

رحمت‌اله مرزوقی^۱

معنا، مفهوم و جایگاه گفتمان پست مدرن

در دهه‌های اخیر دیدگاه جدیدی تحت عنوان "پست مدرنیسم"^۲ مطرح شده است که در حوزه‌های فلسفه، سیاست، هنر، فرهنگ تعلیم و تربیت و نظایر این‌ها، مباحث و مواضعی را مطرح نموده است. در این دوران ارائه نظریه‌های بزرگ، عام و جهانشمول و قطعیت دوران نوگرایی یا مدرنیسم مدنظر نمی‌باشد و در عوض، در مقابل دعاوی حقیقت کلی مدرنیسم، از تفرد، عدم تجانس، عدم جزمیت و عدم تمرکز سخن به میان می‌آید که به نام رویکرد یا تفکر پست مدرنی، ما بعد تجدد و یا پست مدرن معروف است. از سردمداران این نهضت افرادی همچون ژان فرانسوا لیوتارد^۳، فردریک جیمسون^۴ و دیگران را می‌توان نام برد.

از نظر برخی از صاحب‌نظران مانند اسلاتری (۲۰۰۶) تا حدودی درباره معنای پست مدرن ابهام وجود دارد، اما آنچه مسلم است، اینکه اندیشه مذکور بیانگر نوعی احساس سردرگمی انسان در عصر نوگرایی است. طرفداران پست مدرن بر این باوراند که انسان بایستی از محدودیت‌ها و بن‌بست‌های عصر نوگرایی به اشکال زیر فراتر رود:

۱. سپری نمودن زندگانی همراه با طبیعت، نه اینکه تنها در جهت کنترل و بهره‌برداری از آن برآمد؛
۲. تأکید بر همکاری و رابطه به جای رقابت و فردگرایی؛
۳. حل و فصل مسالمت‌آمیز تضادها و اختلاف‌ها؛
۴. تأکید بر برابری مرد و زن؛
۵. احترام قائل شدن برای همه فرهنگ‌ها و نه تنها فرهنگ مسلط؛
۶. علاوه بر روش‌های علمی و کمی، روش‌های مبتنی بر شهود اخلاقی، مذهبی، زیبایی‌شناختی و کیفی نیز باید مورد توجه قرار گیرد.
۷. تمامی اجزای جهان با یکدیگر مرتبط‌اند و نباید بر کنترل مکانیکی جهان تأکید شود.
۸. نگرش ملی‌گرایانه بایستی با نگرانی آدمی درباره سعادت تمامی افراد کره زمین و همه انسان‌ها جایگزین گردد. زمین خانه آدمی و همچون یک ارگانیسم است نه مانند یک ماشین، و افراد نیز با یکدیگر وابستگی متقابل دارند (ص ۱۶-۱۵).
از نظر لاتر^۵ (۱۹۹۱)، در دوره پست مدرن بر مشارکت، گفتگو و ساختارهای متکثر قدرت تأکید می‌شود و لذا ساختارهای سلسله‌مراتبی و دوگانه‌نگری مورد توجه قرار نمی‌گیرد. به طور کلی، نقد همه جانبه دوران نوگرایی از جمله ویژگی بارز و اساسی پست مدرن است و چون تجدد یا نوگرایی، کثیرالوجود و کثیر الابعاد است، پست مدرنیسم نیز در نقد خود نسبت به آن، کثیر الانتقاد است.

زمینه‌ها و شرایط شکل‌گیری گفتمان پست مدرن

به طور کلی به نظر می‌رسد که پست مدرن را نباید به عنوان یک مکتب فکری‌ای در نظر گرفت که دارای دیدگاهی منسجم و کامل و جامع درباره مسائل است، بلکه پست‌مدرنیسم یک نوع چرخش گفتمانی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی نسبت به مسائلی است که در دوره مدرن به عنوان شیوه‌های تفکر و زندگانی مرسوم تلقی می‌شود (دایره المعارف مطالعات برنامه درسی، ۲۰۱۰، ص ۶۶۶). از منظر پست مدرن، مدرنیسم^۱ و یا دوره نوگرایی به عنوان وضعیت متحقق تاریخی با ترکیبی از فرآیندهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، خلوص خود را از دست داده است و با ناسیونالیسم، جامعه طبقاتی، فرهنگ سلطه، عقلانیت تکنولوژیک، دولت مداخله‌گر و انضباط اجتماعی و سایر مؤلفه‌ها و دستاوردهای سخت در هم آمیخته شده است. یعنی نوگرایی به عنوان یک پروژه و اندیشه که به خودمختاری، استقلال و آزادی و آگاهی و کارگزاری انسان نظر داشت، نتوانست به مثنویات فکری و مدنی خود دست یابد (اسلیتری^۲، ۱۹۹۵، ص ۱۶).

دال^۳ (۱۹۹۳) ضمن تقسیم بندی دوره‌های تاریخی به سه دوره پیش از مدرن^۴، مدرن^۵ و پست مدرن^۶، بر این باور است که عصر مدرن دوره پیروزی انسان‌گرایی غیردینی، سرمایه‌داری دولت-ملت، عقلانیت علمی، دموکراسی لیبرال و مباحث روشن فکری بود. متفکرانی همچون میشل فوکو^۷ (۱۹۷۲) مدرنیسم را فرایند بهنجارسازی، یکسان‌سازی و سلطه فزاینده توصیف می‌کند. از نظر وی، پیوند قدرت و علم و معرفت در جامعه مدرن، اشکال تازه‌ای از سلطه را ایجاد کرده است. فوکو بر این باور است که مدرنیسم با رهایی و آزادی نسبی ندارد، بلکه خود موجب نظام سلطه جدیدی است که تنها تکنیک‌های سلطه در آن متفاوت‌اند. به همین نحو، نظریه‌ها و علوم مدرن خنثی، عام و رهایی بخش نیستند، بلکه خود اجزا سلطه‌اند و به سرکوبی چندگانگی، تنوع و فردیت می‌پردازند و موجب یکسان‌سازی، هنجارسازی عمومی و سراسری می‌شوند. به همین دلیل، مدرنیسم با آزادی، برابری، دموکراسی و نظایر آن، مغایرت دارد.

هابرماس^۸ (۱۹۸۱) علاوه بر دفاع از مدرنیسم، نکات قابل تأملی را مطرح می‌کند. وی مدرنیسم را اساساً پروژه‌ای رهایی بخش می‌داند که غایت آن ساماندهی عقلانی به زندگی اجتماعی است. از نظر وی نوگرایی بعداً شاهد انفعال فراوان گردید و دولت‌ها و نهادهای خصوصی آن از طریق کنترل آموزش و پرورش، فرهنگ، ارتباطات و رسانه‌ها بر زندگی عمومی استیلا و سیطره قابل توجهی یافتند و در نتیجه خودمختاری، آزادی و کنش عقلانی که از ویژگی‌های حوزه عمومی کنش عقلانی و ارتباطی هستند، در توانایی‌های بالقوه نوگرایی در رهایی بخشی و ایجاد زندگی عقلانی، نادیده گرفته شدند و بنابراین پروژه مدرنیسم ناتمام باقی ماند.

دیدگاه صاحب‌نظران پست مدرن درباره تعلیم و تربیت

از آنجا که پست‌مدرنیته معنای تبیین بحران‌های عصر نوگرایی است، در تربیت نیز به معنای بررسی بحران‌های تعلیم و تربیت و برنامه درسی در عصر نوگرایی است. متفکران پست مدرن بر این باورند که تعلیم و تربیت مدرنیسم بحران زده است و بایستی از تعلیم و تربیت و عناصر آن، تعریف جدیدی ارائه نمود. از نظر متفکران فرانوگرایی، تعلیم و تربیت معاصر و مدرن

1. Modernism
2. Slattery
3. Doll
4. Pre- Modern
5. Modern
6. Post-Modern
7. Michel Foucault
8. Urgan Habermas

تدریجاً به سوی حاکمیت فرهنگ مسلط و واحدی گرایش یافته و مفهوم فرهنگ آن قدر در آن عمق یافته است که تعلیم و تربیت به معنای انتقال فرهنگ تلقی می شود و البته فرهنگ مورد نظر نیز فرهنگ مسلط است، نه فرهنگ اقلیت ها یا خرده فرهنگ ها.

تسلط فرهنگ تکنولوژی بر نظام های آموزشی و بازاری شدن تعلیم و تربیت^۱ و تبدیل آن به تجارت، یکی از انتقادهای رویکرد پست مدرن به تعلیم و تربیت معاصر است (پیترز^۲، ۱۹۷۵). از نظر اسلتری (۱۹۹۵)، نظام های آموزشی عصر نوگرایی و مدرن در بردارنده خشونت، قفل و بندهای بروکراتیک و اداری و سازمانی، رکود برنامه های درسی، ارزشیابی نامطلوب، تضاد سیاسی، بحران اقتصادی، پیدایش انحطاط، خستگی احساسی و عاطفی، غیراخلاقی شدن آموزش و کارکنان و ناامیدی می باشد.

از نظر فرانوگرایان، تأثیرات تکنولوژیکی جامعه مدرن بر تعلیم و تربیت موجب افزایش احساس ناامیدی و ناتوانی شده است. چرا که در تربیت از نوع مدرنیسم، تربیت عاطفی و احساسی نادیده گرفته می شود و بر نوعی تربیت متکی بر "عقلانیت تکنیکی"^۳ تأکید می شود (اسلیتری، ۱۹۹۵، ص ۸۶-۲۸۵). برخی از صاحب نظران مانند فریره، شون^۴، اولیور^۵، آیزنر، گرین، لانگر، بایر و لیبیج بر خطر تداوم مدل عقلانیت در تعلیم و تربیت که روش های شهودی و هنری را نادیده می گیرد، تأکید می ورزند.

از نظر ژيرو (۱۹۹۲) پتانسیل رهایی بخشی^۶ یکی از زمینه های تربیت پست مدرنی است که می توان از آن در جهت رفع بحران های تربیت مدرنیسم استفاده کرد. از نظر وی و افرادی مانند مک لارن^۷، تربیت سیاسی^۸ یکی از جنبه های مهم تربیت و تربیت پست مدرنیستی است. چرا که یکی از وجوه کارکرد سیاسی مدارس در عصر نوگرایی آن است که مدرسه به عنوان پایگاهی برای حفظ نظام فرهنگی و سیاسی جامعه از حیث ارزش های مسلط است.

آرون ویتس و ژيرو^۹ (۱۹۹۱) تعلیم و تربیت مطلوب از دیدگاه پست مدرن را تربیتی می داند که در آن صدای فرهنگ های دیگر نیز شنیده می شود. از نظر آنان اگر فرهنگ مسلط در متون درسی آهسته تر سخن بگوید، صدای پای خرده فرهنگ ها در آن شنیده خواهد شد. لذا پست مدرن مریبان را به چالش برای کشف جهان بینی وادار می سازد تا آموزش را از زاویه متفاوتی مانند عدم تعین، تکیه بر زیبایی شناسی، شهود و مانند آن بنگرند. لذا ارائه تعریفی عینی از تربیت پست مدرنیستی که دارای آرمان های جهانی، هدف های رفتاری و نتایج از قبل تعیین شده باشد، امر ضد و نقیضی به نظر می رسد.

پست مدرن و برنامه درسی

افرادی همچون دایگنالت^{۱۰}، تاب من^{۱۱}، چری هولمز و دیگران در اوایل دهه ۱۹۹۰ کوشش فراوانی نمودند تا مباحث مرتبط با پست مدرن را در حوزه برنامه درسی وارد سازند که در این باره دیدگاه متفکران مابعد ساختارگرایی همچون فوکو، بارتر^{۱۲}،

1. Marketisation
2. Peters
3. Technical Rationality
4. Schon
5. Oliver
6. Emancipatory Potential
7. McLaren
8. Political Pedagogy
9. Aronwitz & Giroux
10. While Daignault
11. Peter Tabman
12. Barthes

دریدا^۱ و دیگران نیز مورد توجه قرار گرفته است. برخی از متفکران برنامه درسی بر این باورند که برداشت‌های پست‌مدرنی با رویکردهای خطی و محدود در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی تجویزی، از قبل تعیین شده و قابل اندازه‌گیری موافق نمی‌باشد در عوض رویکرد پست‌مدرنی تلاش‌هایی را برای شناخت و درک برنامه درسی به عنوان چگونگی و آنچه که در داخل و خارج مدرسه آموخته می‌شود، تأثیر عوامل پیدا و پنهان و پیش فرض‌هایی که منجر بر اجرای متفاوت برنامه درسی در زمینه‌ها و بسترهای مختلف فرهنگی و اجتماعی می‌شود را دارد. پست‌مدرنیسم برداشت‌های جدیدی را وارد تحلیل برنامه درسی نمود که پیچیدگی‌ها، تناقض‌ها، تضادها و شبکه‌های غیرقابل پیش‌بینی از روابط را پذیرا باشد (دایره المعارف برنامه درسی، ۲۰۱۰، ص ۶۸۸).

تلاش در جهت شناخت برنامه درسی به عنوان یک موضوع پست‌مدرنیستی عمدتاً به‌وسیله دال^۲ (۱۹۸۹) آغاز گردید. وی در این باره مدلی تحت عنوان "برنامه درسی تحولی"^۳ را مطرح نمود که در واقع نوعی خروج از تفکر مبتنی بر عقلانیت فن گرا تلقی است که در آن بر مفهوم "بی‌نظمی"^۴ تأکید می‌شود. از این منظر، برنامه درسی امری از قبل تعیین شده نیست، بلکه بلکه "یک فرآیند تحول شخصی"^۵ تلقی می‌شود. تأکید بر روش تحقیق کیفی در برنامه درسی پست‌مدرنیستی ظرفیتی تلقی می‌شود که می‌تواند موجب پیدایش فهم و دریافت‌های دیگری گردد. دال (۱۹۹۳) بر این باور است که برنامه درسی تحولی پست‌مدرنی در مقایسه با برنامه درسی خطی، مقوله تغییر را مورد توجه قرار می‌دهد، توانایی دانش‌آموزان را برای سازماندهی، ساختار و ساخت برنامه درسی مدنظر قرار می‌دهد. از این منظر، باید مقوله توانایی دانش‌آموزان در کانون محوری توجهات قرار گیرد.

از نظر اسلاتری (۱۹۹۵) برنامه درسی پست مدرن بر مباحثی که موجب افزایش آگاهی‌های فرهنگی، تاریخی، سیاسی، بوم‌شناختی^۶، الهیات^۷، زیباشناسی^۸ می‌شود، تأکید می‌نماید. در حالیکه در دوره مدرنیسم در برنامه‌ریزی درسی بر طراحی برنامه، اجرا و ارزشیابی رویدادهای آموزشی جدای از بافت اجتماعی و بدون جهت‌گیری ارزشی و یا اطلاعات جزئی تأکید می‌گردید. علاقه به طبیعت، شعر، بررسی‌های کیفی، شهودی، جنبه‌های هنری، گشوده ذهنی مورد توجه پست‌مدرن‌ها است و برخلاف برنامه درسی دوران مدرن و نوگرایی، به تفکیک تصنعی و تحلیل جنبه‌های مجزا از واقعیت کلی پرداخته نمی‌شود. در مدل برنامه درسی پست مدرنیستی بر رویکرد کل‌گرایانه و مسائل بوم‌شناختی تأکید می‌شود که در آن مرزهای صوری و ساختگی بین کلاس درس و محیط جامعه برداشته می‌شود و ارتباط بین یادگیری دانش، تجربه، جوامع جهانی، دنیای طبیعی و زندگانی در تدریس مورد حمایت قرار می‌گیرد. ژيرو معتقد است که مرزهای قلمروها و رشته‌های علمی در تفکر پست مدرنیستی بایستی در هم بیامیزد و علاوه بر آن، بر انسجام نظریه‌های انتقادی، تفکر فمینیستی، تکثر فرهنگ‌گرایی و ضد نژادگرایی تأکید شود. از دیدگاه متفکران فرانویگرا، محتوای برنامه درسی باید به گونه‌ای باشد که افراد را در "فرآیند شدن"^۹ درگیر نماید، فرآیندی که آدمی توانایی آن را دارد. لذا در تربیت پست‌مدرنیستی بر نوعی "تربیت تحولی"^{۱۰} تأکید می‌شود

1. Derrida
2. William, E. Doll, Jr
3. Transformative Curriculum
4. Chaos
5. A Passage Of Personal Transformation Model
6. Ecological
7. Theology
8. Aesthetics
9. Becoming Process
10. Transformative Pedagogy

به گونه‌ای که آموزش و تربیت، نوعی همراهی معلم و دانش‌آموزان در یک سفر اکتشافی است و آنان امیدوارند که به اکتشافاتی دست یابند (اسلیتری، ۱۹۹۵، ص ۲۴-۲۲۲).

کین چلو^۱ و استاین برگ^۲ (۱۹۹۳) مدلی از برنامه درسی پست مدرنیستی را تحت عنوان مدل مبتنی بر "تفکر مابعد رسمی"^۳ مطرح می‌سازند. به نظر آنان این مدل می‌تواند عملکرد مدرسه، آینده آموزش و تدریس را تغییر دهد. چهار مسئله اساسی مورد نظر آنان در مدل مذکور شامل حمایت و تأکید بر خود اندیشی^۴ معلمان و دانش‌آموزان، پایان یافتن تکیه بر تجارب بزرگسالان به عنوان معیاری برای عرضه تجارب، کنار گذاشتن آزمون‌های استاندارد مصوب و تصمیم‌گیرهای رسمی درباره برنامه درسی و تأکید بر شناخت و ادراک به جای تأکید بر حفظ و یادآوری می‌باشد.

استانلی^۵ (۱۹۹۲) معتقد است که در برنامه‌های درسی جدید مبتنی بر رویکرد پست مدرن باید جهت‌گیری‌هایی در خصوص مبارزه با اشکال معینی از سلطه در قالب جنسیت گرایی، نژادگرایی، رویکرد تک‌صدایی، ظلم، فشارهای سیاسی و سانسور مورد توجه قرار گیرد تا برنامه‌های درسی همچون گذشته به تعریف و محدودسازی تمایلات آدمی منجر نگردد و به جای تک‌روی و تأکید بر "من" که منجر به سلطه می‌گردد، باید تأکید بر "ما"^۶ باشد و تلاش کنیم تا تلقی از دیگران به عنوان عنوان "آنها" و "دیگران"^۷، به تلقی از دیگران به عنوان "ما" تبدیل شود.

آموزش و برنامه‌های درسی پست مدرنیستی نیاز به تغییر در معماری و مهندسی کلاس درس و آموزشگاه را مطرح می‌سازد. چرا که آموزش یک فعالیت انسانی است و عمیقاً تحت تأثیر محیط و تجربه‌های درونی آن قرار می‌گیرد. در روش‌های آموزشی نیز سبک نشستن به صورت دایره و سمینار در کلاس درس می‌تواند روابط متقابل، همدلی را در بین معلمان و دانش‌آموزان افزایش دهد. درحالی که الگوی خطی مدرن برای نشستن در کلاس درسی به گونه‌ای طراحی شده است که امکان تفکر، گفتگو و تعامل مشترک بین انسان‌ها را کاهش می‌دهد. از نظر رگنیر^۸ (۱۹۹۲) تدریس و آموزش به سبک "دایره مقدس" می‌تواند موجبات ارتباط فیزیکی، عاطفی، معنوی و عقلانی بین اعضای کلاس را به خوبی فراهم آورد. به علاوه ساختمان‌های مدارس نباید تنها با رویکرد ماندگاری و بهره‌وری بیشتر ساخته شود، بلکه مهندسی آن باید به گونه‌ای باشد که احساس آرامش و راحتی بیشتر و همچنین رشد احساسات زیبایی شناسانه افراد را در پی داشته باشد.

نقد و بررسی اجمالی پست مدرن

به طور کلی به نظر می‌رسد که طرح مباحث پست مدرنیستی علائمی هستند که پایان حیات یک دوره خاص تاریخی را نشان می‌دهند. این علائم چگونگی درک، استنباط و شناخت ما را از جهان، انسان، فرهنگ، تربیت، برنامه درسی و سایر امور متحول می‌سازند و در عین حال راه‌حل‌ها و شیوه‌هایی را که تاکنون قابل تصور نبوده‌اند نیز مطرح می‌کند. به علاوه، اگر چه تفکر پست مدرنیستی سرآغاز یک رویکرد جدید به هستی و حیات در همه وجوه آن است، اما هنوز امر متحقی مانند عصر نوگرایی نیست. به نظر می‌رسد که جهان هنوز در سرچشمه این اندیشه قرار دارد و دامنه نفوذ و سرایت و همچنین دست کم تحقق

1. Joe, L. Kincheloe
2. Shirley, R. Steinbery
3. Post -Formal Thinking
4. Self- Reflection
5. Stanley
6. We
7. They
8. Regnier

برخی از جلوه‌های آن در عرصه زندگی بشر قابل احساس نیست. امری که مستلزم گذشت زمان و در عین حال قوام یافتگی نظری بیشتر رویکرد پست مدرنیستی به عنوان راه‌حلی در مقابل بحران‌ها و بن‌بست‌های عصر نوگرایی است. به هر حال باید اذعان نمود که علیرغم قابلیت‌های اکتشافی و تبیینی دیدگاه پست‌مدرنیستی، هنوز انسجام تئوریک و نظرگاهی در این رویکرد چندان مشهود و یا دست کم سامان‌یافته نیست. به این معنا، که تبیین‌های جامع و کاربردی در حوزه‌های مختلفی از جمله تعلیم و تربیت و برنامه درسی بر اساس اصول و آرمان‌های مورد نظر، کمتر از سوی صاحب‌نظران پست مدرن به شکلی دقیقاً کاربردی ارائه شده است.

منابع

- Aronwitz, S. & Gioux, H. (1991). *Postmodern education politics, culture, and social criticism*. University of Minnesota press.
- Britzman, D. (1992). *The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructural account of teacher identity*. JCT, 9(3), 23-46.
- Doll, Jr. W. (1989). *Foundation of a postmodern curriculum*. Journal of Curriculum Studies, 21, 243-253.
- Doll, Jr. W. (1993). *Curriculum possibilities in a posture*. Journal of curriculum supervision, 8(4), 277-292.
- Encyclopedia of Curriculum Studies (2010). Craig Kridel < Editor. SAGE, Los Angeles, London.
- Foucault, M. (1972) *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon
- Habermas, J. (1981) *Modernity versus postmodernity* New German Critique (22), 3-14.
- Giroux, H. A (1992). *The emancipation of teaching*. Richard, John, m (ed). *Innovation in education: Reforms and critics*: Allyn and Bacon, Boston.
- Holmes, B. (1985). *Equality and freedom in education: A Comparative study*. Allen & Unwin, London.
- Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1993), *A tentative description of postformal thinking*. Harvard Educational Review, 63(3), 296-320.
- Lather, p. (1991). *Deconstructing/ deconstructive inquiry: the politics of knowing and being known*. Educational Theory, 41(2), 153-173.
- Oliver, D. & Gershman, K. (1989). *Education, modernity, and fractured meaning toward a process theory of teaching and learning*. Albany, Ny: state university of new York prss.
- Orr, David W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press.
- Peters, R. (1975). *Education and the educated man*. In R. Dearden, P. Hirst & R. Peters (Eds.), *A Critique of Current educational aims (1-15)*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Pinar, et al (1996). *Understanding Curriculum*. Peter Lang Publishing, Inc., New York.
- Purpel, D. (1989). *The moral and spiritual crisis in education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Regnier, R. (1992) *The sacred circle: Foundation for process pedagogy of healing*. Paper presented at the sixth Annual meeting of the Association of process philosophy of education, Kentucky, April 24-26.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern ear*. Garland Publishing, INC. New York and London.
- Slattery, p. (2006). *Curriculum development in the postmodern ear*. Garland Pub. INC. New York and London.

Stanley, w.(1992), Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era. Albany, Ny: state University of Newyork Press.

پست مدرنیسم و برنامه درسی