

تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و ژیرو و نقد آن

حسن دیناروند *

دانشجوی دکتری، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس

دکتر حسن ایمانی

استادیار دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس

چکیده:

هدف مقاله حاضر معرفی دیدگاه تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی است. نظریه انتقادی محصول اندیشه‌های گروهی از نظریه پردازان اجتماعی آلمانی است، که در ارتباط با موسسه تحقیقات اجتماعی در شهر فرانکفورت بودند. آنها واژه "صنعت فرهنگ" را برای نشان دادن فرایند صنعتی شدن فرهنگ انبوه مطرح کردند. نتایج بررسی تعلیم و تربیت انتقادی نشان داد که این دیدگاه به طور عمیق از نظریه انتقادی متأثر است و مقوله "نقد"، "تغییر"، "گفتگو" و "رهایی" محور مطالعه آن‌ها را تشکیل می‌دهد. این مقاله درباره اصول اساسی نظریه انتقادی و تعلیم و تربیت انتقادی بحث می‌کند. نخست نظریه انتقادی به اجمال بررسی شده و کاربرد آن در زمینه تربیتی بررسی می‌شود. دوم به اصول مهم نظریه و تعلیم و تربیت انتقادی تأکید می‌شود. سوم درباره دیدگاه‌های تربینی فریره و ژیرو بحث می‌شود. فریره به تعلیم و تربیت انتقادی مرتبط با توسعه آگاهی انتقادی توجه می‌کند و ژیرو ادعا می‌کند که مدارس از طریق برنامه درسی پنهان سلطه آموزشی را تحکیم می‌بخشند. چهارم درباره دلالت‌های آموزشی تعلیم و تربیت انتقادی بحث شده، و بخش پایانی مقاله به نقد و جمع بندی اختصاص یافته است.

کلید واژه‌ها:

نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی، صنعت فرهنگ، فریره، ژیرو، سلطه آموزشی.

مقدمه

تعلیم و تربیت انتقادی^۱ نظریه نسبتاً جدیدی است، که متفکران تربیتی نظیر پائولو فریره، هانری ژیرو، پتر مک‌لارن^۲ و مایکل اپل^۳ و داگلاس کلنر^۴ آن را بر اساس مبانی و اصول نظر به انتقادی توسعه داده‌اند. این نحله تربیتی براساس دیدگاه نظریه‌پردازان، فلاسفه و جامعه‌شناسان عضو مکتب فرانکفورت، به ویژه هربرت مارکوزه، بود. این مکتب فکری با تجدیدنظر در اصول و آموزه‌های مارکسیسم سنتی، که بیشتر بر اقتصاد و طبقه تأکید داشت، بیشترین تلاش خود را از تحلیل سلطه اقتصادی بر بررسی و نقد سلطه فرهنگی متمرکز کردند و بر نقش خرد و آگاهی تأکید زیادی داشتند. مارکسیسم سنتی (ارتدوکس) به فرد و نظام‌های آموزشی توجه‌ای نداشت. اما نظریه‌پردازان انتقادی، نظیر ماکس هورکهایمر، تئودر آدورنو، هربرت مارکوزه و یورگن هابرماس، مقوله‌های فرهنگی را، به عنوان «صنعت فرهنگ»^۵، نقد و بررسی کردند. پائولو فریره، متفکر برزیلی، که از مارکوزه تأثیر گرفته بود، بر نقش شناخت انتقادی در تعلیم و تربیت انتقادی برای رهایی از نابرابری، ستم و بی‌عدالتی تأکید زیادی داشت و بر این اساس الگوی آموزشی به نام تعلیم و تربیت رهایی بخش^۶ یا (تعلیم و تربیت رادیکال^۷، تعلیم و تربیت دگرگونی^۸، تعلیم و تربیت توانمندسازی^۹، تعلیم و تربیت صدای دانش‌آموز^{۱۰}، تعلیم و تربیت نقد و احتمال^{۱۱}، تعلیم و تربیت انتقادی) را ایجاد کرد. هانری ژیرو، متفکر آمریکایی، که از فریره و مارکوزه متأثر بود، و براساس اصول و آموزه‌های پذیرفته شده در نظریه انتقادی، نقد مسائل و مشکلات نظام آموزشی، فرهنگ، نژاد، جنسیت، نابرابری و بی‌عدالتی را بررسی و الگوی آموزشی رادیکال یا انتقادی را عرضه کرد. در این مقاله تلاش

-
1. Critical Pedagogy
 2. Peter McLaren
 3. Michael Apple
 4. Douglas Kellner
 5. Culture Industry
 6. Emancipatory education
 7. Radical Pedagogy
 8. Transformative Pedagogy
 9. Pedagogy Of Empowerment
 10. Pedagogy Of Student voice
 11. Pedagogy Of Possibility

شده است که با بررسی روند توسعه تاریخی نظریه انتقادی و تعلیم و تربیت انتقادی، دیدگاه‌های دو متفکر مهم این نگره، فریره و ژیرو، و دلالت‌های تربیتی آن بررسی شود.

نظریه انتقادی به عنوان مبانی تعلیم و تربیت انتقادی:

از نظر تاریخی منشاء اندیشه‌های متفکران تعلیم و تربیت انتقادی به نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت برمی‌گردد و آن‌ها خود نیز از بعضی اصول و آموزه‌های مارکسیسم سستی متأثر هستند. البته، این تأثیر غیر مستقیم است زیرا «مارکس و انگلس درباره تعلیم و تربیت مطالب زیادی نوشتند و اصولاً در پارادایم مارکسیسم کلاسیک نظریه‌های تربیتی نادیده گرفته شده است» (مک له لان^۱، ۱۹۷۳، ۱۰۲). «آنها به تعلیم و تربیت به عنوان ابزاری برای کسب آگاهی و نبرد با طبقات حاکم توجه نکرده و هیچ الگوی آموزشی در جوامع سرمایه‌داری یا سوسیالیستی را ارائه نکردند.» کلنر (۱۹۸۹، ۳۳) در پارادایم مارکسیسم تعلیم و تربیت جزئی از فرهنگ است و آن خود به عنوان «روبنا»^۲ محسوب شده و در این الگو روبنا از عوامل اقتصادی متأثر است، بنابراین، فرهنگ و تعلیم و تربیت برای آن‌ها اهمیت چندانی نداشته است.

نسل‌های بعدی این نحله فلسفی پی بردند، که مارکسیسم سستی بیش از حد بر طبقه و اقتصاد تأکید داشته است. بنابراین، قلمرو فعالیت‌های نظری خود را بر سلطه فرهنگی متمرکز کردند. نظریه انتقادی ما حاصل اندیشه‌های نظریه‌پردازان «مکتب فرانکفورت»^۳ است. متفکران مکتب فرانکفورت نظریه‌ای درباره تعلیم و تربیت ارائه ندادند، اما همه کار آنها با فرهنگ مرتبط و تعلیم و تربیت جزئی از آن است. هم چنین فرانکفورتی‌ها بر آگاهی، ایدئولوژی، فرهنگ و اجتماعی شدن برای تغییر افراد و جوامع از طریق دگرگونی آگاهی تأکید داشتند که در زندگی روزمره تأثیر فراوانی دارد.

«به اعتقاد نظریه پردازان انتقادی فرهنگ در قالب مجموعه‌ای از عقاید، افکار، اعتقادات، اخلاقیات، اصول، ارزش‌ها، هنجارها و تجلیات هنری از دل زیربنای سازمانی جامعه سر بر می‌آورد، که در واقع، میراث کار بست‌های ذوق، اندیشه و هنر به شمار می‌روند» (نوذری،

1. David, Mclellan
2. Supra – structure
3. FrankFurt School

۱۳۸۵، ۲۶۹). مارکوزه (۱۹۷۱) در این باره تمایزی تحلیلی و مفید بین حوزه‌های فرهنگ مادی و معنوی قایل می‌شود. «فرهنگ مادی»^۱ عبارت است از الگوهای عملی رفتار در گذران زندگی و تأمین معاش، یا همان نظام ارزش‌های عملی که وجوه مختلف اجتماعی، روان‌شناختی و اخلاقی زندگی خانوادگی، اوقات فراغت، آموزش و پرورش و کار را در بر می‌گیرد. «فرهنگ معنوی»^۲، به ارزش‌های والا، علم و علوم انسانی و اجتماعی، هنرودین ناظر است.

درک «صنعت فرهنگ» مستلزم درک زمینه‌هایی است، که ظهور و تکوین این ایده اساسی را در نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت سبب شده‌اند. از مهم‌ترین بسترهایی که زمینه ساز ظهور این ایده شد، بستر فرهنگ به طور عام و مفهوم یا ایده «فرهنگ انبوه»^۳ به طور خاص است. تحلیل نظریه انتقادی از فرهنگ انبوه نشان می‌دهد که آنها در انتقاد و چالش با روند فزاینده و در حال رشد توده‌ای شدن هم‌نوایی و تسلیم منفعلانه در حوزه‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی و زوال شخصیت و فرد بر تقویت و حمایت از «خود» و تلاش برای احیاء و توسعه فردگرایی انتقادی تأکید می‌کنند. نظریه انتقادی فرهنگ انبوه را پدیده‌ای ارتجاعی، غیر دموکراتیک، سرکوبگر و ایدئولوژیک می‌دانستند، که در نهایت به سمت اعمال و تثبیت هر چه بیشتر سلطه حرکت می‌کند، پدیده‌ای که به زعم آن‌ها چیزی جز «توحش تصنعی»^۴ نبود. نظریه پردازان انتقادی در چالش با مفهوم فرهنگ انبوه به لحاظ غلبه بر تسلیم منفعلانه در حوزه‌های فرهنگی - سیاسی و اجتماعی که نه به زیان شخصیت فردی منجر می‌شود بر تقویت و حمایت از «خود» و تلاش برای احیاء و توسعه فردگرایی انتقادی تأکید می‌ورزند. مارکوزه (۱۹۷۱) نیز فرهنگ انبوه را «تنزل سرکوبگرانه»^۵ می‌داند که عصاره و پیام اصلی اجزا و عناصر تشکیل دهنده فرهنگ انبوه چیزی جز هم‌نوایی، مصالحه، تسلیم، تعبد، کناره‌گیری و انزوا نیست. "نظریه پردازان انتقادی در برابر آن چه «صنعت فرهنگ» می‌نامیدند، یعنی ساختارهای عقلانی شده و بوروکراتیزه شده که فرهنگ مدرن را تحت نظارت خود دارند به انتقاد جدی برخاستند" (نودزی، ۱۳۸۵، ۲۶۴). تأکید بر مفهوم «صنعت فرهنگ» به منزله توجه آکید مکتب

1. Material culture
2. Intellectual culture
3. mass – product culture
4. stylized barbarism
5. Repressive Desublimation

فرانکفورت به حوزه فرهنگی است «آن نشان دهنده دغدغه نظریه پردازان انتقادی به مفهوم «روبنای فرهنگی - اجتماعی»^۱ مورد نظر در تفکر مارکسیستی است و نه زیر بنای اقتصادی می باشد» (فریدمن، ۱۹۸۱، ۱۳۶) صنعت فرهنگ تولید کننده چیزی است، که به طور عرفی و قراردادی به «فرهنگ انبوه» یا «فرهنگ توده‌ای» مشهور است. صنعت فرهنگ «پدیده‌ای عینی و واقعی نیست، بلکه فرهنگی کاذب، نادرست، مادی شده، یا دگرانگینخته و غیر طبیعی است». (جی، ۱۹۷۳، ۱۶). نگرانی عمده نظریه پردازان انتقادی از صنعت فرهنگ را می توان حول دو محور مهم دانست: اول این که صنعت فرهنگ پدیده‌ای است کاذب، نادرست و ویرانگر که به صورت مجموعه‌ای از عقاید از پیش بسته بندی شده، به طور انبوه تولید می شود و به کمک رسانه‌های جمعی به خورد توده‌ها داده می شود. دوم این که نظریه پردازان انتقادی نگران تأثیرات مخرب، سرکوبگر، تحمیق کننده و منفعل ساز این صنعت بر توده‌ها هستند.

در کنار «صنعت فرهنگ»، نظریه پردازان انتقادی به تجزیه و تحلیل و انتقاد از پدیده دیگری توجه می کنند، که از آن تحت عنوان «صنعت دانش»^۲ یاد می کنند. منظور از «صنعت دانش» به جریان‌اتی اشاره می کند، که به نوعی با تولید دانش سر و کار دارند. (برای مثال، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و مؤسسات تحقیقاتی - پژوهشی). این نهادها در اتماعه، صنعت فرهنگ را ابزاری جهت ایجاد رفتار و تفکر مناسب برای جامعه متجاس، هم‌رنگ و سازماندهی شده فراهم می آورند. بنابراین، تعلیم و تربیت عمومی، تعلیم و تربیت استاندارد و برنامه درسی به عنوان ابزاری جهت توده‌سازی و کنترل اجتماعی محسوب می شود.

الگوی تحلیلی نظریه انتقادی به دیگر رویکردها مانند «مکتب بیرمنگام»^۳ (مطالعات فرهنگی بریتانیا)، که بدیل فرانکفورتی‌ها در انگلیس، کمک کرد. مکتب بیرمنگام مانند مکتب فرانکفورت اثرات آموزشی روزنامه‌ها، رادیو، تلویزیون، فیلم، موسیقی و دیگر اشکال فرهنگ عمومی را بر بینندگان تحلیل کرد. «مکتب بیرمنگام» گرچه آثار مکتب فرانکفورت را بر شکل گیری خود نادیده می گرفت، اما در تحلیل برخی کارهای خود در نظریه اجتماعی و الگوهای روش‌شناختی تکرار مواضع مکتب فرانکفورت در بریتانیا بود. هر دو مکتب، فرهنگ را باز

1. Social cultural supra - structure

2. Knowledge Industuy

3. Birmangham School



تولید سلطه ایدئولوژیکی می‌دانستند و وظیفه مؤسسه‌های آموزشی و سازمان‌های فرهنگی را شکل دادن به شیوه‌های تفکر و رفتار در جوامع سرمایه‌داری تلقی می‌کردند. شکل‌گیری این مکتب از آغاز ماهیت سیاسی داشت و خرده فرهنگ‌ها را به شکل عام و خرده فرهنگ جوانان را به شکل خاص عنصری با ارزش برای مقابله با اشکال سلطه در جوامع صنعتی تلقی می‌کرد. بررسی‌های مکتب بیرمنگام چگونگی هم‌رنگ شدن کودکان و جوانان در جوامع سرمایه‌داری با آداب و رسوم و ارزشهای طبقه متوسط به وسیله مدارس را بیان می‌کند» (ویلیز^۱، ۱۹۸۱، ۱۳۲) «هدف نظریه انتقادی و مکتب بیرمنگام روشن کردن رویه‌های گسترش سرمایه داری نو و نیز کشف راه کارهایی است که از راه آن جامعه می‌تواند از روابط سلطه‌گری و بهره‌کشی رهایی یابد.» (مرجانی، ۱۳۸۵، ۷۳). «ریموند گاس»^۲ (۱۹۸۱) خصوصیات نظریه انتقادی را به گونه‌ای دقیق بدین گونه دسته‌بندی کرده است.» (نوذری، ۱۳۸۴، ۱۲۹).

۱-۱: هدف این نظریه ایجاد روشن‌گری در کارگزاری است که به آنها عقیده دارند یعنی توانمندی کردن آنها برای شناسایی این که منافع و علایق حقیقی آنها کدام است.

۲-۱: این نظریه ذاتاً رهایی بخش است، یعنی افراد را از قید نوعی اجبار و اضطراب رها می‌کند، که حداقل بخشی از آن خود خواسته و خود تحمیلی است.

۲- نظریه انتقادی محتوای شناختی دارد، یعنی اشکالی از معرفت است. نظریه انتقادی هم چنین برای تصدیق این نکته اهمیت زیادی قائل است، که شناخت یا معرفت قدرت را می‌سازد.

نظریه انتقادی در تحلیل‌های اجتماعی خود بر پیش‌فرض‌های زیر مبتنی است:

۱-۲: نخست اینکه عقاید افراد محصول جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کنند. به اعتقاد آنها، چون اندیشه‌های افراد به طور جمعی شکل می‌گیرد، لذا نیل به شناخت و نتایج عینی، مستقل از تأثیرپذیری از مکان جغرافیایی یا زمان تاریخی و دورانی که در آن به سر می‌برند و همین‌طور بدون تأثیرپذیری از نظام‌های فکری - فلسفی موجود در بسترهای زمانی - مکانی امری غیرممکن است، این مفروضه در واقع از مهم‌ترین وجوه تمایز نظریه انتقادی با مارکسیسم سستی به شمار می‌رود.

1. Willis

2. Raymond Geuss

۲-۲: پیش فرض دوم این است که روشنفکران و اندیشمندان نباید سعی کنند که در جهت گیری های خود صرفاً عینی و برون گرا باشند، یا در آثار خود واقعیت (Fact) را از ارزش جدا سازند. این مفروضه نیز از مهم ترین وجوه تمایز نظریه انتقادی با پوزیتیویسم به شمار می رود. به اعتقاد فرانکفورتی ها روشنفکران باید نگرشی انتقادی نسبت به جامعه ای اتخاذ کنند، که در حال بررسی آن هستند. نگرشی که از یک سو افراد را آگاه کند نسبت به آن چه باید انجام دهند و از سوی دیگر هدف اصلی آن ایجاد تحول اجتماعی باشد.

۳-۲: یکی دیگر از پیش فرض های نظریه انتقادی این است که روشنفکران باید نسبت به جامعه مورد بررسی خود موضعی انتقادی داشته، موضعی که هدف اساسی آن آگاه ساختن افراد و تحول اجتماعی باشد.

۴-۲: «رویکرد هنجاری» نظریه انتقادی به مراتب بیشتر از «رویکرد امر واقع» پوزیتیویسم می تواند روشنفکران را در پژوهش ها و تحقیق های خود در زمینه علوم اجتماعی و انسانی به مقولاتی همچون شناخت و حقیقت نزدیک کند.

۵-۲: نظریه انتقادی بر بُعد هگلی اندیشه های مارکس تأکید دارد، این نظریه الگوی اقتصادی مارکسیسم را رد می کند که در آن فرهنگ، ایدئولوژی و سیاست به مثابه «روینا» توسط فعالیت های «زیربنای» اقتصادی تعیین می شوند.

بنابراین، متفکران نظریه انتقادی بر خرد و عقل هگلی برای روشنگری و انتقاد از سلطه فرهنگی به عنوان مبانی نظریه خود استفاده کردند و به این طریق از مارکسیسم سستی فاصله گرفته و از برخی آموزه های و اصول مارکسیسم مانند اقتصاد، طبقه، ماتریالیسم دیالکتیک دست کشیده و به جای آن بر فرهنگ و دیالکتیک روشنگری به جای اقتصاد و ماتریالیسم دیالکتیک تأکید کردند. «نظریه انتقادی به عنوان ایدئولوژی طبقه خاصی محسوب نمی شود و بر این نکته تأکید می کند که شناخت یا معرفت قدرت را می سازد» (پاینه، ۱۹۹۶، ۱۶۶). اساس و اصول نظریه انتقادی بر نقد پوزیتیویسم و رویکردهای روش شناختی آن استوار است. (به اعتقاد آن ها نظریه سستی به ویژه قالب های روش شناختی آن در چارچوب پارادایم پوزیتیویستی با طرح مقوله «بی طرفی ارزشی»^۲ علوم و دخالت ندارد قضاوت های ارزشی در تحقیقات در عرضه

1. Sub - Structure

2. Value free

علوم اجتماعی و انسانی همانند علوم تجربی و طبیعی، هر گونه رسالت اجتماعی و در رأس همه رسالت‌هایی بخشی را از نظریه سلب کرده و آن را تا حد فرمول‌ها و قواعد خشک علوم طبیعی و تجربی تقلیل داده است و در نهایت علوم اجتماعی و انسانی را نیز به کلیشه‌هایی بی دردسر و بی ضرر برای جامعه سرمایه داری تبدیل می‌کند. (نوذری، ۱۳۸۴، ص ۱۶۲). بنابراین، هدف و رسالت علم باید رهایی انسان از جبرهایی باشد که در راه خودمختاری او مانع ایجاد کرده است.

بدین ترتیب صاحب نظران مکتب انتقادی بر مبنای خطوط راهنمای فوق به تحلیل، تبیین و انتقاد از وجوه مختلف مسائل اجتماعی مانند هویت فردی، روابط خانوادگی، شخصیت اقتدارگر، صنعت فرهنگ، دیوان سالاری پیچیده و در حال گسترش، دولت، اقتدار، سیاست، فرهنگ و اقتصاد اقدام کرده‌اند. و به این منظور سلطه فرهنگی را نقد و تعلیم و تربیت را به طور ضمنی و جزئی از فرهنگ بررسی کرده‌اند، اما نسل بعدی نظریه پردازان انتقادی به طور مستقیم به بررسی نظام‌های آموزشی اقدام نمودند و الگوی تعلیم و تربیت انتقادی یا رادیکال را عرضه کردند.

تعلیم و تربیت انتقادی یا رادیکال:

«هر تحلیلی از تعلیم و تربیت انتقادی یا رادیکال، با بررسی کار پائولو فریره شروع می‌شود، او نخستین فیلسوف، مربی و دانشمند اولیه تعلیم و تربیت انتقادی یا رادیکال محسوب می‌شود» (مک لارن، ۲۰۰۳) می‌توان این گونه بیان کرد که: «ایده تعلیم و تربیت انتقادی با ادبیات نئو مارکسیسم در نظریه انتقادی شروع می‌شود» (استانلی^۱، ۱۹۹۲). از نظر تاریخی، تعلیم و تربیت انتقادی، به عنوان فهم نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در مدارس است، که گاهی اوقات نیز «نظریه انتقادی» نامیده می‌شود. این نظریه را متفکرانی مانند «پائولو فریره»^۲، ولفگانگ کلافسکی^۳، پیتر مک لارن^۴، ایراشور^۵، کارمن لوک^۶، جنیفر گور^۷، هانری ژيرو^۸، مایکل

-
1. Stanley
 2. Paulo Freire
 3. Wolfgang Klafki
 4. Perter McLaren
 5. Ira Shor
 6. Carmen Luke
 7. Jennifer Gore
 8. Henry Giroux

اپل^۱، بل هوکز^۲ و هم فکran دیگر آنها توسعه داده‌اند. فریره (۱۹۷۰)، ژيرو (۱۹۹۷)، مک لارن (۱۹۹۸) و شور (۱۹۹۲) بیان می‌کنند، که تعلیم و تربیت انتقادی یا رادیکال معانی زیادی دارد. «برای برخی از این متفکران تعلیم و تربیت انتقادی یا رادیکال بر تحلیل عمیق جنبه‌های سیاسی مؤسسات آموزشی، سیاست‌ها و رویه‌های آموزشی آنها دلالت دارد و این‌ها باید در راستای تغییرات اجتماعی رادیکال باشد» (فریره، ۱۹۷۰ و ژيرو، ۱۹۹۷). برخی دیگر از متفکران، تعلیم و تربیت انتقادی را توسعه‌الگوی تربیتی در زمینه جدیدترین نظریه‌ها، روش‌ها و شیوه‌هایی می‌دانند که فرایندهای آموزشی و یادگیری را تقویت می‌کند. بنابراین، تعلیم و تربیت انتقادی رویکردی برای فهم ارتباط جامعه/ مدرسه است. «و به تعبیر دقیق رویکردی عملی به تدریس، یادگیری و تحقیق است که بر آموزش از طریق گفتگوی انتقادی و تحلیل دیالکتیکی تجارب روزمره تأکید دارد» (مک لارن، ۲۰۰۳، ۲۶).

تعلیم و تربیت انتقادی به خردورزی، نقد و تغییر، به عنوان هدف‌های ارزش‌مند آموزشی، توجه می‌کند. این دیدگاه تربیتی می‌کوشد که شرایط واقعی اجتماعی تربیت را کشف کند، به همین سبب به نقادی اندیشه نیازمند است. نقادی اندیشه یعنی کشف علمی شرایط پدید آمدن جامعه و افشای استدلال‌های ارائه شده است. انتقادی اندیشیدن آن است که انسان به کهنه شدن برداشت‌های پرورده‌ای حکم کند، که حتی تبیین‌کننده گذشته متأخر اوست. به بیانی دیگر، یکی از ویژگی‌های یک فرد انتقادی، توانایی «حرکت در فراسوی» گذشته است، بی آن که با تکیه بر افق‌های جدید شناخت انتقادی، که هم اکنون به آن دست یافته، گذشته را انکار کند. برای تعلیم و تربیت انتقادی، تحلیل انتقادی تضادهای اجتماعی، که تعلیم و تربیت در آن دخیل است، مبنا و نقطه شروع مهمی به شمار می‌آید. زیرا تعلیم و تربیت انتقادی صرفاً از طریق انتقاد است که می‌تواند به روشنگری در زمینه ساختارهای اجتماعی کمک کند، که تعیین‌کننده عمل تربیتی هستند. «از طریق تحلیل انتقادی فرایند سرکوب بی‌عدالتی اجتماعی، سلطه، شی گشتگی و از خود بیگانگی در قلمرو تعلیم و تربیت کشف و علل اجتماعی و نهادی آنها تحلیل می‌شود و پی آمدهای احتمالی آن در معرض دید قرار گیرد. (میرلوحی، ۱۳۷۶، ۵۳)

1. Miceal Apple
2. Bell Hooks

علاوه بر این‌ها مقوله‌های دیگری از قبیل «روشنگری»^۱، «رهایی»^۲، «صلح»^۳، «آزادی»^۴، «پراکسیس»^۵، «توانمندسازی»^۶، «انسان گرایی»^۷، «دیالکتیک»^۸، «فرهنگ سکوت»^۹ و «آگاهی انتقادی»^{۱۰} و... از جمله مفاهیمی هستند که محور تأملات تربیتی دیدگاه انتقادی را تشکیل می‌دهند. بنابراین، «تعلیم و تربیت انتقادی نقد را، به عنوان اصلی مهم، برای روشنگری و آگاهی و راهنمای عمل متفکرانه (پراکسیس) تلقی می‌کند» (مک کارتی^{۱۱}، ۱۹۹۴، ۴۳). این نظریه در مقام نقادی، این امر را که چه کسی، کدام طبقه، نهادها و فرایندهای تربیت را کنترل، هدف‌ها و اولویت‌های تربیتی را تعیین و بررسی می‌کند.

«هدف دیدگاه تعلیم و تربیت انتقادی در قالب دگرگون سازی و تحول جامعه و رهایی انسان جلوه گر می‌شود. از دید آن‌ها رهایی بخشی فرایندی است که از آن طریق مردم ستمدیده کسب قدرت کرده و موقعیت را به نفع خود تغییر می‌بخشد» (مرزوقی، ۱۳۸۳، ۴۱). این دیدگاه تربیت را وسیله‌ای می‌داند که باید صبغه‌ای کاملاً سیاسی داشته باشد. و بیان می‌کند که: «مهم‌ترین موضوع در ادبیات تعلیم و تربیت انتقادی این ایده است که نظام‌های تربیتی سراسر جهان سیاسی هستند» (فریره ۱۹۹۷، و ژیرو ۱۹۹۷). تصمیم درباره این که چه کسانی به عنوان معلم استخدام شوند کدام کتاب‌ها خریداری گردند و چه زبانی در مدارس استفاده شود، همه سیاسی است و معلمانی که ادعا می‌کنند بی‌طرف هستند نیز به تعبیری سیاسی عمل می‌کنند. «هورتون و فریره (۱۹۹۰) مدعی هستند که تفکر نظام‌های تربیتی و معلمان بی‌طرف اشتباه است.» آن‌ها ادعا می‌کنند کسانی که تعلیم و تربیت را بی‌طرف می‌دانند در واقع از وضع موجود حمایت می‌کنند. بنابراین، موضوع محوری تعلیم و تربیت انتقادی، سیاسی تلقی کردن نظام‌های تربیتی است و بر این اساس فرضیه‌هایی به شرح زیر

1. Enlightenment
2. Liberatory
3. Peace
4. Freedom
5. Praxis
6. Empowerment
7. Humanization
8. Dialectic
9. Culture of silence
10. Critical consciousness
11. Macarthy

طرح می‌کنند:

۱- ایدئولوژی‌ها و فرهنگ حاکم شیوه‌ها و هدف‌های آموزشی را دیکته می‌کنند.

۲- دانش آموزان باید فعالانه در فرایند یاددهی یادگیری مشارکت داشته باشند.

۳- زبان بعد ایدئولوژیکی دارد و به ساخت هنجارهای کلاسی کمک می‌کند.

«متفکران تعلیم و تربیت انتقادی ادعا می‌کنند که ایدئولوژی‌های حاکم در مدارس تعیین کننده موضوع‌های درسی برای تدریس هستند و فرهنگ حاصل از این ایدئولوژی‌ها اهمیت زیادی دارد» (ژیرو، ۱۹۹۷، ۱۷). این سلطه فرهنگی به عنوان فرهنگ اساسی تلقی شده و فرهنگ‌های دیگر را نادیده یا حاشیه‌ای تلقی می‌کنند.

رویه‌هایی همچون "فقط زبان انگلیسی"^۱ و "سواد فرهنگی"^۲ نمونه‌هایی از سلطه فرهنگی است که می‌تواند بر خط مشی آموزشی، سیاسی و تفکر فراگیران و معلمان اثر بگذارد. ماسدو (۱۹۹۴) اعتقاد دارد کسانی که از میراث فرهنگی غرب دفاع می‌کنند، فرهنگ اقوام، نژادها و ملل دیگر را نادیده گرفته و می‌خواهند به وسیله زبان این نوع سلطه را دیکته کنند. و به همین علت است که زبان در تعلیم و تربیت انتقادی اهمیت جدی دارد. براساس دیدگاه ماسدو^۳ (۱۹۹۴) زبان فقط به عنوان یک ابزار جهت برقراری ارتباط دیده نمی‌شود، بلکه زبان می‌تواند بار ایدئولوژیکی و سلطه‌گری نیز داشته باشد و قادر است هنجارهای خاصی را در کلاس‌ها دیکته کند. متفکران تعلیم و تربیت انتقادی خود به دو جریان فکری تقسیم شده‌اند. جریانی که مربیان چپ- لیبرال را شامل می‌شود و هدف آن‌ها تلاش برای اصلاح و بهبود وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در جوامع سرمایه‌داری است و از مهم‌ترین متفکران این جریان می‌توان از دیویی و هورتن نام برد. جریان دوم بر ایجاد جامعه‌ای سوسیالیستی از طریق نقد تأکید داشته و بر برخی از اصول و آموزه‌های مکتب فرانکفورت استوار است. از مهم‌ترین متفکران این جریان فریره برزیلی و ژیروی آمریکایی هستند.

تعلیم و تربیت انتقادی از دیدگاه فریره:

بررسی تعلیم و تربیت انتقادی یا بنیادی (رادیکال) با مطالعه اندیشه‌های فریره آغاز

1. Only English
2. Cultural Literacy
3. Macedo

می‌شود. ماهیت انسان از دیدگاه فریره بودن انسان در جهان و با جهان است. «از دیدگاه او نقش وجودی انسان این است که به عنوان فردی ظاهر شود که مایل است در دنیای خود اثر گذارد و آنرا تغییر دهد و از این طریق امکان کامل‌تر و گسترده برای زندگی، چه به صورت فردی و چه جمعی فراهم کند» (فریره، ۱۳۵۶، ۲۳). از دیدگاه او احترام و شأن انسانی به عنوان یک ارزش نگریسته می‌شود. او ادعا می‌کند با این که مسئله احترام به انسان از لحاظ ارزش‌شناسی پیوسته مسئله اساسی انسان بوده است، معذک در زمان حاضر اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است. معرفت‌شناسی در دیدگاه فریره توسعه آگاهی و معرفت انتقادی است. او اعتقاد دارد که آگاه شدن نشانه رشد بیداری شعور انتقادی است و ثمره یک برنامه آموزشی انتقادی بر شرایط تاریخی مناسب مبتنی است. «آگاهی انتقادی»^۱ با تعمق داشتن در تبیین مسائل با جایگزین ساختن اصول علت و معلولی به جای تبیین‌های جادویی و سطحی مشخص می‌شود. «توسعه آگاهی انتقادی طی فرایندی صورت می‌گیرد که با حرکت فراگیران از یک حالت "خام به آگاهی سطحی" و سپس "آگاهی جادویی-اسطوره‌ای" و نهایتاً "آگاهی انتقادی" می‌باشند» (فریره، ۱۹۹۶، ۶) پیام اصلی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت انتقادی فریره این است که هر کسی فقط تا حدی می‌تواند نسبت به واقعیت طبیعی، فرهنگی و تاریخی بداند، که در آن است و "طرح مسئله"^۲ کند. «طرح مسئله فریره در مقابل "حل مسئله"^۳ تکنوکرات‌ها در تعلیم و تربیت انتقادی مطرح است» (فریره، ۱۳۶۸، ۱۵).

تعلیم و تربیت انتقادی با نام‌های تعلیم و تربیت رهایی‌بخش^۴، تعلیم و تربیت آزادی‌بخش^۵، تعلیم و تربیت دموکراتیک^۶، تعلیم و تربیت تحول‌آفرین^۷، تعلیم و تربیت رادیکال و تعلیم و تربیت گفتگویی^۸ است. «محور کانونی الگوی تربیتی فریره رشد رویه‌های ضد اقتدارگرایی، رویکردی گفتگویی و تعاملی است، که هدف آن بررسی کردن موضوعات قدرت، نابرابری و ستم است» (مک لارن، ۲۰۰۳، ۳۶) و از طریق قرار دادن نقدهای سیاسی و اجتماعی

1. Critical Consciousness
2. Posed - Problem
3. Problem - Solving
4. Emancipatory Education
5. Liberatory Education
6. Democratic Education
7. Transformative Education
8. Dialogical Education

زندگی روزمره در برنامه درسی میسر می‌گردد. این دیدگاه فقط بر توسعه آگاهی انتقادی متمرکز نیست، بلکه بر عمل متفکرانه (پراکسیس)^۱ نیز تأکید دارد که: «تعلیم و تربیت انتقادی صرفاً تکنیکی آموزشی نیست، بلکه شیوه‌ای از زندگی در فعالیت‌های تربیتی است» (فریره، ۱۹۹۸، ۳).

شور (۱۹۸۷) بیان می‌کند که فرایند الگوی تربیتی فریره پنج مرحله را به شرح زیر شامل است:

الف: "گفتگو"^۲: فرایند بحث گروهی که فراگیران را به کسب دانش جمعی قادر می‌کند و از این طریق جامعه را تغییر می‌دهد.

ب: طرح مسأله: معلم به عنوان کارگر فرهنگی فراگیران را در شناسایی مسائلی که در جامعه با آن مواجه می‌شوند، راهنمایی می‌کند تا بتوانند آن مسائل را حل کنند.

ج: "بازنمایی"^۳: فراگیران از طریق کشف ایده‌ها یا خلق نشانه‌هایی که در تجارب زندگی آن‌ها مستتر است شروع به چالش و مقابله با مسائل می‌کند.

د: "رمزگذاری"^۴: تجربه‌های گذشته و حال خود را برای فهم مسائل اجتماعی به کار گرفته و آن را به عنوان راهنمای عمل اجتماعی قرار می‌دهند.

هـ: "هشیارسازی"^۵: فرد در این مرحله از آگاهی جادویی و ساده عبور کرده و به آگاهی انتقادی دست می‌یابد. بنابراین، الگوی تربیتی فریره شامل: گفتگو، طرح مسئله، بازنمایی، رمزگذاری و هشیارسازی است.

فریره (۱۹۷۰) ادعا می‌کند که قبل از اینکه یادگیری رخ دهد، شرایط زیادی برای یاددهی - یادگیری لازم است. نخست ارتباط کلمه با جهان است. که تغییراتی در ادراک فراگیران از واقعیت ایجاد می‌کند. دومین موضوع در آموزه‌های او توجه به آن نوع "آگاهی" است، که فراشناخت نامیده می‌شود و از طریق آن شخص می‌تواند شیوه یادگیری خود را تحلیل کند. «او آگاهی را فهم نابرابری‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی و عمل علیه عناصر ستم و

1. Praxis
2. Dialogue
3. Representation
4. Codification
5. Conscientization

نابرابری تعریف می‌کند و بیان می‌دارد که عمل تربیتی باید واکنشی سیاسی باشد. واکنش سیاسی خاصی که باعث می‌شود انسان آزاد شود. دیویی نیز همین مطلب را بیان می‌کند. اما دیویی معتقد است که تعلیم و تربیت و دموکراسی اجتماعی لازم و ملزوم یکدیگر هستند. برای دیویی تعلیم و تربیت، انتقادی فقط در یک دموکراسی، شکل می‌گیرد. اما برعکس فریره اعتقاد دارد که تعلیم و تربیت، در یک موقعیت بدون دموکراسی، هشیارسازی را باعث می‌شود. او بر تعلیم و تربیت انتقادی تأکید دارد که در موقعیت بدون دموکراسی رشد می‌کند و خود موتور محرکه توسعه دموکراسی اجتماعی می‌شود (فریره، ۱۹۷۰، ۲۴۸) بر این اساس فریره فرایندی سه مرحله‌ای را، به شرح زیر برای عمل تربیتی بیان می‌کند:

۱- بررسی کلمات و موضوعات عام و خاص در جامعه

۲- فهرست کردن کلمات و موضوعات، ساخت مسائل، طرح مسائل معمولی با مسائل

سیاسی و بحث راه‌حل‌ها

۳- عمل سیاسی

او سبنای نظریه تربیتی خود را "خرد و اندیشه‌ورزی"، اصول آن را، "روشنگری" و "آگاهی انتقادی" دانسته و "گفتگو" را نیز به مثابه روش تربیتی توصیف می‌کند. فرض بنیادی الگوی تربیتی این متفکر براساس تعامل و گفتگو با کسانی است که قربانیان ستم سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی هستند. برای او کسانی که ستم‌دیده هستند، می‌توانند به یک "خود آگاهی"^۱ یا "آگاهی انتقادی"^۲ برسند، که در نهایت بتوانند شرایط خود را تغییر دهند، آن چه که او آن را نظریه هشیارسازی نام گذاری می‌کند.

«او اعتقاد دارد که تعلیم و تربیت عملی فرهنگی برای رهایی انسان‌ها است». او در کتاب "تعلیم و تربیت به مثابه تمرین آزادی برای آگاهی انتقادی"^۳ می‌نویسد که انسان باید قادر باشد جهان را انتقادی بخواند و افراد قادر باشند. بین تعلیم و تربیت و تبلیغات تمایز قائل شوند. بنابراین تعلیم و تربیت باید در کلاس‌های آزاد، جایی که بین معلم و فراگیران رابطه عاری از سلطه وجود دارد، به توسعه اندیشه منجر شود هدف ساخت دانش کمک به افراد برای توسعه

1. Self- Consciousness

2. Critical Consciousness

3. Education As The Practice Of Freedom

جامعه است او برای معلمان به "عنوان کارگران فرهنگی"^۱ در الگوی تربیتی خود ارزش زیادی قائل است، زیرا معلم در فرایند گفتگو فقط انتقال‌دهنده اطلاعات نیست، بلکه در روشن ساختن جهت‌گیری فعالیت دانش‌آموز و فراهم کردن منابع لازم به او یاری می‌رساند. معلم باید آمادگی حضور در کارهای جامعه را داشته باشد، و در نهایت این که معلم رابط اساسی و تعیین‌کننده بین مدرسه و جامعه محلی است. برنامه درسی در الگوی فریره از تجارب و واقعیت‌های زندگی روزمره فراگیران نشأت می‌گیرد و برنامه درسی از پیش طراحی شده توسط نخبگان و برنامه‌ریزان در این الگو جای‌گاهی ندارد، بلکه برنامه درسی باید با کمک استادان و کارشناسان، والدین، معلمان، دانش‌آموزان و گروه‌های محلی، براساس نیازها و واقعیت‌های زندگی اجتماعی، تدوین می‌شود. به طور خلاصه می‌توان تعلیم و تربیت انتقادی فریره را در چند اصل کلیدی زیر بیان کرد:

- ۱- هدف تعلیم و تربیت انتقادی توانمندسازی فراگیران است.
- ۲- روش تعلیم و تربیت مبتنی بر گفتگو است.
- ۳- تعلیم و تربیت انتقادی دیدگاه‌های فراگیران درباره واقعیت را توسعه می‌دهد.
- ۴- تعلیم و تربیت همراه با تغییر و دگرگونی در فرد و جامعه است.
- ۵- تعلیم و تربیت امری سیاسی است.
- ۶- تعلیم و تربیت بر امید استوار است. در دیدگاه فریره امید به عنوان یک نیاز هستی‌شناسی توصیف می‌شود که بر عمل متفکرانه (پراکسیس) مبتنی است. بدون امید، نمی‌توانیم برای تغییر تلاش کنیم.

تعلیم و تربیت انتقادی یا رادیکال از دیدگاه ژيرو:

ژيرو از نظریه‌پردازان معروف در زمینه مطالعات فرهنگی و تعلیم و تربیت انتقادی است. او از آموزه‌ها و اصول نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت به ویژه "هربرت مارکوزه"^۲، فریره و دیدگاه‌های تربیتی پیشرفت‌گرایی جان دیویی متأثر است. او الگوی تعلیم و تربیت رادیکال را براساس آموزه‌های مارکوزه بنا کرده و به فرایند یاددهی-یادگیری، به عنوان بخشی از مبارزه

برای تغییرات اساسی در جامعه، توجه می‌کند. نکته مهم در الگوی تربیتی ژيرو این است که او بیشتر بر بعد خوشبایانه و آرمان‌گرایی مارکوزه تأکید دارد، و این که امکان شناخت ویژگی‌های جامعه و درک توانایی‌های انسانی و توسعه آن‌ها وجود دارد. ژيرو معتقد است برای درک کامل و آن چیزی که او «امتناع کامل»^۱ در موقعیت‌های تاریخی می‌نامد رادیکالیسم سیاسی و ضد پوزیتیویستی به عنوان پیش شرط نقد و دگرگونی عمل می‌نماید. «او با استفاده از دیدگاه فریره آموزش و پرورش آمریکا را بررسی و «سواد انتقادی»^۲ را توصیه کرد از نظر او سواد انتقادی آموختن چگونگی تشخیص مسائل و تجزیه و تحلیل و حل آنهاست» (کاردان، ۱۳۸۱، ۲۶۵) به نظر او، اگر افراد در ضمن آموختن خواندن و نوشتن این گونه تحلیل را نیاموزند، کورکورانه فرهنگ حاکم را می‌پذیرند و در نتیجه در استثمار خود به استثمارگران کمک می‌کنند. به همین سبب بر این باور است که معلمان و کارشناسان فرهنگی امروز به زبان سیاسی و پرورشی نو نیازمند هستند، که به کمک آن بتوانند به زمینه‌های تغییر و نیز حل مسائلی توجه کنند، که جهان دچار آن است.

او در سال ۱۹۷۰ «نظریه باز تولید»^۳ را مطرح کرد. براساس این نظریه ساختارهای آموزشی در مدرسه و کلاس با ساختار طبقاتی جامعه متناظر است و این تناظر نشان می‌دهد که چگونه مدرسه پیوسته ساختار طبقاتی جامعه را بازتولید می‌کند. ژيرو بیان می‌کند که بر اساس دیدگاه بازتولید، مدارس سه ویژگی دارند:

۱- نخست این که مدارس طبقات و گروه‌های مختلف اجتماعی را به دانش و مهارت‌هایی تجهیز می‌کنند که آن‌ها بتوانند بر اساس آن جایگاه اجتماعی و طبقاتی خود را در سلسله مراتب طبقاتی جامعه پر کنند.

۲- مدارس به عنوان ابزارهای فرهنگی دانش، ارزش و زبان سلطه را باز تولید می‌کنند.

۳- مدارس به عنوان بخشی از ماشین دولت هستند، که سلطه اقتصادی و ایدئولوژی طبقات حاکم را دیکته می‌کنند.

به زودی ژيرو از این نظریه انتقاد و در برابر آن نظریه دیگری با عنوان «نظریه مقاومت»^۴ را

-
1. Total refusal
 2. Critical Literacy
 3. Reproduction Theory
 4. Resistance Theory

مطرح کرد. این نظریه بیان می‌کند که مدرسه همواره تابع ساختار جامعه نیست و الگوی فرهنگی حاکم را تکرار یا باز تولید نمی‌کند و شاگرد نیز همیشه تابع معلم نیست، اما به زودی ثابت شد که مقاومت هم‌گاه به سلطه طبقه حاکم کمک می‌کند و تثبیت وضع طبقاتی در جامعه را باعث می‌شود. در سال‌های ۱۹۹۰، او نظریه جدیدی را با نام "تعلیم و تربیت مرزی"^۱ طرح کرد. «در تعلیم و تربیت مرزی اعتقاد بر این است که معلمان در داخل مرزهای اجتماعی، سیاسی و فرهنگی زندگی می‌کنند، که چندگانه و متکثر است، لذا برنامه درسی نیز باید انعکاسی از این تنوع باشد» (فرمهنی فراهانی، ۱۳۸۳، ۱۲۹). از نظر ژيرو، تعلیم و تربیت مرزی، ذاتاً روندی با هدف جامعه‌ای آزاد است. نخستین مانعی که در حال حاضر بر سر راه این هدف وجود دارد، به حاشیه رانده شدن گروه‌های اجتماعی به واسطه نژاد پرستی و جنسیت گرایی است. تعلیم و تربیت مرزی، برای دانش آموزان فرصت لازم را فراهم می‌کند تا با منابع و مراجع چندگانه‌ای درگیر شوند، که مرزهای مختلف فرهنگی، تجارب و زبان‌ها را تشکیل می‌دهند، و این به منظور آن است که دانش آموزان این مرزها را بشناسند و با آنها به طور انتقادی مواجه و از محدودیت‌های آن آگاه شوند.

هدف اساسی او در تعلیم و تربیت انتقادی روشن کردن کارکردهای مدارس از طریق گفتگو و درباره سیاست‌های فرهنگی و آموزشی، اندیشه‌ها، ایدئولوژی‌ها، قدرت، تاریخ، نژاد، جنسیت و ارتباط آنها با فرایندهای مدرسه‌ای است. ژيرو در تعلیم و تربیت انتقادی معلمان و فراگیران را به توسعه اندیشه برای مقابله با "سلطه آموزشی" تحریک می‌کند. او ادعا می‌کند که در مدارس فرایندی تحت عنوان سلطه (هژمونی) آموزشی وجود دارد. او واژه هژمونی را از "آنتونیو گرامشی"^۲ گرفته است. و این مفهوم را بدین گونه شرح می‌دهد. از نظر این اندیسمنده هر کسی تا اندازه‌ای به صورت ضمنی با این مفهوم آشنایی دارد، اما ممکن است با واژه به طور دقیق ناآشنا باشد. برای آشنا شدن با این مفهوم و واژه، لازم است مثالی بزنیم. خاطرات شما درباره فرایند یاددهی - یادگیری در دوران تحصیلات شما چگونه است؟ همه ما در دوران تحصیل مطالب حفظ کردنی، آزمون‌ها و امتحان دادن آنها، ترس و اضطراب از معلم و

-
1. Border Pedagogy
 2. Educational Hegemony
 3. Antonio Gramsci



امتحان، مدیریت مدرسه و کلاس را به خاطر داریم. این‌ها همه جنبه‌هایی از سلطه (هژمونی) آموزشی است. «او (۱۹۹۷) ادعا می‌کند که سلطه (هژمونی) آموزشی خود را از طریق "برنامه درسی پنهان"^۱ تحمیل می‌کند و آن هنجارها، ارزش‌ها و باورهای حاکم را شامل می‌شود که ارتباطات اجتماعی در مدارس و زندگی کلاسی را شکل می‌دهد» (ژیرو، ۱۹۹۷، ۲۱). حفظ مطالب درسی، امتحان، اضطراب و ترس از معلم و مدرسه، اشکالی از سلطه (هژمونی) آموزشی حاکم بر فرهنگ مدرسه می‌داند. معلمان و مدیران اعتقاد دارند، که اگر ترس و امتحان نباشد فراگیران یاد نمی‌گیرند، این خود نوعی سلطه (هژمونی) آموزشی است. تعلیم و تربیت انتقادی در جهت حذف یا کاهش این سلطه آموزشی حرکت می‌کند. ژيرو اعتقاد دارد که تعلیم و تربیت انتقادی تلاش دارد که:

شکلهای جدید دانش را از طریق تأکید بر رد "دیسپلین‌ها"^۲ و خلق دانش "میان رشته‌ای" ایجاد کند.

سؤالاتی در ارتباط با حاشیه‌نشینی و مراکز قدرت در مدارس طرح کند.

تفاوت‌های بین فرهنگ خاص و عام را بررسی کند.

به عنوان عامل تسهیل‌گری است، که فراگیران را توانمند، انتقادی و فعال پرورش دهد.

او اعتقاد دارد که تعلیم و تربیت انتقادی بر سه اصل استوار است:

الف: تأکید بر فرهنگ فردی یا تجربه زندگی

ب: توسعه صدای انتقادی از طریق نگاه انتقادی به جهان و جامعه که از طریق گفتگو با دیگران اتفاق می‌افتد.

ج: تغییر جامعه به منظور برابری همه شهروندان از طریق مشارکت فعال در جامعه.

برنامه درسی در این دیدگاه از قبل تهیه نمی‌شود، بلکه از تعامل و عمل مشارکت جویان تولید می‌شود. برنامه درسی مواد و متونی را شامل است، که براساس منابع فرهنگی طراحی می‌شود و دانش آموزان با خود به مدرسه می‌آورند، ژيرو، نظیر فریره که معلمان را "کارگران فرهنگی"^۳ می‌نامید، براساس نظریه انتقادی خود معلمان را "روشنفکران تحول‌آفرین"^۴ نام

1. Hidden Curriculum
2. Disciplines
3. Cultural Workers
4. Transformative Intellectuals

گذاری کرد. «ایفای نقش روشنفکری، مستلزم آگاهی معلم از فرهنگ سیاسی اجتماعی حاکم و فراهم بودن شرایط برای فعالیت می‌باشد» (مرزوقی، ۱۳۸۰، ۹۵). او با تأکید بر عنصر روشنفکری می‌خواهد این تلقی رایج را رد کند که معلمان صرفاً محتاج کسب مهارت هستند. به عبارت دیگر ژيرو می‌کوشد تا با این تصور که تدریس فن است و مدرس ذوفن درافتد. از نظر او معلم، روشنفکر تحول‌آفرین حرفه‌ای است، یعنی اگر حرفه یا فنی هم دارد، با اندیشه و فکر در پیوند است و باید همواره فرهنگ را ساخت‌شکنی کند، که در آن زندگی می‌کند. به طور کلی دیدگاه‌های ژيرو را می‌توان در چند بند به شرح زیر بیان کرد:

۱- اخلاق باید محور کانونی تعلیم و تربیت باشد. (در اینجا اخلاق به معنای مفاهیم عام و غیرمجادله‌ای مطرح شده در اعلامیه حقوق بشر مورد نظر است).

۲- دانش و مواد درسی نباید متونی مقدس و تغییرناپذیر تلقی شوند.

۳- دانش انتقادی باید زمینه ایجاد دانش جدید را فراهم آورد و بتواند با ساخت‌شکنی و گذشتن از محدودیت‌های نظم موجود به نتایج تازه برسد.

۴- مفهوم ثابت فرد، یعنی این تلقی از انسان که ذات و ماهیتی ازلی، ابدی، و تغییرناپذیر دارد باید نوسازی شود و دانش‌آموزان باید بدانند که به تبع سرشت سیال آدمی، حقیقت نیز همیشه و همه‌جا معنای واحدی ندارد.

۵- دانش‌آموز باید همیشه به نحوه جدیدی از هویت و مناسبات اجتماعی فکر کند.

۶- مطالعات فرهنگی باید به عنوان آموزش عمومی در مدارس تجویز شود.

۷- تربیت سیاسی از مهم ترین جنبه‌های تربیتی محسوب می‌شود.

او با بررسی روابط قدرت و دانش می‌کوشد نگرش انتقادی فراگیری ایجاد کند که موضوع اصلی آن مقاومت است. و اعتقاد دارد که مدارس باید در تربیت شهروندانی بکوشند که به اعمال قدرت بر زندگی خود، به ویژه بر شرایط ایجاد و تحصیل دانش، قادر باشند و مربیان باید تعلیم و تربیت انتقادی را به‌پروارند که دانش، عادت، مهارت‌های شهروندی انتقادی، به جای شهروندان صرفاً خوب بودن، آموزش دهند.

ژيرو نیز، هم چون فریره، بی‌طرفی و رکود ایدئولوژیک را از گستره تعلیم و تربیت انتقادی دور می‌داند. او در این باره بیان می‌کند آموزش و پرورش هرگز از غرض تهی نیست، و معلم و برنامه درسی بی‌طرف نداریم. از بررسی دیدگاه‌های فریره و ژيرو می‌توان این گونه



نتیجه‌گیری کرد که تعلیم و تربیت انتقادی، از دیدگاه این دو متفکر، شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارد. شباهت‌های این دیدگاه‌ها را می‌توان چنین بر شمرد: نپذیرفتن بی‌طرفی دانش؛ تکیه بر وظیفه آن به رهاسازی انسان از جبرهای گوناگون، آموزش بر پایه زمینه و بافت، که بنابر آن فراگیران با جای دادن گفتمان‌ها و مسائل در جایگاه‌های واقعی و نیز انتقال تجربه‌های خود به کلاس درس، آن‌ها را نقد و بررسی می‌کنند، اعتقاد به این که تعلیم و تربیت سیاسی است و لذا همه ارکان آن اعم از هدف‌ها، برنامه درسی و آموزش سیاسی هستند، تأکید بر گفتگوی عاری از سلطه در کلاس‌ها، و سرانجام تمرکز زدایی قدرت در کلاس که در آمدی در به چالش کشیدن نظام سلطه و رفتن به سوی تغییر بنیادی اجتماعی شمرده می‌شود. از مهم‌ترین تفاوت‌های دیدگاه فریره و ژيرو، جهت‌گیری تجویزی و عمل‌گرایانه فریره در برابر این متفکر است. در واقع فریره بیش‌تر به عمل در تعلیم و تربیت بها می‌دهد و در این باره دستوراتی نیز برای مربیان داشته است، در حالی که گفتمان‌ها و مسائلی که ژيرو مطرح می‌کند بیش‌تر نظری و انتزاعی است. از تفاوت‌های دیگر این دو متفکر می‌توان از زمینه و بافت کاری آن‌ها نام برده فریره بیش‌تر کشاورزان و افراد بزرگسال در کشورهای جهان سوم را تحت آموزش انتقادی قرار داد، در حالی که ژيرو نظرات و آموزه‌های خود را با طبقه متوسط در آمریکا به حیطه عمل در می‌آورد.

دلالت‌های تربیتی تعلیم و تربیت انتقادی

بینش محوری در این دیدگاه نقد است، که از طریق آن موضوعات و مسائل اجتماعی را به چالش می‌کشد. 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، ۱۱۷).

هدف نهایی تعلیم و تربیت انتقادی آماده‌سازی شهروندانی آگاه و انتقادی برای مشارکت فعال در جامعه است. هدف این است که شاگردان بر مبنای نقادی‌های خود مدرسه را اصلاح کنند به نحوی که مدارس به فضاهای عمومی آزادمنشانه تبدیل شوند تا دیدگاه نسل جوان به حقوق و مسئولیت‌های راستین اخلاقی، سیاسی، اقتصادی و مدنی خویش باز شود. یادگیری در این دیدگاه به طور مستقیم با مسائل اجتماعی ارتباط پیدا می‌کند. دانش‌آموز از

طریق تجزیه و تحلیل یک مسئله اجتماعی و سپس، تلاش برای اثرگذاری در تغییر اجتماعی است که می‌آموزد. یادگیری تنها معلول تعامل دانش‌آموز با محیط نیست، بلکه از تلاش دانش‌آموز برای بهبود محیط نیز سرچشمه می‌گیرد. این دیدگاه آن نوع یادگیری را ضروری می‌داند که تنوع فرهنگی دانش‌آموزان را تأیید و ترغیب کند. نظریه پردازان این نحله تربیتی، حامیان "آموزش و پرورش چند فرهنگی"^۱، تأکید دارند که یادگیری باید برحسب اوضاع و احوال شخصی دانش‌آموزان و تجربه‌های خانوادگی و اجتماعی آنها آغاز شود. «یکی از نتایج مهم یادگیری اکتساب زبان نقادانه‌ای برای تحلیل مسائل عمده اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، و تربیتی معاصر است» (گوته، ۱۳۸۳، ۲۷۵).

فراگیر در دیدگاه انتقادی به سنزله عنصری نگریسته می‌شود، که می‌تواند در جریان تغییر اجتماعی فعالانه حضور یابد و در واقع عامل یا "کارگزار تغییر"^۲ است. «در زبان تعلیم و تربیت انتقادی، فراگیر انتقادی فرد است که این توانایی را دارد، که در جستجوی عدالت و رهایی است» (باربولز و برک^۳، ۱۹۹۹، ۳۱). تعلیم و تربیت انتقادی دانش‌آموز محور است. از دیدگاه این مکتب کلاس دانش‌آموز-محور مکانی است که در آن فرصت‌هایی برای تعاملات اجتماعی، نقد، تحقیق، طرح مسئله و امکان تجربه با سبک‌های مختلف یادگیری فراهم شود. «ژیرو اعتقاد دارد که دانش‌آموزان به فهم نقاط قوت و غنای سنت‌های فرهنگی متفاوت و صداهای گوناگون نیاز دارند. آنها باید یاد بگیرند که چگونه عمل کنند و در مباحث سیاسی، انتقادی و اخلاقی فعالانه شرکت کنند.» (ژیرو و آرون ویتز^۴، ۱۹۹۱)

در تعلیم و تربیت انتقادی به گفتگو، به عنوان روش آموزشی، تأکید زیادی شده است. یادگیری امری گروهی و همیارانه است که مبتنی بر تعامل میان افراد و بین گروه‌های کاری است و در این زمینه بر گفتمان، انتقاد و تغییر تأکید می‌شود.

«مناسب‌ترین شیوه‌ای که اندیشه‌مندان انتقادی بر آن تکیه می‌کنند، همچنان که پیش از این نیز گفته شد، روش گفتگو است» (مرجانی، ۱۳۸۵، ۸۳). آنها بر این باور هستند که دانش و نگرش با گفتگو ساخته می‌شود. گفتگو روشی است که از طریق آن شاگردان و معلمان در

1. Multicultural Education
2. Change Agent
3. Burbules & Berk
4. S. Aronowitz

کلاس درس با به کارگیری زبان، نماد، و تصویر با هم تعامل می‌کنند و بر یک دیگر اثر می‌گذارند. این روش در تعلیم و تربیت انتقادی ابزاری است که می‌تواند فرایند هشیارسازی و انتقادی شدن فراگیران را فراهم کند. در این فرایند فراگیران:

الف: مسأله‌ای را شناسایی و طرح مسئله می‌کنند.

ب: راه‌حلهای مختلف را بررسی می‌کنند.

ج: راه‌حلهای متفاوت را در پرتو دلالت‌های اخلاقی، حقوقی و اجتماعی بررسی می‌کنند.

د: بهترین راه‌حل را گزینش می‌کنند.

ه: براساس گزینش بهترین راه‌حل در سطح مدرسه و جامعه محلی اقدام به عمل هدفمند می‌کنند.

و: طرح را تجزیه و تحلیل کرده تا اثربخشی آن ارزیابی شود. (میلر، ۱۳۸۲، ۱۱۹).

در تعلیم و تربیت انتقادی معلمان اندیشمندانی رهایی‌بخش، کارگران فرهنگی، روشنفکران ستیزه‌جو و روشنفکران تحول‌آفرینی به شمار می‌آیند، که خصوصیات آنها شجاعت اخلاقی و نقادی است. آن‌ها فراهم آورنده شرایطی هستند که خود و فراگیران، تجربه‌های خود را باز اندیشی کنند، روابط ظالمانه را بشناسند، و راه‌هایی نیز برای رفع آن‌ها ارائه دهند. (ایفای نقش روشنفکری مستلزم آگاهی معلم از فرهنگ سیاسی اجتماعی حاکم و فراهم کردن شرایط برای فعالیت است.) (پاینار، ۴۶، ۱۹۹۶). "آرون ویتز"^۱ و ژيرو (۱۹۹۱) معلمان را به دو گروه "تحول جوی منتقد"^۲ و "انطباق‌جو"^۳ تقسیم می‌کنند. گروه نخست، نقش‌ها و فشارهای زیادی را تحمل می‌کنند، در حالی که گروه دوم، جوايز، ارتقاء و پاداش‌هایی را کسب می‌کنند. ژيرو معلمان را روشنفکران تحول‌آفرینی می‌داند که جایگاه اجتماعی و سیاسی جالب توجهی دارند. نقش معلمان، پای‌بندی به آرمانی انتزاعی نیست که آن‌ها را از زندگی روزمره دور کند، بلکه به عنوان عاملان فرهنگی وظیفه آنها- بر دوش گرفتن نقد اجتماعی است. معلمان انتقادی وظایفی از این قبیل دارند:

۱- به رغم وجود موانع او به فراهم کردن فرصت‌هایی حاکی از امید اقدام می‌کنند. آن‌ها

1. Aronowitz

2. Critically Transformative

3. Accommodating

- تأکید بر این موارد را لازمه دست یافتن به شناخت انتقادی می‌دانستند.
- ۲- پذیرش ماهیت سیاسی و هدایت‌گری تعلیم و تربیت
- ۳- تأکید بر احترام به عقاید و موقعیت‌های متفاوت
- ۴- احترام به فراگیر و اینکه معلم قصد دستکاری شناخت او را ندارد.
- ۵- ترغیب شاگردان و فراهم کردن زمینه‌های لازم جهت دست یافتن به آزاد بودن، انعطاف‌پذیر، شجاع و انتقادی بودن.
- ۶- برای این که فراگیران بتوانند یادگیری برای آموختن را بیاموزند، منطق مربوط به پرسیدن از "چرا" درباره موضوعات را آموزش می‌دهند زیرا "چرا" سودمندترین واژه‌ای است که در هر زبانی وجود دارد و افراد را از گزند سطحی‌نگری و زود باوری در امان نگه می‌دارد.
- ۷- فراگیران را با نگاهی دقیق و انتقادی با موضوعات و مسائل مواجه می‌کنند. زیرا آنها دلایل قانع‌کننده‌ای در دفاع از "چرا" داشته باشند.
- ۸- برای فهم حقایق، نخست از آموزش افق‌های محدود آغاز و سپس به درک واقعیت‌های دور مبادرت می‌کنند.
- ۹- تلاش برای تحقق "اصلاحات حقیقی" مدرسه که توانایی معلمان در اعمال قدرت بر آموزش و پرورش را موجب می‌شود.
- ۱۰- همکاری با سایر معلمان جهت اعتلای کیفیت تدریس.
- ۱۱- همکاری با والدینی که کودکان آنها را تربیت می‌کنند.
- ۱۲- گفت و شنود نقادانه با دانش‌آموزان توجه کردن به مسائل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی.
- ۱۳- تلاش برای توزیع مجدد قدرت در مدرسه در میان معلمان و مدیران از طریق واگذاری نقش‌های گسترده تر به معلمان، دانش‌آموزان و اعضای جامعه در سیاست‌گذاری‌های تربیتی.
- ۱۴- شناخت این امر که مسائلی از قبیل استعمال مواد مخدر، بی‌سوادی، سوء تغذیه و برنامه بهداشتی ناکافی و ایدز از بوی مدرسه نادیده انگاشته شده است.
- مدارس در دیدگاه مدرسه تعلیم و تربیت انتقادی، تغییر و انتقاد را سرلوحه کار خود قرار می‌دهند و بر پایه تحلیل آن‌ها، مدارس در طی تاریخ در سیطره گروه‌های مسلط اقتصادی،



اجتماعی و سیاسی بوده است، تا از قبل معرفت دلخواه خود را به عنوان وسیله "کنترل اجتماعی"^۱ تحمیل کنند. این تحمیل، موقعیت سلطه اجتماعی، سیاسی و فرهنگی گروه‌های سلطه‌گر را تثبیت می‌کند. بنابراین، مدارس نهادهای بی‌طرفی نیستند بلکه نهادهای سیاسی هستند که عده‌ای را به قدرت رسانده، و عده دیگری را از آن محروم می‌سازند. نظریه‌پردازان انتقادی قصد دارند بر مبنای نقادی‌های خود مدرسه را اصلاح کنند.

«تعلیم و تربیت انتقادی برنامه درسی را به عنوان یک سند سیاسی در نظر می‌گیرد، و براساس این دیدگاه بسیاری از تحلیل‌ها و پژوهش‌های خود را انجام دهد» (پاینار، ۱۹۹۶، ۷۶). نظریه‌پردازان انتقادی فرایند بازاندیشی برنامه درسی را با نقد برنامه درسی موجود آغاز می‌کنند. آن‌ها معتقد هستند، برنامه درسی حداقل دو وجه دارد، یکی "برنامه درسی آشکار"^۲ که از مهارت‌ها و موضوع‌های شناخته شده مشتمل است و دیگری برنامه "درسی پنهان" که به صورت پنهان ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها را شکل می‌بخشد. برنامه آشکار وضع موجود را تحکیم می‌کند.

متفکران تعلیم و تربیت انتقادی از نظریه افرادی مانند تایلر،^۳ شواب^۴ و بلوم^۵ را انتقاد می‌کنند. آن‌ها اعتقاد دارند که نظریه برنامه درسی تایلر بر مسائلی هم چون نظم، سازماندهی، عقلانیت، تصحیح خطا، بی‌طرفی سیاسی و تخصص‌گرایی مبتنی است که باید به طور جدی از آنها انتقاد و بازنگری شود. محتوای برنامه درسی باید به گونه‌ای برای کلاس براساس تجارب و مسائل فراگیران طراحی شود که آن‌ها را در فرایند «شدن»^۶ قرار دهد. برنامه درسی باید به دنبال نوعی تربیت تحولی باشد، که معلمان و فراگیران در یک سفر اکتشافی و امیدوار کننده مسائل را کشف و بررسی کنند. ژيرو و مک لارن^۷ الگوی "برنامه درسی تحول آفرین"^۸ را طرح می‌کنند که در آن نوعی خروج از تفکر مبتنی بر "عقلانیت فن‌گرا"^۹ دیده می‌شود. می‌توان گفت

-
1. Social Control
 2. Explicit Curriculum
 3. Tyler
 4. Schwab
 5. Bloom
 6. Becoming
 7. McLaren
 8. Transformative Curriculum
 9. Technical rationality



که برنامه درسی در تعلیم و تربیت انتقادی ویژگیهای ذیل را دارد:

۱. تأکید بر برنامه درسی "بین رشته‌ای"
 ۲. تأکید به برنامه درسی پنهان و اهمیت آن
 ۳. برنامه درسی باید با تجارب و مسائل زندگی مرتبط باشد.
 ۴. برنامه درسی تحولی توانمندی‌هایی را در دانش‌آموزان برای نقد و تغییر جامعه ایجاد می‌کند.
 ۵. برنامه درسی منعطف و مشارکتی است و از قبل طراحی شده نیست.
 ۶. برنامه درسی و مواد درسی نباید به عنوان متونی مقدس تلقی شود.
- و ارزشیابی در دیدگاه تعلیم و تربیت انتقادی ممکن است در ابعاد مختلفی انجام شود. معلم می‌تواند مجموعه کارهایی را ارزشیابی کند، که دانش‌آموزان انجام داده‌اند. ارزشیابی در این دیدگاه کیفی است. «ارزشیابی مستمر از فراگیران بخش مهمی از الگوی آموزشی تعلیم و تربیت انتقادی است» (فریره، ۱۹۹۶، ۵۲). ارزشیابی به طور منظم و اساسی نه فقط در پایان نیم سال، بلکه به طور مستمر در فرایند یاددهی - یادگیری انجام می‌شود. در این نحله تربیتی از شیوه‌های مختلف نظیر مشاهده، مصاحبه، ارائه، تحقیق، خود ارزشیابی، شرح حال‌نویسی، مجموعه کارها (پورت فولیو)^۱، پرسشنامه‌هایی که فراگیران تکمیل می‌شود، گزارش‌های متفاوت فراگیر و فهرست سیاهه از رفتارها و اعمال فراگیران استفاده می‌کنند. معلمان و مدیران به صورت فردی و گروهی از فراگیران "بازخورد"^۲ می‌گیرند، نتایج این بازخورد برای اصلاح فراگیر، برنامه و آموزش استفاده می‌شود. همان گونه که دانش‌آموزان تغییر می‌کنند، برنامه و ارزشیابی نیز تغییر می‌کند و از آن نقد می‌شود.

نقد دالتهای تربیتی نگره تعلیم و تربیت انتقادی

با همه گرایش‌هایی که تعلیم و تربیت انتقادی در برخی کشورها در پی داشته است، این دیدگاه با کاستی‌هایی نیز مواجه است که نباید آن‌ها را نادیده گرفت. برای نمونه، پایه‌های اصلی این دیدگاه عمدتاً بر عقلانیت و تفکر انتقادی انسان از یک سو و ویژگی‌های اجتماعی و سیاسی او از سوی دیگر استوار است و این دقیقاً با تلقی رایج از انسان در سنت مغرب زمین

مطابقت دارد، که انسان را «حیوانی صاحب خرد» و یا «حیوانی اجتماعی» تعریف می‌کند، اما تکیه بیش از حد بر ویژگی عقلانی و اجتماعی انسان و خلاصه کردن ابعاد وجودی انسان در این مقوله سبب شده است که از جنبه‌های هستی‌شناسانه، عرفانی و دینی انسان غفلت شود. زیرا قدر مسلم آن است که این موجود صاحب خرد صرفاً از شرایط موجود انتقاد نمی‌کند، بلکه فراتر از آن درباره هستی و جهان غیر مادی نیز تفکر می‌کند. (و به تعبیر شوپنهاور: انسان موجودی معنایی و متافیزیکی نیز است.) (میرلوحی، ۱۳۷۶، ۵۰). به این دلیل، نمی‌توان آن را دیدگاهی آرمانی برای تعلیم و تربیت دانست. از کاستی‌های دیگر این دیدگاه این است که آن‌ها همیشه بر جنبه‌های منفی مدرسه تأکید دارند. آن‌ها گرایش دارند که نقد را عمدتاً در معنای منفی آن به کار برند و بیشتر به نمایش کمبودهای مدرسه علاقه مند هستند و الگوی عملی ضروری سمت و سوی حرکت مدارس، را فراهم نمی‌کنند که این خود نوعی کاستی تلقی می‌شود. در نوشته‌های فریره و ژيرو راه کاری سازنده و کارآمد درباره برنامه‌های مدرسه کمتر دیده می‌شود، مستندات محکمی در دست نیست که با قطعیت نشان‌دهنده راه کارهای آنها در ایجاد اصلاحات و تحول در کدام یک از نظام‌های آموزشی به اجرا درآمده است.

«نکته دیگر در این دیدگاه، معلمانی که از این دیدگاه استفاده می‌کنند از قبل باید به ضدیت با وضع موجود گرایش داشته باشند و در واقع به آن‌ها اجازه تصمیم‌گیری داده نمی‌شوند، که آیا با وضع موجود موافق یا مخالف هستند.» (مهر محمدی، ۱۳۸۱، ۱۵۲).

از نقدهای دیگری که به این دیدگاه گرفته می‌شود، «تجویزروش گفتگو به عنوان شیوه آموزش و یاددهی است که به عنوان ابزار اصلی یادگیری تلقی می‌شود، نکته این است که برای گفتگو معمولاً به سطح برابری از اطلاعات و دانش نیاز است، در حالی که واقعیت‌های کنونی نشان دهنده نابرابری‌های شدید میان فراگیران و معلم در سطوح مختلف است.» (مرجانی، ۱۳۸۵، ۸۹)

یکی از چالش‌هایی که فریره در الگوی تربیتی خود با آن مواجه است، این فکر که در یک فرایند کاری غیر آزادمنشانه، می‌تواند آگاه‌سازی انجام شود، اما چگونه می‌توان به تحقق این امر مطمئن بود، به عنوان مثال چگونه ممکن است طرح برنامه درسی، نخبگان دانشگاهی، مردم محلی، معلمان و فراگیران با یکدیگر ادغام شود و با یکدیگر تصمیم‌گیری کنند.

از کاستی‌های دیگر این دیدگاه این است که آن‌ها به آرمان‌گرایی، متناقض بودن، داشتن جنبه‌های محلی، انحصاری بودن و تحلیل‌های پدرمابانه متهم هستند. زبانی که آن‌ها در الگوی

تربیتی خود به کار می گیرند، دست نیافتنی و نخبه گرا است. مخالفان تعلیم و تربیت انتقادی اعتقاد دارند که آن ها نه تنها از مدرسه کنترل زدایی نمی کنند، بلکه کنترل های جدیدی نیز اعمال می کنند. نقد مهم دیگری که بر رویکرد انتقادی اقامه شده است، این که نظریه پردازان انتقادی بر زبان نقد و ایجاد واژگانی مبتنی بر آگاهی اجتماعی اقدام می کنند، اما برخی از عبارت هایی که این متفکران به کار می گیرند، عاطفی و شعارگونه است، اصطلاحاتی نظیر توانمند سازی، ناتوان سازی، «سکوت تربیتی»^۱ «ساختارهای ستم»^۲ و دیدگاه «رهایی بخش»^۳ نیازمند تحلیل هستند تا به صورت گزاره های تحقیق پذیر در آیند.

کاستی دیگر تعلیم و تربیت انتقادی سوگیری تجویزی و عمل گرایانه فریره در برابر ژيرو است. فریره بیش تر بر عمل در آموزش تأکید می کند و در این باره دستورهایی نیز برای مربیان ارائه کرده، در حالی که گفتمان ها و مسائلی که ژيرو آن را بررسی کرده بیشتر نظری و انتزاعی است. آن چه در دیدگاه تعلیم و تربیت انتقادی اساساً از آن غفلت شده است ارائه الگو و راه کارهای مناسبی است که پس از نفی امور جاری در تعلیم و تربیت باید به دنبال آن ها بود. آن هم لازم و هم ناکافی است. به این دلیل لازم است که فرآیند آگاه سازی انتقادی را به وجود می آورد و به این دلیل ناکافی است که عوامل مؤثر فردی، اجتماعی و تاریخی، سیاسی و اقتصادی دیگر در سطح جامعه لازمه تغییر است.

نتیجه گیری

اگر بخواهیم درباره آن چه بیان شد یک نتیجه گیری و ارزیابی ارائه دهیم ابتدا باید گفت نظریه انتقادی در چهار دهه اخیر تحولات تازه ای را در عرضه مباحث فرهنگی و علوم تربیتی به دنبال داشته است و از مهم ترین دیدگاه های سده بیست به شمار می رود که در زمینه های گوناگون، مانند تحلیل و انتقاد از فرهنگ انبوه و بعدها از «صنعت فرهنگ» و جایگاه آن در جامعه سازمان یافته و مدیریتی، روند تحول فرد و تجدید نظر در اصول و آموزه های مارکسیسم نفوذی فراوان داشته است. این دیدگاه با رد قاطع بی طرفی علم و طرح مسأله دخالت آن در و نیز این ادعا که وظیفه و رمالت علم امکان پذیر ساختن رهایی انسان از

1. Educational Silencing
2. Structure of oppression
3. Emancipatory vision

جبرهای مختلف است، مرزبندی‌های جدیدی را در زمینه علم به وجود آورده است. این نظریه همچنین با جهت‌گیری عمیقاً عملی خود و تعیین صحت نظریه‌ها براساس میزان توانایی‌های عملی آن‌ها در تغییر مناسبات اجتماعی و تحقق خود مختاری انسان، تفاوت‌های خود را با دیدگاه‌های پوزیتیویستی به خوبی مشخص کرده است. از موضوعات مورد بحث نظریه انتقادی تأکید بر خرد و عقلانیت ذاتی به منظور روشنگری و آگاهی است، که در دیدگاه تربیتی مبتنی بر این دیدگاه نیز به آن توجه شده است.

در بررسی دیدگاه تربیتی پایه‌گذاری شده بر نظریه انتقادی مشخص شد که این دیدگاه به طور عمیق از نظریه انتقادی متأثر است و مقوله‌های «رهایی»، «نقد»، «دگرگونی»، «روشنگری»، «خرد» و «عمل متفکرانه» محور نظریه پردازی‌های آن را تشکیل می‌دهد.

متفکران تعلیم و تربیت انتقادی با ارائه تحلیل‌هایی درباره مؤسسه‌ها و موقعیت‌های آموزشی اصطلاحات و نظریه‌هایی مانند سلطه آموزشی، آگاهی انتقادی، نظریه باز تولید، نظریه مقاومت، تعلیم و تربیت مرزی، برنامه درسی پنهان و تعلیم و تربیت رهایی بخش را ابداع کرده‌اند که در گفتمان‌های تربیتی معاصر یافت می‌شود. آنها مدرسه، برنامه درسی و تعلیم و تربیت را به مثابه عوامل و فعالیت‌هایی می‌بینند که از امور آکادمیک محض فراتر رفته‌اند و معانی و استلزامات مهم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی دارند. هم چنین از دیگر نقاط مثبت تعلیم و تربیت انتقادی توجه به گروه‌های محروم و حاشیه‌ای و بنیادی شمردن نیاز آن‌ها در برنامه‌های درسی است. تعلیم و تربیت انتقادی از نمایان‌ترین و گویاترین تحلیل‌های تربیتی را- که می‌توان در مجلات و کتابهای تعلیم و تربیتی یافت، را فراهم می‌آورد و کاستی‌های نظام‌های تربیتی - را به نقد و بررسی می‌کشانند. اندیشه‌های آنها با روح و اغلب بی‌نهایت بصیرت آموز و روشن فکرانه است و طرف صحبت آن‌ها اغلب روشن فکران هستند.

به طور کلی، می‌توان گفت اگر چه انتقادهایی اساسی بر دیدگاه تعلیم و تربیت انتقادی وارد است، اما هم چنان که گفته شد این دیدگاه جنبه‌های مثبت نیز دارد، که نگرش به آن‌ها می‌تواند سودمند باشد. شناخت آموزه‌ها و اصول آمده در تعلیم و تربیت انتقادی، مربیان، برنامه ریزان درسی و کارشناسان تعلیم و تربیت را بر آن خواهد داشت که بیش از پیش نگاه خود را به سوی مبانی نظری و فلسفی دیدگاه‌های تربیتی و نیز تصمیم‌هایی گرفته شده در این زمینه بگردانند.

منابع

- فریره، پائولو، (۱۳۵۶). فرهنگ سکوت، ترجمه علی شریعتمداری، تهران، چاپ خشن.
- فریره، پائولو، (۱۳۶۸). آموزش شناخت انتقادی، ترجمه م. کاویانی، تهران، آگاه.
- فریره، پائولو، (۱۳۵۸). آموزش ستم‌دیدگان، ترجمه. بیرشک و س. داد، تهران، خوارزمی.
- فرمیهنی فراهانی، محسن، (۱۳۸۳). پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران، آبیژ.
- کاردان، علی محمد، (۱۳۸۱). سیرآراء تربیتی در غرب، تهران، سمت.
- گوته، جرال‌دال، (۱۳۸۳). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه م. پاک سرشت، تهران، سمت.
- مارکوزه، هربرت، (۱۳۶۷). خرد و انقلاب، ترجمه م. ثلاثی، تهران، نقره.
- میلر، جی. پی، (۱۳۸۲). نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهر محمدی، تهران، سمت.
- مرجانی، بهناز، (۱۳۸۵). دیدگاه انتقادی در آموزش و پرورش، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، ۲ (۱-۲)، ۷۱-۹۰.
- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد، آستان قدس رضوی، به نشر.
- میرلوحی، حسین، (۱۳۷۶). دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴۹، ۱۷-۵۷.
- مرزوقی، رحمت‌الله، (۱۳۸۰). رویکردی به تربیت سیاسی معلمان براساس اندیشه سیاسی امام خمینی (ره)، تربیت اسلامی (مجموعه مقالات)، مرکز مطالعات تربیت اسلامی، معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش، ص ۵.
- مرزوقی، رحمت‌الله، (۱۳۸۳). نظریه‌ها، روش‌ها و برنامه درسی تربیت سیاسی همراه با مطالعه موردی ایران، شیراز، مشکوه.
- نوذری، حسینعلی، (۱۳۸۵). نظریه انتقادی فرانکفورت در علوم اجتماعی و انسانی، تهران، آگاه.

- Apple, Michael w, (1995). *Education and power*, second Edition, Routledge, new york & London.
- Burbules, N & Berk, R, (1999). *Critical Thinking and Critical Pedagogy, Relations, Differences and limits*, In T. New york Routladgo.
- Freire, Paulo, (1970). *The adult literacy process as cultural action for Freedom*,



- Harvard Educational Review*, 40, (2), 248-265.
- Freire, Paulo, (1997). *Pedagogy of the heart*, New York, Continuum.
- Freire, Paulo, (1998). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, andcive courage critical Perspectives series lanham*, Rowman & little field publishers.
- Freire, P, (1996). *Pedagogy of The oppressed*, New York, Contiem.
- Freire, Paulo, (2003). *Education as The practice of freedom in Education For critical consciousness*, New York, Continuum.
- Friedman , Goege, (1981). *The political philosophy of the franfurt school*, Ithaca , N. y: cornell University press.
- Geuss, Raymond, (1981). *The Idea of Critical theory: Habermans, the Frankfurt school* Cambridge, university Press.
- Giroux, H, (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling, A critical Reader*, Boulder,co: westview press.
- Giroux, H & Aronowitz s, (1991). *Postmodern Education*, University of Minnestota press.
- Giroux, Henry, (1992). *Border crossing. Cultural workers and the politics of education*, New york Routledge.
- Giroux, Henry, (1983). *Theory and Resistance in Education, A pedagogy For the opposition*, Massachusets: sima Bergin & Garvey, P. 33.
- Giroux &, H.A, (1985). *Teachers as intellectuals: toward a critical Pedagogx of learning*, New York, Bergin & Garvey.
- Horton , M & Frerire , P, (1990). *We make the today by walking conversations on education on education and social change*, Philadelphia, temple university press.
- Jay , Martin, (1973). *The Dialectical Imagination*, Boston, Little Brown.
- Jefferson, Tony, (1976). *Resistance through Rituals*, London, Hutchinson.
- Kohli , wendy, (1995). *critical converversations in philosophy of education*, Routhledge, New York & London.
- Kellner, Douglas, (1989). *Critical Theory, Marxism, and Modernity*, Cambridge and Baltimore: polity and john Hopkins university press.
- Lynch , k, (1989). *The hidden curriculum: Reproduction , an appraisal ,* London and New York, the Falmer press
- Macarthy , T, (1994). *Critical theory*, London, Basil Blackwell
- Mclaren, P, (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the Foundation of education*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Macedo, D. P, (1994). *Literacies of power: what Americans aren't allowed to know* Boulder, Western cultural heritage, Boulder co: westview press.
- McLellan, David, (1973). *Karl Marx. His life and thought*, New york, Harper and Row.
- Marcusc, Herbert, (1971). *liberation From the Affluent society*, London, PenguinBooks, P. 185.
- Payane, Micheal, (1996). *A Dictionary of cultural and critical theory*, Cambridge, Black well.

- Payne , Michael, (1996). *Dictionary of cultural and critical Theory* , combridge, Blackwell.
- Pinar, w. f, (1990) *understanding curriculum*, New York, Peter lang Publishing, INC.
- Pinar,w Reynolds,w & sattery, p, (1996). *Understanding curriculum: AN introduction to the study of historical and contemporary curriculum Discourses*, New york, peter Lang.
- Stanley, William B, (1992). *Curriculum For utopia: social Reconstructionism and critical pedagogy in postmodern*, Allany, sunny press.
- Shor, I, (1987). Educating the educators: A freiren approach to the crisis in teacher education, Freire for the classroom (PP. 7-32), *Portsmouth, NH: Heineman*. Pp-7-32.
- Willis, paul, (1981). *Learning to labor*, New york, Columbia university press.
- Weiler, k, (1989). *Women teaching for change, Gender, class and power*, South Hadley, MA: Bergin and Garvey.