

دانش در تنگنای کاربردپذیری: نگاهی انتقادی از منظر تعلیم و تربیت^۱

فرشته آل‌حسینی

کارشناس ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش

خسرو باقری

دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

چکیده

تاریخ دریافت ۱۳۸۴/۸/۲۸ • تاریخ تأیید ۱۳۸۵/۳/۳

با اتخاذ رویکرد مدرن که نشانگر حرکت به سوی عقلانیت است و به‌منظور حفظ و تثبیت تفوق انسان بر طبیعت، دانش مدرن با ویژگی‌هایی همچون، عقلانیت، عینیت، واقع‌گرایی، آزمون‌پذیری، و اخیراً کاربردپذیری، صورت تحقق می‌پذیرد. دانش مدرن در مواجهه با خواسته‌های دقیق و سخت‌گیرانه عقلانیت مدرن و مطابق با معیارهایی که این نوع عقلانیت برای صحت تفکر مشخص می‌کند در روندی تقلیل‌گرایانه طی طریق می‌کند تا در عصر اطلاعات، در معادله‌ای جدید استقرار یابد. تحقیق حاضر، از رهگذر یکی از شاخه‌شده‌ترین نظریه‌ها و تأکید خاص بر تحلیل ژان‌فرانسوا لیوتار از وضعیت دانش در جوامع کنونی، به پیگیری اهداف خود در قلمرو تعلیم و تربیت پرداخته است. بر این اساس، تعلیم و تربیت برای مواجهه آگاهانه با چالش‌های پیش‌رو، نیازمند آن است که بازتاب پژوهش فلسفی در قالب حرکت بازگشتی به مفروضات و به‌منظور کاستن از دشواری‌های برخاسته از ذات حرکت‌های شتاب‌گونه و گناه انفجاری در حوزه تصمیم‌گیری؛ همچنین ارتقاء بیش‌سیاسی معلمان و دانش‌آموزان، و تجهیز آنان به پیشی ژرف‌نگر در باب مسائل دانش و مناسبات آن با سایر حوزه‌ها را وجهه عمل خود قرار دهد.

کلید واژه‌ها: مدرنیته، عقلانیت، دانش، کاربردپذیری، لیوتار، فلسفه تعلیم و تربیت

۱. مقاله حاضر، برگرفته از رساله کارشناسی ارشد، ارائه شده در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران است.

پدین‌وسپه از استاد مشاور سرکار خانم دکتر حسینی قدردانی می‌شود.

مقدمه

نگاره «دانش قدرت است» بیکن، غرب را برآن داشت که درک و برداشت خود را از دانش در جهت پیشبرد مقاصد فناورانه به‌کار گیرد. اوج تجلی سلطه فناوری در قرن بیستم، عده‌ای را بر آن داشت که انگاره مدرن دانش را مورد نقد فلسفی و اجتماعی قرار دهند و ریشه عارضه سلطه‌جویی فناوری را که قرار بود واسطه نیل بشر به سعادت باشد، در ذات «نگرش» به «دانش مدرن» جست و جو کنند. در باور ناقدان مکتب فرانکفورت (۱۹۵۵)، این خطای نگرشی از همان جایی نشأت می‌گیرد که در نظر بیکن و دیگران، دغدغه دانش دیگر نمی‌توانست چیزی که مردمان نامش را «حقیقت» گذارده‌اند باشد، بلکه می‌بایست به فرآیندی اثربخش در حوزه عمل بدل گردد. بدین ترتیب، گرچه انتظار می‌رفت که دانش مدرن با انحلال اسطوره از جهان افسون‌زدایی کرده، وسیله‌رهایی از سلطه گردد؛ اما عملاً - با اتخاذ این رویکرد - از همان ابتدا با استقرار در میدان جاذبه قدرت و ثروت به ابزاری قدرت‌مند برای کسب سلطه بدل می‌گردد (آدورنو و هورکهایمر، ۱۳۸۴، ص ۲۹-۳۱).

هابرماس (۱۹۷۰) با اتخاذ مشی متعادل‌تری به نقد دانش و فناوری مدرن می‌پردازد. وی از یک سو، علم و فناوری را مایه بسط آزادی آدمی می‌پندارد، زیرا امکان سازگاری با محیط طبیعی و نیز حل مشکلات اجتماعی با راه حل‌های فناورانه را فراهم آورده؛ و از سوی دیگر، آن را مخل آزادی انسان می‌داند و آن هنگامی است که راه‌حل‌های فناورانه، به منزله تنها الگوی موجه و مشروع برای تأمل در باب مسائل اجتماعی یا هنجارین و اخلاقی زندگی در نظر گرفته شوند (باقری، ۱۳۸۱، ص ۸۵).

تلاش‌های هایدگر (۱۹۷۷) برای آشکار ساختن ماهیت فناوری به این نتیجه می‌انجامد که وی فناوری را افق هستی‌شناختی علم مدرن یا به عبارتی، امکان تحقق علم مدرن شناسایی کند؛ امکانی که تحقق یافته و مانع از تحقق امکان‌های دیگر شده است. وی با کاوش در وجوه و زوایای فناوری، آن را چون تقدیری در علم مدرن مستتر می‌یابد؛ «تقدیر» به معنای عازم بودن به سوی مقصدی، نه به معنای سرنوشت محتوم، آن‌گونه که تاریخ‌گرایی هگل آشکار می‌سازد. این تقدیر، انسان را به مسیر خاص خود

یعنی مسیر علم و فناوری مدرن سوق می‌دهد و انسان که مخاطب قرار گرفته و نه مجبور، باید بپذیرد با پذیرش این تقدیر، این خطر را پذیرفته که خود را از طریق‌های دیگر استحصال دانش و قلمروهای دیگری که حقیقت، خود را در آن می‌نمایاند، محروم ساخته است. بنابراین، انگارهٔ مدرن دانش، که فناوری را چون تقدیری در خود نهفته دارد، تنها امکانی از میان امکانات دیگر به حساب می‌آید، درحالی‌که با تلاش طراحان مدرنیته در طول دو قرن، یگانه راهی که بشر را به سعادت رهنمون می‌گردد تصویر شده است و چشم‌انداز آن نیز مدینهٔ فاضلهٔ فناوریانه‌ای است که علم و فناوری با دست یافتن به جایگاه حقیقی خود، با تأثیرگذاری بر چگونگی ساخت و شکل‌گیری جوامع، نظم نوینی را بر محور «توسعه» و «پیشرفت» (به یک معنا) حاکم می‌گردانند.

نیمهٔ دوم قرن بیستم را می‌توان صحنهٔ ظهور رادیکال‌ترین گرایش‌ها در جهت بی‌ایمانی نسبت به عقل، علم، فناوری، و پیشرفت دانست. پافشاری علم در معرفی خود به‌عنوان تنها نظام معرفتی شایستهٔ اعتنا، خلوص‌گرایی و خودشیفتگی مستتر در علم مدرن و جزم‌گرایی، با ظهور نوعی نسبی‌گرایی مورد چالش قرار می‌گیرد که سرمنشاء هر دو جریان جزم‌گرا و نسبی‌گرا، ویتگنشتاین با اتخاذ دو رویکرد در حیات فکری خود است.

لیوتار از جدی‌ترین ناقدان دانش و فناوری مدرن در دهه‌های اخیر به‌شمار می‌آید. در دوران شکوفایی مدرنیته، نظر بر این بود که «دانش علمی» معیاری جز حقیقت‌یابی را دنبال نمی‌کند و از همین‌رو، بر دانش‌روایی که معیارهای شناختی و اخلاقی و زیباییشناختی را با هم درآمیخته و بیش‌تر به افسانه می‌ماند تا حقیقت، برتری یافته است. تحلیل لیوتار در خصصت‌یابی از «دانش علمی» نشان می‌دهد، اکنون این سخن در هاله‌ای از ابهام قرار دارد، زیرا شواهدی دال بر این حقیقت وجود دارد که پیگیری دانش علمی صرفاً به منظور حقیقت‌یابی و سودمندی صرفاً عملی آن برای سعادت بشر نمی‌باشد، بلکه معیار دیگر نیز هست که بر معیار «درستی» تأثیر می‌گذارد. معیاری که دانش را در تنگنای نگرشی محدود و فروکاهنده، دچار فقر مفرط و پیش‌رونده‌ای

ساخته و زنگ خطر را برای نظام‌های آموزشی‌ای که دیدگاه خود نسبت به دانش و مسائل آن را به این نگره محدود ساخته‌اند به صدا درآورده است.

درحالی‌که لیوتار از موضع یک فیلسوف، به مطالعه وضعیت دانش پرداخته است، لذا زمینه تحقیق خود را شاکله مفهومی^۱ «عصر پس‌اصنعتی» قرار داده است که وجه مشخصه آن کامپیوتری شدن جوامع و اطلاعاتی شدن دانش است. با توجه به مباحثی که در باب پیدایی نوعی روشنگری درباره نسبت دانش با اشکال جدید قدرت - از جمله قدرت اقتصادی و سیاسی در چارچوب معیارهای نظام سرمایه‌داری، همچون معیار «کاربردپذیری» - مطرح است در ابتدا، به بررسی آراء لیوتار در این خصوص می‌پردازیم، سپس توجه خود را از خلال این بررسی به فلسفه تعلیم و تربیت معطوف کرده از منظر آن به ارانه‌ی پیشنهادهایی برای تعلیم و تربیت خواهیم پرداخت.

دیدگاه فلسفی - اجتماعی لیوتار در باب دانش

آنچه از نظر بل (۱۹۷۴) «پسا-صنعتی»، از نظر گیدنز (۱۹۹۰) «مدرنیته بنیادی»، از نظر هابرماس (۱۹۹۴) «طرح ناتمام مدرنیته» است؛ از نظر لیوتار (۱۹۷۹)، یک «وضعیت پست‌مدرن» است. وضعیتی که مفاهیم مطرح در آن با رگه‌هایی از اندیشه‌های پساساختارگرایانه^۲ و شالوده‌نکنانه خود برای عنصر زبان جایگاه ویژه‌ای قائل است؛ به گونه‌ای که آبخشور اصلی و مبدأ بسیاری از معانی در آن به بازی‌های زبانی ویتگنشتاین باز می‌گردد. جایی که در آن «درک ما از مفهوم بستگی نام به درک ما از مفهوم «پیروزی از قواعد» دارد. در وضعیت پست‌مدرن، هر بازی، ناظر بر بخشی از اعمال و کنش‌هاست و زبان، از چنان توانشی برخوردار است که می‌تواند در هر بازی

۱. یک طرح یا شاکله‌ی مفهومی (conceptual schemata) نسبت‌های خاصی از واقعیت پیچیده را برمی‌گزیند و آن را در ذیل یک سرفصل دسته‌بندی می‌کند؛ به این منظور که شباهت‌ها و تفاوت‌ها را تشخیص دهد. (بل، ۱۹۷۴، ص ۹).

۲. کلتور و پست (۱۹۹۱)، پساساختارگرایی را، بخشی از ماتریس نظریه پست‌مدرن می‌داند و زیرمجموعه یک سری گرایش‌های نظری، فرهنگی و اجتماعی که اساس گفتارهای پست‌مدرن را تشکیل می‌دهد، تفسیر می‌کند. بنابراین، از لحاظ گسترده‌گی و شمول، دامنه مباحثات پست‌مدرن نسبت به ساختارگرایی وسیع‌تر است.

قالبی متناسب با قواعد آن بازی ایجاد کرده، معانی مختلفی برای واژه‌ها و گفتارها وضع کند. بدین ترتیب، هر بازی زبانی، جریانی است هدف‌مند که در برابر تحمیل معانی بر واژه‌ها از خود مقاومت نشان می‌دهد و گفتار و کردار افراد شرکت‌کننده را با معیارها و قواعد خود، مورد داوری قرار می‌دهد. معیارها و قواعدی که قبلاً توسط افراد شرکت‌کننده یا طرفین بازی مورد پذیرش قرار گرفته است باید مشروعیت نیز بیابد. در وضعیت پست‌مدرن، دانش علمی در کنار فلسفه، سیاست، اخلاق، و دانش روایی یک بازی زبانی به شمار می‌آید؛ اما بازی زبانی ای که نمی‌تواند بدون توسل به دیگر بازی‌ها - چون فلسفه و سیاست - به قواعد بازی خود مشروعیت ببخشد. بنابراین، نقطه عزیمت لیوتار در تحقیقش دربارهٔ وضعیت دانش در جوامع پست‌مدرن، بررسی این مسئله است که دانش علمی چگونه زمینهٔ مشروعیت، اعتبار، و اعتماد را برای خود فراهم می‌سازد.

به‌طور مشخص از قرن هجدهم به بعد بسیاری از دایعه‌های حقیقت با محک علم آزموده شده‌اند که این امر به بی‌اعتباری بسیاری از این دایعه‌ها انجامیده است. بررسی مبانی نظری تحقیق نشان داد افراطی‌ترین شکل این فرآیند در بی‌اعتباری فلسفه توسط گرایش اثبات‌گرایانه تبلور یافته است. همچنین مشاهده شد که علم، چگونه با سعی فلسفی طراحان مدرنیته اعتبار یافت؛ و چه در قالب ایدهٔ رهایی‌بخشی بیکنی و روشنگران و چه در قالب تاریخی‌گری هگلی یگانه راه منجر به سعادت بشر تصویر شد؛ بنابراین، علم و محصول بلافصل آن فناوری، با تنفیذ گفتمان مشروعیت‌بخش خاص خود، یعنی فلسفه، مشروعیت یافتند؛ لذا با افول روایت‌های مشروعیت‌بخش، در گرداب هولناک فقدان مشروعیت فرو می‌غلطند.

لیوتار در «وضعیت پست مدرن» دانش را در بستر «بحران روایت‌ها» مورد بررسی قرار می‌دهد. بدین ترتیب، واژهٔ پست مدرن توصیف شرایط زیر است:

«از یک سو، به علت وجود شواهدی دال بر عدم تحقق آزادی، رهایی، و عدالت مورد ادعای روایت‌های کلان و عدم تناسب آن با تجارب کنونی بشر منجر به بی‌اعتقادی و عدم ایمان به فراروایت‌ها» و در نتیجه انحطاط و فروپاشی آن‌ها شده

است.^۱ لذا مسئله‌شماره یک در وضعیت پست‌مدرن، یافتن بدیل مشروعیت‌بخش دیگری برای "دانش علمی" است.

- از سوی دیگر، با فروپاشی روایت‌های کلان، ساختار سلسه مراتبی گفتارها نیز فرو ریخته است؛ پس علم نمی‌تواند در مسند مرجعیت، برای بازی‌های دیگر اعتبار و مشروعیت تنفیذ کند و «مهم‌تر از آن این‌که حتی قادر به مشروعیت بخشیدن به خود نیز نیست» (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۱۲).

کارول،^۲ اختصاراً آنچه را توسط لیوتار در وضعیت پست‌مدرن تصویر می‌گردد این‌گونه تشریح می‌کند:

«حساسیت به تکثر، پیچیدگی، تناقض‌نمایی، تناقض، و به‌هم‌آمیختگی و شوق به بازشناختن، محترم شمردن و معنا بخشیدن به آن‌ها بدون این‌که بخواهیم هرگونه هویت یا تفرّدی را به بت بدل کنیم یا ای‌نکه ویژگی‌های خاص آن را فروبکاهیم یا نفی کنیم. آنچه هست عبارت است از بازشناسی تفرّد و نسبیّت همه معیارها و، دست کم در عرصه‌های هنر، فلسفه و سیاست، توجه به ضرورت‌های خاص داوری، بدون معیارهای ثابت و از پیش تعیین شده. آنچه هست عبارت است از شوق برای عدالت، بدون تضمین آگاهی دقیق از این‌که چه صورتی از حقیقت را بایست پذیرفت، یا بهترین (یا «عادلان‌ترین») وسائط برای دستیابی به عدالت چیست. همچنین، آنچه هنوز هست عبارت است از شوق برای دانستن، اما بدون تضمین آگاهی دقیق از این‌که دانش چیست یا چه خیری از خود دانش یا از دانستن آنچه فرود می‌داند عاید می‌گردد» (کارول، ۲۰۰۰، ص ۱۱).

۱. کالینیکوس از قول لیوتار نقل می‌کند: «آیده‌ی پیشرفت به مثابه امری ممکن، محتمل یا ضروری ریشه در این قطعیت دارد که تکامل هنرها، فناوری، دانش و آزادی برای کل بشریت سودمند است. پس از دو قرن ما بیشتر علاقه‌مند هستیم عکس آن را تأیید کنیم نه لیبرالیسم اقتصادی و نه سیاسی، نه انواع مختلف تفکر مارکسیستی که از درون دو قرن اخیر سر برآورده اند از اتهام جنایت علیه نوع بشر میرا نیستند.» (کالینیکوس، ترجمه‌ی فرهادی، ۱۳۸۲، ص ۲۶)

² D.Carroll

جغرافیایی که در وضعیت پست مدرن پیش‌رو داریم، صحنه تلاش آتشفشان خاموشی است که زمانی با فوران اندیشه‌های طراحان مدرنیته، مرحله به مرحله، علم را بر قلّه باشکوه خود نشانده بود؛ اما اکنون با تشدید فعالیت‌های آتشفشانی در لایه‌های بنیادی تفکر و اندیشه غرب و جابجایی ناگهانی لایه‌های تفکر بر اثر «چرخش زبانی»^۱ در سده اخیر، با لرزشی مهیب فرو می‌پاشد و پاره‌های خود را بر سطح زمین می‌پراکند. هر پاره معرفتی، بی آنکه ربطی به دیگری داشته باشد، پهنه‌ای را اشغال کرده و منظری برای خود آفریده است؛ منظری که به هیچ روی از سطح بالاتر و برتری برای تسلط بر دیگری برخوردار نیست.

لیونار در واقع با تأثیرپذیری از دو جریان تأثیرگذار در فلسفه و علم‌شناسی - که البته آن دو نیز بی‌ارتباط با هم نبودند - تحت رهبری فکری ویتگنشتاین و کوهن^۲ از تکثر بازی‌ها، عدم‌تجانس آنها و در نتیجه قیاس‌ناپذیری آنها جانبداری می‌کند. اما همان‌طور که ساموئل وبر^۳ متذکر شده است، مناقض‌نمایی که لیونار خود را در تور آن گرفتار می‌یابد، دقیقاً حاصل همین پافشاری او بر استقلال کامل بازی‌های زبانی است. این مناقض‌نما، تجلی تناقض بیان‌نشده در پس‌زمینه اندیشه فرد ضد بنیادگراست، یعنی آرزوی دستیابی به منظری که با نگرستن از آن بتوان هویت خاص و منحصر به فرد همه منظرها را تضمین کرد. بدین ترتیب، گفتار دربردارنده ادعایی مبنی بر اینکه «هیچ گفتاری واجد مقام و منزلتی خاص نیست»، خود را در مقامی واجد منزلت خاص، نشانده است (راش، ۱۳۷۷).

چنان‌که گفته شد با جابجایی لایه‌های بنیادی تفکر غرب و «چرخش زبانی»، نظم حاکم بر وضعیت جدید یک نظم افقی است، نه سلسله‌مراتبی. در این نظم جدید، فلسفه فاقد قدرت مشروعیت‌بخشی و دانش علمی نیز فاقد قدرت هژمونیک و حق مرجعیت برای تنفیذ حکم برای سایر بازی‌هاست. نظم حاکم در «وضعیت پست‌مدرن»،

^۱ Linguistic Turn

^۲ Kuhn

^۳ S. Weber

نقش‌ها و کارویژه‌های جدیدی برای این دو رقم زده است و بدیل مشروعیت‌بخش دیگری برای دانش علمی جست و جو می‌کند.

لیوتار در کتاب مشهور خود، «تباین: مصاف تعابیر»^۱ به انتساب نقش جدیدی به فلسفه مبادرت می‌ورزد. در این نقش جدید، فلسفه دیگر کاری جز حمایت از گفتارها در قبال تجاوز گفتارهای دیگر، که دچار خود بر تربینی‌اند، ندارد. در این راه، مسئولیت فیلسوف کشف و تشخیص انواع تباین‌ها و نجات عقلانیت‌های خُرد از خطر حذف و طرد و شناخته نشدن است.

در پروژه فلسفی لیوتار «تباین» به دلیل استقلال ریشه‌ای و قیاس‌ناپذیری^۲ بنیادی بازی‌ها اجتناب‌ناپذیر است (لیوتار، ۱۹۸۸، ص ۲۲۰). بنابراین فقدان در ملاقات گفتارها و در نقاط تماس آنها با یکدیگر، به علت فقدان قانون کاربردپذیر برای داوری میان آنها، «تباین‌ها» به وجود می‌آیند؛ پس، گونه‌ای گفتار نیاز است که با کشف این «تباین‌ها» مانع از سرکوب یکی توسط دیگری گردد. اما چرا قوه داوری اعطا شده به ژانر فلسفه، خود یک بازی و تابع قواعد و محدودیت‌های آن به شمار نمی‌آید، چیزی است که ناقدان وی مورد پرسش قرار داده‌اند. چگونه می‌توان با فرض وجود گفتاری که فواصل میان «جزایر» گفتار^۳ را می‌بیماید برای چیزی امتیاز قائل شد که مجاز به آن نیستم (بر طبق کلام پست‌مدرنیست که منکر نقش ماوراء‌روایتی برای هر گفتاری است). انتقاد دیگری که ناقدان وی مطرح می‌کنند آن است که تنها در صورتی می‌توان از اجتناب‌ناپذیر بودن تباین‌ها دفاع کرد که قائل به وجود وحدت [نظر] باشیم. وحدت نظر به وجود تفاوت‌ها، تبعیض‌ها، هماهنگی‌ها یا وفاق‌ها (راش، ۱۳۷۷). این اندیشه‌ها با گرفتار شدن در تور متناقض‌نمای «ازجباع به خود»، عملاً در جای خود متوقف

^۱ The Different: Phrases in Dispute

^۲ Incommensurability

^۳ «جزیره» تعبیری است که لیوتار در کتاب «تباین: مصاف تعابیر» به کار برده است. هر ژانری از گفتار مانند یک جزیره است

و فوهی داوری هم همانند یک تدارکات‌چی فاصله‌ی میان جزایر را طی می‌کند. به قصد ارائه‌ی کشفیات یا ابداعات جزایر

می‌شوند و از ادامه راه باز می‌مانند. با انتساب نقش جدید به فلسفه و خلع قدرت مشروعیت‌بخشی از آن، مشروعیت دانش بر بنیاد دیگری نهاده می‌شود.

مشروعیت بر بنیاد کاربردپذیری

عقلانیت مدرن اقتضا می‌کند که دانش علمی، عینی و در عین حال کاربستی باشد؛ یعنی در همه عرصه‌های زندگی بشر حضور یافته، با امکاناتی که به صورت فناوری فراهم می‌آورد، نیازهای بشر را برآورده ساخته، او را به سوی سعادت رهنمون شود. با چرخش زیبایی، و تبدیل شدن دانش علمی به یک بازی زبانی، که صرفاً با عینیت و عقلانیت‌اش به خود مشروعیت می‌بخشد، لازم می‌نمود که معیار دانش علمی مورد واکاوی قرار گیرد.

در دوران مدرن، نظر بر این بود که «دانش علمی» معیاری جز «حقیقت‌یابی» را دنبال نمی‌کند و از همین‌رو، بر دانش روایی که معیارهای شناختی و اخلاقی، و زیباشناختی را با هم درآمیخته و بیشتر به افسانه می‌ماند تا حقیقت برتری یافته است. اکنون این سخن در حاله‌ای از ابهام قرار می‌گیرد و مورد پرسش واقع می‌شود، زیرا شواهدی دال بر این حقیقت وجود دارد که پی‌گیری دانش علمی، صرفاً به منظور حقیقت‌یابی و سودمندی صرفاً عملی آن برای سعادت بشر نمی‌باشد؛ بلکه معیار دیگر نیز وجود دارد که بر معیار «درستی» تأثیر می‌گذارد. لیونار این معیار را که در بازی فناوری کاربرد دارد، «کاربردپذیری» می‌نامد. «کاربردپذیری» معیاری است که به بازی علم وارد شده و گزاره‌هایی که در حالت صدق و کذب بیان و عرضه می‌گردید، در قالب «کاربردپذیری» یعنی بهترین معادله ممکن میان درون‌داد/ بیرون‌داد، صورت‌بندی می‌کند (لیونار ۱۳۸۱، ص ۱۴۰).

اینکه چگونه معیار فنی بر معیار حقیقت تأثیر می‌گذارد، از آن‌روست که عقلانیت مدرن «عینیت» را وجه مشخصه دانش علمی می‌داند. «عینیت»، مستلزم اقامه برهان و اثبات است و به همین سبب، مستلزم هزینه‌های اضافی، برای ارتقاء ابزارها و شیوه‌های تولید برهان است. بدین ترتیب، مسئله جدیدی مطرح می‌شود: «اگر پول نباشد برهانی هم

نخواهد بود - و این بدین معنی است که تأیید گزاره‌ها و حقیقت نیز وجود نخواهد داشت. بازی‌های زبان علمی به بازی‌های گران‌قیمتی تبدیل می‌شوند که در آنها هرکسی که ثروتمندتر باشد بیش‌ترین بخت حقیقت را دارد. بدین ترتیب، میان ثروت، کارآیی، و حقیقت معادله‌ای برقرار می‌شود.» (لیوتار، ۱۳۸۳، ص ۵۱۶)

بنابراین، «کاربردپذیری» با بالابردن توان تولید برهان، حق را به قدرت می‌افزاید، زیرا معیار فنی که هم‌اکنون در مقیاس وسیعی به دانش علمی وارد شده بر معیار حقیقت تأثیر می‌گذارد. معیار کاربردپذیری با ورود به قلمرو دانش، عملاً آن بخش از فعالیت حقیقت‌یابی را که نمی‌تواند کارآیی خود را در مطلوب‌سازی موقعیت سرمایه‌گذار اثبات کند مطرود و محکوم به زوال خواهد کرد؛ و بدین ترتیب، تصور دانش برای ارزش ذاتی و درونی‌اش روزه‌روز رو به زوال می‌رود و جای خود را به دانش به خاطر ارزش مبادله‌اش می‌دهد.

درک علم در چارچوب نظریه بازی‌های زبانی، لیوتار را بر آن داشت که حاکمیت اصل «کاربردپذیری» را در قلمرو علم مورد مشاهده فلسفی و اجتماعی قرار داده، اعلام کند که آنچه اکنون در عصر سیطره کامپیوترها به علم هدف معتبر می‌بخشد روایت‌های کلان مروج «دانش برای دانش» یا «دانش برای رهایی» نیست، بلکه فناوری در خدمت قدرت است که معیار خود را در قلمروی علم رواج داده، آن را به نیروی تولید در شیوه تولید سرمایه‌داری، کالایی برای خرید و فروش، و گروکشی در منازعات قدرت، تقلیل داده است.

لیوتار استدلال می‌کند که تحولات فناوریانه نه تنها بر نحوه حقیقت‌یابی یا همان پژوهش علمی تأثیر گذاشته است، بلکه بر بنیاد همین اصل «کاربردپذیری»، آموزش و یادگیری را نیز تحت تأثیر قرار داده است. اسمارت^۱ بر پایه استدلال لیوتار بیان می‌کند: «پیش‌برد بازده اجرایی [کاربردپذیری] هم بر تولید معرفت و هم بر انتقال معرفت تأثیر گذاشته است. در حوزه تحقیقات، گرایش فزاینده‌ای به سمت سرمایه‌گذاری روی

^۱ B.Smart

پروژه‌هایی وجود دارد که بازده سیستم را بهینه‌سازی می‌کند و به سایر تحقیقات اعتنایی نمی‌شود. به همین ترتیب، آموزش و یادگیری نیز تابع الزامات بازده اجرایی [کاربردپذیری] سیستم شده‌اند، و هرچه بیش‌تر به سمت تدارک دیدن آموزش‌ها و تثبیت مهارت‌ها معطوف شده‌اند، و دیگر توجهی به آرمان‌ها و ارزش‌های لیبرال ندارند که روز به‌روز بدنام‌تر می‌شوند» (اسمارت، ۱۳۸۳، ص ۲۲۵-۲۲۶)

در جوامعی که معیار «کاربردپذیری» بر قلمروی «دانش علمی» آن حاکمیت یافته است هدف مطلوب برای یک نظام آموزشی، تربیت نیروی ماهر برای به حداکثر رساندن بازدهی نظام است. تربیت متخصص کارآموده، مهم‌ترین دغدغه یک نظام آموزشی در چنین شرایطی است. «هدف از انتقال دانش دیگر تربیت نجیگانی قادر به هدایت ملت به سمت رهایی و آزادی نیست، بلکه خلق بازیکنانی برای نظام است که به گونه‌ای قابل قبول قادر به ایفای نقش‌های خود در مناصب عملی (پراگماتیک) مورد نیاز نهادهای آن [نظام] باشند» (لیوتار، ۱۳۸۱، ص ۱۴۶). از نظر لیوتار، تأثیر کلی حاکمیت اصل «کاربردپذیری» در آموزش آن است که نهادهای آموزش عالی را تابع قدرت‌های موجود می‌سازد. با حاکمیت تخصص‌گرایی، سؤال از «آیا حقیقی است؟» به «چه فایده‌ای دارد؟» و در بستر تجاری‌سازی دانش به «آیا قابل فروش است؟» و در بستر رشد قدرت به «آیا کارآمد است؟» تقلیل می‌یابد.

با مسئله‌دار شدن روایت‌های کلان فلسفی و سیاسی و مشروعیت‌زدایی از آن‌ها، «کاربردپذیری» به‌عنوان بدیل مشروعیت‌بخش شناسایی می‌گردد؛ اما از نظر لیوتار «کاربردپذیری» هم مسئله‌دار است و عدم کفایت و نادرستی آن را می‌توان از طریق شق سوم مشروعیت‌بخشی زیر سؤال برد.

مشروعیت بر بنیاد مغالطه^۱

۱. ریشه‌شناسی "paralogy" نشان می‌دهد این لغت یونانی است و از دو بخش "para" به معنای «خارج از» یا «ساروی چیزی بودن» و "logos" به معنای «دلیل و راهنما» یا «خرد» می‌باشد. برای لیوتار «پارالوژی» به معنای حرکتی خلاف شیوه‌های مسطر نغفل و استدلال است. (دائرةالمعارف فلسفه اینترنت، ۲۰۰۲) یا به عبارتی «خرق عادت اندیشیدن».

در بحث از مشروعیت بر بنیاد «کاربردپذیری»، دانش مشروعیت می‌باید از آن جهت که ابزاری برای نیل به قدرت است. اما فرضیه مشروعیت بر بنیاد «کاربردپذیری» خود بر بنیاد تعیین‌گرایی^۱ استوار است، یا این پیش فرض که نظامی که محل ورود داده‌ها و خروج ستاده‌هاست، نظامی ثابت و پایدار و قابل پیش‌بینی است. از نظر لیونار این انگاره که مبین فلسفه پوزیتیویستی کارآیی است خود مسئله‌دار است. زیرا این سؤال که «استدلالت به چه درد می‌خورد، اثبات یا دلالت به چه درد می‌خورد؟» می‌تواند با یک فراسؤال با این مضمون که «سؤال شما چه ارزشی دارد؟» مورد پی‌گرد قرار گیرد و محدودیت «عقلانیت کارکردگرا» را آشکار کند. بنابراین، «این فلسفه نیست که این مسئله را برای علم طرح می‌کند، بلکه خود علم است که مسئله مشروعیت را برای خود طرح می‌کند» (لیونارد، ۱۳۸۱، ص ۱۵۶)

همان‌گونه که اشاره شد، نظریه‌ی کاربردپذیری، خود بر بنیاد پیش‌فرضی است که می‌گوید همه چیز قابل محاسبه و اندازه‌گیری است؛ در حالی که این فرض قابل تأیید و اثبات نیست، مگر آن‌که همه‌ی متغیرها شناخته شده و معلوم باشند. این مسئله وقتی ابعاد پیچیده‌تری می‌یابد که از قلمروی علوم طبیعی یا به قلمروی علوم انسانی بگذاریم.

لیونار با مطرح ساختن مشروعیت دانش بر بنیاد «مغالطه» کارویژه دانش علمی را از «تولید حقیقت» در چارچوب کاربردپذیری به «تولید ایده» در چارچوب مغالطه‌تفسیر می‌کند. بدین ترتیب، دانشی که توسط لیونار در چهارچوب نظریه بازی‌های زبانی مورد مشاهده قرار می‌گیرد صرفاً به‌عنوان «مولد ایده» نه به‌عنوان «مولد حقیقت» از بحرانی که در آن فروغلتیده جان به در می‌برد. اگر پرسش در باب مشروعیت در قالب پرسش «دانش علمی چیست؟» صورت‌بندی شود، پاسخ آن در نظریه لیونار دانش علمی بازی زبانی در میان خیل بی‌شمار بازی‌های زبانی است که در آن بازیگران به خلق ایده‌های نو مشغول‌اند؛ و اگر در پرسش «دانشمند خوب چیست؟» صورت‌بندی شود، پاسخ فردی خواهد بود که با ابداع حرکات جدید، هنجار شکنی، و ایجاد هنجارهای جدید

^۱. Determinism

برای درک و تدوین قواعد جدید، دائماً حوزه جدیدی را برای پژوهش علمی جست و جو و پیشنهاد می‌کند. افقی که در این دیدگاه، در پیش روی دانشمندان یا جویندگان دانش گشوده است «تخالف» است نه «توافق»^۱ (لیوتار، ۱۹۷۹، ص ۱۴۵).

«دانش در تنگنای کاربرد پذیری» و بازتاب تربیتی آن

از نظر لیوتار، با ظهور جامعه‌ای که کامپیوترها در آن سیطره دارند (جامعه اطلاعاتی)، منطقی حاکم می‌گردد که به تبع آن، از این پس نشان داده خواهد شد کدام گزاره‌ها به‌عنوان گزاره‌های «دانش» پذیرفته خواهند شد. لیوتار با رمزگشایی از زبان منطقی حاکم در تحلیل خود، حکم آن را متناسب با این حکم می‌یابد که «کاربردی شویید (به معنای قیاس پذیر) یا محو شوید»^۲ (لیوتار، ۱۹۷۹، ص ۱۲۴). به عبارت دیگر، پیام ماشین‌های ارتباطات و اطلاعات جدید به دانش این است: یا با زبان ما سخن بگویید و یا خاموش باشید. فقر مفهوم «دانش» از مهم‌ترین شاخصه‌های برخاسته از تنگنای حاکمیت منطقی جدید در عرصه جوامع اطلاعاتی است. بررسی‌های انجام شده از خلال ساختارهای نظری فلسفی نشان می‌دهد که وجوهی از دانش ما، با نام‌های «دانش عملی»، «دانش ضمنی» و دانش‌هایی که به واسطه «تجسد ما»، قابل دستیابی و دسترسی هستند، فاقد قابلیت «ترجمه پذیری» و یا «رمز پذیری» به زبان منطقی ماشین‌های ارتباطاتی می‌باشند؛ در نتیجه، فاقد ارزش مبادلاتی ارزیابی و مطرود خواهند شد و عملاً از جریان یادگیری نیز حذف خواهند شد. با حذف این اجزای ارزشمند دانشی از کل پیکره دانش، براساس نظریه لیوتار، با اشکالی از دانش اطلاعاتی شده مواجه می‌شویم که مشتمل بر خصایصی است که البته هر خصیصه، نتیجه منطقی خصیصه پیش از خود است:

۱. Dissension

۲. Consensus

۳. "be operational or disappear" از نظر لیوتار یک عمل ثروستی است. واژه ترور در نوشته‌های لیوتار معنای خاصی دارد. ترور چه به لحاظ سیاسی، اجتماعی یا فرهنگی عبارت است از: «محروم کردن دیگران از توان پاسخ دهی به محرومیت» (لیوتار، ۱۹۹۷، ص ۱۸۵).

۱. دانش تجسم بیرونی یافته است.

۲. مبادلاتی است و به منظور فروش تولید می‌شود.

۳. بیش از پیش با قدرت در آمیخته است (لیوتار، ۱۳۷۹، ص ۱۲۵).

لیوتار استدلال می‌کند با افول روایت‌های کلان مشروعیت‌بخش، همچون روایت هگلی و روایت مارکسیستی، وضعیت جدید بدیل مشروعیت‌بخش دیگری را بر مبنای منطق حاکم جست و جو می‌کند؛ اما نتیجه این جست و جو نیز که همانا «کاربردپذیری» است، با وانهادن روایت‌های مشروعیت‌بخش دیگر خود را در مقامی نشانده که خود، آن را موجه نموده است. همسویی «دانش علمی» با منطق «کاربردپذیری» و معیار آن یعنی «کارآمدی» توفیقات چشمگیری را از آن‌ها شکل از دانش کرده است؛ اما همچنان، پرسش درباره مشروعیت آن را می‌آزارد.

از نظر لیوتار، در زمانه‌ای که علم بیش از هر زمان دیگر، تابع قدرت و در معرض گروکشی در منازعات میان قدرت‌ها قرار دارد پرسش درباره مشروعیت با شدت و حدت بیشتری خود را می‌نمایاند؛ زیرا مشروعیت همواره فرآیندی است که دو وجه دارد؛ وجهی به مشروعیت قانون، و وجهی به مشروعیت قانون‌گذار می‌پردازد. «دانش علمی» نیز که اکنون بیش از پیش با قدرت در آمیخته، در معرض دو پرسش قرار می‌گیرد: چه کسی تصمیم می‌گیرد که دانش چیست؟ (سؤالی که پاسخ آن مربوط به بازی علم است) و چه کسی می‌داند که در چه موردی نیاز به تصمیم‌گیری است؟ (سؤالی که پاسخ آن مربوط به بازی قدرت است). این پرسش‌ها، پاسخ‌های خود را در دو حوزه یا بازی زبانی جست و جو می‌کنند؛ اما همان‌طور که مشاهده شد با خصلت‌یابی لیوتار از «دانش علمی» و مشروعیت یافتن آن بر مبنای منطق «کاربردپذیری»، دانش با تجسم خارجی یافتن و تقلیل به کالایی برای مبادله به ابزار دست قدرت تبدیل شده است، پس در واقع، عملاً از حوزه بازی خاص خود خارج و به بازی قدرت وارد شده است. این امر، به وضوح نشان می‌دهد که منطق «کاربردپذیری»، گوناگونی بازی‌ها را تاب نیاورده، با دست‌اندازی به سایر حیطه‌ها،

قصدها را همه چیز - یعنی امور حقیقی، عادلانه، و زیبا - را به کالایی برای مبادله یا همان اطلاعات تقلیل دهد. (باقری، ۱۳۸۳، ص ۴۶).

با به انجام رسیدن بررسی روند شکل‌گیری مفاهیم و تأمل در نحوه تکوین آنها در زمینه و بستری که در آن نضج گرفته‌اند، همچنین آگاهی از مفروضات الزام‌آور آنان، اینک می‌بایست توجه خود را از خلال این بررسی‌ها به تعلیم و تربیت معطوف کنیم. این بررسی، می‌تواند در دو حوزه نظر و عمل تربیتی استمرار یابد و بر مبنای آن، دلالت‌هایی را عرضه کند که میان دو قطب نظر و عمل در نوسان‌اند.

حوزه نظر: حرکت بازگشتی به سوی مفروضات

تعلیم و تربیت می‌بایست نقش خود را در جامعه اطلاعاتی مفروض مورد تأمل قرار داده و آن را از نو تعریف کند. یکی از این نقش‌ها، می‌تواند بازتاب پژوهش فلسفی درباره مفاهیمی باشد که بر مفروضات خاصی بنیاد نهاده شده است و عمل تعلیم و تربیت را سمت و سو می‌دهد.

این حرکت بازگشتی از مفاهیم به سوی مفروضات، از همان نقطه‌ای آغاز می‌گردد که تصمیم‌گیرندگان حرکت خود را پیش‌تر آغاز کرده‌اند، اما در جهتی معکوس. نباید هرگز تصور گردد که این تصویر، به منزله‌ی جنگ بر دارها به معنای ختنی سازی جهت و اثر یکدیگر است؛ بلکه صرفاً پررنگ کردن نقش فلسفه تعلیم و تربیت در غنی‌سازی مفاهیمی است که به لحاظ مقتضیات زمان و قرار گرفتن پرشتاب و بی‌تأمل این مفاهیم در حوزه تصمیم‌گیری زمینه فقر آنها فراهم آمده است. همانند دانش و اطلاعات، که با قرار گرفتن در کانون توجه و علاقه خاص دیگر حوزه‌ها، از جمله سیاست و اقتصاد، چشم‌اندازهای نوینی - همسو با جریان‌های جهانی - به سوی آن گشوده شده است و به وضوح نشانگر آن است که اساساً اقتصاد و سیاست متأثر از نیروهای «جهانی شدن»، خلق و خوی ویژه‌ای یافته‌اند و از زبانی استفاده می‌کنند که به متقاضیان دانش اجازه می‌دهد به شیوه‌ای خاص به دانش و مسائل آن بنگرند (دانشجو به مثابه خریدار دانش نه جوینده دانش).

فلسفه تعلیم و تربیت نیز از زبان خاصی برخوردار است و از منظر خاص خود که همانا نگاه انسانی است به دانش و مسائل آن می‌نگرد. پس در حرکت بازگشتی خود از مفاهیم به مفروضات می‌تواند پیامدهایی را که در ذات حرکت‌های شتاب‌گونه و گاه انفجاری نهفته است آشکار ساخته و آن را تعدیل کند. همان منطقی که به سیاستمداران و اقتصاددانان این امکان را می‌دهد تا ابعادی از اطلاعات و دانش را که دارای خواص سیاسی و اقتصادی است، برجسته ساخته در جهت اقدامات شتابزده خود به کار گیرند، به فلسفه تعلیم و تربیت هم امکان خواهد داد تا با به‌کارگیری توانش خود در مشاهده مرتبه این مفاهیم، نقاط کور مشاهدات سیاسی و اقتصادی را رصد کرده و نقش انتقادی خود را با آشکار کردن محتوای این نقاط کور، تثبیت کرده و تداوم ببخشد. و نهادن این مسئولیت و سپردن آن به دیگری (سیاست و یا اقتصاد) صرفنظر کردن از امکاناتی است که از آن بهره‌مندیم، لیکن تعطیل‌اش گذارده‌ایم.

حوزه عمل: اقدام برای تربیت سیاسی

تعلیم و تربیت می‌بایست پس از تعریف نقش خود در جامعه اطلاعاتی مفروض، امکانات بالقوه خود را در تحقق این نقش مورد بازسنجی قرار داده، آن را بالفعل کند. این سخن بدان معناست که پیشی را که از شناخت نقش و جایگاه خود به‌دست آورده است، به کار بندد. مصداق این سخن با توجه به هدف تحقیق حاضر این است:

حال که پی بردیم چگونه مسائل دانشبرکنار از مسائل سیاست و اقتصاد نبوده و به نحو پیچیده‌ای با مسائل قدرت - خصوصاً در ابعاد جهانی آن^۱ - گره خورده است و تحلیل‌ها نشانگر وجوه پنهانی معاهدات و مناسبات حاکم میان آنها است، پس در چنین

۱. تأکید به ابعاد جهانی سیاست یا اقتصاد از آن رو است که در بعد ملی بر مبنای اصول ایدئولوژی اسلامی همچنان‌که در مقدمه قانون اساسی نیز تصریح شده: «اقتصاد وسیله است نه هدف» برخلاف مکاتب مادی که اقتصاد هدف است. هدفی در راستای تمرکز و تکثیر ثروت و سودجویی (قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۷۰، ۱۱۳) ولی تحلیل‌های جامعه‌شناختی نشان می‌دهد، امواج «جهانی شدن» با تأثیراتی که عملاً بر اقتصاد و سیاست ملی می‌گذارد، دیگر حوزه‌ها، از جمله تعلیم و تربیت را نیز تحت‌الشعاع قرار می‌دهد.

شرایطی تعلیم و تربیت می‌بایست خود را ملزم به تجهیز دانش‌آموزان به بینشی ژرف‌نگر در باب مسائل دانش و مناسبات آن در پیوند با سایر حوزه‌ها، در گستره‌ای فراتر از وجوه مرئی آن سازد. این امر، با توجه به روشنگری لیوتار در این خصوص، مستلزم فراتر بردن آگاهی‌های دانش‌آموزان از حدود عرصه‌هایی است که فراتر از آن، حوزه عملیاتی وجوه نامرئی قرار دارد. این اقدام به منزله گامی به سوی «تعلیم و تربیت سیاسی» است. هرگز نباید تصور شود که این اقدام، حرکت به سوی سیاست‌زدگی تعلیم و تربیتی است؛ بلکه بالعکس، حرکتی در جهت زدودن سیاست از دامن تعلیم و تربیت از طریق برملا ساختن تفرندهای سیاسی در القای مفاهیم مورد نظر خود است.

با توجه به تحلیلی که لیوتار به دست می‌دهد، اگر بپذیریم که دانش با تسدیل شدن به کالایی راهبردی در جوامع اطلاعاتی، عملاً و رسماً به بازی سیاست وارد شده است پس چندان بی‌وجه نیست اگر بگوییم نهادهای آموزشی از آن جهت که مراکز تنظیم‌گرش، تولید علم و تربیت عالم‌اند، بحران‌زده به معنای سیاست‌زده‌اند.^۱ بنابراین، تعلیم و تربیت سیاسی اشاره به تعلیم و تربیتی است که اصلاح‌نگرش و ارتقاء بینش سیاسی معلمان و دانش‌آموزان را در دستور کار خود دارد. وجهی از تعلیم و تربیت که به‌نظر می‌رسد در شرایط کنونی می‌تواند وجه‌ای بحران‌زدا یافته و آفتی را که در اثر شتاب‌زدگی در همسویی با نوع خاصی از نگرش به دانش تقلیل یافته بروز نموده است بزدايد. برای آنکه اهمیت و ضرورت این وجه بیشتر آشکار شود لازم است تأمل و تدقیق محسوس‌تری از مفهوم بحران‌زدگی تعلیم و تربیت به دست آوریم.

در یک تعلیم و تربیت بحران‌زده، به معنای سیاست‌زده آن، درک عمیقاً نادرستی از این‌که «من کیستم» و «به چه کاری مشغول‌ام» وجود دارد. درحالی‌که فرد، چه معلم و چه دانش‌آموز می‌پندارد که به کار آموزش و یادگیری مشغول است به کار دیگری گمارده شده است. در این معنا، مدرسه و دانشگاه محل عرضه است؛ عرضه دانش و

۱. بحران‌زده به این معنا که از پی‌گیری اهداف اصلی خود بازمانده در تحقق اهداف دیگری (سیاست و اقتصاد) به خدمت گرفته شده است.

عرضه‌کنندگان (معلمان) و متقاضیان (دانش‌آموزان)^۱ در تعاملی چشمگیر به داد و ستد مشغول‌اند. اما این بازار نیز، چون هر بازاری، رونقی و کسادى دارد (رونق آن را در علوم با منزلت یا همراه با فنّ آوری اطلاعات و کسادى آن را در علوم بی‌منزلت یا بازمانده از فنّ آوری اطلاعات جست و جو کنید).

در چنین شرایطی، توجه به عنصر سیاسى در تعلیم و تربیت، به منزله گرایش به قطب انتقادى و دریافت اهمیت به‌کارگیری راهبردى است که می‌تواند به اصلاح این درک عمیقاً نادرست یارى رساند. پس، در چنین تفسیری، «تعلیم و تربیت سیاسى» در واقع به‌کارگیری راهبردى است که در مقطعى و با هدف اصلاح ناهنجارى در بدنه تعلیم و تربیت رخ می‌نماید، نه آنکه جایگزینی برای کلیت تعلیم و تربیت به‌شمار آید. تربیت سیاسى، وجهی از وجوه تعلیم و تربیت است که هم‌اکنون راهبردى است. بنابراین، دستیابی به درک درست بستگی تام به مهارت ما در به‌کارگیری راهبردهای مناسب (امکانات بالقوه)^۲ در موقعیت‌های خاص دارد و اینکه بدانیم در هر وضعیت بحرانی با تأکید بر چه وجهی و چه بعدی از ابعاد تعلیم و تربیت با چالش‌های پیش‌رو مواجه شویم. بنابراین، هرگز نباید تصور گردد که چیزی همچون تعلیم و تربیت سیاسى، برانداختن نوع خاصی از تعلیم و تربیت و به سلطنت رساندن نوع دیگری به‌جای آن است؛ بلکه تأکید می‌شود: «راهبردى مقتضى است با هدف مواجهه با وضعیتی بحران‌زده».

ایسین وضعیت بحران‌زده، به‌طور مشخص نشانگر غرق شدن در تجارب یاددهی/یادگیری و غفلت و ناآگاهی از درک کلیت موقعیتی است که این تجارب در آن شکل می‌گیرند. بنابراین، تصمیم به اصلاح ایسین وضعیت باعث نخواهد شد که

۱. متقاضیان دانش، قصد دارند با بالا بردن ارزش افزوده (دانش) خود به امتیازات اقتصادى بیشتری در شغل آینده خود دست یابند.

۲. منظور از امکانات بالقوه اهدافی است که در ذیل اهداف تعلیم و تربیت اسلامى تصریح شده است، لیکن تمهیدی جهت عملی ساختن آن صورت نپذیرفته، همچون «ارتقاء بینش سیاسى» که ظاهراً تصور می‌شود با ارائه‌ی برخی دروس تاریخ و علوم اجتماعى دستیابی به آن میر است.

مسئولیت‌های دیگر به فراموشی سپرده شوند و زمینه بحرانی دیگر فراهم آید؛ بلکه صرفاً تأکید بر اولوی است که با چند پله صعود در صدر جدول اولویت‌ها قرار گرفته است.

تربیت سیاسی برای اقدام

در ابتدای این بخش اشاره شد که این بررسی می‌تواند در دو حوزه نظر و عمل استمرار یافته و دلالت‌هایی را عرضه کند که میان دو قطب نظر و عمل در نوسان است؛ اما چگونه؟

«اقدام برای تربیت سیاسی» در ملازمت با «تربیت سیاسی برای اقدام» گونه‌ای از این رهیافت است که به آن می‌پردازیم. پیش از این بیان شد که حرکت بازگشتی از مفاهیم به مفروضات، تمهیدی برای گرفتن شتاب به‌کارگیری بی‌تأمل مفاهیم در عرضه نظریاتی است که بیش از آن که از مشاهده واقعت اجتماعی نشأت گرفته باشند از مفروضات الزام‌آور مستتر در مفاهیم به کار گرفته شده رقم خورده‌اند؛ اما هرگز بیان نگردید که حرکت بازگشتی از مفاهیم به مفروضات حرکتی بی‌بازگشت است. هنگامی که بیان می‌گردد حرکت بازگشتی از مفاهیم به مفروضات، حرکتی بی‌بازگشت نیست، بدین معناست که حرکتی یک‌سویه نیست؛ یا به عبارت بهتر، حرکتی نوسانی یا آونگی است. در حرکت آونگی میان نظریه و عمل، عقل در حرکتی رفت و برگشتی دائماً بر سرمایه خود که همان بصیرت حاصل از عنصر «بازاندیشانه» است می‌افزاید و با خیز به سمت دیگر، این سرمایه را به کار انداخته، در پی تغییر و اصلاح برمی‌آید. در نظریه تربیتی، به لحاظ انتقادی، اهمیت دارد که نظریه‌قادر به رمزگشایی از ابعاد جدید ایده‌های تحقق‌یافته در عرضه عمل تربیتی باشد. به بیان روشن‌تر، وقتی ادعا می‌کنیم «دانش» در تنگنای «کاربردپذیری» صرفاً خیل عظیم متقاضیان را روانه دانشگاه‌ها می‌کند نه جویندگان را، و همین امر موجب می‌شود که به «تربیت سیاسی» به عنوان راهبرد عملی برای اصلاح نگرش معلمان و دانش‌آموزان در این خصوص ببیندیشیم. این اندیشه نیز هم‌زمان قوت می‌یابد که تمهیدی برای بازسجی اقدامات خود صورت دهیم. این،

همان عنصر «بازاندیشانه» است که در دلالت‌یابی ما عنوان «تربیت سیاسی برای اقدام» یافته است؛ یعنی بازسنجی این امر که بصیرت و بینش حاصل از «تربیت سیاسی» تا چه اندازه نمود عملی یافته است. خوب است از خود پرسیم: آیا اقدامات ما موجب اصلاح نگاه منزلتی به علوم شده است؟ (همان نگاهی که باعث شده برخی علوم بر صدر نشینند و برخی در ذیل) آیا دانش‌آموز، دانشجو، یا حتی معلم ما از کارویژه جدید و تحول‌یافته علوم انسانی، اجتماعی، هنری، و زیباشناختی آگاهی دارد؟ یا در استمرار ملال‌آور ناآگاهی خود همچنان خریدار «دانش» است نه جوینده آن.

مآخذ

دورنو، تودور؛ هورکهایمر، ماکس (۱۳۸۴). دیالکتیک روشنگری، قطعات فلسفی. ترجمه مراد فرهادپور و امید مهرگان. تهران: گام نو.

اسماعت، بری (۱۳۸۳). شرایط مدرن، مناقشه‌های پست‌مدرن. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: اختران.

باقری، خسرو (۱۳۸۱). «فلسفه فن آوری و آموزش فن آوری». مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، (۳۲): ۹۸-۷۵

باقری، خسرو (۱۳۸۳). «چالش‌های معرفت‌شناختی جهانی شدن برای تعلیم و تربیت: با تأکید بر دیدگاه ژ-ف لیوتار». در همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

راش، ویلیام (۱۳۷۷). «در جستجوی مجمع‌الجزایر لیوتار یا: چگونه باید با پارادوکس زندگی کرد و راه دوست داشتن آن را فرا گرفت». ترجمه مراد فرهادپور. فصلنامه فلسفی ارغنون، (۱۷)

کالینیکوس، آلکس (۱۳۸۲). نقد پست‌مدرنیسم. ترجمه اعظم فرهادی. مشهد: نشر نیکا.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۷۲). تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی. چاپ دوم.

لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۰) وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش. ترجمه حسینی‌علی نودری. تهران: گام نو.

لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۲). وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش. ترجمه کامران ساسانی ۱، در متن‌هایی

برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، تهران: نشر نی، چاپ سوم.

هاپرماس، یورگن (۱۳۸۰). «مدرنیته - پروژه‌ای ناتمام». در مدرنیته و مدرنیسم، ترجمه و تدوین حسینی‌علی نودری. تهران:

نقش جهان، چاپ دوم.

هایدگر، مارتین (۱۳۷۵). پرسشی در باب تکنولوژی. ترجمه و شرح محمدرضا اسدی. تهران: مؤسسه فرهنگی اندیشه.

Bell, D. (1974). *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*, New Delhi: Arnold-Heinemann Publishers.

Best, S. and Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory: Criical Interrogations*, London: Macmillan and Guilford Press. Available at:

<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/pomo/ch1.html>

Carroll, D. (2000). "Memorial for the Différend in Memory of Jean-Francois Lyotard" *Parallax*. 6(4): 3-27.

Lyotard, J.F.(1979). "The Postmodern Condition: A Report on Knowledge". G. Bennington and B. Massumi (trans.), in M. Dorat (ed.), *the Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.

Lyotard, J.F.(1985). *Just Gaming* (conversations with Jean-Loup Thébaud). Transl. Wlad Godzich. Minneapolis: University of Minnesota Press & Manchester: University of Manchester Press.

Lyotard, J.F.(1988). "The Différend: Phrases in Dispute". G. ven den Abeele (Trans.), in M. Dorat (ed.), *The Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.

Lyotard, J.F (1997). "The Intimacy of Terror". G. ven den Abeele (Trans.), in M. Dorat (ed.), *The Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.

The Internet Encyclopedia of Philosophy. Available at:

<http://www.iep.utm.edu/l/Lyotard.htm>