

تأملی بر کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار و پیامدهای آن

برای تعلیم و تربیت

فرشته آل حسینی*

دکتر خسرو باقری**

چکیده

در این مقاله استدلال شده است که لیوتار با تأکید بر کثرت‌گرایی و قیاس‌ناپذیری بنیادی «ریهان» زبانی، امکان هر گونه داوری میان داعیان حقیقت را منتفی می‌کند. اگر محور بحث «سطح اتکایی عقلانی» چون داوری مبتنی بر شواهد، برای نظم‌بخشی، انتخاب و تصمیم وجود نمی‌داشت، جهان، ترکیبی گیج‌کننده از واقعیات متکثر می‌بود. آنچه لیوتار آن را در عقل، «شوق به امر ناشناخته» می‌نامد، بدون برخوردار از «قارت داری» به سرگردانی عقل منجر خواهد شد. در این مقاله با اتخاذ موضعی حقیقت‌گرا در جهت امکان دستیابی به «عدالت» از طریق استحکام بخشیدن به مبانی انتخاب و تصمیم، استدلال شده است و از این طریق، بر تقریر اصولی در جهت تقویت رکن «دوری»، به موازات رکن شناختی، تأکید شده است. در بعد تعلیم و تربیت، نقش مسئولیت مدارس در ترغیب ابتکار و ایجاد بصیرت، به جای تمرکز بر سازگار کردن تطابق با شرایط، مورد بحث قرار گرفته است.

کلید واژه‌ها: کثرت‌گرایی بنیادی؛ لیوتار؛ عقل؛ داوری؛ عدالت؛ تعلیم و تربیت.

* کارشناس ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش

** استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

مقدمه

در دو دهه اخیر، مناقشات لیوتار علیه انگاره‌های مدرن، موجد نظریات جدید سیاسی و اجتماعی بوده است. از دیدگاه ناقد ستیزه‌جوی مدرنیته، ریشه بی‌اعتباری نظریه‌های مدرن را در تلاش بی‌حاصل برای یافتن شالوده دانش، جامعیت بخشیدن^۱، کلیت بخشیدن^۲ (لیوتار، ۱۹۸۴)، پافشاری بی‌نتیجه برای به چنگ آوردن «تمام حقیقت» و نیز عقل‌گرایی آمیخته با سفسطه آنها (لیوتار، ۱۹۸۸) جست‌وجو باید کرد. برخی نظریات وی، دیدگاه‌های کلی‌پرداز به تاریخ و جامعه را رد می‌کنند و به جای آن، از نظریه‌ها و سیاست‌های جزئی‌پرداز حمایت می‌کنند. وی مفروضات مدرن مبنی بر پیوستگی اجتماعی را رد می‌کند و به جای آن، تکثر، چندگونگی، انشقاق و عدم تعین را مورد تأیید قرار می‌دهد. فرض بنیادین مدرن، مبنی بر محوریت انسان شناساگر وحدت‌آفرین را رها کرده و با خارج کردن وی از محوریت و قرار دادنش در میان فعالیت‌های اجتماعی یا زبانی گوناگون (بازیهای زبانی) هویتی چندگانه یا انشقاق‌یافته برایش قائل می‌گردد (لیوتار، ۱۹۸۴). لیوتار، به لحاظ فلسفی یک نسبی‌گرا، یا به تعبیر خودش یک مشرک^۳ است. کثرت‌گرایی وی بنیادی است، از آن‌رو که وی، امکان هرگونه سازش و آشتی‌پذیری میان بازیهای زبانی را رد می‌کند. جاذبه نظریات وی، منحصر به علوم سیاسی و اجتماعی نیست، بلکه علوم تربیتی را نیز تحت‌الشعاع قرار داده است. یک از مباحث الهام‌بخش وی که عمدتاً در کانون توجه علاقه‌مندان به مسائل تربیتی قرار می‌گیرد، این است که وی با مطرح کردن مسئله مشروعیت دانش، کار ویژه دانش علمی را از تولید حقیقت در چارچوب «کاربردپذیری»^۴، به تولید ایده در چارچوب «منطق‌شکنی»^۵ تفسیر می‌کند. بدین ترتیب، دانشی که وی در چارچوب نظریه

-
- 1- Universalizing
 - 2-Totalizing
 - 3-Pagan
 - 4-Performativity
 - 5-Paralogy

بازیهای زبانی مورد مشاهده قرار می‌دهد، صرفاً به عنوان «مولد ایده»، نه «مولد حقیقت»، از بحرانی که در آن فروغلتیده، جان به در می‌برد. اما به نظر می‌رسد، نظریه وی، با وجود گشایشی که در کار دانش در گستره کثرت‌گرایی حاصل شده، با محدودیتی که بر توان داوری عقل گذاشته است، دچار رخنه می‌گردد.

در مقاله حاضر، قصد داریم تا به طور خاص، دیدگاه کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار را مورد نقد و بررسی قرار دهیم. بدین منظور، پس از بررسی اجمالی مبانی نظری، نخست رویه خاص وی در مطالعه دانش در چارچوب بازیهای زبانی که به اتخاذ رویکرد کثرت‌گرا از سوی وی منجر شده است، بررسی خواهد شد؛ سپس پیامد دیدگاه کثرت‌گرایانه وی در تعلیم و تربیت بررسی خواهد شد، در خاتمه با تخطی از کثرت‌گرایی بنیادی وی و اتخاذ موضعی حقیقت‌گرا، امکانات کثرت‌گرایی در تعلیم و تربیت بررسی خواهد شد.

از جزم‌گرایی مدرن، تا نسبی‌گرایی پست مدرن

شاید بتوان گفت، ویتگنشتاین (۱۹۵۱-۱۸۸۹)، سرچشمه دو انشعاب فکری سرنوشت‌ساز در قرن بیستم است. یک انشعاب، رویکردی افراطی از تجربه‌گرایی است که با نام اثبات‌گرایی منطقی شهرت یافته است؛ و انشعاب دیگر، با جای دادن انواع گرایشهای کثرت‌گرایانه در خود، در نهایت، به اردوگاه پست مدرنیستها می‌رسد که جدی‌ترین ناقدان اسطوره‌های مدرن هستند.

از این نظر، قرن بیستم را می‌توان صحنه ظهور گرایشهای افراطی، در هر دو جهت ایمان و بی‌ایمانی نسبت به «عقل»، «علم»، «فناوری» و «پیشرفت»، به معنای «مدرن» آن دانست. پافشاری اثبات‌گراها در معرفی علم به عنوان تنها نظام معرفتی شایسته اعتنا، با ظهور حلقه وین و تحت تأثیر آرای اولیه ویتگنشتاین در «رساله»، ابعاد تازه‌ای می‌یابد. خلوص‌گرایی علم، در این جریان فکری تا به حدی است که فعالیت علمی را در تمام مراحل خود، از کشف و داوری و گسترش، پیراسته از هر عنصر غیرعقلی، غیرتجربی و

غیرمنطقی می‌داند و دست متافیزیک را از هر گونه دخالت در فعالیت معرفتی بشر کوتاه می‌کند. اما دیری نمی‌پاید که این جزم‌گرایی با ظهور نوعی نسبی‌گرایی در حوزه فلسفه علم، مورد چالش قرار می‌گیرد. با مواضع ویتگنشتاین در «رساله» و پیگیری جدی آن توسط اعضای حلقه وین، «تحدید»^۱ تا مرزهای نهایی خود پیش می‌رود؛ و حیطة دانش معتبر، یعنی آنچه دانستنی و گفتنی است، با وجود معیار معناداری که وی وضع می‌کند، از قبل نیز محدودتر می‌شود. بدین ترتیب، عقلانیت، عینیت، تجربه‌پذیری و مشاهده‌پذیری مندرج در «دانش مدرن»، که هنوز به طور کامل از پندارهای متافیزیکی پیراسته نشده بود، به «علم اثبات‌گرا» منتقل می‌شود. این رویکرد خلوص‌گرایانه افراطی، بعدها در نیمه دوم قرن بیستم، هم از جانب فیلسوفان علم و هم از جانب پست مدرنیستها، مورد معارضه جدی قرار می‌گیرد.

چرخش ویتگنشتاین از «رساله» تا «تحقیقات فلسفی»، حاکی از آن است که واقعیت پیچیده‌تر از آن است که اتمیسم منطقی وی نشان می‌دهد. داعیه ویتگنشتاین در کتاب «تحقیقات فلسفی»، این است که معنی یک کلمه عبارت است از کاربردی که در یک «بازی زبانی»^۲ دارد. منظور وی از «بازی زبانی»، نوعی فعالیت اجتماعی قانونمند است که در آن، کاربرد زبان، نقش اساسی دارد (گیلیس، ترجمه میان‌داری، ۱۳۸۱).

نظریه جدید ویتگنشتاین نشان می‌دهد که چگونه واژه‌ها معنی حقیقی خود را در فعالیتهای اجتماعی روزمره عملی می‌یابند. همین زمینه اجتماعی داشتن زبان که در «رساله» مورد غفلت قرار گرفته بود، در «تحقیقات فلسفی» محور نظریه معناداری جدید ویتگنشتاین قرار می‌گیرد. در این اثر، در وهله نخست، زبان عملی اجتماعی است که کارش صرفاً توصیف نیست و شامل فعالیتهای بسیار است که ارتباطی اندک با یکدیگر

1- "Demarcation" یا تحدید، مسئله تعیین حد و مرز نظریات علمی با دیگر انواع نظریه، به ویژه نظریات مابعدالطبیعه است.

دارند. آنها صورتهای مجرد را منعکس نمی‌کنند، بلکه خود، «صورتهای زندگی» اند (سولومون، ترجمهٔ حنایی کاشانی، ۱۳۷۹).

بدین ترتیب، ویتگنشتاین با تجدیدنظر در آرای گذشته خود و حمله به «رسالهٔ منطقی - فلسفی»، کل‌گرایی را که زبان و جهان را با یکدیگر متحد می‌کرد، رد می‌کند. این رویکرد کل‌گرایانه، به رویکردی کثرت‌گرایانه، با دفاع از کارکردهای متعدد زبان در «تحقیقات فلسفی» بدل می‌شود. اگر زبان، معنایش را از «میان‌کنش اجتماعی» کسب می‌کند، پس هر واحد اجتماعی، به مثابه قلمرویی است که واژه‌ها تنها در داخل مرزهای آن معنا می‌یابند. با نظریهٔ متأخر ویتگنشتاین در حوزهٔ معرفت‌شناسی، دیگر با جغرافیایی یک‌پارچه مواجه نیستیم، که سراسر قلمروی «علم اثبات‌گرا» با مختصات عقلانیت، عینیت، تجربه‌پذیری و مشاهده‌پذیری است، بلکه جغرافیایی متشکل از قلمروهای معرفتی پیش‌رو داریم، که هر قلمرو حاکمیت خود را با معیارهایی که برای معناداری وضع می‌کند، تشخیص می‌بخشد؛ همانند هر بازی که با قواعد خود شناخته می‌شود.

اثر نظریهٔ ویتگنشتاین را می‌توان در گرایشهای کثرت‌گرایانه و نسبی‌گرایانه بعد از او مشاهده کرد. پست‌مدرنها، با تأثیرپذیری از نظریهٔ «بازیهای زبانی» ویتگنشتاین و اتخاذ رویکرد کثرت‌گرا که با آن ملازمت دارد، دعاوی خود علیه «علم مدرن» و اسطوره‌هایش، همچون «عقلانیت»، «عینیت»، «واقع‌گرایی» و «ایدهٔ پیشرفت» را مطرح کردند. لیوتار با قرار گرفتن در این طیف، از جمله کسانی است که در مطالعه و پژوهش خود دربارهٔ معضل مشروعیت دانش، از رویهٔ معینی حمایت کرده است، یعنی: «تأکید بر واقعیات زبان و به ویژه جنبهٔ کاربردی^۱ آنها» (لیوتار، ۱۹۸۴). اما برای تبیین کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار، تدقیقی محسوس‌تر در آرای وی ضرورت می‌یابد.

۱- "Pragmatic" یا جنبهٔ کاربردی زبان، اشاره به کاربرد زبان به شیوه‌ای است که شخص در «عمل» یا «موقعیتی خاص» منظور دارد.

کثرت‌گرایی بنیادی

لیوتار، در «پاسخ به پرسش: پست مدرن چیست؟»، این امکان را مطرح می‌کند که معنای پست‌مدرن در مضمون نشان دادن «امر نامودنی»^۱ نهفته است؛ تنها به این دلیل که نشان دهد، جدا از امور از پیش پذیرفته شده مدرن، اموری هست که «نامودنی»، اما «قابل درک» است. وی با منتفی دانستن امید هر چند ناچیز، آشتی میان بازیهای زبانی، مدعی می‌شود، کانت هم- که نام قوا^۲ [قوه شناخت و قوه داوری] بر این بازیها [بازی دلالتی^۳ و بازی تجویزی^۴] نهاده بود- می‌دانست، آنها عمیقاً از هم جدا هستند و تنها امید می‌رفت، که «توهم استعلایی»^۵ هگلی این دو را در یک وحدت واقعی، تمامیت ببخشد. اما از نظر وی تاوان این «توهم استعلایی» مدرن چیزی نبود، جز حاکمیت ترور (لیوتار، ۱۹۹۲). ترور در نوشته‌های لیوتار معنای خاصی دارد، و از نظر سیاسی، اجتماعی یا فرهنگی عبارت از «محروم کردن دیگران، از توان پاسخ‌دهی به محرومیت» (لیوتار، ۱۹۹۷) است. لیوتار، با واهی خواندن خیال تصاحب کل واقعیت و در جبران بهای سنگینی که عقلانیت مدرن در وحدت بخشیدن به محسوسات درون مفاهیم و صورت‌بندی تجربه در گزاره‌های روشن و قابل انتقال پرداخته است، اعلام می‌کند: «پاسخ این است: نبرد با تمامیت [خواهی]. بگذارید شاهدی بر امر نامودنی باشیم بگذارید تباینها^۶ را فعال و حرمت نام را حفظ کنیم» (لیوتار، ۱۹۹۲).

وی، در واقع با اعلان جنگ علیه تمامیت‌خواهی عقلانیت مدرن که خواهان تصاحب کل واقعیت از طریق نادیده گرفتن تفاوتها و فروکاستن امور جزئی به کلی یا کثرت به

۱- "Unpresentable" «نامودنی» از آن رو که با اتخاذ رویکرد «کلی‌نگر» از آگاهی انسان مخفی مانده است و صورت ذهنی ندارد، لیکن می‌توان با اتخاذ رویکرد جزئی‌نگر یا نام‌گرا، به آن صورت ذهنی بخشید یا به قول خود لیوتار شاهدی بر آن بود.

2-Faculties

3-Denotative game

4-Prescriptive game

5-Transcendental illusion

6-Differends

وحدت است، خواهان معکوس شدن این جریان و بازگشت از وحدت‌گرایی به کثرت‌گرایی است. وی بر آن است که با گریز از تقلیل‌گرایی عقلانیت مدرن و پایان دادن به سیطرهٔ قهرآمیز آن که همواره با سرکوب، ترور و تحمیل سکوت بر دیگری همراه است، کثرت‌گرایی را به عنوان بدیل، جهت نجات یافتن از مخمصه‌ای که عقلانیت مدرن در آن گرفتار آمده است، معرفی کند.

اما قیدی که بر کثرت‌گرایی لیوتار نهاده شده و آن را اساسی یا بنیادی کرده است، از آن روست که وی امید هرگونه آشتی‌پذیری میان بازیهای زبانی را منتفی و شکاف میان آنها را بسیار عمیق می‌داند (همان). برای تبیین اساسی بودن کثرت‌گرایی وی، خوب است در مفهوم «تباين»، واژهٔ جعلی و ابداعی وی، قدری تأمل کنیم. تباينها در شرایطی رخ می‌دهند که تعارض میان دو طرف دعوا نمی‌تواند به صورت منصفانه برطرف شود. دلیلی که وی در این زمینه اقامه می‌کند، عدم وجود قانون کاربردپذیر در حل منازعه به علت «شکاف عمیق»^۱ میان آن دو است. بنابراین، در این تعارضات همواره یک قربانی وجود دارد که از نظر لیوتار کسی است که از اقامهٔ دلیل محروم شده است (لیوتار، ۱۹۸۸). لیوتار با اجتناب‌ناپذیر دانستن تباينها- به علت تمایز بسیار عمیق بازیهای زبانی- تنها رسالت فیلسوف را برملا کردن تباينها و بی‌عدالتیهای روا داشته شده از سوی یکی بر دیگری می‌داند از همین‌رو، در سخنی که از وی نقل شد، وی خواهان فعال کردن^۲ «تباينها» است. «تباينها» همواره در نقطهٔ تلاقی گفتارها، حضوری نامرئی دارند. این حضور، اغلب غیرفعال یا به عبارت روشن‌تر، نامحسوس و مخفی است. «فعال کردن تباينها» یا به تعبیری بر ملاکردن آنها، مستلزم کوشش فلسفی است. فیلسوف در استمرار سعی فلسفی خود، نشان می‌دهد که چگونه یک بازی بر بازی دیگر با تحمیل ناروای قواعد خود، بر بی‌عدالتی موجود دامن می‌زند.

1-Abyss

2-Activate

«دانش» در گستره «کثرت‌گرایی بنیادی»

باطن نگرش مدرن به دانش به خلاف ادعای روایتهای مشروعیت‌بخش مشهور، مبنی بر «دانش برای دانش» یا «دانش برای رهایی»، به گونه‌ای بود که الزاماً دانش را به نقطه بحران کنونی سوق می‌داد. پس ریشه بحران را در ذات نگرش مدرن به دانش باید جستجو کرد (لیوتار، ترجمه حسین زاده، ۱۳۸۴). روایتهای مشروعیت‌بخش با تفسیری که از دانش ارائه می‌کنند، سبب می‌شوند که کلیت «دانش» به «دانش علمی» تقلیل یابد. سپس این شکل از دانش - با توجه به قابلیت‌هایی که در بیگانگی از داننده و در نتیجه کالایی شدن دارد - به سهولت در میدان جاذبه «قدرت» قرار می‌گیرد و بدین ترتیب، ضمن ناکارآمد نشان دادن فلسفه توجیه‌گر خود، گرفتار معضل مشروعیت دوگانه^۱ می‌شود. مسئله مشروعیت دوگانه، ناظر به مشروعیت هم قانون و هم قانون‌گذار است که به نظر لیوتار از زمان افلاطون، علم را با سیاست در پیوند قرار داده است. این پیوند، در زمان کنونی، در کامل‌ترین شکل خود، دانش و قدرت را نسخه بدیل یکدیگر کرده است، چنانکه می‌توان گفت: «... دانش و قدرت صرفاً دو وجه یک مسئله هستند: چه کسی تصمیم می‌گیرد که دانش چیست، و چه کسی می‌داند که در چه موردی نیاز به تصمیم‌گیری است» (لیوتار، ترجمه نوذری، ۱۳۸۱)؟ با استقرار دانش در میدان جاذبه قدرت، قواعد آن بر دانش حاکم می‌شود. پیامد این امر، تحول معیار دانش علمی از «حقیقت» به «کارایی» است. در طی این فرآیند، قدرتی که بر واقعیت تسلط یافته است، می‌تواند عدالت را ضمیمه خود کند.

از نظر لیوتار توسل به یک روایت - چه رهایی‌بخش و چه قدرت - از آن رو اجتناب‌ناپذیر است که دانش علمی، معیار حقیقت را برای خود برگزیده و خواهان تولید گزاره‌های حقیقی است. در چنین شرایطی سؤال از مشروعیت، سؤالی است که خود

۱- "Double Legitimation"، اشاره به مسئله‌ای افلاطونی است که نشان می‌دهد هرچه حقیقی است،

عادلانه است و این حق را به عالم می‌دهد که در مقام قانون‌گذار هنجارآفرینی کند (لیوتار، ۱۹۸۴).

علم برای خود طرح می‌کند، نه فلسفه. پذیرش حاکمیت «معیار حقیقت» در قلمرو فعالیت‌های علمی، مستلزم آن است که هیچ امری را بی‌دلیل و مدرک محرز ندانیم. به همین دلیل، فوراً این سوال برای خود دانش علمی طرح می‌شود که چه دلیلی برای اثبات حقانیت خود داری؟

لیوتار با توجه به اینکه نمی‌توان به شیوه‌ای متقاعدکننده مسئله مشروعیت دانش علمی را مسکوت گذاشت، به تبیین دانش در چارچوب نظریه بازیهای زبانی می‌پردازد، تا شاید با تحویل دانش علمی به یک بازی زبانی، راه حلی برای معضل مشروعیت، در پی ناکارآمدی تبیین‌های فلسفی کنونی بیابد. با استقرار دانش در چشم‌انداز نظریه بازیهای زبانی، ابتدا دایره شمول آن گسترده‌تر می‌شود:

«... منظور از واژه دانش به هیچ وجه مجموعه‌ای از گزاره‌های مصداقی نیست، بلکه مشتمل بر مضامینی چون «مهارت» یا «چگونگی عمل کردن»، تخصص، «چگونه زیستن» «چگونه گوش دادن»... و غیره نیز هست. لذا، دانش مسئله استعداد یا توانشی است که از صرف تعیین و اعمال معیار حقیقت فراتر رود و به تعیین و اعمال معیارهایی نظیر کارایی (کیفیت فنی)، عدالت و سعادت (حکمت و فرزاندگی اخلاقی)، زیبایی یک صوت یا رنگ (حساسیت سمعی و بصری) و امثالهم می‌رسد» (لیوتار، ترجمه نودری، ۱۳۸۱).

با گستردگی شمول دانش، یادگیری هم‌گشایش می‌یابد و دیگر منحصر به «علم» نیست. آنچه اینک، در چشم‌انداز نظریه بازیهای زبانی، به قلمروهای دانش تشخیص می‌دهد، معیارهای پذیرفته شده در محفل اجتماعی طرفین گفتگوست که نشان می‌دهد چه اموری عادلانه، زیبا، حقیقی یا کارا است (همان). در گستره کثرت‌گرایی، دانش علمی یک بازی است، در جمع بیشمار بازیهای دیگر که با قواعد خاص خود تشخیص یافته است و اساساً معضل مشروعیت ندارد؛ زیرا بر اساس این نظریه، اهمیت و ضرورت - هر بازی را زبان و قواعد منحصر به فرد آن تعیین می‌کند و نه هیچ چیز دیگر:

«... ویژگی بارز دانش علمی پست‌مدرن آن است که گفتمان مربوط به قواعدی که دانش مذکور را اعتبار می‌بخشند (صراحتاً) جزء ذاتی و لاینفک آن به شمار می‌رود» (همان).

در بازی دانش، اصل و قاعده‌ای که تباین و ناسازواری بازیها را نادیده نمی‌گیرد و با آن در تناسب قرار دارد، «منطق‌شکنی»^۱ است. از این‌رو، لیوتار اعلام می‌کند که به خلاف تصور رایج، آنچه به بازی علم مشروعیت می‌دهد، «توافق دانشمند با منطق مستقر و تثبیت‌شده تعقل»^۲ نیست، بلکه شکستن این منطق است. در چنین دیدگاهی، دانشمند به مثابه مبتکر است نه متخصص و آنچه اصالت دارد «منطق‌شکنی مبتکر»^۳ است، نه «همگرایی متخصص»^۴ با منطق مستقر (لیوتار، ۱۹۸۴). پس از بی‌اعتباری روایت‌های مشروعیت‌بخش، آنچه به دانش هدف معتبر می‌دهد، «پویا برای ناپایداری‌ها»^۵ و ایجاد زمینه برای تولید «امور ناشناخته» است.

پیامدهای کثرت‌گرایی بنیادی در تعلیم و تربیت

به نظر می‌رسد با توجه به کثرت‌گرایی بنیادی، گسیختگی دستکم در دو سطح وجود دارد، یکی گسیختگی‌های بنیادین میان جوامع معاصر در حوزه اخلاق، فرهنگ و ارزشها و دیگری گسیختگی میان سطوح مختلف فعالیتهای روزمره اجتماعی بشر. بنابراین، شاید بتوان گفت یکی از مهم‌ترین تنشهای تعلیم و تربیت معاصر با کثرت‌گرایی بنیادی این است که با وجود چنین گسیختگیهایی آیا می‌توان همچنان از تعلیم و تربیت آرمانی یا حتی آرمان در تعلیم و تربیت سخن گفت، یا باید معاهدات جدید را جهت

۱- ریشه‌شناسی "paralogy" نشان می‌دهد که این لغت یونانی است و از دو بخش "para" به معنای «خارج از» یا «ماورای» و "logos" به معنای «دلیل و راهنما» یا «خرد» تشکیل شده است. برای لیوتار «پارالوژی» به معنای حرکتی خلاف شیوه‌های مستقر تعقل و استدلال است.

2-Homology

3-Inventor's paralogy

4-Expert's homology

5-Search for instabilities

مفهوم‌پردازی تعلیم و تربیت تنظیم نمود؟ روشن است که با وجود گسیختگیهای مطرح شده در نظریه کثرت‌گرایی بنیادی، سخن گفتن از تعلیم و تربیت آرمانی و حتی آرمان در تعلیم و تربیت به گونه‌ای فراگیر و جهان شمول میسر نیست. اما با رجوع به ادبیات تحقیق در زمینه پیامدهای تربیتی کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار در غرب، پی می‌بریم که شوق شناخت این موضوع (بازی شناخت) با شوق کاربست آن (بازی تجویز) در هم آمیخته و با نسخ احکام مدرن، به صدور احکام آرمانی و جهان‌شمول پست‌مدرن درباره تعلیم و تربیت انجامیده است.

از نظر فربتزمان^۱ (۱۹۹۰)، قبول پارالوژی لیوتار که جستجویی است پایدار برای یافتن ایده‌های نو، دلالت دارد بر اینکه آموزش و پرورش باید دانش‌آموزان را به پرورش و بروز ایده‌های نو و چالش انتقادی، فراتر از دانش معمول و بینش مقبول، تشویق کند و به آنها بیاموزد تا نسبت به حضور اجتناب‌ناپذیر «تباینها» حساس باشند.

مک لارن^۲ (۱۹۹۴)، با تأمل در کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار، در پی کشف دلالت‌هایی برای آموزش و پرورش انتقادی، عاملیت سیاسی و شیوه‌های عمل‌گرایانه عدالت در متن مدارس است.

هوغان^۳ (۲۰۰۰)، با تأسی از کثرت‌گرایی لیوتار، در جستجوی شیوه‌ای از اندیشیدن است که در ذات خویش، بیش از آنکه سیاسی باشد، تربیتی است و بیش از آنکه در پی مخالفت یا سرکوب «دیگری» باشد، در پی نقد «خود» است.

زمبیلان^۴ (۲۰۰۰)، پارالوژی را نقطه عزیمت به سوی آموزش علوم در عصر پست‌مدرن می‌داند. وی بر آن است که جدا از موافقت یا مخالفت با مواضع شکاکانه لیوتار در قبال فراروایت‌های رهایی‌بخش؛ می‌توانیم به این موضوع بیندیشیم که آیا راه حل وی موجد احکام تازه و شقوق انتخاب‌های جدید برای شرایط اجتماعی خواهد شد یا نه.

1-Fritzman

2-McLaren

3-Hogan

4-Zembylas

از نظر وی با بهره‌گیری از امکانات «پارالوژی»، می‌توان در جستجوی راههای نوین برای اندیشیدن و پرداختن به آموزش علوم به شیوه‌های متفاوت بود. وی با جانبداری از شعارهای شناخته شده لیوتار در «وضعیت پست‌مدرن»، آن را هدایتگر جستجوی راههای بصیرت‌بخش، برانگیزنده و نیروبخش ارزیابی می‌کند و در نهایت این پرسش را مطرح می‌کند که آیا مدارس از تلاقی ناپایدار تفاوتها و تخیلات کودکان استقبال می‌کنند یا به سرکوب آنها ادامه می‌دهند.

کولر^۱ (۲۰۰۳) با هدف کاوش پیامدهای ناشی از دیدگاه پست‌مدرنیستی لیوتار برای تعلیم و تربیت، تلاش می‌کند مفهومی از تعلیم و تربیت را بر اساس کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار توسعه دهد. تغییر نگرش از دیدگاه سوژه محور به دیدگاه زبانی، سبب می‌شود که تعلیم و تربیت به جای فرآیند شکل‌دهی یا تغییر شکل سوژه، چون پدیده‌ای زبانی درک شود که «تباین» در آن یک خصیصه مهم ساختاری از نظر کثرت‌گرایی پست‌مدرن به شمار می‌آید. تعلیم و تربیت با خارج شدن از افق روایت‌های کلان، دیگر حاوی مفهومی از پیشرفت جهانی نخواهد بود، بلکه بیشتر به عنوان رویدادی زبانی تفسیر می‌شود که می‌تواند به صورتهای بیشمار بنابر شرایط موردی خاص و طی فرآیندی مخاطره‌آمیز (از جهت بروز شکست) رخ دهد. بدین ترتیب، این مفهوم از تعلیم و تربیت با اجتناب از مفاهیم متافیزیکی وحدت و کلیت، برای شرایط پست‌مدرنی که لیوتار تحلیل می‌کند، کفایت خواهد کرد.

یکی از نتایج بلافصل نفی کلیت‌گرایی در تعلیم و تربیت اهمیت دادن به دیگری^۲ است: «وقتی که کلیت‌گرایی از میان می‌رود، جا برای توجه به عنصر «دیگری» یعنی برای اهمیت قائل شدن به فرهنگهای دیگر باز می‌شود و به این معنا پست‌مدرنیسم با تنوع فرهنگی گره خورده است» (باقری، ۱۳۷۵).

1-Koller

2-otherness

بر این اساس، در زمینه شیوه خواندن متون درسی، میان انواع خواندن تفاوت گذاشته‌اند. از جمله سه نوع خواندن مطرح شده است: خواندن از درون^۱، خواندن از فراز^۲ و خواندن علیه^۳ آنچه در روال معمول تعلیم و تربیت و در کتابهای درسی مطرح است، زبان فرهنگ غالب است که به طور معمول، به خواندن از درون ختم می‌شود. اما خواندن از فراز به معنای اشراف و داوری نسبت به فرهنگ غالب است و خواندن علیه، ورود به عرصه نقادی و مشخص نمودن نقاط ضعف فرهنگ غالب و جا باز کردن برای فرهنگهای دیگر، از جمله فرهنگهای اقلیت است (همان).

اهمیت دادن به «دیگری» به عنوان یک راهبرد شاخص در اشکال متفاوت پست‌مدرنیسم، از جمله در کثرت‌گرایی لیوتار، سبب شده است که مفهوم خاصی از تعلیم و تربیت با عنوان تعلیم و تربیت چند فرهنگ‌گرا^۴ در مباحث تربیتی مورد توجه خاص قرار گیرد.

نقدهای وارد بر «کثرت‌گرایی بنیادی»

«حاکم بزرگ»^۵ لقب طعنه‌آمیزی است که در سخن پایانی کتاب «فقط بازی کردن»^۶ به لیوتار نسبت داده شده است. وبر^۷ در این باره می‌گوید: مقام واقعی «حاکم بزرگ» آن اندازه نیست که حکم کند. او در حالی نهی می‌کند، که پیش از آن، ضرورت نهی کردن را مبهم و تار کرده است (وبر، ۱۹۸۵). در واقع لیوتار حکم کردن از مقام یک حاکم را در حالی به سخره می‌گیرد که خود از همان مقام به صدور حکم مشغول است. تناقضی در پس کثرت‌گرایی بنیادی وی نهفته است و آن امید دستیابی به منظری است که با نگرستن از آن بتوان هویت خاص و منحصر به فرد همه بازیها را تضمین کرد؛ اما بدون

1-Reading within

2-Reading upon

3-Reading against

4-Multicultural Pedagogy

5-Great prescriber

6-Just Gaming

7-Weber

یک حاکم بصیر، هیچ خلوص، خاص بودن، قیاس ناپذیری و حتی هیچ هویتی، به معنای واقعی برای این بازیها متصور نیست (همان). اساسی بودن این کثرت‌گرایی، وجود این امکان را تضمین نمی‌کند و عملاً آن را در جای خود متوقف می‌کند. به بیان روشن‌تر، چشم کثرت‌گرا قادر به مشاهده خود نیست، بلکه چشمی باید که در تمامیت یک منظره، کثرتها را به نظاره نشیند و سپس حکم به وجود آنها کند.

کشف متناقض‌نما، به تفریحی لذت‌بخش برای ناقدان پست مدرنیسم بدل شده است، در حالی که همچنان در عاجز کردن یا به قول معروف، از رو بردن پست‌مدرنیستها بی‌اثر بوده است؛ زیرا همواره اتهام «تروریسم عقل‌گرایی» و آنچه به نام عقل به تحقق یافتن «تباین» و «تحمیل سکوت» برطرف مقابل - به تعبیر لیوتار - می‌انجامد، از سوی ایشان چون گاردی حمله حریف را خنثی کرده است. البته این فنون - یعنی چرخیدن به دور یکدیگر و دفاع از طریق امکانی که «الگوی فکری» حاکم برای استدلال در اختیار استدلال‌گر تحت حمایت خود می‌گذارد - نمایش روشنی است از اینکه بحث علمی [یا فلسفی] به چه چیز شبیه است. زیرا همان‌طور که کوهن می‌گوید: هر گروه، الگوی خودش را در مقام دفاع از آن الگو به کار می‌برد و این نکته به وضوح نشان می‌دهد که چرا این منازعات نمی‌تواند به گونه‌ای قاطع و بی‌ابهام، صرفاً از طریق منطق فیصله یابد (کوهن، ترجمه شگری، ۱۳۸۲).

«برهان دوری»^۱ که کوهن در زمینه «الگوی علمی» به کار می‌برد، در زمینه «الگوی فلسفی» هم به کار می‌رود. اما همان‌طور که کوهن می‌گوید، این برهان هر قدر هم نیرومند باشد، فقط شأن اقناع‌کنندگی [برای بازیگران] دارد و نمی‌تواند برای کسانی که از ورود به دور امتناع می‌کنند به گونه‌ای منطقی یا احتمالی مجاب‌کننده باشد (همان). این استدلالی است که به وضوح نشان می‌دهد، چرا در نزاع میان الگوهای فکری، همواره عده‌ای تنها در نقش نظاره‌گر باقی می‌مانند.

در عصری که نظام‌های فکری مقتدر با کوفتن بر طبل خود، عملاً هر صدایی را تحت‌الشعاع قرار داده‌اند، نقطه قوت نظریه لیوتار تأکیدی است که بر کثرت‌گرایی دارد، اما نقطه ضعف آن قیدی است که بر این کثرت‌گرایی نهاده است و راه را بر هر مدعی، حتی خود نیز سد می‌کند. به نظر می‌رسد حکم قطعی به کثرت‌گرایی بنیادی از مبادی نسبی‌گرا میسر نیست. اما از موضع حقیقت‌گرا کثرت ساخت و نظمی دیگر می‌یابد. همه روایتها چه خرد و چه کلان مدعیان حقیقت و اساساً در جدال و قهر و غلبه‌اند و چون چنین داعیه‌ای دارند در این راه دلایلی برای حقیقی بودن ادعای خویش اقامه می‌کنند؛ همان‌گونه که لیوتار برای نشان‌دادن بنیادی بودن کثرت‌گرایی مورد قبول خود و وجود تباین میان بازیها، دلایلی اقامه می‌کند. بر این اساس، فراروایت‌هایی که لیوتار از آنها سخن گفته است، از آن رو فراخوانده شده‌اند که مدعی حقیقتی هستند و آن حقیقت، نمی‌تواند تناسب خود را با تجارب کنونی بشر توجیه کند. آنها فراخوانده شده‌اند و مدعیان شواهدی علیه ایشان اقامه کرده‌اند، پس مهم‌ترین کاری که در مورد آنها صورت پذیرفته این است که ادعای ایشان پس از آزمودن در معرض داوری قرار گرفته است.

کثرت‌گرایی از آن جهت سودمند به نظر می‌رسد که فرصت می‌دهد، دیگران نیز دعاوی خود را درباره حقیقت باز گویند، لیکن این دعاوی نمی‌توانند به دور از محک تجربه تاریخی و نقد ناقدان خود، صرفاً در یکتایی قلمرو خویش جولان دهند، چنانکه برای روایت بزرگ چنین بوده است. در همه‌ی مدعیان حقیقت، یقیناً صداهایی هست که رساتر به گوش خواهد رسید، زیرا از مبانی نظری، قوت استدلال و منطقی استوار برخوردار است. از آن مهم‌تر اینکه الگویی موفق در اشکال تحقق یافته یا پیشینه تاریخی خود ضبط و ثبت دارد، لیکن در بلندای فناورانه اصوات روایت‌های کلان مدعی حقیقت به گوش نمی‌رسد. از این نظر، افول روایت‌های کلان، روزنه امید است، زیرا از بی‌عدالتی اولیه کاسته و این امکان را مهیا کرده است که در جستجوی حقیقت، سری هم به اردوگاه رقیبان بزنیم و از منطق و استدلال «دیگران» هم آگاه شویم، اما با قیدی که بر خود نهاده، راه را بر بی‌عدالتی از نوع دیگر گشوده است. حکم به قیاس‌ناپذیری

نظامهای فکری و رد هر گونه داوری میان آنها و یکسان انگاشتن دعاوی روایت‌های خرد، صرفاً نوعی کاستن از بی‌عدالتی اولیه و افزودن بر بی‌عدالتی ثانویه است؛ زیرا یقیناً در جمع متکثر نظامهای فکری، نظامهایی هستند که بهره‌ای افزون‌تر از حقیقت برده‌اند و صدایی رساتر دارند که این بار نباید در همه‌جایی جدیدی که کثرت‌گرایی بنیادی لیوتار وضع می‌کند، گم شوند.

با مشاهده کثرت‌گرایی در افق حقیقت‌گرایی، نظمی که نظامهای فکری بر اساس آن انتظام می‌یابند، نه یک نظم افقی، بلکه سلسله‌مراتبی است. در کثرت‌گرایی از نوع مدرج که بر اساس نظم عادلانه‌ای انتظام یافته، به لحاظ نظری، نمی‌توان منکر نظام فکری با دعوی «حقیقت مطلق» شد و امکان آن را نادیده انگاشت، هر چند که آن را عملاً یا کاملاً محقق نیافته باشیم. در چنین ساختاری باید مطلقاً وجود باشد تا دیگران در نسبت با آن انتظام یافته باشند، به بیان تمثیلی، همچنان که سایه جز به آفتاب شناخته نمی‌شود، حقایق متکثر هم جز به حقیقت مطلق شناخته نخواهند شد. هر نظام فکری به نسبت برخوردار از حقیقت، در مصاف با دیگر نظامها با توجه به پاسخهایی که به نیازهای بشر می‌دهد (آزمون خویش)، مورد داوری قرار می‌گیرد و مرتبه و مقام می‌یابد؛ آن‌چنان که روایت‌های مدرن - به تعبیر لیوتار - با این محکا آزموده و تنزل مقام یافته‌اند: «قرن نوزدهم و بیستم برای ما آکنده از ترور بوده است. ما بهای گزافی در حسرت تمامیت و وحدت، آشتی مفهوم و محسوس و برای تجربه روشن و ابلاغ‌کردنی پرداخته‌ایم» (لیوتار، ۱۹۹۲).

در این سخن، آنچه بر اساس شواهد تاریخی می‌توان درست پنداشت، بهای گزافی است که بشریت با قبول بی‌چون و چرای آموزه‌های مدرن پرداخته است، اما آنچه قابل تأمل است این است که این بها به سبب میل و پافشاری بر حقیقت‌گرایی پرداخته شده است یا به سبب میل و پافشاری بر انحصارگرایی؟ با پذیرش فرض دوم، اقامه دعوا علیه روایت کلان نه به دلیل حقیقت‌گرایی، بلکه از این جهت است که انحصارگراست و این انحصارگرایی در آن چنان بنیادین است که با قهر و غلبه بر دیگران، خود را یگانه

حقیقت‌گو پنداشته است. با این فرض دیگر نمی‌توان به سادگی، به هر نظام حقیقت‌گرایی به این اتهام برچسب فراروایت زد، بلکه این اتهام تنها متوجه آن است که داعیه انحصارگرایی دارد و به همین سبب اعتباری برای دیگران قائل نیست.

همان‌گونه که برداشت نادرست از حقیقت‌گرایی تحت لوای روایت کلان مدعی مطلق حقیقت (برداشت مدرن) به بی‌عدالتی دامن می‌زند، به همان نسبت، کثرت‌گرایی بنیادی تحت لوای یکسان‌انگاری مطلق روایت‌های خرد (برداشت پست‌مدرن) نیز به بی‌عدالتی خواهد انجامید. آنچه بر مبنای کثرت‌گرایی بنیادی، عدالت متکثر نامیده می‌شود، چیزی جز شکلی از اشکال بی‌عدالتی نیست. کثرت‌گرایی بر پایه حقیقت‌گرایی در پی آرمانی چون عدالت، همچنان که از بی‌عدالتی ناشی از مطلق‌گرایی بنیادی می‌گریزد، از بی‌عدالتی مندرج در کثرت‌گرایی بنیادی نیز گریزان است.

پیامدهای کثرت‌گرایی غیربنیادین در تعلیم و تربیت

اینک باید دید پژوهاک این نقد چگونه در تعلیم و تربیت نمود می‌یابد؟ از آنجا که نمی‌توان به شیوه‌ای متقاعدکننده از موضع یک کثرت‌گرای بنیادی هر تفسیر را حقیقتی در میان حقایق ممکن به شمار آورد و خود را از شمار خیل عظیم ممکنات بیرون نهاد و مدعی کشف حقیقتی دانست، و با رد جزمیت دیدگاه پست‌مدرنیستی لیوتار در باب کثرت‌گرایی، به نظر می‌رسد باید در پی یافتن راهی دیگر برای بهره‌گیری از امکانات کثرت‌گرایی در تعلیم و تربیت بود.

۱- کثرت‌گرایی و تحقق یافتن آرمان عدالت

روشن به نظر می‌رسد که با رد کثرت‌گرایی بنیادی، هر نقد که بر این مفهوم از کثرت‌گرایی وارد شده است، متوجه دلالت‌های تربیتی برخاسته از آن نیز خواهد بود. بنابراین، «تعلیم و تربیت عادلانه» یا «تعلیم و تربیت چند فرهنگ‌گرایی» یا «تعلیم و تربیت چندصدایی» برخاسته از مفهوم کثرت‌گرایی بنیادی، بر اساس نقدی که وارد شد، به آرمانی که در پی آن است - یعنی عدالت - راه نخواهد برد، بلکه به عکس با دامن زدن

بر بی‌عدالتی و با به زیر آوردن فرهنگ مسلط و جایگزین کردن فرهنگهای مسلط، عملاً زمینه هرج و مرج تربیتی مهیا خواهد شد. اگر فرهنگ مسلط، ظالمانه بر مسندی تکیه زده است که شایسته آن نیست، انتظار می‌رود با سپردن جای خود به دیگران از بی‌عدالتی موجود کاسته شود؛ اما این بدین معنا نیست که جباری به زیر آورده شود و حال جباران، حاکمان باشند.

سخن گفتن از لزوم تقویت بنیه رکن داوری عقل در جهان کثرتها، تأکید بر این امر است که به جای گوش سپردن غیرفعال به انواع اصوات- عارضه‌ای که عقل با فرض تباین و منتفی دانستن امکان داوری میان داعیان حقیقت به آن دچار می‌شود- تمهیدی اندیشید که بتوان صدای بهنجار را از ناهنجار تشخیص و از طریق مواجهه فعال بدان پاسخ داد. تنها در این صورت است که امید می‌رود، تعلیم و تربیت چندصدایی به آرمان خود که عدالت است، نزدیک شود. بنابراین، می‌توان گفت، یکی از آرمانهای تعلیم و تربیت جستجوی عدالت است، لیکن راه رسیدن به آن را در طریقت بنیادگرایانه کثرت‌گرایی نمی‌توان جست. پس آنچه در غرضه تعلیم و تربیت «ارزش اساسی» محسوب می‌شود، «عدالت» است، نه «عدالت متکثر». تعلیم و تربیت در گستره کثرت‌گرایی بر اساس آرمان خود که همان «عدالت» است، به جای تأکید بر پرگویی بر پاسخ‌گویی تأکید می‌کند. یعنی به جای تشویق غیراصولی (بدون معیار بر داوری و سنجش حقانیت) بر تولید صداهای بیشتر و تحقق یافتن آنچه «عدالت متکثر» می‌نامند به تقویت صدا می‌پردازد. به عبارت روشن‌تر، چنین فرض می‌کند که می‌توان با امکاناتی که کثرت‌گرایی هم از طریق تعامل و هم تقابل با دیگری فراهم می‌کند، مبانی استدلال، انتخاب و تصمیم را استحکام بخشید و به مرتبه‌ای بالاتر ارتقا داد. این امکان می‌تواند با تأمل در مفهوم «شوق به امر ناشناخته» در گستره کثرت‌گرایی، باز هم مورد پیگیری قرار بگیرد.

۲- کثرت‌گرایی و تقویت رکن داوری

لیوتار بر این باور است که کثرت‌گرایی و به رسمیت شناختن عقلانیت‌های خرد به جای افسانه‌ی عقلانیت مدرن، علاوه بر تحقق بخشیدن به عدالت متکثر، «شوق به امر ناشناخته»^۱ را نیز بر می‌انگیزد؛ از آن‌رو که بازیهای زبانی، توانش ابداع «حرکت‌های» جدید و حتی قواعد جدید را دارا هستند، لذا می‌توان گفت: «اندوخته‌ی دانش - ذخیره‌ی پاره‌گفته‌های ممکنه موجود در زبان - تمام شدنی نیست» (لیوتار، ترجمه‌ی نوذری، ۱۳۸۰). در اینجا آنچه از نظر لیوتار مورد ستایش قرار گرفته است، جنبه‌های ناشناخته‌ی امکانات خاصی است که هر زبان بالقوه از آن برخوردار است. پایان ناپذیری دانش به دلیل گستردگی بازیهای زبانی و عبارات ممکن در آن است. در این معنا، امکان گسترش دانش، مبتنی بر امکانات گسترده‌ی دانش دیگری است که گنجینه‌ی واژگان^۲ و عبارات آن زبان فراهم کرده است. (پیتمن، ۲۰۰۰) در این نظریه، آنچه میسر و امکان‌پذیر است توسعه‌ی کمی «امور ناشناخته» به سبب امکانات بالقوه‌ی دانش زبانی هر بازی است. اما آنچه ناممکن به نظر می‌رسد، ارتقای کیفی هر بازی است که همچنان در ابهام باقی می‌ماند، زیرا نمی‌توان تصور کرد که در یک نظام بسته که هیچ نسبتی جز تباین با همسایگان خود ندارد، سرانجام تحول یا تکامل چگونه میسر می‌شود.

در چنین نظریه‌ای، زبان در همان لحظه که امکانات خود را به رخ می‌کشد، محدودیت‌های خود را نیز آشکار می‌کند، زیرا با قواعد انعطاف ناپذیر خود، صرفاً تباین را ممکن و حتی اجتناب‌ناپذیر می‌کند و در نتیجه مانعی بر ارتقای کیفی بازیهای می‌شود. در حالی که به خوبی می‌دانیم، بالندگی زمینه‌های دانش، دست کم آن‌گونه که تاریخ اندیشه نشان می‌دهد، در مصاف و دادوستدهای فیما بین رخ داده است و هرگاه این ارتباطات منقطع شده، زوال و افول هر در پی آمده است. پس می‌توان گفت، با وجود ناسازواری و اجتناب‌ناپذیری آن، همواره در نقاط تماس، رخنه‌گاه‌هایی وجود داشته که

1-The desire for the unknown

2-Lexis

از آن اندیشه سیال حتی از میان حصار زبان، راه رسوخ یافته و امکان تحولات کیفی را در این زمینه‌ها فراهم کرده است.

تماس زمینه‌های دانش را می‌توان نوعی تکتونیک^۱ در نظر گرفت. آنچه از خلال این صیقل و سایشها رخ می‌دهد، تغییرات صوری و تحولات کیفی در این زمینه‌هاست. آنها بر هم تأثیر می‌گذارند و با نیروهایی که بر یکدیگر وارد می‌کنند چهرهٔ یکدیگر را متحول می‌سازند. این تحولات عمیقاً در گرو این کشش و رانشهاست، آنجا که زمانی جنگلی انبوه بود به منطقه‌ای خشک و بیابانی تغییر یافته است، یا سرزمینی که زمانی تمدنی باشکوه را در خود جای داده بود، اینک زیستگاه تپه‌های مرجانی است.

بی‌شک «شوق به امر ناشناخته»، وقتی مورد توجه قرار می‌گیرد که منظری که از آن به نظاره می‌پردازیم، گوناگونی بازیها را نشان دهد، ولی در عین حال لازم است که دیوارهای این قلمروها رسوخ‌پذیر باشد و پذیرای امور ناشناخته دیگری. این کافی نیست که امر ناشناخته، صرفاً در یکتایی قلمرو خود مورد مشاهده قرار گیرد. کاشفانی که در جستجوی ناشناخته، قدم در قلمرو بازیها می‌گذارند، از منظری که لیوتار پیش چشمانشان می‌گستراند، از وسعت و گوناگونی بازیها، در حیرت فرو می‌روند؛ اما ناگزیرند در این حیرت خاموش بمانند، زیرا به محض آنکه از این قلمرو پای به قلمرو دیگری گذاشتند، نمی‌توانند از امور ناشناخته‌ای که دیده‌اند سخن بگویند؛ زیرا زنجیرهای نامرئی، زبان آنها را بسته است:

«تنها کاری که می‌توانیم انجام بدهیم، این است که با حیرت و تعجب به تنوع گونه‌های گفتمانی خیره شویم، همان‌طور که به تنوع گونه‌های گیاهی یا جانوری خیره می‌شویم» (لیوتار، ترجمهٔ نوذری، ۱۳۸۱).

این زبان‌بسته‌ها در حیرت، در سفری بی‌پایان به کجا می‌روند؟ امور ناشناخته‌ای که دستاورد این‌گونه سفرهاست چون خاطراتی در بسته در دفاتر خاطرات جداگانه حفظ

۱-Tectonic حرکات صفحات پوسته زمین که موجب تغییرات سطح زمین می‌گردد.

می‌شوند. هیچ امر ناشناخته‌ای، قادر به ملاقات با امر ناشناخته دیگر نیست و عقل محروم از سرمایه اصیل خود، یعنی حق داوری در حیرتی عمیق، خاموش می‌ماند.

کثرت‌گرایی لیوتار اغواکننده و جذاب است، اما ارضاکننده نیست تا وقتی که به این پرسش پاسخ ندهد: شوق به امر ناشناخته ما را به کجا می‌برد؟ آیا شوق عقل صرفاً معطوف به شناخت است یا به همان اندازه سرشار از شوق داوری و انتخاب نیز هست. در حالی که قوه شناخت در گستره کثرت‌گرایی لیوتار گشایش می‌یابد، همزمان قوه داوری در تنگنا قرار می‌گیرد.

بی‌تردید ایجاد «شوق به امر ناشناخته» می‌تواند یکی از اهداف معلم در امر یادگیری باشد و این امر از طریقی میسر است که جستجوگر- یعنی دانش‌آموز- در آن علاوه بر «شوق»، «امکان» قدم گذاشتن در قلمروهای گوناگون را داشته باشد. «شوق» و «امکان» هر دو می‌توانند دغدغه تعلیم و تربیت باشند، اما در عین حال، باید پذیریم که گشودن قلمروهای گوناگون و فراهم کردن امکان جستجو در آنها معطوف به هدفی است. این برانگیختگی و جستجوگری صرفاً برای در حیرت فرورفتن نیست. اگرچه این حیرت ارزشمند است، اما تا آنجا که جستجوگران (دانش‌آموزان و دانشجویان) را از آن فراتر ببرد. اگر اهداف و اصولی داریم که آن‌قدر حقیقی و ارزشمند هستند که ما را به آنها متعهد سازند، پس باید جسارت آن را بیابیم که با حرکت از این مبدأ و قدم گذاشتن در سفری اکتشافی مخاطرات آن را بپذیریم، چشم عقل دانش‌آموزان را به تکثرها بگشاییم. سفر اکتشافی کثرت‌گرایانه، سفری در حیرت و برای حیرت نیست، سفری بی‌پایان نیز نیست، سفری است که در ضمن گذر از تنوع و تکثرها و بهره‌مندی از دستاوردهای آن (که همان امکان مقایسه از خلال مباحثه و نقد است) باید راه بازگشت به خانه- یعنی اهداف و اصول- را نیز یافت. این روش می‌تواند ضمن افزودن بر سرمایه توان شناخت یکی از طرق افزودن بر سرمایه اصیل دیگر عقل یعنی توان داوری باشد.

بنابراین، تعلیم و تربیت علاوه بر ارتقای قوه شناخت، لازم است متعهد به ارتقای قوه داوری نیز باشد. اگر بپذیریم که جهان یکسره قلمرو، کثرت‌هاست که نه نسبت

قیاس‌ناپذیری (تباین) بلکه قیاس‌پذیری (تداخل) بر آنها حکمفرماست و هر روز بیش از پیش کثرت «امور ناشناخته» عقل را در تلاطم و سرگردانی فرو می‌برد، آن‌گاه، تجهیز به دستگاه پیشرفته‌ی داوری و تصمیم، بیش از پیش اضطرار می‌یابد. با توجه به نقش و مسئولیت سنتی مدارس که محدود به تحقق‌پذیری اهداف شناختی است، باید گفت، وظیفه‌ای که باید انجام پذیرد، تقریر اهداف و اصولی برای تقویت رکن داوری عقل به موازات رکن شناختی آن است.

۳- کثرت‌گرایی و واژگونی هرم منزلت علوم

یکی از دل‌بستگی‌های پایدار نظام آموزشی ما، خواه برای تصمیم‌گیرندگان و مجریان و خواه برای متقاضیان، حفظ و حراست، از هرم منزلت و احترام علوم است. هنوز هم مشاهده می‌شود که رشته‌های علوم انسانی چگونه از سرریز رشته‌های علوم ریاضی و علوم تجربی، یا به عبارت بهتر، از «رانده‌شدگان» انباشته می‌شود. وانگهی، در اوضاع و احوالی که شرایط برای دانش‌آموز، در انتخاب مسیر تحصیلی برابر است و فرمان‌علاقه‌دورن‌ذاتی، وی را به سمت رشته‌های علوم انسانی، معارف یا هنر سوق می‌دهد، بی‌درنگ همه نیروهای مشاوره و راهنمایی اعم از مدیر و معلمان و اولیاء بسیج شده و در حرکتی سازمان‌یافته، همه تلاش خود را به کار می‌بندند تا مانع از تصمیم‌گیری عجولانه و بوالهوسانه شوند.

وظیفه‌ای که باید انجام پذیرد، تلاش آگاهانه برای زدودن این نگرش عمیقاً نادرست در باب منزلت علوم است. نگاه کثرت‌گرایانه در این عرصه، واکنشی به مطلق‌گرایی ناعادلانه‌ی مستتر در نگرش به علوم است. شاید بتوان این نقش اصلی و اولیه‌ی تعلیم و تربیت، یعنی تداوم و استمرار نگرش منزلتی ناعادلانه به علوم را که تقریباً یا شاید به کلی تبدیل به غریزه شده است، با نگاه کثرت‌گرایانه مورد بازنگری قرار داد و به اصلاح آن مبادرت کرد. این امر هنگامی اهمیت مضاعف می‌یابد که بدانیم علوم، به ویژه علوم طبیعت با شتابی قابل توجه در روندی تقلیل‌گرایانه و غیرقابل بازگشت، به علت فقدان

عنصر بازانديشانه به سمت اطلاعاتی شدن، کالایی شدن و تجاری شدن حرکت می‌کند، در حالی که آگاهی از این امر، در دیگر حوزه‌های معرفت بشری از جمله علوم انسانی حاصل شده است. آنچه به وضوح مشاهده می‌شود آن است که اولی انسان را به سوی کاردانی و همسویی با وجوه پنهانی خواست قدرت و دومی به سوی دانش و بینش نسبت به شرایط اولی - یعنی شرایط تحمیلی زندگی مدرن - فرامی‌خواند. در صورتی که بپذیریم کاردانی و دانش و بینش با هم امور زندگی اجتماعی بشر را سامان می‌بخشند، پس با چه معیاری به تقسیم منزلت میان علوم گوناگون می‌پردازیم و به گمان خود، دانش‌آموزان را به انتخاب علوم با منزلت بیشتر تشویق و تحریض می‌کنیم؛ در حالی که به خوبی آگاهییم کار ویژه هر یک از علوم، بخشی تفکیک‌ناپذیر از کل پیکره دانش بشری است. ظنین کثرت‌گرایی در عرصه علوم، همانا اصلاح نگرش منزلتی مطلق‌گرایانه به علوم و بازشناسی کارویژه جدید و تحول یافته علوم انسانی، اجتماعی، هنری و زیباشناختی از طریق پژوهش و اقدامات گسترده و بنیادی و بازگرداندن شأن و جایگاه حقیقی به آنان است.

با توجه به نقش و مسئولیت سنتی مدارس و کامیابی آنها در ایجاد قابلیت سازگاری و انطباق بالا به جای تقویت بنیه انتخاب و تصمیم، وظیفه‌ای که باید انجام پذیرد، بینش‌آفرینی است. بینش‌آفرینی نسبت به شرایط سیاسی حاکم بر وضعیت علوم در جهانی که هر روز بیش از پیش، در محاق گیج‌کننده کثرت‌گرایی فرو می‌رود. شاید بتوان با ارتقای سطح آگاهی، همچون ستاره قطبی راهنمایی بود تا گمشدگان به یاری آن مقصد را خود جست‌وجو کنند، نه آنکه بنده‌وار، در پی جبر حاکم بر وضعیت دانش به مقصدی از پیش تعیین‌شده، سوق داده شوند.

منابع

فارسی

- باقری، خسرو (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*. ۱-۴ (۲۶): ۶۳-۸۳.
- راش، ویلیام (۱۳۷۷). در جستجوی مجمع‌الجزایر لیوتار یا: چگونه باید با پارادوکس زندگی کرد و راه دوست‌داشتن آن را فرا گرفت ترجمه مراد فرهادپور. *فصلنامه فلسفی ارغنون*. ۱ (۱۷)
- سولومون، رابرت. ک (۱۳۷۹). *فلسفه اروپایی از نیمه دوم قرن هجدهم تا واپسین دهه قرن بیستم: طلوع و افول خود*. ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی. تهران: قصیده، نشر اثر اصلی (۱۹۸۸).
- کوهن، تامس (۱۳۸۲). ماهیت و ضرورت انقلاب‌های علمی. ترجمه محمد شکری در لارنس کهون (ویراستار) *متن‌هایی برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*. تهران: نشر نی.
- گیلیس، دانالد (۱۳۸۱). *فلسفه علم در قرن بیستم*. ترجمه حسن میاننداری. تهران: سمت و قم: مؤسسه فرهنگی طه (نشر اثر اصلی ۱۹۹۳).
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۱). *وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش*. ترجمه حسین علی نودری. تهران: گام‌نو، (نشر اثر اصلی ۱۹۷۹).
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۴). *تعریف پسامدرن برای بچه‌ها: مکاتبات حد فاصل سال‌های ۱۹۸۵-۱۹۸۲*. ترجمه آذین حسین‌زاده. تهران: نشر ثالث، (نشر اثر اصلی ۱۹۹۲).

انگلیسی

- Fritzman, J.M. (1990). Lyotard's paralogy and Rorty's pluralism: their differences and pedagogical implications, *Educational Theory*. 40 (3): 371-380.
- Hogan, P. (2000). Virtue, Vice and Vacancy in Educational Policy and Practice, *British Journal of Educational Studies*. 48 (4): 371-390.
- Koller, H C. (2003). Bildung and Radical Plurality: Towards a redefinition of Bildung with reference to J. F. Lyotard, *Educational Philosophy and Theory*. 35 (2): 155-165.
- Lyotard, J.F (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, G. Bennington and B. Massumi (trans.), in M. Drolet (ed.), *the Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004

- Lyotard, J.F; J.L, Thebaud (1985). *Just Gaming*. Trans, W.Godzich; Afterword, S. Weber; Trans, B. Massumi. *Theory and History of Literature*; v, 20. Minneapolis: University of Minnesota Press; 5th printing, 1999.
- Lyotard, J.F (1988). *The Differend: Phrases in Dispute*. G. ven den Abeele (Trans.), in M.Drolet (ed.). *The Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.
- Lyotard, J.F (1992). *Answer to the Question: What Is the Postmodern?*, Don Barry. (Trans.), in M. Drolet (ed.). *The postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.
- Lyotard, J.F (1997). *The Intimacy of Terror*, G. ven den Abeele (Trans.), in M, Drolet (ed.), *The Postmodernism Reader*, New York: Routledge, 2004.
- McLaren, P. (1994). *Critical pedagogy, political Agency, and the Pragmatics of Justice: the Case of Lyotard*, *Educational Theory*. 44(3): 319-340.
- Pateman, M. (2000). *Lyotard's Patient Pedagogy*. *Parallax*. 6 (4): 49-57.
- Zembylas, M. (2000). *Something "Paralogical" Under the Sun: Lyotard's Postmodern Condition and Science Education*. *Educational Philosophy and Theory*. 32 (2): 159-154.

Archive of SID