

تبیین و تحلیل تعلیم و تربیت از منظر پسا ساختارگرایی

دکتر سید مهدی سجادی*

گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس

زهراوشی

دانشجوی کارشناسی ارشد

چکیده

پسا ساختارگرایی به عنوان شاخه‌ای از پست مدرنیسم ویژگی‌هایی چون ساختار شکنی، نفی فرا روایتها، انکار حقایق مطلق، تمرکز زبان و فرهنگ، کثرت گرایی، تمرکز زدایی از عقل و عقلانیت و نفی بازنمایی را دارد. تبیین و تحلیل ویژگی‌های مذکور و بیان دلالت‌های این نظریه برای عناصر و اجزای فرایند تعلیم و تربیت از جمله اهداف تدوین این مقاله است. با مطالعات انجام شده درباره نسبت ویژگی‌های پسا ساختارگرایی با تعلیم و تربیت این نتیجه حاصل شده است که پسا ساختارگرایی دلالت‌ها و پیامدهایی، از جمله تأکید بر تفکر انتقادی، بهبود فرهنگ عمومی، تدارک زمینه‌هایی برای مطالعات فرهنگی و اجتماعی، نفی معیارهای استاندارد برای ارزیابی‌های تربیتی، تردید در اهداف تربیتی از پیش تدارک شده را برای تعلیم و تربیت دربردارد. یکی از رسالت‌های تدوین این مقاله، تحلیل و تبیین نتایج کاربرد نظریه پسا ساختارگرایی در تعلیم و تربیت است.

کلید واژه‌ها: پسا ساختارگرایی، ساختار شکنی، تمرکز زدایی، نفی حقیقت مطلق، برنامه درسی، فرا روایتها

مقدمه

پساساختارگرایی^۱ اندیشه‌ای است که اولین بار با نقدهای، افرادی چون دریدا، فوکو، بارت، کریستوا و دلوز، بر تفکر مدرنیته و ساختارگرایی پا به عرصه وجود گذاشت. فرض اصلی در این تفکر این است که عصر فلسفه به پایان رسیده و دچار گونه‌ای دگرذیسی شده است، از این نظر دیگر نمی‌توان از مبانی ثابت، قطعی و لایتغیر نام برد. با نفی متافیزیک، اصل بازنمایی واقعیت نیز دچار بحران می‌شود، یعنی تصور وجود واقعیت بیرونی و شناخت پذیر متزلزل می‌شود که می‌توان آن را کشف کرد و به حقیقت آن دست یافت. در این صورت تعلیم و تربیت وابسته به این تفکر ویژگی‌هایی دارد که توجه به آن ضروری است. ذهن و عقل که تاکنون ابزار مهم شناخت و تبیین حقیقت معرفی می‌شدند دیگر نمی‌توانند ابزار مطمئن و قطعی شناخت و کسب دانش باشند. دیگر انسان به عنوان سوژه عقلانی مرکز جهان نیست، بلکه او نیز چون سایر عناصر در درون متن قرار می‌گیرد و در ساخت حقیقت نقش فعال ایفا می‌کند، بدین ترتیب پاسخ به این سؤال که این تحولات معرفت شناختی و بالطبع روش شناختی چه پیامدهایی در حوزه معرفت شناختی تربیتی به جای می‌گذارد و دلالت‌های اندیشه پاساختارگرایی برای عناصر تعلیم و تربیت از جمله برنامه و محتوی درسی، اهداف تعلیم و تربیت، و روشهای یادگیری و تدریس کدام هستند، از جمله اهداف این مقاله محسوب می‌شود.

ویژگی‌های پاساختارگرایی

پساساختارگرایان روح واحد و منسجمی ندارند، بلکه افکار و مباحث مورد نظر آنها موضوعات متعدد و متنوعی را شامل می‌شود. بنابراین، نمی‌توان موضوع و محور مشخصی را به عنوان موضوع اصلی در نظر گرفت که بتوان دستورالعمل یکسانی را تعریف کرد، اما در این مقاله سعی شده است ویژگی‌های مشترک موجود در این حوزه در نظر گرفته شود از جمله:

1. post-structuralism

۱- ساختار شکنی:

این اصطلاح که از آن که به شالوده شکنی^۱، بنیان فکنی نیز تعبیر می شود یکی از مفاهیم رایج و کلیدی پسا ساختار گرایی است. اگرچه به اعتقاد دریدا "شالوده شکنی تعریف ناپذیر است، اما می توان آن را به مفهوم پرسشگری افراطی تعریف کرد." (پیترز، ۲۰۰۰، ص ۴۵) آپینگنازی و گارات نیز معتقد هستند: "شالوده شکنی راهبردی است برای آشکار کردن لایه های زیرین معانی درون یک متن که یا سرکوب شده اند و یا نوع تلقی از آنها باعث شده است که شکل کنونی را به خود گیرند." (آپینگنازی و گارات، ۱۳۸۰، ص ۸۲) از طریق شالوده شکنی می توان بنیان ها و مفروضات فکری، فلسفی، علمی و عملی را یافت و آنگاه آنها را نقد و دگرگون کرد. عده ای نیز ساختار شکنی را راهی، برای مرکز زدایی و شیوه ای برای خواندن و نوشتن و همچنین حرکت به سویی نا معلوم، مبهم و تردید آمیز می دانند که همه ساختارها و نظم پیشین را دگرگون می کند. (پالمر، ۲۰۰۰، ص ۷۱).

"هارلند برا ین باور است که پسا ساختار گرایی شیوه ای از اندیشیدن و سبکی از فلسفیدن و نوعی از نوشتار است که نهایتاً به ساختار شکنی اهتمام می ورزد. او برای تبیین مواضع پسا ساختار گرایانه خود از اصطلاح ابر ساختار گرایی^۲ بهره می گیرد." (پیترز، ۲۰۰۳، ص ۴۱).

گاهی احساس می شود که ساختار شکنی روشی است که پسا ساختار گرایان برای تحلیل و نقد وضعیت موجود به کار می گیرند، اما خود دریدا می گوید "ساختار شکنی یک روش یا شیوه نیست زیرا در این صورت مسیر معین و مشخصی را برای ما ترسیم می کند. گاهی ساختار شکنی با نقد، مدل یا شیوه تحلیل اشتباه گرفته می شود، اما ساختار شکنی به یک مدل زبانی - گرامری و حتی یک مدل معنی شناسی فرو کاسته نمی شود، علاوه بر آن به معنای نقد و تحلیل نیز نیست، زیرا نقد مستلزم تصمیم گیری، تشخیص، قضاوت و انتخاب بین چند گزینه است. ساختار شکنی، تخریب و ویرانگری نیز نیست، بلکه یک پرسشگری در معنای تحقیق، اکتشاف، زیورور کردن و مردود سازی همه مفروضات است. به معنی تلاش برای آگاه سازی و نه به معنای ویرانگری" (ایچی، ۱۹۹۵، ص ۷۳).

1. Deconstruction
2. Superstructuralism

۲- توجه به زبان

در دیدگاه پساساختارگرایی اعتقاد بر این است که فلسفه معاصر دستخوش گونه‌ای چرخش زبانی شده است، اکنون نمی‌توان حقیقت را از طریق عقل شناسایی کرد، بلکه حقیقت و معرفت در ارتباط فرهنگی و اجتماعی و به عبارتی در بطن بازی‌های زبانی شکل می‌گیرد. زبان از واقعیت کپی برداری نمی‌کند و وضعیت موجود را توصیف نمی‌کند، در واقع این زبان است که از طریق شخص سخن می‌گوید، پس حقیقت و معانی که انسان‌ها می‌سازند نیز متنوع و متعدد است.

از نظر لیوتار "بازی‌های زبانی در کنار هم قرار می‌گیرند و هیچ یک بر دیگری برتری ندارد". (ساراپ، ۱۳۸۲، ص ۹۲). لیوتار در بیان حقایق فرا زبانی از عبارت «فراروایت»^۱ یا قصه‌های بزرگ نام می‌برد. از نظر وی فراروایات برای پیش‌فرض‌های اجتماعی و علمی مشروعیت به وجود می‌آورند و غایتی را تدارک می‌بینند که هم پیوند اجتماعی و هم به نقش علم و دانش را در رابطه با آن مشروعیت و اعتبار می‌دهد. در این منظر فراروایت اوضاعی را فراهم می‌آورد که در گفتمان اجتماع برخی عوامل حفظ و برخی دیگر حذف شوند. از نظر پساساختارگرایی بایستی به خرده‌روایت‌ها، روایت‌های محلی و فرهنگی نیز توجه کرد، زیرا حقیقت در متن اجتماع و فرهنگ تشکیل و ساخته می‌شود. در این صورت پراکندگی و تکثر جانشین وحدت و انسجام مورد نظر فراروایت‌ها می‌شود. اصطلاح «ابر»^۲ که لیوتار پیشنهاد می‌کند تمثیلی از بیان تغییر و تحول معنا در عرصه متن زبان است. از نظر وی ابرها هر زمان تغییر می‌کنند و شکل جدیدی به خود می‌گیرند، معنی نیز در گذر زمان و در مکان‌های متفاوت شکل‌های گوناگونی به خود می‌گیرد.

۳- تمرکززدایی از عقل و سوژه

پساساختارگرایان معتقد هستند: از دستاوردهای تفکر مدرنیته تولد سوژه است. در گفتمان علمی مدرنیته موضوع و مفعول مورد شناسایی آفریده و تعریف می‌شوند و فاعل شناسا با ذهن و عقل کنجکاو و جوینده خود به پدیده‌ها توصیف و بررسی می‌کند. در واقع سوژه انسانی، عقل و خرد روشنگرانه انسانی در پی اعتقاد به واقعیت شکل می‌گیرد. بنابراین، انسان عاقل در

1. Meta-narratives

2. Hyper



مرکز جهان قرار گرفته است و می‌تواند بشناسد، آگاه باشد، بسنجد، کشف کند و به حقیقت دست یابد.

«من» در «من می‌اندیشم پس هستم» در تفکر دکارتی کاملاً هوشیار و بنابراین، خودآگاه و حاضر است، اما در پساساختارگرایی با دخالت مقوله‌های زبان و ناخودآگاه، نوعی وارونگی دیده می‌شود و انسان از طریق زبان، بیان و تعریف می‌شود. اینک به جای اینکه زبان ابزار و وسیله اندیشه آدمی باشد و محتویات ذهن را منتقل کند، بر اندیشه و افکار انسانی حاکم می‌شود. (ضیمران، ۱۳۸۰، ص ۴۵) هارلند معتقد است: علوم امروزی از روانکاوی تا انسان‌شناسی و زبان‌شناسی نشان داده‌اند که انسان دیگر مرکز جهان نیست. (هارلند، ۱۳۸۰، ص ۷۵) این نگرش به این معناست که انسان نیز چون عنصر و عضوی از یک متن است که در کنار سایر عناصر حقیقت را می‌سازد و دانش را تولید می‌کند و خود نیز در ارتباط با سایر اعضا یک متن تعریف شدنی و شناسایی‌پذیر می‌شود. در واقع سبک زندگی و ارزش‌ها هستند که شالوده زندگی اجتماعی را تشکیل می‌دهند و انسان موجودی فرهنگی، اجتماعی و زبانی است.

در پساساختارگرایی «مرگ انسان»، به عنوان موجود شناخت‌شناس، اعلام می‌شود. این انسان اینک از اریکه فاعلیت اندیشه و معرفت به زیر آمده، از مرکز شناخت خارج می‌شود و خود موضوع زبان، امیال و ناخودآگاه می‌شود. با رد واقعیت خارج از متن زبان و وجود آدمی، امکان شناخت و کشف حقیقت مفروض و شناخت‌پذیر نیز از بین می‌رود و توانمندی دیگری برای انسان در نظر گرفته می‌شود و آن توانایی «خلق دانش» است.

۴- تکثرگرایی

با زدودن هر نوع کلیت‌گرایی و شمول‌گرایی در پساساختارگرایی و با تأکید بر وابستگی معرفت به متن زبان، تنوع و تکثر جانشین انسجام و مرکزیت می‌شود، زیرا در عرصه بازی‌های زبانی، «هر بازی قاعده و معنایی دارد که آن را از بازی‌های دیگر متمایز می‌کند، پس نمی‌توان معنای حاصل را معنای اصلی و قطعی دانست و از طریق آن ادعای شناخت و معرفت کرد.» (بابک احمدی، ۱۳۷۴، ص ۲۷۲) در این منظر معنا مختلف، متفاوت و متنوع است و در جای ثابت قرار ندارد که بتوان به آن دست یافت.

علاوه بر نقش زبان در تکثیر معنا، نفی متافیزیک حضور نیز به معنا وسعت می‌بخشد زیرا متافیزیک پیوسته برهان‌های خود را بر پایه سلسله مراتب، مفاهیم متقابل و دو قطبی از جمله حضور و غیاب، حقیقت و مجاز، ذهن و عین و... استوار کرده است. «اتکاء به متافیزیک حضور و توجه به یک بعد حضور از «دگراندیشی» و تغییر پیش‌فرض‌ها مانع می‌شود.» (لچت، ۱۳۸۱، ص ۹۴)، اما طبق ایده‌های پساساختارگرایانه، معنا نه تنها هرگز حاضر و آماده نیست، بلکه همواره به تأخیر می‌افتد، زیرا معنی در مفاهیم غایب و ساحت نا اندیشیده نیز وجود دارد که در شرایط فعلی امکان حضور نیافته‌اند. ما نه تنها با تکیه بر سلسله مراتب و تقابل‌های دوگانه به معنی نمی‌رسیم، بلکه باید تقابل‌ها را با هم در نظر گرفت و روابط سلسله مراتبی را در هم ریخت و به جای آن روابط افقی را در نظر گرفت، در روابط افقی می‌توان چندگانگی و تعدد ارتباطات را به خوبی ملاحظه کرد.

۵- نفی حقیقت

پساساختارگرایان بنا به دلایلی حقیقت (بخصوص حقیقت مطلق) را نفی می‌کنند، و نیز تحت تأثیر آموزه‌های پست مدرنی، بجای حقیقت بیشتر از سازه (construct) سخن می‌گویند. دلایلی که در اینجا به آنها اشاره می‌شود دوگونه است اول رابطه حقیقت با گفتمان، دوم رابطه حقیقت با قدرت.

۵-۱- ارتباط حقیقت با گفتمان

در معنای لغوی "گفتمان از واژه گفتگو، محاوره و از ریشه طفره رفتن یا از سر باز کردن گرفته شده است" (مک دائل، ۱۳۸۰، ص ۹۳) و از نظر مفهومی فوکو گفتمان را اوضاع اجتماعی و تاریخی حاکم بر جامعه می‌داند. گفتمان نشانه زمانمند بودن شناخت است. فوکو معتقد است ما در گفتمان‌ها با نهی‌ها، ممنوعیت‌ها و انواع تقسیم‌بندی‌های عمده‌ای سروکار داریم که با محکوم کردن یک وجه یا جنبه معنا به دیگری امتیاز و ارجحیت می‌بخشند. "در گفتمان تمام عوامل مشروعیت‌بخشی به حقیقت مفروض وجود دارد و افراد گونه‌ای تربیت می‌شوند که حقیقت تعریف شده را حقیقت بدانند و کذب تعریف شده را کذب بدانند." (مک دائل، ۱۳۸۰، ص ۵۵) بنابراین، حقیقت در حیطه گفتمان مربوط به خود بحث‌پذیر است. هیچ حقیقت جهانی، کلی و در دسترس وجود ندارد، هرآنچه هست مقطعی، محلی، اقلیمی و



گذراست. با حضور دیدگاه‌های جدید دربارهٔ گفتمان و نظام سخن، وحدت فرازمانی، فرافردي و فرامتنی محو می‌شود.

۵-۲- ارتباط حقیقت با قدرت

در این ارتباط پسا ساختارگرایان معتقد هستند که اربابان قدرت در سلسله مراتب بالای برنامه‌ریزی قرار دارند. فوکو با بررسی روابط قدرت و دانش، انضباط و حقیقت به این نتیجه می‌رسد که قدرت‌ها خود حقیقت را تولید می‌کنند و خود وسیله دستیابی به آن حقیقت را معین می‌کنند. دانش و قدرت دو طرف یک سکه هستند یعنی انسان‌ها از طریق تولید حقیقت بر دیگران حکومت می‌کنند و تولید دانش به تثبیت قدرت کمک می‌کند. به همین دلیل است که پست‌مدرن‌ها معتقد هستند: زبان از بیان عاجز است و انسان‌ها از برقراری ارتباط و ایجاد تفاهم بین‌الذهانی ناتوان هستند چراکه زبان به عنوان ابزاری در خدمت قدرت قرار گرفته است. تصور فوکو از قدرت بر پنج ایده اصلی مبتنی است: اول میکروفیزیک قدرت؛ دوم سوژه نداشتن آن؛ سوم فراگیر بودن قدرت؛ چهارم از پایین آمدن آن و پنجم نبود امکان تفکیک قدرت از معرفت یا حقیقت.

منظور فوکو از میکروفیزیک قدرت آن است که نباید به شکل‌های رسمی و نهادینه شده قدرت توجه کرد، بلکه باید به سراغ قدرت در مقصد نهایی آن یعنی در سطح روابط ریز انسانی و حتی نحوهٔ رابطه با خود رفت که به وسیلهٔ کردارهای روزمره افراد به طور مدام استمرار می‌یابد.

فوکو معتقد است که قدرت بدون سوژه است. قدرت در همه روابط، از هر نوع وجود دارد در حالی که قدرت سنتی نگران مسئله روح مرکزی یعنی حاکمیت است، اما قدرت فوکویی دغدغه هزاران انسان تابعی را دارد که جسمانیت آنها به وسیله قدرت سامان می‌یابد.

قدرت از پایین می‌آید. به نظر فوکو همه ما قدرتی در جسم خود داریم. ما باید به تحلیلی صعودی از قدرت اقدام کنیم که از سازوکارهای بی‌نهایت کوچک آن آغاز کنیم، که هر یک تاریخ خود، مسیر خود، شیوه و راه و رسم خود را دارد. سپس مشاهده کنیم که چگونه این سازوکارهای قدرت از طریق سازوکارهایی هر چه کلی‌تر و به صورت سلطه فراگیر به کار افتاده‌اند، استقرار یافته‌اند، به کار گرفته شده‌اند، تبدیل شده‌اند، جابجا شده‌اند، گسترش یافته‌اند. بنابراین، دولت تنها بر اساس مناسبات قدرت از قبل موجود عمل می‌کند و روبنایی

است از جهت رشته کاملی از شبکه‌های قدرت که در بدن، جنسیت، خانواده، شیوه‌های رفتاری، دانایی، تکنیک‌ها و غیره رخنه می‌کند.^۱ به نظر فوکو هیچگاه نمی‌توان بین قدرت و معرفت یا حقیقت جدایی افکند. هیچ دانشی بیرون از قدرت وجود ندارد و هر قدرتی هم‌تافته‌ای از دانش را به همراه دارد^۲ (اوزمون و کراور، ۲۰۰۳، ص ۱۳۹).

۶- بحران بازنمایی

پساساختارگرایان با رد عقل، به عنوان یگانه ابزار شناخت، و با رد حقیقت و نفی واقعیت بیرونی به این نتیجه می‌رسند که در حال حاضر به بحران بازنمایی^۱ رسیده‌ایم. "بازنمایی در معنای لغوی به معنی چیزبست که به جای چیز دیگر قرار می‌گیرد و نماد آن واقع می‌شود یا آن را منعکس می‌کند. اینک به جای عمل بر شیء یا موضوع اصلی می‌توان درباره‌ی جانشین آن فکر کرد."^۲ (بابایی، ۱۳۷۴، ص ۳۴۷). بازنمایی دانش حاصل انعکاس مجموعه‌ای از مفروضات هستی‌شناسانه است و نظریه‌ای درباره‌ی نحوه استدلال ذهنی را در بر دارد. کوال بیان می‌کند "اکنون در فلسفه، اعتقاد به واقعیت که به طور ذهنی از طریق دریافت و تصور در اذهان جای گرفته است، یا به طور عینی در قالب الگوهای علمی ارائه شده است، به تدریج در حال رنگ باختن است. بحران بازنمایی، به این صورت توصیف می‌شود که شیوه‌های قدیمی‌تر تعریف، تناسب‌بندی، اختصاص دادن دیگر اعتبار چندانی ندارد. (کوال، ۱۳۷، ص ۱۳۲).

با اعلام بحران، بازنمایی، تفکر خردگرا و یکپارچه‌نگر و حتی تفکر سیستمی کنار گذاشته می‌شود و تفکر شبکه‌ای و افقی جایگزین آن می‌شود. ارتباط چندوجهی و تصادفی، وجود معنایی قطعی و واحد را به مخاطره می‌اندازد و آن را با تعدد معنی مواجه می‌کند.

با توجه به مباحث طرح شده در بحران بازنمایی، بحران معرفت‌شناسی نیز آشکار می‌شود. نقد پس‌ساختارگرایی بر معرفت‌شناسی بنیادگرایی و قطعیت‌نگری متمرکز می‌شود و بر آن است که این اطمینان و یقین باید کنار گذاشته شود، یعنی دیدگاهی که مدعی است "ما همواره در حال تزلزل و خطا هستیم و درصدی از فعالیت‌های ما دچار تردید است، پس نمی‌توان با یقین کامل از پیامد نهایی عمل صحبت کرد. طبق نظر خطاگرایی^۲ دیدگاه‌های ما حساس‌تر و متزلزل‌تر از آن است که بگوییم به حقیقت رسیده‌ایم. معرفت‌شناسی‌های معاصر این خطاگرایی

1. Representation
2. Fallibilism

را پذیرفته‌اند." (کار، ۱۹۹۸، ص ۲۸) این دیدگاه به ما نشان می‌دهد، که باید نسبت به نظریه‌ها و دیدگاه‌های دیگر رفتاری متواضعانه داشته باشیم، همچنین این فرض نادرست است، که می‌گوید فلسفه می‌تواند بنیان معرفت‌شناسانه‌ای آماده کند که نظریه‌های علمی-عینی به دقت در آن بنا شود و هیچ حقایق عینی وجود ندارد، که علوم به آن دست یابند. موضوع از طریق زبان و در متن زبان ساخته می‌شود. زبان صرفاً آینه‌ای در مقابل جهان نیست، که وسیله شفاف بازنمایی معانی درباره واقعیت مستقل خارجی باشد. نقش زبان مهم است زیرا هم حامل و هم خالق رمزهای معرفت‌شناسانه یک فرهنگ است، پس هیچ نوع دانشی نمی‌تواند مستقل از زبان، گفتمان و متن جاری در یک فرهنگ تلقی شود و هر دوران و فرهنگی سرمشق خود از عقلانیت و خرد را می‌آفریند. بنابراین، طبق نظر پساساختارگرایان اینک به پایان مطلق‌گرایی، کلیت‌نگری، تعمیم‌گرایی، عقل و علم‌گرایی رسیده‌ایم و نمی‌توانیم بنیان و خاستگاه واحد و منسجمی برای معرفت و دانش بشری و شیوه‌های جهانی و یکسانی برای رسیدن به حقیقت در نظر بگیریم.

تعلیم و تربیت از منظر پساساختارگرایی

اگر چه پساساختارگرایی به علوم انسانی مربوط است و در حوزه‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی مختلف تأثیرات گسترده‌ای داشته است، اما برخی معتقد هستند در وهله اول بین آن و تعلیم و تربیت ارتباطی نمی‌توان یافت، ولی عده‌ای از نظریه‌پردازان تربیتی در حال حاضر به بررسی دلالت‌های تربیتی این رویکرد مشغول هستند.

پساساختارگرایی با یافتن ارتباط بین حقیقت و قدرت به این می‌اندیشد که چگونه تعلیم و تربیتی ایجاد کنیم که از خواست قدرت تأثیر نگیرد. ژیرو^۱ تعلیم و تربیت انتقادی را بهترین صورتی می‌بیند که در آن وضعیت فعلی به پرسش کشیده می‌شود و سؤالاتی اساسی را درباره آن طرح می‌کند:

چه کسی دانش را تعیین شکل می‌کند و چه کسی می‌داند که چه چیزی متناسب و شایسته تدریس است؟ (ژیرو، ۲۰۰۳، ص ۳۵)

از این طریق می‌توان خاستگاه دانش را یافت و تعلیم و تربیتی نوین ارائه کرد. پاسخگویی

به چنین سؤالاتی نوعی تفکر انتقادی و فرهنگ نقد را ایجاد می‌کند. پداگوژی انتقادی^۱ یکی از دستاوردهای مهم پسا ساختارگرایی است، که باید در مدارس و اجتماع به آن توجه و آن را فرهنگ‌سازی کرد. (بک، ۱۹۹۰، ص ۸۱) همانطور که مک‌پک می‌گوید: تفکر نقاد همواره خود را در رابطه با فعالیت‌هایی معین یا عرصه‌هایی از موضوعات به نمایش می‌گذارد و هرگز در انزوا نمایان نمی‌شود. (باقری، ۱۳۷۷، ص ۲۴۱) هدف این پداگوژی این است که مرزها و محدودیت‌های آموزشگاه را بشکند، خود را با وجوه عمومی جامعه متصل کند و واقعیت‌های آن را منعکس کند. به این منظور به نقش افکار پسا ساختارگرایانه در برنامه و محتوی درسی، اهداف و روش‌های تدریس توجه می‌کنیم.

۱- برنامه و محتوی درسی

برنامه درسی، یک درس یا رشته مستقل و جداگانه‌ای نیست، بلکه با مسائل تربیتی و آموزش رسمی سروکار دارد. از دیدگاه پسا ساختارگرایی، برنامه درسی باید موضوعاتی چون قدرت، تاریخ، هویت‌های شخصی و گروهی، سیاست فرهنگی و انتقادگری اجتماعی را نیز در برگیرد. (اوزمون و کراور، ۲۰۰۳، ص ۳۵۱). برنامه درسی اوضاعی را فراهم می‌کند که نه به محتوای یادگیری، بلکه به چگونگی یادگیری توجه می‌کند. این برنامه می‌تواند فرایندهای تربیتی و یادگیری را در بر گیرد و بر ترسیم الگوهای متعامل، ترتیب تجارب یادگیری و در نظر گرفتن محیط و متنی تأکید می‌کند که قرار است آموزش و پرورش در آن انجام شود. به این سبب نقطه آغاز یادگیری و شروع فعالیت تربیت، تجارب دانش‌آموز است. برنامه درسی، نیز عنصری از اجتماع، هنگامی موفق است که به جای دولت، به مردم قدرت دهد و جامعه را متحول کند، پس بهتر است در سازماندهی آن بر مباحثی تأکید کند، که افزایش آگاهی فرهنگی، تاریخی، سیاسی، بوم‌شناختی و الهیاتی را موجب می‌شود. ژيرو معتقد است "تعلیم و تربیت نیاز به برنامه درسی استا ندارد و حتی سختگیر ندارد، بلکه به برنامه درسی عادلانه نیازمند هستند. یعنی برنامه‌ای که صمیمانه و دلسوزانه است و جانب عدالت را در وضعیت اقتصادی و طبقاتی جامعه رعایت کند. هدف این برنامه باید در جهت سست کردن عقاید سرکوب گر، روابط سلسله مراتبی و کلیت گرا باشد (ژیرو، ۲۰۰۳، ص ۴۲). به نظر



پساساختارگرایان برنامه درسی باید روایت‌های سرکوب شده را استعلا بخشد. بر اساس دیدگاه پساساختارگرایی در حال حاضر ارائه یک متن و محتوای درسی امکان‌پذیر نیست این سخن از اعتقاد به کثرت‌گرایی، تعدد و پراکندگی افکار انسان‌ها، اجتماعات، فرهنگ‌ها و منش‌ها بر می‌آید. همانگونه که ژيرو می‌گوید "متون درسی نباید به عنوان متن مقدسی در نظر گرفته شوند که نتوان هیچ نقدی را بر آن انجام داد (ژيرو، ۲۰۰۳، ص ۹۱). این سخن به این معنی است که دامنه نقد و پرسشگری به حیطه متون و محتوای درسی نیز کشیده می‌شود، بنابراین، متون درسی نباید القاء کننده افکار، هویت، فرهنگ و ایدئولوژی خاصی باشد. این متون ضمن معرفی فرهنگ‌ها و زبان‌های دیگر و احترام به آنها از برتری دادن یا محور قرار دادن فرهنگی بر دیگری اجتناب می‌کند.

نکته دیگر اینکه پساساختارگرایان تحلیل می‌کنند اطلاعات جانشین دانش شده‌اند. ویژگی اطلاعات نامتعینی، دگرگونی و تغییر پذیری دائمی است در این حالت نمی‌توان از معلم انتظار داشت این متون پراکنده و متنوع را حفظ کند و عیناً به دانش‌آموز منتقل کند، نکته جالب توجه اینکه دانش‌آموز نیز نمی‌تواند به دنبال حفظ و بازپس دهی مطالب باشد. محتوای درسی پساساختارگرایی قصد ندارند هیچگونه معرفت و دانشی را بر فرد تحمیل کنند که ناظر بر هستی شناختی دهن‌گرا یا عین‌گرا باشد. (یزدان جو، ۱۳۸۱، ص ۸۵)

۲- اهداف تربیتی

اگر چه دریدا معتقد است "هیچگاه پایان و غایتی برای معماری سیستم تعلیم و تربیت وجود ندارد (پیتر، ۲۰۰۰، ص ۶۲)، اما می‌توان نکاتی را در نظر گرفت که تعلیم و تربیت پساساختارگرا به سوی آن حرکت می‌کند:

الف- بهبود تربیت اخلاقی

باید به گفتمان‌های اخلاقی متفاوت اهمیت داد، که به دانش‌آموزان گنجینه ارزشمندی از معانی ارائه می‌کند. (ژيرو، ۱۳۸۱، ص ۷۲۶) توجه به گفتمان اخلاقی این فرصت را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که با تنوع در جامعه وسیع‌تر ارتباط برقرار کنند و بتوانند تفاوت‌ها و اختلاف‌ها را ببینند و دیگری را بشناسند. اخلاق در اینجا به معنی شناخت دیگری و ایجاد پیوند و ارتباط میان خود و دیگری است. هدف از شرکت دانش‌آموزان در این گفتمان اخلاقی

این است که حس مسئولیت اجتماعی آنها نسبت به دیگری^۱ و افراد حاشیه‌ای ارتقاء یابد. (اوزمون و کراور، ۲۰۰۳، ص ۳۴۸) و توانایی برقراری ارتباط و حس احترام نسبت به دیگری را برانگیزاند.

ب - ارتقاء مطالعات فرهنگی

هرش (۱۹۸۷) معتقد است "انتقال فرهنگ باید کار اساسی تعلیم و تربیت باشد. ما دچار بی‌سوادی فرهنگی^۲ شده‌ایم زیرا نسبت به مسائل فرهنگی جامعه بیگانه شده‌ایم حتی اگر از نظر تخصصی در سطوح بالا باشیم." (باقری، ۱۳۷۵، ص ۷۵) خصوصاً توجه به فرهنگ عمومی و مطالعات فرهنگی در درجه اهمیت بالایی قرار دارد. زیرا تمام سعی متفکران پساساختارگرایی فروشکستن درجه و پایگاه فرهنگ برتر است. "دریدا معتقد است مسئولیت ما در قبال میراث فرهنگی گذشته فقط دریافت و انتقال آن به نسل آینده نیست، بلکه باید بار دیگر این میراث فرهنگی را بخوانیم، بینیم و بررسی کنیم. توجه به فرهنگ‌ها باعث می‌شود از کلی‌گویی دوری کنیم و برای هر فرهنگی در جایگاه خود احترام قائل شویم. البته، این امر بدون آموزش، تکرار و تمرین و راهنمایی از سوی معلمان انجام نمی‌شود." (پیتر، ۲۰۰۰، ص ۳۷).

ج - ایجاد تفکر انتقادی و ساختارشکن:

سابقه و پیشینه نقد به فلسفه انسان محوری بر می‌گردد، تفاوتی که با انسان و غیر انسان، یعنی طبیعت، مرتبط است. دوگانگی‌هایی که زائیده تفکر بشر از زمان ارسطو تاکنون بوده است که همواره به کنار گذاشته شدن جنبه‌های دیگر یعنی سیاه، زن، اقلیت، مجنون و امثال آن منجر شده است. (کوهن، ۱۹۹۵، ص ۱۰۲). دیوید کار براساس رویکرد پساساختارگرایانه ویژگی‌های تفکر نقاد را این‌گونه طرح می‌کند:

"تمرکز بر پرسش، تحلیل ادعاها، پرسش و پاسخ، طرح سؤالات چالش‌برانگیز، قضاوت، داوری مقبول، مشاهده و داوری گزاره‌ها و استنتاج درباره نتایج، تشخیص فرضیات است." (کار، ۱۹۹۸، ص ۲۰۴). بدین ترتیب یکی از اهداف مهم تربیت پساساختارگرایی تربیت شهروند نقاد طرح می‌شود. یعنی باید به دانش‌آموزان فرصت لازم جهت بسط ظرفیت انتقادی

1. Otherness

2. Cultural illiteracy

آنها برای مبارزه و تغییر صور سیاسی و اجتماعی موجود به جای سازگاری صرف با آنها داده شود و شهروندان انتقادگر به جای شهروندان صرفاً خوب تربیت شوند. "تفکر انتقادی وابسته به استقلال فردی و قضاوت مستدل در فکر و عمل است. استقلال فردی ارزش بسیار مهمی است که انسان را از پذیرش بی‌چون و چرای دانش باز می‌دارد، قضاوت مستدل^۱ نیز باعث می‌شود فرد شواهد مربوط به ایده‌پردازی خود را جمع‌آوری و ارائه کند. تفکر انتقادی بنا به اعتقاد بسیاری از اندیشمندان ستیزه‌جو است و استقلال فردی را ورای یک فهم عامه و رابطه‌ای می‌داند." (ژیرو، ۲۰۰۳، ص ۱۳). از بین بردن دوگانگی هاو قطب بندی‌های رایج همچون عین و ذهن، تئوری و عمل، عامه و نخبه و ... ایجاد گرایش به تکثر و دستیابی به دموکراسی رادیکال از جمله دیگر اهداف تعلیم و تربیت پسا ساختار گرایی است. (آلیسون، ۱۹۹۲، ص ۷۲).

۳- روش‌های تدریس و یادگیری

از نظر پسا ساختار گرایان نحوه ساختن دانش توسط دانش‌آموز هیچ نسبیتی با ساختارها یا ترتیبهای از پیش تعیین شده دانش ندارند. بنابراین، در فرایند یادگیری، باید به تولید دانش توجه شود و برای تولید دانش نیز تعامل بین دانش‌آموز و محیط لازم است. شرط تولید دانش نیز رد بازنمایی دانش است. به جای انضباط خشک و قاعده مند، باید به سیاست فرهنگی^۲ توجه شود، که سیاستی در جهت به صحنه آوردن همه مردم است. (پالمر، ۲۰۰۰، ص ۸۱).

بر زبان و تجربیات دانش‌آموزان در نحوه تولید دانش، از جمله نکات مهم در بحث روشهای تدریس و یادگیری، تأکید است. همچنین توجه کردن به روش‌های تعاملی و مشارکتی در امر یادگیری نیز مهم است که خود ویژگی‌هایی چون مسئولیت پذیری افراد، تقویت مهارتهای اجتماعی و فردی، برقرار ارتباط بین مسئولیت و تجارب فردی و اجتماعی، را داراست. این روشها بیشتر به چطور یاد گرفتن تأکید می‌کنند (ژیرو، ۲۰۰۳، ص ۵۹)، نه به چه چیز یاد گرفتن. کلاس در نیز محلی برای تعامل و مشارکت دانش‌آموزان و آشنایی آنها با مسئولیتهای اجتماعی و فرهنگی است. زیرا دانش درسی نباید به گونه‌ای ذهنی و بدور از

1. Reasoning judgment

2. cultural politic

واقعیت‌های جامعه و فرهنگ باشد و باید با تعامل و مشارکت و ارتباط دانش‌آموزان آن را به دست آورند. (آلان، ۲۰۰، ص ۱۷۲).

پسا ساختارگرایان به روش گفتگو و دیالکتیک و روش تفکر انتقادی نیز بسیار توجه کرده‌اند. رویکرد پسا ساختارگرایی مخالف با محتوا و ساختار، به عنوان اموری غیر ضروری و غیر لازم مخالف نیست، بلکه معلم و دانش‌آموز باید توانایی سخن گفتن را داشته باشند و بدانند یادگیری آنها چگونه انجام می‌شود و چه محتوایی وجود دارند که می‌توانند با مراجعه و گفتگو و دیالکتیک درباره آنها به آگاهی خود بیفزایند. بک (۱۹۹۰) می‌گوید "اگر چه روش دیالکتیک پیشنهاد می‌شود، اما انجام دادن آن عملاً به داده‌ها و اطلاعاتی نیاز دارد که به عنوان درون داد در نظر گرفته شود، اطلاعاتی مثل ایده‌ها، داستانها، احساسات و نظریه‌ها (بک، ۱۹۹۰، ص ۱۲۱). تفکر انتقادی نیز از نظر دریدا چیزی معادل تأمل است. تأمل نیز وقتی انجام می‌شود که فرد ذهن خود را از هر گونه پیش فرضها خالی کند. آنگاه علاقه خود را دنبال کند. این فرصتی است تا فرد بدون گرایش خاص به پرسشگری به آن توجه کند (اوزمون و کراور، ۲۰۰۳، ص ۱۳۲). استفاده از بانک اطلاعات کامپیوتری که لیوتار آن را دایره المعارف فردا^۱ نامید، نیز در زمره روشهای یادگیری و تدریس قرار دارد. چرا که مرز میان معلم و دانش‌آموز از طریق این بانکها در هم ریخته می‌شود، به این معنی که شاید معلم به جهت علمی متخصص باشد، ولی در موضوعات ارزشی ممکن است دانش‌آموز اطلاعات بیشتری از او داشته باشد. به هر حال از نظر پسا ساختارگرایی، هر جمله درس می‌تواند با طرح یک سؤال یا مجادله آغاز شود، و احساس تعادل و سکوت دانش‌آموز را بر هم زند. "شیوه‌هایی چون استفاده از نوشتار، خواندن نقادانه متن، روش شبیه سازی (شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۱) از جمله راهبردهای مربوط به تفکر انتقادی هستند.

نتیجه گیری

با توجه به آنچه که قبلاً به آن اشاره شده، می‌توان گفت که در تعلیم و تربیت پسا ساختار گرایانه برنامه‌ریزان باید به روایت‌های کوچک محلی و فرهنگی توجه کنند. یعنی به این موضوع توجه شود، که تعلیم و تربیت در کجا، توسط چه کسی، برای چه کسانی، برای چه

اهدافی انجام می‌شود. لازم است گروه‌های ضعیف و آسیب‌پذیر جامعه مثل کودکان، نوجوانان حتی سالمندان نیز توجه کنند. برنامه‌ریزان و حتی معلمان باید از تعمیم دادن گرایش‌ها و نگرش‌ها اجتناب کنند، اگر چه می‌توان از دستاوردهای دیگران سرمشق و الگو گرفت، اما برنامه‌نهایی باید در فرهنگ بومی و محلی اجرا شدنی باشد. به جای تکیه صرف بر مبانی فلسفی و منطقی، باید نقش زبان، فرهنگ و مؤلفه‌های اجتماعی را نیز در تعلیم و تربیت مهم دانست. این کار از طریق مطالعه فرهنگ‌های دیگر امکان‌پذیر می‌شود. مسئولان تربیتی می‌توانند از طریق ایجاد فرصت‌های مناسبی چون مسافرت، اردو، ارائه تصویر، نمایش فیلم یا مطالعه و تحقیق درباره فرهنگ‌های دیگر و ارائه گزارش از ویژگی‌های آن فرهنگ‌ها دانش‌آموزان را با مردمان سرزمین‌های دیگر آشنا کنند و آگاهی فرهنگی آن‌ها را بالا ببرند. حتی معلم می‌تواند قبل از شروع کار خود با گفتمان و فرهنگ حاکم بر جامعه دانش‌آموزان آشنا شود.

روشی که در امر آموزش و پرورش از آن استفاده می‌شود، روش همیاری، همکاری و تشریک مساعی است و باید رقابت‌های اضطراب‌زای فردی به وسیله همکاری‌های گروهی و مسئولیت مشترک تعدیل شود. مسئولیت دادن به افراد، آن‌ها را به شرکت فعالانه در جریان یادگیری و فعالیت جمعی ملزم می‌کند. کلاس درس و محیط مدرسه باید محل آموزش و ساخت ارزش‌ها و حقایق باشد، این ساختن و پرداختن مرهون برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسه و جامعه است. آموزش نقد و انتقادگری نیاز به معلمانی دارد که خود ذهن نقاد دارند. کلاس درس باید محل تمرین انتقاد و گفتگوی متعامل و رد و بدل کردن افکار نوین باشد. بدین صورت که موضوعی میان دانش‌آموزان در معرض گفتگو و مذاکره گذاشته می‌شود، تا آن‌ها درباره آن بیان‌دیشند، نقد و اظهارنظر کنند. معلم برای این منظور که به دانش‌آموزان بفهماند که نظرات و یافته‌های آنها قطعی و پایدار نیست، می‌تواند درباره دیدگاه آنها سؤال و گاهی آن دیدگاه‌ها را با احتیاط نقد کند، به طوری که دانش‌آموز از ابراز دیدگاه بعدی خود مأیوس نشود. معلم نباید از ابتدا ذهن دانش‌آموز را از پیش‌فرض‌های مورد علاقه خود انباشته و سیر تفکر دانش‌آموز را در جهت خاصی هدایت کند، بلکه باید آن را آزاد بگذارد تا گرایش خود را دنبال کند و به آنچه که خود علاقه دارد دست بیابد. آموزش و پرورش پس‌اساختارگرا فرایند مدار است و استفاده از روش‌های تدریس تعاملی، مشارکتی بحث و گفتگو در امر آموزش. معلمان می‌توانند دانش‌آموزان را تشویق کنند تا از ویژگی نوشتن برای بیان ایده‌های خود استفاده کنند.

منابع

- آیپگنازی، ریچارد، گارات، گریس، (۱۳۸۰). پست‌مدرنیسم قدم‌اول، ترجمه فاطمه جلالی سعادت، تهران، شیرازه.
- احمدی، بابک، (۱۳۷۴). مدرنیته و اندیشه انتقادی، چاپ اول، تهران.
- بابایی، پرویز، (۱۳۷۴). فرهنگ اصطلاحات فلسفه، تهران، نگاه.
- باقری، خسرو، (۱۳۷۷). تعلیم و تربیت در منظر پست‌مدرنیسم، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره ۴.
- باقری، خسرو، (۱۳۷۵). دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، چاپ اول، تهران، علمی فرهنگی.
- ژیرو، هنری، (۱۳۸۱) به سوی تعلیم و تربیت پست مدرن، متن‌های برگزیده از مدرنیسم تا پست‌مدرنیسم، لارنس کهون، تهران، نی.
- ساراپ. مادر، (۱۳۸۲). راهنمایی مقدماتی بر پساساختارگرایی و پسامدرنیسم، چاپ اول، ترجمه محمدرضا تاجیک، تهران، نی.
- شعبانی، حسن، (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته، چاپ اول، تهران، سمت.
- ضمیران، محمد، (۱۳۸۰). اندیشه‌های فلسفی در پایان هزاره دوم، چاپ اول، تهران، هرمس.
- کوال، استینار، (۱۳۷۹). مضامین پست مدرنیته، ترجمه نوذری، چاپ اول، تهران، نقش جهان.
- لچت، جان، (۱۳۷۸). پنجاه متفکر بزرگ معاصر از ساخت‌گرایی تا پسامدرنیته، چاپ اول، ترجمه محسن حکیمی، تهران، خجسته.
- مک، دانیل، (۱۳۸۰) گفتمان، معانی، تعریف و کاویژه‌ها، ترجمه حسینعلی نوذری، تهران، نظر.
- یزدان جو، (۱۳۸۱) پیام، ادبیات پست مدرن، تهران، مرکز.
- هارلند، ریچارد، (۱۳۸۰). ابرساختگرایی، ترجمه فروزان سجودی، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و هنر اسلامی.



- Allan, J, (2004). Deterritorialization: Putting Postmodernism to Work of Teacher Education, *Educational Philosophy and Theory*, Vol, 4, No. 36,
- Allison, L, 1992. Postmodernism and Educational Research, *Journal of Innovations in Educational Research*, Vol. 2, No. 5.
- Beck, C, (1990). Postmodernism Pedagogy And philosophy of Education, *Educational Theory*, 1, 40.
- Carr, D, (1998). *Education, Knowledge and Truth: Beyond The Postmodern Impasse*, London and New York.
- Egea, K, (1995). The Rivisited and Derrida's Call for Academic Responsibility , *Educational Theory*, 3, 45.
- Giroux, Henry A, (2003). Public Pedagogy and Politics of Resistance: Note On a Critical Theory of Educational Struggle, *Educational Philosophy and Theory* , 1, 35.
- Palmer. J. A, (2000). *Fifty Modern Thinkers On Education From Piaget To The Present*, New York International Press.
- Peter, T, (2000). Jacques Derrida as a Philosopher of Education, *Educational Philosophy and Theory*, Vol, 3, No, 32.
- Peters, M, (2003), Post-structuralism and Education, *Journal of Innovations in Educational Research*, vol 3, No 8.
- Ozmon, S. Craver, M, (2003). *Philosophical Foundations of Education*. New Jersey.

