

پسا مدرنیسم

و آموزش عالی



شعبه پژوهش‌های علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
مركز مطالعات علوم انسانی

نویسنده: هارلند بلولند

ترجمه: پرویز شفا

دکتر پرویز شفا در شهریور ۱۳۱۹ در مشهد متولد شد و پس از پایان تحصیلات متوسطه برای ادامه تحصیل در رشته سینما به ایالات متحده رفت. در سال ۱۳۴۹ از دانشگاه ایالتی سانفرانسیسکو فارغ‌التحصیل شد و به ایران بازگشت. در همان سال در دانشکده هنرهای دراماتیک به عنوان استاد تمام وقت به تدریس پرداخت و چندی بعد در مقام مدیریت گروه رشته سینمای دانشکده هنرهای دراماتیک به این رشته اعتبار بخشید و سینماگران مشهور و بی‌شماری را به جامعه هنر سینمای ایران معرفی کرد.

هنگام انقلاب به ریاست دانشکده هنرهای دراماتیک انتخاب شد. در سال ۱۳۵۹ به آمریکا رفت و به مدت یک سال در هالیوود به تحقیق و پژوهش پرداخت و در بازگشت تا سال ۱۳۶۲ در دانشگاه هنر به تدریس و تحقیق ادامه داد و در این سال به دعوت دانشگاه‌های آمریکا برای تدریس و پژوهش عازم این کشور شد. پرویز شفا جزو پیشکسوتان سینمای علمی و روشن‌فکری و همچنین نقد فیلم در ایران است. کتاب‌ها و مقالات فراوان او به پیشرفت این هنر در ایران کمک شایانی کرده است و هنوز هم به عنوان مرجع مورد استفاده دانشگاهیان قرار می‌گیرد.

یکی از مهم‌ترین مباحث فلسفی سال‌های اخیر، مشرب‌پسامدرنیسم بوده است که موافقان و مخالفان فراوان را بسیج کرده است. در این مقاله، یکی از استادان ممتاز دانشگاه‌های آمریکا نظر خود را در رابطه پسامدرنیسم با آموزش عالی ابراز می‌دارد.

طی سی و چند سال گذشته، دیدگاه‌ها، اصطلاحات و مفروضات پسامدرن به درون پوسته فرهنگ آمریکا رخنه کرده است. در این زمان که زندگی جماعت آمریکایی از صورت جامعه‌ای تولیدی به جامعه‌ای مصرفی، تغییر جهت از سیاست ملی به سیاست محلی و در عین حال به سیاست بین‌المللی، درهم آمیزی فرهنگ عوام و خواص و به وجود آوردن جنبش‌های اجتماعی نوین پیش می‌رود، اهمیت عمده پسامدرنیسم در توانایی آن برای ذکر علت و بازتاب کردن تغییرات عمده در جامعه، فرهنگ‌ها، طرز حکومت و اقتصاد آمریکا قرار دارد. پسامدرنیسم تعبیر و تفسیر کاملی از مدرنیسم ارائه می‌دهد که پایه و اساس تفکر آمریکاییان بر آن استوار است و به همین جهت توجه ما را به خود جلب می‌کند. امروز ارزش‌ها و نهادهای

مدرنیستی به طور فزاینده به عنوان نامتناسب، زیان‌آور و پرهزینه در نظر گرفته می‌شوند. پسامدرنیست‌ها به درستی و مشروعیت بسیاری از مفروضات بنیادی مدرنیسم حمله می‌کنند. از آن‌جا که آموزش عالی نمونه کاملی از یک نهاد مدرن است، حملاتی که بر مدرنیسم می‌شود، و آن طوری که این حملات شکل می‌گرفت، به منزله حملاتی بر نظام آموزشی تلقی می‌شود. مناظره مدرن-پسامدرن در آمریکای دهه شصت در علوم انسانی آغاز شد، در دهه هفتاد در هنرها و تئوری اجتماعی سرعت گرفت. در دهه هشتاد همچنان که آندره آس هویسن اظهار کرده است «یکی از پرمجاده‌ترین زمینه‌های بحث از زندگی روشن‌فکری جامعه غرب»^۱ مناظره مدرن-پسامدرن که تمامی علوم انسانی و علوم اجتماعی را درنوردیده، امروزه اندکی فروکش کرده است و در تحقیقات ادبی تعدادی از پژوهشگران و صاحب‌نظران به دوره مزبور به عنوان دوره «پساتئوری» اشاره می‌کنند.^۲

پسامدرنیسم در علم مردم‌شناسی و دیگر علوم اجتماعی تأثیرات دگرگون‌کننده‌ای داشته است، اما مدتی است بسیاری از همان صاحب‌نظرانی که از آن تأثیر پذیرفته بودند، ابا دارند که پسامدرنیست شناخته شوند و اظهار می‌دارند این اصطلاح، مشخص‌کننده سبک فکری کسان دیگر است نه آنان.^۳ در تحقیقات ادبی، صاحب‌نظران به طور گسترده به استفاده از مفهوم ادراکی پسامدرن ادامه می‌دهند. ضمناً، فرض را بر این می‌گذارند که لایه‌های کسانی که این کلمات را به کار می‌برند، تئوری را هم می‌شناسند و از کم و کیف آن اطلاع دارند. یک چنین فرضی را نمی‌توان در تحقیقات آموزش عالی که به آشنایی با تئوری مدرن-پسامدرن مربوط می‌شود تعمیم داد. مناظره مدرن-پسامدرن، به رغم اهمیت آن طی سی و پنج سال گذشته، تأثیر مستقیم نسبتاً اندکی بر تحقیقات مربوط به آینده آموزش عالی داشته است. اصطلاح «پسامدرن» با تکرار فزاینده در سخنرانی‌ها و مقالات نشریه «انجمن پژوهش‌های آموزشی آمریکا» عنوان می‌شد، اما فقط در معدودی از مباحث مستقیماً به پس‌زمینه جدایی مدرن-پسامدرن و قاموس اصطلاحات آن پرداخته می‌شود.^۴

تعداد اندک مطالب تحقیقاتی و اطلاعاتی درباره پسامدرنیسم در نهاد آموزش عالی شگفت‌انگیز است، زیرا مناظره پسامدرن برای بسیاری از صاحب‌نظران آموزشی

که راجع به مدارس دولتی، به‌ویژه در زمینه پژوهش برنامه‌های درسی، مدیریت مدارس و تئوری آموزشی مقاله می‌نویسند از اولویت برخوردار بوده است.^۵ با این همه، پژوهش‌های مربوط به پسامدرنیسم به ندرت در نشریه‌های آموزشی آمریکایی دیده می‌شود. پسامدرنیسم در مقالات نشریه «وقایع شمار آموزش عالی» جایی پیدا می‌کند، اما حتی آن مقالات هم توسط استادان و مدرسان آموزش عالی تألیف نمی‌شوند. درگیر نشدن کلی افراد در آموزش عالی با پسامدرن تا اندازه‌ای مایه تأسف است، زیرا به رغم این واقعیت که ظاهراً اوج موج مناظره اندکی فروکش کرده است، بحث مدرن-پسامدرن در این‌که تأثیری سامان نیافته، اما عمده، بر نحوه تفکر آمریکاییان راجع به جامعه، سیاست، اقتصاد و آموزش عالی داشته باشد ادامه دارد. از این رو، اصطلاحات و مفاهیم مناظره مزبور هنوز هم با ما است و نقد پسامدرن بر تمامی رشته‌های پژوهشی که با جامعه بشری سروکار دارد اثر می‌گذارد.

احتمالاً موضوعات مورد مشاجره و مناظره مدرن-پسامدرن در هیچ جای دیگری صراحت بیشتر، وضوح بیشتر - و دشوارتر برای گواهی دادن - از حیطه آموزش عالی در آمریکا نیست. از آن‌جا که آموزش عالی به طور عمقی در حساسیت‌های مدرنیستی غرقه شده و در نهایت بر نهادهای مدرنیستی‌ای متکی است که موجب فرسایش اعتقاد ما به طرح مدرنیستی می‌شود و مشروعیت آموزش عالی، هدف، فعالیت‌ها و دلیل موجه بودن موجودیت آن را مورد تردید قرار می‌دهد. پسامدرنیسم در حمله‌اش بر مدرنیسم بیشتر از آن‌چه آموزش عالی اعتقاد دارد، انجام می‌دهد و طرفدار آن است، تعبیر و تفسیری خصمانه عرضه می‌کند.

این مقاله پژوهشی با عرضه اندیشه‌های چهار مؤلف اصلی پسامدرنیست که نظریات آنان چهارچوبی برای پیش‌تر بحث‌ها و مطالب راجع به پسامدرنیسم فراهم می‌آورد، به بررسی پسامدرنیسم و آموزش عالی می‌پردازد. این چهار اندیشمند عبارتند از، ژاک دریدا، میشل فوکو، ژان -فرانسوا لیوتار، ژان بودری یار. دریدا و فوکو به منزله نمایندگان تفکر پساساختارگرایی که پسامدرنیسم به منزله دیدگاهی فکری از آن نشأت گرفت، مطرح می‌شوند و لیوتار و بودری یار متفکران و بازتاب‌کنندگان دیدگاه پسامدرنیسم، آن طوری که در جامعه آمریکا مورد بحث قرار می‌گیرد، بر حسب اشارات ضمنی آنان به شایستگی، جماعت، و خودگردانی قرار دارد که سه خصلت ویژه و قاطع آموزش عالی مدرنیستی تلقی می‌شوند. دوازده واکنش به پسامدرن مطرح می‌شود و به نظر می‌رسد که هر یک از آن‌ها در صدد تعبیر و تفسیر

پسامدرن و توضیح کاربردهای این دستگاه فکری است. خلاصه‌ای از میراث پسامدرن برای آموزش عالی، بحث را به پایان و نتیجه‌گیری می‌رساند.

پسامدرنیسم به منزله دیدگاهی فکری

دو اصطلاح «مدرن» و «پسامدرن» معنای ثابتی ندارند، معانی آن‌ها از صراحت فاصله دارند و بسیار مجامله‌آمیز است، اما به رغم این ابهام، مفاهیم مزبور نکات ارجاعی قاطعی برای بحث‌هایی هستند که به نظر می‌رسد در آن بحث‌ها کوشش به عمل می‌آید از تغییرات فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی مختلف که در زمینه معماری، هنر، فلسفه، نقد ادبی، علوم اجتماعی، زندگی روزمره، فرهنگ عوام، صنعت، بازرگانی، تکنولوژی و آموزش عالی رخ می‌دهد معنایی بسازند.

مدرنیسم

مدرنیسم مستلزم اعتقاد به این است که کلیاتی معقول وجود دارند که آن‌ها را می‌توان از طریق بررسی عقلی کشف کرد که علم و روش علمی، ابزار بهتر و برتری برای نیل به حقیقت و واقعیت است و زبان، ابزار معتبر و قابل اعتماد در جریان دستیابی و توصیف آن واقعیت به شمار می‌رود. مدرنیسم با در اختیار داشتن امتیاز عقلی، طی مدت زمان مدیدی، به منزله شالوده آزادی انسان - زنان و مردان - از قید نادانی و جهالت که با سنت راکد، مشرب‌های کوتاه‌بین و آموزش‌های نارسا تداعی می‌شوند، تلقی شده است. مدرنیسم با دفاع از دموکراسی، آزادی، مساوات و عدالت، کام‌یابی و زندگی خوش را نوید می‌دهد. مدرنیسم، با هم‌طراز قلمداد کردن شایستگی با فرهنگ خواص، توقعاتی دارد مبنی بر ایجاد استانداردهای پیچیده‌تر به منظور بهره‌مندی بیشتر از هنرها و معماری. مدرنیسم از طریق علم و روش‌های علمی، نوید سلامتی، امحاء گرسنگی، جرایم و فقر می‌دهد. علم مدرنیستی اعلام می‌کند که در حال پیشروی به سوی معرفت حقیقی از عالم، و در حال عرضه استانداردهای هر چه بالاتر زندگی با سودمندی و کارایی بیشتر است. مدرنیسم، ثبات، صلح و احساس قابل درک از تکوین عقلانی تاریخ را نوید می‌دهد. مدرنیسم تغییر و تحول را با ترقی، که به منزله کنترل فزاینده بر طبیعت و جامعه تصریح می‌شود، برابر می‌کند.

شاید «آموزش» مهم‌ترین ابزار برای تفهیم و به اجرا درآوردن طرح مدرنیستی باشد. آموزش عالی عمیقاً در آرمان‌ها، نهادها و فرهنگ نوشتاری مدرنیسم جایگزین شده است. آموزش عالی امیدوار است که شایستگی باید از طریق مشاغل مناسب، ترفیحات، مقامات بالاتر و اعتبار،

پاداش داده شود. آموزش عالی از این تصور که دانش و تخصص برای حل مسائل و عوارض در جامعه مهم است دفاع می‌کند. آموزش عالی فرض را بر این می‌گذارد که علم، روش‌های علمی و حساسیت علمی برای کشف و خلق حقیقت، ابزار بهتری از سنت هستند. آموزش عالی از فرهنگ خواص به این عنوان که جدا و بهتر از فرهنگ عوام است، بحث و گفت‌وگو می‌کند. آموزش عالی به این تشخیص خود ارزش و بها می‌دهد و می‌پذیرد که بین درون و برون نهادهای آموزش عالی تفاوت وجود دارد. دانشگاه‌ها ضمن این‌که به تنوع، ارزش و بها می‌دهند، به جماعت دانشگاهی و خودگردانی نهادی نیز ارجح می‌نهند. آموزش عالی فرض را بر این می‌گذارد که ارزش‌های طبقه متوسط برای جامعه و افراد، خوب است، که والدین و دانش‌جویان خواهان ارتقا به موقعیت طبقه متوسط هستند و از طریق آموزش، حرکت صعودی و پیشرفت شغلی و راه جلوگیری از حرکت نزولی و فرو افتادن امکان‌پذیر می‌شود. آموزش عالی فرض مسلم می‌پندارد که ترقی خوب و امکان‌پذیر است و راه پیشروی از طریق آموزش عالی صورت می‌گیرد. آموزش عالی فرض را بر این می‌گذارد که جماعت، مجموعه‌ای بنیادی از ارزش‌ها به شمار می‌رود که تعدادی از قواعد پذیرفته‌شده بنیادی رفتار و داشتن احساسی از حد و مرزهای خوب و پسندیده را در برمی‌گیرد.

با این حال، طی زمان مدرنیسم چهره‌های دیگر و کاملاً منفی و حتی نفرت‌انگیزی از خود به نمایش گذاشته است. با این‌که مدرنیسم نوعی سویه‌گیری و جهت‌یابی کاملاً موفق و قدرتمند بوده است، در عین حال، ناکامی‌ها و عدم موفقیت‌های جدی را هم باعث شده و هم سازمان داده است. از نظر ماکس وبر (که مدرنیستی شکاک به شمار می‌رود)، خود در شکل عقلانیت سودمند، نظم اقتصادی مدرن را که بیش از حد سازمان‌یافته است، به وجود آورده که به نوبت خود، بشریت را در «قفس آهنین» انگیزه‌های شغلی زندانی کرده است. همچنان که وبر می‌نویسد: «این نظم اکنون شرایط تکنیکی و اقتصادی تولید ماشینی که امروز نحوه زندگی تمامی افرادی را که در داخل این مکانیسم زاده شده‌اند، با نیرویی غیرقابل مقاومت، تعیین و وابسته به یک‌دیگر می‌کند.»^۶ دنیای کاملاً عقلی‌شده ماکس وبر - که با عنوان سرنوشت مدرن ما توصیف می‌شود - خصوصیات ویژه‌ای دارد که آن حالت و احساس مجذوبیتی را که سنت برای جوامع فراهم می‌آورد از دست داده است.^۷

تئوری «اجتماعی - انتقادی» پیش‌نهادی مکتب فرانکفورت با افراد برجسته‌ای چون تئودور آدورنو، ماکس هورکهایمر^۸ و هربرت مارکوزه^۹ تعبیر و تفسیرهای

مدرنیسم با در اختیار داشتن امتیاز عقلی، طی مدت زمان مدیدی، به منزله شالوده آزادی انسان از قید نادانی و جهالت که با سنت راکد، مشرب‌های کوتاه‌بین و آموزش‌های نارسا تداعی می‌شوند، تلقی شده است

بدبینانه‌ای از مدرنیسم ارائه داده و در این تعبیر و تفسیرها پیدایش جوامع توده‌ای بی‌چهره و بی‌شخصیت را تصویر کرده است. حتی یورگن هابرماس، روشن‌فکر طراز اول مکتب فرانکفورت که به ارزش‌ها و اهداف عصر روشنگری (Enlightenment) معتقد است و طرح او مبتنی بر نجات مدرنیسم به عقلانیت چنان نظر می‌کند که گویی از مسیر و جهت اصلی خود منحرف شده و به صورت نهادهای کاملاً از کار افتاده و نارسا در جامعه امروزی دنیا درآمده است.^{۱۰} بسیاری از اندیشه‌های وابستگان به مکتب فرانکفورت، انتقاد تند علیه مدرنیسم را شامل می‌شود. عقلانیت سودمند در مفهوم پسامدرن جاری، با این نظر که جامعه مصرفی ساخته و پرداخته آن است و در این جامعه مصرفی، به صورت کالا درآمدن یعنی تصریح ارزش افراد و فعالیت آنان که منحصرأ برحسب سنجش ارزش ایشان در بازار تعیین می‌شود، مورد بحث همگان است. اکنون، علم به همان اندازه با مرگ از طریق نابودی، عوارض محیط زیست و تکنولوژی غیرقابل مهار تداعی می‌شود که با ترقی و نوآوری بی‌خطر.

ریچارد برنستین به ما یادآوری می‌کند که اصطلاحات «عقل» و «عقلانیت» اکنون «تصاویری از تسلط، سرکوب‌گری، ستم‌گری، پدرسالاری، بیهودگی، خشونت، خودکامگی و حتی ترور را به ذهن متبادر می‌کند»^{۱۱} بنابراین، فاشیسم، نازیسم و مکتوبنیسم و همچنین دموکراسی با مدرنیسم تداعی می‌شوند. همچنان که استیون وایت می‌نویسد «هزینه مدرنیزه شدن یا عقلانی شدن غرب به طور مستمر ارزیابی مجدد می‌شود».^{۱۲} پسامدرنیست‌ها با توجه به این نمای منفی از مدرنیسم، آموزش عالی را به منزله همدست اصلی قلمداد می‌کنند.

سالمدرنیسم و استنباط دقیق از متن، امتحان کردن و برملا کردن سلسله مراتب نهایی و تضادهای غیر آشکار و تباین‌ها در زبان را شامل می‌شود

منزله راه و ابزار مشروع برای حل مسائل بدگمان است و به آن اعتماد ندارد. ماکوشش می‌کنیم در زندگی خویش و از طریق نهادهای موجود در محیطی که اعتقاد به امکان ترقی در آن رو به کاهش می‌رود، پیش برویم. ما حتی زمانی که بیش‌تر و بیش‌تر به تمامی روایت‌های عظیم بدگمان می‌شویم، بر اساس مفروضات بنیادی دریافتی از ورای حجابی از ابهام و ابهام - به عنوان مثال، اعتقاد به علم و روش علمی - عمل می‌کنیم.

پسامدرنیسم به منزله یک دیدگاه (غالباً به صورت «پسامدرن» نوشته می‌شود به جای «پسا - مدرن» که تعریف و تصریح یک دوره است) از تعاریف و مفاهیم پسا ساختارگرایی به فراوانی برداشت می‌کند. از این رو، پسامدرنیسم توجه را روی غیرمنطقی و مبهم بودن زبان، تفوق مقال، تمرکززدایی و پاره‌سازی مفهوم «خود»، اهمیت «دیگری»، شناخت رابطه تنگاتنگ و جدایی‌ناپذیر «قدرت - دانش»، تحلیل رفتن اعتقاد به فرا روایت‌ها و کاهش وابستگی به خردگرایی و عقلانیت معطوف می‌کند. در فرانسه دهه هفتاد، دستگاه فکری پسا ساختارگرایی به منزله واکنشی به تلاش‌های ساختارگرایی فرانسوی به منظور پایه‌ریزی اصول تجزیه و تحلیلی دقیق، عینی و علمی از زندگی اجتماعی از طریق کشف قواعد زبانی و اجتماعی اساسی و عمیق ساختاری که نظام‌های زبان و اجتماع را سازمان می‌دهد، نضج گرفت.^{۱۵} مفاهیم پسا ساختارگرایی که به وسیله جنبش بین‌المللی پسامدرنیسم مطرح و تعمیم داده شد، از اندیشه‌های پسا ساختارگرایی در بیش‌تر زمینه‌ها برای حملات گسترده‌اش بر مدرنیسم استفاده کرده است.

این مفاهیم «پسا ساختارگرا - پسامدرن» چه معنا می‌دهد و اهمیت آن‌ها برای جامعه و آموزش عالی چیست؟ بیش‌تر این سوویه‌گیری به دیدگاه‌های پسا ساختارگرا از زبان و این‌که زبان چگونه به کار می‌رود، مربوط می‌شود. دو اندیشمند ساختارگرا که تصورات ما از زبان را دگرگون کرده‌اند، ژاک دریدا و میشل فوکو هستند.

ژاک دریدا

دریدا به مفروضات مدرنیستی پایه که راجع به زبان‌ها و واقعیت است، حمله می‌کند. پیش فرض معمول این است که تفکرات و واقعیت‌ها مقدم بر زبان هستند و زبان، پیش از دانش و معرفت قرار دارد و معنای کلمات پیوسته در حال تغییر است، در نتیجه، کنترل زبان مبهم و دشوار می‌شود. از نظر دریدا، معنای کلمات دائماً در حال تغییر است. معنای کلمه مداوماً از حد و مرزهایش فراتر می‌رود، ضمن این‌که معانی در محیط‌های اجتماعی مورد مذاکره و باز هم مذاکره مجدد قرار می‌گیرند. استراتژی

پسامدرنیسم و پسا ساختارگرایی: دریدا و فوکو

پسامدرنیسم را می‌توان به منزله یک دیدگاه^{۱۶} یا ابزاری برای تفهیم موقعیت موجود تفسیر کرد. به پسامدرنیسم همچنین می‌توان به منزله عصری نوین یا دوره تاریخی نوین نظر کرد. در هر یک از این موارد، مفاهیم و اندیشه‌های عمده پسامدرنیسم حمله جانانه و کوبنده بر مدرنیسم فراهم می‌آورد. این حمله، مفروضات و تأکیدات عمده فرهنگ مدرن را قابل تردید می‌انگارد، یعنی آن‌چه را در گستره وسیعی از موضوعات فرض مسلم تلقی می‌شود پروبلماتیک می‌کند. پروبلماتیک پسامدرن انواع سلسله مراتب را در کانون توجه قرار می‌دهد - از آن‌جا که سلسله مراتب‌ها در ذات زندگی مدرن هستند - با این نظر که «سلسله مراتب طبیعی وجود ندارد، مگر آن‌هایی را که ما وضع می‌کنیم».^{۱۷}

پسامدرنیسم، نظام مدرن را که بر اساس تلاش‌های مداوم و مبرم برای یک کاسه کردن یا وحدت دادن سازمان یافته است، مورد پرسش قرار می‌دهد و خاطر نشان می‌کند این کلیت بخشیدن موجب پنهان کردن تناقضات، ابهامات و ضدیت‌ها می‌شود و ابزاری است برای تولید قدرت و کنترل. نهادهای مدرنیته مورد بحث و بررسی دقیق و انتقادی پسامدرن قرار می‌گیرند و از جمله نهادهای عمده دانشگاه است. در نظر گرفتن پسامدرنیسم به منزله راهی برای تفهیم حد و مرزهای مدرنیسم عبارت است از نظر کردن به دنیای خودمان در میانه تغییرات عمیق و تمرکز توجه روی شیفته نشدن و واره‌ی از اغفالی که ما اکنون با برخی از عمیق‌ترین مفروضات و امید و آرزوهای دلبندی که به مهم‌ترین نهادهای ما مربوط می‌شود تجربه می‌کنیم. ما در پی یافتن راه حل‌های عقلانی در دنیایی هستیم که به طور فزاینده به عقل به

«دریسا» بی عبارت است از پی‌گردی و روشن کردن تناقض‌های باطنی در زبان و انجام دادن این کار که نشان بدهد چگونه معنای نهایی، در مفاهیمی که ما به کار می‌بریم، برای همیشه از ما مضایقه و به بعد و بعداً موقوف می‌شود. ابزاری که برای اجرای این طرح به کار می‌رود شالوده‌شکنی است.^{۱۶}

شالوده‌شکنی تفسیر و استنباط دقیق از متن،^{۱۷} امتحان کردن و بر ملا کردن سلسله مراتب نهایی و تضادهای غیرآشکار و تباین‌ها در زبان را شامل می‌شود.^{۱۸} روش شالوده‌شکنی، «رمزدایی از متن، از هم پاشیدن به منظور آشکار کردن سلسله مراتب باطنی و سرخود، و مفروضات قبلی» آن را شامل می‌شود.^{۱۹}

شالوده‌شکنی، استدلال‌های اصلی متن را نادیده می‌گیرد، حال آن‌که به حاشیه‌ها و به آن‌چه حذف، محو یا دریغ شده است، نگاه می‌کند. موضع دریدا از این قرار است که «ضدیت»های جفتی حاکم بر فلسفه و فرهنگ غرب (سوژه-ابژه، ظاهر-واقعیت، گفتار-نوشتار و غیره) برای برپایی و ساختن سلسله مراتبی دور از معصومیت ارزش‌هایی عمل می‌کنند که نه تنها برای تضمین حقیقت تلاش به عمل می‌آورد، بلکه برای مستثنی کردن و از اعتبار انداختن شرایط یا موقعیت‌های ظاهراً پست‌تر نیز به کار می‌رود، در نتیجه، این متافیزیک جفتی (دوتایی) عملکردی قاطع دارد تا واقعیت را بر ظاهر، گفتار را بر نوشتار، مردان را بر زنان، عقل را بر طبیعت بالاتر قرار دهد و به این ترتیب، موقعیت ظاهراً پست‌تر را وارونه جلوه دهد.^{۲۰}

منظور و هدف شالوده‌شکنی فقط پوشش‌برداری یا روشن کردن سلسله مراتب و تجلی خودبه‌خودی آن‌ها به منظور مشروعیت‌زدایی از آن‌ها نیست، بلکه می‌خواهد این کار را بدون جانشینی سلسله مراتب قبلی یا سلسله مراتب جدید انجام دهد و به این ترتیب، بدون روشن کردن وضع آن‌ها، باعث خلق تنش‌ها می‌شود. از این رو، همچنان که رُزنو خاطر نشان می‌کند «شالوده‌شکنی تلاش می‌کند سلسله مراتب را در ضدیت‌های قطبی موجود، معکوس، جابه‌جا و دوباره برقرار کند، اما هدف، انجام دادن کاری بیش از واژگونی ضدیت‌هاست از آن‌جا که باز هم به سلسله مراتب جدید اجازه خواهد داد بار دیگر جایی برای خود باز کنند.»^{۲۱}

شالوده‌شکنی و آموزش عالی

از حمله جانانه دریدا به سلسله مراتب دنیای مدرنیستی می‌توان در جدال با سلسله مراتب آموزشی و روشن کردن استثنایها و کنارگذرایها استفاده فراوان کرد. آموزش عالی هم از سلسله مراتب تشکیل می‌شود. فنون در داخل

نهادهای آموزش عالی در سلسله مراتب ناوابسته و نامنسجم مقاله‌ها تنظیم شده‌اند که ارجحیت را به علوم فیزیکی بر علوم اجتماعی و انسانی و به هنرها و علوم بر آموزش و دیگر حرفه‌های حاشیه‌ای می‌دهد.

پژوهش بالاتر از تدریس، پژوهش‌های درجهٔ دکترا برتر از پژوهش‌های فوق لیسانی و پژوهش‌های درجه لیسانس بالاتر از پژوهش‌های درجهٔ فوق دیپلم و آموزش خصوصی برتر از آموزش در مدارس دولتی، استادان برتر از دانش‌جویان، مدیران برتر از استادان، استادان رسمی برتر از استادان غیررسمی هستند. فهرست طولانی و بالا بلند است. شالوده‌شکنی این مقاله‌ها ابتدا خاطر نشان کردن این نکته است که آن‌ها ترکیبات ساختاری اجتماعی هستند و از دلیلی اساسی و منطقی یا منطقی ذاتی و جوامع پدید نیامده‌اند. این عمل به منظور نشان دادن تناقض‌ها، تباین‌ها و ابهامات نهانی در درون محیط‌های آموزشی و دانشگاهی است و برای خاطر نشان کردن این‌که چه قدر از این سلسله مراتب، همچون محروم کردن‌ها و استثناها بر پایه و اساس اصولی قرار دارد سر خود به نظر می‌رسد و روشن کردن این‌که سلسله مراتب در زمینهٔ جادادن اندیشه‌ها و افراد و گروه‌های دیگر در حاشیه یا به طور کلی، کنار گذاردن آنان چه قدر نقش دارد. در دنیای مدرنیستی، و به ویژه محیط‌های دانشگاهی، مفاهیمی که اعتقاد به عقل، علم، ترقی و روشن‌گری را ترویج می‌کنند از امتیاز خاص برخوردارند. به مجرد این‌که مشروعیت سلسله مراتب مورد تردید و پرسش قرار گیرد تمامی انواع آن در دانشگاه - علوم فیزیکی بر علوم انسانی، فرهنگ خواص بر فرهنگ عوام، قوانین ادبی بر تعاریف گسترده‌تر از ادبیات، موسیقی کلاسیک بر موسیقی عامه‌پسند - مورد سوءظن و تردید قرار می‌گیرند. این فرسایش و تحلیل اعتقاد به مشروعیت مفروضات که در نظام آموزشی سلسله مراتبی جای دارد زنجیره‌ای از شکاف‌ها در فرهنگ مسلط بر دانشگاه فراهم می‌آورد و گروه‌هایی که به لحاظ تاریخی در حاشیه قرار دارند، چون سیاه‌پوستان و نژادهای دیگر، گروه‌های جنسی و زنان را تشویق می‌کند فضایی برای خود در این نهادها دست و پا کنند، حتی زمانی که این تحلیل و فرسایش اعتقادی، با توجه به پیش‌فرض‌های موجود از مفهوم برتری، به مشروعیت‌زدایی از فرهنگ مدرنیستی مسلط منجر می‌شود.

مشروعیت‌زدایی فقط اجازه دادن به ایجاد فضایی برای آن افرادی نیست که به طور سنتی تصور می‌شده باید در دانشگاه افرادی حاشیه‌ای باشند بلکه از آن هم فراتر می‌رود. مشروعیت‌زدایی مورد تردید و سؤال قرار دادن جدی دانشگاه در زمینه ساختارها، اهداف و عملکردهای

پاداشی که این سازمان‌ها به آن متعهد هستند و درخواست کسانی که اکنون در موقعیتی قرار دارند که قدرت و مسؤلیت به آن موقعیت را حق خود می‌دانند، شامل می‌شود. اگر سلسله مراتب محیط آموزشی به غلط تنظیم شده و سرخود و نامشروع هستند، سؤال این خواهد بود که چرا استادان و مدیران فعلی، به جای کسان دیگر، اکنون در مسند مقامات برتر خویش نشسته‌اند و از سلسله مراتب آموزشی مدرنیستی بهره‌مند می‌شوند؟

دانشگاه‌ها، به‌ویژه، در برابر نقد پسامدرن که سلسله مراتب را بی‌ارج و منزلت می‌کند، حساسیت دارند، زیرا این نقد، نهادهای آموزش عالی را مورد حمله قرار می‌دهد که خود را به منزله نهادهایی می‌بینند با مسؤلیت برای خلق و توزیع دانش، تعمیم ارزش‌های مدنی و مفهوم موجودیت آن‌ها برای نسل‌های بعدی. دانشگاه‌ها به منزله مکانیزم‌های دسته‌بندی‌کننده عمل می‌کنند و همچنین به منزله نهادهایی که موقعیت طبقه متوسط دانش‌جویان را (کلمه «طبقه» هم یک مفهوم سلسله‌مراتبی مدرنیستی است) ایفا می‌کند و در عین حال ابزاری برای حرکت صعودی و ترفیع دانش‌جویان می‌آفریند. نهادهای آموزش عالی به منزله مکانیزم‌های دسته‌بندی‌کننده عمل می‌کنند و همچنین به منزله نهادهایی که موقعیت طبقه متوسط دانش‌جویان را (کلمه «طبقه» هم یک مفهوم سلسله‌مراتبی مدرنیستی است) ایفا می‌کند و در عین حال ابزاری برای حرکت صعودی و ترفیع دانش‌جویان می‌آفریند. نهادهای آموزش عالی به منزله دستگاه‌های تولیدی شمار بزرگی از افراد حرفه‌ای و همچنین دستگاه‌های تولید حساسیت حرفه‌ای هستند. تخصص، که صفت متقدم و افضل حرفه‌ها است، مظلون قرار می‌گیرد زیرا موکلان،

شالوده‌شکنی استدلالات و دلایلی فراهم می‌آورد که از اتهامات گروه‌های محروم و کنار گذاشته شده علیه نهادهای آموزش عالی حمایت می‌کند

ارباب رجوع و مردم معمولی را در وضع پست‌تری قرار می‌دهند. این مفاهیم زمانی که اطلاق دانشگاهی داشته باشند اهرم مشروعیت‌زدایی قدرتمندی فراهم می‌آورند که مقاصد، ساختار و فعالیت‌های آموزش عالی را آن طوری که اکنون در چهارچوب مدرنیستیش عمل می‌کند مورد پرسش و بازجویی قرار می‌دهند.

«شالوده‌شکنی» استدلالات و دلایلی فراهم می‌آورد که از اتهامات گروه‌های محروم و کنار گذاشته شده علیه نهادهای آموزش عالی حمایت می‌کند. برخی از مؤلفان، به‌ویژه، در فراهم آوردن اندیشه‌ها و زیبایی که با افراد حاشیه‌نشین سخن بگویند، مهارت دارند. هیچ کس در زمینه نشان دادن خصلت محروم‌کنندگی زبان و نهادهای مدرن روشن‌تر و صریح‌تر از ژاک دریدا نیست. همچنان که ریچارد برنستین در اشاره به دریدا می‌گوید «معدودی از نویسندگان معاصر را می‌توان یافت که در زمینه حساسیت و بصیرت به شیوه‌های گوناگونی که تاریخ غرب همیشه در مورد فرونشانی یا مبهم کردن تمایزها - حتی در نهادی کردن عملکردهای ارتباطی خود - محروم کردن و کنار گذاردن حاشیه‌نشینان و رانده‌شدگان، یعنی آن کسانی که در حاشیه‌ها زندگی می‌کنند با او (دریدا) برابری کنند... این یکی از دلایل متعدد مقبولی است که چرا دریدا با کسانی سخن می‌گوید که درد و رنج محروم شدن را از جانب سلسله مراتب مسلط و جاقفاده در متنی که تاریخ غرب نامیده می‌شود - خواه زنان، سیاهان یا کسان دیگری باشند که به وسیله تاکتیک‌های محروم‌سازی سرکوب شده‌اند - حس کرده‌اند.»^{۲۲}

اما این امتیاززدایی مخاطره‌آمیز است و به راحتی می‌تواند تأثیر معکوس برای گروه‌های حاشیه‌ای داشته باشد. اگر برای پاداش دادن به صاحبان امتیاز در جامه پایه‌های مشروع وجود ندارد، برای پاداش دادن به گروه‌های حاشیه‌ای هم خواه‌ناخواه استانداردهای بنیادی وجود نخواهد داشت. مفروضات محکم و متقن یا موجبات اخلاقی که گروه‌های حاشیه‌ای بتوانند از آن‌ها درخواست امتیاز کنند، وجود ندارد. از این دیدگاه پسامدرن هیچ دلیل قاطعی برای کنترل گروه‌ها به منظور میدان دادن به دیگران یافت نمی‌شود.

شایستگی و جماعت

آموزش عالی نهادی مدرن است که مفهوم «شایستگی» در ساختار ارزشی آن جا افتاده است. خصوصت دریدا با سلسله مراتب‌ها، حمله بر شایستگی است برای این‌که شایستگی با خلق استانداردها کسانی را که با آن استانداردها مطابقت می‌کنند از کسانی که با آن خصوصیات مطابقت ندارند جدا می‌کند و در چهارچوب

سلسله مراتب فرار می‌دهد. شالوده‌شکنی را می‌توان برای نشان دادن این‌که شایستگی یا استانداردها فقط روی هوی و هوس و بی‌پایه و اساس نیستند، بلکه به خودی خود نتایج و معلول‌های انحصاری استانداردهای شایستگی هستند به کار برد. چنین وضعی، بی‌درنگ، حاشیه‌ای شدن خلق می‌کند. از آن‌جا که آموزش عالی ارزش والا را بر شایستگی فاضلانه قرار می‌دهد - در آموزش عالی تلاش به عمل می‌آید راهی برای حفظ آن یافته شود، اما آن را عادلانه و منصفانه هم بکنند - از لحاظ ساختاری پیوسته در حال خلق و توجیه کنار گذاشته‌شدگان است. دریدا شایستگی را از بین نمی‌برد با این‌که در نحوه تفکر او دلایل بنیادی برای این ادعا که فلان استاندارد شایستگی از آن یکی بهتر است وجود ندارد، اما او تنش مداوم بین چیزی را که به منزله شایستگی به آن نظر کرده می‌شود و چیزی را که به منزله شایستگی تلقی نمی‌شود، حفظ می‌کند، از این رو، حد و مرزهای شایستگی را بازتر می‌کند و به جرأت می‌توان گفت آن‌ها را برای دخول و رخنه دیگران آسان‌تر می‌کند.

شالوده‌شکنی به تمایزها توجه دارد، اما به تمایز ناهمگن که ذات مدرنیسم است اشاره نمی‌کند، بلکه به تمایز جدایی ناآرام، تنش و خودداری از بسندگی اشاره می‌کند. تصور مدرنیستی از جماعت نیز به تمایز توجه دارد، اما تأکید بر چیزی می‌گذارد که مردم را متحد می‌کند، شکاف و جدایی را پُر می‌کند و حد و مرزهایی برای اندازه‌گیری عمق و شدت تمایز قائل می‌شود. آفرینش و ایجاد جماعت به‌طور کلی فرآیند تعیین مرزهاست، به این معنا که جماعت‌ها همیشه کسانی را که محروم و کنار گذاشته شده‌اند و آن کسانی را که به منزله حاشیه‌ای خلق شده‌اند، در خود دارد. یک دیدگاه ضدجماعتی توسط آبریس مریون پانگ مطرح شده که معتقد است سیاست تمایز باید سازمان داده شود و «ناهمگنی پایان‌ناپذیر» و «آمادگی برای مغایرت هم‌طرز» را به منزله خصلت‌های عمده داشته باشد، یعنی نظامی باشد که جماعت را به سبب مستثنی کردن و کنار گذاردن دیگران از بین می‌برد.^{۲۳}

آموزش عالی تصور مربوط به جماعت را ترویج می‌کند و از جهات متعدد به جماعت (در این‌جا، جماعت دانشگاهی) علاقه‌مند است. فنون به منزله جماعت‌هایی از فضلا در نظر گرفته می‌شوند و نهادها به منزله جماعت‌هایی متشکل از فضلا، دانش‌جویان و مدیران اداری به حساب می‌آیند. ترویج و تشویق تداوم جماعت جریان دائمی در آموزش عالی است و یکی از مفروضات آن مفهوم شهروندی را که تعبیری از جماعت به شمار می‌رود، ترویج می‌کند. آموزش عالی همذات‌پنداری با

جماعت متمایز وسیع‌تر را ترویج می‌کند و آن را تعلیم می‌دهد.

میشل فوکو

دریدا و همچنین فوکو در نوشته‌های خود مقام مرکزی و مهمی به «تئوری مقال» می‌دهند. فوکو در مقدمه به بررسی مبثی می‌پردازد که آن را برخورد دیرینه‌شناسی به مقال می‌نامد. فوکو سؤال می‌کند «چه قواعدی به گفتارهای معینی اجازه ابراز می‌دهند، چه قواعدی این گفتارها را به نظم درمی‌آورند، چه قواعدی به ما اجازه می‌دهند بعضی از گفتارها را به منزله درست و بعضی را به منزله نادرست مشخص کنیم، چه قواعدی اجازه می‌دهند نقشه، الگو یا نظام طبقه‌بندی ترسیم یا ساخته شود».^{۲۴}

دیرینه‌شناسی

علم دیرینه‌شناسی در پی یافتن قواعدی است که معین می‌کند در یک مقال چه چیزی درست یا نادرست خواهد بود و امکان سازمان دادن یک فن، رشته‌ای از دانش، همچون فیزیک یا روان‌شناسی را خلق می‌کند. زمانی که به فنون آکادمیک، به‌ویژه علوم انسانی، با این شیوه خاص دیرینه‌شناسی نظر کرده شود فنون مزبور تاریخچه و سرگذشت‌هایی دارند که با اندیشه‌ها و تصورات جاری و مدرنیستی که چگونگی تاریخ و سرگذشت چیزها را توضیح می‌دهد، شباهتی ندارد. انسان در عوض جماعت‌های یک‌دست و توضیحات کلی، با گسست‌ها و جدایی‌های پُر تنش و انفجارآمیز روبه‌رو می‌شود. همچنان که گیبون بولر خاطر نشان می‌کند «هدف فوکو حمله به نظام‌های بزرگ (جاسافتاده)، تئوری‌های بزرگ، حقایق بی‌چون و چرا و اجازه خودنمایی دادن به تمایز، به دانش محلی و خاص، به گسست و به پیش‌آمد احتمالی و به فاصله است. در نحوه تفکر فوکو نه وحدت تاریخ وجود دارد و نه وحدت سوز، نه مفهومی از ترقی و نه پذیرش تاریخ اندیشه‌ها».^{۲۵}

تطور

فوکو بعداً بررسی دیرینه‌شناسی گونه خود را به منظور تمرکز توجه روی روابط «قدرت - آگاهی و دانش» که در نهادها وجود دارد بسط و تعمیم داد. از نظر فوکو دانش (آگاهی) و قدرت به طور تنگاتنگ به یک‌دیگر پیوند خورده و مقید شده‌اند، یعنی دانش و آگاهی بدون مطرح شدن مسئله قدرت و هیچ قدرتی بدون دانش (آگاهی) وجود ندارد. ایسن پیوستگی «قدرت - دانش» اثری مغشوش‌کننده بر ادراک ما از دانش در آکادمی دانشگاه دارد. اگر نظر فوکو راجع به رابطه «قدرت - دانش» صحیح

باشد، پس چیزی که به دانش خشتی، بی طرف و عینی نزدیک شود هرگز نمی تواند وجود داشته باشد، یعنی هر آنچه دانش (آگاهی) است و از پژوهش در فنون نشأت می گیرد، در ملاحظات مربوط به قدرت دلالت می یابد. این نظر، از پیش فرض مدرنیستی در آموزش عالی مبنی بر این که هر فن می تواند تعهد روشن فکری جداگانه ای باشد که بالاتر و خارج از سیاست قرار دارد خیلی متفاوت است. در واقع، فوکو و پسامدرنیست ها به فنون به منزله این که با سیاست، اقتصاد، فرهنگ و دیگر تأثیرات خارجی درگیری کامل دارند، نظر می کنند.

در قاموس فوکو این نظر به معنای آن است که توجه اندک به گنه و جوهر یک فن یا به این که آیا برای تعیین درجه شایستگی از یک اثر و کار متوسط قواعد مشروع وجود دارد. توجه فقط به این است که چه روابطی با قدرت، مجاز و پذیرفته فرض می شوند. رابطه «قدرت - دانش» در فنون جا داده شده است و فنون به مثابه عرصه ای به شمار می روند که در پهنه آن ها گروه ها و افراد برای هژمونی و تولید معنا زد و خورد و کشمکش می کنند. فنون به منظور کنترل موضوع از طریق زبان، عرصه رقابت ها و مناظره ها می شوند. همچنان که «وَلِ رَاسِ» (val rust) می نویسد «تحلیل مقال و پژوهش های فرهنگی همه به قدرت مربوط می شوند. آن ها بایستی آشکار کنند قدرت را چه کسی در اختیار دارد، این کار به سود چه کسی صورت می گیرد و با چه اثراتی».^{۲۶}

قدرت و سیاست در دستگاه فوکو

فوکو قدرت را به منزله متاع یا کالایی در نظر نمی گیرد که یک شخص یا یک گروه به کار می برد یا بر دیگران اعمال می کند، بلکه قدرت در دستگاه فوکو او به منزله نظام یا شبکه است. قدرت، نافذ و ساری است اما در اختیار هر کس یا هر نهادی (مثل دولت) نیست. از این رو، انسان نمی پرسد «قدرت در اختیار چه کسی است؟» بلکه می پرسد «نتایج کاربرد قدرت چیست؟» فوکو به قدرت برحسب نتایج آن، یا قدرت در مرحله ای که به کار برده می شود، توجه دارد. این جریان، علاقه مندی او را در سطح (قدرت) محلی جا می دهد. تجزیه و تحلیل «فوکو» بی نوعی سیاست در حاشیه فراهم می آورد که به طور گریزناپذیری متکثر و در سطح صغیر است. فوکو تکثیر مبارزات خودگردان در سراسر سطوح صغیر جامعه، در زندان ها، تیمارستان ها و مدرسه ها را درخواست می کند.^{۲۷}

اگر دیدگاه «فوکو» بی از زاویه منفی نگریسته شود، به چیزی که از لحاظ سیاسی می تواند جامعه ای بزرگ تر و بهتر بسازد توجه ندارد. دیدگاه سیاسی صغیر او از

جماعت های کوچک در حواشی نهادها، همچون آن هایی که از طریق خط مشی هویت شکل گرفته اند، جانبداری می کند. تصورات مدرنیستی از سیاست معمولاً بر حسب این که میان بُر زدن فعالیت سیاسی چه چیزی به جماعت بزرگ تر اضافه می کند ابراز می شود. از این رو، سیاست مدرنیستی از مقولاتی چون طبقه یا مبارزه طبقاتی یا دولت و فعالیت حزب سیاسی یا اتحادیه ها و فعالیت های اتحادیه های کارگری استفاده می کند، مقولاتی که بر اساس تعهد آن ها به جماعت بزرگ و کلیات اصلاح شده توجیه می شود.

همچنان که «تادگیتلین» در بحثی که سویه های سیاسی «راست - چپ» سنتی در آن مطرح می شود، استدلال می کند که «طنز مشوش کننده چیست: جناح راست که از لحاظ سنتی نگهبان و متولی امتیازات ویژه معدودی افراد است اکنون به زبان کلی، از شایستگی، عقل، حقوق فردی و فضیلت که بر سیاست تعالی می گیرند، سخن می گوید حال آن که بیش تر وابستگان جناح چپ، ذهنی مجذوب و از پیش اشغال شده به ظاهرزدایی و عریان کردن کلیت ها (تعمیم ها) و اثبات تمایزها بین گروه ها دارند. واقعی، آن طوری که غالباً هستند - که همین زبان کلینی (تعمیمی) را که امتیاز ویژه خودش از ابتدای پیدایش بوده واگذار کرده است».^{۲۸}

برای دانشگاه ها که بر طبق اندیشه مربوط به جماعت اداره می شوند، این سیاست در سطح کوچک، یا سیاست روزمره، از اهمیت عمده برخوردار است. نهاد های آموزش عالی تمایز بین فنون در روش ها، سویه گیری ها، زبان ها و تعهدات فاضلانه توسط فرد استادان را به رسمیت می شناسند و تشویق می کنند. دانشگاه ها می پذیرند که مقال های مربوط به فن ممکن است نامتناسب باشند. با این حال، حتی فرض بر این است که مقال های نامتناسب آکادمیک با مجموعه وسیع و مشترک از ارزش ها که احرام و پاداش برای جدیت و مساعی آکادمیک، خلاقیت روشن فکری، آزادی آموزشی، نقد نظرات هم تیان و احترام کلی به قواعد پژوهشی را در برمی گیرند مشخص می شود. جادادن مقال های اجتماعی و فرهنگی نامتناسب در داخل دانشگاه خیلی دشوارتر است، برای این که نهادها در سازگاری و آشتی دادن ارزش های آکادمیکی، آن طوری که در داخل نهاد های آموزش عالی تعبیر و تفسیر می شوند، با ارزش های فرهنگی نامتناسب که بین گروه های حاشیه ای و دانشگاه در شکل جاری آن آشکار است، دشواری دارند. روش معمول، به منظور خلق جماعت در این موقعیت، برای دانشگاه عبارت است از کوشش در زمینه گسترش و تعمیم تعبیر و تفسیرهای خود از شایستگی و مساوات به چنان ترتیبی که دیگر ارزش های

فرهنگی را نیز شامل شود و به این ترتیب، جماعت را از طریق ارزش‌های مشترک سنتی حفظ کند، اما این استراتژی مدرنیستی در دانشگاه‌ها با شکست نسبی روبه‌رو شده است.

از نظر گروه‌های حاشیه‌ای، مفاهیم مدرنیستی چون آزادی، مساوات و عدالت قاموسی برای مشروع کردن مقال‌های فرهنگی نامتناسب فراهم می‌آورد، اما معانی آن‌ها به قدری مورد بحث و مجادله است مبنی بر اینکه ارزش‌های مشترک مفهوم مشابهی دارند، ولی محیط دانشگاهی فرض را بر این می‌گذارد که چنین نیست و شالوده‌ای برای تعهد به جماعت بزرگ‌تر را فراهم نمی‌آورد. ارزش‌های جماعت بزرگ‌تر از دانشگاه و محیط آموزشی و در زبانی که آن ارزش ارتباط و انتقال داده می‌شوند، در استدلال «فوکو» بی‌به منزله عناصر یک مقال هژمونیک نظر کرده می‌شوند که اقلیت‌ها را در حواشی نهادها جا می‌دهد و مستقیماً به کسانی سود می‌رساند که مقال پژوهشی و جماعت را خلق و ابقا کرده‌اند. رابطه «قدرت - دانش» از جهت متفاوتی داخل می‌شود که آن هم بر آموزش عالی اثر می‌گذارد. همچنان که «ساروپ» خاطر نشان می‌کند از نظر فوکو «دانش (آگاهی) از این‌که رهایی‌بخش باشد باز می‌ایستد و شیوه‌ای برای نظارت، وضع مقررات و انضباط می‌شود»^{۲۹} این دیدگاه از دانش به منزله ناظر و زیر نظر گیرنده و عامل انضباطی در تناقض با نظر مدرنیستی قرار می‌گیرد که می‌گوید دانش رهایی‌بخش است و آشکارا با چیزی که از لحاظ سنتی در یک دنیای مدرنیستی دلیل وجودی دانشگاه‌هاست به مخالفت می‌پردازد، زیرا آن‌ها نهادهای والاقامی هستند که آزادی، رهایی و رستگاری از طریق دانش را موعظه می‌کنند.

پسامدرنیسم به منزله دوره‌ای تاریخی

مفاهیمی که در زمینه شکل دادن تصویری از پسامدرنیسم به منزله یک دیدگاه مطرح می‌شود، هم شالوده‌ای برای بررسی و تفهیم پسامدرنیسم به عنوان دوره تاریخی نوین فراهم می‌آورد و هم این‌که آن را تغذیه می‌کند. بررسی پسامدرنیسم به منزله برهه تاریخی نوین ابزار است برای نزدیکی به تعدادی از مسائل مهم که آموزش عالی درگیر آن‌هاست و باید آن‌ها را بررسی کند. نگاه کردن به موقعیت پسامدرن، از طریق عدسی یک دوره نوین، به معنای توجه را معطوف کردن به تغییرات سریع و ناآشنایی است که در دنیا رخ می‌دهد. علاقه شدیدی که ما به تغییرات در جامعه داریم ناشی از گام نهادن به قرن بیست و یکم است. با در نظر گرفتن پسامدرنیسم به منزله دوره‌ای نوین که با چنین موقعیتی مطابقت دارد.

پسامدرنیسم به منزله دوره‌ای نوین توجه ما را روی تأثیر عصر اطلاعات، جامعه مصرف، کالا شدن، قابلیت خود را نشان دادن، شرکت‌های چندملیتی و شباهت‌های اغفال‌آمیز متمرکز می‌کند. شاید مشوش‌کننده‌ترین مشخصه این دوره، نظام‌های فرهنگی به طور فزاینده در هم شکسته و بی‌اعتبار شده و سطوح روبه‌رشد بی‌سازمانی و سازمان‌شکنی در نهادهای عمده‌ای چون دولت، جامعه و اقتصاد است.

ژان فرانسوا لیوتار

با این‌که لیوتار پسامدرنیسم را به منزله یک موقعیت یا حالت، نه یک دوره، در نظر می‌گیرد،^{۳۰} به او می‌توان به‌عنوان شخصیتی انتقالی نگاه کرد، زیرا تحلیل او خصوصیات مربوط به دوره‌ای تاریخی به خود می‌گیرد. لیوتار حمله به مدرنیسم به‌ویژه به منظور بی‌ارج کردن عقل‌گرایی را دنبال می‌کند اما هم خود را روی مباحثی متمرکز می‌کند که آن را «فراروایت‌ها» می‌نامد؛ آن کلیت‌های بزرگ و باشکوه که سویه‌گیری‌های ما نسبت به دنیای مدرن را عمیقاً تقویت می‌کند، داستان عظیم و مطمئنی که بنیادی برای زندگی نوین فراهم می‌آورد. فراروایت‌ها داستان‌های بنیادی هستند که به مقال‌ها مشروعیت می‌بخشند و توسط پسامدرنیست‌ها به این عنوان که جامعه را در چهاردیواری نظام‌های محدودکننده و کلیت‌دهنده تفکر زندانی می‌کنند، مورد انتقاد قرار می‌گیرند. در توصیفی که استیفن وایت به دست می‌دهد، فراروایت‌ها «با تمرکز توجه روی خدای طبیعت، ترقی و آزادی، لنگرهای زندگی مدرن هستند»^{۳۱}

از نظر لیوتار، پسامدرن «به منزله شک و دیرباوری به

فوکو قدرت را به منزله متاع یا کالایی

در نظر نمی‌گیرد که یک شخص یا یک گروه

به کار می‌برد یا بر دیگران اعمال می‌کند،

بلکه قدرت در دستگاه فکری او به

منزله نظام یا شبکه است

فراروایت‌ها» تعریف می‌شود؛^{۳۲} فرسایش و تحلیل رفتن اعتقاد به فراروایت‌ها یا تصورات «دریدا» و «فوکو» پی مبتنی بر این‌که زبان، جاده‌ای به سوی حقیقت یا ابزاری برای توصیف واقعیت نیست، بلکه فقط مجموعه‌ای از مقال‌هاست که از لحاظ اجتماعی در زمینه‌های متعدد خلق شده و هیچ یک از آن‌ها ادعای حقیقت برتر ندارند، جور درمی‌آید. بی‌اعتقادی به فراروایت‌ها بار دیگر مورد سؤال و تردید قرار دادن سلسله مراتب‌ها که فراروایت‌های مربوط به آموزش علای را هم شامل می‌شود، پیش می‌کشد.

مورد پرسش قرار دادن فراروایت‌ها برای آموزش عالی مهم است، زیرا فراروایت‌ها شالوده و بنیاد زندگی دانشگاهی مدرن هستند و به‌ویژه که جنبه‌های «علمی-تکنولوژی آموزش عالی و همچنین مفروضات آموزش عالی درباره ترقی، دانش و اجتماعی شدن (پرورش اجتماعی) را نیز تقویت می‌کنند. برخلاف دریدا و فوکو که از اصطلاح پسامدرن در توصیف آثار خود اجتناب می‌کردند، لیوتار صریحاً راجع به پسامدرنیسم می‌نویسد و سافذترین کتاب او این عنوان را دارد: «موقعیت پسامدرن: گزارشی درباره دانش».^{۳۳}

لیوتار به جریان تغییر مقتضیات علم و تکنولوژی معاصر در جامعه‌ای که آن را جامعه پسامدرن می‌انگارد علاقه‌مند است. این دل‌بستگی به او حکم می‌کند به تعدادی از سؤالات راجع به جامعه که بسیاری از آن‌ها به سازمان و مقتضیات دانشگاهی مربوط می‌شود، نظر بپردازد. او صریحاً از تغییر دانشگاه و موقعیت آینده نقش استاد مدرس بحث می‌کند. لیوتار برای آموزش عالی، آن طوری که اکنون شکل گرفته است، آینده تار و مبهمی پیش‌بینی می‌کند. تصور او مبتنی بر این‌که قابلیت اجرایی و خود نشان دادن تنها میزان پایا در دنیای پسامدرن است چنین معنی می‌دهد که تنها دلیل برای وجود آموزش عالی، توانایی آن در شرکت کردن و سهم مستقیم داشتن در قابلیت و کیفیت ابزار وجود نظام اقتصادی است. از نظر لیوتار وظیفه دانشگاه عبارت است از «خلق مهارت‌ها و نه (بیش از این) ایده‌آل‌ها، پخش و انتقال دانش، نه (بیش از این) دانش طرح‌ریزی شده به منظور تعلیم دادن و بارآوردن یک گروه خواص که توان هدایت ملت به سوی آزادی و رستگاری خویش را داشته باشد بلکه برای عرضه بازیگرانی است که به طور قابل پذیرش، توان اجرای نقش‌های خود در مشاغل عملی مورد نیاز نهادهای آموزش عالی را داشته باشند».^{۳۴}

تدریس توسط استادان هنوز هم ضروری است، اما به تعلیم دادن دانش‌جویان در زمینه کاربرد ترمینال‌های کامپیوتری کاهش می‌یابد.^{۳۵} اگر کسی فراروایت‌های

پسامدرنیسم علم و روش علمی را پروپلماتیک می‌انگارد و برای آن‌ها به منزله شالوده مشروعیت بخشیدن یا تعیین‌کننده کار خوب و برجسته ارزش کم‌تری قائل می‌شود

عظیم و باشکوه ندارد، برای تدریس به استادان هم نیاز نیست زیرا در جامعه‌ای که عامل محرک آن قابلیت و کیفیت اجرایی و ابراز وجود است، می‌توان برای تدریس به دانش‌جویان و مطالبی که آنان نیاز دارند بدانند بر ماشین تکیه کرد. لیوتار راجع به مرگ «استادگری» کاملاً صراحت دارد. او در دو مورد تولید و پخش دانش اظهار نظر می‌کند که «فرآیند مشروعیت‌زدایی و برجسته‌نمایی، میزان اجراء ناقوس مرگ استاد را به صدا درمی‌آورد».^{۳۶}

لیوتار هم مانند فوکو نگران مسائل قدرت و زبان است. لیوتار به مشروعیت و چگونگی خلق آن مشروعیت توجه دارد. او مقاله‌ها را به منزله بازی‌های زبان تلقی می‌کند که در آن‌ها به گفتار به منزله «حرکت‌ها»یی نظر کرده می‌شود که در مسیر مشروعیت بخشیدن بازی زبان آن‌ها و اثبات برتری این زبان بر دیگر بازی‌های زبان هدایت شده است. کین دیدگاه لیوتار را چنین توصیف می‌کند: «در بازی‌های زبان، بازیگران همیشه بر اساس رابطه‌های قدرت [ضعف] جا داده می‌شوند - در این‌جا، قدرت به منزله توانایی و استعداد بازیگران برای طرح‌ریزی یا تأثیرگذاری سر خود بر تغییرات در فعالیت‌های گفتاری دیگران در چهارچوب موجود بازی زبان تفهیم می‌شود که خود آن همیشه فعالیت‌های گفتاری افراد و گروه‌ها را از پیش، ساختار ترکیبی می‌دهد».^{۳۷}

مقال علم و آموزش

مدرنیسم با علم و شیوه علمی و عملکردهای آن تداعی می‌شود و در نتیجه، علم به گونه‌ای تنگ‌انگ به آموزش عالی پیوند خورده است. طی صد و پنجاه سال، آموزش

عالی یک چنین مفهومی را که علم و شکل های آن، یعنی پژوهش علمی، روش های علمی، ترقی و پیشرفتی که از علم ناشی می شود، تضمین کنندگان اصلی مشروعیت آموزش عالی هستند ترویج کرده است. اعتقاد به علم و مفروضات و روش های آن، شالوده ای برای خلق و توجیه اعتبار سلسله مراتب ها در داخل و بین دانشگاه ها و ترکیب ساختارهای پاداش دهندگی بین سازمان ها و دانشگاه ها فراهم آورده است. بیش تر استدلال آموزش عالی برای خودگردانی و استقلال بر پایه ارزش های علمی مربوط به خلاقیت، عینیت و بی طرفی جا دارد. علوم اجتماعی با این ادعا که کاری که این علوم انجام می دهند، از لحاظ علمی پایه و اساس دارد برای کسب مشروعیت تلاش می کنند. حتی در آن جا که علم و روش های علمی تسلط چندانی ندارند، مثلاً در علوم انسانی، مناظرات دائمی مبنی بر این که آیا فنون انسان گرا (اومانستی) باید علمی تر باشند و اگر معلوم شود که نمی توانند علمی باشند، هنوز هم به وسیله تصورات کشف، عینیت و دانش متراکم، تصوراتی که از ادراکات مربوط به چگونگی پیشرفت علم در کار خود نشأت می گیرد جنبه مصرفی پیدا می کنند. آموزش عالی آن طوری که فعلاً شکل گرفته، سازمان یافته، ساخته و پرداخته شده و به پی گردی برای یافتن حقیقت متعهد شده، برای مشروعیت خود بر اعتقاد به علم و روش علمی به منزله تنها راه نیل به این هدف متکی است. یک چنین پی گردی پیش فرضی دارد که ضمن پیچیده تر شدن عرصه پی گردی و افزایش اطلاعات دانشی، ترقی نهایی حاصل خواهد شد. مسائل حل خواهد شد. زندگی بهتر خواهد شد. علم به منزله گردونه ای مستقل بنا بر قواعد خاص خود عمل کرده است و با این که بیش تر ساختار آن از بازار، حکومت و نهادهایی که در آن جا داده شده تأثیر پذیرفته است، مع هذا، آشکارا متمایز از آن ها در نظر گرفته می شود. علم در آکادمی از موقعیتی برتر برخوردار بوده است، در زمینه طبقه بندی کارهای خوب و عالی بنا بر استانداردهای وضع شده خود زندگی کرده و توانسته است دیدگاه های خود را بر حوزه های وسیع داخل آکادمی تحمیل کند. این موقعیت در دنیای پسامدرن به مخاطره می افتد. لیوتار در کتاب «موقعیت پسامدرن» به طور جامع درباره علم و تکنولوژی نظر می دهد و این دیدگاه موجود از علم را از دو جهت بی اعتبار می کند. ابتدا علم هم فراروایتی دیگر است و مشروعیتی بیش از فراروایت های دیگر ندارد. دوم، علم در دنیای پسامدرن با میزان کارایی و سودمندی داور می شود و به صورت تکنولوژی درمی آید. به این ترتیب، پسامدرنیسم علم و روش علمی را پرولماتیک می انگارد و برای آن ها به منزله شالوده

مشروعیت بخشیدن یا تعیین کننده کار خوب و برجسته ارزش کم تری قائل می شود. به علم فقط به منزله یک شکل عادی از ارزش و جدانشده از دانش، که خارج و ماورای ارزش های اجتماعی و سیاسی است نظر کرده نمی شود، بلکه به منزله مقال - مثل هر مقال دیگری - زمینه ای سیاسی دارد که در آن جا مبارزات قدرت برای کنترل معنا رخ می دهد. اگر علم مقالی است برابر با هر مقال دیگر، پس هیچ پایه و اساسی برای امتیاز ویژه قائل شدن برای علم در رابطه با علم خلقت، ستاره شناسی یا هر یک از تئوری های زبان آور که به نژاد و جنسیت مربوط می شود، وجود ندارد، یعنی به منظور جلوگیری از طرح هر یک از این مقال ها در برنامه های آموزشی دانشگاه ها استدلال عقلی یافت نمی شود. آن چه باقی می ماند زنجیره ای از موقعیت های قدرت و دیدگاه های مورد مشاجره و مناظره است که برای کسب جا و مقام در محیط آموزشی، بدون وجود هیچ گونه مجموعه واقعی



استانداردها برای داوری شایستگی آن‌ها و هیچ قاعده‌ای برای پیروی که به هر کس اجازه دهد به مسائل مربوط به اشمال یا عدم اشمال در برنامه درسی بله یا خیر بگوید، رقابت می‌کنند. چنین وضعی، نتیجه افراطی نسبی‌گرایی است که در تفسیرهای تند و تیز نقد پسامدرن جا داده می‌شود.

توانایی و فعالیت اجرایی

در دنیای توصیفی لیوتار به توانایی و فعالیت اجرایی به منزله قدرتمندترین میزان داوری ارزش نظر کرده می‌شود که جای میزان‌های موافقت‌شده، عقلی و مدرنیستی برای اندازه‌گیری شایستگی را می‌گیرد. کوک، پاکولسکی و واترز توانایی و فعالیت اجرایی را به منزله توانایی تحویل دادن بازده‌ها با کم‌ترین هزینه توصیف می‌کنند که «به منزله ابزار، جای حقیقت را برای اندازه‌گیری دانش می‌گیرد».^{۳۸} یعنی کارایی و سودمندی موازین انحصاری داوری دانش و ارزش آن در دانشگاه می‌شود. دانش از لحاظ تکنیکی سودمند می‌شود. میزان اندازه‌گیری دانش از لحاظ تکنیکی سودمند، کارایی و قابلیت ترجمه آن به دانش اطلاعاتی (کامپیوتر) است. در نتیجه، این سؤالات که «آیا درست است؟»، «آیا منصفانه است؟»، «آیا از لحاظ اخلاقی مهم است؟» به این صورت درمی‌آید که «آیا کارایی دارد؟»، «آیا فروش رفتنی هست؟»، «آیا قابل عرضه در بازار هست؟»، «آیا قابلیت ترجمه به کیفیت‌های اطلاعاتی را دارد؟»^{۳۹}

ژان بودری یار

بودری یار نیز خود را به عنوان متفکری پسامدرن معرفی می‌کند. اهمیت او در آن چیزی است که برای گفتن راجع به مصرف‌گرایی، مُد و جامعه «رسانه‌ها-اطلاعات» دارد. اندیشه‌های راجع به همانندی، بی‌رنگ شدن خطوط مرزها، فراواقعیت و همانندی اغفال‌آمیز و مفهومی را که ما از مرزها در حیطه نهادهای آموزش عالی و بین آن‌ها و دنیای بیرون داریم، دست‌خوش تزلزل می‌کنند.^{۴۰}

پایگاه سیاسی او به موضع سیاسی فوکو و دریدا و لیوتار شباهت دارد، یعنی او به سیاست صغیر، سیاست در حاشیه، با تأکید بر تمایزها علاقه‌مند است. در مورد بودری یار سیاست صغیر سبک زندگی و تغییرات ارتباطی و انتقالی که افراد بشر را از یک جامعه مدرنیستی سرکوبگر رهایی می‌بخشد، تأکید می‌کند. از نظر بودری یار جامعه پسامدرن دنیایی است که در آن، صورت‌ظاهرها یا همانندی‌ها، جنبه ذاتی کامپیوتری شدن، رسانه‌ها و تراکم جریان اطلاعاتی به طور کلی جانشین تولید به منزله شالوده سازمان‌دهندگی زندگی ما می‌شوند.^{۴۱}

شاید مهم‌ترین نظریه او نظریه مربوط به فشار و انفجار درونی باشد. این مفهوم، فراگردی را در خود دارد که به فروپاشی مرزها در گستره وسیعی از مقتضیات منجر می‌شود. فشار درونی در مفهوم ساده به معنای این است که مرز بین همانندی و واقعیت محو می‌شود، یعنی از درون متلاشی می‌شود و به عنوان شالوده‌ای برای تعیین واقعی از میان می‌رود. یک مثال قاطع از فشار و تلاشی درونی پسامدرن، فروپاشی (مرزی)، بین سیاسی و صورت‌ظاهر آن است که در آن، صورت‌ظاهر شخصیت سیاسی در جامعه، جانشین واقعیت سیاسی می‌شود. یکی از شگفت‌انگیزترین تصورات، تصور «فراواقعیت» است، حالتی پسامدرنیستی که همه چیز در آن به صورت الگوهای اساسی برای تعیین واقعی درمی‌آیند و در نتیجه جای واقعی را می‌گیرند. بنا بر نظر لیندهاچویون، بودری یار «استدلال کرده است که رسانه‌های جمعی، واقعیت را برای ما خنثی و مخدوش کرده و این کار را مرحله به مرحله انجام داده‌اند. ابتدا بازتاب کردن، آنگاه پوشانیدن واقعیت، و پوشانیدن غیبت واقعیت و سرانجام، بدون داشتن هیچ‌گونه رابطه‌ای با واقعیت. این نوعی همانندی اغفال‌آمیز است، نابودی نهایی معنا».^{۴۲}

فشارهای درونی آموزشی عالی در دوره پسامدرن

اگر نظر بودری یار در زمینه فشار و انفجار درونی را بپذیریم، می‌بینیم که فروپاشی مرزها در آموزش عالی می‌تواند سازمان، مقاصد و فعالیت‌های آموزش عالی را به طور مؤثری تغییر دهد. عقلانیت و علم، به منزله فراروایت‌های ترقی و پیشرفت، زیر پایشان خالی و بی‌بهره از امتیاز ویژه می‌شوند، مرزها و سلسله مراتب‌هایی که آن‌ها را سرپا نگه می‌دارند به ضعف می‌گیرند و به سوی فروپاشی پیش می‌روند. از این رو، فنون آکادمیک مبتنی بر این فراروایت‌ها، مرزهای خود را در حال فروپاشی و شالوده ساختارهای سلسله مراتبی خود را تضعیف شده می‌یابند. همچنین مورد تهدید آن مرزهایی هستند که تمایز بین درون و بیرون سازمان‌ها، نهادهای، گروه‌ها و افراد را تصریح می‌کنند. در دوره پسامدرن خطر فروپاشی تمایز بین دانش درون آکادمی و خارج از آن وجود دارد، با این نتیجه که انواع معینی از دانش که سابقاً در انحصار آکادمی بود، اکنون با نهادهای خارج از آکادمی تقسیم می‌شوند. همچنان که گایر می‌نویسد «دانش‌جویان بیش از این همه دانش خود راجع به دنیا را از دانشگاه‌های در شرف از دست دادن «اتوریت» پدران» به دست نمی‌آورند. برنامه‌های سرگرم‌کننده تلویزیونی، اخبار و نمایش‌های مستند، برنامه‌های رادیویی و از این بابت، احیای مطالب مذهبی و تعلیماتی

که با آن می‌آید نیروی متناسبی با آموزشی دانشگاهی پرورش می‌دهند. آن‌ها عوامل رقابتی دانشگاه‌ها هستند که خیلی سریع جای آن‌چه را از آموزش مدنی و آموزش فرامدنی باقی مانده که دو دهه گذشته را به هر ترتیبی بوده از سرگذرانده است می‌گیرد.^{۲۳}

با فروپاشی مرزها بین درون و بیرون آکادمی، فشار برای شامل کردن موضوعات جدید که در کنار و در حاشیه به انتظار نشسته‌اند تا روزی در دانشگاه‌ها تدریس بشوند و توسط گروه‌های اخیراً مطرح شده که اعتقاد دارند آن موضوعات بایستی بدون محذور تحمیلی میزان‌های مدرنیستی معمولی به منزله بازدارنده احتیاطی، بخشی از برنامه آموزشی بشوند وجود دارد، یعنی مرزهای بین برنامه‌های آموزشی متمایزکننده مدرن بر اساس عقلانیت، استانداردهای فنون و الگویی که علم عرضه می‌کند، در شرف فروپاشی است. این مرزها همیشه مورد مجادله و دست‌خوش تغییرات پی‌درپی بوده‌اند، اما اکنون، موجودیت مرزهای برنامه‌های آموزشی به وسیله دیدگاه‌های مذهبی، نژادی، قومی، جنسی، فرهنگی نوین که در پی برقراری میزان‌های بالقوه نامتناسب برای اشمال و تضمین در برنامه‌های آموزش عالی هستند، مورد بحث و مجادله‌اند. اندیشه قانون سنتی، مفهومی از پژوهش‌های ادبی است و به این سؤال مربوط می‌شود که مرزهای یک فن در کجا بایستی کشیده شوند. در حینی که قوانین سنتی در معرض مجادله و مشاجره‌اند، مرزهای مقاله‌های فنی متعدد در برابر فروپاشی آسیب‌پذیر می‌شوند، اما این فروپاشی مثل جنبه‌های تغییرات پسامدرن به آهستگی و به طور پراکنده صورت می‌گیرد. مثلاً در بررسی و

فشار انفجارآمیز درونی که غالباً

در بحث پسامدرن به آن توجه می‌شود،
فروپاشی تمایز بین فرهنگ خواص
و فرهنگ عوام است

پژوهش‌هایی که در سال ۱۹۹۰ در مورد دانش‌کده‌های زبان انگلیسی به عمل آمد، خاطر نشان می‌شود که در تدریس ادبیات، جایی که برخی از تفرقه‌آمیزترین و خصمانه‌ترین استدلال‌ات درباره قانون سنت رخ داده است، تغییراتی صورت گرفته است، تغییراتی چون معرفی دیدگاه‌های طرفداران حقوق زنان و علاقه‌مندی بیش‌تر به روابط نژادی، طبقاتی و جنسی به تولید و تفسیر ادبیات. مؤلفان این بررسی و پژوهش در ادامه می‌گویند: «اما این نوآوری‌ها جانشین اهداف کلاس درس سنتی یا زمینه بررسی و روی‌آوری به پژوهش‌های ادبی نشده‌اند.»^{۲۴}

فشار انفجارآمیز درونی فرهنگ‌ها و فروپاشی مرزی دیگر

فشار انفجارآمیز درونی که غالباً در بحث پسامدرن به آن توجه می‌شود، فروپاشی تمایز بین فرهنگ خواص و فرهنگ عوام است. اهمیت آن برای آموزش عالی چیست؟ فروپاشی پسامدرنیستی مرزها درهم‌آمیزی فرهنگ خواص و فرهنگ عوام با یک‌دیگر را موجب می‌شود. روشن‌فکران، که شامل روشن‌فکران آکادمیک هم می‌شود، به دنیای فرهنگ عوام پا می‌گذارند و به تعبیر و تفسیر آن می‌پردازند. در اثنا این که روشن‌فکران یا فرهنگ عوام محشور می‌شوند و با آن همذات‌پنداری می‌کنند، آنان به تدریج جایگاه سلسله مراتبی خود به‌عنوان متخصصان را از دست می‌دهند.^{۲۵}

نمونه دیگر فروپاشی مرزی بین دانشگاه و محیط شهری آن است که به فضای فیزیکی دانشگاهی به منزله صحنه ارتکاب جرایم که بخشی از تراکم مشابه و انگاره ارتکاب جرایم است که تمامی شهرهای بزرگ تولید می‌کنند، نظر کرده می‌شود. فضای فیزیکی دانشگاه‌های آمریکا سریملاً در حال از دست دادن هویت خود به منزله قلعه جدا از حوادث شهری است. نهادهای آموزش عالی نمی‌توانند از هیچ یک از عوارض و مسائل نژادی، فقر، بهداشت، محیط زیست شهری یا حوالی فضای فیزیکی دانشگاه اجتناب کنند و رو برگردانند. مرزهای بین شهر و فضای فیزیکی دانشگاه به نحو تدریجی خود ادامه می‌دهد.

پسامدرنیسم، زندگی اقتصادی و آموزش عالی برخی از برجسته‌ترین تغییرات پسامدرن با زندگی اقتصادی برحسب قابلیت و توانایی اجرایی تداعی می‌شود و این تغییرات بر موقعیت آموزش عالی در جامعه عمیقاً اثر می‌گذارد. تغییرات به این صورت اثر می‌گذارند که چه نوع آموزشی می‌تواند به وسیله آموزش عالی،

روش‌های انتقالی، خودگردانی دانشگاه‌ها و موقعیت‌های رقابتی نهادهای آموزش عالی عرضه شود. جامعهٔ پسامدرن، جامعه‌ای پسا صنعتی است. تغییراتی که رُخ می‌دهند قابل توجه هستند. نیروی کار از بخش تولید صنعتی به سوی مشاغل خدماتی در حرکت است. تغییر مهم برای شهروندان آمریکایی تغییر از مرکزیت کار به مرکزیت مصرف است. آمریکاییان اکنون تولید اطلاعات را بر ساختن کالاها تأکید می‌کنند. شرکت‌های عظیم به وسیلهٔ مرزهای ملی و دولتی تحت فشار قرار می‌گیرند و در شرف ورود به دنیای ساختن و دادوستد چندملیتی هستند و بر شبکه‌های ارتباطی تلویزیونی و استفاده از نیروهای کار محلی برای تولید کالاها و خدمات تکیه می‌کنند. مجتمع‌های بزرگ صنعتی به شرکت‌های کوچک و کاملاً تخصصی که به مکان‌های واحد محدود هستند و توسط یک کادر نسبتاً کوچک از صاحبان بسیار کارا اداره می‌شوند، اجازه می‌دهند که با به خطر انداختن پول و سرمایهٔ خود شرکت را اداره می‌کنند.

مشاغل خدماتی

وقتی به پسامدرنیسم به منزلهٔ دورهٔ تاریخی نوین نظر کنیم، امکان بالقوه‌ای را که آموزش عالی برای بازی کردن نقش‌های خیلی متفاوت و تضعیف‌شده در جامعهٔ پسامدرن آینده دارد، روشن می‌شود. تغییرات، فشار قابل ملاحظه‌ای بر مقاصد و فعالیت نهادهای آموزش عالی می‌گذارند. با این حال، نهادهای آموزش عالی با معرفی تغییرات قراردادی در برنامهٔ آموزشی تحت فشار این فرض کاملاً نامعلوم و قابل بحث مبنی بر این‌که تغییرات به نهادهای آموزش عالی اجازه خواهند داد به آموزش و تعلیم مدیران و افراد حرفه‌ای طبقهٔ متوسط بوروکراسی‌هایی که بنا بر سلسله مراتب تنظیم شده و در مقیاس بزرگ، اکنون جنبهٔ جهانی پیدا کرده است، واکنش نشان بدهند. از این رو، پیش‌فرض خوش‌بینانه این است که تعلیم مشاغل خدماتی به معنای آماده کردن افراد برای ادامهٔ مشاغل حرفه‌ای است و جامعهٔ اطلاعاتی به شمار بزرگی از حرفه‌ای‌ها در بسیاری از سطوح برای گرداندن چرخ‌های این جامعهٔ اطلاعاتی نیازمند است. در واقع، مشاغل خدماتی ممکن است چنان از کار درآید که مشاغل، کم‌درآمد و بدون حرفهٔ دائمی باشد که این هم باز مستلزم آموزش حرفه‌ای و فنی بیش‌تر است. اگرچه تأثیر جامعهٔ اطلاعاتی در این مرحله خیلی گیج‌کننده و درهم است، با این همه، احتمال می‌رود فقط شمار کوچکی از فرصت‌ها برای افراد حرفه‌ای مستقل و کاملاً ماهر اطلاعاتی وجود داشته باشد. همان چیزی که «جنکس» آن را Cognitariat نامیده است (در این جا، جنکس از عبارتی

شبهه Proletariat (پرولتاریا) استفاده کرده و در واقع، به معنای افزارمندان و کارگرانی است که در زمینهٔ گردآوری مطالب اطلاعاتی و شناختی فعالیت دارند).^{۲۶}

شرکت‌های عظیم چندملیتی

پیش‌فرضی وجود دارد مبنی بر این‌که شرکت‌های عظیم چندملیتی با گرایش‌های توسعهٔ جهانی به افراد بسیاری که زبان‌های خارجی را به خوبی سخن بگویند و بتوانند فرهنگ‌های گوناگون را درک کنند و بدون دردرس مایل به جابه شدن از یک مأموریت خارجی به محل مأموریت دیگر باشند، که به منزلهٔ مدارجی در بالا رفتن از نردبام شرکت مزبور عمل خواهد کرد، نیاز خواهند داشت. بسیاری از نهادهای آموزش عالی برنامهٔ تحقیقاتی جهانی را با این سناریو در ذهن آغاز کرده‌اند. اما با گذشت زمان بدیهی‌تر شد که شرکت‌های عظیم چندملیتی به این نتیجه رسیده‌اند که نیروی کار محلی مزایای بیش‌تری بر کارشناسان آمریکایی وارداتی دارد. کارگران محلی راجع به فرهنگ و زبان محلی اشکالی ندارند و راجع به آن‌ها اطلاع کم‌ابیش کامل دارند، غالباً با دست‌مزدها و مواجب کم‌تر کار می‌کنند و از جابه‌جایی از یک محل به محل دیگر به منظور صعود از نردبام مقامات شرکت، میل و رغبت کم‌تری از خود نشان می‌دهند و راحت‌تر جابه‌جا می‌شوند.

فعالیت‌های تهاجمی شرکت‌های عظیم چندملیتی، گردش و جابه‌جایی بزرگ سرمایه، تحرک دوجانبهٔ کشورها به منظور افزایش کار به معنای این است که شرکت‌های عظیم چندملیتی با فرهنگ‌های اروپامدار خویش باید بخش‌های بزرگی از مفروضات فرهنگی و عملاً بخش‌های بزرگی از سویه‌گیری‌های فرهنگی جهان سوم را درهم ادغام کنند. خود نظام جهانی احتمالاً در شرف تغییر و دگرگونی شدید فرهنگ بازرگانی و دادوستدی است. در اجرای چنین کاری، فرهنگ اروپامدار اشاعه می‌شود و فرهنگ‌های اروپامدار شرکت‌های عظیم چندملیتی درآمیخته می‌شود و کم‌تر مورد خُرده‌گیری قرار می‌گیرد.

دیرلیک تعبیر و تفسیر محورکننده‌ای از بازی درونی پیچیدهٔ انگیزه‌ها، عملکردها و نتایجی به دست می‌دهد که همهٔ این‌ها ناشی از چیزی هستند که معمولاً به منزلهٔ دیدگاه‌های متناقض دربارهٔ چندفرهنگی آکادمی و حرفهٔ بازرگانی در نظر گرفته می‌شود. «برخی از روشن‌فکران محافظه‌کار با تمرکز توجه روی نهادهای لیبرالی (غیرفنی)، مقدار پیشرفت قابل ملاحظه‌ای را که چندفرهنگی نزد مدیران اداری مدارس بازرگانی و مدیران شرکت‌های عظیم فراملی به دست آورده است، نادیده

می‌گیرند... در آن روزهای اولیه احتمالاً فقط رادیکال‌های مارکسیست و طرفداران حقوق زنان با کمک تعدادی از گروه‌های قومی، چندفرهنگی را که اکنون در اختیار مدیران اداری و امنای «منورالفکر»ی گذاشته شده که از «نیازهای موقعیت اقتصادی نوین به نیروی کار کاملاً آگاه هستند، قاطعانه تشویق می‌کردند... از جمله اولین پشگامان مسیبلخ آمریکایی فراملت‌گرایسی و چندفرهنگ‌گرایسی، نشریه هاروارد بیزنس ریویو بود.»^{۲۷}

فرهنگ مصرفی

شاید غریب‌ترین و به طور بالقوه مغشوش‌کننده‌ترین تصور در زمینه تنظیم برنامه‌های درسی آموزش عالی این باشد که کشور آمریکا اکنون یک فرهنگ مصرفی است. تعبیر و تفسیر قراردادی این تصور در آموزش عالی چنین است که آموزش یک فرهنگ مصرفی، افراد را برای عرضه کالاها و خدمات مصرفی به جمعیتی که خواسته یا ناخواسته در نمایش‌ها و جلوه‌گری‌های تلویزیون و دیگر وسایل و ابزار الکترونیکی غرقه شده است، جمعیتی که در پی تهیه هرچه بیش‌تر و تعدد هر چه بیش‌تر کالاهای مصرفی است، آماده می‌کند، اما تعبیر و تفسیرهای پسا مدرن این است که فعالیت مصرفی اکنون «کانون توجه اخلاقی و شناختی زندگی است، رشته پیوندی جامعه، کانون توجه مدیریت انسانی».^{۲۸}

یک چنین سویه‌گیری، اگر توصیف درستی باشد، نظامی آموزشی می‌طلبد که دانش‌جویان را نه تنها برای این‌که تولیدکنندگان و فروشندگان کالاهای مصرفی باشند آماده و مهیا می‌کند بلکه از لحاظ روشن‌فکری و از لحاظ فلسفی هم مصرف‌کنندگانی ماهر و آگاه بار می‌آورد، اما آموزش عالی برای سلب توجه از رسانه‌های جمعی و جلب توجه به خود، رقابت سختی در پیش دارد و تقریباً غیرقابل تصور است که به منزله نهاد مشروعی به نظر برسد که مصرف‌گرایی را تعلیم می‌دهد. فراگیری این‌که یک جامعه مصرفی چه چیزی می‌خواهد یا باید مصرف کنند، از تعلیمات و آموزش‌های استادان سرچشمه نمی‌گیرد، بلکه از تلویزیون، بزرگراه اطلاعاتی یا آلت‌رناتیوهای دیگری از رسانه‌های جمعی ناشی می‌شود.

بیش‌تر آن‌چه دانش‌جویان می‌خواهند مصرف کنند و آموزش عالی در گذشته به آنان عرضه می‌کرد، در فراگرد فرسایش و تحلیل است مثل فرهنگ خواص یا می‌تواند به وسیله منابع دیگر (آموزش علم، آموزش برای حرفه‌ای‌ها) عرضه شود. این‌که بگویم دانش‌جویان در زمان حال، گرایش مصرفی شدید دارند، مثل این است که بگویم آنان گزینش‌هایی پیش‌رو دارند می‌توانند خریدهای تطبیقی بکنند و می‌توانند بیش‌تر آن‌چه را که در

شاید غریب‌ترین و به طور بالقوه
مغشوش‌کننده‌ترین تصور در زمینه تنظیم
برنامه‌های درسی آموزش عالی این باشد
که کشور آمریکا اکنون یک
فرهنگ مصرفی است

خارج از دیوارهای دانشگاه سنتی می‌خواهند، پیدا کنند. نهادهای آموزش عالی، طی بیش‌تر تاریخ موجودیت آمریکا، تا درجه زیادی، سرشت و شکل نوعی آموزش را تصریح کرده و فرض را بر این گذاشته‌اند که مشروعیت اعطایی به آموزش تنها عملی پسندیده از جانب و برای جامعه نبوده، بلکه عملی پسندیده و با فرجام خوش شخصی هم بوده است. دانش‌جویان به منزله مصرف‌کنندگان، سریعاً به مرحله‌ای نزدیک می‌شوند که در آن مرحله، خواهان آموزش متفاوتی هستند و مایلند برای کسب آموزش به جاهای متعدد سر بزنند. همچنان که رابرت زمسکی می‌نویسد: «دانش‌جویان، امروز، دانش فنی می‌خواهند، دانش سودمند، دانش مربوط به کار، در برنامه‌های فشرده راحت و قابل درک».^{۲۹}

در حال حاضر نهادهای آموزش عالی می‌توانند مشروعیت و استوارنامه‌هایی را به فارغ‌التحصیلان نوید دهند، آغازی مناسب در زمینه مشاغل طبقه متوسط در اختیار آنان بگذارند، اما تغییرات در اقتصاد و فرهنگ، این قول و نوید برای آینده را شدیداً پروبلماتیک می‌کند. یک فرهنگ مصرفی این پیش‌فرض را که آکادمی از تسلط انحصاری دانش برخوردار است، مورد سؤال قرار می‌دهد. این نکته اعتقاد به استادان یا متخصصان به‌عنوان صاحب‌نظران غایی درباره هر موضوعی که تدریس می‌کنند از مشروعیت می‌اندازد.

فقدان اتوریته دولتی در دوره پسا مدرن

تغییراتی رخ می‌دهد که قدرت و دست‌اندازی سازمان‌های چندملیتی را افزایش می‌دهد و واقعیت دنیای واقعاً جهانی‌شده به معنای کاهش بالقوه قدرت و مشروعیت

دولت است که از لحاظ تاریخی عرضه‌کننده مالی عمده برای آموزش عالی بوده است. همچنین به معنای تداوم و گسترش پژوهش است، اما برای مصالح رقابتی، مصرفی و بین‌المللی.

در این دوره پسامدرن به سبب تضعیف قدرت مالی ادارات دولتی و فدرال برای تأمین منابع مورد نیاز، نهادهای آموزش عالی به‌طور روزافزون بر تلاش‌های خود به منظور کسب پشتوانه مالی تکیه می‌کنند. در نتیجه، وابستگی و اتکای بیش‌تر بر سازمان‌های عظیم چندملیتی برای سرمایه‌گذاری شکل می‌گیرد. خواه‌ناخواه، نتیجه منطقی دیدگاهی که سودمندی کامل پژوهش را مدّ نظر دارد جلب حمایت مالی شرکت‌های چندملیتی است. علم به منزله عمل خلاقه پژوهشی و جسورانه‌ای برای کشف ناشناخته‌ها به صورت کالایی مصرفی درمی‌آید و آنگاه تکنولوژی می‌شود.

باور فقدان اتوریته حکومت‌ها برای اکثریت مردم سخت است. مرکزیت داشتن که مقررات تصاعدی و کنترل بیش‌تر از جانب حکومت‌ها بر نهادها و ابزار را شامل می‌شود همزمان با از دست رفتن کنترل حکومت در شرف رخ دادن است. افراد فعال در نهادهای آموزش عالی به سبب افزایش روزافزون قواعد و مقررات سخت‌تر از جانب دولت فشار بیش‌تری را احساس می‌کنند. ظاهراً چنین وضعی نشان از آن دارد در حین که نهادهای آموزش عالی رو به ضعف می‌گذارند و خودگردانی بیش‌تر را از دست می‌دهند، دولت قوی‌تر می‌شود. برخلاف تصور عموم، افزایش در زمینه مقررات را می‌توان به منزله از دست رفتن اتوریته از جانب دولت تلقی کرد. دولت، از طریق حاکمیت، در ابقای ظرفیت مالیاتی که به دولت اجازه می‌دهد کارهای خود را انجام دهد و دخل و خرج را متعادل نگه دارد، دشواری بزرگی دارد. حکومت‌ها تصمیم‌گیری‌های ضروری اما کم‌طرفدار بین مردم را سخت‌تر می‌بینند (لولوی افزایش مالیات یا چشم‌انداز فریبنده کاهش مالیات از جانب کاندیداهای احزاب). حکومت‌ها به سبب پیدایش تعداد فراوان گروه‌های بانفوذ اجتماعی یا سیاسی یا مصالح منافی با یک‌دیگر که سنگینی جمعی آن‌ها به راحتی می‌تواند تصمیمات حکومتی را دگرگون و خنثی (وتو) کند، هر روز از روز پیش بیش‌تر از کار بازداشته می‌شوند. دولت اجازه استقلال و خودگردانی به نهادهای آموزشی را که دست‌اندرکارانش برای اجرای مقاصد خود به آن نیاز دارند، دشوارتر می‌یابد.

به تغییرات مربوط به پسامدرن باید در یک چهارچوب زمانی طولانی نظر کرد، همچون مدت زمانی که برای مدرنیسم طول کشید تا از سنت راه بگیرد.

می‌توان انتظار داشت تغییرات را به‌طور بی‌قاعده و مقطع مشاهده کرد، زیرا در برخی از جنبه‌های دنیا تغییر سریع‌تر رخ می‌دهد و در برخی از جنبه‌ها به آهستگی، ضمن این‌که در بعضی از بخش‌های زندگی تغییر کم‌تری صورت می‌گیرد. در نتیجه، ضمن این‌که می‌بینیم هم سنت و هم مدرن در جامعه امروزی خیلی زنده و پویا هستند، به‌طور فزاینده‌ای از رخنه پسامدرنیسم در دنیای خودمان هم آگاه می‌شویم.

تأثیر اندیشه‌های چهار مؤلف نمونه درباره گستره و حوزه آموزش عالی چیست؟ چگونه آموزش عالی می‌تواند سه فراروایت مدرن، یعنی اندیشه‌های مربوط به شایستگی، جماعت و خودگردانی را که هر سه آن‌ها شدیداً قابل بحث و مجادله در دستگاه فکری پسااخترگرایان و پسامدرنیست‌ها هستند، حفظ کند؟ این خصوصیات ضروری و ذاتی، یعنی جماعت، شایستگی و خودگردانی سه وسیله توصیف‌های شالوده‌شکنی و پسامدرن از فروپاشی مرزی، بزرگ‌داشت تمایزها، پیوند نزدیک قدرت به دانش، قدرت سیاست صغیر که شکل خط مشی هویتی را می‌گیرد، بی‌اعتقادی در حال پیدایش به فراروایت‌ها و تخریب واقعیت که بخشی از شباهت اغفال‌آمیز (وانمودن) به‌شمار می‌رود به سختی و دشواری آزموده می‌شود.

راه‌حل‌ها

دنیای پسامدرن محل تناقض‌هاست. این دنیا پُر از بلا تکلیفی، ابهام و تناقض است. در رابطه با نقد کوبنده از مدرنیسم صداهایی چند، مثبت و منفی، برخاسته است که به ما می‌گوید چگونه می‌توان به حمله پسامدرن و با

یورگن هابرماس، مدافع مدرنیسم،

با نقد بیش‌تر پسامدرنیست‌ها موافق است

اما پسامدرنیسم را به‌سان نیروی محافظه‌کار

به قهقراونده‌ای می‌بیند که مدرنیسم را

به سوی دوره‌نه‌چندان روشن‌گرانه

پیش از مدرن پس می‌راند

دنیای پسامدرن نشان داد. بعضی‌ها در پسامدرن بازگشت به نوعی بربریت راست‌گرا می‌بینند که در پی ابطال و تخریب تمامی ترقیات متداعی با عصر روشن‌گری است. دیگران پسامدرنیسم را به منزله شالوده‌ای برای سازمان دادن جامعه‌ای نوین، آزادتر و بازتر را می‌بینند که ظرفیت داشته باشد به فرد برای خلق زندگی خویش به شیوه‌هایی که قبلاً تصورش نمی‌شده این اجازه را بدهد تا از شیوه‌های زندگی در هر جا ظاهر می‌شود، برگزیند و برداشت کند.

در مرحله بعدی، صدای تعداد بسیاری از افراد است که نتایج حساسیت پسامدرن را جدی تلقی کرده و راجع به آن اظهاراتی تفسیری به عمل آورده‌اند. این بخش از نظر، به معنای آن نیست که از هر جهت جامع است، بلکه دیدگاه‌هایی درباره پسامدرنیسم و معنای آن‌ها چه می‌تواند برای جامعه آمریکا باشد، ارائه می‌دهد.

موضع‌گیری محافظه‌کارانه اجتماعی

این نوع واکنش به جامعه پسامدرن به معنای پس کشیدن و به قهقرا رفتن به عصر و زمانه‌ای آرمانی است، دوره‌ای که طی آن ارزش‌های آمریکایی تجانس داشتند، دوره‌ای که سلسله مراتب حکومت می‌کرد، تمایزهای بین فرهنگ خواص و فرهنگ عوام سخت و جانانه بود و به وسیله پول، حکومت، سنت اعتقاد به متخصصان حمایت می‌شد. سیاست نوستالژی را می‌توان برای ترویج عناصر سنت پسامدرن و همچنین حساسیت مدرن به کار برد. استدلال بر این مبنا است که ما بایستی به عصری بازگردیم که با مرور آن، چشم‌اندازی لذت‌آورتر، با ثبات‌تر، قابل پیش‌بینی‌تر و امن‌تر جلوه‌گر می‌شود. زمانی که از دیدگاهی خوش‌بینانه به آن نظر کنیم، یکی از منابع مدرنیستی چنین مجذوبیتی، عشق و رابطه با تکنولوژی است. غالباً تلاش به منظور دست‌آوردن مجدد مجذوبیت دنیای سنتی از بنیادگرایی مذهبی و محافظه‌کاری سیاسی سرچشمه می‌گیرد.

ضمن این محافظه‌گرایی اجتماعی صحبت زیادی راجع به این‌که چگونه یک نهاد ویژه از طریق جماعت مشخص می‌شده است، اما اکنون همین نهادها پُر از سرکشی و شخصیت‌زدایی است وجود دارد. با این حال، همچنان که بیشتر افراد و گروه‌های خیلی به حاشیه‌رانده‌شده می‌دانند یک چنین جماعتی به طور قاطع سفیدپوست، مردانه، اروپایی (غربی)، و انحصاری بود. چنین جماعت‌هایی اقلیت‌ها و زنان را به چنان طرزی حاشیه‌ای کردند که در دنیای پسامدرن غیرقابل پذیرش است.

پسامدرنیسم

در قطب دیگر این جریان‌ها، نحوه تفکری وجود دارد که «ژژنو» آن را «پسامدرنیسم مشکوک» می‌نامد.^۵ پیروان این نحوه تفکر، پسامدرنیسم را برای حمله به مشروعیت‌زدایی از مدرنیسم به کار می‌برند. اما اساساً شیوه‌ای برای سازمان دادن یک جامعه یا دانشگاه ارائه نمی‌کنند. آنان در دانشگاه مجموعه‌ای از گروه‌های مقال (منظوره، همان رشته‌های درسی است) مستقل با قاموس‌ها و مجموعه‌های ارزشی خاص خود می‌بینند با این فرض که با مقال‌های دیگر، یعنی گروه‌های مقال بدون اصل سلسله مراتبی مناسبی ندارند، چون آن‌ها از ارزش‌های مربوط به شایستگی و جماعت بزرگ‌تر دانشگاهی اجتناب می‌کنند و در نتیجه، نسبت به آن‌ها واکنش نشان می‌دهند. به درستی روشن نیست که این سازمان ظاهراً آناژستی چگونه عمل خواهد کرد، زیرا درست است که بعضی از مقال‌ها از برابری (منظور از امتیاز) بیش‌تری برخوردارند و بعضی از مقال‌ها قرار است قدرت بیش‌تر، منابع بیش‌تر، قاموس غنی‌تر، و تعاریفی از شایستگی داشته باشند که عملکردی بهتر از دیگری خواهد داشت. در نتیجه، باز هم سلسله مراتب خواهد بود، اما این بار بدون ارزش‌های شایستگی، بی‌طرفی یا عینیت. این دنیا دقیقاً بر اساس قدرت خواهد بود.

با این‌که به نظر می‌رسد قدرت در مرکز بیش‌تر بحث‌های راجع به پسامدرنیسم جا دارد، پسامدرنیسم، در افساطی‌ترین شکل خود، به اصل بنیادی تمامی استانداردها به منظور ابزار قدرت که دخالت سیاسی واقعی به منظور تغییر دادن چیزها فقط دلایل ضعیفی برای برانگیختن افراد به عمل دارد حمله می‌کند. این یکی از دلایلی است که چرا پسا-مدرنیست‌ها، تاریخی‌گرایان نوین و طلبه‌های پژوهش‌های فرهنگی، خود را در رابطه کمابیش مبهمی با پسامدرنیسم می‌بینند. آنان می‌خواهند دست به عمل بزنند، دنیای مدرنیستی را تغییر بدهند و به منظور اجرای چنین اعمالی به دلایل قانع‌کننده نیاز دارند؛ دلایل بنیادی.

طرح مدرنیسم که به مرحله اجرا درنیامد

یورگن هابرماس، مدافع مدرنیسم، با نقد بیش‌تر پسامدرنیست‌ها موافق است اما پسامدرنیسم را به سان نیروی محافظه‌کار به قهقراونده‌ای می‌بیند که مدرنیسم را به سوی دوره‌ی نه‌چندان روشن‌گرانه پیش از مدرن پس می‌راند. او در پی اشاعه تعهد همگان و به منزله ابزاری برای حفظ و اصلاح دموکراسی، آزادی، مساوات و ترقی. هابرماس قاطعانه اظهار کرده است که «ما هرگز نمی‌توانیم از درخواست و تقاضای ضمانت ادعاهای

پسامدرنیسم برای حمله به بسیاری از دیدگاه‌های فلسفی عمده مدرنیسم از جمله ذاتی‌گرایی، بنیادگرایی و فرض بر کلیت‌ها به منظور خلق سلسله مراتب‌هایی که زنان را در موقعیت خفیف‌تر از مردان قرار می‌دهد و آن‌گاه، به این وابستگی فرمانبردارانه مشروعیت می‌بخشد به کار برده شده است

قانونی و مشروع خود و دفاع از آن‌ها با پذیرفتنی‌ترین استدلال‌ات و دلایلی که در اختیار ما قرار دارد ظفره برویم. در سنت (عصر) روشن‌گری، این «حقیقت» است که نیاز به صیانت و دفاع دارد.^{۵۱}

با وجود این، هابرماس به سبب اتکای بیش از حد بر امکان برپایی نهادهایی که بتوانند و ابقا کنند، چیزی را که به نظر می‌رسد ارتباط و انتقال کامل باشد، شدیداً مورد انتقاد قرار گرفته است. زمانی که همه ما در پی کشف میزانی هستیم که بی‌بریم معانی تا چه درجه قابل تغییر هستند و در لابه‌لای فرهنگ‌ها و در لابه‌لای زمان محو و ناپدید می‌شوند، این همه اتکاء بر فراگرد ارتباطی در برهه پسامدرنیستی مخاطره‌آمیز به نظر می‌رسد.

دیدگاه‌های طرفداران حقوق زنان درباره پسامدرنیسم

طرفداران حقوق زنان دیدگاه‌هایی مغایر درباره پسامدرنیسم دارند. از نظر کسانی که به سبب جنسیت، خود را به‌عنوان حاشیه‌ای و محروم شده تلقی می‌کنند نقد پسامدرنیسم سودمند است. پسامدرنیسم برای حمله به بسیاری از دیدگاه‌های فلسفی عمده مدرنیسم از جمله ذاتی‌گرایی، بنیادگرایی و فرض بر کلیت‌ها به منظور خلق سلسله مراتب‌هایی که زنان را در موقعیت خفیف‌تر از مردان قرار می‌دهد و آن‌گاه، به این وابستگی فرمانبردارانه مشروعیت می‌بخشد به کار برده شده است. «بست» و «کلنر» اظهار می‌دارند که مقال‌های مدرنیستی از زمان افلاطون و ارسطو «مجموعه‌های متضادی از خصوصیات ویژه تولید کرده است که مردان را به‌عنوان برتر و زنان را به منزله پست‌تر قلمداد می‌کند. این طرح، تقسیمات

دوبخشی بین عقلی-عاطفی، جسور-منفعل، قوی-ضعیف، یا عمومی-خصوصی را شامل می‌شود.^{۵۲} طرفداران حقوق زنان در زمینه حمله به مفروضات آکادمیک مدرنیستی راجع به بی‌طرفی و عینیت ابراز همدلی می‌کنند زیرا این مفروضات با ابقا و تقویت تضادهای دوتایی (حفتی) که زنان را وابسته و فرمانبردار می‌کنند تداعی می‌شوند. طرفداران حقوق زنان درمی‌یابند که تصورات پسامدرن از تمایز و تکثر - که شامل خودهای جمع، ناپایداری، حاشیه‌ای بودن، دیگری بودن و نامربوط بودن می‌شود - با بسیاری از دیدگاه‌های طرفداران حقوق زنان نگران هستند که امحاء مفروضات ضروری و ذاتی، یعنی فرا روایت‌ها، امکان نظریه‌پردازی و امکان به‌وجود آوردن شالوده فلسفی محکم برای تغییر سیاسی و تغییر در روابط جنسی را تضعیف می‌کند.^{۵۳}

طرفداران حقوق زنان به سبب امکان بالقوه پسامدرنیسم برای عرضه تفسیری نسبی‌گرا از برنامه‌ها و اهداف نهضت حقوق زنان که شالوده عمل سیاسی و اجتماعی را به منظور تغییر موقعیت جاری و حاکم مردانه در داخل و خارج دانشگاه تضعیف می‌کنند، دل‌خوشی ندارند. همچنان که «بست» و «کلنر» خاطرنشان می‌کنند: «مقوله‌های مدرن از جمله حقوق بشر، مساوات و آزادی‌های دموکراتیک و قدرت توسط طرفداران حقوق زنان برای انتقاد و مبارزه علیه تسلط یک جنس بر جنس دیگر به کار برده می‌شوند و مقوله‌های (عصر) روشن‌گری توسط زنانی که در مبارزات سیاسی و گروه‌های بالا بردن آگاهی سیاسی فعالیت دارند، به گونه‌ای سودمندانه بسیج می‌شوند. در واقع، همین مقال‌رهایی، مقالی مدرن است.»^{۵۴} همچنین تئوری‌های تجربه‌گرا (مبتنی بر تجربه) و دارای نقطه نظر که به استانداردهای علمی و آکادمیکی مدرنیستی مشروعیت می‌بخشند، به وسیله دیدگاه‌های پسامدرنیستی نفی می‌شوند.

واکنش‌های مارکسیستی به پسامدرنیسم

بسیاری از مارکسیست‌ها نسبت به نحوه تفکر پسامدرن موضوع انتقادی دارند، اما عده دیگر، پسامدرنیسم را به منزله مرحله‌ای نوین و بالاتر سرمایه‌داری تلقی می‌کنند.^{۵۵} فردریک جیمسن، به‌ویژه، راجع به پسامدرنیسم که آن را به منزله دوره‌ای تاریخی می‌انگارد که طی آن، فرهنگ به تمامی شکل‌ها و جنبه‌های زندگی و اجتماعی که شامل اقتصاد هم می‌شود، رخنه می‌کند، مطالب جامعی نوشته است. خصوصیات دوره پسامدرن از نظر جیمسن به‌وسیله گونه‌ای سرمایه‌داری جهانی خیلی گسترده‌تر از قبل با پاره‌سازی فرهنگی و تمایزهای فرهنگی در این‌که چگونه انسان، زمان و فضا را تجربه

می‌کند، مشخص شده است.^{۵۶} دیدگاه او تأثیر شدید رسانه‌ها و اطلاعات و رابطه آن‌ها با جنبه کالایی پیدا کردن تقریباً کامل زندگی اجتماعی و سیاسی را مدنظر بررسی قرار می‌دهد.

خُرده‌گیران و منتقدان جیمسن به او به منزله شخصی نگاه می‌کنند که کوشش به عمل می‌آورد مفاهیم پسامدرنیستی را در تأکید مارکسیستی، بنیادی سنتی بر اساس طبقه و جبر اقتصادی مطرح کند. از آن‌جا که به نظر می‌رسد مفهوم فراروایت مارکسیستی نامتناسب با سویه‌گیری‌های ضدفراروایت پسامدرنیسم باشد، او در موضع‌گیری خود به تناقض‌گویی متهم می‌شود.^{۵۷} همچنان که کوهن می‌نویسد: «اتهام بنیادی این است که جیمسن نمی‌تواند هم این را بخواهد و هم آن را، یعنی هر دو را داشته باشد».^{۵۸} با وجود این، فردریک جیمسن به موضع‌گیری مارکسیستی تا اندازه زیادی روح و نیروی تازه دمیده است.

واکنش پسا - مارکسیستی

ارنستو لاکلائو و شانتل موف، به‌عنوان پسا-مارکسیست‌ها، پسامدرنیسم را با حُسن نظر اختیار می‌کنند، اما به فعالیت و عمل سیاسی هم علاقه‌مند هستند.^{۵۹} آنان تلاش می‌کنند برای تغییر دادن نظم جریانات در دانشگاه و در جامعه راهی بیابند. منظور این‌که آنان اندیشه مربوط به مقال را می‌پذیرند و اظهار می‌دارند که تئوری مقال تلویحاً اشاره دارد به «وجود تعهد برای نشان دادن دنیا آن طوری که هست؛ ساختار ترکیبی کاملاً اجتماعی از افراد بشر که هیچ‌گونه پایه و بنیادی بر اساس ضرورت متافیزیکی خارج از آن - نه خدا، نه شکل‌های ذاتی‌گرا و نه قوانین ضروری تاریخ - ندارد».^{۶۰} این نظریه‌پردازان با توجه به دیدگاه‌های خود در زمینه مبارزات طبقاتی از مارکسیست‌ها متمایزند. آنان به منزله پسامارکسیست‌ها به مناسبت تجزیه و تحلیل طبقاتی در مبارزه علیه سرمایه‌داری معتقد نیستند. آنان در عوض، نیاز برای تعدد شکل‌های مقاومت را تأکید می‌کنند.

پژوهش‌های فرهنگی

پژوهش‌های فرهنگی یکی از چند شکل جنبش است - این یکی کاملاً به فنون مربوط می‌شود - که تلاش می‌کند گوناگونی، تکثر، اشاعه‌دهندگی و محو تدریجی مرزهای فنون آکادمیک و بین فنون و دنیای بیرون را بازتاب کند. سویه‌گیری آن به چیزی است که «خط مشی‌ترین تمایز» - نژادی، جنسی، فرهنگی، فراملیتی - نامیده می‌شود.^{۶۱} این خط مشی نوین با پژوهش‌های پسااستعماری روی هم می‌افتد و به زبانی، تا اندازه‌ای با هم موافقت دارند و از

مفاهیم و قاموس پسامدرنیسم و پسااستخارگرایی استفاده می‌کند. به نظر می‌رسد که در حالت سیال انتخابی باشد و به صورت یک فن با روش‌شناسی خاص خود هنوز جا محکم نکرده است. این خط مشی نوین از علم مردم‌شناسی برداشت می‌کند و در سویه‌گیری خود تمایل به جنبه‌های بشردوستانه (اومانیستی) دارد. جریان مزبور در رابطه با گروه‌های حاشیه‌ای، به تفکر برحسب عمل و فعالیت سیاسی تمایل شدید نشان می‌دهد.^{۶۲}

تاریخی‌گرایان نوین

به دنبال تأثیر شدید پسااستخارگرایی و پسامدرنیسم بر دانش‌کده‌های زبان و ادبیات انگلیسی در دههٔ هفتاد، پژوهش‌های ادبی در آمریکا سرآغازی بود برای عطف توجه به زمینه‌های تاریخی، سیاسی و فرهنگی که متون ادبی، نوشته، خواننده و تفسیر می‌شوند.^{۶۳} شخصیت برجستهٔ این جنبش، استیفن گرین‌بلات بود که اصطلاح «تاریخی‌گرایی نوین» را برای توصیف این شکل از نقد ادبی ابداع کرد.^{۶۴} فضایی تاریخی‌گرایان نوین با حفظ بسیاری از مفاهیم پسامدرنیسم، از جمله اندیشه‌های فوکو راجع به قدرت، بی‌اعتقادی به فراروایت‌های مربوط به عینیت یا بی‌طرفی و به‌ویژه، به مرزهایی توجه دارند که از مبارزهٔ مداوم برای کنترل و تسلط بر معنا در پژوهش‌های ادبی منتج می‌شود. تاریخی‌گرایان نوین به مرزهایی رخنه و نفوذ می‌کنند که پژوهش‌های ادبی را از تاریخ، مردم‌شناسی، هنر، اقتصاد، علم، پژوهش‌های فرهنگی و فنون دیگر جدا کرده‌اند. «مرزهایی که در پژوهش‌های ادبی باید به حساب آورده شوند از حیطهٔ مرزهای ملی، زبانی، تاریخی، نسلی و جغرافیایی شروع می‌شود تا نژادی، قومی، اجتماعی، جنسی، سیاسی، اخلاقی و مذهبی پیش می‌رود.»^{۶۵}

تاریخی‌گرایان نوین از جانب برخی از طرفداران حقوق زنان به سخن گفتن با «صدایی خنثی، با اتوریته‌ای که فارغ‌البال به نظر می‌رسد» متهم می‌شوند.^{۶۶} منتقدان محافظه‌کار از سیاسی شدن پژوهش‌های ادبی از جانب تاریخی‌گرایان نوین با تأسف بآد می‌کنند و نسبت به فروپاشی مرزها که به نظر می‌رسد «تمایز هنر خوب و هنر بد، و غیر هنر» را از بین می‌برد، موضع خصمانه دارند.^{۶۷}

دورهٔ پسااستعماری

دیدگاه پسااستعماری از تلاش‌های روشن‌فکران جهان سوم پرورش یافت و اشاعه شد. آنان می‌خواهند اروپامداری را که در زمان گذشته نه تنها سرزمین‌های جهان سوم بلکه تاریخ‌های آنان، ادراکات آنان از «خود» و زندگی سیاسی آنان را تحت تسلط داشته است، یک‌سره درهم

بریزند. هدف آنان «منسوخ کردن تمامی تمایزها بین مرکز و پیرامون و به همان اندازه، منسوخ کردن «گرایش‌های جفتی (دوتایی)» است که ظاهراً میراث شیوه‌های فکری استعماری هستند و روشن کردن ساختار جوامع در ناهمگنی و محدث بودن پیچیدهٔ آن‌ها».^{۶۸}

دورهٔ پسااستعماری از این نظر به پسامدرنیسم پیوند می‌خورد که فراروایت‌ها رد می‌شوند، یعنی قضایا و مفاهیم روشن‌گری اروپامدار، و بنابراین مدرنیسم، عمیقاً مورد انتقاد قرار می‌گیرند. متفکران وابسته به تفکر دورهٔ پسااستعماری، کشش شدید به سیاست محلی، تاریخ‌های محلی و پاره‌سازی ملی به صورت محلی درآمدن آن دارند. یک انتقاد سخت از تحلیل دورهٔ پسااستعماری این است که «در داخل بنیاد و نهاد آکادمی دنیای اول، پاره‌سازی فراروایت اولیه (به استثناء نظر محافظه‌کاران متعصب) به سبب نویدش از معرفت‌شناسی‌های دموکراتیک‌تر، چندفرهنگی‌تر و جهان‌وطنی‌تری بی‌خطر و ملایم به نظر می‌رسند، اما در دنیای خارج از آکادمی، این جریان در برخوردهای قومی توأم با کشتار، عدم مساوات بین جوامع، طبقات و جنسیت‌ها (زن و مرد) و غیبت امکانات متضاد که همیشه فاقد ربط و ارتباط به یک‌دیگر هستند، حتی ناتوان‌تر از مراحل اولیه به وسیلهٔ دلبستگی شدید به تمایز، پاره‌سازی و غیره انجام می‌شوند، نمود پیدا می‌کند.»^{۶۹}

پسامدرنیسم و تئوری هرج و مرج

دیدگاه خوش‌بینانه‌ای در مورد پسامدرنیسم وجود دارد که آن را به تئوری هرج و مرج پیوند می‌دهد. هم پسامدرن و هم تئوری هرج و مرج در تأکید خود بر پیچیدگی، مرکز صحنه را در اختیار اندیشه‌هایی راجع به بی‌نظمی، بلاتصمیمی، بلاتکلیفی و پاره‌سازی وامی‌گذارند، اما تئوری هرج و مرج در دو نسخه‌ای که غالباً بیش‌تر مورد بحث قرار می‌گیرند، یعنی نظم پنهان در هرج و مرج و بی‌نظمی که از درون نظام‌های آشفته ناشی می‌شود^{۷۰} ساختار و امید برای کنترل پیچیدگی‌ای می‌دهد که در چند واکنش مربوط به پسامدرنیسم بحث شده در بالا - برای نمونه، در پسامدرنیسم متعصب، محافظه‌کاری اجتماعی و تاریخی‌گرایی نوین - یافت نمی‌شود.

در تفسیری خوش‌بینانه از پسامدرنیسم، کشش به تئوری هرج و مرج جالب توجه است. چه چیزی می‌تواند برای تأکید پسامدرن بر جنبه‌های حاشیه‌ای و محلی، از مفهوم غیرخطی خوش‌بینانه‌تر باشد که در این نحوهٔ تفکر، علت‌های کوچک به معلول‌ها و نتایج بزرگ منجر می‌شود (معلول پروانه را در نظر بگیرید، یعنی عمل پروانه‌ای که بال‌های خود را در چین به هم می‌زند از طریق زنجیره‌ای

طولانی و پیچیده از علت‌ها و معلول‌ها به طوفانی شدید در گواتمالا می‌انجامد). به نظر می‌رسد این تصور به تعدادی از گروه‌های سیاسی از لحاظ سیاسی آگاه، همچون متفکران پسااستعماری، یعنی کسانی که به پژوهش‌های فرهنگی توجه دارند و همچنین پسامارکسیست‌ها، امید می‌دهد که درست است که کانون توجه آنان صحنه سیاسی صغیر است، اما در پی تغییرات بزرگ در جامعه هستند، اما همزمان، اندیشه معلول پروانه از تئوری هرج و مرج بایستی برای کسانی به خوش‌بینی منجر شود که برنامه‌های سیاسی ویژه‌ای دارند، زیرا این تئوری تأکید می‌کند که کسانی که فعالیت محلی را آغاز می‌کنند، در زمینه پیش‌بینی یا کنترل نتایجی که در سطح بزرگ و وسیع به دنبال می‌آید قدرتی ندارند.

اما مهم‌ترین همگرایی یا رابطه بین تئوری هرج و مرج و پسامدرنیسم در حوزه‌های قرار دارد که شاخه تئوری هرج و مرج، امکان خلق نظم از بی‌نظمی را تأکید می‌کند. زمانی که این مفهوم به ادراکات پسامدرنیستی از جامعه یا از روایت‌ها و متن‌ها انتقال داده شود، دلیل محکمی برای استفاده از شالوده‌شکنی در حمله به فراروایت‌های ظاهراً مقرر برای تولید گسست‌ها و اشاره به خلأیی که زیر زبان قرار دارد، فراهم می‌آورد. به نظر می‌رسد تئوری هرج و مرج نوید می‌دهد که از درون نیستی که از شالوده‌شکنی زبان ناشی می‌شود نظمی نوین، ولو بی‌دوام و پیوسته در حال تغییر پدید خواهد آمد و به منظور این‌که صداها و نظریات نوین شنیده بشوند و مشروعیت بیابند فضایی فراهم خواهد آورد.

گذر از مرز و فن تعلیم همجواری مرزی

هانری آ. ژیرو با درهم‌آمیزی پسامدرنیسم، طرفداری از حقوق زنان، تفکرات پسااستعماری و پژوهش‌های ادبی به منظور ترویج و ترفیع یک برنامه و دستورکار اجتماعی، فرهنگی و آموزشی که آموزگاران، دانش‌جویان و کارگران فرهنگی را برای نقد کردن، آنگاه چالش و مخالفت با نهادها، ادعاهای معرفتی فنون و روابط اجتماعی که جامعه آمریکا را اکنون زیر تسلط دارد، دعوت می‌کند. او این فراگرد را «گذر از مرزها» نام‌گذاری می‌کند. ابزار کمکی و سودمندی برای این گذر، فن تعلیم مرزی است و هدف و نیت گذر از مرزها، ایجاد «سرزمین‌های مرزی» یا «فضاهای همگانی و عمومی آنترناتیو» است^{۷۱} جایی که سرشت بی‌طرف و متغیر واقعیت‌های مورد مذاکره و ساخته و پرداخته شده به دانش‌جویان، و همچنین به دیگران، اجازه می‌دهد تا «سرگذشت‌های خود، هویت‌های خود و امکانات فراگیری خود را بازنویسی کنند»^{۷۲} این سرزمین‌های

مرزی ساخته و پرداخته شده، حوزه‌هایی هستند که در آن‌ها، نبردهای انقلابی سیاسی و اخلاقی دموکراتیک باید صورت بگیرد و ارزش‌های این نبرد مقدس باید به طور قاطع در چیزی که به نظر می‌رسد تفسیرهای مدرنیستی از ارزش‌هایی چون آزادی، مساوات، رهایی و عدالت است نهاده شود.^{۷۳}

زبان پسامدرن زمانی به میان کشیده می‌شود که مؤلف بحث می‌کند چگونه مربیان (آموزگاران و استادان) می‌توانند حاشیه‌ای بودن، زندگی در دنیای آن «دیگری» و کیفیت‌های مثبت تمایز و تکثروگرایی رادیکالی را درک و تفهیم کنند. ضمن این‌که فن تعلیم مرزی که از تغییر انقلابی در جامعه سخن می‌گوید، در ابتدا، با عطف توجه به استحاله افراد، راه دراز و بی‌خطری را به سوی آن هدف در پیش می‌گیرد، اما بعداً زمانی که تغییرات رادیکالی در افراد رخ داد، تغییرات سریع در جامعه و نهادهای آن اتفاق خواهد افتاد.

تحلیل لیبرالی و پراگماتیستی

این روزها نحوه تفکر لیبرالی به تسلط خود بر آموزش عالی ادامه می‌دهد و لیبرالیسم در سوبه‌گیری و معلول‌هایش اساساً مدرنیستی است. واضح است که این روش تحلیل، تصورات مربوط به شایستگی، دموکراسی، ترقی، علم و عقلانیت را واژگون نمی‌کند، بلکه آن‌ها را بسط می‌دهد و به تریبی دست‌خوش جرح و تعدیل می‌کند که اندیشه‌ها و سوبه‌گیری‌های نوین فراهم آورده می‌شود. استراتژی در دستگاه فکری آموزش عالی فعلی، در دوره آگاهی چندفرهنگی شدیداً رو به افزایش، عبارت است از دو برابر کردن تلاش‌ها به منظور باز آوردن افراد و

دوره پسااستعماری از این نظر به

پسامدرنیسم پیوند می‌خورد که فراروایت‌ها

رد می‌شوند، یعنی قضایا و مفاهیم

روشن‌گری اروپامدار، و بنابراین مدرنیسم،

عمیقاً مورد انتقاد قرار می‌گیرند

طرفداران حقوق زنان استدلال می‌کنند که خصوصی، همان عمومی است. از این دیدگاه، سیاست عملی همیشه از چیزی ناشی می‌شده که مدرنیست‌ها درباره آن به‌عنوان غیرسیاسی، یعنی خانگی و شخصی فکر کرده‌اند

ایدئولوژی‌های حاشیه‌ای به درون یک دانشگاه مدرنیستی گسترش یافته. مربیان (آموزگاران و استادان) که به شیوه فکری جاری و حاکم تربیت شده‌اند، فرض را بر این می‌گذارند که با توجه به فرصت‌ها و امکانات آموزشی قابل دست‌رس، گروه‌ها و افراد قومی، اقلیتی و مذهبی به درون جامعه و فرهنگ مدرنیستی لیبرالی کشانیده خواهند شد. مدیران اداری و کادرهای آموزشی امیدوار هستند که این استراتژی، ساختار ترکیبی و زندگی دانشگاه را تغییر خواهد داد، اما دست به ترکیب فراروایت‌ها نخواهد زد.

این راه حل، کشتش و گیرایی خاص دارد، از این نظر که شایستگی، خودگردانی و جماعت را حفظ می‌کند، اما مستلزم جرح و تعدیل قابل ملاحظه‌ای است برای این‌که نزد گروه‌های محروم و حاشیه‌ای که این راه حل به سوی آنان نشانه می‌گیرد، قابل قبول باشد. تمایزی که ریچارد رورتنی بین زندگی عمومی و زندگی خصوصی قائل است امکان توجیه استفاده از یک روش تحلیل لیبرالی و پراگماتیک را که از لحاظ سویه‌گیری پسامدرن، قاطع اما انعطاف‌پذیر است و با وجود این، برای حفظ شایستگی، جماعت و خودگردانی فضایی فراهم می‌آورد. از دیدگاه رورتنی چنین مفاهیم (عصر) روشن‌گری مدرنیستی باید تشویق و ترویج شود، نه بر اساس برتری عینی یا بنیادی، بلکه به این سبب که آن‌ها از لحاظ تاریخی، از لحاظ سنتی و بر طبق عادت از جانب افراد متعدد و کافی در محیط آموزشی دانشگاه پذیرفته شوند تا صیانت آن‌ها را ارزشمند کند، اگرچه نه به آن شدت سابق. رورتنی این توجیه خود را از نظر جفرسون راجع به سیاست و مذهب می‌گیرد: «جفرسون ادعا می‌کرد که مذهب اساساً ربطی به

نظم اجتماعی ندارد بلکه احتمالاً ذاتی و ضروری برای کمال فردی است». جان کلام این بصیرت که به‌عنوان «مصلحه جفرسون»ی فرمول‌بندی شده، این است که هر اندیشه‌ای که به منظور شکل دادن سیاست و خط مشی عمومی به کار برده شود و به تعدادی تعهدات بزرگ‌تر - خواه مذهبی، فلسفی یا ایدئولوژیکی - پیوند دارد باید توانایی و ظرفیت دفاع از دیدگاه‌ها و سنت‌هایی را که جامعه یا ملت ویژه‌ای به طور گسترده در آن‌ها سهیم هستند، داشته باشد. اگر از چنین اندیشه‌هایی نمی‌توان بر اساس خصوصیات یادشده در بالا ذکر کرد، پس آن‌ها باید به عقب رانده شوند و فرد باید وجدان خود را در «محراب اقتضای عمومی» قربانی کند. سیاست به استدلال و عقل سلیم ربط دارد که به ارزش‌ها و سنت‌های مشترک «عامه» ای ویژه و به تعهدی متوسل می‌شود که خارج از این گروه‌بندی قرار می‌گیرد یا اگر نمی‌توان آن را به آن صورت ترجمه کرد که از شهروندان توسل جوید باید آن را در حوزه خصوصی جا داد. این جهت‌گیری، توهمات او را درباره فلسفه بازتاب می‌کند و همچنین ادراک او را از این‌که مردم می‌توانند در مورد خیلی از مسائل اتفاق آراء داشته باشند و عملکردهای مشترک را بهبودند، ضمن این‌که پیشینه فرهنگی و قومی متمایز و همچنین اعتقادات مذهبی و فلسفی خود را حفظ کنند.^{۷۲}

با این حال، نانسی فریزر، از صاحب‌نظران طرفدار حقوق زنان، نسبت به جدایی و تفکیک حوزه‌های عمومی و خصوصی مورد نظر رورتنی موضع انتقادی شدیدی دارد. طرفداران حقوق زنان استدلال می‌کنند که خصوصی، (همان) عمومی است. از این دیدگاه، سیاست عملی همیشه از چیزی ناشی می‌شده که مدرنیست‌ها درباره آن به‌عنوان غیرسیاسی، یعنی «خانگی و شخصی» فکر کرده‌اند.^{۷۵} از این رو، اگر خصوصی و عمومی مجزا بشوند، نتیجه، حفظ و ابقای موقعیت جاری مدرنیستی با تضادهای «برتر-پست‌تر» ترکیبی در آن خواهد بود.

مع‌هذا، رورتنی این مسئله را از طریق نسخه نمونه خود از پراگماتیسم و طنز مخاطب قرار می‌دهد. همچنان که ویکس خاطر نشان می‌کند، «طنزپرداز» در زمینه مذاکره برای مرزهای خصوصی و عمومی فعالیت می‌کند.^{۷۶} طنزپردازان برای این‌که به ما نشان بدهند در کجای این طیف است که ما تعصب خود را درک نمی‌کنیم، خیلی حساس و توانا هستند. «ما ممکن است به منظور شامل شدن و از لحاظ اجتماعی دربرگرفتن درک آلترناتیو عملکردهایی که سرکوب‌گر نیستند، فضای منطقی دلایل را گسترش بدهیم. این ظرفیت و توانایی برای تفاهم مسالمت‌آمیز، این بده بستان لغوی و این ترکیب ساختاری استعاره است که نقش طنزپرداز را برای گروه‌های

سرکوب شده از اهمیت فراوان برخوردار می‌کند.»^{۷۷}

این دیدگاه برای ابقای دانشگاه و ارزش‌های مورد نظر آن، یعنی شایستگی، جماعت و خودگردانی دو کار انجام می‌دهد. این دیدگاه، فضا را برای داشتن تعاریف مضاعف برای هر سه اصطلاح بسط می‌دهد، ضمن این‌که احتمالاً محدودیت‌هایی را که آن تعاریف در خود دارند، خاطر نشان می‌کند. همزمان، همچون آرزوی جفرسون مبنی بر حفظ مذهب خارج از سیاست، مثلاً ما به سختی می‌توانیم محدود کردن تضمین به منزله حقیقت را در برنامه‌های آموزشی، مفروضات ذاتی را در مذاهب بنیادگرا یا شامل شده در پوزسیون‌های ایدئولوژیکی افراطی را توجیه کنیم.

اما برای کسانی که شدیداً تحت تأثیر نقد پسامردن قرار گرفته‌اند قضایای بنیادی لیبرالیسم مشروعیتی را که سابق داشت، دیگر ندارد. به همین دلیل است که رورتی و اندیشه‌های او اهمیت دارند. او به نقد پسامردن اعتقاد دارد و از ما درخواست می‌کند که موضع لیبرالی بگیریم با علم کامل به این‌که موضع لیبرالی مزبور بنیادهایی فراهم نمی‌آورد که تصورات مدرن از لیبرالیسم را فرض مسلم بگیرد، بلکه فقط بنیادهایی فراهم می‌آورد که نتایج عملی آن از ایدئولوژی دیگر بهتر است. اما کسان دیگر، به‌ویژه ریچارد برنستین، هشدار احتیاط‌آمیز بسیار مهمی اضافه می‌کند؛ ضرورت برای گفت و شنود. در واقع، رورتی، برنستین، دریدا، هابرماس، به طور کلی، سنگینی و وزن بیشتر را روی گوش دادن و گفت‌وگو قرار می‌دهند.

میراث نحوه تفکر پسامردنیستی برای آموزش عالی

یک نتیجه مهم از نحوه تفکر پسامردنیستی این است که امروزه هیچ صاحب‌نظر مسئولی را نمی‌توان سراغ کرد که از استدلالاتی که ذات‌گرایی یا فراروایت‌ها را به کناری زده و جای آن‌ها را گرفته است، تأثیر نپذیرفته باشد. پسامردنیسم ما را از بی‌ثباتی و بلا تکلیفی که نه تنها در جامعه، بلکه در آموزش عالی هم با آن روبه‌رو هستیم، آگاه می‌کند. ما در بحرانی به سر می‌بریم که در این بحران، مقوله‌های استاندارد مدرنیسم از توضیح علت - یعنی توضیح دادن و قابل پیش‌بینی کردن - موقعیت و شرایطی که ما در دنیای امروز با آن‌ها روبه‌رو می‌شویم، درمی‌مانند. شرح نسبی‌گرایی بر بالای سر تمامی نهادهای ما سنگینی می‌کند. آموزش عالی هم استثنا نیست. آموزش عالی نمی‌تواند چنان عمل کند که گویی از حقایق سخن می‌گوید. آموزش عالی فقط می‌تواند استدلال‌کنندگاری که انجام می‌دهد سودمند است، اما نه این‌که حقیقت است. سوبه‌گیری مدرنیستی عبارت است از حل مسائل؛

دیدگاه پسامردن، نه تنها به تناقض در مقال‌ها اشاره می‌کند، بلکه از تداوم و حفظ آن تنش ضروری، فضیلتی می‌سازد. شاید نیاز آن باشد که دیدگاه‌های متضاد با الگوری مسلط، زنده و در تنش نگه داشته شوند. یعنی، نهادهای آموزش عالی باید بتوانند دائماً برخورد و تناقض قابل ملاحظه‌ای را که برطرف نمی‌شود ابقا کنند و با آن بسازند.

اگر در آموزش عالی دگرگون‌سازی و استحاله‌ای هم وجود دارد چه باید باشد؟ آیا برای ایجاد یک قاموس لغات که با تمامی گروه‌های درون آموزش عالی مکالمه برقرار کند به مجموعه‌ای از ارزش‌ها که بر ارزش‌های یک گروه خاص تعالی می‌گیرد نیاز هست؟ یا بایستی مجموعه‌ای کاملاً باز از ارزش‌ها، قواعد اخلاق و استانداردهای فرضاً نامتناسب وجود داشته باشد؟ به نظر می‌رسد بخشی از نحوه تفکر پسا ساختارگرایی خاطر نشان می‌کند که ما هم اکنون این نامتناسبی بین مقال‌ها را داریم. از بین بردن اعتقاد به حقیقت‌های ابدی و تضعیف انگیزه برای پی‌جویی حقیقت به معنای این است که تکلیف آموزش عالی ممکن است توجه بیش‌تر به ارزش‌ها باشد که چه معنا می‌دهند، از کجا می‌آیند، عملکرد ویژه آن‌ها چیست و چگونه ارزش‌های جدید می‌سازند که با دنیای آموزش عالی و مأموریت آن مطابقت می‌کند.

از آن‌جا که مرزهای دانشگاه‌ها در دنیای پسامردن رخنه‌پذیرتر و حامیان بزرگ و اصلی استقلال و خودگردانی آموزش عالی، یعنی دولت‌ها و حکومت‌ها ضعیف‌تر می‌شوند نهادها در برابر منابع و قدرت شرکت‌های عظیم چندملیتی، اثرات از کاربازدارنده روبه‌افزون گروه‌های فعال با منافع و مصالح خاص سیاسی و اجتماعی و دست‌اندازی قدرت محلی افراطی به یافتن راه‌هایی برای تداوم خودگردانی نیاز دارند.

در دنیای شباهت‌های اغفال‌آمیز (وانمودن) و قدرتی که از خلق ایماژها و صورت‌ظواهرها ناشی می‌شود، تکلیف دانشگاه‌ها می‌تواند جست‌وجو را بقای نوعی صحت راستین انتقال اطلاعات و دانش باشد. دانشگاه در اجرای این نیت به خلق مفهومی سازگار و سودمند از شایستگی نیازمند است، دانشگاه نمی‌تواند بیش از حد بر انتقادات و خُرده‌گیری‌های علم یا قواعد یک قانون مجاز درهم شکسته تکیه کند، اما دانشگاه به ابقای ارزش شایستگی و با تمامی تناقض‌ها، به یافتن صداهای جمعی، فقدان احساس ترقی و تنش متداوم و علاقه به تعقیب به منظور دست‌یابی به ابزاری برای اندازه‌گیری، داوری و پاداش دادن به شایستگی نیاز دارد. در حینی که مرز بین آموزش عالی و بازار فرو می‌ریزد، برای سازمان دادن و ابقای پناهگاه‌های امن، واحدها، یا حوزه‌های خودگردان و مستقل در دانشگاه بایستی ابزاری یافته شود

حقوق زنان، روشن‌فکران سفیدپوست خالصانه در کنار یک‌دیگر با مشکلات به مبارزه بپردازند.»^{۷۸}

همزمان، ضرورت ایجاد می‌کند که به هشدار ریچارد برنستین توجه کنیم: «هیچ‌گفت‌وگویی، هیچ ارتباطی نمی‌تواند پدید آید مگر این‌که اعتقادات، ارزش‌ها، تعهدات و حتی عواطف و هیجانات مشترکاً تقسیم شود... ارتباط توأم با گفت‌و شنود، متضمن فضیلت‌های اخلاقی است - لااقل نوعی «حُسن نیت» و رغبت برای واقعاً گوش فرادادن، پی‌جویی برای درک و تفهیم چیزی که واقعاً «دیگر بودگی»، تمایز، ناآشنایی و شجاعت در زمینه به‌خطر انداختن پیش‌داوری‌های عزیز و دل‌بندی است که در خود داریم، اما این همبستگی عمومی، خیلی از اوقات، واقعاً به یک اندازه مشترک نیست و حتی به سختی و شدت با آن مخالفت می‌شود.»^{۷۹}

شاید بتوان دشواری این فراگرد گوش فرادادن یا دقت به «دیگران» و خلق و ابقای گفت‌و شنود با حُسن نیت را با توضیح موقعیت بازگرانی آمریکا در اثنایی که جنبه جهانی پیدا می‌کند توضیح داد. باید این واقعیت را پذیرفت که در حینی که ما با دنیایی روبه‌رو می‌شویم که در آن، مرکز، یعنی مرکزیت اروپامدار آن، در مرحله گذار و احتمالاً در حرکت به سوی حاشیه است در حالی که حاشیه در شرف مرکزیت یافتن است مرزهای اخلاقی ممکن است نامشخص شود. از این رو، یک فعالیت بازگرانی در ماوراء دریاها می‌تواند با محظورات اخلاقی و اکشن نشان دادن به موقعیت در عربستان سعودی روبه‌رو شود که در این کشور «استخدام مدیران زن برای بیش‌تر مشاغل غیرفانونی است.» (۳۳- ص ۱۱) خطوط و مرزهای اخلاقی واقعاً خیلی تار و مبهم می‌شود. نوعی نسبی‌گرایی اخلاقی واسطه می‌تواند نتیجه شود. از این رو، «اگر مردم تایلند رشوه‌گیری کارمندان دولتی را تحمل می‌کنند، پس مدارا و تحمل تایلندی‌ها بدتر از مدارا و تحمل ژاپنی‌ها یا آلمانی‌ها نیست... اگر سوئیس‌ها ابایی ندارند که عمل درز کردن اطلاعات محرمانه بازگرانی را از لحاظ اخلاقی تفرآور و زشت ببینند، پس آزادمنشی سوئیس بدتر از سخت‌گیری آمریکایی نیست.»^{۸۰}

با این‌که هیچ نهاد دیگری در جامعه آمریکا به اندازه دانشگاه‌ها ظرفیت گوش فرادادن و برقراری گفت‌و شنود ندارد، نهادهای آموزش عالی همزمان که در پی آن هستند خود را به فرهنگ‌های دیگر مربوط کنند، برنامه‌های آموزشی را درونی کنند و همچنین به درون دنیای جهانی شده و قابل دست‌رسی وارد شوند، خود را با مسائل مشابه مواجه می‌یابند. موضوع این نیست که با روش

اصطلاح پسامدرن در شرف ناپدید شدن از قاموس گروه‌های محروم و مستثنی شده، علمای اجتماعی، روشن‌فکران انسان‌گرا و دیگر فضلا و صاحب‌نظران است

که فقط به انگیزه برای قابلیت و کیفیت اجرا و استانداردهای بازار و اکشن نشان ندهد. نهادهای آموزش عالی برای ساختن و ابقای جماعت، و جماعت در چندین سطح، به یافتن راه‌هایی نیازمندند؛ جماعت در فضای فیزیکی دانشگاه و جماعت در جامعه بزرگ‌تر، تعهد به شهروندان.

در دستگاه فکری پسامدرن به تأکید بر آن «دیگر»ی، حاشیه‌ای، غیرخودی که در آموزش عالی در پیش‌زمینه نگه داشته می‌شود نیاز است. دانشگاه‌ها نیازمندند برای در برگرفتن و شامل کردن آن «دیگر»ی، برای پذیرش افراد و اندیشه‌های حاشیه‌ای راه‌هایی بیابند، اما این کار نباید به شیوه و استراتژی لیبرالی معمول فقط با افزودن درس‌ها در زمینه چندفرهنگ‌گرایی، پژوهش‌های مربوط به حقوق زنان و پژوهش‌های فرهنگی خلاصه شود. نیاز و ضرورت اساسی این است که گروه‌های تاکنون محروم، بر اساس استانداردهای خود در برنامه‌های آموزش عالی گنج‌انیده شوند، اما این‌جا، استدلال بر این مبنا است که این گنج‌انیدن به معنای آن است که پی‌گردی برای وضع و خلق استانداردهای شایستگی وجه‌المصالحه قرار گیرد.

یک ابزار مهم برای تضمین این موقعیت، پیروی از صواب‌دیدگی است که تعدادی از نویسندگان پسامدرن عرضه کرده‌اند، یعنی با دقت و آزادانه گوش فرادادن برای شنیدن درد دل‌های سرکوفته. همچنان که گرنل وست نوشته است: «من امیدوارم که به زودی بتوانیم بر تبعیض بالفعل موجود در زندگی ذهنی و فکری در آمریکا غلبه کنیم، برای این‌که ما عملاً باید زمینه‌هایی پدید آوریم که در آن زمینه‌ها روشن‌فکران سیاه‌پوست، روشن‌فکران قهوه‌ای پوست، روشن‌فکران سرخ‌پوست، روشن‌فکران طرفدار

خوش به لباس‌های متفاوت یا مراسم و جشن‌های متفاوت در مراکز تفریحی و تعطیلاتی جدید واکنش نشان داد یا موضوع، پذیرفتن زبان‌ها و ادبیات جدید نیست؛ این جریان، تا اندازه‌ای، اما قاطعانه، با رسوم و ارزش‌هایی سروکار پیدا می‌کند که از لحاظ اخلاقی برای آموزش عالی زنده و سخت بوده است.

نتیجه‌گیری

اصطلاح پسامدرن در شرف ناپدید شدن از قاموس گروه‌های محروم و مستثنی شده، علمای اجتماعی، روشن‌فکران انسان‌گرا و دیگر فضلا و صاحب‌نظران است، اما موقعیت و مفاهیم پسامدرن خیلی هم زنده و مورد استفاده و کاربرد دائمی باقی خواهد ماند. پسامدرنیسم به سبب دلالت‌های ضمنی نسبی‌گرای خود و هم به سبب این‌که از طریق پذیرش مجموعه دیدگاه پسامدرن، گروهی که برنامه و دستور کار سیاسی دارد موضع و موقعیت خود را به مخاطره می‌اندازد در شرف محو تدریجی است. مفاهیم پسامدرن آن طوری که اکنون شکل گرفته‌اند از نظر کسانی که جلب نقد پسامدرن شده‌اند، کسانی که برنامه‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و یا اقتصادی دارند که طرفداران حقوق زنان و گروه‌های قومی و فرهنگی را هم شامل می‌شود سلاح بسیار مؤثری برای از اعتبار انداختن و مشروعیت‌زدایی از مدرنیسم، وضع موجود و دانشگاه‌ها هستند. با این حال، اگر فراروایت‌های مدرنیسم و آموزش عالی بنیاد فلسفی ندارند فراروایت‌های گروه‌های حاشیه‌ای و محروم شده نیز از داشتن بنیادهای ذاتی عاری هستند. این چیزی است که حالت دوستی و دشمنی عمیقی نسبت به پسامدرنیسم کسانی تولید می‌کند که بیش از دیگران از دنیای مدرنیستی جاری انتقادی هستند. منتقدان با اجتناب از اصطلاح «پسامدرنیسم» و با خودداری از همذات‌پنداری و ابراز هویت به‌عنوان پسامدرنیست، ضمن این‌که فراروایت‌های ضرورتی خود را برای توجیه برنامه‌های سیاسی و فرهنگی خویش حفظ می‌کنند به استفاده و کاربرد ترمینولوژی پسامدرنیسم هم ادامه می‌دهند.

اگر اشارات ضمنی پسامدرنیسم را بپذیریم و پسامدرنیسم را به منزله نقدی تلقی کنیم که هم در مورد مدرنیست‌ها و هم در مورد کسانی که از مدرنیسم انتقادی هستند کاربرد دارد، می‌توان به نقطه‌ای رسید که در آن مرحله، خُرده‌گیری و ایراد پسامدرن، گوش فرادادن و گوش فرادادن خیلی با دقت و طولانی به «دیگر» اعتبار فراوان دارد. اگر هیچ‌یک از طرفین اعتبارنامه‌های بنیادی ندارند، با این حال، برای گفت و شنود واقعی و مداوم فضایی وجود دارد، نتیجه چنین گوش فرادادن و دنبال

کردن و پی‌گیری گفت و شنود تحت چنین شرایطی می‌تواند به معنای حفظ ارزش‌های شایستگی، جماعت و خودگردانی در دانشگاه‌ها و توجیه آن‌ها طبق نظریات ریچارد رورتی باشد، مبنی بر این موافقت که ارزش‌های نامبرده شده به شکلی، حتی زمانی که جزئیات مورد مشاجره و مناظره‌اند، بخش مکملی میراث آموزش عالی آمریکایی به شمار می‌آید. این نوع گفت‌و شنود برای «دیگر بودگان» تاکنون محروم می‌تواند در ایجاد و برقراری شیوه‌هایی برای تغییر معنا و شرایط شایستگی، جماعت و خودگردانی شالوده‌ای فراهم آورد که به طور رضایت‌مندانه فرهنگ‌ها و سیاست‌ها را شامل شود و نمایشگر تکثر فرهنگ‌ها و سیاست‌های «دیگران» هم باشد. در حال حاضر، ما به طور مخاطره‌آمیزی بین خصومت نامتناسب مدرن-پسامدرن و موقعیت‌هایی برای گفت و شنود خالصانه و دشوار قرار داریم. مسیر ما در آموزش عالی روشن است. ما حتی زمانی که تصدیق می‌کنیم که این تنش برطرف نخواهد شد و شاید نایستی هم برطرف شود، به افزایش و مداومت گفت و شنود نیازمندیم.

پی‌نوشت:

1. Huyssen, A. "Mapping the Postmodern" In *Culture and Society: Cultural Debates*, edited by J. C. Alexander and S. Seidman, pp 357.
2. Winkler, K. "Scholars Mark the Beginning of the Age of Post - Theory". *Chronicle of Higher Education*, 13 October 1993, p 89.
3. Marcus, G. E. "What Comes (just) after Post? The Case of Ethnography. in *Handbook of Qualitative Research*, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, pp. 563. Thousand Oaks, Calif: Sage, 1994.
4. Adorno, T, and M. Horkheimer. *The Dialectic of Enlightenment*. London: Verso, 1979.
5. Aronowitz, S. and H. A. Giroux. *Postmodern Education*. Minneapolis: University of Minnesota press, 1991.
6. Weber, M. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Trans. T. Parsons. New York: Charles Scribner Sons, 1958.
7. Gerth, H. H, and C. W. Mills (eds. and translators). *Form Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press, 1958.
8. Adorno, T, and M. Horkheimer. *The Dialectic of Enlightenment*. London: Verso, 1979.
9. Marcuse, H. *One Dimensional Man*. Boston: Beacon

27. Best, S. and D. Kellner. *Postmodern Theory*. New York: The Guilford Press, 1991. p. 56.
28. Gitlin, T. "The Left, Lost in the Politics of Identity". *Harpers*, 287 (1993), pp. 16-19.
29. Sarap, M. *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism*. Athens: The University of Georgia Press, 1989.
30. Lytard, J. F. *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984. p xiii.
31. White, S. *Political Theory and Postmodernism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p.5.
32. Lytard, J. F. *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984. p xxiv.
33. Ibid.
34. Ibid. p 48.
35. Ibid. p. 50.
36. Ibid. p. 53.
37. Ibid. p. 86.
38. Crook, S. J. Pakulski, and M. Waters. *Postmodernization*. Newbury Park, Calif: Sage, 1992. P. 31.
39. Keane, J. "The Modern Democratic Revolution: Reflections On Lyotard's *The Postmodern Condition*". In *Judging Lyotard*, edited by A. Benjamin, p 108, London: Routledge, 1992.
40. Baudrillard, J. *Simulations*. New York: Semiotext (e), 1983.
41. Best, S. and D. Kellner. *Postmodern Theory*. New York: The Guilford Press, 1991. p. 118.
42. Hutcheon, L. A *Poetics of Postmodernism*. London: Routledge, 1988. p. 223.
43. Geyer, M. "Multiculturalism and the Politics of General Education". *Critical Inquiry*, 19 (1993). p. 511.
44. Franklin, P. B. J. Huber, and D. Lawrence. "Continuity and Change in the Study of Literature." *Change*, 24 (1992). p. 42.
45. Turner, B. S. "Periodization and Politics in the Postmodern." In *Theories of Modernity and Postmodernism*, edited by B. S. Turner, p. 4.
46. Jencks, C. *What Is Post - Modernism?* 2nd ed. London: Academy, 1987.
47. Dirlik, A. "The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism." *Critical Inquiry*, 20 (1994). p. 354.
48. *Postmodernity*. New York: Routledge, 1993. p. 63.
49. Zemsky, R. "Consumer Markets and Higher Press, 1964.
10. *The Theory of Communicative Action*. Vol. 1: *Reason and Rationalization of Society*. Trans. T. McCarthy. Boston: Beacon Press, 1981.
- The Theory of Communicative Action*. Vol. 2: *Lifeworld and System* Trans. T. McCarthy. Boston: Beacon Press, 1987.
11. *The New Constellation*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1992.
12. White, S. *Political Theory and Postmodernism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
13. Lytard, J. F. *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
14. Hutcheon, L. A *Poetics of Postmodernism*. London: Routledge, 1988.
15. Best, S. and D. Kellner. *Postmodern Theory*. New York: The Guilford Press, 1991.
16. Derrida, J. of *Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976.
17. Alexander, J. and S. Seidman (eds.). *Culture and Society: Contemporary Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
18. Derrida, J. of *Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976.
19. Rosenau, P. M. *Post- modernism and the social Sciences*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, p120. 1992.
20. Best, S. and D. Kellner. *Postmodern Theory*. New York: The Guilford Press, 1991. p. 21.
21. Rosenau, P. M. *Post- modernism and the social Sciences*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, p120. 1992.
22. *The New Constellation*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1992. p. 51-52.
23. Young, I. M. "The Ideal of Community and the Politics of Difference" In *Feminism/ Postmodernism*, edited by L. Nicholson, pp 301. New York: Routledge, 1990.
24. Philip, M. "Michel Foucault". In *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*, edited by Q. Skinner, pp 69, Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
25. Burrell, .G "Modernism, Post Modernism, and Organizational Analysis 2: The Contribution of Michel Foucault." *Organization Studies*, 9 (1988), p 223.
26. Rust, V. "Postmodernism and Its Comparative Education Implications". *Comparative Education Review*, 35 (1991), p. 619.

67. Begley, A. "The Tempest around Stephen Greenblatt". *New York Times Magazine*, 28 March, 1993, p. 32.
68. Dirlík, A. "The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism." *Critical Inquiry*, 20 (1994). p. 329.
69. Ibid. P. 347.
70. Hayles, N. K. "Introduction: Complex Dynamics in Literature and Science". In *Chaos and Disorder*, edited by N. K. Hayles, p. 12. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
71. Giroux, H. A. *Border Crossing*. New York: Routledge 1992. p. 22.
72. Ibid. p. 30.
73. Ibid. p. 32.
74. Wicks, A. C. "Divide and Conquer? Rorty's Distinction between the Public and the Private". *Soundings*, 76 (1993), p. 553.
75. Ibid. 555.
76. Ibid. 553.
77. Ibid. 557.
78. West, C. "The Postmodern Crisis of the Black Intellectuals". In *Cultural Studies*, edited by L. Grossberg, C. Nelson, and P. A. Treichler. P. 696. New York: Routledge, 1992.
79. *The New Constellation*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1992. p. 51.
80. Donaldson, T. "Global Business Must Mind Its Morals". *New York Times*, 13 February, 1994. p. 11.
- ❖
- Education" *Liberal Education*, 79 (1993). p. 17.
50. Rosenau, P. M. *Post- modernism and the social Sciences*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, p. 15. 1992.
51. *The New Constellation*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1992. p. 26.
52. Best, S. and D. Kellner. *Postmodern Theory*. New York: The Guilford Press, 1991. p. 207.
53. Calas, M. B. and L. Smircich. "Re- Writing Gender into Organizational Theorizing: Directions from Feminist Perspectives". In *Women in Higher Education: A Feminist Perspective*, edited by J. Glazer, E. M. Bensimon, and B. Townsend, pp. 107-108. Needham Heights, Mass: Ginn Press, 1993.
54. Best, S. and D. Kellner. *Postmodern Theory*. New York: The Guilford Press, 1991. p. 208.
55. Jameson, F. "Postmodernism. or the Cultural Logic of Late Capitalism". *New Left Review*, 146 (1984). pp. 53-93.
56. Ibid.
57. Best, S. and D. Kellner. *Postmodern Theory*. New York: The Guilford Press, 1991. pp. 187-188.
58. Cohen, W. "Marxist Criticism". In *Redrawing the Boundaries*, edited by S. Greenblatt and G. Gunn, p. 339. New York. Modern Language Association, 1992.
59. Laclau, E. and C. Mouffe. "Post-Marxism without Apology". *New Left Review* 66 (1987), 79-106.
60. Ibid. p. 198.
61. Mani, L. "Cultural Theory, Colonial Texas: Reading Eyewitness Accounts of Widow Burning." In *Cultural Studies*, edited by L. Grossberg, C. Nelson, and P. A. Trichler, p 393. New York: Routledge, 1992.
62. Grossberg, L. C. Nelson, and P. A. Treichler (eds.). *Cultural Studies* New York: Routledge, 1992.
63. Montrose, L. "New Historicism". In *Redrawing the Boundaries*, edited by S. Greenblatt and G. Gunn, 392. New York: The Modern Language Association, 1992.
64. Begley, A. "The Tempest around Stephen Greenblatt". *New York Times Magazine*, 28 March, 1993, p. 32.
65. Greenblatt, S. and G. Gunn. "Introduction". In *Redrawing the Boundaries*, edited by S. Greenblatt and G. Gunn, p. 4. New York: The Modern Language Association, 1992.
66. Bender, J. "Eighteenth - Century Studies". In *Redrawing the Boundaries*, edited by S. Greenblatt and G. Gunn p. 93. New York: The Modern Language Association, 1992.