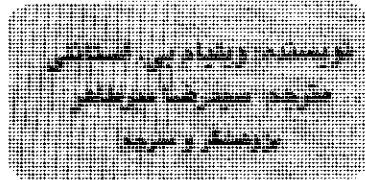


# برنامه درسی و نظم اجتماعی



مدارس چه نقشی را باید در نظم اجتماعی ایفا کنند؟ این پرسش مباحث آموزشی ما را از هنگام تولد کشورمان (آمریکا) دچار معضل ساخته است. مدارس، اغلب برای کمک به حفظ جامعه‌ای که در آن به خدمت مشغولند، مورد استفاده قرار گرفته‌اند. از این لحاظ، به مدارس به عنوان نهادی که کاملاً مناسب ایجاد پشتیبانی عمومی از فرهنگ و ساختارهای اجتماعی ما هستند، نگرسته می‌شود. وظیفه مدارس انتقال فرهنگ غالب و کمک به حفظ ثبات اجتماعی و روابط قدرت موجود است.

در مقابل، از مدارس نیز خواسته می‌شود که تغییر و دگرگونی اجتماعی را ترویج کنند. «ترویج حقوق مدنی» و «عدم تفکیک نژادی»، نمونه‌های اخیر استفاده از مدارس به منظور تحقیق تغییرات اجتماعی عمده محسوب می‌شوند. اگرچه مدارس در هر دو مورد در ارتباط با تغییر اجتماعی مورد استفاده قرار گرفته‌اند، لیکن «اعتلای ثبات اجتماعی» همواره نقش اصلی «آموزش مدرسه‌ای»<sup>۱</sup> بوده است. در بحث جاری پیرامون آموزش مدرسه‌ای، بار دیگر شاهد شنیدن درخواست‌هایی از مدارس برای بازگشت به وظیفه اولیه‌شان، یعنی انتقال فرهنگ، تأکید بر ارزش‌های اساسی و دانستنی‌های اساسی موردنیاز تمام شهروندان هستیم. در سال ۱۹۳۲، جورج اس. کانتس<sup>۲</sup> طی سخنرانی در نشست

می‌کرد که گروه‌های قدرتمندی که بر مجموع منابع ملی [آمریکا] سیطره دارند، به اراده خود این گونه کنترل را واگذار نمی‌کنند. تئودور براملد<sup>۳</sup>، یکی دیگر از هواداران جوان‌تر و افراطی‌تر «بازسازی گرای اجتماعی» نیز خواهان پشتیبانی از ابزارهای خشونت‌آمیز، در صورت لزوم، برای تحقق تغییرات اجتماعی لازم بود. براملد، برخلاف کانتس شدیداً تحت تأثیر اندیشه مارکسیستی قرار داشت و برای مدت کوتاهی، نیاز احتمالی به دیکتاتوری پرولتاریا به عنوان مرحله‌ای ضروری برای انتقال به نظم اجتماعی بسیار دموکراتیک‌تر را پذیرفت.

هم کانتس و هم براملد دیدگاه‌های خود را تا حد زیادی تعدیل کردند و پس از زمانی کوتاه، به مردود شمردن خشونت (و در مورد براملد، «دیکتاتوری پرولتاریا») به عنوان اقدامی معقول از نظر سیاسی پرداختند. در واقع، کانتس احساسات شدید ضدکمونیستی ایجاد کرد و به هدایت مبارزه برای بیرون راندن کمونیست‌ها از مناصب رهبری در فدراسیون معلمان آمریکا در نیویورک یاری رساند. براملد نیز، با گذشت زمان، مبدل به منتقد اندیشه مارکسیسم ارتدوکس شد، لیکن عناصری از آنچه را که اکنون تحت عنوان نشومارکسیسم می‌شناسیم، در آثار خود حفظ کرد. آنچه را که این دو اندیشمند تغییری در آن صورت ندادند، احساسات قوی آن‌ها راجع به درستی

سالانه «انجمن آموزش پیشرفته» این سؤال را مطرح ساخت: «آیا مدارس جسارت آن را دارند که نظم اجتماعی نوینی برپا سازند؟». طی دو دهه اخیر، هزارچندی درخواست‌هایی برای احیای «رویکرد بازسازی گرای اجتماعی»<sup>۴</sup> در برنامه آموزشی و اصلاح آموزش مطرح شده است.<sup>۵</sup> هنگامی که ارتباط بازسازی گرای اجتماعی را با مباحث اخیر آموزشی مورد بررسی قرار دهیم، یادآوری چارچوبی که براساس آن جورج کانتس برای نخستین بار میان را به منظور ایجاد نظم اجتماعی نوینی در سال ۱۹۳۲ به چالش طلبید، ارزشمند به نظر می‌رسد.

نخست، این مطلب را باید به خاطر داشت که پرسش کانتس هنگام شدیدترین رکودی که ملت [آمریکا] تا آن هنگام تجربه کرده بود، مطرح شد. در آن زمان، اعتماد عمومی به نهاد‌های اصلی [آمریکا] کاهش یافته بود، و احساس یأس و سرخوردگی فزاینده‌ای بین بخش‌های بزرگی از جمعیت آمریکا وجود داشت. کانتس بر مبنای این استدلال که در هنگامه‌ای وخیم و بحرانی، نیازمند اقدامات خشن و حاد هستیم، نیاز احتمالی به خشونت به منظور ایجاد تغییر اجتماعی را قابل قبول دانست. وی استدلال



دانش را می‌توان از روش‌های علمی خاص به دست آورد. رویکرد پوزیتیویستی به تأثیر دانش در زمینه جداسازی ادعاهای مربوط به «واقعیت» و «ارزش» تأکید می‌ورزد. علم با قضاوت‌های ارزشی مرتبط نیست و نباید باشد. دانشمندان با پرسش‌های تجربی که می‌توان آن‌ها را از طریق روش‌های علمی مشاهده، استقراء و تجربه، کشف و احتمالاً تبیین کرد، سروکار دارند.

در نگاه نخست به نظر می‌رسد که نظریهٔ مصلحت‌گرایی به نحو عمیقی ریشه در سنت علمی مدرن داشته باشد و [درواقع] در موارد بسیاری این گونه است. لیکن مصلحت‌گرایان «علم» را به نحوی متفاوت نسبت به اسلاف پوزیتیویست خود تعریف می‌کنند. بویژه، آن‌ها بر این اعتقادند که تمایل به جداسازی پرسش‌های مربوط به «واقعیت» و «ارزش» مبتنی بر یک تقسیم‌بندی غلط است. در نگرش پوزیتیویستی، هر دو نوع پرسش‌های مزبور نیازمند گونهٔ مشابهی از تجزیه و تحلیل و استدلال هستند و هرگز حذف تفکر تفسیری و دارای بار ارزشی از علم امکانپذیر نیست.

ساده و منسجم از مصلحت‌گرایی کاری دشوار است. آنچه که به وخامت بیش‌تر امر منجر می‌شود، این است که بویژه پیروان دیویی افکار و آرای وی را تحریف کرده‌اند. با توجه به این گونه مشکلات، من حداقل دو دلیل اصلی و مرتبط با هم برای واکنش در قبال مصلحت‌گرایی ارائه خواهم داد؛ دلایلی که همچنان به عنوان بخشی از مباحثات آموزشی جاری مطرح هستند.

یکی از این دلایل که توسط منتقدان، اعم از چپ و راست سیاسی مطرح شده، «نسبی‌گرایی»<sup>۱۱</sup> است که گفته می‌شود، ذاتاً در بطن نظریهٔ مصلحت‌گرایی وجود دارد. مصلحت‌گرایی فلسفه‌ای ضد «بنیادگرایی» است که «عینی‌گرایی»<sup>۱۲</sup> و استدلال‌های مطرحه دربارهٔ وجود حقایق مطلق را قبول ندارد. از نظر یک «مصلحت‌گرا»<sup>۱۳</sup>، حقیقت به عنوان امری موقتی و مرتبط با آنچه که به عنوان دانش معتبر در یک چارچوب خاص شناخته می‌شود (مانند روش‌ها و مفروضات)، مورد درک قرار می‌گیرد. اما از نظر منتقدان چپ و راست، این گونه جهت‌گیری ابزارگرایانه و نسبی‌گرایانه، به واسطه ناتوانی در ارائه رهنمودهایی برای عمل اجتماعی، پیشرفت اجتماعی را متوقف می‌سازد.

دومین استدلال مرتبط که بر منتقدان مصلحت‌گرا تأثیر و نفوذ فزاینده‌ای داشت، علم جدید است که با نگرش «اثبات‌گرایانه» نسبت به دانش جهت یافته است. این نحوه نگرش به علم برآن است که اشکال عینی

آرمانشان و اهمیت تحمیل دیدگاه‌های «بازسازی‌گرا» از طریق آموزش مدرسه‌ای بود. ما نیازمند تفکر بیش‌تر برای رسیدن به قطعیتی هستیم که ما را به سوی موضع بازسازی‌گرایانه سوق دهد.

دومین وجه بااهمیت چارچوبی که در آن، «کانتس» چالش بازسازی‌گرایانه خود را مطرح ساخت، واکنش فکری شدید و فزاینده‌ای علیه «نظریهٔ مصلحت‌گرایانه»<sup>۱۴</sup> جان دیویی<sup>۱۵</sup>، ویلیام جیمز<sup>۱۶</sup> و سی. اس. پیرس<sup>۱۷</sup> بود. این واکنش شدید در دههٔ ۱۹۲۰ شکل گرفت، اما نه دارای وحدت و نه کاملاً موفقیت‌آمیز بود. دیویی همچنان، هم به عنوان چهرهٔ پیشرو فکری در ایالات متحده و هم منتقد تفکر بازسازی‌گرا محسوب می‌شد. علاوه بر آن، آثار یک اندیشمند مصلحت‌گرا، یعنی جورج هربرت مید<sup>۱۸</sup> تا هنگام مرگ ناگهانی‌اش در سال ۱۹۳۱، طی همین دوره منتشر شد. با این حال، انتقاد مستمر از مصلحت‌گرایی، نهایتاً به افول و تحت‌الشعاع قرار گرفتن موقتی این جنبش فلسفی در سه دههٔ نخست پس از سال ۱۹۴۵ منجر شد.<sup>۱۹</sup>

دلایل پیچیدهٔ احتمالی فراوانی برای مقاومت در قبال نظریهٔ مصلحت‌گرایی وجود دارد. دیویی و پیرس نویسندگانی نیستند که همواره آثارشان از لحاظ خواندن یا فهم، آثاری آسان باشند. در برخی موارد، جیمز، دیویی و پیرس هریک رویکردهای کاملاً متفاوتی را در آثار خود مطرح ساخته‌اند. در نتیجه، در بهترین حالت، ارائه خلاصه‌ای

استدلال‌های مصلحت‌گرایانه، طی دهه ۱۹۲۰ میلادی بتدریج با ظهور جنبش‌های برنامه آموزشی علمی تحت تأثیر ثورن دایک<sup>۱۵</sup>، باییت<sup>۱۶</sup>، چارترز<sup>۱۷</sup>، سندن<sup>۱۸</sup> و دیگران، پشتیبانی خود را از دست دادند. به نظر می‌آمد که این جنبش آموزشی قادر است، برای مشکلاتی که مدارس با آن‌ها مواجه بودند، راه‌حل‌های علمی ارائه دهد. شاید مطلب مهم‌تر، واکنش منفی نسبت به امتناع مصلحت‌گرایان از صحه نهادن بر این نگرش بود که ارزش‌ها، به عنوان حقایق عینی



قبل و جدای از بیان و کاربرد زبانی آن‌ها، وجود دارند. ظاهراً مصلحت‌گرایان به ارزش‌های اساسی که از نظر بسیاری هسته فرهنگ دموکراتیک آمریکا را تشکیل می‌دهد، اعتقادی ندارند. «نسبی‌گرایی تصویری» مصلحت‌گرایان به واسطه تمایل بسیاری از مریبان پیشروی آنان که ادعا می‌کردند پیرو

«دیویی» هستند، و در پی ترویج یک برنامه درسی بر مبنای «علائق کودکان» بودند، تشدید شد. شاید بهترین نمونه این تأثیرگذاری تمرکز «کودک‌محور» در جنبش آموزشی پیشرو بود که توسط شاگردان دیویی، مانند ویلیام اچ<sup>۱۹</sup>. کیل پاتریک<sup>۲۰</sup> تشویق می‌گردید. دیویی عمر خود را صرف تلاش برای فاصله گرفتن از این گونه توصیف‌های تعریف شده از ایده‌هایش کرد. مریان پیشرو «کودک‌محور»، با تعریف اندیشه‌های دیویی و نظریه مصلحت‌گرایی به طور کلی، این بدگمانی را دامن زدند که مصلحت‌گرایی فاقد تعهد نظری لازم برای هدایت خط‌مشی و تغییر اجتماعی است. بدیهی است که این گونه نسبی‌گرایی تهدیدی است برای هر مربی، اعم از تندرو، لیبرال و یا محافظه‌کار که اعتقاد داشته باشد، ارزش‌های اساسی بایستی برای حفظ و یا دگرگونی نظم اجتماعی در ذهن دانش‌آموزان پروارنده شوند.

بدین ترتیب می‌توانیم مشاهده کنیم که چالش بازسازی گرایانه که توسط کانتس و دیگران مطرح شد، بخشی از واکنش کلی‌تری بود که تعهد به ارزش‌های اساسی را با رویکرد دقیق و «علمی» نسبت به تجزیه و تحلیل نقش تعلیم و تربیت در جامعه ترکیب می‌کرد. آنچه که بازسازی‌گرایان را از منتقدان محافظه‌کارتر مصلحت‌گرایی متمایز می‌ساخت، انتقاد اساسی آن‌ها از سیستم اجتماعی، اقتصادی جامعه آمریکا و تعهدشان نسبت به شکل افراطی دموکراسی بود.

عنصر «علمی» در نظریه بازسازی‌گرایی را در تسکین آن بر استفاده از دانش جامعه‌شناسی و «زبدگان» این علم به منظور دست یافتن به ساخت یک نظم اجتماعی

جدید می‌توان یافت. اساساً، آنچه که بازسازی‌گرایان پیشنهاد می‌کردند، یک برنامه آموزشی به منزله شکلی از «جامعه‌پذیری متقابل»<sup>۲۱</sup> بود. به عبارت دیگر، ارزش‌های برتر دموکراتیک بازسازی‌گرایان (ما) برای جهت‌دهی به برنامه درسی، در مغایرت با ارزش‌های پست یا شیطانی گروه‌های محافظه‌کار حاکم (آن‌ها) مورد استفاده قرار می‌گرفت. «تحمیل» یا «تلقین» نیز به عنوان جزء ضروری و در واقع اجتناب‌ناپذیر آموزش تلقی می‌شد.

بازسازی‌گرایان استدلال می‌کردند، به دلیل این که آموزش هرگز نمی‌تواند خشنی و بی‌طرف باشد، یعنی همواره به سود برخی گروه‌ها و بر علیه دیگر گروه‌ها انجام می‌شود، و نیز، به دلیل این که معمولاً یک اقلیت قدرتمند بر برنامه آموزشی مسلط هستند، لذا «تلقین» امری ضروری برای جامعه‌پذیری متقابل دانش‌آموزان و قبول برنامه فرهنگی دموکراتیک‌تر بازسازی‌گرایان از سوی آن‌هاست.<sup>۲۲</sup>

اکنون به سؤال مطرح شده در آغاز این بحث بازمی‌گردیم: «آیا رویکرد بازسازی‌گرایانه هنوز در وضعیت فعلی ایالات متحده مطرح است؟» اگرچه اقتصاد ایالات متحده در حال حاضر بسیار قدرتمندتر از سال ۱۹۳۲ است، لیکن وجود مشکلات عظیم اجتماعی و اقتصادی هنوز از مشخصه‌های جامعه آمریکا است. در حالی که پدیده فقر بر درصد کم‌تری از جمعیت ایالات متحده نسبت به دوره رکود بزرگ تأثیر می‌نهد، اما هنوز میلیون‌ها آمریکایی بدان دچارند. از سوی دیگر، میزان فقر برای آمریکایی‌های آفریقایی‌تبار، لاتین‌ها و آمریکاییان بومی هنوز در سطح دوره رکود

## ♦ وظیفه مدارس انتقال فرهنگ غالب و کمک به حفظ ثبات اجتماعی و روابط قدرت موجود است

♦ بازسازی گرایان استدلال می‌کردند، آموزش هرگز نمیتواند بی طرف باشد، یعنی همواره به سود برخی گروه‌ها و بر علیه گروه دیگر است

بزرگ باقی مانده است. علاوه بر این، شکاف بین ائتلاف مرفه و فقیر بتدریج طی دو دهه گذشته رو به فزونی نهاده است. نژادپرستی، تبعیض جنسی، پیش‌داوری‌های نژادی و نفرت از همجنس‌گرایان، هنوز بر بخش‌های بزرگی از جامعه ما حکمفرماست. (اگرچه باید این نکته را نیز تذکر دهیم که این نوع معضلات اجتماعی در دهه ۱۹۳۰ میلادی مورد توجه بازسازی‌گرایان قرار نگرفت و یا توجه کمی بدان‌ها معطوف داشتند).

همچنین، جنگ، جرایم، آلودگی محیط‌زیست، ازدیاد جمعیت و امراض، به منزله معضلات اجتماعی، در سطح ملی و جهانی باقی مانده‌اند. در نهایت روشن است که فرهنگ دموکراتیک آمریکا شکننده و بی‌ثبات باقی مانده است. تأثیر شکل‌های جدید رسانه‌ای، فناوری رایانه‌ای، توزیع نامساوی درآمد، تکنیک‌های تأمین مالی مبارزات انتخاباتی، و دیگر مشکلات سیاسی و ساختاری، بقای نهادهای دموکراتیک ایالات متحده را تهدید می‌کنند. در مواجهه با چنین مشکلات و تهدیدات گسترده‌ای نسبت به فرهنگ دموکراتیک ایالات متحده، تأکید بازسازی‌گرایان بر مشارکت انتقاد اجتماعی در برنامه درسی مدارس بیش از هر زمان دیگر مطرح و مناسب به نظر می‌رسد. دانش‌آموزانی که فاقد تبحر برای تجزیه و تحلیل انتقادی جامعه ما (آمریکا) باشند، قادر به ایفای وظیفه به‌عنوان شهروندان کاملاً مشارکت‌کننده نخواهند بود. اما این گونه تأکید بر انتقاد اجتماعی ویژگی اصلی نظریه

مصلحت‌گرایی «دیویی» بدان گونه که در زمینه آموزش و دموکراسی اعمال می‌شود نیز محسوب می‌شود و بدین جهت، بازسازی‌گرایان هیچ موضوع قابل توجه جدیدی در این مورد عرضه نداشته‌اند. آنچه بازسازی‌گرایی عرضه داشت، ارائه تجزیه و تحلیل جامع‌تری از نقشی که ایدئولوژی و تلقین در آموزش ایفا می‌کنند و نحوه استفاده از آموزش توسط نیروهای قدرتمند برای حفظ کنترل خود بر نهادهای اصلی ایالات متحده بود.

از میان نظریه پردازان عمده مصلحت‌گرایی، فقط دیویی به نحو قابل توجهی بدین موضوعات پرداخت. لیکن می‌توان استدلال کرد که بازسازی‌گرایان تحلیل عمیق و جدیدی پیرامون «تلقین» ارائه کردند؛ گرچه دشواری اساسی در نحوه تصمیم‌گیری بازسازی‌گرایان در پاسخ به همین معضل نهفته است. بدین لحاظ دیویی با اشاره به موضع بازسازی‌گرایان این گونه توضیح می‌دهد: «حامیان تلقین، هواداری خود از این نظریه را تا حدی بر مبنای این واقعیت مبتنی ساخته‌اند که در حال حاضر، این پدیده در مدارس، بویژه در زمینه نظام اقتصادی حاکم، رواج زیادی دارد. متأسفانه این واقعیت‌ها واقعیت دارند، اما وجود آن‌ها اثبات‌کننده این امر نیست که به روش تلقین متمسک شویم و هدف آن را وارونه سازیم.»<sup>۲۳</sup>

از نظر دیویی، مدارس نیازمند آن هستند تا آنچه را که وی بدان تحت عنوان «روش عقلی» و یا «شکلی از احتجاج عملی» اشاره

می‌کرد، پرورش دهند. ما نیازمند آن هستیم که از آنچه دیویی «جست‌وجو برای قطعیت» و فوکو<sup>۲۴</sup> «میل به دانایی» می‌نامد، دست بکشیم. خورد در جهانی بدون قطعیت همراه با «سنجش» بود؛ یعنی با انتخاب و تنظیم وسایلی برای تأثیرگذاری و نیز با انتخاب آنچه به عنوان اهداف خود تلقی می‌کنیم، همراه بود. افراد، به لحاظ داشتن خردی که به حقایق دست اول و قابل ارائه درباره اصول ثابت، جنگ می‌زند تا براساس استدلال استنتاجی از آن‌ها به قضایای خاصی که بر آن‌ها حکمروایی دارد، دست یابد، متعقل محسوب نمی‌شوند، بلکه به خاطر توانمندی‌شان برای برآورد احتمالات، یک وضعیت و اقدام بر مبنای همین برآورد، دارای قدرت تعقل می‌شوند.<sup>۲۵</sup>

این نوع تعقل، همانی بود که در مصلحت‌گرایی بسط داده شد و نوعی «سنجش عملی»<sup>۲۶</sup> است که از شهروندان یک جامعه دموکراتیک خواسته می‌شود. چنانچه از جست‌وجو برای بنیان‌های قطعی دانش دست بکشیم، می‌توانیم توجه خود را به سوی شرایط و اقدامات اجتماعی و اشتراکی لازم برای کسب دانشی معطوف کنیم که در جهت هدایت اقدامات اجتماعی‌مان ضروری است. در این چارچوب، دموکراسی نه به‌عنوان یک ارزش اساسی، بلکه به‌منزله ایده‌آلی نظام‌بخش و یا یک شیوه زندگی که بر مبنای آن انسان‌ها به تعامل می‌پردازند، تلقی می‌شود. این تعامل به منظور تعیین اهداف و بهترین راه وصول بدان‌ها صورت می‌پذیرد. لذا از نظر یک مصلحت‌گرا، دموکراسی چیزی است که آموزش می‌تواند (و می‌باید) درخور آن باشد. برعکس، بازسازی‌گرایان و بسیاری از

هواداران فعلی آموزش و پرورش انتقادی طرفدار برنامه آموزشی مبتنی بر «جامعه پذیری متقابل» هستند. لیکن می‌توانیم مشاهده کنیم که رویکرد مذکور حداقل با سه معضل بنیادین مواجه است:

نخست؛ ما هیچ‌گونه دسترسی به آن‌گونه دانش بنیادین که طرحی را برای ایجاد یک نظم اجتماعی نوین در اختیارمان قرار دهد، نداریم. ما یقیناً قادریم و باید به دانش آموزان خود کمک کنیم تا به بررسی انتقادی نظم اجتماعی فعلی مان پردازند و راه‌های جایگزین احتمالی را مورد توجه قرار دهند. احتمالاً می‌توانیم از این شیوه‌ها به منظور سازماندهی جامعه خود برای ارائه خدمت بهتر به منافع انسانی بهره‌برداری کنیم. اما بر مبنای کدام مبنای فلسفی، سیاسی و یا حرفه‌ای قادریم خود را به استفاده از شیوه «القا» در آموزش عمومی برای جلب پشتیبانی دانش آموزان از برخی دیدگاه‌های خاص درباره نظام اجتماعی و یا سیاسی مختار بدانیم؟

دوم؛ هرگونه اقدام برای آموزش انتقادی و مصلحت‌گرایانه، با هر تلاشی که به منظور تحمیل راه‌حلی خاص برای معضلات اجتماعی بر دانش آموزان صورت گیرد، از میدان به در خواهد رفت. توانایی انسانی برای استفاده از سنجش عملی تا حدی افزایش می‌یابد و دانش آموزان با موقعیت‌های ذاتاً دشواری مواجه می‌گردند که برای حل آن‌ها ناچارند، روی راه‌حل‌های احتمالی فعالیت کنند. مبتنی ساختن برنامه درسی بر آن دسته از راه‌حل‌های اجتماعی که قبلاً توسط معلمان و یا دیگر کارشناسان ارائه شده است، باعث از دست رفتن فرصت لازم برای دانش آموزان به منظور درگیر شدن در فرایند اعمال سنجش عملی خواهد شد.

در واقع، رویکرد بازسازی‌گرایان نمایانگر فقدان اعتماد به روش تعقلی است و منجر به اتخاذ عقایدی از سوی آنان شده است که به دنبال تحمیل آن‌ها به دانش آموزان هستند. به بیان دیگر، دانش آموزان ما بیش‌ترین نیاز را به نوعی مهارت انتقادی دارند که بازسازی‌گرایان در تحلیل خود از شرایط تاریخی و اجتماعی به کار می‌برند. چرا ما نباید ایمان داشته باشیم که دانش آموزان، از طریق تجربه آموزشی شان قادر به اکتساب همان توانمندی‌هایی هستند که ما داریم؟ به دیگر سخن، با توسل جستن به «جامعه‌پذیری متقابل»، ما دانش آموزان را از شرایط لازم به منظور تحقق و ازدیاد «سنجش عملی» مورد نیاز برای مشارکت فعال در یک فرهنگ دموکراتیک محروم می‌سازیم.

سوم؛ دیوبی و دیگران به اعتقاد مبالغه‌آمیز بازسازی‌گرایان به توانایی مدرسه در ایجاد تغییر اجتماعی نیز انتقاد وارد می‌کنند. دیوبی دریافت، این فرض که آموزش عمومی قادر به ایفای نقشی اساسی در دگرگونی فرهنگی است که برای ایجاد تغییرات در نظم اجتماعی ضرورت دارد، واقع‌بینانه نیست. بررسی‌های انجام گرفته درباره معلمان نشان می‌دهد که آنان عموماً دارای دیدگاه‌های محافظه‌کارانه و رایج هستند. به دیگر سخن، معلمان از جمله گروه‌هایی هستند که نمی‌توان نقش انقلابی مورد نظر بازسازی‌گرایان را به آنان تحمیل کرد. علاوه بر این، به نحوی فزاینده آشکار می‌شود که مدارس فقط یکی از نهادهای آموزشی محسوب می‌شوند و نهادهای آموزشی متنوع و قدرتمند دیگری همچون: رسانه‌ها، خانواده، گروه‌های همتایان،

گروه‌های مذهبی و مانند آن‌ها نیز در جامعه حضور دارند. از نظر دیوبی، مدرسه به عنوان نهادی لازم، اما نه کافی به منظور مشارکت در ایجاد نظم اجتماعی دموکراتیک‌تر، همچنان مطرح است. مدارس نه تنها همواره یکی از نهادهای متعدد دخیل در فرایند جامعه‌پذیری بوده‌اند، بلکه از بسیاری جهات، بخش مکمل نظم اجتماعی موجود محسوب می‌شوند. مطمئناً مدارس عمومی قبل از آن که در موقعیتی قرار گیرند که نقشی عمده در دگرگونی نظم اجتماعی به عهده گیرند، نیازمند بازسازی اجتماعی هستند.

بنابه دلایلی که قبلاً ذکر شد، صرفاً شکل باز مفهوم‌سازی شده بازسازی‌گرایی اجتماعی با مباحثه‌های فعلی بر سر برنامه آموزشی و آموزش مدرسه‌ای مناسبت دارد. می‌توانیم این دیدگاه بازسازی‌گرایان را که مدارس هرگز نمی‌توانند بی‌طرف باشند و این که همه رویکردها درباره برنامه آموزشی سیاسی شده‌اند را بپذیریم. همچنین می‌توانیم، این موضوع را که مدارس در حفظ یا دگرگونی نظم اجتماعی نقش دارند، قبول کنیم. در این باره دیوبی اظهار می‌دارد: «موضوع این نیست که آیا مدارس باید بر مسیر حیات اجتماعی آینده تأثیر بگذارند یا نه، بلکه موضوع مورد بحث آن است که در چه جهتی و چگونه باید این اقدام را صورت دهند.»<sup>۲۷</sup>

بدین لحاظ، مربیان نمی‌توانند از مسؤلیت خود در زمینه مساعدت به وظیفه تغییر (یا حفظ وضعیت) اجتماعی‌شان خالی کنند و لازم است از سمت و جهتی که می‌توانند به این برنامه بدهند، آگاه باشند. جهت‌دهی مورد بحث در این جا، به دنبال

7. John Dewey
  8. William James
  9. C.S.Pierce
  10. George Herbert Nead
  11. relativism
  12. Robert B Westbrook. John Dewey and American Democracy. Ithaca, N.Y. 1991.
  13. Objectivism
  14. Pragmatist
  15. Thorn Dike
  16. Bobbit
  17. Charters
  18. Snedden
  19. William H.Kilpatrick
  20. Herbert Kliebard. The struggle for American Curriculum. 1893-1958. Boston: Routledge and kegan paul, 1986.
  21. Counter socialization
  22. Stanley, chapter 3.
  23. John Dewey. "Education and social change", The social Frontier 3, 1937, P.37.
  24. Foucault
  25. Dewey. The Quest for certainty. New York: Capricorn Books, 1929, P.70.
  26. Practical Judement
  27. Dewey, "Education and Social change", P.36.
- منبع:  
 "Curriculum and the Social Order",  
 by: William B. Stanley. in:  
 Democratic social education,  
 David Hursh and W.Ross, 2000.

و اهمیت سنجش عملی، شامل ضرورت انتقاد اجتماعی را ترویج می کند. چنین رویکردی نسبت به برنامه آموزشی، رویکردی نیست که همواره از وضعیت موجود راضی باشد. درعین حال، هدف آن تحقق نوعی مفهوم ثابت یا نهایی اجتماعی نیز نیست. همچنان که قبلاً نیز ذکر شد، تلاش برای تحمیل نوعی نگرش خاص و ثابت درباره نظم اجتماعی جدید، به مفهوم «از بین بردن استعداد» دانش آموزان شایسته است که برای ایجاد تغییر اجتماعی به منظور بهبود انسانی مورد نیاز هستند.

رویکرد برنامه درسی که در این مقاله از آن پشتیبانی شد، امیدواری بازسازی گرایان برای دنیایی بهتر را کنار نمی نهد، بلکه راه دیگری برای تحقق این رویا پیشنهاد می کند. باید هشدار بازسازی گرایان درباره خطر «تسامح» و نیاز به فعالیت در راستای بهبود وضعیت انسانی از طریق آموزش و پرورش را پذیرا شویم و درعین حال، ما می توانیم به سنت مصلحت گرایی خود برای الهام بخشی به ذهن خویش و کسب توانش های نامحدود و قوای انسانی بازگردیم.

1. Schooling.
2. Georg S. Counts.
3. Social reconstructionist approach.
4. William B.stanley. Curriculum for Utopiaisocial Reconstructionism and critical Pedagogy in the Postmodern Era. NewYork: state University of NewYork Press, 1992.
- 5.Theodore Brameld
6. Pragmatic theory

تحقق منافع اساسی همه انسان ها، از طریق رشد توانایی های آن ها در استدلال عملی میسر می باشد. سنجش عملی، به دلیل این که جزء ذاتی موجودی است که از آن به عنوان انسان یاد می کنیم، جزو علائق بنیادین وی محسوب می شود. این شکل از سنجش مستلزم اقدامات انسانی است و با هدف انجام اموری که واقعاً «خیر» افراد در آن است، صورت می گیرد. لیکن «خیر»، پیشاپیش بر طبق برخی مجموعه های ارزشی مفروض تلقی شده، مشخص نمی گردد. درعوض، «سنجش عملی» مستلزم بررسی انتقادی دو موضوع، یعنی «نوع اهداف» و «کم و کیف دسترسی به آن ها» است.

به منظور یاری دانش آموزان برای تقویت توانایی هایشان در زمینه سنجش عملی باید به آن ها کمک شود تا توانمندی انتقادی خود را توسعه بخشند. این کار به منظور تعیین این امر صورت می گیرد که آیا ما بایستی برای دگرگون ساختن نظم اجتماعی فعالیت کنیم یا نه و در چنین صورتی، چگونه این تلاش باید صورت گیرد. من نیز مانند دیویی اعتقاد دارم که نسل روشن بین تر برای [تحقق] تغییر اجتماعی خواهد کوشید. آموزش و پرورش می تواند نقش بسیار مهمی در این فرایند ایفا کند. این کار با تأمین تجارب معتبری صورت می گیرد که براساس آن، دانش آموزان قادر به کسب فهم کاملی از جامعه خود، شیوه های نقادی آن از زوایای مختلف، و فرصت پیشنهاد شکل های بدیل کنش و سازمندی های اجتماعی خواهند شد. این رویکرد مجدداً مفهوم سازی شده، نسبت به [نظریه] بازسازی اجتماعی [رویکردی] خنثی یا متزلزل نیست. این رویکرد، دموکراسی را به عنوان شیوه زندگی