

## دلالت‌های تربیتی دیدگاه پست مدرنیستی لیوتار و نقد آن

حجت‌اله فانی\*

### چکیده

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

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

مدرنیسم در حکم اندیشه‌ای اجتماعی و فلسفی، با صفاتی نظیر انسان‌گرایسی، آزادبختی، ناسیونالیسم، عقل‌گرایی، دین‌گریزی و مانند آن، تأثیری گسترده بر تعلیم و تربیت در ابعاد گوناگون آن داشته است. هدف تعلیم و تربیت مدرن تربیت شهروند شدن، مشخص و آزاد است. تعلیم و تربیت مدرن، علوم تجربی و فنی را بهترین محتوای برنامه درسی تلقی می‌کند و حسن‌گرای، تجربه‌گری و عقلانیت را به عنوان بهترین شیوه شناخت و روش‌های مثبت بر آن را بهترین شیوه آموزش و یادگیری می‌داند.

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

تعلیم و تربیت پست‌مدرن، مبانی جهانی و ثابتی ندارد، بلکه محلی و موقتی است. بنابراین بر گفتمانی تکثرگرای، تفاوت، دگرپودگی، بررسی‌های فرهنگی و ضد استبدادی و انتقاد تأکید دارد. پست‌مدرنیسم خطرات مطلق‌گرایی و سلطه دیدگاه‌های اکثریت حاکم، فراروایتها، فراگفتمانها و فرارزاینها را آشکار و بر اهمیت دیگر دیدگاه‌های اقلیتی و محلی تأکید می‌کند. لیوتار عمدتاً در مورد تصمیمات آموزشی، سکوت می‌کند که این خود خطرات جدیدی در پی دارد، که از جمله‌س‌نوان به نیست‌س‌باوری الهراطی و متزلزل ساختن مبانی هنجاری و جامعه‌پذیری اشاره کرد.

کلید واژه‌ها: لیوتار<sup>۱</sup>، پست‌مدرنیسم<sup>۲</sup>، فراروایت<sup>۳</sup>، دگرپودگی<sup>۴</sup>، تفاوت<sup>۵</sup>.

#### مقدمه

ژان فرانسوا لیوتار (۱۹۹۸-۱۹۲۴) نظریه‌پرداز سیاسی، فرهنگی و فلسفی فرانسه را پلدر پست‌مدرنیسم و کتاب وضعیت پست‌مدرن او را انجیل یا مانیفست پست‌مدرنیسم نامیده‌اند (دایره‌المعارف روتلج<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸). وی پست‌مدرنیسم را لحظه ناباوری به روایت‌های کلان مدرنیته مانند دیالکتیک روح، آزادی کارگران، جمع‌آوری ثروت و جامعه بی‌طبقه تعریف می‌کند (لیوتار، ۱۹۷۹، ترجمه نوذری، ۱۳۸۱، صص ۵۲-۵۳) و به جای آن مفاهیم محدودیت، نسبی‌گرایی، تنوع سبکها و اهداف و شک به پیشرفت و تکامل را مطرح می‌سازد (لیوتار، ۱۹۸۴، ص ۲۶). پست‌مدرنیسم با تأکید بر ژان و فرهنگ خواننده، در مقابل نیت نویسنده، عقل را نه یک کل واحد بلکه سازه‌ای ذهنی (باثری، ۱۳۸۱) می‌داند، که از کسب معرفت حقیقی عاجز است؛ زیرا معرفت به شرایط زمان و مکان و ارزشهای فردی وابسته است (باب بیرد، ۱۹۹۶، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰). بعلاوه پست‌مدرنیسم را دوران زیر سؤال رفتن مدرنیته و چپیتی آن (دلوری، ۱۳۷۸)، کثرت‌گرایی، نفی هر راه حل قطعی و نهایی تعریف می‌کنند (احمد، ۱۹۹۲، ترجمه نوذری، ۱۳۸۰).

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

## مبانی فلسفی اندیشه لوتار

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

### معرفت‌شناسی لوتار

لیوتار ضمن رد روایت‌های کلان، سوزۀ عقلانی و نفی حقیقت قابل کشف، معرفت را سازهای اجتماعی و محصول عبارتهای زبانی و ادعای کشف حقیقت را دستاویزی متافیزیکی برای مشروعیت بخشیدن به سلطه مدعیان می‌داند (لیوتار، ۱۹۸۸). وی کسب معرفت را از منظر «رخداد عبارات»<sup>۱</sup> تحلیل می‌کند: «یک عبارت رخ می‌دهد» (همان منبع قبلی، ص ۱۸۲) عبارتها بر حسب تصادف و موقعیت از پی یکدیگر می‌آیند. هیچ معرفتی (چه مثل الملائونی چه نیت سوزۀ متکلم) پیش از «رخداد عبارات» وجود ندارد (همان منبع قبلی، ص ۱۲۲). به تعداد عبارتها جهان<sup>۲</sup> دلبوم (همان منبع قبلی، ص ۱۱۱) زیرا در بشر رخدادها و موقعیتهای گوناگون، موضوع شناخت بر اساس قواعد خاص آن فضاوت و شناخته می‌شود (همان منبع قبلی، صص ۱۲۲-۱۲۷).

فلسفه سستی، ساختار عقلانی منظم، تضادهای دوگانه‌ساز<sup>۳</sup> و زبان آبنه‌ای و واقعیت‌نما را اساس شناخت می‌داند، اما لیوتار با رد این «دوگانه‌سازها» و تأکید بر نکتر، هانگونی و پکتاگونگی<sup>۴</sup> زبان را فاقد قدرت واقع‌نمایی می‌داند. زبان زاده آداب و رسوم است، گاهی گفتنیها را بیان می‌کند، اما اغلب آنها را محدود و میهم می‌سازد (نوذری، ۱۳۷۹).

### روایت‌های علم

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

1. Occurrence of phrases

2. univers

۳. مدن ساده این گفتار اینگونه است که «الف» نیست پس ضرورتاً متضاد «الف» است. اما درنگه لوتار مبانی بر محاز با تصویر را می‌توان اینگونه خلاص نمود که: «الف» و «ب» دو چیز متمایز و متفاوتند اما ضرورتاً متضاد یکدیگر نیستند.

4. singularity

5. Scientific knowledge

6. Narrative knowledge

7. Pragmatics

8. metanarrative

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

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

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

### ابطال روایت‌های کلان

به اعتقاد لیوتار حوادث تاریخی خارج از چارچوب، عقلانیت مدرن و عواقب ناگواری مانند وقوع جنگ جهانی، شکل‌گیری نظام‌های نونالیتر و بحران‌های گوناگون، روایت کلان سیاسی را باطل کرد (آشر و ادواردز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲، ص ۱۶۳) و تخصصی شدن علم و رشد مؤسسات متنوع آموزشی، ساختار منطقی علم را باطل و دانشگاه را از موضع مشروع‌سازی علم خلع کرد و علم را در ردیف دیگر بازیها قرار داد (لیوتار، ۱۹۸۴، ص ۳۹). اما روایت کلان آزادی در شکلی نو مدعی است که انسان آزاد خلق شده است و باید از فید موانع رها باشد (همان منبع قبلی، ص ۳۵). پیشرفت علم نه به طور خود به خودی بلکه به واسطه تشدید آگاهی موجب رهایی بشر می‌شود، بنابراین دانش با خدمت به تشدید آگاهی و تأمین رهایی بشر مشروعیت می‌یابد (همان منبع قبلی، ص ۳۶).

### انسان‌شناسی از دیدگاه لیوتار

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

1. Usher & Edwards

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

## اخلاق از دیدگاه لیوتار

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

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

## هنر و زیبایی‌شناسی پست‌مدرن از دیدگاه لیوتار

نظریه زیبایی‌شناسی و هنر آوانگارد<sup>۱</sup> (پشتاز) محور فلسفه پست‌مدرن و نفسانی لیوتار بود. هنر توجه را به محدودیت بازی‌های جلب می‌کند (لیوتار، ۱۹۹۲) و عرصه تخیل و آفرینندگی است. هر جا عقل از حرکت باز می‌ماند، هنر راهگشا می‌شود و به ما در بیان تفاوتها کمک می‌کند (دپلون و استاندیش، ۲۰۰۰). لیوتار در فلسفه نفسانی به علت توجه به ابعاد مجازی و نفسانی و متنبز با قواعد منطقی و در فلسفه پست‌مدرن به علت بیان تفاوتها امتیاز می‌بخشد. وی هر هنری را ارجح نمی‌نهد؛ بلکه به هنر آوانگارد به علت در هم شکستن امور قراردادی و ترتیبات از پیش تعیین شده، علاقه دارد، مثلاً در کتاب گفتگو و تصویر به شعر، در حکم راهی برای خروج از ترتیبات باثبات معنی، توجه می‌کند. وی در کتاب فلسفه نفسانی<sup>۲</sup> می‌نویسد که شکلها و رنگهای متنوع در حکم یافت و زمینه نظام معنی به کار هنری شکل می‌دهد و آن را به گونه‌های متکثر قابل تفسیر می‌سازد تا به شیوه‌ای غیر معمول معرف تفاوت، دگرپودگی و امر ناگفتنی باشد.

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

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

## دلانهای تربیتی

### دلانهای تربیتی معرفت‌شناسی لیونار

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

### دلانهای تربیتی انسان‌شناسی لیونار

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

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

## دلالت‌های تربیتی هنر و زیبایی‌شناسی

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

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

لیونار می‌گوید: «هفتیقه ما تولید حقیقت نیست، بلکه اختراع اشاراتی است که قابل تصور و ارائه باشد ما برای نوستالژی آتشی میان تجارب محسوس، شفاف و قابل ارتباط بهای گزارشی پرداخته‌ایم. از چنین گرایشهایی زمره‌های زعاب و سرکوب به گوش می‌رسد. بیایید علیه کثیت وارد جنگ شویم» (لیونار، ۱۹۷۹، ترجمه نوری، ص ۸۲-۸۱).

بنابر آنچه گفته شد برنامه درسی پست‌مدرن با کثیت مخالف است، یادگیری را منحصر به اشغال دانش نمی‌داند، میان‌رشته‌ای است؛ با فواید و عقلایت نزادپرست، از عابگرد و تفاوت‌ستیز مخالف است؛ مرزها و گروه‌بندیهای انعطاف‌ناپذیر و منطق خطی دوگانه‌ساز مدرن را رد می‌کند، هیچ هدفی را بهتر از هدف دیگر نمی‌داند و تنها ملاک برتری را توجه به تفاوت، تنوع، بهام و دیگری می‌داند؛ افشاگر است، اما هیچ راه حل نهایی ارائه نمی‌کند، زیرا نتیجه چنین تلاشهایی را ایجاد نظامی سرکوبگر می‌داند و در بسک‌کلام برنامه درسی پست‌مدرن هنرمندانه است.

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

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

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

اصول تربیتی و برنامه‌ی درسی پست‌مدرن باید بر اساس زندگی فردی و گروهی انسانها، توانمندیهای آنها و استفاده از تخیلات و میدان دادن به تغییرات انتخاب شود (همان منبع فلسفی، ص ۸۰). مدرسه و کلاس درس باید عرصه‌ی تکرار بازیها و خلق حرکتهای نو باشد. برنامه‌ی درسی نمی‌تواند و نباید در چهارچوب متنها، روشها و تجربیات از پیش تعیین‌شده و قطعی محدود شود. باید به محصلان اجازه داد بر اساس تجارب خود، محتوای واحد را با تعابیر متفاوت درک کنند. به عبارت دیگر هر محصل تجربه‌ی خاص خود را به دست آورد.

### عدالت و تکرار

لیوناز به عدلتهای متکرر اعضا دارد. کارگرکشی یا ترک تلاش است برای فضاوت بدون معیار واحد و از پیش موجود در زمینه حقیقت، زیبایی، سیاست و اخلاق. وی می‌گوید که عدالت یعنی در هر مورد و همیشه حساس و مکرر بودن. نمی‌توان مطمئن شد که فردی عادل است یا برای همیشه عادل خواهد بود (لیوناز، ۱۹۸۵، ص ۹۹). بنابراین عدالت خواه در تعریف خواه در اجرا تابع موقعیت است (راولز، ۱۹۹۹)؛ اما مشکل اصلی در شکاف میان نظریه و عمل ظاهر می‌شود. زیرا با نمی‌تواند قواعد عام عدالت، سازگاری و اجماع قربانی می‌شود و با پذیرش سازگاری و ثبات، ویژگیهای منحصر به فرد اخلاقی را قربانی مراجع قدرت می‌سازیم و دچار بی‌عدالتی می‌شویم. تربیت عادلانه شامل چگونه عادل‌بودن و فضاوت عادلانه کردن است.

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

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



- تربیت افراد برای شناخت قانون؛
- تربیت اشخاص به منظور مشارکت آزاد و کامل در نظام عادلانه؛

• نهفته بودن رملکارهای عدالت در نهادهایی مانند بازیها، رسوم مذهبی و محاکم (همان منبع قبلی).  
به نظر لیونار در سنت لیبرالی، عدالت نباید در بافت سرمایه‌داری و بر مبنای همگونی اجتماعی تعریف شود. در تدوین مفهوم عدالت باید دو اصل را در نظر داشت: اولاً اجتناب از تضادهای و بی‌تفاوتی به منافع آنی غیرممکن است و ثانیاً هیچ فراینامه مسلط و تنظیم‌کننده‌ای وجود ندارد (لیونار، ۱۹۸۵، ص ۱۱۲). جهان مملو از ناسازگاری، تفاوت طبقاتی و محرومیت است و ما ضرورتاً نمی‌توانیم آن را نفی‌دهیم، بنابراین هماهنگی و توافق اجتماعی در آن ممکن نیست.

لیونار این عقیده کثنی را هم نمی‌پذیرد که انسان با ذهنیایی عقل عملی آزادانه به قوانین اجتماعی کردن می‌نهد. وی به معلمان متذکر می‌شود که در فعالیتهای فکری خود تأمل اخلاقی و عادلانه داشته باشند. منظور از عدالت، انصاف سیاسی است نه عدالت منافذی که مبتنی بر مباحث کلامی و استدلال عقلانی است (دیلون، ۲۰۰۰، ص ۱۱۲). عدالت شامل دو موضوع کلیدی است: اول بازگشت به بازیهای زیستی و دوم ایجاد تمدن اخلاقی. بازگشت به زبان به ابعاد ادبی و زیبایی‌شناختی تعلیم و تربیت عادلانه مجال خیزش می‌دهد و تمدن اخلاقی به ما در فهم معنای سر والا و نقش آن در عدالت مورد نظر لیونار کمک می‌کند. بدین ترتیب، او معنای زیست‌شناسی را در شیوه‌های فضاوت و تربیت نشان می‌دهد (همان منبع قبلی).

## عدالت و تفاوت

لیونار معتقد است تناقضات موجود در قواعد عام و موردی فضاوت و مسائل فلسفی تربیت باید در قالب گفتگو، مثال و داستان بیان شود (لیونار، ۱۹۸۸، ص ۲۹). داستان ناجر ونیزی نمونه مناسبی از تفاوت و نقش آن در فضاوت است. داستان، محکمه یک یهودی (بیگانه، انگلیت) و یک مسیحی (خودی، اکثریت) را به تصویر می‌کشد. ظاهراً مسیحی محکوم می‌شود، اما هنگام اجرای حکم، قاضی به بهانه حفظ خون مقدس شهروند مسیحی در برابر بیگانه، یهودی را به سوءنیت به جان مسیحی محکوم می‌کند (دیلون، ۲۰۰۰، ص ۱۱۲). یعنی قدرت با خزیدن به حیطه فضاوت و قاضی با ظاهری عادلانه و با اجرای وارونه عدالت، از شبکه قدرت محافظت می‌کنند (همان منبع قبلی، صص ۱۲۰-۱۱۳). این وارونه‌سازیها ضمن تصدیق نیاز به قواعد و اصول عادلانه، بیاتگر چگونگی مصادره قانون به زبان اقلیتهای خارج از مناسبات قدرت و به سود قدرتمندان است. فضاوت در شبکه‌های از روابط اجتماعی و سیاسی تنیده شده و از آنها تأثیر پذیرفته است (لیونار، ۱۹۹۶، صص ۲۱۷-۲۰۷). جامعه نمی‌تواند همیشه عادلانه باشد (لیونار و نیاتو، ۱۹۸۵، ص ۲۰). دستیابی به رستگاری و عدالت از راه گفتگو نیز ممکن نیست. زبان که به شدت تحت نفوذ قدرت و سیاست است، بعید است ما را قادر به گفتگوی اختیاری و آزاد کند. عدالت یعنی بیان «امرناگفتنی» و تفاوتها، هیچ مفهوم معین و زبان معقولی کفایت بیان تفاوت و عدالت را ندارد. تنها فضاوت احساسی از

طریز نخیل و آفرینندگی ما را متوجه تفاوتها و زندگی ایده‌آل با «دیگران» می‌سازد (لونا ر، ۱۹۸۲، ص ۲۱۲) معیار ثابت فضاوت، حافظ عدالت نیست؛ قاضی باید موردی فضاوت کند، هر وضعیت و بزرگی خاص خود را دارد. فضاوت بر مبنای دانش حقوقی و چندپاره شکل می‌گیرد، هیچ قاعده کلی و فضاوت نهایی وجود ندارد. قواعد عقلانی به ویژه، توان فضاوت بین عبارات ناهمگن را ندارد. جهان نامتین و ناهمگون است و تاریخش قابل شناخت و پیش بینی نیست، آگاهی از کل داستان شخص و تریخ روابطش نیز امکان ندارد، اما باید چنان پیش رویم که گویی قادریم تمام جهان را بشناسیم. یعنی جهانی نگرستی و محله عمل کردن.

بازارهای متفاوت انسان او را به سوی هدفهای متفاوت سوق می‌دهد و تربیت فرایند مداوم ایجاد تعادل میان جنبه‌های متکثر یادگیری است. کنترل قواعد، توجه به ناهمگنی و تعین نداشتن دانش و نخیل و شهود شرط فضاوت صحیح است. نخیل و شهود، حسن زیبایی‌شناختی و آگاهی را برمی‌نگیرد و آن را به مفهومی همگامی و مورد پسند همه انسانها تبدیل می‌کند (هامشایر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۹، صص ۱۵۰-۱۴۷). تربیت زیبایی‌شناختی احساسی برمی‌نگیزد که به کمک آن تفاوت را نقادی کنیم و بفهمیم که جامعه قلمرو غایت‌های گوناگون است و هر قصاوتی مستلزم احترام گذاشتن به دیگران و غایت‌های آنها خواهد بود.

### تعلیم و تربیت عادلانه

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

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

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

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

### نظریه تدریس و رد روایت‌های کلان

به عقیده لیوتار هیچ فراروایتی توان تبیین کامل مناسبات پیچیده جامعه را ندارد، زیرا آن بخش از پیچیدگیها که فراتر از چهارچوب تنگ فراروایتهاست، طرد و سرکوب می‌شود. کلاس درس نیز جامعه‌ای مشکل‌آزاین روابط و مناسبات پیچیده است. افرادی با عقاید، ارزشها و هویت‌های متفاوت و متضاد اعضای این جامعه را تشکیل می‌دهند. بنابراین برای تبیین و تنظیم فرآیندهای پیچیده کلاس، نباید به نظریه‌ها، منابع و شیوه‌های محدود و معین اکتفا کنیم. زیرا با بی‌علاقگی، بی‌نظمی، افت تحصیلی و ترک تحصیل مواجه خواهیم شد. به علاوه در نتیجه فرآیند مشروعیت‌زدایی و حاکمیت معیار قابلیت اجرایی نفوس مرگ استاد به صدا درخواهد آمد. زیرا در چنین شرایطی هدف و وظیفه تعلیم و تربیت انتقال دانش نیست، بلکه فراهم ساختن زمینه آشنایی محصلان با چگونگی دستیابی به بانکهای اطلاعاتی و ترکیب اطلاعات در بازیه‌ها و حرکات جدید و تولید علم است؛ لذا شبکه‌های هوشمند و گروه‌های میان‌رشته‌ای در انتقال دانش و تولید علم از استادان تواناترند و جای آنها را می‌گیرند (لیوتار، ۱۹۷۹، ترجمه نوزدی، ۱۳۸۱، ص ۱۵۲-۱۵۳). در چنین شرایطی دانش‌آموزان می‌توانند به منابع وسیع و نامحدود دانش دست یابند و ملاحظاتی سیاسی، اخلاقی، دینی و سستی مانند گذشته قدرت معانعت و بازداری ندارند.

### نقد و تحلیل

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

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رتال جامع علوم انسانی

### نقد مبانی فلسفی

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

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

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

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

به اعتقاد لیونار، طی پنجاه سال گذشته اکثر روایت‌های کلان باطل شده‌اند؛ دکترین نظری هگل «هر چه واقعی است، عقلانی است و آنچه عقلانی است، واقعی است.» در آشویتس باطل شد. زیرا آشویتس واقعی بود، اما آیا عقلانی نیز بود؟ دکترین ماتریالیسم با شورشیهای دهه‌های ۶۰ تا ۸۰ در کشورهای بلوک شرق، دکترین لیبرالیسم پارلمانی «آنچه دموکراتیک است، توسط مردم و برای مردم است و...» با رویدادهای ماه مه ۱۹۶۸، دکترین لیبرالیسم اقتصادی «جریان آزاد عرضه و تقاضا موجب رفاه اقتصادی همگانی است» با بحرانهای ۱۹۱۱ و ۱۹۲۹ و دکترین اصلاحات اقتصادی پسا کنتری با بحرانهای ۱۹۷۹-۱۹۷۴ باطل شد (لیونار، ۱۹۹۲، ص ۲۰).

۱. ابن مولود حکایت از شورشیهای مردمی و به ویژه کارگران کشورهای بلوک شرق داشت که بر عصبه سطره روایت کلان مارکسیسم و آزادی طبقه کارگر دست به نیام زدند.
۲. اشاره به نیامهای دانشجویی این سال در کشور فرانسه است که با سرکوب شدید دولتی مواجه گردید.

لیونار تمایل دارد که همه روایت‌های کلان را یکسان تلقی کند و درست‌کنار نهاد (ساروب<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳، ص ۱۵۳)، اما ساروب دلشن حداقل یک روایت کلان را برای بیان جگونگی، چینی و نیز چرایی رد روایت‌های کلان لازم می‌داند. به علاوه ناکارایی احتمالی مارکسیسم در اروپای غربی، بر اثر رشد طبقه متوسط و فرهنگ مصرفی، را به معنای بطلان کامل آن نمی‌داند. اگر استفاده مثبت و مشروع از مارکسیسم تعدیل‌شده در نقد برنامه‌های غربی توسعه دو آمریکای لاتین مفید بوده است، چرا تعدیل روایت‌های کلان دیگر مفید نباشد؟ اگر بعضی از روایت‌های کلان مشروعیت‌بخش مشکوک هستند، چرا باید همه آنها را رد کنیم؟ ساروب معتقد است که تحلیل لیونار ساده‌سازانه و دو شناخت نوع روایت‌های کلان ناکام بوده است. وی اجتناب از بنیادگرایی را لازمه احتیاط، اما نفی همه روایت‌های کلان را نفی همه می‌داند (ساروب، ۱۹۹۳، ترجمه ناجیک، ۱۳۸۲، ص ۲۰۷).

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

ذهنی بودن مدهای اخلاقی: آلترد روی<sup>۳</sup> تعریف پست‌مدرنیسم را از ذهنیت و عینیت اخلاقی نقد کرده است. وی مدهای اخلاقی پست‌مدرنیسم را به کنش ذهنی و عینی‌گرایی بی‌طرف و آزاد از ارزشها را غیرممکن می‌داند، ولی معتقد است که پژوهشگر باید برای نزدیک شدن به چنین عینیتی تلاش کند. به علاوه به عقیده وی بین مدهای اخلاقی جهان عینی باید تفاوت‌هایی وجود داشته باشد. او ارزش کار علمی را در برخورداری آن از عینیت کافی برای اثبات یا ابطال می‌داند، یعنی کار علمی به خواست کسی حقیقی یا ناحقیقی نیست (آلترد روی، ۱۹۹۵، صص ۲۰۷ - ۳۹۹).

روزنانو<sup>۴</sup> (۱۹۹۳) تناقضات زیر را به پست‌مدرنیسم و به ویژه دیدگاه لیونار نسبت می‌دهد:

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

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

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

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

منون درسی و فربردسی ایده‌های خود را بر دیگران تحمیل نکنند؟ آیا گروه‌های سلطه‌گر با استفاده از تبلیغات و رسانه‌های گروهی مترع و حوزه نفوذ گسترده، نمی‌توانند دیدگاه‌های خود را گسترش دهند و پرورده تفاوت را تداوم بخشند؟

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

به رغم انتقادات شدید لیوتار به مدرنیته به نظر می‌رسد که پست‌مدرنیسم انگل‌وار بر پیگر مدرنیته روئیده و از آن نفذیه می‌کند. لیوتار پست‌مدرن را مدرنیسم در وضعیت آغازینش می‌داند (لیوتار، ۱۹۸۲، ص ۷۶). شاید علت آن باشد که مدرنیته آغازین سنت‌شکن، نقاد، خرفه‌ستیز و نسوزده است، اما در وضعیت پایانی با توسل به روایت‌های کلان تبدیل به یک ایدئولوژی متعصب می‌شود و پست‌مدرنیته در واقع واکنشی علیه وضعیت اخیر است از این جمله که «هر چیز قبل از آنکه مدرن باشد، باید پست‌مدرن باشد» چنین برمی‌آید که پست‌مدرن همان موضع نقاد و سنت‌شکن آغاز مدرنیته است.

لیوتار پیش‌بینی می‌کند که بطلان فراوابیتها و حاکمیت معیار‌کارایی و نشانندن بانکهای اطلاعات به جای معلم، نانوس مرگ استاد است. گویی در تعلیم و تربیت حوره نظیر لیوتار معلم نقش ناچیزی ایفا می‌کند. نویسنده در انتقاد از این ادعا می‌گوید: اولاً حتی اگر عنصر فراوابیتها به سر آمده باشد، وجود استادان برای افشای ماهیت و خطر روایت‌های کلان و تشدید آگاهی در این زمینه لازم است. ثانیاً خود لیوتار با چه عنوانی در دانشگاه سخن می‌گوید؟ گویا منظور لیوتار آن استادانی است که داعیهٔ همه‌چیزدانی در مورد حقیقت و روح دارند و با ظلمت تمام در این باره سخن می‌گویند. شاید بتوان ماشینهایی هوشمند را در ایجاد مهارتها و انتقال معلومات به جای معلم نشانده، اما ایجاد فهم، آهاف بخشی و تأمین یک نگوی انسانی از وظایف استاد است. چنه بر سر اینکه معیار‌کارایی مورد قبول لیوتار بوده است، اختلاف نظر وجود دارد.

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

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

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

### نقد دلالت‌های تریبی

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



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

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

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

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

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

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

### پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت ما

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

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

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

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

• یادگیری با مشارکت معلم و شاگردان نکته ارزشمند دیگری است که بسیاری از معلمان یا از کم و کیف آن آگاه نیستند یا به آن بها نمی‌دهند، لذا تعلیم و تربیت معاصر کشور به معلم یادگیرنده نیاز دارد.

• هر چند تفکر انتقادی در تنمیه و تربیت مدرن نیز مطرح بوده، اما در کشور ما از آن استقبال زیادی نشده است، بنابراین باید به تأسی از پست‌مدرنیستها و دیدگاه لیوتار در پرورش تفکر انتقادی همچون بستر خلاقیت و باروری علمی کوشش لازم به عمل آید.

• تربیت شهروندان آگاه در تعلیم و تربیت مدرن پست مدرن مطرح و زمینه‌ساز دموکراسی و به ویژه دموکراسی رادیکال است. تربیت شهروندان آگاه به حقوق و وظائف خود صرفاً از طریق طرح مباحث نظری در کتابها، مقالات و سمینارها میسر نیست و هر چند مبانی نظری زمینه لازم را فراهم می‌کنند، باید به طور عملی از طریق دموکراتیزه کردن روابط معلم و شاگردان و شاگردان با یکدیگر اجراء و تقویت شود.

• هر چند بحث انلیتهای قومی و دینی ممکن است جدی گرفته نشود و قربانیان احتمالی آن نیز آن گونه که لیوتار می‌گوید خاموش باشند، اما توجه و ارج نهادن به این تفاوتها و نه حذف و طرد آنها، زمینه ممدلی بیشتر شهروندان ابروی را فراهم می‌کند. تا ضمن آگاهی از تفاوتها و اختلاف عقاید و باورها در کنار هم همزیستی مسالمت آمیزی داشته باشند.

• در محتوای برنامه دوسی به فرهنگهای قومی و دینی گوناگون توجه شود. گنجاندن شرح مراسم، باورها و عناصر فرهنگی و هنری آئینهای گوناگون در متون درسی کامی در راستای ارج نهادن به اقلیتهاست.

• تربیت دینی و اخلاقی و اما بیدی بازنر و انتقادی تر و گفتمانی تر دنبال کنیم، شاید گنجاندن مسؤولیات بحث‌انگیز در کنار متون محلی با گنجاندن روایتها و قرآنها گوناگون یک مبحث دینی و اخلاقی زمینه تربیت دینی و اخلاقی عملی‌تری را فراهم کند.

#### منابع

احمد، اکبر (۱۹۹۲). پست مدرنیسم و اسلام، ترجمه حسینعلی نوذری، تهران: نقش جهان، ۱۳۸۰.

احمدی، بابک (۱۳۷۷). معنای مدرنیته، چ اول، تهران.

باب ببرد (۱۹۹۶). پست مدرنیسم و مسیحیت. ترجمه نوذری، نقش همنی، ۱۳۸۰.

باقری، خسرو (۱۳۸۱). تبیین چالشهای مسکن بین پست مدرنیسم و تربیت دبئی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، اولین نشست مرکز مطالعات فرهنگ و اندیشه اسلامی.

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

سازاپ، مادن (۱۳۸۲). راهنمای مقدمانی بر پسااستخارگرایی و پسامدرنیسم، ترجمه محمدرضا تاجیک، ج اول، تهران: نشر نی.

لیوتار، ژان فرانسوا، وضعیت پست مدرن (۱۹۷۹). ترجمه حسنعلی نوروزی، تهران: نشرات گام نو، ۱۳۸۳.

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

نوفوری، حسنعلی، پست مدرنیته و پست مدرنیسم، تهران: نقش جهان، ۱۳۸۰، ص ۷۳.

نوفوری، حسنعلی، صورت بندی مدرنیته و پست مدرنیته، تهران: نقش هشتی، ۱۳۷۹.

مولاب، زابرت (۱۹۹۱). بورگرن هابرماسر نقد در حوزه عمومی، مجادلات فلسفی هابرماس با گادامر، لومان، لیوتار، دلدا و دیگران. ترجمه حسین بشیریه، ج دوم، تهران: نشر نی، ۱۳۷۵.

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

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

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

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

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

Educational Theory: 39(3), pp197-205

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