

نگره‌ی انتقادی در آموزش و پرورش

دکتر بهناز مرجانی

marjani@tvoccd.sch.ir

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

چکیده

از روی‌کردهای اندیشه در زمینه‌ی آموزش و پرورش در دهه‌های گذشته که در ایران کمتر بدان نگریسته‌شده، پرورش انتقادی است. این روی‌کرد که بیش‌تر از دهه‌ی ۸۰ در کانون نگرش اندیشه‌مندان بوده، برگرفته از نگره‌ی انتقادی یا مکتب فرانکفورت است. در این دیدگاه، پرورش وابسته به دگرگونی‌های اجتماعی و سیاسی دانسته‌شده‌است و از این رو، در آن برنامه‌های درسی بر بررسی‌های اجتماعی و سیاسی پایه‌گذاری می‌شود. نگره‌ی انتقادی، آموزش و پرورش، بی‌طرفی دانش را نمی‌پذیرد و طرح انتقادی مسائل را در مدرسه‌ها، آشکارسازنده‌ی پیوند قدرت و دانش، و پی‌آمدهای آن می‌داند. پرورش انتقادی که در سال‌های گذشته بسیاری از آموزش‌گران و به‌ویژه رنگین‌پوستان بدان نگاهی ویژه داشته‌اند، برآیند نگره‌پردازی برخی از اندیشه‌مندان و فیلسوفان انتقادی در کشورهای گوناگون، به‌ویژه اروپا و امریکا است. این نوشتار، در کنار روشن ساختن پرورش انتقادی، به بررسی پرورش‌رهای بخش فریره، پرورش بنیادی ژیرو، و پرورش انقلابی مک‌لارن می‌پردازد. همچنین، چالش‌هایی که آموزش‌گران انتقادی در دوران جهانی شدن با آن روبه‌رو اند بررسی و این دیدگاه به‌کوتاهی ارزیابی می‌شود.

کلیدواژه‌ها: پرورش انتقادی؛ پرورش‌رهای بخش؛ پرورش بنیادی؛ پرورش انقلابی؛ فمینیسم؛ جهانی شدن؛

پیش‌گفتار

پرورش انتقادی^۱ که از نگره‌ی انتقادی^۲ و اندیشه‌های نومارکسیستی^۳ برگرفته شده‌است، دیدگاهی نوین به شمار می‌رود که در پی دگرگون ساختن پیوندها و مناسبات سلطه‌آمیز جوامع است. این دیدگاه بر این باور است که پیوند نظام پرورشی با ساختار اجتماعی و سیاسی، مدرسه را جایی برای پدیدآوری دانش انتقادی ساخته‌است و از این رو تلاش می‌کند تا با آشناسازی افراد با حقوق و پایگاه اجتماعی‌شان، آن‌ها را شهروندی انتقادی و کارآ برای دگرگون‌سازی شرایط سلطه سازد. در حقیقت، آموزش‌گران انتقادی با هدف استعمارزدایی از افراد تحت سلطه، ارزش‌های اجتماعی را در کلاس‌های درس نقد می‌کنند و با از میان برداشتن مرزهای رشته‌ئی اشکالی نو از دانش می‌آفرینند.

این نوشتار با هدف آشنا ساختن جامعه‌ی علمی و پرورشی کشور با اندیشه‌ئی نوین در قلمرو آموزش و پرورش فراهم آمده‌است. در واقع، اگر چه در سال‌های گذشته منابعی در زمینه‌ی نگره‌ی انتقادی به فارسی نوشته یا ترجمه شده‌است، ولی در آن‌ها بسیار کم به آموزش و پرورش پرداخته شده و از این رو، این گستره بسیار ناشناخته مانده‌است. بر این اساس، در این نوشتار تلاش شده‌است که در کنار بررسی کوتاه تاریخچه‌ی نگره‌ی انتقادی، برخی از دیدگاه‌های این نگره در زمینه‌ی آموزش و پرورش، یعنی پرورش رهایی‌بخش، پرورش بنیادی، و پرورش انقلابی، به ویژه در کشورهای امریکایی بررسی شود.

چشم‌انداز تاریخی

پرورش انتقادی روی‌کردی است که در دهه‌های گذشته و با اثرپذیری از اندیشه و نوشته‌های نومارکسیستی درباره‌ی نگره‌ی انتقادی پدید آمده‌است. نگره‌ی انتقادی از بانفوذترین مکتب‌های سده‌ی بیست به شمار می‌رود که ریشه در اندیشه‌ی مارکس^۴، فیلسوف و اندیشه‌مند سده‌ی نوزده دارد. این نگره برآیند چالش‌هایی است که درباره‌ی اندیشه‌های هگل^۵، مارکس، و فروید^۶ میان اندیشه‌مندانی پدیدآمد که در فرانک‌فورت گرد آمده بودند و از این رو مکتب فرانک‌فورت^۷ نام گرفت.

1. Critical Pedagogy

2. Critical Theory

3. Neo-Marxian

4. Marx, Karl Heinrich [1818-1883]

5. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich [1770-1831]

6. Freud, Sigmund [1856-1939]

7. Frankfurt School

مکتب فرانکفورت در سال ۱۹۲۳ از سوی وزارت آموزش و پرورش آلمان و با همکاری «بنیاد پژوهش اجتماعی»^۱ در شهر فرانکفورت پایه‌گذاری و سپس به دانشگاه فرانکفورت وابسته شد. نخستین اعضای این مکتب مانند هورک‌هایمر^۲، آدورنو^۳، بنیامین^۴ و مارکوزه^۵، در دهه‌ی ۱۹۲۰ به گردآوری و پدیدآوری گونه‌ئی از نگره‌ی مارکسیستی با نام نگره‌ی انتقادی پرداختند. با به قدرت رسیدن نازیسم در ۱۹۳۳ که سازمان این گروه را از هم پاشید، برخی از آنان به امریکا کوچ کردند و در بنیادی وابسته به دانشگاه کلمبیا^۶ کار خود را پی گرفتند. با پایان یافتن جنگ دوم جهانی، برخی از هواداران این مکتب به آلمان بازگشتند و دیگران همچنان در امریکا ماندند. سرانجام، در ۱۹۵۰، بار دیگر این مکتب در فرانکفورت پا گرفت. بدین سان، باید گفت اگر چه رویکرد به نگره‌ی انتقادی در امریکا روزافزون بود و گسترشی فراوان یافت، ولی آن را باید بیش‌تر اندیشه و نگرشی اروپایی شمرد.

نگره‌ی انتقادی از زمانی که با مکتب فرانکفورت آغاز شد تا کنون همواره تأکیدهای خود را دگرگون ساخته‌است. این نگره اگر چه یکی از مهم‌ترین اندیشه‌های مارکسیستی است، اما در آغاز از مارکس و مارکسیسم کلاسیک دور بود، تا آن که یکی از اندیشه‌مندان آن، یعنی هابرماس^۷، آن را ارزیابی و بازسازی کرد. هابرماس در بازسازی اندیشه‌های مارکس در پی آن بود که برداشتی از نگره‌ی فرهنگ و شناخت بی‌آورد که همچون شیوه‌ی اثباتی به روندهای زیربنایی یا اقتصادی کاسته نشود.

«هدف نگره‌ی انتقادی روشن ساختن گسترش سرمایه‌داری نو و نیز آوردن راه‌کارهایی است که از راه آن جامعه می‌تواند از روابط سلطه‌گری و بهره‌کشی رهایی یابد» (دنسی و سوسا^۸، ۱۹۹۲: ۱۶۶). نگره‌ی انتقادی، ناسازگار با دیگر گونه‌های مارکسیسم، شناخت‌شناسی^۹ را بسیار پرمایه می‌شمارد. این نگره که خود را نقطه‌ی برابر متافیزیک^{۱۰} و علم‌گرایی^{۱۱} می‌داند، بر این نکته پای می‌فشارد که گذشته از فعالیت در زمینه‌ی علوم طبیعی، فعالیت‌های خردورانه‌ی نگره‌ئی و اخلاقی نیز وجود دارد.

یکی از زمینه‌هایی که نگره‌پردازان انتقادی از آدورنو تا مارکوزه بدان نگریده‌اند، فرهنگ و آموزش و پرورش است. به باور آن‌ها، مهم‌ترین گونه‌ی سلطه، نه اقتصادی که

1. Institut für Sozialforschung (Institute for Social Research)

2. Horkheimer, Max [1895-1973]

3. Adorno, Theodor Wiesengrund [1903-1969]

4. Benjamin, Walter [1892-1940]

5. Marcuse, Herbert [1898-1979]

6. Columbia University in New York City

7. Habermas, Jürgen [1929-]

8. Dancy, J., & Sosa, E.

9. Epistemology

10. Metaphysics

11. Scientism

فرهنگی است و از همین رو، نیروهای آموزشی سودمندترین عناصر در مقاومت‌ها و دگرگونی‌های اجتماعی شمرده می‌شوند. در واقع، نخستین نگره‌پردازان پرورش انتقادی بر آن بودند که مارکسیسم اهمیت چندانی به نفوذ فرهنگ و رسانه‌های گروهی در تداوم سرمایه‌داری نداده‌است. آن‌ها بر این باور بودند که نگاه‌داشت شرایط سلطه‌ی ایده‌ئولوژیک، برای حقانیت و کارکرد بی‌دردسر روابط اقتصادی سرمایه‌دار مهم است. شهروندان در جامعه‌ی سرمایه‌داری، هم‌چون مصرف‌کننده، کارگر، و هم‌چنین برنده‌گان یا بازنده‌گان بازار اشتغال، باید دو چیز را بدانند: یکی جایگاه قانونی خویش در سازمان کارها، و دیگر سازگار ساختن خود با آن سرنوشت. نظام‌های آموزش و پرورش نیز از نهادهایی به شمار می‌روند که با زبان‌بازی درباره‌ی شایسته‌سالاری، از راه برگزاری آزمون، مهارت‌آموزی حرفه‌ئی، برنامه‌های آماده‌سازی برای دانشگاه، و مانند این‌ها، باورهایی مانند باورهای یادشده را گسترش می‌دهند و ریشه‌دار می‌سازند. پرورش انتقادی در حقیقت نمایان‌گر واکنش آموزش‌گران پیش‌رفت‌گرا در برابر چنین کارکردهای نهادینه‌شده‌ئی است. به سخن دیگر، از دیدگاه نگره‌ی انتقادی، آموزش و پرورش «تلاشی است که در درون نهادهای پرورشی و دیگر محیط‌ها انجام می‌شود تا دانش‌آموزان و آموزش‌گران پرسش‌هایی را پیش کشند درباره‌ی نابرابری قدرت، اسطوره‌های دروغین شایسته‌گی، و نیز شیوه‌هایی که نظام‌های باورمدار را به گونه‌ئی درونی می‌سازد که افراد و گروه‌ها از پرسش یا دگرگون‌سازی سرنوشت خود در زنده‌گی دست کشند.» (بوربولیس و برک، ۱۹۹۹: ۵۰-۵۱).

البته باید یادآور شد که اگر چه پرورش انتقادی دیدگاهی زاده و بالیده در سده‌ی بیست است، ولی عنصر انتقادی آن ریشه‌ئی دیرینه دارد و از پیشینه‌ئی هم‌چون تمدن برخوردار است. این واژه را در گذشته‌ی دور فیلسوفانی مانند سقراط^۲ و افلاتون^۳ در غرب، و هواداران کونفوسیوس^۴ و رهبران کیش‌های هندی در شرق نیز به کار برده‌اند. در غرب، ریشه‌های پرورش انتقادی در اندیشه‌ی انتقادی نهفته است که رد پای آن را تا سده‌ی هفده و در شک‌گرایی^۵ دکارت^۶ می‌توان یافت. امروزه نیز اثر آن در نگره‌های انتقادی گرامسکی^۷، ادبیات انتقادی و آموزش عمومی فریره^۸، و هم‌چنین خردورزی رهایی‌بخش و آموزش شهروندی ژیرو^۹ دیده می‌شود (چاو و دیگران^{۱۰}، ۲۰۰۳: ۲۶۰). اما هم‌چنان که کلنر^{۱۱} (۲۰۰۳) اشاره می‌کند، مفهوم و کاربرد نقد در اندیشه‌ها و دوره‌های گوناگون یک‌سان نبوده‌است؛

1. Burbules, N. C., & Berk, R.

2. Socrates [470 BC–399 BC]

3. Plato (originally Aristocles) [428/427 BC–348/347 BC]

4. Confucius (K'ung-fu-tzu) [551 BC–479 BC]

5. Skepticism

6. Descartes, René [1596-1650]

7. Gramsci, Antonio [1891-1937]

8. Freire, Paulo [1921–1997]

9. Giroux, Hanry A.

10. Chow, E. N. L., Fleck, C., Fan, G. H., Joseph, J., & Lyter, D. M.

11. Kellner, D.

چنان که نقد یونانی که نمونه‌ی آن در روش سقراطی دیده‌می‌شود، ریشه در زنده‌گی روزمره دارد و برای بررسی زنده‌گی اجتماعی، نهادهای آن، ارزش‌ها و باورهای چیره بر آن، و نیز اندیشه و کنش فردی به کار می‌رود؛ در حالی که در روشن‌گری، نقد نمایان‌گر انتقاد از مراجع قدرت و مشروعیت بخشیدن به دیدگاه‌های فکری و سیاسی است. نقد در دیدگاه کانت^۱ نیز نیازمند به پرسش کشیدن همه‌ی انگاره‌های استدلالی، اخلاقی، آیینی، زیبایی‌شناختی، و دیگر انگاره‌های چیره بود تا پیدا شود که آیا می‌توان آن‌ها را بر بنیانی درست استوار کرد و به آن‌ها مشروعیت بخشید؟

نگره‌ی انتقادی، برداشت هگلی نقد را پایه‌ی پیش‌رفت‌های آینده‌ی خود می‌سازد؛ بدین سان که بر نگرش‌های یک‌سویه خرده می‌گیرد و چشم‌اندازهای دیالکتیکی^۲ پیچیده‌تری را گسترش می‌دهد که ویژه‌گی‌های ستم‌کارانه یا دروغین یک نگرش را نادرست می‌شمارد و در کنار آن، سویه‌های سازنده و رهایی‌بخش‌اش را از آن خود می‌سازد. نگره‌ی انتقادی آموزش و پرورش نیز با بهره‌گیری از نقد مارکسی، نقد ایده‌ئولوژی را مهم می‌شمارد و موضوعی مانند آموزش و پرورش را در درون پیوندهای اجتماعی چیره و نظام اقتصاد سیاسی بررسی می‌کند (کنر، ۲۰۰۳: ۵۴).

پرورش انتقادی و روی‌کردهای آن

هم‌چنان که گفته‌شد، پرورش انتقادی دیدگاهی نوین در آموزش و پرورش به شمار می‌رود که در دهه‌های پایانی سده‌ی بیست نگاه بسیاری از آموزش‌گران و فیلسوفان را به خود کشاند. پرورش انتقادی با تکیه بر نگره‌ی انتقادی، پرورش را از دگرگونی‌های اجتماعی و انسانی جدایی‌ناپذیر، و نظام پرورشی و ساختار اجتماعی را دارای وابسته‌گی دوسویه می‌داند (میرلوحی، ۱۳۷۶: ۴۲). به سخن دیگر، فلسفه‌ئی که پرورش انتقادی آن را خاستگاه خود می‌داند، پیوند فرد و جامعه است که ریشه در دیدگاهی نومارکسیستی دارد (واردکر و می‌دما، ۱۹۹۷: ۴۷). دیدگاه انتقادی چنین پرسشی پیش روی می‌نهد که مدرسه بازتاب آینده، پیشینه، و خواست‌های چه کسانی است؟ در واقع، نگره‌پردازان پرورش انتقادی چنین استدلال می‌کنند که کارکرد مدرسه باید بر پایه‌ی فلسفه‌ئی عمومی باشد و این که چه‌گونه زمینه‌ئی ایده‌ئولوژیکی و نهادی پدید آید تا در آن تجربه‌ی قدرت‌دهی به اکثریت دانش‌آموزان ویژه‌گی آشکار آموزش مدرسه‌ئی گردد. به سخن دیگر، باید گفت پرورش انتقادی در پی آن است که پرسش‌هایی درباره‌ی پیوند میان پیرامون و کانون قدرت در مدرسه‌ها پیش کشد و

1. Kant, Immanuel [1724–1804]

2. Dialectical

3. Wardekker, W. L., & Miedema, S.

راهی برای بازخوانی تاریخ، همچون بخشی از پروژه‌ی بزرگ‌تر بازسازی قدرت و هویت، به‌ویژه در دامنه‌ی گفتمان‌هایی مانند نژاد، جنسیت، طبقه، و قوم جست‌وجو کند. در گفتمان پرورش انتقادی، منتقد کسی است که این اختیار به او داده‌می‌شود تا در جست‌وجوی برابری، انصاف، رهایی، و رستگاری برآید. منتقد نه تنها از توان شناسایی نابرابری برخوردار است، که به گونه‌ئی برانگیخته می‌شود که آن نابرابری را دگرگون سازد (بوربولیس و برک، ۱۹۹۹: ۵۱). بنا بر این، نگره‌ی انتقادی آموزش و پرورش سوییته‌ی تجویزی و حتا آرمان‌گرایانه دارد و از این رو، در پی نگره‌پردازی در این باره است که چه‌گونه آموزش و پرورش و به طور کلی زنده‌گی می‌تواند روش‌هایی دیگر برای وضع کنونی ارائه کند.

از آن‌جا که بنیاد این نوشتار بر نگرش اندیشه‌مندان پرورش انتقادی در کشورهای امریکایی است، برای آشنایی پیش‌تر با این دیدگاه، به بررسی پرورش انتقادی از دیدگاه پراوازه‌ترین اندیشه‌مندان این گستره، یعنی فریره، ژیریو، و مک‌لارن^۱ می‌پردازیم.

۱- پرورش رهایی‌بخش^۲

هر گونه کندوکاو در پرورش انتقادی را باید با بررسی اندیشه‌ی فریره که او را «نخستین فیلسوف پرورش انتقادی» نامیده‌اند آغاز کرد (مک‌لارن، ۲۰۰۰؛ کسینگ-استایلز، ۲۰۰۳). وی که نگره‌اش در آموزش و پرورش، نگره‌ی انقلابی یا رهایی‌بخش خوانده‌شده، با الهام از اندیشه‌ی مارکس، طرحی نو در آموزش و پرورش افکنده و با تأکید بر روش‌های انقلابی، جایگاهی ویژه را در میان آموزش‌گران و اندیشه‌مندان یافته‌است. اگر چه کانون نگاه فریره در آغاز سوادآموزی بزرگسالان در برزیل بود، اما بعدها به گستره‌ئی بزرگ از مسائل اجتماعی و آموزشی پرداخت. در حقیقت، فریره آغازگر جنبش ادبی برای رهاسازی ستم‌دیده‌گان، یعنی بزرگسالان نادار و ناتوان بود. او در کتاب *آموزش ستم‌دیده‌گان*^۳ (فریره، ۱۳۵۸) آنان را برمی‌انگیزاند که به گونه‌ئی انتقادی درباره‌ی تجربه‌های زنده‌گی روزمره‌ی خود گفت‌وگو و اندیشه کنند. وی که پیش‌تر در تبعید به سر می‌برد، با فراهم آوردن تجربه‌هایش در کشورهای گوناگون و به‌ویژه امریکای لاتین، نگره‌ی پرورشی خود را بر پایه‌ی ارزش‌های برابری و آزادی پدید آورد. این نگره پیوندی نزدیک با موضوع‌های ستم و پیکار دارد؛ به‌ویژه در روابط اجتماعی که بر سلطه‌ی ایده‌ئولوژیکی و نیز سلطه‌ی مادی متمرکز است. کارهای فریره در سال‌های پایانی دهه‌ی ۶۰ و آغاز دهه‌ی ۷۰ گسترش بسیار

1. McLaren, Peter

2. Liberatory Pedagogy

3. Kessing-Styles, L.

4. Pedagogy of the Oppressed

داشت، اما پس از افول نسبی در میانه‌ی دهه‌ی ۸۰ بار دیگر رخ نمود، آن‌چنان که بر همه‌ی اندیشه‌های پرورش انتقادی اثر گذاشت (کسینگ-استایلز، ۲۰۰۳).

بنیاد اندیشه‌ی فریره بر این است که آموزش و پرورش گذشته از آن که کنش دانستن شمرده‌می‌شود، کنشی سیاسی نیز به شمار می‌رود؛ زیرا یا آزاد می‌کند و یا رام می‌سازد، به همین رو «هیچ پرورشی خنثا نیست» (جکسون، ۱۹۹۷: ۴۶۲). او در کارهای خود از جداسازی نگرش و کنش پرهیز می‌کند، چرا که بر این باور است که همه‌ی کارهای پرورشی بر نگره‌ی پرورشی دلالت دارد. در واقع، ویژه‌گی کار فریره آن است که می‌کوشد تا از افراد استعمارزده، ستم‌کشیده، و منفعل، انسان‌هایی آزاده و فعال بسازد. او بر این باور است که برخورداری ستم‌دیده‌گان و فرودستان جامعه از آموزش و پرورش یکسان نیست و از این رو نباید چشم داشته باشند که پرورش را همچون هدیه‌ی از فرادستان و چیره‌گان دریافت کنند، که باید خودشان به آموزش خود بپردازند (کنر، ۲۰۰۳: ۵۵). این اندیشه، نشان‌دهنده‌ی باور ژرف فریره به توانایی ستم‌دیده‌گان برای کندوکاو و بررسی درست شرایط اجتماعی و سیاسی، و نیز مشارکت در یادگیری خود است.

از دیدگاه فریره، آموزش و پرورش بیش‌تر گونه‌ی تلقین، تحمیل، سازگاری با ارزش‌های چیره، و بازآفرینی اجتماعی است که در آن فرد برای سازش و پذیرش جایگاه ستم‌پذیری و فرمان‌برداری آموزش داده‌می‌شود. بنابراین، آموزش و پرورش ستم‌دیده‌گان باید ناهم‌سو با برداشت‌های چیره‌ی آموزش و پرورش، آموزش‌هایی انتقادی‌تر و رهایی‌بخش پدید آورد که هدف آن دگرگونی بنیادی اجتماعی باشد. از دیدگاه فریره، آموزش و پرورش به سان رهاسازی، جایگاهی برای دادوستد اندیشه‌ها فراهم می‌آورد که در آن فراگیران و آموزش‌گران می‌توانند اندیشه‌های آزاد و اختیارهای خود را در کار آورند. همچنین، جایگاهی است برای پیش‌رفت توان‌مندی‌ها و شایستگی‌هایی که بدون آن‌ها به‌کارگیری قدرت ناشدنی است. در حقیقت، اختیاردهی هم ابزار و هم پی‌آیند چنین آموزش و پرورشی است.

فریره درباره‌ی سخن انسانی بر این باور است که بدون اندیشه، زبانی نمی‌تواند باشد، و بدون جهان پیرامونی و دلالت بر آن، زبان و اندیشه‌ی نیز نخواهد بود. بنابراین، سخن انسانی چیزی فراتر از واژه‌گان تنها، یعنی سخن و کنش است. این آموزگار برزلی می‌گوید هنگامی که ما آموزش و پرورش را کنش دانستن می‌دانیم، در واقع، از آمیخته‌گی دانستن داددهنده که بیش‌ترین است با دانستن یادگیرنده که کم‌ترین است، یعنی آمیزه‌ی برآمده در گفت‌وگو پشت‌بانی می‌کنیم (فریره، ۱۹۹۸: ۴۹۶). از این رو، وی نگاه خود را به سوی روش گفت‌وشنود می‌گرداند و بر این باور است که آموزش‌گر تنها به شاگردان‌اش یاد نمی‌دهد، که

1. Jackson, S.
2. Kellner, D.

خود نیز از آن‌ها یاد می‌گیرد؛ و گر نه، آموزش گونه‌ئی سپرده‌گذاری خواهدشد که در آن شاگردان سپرده‌پذیر و آموزش‌گر سپرده‌گذار است؛ و این، مفهوم «بانکی» آموزش است (فریره، ۱۳۵۸:۶۵). او با تأکید بر طرح مسئله در آموزش، بر این باور است که پرورش بانکی سد راه نوآوری دانش‌آموزان خواهدشد؛ در حالی که پرورش بر پایه‌ی طرح مسئله آشکارسازی پیایی واقعیت را در پی خواهدداشت و دانش‌آموزان به هشیاری‌ئی انتقادی دست خواهندیافت. به گفته‌ی مک‌لارن، شیوه‌ی آموزش فریره همواره از سوی گروه‌های گوناگون اجتماعی نگریده‌شده‌است که هر یک خوانشی ویژه از آن دارند. پیش‌رفت‌گرایان آزادی‌خواه^۱ به انسان‌گرایی^۲ او، و مارکسیست‌ها و نومارکسیست‌ها به سویه‌ی کارکرد انقلابی و پیشینه‌ی کار او با نظام‌های انقلابی نگریده‌اند. آزادی‌خواهان چپ به آرمان‌گرایی انتقادی او دل‌بستگی نشان می‌دهند و حتا محافظه‌کاران بر تکیه‌ی او بر اخلاق انگشت می‌گذارند (مک‌لارن، ۱۳۷۶:۷۱).

بر روی هم، باید گفت پژوهش و بررسی دیدگاه فریره درباره‌ی آموزش و پرورش، سه محور بنیادی را در کار وی آشکار می‌سازد:

- ۱- تکیه بر گفت‌وشنود در کلاس که نیازمند توجه هر دو سوی گفت‌وگو است.
- ۲- نگاه ویژه به آموزش ستم‌دیده‌گان، یعنی کسانی که به گونه‌ئی سنتی، سخن و نگرشی نداشته‌اند.
- ۳- بنیان‌گذاری کارهای پرورشی بر تجربه‌ی گذشته‌ی فراگیرنده‌گان.

ب- پرورش بنیادی^۳

ژیرو از دیگر اندیشه‌مندان نگره‌ی انتقادی است که دیدگاه‌های پرورشی او نگره‌ی بنیادی نامیده‌می‌شود (جک‌سون، ۱۹۹۷:۱۰). او بر این باور است که آموزش‌گران و کارشناسان فرهنگی، امروزه نیازمند زبان سیاسی و پرورشی نو اند که با کمک آن بتوانند به زمینه‌های تغییر و نیز مسائلی بپردازند که جهان دوچار آن است؛ جهانی که در آن، سرمایه یک‌پارچه‌گی بی‌سابقه‌ئی در منابع، اعم از فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، علمی، نظامی، و فن‌آورانه پدید می‌آورد تا شکل‌هایی نیرومند و گونه‌گون از سلطه را در کار آورد. وی می‌گوید اگر آموزش‌گران بخواهند با نیروی فزاینده‌ی سرمایه‌داری جهانی، هم از دیدگاه سیاست‌زدایی و هم سلب اختیار، رویارو شوند، باید روش‌هایی پرورشی پدید آورند که محو تمایز میان آزادی‌های مدنی، اقتصاد بازار، و اقتصاد جامعه را مردود شمارد. این مسئله نشان‌دهنده‌ی گسترش گونه‌هایی از پرورش انتقادی است که می‌تواند از میان نگره‌های بنیادی هم‌چون

1. Liberal
2. Humanism
3. Radical Pedagogy

فمینیسم^۱، پسامدرنیسم^۲، نگره‌ی انتقادی، پساساختارگرایی^۳، و نومارکسیسم^۴ برگرفته شود که شاید در به چالش کشیدن جبهه‌های گوناگون نوآزادی‌خواهی^۵، و نیز باززایی سوسیالیسم مردم‌سالار^۶ و کاهش نرمش‌ناپذیری آن سودمند باشد. به باور ژیرو، این گونه سوسیالیسم، بنیانی برای به تصویر کشیدن زنده‌گی در فراسوی «جهان رویایی» سرمایه‌داری خواهد ساخت (ژیرو، ۲۰۰۴:۳۲).

ژیرو نیز هم‌چون فریره بی‌طرفی و رکود ایده‌ئولوژیک را از گستره‌ی 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 گونه‌ئی کار عملی و پیش‌بینی‌ناشدنی باشد، آموزش‌گران نه تنها باید به شیوه‌ئی انتقادی روش آموزش و متن‌های درسی را به پرسش کشند، که باید در برابر خواست‌هایی پایداری کنند که با دست آویختن به عینیت علمی یا جزمیت ایده‌ئولوژیکی در پی سیاست‌زدایی از آموزش و پرورش است (همان). به باور وی، پرورش انتقادی باید بر مرزهای رشته‌ئی سنتی که در واقع حد و مرزی برای سخن و اندیشه است چیره گردد. ژیرو درباره‌ی مدرسه‌ها چنین می‌گوید: «این مراکز می‌توانند حوزه‌های عمومی دموکراتیکی باشند که در برابر انواع سیاست‌های فرهنگی‌ئی که معطوف به توانمند ساختن دانش‌آموزان و افزایش امکانات بشری است تعهد دارند» (الیاس، ۱۳۸۲:۲۰۹). او هم‌چنین رویارویی و جدایی سیاست‌های فرهنگی پسامدرن و مدرن را نمی‌پذیرد و به آموزش‌گران انتقادی سفارش می‌کند که از دسته‌بندی مدرن/پسامدرن دوری گزینند؛ دسته‌بندی‌ئی که می‌گوید ما تنها می‌توانیم به فرهنگ یا به اقتصاد و نه به هر دو بپردازیم.

پ- پرورش انقلابی^۷

پرورش انقلابی را مک‌لارن در نوشته‌های خود برای روشن ساختن پرورش انتقادی مورد نظر خویش به کار می‌برد. وی هدف پرورش انقلابی انتقادی را بازسازی زنده‌گی همه‌گانی می‌داند که زیر تاخت و تاز اشتراکی‌سازی، خصوصی‌سازی، و تجاری‌سازی جهان کنونی است. او بر این باور است که پرورش انتقادی در کنار آن که در پی استعمارزدایی افراد تحت سلطه است، بر گسترش نهادهای اجتماعی انتقادی تکیه می‌کند و هم‌چنین، بنیاد مادی روابط اجتماعی سرمایه‌داری را مد نظر قرار می‌دهد (مک‌لارن و فرهمندپور^۸، ۱۳۷:۲۰۱). وی می‌گوید تکیه‌ی پرورش انتقادی بر گروه‌های وسیعی از مردم است که به این شناخت

1. Feminism
2. Postmodernism
3. Poststructuralism
4. Neo-Marxism
5. Neoliberalism
6. Democratic Socialism
7. Revolutionary Pedagogy
8. McLaren, P., & Farahmandpur, R.

رسیده‌اند که کل نظام بی‌ارزش است و باید به گونه‌ئی دگرگون شود که بازگوکننده‌ی خواسته‌ها و سود آن‌ها باشد.

از دیدگاه مک‌لارن، مدرسه‌ها باید مکان‌هایی برای پدیدآیی دانش انتقادی و نیز کارهای اجتماعی و سیاسی درآید. هر نهادی که ارزش آن را داشته‌باشد که «مدرسه» نامیده‌شود، باید دانش‌آموزان را آموزش دهد تا شهروندی انتقادی و عاملی پرکار برای دگرگون‌سازی اجتماعی شوند. مدرسه‌ها باید بیش از هر چیزی در تاریخ، وضع مادی و بیرونی جایگاه‌ها و روابط کاری را در سرمایه‌داری جهانی پیش کشند. هم‌چنین، باید زبان نقد و در کنار آن امیدواری را ارائه کنند. از این گذشته، مدرسه‌ها باید آرمان‌گرایی‌های گروهی را که در پدیدآوری برابری اجتماعی برای همه‌ی گروه‌ها و حذف احتمالی طبقه‌گرایی اجتماعی، نژادپرستی، جنسیت‌گرایی، و مانند آن دست دارند توان‌مند سازند (مک‌لارن، ۱۹۹۸: ۴۴۶).

بدین سان، تلاش برای آموزش و پرورش، به گونه‌ئی ریشه‌ئی با تلاش‌هایی در گستره‌ی بزرگ‌تر زنده‌گی اجتماعی و سیاسی پیوند دارد. تلاش‌هایی که آموزش‌گران را به سان فعالان مدرسه در بر می‌گیرد و می‌آزماید. از این رو، مک‌لارن در انتقاد از پسامدرنیست‌ها چنین می‌نویسد: «پسامدرنیست‌ها کانونی بودن پیکار طبقاتی را بسا که از یاد می‌برند، در حالی که پیکار طبقاتی سازوکاری فراگیر و برجسته است که جایگاه افراد و گروه‌ها را در بازآفرینی پیوندهای اجتماعی-بهره‌کشانه در نظام سرمایه‌داری استوار می‌کند». وی می‌افزاید: «اگر چه ذهنیت یا هویت فرد را نمی‌توان به منافع طبقاتی فروکاست، با این همه، ستم اجتماعی و بهره‌کشی اقتصادی پیوندی سراسر با پیشینه‌ی نژادی و روابط اجتماعی تولید دارد» (مک‌لارن و فرهمندپور، ۲۰۰۱). او هم‌چنین، همانند دیگر مارکسیست‌ها پیکارهای نژادی، قومی، و جنسیتی را پیرو پیکار طبقاتی نمی‌داند، بلکه بخت پیروزی پیکارهای دیگر را، بدون چیره شدن بر روابط تولید سرمایه‌داری اندک می‌شمارد. وی بر این باور است که پرورش انقلابی، ناهمانند با پرورش پسامدرن، بر سویی‌های مادی امکانات سازنده‌ی خود تکیه می‌کند و دانش را در روابط اجتماعی تولید درگیر می‌داند (مک‌لارن و دیگران، ۲۰۰۴). منظور مک‌لارن از مادی‌گرایی در این‌جا، دریافت روابط اجتماعی مادی، ساختار تضاد طبقاتی، و تأثیر دسته‌بندی اجتماعی نیروی کار است.

روی‌هم‌رفته، از بررسی دیدگاه‌های بالا می‌توان چنین دریافت که پرورش انتقادی از دیدگاه این سه اندیشه‌مند همانندی‌ها و ناهمانندی‌هایی دارد. همانندی‌های این دیدگاه‌ها را می‌توان

چنین برشمرد: نپذیرفتن بی‌طرفی دانش؛ تکیه بر وظیفه‌ی آن به رهاسازی انسان از جبرهای گوناگون؛ آموزش بر پایه‌ی زمینه و بافت، که بنا بر آن فراگیران با جای دادن گفتمان‌ها و مسائل در جایگاه‌های واقعی و نیز انتقال تجربه‌های خود به کلاس درس، آن‌ها را نقد و بررسی می‌کنند؛ و سرانجام، تمرکززدایی قدرت در کلاس که درآمدی برای به چالش کشیدن نظام سلطه و رفتن به سوی دگرگونی بنیادی اجتماعی شمرده می‌شود.

از مهم‌ترین ناهمانندی‌های این روی‌کردها نیز، می‌توان سوگیری تجویزی و عمل‌گرایانه‌ی فریره را در برابر دو نگره‌پرداز دیگر نام برد. در واقع، فریره بیش‌تر به عمل در آموزش بها می‌دهد و در این باره دستورهایی نیز برای آموزش‌گران داشته‌است؛ در حالی که گفتمان‌ها و مسائلی که ژیرو و مک‌لارن به آن‌ها پرداخته‌اند بیش‌تر نظری و انتزاعی است. چنان که کسینگ-استایلز (۲۰۰۳) از گور^۱ چنین آورده‌است: دو گونه پرورش انتقادی یا دست‌کم دو لایه‌ی جداگانه در درون پرورش انتقادی وجود دارد. فریره نماینده‌ی آن لایه‌ئی از پرورش انتقادی است که پیشنهادها و نمونه‌هایی شناخته‌شده از روش پرورشی خود به دست می‌دهد و هدف آن کمک به دیگر آموزش‌گران است. گور این لایه را کمک‌کننده به آموزش و پرورش می‌داند، ولی بر آن است که دیدگاه ژیرو و مک‌لارن با بیان اندیشه‌های سیاسی انتزاعی مطرح می‌شود و نباید «پرورش انتقادی» خوانده‌شود، بلکه نام «نگره‌ی پرورشی انتقادی» برای آن‌ها بهتر است.

برنامه‌ی درسی در پرورش انتقادی

اندیشه‌مندان پرورش انتقادی می‌کوشند تا دانش‌آموزان را با برنامه‌ئی درسی که پشتی‌بانی می‌کنند در راستای هدف‌های نگره‌ی انتقادی هدایت کنند. از مهم‌ترین هدف‌های آموزش و پرورش انتقادی رشد خردورزی است. از این رو، آنچه جنبش اندیشه‌ی انتقادی بر آن تکیه می‌کند، زیربنا بودن مهارت‌های استدلالی در برنامه‌های درسی است و این که مهارت‌ها و گرایش‌های اندیشه‌ی انتقادی می‌تواند و باید یاددهی و یادگیری را در همه‌ی پایه‌های تحصیلی القا کنند. این مهارت‌ها هم‌چنین باید برای بررسی و کاوش وضع کنونی به کار رود. از این رو، فریره هدف بنیادی را گنجانیدن نقدهای اجتماعی و سیاسی زنده‌گی روزمره در کانون برنامه‌ی درسی می‌داند (کسینگ-استایلز، ۲۰۰۳). او بر این باور است که کاوش اجتماعی و سیاسی زنده‌گی باید بخش بنیادین برنامه‌ی درسی باشد. به سخن دیگر، آموزش و پرورش به جای انتقال دانش باید به دنبال تولید گروهی و اشتراکی دانشی باشد که بر واقعیت زنده‌گی دانش‌آموزان پایه‌گذاری شده‌است. بدین سان، برنامه‌ئی درسی که سفارش

1. Gore

می‌شود برنامه‌ئی است که در آن فرصت‌هایی برای شاگردان فراهم می‌آید تا گمانه‌ها را به پرسش کشند، روابط قدرت را دریابند، و با تمرکز گروهی به اندیشه‌ی انتقادی پردازند (دهلر، ولش، و لويس، ۲۰۰۱: ۵۰۰). برای این که شاگردان بتوانند درباره‌ی گمانه‌ها پرسش کنند، نه تنها باید در معرض موضوع‌هایی گسترده و گونه‌گون قرار گیرند، بلکه مهم‌تر از آن، باید در معرض برخوردهای انتقادی با آن‌ها نیز باشند.

ماس^۲ (۲۰۰۱) در پژوهشی در این باره می‌نویسد: «پرورش انتقادی برنامه‌های درسی پنهانی را که به اجتماعی شدن دانش‌آموزان در فرهنگ می‌انجامد، به چالش می‌کشد. این گونه پرورش، برنامه‌ئی درسی را که مروج انتقال بی چون و چرای دانش هم‌چون (سپرده‌های بانکی) است بر نمی‌تابد. در این شیوه، احساس آموزش‌گر به شاگرد، آئینی برای یادگیری شمرده می‌شود که پی‌آمد آن ارائه و تکرار طوطی‌وار درس‌ها است». وی با تکیه بر آموزش چندفرهنگی بر آن است که این گونه آموزش چشم‌اندازهای گروه‌های گوناگون را به برنامه‌ی درسی می‌افزاید. او می‌گوید: «آموزش چندفرهنگی روی‌کردی انتقادی به بررسی ناهم‌سانی‌ها در مدرسه و جامعه است. این نگرش، برنامه‌ی درسی و مشارکت در آموزش و پرورش و جامعه را به نقد می‌کشد. آموزش چندفرهنگی، دیدگاه سنتی به پرورش را به چالش می‌کشد، یعنی آن آموزش و پرورشی را که بر پایه‌ی یک فرهنگ و آن هم فرهنگ غربی، طبقه‌ی میانه، و پروتستانی بنیان گذارده شده است». ماس سفارش می‌کند که آموزش‌گران انتقادی در شیوه‌های تدریس خود عینک چندفرهنگی انتقادی را به کار گیرند؛ زیرا تنها از این راه است که می‌توان پرورش انتقادی را رویه‌ی مدرسه‌های دولتی ساخت و به آموزش‌گران اجازه داد که در دگرگون‌سازی یک‌پارچه‌ی آموزش و پرورش از تک‌فرهنگی به چندفرهنگی مشارکت داشته‌باشند (ماس، ۲۰۰۱: ۱۰).

دیدگاه اندیشه‌مندان پرورش انتقادی در زمینه‌ی آموزش‌های حرفه‌ئی نیز قابل توجه است. به باور آن‌ها، پرورش حرفه‌ئی هم باید پرورشی بر پایه‌ی بافت و زمینه باشد. ژیرو آموزش بنیادی را آموزشی میان‌رشته‌ئی می‌داند که نگرش و کنش را با هم درآمیزد. وی در انتقاد از وضع کنونی آموزش و پرورش می‌گوید: «امروزه، آموزش و پرورش به جای آن که برای دانش‌آموزان فرصتی برای یادگیری شیوه‌ی ساخت و اداره‌ی زندگی عمومی فراهم آورد، به گونه‌ئی روزافزون در حال حرفه‌ئی شدن است و به کالایی کاسته شده‌است که تنها به شماری از دانش‌آموزان امتیاز می‌دهد و برای دیگران مهارت‌آموزی صنعتی را در بخش خدمات فراهم می‌سازد؛ به‌ویژه، برای آن گروهی که به دلیل طبقه و نژاد خود در حاشیه جای گرفته‌اند (ژیرو، ۲۰۰۴: ۳۸). در حقیقت، ژیرو بر این باور است که هر پرورش

1. Dehler, G. E., Welsh, M. A., & Lewis, M. W.
2. Moss, G.

انتقادی باید تا اندازه‌ئی بر این انگاره بنیان نهاده‌شود که آموزش‌گران در برابر هر گونه تلاشی از سوی آزادی‌خواهان و محافظه‌کاران برای کاستن نقش‌شان در مدارس تا حد یک کاردان (تکنسین) یا نیروهای عمومی کم‌مایه، پایداری کنند. این سخن به معنای نادیده گرفتن پرورش حرفه‌ئی در دیدگاه انتقادی نیست، بلکه آن چه که بر آن تکیه می‌شود، هم‌چنان که فریره و ژیرو می‌گویند، آمیزش دانش نظری و کاربردی، و نیز آموزش حرفه‌ئی و عمومی است. به گفتاری روشن‌تر، از دیدگاه پرورش انتقادی، کلاس‌های حرفه‌ئی جای مناسب برای پژوهش‌های رهایی‌بخش است؛ زیرا در آن‌ها نوجوانان و جوانان می‌توانند خود را با هواداران حقوق کارگران، زنان، و سازمان‌دهندگان گونه‌های پروژه‌های اجتماعی که نگاه‌شان به حقوق کارگران و عدالت اقتصادی است، هم‌آهنگ سازند (لیکس، ۱۹۹۷: ۱۵). بر این اساس، کلاس حرفه‌ئی زمانی می‌تواند مناسب گفتمان‌های رهایی‌بخش باشد که در آن گفت‌وگوشنود جاری، و اندیشه و کنش به هم پیوسته باشد. چنان که فریره نیز در این باره می‌نویسد: «تا وقتی که در جامعه‌ی انقلابی، علم و تکنولوژی در خدمت آزادسازی مداوم و مردمی‌سازی باشد، آموزش علمی و فنی را نباید دشمن پرورش مردم‌گرایانه تلقی کرد» (فریره، ۱۳۵۸: ۱۹۲).

فرآیند یاددهی-یادگیری در پرورش انتقادی

در زمینه‌ی یاددهی و یادگیری نیز دیدگاه هواداران پرورش انتقادی جای درنگ دارد. آن‌ها یاددهی (تدریس) را بخشی از فرآیند پژوهش و نه پی‌آمد آن می‌دانند. این بدان معنا است که آموزش‌گران دیگر نمی‌توانند خود را در پشت مرزهای مفهومی میان آموزش و پژوهش پنهان سازند. روی‌کرد انتقادی، یادگیری را فرآیندی می‌شمارد که روشن‌سازنده‌ی پژوهش است و باید به شیوه‌ئی انتقادی با آن برخورد کرد (دهلر، ولش، و لويس، ۲۰۰۱: ۴۹۹). ژیرو (۲۰۰۴) نیز بر آن است که آموزش‌گران پیش‌رفت‌گرا باید به جای آن که آموزش و پرورش را کالا شمارند، تدریس خود را به سان منبعی نظری به کار گیرند که هم با مسائل گوناگونی که در درون و میان فضا، مکان، و بافت‌ها پدید می‌آید ساخته‌می‌شود و هم به آن‌ها واکنش نشان می‌دهد (ژیرو، ۲۰۰۴: ۳۶). در واقع این مکان‌ها و بافت‌ها کلاس‌های درس را با تجربه‌های زنده‌گی روزمره پیوند می‌زند.

بهترین شیوه‌ئی که اندیشه‌مندان انتقادی و به‌ویژه هابرماس و فریره بر آن تکیه می‌کنند، هم‌چنان که پیش از این نیز گفته‌شد، روش گفت‌وگو است. آن‌ها بر این باور اند که دانش و نگرش با گفت‌وگو ساخته‌می‌شود. گفت‌وگو روشی است که از راه آن شاگردان

و آموزش‌گران در کلاس درس با به‌کارگیری زبان (گفتاری و غیرگفتاری)، نماد، و تصویر با هم پیوند می‌یابند و بر یک‌دیگر اثر می‌گذارند. گفت‌وگوی مؤثر می‌تواند با پدیدآوری فضای مشترک و دریافت دوسویه در میان فراگیران و هم‌چنین میان فراگیران و آموزش‌گران، دادوستدهای اجتماعی و اندیشه‌ئی را برقرار سازد. در واقع، گفت‌وگویی که فریره از آن سخن می‌گوید چیزی فراتر از صحبت کردن و دادن اطلاعات به دیگران است. هدف بنیادی در گفت‌وگو، فراهم آوردن فضایی باز برای دیدگاه‌های گوناگون با پیوندسازی و تعامل است. بنابراین، گفت‌وگوی مؤثر نیازمند محیطی است که در آن شرکت‌کنندگان بتوانند به‌روشنی سخن گویند و بخواهند که به گونه‌ئی جدی به دیدگاه‌های دیگران گوش فرا دهند. گفت‌وگو کمک می‌کند که فرآیندهای یاددهی و یادگیری سازنده‌تر شود و مشارکت آموزش‌گران و شاگردان را به گونه‌ئی در پی داشته‌باشد که نقش‌های سنتی‌شان ثابت نباشد؛ یعنی آموزش‌گر در فرصت‌های مناسب یاد بگیرد و فراگیران یاد بدهند. برای نمونه، دانش‌آموز می‌تواند در هنگام گفت‌وگو و با ارائه‌ی دانش و تجربه‌ی شخصی خود نقش آموزش‌گر را بازی کند و بدین سان، گسترده‌گی و ژرفای بیش‌تری به مفاهیم نظری و متون کلاسی بدهد. فریره نقش آموزش‌گر را هم‌آهنگ‌سازی فرآیندهای پرورشی می‌داند. آموزش‌گران با راهنمایی گروه از راه فرآیندهای گفت‌وگو یادگیری را سامان‌دهی می‌کنند. آن‌ها شاگردان را وادار به پذیرش اندیشه‌های خود نمی‌کنند، بلکه به کندوکاو اندیشه‌ها یا دریافت‌های دانش‌آموزان می‌پردازند (الیاس، ۱۳۸۲: ۱۹۸).

نتیجه آن که گفت‌وگو می‌تواند فرآیندی حساسیت‌بخش و دوسویه باشد که به اهمیت دیگران در تعامل توجه دارد. این روش برای آموزش‌گران ابزاری است که می‌تواند دانش‌آموزان را هشیارتر سازد، آن‌ها را در گفت‌وگوهای کلاس وارد کند، و دیدگاه‌ها، تجربه‌ها، و اندیشه‌ی انتقادی‌شان را به گونه‌ئی کامل‌تر به آن‌چه در کلاس درباره‌ی آن گفت‌وگو می‌شود بکشاند. درباره‌ی فراگیران نیز گفت‌وگو می‌تواند در افزایش آگاهی آن‌ها از مسائل اجتماعی و پیوند میان اطلاعات سودمند باشد؛ چنان که دانش‌آموزان بتوانند دیدگاه‌ها، دل‌بسته‌گی‌ها، و نگرانی‌های خود را در میان دیگران بازگو کنند و بدین سان می‌توانند به اهمیت دانش شخصی خود و دیگران پی برند.

پرورش انتقادی و فمینیسم

از آن‌جا که اندیشه‌ی انتقادی بر هر گونه جداسازی و نابرابری خرده می‌گیرد، یکی از چیزهایی که به آن نگریسته می‌شود، برداشتن نابرابری‌ها در آموزش و پرورش دختران است که با دیدگاه‌های پرورشی فمینیسم نزدیکی دارد. پرورش فمینیستی زمینه‌ی پژوهش‌های

گوناگونی است که نگاه آن‌ها به فرصت‌های آموزشی، تجربه‌ها، و پیروزی زنان است. آموزش‌گران فمینیست مواردی هم‌چون ساختار نهاد آموزشی، معیارها و بنیادهای دانش، نقش زنان هم‌چون آموزش‌گر و پژوهش‌گر، و واکنش‌های دانش‌آموزان در برابر آموزش‌گران زن و آموزش‌گران فمینیست را بررسی می‌کنند (کرش، ۱۹۹۵). نگره‌های فمینیستی هم‌چنین پرسش‌هایی بنیادی درباره‌ی دانش پیش می‌کشند: این که چه کسی دریافت ما را از این که دانش چیست و چه پیوندی با روابط قدرت دارد، مشخص می‌کند.

باید یادآور شد که بیش‌تر پرورش‌های فمینیستی بر دیدگاهی از «دگرگون‌سازی اجتماعی» تکیه دارد و از همین رو است که فمینیست‌ها آموزش‌گران و اندیشه‌مندان پرورش انتقادی، به ویژه فریره و ژریو را اغلب نگره‌پردازانی می‌شمارند که کارشان به پرورش فمینیستی بسیار نزدیک است؛ زیرا آن‌ها نیز مانند فمینیست‌ها در پی آن اند که نظام‌های سلطه و ساختار اجتماعی دانش و قدرت را به چالش کشند و سرانجام، با پدیدآوری هشیاری و اندیشه‌ی انتقادی، دگرگونی ایجاد کنند (چاو و دیگران، ۲۰۰۳). از این رو، گروهی از آموزش‌گران انتقادی، به دلیل نزدیکی اندیشه‌هایشان به فمینیست‌ها، آموزش‌گران انتقادی فمینیستی نامیده شده‌اند. این گروه، یعنی آموزش‌گران انتقادی با روی‌کرد فمینیستی نیز، مانند دیگر آموزش‌گران انتقادی، وظیفه‌ی خود را پرداختن به مسائل قدرت، برابری، و اختیار در کلاس درس می‌دانند؛ با این تفاوت که جنسیت را هم به سان عاملی انتقادی به معادله می‌افزایند. به سخن دیگر، این آموزش‌گران نه تنها می‌پرسند که چه‌گونه می‌توانیم به دانش‌آموزان اختیار دهیم، بلکه این پرسش را هم پیش می‌کشند که جنسیت چه نقشی در اختیار دادن به دانش‌آموزان دارد؟ (کرش، ۱۹۹۵). بدین سان، می‌توان گفت نگره‌پردازان انتقادی و آموزش‌گران فمینیستی، همانندی‌هایی به ویژه در زمینه‌ی پیوند دانش و قدرت دارند.

پرورش انتقادی و جهانی شدن

بسیاری از نگره‌پردازان اجتماعی و سیاسی در کنار پژوهش و بررسی پدیده‌ی جهانی شدن، آن را برای برخی ناگزیر و آشفته‌کننده، و برای برخی دیگر کلید اقتصادی حیات‌بخش و توان‌مند شمرده‌اند. در این میان، دیدگاه نگره‌پردازان پرورش انتقادی نیز جای درنگ دارد. در اندیشه‌ی هواداران پرورش انتقادی، جهانی شدن نمایی ایده‌تئولوژیکی است که کارکردهای فراوان امپریالیسم را پنهان می‌دارد. به باور آنان، مفهوم جهانی شدن در طبقه‌ی مرفه، به گونه‌ئی مؤثر جای‌گزین امپریالیسم شده‌است تا در مورد ویژه‌گی جهانی سرمایه‌داری، به سان قدرتی فراگیر و خسته‌گی‌ناپذیر که به‌ظاهر هیچ دولتی توان رویارویی یا مخالفت با آن را

ندارد گزاره‌گویی کنند. از این گذشته، چنین فرهنگی به گونه‌ئی فریب‌کارانه چنین بازگو می‌کند که سرمایه‌داری دیگر وابسته به دولت نیست (مکلارن و فرهمندپور، ۲۰۰۱).

از دیدگاه پرورش انتقادی، جهانی شدن پیوندی ناگسستنی با سیاست نوآزادی‌خواهی دارد که در آن خشونت با پیوند زدن دوباره‌ی سرمایه و کار جایگاه خود را استوار می‌کند. این کار نیازمند پیروی بازتولید اجتماعی از بازتولید سرمایه، بر هم زدن بازار کار، جهانی شدن سرمایه‌ی جاری، سرچشمه گرفتن تولید از بازار کار ارزان، و تبدیل سرمایه‌ی محلی منظور شده برای خدمات محلی به سرمایه‌ی مالی برای سرمایه‌گذاری جهانی است (همان). مکلارن (۱۹۹۸) چالش‌ها و احتمال‌هایی را که آموزش‌گران انتقادی در عصر جهانی شدن با آن روبه‌رو اند، در ده محور مطرح و به آموزش‌گران سفارش کرده‌است که بدان‌ها توجه کنند. این محورها به کوتاهی چنین است:

- ۱- پرورش انتقادی باید ویژه‌گی تاریخی طبقات خود را بازتاب دهد، به گونه‌ئی که وضع چنان نشود که دست‌کم خواسته‌ی خود را نیازهای همه‌ی بشر شمارد.
- ۲- پرورش انتقادی باید به مسائل محلی و مخالفت‌های ویژه‌ی آن بافت یا زمینه بپردازد؛ اما هم‌چنین باید دقت کند که خود را تنها درگیر کارهای محلی نسازد.
- ۳- پرورش انتقادی باید همواره به نیازهای بنیادی بشر بپردازد، بدون آن که قربانی بنیادگرایی زیست‌شناختی یا گسترش نادرست و گرایش‌های قوم‌گرایانه‌ی نگره‌های بزرگ غربی شود که به گونه‌ئی انجام‌اندیشانه پایان‌های تاریخی یا فلسفی ویژه‌ئی برای شرایط انسان مانند «پایان تاریخ» یا «پایان ایده‌ئولوژی» می‌انگارند.
- ۴- پرورش انتقادی باید با انجمن‌های تجویزی هوش و روش‌هایی که در آن‌ها خرد به گونه‌ئی نابرابرانه پخش می‌شود، چنان که همواره به سرمایه‌داران سود برساند، در چالش باشد (یکی از پی‌آمدهای سیاسی تولید دانش، موجه نمایاندن آرای گروه‌های ویژه و اعتبار بخشیدن به آن‌ها در برابر آرای گروه‌هایی است که امتیازهای کم‌تری دارند).
- ۵- کارشناسان پرورش انتقادی باید در مسائل مربوط به «روش‌های تولید» بازنگری کنند تا آموزش‌گران بتوانند به دگرگونی از شیوه‌ی زنده‌گی روزمره‌ی صنعتی‌شده به زنده‌گی پساصنعتی و زمینه‌های کارشناسانه شدن نرمش‌پذیر در درون نظام سرمایه‌داری جهانی توجه کنند.

۶- پرورش انتقادی باید مخالف نابرابری‌های نژادی، جنسیتی، و مانند این‌ها باشد.

۷- پرورش انتقادی باید در کنار تلاش برای دستیابی به مردم‌سالاری سوسیالیستی^۱، برآوردن نیازهای بنیادی انسان را برای زیستن و رفاه در کانون نگاه خود داشته‌باشد.

- ۸- پرورش انتقادی باید دربردارنده‌ی سیاست‌های اقتصادی و پخش منابع، و نیز سیاست‌های شناخت، تأیید، و تمایز باشد.
- ۹- پرورش انتقادی باید در پی آرمان مردم‌سالاری^۱ ارتباطی^۱ در درون دیدگاه گسترده‌تر مردم‌سالاری سوسیالیستی باشد (به باور مک‌لارن در دوره‌ی سرمایه‌داری جهانی که آموزش به اصطلاح مردم‌سالار، عنوانی مسخره شده‌است، مفهوم مردم‌سالاری ارتباطی از دیدگاه یونگ^۲ می‌تواند آموزنده باشد. از دیدگاه او مردم‌سالاری تنها ثبت سلیقه‌های فرد در برگه‌ی رأی نیست، بلکه بیش‌تر با این نکته در ارتباط است که باید نسبت به سلیقه‌های فرد واکنشی انتقادی داشت و این نیازمند گذر از منافع شخصی به منافع گروهی، آن هم از راه بررسی دانش اجتماعی موجود در زمینه‌ی است که در آن فشار و اجبار نباشد).
- ۱۰- پرورش انتقادی باید سیاست‌های خود را با نگرش همه‌سویه به تجربه‌های پایدار و دیدگاه شناخت‌شناسی ستم‌دیده‌گان بازگو کند (تجربه‌های ستم‌دیده‌گان نباید نادیده گرفته‌شود؛ باید به آن‌ها فرصت اظهار نظر داد. پرورش بر پایه‌ی نگره‌ی انتقادی باید اطمینان یابد که صدای آن‌ها شنیده‌می‌شود).

جمع‌بندی و ارزیابی

مکتب فرانک‌فورت یا نگره‌ی انتقادی از مهم‌ترین نگره‌های سده‌ی بیست به شمار می‌رود که در دهه‌های نیمه‌ی دوم این سده نفوذ فراوانی در زمینه‌های گوناگون مانند فرهنگ و آموزش و پرورش داشته‌است. دیدگاه پرورشی پایه‌گذاری‌شده بر اندیشه‌ی انتقادی نوما رکیستی با تکیه بر پیوند دانش و قدرت، و نیز مردود دانستن دانش رها از ارزش، اندیشه‌ی نو در زمینه‌ی نگره‌ی علم پدید آورده‌است. این نگره با پیوند میان نظام‌های پرورشی و ساختارهای اجتماعی، می‌کوشد تا از راه آموزش و پرورش، وابستگی‌های موجود در نظام سلطه را به چالش کشد. از این رو، آموزش و پرورش و نهادهای پرورشی در این دیدگاه، نیروی دگرگون‌ساز وابستگی‌های اجتماعی و سیاسی به شمار می‌رود.

سویه‌های پرورشی نگره‌ی انتقادی از دیدگاه فریره، ثریو، و مک‌لارن، که در این نوشتار به آن پرداخته‌شد، هم‌چون دیگر دیدگاه‌های پرورشی از ویژه‌گی‌ها و نیز کاستی‌هایی برخوردار است که شاید یادآوری برخی از آن‌ها بتواند ارزیابی فشرده‌تری از این دیدگاه به دست دهد.

از مهم‌ترین ویژه‌گی‌های نگره‌ی انتقادی در آموزش و پرورش، از میان برداشتن مرزهای رشته‌ی و در هم آمیختن دانش و کنش است که می‌تواند دانشی نو بیافریند. این

1. Relative Democracy

2. Kim Dae Jung [1924-]

روی‌کرد نشان‌دهنده‌ی نگرشی فراگیر و کل‌گرا در شناخت‌شناسی است که گسترده‌گی نگاه به برنامه‌های درسی را در پی دارد. همچنین از دیگر نقاط مثبت پرورش انتقادی بایسته‌گی آگاهی بخشیدن به محرومان و ستم‌دیده‌گان و بنیادی شمردن نیاز آنان در برنامه‌های درسی است. به سخن دیگر، نخستین تلاش نگره‌پردازان پرورش انتقادی هدایت نظام آموزشی به سوی دل‌بسته‌گی و سود کسانی است که پیش از این جایگاهی تعیین‌کننده در آموزش و پرورش، به ویژه در جوامع سرمایه‌داری نداشته‌اند. بدین سان، آن‌ها آموزش و پرورش را به زنده‌گی واقعی دانش‌آموزان پیوند می‌زنند که این کار، سرانجام، مشارکت بیش‌تر فراگیران در یادگیری و سودمندی بیش‌تر آموزش و پرورش را در پی خواهد داشت.

اما با همه‌ی این ویژه‌گی‌ها که گرایشی گسترده را در برخی از کشورها به پرورش انتقادی در پی داشته‌است، این دیدگاه با کاستی‌هایی نیز روبه‌رو است که نباید آن‌ها را نادیده گرفت. برای نمونه، تکیه‌ی بیش از اندازه‌ی این دیدگاه بر خردورزی و ویژه‌گی‌های اجتماعی، یا به سخن دیگر سویه‌های خردورزانه و اجتماعی انسان است که می‌تواند کم‌توجهی و فراموشی سویه‌های دیگر پرورش را مانند پرورش عاطفی، اخلاقی، و دینی در پی داشته‌باشد. از این رو، نمی‌توان آن را نگره‌ئی آرمانی برای پرورش دانست. نگرش افراطی و یک‌سویه‌ی این دیدگاه را می‌توان در نگاه ویژه‌ی آن به پرورش ستم‌دیده‌گان نیز به‌خوبی دریافت. به سخن دیگر، اعتماد ژرف هواداران نگره‌ی انتقادی آموزش و پرورش و به‌ویژه فریره به توانایی ستم‌دیده‌گان، نمایان‌گر این پندار است که همه‌ی آن‌ها از دانش لازم در زمینه‌ی اجتماعی و سیاسی برخوردار اند و می‌توانند وضع کنونی را به‌درستی بررسی و تحلیل کنند؛ در حالی که دریافت روابط قدرت و به چالش کشیدن انگاره‌های کنونی، نیازمند آگاهی و شناختی گسترده است که دستیابی به آن برای فراگیران بسیار دشوار می‌نماید؛ زیرا رسیدن به آن به زمان و تلاش بسیاری نیاز دارد که به‌آسانی شدنی نیست.

از کاستی‌های دیگر این دیدگاه، تکیه‌ی آن بر نگره است. در واقع، از بررسی منابع موجود در این زمینه چنین بر می‌آید که پرورش انتقادی در مقام نگره بسیار گسترده، ولی در زمینه‌ی روش و کاربرد فشرده و کوتاه است. چنان که برخی از منتقدان یادآور می‌شوند که پرورش انتقادی تنها توانایی نقد دارد و مفهومی صوری از پرورش کودک به دست می‌دهد. این روی‌کرد بدون آن که بتواند دستورهایی کاربردی پیش روی نهد، دست‌اندرکاران پرورشی را با راه‌کارهای خودشان رها می‌سازد. این از بنیادی‌ترین کاستی‌هایی بود که درباره‌ی نگره‌ی انتقادی آموزش و پرورش، به‌ویژه در دهه‌ی ۱۹۸۰ در کشورهای اروپای غربی مطرح شد و هواداران آن را به چالش کشید. در آن زمان پرسش بنیادی این بود که آیا مفاهیمی فرانگره‌ئی مانند نقد، رهاسازی، درک، و کنش را می‌توان در راستای یک

الگوی پرورشی کامل و بی‌کم‌وکاست گسترش داد (وارده‌کر و می‌دما، ۱۹۹۷: ۵۳). البته همچنان که پیش از این گفته‌شد، به‌ظاهر دیدگاه‌های نگره‌پردازان در این زمینه ناهمانندی‌هایی با هم دارد؛ نگره‌ی فریره بیشتر کارکردگرایانه و تجویزی، و پرورش انتقادی از دیدگاه ژیرو و مک‌لارن بیشتر نظری و انتزاعی است.

نکته‌ی دیگر در این نگره، شیوه‌ی آموزش و یاددهی است. گفت‌وگو بهترین روش آموزش از دیدگاه آموزش‌گران انتقادی است که در آن نقش‌های سنتی آموزش‌گر و شاگرد دگرگون می‌شود و دادوستدهای اجتماعی و اندیشه میان آموزش‌گر و فراگیران به آفرینش دانش می‌انجامد. این روش، اگر چه مشارکت بیشتر دانش‌آموزان را در کلاس فراهم می‌آورد که ستایش‌برانگیز و ارزش‌مند است، اما آن چه که نباید نادیده گرفت، فاصله‌ی دانش، تجربه، و توان استدلال آموزش‌گر و شاگرد است که گفت‌وگوی دوسویه را دشوار می‌سازد. همچنین پرداختن سراسر زمان درس به گفت‌وگو درباره‌ی تجربه‌های شخصی دانش‌آموزان، می‌تواند دوری از هدف‌های پرورشی و دست نیافتن به آن‌ها را در پی داشته‌باشد. از این گذشته، در این روش چه‌گونه‌گی ارزش‌یابی آموخته‌های دانش‌آموزان هم بسیار مهم است که نباید آن را از یاد برد.

روی‌هم‌رفته، می‌توان گفت اگر چه نقدهایی بنیادی بر دیدگاه‌های پرورشی نگره‌ی انتقادی وارد است، اما همچنان که گفته‌شد این دیدگاه از سویه‌هایی مثبت نیز برخوردار است که نگرش به آن‌ها می‌تواند سودمند باشد. در واقع، پژوهش و بررسی درباره‌ی پرورش انتقادی، گذشته از آن که دست‌اندرکاران آموزش و پرورش کشور را با دیدگاهی نو آشنا می‌سازد، فرصت خوبی نیز برای پژوهش بیشتر در این زمینه و بررسی و نقد این نگره از سویه‌های گوناگون فراهم می‌آورد. همچنین، شناخت اندیشه‌های آمده در پرورش انتقادی، آموزش‌گران و کارشناسان آموزش و پرورش را بر آن خواهدداشت که بیش از پیش نگاه خود را به سوی بنیان‌های نظری و اعتقادی روش‌های پرورشی و نیز تصمیم‌هایی که در این زمینه می‌گیرند بگردانند.

منابع

- لیاس، ج. (۱۳۸۲). *فلسفه‌ی تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)*. برگردان ع. ضرابی. قم: مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- فریره، پ. (۱۳۵۸). *آموزش ستم‌دیده‌گان*. برگردان ا. بیرشک و س. داد. چاپ ۱. تهران: خوارزمی.
- مکلارن، پ. (۱۳۷۶). میراثی از امید و پیکار. برگردان پ. بابایی. *آدینه*، ۱۲۷، ۶۹-۷۱.
- میرلوحی، س. ج. (۱۳۷۶). دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر نظریه‌ی انتقادی. *تعلیم و تربیت*، ۴۹، ۲۷-۵۷.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relation, differences, and limits. In T. S. Popkewitz, & L. Fendler (Eds.), *Critical Theories in Education* (pp. 45-66). New York: Routledge.
- Chow, E. N. L., Fleck, C., Fan, G. H., Joseph, J., & Lyter, D. M. (2003). Exploring critical feminist pedagogy: Infusing dialogue, participation, and experience in teaching and learning. *Teaching Sociology*, 31(3), 259-275.
- Dancy, J., & Sosa, E. (Eds.) (1992). *A Companion to Epistemology*. New York: Basil Blackwell.
- Dehler, G. E., Welsh, M. A., & Lewis, M. W. (2001). Critical pedagogy in the 'New Paradigm': Raising complicated understanding in management learning. *Management Learning*, 32(4), 493-511.
- Freire, P. (1998). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 68(4), 480-498.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the Postmodern/Modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Jackson, S. (1997). Crossing borders and changing pedagogies: From Giroux and Freire to feminist theories of education. *Gender and Education*, 9(4), 457-467.
- Kellner, D. (2003). Toward a critical theory of education. *Democracy & Nature*, 9(1), 51-64.
- Kessing-Styles, L. (2003). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy*, 5(1). Retrieved 19 November 2006, from http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_1/03_keesing-styles.html
- Kirsch, G. E. (1995). Review: Feminist critical pedagogy and composition. *College English*, 57(6), 723-729.
- Lakes, R. D. (1997). *The New Vocationalism: Deweyan, Marxist, and Freirean Themes*. [Information Series No. 369]. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 136-150.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- McLaren, P., Martin, G., Farahmandpur, R., & Jaramillo, N. (2004). Teaching in and against the empire: Critical pedagogy as revolutionary praxis. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 131-153.
- McLaren, P. (2000). Paulo Freire's Pedagogy of Possibility. In S. F. Steiner, H. M. Krank, P. McLaren, & R. E. Bahruth (Eds.), *Freirean Pedagogy, Praxis, and Possibilities: Projects for the New Millennium* (pp. 1-22). New York: Falmer Press.
- Moss, G. (2001). Critical pedagogy: Translation for education that is multicultural. *Multicultural Education*, 9(2), 2-11.
- Wardekker, W. L., & Miedema, S. (1997). Critical pedagogy: An evaluation and a direction for reformulation. *Curriculum Inquiry*, 27(1), 45-61.