

# تأملی بر نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت

## Review Over Critical Theory in Education

Ali Sohbato\*

Mohammadhasan Mirzamohammadi\*\*

Received:19/Feb/2015 Accepted:24/Jul/2015

### Abstract:

"Critical Theory", the most influential contemporary theories in education, is in sharp criticism toward schools and society. This theory has taken its assumptions from Postmodernism, Existentialism, Neo-Marxism and Feminism approaches.

In this article, critical theory meaning, its origin and evolution as one of the most influential movements in the field of philosophy of education in brief and with emphasis on the perspective of the famous founders of the Frankfurt School, including Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Michael Apple, Peter McLaren and Henry Giroux would be introduced. This study aimed to explore critical theory and its implications for education. The research questions are: a) What are the features and components of critical theory? b) What are the impacts of critical theory on education? c) What are the criticism toward critical theory in the educational realm?"

In this study, with conceptual analysis method, the findings related to the first question shows that Critical Theory is mainly based on the criticism toward various aspects of social life, including ideology, culture, and technology, Marxist theory and sociology, and positivistic epistemological theory. The results of the second question suggests that critical pedagogy theorists with analyzing the educational system within the structure of society considering school and its elements such as curriculum and teacher beyond the academic scope having major political, economic, social and educational roles. The findings related to the third question shows criticism toward critical theory including excessive politicization of educational spaces, off access educational system from the intellectual breeding of students as a main purpose. Concerning revolutionary changes rather than gradual, unrealistic and slogan expressed words and terms, etc that each of these items have been described in more detail in the text.

**Key words:** Critical Theory, Frankfurt School, Education System.

علی صحبتلو<sup>۱</sup>، محمدحسن میرزا محمدی<sup>۲</sup>

دریافت: ۱۳۹۳/۱۱/۳۰ پذیرش: ۱۳۹۴/۴/۳

### چکیده:

نظریه انتقادی، از پرنفوذترین نظریه‌های معاصر در تعلیم و تربیت بوده که به انتقاد شدید از مدارس و اجتماع پرداخته‌است. این نظریه مفروضات خود را از مکاتب پست مدرنیسم، اگزیستانسیالیسم، نو مارکسیسم و فمینیسم گرفته‌است.

در این مقاله کوشش شده‌است معنا، خاستگاه و روند تکامل این نظریه به‌عنوان یکی از جنبش‌های تأثیرگذار در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت به اجمال و با تأکید بر دیدگاه بنیانگذاران معروف مکتب فرانکفورت از جمله هورکهایمر، ماکوزه، اپل، مک لارن و ژيرو معرفی گردد.

پژوهش حاضر با هدف واکاوی نظریه انتقادی و تأثیرات آن بر تعلیم و تربیت به انجام رسیده‌است. پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از: الف) ویژگی‌ها و مؤلفه‌های نظریه انتقادی کدامند؟ ب) نظریه انتقادی چه تأثیراتی بر تعلیم و تربیت داشته‌است؟ ج) چه نقدهایی بر نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت وارد شده‌است؟

در این پژوهش از روش تحلیل مفهومی استفاده شده. یافته‌های حاصل از پاسخ به پرسش نخست نشان می‌دهد که نظریه انتقادی به طور عمده بر انتقاد از جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی شامل: ایدئولوژی، فرهنگ، تکنولوژی، نظریه‌های مارکسیستی و جامعه‌شناسی و نظریه معرفت‌شناختی اثباتی مبتنی می‌باشد. یافته‌های حاصل از پاسخ به پرسش دوم نشان می‌دهد که طرفداران نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت به تحلیل و بررسی نظام تعلیم و تربیت درون ساختار جامعه می‌پردازند. آن‌ها مدرسه و عناصر آن بخصوص برنامه‌درسی و معلم را فراتر از حیطه آکادمیک، و دارای نقش‌های مهم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی می‌دانند.

یافته‌های حاصل از پاسخ به پرسش سوم نشان می‌دهد که نظریه انتقادی با نقدهای از جمله: سیاسی کردن بیش از حد فضاها، آموزشی؛ دور کردن نظام آموزشی از هدف اصلی خویش یعنی پرورش عقلانی شاگردان است؛ نگاه انقلابی به ایجاد تغییرات به جای نگاه تدریجی و بیان واژه‌ها و اصطلاحات شعاری و دور از واقعیت مواجه بوده‌است. هر یک از این موارد، در متن مقاله با تفصیل بیشتری بیان شده‌اند.

**واژگان کلیدی:** نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت، مکتب فرانکفورت.

\*Ph.D Student in Philosophy Of Education, Ferdowsi University of Mashhad

Email: alisohbatlo@gmail.com

\*\*Associate professor of shahed University, Tehran

Email: mir.educated@gmail.com

\*دانشجوی دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد

Email: alisohbatlo@mail.com

\*\*دانشیار دانشگاه شاهد. (نویسنده مسئول)

Email: mir.educated@gmail.com



## مقدمه

سه رویکرد عمده فلسفی در تعلیم و تربیت، عبارت‌اند از دیدگاه استنتاجی، دیدگاه تحلیلی و دیدگاه انتقادی. در دیدگاه استنتاجی، که در فلسفه تعلیم و تربیت به رویکرد «ایسم‌ها» معروف است، اعتقاد بر آن است که می‌توان از بخش‌های مختلف فلسفه، مانند متافیزیک، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی، عناصر اصلی تعلیم و تربیت، مانند اهداف، محتوا و روش را استنتاج نمود. نمونه بارز این رویکرد، در آثار باتلر<sup>۱</sup> (۱۹۵۷) و گوتک<sup>۲</sup> (۱۳۹۳)، به‌خوبی قابل مشاهده است. نظریه‌پردازان دومین رویکرد، یعنی دیدگاه تحلیلی، کار فلسفه را صرفاً آشکار نمودن مفاهیم و ایضاح زبان می‌دانند، نه نظام‌سازی و ارائه ساختار درخصوص حقیقت، ارزش و یا معرفت. این فیلسوفان، تنها به دنبال تحلیل زبان عادی و منطقی بوده و بر این باور هستند که فلسفه تنها با ایضاح مفاهیم (در اینجا مفاهیم تعلیم و تربیت)، به رفع تناقضات نظری بپردازد. سومین رویکرد، که در این مقاله بدان پرداخته خواهد شد، به‌طور مشخص دغدغه اصلی فیلسوف تعلیم و تربیت را نه استنتاج و نه تحلیل زبانی، بلکه نقد جریان‌ات موجود در فضای نظام آموزشی می‌داند. در مقاله حاضر این دیدگاه به تفصیل مورد واکاوی قرار خواهد گرفت.

## پرسش‌های پژوهش

- الف) ویژگی‌ها و مؤلفه‌های نظریه انتقادی کدام‌اند؟  
 ب) نظریه انتقادی چه تأثیراتی در تعلیم و تربیت داشته‌است؟  
 ج) چه نقدهایی بر نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت وارد شده‌است؟

## روش پژوهش

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر، تحلیل مفهومی<sup>۳</sup> یا تحلیل فلسفی است. این شیوه پژوهش با روشن‌نمودن و بهبود مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی که ما برحسب آن‌ها به تفسیر تجربه، بیان مقاصد، ساخت‌بندی مسائل و اجرای پژوهش می‌پردازیم، انجام می‌گیرد (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). روش تحلیل مفهومی، به سه صورت تفسیر مفهوم<sup>۴</sup>، مفهوم‌پردازی<sup>۵</sup> و ارزیابی ساختار مفهوم<sup>۶</sup>، قابل اجرا است. تفسیر مفهوم، با هدف دستیابی به تفسیر عینی و قابل دفاع از یک اصطلاح که مستلزم فهم معتبری از معنا و کاربرد آن در زبان عادی است، انجام می‌گیرد. در مفهوم‌پردازی، مفاهیم نوین ایجاد می‌گردد، به‌خصوص در مواقعی که مفاهیم موجود دارای ابهام بوده و نیازمند مفهوم‌پردازی جدید باشند. در ارزیابی ساختار مفهوم، علاوه بر فهم، ساختار مفهومی زیرساز یک نظریه، الگو، برهان، یا برنامه پژوهشی، مد نظر است. تعیین کفایت یک ساختار مفهومی برای استفاده در یک تحقیق تربیتی نیز جزء غایات آن به حساب می‌آید. در تحقیق حاضر، که هدف آن بررسی و واکاوی نظریه انتقادی و بررسی تأثیر این نظریه بر آموزش و پرورش است، از میان انواع روش‌های تحقیق تحلیل مفهومی، از تفسیر مفهوم استفاده شده‌است. زیرا هدف اساسی این پژوهش، در وهله اول، دستیابی به تفسیری عینی و قابل دفاع از نظریه انتقادی و در وهله دوم، معرفی کاربردهای آن در آموزش و پرورش است. به این ترتیب، در پژوهش حاضر، ابتدا مفهوم، ویژگی‌ها و مؤلفه‌های نظریه انتقادی مورد شناسایی و تحلیل قرار گرفته و حدود و دامنه آن‌ها تعیین

3. conceptual analysis  
 4. concept development  
 5. concept interpretation  
 6. concept interpretation

1. Butler. D  
 2. Gutek. G



ریموند گاس، معتقد است که نظریه انتقادی، جایگاه ویژه‌ای به‌عنوان راهنمای عمل انسانی دارد. زیرا در وهله اول، با آگاه‌سازی کارگزاران، در تشخیص منافع و علایق حقیقی افراد جامعه و خود ایشان، به آن‌ها یاری می‌رساند. از سوی دیگر، نظریه نقادی ذاتاً ماهیت رهایی‌بخش دارد، یعنی کارگزاران را از قید نوعی اجبار و اضطراب که حداقل بخشی از آن خودخواسته و خودتحمیلی است، رها می‌کند. گاس عنوان می‌کند که نظریه انتقادی از محتوای شناختی برخوردار و به بیان ساده‌تر، یکی از اشکال معرفت است. او همچنین تأکید می‌کند که نظریه انتقادی، به‌لحاظ معرفت‌شناختی، از تفاوت‌هایی اساسی با نظریه‌های علوم طبیعی، برخوردار است. زیرا نظریه‌های علوم طبیعی، تجسم‌بخش و دارای واقعیت قائم به‌ذات هستند، اما نظریه‌های انتقادی، بازتابی هستند (نوذری، ۱۳۸۳: ۱۳۰).

هرچند نمی‌توان تعریف مشخصی از نظریه انتقادی به‌دست‌داد، اما می‌توان با گزاره‌هایی شروع کرد که به‌عنوان پیش‌فرض‌های این نظریه پذیرفته شده‌اند. یکی از این پیش‌فرض‌ها که از مهم‌ترین آن‌ها نیز به‌شمار می‌آید، اصلی است که ریشه تمامی اشکال دانش - علمی، اخلاقی یا زیبایی‌شناسانه - را در رشته‌ای از منافع و بهره‌های مادی و اجتماعی می‌بیند. بر اساس این دیدگاه، هرگونه تلاش برای پنهان کردن این وابستگی مادی، خود کنشی در راستای حفظ و پنهان کردن منافع و بهره‌های گروهی خاص محسوب می‌شود (احمدی، ۱۳۷۶: ۱۱۵). بنابراین، نظریه انتقادی را می‌توان رویکردی برای مطالعه مدارس و جامعه دانست که کارکرد اصلی آن، آشکارسازی ارزش‌های ضمنی، از جمله، تعلیم و تربیت است.

#### ب) خاستگاه و روند تکامل نظریه انتقادی

از آنجا که مکتب فرانکفورت، نقش مؤثری در اندیشه انتقادی ایفا کرده است، ضروری است که ابتدا

خواهش شد. سپس، کاربردهای این نظریه برای آموزش و پرورش مورد تحلیل و تفسیر قرار گرفته و در آخر، نقدهای وارد شده بر نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت مطرح می‌شود.

### ویژگی‌های نظریه انتقادی

در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، ویژگی‌ها و مؤلفه‌های نظریه انتقادی به شرح زیر، بیان می‌شوند:

#### الف) معنا و مفهوم نظریه انتقادی

مقصود از نظریه انتقادی، نظریه‌ای است که متفکر و محقق براساس آن به بررسی مجموعه مسائلی می‌پردازد که چارچوب نظری نقد نظام اجتماعی را تشکیل می‌دهد و یا به کشف تضادهای آن می‌پردازد، تا نوعی نظام اجتماعی فاقد این تضادها را جست‌وجو کند. این نظریه با هدف رفع نواقص و ایجاد تکامل به کشف تضادها می‌پردازد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۳: ۹۸).

تأمل در حرکت‌های نقد اجتماعی نشان می‌دهد که دو سطح متفاوت از این نوع نقد وجود دارد. در سطح نخست، نقد اجتماعی نوعی حرکت اعتراض‌آمیز فراگیر اجتماعی و با هدف تأکید بر ضرورت ایجاد دگرگونی‌های اساسی و جوهری در گونه‌های تمدنی موجود است. وظیفه دومین سطح نقد اجتماعی، از رادیکالیسم و فراگیری کمتری برخوردار است، زیرا این نوع نقد، تنها نقدی فرهنگی و روشنگرانه است. هدف افرادی که بر این نوع نقد تأکید می‌ورزند، ایجاد دگرگونی‌های فرهنگی و روشنگرانه به‌منظور تشکیل گرایش‌های فرهنگی و ارزشی جدیدی است که بر فرایند تعامل موجود در صحنه‌های اجتماعی فرمان می‌رانند. در واقع، این افراد، به‌دنبال ایجاد فرهنگ جدیدی هستند که تعامل و عمل را در چارچوب ارزش‌های موجود رهبری می‌کند (اسماعیل علی، ۱۳۷۷، به‌نقل از شعبانی ورکی، ۱۳۸۷: ۹۸).



به این مکتب پرداخته شود، سپس روند تکامل نظریه انتقادی مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

«مکتب فرانکفورت»، از میان نظریه‌های جامعه‌شناختی موجود در سال‌های نخست تأسیس جمهوری وایمار پدید آمد و با بازسازی اصول فلسفی مارکسیستی، در توسعه جامعه‌شناسی جدید، نقش ویژه‌ای را به‌عهده‌گرفت. بنیان‌گذاران مکتب فرانکفورت بر پایه آموخته‌های خود از مکتب مارکس و نظریات جامعه‌شناسانه ماکس وبر، به انتقاد از جریان عقلانی‌شدن تمدن غرب پرداخته و با طرح مفاهیمی چون شیء‌وارگی و صنعت فرهنگ، آموزه‌های این مکتب را در نظریه انتقادی، توسعه دادند (احمدی، ۱۳۸۰).

در واقع، اگرچه قدمت گرایش انتقادی به درازای اندیشه بشری است و به فیلسوفان بزرگی مانند سقراط، افلاطون و متفکران پس از آن‌ها برمی‌گردد، اما تبلور این گرایش به‌عنوان نظریه دارای تکیه‌گاه‌ها، ساختار، روش و اهداف، به نیمه نخست قرن بیستم برمی‌گردد. و می‌توان گفت نتیجه بحران‌های خشونت‌باری است که جوامع غربی با آن‌ها روبرو شدند (اورنشتاین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷؛ به نقل از شعبانی ورکی، ۱۳۸۳: ۹۹).

شعله تفکر انتقادی در دو انقلاب صنعتی و انقلاب کبیر فرانسه، برافروخته شد. جریاناتی که در قرن‌های هیجدهم و نوزدهم، اروپا را دگرگون‌ساخت و تأثیر شگرفی بر اندیشه سیاسی، اجتماعی و اقتصادی اروپا و بعدها، جهان، داشت. در آن شرایط نیاز به وجود فلسفه‌ای جدید که قادر به انجام وظایف و نقش‌های رنگ‌باخته کلیسا، باشد، به شدت احساس می‌شد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۷: ۹۹). اما سابقه نظریه انتقادی، به تأسیس «مؤسسه تحقیقات اجتماعی» در شهر فرانکفورت آلمان در سال ۱۹۲۴ باز می‌گردد. گروهی از محققان به‌تدریج در این مؤسسه گرد آمده و

در اواخر سال ۱۹۲۰ تشکلی را به وجود آوردند که بعدها نظریه انتقادی را پی‌ریزی کرد. چهره برجسته و بانفوذ این گروه، مارکس هورکهایمر در سال ۱۹۳۱ به ریاست این مؤسسه برگزیده شد و دیگر اعضای نامدار این مؤسسه تحقیقات اجتماعی عبارت بودند از: تئودو آورنو، هربرت ماکوزه و اریش فروم. یورگن هابرماس در اوایل سال ۱۹۵۰، به‌عنوان دستیار علمی به این مؤسسه پژوهشی پیوست.

حیطه پژوهش‌های اجتماعی که در این مؤسسه به آن پرداخته می‌شد، دامنه بسیار گسترده‌ای شامل جامعه‌شناسی، فلسفه اجتماعی، روان‌شناسی، اقتصاد، حقوق، علوم ادبی، علوم فرهنگی و علوم سیاسی داشت. همچنین، در این مؤسسه نشریه‌ای با نام «فصلنامه تحقیقات اجتماعی» انتشار می‌یافت. مقاله هورکهایمر به نام «نظریه سنتی و نظریه انتقادی» (۱۹۳۷)، در این نشریه منتشر شد.

از سال ۱۹۳۱، به توصیه توماس<sup>۲</sup>، مدیر سازمان جهانی کار، انستیتوی دیگری وابسته به مؤسسه فرانکفورت در ژنو تأسیس شد و در سال ۱۹۳۲ در ژنو دفتری متشکل از ۲۱ عضو به‌عنوان دفتر مرکزی اداری مؤسسه افتتاح شد. هم‌زمان، دو دفتر کوچک‌تر وابسته به آن در پاریس و لندن گشایش یافتند. از سال ۱۹۳۳ دامنه فعالیت‌های مکتب فرانکفورت گسترش بیشتری یافت، طوری که نشریه این مؤسسه در پاریس منتشر می‌شد درحالی‌که، مقر اصلی آن در سوئیس بود.

اما، با وجود تأسیس «مؤسسه تحقیقات اجتماعی»، این مؤسسه صرفاً محمل مادی این پدیده فکری تلقی می‌شود زیرا اساساً اصطلاح مکتب فرانکفورت پس از بازگشت انستیتو به آلمان در سال ۱۹۵۰ به‌کارگرفته شد (اسماعیل علی، ۱۳۷۷). بنابراین، مکتب فرانکفورت در واقع شعاری است که بر حادثه (تأسیس انستیتو)، پروژه علمی (فلسفه اجتماعی)، روش (نظریه انتقادی) و



دارد حقیقت را از محتوای ارزشی آن جدا کرده و موضعی انتقادی در برابر جامعه داشته باشد. روشنفکران در برابر اندیشه خویش، از یک سو لازم است موضعی انتقادی داشته باشند و از سوی دیگر، رابطه میان اندیشه و جامعه موجود و معرفت اجتماعی نوظهور را تبیین کنند. تحقق فهم صحیح از راه ادراک رابطه متقابل میان ساختار اقتصادی جامعه و رشد روانی فرد و پدیده‌های فرهنگی حاکم امکان‌پذیر است (شعبانی ورکی، ۱۳۸۳: ۱۰۰).

نظریه انتقادی چنانکه از نام آن پیدا است، بیشتر، انتقادی بود از جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی، از ایدئولوژی و فرهنگ گرفته تا تکنولوژی، و همچنین، انتقاد به نظریه‌های مارکسیستی و جامعه‌شناسی و نظریه معرفت‌شناختی اثباتی. در میان بنیانگذاران این مکتب بیشتر از همه چهار اندیشمند مهم و تأثیرگذار بودند: هورکهایمر<sup>۱</sup>، آدورنو<sup>۲</sup>، بنیامین<sup>۳</sup> و مارکوزه<sup>۴</sup> که البته هر یک از این‌ها، تحلیل‌های خاص خود را از جامعه و نظریه انتقادی داشتند. حتی می‌توان گفت که نظریه انتقادی واحدی، در درون این مکتب وجود ندارد. اما هورکهایمر به خاطر عهده‌داری ریاست مؤسسه تحقیقات اجتماعی و گسترش آن، همچنین به خاطر ارائه نظریه انتقادی که به‌عنوان پایه و اساس این مکتب پنداشته می‌شود، از اهمیت خاصی برخوردار است (قوام، ۱۳۸۴: ۱۹۰).

هورکهایمر (۱۹۳۷)، در مقاله «نظریه انتقادی و نظریه سنتی» دیدگاه خود را در رابطه با نظریه انتقادی بیان نمود. او صفت سنتی را برای واژه‌های اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی، به‌کار برده و نظریه انتقادی را در مقابل نظریه سنتی قرار می‌دهد.

دنباله‌روی از یک نظریه پیوسته و در عین حال متنوع، دلالت می‌کند. گرچه چند گروه اساسی در به شهرت رساندن نظریه انتقادی نقش برجسته‌ای داشتند، اما نظریه انتقادی که مکتب فرانکفورت آن را متحول کرد به چهار دلیل در ترسیم نقشه کلی نقد اجتماعی تأثیری عمده بر جای نهاده است. اول این‌که، مکتب فرانکفورت در مقوله فلسفی به نظریه مارکسیستی تکیه می‌کند اما مقوله‌های اقتصادی مارکسیسم را نادیده می‌گیرد. این دیدگاه تا آنجا توسعه یافت که نظام نقدی ارائه شده توسط این مکتب، به یک چارچوب بنیادی تبدیل شد که اکثر نقدهای گروه‌های چپ مدرن در جامعه سرمایه‌داری پیشرفته بر اساس آن ارائه می‌شد. دوم این‌که، نخبگان فکری مکتب فرانکفورت که دارای ماهیت بورژوازی بودند، از نظام سرمایه‌داری انتقاد می‌کردند و بعضاً تضادهای این نظام را آشکار می‌ساختند. هدف آن‌ها صرفاً اصلاح اخلاق جامعه بزرگ بود و این همان موقعیت فکری است که به درون گروه‌های نقد اجتماعی نفوذ و گسترش یافت. سوم این‌که، این مکتب به‌لحاظ سابقه تاریخی، نخستین گروه نقد اجتماعی است، زیرا هدف آن، تکامل اندیشه انتقادی مارکسیسم در چهره انسانی آن بود. و چهارم این‌که، اعضاء مکتب فرانکفورت، از متخصصان رشته‌های مختلف بودند و این ساختار دو نتیجه را در پی داشت. نخست این‌که، آن‌ها به نوعی بحث اجتماعی روی آوردند که ناظر بر تعامل نظام‌های مستعد و معرفتی با یکدیگر بود. دوم این‌که، چارچوب نظری آن‌ها در نقد اجتماعی، متضمن ساحت‌های دیگری نظیر ساحت‌های اقتصادی، فرهنگی و روانی نیز می‌شد (اورنشتاین، ۱۹۹۷).

بنابراین، می‌توان پایه‌های اساسی مکتب فرانکفورت را این‌گونه بیان کرد: افکار انسان محصول جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کند. روشنفکران مجاز به اتخاذ موضع بی‌طرفی نیستند. روشنفکر وظیفه

1. Horkheimer, M

2. Adorno, Th,

3. Benjamin, w

4. Marcuse, H

5. Tradition and Critical Theory



- تأثیر نظام فکری و مفهومی (ارزشی) افراد بر شناخت آن‌ها، حتی در علوم طبیعی.

- علیت فعالیت اجتماعی در بروز واقعیت.

- تأثیر فرایند زندگی اجتماعی در نظام مفهومی و فکری فرد.

- لزوم شناخت علمی و داده‌های علمی که جزئی از بافت تاریخی و اجتماعی هستند (هورکهایمر، ۱۹۳۷).

از دیدگاه هورکهایمر، وظایف اصلی نظریه انتقادی در نتیجه بحران در نظریه مارکسیستی رایج و نیز در نظریه بورژوایی، ایجاد شده است. ظاهراً وی بیشتر در پی بررسی بحران در علم بورژوایی یا اثباتی است و این بررسی را از دیدگاه مارکسیستی انجام می‌دهد. به نظر هورکهایمر، نقش و جایگاه علم اثباتی در تقسیم‌کار نظام سرمایه‌دارانه، سرشت آن را تعیین می‌کند (بشیریه، ۱۳۷۸: ۱۷۱).

کارل مارکس، تأثیر زیادی در توسعه نظریه انتقادی داشته است. مارکس، عقیده داشت همه سازمان‌ها و نهادها روی اقتصاد تکیه کرده‌اند و تاریخ انسانی را به‌عنوان مبارزه طبقاتی برای اجتماعی شدن و قدرت اقتصادی در نظر می‌گرفت. نظریه پردازان انتقادی اغلب از مفاهیم مارکس نظیر مبارزه طبقاتی و انتقال مالکیت استفاده می‌کنند (الن، ۲۰۰۸: ۹۲).

از نظر مارکوزه، نظریه انتقادی برای ایجاد واقعیتی دیگر در درون واقعیت موجود، به فراسوی واقعیت اجتماعی موجود، نظر می‌نماید. این تلاش، با توجه به شرایط تاریخی موجود، صورت می‌گیرد، نه بر اساس اندیشه محض یا نظامی از ارزش‌های جهان‌شمول. از این‌رو، مفاهیم دیالکتیکی، خصلتی تاریخی دارند و اعتبار و عینیت خود را از همین تاریخ‌مندی می‌گیرند، نه از نوعی یقین و اعتبار مطلق و فراتاریخی.

هورکهایمر (۱۹۳۷)، میان نظریه سنتی و نظریه انتقادی تفکیک قائل شده است. نظریه سنتی در علوم اجتماعی تصویر آینه‌ای است از اثبات‌گرایی در علوم طبیعی. از این منظر، جهان مجموعه‌ای است از واقعیات که فقط باید کشف شوند. شناخت نیز از توصیف جهان ناشی می‌شود. عقلانیت مورد نظر در نظریه سنتی بسیار محدود تعریف می‌شود و بنیان جامعه‌ای را که توصیف می‌کند، مورد نقد قرار نمی‌دهد. حتی فراتر از آن، نظریه سنتی، به دنبال اعمال کنترل و دستکاری ذهنی است که مانع از رشد پتانسیل‌های انسانی می‌شود. در مقابل، نظریه انتقادی به لزوم تغییر بنیادین جامعه باور داشته و بی‌طرفی ارزشی و غیرهنجاری بودن نظریه اجتماعی را نفی می‌کند. نظریه انتقادی، تلاشی فکری و درعین‌حال، عملی است. واقعیات از این منظر، محصولات تاریخی و اجتماعی هستند و جهانی که ما مطالعه می‌کنیم، محصول ایده‌ها و کنش انسانی است. ایده‌ها، کنش‌ها و شرایط موجود اجتماعی، تغییرناپذیر نیستند و نظریه انتقادی در پی فهم و همچنین تغییر آن‌ها است.

بنابراین، می‌توان چنین استنباط کرد که نظریه انتقادی به‌عنوان رقیب نظریه سنتی، بر مؤلفه‌ها و ویژگی‌های زیر استوار است:

- تفکیک تجربه‌گرایی سنتی مبتنی بر تجربه حسی، از تجربه‌گرایی نوین مبتنی بر تجربه زبانی و نقد مبانی نظری هر یک.

- نقد روش علمی در تجربه‌گرایی.

- توجه به تغییر نظریه‌ها در قالب شرایط تاریخی و اجتماعی و نیز، تغییر معانی کلمات و مفاهیم.

- تأثیر اهداف و گرایش‌های تحقیقاتی در تحلیل پدیده‌ها و محدودیت دانش انسان.

- نقد تقسیم کار در فعالیت علمی تحقیق.

- تأثیر تاریخ بر فهم و ادراک افراد.



برخی نظریه‌پردازان انتقادی، به‌طورکلی، کشورهای دنیا را به «شمال» و «جنوب» تقسیم می‌کنند. کشورهایی که از قدرت صنعتی و فناوری بیشتری برخوردار هستند و غالباً در نیمکره شمالی قرار دارند و آن‌هایی که از قدرت صنعتی و فناوری کمتری برخوردار بوده و غالباً در نیمکره جنوبی واقع هستند. نظریه‌پردازان انتقادی معتقدند که باید اصلاحاتی در ساختارهای اجتماعی از جمله در نهاد تعلیم و تربیت صورت گیرد، تا کشورهای فقیر و کمتر توسعه‌یافته و طبقات ضعیف اجتماعی نیز بتوانند بر سرنوشت خود حاکم گردند.

نظریه‌پردازان انتقادی، خواهان خلق یک «فلسفه عمومی جدید»<sup>۱</sup> برای دوره پُست‌مدرن یا عصر پسامدرن هستند. شماری از آنان آثار بزرگ ادبی و فلسفی موجود در حوزه ادبیات، فلسفه و علوم اجتماعی را نیازمند نوعی ساختارزدایی می‌دانند. آن‌ها بر این باور هستند که آثاری که نماینده و نمودی از نظم کهن در طول تاریخ هستند، باید ساختارزدایی شده و مجدداً تعریف شوند تا در حد ممکن، سهم طبقات ضعیف و گروه‌های فروتر اجتماعی نیز در آن لحاظ شود. نظریه‌پردازان انتقادی تعلیم و تربیت، از تکثرگرایی فرهنگی، شرح‌حال‌های خودنویسته خانوادگی و اجتماعی، در تدوین برنامه‌های درسی استقبال می‌کنند، آن‌ها هم چنین معتقدند که معلمان باید در جایگاهی باشند که توانایی طرح‌ریزی فرایند آموزش را داشته باشند (الن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۱۹۷-۱۹۱).

ورود این نظریه به پژوهش تربیتی با استقبال گرم نویسندگانی چون بردو و فینبرگ (۱۹۸۲) مواجه شد که معتقد بودند نظریه انتقادی قادر است از فاصله بین مکتب مسلط اثبات‌گرا<sup>۳</sup> و حریف آن، الگوی تفسیرگرا<sup>۴</sup>

مارکوزه، نظریه انتقادی را براساس ویژگی‌های زیر تبیین می‌نماید:

- این نظریه برای تأیید خود، به واقعیات موجود متوسل نمی‌شود و به آینده چشم دارد.

- بر اساس منطق دیالکتیک، حقیقت در ورای واقعیت ظاهری است و «هست»ها متضمن «باید»ها هستند.

- حقیقت، متضمن ویران‌گری و براندازی واقعیت موجود است.

- منطق دیالکتیک، عینی بودن تجربه بی‌واسطه را انکار می‌کند.

- عقلانیت ابزاری و فنی، همه چیز را به ابزار کنترل انسان و طبیعت تبدیل می‌کند و به سلطه می‌انجامد.

- نگرش علمی (صورت‌گرایی و عمل‌گرایی)، همه چیز را کمی محاسبه کرده و در حد شی قابل اندازه‌گیری، تقلیل می‌دهد.

- همه چیز به شیء بدل شده و ارزش‌ها از قلمرو علم خارج گشته و به انتخاب فرد واگذار شده‌اند.

- فلسفه تحلیلی (تحلیل زبان)، با هرگونه تفکری که به شکل رایج زبان و رفتار، سازگار نباشد، در تعارض است.

- باید به رابطه زبان با جامعه و خصلت‌های اجتماعی و تاریخی تأثیر زبان از نظام‌های متعامل (فردی) و متداخل (فرا فردی) و متعارض (اجتماعی) توجه نمود (امیدی، ۱۳۸۳: ۶۵).

در امریکا نیز طی سال‌های ۱۹۶۰، جنبش‌هایی از قبیل حقوق مدنی، حقوق مربوط به محیط‌زیست، هواداران حقوق زنان، طرفداران تقابل با تعلیم و تربیت مسلط در کشور، ساختارهای فرهنگی مسلط را به چالش کشیدند. این جنبش‌های اجتماعی در ایجاد نظریه انتقادی تعلیم و تربیت نقش بسزایی داشتند.

1. A new public philosophy  
2. Allan  
3. Positivist  
4. Interpretive paradigm



## ج) ویژگی‌های نظریه انتقادی

نظریه‌پردازان نظریه انتقادی، مدرسه، برنامه‌درسی و تعلیم و تربیت را به‌مثابه عوامل و فعالیت‌هایی می‌بینند که از امور آکادمیک محض، فراتر رفته و دارای معانی و استلزامات مهم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی هستند (گوتک، ۱۳۸۴: ۴۸۶). بنابراین، در نظریه انتقادی، تربیت امری جدانشدنی از تحول اجتماعی و انسانی تلقی می‌شود و همواره میان نظام تربیتی و ساختار اجتماعی، وابستگی متقابلی مفروض است. همچنین، در این نظریه، اظهارات و فرضیات به شرایط اجتماعی و سیاسی وابسته هستند و ادعای ذهن و عقل مستقل رد می‌شود. (میرلوحی، ۱۳۷۶: ۴۲).

نظریه‌پردازان انتقادی تعلیم و تربیت را، «رادیکال» نامیده‌اند. این نام‌گذاری به‌دلیل وجود دیدگاه‌های تندرو اغلب آن‌ها درخصوص مسایل سیاسی-اجتماعی بوده که نشان‌گر تقابل آشکار آن‌ها با نظریه‌پردازان «کارکردگرا» درباره بررسی مسایل تربیتی است. این تقابل از طریق مقایسه مختصر آن‌ها با یکدیگر کاملاً آشکار خواهد شد:

- کارکردگرایان، موقعیت اجتماعی فرد را به تعداد سال‌های آموزشی که با موفقیت می‌گذرانند، نسبت می‌دهند. اما رادیکال‌ها، عوامل دیگری مانند جنسیت، نژاد و طبقه اجتماعی را نیز در کنار آموزش در این خصوص، مؤثر می‌دانند.

- کارکردگرایان، آموزش را وسیله‌ای اساسی برای حرکت اجتماعی از طبقات پایین به طبقات بالا می‌دانند. اما رادیکال‌ها، آموزش را ابزاری برای برقراری ثبات اجتماعی، حفظ وضع موجود و انتقال نابرابری‌های اجتماعی معرفی می‌کنند.

- کارکردگرایان، درخصوص رابطه میان فرد و نظام، بر این نکته تأکید دارند که نظام شایسته، نظام متبلور در قوانین و مقرراتی است که افراد جامعه باید مطابق آن رفتار کنند. اما رادیکال‌ها بر این ایده

فراتر رود، زیرا هر دو این مکاتب مورد هجوم انتقاداتی واقع شده‌بودند. پژوهش اثبات‌گرا، هم از درون فلسفه تحلیلی علم، هم از سوی تفسیرگرایان، که تقلیل‌گرایی آن را مورد انتقاد قرار می‌داد، به چالش کشیده‌شد؛ هرچند گفته می‌شود که نسبی‌گرایی<sup>۱</sup> تلویحی رویکرد تفسیرگرا، آن را به جانشینی نامناسب برای اثبات‌گرایی تبدیل می‌کند. نظریه انتقادی از دیدگاه مدافعان، نویدبخش حل مسائل هر دو مکتب، در ترکیبی برتر بوده‌است که علوم تجربی-تحلیلی، و تاریخی-تفسیری را به قلمرو موضوعات ویژه متقابل خودشان، تخصیص می‌دهد و با روش‌شناسی خاص خودشان تکمیل می‌کند (لاکومسکی، به‌نقل از بهشتی، ۱۳۸۶: ۴۱۰-۴۰۹).

نظریه انتقادی، افزون بر ارجاع علوم به قلمروهای ویژه تحت نفوذ آن‌ها و لذا کاهش ادعاهای مربوط به برتری این و یا آن روش‌شناسی، از جهت‌گیری متمایزی نیز برخوردار است.

نظریه‌پردازان نظریه انتقادی، بر ویژگی‌هایی از جمله تکیه بر تغییر وضع موجود، به‌جای بدیهی انگاشتن آن، رد کاربرد الگوی کلی‌گرایانه علوم طبیعی در حوزه علوم اجتماعی، رد برداشت غیرتاریخی و غیرانتقادی اثبات‌گرایان، تکیه بر شرایط تاریخی و اجتماعی دانش حتی در علوم طبیعی، تکیه بر ماهیت تاریخی و اجتماعی فاعل و موضوع شناسایی، باور به پیوند حوزه‌های گوناگون زندگی اجتماعی با فعالیت علمی و تکیه بر کل واقعیت و جامعه، رد علم به‌عنوان تنها شکل معرفت، رد هرگونه امر مطلق و فراتاریخی در وجود انسان یا خارج از او، رد تفکیک علم و دانش از ارزش‌ها و علایق انسانی و اعتقاد به وجود رابطه دیالکتیک، میان مفهوم و مصداق، فرد و جامعه، ذات و عرض، واقعیت بالقوه و بالفعل، عام و خاص، شکل و محتوا، تأکید می‌نمایند (امیدی، ۱۳۸۳: ۶۶).



- چه کسی یا کسانی، باید سیاست‌های مدارس دولتی را تعیین نمایند؟

- چه کسی یا کسانی، باید اهداف اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی تعلیم و تربیت را تعیین کنند؟

- چه کسی باید برنامه‌های درسی را تنظیم نماید؟ در پاسخ به پرسش‌های بالا، نظریه‌پردازان انتقادی، چنین می‌گویند که شمار زیادی از ساختارها در جوامع کنونی از جمله نهادها و مؤسسات تربیتی، تحت نفوذ و کنترل گروه‌های قدرتمند جامعه هستند. و این نهادها، از قدرت خود در جهت کنترل گروه‌ها و طبقات ضعیف‌تر بهره‌برداری می‌کنند (گوتک، ۱۳۸۴: ۴۸۲ - ۴۷۱).

نظریه‌پردازان انتقادی، به‌عنوان هواداران طبقات و گروه‌های اجتماعی ستمدیده، همواره به دنبال ایجاد خودآگاهی و این طبقات بوده‌اند. به عقیده ایشان، این حالت خودآگاهی باید در مدارس و آموزشگاه‌ها ایجاد شود. نظریه‌پردازان انتقادی معتقدند که در برنامه‌های درسی با تأکید بر پدیده‌هایی مانند رقابت و مالکیت خصوصی، ارزش‌های جمعی مورد تقویت قرار می‌گیرند. با این شیوه، نهادهای تربیتی در جهت تحکیم قدرت طبقات اجتماعی سلطه‌گر عمل می‌کنند. در حالی که، نظریه‌پردازان انتقادی معتقدند مدارس باید به قلمرو عمومی دموکراتیک تبدیل شده و سعی در بیدارسازی جوانان، برای آشنایی آن‌ها با حقوق اخلاقی، اقتصادی و مدنی داشته باشد و ایشان را در قبال تصمیمات و رفتارشان، مسئولیت‌پذیر، بارآورد (گوتک، ۱۳۸۴: ۴۷۸).

نظریه‌پردازان انتقادی، با توجه به خاستگاه‌های فکری‌شان، به سه گروه اصلی قابل تقسیم‌بندی هستند. گروهی از آن‌ها بر اهمیت برنامه درسی آشکار<sup>۱</sup> در بازتولید آگاهی تأکید می‌نمایند، مانند پائولو فریره<sup>۲</sup> و ایوان ایلیچ<sup>۳</sup>. گروهی دیگر با تأکید بر برنامه درسی

پای می‌فشارند که نظام برای خدمت به افراد جامعه وضع شده و بنابراین، علت مشکلات و خلل‌های موجود میان فرد و جامعه، همان نظام است که باید با تغییر آن به بهبود وضع فرد و جامعه همت‌گمارد.

- کارکردگرایان به بررسی رابطه تعلیم و تربیت، به‌عنوان یک نظام، با دیگر نظام‌های اجتماعی می‌پردازند، در حالیکه رادیکال‌ها، به بررسی نوع این رابطه و چگونگی به‌وجود آمدن و کیفیت تغییر آن در طول زمان، اهمیت می‌دهند (اسماعیل علی، ۱۳۷۷: ۱۵۷-۱۵۶).

نظریه انتقادی، با استفاده از «نقادی اندیشه» و افشای استدلال‌های ارائه‌شده، سعی دارد تفاوت میان «آگاهی کاذب» برخاسته از شرایط موجود اقتصادی-اجتماعی و «خودآگاهی حقیقی» مبتنی بر استدلال معتبر علمی را آشکار ساخته و بدین‌سان، «ایدئولوژی» را از «حقیقت» متمایز سازد. این توانایی علمی و عملی، «آگاهی انتقادی» نامیده می‌شود. به عبارت دیگر، کار اصلی یک نظام آموزشی، توانمند ساختن افراد و مجهز کردن آن‌ها به آگاهی انتقادی برای روشنگری و نقد ایدئولوژی حاکم و رهایی افراد از جبر و سلطه موجود است. بنابراین، کشف «فرآیند سرکوب»، «بی‌عدالتی اجتماعی»، «حاکمیت زائد»، «شیء‌گشتگی» و «ازخودبیگانگی»، و تحلیل علل اجتماعی و پیامدهای آن، و نیز بررسی مفاهیمی چون «روشنگری»، «رهایی»، «صلح»، «آزادی»، «همبستگی» و «خودمختاری» از اهمیت بسیاری برای این رویکرد برخوردار است (میرلوحی، ۱۳۷۶).

نظریه انتقادی، متضمن اصلاح و انتقاد نسبت به وضعیت تعلیم و تربیت موجود است. انتقاد اساسی آن، به عامل کنترلی است که اجتماع بر نهادهای تربیتی و مواد درسی اعمال می‌کند. نظریه‌پردازان انتقادی به دنبال یافتن پرسش‌های زیر هستند:

- چه کسی باید مدارس را تحت کنترل درآورد؟

1. Overt curriculum  
2. Paulo Freire  
3. Ivan Illich



می‌دانند، چگونه باید در دگرگون ساختن جهان و جامعه خود شرکت کنند» (فریره، ۱۳۵۸: ۲۱۶).

مهم‌ترین اثر فریره، کتاب «تعلیم و تربیت ستمدیدگان» (۱۹۸۶) است. از دیدگاه وی، «ستمدیدگان» موجوداتی ناقص (در برابر انسان کامل) هستند و تعلیم و تربیت نقش مهمی در حفاظت از آن‌ها به‌عنوان موجوداتی از خودبیگانه دارد. او در این کتاب، ابتدا به تحلیل «آموزش و پرورش اهلی‌ساز» پرداخته و سپس به بررسی «آموزش و پرورش برای آزادی» می‌پردازد.

در آموزش و پرورش بانکی، دانش‌آموزان نقش یک انبار و مخزن را دارند و یادگیری محدود به دریافت، حفظ کردن و مصرف داده‌ها است. رابطه میان معلم و دانش‌آموز نیز رابطه‌ای یک‌سویه است. در چنین نظامی، یادگیرنده تبدیل به موجودی منفعل می‌شود که قادر به درک ماهیت تجربه خویش نیست و به‌عبارت‌دیگر «ازخودبیگانه» است (همان).

فریره، در کتاب «تعلیم و تربیت ستمدیدگان»، بر ضرورت اعتلای خودآگاهی توده‌های نوسواد، تأکید می‌کند. او بر این باور است که نوسوادان به متونی نیاز دارند که مسایل کنونی جامعه و راه‌حل آن‌ها را به ایشان بیاموزد. مردم تحت‌سلطه و ستمدیده کنونی باید درباره انواع سلطه‌ها و ترفندهایی که گروه مسلط ممکن است به وسیله آن از سواد ایشان سوء استفاده کند، آگاه شوند.

پائولو فریره، نظام آموزشی را در خدمت «فرهنگ سکوت»، که به زعم وی ویژگی خاص طبقه تحت‌سلطه است، می‌داند و معتقد است که باید با افزایش آگاهی افراد نسبت به مسایل پیرامون خود، آن‌ها را از موجوداتی منفعل به انسان‌هایی فعال و اندیشمند تبدیل کرد. این امر زمانی محقق خواهد شد که آن‌ها بتوانند به‌گونه‌ای آزاد و رها از مصادیق سلطه،

پنهان<sup>۱</sup>، به اتخاذ دیدگاهی که به آن «نظریه تطابق» یا «نظریه بازتولید» گفته می‌شود، می‌پردازند، مانند ساموئل بولز<sup>۲</sup> و هربرت جیتیس<sup>۳</sup>. گروه سوم نیز در زمینه اندیشه‌های پُست‌مدرن، به‌سوی دیدگاهی با عنوان «نظریه‌های مقاومت» روی آورده‌اند، مانند هنری ژيرو<sup>۴</sup> و مایکل اپل<sup>۵</sup>. در ادامه، به توضیح مختصر دیدگاه هر یک از گروه‌های فوق، درباره تعلیم و تربیت پرداخته خواهد شد.

### الف) تعلیم و تربیت از دیدگاه نظریه‌پردازان انقلابی

وجه مشترک دیدگاه این نظریه‌پردازان، گرایش آن‌ها به اصلاحات انتقادی و انقلابی است. معروف‌ترین نظریه‌پردازان این گروه، پائولو فریره و ایوان ایلچ هستند.

#### ۱. پائولو فریره

پائولو فریره، از مریبان سرشناسی است که در شرایط بحرانی و بسیار سخت جامعه برزیل، در زمانی که گرفتار فقر و استثمار بود، زندگی می‌کرد. او نظام آموزشی را در خدمت «فرهنگ سکوت» که به زعم وی ویژگی خاص طبقه تحت‌سلطه بود، می‌داند و معتقد است که باید به افزایش آگاهی افراد نسبت به مسایل پیرامون خود پرداخته و آن‌ها را از موجوداتی منفعل به انسان‌هایی فعال و اندیشمند تبدیل کرد. این امر زمانی محقق خواهد شد، که آن‌ها بتوانند به‌گونه‌ای آزاد و رها از مصادیق سلطه، فکر کنند. در نتیجه این امر، تغییرات اجتماعی، تجلی تغییرات انسان‌هایی آزاد، فعال و اندیشمند خواهد بود (فریره، ۱۳۵۸). فریره، معتقد است «چیزی به‌عنوان فرآیند تربیتی بی‌غرض وجود ندارد. آموزش و پرورش یا به‌عنوان ابزاری برای جذب، انطباق و ادغام نسل نو با نظام کنونی است، یا وسیله‌ای است که برای تربیت افراد منتقد و خلاق که

1. Hidden curriculum.
2. Samuel Bowles
3. Herbert Gintis
4. Henry Giroux
- 5 Michael Apple



فکر کنند. در نتیجه این امر، تغییرات اجتماعی، تجلی تغییرات انسان‌هایی آزاد، فعال و اندیشمند خواهد بود. از نظر فریره، تعلیم و تربیت مرسوم، عامل بهره‌کشی استعمار جدید از کشورهای کمتر توسعه‌یافته آسیایی، آفریقایی و آمریکای لاتین است. او برای مبارزه با این شیوه استعماری، بهره‌گیری از «تعلیم و تربیت رهایی‌بخش» را برای ملل ضعیف و ستمدیده تجویز می‌کند (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۶۹-۲۶۴).

## ۲. ایوان ایلچ

سرشناس‌ترین متفکر دیگر دیدگاه انقلابی، ایوان ایلچ اتریشی است که برای نخستین بار ایده «مدرسه‌زدایی» را برای مقابله با سطله متن، عنوان کرد. مهم‌ترین اثر ایلچ، کتاب «مدرسه‌زدایی از جامعه»<sup>۱</sup> است. ایلچ، در این کتاب خواستار حذف آموزش و پرورش رسمی و تبدیل کل جامعه ت به یک مدرسه بزرگ شد.

ایده اصلی ایلچ این بود که «مؤسساتی که ویژگی اصلی ساختار اجتماعی را تشکیل می‌دهند در اصل، خود عامل تحریف و حتی نابودی اهداف یا نهادهایی هستند که به خاطر آن‌ها، به وجود آمده‌اند» (شارع‌پور، ۱۳۸۳: ۶۴).

به نظر ایلچ، مدارس کنونی تنها در خدمت طبقات ممتاز جامعه هستند، درحالی‌که هزینه‌های آن‌ها را طبقات محروم جامعه که هرگز مدرسه را ندیده‌اند و یا بهره‌چندانی از آن نمی‌برند، می‌پردازند و در بیشتر کشورهای جهان سوم، بخش عظیمی از کودکان، از آموزش ابتدایی محروم هستند. همچنین در سراسر جهان، هنوز قریب به نیمی از افراد انسانی، از آموزش و پرورش کافی برخوردار نیستند.

بنابراین، ایلچ معتقد است که «مدارس با ساختار و عملکرد کنونی‌شان، نقشی جز نهادینه‌کردن

نابرابری‌های اجتماعی ندارند». او یکی از اهداف اساسی مدرسه را رام کردن و اغوای نسل جوان در چهاردیواری که دنیای رویایی نسل بالغ را فراگرفته است، می‌داند (ایلچ، ۱۳۵۹: ۱۰۲). ایلچ، مدرسه را محیطی می‌داند که نادانی و دابستگی را به کودکان القا می‌کند و حس استقلال فکری را از آن‌ها می‌گیرد. وی در این باره، پیشنهاد می‌کند که به جای اعتقاد به آموزش از طریق برنامه‌های درسی رسمی که در واقع کنار گذاشتن هر نوع مسئولیت شخصی در راه رشد و استغنا فکری انسان در مقابل سطله است، باید آموزش و پرورش نوین، جایگزین مدارس شود که در آن، دانش‌آموزان اجازه ارتباط و نظردهی آزادانه را داشته‌باشند (علاقه‌بند، ۱۳۸۲). همچنین، ایلچ معتقد است که باید پیوند میان مدارک تحصیلی و پایگاه شغلی افراد بایداز میان برود و ملاک استخدام، شایستگی‌های آن‌ها باشد (شارع‌پور، ۱۳۸۳).

## ب) تعلیم و تربیت از دیدگاه نظریه‌های بازتولید

بر اساس دیدگاه نظریه‌پردازان این گروه، مشکلات موجود در نظام آموزشی یک جامعه، ناشی از ساختار تضاد طبقاتی آن جامعه است. نظام آموزشی به این ساختار تداوم بخشیده و آن را بازتولید می‌کند. نظریه‌پردازان این دیدگاه، بر این باور هستند که نظام آموزشی و مدرسه لایه‌ای از «روبنای» اجتماعی هستند که زیربنای آن را اقتصاد جامعه تشکیل می‌دهد. از نظر آن‌ها، مدارس با آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ورود به نظام اقتصادی جامعه، سعی در ارتباط و انطباق دادن ساختار مدرسه با ساختار تولید در جامعه را دارند. به این معنا که آن‌ها را در سلسله مراتبی از روابط اجتماعی قرار می‌دهند که منطبق با ساختار اقتصادی حاکم بر جامعه باشد. این نظریه، قشر بندی اقتصادی و تربیتی را با یکدیگر مقایسه و بر نقش مدارس در بازتولید روابط طبقاتی و نظم اقتصادی تأکید می‌نماید.



فراگرفته و به تفکر و عمل در چارچوب یک شرایط اجتماعی خاص می‌پردازد) بوده و بوردیو، بیشتر به شرایط ساختاری که انتقال قدرت در چارچوب آن صورت می‌گیرد، و اینکه فرهنگ چگونه از طریق مدرسه تولید شده و مشروعیت می‌یابد، توجه دارد(همان).

### ج) تعلیم و تربیت از دیدگاه نظریه‌های مقاومت

طرح نظریه‌های مقاومت در تعلیم و تربیت، ناشی از انتقادهایی بوده که از نظریه‌های بازتولید به عمل آمده است. برخی از محققان، کمبود شواهد تجربی را به عنوان نقطه ابهام اصلی نظریه‌های بازتولید معرفی می‌کنند. برخی دیگر، عدم توجه به قابلیت معلم و دانش‌آموز برای مقاومت در مدرسه را از عمده‌ترین نقاط ضعف مفهومی و سیاسی نظریه‌های بازتولید می‌دانند. آن‌ها بر این باورند که گرچه مدارس به بازتولید روابط اجتماعی می‌پردازند، اما در عین حال، بازتولید آشکال معینی از مقاومت در آن‌ها را نیز، نمی‌توان نادیده گرفت (اپل، به نقل از مرزوقی، ۱۳۷۹).

نقطه عزیمت این نظریه که در حال حاضر به وسیله افرادی چون «هنری ژيرو» و «مایکل اپل» رهبری می‌شود، مفاهیم «تضاد» و «مقاومت» است. آن‌ها با رد هر دو دیدگاه محافظه‌کار و رادیکال، به برنامه درسی به عنوان گفتمان پیچیده‌ای می‌نگرند که نه تنها در خدمت منافع طبقه مسلط است، بلکه در عین حال، دارای جوانبی است که امکان رهایی را نیز فراهم می‌سازد (شارع‌پور، ۱۳۸۳: ۹۱).

این نظریه با نگاهی نقادانه به نظریات قبل، اعتقاد دارد که حتی اگر بازتولید اجتماعی و فرهنگی نیز در نظام آموزشی اتفاق بیفتد، این کار ساده و آسان نیست و دانش‌آموزان در مقابل تقاضاها و فشارهای مدرسه از خود مقاومت نشان می‌دهند. مدرسه نهاد نسبتاً مستقلی است که نه تنها امکان بروز رفتار مخالفت‌آمیز را فراهم

به‌طور کلی، نظریه‌های بازتولید به دو دسته تقسیم می‌شوند: «نظریه بازتولید اجتماعی» و «نظریه بازتولید فرهنگی».

نظریه بازتولید اجتماعی، ریشه در تفکرات «ساموئل بولز» و «هربرت جینتیس» دارد. آن‌ها از متفکرانی هستند که در دوران معاصر برای تحلیل نظام‌های آموزشی، قبل از هر چیز، به ویژگی نیروها و روابط اجتماعی تولید، توجه کرده‌اند. بخش عمده کار آن‌ها در جهت اثبات این نکته بوده که نظام آموزشی، عنصری اساسی در بازتولید تقسیم کار به‌شمار رفته و این امر در نهایت بیانگر تفوق و برتری طبقه سرمایه‌دار است. پیوند سه نهاد خانواده، کار و مدرسه، چارچوبی اساسی برای نظریه آن‌ها فراهم می‌سازد. آن‌ها نابرابری آموزشی را بخشی از تاروپود جامعه سرمایه‌داری دانسته و معتقدند که ساختار سلسله‌مراتبی ارزش‌ها، هنجارها و مهارت‌هایی که در عرصه کار وجود دارد، همان سلسله مراتب و روابط موجود در کلاس است. به عبارت دیگر، مدرسه نهادی است که نابرابری‌های موجود بین طبقات اجتماعی را بازتولید کرده و مشروعیت می‌بخشد. کتاب معروف آن‌ها «آموزش مدرسه‌ای در جامعه سرمایه‌داری آمریکا»، مملو از جدول، نمودار و استدلال‌های مبتنی بر شواهد تجربی برای تأکید بر این موضوع است.

نظریه‌ی بازتولید فرهنگی، ریشه در آثار دو متفکر برجسته اروپایی به نام‌های «باسیل برنشتاین» و «پی‌یر بوردیو» دارد. فرضیه اساسی آن‌ها این است که «داخل هر نظام آموزشی، شکل خاصی از نظم اجتماعی وجود دارد. این نظم ناشی از شرایط اجتماعی و تاریخی خارج از نظام آموزشی است و نظم اجتماعی نظام آموزشی کاملاً به این شرایط خارجی وابسته است. در واقع، کارکرد آموزش و پرورش، انتقال میراث فرهنگی جامعه است» (همان: ۷۸). کانون اصلی توجه برنشتاین «مسئله انتقال» (یعنی اینکه فرد چگونه اصول ارتباط را



درس، بی‌محتواتر از آن هستند که تحرک و جنبشی را از طریق تقاضا برای تغییر جنسیتی ایجاد کنند. مگر اینکه از تکنولوژی آموزشی در جهت آشکار نمودن ریشه‌های بحث تبعیض و فقر استفاده شود. او معتقد است برنامه درسی پنهان، مشتمل بر مجموعه‌ای از قواعد و موضوعات است که موجب تحکیم قدرت شده و مشروعیت سلطه را در دانش‌آموزان ایجاد و نهادینه می‌کند (اپل، ۲۰۰۰: ۱۳۳-۱۳۲).

مکلارن<sup>۲</sup> (۱۹۸۹)، برنامه درسی پنهان را، برنامه‌ای می‌داند که با روش‌های تلویحی و ضمنی دانش و رفتار هدفمند را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. یعنی با آنچه خارج از مواد درسی معمول برنامه‌ریزی شده رسمی اتفاق می‌افتد، سروکار دارد.

برنامه درسی پنهان، در نظریه انتقادی، در خدمت تحقق علائق طبقه حاکم جامعه است و مدرسه اغلب در ناآگاهانه، برای انتقال این برنامه، مورد سوءاستفاده قرار می‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

همچنین، نظریه‌پردازان انتقادی، بر مطالعه تاریخ، زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف تأکید می‌کنند. آن‌ها بر این عقیده هستند که، دانش‌آموزان در خلال برنامه‌های درسی، باید با عواملی که موجب قدرت و یا ضعف برخی از فرهنگ‌ها شده‌اند، آشنا شوند (گوتک، ۱۳۸۴: ۴۸۱).

هنری ژيرو، معتقد است، برنامه درسی باید طوری طراحی شود که ضمن توجه به تفاوت‌ها در عرصه‌های مختلف، به آن‌ها ارجحیت نهد. وی اعتقاد دارد که برنامه درسی مدارس، باید با دانشگاه‌ها و سایر گروه‌های اجتماعی هماهنگ باشد. ژيرو از برنامه درسی حمایت می‌کند که ارزش‌های علمی را در افراد پرورش دهد. به اعتقاد او معلمان باید به‌جای انتقال صرف دانش، مهارت بازانديشی و تفکر انتقادی را در فراگیران پرورش دهند (ایزرنر، ۱۳۸۷).

می‌سازد، بلکه نوعی منبع تناقض به شمار می‌رود، یعنی گاهی برخلاف علائق و منافع گروه حاکم عمل می‌کند. در اینجا، معلم باید با ایجاد رابطه‌ای انتقادی، به ترویج «تفکر انتقادی» و «سواد انتقادی» پردازد. ژيرو معتقد است «کارکرد سواد انتقادی این است که به‌عنوان یک ابزار نظری به دانش‌آموزان کمک کند تا نوعی رابطه انتقادی با شناخت و دانش خود برقرار کنند، و بدین ترتیب به آن‌ها کمک کند تا تأثیرات جامعه را بر خود، درک کنند». پس بین سواد انتقادی و توانمندسازی، پیوند نزدیکی وجود دارد (شارع‌پور، ۱۳۸۳: ۹۲).

در نظریه انتقادی، به دو عنصر مرتبط «نقادی» و «اصلاح» توجه می‌شود. هدف اصلی این نظریه‌پردازان این است که بر مبنای نقادی‌های خود، مدرسه و سیستم برنامه درسی آن را اصلاح کنند. به نحوی که مدارس به فضاهایی دموکراتیک تبدیل شوند. در این راستا، نظریه‌پردازان انتقادی سعی دارند نقش معلم، ماهیت تدریس و اهداف آن را از نو تعریف کنند (ادیب‌منش و جواهری‌دانشمند، ۱۳۸۹).

نظریه‌پردازان انتقادی، برنامه درسی را از دو وجه مورد توجه قرار می‌دهند: اول، برنامه درسی رسمی (آشکار) که متشکل از موضوعات و مهارت‌های شناخته شده است، و دیگری برنامه درسی پنهان، که در خفا ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها را شکل می‌بخشد. در نظریه انتقادی، بیشتر، برنامه درسی پنهان مورد توجه قرار می‌گیرد. برنامه درسی پنهان، شامل پیام‌هایی است که معلمان، ساختار مدرسه، کتاب‌ها و سایر منابع آموزشی به کودک انتقال می‌دهند. این پیام‌ها را اغلب معلمان نقل می‌کنند که خود نسبت به حضور آن ناآگاه هستند (الن، ۲۰۰۸: ۱۹۲).

اپل<sup>۱</sup>، از نظریه‌پردازان نئومارکسیم، بر این باور است که بیشتر مباحث تکنولوژی آموزشی موجود در کلاس



تربیت، منجر به بهبود عملکرد مدارس و دانشگاه‌ها شده است. با این وجود، خود نظریه انتقادی نیز با نقدهای مهمی مواجه شده که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

الف) حامیان فلسفه‌های سنتی معتقدند که کاربست آموزه‌های نظریه انتقادی در سطح مدارس و دانشگاه‌ها، فضای حاکم بر آن‌ها را بیش از اندازه سیاسی کرده و این برخلاف ادعای طرفداران این نظریه است. زیرا آن‌ها ادعا می‌کنند که فضای حاکم بر آموزش و پرورش و دانشگاه باید به گونه‌ای باشد که اجازه نقادی شرایط موجود را به افراد بدهد. این درحالی‌است که سیاسی‌شدن بیش از حد فضاهای آموزشی، خود عاملی برای جلوگیری از انتقاد محسوب می‌شود.

در فلسفه رئالیسم، پرداختن به هر فعالیتی، غیر از آموزش و پرورش از سوی مدرسه و دانشگاه، به مثابه کار حاشیه‌ای قلمداد شده و نفی می‌شود. بر این اساس، افراط در سیاسی‌کردن نظام آموزشی در نظریه انتقادی از نظر رئالیست‌ها، نمونه‌ای از «نظریه پسماند»<sup>۱</sup> به حساب می‌آید (گوتک، ۱۳۸۴: ۶۶). حامیان فلسفه‌های سنتی مدعی هستند که نظریه انتقادی، مدرسه و دانشگاه را از مأموریت و هدف اصلی خود دور کرده است. به عنوان مثال، در فلسفه ایده‌آلیسم، هدف اصلی تعلیم و تربیت، پرورش ذهنی و عقلانی فراگیران است (میرزاحمدی و همکاران، ۱۳۷۸: ۴۷). طرفداران ایده‌آلیسم معتقد به «آموزش و پرورش آزاد»<sup>۲</sup> هستند که براساس آن، آموزش و پرورش موظف است دانش‌های لازم را برای پرورش و تنویر ذهن شاگردان در اختیار آن‌ها قرار دهد تا به انسان‌هایی «فرهیخته»<sup>۳</sup> تبدیل شوند (میرزاحمدی و همکاران، ۱۳۹۱).

با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان برای برنامه درسی در دیدگاه انتقادی، نقش‌های زیر را برشمرد:

۱. تلاش برای تحقق اصلاحات حقیقی مدرسه که موجب توانایی معلمان در اعمال قدرت بر آموزش و پرورش می‌گردد.

۲. پرداختن به گفت‌وگوشوند نقادانه با دانش‌آموزان درباره مسائل اقتصادی، سیاسی و فرهنگی.

۳. توجه به گوناگونی فرهنگی دانش‌آموزان (گوتک، ۱۳۸۷).

همچنین، نظریه‌پردازان انتقادی نکاتی را درباره نقش معلم برشمرده‌اند، از جمله اینکه:

- به معلمان، قدرت تصمیم‌گیری فراتر از فرایند تدریس و یادگیری داده شود.

- معلمان، تحقیقات مشترکی جهت مفهوم‌سازی دوباره برنامه‌های درسی و آموزشی داشته‌باشند.

- معلمان باید به مطالعه تفاوت‌های فرهنگی جامعه خود بپردازند و در ساماندهی مراکز محلی، برای هدایت فعالیت‌های جمعی تلاش نمایند.

- معلمان باید با دانش‌آموزان خود درباره واقعیات اساسی و اجتماعی گفت‌وگوی نقادانه داشته‌باشند و در جهت توزیع عادلانه و مجدد قدرت در مدارس و میان معلمان و مدیران کوشش نمایند.

- معلمین وظیفه دارند مدارس را به‌طور عملی برای حل مسائل و مشکلات جامعه، از قبیل بی‌سوادی، فقر فرهنگی، سوء تغذیه، سوء مراقبت‌های بهداشتی و اعتیاد درگیر نمایند.

## انتقادات وارد بر نظریه انتقادی در زمینه تعلیم

### و تربیت

نظریه انتقادی در نظام‌های آموزش و پرورش دنیا، تحولات قابل توجهی را ایجاد کرده است. این تحولات، به‌ویژه در نگرش مدیران و سیاست‌گذاران تعلیم و

1. Residual theory  
2. Liberal education  
3. Educated man

ب) حامیان فلسفه لیبرالیسم از دیگر منتقدین نظریه انتقادی هستند. لیبرال‌های جدید، برخلاف طرفداران نظریه انتقادی که به ایجاد تغییرات اساسی و انقلابی در تعلیم و تربیت اعتقاد دارند، از تغییرات تدریجی و گام‌به‌گام، جانبداری می‌کنند و معتقدند که شرایط نظام آموزش و پرورش و دانشگاه به گونه‌ای است که آمادگی پذیرش تحولات اساسی و انقلابی را ندارد.

ج) حامیان فلسفه تحلیلی در انتقاد از نظریه انتقادی بیان می‌دارند که واژه‌ها و اصطلاحاتی مانند «توانمندسازی»، «رهایی‌بخشی» و «ساختارهای ستم»، که نظریه‌پردازان انتقادی آن‌ها را به عنوان محور مطالبات خود از آموزش و پرورش و دانشگاه به کار می‌برند، بیشتر جنبه شعاری و عاطفی دارند و کمتر به عمل درمی‌آیند.

### بحث و نتیجه‌گیری

گرایش انتقادی قدمتی به اندازه تاریخ اندیشه بشر دارد. با این وجود، پیکره‌بندی نظری این شیوه تفکر، به آغاز قرن بیستم و عقاید اندیشمندان مکتب فرانکفورت بازمی‌گردد. نظریه انتقادی چنانکه از نام آن پیدا است، رویکردی انتقادی نسبت به جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی، از ایدئولوژی و فرهنگ گرفته تا تکنولوژی و همچنین، انتقاد به نظریه‌های مارکسیستی و جامعه‌شناسی و نظریه معرفت‌شناختی اثباتی، محسوب می‌شود.

نظریه‌پردازان انتقادی، با وجود تفاوت‌های موجود در زمینه و خاستگاه شکل‌گیری عقایدشان، به تحلیل نظام آموزشی سنتی می‌پردازند. گروهی از این اندیشمندان، با تأکید بر تأثیر «برنامه درسی آشکار» در «بازتولید آگاهی»، گروهی دیگر با تأکید بر «برنامه درسی پنهان» و ارائه «نظریه تطابق» یا «نظریه بازتولید» و گروهی نیز با ارائه «نظریه مقاومت»، با تحلیل نظام تعلیم و تربیت در ساختار جامعه، نسبت به کارکرد ابزاری مدرسه واکنشی انتقادی نشان داده و شدیداً به دنبال پالایش نظام‌های آموزشی از وظیفه سنتی‌شان،

یعنی ایجاد و تقویت وفاداری نسبت به طبقه مسلط جامعه در فراگیران، هستند. آن‌ها برای برنامه درسی و تعلیم و تربیت جایگاهی فراتر از امور آکادمیک محض قائل بوده و برنامه درسی و محتوای آموزشی را دارای معانی و استلزامات مهم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی تلقی می‌کنند. در نظریه انتقادی، تربیت امری جدانشدنی از تحوّل اجتماعی و انسانی در نظر گرفته می‌شود. در این دیدگاه، نظام تربیتی و ساختار اجتماعی در رابطه‌ای متقابل معنا می‌یابند. همچنین، نظریه‌پردازان انتقادی، نسبت به نظریه‌پردازی‌های عقلانی صرف، بدبین هستند و فرضیات و نظریه‌های اجتماعی را تنها در بستر شرایط اجتماعی و سیاسی، قابل درک و معناپذیر می‌دانند.

نظریه انتقادی در نظام‌های آموزش و پرورش دنیا، تحولات چشمگیری به وجود آورده است. با این حال، خود با نقدهای مهمی مواجه شده که از جمله آنها می‌توان به سیاسی کردن بیش از حد فضاها، آموزشی، دور کردن نظام آموزشی از مأموریت و هدف اصلی خویش که همانا پرورش عقلانی شاگردان است، نگاه انقلابی به ایجاد تغییرات به جای نگاه تدریجی و بیان واژه‌ها و اصطلاحات شعاری و دور از واقعیت، اشاره کرد.

### منابع

- آیزنر، الیوت. (۱۳۸۷). «ایدئولوژی‌های برنامه درسی». ترجمه غلامرضا خویی‌نژاد و محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات سمت.
- احمدی، بابک. (۱۳۸۰). «مدرنیته و اندیشه انتقادی». تهران: نشر مرکز.
- ادیب‌منش، مرزبان و جواهری‌دانشمند، محمد. (۱۳۸۹). «جایگاه و نقش برنامه درسی در نظریه انتقادی و چالش‌ها و تعامل‌های موجود در این نظریه». مجموعه مقالات انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران.





- اسماعیل علی، سعید. (۱۳۷۷). «پژوهش در چند فلسفه تربیتی معاصر». ترجمه دکتر عباس عرب. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- امیدی، مهدی. (۱۳۸۳). «نظریه انتقادی در روابط بین‌الملل با رویکرد تطبیقی». مجله معرفت. شماره ۷۹.
- ایلچ، ایوان. (۱۳۵۹). «مدرسه‌زدایی از جامعه». ترجمه داور شیخاوندی. تهران: سازمان ابتکار.
- باتومور، تام. (۱۳۷۵). «مکتب فرانکفورت». ترجمه حسینعلی نوزری. تهران: انتشارات نی.
- بشیریه، حسین. (۱۳۷۸). «تاریخ اندیشه سیاسی در قرن بیستم؛ اندیشه‌های مارکسیستی». تهران: نشر نی.
- بهشتی، سعید. (۱۳۸۶). «زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت غرب». تهران: انتشارات اطلاعات.
- ژیرو، هنری. (۱۳۸۱). «به‌سوی تعلیم و تربیت پُست‌مدرن». ترجمه مرتضی جیریایی. تهران: نشر نی.
- شارع‌پور، محمود. (۱۳۸۳). «جامعه‌شناسی آموزش و پرورش». سمت، تهران.
- شعبانی‌ورکی، بختیار. (۱۳۸۳). «آموزش و پرورش و انسانی شدن؛ نظریه انتقادی پائولو فریره». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۸.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۸۲). «جامعه‌شناسی آموزش و پرورش». تهران: نشر روان.
- علی، سعید اسماعیل. (۱۳۷۷). «پژوهشی پیرامون چند فلسفه تربیتی معاصر». ترجمه عباس عرب. مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی.
- فتحی‌واجارگا، کورش. (۱۳۸۶). «برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید». تهران: انتشارات آبیژ.
- فریره، پائولو. (۱۳۵۸). «آموزش ستمدیدگان». ترجمه احمد بیرشک و سیف‌الله داد. تهران: انتشارات خوارزمی.
- فریره، پائولو. (۱۳۶۳). «آموزش در جریان پیشرفت». ترجمه احمد بیرشک. تهران: انتشارات خوارزمی.
- فریره، پائولو. (۱۳۶۴). «کنش فرهنگی برای آزادی». ترجمه احمد بیرشک. تهران: انتشارات خوارزمی.
- قوام، عبدالعلی. (۱۳۷۴). «روابط بین‌الملل نظریه‌ها و رویکردها». تهران: انتشارات سمت.
- کاردان، علی محمد. (۱۳۸۱). «سیرآرای تربیتی در غرب». تهران: سمت.
- گوٹک، جرالڈ. (۱۳۸۰). «مکاتب فلسفی و آرای تربیتی». ترجمه محمد جعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.
- محمدی‌چابکی، رضا. (۱۳۸۶). «تبیین اندیشه‌های هابرماس و دلالت‌های تربیتی آن». پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه شاهد.
- مرجانی، بهناز. (۱۳۸۵). «نگرش‌های انتقادی در آموزش و پرورش». فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشگاه الزهراء. دوره ۲. شماره ۱ و ۲.
- مرزوقی، رحمت‌الله. (۱۳۷۹). «تربیت سیاسی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران». پایان‌نامه دکتری در رشته برنامه ریزی درسی. دانشگاه تربیت مدرس.
- مشیرزاده، حمیرا. (۱۳۸۴). «تحول در نظریه‌های روابط بین‌الملل». تهران: سمت.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). «برنامه درسی (نظرگاه‌ها، رویکردها، چشم‌اندازها)». تهران: سمت.
- میرلوحی، سیدحسین. (۱۳۷۶). «دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی». فصلنامه تعلیم و تربیت. سال سیزدهم. شماره ۴۹.
- نوزری، حسینعلی. (۱۳۸۴). «نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی و انسانی». تهران: نشر آگه.
- هابرماس، یورگن. (۱۳۸۱). «بحران مشروعیت؛ تئوری دولت سرمایه‌داری مدرن». ترجمه جهانگیر معینی. تهران: انتشارات گام نو.





Allan C. Ornstein. (2008). "*Foundations of Education*". St.John's University and LondonL Rutledge): 132-133.

Apple. M. W. (2000). "*Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*" (New York Horkheime ,M. (1937). Tradition and Critical Theory.

Keller, D. (2006). "*Critical Theory*", in Randall Current ,end .A Companion to the philosophy of education(Malden, Mass: Blackwell Publishing ):161-175.