

*Research in Curriculum Planning*  
Vol 8. No 4 (continus 31)  
Winter 2011

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی  
سال هشتم، دوره دوم، شماره ۴ (پیاپی ۳۱)  
زمستان ۱۳۹۰

## An Analysis on the Critical Theory of Education and Its Implications for the Curriculum

## تحلیلی بر نظریه‌ی انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای برنامه‌ی درسی

Rahmat Allah Khosravi, Seyed Mahdi Sajjadi(Ph.D.)  
<sup>1</sup>Ph.D. student in Curriculum Studies, Tarbiat Modares University  
<sup>2</sup>Associate Professor of Education, Tarbiat Modares University

رحمت اله خسروی، سید مهدی سجادی  
دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه تربیت مدرس  
دانشیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس

### Abstract

### چکیده

According to the critical theory, education is seen as an inseparable factor from human and social evolution. This theory considers school, curriculum, teaching and learning as factors and activities which go beyond mere academic affairs and have political, economic, social and educational implications. In this regard, the present study attempts to analyze the critical theory of education and its implications for the curriculum. In this study, "Speculative Essay" is used as research method and "Review of Documentation" is used as a tool for information gathering. According to the research purpose, topics such as philosophical foundations of critical theory of education, the education process in this theory, critical theory implications for the curriculum and the criticisms related to it have been surveyed.

بر اساس نظریه‌ی انتقادی، تعلیم و تربیت به عنوان امری جدا نشدنی از تحول اجتماعی و انسانی تلقی می‌شود. این نظریه، مدرسه، برنامه‌ی درسی و تعلیم و تعلم را همچون عوامل و فعالیت‌هایی می‌بیند که از امور آکادمیک محض فراتر رفته و دارای استلزامات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی است. در این راستا، مطالعه‌ی حاضر کوششی در جهت تحلیل نظریه‌ی انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای برنامه‌ی درسی است. در این پژوهش، از روش کیفی «جستار نظرورزان» به عنوان روش پژوهش و ابزار «بررسی مستندات» به عنوان ابزار جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است. با توجه به هدف مطالعه، مباحثی مانند مبانی فلسفی نظریه‌ی انتقادی تعلیم و تربیت، فرآیند تعلیم و تربیت در این نظریه، دلالت‌های مربوط بدان در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی و انتقادات وارد بر آن مورد بررسی قرار گرفته است.

**Keywords:** Critical, theory, Education, Curriculum

**واژگان کلیدی:** نظریه‌ی انتقادی، تعلیم و تربیت، برنامه‌ی درسی

## مقدمه

برای حوزه برنامه درسی بررسی می‌گردد. در نهایت، علاوه بر طرح انتقادات وارد شده بر دیدگاه انتقادی در برنامه درسی، سازواری رویکرد برنامه درسی مبتنی بر این دیدگاه با رویکردهای برنامه درسی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مورد بحث قرار می‌گیرد.

## روش پژوهش

از آنجایی که روال کار در این مقاله، تحلیل تئوریک نظریه انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای برنامه درسی است، لذا روش کیفی «جستار نظرورزان» مناسب‌ترین روش برای این مطالعه است. برخورداری محقق از تجربه‌های مفید در محیط‌های آموزشی (مدارس)، داشتن حرف‌های مهم پیرامون نظریه انتقادی، و علاقه‌مندی برای مطالعه مبانی این نظریه انتخاب روش جستار نظرورزان را توجیه کرده است. این روش، نوعی فراتحلیل یا تلفیق پژوهشی است که یک پژوهشگر با بصیرت (به جای مجموعه‌ای از قواعد آماری) از آن به عنوان ابزاری برای روشنگری استفاده می‌کند (شوبرت، ۱۹۹۱). اطلاعات مطالعه حاضر با استفاده از ابزار بررسی مستندات جمع‌آوری شده و تجزیه و تحلیل این اطلاعات با استفاده از روش تأملی (Creswell, 2008) انجام گرفته است.

## مبانی فلسفی نظریه انتقادی

### الف - انسان‌شناسی

از بعد انسان‌شناسی، این نظریه انسان‌ها را خلاق، قابل تغییر و سازگار تلقی می‌کند و مدعی است که آنها دارای قابلیت‌های درک نشده هستند و در عین حال ممکن است به وسیله دیگران گمراه و استثمار شوند. زمانی می‌توان قابلیت‌های افراد را درک کرد که آنها در تغییر جامعه مشارکت کنند. به زعم گرامشی (Gramsci, 1997) نظریه انتقادی، نگاهی تاریخی و انسان محور دارد و بر نقش کارگزاری انسان در انجام عمل آگاهانه برای تغییر وضع موجود تأکید می‌کند. با توجه به دیدگاه‌های ژيرو (Giroux, 1997) مهمترین پیش فرض‌های انسان‌شناختی این نظریه عبارتند از:

- عقاید انسان‌ها محصول جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کنند. زیرا اندیشه‌های انسان‌ها به طور جمعی شکل

دیدگاه‌های نظریه پردازان مکتب انتقادی تعلیم و تربیت از یک سو مبدأ مباحث و مناقشات فراوان منتقدان قرار گرفته است. برای مثال، به زعم آیزنر (Eisner, 1994) نظریه پردازان انتقادی اغلب علاقه‌مند به نمایش کاستی‌های آموزش مدرسه‌ای هستند، ولی به فراهم آوردن الگوهایی که مدارس می‌باید بدان سو حرکت کنند، تمایلی ندارند. از سوی دیگر، دیدگاه‌های این نظریه پردازان، منشأ کوشش‌های دامنه‌دار علاقه‌مندان این حوزه در جهت هر چه شفاف‌تر کردن و به نمایش گذاشتن قابلیت‌های کاربردی آن شد. از این رو، حجم قابل ملاحظه‌ای از منابع علمی و تخصصی حول محور این مکتب شکل گرفته است که بدون تردید موجب غنی‌تر شدن مبانی این حوزه از دانش بشری می‌شود. به رغم وجود منابع گسترده در این زمینه، نگارنده کانون توجه خود را در نگارش این مقاله به آرای مهمترین سخنگویان نظریه انتقادی معطوف نموده و از سایر منابع حسب ضرورت و در حاشیه استفاده کرده است.

به طور کلی، مریبان انتقادی از اینکه شرایط ناعادلانه‌ای، تجربیات آموزشی گروه‌های محروم، اقلیت‌ها و سایر افراد به حاشیه رانده شده را در بر گرفته، بسیار ناخرسند هستند. هر چند همه این نظریه پردازان کاملاً موافقند که تحقق برابری و شادی اجتماعی به تلاش‌های بسیار عظیم و پر دامنه‌ای نیاز دارد، اما در عین حال بر این نکته نیز متعهدند که تعلیم و تربیت بایستی فرایندی تغییر یابنده باشد. به باور نگارنده بررسی و تحلیل این گونه مباحث، باید در دستور کار متخصصان تعلیم و تربیت قرار گیرد تا دست کم نقد به عنوان یک روش بررسی و پژوهش مورد توجه قرار گیرد و در نهایت از این طریق تناقض‌های موجود در نظام آموزش مدرسه‌ای و سرمایه‌داری شناسایی و رفع شود. از این رو، کوشش حاضر با هدف شرح و تحلیل نظریه انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای برنامه درسی انجام گرفته است. در این راستا، ابتدا دیدگاه‌های فلسفی مکتب انتقادی تعلیم و تربیت در حوزه‌های انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی با توجه به نظرات مهم ترین سخنگویان آن مطرح می‌شود، سپس ضمن بررسی فرآیند تعلیم و تربیت در این مکتب، دلالت‌های آن

تحلیلی بر نظریه‌ی انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن... ۳/

زندگی، چه به صورت فردی و چه جمعی فراهم کند (Freire, 1985).

نظریه پردازان انتقادی، برداشت‌های خردگرا از سرشت و کنش انسانی را به چالش می‌کشند و سرشت بشر را ثابت یا جوهری نمی‌دانند و معتقدند که شرایط اجتماعی که در هر مقطع زمانی وجود دارد به آن شکل (Price, and Reus - smit, 1998)

### ب - معرفت‌شناسی

معرفت‌شناسی در دیدگاه انتقادی، توسعه آگاهی و معرفت انتقادی است. در این دیدگاه، آگاه شدن نشانه بیداری شعور انتقادی است و ثمره یک برنامه آموزشی انتقادی بر شرایط تاریخی مناسب مبتنی است. آگاهی انتقادی با تعمق داشتن در تبیین مسائل از طریق جایگزین ساختن اصول علت و معلولی به جای تبیین‌های جادویی و سطحی مشخص می‌شود. (Freire, 1996) می‌گوید: «توسعه آگاهی انتقادی طی فرایندی صورت می‌گیرد که با حرکت فراگیران از یک "حالت خام" به "آگاهی سطحی" و سپس "آگاهی جادویی - افسانه‌ای" و در نهایت "آگاهی انتقادی" تحول می‌یابد» (ص ۶). به گمان فریره (۱۳۶۸) پیام اصلی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت انتقادی، این است که هر کسی تنها تا اندازه‌ای می‌تواند نسبت به واقعیت طبیعی، فرهنگی و تاریخی، آگاه شود که در آن باشد و طرح مسأله کند (ص ۱۵).

مکتب انتقادی از لحاظ معرفت‌شناسی، از یک رویکرد دیالکتیک انتقادی برخوردار است و برای تحلیل مسائل اجتماعی یک کلیت یا چهارچوب اجتماعی را مد نظر قرار می‌دهد. همین مسأله، یکی از تفاوت‌های پوزیتیویست‌ها را با معتقدان به دیالکتیک تشکیل می‌دهد، زیرا در تجربه گرایبی یا پوزیتیویسم اصل بر تجربه است، اما دیالکتیک معتقد است که بدون داشتن یک نگرش کلی، انسان قادر به درک پدیده‌های اجتماعی نخواهد بود و جامعه یک کلیت اجتماعی است که درون آن کشمکش وجود دارد (گلشنی، ۱۳۷۷، صص ۸۳ - ۸۶).

معرفت‌شناسی انتقادی شعور عامیانه را نوعی آگاهی کاذب می‌پندارد که مردم بر ضد منافع واقعی خودشان که در واقعیت عینی تعریف شده است، تحت آن عمل

می‌گیرد، لذا نیل به شناخت و نتایج عینی، از تأثیرپذیری از مکان جغرافیایی یا زمان تاریخی و دورانی که در آن به سر می‌برند، مستقل است.

پیش فرض دوم این که روشنفکران و اندیشمندان نباید سعی کنند در جهت‌گیری‌های خود صرفاً عینی و برونگرا باشند، یا در آثار خود واقعیت (Fact) را از ارزش جدا سازند. این فرضیه نیز از مهمترین وجوه تمایز نظریه انتقادی با پوزیتیویسم به شمار می‌رود. بر اساس نظریه انتقادی، روشنفکران باید نگرشی انتقادی نسبت به جامعه‌ای که در حال بررسی آن هستند، اتخاذ کنند. نگرشی که از یک سو افراد را نسبت به آنچه باید انجام دهند آگاه کند، و از سوی دیگر هدف اصلی آن ایجاد تحول اجتماعی باشد.

پیش فرض سوم این که روشنفکران باید نسبت به جامعه مورد بررسی خود موضعی انتقادی داشته باشند، موضعی که هدف اساسی آن آگاه ساختن افراد و تحول اجتماعی باشد. این تلقی از انسان که ذات و ماهیتی ازلی، ابدی، و تغییر ناپذیر دارد باید نوسازی شود. به تبع سرشت آدمی، حقیقت نیز همیشه و همه جا معنای واحدی ندارد (Giroux, 1997).

به اعتقاد فریره (Freire)، انسان عقب مانده همواره می‌کوشد تا تعادل خود را حفظ کند و این وضع اساساً همان وضعیت سرکوب است. این عقب ماندگی از سوی زمامدارانی بر او تحمیل می‌شود که او را وادار به تسلیم می‌سازند. از این رو، روان‌شناسی انسان عقب مانده در واقع مبنای روان‌شناسی انسان زیر ستم قرار گرفته، است. این وضعیت عقب ماندگی (سرکوب شدگی) اثرات ویران کننده‌ای در ساختار روانی و عقلانی انسان بر جای می‌گذارد. شاید بارزترین آنها تمایل فرد به چشم پوشی از استقلال فردی و ادغام خود در شخص دیگر باشد، تا بدین وسیله قدرتی را که خود فردی‌اش فاقد آن است به دست آورد (فریره، ۱۳۵۷ و ۱۹۹۳). بدین ترتیب، با انسان سرکوب شده، هیچ توسعه‌ای امکان‌پذیر نیست. فریره می‌گوید، نقش وجودی انسان این است که به عنوان فردی ظاهر شود که مایل است در دنیای خود اثر گذارد و آن را تغییر دهد و از این طریق امکان کامل‌تر و گسترده‌تر برای

رد می‌کنند واز تکثر رهیافت‌ها برای کسب شناخت دفاع می‌کنند (پرایس و آروس اسمیت، ۱۹۹۸، ص ۲۶۱).

به اعتقاد نگارنده معرفت‌شناسی نظریه انتقادی با تأکید بر تعدد علایق شناختی و به تبع آن تعدد و تکثر دانش بشری و اینکه دانش می‌تواند با توجه به ابعاد وجود بشر و علایق او، علاوه بر جنبه فنی، اشکال دیگری نیز داشته باشد. در اثر تأکید بر تعدد و تکثر شناخت است که راه برای مشروعیت شناخت انتقادی گشوده می‌شود.

### ج - ارزش‌شناسی

به طور کلی، ارزش‌شناسی در مکتب انتقادی به معنای علاقه‌مندی برای درک و ایجاد تغییر و تحولات عمیق است. به اعتقاد فریره، انسانی زندگی کردن یعنی شناخت جهان و اقدام برای تغییر آن (رابرتز، 1998). فریره بر این باور است که شناخت جهان که در حقیقت نوعی ابداع به شمار می‌رود، بدون عشق و محبت امکان‌پذیر نیست. سلطه‌گری آفت عشق است، زیرا در حقیقت هم‌گرایشی دگر آزار است که توسط سرکوب‌گران اعمال می‌شود و هم‌گرایشی خود آزار که سرکوب‌شدگان آن را به نمایش می‌گذارند. از آنجا که محبت به معنای موضع‌گیری شجاعانه است که ترس به آن راهی ندارد، دارنده محبت، دیگران و حقوقشان را در زندگی به رسمیت می‌شناسد و تبلور این حق در واقع تحقق آزادی برای همه انسان‌هاست (رابرتز، ۱۹۹۸). مارکوزه (Marcuse, 1986) معتقد است که در این نظریه، برخلاف دیگر نظریه‌های فلسفی، آزادی بشری نوعی خیال یا معنویت دل‌بخوایی نیست که همه چیز دنیای خارج را همچنان که هست، رها کند. بلکه آزادی در این جا به معنای گونه‌ای توانایی واقعی است، رابطه‌ای اجتماعی است که سرنوشت بشر به تحقق آن بستگی دارد. به زعم شفیلد (۱۳۷۵)، مطابق با دیدگاه انتقادی، آزادی دارای دو کیفیت اصلی، یعنی اراده و عقل (استدلال) است. بنابراین یکی از عرصه‌های مهم آزادی، دانایی است. به تعبیر هربارت: دانایی آن چیزی است که به اعمال ارادی اجازه نمی‌دهد تا به اعمال دل‌خواه تبدیل شوند. آزادی به این مفهوم، همان است که به انضباط شخصی، انتخاب کردن و بهتر شدن ختم می‌شود (به نقل از شفیلد، ۱۳۷۵). ستم‌پذیری نقطه مقابل آزادی است. به زعم

می‌نمایند. در دیدگاه انتقادی معرفتی که بتواند با استفاده از نظریه از سطح ظاهر به عمق رجوع نماید معرفتی علمی است. در این دیدگاه، رویکرد تفسیری به علت انفعال ذهنی و نسبی بودن، و اثبات‌گرایی به علت در نظر نگرفتن تحولات و عدم توجه به نقش انسان در تغییر وضع موجود برای رسیدن به وضع مطلوب، مورد انتقاد قرار گرفته است. (گلشنی، ۱۳۷۷، صص ۸۳ - ۸۶).

هابرماس در بحث از معرفت‌شناسی پوزیتیویستی، تفسیری و انتقادی بیان می‌کند که سه دسته علایق شناختی وجود دارد که به سه نوع شناخت متفاوت منتهی می‌گردد. الف) علایق فنی: همان شناخت اثباتی و تجربی است که دغدغه آن کنترل است.

ب) علایق عملی یا تفاهمی و ارتباطی که به شناخت هرمنوتیک منتهی می‌شود و دغدغه آن فهم است.

ج) علایق رهایی بخش که اساس شناخت انتقادی است و دغدغه آن ایجاد دگرگونی و رسیدن به رهایی است (کار و کمیس، Carr and Kemmis, 1986 ص ۱۳۶؛ برنشتاین، ۱۹۷۶، صص ۱۹۷ - ۱۹۶). از نظر هابرماس هر یک از این شناخت‌ها بسته به اهداف خاص معتبرند و نباید یکی را مشروع و بقیه را نامشروع و نادرست دانست (برنشتاین، Bernstein, 1976، صص ۱۹۷ - ۱۹۶). بدین ترتیب، بر اساس دیدگاه هابرماس لازمه کسب معرفت و شناخت انتقادی، داشتن علایق رهایی بخش است.

یکی از مباحث مهم پیرامون معرفت‌شناسی انتقادی، موضوع مطلق یا نسبی بودن شناخت است. نظریه انتقادی انگیزه‌های شناختی خود را مطلق نمی‌داند بلکه آنها را زمینه‌مند تلقی می‌کند. به زعم کاکس (Cox, 1987) نظریه انتقادی از نسبی بودن خود آگاه است، تأکید اصلی نظریه پردازان انتقادی بیشتر بر شناخت بر مبنای دگرگونی در شرایط زمان است و یکی از اهداف اصلی نظریه انتقادی فهم این دگرگونی‌هاست. به طور کلی می‌توان گفت که نظریه پردازان انتقادی از نظر معرفت‌شناختی، رهیافت‌های اثبات‌گرا و تلاش برای تدوین عبارات عینی صادق و از لحاظ تجربی قابل واریسی در مورد جهان اجتماعی را زیر سؤال می‌برند. آنها از نظر روش شناختی، هژمونی روش علمی را

است که، متفکران مکتب انتقادی اعتقاد دارند که دانش از ارزش جدا نیست، بلکه دانش تجربی از یک ارزش و تعلق نشأت گرفته است و آن هم به سلطه و مهار تعلق دارد. به گمان آنان از وقتی که انسان توانست بر طبیعت سلطه پیدا کند، علوم تجربی مطرح شد و به انسان قدرت این کار را هم داد. بر این اساس انتقادیون اعتقاد دارند که علم یا نظریه باید در پیوند با علایق طبقات سرکوب شده جامعه باشد و همچنین نظریه تنها نقش توصیف وضعیت موجود را برعهده ندارد، بلکه به تغییر وضعیت نیز می‌پردازد (گلشنی، ۱۳۷۷).

علاوه بر آنچه ذکر شد، در رویکرد انتقادی، واقعیت اجتماعی پیوسته در حال تغییر و تحول است، بنابراین راه‌های شناخت واقعیت‌ها نیز باید متنوع و متناسب با مقتضیات عصری باشد. به تبع تحول پذیر بودن واقعیت اجتماعی، ارزش‌ها نیز ثابت نبوده و همواره دستخوش تغییر و تحول می‌شوند.

#### فرایند تعلیم و تربیت در نظریه انتقادی

نظریه انتقادی که پدیده جدیدی در اندیشه تربیتی است، در ارائه تحلیل‌های نوین درباره اجتماع، تربیت، و آموزش رسمی نقش مهمی ایفا کرده است. نظریه پردازان انتقادی با ارائه تحلیل‌هایی درباره مؤسسات و موقعیت‌های آموزشی از اصطلاحاتی نظیر قیمومت، کنترل اجتماعی، نظریه تعارض، برنامه درسی پنهان، و توانمندسازی را که در گفتمان‌های تربیتی معاصر یافت می‌شوند، ابداع کرده‌اند. آنان مدرسه، برنامه درسی و تعلیم و تعلم را به مثابه عوامل و فعالیت‌هایی می‌بینند که از امور آکادمیک محض فراتر رفته‌اند و دارای معانی و استلزامات مهم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، و تربیتی هستند. نظریه پردازان انتقادی از دستورالعمل تربیتی شجاعانه‌ای دفاع می‌کنند که نه تنها مدرسه بلکه جامعه را نیز تغییر شکل می‌دهد (گوتک، ۱۳۸۹، ص ۴۹۶).

در خصوص چیستی تعلیم و تربیت در رویکرد انتقادی می‌توان گفت، این رویکرد با جهت‌گیری عمیق و عملی خود و تعیین صحت نظریه‌ها بر اساس میزان قابلیت‌های عملی آنها در تغییر مناسبات اجتماعی، و همچنین با تأکید بر خرد و عقلانیت ذاتی برای روشنگری و آگاهی بخشی، از

فریره (۱۳۵۷)، انسان ستم‌پذیر خود را در جایگاهی می‌نهد که همه آفریده‌ها را مخلوق اراده غیر قابل تغییر می‌داند و تلاشی در جهت تغییر امور نمی‌کند، چون تصویری نسبت به سودمندی آن ندارد. با اعمال همین نظر در زمینه کارهای اجتماعی، از فکر اصلاح خارج می‌شود و به تنبلی همواره خوشایند و طبع نواز، دل می‌سپارد و از مسؤولیت‌پذیری، فکر و تعقل می‌گریزد. یکی دیگر از ارزش‌ها در مکتب انتقادی، احترام به انسان است. از دیدگاه فریره (۱۹۹۸)، احترام و شأن انسانی به عنوان یک ارزش نگریسته می‌شود. وی می‌گوید، با این که پیوسته مسأله احترام به انسان از لحاظ ارزش‌شناسی مسأله انسانی بوده است، در زمان حاضر اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است (فریره، ۱۹۹۸).

به اعتقاد نگارنده، ارزش‌شناسی انتقادی مبتنی بر این باور است که ماهیت ارزشی یک پدیده را می‌توان از طریق شناخت آن تعیین کرد. در فرایند این شناخت، می‌توان از وضعیت ناخوشایند آگاه شد و راه حل‌هایی را برای تغییر جستجو کرد. افعال و ارزش‌گذاری‌های انتقادگرایی را می‌توان بر اساس معیارهای عینی (مشاهده مصادیق سلطه) مورد ارزیابی و قضاوت قرار داد. انتقاد گرایان که اراده و عقل (استدلال) را به عنوان ویژگی ممتاز و فصل ممیز انسان برای رسیدن به آزادی و رهایی از ستم ارج می‌نهند، ما را ترغیب می‌کنند تا ارزش‌های مان را بر اساس میزان بهره‌گیری از خردورزی و کسب آگاهی از واقعیت‌ها سازمان دهیم. از راه حصول معرفت نسبت به واقعیت در حال تغییر مادی، طبیعی، اجتماعی، و انسانی می‌توان به انتخاب‌های خردمندانه و متناسب با تحولات زمانی دست یافت. بر مبنای شناخت، می‌توان تصمیم‌های خردمندانه‌ای برای آزاد شدن از سلطه اتخاذ کرد. ایجاد توانایی برای اتخاذ چنین تصمیماتی، هسته اصلی تعلیم و تربیت انتقادی و رهایی بخش را تشکیل می‌دهد. بدین ترتیب، در انتقادگرایی، بر خلاف پوزیتیویسم، عقلانیت هنگامی است که ارزش از خرد ورزی جدا نباشد. در واقع، از نظر انتقادگرایان، شناختی رها از ارزش وجود ندارد.

پوزیتیویست‌ها معتقدند که دانش از ارزش جدا است. بدین صورت که دانش به مطالعه علوم می‌پردازد و ارزش یک سری از باید‌ها و نبایدها را بیان می‌کند. این در حالی

می‌شود، به عبارت بهتر، تصور و برداشت افراد از واقعیتی خاص، جدا از آن واقعیت است. از این رو به جای دارا بودن یک برداشت و یا فاعل شناسایی (که در مدرنیسم رایج بود)، فاعل شناسایی متعدد و چندگانه می‌شود. با عنایت به این زمینه تاریخی و فرهنگی، چالش پست مدرن برای مریبان انتقادی این است که موضع‌گیری پیرامون مسائل مرتبط با رنج انسانی، سلطه و ستم محکوم به این درک و فهم است که دانش همیشه ناقص، مغرضانه، و جانبدارانه است (مک لارن و هم، ۱۹۸۹، ص ۳۲). تعلیم و تربیت از دیدگاه پست مدرن علاوه بر آنکه بر افق‌های وسیع‌تر معرفتی و انسان شناختی، جهان شناختی و جامعه شناختی تأکید دارد، دارای مایه‌های انتقادی است. انتقاد همه جانبه پست مدرن از دوران مدرنیته و همه عناصر فرهنگی، اجتماعی و آموزشی آن، بیانگر مایه‌های انتقادی این رویکرد است. همچنین تأکید بر عدالت، آزاد سازی، احساس همدردی، رشد و تحول و اجتناب از استیلاهای فرهنگی خاص با رویکرد انتقادی قرابت دارد (مرزوقی، ۱۳۷۹).

بدین ترتیب، رویکرد انتقادی علی‌رغم داشتن ریشه‌های تاریخی، دیدگاهی نوین در آموزش و پرورش به شمار می‌رود که در دهه‌های پایانی قرن بیستم نگاه بسیاری از آموزش‌گران و فیلسوفان را به خود معطوف کرد. تعلیم و تربیت انتقادی، تربیت را از دگرگونی‌های اجتماعی و انسانی جدایی‌ناپذیر کرده و نظام تربیتی و ساختار اجتماعی را دارای وابستگی دو سویه می‌داند (میرلوحی، ۱۳۷۶، ص ۴۲). نظریه پردازان انتقادی چنین استدلال می‌کنند که کارکرد مدرسه باید بر پایه فلسفه عمومی باشد و اینکه چه نوع زمینه ایدئولوژیکی و نهادی پدید آید تا در آن، تجربه قدرت دهی به اکثریت دانش‌آموزان ویژگی آشکار آموزش و پرورش مدرسه‌ای گردد. به دیگر سخن باید گفت، تعلیم و تربیت انتقادی در پی آن است که پرسش‌هایی درباره پیوند میان پیرامون و کانون قدرت در مدرسه‌ها پیش کشد و راهی برای بازخوانی تاریخ، همچون بخشی از پروژه وسیع بازسازی قدرت و هویت، به ویژه در دامنه گفتمان‌هایی مانند نژاد، جنسیت، طبقه و قوم جستجو کند (بربیولس و برک Burbules & Berk, 1999، ص ۵۱).

**دلالت‌های نظریه انتقادی برای برنامه درسی**

دیدگاه‌های پوزیتیویستی فاصله گرفته و خود را در دامن اندیشه‌های نوین تعلیم و تربیت جای داده است. تعلیم و تربیت برگرفته از نظریه انتقادی بر محور مقوله‌هایی مانند رهایی و آزادی، نقد، دگرگونی، روشنگری، خرد، و عمل متفکرانه استوار است. این مقوله‌ها هسته اصلی تعلیم و تربیت معاصر را نیز تشکیل می‌دهند.

تعلیم و تربیت معاصر با تأسی از رویکرد انتقادی در مهیا نمودن شهروندان برای مشارکت در جامعه نیازمند تقویت یا ارتقای صلاحیت‌هایی متفاوت است که با جامعه و نیازهای دیروز آن متفاوت است. امروزه دیگر این انتظار از مخاطبان تعلیم و تربیت که درباره جایگاه و حقوق خود آشنایی داشته باشند به این انتظار تبدیل شده است که به تعیین و انتخاب جایگاه و موقعیت خویش اقدام نمایند و استدلال داشته باشند که چرا چنین انتخابی داشته‌اند، به انتخاب‌ها و باورهای دیگران احترام قائل شوند و البته از استنادات تحت لوای انتخاب‌ها در فضای تعامل و گفتگو آگاه شوند و دیگران را نیز آگاه نمایند.

رویکرد انتقادی در تربیت، دارای ویژگی‌هایی همچون تکیه بر نوعی آموزش و پرورش انقلابی رهایی‌بخش، ترسیم سیمای تربیتی یک مبارزه سیاسی و اجتماعی، آگاه سازی افراد نسبت به نابرابری‌های موجود، تلاش در جهت رفع نابرابری‌های اجتماعی و سیاسی و رفع تبعیض از گروه‌های تحت سلطه، تکیه بر عدالت اجتماعی به عنوان آرمان اصلی تربیت، تلاش در جهت تربیت انسان‌هایی منتقد و خلاق برای دگرگون کردن جامعه، توجه به نقش سیاسی و اجتماعی معلمان و فراگیران به عنوان طلایه داران ایجاد تغییرات ساختاری و بنیادی در جامعه، استفاده از روش‌های تحلیلی، پرسش‌گرانه، انتقادی و تحول‌گرا در تربیت و استفاده از مدارس به عنوان ابزارهای بالقوه برای ایجاد تغییرات سیاسی و اجتماعی است (مرزوقی، ۱۳۷۹). پیتز مک لارن و همیر (McLaren & Hammer) در اثری تحت عنوان «پداگوژی آزادی و چالش پست مدرن: به سوی پداگوژی انتقادی پست مدرن» که در سال ۱۹۸۹ منتشر شد، تلاش نموده‌اند تا مباحث پست مدرنیسم را وارد نظریه انتقادی کنند. آنها بر این باورند که یکی از جنبه‌های مهم پست مدرنیسم این است که در آن، معنا از نماینده آن جدا

می‌کند که تربیت‌کنندگان انتقادی، در شیوه‌های تدریس خود، عینک چند فرهنگی انتقادی را به خدمت گیرند؛ زیرا تنها از این طریق است که می‌توان پرورش انتقادی را در مدارس نهادینه کرد و به تربیت‌کنندگان اجازه داد که در دگرگون‌سازی یکپارچه آموزش و پرورش از تک فرهنگی به چند فرهنگی مشارکت داشته باشند (ماس، ۲۰۰۱، ص ۱۰).

نظریه پردازان مکتب انتقادی، فرایند باز اندیشی برنامه درسی را با نقد برنامه درسی موجود آغاز می‌کنند. برنامه درسی دست کم دارای دو وجه است: یکی «برنامه درسی عیان Overt Curriculum» متشکل از مهارت‌ها و موضوعات شناخته شده، و دیگری «برنامه درسی نهان Hidden Curriculum» که در خفا ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها را شکل می‌بخشد. برنامه عیان به تحکیم وضع موجود می‌پردازد که حامی اقلیت حاکم است، به این معنی که گونه معرفت آنان را به عنوان معرفت مشروع برای همه دانش‌آموزان سازمان دهی می‌کند. در این رویکرد، برنامه درسی موضوعاتی مانند ادبیات، تاریخ، جغرافیا و مطالعات اجتماعی را به نحوی سازمان می‌دهد که از ساختار موجود قدرت حمایت کنند. برنامه نهان با تأکیدی که بر رقابت، مصرف‌گرایی، و مالکیت خصوصی می‌کند، موجب افزایش تحکیم وضع موجود اجتماعی و اقتصادی می‌گردد (گوتک، ۱۳۸۹).

به طور خلاصه، برنامه درسی پنهان یک مجموعه منویات صاحبان قدرت و ثروت می‌باشد که با اتکا بر ابزار و امکاناتی که در اختیار دارند می‌خواهد نسل جدید را در جهت حفظ منافع اجتماعی - اقتصادی خود به خدمت بگیرند، و ساختار و نظم اجتماعی را به گونه‌ای که جایگاه خودشان محفوظ بماند باز تولید کنند. این گروه، از مدرسه و برنامه درسی به عنوان ابزار استفاده می‌کنند و به شیوه‌های بسیار ظریفی که البته در پس آن ایده‌های بسیار آشکار و خطرناکی وجود دارد، مثلاً خود اتکایی، خود باوری یا روحیه اجتماعی را در دانش‌آموزان از بین می‌برند، آنها را در برابر اوضاع اجتماعی بی تفاوت می‌کنند، و به طور کلی روح تمکین و تسلیم را در آنها تقویت می‌کنند (مک لارن McLaren, 1989).

نظریه پردازان انتقادی در راستای اهداف نظریه انتقادی می‌کوشند تا دانش‌آموزان را در معرض برنامه درسی تحولی و رهایی بخش قرار دهند. از مهمترین هدف‌های آموزش و پرورش انتقادی، رشد خرد ورزی است. از این رو، آنچه جنبش انتقادی بر آن تکیه می‌کند، زیر بنایی بودن مهارت‌های استدلالی در برنامه‌های درسی است. این مهارت‌ها و گرایش‌های اندیشه انتقادی می‌تواند جریان یاددهی - یادگیری را ارتقا بخشد. به علاوه، این مهارت‌ها باید برای بررسی و کاوش وضع کنونی به کار رود. از این رو، فریره، هدف بنیادی را گنجاندن نقدهای اجتماعی و سیاسی زندگی روزمره در کانون برنامه درسی می‌داند (کسینگ استایلز Kessing - Styles, 2003). او بر این باور است که کاوش اجتماعی و سیاسی زندگی باید بخش بنیادین برنامه درسی باشد. به عبارت دیگر، آموزش و پرورش به جای انتقال دانش، باید به دنبال تولید گروهی و اشتراکی دانشی باشد که بر واقعیت زندگی دانش‌آموزان استوار است. به همین صورت، برنامه‌ای درسی توصیه می‌شود که در آن فرصت‌هایی برای فراگیران فراهم شود تا گمانه‌ها را مورد سؤال قرار دهند، روابط قدرت را دریابند، و با تمرکز گروهی به اندیشه انتقادی بپردازند (دِهلر، ولش، و لویس Dehler, Welsh & Lewis, 2001، ص ۵۰۰).

برای اینکه فراگیران بتوانند درباره گمانه‌ها پرسش کنند، نه تنها باید در معرض موضوع‌هایی گسترده و گوناگون قرار گیرند، بلکه مهم‌تر از آن، باید در معرض برخوردهای انتقادی با آنها نیز باشند. در این خصوص، ماس (Moss, 2001) در پژوهش خود اشاره می‌کند که «تربیت انتقادی برنامه‌های درسی پنهانی را که به اجتماعی شدن دانش‌آموزان در فرهنگ می‌انجامد، به چالش می‌کشد. این نوع تربیت، برنامه‌ای درسی را که مروج انتقال بی چون و چرای دانش همچون سپرده‌های بانکی است، بر نمی‌تابد». او با تأکید بر آموزش چند فرهنگی، اعتقاد دارد که این آموزش، دیدگاه‌های گروه‌های گوناگون را به برنامه درسی می‌افزاید. ماس در ادامه می‌نویسد: آموزش چند فرهنگی، رویکردی انتقادی به بررسی ناهمسانی‌ها در مدرسه و جامعه است. این نگرش، برنامه درسی و مشارکت در آموزش و پرورش و جامعه را مورد نقد قرار می‌دهد. ماس توصیه

انتقادی روی می‌آورند (فریره، ۱۹۸۷ و ۱۹۹۴). آزادی، به نوعی اقدام عملی یا واکنشی آگاهانه در برابر جهان به منظور تغییر دادن آن است. به همین دلیل کسانی که هدفشان آزادی است، نمی‌توانند روش ماشینی را بپذیرند که انسان را به ظرفی تبدیل می‌کند که باید پر شود.

به اعتقاد فریره (۱۹۸۸) برنامه ریزان درسی باید کار خود را با حل تناقضات معلم - دانش‌آموز آغاز کنند و اول از همه باید این دو قطب متضاد را باهم آشتی دهند، به طوری که هر دوی آنها به طور هم‌زمان هم معلم باشند و هم دانش‌آموز. آموزش بانکداری، که در روابط معلم - دانش‌آموز برای معلم نقش فعال در نظر می‌گیرد، رویکردی ضد گفتگو و مفاهمه است و عملاً از طریق رد کردن هرگونه نقش فعال در یادگیری برای یادگیرنده در خدمت ستمگران و منافع آنهاست. به زعم فریره (۱۹۹۸) یادگیرنده برای تغییر از فردی منفعل به فردی فاعل باید در عمل مبتنی بر گفتگو با معلم مشارکت کند. با عمل و اندیشه انتقادی است که می‌توان امکان تغییر و تحول را فراهم کند. گفتگوی مبتنی بر عشق، تواضع و ایمان مبدل به ارتباطات افقی می‌شود و اعتماد متقابل میان گفتگو کنندگان نتیجه چنین تعاملی است. بدون گفتگو ارتباط وجود ندارد و بدون ارتباط، آموزش و پرورش واقعی نمی‌تواند وجود داشته باشد (فریره، ۱۹۹۷، ص ۷۷). در گستره روش مبتنی بر گفتگو، محتوای برنامه درسی نه یک هدیه (از طرف معلم) و نه امری تحمیلی است، بلکه سازماندهی، تلیخیص، تدوین، و بیان مجدد چیزهایی است که افراد می‌خواهند در مورد آنها بیشتر بدانند.

بدین ترتیب، در برنامه درسی مبتنی بر تعلیم و تربیت انتقادی، گفتگو روشی است که از طریق آن شاگردان و معلمان در کلاس درس با به کارگیری زبان، نماد، و تصویر باهم تعامل می‌کنند و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. این روش ابزاری است که می‌تواند فرایند هوشیار سازی و انتقادی شدن فراگیران را فراهم کند. در این فرایند فراگیران: (۱) مسأله‌ای را شناسایی و طرح می‌کنند، (۲) راه حل‌های گوناگون را بررسی می‌کنند، (۳) راه حل‌های متنوع را در پرتو دلالت‌های اخلاقی، حقوقی و اجتماعی مورد بررسی قرار می‌دهند، (۴) بهترین راه حل را بر می‌گزینند، (۵) بر

بینش محوری در نظریه انتقادی، نقد است که از طریق آن، موضوعات و مسائل اجتماعی به چالش کشیده می‌شوند. آرمان‌های تربیتی تعلیم و تربیت انتقادی «درگیر شدن دانش‌آموزان با مباحث و موضوعات اجتماعی و پرورش مهارت‌های مربوط به حضور مؤثر در تغییر اجتماعی است (میلر، ۱۳۸۲، ص ۱۱۷). هدف نهایی تعلیم و تربیت انتقادی، آماده سازی شهروندانی آگاه و منتقد برای مشارکت فعال در جامعه است. هدف این است که شاگردان بر مبنای نقدهای خود، مدرسه را اصلاح کنند، به طوری که مدارس به فضاهای عمومی آزاد منشانه تبدیل شوند تا دیدگاه نسل جوان به حقوق و مسؤولیت‌های راستین اخلاقی، سیاسی، اقتصادی و مدنی خویش باز شود. یادگیری در این رویکرد به طور مستقیم با مسائل اجتماعی ارتباط پیدا می‌کند. دانش‌آموز از طریق تجزیه و تحلیل یک مسأله اجتماعی و سپس تلاش برای اثرگذاری در جریان تغییر اجتماعی یاد می‌گیرد. در واقع، یادگیری تنها معلول تعامل دانش‌آموز با محیط نیست، بلکه از تلاش دانش‌آموز برای بهبود محیط نیز سرچشمه می‌گیرد. نظریه پردازان انتقادی، آن نوع یادگیری را ضروری می‌دانند که گوناگونی فرهنگی دانش‌آموزان را تأیید و ترغیب نماید. این نظریه پردازان، که از حامیان تعلیم و تربیت چند فرهنگی به شمار می‌آیند، تأکید می‌ورزند که یادگیری باید از حسب و حال شخصی دانش‌آموزان و تجربه‌های خانوادگی و اجتماعی آغاز شود. همچنین به اعتقاد این نظریه پردازان، «یکی از نتایج مهم یادگیری، اکتساب زبان نقادانه برای تحلیل مسائل عمده اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، و تربیتی معاصر است» (گوتک، ۱۳۸۹، ص ۴۹۱).

دانش‌آموز در برنامه درسی مبتنی بر دیدگاه انتقادی، به منزله عنصری نگریسته می‌شود که می‌تواند در جریان تغییر اجتماعی فعالانه حضور یابد و در واقع عامل یا کارگزار تغییر است. در زبان تعلیم و تربیت انتقادی، فراگیر انتقادی فردی است که این توانایی را دارد که در جستجوی عدالت و رهایی باشد (بریبولس و برک، ۱۹۹۹، ص ۳۱).

منتقدان برنامه درسی، احساس و عاطفه انسان را در قبال جهانی که در آن زندگی می‌کند به رسمیت می‌شناسند و به جای آموزش به شیوه بانکداری به تفکر



به اعتقاد نگارنده، به طور کلی معلمان در برنامه درسی مبتنی بر نظریه انتقادی وظایفی از این قبیل دارند: (۱) فراهم آوردن فرصت‌های امیدوارانه برای دستیابی به شناخت انتقادی، (۲) پذیرش ماهیت سیاسی و هدایت‌گری تعلیم و تربیت، (۳) تأکید بر احترام به عقاید و موقعیت‌های مختلف، احترام به فراگیر و القای اینکه معلم قصد دستکاری شناخت او را ندارد، (۴) ترغیب شاگردان و فراهم کردن زمینه‌های لازم جهت دست یافتن به آزاد بودن، انعطاف پذیر بودن، شجاع و انتقادی بودن، (۵) معلمان باید شرایطی را فراهم کنند تا فراگیران منطق و چرایی موضوعات یادگیری را درک کنند. زیرا «چرا» سودمندترین واژه‌ای است که در هر زبانی وجود دارد و افراد را از گزند سطحی‌نگری و زودباوری در امان نگه می‌دارد، (۶) برای فهم حقایق، نخست از آموزش افق‌های محدود آغاز و سپس به درک واقعیت‌های دور مبادرت ورزند، و (۷) پرداختن به گفت و شنود نقادانه با دانش‌آموزان درباره مسائل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی.

در جمع بندی این بحث گفته می‌شود که، نظریه انتقادی رویکردی برای مطالعه مدارس و جامعه است که کارکرد اصلی آن آشکارسازی ارزش‌های ضمنی تعلیم و تربیت است. نظریه پردازان انتقادی قصد دارند که آگاهی والدین، دانش‌آموزان و مربیان را درباره روش‌های توطئه آمیز و ظریفی که از طریق آن، یک نظم اجتماعی غیرمنصفانه و غالباً ناعادلانه خود را از طریق مدارس تحمیل می‌کند، افزایش دهند. تحصیل چنین هدف‌هایی مستلزم نوعی آگاهی از برنامه درسی پنهان - پیام‌هایی که توسط معلمان، ساختار مدرسه، کتاب‌ها و سایر منابع آموزشی به کودکان منتقل می‌شود - است. واژه «پنهان» حاکی از یک پنهان کننده است، یعنی فرد یا گروهی که به عمد غرض‌ها و هدف‌های خود را مخفی و پنهان می‌کنند. به اعتقاد نظریه پردازان انتقادی، اصولاً یک اقتصاد سرمایه داری - آن گونه که در رویکرد سنتی برنامه درسی رایج است - نمی‌تواند یک جامعه متساوی و عادلانه و یک نظام آموزشی منصفانه، داشته باشد، بنابراین باید رویکرد نوینی در برنامه ریزی درسی ظهور یابد که در راستای برچیدن سلطه و حمایت از عدالت و آزادی تحول آفرین و

اساس‌گزینش بهترین راه حل در سطح مدرسه و جامعه محلی اقدام به عمل هدفمند می‌کنند، و (۶) به منظور ارزیابی اثربخشی طرح، آن را تجزیه و تحلیل می‌کنند (میلر، ۱۳۸۲، ص ۱۱۹).

در برنامه درسی مبتنی بر تعلیم و تربیت انتقادی، کلاس درس، مکانی است که در آن فرصت‌هایی برای تعاملات اجتماعی، نقد، پژوهش، طرح مسأله و امکان تجربه با سبک‌های مختلف یادگیری فراهم می‌شود. در این نوع برنامه درسی، دانش‌آموزان به فهم غنای سنت‌های فرهنگی متفاوت و صداهای گوناگون نیاز دارند. آنها باید بیاموزند که چگونه عمل کنند، و در مباحث انتقادی و اخلاقی فعالانه شرکت کنند (ژیرو و آرنوویتز، Giroux & Aronowitz, 1991). در این نوع برنامه درسی، معلمان اندیشمندانی رهایی بخش، کارگران فرهنگی، روشنفکران ستیزه جو و روشنفکران تحول آفرین به شمار می‌آیند، که مهمترین ویژگی آنها شجاعت اخلاقی و نقادی است. آنها فراهم آورنده شرایطی هستند که تحت آن، خودشان و فراگیران تجربه‌های خود را باز اندیشی می‌کنند، روابط ظالمانه را می‌شناسند و راه‌هایی برای رفع آنها ارائه می‌دهند (پاینار و همکاران Pinar, 1996). ژيرو پیرامون نقش معلمان در برنامه ریزی درسی بر این باور است که اگر معلمان نقش فعال در ایجاد سؤالات اساسی درباره آنچه تدریس می‌کنند، چگونگی آنچه که تدریس می‌کنند، و اهداف متعالی که برای آن می‌کوشند، بر عهده بگیرند، این برای آنها ابزاری می‌شود که نقش سیاسی‌تر و انتقادی‌تر در دفاع از ماهیت انسانی شغل خود و به همان اندازه در شکل دهی شرایط که تحت آن کار می‌کنند، داشته باشند (ژیرو، ۱۹۸۸). ژيرو می‌گوید، ما معتقدیم که معلمان نیاز دارند که خودشان را به عنوان روشنفکران تحول آفرین در نظر بگیرند که مفهوم‌پردازی و اجراء، تفکر و عمل را با هم ترکیب نموده و یک طرح سیاسی در تلاش برای رسیدن به آزادی و عدالت را بنا نهند (ژیرو و آرنوویتز، ۱۹۹۱، ص ۱۰۹). نقش معلمان در پداگوژی انتقادی، پایبندی به آرمانی انتزاعی نیست که آنها را از زندگی روزمره دور کند، بلکه وظیفه آنان به عنوان عاملان فرهنگی، بر عهده گرفتن نقد اجتماعی است.

جایگاهی در آموزش و پرورش، به ویژه در جوامع سرمایه داری، نداشته‌اند. بدین ترتیب، نظریه پردازان انتقادی، تعلیم و تربیت را به زندگی واقعی دانش‌آموزان پیوند می‌زنند، که این کار، در نهایت منجر به مشارکت بیشتر فراگیران در یادگیری و سودمندی بیشتر آموزش و پرورش خواهد شد.

علی‌رغم این ویژگی‌های مثبت، این دیدگاه با کاستی‌هایی نیز همراه است. برای مثال، تکیه بیش از حد این دیدگاه بر خرد ورزی و ویژگی‌های اجتماعی، یا به دیگر سخن، سویه‌های خردورزانه و اجتماعی انسان است که می‌تواند کم توجهی و فراموشی سویه‌های دیگر تربیت، مانند تربیت عاطفی، اخلاقی، و دینی را در پی داشته باشد. زیرا انسان به عنوان موجود خردمند صرفاً از شرایط موجود انتقاد نمی‌کند، بلکه فراتر از آن درباره هستی و جهان غیر مادی نیز تفکر می‌کند. از این رو نمی‌توان آن را دیدگاهی آرمانی برای تربیت دانست. یکی دیگر از کاستی‌های دیدگاه انتقادی، این است که نظریه پردازان آن، همیشه بر جنبه‌های منفی مدرسه تأکید می‌ورزند. آنها گرایش دارند که غالباً نقد را در معنای منفی آن به کار برند و بیشتر به نمایش کمبودهای مدرسه علاقه‌مندند. آنها اصولاً می‌گویند که مدارس چه مشکلاتی دارند و به جای ساختن، بر انتقاد تأکید می‌کنند. در تأیید این ادعا، آیزنر (۱۹۹۴) خاطر نشان می‌کند که منتقدان اغلب علاقه دارند که کاستی‌های آموزش مدرسه‌ای را به نمایش بگذارند و تمایلی برای فراهم آوردن الگوهایی که مدارس باید بدان سو حرکت کنند، ندارند. به زعم او، اندیشه‌های این طیف با روح و بی‌نهایت بصیرت آمیز بوده و مخاطبان آنها اغلب روشنفکرانند. اگر گفته‌های آنان دارای تلخی کمتر و امیدوارکننده‌تر بود و به طور عینی سازمان می‌یافت، احتمالاً بهتر می‌توانستند در فعالیت‌ها و اقدامات تربیتی مؤثر واقع شوند. آنها باید به این سؤالات پاسخ دهند تا انتقاداتشان از متن به عمل کشیده شود: مدرسه‌ای که بر اساس این باورها و ارزش‌ها بنا شده باشد، چگونه خواهد بود؟ چه چیزی را تدریس خواهد کرد؟ و چگونه تأثیر آن مورد سنجش قرار خواهد گرفت؟ (آیزنر، ۱۹۹۴). در واقع، تأکید دیدگاه انتقادی بر نظریه است. از بررسی منابع موجود در این زمینه بر می‌آید که تربیت انتقادی در مقام نظریه بسیار وسیع و گسترده، لیکن در

رہایی بخش باشد. در واقع، نظریه پردازان انتقادی بر آن است تا از طریق تلاش‌ها و اقدامات پژوهشی، تناقض‌های موجود در نظام آموزش مدرسه‌ای و سرمایه داری را روشن سازد (تورس 1998). این قلمرو مطالعه برنامه درسی دارای هدف یا منظور دیگری نیز هست و آن عبارت است از بی‌اعتبار ساختن و رد دو اسطوره لیبرالیسم: (۱) تعلیم و تربیت به عنوان یک فعالیت خنثی و بی‌طرف، (۲) تعلیم و تربیت به عنوان یک فعالیت غیر سیاسی (تورس، ۱۹۹۸) و در نهایت اینکه، مطابق با نظریه انتقادی، رسالت اصلی برنامه درسی یک نظام آموزشی، باید توانمند ساختن افراد و مجهز کردن آنها به آگاهی انتقادی برای روشنگری و نقد ایدئولوژی حاکم و رهایی افراد از جبرها و سلطه‌های موجود باشد. بنابراین، کشف «فرآیند سرکوب»، «بی‌عدالتی اجتماعی»، «حاکمیت زائد»، «شیء گشتگی»، و «از خود بیگانگی» و تحلیل علل اجتماعی و پیامدهای آن و نیز بررسی مفاهیمی چون «روشنگری»، «رہایی»، «صلح»، «آزادی»، «همبستگی»، «خودمختاری»، و ... از اهمیت بسیاری برای این رویکرد برنامه درسی برخوردار است (میرلوحی، ۱۳۷۶).

#### بحث و نتیجه‌گیری

دیدگاه تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی با پیوند میان نظام‌های تربیتی و ساختارهایی اجتماعی می‌کوشد تا از راه تعلیم و تربیت، وابستگی‌های موجود در نظام سلطه را به چالش کشد. بنابراین، در این دیدگاه، آموزش و پرورش و نهادهای تربیتی عوامل متحول‌کننده و دگرگون‌ساز وابستگی‌های اجتماعی و سیاسی به شمار می‌روند. از مهمترین ویژگی‌های مثبت دیدگاه انتقادی در تعلیم و تربیت، از میان برداشتن مرزهای رشته‌ای و در هم آمیختن دانش و کنش است که می‌تواند دانشی نو خلق کند. این دیدگاه نشان دهنده نگرشی فراگیر و کل‌گرا در شناخت شناسی است، که گستردگی نگاه به برنامه‌های درسی را در پی دارد. آگاهی بخشیدن به محرومان و ستم‌دیدگان و مهم‌پنداشتن نیازهای آنان در برنامه‌های درسی، از دیگر نقاط مثبت تربیت مبتنی بر دیدگاه انتقادی است. در واقع، نخستین تلاش نظریه پردازان انتقادی، هدایت نظام آموزشی به سمت منافع کسانی است که پیش از این

درباره تجربه‌های شخصی دانش‌آموزان، می‌تواند دور شدن از هدف‌های تربیتی و دست نیافتن به آنها را در پی داشته باشد.

به طور کلی، برخی از اندیشمندان سخن از بی رونق شدن نظریه انتقادی در جوامع غرب می‌کنند. مک لارن (۲۰۰۷) در این زمینه می‌گوید: «این روزها دیگر مد روز نیست که کسی مربی و صاحب نظر انتقادی باشد و معرفی هر کس به عنوان فردی انتقادی به معنای استقبال از مسخره کردن‌ها و استهزاهای بسیار است. مربیان انتقادی متهم هستند که موضع سیاسی غیر فعالی را اتخاذ کرده‌اند که به واسطه آن، جامه و ردای انقلابی می‌پوشند، بدون آن که دست به سیاه و سفید بزنند و خود را در تلاش‌های روزمره معلمان معمولی، به ویژه آنهایی که در خط مقدم مدارس فعالیت می‌کنند درگیر کنند. حتی افرادی که در دانشگاه‌ها به عنوان استاد تعلیم و تربیت فعالیت می‌کنند و با این قلمرو آشنایی دارند همکاران خود را که در این عرصه فعالیت می‌کنند، آثارشان را به عنوان عمل گرای افراطی می‌نگرند» (ص ۵). علی رغم استفاده از تعبیر «به گل نشستن کشتی» اندیشمندان مکتب انتقادی توسط برخی از نظریه پردازان، صاحب نظران مکتب انتقادی معتقدند که، حوزه اندیشه سیاسی و انتقادی بدون تردید هم اکنون یکی از شاداب‌ترین و سرزنده‌ترین قلمروهای اندیشه برنامه درسی است. این صاحب نظران، تلاش دارند تا این حقیقت بنیادی را گوشزد کنند که درک جامع و کامل برنامه درسی تنها با عنایت به زمینه‌ها و بسترهای در بر گیرنده آن امکان‌پذیر است. یکی از این بسترها، فهم برنامه درسی در قالب نظریه انتقادی است.

نکته پایانی اینکه، علی رغم نقص‌های ذکر شده برای نظریه انتقادی تعلیم و تربیت، به اعتقاد نگارنده این نظریه می‌تواند در دیگر رویکردهای فلسفی برنامه درسی منحل شده و نتایج تربیتی مفیدی به بار آورد. در اینجا با توجه به فلسفه حاکم بر تدوین برنامه‌های درسی کشورمان، سازواری رویکرد برنامه درسی مبتنی بر نظریه انتقادی با رویکردهای برنامه درسی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مورد بحث قرار می‌گیرد. این مهم در حقیقت زمینه‌ای را برای

زمینه روش و کاربرد، فشرده و کوتاه است. چنان که برخی از منتقدان یادآور می‌شوند که دیدگاه انتقادی تنها توانایی نقد دارد و مفهومی صوری از تربیت به دست می‌دهد. این رویکرد بدون آنکه بتواند دستور العمل‌های کاربردی ارائه کند، دست اندرکاران تربیت را با راهکارهای خودشان رها می‌سازد. این، از اصلی‌ترین کاستی‌هایی بود که درباره نظریه انتقادی تعلیم و تربیت، به ویژه در دهه ۱۹۸۰ در کشورهای اروپای غربی مطرح شد و طرفداران آن را به چالش کشید. در آن زمان، پرسش بنیادی این بود که آیا مفاهیم فرا نظریه‌ای مانند نقد، رها سازی، درک، و کنش را می‌توان در راستای یک الگوی تربیتی کامل و بی نقص تدوین کرد (وَرْدِکِر و میدیما، Wardekker & Miedema, 1997، ص ۵۳).

انتقاد دیگر این که، نگرش افراطی و یکسویه این دیدگاه را می‌توان در نگاه ویژه آن به تربیت ستم دیدگان به خوبی دریافت. به سخن دیگر، اعتماد ژرف طرفداران دیدگاه انتقادی تعلیم و تربیت، به ویژه فریره، به توانایی ستم دیدگان، نمایانگر این پندار است که همه آنها از دانش لازم در زمینه اجتماعی و سیاسی برخوردارند و می‌توانند وضع موجود را به درستی تحلیل و ارزیابی کنند، این در حالی است که دریافت روابط قدرت و به چالش کشیدن انگاره‌های کنونی، نیازمند آگاهی و شناختی گسترده است که دستیابی به آن برای فراگیران بسیار دشوار است؛ چرا که به زمان و تلاش زیادی نیاز دارد که به آسانی قابل وصول نیست.

نقد مهم دیگر بر رویکرد انتقادی به شیوه آموزش و یاددهی مربوط می‌شود. از دیدگاه سخنگویان این رویکرد، برای مثال مک لارن (McLaren, 2003)، گفتگو بهترین روش آموزش است که در آن نقش‌های سنتی مربی و متربی دگرگون می‌شود و داد و ستدهای اجتماعی و اندیشه میان مربی و فراگیران به خلق دانش می‌انجامد. این شیوه، اگرچه مشارکت بیشتر دانش آموزان را در کلاس فراهم می‌کند و از این حیث تحسین برانگیز است، لیکن آنچه که نباید مورد غفلت قرار گیرد، فاصله دانش، تجربه، و توان استدلال مربی و متربی است که گفتگوی دو سویه را دشوار می‌سازد. علاوه بر این، صرف تمام زمان درس به گفتگو

میزان کاربرد پذیری نظریه انتقادی در ساختار تعلیم و تربیت مبتنی بر فلسفه تربیت اسلامی فراهم می‌آورد.

دو رویکرد اساسی به برنامه درسی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی وجود دارد: رویکرد سنت‌گرایی تحولی و رویکرد واقع‌گرایی سازه‌گرایانه (باقری، ۱۳۸۹، ص ۶۰). بر اساس رویکرد سنت‌گرایی تحولی، هر جامعه‌ای در عین حال که از سنت‌های پیشین پیروی می‌کند، باید نقش ویژه خود را در شرایط خاص خود درک و ابقا کند. از این رو، پیروی چشم بسته از راه و رسم گذشتگان روا نیست. این نه تنها به جزمیت منجر می‌شود بلکه متضمن انکار نقش نسل‌های کنونی و آینده در رقم زدن سرنوشت خودشان خواهد بود. در واقع، همچنان که فرا رفتن از گذشته پذیرفته نیست، فرو ماندن در آن نیز قابل قبول نخواهد بود. بدین ترتیب همچنان که برخی از دستاوردهای گذشتگان ثبات دارد و باید از آنها بهره‌مند شد، برخی دیگر مشمول زمانند و با سپری شدن زمان، قابل بهره‌مندی نخواهند بود و باید با شناخت موقعیت‌های نو ظهور، منشأ تحول در آنها شد و حلقه‌هایی بر زنجیره پیوند نسلی زد (باقری، ۱۳۸۹، ص ۶۲). به یک اعتبار می‌توان گفت، نظریه انتقادی، از آنجایی که میان دو جریان اثبات‌گرایی، که بیشتر در رویکردهای سنتی تعلیم و تربیت رواج دارد، و پسا تجدیدگرایی، که در رویکردهای نوین تربیت رایج است، قرار گرفته است و مانند هر راه میانه‌ای مورد هجوم هر دو طرف است، از این رو، هم درگیر سنت و فهم آن می‌شود و هم درگیر تحول و روشن‌گری. بنابراین می‌توان آن را در قالب رویکرد سنت‌گرایی تحول‌گرا مورد توجه قرار داد. در واقع، یک نظریه پرداز انتقادی قصد دارد با فهم و مطالعه سنت‌ها، آن دسته از سنت‌های موجود تربیت که به ارزش‌های حاکم بر طبقات اجتماعی و اقتصادی بالا اهمیت می‌دهد را تغییر دهد و به دنبال تغییر سنت‌هایی که در آن عدالت حاکم است و سلطه‌ای وجود ندارد، نیست.

یکی دیگر از رویکردهای برنامه درسی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، رویکرد واقع‌گرایی سازه‌گرا است. در این رویکرد، نه واقعیت ساده و یک لایه است، و نه شناخت آن توسط ذهن به صورتی انفعالی و به سادگی رخ می‌دهد. تا جایی که به واقعیت مربوط می‌شود، واقع‌گرایی

سازه‌گرا بر آن است که واقعیت نه تنها پیچیده و هزار تو است، بلکه غول آسا و مهیب نیز می‌باشد. غول آسا بودن واقعیت جهان در آن است که آدمی را در احاطه خود گرفته است و حکایت آدمی در شناخت جهان، همچون مگسی در بطری در بسته‌ای است برای آنکه تصویری از فراز آن فراهم آورد. از سوی دیگر، و به سبب همین پیچیدگی واقعیت، کار آدمی در شناخت واقعیت مستلزم تلاش و سازه‌پردازی یا طراحی ذهنی فراوان برای آن است که جامعه‌ای به قدر قامت آن فراهم آورد و البته به سبب مهابت واقعیت، هرگز نمی‌تواند از این امر مطمئن باشد (باقری، ۱۳۸۹، ص ۷۰). در نظریه انتقادی نیز شناخت واقعیت امری دشوار و پیچیده است. این نظریه در معرفت‌شناسی خود، شعور عامیانه را نوعی آگاهی کاذب می‌پندارد که در آن، مردم بر ضد منافع واقعی خودشان که در واقعیت عینی تعریف شده است عمل می‌نمایند. در عوض، شناخت مبتنی بر آگاهی از پیچیدگی‌ها و دشواری‌های واقعیت، در این نظریه مورد تأکید واقع شده است. در واقع در این نظریه، معرفتی که بتواند از سطح ظاهر به عمق رجوع نماید، معرفتی پسندیده و مقبول است (گلشنی، ۱۳۷۷، صص ۸۳ - ۸۶). فریره نیز بیان کرده است که، انسانی زندگی کردن یعنی شناخت جهان پیچیده و اقدام برای تغییر آن (رابرتز، ۱۹۹۸). روشن است که این شناخت از طریق کسب آگاهی‌های متنوع از پیچیدگی‌های واقعیت صورت می‌گیرد و در نتیجه به عنوان دانش پیش‌نیاز برای تغییر جهان به شمار می‌رود. در اشاره به ابعاد رویکرد واقع‌گرایی سازه‌گرا در برنامه درسی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و برنامه درسی مبتنی بر نظریه انتقادی می‌توان گفت که در محورهایی مانند تلقی نسبت به یادگیری و فرایند آموزش هر دو رویکرد شبیه هم عمل می‌کنند. در هر دو رویکرد، یادگیری فعالیتی معطوف به شناخت واقعیت است که از انسان عامل سر می‌زند و در بستر عاملیت آدمی در نظر گرفته می‌شود. علاوه بر این، هر دو رویکرد، روش‌های یک سویه سخنرانی و بازگویی را زیر سؤال برده و بر شیوه‌های تبیینی و انتقادی تأکید می‌ورزند. بدین ترتیب، ملاحظه می‌شود که نظریه انتقادی با رویکردهای برنامه درسی مبتنی بر تربیت اسلامی هماهنگی دارد. البته دامنه و گستره برنامه درسی مبتنی بر فلسفه

Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relation, differences, and limits. In T. S. Popkewitz, & L. Fendler (Eds.), *Critical Theories in Education* (pp. 45-66). New York: Routledge.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical, education, knowledge, and action research*. Philadelphia, PA: Falmer.

Cox, R. (1987) *Production Power and World Order: Social forces in the Making of History*, New York Columbia University Press.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research*. Pearson Education International.

Dehler, G. E., Welsh, M. A., & Lewis, M. W. (2001). Critical pedagogy in the 'New Paradigm': Raising complicated understanding in management learning. *Management Learning*, 32(4), 493-511.

Eisner, E. (1994). *Educational Imagination*. Macmillan Publishing Company.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of The oppressed*, New York, Contiem.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: etics, democracy, and civic courage* critical Perspectives series lanham, Rowman & little field publishers.

Freire, Paulo (1985). *the Politics of education*. London: Macmillan.

Freire, Paulo (1987). *A Pedagogy for liberation*. London: Macmillan.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.

Freire, Paulo (1994). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.

Freire, Paulo, (1997). *Pedagogy of the heart*, New York, Continuum.

Freire, Paulo. 1998. *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD; Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Giroux, H & Aronowitz s, (1991). *Postmodern Education*, University of Minnesota press.

Giroux, H, (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*, A critical Reader, Boulder,co: westview press.

تعلیم و تربیت اسلامی بسیار وسیع است و ممکن است نظریه‌های دیگری را نیز در خود پوشش دهد. این مهم، با انجام پژوهش‌های معتبر در زمینه میزان انطباق برنامه درسی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با سایر رویکردهای فلسفی برنامه درسی، نتایج دقیقی را به دست می‌دهد.

#### منابع

باقری، خسرو (۱۳۸۹). *در آمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران* (جلد دوم)، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

شفیلد، هری (۱۳۷۵). *کلیات فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه دکتر غلامعلی سرمد، انتشارات قطره.

فریره، پائولو (۱۳۵۷). *فرهنگ سکوت*، ترجمه دکتر علی شریعتمداری، تهران: چاپخش.

فریره، پائولو (۱۳۶۸). *آموزش شناخت انتقادی*، ترجمه منصوره کاویانی، تهران: انتشارات آگاه.

گلشنی، مهدی (۱۳۷۷). *از علم سکولار تا علم دینی*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

گوتک، جرالد ال، (۱۳۸۹). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران، سمت.

شوبرت، و. (۱۹۹۱). *پژوهش فلسفی: جستار نظریه‌دازانه در روش شناسی مطالعات برنامه درسی*، شورت، ا. ترجمه مهر محمدی، م و همکاران، انتشارات سمت، ۱۳۸۸.

مرزوقی، رحمت‌الله (۱۳۷۹). *تربیت سیاسی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*، پایان‌نامه دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.

میرلوحی، سید حسین (۱۳۷۶). *دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی*، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال سیزدهم، شماره ۱. صص ۵۷ - ۲۷.

میلر، جی. پی. (۱۳۸۲). *نظریه‌های برنامه درسی*، ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی، تهران: سمت.

Bernstein, R. (1976), *The Restructuring of Social and Political Theory*, New York: Harcourt, Brace Jovanovich

- Wardekker, W. L., & Miedema, S. (1997). Critical pedagogy: An evaluation and a direction for reformulation. *Curriculum Inquiry*, 27(1), 45–61.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Gramsci, A. (1977) *Selections from the Political Writings 1910–1920*, ed. Q. Hoare, trans. J. Matthews (New York: International Publishers).
- Kessing-Styles, L. (2003). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy*, 5(1). Retrieved 19 November 2006, from [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5\\_1/03\\_keesing-styles.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_1/03_keesing-styles.html).
- Marcuse, H.(1968). Philosophy and Critical theory”, in ...Negations: Essays in Critical theory” .Beacon press pp. 142 - 143, 153-156.
- McLaren, P. & Hammer, P. (1989). Critical pedagogy and the postmodern challenge: Toward a critical postmodernist pedagogy of liberation. In *Educational Foundation*, Fall, 29–62.
- McLaren, P. (1989, 2003). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. White Plains, NY: Longman, Inc.
- McLaren, P. (2007) *Critical Theory in Education: Power, Politics and Liberation*. Retrieved February 2nd, 2007, from <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/>
- Moss, G. (2001). Critical pedagogy: Translation for education that is multicultural. *Multicultural Education*, 9(2), 2–11.
- Pinar,w Reynolds,w & sattery, p, (1996). *Understanding curriculum: AN introduction to the study of historical and contemporary curriculum Discourses*, New york, peter Lang.
- Price, Richard and C. Reus-Smit. (1998). ‘Dangerous Liasons: Critical International Theory and Constructivism’. *European Journal of International Relations* 4(3): 259-94.
- Roberts, P. (1998). Knowledge, dialogue and humanization; The moral philosophy of Paulo Freire. *Journal of Educational Thought*, Vol 32 (2) pp 95- 115.
- Torres, C. A.(Ed.) (1998). *Education, power, and personal biography: Dialogues with critical educators*. New York: Routledge.