

دیدگاه انتقادی در برنامه درسی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۲/۲۰

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۶/۰۱/۲۵

نرگس سجادیه^۱

دیدگاه انتقادی: مبانی نظری

از منظر فلسفی، رویکرد انتقادی، بر تعبیر مارکسی از دیالکتیک هگلی استوار شده است. هگل (۱۹۷۷) با طرح ویژه ای از حرکت‌های سه ضربی - تز، آنتی تز و سنتز - که عنصر نفی در آنها نقشی اساسی دارد، جریان هستی و معرفت را بر آنها استوار ساخت. در این میان، مارکس با حفظ مؤلفه‌های اساسی دیالکتیک هگلی چون نقد، نفی، قطب‌های تضاد، ضرورت و کل گرایانه بودن ترکیب، تنها از بعد ایدئالیستی آن عبور کرد و آن را با نگاهی ماده‌گرایانه جایگزین نمود (مارکس، ۱۸۸۷، به نقل از باقری و همکاران، ۱۳۸۹). در عین حال، اندیشمندان این رویکرد، با سه اقدام مهم، در میراث مارکسی خویش نیز تعدیل‌هایی صورت داده‌اند؛ نخست اینکه بر رابطه نظر و عمل توجه کرده‌اند، دوم اینکه بر اساس این رابطه، رابطه‌ای تنگاتنگ میان فرهنگ و اقتصاد برقرار ساخته‌اند و در نهایت، به مسأله زبان نیم‌نگاهی داشته‌اند. این تعدیل، همچنان نقد از طریق نفی را باقی‌نگه داشته است.

نقد فلسفی در دیدگاه انتقادی، در دو مسیر منفی و مثبت صورت گرفته است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). مسیر منفی با سرمدمداری هورکه‌هایمر و آدورنو^۲ (۱۹۸۹)، تلاش می‌کند با برجسته سازی نفی در دیالکتیک هگلی، وضعیت عینی و فعلی را در مقابل آرمان ذهنی قرار دهد. در مقابل، موج مثبت، که بیشتر با اندیشه‌های هابرماس (۱۹۷۴) و اپل (۱۹۷۹)، شناخته شده، مفهوم نفی را به مفهوم تفاوت بسط می‌دهد و توصیه‌های ایجابی فراگیر نیز طرح می‌کند.

دیدگاه انتقادی: مفروضات اساسی

در حیطه برنامه درسی، مکتب انتقادی بیشتر به صورت جریانی نقاد مطرح شده است. این رویکرد، تعلیم و تربیت را همزاد و همراه نظم حاکم اجتماعی می‌داند. از سوی دیگر، سه مفروض اساسی این دیدگاه، نظام تربیت را به سبب این همراهی، مورد نقد و طعن قرار می‌دهد؛ مفروض نخست نظام اجتماعی، سیاسی، اقتصادی موجود را ناعادلانه می‌داند و ویژگی آنرا سلطه می‌خواند (ژیرو، ۱۹۸۱ a و b). مفروض دوم منشاء این نابرابری‌ها را در سازوکارهای اجتماعی می‌کاود و مفروض سوم، معتقد است مردم تحت ستم، به گونه‌ای ناخودآگاه و غیرارادی و از طریق سازوکارهای اجتماعی، در تداوم این نابرابری و بی‌عدالتی مشارکت دارند (ویندشیل^۳ و ژوزف^۴، ۲۰۱۱).

دیدگاه انتقادی تلاش می‌کند تا این بی‌عدالتی تدام یافته را با طرح شعارهایی خاص مورد نقد قرار دهد و روزه‌هایی به سوی رهایی و عدالت بگشاید. در ادامه این شعارهای سلبی و ایجابی را مورد واکاوری قرار می‌دهیم.

"مدرسه، ابزاری برای بازتولید نظام اجتماعی": در گام نخست، مدافعان رویکرد انتقادی، با برهان‌های مختلف تلاش می‌کنند تا با استفاده از تعبیر مارکسی از ابرساختارها^۵، سازوکار بازتولید در برنامه درسی را افشا کنند (پاینار^۶ و همکاران، ۱۹۹۶). از جمله باولز^۷ و جینتیز^۸ (۱۹۷۶) نظام رسمی تعلیم و تربیت را از جمله عوامل مؤثر فرهنگی می‌دانند که روابط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی موجود را ابقا می‌کند. از سوی دیگر اپل (۱۹۷۹ a، b) و ژيرو (۱۹۸۱ a، b) به دفعات بر این نکته تأکید می‌ورزند که مدرسه در حال بازتولید طبقات کارگری در جامعه است.

n.sajadieh@gmail.com

۱. هیأت علمی گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

2. T. Adorno

3. M. Windschitl

4. P.B. Joseph

۵. ابرساختارها، همان ساختارهای نهادینه اجتماعی پنهانی‌اند که دست اندرکار بازتولید نظم حاکم‌اند.

6. W. F. Pinar

7. S. Bowles

8. H. Gintis

"ایدئولوژی نوعی آگاهی کاذب، ساخته‌ی نظام سلطه برای سرکوب ندهای اصلاح طلبانه": در گام دوم، رویکرد انتقادی، تلاش می‌کند تا ایدئولوژی حاکم بر جامعه را فروشکند. در این دیدگاه، ایدئولوژی، نوعی آگاهی کاذب است که توده مردم را نسبت به نظام اجتماعی و عادلانه بودنش متقاعد ساخته است. آلوتسر^۱ (۱۹۷۱) و اپل (۱۹۷۹b) با برجسته سازی این مفهوم در بافت برنامه درسی، تلاش می‌کنند تا سازوکارهای تکوین آن را افشا کنند، آن را فروشکنند و در نهایت، نوعی آگاهی رهایی بخش بیافرینند. ژيرو (۱۹۸۳) مفهوم آلوتسری ایدئولوژی را در بافت برنامه درسی باز معنا می‌کند و همه مناسک، کنش‌ها و رویه‌های اجتماعی موجود در کار روزمره مدارس را ظهورهای مختلف ایدئولوژی به شمار می‌آورد که همه، در پی سرکوب خودآگاهی و میل به تغییر در دانش‌آموزانند.

"مدارس به منزله بانک‌ها یا کارخانه‌ها": در گام سوم، رویکرد انتقادی برای روشنگری افراد، از استعاره سازی برای نظام تربیت و مدرسه بهره برده است. از جمله فریره با استعاره تربیت بانکی، به بازتوصیف مدرسه سنتی می‌پردازد و معتقد است در این نوع از مدرسه، دانش به عنوان موهبتی فرض می‌شود که کسانی که خود را دانشمند می‌دانند آن را به افرادی عطا می‌کنند که از نظر آنها، فاقد آنند (فریره^۲، ۱۹۹۰، ص ۵۸). همچنین اپل و کینگ^۳ (۱۹۸۳) با بکارگیری استعاره‌ی کارخانه برای مدارس موجود، معتقدند در این مدرسه‌ها، دانش‌آموزان چون تولیداتی نگرسته می‌شود که به طور خاص، برای مشارکت در نیروی کار تربیت می‌شوند.

"برنامه درسی پنهان، دست اندر کار بازتولید اجتماعی در مدرسه": استعاره دیگری که در مفهوم پردازی های جدید در دامن نظریه انتقادی، جایگاه ویژه‌ای دارد "برنامه درسی پنهان" (ژيرو، ۱۹۸۳، اپل، ۱۹۷۵ و ۱۹۹۰؛ مک لارن، ۱۹۸۹) است. به اعتقاد مک لارن (۱۹۸۹، ص ۱۸۳-۱۸۴)، برنامه درسی پنهان شامل راه‌های ضمنی ساخت و انتقال دانش و رفتار است که به صورت ضمنی دانش‌آموزان را وادار می‌سازد تا با ایدئولوژی‌های حاکم به سازگاری برسند و فعالیت‌های اجتماعی آنها را با عناصری چون اقتدار و اخلاق محدود می‌سازد.

"مدرسه جایگاه مقاومت نه بازتولید": این شعار پس از ظهور جنبه‌های ناامیدی در رویکرد انتقادی و برای تعدیل شعار نخست توسط ژيرو (۱۹۸۳)، آنیون (۱۹۷۹) و اپل (۱۹۸۲) بکارگرفته شد. بر این اساس، نهاد تربیت باید در مقام نهاد مقاومت در برابر بازتولیدهای اجتماعی و انتشار ایدئولوژی‌ها مطرح باشد و جریان امور اجتماعی را دچار پیچش سازد.

"تدریس به منزله هنر و نه تکنیک": یکی از پایه‌هایی که مدافعان رویکرد انتقادی با تکیه بر آن، تلاش کرده‌اند تا پروژه تغییر و اصلاح را به پیش برند، معلمان و تدریس در کلاس درس بوده است. برای تعمیر این پایه، در درجه نخست، لازم است تدریس را از امری روزمره، تکنیکی و احاطه شده با رویه‌های استاندارد رها ساخت. از این رو، یکی از شعارهای مهم رویکرد انتقادی، تدریس به منزله هنر بوده است. این شعار در بافت برنامه درسی، بیش از همه توسط آیزنر^۴ (۱۹۹۲) بکار گرفته شده و در مرحله بعد، توسط مدافعان دیدگاه انتقادی - چون ژيرو (۱۹۹۳) - ترویج گردیده است.

"معلم به منزله نقاد فعال و روشنفکر تحول ساز نه تکنسین": ژيرو (۱۹۹۳، ص ۱۵) با طرح این شعار، معتقد است معلمان نباید به عنوان تکنسین‌های دور از مسائل روزمره و واقعی در کلاس در نظر گرفته شوند. آنها می‌توانند و باید نواندیشان تحول‌ساز^۵ و نقادانی فعال^۶ باشند که در شکل‌دهی برنامه درسی نقشی فعال ایفا کنند.

"محوریت گفتگو در کلاس": گفتگو یکی از شاه کلیدهای دیدگاه انتقادی برای گشودن قفل‌های طلسم شده بی‌عدالتی در جامعه و تربیت است. مدافعان این رویکرد - چون (فریره، ۱۹۹۳) - معتقدند معلمان باید با تحریک دانش‌آموزان به گفتگو و بحث، زنجیرهای پنهان سکوت را از ذهن‌های دانش‌آموزان بگشایند و زمینه را برای بحث و نقد اوضاع موجود فراهم آورند.

1. L. Althusser

2. P. Freire

3. N. King

4. E. Eisner

5. Transformative Intellectuals

6. Engaged Critics

فریره با طرح تربیت‌گفتگویی و مشارکتی، کوشیده است تا تمایز پدرسالارانه میان معلم و شاگرد را تا حدودی محو سازد (شعبانی، ۱۳۸۶) و در کلاس از معلم-شاگردان و شاگرد-معلم سخن بگوید.

در مجموع می‌توان گفت این شعارها، ابزارهای مفهومی لازم را برای نقد وضع موجود و تغییر و اصلاح آن فراهم می‌آورند.

برنامه‌های درسی مبتنی بر دیدگاه انتقادی: تلاش‌ها و برنامه‌ها

از حیث ایجابی که بخش نحیفی از دیدگاه انتقادی در برنامه درسی را تشکیل می‌دهد، تلاش‌ها و برنامه‌های معدودی قابل شماره است. در این بخش سه نمونه از این تلاش‌ها بیان خواهد شد:

یکی از این تلاش‌ها، برنامه‌های فریره برای آموزش بزرگسالان است که وی برای طبقه کارگر تدوین نمود. در این برنامه‌ها که در فاصله ۱۹۶۲ تا ۱۹۸۶ به کرات، اجرا شد، کارگران با تشکیل حلقه‌های بحث فرهنگی، به بحث‌های انتقادی در مورد مسائل اجتماعی می‌پرداختند. وی تلاش کرد تا با انتخاب موضوع‌های روز، آموزش را به زندگی آنها پیوند زند (مرجانی، ۱۳۸۶) و شکاف میان نظر و عمل را پر کند (هوکس^۱، ۱۹۹۳). او هدف این برنامه‌ها را آگاهی از قدرت، سواد انتقادی-تحلیلی، عدم هم‌نوایی با جامعه و خودساماندهی/خودآموزی می‌دانست (شور^۲ و فریره، ۱۹۸۷). محتوای بکاررفته در برنامه وی، موضوعاتی دارای ابعاد سیاسی-اجتماعی و قابل مناقشه بودند تا جریان گفتگو را در برنامه راه بیندازند.

تلاش دیگر، کتاب‌های درسی نگاشته شده توسط هارولد راگ^۳ در آمریکاست. این کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی برای کودکان و نوجوانان، در درون خود، دانش‌آموزان را مسائل مناقشه برانگیز سیاسی، اقتصادی و اجتماعی آشنا می‌ساخت و رویکردی گفتگومحور را دنبال می‌کرد (ویندشیل و ژوزف، ۲۰۱۱).

مدارسی نیز به صورت پراکنده تلاش کرده اند تا بر اساس انگاره انتقادی، به تدوین و اجرای برنامه درسی پردازند. مدرسه‌های لندر که در سال ۱۹۳۲ توسط هورتون^۴ تأسیس شد (ویندشیل و ژوزف، ۲۰۱۱) و مدرسه هارمونی در ایالت ایندیانا (پاینار و همکاران، ۱۹۹۶) در زمره این مدارس هستند. همچنین معلمانی چون بیگلو^۵ (۱۹۸۸) تلاش کرده‌اند تا کلاس‌های خود را به صورت انتقادی برگزار کنند و نابرابری‌ها را برای بچه‌ها ملموس سازند.

دیدگاه انتقادی در برنامه درسی: نقدها و چالش‌ها

با وجود استقبال از رویکرد انتقادی در محافل علمی و روشنفکری، این رویکرد در نظر و عمل با نقدها و چالش‌هایی نیز مواجه است. نخستین نقد وارد بر این دیدگاه برنامه درسی، سیطره نگاه منفی بر آن و ترویج نوعی ناامیدی در میان نسل جدید است (واردکر^۶ و میدما^۷، ۱۹۹۷). این نقد آنچنان پررنگ مطرح شده که مدافعان رویکرد انتقادی نیز در سال‌های اخیر با اذعان به آن، در تلاش بوده‌اند تا این فلسفه را به فلسفه‌ای امیدبخش تبدیل کنند (ژبرو، ۱۹۹۷ و مک لارن، ۱۹۸۹).

دومین نقد وارد بر این دیدگاه، عدم برخورداری از نظام ایجابی در برنامه درسی است. به اعتقاد آیزنر (۱۹۹۴) اندیشمندان انتقادی، بیشتر مایل به نشان دادن نقاط ضعف برنامه درسی موجودند تا ارائه نظامی جدید برای آن. از سوی دیگر، حضور فلسفه‌های مختلف حامی اقلیت - فمینیسم، چندفرهنگی و انتقادی - در مبانی نظری این دیدگاه، باعث شده تا احتمال ناسازواری نظری آن افزون یابد (ویندشیل و ژوزف، ۲۰۱۱).

علاوه بر این، تأکید این دیدگاه بر اتخاذ نگاه انتقادی نسبت به وضع موجود، می‌تواند نسل جدید را آنچنان در تقابل با نظام حاکم قرار دهد که دل‌بستگی‌های ملی آنها را نیز تضعیف نماید.

-
1. B. Hooks
 2. I. Shor
 3. Harold Rog
 4. Horton
 5. Bigelow
 6. W. L. Wardekker
 7. S. Miedema

چالش‌های پیش روی این دیدگاه نیز دو مورد اساسی را شامل می‌شود. دشواری نخست، پیچیدگی اجرای آن در عمل است؛ مقاومت یادگیرندگان برای به زیر سوال رفتن دانسته‌های کلیشه‌ای شان (الوود^۱، ۱۹۹۳ و شور، ۱۹۹۶)، مقاومت درونی معلمان و مدیران (لیو^۲، ۱۹۹۶) و مقاومت اداره کنندگان نظام رسمی آموزش و پرورش نسبت به نقد (شور، ۱۹۹۶)، مهمترین این پیچیدگی‌ها به شمار می‌روند.

دشواری مهم دیگر پیش روی این برنامه، پرسش از چگونگی همگامی آن با محتوای علمی مورد نیاز در برنامه درسی است. پرسش آن است که آیا این دیدگاه، می‌تواند برنامه جامعی را مبتنی بر خود سامان دهی کند؟ یا منجر به ایجاد برنامه‌ای مغفول در برنامه درسی خواهد شد؟ این برنامه، تسلط و خیرگی دانش‌آموزان به حوزه‌های مضمونی را در قلب اهداف خود قرار نداده است (فرانکشتین، ۱۹۹۲). علاوه بر این، دانش‌آموزان درگیر در بحث‌های انتقادی، ممکن است در برکناری از تلاش‌های معطوف به خلق دانش، اساساً از درک لذت خلق دانش باز بمانند (ویندشیل و ژوزف، ۲۰۱۱). این دو عامل، جامعیت این دیدگاه به عنوان دیدگاه برنامه درسی را با چالش مواجه می‌سازد.

منابع

- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی اجتماعی.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۳). آموزش و پرورش و انسان شدن: نظریه انتقادی پائولو فریره. نوآوری‌های آموزشی. ۸(۳). ۹۵-۱۰۶.
- مرجانی، بهناز (۱۳۸۵). نگره انتقادی در آموزش و پرورش. اندیشه‌های نوین تربیتی. ۲(۲). ۷۱-۹۰.
- خسروی، رحمت‌الله؛ سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۰). تحلیلی بر نظریه انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای برنامه درسی. ۴(۳۱). ۱۴-۱.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1989). *Dialectic of enlightenment*. Trans. E. B. Ashton. New York: Continuum.
- Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays*. London: New Left Books.
- Anyon, J. (1979). Ideology and United State history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3), 361-386.
- Apple, M. (1979a). Curriculum and reproduction. *Curriculum Inquiry*, 9(3), 231-252.
- Apple, M. (1979b). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Apple, M. (1982). *Education and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M., & King, N. (1983). What do schools teach? In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *Moral Education and the Hidden Curriculum: Deception or Discovery*. (pp. 82-99). Berkeley, CA: McCutchan.
- Bigelow, B. (1988). A new kind of classroom: Critical pedagogy in action. *Rethinking Schools*, 3(1), 4-5.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Eisner, E. (1994). *Educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Ellwood, C. M. (1993). Can we really look through out students' eyes? An urban teacher's perspective. *Educational Foundations*, 7, 63-78.
- Frankenstein, M. (1992). Critical mathematics education: An application of Paulo Freire's epistemology. In K. Weiler, & C. Mitchell, (Eds.), *What Schools Can Do: Critical Pedagogy and Practice*. (pp. 237-264). Albany: State University of New York Press.
- Freire, P. (1987). Letter to North American teachers. In I. Shor (Ed.). *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching* (pp. 211-214). Boynton, Cook. Heinemann.
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

1. C. M. Elwood
2. J. Lave



- Gay, G. (1995). Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy. In C. Sleeter & P. McLaren (Eds.) *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference* (pp. 155-189). Albany: State University of New York Press.
- Giroux, H. (1981a). Ideology, culture, and process of schooling. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. (1981b). Hegemony, resistance, and the paradox of educational reform, *Interchange*, 12(23), 3-26.
- Giroux, H. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1993). *Border Crossings: Cultural Works and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling, a Critical Reader*. Boulder, CO: Westview.
- Habermas, J. (1974). Theory and practice. London: Heinemann.
- Hegel, G. W. (1977). Phenomenology of spirit, Trans. A. V. Miller. Oxford: Oxford University Press.
- Hooks, B. (1993). Bell Hooks speaking about Paulo Freire- The Man, his work. In P. McLaren & P. Leonard (eds.). Paulo Freire: A critical encounter, London: Routledge.
- Jackson, P. (1970). The consequences of schooling. In N. Overly (Ed.), *The unstudied curriculum* (1-15). Washington, DC: ASCD, NEA.
- Joseph, P. B. & others (2011). *Cultures of curriculum*. New York: Taylor and Francis.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3, 149-164.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Pinar, W. F. & others (1996). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang Publishing.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Wardekker, W. L., & Miedema, S. (1997). Critical pedagogy: An evaluation and a direction for reformulation. *Curriculum Inquiry*, 27, 45-62.