

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی تخصصی
پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی
دوره دوم، شماره سوم، پاییز ۱۳۹۹

آموزش انتقادی در مطالعات اجتماعی

محمود محمدی^۱

ارسال: ۱۳۹۹/۵/۱۰

پذیرش: ۱۳۹۹/۹/۱

چکیده

یکی از رویکردهای اصلی در مطالعات برنامه درسی، آموزش انتقادی به دانش‌آموزان است. آموزش انتقادی می‌تواند موجب درونی‌سازی بینش و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان شود و نیروهایی در جهت اصلاح، تغییر و پیشرفت جامعه فراهم سازد. یکی از برنامه‌های درسی که می‌تواند به آموزش انتقادی دانش‌آموزان بپردازد، درس مطالعات اجتماعی است. آموزش انتقادی در مطالعات اجتماعی می‌تواند سواد و مهارت‌های انتقادی در موضوعات اجتماعی را در دانش‌آموزان تقویت کند. دانش‌آموزان با فراگیری این درس می‌توانند نسبت به محیط اجتماعی و طبیعی نگرشی انتقادی و اصلاحی داشته باشند و بطور فعال و مسئولانه در جهت اصلاح و بهبود وضعیت موجود عمل کنند. این مقاله به آموزش انتقادی در مطالعات اجتماعی می‌پردازد. از این رو، بر اساس رویکرد انتقادی به نحوه تعیین اهداف در طراحی آموزشی، گزینش و سازماندهی محتوای آموزشی، انتخاب روش تدریس و نحوه ارزشیابی در مطالعات اجتماعی پرداخته شده است.

واژگان کلیدی: آموزش انتقادی، مطالعات اجتماعی، برنامه درسی

مقدمه و بیان مساله

تعلیم و تربیت هر چند کارکرد انتقال فرهنگ به نسل‌های آینده را بر عهده دارد و در جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری کودکان نقش اساسی بازی می‌کند، اما نقش اساسی‌تر آن تغییر، تحول و بازسازی اجتماعی و فرهنگی است (اپل، ۱۳۹۴؛ ژيرو، ۱۳۸۱). در رویکردهای محافظه‌کار مهمترین نقش نظام تعلیم و تربیت جامعه‌پذیری کودکان بر اساس قواعد، قوانین و هنجارهای رسمی است. به اعتقاد امیل دورکیم، تربیت عملی است که نسل بزرگسال بر نسلی که هنوز برای زندگی در جمع رسیده و پخته نیست اعمال می‌کند و هدف آن فعال ساختن و توسعه حالات جسمی و فکری به گونه‌ای که مطلوب جامعه باشد (شکوهی، ۱۳۸۵؛ ۲۳). بنابراین در رویکرد محافظه‌کارانه، هدف مدرسه و برنامه درسی عبارت است از انتقال ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی جامعه به دانش‌آموزان به صورتی که از آنها انتظار می‌رود ارزش‌ها و سنت‌های جاری جامعه را در خود درونی سازند و شهروندان خوبی برای جامعه باشند (میلر، ۱۳۸۶؛ ۸۴).

دیدگاه محافظه‌کار به نظام تعلیم و تربیت از سوی نظریه‌پردازان انتقادی مورد نقد قرار گرفته است. مدافعان رویکرد انتقادی در مورد تعلیم و تربیت محافظه‌کار عبارتهایی همچون آموزش حافظه محور (فریره، ۱۹۷۰). فعالیت کارخانه‌ها (بولز و جنتیس، ۱۹۷۶). و موسسات اعتیاد آور (ایلیچ، ۱۳۸۹) را به کار می‌برند. در رویکرد انتقادی نظام تعلیم و تربیت بایستی به گونه‌ای جسورانه و صریح با مسائل اجتماعی برخورد کند. زندگی را با تمام واقعیت‌های ناخوشایندش ببیند و ارتباطی زنده و پویا با جامعه محلی برقرار کند. (میلر، ۱۳۸۶؛ ۹۷) نظریه‌پردازان انتقادی به طور کلی به سمت نظریه‌بازسازی اجتماعی (در مقابل نظریه بازتولید) گرایش دارند که نقش تعلیم و تربیت را در ایجاد تحولات مثبت در جامعه اساسی تلقی می‌کنند. این گروه طیف وسیعی از مربیان را با نحل‌های فکری متفاوت در برمی‌گیرد که غالباً معتقدند مدارس مقلدان فرهنگی سیاسی و اجتماعی نیستند بلکه خود می‌توانند عامل اساسی تغییر باشند، یعنی از طریق برنامه‌های درسی مساله آفرین خلاق و رهایی بخش می‌توان عدالت، دموکراسی و رویکردهای انسانی‌تر را از طریق محیط‌های آموزشی بر زندگی حاکم کرد (قادری، ۱۳۸۸؛ ۷۰).

پیش فرض اصلی تئوری‌پردازان انتقادی به برنامه درسی این است که هدف آموزش باید تشویق دانش‌آموزان به فعالیت در جهت بهبود اوضاع جهان باشد. به همین دلیل معلمان متعلق به این رویکرد تلاش می‌کنند مفاهیم انتزاعی چون عدالت آزادی تبعیض و ظلم و... را در روابط اجتماعی اقتصادی و سیاسی را عینی کنند و آنها را برای دانش‌آموزان قابل فهم و سرشار از معنای شخصی سازند. این نوع عمل و تأمل نتیجه آگاهی اساسی در مورد شرایط موجود اجتماعی سیاسی و اقتصادی و نیز محصول باور به امکان تغییر جامعه به وضعیتی است که در آن همه مردم به زندگی آزاد، عادلانه و انسانی دسترسی داشته باشند (بلوتین، ۱۳۹۳؛ ۲۷۳). مهمترین سوالاتی که می‌تواند در رویکرد انتقادی به برنامه درسی مطرح باشد عبارتند از ۱- در حال حاضر چه باید کرد؟ ۲- چگونه این وضعیت پیش آمده است؟ ۳- در شرایط فعلی منافع چه کسانی تأمین می‌شود و منافع چه کسانی تأمین نمی‌شود؟ ۴- چه دانش و اطلاعاتی در اختیار داریم (یا ضروری است که تولید کنیم یا به دست آوریم) که بر این مساله تاثیرگذار باشد؟ ۵- آیا وضعیت حاضر همان چیزی است که می‌خواهیم؟ و در این باره چه کاری می‌توان انجام داد؟ (شورت، ۱۳۸۸؛ ۳۲۶-۳۲۵). بنابراین در رویکرد انتقادی محتوای برنامه درسی باید چیزی فراتر از جهان استقرار یافته موجود باشد تا فراگیران به چیزی خارج از نظم قواعد و ساختارهای موجود بیاندیشند آنها باید انتقادی نگاه کنند و بیاندیشند (قادری، ۱۳۸۸؛ ۳۶).

یکی از مهمترین برنامه‌های درسی که می‌تواند به آموزش انتقادی دانش‌آموزان بپردازد درس مطالعات اجتماعی است. برنامه درسی مطالعات اجتماعی دانشی بین رشته‌ای مشتمل بر موضوعاتی چون تاریخ، جغرافیا، جامعه‌شناسی،

مردم‌شناسی، علوم سیاسی، اقتصاد و روان‌شناسی در دوره ابتدایی و متوسطه است (فلاحیان، ۱۳۹۱). برنامه درسی مطالعات اجتماعی همانطور که ارزش‌ها و قواعد زندگی اجتماعی را در دانش‌آموزان درونی می‌سازد به همان میزان نیز می‌تواند بینش و نگرشی انتقادی به مسائلی اجتماعی و محیطی را در دانش‌آموزان درونی سازد. آموزش انتقادی در مطالعات اجتماعی می‌تواند سواد و مهارت‌های انتقادگری و انتقادپذیری در حوزه‌های اجتماعی را در دانش‌آموزان تقویت کند. دانش‌آموزان با فراگیری این درس می‌توانند نسبت به محیط اجتماعی و طبیعی نگرشی انتقادی و اصلاحی داشته باشند و در جهت اصلاح و بهبود وضعیت موجود عمل کنند. برنامه درسی مطالعات اجتماعی می‌تواند فضایی برای گفتگو فراهم سازد و در یک میدان گفتگویی است که دانش‌آموزان می‌توانند نظریات خود و دیگران را مورد نقد و اصلاح و بازبینی قرار دهند، در این فضای گفتگویی و نقادانه است که دانش‌آموزان می‌توانند نگرش انتقادی به وضعیت اجتماعی و محیطی را فرا بگیرند و پیشنهادهای و طرح‌های خلاقانه‌ای برای تغییر و اصلاح وضع موجود ارائه دهند.

بنابراین، پویایی هر جامعه تا حدود زیادی به وجود شهروندانی آگاه و فعال بستگی دارد. هدف تربیت انتقادی تربیت شهروندان متفکر و نقاد، فعال و مشارکت‌جو که بتوانند در سازماندهی واقعیت اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مشارکت کنند. آموزش مطالعات اجتماعی بدون توجه به مسائل و موضوعات روزمره اجتماعی نمی‌تواند اثر بخشی زیادی داشته باشد. تنها با پیوند مسائل روز اجتماعی با محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی است که موضوعات برای دانش‌آموزان ملموس و عینی می‌شوند و بدین ترتیب جهت‌گیری روشن و مشارکت مسئولانه‌ای در ساخت واقعیت اجتماعی خواهند داشت. بدین ترتیب برنامه درسی مطالعات اجتماعی تنها برنامه‌ای برای جامعه‌پذیر ساختن و انتقال میراث فرهنگی به نسل‌های آینده نیست بلکه می‌تواند برنامه‌ای جهت بسط و ارتقای میراث فرهنگی و تربیت کنشگرانی فعال و مشارکت‌جو در نظام فرهنگی و اجتماعی باشد. بر این اساس سوال اصلی این مقاله اینگونه مطرح می‌شود که آموزش انتقادی در مطالعات اجتماعی چگونه انجام می‌شود؟ در پاسخ به این سوال به طراحی آموزشی انتقادی، تعیین محتوای انتقادی، روش تدریس انتقادی و ارزشیابی انتقادی در آموزش مطالعات پرداخته خواهد شد.

پیشینه تحقیق

اغلب پژوهش‌هایی که با رویکرد انتقادی انجام شده‌اند، این رویکرد را در بررسی محتوای برنامه درسی یا شیوه‌های تدریس و آموزش به کار بسته‌اند. در ادامه به سه پژوهش که در این حوزه انجام شده است، می‌پردازیم. کریمی‌ان و دیگران (۱۳۹۵) در مقاله مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی با هدف ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی پرداخته‌اند. نتایج آنها از این بررسی نشان می‌دهد: ۱- مهارت‌های تفکر انتقادی در سطوح تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی و توضیح در پایه‌های گوناگون تحصیلی متفاوت است. ۲- مهارت‌های تفکر انتقادی در تمام سطوح تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی و توضیح در تمام کتاب‌های پایه‌های سوم تا ششم پایین‌تر از حد انتظار است ۳- وضعیت نسبی مهارت‌های تفکر انتقادی در سطح توضیح در کتاب‌های مطالعات اجتماعی بهتر از سطوح دیگر است و در مجموع، کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از ایجاد توانایی و مهارت‌های تفکر انتقادی مطلوبی در شاگردان برخوردار نیست.

داوری و دیگران (۱۳۹۸) در مقاله آموزش انتقادی در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی زبان انگلیسی نشان داده‌اند که با بهره‌گیری از آموزش انتقادی در تهیه و تدوین کتاب‌های جدید زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه شاهد نوعی گذار از جریان غالب آموزش زبان انگلیسی به جریان انتقادی این آموزش‌ها هستیم. به بیان دقیق‌تر در راستای دستیابی به هدف مشترک تقویت رشد اجتماعی همزمان با رشد مهارت زبانی در فراگیران در کتب جدید موضوعات و محتواهایی بحث برانگیز و تقویت‌کننده هوشیاری فراگیران جایگزین موضوعات و محتواهای خنثی کتب پیشین شده است.

شعبانی و مهر محمدی (۱۳۷۹) در مقاله پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه آموزش مساله‌محور به ضرورت و جایگاه تفکر انتقادی و جایگزین کردن روش‌ها و نگرش‌های علمی به جای انتقال و ذخیره‌سازی حقایق علمی پرداخته‌اند. نویسندگان مقاله پس از تحلیل تئوری‌های همسو و حامی رویکرد تفکر انتقادی به تجزیه و تحلیل مفاهیم و تعارف تفکر انتقادی پرداخته و روش حل مساله را با استناد به دیدگاه‌های مختلف صاحب‌نظران تربیتی روشی موثر برای پرورش تفکر انتقادی معرفی کرده‌اند. سپس نتایج اجمالی تحقیقی که نویسندگان انجام داده و مؤید تأثیر روش حل مساله در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی است به عنوان تأیید و حمایت از دیدگاه‌های نظری ارائه شده است. در پایان بر اساس تحلیل نظری و نتایج تحقیق انجام شده نتیجه‌گیری کرده و مواردی برای بهبود و اصلاح روش‌های آموزش پیشنهاد شده است. تفاوت این مقاله با پژوهش‌های پیشین در این است که در این مقاله تلاش شده است رویکرد انتقادی در کل فرایند آموزشی مطالعات اجتماعی توضیح داده شود. یک فرآیند آموزشی از طراحی آموزشی آغاز و با ارزشیابی آموزشی پایان می‌یابد.

تعیین اهداف در طراحی آموزشی انتقادی در مطالعات اجتماعی

به طور کلی طراحی آموزشی به طرح و برنامه‌ای گفته می‌شود که معلم برای تعیین هدف‌های آموزشی، سازماندهی محتوای درسی، روش تدریس، استفاده از وسایل آموزشی و نحوه ارزشیابی در کلاس درس دارد. همه معلمان پیش از ورود به کلاس و اجرای تدریس برنامه و طرح از پیش تعیین‌شده ذهنی برای اداره و مدیریت یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس دارند. تعیین اهداف آموزشی از اساسی‌ترین عناصر طراحی آموزشی است (نوروزی، ۱۳۹۰). در رویکرد انتقادی به طراحی آموزشی در مطالعات اجتماعی مهمترین هدف بایستی آموزش سواد و آگاهی انتقادی به دانش‌آموزان باشد "هدف آموزش انتقادی بایستی تربیت شهروندانی انتقادی بجای شهروندانی صرفاً خوب باشد" (ژیرو، ۱۳۸۱؛ ۷۱۴). فریره هدف از تعلیم و تربیت را بالا بردن سطح آگاهی انتقادی فراگیران می‌داند تا بتوانند آزادانه فکر کنند و نسبت به هر چیزی که در محیط اجتماعی و فرهنگی خود می‌بینند نظر داده یا آنها را مورد انتقاد قرار دهند. فراگیران باید در مدارس علاوه بر خواندن و نوشتن حساب کردن و آموزش‌هایی نظیر تاریخ، جغرافیا و تعلیمات اجتماعی یاد بگیرند خود را بهتر شناخته و به ارزش‌های والای انسانی خود پی ببرند و منتقدانه برخورد کرده و بدانند آنگونه زندگی کنند که شایسته آن هستند و بدانند که قادرند خود و جهان خود را آنگونه که می‌خواهند تغییر دهند (فضلعلی‌زاده، ۱۳۹۷؛ ۸۸۳). در رویکرد انتقادی به طراحی آموزشی در مطالعات اجتماعی شروع یک واحد یادگیری همواره با یک دغدغه آغاز می‌شوند. دغدغه‌ای که مرتبط با مسائل اجتماعی روزمره دانش‌آموز و معلم است. معلم در طراحی آموزشی تلاش می‌کند خود را جای دانش‌آموز قرار دهد تا از این طریق مسائل مشکلات و محتوای زندگی روزمره آنها را دریابد و آن مسائل را به عنوان موضوعات درسی در کلاس مطرح سازد. برنامه‌ریزی با دغدغه‌هایی آغاز می‌شود که معلمان در گفتگوهای یادگیرندگان کشف کرده‌اند. معلمان سعی می‌کنند تا خود را در موقعیت فرهنگی دانش‌آموزان قرار دهند تا به این وسیله بتوانند میزان سواد آنها، آرزوها و موضوع محتوای زندگی روزمره آنها را دریابند و بتوانند شرایط شناختی و عاطفی آنها را بهتر درک کنند (بلوتین، ۱۳۹۳؛ ۲۴۹). طرح این دغدغه‌ها و مسائل در طراحی آموزشی بایستی به گفتگو درباره این دغدغه‌ها و مسائل از سوی معلم و دانش‌آموزان منجر شود. بنابراین یکی از هدف‌های آموزشی در هر جلسه آموزشی بایستی گفتگوی انتقادی دانش‌آموزان درباره یک مساله و دغدغه روزمره اجتماعی باشد. این مساله یا دغدغه می‌تواند موضوعی محلی، ملی یا جهانی باشد. هدف از طرح این دغدغه‌ها و مسائل بایستی منجر به افزایش آگاهی و مهارت انتقادی در دانش‌آموزان باشد. در این گفتگوی انتقادی بایستی فرصت صحبت به همه دانش‌آموزان داده شود و همه صداها شنیده شوند. مسائل محلی، ملی و جهانی همچون آلودگی‌های محیطی، خشونت‌های سیاسی و اجتماعی، رعایت حقوق شهروندان، مسائل

خانوادگی، روابط بین‌الملل، قوانین اجتماعی، تبعیض و فقر و اعتیاد و آسیب‌های اجتماعی، مباحثی هستند که می‌توانند به موضوع یک گفتگوی انتقادی در کلاس درس تبدیل شوند. دانش‌آموزان از طریق مشارکت در یک گفتگوی انتقادی می‌توانند به بینشی انتقادی نسبت به این موضوعات دست یابند. این بحث‌ها و گفتگوهای انتقادی در کلاس درس و مشارکت در گفتگو و تعامل با دوستان ابراز و بیان نظرات و شنیدن نظرات موافق و مخالف منجر به مهارت انتقادی در دانش‌آموزان خواهد شد. در نهایت دانش‌آموز در پایان یک واحد یادگیری بایستی بینش نگرش و مهارت مواجهه انتقادی با یک مساله اجتماعی را کسب کرده باشد. عناصر دیگر طراحی آموزشی انتخاب و سازماندهی محتوای آموزشی، روش تدریس، و ارزشیابی است که در ادامه به آنها پرداخته خواهد شد.

انتخاب و سازماندهی محتوای انتقادی در مطالعات اجتماعی

انتخاب محتوا شامل اصول و مفاهیمی است که به دانش‌آموزان ارائه می‌شود تا ورود آنان را به فعالیت‌های آموزشی و رسیدن آنان را به هدف‌های آموزشی امکان‌پذیر سازد. بنابراین محتوای آموزشی بایستی بر اساس هدف‌های آموزشی سازمان یابند. به عبارت دیگر رفتارهایی که در هدف‌های آموزشی ذکر می‌شوند باید راهنمای محتوای آموزشی قرار گیرند (نوروزی، ۱۳۹۰). بر این اساس انتخاب و سازماندهی محتوای آموزشی بایستی به افزایش مهارت انتقادی و درگیری و مواجهه فعالانه دانش‌آموزان در جهت اصلاح و بهبود واقعیت‌های اجتماعی منجر شود. در رویکرد انتقادی محتواهایی برای برنامه درسی انتخاب می‌شود که مسائل اجتماعی را مورد بررسی قرار دهد و از تغییرات اجتماعی حمایت کند و دانش‌آموزان را به مشارکت برای تغییرات تشویق سازد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). بنابراین در رویکرد انتقادی انتخاب و سازماندهی محتوا و موضوعات درس مطالعات اجتماعی بایستی مبتنی بر مسائل و دغدغه‌های اجتماعی فرهنگی و نیازهای عملی و روزمره دانش‌آموزان صورت پذیرد. گزینش محتوا و مطالب کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی با مفاهیم و مثال‌هایی همراه شوند که با دغدغه‌ها و مسائل روزمره دانش‌آموزان هماهنگی و پیوند یابند. در برخی از موارد معلم ناچار است که محتوای کتاب درسی را بر اساس همین مسائل و دغدغه‌های روزمره و محلی و منطقه‌ای دانش‌آموزان تغییر دهد یا دستکاری کند تا میان مطالب درسی با مسائل و نیازهای روزمره دانش‌آموزان ارتباط برقرار شود. در بررسی مسائل و دغدغه‌های دانش‌آموزان بایستی به مسائل و مشکلات دانش‌آموزان فرودست و محروم توجه بیشتری شود، بگونه‌ای که دغدغه‌ها و مسائل آنان در اولویت مفاهیم و محتواهای آموزشی قرار گیرد (فریره، ۱۹۷۰). معلم می‌تواند با آگاهی از مسائل روزمره زندگی دانش‌آموزان، آنها را با مسائل کلان‌تر اجتماعی همچون خشونت، اعتیاد، هویت، تبعیض، نابرابری، فقر، استثمار و استعمار پیوند بزند. بدین ترتیب در انتخاب و سازماندهی محتوای مطالعات اجتماعی بایستی موضوعات حساس و بروزی که در فضای عمومی جامعه جریان دارد و به عنوان مسائل اصلی جامعه قلمداد می‌شوند توجه شود. انتظار می‌رود پیامد آشنایی با این مفاهیم و موضوعات به مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در ارائه پیشنهادات خلاقانه و فعالیت عملی در جهت اصلاح و بهبود وضع موجود منجر شود.

به منظور ایجاد انگیزه برای گفتگو و درک بهتر از موضوعات و مباحث کلاسی می‌توان از فیلم‌ها، عکس‌ها و نقاشی‌ها و کلیپ‌ها و حتی از بحث‌هایی که در فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی که مرتبط با مسائل محلی و منطقه‌ای دانش‌آموزان است یا هر چیزی که به درک بیشتر دانش‌آموزان از محیط اجتماعی کمک می‌کند استفاده نمود. استفاده از این وسایل، امکانات و ظرفیت‌ها بایستی به افزایش مشارکت دانش‌آموزان در گفتگوهای انتقادی در کلاس کمک کند و موجب ارتقای مهارت و روحیه انتقادی دانش‌آموزان شود. پیامد این روحیه و آگاهی انتقادی به فعالیت عملی و افزایش مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان در جهت بهبود و اصلاح وضع نامطلوب منجر می‌شود.

روش‌های تدریس انتقادی در مطالعات اجتماعی

روش تدریس مجموعه تدابیری منظمی است که معلم برای انتقال مفاهیم جدید و هدایت فعالیت‌ها به منظور رسیدن به اهداف آموزشی با توجه به شرایط و امکانات موجود اتخاذ می‌کند (نوروزی، ۱۳۹۰). در روش تدریس، همواره این سوال مطرح می‌شود که آیا معلم در تدریس مطالب درسی بایستی فارغ از ارزش شخصی باشد و بی‌طرفی خود را در ارائه مطالب حفظ کند؟ در پاسخ به این سوال رویکرد انتقادی معتقد است که معلم بایستی بر اساس یک جهت‌گیری ارزشی و اخلاقی به طرح مساله و تدریس بپردازد (شورت، ۱۳۸۸؛ ۳۱۶). در رویکرد انتقادی معلمان، نواندیشان تحول‌ساز و نقادانی فعال‌اند که در شکل‌دهی و اجرای برنامه درسی نقشی فعال دارند (ژیرو، ۱۳۸۱). بنابراین می‌توان گفت که معلمان همچون چریک‌هایی هستند که در اجرای برنامه درسی، آن را متناسب با موقعیت و شرایطی که در آن قرار دارند دستکاری کرده و تغییر می‌دهند. هنری ژيرو معتقد است معلمان نباید به عنوان تکنسین‌های دور از مسائل روزمره واقعی در کلاس در نظر گرفته شوند. آنها می‌توانند و باید نواندیشان تحول‌ساز و نقادانی فعال باشند که در شکل‌دهی عنصر تدریس در برنامه درسی نقشی اثر بخش را ایفا کنند. در این زمینه روش تدریس پیشنهادی او گفتگوی نقادانه است (سبحانی نژاد، ۱۳۹۸؛ ۸).

روش تدریس پیشنهادی پائولو فریره در مدارس نیز گفتگوی انتقادی و گفتگوی حل مساله دو طرفه بین معلم و شاگردان است. در این روش تاکید می‌شود که دانش‌آموزان به گفت و شنود انتقادی و فکر کردن برای حل مساله و جستجوی راه‌های خلاقانه تحریک و تشویق شوند. در روش طرح مساله باید مسائلی طرح شود که با شرایط زندگی دانش‌آموزان مطابقت داشته باشد و به آنها کمک کند تا علل و تاثیرات ممکن در زندگی‌شان را کشف و درک کنند و در خلال گفت و شنود هر کس آن چیزی را می‌آموزد که به آن در دنیای پیرامونش نیاز دارد. فریره در تدریس انتقادی مفاهیم تازه‌ای را در نظام تعلیم و تربیت ابداع می‌کند؛ او به جای کلاس درس، حلقه یا محفل فرهنگی، به جای معلم، هماهنگ کنند و به جای سخنرانی، گفتگو و به جای دانش‌آموزان اعضای گروه را قرار می‌دهد. این تغییر نام‌ها موجب می‌شود تا کلاس درس به گروهی تبدیل شود که در آن اعضای گروه به کمک هماهنگ کننده از طریق بحث و گفتگو با هم به دنبال پاسخ دادن به سوالاتی باشند که برای خود یا دیگر اعضای گروه ایجاد شده است. فریره تغییر جهان را مشروط به شرکت فعال افراد در محافل فرهنگی و رشد آگاهی انتقادی آنها می‌داند و آنرا تغییری یک شبه نمی‌داند که اتفاقی و به آسانی انجام شود، بلکه همه شرکت‌کنندگان باید خواستار این تغییر بوده و برای آن تلاش کنند. هماهنگ کننده از طریق گفتگو مسائل و موضوعات اجتماعی را انتخاب می‌کند، سازماندهی فضای فیزیکی کلاس درس، قرار دادن دانش‌آموزان در حلقه یا گروه‌های کوچک، تقویت خود انگاره دانش‌آموزان به عنوان همکاران معلم، تمرین‌های واقعی گوش دادن به گروه و فعالیت‌های عملی و مشارکتی و تشویق افراد برای اعتماد به همدیگر برای تغییر موثر از وظایف یک معلم انتقادی در تدریس است (فضلعلی‌زاده، ۱۳۹۷؛ ۸۴-۸۵). روش گفتگو و پرسش و پاسخ‌های انتقادی باعث می‌شود که دانش‌آموزان از تجربیات دیگران در مورد وقایع و مسائل آگاهی یابند و مسائل خود را از چشم‌اندازها و نظرات دیگران نیز ببینند و درک کنند. بدین ترتیب می‌آموزند که نظرات مخالف را نیز بشنود و به آنها احترام بگذارند. پائولو فریره معلمان را همچون فعالان فرهنگی می‌داند و خطاب به آنها می‌نویسد که هنگام ارتباط با فراگیران باید به آنها احترام بگذاریم و از آنان بخواهیم از شرایط واقعی جهانی که در آن زندگی می‌کنند و نیز شرایطی که باعث شکل‌گیری شخصیت آنها شده است آگاه باشند (قادری، ۱۳۸۸؛ ۶۲).

بدین ترتیب در رویکرد انتقادی روش تدریس مناسب در مطالعات اجتماعی از نوع روش‌های تدریس فعال خواهد بود. تدریس فعال روشی است که دانش‌آموز به طور فعال در فرایند یادگیری درگیر بوده و عمل یادگیری در تحت کنترل

خود دانش‌آموز باشد. در این شیوه تدریس، هر دانش‌آموزی می‌تواند بر اساس تجارب و اطلاعات خود در یادگیری نقش مهمی داشته باشد و استقلال یادگیرندگان مهمترین عنصر در یادگیری می‌باشد. نقش معلم در این شیوه تدریس فقط تسهیل‌کننده در یادگیری خواهد بود، بنابراین وظیفه معلمان در این شیوه تدریس مواجهه ساختن دانش‌آموزان با مسائل و مشکلات زندگی واقعی همچون فقر، آلودگی هوا، استبداد و استعمار، خشکسالی، آسیب‌ها و ناپه‌نجاری‌های اجتماعی، مسائل خانوادگی و ... است. وظیفه معلمان پرورش توانایی حل مساله و مشکلات و گفتگوی انتقادی درباره این مسائل است. در چنین روشی معلمان باید با به کارگیری مشارکت دانش‌آموزان و درگیر کردن آنها در مسائل و موضوعات مختلف روحیه برخورد با مشکلات و نحوه حل آنها را در آنان پرورش دهد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). معلم همچنین باید بتواند محیط کلاس را به محیط گفتگو محور و قابل اعتماد تبدیل کند که افراد آزادانه نظرات خود را درباره موضوعات بیان کنند و نوعی از دیالوگ و گفت و گوی جمعی در میان همه دانش‌آموزان درباره مسائل شکل بگیرد. معلمان دانش‌آموزان را دعوت می‌کنند تا اندیشه و راه حل تولید کنند، در مورد موضوعات درسی بحث و گفتگو کنند و منابعی را در محیط خارج از مدرسه بیابند تا به عنوان بخشی از فرایند یادگیری مورد استفاده قرار گیرد. به طور مثال برای جمع آوری اسناد، انجام دادن مصاحبه‌ها و مشاهدات وارد اجتماع شوند و مواجهه‌ای مستقیم با واقعیات و مسائل اجتماعی داشته باشند.

معلمان می‌توانند در کلاس‌های درس‌شان از تجربیاتی همچون تبعیضات قومی و جنسیتی فقر و نابرابری‌های اجتماعی و دیگر دغدغه‌هایی با دانش‌آموزان سخن بگویند که در زمره مسائل تاریخی و کلان‌تر اجتماعی است که بر زندگی آنها اثر می‌گذارد. معلمان همچنین نسبت به پیوند دادن تجربیات دانش‌آموزان با تدریس خویش و متصل ساختن آنها در جای مناسب به برنامه درسی مسئولند. آنها مسئولند که به دانش‌آموزان نشان دهند که آنها تنها و بدون باور نیستند و به شاگردان این اطمینان را بدهد که نباید برای بیان دغدغه‌های‌شان احساس نگرانی کنند. تلاش معلمان بایستی از طریق گفتگو و توضیح مستقیم نوعی آگاهی در دانش‌آموزان برای تغییر برانگیزاند (بلوتین، ۱۳۹۳؛ ۲۴۲). معلم از طریق گفت و گو آن دانشی را که در ابتدا از دانش‌آموزان دریافت کرده است نه به عنوان یک سخنرانی، بلکه به عنوان یک مساله برای خود آنها بازنمایی می‌کند. این کاوش‌ها، دیدگاه‌ها و پاسخ‌های مقدماتی را فراهم می‌آورند که خود منشأ برانگیخته شدن سوال‌های بیشتر خودآگاهی و رویکردی است که به شکل فزاینده نسبت به این سوال‌ها آگاهانه‌تر و پخته‌تر می‌اندیشد بنابراین محتوا از نو ساخته می‌شود (بلوتین، ۱۳۹۳؛ ۲۴۳). ژيرو به این دلیل گفتگوی انتقادی را مورد توجه قرار می‌دهد که وسیله‌ای برای تقویت و گسترش تعامل‌های اجتماعی بوده و فرصتی برای مناظره به وجود می‌آورد که طی آن فرآیند یادگیری و حتی تولید دانش ممکن می‌گردد (سبحانی‌نژاد، ۱۳۹۸؛ ۸). به نظر فریره جریان تدریس فرایندی سیاسی است و برای اجتناب از اینکه این فرآیند وابسته به قدرت نباشد باید به فرآیندی دموکراتیک روی آورد در جریان تدریس معلمان تنها منبع انتقال اطلاعات نیستند و فراگیران از این حق برخوردارند که اطلاعات معلم را به چالش بکشند و یا برخلاف معلمان خود بیان‌دیشند. تنها در وضعیت‌های گفت و گو است که تدریس و یادگیری تبدیل به آگاهی و بازاندیشی می‌شود در فرآیند دیالکتیک، تنها فراگیران به آگاهی‌های جدید نمی‌رسند، بلکه معلمان نیز به مفاهیم و اندیشه‌های نوین درباره محتوای درسی دست می‌یابند (قادری، ۱۳۸۸؛ ۷۶).

در نهایت تدریس مطالعات اجتماعی بایستی بتواند دانش‌ها، گرایش‌ها، مهارت‌ها و عادت‌هایی را در دانش‌آموزان فراهم کند که واقعیت‌های اجتماعی را به گونه‌ای درک کنند و آنها را قادر سازد که اعمال‌شان را در جهت ساختن جامعه‌ای دموکراتیک و انسانی و عادلانه‌تر رهنمون سازد. نتیجه تربیت اجتماعی ساختن شهروندان فعالی است که بتوانند بر سرنوشت سیاسی اجتماعی خود تاثیرگذار باشند و در جهت جامعه عادلانه و انسانی قدم بردارند.

ارزشیابی انتقادی در مطالعات اجتماعی

ارزشیابی وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه درسی در رسیدن به هدف‌های آموزشی است (نوروزی، ۱۳۹۰). همانطور که گفته شد هدف اصلی آموزش انتقادی تربیت دانش‌آموزانی منتقد، فعال و آگاه که تمایل به مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی برای حل مسائل و مشکلات اجتماعی دارند. بنابراین تعیین محتوا و انتخاب روش تدریس و نحوه ارزیابی بر این اساس صورت می‌پذیرد. در رویکرد انتقادی، ارزشیابی دانش‌آموزان بر اساس مهارت انتقادگری و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیتهای جمعی است. در رویکرد انتقادی ارزیابی با در نظر گرفتن منافع دانش‌آموزان انجام می‌شود. این ارزیابی به این منظور صورت می‌گیرد که به دانش‌آموزان کمک شود تا جهانی از وضعیت‌های ممکن را برای آینده خویش بکشایند و نیز به آنها ابزاری برای کمک به تفکر انتقادی و قدرت تامل ارائه شود، ارزشیابی به خلاقیت پاداش می‌دهد و تنوع را تشویق می‌کند (بلوتین، ۱۳۹۳). بنابراین ارزشیابی دانش‌آموزان در کل فرآیند آموزشی صورت می‌پذیرد. مشارکت دانش‌آموزان در بحث‌های گروهی، تشخیص مساله و بیان آنها، ارائه پیشنهادات خلاقانه و متنوع به منظور اصلاح و بهبود شرایط، توجه به نقدها و پذیرش انتقادات، اصلاح و بازبینی نظرات، می‌تواند شاخص‌هایی برای ارزشیابی دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی باشد. بایستی اشاره داشت که رویکرد انتقادی به آموزش تنها به گفتگوی انتقادی در کلاس محدود نمی‌شود بلکه حاصل این گفتگوها و بحث‌های انتقادی درباره موضوعات و مسائل اجتماعی مستلزم عمل و مداخله فعالانه در وضعیت نامطلوب انگاشته شده است. شرکت در فعالیت‌های جمعی و مداخله مستقیم در بهبود وضعیت موجود به فهم دانش‌آموز از مساله و چشم‌اندازهایی است که از وضعیت مطلوب متصور است. این آگاهی ذهنی و اراده به تغییر حاصل گفتگوی انتقادی و تعاملاتی است که دانش‌آموز در کلاس درس کسب می‌کند. طرح مسائلی چون حقوق شهروندی، آلودگی محیط زیست، آسیب‌های اجتماعی، روابط خانوادگی، مشکلات اقتصادی، تنوعات قومی، هویت ملی و ... بایستی اراده به تغییر و اصلاح و مداخله مستقیم در واقعیت‌های اجتماعی را در دانش‌آموزان شکل دهد. مهارت‌های عملی نظیر گزارش یک مساله، پر کردن یک شکایت‌نامه، شرکت در اعتراضات و امضای طورمارها و مشارکت در کمپین‌های اعتراضی در فضای مجازی یا تلاش برای به دست آوردن بودجه یا پرداختن به مساله‌ای مثل شرایط ناامن کسب و کار و بیکاری و تورم، نمونه‌هایی از عمل در جهت بهبود و تغییر شرایط محسوب می‌شود. ارزیابی این موارد می‌تواند معیارهای ارزشیابی دانش‌آموزان را مشخص نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

یک جامعه پویا و زنده بدون تربیت نسل‌های آگاه، تعامل‌گرا، منتقد و مشارکت‌جو ممکن نخواهد شد. تداوم جامعه نیازمند نیروهایی است که در جهت اصلاح و بهبود شرایط قدم بر می‌دارند. یک جامعه ساکن و مطیع به سوی مرگ و زوال در حرکت است. تربیت محافظه‌کارانه که وظیفه تعلیم و تربیت را انتقال فرهنگ و تداوم نظم اجتماعی می‌داند، از سوی نظریه‌پردازان انتقادی مورد نقد قرار گرفته است. رویکرد انتقادی بر تغییر و اصلاح وضع موجود تأکید دارد و هدف نظام تعلیم و تربیت را آموزش انتقادی دانش‌آموزان و تربیت نیروهایی برای تغییر و اصلاح می‌داند. هدف برنامه‌های درسی بایستی آموزش سواد و مهارت انتقادی در دانش‌آموزان باشد و این هدف از طریق انتخاب و سازماندهی محتوا انتقادی، تدریس انتقادی و ارزشیابی انتقادی برنامه‌های درسی در مدارس ممکن می‌گردد.

برنامه درسی مطالعات اجتماعی یکی از دروسی است که می‌تواند مهارت انتقادی را به دانش‌آموزان آموزش دهد. در این درس با انتخاب و سازماندهی مطالب و موضوعاتی که با زندگی روزمره دانش‌آموزان ارتباط دارد و پیوند این مسائل روزمره به موضوعات کلان اجتماعی همچون آسیب‌های اجتماعی، روابط بین‌الملل، تنوعات قومی و هویتی، روابط

خانوادگی، مسائل زیست محیطی و بلایای طبیعی و مشکلات و مسائل محلی... می‌توان بینش و جهت‌گیری انتقادی را در دانش‌آموزان نسبت به این موضوعات و مسائل شکل داد. گفتگوی انتقادی و پرسش و پاسخ‌های انتقادی می‌تواند به عنوان یک روش تدریس فعال برای ایجاد روحیه و مهارت انتقادی در دانش‌آموزان موثر باشد. معلم به عنوان هماهنگ کننده و تسهیل‌گر می‌تواند کلاس درس را به میدانی برای طرح مسائل اجتماعی و گفتگوی انتقادی درباره این مسائل تبدیل سازد. همه دانش‌آموزان بر اساس آگاهی و تجربیات روزمره خود می‌توانند در این گفتگوها شرکت کنند و به عرضه نظرات خود بپردازند. ارائه راه‌حل‌های بدیع و خلاق برای رفع مسائل می‌تواند توسط معلم تحریک و از سوی دانش‌آموزان دیگر تشویق شود. این گفتگوهای انتقادی منجر به تقویت مهارت انتقادی در دانش‌آموزان می‌شود. آنها می‌توانند یک مساله اجتماعی را از دیدگاه‌های گوناگون مورد نقد و ارزیابی قرار دهند. در این گفتگوهای انتقادی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که مبتنی بر شواهد سخن بگویند و استدلال کنند، خوب گوش بدهند و منطقی تحلیل کنند. پیامد این نحوه تدریس منجر به تربیت دانش‌آموزانی فعال، مشارکت‌جو، منتقد و آگاه و خلاق خواهد شد. این شیوه آموزش به آنها می‌آموزد که در فرایندهای اجتماعی که با سرنوشت آنان مرتبط است حضوری فعالانه داشته باشند و در جهت بهبود و اصلاح وضعیتی که در آن قرار دارند به سهم خود احساس مسئولیت و مشارکت داشته باشند. تربیت انتقادی این جمله مشهور را به ما یادآوری می‌کند که "تا به امروز تعلیم و تربیت به دنبال تداوم وضع موجود بود و از این پس باید به دنبال تغییر وضع موجود باشد."

منابع

- ۱- اپل، مایکل دبلیو (۱۳۹۴). *آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟* ترجمه نازنین میرزا بیگی، تهران: آگاه.
- ۲- ایلچ، ایوان (۱۳۸۹). *مدرسه‌زدایی از جامعه*. ترجمه داور شیخاوندی، تهران: انتشارات گیسو.
- ۳- بلوتین، ژوزف پاملا (۱۳۹۳). *فرهنگ‌های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی و دیگران، تهران: سمت.
- ۴- داوری، حسین؛ ایرانمهر، ابوطالب (۱۳۹۸). *آموزش انتقادی در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی: مطالعه تطبیقی کتاب‌های پیشین و نونگاشت زبان انگلیسی در ایران*. مجله فصلنامه ایرانی آموزش و پرورش تطبیقی، دوره ۲، شماره ۳ صفحه ۳۲۴-۳۴۵.
- ۵- شورت، ادموند. سی (۱۳۸۸). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: سمت.
- ۶- شعبانی حسن؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). *آموزش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه آموزش مساله‌محور*. مجله مدرسه علوم انسانی، شماره ۱۴ صفحه ۱۱۵-۱۲۶.
- ۷- میلر، جی پی (۱۳۸۶). *نظریه‌های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.
- ۸- سبحانی‌نژاد، مهدی (۱۳۹۸). *دلالت‌های برنامه درسی چند فرهنگی میشل فوکو و هنری ژیرو و اصلاح و بازطراحی برنامه درسی دوره ابتدایی*. به همراه حسن نجفی، نجمه احمدآبادی‌آرانی و علی عبدالله یار، مجله پژوهش برنامه‌ریزی درسی، سال شانزدهم، دوره دوم، شماره ۳۳ بهار ۱۳۹۸ ص ۱-۱۹.
- ۹- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۵). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات به نشر.
- ۱۰- فضلعلی‌زاده، رضا؛ باقرزاده‌خداشهری، فروغ (۱۳۹۷). *بررسی و مقایسه عناصر برنامه درسی و مولفه‌های یاددهی و یادگیری از دیدگاه پائولو فریره و هنری ژیرو*. مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دوره ۱۵ شماره ۱، پیاپی ۲۷ بهار و تابستان ۱۳۹۷ ص ۷۹-۹۴.
- ۱۱- قادری، مصطفی (۱۳۸۸). *نظریه انتقادی تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- ۱۲- فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸). *اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی*. تهران: انتشارات ایران زمین.

- فلاحیان، ناهید (۱۳۹۱). *روش آموزش مطالعات اجتماعی*. به همراه محمد باقر آرام، مریم نادری، آمنه احمدی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

- کریمیان، حسین (۱۳۹۵). *مهارت‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی*. به همراه فائزه ناطقی و محمد سیفی. مجله نشریه اسلام و پژوهش‌های تربیتی، سال هشتم شماره ۱ صفحه ۶۷-۸۵.

- مهرمحمدی، محمود؛ خوی‌نژاد، غلامرضا (۱۳۹۱). *ایدئولوژی‌های برنامه درسی*. تهران: سمت.

-ژیرو، هنری (۱۳۸۱). *به سوی تعلیم و تربیتی پست مدرن (انتقادی)*. ترجمه مرتضی جیریایی. از کتاب از مدرنیسم تا پست مدرنیسم گردآورنده لارنس کهون، ویراستار عبدالکریم رشیدیان، تهران، نشر نی.

-نوروزی، داریوش (۱۳۹۰). *مبانی طراحی آموزشی*. تهران: انتشارات سمت.

- Freire, p. (۱۹۷۰). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

- Bowles, s. & H. Gintis (۱۹۷۶). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge and Kegan Paul.