



eISSN: 2322-1445
Volume 12, Issue 4, Autumn 2026

Sociology of Education

A Comparative Study of the Dimensions of Philosophy of Education through the Approaches of Post-Structuralist and Critical Pedagogy Schools in the Education System

Sirous Shahbazi¹, Kiumars Khatirpasha^{2*}, Farshideh Zameni³

1. Department of Educational Sciences, Philosophy of Education, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran.
2. Department of Educational Management, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Management, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran.

✦ **Corresponding Author Email:** ki.khatirpasha@iau.ac.ir

Research Paper

Abstract

Receive: 2025/11/24
Accept: 2026/04/08
Initial Publish: 2026/10/10
Final Publish: 2026/12/23

Keywords:

Philosophy of Education, Post-structuralism, Critical Pedagogy, Meta-synthesis, Human Agency

Article Cite:

Shahbazi, S., Khatirpasha, K., & Zameni, F. (2026). A Comparative Study of the Dimensions of Philosophy of Education through the Approaches of Post-Structuralist and Critical Pedagogy Schools in the Education System. *Sociology of Education*. 12(4): 1-17.

Purpose: The present study aimed to conduct a comparative analysis of the fundamental dimensions of the philosophy of education—namely epistemology, ontology, anthropology, and axiology—from the perspectives of post-structuralist and critical pedagogy schools to extract practical educational implications for contemporary systems.

Methodology: This fundamental qualitative research utilized a meta-synthesis approach integrated with thematic analysis. The statistical population comprised scientific documents from domestic databases (spanning 1391-1404 Jalali) and international repositories (spanning 2003-2025). Employing purposive sampling and the 27-item PRISMA checklist for rigorous quality assessment, N=18 articles were ultimately selected. Data were systematically analyzed using MaxQDA software through theoretical coding, applying Brody's four-stage comparative paradigm and Frankena's practical syllogism model. Inter-rater reliability was confirmed with a Cohen's Kappa coefficient of $\kappa=0.56$.

Findings: The comparative synthesis revealed that while both schools fundamentally reject modern certainty, essentialism, and absolute values, their trajectories diverge. Epistemologically, post-structuralism views knowledge as a product of linguistic and power networks, whereas critical pedagogy frames it as an emancipatory tool. Ontologically, the fluidity of signs contrasts with the socio-historical construction of reality. The most profound divergence emerged anthropologically: post-structuralism posits the "death of the subject," reducing individuals to discursive products, whereas critical pedagogy fiercely defends conscious human agency and active learner resistance. Axiologically, post-structuralism's tendency toward continuous deconstruction contrasts sharply with critical pedagogy's normative commitment to reconstructive social justice, solidarity, and radical democracy.

Conclusion: To overcome contemporary educational crises, pedagogical policies require a dialectical integration of both paradigms; utilizing post-structuralism's analytical tools to unmask hidden power dynamics while simultaneously embracing critical pedagogy's emancipatory agency to cultivate active, transformative citizens.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.732>



[://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0](https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0)



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

The philosophy of education serves as the fundamental bedrock upon which the objectives, methodologies, and axiological frameworks of educational systems are constructed, extending far beyond the mere mechanical transmission of foundational skills and historical knowledge to new generations. In the contemporary era, characterized by rapid globalization and profound socio-cultural shifts, education is increasingly understood as a deeply complex, multifaceted process inextricably intertwined with critical notions of identity formation, power dynamics, and the cultivation of critical consciousness (Johnston et al., 2022). Over recent decades, educational paradigms have been continually challenged by systemic inequalities, diverse cultural intersections, and epistemological crises, prompting theorists to urgently seek novel, critical approaches to radically redefine the core missions of schools and academic institutions (Sousa & Rossi, 2022). Among the multitude of theoretical frameworks, the schools of Post-structuralism and Critical Pedagogy have emerged as the most profoundly influential in deconstructing and reconstructing pedagogical concepts. Post-structuralism, by fundamentally critiquing the core assumptions of modernity—particularly grand narratives, the concept of absolute truth, and the autonomous human subject—has catalyzed a massive paradigm shift in how knowledge and language are comprehended (Norton & Morgan, 2023). Within this framework, knowledge is never neutral; it is perpetually entangled with intricate networks of power, and human identity is viewed not as a fixed, stable essence, but as a dynamic linguistic and discursive construct shaped within ever-shifting historical contexts (Yahya, 2024). Conversely, Critical Pedagogy, deeply rooted in the emancipatory visions of thinkers like Paulo Freire, provides a more pragmatic, action-oriented framework designed to actively dismantle and counter structures of domination (Darder et al., 2023). This pedagogical approach posits the ultimate goal of education as the deliberate nurturing of highly aware, questioning, and empowered subjects who are fully capable of recognizing social injustices and actively intervening to transform them (Kellner, 2022). The dialectical tension and potential integration between these two schools become exceedingly vital when confronting the hegemony of neoliberal ideologies, which continuously attempt to commodify academic knowledge and reduce deeply human educational processes to mere quantifiable metrics (Kraemer-Holland & Díaz, 2024). The implementation of these critical perspectives is crucial across various domains, ranging from integrating ethical responsibility and social integrity in modern generations (Banda, 2025) to developing critical awareness regarding digital technologies (Fadli, 2024) and reconceptualizing transnational identities in superdiverse educational environments (Jain, 2025). Consequently, the primary aim of this study is to conduct a comprehensive comparative analysis of the epistemological, ontological, anthropological, and axiological dimensions of the philosophy of education through the distinct theoretical lenses of Post-structuralist and Critical Pedagogy schools, thereby extracting their transformative educational implications for contemporary educational systems.

Methods and Materials

The research design employed for this investigation was a fundamental, qualitative study that utilized a highly rigorous, multi-staged meta-synthesis approach, deeply integrated with Brody's comparative model and Frankena's deductive model to systematically extract and evaluate educational implications. The statistical population for this comprehensive review encompassed a wide array of scientific documents, including peer-reviewed academic journal articles, published books, institutional research reports, and academic dissertations. These documents were meticulously sourced from prominent domestic databases—such as IranDoc, SID, Magiran, Elmnet, Noormags, and Civilica—as well as major international scientific repositories, including Web of Science, PubMed, Scopus, Embase, Google Scholar, ERIC, ScienceDirect, ProQuest, Medline, Elsevier, Wiley Online Library, Springer, and JSTOR. The temporal parameters for the systematic literature search were strictly defined, capturing domestic publications spanning from 1391 to 1404 (Jalali calendar) and international publications from the years 2003 to 2025. A purposive, non-random sampling methodology was rigorously applied, utilizing the internationally recognized 27-item PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) checklist to establish highly specific inclusion and exclusion criteria. The procedural workflow involved several distinct phases: initial broad identification of literature, coarse screening based on abstracts and titles, fine screening involving in-depth full-text evaluations, and final selection based on stringent quality metrics. This rigorous filtration process ultimately yielded a core sample of $N = 18$ highly relevant articles selected for the final cumulative and integrative synthesis. Data collection instruments were intricately designed based on Brody's comparative paradigm, which operates through four sequential stages: descriptive formulation, interpretive analysis, juxtaposition (bringing the contrasting theories side-by-side), and comparative evaluation to synthesize educational implications. Furthermore, Frankena's deductive framework was operationalized to derive practical pedagogical implications through practical syllogism, logically combining

normative theoretical propositions with factual, observational statements regarding educational realities. For the data analysis phase, a highly systematic theoretical coding process derived from advanced thematic analysis was executed utilizing MaxQDA qualitative data analysis software. The analytical procedure systematically categorized the extracted qualitative data into three hierarchical tiers: basic themes, organizing themes, and overarching global themes. Inter-rater reliability during the quality assessment and coding phases was statistically evaluated, yielding a Cohen's Kappa coefficient of $\kappa = 0.56$, which indicates a moderate and acceptable level of agreement between independent evaluators. Additionally, non-parametric statistical evaluations, specifically Chi-square (χ^2) tests, confirmed that there were no statistically significant variances in the methodological quality of the evaluated articles based on the researcher's academic discipline ($p = 0.41$), the specific year of publication ($p = 0.57$), or the total number of contributing authors ($p = 0.35$).

Findings

The thematic analysis and comparative synthesis of the selected literature revealed profound conceptual intersections as well as stark philosophical divergences between the two paradigms across four fundamental dimensions of educational philosophy. In the realm of epistemology, the findings indicated that both post-structuralism and critical pedagogy vehemently reject the existence of absolute, universal, and objective truths, instead conceptualizing knowledge as an inherently relative, socially constructed, and highly contextualized phenomenon. However, the exact nature of this relativity diverges significantly; post-structuralism predominantly focuses on the intricate, unavoidable entanglements of power and discourse, positing that all knowledge systems are essentially linguistic artifacts that serve to maintain specific power-knowledge regimes. In stark contrast, critical pedagogy, while acknowledging the role of power, frames knowledge dynamically as an emancipatory tool—a critical mechanism through which oppressed individuals can achieve conscientization and actively dismantle the ideological illusions sustaining their subjugation. Ontologically, both philosophical schools maintain a robust anti-essentialist posture, categorically denying any fixed, immutable essence to social or educational realities. Post-structuralism interprets reality as a fragmented, endlessly fluid network of signifiers where meaning is perpetually deferred and inherently unstable. Conversely, critical pedagogy views social reality not as a chaotic linguistic void, but rather as a concrete, historical construct forged by human actions and systemic inequalities; a reality that, because it is historically manufactured, possesses the inherent potential to be structurally transformed through conscious, collective human intervention. The most pronounced theoretical friction emerged within the anthropological dimension, specifically concerning the conceptualization of human agency. Post-structuralist thought advocates for the radical decentering of the human subject, famously declaring the “death of the author/subject” and portraying the individual merely as an intersection of competing discursive forces, thereby largely stripping the learner of autonomous, intentional agency. Critical pedagogy completely opposes this fatalistic view, firmly championing the concept of robust, conscious human agency; it posits that students and educators are active, historical subjects endowed with the vital capacity to critically reflect, resist indoctrination, and actively shape their socio-political destinies. Finally, in the axiological dimension, while both paradigms are united in their profound critique and deconstruction of dogmatic, absolute moral hierarchies, their ultimate trajectories differ. Post-structuralism exhibits a strong tendency toward the perpetual subversion and dissolution of dominant value systems without prescribing a definitive, alternative moral compass, often hovering near moral relativism. Critical pedagogy, however, transitions from deconstruction to a highly normative, reconstructive phase, decisively anchoring its pedagogical value system in actionable, deeply ethical principles of social justice, radical democracy, human dignity, liberty, and societal solidarity.

Discussion and Conclusion

Synthesizing the extensive findings of this comparative study leads to the conclusion that contemporary educational systems desperately require a nuanced, dialectical integration of both post-structuralist and critical pedagogy frameworks to effectively address the multifaceted crises of the modern era. While these two schools operate from distinct philosophical vantage points, their strategic amalgamation offers a uniquely powerful pedagogical arsenal. The educational apparatus of the 21st century necessitates the sharp, analytical deconstructive tools provided by post-structuralism to meticulously uncover hidden power dynamics, expose linguistic hegemonies, and reveal the subtle, micro-political ways in which educational institutions enforce conformity and marginalize alternative identities. Simultaneously, to prevent this deconstruction from collapsing into pedagogical nihilism or paralyzing relativism, education absolutely demands the normative, action-oriented, and profoundly hopeful direction supplied by critical pedagogy. The practical implications derived from this synthesis mandate a radical paradigm shift away from traditional, banking-style models of education and the oppressive metrics of standardized testing—which are heavily promoted by the dominant neoliberal market logic—toward highly inclusive, dialogic pedagogies. Educators must be conceptually transformed from mere

technicians and passive transmitters of a state-sanctioned curriculum into “transformative intellectuals” who bravely foster environments of critical inquiry, active resistance, and democratic participation.



eISSN: 2322-1445

دوره ۱۲ شماره ۴ پاییز ۱۴۰۵ صفحات ۱۷-۱

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

بررسی تطبیقی ابعاد فلسفه تعلیم و تربیت با رویکردهای مکاتب پساساختارگرا و تعلیم و تربیت انتقادی در آموزش و پرورش

سیروس شهبازی^۱، کیومرث خطیر پاشا^{۲*}، فرشیده زمانی^۳

۱. گروه علوم تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

۲. گروه مدیریت آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه مدیریت آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

✉ ایمیل نویسنده مسئول: ki.khatirpasha@iau.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تطبیقی ابعاد بنیادین فلسفه تعلیم و تربیت شامل معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی از منظر مکاتب پساساختارگرا و تعلیم و تربیت انتقادی به منظور استخراج دلالت‌های تربیتی برای نظام‌های آموزشی معاصر انجام شد.

روش‌شناسی: این مطالعه بنیادی و کیفی با بهره‌گیری از روش سنتزپژوهی (فرا ترکیب) و تحلیل مضمون انجام پذیرفت. جامعه آماری مشتمل بر اسناد علمی پایگاه‌های معتبر داخلی (بازه زمانی ۱۳۹۱-۱۴۰۴) و خارجی (بازه زمانی ۲۰۰۳-۲۰۲۵) بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و اعمال معیارهای ورود و خروج مبتنی بر چک‌لیست ۲۷ موردی پریزما، تعداد ۱۸ مقاله کیفیت‌سنجی و انتخاب گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MaxQDA در قالب کدگذاری نظری، تلفیق با الگوی چهارمرحله‌ای برودی و استنتاج دلالت‌ها از طریق قیاس عملی فرانکنا صورت گرفت. ضریب توافق ارزیابان بر اساس کاپای کوهن معادل ۰.۵۶ K= محاسبه شد.

یافته‌ها: تحلیل مقایسه‌ای نشان داد اگرچه هر دو مکتب قطعیت‌گرایی، جوهر‌گرایی و ارزش‌های مطلق مدرنیته را نفی می‌کنند، اما مسیرهای متفاوتی دارند. در معرفت‌شناسی، پساساختارگرایی دانش را محصول شبکه‌های زبانی و قدرت می‌داند، حال آنکه پداگوژی انتقادی آن را ابزار آگاهی و رهایی می‌شمارد. در هستی‌شناسی، سیالیت نشانه‌ها در برابر برساخت تاریخی-اجتماعی واقعیت قرار می‌گیرد. تفاوت کانونی در انسان‌شناسی آشکار شد؛ جایی که پساساختارگرایی با اعلام مرگ سوژه، انسان را محصول گفتمان می‌داند، اما رویکرد انتقادی بر عاملیت، کنشگری و اراده آزاد یادگیرنده پافشاری می‌کند. در بعد ارزش‌شناسی نیز، تمایل پساساختارگرایی به واسازی مداوم با تعهد هنجاری رویکرد انتقادی به عدالت اجتماعی و دموکراسی متمایز می‌گردد.

نتیجه‌گیری: سیاست‌گذاری‌های آموزشی برای عبور از چالش‌های معاصر، نیازمند تلفیق هوشمندانه این دو رویکرد هستند؛ به گونه‌ای که ابزارهای تحلیلی پساساختارگرایی برای افشای پنهان قدرت به کار گرفته شود و هم‌زمان عاملیت‌رایی‌بخش پداگوژی انتقادی برای پرورش شهروندان تحول‌خواه حفظ گردد.

واژگان کلیدی:

فلسفه تعلیم و تربیت، پساساختارگرایی، تعلیم و تربیت انتقادی، پداگوژی، فرا ترکیب، عاملیت.

استناد مقاله:

شهبازی، سیروس، خطیر پاشا، کیومرث، و زمانی، فرشیده. (۱۴۰۵). بررسی تطبیقی ابعاد فلسفه تعلیم و تربیت با رویکردهای مکاتب پساساختارگرا و تعلیم و تربیت انتقادی در آموزش و پرورش. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۴): ۱۷-۱.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.732>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یکی از ارکان بنیادین نظام‌های آموزشی، نقشی بی‌بدیل در شکل‌دهی به اهداف، روش‌ها و مبانی ارزش‌شناختی جوامع ایفا می‌کند. در جهان معاصر، آموزش صرفاً به معنای انتقال مجموعه‌ای از اطلاعات و مهارت‌های پایه‌ای از یک نسل به نسل دیگر نیست، بلکه فرایندی پیچیده، چندوجهی و عمیقاً فلسفی است که با مفاهیمی چون هویت، قدرت، و آگاهی انتقادی گره خورده است (Johnston et al., 2022). نظام‌های آموزشی همواره در معرض تغییرات و تحولات پارادایمی بوده‌اند و در دهه‌های اخیر، چالش‌های مرتبط با تنوع فرهنگی، نابرابری‌های ساختاری و بحران‌های معرفت‌شناختی موجب شده است تا نظریه‌پردازان به دنبال رویکردهای نوین و انتقادی‌تری برای بازتعریف رسالت مدرسه و دانشگاه باشند (Sousa & Rossi, 2022). در این میان، دو مکتب فکری “پساساختارگرایی” و “تعلیم و تربیت انتقادی” بیشترین تأثیر را بر واسازی و بازسازی مفاهیم تربیتی داشته‌اند.

مکتب پاساختارگرایی با نقد بنیادین مفروضات مدرنیته، به ویژه مفاهیمی چون حقیقت مطلق، سوژه خودمختار و روایت‌های کلان، تحولی شگرف در درک ما از دانش و زبان ایجاد کرد (Norton & Morgan, 2023). از منظر این مکتب، دانش همواره با مناسبات قدرت در هم تنیده است و هویت انسانی نه یک ذات ثابت، بلکه برساختی زبانی و گفتمانی است که در بسترهای متغیر تاریخی شکل می‌گیرد (Yahya, 2024). این رویکرد، تقاطع‌های معرفت‌شناختی مهمی با سایر چارچوب‌های انتقادی، نظیر فمینیسم پاساختارگرا دارد که در آن بر چندگانگی و تقاطع هویت‌ها تأکید می‌شود (Willett & Etowa, 2023). در حوزه مطالعات کودکی و یادگیری نیز، چشم‌اندازهای پست‌مدرن و پاساختارگرا با ساخت‌شکنی مفاهیم سنتی رشد و تکامل، کودک را نه به عنوان یک موجود ناقص در مسیر بلوغ، بلکه به عنوان عاملی پویا در شبکه‌ای از نشانه‌ها و معانی بازتعریف می‌کنند (Stamenković, 2023).

در سوی دیگر، مکتب تعلیم و تربیت انتقادی، که ریشه در آرای متفکرانی چون پائولو فریره دارد، چارچوبی عمل‌گرایانه‌تر و رهایی‌بخش‌تر را برای مقابله با ساختارهای سلطه ارائه می‌دهد (Darder et al., 2023). این رویکرد که پیوند عمیقی با نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت دارد، هدف غایی آموزش را پرورش سوژه‌هایی آگاه، پرسشگر و توانمند می‌داند که قادرند بی‌عدالتی‌های اجتماعی را تشخیص داده و برای تغییر آن‌ها کنشگری کنند (Kellner, 2022). مطالعات کتاب‌سنجی در حوزه ادبیات تعلیم و تربیت انتقادی نشان می‌دهد که این مکتب در سال‌های اخیر به صورت فزاینده‌ای بر مضامینی چون عدالت آموزشی، دموکراسی، و نقد سرمایه‌داری متمرکز شده است (Ural & Özdemir, 2025).

تقابل و تعامل این دو رویکرد نظری، به ویژه در مواجهه با چالش‌های نظام‌های نئولیبرال، اهمیتی دوچندان می‌یابد. آکادمی نئولیبرال با کالایی‌سازی دانش و تقلیل آموزش به شاخص‌های کمی، نیازمند بازاندیشی‌های عدالت‌محور و تحقیقات کیفی انتقادی است تا بتواند در برابر منطق بازار مقاومت کند (Kraemer-Holland & Díaz, 2024). نئولیبرالیسم به عنوان یک ایدئولوژی هژمونیک، ساختارهای فضایی و آموزشی را بازآرایی کرده است (Peck, 2025). در پاسخ به این سلطه، توسعه و اجرای پداگوژی انتقادی حتی در فضاهایی نظیر آموزش مدیران اجرایی در مدارس کسب‌وکار نیز ضروری به نظر می‌رسد تا هنجارهای مسلط را به چالش بکشد (Mavin et al., 2023).

پویایی این مباحث فلسفی در نسل‌های جدید، به ویژه “نسل زی” (Generation Z)، ابعاد تازه‌ای به خود گرفته است. در مواجهه با چالش‌های مدرن اجتماعی، راهبردهای پداگوژیک باید به گونه‌ای طراحی شوند که تصمیم‌گیری اخلاقی، یکپارچگی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی را در این نسل تقویت کنند (Banda, 2025). در همین راستا، ادغام پداگوژی انتقادی در نظام‌های آموزش دینی، مانند تربیت معلم در آموزش اسلامی، می‌تواند با ایجاد توازن میان سنت و تفکر انتقادی، راهگشا باشد (Karwadi et al., 2025). علاوه بر این، در عصر دیجیتال، فلسفه پداگوژی نیازمند ایجاد آگاهی انتقادی نسبت به نقش و پیامدهای فناوری در آموزش است (Fadli, 2024). رسانه‌های اجتماعی به عنوان یک ابزار پداگوژیک انتقادی، ظرفیت بالایی برای تقویت درگیری‌های اجتماعی-سیاسی جوانان و ارتقای آگاهی انتقادی آن‌ها دارند (Choi et al., 2023).

در حوزه‌های تخصصی‌تر مانند آموزش زبان، ادبیات و هنر نیز این دو مکتب فلسفی دلالت‌های عمیقی دارند. پداگوژی‌های مبتنی بر ایجاد ناراحتی سازنده (pedagogies of discomfort) و همدلی در آموزش زبان‌های خارجی، می‌توانند از طریق ادبیات و هنر، تفکر انتقادی و جهانی فراگیران را پرورش دهند (Sun, 2023). همچنین، تسلط بر زبان انتقادی برای معلمان زبان امری حیاتی است تا بتوانند فراتر از ساختارهای گرامری، نقش زبان را در تولید قدرت و

ایدئولوژی درک کنند (Ordem, 2022). در فضاهای آموزشی به شدت متنوع (superdiverse)، بازاندیشی درباره "زبان‌آموزان انگلیسی" به عنوان سخنرانانی فراملیتی و فرازبانی، نیازمند اتخاذ رویکردهای انتقادی است که هویت‌های پیچیده آن‌ها را به رسمیت بشناسد (Jain, 2025).

کاربست رویکردهای انتقادی محدود به آموزش‌های رسمی نمی‌شود، بلکه در حوزه‌های متنوعی چون هنر، ادبیات، صلح و مطالعات امنیتی نیز بازتاب دارد. تفکر پیرامون موسیقی جامعه‌محور (community music) نیازمند نگاهی انتقادی به مفاهیم مشارکت و تعلق است (Higgins, 2024). آموزش غیررسمی صلح، به ویژه در چارچوب فعالیت‌های جوانان، با بهره‌گیری از تأملات انتقادی می‌تواند درک عمیق‌تری از صلح و خشونت‌پرهیزی ایجاد کند (Arnøy, 2023). در مطالعات امنیتی نیز، رویکردهای انتقادی تاریخچه‌ای تفرقه‌انگیز اما ضروری برای واسازی مفاهیم امنیت و تهدید داشته‌اند (Mutimer & Verbakel, 2025). از سوی دیگر، ادبیات معاصر جوانان (YA literature) نیز فضایی است که در آن بازنمایی جوامع و مکان‌های روستایی نیازمند بررسی و موشکافی انتقادی است تا کلیشه‌های مسلط بازتولید نشوند (Sanders, 2024).

با وجود گستردگی مفاهیم یادشده، همچنان چالش‌هایی در پیاده‌سازی این نظریات وجود دارد. در سطح مدارس متوسطه، نیاز مبرمی به بازاندیشی درباره پداگوژی‌های فراگیر (inclusive pedagogies) از طریق بررسی‌های سیستماتیک و انتقادی ادبیات بین‌المللی احساس می‌شود (Koutsouris et al., 2023). در آموزش عالی نیز، به عنوان مثال در دانشکده‌های دندانپزشکی در آسیا، برداشت‌های اساتید از آموزش تفکر انتقادی نشان می‌دهد که هنوز شکاف‌هایی میان نظریه و عمل در حوزه‌های علوم پزشکی و کاربردی وجود دارد (Seki et al., 2023).

نقد نظام‌های آموزشی از منظر پس‌اساختارگرایی و پداگوژی انتقادی، گاه به مرزهای رادیکالی می‌رسد که در آن ماهیت خودِ آموزش به عنوان نوعی اعمال قدرت یا حتی "خشونت" زیر سؤال می‌رود، و از این رو ضرورت دارد تا امکان‌ها و امتناع‌های پداگوژی‌های ضدستم به طور جدی واکاوی شوند (Bierdz, 2025). چنین رویکردهایی با بهره‌گیری از مطالعات ناتوانی (crip non-pedagogies) به دنبال تکمیل و جهش پداگوژی‌های ضدستم هستند تا مرزهای پذیرفته‌شده‌ی آموزشی را دچار دگرگونی کنند (Bierdz, 2024).

در نهایت، با توجه به تکرر دیدگاه‌ها و خلأ موجود در یکپارچه‌سازی نظام‌مند این دو کلان‌نظریه در بستر فلسفه آموزش، پژوهش حاضر با هدف بررسی تطبیقی ابعاد معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی در مکاتب پس‌اساختارگرا و تعلیم و تربیت انتقادی و استخراج دلالت‌های تربیتی آن‌ها برای نظام آموزش و پرورش انجام شده است.

روش‌شناسی پژوهش

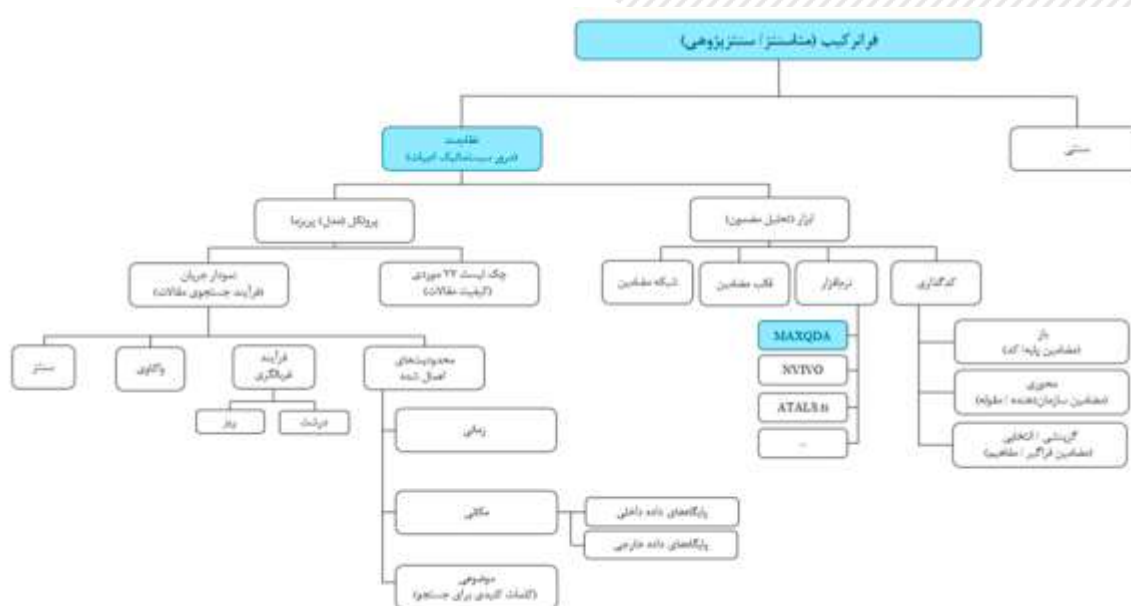
این مطالعه از نظر هدف در زمره پژوهش‌های بنیادی، از نظر نوع داده‌ها کیفی، از نظر زمان گردآوری داده‌ها مقطعی، و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات ترکیبی از سنتز پژوهی یا فراترکیب است. جامعه آماری پژوهش حاضر مشتمل بر بخش اسناد و مدارک علمی است که این اسناد شامل کتب تخصصی، پژوهش‌های انجام‌شده، پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های برگرفته از پایگاه‌های داده داخلی از سال 1391 تا 1404 و پایگاه‌های خارجی از سال 2003 تا 2025 در زمینه مبانی تربیتی مکتب پس‌اساختارگرا و تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن‌ها می‌باشد. برای دسترسی به این منابع از پایگاه‌های داخلی نظیر ایران داک، اس آی دی، مگ ایران، علم نت، نورمگز و سیویلیکا و پایگاه‌های خارجی شامل وب آو ساینس، پاب مد، اسکاپوس، امبیس، کورنس، گوگل اسکالر، اریک، ساینس دایرکت، پروکوئست، مدلاین، آی اس آی، الزویر، ویلی آنلاین لایبرری، اشپرنگر و جی استور استفاده شده است. در قسمت مرور سیستماتیک ادبیات، از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی از نوع هدفمند برای انتخاب مبانی نظری و پیشینه پژوهش بر اساس ملاک‌های ورود استوار بر مدل پریزما استفاده شد. نمودار جریان پریزما در این فرایند جریان اطلاعات را در مراحل مختلفی چون نحوه پیدا کردن مقالات، غربالگری، دست پیدا کردن به مقالات مرتبط و جمع‌بندی آن‌ها تصویر می‌کند و اطلاعاتی درباره مقالات مشخص‌شده در جستجوی کتابخانه‌ای، موارد وارد یا حذف‌شده و علل کنار گذاشته شدن آن‌ها را با رویکردی سیستماتیک سازمان‌دهی می‌نماید.

ابزار نخست در این پژوهش مبتنی بر تحلیل اسناد و مرور سیستماتیک ادبیات است که از طریق چک‌لیست بیست‌وهفت‌گانه مدل پریزما صورت پذیرفته است. در این شیوه، ابزار گردآوری داده‌ها شامل مطالعه بسیار دقیق آثار علمی موجود در رابطه با موضوع پژوهش است که فرایند جستجو، شناسایی، انتخاب

و ترکیب ادبیات و پیشینه را در بر می گیرد. برای تضمین روایی این ابزار از چک لیست سیاهه پریزما استفاده شد که شفافیت قابل توجهی را در فرآیند انتخاب مقالات به وجود می آورد و کیفیت گزارش مرور نظام مند را بهبود می بخشد. همچنین برای تأیید پایایی و موثق بودن این اسناد از معیارهای لینکلن و گوبا نظیر اعتبارپذیری، قابلیت اعتماد، انتقال پذیری و تأییدپذیری استفاده گردید. پژوهشگر با استفاده از فنون مثلث سازی، بررسی زوایای مختلف، تبادل نظر با همتایان، تماس طولانی با محیط پژوهش و خودبازبینی مستمر، اعتبار داده های اسنادی را تضمین نمود و برای قابلیت انتقال نیز پایگاه اطلاعاتی غنی از توصیف داده ها ایجاد کرد. جهت بررسی پایایی تحلیل متون، از روش بازآزمون و محاسبه درصد توافق درون موضوعی استفاده شد که بر اساس فرمول $100 \times \frac{\text{تعداد توافقات}}{\text{تعداد کل کدها}} = \text{درصد پایایی}$ ضریب پایایی بین کدگذاری های انجام شده توسط پژوهشگر در دو فاصله زمانی معادل 78% به دست آمد که نشان دهنده ثبات قابل قبول است. همچنین پایایی بین دو کدگذار مستقل نیز با استفاده از فرمول $100 \times \frac{\text{تعداد توافقات}}{\text{تعداد کل کدها}} = \text{درصد توافق درونی محاسبه}$ گردید که با قرار دادن داده ها در معادله، نتیجه $71.05\% = 100 \times \frac{2 \times 27}{76}$ حاصل شد که تأییدکننده پایایی ابزار تحلیل اسناد است.

ابزار دوم گردآوری اطلاعات در این پژوهش، فرم ها و ماتریس های تحلیلی استخراج داده مبتنی بر الگوی تطبیقی برودی است که جایگزین ابزارهای سنتی مانند پرسشنامه شده اند. این ابزارها به گونه ای طراحی شده اند که داده های گردآوری شده از منابع را در چهار بخش منظم و قابل مقایسه ثبت می کنند. بخش اول شامل فرم توصیفی است که اطلاعات خام از منابع، مفاهیم، اصول، مبانی معرفت شناسی، هستی شناسی، انسان شناسی و ارزش شناسی دو رویکرد پساستارگرای و تعلیم و تربیت انتقادی را بدون هیچ گونه قضاوت یا مقایسه ای استخراج و ثبت می کند. بخش دوم شامل فرم تفسیری است که در آن داده های توصیفی جمع آوری شده، معناپردازی شده و چرایی شکل گیری این دو رویکرد، زمینه های تاریخی، اجتماعی و تأثیر گفتمان های قدرت یا ظلم ساختاری در آن ها تحلیل مفهومی می شود. بخش سوم، ماتریس همجواری است که به عنوان ابزاری برای کنار هم قرار دادن نظام مند یافته های دو مکتب در چهار حوزه مبنایی عمل می کند تا امکان مشاهده شفاف شباهت ها و تفاوت ها فراهم شود. در نهایت، بخش مقایسه ای ابزاری است که یافته های مراحل پیشین را ترکیب کرده و نقاط هم پوشانی، تمایزات ماهوی و ظرفیت های هر رویکرد را برای پرورش تفکر نقاد، دموکراتیک سازی آموزش و بومی سازی در نظام آموزش و پرورش ایران ارزیابی می کند.

ابزار سوم مورد استفاده در این پژوهش، الگوی استنتاجی فرانکنا با رویکرد قیاس عملی است که به عنوان یک ابزار نظری و منطقی برای استخراج دلالت های تربیتی به کار رفته است. در این مرحله که گام نهایی پژوهش محسوب می شود، فرایند گردآوری اطلاعات به صورت غیرمستقیم و از طریق تحلیل منطقی داده های نظری سازمان یافته در مراحل قبل انجام می گیرد. این ابزار، گزاره های هنجاری مبتنی بر ارزش های فلسفی استخراج شده از مکاتب را با گزاره های واقع نگر پیرامون وضعیت موجود نظام آموزشی ترکیب می کند. پژوهشگر از طریق این الگو، گزاره های کلیدی استخراج شده از یافته های متنی پژوهش را مورد تحلیل عمیق قرار داده و آن ها را در قالب مضامین مفهومی دسته بندی می نماید. کاربرد این ابزار منطقی به پژوهشگر اجازه می دهد تا فراتر از توصیف صرف، به یک قیاس عملی دست یابد و اهداف، روش ها و سیاست گذاری های آموزشی کاربردی و مستدل را برای نظام تعلیم و تربیت استنتاج و ارائه کند.



شکل ۱. روش پژوهش فراترکیب بر اساس مرور سیستماتیک ادبیات و با رهیافت مدل پریزما

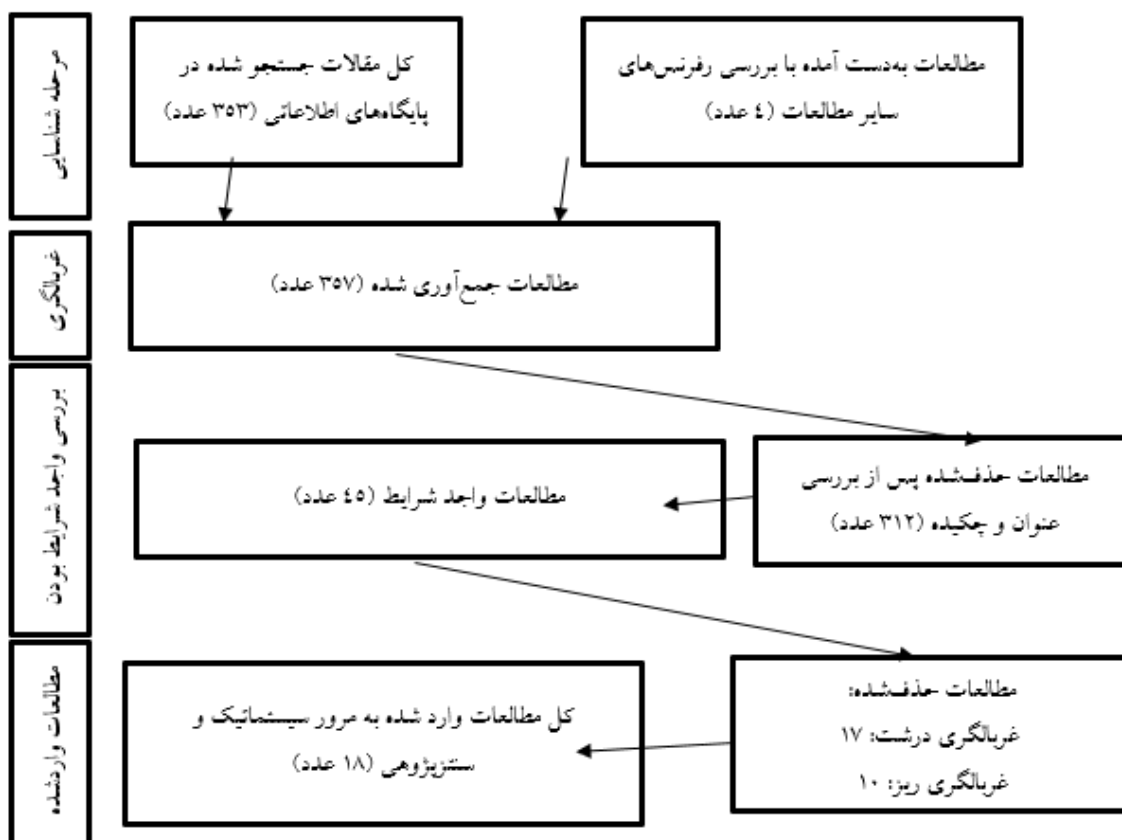
روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی این مطالعه مبتنی بر کدگذاری نظری برگرفته از روش تحلیل مضمون با بهره‌گیری از نرم‌افزار مکس کیودا بوده است. در این فرایند، داده‌های خام به دست آمده از منابع اسنادی تجزیه، مفهوم‌سازی و در قالب شبکه‌ای از روابط نظام‌مند سازمان‌دهی شدند. تحلیل داده‌ها در سه سطح معنایی پیوسته انجام گرفت؛ در ابتدا، مضامین پایه به عنوان مفاهیم اولیه و اساسی به طور مستقیم از عبارات و جملات متون استخراج شدند تا اجزای کوچک‌تر و بنیادین شناسایی شوند. سپس، این داده‌های خرد در قالب مضامین سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند که چارچوبی منطقی ایجاد کرده و روابط میان مفاهیم مشابه را روشن می‌ساخت. در عالی‌ترین سطح، مضامین فراگیر شکل گرفتند که دیدگاهی جامع و فراتر از داده‌های جزئی ارائه داده و امکان تفسیرهای گسترده‌تر را فراهم نمودند. این فرایند کدگذاری به طور کامل در بستر چهارچوب تحلیلی برودی هدایت شد؛ به این معنا که پس از آماده‌سازی و یادداشت‌برداری اطلاعات توصیفی، داده‌ها واری و تفسیر شدند و سپس در مرحله همجواری، برای تحلیل تطبیقی در کنار یکدیگر قرار گرفتند تا در نهایت با استفاده از استدلال‌های قیاسی و استقرایی، تجرید، تشخیص تفاوت‌ها و مقایسه عمیق، به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده شود. در طول این مسیر تحلیلی، مفاهیم و مقوله‌های فرعی تحت سلسله روابطی منطقی به مقوله اصلی و محوری مرتبط شدند تا مدلی مشخص و یکپارچه از دلالت‌های تربیتی دو مکتب برای نظام آموزش و پرورش شکل گیرد.

یافته‌های پژوهش

فرایند سنتز پژوهی به منظور شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مبانی تربیتی مکتب پسا ساختارگرایی و تعلیم و تربیت انتقادی در سه مرحله اصلی انجام پذیرفت. در گام نخست، پارامترها و معیارهای جستجو شامل مقالات چاپ‌شده در مجلات معتبر علمی-پژوهشی داخلی و خارجی نظیر آی‌اس‌آی و آی‌اس‌سی تعیین شد. محدوده زمانی برای مقالات داخلی بین سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۳ و برای مقالات خارجی از ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ در نظر گرفته شد. واژگان کلیدی جستجو شامل مبانی فلسفی، معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی، تربیت انسان، قرآن، عهد قدیم و عهد جدید بود که در پایگاه‌های داده معتبر داخلی نظیر ایران داک، اس‌آی‌دی، مگ ایران و سیویلیکا، و پایگاه‌های خارجی مانند وب‌آو ساینس، پاب‌مد، اسکاپوس، اریک و ساینس دایرکت جستجو شدند. پس از گردآوری اولیه، مرحله نقد نظام‌مند شامل غربالگری درشت بر اساس بررسی چکیده‌ها و غربالگری ریز از طریق مطالعه دقیق متن کامل مقالات با تمرکز بر دو معیار کیفیت و مرتبط بودن صورت گرفت.

مقالات تأییدشده در مراحل غربالگری، به دقت واکاوی شده و اطلاعات آن‌ها شامل مشخصات نویسندگان، روش‌شناسی، ابزارها و یافته‌ها به صورت تشریحی استخراج و سازمان‌دهی گردید. سپس در مرحله سوم، فرایند سنتز در دو قالب تجمیعی و ترکیبی اجرا شد؛ به گونه‌ای که یافته‌های مطالعات پیشین ابتدا

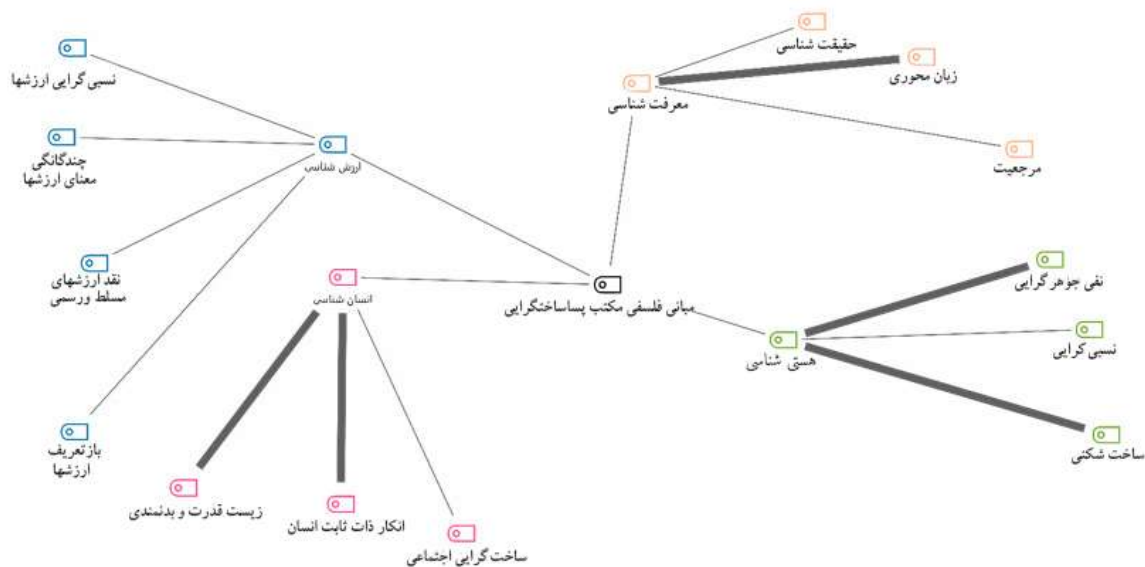
تجمیع شده و سپس با هویتی جدید بازآفرینی و در ذیل مضامین بزرگتر دسته‌بندی شدند. بر اساس روند اجرای مدل پریزما و پس از اعمال محدودیت‌های زمانی، مکانی، موضوعی و روش‌شناختی و عبور از مراحل مختلف غربالگری، در نهایت تعداد ۱۸ مقاله واجد شرایط برای واکاوی عمیق و تحلیل نهایی انتخاب گردیدند.



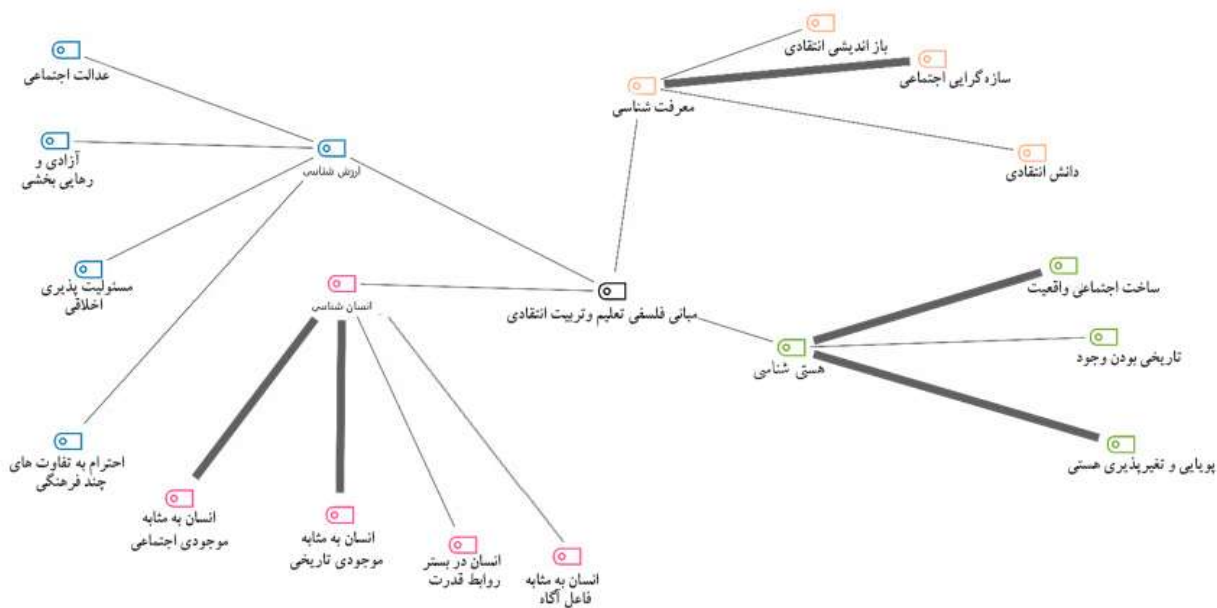
شکل ۲. فرایند انتخاب مقالات بر اساس دستورالعمل پریزما

کیفیت مقالات منتخب بر اساس چک‌لیست بیست‌وهفت‌گانه پریزما مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که میزان انطباق کلی مقالات با معیارهای استاندارد گزارش‌دهی حدود ۶۴٪ است. بیشترین نقصان در گزارش‌ها مربوط به بخش روش‌شناسی مقالات با کمبود ۵۴٪ تخمین زده شد که عموماً ناشی از عدم اشاره دقیق به خطاهای موجود، سوگیری‌ها و روش‌های ترکیب نتایج در مطالعات اولیه بود. با این وجود، از آنجا که درصد کیفیت در تمامی مؤلفه‌های مورد بررسی بالاتر از ۵۰٪ (و در بسیاری از بخش‌ها نظیر چکیده، بحث و نتیجه‌گیری بالاتر از ۷۵٪) ارزیابی شد، می‌توان گفت تمامی مقالات از کیفیت مناسب و قابل‌قبولی برخوردار بوده‌اند. از منظر جمعیت‌شناختی، بیشترین مقالات یافت‌شده در بازه زمانی ۱۳۹۶ تا ۱۳۹۹ (معادل ۶۸.۲٪) و ۲۰۱۷ تا ۲۰۲۰ (معادل ۶۴.۷٪) منتشر شده‌اند. همچنین، ۶۶.۶٪ از این اسناد خارجی و ۳۳.۳٪ داخلی بودند که توسط پژوهشگران حوزه‌های علوم فلسفی با فراوانی ۴۲.۵٪ و علوم تربیتی با فراوانی ۳۳.۱٪ نگارش یافته‌اند.

به‌منظور بررسی تأثیر متغیرهای مختلف بر کیفیت گزارش مقالات، از آزمون آماری خی‌دو استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که هیچ تفاوت آماری معناداری میان کیفیت مقالات نگارش‌یافته توسط پژوهشگران رشته‌های علوم فلسفی و علوم تربیتی وجود ندارد ($p=0.41$). همچنین، متغیرهای سال چاپ مقاله ($p=0.57$) و تعداد نویسندگان ($p=0.35$) نیز تأثیر معناداری بر کیفیت اسناد نداشته‌اند. در نهایت، برای سنجش پایایی و میزان توافق میان دو ارزیاب مستقل در بررسی مقالات، از ضریب کاپای کوهن استفاده گردید. این ضریب بر اساس معادله $K = \frac{pr(a) - pr(e)}{1 - pr(e)}$ محاسبه می‌شود که در آن $pr(a)$ نشان‌دهنده توافق نسبی مشاهده‌شده میان ارزیاب‌ها و $pr(e)$ احتمال توافق تصادفی است. مقدار ضریب کاپای به‌دست‌آمده در این مطالعه معادل ۰.۵۶ بود که نشان‌دهنده سطح توافق مناسب و تأییدکننده اعتبار ارزیابی‌های انجام‌شده در فرایند پژوهش است.



شکل ۳. شبکه مضامین برای ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های مبانی فلسفی (معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی) تربیت در مکتب پساساختارگرایی مبتنی بر مرور سیستماتیک ادبیات



شکل ۴. شبکه مضامین برای ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های مبانی فلسفی (معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی) تربیت انتقادی مبتنی بر مرور سیستماتیک ادبیات

جدول ۱. شباهت‌ها و تفاوت‌های معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی در پساساختارگرایی و تعلیم و تربیت انتقادی بر اساس الگوی برودی

ابعاد	محور مقایسه	پساساختارگرایی	تعلیم و تربیت انتقادی	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
معرفت‌شناسی مبنای تولید دانش	دانش، محصول گفت‌وگوها و دانش، نتیجه تعامل اجتماعی، هر دو دانش را پدیدآورنده است.	ساخت‌های زبانی است.	تاریخی و انتقادی با واقعیت است. نسبی و زمینه‌مند می‌دانند.	پساساختارگرایی بر قدرت گفت‌وگو و زبان تمرکز دارد، در حالی که تعلیم و تربیت انتقادی بر تعامل اجتماعی-انتقادی.	
دیدگاه نسبت به حقیقت مطلق وجود ندارد؛ هر حقیقتی و مشارکت در گفت‌وگو عمومی نسبی، زمینه‌مند و مسئله‌دار است؛ تعلیم و تربیت انتقادی حقیقت را قابل نقد تاریخی و وابسته به گفت‌وگو است.	حقیقت باید از طریق انتقاد اجتماعی حقیقت در هر دو دیدگاه پساساختارگرایی به نسبی‌گرایی شدید متمایل است.	بازتعریف شود.	است.	اما قابل دستیابی نسبی می‌داند.	
نقش زبان در زبان نه ابزار، بلکه سازنده دانش است.	زبان ابزاری برای بازاندیشی و در شکل‌گیری دانش تأکید است، اما در تعلیم و تربیت انتقادی زبان ابزار دانش بازسازی آگاهی است.	دارند.	هر دو به نقش اساسی زبان در پساساختارگرایی زبان تعیین‌کننده دانش دارند.	گفت‌وگو و رهایی است.	
مرجعیت و قدرت	مرجعیت دانش ناشی از مناسبات دانش رسمی باید به چالش کشیده هر دو با مرجعیت مطلق تعلیم و تربیت انتقادی بر تغییر و بازتوزیع آن قدرت است.	شود؛ مرجعیت باید دموکراتیک باشد. علمی مخالفت دارند.	تمرکز دارد.		
هدف از آموزش و تضعیف نظام‌های دانشی تثبیت‌شده؛ توانمندسازی افراد برای تغییر آزادی ذهنی و رهایی از است؛ هدف تعلیم و تربیت انتقادی، عمل یادگیری پرسشگری.	اجتماعی از طریق تفکر انتقادی.	سلطه تلقی می‌کنند.	رهایی‌بخش و تحول اجتماعی است.		
روش‌شناختی غالب	تفسیرگرایی رادیکال، تحلیل گفت‌وگو، پژوهش مشارکتی، اقدام‌پژوهی هر دو از روش‌های کیفی و ساخت‌گشایی.	انتقادی، گفت‌وگوی دیالکتیکی.	تفسیری بهره می‌گیرند.	پساساختارگرایی بیشتر تحلیلی و زبان‌محور است، تعلیم و تربیت انتقادی مشارکتی و اجتماعی‌محور است.	
هستی‌شناسی ساختار اجتماعی واقعیت	واقعیت امری اجتماعی و زبانی است؛ معنا در بستر گفت‌وگوها تولید می‌شود.	واقعیت اجتماعی در بستر روابط هر دو رویکرد، واقعیت را پساساختارگرایی بر گفت‌وگو زبانی تأکید دارد، قدرت و ساخت‌های سلطه‌گر ساخته‌شده و غیرمطلق تعلیم و تربیت انتقادی بر ساخت قدرت و می‌شود و قابلیت بازسازی دارد. می‌دانند.	ایدئولوژی اجتماعی تمرکز دارد.		
تاریخی وجود انسان	انسان، محصول تاریخ، زبان و انسان موجودی تاریخی است که در انسان در هر دو نگاه، فاقد پساساختارگرایی بر حذف سوژه‌ی انسانی بودن ساخت‌های اجتماعی است؛ فاقد جوهر تعامل با تاریخ، فرهنگ و روابط ذات ثابت و شکل‌پذیر در مستقل تأکید دارد؛ تعلیم و تربیت انتقادی نقش ثابت است. (فوکو)	قدرت، هویت خود را شکل می‌دهد. بستر تاریخ و جامعه است. آگاهانه و عاملیت تاریخی انسان را می‌پذیرد.			
پویایی تغییرپذیری هستی	و هستی و معنا دائماً در حال بازتعریف هستی قابل تغییر از طریق عمل هستند؛ هیچ مرکز و ثباتی در جهان آگاهانه و انتقادی افراد و گروه‌هاست. وجود ندارد.	در هر دو نگاه، هستی ثابت و پساساختارگرایی تغییر را به واگشایی معنا جوهری نیست و قابلیت تغییر نسبت می‌دهد؛ تعلیم و تربیت انتقادی تغییر را در کنش اجتماعی و آموزشی معنا می‌کند.	دارد.		
نفی جوهرگرایی	ذات‌گرایی را رد می‌کند؛ هیچ ماهیت باور به این که سوژه‌ها و ساختارها ثابتی برای انسان، زبان یا جامعه وجود جوهر ثابتی ندارند، بلکه تاریخی و اجتماعی‌اند.	هر دو دیدگاه به نفی نفی جوهرگرایی را با رویکرد رهایی‌بخش پیوند می‌زند؛ پساساختارگرایی صرفاً آن را زبانی می‌داند.			
نسبی‌گرایی	حقیقت و معنا امری نسبی است؛ هر حقیقت نسبی است، اما می‌توان با هر دو رویکرد به نسبی‌گرایی چیزی بستگی به موقعیت گفت‌وگویی و تحلیل انتقادی به فهم عمیق‌تری از در حقیقت و واقعیت باور تاریخی دارد.	واقعیت رسید.	دارند.	تعلیم و تربیت انتقادی نسبی‌گرایی را با جهت‌گیری اخلاقی ترکیب می‌کند؛ پساساختارگرایی بر عدم امکان دستیابی به حقیقت کلی تأکید دارد.	
ساخت‌شکنی	ابزار اصلی تحلیل پساساختارگرایی؛ ساخت‌شکنی به‌عنوان روش نقد هر دو از ساخت‌شکنی مفاهیم و متون را به چالش می‌کشد و ایدئولوژی‌های پنهان در آموزش و به‌عنوان روشی برای تحلیل لایه‌های پنهان معنا را باز می‌کند. نهادهای اجتماعی استفاده می‌شود. و نقد استفاده می‌کنند.	ساخت‌شکنی خدمت رهایی و آگاهی قرار می‌دهد؛ پساساختارگرایی بیشتر تحلیلی و غیرجهت‌دار است.			

ابعاد	محور مقایسه	پساساختارگرایی	تعلیم و تربیت انتقادی	شباهت‌ها	تفاوت‌ها
انسان‌شناسی	مبنای انسان‌شناختی	انکار ذات ثابت انسان.	انسان به مثابه فاعل آگاه.	هر دو نفی ذات‌گرایی.	پساساختارگرایی بیشتر بر انکار ذات و ساختار تمرکز دارد؛ تعلیم و تربیت انتقادی نقش آگاهی را پررنگ می‌بیند.
جایگاه فرد	بدنمندی و تاثیر ساختارهای قدرت.	انسان در بستر روابط قدرت.	هر دو تأکید بر نقش قدرت در تعلیم و تربیت انتقادی بیشتر به عاملیت فرد شکل‌گیری هویت.	در قدرت توجه دارد.	
نگرش به جامعه	ساخت‌گرایی اجتماعی.	انسان به مثابه موجود اجتماعی.	هر دو نقش جامعه در ساخت حاصل گفتمان‌هاست؛ در تعلیم و تربیت انتقادی هویت در تعامل با جامعه و آموزش شکل می‌گیرد.		
زمان‌مندی تاریخی بودن	تاریخی بودن هویت فرد.	انسان به مثابه موجود تاریخی.	هر دو تأکید بر بافت تاریخی تعلیم و تربیت انتقادی بیشتر نقش روایت و در هویت فرد.	تجربه تاریخی را پررنگ می‌بیند.	
نقش آموزش	تحلیل گفتمان‌های آموزشی و قدرت.	رهایی بخشی از سلطه در آموزش.	هر دو نقد ساختارهای سلطه تعلیم و تربیت انتقادی به عاملیت آگاهانه در آموزش.	برای تغییر تأکید دارد.	
رابطه فرد و زبان	هویت در گفتمان و زبان شکل می‌گیرد.	زبان به عنوان ابزار آگاهی بخشی.	زبان به عنوان ابزار تعلیم و تربیت انتقادی زبان ابزار انتقاد و شکل‌گیری هویت.	بازاندیشی است.	
هدف نهایی	آزادسازی فرد از ساختارهای قدرت پنهان.	ایجاد جامعه‌ای عادلانه و نقاد.	هر دو تأکید بر رهایی از تعلیم و تربیت انتقادی بر عدالت اجتماعی و سلطه.	آگاهی انتقادی تأکید دارد.	
رویکرد ارزش‌شناسی ارزش‌ها	به تأکید بر نسبی‌گرایی ارزشی، انکار ارزش‌های مطلق.	تأکید بر ارزش‌های اخلاقی چون عدالت و آزادی، اما در بستری انتقادی و تاریخی.	پساساختارگرایی بیشتر به فروپاشی ارزش‌ها می‌پردازد، تعلیم و تربیت انتقادی به بازسازی ارزشی.	و ذات‌گرایانه‌اند.	
منشأ ارزش‌ها	ارزش‌ها برساخته اجتماعی و زبانی‌اند.	ارزش‌ها در تعامل تاریخی-اجتماعی هر دو منشأ ارزش‌ها را تعلیم و تربیت انتقادی بیشتر بر عاملیت و آگاهی جمعی شکل می‌گیرند.	تاریخی-اجتماعی می‌دانند.	انسانی در خلق ارزش تأکید دارد.	
نقد ارزش‌های نقد قدرت‌های نهادمند	ارزش‌های رسمی.	آموزشی در خلق ارزش‌های کاذب.	رسمی و مسلط‌اند.	ارزشی برای رهایی می‌پردازد.	
چندگانگی معنای تنوع معانی ارزش‌ها با توجه به بافت، احترام به تفاوت‌های فرهنگی، هر دو پذیرش چندمعنایی تعلیم و تربیت انتقادی با هدف رهایی، بر ارزش‌ها	زبان و قدرت.	اجتماعی و تاریخی در ارزش‌گذاری.	بودن ارزش‌ها.	ارزش‌هایی مشترک اجتماعی نیز تأکید دارد.	
بازتعریف ارزش‌ها	بازتعریف دائم ارزش‌ها با تغییر زبان و بازنگری در ارزش‌ها با رویکردی هر دو بر پویایی و بازتعریف تعلیم و تربیت انتقادی به ارزش‌های گفتمان.	انتقادی و رهایی‌بخش.	ارزش‌ها تأکید دارند.	عدالت‌محور متعهد باقی می‌ماند.	
مبنای ارزش‌ها	اخلاقی نفی وجود یک اخلاق عام؛ اخلاق وابسته به متن و زمینه.	تأکید بر مسئولیت‌پذیری اخلاقی، عدالت، همبستگی و آزادی در بستری اجتماعی.	هر دو اخلاق را زمینه‌مند تعلیم و تربیت انتقادی متعهد به اخلاق می‌دانند.	اجتماعی و انتقادی است.	
هدف از بررسی افشای سازوکارهای سلطه در تولید ارزش‌ها	ارزش‌ها.	نقد سلطه و توانمندسازی دانش‌آموزان برای کنش اخلاقی و هدف مشترک در نقد سلطه.	نمی‌سازد، تعلیم و تربیت انتقادی هدفمند و انتقادی.	متعهد است.	

جدول ۱ بر اساس الگوی تطبیقی برودی، به بررسی و مقایسه نظام‌مند دو مکتب فلسفی پاساختارگرایی و تعلیم و تربیت انتقادی در ۴ بعد اصلی شامل معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی می‌پردازد. در بعد معرفت‌شناسی، هر دو رویکرد توافق دارند که دانش و حقیقت پدیده‌هایی نسبی، زمینه‌مند و فاقد مرجعیت مطلق هستند و هر دو بر نقش اساسی زبان در شکل‌گیری دانش تأکید می‌ورزند. با این حال، تفاوت عمده در آن است که

پساساختارگرایی با اتخاذ رویکردی رادیکال و تحلیل گفتمان، دانش را صرفاً محصول زبان و مناسبات قدرت می‌داند و هدف آن تضعیف نظام‌های تثبیت‌شده است؛ در مقابل، تعلیم و تربیت انتقادی دانش را حاصل تعامل اجتماعی و تاریخی دانسته و از زبان به‌عنوان ابزاری برای بازاندیشی، توانمندسازی و ایجاد تغییرات دموکراتیک و رهایی‌بخش استفاده می‌کند.

در حوزه هستی‌شناسی، هر دو مکتب رویکرد جوهرگرایی و وجود ذات ثابت را نفی کرده و واقعیت را امری برساخته، پویا و تغییرپذیر می‌دانند. آن‌ها ساخت‌شکنی را به‌عنوان روشی برای تحلیل واقعیت به کار می‌برند. نقطه افتراق این دو مکتب در ماهیت این تغییر و برساخت است؛ به طوری که پاساساختارگرایی واقعیت را در بستر گفتمان‌های زبانی محصور دانسته و سوژه انسانی مستقل را حذف می‌کند، اما تعلیم و تربیت انتقادی بر نقش عاملیت تاریخی و آگاهانه انسان در بستر روابط قدرت تأکید داشته و تغییر هستی را از طریق کنش‌های آگاهانه اجتماعی و آموزشی معنادار می‌سازد.

از منظر انسان‌شناسی، هر دو دیدگاه ذات ثابت انسانی را انکار کرده و بر نقش محوری قدرت، جامعه و زمان‌مندی تاریخی در شکل‌گیری هویت فردی صحنه می‌گذارند. تفاوت بنیادین در این بعد به جایگاه «عاملیت» بازمی‌گردد. در گفتمان پاساساختارگرایی، فرد هویتی سیال دارد که در چنبره ساختارها، زیست‌قدرت و گفتمان‌های زبانی شکل می‌گیرد و هدف نهایی، افشای این ساختارهای پنهان است. در سوی دیگر، تعلیم و تربیت انتقادی انسان را فاعلی آگاه می‌پندارد که اگرچه تحت تأثیر ساختارهای سلطه قرار دارد، اما قادر است با استفاده از آموزش به عنوان ابزاری رهایی‌بخش، علیه این ساختارها طغیان کرده و برای ایجاد جامعه‌ای عادلانه تلاش کند.

در نهایت، بررسی بعد ارزش‌شناسی نشان می‌دهد که هر دو رویکرد منتقد ارزش‌های مطلق، ذات‌گرایانه و ایدئولوژی‌های مسلط رسمی هستند و منشأ ارزش‌ها را تاریخی و اجتماعی می‌دانند. تفاوت کلیدی در هدفمندی و تعهد اخلاقی نهفته است. پاساساختارگرایی به نسبی‌گرایی شدید ارزشی معتقد بوده و هدف آن صرفاً افشای سازوکارهای سلطه در تولید ارزش‌هاست، بدون آنکه جایگزین یا هدف رهایی‌بخشی ارائه دهد. در نقطه مقابل، تعلیم و تربیت انتقادی ضمن نقد ساختارهای مسلط، به بازسازی ارزش‌ها بر مبنای عدالت، همبستگی و آزادی متعهد است و هدف آن توانمندسازی افراد برای کنشگری اخلاقی در جامعه است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تطبیقی ابعاد فلسفه تعلیم و تربیت (معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی) با تأکید بر رویکردهای مکاتب پاساساختارگرا و تعلیم و تربیت انتقادی در آموزش و پرورش انجام شد. یافته‌های حاصل از تحلیل اسناد و سنتز پژوهی مقالات (N=18) نشان داد که اگرچه هر دو مکتب در نقد روایت‌های کلان مدرنیته و ساختارهای سنتی آموزش اشتراک نظر دارند، اما در دلالت‌ها و غایات تربیتی مسیرهای متفاوتی را طی می‌کنند. در بعد معرفت‌شناسی، نتایج حاکی از آن بود که هر دو رویکرد، دانش را پدیده‌ای نسبی، زمینه‌مند و غیرمطلق می‌دانند. با این حال، تبیین این یافته‌ها نشان می‌دهد که پاساساختارگرایی بر ماهیت زبانی و گفتمانی دانش تأکید دارد و حقیقت را محصول شبکه‌های قدرت-دانش می‌داند، در حالی که تعلیم و تربیت انتقادی دانش را ابزاری برای آگاهی‌بخشی و رهایی سوژه‌ها از سلطه در نظر می‌گیرد. این یافته‌ها با مطالعاتی که بر نقش محوری زبان و گفتمان در واسازی مفاهیم آموزشی تأکید دارند، همسو است (Norton & Morgan, 2023). همچنین، همراستا با پژوهش‌های پیشین، مشخص شد که درک انتقادی از فرایند تولید دانش می‌تواند به توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان برای به چالش کشیدن ساختارهای هژمونیک منجر شود (Johnston et al., 2022). از سوی دیگر، تأکید پداگوژی انتقادی بر دیالوگ و تعامل انتقادی در یادگیری، در مطالعات مرتبط با آموزش زبان و همدلی نیز مورد حمایت قرار گرفته است (Sun, 2023).

در بعد هستی‌شناسی، نتایج پژوهش نشان داد که هر دو مکتب جوهرگرایی و ثبات در پدیده‌های آموزشی را نفی می‌کنند. پاساساختارگرایی واقعیت را متکثر، سیال و دائماً در حال تعویق معنا (دیفرانس) می‌بیند. در مقابل، تعلیم و تربیت انتقادی واقعیت اجتماعی را برساختی تاریخی می‌داند که اگرچه توسط ساختارهای ظالمانه شکل گرفته، اما از طریق کنش متقابل قابل تغییر است. تبیین این تمایز در ادبیات پژوهش به خوبی قابل ردیابی است؛ جایی که چشم‌اندازهای پست‌مدرن و پاساساختارگرا رشد و تکامل را نه یک خط مستقیم، بلکه شبکه‌ای پیچیده از نشانه‌ها می‌دانند (Stamenković, 2023). در

تأیید این نتایج، مطالعات نشان داده‌اند که درک سیالیت هستی‌شناختی به ویژه در مواجهه با هویت‌های چندگانه در عصر حاضر، راهگشای فهم بهتر فرایندهای آموزشی است (Yahya, 2024). از منظر انتقادی نیز، همان‌طور که در پژوهش‌های مرتبط با جغرافیای نئولیبرالیسم بیان شده است، واقعیت‌های فضایی و آموزشی نیازمند بازآرایی و مقاومت فعالانه هستند تا از سیطره منطق بازار خارج شوند (Peck, 2025).

از منظر انسان‌شناسی، یافته‌ها تفاوت‌های بنیادینی را در مفهوم “عاملیت” (Agency) آشکار ساختند. پسااستارگرایی با اعلام “مرگ سوژه”، انسان را تقاطع نیروهای گفتمانی و محصول قدرت می‌داند که هویت آن همواره در حال تغییر و بازتعریف است. اما تعلیم و تربیت انتقادی، سوژه را عاملی آگاه، تاریخ‌ساز و کنشگر می‌داند که توانایی مقاومت و تغییر شرایط سرکوبگر را داراست. این نتیجه با تأکیدات متفکران انتقادی بر پرورش سوژه‌های پرسشگر و توانمند کاملاً تطابق دارد (Darder et al., 2023). پژوهش‌های اخیر پیرامون نسل‌های جدید نیز مؤید این امر است که پرورش مسئولیت‌پذیری اجتماعی و عاملیت اخلاقی در دانش‌آموزان امروزی، نیازمند اتخاذ رویکردهای انتقادی است که سوژه را منفعل نپندارد (Banda, 2025). علاوه بر این، درک زبان‌آموزان به عنوان کنشگرانی فراملیتی که در فضاهای به شدت متنوع امروزی نیازمند به رسمیت شناختن هویت‌های پیچیده خود هستند، بر اهمیت عاملیت انتقادی صحنه می‌گذارد (Jain, 2025).

در بعد ارزش‌شناسی، یافته‌ها حاکی از آن بود که هر دو رویکرد با ارزش‌های جهان‌شمول و مطلق‌گرایانه مخالفت می‌ورزند. تفاوت عمده در این بود که پسااستارگرایی تمایل به واسازی و فروپاشی نظام‌های ارزشی مسلط دارد و از تجویز هرگونه ارزش غایی پرهیز می‌کند، در حالی که تعلیم و تربیت انتقادی به دنبال بازسازی ارزش‌ها بر پایه عدالت اجتماعی، دموکراسی، همبستگی و آزادی است. همسویی این یافته‌ها با مطالعات کتاب‌سنجی نشان می‌دهد که مفاهیمی چون عدالت آموزشی و دموکراسی رادیکال، هسته مرکزی پژوهش‌های پداگوژی انتقادی را تشکیل می‌دهند (Ural & Özdemir, 2025). این جهت‌گیری ارزشی، به ویژه در نقد آکادمی نئولیبرال که ارزش‌ها را به شاخص‌های کمی (مانند محاسبه سود و زیان که با فرمول‌های ریاضی چون $\text{Profit} = \text{Revenue} - \text{Cost}$ تقلیل می‌یابد) تبدیل کرده است، بسیار حیاتی است (Kraemer-Holland & Díaz, 2024). هدفمندی‌های بخشی در پداگوژی انتقادی، ارزش‌ها را نه به عنوان مفاهیمی انتزاعی، بلکه به عنوان ابزارهایی برای تحول اجتماعی در نظر می‌گیرد (Kellner, 2022).

دلالت‌های تربیتی استخراج‌شده از این مقایسه نشان داد که نظام آموزش و پرورش معاصر نیازمند تلفیقی هوشمندانه از ابزار واسازی پسااستارگرایی و جهت‌گیری‌های بخشی انتقادی است. در عصر فناوری‌های دیجیتال، این تلفیق می‌تواند به ایجاد آگاهی انتقادی نسبت به ابزارهای رسانه‌ای و فناوری کمک کند و یادگیرندگان را از مصرف‌کنندگان منفعل به تحلیل‌گران انتقادی تبدیل سازد (Fadli, 2024). همچنین، توانمندی معلمان در درک نقش زبان در بازتولید قدرت، همان‌گونه که در مطالعات آموزش زبان انتقادی تأکید شده است، برای اجرای موفقیت‌آمیز این دلالت‌ها ضروری است (Ordem, 2022). در حوزه‌هایی چون آموزش صلح نیز، استفاده از تأملات انتقادی برای درک ریشه‌های خشونت و ترویج همزیستی مسالمت‌آمیز، بازتابی از همین دلالت‌های ارزش‌شناختی و انسان‌شناختی است (Arnøy, 2023).

علیرغم دستاوردهای نظری و تحلیلی این مطالعه، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود. نخستین محدودیت به ماهیت کیفی و اسنادی پژوهش بازمی‌گردد؛ اتکای صرف به متون و اسناد علمی منتشر شده ممکن است باعث نادیده گرفتن تجربیات زیسته معلمان و دانش‌آموزانی شود که در میدان عمل با چالش‌های این رویکردها دست‌وپنجه نرم می‌کنند. محدودیت دوم، تنوع بسیار گسترده و گاه متناقض آرا در درون خود مکاتب پسااستارگرایی و نظریه انتقادی است که تقلیل آن‌ها به مقوله‌های مشخص برای مقایسه، با خطر ساده‌سازی بیش از حد مفاهیم پیچیده فلسفی همراه است. سومین محدودیت، تمرکز پایگاه‌های داده بر مقالاتی است که عمدتاً در بسترهای فرهنگی و اجتماعی غربی تولید شده‌اند، که این امر تعمیم‌پذیری دلالت‌های استخراج‌شده را به نظام‌های آموزشی با زمینه‌های فرهنگی، مذهبی و سیاسی متفاوت، از جمله ایران، با چالش جدی مواجه می‌سازد و نیازمند بومی‌سازی دقیق‌تری است.

با توجه به یافته‌ها و محدودیت‌های شناسایی‌شده، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، محققان به بررسی‌های میدانی و پدیدارشناختی روی آورند تا نحوه کاربست مؤلفه‌های پسااستارگرایی و تعلیم و تربیت انتقادی را در کلاس‌های درس واقعی و از طریق تجربیات زیسته معلمان ارزیابی کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود مطالعات تطبیقی متمرکزی میان این دو کلان‌نظریه و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی انجام گیرد تا ظرفیت‌ها، تقابل‌ها و امکانات همگرایی

آن‌ها در بافتار فرهنگی ایران مورد مذاقه قرار گیرد. توسعه ابزارهای سنجش کیفی برای ارزیابی میزان تفکر انتقادی و درک گفتمانی دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی بر اساس الگوی فرانکا و برودی، از دیگر حوزه‌هایی است که می‌تواند مسیر را برای پژوهش‌های تجربی آینده هموار سازد.

در سطح کاربردی و عملی، به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی پیشنهاد می‌شود تا با عبور از رویکردهای صرفاً انتقال‌محور و حافظه‌مدار، محتوای آموزشی را به گونه‌ای طراحی کنند که فرصت واسازی مفاهیم، پرسشگری و دیالوگ انتقادی برای دانش‌آموزان فراهم شود. برگزاری دوره‌های توانمندسازی ضمن خدمت برای معلمان، با هدف آشنایی عمیق‌تر با مبانی پداگوژی انتقادی و روش‌های تحلیل گفتمان، می‌تواند آن‌ها را از مجریان صرف بخشنامه‌ها به روشنفکرانی تحول‌آفرین در سطح مدرسه تبدیل کند. در نهایت، توصیه می‌شود مدیریت مدارس بستری دموکراتیک و مشارکتی ایجاد نمایند تا دانش‌آموزان بتوانند عاملیت خود را در تصمیم‌گیری‌های محیط آموزشی تمرین کرده و مهارت‌های لازم برای مقاومت در برابر نابرابری‌های اجتماعی و رویارویی با چالش‌های پیچیده جهان معاصر را کسب کنند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Arnoy, J. (2023). Non-formal Peace Education Founded on European Youth Work: A Practitioner's Critical Reflection. *Peace & Change*, 48(4), 281-297. <https://doi.org/10.1111/pech.12630>
- Banda, J. H. (2025). A critical analysis of pedagogical strategies for fostering ethical decision-making, integrity, and social responsibility in Generation Z: addressing the impact of modern societal challenges on moral development. *Journal of Trends in Arts and Humanities*, 2(1), 15-25. <https://doi.org/10.61784/jtah3035>
- Bierdz, B. (2024). Crip (Non)Pedagogies: Complementing and Mutating Anti-Oppressive Pedagogies. *Journal of Disability Studies in Education*, 4(2), 178-203. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10030>
- Bierdz, B. (2025). The Educative as Violence: Anti-Educational Impossibilities/Possibilities. *Educational Theory*. <https://doi.org/10.1111/edth.70050>
- Choi, A., D'Ignazio, C., Foucault Welles, B., & Parker, A. G. (2023). Social Media as a Critical Pedagogical Tool: Examining the Relationship between Youths' Online Sociopolitical Engagements and Their Critical Consciousness. <https://doi.org/10.1145/3544548.3580823>
- Darder, A., Hernandez, K., Lam, K. D., & Baltodano, M. (2023). Critical Pedagogy: An Introduction. In *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 1-30). Routledge.
- Fadli, M. R. (2024). Digital Pedagogy Philosophy: Building Critical Awareness of the Role of Technology in Education. *Jurnal Filsafat*, 34(2), 307-334.
- Higgins, L. (2024). Thinking Community Music. <https://doi.org/10.1093/9780190247027.001.0001>
- Jain, R. (2025). (Re)imagining "English Learners" as Transnational, Translingual, and Transracial English Speakers: Insights From a Single Subject Case Study at a Superdiverse Community College. *Journal of Multilingual Theories and Practices*. <https://doi.org/10.3138/jmtp-5-rashi>

- Johnston, J. L., Hart, N., & Manca, A. (2022). The Philosophy of Education: Freire's Critical Pedagogy. In *Applied Philosophy for Health Professions Education* (pp. 103-118). Springer Nature Singapore.
- Karwadi, Bin Zakaria, A. R., Setiyawan, A., & Ferdi Hasan, M. (2025). Integration of Critical Pedagogy in Islamic Education: A Case Study of Pre-Service Teacher Training. *British Journal of Religious Education*, 1-22.
- Kellner, D. (2022). Critical Theory and Pedagogy. <https://doi.org/10.3726/b19638>
- Koutsouris, G., Bremner, N., & Stentiford, L. (2023). Do We Have to Rethink Inclusive Pedagogies for Secondary Schools? A Critical Systematic Review of the International Literature. *British Educational Research Journal*, 50(1), 260-286. <https://doi.org/10.1002/berj.3926>
- Kraemer-Holland, A., & Díaz, M. (2024). Resisting the Neoliberal Academy: Justice-Oriented (Re)Imaginings Through Critical Qualitative Inquiry. *International Review of Qualitative Research*, 17(2), 156-170. <https://doi.org/10.1177/19408447241242422>
- Mavin, S., James, J., Patterson, N., Stabler, A., & Corlett, S. (2023). Flipping the Normative: Developing and Delivering a Critical Pedagogy for Executive Education in a UK Business School. *Management Learning*, 55(4), 528-552. <https://doi.org/10.1177/13505076231162717>
- Mutimer, D., & Verbakel, D. (2025). 8. Critical Security Studies: A Schismatic History. 101-120. <https://doi.org/10.1093/hepl/9780198895442.003.0008>
- Norton, B., & Morgan, B. (2023). Poststructuralism. 1-9. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0924.pub3>
- Ordem, E. (2022). Critical Pedagogy and Language Teachers' Language Proficiency: Towards Critical Language Proficiency. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(31), 1507-1514. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1222344>
- Peck, J. (2025). Explicando (Com) O Neoliberalismo. *Revista Geografias*, 20(1), 250-290. <https://doi.org/10.35699/2237-549x.2024.56050>
- Sanders, J. (2024). How Does Contemporary YA Literature Represent Rural People and Places? *Study and Scrutiny Research on Young Adult Literature*, 6(2), 1-35. <https://doi.org/10.15763/issn.2376-5275.2024.6.2.1-35>
- Seki, N., Sireerat, K., Foxton, R., Liao, S.-R., & Morio, I. (2023). Critical thinking education for dental schools in Asia: Perceptions of educators. *Journal of Dental Sciences*, 18(1), 443-447. <https://doi.org/10.1016/j.jds.2022.08.024>
- Sousa, G. R. d., & Rossi, M. A. (2022). Problematizing Identities and Differences: Notes Post-Modern, "(Pos)critical" and Post-Structuralist the School and the Curriculum. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e16491. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16941>
- Stamenković, I. M. (2023). Poimanje Deteta, Detinjstva, Razvoja I Učnja Iz Postmoderne Perspektive. 91-100. <https://doi.org/10.46793/spvo23.091s>
- Sun, L. (2023). Pedagogies of discomfort and empathy in foreign language education: Fostering EFL learners' critical global thinking through literature and art. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101411. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101411>
- Ural, A., & Özdemir, A. (2025). A Bibliometric Study on the Literature of Critical Pedagogy: Trends, Themes, and Future Directions. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 98-116. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025391793>
- Willett, A., & Etowa, J. (2023). A Critical Examination of Epistemological Congruence Between Intersectionality and Feminist Poststructuralism: Toward an Integrated Framework for Health Research. *Nursing Inquiry*, 30(4). <https://doi.org/10.1111/nin.12564>
- Yahya, M. (2024). Studi Bahasa Arab Dalam Penguatan Studi Islam: Perspektif Mazhab Poststukturalisme. *Atta Dib Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 4(2), 30-41. <https://doi.org/10.30863/attadib.v4i2.5495>