

Reviving Education for Human Emancipation According to Horkheimer and Adorno' Views

Masoomeh Ramezani Fini*
Narges Sajadieh**

Introduction

Nowadays, the educational system encounters some challenges in achieving to its aims and confliction between its moral and scientific aims. Regarding human existence and agency in the social state, critical theory can help the educational system in returning to its inclusive aims. Analyzing different dimensions of the critical theory as a philosophical view, this paper attempts to trace implications of these dimensions in the education. For this purpose, the views of Horkheimer and Adorno in various philosophical-social fields has been considered this article seeks to answer three questions:

1. What are the characteristics of a critical theory on social issues?
2. Based on critical theory, in what areas does the education system need reform to revive itself?
3. What are the ways out of the current educational challenges?

Therefore this paper seeks to provide a new way out of the present situation by presenting a new formulation of the views of Horkheimer and Adorno in the form of rotations that link the status quo to the desired situation.

Methodology

The methodological approaches in this paper will be mainly linguistic analysis and deductive method. At the first part, the linguistic analysis method is applied to In the context of Horkheimer's and Adorno's thought, the concepts re-analyzed for examining the main turns proposed by critical theory and at the second part, for deducting the educational implications of these turns we apply practical deductive method.

* Philosophy of Education (Ph.D.), University of Tehran, Tehran, Iran. *Corresponding Author:*
ramezani.masume@yahoo.com

** Assistant Professor, University of Tehran, Tehran, Iran.

Result

Comparing to previous philosophical approaches, critical theory has proposed new turns. Some of these are: turn from fatalism to human agency, turn from instrumental reason to critical reason, turn from homogenization to differences and, turn from theorizing to conjunction between theory and action. These shifts, in these turn, can cause a series of revolutions in the educational area. Among these, it can be mentioned: examining aims and comparing them with the real educational affairs, sensitivity about ideologies of domination, regarding moral considerations of technological knowledge, preparing appropriate contexts for realistic students agency and regarding layering of human identity.

Discussion

We can categorize these turns in three philosophical, policy making and school-class relational levels. It seems that educational system encounters challenges for their realization. Some enterprises like permission to diversity of schools and references of strategies, reinforcement of scientific institution which are external to educational system and, supporting micro-level class-school revolutions can be assumed as exit ways of those challenges.

Keywords: Critical education, instrumental reason, critical reason, emancipation, deductive-analytical method

Author Contributions: Masoomeh Ramezani Fini, main idea, preliminary review, collaboration in general framework planning, content editing, submission and correction, and corresponding author. Narges Sajadieh, general framework planning, content editing and analyzing, conclusions, final review and collaboration in Correction. Authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear colleagues who have helped us in this research.

Conflicts of Interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research has been done at the expense of researchers and no financial support has been received for it.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۶/۳۰
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۵/۰۵

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۹، دوره‌ی ششم، سال ۲۷
شماره‌ی ۱، صص: ۵۱-۷۲

احیای تعلیم و تربیت برای رهایی بخشی انسان با نظر به دیدگاه‌های هور کهایمر و آدورنو

معصومه رضانی فینی*

نرگس سجادیه**

چکیده

در دنیای امروز تعلیم و تربیت در تحقق اهداف و نیز تعارض میان اهداف علمی و اخلاقی با چالش‌هایی روبرو است. رویکرد انتقادی با تمرکز بر وجود انسان و کنش‌گری وی، می‌تواند نظام تربیت را در بازگشت به اهداف جامع خویش یاری رساند. نوشتار حاضر با تحلیل ابعاد رویکرد انتقادی، به ردیابی دلالت‌های آن در تربیت می‌پردازد. در گام نخست به منظور بررسی چرخش‌های اساسی در رویکرد انتقادی از روش تحلیل زبانی استفاده شده است و در گام دوم به منظور استنتاج دلالت‌های تربیتی منتج از این چرخش‌ها روش استنتاجی به کار گرفته شده است. رویکرد انتقادی نسبت به رویکردهای فلسفی پیش از خود، قائل به چرخش‌هایی است از این قرار: چرخش از تقدیرگرایی به کنش‌گری انسانی، چرخش از خرد ابزاری به خرد انتقادی، چرخش از یکسان‌سازی به تفاوت‌ها و چرخش از نظریه‌پردازی به پیوند نظر و عمل. این چرخش‌ها در عرصه تربیت، موجد تحولاتی خواهند شد. از جمله می‌توان به این تحولات اشاره کرد: بررسی اهداف نظام تربیت و نسبت آنها با وضعیت موجود، حساسیت نسبت به ایدئولوژی‌های ناظر بر سلطه، توجه به ابعاد اخلاقی دانش‌های فناورانه، تلاش برای ایجاد بسترهای کنش‌گری واقع‌گرایانه دانش‌آموزان، توجه به لایه‌مندی هویت و تنوع هویت‌های فرهنگی/قومی. این چرخش‌ها را می‌توان در سه سطح فلسفی، سیاست‌گذاری و روابط کلاسی-مدرسه‌ای دسته‌بندی کرد. نظام تربیت در وضعیت فعلی در تحقق چرخش‌ها با چالش‌هایی مواجه است که تنوع بخشی به مدارس و مراجع راهبری، تقویت نهادهای علمی خارج از نهاد تربیت و تقویت اصلاحات خرد مدرسه‌ای - کلاسی می‌تواند راه‌های برون رفت از آنها تلقی شود.

واژه‌های کلیدی: تربیت انتقادی، خرد ابزاری، خرد انتقادی، رهایی بخشی، روش تحلیلی-استنتاجی

* دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و مدرس دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛

ramezani.masume@yahoo.com

** استادیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

اندیشمندان زیادی در سال‌های اخیر نگاه ابزاری به تفکر در نظام آموزشی رابه چالش کشیده‌اند. زیرا شاهد رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان نیستیم و به نظر می‌رسد بحران اخلاقی قرن اخیر در دنیا و در کشور، حاکی از ضعف پرداخت ابزاری به تفکر و عدم ایفای نقش تفکر در عملکرد اخلاقی افراد است. برای نمونه، Rashid (2015) نشان می‌دهد نرخ همه‌گیری برخی رفتارهای پرخطر در جوانان و نوجوانان برای اعمالی چون رابطه جنسی ۳۰/۴ و برای مصرف الکل ۲۷/۴ بوده است. از سوی دیگر، تقریباً تمامی نظام‌های تربیتی تحقق شهروند مسئول و آگاه را جزو اهداف خود بیان می‌کنند اما میزان مسئولیت‌پذیری و کنش‌گری اجتماعی افراد وضعیت چندان مطلوبی را نمایش نمی‌دهد. در حالی‌که پایبندی عملی به هویت ملی در سال ۱۳۷۷ در مشهد ۸۰ درصد بوده است (Razazi far, 1998)، میزان تعلق اجتماعی جوانان ۲۰ ساله در مشهد در سال ۱۳۹۰، ۲/۷ از ۵ بوده است (Bidel and Mahmoud zade, 2012). موارد مذکور که بیانگر کاستی‌های خرد و کلان نظام‌های تربیتی است، در دیدگاه‌ها و دغدغه‌های فلاسفه تعلیم و تربیت مطرح شده است. فیلسوفان انتقادی از جمله اندیشمندانی هستند که نسبت به این موضوع حساسیت بیشتری نشان داده‌اند و برای برون رفت از این وضعیت با طرح رسالتی جدید برای فیلسوف، وظیفه وی را شناسایی فاصله میان وضعیت آرمانی و وضعیت موجود در جامعه و تلاش برای کاهش آن به شمار آورده‌اند و خود، کوشیده‌اند بر اساس این ایده، نظام تربیتی را مورد بازاندیشی قرار دهند.

همچنین نظریه‌پردازان انتقادی تلاش کرده‌اند تا تناقض میان واقعیت جامعه و ایدئولوژی‌هایی که برای مشروع جلوه دادن آن به کار گرفته می‌شوند را آشکار کنند (Naghizadeh, 2011, 436). «ارباب قدرت در جوامع می‌کوشند تا دیدگاه خود را درباره معرفت، تحصیلات، برنامه درسی، و تدریس به کسانی که فاقد قدرت سیاسی و اقتصادی هستند تحمیل کنند. ابزارهای مهم قدرت شامل اسناد معتبر یا متون درسی است که برای مشروعیت بخشیدن به سلطه به کار گرفته می‌شوند» (Guttek, 2009, Translated by Pakseresht, 2001, 484). نقش نظریه انتقادی این است که با زیر سؤال بردن مشروعیت ایدئولوژی‌های موجود، جامعه را به هدف مطلوب خود نزدیک‌تر سازد. هدف نظریه انتقادی خلق جهانی است که در آن نیازها و قدرتهای بشر برآورده می‌شود. چنین فرایندی تأثیری رهایی‌بخش و برانگیزاننده بر زندگی بشر دارد و هدف آن

رهایی بشر از بردگی است (Horkheimer, 1968, Translated by O'Connell & others, 2002). در میان اندیشمندان رویکرد انتقادی، نظرهای هورکهایمر و آدورنو از ظرفیت زیادی برای نقادی و بازاندیشی نظام تربیتی برخوردار است. برخی نویسندگان در سال‌های اخیر تلاش کرده‌اند تا با استفاده از این ظرفیت، نظام‌های تربیتی و مسائل آنها در موقعیت حاضر را مورد واکاوی قرار دهند. از جمله Heins (2012) تلاش می‌کند تا کاربرد دیدگاه‌های آدورنو در ایجاد تعلیم و تربیت دموکراتیک را مد نظر قرار دهد. نویسنده در پی ترسیم تفاوت آدورنوی فیلسوف و آدورنوی مربی مدعی است تفاوت میان این دو شخصیت از آدورنو، تفاوت در محتوا و سبک است و نه در نوع، و ویژگی‌هایی که آدورنو را در مقام فیلسوف اجتماعی منفی‌گرا، معرفی می‌کند، بطور عامدانه با نظر به مخاطب برجسته شده و منافاتی با ویژگی‌هایی که در آدورنو به عنوان مربی دیده می‌شود، ندارد. (Giroux (2004 نیز در صدد است تا با مرتبط ساختن حمله ایالات متحده به عراق و فاجعه ابوغریب با ماجرای آشویتس، کاربرد دیدگاه‌های آدورنو را در جلوگیری از اتفاقات ناگوار کنونی که مشابه رویدادهای آشویتس هستند، نشان دهد. بر اساس نظر ژيرو، تربیت می‌تواند با استفاده از سیاست، روش‌هایی برای جلوگیری از چنین فجایعی ارائه کند. (Lewis (2006 نیز در مقاله‌ای با بررسی دیدگاه‌های مارکوزه، آدورنو و جیمسون^۱ تلاش کرده است تا ارتباط بین آرمانشهر و آموزش و پرورش را از نگاه فیلسوفان انتقادی مورد واکاوی قرار دهد. بر اساس بررسی Lewis، آدورنو تربیت را وسیله‌ای برای ایجاد جامعه دموکراتیک و حذف تمایلات ضد انسانی کاپیتالیسم می‌داند. از این رو، آموزش و پرورش می‌تواند با نمایان کردن کمبودهای اساسی در جامعه و نگرانی‌های موجود نسبت به وضع اجتماع، برای ایجاد آرمانشهر مفید واقع شود. در مقاله دیگری که با تمرکز بر وضعیت آموزش معلمان در جهان معاصر نوشته شده است، (Britzman (2004 با اشاره به دیدگاه‌های آدورنو به عنوان مربی‌ای که دغدغه‌هایی در زمینه آموزش و پرورش نیز داشته است، به نقش آموزش معلمان در وضعیت کنونی جهان و کاربرد نظرهای آدورنو و سایر افرادی که در این حوزه فعالیت داشته‌اند، پرداخته است^۲. در پیشینه موجود معطوف به آرای هورکهایمر و

1- Jameson

۲- همچنین نویسنده در مقاله دیگری، برخی از نتایج دیدگاه هورکهایمر و آدورنو را در تربیت مورد تأکید قرار داده است. Ramezani (۱۳۹۵)، بر مواردی چون نقد ایدئولوژی حاکم و نقد یکسان سازی تأکید کرده است اما در عین حال، در آن اثر این نتایج به صورت نظام‌مند و در نظام تربیتی مدنظر قرار نگرفته‌اند. امری که نوشتار حاضر در پی آن است.

آدورنو، کمتر چالش‌های نظام تربیتی در قالبی کلان نگریسته شده و نیز راه‌های برون رفت از چالش‌ها نیز مورد بررسی جدی قرار نگرفته است. از همین رو، پژوهش حاضر بر آن است تا سه پرسش اساسی را مد نظر قرار دهد:

۱. نگاه ویژه نظریه انتقادی به مسائل اجتماعی دارای چه ویژگی‌هایی است؟
 ۲. با ابنا به نظریه انتقادی نظام تربیتی برای احیای خویش نیازمند اصلاح در چه حوزه‌هایی است؟
 ۳. راه‌های برون رفت از چالش‌های تربیتی موجود چیست؟
- این نوشتار در پی آن است تا با ارائه صورت‌بندی جدیدی از آرای هورکهایمر و آدورنو در قالب چرخش‌هایی که وضع موجود را به وضع مطلوب متصل می‌سازد، راه برون رفتی از شرایط حاضر فراهم نماید. برای این منظور لازم است ابتدا تغییرات عمده نگاه به امور و از جمله نظام تربیتی در دیدگاه آدورنو و هورکهایمر تبیین شود و در گام دوم تلاش شود تا در دل این تغییرات، راه‌های برون رفت از وضعیت چالش برانگیز فعلی استنباط گردد.
- رویکردهای روشی این نوشتار عمدتاً تحلیل زبانی و نیز استنتاجی خواهد بود. در تحلیل زبانی، تلاش می‌شود تا در هندسه اندیشه هورکهایمر و آدورنو، مفاهیم بازتحلیل شوند و چرخش‌های اساسی شکل گیرند. در تدوین این چرخش‌ها از ایده رویکرد انتقادی در ساختن قطب‌های تضاد (Bagheri, Sajjadih & Tavassoli, 2010) نیز بهره گرفته شده است. همچنین در گام بعد با نوعی استنتاج ضمنی مد نظر برودی (Bagheri, et al., 2010)، با ابنا به چرخش‌های مفهومی بخش نخست، الهام بخشی‌هایی برای نظام تربیت بیان خواهد شد.

ویژگی‌های نظریه انتقادی هورکهایمر و آدورنو

نظریه انتقادی با نگاه از منظری خاص به واقعیت، ارزش، انسان و معرفت، دریچه‌های جدیدی برای نگریستن به عالم فراروی انسان می‌گشاید و زمینه را برای واکاوی وضعیت موجود و فراتر رفتن از آن فراهم می‌سازد. در این بخش تلاش می‌شود تا این منظر خاص در نسبت با منظرهای متناظر پیشین مرسوم مدنظر قرار گیرد

۱. چرخش از وضع موجود به آنچه باید باشد: Horkheimer (1968, Translated by O'Connel and others, 2002) در مقاله‌ای با عنوان «نظریه سنتی و نظریه انتقادی»^۱ به نقد

وضعیت موجود جوامع، پوزیتیویسم و رویکردهای علمی حاکم بر امور اجتماع پرداخته است. وی معتقد است هدف از نظریه‌پردازی انتقادی کاملاً متفاوت از نظریه‌های سنتی است. در حالی که هدف از نظریه‌های سنتی تلاش برای بقا و حفظ وضع موجود بود، نظریات انتقادی درصدد هستند تا جامعه را عقلانی‌تر سازند. تحقق جامعه عقلانی که شادکامی در آن تا جای ممکن برای همه تحقق یابد، بدون نگرش انتقادی نسبت به وضع موجود ممکن نیست. Sherratt (2006, Translated by: Jalili, 2014) معتقد است «روش نظریه انتقادی هورکهایمر با الهام از هگل، نقد درونی^۱ یا ذاتی است یعنی ارزیابی وضعیت کنونی هر مؤسسه یا نهاد در انطباق با هدف اولیه و اساسی آن» (279). به سخن دیگر نظریه انتقادی اختلاف وضع کنونی با وضع مورد هدف را می‌سنجد و هر پدیده را بر اساس معیار و تعریف درونی آن پدیده از خودش نقد می‌کند. پس از اینکه تناقض‌های موجود آشکار گردید، متفکر انتقادی باید خود و جامعه را برای حذف این تناقض‌ها همراه سازد. حذف این تعارض‌ها مستلزم شناخت عوامل پدیدآورنده آنهاست. از این رو، گام بعدی این است که در راستای حذف این نقاط ضعف که ایدئولوژی و نظام استبدادی آن را عامدانه پنهان ساخته است، بکوشد.

از سوی دیگر، آدورنو نقش فلسفه را نه طرح قوانین کلی و ابدی درباره امور، بلکه روشنی بخشی و بیدار کردن از خواب غفلت می‌داند و در این راستا می‌گوید فلسفه نمی‌تواند تنها مجموعه‌ای از قوانین کلی یا مفاهیم ابدی باشد. از نظر آدورنو نقش فلسفه این است که پدیده‌ها و اشیا را از آنچه هستند به آنچه باید باشند تبدیل کند و در این راه از قابلیت‌ها و استعداد‌های درونی خود پدیده‌ها استفاده می‌کند. این حساسیت نسبت به اهداف اتخاذ شده - یا آنچه باید باشد - در نهاد تربیت نیز می‌تواند آغاز راهی جدید در پژوهش‌های ناظر بر تربیت باشد. در ادامه از دلالت‌های این چرخش سخن خواهیم گفت.

۲. چرخش از تقدیرگرایی به کنش‌گرایی انسانی: مسئله مهم نظریه انتقادی که بدواً بر اساس دیدگاه‌های هورکهایمر تأسیس شد این بود که پیش‌بینی‌های مارکس تحقق پیدا نکردند و نیروهای طبقاتی در جهت رهایی طبقاتی رشد پیدا نکرده بود. بنابراین تحول دیگر دیدگاه هورکهایمر این بود که تصور حرکت تکاملی تاریخ به سمت رهایی را کنار گذاشت و دیگر تاریخ را ضرورتاً در حرکت به سوی نتیجه‌ای مثبت که لزوماً به رهایی و نفی استثمار بیانجامد،

نمی‌دید (Sherratt, 2006, Translated by: Jalili, 2014). بدین ترتیب هورکهایمر با تأکید بر قدرت انسان برای ایجاد و ساخت زندگی خویش از سویی و عدم باور به حرکت تکاملی تاریخ به سوی رهایی از سوی دیگر، معتقد است انسان باید با درک این نکته که همه چیز به اقتدار وی وابسته است سکوت را کنار گذاشته و به دفاع از فرهنگ بپردازد. فرهنگی که در زیر فشار آنهایی که زمینه سقوط آن را فراهم کرده‌اند دفن شده است. همچنین وظیفه انسان این است که اجازه ندهد ترس بر وی غالب شود و انفعال بر وی سایه اندازد. بر همین اساس است که آدورنو معتقد است آدمی باید جایگاه انسانی‌اش را به عنوان موجودی اندیشمند بشناسد و بر اساس فهم صحیحی که ویژگی ذاتی اوست از تسلط نیروهایی که آزادی وی را محدود ساخته‌اند، رهایی یابد (Horkheimer, 1947). برای اصلاح و تغییر شرایط نیاز به فاعل شناسای آگاهی است که فعالانه مسیر زندگی‌اش را ترسیم می‌کند و روابط اقتصادی موجود را مورد بازسازی قرار می‌دهد (Horkheimer, 1968, Translated by O'Connel and others, 2002). از این رو، می‌توان گفت تغییر مهمی که در دیدگاه انتقادی هورکهایمر و آدورنو ملاحظه می‌شود و آن را از رویکرد مارکس متمایز می‌سازد، فاصله گرفتن از تقدیرگرایی تاریخی و پرداختن به کنش‌گری انسانی است. این نوع نگاه به نهاد تربیت می‌تواند به جای اینکه ناظر حرکت این نهاد در سراسیبهی سقوط باشد، دست به کنش زند و آن را نجات بخشد.

۳. چرخش از نگرش ایدئولوژیک به روشنگری با نگاهی باز و انتقادی به آن: یکی دیگر از مفاهیم اساسی که هورکهایمر و آدورنو در ارتباط با وضعیت کنونی جوامع بدان می‌پردازند، مفهوم روشنگری است. مفهوم روشنگری با هدف برتری دانش و اسطوره‌زدایی از جوامع انسانی و ترس متافیزیکی حاکم بر انسان تکوین یافت. در روشنگری انسان‌ها برای مقابله با اسطوره و خرافات موجود در اسطوره‌های قدیمی و به منظور سلطه بر طبیعت دست به دامان علم و تکنولوژی می‌شوند. اما از نظر هورکهایمر و آدورنو، روشنگری نوع جدیدی از اسطوره را رقم زده است. نتیجه این امر سلطه تکنولوژی بر انسان و شکل‌گیری اسطوره‌ای جدید به نام علم است (Benton & Craib, 2001, Translated by Mosammaparast & Motahed, 2012, 208-209). در واقع روشنگری در صدد بوده است تا با اسطوره‌زدایی از جهان و مقابله با ترس از ناشناخته‌ها توسط قدرت علم، جهان را متحول سازد اما اینک خود گرفتار اسطوره‌ای جدید به نام علم و تکنولوژی شده است. مخالفت هورکهایمر با مفهوم رایج روشنگری بدین معنا نیست که وی با دانش و علم

مخالفت می‌ورزد بلکه به اعتقاد هورکهایمر «هدف روشنگری کسب دانش بود» (Sherratt, 2000, 285) و این هدف با صلح، آزادی و امنیت پیوند دارد. اما روشنگری در وضعیت کنونی شکست خورده است زیرا نوع جدیدی از عدم آزادی و امنیت را رقم زده است و اینک سرکوب و کنترل ناشی از پیشرفت علم، همچنان آزادی و امنیت انسان را تهدید می‌کند. این نگاه به روشنگری، که همراه با بدبینی است، می‌تواند نگاه دوباره‌ای به روشنگری داشته باشد و آن را بازتعریف کند.

۴. چرخش از خرد ابزاری به خرد انتقادی: مسئله اصلی هورکهایمر و آدورنو در تدوین

کتاب دیالکتیک روشنگری این بود که چرا انسان با وجود پیشرفت‌هایی که در علم و تکنولوژی داشته، نتوانسته است به زندگی واقعی همراه با رهایی و آزادی دست یابد؛ فهم نادرست از عقلانیت و خرد که در جوامع امروزی ریشه دوانده است، علت این ناکامی است. فهمی که بیش از آنکه ناظر بر ذات خردورزی باشد، به مفهوم خرد ابزاری نزدیک است. در این راستا روشنگری انتقادی تلاشی است در برابر این فهم نادرست از خرد؛ تلاشی در جهت رهایی انسان از سلطه ایدئولوژی، روش‌های اسطوره‌ای و توضیحات خرافی و رازگونه‌ای که خرد ناب انسان را سلب نموده است (Wilson, 2007, Translated by Imani, 2009).

نقد خرد ابزاری درون مایه اصلی نظریه انتقادی را تشکیل می‌دهد. هورکهایمر معتقد است موقعیت امروز ما، «گونه‌ای روی نهان کردن از خرد است که خود نتیجه کارکرد مسلط خرد ابزاری است» (165). هورکهایمر خرد ابزاری و نظریه سنتی را در راستای سلطه‌گری و خرد نقادانه و نظریه انتقادی را در راستای رهایی می‌داند (Ahmadi, 2013) و در برابر خرد ابزاری یا انحراف از خردباوری به گونه‌ای دیگر از خردورزی انسان اعتقاد دارد که به جای تمرکز بر وسیله‌های تحقق اهداف انسانی، بر اهداف وی متمرکز است و در عین حال، نسبت وسایل با اهداف را نیز مدنظر قرار می‌دهد. وی برای عبور از خردنمای نخست به خرد ناب، در ابتدا می‌کوشد به رفع مسئله ابزاری شدن خرد و کاربرد وسیله‌ای آن بپردازد و پس از آن با طرح مفهوم هدف، برای جوامع مسیری را برای ایجاد آینده‌ای روشن نمایان کند. آینده‌ای که اندیشیدن و رهایی بنیان‌های اصلی آن را تشکیل می‌دهد (Sherratt, 2006, Translated by: Jalili, 2014) در این مسیر، خرد کل‌گرا، فرارونده و انتقادی، نقشی اساسی دارد.

۵. چرخش از تأکید بر یکسان‌سازی به تأکید بر تفاوت‌ها: نظریه انتقادی با تأکید بر

تفاوت‌ها به جای پرداختن به یگانگی، یکی از وظایف خویش را سنجش و آزمایش تفاوت‌ها

می‌داند. متفکرین رویکرد انتقادی، در دیالکتیک روشنگری (1987) معتقدند در جوامع کنونی رفتار استاندارد به منزله رفتار طبیعی و عقلانی بر بشر تحمیل می‌شود و ملاک موفقیت و شکست، سازگاری و انطباق با این رفتار استاندارد است. در نتیجه، فرد چون شیئی فاقد آزادی موظف است خود را با این استانداردها و معیارها همسان سازد. همه چیز تابع نیروی جمع است و حتی خود جمع نیز تابع قدرت‌های پنهانی است که آن را به عنوان ابزار اعمال قدرت کنترل می‌کنند. فرهنگ غالب، یکسانی را به همه چیز سرایت می‌دهد. رسانه‌ها، کتاب‌ها و سایر امور، نظامی را ایجاد می‌کند که همه چیز در آن یکدست است و قرار است به همین شکل باقی بماند. فرهنگ توده‌ای مدرن، تصویری از جامعه عرضه می‌کند که آزادی و فردیت راستین را از انسان سلب نموده است؛ صنایع فرهنگی مدرنی چون رسانه و مطبوعات، مطالبات اقتصاد سرمایه داری را برآورده می‌کنند و بدین طریق انسان را در نظام اجتماعی ادغام می‌کنند و باعث یکپارچگی و یکسانی افراد در جامعه و شکل‌گیری جامعه‌ای منسجم با آگاهی‌های یکدست می‌شوند: «امروزه فرهنگ با یکسان کردن، همه چیز را نابود می‌کند. فیلم، رادیو و مجلات نظامی را تشکیل می‌دهند. هر شاخه از فرهنگ در خود یکدست است و همه شاخه‌ها با هم یکدست. حتی بیانیه‌های احزاب سیاسی مخالف نیز به گونه‌ای یکدست شده است» (94). یکدستی جامعه تا جایی پیش می‌رود که فهرست امور آشکار و پنهان، قابل فهم و مبهم، امور ممنوع و امور قابل تحمل، حد تعریف حوزه آزادی افراد را نیز در می‌نوردد. حتی چه بسا، این فهرست، آزادی افراد را تحت کنترل خود درآورد (Horkheimer & Adorno, 1987, Translated by Jephcott, 2002). به سخن دیگر، یکدست‌سازی صنعت فرهنگ، فرد را تولید می‌کند، هدایت می‌کند و به نظم در می‌آورد.

در این زمینه Horkheimer (1968, Translated by O'Connel and others, 2002) دو حوزه را مطرح می‌کند: نخست حوزه فردیت به عنوان نیروی موجود در جامعه، و دوم ستم و تعدی حاصل از صنعت‌گرایی. تعامل و رابطه متضاد میان این دو است که باعث جرقه زدن تغییر اجتماعی می‌شود. از نظر وی، اگر این تغییر بخواهد در جهت رهایی عقلانیت فرد از سلطه اجتماع باشد، لازم است فرهنگ توده پس زده شود. راه برون‌رفت از شرایط سرکوب‌گرایانه کنونی، مقابله با سلطه فرهنگ و رسانه است

۶. چرخش از شی‌وارگی به رهایی بخشی: Horkheimer (1947) معتقد است شی‌وارگی محصول شکل‌گیری خرد سوپژکتیو است. شی‌وارگی بدین معنی است که هر چیز از بافت و

ساختاری که در آن شکل گرفته است خارج شود و به صورت قطعه‌ای مجزا و بدون درک تمامیت آن، به صورت ابزاری برای خواسته‌ها و تمایلات بشر در آید: «شیء‌وارگی به معنی بریده شدن از حقیقت یک چیز است که می‌توان ریشه‌هایش را در استفاده از ابزارها در جامعه سازمان یافته و صنعتی شده‌ای یافت که در آن محصولات انسانی تبدیل به کالاهایی برای جامعه صنعتی می‌شوند؛ کالاهایی که اگر در این جامعه سودمند واقع شوند در مسیر شکوفایی اقتصادی قرار می‌گیرند و در غیر این صورت به عنوان کالایی بی‌مصرف و بی‌معنا دور ریخته می‌شوند» (60). این واقعیت که کارگران توسط سازمان‌های کارگری و اتحادیه‌ها و احزاب به طور کامل سازماندهی و اداره می‌شوند، حد نهایت شیء‌وارگی انسان است که در آن توده، مقهور تمایلات و برنامه ریزی قدرت‌های تولیدی و صنعتی شده و تکنولوژی، زندگی و همه فعالیت‌های وی را مدیریت می‌کند. (Horkheimer & Adorno (1987, Translated by Jephcott, 2002) معتقدند: «توده‌ها آنچنان صرفاً مادی تلقی می‌شوند که افرادی که آنها را تحت کنترل دارند می‌توانند آنها را تا عرش بالا ببرند یا به بیرون پرت کنند» (117). افرادی که باید با سازماندهی عقلانی‌ای که عقل سلیم جامعه صنعتی ارائه کرده‌است منطبق گردند. جالب اینجاست که در تمام این مسیر، رویای آزادی انتخاب و رهایی از نظام برای آنها ترسیم می‌شود. به گونه‌ای که هرگز متوجه شیء‌شدگی خود نشوند و همچنان ابژه باقی بمانند (Roberts, 2004).

در نظر Adorno نظریه‌پردازی تلاشی است در برابر هویت‌های متعینی که در پرتوی خردباوری مدرنیته شکل گرفته‌اند. این تلاش باید در راستای گذر از این هویت‌ها، ناظر به انکار مفاهیم کلی از طریق حذف این مفاهیم و انکار آنها باشد. هویت اندیشی و هویت بخشی تلاشی است برای مفهوم کردن پدیده‌ها و تعیین هویت آنها. اما در این فرایند خود ابژه از بین می‌رود. زیرا تعیین هویت پدیده‌ها با استفاده از مفاهیمی که خود ساخته‌ایم هم هویت آن پدیده را از بین می‌برد و هم از سویی به دلیل اعتقاد به این مفاهیم خودساخته، فرصت درک کاستی‌ها و اشکالات آن را از ما سلب می‌کند. برای رفع این مشکل آدورنو ایده هویت ناندیشی را مطرح می‌کند که سوژه را از محدوده دانش انسان رهایی می‌بخشد. در این حالت، سوژه خود را از مفهوم و تعریفی که از بیرون بر آن تحمیل شده است و این توصیف برابر با اصل و واقعیت آن در نظر گرفته شده رها می‌سازد (Sherratt, 2006, Translated by Jalili, 2014).

۷. چرخش کارکرد فلسفه از نظریه‌پردازی به پیوند نظر و عمل: فلسفه در رویکرد

انتقادی، باید بتواند میان دانش نظری و زندگی عملی پیوند و ارتباط برقرار کند. به اعتقاد هورکهایمر، اگرچه در بسیاری از تعاریف فلسفه، کارکرد آن، کارکردی مستقلی از علم در نظر گرفته نمی‌شود و آن را در خدمت علم و زندگی اجتماعی می‌دانند اما کارکرد اصلی فلسفه این است که با تکیه بر اندیشه، اشکال فعالیت علمی و زندگی اجتماعی را استعلا بخشد. در واقع «کارکرد اجتماعی فلسفه نقد آن چیزی است که آشکار است. این بدان معنی نیست که خطاهای سطحی را در ایده‌های افراد یا موقعیت‌ها بیابیم، همچنین بدان معنی نیست که فیلسوف باید در زمینه موقعیت‌های گسسته و نامنسجم چاره‌اندیشی کند، هدف اصلی از چنین نقدی آن است که مانع از این شود که بشر در ایده‌ها و فعالیت‌هایی که سازمان موجود اجتماع به افراد تزریق می‌کند، گم شود» (Horkheimer, 1968, Translated by O'Connell and others, 2002, 264-265). فلسفه باید به افراد کمک کند تا دیدگاه‌ها و ایده‌های زیرساخت امور و فعالیت‌های خود و دیگران را درک کنند. فلسفه باید سلطه و نشانه‌های استبداد و قدرت را آشکار سازد و تفاوت میان خواسته‌های اجتماع و خواسته‌های فرد و جهت‌گیری هر یک از آنها را شناسایی کند. کار فلسفه همچنین این است که فرد را با فعالیت‌هایش، تصمیمات و انتخاب‌هایش و میزانی که این کنش‌ها برخاسته از اراده، خواست و عقل‌ورزی خود اوست، مواجه سازد و او را به تأمل در این زمینه وادارد. از این رو، در نگاه اندیشمندان رویکرد انتقادی، فلسفه محدود به توصیف هست‌ها نیست بلکه پلی است که باید میان نظر و عمل برقرار شود.

۸ چرخش از ذهن علمی به ذهن انتقادی: آخرین چرخشی که می‌توان نشانه‌های صریحی

از آن در رویکرد انتقادی یافت، چرخش از ذهن علمی –SCIENTIFIC– به ذهن انتقادی است. نظریه انتقادی در مقابل نظریه سنتی که ریشه در پوزیتیویسم دارد و بر آزمون‌پذیری واقعیت‌های اجتماعی متمرکز است، بر آن است تا با محتوای ایدئولوژیک حقایق اجتماعی و دانش علمی مقابله کند. در نظریه‌های انتقادی حقایق برای ذهن انتقادی آن‌گونه که برای دانشمند علم آشکار اند، مسلم و آشکار مفروض نمی‌شوند. از سوی دیگر، امور اجتماع دارای ابعاد متنوعی هستند. از این رو، نمی‌توان حقایق و برداشت‌های مشخصی برای آنها متصور شد. بنابراین ذهن انتقادی باید تحقیق در زمینه ایدئولوژی، جامعه‌شناسی و دانش را مدنظر قرار دهد (Horkheimer, 1968, Translated by O'Connell and others, 2002). هورکهایمر معتقد است از یک سو، با تأکید بر روان‌شناسی اجتماعی در جهت ایجاد ارتباط میان فرد و جامعه و

از سوی دیگر با حذف تأثیر بیش‌از حد معرفت علمی و شناخت وضعیت تاریخی‌ای که منجر به محدود ساختن تفکر بشر شده است، می‌توان به شناسایی بحرانی پرداخت که گریبان‌گیر جوامع شده است (Jay, 1973, Translated by Pahlavan, 1993).

تفاوت نظریه انتقادی با نظریات علمی و تخصصی در این است که در نظریه علمی موضوع هرگز تحت تأثیر دیدگاه نظریه‌پرداز نیست و فاعل شناسا و موضوع شناسایی کاملاً مستقل هستند و نظریه‌پرداز هیچ تغییری نمی‌تواند در موضوع علمی مورد شناسایی ایجاد نماید. در مقابل، نظریه انتقادی ویژگی آگاهانه بودن را در خود دارد. در نظریه انتقادی تفسیر رخدادهای همراه با اعتراض به چگونگی آنهاست. در نظریه انتقادی تأکید بر لزوم مقابله برای تغییر، ضرورتی معنادار است که از ذهن نظریه‌پرداز منتج می‌شود نه از درون خود موضوع. در نظریه انتقادی، نظریه، نظریه‌پرداز، و موضوع نظریه در تعامل تنگاتنگ با یکدیگر قرار دارند. در این دیدگاه اعتراض در مقابل نظم امور و تلاش برای خود تعیین بخشی نوع بشر و خروج از مکانیسم اقتصادی و صنعتی که اعمال انسان را هدایت می‌کند، نقش پررنگی بازی می‌کند (Horkheimer, 1968, Translated by O'Connel and others, 2002).

دلالت‌های تربیتی نظریه انتقادی

آنچه در این بخش بدان پرداخته می‌شود، الهام بخشی‌هایی است که نظریه انتقادی برای تعلیم و تربیت خواهد داشت. تلاش می‌شود تا این الهام بخشی‌ها ذیل چرخش‌های اساسی و در پیوند منطقی با آنها بیان شوند. در این حالت می‌توان نظریه انتقادی را در یک کل به هم پیوسته به تماشا نشست.

۱. بررسی اهداف نهاد تربیت و مقایسه وضعیت امروز آن در نسبت با آنها: آنچه هورکهایمر و آدورنو درباره هدف نهایی رویکرد انتقادی یعنی ارزیابی وضعیت کنونی جامعه در انطباق با هدف اولیه آن مطرح می‌کنند در ورود به نظام تربیتی، فرد را به تمرکز بر وظایف و کارکردهای نهاد تربیتی رهنمون می‌شود. برای این منظور نهاد تربیت باید در گام اول وظایف و کارکردهای خود را در اختیار جامعه قرار دهد تا فرصت تحلیل و نقد آنها فراهم آید و نیز چگونگی عملکرد آن در نسبت با این وظایف، قابل ارزیابی و تحلیل باشد؛ اینکه این نهادها در بدو امر به چه منظوری بنا نهاده شده‌اند و ایده‌آل‌های اولیه که به شکل‌گیری آنها

انجام‌دیده است چه بوده است. در این میان، ذی‌نفعان و دست‌اندرکاران تربیتی باید از این فرصت برخوردار باشند که این ایده‌آل‌ها را نقد کنند و عملکرد نهاد تربیت را مورد چند و چون قرار دهند. «نگره‌ی انتقادی آموزش و پرورش سوبیه‌ئی تجویزی و حتی آرمان‌گرایانه دارد و از این رو، در پی نگره‌پردازی در این باره است که چگونه آموزش و پرورش و به طور کلی زندگی می‌تواند روش‌هایی دیگر برای وضع کنونی ارائه کند» (Marjani, 2006, 76).

۲. مطالبه‌گری اجتماعی درباره فاصله میان آرمان‌ها و واقعیت‌های نهاد تربیت: دلالت

دیگری که با استناد به تقابل میان وضع موجود و مطلوب به دست می‌آید، نوعی مطالبه‌گری اجتماعی ناظر به فاصله وضع موجود و مطلوب است. همان‌گونه که پیش از این بیان شد، نظریه انتقادی، در مقابل رویکرد پوزیتیویستی فرد را با مناسبات اجتماعی مرتبط می‌سازد، تعلقات اجتماعی وی را برمی‌انگیزد و به دنبال آن مطالبه‌گری اجتماعی ایجاد می‌کند و با اینکار، جرقه و انگیزه لازم را جهت کنش‌گری در راستای بهبود و عقلانی‌تر ساختن جامعه فراهم می‌کند.

۳. توجه به ایجاد بستر کنش‌گری واقع‌گرایانه دانش‌آموزان: متناظر با محور چرخش

از تقدیرگرایی به کنش‌گری، نظام تربیتی باید بستری برای کنش‌گری دانش‌آموزان فراهم نماید. فرد تربیت یافته انتقادی باید به این مرحله از ادراک دست یابد که نظام آموزشی اگر بازگو کننده و برآورنده نیازها، خواسته‌ها و سود عموم افراد جامعه نباشد، فاقد ارزش است و ذیل این ادراک کنش‌گری اجتماعی خویش را نشان دهد. کنش‌گری دانش‌آموزان اگرچه ممکن است محدود به حدود مدرسه و فضاهایی محدودتر از اجتماع همچون زندگی خانوادگی و تعاملات دوستانه باشد، اما فتح بابی برای کنش‌گری‌های وسیع‌تر در بزرگسالی است. تربیت انتقادی باید کمک کند تا دانش‌آموزان شهروندانی انتقادی و عامل دگرگونی اجتماع باشند.

باید توجه داشت که در کنش‌گری مدنظر رویکرد انتقادی، فرد به صورت واقع‌گرایانه با ساختارهای اجتماعی در تعامل است و نقش آنها در زندگی خویش را به رسمیت می‌شناسد. از این رو، بر اساس چرخش به سوی روشنگری، لازم است برای کنش‌گری واقع‌گرایانه، وی از سازوکارهای سیاسی، اجتماعی و اقتصادی که سرنوشت انسان را کنترل می‌کنند شناخت دقیقی داشته باشد. برنامه تربیت انتقادی باید این آگاهی‌ها را در افراد ایجاد نماید و به آنها کمک کند مسیر زندگی خویش و جامعه خویش را بسازند.

۴. حساسیت نسبت به ایدئولوژی‌های تثبیت‌گر سلطه: جامعه‌ی ایدئولوژیک در معنایی

که نظریه‌پردازان انتقادی در نظر دارند، جامعه‌ای به‌تازده و منفعل است. جامعه‌ای که کنش‌ها و تصمیمات افراد را اسطوره‌ها هدایت و کنترل می‌کنند، خواه اسطوره‌های سنتی یا مذهبی، خواه اسطوره‌های عصر روشنگری همچون علم و تکنولوژی. تربیت انتقادی باید نسبت به ایدئولوژی‌ها و اسطوره‌ها حساس باشد. به اعتقاد (Giroux 2004) آموزش و پرورش هرگز تهی از غرض نیست. معلم انتقادی باید آگاه و آگاهی‌بخش باشد؛ آگاه و آگاهی‌بخش نسبت به واقعیت‌های اجتماعی، سازوکارهای سلطه و قدرت، و وضعیت‌های آرمانی که قابل تحقق هستند. به تعبیر (Giroux 1983) همه مناسک، کنش‌ها و رویه‌های اجتماعی موجود در کار مدارس، ظهورهای مختلف ایدئولوژی هستند که در پی سرکوب خودآگاهی و میل به تغییر در دانش‌آموزانند. تربیت انتقادی، باید آنها را نسبت به ایدئولوژی‌ها حساس نماید و هر جا ایدئولوژی در خدمت سلطه قرار گرفت به کنش وا دارد.

۵. تأکید بر ملاحظات اخلاقی در دانش فناورانه: در چرخش از خرد ابزاری به انتقادی

در راستای تربیت انتقادی به چند نکته می‌توان اشاره کرد. نکته اول ناظر به کاربرد تکنولوژی در زندگی بشر است؛ در واقع تکنولوژی که محصول روشنگری است برای این منظور به کار گرفته شد تا امنیت، صلح و آرامش را برای انسان ایجاد نماید. در جامعه کنونی به نظر می‌رسد که نه تنها این نتیجه محقق نشده است، بلکه با توجه به لزوم انطباق با تکنولوژی در دنیای مدرن، موجبات نوعی وابستگی را ایجاد کرده است. بدین معنا که نه تنها منجر به عقلانی‌تر شدن و بهتر شدن جوامع نشده است بلکه از یک‌سو ابزاری در جهت بهره‌کشی و عدم امنیت توسط صاحبان قدرت شده است تا با وابسته نگه داشتن افراد به خود، بازاری برای کالاهای تولید شده‌شان فراهم نمایند و از سوی دیگر به مثابه ابزار نیز هدف اولیه خود را از دست داده است و به انحراف کشیده شده است. مثال بارز این انحراف را می‌توان در هوشمند کردن مدارس ملاحظه کرد که هنوز از امکانات اولیه برای تحصیل برخوردار نیستند و همچنین در مطالبات مبتنی بر تکنولوژی که کاری برای رشد زندگی بشر نمی‌کند.

نکته دیگری که در نقد خرد ابزاری و تحقق خرد انتقادی و بهره‌وری اجتماعی می‌توان گفت این است که روشنگری باید به رشد ملاحظات اخلاقی در حوزه‌های فردی، اجتماعی و زیست محیطی بیانجامد و چگونگی ورود تکنولوژی به زندگی انسان را با این ملاحظات بسنجد. خرد ابزاری روشنگری را با مفهومی نادرست از خرد همراه کرده است. این مفهوم از خرد، به ملاحظات اخلاقی بی توجه است. در مقابل کار خرد انتقادی این است که اندیشیدن

را با کنش‌های روشنگرانه همراه سازد و آزادی و رهایی را به ارمغان آورد. خرد ابزاری پیامدهایی چون جنگ، گرم شدن زمین، آلودگی خاک با مواد شیمیایی، و مرگ آبزیان تحت تأثیر صنعت را به همراه داشته است. خرد انتقادی با این اثرات مخرب خرد ابزاری که ذیل روشنگری و رشد تکنولوژی ایجاد شده است، مقابله می‌کند و افراد را به سمت اخلاق انتقادی نسبت به کنش‌ها انسانی هدایت می‌کند.

۶. توجه به لایه‌مندی هویت و تنوع هویت‌های قومی/فرهنگی: در راستای تأکید بر

تفاوت‌ها و گریز از یکدست شدن اجتماع، نظام تربیتی باید بتواند لایه‌مندی هویتی، هویت‌های قومی و اختصاصات فرد و جوامع خرد را به رسمیت بشناسد، برای آنها جایگاه ویژه‌ای قائل باشد و تعامل میان فردیت و اجتماع را در سطحی متوازن حفظ نماید. هویت خانوادگی، هویت جنسیتی، هویت محلی، هویت ملی و هویت جهانی، منظومه‌ای از لایه‌های مختلف هویتی هستند که باید به رسمیت شناخته شوند و یکی به نفع دیگری نادیده انگاشته نشود. این به رسمیت شناختن باید به گونه‌ای باشد که ضمن به رسمیت شناخته شدن هویت مستقل فرد و عدم اضمحلال وی در توده، امکان تعامل میان وی با اجتماع‌های بزرگ‌تر نیز فراهم شود. اجتماع‌هایی چون خانواده، همسالان، کلاس درس، مدرسه، اجتماع محلی و ... که برای دانش آموزان قابل شماره است. چه بسا این تعامل می‌تواند وضعیت‌های آرمانی و ایده‌آلهایی اجتماعی را برای فرد ترسیم نماید اما نباید منجر به انحلال هویت فردی وی در فرهنگ توده‌ای گردد. هویتی که توده در تناسب با هنجارهای اجتماعی برای فرد ایجاد می‌کند، هویتی دیگرساخته است که لزوماً انعکاس مناسبی از انتخاب‌ها و اراده فرد نیست بلکه می‌تواند در واقع انعکاس نظام‌های قدرت و بنابراین تحمیلی و تقلبی باشد. نظریه انتقادی با طرح ایده هویت نااندیشی و ایجاد آگاهی رهایی‌بخش سعی دارد از کلیشه‌های اجتماعی عبور کند، هویت‌های مستقل را ارج نهد، و در جهت تکوین و استعلای هویت‌های مستقل گام بردارد.

۷. دغدغه‌مندی نسبت به تبدیل نظم بیرونی به نظم درونی: از نگاه نظریه انتقادی، منابع

قدرت با یکدست کردن جوامع و ایجاد هنجارها و قالب‌های کلیشه‌ای در صدد اعمال قدرت و کنترل هستند. از این رو، تربیت انتقادی ماموریت خویش را در تبدیل نظم و کنترل بیرونی به خودتنظیمی می‌بیند. زیرا نظم بیرونی محصول نظام سلطه و در راستای تحقق مطالبات چنین نظامی است، در حالی که خودشناسی و خودتنظیمی به جای معیارهای بیرونی، بر معیارهایی

درونی استوار است که بر ساخته آگاهی و انتخاب در مسیر زندگی و جامعه عقلانی است. به تصویر کشیدن معیارهای درونی و خودساخته و نقد خویش بر اساس این معیارها (که همان نقد درونی در نظریه انتقادی است) انسان را با واقعیت خودش و آنچه باید باشد می‌سنجد. تربیت چنین انسانی می‌تواند گامی برای ایجاد جامعه‌ای آگاه و عقلانی باشد.

۸ حساسیت نسبت به هنجارها و تقابل با هنجارهای نابخردانه: در چرخش از شیء‌شدگی به رهایی بخشی، نظریه انتقادی در نظر دارد فرد را نسبت به آنچه طبیعی و معیار پنداشته می‌شود حساس کند. این حساسیت، به بازیابی معیارها توسط فرد انتقادی و شناخت هدایت‌کنندگان و کنترل‌کنندگان آن منجر می‌شود. همچنان که در چرخش از شیء‌شدگی به رهایی بخشی مطرح شد، در جامعه سرمایه‌داری صنعتی، کارگران توسط رهبران آنها هدایت و کنترل می‌شوند. این هدایت و کنترل در حوزه مدرسه و برنامه‌های درسی نیز معنادار است. ایجاد گرایش به رشته‌های فنی و حرفه‌ای، اهمیت بخشیدن به برخی رشته‌های خاص و تبدیل کردن افراد به متخصصان حوزه صنعت، محصول سلطه قدرت نظام‌های سرمایه‌داری صنعتی و تکنولوژیکی در جهت دسترسی به نیروی ماهر و توانمندی است که نیازی به قدرت ارزیابی و تحلیل ندارد بلکه لازم است به عنوان تکنسین‌هایی ماهر، توانایی علمی خود را به منصفه ظهور برسانند. وظیفه نظام تربیتی این است که این سازوکارهای سلطه‌گرانه را بشناسد و بشناساند و نسبت به آن ایجاد آگاهی نماید. «اپل (a1979, b1979) و ژیرو (a1982, b1981) به دفعات بر این نکته تأکید می‌ورزند که مدرسه در حال بازتولید طبقات کارگری در جامعه است» (Sajadieh, 2017, 1). «همچنین اپل و کینگ (1983) با بکارگیری استعاره کارخانه برای مدارس موجود معتقدند در این مدارس، دانش‌آموزان چون تولیداتی نگریسته می‌شوند که به طور خاص برای مشارکت در نیروی کار تربیت می‌شوند» (Sajadieh, 2017, 2).

در دیدگاه انتقادی، بر تبدیل نهاد تربیت از نهاد تثبیت‌گر سلطه به نهاد مقاومت تأکید می‌شود. بر این اساس «نهاد تربیت باید در مقام نهاد مقاومت در برابر بازتولیدهای اجتماعی و انتشار ایدئولوژی‌ها مطرح باشد و جریان امور اجتماعی را دچار پیچش سازد» (Sajadieh, 2017, 2). همچنین کاوش و تحلیل امور اجتماعی و سیاسی باید بخش بنیادین برنامه درسی باشد. برای نمونه، نظام‌های آموزش و پرورش با زبان‌بازی و کلیشه پردازی درباره شایسته‌سالاری از راه برگزاری آزمون، مهارت‌آموزی حرفه‌ای، برنامه‌های آماده‌سازی برای دانشگاه، و

مانند آن به گسترش این کلیشه‌ها و باورها در جامعه کمک می‌کند (Marjani, 2006). این کلیشه‌ها از جمله شامل دانش‌آموز درس‌خوان و مؤدبی است که نیروی کار خوبی برای اجتماع باشد و نیازهای نهادهای قدرت و سرمایه را برآورده کند. نیروی کاری که مدح و ستایش‌گوی رییس خود باشد و چارچوب‌های سازمان را تمام و کمال اجرا نماید همچنان که چارچوب‌های قواعد مدرسه را نیز به درستی با حفظ هنجارها و رفتارهای عامه‌پسند رعایت کرده است. تربیت انتقادی تلاشی است تا دانش‌آموزان پرسش‌گر و مطالبه‌گر شوند، نابرابری قدرت، اسطوره‌های دروغین و شیوه‌های رایج ایدئولوژیک را به چالش کشند و سرنوشت زندگی خویش را بسازند.

۹. تلاش برای پیوند زدن محتوای برنامه درسی با زندگی واقعی اجتماعی دانش‌آموزان:

نظریه انتقادی در تلاش است تا از نظریه‌ورزی صرف به سوی پیوند میان نظریه و عمل حرکت کند و نظریه بدون پیوند با شرایط اجتماعی را فاقد ارزش قلمداد می‌کند. در همین راستا برنامه درسی متناسب با نظریه انتقادی نیز باید میان آموزش‌های نظری و زندگی دانش‌آموزان پیوند و ارتباط برقرار نماید. بر این اساس لازم است موضوعات درسی با زندگی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشند تا یادگیری معنادار محقق گردد. در تربیت انتقادی لازم است برنامه درسی با فرایندهای زندگی اجتماعی افراد مرتبط باشد و نتایج تربیت انتقادی باید در تصمیم‌ها و انتخاب‌ها و به طور کنش‌های فرد نمود داشته باشد.

۱۰. توجه به تلفیق عمق و جامعیت در دانش: در راستای چرخش از ذهن علمی به

ذهن انتقادی، لازم است تربیت انتقادی جامعیت و گستردگی در کسب دانش را مدنظر قرار دهد و دانش و بینش را با هم تلفیق نماید. تربیت انتقادی باید نسبت به نقش دانش‌آموز به عنوان فاعل شناسا آگاه باشد و بر آن تأکید ورزد و دانش‌آموز را وادارد تا آگاهانه با علم و دانش تخصصی که با آن مواجه می‌شود برخورد نماید. معلم نیز باید از نقش خود آگاه باشد. «ژیرو (۱۹۹۳) با طرح شعار "معلم به منزله نقاد فعال و چریک روشنفکر، نه تکنسین" معتقد است معلمان نباید به عنوان تکنسین‌هایی دور از مسائل روزمره و واقعی در کلاس در نظر گرفته شوند. آنها می‌توانند و باید نواندیشانی تحول‌ساز و نقادانی فعال باشند که در شکل‌دهی برنامه درسی نقشی فعال ایفا کنند» (Sajadieh, 2017, 2). بر این اساس تعمیق و جامعیت در اندیشه می‌تواند گامی اساسی در بهبود و اصلاح جامعه با کمک نهاد تربیت باشد.

ارتباط میان چرخش‌هایی که در اندیشه متفکران انتقادی نسبت به متفکران پیش از خود صورت گرفته است با دلالت‌های منتج از این چرخش‌ها در نظام تربیتی، در تصویر زیر ارائه شده است:



نمودار رابطه میان چرخش‌ها و دلالت‌ها (The relationship between turns and implications)

بحث و نظر

در نوشتار حاضر، ظرفیت‌های رویکرد فلسفه انتقادی در تربیت مورد بحث و واکاوی قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش در نسبت با پژوهش‌های پیشین نشان از چگونگی بالفعل شدن قابلیت‌های رویکرد انتقادی برای دموکراتیک‌تر کردن جامعه دارد. برای نمونه، در حالی که Giroux (2004) به طور کلی به ظرفیت‌های این رویکرد برای تکوین اجتماعی آرام و مدافع صلح اشاره می‌کند، پژوهش اخیر بر راهبردهای کلان دستیابی به چنین جامعه‌ای می‌پردازد.

همچنین در حالی که Heins (2012) به صورت کلی به ارتباط فلسفه اجتماعی و تربیت می‌پردازد، این پژوهش تغییراتی را مد نظر قرار می‌دهد که در اثر این ارتباط در حیطه تربیت روی خواهد داد. رویکرد انتقادی با چرخش‌های قابل توجه در فلسفه، موجد نگاهی جدید به اندیشه‌ورزی، انسان و محیط اجتماعی-فرهنگی پیرامونش بود. این نگاه تازه که بر محوریت عاملیت انسانی و توجه به کنش‌گری اجتماعی وی تکوین یافته بود می‌تواند انسان امروز را از اسارت ابرساختارهای اجتماعی-فرهنگی رهایی بخشد و قدرت اندیشه‌ورزی وی را معطوف به رهایی بخشی سازد.

بر این اساس، نظام تربیت در مقام جهت بخش نسل آینده باید تغییر مسیری جدی دهد و نقاط تمرکز و انرژی خویش را جابجا نماید. این تغییر در سه سطح مختلف قابل بحث است. سطح نخست، چرخش در فلسفه و نگرش زیرساز نظام تربیت است، سطح دوم چرخش ناظر بر جهت‌گیریهای سیاستگذاری است و در سطح سوم، تغییر در روابط خرد تربیتی در کلاس و مدرسه مدنظر قرار می‌گیرد. حساسیت نسبت به آرمان‌های نظام تربیت و نگرستن انتقادی به وضع موجود در پرتوی آنها، حساسیت نسبت به نظام‌های تثبیتگر سلطه به ویژه در عرصه نظام تربیت، توجه به کنش‌گری در جریان تربیت و لایه‌مند دیدن هویت انسانی از جمله چرخش‌هایی است که عمدتاً باید از سوی اندیشمندان حوزه فلسفه تربیت پی‌جویی شود. از سوی دیگر، چرخش‌هایی چون مطالبه‌گری اجتماعی نسبت به فاصله میان اهداف نظام تربیت و وضع موجود، توجه متعادل و تلفیق عمق و جامعیت در دانش، در نظر گرفتن لایه‌مندی هویت و در نظر گرفتن تنوع/تکنوایی هویت، بایسته‌هایی است که در سطح سیاستگذاری باید مدنظر قرار گیرد و مجریان و ناظران سیاست‌های تربیتی به آنها توجه داشته باشند. در نهایت، چرخش‌هایی چون اتصال دادن محتوای آموزشی به زندگی شخصی-اجتماعی دانش‌آموزان، حساسیت نسبت به هنجارها و تقابل با هنجارهای نابخردانه، تلاش برای تقویت کنش‌گری واقع‌گرایانه دانش‌آموزان و نگاه اخلاقی به دانش‌های فناورانه، چرخش‌هایی است که بیشتر باید در فرایند عملی تربیت و در بستر روابط مدرسه‌ای-کلاسی دنبال شوند.

در عین حال باید در نظر داشت که اعمال این بایسته‌ها، چالش‌هایی را پیش رو قرار خواهد داد. از جمله ارتباط تعارض‌آمیز نهاد تربیت با نهاد فرهنگ و نیز حاکمیت جهت‌بخش، از جمله مهمترین این چالش‌هاست. زیرا نظام تربیت عمدتاً توسط مجموعه حاکمیت و فرهنگ راهبری می‌شود و این دو مجموعه، معمولاً مجموعه‌هایی نهادی، بطئی و مقاوم در

مقابل تغییرند. از این رو، نهاد تربیت در مقام میوه این دو مجموعه، نهادی مقاوم در مقابل تغییر خواهد بود و تحقق این چرخش‌ها در آن با دشواری مواجه است. در این میان، راه حل‌هایی چون تنوع بخشی به مدارس و نهادهای راهبر مدارس، تغییرات خرد از پایین از بالا و توسط کارگزاران مدرسه‌ای (معلمان- مدیران...) و نیز ایفای وظیفه نقادی توسط نهادهای علمی چون دانشگاه می‌توانند راههایی برای برون رفت از این دشواری باشند. راههایی که نیازمند تحلیل و ارزیابی بیشتر و مناسب سازی برای نظام تربیت ایران است.

سهم مشارکت نویسندگان: معصومه رضوانی ایده اصلی موضوع و مطالعات اولیه را انجام داده و در تدوین چارچوب کلی مقاله همکاری نموده است و همچنین ویرایش محتوایی، ارسال مقاله و اصلاحات را برعهده داشته و نویسنده مسئول مقاله است. نرگس سجادیه طراحی چارچوب کلی، ویرایش محتوا، تحلیل‌ها، بحث و نظر، و مرور نهایی و همچنین مشارکت در اصلاحات را انجام داده است. بحث درباره یافته‌ها، مرور و تایید نسخه نهایی مورد تایید نویسندگان است.

سپاسگزاری: نویسندگان مراتب تشکر خود را از همه کسانی که در تکمیل این پژوهش مؤثر بوده‌اند اعلام می‌دارند.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان می‌کنند که در این مقاله هیچ نوع تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: این پژوهش با هزینه پژوهشگران انجام شده است و برای انجام آن هیچ‌گونه حمایت مالی دریافت نشده است.

References

- Ahmadi, B. (2013). *Memories of Darkness: About the Three Thinkers of the Frankfurt School, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodore Adorno*. Tehran: Markaz. [Persian]
- Bagheri, KH. Sajjadih, N. Tavassoli, T. (2010) *Approaches and Research Methods in Philosophy of Education*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. [Persian]
- Benton, T., & Craib, Y. (2001). *Philosophy of Social Science; the Philosophical Foundations of Social Thought*. Translated by: Shahnaz Mosammaparast & Mahmoud Motahed (2012). Tehran: Agah.
- Bidel, P., & Mahmoud Zade, A. (2012). Study on the Social Belonging of People to Iranian Society and its Relationship with Social Trust and Individualism. *Journal of Iranian Cultural Research*. 5(2) 18, 31-63. [Persian]
- Britzman, D. (2000). Teacher Education in the Confusion of Our Times. *Journal of Teacher Education*. 51, 200-205.
- Brunkhorst, H. (2004). Critical Theory and the Analysis of Contemporary Mass Society. *The Cambridge Companion to Critical Theory*. Cambridge University Press. 248-279.
- Giroux, H. (2004). *Critical Theory and Educational Practice*. Deakin

University Press.

- Giroux, H. (2004.) What Might Education Mean After Abu Ghraib: Revisiting Adorno's Politics of Education. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 24(1), 5-24.
- Gutek, G. (2009). *Philosophical Schools and Educational Ideas*. Translated by: Mohammad Jafar Paksaresht. Tehran: Samt [Persian]
- Heins, V. (2012). *Saying Things that Hurt: Adorno as Educator*. Thesis Eleven. 110(1), 68-82.
- Horkheimer, M. (1968). *Critical Theory :Selected Essays*. Translated by Matthew J. O'Connell and others (2002). Continuum New York
- Horkheimer, M. (1947). *Eclipse of Reason*. Seabury Press.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. (1987). *Dialectic of Enlightenment*. Translated by Edmund Jephcott (2002). Stanford University Press
- Jay, M. (1973). *History of the Frankfurt School*. Translated by: Genghis Pahlavan (1993). Tehran: Kavir [Persian]
- Lewis, T. (2006). Utopia and Education in Critical Theory. *Policy Futures in Education*, 4(1), 6-17.
- Marjani, B. (2006). Critical Approach in Education. *Educational Research and Planning Organization Journal*, 2(1 & 2), 71-90.
- Naghizadeh, A. (2011). *Take A Look: Twentieth-Century Philosophical Attitudes*. Tehran: Tahouri [Persian]
- Rashid, Kh. (2015). High-Risk Behaviors among Adolescent Girls and Boys in Tehran. *Ministry of Science Journal*, 57, 31-56. [Persian]
- Razavi far, A. (1998). *Investigating the Concept of Collective Identity and the Position of National Identity in Mashhad with Emphasizing the Impact of Two Factors of Socialism and Distributive Justice on Social Identity*. Ferdowsi Mashhad University. [Persian]
- Roberts, J. (2004). *Dialectic of Enlightenment*. The Cambridge Companion to Critical Theory. Edited by Fred Rush. University of Notre Dame.
- Sajadieh, N. (2017). Iranian Encyclopedia of Curriculum, Critical Theory in Curriculum.
- Sherratt, Y. (2000). Adorno and Horkheimer Concept of Enlightenment, *British Journal for History and Philosophy*, 8(3), 521-544.
- Sherratt, Y. (2006). *Continental Social Science Philosophy: Hermeneutics, Genealogy, and Critical Theory from Ancient Greece to the 21st Century*. Translated by: Hadi Jalili (2014). Tehran: Ney [Persian]
- Wilson, R. (2007). *Theodore Adorno*. Translated by: Pooya Amini (2009). Tehran: Markaz [Persian]

