

Critical theory impact on the curriculum studies theorizing

Sirus Mansoori, Mohammad Hasan Karimi, Majid Kowsary, Meimanat Abedini Baltork

¹ Faculty Member of Educational Sciences, Islamic Azad University, Ardakan Branch, Ardakan, Iran.

² Faculty Member of Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran .

³ Faculty Member of Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran.

⁴ Faculty Member of Educational Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

Abstract

Critical theory in recent decades have been affected field of education and curriculum studies that its results are emergence of terms and theories such as the reproduction theory, resistance theory and hidden curriculum that used frequently in educational texts. The general idea of critical theorists that generally are Neo-Marxist is based on conflict between the dominant and the dominated in education. This paper has examined at analysis approach, both study of critical theory, and also theories derived from the field of curriculum studies. In addition, given the criticisms and then its application to curriculum. Theories and key concepts derived from critical theory are including the reproduction theory, resistance theory and hidden curriculum which are discussed in this article. Reproduction theory is following this idea that educational system and the curriculum by providing specific conditions to reproduce the existing culture and is in domination hands. Hidden curriculum refers to the fact that in the context of the school curriculum, but conscious, students push gives to the ruling system. Resistance theory that the human factor at this point important is believed that Students and down stairs in the school curriculum is resistant to existence curriculum. Finally, the paper looks at the application of some elements of the curriculum based on critical theory.

Keywords: critical theory, curriculum, reproduction theory, resistance theory, hidden curriculum

تأثیر نظریه انتقادی بر نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی

سیروس منصور،* محمدحسن کریمی، مجید کوثری،

میمنت عابدینی بلترک

^۱ عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردکان، اردکان، ایران.

^۲ عضو هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۳ عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

^۴ عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین نظریه‌های منبعث از نظریه انتقادی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی و کاربردهای آن است. روش مورد استفاده در این پژوهش، توصیفی-تحلیلی و برای دستیابی به داده‌های معتبر از روش "بررسی مستندات" بهره گرفته شده است. نتایج نشان می‌دهد که نظریه‌های کلیدی منبعث از نظریه انتقادی شامل، نظریه بازتولید، نظریه مقاومت و برنامه‌درسی پنهان می‌باشند. نظریه بازتولید به دنبال ارائه این ایده است که نظام تربیتی در پوشش برنامه‌درسی با فراهم کردن شرایطی خاص به بازتولید فرهنگ موجود پرداخته و در خدمت ایدئولوژی حاکم است. برنامه درسی پنهان به این امر اشاره دارد که در لوای برنامه‌درسی مدرسه، نظام حاکم به صورت پنهان اما آگاهانه دانش‌آموزان را در جهت مورد نظر سوق می‌دهد. نظریه مقاومت به این امر اشاره دارد که دانش‌آموزان طبقه پایین لزوماً در برابر برنامه‌درسی مدرسه که به بازتولید وضع موجود مبادرت می‌کند، منفعل نبوده بلکه در برابر آن مقاومت می‌کنند؛ بنابراین اصلی‌ترین نقشی که نظریه انتقادی در حوزه مطالعات برنامه درسی گذاشته، جهت‌گیری برنامه‌درسی از پارادایم سنت‌گرایی به بازمفهوم‌گرایی است. در این فضا نظریه‌پردازان با در دست گرفتن علم سیاسی و مطرح کردن دیدگاه‌های نئومارکسیستی در برنامه‌درسی این رشته را از فضای تکنیکی برنامه‌ریزی درسی به مطالعات برنامه‌درسی و حوزه‌ای کاملاً متأثر از فرهنگ و سیاست قلمداد نمودند و معلمان را به‌عنوان کارگزاران برنامه‌درسی تحت عناوین کارگزاران و روشنفکران مردمی قلمداد کرده و آن‌ها را موظف نموده تا به‌عنوان کاری اخلاقی-سیاسی، نظام سیاسی را به چالش بکشند.

واژه‌های کلیدی: نظریه انتقادی، برنامه درسی، نظریه بازتولید، نظریه مقاومت، برنامه درسی پنهان

مقدمه

در تاریخ فلسفه و نظریه آموزش و پرورش، نظریه انتقادی از جمله نظریه‌های نوظهور است (Hajiakhondi, 2011). نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت را به‌عنوان امری جدانشدنی از تحول اجتماعی و انسانی تلقی می‌کند. این نظریه؛ مدرسه، برنامه‌درسی و تعلیم و تربیت را همچون عوامل و فعالیت‌هایی می‌بیند که از امور آکادمیک محض فراتر رفته و دارای استلزامات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی است (Gutek, 2004). به‌هر حال؛ اینکه آموزش مدرسه‌ای در ایالات متحده به توزیع شایستگی در دانش‌آموزان مدرسه در جوامع سرمایه‌داری دموکراتیک یاری می‌دهد یا مجدداً یک توزیع نامتوازن از وضعیت اقتصادی موجود را بازتولید می‌کند، مرکز بحث‌های تربیتی دهه ۱۹۷۰ به بعد بود (Anyon, 2006).

با انتشار اثر بولز و جینتیس با عنوان "آموزش مدرسه‌ای در آمریکای سرمایه‌داری" و اثر اپل با عنوان "ایدئولوژی و برنامه درسی" در سال ۱۹۷۹، پژوهشگران تربیتی به مطالعه و نظریه‌پردازی راجع به تناقضات فرهنگی- اقتصادی در نظام آموزشی دست زدند (Anyon, 2006). عمده این مطالعات به‌صورت تئوریک و معمولاً توسط صاحب‌نظران نئومارکسیست در آمریکا و اروپا صورت می‌گرفت (marzooghi, 2014). چنانچه جف‌ویتی (Geofg Witty) یکی از صاحب‌نظران تربیت انتقادی در مقدمه‌ای که بر کتاب "ایدئولوژی، برنامه درسی و جامعه‌شناسی جدید آموزش و پرورش: بازنگری کار مایکل اپل" نوشته، می‌گوید: یکی از اعجاب‌برانگیزترین اتفاقات دوره کاری دانشگاهی من زمانی بود که من به‌عنوان پروفیسور بازدیدکننده در دانشگاه ویسکانسین-مدیسون در پاییز ۱۹۷۹، چاپ اول کتاب مایکل اپل با عنوانی "ایدئولوژی و برنامه درسی" را مشاهده کردم (witty, 2006). این مطالعات که برگرفته از نظریه انتقادی و رویکرد نئومارکسیستی بوده به رابطه آموزش مدرسه‌ای با جامعه می‌پردازد.

درواقع کلیدواژه بازتولید در دیدگاه مارکس نقش مهمی در فهم نظریه‌های سیاسی معاصر برنامه درسی ایفا می‌کند؛ چراکه نظریه‌پردازان سیاسی آموزش مدرسه‌ای، این کلیدواژه را از مارکس گرفته و به تدوین نظریه‌های آموزش در گفتمان سیاسی پرداخته‌اند. مارکس معتقد بود که هر فرایند اجتماعی تولید به‌طور مشابه و موازی فرایند بازتولید را نیز اعمال می‌کنند. لذا صاحب‌نظران سیاسی از این مفهوم در آموزش مدرسه‌ای استفاده نمودند و رویکرد لیبرالی یا برنامه درسی خنثی را به باد انتقاد گرفتند (Sohbatlo & mirzamohammadi, 2014). درواقع نظریه مارکس نقش عمده‌ای بر تحول نظریه‌های آموزش مدرسه‌ای ایفا کرده است. از یک دیدگاه این تأثیرگذاری مرتبط به تقویت و یا احیای مجدد تفکر مارکسیستی است که در ایالات متحده، اروپا و بخش‌های دیگر جهان در نظریه‌های تربیت انتقادی رخنه کرده‌اند (Aronowitz & Giroux, 2003). با توجه به اینکه؛ در تاریخ فلسفه و نظریه آموزش و پرورش، نظریه انتقادی از جمله نظریه‌های نوظهور است (Hajiakhondi et al, 2011). علاوه بر آن، تأثیرات زیادی بر حوزه برنامه‌درسی گذاشته است، لذا بررسی آن در این نوشتار و تأثیرات آن بر برنامه‌درسی مطمح نظر این نوشتار بود؛ بنابراین نویسندگان این مقاله بر آن بودند تا برخی از نظریه‌های سیاسی برنامه درسی که برخاسته از نظریه انتقادی می‌باشند را مورد بررسی قرار دهند. لذا اهداف پژوهش حاضر بدین شرح است:

۱. بررسی مفهوم نظریه انتقادی
۲. تأثیر نظریه انتقادی بر نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی
۳. انتقادات مطرح شده بر نظریه انتقادی در برنامه درسی
۴. کاربردهای این نظریه در تربیت و برنامه‌درسی

مفهوم نظریه انتقادی و ریشه‌های آن

مقصود از نظریه انتقادی، نظریه‌ای است که متفکر و محقق بر اساس آن به بررسی مجموعه مسائلی

خالی از تعهد نمی‌بینند و معتقدند که نوعی ارزش‌گذاری در علم وجود دارد. هابرماس از روند عقلانیت در تمدن، عقلانیت فرهنگی و عقلانیت ابزاری بحث می‌کند و بر آن است تا تفسیر تازه‌ای از فرهنگ در مکتب مارکسیسم ارائه دهد. «تعبیری که فرهنگ و شناخت را به روندهای اقتصادی تقلیل ندهد [...]» به علاوه، حوزه فرهنگ صرفاً روبنا و بازتاب ثانویه وجه تولید نیست؛ بلکه منطبق درونی خاصی دارد» (Holub, 1991). دانشی که هابرماس آن را علاقه یا علقه «رهای بخش» می‌نامد. این علاقه، پیوند وسیعی با زبان دارد و کنش متقابل میان افراد و ارتباطات آن‌ها را از انحراف بازمی‌دارد؛ بنابراین پیروان مکتب فرانکفورت اعتقاد به دانش بدون ارزش یا خنثی ندارند.

به‌رحال اصطلاح نظریه انتقادی مربوط به کار مؤسسه پژوهش‌های اجتماعی که با مکتب فرانکفورت شناخته شد است؛ گروهی از روشنفکران عموماً یهودی-مارکسیست که آلمان را به قصد آمریکا در زمان نازی‌ها ترک کردند را شامل می‌شود. این گروه شامل نظریه‌پردازانی همچون آدورنو (Adorno)، هورکهایمر (Horkheimer)، لاونتال (Lowenthal) و مارکوزه (Marcuse) می‌شود (Geranter, 2009). مفهوم نظریه انتقادی قبل از هر چیز با شاخص انتقادی بودن باز شناخته می‌شود، وقتی اعضای مکتب فرانکفورت از واژه‌های نقد و انتقادی استفاده می‌کنند در درجه نخست منظورشان نقد سیاسی و اقتصادی وضعیت موجود است. در کنار آن، نیروهای سلطه‌گر سیاسی و اجتماعی و شیوه‌های رهایی از سلطه نیز مورد توجه قرار می‌گیرد (Rush, 2004). بین مارکسیسم به‌ویژه مارکسیسم جدید و نظریه انتقادی مشابهت‌های فراوانی قابل شناسایی است. تحلیل مارکس از مبارزه طبقاتی بر سر کنترل ابزارها و شیوه‌های تولید اقتصادی برای مفهوم نظریه تعارض که مضمون اصلی نظریه انتقادی است پراهمیت است (Gutek, 2004). بسیاری از مفاهیم نظریه انتقادی به‌ویژه در تعلیم و تربیت از جمله نظریه

می‌پردازد که چارچوب نظری نقد نظام اجتماعی را تشکیل می‌دهد و یا به کشف تضادهای آن می‌پردازد تا نوعی از نظام اجتماعی را جستجو کند که فاقد این تضادها باشد. نظریه انتقادی می‌کوشد نقاط تضاد را کشف کند تا به هدفش که همانا ایجاد تکاملی جدید است دست یابد (Shabani varaki, 2004). قدمت گرایش انتقادی به درازای تاریخ اندیشه بشری است؛ اما سخن ما این واقعیت را نمی‌کند که تبلور این گرایش به‌عنوان نظریه‌ای که دارای تکیه‌گاه‌ها، پایه‌ها، روش و اهداف خاصی است به قرن بیستم برمی‌گردد و در واقع نتیجه بحران‌های خشونت باری است که جوامع غربی با آن‌ها روبرو شدند (ornestein, 1997) و به‌صورت دقیق‌تر می‌توان نقش مؤثر و پررنگ‌تر مکتب فرانکفورت را مورد بررسی قرار داد.

به‌عنوان مثال در رابطه با دانش بشری، هابرماس (به‌عنوان یک نظریه‌پرداز مکتب فرانکفورت) سه نوع دانش را برمی‌شمرد که بی‌ارتباط با این موضوع نیست: اولین نوع دانش، علوم فیزیکی، عبارت از علمی است که به شناخت پدیده‌هایی فیزیکی پرداخته و در جهت بسط و تسلط دنیای فنی مورد استفاده قرار می‌گیرد. به عقیده نظریه‌پردازان انتقادی، این علوم در دنیای معاصر، خود به‌صورت ابزار جدیدی از تسلط اجتماعی و سیاسی درآمده و بدین ترتیب، علی‌رغم تصوّر دانشمندان پیرو نظریه اثباتی و تحصّلی، منافع صاحبان قدرت را توجیه و حاکمیت سیاسی آنان را مشروعیت می‌بخشد. دومین نوع دانش، علوم تاریخی و تفسیری، عبارت از علمی است که به شناخت پدیدارهای فرهنگی و اجتماعی پرداخته و شرایط لازم را جهت توسعه و پرورش دنیای ذهنی یا فکری فراهم می‌کند. سومین نوع دانش؛ دانش انتقادی، عبارت از شناخت و بررسی انتقادی نیازمندی‌های واقعی یا تخیلی جبر تاریخ است. هدف دانش انتقادی، رهایی انسان از تمام انگاره‌های شبه قانونی واقعیت‌های طبیعی و اجتماعی است (Adibi & Ansari, 1979). فرانکفورتی‌ها و از جمله هابرماس علم را

(Ideology and curriculum, 1979) " و اثر بولز و جنتیس با عنوان " آموزش مدرسه‌ای در آمریکای سرمایه‌داری (Schooling in Capital American,) (1976) " به اوج خود رسید؛ اما بحث اصلی مقاله حاضر دلالت‌های نظری این نظریه بر برنامه‌درسی است. نظریه‌ها و مفاهیم منبعث از نظریه انتقادی را می‌توان شامل نظریه‌های بازتولید، مقاومت و برنامه درسی پنهان برشمرد.

نظریه بازتولید

این نظریه، نخستین تلاش مهم برای فهم برنامه‌درسی به‌عنوان یک متن سیاسی است. این نظریه ریشه نابرابری‌های اجتماعی را در مناسبات اقتصادی جامعه و تأثیری که بر مدارس می‌گذارد می‌داند. به‌زعم نظریه‌پردازان نظریه بازتولید، نهادهای آموزشی در جوامع سرمایه‌داری به بازتولید و حفظ مناسبات چیرگی، استثمار و نابرابری طبقاتی می‌پردازند. به‌عنوان مثال بولز و جینتیس (Bowles & Gintis, 1976) بر آن‌اند که میان ساختار و مناسبات اجتماعی کار و مناسبات اجتماعی نظام آموزشی نوعی انطباق وجود دارد. آن‌ها معتقدند که نظام مدارس عمومی برای این به وجود آمده‌اند که دانش‌آموزان را با هنجارها و قواعد و هنجارهای جدیدی که نیروی کار تولیدی در نظام سرمایه‌داری صنعتی بدان نیاز دارند، آشنا سازد. مناسبات اجتماعی آموزش و پرورش آگاهی‌های لازم را برای مناسبات کار، بازتولید می‌کند. برای نمونه این کار را از طریق تقسیم سلسله مراتبی کار میان معلمان و دانش‌آموزان، بیگانه کردن دانش‌آموزان از کاری که خود انجام می‌دهند و رتبه‌بندی و در نتیجه تفاوتی که میان دانش‌آموزان بر اساس نمره‌گذاری و ارزشیابی به وجود می‌آورند، انجام می‌دهند (Skellon, 1997) در واقع بولز و جینتیس (۱۹۷۶) آموزش مدرسه‌ای را در حکم کارکرد رو بنایی و اقتصاد جامعه را به‌عنوان زیربنا می‌دانند که رابطه‌ای علی بین آن‌ها وجود دارد. آن‌ها

مقاومت، بازتولید اجتماعی، برنامه درسی پنهان و... که در ادامه مقاله به بحث گذاشته خواهد شد منبعث از این همین دیدگاه مارکسیستی است.

بنا بر گفته مهرمحمدی و همکاران (Mehrmohammadi & et al, 2010)، نظریه انتقادی رویکردی برای مطالعه مدرسه و جامعه است که کارکرد اصلی آن آشکارسازی ارزش‌های ضمنی است که تعلیم و تربیت را در بر گرفته است. این رویکرد تحت تأثیر جهت‌گیری و تفسیر متن‌های درسی قرار دارد. آن‌ها به‌طور معمول به بالا بردن آگاهی والدین، دانش‌آموزان و مربیان اهل تسامح، در مورد روش‌های توطئه‌آمیزی که از طریق آن یک نظم اجتماعی غیرمنصفانه و به‌طور غالب ناعادلانه خود را از طریق مدارس تحمیل می‌کند، اهتمام دارند. هدف نظریه انتقادی، سلطه‌زدایی از آنانی است که تحت تأثیر اقدام‌های توان‌زدای مدرسه قرار گرفته‌اند. به‌طور کلی، گرایش فکری نظریه‌پردازهای انتقادی، انتقاد در مفهوم منفی آن است. حال به شکلی دقیق‌تر به بررسی این موضوع پرداخته می‌شود که این نظریه چه تأثیراتی بر برنامه درسی و تعلیم و تربیت بر جای گذاشته است.

نظریه‌های برنامه‌درسی منبعث از نظریه انتقادی

تأثیرات تئوریک نظریه انتقادی بر برنامه‌درسی در دهه‌های اخیر چشمگیر است. به‌طوری که کمتر کتابی را می‌توان در زمینه برنامه‌درسی یا جامعه‌شناسی آموزش و پرورش یافت که بخشی از سرفصل‌های خود را به موضوعات مربوط به نظریه انتقادی از جمله پداگوژی انتقادی، برنامه‌درسی پنهان، نظریه بازتولید، نظریه مقاومت اختصاص نداده باشد؛ بنابراین به‌منظور پاسخ به منشأ و خاستگاه نظریه انتقادی، می‌توان به دیدگاه‌های مرتبط با مارکسیم و به‌طور خاص مکتب فرانکفورت که محل تجمع نفومارکسیست‌ها بود رجوع کرد و ورود این گفتمان در حوزه تخصصی مطالعات برنامه درسی با اثر مایکل اپل با عنوان "ایدئولوژی و برنامه‌درسی

دانش‌آموز خوب و دانش‌آموز بد و همین رابطه مدرسه و اقتصاد، معطوف شد. بر اساس نظریه بازتولید، مدرسه به‌گونه‌ای سازمان‌دهی شده که امتیازات و مزایا را فقط شامل حال افرادی می‌سازد که متعلق به خاستگاه‌های بالای جامعه هستند. به‌طور کلی نظریه‌های بازتولید را می‌توان به دودسته تقسیم کرد: نظریه بازتولید اجتماعی و نظریه بازتولید فرهنگی (Sharepour, 2004).

نظریه بازتولید اجتماعی اصولاً با پژوهش بولز و جینتیس (۱۹۷۶) شناخته می‌شود. در این رویکرد برای تحلیل نظام‌های آموزشی قبل از هر چیزی به ویژگی نیروها و روابط اجتماعی تولید توجه کرده‌اند. بدین ترتیب روابط اجتماعی تولید، مورد توجه این دو متفکر است؛ زیرا این روابط اجتماعی، ریشه تقسیم کار سلسله مراتبی است. بخش عمده کار بولز و جینتیس در جهت اثبات این نکته بود که نظام آموزشی، عنصری اساسی در بازتولید تقسیم کار به شمار می‌رود و این تقسیم کار در نهانیت، بیانگر تفوق و برتری طبقه سرمایه‌دار است (Ross, 2000). نمونه بارز این بازتولید را می‌توان در وضعیت موجود در سیستم آموزشی و کلاس درس جست، به‌گونه‌ای که همان رفتارهای مورد نیاز دنیای کار مثل رفتار سلسله مراتبی، منقاد بودن، روابط مدیر و کارگر را می‌توان به همان شکل در بین معلم دانش‌آموز و معلم مدیر و سایر کنش‌های مشابه پذیرفته شده در مدارس را مشاهده نمود (keller, 2006).

تئوری بازتولید فرهنگی در پی پاسخ به این سؤال است که چگونه جوامع سرمایه‌داری قابلیت بازتولید خود را دارند (Aronowitz & Giroux, 2003). در بازتولید فرهنگی بحث بر این است که چگونه فرهنگ طبقه مسلط می‌تواند از طریق آموزش مدرسه‌ای خود را بازتولید کند (Behzadfar, 2015). برخلاف بازتولید اجتماعی که عموماً نگاه اقتصادی به آموزش مدرسه‌ای دارد، فرضیه اساسی نظریه بازتولید فرهنگی که از ایده‌های بوردیو و تا حدی برنشتاین گرفته شده، این است که در داخل نظام آموزشی، شکل خاصی از نظم

معتقدند مدرسه‌ها و دانشگاه فراگیران را برای ورود به نظام اقتصادی جاری آماده می‌سازند و این آماده‌سازی هم از راه برقرارسازی تناظر بین ساختار مدرسه و دانشگاه با ساختار تولید انجام می‌شود (Bowles, & Gintis, 1976).

نظریه‌پردازان انتقادی و ازجمله نظریه‌پردازان بازتولید از منظر ویژه‌ای به قشربندی و برابری فرصت‌ها می‌نگرند. اینان معتقدند که مشکلات موجود در نظام آموزشی ناشی از تضاد در جامعه است. آموزش و پرورش فقط بخشی از یک نظام مبتنی بر فقیران و ثروتمندان است. مارکس معتقد بود که نظام‌های آموزشی، ساختار طبقاتی موجود را تداوم می‌بخشند. با کنترل نوع آموزش و پرورش برای گروه‌های مختلف، بالطبع دسترسی این گروه‌ها به موقعیت‌ها و امکانات موجود در جامعه کنترل خواهد شد. تحقیقات زیادی نشان داده که مدرسه به بازتولید فرهنگ و ساختار جامعه می‌پردازد. این بدان معناست که مدرسه افراد را اجتماعی کرده و به تقسیم و تخصیص آن‌ها می‌پردازد؛ به عبارت دیگر، مدرسه در نهادینه شدن واقعیت برای فرد، نقش میانجی و واسطه دارد (Sharepour, 2004).

در رابطه با نظریه بازتولید می‌توان گفت که در اوایل دهه ۱۹۶۰ فرزند یک کارگر یا کشاورز در فرانسه برای ورود به دانشگاه شانسی کمتر از یک درصد داشت، در حالی که همین شانس برای فرزندان مدیران ارشد و مشاغل حرفه‌ای رده‌بالا مثل پزشکان و وکلا، شصت درصد بود. پس نظریه بازتولید که در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ معروفیت یافت، واکنشی در مقابل شکست نظام آموزشی اروپا برای نیل به برابری اجتماعی بود. پیش از این، شکست و ناتوانی کودکان متعلق به طبقات اجتماعی پایین به تفاوت‌های فردی آن‌ها در هوش، زبان یا انگیزش نسبت داده می‌شد. در واقع، توجه اصلی بیشتر معطوف به ویژگی‌های شخصی کودکان بود تا به عملکرد مدرسه. با ظهور نظریه بازتولید، توجه اصلی به انتظارات ناگفته و تأثیر الگوهای ضمنی مربوط به

تأثیر مدرسه بر اعضای گروه‌های اجتماعی مختلف ارائه می‌دهند. به‌طور کلی، نظریه بازتولید معتقد است که مدرسه از طریق بازتولید کردن روابط موجود بین گروه‌های اجتماعی، نقش مهمی در حفظ وضع موجود ایفا می‌کند. لذا سبب می‌شود تا کودکان طبقه کارگر و طبقه بالا در همان پایگاه طبقاتی والدین خود باقی بمانند. نظریه مقاومت معتقد است که حتی اگر چنین بازتولیدی نیز رخ دهد، این فرایند تا این حد ساده و آسان نیست و اینکه دانش‌آموزان در مقابل تقاضاها و فشارهای مدرسه، مقاومت می‌کنند. درواقع نظریه مقاومت سعی کرده تا تحلیل خود را از نظریه بازتولید یک مرحله فراتر ببرد (Sharepour, 2004).

بنابراین در اوایل دهه ۱۹۸۰، برداشت اقتصادی از نظریه بازتولید (مطابقت) توسط بسیاری از صاحب‌نظرانی که در دهه ۱۹۷۰ از آن استقبال می‌کردند، مورد نقد قرار گرفت و نگاه اساساً اقتصادی این نظریه مورد انتقاد قرار گرفت. ژيرو (Giroux 1981 & 1983) آن را جبرگرا و مکانیکی، اپل (apple, 1980) آن را فاقد یک تحلیل فرهنگی و استرایک (sterike, 1989) آن را فاقد یک نظریه عامل بسنده توصیف کرد. در این زمان نظریه بازتولید به‌عنوان یک برداشت جبرگرایانه و ساده‌لوحانه‌ای که فاقد تجزیه و تحلیل فرهنگی، فاقد نظریه‌ای مؤسسه‌ای (نهادی) و به‌طور اساسی بیش از حد مکانیکی است، مدنظر قرار گرفته بود. حتی خود بولز و جنتیس در نوشتار تعارض و بازتولید در نظریه آموزشی (۱۹۸۰) نوشتارهای پیشینشان را نقد کردند. آنان می‌گویند: مهم‌ترین مشکل نظریه انتقادی این است که ما را به سمت پذیرفتن یک دریافت محدود و نابسند از تعارض‌هایی راه برده است که در صورت‌بندی نظام آموزشی در درون تمامیت جامعه وجود دارند. آنان عنوان نموده‌اند که در استدلال پیشینشان، برخی از ابعاد اساسی از نظریه بازتولید یا تناظر را از دست دادند (painar et al, 2004)

اجتماعی وجود دارد که این نظم ناشی از شرایط اجتماعی و تاریخی خارج از این نظام است. نظم اجتماعی نظام آموزشی کاملاً به این شرایط خارجی وابسته است و درواقع کارکرد آموزش و پرورش انتقال میراث فرهنگی جامعه است. بر اساس نظریه بازتولید فرهنگی مهم است بدانیم که در درون مدرسه چه چیزی انتقال پیدا می‌کند، انتقالی که هم از طریق برنامه‌درسی و هم از طریق شکل سازمان‌دهی مدرسه صورت می‌گیرد. تحصیل و به مدرسه رفتن یک نوع نظام ارتباطی است که در آن پیام فرهنگی خاصی تولید و تقویت می‌شود (mackfaden and walker, 1997). به‌رحال ظهور نظریه‌های بازتولید به این مسئله می‌پردازند که نظام آموزشی از طریق فرایندهای مختلف به بازتولید وضع موجود پرداخته و مطابق نظریه بازتولید، یک دانش‌آموز از طبقه کارگر، پس از فارغ‌التحصیلی تبدیل به یک کارگر و یک دانش‌آموز از طبقه حاکم، پس از فارغ‌التحصیلی، مشاغل درجه‌یک را در جامعه تصاحب می‌کند.

نظریه مقاومت

یکی از مفاهیم دیگر منبعث از نظریه انتقادی، نظریه مقاومت است. مفهوم مقاومت مفهومی نسبتاً جدید در نظریه آموزشی و برنامه‌درسی است (Aronowitz & Giroux, 2003) و توسعه نظریه مقاومت را باید در چهارچوب زمینه تاریخی آن بررسی کرد. در ابتدا، این نظریه کوششی بود در جامعه‌شناسی و اقتصاد سیاسی آموزش و پرورش، برای تبیین دستاوردهای آموزش و پرورش رسمی، بخصوص در زمینه نابرابری موفقیت تحصیلی در میان دانش‌آموزان دارای پایگاه اجتماعی مختلف (Sharepour, 2004; Aronowitz & Giroux, 2003) البته به شکلی دیگر نیز می‌توان گفت؛ آنچه از آن تحت نظریه مقاومت یاد می‌شود، واکنشی است که در اواخر دهه ۱۹۷۰ علیه نظریه بازتولید به وجود آمد. این دو نظریه، دو رویکرد متفاوت نسبت به تبیین

به‌هر حال در اواخر دهه ۱۹۷۰ ژيرو و ساير صاحب‌نظران سياسي دچار نگرانی شدند که تکیه بیش از حد بر مفهوم بازتولید، ریسک تبدیل شدن به گفتمان ناامیدی را به همراه داشته باشد. اگر بازتولید به صورت بی‌چون و چرا اتفاق افتاده آن‌طور که بولز و جینتیس و ساير صاحب‌نظران انتقادی اصرار داشته‌اند، امید کمی برای تغییر عمده وجود دارد، مگر این‌که تغییرهای اساسی در مبنای اقتصادی صورت پذیرد. مفهوم ایدئولوژی معلمان و دانش‌آموزان را به‌عنوان هم‌دست و شریک جرم بازتولید طبقه حاکم به تصویر می‌کشد. نظریه سلطه به‌گونه‌ای بود که این امر را القا می‌کرد که راه‌گیزی وجود ندارد، زیرا هشیاری به‌طور کامل اشباع شده و دارای چرخه‌شناختی است و اذهان طبقه کارگر را کور می‌کند و آثار صاحب‌نظران سیاسی که اقدام اجتماعی را با هشیاری تصویرپردازی و خواست انسانی‌گره زده بودند، مورد بی‌توجهی قرار می‌گرفت. فقدان این ارتباط مبین این بود که نظریه بازتولید فاقد مفهوم عامل یا عاملیت است. به‌طور کلی اندیشه مقاومت با آثار پاول ویلیز گره خورده است. ویلیز در آثار خود مروج این نگاه بوده که می‌توان و باید در مقابل فرایند بازتولید مقاومت کرد. در واقع بازتولید فرایندی قابل مبارزه است (Fathi vajargah, 2007). ویلیز (Willis, 1981) در کتاب پر خواننده خود "یادگیری برای کار کردن" مفهوم مقاومت را صورت‌بندی کرد.

این مفهوم به نظریه‌پردازان سیاسی برنامه‌درسی اجازه می‌داد تا روند بازتولید را روندی بحث‌برانگیز بدانند و در مقابل آن مقاومت کنند. سال‌های آغازین دهه ۱۹۸۰، سال‌های بحث‌برانگیز این نظریه بود. ژيرو در همین سال‌ها این نظریه را نظریه‌ای مهم دانست و می‌گفت که این نظریه، هم ناکامیابی‌های نظریه محافظه‌کار و هم نظریه رادیکال برنامه‌درسی را تصحیح می‌کند. او این نظریه را گامی مثبت برای مربیان رادیکال می‌داند و می‌گوید نظریه بازتولید نتوانست الهام‌بخش تلاش و مبارزه باشد (Sharif, 2011).

منتقدان نظریه‌های بازتولید که در نهایت دست به ایده پردازی درباره نظریه مقاومت زدند بر این باورند که علی‌رغم اینکه این نظریه‌ها به بررسی ویژگی‌های ساختاری آموزش و پرورش پرداخته‌اند اما از درک این نکته غافل مانده‌اند که مدرسه محلی است که نابرابری‌های اجتماعی در آن ایجاد می‌شوند و نه اینکه فقط بازتولید شوند، همچنین مدرسه هم بازتولید کننده نظم ساختاری است و هم ناقض و مغایر با آن. به‌عنوان مثال اپل معتقد است که نظریه‌پردازان بازتولید، مدرسه را صرف نوعی سازوکار توزیع می‌دانند. به اعتقاد اپل، تحقیقات قوم‌نگارانه نشان می‌دهند که بدون وارد شدن به درون مدرسه، بدون فهم اینکه چرا و چگونه دانش‌آموزان برنامه درسی آشکار و پنهان را رد می‌کنند، قادر نخواهیم بود پیچیدگی کار مدرسه را به‌عنوان مکان تولید ایدئولوژیکی درک نماییم. نظریه‌پردازان مقاومت نظیر اپل کوشیده‌اند تا نشان دهند که سازوکارهای بازتولید اجتماعی و فرهنگی همیشه با برخی مخالفت‌ها و مقاومت‌ها مواجه می‌شوند (apple, 1996). به اعتقاد ژيرو اگر طبقات زیردست نسبت به شرایط خودآگاه شوند، می‌توانند برای براندازی سلطه‌گرانی که آن‌ها را به استثمار و استضعاف می‌کشاند، به مبارزه برخیزند (Giroux, 1989, 1991, 1993). از دیدگاه نظریه مقاومت، مدرسه نهاد نسبتاً مستقلاً است که نه تنها امکان بروز رفتار مخالفت‌آمیز را فراهم می‌سازد، بلکه نوعی منبع تناقض نیز هست. به همین جهت برخی اوقات، برخلاف علایق و منافع گروه حاکم عمل می‌نماید. مدرسه نهادی صرفاً اقتصادی نیست بلکه عرصه‌ای سیاسی، فرهنگی و ایدئولوژیکی است که تا حدودی مستقل از اقتصاد بازار سرمایه‌داری است (Aronowitz and Giroux, 2003).

بنا بر اظهار فتحی و اجارگاه مهم‌ترین انتقاد بر نظریه بازتولید که راه را بر ایده پردازی برای نظریه مقاومت باز کرد این است که با حفظ موضع خود در خصوص این‌که تنها اتصال و ارتباط ساختاری بین تعلیم و تربیت و اقتصاد و ماهیت آن (ماهیت موزون

برنامه‌درسی پنهان

شاید بتوان گفت مفهوم برنامه‌درسی پنهان یکی از پرکاربردترین مفاهیم در ادبیات جدید برنامه‌درسی باشد که منبعث از نظریه انتقادی است. یکی از بهترین شرح و تفسیرهای ماهیت و کار برنامه‌درسی پنهان در زمینه اقتصاد سیاسی، کاری بود که به‌وسیله بولز و جینتیس (Bowls & Gintis, 1972, 1976, 1988) صورت گرفت (Ross, 2000) برای آن‌ها، تعلیم و تربیت به‌صورت مشخص، پاسخی به نظام سرمایه‌داری، انتقال مهارت‌های اجتماعی و فنی (به‌صورت برنامه‌درسی آشکار) و شامل نظم و انضباط و احترام به اقتدار (از طریق برنامه‌درسی پنهان) است (Ross, 2000)؛ به‌عبارت‌دیگر؛ برنامه‌درسی پنهان را می‌توان ابزار سلطه‌گران برای بازتولید مجدد فرهنگ و شرایط اجتماعی موجود دانست. گر چه برنامه‌درسی پنهان و نظریه بازتولید با یکدیگر همپوشانی زیادی دارند؛ باین‌حال به دلیل اهمیت آن در ادبیات نظریه انتقادی می‌توان جداگانه به آن پرداخت، اپل نیز در کتاب معروف خود با عنوان ایدئولوژی و برنامه‌درسی (2004) یک فصل مجزا (صص ۸۲-۱۰۵) را به برنامه‌درسی پنهان اختصاص داده و به تشریح آن پرداخته است.

درواقع برنامه‌درسی پنهان یکی از ابزارهای مفهومی مهم نظریه‌پردازان انتقادی است که در دهه (1970) برای اولین بار توسط فیلیپ جکسن (Jackson, 1968) صورت‌بندی شد و به پیامدها و وجهه‌های قصد نشده برنامه‌درسی و البته از بعد روان‌شناختی اشاره دارد (Marzooghi, 2014)؛ بنابراین به‌کارگیری اصطلاح برنامه‌درسی پنهان توسط جکسون نگاه مارکسیستی و در نتیجه شکل توطئه‌طلبانه آموزشی که در نظر نظریه‌پردازان انتقادی دارد و هم‌اکنون به معنای دقیق کلمه برنامه‌درسی پنهان است را در برداشت. اپل اولین اندیشه‌ورز برنامه‌درسی بود که در دهه (1970) از ایده برنامه‌درسی به‌عنوان متن سیاسی حمایت کرد. وی آن را به شیوه‌ای تعریف کرد که به مفهوم تسلط اشاره دارد.

بین این دو) اصل مطابقت ما را مجبور می‌کند تا وادار به تأیید تناقضات موجود در ساختار نظام تربیتی موجود در کلیت جامعه شویم (Fathi, 2007). چنانچه اشاره نیز شد، یکی از مهم‌ترین پژوهش‌ها در مورد نظریه مقاومت را می‌توان پژوهش ویلیز (Wilis, 1979) با اثر کلاسیک، "یادگیری برای کار کردن: چگونه کودکان طبقه کارگر، مشاغل طبقه کارگر را کسب می‌کنند"، به حساب آورد. این اثر یک مطالعه قوم‌نگارانه در مورد گروهی از نوجوانان طبقه کارگر در هر دو محیط مدرسه و محیط کاری آنان پس از ترک مدرسه، بود. این گروه که تحت عنوان "پسرپچه‌ها (Lads)" شناخته می‌شوند، در مدارسشان به آسانی شکل‌های هرچ‌ومرج‌طلبانه رفتارشان شکل می‌گیرد. ویلیز نشان می‌دهد که رفتار آن‌ها ریشه در یک واقعیت مربوط به کارکرد زیرکانه؛ هژمونیک و آگاهانه مدرسه دارد که بخصوص در برنامه درسی پنهان متجلی است. شورش آن‌ها ناشی از طرد ایدئولوژی است که مدرسه به آنان عرضه می‌کند یا به قول ویلیز نتیجه مقاومت سیاسی آنان است. ویلیز نظریه‌پردازان نظریه مقاومت را دعوت به دنبال کردن وظایف زیر می‌کند:

- شناسایی و مستند کردن (عمدتاً در چارچوب مطالعات قوم‌نگارانه) نمونه‌هایی از مقاومت دانش‌آموزان در برابر مدرسه و به‌خصوص برنامه‌درسی پنهان
- تفاوت قائل شدن میان نمونه‌های مقاومت خودویرانگر و مقاومت سازنده (برای مثال مقاومتی که می‌تواند آنان را به جانب تغییرات سیاسی هدایت کند)
- ارائه پیشنهادهایی برای انتقال پدیده مقاومت به جانب تغییر سیاسی.

به‌هرحال می‌توان گفت نظریه مقاومت در مقایسه با نظریه بازتولید گامی به جلو و نگاهی مثبت‌تر و امیدوارانه‌تر داشت و دانش‌آموز را به‌عنوان عامل رفتار و توانا در برابر ایدئولوژی حاکم و سلطه‌گران تصور می‌کند.

درسی پنهان در این معنا عمدتاً بر اهداف سیاسی و اجتماعی و در معنای منفی آن تأکید می‌شود، یعنی اهدافی که از قبل توسط برنامه‌ریزان به صورت عمدی برنامه‌ریزی شده تا دانش‌آموز را به سمت و سویی که خود سلطه‌گران می‌خواهند، ببرند.

نقدهای مطرح شده بر نظریه انتقادی

این روزها دیگر مد روز نیست که کسی مربی و صاحب نظر انتقادی باشد و معرفی خود به عنوان فردی انتقادی به معنای استقبال از مسخره کردن‌ها و استهزاءهای بسیاری از افراد حتی آن‌هایی که چپ هستند است. مریبان انتقادی متهم هستند که موضعی سیاسی غیرفعالی را اتخاذ کرده‌اند که به واسطه آن لباس و ردای انقلابی می‌پوشند بدون آنکه دست به سیاه‌وسفید بزنند و خود را در تلاش‌های روزمره معلمان معمولی به‌ویژه آن‌هایی که در خط مقدم مدارس فعالیت می‌کنند درگیر کنند. حتی افرادی که در دانشگاه‌ها به عنوان اساتید تعلیم و تربیت فعالیت می‌کنند و با این قلمرو آشنایی دارند همکاران خود را که در این عرصه فعالیت می‌کنند آثارشان را به عنوان عمل‌گرایی افراطی می‌نگرند (Fathi vajargah, 2007).

یکی دیگر از نقدهای مطرح شده به نظریه انتقادی و نظریه‌های منبعث از آن در برنامه‌درسی و تعلیم و تربیت؛ نگاه منفی و توطئه‌طلبانه‌ای است که به نظام آموزشی، به فرایند آموزش مدرسه‌ای و تعلیم و تربیت و برنامه درسی دارند؛ چراکه به نظام آموزش مدرسه‌ای با نگاهی منفی‌گرایانه می‌نگرند. در واقع نظریه‌پردازان انتقادی همیشه بر جنبه‌های منفی مدرسه تأکید می‌ورزند، آن‌ها گرایش دارند که غالباً نقد را به معنای منفی آن به کار برند و بیشتر به نمایش کمبودهای مدرسه علاقه‌مندند. آن‌ها اصولاً می‌گویند که مدارس چه مشکلاتی دارند و به جای ساختن بر انتقاد تأکید می‌کنند. در تأیید این ادعا، آیزنر (Eisner, 2002) خاطر نشان می‌کند که منتقدان اغلب علاقه دارند که

مفهوم برنامه درسی پنهان تبدیل به مفهومی بدیهی شد و توسط صاحب‌نظران برنامه‌درسی که اصرار داشتند برنامه‌درسی لایه‌بندی اجتماعی و لایه‌بندی‌های دیگر به‌ویژه لایه‌بندی طبقه‌ای، نژادی و جنسیتی را حفظ و تولید می‌کند، تحلیل و نقد شد. هم‌چنین برنامه‌درسی پنهان الهام‌بخش برخی از پژوهش‌گران حوزه برنامه‌درسی و صورت‌بستن یک طیف از مطالعه‌ها به‌ویژه درباره آن دسته از برنامه‌های مدرسه‌ها شد که به نظر می‌آمد به روش‌ها و شیوه‌های همواره ناآشکار عمل می‌کنند.

گر چه در محافل تربیتی ما هنوز برنامه‌درسی پنهان و برنامه‌درسی ضمنی گاهاً و البته "عموماً از روی ناآگاهی" به یک معنا به کار می‌رود. با این حال تفاوت بین این دو مفهوم کاملاً آشکار است. برنامه درسی پنهان به معنای دقیق آن مفهومی است که نو مارکسیست‌ها عموماً استفاده می‌کنند، حال اینکه برنامه درسی ضمنی به صورت ناآگاهانه و یا نتایج ناخواسته برنامه‌درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد (Marzooghi, 2014)؛ یعنی همان مفهومی که در آغاز توسط نظریه‌پردازان مطرح شده بود.

به‌طور خلاصه، برنامه‌درسی پنهان یک مجموعه منویات صاحبان قدرت و ثروت است که با اتکا بر ابزار و امکاناتی که در اختیار دارند می‌خواهد نسل جدید را در جهت حفظ منافع اقتصادی - اجتماعی خود به خدمت بگیرند و ساختار و نظم اجتماعی را به‌گونه‌ای که در جایگاه خودشان محفوظ بماند بازتولید کنند. این گروه از مدرسه و برنامه‌درسی، به عنوان ابزار استفاده می‌کنند و به شیوه‌های بسیار ظریفی که البته در پس آن ایده‌های بسیار آشکار و خطرناکی وجود دارد، مثلاً خوداتکایی، خودباوری یا روحیه اجتماعی را در برابر اوضاع اجتماعی بی‌تفاوت می‌کنند و به‌طور کلی روح تمکین و تسلیم را در آن‌ها از طریق برنامه‌درسی تقویت می‌کنند (Macklaren, 1989).

بنابراین در معنای دقیق کلمه و از نگاه مارکسیستی، برنامه‌درسی پنهان نوعی مخفی‌سازی وجود دارد. برنامه

کردن جامعه، توجه به نقش سیاسی و اجتماعی معلمان و فراگیران به‌عنوان طلایه‌داران ایجاد تغییرات ساختاری و بنیادی در جامعه، استفاده از روش‌های تحلیلی، پرسشگرانه، انتقادی و تحول‌گرا در تربیت و استفاده از مدارس به‌عنوان ابزارهای بالقوه برای ایجاد تغییرات سیاسی و اجتماعی است (Marzooghi, 2000). کسینگ استالیز (۲۰۰۳) معتقد است که نظریه‌پردازان انتقادی در راستای اهداف انتقادی می‌کوشند تا دانش‌آموزان را در معرض برنامه‌درسی تحولی و رهایی‌بخش قرار دهند. از مهم‌ترین هدف‌های آموزش و پرورش انتقادی، رشد خردورزی است. از این‌رو آنچه جنبش انتقادی بر آن تکیه می‌کند، زیربنایی بودن مهارت‌های استدلالی در برنامه‌های درسی است. این مهارت‌ها و گرایش‌های اندیشه انتقادی می‌تواند جریان یاددهی - یادگیری را ارتقا بخشد. به‌علاوه، این مهارت‌ها باید برای بررسی و کاوش وضع کنونی به کار رود. از این‌رو فریره (به‌عنوان صاحب‌نظر انتقادی)، هدف بنیادی را گنجاندن نقدهای اجتماعی و سیاسی زندگی روزمره در کانون برنامه درسی می‌داند (Khosravi & Sajadi, 2011).

به‌علاوه نقش معلمان در تربیت انتقادی به‌عنوان یک عنصر اساسی برنامه‌درسی متحول می‌شود. در برنامه درسی انتقادی؛ معلمان، اندیشمندان رهایی‌بخش، کارگران فرهنگی، روشنفکران سستیزه‌جو و روشنفکران تحول‌آفرین به شمار می‌آیند که مهم‌ترین ویژگی آن‌ها شجاعت اخلاقی و نقادی است. آن‌ها فراهم آورنده شرایطی هستند که تحت آن، خودشان و فراگیران تجربه‌های خود را بازاندیشی می‌کنند، روابط ظالمانه را می‌شناسند و راه‌هایی برای رفع آن‌ها ارائه می‌دهند (Painar et al, 1996). دانش‌آموز، در برنامه‌درسی مبتنی بر دیدگاه انتقادی، به‌منزله عنصری نگرسته می‌شود که می‌تواند در جریان تغییر اجتماعی فعالانه حضور یابد و درواقع عامل یا کارگزار تغییر است (به‌خصوص در نظریه مقاومت) در نگاه تربیت انتقادی فراگیر انتقادی فردی است که این توانایی را دارد که در

کاستی‌های آموزش مدرسه‌ای را به نمایش بگذارند و تمایلی برای فراهم آوردن الگوهای که مدارس باید بدان سو حرکت کنند، ندارند. به اعتقاد او، اندیشه‌های این طیف باروح و بی‌نهایت بصیرت‌آمیز بوده و مخاطبان آن‌ها اغلب روشنفکران‌اند و اگر گفته‌هایشان دارای تلخی کمتر و امیدوارکننده‌تر بود و به‌طور عینی سازمان می‌یافت، احتمالاً بهتر می‌توانستند در فعالیت‌ها و اقدامات تربیتی مؤثر واقع شوند (Eisner, 2002). درواقع نظریه‌پردازان نئومارکسیست، جنبه‌های عملی تربیتی را مورد توجه قرار نمی‌دهند و علاوه بر آن نقد مهم دیگری که بر آن مطرح است این است که پژوهش‌های نظریه‌پردازان انتقادی عموماً تئوریک بوده و از پشتوانه تجربی کافی برخوردار نیستند (Marzooghi, 2014). باوجود همه این نقدها، نظریه‌پردازان نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت با قوت به کار خود ادامه می‌دهند و برخی از راهکارها را برای اصلاح آموزش مدرسه‌ای و برنامه درسی مطرح می‌کنند.

راهکارهای نظریه‌پردازان انتقادی برای تربیت رهایی‌بخش

گرچه عموماً نظریه‌پردازان انتقادی بحث‌های خود را به‌صورت تئوریک مطرح می‌کنند و به‌زعم برخی ردای انقلابی می‌پوشند و غرولند می‌کنند و در نتیجه اقدام عملی برای تعلیم و تربیت به خرج نمی‌دهند، باین‌حال برخی راهکارها را برای تعلیم و تربیت و عناصر برنامه‌درسی برای بهبود وضعیت موجود ارائه می‌دهند.

رویکرد انتقادی در تربیت، دارای ویژگی‌هایی همچون تکیه بر نوعی آموزش و پرورش انقلابی رهایی‌بخش، ترسیم سیمای تربیتی یک مبارزه سیاسی و اجتماعی، آگاه‌سازی افراد نسبت به نابرابری‌های موجود، تلاش در جهت رفع نابرابری‌های اجتماعی و سیاسی و رفع تبعیض از گروه‌های تحت سلطه، تکیه بر عدالت اجتماعی به‌عنوان آرمان اصلی تربیت، تلاش در جهت تربیت انسان‌هایی منتقد و خلاق برای دگرگون

می‌کند. در این نظریه نقش‌های دانش‌آموز و معلم می‌بایست متفاوت در نظر گرفته شود. دانش‌آموز، در برنامه‌درسی مبتنی بر دیدگاه انتقادی، بایستی به‌منزلهٔ عنصری نگریسته شود که می‌تواند در جریان تغییر اجتماعی فعالانه حضور یابد و در واقع عامل یا کارگزار تغییر باشد. در زبان تربیت انتقادی، فراگیر انتقادی فردی است که این توانایی را دارد که در جستجوی عدالت و رهایی باشد. دانش‌آموز برای تغییر از فردی منفعل به فردی فعال باید در عمل مبتنی بر گفتگو با معلم مشارکت کند. معلم نیز به‌عنوان یک کارگزار سیاسی و فرهنگی در آگاهی بخشی به دانش‌آموزان نقش دارد.

درواقع پداگوژی انتقادی متأثر از نظریه انتقادی به‌عنوان یک حوزه، دربردارندهٔ مجموعه‌ای گوناگون از رویکردها در آموزش است که گاهی از آن‌ها به‌عنوان آموزش آزادی‌بخش، رهایی‌بخش، تحول‌آفرین یا فرارونده، نام برده می‌شود (Hovey, 2004). این واژه هم‌مبین‌نگاهی خاص از تعلیم و تربیت نفومارکسیستی است که از نظر نظریه‌پردازان انتقادی نه‌تنها خنثی نیست، بلکه عملاً با مسئله سیاست گره خورده است. صاحب‌نظران انتقادی، پداگوژی را همچون شکلی از امر سیاسی، اخلاقی و تولید اجتماعی در نظر می‌گیرد که عرصه‌ای حیاتی برای تبدیل نمودن دانش‌آموزان به فاعلانی سیاسی در قالب شهروندانی منتقد و فعال را فراهم می‌آورد (Giroux, 1992). ژيرو شماری از ایده‌ها و نکاتی را مطرح می‌کند که مربوط به پداگوژی انتقادی است و دربردارندهٔ جنبه‌های سیاسی نظام آموزشی، لزوم درک و تحول جامعه و مدرسه و نقش کلیدی معلمان در این فرایندها، است (Fischman and McLaren, 2005). این نوع پداگوژی بر اهمیت پرورش سوادهای چندگانه تأکید دارد؛ یعنی آن دسته از سواد‌های اجتماعی که کاربردی، فرهنگی و انتقادی دارند (Fathi, 2007). ژيرو پداگوژی انتقادی را گفتمانی می‌داند که از تقدّم و محوریت اخلاق و سیاست در

جستجوی عدالت و رهایی باشد (berbilos abd berk, 1999). به‌علاوه در برنامه درسی مبتنی بر تربیت انتقادی، گفتگو روشی است که از طریق آن شاگردان و معلمان در کلاس درس با به‌کارگیری زبان، نماد، تصویر باهم تعامل می‌کنند و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند (Khosravi & Sajadi, 2011; Saffar heidari, 2004). این روش ابزاری است که می‌تواند فرایند هوشیارسازی و انتقادی شدن فراگیران را فراهم کند. در این فرایند فراگیران: مسئله‌ای را شناسایی و طرح می‌کنند؛ راه‌حل‌های گوناگون را بررسی می‌کنند؛ راه‌حل‌های متنوع را در پرتو دلالت‌های اخلاقی، حقوقی و اجتماعی مورد بررسی قرار می‌دهند؛ بهترین راه‌حل را برمی‌گزینند؛ بر اساس گزینش بهترین راه‌حل در سطح مدرسه و جامعه محلی اقدام به عمل هدفمند می‌کنند و به‌منظور ارزیابی اثربخشی طرح، آن را تجزیه و تحلیل می‌کنند (Khosravi & Sajadi, 2011).

نتیجه‌گیری

نظریهٔ انتقادی در تعلیم و تربیت به‌عنوان یک مبحث غالب در محافل و بحث عمده در کتاب‌های دانشگاهی در حوزهٔ جامعه‌شناسی جدید آموزش و پرورش و مطالعات برنامه درسی در چند دهه اخیر بوده است و سطور بسیاری از کتاب‌های اساسی تعلیم و تربیت مملو از مطالب مرتبط با نظریه انتقادی بوده است و نظریه‌پردازان بسیاری و البته صاحب‌نظران شهیر حوزه‌های تربیتی نیز ادبیات خود را در این ارتباط به بحث گذاشته‌اند. نظریه انتقادی خود منبعت از ایده‌های مارکسیستی است که مسئله تضاد و تعارض در جامعه از بحث‌های محوری آن است. این نظریه باعث ایجاد و انتزاع نظریه‌های و مفاهیمی در حیطه برنامه درسی گردید که در طی چند دهه گذشته از مباحث مطرح بوده و همچنان نیز است. نظریه‌های منبعت از نظریه انتقادی در برنامه‌درسی به این موضوع اشاره می‌کند که نظام آموزشی وضعیت تعارضی موجود را بازتولید

پیشنهاد‌های پژوهش

۱. با توجه به نگاه نظریه پردازان انتقادی انتظار می‌رود معلمان در کلاس درس، برنامه درسی را از حالت تکنیکی و خطی خارج کرده و آن را در نگاهی کلان و مبتنی بر دیدگاه‌های سیاسی تحلیل نمایند.
۲. معلمان در رویکرد انتقادی و نظریه‌های منبعث از آن، به‌عنوان کارگزاران فرهنگی و روشنفکران مردمی قلمداد می‌شوند و تدریس را به‌عنوان یک عمل اخلاقی-سیاسی قلمداد نموده و چالش وضع موجود را عنوان کارکرد سیاسی خود در کلاس درس در نظر می‌گیرند.
۳. در نگاه نظریه پردازان انتقادی، کارکرد آموزش آگاهی بخشی و رهایی سازی است لذا ارائه دانش عمومی به‌تنهایی برای تعلیم و تربیت کفایت نمی‌کند.

منابع

- Adibi, H and Ansari, A(1979). Theory of Sociology. Tehran: Jameah [Persian]
- Anyon, J(2006) Social Class, School Knowledge, and the Hidden Curriculum: Retheorizing reproduction in: Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education: مطالعات برنامه درسی را جریان برسازنده‌ی گرایان مفهومی
- Apple, M(1979). Curriculum and Reproduction, Curriculum Inquiry, 9(3). Pp 231-252.
- Apple, M(1980). Analyzing Determinations: Understanding and Evaluating the Production of Social Outcomes in the Schools, Curriculum Inquiry, 10(1). Pp 55-76.
- Apple, M. W. (2004). Ideology and Curriculum, London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1996). Cultural Politics in Education, New York: Routledge.
- Aronowitz S, Giroux, H (2003) Education under Siege: the Conservative, Liberal, and Radical debate over Schooling
- Behzadfar, M (2015). Review on reproduction theories in critical pedagogy based on Henry Giroux perspective. The first scientific conference on Psychology, Education and pathology. [Persian]
- Bowles, S. & Gintis, H (1980). Contradiction and Reproduction in Educational Theory, In L. Barton, R. Meighan & S. Walker (Eds). Schooling, Ideology, and Curriculum, London, England: Falmer, Pp 51-65.
- Bowles, S. & Gintis, H (1976). Schooling in Capitalist America: Educational Reform and

نظریه و عمل آموزشی حمایت می‌کند. پداگوژی انتقادی، مدارس و سایر مؤسسات آموزشی را نه فقط عرصه‌های آموزشی، بلکه همچنین مکان‌هایی می‌داند که در آن‌ها فرهنگ، قدرت و دانش، در راستای خلق هویت‌ها، روایت‌ها و کنش‌های اجتماعی خاصی، با هم گرد می‌آیند (Giroux, 2006). مدافعان این نوع تربیت از کارکرد مدارس در راستای رشد فردی و تحول اجتماعی حمایت می‌کنند و کلاس درس را مکانی جهت به چالش کشیدن نابرابری اجتماعی و بنیاد نهادن یک جامعه بهتر، می‌دانند. ژيرو در برنامه درسی و آموزش تأکید ویژه‌ای به آموزش شهروندی، آموزش انتقادی، سواد فرهنگی دارد تا از این طریق دانش‌آموزان بتوانند منابع قدرت را به نقد بکشانند.

صاحب‌نظران نظریه انتقادی، برنامه درسی را از حالت تکنیکی و خطی خارج ساخته و آن را در نگاهی کلان و مبتنی بر دیدگاه‌های سیاسی تحلیل نمودند. در واقع شاید اصلی‌ترین کمک در تغییر و جهت‌گیری در مطالعات برنامه درسی را جریان برسازنده‌ی گرایان مفهومی در برنامه درسی ارائه داده باشند که عمده‌ترین آن‌ها ژيرو و اپل است. چراکه تا قبل از دهه ۷۰ میلادی سایه سنگین علم‌گرایی و سنت‌گرایی به حدی این رشته را در بر گرفته بود که سایر صاحب‌نظران و رویکردهای دیگر امکان ابراز و طرح دیدگاه‌های جایگزین نداشتند. در این فضا نظریه‌پردازانی همچون ژيرو با در دست گرفتن علم سیاسی و مطرح کردن دیدگاه‌های نئومارکسیستی در برنامه درسی این رشته را از فضای تکنیکی که تحت عنوان برنامه‌ریزی درسی شناخته می‌شد به مطالعات برنامه درسی و حوزه‌ای به شدت متأثر از فرهنگ و سیاست قلمداد نمودند و معلمان را به‌عنوان کارگزاران برنامه درسی تحت عناوین کارگران فرهنگی (Giroux, 2006, 1992) و روشنفکران مردمی (2004) قلمداد کرده و آن‌ها را موظف نموده تا به‌عنوان کاری اخلاقی - سیاسی، نظام سیاسی را به چالش بکشند.

- the Contradictions of Economic Life; London: Routledge and Kegan Paul.
- Eisner, E. W (2002). *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of school programs*, New Jersey: Pearson Education, Upper Saddle River.
- Fathi vajargah. K (2007) *Curriculum toward New Identities*. Tehran: Aeizh[Persian]
- Fischman, G. E. and McLaren, P (2005). ***Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis***, Cultural Studies, Critical Methodologies, Vol. 5, No. 4, pp. 425-447.
- Giroux, H (1981). Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform. *Interchange*, 12(2-3), Pp3-26.
- Giroux, H (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis, *Harvard Educational Review*, 53(3), Pp261-293.
- Giroux, H. A (1992) *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Giroux, H (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards Pedagogy of Democratization. In *Teacher Education Quarterly*. Pp 31-47. Translated In Sharif, M (2011). *Curriculum: Discourse of Theory, Research and Practice: Postmodern Curriculum*. Isfahan: Jahad Daneshgahi.
- Giroux, H. A (2006). ***Higher Education Under Siege: Implications for Public Intellectuals, Thought and Action***, pp. 63-78.
- Granter. E (2009). *Critical social theory and the end of work*. Burlington, USA: Ashgate Publishing Company.
- Gutek, G. I(1997). Philosophical and ideological perspectives on education. boston: allyn and bacon. Translated by Mohammad jafar pakseresht (1388) Tehran: samt(Persian).
- Haji Akhoundi Z; Emam Jomeh, S.M.R., Sarmadi M.R (2011). Explain the key Elements of Curriculum based on the Concepts Introduced by Freire. *Journal of Curriculum Studies*. 5, (20): Pp 142-171[Persian]
- Holub, R(1991) *Urgen Habermas: critic in the Public sphere*. Translate by Hossein Bashirieh(1375). Tehran: Ney (Persian).
- Keller, D. (2006). "Critical Theory", in Randall Current, ed. *A Companion to the philosophy of education* (Malden, Mass: Blackwell Publishing):161-175.
- Khosravi, R.A and Sajjadi, S.M (2011). An Analysis on the Critical Theory of Education and its Implications for the Curriculum. *Research in Curriculum Planning*. 8(4). Pp 1-14[Persian]
- Marzooghi. R (1379). *political education in the Islamic Republic of Iran*. PhD Thesis. Tarbiat Modarres University [Persian]
- Marzooghi. R(2014) *Curriculum Sciences*. Tehran: Avea Noor Publication [Persian]
- McLaren, P. (2003). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. White Plains, New York. Longman, Inc.
- Mehrmohammadi, M (2010) *Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives*. Mashhad: Behnashr [Persian]
- Ross, A (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Rush, Fred (2004) *Introduction, in Fred Rush edited, The Cambridge Companion to critical theory*, Cambridge, Cambridge Universitypress.
- Saffar heyday, H (1383) *Critical Review on the Functions of Schools on the New Era*. *Quarterly Journal of Daneshvar Raftar*. 11(9). Pp 80-89[Persian]
- shaebanivaraki, B(1383) *education and humanization: Polu Freire's critical theory*. *Quarterly Journal of Educational Innovations* vol 8 (3). Pp. 95-106[Persian]
- Sharepoor, M (2004). *Sociology of Education*. Tehran: Samt[Persian]
- Skellon, A (1997). Studying Hidden Curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Journal of Curriculum Studies*, 5, pp.177-193.
- Sohbatlo, A & Mirzamohammadi, M (2014). Review over Critical Theory in Education. *Research in philosophy of education*, 1(2): 94-110[Persian].
- Srike, K (1989). *Liberal Justice and the Marxist Critique of Education*, New York; Routledge and Kegan Paul.
- Wexler, P & Whitson, J (1982). *Hegemony and Education, Psychology and Social Theory*, 18(2), Pp 137-155.
- Whitty, G(2006). Preface on the " Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple. Edited by Lois Weis, Cameron McCarthy, and Greg Dimitriadis. New York & London: Routledge; Taylor & Francis Group.
- Willis, G(1981). A Reconceptualils Perspective on Curriculum, *JCT*, 1(1), 65-79.
- Willis, G (1979). Phenomenological Methodologies in Curriculum, *JCT*, 1(1), 65-79.