

نقد و بررسی نظریه «معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین» از منظر هنری ژیرو

حمداله محمدی^۱، احسان اکرادی^{۲*}

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۲/۰۵

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نظریه «معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین» به عنوان یکی از مدل‌های مهم در تبیین نقش معلم در تعلیم و تربیت رسمی و همچنین ساماندهی نظام تربیت معلم است. برای رسیدن به این هدف، از روش کیفی تحلیل مفهومی از نوع «ارزیابی ساختار مفهوم» بهره گرفته شده است و سعی بر آن است که این نظریه به عنوان یک ساختار مفهومی مورد بررسی قرار گیرد. لذا در ابتدا سعی می‌شود تا مبانی نظری این دیدگاه مورد بررسی قرار گیرد و در ادامه کفایت آن به عنوان یک نظریه سازوار در زمینه علوم تربیتی مورد سنجش قرار گیرد. نتایج نشان می‌دهد که در این نظریه، معلمان دارای نقش سیاسی و اخلاقی مهمی هستند و وظیفه دارند تا برای تحقق دموکراسی و جامعه مدنی پویا تلاش کنند. آن‌ها باید اهداف، محتوا، روش‌ها و فناوری‌های تدریس را به سوال بکشند و با نگاهی انتقادی به آن بنگرند. معلمان همچنین باید از مطالعات فرهنگی و سواد سیاسی غنی برخوردار باشند. آن‌ها باید فرصتی برای همه دانش آموزان ایجاد کنند تا بتوانند فرهنگ و تاریخ بومی خود را در کلاس درس به گفت و گو بگذارند و از این طریق تدریس را به زندگی و فرهنگ خود ارتباط دهند. این نظریه در کنار داشتن پتانسیلهایی برای طرح‌ریزی تعلیم و تربیت انتقادی و توانمندساز، با کمبودهایی هم مواجه است: بی توجهی به بعد عاطفی و

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. * دکتری آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران،

پست الکترونیک: ehsan.ekradi954@gmail.com

معنوی در تعلیم و تربیت و کاستن تعلیم و تربیت به تربیت سیاسی، گرایش دوقطبی و همچنین نگاه بدبینانه از جمله این کمبودها هستند.

واژه‌های کلیدی: معلم، تعلیم و تربیت انتقادی، هنری ژيرو، تربیت معلم

مقدمه و بیان مساله

در سالهای اخیر نظریات متعددی در باب تعریف نقش معلم در تعلیم و تربیت و طرح‌ریزی نظام تربیت معلم مطرح شده است و هر کدام بر بعدی از فعالیت معلم تاکید داشته‌اند. هر کدام از این نظریات سعی داشته‌اند تا با تکیه بر نظام فلسفی و تلقی خاصی از تعلیم و تربیت، به تعریف نقش معلم بپردازند و بایدها و نبایدهای تربیت معلم را مورد بحث و بررسی قرار دهند. در این زمینه می‌توان به نظریات فیلسوفان بزرگ تربیتی مثل جان دیویی، هرمان اچ. هورن^۱ و رابرت ام. هاچینز^۲ اشاره کرد که هر کدام نقشی متفاوت را برای معلم تعریف می‌کنند (نلر، ۱۳۸۳). آنچه در میان مورد تاکید است، وجود یک نظریه در زمینه تعریف نقش معلم در تعلیم و تربیت با بهره‌گیری از فلسفه تربیتی خاص و طرح‌ریزی نظام تربیت معلم بر مبنای آن است که می‌تواند نظام تربیت معلم را انسجام بخشد.

در سالهای اخیر پژوهشها مختلف بر عدم انسجام سیاستهای نظام تربیت معلم تاکید دارند و معتقدند که عدم وجود یک نظام فلسفی- تربیتی زیربنایی باعث آشفتگی سیاستهای تربیت معلم در ایران شده است (فراهانی و دیگران، ۱۳۸۹؛ شعبانی، ۱۳۸۳). لذا یکی از مسائل موجود در زمینه تربیت معلم در ایران طرح‌ریزی یک نظریه در باب معلم و تربیت معلم بر مبنای فلسفه تربیتی است که باید زیربنای نظام تربیت معلم باشد. برای این کار لازم است ابتدا نظریات مطرح در زمینه تربیت معلم مورد بررسی قرار گیرند و پتانسیلها و کمبودهای آنها مورد بررسی قرار گیرد.

1. Herman H. Horne
2. Robert M. Hutchins

نظریه «معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین»^۱ هنری ژیرو^۲ یکی از نظریات مطرح در نظام تربیت معلم در سطح جهان است. هنری ژیرو در سال ۱۹۸۵ با نوشتن کتاب *معلمان به عنوان روشنفکران* با پیروی از آنتونیو گرامشی^۳ توجه جامعه تربیتی را به نقش نوینی از معلم در فرایند تربیت سیاسی جلب کرد. گرچه قبلا جان دیویی و پائولو فریره^۴ هم به نقش خطیر معلم در فرایند تربیت سیاسی اشاره کرده بودند، ولی ژیرو اولین متفکر تربیتی بود که با تعریف «معلم به عنوان روشنفکر»، نقش بنیادین او در تقابل با سیاست‌های تربیتی نئولیبرالیسم را مورد بحث قرار داد. نظریه ژیرو مورد حمایت اکثر متفکران تعلیم و تربیت انتقادی قرار گرفته است و امروزه به عنوان یکی از پروژه‌های بنیادین برای مبارزه با هژمونی نظام نئولیبرالیسم در جهان مطرح می‌شود (گاندین و اپل^۵، ۲۰۰۴؛ اپل^۶، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۴؛ مک لارن^۷، ۱۹۸۹؛ فیشرمن^۸ و مک لارن، ۲۰۰۰؛ تورس^۹، ۲۰۰۹).

هدف این مقاله بررسی و نقد نظریه معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین ژیرو است. با توجه به این که یکی از اهداف عمده نظریه ژیرو برای مقابله با سلطه‌ی ایدئولوژیک نئولیبرالیسم در کشورهای سرمایه‌داری و به تبع آن در سایر کشورهای جهان است، به نظر می‌رسد که بررسی منتقدانه‌ی این نظریه بتواند در تعریف نقش سیاسی فعال برای معلم در نظام تربیتی کشور ما هم کارآمد باشد. لذا در این مقاله سعی می‌شود تا در ابتدا نظریه فوق مورد واکاوی قرار گیرد و سپس به نقد بیرونی و درونی این نظریه پرداخته می‌شود و کاربردهای آن برای نظام آموزشی ایران مورد بحث قرار می‌گیرد.

سؤال‌های پژوهش

۱. نظریه‌ی معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین نشأت گرفته از چه مبانی فکری است؟

1. Teachers as Transformatory Intellectuals
2. Henry Giroux
3. Anthonio Gramsci
4. Paulo Friere
5. Gandin & Apple
6. McLaren
7. Fischman
8. Torres

۲. هنری ژيرو و ساير متفكران انتقادى چه نقشى را براى معلم در فرايند تربيت سياسى مطرح مى‌كنند؟

۳. چه نقدهاى درونى و بيرونى بر نظريه "معلمان به عنوان روشنفكران تحول آفرين" وارد است؟

روش پژوهش

اين پژوهش در زمره پژوهش‌هاى كيفى به شمار مى‌رود و در آن از روش «تحليل مفهومى» از نوع «ارزيابى ساختار مفهوم» بهره برده شده است. همانطور كه كومبز و دنيلز (۱۳۸۸) بيان مى‌كنند، هدف تحليل ساختار مفهوم فهم ساختار مفهومى زيرساز يك نظريه و تعيين كفايت آن براى استفاده در تحقيقات تربيتى است. اين متفكران چهار رهنمود مهم را براى روش تحليل ساختار مفهوم پيشهاد مى‌كنند: در نظر گرفتن جنبه اخلاقى نگرستن به جهان (شيوه ديد اين ساختار مفهومى به افراد و جهان)، توانايى در نيل به مقاصد تربيتى، موجه بودن فرايندهاى زيربنائى ساختار مفهومى و بررسى انسجام و ناسازوارىهاى ساختار مفهومى. لذا در وهله اول سعى مى‌شود تا با تكيه بر آثار هنرى ژيرو، ساختار مفهومى زير بنائى نظريه «معلمان به عنوان روشنفكران عمومى» مورد تحليل قرار گيرند و به مقايسه آنها با دو ساختار مفهومى ديگر (نومحافظه‌كارى و نئولبيراليسم) پرداخته شود. هدف اين قسمت، تحليل مبائى نظرى است كه نظريه مذكور بر پايه آنها بنا نهاده شده است. در وهله دوم نيز سعى بر آن است تا عناصر اصلى اين نظريه در منظر ژيرو مورد نقد و بررسى قرار گيرند، به بررسى نگرش آن نسبت به تعليم تربيت پرداخته شود و سازوارى آن براى رسيدن به اهداف تربيتى سنجيده شود.

معلم در ايدئولوژى نومحافظه‌كار و نئولبيراليسم. محافظه‌كارى^۱ يكي از تاثيرگذارترين مكاتب قرون اخير در غرب است. اساس اين مكتب بر سنت است و به زمان گذشته با عنوان يك منبع مهم تاكيد فراوان دارد. در نظر محافظه‌كاران، وظيفه تعليم و تربيت انتقال فرهنگ و سنت گذشته به نسل حاضر است و اين سنت و تعاليم گذشته است كه جامعه را

از انحطاط حفظ می‌کند. از دهه ۱۹۸۰ به بعد محافظه‌کاران با موضع‌گیری جدید و پیچیده به احیای محافظه‌کاری پرداختند که این گرایش با نام نومحافظه‌کاری^۱ مشهور شد. گرایش نومحافظه‌کاری تلفیقی از گرایش محافظه‌کاری سنتی به میراث فرهنگی است که با اقتصاد لیبرال کلاسیک و بنیادگرایی مذهبی درهم آمیخته است. نومحافظه‌کاران همانند لیبرال‌های کلاسیک بر اقتصاد آزاد و خصوصی‌سازی تاکید دارند و هم چنین مدافع داروینسم اجتماعی و رقابت آزاد برای بالا بردن تولید هستند (اپل، ۲۰۰۰).

یکی از نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت محافظه‌کارانه، آلن بلوم^۲ است و می‌توان کتاب "حصر ذهن آمریکایی"^۳ او را نمونه‌ای برای تعلیم و تربیت نومحافظه‌کار در نظر آورد. او با تفکرات برخاسته از دهه‌ی ۱۹۶۰ همانند تفکرات انتقادی و یا فیمینیسیم سر ناسازگاری دارد و حرکت‌های نژادی، قومیتی و جنسیتی این دوره را مورد انتقاد قرار داده و آن‌ها را پوچ‌گرا و نسبی‌گرا می‌داند. او معتقد است که این نظام‌ها به دلیل هتک حرمت سنت، راه انحراف را پیش گرفته‌اند. او تکثرگرایی^۴ فرهنگی را محکوم می‌کند و معتقد است که این پدیده ما را از دیدن حقیقت باز می‌دارد و حجابی است بر روی حقیقت. بلوم سعی در احیای تفکر افلاطونی دارد و تاکید بر آموزش افکار بزرگ یونانی در تعلیم و تربیت دارد (آرونوویتز^۵ و ژيرو، ۱۹۹۷).

ژيرو و دیگر متفکران انتقادی به انتقاد از موضع محافظه‌کارانه بلوم می‌پردازند و معتقدند که فراخوان بلوم و همکارانش برای آموزش کتاب‌های بزرگ، در حقیقت بهره‌گیری از اقتدار متنی^۶ نهفته در این متون برای مشروعیت‌بخشی به فرهنگ غربی و ساکت کردن فرهنگ‌های حاشیه است. اقتدار متنی نشانگر آن است که چگونه محافظه‌کاران توجه خود را معطوف روابط قدرت - دانش کرده‌اند و سعی می‌کنند تا از راه

1. Neo-Conservatism
2. Allan Bloom
3. Closing of American Min
4. Pluralism
5. Aronowitz
6. Textual Authority

کنترل زمینه‌های تولید و مشروعیت بخشی دانش، سلطه‌ی سیاسی خود را قوت بخشند.
(ژیرو و آرونوویتز، ۱۹۹۷ و ۱۹۸۶؛ اپل، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۴)

محافظه‌کاران، معلمان را هم به منتقل‌کنندگان فرهنگ غرب تبدیل می‌کنند که فاقد هر گونه دیدگاه سیاسی خاص خودش است. معلم خادم فرهنگ و تمدن غرب است و آن را بر همه‌ی فرهنگ‌ها برتری می‌دهد و هیچ‌گونه تفاوت فرهنگی و صدایی غیر از صدای تمدن غرب برای او قابل تحمل نیست. معلم در نگاه محافظه‌کاران از طریق انتقال دانش مدنظر فرهنگ غربی، نوع خاصی از زندگی و اندیشیدن را مشروعیت می‌دهد و گونه‌های دیگر را بی‌ارزش می‌داند. او در پی تقویت پایه‌های فرهنگی سلطه‌ی اربابان سفید پوست و اروپایی و یا آمریکایی خود است. تبلیغ آن نوع زندگی منجر به رواج ایدئولوژی خاصی می‌شود که تنها نوع زندگی با سعادت را همان زندگی مدنظر نظام سلطه می‌داند و این امر در بین متعلمان چنان بدیهی می‌شود که هیچ سوالی نمی‌توان از آن مطرح کرد. تنها دغدغه‌ی معلمان محافظه‌کار نحوه‌ی انتقال دانش از پیش تعیین شده است و تدریس با نوعی فن انتقال مطالب مترادف می‌شود (آرونوویتز و ژيرو، ۱۹۹۷).

نئولیبرالیسم نیز در کنار نومحافظه‌کاری یکی از ایدئولوژی‌های غالب در تربیت معلمان است. نئولیبرالیسم با سیاست‌های اقتصادی جدید در پی تبدیل دولت‌های اجتماعی به دولت‌هایی است که به صورت شرکت‌های اقتصادی عمل می‌کنند و از این طریق سعی می‌کنند تا خدمات اجتماعی را به بخش‌های خصوص و اگذار کنند و ارزش‌های اقتصادی همچون سود-هزینه و خصوصی سازی را جایگزین ارزش‌های اجتماعی می‌کند و اخلاقی را بنیان می‌نهد که اساس آن بر اقتصاد است (ژیرو، ۲۰۰۸ و ۲۰۰۵؛ اپل، ۲۰۰۴). نئولیبرالیسم بسیاری از افکار لیبرالیسم کهن در مورد فرد گرایی، تفکرات اقتصادی، خود مختاری انسان و... را در بطن خود حفظ کرده است ولی بر عکس آنها، بر نقش فعال دولت در کنترل بازارهای اقتصادی تاکید دارد. نئولیبرالیسم بر خلاف لیبرالیسم کلاسیک، از دولتی دفاع می‌کند که بر فعالیت‌های اقتصادی شهروندان کنترل دارد (ژیرو، ۲۰۰۸).

در دولت‌ها نئولیبرال دغدغه‌های عمومی و دموکراتیک جای خود را به مسایل مالکان و شرکت‌های بزرگ اقتصادی می‌دهد و حساب هزینه-سود ملاک همه‌ی فعالیت‌های

دولت می‌شود. باید توجه داشت که سیاست‌ها نئولیبرالیسم فقط منتهی به بازارهای اقتصادی نمی‌شود و با نفوذ در روابط اجتماعی، سعی در تعریف ارزش‌ها، هویت‌ها و روابط بر اساس ملاک‌های اقتصادی دارد. در تعلیم و تربیت هم بر همین منوال است و نئولیبرالیسم سعی در تحقق اهداف بازارهای اقتصادی و نوعی اخلاق دارد که مبتنی بر رقابت است و برگرفته از اندیشه‌ی داروینیسیم اجتماعی است (ژیرو و ژيرو، ۲۰۰۶؛ اپل، ۲۰۰۴).

نئولیبرالیسم در تعلیم و تربیت در پی بازتولید روابط بازارهای اقتصادی از طریق مدرسه است. دانش‌آموزان بنا به طبقات اجتماعی که دارند برای کارهای خاصی آماده می‌شوند و از این طریق سلسله مراتب موجود در بازار اقتصادی بازتولید می‌شود. برنامه‌ی درسی، دانش، ارزشیابی تحصیلی و معلم ابزارهای نئولیبرالیسم برای این بازتولید است (اپل، ۲۰۰۴؛ ژيرو، ۱۹۹۹). در این دیدگاه معلمان خادمان شرکت‌های بزرگ اقتصادی‌اند و این سرمایه‌داران هستند که سیاست‌های آموزشی را تعیین می‌کنند به عبارت دیگر تعلیم و تربیت در نظام نئولیبرال "تجاری سازی" می‌شود (ژیرو، ۲۰۰۵ b).

نئولیبرالیسم در پی سیاست‌زدایی و تضعیف نقش معلم است. نقش معلم هم با ملاک هزینه-سود سنجیده می‌شود و کار معلم تامین نیروی انسانی لازم برای چرخاندن چرخ اقتصاد است (ژیرو، ۲۰۰۵a). این مکتب فکری به دانش‌آموزان به دید سرمایه‌های انسانی و به جهان به دید یک بازار اقتصادی می‌نگرد که محل رقابت مصرف‌کنندگان است (ژیرو، ۱۹۹۹). در این تلقی، مدرسه با تجارت مرتبط می‌شود و مدارس مکانی می‌شوند که هدف آن‌ها تحقق سیاست‌های بازارهای آزاد است. دولت‌های مدنظر نئولیبرال دولت‌های قوی هستند که حتی بر نحوه‌ی تولید دانش و فرهنگ کنترل و نظارت دارند (اپل، ۲۰۰۴).

مبانی فکری نظریه معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین. نظریه‌ی معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین نشأت گرفته از برخی مبانی نئومارکسیستی و همچنین متأثر از آرای متفکران مکتب فرانکفورت و آنتونیو گرامشی است. در کنار این، ژيرو تلقیاتی نوینی

در مورد جامعه و نقش تربیت ایدئولوژیک در آن دارد که منحصر به فرد است. در این جا به بررسی این مبانی می‌پردازیم:

امکان اصلاح اجتماعی. مارکس معتقد بود که تاریخ فرایند جبری دارد و به همین دلیل شرایط اجتماعی نیز زاده جبری تاریخ است. روند تاریخ مبتنی بر روابط تولید و تقابل طبقاتی است و افراد جامعه قادر به تغییر شرایط اجتماعی نیستند. البته با شناخت دقیق اصول حاکم بر تاریخ می‌توان به پیش‌بینی آینده پرداخت. لنین به بازنگری در این عقیده پرداخت و بیان کرد که از طریق فعالیت‌های حزبی می‌توان آگاهی جامعه را بالا برد و فرایند تاریخ برای رسیدن به جامعه‌ی سوسیالیستی را تسریع بخشید. تلقی لیبرالیست‌ها و نئولیبرالیست‌ها در مورد شرایط اجتماعی متکی بر نظریه‌ی تکامل تاریخی است و شرایط کنونی اجتماع حاصل تکامل غیرآگاهانه و خودبه‌خودی در طول زمان است. هایک^۱ یکی از پیشروان نئولیبرالیسم معتقد است که تکامل فرهنگی و اجتماعی هم مانند تکامل زیستی غیرقابل کنترل و پیش‌بینی است و «همه فیلسوفانی مثل مارکس و آگوست کنت^۲ که ادعا می‌کردند که مطالعاتی که منجر به کشف قوانین تکامل می‌شود ما را قادر می‌سازد تا بتوانیم آینده‌ی ناگزیر را پیش‌بینی کنیم، در اشتباه بودند» (هایک، ۱۹۸۸: ۲۶) او معتقد است که هم تکامل فرهنگی و هم تکامل زیستی هر دو متکی بر قانون رقابت هستند. هایک مانند هربرت اسپنسر^۳، مسائل اجتماعی همچون فقر و نابرابری‌های اقتصادی را نتیجه‌ی طبیعی رقابت اقتصادی در جوامع نوین صنعتی می‌داند که علی‌رغم ادعای اصلاح‌گران اجتماعی، از مقاصد طبقه‌ی خاص سرچشمه نمی‌گیرد. شرایط کنونی حاصل تکامل طبیعی جامعه و بازار است و بنابراین مقاومت در برابر آن و اصلاح ممکن نیست و نیاز به اصلاح شرایط در روند تاریخی و به صورت خود به خود است.

نئومارکسیست‌ها با تجدید نظر مارکس به نظریه‌ای رسیدند که درست در نقطه‌ی مقابل نظریه‌ی نئولیبرالیسم قرار دارد و بر آگاهانه بودن شرایط اجتماعی حاضر تاکید دارد. بر

-
1. Hayek
 2. Auguste Comte
 3. Herbert Spencer

طبق این نظر شرایط اجتماعی کنونی حاصل تسلط ایدئولوژیک طبقات مسلط بر جامعه است. این سلطه منجر به روابط نابرابر قدرت و تقسیم ناعادلانه‌ی منابع شده است. وظیفه‌ی عمده‌ی متفکران انتقادی ایجاد آگاهی لازم برای رهایی بخشی از چنگال سلطه است و اصلاح گری اجتماعی رسالتی بزرگ بر دوش متفکران انتقادی است.

هژمونی^۱. گرامشی، مارکسیت ایتالیایی، معتقد بود که سلطه نه از طریق اعمال روش‌های مستقیم جبری، بلکه از طریق تسلط ایدئولوژیک صورت می‌گیرد. بر این اساس «هژمونی اشاره به کنترل ایدئولوژیک دارد که در آن عقاید، ارزش‌ها و فعالیت‌های طبقه‌ی غالب از طریق حوزه‌ی وسیعی از نهادهایی مانند مدرسه، خانواده، رسانه‌های جمعی و اتحادیه‌های تجاری تولید و منتشر می‌شوند» (ژیرو، ۱۹۸۰: ۲۲۸). هژمونی از این طریق "فهم عمومی"^۲ افراد جامعه را بر اساس ارزش‌ها و نوع زندگی مورد نظر طبقه‌ی مسلط تعریف می‌کند و آن‌ها را به بخشی از زندگی روزمره‌ی افراد تبدیل می‌کند. در مدرسه نیز هژمونی از طریق انتخاب، مشروعیت بخشی و تبدیل فرهنگ سلطه به عنوان فرهنگ معیار تجارب دانش آموزان صورت می‌گیرد. البته ژيرو مدل پویایی از هژمونی را مد نظر دارد که با مدل ساختار گرای مد نظر باول^۳ و جینتیس^۴ متفاوت است.

نظریه مقاومت^۵. نئومارکسیست‌ها در مواجهه با نحوه‌ی بازتولید^۶ به دو گروه قابل تقسیم‌اند: برخی همانند آلتوسر^۷، باول و جینتیس که موضعی ساختارگرا دارند، تلقی فراگیری از سلطه دارند و به بحثی از مقاومت در برابر آن نمی‌پردازند. ولی در مقابل هنری ژيرو، فریره و اپل که بیشتر موضعی فرهنگی دارند، معتقدند که سلطه تمامیت ندارد، بلکه در داخل نظام سلطه همواره پویایی‌ها و پتانسیل‌هایی برای ایجاد مقاومت وجود دارد (زیبا کلام و محمدی، ۱۳۹۳). از منظر ژيرو فرایند بازتولید سلطه در مدارس قابل شکستن و مقاومت

1. Hegemony
2. Common sense
3. Bowel
4. Gintis
5. Resistance Theory
6. Reproduction
7. Althusser

است. معلمان و دانش‌آموزان در مواجهه با فرایند بازتولید منفعل نیستند، بلکه تحت تاثیر زمینه‌ی فرهنگی که دارند، به مواجهه‌ی فعال با آن می‌پردازند. آن‌ها محتواهای آموزشی را با خوانشی متفاوت‌تر درک می‌کنند و با ایجاد آگاهی و هماهنگی می‌توان از این پتانسیل‌های برای مواجهه با نظام سلطه بهره برد.

تلفیق نظریه و عمل. یکی از دست‌آوردهای مارکس تلاش برای تلفیق نظریه و عمل است. او معتقد بود که فیلسوفان عمدتاً به توصیف جهان پرداخته‌اند ولی باید جهان را تغییر داد، بر این اساس نوعی عمل‌گرایی مطرح می‌شود که بر اساس آن تفکر وقتی ارزش دارد که منجر به عمل شود. این اصل مورد حمایت نئومارکسیست‌ها هم قرار گرفته است و آن‌ها تاکید عمده‌ای بر این مطلب دارند. متفکران مکتب انتقادی معتقد بودند که هدف نظریه‌ی انتقادی توصیف نیست، بلکه رهایی‌بخشی در جامعه از طریق ایجاد روشنگری در کارگزاران اجتماعی است (نوذری، ۱۳۸۹). فریره هم معتقد است که وقتی کلمه و عمل جدا شوند، هر دو ارزش خود را از دست می‌دهند. تربیت آزادی بخش^۱ فریره حول محوری به نام عمل هدفمند^۲ شکل می‌گیرد که با وحدت عمل و تفکر انتقادی سعی دارد تا دانش‌آموزان و معلمان را توانا می‌کند تا فاعل تاریخ خود باشند، بر روی آن تفکر کنند، با حالتی انتقادی به واقعیت بنگرند و برای تغییر واقعیت دست به اقدام بزنند (اپل و او، ۲۰۰۹).

مطالعات فرهنگی^۳. ژیرو و برخی متفکران تعلیم و تربیت انتقادی از دهه ۱۹۸۰ با گذر از خوانش ساختارگرا، برای مقابله با هژمونی نظام سلطه در تربیت، به مطالعات فرهنگی روی آوردند. مطالعات فرهنگی رشته‌ای از مطالعات اجتماعی است که تحت تاثیر تفکرات پسا مدرنیسم قرار دارد و برای حمایت از فرهنگ‌های حاشیه، رشد یافته است و هدف آن دفاع از تکثرگرایی^۴ فرهنگی و مقابله با سلطه‌ی فرهنگی نظام سلطه است. ژیرو در اتخاذ روش فرهنگی تحت تاثیر متفکران مکتب فرانکفورت و به خصوص آدورنو^۵ است. آدورنو

-
1. Emancipatory
 2. Praxis
 3. Cultural Studies
 4. Pluralism
 5. Adorno

معتقد بود که پدیده‌ی فرهنگ انبوه و صنعتی شدن فرهنگ، پدیده‌ی است ویرانگر که مجموعه‌ای از تفکرات بسته بندی شده را از طریق رسانه‌های جمعی به خورد مردم می‌دهد و برای توده‌های تحمیق‌کننده و منفعل‌ساز است (نوذری، ۱۳۸۹). ژيرو به تبع آدورنو تجاری‌سازی فرهنگ یا به تعبیر خودش فرهنگ شرکتی^۱ را به نقد می‌کشد (ژيرو، ۲۰۰۰) و معتقد است که نظام نئولیبرالیسم از طریق تجاری‌کردن فرهنگ سعی دارد تا خاصیت واگرایی و تفکر انتقادی را از آن سلب کند و از فرهنگ به عنوان ابزاری برای تقویت سلطه بهره‌برد. یکی از دیگر اهداف فرهنگ تجاری ایجاد نوعی فردگرایی انحصارگرایانه در جامعه از طریق تبلیغ الگوهای رقابت تجاری و به تبع آن کنترل ایدئولوژیک اتحادیه‌ها و تجمعات علیه نظام سلطه است (ژيرو، ۱۹۹۹b). در مقابل، مطالعات فرهنگ با ایجاد فضایی سرشار از انتقاد ایدئولوژیک، تنوع فرهنگی، ترویج زبان احتمال^۲ سعی در مبارزه علیه هژمونی نظام سلطه دارد.

معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین. ژيرو معلم را به عنوان "روشنفکر تحول آفرین" می‌داند و این دیدگاه او در مورد معلم بسیار تاثیرگذار بوده است. این نقش معلمان هم بعد سیاسی دارد و هم بعد اخلاقی. معلمان در نقش سیاسی خود، باید آنچه را که تدریس می‌کنند، روش تدریس خود و اهداف آموزشی را به صورت انتقادی به سوال بکشند و ارتباط آن با منابع قدرت را کشف کنند و در نقش اخلاقی در مورد معیار ارزش دادن به فرهنگ‌ها و دانش‌های خاص تدبیر کنند. (ژيرو، ۱۹۸۵) در نظر ژيرو معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین:

۱- **روابط قدرت-دانش را درک می‌کنند:** معلمان به عنوان روشنفکران، به تحلیل این نکته می‌پردازند که چگونه نظام سلطه از دانش و فرهنگ برای تقویت پایه‌های سلطه‌ی خود بهره می‌برد. ژيرو همانند گرامشی مهم‌ترین نوع سلطه را سلطه فرهنگی می‌داند و یکی از ابزار تقویت سلطه بهره‌گیری از دانش است. معلمان روشنفکر با تحلیل روابط قدرت-دانش جنبه‌های سلطه‌گر و هم چنین جنبه‌های آزادی‌بخشی آن را روشن می‌کنند و سعی

1. Corporative Culture
2. Language of Possibility

در ایجاد مقاومت در برابر سلطه دارند. (ژیرو، ۲۰۰۵b، ۱۹۸۵) دانش روزمره کلاسهای درس ارائه‌دهنده تجاربی است که نتیجه‌ی آن شکل‌گیری فهم عمومی جامعه بر اساس ارزش‌های نئولیبرالیستی است البته رابطه‌ی قدرت- دانش دارای پویایی‌هایی برای رهایی‌بخشی است و معلمان با درک زمینه‌ی ایدئولوژیک محتوای آموزشی می‌توانند آن‌ها را نقد کنند و با رعایت تنوع منابع درسی (از قبیل منابع چاپی و یا الکترونیک) سلطه‌ی این محتواها را بشکنند.

۲- **برای احیای دموکراسی اجتماعی تلاش می‌کنند:** در تعلیم و تربیت انتقادی ژيرو مدارس به عنوان محل‌های عمومی دموکراتیک نگریسته می‌شوند و نقش معلم در حقیقت احیای این نقش در مدرسه است (ژیرو، ۱۹۹۹). معلم باید تلاش کند تا کلاس درس خود را به محیطی برای گفت‌وگوی فرهنگی دانش‌آموزان تبدیل کند و تساهل و احترام متقابل فرهنگی را به آن‌ها بیاموزد. رابطه‌ی معلم شاگرد و شاگردان با هم باید بر پایه‌ی روابط دموکراتیک باشد. از این لحاظ ژيرو بسیار شباهت با دیویی دارد، ولی باید توجه داشت که دموکراسی در منظر ژيرو با سیاست و به خصوص مبارزه با نظام سلطه پیوند ناگسستنی دارد ولی دیویی توجه چندانی به این بعد از دموکراسی ندارد.

۳- **نقش معلمی خود را با نقش شهروندی خود در هم آمیزند:** و در برخورد با مسایل جامعه نیز روشی انتقادی داشته باشند. معلمان باید خود را به ایجاد عدالت اجتماعی و بنیان نهادن دموکراسی رادیکال متعهد کنند و در ارتباط منسجم با سایر معلمان و کارگزاران اجتماعی برای این هدف تلاش کنند. معلم به عنوان روشنفکر، پایه‌گذار و مقوم محیط‌های فرهنگی مخالف سلطه است (ژیرو، ۱۹۹۴). ژيرو و همفکرانش پروژه روشنفکران عمومی را به عنوان پروژه‌ای برای هماهنگی بین کارگزاران فرهنگی برای مبارزه با نظام سلطه پی‌ریزی کرده و ادامه می‌دهند و هدف نهایی آن‌ها ایجاد آگاهی در آحاد مختلف جامعه است.

۴- **منبع مقاومت در مقابل هژمونی نظام سلطه‌اند:** ژيرو مدارس را به عنوان نهادهایی می‌داند که در عین حال که نظام سلطه را بازتولید می‌کنند، می‌توانند منابعی برای مقاومت و ایستادگی در برابر آن هم باشند. او تصور نظریه‌ی تطابق در مورد تمامیت سلطه در

مدارس را رد می‌کند و معتقد است که مدارس می‌توانند به نهادهایی برای مقاومت در برابر این سلطه هم تبدیل شوند. او نقش معلم را در روند بازتولید نه منفعل و بلکه فعال می‌داند و معتقد است که معلمان امکان مقابله در برابر بازتولید روابط قدرت در مدارس را دارند. او نظریه‌ی مقاومت^۱ را مطرح می‌کند و در پی بهره بردن از امکان‌های معلمان برای مقابله با سلطه و فرایند بازتولید آن در مدارس دارد (ژیرو، ۱۹۸۰).

۵- به عنوان کارگزاران فرهنگی اند: ژيرو بر نقش مطالعات فرهنگی در تدریس معلمان تاکید فراوان دارد و معتقد است که برنامه‌ی درسی نوعی سیاست فرهنگی^۲ است. این مطالعات فرهنگی با دیدی پویا و همچنین کثرت‌گرا^۳ به فرهنگ، این امکان را برای معلمان ایجاد می‌کند تا روابط قدرت/ دانش و همچنین نحوه‌ی بازتولید فرهنگی نظام سلطه را بهتر درک کنند. مطالعات فرهنگی موقعیت‌گرا است و سوالاتش بنابه موقعیت تغییر می‌کند (ژیرو، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵b). در این دیدگاه "موقعیت‌گرایی در تربیت، دانش را به تجاربی که دانش آموزان با خود به کلاس می‌آورند، ربط می‌دهد... و به معلمان فرصت می‌دهد تا از دانش آموزان خود بیاموزند و این دانش را با تدریس خود بیامیزند" (ژیرو، ۲۰۰۴: ۶۶). ژيرو هم چنین معتقد است که:

مطالعات فرهنگی تربیت را به عنوان نوعی تولید فرهنگی می‌داند و نه انتقال مهارت، دانش و یا ارزش‌هایی خاص... [مطالعات فرهنگی] روابط معلم - شاگرد در یک عمل تربیتی را به نحوی بازسازی می‌کند تا به جای بستن مرزهای دانش و یادگیری، آن‌ها را بگشاید (ژیرو، ۲۰۰۵: ۱۴۲).

در کلاس خود به همه‌ی صداها و فرهنگ‌ها احترام می‌گذارند و عاملان تعلیم و تربیت صدا^۴ در کلاس‌های درس‌اند و دانش آموزان را برای گفت و گو با فرهنگ‌ها و احترام به آن‌ها آماده می‌کنند (آرونوویتز و ژيرو، ۱۹۹۷).

۶- مرزگذران فرهنگ: ژيرو با بهره‌گیری از مطالعات فرهنگی، تعلیم و تربیت مرزی^۱ را مطرح می‌کند و معتقد است که معلمان باید مرزهای فرهنگی، سیاسی، قومیتی، نژادی که

1. Resistance Theory
2. Cultural Politics
3. Pluralist
4. Pedagogy of Voice

منجر به محرومیت گروه و یا طبقه ای خاص می‌شود را در هم بشکنند. معلمان در این تلقی، ساختارشکنان (در معنای مثبت) فرهنگی‌اند و تلاش می‌کنند تا نابرابری‌های موجود در روابط قدرت را بشناسند و با توانمندسازی فرهنگ‌های حاشیه، به مقابله با آن پردازند (ژیرو، ۲۰۰۵b). معلمان ارزش‌ها و شیوه‌ی زندگی نئولیبرالیسم و سرمایه‌داری را مساله‌دار می‌کنند و از این طریق از تبدیل شدن آنها به عنوان عنصری غیرقابل انتقاد در فهم عامه جلوگیری می‌کنند.

۷- **ماهیت اجتماعی و سازه‌ای دانش را درک می‌کنند:** معلمان در پی تحلیل انتقادی محتواهای رسمی تعلیم و تربیت‌اند تا مشخص کنند که این محتواها علایق چه کسانی را دنبال می‌کنند. معلمان منتقد، هیچ‌گاه محتوای درسی را مقدس نمی‌دانند و همیشه در پی کشف علایق این نوع محتواها هستند (ژیرو، ۱۹۸۵).

۸- **خود انتقاد کنند.** معلمان به عنوان روشنفکران از محدودیت موضع خود آگاهی دارند: در حقیقت به عنوان روشنفکران عمومی برای آنها [معلمان] مهم است که نقششان به عنوان عامل انتقادی را به توانایی انتقاد سیاست‌های خودشان ربط دهند، در حالی که در گفت‌وگو با دیگر معلمان، مردم، کارگزاران فرهنگی و دانش‌آموزان دخیل‌اند (ژیرو، ۱۹۹۴: ۴۴).

یکی از ویژگی‌های مهم تعلیم و تربیت انتقادی، نقد مداوم درونی و بیرونی است. معلمان باید نقد را به عنوان ابزاری مستمر در اختیار بگیرند و از این طریق پیامدهای فعالیت‌های کلاسی و نحوه‌ی روابط خود با دانش‌آموزان را مورد نقد قرار دهند.

نقد و ارزیابی نظریه معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین. نظریه "معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین" ژيرو و واکنش‌های متفاوتی در بین نظریه پردازان تربیتی به همراه داشته است. برخی به دفاع از آن پرداخته‌اند و همگام با ژيرو معتقدند که معلم دارای نقشی سیاسی و اخلاقی است. گاندین و اپل (۲۰۰۴)، اپل (۲۰۰۴) و (۲۰۰۰ و ۲۰۰۴) از موضع انتقادی ژيرو در مورد معلم دفاع می‌کنند و در پی طراحی نقشی نو برای معلم در مدرسه هستند تا «معلم

بتواند عمیقا به فرایند تغییرات اجتماعی متعهد شود و با گروه‌های ستم‌دیدگان برای گسترش مهارت‌هایی متحد شود که متفاوت از مهارت‌های مورد حمایت محافظه‌کاری نوین است» (گان‌دین و اپل، ۲۰۰۴: ۱۷۴). آن‌ها معتقدند که مدرسه‌ها باید متعهد به ارزش‌های دموکراتیک باشند و این مدارس را مدرسه‌ی شهروندی^۱ می‌نامند. این دیدگاه در حقیقت دفاعی برای نظریه‌ی ژيرو است و همپای او برای معلم نقشی سیاسی و اخلاقی قائل می‌شود. گان‌دین و اپل همچنین معتقدند که:

بدون شک یکی از دلالت‌های چیزهایی که ما در این جا گفتیم، تربیت معلمانی برای مدارس است که عمیقا متعهد به عدالت اجتماعی باشند. قطعا باید در این جا ارزش‌ها، تمایلات و مهارت‌هایی تولید شود و در بین آن‌ها فهم انتقادی اینکه چه کسی از روش‌هایی که جوامع ما سازمان یافته‌اند نفع می‌برد، تعهد (به خصوص به ستم‌دیدگان)، مذاکره و... لازم است (گان‌دین و اپل، ۲۰۰۴: ۱۹۶).

همچنین مک لارن (۱۹۸۹) و فی‌شمن و مک لارن (۲۰۰۰) هم به نوعی از موضع معلمان به عنوان روشنفکران عمومی دفاع می‌کنند. فی‌شمن و مک لارن معتقدند که معلمان باید: هدف تربیت [حقیقی] را درک کنند و سعی کنند تا مدرسه را به نحوی اصلاح کنند تا بتوانند این هدف را تحقق بخشند. معلمان باید تلاش کنند دیدگاهی فلسفی، اخلاقی و سیاسی منسجمی از اصلاح مدارس گسترش دهند تا بتوانند در تغییرات از پایین نقشی اساسی داشته باشند (فی‌شمن و مک لارن، ۲۰۰۰: ۱۷۶).

مک لارن (۱۹۸۹) معتقد است که مدارس دارای نقشی سیاسی‌اند و معلمان باید نقشی را که مدارس در رابطه دانش-قدرت به نفع سرمایه داری بازی می‌کند، بفهمند تا بتوانند به شهروندانی انتقادی و با شهامت تبدیل شوند که برای تحقق جامعه‌ای نو و به دور از ستمگری سرمایه‌داری تلاش می‌کنند. او معتقد است که دانش‌هایی که در برنامه درسی برای دانش‌آموزان ارائه می‌شوند دارای ساختی اجتماعی‌اند و همچنین علایق گروه‌های خاصی را بر می‌آورند و وظیفه معلم است که ماهیت واقعی دانش را بشناسد و آن را به دید انتقاد بگیرد و معلم در این معنی نقشی ضد سلطه^۲ بر عهده دارد.

1. Citizen School
2. Counterhegemonic

تورس (۲۰۰۹) با انتقاد از تربیت در منظر نئولیبرالیسم، به حمایت از تفکر انتقادی ژيرو می‌پردازد. او معتقد است که اتحادیه‌ی معلمان می‌تواند فضاهایی عمومی لازم برای دموکراسی اجتماعی را فراهم آورد و همچنین به نقد سیاست‌های تربیتی دولت بپردازد. در این اتحادیه‌ها، معلمان به عنوان کارگزاران فرهنگی هستند. تورس معتقد است که:

معلمان، سازمان‌های معلمان و به خصوص ارزش‌های معلمان نقش اساسی را در تثبیت دموکراسی بازی می‌کنند، چه در سیستم مدرسه و از طریق فرایند اجتماعی کردن، و چه در قالب بزرگ اجتماعی. ارزش‌ها، عقاید و نگرش‌های معلمان برای ثبات دموکراتیک و مشروعیت‌بخشی به حکومت‌های دموکراتیک اساسی است. معلمان منتقل‌کنندگان ارزش‌های جمعی ملی به کودکان و جوانان هستند (تورس، ۲۰۰۹: ۵۵).

لیستون و زایخنر^۱ (۱۹۸۸) در کنار این که با برخی ابعاد نظریات ژيرو و مک لارن در مورد معلمان موافق‌اند، ولی به انتقاد از ابعاد دیگر این دیدگاه‌ها می‌پردازند. آن‌ها هم‌نوا با ژيرو مدارس را مکان‌هایی برای تولید معناهای سیاسی، شخصی و اجتماعی می‌دانند که معلم در آن‌ها نقش محوری دارد و مصلحان انتقادی باید بیشتر بر روی تربیت معلم تمرکز کنند و "مربیان معلمان باید خودشان را در تلاش‌های وسیع برای تغییر روابط نابرابر اقتصادی و اجتماعی که جامعه را تحت سلطه در آورده است، دخیل کنند" (ص ۳۵). همچنین آن‌ها معتقدند که در تربیت معلم باید به دو نقش او توجه کرد: معلمان به عنوان مربی و نقش سیاسی معلمان. در وهله اول معلمان به عنوان مربیان و آموزش‌گرانند و نقش سیاسی آن‌ها مماس با نقش اول آن‌هاست. معلمان به عنوان مربیان باید به دانش‌آموزان کمک کنند تا هویت و صدای فرهنگی خود را تقویت کنند و در نقش اساسی هم در خارج از مدرسه برای ایجاد شرایط بهتر تلاش می‌کنند. ولی انتقادی که وارد بر ژيرو این است که او تمایز دو نقش معلم را نادیده گرفته است.

در مقابل این دیدگاه‌ها، برخی به نقد افکار ژيرو در مورد معلم پرداخته‌اند. سی. ای. باورز^۲ (۱۹۹۱) معتقد است متفکران انتقادی مثل ژيرو و مک لارن به جای بررسی ابعاد

1. Zeichner
2. C.A.Bowers

اجتماعی آزادی بخشی^۱، آن را در حالت انتزاعی به کار می‌برند. همچنین منطبق دوگانگی (سلطه و آزادی بخشی) باعث ناکارآمدی تحلیل‌های آنها می‌شود. باورز معتقد است که متفکران انتقادی در مورد مسایل اجتماعی و سیاسی اغراق می‌کنند و مهم‌ترین مسایل بشر امروز نه این مسایل و بلکه مسایل زیست محیطی‌اند و این بعد در آموزش معلمان نادیده گرفته می‌شود. او سیاسی کردن نقش معلمان در تفکر ژيرو و مک لارن را مورد نقد قرار می‌دهد و معتقد است که این امر باعث نادیده گرفتن ابعاد روحانی و عاطفی در کار معلم می‌شود.

استریک^۲ و لیستون^۳ (به نقل از پینار^۴ و باورز، ۱۹۹۲) نیز از منتقدان جدی نظریات انتقادی ژيرو و متفکران انتقادی‌اند. آنها معتقدند که ژيرو و متفکران نومارکسیستی در دهه‌ی ۱۹۸۰ با چرخش به سوی مطالعات فرهنگی از محور تفکر مارکسیستی فاصله گرفته‌اند و تلاش مارکس برای جایگزینی ماده‌گرایی به جای انگارگرایی^۵ را نادیده گرفته‌اند و این امر باعث غیاب انسجام در تحقیقات آنها شده است. او معتقد است که تلاش ژيرو و همفکرانش برای سیاسی کردن نقش معلمان و کارگزاران فرهنگی دیگر بسیار ایدئالیستی و دور از آرمان‌های مارکس است.

یکی از منتقدان درونی تعلیم و تربیت انتقادی فیلیپ وکسلر^۶ است. او معتقد است که توجه صرف به مفاهیم نومارکسیستی طبقه، ایدئولوژی، هژمونی و ... در تحلیل درست شرایط تعلیم و تربیت و درمان از خودبیگانگی بشر امروزی چندان که باید کارا نیستند. وکسلر به پیروی از افرادی مثل بویر و مازلو به تربیت روحانی روی می‌آورد و معتقد است که با تکیه تربیت بر دین و سنن کهن مثل بودیسم می‌تواند به تقویت روح بشر و ایستادگی

-
1. Emancipatory
 2. Strike
 3. Liston
 4. Pinar
 5. Idealism
 6. Philip Wexler

او در مقابل سلطه منجر شود. و کسلر به عنوان متفکر جدید تعلیم و تربیت انتقادی فضای خالی آموزش روحانی را در نظریات ژيرو پر می‌کند (زیگلر^۱، ۱۹۹۹).

ژيرو با نگاهی پویا به فرایند بازتولید و طرح مقاومت و مطالعات فرهنگی در تربیت آثار گرانقدری را در مبارزه با هژمونی نئولیبرالیسم آفریده است و بدون شک نگاه انتقادی او الهام‌بخش جنبش‌های جدید بر ضد نظام سلطه در کشورهای سرمایه‌داری است. نظریه‌ی معلمان به عنوان روشنفکران تحول‌آفرین ژيرو در کنار دست آوردهایی که برای تعلیم و تربیت به خصوص در عرصه‌ی سیاسی دارد، دارای نقاط ضعف‌هایی هم هست از جمله اینکه ژيرو تربیت زیباشناختی و اهمیت آن در ایجاد آزادی بخشی را نادیده می‌گیرد. در حالی که آدورنو و برخی دیگر از متفکران مکتب فرانکفورت هنر را ابزاری برای مقابله با فرهنگ صنعتی سرمایه‌داری می‌دانستند. ولی ژيرو با تاکید عمده بر روی آموزش سیاسی و بعد سیاسی فرهنگ، بعد هنری و زیبایی شناختی آن را در تربیت معلمان و دانش آموزان به حاشیه می‌برد.

از دیگر انتقادات وارد شده بر ژيرو بعد انعکاسی نظریات او است. گرچه ژيرو خود بر لزوم فراتر رفتن از نقد تاکید دارد ولی نظریات او کمتر حاوی جنبه‌های مثبت فراتر از نقد است. "بودن" انسان در نظر ژيرو به "در تقابل بودن" کاسته می‌شود و او آموزه‌ای را برای تغذیه‌ی روح انسانی که توانسته خود را از بند سلطه‌ی ایدئولوژیک رها کند، ارائه نمی‌دهد. به نظر می‌رسد که تعلیم و تربیت انتقادی ژيرو منجر به پرورش انسان یک بعدی می‌شود که دارای عقلی هوشیار و منتقد ولی روحی ضعیف و بیمار است.

نتیجه‌گیری

نظریه "معلمان به عنوان روشنفکران تحول‌آفرین" که مورد حمایت ژيرو و اکثر متفکران انتقادی است، دست‌آوردهایی برای تعلیم و تربیت داشته است. این نظریه در عصری مطرح شده بود که برخی دیدگاه‌ها همانند رفتارگرایان، معلم را به ماشینی برنامه‌ریزی شده تبدیل کرده بودند و احساس می‌شد که با پیشرفت‌های برنامه‌های آموزشی نوین و روابط نوین

1. Zigler

اینترنتی، تعلیم و تربیت پا به عصر "مرگ معلم" می‌گذارد. حتی دیدگاه‌های معتدل‌تر هم به معلم چنان وقعی نمی‌نهادند و اگر دفاعی هم از او می‌کردند تنها برای تدریس در کلاس درس بود که قبلاً سیاست‌ها و برنامه‌های آن ریخته شده بود. در حقیقت، این دیدگاه‌ها همانند محافظه‌کاران و یا لیبرال‌ها) هیچ نقشی برای معلم در تعریف سیاست‌ها و اهداف آموزشی قائل نبودند.

در چنین عصری دیدگاه ژيرو و احياكننده نقش معلم به عنوان قلب تعليم و تربيت است ولي نه فقط به عنوان يك مجري گوش به دستور و بلکه به عنوان يك روشنفکر. معلم در نظام ژيرویی يك منتقد سياسی و فرهنگی است و لازم است تا در تنظيم اهداف آموزشی در سطوح بالا هم دخالت داشته باشد. معلمان بايد در ارتباط با هم باشند و اتحاديه‌های معلمی بايد نقشی فعال در سياست‌های آموزشی بازی کنند. اين مساله‌ای است که امروزه در آموزش و پرورش ما هم احساس می‌شود و نیاز است تا معلمان در تدوین اهداف و سياست‌های آموزشی نقش بیشتری بازی کنند و اتحاديه‌های و اصناف معلمان نقشی فعال در اين زمینه داشته باشند. همچنين بايد، به معنای کامل کلمه و نه در حد شعار، تربیت معلم را متحول کرد. تربیت معلم در کشور ما دارای سياستی پراکنده است و به خصوص در چندین سال اخير وضعی نامعلوم دارد. برای تربیت معلمان روشنفکر و فعال، نیاز به تجهیز مراکز تربیت معلم از نظر نیروی انسانی و سياست‌های آموزشی داریم.

دیدگاه ژيرو در باب تربیت معلم می‌تواند پیامهای مهمی برای تربیت معلم در کشور ما داشته باشد و ابزاری انتقادی برای نقد نظام موجود در تربیت معلم فراهم سازد. اولین گام در اين مسیر، نقد دیدگاه موجود به معلم و نقش او در تربیت معلم است. در کشور ما در اصلاحات تربیتی معلم همواره آخرین حلقه اصلاحات در نظر گرفته می‌شود که نقش او اجرای بخشنامه‌های ابلاغی از سوی ادارات و بخشهای ستادی است. در نظر گرفتن معلمان به عنوان يك بدنه به هم پیوسته‌ای از روشنفکران، باعث در هم شکستن اين تلقی خواهد شد و فضایی انتقادی و مشارکتی برای حضور فعال معلمان در سياست‌گزاریهای تربیتی فراهم خواهد ساخت. البته لازمه این امر در وهله اول توانمندسازی معلمان و افزایش سواد فرهنگی، تربیتی و سياسی آنها است. در اين صورت است که معلمان خواهند توانست به

رسالت مهم خود در مشارکت و نقد سیاست‌های تربیتی جامعه عمل ببوشانند. معلمان باید بتوانند در مشارکت فعال با هم به تشکیل اتحادیه‌ها و انجمن‌های تخصصی اقدام کنند و مسئولین تربیتی کشور این گروه‌ها را به رسمیت شناخته و زمینه را برای حضور آنها در سیاست‌گذاری‌های تربیتی فراهم سازند.

نقش رهبری و انتقادی معلم که مورد تاکید ژيرو است، در تمدن اسلامی- ایرانی نیز همواره مطرح بوده است و در گذشته معلمان همواره نقشی بی بدیل در فرایند جنبش‌های اجتماعی و فرهنگی بر عهده داشته‌اند. نظام تربیت معلم باید چنین نقشی از معلم را سرلوحه فعالیت خود قرار دهد و در کنار آموزش مباحث تخصص لازم برای تدریس، به آموزش تفکر انتقادی و سواد فرهنگی و سیاسی پردازد و زمینه را برای مشارکت فعال دانشجو معلمان در مسائل تربیتی و اجتماعی در سطح جامعه فراهم سازد. برای این امر لازم است تا مراکز تربیت معلم که امروزه به شکل دانشگاه فرهنگیان فعالیت می‌کنند از لاک انفعال خود خارج شوند و ارتباطی پویا با دانشگاه‌ها و نظام تربیتی کشور برقرار سازند. در این مراکز باید فرصتی مناسب برای بررسی و نقد اسناد تربیتی ملی و بین‌المللی فراهم شود و نتایج این بررسی‌ها با مسئولین آموزش و پرورش و همچنین دانشگاه‌های علوم تربیتی به گفت‌وگو گذاشته شود. امروزه جدایی دانشگاه فرهنگیان و معلمان از فضای آکادمیک کشور و همچنین فضای سیاست‌گذاری تربیتی، امکان مشارکت متقابل را از آنها سلب کرده است و معلمان را به آخرین عنصر اجرایی طرح‌های تربیتی بدل کرده است.

با توجه به نظریات ژيرو در باب معلم، پیشنهادات زیر جهت اصلاح ساختارهای موجود در زمینه تربیت معلم، نهاد آموزشی و آموزش عالی ارائه می‌شود:

۱- تقویت نیروی انسانی و امکانات آموزشی دانشگاه فرهنگیان و جلوگیری از سلیقه‌گرایی در سیاست‌های تربیت معلم؛

۲- ایجاد فرصتی برای تعامل پویا بین دانشگاه فرهنگیان و دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های مختلف؛

۳- احیای اصناف و اتحایه‌های تخصصی معلمان و افزایش نقش آنها در سیاست‌گذاری تربیتی کشور (به دور از هر گونه سیاست زدگی)؛

۴- تقویت نظام آموزش ضمن خدمت معلمان از طریق تامین نیروی انسانی و برنامه‌ریزی مناسب زمانی؛

۵- اصلاح و به روزآوری منابع و اهداف تربیت معلمان در جهت افزایش مهارت تفکر انتقادی در معلمان و توانمندسازی آنها در جهت مبارزه برای تحقق عدالت اجتماعی و دموکراسی؛

۶- توجه به نیازهای خرده فرهنگهای مختلف در تربیت معلمان و ایجاد فرصتی برای رهبری معلمان در زمینه مشارکت و گفت و گوی فرهنگی با رعایت احترام.

منابع

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

شعبانی، زهرا (۱۳۸۳) *بررسی تطبیقی تربیت معلم در ایران و چند کشور جهان*. فصل‌نامه تعلیم و تربیت. ۲۰(۳): ۱۶۱-۱۲۱

فراهانی، علیرضا و دیگران (۱۳۸۹) *ارزشیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور*. فصل‌نامه فناوری آموزش. ۵(۱): ۷۶-۶۱.

کومبز، جرال و دنیلز، لو روی (۱۳۸۸) *پژوهش فلسفی؛ تحلیل مفهومی*. ترجمه خسرو باقری. چاپ شده در: شورت، ادموند. سی (۱۳۸۸) *روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی*. ترجمه دکتر محمود مهر محمدی و دیگران. چاپ دوم. تهران: انتشارات سمت

نلر، جی. اف. (۱۳۸۳) *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*. ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی. تهران: انتشارات سمت.

نوذری، حسینعلی (۱۳۸۹) *نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی*. چاپ سوم. تهران: نشر آگاه.

Apple, M. (2000) *Official knowledge; Democratic Education in Conservative Age*, Second Edition, New York and London: Routledge.

- _____ (2004) Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Policies of Educational Reform, *Educational Policy*, 18(1):12-44.
- Apple, M. & Au, W. (2009) Politics Theory and Reality in Critical Education. In: Cowen and A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, pp. 991-1007
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986) *Education under Siege; the conservative, Liberal and Radical Debates over Schooling*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- _____ (1997) *Postmodern Education (Politics, culture, & social Criticism)*, London: University of Minnesota Press.
- Bowers, C. A. (1991) Some Questions about the Anachronistic Elements in the Giroux-McLaren Theory of a Critical Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 21(2): 239-252
- Fischman, G. & McLaren, P. (2000) Schooling for Democracy: Toward a Critical Utopianism. *Contemporary Sociology*, 29(1):168-178
- Hayek, F. A. (1988) *the Fatal Conceit: the Error of Socialism*. London: Routledge
- Gandin, A. & Apple, M. (2004) New Schools, New Knowledge, New Teachers: Creating the Citizen School in Porto Alegre, Brazil. *Teacher Education Quarterly*. Winter: 173- 198.
- Giroux, H. & Giroux, S. (2006) Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy. *Cultural Studeis*.6:21
- Giroux, H. (2008) Beyond the Biopolitics of Disposability: Rethinking Neoliberalism in the New Gilded Age, *Social Identities*, 14: 5, 587 — 620
- _____ (2005a) the Terror of Neoliberalism: Rethinking the Significance of Cultural Politics, *College Literature*, 32(1): 1-19.
- _____ (2005b) *Border Crossing: Cultural and the Politics of Education*. Second Edition. New York: Routledge.
- _____ (2004) Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*. 1(1): 59-79.
- _____ (1994) Teachers, Public Life, and Curriculum Reform. *Peabody Journal of Education*, Vol. 69, No. 3, pp. 35-47
- _____ (1999) Schools for Sale: Public Education, Corporate Culture and Citizen-Consumer. *Educational Forum*, 63 :(2): 140-149
- _____ (1999b) Vocationalizing Higher Education: Schooling and the Politics of Corporate Culture. *College Literature*, Vol. 26, No. 3, pp. 147-161
- _____ (2000) *Impure Act*. New York: Routledge

- _____ (1985) *Teachers as intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, New York: Bergin & Garvey.
- _____ (1980) Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation, *Curriculum Inquiry*, 10(3): 225-247
- Liston, D. & Zeichner, K. (1988) Critical Pedagogy and Teacher Education, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 5-8)
- Pinar, W. & Bowers, C.A (1992) Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives, *Review of Research in Education*, 18: 163-190
- McLaren, P. (1989) *Life in School: An Introduction to Critical pedagogy in the Foundation of Education*. New York: Longman Inc.
- Torres, C. A. (2009) *Education and Neo-Liberal Globalization*, London: Routledge.
- Zeigler, R. (1999) from Critical Postmodern to Post Critical Premodern: Philip Wexler, Religion, and Transformation of Social- Educational Theory. *Educational Theory*, 49(3): 501-415