

Explaining and Examining the Principles and Methods of Critical Education and its Implications on Social Education

ARTICLE INFO

Article Type

Research Article

Authors

Fateme Khorramdoost¹

Ali Mohebi^{2*}

Rohollah Karimi Khoigani³

Alireza Asareh⁴

How to cite this article

Fateme Khorramdoost, Ali Mohebi, Rohollah Karimi Khoigani, Alireza Asareh, Explaining and Examining the Principles and Methods of Critical Education and its Implications on Social Education, *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health*, 2023:6(4): 111-123.

1. PhD student, Department of Philosophy of Education, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2. Full Professor, Department of Educational Sciences, Amin University, Tehran, Iran (corresponding author).

3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Amin University, Tehran, Iran.

4. Full Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Rajaei Faculty of Education, Tehran, Iran.

* Correspondence:

Address:

Phone:

Email: mohebbiarr@yahoo.com

Article History

Received: 2022/10/03

Accepted: 2022/12/10

ABSTRACT

Critical education is a fundamental approach to education that seeks to change the existing unfair structure in society by using democratic and active approaches to learning. Its focus is on dialogue instead of knowledge transfer, and its goal is to empower individuals and groups to create social changes. The origin of this approach is the Frankfurt school's critical theory, postmodern currents and modern sociology, on the other hand, the thoughts of its thinkers are in response to views such as positivism, conservatism and neoliberalism. The focal point of the educational model of this perspective is the development of anti-authoritarianism, a dialogic and interactive approach, which aims to examine the issues of power, inequality and oppression, which is possible through political and social criticism of everyday life in the curriculum. The researcher believes that critical education has one of the important models of social education. Therefore, in this article, using the method of "conceptual analysis" of the type of "evaluation of the concept structure", the conceptual structure underpinning the theory of critical education and training was analyzed and according to the foundations, principles and educational methods of critical education and training, the implications It was discovered on social education.

Keywords: Critical Education, Social Education, Giraud, Freire

تبیین و بررسی اصول و روش‌های تعلیم و تربیت

انتقادی و دلالت‌های آن بر تربیت اجتماعی

واژگان کلیدی: تعلیم و تربیت انتقادی، تربیت اجتماعی، ژیره، فریره

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۱۹

* نویسنده مسئول: mohebbiarr@yahoo.com

مقدمه

«تعلیم و تربیت انتقادی»^۱ رویکردی بنیادین به تربیت است که در جست‌وجوی تغییر ساختار ناعادلانه موجود در جامعه است، با استفاده از رویکردهای دموکراتیک و فعال در تدریس و یادگیری است.^۱ تمرکز آن به جای انتقال دانش بر گفت‌وگو است و هدفش توانمندسازی افراد و گروه‌ها برای ایجاد تغییرات اجتماعی است.^۲ تعلیم و تربیت انتقادی به نام‌های دیگری هم شهرت دارد از جمله تعلیم و تربیت رهایی‌بخش^۳، تعلیم و تربیت آزادی‌بخش^۴، تعلیم و تربیت دموکراتیک^۵، تعلیم و تربیت توانمندسازی^۶، تحول‌آفرین^۷، تعلیم و تربیت رادیکال و تعلیم و تربیت گفتگویی^۸. از متفکران این رشته می‌توان به پائولو فریره^۹، هنری ژیره^{۱۰}، ایرا شور^{۱۱}، پیتر مک لارن^{۱۲} و مایکل اپل^{۱۳} اشاره کرد. فریره را اولین فیلسوف تعلیم و تربیت انتقادی نامیده‌اند و گاهی حتی نام او با تعلیم و تربیت انتقادی مترادف به کار برده می‌شود. نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت انتقادی، آن را بر اساس نظریه 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 فرهنگی متمرکز کردند و بر نقش خرد و آگاهی تأکید زیادی داشتند. مارکسیسم سنتی (ارتدکس) 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»^{۱۴}، 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 رهایی‌بخش^{۱۵} (یا تعلیم و تربیت رادیکال^{۱۶})، تعلیم و تربیت دگرگونی^{۱۷}، تعلیم و تربیت

فاطمه خرم‌دوست^۱

دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

علی محبی^{۲*}

استاد تمام، گروه علوم تربیتی، دانشگاه امین، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

روح‌الله کریمی خویگانی^۳

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه امین، تهران، ایران.

علیرضا عصاره^۴

استاد تمام، گروه علوم تربیتی، دانشکده تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

چکیده

تعلیم و تربیت انتقادی رویکردی بنیادین به تربیت است که در جست‌وجوی تغییر ساختار ناعادلانه موجود در جامعه با استفاده از رویکردهای دموکراتیک و فعال در یادگیری است. تمرکز آن به جای انتقال دانش بر گفت‌وگو است و هدفش توانمندسازی افراد و گروه‌ها برای ایجاد تغییرات اجتماعی است. خاستگاه این رویکرد نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت، جریان‌های پست مدرن و جامعه‌شناسی نوین بوده، از طرف دیگر افکار متفکران آن در واکنش به دیدگاه‌هایی همچون اثبات‌گرایی، محافظه‌کاری و نولیبرالیسم است. محور کانونی الگوی تربیتی این دیدگاه رشد رویه‌های ضد اقتدارگرایی، رویکردی گفتگویی و تعاملی است، که هدف آن بررسی موضوعات قدرت، نابرابری و ستم است، که از طریق نقدهای سیاسی و اجتماعی زندگی روزمره در برنامه درسی میسر می‌گردد. پژوهش‌گر معتقد است تعلیم و تربیت انتقادی دارای یکی از الگوهای مهم تربیت اجتماعی است. لذا در این مقاله با استفاده از روش «تحلیل مفهومی» از نوع «ارزیابی ساختار مفهوم» ساختار مفهومی زیر بنای نظریه تعلیم و تربیت انتقادی مورد تحلیل قرار گرفت و با توجه به مبانی، اصول و روش‌های تربیتی تعلیم و تربیت انتقادی، دلالت‌های آن بر تربیت اجتماعی کشف گردید.

9 - Henry A Giroux

10 - Ira shor

11 - Peter McLaren

12 Michael Apple

13 - Culture Industry

14 - Emancipatory education

15 - Radical Pedagogy

16 - Transformative Pedagogy

1 - Critical Pedagogy

2 - Emancipatory Education

3 - Laboratory Education

4 - Democratic education

5 - Pedagogy of Empowerment

6 - Transformative Pedagogy

7 - Dialogue education

8 - Paulo Friere

از نظر تاریخی منشأ اندیشه‌های متفکران تعلیم و تربیت انتقادی به نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت برمی‌گردد و آن‌ها خود نیز از بعضی اصول و آموزه‌های مارکسیسم سنتی متأثر هستند. البته، این تأثیر غیر مستقیم است زیرا «مارکس و انگلس دربارهٔ تعلیم و تربیت مطالب زیادی نوشتند و اصولاً در پارادایم مارکسیسم کلاسیک نظریه‌های تربیتی نادیده گرفته شده است»^۳. «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». در پارادایم مارکسیسم تعلیم و تربیت جزئی از فرهنگ است که به‌عنوان «روبن»^۴ محسوب شده و متأثر از عوامل اقتصادی است. بنابراین، فرهنگ و تعلیم و تربیت برای آن‌ها اهمیت چندانی نداشته است.

نسل‌های بعدی مکتب فرانکفورت پی بردند که مارکسیسم بیش از حد بر طبقه و اقتصاد تأکید داشته است. بنابراین قلمرو فعالیت‌های نظری خود را بر سلطه فرهنگی متمرکز کردند. نظریه انتقادی ماحصل اندیشه‌های مکتب فرانکفورت است. متفکران مکتب فرانکفورت نظریه‌ای درباره تعلیم و تربیت ارائه ندادند، اما همه دیدگاه‌های آنها با فرهنگ مرتبط بوده که تعلیم و تربیت نیز جزئی از آن است. فرانکفورتی‌ها بر آگاهی، ایدئولوژی، فرهنگ و اجتماعی‌شدن برای تغییر افراد و جوامع از طریق دگرگونی آگاهی تأکید داشتند. «به اعتقاد نظریه‌پردازان 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 کاربست‌های ذوق، اندیشه و هنر به‌شمار می‌روند»^۴.

مارکوزه در این باره تمایزی تحلیلی و مفید بین حوزه‌های فرهنگ مادی و معنوی قایل می‌شود. «فرهنگ مادی»^۵ 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»^۶ به ارزش‌های والا، علم و علوم انسانی و اجتماعی، هنر و دین ناظر است.^۵

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 زمینه‌ساز ظهور این ایده شد، بستر فرهنگ به‌طور عام و مفهوم یا ایده «فرهنگ انبوه»^۷ به‌طور خاص است. تحلیل نظریه انتقادی از فرهنگ انبوه، انتقاد از روند فزاینده و در حال رشد توده‌ای شدن و تسلیم منفعلانه در حوزه‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی و زوال شخصیت و فرد و حمایت از «خود» و تلاش برای احیاء و توسعه فردگرایی انتقادی است. نظریه انتقادی، فرهنگ انبوه را پدیده‌ای ارتجاعی، غیر دموکراتیک، سرکوب‌گر و ایدئولوژیک می‌دانستند، که در نهایت به سمت اعمال

توانمندسازی^۱، تعلیم و تربیت صدای دانش‌آموز^۲، تعلیم و تربیت نقد و احتمال^۳، تعلیم و تربیت انتقادی) را بنا نهاد. هانری ژیرو متفکر آمریکایی، که از فریره و مارکوزه متأثر بود، و بر اساس اصول و آموزه‌های پذیرفته شده در نظریه انتقادی، نقد مسائل و مشکلات آموزشی، فرهنگ، نژاد، جنسیت، نابرابری و بی‌عدالتی را بررسی و الگوی آموزشی رادیکال یا انتقادی را عرضه کرد.

پژوهشگر معتقد است تعلیم و تربیت انتقادی یکی از الگوهای مهم تربیت اجتماعی است. به همین خاطر تلاش کرده است که با مطالعه و بررسی دیدگاه‌های اندیشمندان تعلیم و تربیت انتقادی، به ویژه دو متفکر مهم آنان یعنی فریره و ژیرو، دلالت‌های آنان بر تربیت اجتماعی را کشف و آشکار سازد. بنابراین سؤال اصلی پژوهشگر در این مقاله این است که:

دلالت‌های تربیت اجتماعی در تعلیم و تربیت انتقادی کدام‌اند؟

مواد و روش‌ها

این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی به‌شمار می‌رود و در آن از روش «تحلیل مفهومی» از نوع «ارزیابی ساختار مفهوم» استفاده شده است. هدف تحلیل ساختار مفهوم، فهم ساختار مفهومی زیرساز یک نظریه و تعیین کفایت آن برای استفاده در تحقیقات تربیتی است. لذا در وهلهٔ اول سعی می‌شود تا با تکیه بر آثار متفکران تعلیم و تربیت انتقادی (با تأکید بر فریره و ژیرو)، ساختار مفهومی زیر بنای نظریهٔ تعلیم و تربیت انتقادی مورد تحلیل قرار گیرد. هدف این قسمت تحلیل مبانی نظری است که نظریهٔ تعلیم و تربیت انتقادی بر پایهٔ آنها بنا نهاده شده است. وهلهٔ دوم با توجه به مبانی، اصول و روش‌های تربیتی تعلیم و تربیت انتقادی، دلالت‌های آن بر تربیت اجتماعی کشف شده است.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش شامل تحلیل خاستگاه‌ها، اصول و روش‌ها و دلالت‌های تربیت اجتماعی تعلیم و تربیت انتقادی است. و نیز در پایان نقش معلم و برنامه درسی در تعلیم و تربیت انتقادی مورد بررسی قرار گرفته است.

خاستگاه‌های تعلیم و تربیت انتقادی

متفکران تعلیم و تربیت انتقادی از بسیاری منابع تأثیر پذیرفته‌اند. همچون نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت، جریان‌های پست‌مدرن و جامعه‌شناسی نوین. از طرف دیگر افکار آنان در واکنش به دیدگاه‌هایی است که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از اثبات‌گرایی، محافظه‌کاری و نولیبرالیسم.

نظریه انتقادی: تاریخ فکری تعلیم و تربیت انتقادی

- 5 - Material culture
- 6 - Intellectual culture
- 7 - mass- product culture

- 1 - Pedagogy Of Empowerment
- 2 - Pedagogy Of Student voice
- 3 - Pedagogy Of Possibility
- 4 - Supra- structure

نگریستن به مدرنیسم و نقد آن است. دیدگاه‌های پست مدرن به صورت طیفی است که یک قطب مهم آن لیوتار^۲ و رد هرگونه کلی-گرایی است و در قطب دیگر جیمسون^۳ است که دیدگاه مارکسیستی، هرگز در پی از بین بردن کلیت‌گرایی نیست. (۸)

لیوتار پست مدرنیسم را به عنوان رد روایت‌های کلان، فلسفه‌های متافیزیکی و هر نوع دیگر از تفکر تمامیت‌گرا می‌داند. در این دیدگاه پست مدرنیسم مرتبط با تغییر شرایط دانش و فناوری است که نوع اجتماع را می‌سازند و عادت‌ها، مرزها و اعمال اجتماعی مدرنیته را از بین می‌برد. پست مدرنیسم چندگرایی، محلی‌گرایی^۵، خاص بودن و امکان^۶ را جایگزین کلیت روایت‌های کلان می‌کند. (۹)

لیوتار با بهره‌گیری از نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین، کثرتی را مطرح می‌کند که قابل تقلیل و وحدت نیست و معتقد است که پست مدرنیسم در پی دیدن این کثرت و ناهمسانی‌هاست. او حتی علم را هم یک بازی زبانی می‌داند که مدرنیته‌پیش از حد به آن دل بسته بود و معتقد است که علم قواعد بازی‌های دیگر زبانی را تعیین نمی‌کند. (۱۰)

جیمسون بر خلاف لیوتار، در پی آن است که روایت‌های کلان، همچون مارکسیسم را حفظ کند و بقیه روایت‌های رقیب را به عنوان نظریه‌های محلی و جزئی، نسبی کند. او سرمایه‌داری را دوره‌ای از تاریخ می‌داند که پست مدرنیسم به عنوان یکی از آخرین ترفندهای آن است.

برخی از پیامدهای معرفت‌شناختی و جامعه‌شناختی پست مدرنیسم عبارتند از:

- رد کلیت و بنیادگرایی^۷: پست مدرنیسم اعتقاد مدرنیسم مبنی بر پذیرش کلیت، قدرت مطلق عقل و جهان‌شمولی را رد می‌کند و در مقابل آن به بحث از جزئیات، محلیت و تفاوت‌ها می‌پردازد.
- توجه به رابطه فرهنگ و سیاست: پست مدرنیسم به فرهنگ‌های خرد اهمیت داد و تلقی جهان‌شمولی فرهنگ غرب مدرنیسم را مورد انتقاد قرار داد.
- توجه به زبان: پست مدرنیست‌ها معتقدند که زبان کپی‌برداری از حقایق نیست و خود زبان هم در ایجاد حقایق نقش دارد. زبان در این معنی جای عقل مدرنیته را می‌گیرد و نه تنها به جهان معنا می‌دهد، بلکه در ساختن ذهنیت انسان دخیل است.
- مرگ عقل و سوژه: پست مدرنیسم اعتقاد مطلق مدرنیسم به عقل را در هم می‌شکند و انسان فاعل و شناسا را از مرکز خارج می‌کند و به همین دلیل در آن بحث‌های زیادی در مورد ناهشیار مطرح می‌شود.
- نفی حقیقت: پست مدرنیست‌ها به جای حقیقت از سازه^۸ بحث می‌کنند. از این نظر حقیقت واحد و کلی وجود ندارد و هر حقیقتی در گفتمان و محل خاص بحث شدنی است. فوکو یکی از پیشگامان این عقیده است. او حقیقت را در ارتباط با قدرت مطرح می‌کند. به

و تثبیت هرچه بیشتر سلطه حرکت می‌کند، پدیده‌ای که به زعم نظریه‌پردازان انتقادی چیزی جز «توحش‌تصنعی»^۱ نیست. مارکوزه (۱۹۷۱) فرهنگ انبوه را «تنزل سرکوبگرانه» می‌داند، زیرا عصاره، پیام اصلی اجزا و عناصر تشکیل دهنده آن چیزی جز هم‌نوایی، مصالحه، تسلیم، تعبد، کناره‌گیری و انزوا نیست. (۶)

نظریه‌پردازان انتقادی در برابر آنچه «صنعت فرهنگ» می‌نامیدند، یعنی ساختارهای عقلانی‌شده و بوروکراتیزه‌شده که فرهنگ مدرن را تحت نظارت خود دارند، به انتقاد جدی برخاستند. (۴)

صنعت فرهنگ تولیدکننده 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، مادی‌شده، یا درگانگیخته و غیرطبیعی است» (۷)

نگرانی عمده نظریه‌پردازان انتقادی از صنعت فرهنگ را می‌توان حول دو محور مهم دانست: اول این که صنعت فرهنگ پدیده‌ای است کاذب، نادرست و ویران‌گر که به صورت مجموعه‌ای از عقاید از پیش بسته‌بندی شده، به طور انبوه تولید شده و به کمک رسانه‌های جمعی به خورد توده‌ها داده می‌شود. دوم تأثیرات مخرب سرکوبگر، تحمیق‌کننده و منفعل‌ساز این صنعت بر توده‌هاست.

پدیده دیگری که نظریه‌پردازان انتقادی به تجزیه و تحلیل انتقاد از پرداختند، «صنعت دانش»^۲ است. «صنعت دانش» به جریان‌اتی اشاره می‌کند که به نوعی با تولید دانش سروکار دارند؛ مانند دانشگاه‌ها و مراکز و مؤسسات تحقیقاتی- پژوهشی. این نهادها، از صنعت فرهنگ به عنوان ابزاری جهت ایجاد رفتار و تفکر مناسب برای جامعه هم‌رنگ و سازماندهی شده استفاده می‌کنند. بنابراین در صنعت دانش، تعلیم و تربیت عمومی، تعلیم و تربیت استاندارد بوده و برنامه درسی به عنوان ابزاری جهت توده‌سازی و کنترل اجتماعی محسوب می‌شود.

ریموند گاس (۱۹۸۱) خصوصیات نظریه انتقادی را به گونه‌ای دقیق و به شرح زیر دسته بندی کرده است:

- توانمند کردن افراد برای شناسایی منافع و علایق حقیقی خود
- این نظریه ذاتاً رهایی‌بخش است، یعنی افراد را از قید نوعی اجبار و اضطراب رها می‌کند، حداقل بخشی از آن خودخواسته و خودتحمیلی است.
- نظریه انتقادی محتوایی شناختی دارد، یعنی شکلی از معرفت است. و تصدیق می‌کند که شناخت یا معرفت قدرت را می‌سازد.

۱-۲. تأثیرپذیری تفکر انتقادی از جریان‌های پست مدرن برخی معتقدند که پست مدرن پایان عصر مدرن و آغاز دوره‌ای جدید است. ولی در مقابل، برخی پست مدرنیسم را نقد و ادامه پروژه مدرن می‌دانند و معتقدند که پست مدرنیسم دوران تاریخی تازه‌ای نیست که پس از مدرنیسم شروع شده باشد. کلمه «پست» در اینجا نه به معنای تاریخی و زمانی بلکه در معنای نوعی فراتر

5 - Locality
6 - possibility
7 - Fundamentalism
8 - Construct

1 - stylized barbarism
2 - Knowledge Industry
3 - Lyotard
4 - Jameson

۲- از مفهوم رایج تعلیم و تربیت به معنای پیشرفت فردی و یا تحرک اجتماعی فاصله می‌گیرد و با دیدی انتقادی به روند آموزش و پرورش می‌نگرد و معتقد است که تعلیم و تربیت رسمی بازتولید و تکرار روابط نابرابر قدرت در جامعه است. آموزش و پرورش بر این نابرابری‌ها مهر تأیید می‌زند و آنها را با نوعی ایدئولوژی مبنی بر تفاوت‌های فردی، توجیه می‌کند.

۳- معتقد است که بازتولید روابط نابرابر قدرت در جامعه نه فقط از راه اقتصادی و بلکه بیشتر از راه بازتولید فرهنگی صورت می‌گیرد. نظام سلطه برای تقویت پایه‌های قدرت خود سعی می‌کند ایدئولوژی‌ها خود در مورد جهان، معرفت، حقیقت و... را در دانش برنامه‌دستی بگنجانند و این راه را از طریق کنترل نحوه تولید، سازماندهی و عرضه دانش انجام می‌دهد.

۴- دید پویایی به روابط قدرت/ دانش دارد. از یک طرف معتقد است که معلم و دانش‌آموز در فرایند تولید معنا در تعلیم و تربیت رسمی فعال‌اند و از طرف دیگر تأکید بر کارکرد نظام سلطه برای بازتولید فرهنگی خود از راه کنترل تولید معنی دارد. جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت با این بیان، بر امکان وجود مقاومت در روابط بازتولید و نیز بر لزوم نقادی دانش و محتوای درسی تأکید فراوان دارد.

ژیرو معتقد است:

[جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت] از نوعی نقد صحبت می‌کند که از یک طرف می‌تواند از طریق محتوا مشخص کند که چگونه معانی [مورد نظر نظام سلطه] در داخل مصنوعات فرهنگی که در کلاس درس استفاده می‌شود، پیچیده شده است؛ و از طرف دیگر روابط اجتماعی کلاسی را در مورد تقدیر قرار می‌دهند که در آن معلم و دانش‌آموز امکان می‌یابند تا قدرت خودشان را بروز دهند. (۱۳)

ژیرو به پیروی از جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت، معتقد است دانش دارای ساختی بشری است و نظام سلطه سعی دارد از راه کنترل شرایط تولید علم، اهداف و تجارب مورد نظر خود را در داخل آن بگنجانند. به همین جهت ژيرو در نظریه تعلیم و تربیت انتقادی خود که تحت تأثیر جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت است بر تأثیر تجارب و فرهنگ خود دانش‌آموزان در تدریس و لزوم ایجاد گفت‌وگوی انتقادی در مورد فرهنگ در کلاس درس تأکید می‌کند. ژيرو در نقد جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت عنوان می‌کند که این متفکران آن به ایدئولوژی و آگاهی کاذب توجهی نکرده‌اند و این امر موجب ناقص بودن نظریه‌های آنها شده است. از دید ژيرو توجه به ساخت اجتماعی دانش وقتی مثمر ثمر است که با دیدی مناسب در مورد کارکرد ایدئولوژی همراه باشد و تحلیل کند که دانشی که دارای ساخت اجتماعی است، چه موقع آگاهی نادرستی از واقعیت به دست می‌دهد. به نظر او نقد ایدئولوژی می‌تواند روش مناسبی برای جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت باشد. (۱۴)

این صورت که قدرت‌ها از روش‌های مختلف حقایق را می‌سازند و مشروعیت می‌بخشند و حقیقت و قدرت دو روی سکه‌اند. (۱۱)
- توجه به غیریت: پست‌مدرنیسم با مرکززدایی از فرهنگ غرب، به بحث غیریت اهمیت بیشتری می‌دهد. در این گفت‌وگو فرهنگ‌های خرد و حاشیه‌ای امکان مطرح شدن پیدا می‌کنند.

با آن‌که پست‌مدرنیسم تغییراتی در شرایط اجتماعی به وجود می‌آورد و سبب بازسازی نقشه فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جهان و ایجاد نوعی نقد فرهنگی می‌شود، با این وجود نظریه پردازان تعلیم و تربیت انتقادی معتقدند پست‌مدرنیسم، انقطاع کامل مدرنیسم و یا گسست کامل آن نیست. مقولات اساسی مدرنیسم در نوشته‌های کثرت‌گرای پست‌مدرنی حضور دارند. ژيرو معتقد است که تعلیم و تربیت انتقادی انتخاب کامل میان مدرنیسم و پست‌مدرنیسم نیست. مدرنیسم دستاوردهای مثبتی دارد که اساس پست‌مدرنیسم را تشکیل می‌دهند، مانند تلاش برای آرمان‌های دموکراتیک. او معتقد است پست‌مدرنیسم فضایی به وجود آورد که مریبان انتقادی بتواند کارکرد مدرسه را در رابطه با میراث‌های بزرگ مدرنیسم یعنی قطعیت و کنترل، به درستی تحلیل کند. پست‌مدرنیسم مشخص کرد که مدرنیسم در ذات خود نژاد پرست است و بیزار از تفاوت‌ها.

در نظر ژيرو پست‌مدرنیسم با وجود برخی شکست‌های نظری، پیام‌های تربیتی مهمی برای مریبان در جهت توسعه تعلیم و تربیت انتقادی دارد. پست‌مدرنیسم با رد روایت‌های کلان، مریبان را در امکان، خاص بودن و تاریخی بودن دخیل می‌کند که این موارد پایه‌های تعلیم و تربیت آزادی‌بخش و توانمندساز را تشکیل می‌دهند. ژيرو در پی‌ریزی تعلیم و تربیت مرزی و امدار تفکرات فرهنگی پست‌مدرن است. او توجه به فرهنگ عمومی در مقابل فرهنگ نخبه، توجه به تفاوت‌ها، نقد گونه‌های مسلط زندگی و توجه به حاشیه‌ها را از متفکران پست‌مدرن به عاریت می‌گیرد و آن را در فضای انتقادی می‌پرواند و با شمی سیاسی می‌آمیزد.

۱-۳. جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت

جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت برخاسته از اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ انگلستان است. از متفکران برجسته جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت می‌توان به برنشتاین و یونگ اشاره کرد. این جامعه‌شناسی در وهله اول، با تلقی سنتی از تحقیقات تربیتی (که در آن‌ها روابط تعلیم و تربیت به یک سری تحلیل متغیرهای آماری کاسته می‌شد) مخالفت کرد و بر درک روابط کلاسی روزمره بین دانش‌آموزان تأکید فراوان کرد. جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت (۱۲):

۱- تلقی کارکردگرایانه از جامعه و رفتار انسان را رد می‌کند و در مقابل بر تعاملی بودن و سازه‌ای بودن حقایق اجتماعی تأکید دارد. در این تلقی، اجتماع مجموعه‌ای پویا از روابط زنان و مردان است که سعی دارند تا در تعاملات اجتماعی، تجربیات خود را بسازند و اصلاح کنند. این نقطه مقابلی برای تصور کارکردگرایانه از جامعه است که بر منفعل بودن انسان تأکید دارد. دستاورد معرفت‌شناختی جامعه‌شناسی نوین این است که انسان در ساخت دانش فعال است و خودش نقطه آغاز این عمل است. در حقیقت معلمان و دانش‌آموزان هم تولیدگر و هم مصرف‌کننده دانش هستند.

۱-۴. نقد دیدگاه اثبات‌گرایی^۱ در تعلیم و تربیت

پشتوانه فکری اثبات‌گرایی برخاسته از نوعی عقل‌گرایی فن‌گرایانه^۲ است. اساس این نوع تفکر بر کنترل و قطعیت است و هدف آن کنترل دنیای عینی است. اثبا‌گرایان معتقدند که نظریه‌های تربیتی هم باید قانون‌های قابل اثبات تجربی باشند و از قانون‌های علوم تجربی پیروی کنند. یعنی نظریه‌های تربیتی هم مانند نظریه‌های علوم تجربی، برخاسته از دنیای عینی اطراف‌اند و از راه تجرید و تعمیم صورت می‌گیرند. در منظر اثبات‌گرایان همچنین باید نظریه تربیتی پیش‌بینی‌پذیر باشد. در اصل نظریه تربیتی مجموعه‌ای از امور واقعی است و از ذهن شناسنده فارغ می‌شود که بری از ارزش‌هاست.

ژیرو معتقد است که دو الگوی «انتقال‌شهروندی»^۳ و «شهروندی به عنوان علم اجتماعی»^۴ در تعلیم و تربیت بر اساس مفروضه‌های اثبات‌گرایی شکل گرفته‌اند. در الگوی انتقال، دانش فراتر از روابط و حقایق اجتماعی است و دارای ساخت ثابتی است و دانشمندان تنها باید آن را کشف و منتقل کنند. در این الگو دانش‌آموزان هیچ‌گاه فراتر از دانش موجود نمی‌روند و به حقایق دانش موجود اعتقاد دارند. و هیچ‌گاه نمی‌پرسند که این دانش توسط چه کسی مشروعیت داده شده و یا به نفع چه کسی است؟ الگوی انتقال در تعلیم و تربیت، دانش را به متون مقدسی تبدیل می‌کند و وظیفه معلم همچون یک تکنیسین تنها این است که از طریق فنون مختلف کسب و فهم دانش را برای دانش‌آموزان آسان کند. در جریان این نوع تربیت هیچ انتقاد و تعامل سازنده‌ای صورت نمی‌گیرد، هم دانش‌آموز و هم معلم در قبال دانش، موجوداتی منفعل هستند.

الگوی «شهروندی به عنوان علم اجتماعی» هم گرچه در تعلیم و تربیت نقش فعال برای دانش‌آموزان لحاظ می‌کند، ولی مفروضات اثبات‌گرایانه از دانش سبب تناقض در بطن آن است. متفکران این دیدگاه نگاهی ساختارگرایانه به دانش دارند. از منظر آنها، دانش قابل مسئله‌دار کردن نیست و دارای سلسله مراتب است.

آرونوویتز به همراه ژيرو در نقد اثبات‌گرایی در تعلیم و تربیت، معتقد است، اثبات‌گرایی سعی دارد تا به نام شفافیت، به کاهش‌گرایی در علوم انسانی بپردازد و خاصیت انتقادی، تأملی بودن و پیچیدگی را از آن بگیرد و با نوعی ساده‌بینی و سطحی‌نگری، آن را به مشتق فرمول و قواعد خشک و نعطاف‌ناپذیر تبدیل کند. آنها معتقدند که دانش برنامه‌درسی نوعی سیاست فرهنگی است که باید در روابط قدرت در نظر گرفته شود و بر بعد انتقادی و پیچیدگی آن تأکید شود. اثبات‌گرایی با استانداردسازی و اجرای طرح‌های متعدد برای آن، سعی در تقویت زبان سلطه، رد تفاوت‌های فرهنگی و پرورش دانش‌آموزان بر طبق فرهنگ سلطه دارد. (۱۵)

ژیرو بر چندگانگی در زبان و حمایت از فرهنگ‌های کوچک و حاشیه‌ای تأکید دارد. زبان احتمال در افکار ژيرو ردی است بر قطعیت و وحدت ساختگی که اثبات‌گرایات شعار آن را می‌دهند. او بر خلاف اثبات‌گرایان، معتقد است که دانش دارای ساختار اجتماعی است و باید با دیدی انتقادی به نسبت آن با قدرت نگریت.

۱-۵. نقد دیدگاه محافظه‌کاری^۵

محافظه‌کاری یکی از تأثیرگذارترین گرایش‌های فکری در غرب است. اساس این مکتب بر سنت است و به زمان گذشته به عنوان یک منبع مهم تأکید فراوان دارد. در نظر محافظه‌کاران، وظیفه تعلیم و تربیت انتقال فرهنگ و سنت گذشته به نسل حاضر است و این سنت و تعالیم گذشته است که جامعه را از انحطاط حفظ می‌کند.

آلان بلوم یکی از نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت محافظه‌کارانه، در کتاب «بسته شدن ذهن آمریکایی»، با انتقاد از وضع تعلیم و تربیت در دانشگاه‌ها و مدارس آمریکا، آن را برای دانش‌آموز سردرگم-کننده و گیج‌کننده و همچنین نوعی پرورش بی‌اخلاقی و بی‌بندوباری می‌داند. او خواهان نوعی اصلاحات اجتماعی است که ایده‌های ثابت از فرهنگ غربی را به عنوان محور برنامه درسی لحاظ می‌کند و بر پایه آموزش کتاب‌های بزرگ انجام می‌شود:

«تنها راه‌حل برای اصلاحات مراکز آموزشی [رویکرد کتاب‌های بزرگ کهن است. که در آنها تربیت لیبرال به معنای مطالعه متون باستانی است. باید اجازه بدهیم آنها (کتاب‌های بزرگ) سؤالات و روش‌های مخصوص خود را نشان دهند- نباید آنها را با به زور در تقسیم‌بندی‌هایمان جای دهیم و یا آنها را تولیدات تاریخی در نظر بگیریم، بلکه باید سعی کنیم تا آنها را طوری بخوانیم که نویسندگانشان آرزو داشتند» (۱۶).

هدف بلوم بازگشت به ارزش‌های گذشته با بهره‌بردن از آموزش کتاب‌های بزرگ است. او، تحولات جدید و نظریه‌های انتقادی را بیهوده و بوج می‌داند و در پی ترویج سنت‌گرایی در تعلیم و تربیت است. او چندگرایی^۶ فرهنگی را محکوم می‌کند و معتقد است که این پدیده‌ها ما را از دیدن حقیقت باز می‌دارد و حجابی است بر روی حقیقت. او سعی در احیای تفکر افلاطونی دارد و تأکید بر آموزش افکار بزرگ یونانی در تعلیم و تربیت دارد. بلوم با تفکرات انتقادی و یا فمینیستی سرناسازگاری دارد، سعی در رد نسبی‌گرایی دارد.

در دیدگاه محافظه‌کاری، معلمان به عنوان عوامل انتقال فرهنگی هستند. آنها سنت را بدون هیچ تغییر و تحول انتقال می‌دهند و سعی دارند تا مدرسه را به نهادی علیه نسبی‌گرایی تبدیل کنند:

«شکی نیست که هدف معلم کمک به شاگردان برای تحقق طبیعت انسانی آنها با وجود انحراف در سنت و تبعیض‌ها است. معلمی حقیقی وجود ندارد که در کارش به وجود روح و تأثیرگذاری بر روی آن از طریق سخنرانی معتقد نباشد»

بلوم معتقد است که کار معلم شناخت دقیق آثار بزرگان گذشته همانند افلاطون و روشو و آشنایی دانش‌آموزان با کتب بزرگ آنهاست که راه را برای دانش‌آموزان می‌گشاید تا طبیعت انسانی خود را محقق کنند و در ورای تغییرات مخرب موجود به یگانگی روح پی‌برند. روش معلم، مبتنی بر انتقال میراث گذشته به دانش‌آموزان و بیشتر با بهره‌گیری از روش سخنرانی است و این کار سبب قدرت گرفتن روح انسان می‌شود.

1 - Positivism

2 - Technological rationality

3 - Citizenship Transmission

4 - Citizenship as social Science

5 - Conservatism

6 - Pluralism

انحصارگرایی را جایگزین ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی کنند و اخلاقی را بنیان گذارند که اساس آن بر فردگرایی انحصارگرایانه است.

ژیرو نولبرالیسم را یکی از خطرناک‌ترین ایدئولوژی‌های سده بیست و یکم می‌داند که در پی آن است تا آزادی‌های اقتصادی را به عنوان ماهیت دموکراسی تعریف کند. در این معنا، آزادی مدنی جای خود را به آزادی اقتصادی می‌دهد و اخلاق و برابری رنگ می‌بازند. چنین مفهومی از دموکراسی مروج نوعی انحصارگرایی و روابط نابرابر قدرت است و مشارکت و انتقاد را تضعیف می‌کند. در این نظام فکری روابط معلم و شاگرد، والدین و فرزند تبدیل به روابط مشتری و فروشنده می‌شود و همه چیز به ابزاری برای سودآوری تبدیل می‌شوند.

ژیرو فرهنگ نولبرالیسم را فرهنگ شرکتی^۴ می‌نامد، زیرا نولبرالیسم از طریق اعمال اصلاحات اقتصادی به تجاری سازی فرهنگ می‌پردازد؛ ارزش‌های اقتصاد آزاد مبتنی بر رقابت و فردگرایی انحصارطلب جایگزین ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی می‌شود. فرهنگ شرکتی نولبرالیسم پایه‌های دموکراسی واقعی را در جامعه تضعیف می‌کند و نتیجه آن شهروندی خودپسند است که برای رسیدن به منافع ملی با دیگران رقابت می‌کند.

۱. اصول و روش‌های تربیتی تعلیم و تربیت انتقادی

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)

معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت انتقادی توسعه آگاهی و معرفت انتقادی است. فریره اعتقاد دارد که آگاه شدن نشانه رشد بیداری شعور انتقادی است که ثمره یک برنامه آموزشی انتقادی بوده که بر شرایط تاریخی مناسب مبتنی است. «آگاهی انتقادی»^۵ 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" است» (۱۹)

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" کند. «طرح مسئله فریره در مقابل "حل مسئله"^۶ تکنوکرات‌ها در تعلیم و تربیت انتقادی مطرح است» (۲۰)

محور کانونی الگوی تربیتی فریره رشد رویه‌های ضد اقتدارگرایی، رویکردی گفتگویی و تعاملی است، که هدف آن بررسی کردن

ژیرو در انتقاد از موضع محافظه‌کاران، معتقد است که فراخوان بلوم و همکارانش برای آموزش کتاب‌های بزرگ، در حقیقت بهره‌گیری از «اقتدار متنی»^۱ نهفته در این متون برای مشروعیت بخشی به فرهنگ مسلط غربی و ساکت کردن فرهنگ‌های حاشیه است. اقتدار متنی نشان‌دهنده آن است که چگونه محافظه‌کاران توجه خود را معطوف روابط قدرت-دانش کرده‌اند و سعی می‌کنند تا از راه کنترل زمینه‌های تولید و مشروعیت‌بخشی دانش، سلطه خود را قوت بخشند.

یکی دیگر از انتقادهای ژيرو بر بلوم نگاه تحقیرآمیز او بر آموزش چندفرهنگی است. بلوم ورد مباحث چندفرهنگی در تربیت را مانعی در برابر دیدن حقیقت می‌داند و معتقد است که برای دیدن آفتاب حقیقت باید از این مانع عبور کنیم. و این امر اساس رد زبان امکان^۲ است. زبان امکان یکی از دستاوردهای پست مدرنیسم برای تعلیم و تربیت است و فرصتی را ایجاد می‌کند تا همه فرهنگ‌ها و فرهنگ‌های حاشیه مطرح شوند. محافظه‌کاران با از بین بردن این امکان سبب به حاشیه‌راندن فرهنگ‌ها و صداهای دیگر می‌شوند. آنها سعی دارند تا نوعی آموزش فرهنگی بینان نهند که تربیت را از تغییرات اجتماعی و تحول جدا کنند و آن را به امری بی‌خاصیت تبدیل کنند.

۱-۶. نقد دیدگاه نولبرالیسم

پایه‌های مکتب فکری لیبرالیسم کلاسیک را می‌توان در اواخر سده شانزدهم و اوایل سده هفدهم میلادی، در سایه ظهور و تقویت طبقه بورژوا یافت. اندیشه‌های متفکرانی چون جان لاک و توماس جفرسون به تقویت پایه‌های نظری این مکتب کمک کردند و آن را گسترش دادند. آزادی اقتصادی، توجه به کارایی اقتصادی و بعد مادی در آموزش و پرورش، منفعت شخصی به عنوان محرک فعالیت افراد، خوش بینی به خرد انسان و روش علمی، جدایی دین از سیاست، فردگرایی و دفاع از پیشرفت به عنوان هدف، از اصول اساسی مکتب لیبرالیسم کلاسیک است. (۱۷)

در حالی که لیبرالیسم سنتی نمایشگر مفهومی سلبی از قدرت دولت بود که در آن هدف رهایی افراد از دخالت دولت بود، نولبرالیسم نمایش یک مفهوم ابجابی از نقش دولت در خلق بازار مناسب از طریق فراهم نمودن شرایط، قوانین و نهادهای ضروری برای فعالیت آن است. در لیبرالیسم سنتی افراد با ماهیت مستقل توصیف می‌شدند که توان بهره‌گیری از آزادی را دارند. در نولبرالیسم دولت در پی ایجاد فردی است که سرمایه‌گذار و کارآفرین^۳ رقابتی است. (۱۸)

ژیرو به عنوان یکی از منتقدان جدی نولبرالیسم، معتقد است که نولبرالیسم یا سیاست‌های اقتصادی خود در پی تبدیل دولت اجتماعی به دولتی است که به صورت شرکت‌های اقتصادی عمل می‌کنند و از این طریق سعی می‌کنند تا خدمات اجتماعی را به بخش‌های خصوصی واگذار کنند، ارزش‌های اقتصادی همچون سود- هزینه و

5 - Critical Consciousness

6 - Posed- Problem

7 - Problem Solving

1 - Textual authority

2 - Language of possibility

3 - Entrepreneur

4 - Corporative Culture

پرده برمی‌دارد. انسان در اینجا موجودی تاریخی تلقی می‌شود که ناقص است و آگاه به نقص خود و به‌جای تداوم (مطلوب مریبان بانکی) آینده‌ای انقلابی را نوید می‌دهد. این تحول و انقلاب از وضع کنونی انسان و رابطه او با جهان شروع می‌شود. نتیجه این نوع تربیت گفتن "چرا" است که سلطه و قدرت را به چالش می‌کشد.

تربیت آزادی‌بخش فریره حول محوری به نام «عمل هدفمند»^۵ شکل می‌گیرد. عمل هدفمند با وحدت عمل و تفکر سعی دارد تا دانش-آموزان و معلمان را توانا کند که بر روی فرهنگ خود تفکر کنند، با حالتی انتقادی به واقعیت بنگرند و برای تغییر واقعیت دست به اقدام بزنند. فریره با بهره‌گیری طرح مسئله و گفت‌وگو در پی ایجاد چالش در سلسله مراتب قدرت است. ابتدای این سلسله، رابطه بین معلم و شاگرد است. ژیرو هم مانند فریره بر نقش تفکر انتقادی بر فرهنگ و به‌ویژه فرهنگ بومی تأکید دارد. در منظر او تعلیم و تربیت باید عرصه بروز صداهاى مختلف باشد و دانش‌آموزان باید بتوانند با دیدی انتقادی به گفت‌وگو با سایر دانش‌آموزان بپردازند و حتی فرهنگ خود را به دید انتقادی بنگرند.

روش تربیت فریره بر مبنای گفت‌وگو است؛ گفت‌وگویی که در آن بعد عملی و نظری با هم متحدند- گفت‌وگویی بین آدمیان با میانجی-گری جهان. گفت‌وگو به صورت ودیعه‌گذاری نیست، بلکه فرصتی است برای آزادی انسان. این گفت‌وگو نیازمند عشق، فروتنی، ایمان به آدمی، اعتماد و امید است. فریره امید را یک نیاز هستی‌شناختی می‌داند که برای تغییر جهان مورد نیاز است.

تعلیم و تربیت انتقادی به رشته علمی مجزایی اشاره ندارد، بلکه نوعی فعالیت و حالتی از پرسیدن در مورد نهادها و پیش‌فرض‌هاست. تعلیم و تربیت انتقادی سه ویژگی مهم دارد: بین رشته‌ای است، پیش‌فرض‌های بنیادین رشته‌های دیگر را به سؤال می‌کشد و مأموریت بنیادین آن دموکراتیک کردن جامعه است.

ژیرو به خاطر نقش تعلیم و تربیت در بازتولید نابرابری‌ها و قدرت در جامعه، معتقد است تعلیم و تربیت همواره دارای صبغه سیاسی است. در این باره می‌گوید:

«تعلیم و تربیت عملی سیاسی و اخلاقی است که همواره با روابط قدرت در هم پیچیده است و باید به عنوان سیاست فرهنگی در نظر گرفته شود که منظره و نوع جدیدی از تمدن را در آینده پیشنهاد کند و همچنان نشان دهد که ما چگونه خود و محیط اجتماعی و فیزیکی خود را باید بر حسب آن منظره بسازیم».

ژیرو ویژگی‌های تعلیم و تربیت انتقادی را به صورت زیر بیان می‌کند

- در تعلیم و تربیت انتقادی، تربیت نه تنها دانش را می‌سازد، بلکه فاعل سیاسی هم پرورش می‌دهد یعنی به‌جای رد مفهوم سیاسی تعلیم و تربیت، تربیت همومی با لوازم دموکراسی رادیکال مرتبط است.

- اخلاق دغدغه مهم تعلیم و تربیت است. یعنی تربیت انتقادی به تحلیل این نکته می‌پردازد که چگونه گفتمان‌های مختلف اخلاقی

موضوعات قدرت، نابرابری و ستم است. که از طریق نقدهای سیاسی و اجتماعی زندگی روزمره در برنامه درسی میسر می‌گردد. این دیدگاه فقط بر توسعه آگاهی انتقادی متمرکز نیست، بلکه بر عمل متفکرانه^۱ نیز تأکید دارد. به بیان فریره: «تعلیم و تربیت انتقادی صرفاً تکنیکی آموزشی نیست، بلکه شیوه‌ای از زندگی در فعالیت-های تربیتی است»

شور (۱۹۸۷) مراحل فرایند الگوی تربیتی فریره را به شرح زیر بیان می‌کند:

الف: گفتگو: فرایند بحث گروهی که فراگیران را در کسب دانش جمعی توانا می‌کند.

ب: طرح مسأله: معکک 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^۲: فراگیران از طریق کشف ایده‌ها یا خلق نشانه‌هایی که در تجارب زندگی آن‌ها مستتر است شروع به چالش و مقابله با مسائل می‌کنند.

د: رمزگذاری^۳: فراگیران تجربه‌های گذشته و حال خود را برای فهم مسائل اجتماعی به کار گرفته و آن را به عنوان راهنمای عمل اجتماعی قرار می‌دهند.

ه: هشیارسازی^۴: فرد در این مرحله از آگاهی جادویی و ساده عبور کرده و به آگاهی انتقادی دست می‌یابد.

فریره آگاهی را فهم نابرابری‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی و عمل علیه عناصر ستم و نابرابری تعریف می‌کند، وی عمل تربیتی را واکنشی سیاسی می‌داند. واکنش سیاسی خاصی که باعث می‌شود انسان آزاد شود. فریره بر خلاف جان دیویی که معتقد بود تعلیم و تربیت انتقادی فقط در یک دموکراسی شکل می‌گیرد، اعتقاد دارد که تعلیم و تربیت انتقادی در موقعیت بدون دموکراسی رشد می‌کند و خود موتور محرکه توسعه دموکراسی اجتماعی می‌شود.

فریره معتقد است آموزش فرهنگ فقط انتقال میراث گذشتگان در یک جامعه معین نیست بلکه فرهنگ در دید او ماهیت سیاسی-اجتماعی دارد و او سعی می‌کند تا بین تعلیم و تربیت و فرهنگ رابطه برقرار کند از این طریق فریره ماهیت دانش و ارزش‌های مدرسه‌ای را به جامعه بزرگتر ربط می‌دهد. در تعلیم و تربیت آزادی‌بخش فریره، دانش ماهیت فنی ندارد که به صورت ساده منتقل شود بلکه دانش دارای ماهیت اجتماعی-سیاسی است. دانش این امکان را می‌دهد تا افراد جهان را نامگذاری کنند و از این طریق به خوانش انتقادی جهان بپردازد. دانش یک فعالیت انسانی است که در ارتباط با علایق انسانی است. دانش در نظر فریره متضمن ارتباط دیالکتیک بین فاعل، دریافت‌کننده و جهان است. این دانش نقش آزادی‌بخش دارد. البته در صورتی که از ماهیت شیء‌شدگی متأثر از اثبات‌گرایی خارج شود.

تعلیم و تربیت آزادی‌بخش خود را وقف افسانه‌زدایی می‌کند و از واقعیت‌هایی که تعلیم و تربیت بانکی در پی مخفی کردن آنها بوده

4 - Conscientization

5-Praxis

1 - Praxis

2 - Representation

3 - Codification

باید سواد انتقادی و سیاسی در افراد جامعه ایجاد کند که پایه تشکیل دموکراسی رادیکال (اجتماعی) در جامعه است. دموکراسی رادیکال « نوعی دموکراسی است که بتواند پیوند عمیق بین دیدگاه‌های مختلف و متفاوت ایجاد کند تا بتواند باقی را در کنار هم به وجود آورد»

ژیرو با انتقاد از مفهوم دموکراسی در دید مدرنیته، به جای مفهوم دموکراسی از مفهوم دموکراتیزه کردن^۲ استفاده می‌کند که بر بعد پویا و فرایندی آن تأکید دارد. این تلقی از دموکراسی، نوعی از پرورش دموکراتیک را مطرح می‌کند که بر بعد پویای دموکراسی تأکید دارد. پویایی در پرورش دموکراتیک سبب می‌شود، تا چندگانگی فرهنگی به رسمیت شناخته شود و دموکراسی بر پایه مشارکت برابر اجتماعی و گفت‌وگو مبتنی باشد.

ژیرو معتقد است که در هر عاملیت سیاسی و تلاش برای دموکراسی، تعلیم و تربیت انتقادی و پرورش شهروند مدنی به عنوان یک اصل است. وظیفه تعلیم و تربیت ایجاد انعطاف‌پذیری انتقادی، پر کردن شکاف یادگیری و زندگی روزمره، ایجاد ارتباط بین قدرت و دانش، پرورش اخلاق مدنی و در نهایت گسترش دموکراسی اجتماعی است. هدف تعلیم و تربیت، ایجاد روابط دموکراتیک در جامعه و تقویت پایه‌های دموکراسی در آن است و مدارس به عنوان مکان عمومی‌اند که دانش‌آموزان در آنها روابط دموکراتیک را تمرین می‌کنند. البته ژیرو مخالف تلقی برخی سیاستمداران و مربیان از پرورش سیاسی است که تربیت را به « واداشتن دانش‌آموزان به بیعت هر روزه قبل از مدرسه برای حرف زدن و اندیشیدن در قالب نظام سلطه فرو می‌کاهد» وی معتقد است که پرورش شهروند دموکراتیک در تعلیم و تربیت انتقادی، واداشتن دانش‌آموزان به پرسش کردن و ایجاد چالش در نظام سلطه است.

۳-۲. پرورش شهامت مدنی^۴

هدف تعلیم و تربیت اجتماعی و شهروندی، آماده کردن دانش‌آموزان برای پذیرش قالب‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی جامعه حاضر نیست، بلکه هدف اساسی افزایش شهامت مدنی افراد جامعه برای تلاش به منظور تحقق یک جامعه دموکراتیک است. تعلیم و تربیت آزادی‌بخش (انتقادی) با تقویت شهامت مدنی در جامعه سبب قوت گرفتن فرهنگ‌های مخالف و چالش برانگیز در مقابل نظام سلطه و ایجاد شهامت جمعی برای مبارزه در راه عدالت اجتماعی می‌شود. هدف تعلیم و تربیت انتقادی آن است که صلاحیت‌های لازم برای داوری اخلاقی و پیوند عاقلانه سیاست و مسئولیت اجتماعی را در دانش‌آموزان پرورش دهد و با احیای تعهد عمومی به زندگی دموکراتیک به چالش نظام سلطه بپردازد. در نظر ژیرو هدف پرورش سیاسی «دگرگون‌سازی روابط قدرت و آگاهی عمومی است»

تحقق هدف شهامت مدنی در تعلیم و تربیت نیازمند اعمال پیش-فرض‌های زیر است:

روش‌های مختلفی را برای ارتباط با جامعه به دانش‌آموزان پیشنهاد می‌کنند.

- تعلیم و تربیت انتقادی بر مسئله تفاوت با دیدی اخلاقی و سیاسی می‌نگرد که دگرگون‌ساز و تغییر دهنده است.
- تعلیم و تربیت انتقادی مقوم زبانی سیاسی است که دغدغه قدرت، نابرابری و عدالت را به یک متن تنها منحصر نمی‌کند و به امکان، تاریخی بودن و مطالعه زندگی روزمره تأکید می‌کند.
- تعلیم و تربیت انتقادی نوعی دانش بنا می‌نهد که مرز دانش رشته‌محور موجود را می‌شکند و فضاهای جدیدی برای ساخت دانش فراهم می‌آورد.
- تعلیم و تربیت انتقادی به بازسازی عقل عصر روشنگری^۱ می‌پردازد. عقل روشنگری به آشکار کردن وقایع با انکار وابستگی‌های تاریخی و ایدئولوژیک می‌پردازد، ولی تعلیم و تربیت انتقادی این ادعای عینیت را رد می‌کند.
- تعلیم و تربیت انتقادی معلمان را به عنوان روشنفکران دگرگون‌ساز^۲ در نظر می‌گیرد که قادرند تا موضع مناسب اجتماعی و سیاسی اتخاذ کنند.

۲. دلالت‌های تربیتی اجتماعی تعلیم و تربیت انتقادی

با توجه به مبانی، اصول و روش‌های تربیتی تعلیم و تربیت انتقادی، دلالت‌های آن بر تربیت اجتماعی به شرح زیر آشکار می‌شود:

- ۱-۳. پرورش شهروند سیاسی، دموکراتیک و انتقادی همانطور که اشاره شده متفکران نظریه انتقادی همواره بر نقش سیاسی تعلیم و تربیت تأکید فراوان دارند و معتقدند که مدرسه نهادی سیاسی است و نمی‌توان آن را از ماهیت سیاسی‌اش جدا کرد. ژیرو معتقد است که مربیان انتقادی باید به احیای روابط دموکراسی، اخلاق و سیاست بپردازند و برای این کار «هم باید مفهوم تربیت را به عنوان عمل سیاسی گسترش دهند و هم عمل سیاسی را تربیتی کنند».

تلقی سیاسی از تعلیم و تربیت در دیدگاه ژیرو نقطه مقابلی است بر تلاش‌های نولیبرالیسم برای «تعریف سودآوری و آزادی بازارهای اقتصادی به عنوان ماهیت دموکراسی و همچنین حذف مسئله امکان، مبارزه و عاملیت اجتماعی از طریق اهمیت دادن به قانون‌های اقتصادی که در آن آرمان‌های اخلاقی جای خود را به قوانین بازارهای اقتصادی می‌دهند». و حتی «روابط پدر و فرزند، پزشک و بیمار و معلم و دانش‌آموز به روابط تولیدکننده و مصرف‌کننده فروکاسته می‌شوند»

ژیرو معتقد است مربیان انتقادی برای مقابله با حمله نولیبرالیسم به زندگی عمومی و دموکراسی، باید یادگیری را به تغییرات اجتماعی مرتبط سازند و با بازسازی معنای سیاسی و اجتماعی تعلیم و تربیت به نقد تخریبی قدرت سلطه بپردازند.

یکی از اهدافی که ژیرو در زمینه یادگیری سیاسی مطرح می‌کند، تربیت شهروند دموکراتیک است. او همواره معتقد است تربیت

مشروعیت خود را از دست می‌دهند و گروه‌های حاشیه قدرت امکان ظهور می‌یابند.

یک انسان مرزگذر مرزهای موجود در قدرت سلطه را به چالش می‌کشد و با تعریف دوباره آنها، به مبارزه با هرگونه بهره‌کشی، استثمار و ایجاد محرومیت می‌پردازد. انسان مرزگذر امکان‌ها و روابط جدید سیاسی و اجتماعی را مطرح می‌کند. او مجهز به زبان احتمال است و ساختارهای موجود را ثابت و تنها نوع نمی‌بیند بلکه فراتر از آنها می‌رود و طرح‌های نو برای آنها می‌ریزد. او سنت را به دید انتقاد می‌نگرد، مرزهای آن را دوباره تعریف می‌کند و در جزم-گرایی سنتی گرفتار نمی‌شود. تعلیم و تربیت مرزی، انسانی را پرورش می‌دهد که دیگران را چنان که هستند درک می‌کند. این نوع تربیت فضای فرهنگی می‌سازد که در آن هویت‌های چندگانه امکان ظهور می‌یابند و بحث سیاست با نگاه تاریخی و «تفاوت‌های فرهنگی» پیوند زنده می‌شود.

برای رسیدن به این هدف باید شرایط زیر مهیا شود:

- مواجه شدن با فرهنگ‌های مختلف: دانش‌آموزان در تعلیم و تربیت با منابع چندگانه فرهنگی مواجه شوند و محدودیت‌ها و امکانات آنها را تحلیل کنند.

- تقویت خوانش انتقادی متن: یعنی دانش‌آموزان بتوانند متن‌های درسی و دیگر متن‌ها را به صورت انتقادی بخوانند. آنها هنگام خواندن متن، بستر ایدئولوژیک را تشخیص می‌دهند و با گذر از مرزهای فکری متن به صورت مخالف هم به آن می‌نگرند. در این معنا آنها نه تنها حقایق متن را به صورت غیرفعال دریافت نمی‌کنند، بلکه خود به بازنویسی متن می‌پردازند.

- فهم روابط بین قدرت و دانش: پرورش انسان مرزگذر مستلزم شناسایی روابط بین دانش و قدرت و تحلیل نقش دانش در ایجاد نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌های موجود است. در این معنا دانش ساختارشکنی، بازیابی و بازآفرینی می‌شود. این موضوع باعث می‌شود که دانش، کارکرد آزادی‌بخشی داشته باشد.

- دید انتقادی به تاریخ: پرورش انسان مرزگذر مستلزم دید تاریخی است ولی دید به تاریخ باید با نگره انتقادی همراه باشد. در این صورت است که دانش‌آموزان «به جای دریافت [محفوظات] تاریخ، آن را می‌نویسند؛ یعنی هنگام خواندن تاریخ بستر آن را در می‌یابند و به سنت تاریخی به دید جامد نمی‌نگرند، بلکه در پرتو افق‌های تازه، آن را باز می‌نویسند و محدودیت‌های آن را درمی‌یابند.

۳. نقش معلم

فریره به تحلیل دقیق رابطه معلم و شاگرد می‌پردازد و معتقد است «تعلیم و تربیت از بیمار نقل رنج می‌برد». او شیوه رایج را در تعلیم و تربیت «بانکی»^۴ نام می‌گذارد. در این نوع تعلیم و تربیت، واقعیت‌ها را به صورت بی‌حرکت، ایستا، حجره حجره شده و پیش-بینی‌پذیر تصور می‌کند. در تربیت بانکی کلمات، عینیت خود را از دست داده‌اند و قدرت دگرگونی ندارند و آموزش با انتقال اطلاعات

- تأکید بر نقش فعال دانش‌آموز در فرایند یاددهی-یادگیری

- آموزش تفکر انتقادی

- توانمندسازی دانش‌آموزان برای بهره‌گیری از تاریخ و فرهنگ خود

- آموزش نحوه روشن‌سازی ارزش‌ها و تجزیه و تحلیل منبع عقاید و ارزش‌ها

- آگاهی دانش‌آموزان در مورد نیروهای سیاسی و ساختاری مؤثر بر زندگی‌شان.

۳-۳. پرورش امید

تعلیم و تربیت شهروند دموکراتیک باید با پرورش امید همراه باشد. ژيرو این امید را «امید آموخته‌شده»^۱ می‌نامد. در نظر او امید یکی از پیش‌شرط‌های تلاش‌های فردی و جمعی تعلیم و تربیت انتقادی است که امکان متفاوت بودن را به وجود می‌آورد. امید آموخته شده، تصور راه‌های بهبود جامعه و بهتر زیستن است.

امید آموخته شده با طرح آینده‌های مختلف و حتی تاریخ‌های مختلف، هرگونه قطعیت سلطه‌گر و تمامیت را به چالش می‌کشد. ژيرو معتقد است امید آموخته شده «زبانی فراهم می‌کند تا به وسیله آن بتوانیم این پیش‌فرض را که هیچ جایگزینی برای نظم اجتماعی موجود نیست، به چالش بکشیم و همچنین بر بعد پویا و ناتمام دموکراسی تأکید کنیم»

تقویت زبان احتمال^۲ یکی از پایه‌های پرورش امید است. این زبان با کلیت به مبارزه بر می‌خیزد و واژگانی سیاسی می‌پرورد که بحث از قدرت، عدالت و مبارزه را محور مسائل اجتماعی تبدیل می‌کند. این زبان پیش‌شرط شهادت اجتماعی برای تصور روایت‌هایی غیر از روایت سلطه و همچنین حرکت به سوی آنهاست. به اعتقاد ژيرو، زبان احتمال شکل‌های جدید دانش، راه‌های جدید خوانش تاریخ و امکان هویت‌های جدید را مطرح می‌کند و زمینه‌ای می‌سازد تا صدای همه فرهنگ‌ها شنیده شود.

امید آموخته شده با بهره‌گیری از زبان احتمال معنایی سیاسی و اخلاقی به تعلیم و تربیت می‌دهد و چشم‌انداز، نقد، مداخله و دگرگونی را در کنار هم مطرح می‌کند. امید راهی برای ساختن آینده دموکراتیک است و به مقاومت در برابر سلطه معنا می‌دهد. یکی دیگر از ابعاد امید آموخته شده این است که نه تنها افراد را از جامعه دور نمی‌کند بلکه معتقد است «افراد تنها از طریق جامعه می‌توانند آزاد شوند»

۳-۴. پرورش انسانی مرزگذر

بی‌شک یکی از مهم‌ترین اهداف یادگیری از نظر ژيرو، پرورش انسان‌های مرزگذر است. مرزگذر بودن با ساختارشکنی^۳ و مرکززدایی^۴ همراه است. یعنی در آن فرهنگ و گروه‌هایی که در مرکز قدرت هستند و خود را وارث سرمایه فرهنگی^۵ می‌دانند

4 - Decentralization

5 - Cultural capital

6 - Banking concept of schooling

1 - Educated hope

2 - Language of probability

3 - Deconstruction

معلم در نقش روشنفکر عمومی در پی تبدیل مدرسه به محیط عمومی دموکراتیک و توانمندسازی دانش‌آموزان برای اعمال قدرت بر زندگی خودشان است. آنها در کلاس درس محیطی حاکی از کثرت‌گرایی را به وجود می‌آورند که در آن صدای فرهنگ‌های مختلف شنیده می‌شود و نه یک صدا. معلمان مسائل کلاسی را در ارتباط با زندگی واقعی قرار می‌دهند و کلاس درس محیطی می‌شود که در آن معلم و دانش‌آموزان در مورد مسائل اجتماعی و زندگی واقعی گفت‌وگو می‌کنند و مرز بین رشته‌های مختلف از بین می‌رود.

۴. برنامه درسی

از دهه ۱۹۷۰ حوزه جدیدی در برنامه درسی توسط متفکرانی چون اپل و پائینار^۲ و دیگران پا به عرصه وجود گذاشت که معروف به نومفهوم‌گرایان شد. ایت متفکران با بهره‌گیری از فلسفه‌های وجودگرا، نومارکسیست و روان‌شناسی فرویدی کوشیدند تا گرایش غیرسیاسی و غیرتاریخی برنامه درسی را تعدیل کنند و به علم‌گرایی مفرط پراختند (۲۳).

تفکرات ژيرو در برنامه درسی متعلق به حوزه نومفهوم‌گرایی است. او با انتقاد از برنامه درسی سنتی و همچنین برنامه درسی نولیبرال، اساس برنامه درسی را بنا می‌نهد که هدف آن آزادی‌بخشی و تقویت مبارزه برای عدالت اجتماعی است. او بر نقش مهم زبان در برنامه درسی تأکید دارد و معتقد است که از طریق پیچیدگی‌های زبان است که قدرت می‌تواند شکل‌های خاصی از زندگی را به نفع خودش مشروعیت بخشد.

ژيرو معتقد است که مدارس حوزه‌های عمومی دموکراتیک‌اند و برنامه درسی باید در راستای پرورش تفکر دموکراتیک باشد و پایه‌های دموکراسی را در دانش‌آموزان پرورش دهد. در مرکز چنین برنامه درسی تلقی سیاسی و تاریخی از برنامه درسی قرار دارد که آمیخته با مباحث فرهنگی همچون سیاست تفاوت و تعلیم و تربیت مرزی است. این برنامه درسی، آمیخته با تجارب خود دانش‌آموزان است و به آنها فرصت می‌دهد تا یادگیری را با تجارب خود آغاز کنند و بتوانند در مورد فرهنگ و سنت خود حرف بزنند و با دید انتقادی در آن بنگرند.

یکی دیگر از نقا تأکید ژيرو در زمینه برنامه درسی، پرهیز از رشته-محوری است. رشته‌محوری اساس جدایی تربیت از فضای زندگی و همچنین ابعاد سلسله‌مراتبی است که حامی فرهنگ سلطه است. همچنین رشته‌محوری از بروز تولیدات فرهنگی جلوگیری می‌کند. رشته‌محوری سبب جدایی فرهنگ از تدریس می‌شود که عواقب ناگواری برای تعلیم و تربیت دارد.

نتیجه‌گیری

الگوی تربیت اجتماعی مبتنی بر تعلیم و تربیت انتقادی را می‌توان به بیان زیر خلاصه کرد:

بی‌معنی مترادف می‌شود. در این معنا، دانش‌آموزان به جهل مطلق متهم می‌شوند و جهل آنها علت وجودی معلم را توجیه می‌کند. تعلیم و تربیت بانکی قدرت خلافت و دگرگون‌کنندگی را از دانش-آموزان می‌گیرد و این به نفع ستمگرانی است که منشأ این نوع تعلیم و تربیت‌اند و از طرفی موجب می‌شود که دانش‌آموزان بیشتر با وضع موجود سازگار شوند.

مفهوم بانکی با فرض دوگانگی انسان با جهان همراه است و در آن، انسان در جهان است و نه با جهان؛ تماشاگر است نه بازیگر. او مالک آگاهی است و نه موجودی آگاه، یعنی مغز او خالی است و به شکلی منفعل واقعیات جهان را دریافت می‌کند. این نوع تربیت، انسان را به منزله اشیا در نظر می‌گیرد و به قول فروم، مرگ‌دوست است. یعنی در پی تبدیل کردن موجودات جاندار به صورت موجوداتی مکانیکی و بی‌جان است و آنچه برایش اهمیت دارد، حافظه است نه تجربه، داشتن است و نه بودن.

در مقابل تعلم و تربیت بانکی، فریره تعلیم و تربیت آزادی‌بخش را پیشنهاد می‌کند. این نوع تربیت، تربیت مسئله طرح‌کن است و اساس آن بر فعالیت عقلانی است و نه انتقال اطلاعات. در آن تناقض میان شاگرد و معلم از بین می‌رود و معلم هم آموزنده است و هم آموزگار و اصطلاح معلم-شاگرد جایگزین اصطلاح معلم شاگرد می‌شود. معلم مدام دانسته‌های خود را در معرض گفت‌وگو با دانش-آموزان قرار می‌دهد و آنها را بازسازی می‌کند. "معلم به عنوان معلم شاگرد می‌میرد تا دوباره به صورت متعلم شاگرد خود زاده شود" (۲۱) در اینجا انسان مجرد و جدای از جهان بررسی نمی‌شود و بودن انسان "بودن در جهان" است و واقعیت به صورت فرایند بی‌پایان در نظر گرفته می‌شود که به هیچ رو ایستا نیست.

یرو معلمان را روشنفکران عمومی^۲ و تحول‌آفرین معرفی می‌کند. بر اساس دیدگاه او، معلمان باید آنچه را که تدریس می‌کنند، روش تدریس خود و اهداف آموزش را به صورت انتقادی به پرسش گذارند و نقشی سیاسی و انتقادی در جهت آزادی‌بخشی داشته باشند (۲۲).

ژيرو معتقد است که در نظر گرفتن معلم به‌عنوان روشنفکر عمومی از چند جهت اهمیت دارد:

- منتقد تعلیم و تربیت ایستا و محرومیت‌زا است و به واسطی تعلیم و تربیت بر اساس آرمان‌های دموکراتیک می‌پردازد
- دانش‌آموزان را در فرایند گفت‌وگو و تعاملی فرهنگی برای مبارزه با هر نوع سلطه دخیل می‌کند.
- معلم به عنوان رهبران انتقادی، پرچم‌دار اخلاق تمدنی و مداخله انتقادی‌اند.

در تعلیم و تربیت انتقادی ژيرو مدارس به عنوان محل‌های عمومی دموکراتیک نگریسته می‌شوند، نقش معلم در حقیقت احیای این نقش در مدرسه است. معلمان خود را به «زبان احتمال» و دموکراسی مجهز می‌کنند و به سیاسی و اجتماعی کردن و رد تصور مکانیکی از تدریس می‌پردازند.

education and its educational implications from the perspective of Freire and Giraud and its criticism." *New educational ideas of the Faculty of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University*, 1387: 145-176.

7. Jay, Martin. *The Dialectical Imagination*. Boston: Little Brown, 1973.

8. Bagheri, Khosrow. "Education in the perspective of postmodernism." *Journal of psychology and educational sciences of Tehran University*, number 1-4, 1375: 63-85.

9. Zibakalam Mofard, Fatemeh, and Hamdollah Mohammadi. *Educational ideas of Henry Giraud and reviews*. Tehran: Tehran University Publishing Institute, 2014.

10. Naqibzadeh, Mir Abdul Hossein. *A look at the philosophical attitudes of the 20th century*. Tehran: Tahori Publications, 1387.

11. Sajjadi, Seyed Mehdi, and Zahra Dashti. "Explaining and analyzing education from the perspective of post-structuralism." *New educational ideas of the Faculty of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University*, 1387: 81-98

12. Wechsler, Philip. "New sociology of education, translation of Gholamreza Arjamandi and economic gift." *Pik Noor*, 6th year, 3rd issue, 1386: 16-24.

13. Giroux, Henry, and Susan Giroux. "Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy." *Culture Studies*. 6:21, 2006.

14. Giroux, Henry. "Beyond the Biopolitics of Disposability: Rethinking Neoliberalism in the New Gilded Age." *Social Identities*, 14:5, 2008: 587-620.

15. Arnowitz, Stanley, Henry Giroux. *Postmodern Education (Politics, Culture & Social, Criticism)*. London: University of Minnesota Press, 1997.

۱- بر اساس دیدگاه تعلیم و تربیت انتقادی، تعلیم و تربیت دانش‌آموز باید هدفی فراتر از تأمین شغل آنها داشته باشد و آنها را به عنوان شهروندان انتقادی تربیت کند. این امر با تبدیل دانشگاه‌ها و مدارس به محیط‌های دموکراتیک امکان‌پذیر است، به طوری که فضایی برای دانش‌آموزان و دانشجویان پدید آید که به عنوان شهروندان انتقادی دموکراسی را تمرین کنند. تعلیم و تربیت باید فرصتی برای جوانان ایجاد کند که به صورت عاملان اجتماعی در جهان مداخله انتقادی کنند و همچنین دیدی از آینده ایجاد کنند که فرصتی برای نسل‌های جوان فراهم آورد تا به نوعی دموکراسی متعهد شوند که نقطه پایان ندارد و به صورت ادامه‌دار فرصت‌ها و احتمالات جدیدی را برای زنده نگه‌داشتن امید و عدالت ایجاد کنند.

۲- هدف تعلیم و تربیت انتقادی آن است که صلاحیت‌های لازم و شهامت مدنی برای داوری اخلاقی و پیوند عاقلانه سیاست و مسئولیت اجتماعی را در دانش‌آموزان پرورش دهد و با احیای تعهد عمومی به زندگی دموکراتیک به چالش نظام سلطه بپردازد.

۳- یادگیری دانش‌آموزا باید همراه با امید و زبان احتمال صورت گیرد تا دانش‌آموزان با هویت‌های مختلف بتوانند فرهنگ و تاریخ خود را بروز دهند.

References

1. Dean, Bra, Peter Kallero. "Critical Pedagogy and Classroom Praxis." *Teaching Sociology*, Vol.34, No.4. , 2006: 375.
2. Education and the Crisis of Youth: Schooling and the Promise of Democracy." *The Educational Forum*, 73:1, 2009: 8-18.
3. McArthur, Jan. "Time to Look Anw: Critical Pedagogy and Disciplines within Higher Education." *Studies in Higher Education*, 35:3, 2010: 301-315.
4. Nowzari, Hossein Ali. *Frankfurt critical theory in social sciences and humanities*. Tehran: Aghaz, 2015.
5. McLaren, P. *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. Boston: MA: Allyn & Bacon, 2003.
6. Dinarund, Hassan, and Mohsen Imani. "Explanation of critical theory, critical

16. Bloom, Allan. *Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987.
17. Gotek, Gerald. *Philosophical schools and educational opinions*, translated by Jafar Pak Sarasht. Tehran: Samit Publications, 1390.
18. Olsem, Mark, and Michael Peters. "Neoliberalism higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism." *Journal of Education Policy*, 20,3, 2005: 313-345.
19. Freire, Paulo. *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civil courage critical Perspectives series* Landham. Rowman & little field publishers, 1998.
20. Freire, Paulo. *Teaching critical cognition*, translated by M. Cavani Tehran: Aghaz, 1368.
21. Pak Sarasht, Jafar. "Popular Education." *Journal of social and human sciences of Shiraz University*, 10th term. Second issue, 1373.
22. Dehbashi, Mehdi, and others. "Postmodern education from Giroud's point of view." *Journal of knowledge and research in educational sciences. Islamic Azad University, Khorasgan Branch (Isfahan)*, No. 16, 2016: 1-18.
23. Giraud, Henry. *An overview of the curriculum area*, translated by Mustafa Sharif. Tehran: Samit Publications, 1388.