

بررسی تطبیقی تعلیم و تربیت انتقادی از منظر ژيرو و هابرماس با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران

Comparatively Consider the Critical Pedagogy from the Perspective of Giroux and Habermas to apply it to Modify Iran Education System

Najmeh AhmadAbadi Arani*
Fatemeh Zibakalam Mofrad **
Azad Mohammai***

Received: 11/Oct/2016 Accepted: 9/Dec/2016

نجمه احمدآبادی آرانی*، فاطمه زیباکلام
مفرد**، آزاد محمدی***

دریافت: ۱۳۹۵/۷/۲۰ پذیرش: ۱۳۹۵/۹/۱۹

چکیده

Abstract
The present research is aimed at carrying out a comparative study of the critical instruction and education (pedagogy) from the perspective of Giroux and Habermas to be applied to modify Iran education system. The perspectives of both thinkers about pedagogy and pedagogical activities are analyzed by the comparative- analytic method to achieve the aim of the research. The findings show that although both thinkers belong to the critical school and consider emancipation as the aim of education, they recognize the way to achieve it somewhat different. These different perspectives are mostly resulted from Giroux's post modernistic philosophical position and Habermas' full scale defense from modernism and the project of rationalization of the world. This has fallen shadow on the nature of pedagogic elements on the mind of the two scholars. However, these different philosophical stances have not made Giroux and Habermas pedagogic views so distant from each other not to be categorized under the umbrella of critical pedagogy. Generally, in accordance with the issues like criticism, modification, dialogue and emancipation, avoiding the violence and ... can include many comments and points on modifying the multi-cultural education systems such as of our country. Among those ones we can refer to the structural modification of teacher training and the concept of teaching, flexibility of content-centering and curricula, paying attention to the multi-cultural curriculum and frontiersmen (low-class and minorities of the society), internalizing the rational reasoning and dialogue ethics in the school and class by the management system, involving the competing perspectives in the dialogue simultaneously, paying attention to the language ability (competence) and mutual understanding and internalizing the leniency and tolerance attitude toward the others.

Keywords: Critical pedagogy, Giroux, Habermas, Emancipation education.

هدف پژوهش حاضر بررسی تطبیقی تعلیم و تربیت انتقادی از منظر ژيرو و هابرماس با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران است. برای دستیابی به این هدف ابتدا دیدگاه هر دو متفکر در باب تعلیم و تربیت و فعالیت‌های تربیتی، با استفاده از روش تحلیلی تطبیقی، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که اگرچه هر دو متفکر متعلق به مکتب انتقادی بوده و غایت تعلیم و تربیت را رهایی- بخشی می‌دانند اما تا حدودی راه‌های نیل به این هدف را متفاوت می- بینند. این تفاوت دیدگاه تا حدود زیادی ناشی از موضع فلسفی پست- مدرنیستی ژيرو و دفاع تمام قد هابرماس از مدرنیسم و پروژه عقلانی کردن جهان است. همین امر بر ماهیت مؤلفه‌های تربیتی نزد این دو اندیشمند سایه افکنده است. اگرچه، تفاوت موضع‌های فلسفی این دو فیلسوف، به گونه‌ای نبوده که در نظریه‌پردازی تعلیم و تربیت چنان از یکدیگر فاصله بگیرند که نتوان آنان را زیر چتر تعلیم و تربیت انتقادی قرار داد. در کل، دیدگاه هابرماس و ژيرو با توجه به مقوله‌هایی از قبیل نقد، تغییر، گفتگو و رهایی، پرهیز از خشونت و غیره می‌تواند حاوی پیام‌ها و نکات زیادی در اصلاح نظام‌های آموزشی چندفرهنگی، مانند نظام آموزشی کشور ما باشد. از آن جمله می‌توان به اصلاح ساختاری در تربیت معلم و مفهوم معلمی، انعطاف‌پذیری در محتوا محور و برنامه‌های درسی، توجه به برنامه‌دستی چندفرهنگی، توجه به مرزنشینان (طبقات پایین جامعه و اقلیت‌های جامعه)، نهادینه کردن استدلال عقلانی و اخلاق گفتگویی از طریق سیستم مدیریتی در مدرسه و کلاس، مشارکت دادن دیدگاه‌های رقیب به‌طور همزمان در گفتگو، توجه به توانش زبانی و مفاهیم، نهادی کردن روحیه تساهل و مدارا نسبت دیگری اشاره کرد.

کلید واژگان: تعلیم و تربیت انتقادی، ژيرو، هابرماس، تعلیم و

تربیت رهایی‌بخش.

*P.h.D Student in philosophy of Education, Payam Noor University
Email: najmehahmadabadi@gmail.com
**Associate Professor of Tehran University
Email: f.ziba.m@gmail.com
*** P.h.D Student in philosophy of Education Tehran University
Email: azadmohammadi@gmail.com

*دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول)
Email: najmehahmadabadi@gmail.com
**دانشیار دانشگاه تهران (عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران)
Email: f.ziba.m@gmail.com
*** دانشجوی دکتری دانشگاه تهران
Email: azadmohammadi@gmail.com

مقدمه

رویکرد انتقادی دیدگاه‌های نوین آموزشی به‌شمار می‌رود که در دهه‌های پایانی قرن بیستم نگاه بسیاری از آموزشگران و فیلسوفان را به خود معطوف کرد. تعلیم و تربیت انتقادی، تربیت را از دگرگونی‌های اجتماعی و انسانی جدایی‌ناپذیر کرده و نظام تربیتی و ساختار اجتماعی را دارای وابستگی دو سویه می‌داند (Mirlouhi, 1997: 42).

به اعتقاد برخی از متفکران، تعلیم و تربیت انتقادی، توسعه الگوهایی در زمینه جدیدترین نظریه‌ها، روش‌ها و شیوه‌هایی است که فرایندهای آموزشی و یادگیری را تقویت می‌کند. بنابراین، تعلیم و تربیت انتقادی رویکردی برای فهم ارتباط جامعه-مدرسه است؛ رویکردی عملی به تدریس، یادگیری و تحقیق که بر آموزش از طریق گفتگوی انتقادی و تحلیل دیالکتیکی تجارب روزمره تأکید دارد (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷: ۱۵۳).

در خصوص چیستی تعلیم و تربیت در رویکرد انتقادی، می‌توان گفت این رویکرد با جهت‌گیری عمیق و عملی خود و تعیین صحت نظریه‌ها، براساس میزان قابلیت‌های عملی آنها در تغییر مناسبات اجتماعی و همچنین با تأکید بر خرد و عقلانیت ذاتی برای روشنگری و آگاهی بخشی از دیدگاه‌های پوزیتیویستی فاصله‌گرفته و خود را در دامن اندیشه‌های نوین تعلیم و تربیت جای داده است (خسروی و سجادی، ۱۳۹۰).

هانری ژبرو، متفکر آمریکایی که از فریره و مارکوزه متأثر بود و براساس اصول و آموزه‌های پذیرفته‌شده در نظریه انتقادی، نقد مسائل و مشکلات نظام آموزشی، فرهنگ، نژاد، جنسیت، نابرابری و بی‌عدالتی را بررسی و الگوی آموزشی انتقادی را عرضه کرد. ژبرو از نظریه‌پردازان سیاسی و فرهنگی است که آثار گرانبهایی در تعلیم و تربیت انتقادی دارد و بررسی دیدگاه‌های او در این زمینه می‌تواند یاری رساند. اما، بنظر می‌رسد که اتکای صرف به تلقی سیاسی و فرهنگی دارای کاستی‌هایی است. به‌همین دلیل، دیدگاه یورگن هابرماس فیلسوف و نظریه‌پرداز اجتماعی را نیز مطرح نظر قرار دادیم. نگاه هابرماس به انسان و اخلاق و ماهیت بین‌الذات‌های معرفت یکی از دیدگاه‌های مهمی است که می‌تواند پیامدهای قابل‌توجهی در تربیت اجتماعی و اخلاقی برای نظر و عمل تعلیم و تربیت داشته باشد (محمدی، باقری و زیباکلام، ۱۳۹۳).

با نظربه اینکه ایران از جمله کشورهایی است که در آن

خرده‌فرهنگ‌های گوناگونی را می‌توان مشاهده کرد. تنوع در زبان، شیوه معیشت، آداب و رسوم و سنت‌ها به‌سادگی قابل‌مشاهده است و وجود اقشار و طبقات گوناگون اجتماعی نیز این پیچیدگی را بیشتر می‌کند. از آن‌جاکه خرده فرهنگ‌های دانش‌آموزان با یکدیگر و با فرهنگ آموزگار در تقابل است، حاکم شدن یک فرهنگ خاص در مدارس موجب می‌شود که تنها یک گروه از دانش‌آموزان در موضع قدرت قرارگیرند و دیگران به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، در روند تحصیل با دشواری‌های زیادی روبرو شوند. شدت گرفتن این تفاوت‌ها و تعارضات به خروج دانش‌آموزان از مدرسه و تبدیل شدن آنها به افرادی غیرمولد و فاقد کارایی منجر می‌گردد (جوادی، ۱۳۷۹: ۱۲). وظیفه نظام آموزشی، یا به عبارت کلی‌تر تربیت، آماده کردن افراد برای ایفای نقش‌های اجتماعی است. با توجه به تحولات عظیمی که پدیده جهانی‌شدن در عرصه‌های سیاسی و اقتصادی برای جوامع به‌وجود آورده است؛ نیروی انسانی مورد نیاز عرصه‌های سیاسی و اقتصادی باید افرادی باشند که بتوانند در فرایند این تحولات گسترده کارایی لازم را داشته باشند و در دنیای مولد و درحال تغییر عصر حاضر زندگی کنند (Makruni and Bolandhemmatan, 2014).

با اذعان به اینکه، اصلاحات در نظام تعلیم و تربیت، به‌خصوص در زمینه تعلیم و تربیت انتقادی یکی از نیازهای جدی نظام آموزشی در کشور ما است و بهره‌گیری از تجارب جهانی می‌تواند به این اصلاحات کمک کند، لذا مسأله اصلی پژوهش این است که دیدگاه‌های فلسفی-تربیتی ژبرو و هابرماس چه دلالت‌هایی در نظام تعلیم و تربیت به دنبال دارد؟ بنابراین، هدف پژوهش حاضر، بررسی تطبیقی نظریه انتقادی از منظر هانری ژبرو و یورگن هابرماس با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران است.

این پژوهش درصدد پاسخگویی به سوالات زیر است:

- ۱) ابعاد و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت انتقادی هنری ژبرو کدام‌اند؟
- ۲) ابعاد و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت انتقادی یورگن هابرماس کدام‌اند؟
- ۳) نظریات تربیتی انتقادی ژبرو و هابرماس چه دلالت‌های ضمنی برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران در بر دارد؟



روش پژوهش

این پژوهش با روش تحلیل تطبیقی انجام پذیرفته است. روش تحلیل تطبیقی روشی است که در آن شباهت‌ها و تفاوت‌های گزاره‌ها و مفاهیم با هم مقایسه می‌شود (گیون، ۲۰۰۸). بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته»^۱ خوانده شده و آمده است: «در فرایند 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 و با جداسازی و مقایسه پیوسته مفاهیم و گزاره‌ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می‌شود که نشان‌دهنده رابطه‌های گوناگون میان مفاهیم یا گزاره‌ها است (هاگرسون، ۱۹۹۱). در این پژوهش، سعی بر آن بوده است تا با استفاده از منابع دست‌اول و منابع دست‌دوم شامل (کتب معتبر، پژوهش‌ها و مطالعات مرتبط با موضوع تحقیق) ابعاد و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت انتقادی از دیدگاه ژيرو و هابرماس مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد.

آرای تربیتی هنری ژيرو

هنری ژيرو، در ۱۸ سپتامبر ۱۹۴۳ میلادی به دنیا آمد. او از نظریه‌پردازان معروف در زمینه مطالعات فرهنگی و تعلیم و تربیت انتقادی است و اندیشه‌های وی از آموزه‌ها و اصول نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت به‌ویژه هربرت مارکوزه، فریره و دیدگاه‌های تربیتی پیشرفت‌گرایی جان دیویی متأثر است (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷). ژيرو ضمن اینکه خود را طرفدار رویکرد پسامدرن می‌داند، به تخریب و نابودی مدرنیته معتقد نیست. پسامدرنیسم ژيرو در برخورد با مدرنیته رویه‌ای معتدل دارد. ژيرو و آرنوینتر (۱۹۹۱) در این رابطه می‌نویسد: «تعلیم و تربیت انتقادی انتخاب کامل میان مدرنیسم و پسامدرنیسم نیست. همانطور که ارنستو لاکلاو بیان می‌کند، پسامدرنیسم نمی‌تواند رد کردن مدرنیته تلقی شود، بلکه الگوی متنوعی از موضوعات و طبقه‌بندی‌ها است. به‌علاوه، هر دو گفتمان به‌عنوان اشکال انتقادی‌گرایی فرهنگی، کاستی‌هایی دارند که نیاز به بررسی دارد». ژيرو به نقد مدرنیته اعتقاد دارد و خواستار نابودی آن نیست. از این‌رو، درنیتته را به سه جنبه مدرنیته اجتماعی، مدرنیته زیبایی‌شناسی و مدرنیته سیاسی تقسیم می‌نماید. ژيرو، ضمن نفی مدرنیته اجتماعی و زیبایی‌شناسی، جنبه سیاسی مدرنیته را می‌پذیرد. به‌نظر ژيرو، دموکراسی و فضای عمومی دموکراتیک از

دستاوردهای مثبت مدرنیته است. مهمترین طرح ایدئال مدرنیته که ساخت یک فضای عمومی دموکراتیک است، نیازمند دفاع از قسمتی از گفتمان تعلیم و تربیت انتقادی است که شرط وجود جهان پسامدرن محسوب می‌شود. به نظر ژيرو ما نمی‌توانیم تعلیم و تربیت پسامدرن را یکسره مردود یا منفی بدانیم، زیرا مبحث نظری و عملی تعلیم و تربیت به‌شدت با زبان و مفروضات مدرنیسم تلفیق شده است.

ژيرو مانند فریره معتقد است که تولید دانش و نظریه فرایندی دیالکتیک بین انسان و جهان (طبیعی و اجتماعی) است که در آن انسان به جهان معنی می‌دهد و به‌قول فریره جهان را نام‌گذاری می‌کند (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳). از این منظر، نظریه نقش اساسی در "تولید" حقایق و تبدیل آنها به "فهم عامه" دارد و این روند آمیخته با علائق و ارزش‌های بشری است. بنابراین، در دیدگاه ژيرو، تفکر انتقادی علاوه بر سنجش سازواری ایده‌ها درون یک نظریه، برحسب سازوکارهای منطقی صوری، چارچوب خود نظریات و همچنین نحوه ارتباط آنها به علایق انسانی (و ایدئولوژی) را مورد پرسش قرار می‌دهد (فعالیتی استعلایی).

ژيرو و همفکرانش (مکلارن ۱۹۸۹، گندین و اپل ۲۰۰۴، اپل ۲۰۰۰ و تورس ۲۰۰۹)، به ترویج اندیشه تربیت انتقادی می‌پردازند. موضع ضد سرمایه‌داری، تلاش برای تحقق عدالت اجتماعی، حمایت از گروه‌های فرهنگی اقلیت و دید تحلیلی و انتقادی از ویژگی‌های بارز تفکر انتقادی ژيرو است. این اندیشه امروزه در تعلیم و تربیت جهانی با توجه فزاینده‌ای روبرو است و بررسی نقادانه آن می‌تواند پیشنهاداتی برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ما فراهم آورد که به شرح ذیل مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

هدف و اصول اساسی تعلیم و تربیت

به نظر ژيرو، هدف آموزش و پرورش، کمک به افراد برای کسب دانش مورد نیاز به‌منظور کامیابی به‌عنوان یک شهروند است. تعلیم و تربیت به‌عنوان یک فرایند تغییر، مردم را از ناتوانی درباره پذیرش مسؤولیت رفتارهایشان می‌رهاند. از نظرگاه پسامدرنیسم انتقادی، فرایند کسب دانش و معرفت، فرایندی ایدئولوژیک است. برای روشن کردن این گفته باید رابطه مفروض بین دانش و نظم اجتماعی را بررسی و تعریف کرد. تعلیم و تربیت انتقادی بر این فرض استوار است که صورت‌های مختلف کسب معرفت درباره جهان، از طریق مجموعه‌ای از نظریه‌ها و توجیه‌های منطقی خاص،

فراگیران، مدیران و برنامه‌ریزان درسی مورد توجه قرار گیرد (صالحی، ۱۳۹۰: ۱۰).

۲. اصل گفت‌وگو

متفکران نظریه انتقادی و حتی ژيرو معتقد هستند که دانش‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها با روش گفت‌وگو بهتر و روشن‌تر می‌شوند. در تعلیم و تربیت انتقادی، گفت‌وگو روشی است که از طریق آن شاگردان در کلاس درس با استفاده از زبان (کلامی و غیرکلامی)، نماد و تصویر با هم پیوند می‌یابند و بر یکدیگر اثر می‌گذارند. بنابراین، گفتگوی مؤثر آموزشی می‌تواند با ایجاد فضای مشترک و ارتباط دوسویه بین فراگیران با یکدیگر و فراگیران با معلمان، زمینه دادوستدهای اجتماعی را فراهم آورد. این مهم در فرایند یاددهی-یادگیری زمینه تحول‌آفرینی را فراهم می‌سازد (مرجانی، ۱۳۸۵: ۸۴). طبق این اصل، مربیان باید در جریان تعلیم و تربیت، همه دانش‌آموزان را وارد جریان گفت‌وگو و بحث آموزشی نموده و با تشکیل گروه‌های گفت‌وگو به اشکال مختلف، زمینه‌ای را فراهم آورند که تمامی دانش‌آموزان بدون توجه به نژاد و طبقه اجتماعی در جریان گفت‌وگو شرکت فعال داشته‌باشند و به بازاندیشی و طرح مسائل گوناگون فردی-اجتماعی بپردازند.

۳. اصل تربیت ضد اقتدار و سلطه‌گری

در این اصل، به حقوق همه افراد و شاگردان کلاس توجه شده‌است. پس، نه تنها معلم حق اقتدار و سلطه بر کلاس و عقاید و افکار شاگردان را ندارد، بلکه برنامه‌ریزان درسی و حتی یک گروه خاص از شاگردان نیز حق اقتدار و سلطه‌گری را بر گروه دیگر ندارند. این اصل، همچنین ناظر بر سازماندهی فضای کلاس است، بدین شکل که جایگاه معلم به‌گونه‌ای تغییر کند که دانش‌آموزان برتری و حاکمیت محض او را بر کلاس احساس نکنند. طبیعی است که تغییر فضای کلاس سنتی به کلاس‌های ایدئال باید به‌شکلی باشد که همه دانش‌آموزان بتوانند با معلم تعامل داشته‌باشند. از دیدگاه این مکتب، کلاس درس مکانی است که در آن امکان تعاملات اجتماعی، نقد، تحقیق، طرح مسئله و تجربه سبک‌های مختلف یادگیری فراهم می‌شود.

۴. اصل نسبییت دانش و معرفت

یکی دیگر از اصول تعلیم و تربیت انتقادی ژيرو، تغییر در

سازماندهی می‌گردد. افزون بر این، هر توجیه منطقی دربردارنده موقعیتی ویژه است. هر موقعیتی به‌عنوان سازمان مفهومی خاص در نظر گرفته می‌شود که امکان طرح پرسش‌های گوناگونی را پدید می‌آورد. زیرساخت هر توجیه و موقعیت مربوط به آن، مجموع خواسته‌هایی است که شیوه اندیشه افراد را درباره جهان باز می‌نماید. تعلیم و تربیت پسامدرن از تغییرات وسیع، حذف روابط مسلط قدرت و دانش ایجاد جامعه‌ای که در آن دسترسی به اعمال دموکراتیک چندگانه ارزشی روابط اجتماعی فردی و گروهی امکان‌پذیر است، حمایت می‌کند (آقازاده و دبیری نژاد، ۱۳۸۰: ۱۳).

از نظر مربیان پسامدرن، برخلاف نظریه‌پردازان سنتی که آموزش و پرورش را موضوعی بی‌طرف (خنثی) می‌دانند، تعلیم و تربیت امری سیاسی است. از این جهت، ژيرو بر این باور است که: «تعلیم و تربیت نه تنها باید به‌وجود آورنده دانش تلقی شود، بلکه باید به‌وجود آورنده فعالان سیاسی باشد. تعلیم و تربیت انتقادی به‌جای رد کردن زبان سیاست باید آموزش عمومی را با ضروریات یک دموکراسی انتقادی پیوند دهد (دهباشی و همکاران، ۱۳۸۶: ۴).

با توجه به نظریات تربیتی ژيرو، می‌توان چند اصل تربیتی را به‌عنوان راهنمای عمل مربیان و به‌عنوان اصول اساسی جهت تعلیم و تربیت انتقادی به شرح زیر ذکر نمود:

۱. اصل نقد و انتقاد

یکی از اصول مسلم که بر مبنای تئوری انتقادی ژيرو می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت از جانب مربیان مورد استفاده قرار گیرد، اصل نقادی است. طبق این اصل تربیتی، در جریان تعاملات تربیتی، هم مربی و هم شاگردان باید نسبت به محتوای آموزشی با دید انتقادی نگاه کنند؛ یعنی معلم و شاگرد باید نسبت به آنچه خوانده یا آموخته می‌شود، با دید تحلیلی و انتقادی نگاه کنند. از نظر ارزشیابی نیز مربی نباید فقط محفوظات شاگردان را در ارزشیابی آموخته‌های آنها مورد توجه قرار دهد. توجه به سؤالهای تحلیلی و درخواست از شاگردان برای پاسخگویی توأم با نقد و انتقاد در این زمینه از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. بر این اساس، مربی نباید انتظار داشته‌باشد که شاگردان پذیرنده صرف گفته‌های معلم باشند و دانش‌آموزان نباید نسبت به دیدگاه معلمان سکوت اختیار کنند. بنابر این اصل تربیتی، واریسی دقیق عقاید معلمان، متون آموزشی، ارزش‌ها و سیاست‌های آموزشی حاکم بر مدارس باید از سوی همه معلمان،



«روش انتقادی می‌تواند زمینه ظهور ایده‌پردازی و خلاقیت را فراهم کند. باتوجه به این که گفتمان به‌عنوان یک اصل انتخاب شده‌است، در تعلیم و تربیت مرزی، نقش روش را هم به‌عهده‌دارد. در واقع، گفتمان مانند یک سکه دو رو است که یک سوی آن اصل و سوی دیگر روش تعلیم و تربیت مرزی محسوب می‌شود. بحث و گفتگو چه در نظام‌های سنتی و چه در مکتب انتقادی و پست‌مدرنیسم از اهمیت خاصی برخوردار است» (دیناروند، ایمانی، ۱۳۸۷: ۱۶۶).

بنابراین، ژبرو نوعی آموزش و پرورش گفتگومحور را توصیه می‌کند که در آن گرایش به همکاری و اقدام جمعی دیده می‌شود و روابط بین‌فردی و بین‌گروهی براساس صمیمیت شکل می‌گیرد. به‌طورکلی، روش‌های تربیتی مورد نظر ژبرو مانند گفتمان، خواندن و نوشتن انتقادی شامل روش‌هایی هستند که به تفکر نقاد می‌انجامند. زیرا، با این روش تلاش می‌شود دانش‌آموزان پس از بحث و خواندن مطالب، به تفسیر و نقد آن اقدام کرده و با بازنگری در موضوع به‌دنبال طرح و ایده‌های تازه باشند (صالحی، ۱۳۹۰).

دانش‌ها، ارزش‌ها و بینش‌ها است. این اصل را می‌توان اصل نسبیت معرفت و دانش نامید. مطابق این اصل هرگز دانش و معرفت امری مسلم و قطعی تلقی نمی‌شود. بر اساس این اصل، دانش آموزان و معلمان نیایستی هیچ گزاره معرفتی را به‌عنوان یک معرفت قطعی و یقینی تصور کنند، بلکه معرفت و دانش امری اجتماعی و موقتی است (کپون، ۱۳۸۴، ص ۲۲۵).

روش‌های تربیتی

روش‌های تربیتی ژبرو شامل شیوه‌های گفتمان، خواندن و نوشتن انتقادی است که به تفکر نقاد منجر می‌شود. با این روش، تلاش می‌شود دانش‌آموزان پس از بحث و خواندن مطالب به تفسیر و نقد آن اقدام کرده و با بازنگری در موضوع به دنبال طرح و ایده تازه‌ای باشند (خلیلی و حسینی، ۱۳۸۹). ژبرو بر این عقیده است که تفکر انتقادی در یادگیری منوط به استقلال فردی، قضاوت مستدل در تفکر و عمل است. استقلال فردی مانع تسلیم و پذیرش کورکورانه دانش شده و قضاوت مستدل به ایده‌پردازی و ارائه آن منجر می‌شود. لذا،

جدول ۱. اهداف، اصول و روش‌های تربیتی ژبرو

مؤلفه‌های اصلی	شاخص‌های اصلی
هدف تعلیم و تربیت	پرورش شهروند انتقادی، رفع تبعیض نژادی، ایجاد جامعه دموکراتیک و مساوات‌خواه
اصول تعلیم و تربیت	نقد و انتقاد، گفتمان محوری، ضد اقتدار و سلطه‌گرایی، نسبیت دانش و معرفت
روش‌های تربیتی	گفتمان محوری، تفکر انتقادی

است؛ زیرا به دنبال حفظ چهارچوب فرهنگ و پیاده‌کردن حکومتی معین با ارزش‌های معین است. تعلیم و تربیت بزرگترین محافظ نظام فرهنگی گذشته‌است (Aronowitz & Giroux, 1991).

(۲) معلم

ژبرو به ایجاد موقعیتی اعتقاد دارد که در آن معلمان نیازمند تفکر مجدد در نقش خود به‌عنوان روشنفکر عمومی و رد تقلید دانش و تخصص و کنار گذاشتن عقلانیتی که به گفتمان نظریه برنامه‌درسی هم سرایت می‌کند، محسوب می‌شوند. همچنین، لازم است که معلمان با برعهده گرفتن وظیفه تربیت مجدد فراگیران و رهبری آموزشی به شیوه انتقادی، بتوانند جو مخالفت را در جامعه ایجاد کنند. بنابراین، یکی از جالب‌ترین نکات در نظریه تربیتی ژبرو، نقش معلم در

ابعاد و مؤلفه‌های اصلی نظریه تربیتی

ژبرو

(۱) تعلیم و تربیت

به نظر ژبرو، آموزش و پرورش نه‌تنها تولیدکننده دانش، بلکه مولد سوژه‌های سیاسی است؛ و این نوع آموزش نیاز به طرح تئوری دارد تا معلمان همچون روشنفکران تحول‌پذیر در نظر گرفته‌شوند که پست‌های سیاسی و اجتماعی خاصی را اشغال نموده‌اند. به‌علاوه، این نوع آموزش به فرهنگ واژگانی و زبان ویژه‌ای نیاز دارد تا بتواند به تعریف دوباره مسائلی چون قدرت، عدالت، تلاش و نابرابری بپردازد (Giroux, 1996). تعلیم و تربیت مطلوب از دیدگاه پست مدرنیسم، تربیتی است که در آن صداهای دیگر نیز شنیده‌شود. از دید آنها تعلیم و تربیت جریانی سیاسی

تعیین می‌شود و بازنمایی آن از سوی دانش‌آموز پوشیده می‌ماند یا معنی متن گم می‌شود. در هر دو مورد، معنی متن با خروج از سلسله اشکال و خواندن مخالف متن ظهور می‌یابد (Giroux & Aronowitz, 1991: 97).

تعلیم و تربیت یک فرایند مطالعه متنی است که می‌تواند به شکل عملی از سه روش خواندن، تفسیر و انتقاد بهره‌گیرد. اسکولز این سه روش را با عناوین: «خواندن از درون»، «خواندن از فراز» و «خواندن در برابر»، مطرح می‌کند. ارزش تربیتی مبتنی بر سه روش خواندن، تفسیر و انتقاد این است که خواندن از درون موجب می‌شود تا جهان سازنده متن به وسیله خواندن روشن‌شود. این نکته در بحث تعلیم و تربیت انتقادی اهمیت قابل‌توجهی دارد؛ زیرا به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا با استفاده از بازگویی، خلاصه‌سازی و گسترش، روایت‌های متعددی از متن به دست‌داده و خوانش‌های بیشتری از پدیده‌ها ارائه‌نمایند (دهباشی و همکاران، ۱۳۸۶).

۵) تدریس

ژیرو معتقد است که تدریس باید به‌عنوان قسمتی از طرح برنامه‌درسی بزرگ‌تری مربوط به ساخت موضوع‌ها و شکل سیاسی مدارس به‌عنوان فضای عمومی دموکراتیک دیده‌شود. در این دیدگاه، معلم نباید موضوع‌های درسی را تدریس نمایند، بلکه آنها باید قدرت بررسی متن را از طریق اجازه‌دادن به دانش‌آموزان، در آنها به‌وجود بیاورند که متون را خارج از شکل‌های یکسان بخوانند. ژیرو می‌کوشد این تصور را ترویج دهد که «تدریس» نوعی فن و «معلم» یک روشنفکر حرفه‌ای است؛ یعنی لازم است که حرفه یا فن خود را با اندیشه و فکر پیوند دهد. معلم، درواقع باید به ساختارزدایی از نظام فرهنگی بپردازد که در آن زندگی و تدریس می‌کند (باقری، ۱۳۷۵). به‌این‌ترتیب، می‌توان گفت که تدریس به نوعی، به معنی نقد ساختار آموزشی و فرهنگی موجود است.

به‌طورکلی، ویژگی‌های نظریه انتقادی ژیرو را می‌توان در مواردی به شرح زیر خلاصه نمود:

۱. اخلاق مداری: اخلاق باید محور مرکزی تعلیم و تربیت باشد (در اینجا اخلاق به مفهوم عام و غیرمجادله‌ای اعلامیه حقوق بشر مورد نظر است). ۲. دانش‌زایی و ساخت‌شکنی: دانش انتقادی باید زمینه خلق دانش جدید را فراهم‌آورد و بتواند با ساخت‌شکنی و عبور از محدودیت‌های نظم موجود به نتایج تازه برسد.

نظام تربیتی است. چنانچه معلمان درباره آنچه تدریس می‌کنند، چگونگی آن و هدف‌های عالی‌تری که برای آن تلاش می‌کنند، به طرح پرسش‌های اساسی بپردازند، این پرسشگری ایزاری می‌شود که نقش سیاسی و انتقادی آنها را در دفاع از ماهیت انسانی شغل و نیز شکل‌دهی شرایطی که در آن کار می‌کنند، فعال می‌کند (Giroux, 1988).

۳) مدرسه

به نظر ژیرو مدارس باید به‌جای تربیت اقتدارگرا و استبدادی، تربیت دموکراتیک شهروندانی انتقادی را در دستور کار داشته‌باشند. او در این باره چنین می‌نویسد که: «تعلیم و تربیت انتقادی باید مدارس را به‌عنوان حوزه‌های عمومی دموکراتیک بنا نهد. به این معنا که مربیان باید تربیت انتقادی را پرورش دهند و در آن دانش، عادت‌ها و مهارت‌های شهروندی انتقادی را به جای شهروندی صرفاً خوب آموزش داده و به‌کاربندند» (Giroux, 2004: 725). در این راستا، مدارس مبتنی بر تعلیم و تربیت انتقادی، باید در تربیت شهروندانی بکوشند که قادر به اعمال قدرت بر زندگی خود و به‌ویژه شرایط ایجاد و تحصیل دانش هستند. بنابراین، ژیرو ضمن بیان اینکه تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم باید انتقادی باشد، هم‌صدا با بسیاری از طرفداران نهضت پست‌مدرنیسم، تربیت سیاسی را یکی از جنبه‌های مهم این نوع تربیت، به‌شمار می‌آورد (Pinar, 1996).

۴) محتوا

از نظر ژیرو، دانش مربوط به مواد درسی نباید به‌عنوان یک متن مقدس در نظر گرفته‌شود، بلکه باید مانند بخشی از یک اشتغال بی‌پایان، به انواع روایت‌ها و سنت‌هایی که می‌توانند بازخوانی و در شرایط مختلف سیاسی از نو صورت‌بندی شوند، گسترش یابد (Giroux, 2004). یک موضوع قابل بحث در اینجا، ایجاد گفتمانی در باب «اقتدار تجلی‌یافته در متن» است. به‌عنوان بخشی از یک موضوع قابل تحلیل، باید گفت که در بعد وسیع‌تر، چنین اقتداری حس مبارزه‌طلبی برای تفوق بر فرهنگ تکامل‌یافته را ترویج می‌کند؛ تاجایی که این مبارزه به سطوح دانش موارد درسی، تعلیم و تربیت و اعمال قدرت نهادی گسترش یافته‌است. ژیرو در این باره می‌نویسد: «در بین اشکال رایج نظریه‌های برنامه‌درسی، خواندن از زمینه‌هایی است که خواننده در آن مستقل است. از این رو، معنی یک متن اغلب به‌وسیله نویسنده



۵. بازتولید فرهنگی: تعلیم تربیت باید توانمندی لازم را در شاگردان برای بازتولید فرهنگی و خلق دانش‌های جدید، ایجاد کند.

۶. پذیرش تنوع زبان و صداهای گوناگون: تنوع زبان و صداهای گوناگون یکی از مهمترین مسائل مورد توجه تعلیم و تربیت انتقادی ژيرو است که باید در جریان تعلیم و تربیت مورد توجه مریبان قرار گیرد. به گونه‌ای که همه صداها از هر گروه، طبقه و نژاد و فرهنگ خاص شنیده شوند (شکاری و همکاران، ۱۳۹۳).

۳. تأکید بر تربیت سیاسی و فرهنگی: مطالعات فرهنگی باید به عنوان پداگوژی عمومی در مدارس تجویز شوند. تربیت سیاسی از مهمترین جنبه‌های تربیتی در پست‌مدرنیسم محسوب می‌شود. تعلیم و تربیت سیاسی و مطالعات فرهنگی، محور اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌روند.

۴. بازسازی برنامه درسی: براساس دیدگاه انتقادی، جامعه‌شناسی جدید، الگوهای سنتی برنامه درسی و نیز الگوها و ارزش‌های پنهان و غیررسمی برنامه درسی باید به شدت مورد نقد و بازسازی قرار گیرند.

جدول ۲. مؤلفه‌های اصلی تعلیم و تربیت ژيرو

مؤلفه‌های تعلیم و تربیت ژيرو	ویژگی‌ها و کارکردها
تعلیم و تربیت	مولد سوژه‌های سیاسی و بزرگترین محافظ نظام فرهنگی گذشته
معلم	روشنفکران تحول‌آفرین و تسهیل‌گر خلق دانش
مدرسه	مکان تربیت دموکراتیک و پرورش شهروندان انتقادی
محتوا	تمرکز بر انواع روایت‌ها و سنت‌ها (توجه به فراروایت‌ها)
تدریس	برنامه درسی مربوط به ساخت موضوع‌ها و شکل سیاسی مدارس

کرد تا بتوان از پیامدهای مخربش در امان ماند و از این جهت لازمه این کار را «عقلانی‌کردن جهان» یا گسترش عقلانیت تفاهمی در همه حوزه‌های انسانی می‌داند. او معتقد است که انسان‌ها با بهره‌گیری از عقل توانایی آن را دارند که از منفعت شخصی، پیش‌داوری و جزم‌اندیشی فراتر روند و در پی اثبات این نکته‌است که عقل انسانی ذاتاً یک نیروی اخلاقی و ارزشی است و از این‌رو، هابرماس اهمیت زیادی برای ارتباط انسانی از طریق عقل و مفاهمه قائل است که تجلیگاه آن در صحنه گفتگو است.

تعلیم و تربیت رهایی‌بخش یکی از شاخه‌های تعلیم و تربیت انتقادی است. این دیدگاه ملهم از اثر شناخت و علائق انسانی هابرماس است که قائل به سه گروه از علوم و علائق متمایز از یکدیگر است. در پاسخ به این پرسش که علوم تربیتی به کدامیک از این سه نوع علم تعلق دارد، هابرماس معتقد است که رویدادها و جریان‌های تربیتی در هر سه نوع شناخت تجلی می‌یابد. در فرایند یادگیری، «من» انسانی در ارتباط با سه جهان بیرونی، اجتماعی و درونی قرار می‌گیرد. در ارتباط با جهان بیرونی خود را با شرایط تطبیق می‌دهد (حیطه علوم طبیعی)؛ به کمک ارتباطات کلامی با جهان

آرای تربیتی یورگن هابرماس

یورگن هابرماس^۳، متولد سال ۱۹۲۹ در شهر دوسلدورف از کشور آلمان، یکی از فیلسوفان مکتب فرانکفورت است که افکار او در دوران معاصر از جمله در فلسفه تعلیم و تربیت نفوذ بسیار داشته‌است (امیرشعبانی، ۱۳۷۶: ۲۰). یورگن هابرماس، عضو نسل دوم مکتب فرانکفورت است و همچون سایر اعضای این مکتب، به شدت تحت تأثیر مارکس و هگل قرار دارد. وی در ادامه سنت ایدئالیستی آلمان، از هگل و نیز مارکس جهت پافشاری بر نیروی نقادی و رهایی‌بخش، بهره‌گرفته‌است. اما به‌منزله یک نومارکسیست، تجدید نظرهایی نیز در اندیشه مارکس داشته که در رأس آنها می‌توان به رد نظریه ارزش مارکس، رد انقلاب به‌عنوان تنها راه رهایی و تأکید بر زبان و بنابراین اشکال نمادین عمل متقابل آدمیان که کمتر مورد توجه مارکس قرار گرفته‌بود، اشاره نمود. تأکید هابرماس بر زبان، حاصل نزدیکی فکر وی با سنت هرمنوتیکی است (باقری و خسروی، ۱۳۸۵: ۱۴). او برخلاف پست‌مدرنیست‌ها که معتقدند دوران مدرنیته پایان یافته، مدرنیسم را پروژه ناتمامی می‌داند که باید آن را تکمیل

اجتماعی وارد تعامل می‌شود (حیطه علوم انسانی)؛ و بالاخره در برخورد با خواست‌های غریزی و فشارهای اجتماعی حاصل از مناسبات قدرت به هویت خویش شکل می‌دهد (حیطه علوم انتقادی) (محمدی، ۱۳۹۲). باقری (۱۳۹۰)، می‌گوید: «مفهوم رهایی، اشاره به بازشناسی و یافتن بن‌بست‌های مخفی و دور از نظر و در عین حال زیرساز نظام موجود جامعه و تلاش برای خروج از آنها دارد». در ادامه اهداف، اصول و روش‌های تربیتی از دیدگاه هابرماس مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد».

هدف و اصول اساسی تعلیم و تربیت

هدف غایی تعلیم و تربیت از نظر هابرماس رهایی‌بخشی است. البته این رهایی‌بخشی باید براساس کنش ارتباطی صورت گیرد. دغدغه تعلیم و تربیت رهایی‌بخش هابرماس براساس مدل تحولی فعالیت اجتماعی، حذف محدودیت‌های موجود بر سر راه آزادی و استقلال انسان است. هابرماس، وظیفه واقعی آموزش و پرورش را تسهیل ظهور عقلانیت ارتباطی دانش‌آموزان و حرکت به سوی رهایی می‌داند. بنابراین، تعلیم و تربیت به دنبال استقرار پلی میان وحدت و تمایز، فراسوی تقابل‌های دوسویه و فروکاهنده است؛ یعنی به دنبال راهی برای پذیرفتن چندگانگی فرهنگی است. به عقیده هابرماس آموزش و پرورش به جای مجبور کردن افراد جامعه برای قرار گرفتن در ساختاری واحد و از پیش تعیین شده، باید به فراگیران بیاموزد که اگر اجماع و وحدتی هم باشد باید با توافق و تفاهم و اصل خودانتخاب‌گری به دست‌آید، نه به شکل رایج در نظام‌های کنونی؛ زیرا در یک نظام، روابط براساس قدرت، پول و اجبار شکل می‌گیرد. اما اگر این وحدت در کثرت بر پایه کنش مفاهمی و در زیست-جهان‌ها صورت گیرد، چنین موضعی ضمن ممکن ساختن کنش متقابل فرهنگ‌ها با اجتناب از اضمحلال جنبه‌های ویژه خرده فرهنگ‌ها، وحدت بر پایه ارزش‌های مشترک (بر اثر گفتگو) مقبول را ممکن می‌سازد و در این فضا هم مربیان و هم متربیان مجال اندیشه و فعالیت‌های انتقادی را خواهند یافت به نحوی که ارتباط‌های تازه‌ای میان کنشگران ارتباطی رخ خواهد داد که در عرصه‌های بین فرهنگی زنده و فعال است (محمدی، ۱۳۹۲).

۱. اصل عدالت و برابری اجتماعی

عدالت اساسی ترین ارزش اجتماعی و به نوعی عامل بقای جامعه است. همچنین یکی از مأموریت‌های انبیا

۲. اصل آزادی در ابراز عقاید و نظرات

اصل آزادی ناظر بر آن است که شاگردان با راهنمایی معلم، نه با روش تحکمی، آنچه را در کلاس درس می‌آموزند مورد ارزیابی قرار داده و فعالانه در فهم و درک مطالب شرکت کنند تا مجبور نباشند بدون چون و چرا فقط به دلیل اینکه موضوعی در کتاب درسی موجود است، آنرا بپذیرند؛ بلکه باید این آزادی را داشته باشند که پس از نقد موضوعات و با دلایل قانع‌کننده آنها را بپذیرند یا رد کنند. حضور در محیط مدرسه و آموزشگاه فرصت مناسبی است تا افراد، آزادی را تمرین کنند و بپذیرند موجوداتی آزاد هستند. وظیفه نظام تعلیم و تربیت انتقادی و رهایی‌بخش، پرورش رفتارهای آزادمنشانه در افراد است. البته این آزادی باید به گونه‌ای باشد که آنها ضمن درک آزادی خود، آزادی دیگران را هم مدنظر قرار دهند. براساس این اصل، افراد باید



از سوی دیگر در جریان تربیت، به‌مثابه یک عمل فکورانه، مربیان و متربیان باید تا حد امکان نسبت به خردورزی و نقادی مداوم عمل خود و دیگران اهتمام ورزند. انتقال میراث فرهنگی به تربیت‌شدگان نیز از جمله وظایف مربیان است؛ اما این انتقال، به تنهایی کافی نیست و آموزش فرهنگی، باید نقادی فرهنگی را نیز دربرداشته‌باشد. منظور از نقادی، بررسی فرهنگ و تعیین و تفکیک عناصر مطلوب از نامطلوب است. انسان در راستای رهایی از سلطه عقلانیت ابزاری تک‌گویانه که به نفع تفاوت‌های گفتمانی انجامیده است، باید جرأت اظهار وجود و ابراز بیان از دست‌رفته خود را بازباید. این امر مستلزم خوداندیشی فرد است، تفکر و تأمل در باب مناسبات سلطه‌گرانه‌ای که جرأت اظهار وجود را از او گرفته و باعث نفی هویت او در عرصه ارتباطات انسانی شده‌است. در فرایند آموزش و پرورش فراگیران، مربیان باید بکوشند فرصت‌ها و امکان آزادی عمل برای آنان فراهم شود. فراگیر نباید مانند مهره بی‌اراده گوش به زنگ آموزش‌ها و باید و نباید مربی باشد. آموزش‌ها و القای باید‌ها و نباید‌ها، نباید تحمیلی و همراه با فشار و زور باشد. اگر در جایی مربی تشخیص دهد که مصالح فراگیر چنین می‌طلبند که در رفتار و زندگی او دخالت کند، این دخالت باید غیرمستقیم و همراه با استدلال منطقی باشد. فراگیر نباید احساس کند که رفتار ویژه‌ای به او تحمیل می‌شود. دخالت‌های مربی باید در چارچوب راهنمایی و همراه با استدلال و توجیه منطقی و در سطح فهم او باشد. دخالت‌های مستقیم، تحمیلی و محدودکننده فراگیر را سرخورده، عقده‌ای و ناپه‌نجان می‌کند. این پیامدها فراگیر را به پرخاشگری یا گوشه‌نشینی و خمودگی سوق می‌دهد. در مجموع، تربیت افراد باید در جهتی خلاف آنچه سیستم تحمیل می‌کند و در راستای بقا و تداوم جهان‌زیست باشد، و لازمه این کار این است که دانش‌آموزان بتوانند در سایه تفکر انتقادی و نقد در مسائل و جریانات حاکم بر کلاس، مدرسه و جامعه مشارکت فعال داشته‌باشند و در مناسبات آموزشی اجبار و تلقین جای انتقاد و تفکر انتقادی را نگیرند.

۴. اصل تقویت برخورداری از نگاه بین

فرهنگی

هابرماس در کتاب «نظریه کنش ارتباطی» صریحاً اعلام می‌کند که کنش ارتباطی وقتی متحقق می‌شود که افراد نه

در محیط‌های آموزشی به تمرین آزادی و آزاداندیشی، توانایی انتقاد، توانایی ارائه پیشنهاد و توانایی دفاع از حقوق و عقاید خود بپردازند. محیط‌های آموزشی می‌توانند با فراهم کردن شرایطی برای ابراز نظر آزادانه و نقاد به رشد آزادی دانش‌آموزان کمک کنند. دانش‌آموزان نه تنها باید از انفعال به‌دورنگه‌داشته‌شوند، بلکه باید در یادگیری مسائل جدید، حضوری فعال داشته‌باشند و در جریان یادگیری به ارزیابی، نقادی و بررسی موضوعات آموزشی بپردازند.

گفتگوی مطلوب یا آرمانی نوعی از گفتگو است که اولاً همه افراد حقوق برابری برای شرکت در آن داشته‌باشند. ثانیاً مشارکت‌کنندگان از کامل‌ترین دانش برخوردار باشند. ثالثاً هنگام مواجه شدن با استدلالی بهتر از استدلال خود به آن احترام بگذارند و مواضع پیشین خود را کنار بگذارند. این قواعد معیارهای گفتگوی مردمی (دمکراتیک) است که در نهایت در وجه کمال خود مبدل به دمکراسی رایزانه می‌شود. در این وضعیت، ما باید به دنبال این باشیم که آیا دانش‌آموزان در برنامه درسی و بقیه مراحل آموزش مشارکت داشته‌اند یا نه؛ و آیا در کلاس از فرصت مشارکت برابر برخوردار بوده‌اند یا فقط به تک‌گویی معلم گوش فراداده‌اند و گفتگویی صورت نگرفته‌است. از آنجاکه یادگیری به شیوه بهره‌مندی از آزادی از طریق عمل اختیاری و آگاهانه رخ می‌دهد، لذا اقتدارگرایی در موقعیت‌های تربیتی مانع شکل‌گیری شایستگی بهره‌گیری از آزادی است. موقعیت‌های تربیتی باید سرشار از فرصت‌هایی باشد که متربیان به تمرین و تجربه آزادی دست بزنند تا آزادی به مثابه فضیلت و شایستگی در آنان توسعه و تعالی یابد. اصل آزادی نباید مانع وجود حد معقولی از اقتدار مربی باشد، زیرا شناخت حدود و رعایت آزادی متناسب با شرایط رشدی متربیان و فراهم کردن فرصت‌هایی برای عمل آزادانه به اقتدار مربی بستگی دارد. به عبارتی دیگر، اقتدار مربی (اقتدار محتوایی و حقوقی^۴) هیچ منافاتی با آزادی مربی ندارد.

۳. اصل رشد و پرورش تفکر نقاد

براساس این اصل، در جریان تربیت از یک سو باید، در سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها، ارزیابی‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات تربیتی به دستاوردهای معتبر دانش بشری و نتایج پژوهش‌های معتبر و ساز و کارهای استفاده از خرد جمعی، مانند مشورت بین افراد حاضر در حوزه عمومی توجه نمود، و

۱. برای مطالعه بیشتر در مورد انواع اقتدار رجوع کنید به الگوی مطلوب آموزش و پرورش ایران، خسرو باقری (۱۳۸۹)

داشته‌باشند و به‌عبارت‌دیگر، برای هر کس و در هر زمانی که در گفتگو شرکت دارد، معتبر باشند. بطوریکه هرکس، در هر زمان بخواهد مطابق این هنجارها با او رفتار شود. «هر دستوری در نهایت مبتنی بر انتخاب است» (هابرماس، ۱۳۸۴: ۵۸). از نظر هابرماس، مشروعیت و اعتبار هنجارها بر این‌اساس به دست می‌آید که مشارکت‌کنندگان بتوانند خود را پدیدآورنده هنجارهایی بدانند که باید از آنها تبعیت کنند. اما این امر نباید به صورت یک‌جانبه و مونولوژی صورت گیرد. به‌همین سبب است که هابرماس مشروعیت را ناشی از گفتگوی استدلالی می‌داند. با این شرایط است که کنش‌های ما کنش‌های اخلاقی و توافقی به حساب می‌آیند. وی در تدقیق این نظر نشان می‌دهد که شرط‌های موفقیت ارتباط زبانی، در تحلیل نهایی شرط‌های اخلاقی هستند. «در ارتباط زبانی میان انسان‌ها، موضوع فقط تبادل اطلاعات و حل مشکلات مشخص نیست، بلکه ارتباط زبانی برای دستیابی به توافقاتی بر سر اعتبار قواعد و هنجارها در زمینه گفتار و کردار انجام می‌پذیرد» (کاتاسوس و جوهد، ۲۰۰۷: ۱۷۴). روشن است همین که هابرماس از توافق سخن می‌گوید، یعنی در نظر وی شرط اخلاقی بودن کنش‌های ما در این است که ما به انتخاب خود و از روی میل خود تن به یک اجماع دهیم و طوری نباشد که تصمیمی بر ما تحمیل شود. به‌همین دلیل، او پیش‌فرض موفقیت آرمانی بیان را مطرح می‌کند. زیرا در آن موقعیت هر مشارکت‌کننده‌ای می‌تواند در شرایط برابر آنچه را که در نظر دارد بیان کند و هر نوع ایده یا اندیشه‌ای را که از بار برهانی و استدلال قوی‌تری برخوردار است، انتخاب کند.

روش‌های تربیتی

۱) روش حاکم کردن عقلانیت ارتباطی در

مناسبات آموزشی

عقلانیت ارتباطی نوعی عقلانیت است که در شکل‌های مختلف زندگی ما جریان دارد و مجموعه‌ای از معارف، الگوها، ارزش‌ها و هنجارها را دربر می‌گیرد که راهنمای عمل معلم و دانش‌آموز برای کنش مفاهیم‌ای آنها محسوب می‌شود. این عقلانیت هم به خودفهمی منجر خواهد شد و هم به درک دیگری. همچنین، این نوع عقلانیت روند استعماری کلاس را تغییر داده و مانع از سلطه معلم بر کلاس می‌شود. زیرا عقلانیت ارتباطی، ارتباط و کنش متقابل میان معلم و دانش‌آموز را به شکل آزاد و آگاهانه ایجاد کرده و محدودیت‌ها را از آنها رفع می‌کند. عقلانیت ارتباطی، جزم‌اندیشی و سرکوب-

به‌خاطر محاسبات خودمدارانه برای دستیابی به موفقیت، بلکه به‌خاطر اعمالی برای دستیابی به تفاهم و مفاهیم با یکدیگر هماهنگ می‌شوند. وقتی فرد به شکل ارتباطی وارد عمل می‌شود، خواهان آن است که از چارچوب معیارهای خود پا فراتر گذارده و جهان را از منظر دیگری دریابد. این امر از طرفی به دلیل کثرت فرهنگی و تنوع دیدگاه‌ها و برنامه‌های کاری در جهانی است که در آن زندگی می‌کنیم، «ارتباط با دیگران همیشه متضمن فهم دیدگاهی است که در برابر ما قرار می‌گیرد و بر ما تحمیل می‌شود. از طرف دیگر، زندگی موقعیت‌هایی را به انسان عرضه می‌دارد که نیاز به توافق جمعی در آن احساس می‌شود. این توافق مستلزم آمادگی برای فهم دیدگاه دیگری است» (هابرماس، ۱۳۸۴: ۳۹۸). به اعتقاد هابرماس، آنچه در بدو امر مشارکت‌جویان را در کنشی ارتباطی هدایت می‌کند، موفقیت‌های فردی نیست؛ آنان اهداف فردی را تحت شرایطی دنبال می‌کنند که بتوانند برنامه‌های عملی خود را بر مبنای تعاریف و موقعیت مشترک هماهنگ سازند (هابرماس، ۱۳۸۴: ۲۷۰-۲۶۹). تربیت اجتماعی باید در سمت و سوی باشد که کنشگران (متریبان) به راحتی بتوانند تفاوت‌های فردی را قبول کنند و نگاه بین‌فرهنگی داشته‌باشند. در واقع، یکی از استلزامات تربیتی کنش ارتباطی این است که مرتبی باید به گونه‌ای تربیت شود که قادر به کنار گذاشتن محاسبات خودمدارانه برای دستیابی به موفقیت باشد و توافق جمعی را به جای آن قرار دهند. رسیدن به چنین اجماعی به‌ویژه در تصمیم‌گیری بر سر مسائل حیاتی جامعه و سلامت زیست‌جهان بسیار مهم است. هابرماس معتقد است که قرار گرفتن افراد در چهارچوب‌های خشن حزبی، کنش آنها را به سوی کنش استراتژیک، یعنی پذیرش جواب‌های از قبل آماده‌شده برای هر پرسشی سوق می‌دهد که این عامل موجب تضعیف و دست‌نیافتن به تفاهم بین طرفین گفتمان می‌شود (علیخواه، ۱۳۷۸: ۱۳۳).

۵. اصل انتخاب‌گری

انسان، طرح‌اندازی می‌کند و در هر لحظه ناگزیر است که با گزینش از میان مجموع بدیل‌هایی که در مقابل دارد، به‌سوی آینده پیش برود. بنا به تعبیر اگزیستانسیالیست‌ها، انسان راهی جز این گزینش‌ها ندارد و محکوم به انتخاب است. آزادی، برابری و عدالت تنها هنگامی می‌توانند اندیشیده و متحقق شوند که هنجارها خصلتی بین‌الذنهانی



عرصه‌هایی از موضوعات به نمایش می‌گذارد و هرگز به تنهایی نمایان نمی‌شود. در نتیجه، همانطور که تعداد بی-شماری فعالیت و انواع مختلفی از فعالیت‌ها وجود دارد که می‌توان درباره آنها، به‌نحو انتقادی تفکر کرد، طبقه‌های بی-شماری نیز وجود دارد که تفکر نقاد می‌تواند خود را در آنها نمایان کند... انواع متمایز فراوانی از رفتار وجود دارد که می‌توان آنها را به‌منزله رفتار مربوط به تفکر نقاد در نظر گرفت». مک‌پک از این سخن نتیجه می‌گیرد که تفکر نقاد، به خودی خود و مجزا قابل تدریس نیست، بلکه تنها به‌منزله بخشی از موضوعی خاص همچون درسی از دوره متوسطه مانند تاریخ، جغرافی، ریاضی یا انگلیسی، قابل تدریس است (باقری، ۱۳۸۸: ۳۰۹-۳۰۸). حال با استفاده از این روش می‌توانیم در دروس مختلف، مسائل و موضوعات مهم اجتماعی را به بحث و بررسی انتقادی بگذاریم. مثلاً تدریس زبان مادری در مدارس چینی است که دانش‌آموزان می‌توانند در راستای هدف این روش که پرورش تفکر انتقادی و توجه به مسائل اجتماعی است، مورد بحث و گفتگو قرار گیرند.

۳) روش پرورش مهارت‌های اجتماعی لازم برای گفتگو و انتخاب صحیح

مرحله اول ارتباط، نیازمند مهارت‌گیری است که شامل مهارت‌هایی است که برای توجه‌کردن و درک درست اطلاعات اجتماعی متناسب که در موقعیت‌ها وجود دارد، لازم است. زیرا متناسب بودن رفتار بین فردی ما معمولاً وابسته به موقعیت است. انتخاب رفتارهای اجتماعی درست بستگی زیادی به شناخت صحیح نشانه‌های بین فردی و محیطی دارد که ما را به پاسخ‌های مؤثر رهنمون می‌سازد. مثلاً مهارت‌گیری شامل: شناخت متناسب اشخاصی که با آنها تعامل داریم؛ شناخت صحیح احساسات و امیالی که دیگران بیان می‌کنند؛ شنیدن صحیح آنچه دیگران می‌گویند؛ و دانستن اهداف شخصی فردی که با ما تعامل دارد، است.

در این روش، معلم نباید اجازه دهد دانش‌آموزان به‌عنوان مشاهده‌کننده بی‌طرف محسوب شوند. به‌عبارت‌دیگر، دانش‌آموزان باید در وضع قوانین مشارکت داشته‌باشند و معلم مانند یکی از دانش‌آموزان در بحث شرکت کند. زیرا بر اثر تجربه و تبحر معلم در آوردن دلیل و فلسفه درستی انجام امور، شاگردان از وی یاد می‌گیرند. البته، برای ایجاد محیطی توأم با توافق و تفاهم ایجاد یک سری از مهارت‌های اجتماعی لازم است. عمده این مهارت‌ها عبارتند از: مهارت کمک

گری را در کلاس درس کاهش داده و انعطاف‌پذیری و بازاندیشی فردی را افزایش می‌دهد؛ و در کل، عقل معطوف به هدف را در تصمیم‌گیری‌های کلاسی کاهش و عقلانیت ارتباطی را افزایش می‌دهد. عمل ارتباطی زمانی عقلانی است که تنها حاکم بر آن استدلال و برهان آزاد و عاری از هرگونه سلطه خارجی باشد. در چنین کلاسی است که ادعاهای اعتبار(صدق، صحت و صداقت) می‌توانند مورد نقد و تجدید نظر قرار گرفته و اشتباهات، شناسایی و تصحیح گردند و از این اشتباهات همواره درس‌هایی گرفته‌شود. اگر این روند در سطحی بازاندیشانه صورت گیرد، آنگاه صورت‌هایی از استدلال شکل می‌گیرد، اگر افراد نتوانند با استدلال درست از ادعاهای خود دفاع کنند رسیدن به اجماع دست‌نیافتنی خواهد بود.

۲) روش تقویت و پرورش تفکر انتقادی و توجه به مسائل اجتماعی

شاگردان برای شرکت در گفتگوی مورد نظر هابرماس، باید از قبل آمادگی پیدا کرده‌باشند و همچنین با قواعد استدلال صحیح آشنا‌باشند. از آنجا که امکان‌هایی در زبان نهفته است، تقویت زبان برای بیان صحیح استدلال و ابراز علایق ضروری است. فراگیران باید بتوانند منافع و علایق خود را به‌راحتی و آزادانه مطرح کنند و در این امر دارای برابری حقوق و آزادی باشند. «از نظر هابرماس چنانچه شخص به بلوغ اخلاقی رسیده‌باشد، تصمیمات درست اخلاقی را ناشی از اصولی می‌داند که عقلاً برای همه افراد دخیل، قابل پذیرش است» (لسناف، ۱۳۷۸: ۴۵۷). براساس آنچه از دیدگاه هابرماس در مورد شهروند دمکراتیک و پرورش آن برمی‌آید، می‌توان استنباط کرد که تعلیم و تربیت باید به شیوه‌ای انتقادی فرایند یاددهی-یادگیری را دربرگیرد که نقد، ارزشیابی و بیان عمل جمعی را تسهیل نماید. بنابراین، جریان تربیتی شامل تأملاتی درباره میزان کنترل فرایند کلاس توسط آموزگار یا مربی، روش‌هایی برای ارزیابی توانش و قابلیت‌های آموزگار و دانش‌آموزان، نوع گفت‌وگو و رفتارهای اجتماعی که از هنجارهای کلاس درس سرمشق می‌گیرد، و شیوه‌ای که در آن الزامات و تنگناهای اقتصادی، مادی و زمانی خاص تبدیل به موقعیت تربیتی ویژه‌ای گردد، خواهد بود.

فیلیستی هینز (۱۳۸۸)، در رابطه با تفکر نقاد می‌گوید: «تفکر نقاد، همواره خود را در رابطه با فعالیت‌هایی معین یا

مهارت‌های مناسب برای انتخاب صحیح و همچنین مهارت‌های گفتگورزی است، باید دانش‌آموزان را در موقعیت‌هایی به دور از اجبار و ترس با معماهای اخلاقی روبرو کرد و در تنگناهایی قرارداد که مجبور به انتخاب از میان چند موقعیت باشند. همچنین دانش‌آموزان باید بتوانند با روش گفتگو به استدلال و اثبات مشروعیت دلایل اعتباری خود بپردازند و معلم در این مسیر می‌تواند همپای دانش-آموزان جنبه‌های «بایدی» و «نبایدی» قضایا و امور را به بحث بگذارد.

کردن، مهارت اطلاعات دادن، مهارت پیروی از قوانین و مقررات، مهارت تشکر کردن، مهارت عذرخواهی، مهارت پاسخ‌گویی به سؤالات، مهارت گفتگو، مهارت همکاری، مهارت انتقادپذیری، مهارت ارائه بازخورد برای انجام کار، مهارت سازگاری با جامعه، مهارت ارتباطی و تعامل با همسالان و دیگران است (آکسوی و بارن، ۲۰۱۰: ۶۶۳). در این روش، باید به پرورش این مهارت‌ها پرداخت و یادگیری مشارکتی و به دور از تحکم و استبداد معلم و محتوا و ساختار آموزشی را می‌توان از راه‌های تحقق اهداف این روش دانست. با توجه به اینکه در این روش، هدف ما پرورش

جدول ۳. اهداف، اصول و روش‌های تربیتی از دیدگاه هابرماس

کارکردها	مؤلفه‌های اصلی
<ul style="list-style-type: none"> - تسهیل ظهور عقلانیت ارتباطی دانش‌آموزان برای حرکت به سوی رهایی - استقلال محوری - تأکید بر آزادی 	هدف تعلیم و تربیت
<ul style="list-style-type: none"> - اصل عدالت و برابری اجتماعی - اصل آزادی در ابراز عقاید و نظرات - اصل رشد و پرورش تفکر نقاد - اصل تقویت نگاه بین فرهنگی - اصل انتخاب‌گری 	اصول تعلیم و تربیت
<ul style="list-style-type: none"> - روش حاکم کردن عقلانیت ارتباطی در مناسبات آموزشی - روش تقویت و پرورش تفکر انتقادی و توجه به مسائل اجتماعی - روش پرورش مهارت‌های اجتماعی لازم برای گفتگو و انتخاب صحیح 	روش‌های تربیتی

۲. مدرسه

به عقیده هابرماس، اعمال خشونت برای تنظیم روابط انسانی مردود است و به‌جای آن باید از روش متقاعدسازی استفاده کرد. هابرماس رسیدن به توافق را ذاتاً دموکراتیک می‌داند، زیرا حاصل اراده آزاد طرفین گفتگو است. «توافقی که به شیوه‌ای ارتباطی حاصل می‌شود دارای یک شالوده عقلانی است که هیچیک از طرفین نمی‌تواند آنرا چه به‌صورت ابزاری از طریق مداخله مستقیم در اوضاع و احوال و چه به‌صورت راهبردی با تأثیر گذاشتن بر تصمیمات حریفان تحمیل نماید» (هابرماس، ۱۳۸۴: ۳۹۲). بنابراین، محیط آموزشی و مدرسه باید توأم با توافق و تعامل بین‌ذهنی، احترام و اعتماد متقابل باشد. تعامل بین‌ذهنی و پذیرش تساهل و پرهیز از خشونت، فضایی آکنده از اعتماد متقابل ایجاد می‌کند که زمینه‌ساز شناخت (دانش) مشترک بین مربی

مؤلفه‌های اصلی نظریه تربیتی هابرماس

۱. تعلیم و تربیت

از نظر هابرماس، وظیفه نظام تعلیم و تربیت انتقادی و رهایی‌بخش، پرورش رفتارهای آزادمنشانه در افراد است. به‌گونه‌ای که آنها ضمن درک آزادی خود، آزادی دیگران را هم مدنظر قرار دهند. در واقع، مطابق این اصل افراد باید در محیط‌های آموزشی به تمرین آزادی و آزاداندیشی، توانایی انتقاد، توانایی ارائه پیشنهاد و توانایی دفاع از حقوق و عقاید خود بپردازند. محیط‌های آموزشی می‌توانند با فراهم کردن شرایطی که در آن دانش‌آموزان فرصت ارائه نظر و انجام انتقادات و پیشنهادهای مناسب در موارد مختلف را دارند، به رشد آزادی دانش‌آموز کمک کنند. بنابراین، لازم است دانش-آموزان به شیوه‌ای فعال آموخته‌های تازه را به نقادی گذارده و به چالش بکشند (محمدی، ۱۳۹۲).



و یادگیرنده است. همچنین، براساس اخلاق گفتگویی هابرماس اگر بخواهیم قوانین و مقرراتی را در مدرسه حاکم کنیم، باید در نظر داشته باشیم که «هیچ قانون یا تصمیم قانونی تحمیل نشود، مگر آنکه همه افراد درگیر در بحث به صورتی یکسان آنرا پذیرفته باشند. با این بحث، ابلاغ قوانین و مقررات از سوی مراجع اداری یا مدیر و معلمان ممنوع بوده و تمام قوانین و مقررات جاری مدرسه باید از طریق فرایند گفتگویی مشابه یا نزدیک به وضعیت آرمانی بیان، طراحی شود و پس از تأیید، تفاهم و توافق فراگیران ضمانت اجرایی یابد» (نوروزی، ۱۳۸۷).

۳. تدریس و فضای کلاسی

از دیدگاه هابرماس، «حل اجماع گونه هر تضاد کنشی، مستلزم دیدگاهی است که به روی اجماع باز باشد، دیدگاهی اجماع پذیر که به کمک آن بتوان به تنظیم و سامان دهی منافع متضاد اقدام نمود» (نوروزی، ۱۳۸۹: ۲۲۷). بنابراین، اگر بخواهیم در را به روی اجماع بگشاییم، باید اغلب موضوعاتی که در کلاس مطرح می شوند توسط خود دانش آموزان (به خصوص در مقطع راهنمایی و دبیرستان) انتخاب شوند و اگر موضوعی از کتاب درسی انتخاب شده باشد، باید با روش های مبتنی بر استدلال و توافق بین الازدهانی به بحث گذاشته شود. زیرا از نظر هابرماس (۱۳۷۳)، کنش ارتباطی مبتنی بر تعامل است نه تحکم، پس همواره باید منتظر باشیم کنشگران در یک رابطه تعاملی و به دور از سلطه به کنشگری پرداخته، مدارا را به صورت عملی در کلاس درس تمرین کنند و روش رسیدن به آن را بیاموزند. در این راستا، معلمان باید به جای تک گویی و لذت بردن از سخنان خویش، روش مکالمه و گفتگو را در کلاس در پیش گیرند.

کلاس درس باید مجموعه ای از سؤال و جواب باشد. همانطور که معلم از شاگردان خود سؤال می کند، باید اجازه دهد شاگردان هم از وی یا از یکدیگر سؤال کنند زیرا توضیح ناقص و یا جواب غلط بهتر از سکوت و امتناع از پاسخ گویی است. این کار مشروط به وجود اعتماد متقابل بین شاگردان و معلم است. در چنین موقعیتی دانش آموز رفتار دلسوزانه مربی را با محبتی توأم با نشاط پاسخ خواهد داد و دانش آموزان با یکدیگر به گفتگو می پردازند؛ اگر نظری موافق یا مخالف با دیگران داشته باشند، آنرا مطرح می کنند؛ نظرات مخالف با نظر خود را گوش می کنند و با ذکر دلیل و برهان و به روش عقلانی به نظرات مخالف پاسخ داده یا آنها را می پذیرند.

ضمن اینکه، در این موقعیت بخشی از کار این است که متریبان تمیز قائل شدن بین استدلال خوب و ضعیف، ابراز و تبیین کردن دلایل، حقانیت بخشیدن به دلایل محکم عقلانی را بیاموزند و نیز انتقال هنجارهای پنهان در رفتار و استدلال اخلاقی را از نظر دور نداشته باشند. در این صورت است که شاگرد یاد می گیرد نظرات مخالف را گوش کند و پذیرش و یا رد دلایل طرف مقابل را به استواری دلیلی که آورده می شود منوط بداند. اگر پذیرش و یا نپذیرفتن دلایل دیگران، همراه با دلیل و برهان و توأم با تفاهم و به دور از ستیز باشد، می توان گفت که تفاهم و توافق در فرد درونی شده است.

۴. معلم

به عقیده هابرماس، از آنجا که یادگیری به شیوه بهره مندی از آزادی و از طریق عمل اختیاری و آگاهانه رخ می دهد، لذا اقتدارگرایی در موقعیت های تربیتی مانع شکل گیری شایستگی بهره گیری از آزادی است و موقعیت های تربیتی باید سرشار از فرصت هایی باشد که متریبان به تمرین و تجربه آزادی دست بزنند تا آزادی به مثابه فضیلت و شایستگی در آنان توسعه و تعالی یابد. از این رو، شناخت حدود و رعایت آزادی متناسب با شرایط رشدی متریبان و فراهم کردن فرصت هایی برای عمل آزادانه به اقتدار مربی بستگی دارد. به عبارتی دیگر، اقتدار مربی (اقتدار محتوایی و حقوقی)، هیچ منافاتی با آزادی مربی ندارد. بنابراین، در فرایند آموزش و پرورش، مربیان باید بکوشند که فرصت ها و امکان آزادی عمل برای آنان فراهم شود. فراگیر نباید مانند مهره ای بی اراده گوش به زنگ باید و نباید مربی باشد. اگر مربی تشخیص دهد که مصالح فراگیر می طلبد که در رفتار و زندگی او دخالت کند، این دخالت باید غیرمستقیم و همراه با استدلال منطقی باشد. دخالت های مربی باید در چارچوب راهنمایی و در سطح فهم فراگیر باشد؛ زیرا دخالت مستقیم، تحمیلی و محدود کننده، فراگیر را سرخورده، عقده ای و نابهنجار بار می آورد. این پیامدها فراگیر را به پرخاشگری یا گوشه نشینی و خمودگی سوق می دهد. از دیگر وظایف معلم، انتخاب موضوعات مناسب برای بحث و گفتگو است. وی می تواند هر زمان که بحث و گفتگو به جاهایی رسیده که تنها به اتلاف انرژی می انجامد و دانش آموزان به لحاظ ذهنی آمادگی شرکت در بحث را ندارند، به شکل غیرمستقیم دامنه گفتگو را به موضوعاتی بکشاند که برای ادامه بحث حیاتی تر و مهم تر به نظر می رسد. بدین ترتیب، موضوعات ضروری تر

به‌جای موضوعات کم‌اهمیت‌تر و پیش‌پاافتاده‌تر مدنظر قرار می‌گیرد. معلم همچنین می‌تواند به جای تحمیل موضوع برای گفتگو، از میان مسائل خود دانش‌آموزان دست به‌گزینش بزند. او باید موضوعی را انتخاب کند که تقریباً قریب‌به‌اتفاق دانش‌آموزان آن را مسأله خود به حساب آورند (محمدی، ۱۳۹۲).

۵. دانش‌آموز

از نظر هابرماس، مربی باید به‌گونه‌ای تربیت شود و یا آن نوع قابلیت‌هایی در او پرورش داده‌شود که قادر به کنار گذاشتن محاسبات خودمدارانه برای دستیابی به موفقیت باشد و توافق و تفاهم جمعی را جایگزین محاسبات خودمدارانه نماید. به تعبیری دیگر، دانش‌آموزان باید مصلحت جمعی را بر منفعت شخصی مقدم دارند. رسیدن به چنین اجماعی، به‌ویژه در تصمیم‌گیری برای مسائل حیاتی جامعه و سلامت زیست‌جهان بسیار مهم است. هابرماس درباره تفاهم

می‌گوید: «معنای حداقلی حصول تفاهم این است که حداقل دو فاعل در مقام گوینده و عمل‌کننده یک بازنمود زبانی را به‌شیوه واحدی درک کنند» (هابرماس، ۱۳۸۴: ۴۱۵). رسیدن به تفاهم حاصل انتخاب و اراده شخصی کنش‌گران ارتباطی به‌عنوان اصلی مهم در تربیت تلقی می‌شود، زیرا آموزش انتقادی و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان بروز می‌یابد و کسب چنین قابلیت‌هایی به خودی خود امکان‌پذیر نیست. افراد باید در جهت‌هایی خلاف آنچه سیستم تحمیل می‌کند و در راستای بقا و تداوم جهان‌زیست تربیت شوند (بروک فیلد، ۲۰۰۵؛ به نقل از راجی، ۱۳۸۹: ۱۹۷). از این‌رو، باید قابلیت‌های نیل به تفاهم و مفاهمه بین فردی، نهادینه‌کردن ارزش استدلال عقلانی و پیروی از استدلال برتر و سایر زمینه‌هایی که شایسته فضای زیست‌جهان است در دانش‌آموز پرورش داده‌شود و در عین حال، با او همانند یک کنش‌گر ارتباطی برخورد شده و مناسبات و فعالیت‌های تربیتی نیز باید در راستای احیای همین فضا باشد.

جدول ۴. مؤلفه‌های اصلی تعلیم و تربیت هابرماس

ویژگی‌ها و کارکردها	مؤلفه‌های تعلیم و تربیت
<ul style="list-style-type: none"> - رهایی‌بخش - پرورش رفتارهای آزادمنشانه (مبتنی بر عقل ارتباطی) - استقلال محوری. 	تعلیم و تربیت
<ul style="list-style-type: none"> - تسهیل‌گر خلق دانش - کمک به دانش‌آموزان در شناخت بهتر استدلال و ارائه صحیح آن - عاملی برای آگاه‌سازی جهت رهایی‌بخشی 	معلم
<ul style="list-style-type: none"> - فضای دموکراتیک - عاری از خشونت و آکنده از اعتماد متقابل، - مدرسه به مثابه حوزه عمومی و زیست‌جهان (برای ایجاد و بسط کنش ارتباطی) 	مدرسه
<ul style="list-style-type: none"> - فضای استدلالی برای توافق بین‌الذهانی - کلاس یک موقعیت آرمانی بیان هست - تدریس مبتنی بر فضای ارتباطی و تعاملی است - تمرکز بر انواع روایت‌ها و سنت‌ها در تدریس 	کلاس و تدریس
<ul style="list-style-type: none"> - کنشگر ارتباطی - کنشگر مختار و عامل - احیاگر زیست‌جهان 	دانش‌آموز



جدول ۵. مقایسه تعلیم و تربیت انتقادی از دیدگاه ژيرو و هابرماس

ابعاد اصلی تعلیم و تربیت انتقادی	ژيرو	هابرماس
تعلیم و تربیت	- تعلیم و تربیت انتقادی - تعلیم و تربیت مقاومت	- تعلیم و تربیت انتقادی - تعلیم و تربیت رهایی‌بخش
اهداف	- پرورش شهروند انتقادی - رفع تبعیض نژادی - ایجاد جامعه دموکراتیک و مساوات خواه	- تسهیل ظهور عقلانیت ارتباطی به سوی رهایی - استقلال محوری - تأکید بر آزادی اندیشه و بیان - مساوات خواه
اصول	- نقد و انتقاد - گفت‌وگو محور - ضد اقتدار و سلطه گرایی - نسبیست دانش و معرفت	- عدالت و برابری اجتماعی - آزادی در ابراز عقاید و نظرات - رشد و پرورش تفکر نقاد - تقویت نگاه بین فرهنگی داشتن - انتخاب گری
روش‌های تربیتی	- گفت‌وگو محور - تفکر انتقادی	- روش حاکم کردن عقلانیت ارتباطی در مناسبات آموزشی - روش تقویت و پرورش تفکر انتقادی و توجه به مسائل اجتماعی - روش پرورش مهارت‌های اجتماعی لازم برای گفتگو و انتخاب صحیح
مدرسه	- مکان تربیت دموکراتیک و پرورش شهروندان انتقادی	- مدرسه به مثابه حوزه عمومی و زیست‌جهان (برای ایجاد و بسط کنش ارتباطی)
معلم	- روشنفکران تحول‌آفرین و تسهیل‌گر خلق دانش	- کنشگر ارتباطی و عاملی برای آگاه‌سازی جهت رهایی‌بخشی
محتوا	- تمرکز بر انواع روایات و سنت‌ها	- محتوا در ارتباط با علائق سه‌گانه (فنی، تفسیری، رهایی‌بخشی و اشکال سه‌گانه دانش) تجربی، تحلیلی، انتقادی، با روش بین‌الذهانی
تدریس	- کنش متعاملی مبتنی بر نقد ساختار آموزشی و فرهنگی موجود	- نمونه موقعیت آرمانی بیان/ارتباط بین‌الذهانی کنش ارتباطی و متعاملی

نتیجه‌گیری

نقد و بررسی آرای تربیتی ژيرو و هابرماس

متناسب با فضای آموزشی ایران

با عنایت به مباحث ذکر شده، نظریه انتقادی در چهار دهه اخیر تحولات تازه‌ای را در عرصه مباحث فرهنگی و علوم تربیتی به‌دنبال داشته‌است و از مهم‌ترین دیدگاه‌های سده بیستم به‌شمار می‌رود. بازتاب نظریه انتقادی در نظام آموزشی، به‌دلیل ارج نهادن به اقلیت‌های قومی، نژادی و جنسیتی و نیز حمایت از تعلیم و تربیت چندفرهنگ‌گرا^۱ است. ژيرو نماینده برجسته تعلیم و تربیت انتقادی، در نظریه تربیتی خود (تعلیم و تربیت مرزی)، حساسیت نسبت به تفاوت‌های بشری و ارتقای ستم‌دیدگان را از قوی‌ترین ویژگی‌های اخلاقی پست‌مدرنیسم برمی‌شمرد. ژيرو تفاوت و گفتگوی اجتماعی یک جامعه مردم‌سالار و کثرت‌گرا^۲ را که

می‌تواند از رشد منفعت‌طلبی‌های ضداجتماعی جلوگیری کند، مهم تلقی می‌کند. لذا، می‌توان آموزش و پرورش انتقادی را عامل ایجاد موقعیتی برای ارزیابی و بحث درباره ایده‌های مختلف دانست که جامعه را می‌سازد. در این راستا، توجه به تربیت معنوی و اخلاقی ژيرو در خصوص ملحوظ کردن تفاوت‌ها و حاشیه‌ها و تأکید وی بر گفتگوی اجتماعی که از طریق جذب دانش‌آموزان، و از مرکز به سوی حاشیه‌ها تحقق می‌یابد، جنبه اخلاقی نیرومندی را به پست‌مدرنیسم می‌افزاید. ژيرو، اخلاق را مسئله اصلی تعلیم و تربیت انتقادی در نظر می‌گیرد (شکاری و همکاران، ۱۳۹۳).

از نظر ژيرو، معلم یک روشنفکر عمومی است که با ایجاد تحول دائمی در موقعیت شغلی و اجتماعی خود، زمینه را برای توانمندسازی خود و افراد جامعه به‌سوی تحقق اهداف متعالی مانند عدالت اجتماعی و برابری آماده می‌کند. بررسی مدیرانه و انتقادی از موضع ژيرو و سعی در ترویج آن

1. multicultural pedagogy
2. pluralism

منتقد شود و در آموزش از انتقال محض دانش دریافتی فراتر رفت و معلمان را به‌عنوان روشنفکران جامعه و تحول‌آفرین پذیرفت. جایی که به‌دور از اقتدارگرایی سنتی به بسط کمی و کیفی مسؤلیت‌های اجتماعی خود می‌پردازد. در تحول‌زایی نظام تربیتی، ضمن تمرکز بر اصل نقد و انتقاد، تربیت ضداقتدار و سلطه‌گری، نسبت دانش و معرفت و گفت‌وگو تحول‌گرا، بر روش تربیتی انتقادی و گفت‌وگومحور که زمینه‌ساز ایده‌پردازی و خلاقیت است، تأکید می‌شود، و شرکت همه شاگردان بدون توجه به نوع نژاد و طبقه آنها در زمینه بازاندیشی و طرح مسائل گوناگون از شروط موفقیت تعلیم و تربیت انتقادی است. بنابراین، ژیرو نوعی آموزش و پرورش گفت‌وگومحور را توصیه می‌کند که می‌تواند در نظام تربیتی ایران هم مورد توجه قرار گیرد. در این راستا، می‌توان نظام آموزش و پرورش ایران را از نظر ژیرو مورد تحلیل، تبیین و نقد قرار داد. پیشنهاد می‌شود برای ایجاد و بسط تمرکززدایی تربیتی و تکثرگرایی فرهنگی، شک‌گرایی معرفت‌شناختی، ساخت‌های نامنظم، چالش‌برانگیزی و نقادی فکری، نسبی‌گرایی اخلاقی، بی‌اعتمادی به عقل و علم، از روش‌های تحقیق کیفی و توسعه‌ای تحقیق در زمینه علوم انسانی و علوم تربیتی مانند: قوم‌نگاری، تحلیل‌گفتمان و ساخت‌شکنی و غیره، در تمام حوزه‌های دانش بشری موجود در حیطه فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی و آموزشی کشورها از جمله جمهوری اسلامی ایران استفاده نمود.

اندیشه‌های هابرماس نیز به‌عنوان متفکر مکتب انتقادی، می‌تواند برای بحث و بررسی در ارتباط با نظام آموزشی ایران مفید واقع گردد. هابرماس در نظریه کنش ارتباطی که قلب فلسفه اجتماعی او است، می‌کوشد ثابت کند که منازعات اجتماعی به‌طور ایدئال باید بدون کاربرد قهر و خشونت حل و فصل شود که راه‌حل آن استفاده از گفت‌وگو و مباحثه است. زیرا از نظر او حقیقت عنصری بین‌ذهنی است که در کلام ظهور می‌یابد و هرچه شرکت‌کنندگان در بحث از حقوق و امکانات مساوی‌تری برخوردار باشند، به استدلال برتر و منطقی‌گرایش بیشتری نشان‌بدهند و آزادانه و عقلانی‌تر صحبت کنند، به شرایط مطلوب سخن‌گفتن نزدیک‌تر خواهیم بود. به عقیده هابرماس، گفت‌وگو در حوزه عمومی و براساس عقل ارتباطی و نه عقل ابزاری انجام می‌گیرد و منظور از حوزه عمومی عرصه‌ای است که در آن افراد به‌منظور مشارکت در مباحث باز و علنی در کنار هم جمع شده و برخلاف نهادهایی که تحت سلطه خارجی بوده و یا دارای

در تعلیم و تربیت کنونی کشورمان می‌تواند در ایجاد نگرش مثبت و صحیح از معلم در جامعه یاری‌رسان باشد. شاید یکی از مهم‌ترین نقدهایی که می‌توان از دیدگاه ژیرو بر نظام تربیت معلم ایران وارد کرد، حاکمیت مدیریت علمی (به سبک تیلور) است. آرنوویتز و ژیرو (۱۹۹۷)، بکارگیری این نوع مدیریت در تعلیم و تربیت را ناکارآمد توصیف می‌کنند و نقدهای زیادی بر آن دارند. از ویژگی‌های این نوع مدیریت در تربیت معلمان ایران می‌توان به حاکمیت نظام بوروکراتیک و خطی، نگاه اثبات‌گرایانه به دانش، سعی در استانداردسازی از طریق آزمون‌ها، کاهش تفکر انتقادی و غیره، اشاره کرد. در این دیدگاه، معلم به تکنیسینی تبدیل می‌شود که تنها مهارت وی، انتقال دانش به شاگردان است. به‌عبارت دیگر، معلمان به رهبران بدون دیدگاه تبدیل می‌شوند. پس شاید اولین راه برای اصلاح ساختاری در تربیت معلم، بهره‌گیری از مدیریت مبتنی بر روابط انسانی و مشارکت حداکثری خود معلمان در روند تربیت معلم باشد. بنابراین، معلم روشنفکری است که جریان تربیت را رهبری می‌کند (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳).

در نظام آموزشی ما چالش‌هایی وجود دارد که از نظر ژیرو می‌توان به‌طور ضمنی، آنها را مورد نقد قرار داد. او بسیاری از اهداف سنتی تعلیم و تربیت را طرد می‌کند و با نقد آموزش و پرورش اذعان دارد که نقش تعلیم و تربیت در خلق مجدد دانش و آرای جدید در عرصه‌های مختلف تعریف می‌شود. چراکه او اهمیت فراوانی برای خلق مجدد دانش و اندیشه‌های نو قائل است (شکاری و همکاران، ۱۳۹۳).

از نظر ژیرو، تعلیم و تربیت به‌خودی‌خود روندی سیاسی دارد. هدف تعلیم و تربیت مرزی ایجاد یک جامعه مساوات‌خواه و دموکراتیک است. برای دستیابی به این مهم، بسیاری از اهداف تعلیم و تربیت طرد می‌شود و توجه تعلیم و تربیت معطوف به شناخت مرزهای فکری و دیدن تفاوت‌های انسانی و دریافت آنها است. تعلیم و تربیت مطلوب همان نوعی است که در آن صداها، دیگر نیز شنیده‌شوند. اندیشه و فلسفه تعلیم و تربیت مرزی نمی‌تواند از کنار مسائل و زبان اجتماعی و فرهنگ‌های خرد و کلان اقوام و ملل مختلف بی‌تفاوت بگذرد؛ چراکه چنین رویکردی محکوم به شکست خواهد بود و این چیزی است که در نظام تربیتی کشورها از جمله ایران قابل بررسی است. از این‌رو، باید به مدارس به‌عنوان حوزه‌های عمومی دموکراتیک نگریست که نوعی آموزش و پرورش گفت‌وگو محور به‌عنوان روش تربیتی بر آن حاکم است و موجب می‌شود روابط بین‌فردی و بین‌گروهی براساس صمیمیت شکل‌گیرد. جایی که در آن اندیشه‌های تعلیم و تربیت باید منجر به پرورش شهروندان



خودداری کنند که این خود در مرحله بالاتر می‌تواند به تفاهم جمعی بینجامد که شرایط را برای ایجاد عدالت و دموکراسی آسان‌تر می‌کند.

همچنین، نتایج آرای تربیتی هابرماس حاکی از این است که وی با تأکید بر نظریه کنش ارتباطی و یا محور قراردادن مفاهیم عقلانیت ارتباطی، ارتباط بین‌الذهانی، زیست‌جهان وفاقی و اخلاق گفتگویی در پی دستیابی به رویکرد جدیدی از تربیت اخلاقی و اجتماعی است. در واقع، هابرماس تصویر سازنده و مفیدی از روشی که در آن معرفت و فلسفه اخلاق در زمینه درک واقعی به یکدیگر می‌پیوندند را فراهم می‌نماید و همین رویکرد جدید به تربیت اخلاقی و اجتماعی که در بررسی اهداف، اصول و روش‌های تربیتی هابرماس بیان گردید، برای جامعه چندفرهنگی نظیر ایران الگویی مناسب است. به‌طور کلی، آرای هابرماس را می‌توان در چند نکته توضیح داد: نکته اول اینکه عقلانیت ارتباطی و اخلاق گفتگویی نوع خاصی از تعلیم و تربیت را به‌ویژه در عرصه تربیت اخلاقی مد نظر قرار می‌دهد. ماهیت این نوع تربیت به مشارکت آزادانه متربیان و فراگیران در حوزه عمومی بستگی دارد (نوروزی، ۱۳۸۷).

مسئله دوم این است که در کنار ایجاد فضا برای مشارکت آزادانه فراگیران، نهادی نمودن نظریه استدلال عقلانی و اخلاق گفتگویی از طریق سیستم مدیریتی در مدرسه و کلاس است که به‌نوبه خود حق مشارکت برابر و آزاد را برای تمامی فراگیران در فرایند تعلیم و تربیت تضمین می‌کند. نکته کلیدی دیگر آن است که تنها قوانینی مشروعیت می‌یابد که تأیید و رضایت فراگیران را در یک فرایند گفتگویی بدست آورند. ورود فراگیران به این فرایند ضمن فضا سازی برای عملی نمودن دیدگاه‌های هابرماس در قلمرو تربیت اخلاقی، فضا را برای آماده‌سازی فراگیران برای رشد اجتماعی و تمرین شهروندی در آینده جامعه و به تبع، رشد جامعه در آینده نزدیک به دلیل آمادگی عقلانی و اخلاقی فراگیران به‌عنوان شهروندان آینده، مهیا می‌سازند. این دقیقاً نکته‌ای است که هابرماس به‌شدت به دنبال آن است. روشن است که کنش ارتباطی به‌عنوان یک ایدئال برای معرفت و فلسفه اخلاق کمک می‌کند تا تحلیل انتقادی را به عمل تبدیل کنیم (نوروزی، ۱۳۸۷).

براین اساس، هابرماس با طرح سه نوع کنش: معطوف به هدف (ابزاری)، راهبردی و ارتباطی، فضای جدیدی را به لحاظ روشی برای تعلیم و تربیت فراهم می‌سازد و با بهره‌گیری از کنش معطوف به تفاهم و توافق یا به عبارتی کنش ارتباطی،

روابط قدرت درونی هستند، از اصول مشارکت و نظام دموکراتیک خبر می‌دهد (هولاب، ۱۳۸۹: ۲۵). از خصوصیات مهم این نظریه، آن است که در هر عرصه عمومی، به محض فراهم بودن شرایط گفتگو، می‌توان به عملی بودن آن امیدوار شد و از آن استفاده کرد. در مورد جامعه ایران هم از آنجا که نظام تعلیم و تربیت در کشور ما بر پایه تعلیم و تربیت اسلامی است و مساله وحدت و انسجام جامعه اسلامی از اهمیت زیادی برخوردار است و از طرف دیگر این واقعیت وجود دارد که جامعه ما یک جامعه چند فرهنگی است و دارای اقلیت‌های قومی و مذهبی است که هر کدام با اختلافات و تشابهات فرهنگی کم و بیش، در داخل این مرز و بوم قرار دارند و عده‌ای در اقلیت و عده‌ای در اکثریت می‌باشند که همین مساله در تاریخ کشور موجب نزاع‌ها و درگیری‌های متعددی شده است که هنوز هم به صورت بالقوه تهدیدی برای وحدت و انسجام ملی و اسلامی است و با توجه به موقعیت جهانی کشور ما، تن دادن به خشونت و تفرقه باید جای خود را به گفتگو و مصالحه بدهد که در آن طرفین گفتگو به‌عنوان افراد انسانی و با شرایط و امکانات یکسان پای گفتگو بنشینند و از این جهت نظریه گفتگویی هابرماس (بویژه اگر تربیت اجتماعی بر مبنای آن استوار گردد) می‌تواند در جامعه ما و با شرایط امروزی بسیار کاربردی باشد زیرا «هابرماس معتقد است که نظریه او مختص سفیدپوستان اروپا نیست بلکه معتقد است که اصل کلیت بخشی با توجه به پیش فرض‌های آن متعلق به همه بشر است» (کریمی، ۱۳۸۶: ۱۴۳) بنابراین، نظریه گفتگویی هابرماس مختص یک کشور یا یک فرهنگ خاص نیست زیرا اصل شمول‌گرایی هابرماس می‌خواهد نشان دهد که توانایی گفتگویی انسان‌ها با یکدیگر و تصمیم‌گیری بر مبنای دلیل و برهان به‌عنوان پایه ابداعات بزرگ، نه صرفاً برگرفته از الزامات قدرت است و نه جزء خواسته‌های محلی‌گرایی و خاص‌گرایانه است؛ بلکه ریشه در اساسی‌ترین استعدادها و به‌عنوان موجود بشری و انسانی دارد که ما در صدد هستیم بر اساس منطق و گفتگو، استدلال زبانی و صرفاً به قصد تفاهم و توافق زندگی عمومی و جمعی خود را هدایت کنیم. علاوه بر این، گفتگوی مورد نظر او راهی برای همزیستی و مدارای متقابل فراهم می‌سازد که حتی طرف مقابل می‌تواند یک فرد باشد و دو نفر (دانش‌آموز در مقابل دانش‌آموز یا دانش‌آموز در مقابل معلم)، در مقابل هم قرار گیرند و در پی تفاهم و مباحثه برآیند تا به حقیقت برسند و از پذیرفتن حقیقتی بدون استدلال و یا تحت تأثیر زور و زر و یا سلطه

باقری، خسرو (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست‌مدرنیسم. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، شماره ۱-۴. صص ۶۳-۸۳.

جوادی، محمدجعفر (۱۳۷۹). آموزش چندفرهنگی به‌مثابه رویکردی در آموزش. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. شماره ۶۳ صص ۶۳-۹.

خلیلی، سمانه و حسینی، افضل‌السادات (۱۳۸۹). تبیین جایگاه خلاقیت در اندیشه‌های پست‌مدرنیسم. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء*، دوره ۶ شماره ۴.

خسروی، رحمت‌الله و سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۰). تحلیلی بر نظریه انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای برنامه درسی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*. سال ۸، دوره ۲. شماره ۴.

دهباشی، مهدی؛ جعفری، سیدابراهیم و محمودی، محمدتقی (۱۳۸۶). تعلیم و تربیت پسامدرن از دیدگاه ژیرو. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی*. شماره ۱۱۶.

دیناروند، حسن و ایمانی، محسن (۱۳۸۷). تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر ژیرو و فریر و نقد آن. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*. دوره ۴. شماره ۳.

زیباکلام‌مفرد، فاطمه و محمدی، حمداله (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژیرو با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تربیت معلم. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*. سال ۵. شماره ۳. صص ۳۸-۱۹.

زیباکلام‌مفرد، فاطمه و محمدی، حمداله (۱۳۹۳). *اندیشه‌های تربیتی هنری ژیرو: نقد و بررسی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

شکاری، عباس؛ احمدآبادی‌آرانی، نجمه و فتاحی، ندا (۱۳۹۳). تعلیم و تربیت مرزی با تأکید بر دلالت‌های تربیتی هنری ژیرو در تحولات تربیتی. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*. سال ۴. شماره ۱. صص ۱۵۰-۱۳۱.

صالحی، اکبر (۱۳۹۰). تبیین نظریه انتقادی هنری ژیرو و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. تهران: مجموعه مقالات همایش دوم انجمن فلسفه تعلیم و تربیت.

کهن، لارنس (۱۳۸۵). *از مدرنیسم تا پست‌مدرنیسم*. ترجمه عبدالکریم رشیدیان. چاپ ۵. تهران: نشر نی.

محمدی، آزاد (۱۳۹۲). *مبانی و اصول گفتگو از نظر هابرماس و بررسی دلالت‌های آن در تربیت اجتماعی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

فضای جدیدی به لحاظ روشی در قلمرو تعلیم و تربیت ایجاد می‌کند که در این صورت، اولین هدف جدی هابرماس در بحث روش بازسازی یا بازنگری جدی وضع آموزش و پرورش و فضا سازی برای به‌کارگیری کنش‌ارتباطی در کلاس و مدرسه است. این امر از طریق بازسازی مفهوم یادگیری، مدیریت کلاس و مدرسه، نقش معلم و دانش‌آموز، چگونگی استفاده از مطالب و محتوای درسی، نحوه ارزشیابی و غیره صورت می‌گیرد. بدیهی است که در جریان تعلیم و تربیت رهایی‌بخش و تعلیم و تربیت ارتباطی هابرماس، نمی‌توان از رابطه مونولوگی و تک‌نوازی معلم در کلاس درس حرف زد و باید به دانش‌آموزان و نیازهای وی توجه کرد کنجکاوای آنان در باره مسایل گوناگون و بیان ایده‌ها و افکارشان که برخاسته از زندگی شخصی و محیطی آنان است تا زمینه‌ساز رشد و بالندگی آن‌ها شود. گفتگوی معلمان با دانش‌آموزان و یا دانش‌آموزان با یکدیگر پیرامون موضوعات مربوط به آموزش، محتوای کتاب درسی، نحوه تدریس، ارزشیابی و غیره باعث بهبود حل مشکلات آموزشی خواهد شد و انگیزه و رغبت بیشتری را برای مشارکت یادگیرندگان ایجاد می‌کند و این امر خود زمینه‌ای برای مشارکت بهتر و بیشتر آنان در تشکیلات و سازمان‌های مدنی است. یعنی آگاهی و افزایش معلومات و بینش معلم و شاگردان زمینه‌ساز رشد عقلانی و اخلاقی شاگردان شده و هوشمندی آنها را در روابط اجتماعی به‌کار می‌اندازد و به‌تبع این، جامعه آینده نیز متحول و متکامل خواهد شد. بنابراین، متناسب با اصول و روش‌های تربیتی استنباط شده از کنش‌ارتباطی هابرماس، فضای کلاسی باید محیطی برای بحث و گفتگو پیرامون مسایل اجتماعی و رایج دوران خاص هر مرحله از رشد باشد. علاوه بر این، فراگیران باید بتوانند صمیمانه و به‌دور از هرگونه دستور و الزام، بدون احساس ترس یا نگرانی از رد نظرات یا مورد تمسخر قرار گرفتن به بحث بپردازند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین، فراگیران باید مهارت‌های ارتباطی لازم جهت گفتگوی سالم و تحریف‌نشده را یاد بگیرند و بدانند چگونه گوش کنند، بیندیشند، سخن بگویند و کاوشگری کنند.

منابع

آقازاده، محرم و دبیری‌نژاد اصفهانی، عذرا (۱۳۸۰). *اندیشه‌های نوین در آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات آبیژ. آهنچیان، محمدرضا (۱۳۸۲). *آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن*. تهران: انتشارات طهوری.



Theory and Educational Struggle". Educational Philosophy and Theory, 1(35).

Giroux H. (1988). "Schooling and the Struggle for public Life". Minneapolis: University of Minnesota Press.

Giroux H. (1991). "Toward a postmodern Pedagogy. Section of the Introduction to Postmodernism, Feminism, and cultural Politice". Albany: State University of New York press.

Giroux H. (1996). "Toward A postmodern Pedagogy". In L.Cahoon. From Modernism to Postmodernism: An Anthology. Blackwell.

Given, I. M. (2008). "Encyclopedia of qualitative research methods". California & London: Sage publications.

Haggerson, Nelson. (1991). "Philosophical inquiry: Ampliative Criticism". In: Forms of Curriculum Inquiry SUNY Series in Curriculum Issues and Inquiries. By Short, Edmund C. State University of New York Press.

Javadi Mohammad Jafar (2000). "A multi-Cultural Education as an approach in Education". The journal of Pedagogy, no.63, pp 9-63.

Khosravi, R. & Sajjadi, S. M. (2011). "Analyzing the Critical Theory Of pedagogy and its Implications for the Curriculum". A research on curriculum planning, year 8, period 2, no.4.

Makruni, G. & Bolandhemmatan, K. (2014). "Multi-cultural Education in the Elementary Textbooks". The journal of the pedagogic science, Shahid Beheshti University of Ahvaz, Sixth period, year 21.

Marjani, B. (2006). "A Critical Attitude on Education". The journal of The Modern Pedagogic Thoughts, Al-Zahra university, Period 2, no.1-2.

Mirlouhi, H. (1997). "Critical Theory Based Pedagogic Perspectives". journal of Pedagogy, no.49. pp: 17-57.

محمدی، آزاد؛ باقری، خسرو و زیباکلام، فاطمه (۱۳۹۳). اصول و روش‌های تربیت اجتماعی مبتنی بر نظریه کنش ارتباطی هابرماس. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. سال ۴. شماره ۲. صص ۲۸-۵.

مرجانی، بهناز (۱۳۸۵). نگرش انتقادی در آموزش و پرورش. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء. دوره ۲، شماره ۱-۲.

مکرونی، گلاله و بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۳). آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران/هواز. دوره ۶ سال ۲۱.

میرلوحی، حسن (۱۳۷۶). دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۴۹. صص ۱۷-۵۷.

نوروزی، رضاعلی (۱۳۸۸). تحلیلی بر اهداف تربیت اخلاقی و اجتماعی از دیدگاه هابرماس. مجله جامعه‌شناسی کاربردی. سال ۲۱. شماره ۳۷.

Aghazadeh, M. & Dabirinejad Esfahani, O. (2007). "Modern Thinking in Education". Tehran, Aij.

Ahanchian, M. R. (2003). "Pedagogy in postmodernism conditions". Tehran, tahuri pres.

Aronowitz S. & Giroux H. (1991). "Postmodern Education". University Of Minnesota press.

Bagheri, K. (1996). "Pedagogy from the View of Ppostmodernism". Psychology & Educational science. Vol.1. No.4. Pp: 83-63.

Dinarvand. H. & Imani, M. (2008). "Explaining the Critical theory. Critical Pedagogy and its Pedagogical References from the view of Giroux & farir and its review". The Magazine of Modern Pedagogical Thoughts. Vol.4. No.3.

Giroux H. (1990). "Border Youth and Postmoderern Education". jac. 14(2) .

Giroux H. (1999). "Cultural Studies As public Pedagogy". Encyclopedia of philosophy of Education. (web).

Giroux H. (2003). "Public pedagogy and politics Resistance: Noteon critical



Mohammadi, A; Bagheri, K. & Zibakalam, F (2014): "*Principles and Methods of the Social Pedagogy Based on the Theory of Habermos' communication action*". Literatures of the pedagogy introductions, fourth year, no. 2, pp 5-28.

Mohammadi, Azad. (2013). "*Introduction and Principles of Conversation from the Perspective of Habermos and Analyzing its Implications in the Social Pedagogy*" M. A. Thesis, Tehran University.

Nowruzzi. R. A. (2009). "*Analyzing the Aims of Moral and Social Pedagogy from the Perspective of Habermos*". The journal of the practical sociology, year 21, no.37

Pinar, W. (1996). "*Understanding curriculum*". Peterlang Publishing, Inc. NewYork.

Salehi, A. (2011). "*Explaining the Critical Theory of Tennery Giroux and its Refernces in Pedagogy*". The Article Collection of the Second Conference of

Association of Pedagogy Philosophy.

Shekari, A. & Fattahi, N. (2013). "*The Role of Border Pedagogy with Emphasizing on Giroux & Pedagogical Refernces in Pedagogical Revolutions the fourth Conference of Pedagogy Philosophy Association*". The University of Ferdowsi Mashad.

Slattery, p. (1995). "*Curriculum Development In The postmodern*". Era Gerland.

Zibakalam, F. & Mohammadi, H. A. (2014). "*Comparative analyzing the Critical Thought from the Perspectives of Robert Anice And Hennery Giroux according to its Application for Modifying the Teacher training System*" The journal of The useful psychiatric researches, year 5, no.3, pp 19-38.

Zibakalam, F. & Mohammadi, H. A. (2014). "*Hennery Giroux's Pedagogic Thoughts: Criticizing and analyzing*". Tehran University press.