

بررسی و مقایسه عناصر برنامه درسی و مولفه‌های یاددهی - یادگیری از دیدگاه پائولو فریره و هنری ژيرو

رضا فضلعلی زاده^{۱*} و فروغ باقرزاده خداشهری^۲

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. کارشناس ارشد فیزیوتراپی دانشگاه بهزیستی و توانبخشی تهران، تهران، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر معرفی دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی است. تحقیق درصدد است با تکیه بر دیدگاه‌های پائولو فریره و هنری ژيرو، عناصر برنامه درسی و مولفه‌های یاددهی - یادگیری را استخراج، تحلیل و مقایسه نماید. مقاله به بررسی و مقایسه؛ مبانی فلسفی آموزش و پرورش انتقادی، اهداف تربیتی، روش تربیتی، نقش معلم و دانش آموز، محتوای آموزشی و ارزشیابی از دیدگاه فریره و ژيرو پرداخته است. روش تحقیق کیفی مبتنی بر شیوه تحلیلی - تطبیقی با اتکاء بر مدل جرج بردی است. تشابه و تفاوت دلالت‌های تربیتی تعلیم و تربیت انتقادی فریره و ژيرو مورد اشاره قرار گرفته و در پایان نقد هر یک آورده شده است. نتایج نشان داد؛ فریره به تعلیم و تربیت انتقادی مرتبط با توسعه آگاهی انتقادی توجه می‌کند و روش آموزش طرح مساله را برای رسیدن به هدف پیشنهاد می‌کند و ژيرو ادعا می‌کند که آموزش و پرورش ذاتا روندی سیاسی دارد و مدارس از طریق برنامه درسی پنهان، سلطه آموزشی را تحکیم و معلمان به عنوان روشنفکران تحول‌آفرین، محسوب می‌شوند. مقوله‌های؛ رهایی، نقد، دگرگونی، روشنگری، خرد و عمل متفکرانه محور نظریه‌پردازی‌های آن‌ها را تشکیل می‌دهد. متفکران تعلیم و تربیت انتقادی چون فریره و ژيرو با ارائه تحلیل‌هایی درباره موسسه‌ها و موقعیت‌های آموزشی، اصطلاحات و نظریه‌هایی مانند؛ سلطه آموزشی، آگاهی انتقادی، نظریه بازتولید، نظریه مقاومت، تعلیم و تربیت مرزی، برنامه درسی پنهان و تعلیم و تربیت رهایی‌بخش را ابداع کرده‌اند که در گفتمان‌های تربیتی معاصر به وفور یافت می‌شود.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۵، شماره ۱، پیاپی ۲۷
بهار و تابستان ۱۳۹۷
صص: ۷۹-۹۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۷/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۱/۲۳

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol. 15, No. 1, Serial 27

Spring & Summer
2018

pp.: 79-94

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، مولفه‌های یاددهی - یادگیری، نظریه انتقادی، فریره، ژيرو.

*Email: rezafazlalizadeh@yahoo.com

مقدمه

در تاریخ فلسفه و نظریه آموزش و پرورش، نظریه انتقادی^۱ از جمله نظریه‌های نوظهور است. در واقع نظریه پردازان انتقادی هم جهت با جنبش پست مدرن و در انتقاد به آموزش و پرورش رسمی به طرح مباحثی چون طبقه‌گرایی^۲، نژاد پرستی^۳ و تبعیض جنسی^۴ پرداخته‌اند [۱]. نظریه پردازان آموزش و پرورش انتقادی به تدوین دستور کاری برای بهره‌گیری از آموزش و تحصیلات برای توانمند ساختن کسانی که بر مقدرات خویش حاکم نیستند، دست‌یازیده‌اند [۲] و توجه اصلی آنان به مسائل اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی روز معطوف شده است. آموزش و پرورش انتقادی روشی است که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا منتقدانه جهان‌شان را درک کرده و به عنوان یک انسان در تغییر جهان خود دخالت‌سازنده داشته باشند. از این رو آموزش و پرورش انتقادی پیشنهادهایی را برای تغییر ارائه می‌دهد که گرچه نمی‌توان عیناً آنها را پیاده‌سازی کرد اما افراد با توجه به شرایط می‌توانند برای تغییر خود و جهان‌شان از آن استفاده کنند. همچنین این امکان را فراهم می‌آورد تا از شرایطی که منجر به سرکوبی انسان می‌شود، پرده برداشته شود [۳]. متفکران تعلیم و تربیت انتقادی با بهره‌گیری از تحلیل‌های نئومارکسیستی و همچنین روش انتقادی مکتب فرانکفورت مسائل جدیدی مثل روشننگری، آزادی، توانمندسازی، آگاهی و ... را در تعلیم و تربیت مطرح می‌کنند. متفکران تعلیم و تربیت انتقادی به پرسش از انتخاب، حفظ و انتشار حقایق که در مدرسه و دیگر نهاد فرهنگی می‌پردازد و این حقایق را دارای ساختی اجتماعی می‌داند که ممکن است علائق همه افراد و گروه‌های اجتماع را مد نظر نداشته باشد. در نظر این متفکران، مدرسه و تربیت رسمی به نوعی در نابرابری‌های اقتصادی، جنسی، فرهنگی و ... دست داشته‌اند و القای فرهنگ نظام سلطه به بازسازی جامعه و بازارهای سرمایه به نفع قدرت‌های حاکم پرداخته‌اند و فرهنگ ضعیف و اقلیت‌ها را به حاشیه رانده‌اند و وظیفه فیلسوف تعلیم و تربیت این است که به روشننگری این مسائل بپردازد و معلمان کمک کنند تا روابط قدرت-دانش را در فضای باز اجتماعی مورد بررسی قرار دهند و بتوانند کارکردهای برنامه‌های درسی نظام سلطه را نقد کنند. تفکر انتقادی به توانایی فرد برای تحلیل و ارزشیابی اطلاعات اطلاق می‌شود. متفکر انتقادی، پرسش‌های اساسی و مسائل را برمی‌انگیزد، آنها را به طور صحیح تنظیم می‌کند، به جمع

آوری و ارزیابی اطلاعات مرتبط می‌پردازد، طرح‌های انتزاعی را مورد استفاده قرار می‌دهد، با ذهن باز فکر می‌کند و با دیگران به طور اثربخش، ارتباط برقرار می‌سازد [۴].

تفکر انتقادی را می‌توان متشکل از دو قسمت «مهارت‌های انتقادی که همان مهارت‌های شناختی هستند» و «تمایل و نگرش انتقادی» دانست. مهارت‌های اصلی تفکر انتقادی شامل: تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط، توضیح و خودتنظیمی می‌شوند. تمایل به تفکر انتقادی نیز عبارت است از: گرایش در به کارگیری مهارت‌های تفکر انتقادی [۵].

از نمونه متفکران تعلیم و تربیت انتقادی میتوان افرادی مثل پائولو فریره، هنری ژیرو، مایکل اپل، پیتر مک لارن و ... را نام برد. ژیرو با تأثیر پذیری از فریره و مکتب انتقادی، گفتمان‌های جدیدی را وارد فلسفه تعلیم و تربیت و به تبع آن برنامه درسی می‌کند که الهام بخش بسیاری از مربیان و متفکران دیگر است. این پژوهش در پی آن است تا به تحلیل و تبیین عناصر برنامه درسی و مولفه‌های یاددهی - یادگیری از دیدگاه فریره و ژیرو بپردازد برای رسیدن به این هدف به تحلیل عناصری مانند اهداف تعلیم و تربیت، معلم، محتوای آموزشی و یادگیری، ارزشیابی که مبانی فلسفی برنامه درسی را تشکیل

می‌دهند می‌پردازیم. از آنجا که نظریه برنامه درسی مجموعه‌ای از بیانات مرتبط با هم است که از طریق مشخص کردن ارتباط میان عناصر برنامه درسی و هدایت فرآیند تدوین، استفاده و ارزشیابی از آن، به برنامه درسی معنا می‌بخشد بنابراین برای شناسایی نظریه برنامه درسی در آموزش و پرورش انتقادی لازم است ابعاد ذیل مد نظر قرار داده شود: آرمان‌های تربیتی، تلقی نسبت به فرآیند یادگیری، نقش معلم، نقش یادگیرنده، تلقی نسبت به فرآیند آموزشی و تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها.

سوال‌های پژوهش

- ۱- مبانی فلسفی در آموزش و پرورش انتقادی فریره و ژیرو در زمینه برنامه درسی چیست؟
- ۲- اهداف تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه فریره و ژیرو در آموزش و پرورش انتقادی چیست؟
- ۳- فریره و ژیرو چه روش/روش‌های آموزشی را پیشنهاد می‌کنند؟
- ۴- نقش معلم و دانش‌آموز در فرآیند آموزش از نظر فریره و ژیرو چیست؟

¹ critical Theory

² Classism

³ Racism

⁴ Sexism

می‌گیرد و رد و قبول فرضیه تحقیق در این مرحله امکانپذیر است [۷].

یافته‌ها

در اینجا به بررسی سوال‌های پژوهش پرداخته شده است: بررسی سوال اول پژوهش:

سوال اول پژوهش عبارت بود از اینکه « مبانی فلسفی در آموزش و پرورش انتقادی فریره و ژیرو در زمینه برنامه درسی چیست؟ ».

فلسفه پائولو فریره: وی از جمله افرادی است که در زمینه آموزش و پرورش انتقادی روش نوینی را پیشنهاد کرده و در اغلب موارد نیز عملاً به اجرای نظریه‌های خود پرداخته است. بنیادهای فکری او بر فلسفه‌های جدید نظیر پدیدارشناسی^۳، اگزیستانسیالیسم^۴، هگلیسم^۵ و مارکسیسم^۶ انسان‌گرا استوار است [۸]. وی از آموزش رسمی و سنتی انتقاد کرده آن را تعلیماتی منفی می‌داند که برای سرکوبی انسان‌ها خصوصاً در جوامع توسعه‌نیافته استفاده می‌شود و در آنها احترام به انسان نادیده گرفته می‌شود. فریره همچون اگزیستانسیالیست‌ها معتقد به یگانگی و آزادی فرد در برابر گروه است [۲]. فریره همانند پدیدارشناسان می‌خواهد تا دنیا را از دریچه تجربیات بلا واسطه و فوری روزمره نگریسته و در صدد دستیابی به آگاهی باشد [۹].

انسان از نظر فریره: فلسفه آموزش و پرورش فریره بر پیش فرض‌هایی انسان‌شناختی استوار شده است. فریره معتقد است «انسان بودن، همانا رابطه داشتن با دیگران و جهان است». از نظر وی ارتباط انسان با خود و جهان، ارتباطی انتقادی است. انسان مورد نظر فریره کسی است که هستی را به نقد می‌کشد و جایگاه خویش را در آن مشخص می‌کند [۸].

انسان مطلوب فریره انسان کارساز است که نقطه مقابل انسان منفعل (کارپذیر و سازش‌پذیر) است. انسان جهان را می‌شناسد و آن را با اقدام خود تغییر می‌دهد [۱۰]. نظر فریره بر این فرض استوار است که نقش وجودی انسان این است که به عنوان فردی ظاهر می‌شود که بر دنیای خود اثر می‌گذارد و آن را تغییر می‌دهد و از این طریق امکانات بیشتر و گسترده‌تری برای زندگی فردی و اجتماعی خویش فراهم می‌سازد [۱۱] وی مبدع گونه‌ای از آموزش است که آن را

۵- محتوای آموزشی مطلوب در دیدگاه فریره و ژیرو چه ویژگی‌هایی دارد؟

۶- ارزشیابی در آموزش و پرورش فریره و ژیرو چگونه صورت می‌گیرد؟

روش پژوهش

در این پژوهش نخست عناصر برنامه درسی و مولفه‌های یاددهی و یادگیری از دیدگاه فریره و ژیرو، توصیف و مقایسه شدند و سپس بر اساس آن دلالت‌های تربیتی و جایگاه هر یک در فرآیند پژوهش تربیتی از دیدگاه فریره و ژیرو مورد بررسی قرار گرفت. محتوای اسناد معتبر و مرتبط با موضوع پژوهش، تحلیل کیفی شدند از آنجا که برای تحلیل کیفی به عنوان یکی از رویکردهای کیفی پژوهش، روش‌های گوناگونی وجود دارد [۶]. در این پژوهش و برای مقایسه عناصر برنامه درسی و مولفه‌های یاددهی و یادگیری از روش تحلیل تطبیقی^۱ بهره گرفته شد. به باور ریوکس^۲، تحلیل تطبیقی ناظر بر مقایسه تحلیلی افراد، گفتگوها، گزاره‌ها، مجموعه‌ها، موضوع‌ها، گروه‌ها، یا دوره‌های زمانی است که شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها را آشکار می‌کند. در دانشنامه پژوهش کیفی [۶]، بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته» تلقی شده و چنین اشاره شده است که (در فرآیند تحلیل تطبیقی پیوسته، بخشی از داده‌ها همچون یک مفهوم یا یک گزاره، با دیگر مفاهیم یا گزاره‌ها، مقایسه می‌شود تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها آشکار شود. با جداسازی و مقایسه مفاهیم و گزاره‌ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می‌شود که نشان‌دهنده روابط گوناگون میان مفاهیم یا گزاره‌هاست. در این مقاله از روش تحقیق مطالعات تطبیقی جرج بردی استفاده شده است. برودی در جریان مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش چهار مرحله را مشخص کرده است که این مراحل عبارتند از: الف: مرحله توصیف ب: مرحله تفسیر ج: مرحله همجواری د: مرحله مقایسه. در مرحله توصیف پژوهنده باید به توصیف پدیده‌های تربیتی مورد تحقیق براساس شواهد و اطلاعاتی که از منابع مختلف به دست می‌آورد بپردازد. در مرحله تفسیر واری اطلاعات مرحله اول است در مرحله همجواری اطلاعات مرحله ۱ و ۲ طبقه‌بندی شده و کنار هم در جدول قرار می‌گیرد و در مرحله مقایسه تشابهات و تفاوتها مورد بررسی و مقایسه قرار

¹ Comparative analysis

² Rihoux

³ Phenomenology

⁴ Existentialism

⁵ Hegelism

⁶ Marxism

تقسیم می نماید. ژيرو ضمن نفی مدرنیته اجتماعی و زیباشناسی، جنبه سیاسی مدرنیته را می پذیرد:

۱) مدرنیته اجتماعی طبق گفته ژيرو دارای ویژگی هایی مانند آموزه پیشرفت، اعتقاد به امکان سود بخشی علوم و فناوری، توجه به زمان کمیت پذیر، پرستش منطق و پراگماتیسم است.

۲) زیبا شناسی مدرنیته از یک طرف بیان کننده سنت پیشرو (آوانگاردی) و مخالف ارزش های سرمایه داری است. از طرف دیگر بیان کننده «فرهنگ والا» و ممتاز علیه «فرهنگ عوام» است.

۳) حوزه سوم مدرنیته را «مدرنیته سیاسی» می نامد و به نظر او این حوزه به عنوان امکان انقلاب دموکراتیک است. او می خواهد پیوند با مدرنیسم را حفظ کند. همچنان که به طور مشابه به عوامل سیاسی پیشرفت گرای پسا مدرنیسم و فمینیسم را حفظ نماید. به نظر ژيرو مدرنیته زیباشناسی با مدرنیته اجتماعی برای ایجاد غرب محوری «فرهنگ برتر» سفید پوستی مدرنیسم که «منطق تسلط، فرو دستی و نابرابری» را مطرح می کند ترکیب می شوند [۱۳].

به نظر ژيرو دموکراسی و فضای عمومی دموکراتیک از دستاوردهای مثبت مدرنیته است مهمترین ایده آل طرح مدرنیته که ساخت یک «فضای عمومی دموکراتیک» است نیاز به دفاع قسمتی از گفتمان تعلیم و تربیت انتقادی دارد که شرط وجود جهان پسامدرن است. به نظر ژيرو ما نمی توانیم تعلیم و تربیت مدرن را یکسره مردود یا منفی بدانیم زیرا که مبحث نظری و عملی تعلیم و تربیت به شدت با زبان و مفروضات مدرنیسم تلفیق شده است. هر چند دیدگاه انتقاد گرای در پیوند با مارکسیسم بوده و این امر در بنیان گذاران اولیه انتقاد گرای آشکار تر است، ولی ژيرو به محدودیت ها و نقاط ضعف دیدگاه مارکسیستی در تعلیم و تربیت اذعان دارد [۱۴].

ژيرو هم منتقد نظام سرمایه داری و محافظه کاری است و هم برخی گرایش های نئو مارکسیستی در تعلیم و تربیت انتقادی را نقد می کند و آثار او با بهره گیری از منابع مطالعات فرهنگی، یکی از غنی ترین منابع تعلیم و تربیت انتقادی است. او تصویری دیالکتیک و پویا از قدرت، ایدئولوژی، فرهنگ، باز تولید، و مقاومت به دست می دهد.

بررسی سوال دوم پژوهش:

سوال دوم پژوهش عبارت بود از اینکه «اهداف تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه فریره و ژيرو در آموزش و پرورش انتقادی چیست؟».

اهداف تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه فریره در آموزش و پرورش انتقادی: فریره هدف از آموزش را بالا بردن

«آموزش ستمدیدگان» نام نهاده است، آموزشی است که با (و نه برای) ستمدیدگان در فرآیند تلاش مداوم برای بازیابی انسانیت آنان شکل می گیرد [۱۰]. برای پاسخ به سوال اول که مبانی فلسفه نظریه اوست، بر مبنای انسان شناختی او تاکید شده که به اجمال به قرار زیر است:

۱. انسان موجودی تاریخی است که نه تنها در جهان که با جهان نیز هست، یعنی علاوه بر تعامل با جهان که لازمه زنده ماندن است، به عنوان عامل نیز عمل کرده و دسته به تغییر جهان می زند.

۲. لازمه وجود تاریخی انسان، آگاهی است، نه فقط آگاهی از اشیاء، که آگاهی از نفس آگاهی.

۳. انسان کارساز (فاعل) یا کار پذیر (منفعل) است. انسان کارساز جهان را ساخته و باز آفرینی می کند و انسان کارپذیر از جهان اثر گرفته و با آن انطباق می یابد.

۴. انسان کارساز برای تغییر جهان تفکر و عمل را به هم می آمیزد و آگاهانه اقدام می کند.

۵. رابطه انسان با جهان رابطه انتقادی که جهان پیرامون خود را نقد کرده و فاعلی کارساز جایگاه خود را تعیین می کند.

۶. انسان موجودی در حال تکوین است که از نا تمام بودن خود آگاه است. بنابراین نیاز به آموزش مداوم دارد.

۷. انسان موجودی قابل احترام است بنابراین همگان موظفند انسان ها را از شرایط ضد انسانی رها سازند.

۸. آموزش ستمدیدگان تلاشی است برای بازیابی انسانیت به انسان ها که باید به کمک خود ستمدیدگان انجام شود.

فلسفه هنری ژيرو: تعلیم و تربیت پسا مدرن انعکاسی

از نظریات پسامدرن در تعلیم و تربیت است. ژيرو ضمن انتقاد از آموزش و پرورش حاکم کنونی که مبتنی بر آموزه های مدرنیته است دیدگاه «تعلیم و تربیت مرزی» را پیشنهاد می کند که تلفیقی از پسامدرنیسم، انتقاد گرای، فمینیسم و برنامه درسی نومفهوم گرای است. او معتقد است آموزش و پرورش ذاتا روندی سیاسی دارد از این رو باید به مدارس به عنوان حوزه های عمومی دموکراتیک نگریست جایی که منجر به شهروندی انتقادی می شود. ژيرو ضمن این که خود را طرفدار رویکرد پسامدرن می داند معتقد به تخریب و نابودی مدرنیته نیست. «ما معتقد نیستیم که پسامدرنیسم ارائه دهنده یک گسست شدید یا انقطاع از مدرنیته است. تعلیم و تربیت انتقادی انتخاب کامل میان مدرنیسم و پسامدرنیسم نیست» [۱۲].

ژيرو اعتقاد به نقد مدرنیته دارد و معتقد به نابودی آن نیست از این جهت مدرنیته را به سه جنبه «مدرنیته اجتماعی»، «مدرنیته زیباشناسی» و «مدرنیته سیاسی»

آگاهی می‌داند، وی پرورش آگاهی انتقادی را به عنوان هدف اصلی تعلیم و تربیت تأکید می‌کند. به عقیده او هیچ کس نادان مطلق نیست چنانکه عالم مطلق وجود ندارد. آگاهی سلطه آمیز ف‌جهل را مطلق می‌کند تا از آنچه اصطلاحاً «بی‌فرهنگی» می‌نامد، به نفع خود بهره برد [۱۰]. هر قدر فرد رابطه علی، معلولی میان پدیده‌ها را درست‌تر درک کند، فهم او انتقادی‌تر خواهد بود. فریره در مقابل آگاهی انتقادی از دو نوع آگاهی جادویی و ساده لوحانه (خام) نام می‌برد: در اولی پدیده‌ها بر فرد تفوق می‌یابند زیرا او از درک رابطه علی میان آنها ناتوان است و در دومی فرد ساده‌انگاره در کنترل واقعیات، خود را برتر دانسته و در نتیجه خود را در فهم آنها آنگونه که خوشایند است، آزاد می‌داند [۱۰]. فریره هدف از آموزش و پرورش را بالا بردن سطح آگاهی انتقادی فراگیران میدانند تا بتوانند آزادانه فکر کنند و نسبت به هر چیزی که در محیط اجتماعی و فرهنگی خود می‌بینند، نظر داده یا آنها را مورد انتقاد قرار دهند. فراگیران باید در مدارس علاوه بر آموزش خواندن، نوشتن، حساب کردن و آموزش‌هایی نظیر تاریخ، علوم و تعلیمات اجتماعی یاد بگیرند خود را بهتر شناخته و به ارزش‌های والای انسانی خود پی ببرند و منتقدانه برخورد کرده و بدانند که آن‌گونه زندگی کنند که شایسته آن هستند و بدانند که قادرند خود و جهان خود را آن‌گونه که می‌خواهند، تغییر دهند. لزوم آگاهی بخشی به ستمدیدگان و بنیادی شمردن نیاز آنان در برنامه‌های درسی و ویژگی آموزش و پرورش انتقادی فریره می‌باشد. وی آموزش و پرورش را به زندگی فراگیران پیوند می‌زند که باعث مشارکت بیشتر آنها در یادگیری و سودمندی بیشتر فرآیند تعلیم و تربیت را در پی خواهد داشت [۱۵]. فریره اعتقاد به آموزش و پرورش دارد که آگاهی فراگیران به جهان فعال را سبب شود نه منفعل و این از طریق فکر آزادانه میسر بوده و دائماً سوال کنند و با نگاهی انتقادی به آنچه یاد می‌گیرند معنا دهند [۱۶].

او آموزش و پرورش رهایی بخش را پیشنهاد می‌دهد تا از طریق آن افراد بتوانند خود را به عنوان آزمودنی در دنیا تفسیر کرده و قادر به بازسازی خود و دنیای پیرامون خود شوند. آگاهی انتقادی که هدف اصلی آموزش فریره است به شکل زیر قابل تبیین است:

آگاهی از قدرت^۱: فهم این که جامعه و تاریخ می‌توانند به دست انسان و گروه‌های سازمان یافته، ساخته و بازسازی

شوند.

سواد انتقادی^۲: رفتارهای تحلیلی تفکر که از سطح تقلید، اسطوره‌های سنتی، عقاید صرف و کلیشه‌های رایج گذر می‌کند و معنای عمیق هر حادثه، متن، تکنیک، روند، موضوع ف‌موقعیت یا تصویر را کشف می‌کند.

عدم هم‌نویسی با جامعه^۳: پس از شناخت و مبارزه با اسطوره‌ها، نقادانه ارزش‌های عقب مانده که در جامعه درونی شده بررسی و نقد می‌کند.

خود سازماندهی / خود آموزی^۴: فرد به ابتکار عمل برای تغییر مدرسه و جامعه به دور از روابط مستبدانه و غیر دموکراتیک، توزیع نامساوی قدرت و با شرکت در پروژه‌های تغییر اجتماعی دست می‌زند [۱۷].

به طور خلاصه اهداف اصلی تعلیم و تربیت از دیدگاه فریره عبارتند از:

- ۱) تربیت شهروندان متفکر و نقاد، فعال و مشارکت‌جو که بتوانند در سازماندهی واقعیات‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مشارکت کنند.
- ۲) بالا بردن سطح شناخت و آگاهی انتقادی (در مرحله اول آگاهی نسبت به خود به عنوان یک انسان کارساز و در مرحله بعد نسبت به جامعه)
- ۳) شناخت از جهان برای ساخت و تغییر آن و انجام عمل توأم با اندیشه برای تغییر وضعیت موجود.
- ۴) ایجاد آمادگی برای تحلیل مسائل سیاسی، اجتماعی و اقتصادی زندگی روزمره
- ۵) تلفیق نظریه و عمل در مراحل مختلف آموزشی
- ۶) آموزش نقد هر آنچه که با آن مواجه می‌شوند و نپذیرفته بی‌چون و چرای محتوای آموزشی.
- ۷) کسب آگاهی عمیق از نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌ها در جامعه.
- ۸) کسب مهارت گفتگوی دیالکتیکی درباره مسائل و موضوعات جامعه.

اهداف تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه ژیرو در آموزش و پرورش انتقادی: به نظر ژیرو هدف آموزش و پرورش کمک به افراد برای کسب دانش مورد نیاز به منظور کامیابی به عنوان یک شهروند است. تعلیم و تربیت به عنوان یک فرآیند تغییر، مردم را از ناتوانی درباره پذیرش مسوولیت رفتارهایشان می‌رهاند. از نظرگاه پسامدرنیسم انتقادی، فرآیند کسب دانش و معرفت، فرآیندی ایدئولوژیک است.

¹ Power awareness

² Critical literacy

³ Desocialization

⁴ Self-organization / Self-Education

ضروری هستند تقویت کنند [۱۹].

ژیرو اعتقاد دارد که مدارس از طریق برنامه درسی پنهان سلطه آموزشی را تحکیم می‌بخشند. هدف اساسی او در تعلیم و تربیت انتقادی روشن کردن کارکرد های مدارس از طریق گفتگو و درباره سیاست های فرهنگی و آموزشی، اندیشه ها، ایدئولوژی ها، قدرت، تاریخ، نژاد، جنسیت و ارتباط آنها با فرآیندهای مدرسه ای است. تعلیم و تربیت انتقادی در جهت حذف یا کاهش سلطه آموزشی حرکت می‌کند. ژيرو اعتقاد دارد که تعلیم و تربیت انتقادی تلاش دارد اهداف زیر را محقق سازد:

- ۱) شکل های جدید دانش را از طریق تاکید بر رد دیسپلین ها و خلق دانش «میان رشته ای» ایجاد کند.
 - ۲) سوالاتی در ارتباط با حاشیه نشینی و مراکز قدرت در مدارس طرح کند.
 - ۳) تفاوت های بین فرهنگ خاص و عام را بررسی کند.
 - ۴) به عنوان عامل تسهیل گری است که فراگیران را توانمند، انتقادی و فعال پرورش دهد.
- ژیرو اعتقاد دارد که تعلیم و تربیت انتقادی بر ۳ اصل استوار است که عبارتند از:
- الف) تاکید بر فرهنگ فردی یا تجربه زندگی.
 - ب) توسعه صدای انتقادی از طریق نگاه انتقادی به جهان و جامعه که از طریق گفتگو با دیگران اتفاق می‌افتد.
 - ج) تغییر جامعه به منظور برابری همه شهروندان از طریق مشارکت فعال در جامعه.
- به طور کلی دیدگاه های ژيرو را می‌توان در چند بند به شرح زیر بیان کرد:

- ۱) اخلاق باید محور کانونی تعلیم و تربیت باشد.
- ۲) دانش و مواد درسی نباید متونی مقدس و تغییر ناپذیر تلقی شوند.
- ۳) دانش انتقادی باید زمینه ایجاد دانش جدید را فراهم آورد و بتواند با ساخت شکنی و گذشتن از محدودیت های نظم موجود به نتایج تازه برسد.
- ۴) مفهوم ثابت فرد، یعنی این تلقی از انسان که ذات و ماهیتی ازلی، ابدی و تغییر ناپذیر دارد باید نوسازی شود و دانش آموزان باید بدانند که تبع سرشت سیال آدمی، حقیقت نیز همیشه و همه جا معنای واحدی ندارد.
- ۵) دانش آموزان باید همیشه به نحوه جدیدی از هویت و مناسبات اجتماعی فکر کنند.
- ۶) مطالعات فرهنگی باید به عنوان آموزش عمومی در مدارس تجویز شود.

برای روشن کردن باید رابطه مفروض بین دانش و نظم اجتماعی را بررسی و تعریف کرد. تعلیم و تربیت انتقادی بر این فرض استوار است که صورت های مختلف کسب معرفت درباره جهان، از طریق مجموعه ای از نظریه ها و توجیه های منطقی خاص، سازماندهی می‌گردد و دربردارنده موقعیت ویژه ای است. زیر ساخت هر توجیه و موقعیت مربوط به آن، مجموع خواسته هایی است که شیوه اندیشه افراد را درباره جهان باز می‌نماید. تعلیم و تربیت پسامدرن از تغییرات وسیع، حذف روابط مسلط قدرت و دانش و ایجاد جامعه ای که در آن دسترسی به اعمال دموکراتیک چند گانه ارزشی، روابط اجتماعی فردی و گروه های اجتماعی امکان پذیر است، حمایت می‌کند [۱۸].

روند سیاسی تعلیم و تربیت: از نظر مربیان پسامدرن برخلاف عقیده نظریه پردازان سنتی که آموزش و پرورش را موضوعی بی طرف (خنثی) می‌دانند تعلیم و تربیت، امری سیاسی است از این رو ژيرو براین باور است که: «تعلیم و تربیت نه تنها باید به وجود آورنده دانش تلقی شود، بلکه باید به وجود آورنده فعال سیاسی باشد. تعلیم و تربیت انتقادی به جای رد کردن زبان سیاست باید آموزش عمومی را با ضروریات یک دموکراسی انتقادی پیوند دهد. تعلیم و تربیت انتقادی باید با فلسفه ای عمومی که وقف اعاده رسالت اولیه مدارس است پر بار شود یعنی مدارس باید به مکان های تعلیم و تربیت انتقادی در خدمت آفریدن شهروندانی تبدیل شود که قادر به اعمال قدرت بر زندگی خود و به ویژه بر شرایط تحصیل دانش باشند».

مدارس به عنوان حوزه های عمومی دموکراتیک و

تربیت شهروندان انتقادی: به نظر ژيرو مدارس باید به جای تربیت اقتدار گرا و استبدادی، تربیت دموکراتیک و تربیت شهروندان انتقادی را در دستور کار داشته باشد او می‌نویسد: «زبان تعلیم و تربیت انتقادی باید مدارس را به عنوان حوزه های عمومی دموکراتیک بنا نهد. این امر تا حدی به این معناست که مربیان باید تعلیم و تربیت انتقادی را پرورش دهند و در آن دانش عادات و مهارت های شهروندی انتقادی را به جای شهروندی صرفا خوب آموزش داد و به کار بست. این امر به معنای فرصت دادن به فراگیران است تا ظرفیت انتقادی را برای مبارزه و تغییر اشکال سیاسی و اجتماعی موجود به جای ساز گاری صرف با آنها گسترش دهند و نیز به معنای تجهیز دانش آموزان به مهارت هایی است که نیاز خواهند داشت تا خود را در تاریخ جای دهند، «صدای» خود را بیابند و اعتقادات و همدردی ضرورت برای اعمال شجاعت مدنی را فراهم کنند. خطر ها را قبول کنند و عادات و رسوم و مناسبات اجتماعی را که برای اشکال عمومی دموکراسی

۷) تربیت سیاسی از مهم ترین جنبه های تربیتی محسوب می شود.

مدارس سنتی پیشنهاد می شود که در آن مهمترین کار طرح مساله است نه حل مساله .

۳) در این روش تاکید می شود که دانش آموزان به گفت و شنود و فکر کردن برای حل مساله و ۴) جستجوی راههای خلاقانه تحریک و تشویق شوند.

در روش طرح مساله باید مسائلی طرح شود که با شرایط زندگی دانش آموزان مطابقت داشته باشد و به آنها کمک کند تا علل و تاثیرات ممکن در زندگی شان را کشف و درک کنند. در خلال گفت و شنود هر کس آن چیزی را می آموزد که به آن در دنیای پیرامونش نیاز دارد .

تدریس و روش آموزشی از دیدگاه ژیرو : ژیرو معتقد

است که تدریس باید به عنوان قسمتی از طرح برنامه درسی بزرگ تر مربوط به ساخت موضوعات و شکل سیاسی مدارس به عنوان فضای عمومی دموکراتیک دیده شود. در این دیدگاه معلمان نباید موضوعات درسی را تدریس نمایند بلکه آنها باید قدرت بررسی متن را از طریق اجازه دادن به فراگیران در آنها بوجود بیاورند که متون را خارج از «شکل های خواندن یکسان» قرائت نمایند . نظریه پردازان پسامدرن انتقادی چون ژیرو سعی دارند که نقش معلم و ماهیت تدریس و هدف آن را از نو تعریف کنند به موازات انتقاد های نیرو هایی که موجب تضعیف گروه های بزرگی از جامعه شده اند روند هایی را که تحت پوشش مشروعیت تربیتی و اثر بخشی موجب بی اقتداری معلمان گردیده اند نیز شناسایی می نمایند در میان این نیرو ها باید از «آزمون های استاندارد شده»، شیوه های ارزشیابی صلاحیت معلمان و مدارسی که با تحکم از بالا به پایین اداره می شوند ، نام برد این سازو کارها ، قدرت طراحی و هدایت تدریس را از معلم سلب کرده ، آن را به مدیر یا قانون گذار تفویض می کنند [۲] . ژیرو معتقد است آموزشگاهها و آموزش به وسیله « دستورات فناورانه مهندسی عقلانی » اداره می شود وی فرضیه های نمونه فنی برنامه های درسی زیر را مورد انتقاد قرار می دهد:

۱) نگرش میدان برنامه های درسی باید به سود گزاره های قانون واری که از نظر تجربی قابل آزمایش باشد کار کند.

۲) علوم طبیعی برای مفهوم ها و فناوری های نگرش برنامه های درسی ، طراحی و ارزیابی نمونه شایسته ای بدست می دهد.

۳) دانش باید عینی و قابل بررسی به گونه بیطرفانه ای توصیف شده باشد .

۴) جملات ارزشی باید از «واقعیت » و «حالت های پرسشی » که میتواند و باید عینی باشد جدا شود. پافشاری بر دانش عینی ، قانون وار و بی ارزش

بررسی سوال سوم پژوهش :

سوال سوم پژوهش عبارت بود از اینکه «فریره و ژیرو چه روش /روش های آموزشی را پیشنهاد می کنند؟» .

آموزش طرح مساله فریره : به عقیده فریره تعلیم و تربیت رایج در مدارس ، عمل ذخیره کردن اطلاعات است که معلم ذخیره کننده و شاگردان انبارند [۱۰] . این نوع آموزش را آموزش پاسخ محور گویند که در آن تربیتی موفق تر است که اطلاعات ، معلومات یا پاسخ های بیشتری را در زمینه های مختلف در اختیار دانش آموزان قرار دهد [۲۰] . فریره در مقابل «آموزش بانکی» نوعی آموزش فعال به نام «آموزش طرح مساله» را پیشنهاد می کند که در آن به جای اعلامیه گفتگو و جای انتقال صرف اطلاعات ، معرفت و شناخت می نشیند. دیگر معلم تنها کسی نیست که درس می دهد بلکه خود او نیز در بحث با شاگردان یاد می گیرد . شاگردان و معلم هر دو مسوول جریانی هستند که با هم در آن رشد می کنند [۱۰] . آموزش طرح مساله فریره آموزشی مساله محور است و شاگرد مانند یک محقق با آن برخورد کرده و ضمن استفاده از راهنمایی های معلم ، همکاری با دیگر شاگردان را نیز جلب می کند . وی طرز کار با دیگران را می آموزد و به تدریج روحیه علمی در او رسوخ می کند [۲۰] . جنبه مهم طرح مساله «گفت و شنود » است که به معنای رابطه بین معلم و فراگیران به صورت افقی است و نقش ها قابل تغییر است و هدف اصلی از مواجهه با سوالات کشف واقعیت به کمک یکدیگر است [۲۱] . به اعتقاد فریره گفت و شنود آزادی بخش تنها یک تکنیک نیست که ما بتوانیم از آن برای کمک به خود و گرفتن نتیجه استفاده کنیم بلکه باید وسیله ای باشد که در طبیعت تاریخی بشر نقش داشته باشد. به این معنا که گفت و شنود نوعی موضع ضروری است تا جایی که انسان ها ، موجوداتی اجتماعی و انتقادی شوند [۲۲] . در پاسخ به سوال سوم تحقیق اصول کلی زیر بر روش های پیشنهادی فریره حاکم است که عبارتند از :

۱) در روش مدنظر فریره توصیه می شود که به دانش آموزان برای ساخت دانش به جای حفظ طوطی وار مطالب کمک شود.

۲) در فرآیند یاددهی - یادگیری فریره آموزش چگونه فکر کردن و منتقدانه نگرستن از اهمیت به سزایی برخوردار است استفاده از روش آموزشی فعال به نام آموزش طرح مساله به جای آموزش بانکی در

و از دانش آموزان می آموزد. تکتک دانش آموزان در کلاس درس مورد نظر فریره همچون معلمانی هستند که علاوه بر اینکه در حال کسب دانش و بالا بردن آگاهی خود هستند، به معلمان و دیگر شاگردان نیز یاد می دهند.

در روش او، معلمان نباید از روش‌هایی استفاده کنند که دانش آموزان را منفعل و غیر منطقی سازد و برای آنها در سکوتی خواب آور سخنرانی کنند. آن‌ها باید فراگیران را برای زندگی سیاسی در جامعه آماده کنند [۱۷]. هر قدر فراگیران از مجال پرسش کردن و طرح مساله بیشتری برخوردار باشند، یادگیری آن‌ها معنادارتر و دارای کیفیت بالاتری خواهد بود. این بدان جهت است که با طرح مساله از جانب دانش آموز یا با ایجاد سوال برای او از سوی معلم یا کتاب درسی احساس نیاز او به یادگیری و برخورداری از آرامش ناشی از آن در وی تحریک شده و او را مستعد دریافت پاسخ و برانگیخته برای یادگیری می‌کند [۲۰]. بنابراین نظر فریره درباره نقش معلم و دانش آموز در تعلیم و تربیت یعنی پاسخ به سوال چهارم تحقیق به طور خلاصه چنین است:

- ۱) نقش معلم طرح سوالات تحریک کننده فکر است. معلم منتقد معلمی است که طرح کننده خوب سوالاتی باشد که ذهن را تحریک و دانش آموزان را تشویق به تفکر می‌کند.
- ۲) معلم اطلاعاتی را فراهم می‌کند که برای بالا بردن آگاهی انتقادی دانش آموزان لازم است.
- ۳) تعیین موضوعات گفت و شنود با توجه به وضعیت عینی فراگیران و جامعه آنان از جمله وظایف معلم است.
- ۴) معلمان باید درباره مسائل فراگیران و جامعه بیاموزند و اطلاعات کافی داشته باشند.
- ۵) ایفای نقش روشنگری، مستلزم آگاهی معلم از فرهنگ سیاسی، اجتماعی، اقتصادی معلمان بوده و معلمان باید همراه دانش آموزان به کالبد شکافی، تحلیل، نقد و بررسی مسائل اجتماعی بپردازند.
- ۶) به نحوی برنامه‌ها را طراحی و اجرا کنند که دانش آموزان بتوانند نحوه یادگیری را بیاموزند و دلایل و چرایی محتوا و چیزها را درک کنند.
- ۷) مسائلی را که یادگیرندگان مسلم و بدیهی فرض می‌کنند، به چالش بکشند تا آنها به دنبال یافتن دلایل و چرایی آنها در دفاع از عقاید خود باشند.
- ۸) معلم نقش شاگرد را نیز در آموزش طرح مساله برعهده دارد و به نوعی یادگیرنده است و از تکتک دانش آموزان می آموزد.
- ۹) اعضای گروه (دانش آموزان) به کمک هماهنگ

مردم را به نادیده گرفتن جنبه‌های مهم آموزش، ترغیب می‌کند.

ژیرو معتقد است: هدف و پرسش‌های مربوط به سرشت‌های اخلاقی و سیاسی آموزشگاهها یا به فراموشی سپرده شده اند و یا با کوچک انگاری با آنها برخورد شده است [۱۸]. برنامه درسی در این دیدگاه از قبل تهیه نمی‌شود بلکه از تعامل و عمل مشارکت جویان تولید می‌شود. برنامه درسی مواد و متونی را شامل است که بر اساس منابع فرهنگی طراحی می‌شود و فراگیران با خود به مدرسه می‌آورند.

بررسی سوال چهارم پژوهش:

سوال چهارم پژوهش عبارت بود از اینکه «نقش معلم و دانش آموز در فرآیند آموزش از نظر فریره و ژيرو چیست؟».

معلم در نقش «هماهنگ‌کننده» و دانش‌آموزان در

نقش «اعضای گروه» از دیدگاه فریره: فریره بر مبنای تجربه سوادآموزی خویش در برزیل «نهاده فرهنگ عمومی» را پایه ریزی می‌کند که در آن مفاهیمی تازه جانشین مفاهیم کهنه و سنتی شده اند. او به جای مدرسه که به تعبیر او مفهومی سنتی و منفعل است «حلقه/محل فرهنگ»، به جای معلم «هماهنگ کننده»، به جای سخنرانی «گفت و شنود» و به جای دانش آموزان «اعضای گروه» را قرار می‌دهد [۱۶]. این تغییر نام‌ها موجب می‌شود تا کلاس درس به گروهی تبدیل شود که در آن اعضای گروه به کمک هماهنگ کننده، از طریق بحث و گفت و شنود با هم به دنبال پاسخ دادن به سوالاتی باشند که برای خود یا دیگر اعضای گروه ایجاد شده است. فریره تغییر جهان را مشروط به شرکت فعال افراد در محافل فرهنگی و رشد آگاهی انتقادی آن‌ها می‌داند و آن را تغییری یک شبه نمی‌داند که اتفاقی یا به آسانی انجام شود. بلکه همه شرکت کنندگان باید خواستار این تغییر بوده و برای آن تلاش کنند همچنین به نظر او ضرورتی ندارد که مریبان از فهم نظری بالا تری نسبت به دانش آموزان برخوردار باشند [۱۶]. فریره پیشنهاد می‌کند که هماهنگ کننده مسائلی را که برای پرسش و بحث طرح می‌کنند، به کمک گفت و شنود دو طرفه از زندگی دانش آموزان، موضوعات اجتماعی و مطالب علمی را انتخاب کند. سازماندهی فضای فیزیکی کلاس درس، قرار دادن دانش آموزان در حلقه یا گروه‌های کوچک، تقویت خود انگاره دانش‌آموزان به عنوان همکاران معلمان، تمرین‌های واقعی، گوش دادن به گروه و فعالیت‌های عملی و مشارکتی و تشویق افراد برای اعتماد به همدیگر برای یادگیری و تغییر موثر، از وظایف یک معلم انتقادی از دیدگاه فریره است [۱۷]. در آموزش طرح مساله معلم و شاگرد هم زمان هر دو نقش را ایفا می‌کنند. گاه معلم در کلاس نقش شاگرد را بازی می‌کند

کننده (معلم) از طریق بحث و گفت و شنود به سوالات پاسخ می دهند.
 ۱۰) شاگردان باید پس از طرح سوال توسط معلم ، خوب به آن فکر کنند و همه جوانب آن را بررسی کنند.
 ۱۱) در آموزش طرح مساله برخلاف آموزش بانکی که فعالیت معلم و شاگرد دو پاره می شود ، دانش‌آموزان همکار معلم در پژوهندگی اند.

نقش معلم در برنامه درسی پسامدرن ژیرو : ژیرو همچنین به ایجاد موقعیتی که معلمان نیاز به تفکر مجدد در نقش هایشان به عنوان «روشنفکر عمومی^۱» و رد تقلید دانش، تخصص و کنار گذاشتن عقلانیت که به گفتمان نظریه برنامه درسی هم سرایت می کند ، اعتقاد دارد. معلمان نیاز به برعهده گرفتن وظیفه تعریف مجدد رهبری آموزشی از طریق شکل های انتقاد گرایی اجتماعی و شجاعت مدنی دارند که اجازه بدهد که آنها جو مخالف را (درون و بیرون مدارس) ایجاد کنند که به طور فزاینده ای در چالش با بازنمایی ایدئو لوژیک و روابط قدرت است که فضای زندگی عمومی دموکراتیک را کاهش می دهد.

معلمان به عنوان روشنفکران عمومی (تحول آفرین): یکی از جالب ترین نظریات تربیتی ژیرو نقش معلم در نظام تربیتی است. اگر معلمان نقش فعال در ایجاد سوالات اساسی درباره آنچه که تدریس می کنند و اهداف عالی تری که برای آن تلاش می کنند ، برعهده بگیرند، این ابزاری برای آنها می شود که نقش سیاسی ترو انتقادی تر در دفاع از ماهیت انسانی شغل و به همان اندازه در شکل دهی شرایط که تحت آن شرایط کار می کنند ، داشته باشند . نظریه معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین عنوان چندین مقاله و کتاب منتشر شده ژیرو می باشد [۱۴].

ژیرو می نویسد: ما معتقدیم که معلمان نیاز دارند که خودشان را به عنوان روشنفکران عمومی در نظر بگیرند که مفهوم پردازی و اجرا ، تفکر و عمل را با هم ترکیب نموده و یک طرح سیاسی در تلاش برای رسیدن به آزادی و عدالت را بنا نهند [۱۲]. در این جهت به این نکات توجه کنند:

۱) از شکلهای تربیتی که دانش را ثابت می بینند یک مرجع انتقادی و فرصتی برای فراگیران برای باز پرسش تاریخ و صداهای متنوع فراهم نمایند.

۲) عقیده روشنگری عمومی اساس نظری و سیاسی برای معلمان که گفت و گوی انتقادی میان خودشان و دانش آموزان دارند ، در جهت تلاش برای شرایط لازم برای تامل و مشارکت خودشان با کارهای دیگران در مورد تغییر گفتمان غیر عادلانه و موانع مدرسه ای فراهم می نماید.

۳) این مفهوم بر نیاز معلمان برای تعریف دوباره نقش خودشان به عنوان رهبران آموزشی در جهت ایجاد برنامه هایی که اجازه دهد با دانش آموزان خود زبان انتقادی اجتماعی را به کار گیرند ، دلالت دارد. توانایی معلمان در اعمال قدرت برآموزش و پرورش ، همکاری با سایر معلمان ، مرآوده با مردم ، ایجاد نکردن تشکیلات (صنفی سیاسی) برای همکاری گروهی ، پرداختن به گفت و شنود نقادانه با فراگیران درباره مسائل سیاسی ، اقتصادی و فرهنگی و شناخت این امر که مسائلی از قبیل استعمال مواد مخدر و ... نباید از سوی مدرسه نادیده انگاشته شوند [۲].

بررسی سوال پنجم پژوهش :

سوال پنجم پژوهش عبارت بود از اینکه «محتوای آموزشی مطلوب در دیدگاه فریره و ژیرو چه ویژگی هایی دارد؟».

موضوعات مولد^۲ فریره : در آموزش طرح مساله و گفت و شنودی ، محتوای برنامه آموزشی نه می تواند هدیه باشد و نه تحمیلی ، بلکه ارائه سازمان یافته و بسط یافته چیزهایی است که دانش آموزان می خواهند درباره آن ها بیشتر بدانند [۱۰].

موضوعات مورد نظر فریره در روش گفت و شنود مسائلی است که از زندگی دانش آموزان اخذ می شود . این موضوعات طبق معیارهای زیر تعریف و طبقه بندی می شوند:

۱) موضوعاتی که در اخبار (تلویزیون و روزنامه) مطرح می شوند .

۲) موضوعاتی (به غیر از آنچه در اخبار می آید) که ابعاد سیاسی دارند ، مانند : پرسش هایی در باره قدرت^۳ و مرجعیت^۴ ، مجادلات^۵، تصمیم گیری^۶ و تخصیص

¹ Public intellectual

² Generative themes

³ Power

⁴ Authority

⁵ Debate

⁶ Decision making

منابع^۱.

۳) موضوعاتی که غالباً «پتانسیل آموزشی^۲» دارند و ترغیب به یادگیری را افزایش می‌دهند.

به عقیده فریره نقطه آغاز تنظیم محتوای آموزشی باید موقعیت وجودی، عینی و کنونی فراگیرندگان باشد. این موقعیت باید برای آنان در قالب مساله طرح شود تا آنان را به چالش کشانده و وادار کند تا نه فقط در مقام نظر، بلکه در مقام عمل به آن پاسخ دهند.

از آنجا که محتوای آموزشی در روش طرح مساله مبتنی بر دیدگاه فراگیران نسبت به جهان تهیه و تنظیم میشود، بنابراین محتوای برنامه، پیوسته قابل توسعه بوده و خود را نوسازی می‌کند. بنابراین مربی موظف است موضوعاتی را که به وجود آمده، در قالب مساله، نه سخنرانی برای آنان بازنمایی کند و دانش آموزان نیز حق دارند در این امر مشارکت کنند و موضوعاتی را که قبلاً در برنامه گنجانده نشده، به آن بیفزایند [۱۰]. وقتی بررسی موضوعات مولد در جهان موضوعی با روشی آگاهی بخش صورت پذیرفت، فرد به آگاهی انتقادی از جهان پیرامون خود دست می‌یابد. پیشنهاد فریره برای تحلیل موضوعات مولد دو فرآیند رمز گذاری و رمز گشایی است. بدین معنا که واقعیت عینی و وجودی نخست در قالب انتزاعی رمز گذاری می‌شود، به گونه ای که عناصر تشکیل دهنده آن در حال تعامل با هم نشان داده شوند. آن گاه کشف رمز با حرکت از امری تجربیدی به امری عینی به دریافتی انتقادی از واقعیت خارجی می‌انجامد. در واقع یک عمل رفت و برگشتی صورت گرفته است:

ابتدا از جزء به کل و دوباره از کل به جزء، این حرکت رفت و برگشتی، موجب می‌شود فاعل شناسا جایگاه خود را در مساله مورد بررسی (یعنی موقعیت عینی و وجودی رمز شده) تشخیص دهد و آن گاه نسبت خود را با موضوع به گونه ای انتقادی تعیین کند. استدلال فریره برای انجام این عمل رفت و برگشتی این است که وقتی فرد با موقعیت وجودی رمز شده (در قالب تصویر یا طراحی از آن واقعیت) مواجه می‌شود، مایل است آن را رمز گشایی کند. در جریان این رمز گشایی که می‌توان آن را توصیف موقعیت نامید، کشف تعاملات اجزای مختلف واقعیت تسهیل می‌شود و آن چه پیشتر به صورت مبهم درک شده بود، اکنون برای او معنا می‌یابد. در آموزش و پرورش انتقادی برای دروسی نظیر خواندن، نوشتن، هنر، ریاضیات، علوم و تاریخ نیز پیشنهاد می‌شود که محتوای آن‌ها به گونه ای انتخاب شود

که با زندگی دانش آموزان ارتباط داشته باشد تا دانش آموزان بتوانند درباره آن‌ها منتقدانه نظر داده و به نقاط ضعف و قوت مطالب آموزشی اشاره کنند [۳].

با توجه به نظرات فریره، به منظور پاسخ به سوال پنجم تحقیق می‌توان اصول زیر را برای انتخاب محتوای آموزشی در نظر گرفت:

- ۱) محتوای آموزشی متناسب با فراگیران، نوع جامعه، فرهنگ و موقعیت آن‌ها و پس از تشکیل محافل فرهنگی با شرکت فعال شاگردان و مربیان در خلال گفت و شنود و با توافق هر دو گروه انتخاب شود.
- ۲) مسائل مهم اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی در برنامه درسی گنجانده شود.

۳) از تجربه زندگی مردم به عنوان یک کل و نیازهای ضروری و اساسی آنها در زندگی استفاده شود.

۴) موضوعات محلی، ملی و بین‌المللی در گفت و شنود برای تعیین محتوای برنامه درسی لحاظ گردد.

۵) استفاده از دو فرآیند رمز گذاری و رمز گشایی برای تحلیل موضوعات مولد که در آن فرد با واقعیت عینی و رمز گذاری شده از زندگی برخورد می‌کند و مایل است آن را رمز گشایی کند. در حین این فرآیند رفت و برگشتی است که فرد منتقدانه به آن موضوع نگریندگی و رفتار خود را برای مقابله با آن تغییر می‌دهد.

محتوای آموزشی از منظر ژيرو: متون درسی مقدس

نیستند: لیوتار از پیش‌تازان پسامدرنیسم می‌گوید: پسامدرن «باور نداشتن به فراروایت‌ها» است، یعنی سخن‌ها در عرض یکدیگر هستند و هیچ جایگاه مرتفعی در ارزیابی سخن‌های «دیگر» نداریم. ژيرو در این مورد می‌گوید: «دانش مربوط به مواد درسی نباید به عنوان یک متن مقدس در نظر گرفته شود، بلکه باید همچون بخشی از یک اشتغال بی پایان به انواع روایت‌ها و سنت‌هایی که می‌توانند باز خوانی و در شرایط مختلف سیاسی از نو صورت بندی شوند، گسترش یابد. یک موضوع بحث در اینجا، ساختن گفتمانی در باب اقتدار متجلی در متن است که نسبت به قدرت حساس است و به عنوان بخشی از یک تحلیل وسیع‌تر مبارزه بر فرهنگ تکامل یافته است. مبارزه ای که در سطوح دانش مواد درسی، تعلیم و تربیت و اعمال قدرت نهادی گسترش یافته است. یکی از مفاهیم مورد توجه تعلیم و تربیت پسامدرن اقتدار

¹ Resource allocation

² Pedagogical potential

«کل نظام درون متنی روابط» که ارتباط یک متن با دیگران است را برای آنها قابل دسترسی سازد.

بررسی سوال ششم پژوهش:

سوال ششم پژوهش عبارت بود از اینکه «ارزشیابی در آموزش و پرورش فریره و ژیرو چگونه صورت می‌گیرد؟»
خود-ارزیابی در آموزش طرح مساله فریره: در آموزش و پرورش انتقادی فریره که آموزش و پرورش انسان‌گرایانه است خود - ارزیابی نقشی محوری ایفا می‌کند در اینجا کوشش می‌شود که از ارزشیابی تحت کنترل معلم فاصله گرفته شود و از دانش‌آموزان انتظار می‌رود در حین یادگیری به ارزشیابی پیشرفت به سمت هدف‌ها بپردازند [۲۵].

ارزشیابی طرح مساله، طیف گسترده‌ای از توانایی‌های دانش‌آموزان را از بیان مسائل گرفته تا تولید موضوعات یادگیری، اصلاح دیدگاه‌ها نسبت به جهان و خطر کردن برای عمل در زندگی روزانه آنان در بر می‌گیرد. از آن‌جا که توانایی‌های دانش‌آموزان در طول زمان تغییر می‌کند، طرح مساله نیازمند روند ارزشیابی از تغییرات پیش‌بینی شده و غیرمنتظره در دانش‌آموزان است. [۲۶]. ارزشیابی در کلاس درس فریره برای کمک به فرد است تا وضعیت خود را با ملاک‌های شخصی‌اش مقایسه کند. مفهوم امتحان و نمره نیز در این کلاس معنا ندارد. یادگیری تا زمانی ادامه می‌یابد که دانش‌آموز صلاحیت و هدفی را که مد نظرش بوده، کسب کند و از فعالیت خود احساس رضایت کند. استفاده از خودارزیابی و مشورت با هر یک از دانش‌آموزان برای قضاوت نهایی درباره عملکرد هر یک از اعضای نظام آموزشی، مورد توجه فریره است. در روش آموزشی فریره، ارزشیابی در کنار دیگر عناصر برنامه درسی، ابزار توانمند ساز نیز هست. دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند که یادگیری خود را ارزیابی کنند و به صورت گروهی درباره اعمالی که انجام داده‌اند، تامل کنند.

در این روش روند ارزشیابی، از بررسی تاثیر رمزها بر یادگیری دانش‌آموزان و تشویق آنان به بحث و عمل آغاز می‌شود. بدین ترتیب ارزشیابی از عملکردها، اهداف آموزشی اعم از تغییرات فردی و اجتماعی را تقویت می‌کند به گونه‌ای که دانش‌آموزان به عاملانی بر جهان خود بدل شوند [۲۶]. فریره در بحث ارزشیابی بر مباحث زیر تاکید دارد که پاسخ به سوال ششم تحقیق حاضر است:

متنی (اقتدار متجلی در متن^۱) است منظور از این مفهوم در برنامه درسی پسامدرنیسم، اقتداری است که از طریق کتابها و نوشته‌ها و برنامه درسی فراهم می‌شود [۲۳]. «شکل‌های خواندن^۲»: برای بررسی معنی «خواننده» در پسامدرنیسم باید به این نکته مهم توجه داشت که پسامدرنیسم جریانی است معطوف به «خواننده» و صلاحیت تفسیر متن را که در زبان مدرن متعلق به «مؤلف» است، از آن خوانندگان می‌داند. از این منظر خوانندگان پسامدرن واجد قدرت صلاحیت چشمگیری هستند. «خواندن^۳»، «فهم^۴»، «تفسیر^۵» مورد توجه این دیدگاه است. ژیرو دو مفهوم در ارتباط با متن را روبه روی هم قرار می‌دهد:

(۱) متن خواندنی: منظور اشاره به متن یا متون مدرنی است که با هدف و نیت ایجاد ارتباط با یک پیام خاص و دقیق تدوین و تنظیم می‌گردد. این قبیل متون خوانندگان منفعلی را مد نظر دارند که صرفاً با پیام همراه می‌شوند. نقش نویسنده در این قبیل متون، نقش نمایندگی و بازنمایی است به این معنا که آنان به بازنمایی، ترسیم و ارائه واقعیت می‌پردازند.

(۲) متن نوشتنی (استنساخی): متن مورد قبول ژیرو می‌باشد که به این خاطر نوشته شده که خواننده دوباره خواندن آن را، بازنویسی و استنساخ می‌کند. این قبیل متون باز و آزاد، از هرگونه تفسیر و باز تفسیر استقبال می‌کنند. نقش خواننده در این بازنویسی و نگارش مجدد، نقشی تولیدی، آفرینشی، خلاق، ایجاد و ساختاری است [۲۴].

ژیرو در این باره می‌نویسد: در شکل‌های رایج نظریه‌های برنامه درسی، خواندن از زمینه‌هایی است که خوانندگان در آن مستقل هستند. از این رو، معنی یک متن اغلب به وسیله نویسنده تعیین می‌شود که بازنمایی آن از سوی دانش‌آموز پوشیده می‌ماند یا معنی متنی ویژگی‌های ثابتی دارد که فقط به وسیله تحلیل‌سازی چگونگی کارکرد رسمی همراه با تفسیری خاص درک می‌شود. در هر دو مورد، معنی متن با خروج از سلسله شکل‌ها و خواندن مختلف متن ظهور می‌یابد. طبقه بندی شکل‌های خواندن مفهوم چالش برانگیز دیدگاه مسلط خواندن و تربیت می‌باشد [۱۲]. مساله در اینجا وظیفه تربیتی کمک به دانش‌آموزان برای تحلیل خواندن از درون متن است «شبهه‌ای از روابط با متون و موسسات تربیتی دیگر» به منظور آنکه برای دانش‌آموزان

¹ Textual authority

² Reading formation

³ Reading

⁴ Understanding

⁵ Interpretation

- ۳) دستیابی به اهدافی که مد نظر خود دانش آموزان است و تغییراتی که به نظر خود داشته اند، و رسیدن به رضایت فردی ملاک های مناسبی برای ارزیابی دانش آموزان است.
- ۲) تکیه بر وظیفه دانش به رها سازی انسان از جبرهای گوناگون
- ۳) آموزش برپایه زمینه و بافت، که بنابر آن فراگیران با جای دادن گفتمان ها و مسائل در جایگاه های واقعی و نیز انتقال تجربه های خود به کلاس درس، آن ها را نقد و بررسی می کنند .
- ۴) اعتقاد به اینکه تعلیم و تربیت سیاسی است و لذا همه ارکان آن اعم از هدف ها ، برنامه درسی و آموزشی سیاسی هستند.
- ۵) تاکید بر گفتگوی عاری از سلطه در کلاس
- ۶) تمرکز زدایی قدرت در کلاس که در آمدی در به چالش کشیدن نظام سلطه و رفتن به سوی تغییر بنیادی اجتماعی می شود .
- ۷) از مهمترین تفاوت های دیدگاه فریره و ژیرو می توان به موارد زیر اشاره نمود:
- ۸) جهت گیری تجویزی و عمل گرایانه فریره در برابر ژیرو است . در واقع فریره بیشتر به عمل در تعلیم و تربیت بها می دهد و در این باره دستوراتی نیز برای مربیان داشته است در حالی که گفتمان ها و مسائلی که ژیرو مطرح می کند بیش تر نظری و انتزاعی است.
- ۹) زمینه و بافت کاری فریره و ژیرو متفاوت است . فریره بیشتر کشاورزان و افراد بزرگسال در کشورهای جهان سوم را تحت آموزش انتقادی قرار داده ، در حالی که ژیرو نظرات و آموزه های خود را با طبقه متوسط در آمریکا به حیطة عمل در می آورد.

نقد دلالت های تربیتی نگره تعلیم و تربیت انتقادی

فریره و ژیرو : با همه گرایشی که تعلیم و تربیت انتقادی در برخی کشورها در پی داشته است ، این دیدگاه با کاستی هایی نیز مواجه است که نباید آن ها را نادیده گرفت . اما تکیه بیش از حد بر ویژگی عقلانی و اجتماعی انسان و خلاصه کردن ابعاد وجودی انسان در این مقوله سبب شده است که از جنبه های هستی شناسانه ، عرفانی و دینی انسان غفلت شود . زیرا قدر مسلم آن است که این موجود صاحب خرد صرفا از شرایط موجود انتقاد نمی کند ، بلکه فراتر از آن درباره هستی و جهان غیر مادی نیز تفکر می کند . (به تعبیر شوپنهاور: انسان موجودی معنایی و متافیزیکی نیز است.) [۲۸]. از کاستی های دیگر این دیدگاه این است که آن ها همیشه بر جنبه های

- ۱) از خود-ارزیابی برای ارزشیابی دانش آموزان استفاده می شود .
- ۲) ارزشیابی هم از تغییر های پیش بینی شده و هم از تغییرات غیر منتظره در دانش آموزان انجام می شود.
- ۴) رمز هایی که در حین گفت و شنود به بحث گذاشته می شود ، ارزیابی می گردد تا معلوم شود تا چه اندازه برای دانش آموزان آشنا بوده و با آنها احساس قرابت کرده اند.
- ۵) رشد درک دانش آموزان از علل و تاثیرات مسائل و عملی کردن آنها در ارزشیابی مد نظر قرار می گیرد.
- ۶) آموخته های دانش آموزان از فعالیت های گروهی و میزان عملی کردن آنها ارزیابی می شود.

ارزشیابی از دیدگاه ژیرو : ارزشیابی از دیدگاه تعلیم و تربیت انتقادی ژیرو ممکن است در ابعاد مختلفی انجام شود . معلم می تواند مجموعه کارهایی را ارزیابی کند ، که دانش آموزان انجام داده اند . ارزشیابی در این دیدگاه کیفی است « ارزشیابی مستمر از فراگیران بخش مهمی از الگوی آموزشی تعلیم و تربیت انتقادی ژیرو است ». ارزشیابی به طور منظم و اساسی نه فقط در پایان نیمسال ، بلکه به طور مستمر در فرآیند یاددهی - یادگیری انجام می شود . در این مرحله تربیتی از شیوه های مختلف نظیر مشاهده ، مصاحبه ، ارائه ، تحقیق ، خود ارزیابی ، شرح حال نویسی ، مجموعه کارها (پورت فولیو) ، پرسشنامه هایی که فراگیران تکمیل می شود ، گزارش های متفاوت فراگیر و فهرست سیاهه از رفتارها و اعمال فراگیران استفاده می کنند . معلمان و مدیران به صورت فردی و گروهی از فراگیران بازخورد می گیرند ، نتایج این بازخورد برای اصلاح فراگیر ، برنامه و آموزش استفاده می شود . همان گونه که دانش آموزان تغییر می کنند ، برنامه و ارزشیابی نیز تغییر می کند و از آن نقد می شود [۲۷].

بر اساس سوال های پژوهش و مرحله سوم روش شناسی تطبیقی (همجواری) مدل بردی به تبیین و تحلیل همه مولفه ها اشاره می شود:

تشابه و تفاوت دلالت های تربیتی تعلیم و تربیت

انتقادی فریره و ژیرو : ژیرو نیز ، همچون فریره ، بی طرفی و رکود ایدئولوژیک را از گستره تعلیم و تربیت انتقادی دور می داند . او در این باره بیان می کند آموزش و پرورش هرگز تهی از غرض تهی نیست ، و معلم و برنامه درسی بی طرف نداریم . از بررسی دیدگاههای فریره و ژیرو می توان این گونه نتیجه گیری کرد که تعلیم و تربیت انتقادی ، از دیدگاه این دو متفکر ، شباهت ها و تفاوت هایی دارد . شباهت های این دیدگاه ها را می توان چنین برشمرد :

- ۱) نپذیرفتن بی طرفی دانش

و ژیرونه تنها از مدرسه کنترل زدایی نمی کنند، بلکه کنترل های جدیدی نیز اعمال می کنند. و دیگر اینکه نظریه پردازان انتقادی بر زبان نقد و ایجاد واژگانی مبتنی بر آگاهی اجتماعی اقدام می کنند، اما برخی از عبارت هایی که این متفکران به کار می گیرند، عاطفی و شعار گونه است، اصطلاحاتی نظیر توانمند سازی، ناتوان سازی، «سکوت تربیتی»، «ساختار های ستم»، و دیدگاه «رهایمی بخش» نیاز مند تحلیل هستند تا به صورت گزاره های تحقیق پذیر درآیند. کاستی دیگر تعلیم و تربیت انتقادی سوگیری تجویزی و عمل گرایانه فریره در برابر ژیرو است. فریره بیش تر بر عمل در آموزش تاکید می کند و در این باره دستورهای نیز برای مربیان ارائه کرده، در حالی که گفتمان ها و مسائلی که ژیرو آن را بررسی کرده بیشتر نظری و انتزاعی است. آنچه در تعلیم و تربیت انتقادی اساسا از آن غفلت شده است ارائه الگو و راهکارهای مناسبی است که پس از نفی امور جاری در تعلیم و تربیت باید به دنبال آنها بود. آن هم لازم و هم ناکافی است. به این دلیل لازم است که فرآیند آگاه سازی انتقادی را به وجود می آورد و به این دلیل ناکافی است که عوامل موثر فردی، اجتماعی و تاریخی، سیاسی و اقتصادی دیگر در سطح جامعه لازمه تغییر است. نقد وارد بر نظریات فریره و ژیرو مبین آن است که محدودیت های نظریات آنان از جهت جدایی از دنیای واقعی مدارس و اجرا نشدن آنها در نظام های آموزشی است، به ویژه کشور ما که نظامی کاملا متمرکز را تجربه می کند.

منفی مدرسه تاکید دارند. آن ها گرایش دارند که نقد را عمدتا در معنای منفی آن به کار برندو بیشتر به نمایش کمبود های مدرسه علاقه مند هستند و الگوی عملی ضروری سمت و سوی حرکت مدارس، را فراهم نمی کنند که این خود نوعی کاستی تلقی می شود. در نوشته های فریره و ژیرو راهکاری سازنده و کارآمد درباره برنامه های مدرسه کمتر دیده می شود، مستندات محکمی در دست نیست که با قطعیت نشان دهد که راه کارهای آنها در ایجاد اصلاحات و تحول در کدامیک از نظامهای آموزشی به اجرا در آمده است. «نکته دیگر در این دیدگاه، معلمانی که از این دیدگاه استفاده می کنند از قبل باید به ضدیت با وضع موجود گرایش داشته باشند و در واقع به آنها اجازه تصمیم گیری داده نمی شوند، که آیا با وضع موجود موافق یا مخالف هستند [۲۹]. از نقدهای دیگری که به این دیدگاه گرفته می شود، «تجویز روش گفتگو به عنوان شیوه آموزش و یاددهی است که به عنوان ابزار اصلی یادگیری تلقی می شود، نکته این است که برای گفتگو معمولا به سطح برابری از اطلاعات و دانش نیاز است، در حالی که واقعیت های کنونی نشان دهنده نابرابری های شدید میان فراگیران و معلم در سطوح مختلف است.» [۱۵]. از کاستی های دیگر این دیدگاه این است که آنها به آرمان گرایی، متناقض بودن، داشتن جنبه های محلی، انحصاری بودن و تحلیل های پدر مابانه متهم هستند. زبانی که آنها در الگوی تربیتی خود به کار می گیرند، دست نیافتنی و نخبه گرا است. مخالفان تعلیم و تربیت انتقادی اعتقاد دارند که فریره

جدول شماره ۱. مقایسه عناصر برنامه درسی و مولفه های یاددهی - یادگیری از دیدگاه فریره و ژیرو

| نظریه پردازان عناصر برنامه درسی | پائولو فریره | هنری ژیرو |
|------------------------------------|--|---|
| مبانی فلسفی | (۱) یگانگی و آزادی فرد در برابر گروه (۲) ارتباط انسان با خود و جهان، ارتباطی انتقادی است (۳) لازمه وجود تاریخی انسان، آگاهی است (۴) انسان کارساز جهان را ساخته و باز آفرینی می کند و انسان کارپذیر از جهان اثر گرفته و با آن انطباق می یابد. (۵) انسان موجودی در حال تکوین و نیازمند آموزش مداوم است (۶) انسان موجودی قابل احترام است (۷) آموزش ستمدیدگان تلاشی است برای بازیابی انسانیت به انسان ها که باید به کمک خود ستمدیدگان انجام شود | (۱) ساخت یک فضای عمومی دموکراتیک (۲) بهره گیری از منابع مطالعات فرهنگی (۳) تصویری دیالکتیک و پویا از قدرت، ایدئولوژی، فرهنگ، باز تولید، و مقاومت به دست می دهد (۴) دیدگاه «تعلیم و تربیت مرزی» را پیشنهاد می کند که تلفیقی از پسامدرنیسم، انتقادگرایی، فمینیسم و برنامه درسی نومفهوم گرایی است. (۵) وی جنبه سیاسی مدرنیته را می پذیرد. |
| اهداف تربیتی | (۱) تربیت شهروندان متفکر و نقاد، فعال و مشارکت جو که بتوانند در سازماندهی واقعیت های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مشارکت کنند. (۲) بالا بردن سطح شناخت و آگاهی انتقادی (۳) شناخت از جهان برای ساخت و تغییر آن و انجام عمل توأم با اندیشه برای تغییر وضعیت موجود. (۴) ایجاد آمادگی برای تحلیل مسائل سیاسی، اجتماعی و اقتصادی زندگی روزمره (۵) تلفیق نظریه و عمل در مراحل مختلف آموزشی (۶) آموزش نقد هر آنچه که با آن مواجه می شوند و نپذیرفتن بی چون و چرای محتوای آموزشی. | (۱) تعلیم و تربیت نه تنها باید به وجود آورنده دانش تلقی شود، بلکه باید به وجود آورنده فعال سیاسی باشد. (۲) حذف یا کاهش سلطه آموزشی. (۳) شکل های جدید دانش را از طریق تاکید بر رد دیسیپلین هاو خلق دانش «میان رشته ای» ایجاد کند. (۴) سوالاتی در ارتباط با حاشیه نشینی و مراکز قدرت در مدارس طرح کند. (۵) تفاوت های بین فرهنگ خاص و عام را بررسی کند. (۶) به عنوان عامل تسهیل گری است که فراگیران را توانمند، انتقادی و فعال پرورش دهد. |

| | | |
|---|---|-----------------------------|
| | <p>(۷) کسب آگاهی عمیق از نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌ها در جامعه. کسب مهارت گفتگوی دیالکتیکی درباره مسائل و موضوعات جامعه</p> | |
| <p>(۱) تدریس باید به عنوان قسمتی از طرح برنامه درسی بزرگ تر مربوط به ساخت موضوعات و شکل سیاسی مدارس به عنوان فضای عمومی دموکراتیک دیده شود. (۲) آموزش به وسیله « دستورات فناورانه مهندسی عقلانی » اداره می‌شود. (۳) معلمان باید قدرت بررسی متن را از طریق اجازه دادن به فراگیران در آنها بوجود بیاورند. (۴) برنامه درسی مواد و متونی را شامل است که براساس منابع فرهنگی طراحی می‌شود و فراگیران با خود به مدرسه می‌آورند.</p> | <p>(۱) در روش مدنظر فریبه توصیه می‌شود که به دانش آموزان برای ساخت دانش به جای حفظ طوطی وار مطالب کمک شود. (۲) در فرآیند یاددهی - یادگیری فریبه آموزش چگونه فکر کردن و منتقدانه نگرستن از اهمیت به سزایی برخوردار است (۳) در این روش تاکید می‌شود که دانش آموزان به گفت و شنود و فکر کردن برای حل مساله و جستجوی راههای خلاقانه تحریک و تشویق شوند. (۴) در روش طرح مساله باید مسائلی طرح شود که با شرایط زندگی دانش آموزان مطابقت داشته باشد (۵) در خلال گفت و شنود هر کس آن چیزی را می‌آموزد که به آن در دنیای پیرامونش نیاز دارد.</p> | <p>روش آموزشی</p> |
| <p>(۱) معلمان به عنوان روشنفکران عمومی (تحول آفرین). (۲) برای شکل های تربیتی که دانش را ثابت می بینند ، یک مرجع انتقادی و فرصتی برای دانش آموزان برای باز پرسش تاریخ و سدهای متنوع فراهم نمایند. (۳) عقیده روشنگری عمومی اساس نظری و سیاسی برای معلمان که گفت و گوی انتقادی میان خودشان و دانش آموزان دارند. (۴) ایجاد برنامه هایی که اجازه دهد با دانش آموزان خود زبان انتقادی اجتماعی را به کار گیرند. (۵) پرداختن به گفت و شنود نقادانه با فراگیران درباره مسائل سیاسی ، اقتصادی و فرهنگی. (۶) معلمان مفهوم پردازی و اجرا ، تفکر و عمل را با هم ترکیب نموده و یک طرح سیاسی در تلاش برای رسیدن به آزادی و عدالت را بنا نهند.</p> | <p>(۱) نقش معلم طرح سوالات تحریک کننده فکر است . (۲) معلم اطلاعاتی را فراهم می‌کند که برای بالا بردن آگاهی انتقادی دانش آموزان لازم است. (۳) تعیین موضوعات گفت و شنود با توجه به وضعیت عینی فراگیران و جامعه آنان از جمله وظایف معلم است. (۴) معلمان باید درباره مسائل فراگیران و جامعه بیاموزند و اطلاعات کافی داشته باشند . (۵) ایفای نقش روشنگری ، مستلزم آگاهی معلم از فرهنگ سیاسی ، اجتماعی ، اقتصادی معلمان بوده (۶) به نحوی برنامه ها را طراحی و اجرا کنند که دانش آموزان بتوانند نحوه یادگیری را بیاموزند و دلایل و چرایی محتوا و چیزها را درک کنند. (۷) مسائلی را که یادگیرندگان مسلم و بدیهی فرض می‌کنند ، به چالش بکشند (۸) معلم نقش شاگرد را نیز در آموزش طرح مساله برعهده دارد و به نوعی یادگیرنده است و از تک تک دانش آموزان می‌آموزد. (۹) اعضای گروه (دانش آموزان) به کمک هماهنگ کننده (معلم) از طریق بحث و گفت و شنود به سوالات پاسخ می‌دهند. (۱۰) شاگردان باید پس از طرح سوال توسط معلم ، خوب به آن فکر کنند و همه جوانب آن را بررسی کنند. (۱۱) موزش طرح مساله دانش آموزان همکار معلم در پژوهندگی اند.</p> | <p>نقش معلم و دانش آموز</p> |
| <p>(۱) دانش مربوط به مواد درسی نباید به عنوان یک متن مقدس در نظر گرفته شود. (۲) اقتدار متنی (اقتدار متجلی در متن) (۳) متون باز و آزاد (۴) متن نوشتنی (استنساخ) (۵) طبقه بندی شکل های خواندن مفهوم چالش برانگیز دیدگاه مسلط خواندن و تربیت می‌باشد.</p> | <p>(۱) محتوای آموزشی متناسب با فراگیران ، نوع جامعه ، فرهنگ و موقعیت آن ها (۲) مسائل مهم اقتصادی ، فرهنگی ، اجتماعی و سیاسی در برنامه درسی گنجانده شود. (۳) از تجربه زندگی مردم به عنوان یک کل و نیاز های ضروری و اساسی آنها در زندگی استفاده شود. (۴) موضوعات محلی ، ملی و بین المللی در گفت و شنود برای تعیین محتوای برنامه درسی لحاظ گردد. (۵) استفاده از دو فرآیند رمز گذاری و رمز گشایی برای تحلیل موضوعات مولد</p> | <p>محتوای آموزشی</p> |
| <p>(۱) ارزشیابی مستمر از فراگیران بخش مهمی از الگوی آموزشی تعلیم و تربیت انتقادی است. (۲) . معلمان و مدیران به صورت فردی و گروهی از فراگیران بازخورد می‌گیرند. (۳) ارزشیابی در این دیدگاه کیفی است. (۴) از شیوه های مختلف نظیر مشاهده ، مصاحبه ، ارائه ، تحقیق ، خود ارزشیابی ، شرح حال نویسی ، مجموعه کارها، پرسشنامه هایی که فراگیران تکمیل می‌شود، گزارش های متفاوت فراگیر و فهرست سیاه از رفتارها و اعمال فراگیران استفاده می‌کنند.</p> | <p>(۱) از خود- ارزیابی برای ارزشیابی دانش آموزان استفاده می‌شود . (۲) ارزشیابی هم از تغییر های پیش بینی شده و هم از تغییرات غیر منتظره در دانش آموزان انجام می‌شود . (۳) دستیابی به اهدافی که مد نظر خود دانش آموزان است و رسیدن به رضایت فردی ملاک های مناسبی برای ارزشیابی دانش آموزان است. (۴) رمز هایی که در حین گفت و شنود به بحث گذاشته می‌شود ، ارزیابی می‌گردد. (۵) رشد درک دانش آموزان از علل و تاثیرات مسائل و عملی کردن آنها در ارزشیابی مد نظر قرار می‌گیرد. (۶) آموخته های دانش آموزان از فعالیت های گروهی و میزان عملی کردن آنها ارزیابی می‌شود.</p> | <p>ارزشیابی آموزشی</p> |

بحث و نتیجه‌گیری

نظریه‌های انتقادی در چهار دهه اخیر تحولات تازه‌ای را در عرصه مباحث فرهنگی و علوم تربیتی به دنبال داشته است و از مهم‌ترین دیدگاه‌های سده بیست به شمار می‌رود که در زمینه‌های گوناگون، مانند تحلیل و انتقاد از فرهنگ انبوه و بعدها از «صنعت فرهنگ» و جایگاه آن در جامعه سازمان یافته و مدیریتی، روند تحول فرد و تجدیدنظر در اصول و آموزه‌های مارکسیسم نفوذی فراوان داشته است. این دیدگاه با رد قاطع بیطرفی علم و طرح مساله دخالت آن و نیز این ادعا که وظیفه و رسالت علم امکان پذیر ساختن رهایی انسان از جبرهای مختلف است. مرز بندی‌های جدیدی را در زمینه علم به وجود آورده است. این نظریه همچنین با جهت گیری عمیقا عملی خود و تعیین صحت نظریه‌ها براساس میزان توانایی‌های عملی آنها در تغییر مناسبات اجتماعی و تحقق خود مختاری انسان، تفاوت‌های خود را با دیدگاه‌های پوزیتیویستی به خوبی مشخص کرده است. از موضوعات مورد بحث نظریه انتقادی تاکید بر خرد و عقلانیت ذاتی به منظور روشننگری و آگاهی است، که در دیدگاه تربیتی مبتنی بر این دیدگاه نیز به آن توجه شده است. در بررسی دیدگاه تربیتی پایه‌گذاری شده بر نظریه انتقادی مشخص شد که این دیدگاه به طور عمیق از نظریه انتقادی متأثر است و مقوله‌های «رهایی»، «نقد» «دگرگونی»، «روشننگری»، «خرد» و «عمل متفکرانه» محور نظریه پردازی‌های آن را تشکیل می‌دهد. متفکران تعلیم و تربیت انتقادی با ارائه تحلیل‌هایی در باره موسسه‌ها و موقعیت‌های آموزشی اصطلاحات و نظریه‌هایی مانند سلطه آموزشی، آگاهی انتقادی، نظریه بازتولید، نظریه مقاومت، تعلیم و تربیت مرزی، برنامه درسی پنهان و تعلیم و تربیت رهایی بخش را ابداع کرده‌اند که در گفتمان‌های تربیتی معاصر یافت می‌شود. آنها مدرسه، برنامه درسی و تعلیم و تربیت را به مثابه عوامل و فعالیت‌هایی می‌بینند که از امور آکادمیک محض فراتر رفته‌اند و معانی و استلزامات مهم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی دارند. همچنین از دیگر نقاط مثبت تعلیم و تربیت انتقادی توجه به گروه‌های محروم و حاشیه‌ای و بنیادی شمردن نیاز آنها در برنامه‌های درسی است. نوآوری دستاورد‌های مقاله نسبت به یافته‌های سایر تحقیقات موید آن است که تعلیم و تربیت رهایی بخش، تربیت انتقادی، تربیت ارتباطی و تعلیم و تربیت آزاد الگوهای تربیتی هستند که برخاسته از نظریه انتقادی‌اند و می‌توانند برای آموزش و پرورش کنونی ایران نیز لحاظ گردند. این نتایج با نتایج تحقیقات [۱۵] و [۲۸] همخوانی دارد. تعلیم و تربیت انتقادی از نمایان‌ترین و گویاترین تحلیل

های تربیتی را که می‌توان در مجلات و کتابهای تعلیم و تربیتی یافت، را فراهم می‌آورد و کاستی‌های نظام تربیتی را به نقد و بررسی می‌کشد. اندیشه‌های آنها با روح و اغلب بی‌نهایت بصیرت آموز و روشن‌فکرانه است و طرف صحبت آنها اغلب روشن‌فکران هستند. شناخت آموزه‌ها و اصول آمده در تعلیم و تربیت انتقادی، مربیان، برنامه‌ریزان درسی و کارشناسان تعلیم و تربیت را برآن خواهد داشت که بیش از پیش نگاه خود را به سوی مبانی نظری و فلسفی دیدگاه‌های تربیتی و نیز تصمیم‌های گرفته شده در این زمینه بگردانند.

منابع

- ۱- آهنچیان، محمد رضا. (۱۳۸۶). "به خودنگری علوم تربیتی در آینه پست مدرنیسم: بازبینی آرزوهای بزرگ"، مجموعه مقالات اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ۲- گوته، جرال ال. (۱۹۹۷). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه: پاک سرشت، محمد جعفر. (۱۳۹۰). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت). ص ۴۸۰
- 3- Monchinski, Tony. (2008). *Critical Pedagogy and the Evaryday Classroom*, New York: Springer.
- ۴- رهنما، اکبر. میرزامحمدی، محمدحسن. بیجنوند، فرامرز. (۱۳۹۲). بررسی رابطه تفکر انتقادی با تولید علم در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد. دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری. دوره ۲، شماره ۳. ص ۲۶۰
- ۵- احمدیان، مینا. سبحانی نژاد، مهدی. (۱۳۹۳). بررسی رابطه میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان. دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری. دوره ۲، شماره ۴. ص ۹۰
- ۶- زرغامی، سعید. (۱۳۹۰). "فلسفه پژوهش تربیتی: بررسی بنیادهای فلسفی رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد و تحلیل نقش و جایگاه هر یک در پژوهش تربیتی"، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، (۱)، صص ۹۸-۷۵
- ۷- آقا زاده، احمد. (۱۳۹۰). «آموزش و پرورش تطبیقی»، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت). ص ۱۱۴
- ۸- آقا زاده، محرم. (۱۳۸۲). همگام با اندیشه ورزان جهان (۱۲): پائولوفریره، همشهری: ۱۳۸۲/۵/۲۳.

- ۲۳- باقری، خسرو. (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، صص ۴-۱.
- ۲۴- نوذری، حسینعلی. (۱۳۸۱). پست مدرنیته و پست مدرنیسم، تهران: نقش جهان، ص ۴۹۱.
- ۲۵- میلر، جی. پی. نظریه‌های برنامه‌درسی، ترجمه مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، چاپ پنجم ۱۳۸۶.
- 26- Wallerstein, Nina. (1987). "Problem – Posing Education: Method for Transformation", in Ira Shor (ed.), Freire for the classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching, Portsmouth, NH: Boynton/cook Publication.
- ۲۷- دیناروند، حسن. ایمانی، محسن. (۱۳۸۷). تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره وژیرو و نقد آن. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء. پاییز ۱۳۸۷ دوره ۴، شماره ۳، صص ۱۶۹.
- ۲۸- میر لوحی، حسین. (۱۳۷۶). دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴۹، صص ۵۷-۱۷.
- ۲۹- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۱). برنامه‌درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد، آستان قدس رضوی، به نشر. صص ۱۵۲.
- ۹- فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۶). برنامه‌درسی به سوی هویت جدید (شرحی بر نظریات معاصر برنامه‌درسی)، جلد اول، تهران: نشر آبیژ.
- 10- Freire, Paulo. (1972). Pedagogy of the oppressed, tr. Myra Bergman Ramos, Harmondsworth: Penguin Books.
- ۱۱- شعبانی‌ورکی، بختیار. (۱۳۷۶). "آموزش و پرورش و انسان شدن: نظریه انتقادی پائولو فریره"، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، تابستان ۱۳۸۳: صص ۹۵-۱۰۶.
- 12- Giroux, Henry. Aronowitz, Stanley. (1991). Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism University of Minnesota Press. Pp. 56-58.
- 13- Pinar, William F. Reynolds, William Sallattery, Patrick. Taubman, Peter M. (1996). Understanding Curriculum. New York: Peter Lang publishing. pp 508.
- 14- Giroux, Henry. (1998). Marxism & schooling: the limits of radical discourse in philosophy of Education vol. III Paul H. Hirst & Patricia White. London: Routledge.
- ۱۵- مرجانی، بهناز. (۱۳۸۵). "انگیزه انتقادی در آموزش و پرورش"، دو فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، بهار و تابستان ۱۳۸۵: صص ۹۱-۷۱.
- 16- Freire, Maria Araujo & Donald Macedo. (1998). The Paulo Freire Reader, New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- 17- Shor, Ira and Caroline Pari (Ed). (1999). Critical Literacy in Action: Writing Words, changing Worlds, Portsmouth, NH: Boynton/ cook.
- ۱۸- آقازاده، محرم. دبیری نژاد اصفهانی، عذرا. (۱۳۸۰). اندیشه‌های نوین در آموزش و پرورش، تهران: آبیژ.
- ۱۹- ژيرو، هنری. مطالعات فرهنگی و آموزش از همسایگی تا همکاری، ترجمه یزدان پور، اسماعیل. (۱۳۸۴). در www.geocities.com/yazdanpour/Giroux
- ۲۰- مهر محمدی، محمود. (۱۳۷۴). "چرا باید برنامه‌های درسی را به سوی مساله محور سوق دهیم"، فصلنامه تعلیم و تربیت، صص ۴۳-۴۴.
- 21- Fritze, Carien. (2004). The Theory of Paulo Freire, in <http://www.community-work-training.Org.uk/freire>.
- 22- Shor, Ira (Ed.). (1987). Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching, Portsmouth, NH: Boynton/ cook Publication.