

فلسفه، تعلیم و تربیت، و چالش پست مدرنیسم^۱

نوشته ی: هوارد ای. اوزمن

ساموئل ام. کراور

ترجمه ی: دکتر سعید بهشتی^۲

چکیده

پست مدرنیسم، اعم از این که جزیی از مدرنیسم و یا به عنوان یک پدیده ی متفاوت و نوین در نظر گرفته شود، در عرصه های فلسفه و فلسفه ی تعلیم و تربیت، اندیشه ای نسبتاً تازه است. این طرز تفکر، هرچند مولود فکری فیلسوفان نیست، اما در اثر تلاش های آنان، زاییده و گسترده شده است. اندیشه های عمل گرایان، وجود گرایان، پدیدار شناسان، فیلسوفان زبانی، و نظریه پردازان انتقادی، زمینه ساز بسیار از اصول فکری پست مدرنیست ها بوده است.

پست مدرنیسم هم در فلسفه و هم در فلسفه ی تعلیم و تربیت دارای شاخه ها و شعبه های متنوعی است. در فلسفه ی تعلیم و تربیت، رویکرد قوم نگارانه، پراگماتیسم

1-Ozman , Howard A and Craver Samuel M. (1995).Philosophy, Education, and the Challenge of Postmodernism. In Philosophical Foundations of Education. New Jersey: Simon Schoxter. PP. 361- 386

۲-عضر هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

انتقادی فراساخت گرا، فرالیبرالیسم، و باز ساخت گرایی اجتماعی از آن جمله اند. این تنوع و گونه گونی، در ارتباط با سه مؤلفه ی اساسی تعلیم و تربیت رسمی، یعنی هدف ها، برنامه ها، و روش ها کاملاً جلوه گر می شود.

رهایی از ستم، تغییر نقشه ی فهم فرهنگی مسلط بر جوامع سرمایه داری، تقویت فردی و اجتماعی دانش آموزان، تغییر مبانی معرفتی ادعاهای حاکم بر نظام های آموزشی، و ترغیب و تشویق دانش آموزان به شرکت در بحث های انتقادی و گروهی به منظور شناسایی و تحلیل عوامل شکل گیری نظام های استعماری، از جمله هدف هایی است که از سوی پست مدرنیست ها برای تعلیم و تربیت در نظر گرفته شده است.

مخالفت با برنامه درسی مبتنی بر موضوع های جداگانه و رشته های مجزا، طرفداری از برنامه درسی کاملاً مرتبط با سیاست، برنامه ی درسی به عنوان یک سیاست فرهنگی و گفتمان اجتماعی، گنجانیدن داستان های اختصاصی زیردستان و حاشیه نشینان، طرفداری از تغییر و نوسازی برنامه درسی، و نفی برنامه ی درسی یکسان و یکنواخت برای همه ی کودکان، از جمله محورهای اساسی اندیشه های پست مدرنیستی در ارتباط با برنامه ی درسی است. و سرانجام این که پست مدرنیست ها در حیطه ی روش ها، از روش گفتگو دفاع کرده، معلم را به عنوان کارگزار فرهنگی، فرهیخته ی تغییرپذیر، محقق و متفکر، و سازنده ی ایدئولوژی ها و رویه های اجتماعی نوین در نظر می گیرند.

شایان ذکر است که این مقاله، ترجمه ی فصل دهم از کتاب "مبانی فلسفی تعلیم و

تربیت" نوشته ی هوارد اوزمن و ساموئل کراور است.

واژگان کلیدی: پست مدرنیسم، عمل گرایی، وجود گرایی، پدیدار شناسی، فلسفه ی

زبانی، نظریه انتقادی، هدف های تربیتی، برنامه ی درسی، روش های تربیتی.

مقدمه

در حال حاضر، مخالفت با مدرن، امری چشمگیر است، و واژه هایی با پیشوند پسا (post) - "پسا صنعتی"، "پسا آزاد"، "پسا ساختاری"، و حتی "پسا فلسفه" - به اطراف پرتاب می شوند. منتها واژه ی فراگیر، همان پست مدرن است. برخی از صاحب نظران، ادعا می کنند که آنچه پست مدرن نامیده می شود، تنها جزیی از مدرن است، در حالی که دیگران، آن را پدیده ای جدید و متفاوت می دانند. از منظر یک تاریخدان، شاید مشکل چنین ادعاهایی آن است که ما - معاصران - در برابر آنچه در حال وقوع است، صرفاً بسیار سختگیر هستیم و پیش از آن که بتوانیم نظری به گذشته بیفکنیم و به شایستگی درباره ی اهمیت پست مدرنیسم داوری کنیم، می بایست زمانی سپری شود.

با این حال، اظهار نظرها درباره ی پست مدرن، فضا را پر کرده و نحوه ی کاربرد این واژه غالباً ابهام آفرین است: آیا به این معناست که ما در حال ورود به یک دوره ی تاریخی پس از مدرن - چیزی شبیه به نقطه ی عطفی که با صنعتی شدن و انقلاب علمی، فن شناختی پدید آمد - هستیم؟ یا به معنای تغییری در سبک های هنری و ادبی در درون عصر مدرن - آن گونه که با ظهور هنر مدرن و رمان مدرن رخ داد - است؟ یا این که پست مدرنیسم، چیز دیگری است: دوره ای میانین که در آن، شیوه های کهنه ی اندیشیدن، در حال زیر سؤال رفتن و عصری نوین از فراسوی افق، در حال پدیدایی است؟ به دیگر سخن، ممکن است

پرسش های خردمندانه ای از این دست مطرح شود: آیا دوران مدرن، مرده یا در حال مردن است؟ آیا پست مدرنیسم حقیقتاً یک نقطه ی عطف تاریخی در اندیشه و فرهنگ انسانی است؟ یا این تغییر آشکار، فقط یک نوسان دوره ای در، مثلاً، ذائقه های هنری، ادبی، و نظری اندیشمندان است؟ در هر صورت، تحولی عقلانی در حال وقوع است، که باید به خاطر آثار و پیامدهایش بررسی شود.

تنوع پست مدرن

تقریباً هر مجله ی علمی که در یک یا دو دهه ی گذشته به نقد ادبی یا اجتماعی اختصاص یافته، حاوی نوشته هایی متعدد درباره ی موضوعی است که "پست مدرن" نامیده می شود، اما خود این اصطلاح، به سهولت تعریف یا توصیف نمی شود. فردریک جیمسون (۱۹۸۸) در ایدئولوژی های نظریه^۱ خاطر نشان کرد که پست مدرنیسم، مفهومی شدیداً مورد اختلاف است و مشکل اساسی به روابط انگلی اش با مدرنیسم مربوط می شود. در حقیقت، می توان هر ویژگی پست مدرن را عملاً و به سهولت به مدرن نسبت داد، اما جیمسون، آشکار ساخت که تحولات ناگهانی دهه ی ۱۹۶۰، که طی آن، حقایق مسلم زمان، زیر سؤال رفت و تجارب گوناگونی در ارتباط با چشم اندازها و سبک های "ناخوشایند" زندگی به ظهور پیوست، عاملی مهم در تولد پست مدرنیسم بوده است. به عنوان مثال، "بومیان" جهان سوم، یوغ های استعماری را به دور افکندند و حاشیه نشین ها و اقلیت ها، هویتی نوین برگزیدند. در این زمان بود که تحت تأثیر استالین زدایی، کمونیسم قدیم به

فراموشی سپرده شد، امیدواری هایی به چپ جدید و کمونیسم نوین شکل گرفت، و در ایالات متحده، مخالفت با جنگ ویتنام، نسل جدید را به مسیرهای افراطی اجتماعی و سیاسی کشاند.

با این حال، امروز می توان مشاهده کرد که آزاد سازی موعود جهان سوم، ساده انگاری مفرطی بیش نبوده، جنبش های نوین کمونیستی و چپ گرا در رویارویی با محافظه کاری جدید پرخاشگر، عقب نشسته یا نابود شده، مخالفت با جنگ ویتنام و شور و هیجان شدید آن صرفاً به خاطره ای بدل گردیده، و بسیاری از سبک های "ناخوشایند" زندگی که در سال های خشن ۱۹۶۰ کاملاً سیطره داشت- و شکل های هنری و شیوه های فکری- که چونان فرهنگی والا خدمت می کردند- هم اکنون تا مرتبه ی تولید انبوه کالا ها تنزل یافته و به شکل های عادی زندگانی روزمره تبدیل شده است. پس، از منظر جیمسون، آنچه ابتدا بسیار نوید بخش تلقی می گردید، در دهه ی ۱۹۸۰ به صورت اموری فرعی یا پیش پا افتاده در آمد. به نظر می رسد نومییدی و خستگی، از جمله نتایجی است که حاصل گردید.

از دیدگاه تودژیتلین^۱ در سال ۱۹۸۹، حجم و سطح تفسیرها پیرامون پست مدرن، نشان می دهد که این موضوع حقیقتاً مهم است و نگرانی زیادی درباره ی آن وجود دارد. ژیتلین دریافت که این اصطلاح معمولاً به سبک های گوناگونی اطلاق می شود که با نوعی خستگی هنری یا عقلانی و علاقه به طنز، احتمال، و فرهنگ عمومی در ارتباطند. دیدگاه پست مدرن، از اندیشمندان اروپایی، همچون میشل فوکو^۲، ژاک دریدا^۳، ژان بودریار^۴، ژاک لاکان^۵، و

ژان_ فرانسوا لیوتار^۱ سرچشمه می گیرد، و یکی از مهم ترین مسایل مورد علاقه ی آن، چگونه زیستن، حس کردن، و اندیشیدن در دنیای گسترش هسته ای، بی ثباتی اقتصادی، و ناپایداری سیاسی است. ژیتلین، دیدگاه های پیش مدرن و مدرن را از پست مدرن، تفکیک کرد.

پیش مدرنیسم، همانند رنسانس که فرهنگ رفیع باستانی را بیش از فرهنگ عمومی می ستود، شیفته ی نوعی وحدت نظر بود. مدرنیسم هم که فرا رسید، سودای وحدت را در سر می پروراند. اما این، کوششی علیه فروپاشی وحدت قدیمی تر بود؛ و هر چند حسرتی برای جامعیت مفروض گذشته وجود داشت، اقتدار سنتی در معرض تردید قرار گرفت و اقتداری نوین_ از قبیل اقتدار علم بردین_ جستجو شد. اما در پست مدرنیسم، وحدت طلبی، به ظاهر محدود گردیده و آرایشی شگفت انگیز از سبک ها و تفسیرها به وقوع پیوسته است. تقلید ادبی^۲، تفاوت^۳، و کنار هم نهادن^۴ برجستگی دارد و داعیه های سنتی در باب جهان شمولی^۵، ساخت زدایی گردیده، زائد تلقی می شوند. اگر مدرنیسم، وحدت قدیمی تر را ویران ساخته و خودش نیز در حال فروپاشی است، ژیتلین نشان داد که پست مدرنیسم، مجذوب قطعات برجای مانده است.

به طور کلی، اندیشه ی پست مدرن، متوجه بحرانی در فرهنگ گردیده، بر این باور است که به هیچ رو نمی توان سنت فرهنگی یا شیوه ی فکری واحدی را به منزله ی یک

1- Jean-Francois Lyotard
3-difference
5-universality

2--pastiche
4-juxtaposition

فرا روایت^۱ - صدایی جهان شمول برای تمام تجارب بشری - به خدمت گرفت. چنان که ژان-فرانسوا لیوتار در شرایط پست مدرن^۲ (۱۹۸۴)، بیان می کند، یک تعریف ساده از پست مدرن، "تردید درباره ی فرا روایت ها" است. یکی از دیدگاه هایی که غالباً به وسیله ی پست مدرنیسم زیر سؤال رفته، فرا روایت مدرنیستی اروپایی در باب ساختارهای عقلانی جهان شمول است که چونان معیارهایی برای قضاوت درباره ی خیر، حقیقت، و زیبایی، به کار می آیند. این دیدگاه در فلسفه، همان است که ریچارد رورتی^۳ در فلسفه و آینه ی طبیعت^۴ بدان حمله برد و اعلام کرد که فلسفه صرفاً آینه ی عینی "طبیعت" نیست که تمام داعیه های معرفتی در برابرش سنجیده شوند. جان کاستی^۵ در اثری مشابه، به نام الگوهای گم شده: تصاویر انسان در آینه ی علم^۶، خردگرایی علمی را به لحاظ ادعاهایی که در باب عینیت بی طرفانه دارد - با این که پژوهش واقعاً علمی به جای اتکای بر آیین روش شناختی محض، تا حد قابل ملاحظه ای بر حدس، شهود، و حتی لذت زیبایی شناختی متکی است - به باد انتقاد گرفت.

بدین سان، آنچه پست مدرنیسم می بیند بحرانی در فرهنگ است، آنچه می ستاید نگرشی بت شکنانه است که با داعیه های جهان شمول در هم می شکنند، و آنچه رد می کند یقین عینی است که درصدد پایان بخشیدن به بحث و مجادله است. در نتیجه، مرزهای مشخصی همچون مرزهای معرفتی میان رشته های دانشگاهی، که روزگاری بس روشن به نظر

1-metanarrative
3-Richard Rorty
5-John Casti

2-The Postmodern Condition
4-Philosophy and Mirror of Nature
6-Paradigms Lost: Images of Man in the Mirror of Science

می آمد، امروز رنگ پریده به نظر می رسند. یک نکته مورد توجه، نحوه ی تأثیر مطالعات فلسفی معاصر بر دیگر رشته ها و چگونگی تأثیر این رشته ها بر فلسفه است. این نوع بارور سازی متقابل احتمالاً در تعامل بین فلسفه و علوم اجتماعی، تاریخ، و زبان و ادبیات، بسیار چشمگیر بوده، اما به همان اندازه به نظریه ی تعلیم و تربیت نیز سرایت کرده است.

اگر تعلیم و تربیت، موشکافی های پست مدرن را تجربه کرده، احتمالاً- هرچند نه منحصرأ- نیرومندترین منبع آن، پیروان نظریه ی انتقادی^۱ بوده اند. برای مثال، استانلی آرونوویتز^۲ و هنری ژيرو^۳ در تربیت پست مدرن: سیاست، فرهنگ، و نقد اجتماعی^۴ (۱۹۹۱)، بخشی از مشکل روشن سازی پست مدرنیسم را ناهمخوانی شرایط پست مدرن معرفی کردند. به علاوه، متوجه یک بحران در فرهنگ شده، نوعی تربیت پست مدرن رهایی بخش را که از حیث گزینه های- هر چند موقتی- آن پاسخگو است، پیشنهاد نمودند. نکته ی مهمی که آرونوویتز و ژيرو مطرح ساختند، رویکردی بنیادین به تربیت و دموکراسی بود که می بایست جایگزین روایت های کهنه ی حاکم بر علوم انسانی، علم مدرن، و اثبات گرایی فلسفی می گردید.

سنت های دانش که برنامه ی درسی^۵ را براساس قواعد یک سنت ویژه ی فرهنگی، "قوانین علمی"، یا اصول اولیه استوار ساخته بودند، به مثابه ی شکل هایی از سلطه گری مداوم، مورد اعتراض قرار می گیرند. آرونوویتز و ژيرو، راه چاره را در تدوین یک برنامه ی

1-critical theory
3-Henry Giroux
5-curriculum

2-Stanley Aronowitz
4-Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism

درسی دیدند که حاوی دانش حاشیه ای و گفتمان های متفاوت، به ویژه پیرامون هویت های جنسی، نژادی، قومی، و طبقاتی است. آنها از تعلیم و تربیتی دفاع می کنند که این صداهای حاشیه ای را به جایگاهی برابر با یا حتی فراتر از معیارهای سنتی ارتقاء می بخشد. دانش سنتی فراموش نمی شود، اما وقتی که مورد مطالعه قرار می گیرد، باید محتوا به منظور "ساخت زدایی" از "متن" بررسی شود؛ ساخت زدایی از متن یعنی تشخیص این موضوع که متن چگونه عقاید متفاوت ما را (به لحاظ جنسیت، نژاد، و مانند آن) شکل می دهد و بخش هایی از جامعه را به قدرت و ثروت می رساند و بخش های دیگر را به جایگاه پیروان فرو می کاهد.

پست مدرنیسم و فلسفه

پست مدرنیسم اساساً مولود فکری فیلسوفان نیست، اما آنان به یقین در زایش و گسترش آن سهمی به سزا داشته اند. بسیاری از پست مدرنیست ها واژه ی "نظریه" را بر فلسفه ترجیح می دهند، زیرا می خواهند از فرا روایت های سنتی و مرزبندیهای ساختگی بین حوزه های معرفت که به واسطه ی خطوط مرزی میان رشته های تحصیلی پدید می آید، اجتناب کنند. با وجود این، سخن گفتن از فلسفه ی پست مدرنیسم کاری منصفانه خواهد بود، اگر توجه شود که پست مدرنیسم با تنوع و التقاط مشخص می گردد، و "فلسفه ی پست مدرن" بر توافقی یا وحدت فکری فوق العاده ای دلالت ندارد. اگر پست مدرن، طفیلی مدرن باشد، فلسفه پست مدرن، که مجذوب چیزهایی است که فلسفه مدرن ساخته است، نیز چنین خواهد بود. از این رو، مروری فشرده، برای فراهم آوردن یک زمینه مناسب انجام خواهد شد.

فلسفه ی پراگماتیسم، که دیدگاه های متافیزیکی درباره ی یک جهان کلی را مردود می شمرد، معرفت را امری موقت و غیریقینی می داند و متضمن تعهد در برابر بهبود یا حل مسایل انسانی است؛ تعهدی که در آن، تعلیم و تربیت نقشی محوری دارد. طرفداران اصلی اش چارلز اس. پیرس^۱، ویلیام جیمز^۲، و جان دیویی^۳ اند، و امید خوش بینانه ی آنها به آینده و نیاز به کار و فعالیت برای حل مسایل، از جمله ی شاخص های پراگماتیسم است. از اواسط قرن بیستم، پراگماتیسم رو به افول نهاد، اما با احیای آن، دیدگاه پراگماتیک نوین با موضوعات خاص پست مدرن در فلسفه و تعلیم و تربیت، همچون رد فرا روایت ها و بیزاری از یقین عینی، طنین افکن می شود. ریچارد برنشتاین^۴، ریچارد رورتی^۵، و کرنل وست^۶ از نمایندگان اصلی نوپراگماتیسم اند و رورتی- به طور مشخص- با فلسفه ی پست مدرن شناخته شده است.

تفکر پست مدرن به رفتارگرایی^۷، به دلیل دیدگاه کل گرایانه ی آن درباره ی عینیت علمی و فروکاستن نیت و اعمال انسانی تا حد یک فناوری رفتار، پاسخ منفی می دهد. پاسخ پست مدرنیسم به فلسفه تحلیلی نیز منفی است، زیرا این فلسفه، مجذوب اثبات گرایی^۸ و عینیت گرایی^۹ است. با این حال، پست مدرنیست ها در برابر حساسیت فلسفه ی تحلیلی نسبت به زبان، به خصوص آثار بعدی لودویگ ویتگنشتاین^{۱۰}، که زبان را دارای کاربردهای گوناگون می دانست و تأثیر متقابل معانی را می ستود، واکنش مثبت نشان می دهند.

1-Charles S.Pierce
4-Richard Bernstein
7-behaviorism
10-Ludwig Wittgenstein

2-William James
5-Richard Rorty
8-positivism

3-John Dewey
6-Cornel West
9-objectivism

وجود گرایی^۱، پدیدار شناسی^۲، و فلسفه ی تأویلی^۳ نیز در اینجا قابل ذکرند. برخی از چهره های این فلسفه ها عبارتند از: فردریک ویلهلم نیچه^۴، مارتین هایدگر^۵، و ژان-پل سارتر^۶. مبارزه ی نیچه با فلسفه ی سنتی و دیدگاه های اخلاقی و سیاسی مهم وی، وجودگرایی و دیگر دیدگاه های فلسفی را تحت تأثیر قرار داد. تحلیل و تفسیر هایدگر از مفهوم "بودن در جهان"^۷، موجب بررسی مفاهیمی چون بی نظیر بودن و اختصاصی بودن گردید. سارتر این نظریه را مطرح کرد که ما باید معنای خودمان در جهان را بسازیم. پذیرش مارکسیسم به وسیله ی این فیلسوف با اصرار بر این که هیچ نوع جبرگرایی عینی در کار نیست، همراه بود. پست مدرنیست ها در این نظریه ها، به ویژه در مبارزه با فلسفه ی سنتی، با تأکید بر بی نظیر بودن و اختصاصی بودن، و بدینی به جبرگرایی عینی، حمایت و پشتیبانی زیادی پیدا می کنند. این موضوعات نیز در فلسفه و فلسفه ی تربیتی پست مدرن، پذیرشی همدلانه می یابند.

در غرب، شنل مارکس سرانجام به مکتب فرانکفورت^۸ و نظریه ی انتقادی^۹ منتقل گردید. بخشی از این تحول به دلیل تغییراتی بود که در سرمایه داری غرب رخ داد و بخشی دیگر به دلیل سرخوردگی نسبت به مارکسیسم کهنه ی "متداول". اندیشمندانی چون جرج لوکاش^{۱۰}، تحلیل هایی انتقادی از تغییرات ساختاری در جوامع غربی فراهم ساختند، در حالی

1-existentialism
3-hermeneutics
5-Martin Heidegger
7- dasein
9-critical theory

2-phenomenology
4-Friedrich Wilhelm Nietzsche
6-Jean -Paul Sartre
8-Frankfort School
10 george Lukacs

که دیگر متفکران، از قبیل آنتونیوگرامشی^۱، مارکسیسم را از تضاد طبقاتی دوگانه با سلطه‌ی فرهنگی و تضاد بین گروه‌های فرهنگی مسلط و تحت سلطه دور ساختند. مکتب فرانکفورت، به رهبری تئودور آدورنو^۲ و ماکس هورکهایمر^۳، رویکردهای میان رشته‌ای جدیدی را برای مطالعه‌ی جامعه و فرهنگ مطرح ساخت، و اصطلاح "نظریه‌ی انتقادی" آرام آرام به کار بسته شد. در نتیجه، نظریه‌ی انتقادی دارای اهمیتی فراوان برای فلسفه و نظریه‌ی تربیتی پست مدرن است.

معمولاً فلسفه‌ی مدرن، موضوع‌ها و اندیشه‌هایی را عرضه می‌کند که بسیاری از پست مدرنیست‌ها از آنها تغذیه می‌کنند، هرچند به یقین، عدم توافق و بی‌زاری نیز وجود دارد. با توجه به این موضوع، می‌توان زمینه‌ی فکری فلاسفه‌ی پست مدرن را بهتر درک کرد، چرا که آنها از پیشینیان، عناصری را هم مورد انتقاد قرار داده و هم پذیرفته‌اند.

پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت

هرچند به نظر می‌رسد که نیرومندترین عنصر فلسفه‌ی تربیتی پست مدرن از سنت مارکسیستی نظریه‌ی انتقادی اخذ گردیده، اما تنوع، ویژگی برجسته‌ی این فلسفه‌ی تربیتی است. هنری ژيرو، که با همکاری استنلی آرنویتز آثاری را پدیدآورده، یکی از برجسته‌ترین نمایندگان نظریه‌ی انتقادی پست مدرن در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت است. افزون بر این، پیتر مک لارن^۴، رویکردی قوم‌نگارانه^۵ پدید آورده که با ژيرو دقیقاً هم‌تراز است؛ مک لارن

1-antonio Gramsci
3-Max Horkheimer
5-ethnographic approach

2-Theodor Adorno
4-Peter McLaren

این رویکرد را "تربیت انتقادی"^۱ نامیده است. دیگر افراد در زنجیره ی پست مدرن عبارتند از کلوچریهولمز^۲، که پایه گذار یک نوع پراگماتیسم انتقادی فراساخت گرا^۳ است، و سی. ای. باورز^۴ که از نظریه ی انتقادی فاصله گرفته، مدافع دیدگاهی است که آن را فرالیبرالیسم^۵ نامیده است. از دیگر افرادی که در تربیت پست مدرن را به سنت باز ساخت گرای اجتماعی در تعلیم و تربیت^۶ وصل کرده است. در هر حال، آثار شخصیت های فوق، حاکی از تنوع پست مدرن در فلسفه ی تعلیم و تربیت است.

بخش عمده ای از ادبیات پدید آمده در تربیت پست مدرن، ریشه در نظریه ی انتقادی دارد. البته عناصر نیرومندی از مارکسیسم در نظریه ی انتقادی وجود دارد؛ اما بدگمانی پست مدرن به فرا روایت ها، تفکر مارکسیستی را هم نشانه گرفته و به همین جهت، نظریه ی انتقادی پست مدرن، تعدیل هایی را در این تفکر به وجود آورده است. گزارش هنری ژیرو از این تغییرات، روشن کننده ی این مطلب است. وی در کتاب گذرگاه های مرزی^۷ (۱۹۹۲)، از از ساموئل باولز^۸ و هربرت جینتیس^۹، که با تفسیر مارکسیستی خود از تعلیم و تربیت به عنوان عنوان گونه ای تولید مجدد اجتماعی، به تربیت بنیادی انرژی بخشیده اند، تمجید کرد. پیره بوردیه^{۱۰} با دیدگاه گرامشی^{۱۱} خود، مبنی بر این که مدارس برای اشغالگران موقعیت های منفعت آفرین، "سرمایه ی فرهنگی" لازم را دوباره تولید می کنند، تأثیری مشابه بر جای نهاد.

1-critical Pedagogy

3- poststructuralist critical pragmatism

5- postliberalism

7- Border Crossings

9- Herbert Gintis

11- Gramscian Perspective

2- cleo Cherryholmes

4- C.A.Bowers

6- social reconstructionism tradition in education

8- Samuel Bowles

10- Pierre Bourdieu

به اعتقاد ژيرو، هر دو دیدگاه، مبتنی بر نظریه های مارکسیستی تضاد طبقاتی - به عنوان اصل تبیین کننده ی سلطه - و فاقد نظریه ی وسیع تری درباره ی قدرت - که در راستای اندیشه های فوکو باشد - بودند. نفوذ مارکسیسم به دلیل نقص های درونی اش رو به کاهش رفت، اما ژيرو بر این عقیده است که برای به انجام رساندن نقادی مؤثر بر مدرنیسم، هنوز هم فهم سنت مارکسیستی اهمیت دارد، هرچند باید از زبان کل گرایانه ی مارکسیسم پرهیز شود.

از منظر ژيرو، وظیفه ی فلسفی عبارت است از بازاندیشی درباره ی مقصود و معنای تعلیم و تربیت به عنوان نقطه ی تلاقی مدرنیسم و پست مدرنیسم. از یک سو، وی خواهان حفظ و نگهداری اعتقاد مدرنیسم به عقل انسانی برای غلبه بر رنج (البته منهای داعیه های جهان شمول آن) و تأکید آن بر گفتگوی اخلاقی، تاریخی، و سیاسی است. از سوی دیگر، طالب گنجاندن گفتگوهای حاشیه ای و سیاست توجه به اختلافات، به منظور تعریف مجدد روابط بین حاشیه ها و مرکز، برای تغییر و عدالت است.

نظریه پرداز انتقادی، میشل اپل^۱، احتمالاً برای نتیجه گیری های ژيرو و درباره ی نومارکسیسم استثناء قائل می شود. به نظر اپل، اهمیت طبقه، بیش از آن است که پست مدرنیست ها فکر می کنند و جنسیت و نژاد را نمی توان از طبقه جدا کرد. برای مثال، وی در "دانش رسمی^۲ خاطر نشان می کند یک عامل مهم در میان حاشیه نشین های ایالات متحده، آن است که درصد بیشتری از افراد کم درآمد یا بیکار، زنان و رنگین پوستانند. این نشان می دهد که نژاد و جنسیت را نمی توان از طبقه جدا کرد و پست مدرنیست ها با عدم درک

1- Michael Apple

2-official knowledge

این موضوع به خطا می روند، بنابراین، از دیدگاه مارکسیستی تر اپل، توجه به شرایط مادی، تضاد طبقاتی و ساختارهای اجتماعی حمایت کننده ی آنها مهم است و نظریه ی تربیتی ای که از کنار این مسایل می گذرد، سست خواهد بود.

پیتر مک لارن اظهار می دارد که هر چند نظریه پردازان انتقادی، مشترکات بسیاری_ از قبیل زمینه ی مارکسیستی- دارند، اما اختلافاتی هم دارند؛ به ویژه اختلاف بین رویکردهای به غایت نظری آرنوینتز و ژيرو با رویکرد قوم نگارانه ی مک لارن که وی نام تربیت انتقادی را برای آن ترجیح می دهد، قابل ذکر است. مک لارن در زندگی در مدارس^۱ (۱۹۹۴) خاطر نشان می سازد که تربیت انتقادی، مجموعه ای یکدست از اندیشه ها نیست؛ بلکه هدف مشترک آن، تقویت ضعیفان و غلبه بر نابرابری ها و بی عدالتی ها است. تربیت انتقادی، شیوه ی حمایتی مدارس از قدرت مسلط و تداوم نابرابری های موجود را به چالش می خواند، و مدارس را مؤسساتی می داند که می توان در آنها به تقویت فردی و اجتماعی پرداخت. بنابراین، تربیت انتقادی "به طور قطع در برابر ستمدیدگان تعهد دارد." تربیت انتقادی با تربیت عینیت گرایانه، فراتاریخی، و فارغ از سیاست مخالفت می ورزد و به ویژه، با جنبه های سیاسی روابط قدرت در مدارس، که بخشی از جامعه ی بزرگ تر هستند، تناسب و همخوانی دارد.

کلوچریهولمز در قدرت و نقادی: پژوهش های فراساختی در آموزش و پرورش^۱
 (۱۹۸۸). اصطلاح "فراساخت گرایی" را بر "پست مدرنیسم" ترجیح می دهد، زیرا ساخت
 گرایی را مانعی بزرگ در برابر غلبه بر تربیت مدرن می داند. به نظر وی، ساخت گرایی، گونه
 ای اثبات گرایی است و ریشه در سنت روشنگری کنترل عقلانی امور بشری دارد. ساخت
 گرایی، مسأله بزرگ تری را پدید می آورد، زیرا همراه با نظریه ی پیشرفت و کنترل خطی
 عقلانی اش، بسیار سرزده وارد تربیت مدرن شده است. این مسأله در تأکید بر یک برنامه ی
 درسی کاملاً ساختمند، تکیه بر آزمون و دسته بندی کردن، و گستره ی کنترل دیوانسالارانه
 دیده می شود. به طور ساده، نظریه ی ساخت گرا، نظام های اجتماعی را از راه روابط متقابل
 بخش های گوناگون با یکدیگر و با کل تعریف می کند، و می کوشد تا اصول عقلانی را برای
 چهارچوب ساختاری نظام های اجتماعی و مدارس کشف کند. همینطور، ساخت گرایی،
 گونه ای فرا روایت است که ساخت را کلید لوگوس^۲ [در لغت یعنی گفتار، واژه، و عقل؛ و در
 اصطلاح پست مدرنیست فرانسوی، ژاک دریدا، یعنی "اصل عقلانی کنترل کننده ی جهان" م.]
 معرفی می کند.

برعکس، روایت چریهولمز از اندیشه ی فراساخت گرا، کارفوکو و دریدا را برای
 تحلیل و ساخت زدایی از فرض های ساخت گرایی به کار می برد. اما باید از نفی محض
 فراتر رفت، لذا چریهولمز عناصر اندیشه های دیوبی و رورتی را برای پدید آوردن چیزی که
 "پراگماتیسم انتقادی" می نامد، مورد استفاده قرار می دهد. پراگماتیسم انتقادی، پاسخی است

1-Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education
 2-Logos

امکان پذیر به فرض های ساخت گرایانه در تعلیم و تربیت. وی پراگماتیسم انتقادی را از پراگماتیسم "متعارف" جدا می کند. پراگماتیسم متعارف، گفتمان های سنتی را غیرممتدانه می پذیرد و تعلیم و تربیت را برای مقاصد علمی سودجویانه به خدمت می گیرد. اما پراگماتیسم انتقادی بر نوعی بحران پست مدرن تأکید دارد. به علاوه، واکاوی بسیار دقیق معیارهای ارزشی و عقیدتی، چگونگی سازماندهی و اداره ی سازمان ها، و نیز نحوه ی درک و تعامل ما با دیگران را نیز مورد تأکید قرار می دهد.

موضع سی. ای. باورز با دیگر نویسندگان تفاوت دارد. و هرچند وی خارج از پست مدرن چپ افراطی قرار می گیرد، اما می توان او را هم زیر چتر متنوع پست مدرن جای داد. وی در کتاب "عناصر یک نظریه ی تربیتی فرالیبرال"^۱ (۱۹۸۷)، کارهای کارل راجرز^۲، بی. اف. اسکینر^۳، پائولوفریر^۴، و جان دیویی، یعنی گروهی از افراد متفاوت که به اعتقاد وی نکته های گوناگونی را در درون طیف لیبرال عرضه می کنند، واریسی کرد. هر چند وی کمک های مهم لیبرالیسم را تصدیق می کند، اما معتقد است که این طرز تفکر هم یک نوع "رژیم حقیقت"، همانند آنهایی است که فوکو مورد انتقاد قرار داده است. قصد باورز آن است که پا را از لیبرالیسم فراتر نهد، چرا که به عقیده وی، چهارچوب مفهومی لیبرالیسم، بسیار محدود کننده و به واقع، ممکن است موجب پدید آمدن بحران در برداشت ما از مقصود اجتماعی و اقتدار فرهنگی گردد. این موضع به اندیشه ی وی، نوعی جهت گیری پست مدرن می بخشد، اما به

1-Elements of a Post- Liberal Theory of Education
3-B.F.Skinner

2-Carl Rogers
4-Paule Friere

گونه ای که نفی و اثبات فرهنگی هر دو را شامل می شود. باورز می کوشد تا از راه کاربرد "زبان امکان" لیبرالیسم در زمینه هایی همچون بحران بوم شناختی^۱، که برای بنیانگذاران آن ناشناخته است، آن را روزآمد کند.

باورز نیز همچون نظریه پردازان انتقادی، خواهان "زبان نیرومند سازی"^۲ است، اما از رویکرد نظریه ی انتقادی نوما رکسیستی فاصله می گیرد، زیرا بر این اعتقاد است که این رویکرد برای فراهم آوردن مبنایی به منظور نیرومند سازی بنیادین مورد نیاز امروزه، نآزموده و نابسنده است. وی دیدگاه دیویی درباره ی خرد اجتماعی را می پذیرد و خواهان حفظ پیشرفت های لیبرال در حوزه های سیاست و آموزش و پرورش است؛ اما اعتقاد دارد که فردگرایی لیبرال، مشوق خودخواهی است که مسایلی چون بحران بوم شناختی را موجب می شود. باورز، خواهان نظریه ای تربیتی است که "اجتماع حافظه ی" پیشرفت های فرهنگی مهم را حفظ می کند و جامعه ای اندیشمند پدید می آورد که نگاهش به آینده است. این دیدگاه، متضمن مفهوم جدیدی از فردگرایی براساس مشارکت سیاسی و خیر عمومی است.

هدف های تعلیم تربیت

هنری ژيرو تأکید می کند که اخلاق، به ویژه گفتگوهای اخلاقی که به دانش آموزان گنجینه ی گرانبهاتری از معانی را عرضه می کنند و به آنها برای برقراری ارتباط با تنوع در جامعه ی بزرگتر یاری می رسانند، باید بخش اصلی تربیت انتقادی باشد. این کار به آنها کمک می کند تا دریابند که تجربه ی فردی، چگونه تحت تأثیر گفتگوهای اخلاقی متفاوت

1-ecological

2-language of empowerment

واقع می شود و روابط اخلاقی بین خود و دیگران، که پیشینه، خاستگاه، و دیدگاه کاملاً متفاوتی دارند، چگونه شکل می گیرد. وظیفه ی اساسی عبارت است از درگیر ساختن دانش آموزان در گفتگوی اجتماعی که به آنها کمک کند تاریخ و استثمار غیرضروری را رد کنند، و هدف آن است که احساس مسئولیت اجتماعی در برابر دیگران، از جمله کسانی که بر روی حواشی زندگی اجتماعی قرار دارند و به عنوان "بیرونی ها" شناخته می شوند، تقویت گردد. به دیگر سخن، هدف، رشد هویت های دانش آموزان است تا بتوانند با نابرابری مبارزه کنند و حقوق اساسی انسانی را گسترش دهند. پس، از این نظر، هدف تعلیم و تربیت، رهایی از ستم است.

گفتگوی اجتماعی، موضوع بسیار مهمی است. ژیرو در گذرگاه های مرزی بر این نکته تأکید کرد که نظریه ی انتقادی پست مدرن، نقش تولید معنا را در شکل دادن به مرزهای وجود انسانی، مهم تر از تولید کار می داند. نظریه ی مارکسیستی تضاد کار- سرمایه نمی تواند تبیین بسنده ای از شرایط انسانی داشته باشد، چرا که شرایط اجتماعی مبتنی بر دین، جنسیت، نژاد، و قومیت، پویایی هایی دارد که نمی توان آن را به منطق تضاد طبقاتی فرو کاست. چگونگی تأثیرپذیری هویت های شخصی از زبان- روایت ها و گفتگوها- مهم تر است. از این رو، نظریه ی انتقادی پست مدرنیستی بر "دنیای گفتمان" تأکید می کند که در آن اصطلاحات و اعمال دلالت کننده، بر نحوه ی ارتباط اشخاص با دیگران، با خودشان، و با محیط مادی و فرهنگی پیرامون اثر می گذارند. پس، از این نظر، دنیای زندگی آگاهانه ی ما دنیای "متنی"، "متن"، یا گفتگو است که می توان آن را تفسیر، تحلیل، بازسازی، یا

"بازآفرینی" کرد. مردم از طریق متن، احساسشان را از خود و از روابط اجتماعی و فرهنگی خود توسعه می دهند.

دنیای گفتمان، دنیایی پیچیده است، نه دنیایی که بتوان آن را به صورت شسته و رفته، از طریق تقابل های دودویی یا جبرگرایی قانونمندانه ای که در "قوانین" علم و اقتصاد یافت می شود، تبیین کرد. بازشناسی اهمیت علائم و معانی، به معنای غفلت از نیروهای سیاسی و اقتصادی نیست؛ بلکه به معنای اختصاص دادن جایگاهی مهم به گفتمان در فهم چگونگی شکل گیری هویت ها و معانی شخصی و اجتماعی، و نحوه ای ایفای نقش قدرتمندانه ی آنها در به وجود آوردن تبعیض، ستم، و تضاد است. از دیدگاه ژيرو، هدف پست مدرنیستی رهایی از ستم، نامحدود کردن نقشه ی فهم فرهنگی مسلط را به چالش می کشد.

پیتر مک لارن درباره ی هدف آموزش و پرورش این گونه اظهارنظر می کند: آموزش و پرورش باید به تقویت فردی و اجتماعی بینجامد. وی در کتاب زندگی در مدارس، از این سنت امریکایی که مدارس، پدید آورنده ی جامعه ای مردم سالار و مساوات طلبند و برنامه ی درسی مبتنی بر علوم انسانی ستی، دانش آموزان را از ارزش های انسانی و معیارهای اخلاقی مطلع می سازد، انتقاد کرد. به اعتقاد وی، مدارس معاصر، حتی برای اعتلای سنت انسان گرای غربی ارزش اندکی قائل اند، و این فرض که تحصیلات مدرسه ای، مولد تحرک اجتماعی و اقتصادی است باید ضد اسناد واقعی خدمت به منافع ثروتمندان مقایسه شود. این وضعیت دوم در اصلاحات محافظه کارانه اخیر، که هدف ها و برنامه ی درسی به رقابت بازار و رقابت اقتصادی بین المللی پیوند خورده است، مشاهده می شود.

گرایش های جاری و مسلط بر آموزش و پرورش، فرض را بر این می نهند که نظامات تربیتی موجود لازمند و معلمان و اندیشمندان باید به این وضعیت خدمت کنند و برای هدایت سیاست ها و رویه های تربیتی بر پیش بینی پذیری و اندازه گیری علمی متکی باشند. آنها بر این عقیده اند که دانش آموزان، پیش از آن که بتوانند کارگزاران اخلاقی شایسته ای بشوند باید دانش اجتماعی و فنی لازم را بیاموزند. در مقابل، تربیت انتقادی بر این فرض استوار است که تربیت برای تقویت و نیرومند سازی فردی و اجتماعی، بر گردآوری دانش، تقدم اخلاقی دارد، اگرچه کسب دانش، همراه با تقویت و نیرومندسازی انجام پذیرد. به اعتقاد مک لارن، هدف اولیه از تقویت فردی و اجتماعی، رشد تعهد دانش آموزان برای یک دگرگونی اجتماعی است که گروه های به حاشیه رفته، به ویژه ستم دیدگان فقیر را ارتقاء بخشد.

چریهولمز نیز رهایی از ستم را هدف مهم تعلیم و تربیت می داند، گرچه در کتاب

قدرت و نقادی (۱۹۸۸) نسبت به دیدگاه های فوکو (که دعاوی معرفت و قدرت را به لحاظ

تاریخی، به هم مرتبط می داند) و دریدا (که نشان داد معانی، پراکنده و در یک بازی مداومند)

سخنانی هشدار دهنده دارد. وی دیدگاه خود را به این صورت بیان می کند: دعاوی ناظر به

ضرورت نظامات تربیتی رایج با دعاوی معرفتی و حقیقتی حمایت کننده ی از قدرت سیاسی

موجود گره خورده اند. گفتمان مسلط، و معانی و تبیین های زبانی حمایت کننده ی از

ضرورت نظامات تربیتی جاری صرفاً یک ایدئولوژی ناپایدارند، نه یک حقیقت و معرفت غیر

زمانمند. بنابراین، از دیدگاه چریهولمز، تعلیم و تربیت مناسب با گفتمان های مسلط در ارتباط

است تا پرده از ادعاها و ناپایداری های نظم حاکم بردارد، و هم شرایط ظالمانه و هم شرایط ساخته شدنی برای آزادسازی و گسترش امکانات بشری را شناسایی کند. وی در عین حال هشدار می دهد که مبارزه با ستم، ممکن است به انواع دیگری از ستم گری و زورگویی بینجامد. مردمی که زیر سلطه ی قدرت و مقام هستند ممکن است تمایلی به رها شدن نداشته باشند. همان گونه که فوکو تأکید کرده است، پیروزی و غلبه ی بر یک گفتمان قدرت و دعاوی معرفتی/حقیقتی آن، ممکن است منجر به پدید آمدن گفتمان های جدید قدرت و سلطه شود که خود به رژیم های ظالمانه ی حقیقتی دیگری تبدیل می شوند. نتیجه گیری های دریدا درباره ی ناپایداری معانی و گفتمان ها باید ما را آگاه کند که رهایی از گفتمان های ظالمانه ممکن است به گفتمان های ظالمانه ی جدید بینجامد. بنابراین، پراگماتیسم انتقادی چریپولمز بر کمک به دانش آموزان برای تفکر درباره ی معرفت و حقیقت دریافتی و حاشیه ای و پدید آوردن گفتمان های نوین تأکیدی ورزد، اما در عین حال، دیدگاه دیویی درباره ی طبیعت "آزمایشی" "تعلیم و تربیت و خطاپذیری انسانی- به این معنا که نتیجه گیری ها و گزینش های ما دارای پیامدهای سیاسی، معنوی و اخلاقی اند- را نیز مورد تأکید قرار می دهد. این نتیجه گیری ها و گزینش ها باید پیوسته مورد ارزیابی، بازسازی، یا بازسازی قرار گیرند.

سی. ای. باورز در کتاب **عناصر یک نظریه ی تربیتی فرالبرال** (۱۹۸۷) از اصلاح

جامعه به عنوان هدف اساسی تعلیم و تربیت دفاع می کند. بررسی سنت تاریخی لیبرالیسم به

وسیله‌ی وی، تحلیل فرهنگی محافظه‌کارانه تری نسبت به نقدهای بنیادی برخی پست مدرنیست‌ها عرضه می‌دارد، هرچند او نیز مدافع یک نوع تربیت "زیست-منطقه‌ای" بنیادی است که بر تقویت و پی‌ریزی فرهنگ متناسب با محیط طبیعی تأکید می‌ورزد. باورز، هدف‌های تربیتی را در ارتباط با شناخت-مانند شناخت ضمنی سنت‌های فرهنگی ارزشمند برای "اجتماع حافظه"- در نظر می‌گیرد. شناخت صریح برای فهم خود به عنوان یک هستمند اجتماعی ضرورت دارد. این شناخت، متضمن فهم نیروهایی است که هویت شخصی و آگاهی اجتماعی را می‌سازند. با این حال، وی بر تربیت افراد برای عضویت مؤثر در یک جامعه‌ی بوم‌شناختی اجتماعی و طبیعی تأکید می‌کند، نه بر دیدگاه لیبرالیستی آزادسازی خود. وی بر نیاز به فراتر رفتن از نظریه‌ی لیبرالیستی فرد مستقل و رسیدن به نظریه‌ای که فرد را هستمندی اجتماعی- فرهنگی تلقی می‌کند، تأکید می‌ورزد. از این منظر، زبان باید نقطه شروع تعلیم و تربیت باشد، چرا که زمینه‌ی سازنده‌ی موجودیت فردی است.

به اعتقاد باورز، یکی از چیزهایی که باید از آن آزاد شویم، ستم دانش‌نمادین است

که در مدارس تعلیم داده می‌شود، زیرا این نوع دانش است که سواد را به چهره‌ی روشن دانش و یادگیری تبدیل می‌کند؛ در عوض، باید روابط گفتاری، همراه با سوادآموزی لحاظ گردد، و بر زبان مشترک، چگونگی استفاده از زبان به وسیله‌ی ما و چگونگی استفاده از ما به وسیله‌ی زبان، و صلاحیت ارتباطی- به عنوان آماده‌کننده برای عضویت در یک جامعه‌ی سیاسی- تأکید شود.

برنامه‌ی درسی

به طور کلی، پست مدرنیست‌ها بر این عقیده‌اند که برنامه‌ی درسی نباید به صورت مجموعه‌ای از موضوع‌ها و رشته‌های بی‌ربط در نظر گرفته شود، بلکه باید در بردارنده مسایل قدرت، تاریخ، هویت‌های فردی و گروهی، سیاست فرهنگی، و نقد اجتماعی منتهی به عمل جمعی تلقی گردد. به جای آن که وانمود شود تعلیم و تربیت هیچ ارتباطی با سیاست ندارد، پست مدرنیسم، مواد و فرایندهای آموزشی (وسایل) را به ضرورت‌های یک جامعه‌ی مردم‌سالار (غایات) متصل می‌کند. پست مدرنیست‌ها برنامه‌ی درسی‌ای را به تصویر می‌کشند که موفقیت آن در گرو قدرتمند ساختن مردم و تغییر جامعه است، نه برنامه‌ای که از منافع اقتصادی و سیاسی مسلط حمایت می‌کند. این برنامه‌ی درسی به گونه‌ای است که - اگر بتوان گفت - خودش را از درون به بیرون سازماندهی می‌کند؛ یعنی از هویت‌ها و تاریخ‌های شخصی ملموس و تجارب معمولی دانش‌آموزان به سوی معانی انتزاعی‌تر فرهنگ، تاریخ، و سیاست. آرنویتز و ژیرو در کتاب *تعلیم و تربیت در محاصره*^۱ (۱۹۸۵) و نیز در کتاب *تربیت پست مدرن*^۲ (۱۹۹۱) بحث دامنه‌داری را درباره‌ی تعلیم و تربیت، در میان محافظه‌کارها، لیبرال‌ها، و افراطی‌ها ترسیم کرده‌اند. آنها از نوعی محافظه‌کاری ستیزه‌جو در دهه‌ی ۱۹۸۰ سخن می‌گویند که ابتکار عمل در آموزش و پرورش را به دست گرفت و برنامه‌ی درسی را از طریق برپا کردن یک "جنگ فرهنگی" در مدارس، علیه اندیشه‌های لیبرال و چپ‌گرا دوباره تعریف کرد. محافظه‌کاران، مدرسه را پایگاهی سیاسی دانستند که

1-Education Under Siege

2-Postmodern Education

می توانند از راه فرهنگ، دیدگاه های خود را تسلط بخشند. برای مثال، آلان بلوم^۱ در کتاب بسته شدن ذهن امریکایی^۲ (۱۹۸۷) غوطه ور شدن دانشجویان در یک برنامه ی درسی آموزش عالی را- که به تغییر آنها "جهان شمول" و "امپریالیستی" است و دلیل اصلی موجودیتش حفاظت از فرهنگ غرب است- ترویج کرده اند. به اعتقاد ژيرو(در گذرگاه های مرزی) (۱۹۹۲) کارهایی همانند کارهای بلوم، ندانسته به سود چپ افراطی خواهد بود، زیرا برنامه های سیاسی نومحافظه کاران به مربیان کمک می کند تا مدارس را به عنوان عرصه های فعالانه ی سیاست فرهنگی تلقی کنند، نه صرفاً جایگاه هایی برای تولید مجدد سلطه و استیلای فرهنگی. سلطه ی محافظه کاران، مدارس را به سوی اصلاحاتی سوق داد که طی آن، دوباره از برنامه ی درسی سنتی حمایت گردید، بودجه های آموزشی کاهش یافت، و مدارس به سوی تأمین نیازهای شغلی کشیده شدند. در نتیجه، مدرسه به عنوان پایگاهی برای سیاست های فرهنگی، از اهمیت بیشتری در میان مربیان افراطی پست مدرن- که اصلاحات محافظه کارانه و نیز الگوی تفکر علمی در برنامه ی درسی و ارزشیابی را زیر سؤال برده بودند- برخوردار گردید. این مربیان، تمایز بین فرهنگ سطح بالا و سطح پایین را مردود می شمردند و بر این عقیده اند که فرهنگی عمومی (از قبیل رسانه های نمایشی، داستان های مردم پسند، و موسیقی راک) خودش شایسته ی مطالعه است- نه برای اطاعت، بلکه به عنوان موضوعی که می توان آن را برای معرفی چگونگی کمک دهی یا آسیب رسانی اش تحلیل یا ساخت زدایی کرد.

1-Allan Bloom

2-The Closing of American Mind

از آنجا که پست مدرنیست‌ها روایت‌های مسلط را مردود می‌شمرند، طرفدار گنجاندن روایت‌های ویژه و اختصاصی کسانی هستند که به دلیل نژاد، جنسیت، و طبقه، از اطاعت رنج می‌برند. آنها مطالعه‌ی مردمانی را که بر حواشی فرهنگ جای دارند ارج می‌نهند، چرا که تاریخ‌های اختصاصی و سهمیه‌های فرهنگی می‌توانند به موقعیت‌های آموزشی منتقل شوند. این گنجایش‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مرزهای مؤثر بر رفاه فردی و اجتماعی را درک کنند. افزون بر این، پست مدرنیست‌ها نخبگان فکری را رد می‌کنند، زیرا اینان خود را فراتر از تاریخ می‌نهند و می‌کوشند تا برای دیگران "راه درست را معین کنند"؛ به همین دلیل است که پست مدرنیست‌ها از راه گنجاندن روایت‌های حاشیه‌ای، که به تعبیر ژیرو "عرضه‌کننده‌ی عرضه‌نشدنی" است، کثرت صداها را در برنامه‌ی درسی ترویج می‌کنند. آنان، همگام با فوکو، از درون زمینه‌های ویژه‌ی تاریخی مربوط به مقام و قدرت به خرد و دانش می‌نگرند و دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند تا خودشان را در ارتباط با تلاش‌های انسانی چنین زمینه‌هایی بشناسند. آنان خواهان گنجاندن روایت‌های متنوع در برنامه‌ی درسی، برای کمک به روشن کردن و آزاد ساختن امکانات انسانی اند.

از منظر تربیت انتقادی، یکی از جنبه‌های مهم برنامه‌ی درسی، گنجاندن تجربه‌های عادی دانش‌آموزان، به عنوان بخش‌های مشروع برنامه‌ی درسی است. این نظریه درباره‌ی برنامه‌ی درسی، دربرگیرنده‌ی هویت‌های متضاد، سنت‌های فرهنگی، و دیدگاه‌های سیاسی دانش‌آموزان، و مخالف با فروکاستن مسایل قدرت، عدالت، و مساوات به گفتمان واحد مسلط است. تربیت انتقادی، اذعان می‌دارد که هویت‌های شخصی دانش‌آموزان در طول

زمان شکل می‌گیرد و تحت تأثیر بسیاری از عوامل از جمله، تجارب شخصی آنها است. از این رو، می‌توان تجارب دنیوی و عادی روزمره‌ی دانش‌آموزان(همراه با شکل‌های مجاز و رسمی دانش سنتی) را به عنوان موضوعات جدی مطالعاتی مورد استفاده قرار داد. در تربیت انتقادی، برنامه‌ی درسی به منزله‌ی بخشی از اشتغال جاری دانش‌آموزان در روایت‌های متنوعی تلقی می‌شود که هم به لحاظ فرهنگی و هم به لحاظ سیاسی، قابل تفسیر و بازسازی مجدد هستند.

بدین سان، از دیدگاه پست مدرنیسم انتقادی، مسأله برنامه‌ی درسی صرفاً استدلال به نفع یا برضد معیارهای تعیین شده‌ی دانش نیست، بلکه تعیین مجدد معنا و کاربرد معیارهای دانش است. به طور کلی، تربیت انتقادی بر نیاز به فروپاشی مرزهای رشته‌ی ای سنتی، به نفع یک رویکرد میان رشته‌ای^۱ تأکید دارد. شاید بیان بهتر دیدگاه مذکور این باشد که نیاز به خلق مفهوم جدیدی از دانش که وابسته به مرزهای رشته‌ی ای نیست، وجود دارد. این دیدگاه از جهاتی، شبیه توصیه پراگماتیست‌ها به ویژه رویکرد "مسأله محور" پیشرفت‌گرایان^۲ به برنامه‌ی درسی است که طبق آن، دانش از رشته‌های بسیاری اخذ و حول محور یک مسأله یا مشکل سازماندهی می‌شود. اما همان گونه که ژيرو در گذرگاه‌های مرزی خاطر نشان کرده، برنامه‌ی درسی باید به عنوان یک "سیاست فرهنگی" و "یک نوع حافظه‌ی اجتماعی"، "دوباره مطرح گردد". البته، رشته‌های سنتی تاریخ و ادبیات- به عنوان نمونه- همراه با انواع نظریه‌های تاریخ‌نگارانه و تفسیرهای ادبی خود، همواره به منزله‌ی

1-interdisciplinary approach

۲-progressivists

شکل هایی از سیاست فرهنگی و حافظه ی اجتماعی عمل کرده اند. از منظر ژيرو، سياست فرهنگي، شامل آگاهي از توليد، خلق، و تفسير دانش، به عنوان بخشي از يك كوشش گسترده تر براي خلق فرهنگ هاي عمومي است. مقصود از "حافظه ي اجتماعي"، آغاز كردن با [تجارب] روزمره و خاص، به عنوان مبنايي براي يادگيري، و سپس پرداختن به دانش سستي و فرهنگ عمومي، به عنوان عناصری برای مطالعه و ارزیابی انتقادی، به منظور آگاه ساختن تجربه ی شخصی است. با این حال، نکته بسیار مهم، که برای نظریه ی انتقادی پست مدرنیستی هم اهمیت خاصی دارد، آن است که این گونه برنامه ی درسی باید روایت های "خاموش" بر روی حاشیه ها را اعتلا بخشد تا از یک محصول کلی که نظام های موجود قدرت و امتیاز را حفظ می کند، خودداری نماید. آموزش و یادگیری این گونه برنامه ی درسی، حافظه اجتماعی خاصی را در دانش آموزان پدید می آورد که نه بی نظیر و استثنایی، و نه عام و کلی است، بلکه متضمن درک و فهم بسط یافته ای است که صداهای گوناگونی را از مرکز فرهنگ تا حواشی آن می پوشاند.

یکی از مسایل بسیار مورد علاقه ی پست مدرنیست ها، غلبه بر این عقیده ی روشنگری است که می توان "قوانین جهانی طبیعت" را به واسطه ی نور سرد عقل، از چهره ی یک جهان قابل فهم قرائت کرد. از دیدگاه ژيرو، یک چنین نظریه ای درباره ی عقل، مبرای از خطا نیست، زیرا پدیدآورنده ی یک "برنامه ی درسی پنهان" است که نوعی قدرت عام و فراگیر را بر دانش و اندیشه اعمال می کند. تربیت انتقادی از مریبان می خواهد که نسبت به ادعاهای دانش "عینی" که وانمود می کند خارج از زمان و ایدئولوژی است، به دیده ی تردید

بنگرند، چرا که این گونه ادعاها دانش را بیرون از تاریخ و تغییرات در تجربه ی انسانی و فراتر از نقد و گفتگو قرار می دهند. به همین دلیل است که ژيرو اظهار می دارد که ما باید از راه به هم آمیختن زبان نقد و احتمال، مفهومی از راه حل ها را دوباره به دست آوریم. به اعتقاد وی، فمینیسم پست مدرن^۱، نمونه ای از این راه حل ها است. نقد این دیدگاه بر مردسالاری، چشم های بسیاری را بر نابرابری های مبتنی بر جنسیت گشوده و شکل های جدیدی از هویت و روابط اجتماعی را برای زنان فراهم آورده است. این نوع نقد، به بسط و گسترش آگاهی ما از آزادی فردی و مسئولیت اجتماعی و نیز فهم و درک تازه ای از ستم به افراد و گروه های اجتماعی به خاطر جنسیت آنها شده است. این نقدها به رشد تفکر آرمانی سودمند کمک می کند، نه یک غیر آرمان گرایی که تنها به گذشته می نگرد و هیچ دیدگاه کارآمدی را در ارتباط با چگونگی توسعه ی آزادی انسانی و مسئولیت اجتماعی در حال و آینده عرضه نمی دارد. از طریق یک رویکرد انتقادی، به جای آنکه آینده با نظریه های فرا تاریخی و بسته منجمد گردد، با امکانات جدیدش باز نگه داشته می شود.

باورز، عناصر فکری پائولو فریر و جان دیویی را در قالب دیدگاهی به هم می آمیزد که خطر پذیرش دانش دریافتی و شرایط موجود را به عنوان این که اجتناب ناپذیرند، به رسمیت می شناسد. با این حال، وی برخلاف دیدگاه افراطی نظریه پردازان انتقادی، اهمیت بیشتری برای محافظه کاری فرهنگی قائل می شود، هر چند اذعان می کند که این کار باید با احتیاط انجام پذیرد و تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه انتقادی باید بر مسئولیت اجتماعی تأکید

ورزد. باورز هم دیویی و هم فریر را به دلیل تأکید آنها بر "زیستن رو به جلو" یا درک و قدردانی تاریخی از آنچه وی "اجتماع حافظه" می نامد، به باد انتقاد می گیرد. وی اظهار می دارد که این حرکت مداوم رو به جلو، یکی از نقاط ضعف لیبرالیسم به طور کلی است، زیرا لیبرالیسم، افراد را تشویق می کند که از قید و بندهای اجتماعی بگریزند و داوری های اخلاقی را صرفاً یک تفسیر فردی نسبی قلمداد کنند.

نظریه ی لیبرال، دیدگاهی را درباره ی فردیت ترویج می کند که همان نفع شخصی است و دنبال کردن نفع شخصی به استعمار دیگران و محیط انجامیده است. در عوض، باورز خواهان آن است که اقتدار سنت ها و معیارهای اصیل اجتماعی در اجتماع حافظه، به تفکر انتقادی- به عنوان عنصری ضروری در انجام داوری های اخلاقی- متصل گردد. این دیدگاه، مؤید ارتباط معرفت/ حقیقت با قدرت در نظریه ی فوکو است. زیرا افراد در رویدادها یا زمینه های تاریخی جای دارند. این دیدگاه با دیدگاه ژيرو درباره ی حافظه ی اجتماعی متفاوت است، زیرا باورز چندان اشتیاقی به آزادی افراطی خود ندارد و اجتماع حافظه را برای به حساب آوردن محدودیت های ناشی از ارزش های اصیل می خواهد. باورز، دیدگاه خود درباره ی محافظه کاری فرهنگی را از محافظه کاری افراطی جدا می کند، چرا که اجتماع حافظه، همراه با گنجینه ی وسیع معانی سودمند آن، موجب تقویت خود می گردد.

نقش معلم

همان گونه که ژيرو در گذرگاه های مرزی نوشت، آنتونیوگرامشی راه را برای پی بردن به اهمیت قدرت مسلط بر فرهنگ هموار ساخت و اخیراً شخصیت هایی چون پیره بوردیو آن

را دوباره معرفی نمودند. نظریه ی گرامشی نشان داد که منافع مسلط، بیشتر به رهبری برتری که رضایت گروه های پیرو را برای تداوم نظم اجتماعی موجود جلب می کند، وابسته است تا قدرت آشکار. این رضایت به شیوه های گوناگونی سازماندهی می گردد، اما در مدارس، در چگونگی اداره و کاربرد برنامه ی درسی و فرایندهای تربیتی یافت می شود. برای مقابله با این موضوع، معلمان باید مسأله تفاوت را به شیوه ای که از نظر اخلاقی، چالش برانگیز و از نظر سیاسی، تحول آفرین است، به کار ببرند. برای مثال، به منظور فهم هرچه بیشتر این موضوع که چگونه هویت های شخصی به شیوه های متعدد و متناقض ساخته می شوند، می توان تفاوت های فردی- اجتماعی را در تربیت انتقادی گنجانند. این کار، متضمن تشویق دانش آموزان به کشف سرگذشت شخصی خود- که شامل خودشناسی نژادی، جنسی، و طبقه ای است- می باشد تا نشان داده بشود که چگونه تجربه ها و هویت های انسانی به شکل های مختلف تاریخی و اجتماعی ساخته می شوند. تربیت انتقادی بر این موضوعات تأکید دارد که چگونه هویت های گروهی در چهارچوب روابط اجتماعی شکل می گیرند، چگونه بر محور تفاوت ها تعریف می شوند، چگونه این عوامل اهمیت پیدا می کنند، و چگونه این تفاوت ها بر یک جامعه ی مردم سالار اثر می گذارند.

ژيرو در کتاب **معلمان در حکم افراد خردمند**^۱ (۱۹۸۸)، درصدد نوعی تربیت انتقادی است که مربیان را به عنوان کارگزاران فرهنگی و "اندیشمندان تحول آفرین" که واجد نقش های خاص سیاسی و اجتماعی اند، در نظر می گیرد. به جای تعریف نقش معلم بر حسب

زبان باریک تخصص فنی، تربیت انتقادی به روشن سازی نقش وی به عنوان اندیشمند و کارگزار فرهنگی که ایدئولوژی ها و عملکردهای اجتماعی مناسب تری را تولید می کند، کمک می نماید. از این نقطه نظر، معلمان، هم اندیشمند و هم کارگزارند و نقش آنها فقط تدریس مجموعه ای از دانش نیست، بلکه کمک کردن به دانش آموزان برای دیدن گرایش های ایدئولوژیک و سیاسی ای است که به طرق گوناگون، دانش برنامه ی درسی را به خدمت می گیرند. نقش معلمان، نه فقط متضمن چگونگی کاربرد دانش برای یکپارچه کردن و عینیت بخشیدن، که همچنین متضمن چگونگی کاربرد آن برای آزاد ساختن دانش آموزان است تا به صورت اعضای منتقد یک [جامعه ی مبتنی بر] مردم سالاری در آیند. برای مثال، پژوهش فمینیستی، دلایل قانع کننده ای مبنی بر محلی و شخصی بودن سیاست و این که می توان سیاست به این معنا را با سیاست در ابعاد جهانی تر آن در آمیخت، اقامه کرده است. این کار به معنای ساده ی فرو ریختن مفهوم سیاسی در مفهوم شخصی یا از اعتبار افتادن آن به خاطر مفهوم جهانی نیست، بلکه به معنای استفاده از یک تکیه گاه سیاسی برای کمک به دانش آموزان است تا بین مفهوم شخصی و مفهوم سیاسی ارتباط برقرار کنند و خود را با توجه به عواملی چون شکل های سازمانی نژاد پرستی، جنسیت گرایی، و استثمار طبقاتی جامعه ی بزرگ تر بشناسند. به این ترتیب، خردمند تحول آفرین بودن، متضمن کمک به دانش آموز برای دست یابی به یک آگاهی انتقادی است که تحصیلات مدرسه ای را به حیطه های عمومی فرهنگ، تاریخ، و سیاست مربوط سازد.

کلوچریهولمز، از دیدگاهی دیگر، تعامل کلاسی بین دانش آموزان و معلمان را به عنوان مسأله ای حیاتی در تدریس مورد توجه قرار می دهد. به اعتقاد وی، نوعی عدم تناسب وجود دارد. زیرا معلمان به واسطه ی جایگاه اداری، تعلیم و تربیت، کارآموزی، و تجربه ی بیشتر از اقتدار برخوردارند، و این عوامل، علیه تناسب در روابط معلم- دانش آموز عمل می کنند. اما از دیدگاه پراگماتیسم انتقادی، برای آن که دانش آموزان یاد بگیرند که خودشان را ابراز و اعتماد لازم برای اکتشاف، آزمایش، و مسئولیت پذیری را کسب کنند، تناسب بیشتری لازم است. یک شرط اساسی برای بهبود تناسب، آن است که معلمان برای گفتگوی انتقادی با دانش آموزان و برقراری این گفتگو در میان دانش آموزان متعهد شوند. این کار مستلزم کمک به دانش آموزان برای فراتر رفتن از اعتماد به دانش اثبات گرایانه ای است که مبنای اقتدار دریافت گردیده و سپس، متضمن آزمایش اصیل و تفکر انتقادی و قضاوت و داوری است. معلمان به جای رها کردن وظیفه ی مدیریتی، از اعتماد بر دانش مقتدرانه باز می دارند و دانش آموزان را تشویق می کنند تا استدلال های دریافتی را تحلیل، و استدلال ها و قضاوت های خاص خودشان را پدید آورند. چریهولمز نیاز به استدلال ها و قضاوت های خوب را که براساس دیدگاه دیویی در خصوص کمک به دانش آموزان برای توجه مسئولانه به مسایل روزمره ی اجتماعی قرار دارد، مورد تأکید قرار می دهد. پدید آوردن استدلال ها و قضاوت های خوب، مستلزم وجود ارزش های اساسی است که به عنوان معیارهای لازم برای یک جامعه ی مردم سالار (از قبیل حرمت انسان، آزادی، برابری، و نوع دوستی) عمل می کنند.

توجه به تعامل معلم- دانش آموز برای باورز نیز اهمیت دارد. وی، نقش اجتماعی کردن اولیه را- که هم اکنون از راه آموزش های مدرسه ای عرضه می شود- مورد تأکید قرار می دهد. به لحاظ تاریخی، اجتماعی کردن اولیه ی جوانان عمدتاً در محیط های خانوادگی، مذهبی، یا شغلی، به صورت کارآموزی و به پیروی از مراجع اداره کننده ی این محیط ها انجام می شد. امروزه بیشتر بار مسئولیت اجتماعی کردن اولیه بر دوش مدارس قرار دارد و به اعتقاد باورز، این، فرصتی بی نظیر برای معلمان است تا به دانش آموزان برای زیر سؤال بردن فرض های حاکم، کشف و سنجش برداشت های پیچیده، و به بحث گذاشتن و پدید آوردن بینش ها کمک کنند. با تمام اینها موفقیت در این زمینه، تا حد زیادی به میزان شناخت معلمان از وظایف خود و ماهیت سیاسی تعلیم و تربیت بستگی دارد.

یکی از مسایل اساسی آن است که معلمان نسبت به تأثیر خود بر فرایند زبان و چگونگی تأثیر این فرایند بر نحوه ی تفکر و مفهوم سازی دانش آموزان، حساس باشند؛ چرا که تدریس و زبان، دارای ابعاد سیاسی مهمی در پرورش آنچه باورز شایستگی ارتباطی می نامد، هستند. تدریس، نه تنها شامل دانش آشکار و زبان گفتاری و نوشتاری، که متضمن زبان جسمانی و جلوه های رفتاری مقبول و نامقبول- که همگی، تغییردهنده ی فرهنگ و مؤثر بر اجتماعی شدن دانش آموزان هستند- می باشد. کارکردهای اصلی تدریس به این قرار است: کمک به دانش آموزان تا افرادی شایسته در برقراری ارتباط بشوند، سنت های مهم را پاس بدارند، دانش دریافتی را مورد پرس و جو قرار دهند، عقاید و اعمالی را که به لحاظ فردی و

اجتماعی زیانبارند آشکار سازند، و درباره ی مسایل اجتماعی و فرهنگی بحران آفرین عصر حاضر بیندیشند.

نقد پست مدرنیسم در تعلیم و تربیت

طبیعت گیج کننده و تازگی نسبی پست مدرنیسم، ارزیابی آن را دشوار می سازد. شاید منتقدان بگویند که توصیه های تربیتی پست مدرن تاکنون عمدتاً آزموده نشده اند، اما این قضاوت را می توان علیه بسیاری از دیدگاه های نظری در تعلیم و تربیت مطرح ساخت. با وجود تازگی پست مدرن، این دیدگاه نقاط قوت آشکاری دارد.

الف- نقاط قوت پست مدرنیسم

۱- توجه به تربیت معنوی و اخلاقی. موضع ژبرو و مک لارن در خصوص ملحوظ کردن تفاوت ها و حاشیه ها و این که "دیگری" (رانده شدگان به حواشی فرهنگ) چگونه می تواند جنبه های مهمی را به یک اجتماعی یادگیری بیفزاید، یکی از نمونه ها است. تأکید بر گفتگوی اجتماعی که از طریق جذب دانش آموزان واقع در مرکز به سوی حاشیه ها تحقق می یابد، جنبه ی اخلاقی نیرومند دیگری را به پست مدرنیسم می افزاید؛ در این زمینه، به جای تلقین یک فرهنگ واحد، هویت های شخصی و اجتماعی براساس فهم عمیق تر تفاوت های فرهنگی شکل می گیرند. تأکید بر تفاوت و گفتگوی اجتماعی، ارزش هم دارد و آن، پیشبرد تعلیم و تربیت برای یک جامعه ی مردم سالار کثرت گراست که می تواند از رشد منفعت طلبی های ضداجتماعی جلوگیری کند.

۲- مفهوم بحران پست مدرن نه فقط دز حوزه ی فرهنگ بلکه در حوزه ی محیط نیز به کار می رود، و حساسیت در برابر بوم شناسی، وجه دیگری برای پرورش مسئولیت اجتماعی است. رویکردهای پست مدرن به تعلیم و تربیت، نویدبخش یک نوع احساس مسئولیت شخصی، اجتماعی، و بوم شناختی است که بسیاری از دیدگاه های تربیتی دیگر فاقد آنند.

۳- توجه به ماهیت سیاسی تعلیم و تربیت، یک نقطه ی قوت دیگر است، هرچند روابط بین تعلیم و تربیت و سیاست از دیرباز شناخته شده است. کتاب **جمهوری** افلاطون، یک نمونه ی اولیه از کاربرد آموزش و پرورش برای اهداف سیاسی است، و نظریه ی مارکسیستی نیز حاوی دیدگاهی سیاسی درباره ی تعلیم و تربیت می باشد. اما تأکید پست مدرن بر سیاست تفاوت (به لحاظ نژاد، طبقه، و جنسیت) به نظریه ای که درباره ی برنامه درسی به عنوان یک نوع سیاست فرهنگی دارد، متصل شده است. توجه به ماهیت سیاسی تحصیلات مدرسه ای و روابط قدرت در درون این تحصیلات، بینش های نسبتاً جدیدی را پدید آورده است. این بینش ها موجب روشن شدن چگونگی شکل گیری هویت های شخصی و اجتماعی گردیده، آشکار ساخته اند که این هویت ها نه از طریق سلطه ی آشکار، که از راه روایت های ظریف قدرت در برنامه ی درسی و ساختار مدرسه پدید می آیند. فهم های جدیدی که به واسطه ی این بینش ها به دست آمده، می توانند به گونه ای شایسته تر، دانش آموزان را آزاد سازند و حساسیت مریبان را نسبت به ابعاد وسیع تر کارشان برانگیزند.

۴- توجه پست مدرن به زبان، گفتگو، و روایت، که اذهان مردم را شکل می دهند، موجب توجه بیشتر به نحوه ی خدمت رسانی برنامه ی درسی و فرایند تدریس_ یادگیری به آزاد سازی یا سرکوبگری شده است. با این حال، دیدگاه چریهولمز مبنی بر این که گفتگو های متفاوت نیز ممکن است به پیدایش رژیم های نوین حقیقت که سرکوبگرند بینجامد، تذکر سودمندی به پست مدرن ها برای توجه مستمر به تأملات معنوی و اخلاقی درباره ی جهت گیری هایی است که به واسطه ی گفتگوهای تربیتی پدید می آیند. بسط و گسترش احساس معنوی دانش آموزان در یک اجتماع سیاسی، مشتمل بر اجتماعی که درک کننده و حافظ محیط زیست است و به تقویت و رهایی از سرکوب فرهنگی اختصاص دارد، واجد استعدادی نیرومند برای ارتقای رشد اخلاقی و سیاسی است.

۵- سر انجام، تأکید بر نقش حساس معلم به عنوان اندیشمند تحول آفرین، که وظیفه اش کمک به دانش آموزان در جهت به عهده گرفتن مسئولیت شخصی و اجتماعی برای آینده شان است، عنصر مهمی در نظریه ی پست مدرن تعلیم و تربیت می باشد. تنش بین دیدگاه های افراطی زیرو و مک لارن درباره ی حافظه ی اجتماعی و دیدگاه محافظه کارانه ی باورز در خصوص حافظه اجتماعی، بیانگر تنوع پست مدرن است، اما از منظری دیگر، باعث توجه به نقش حساس معلمان در کمک به دانش آموزان برای هویت سازی و درک جایگاه تاریخی گردیده است. تأکید بر تحول آفرینی، نمایانگر یکی از عناصر کلیدی تفکر پست مدرن در تعلیم و تربیت است، و نشان می دهد که باید از انتقال محض دانش دریافتی فراتر رفت و به موضعی فعالانه در باب امکانات و جهت گیری های آینده دست یافت. با وجود این تنوع،

تأکید پست مدرن بر تقویت دانش آموزان برای فهم شرایط گذشته و حال خود و نیز تأکید بر مجهز ساختن آنها به هدف های روشن برای آینده، از دیگر نقاط قوت آن است.

ب- نقاط ضعف پست مدرنیسم

۱- هرچند پست مدرنیست ها، بحران فرهنگی عصر حاضر را روشن کرده و زمینه ی همانندی دانش آموزان را با کسانی که متفاوت و در حاشیه ها هستند فراهم ساخته اند، اما زبان امکان و احتمال آنها، زبانی آکادمیک است و- همان گونه که منتقدان بارها خاطر نشان کرده اند- رمزگشایی آن دشوار می باشد. از آنجا که این زبان برای معرفی اداره کنندگان روند کلی فرهنگ و هدایت کنندگان سیاست- که ممکن است نقاط قوت استدلال های پست مدرنیست ها را پذیرفته باشند- به وجود نیامده، پس جای تعجب است که حاشیه نشینان تا چه اندازه بتوانند خود را وفق دهند. برای آن که فلسفه ی تربیتی پست مدرن بتواند بر دنیای "واقعی" تعلیم و تربیت تأثیر بگذارد، باید به یک زبان عمومی تفاهم ساز و رضایت بخش توجه گردد.

۲- از برخی جهات به نظر می رسد که پست مدرنیست ها از آنچه با آن مخالفت می کنند آگاه ترند تا آنچه ترویج می کنند؛ این مسأله در عدم توجه به آهنگ گاه بسیار تند و منفی سخنانشان آشکار می شود. توجه بیشتر به جنبه های مثبت پیام آنها به هماهنگ سازی بیشتر این زبان با گفتمان طبیعی، می تواند به جذابیت طرح های پیشنهادی آنها برای شهروندان عادی بیفزاید. دنیای واقعی تعلیم و تربیت به راستی یک دنیای سیاسی است که در

آن توانایی متقاعد سازی نیز گونه ای قدرتمند کردن کسانی است که از جهت گیری های نوین دفاع می کنند.

۳- علاقه ی نظریه پردازان انتقادی پست مدرن به سیاسی کردن تعلیم و تربیت، یکی دیگر از جنبه های درد سرافرین است. به یقین، شکل های موجود کنترل تعلیم و تربیت، نمایانگر منافع ریشه دار قدرت است، اما همان گونه که چریپولمز نیز خاطر نشان می کند_ اگر بخواهیم چیزی از فوکو و دریدا بیاموزیم، آن چیز این است که خلق رژیم های جدید حقیقت و گفتمان های نوین قدرت، ممکن است به نتایج پیش بینی نشده و نامطلوب بینجامد. به نظر می رسد که نظریه ی انتقادی پست مدرن، تداوم بخش یک مارکسیسم ستی طولانی مدت است که مدعی است جز خودش همه ی دیدگاه ها ایدئولوژی اند. از این رو، آنها دیگر دیدگاه ها را با عناوینی چون "نظریه های کلیت گرا" یا "ایدئولوژی های قدرت و کنترل" مورد انتقاد قرار می دهند و خودشان را در یک جایگاه والای اخلاقی می نشانند. محتمل است که این امر، نتیجه ی اجتناب ناپذیر هر نوع نظریه ای باشد، اما به واسطه ی توجه بیشتر به این گونه مسایل، شاید پست مدرنیسم تقویت گردد.

۴- حساسیت نسبت به تفاوت های بشری و ارتقای ستمدیدگان، از نیرومندترین ویژگی های اخلاقی پست مدرنیسم است؛ اما ستایش تفاوت های بشری ممکن است پست مدرنیست ها را از درک مشترکات مهم باز دارد. این احتمال وجود دارد که شیفتگی آنها به گسستگی ها و جدایی ها، مانع دیدن ویژگی های مشترک انسانی گردد. رد فرا روایت های کلی درباره ی طبیعت جهان شمول بشری، مستلزم رد مشترکات انسانی نیست. بدون شک،

مقصود پست مدرنیست ها از رد امور مطلق و توجه به اختلاف بشری، این نیست که تفاوت های انسانی، مستلزم تفاوت های نوعی است. تأکید بر تفاوت، ممکن است به گسترش جدایی و تفرقه کمک کند، نه بازشناسی سالم پیوندهای مشترک انسانی. در حقیقت، به نظر می رسد که علاقه ی پست مدرن به قدرتمند سازی و رهایی از ستم، همچون تأکید آن بر "دنیای گفتمان"، این دیدگاه را از قلمروی "جهانی" برخوردار می سازد.

این سخن که مردم به احساس ارزش شخصی و اجتماعی پرورش یافته در یک جامعه ی مردم سالار، احساس امنیت و سلامت، و فرصت هایی برای تأمین نیاز های اساسی خود به خوراک، پوشاک و سرپناه نیاز دارند، هیچ گونه کشش عقلانی ندارد. ممکن است درباره ی این موضوع که راه های مرجع برای تأمین این نیازها کدام است، اختلاف هایی در میان بخش های یک جامعه (یا جهان) وجود داشته باشد، اما انکار این واقعیت که انسانیت مشترکات فراوانی دارد، کاری بی معنا است. این اشتراک، اهمیتی جهانی دارد که پست مدرنیسم، به ویژه روایت نظریه ی انتقادی از آن، در گفتمان های خودش آن را سرکوب می کند. افزون بر این، گفتمانی که پیوندهای مشترک انسانی را به حداقل می رساند یا فراموش می کند، شاید خودش به صورت یک روایت کلی درآید، زیرا این موضوع [پیوندهای مشترک انسان.م] را به حاشیه می راند یا به حساب نمی آورد.

Apple, Michael W, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on class, Ideology, and the State*. New York: Routledge and Kegan Paul, 1982

Aronowitz, Stanley. *The Crisis in Historical Materialism: Class, Politics, and Culture in Marxis theory*, 2d ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.

Bayles, Ernest. *Pragmatism and Education*. New York: Harper & Row, 1966.

Baynes, Kenneth, et. al. *After Philosophy: Endor Transformation?* Cambridge, MA: MIT Press, 1987.

Beck, Clive. *Educational Philosophy and Theory: An Introduction*. Boston: Little Brown, 1974.

Bernstein, Richard J. *The New Constellation: The Ethical-Political Horizons of Modernity/Postmodernity*. Cambridge, MA MIT Press, 1992.

Bowles, Samuel, and Gintis, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, 1977.

Brameld, Theodore. *Education as Power*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

Broudy, Harry S. *Building a Philosophy of Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1961.

Brubacher, John S. *The Challenge to Philosophize About Education, in Modern Philosophies and Education. The Fifty-Fourty Yearbook of the National Society for Study of Education, Part I, chapter VII. Chicago: National Society for the Study of Education, 1942, pp.289-322.*

Buber, Martin. *I and Thou*, translated by Ronald G. Smith. New York: Charles Scribner's, 1958.

Casti, John L. *Paradigms Lost: Images of Man in the Mirror of Science*. New York: William Morrow and Co., 1989.

Chamberlin, Gordon. *The Education Act: A Phenomenological View*. Lanham, MD: University Press of America, 1981.

Chennakesavan, Sarasauti. *A Critical Study of Hinduism*. New York: Asia Publishing House, 1974.

Cherryholmes, Cleo. *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College Press, 1988.

Derrida, Jacques. *Of Grammatology*, translated by Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976.

Descartes, Rene. *A Discourse on Method and Meditations*, translated by Laurence J. Lofleur. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1960.

Dewey, John. *A Common Faith*. New Haven: Yale University Press, 1934.

Foucault, Michel. *Discipline and Punish*. New York: Vantage Books, 1979.

Freire, Paulo. *Education for a Critical Consciousness*. New York: The Seabury Press, 1973.

Giroux, Henry A. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 1992.

Gitlin, Todd. *Postmodernism: Roots and Practices*. *Dissent* 36: 100-108, Winter 1989.

Goodlad, John I. *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw Hill, 1984.

Gopalan, S. *Outlines of Jainism*. New York: John Wiley & Sons, 1973.

Gramsci, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, edited by Quintin HOARE AND Geoffrey N. Smith. New York: Teachers College Press, 1978.

Habermas, Jurgen. *Communication and the Evolution of Society*, translated and with an introduction by Thomas McCarthy. Boston: Press, 1979.

Hegel, Georg W.F. *The Logic of Hegel*, Translated from the *Encyclopaedia of Philosophical Sciences*, translated by William Wallace. New York: Oxford University Press, 1892.

Heidegger, Martin. *The Basic Problems of Phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press, 1982.

Herndon, James. *How to Survive in Your Native Land*. New York: Bantam Books, 1971.

Hinnells J.R., and Sharpe, E. J. *Hinduism*. New Castle upon Tyne, England: Oriel Press, 1972.

Horkheimer, Max. *Dawn and Decline*. New York: Continuum 1978.

Horne, Herman H. *The Democratic Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1935.

Hullfish, Henry Gordon, and Smith, Philip G. *Reflective Thinking: The Method of Education*. New York: Dodd, Mead, 1961.

Hume, David. *Treatise Upon Human Nature*. New York: Oxford University Press, 1941.

Husserl, Edmund. *Ideas*. New York: Macmillan, 1962.

Hutchins, Robert Maynard. *The Conflict in Education*. New York: Harper & Row, 1953.

Kellner, Douglas. *Critical Theory, Marxism, and Modernity*. Baltimore Johns Hopkins University Press, 1989.

Kierkegaard, Soren Aaby. *Attack on "Christendom"* translated by Walter Lowrie. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1944

Kilpatrick, William Heard. *Education for a Changing Civilization*. New York: Macmillan, 1927.

Kim, Yong Choon. *Oriental Thought*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 1973.

Klein, Margrete S. *The Challenge of Communist Education: A Look at the German Democratic Republic*. East European Monographs. New York: Columbia University Press, 1980.

Kneller George F. *Existentialism and Education*. New York: John Wiley, 1958.

Lyotard, Jean-Francois. The Postmodern Condition. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

Mager, Robert F. Developing Attitude Toward Learning, 2ded. Belmont, CA: Lake Publishing, 1984.

Marcel, Gabriel. The Philosophy of Existentialism, translated by Manya Harari. New York: The Citadel Press, 1968.

Marcuse, Herbert. An Essay on Liberation. Boston: Beacon Press, 1969.

Margolis, Frank. Marxism, Liberalism, and Educational Theory. Educational Theory 43(4): 449-465, Fall 1993.

Marrtitan, Jacques. Education at the Crossroads. New Haven, CT: Yale University Press, 1943.

Vandenberg, Donald. Being and Education: An Essay in Existential Phenomenology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1971.

Wittgenstein, Ludwig. Blue and Brown Books. New York: Barnes and Noble, 1969.