

فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی  
دانشگاه آزاد اسلامی واحد گومسار  
سال سیزدهم، شماره ۱، بهار ۱۳۹۸  
صص ۱۵۶-۱۴۱

## واکاوی نقش نظریه انتقادی در برنامه درسی و ترسیم الگویی از یک معلم تحول آفرین

مینو شریفی دروازه<sup>۱</sup>، فائزه ناطقی<sup>۲</sup>، محمدهاشم رضایی<sup>۳</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف واکاوی نقش نظریه انتقادی در برنامه درسی و ترسیم الگویی از یک معلم تحول آفرین انجام شد. این مطالعه از نظر هدف کاربردی و از نظر اجرا تحلیلی-استنتاجی بود. جامعه پژوهش کلیه متون چاپی و غیرچاپی معرف نظریات حوزه پداگوژی انتقادی فریره، ژیرو و هابرماس بود. روش نمونه گیری در دسترس با توجه به اصل اشباع نظری بود. نتایج پژوهش درباره برنامه درسی انتقادی حاکی از آن بود که اهداف باید شامل افزایش آگاهی، خودشناسی، پرورش شهروند انتقادی و تربیت انسان‌های کارساز باشند. محتوا باید آن چیزی باشد که دانش آموزان می‌خواهند درباره آنها بیشتر بدانند و با علایق سه گانه فنی، تفسیری و رهایی بخش و با اشکال سه گانه دانش تجربی، تحلیلی و انتقادی مرتبط باشند. راهبردهای آموزش آن باید شامل گفتگوها و مناظره‌های عاری از اجبار، ایجاد زمینه تعامل بین فردی و پرهیز از خشونت و ایجاد زمینه یادگیری مشارکتی باشند. رویکرد مطلوب ارزشیابی، خودارزیابی بود و ویژگی‌های معلم این رویکرد شامل فکور، بردبار، رهایی بخش، دگرگون ساز، نقاد، گشوده، نشان دهنده روش‌های یادگیری، بردبار، تحول آفرین و تسهیل گر خلاقیت بودند.

**کلید واژه‌ها:** نظریه انتقادی، برنامه درسی، معلم تحول آفرین.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۲/۱۴

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۵

- 
- ۱- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. sharifi.m@yahoo.com
- ۲- استادیار برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. (نویسنده مسئول) f-nateghi@iau-arak.ac.ir
- ۳- استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران. m.hrezaee@yahoo.com

## مقدمه

تعلیم و تربیت انتقادی رویکردی است که در دهه‌های گذشته و با اثرپذیری از اندیشه و نوشته‌ها نومی‌مارکسیستی درباره تفکر انتقادی پدید آمده است. دیدگاه انتقادی از بانفوذترین مکتب‌های سده بیست به شمار می‌رود که ریشه در اندیشه مارکس، فیلسوف و اندیشمند سده نوزدهم دارد. این دیدگاه برآیند چالش‌هایی است که درباره اندیشه‌های هگل، مارکس و فروید میان اندیشمندانی پدید آمد که در فرانکفورت گرد آمده بودند و از این رو مکتب فرانکفورت نام گرفت. این مکتب در سال ۱۹۲۳ از سوی وزارت آموزش و پرورش آلمان و با همکاری بنیاد پژوهش اجتماعی در شهر فرانکفورت پایه‌گذاری و سپس به دانشگاه فرانکفورت وابسته شد (قادری، ۱۳۸۸). نخستین اعضای این مکتب مانند هورکهایمر، ادورنو، بنیامین و مارکوزه در دهه ۱۹۲۰ به گردآوری و پدیدآوری گونه‌ای از مکتب مارکسیستی با نام مکتب انتقادی پرداختند. هدف از یادگیری در این نظریه آن است که دانش‌آموزان نسبت به خود شناخت پیدا کنند تا بتوانند قدم به دنیای بیرون گذاشته و از اطرافیان و اجتماع بزرگ‌تر شناخت مناسبی کسب نمایند. صحنه گذاشتن بر چندگانگی فرهنگی که از نظریه‌های آموزش و پرورش انتقادی است، پس از کامل شدن شناخت انسان از خود قابل دستیابی است. اینکه دانش‌آموزان فرهنگ‌های دیگر را بپذیرند و به دیگران نیز به‌عنوان انسان احترام بگذارند، می‌تواند به از بین رفتن پدیده ستم‌دیدی و ستمگری بیانجامد و قوم و نژادی خود را برتر از قوم و نژاد دیگری نداند (حاجی آخوندی، امام جمعه و سرمدی، ۱۳۹۰). 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 و بررسی و نقد سلطه فرهنگی متمرکز کرد و بر نقش خرد و آگاهی تأکید زیادی داشت. مارکسیسم سنتی (ارتدوکس) به فرد و نظام‌های آموزشی توجه‌ای نداشت، اما نظریه‌پردازان انتقادی مقوله‌های آموزشی و فرهنگی را به‌عنوان صنعت فرهنگ نقد و بررسی کردند (لی، ساسمل، اسکس، لیاو و ژو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). 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 یا تعلیم و

<sup>۱</sup> Li, Susmel, Askes, Liao & Zhou

تربیت رادیکال، تعلیم و تربیت دگرگونی، تعلیم و تربیت توانمندسازی، تعلیم و تربیت صدای دانش آموز، تعلیم و تربیت نقد و احتمال و تعلیم و تربیت انتقادی را ایجاد کرد (جیمز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). هانری ژیرو متفکر آمریکایی که از فریره و مارکوزه تأثیر گرفته بود و بر اساس اصول و آموزه‌های پذیرفته شده در نظریه انتقادی، نقد مسائل و مشکلات نظام آموزشی، فرهنگ، نژاد، جنسیت، نابرابری و بی‌عدالتی را بررسی و الگوی آموزشی رادیکال یا انتقادی را عرضه کرد (ژنگ، کوی، سو، انگلر-پینتو و ون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). یورگن هابرماس نقش بارزی در اشاعه تفکر انتقادی مبتنی بر نقد دوره مدرن و جایگزین نمودن اندیشه‌های نوین داشته است. وی در حوزه فلسفی، علوم اجتماعی و تعلیم و تربیت آرا و نظرات جدیدی را مطرح نمود و اگرچه با فرهنگ غرب سرستیز داشت و پدیده‌های نامناسب این فرهنگ را در بازتعریف مفاهیمی چون مادی‌گرایی و سلطه‌گری مورد نقد قرار داد، اما ضرورت تحول در فرهنگ اجتماعی را در بازتعریف مفاهیمی چون دگراندیشی، گفتمان‌سازنده، کنش ارتباطی و آزاداندیشی مطرح نمود. نظریه کنش ارتباطی هابرماس در تحولات گفتمانی نقش بارزی داشت. وی در نظریه کنش ارتباطی خود به زمینه‌تئوری زبان، ارتباط و مباحثه و طرح دیدگاه‌های تربیتی خود پرداخت. بر همین اساس نسبت نظریه و عمل را که از نسل اول نظریه انتقادی دریافته بود بازتعریف نمود و بنابر نیاز مقتضیات زمان آن را مورد بازنگری قرار داد. وی معتقد بود که تقویت ارتباط بین انسان‌ها در فرایند آموزش و نیز در صحنه اجتماعی از ضرورت‌های آزاداندیشی بوده و بر پیوند میان ارزش علم و اخلاق تأکید زیادی داشت (تویدی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸).

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 تأثیر گرفته‌اند. البته این تأثیر غیرمستقیم است. زیرا مارکس و انگلس درباره تعلیم و تربیت مطالب زیادی نوشتند و اصولاً در پارادایم مارکسیسم کلاسیک نظریه‌های تربیتی نادیده گرفته شده است. آن‌ها به تعلیم و تربیت به‌عنوان ابزاری برای کسب آگاهی و نبرد با طبقات حاکم توجه نکرده و هیچ الگوی آموزشی در جوامع سرمایه‌داری یا سوسیالیستی ارائه نکردند. در پارادایم

---

1. James

2. Zheng, Cui, Su, Engler-Pinto & Wen

3. Tweedie

مارکسیسم تعلیم و تربیت جزئی از فرهنگ است و آن خود به‌عنوان روبنا محسوب شده و در این الگو روبنا از عوامل اقتصادی متأثر است، لذا فرهنگ و تعلیم و تربیت برای آنها اهمیت چندانی نداشته است. در مقابل نظریه‌پردازان انتقادی فرهنگ در قالب مجموعه‌ای از عقاید، افکار، اعتقادات، اخلاقیات، اصول، ارزش‌ها، هنجارها و تجلیات هنری از دل زیربنای سازمانی جامعه سر برمی‌آورد که در واقع میراث کاربست‌های ذوق، اندیشه و هنر به شمار می‌روند (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷). مارکوزه (۱۹۷۱) تمایزی تحلیلی و مفید بین حوزه‌های فرهنگ مادی و معنوی قائل می‌شود. فرهنگ مادی 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 دربرمی‌گیرد، اما فرهنگ معنوی به ارزش‌های والا، علم و علوم انسانی و اجتماعی و هنر و دین اشاره دارد (به نقل از ساندووال و فوجز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). درک صنعت فرهنگ مستلزم درک زمینه‌هایی است که ظهور و تکوین این ایده اساسی را در نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت سبب شدند. از مهمترین بسترهایی که زمینه‌ساز ظهور این ایده شدند می‌توان به بستر فرهنگ به طور عام و مفهوم یا ایده فرهنگ انبوه به طور خاص اشاره کرد. تحلیل نظریه انتقادی از فرهنگ انبوه نشان می‌دهد که آنها در انتقاد و چالش با روند فزاینده و در حال رشد توده‌ای شدن هم‌نوایی و تسلیم منفعلانه در حوزه‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و زوال شخصیت و فرد بر تقویت و حمایت از خود و تلاش برای احیا و توسعه فردگرایی انتقادی تاکید می‌کنند. نظریه انتقادی فرهنگ انبوه را پدیده‌ای ارتجاعی، غیردموکراتیک، سرکوب‌گر و ایدئولوژیک می‌دانند که در نهایت به سمت اعمال و تثبیت هر چه بیشتر سلطه حرکت می‌کند، پدیده‌ای که به زعم آنها چیزی جز توحش مصنوعی نبود. نظریه‌پردازان انتقادی در چالش با مفهوم فرهنگ انبوه به لحاظ غلبه بر تسلیم منفعلانه در حوزه‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی که نه به زیان شخصیت فردی منجر شود بر تقویت و حمایت از خود و تلاش برای احیا و توسعه فردگرایی تاکید می‌کردند (پلیکیس و ساسمل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). در کنار صنعت فرهنگ، نظریه‌پردازان انتقادی به تجزیه و تحلیل و انتقاد از پدیده دیگری به نام صنعت دانش توجه کردند. صنعت دانش به جریاناتی اشاره دارد که به نوعی

<sup>1</sup>. Sandoval & Fuchs

<sup>2</sup>. Pelekis & Susmel

با تولید دانش سروکار دارند. مثل دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و مؤسسات تحقیقاتی و پژوهشی. این نهادها در اشاعه، صنعت فرهنگ را ابزاری جهت ایجاد رفتار و تفکر مناسب برای جامعه متجانس، هم‌رنگ و سازماندهی شده فراهم می‌آورند. بنابراین تعلیم و تربیت عمومی، تعلیم و تربیت استاندارد و برنامه‌درسی به‌عنوان ابزاری جهت توده‌سازی و کنترل اجتماعی محسوب می‌شود (چن، وانگ، لو و لی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳).

نظریه انتقادی دارای ویژگی‌های زیر است. هدف این نظریه ایجاد روشنگری در کارگزارانی است که به آنها عقیده دارند. یعنی توانمندسازی آنها برای شناسایی اینکه منافع و علایق حقیقی آنها کدام است. این نظریه ذاتاً رهایی‌بخش است. یعنی افراد را از قید نوعی اجبار و اضطراب رها می‌کند که حداقل بخشی از آن خودخواسته و خودتحمیلی است. نظریه انتقادی محتوای شناختی دارد. یعنی اشکالی از معرفت است. نظریه انتقادی همچنین برای تصدیق این نکته اهمیت زیادی قائل است که شناخت یا معرفت قدرت را می‌سازد (ایاثوئی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). نظریه انتقادی بر پنج پیش‌فرض مبتنی است. اول اینکه عقاید افراد محصول جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کنند. به اعتقاد آنها چون اندیشه‌های افراد به طور جمعی شکل می‌گیرد، لذا نیل به شناخت و نتایج عینی، مستقل از تأثیرپذیری از مکان جغرافیایی یا زمان تاریخی و دورانی که در آن به سر می‌برند و همین‌طور بدون تأثیرپذیری از نظام‌های فکری و فلسفی موجود در بسترهای زمانی و مکانی امری غیرممکن است. این مفروضه در واقع از مهمترین وجه تمایز نظریه انتقادی با مارکسیسم سنتی به شمار می‌رود. دوم اینکه روشنفکران و اندیشمندان نباید سعی کنند که در جهت‌گیری‌های خود صرفاً عینی و برون‌گرا باشند یا در آثار خود واقعیت را از ارزش جدا سازند. این مفروضه نیز از مهمترین وجوه تمایز نظریه انتقادی با پوزیتیویسم به شمار می‌رود. سوم اینکه روشنفکران باید نسبت به جامعه مورد بررسی خود موضعی انتقادی داشته، موضعی که هدف اساسی آن آگاه ساختن افراد و تحول اجتماعی باشد. چهارم اینکه رویکرد هنجاری نظریه انتقادی به مراتب بیشتر از رویکرد امر واقع پوزیتیویسم می‌تواند روشنفکران را در پژوهش‌ها و تحقیق‌های خود در زمینه علوم اجتماعی و انسانی به مقولاتی همچون شناخت و حقیقت نزدیک کند. پنجم اینکه نظریه انتقادی بر تعدد‌هگلی اندیشه‌های مارکس تاکید دارد. این نظریه الگوی

1. Chen, Wang, Lu & Lee

2. Aouaoui

اقتصادی مارکسیسم را رد می‌کند که در آن فرهنگ، ایدئولوژی و سیاست به مثابه روبنا توسط فعالیت‌های زیربنای اقتصادی تعیین می‌شوند (وارگیو، سوینی، فیرائو، ماتیس و تیلور<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷).

پژوهش‌های بسیار اندکی درباره نقش نظریه انتقادی در برنامه‌درسی انجام شده که در ادامه به مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود. خدادادی و رضایی (۱۳۹۷) ضمن پژوهشی با عنوان بررسی جایگاه تفکر انتقادی در دیدگاه یورگن هابرماس و ارائه دلالت‌های ضمنی و تربیتی آن برای توسعه نظام‌های آموزشی به این نتیجه رسیدند که مبانی فلسفه این اندیشمند در ابعاد هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی تبیین شده بود. از نظر دلالت‌های ضمنی تربیتی وی در گفتار آرمانی تربیتی و رشد اخلاق‌گفتمانی تاکید دارد. در اصول تربیتی به بیت‌الاذهانی بودن معرفت و ترویج گفتگو می‌پردازد. در روش‌های تربیتی به بهبود روابط انسانی و تربیت یادگیری مشارکتی می‌پردازد. در عین حال به تربیت انسان فعال و تربیت شهروند جهانی در اهداف آموزشی تاکید دارد. در برنامه درسی به روابط انسانی، احترام متقابل و پاسخ به نیازمندی‌های اجتماعی می‌پردازد. در روش تدریس بحث و گفتگو را پیشنهاد می‌دهد. در نقش معلم به ابراز عقلانیت و ارتباط مؤثر با فراگیران توصیه می‌کند. در مدیریت مدرسه به دانش‌آموز محوری و اجتماعی نمودن آنها تاکید دارد و در روش پژوهش به رویکرد اکتشافی و ذهنیت‌گرایی تاکید می‌نماید. احمدآبادی آرانی، زیباکلام مفرد و محمدی (۱۳۹۵) ضمن پژوهشی با عنوان بررسی تطبیقی تعلیم و تربیت انتقادی از منظر ژيرو و هابرماس با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران به این نتیجه رسیدند اگرچه هر دو متفکر متعلق به مکتب انتقادی بوده و غایت تعلیم و تربیت را رهایی‌بخشی می‌دانند، اما تا حدودی راه‌های نیل به این هدف را متفاوت می‌بینند. این تفاوت دیدگاه تا حدود زیادی ناشی از موضع فلسفی پست‌مدرنیستی ژيرو و دفاع تمام‌قد هابرماس از مدرنیسم و پروژه عقلانی کردن جهان است. همین امر بر ماهیت مولفه‌های تربیتی نزد این اندیشمند سایه افکنده است. در کل دیدگاه هابرماس و ژيرو با توجه به مقوله‌هایی از قبیل نقد، تغییر، گفتگو و رهایی، پرهیز از خشونت و غیره می‌تواند حاوی پیام‌ها و نکات زیادی در اصلاح نظام‌های آموزشی چندفرهنگی مانند نظام آموزشی کشور ما باشد. از آن جمله می‌توان به اصلاح ساختاری در تربیت معلم و مفهوم

<sup>۱</sup>. Vargiu, Sweeney, Firrao, Matteis & Taylor

معلمی، انعطاف‌پذیری در محتوای محوری و برنامه‌های درسی، توجه به برنامه‌درسی چندفرهنگی، توجه به مرزنشینان (طبقات پایین جامعه و اقلیت‌های جامعه)، نهادینه کردن استدلال عقلانی و اخلاق‌گفتگویی از طریق سیستم مدیریتی در مدرسه و کلاس، مشارکت دادن دیدگاه‌های رقیب به طور همزمان در گفتگو، توجه به توانش زبانی و مفاهیم، نهادی کردن روحیه تساهل و مدار نسبت به دیگری اشاره کرد. راجی، باقری، ایروانی و صباغیان (۱۳۹۱) ضمن پژوهشی با عنوان نگاهی نو به فلسفه و روش آموزش بزرگسالان در دیدگاه پائول فریره به این نتیجه رسیدند که گرچه برخی از مضامین تربیتی و اجتماعی او در جامعه ما آشناست و تا حدی در مقالات مختلف به آن پرداخته شده است، اما کمتر به شکل یک نظام فکری و معرفتی منسجم مورد بررسی قرار گرفته است. خاستگاه‌های فکری و معرفتی وی بر حول چهار محور عمده فلسفه هگل، دیدگاه انتقادی مکتب فرانکفورت، ساختارگرایی گلدمن و اندیشه ویگوتسکی تبیین شده است و علاوه بر آن مبانی معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی او نیز در چهارچوب هرمنوتیک انتقادی و رئالیسم انتقادی قرار گرفته است. حاجی آخوندی و همکاران (۱۳۹۰) ضمن پژوهشی با عنوان عناصر اصلی برنامه درسی در آموزش و پرورش پائولو فریره به این نتیجه رسیدند که فریره آموزش و پرورش انتقادی را به روش آگاهی‌بخشی طراحی و اجرا کرد. وی هدف اصلی تعلیم و تربیت را بالا بردن شناخت و آگاهی انتقادی و پرورش انسان‌های منتقد و روش آموزش طرح مساله را برای رسیدن به هدف پیشنهاد می‌کند. از نظر وی پنج عنصر برنامه‌درسی در آموزش و پرورش به شرح زیر می‌باشد. اهداف تربیتی: بالا بردن سطح آگاهی انتقادی دانش‌آموزان در برخورد با مسائل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در زندگی روزمره و پرورش شهروندانی منتقد از مهمترین اهدافی است که فریره در آموزش انتقادی و آگاهی‌بخش خود بر آن تاکید کرد. روش آموزشی: وی به شدت با آموزش سنتی (بانکی) مخالف است و در مقابل آموزش طرح مساله را پیشنهاد می‌کند که در آن معلم طرح‌کننده سؤال بوده و دانش‌آموزان در خلال گفت‌وگوشود برای پاسخگویی به آن تلاش می‌کنند. نقش معلم و دانش‌آموز: در آموزش طرح مساله موقعیت آموزشی از قالب سنتی معلم و شاگرد به الگوی معلم-شاگرد تبدیل می‌شود. در این الگو معلم نیز از دانش‌آموزان یادمی‌گیرد و دانش‌آموزان علاوه بر یادگیرنده، یاددهنده نیز هستند. نقش اصلی معلم در کلاس طرح سؤالات برانگیزاننده است تا دانش‌آموزان را به فکر وادارد و آنها را برای دستیابی به پاسخ به گفت‌وگوشود با یکدیگر

ترغیب کند. محتوای آموزشی: در دیدگاه وی محتوای آموزشی با توجه به نوع یادگیرندگان و شرایط فرهنگی و اجتماعی آنان تعیین می‌شود. معلم و شاگردان با کمک یکدیگر در محافل فرهنگی و از طریق گفت‌و شنود محتوای آموزشی را مشخص می‌کنند. ارزشیابی آموزشی: فریره از خودارزیابی به منظور ارزشیابی روش آموزشی خود استفاده می‌کند که در آن رضایتمندی دانش‌آموزان از فعالیت‌های آموزشی حین گفت‌و شنود، میزان عملی کردن آنها و قرابت موضوعات گفت‌و شنود با زندگی روزمره آنان مدنظر قرار گرفته و تغییراتی که در این موارد ایجاد شده مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند. دیناروند و ایمانی (۱۳۸۷) ضمن پژوهشی با عنوان تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و ژيرو و نقد آن به این نتیجه رسیدند که فریره به تعلیم و تربیت انتقادی مرتبط با توسعه آگاهی انتقادی و ژيرو به نقش برنامه درسی پنهان در تحکیم سلطه آموزشی تاکید می‌کند.

اگرچه در سال‌های گذشته تحقیقاتی در ارتباط با نظریه انتقادی در حوزه تعلیم و تربیت انجام شده است، اما هنوز به این پرسش که ویژگی‌های برنامه‌درسی و ویژگی‌های معلم مطلوب مکتب نظریه‌پردازان انتقادی چگونه است به وضوح پاسخ داده نشده است. بنابراین به منظور پر کردن این خلأ مطالعاتی، تحقیق حاضر طراحی و اجرا شد. در نتیجه این مطالعه تلاشی است به منظور پاسخگویی به دو پرسش پژوهشی، یکی اینکه برنامه‌درسی مطلوب از دیدگاه نظریه‌پردازان انتقادی تعلیم و تربیت دارای چه ویژگی‌هایی است؟ و دیگری اینکه از دیدگاه نظریه‌پردازان انتقادی تعلیم و تربیت یک معلم تحول‌آفرین دارای چه ویژگی‌هایی است؟ نکته حائز اهمیت دیگر اینکه پژوهش‌های بسیار اندکی درباره نقش نظریه انتقادی در برنامه‌درسی انجام شده و اندک پژوهش‌های قبلی هم به بررسی این نظریه از دیدگاه یک یا دو اندیشمند و نظریه‌پرداز انتقادی پرداختند، اما این پژوهش به بررسی نظریه انتقادی سه اندیشمند ژيرو، فریره و هابرماس در برنامه‌درسی می‌پردازد. پس این پژوهش با هدف واکاوی نقش نظریه انتقادی در برنامه‌درسی و ترسیم الگویی از یک معلم تحول‌آفرین انجام شد.

### روش تحقیق

این مطالعه از نظر هدف کاربردی و از نظر اجرا کیفی از نوع تحلیلی-استنتاجی بود. زیرا محقق از یک سو در پی توصیف و تحلیل دیدگاه‌های نظریه‌پردازان آموزش و پرورش انتقادی و از سوی دیگر در پی استنتاج مبانی عناصر اصلی برنامه درسی بر مبنای آموزش و پرورش انتقادی و



ویژگی‌های معلم روشنفکر بود. جامعه پژوهش کلیه متون چاپی و غیرچاپی معرف نظریات حوزه پداگوژی انتقادی یا نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت انتقادی ژیرو، فریره و هابرماس بود. روش نمونه‌گیری در دسترس با توجه به اصل اشباع نظری بود. روش گردآوری داده‌ها و اطلاعات، روش کتاب‌خانه‌ای با استفاده از منابع دست اول و دست دوم بود که در چند مرحله جمع‌آوری شد. در مرحله اول به گردآوری منابع اعم از کتاب، مقاله، پایان‌نامه و رساله‌های موجود پرداخته شد. در مرحله دوم مطالبی که با موضوع تحقیق مرتبط بود به طور دقیق مورد مطالعه قرار گرفتند و از آنها فیش‌برداری شد. در مرحله سوم از فیش‌برداری مطالب مرتبط اقدام به طبقه‌بندی داده‌ها با توجه به اهداف تحقیق شد. به طور کلی پس از جمع‌آوری داده‌ها از منابع مختلف و فیش‌برداری از کتاب‌ها و مقالاتی که بر اساس اهداف انتخاب شده بودند، داده‌ها و اطلاعات استخراج و طبقه‌بندی شد و نهایتاً با روش تحلیل مفهومی مورد تحلیل قرار گرفتند.

### یافته‌ها

بخش یافته‌ها به بررسی پنج سؤال درباره اهداف، محتوا، راهبردهای آموزش، روش ارزشیابی و ویژگی‌های معلم در نظریه انتقادی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره، ژیرو و هابرماس می‌پردازد. مهم‌ترین نتایج اهداف برنامه‌درسی در نظریه انتقادی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره، ژیرو و هابرماس در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱. مهم‌ترین نتایج اهداف برنامه‌درسی در نظریه انتقادی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره، ژیرو و هابرماس

فریره	ژیرو	هابرماس
اشتداد آگاهی، خودشناسی و جهان‌شناسی، پرورش شهروند انتقادی، رفع تبعیض	پرورش شهروند انتقادی، رفع تبعیض	تسهیل ظهور عقلانیت ارتباطی به سوی
رسیدن به فراشناخت، آگاهی‌بخشی انتقادی، نژادی، رشد قابلیت‌های انسانی، پرورش	رشد قابلیت‌های انسانی، پرورش	رهایی، استقلال‌محوری، رشد تفکر عقلانی و
ایجاد آگاهی سیاسی و پرورش روحیه	ارزش‌های علمی، تأمل بر مسائل جامعه و	مسئولیت عقلانی و اخلاقی، تأکید بر آزادی
عدالت‌خواهی و آزادی خواهی	ایجاد جامعه دموکراتیک و مساوات خواه	اندیشه و مساوات خواهی

به طور کلی نتایج بررسی‌های اهداف نشان داد که اهداف برنامه‌درسی از دیدگاه فریره باید به آموزش ستم‌دیدگان بپردازد. به فراگیران کمک کند تا واقعیت شخصی و اجتماعی و نیز تناقضات موجود را درک کنند. به فراگیران کمک کند تا از برداشت‌های خود از واقعیت آگاه شوند و با آن به صورت نقادانه برخورد نمایند. به فراگیران کمک کند دنیا را از دریچه تجربیات بی‌واسطه و فوری بشناسند. باعث آگاهی‌بخشی انتقادی، خودشناسی، اشتداد آگاهی، رسیدن به فراشناخت، شناخت رابطه انسان با جهان، تربیت انسان‌های فاعل و پرورش روحیه عدالت‌خواهی فراگیران شود. زمینه شناخت بهتر و بیشتر فرهنگ خود و تلاش جهت اعتلای آن و اقدام به

تولید و بازتولید آن را فراهم نماید. موجب ایجاد آگاهی سیاسی، درک روابط علت و معلولی و ایجاد عشق ژرف به دنیا و انسان شود. همچنین اهداف برنامه‌درسی از دیدگاه ژبرو باید به دنبال رهایی از ستم، رشد قابلیت‌های انسانی نظیر غمخواری و همدردی، ایجاد همبستگی و اتحاد در میان فراگیران، پرورش ارزش‌های علمی در افراد و پرورش سواد‌های اجتماعی باشد. شهروندانی تربیت کند که قادر باشند بر زندگی خود و به‌ویژه بر خلق دانش جدید و مدیریت آن قدرت و کنترل کافی داشته باشند. به دانش‌آموزان آموزش دهد تا یادگیرندگان بر مسائل اجتماعی و سیاسی تأمل کنند. توانایی گفتگوی اجتماعی و احساس مسئولیت اجتماعی در برابر دیگران داشته باشند. علاوه بر آن اهداف برنامه‌درسی از دیدگاه هابرماس باید دارای ویژگی‌های رهایی‌بخشی، تسهیل ظهور عقلانیت ارتباطی، ایجاد توان خوداندیشی، تقویت برخورداری از نگاه بین‌فرهنگی، آشنایی با قواعد استدلال صحیح، انتقال میراث فرهنگی به همراه ایجاد توان نقد فرهنگی، رشد تفکر عقلانی و مسئولیت عقلانی و اخلاقی، داشتن اهداف اخلاقی مثل عدالت و آزادی خواهی و ایجاد دانش سیاسی در ارتباط با توافق، تفاهم و خودانتخاب‌گری باشد. مهم‌ترین نتایج محتوای برنامه‌درسی در نظریه انتقادی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره، ژبرو و هابرماس در جدول ۲ ارائه شد.

جدول ۲. مهم‌ترین نتایج محتوای برنامه‌درسی در نظریه انتقادی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره، ژبرو و هابرماس

فریره	ژبرو	هابرماس
مورد علاقه و تمایل دانش‌آموزان و زمینه‌ساز طرح سؤال و محتوای جدید	تمرکز بر انواع روایت‌ها، سنت‌ها و منابع فرهنگی	محتوا در ارتباط با علایق سه‌گانه فنی، تفسیری و رهایی‌بخشی و با اشکال سه‌گانه دانش تجربی، تحلیلی و انتقادی

به طور کلی نتایج بررسی‌های محتواها نشان داد که محتوای برنامه‌درسی از دیدگاه فریره باید فعال، مساله‌مدار، برگرفته از شرایط زندگی، ایجادکننده سوال‌ها و محتواهای جدید، دارای پتانسیل آموزشی، ترغیب‌کننده یادگیری و فراهم‌کننده زمینه آشنایی با فرهنگ باشد. محتوا باید چیزی باشد که دانش‌آموزان می‌خواهند درباره آن بیشتر بدانند. محتوا باید دربرگیرنده کلماتی باشد که از نظر واج‌شناسی غنی و از لحاظ آواشناسی پیچیده و با واقعیت‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی یادگیرندگان مرتبط باشد و معیار اصلی تعیین محتوای در هر سطحی تجربه زندگی مردم است. همچنین محتوای برنامه‌درسی از دیدگاه ژبرو باید میان‌رشته‌ای باشد و به گونه‌ای سازماندهی شود که منابع فرهنگی دانش‌آموزان را در نظر بگیرد. محتوا باید زمینه آشناسازی فراگیران را با منابع و مراجع تشکیل‌دهنده کدهای مختلف فرهنگی و زبانی را به طور انتقادی

فراهم نماید. علاوه بر آن محتوای برنامه درسی از دیدگاه هابرماس باید اغلب موضوعاتی که در کلاس مطرح می‌شوند توسط دانش‌آموزان انتخاب شوند و اگر موضوعی از کتاب درسی انتخاب شده باشد، باید با روش‌های مبتنی بر استدلال و توافق بین‌الذهانی به بحث گذاشته شود. مهم‌ترین نتایج راهبردهای آموزش برنامه درسی در نظریه انتقادی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره، ژیرو و هابرماس در جدول ۳ ارائه شد.

جدول ۳. مهم‌ترین نتایج راهبردهای آموزش برنامه درسی در نظریه انتقادی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره، ژیرو و

#### هابرماس

فریره	ژیرو	هابرماس
آموزش به مثابه تمرین آزادی، گفتگوی	آموزش فعال، استراتژیک، گفتگو محور،	آموزش عاری از اجبار و خشونت، فعال،
ایجاد زمینه خوداکتشافی	آگاهی‌بخش و منتقدانه با توجه به تفاوت‌های	آموزنده، رشد خردورزی و روحیه نقادی و
هدایت‌گر	فردی	مشارکتی

به طور کلی نتایج بررسی‌های راهبردهای آموزش نشان داد که راهبردهای آموزش برنامه درسی از دیدگاه فریره باید مبتنی بر گفتگو به صورت انتقادی، آزادانه، فراهم‌کننده زمینه خودسازماندهی و خوداکتشافی، تاکید بر اینجا و اکنون، منعطف، خودراهبر، حل مساله‌محور، جستجوی راه‌های خلاقانه باشد. معلم تسهیل‌کننده یادگیری و هدایت‌گر و رهبر آن باشد و از روش‌های گروهی جهت اعتماد به سایر اعضای گروه استفاده کند. معلم اقدام به بازسازی نقش شاگردان و تبدیل نقش انفعالی و پذیرندگی به نقش فعال و خلاق نماید. همچنین راهبردهای آموزش برنامه درسی از دیدگاه ژیرو باید فعال، استراتژیک، گفتگو محور اخلاقی، آگاهی‌بخش، آزادانه و منتقدانه در جهت ایجاد فضای مشترک و ارتباط دوسویه بین فراگیران و معلمان، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، تمرین حقوق و مسئولیت‌های یک شهروند نقاد و خلق فرصت‌های برابر برای استفاده از منابع آموزشی باشد. علاوه بر آن راهبردهای آموزش برنامه درسی از دیدگاه هابرماس باید عاری از اجبار و الزام، فعال و آموزنده در جهت توسعه آزادی، رشد خردورزی و نقادی، ایجاد کنش ارتباطی، فراهم نمودن زمینه تعامل و یادگیری مشارکتی، پرورش رفتارهای آزادمنشانه، احترام متقابل و ایجاد فرصت برابر برای همه فراگیران باشد. فراگیر باید به گونه‌ای تربیت شود که قادر به کنار گذاشتن محاسبات خودمدارانه و جایگزینی آن با توافق جمعی باشد و معلم باید دانش‌آموزان را با موقعیت‌هایی روبرو سازد تا به دور از اجبار و ترس مجبور به انتخاب از میان چند موقعیت باشند. مهم‌ترین نتایج روش ارزشیابی

برنامه‌درسی در نظریه انتقادی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره، ژيرو و هابرماس در جدول ۴ ارائه شد.

**جدول ۴. مهم‌ترین نتایج روش ارزشیابی برنامه‌درسی در نظریه انتقادی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره، ژيرو و هابرماس**

فریره	ژيرو	هابرماس
مشورت با هر يك از دانش‌آموزان برای قضاوت نهایی	خودارزیابی	مشارکتی و شامل طیف گسترده‌ای از توانایی‌های دانش‌آموزان

به طور کلی نتایج بررسی‌های روش ارزشیابی نشان داد که روش ارزشیابی برنامه‌درسی از دیدگاه فریره این است که با هر يك از دانش‌آموزان برای قضاوت نهایی درباره عملکرد هر يك از اعضای نظام آموزشی مشورت شود. همچنین روش ارزشیابی برنامه‌درسی از دیدگاه ژيرو باید این طور باشد که خود فراگیران اقدام به ارزیابی فعالیت‌های خود بپردازند. علاوه بر آن روش ارزشیابی برنامه‌درسی از دیدگاه هابرماس باید به صورت مشارکتی باشد و طیف گسترده‌ای از توانایی‌های دانش‌آموزان را از بیان مسائل گرفته تا تولید موضوعات یادگیری، اصلاح دیدگاه‌ها نسبت به جهان و خطر کردن برای عمل در زندگی روزانه آنان را دربرگیرد. مهم‌ترین نتایج ویژگی‌های معلم در نظریه انتقادی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره، ژيرو و هابرماس در جدول ۵ ارائه شد.

**جدول ۵. مهم‌ترین نتایج ویژگی‌های معلم در نظریه انتقادی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره، ژيرو و هابرماس**

فریره	ژيرو	هابرماس
آشکارکننده فرصت‌ها، احترام به یادگیرندگان، احترام	کنشگر ارتباطی، مشارکت با گروه‌های اجتماعی	اندیشمند تحول‌آفرین، مقتدر و
به تفاوت دیدگاه‌ها و چالش کشیدن امور	و عامل آگاه‌ساز جهت رهایی‌بخشی	تسهیل‌گر خلاقیت

به طور کلی نتایج بررسی‌های ویژگی‌های معلم نشان داد که ویژگی‌های معلم از دیدگاه فریره این است که فرصت‌ها را صرف نظر از موانع آشکار سازد، ماهیت سیاسی آموزش و پرورش را بپذیرد، به یادگیرندگان احترام بگذارد و هرگز آنها را فریب ندهد، بردبار، گشوده و نقاد باشد، به تفاوت‌های فردی و تفاوت در ایده‌ها احترام بگذارد، نحوه یادگیری و چرایی و چگونگی یادگیری را به دانش‌آموزان بیاموزند، امور مسلم و بدیهی را به چالش بکشند و به دنبال یافتن چرایی آنها و دفاع از عقاید باشند، به دانش و اطلاعات عوام و محتوای فرهنگی آنها احترام بگذارند و درباره تجربه‌های خود تعمق کنند تا به وحدت در نظریه و عمل دست یابند. همچنین ویژگی‌های معلم از دیدگاه ژيرو این است که بتواند در تغییر و دگرگونی سیاسی و اجتماعی نقش داشته باشد، آفریننده و در جهت بازسازی نقش خود باشند، به‌عنوان کارگزاران و متفکران تحول‌آفرین نقش‌های سیاسی و اجتماعی داشته باشند، دارای شجاعت، نقادی و اخلاق‌محوری

باشند، قدرت و توان کنترل شرایط کاری و اجرای برنامه‌های آموزشی مشترک با سایر گروه‌های اجتماعی در زمینه حل مسائل اجتماعی را داشته باشند، برای تعامل و تماس با محیط خارج از مدرسه آماده باشند، فکورانه عمل نمایند و پاسخگویی اقدامات انجام داده، باشند، تحول‌جوی منتقد باشند، قادر باشند بین واقعیت به‌عنوان حقیقت و هستی‌ها به‌عنوان امکان تمایز قائل شوند، درباره رهبری آموزشی بینش داشته باشند و به‌عنوان اندیشمندان و کارگزاران فرهنگی قادر باشند تا ایدئولوژی‌ها و عملکردهای اجتماعی مناسبی تولید نمایند. علاوه بر آن ویژگی‌های معلم از دیدگاه هابرماس این است که بتواند ضمن آزادی دادن به فراگیران، اقتدار خود را حفظ نماید و توان انتخاب موضوعات مناسب برای بحث و گفتگو را داشته باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

با اینکه در سال‌های گذشته تحقیقاتی در ارتباط با نظریه انتقادی در حوزه تعلیم و تربیت انجام شده است، اما هنوز به این پرسش که ویژگی‌های برنامه‌درسی و ویژگی‌های معلم مطلوب مکتب نظریه‌پردازان انتقادی چگونه است، به وضوح پاسخ داده نشده است و پژوهش‌های قبلی هم به بررسی این نظریه از دیدگاه یک یا دو اندیشمند و نظریه‌پرداز انتقادی پرداختند، اما این پژوهش به بررسی نظریه انتقادی سه اندیشمند ژيرو، فریره و هابرماس در حوزه برنامه‌درسی می‌پردازد. در نتیجه این پژوهش با هدف واکاوی نقش نظریه انتقادی در برنامه‌درسی و ترسیم الگویی از یک معلم تحول‌آفرین انجام شد.

نتایج پژوهش پژوهش حاضر نشان داد که در برنامه‌درسی نظریه انتقادی تعلیم و تربیت، اهداف باید شامل افزایش آگاهی، خودشناسی، پرورش شهروند انتقادی و تربیت انسان‌های کارساز باشند. محتوا باید آن چیزی باشد که دانش‌آموزان می‌خواهند درباره آنها بیشتر بدانند و با علاقه و سادگی فنی، تفسیری و راه‌یابی‌بخش و با اشکال سه‌گانه دانش تجربی، تحلیلی و انتقادی مرتبط باشند. راهبردهای آموزش آن باید شامل گفتگوها و مناظره‌های عاری از اجبار، ایجاد زمینه تعامل بین‌فردی و پرهیز از خشونت و ایجاد زمینه یادگیری مشارکتی باشند. رویکرد مطلوب ارزشیابی، خودارزیابی بود و ویژگی‌های معلم این رویکرد شامل فکور، بردبار، راه‌یابی‌بخش، دگرگون‌ساز، نقاد، گشوده، نشان‌دهنده روش‌های یادگیری، بردبار، تحول‌آفرین و تسهیل‌گر خلاقیت بودند. این نتایج از جهاتی با نتایج پژوهش‌های قبلی همسو بود (خدادادی و رضایی، ۱۳۹۷؛ احمدآبادی آرانی و همکاران، ۱۳۹۵؛ راجی و همکاران، ۱۳۹۱؛ حاجی آخوندی و

همکاران، ۱۳۹۰ و دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷). برای مثال خدادادی و رضایی (۱۳۹۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که هابرماس از نظر دلالت‌های ضمنی تربیتی بر گفتار آرمانی تربیتی و رشد اخلاق‌گفتمانی تاکید دارد. در اصول تربیتی به بیت‌الاذهانی بودن معرفت و ترویج گفتگو می‌پردازد. در روش‌های تربیتی به بهبود روابط انسانی و تربیت یادگیری مشارکتی می‌پردازد. در عین حال به تربیت انسان فعال و تربیت شهروند جهانی در اهداف آموزشی تاکید دارد. در برنامه درسی به روابط انسانی، احترام متقابل و پاسخ به نیازمندی‌های اجتماعی می‌پردازد. در روش تدریس بحث و گفتگو را پیشنهاد می‌دهد. در نقش معلم به ابراز عقلانیت و ارتباط مؤثر با فراگیران توصیه می‌کند و در روش پژوهش به رویکرد اکتشافی و ذهنیت‌گرایی تاکید می‌نماید. در پژوهشی دیگر احمدآبادی آرانی و همکاران (۱۳۹۵) گزارش کردند که زیرو و هابرماس بر اصلاح ساختاری در تربیت معلم و مفهوم معلمی، انعطاف‌پذیری در محتوای محوری و برنامه‌های درسی، توجه به برنامه‌درسی چندفرهنگی، توجه به مرزنشینان (طبقات پایین جامعه و اقلیت‌های جامعه)، نهادینه کردن استدلال عقلانی و اخلاق‌گفتگویی از طریق سیستم مدیریتی در مدرسه و کلاس، مشارکت دادن دیدگاه‌های رقیب به طور همزمان در گفتگو، توجه به توانش زبانی و مفاهیم، نهادی کردن روحیه تساهل و مدار نسبت به دیگری تاکید کردند. همچنین حاجی آخوندی و همکاران (۱۳۹۰) گزارش کردند که فریره آموزش و پرورش انتقادی را به روش آگاهی‌بخشی طراحی و اجرا کرد. وی هدف اصلی تعلیم و تربیت را بالا بردن شناخت و آگاهی انتقادی و پرورش انسان‌های منتقد و روش آموزش طرح مساله را برای رسیدن به هدف پیشنهاد می‌کند. از نظر وی پنج عنصر برنامه‌درسی به شرح زیر بود. اهداف تربیتی: بالا بردن سطح آگاهی انتقادی دانش‌آموزان در برخورد با مسائل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در زندگی روزمره و پرورش شهروندانی منتقد از مهمترین اهدافی است که فریره در آموزش انتقادی و آگاهی‌بخش خود بر آن تاکید کرد. روش آموزشی: وی به شدت با آموزش سنتی (بانکی) مخالف است و در مقابل آموزش طرح مساله را پیشنهاد می‌کند که در آن معلم طرح‌کننده سؤال بوده و دانش‌آموزان در خلال گفت‌وگوشوند برای پاسخگویی به آن تلاش می‌کنند. نقش معلم و دانش‌آموز: در آموزش طرح مساله موقعیت آموزشی از قالب سنتی معلم و شاگرد به الگوی معلم-شاگرد تبدیل می‌شود. در این الگو معلم نیز از دانش‌آموزان یاد می‌گیرد و دانش‌آموزان علاوه بر یادگیرنده، یاددهنده نیز هستند. نقش اصلی معلم در کلاس

طرح سؤالات برانگیزاننده است تا دانش‌آموزان را به فکر وادارد و آنها را برای دستیابی به پاسخ به گفت‌وشنود با یکدیگر ترغیب کند. محتوای آموزشی: در دیدگاه وی محتوای آموزشی با توجه به نوع یادگیرندگان و شرایط فرهنگی و اجتماعی آنان تعیین می‌شود. معلم و شاگردان با کمک یکدیگر در محافل فرهنگی و از طریق گفت‌وشنود محتوای آموزشی را مشخص می‌کنند. ارزشیابی آموزشی: فریره از خودارزیابی به منظور ارزشیابی روش آموزشی خود استفاده می‌کند که در آن رضایتمندی دانش‌آموزان از فعالیت‌های آموزشی حین گفت‌وشنود، میزان عملی کردن آنها و قرابت موضوعات گفت‌وشنود با زندگی روزمره آنان مدنظر قرار گرفته و تغییراتی که در این موارد ایجاد شده مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند.

دیدگاه تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی با پیوند میان نظام‌های تربیتی و ساختار اجتماعی می‌کوشد تا از راه تعلیم و تربیت انتقادی وابستگی‌های موجود در نظام سلطه را به چالش کشد. آموزش و پرورش و نهادهای تربیتی و عوامل متحول‌کننده و دگرگون‌ساز وابستگی‌های اجتماعی و سیاسی به شمار می‌روند. ویژگی‌های مثبت دیدگاه انتقادی در تعلیم و تربیت درهم آمیختن دانش و کنش است که می‌تواند دانشی نو خلق کند. آگاهی بخشیدن به محرومان و ستمدیدگان و مهم پنداشتن نیازهای آنان در برنامه‌های درسی از دیگر نقاط مثبت دیدگاه انتقادی است. نخستین تلاش نظریه‌پردازان انتقادی هدایت نظام آموزشی به سمت منافع کسانی است که پیش از این جایگاهی در آموزش و پرورش به‌ویژه در جوامع سرمایه‌داری نداشتند. نظریه‌پردازان انتقادی تعلیم و تربیت را به زندگی واقعی دانش‌آموزان پیوند می‌زنند تا در نهایت به مشارکت فراگیران در یادگیری و سودمندی بیشتر آموزش و پرورش منجر شود. با توجه به یافته‌های تحقیق در آموزش و پرورش انتقادی و پاسخ به سؤالات تحقیق می‌توان شمایی کلی از نظریه فلسفی و تربیتی پیدا کرد. فرد اندیشمند برای انسان، خواسته‌ها و نیازهای وی اهمیت فراوانی قائل است و معتقد می‌باشد که انسان باید کارسازی فعال باشد، نه کارپذیری منفعل تا بتواند در زندگی فردی و اجتماعی خود دخالت کرده و سرنوشت خویش را آن گونه که می‌خواهد، رقم بزند. مدرسه را مکانی کاملاً سیاسی و اجتماعی می‌داند که در آن دانش‌آموزان خود را برای مواجه شدن با مشکلات سیاسی و اجتماعی که در آینده در پیش خواهند داشت، آماده می‌کند. دانش‌آموزان خود را با توجه به نیازهای و علاقه‌مندی‌ها به کمک معلم و با توجه به ویژگی‌های خاص هر منطقه، محتوای درسی را تعیین می‌کنند و خود روند پیشرفت و رضایتمندی را از فرایند آموزش

ارزیابی می‌کنند. بنابراین مسئولان و برنامه‌ریزان و معلمان و دانش‌آموزان باید موارد فوق را در هنگام طراحی آموزش و سایر فعالیت‌های مرتبط با آموزش مد نظر قرار دهند.

### منابع

- احمدآبادی آرانی، نجمه؛ زیباکلام مفرد، فاطمه و محمدی، آزاد. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی تعلیم و تربیت انتقادی از منظر ژيرو و هابرماس با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران. **فصلنامه ارزش‌شناسی در آموزش**، (۱۱)، ۸۰-۶۱.
- حاجی آخوندی، زهرا؛ امام جمعه، سیدمحمدرضا و سرمدی، محمدرضا. (۱۳۹۰). عناصر اصلی برنامه درسی در آموزش و پرورش پائولو فریره. **فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران**، ۶(۲۰)، ۱۷۱-۱۴۲.
- خدادادی، قاسم و رضایی، محمدحاشم. (۱۳۹۷). بررسی جایگاه تفکر انتقادی در دیدگاه یورگن هابرماس و ارائه دلالت‌های ضمنی و تربیتی آن برای توسعه نظام‌های آموزشی. **مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی**، ویژه‌نامه سال ۱۳۹۷، ۷۳۰-۷۱۱.
- دیناروند، حسن و ایمانی، محسن. (۱۳۸۷). تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و ژيرو و نقد آن. **مجله اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۴(۳)، ۱۷۶-۱۴۵.
- راجی، ملیحه؛ باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین و صباغیان، زهرا. (۱۳۹۱). نگاهی نو به فلسفه و روش آموزش بزرگ‌سالان در دیدگاه پائولو فریره. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، ۱۱(۴۳)، ۱۳۸-۱۱۳.
- قادری، مصطفی. (۱۳۸۸). **نظریه انتقادی تعلیم و تربیت**. تهران: انتشارات آبیژ.
- Aouaoui, S. (2011). Multiplicity result for some nonlocal anisotropic equation via nonsmooth critical point theory approach. **Applied Mathematics and Computation**, 218(2), 532-541.
- Chen, X., Wang, F., Lu, Y., & Lee, D. (2013). Critical theories of phase transition between symmetry protected topological states and their relation to the gapless boundary theories. **Nuclear Physics**, 873(1), 248-259.
- James, K. (2008). A Critical Theory and Postmodernist approach to the teaching of accounting theory. **Critical Perspectives on Accounting**, 19(5), 643-676.
- Pelekis, I., & Susmel, L. (2017). The Theory of Critical Distances to assess failure strength of notched plain concrete under static and dynamic loading. **Engineering Failure Analysis**, 82, 378-389.
- Li, W., Susmel, L., Askes, H., Liao, F., & Zhou, T. (2016). Assessing the integrity of steel structural components with stress raisers using the theory of critical distances. **Engineering Failure Analysis**, 70, 73-89.
- Sandoval, M., & Fuchs, C. (2010). Towards a critical theory of alternative media. **Telematics and Informatics**, 27(2), 141-150.
- Tweedie, D. (2018). After Habermas: Applying axel Honneth's critical theory in accounting research. **Critical Perspectives on Accounting**, 57, 39-55.
- Vargiu, F., Sweeney, D., Firrao, D., Matteis, P., & Taylor, D. (2017). Implementation of the theory of critical distances using mesh control. **Theoretical and Applied Fracture Mechanics**, 92, 113-121.
- Zheng, X., Cui, H., Su, X., Engler-Pinto, C. C., & Wen, W. (2015). Numerical modeling of fatigue crack propagation based on the theory of critical distances. **Engineering Fracture Mechanics**, 114, 151-165.