

The Inadequacies and Challenges of the Critical Curriculum of Henry Giroux in the Logical Encounter with the Philosophical Foundations of Islamic Education

Najmeh Ahmadabadi Arani, Hassan Najafi, Hamid Ahmadi Hedayat

¹ PhD student in Philosophy of Education, Payam Noor University, Tehran, Iran.

² PhD student of Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

³ Assistant professor department of educational science, farhangian university, iran.

ناسازواری‌ها و چالش‌های برنامه درسی انتقادی هنری ژيرو در مواجهه منطقی با بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی

نجمه احمدآبادی آرانی، حسن نجفی، حمید احمدی هدایت*

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران.

^۲ دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ناسازواری‌ها و چالش‌های برنامه درسی انتقادی هنری ژيرو از منظر بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی انجام شد. پژوهش از نظر ماهیت داده‌ها، کیفی و از نظر نوع روش تحقیق تحلیلی-اسنادی بود. نمونه پژوهشی در بخش برنامه درسی انتقادی ژيرو، کتب و مقالات منتشرشده ژيرو طی سال‌های ۱۹۷۹ تا ۲۰۱۸ و در بخش مبانی تربیت اسلامی پژوهش‌های اصیل این حوزه بودند که به صورت هدفمند انتخاب و برای تحلیل آن‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شد. در این پژوهش مهم‌ترین آراء ژيرو در عناصر اساسی برنامه درسی انتقادی از جمله اهداف (تربیت شهروند دموکراتیک و رهایی‌بخش، شنیدن و توجه کردن به صداهای دیگر، کنار گذاشتن خبیه‌گرایی و توجه به فرهنگ عمومی، رفع تبعیض نژادی و دفاع از حق مظلومان و گروه‌های مختلف جامعه، ایجاد جامعه دموکراتیک و مساوات خواه و اخلاقی)، محتوا (توجه به شرایط اجتماعی و فرهنگی، نسبیّت معرفت و دانش، اتکا بر ارزش‌های اجتماعی، در نظر داشتن متن‌ها، نهادها و ساختارهای اجتماعی)، روش‌های یاددهی - یادگیری (گفت‌وگومحوری) و ارزشیابی (مشاهده، مصاحبه، گزارش‌دهی، پژوهش، خودارزیابی، شرح‌حال‌نویسی) مورد واکاوی قرار گرفت. با وجود نقاط قوت در برنامه درسی انتقادی ژيرو از جمله تأکید بر عدالت تربیتی و توجه به گروه‌های حاشیه‌ای؛ اما در این دیدگاه ناسازواری‌ها و چالش‌هایی نیز مشاهده می‌شود که در مبانی فلسفی تربیت اسلامی مورد نقد است. از جمله این نقدها می‌توان به عدم ابتدای اهداف بر مفروضات متافیزیکی، غفلت از ساحت‌های مختلف تربیت در هدف‌گذاری (تأکید زیاد بر اهداف سیاسی)، نسبیّت‌گرایی در محتوا، کثرت‌گرایی افراطی در محتوا (عدم توجه به وحدت‌گرایی)، فروکاهش‌گرایی در ابزارهای شناخت، گفت‌وگومحوری محض در روش‌های یاددهی یادگیری، نادیده انگاری اقتدارگرایی معلم در تدریس، دشواری تفسیر نتایج در ارزشیابی اشاره نمود.

واژه‌های کلیدی: هنری ژيرو، برنامه درسی انتقادی، بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی، تطبیق منطقی.

Abstract

This study aims to analytical-documentary method to identify the inadequacies and challenges of the critical curriculum of Henry Giroux from the perspective of the philosophical foundations of Islamic education. The research was qualitative in terms of the nature of the data and in terms of the type of analytical-documentary research method. The research sample in Giro's critical curriculum, books and articles published by Giroux during the years 1979 to 2018 and in the foundations of Islamic education were original researches in this field that were purposefully selected and analyzed by qualitative content analysis method. In this research, Giroux most important ideas in the essential elements of the curriculum, including goals (raising a democratic and Liberating citizen, hearing and paying attention to other voices, abandoning elitism and paying attention to public culture, eliminating racial discrimination and defending the rights of the oppressed, and Different groups of society, creation of a democratic and egalitarian society), content (attention to social and cultural conditions, relativity of knowledge and knowledge, reliance on social values, consideration of contexts, institutions and social structures), teaching-learning methods (discourse-oriented) and Evaluation (observation, interview, reporting, research, self-evaluation, narration) was analyzed. Despite the strengths of Giroux critical curriculum, including the emphasis on educational justice and attention to marginalized groups, in this perspective, there are also inconsistencies and challenges that are criticized in the system of philosophy of Islamic education. One of these criticisms can be the lack of goals based on metaphysical assumptions, the neglect of different areas of education in targeting (high emphasis on political goals), relativism in content, extreme pluralism in content (lack of attention to unity Slowness in the instruments of cognition, pure discourse in teaching methods, ignoring teacher's authoritarianism in teaching, the difficulty of interpreting the results in the evaluation.

Keywords: Henry Giroux, Critical Curriculum, Philosophical Foundations of Islamic Education, logical Comparison.

مقدمه

شود که روابط بین قدرت، دانش و ایدئولوژی‌ها را روشن کند (Giroux, 2004 a: 22).

ژيرو بر این باور است که آموزشگران و کارشناسان فرهنگی، امروزه نیازمند زبان سیاسی و پرورشی نو هستند که با کمک آن بتوانند به زمینه‌های تغییر و نیز مسائلی بپردازند که جهان دچار آن است؛ جهانی که در آن، سرمایه یکپارچه‌گی بی سابقه‌ای در منابع، اعم از فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، علمی، نظامی و فن‌آورانه پدید می‌آورد تا شکل‌هایی نیرومند و گوناگون از سلطه را در کار آورد. وی می‌گوید اگر آموزشگران بخواهند با نیروی فزاینده سرمایه‌داری جهانی، هم از دیدگاه سیاست‌زدایی و هم سلب اختیار، رویارو شوند، باید روش‌هایی پرورشی پدیدآورند که تمایز میان آزادی‌های مدنی، اقتصاد بازار و اقتصاد جامعه را مردود شمارد. این مسئله نشان‌دهنده گسترش گونه‌هایی از پرورش انتقادی است که می‌تواند از میان نگره‌های بنیادی همچون فمینیسم (Feminism)، پست مدرنیسم (Postmodernism)، پسا ساختارگرایی (Poststructuralism) و نئومارکسیسم (Neo-Marxism) برگرفته شود که در به چالش کشیدن جبهه‌های گوناگون نوآزادی‌خواهی (Neo-Liberalism) و نیز باززایی سوسیالیسم مردم‌سالار (Democratic Socialism) و کاهش نرمش‌ناپذیری آن سودمند است. به باور ژيرو، این گونه سوسیالیسم، بنیانی برای به تصویر کشیدن زندگی در فراسوی «جهان رؤیایی» سرمایه‌داری خواهد ساخت (Giroux, 2004 b: 22).

ژيرو همچون فریره بی‌طرفی و رکود ایدئولوژیک را از گستره پرورش انتقادی دور می‌داند. او در این باره می‌گوید آموزش و پرورش هرگز تهی از غرض نیست. در واقع، اگر قرار باشد که پرورش تنها گونه‌ای کار عملی و پیش‌بینی‌ناشدنی باشد، آموزشگران نه تنها باید به شیوه‌ای انتقادی روش آموزش و متن‌های درسی را به پرسش کشند که باید در برابر خواست‌هایی پایداری کنند که با دست‌آویختن به عینیت علمی یا جزمیت ایدئولوژیک در پی سیاست‌زدایی از آموزش و پرورش

هنری ژيرو (Henry Giroux) در ۱۸ سپتامبر ۱۹۴۳ میلادی در شهر پراویدنس ایالت رود آیلند (Providence In Rhode Island) در ایالات متحده آمریکا به دنیا آمد. یکی از نکات جالبی که تاکنون در پژوهش‌های داخلی مغفول مانده این است که ژيرو متعلق به طبقه کارگر بوده و از طریق توانایی و مهارت ویژه خود در بازی بسکتبال و کسب بورس تحصیلی وارد دنیای دانشگاهی (کالج تربیت معلم) شد. وی هم‌اکنون به همراه همسرش دکتر سوزان سیرلز ژيرو (Dr. Susan Searls Giroux) در همیلتون انتاریو کانادا زندگی می‌کند [همسر ژيرو استاد زبان انگلیسی و مطالعات فرهنگی بوده و اکثر پژوهش‌هایش زمینه انتقادی و فرهنگی دارد، "استمرار نژادپرستی" و "تعلیم و تربیت ضد نژادپرستی" از جمله آثار او هستند] (Nicholls, 2010).

ژيرو از نظریه‌پردازان معروف در زمینه گفتمان سیاسی برنامه درسی است و در این راه از آموزه‌ها و اصول مکتب فرانکفورت به‌ویژه مارکوزه (Markuze)، فریره (Freire)، گرامشی (Gramsci) و دیدگاه‌های پیشرفت‌گرای جان دیویی (John Dewey) متأثر است (Dinaarvand, Imani, 2008). ژيرو به‌عنوان یک روشنفکر مردمی در جامعه تعلیم و تربیت با فعالیت‌های گسترده‌ای که انجام داده چهره‌ای شناخته شده است (Au, 2012). پارادایم نظری حاکم بر آثار ژيرو ریشه در تئوری انتقادی دارد. بر اساس تئوری انتقادی، برنامه درسی و آموزش خنثی وجود ندارد بلکه به گونه اجتناب‌ناپذیری (سیستماتیک یا غیر سیستماتیک) سیاسی و ایدئولوژیک است. فرانکا (França, 2019) نظر خاص ژيرو در این باره را این‌طور بیان می‌کند که: «کسانی که استدلال می‌کنند برنامه درسی و آموزش خنثی باشد واقعاً به‌نوعی از برنامه درسی و آموزش استدلال می‌کنند که هیچ نوع حمایتی از آن وجود ندارد و هیچ‌کسی آن را نمی‌پذیرد». ژيرو معتقد است که برنامه درسی و آموزش باید تبدیل به یک عمل سیاسی

روایت‌های کلان، پرسش‌های مهمی را در مورد آن‌ها مطرح می‌کند. از جمله اینکه روایت‌ها چگونه به وجود آمده‌اند؟ چه معنایی دارند؟ چگونه شکل خاصی از تجربه اخلاقی و اجتماعی را سازمان می‌دهند؟ دارای چه پیام‌های معرفت‌شناختی و سیاسی هستند؟ و چگونه مشروعیت داده می‌شوند؟ پست‌مدرنیسم مرزها و نام‌گذاری‌ها را مورد سؤال قرار می‌دهد تا نقشه‌های معانی، تمایلات و تفاوت‌ها را بازسازی کند و از این طریق نوع سنتی قدرت و راه‌های مشروعیت بخشی به آن را مورد سؤال قرار می‌دهد (Giroux, Giroux, 2006, Najafi, Maleki, 2016: 4, Mohammadi, Ekradi, 2016: 115).

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد در مورد آراء تربیتی ژيرو پژوهش‌هایی انجام شده که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد، شکاری، احمدآبادی آرانی، فتاحی (Shekari, Ahmad Abadi, Arani, Fatahi, 2014) در پژوهش خود با عنوان "تعلیم و تربیت مرزی با تأکید بر دلالت‌های تربیتی هنری ژيرو در تحولات تربیتی" ضمن بررسی نظریه انتقادی از منظر ژيرو به جنبه‌های سیاسی، اخلاقی و فرهنگی دیدگاه ژيرو و بررسی دلالت‌های این دیدگاه‌ها در تربیت می‌پردازد. همچنین با بررسی تعلیم و تربیت مرزی از منظر ژيرو، معتقدند وی تعلیم و تربیت مطلوب را تربیتی می‌داند که در آن صداهاى دیگر نیز شنیده شود. از دیگر نتایج این پژوهش این است که معتقدند از منظر ژيرو اندیشه و فلسفه تعلیم و تربیت مرزی نمی‌تواند از کنار مسائل و زبان اجتماعی و فرهنگی انسان‌ها بگذرد چراکه محکوم به شکست می‌شود. زیباکلام و محمدی (Zibakalam, Mohammadi, 2014) با عنوان "بررسی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژيرو با نظر به کاربرد آن برای اصلاحات نظام تربیت‌معلم" معتقدند بر اساس تفکر ژيرو و انیس، استقرار نظام مدیریتی پویا و مشارکتی، تحول در محتواهای آموزشی، پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، ایجاد امکان گفت‌وگوی معلمان با سیاست‌گذاران تربیتی و نهادهای دانشگاهی و

است (Giroux, 2004 b: 23)، در دیدگاه ژيرو، ایدئولوژی بیان می‌دارد که چرا دانش‌آموزان و دیگر کنشگران برنامه درسی نقش خاصی را ایفا می‌کنند؟ چرا سیاست‌های مشخصی تصویب می‌شوند؟ چرا برنامه‌های درسی محدود طراحی و تدوین می‌شوند؟ چرا برنامه‌ریزان فکر می‌کنند آنچه که طرح کرده‌اند بهترین است و همان را انجام می‌دهند؟ به باور وی، لازم است که برنامه‌های درسی مدارس به‌طور مداوم خود را تجدید کنند و این امکان‌پذیر نیست مگر با درک ایدئولوژی (Giroux, 1981: 113).

آثار ژيرو بیشتر متمرکز بر اصلاحات تربیتی برای گسترش دموکراسی بوده است، یکی از جدیدترین آن‌ها "مقابله دموکراسی با فاشیسم" است (Giroux, 2018). ژيرو با همکاری آرونوویتز و مک لارن (Aronowitz, McLaren) با انتشار کتاب‌های متعدد و ارزشمند، کمک فراوانی به توسعه برنامه درسی انتقادی و مبارزه با نظام سرمایه‌داری می‌کنند. اهمیت کارهای او بیشتر به دلیل پرداختن به مسائل بزرگ امروز و به‌ویژه جامعه آمریکایی است. تفکرات ژيرو را می‌توان حول چهار محور قرار داد: ۱- تلاش برای روشننگری در زمینه نظریه مقاومت و مبارزه با سلطه؛ ۲- پرداختن به نقش معلمان به‌عنوان روشنفکران تحول‌آفرین و توجه به روشنفکری عمومی در جامعه؛ ۳- فعالیت برای رشد فرهنگ عامه؛ ۴- مسائل خارج از تعلیم و تربیت و مرتبط با آن در رشته‌های دیگر مثل مطالعات فرهنگ کودکان، سینما و نقد نولیبرالیسم و نومحافظه‌کاری.

ژيرو در پی‌ریزی برنامه درسی انتقادی و امدار تفکرات فرهنگی پست‌مدرنیسم 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 می‌پروراند و با شمی سیاسی می‌آمیزد. در نظر ژيرو، پست‌مدرنیسم با وجود برخی شکست‌های نظری، پیام‌های تربیتی مهمی برای مربیان در جهت توسعه تعلیم و تربیت انتقادی دارد. پست‌مدرنیسم با رد

عمل مراحل مختلف برنامه‌ریزی را هدایت می‌کند. فلذا از طریق مطالعه دیدگاه‌های متخصصان خارجی می‌توان به مبانی، رویکرد و منطق برنامه درسی آن‌ها پی برد. می‌توان گفت که رابطه ما با مباحث علمی و فرآورده‌های اندیشمندان غربی برنامه درسی می‌تواند سه حالت "خصلانه، عاشقانه و منتقدانه" به خود بگیرد که حالت اول و دوم هیجانی، غیرمنطقی و غیرعقلی و حالت سوم علمی‌ترین وجه است. در اصل ما باید نسبت خود را با برنامه‌های درسی معرفی شده از سوی اندیشمندان غربی تنظیم کنیم و سعی مان بر آن باشد که نه در آن‌ها هضم شویم و نه آن‌ها را ترک کنیم بلکه دل به دریای نقد بزنیم و آن مواردی را که مثبت، مبرهن و مدلل است بپذیریم و مواردی را که ناسازوار با نظریات حاکم بر نظام تربیتی و برنامه درسی ما است نپذیریم و در مقابل آن مقاومت کنیم. در اصل فلسفه وجودی مقاله حاضر هشدارهایی است که برآمده از نقد منطقی آراء ژيرو بوده و این مطلب را گوشزد می‌کند که به هنگام وارد کردن چنین نظریاتی به بدنه برنامه درسی کشور اختلافات و چالش‌های مبنايي را تشخیص دهیم و با دید و واکنشی منتقدانه از به دام افتادن در سیطره آن‌ها در امان باشیم. شناسایی اختلافات و چالش‌های مبنايي، حاصل نقد مبنايي معرفتی برنامه درسی انتقادی و بالطبع نقد مکاتب و نظریه‌پردازان مرتبط با آن از جمله ژيرو است. دیگر این که شناخت برنامه درسی عصر حاضر با در نظر گرفتن زندگی جهانی (دهکده شدن جهان) و کشف و اصطیاد نقاط قوت آن [البته با نظر داشت ضعف‌ها] به پویایی برنامه درسی داخلی کمک خواهد کرد.

پرسش‌های پژوهش

۱. برنامه درسی انتقادی ژيرو چیست و عناصر آن دارای چه ویژگی‌هایی است؟
۲. در مواجهه منطقی با بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی ناسازواری‌ها و چالش‌های برنامه درسی انتقادی هنری ژيرو کدامند؟

تأکید بر مطالعات فرهنگی را مهیا می‌کند و این عوامل را از جمله راهکارهای اصلاح نظام تربیت‌معلم در ایران می‌داند. دیناروند و ایمانی (Dinaarvand, Imani, 2008) در پژوهشی با عنوان "تبیین نظریه انتقادی تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و ژيرو و نقد آن" درباره اصول اساسی نظریه انتقادی و تعلیم و تربیت انتقادی بحث و در این پژوهش نخست نظریه انتقادی را بررسی و کاربرد آن در زمینه تربیتی را تبیین می‌کنند. دوم به اصول مهم نظریه و تعلیم و تربیت انتقادی تأکید می‌کنند، سوم درباره دیدگاه‌های تربیتی فریره و ژيرو بحث می‌شود؛ و در ادامه مشخص می‌کنند که فریره به تعلیم و تربیت انتقادی مرتبط با توسعه آگاهی انتقادی توجه می‌کند و ژيرو ادعا می‌کند که مدارس از طریق برنامه درسی پنهان سلطه آموزشی را تحکیم می‌بخشند. چهارم درباره دلالت‌های آموزشی تعلیم و تربیت انتقادی پرداخته شده است.

با توجه به مبانی نظری و نیز سابقه پژوهشی هدف مطالعه حاضر آن است که ضمن تبیین برنامه درسی انتقادی ژيرو، ناسازواری‌ها و چالش‌های آن در برابر مبانی فلسفی تربیت اسلامی را به تصویر بکشد. در اصل نوآوری مقاله حاضر توجه به مبانی فلسفی تربیت اسلامی است که خود فلیتری برای ارزیابی نظریات و ایده‌های اندیشمندان غربی برنامه درسی است. شاید این سؤال به ذهن برخی از خوانندگان محترم برسد که چرا باید آراء یک اندیشمند غیرمسلمان آن هم در برنامه درسی با مبانی فلسفی تربیت اسلامی تطبیق و عیار سنجی شود؟ در پاسخ به این سؤال همان‌طور که ملکی (Maleki, 2017) هم بر آن اعتقاد دارد تا هنگامی که برنامه‌ریزان یک عقیده محکم فلسفی پیدا نکرده‌اند باید همه نظریات و به‌ویژه غربی‌ها را مورد توجه فلسفی قرار دهند. از نظر او منطق و چرایی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد است و رویکرد هم منبعت از مبانی است. منظور از رویکرد همان مجموعه‌ای از باورهای صریح یا تلویحی درباره برنامه درسی است که جامعیت داشته و منسجم است و به‌عنوان راهنمای

محتوای کیفی مورد بررسی قرار گرفتند. برای تحلیل این‌گونه عمل شد که ابتدا عصاره برنامه درسی انتقادی ژيرو از منابع مرتبط استخراج شد، سپس موارد استخراج‌شده ذیل عناصر چهارگانه اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، روش‌های ارزش‌یابی منتقل گردید. در مرحله بعد سعی شد تا روح فلسفی حاکم بر رویکرد ژيرو در برنامه درسی انتقادی مورد بررسی قرار گیرد. در نهایت خروجی‌های به‌دست‌آمده با معیاری به نام مبانی فلسفی تربیت اسلامی مورد نقد و بررسی قرار گرفت و ناسازواری‌های مشاهده‌شده، مورد تذکر واقع شد.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت داده‌ها، کیفی و از نظر نوع روش تحقیق، تحلیلی-اسنادی است. در روش تحلیلی، اطلاعاتی که از طریق بررسی اسناد، مدارک و کتاب‌ها به دست می‌آید، به‌گونه‌ای سامان داده می‌شود که بتوان به پرسش‌های پژوهشی پاسخ داد. نمونه پژوهشی در بخش برنامه درسی انتقادی ژيرو، کتب و مقالات منتشر شده ژيرو طی سال‌های ۱۹۷۹ تا ۲۰۱۸ و در بخش مبانی تربیت اسلامی پژوهش‌های اصیل این حوزه بودند که به‌صورت هدفمند انتخاب شده و با استفاده از تحلیل

جدول ۱. منابع مرتبط با برنامه درسی انتقادی ژيرو و بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی

منابع مرتبط با برنامه درسی انتقادی ژيرو
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Democracy in Exile Fights Against Fascism(2018 a) ▪ The Slow and Fast Assault on Public Education(2018 b) ▪ Education and the Crisis of Public Values(2015) ▪ On Critical Pedagogy(2011) ▪ Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy(2006) ▪ Schooling and the Struggle for Public Life(2005 a) ▪ Border Crossing: Cultural and the Politics of Education(2005 b) ▪ Postcolonial ruptures/Democratic(2005 c) ▪ Schooling, citizenship, and the struggle for democracy(2005 d) ▪ Cultural studies and the politics of public pedagogy: Making the political more pedagogical(2004 a) ▪ critical Pedagogy and the Postmodern/modern divide: Towards a Pedagogy of democratization (2004 b) ▪ Public pedagogy and politics Resistance: Noteon critical Theory and Educational Struggle (2003) ▪ Stealing Innocence: Corporate culture's war on children(2001) ▪ Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling, A critical Reader(1997) ▪ Toward A postmodern Pedagogy. Section Of The Introduction To Postmodernism, Feminism, And cultural Politice(1991) ▪ Border Youth And Postmodern Education(1990) ▪ Border Crossings: Cultural Works and the Politics of Education(1993) ▪ Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle(1989) ▪ Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Educational Challenge(1989) ▪ Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning(1988 a) ▪ Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment(1988 b) ▪ Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling(1985 a) ▪ Teachers as intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning(1985 b) ▪ Critical Pedagogy, Cultural Politics and the Discourse of Experience(1985 c) ▪ Critical Pedagogy & Educational Practice(1983) ▪ The Politics of Educational Theory(1982) ▪ Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform(1981) ▪ Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum(1979) ▪ Toward a New Sociology of Curriculum (1979)
منابع مرتبط با بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ The Holy Quran ▪ Tafsir Nemoneh(Makarem Shirazi(1975) ▪ Ghorarolhekam va Dorarolkalem(Amodi Tamimi, 1995) ▪ An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran(Bagheri, 2009) ▪ Foundations of Education in the Qur'an Viewpoint(Beheshti, 2019) ▪ Textbook of Religion-based curriculum(Najafi, 2018) ▪ Shariat in the Light of Cognition(Javadi Amoli, 2013) ▪ National Curriculum of the Islamic Republic of Iran(2011) ▪ Moral Education From the perspective of Postmodernism and Islam(Sajjadi, 2001) ▪ Shia in Islam(Tabatabai, 2007) ▪ Investigating the Position of Curriculum Elements in Postmodern Perspective and Criticizing it from Foundations of Islamic Education(Vafaei, Maleki, Alipur,2017)

دموکراتیک انجام می‌پذیرد و برنامه درسی انتقادی به جای رد زبان سیاست، باید آموزش عمومی را با ضروریات جامعه مساوات خواه و دموکرات، پیوند دهد (Giroux, 1982).

هژمونی (Hegemony)، از دیگر مفاهیم مهم در برنامه درسی انتقادی ژيرو است. «هژمونی نوعی سلطه و کنترل اجتماعی است که در آن عقاید، ارزش‌ها و ترجیحات طبقه غالب یا فرادست از طریق نهادهایی مانند مدرسه تولید و به طبقه مغلوب یا فرودست تحمیل می‌شود» (Giroux, 1981). ژيرو در مقاله‌ای با عنوان «به سوی جامعه شناسی جدید برنامه درسی» (۱۹۷۹) می‌نویسد: «منتقدین جامعه‌شناسی جدید برنامه درسی، بیش از اینکه برای دیدن مدل مفهومی برنامه درسی تلاش کنند، از مفاهیمی که زیرساخت پارادایم سنتی برنامه درسی هستند، به‌عنوان رهنمودی برای عمل استفاده می‌کنند. این‌گونه مفاهیم با قضاوت‌های ارزشی استنادارهای اخلاقی و سؤالاتی در مورد ماهیت آزادی و کنترل‌گره خورده‌اند. به‌طور ویژه، نه تنها این مفروضات بیانگر یکسری ایده‌ها هستند که مرئیان برای ساختارمند نمودن تصورات خود از برنامه درسی به کار می‌برند بلکه همچنین مواد درسی عملی که این ایده‌ها را به تصویر می‌کشاند خود حکایت از حقایق طبیعی و ضروریات موجود در افکار ایشان دارد؛ بنابراین، تاریخ در این برنامه‌ها رسوب کرده و شامل مفروضات مفهوم مشترکی هستند که از زمینه تاریخی که در آن رشد یافته‌اند، تکمیل شده است». از نظر او توجه به دو لایه پنهان و رسمی در سلطه برنامه درسی، با هدف نقد سلطه‌های ارزشی و هنجاری در برنامه درسی است. او معتقد است که عاملان برنامه درسی نباید از سلطه پنهان لایه‌های درونی برنامه درسی غفلت ورزند. نویسندگان موافق با این سنت، نظیر فریره، ژيرو و مکلارن، معتقدند در زبان تعلیم و تربیت انتقادی، شخص منتقد، شخصی در جستجوی آزادی و عدالت است. چنین شخصی نه تنها قادر به تشخیص استادانه بی‌عدالتی خواهد بود، بلکه در جریان برنامه درسی انتقادی، به سمت تغییر حرکت می‌کند (Giroux, 1979).

۱. برنامه درسی انتقادی ژيرو چیست و عناصر آن دارای چه ویژگی‌هایی است؟

نگاهی به آثار و نوشته‌های ژيرو از جمله "آموزش و مبارزه برای زندگی عمومی" (2005 a)، "آموزش در حصار یا تحت محاصره" (1985 a) نشان می‌دهد که تمام گروه‌های فرهنگی و سیاسی باید بتوانند نقش‌های خود را به‌خوبی در برنامه‌های درسی ایفا کنند. ژيرو (Giroux, 1990) برنامه درسی را قوام‌بخش زبان سیاسی می‌داند. او همچنین، برنامه درسی انتقادی را وسیله‌ای برای تحول و دگرگونی و نیز عاملی برای در نظر داشتن ملاحظات سیاسی تلقی می‌کند. کاربردهای گوناگون برنامه درسی انتقادی، بیانگر جدیت ژيرو در جهت استفاده از نظریه انتقادی در همه قلمروهای برنامه درسی است. برای مثال استفاده از برنامه درسی انتقادی ژيرو را بر آن داشت تا این ایده را مطرح کند که معلمان به‌عنوان روشنفکر تحول‌آفرین در مدرسه و روشنفکر عمومی در سطح جامعه (از جمله اجتماعات مردمی در کلیساها، کلوپ‌ها، سالن‌های جلسات)، مأموریت دارند تا از بی‌عدالتی‌های اقتصادی، سیاسی و اجتماعی داخل و خارج از مدرسه صحبت کنند و از این طریق دانش‌آموزان را به‌عنوان منتقدان فعال و مدافع آداب‌ورسوم و ارزش‌های بومی و محلی هدایت کنند (Giroux, 1985). یا در اثر دیگر خود که حمله بر آموزش عمومی نام گرفته به تأثیر نئولیبرالیسم و خصوصی‌سازی بر از بین رفتن مدارس عمومی اشاره کرده است (Giroux, 2018). همچنین هنری ژيرو نوعی «تعلیم و تربیت مرزی» را پیشنهاد می‌کند که بسیاری از اهداف سنتی و کهن تعلیم و تربیت را فرومی‌ریزد. او با نگاه انتقادی خود، درصدد ارائه نوعی برنامه درسی است که در آن همه گروه‌ها به‌ویژه گروه‌هایی که در حاشیه قرار گرفته‌اند و زیر نفوذ فرهنگ مسلط نمی‌توانند ابراز عقیده کنند، به میدان می‌آورد؛ و با طرح پداگوژی انتقادی تسلط فرهنگ نافذ مؤسسات تربیتی را زیر سؤال می‌برد (Giroux, 1991). از دیدگاه ژيرو، برنامه درسی روندی سیاسی است که با هدف ایجاد یک جامعه مساوات خواه

اهداف

ژیرو (Giroux, 2011) اعتقاد دارد که برنامه درسی باید "تربیت شهروندانی دموکراتیک و رهایی‌بخش (ساختار شکن)" را به‌عنوان مهم‌ترین اهداف در دستور کار داشته باشد. او در این باره چنین می‌نویسد که زبان تعلیم و تربیت انتقادی باید مدارس را به‌عنوان حوزه‌های عمومی دموکراتیک بنا نهد. به این معنا که معلمان باید تربیت انتقادی را پرورش دهند و در آن، دانش عادت‌ها و مهارت‌های شهروندی انتقادی را به جای شهروندی صرفاً خوب آموزش داد و به کار بست. در این راستا برنامه درسی مدارس باید در تربیت شهروندانی بکوشد که قادر به اعمال قدرت بر زندگی خود و به‌ویژه شرایط ایجاد و تحصیل دانش هستند و برای از بین بردن شیوه‌های سرکوب‌گرایانه اجتماعی می‌کوشند. همچنین برای تأیید رهایی‌بخش بودن، جمله "دانش‌آموزان روایت‌ها و تاریخ‌های خود را می‌سازند" را برگزیده و به برنامه‌ریزان درسی گوشزد می‌کند (Giroux, 2005 b). دومین هدف برنامه درسی در اندیشه ژيرو "شنیدن و توجه کردن به صداهای دیگر" است (Giroux, 1991). از دید او، برنامه درسی باید ضمن رفع تبعیض نژادی و دفاع از حق گروه‌ها و نژاد‌های مختلف جامعه؛ به دنبال حفظ چارچوب خرده‌فرهنگ‌ها و پیاده کردن نظام ارزشی آن‌ها باشد (Giroux, 1988 b). "کنار گذاشتن نخبه‌گرایی و توجه به فرهنگ عمومی" سومین هدف برنامه درسی انتقادی از نظر ژيرو است. او معتقد است که هویت اشخاص بیشتر از اینکه در فرهنگ نخبه پرور مدرسه شکل بگیرد در داخل فرهنگ عمومی و زندگی روزمره شکل می‌گیرد (Giroux, 1983). البته می‌توان چند هدف اساسی دیگر مانند "تلاش برای رفع سلطه سیاسی مسلط بر گروه‌های حاشیه‌ای و در نظر گرفتن حق آن‌ها"؛ "رفع تبعیض نژادی و دفاع از حق مظلومان"؛ "ایجاد یک جامعه دموکراتیک مساوات‌خواه و اخلاقی"؛ "طرح سؤالاتی در ارتباط با حاشیه‌نشینی و مراکز قدرت در مدارس"؛ "تعریف نقش‌های جدید برای معلمان و کمک به آن‌ها جهت ایجاد تحول در جامعه"؛

حرب (Harb, 2017) در مقاله خود که "برنامه درسی به‌مثابه یک گفتمان" است سعی کرده است از گفتمان انتقادی برای احیای تفکر نومفهوم‌گرایی در برنامه درسی بهره جوید. از نظر او "زبان" و قدرت انتقادگری آن پدیده‌ای است که توانایی آن را دارد تا برنامه‌های درسی را به‌عنوان ابزاری برای زندگی دموکراتیک تبدیل کند. افرما (Offorma, 2016) ساختار برنامه درسی هر جامعه‌ای را بیگانه و جدای از بافت و پیشینه تاریخی، فرهنگی و اجتماعی آن جامعه نمی‌داند. از نظر او طرح فرهنگ کلی حاکم بر جامعه به‌عنوان کلیتی از شیوه زندگی در برنامه درسی می‌تواند یادگیری را معنی‌دار و ارزشمند سازد. بر اساس دیدگاه فریره نیز مدارس به‌طور مطلق و دقیق جدا از جامعه وجود ندارند. مدرسه در واقع تجسمی از نگرش‌های جمعی است که در هر یک از جنبه‌های سازمانی مدارس نفوذ کرده‌اند (Freire, 1973). ژيرو هم تأکید دارد که مدارس بخشی از یک فرایند وسیع اجتماعی هستند که باید در چارچوب اقتصادی و اجتماعی خاص خود مورد بررسی قرار گیرند و به‌عنوان بخشی از فرهنگ بزرگ‌تر دیده شوند (Giroux, 1979). از نظر ژيرو، برنامه درسی باید شرایطی را فراهم آورد که همه گروه‌ها و افراد جامعه بدون در نظر گرفتن جنسیت، فرهنگ، نژاد و طبقه در مسیر رسیدن به جامعه دموکراتیک، مشارکت فعال داشته باشند که این مستلزم در نظر داشتن علائق و اندیشه‌های فکری و فرهنگی همه دانش‌آموزان از هر گروه، طبقه و نژاد در جریان برنامه درسی است. همچنین برنامه درسی انتقادی، فرصت لازم را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا با منابع و مراجع چندگانه‌ای درگیر شوند که کدهای مختلف فرهنگی، تجارب و زبان‌ها را تشکیل می‌دهند تا دانش‌آموزان این گد‌ها را بشناسند، با آن‌ها انتقادی برخورد کنند و از محدودیت‌های آن‌ها آگاه شوند (Giroux, 2011).

در کیفیت ادامه عناصر برنامه درسی انتقادی ژيرو مورد بررسی قرار می‌گیرند:

نسبت به دیدگاه معلمان سکوت اختیار کنند (صالحی، ۱۳۹۰: ۱۰). یکی دیگر از مواردی که برنامه درسی انتقادی ژيرو در عنصر محتوا بر آن تأکید دارد، نسبت معرفت و دانش است. مطابق این مدل هرگز دانش و معرفت امری مسلم و قطعی تلقی نمی‌شود. بر این اساس، دانش آموزان و معلمان نباید سستی هیچ گزاره معرفتی را به‌عنوان یک معرفت قطعی و یقینی تصور کنند، بلکه معرفت و دانش امری اجتماعی و موقتی است. از دیگر ویژگی‌های محتوا در دیدگاه ژيرو درهم تنیدگی موضوعات فرهنگی مربوط به نژاد، جنسیت، سن، گرایش جنسی و اتفاقات درون کلاسی است. از نظر ژيرو فرهنگ عامه، رسانه‌های دیداری-نوشتاری، فضای مجازی، سخنرانی روشنفکران عمومی و بیانیه‌های جنبش‌های مردمی محتوایی مهم برای تکوین و دگرگونی هویت دانش‌آموزان هستند (Giroux, 2001: 33). ژيرو در دیگر اثر خود که مرتبط با نقش فرهنگ به‌عنوان محتوا و موقعیت درسی است پیشنهاد می‌کند تا معلمان ترغیب شوند که فرهنگ را به‌عنوان ظرفیتی در نظر بگیرند که در آن می‌توان فرصت‌هایی برای بازجویی و مختل کردن الگوهای سلطه و ظلم به وجود آورد (Giroux, 2005 c: 20). در همین ارتباط ژيرو و پنا (Giroux, Penna, 1979: 21) پژوهشی را با عنوان "تربیت اجتماعی در کلاس درس: پویایی برنامه درسی پنهان" انجام داده و اذعان می‌کنند که محتواها نباید با نادیده گرفتن ارزش‌های اجتماعی اثرگذاری خود را کاهش دهند. آخرین محتوای مورد نظر ژيرو آن است که دانش‌آموزان باید دانش و مهارت‌هایی را کسب کنند که به آن‌ها توانمندی بدهد تا متن‌ها، نهادها و ساختارهای اجتماعی پیرامون خود را مورد بازجویی و بازخواست قرار دهند. ژيرو، پیش‌شرط دانش معتبر را همین دانش‌ها و مهارت‌ها می‌داند (Giroux, McLaren, 1989: 148).

روش‌های یاددهی - یادگیری

ژيرو (Giroux, 1993) معتقد است که تدریس باید به‌عنوان قسمتی از طرح برنامه درسی بزرگ‌تر مربوط به

"کمک به بازسازی نقش شاگردان از حالت انفعالی و پذیرندگی به نقش فعال و خلاق" را برای برنامه درسی انتقادی ژيرو نام برد.

محتوا

ژيرو معتقد بر این است که دانش‌آموزان و معلمان در داخل مرزهای اجتماعی، سیاسی و فرهنگی زندگی می‌کنند که چندگانه و متکثر است لذا محتوای برنامه درسی باید انعکاسی از این تنوع باشد (Giroux, 1983). به‌گونه‌ای که دانش‌آموز قادر باشد تا به زبان بومی بنویسد و با لهجه بومی در کلاس تکلم کند (Giroux, 2005 c). به نظر او این نوع از محتوا دانش‌آموزان را با منابع فرهنگی چندگانه مواجه و به آن‌ها کمک می‌کند تا ساختار تاریخی و اجتماعی تولیدات فرهنگی و تربیتی خود را بفهمند. ژيرو (Giroux, 2004 b) همچنین بیان می‌دارد که دانش محتوایی و تخصصی موجود در برنامه درسی، نباید به‌عنوان یک متن مقدس در نظر گرفته شود، بلکه باید با ساختارشکنی و گذشتن از محدودیت‌های نظم موجود مانند بخشی از اشتغال بی‌پایان، به انواع روایت‌ها و سنت‌هایی که می‌توانند بازخوانی و در شرایط مختلف سیاسی از نو صورت‌بندی شوند، گسترش یابد؛ به‌عبارت‌دیگر محتوای برنامه درسی انتقادی باید با توجه به نوع دانش‌آموزان و شرایط فرهنگی و اجتماعی آنان تعیین شود. یکی از راه‌های تعیین محتوا این است که معلم و دانش‌آموزان با کمک یکدیگر در محافل فرهنگی و از طریق گفت‌وگو محتوا را مشخص کنند. از دیگر مدل‌هایی که می‌تواند در جریان برنامه درسی از جانب ژيرو مورد استفاده قرار گیرد نگاه انتقادی و نقادانه به محتواست. طبق این مدل، در جریان تعاملات تربیتی، هم معلم و هم دانش‌آموزان بایستی نسبت به آنچه به آن‌ها عرضه می‌شود، به دید انتقادی نگاه کنند و در حین تدریس در کلاس مدنظر قرار دهند. بر این اساس، هرگز معلم بایستی انتظار داشته باشد که دانش‌آموزان پذیرنده صرف القائات معلمان باشند و دانش‌آموزان هم بایستی

مناظره به وجود می‌آورد که طی آن فرایند یادگیری و حتی تولید دانش نیز ممکن می‌گردد. ژيرو در اثر ديگر خود گفت‌وگوي درون کلاسي را روشي براي مبارزه سياسي و اجتماعي دانش‌آموزان معرفي مي‌کند (Giroux, 1985 a: 99). فراهم کردن زمينه ورود معلم به گروه‌هاي اجتماعي و درگير شدن آنها با مسائل اجتماعي مطلب بعدي است که ژيرو به آن سفارش مي‌کند. از نظر او ارائه چنين تجربياتي در حين تدريس مي‌تواند به تربيت شهرونداني تحول‌گر و رهايي‌بخش کمک بسزايي مي‌کند (Giroux, 2005 a: 6 & 35). روش ديگري که ژيرو اجراي آن را در کلاس توصيه مي‌کند مسئله‌سازي است، بر اين اساس پديده‌هايي مانند شهروندي و دموکراسي مورد بازسازي مسئله‌محورانه قرار مي‌گيرند و بهتر از قبل در ذهن دانش‌آموزان جا مي‌افتند (Giroux, 2005 d: 6). نکته ديگري که بايد در روش‌هاي ياددهي - يادگيري مورد توجه قرار گيرد عدم سلطه‌گري معلم در کلاس است. از نظر ژيرو روش‌ها بايد بتوانند دانش‌آموزان را محور قرار دهند و مرکز فرایند يادگيري در نظر بگيرند. او براي اجراي اين امر توصيه مي‌کند که معلمان تجربه‌ها و مفاهيم فرهنگي‌اي که توسط دانش‌آموزان وارد کلاس مي‌شود را جدي بگيرند و آن را به‌عنوان نقطه شروع گفت‌وگو و تجزيه و تحليل مباحث قرار دهند (Giroux, 1981: 123). مطابق با اين نکته ژيرو مدارس را مکان‌هايي مي‌داند که دانش‌آموزان به آن معنا مي‌بخشند (Giroux, 1989: 147) او در اين راستا توصيه مي‌کند که با تغيير چيدمان فضاي دروني کلاس در راستاي دعوت‌کننده بودن به گفت‌وگو به حقوق و انتظارات اوليه دانش‌آموزان احترام گذشته شود. در ديدگاه ژيرو دانش‌آموزان مظهر اميد، رؤياها و آينده‌هاي جامعه هستند. کار در پروژه‌ها، روش ياددهي ديگري است که ژيرو آن را ابزاري براي دوري از فردگرايي و رقابتي شدن يادگيري در دانش‌آموزان مي‌داند. بر اساس روش پروژه دانش‌آموزان به جاي رقابت و شکست دادن هم‌کلاسي خود در تعامل با او به موفقيت جمعي اميدوار مي‌شود

ساخت موضوع‌ها و شکل سياسي مدارس به‌عنوان فضاي عمومي دموکراتيک ديده شود. در ديدگاه او، معلمان نبايد موضوع‌هاي درسي را تدريس نمايند، بلکه آنها بايد قدرت بررسي متن را از طريق اجازه دادن به دانش‌آموزان، در آنها به وجود بياورند که متون را خارج از شکل‌هاي يکسان بخوانند. ژيرو مي‌کوشد با اين تصور که تدريس يک فن و معلم يک روشنفکر حرفه‌اي است؛ يعني اگر حرفه يا فني هم دارد، بايد با اندیشه و فکر بپيوندد. معلم در واقع بايد به ساختارزدايي از آن نظام فرهنگي بپردازد که در آن زندگي و تدريس مي‌کند. او با طرح شعار "معلم به منزله نقاد فعال و روشنفکر تحول‌ساز نه تکنسین" معتقد است معلمان نبايد به‌عنوان تکنسین‌هاي دور از مسائل روزمره و واقعي در کلاس در نظر گرفته شوند. آنها مي‌توانند و بايد توانديشان تحول‌ساز و نقاداني فعال باشند که در شکل‌دهي عنصر تدريس در برنامه درسي نقشي فعال ايفا کنند. در اين زمينه روش تدريس پيشنهادهي او گفت‌وگو، خواندن و نوشتن انتقادي است که به تفکر خلاق مي‌انجامند. ژيرو تدريس را در اين حالت عبارت از تمرين بيش‌تر و بازسازي پراکنده و دوطرفه که در فرايند گفت‌وگو صورت مي‌گيرد، مي‌داند. به اعتقاد او معلم در اين روش مطالب درسي را بين دانش‌آموزان به بحث و مذاکره مي‌گذارد و از آنها مي‌خواهد که مطالب را ساخت شکنی (Deconstruction) کنند. اين روش باعث افزايش شکيبايي در برابر ديدگاه‌هاي مخالف، بالندگي اندیشه جمعي، افزايش توانايي افراد براي حل مسئله، افزايش تمايل به همکاري و کارهاي گروهی خواهد شد. دانش‌آموزان با فرهنگ‌هاي متفاوت و شخصيت‌هاي بي‌همتا، در کنار يکديگر قرار مي‌گيرند. صداهاي بيشتري نسبت به گذشته شنيده مي‌شود و حضور و فعاليت همگان تضمين شده است. ژيرو (Giroux, 2003) به اين دليل گفت‌وگو و تعهد مداوم را مورد توجه قرار مي‌دهد که وسيله‌اي براي همبستگي براي منافع مشترک، افزايش صدي دموکراتيک، تقويت و گسترش تعامل‌هاي اجتماعي بوده و فرصتي براي

(Giroux, 2005 b: 104).

گزارش‌دهی، پژوهش، خودارزیابی و شرح‌حال‌نویسی را پیشنهاد می‌کند. از نظر ژیرو معلمان پس از اجرای چنین روش‌هایی از دانش‌آموزان بازخورد می‌گیرند، نتایج این بازخورد برای نقد و اصلاح اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری استفاده می‌شود.

روش‌های ارزشیابی

ارزشیابی در برنامه درسی انتقادی ژیرو (c 1985) فرایندی کیفی بوده و در ابعاد مختلفی انجام می‌شود. او شیوه‌های مختلفی از ارزشیابی نظیر مشاهده، مصاحبه،



شکل ۱. کیفیت عناصر برنامه درسی انتقادی ژیرو

سیاست‌گذاری و عمل برنامه درسی " نام دارد به این نکته و هشدار اذعان می‌کند که ورود برنامه درسی انتقادی به سیاست‌گذاری‌ها و نیز عمل (تدوین) برنامه درسی ناامیدکننده است و اگر به همین روال پیش برود تبعات روشن و دست‌یافتنی برای دانش‌آموزان به همراه نخواهد داشت. جسپ (Jessop, 2017) در اثری به نام "طراحی برنامه درسی انتقادی: تئوری و عمل" محدودیت‌های بیش‌ازحد برنامه درسی انتقادی را مورد مذمت قرار داده

۲. در مواجهه منطقی با بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی ناسازواری‌ها و چالش‌های برنامه درسی انتقادی هنری ژیرو کدام‌اند؟

هشدار در مورد برنامه درسی انتقادی توسط اندیشمندان خارجی و بعضاً خود شارحان آن نیز انجام شده که اغلب به نحوه اجرایی شدن آن انتقاد داشته‌اند. به‌طور نمونه اپل (Apple, 2018) در یکی از جدیدترین آثارش که "مطالعات برنامه درسی انتقادی و مشکلات خاص آن در

چراکه به اعتقاد او این ایده‌ها که "دنیا را از چشم محرمان دیدن" و "تغییر جامعه از طریق مدارس" مبهم و دست‌نیاافتنی است. چگی (Chege, 2009) نیز پوپولیستی بودن (عوام‌گرایی و عوام‌فریبی: پای فشردن بر فضیلت بی‌سوادی) و غیر مذهبی بودن را از انتقادات وارد بر دلالت‌های تئوری انتقادی در برنامه درسی و آموزش دانسته است. علاوه بر ایراد اجرایی نشدن برنامه درسی انتقادی، مقارنه آن با بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی نیز حاکی از آن است که ناسازواری‌ها و چالش‌هایی در آن وجود دارد که تکیه متخصّصان داخلی بر مفروضاتش را دچار تردید می‌کند. در ادامه به برخی از این ناسازواری‌ها و چالش‌ها اشاره می‌شود:

۱. عدم ابتنای اهداف بر مفروضات متافیزیکی

از منظر ژیرو، برنامه درسی مبتنی بر انتزاعات کلی که خود به انکار ویژه بودن زندگی انسان‌ها و بی‌توجهی به جنبه‌های خاص و محلی و کم‌توجهی به تفاوت‌ها و اختلافات و تکثرها منجر می‌شود، ناشی از دسته‌بندی‌های جهانی بنیادهاست که خود امری توتالی‌تر و تروریستی است (Giroux, 1988a: 77). بر اساس نظریات اندیشمندان پست‌مدرنیسم انتقادی که بنایشان بر "نفی امر ثابتی نظیر حقیقت و نیز نفی فراروایت‌ها و جهان‌بینی‌های کلی" است؛ انسان پست‌مدرن هدفی متافیزیکیال دارد، اما نه از نوع متافیزیک و حیانی و دینی بلکه متافیزیک انسانی (حداقلی)؛ بنابراین این اندیشمندان تفکری ضد دین و در خوش‌بینانه‌ترین شکل آن معتقد به دین فردی (در مقابل دین خدایی) دارند که همین امر سبب شده است تا در بسیاری از هدف‌گذاری‌های خود دچار انحراف شوند (Taheri Sarteshnizi, Azizkhani, 2011: 48)؛ اما بالعکس در تربیت اسلامی، ضمن توجه به وسع‌های مختلف افراد و نیز وسع‌های مختلف یک فرد در طول زندگی، جریان تربیت حرکتی است منسجم که حول مفهوم مرکزی خداوند به‌عنوان مبدأ و غایت هستی شکل گرفته و تلاش بر آن است که تمام شئون ظاهری و باطنی دانش‌آموز در جهت هماهنگی هرچه بیشتر با این

منشأ و غایت متعالی سامان‌دهی شود. اساساً یکی از مهم‌ترین غایات تربیت اسلامی، تحقق مراتب توحید ربوبی در مرتبی است. تلاش انبیاء همواره معطوف به این هدف بوده که توحید ربوبی را برای مردم تشریح و در وجود آنان نهادینه کنند «أَرَبُّنَا مُتَّفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ» (یوسف/۳۹) بنیاد هستی‌شناسی فلسفه تربیت اسلامی، خدامحور است و توحید بر کل دستگاه تربیتی و جنبه‌های مختلف آن، حاکم است و همه تلاش‌های معلمان الهی در این جهت بوده است که آدمیان را به‌سوی «الله» هدایت کنند؛ غایت تربیت در سنت معصومین (ع) این است که استعدادهای انسان در جهت کمال مطلق شکوفا شود، یعنی انسان متصف به اسماء و صفات الهی گردد. انسان می‌تواند مظهر همه اسماء و صفات الهی باشد و غایت تربیت انسان همین است. انسانی که خود را فراموش می‌کند و تنها به خدا توجه دارد دارای حُسن غایی است و همه آثار درونی‌اش در افعال او ظاهر می‌شود. حُسن غایی آن است که کار برای خدا انجام شود نه برای هدف دیگری. بر اساس چنین نگرشی، گزینش اهداف و مداخلات تربیتی در محیط‌های آموزشی باید به‌گونه‌ای صورت پذیرد که انگیزه جلب رضایت خداوندی روز به‌روز فزونی یابد تا جایی که کنشگران و عاملان تربیتی بدون کسب رضایت الهی به هیچ عملی اقدام نکنند. هر مقدار حضور خدامحوری پررنگ‌تر باشد اهداف بیشتر رنگ و بوی الهی به خود گرفته و ارزشمند می‌شوند (Najafi, 2018).

۲. غفلت از ساحت‌های مختلف تربیت در

هدف‌گذاری (تأکید زیاد بر اهداف سیاسی)

ژیرو پرورش سیاسی را به‌طور مشهود در جای‌جای برنامه درسی خود و به‌ویژه در رأس هدف‌گذاری قرار داده است (Giroux, 1982) چراکه او معتقد است که دموکراسی که پدیده‌ای سیاسی است به‌گونه‌ای مطلوب تحقق نیافته و بیشتر در جهت استیلای یک فرهنگ خاص متمرکز شده است (Giroux, 1985 c). این در حالی است که همه خروجی برنامه درسی سواد سیاسی

۳. نسبیت‌گرایی در محتوا

از موارد مورد توجه در برنامه درسی انتقادی ژیرو، تغییر در دانش‌ها، ارزش‌ها و بینش‌ها است. این پدیده را می‌توان نسبیت معرفت و دانش نامید که مأموریت اصلی‌اش نفی معیار شناخت است. مطابق این تصمیم هرگز دانش و معرفت امری مسلم و قطعی تلقی نمی‌شود و دانش‌آموزان و معلمان نایستی هیچ گزاره معرفتی را به‌عنوان یک معرفت قطعی و یقینی تصور کنند، بلکه معرفت و دانش امری اجتماعی و موقت است (Giroux, 2015). ژیرو در این ارتباط در کتاب "تفکر انتقادی" اعلام کرده است که "کتاب‌های درسی مقدس نیستند" چرا که در خدمت فرهنگ خودی نیستند. از نظر او معلمان و دانش‌آموزان باید از مرزهای این متون بگذرند و با کشف علایق ایدئولوژیک این متون، به واسازی آن‌ها بپردازند (Giroux, 1988 a). جوادی آملی (Javadi Amoli, 2013) در کتاب "شریعت در آینه معرفت" نوشته است که: «نسبی بودن فهم انسان به معنای انکار مطلق واقعیت و یا انکار توانایی انسان برای نیل به واقعیت است». از نظر او "مادی در نظر گرفتن انسان"، "تفکر در ادراکات گذشته"، "دگرگونی علوم" و "هویت جمعی معرفت" از جمله دلایل حامیان نسبیت معرفت هستند. در فلسفه تربیت اسلامی، یقین نقطه مقابل شک است، همان‌گونه که علم نقطه مقابل جهل است و به معنی وضوح و ثبوت چیزی آمده است. در این نظام فلسفی که بر رویکردی واقع‌گرایانه استوار است، عقل و منطق مبنای کشف حقایق در عالم واقع است و تحصیل علم و یقین جازم هم ممکن و هم مطلوب است. محقق طوسی در تعریف علم یقینی می‌نویسد: «یقین، همان اعتقاد جازم مطابق با واقع و ثابت است که زوال آن ممکن نیست و در حقیقت از دو علم ترکیب یافته، علم به معلوم و علم به اینکه خلاف آن علم محال است و دارای چند مرتبه است: "علم‌الیقین، عین‌الیقین و حقایق" (Quoted from Makarem Shirazi, 1975) «واقع‌نمایی ادراکات بشری که از آن با عنوان

منجر شونده به دموکراسی نیست، بلکه بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران تربیت از ساحات مختلفی همچون اعتقادی، اخلاقی، زیستی و بدنی، زیباشناختی و هنری، اقتصادی و حرفه‌ای و علمی و فناوریانه برخوردار است. در حقیقت افراط در مسائل سیاسی و سیاست‌زدگی اسناد و برنامه‌های درسی آفتی است که ضمن به ارمغان آوردن قضاوت منفی، شکاکیت و بدبینی به همه افراد و گروه‌ها، معنویت دینی که آرام‌شی مثال‌زدنی در نهان خود دارد را نادیده می‌گیرد. سیاست‌زدگی در اهداف اگر توأم با جهل و تعصب نیز باشد آفت بوده و آورده‌ای جز ناامیدی برای برنامه درسی نخواهد داشت. این در حالی است که هدف و بینشی که از در تربیت اسلامی برای حرکت تکاملی انسان ملاک و معیار قرار می‌گیرد ناظر بر تمام ساحات وجودی و نیازها و استعدادهای اوست و آدمی را از یک جهت و جنبه خاص و یا در یک مقطع مشخص مورد ارزیابی قرار نمی‌دهد؛ بنابراین تربیت اسلامی وقتی به انسان نظر می‌کند او را به‌عنوان «انسان» و جانشین خدا بر زمین در نظر می‌گیرد، خواستار تبلور شخصیت حقیقی اوست و درصدد ارائه نظامی است که با در برگرفتن تمام ساحات وجودی او (عقل، روان، جسم، ابعاد فردی، اجتماعی، الهی و...) انسانی (عبد) صالح و شایسته تحویل جامعه دینی دهد. مبانی فلسفی تربیت در دین مقدس اسلام مبتنی بر اعتدال در توجه به ساحات‌های وجودی انسان است، تعادل در بعد جسمانی و معنوی، تعادل در فردیت و اجتماع. مشی این نوع نگاه در برنامه‌های درسی، ترکیبی از دنیا و آخرت است و منطق آن آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی خداپسندانه در دنیا و حرکت سعادت‌مندانه به سوی خداست. بر این اساس برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (National Curriculum of the Islamic Republic of Iran, 2011) نیز توصیه می‌کند که برنامه‌های درسی و تربیتی باید به رعایت تعادل و پرهیز از افراط و تفریط و رعایت تناسب و توازن در توجه به ساحات‌های تعلیم و تربیت پایبند باشند.

جلوه‌گر می‌شود. موضوعات مختلف علوم متکثر در نگاهی بنیادی‌تر، اتفاق و اتحاد می‌یابند. در این سطح لازم است نحوه بازشناسی این وحدت در محتوای برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد (Bagheri, 2009: 193-194). بر اساس رویکرد اسلامی همه علوم از یک روح و کانون واحدی برخوردارند که دانش آموزان را به مبدأ و هدف خلقت رهنمون می‌کنند. علوم متعارف شاخه‌های یک درخت‌اند که در یک فرایند دست‌به‌دست هم می‌دهند و می‌کوشند تا بینشی عمیق از پدیده‌های علمی منتهی به واقعیت اصیل و حقیقت خالص در دانش‌آموزان ایجاد کنند.

۵. فروکاهش‌گرایی در ابزارهای شناخت

نظر به اینکه، نظریه ژيرو به علت عدم ابتناء بر مفروضات متافیزیکی، فاقد بنیان‌های ثابت و جهان‌شمول است متوجه می‌شویم که به ابزار معرفتی شهود و مکاشفه در این نظریه غفلت شده است. شهود از منظر اسلام به معنی تحولی درونی و باطنی است که فرد را به یک منشأ متعالی وصل می‌کند و آدمی را واجد دریافت الهامات و مکاشفات می‌کند. بسیاری از عارفان اسلامی معتقدند که شهود، دیدن حقایق با چشم دل (روح انسانی) است و از این طریق است که باطل و کنه اشیاء به دست می‌آید. هدف این‌گونه شناخت، نه فهم حقیقت، بلکه یگانه شدن با آن و فانی گشتن در آن است. شناخت شهودی، حصولی و اکتسابی نیست بلکه حضوری و ذوقی است و بیشتر یافتنی است تا فهمیدنی؛ یعنی حقیقتی است که در عالم حضور دارد و فرد با حرکت در مسیر درست بدان می‌رسد. علامه طباطبائی در کتاب "شیعه در اسلام" می‌نویسد: «هر از سانی به واقعیت ثابتی ایمان دارد و گاهی با ذهن صاف و نهادی پاک واقعیت ثابت جهان آفرینش را تماشا می‌کند، جهان و پدیده‌ها را مانند آیینه‌هایی می‌بیند که واقعیت ثابت زیبایی را نشان می‌دهند که لذت و درک آن لذت دیگری را پیش چشم بیننده خوار می‌نماید؛ این همان جنبه‌ای است که انسان خداشناس را به عوالم بالا متوجه

«ارزش ادراکات» نام برده می‌شود، در دیدگاه اسلامی از اهمیت بسیاری برخوردار است. توجه به محتوای اصیل مانند دارویی است که دانش‌آموزان را از هرج و مرج معرفت‌شناختی و سوءبرداشته‌های ناشی از آن نجات می‌دهد.

۴. کثرت‌گرایی افراطی در محتوا (عدم توجه به وحدت‌گرایی)

محتوای مورد نظر ژيرو انباشته از مباحث چندپارگی است و نگرانی‌هایی را در مورد جدا بودن نظر و عمل ایجاد می‌کند و همچنین آینده را مانند آنچه امروز در جریان است، تصور می‌کند. برنامه درسی انتقادی ژيرو، فرصت لازم را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا رمزهای مختلف فرهنگی و صدای گوناگون خرده‌فرهنگ‌ها و طبقات اجتماعی را بشناسند و با آن‌ها به‌طور انتقادی برخورد کنند و از محدودیت‌های آن‌ها آگاه شوند (Nisbet, 2010)؛ اما در نگرش اسلامی، کثرت‌گرایی و وحدت‌گرایی در آموزش علوم مدنظر است که بر این مبنا علم دارای قسم یا اقسام حقیقی است لذا لازم است در محتوای برنامه درسی، اصل یا قاعده‌ای راهنمای عمل قرار گیرد که توجه به رمزهای حقیقی علوم و نیز وحدت بنیادی علوم را اساس کار قرار دهد. این اصل که از آن به کثرت‌گرایی و وحدت‌گرایی در آموزش علوم تعبیر می‌شود در دو سطح، قابل توجه است: در سطح نخست، کثرت علوم و یا اقسام حقیقی علوم مورد نظر است. در این سطح، باید محتوای برنامه درسی، وجهه همت خود را بر بازشناسی روش‌های مختلف علوم و انواع متفاوت شواهد مربوط به آن‌ها قرار دهد. یکی از منابع مهم اشکال و اختلال در اندیشه شاگردان، نادیده گرفتن تفاوت اقتضای علوم مختلف از حیث روش تحقیق و نوع شواهد است. اقدام درست در این بررسی‌ها مستلزم توجه به روش‌شناسی‌های خاص هر یک از این علوم و نیز نوع شواهد متناسب با آن‌هاست. تعلیم این روش‌شناسی‌ها به دانش‌آموزان لازم است، هر چند به اجمال باشد. در سطح دوم، وحدت علوم

بر ابتدای عمل است (Sajjadi, 2001: 86). امیرالمؤمنین علی (ع) در این زمینه فرموده‌اند که: «أَنْفَعُ الْعِلْمِ مَا عُمِلَ بِهِ» (Amodi Tamimi, 1995: 45)؛ نافع‌ترین دانایی آن است که به کار بسته شود. تربیت و تکامل انسان در رویکرد اسلامی، تدریجی و وابسته به عمل است. با عمل کردن ظرفیت انسان برای فهم افزایش می‌یابد. به عبارتی عمل، ظرف [و زمینه‌ساز] فهم است؛ لکن از کسی که عمل نمی‌کند، نباید توقع فهم و هدایت داشت زیرا ظرفیت لازم را ندارد؛ بنابراین به جای تأکید صرف بر گفت‌وگو به‌عنوان امری ارزشمند باید زمینه‌هایی را ایجاد کرد که دانش‌آموز نتایج این امر ارزشمند را به‌عنوان اهداف زندگی فردی و اجتماعی خود پذیرفته و معنای حیات خود را در تحقق این اهداف ارزشی ببیند. در اصل عمل به گفته‌ها باعث می‌شود که معایب نظرورزی‌های اجتماعی و سیاسی که دغدغه ژيرو است خود را بهتر نشان دهند و گفت‌وگوها توسعه کیفی پیدا کنند. همچنین نفوذ کسی که گفت‌وگو می‌کند و آن را در عمل خود نشان می‌دهد در قلب مستمعین افزون‌تر می‌گردد و باعث می‌شود مستمعین، به گفت‌وگو راغب‌تر از قبل شوند.

۷. نادیده‌انگاری اقتدارگرایی معلم در تدریس

در برنامه درسی انتقادی ژيرو، معلم نه تنها حق اقتدار و سلطه بر کلاس و عقاید و افکار شاگردان را ندارد بلکه برنامه ریزان درسی و حتی گروهی از شاگردان، حق اقتدار و سلطه‌گری را از نظر ابزار عقاید بر گروه دیگر ندارند (Giroux, 1977: 84). این اصل، همچنین ناظر بر سازمان‌دهی فضای کلاس نیز است و جایگاه معلم نیز باید به‌گونه‌ای تغییر کند که دانش‌آموزان احساس برتری و حاکمیت محض بر کلاس را نداشته باشند. طبیعی است که تغییر فضای کلاس از شکل سنتی آن به جدید به نحوی باشد که همه دانش‌آموزان بتوانند با معلم تعامل داشته باشند. از دیدگاه ژيرو (Giroux, 1988 a) کلاس درس مکانی است که در آن امکان تعاملات اجتماعی، نقد، تحقیق، طرح مسئله و تجربه سبک‌های

ساخته و محبت خدای پاک را در دل انسان جایگزین می‌کند که همه‌چیز را فراموش و بر هر چه غیرخداست خط بطلان می‌کشد» (Tabatabai, 2007: 96). در برخی از پژوهش‌ها از جمله مدرسی (Modarresi, 2017: 63) عشق به حق و تصفیة باطن از تعلقات جسمانی و سیله نیل به شناخت شهودی معرفی شده است. بهشتی (Beheshti, 2019: 350) نیز در اثر خود که "مبانی تربیت از دیدگاه قرآن" نام دارد اشاره می‌کند که شرط دستیابی به معرفت حقیقی و شک برانداز، طهارت روح است و کلید طهارت روح، ایمان به خدا و تقواست. از نظر او جان و دلی که با ایمان به خدا و محبت به او پیوند داشته باشد و به تقوا روی آورد، بی‌تردید درون را از اوهام و ظنون و باورهای ناصواب و خیال‌پردازی‌ها پیراسته می‌سازد و حقایق را آن‌گونه که هست می‌شناسد و به خود اجازه نمی‌دهد ذره‌ای از حقیقت و واقعیت کنار رود. [به نظر محققان مقاله حاضر شهود که در موطنی به نام قلب بی‌آلایش اتفاق می‌افتد انسان ساز است و لذا می‌تواند بر بُعد ادراکی آن امتیاز و درجه رتبی داشته باشد].

۶. گفت‌وگومحوری محض در روش‌های یاددهی یادگیری

برنامه درسی انتقادی ژيرو به گفت‌وگو به‌عنوان روش اصلی تدریس تأکید دارد و بنا را بر آن گذاشته است که در قالب گفت‌وگو حقیقت‌های علمی شکل می‌گیرند. درحالی‌که بنا بر مبادی فلسفی تربیت اسلامی برای استفاده از روش گفت‌وگو به سطح برابری از اطلاعات و دانش نیاز است. از جهت دیگر در تربیت اسلامی، تأکید بر تلفیق جنبه‌های نظری و عملی در عرصه روش‌ها مطرح هست و حتی وزن عمل بیش از گفتار و سخن است. آیه دوم سوره مبارکه صف «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ» گواه روشنی بر این مدعاست. پیامبر اکرم (ص) در بسیاری از موارد ابتدا عمل می‌کرد و از مردم نیز قبل از درک معنی واقعی یک عمل، تقاضای انجام آن عمل را می‌نمود که این بر اهمیت برنامه درسی

در اصل دانش‌پژوهان "معلم باور" بودند و به توانایی‌های او نهایت اعتماد را داشتند و همواره از آن‌ها نهایت استفاده را می‌بردند. پیروی از مشی معنوی و رفتاری معلمان از جمله آدابی است که قدمت بالایی در ایران و اسلام دارد به طوری که اگر سیره برخی از علمای معاصر هم چون علامه طباطبائی را بررسی کنیم به این نکته واقف می‌شویم. ایشان از اساتید خود و بالأخص مرحوم آیت‌الله سید علی قاضی طباطبائی تأثیر پذیرفته‌اند و البته توانسته‌اند بر شاگردان خود از جمله شهید بهشتی، شهید مطهری و علامه حسن‌زاده آملی تأثیر بگذارند.

۸. دشواری تفسیر نتایج در ارزشیابی

در نظر گرفتن روش‌های مختلف کیفی در ارزشیابی توسط ژيرو نکته‌ای مطلوب است که می‌تواند از یک نگاه مورد حمایت قرار گیرد اما نکته مهم نسبیت‌گرایی در فهم دانش‌های موضوعی برنامه درسی و ساختار شکنی عقلانیت که از عمده افکار ژيرو است؛ کار ارزشیابی را با مشکل روبه‌رو می‌کند، زیرا بر این اساس هیچ حقیقت مطلق وجود ندارد و برای هر دیسیپلین و یا معرفت نظام یافته می‌توان معناهای متفاوتی در نظر گرفت که هیچ‌یک از دیگری درست‌تر نیست. درحالی‌که بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی حکایت از این دارند که علاوه بر امور متغیر، حقایق ثابتی نیز وجود دارد که اوضاع زمانی و مکانی آن را کهنه نمی‌سازد (Vafaei, Maleki, 2017: 87). از سوی دیگر در تحقق ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر فلسفه تربیت اسلامی نقش معلم محوری بوده و مؤثر است درحالی‌که در دیدگاه ژيرو معلم تنزل پیدا می‌کند و هم‌سطح دانش‌آموز قرار می‌گیرد (Giroux, 2005 c). ناسازواری بعدی در گفت‌وگو محور ارزشیابی است، این روش هنگامی که دانش‌آموزان اطلاعات مکفی در مورد موضوع گفت‌وگو نداشته باشند نتایج ارزشیابی را با ابهام مواجه می‌سازد و از اعتبار آن می‌کاهد. درنهایت با توجه به مبانی فلسفی تربیت اسلامی دانش‌آموز باید در طی فرایندی بتواند تغییرات و تحولات درونی را در خود ایجاد کند تا به

مختلف یادگیری فراهم می‌شود؛ اما فلسفه تربیت اسلامی به استناد آیه ۵۹ سوره مبارکه نساء که اشاره به اطاعت انسان‌ها از خداوند و رسول او «أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ» دارد، به الگوگرایی جایگاه ویژه‌ای داده است. تبعیت از الگو، مبتنی بر این پیش‌فرض است که انسان‌ها از سرشستی خاص برخوردار بوده و سعادت و کمال آن‌ها در گرو تکوین نوع خاصی از هستی و دوری جستن از انواع انحرافی دیگری است که در کمین تکویت هویت الهی آن‌ها است. لذا تبعیت از الگو می‌تواند همچون قطب‌نمایی در موقعیت‌های مختلف راهنمای دانش‌آموزان بوده و در جهت‌یابی صحیح به آنان کمک نماید. جو اجتماعی شایسته و حضور الگوهای اخلاقی مطلوب در خانه، متن اجتماع، رسانه‌ها و محیط‌های مجازی به‌ویژه در مدرسه و نقش الگویی مربی باعث می‌شود که دانش‌آموز علاوه بر تعلیم نظری، عمل صحیح را مشاهده نماید و آن را ممکن و شدنی بداند. فلسفه تربیت اسلامی علاوه بر آیه فوق‌الذکر و نیز با در نظر گرفتن آیه ۲۱ سوره مبارکه احزاب «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ» و آیه ۴ سوره مبارکه ممتحنه «فَقَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ» معلم را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مجریان برنامه درسی مورد تأکید قرار داده و بر کنش‌های منطقی، روان‌شناختی و اخلاقی او حساب باز نموده است. طبق آموزه‌های تربیت اسلامی سخنان و رفتارهای معلم باید برآمده از چشمه ارزشی و معرفتی دین باشد. از سوی دیگر معلم توزیع‌کننده دانش نبوده و بلکه اگر نقش الگویی و وظایف هدایتی خود را به‌گونه‌ای مطلوب انجام دهد و در این راه از خودگذشتگی داشته باشد می‌تواند به‌عنوان "کتاب زنده" زندگی کردن را به دانش‌آموزان خود یاد دهد. درواقع هنر معلم است که زندگی دانش‌آموزان و دانش‌های مدرسه‌ای را به هم ارتباط داده و معنی‌دار می‌سازد. این اتفاق در سنت‌های تربیتی ایران و اسلام بدین‌صورت رایج بوده که همواره دانش‌پژوهان به دنبال معلمان خوب بوده و از آن‌ها اجازه می‌گرفتند تا در کلاس درسشان حضور داشته و کسب فیض کنند.

رشد حقیقی برسد که این امر در دیدگاه ژيرو جایگاهی ندارد و بر اساس توصیه‌هایی او نمی‌توان میزان پیشرفت این تغییر را دانست.

جدول ۲. ناسازواری‌ها و چالش‌های برنامه درسی انتقادی ژيرو در مواجهه منطقی با بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی

منابع	مفروضات برنامه درسی انتقادی ژيرو	منابع	مفروضات مبتنی بر بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی
(Najafi, 2018) The Holy Quran	عدم ابتدای اهداف بر مفروضات متافیزیکی	(Giroux, 1988 a)	تأکید بر خداوند به‌عنوان مبدأ آفرینش
(National Curriculum of the Islamic Republic of Iran, 2011)	غفلت از ساحت‌های مختلف تربیت در هدف‌گذاری (تأکید زیاد بر اهداف سیاسی)	(Giroux, 1982) (Giroux, 1985 c)	توجه متعادل به تمام ساحت‌های وجودی انسان تلفیق جنبه‌های نظری و عملی
(Javadi Amoli, 2013) (Makarem Shirazi, 1975)	نسبیت‌گرایی در محتوا	(Giroux, 2015) (Giroux, 1988 a)	رد نسبیت‌گرایی و تأکید بر واقع‌گرایی منطقی
(Bagheri, 2009)	کثرت‌گرایی افراطی در محتوا	(Nisbet, 2010)	کثرت‌گرایی و وحدت‌گرایی
(Tabatabai, 2007) (Beheshti, 2019)	فروکاهش‌گرایی در ابزارهای شناخت	(Giroux, 1988 a)	توجه به شهود و مکاشفه
(Sajjadi, 2001) (Amodi Tamimi, 1995)	گفت‌وگومحوری محض در روش‌های یاددهی یادگیری	(Giroux, 2003)	تلفیق جنبه‌های نظری و عملی
The Holy Quran	نادیده‌انگاری اقتدارگرایی معلم در تدریس	(Giroux, 1977) (Giroux, 1988 a)	بهره‌گیری از روش الگویی و الگو بودن معلم در تدریس
(Vafaei, Maleki, Alipur, 2017)	دشواری تفسیر نتایج در ارزشیابی	(Giroux, 2005c)	محوریت ارزش‌های الهی از جمله حفظ کرامت انسانی و تحول‌پذیری درونی در ارزشیابی

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به مباحث مطرح‌شده؛ ژيرو برنامه درسی انتقادی را و سیله‌ای برای تحول و دگرگونی و نیز عاملی برای در نظر داشتن ملاحظات اجتماعی و سیاسی گوناگون تلقی می‌کند. او نوعی از برنامه درسی را پیشنهاد می‌کند که بسیاری از هدف‌های سنتی و کهن تعلیم و تربیت را فرومی‌ریزد و در آن همه گروه‌ها به‌ویژه گروه‌هایی که در حاشیه قرار گرفته‌اند و زیر نفوذ فرهنگ مسلط نمی‌توانند ابراز عقیده کنند، به میدان می‌آورد. دیگر این‌که او بر مباحث چندفرهنگی، عدالت تربیتی، تقویت تفکر انتقادی و پرورش دموکراسی تأکید داشت که به‌نوبه خود قابل احترام و تقدیر است و قبلاً در پژوهشی مفصل توسط دو پژوهشگر اول مقاله حاضر و نیز

همکاری دو شخص دیگر برخی از دلالت‌های آن بر اصلاح و بازطراحی برنامه درسی دوره ابتدایی کشور توضیح داده شده است (Sobhaninejad, Najafi, Ahmadabadi Arani, Abdolahyar, 2019)؛ اما با توجه یافته‌های تبیین‌شده در متن می‌توان گفت که برنامه درسی انتقادی ژيرو از اشکالاتی نیز برخوردار است: الف) دغدغه‌مندی دنیوی داشته و با بیدارگری‌های سیاسی خود مقصدی غیرمعنوی برای دانش‌آموزان ترسیم می‌کند. ب) جایگاه والای معلم را به یک کنشگر سیاسی تنزل داده و سازندگی شخصیتی و دانشی او نسبت به دانش‌آموزان را به حاشیه رانده است. ج) با اتکا به نگاه بدبینانه روح لطیف دانش‌آموزان را خدشه‌دار ساخته و به آنان اِلْقَاء می‌کند که نسبت به حکومت و

خود به صورت عامدانه نابرابری‌های سیستماتیک را در جامعه طراحی، ایجاد و مدیریت کند. محمدی و اکرادی به این نتیجه رسیده‌اند که ژيرو با تأکید عمده بر آموزش سیاسی و بعد سیاسی فرهنگ، بعد هنری و زیبایی‌شناختی آن را به حاشیه می‌برد و تعلیم تربیت مورد نظر او انسان یک‌بعدی را پرورش می‌دهد که دارای عقلی هو شیار و منتقد ولی روحی بیمار و ضعیف است. نجفی ابراز داشته که تأیید گروه‌های ناصواب و نامشروع حاصل در نظر گرفتن دموکراسی‌های غیرفطری و ناسازگار با هویت حقیقی انسان است که هر حال به دنبال پذیرفتن رأی اکثریت هستند و تصمیماتشان منطبق با حقیقت و واقعیت الهی نیست. فرمehینی فراهانی و خسروی و سجادی هم تبیین کرده‌اند که یکی از کاستی‌های دیدگاه انتقادی این است که نظریه‌پردازان آن غالباً نقد را در معنای منفی و کوبنده آن به کار می‌برند و بیشتر علاقه‌مندند نقایص مدارس را به تصویر بکشند و دستاوردها را تخریب کنند.

از آنجا که ژيرو، مبانی، رویکرد و منطق مورد نظر خود را دارد و بر اساس آن اقدام به معرفی برنامه درسی می‌کند و با در نظر گرفتن این که این مفروضات با آنچه که در برنامه‌های درسی رسمی موجود در کشور اسلامی هم چون ایران متفاوت است می‌توان بیان داشت که این تفاوت‌ها ریشه‌ای بوده و در نظر گرفتن آن در مرحله طراحی ضرورت زیادی پیدا می‌کند (ابه‌عنوان مثال ما در طراحی برنامه درسی مبتنی بر مبانی فلسفی اسلام معتقدیم که رشد مطلوب یک رشد مادی و اقتصادی و سیاسی نیست، یعنی دنبال این رویکرد نیستیم که دانش‌آموزان صرفاً به رفاه دنیوی برسند بلکه ما دنبال رشد معنوی آنها نیز هستیم؛ یعنی این که ایمانشان به عالم غیب، خداوند متعال و ملائکه تقویت شود. یا این که در نظر اسلام انسان عبد است، بنابراین سعادت او در طی طریق عبودیت و کسب رضایت الهی در نظر گرفته می‌شود و یا این که حکومت از جانب خداوند به پیامبران و از خاتم ایشان به حضرت علی (ع) و اولاد او و در زمان غیبت امام مهدی (عج) به ولی فقیه جامع‌الشرایط اختصاص

اداره‌کنندگان جامعه بی‌اعتماد بوده و حس تنفر داشته باشند. د) بروز همه زیست‌جهان‌های فرهنگی در برنامه‌های درسی آن هم بدون در نظر گرفتن فیلترهایی از جنس منطق، عقلانیت و آموزه‌های الهی خطرناکی همچون تأیید اقدامات گروه‌های گمراه و ناصواب را در پی خواهد داشت. ه) انتقادگری در تربیت اسلامی مستلزم پایبندی به قواعدی در خصوص پدیده مورد نقد است که با سیاه‌نمایی مورد نظر برنامه درسی انتقادی همخوانی ندارد. غیر معنوی بودن با پژوهش اسمی، طهماسب‌زاده شیخ‌لار، اسلامی (Amin Esmi, Tahmasebzadeh Shaykhlar, Eslami, 2019)، تنزل نقش معلم به کنشگری سیاسی با پژوهش دیناروند، ایمانی (Dinaarvand, Imani, 2008)، نگاه منفی نسبت به حکومت تصمیم‌گیران اجتماعی و سیاسی با پژوهش منصور، کریمی، کوثری، عابدینی بلترک (Mansoori, Karimi, Kowsary, Abedini Baltork, 2019)، بی‌توجهی به بُعد عاطفی با پژوهش محمدی، اکرادی (Mohammadi, Ekradi, 2016)، مورد تأیید قرار دادن گروه‌های ناصواب با پژوهش نجفی (Najafi, 2018)، عدم پایبندی به قواعد نقد با پژوهش فرمehینی فراهانی (Farmahini Farahani, 2004) و خسروی، سجادی (Khosravi, Sajjadi, 2011) همخوانی دارد. اسمی و همکاران اشاره داشته‌اند که در تربیت اسلامی محور خداست و هدف، تنها کسب معرفت نیست، بلکه رشد و شکوفایی متوازن همه ابعاد وجودی انسان است اما در دیدگاه لیبرال تربیت فرایندی است که به کسب دانش نظر دارد و انسان را محور قرار می‌دهد. دیناروند و ایمانی نوشته‌اند که معلمان نقش "روشنفکران تحول‌آفرین" (Transformative Intellectuals) را در مدارس بر عهده دارند و اصولاً معلم بی‌طرف وجود ندارد و باید بتواند به درستی دانش‌آموزان را آگاه کرده و تحولات سیاسی و اجتماعی بیرون از مدرسه را پی‌ریزی کند. منصوری و همکاران بر آن بوده‌اند که نظریه ژيرو به‌گونه‌ای است که این امر را القا می‌کند که حکومت به لحاظ اجتماعی و سیاسی طوری برنامه‌ریزی می‌کند تا

Au, W, (2012), *Critical Curriculum Studies: Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*, London & New York: Taylor & Francis.

Bagheri, K, (2009), *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran*, Tehran: Elmi va Farhanghi [Persian].

Beheshti, M, (2019), *Foundations of Education in the Qur'an Viewpoint*, Tehran: Research Institute for Islamic Culture and Thought [Persian].

Chege, M, (2009), *Literacy and Hegemony: Critical Pedagogy Vis-à-vis Contending Paradigms*, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2): 228-238.

Dinaarvand, H, Imani, M, (2008), *Critical theory and its educational implications: a critique of Freire and Giroux's views*, *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 4(3): 145-175 [Persian].

Elias, J, (1995), *Philosophy of Education: Classical and Contemporary*, Publisher: Krieger Pub Co; Original ed edition.

Esmi, K, Tahmasebzadeh Shaykhlari, D, Eslami J, (2019), *The Ultimate and Mediating Goals of Islamic and Liberal Education*, *Journal of Islamic Education Research*, 8(12): 178-215 [Persian].

Farmahini Farahani, M, (2004), *Post Modernism and Education*, Tehran: Aeeizh [Persian].

França, J, (2019), *An interview with founder of critical pedagogy Henry Giroux on the meaning of education, suspicions regarding neutrality and on how current uncertainties could be a driving force to rethink and generate new possibilities*, <http://lab.cccb.org/>.

Freire, P, (1973), *Pedagogy of Oppressed* Seabur, New York: The Seabury Press.

Giroux, H, A, (2018 a), *A Democracy in Exile Fights Against Fascism*, City Lights Publishers.

دارد و کمک به تعالی این نوع از حکومت و زندگی بر اساس چارچوب‌های تعریف‌شده، ضمانت‌کنندهٔ ولایت‌مداری و اطاعت از خداوند بوده و غلبهٔ نهایی با حکومت الهی است]. لذا توصیه می‌شود طراحان و دیگر کنشگران برنامه درسی به هنگام بهره‌گیری از نظریات ژیرو اولاً بصیر بوده و قدرت درک مقاصد پنهان را داشته باشند، ثانیاً مفروضات نظریه تربیتی و بنیادهای فلسفی اسلام را اصل قرار دهند، ثالثاً نقشهٔ راه را با جهان‌بینی و جزئیات خود تعیین کنند، رابعاً منطق قابل دفاع خود را داشته باشند. البته بعد از ترسیم نقشه راه و تجهیز به منطق قابل دفاع می‌توانند از نکات بدیل ژیرو نیز بهره‌گیری‌های لازم را داشته باشند و فرایند یادگیری را اجتماعی‌تر و فعال‌تر از قبل سازند. در این راستا امین خندقی و قادری (2015) (Amin Khandaghi, Ghaderi, 2015) هم هشدار داده‌اند که آغوش گشودن مشتاقانه به مکتب‌های فلسفی غرب و روی خوش نشان دادن به آن‌ها، بدون این‌که تبعات ورود بی‌قیدوشرطشان را از منظر فرهنگی اندیشه‌ورزانه واکاوی کنیم، راهی خردمندانه نیست و به قیمت فدا کردن باورها و هویتمان است.

منابع

* The Holy Quran

Apple, M, (2018), *Critical Curriculum Studies and the Concrete Problems of Curriculum Policy and Practice*, *Journal of Curriculum Studies*, 50(6): 685-690.

Amin Khandaghi, M, Ghaderi, A, (2015), *A Critical Approach to Postmoderne Curriculum*, *Journal of Foundations of Education*, 5(1): 5-29 [Persian].

Amodi Tamimi, A, (1995), *Ghorarolhekam va Dorarolkalem*, Tehran: University of Tehran [Arabic].

Giroux, H, A, (2018 b), *The Slow and Fast Assault on Public Education*, Boston Review.

Giroux, H, A, (2015), *Education and the Crisis of Public Values*, 2nd Edition Peter Lang.

- Giroux, H, A, (2011), *On Critical Pedagogy (Critical Pedagogy Today)*, New York: Continuum.
- Giroux, H, A, Giroux, S, (2006), *Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy*. *Cultural Studis*.6:21.
- Giroux, H, A, (2005 a), *Schooling and the Struggle for Public Life*, Boulder CO: Paradigm.
- Giroux, H, A, (2005 b), *Border Crossing: Cultural and the Politics of Education*, New York: Routledge.
- Giroux, H, A, (2005 c), *Postcolonial ruptures/Democratic possibilities*. In Giroux, H. A. (2005), *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*, (pp 11-30), New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Giroux, H, A, (2005 d), *Schooling, citizenship, and the struggle for democracy*. In Giroux, H. A. *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and educational challenge*, (pp. 3-36). Boulder: Paradigm Publishers.
- Giroux, H, A, (2004 a), *Cultural studies and the politics of public pedagogy: Making the political more pedagogical*. *Parallax*, (10)2: 73-89.
- Giroux, H, A, (2004 b), *critical Pedagogy and the Postmodern/modern divide: Towards a Pedagogy of democratization*. *Teacher Education Quarterly*, 31(1),31-47.
- Giroux, H, A, (2003). *Public pedagogy and politics Resistance: Noteon critical Theory and Educational Struggle*, *Journal of Educational Philosophy and Theory*, 1(35): 5-16.
- Giroux, H, A, (2001), *Stealing Innocence: Corporate culture's war on children*, New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H, A, (1997), *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling, A critical Reader*, Boulder,co: westview press.
- Giroux, H, A, (1991), *Toward A postmodern Pedagogy*. Section Of The Introduction To *Postmodernism, Feminism, And cultural Politice*.Albany: State University of New york press.
- Giroux, H, A, (1990), *Border Youth And Postmodern Education*.*jac*. 14(2).
- Giroux, H, A, (1993), *Border Crossings: CulturalWorks and the Politics of Education*, New York: Routledge.
- Giroux, H, A, McLaren, P, (1989), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, New York: SUNY Press.
- Giroux, H, A, (1989), *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Educational Challenge*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Giroux, H, A, (1988 a). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Giroux, H, A, (1988 b), *Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment*, *Journal of Education Theory*, 38(1): 61-75.
- Giroux, H, A, (1985 a), *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*, (co-authored with Stanley Aronowitz), Westport, Conn: Bergin and Garvey Press.
- Giroux, H, A, (1985 b), *Teachers as intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H, A, (1985 c), *Critical Pedagogy, Cultural Politics and the Discourse of Experience*," *Journal of Education*, 167(2): 22-41.
- Giroux, H, A, (1983), *Critical Pedagogy & Educational Practice*. Australia: eakin university press.
- Giroux, H, A, (1982), *The Politics of Educational Theory*, *Journal of Social Text*, 5 (1): 81-107.
- Giroux, H, A, (1981), *Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform*, *Journal Educational Change*, 12 (2-3): 3-26.
- Giroux, H, A, Penna, A, N, (1979), *Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum*. *Journal of Theory & Research in Social Education*, 7(1): 21-42.

Giroux, H, A, (1979), Anthony Penna and William Pinar (eds.) Curriculum and Instruction (McCutchan, 1981), (Toward a New Sociology of Curriculum." In Henry Giroux, et.al. Curriculum and Instruction, op. cit, pp. 98-108.

Harb. M, (2017), Curriculum as a Discourse: Using Critical Discourse Analysis to Revive Curriculum Reconceptualists' Thought, Journal of Curriculum and Teaching, 6(1): 58-64.

Javadi Amoli, A, (2013), Shariat in the Light of Cognition, Qom: Esra [Persian].

Jessop, T, (2017), Critical curriculum design: theory and practice, Southampton: Solent University.

Khosravi, R, Sajjadi, M, (2011), An Analysis on the Critical Theory of Education and Its Implications for the Curriculum, Journal of Research in Curriculum Planning, 8(2): 1-14 [Persian].

Makarem Shirazi, N, (1975), Tafsir Nemoneh, Qom: Darolaslamyeh [Persian].

Maleki, H, (2017), Class discussions in Curriculum theories, Tehran: Allameh Tabataba'i University [Persian].

Mansoori, S, Karimi, M, H, Kowsary, M, Abedini Baltork, M, (2019), Critical Theory Impact on the Curriculum Studies Theorizing, Journal of Research in Curriculum Planning, 15(2): 62-74 [Persian].

Modarresi, F, (2017), Intuitive knowledge in the words of Shams Tabrizi, Journal of Classical Persian Literature, 8(2): 63-89 [Persian].

Mohammadi, H, Ekradi, E, (2016), Review and Critique of "Teachers as Transformatory Intellectuals" Theory in Henry Giroux's View point, Journal of Qualitative Research in Curriculum, 1(4): 100-120 [Persian].

Najafi, H, (2018), Textbook of Religion-based curriculum, Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute [Persian].

Najafi, H, Maleki, H, (2016), The Phenomenology Of The Specialists Lived Experience From The Impact Of Philosophy Of Critical Education Upon Design Of The

Curriculum Elements, 7th National Conference of Philosophy of Education Society of Iran [Persian].

National Curriculum of the Islamic Republic of Iran, (2011), Tehran: Supreme Council of Education [Persian].

Nicholls, D, (2010), Henry Giroux: neoliberalism's nemesis', the encyclopaedia of informal education. [<http://infed.org/mobi/henry-a-giroux/>].

Nisbet, K, (2010), Critical Thinking in Our Classroom: A Response to Henry Giroux's Curriculum Theory, Textual Authority, and Teachers as Public Intellectuals, A Canadian Curriculum Theory Projects.

Offorma, G, C, (2016), Integrating Components of Culture in Curriculum Planning, International Journal of Curriculum and Instruction, 8(1): 1-8.

Sajjadi, M, (2001), Moral Education From the perspective of Postmodernism and Islam, Quarterly Journal of Applied Issues in Islamic Education, 1(2): 47-90 [Persian].

Salehi, A, (2014), Explanation of Henry Giroux's Critical Theory and its Pedagogical Implications, Journal of Research in Philosophy of Education, 1(1): 81-95 [Persian].

Shekari, A, Ahmad Abadi Arani, N, Fatahi, N, (2014), Border Education with emphasizing on Giroux's educative implications in revolutionists of Education, Journal of Foundations of Education, 4(1): 131-150 [Persian].

Sobhaninejad, M, Najafi, H, Ahmadabadi Arani, N, Abdolahyar, A, (2019), The Implications of the Multicultural Curriculum of Michel Foucault and Henry Giroux on the Reforming and Redesign of Elementary School Curriculum in Iran, Journal of Research in Curriculum Planning, 16(33): 1-19 [Persian].

Stanley, W, B, (1992), What Price Inclusion? philosophy of Education 1995. Alven neiman.ed (urbanooil philosophy of education society, 1-22).

Tabatabai, M H, (2007), Shia in Islam, Qom: Bustan Ketab [Persian].

Taheri Sarteshnizi, E, Azizkhani, A, (2011), A critical study on post modern view of man with regard to religious teachings, Journal of Religious Anthropology, 8(1): 35-64 [Persian].

Vafaei, R, Maleki, H, Alipur, M, (2017), Investigating the Position of Curriculum Elements in Postmodern Perspective and Criticizing it from Foundations of Islamic Education, Journal of Research in Islamic Education Issues, 25(35): 69-90 [Persian].

Zibakalam, F, Mohammadi, H, (2014), Henry Giroux Educational Ideas Critical Studies, Tehran: University of Tehran [Persian].