

دانش و پژوهش در علوم تربیتی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)

شماره شانزدهم - زمستان ۱۳۸۶

صص ۱۸ - ۱

تعلیم و تربیت پسامدرن از دیدگاه جیرو

مهدی دهباشی^۱ - سید ابراهیم جعفری^۲ - محمدتقی محمودی^۳

چکیده

تعلیم و تربیت پسامدرن انعکاسی از نظریات پسامدرن در تعلیم و تربیت است. هنری جیرو متولد ۱۹۴۳ یکی از نظریه پردازان معاصر تعلیم و تربیت پسامدرن است. این مقاله به بررسی دیدگاههای جیرو به صورت نظام‌دار می‌پردازد. وی ضمن انتقاد از آموزش و پرورش حاکم کنونی که مبتنی بر آموزه‌های مدرنیته است، دیدگاه «تعلیم و تربیت مرزی» را پیشنهاد می‌کند که تلفیقی از نظریات پسامدرنیسم، انتقادگرایی، فمینیسم و برنامه‌دستی نو مفهوم‌گرایی است. او معتقد است که آموزش و پرورش ذاتاً روندی سیاسی دارد از این‌رو باید به مدارس به عنوان حوزه‌های عمومی دموکراتیک نگریست جایی که در آن باید تعلیم و تربیت انتقادی که منجر به شهروندی انتقادی می‌شود، جریان یابد. جیرو بر تفاوت، «گروههای اقلیت و حاشیه‌نشین» مانند زنان و

*- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری می‌باشد.

۱- استاد گروه فلسفه دانشگاه اصفهان

۲- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

۳- عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی شهرکرد (نویسنده مسؤول)

اقلیت‌های نژادی و... تأکید می‌کند. از نگاه جیرو معلمان به عنوان روشنفکران تحول‌آفرین محسوب می‌شوند که باید دور از اقتدارگرایی سنتی به تعلیم و تربیت انتقادی و مسؤولیت‌های اجتماعی بپردازند. مقدس نبودن متون درسی، وجود صداهای چندگانه در کلاس درس، اقتدار متجلی در متن و برنامه درسی پنهان از نظریات دیگر جیرو است. وی استفاده از مطالعات فرهنگی را به عنوان یک رشته تلفیقی در جهت غنای تعلیم و تربیت انتقادی پیشنهاد می‌نماید.

کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت پسامدرن، جیرو، معلمان به عنوان روشنفکران، مطالعات فرهنگی.

مقدمه

هنری جیرو (ژیرو)^۱ در ۱۸ سپتامبر ۱۹۴۳ میلادی به دنیا آمد. جیرو دکترای خود را از دانشگاه کارنگی - ملون^۲ در ۱۹۷۷ دریافت کرد. در ابتدا به عنوان استاد تعلیم و تربیت در دانشگاه بوستون مشغول به کار شد. جیرو در سال ۱۹۸۳ در دانشگاه میامی، ایالت اوهایو اقامت گزید سپس به دانشگاه دولتی پنسیلوانیا منتقل شد و از سال ۱۹۹۲ تا ماه می ۲۰۰۴ در آنجا مشغول به کار بود. وی از ماه می ۲۰۰۴ به دانشگاه مک مستر^۳ (کانادا)، نقل مکان نمود. جیرو ویراستار و مشاور مجلات علمی ملی و بین‌المللی بسیار زیادی است. او سخنرانی‌های بسیار زیادی در مسائل متنوع فرهنگی و اجتماعی و تربیتی در داخل و خارج از ایالات متحده امریکا داشته است. جیرو ۳۴ جلد کتاب به صورت نویسنده مستقل و تعداد زیادی کتاب به صورت نویسنده همکار بخش‌هایی از ۱۵۱ جلد کتاب را نوشته و ویراستار ۸ جلد کتاب بوده و حدود ۲۶۱ مقاله در مجله‌های علمی نوشته که تعدادی از آنها به زبان‌های مختلف ترجمه شده است (جیرو، ۲۰۰۷).

«پسامدرنیسم» که در چند دهه اخیر مطرح شده، طیف وسیعی از دیدگاه‌های گوناگون است که نقطه اشتراک آنان نفی «مدرنیته» و گذر از آن می‌باشد. پسامدرنیسم در اصل کوششی برای بازشناسی معضلات و بن‌بست‌های «مدرنیته» تلقی می‌گردد. مدرن از ریشه لاتین Modo به معنای امروزی یا آنچه رایج است در تمایز از دوره قبل

1 – Henry Giroux

2 – Mellon

3 – McMaster

معنا می‌دهد (کهون، ۱۳۸۱). گروهی از پژوهشگران ریشه مدرنیسم را در عصر «روشنگری» جست‌وجو می‌کنند (لاین، ۱۳۸۱) بعضی از پژوهشگران سرچشمه مدرنیسم را در «رنسانس» و برخی دیگر دوران رو به رشد در سده بیستم به‌ویژه پس از جنگ جهانی دوم می‌دانند که تغییرات سریع اجتماعی روی داده است (نوذری، ۱۳۸۰). از ویژگیهای مدرنیته اعتقاد به انسان به عنوان موجودی است که فردیت و استقلال وجودی دارد، همچنین خردباوری، اعتقاد به پیشرفت، انسان‌شناسی پوزیتیویستی و اعتماد نامحدود به علم، توسعه اقتصادی، فنی و صنعت‌گرایی از خصایص دیگر آن است.

نقطه شروع پسامدرنیسم و بنیانگذاران آن مورد اختلاف صاحب‌نظران است: گروهی سال ۱۹۱۷ و برخی دهه ۱۹۶۰ با بروز بحران سال ۱۹۶۸ فرانسه و ظهور نظریات روشنفکران آن زمان و عده‌ای از نویسندگان پایان سده نوزدهم و گروه زیادی سال ۱۹۷۹ که تاریخ انتشار کتاب «وضعیت پسامدرن» لیوتار^۱ است را سرآغاز پسامدرنیسم می‌دانند. (احمدی، ۱۳۷۷؛ نوذری، ۱۳۷۹؛ لاین، ۱۳۸۱) لیوتار پسامدرنیسم را اعتقاد نداشتن به «فراواقعیت» می‌داند. از خصوصیات دیگر پسامدرنیسم نفی کلیت‌گرایی، تأکید بر زبان، توجه به دیگری و... است (باقری، ۱۳۷۵).

پسامدرن از نظر جیرو

جیرو ضمن اینکه خود را طرفدار رویکرد پسامدرن می‌داند معتقد به تخریب و نابودی مدرنیته نیست. پسامدرنیسم جیرو در برخورد با مدرنیته رویه معتدلی دارد. جیرو و آرنویتز در این رابطه می‌نویسند:

«ما معتقد نیستیم که پسامدرنیسم ارائه‌دهنده یک گسست شدید یا انقطاع از مدرنیته است، تعلیم و تربیت انتقادی انتخاب کامل میان مدرنیسم و پسامدرنیسم نیست. همان‌طور که ارنستو لاوکلا بیان می‌کند: «پسامدرنیسم نمی‌تواند رد کردن ساده مدرنیته باشد، بلکه الگوی متنوعی از موضوعات و طبقه‌بندی‌هاست به علاوه هر دو گفتمان به عنوان شکل‌های انتقادگرایی فرهنگی کاستی‌هایی دارند که نیاز به بررسی دارند.» (جیرو و آرنویتز، ۱۹۹۱، ص ۶۵-۵۸).

جیرو اعتقاد به نقد مدرنیته دارد و معتقد به نابودی آن نیست. از این جهت مدرنیته را به سه جنبه «مدرنیته اجتماعی»، «مدرنیته زیباشناسی» و «مدرنیته سیاسی» تقسیم می‌نماید.

جیرو ضمن نفی مدرنیته اجتماعی و زیباشناسی، جنبه سیاسی مدرنیته را می‌پذیرد:

۱- مدرنیته اجتماعی طبق گفته جیرو دارای ویژگی‌هایی مانند آموزه پیشرفت، اعتقاد به امکان سودبخشی علوم و فناوری، توجه به زمان کمیت‌پذیر، پرستش منطق و پراگماتیسم است.

۲- زیباشناسی مدرنیته از یک طرف بیان‌کننده سنت پیشرو (آوانگاردی) و مخالف ارزش‌های سرمایه‌داری است. از طرف دیگر بیان‌کننده «فرهنگ والا» و ممتاز علیه «فرهنگ عوام» (مردمی) است.

۳- حوزه سوم مدرنیته را «مدرنیته سیاسی» می‌نامد و به نظر او این حوزه به عنوان امکان انقلاب دموکراتیک است. او می‌خواهد پیوند با مدرنیسم را حفظ کند، همچنان که به‌طور مشابه عوامل سیاسی پیشرفت‌گرای پسامدرنیسم و فمینیسم را حفظ نماید. به نظر جیرو مدرنیته زیباشناختی با مدرنیته اجتماعی برای ایجاد غرب‌محوری «فرهنگ برتر» سفیدپوستی مدرنیسم که «منطق تسلط، فرودستی و نابرابری» را مطرح می‌کند، ترکیب می‌شوند (پینار و همکاران، ۱۹۹۶، ص ۵۰۸).

به نظر جیرو دموکراسی و فضای عمومی دموکراتیک از دستاوردهای مثبت مدرنیته است. مهمترین ایده‌آل طرح مدرنیته که ساخت یک «فضای عمومی دموکراتیک» است نیاز به دفاع قسمتی از گفتمان تعلیم و تربیت انتقادی دارد که شرط وجود جهان پسامدرن است.

به نظر جیرو ما نمی‌توانیم تعلیم و تربیت مدرن را یکسره مردود یا منفی بدانیم، زیرا که مبحث نظری و عملی تعلیم و تربیت به شدت با زبان و مفروضات مدرنیسم تلفیق شده است. تأکید مریان گوناگونی مانند جان دیویی، رالف تایلر، جان گولد در ایمان به ایده‌آل‌های مدرنیستی (ظرفیت فردی برای تفکر انتقادی، علایق و رؤیاهای «روشنگری»، «استدلال» و «آزادی») قابل چشم‌پوشی نیستند.

هر چند دیدگاه انتقادگرایی در پیوند با مارکسیسم بوده و این امر در بنیانگذاران اولیه انتقادگرایی آشکارتر است، ولی جیرو به محدودیت‌ها و نقاط ضعف دیدگاه مارکسیستی در تعلیم و تربیت اذعان دارد. (جیرو، ۱۹۹۸)

نظریات تربیتی جیرو

الف - هدف تعلیم و تربیت

به نظر جیرو هدف آموزش و پرورش، کمک به افراد برای کسب دانش مورد نیاز به منظور کامیابی به عنوان یک شهروند است. تعلیم و تربیت به عنوان یک فرایند تغییر، مردم را از ناتوانی درباره پذیرش مسؤولیت رفتارهایشان می‌رهاند. از نظرگاه پسامدرنیسم انتقادی، فرایند کسب دانش و معرفت، فرایندی ایدئولوژیک است. برای روشن کردن این گفته، باید رابطه مفروض بین دانش و نظم اجتماعی را بررسی و تعریف کرد. تعلیم و تربیت انتقادی، بر این فرض استوار است که صورت‌های مختلف کسب معرفت درباره جهان، از طریق مجموعه‌ای از نظریه‌ها و توجیه‌های منطقی خاص، سازماندهی می‌گردد. افزون بر این هر توجیه و منطقی، در بردارنده موقعیت ویژه‌ای است. هر موقعیتی به عنوان سازمان مفهومی خاص در نظر گرفته می‌شود که امکان طرح پرسش‌های گوناگونی را پدید می‌آورد. زیرساخت هر توجیه و موقعیت مربوط به آن، مجموع خواسته‌هایی است که شیوه اندیشه افراد را درباره جهان باز می‌نماید.

تعلیم و تربیت پسامدرن از تغییرات وسیع، حذف روابط مسلط قدرت و دانش و ایجاد جامعه‌ای که در آن دسترسی به اعمال دموکراتیک چندگانه ارزشی، روابط اجتماعی فردی و گروه‌های اجتماعی امکان‌پذیر است، حمایت می‌کند. (آقازاده و دبیری‌نژاد، ۱۳۸۰، ص ۱۳).

روند سیاسی تعلیم و تربیت: از نظر مریان پسامدرن برخلاف نظر نظریه‌پردازان سنتی که آموزش و پرورش را موضوعی بی‌طرف (ختشی) می‌دانند تعلیم و تربیت، امری سیاسی است. از این جهت جیرو بر این باور است که:

«تعلیم و تربیت نه تنها باید به وجود آورنده دانش تلقی شود، بلکه باید به وجود آورنده فعالان سیاسی باشد. تعلیم و تربیت انتقادی به جای رد کردن زبان سیاست باید آموزش عمومی را با ضروریات یک دموکراسی انتقادی پیوند دهد. تعلیم و تربیت انتقادی باید با فلسفه‌ای عمومی که وقف اعاده رسالت اولیه مدارس است پربار شود. یعنی مدارس باید به مکان‌های تعلیم و تربیت انتقادی در خدمت آفریدن شهروندانی

تبدیل شود که قادر به اعمال قدرت بر زندگی خود و به‌ویژه بر شرایط تحصیل دانش باشند» (جیرو، ۱۳۸۳، ص ۷۲۴).

مدارس به عنوان حوزه‌های عمومی دموکراتیک و تربیت شهروندان انتقادی: به نظر جیرو مدارس باید به جای تربیت اقتدارگرا و استبدادی، تربیت دموکراتیک و تربیت شهروندان انتقادی را در دستور کار داشته باشد؛ او می‌نویسد:

زبان تعلیم و تربیت انتقادی باید مدارس را به عنوان حوزه‌های عمومی دموکراتیک بنا نهد. این امر تا حدی به این معناست که مربیان باید تعلیم و تربیت انتقادی را پرورش دهند و در آن دانش عادات و مهارت‌های شهروندی انتقادی را به جای شهروندی صرفاً خوب آموزش داد و به‌کار بست. این امر به معنای فرصت دادن به دانش‌آموزان است تا ظرفیت انتقادی را برای مبارزه و تغییر اشکال سیاسی و اجتماعی موجود به جای سازگاری صرف با آنها گسترش دهند. و نیز به معنای تجهیز دانش‌آموزان به مهارتهایی است که نیاز خواهند داشت تا خود را در تاریخ جای دهند، «صدای» خود را بیابند و اعتقادات و همدردی ضروری برای اعمال شجاعت مدنی را فراهم کنند، خطر را قبول کنند و عادات و رسوم و مناسبات اجتماعی را که برای اشکال عمومی دموکراسی ضروری هستند تقویت کنند (جیرو، ۱۳۸۳، ص ۷۲۵).

ب - برنامه درسی

در این بخش به دو بحث مهم فرانظریه جیرو و برنامه درسی پنهان می‌پردازیم: فرانظریه جیرو، پنا و پینار^۱: آنها کلیه نظریه‌های برنامه درسی را در کتاب خود «برنامه درسی و آموزش»^۲ (۱۹۸۱) به سه خانواده بزرگ سنت‌گرایان، تجربه‌گرایان مفهومی و نومفهوم‌گرایان تقسیم کرده‌اند (جیرو و همکاران، ۱۳۸۱).

سنت‌گرایان^۳: به نظر جیرو و همکاران نکته اصلی در درک حوزه برنامه درسی، درک سرچشمه‌های آن است. سنت‌گرایان کسانی هستند که اولین بار برنامه درسی را به‌عنوان علم مطرح کردند. آنها اصول و سلسله‌مراتب فعالیتها در مدیریت علمی را کسب کرده

1 – Pena & William Pinar

2 – curriculum Instruction

3 – Traditionalists

و در برنامه درسی به کار بستند. مؤلفان کتاب برنامه درسی و آموزش معتقدند شروع حوزه برنامه درسی در بستر مدیریت اجرایی به این معنا بود که برنامه درسی در آغاز و به طور قوی تحت سیطره اندیشه‌ها و افکار مدیریتی بود. از این رو برای نمونه، برنامه درسی به عنوان حوزه‌های ناظر سازمان دادن به زمان و مدیریت فعالیتها، طبق اصول پذیرفته شده در تجارت نگریسته شد. فرانکلین بابیت الگوی فردریک تیلور^۱ (اصل‌های کارایی، کنترل و پیش‌بینی) را به حوزه برنامه درسی وارد ساخت و این بحث را مطرح کرد که برای دست یافتن به بیشترین کارایی برنامه درسی باید به طور کارآمد مدیریت و بازده‌ها به دقت پیش‌بینی شود. در این تلاش اسندن و چارترز^۲ به بابیت پیوستند. تأکید بر کارایی و ارائه خدمت، در کتاب اصل‌های اساسی در برنامه درسی و آموزش رالف تایلر^۳ که در سال ۱۹۴۹ انتشارات دانشگاه شیکاگو منتشر کرد به گونه‌ای هر چه شفاف‌تر مطرح شد.

تجربه‌گرایان مفهومی^۴؛ با بالا گرفتن انتقاد از کیفیت برنامه درسی مدرسه‌ها، در دهه ۱۹۵۰ تجربه‌گرایان مفهومی متخصصان علوم و ریاضی بودند که تلاش آنها بر این بود تا از طریق آموزش در خصوص ساختار یک رشته علمی و فرایند اثبات اعتبار موقت در آن، یعنی روش تحقیق علمی، الهام‌بخش جریان اصلاح برنامه درسی باشند.

فعالیت‌های این دانشمندان با به فضا فرستادن «سفینه فضایی اسپوتنیک» شوروی سابق در سال ۱۹۵۷ شتاب بیشتری یافت. در سال ۱۹۶۰ در پر نفوذترین کتاب کوچک منتشر شده در سالهای اول جنبش با عنوان فرایند آموزش و پرورش از برجسته‌ترین روان‌شناس شناخت‌گرا، جروم برونر^۵ تلخیص و ارائه شد. این دستاورد کوچکی نبود که متخصصان رشته‌های علمی به یک دانشمند علوم رفتاری و نه یک متخصص برنامه درسی برای راهنمایی درباره محتوای آموزش و چگونگی آموزش آن در یک برنامه درسی جدید متوسل شدند.

1 – Fredrick Taylor

2 – Divid Snedden & W.W.Charters

3 – Ralph Tyler

4 – Conceptual Empiricists

5 – Jerome Bruner

نومفهوم‌گرایان^۱: در دهه ۱۹۷۰ نیروی سومی پدیدار گردید که ادعای نوسازی کردن مفهومی حوزه برنامه‌درسی را داشت. بر اساس یک سنت انتقادی که از اولین همایش برنامه‌درسی در دانشگاه شیکاگو در سال ۱۹۴۷ آغاز گردید و تا همایش‌های سالهای بعد در دانشگاه ایالتی اوهایو در سال ۱۹۶۷ و دانشگاه استنفورد در سال ۱۹۶۹ ادامه داشت، یک گروه ناهمگون از مریبان در ابتدای دهه ۱۹۷۰ پا به میدان گذاشتند تا چالش و انتقادی جدید را متوجه پیش‌فرض‌های بنیادین حالت‌های موجود نظریه‌پردازی در برنامه‌درسی نمایند.

در مراحل نخستین این تحول نظریه‌پردازی مانند جیمز مکدونالد، دواین هیوبنر، ماکسیم گرین^۲، ویلیام پینار و مایکل اپل^۳ نقش مهمی در موضوع‌ها و روشهای تحقیق آموزشی ایفا کردند که کانون توجه جدیدی برای نظریه و عمل برنامه‌درسی فراهم می‌نمود. این نظریه‌پردازان بر بنیاد منتحبی از سنت‌های روشنفکری اروپایی مانند اصالت وجود، پدیدارشناسی، روان تحلیل‌گری و نئومارکسیسم کوشیدند تا جهتگیری غیرسیاسی، غیرتاریخی و فن‌گرایانه‌ای را که در ۵۰ سال گذشته بر حوزه برنامه‌درسی حاکم بوده است تعدیل کنند.

طرفداران برنامه‌درسی نومفهوم‌گرایی با هدف برقراری ارتباط میان صاحب‌نظران مبادرت به تشکیل همایشی به نام «همایش برنامه‌درسی برگامو»^۴ نموده‌اند. این همایش به عنوان رویدادی علمی شناخته شده که در عین حال ظرفیت ایجاد پیوند تشکیلاتی میان گروهی خاص را داشته است. این همایش تاکنون ۲۲ بار تشکیل شده است. اندیشه‌های طرفداران نومفهوم‌گرایی در قلمرو برنامه‌درسی در نشریه تخصصی این گروه به نام **مجله نظریه‌پردازی برنامه‌درسی**^۵ منتشر می‌شود. کتاب **فهم برنامه‌درسی**^۶ به عنوان کتاب مرجع این رویکرد در سال ۱۹۹۶ به وسیله پینار، سلاتری، تابمن و رینالدز^۷ منتشر گردیده است (پینار و همکاران، ۱۹۹۶).

1 – Reconceptualists

2 – James Macdonald & Dwayne Huebner & Maxime Greene

3 – Michael Apple

4 – Bergamo curriculum conference

5 – Journal of Curriculum Teorizing

6 – Understanding Curriculum

7 – Patrick Pinar & Sallattery & M. Taubman & F. Reynolds

برنامه درسی پنهان: همان‌طور که آلن اسکلتن^۱ (۱۹۹۷، صص ۱۹۳-۱۷۱) از قول جیرو شرح می‌دهد: «برنامه درسی پنهان ابتدا از طریق هنجارهای اجتماعی و ارزش‌های اخلاقی که به‌طور ضمنی از طریق فرایندهای اجتماعی‌سازی انتقال یافته یعنی ساختار روابط اجتماعی در کلاس درس کشف شده است».

بعد از شروع پسامدرنیسم، در ضمن اینکه تمرکز خاص بر برنامه درسی پنهان نبود، نوشته‌های فوکو بیان‌کننده دیدگاههایی است که می‌تواند در مسائلی مانند نقش آموزش و پرورش در کنترل اجتماعی، مقاومت دانش‌آموزان، اعمال قدرت و روابط میان «دانش و قدرت» به کار رود.

تأکید فوکو بر واقعیت اجتماعی موجب پرسش‌های بسیاری در برنامه درسی پنهان می‌شود. برای مثال دیدگاههای فوکویی در برنامه درسی پنهان با فرضیه‌های «بی‌طرف بودن» برنامه درسی پنهان کارکردگرایان که تأکید بر نقش جامعه‌پذیری جوانان در یک فرهنگ آگاهانه سهیم شدن در ارزش‌ها است، مخالفت دارد. او از دیدگاه انتقادی می‌پرسد که: «ارزش‌های نگرش‌ها و هنجارهایی که دارای عنوان مناسب می‌باشد، چگونه تعیین می‌شوند؟ از کدام ساز و کار مردم آنها را به عنوان مشروع می‌پذیرند». فوکو بحث می‌کند که شکل‌های قدرت در جامعه بخش‌ها و شکل‌های مختلف دارد. از این‌رو باز تولید اجتماعی از طریق برنامه درسی پنهان نمی‌تواند در گروه‌های موجود مانند «علائق طبقاتی»، «دولت»، «مردسالارانه» کاهش یابد. رویکرد فوکو دیدگاه لیبرال در برنامه درسی پنهان را که تأکید بر ذهنی بودن، آگاهانه بودن و معنا داشتن و رسالت داشتن است نقد می‌کند.

ج - تدریس

جیرو معتقد است که تدریس باید به عنوان قسمتی از طرح برنامه درسی بزرگتر مربوط به ساخت موضوعات و شکل سیاسی مدارس به عنوان فضای عمومی دموکراتیک دیده شود. در این دیدگاه معلمان نباید موضوعات درسی را تدریس نمایند، بلکه آنها باید قدرت بررسی متن را از طریق اجازه دادن به دانش‌آموزان در آنها به‌وجود بیاورند که متون را خارج از «شکل‌های خواندن یکسان» قرائت نمایند.

نظریه‌پردازان پسامدرن انتقادی سعی دارند که نقش معلم و ماهیت تدریس و هدف آن را از نو تعریف کنند. به موازات انتقادهای نیروهایی که موجب تضعیف گروههای بزرگی از جامعه (امریکا) شده‌اند، روندهایی را که تحت پوشش مشروعیت تربیتی و اثربخشی موجب بی‌اقتداری معلمان گردیده‌اند، نیز شناسایی می‌نمایند. در میان این نیروها باید از «آزمونهای استاندارد شده»، شیوه‌های ارزشیابی صلاحیت معلمان و مدارسی که با تحکم از بالا به پایین اداره می‌شوند، نام برد. این ساز و کارها، قدرت طراحی و هدایت تدریس را از معلم سلب کرده، آن را به مدیر یا قانونگذار تفویض می‌کنند (گوتک، ۱۳۸۰ ص ۴۸۰).

د - معلم

نقش معلم در برنامه‌داری پسامدرن: جیرو همچنین به ایجاد موقعیتی که معلمان نیاز به تفکر مجدد در نقش‌هایشان به عنوان «روشنفکر عمومی»^۱ و رد تقلید دانش، تخصص و کنار گذاشتن عقلانیت که به گفتمان نظریه‌برنامه‌داری هم سرایت می‌کند، اعتقاد دارد. معلمان نیاز به بر عهده گرفتن وظیفه‌ تعریف مجدد رهبری آموزشی از طریق شکل‌های انتقادهای اجتماعی و شجاعت مدنی دارند که اجازه بدهد که آنها جو مخالفت را (درون و بیرون مدارس) ایجاد کنند که به‌طور فزاینده‌ای در چالش با بازنمایی ایدئولوژیک و روابط قدرت است که فضای زندگی عمومی دموکراتیک را کاهش می‌دهد.

معلمان به عنوان روشنفکران عمومی^۲ (تحول‌آفرین): یکی از جالب‌ترین نظریات تربیتی جیرو نقش معلم در نظام تربیتی است. اگر معلمان نقش فعال در ایجاد سؤالات اساسی درباره آنچه که تدریس می‌کنند، چگونگی آنچه که تدریس می‌کنند و اهداف عالی‌تری که برای آن تلاش می‌کنند، برعهده بگیرند، این ابزاری برای آنها می‌شود که نقش سیاسی‌تر و انتقادی‌تر در دفاع از ماهیت انسانی شغل و به همان اندازه در شکل‌دهی شرایط که تحت آن شرایط کار می‌کنند، داشته باشند. نظریه‌ معلمان به‌عنوان روشنفکران تحول‌آفرین عنوان چندین مقاله و کتاب منتشر شده جیرو می‌باشد (جیرو، ۱۹۸۸).

جیرو می‌نویسد: ما معتقدیم که معلمان نیاز دارند که خودشان را به عنوان روشنفکران عمومی در نظر بگیرند که مفهوم‌پردازی و اجرا، تفکر و عمل را با هم ترکیب نموده و یک طرح سیاسی در تلاش برای رسیدن به آزادی و عدالت را بنا نهند (جیرو، آرنویتز، ۱۹۹۱، ص ۱۰۹). در این جهت به این نکات توجه کنند:

اول برای شکل‌های تربیتی که دانش را ثابت می‌بینند، یک مرجع انتقادی و فرصتی برای دانش‌آموزان برای باز پرسش تاریخ و صدهای متنوع فراهم نمایند.

دوم عقیده روشنفکری عمومی اساس نظری و سیاسی برای معلمان که گفت‌وگوی انتقادی میان خودشان و دانش‌آموزان دارند، در جهت تلاش برای شرایط لازم برای تأمل و مشارکت خودشان با کارهای دیگران در مورد تغییر گفتمان غیرعادلانه و موانع مدرسه‌ای فراهم می‌نماید.

سوم این مفهوم بر نیاز معلمان برای تعریف دوباره نقش خودشان به عنوان رهبران آموزشی در جهت ایجاد برنامه‌هایی که اجازه دهد با دانش‌آموزان خود زبان انتقادی اجتماعی را به کار گیرند، دلالت دارد.

به‌طور اختصار «معلمان به عنوان روشنفکران عمومی» فرصتی برای معلمان به‌منظور اشتغال انتقادی‌تر به آنچه می‌دانند و قادر ساختن آنها به پیش بردن تصورات یک تعلیم و تربیت زنده دموکراتیک است. این نقش‌ها ممکن است در این قالب‌ها باشد: توانایی معلمان در اعمال قدرت بر آموزش و پرورش، همکاری با سایر معلمان، مراد به مردم، ایجاد نکردن تشکیلات (صنفاً و سیاسیاً) برای همکاری گروهی، پرداختن به گفت و شنود نقادانه با دانش‌آموزان درباره مسائل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی و شناخت این امر که مسائلی از قبیل استعمال مواد مخدر... نباید از سوی مدرسه نادیده انگاشته شوند (جیرو و مک لارن، ۱۹۸۹، ص ۷-۶ به نقل از گوتک، ۱۳۸۱، ص ۴۸۰).

یادگیری: نظریه‌پردازان پسامدرن انتقادی یادگیری‌یی را ضروری می‌دانند که گوناگونی فرهنگی دانش‌آموزان را تأیید و ترغیب نماید. اینان که از حامیان آموزش و پرورش چند فرهنگی^۱ به شمار می‌آیند، تأکید می‌کنند که یادگیری باید از حسب حال شخصی دانش‌آموزان و تجربه‌های خانوادگی و اجتماعی آغاز شود. صحنه نهادن بر «چندگانگی

فرهنگی»، با این مفهوم که آموزش و پرورش باید بر محور هسته‌ای از فرهنگ غربی سازماندهی شود که خود مضمونی نومحافظه‌کارانه است، در تضاد است. این امر همچنین با شیوه وفاق‌آفرینی که مطلوب آزمایشگران [طرفداران جان دیوئی] و لیبرال‌هاست، تعارض دارد. یکی از نتایج مهم یادگیری، اکتساب زبان انتقادی برای تحلیل مسائل عمده اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، و تربیتی معاصر است (گوتک، ۱۳۸۱، ص ۴۸۱).

هـ - فناوری آموزشی

جیرو می‌گوید آموزشگاهها و آموزش به وسیله «دستورات فناورانه مهندسی عقلانی» اداره می‌شود. جیرو فرضیه‌های نمونه فنی برنامه‌های درسی زیر را مورد انتقاد قرار می‌دهد:

الف - نگرش میدان برنامه‌های درسی باید به سود گزاره‌های قانون‌واری که از نظر تجربی قابل آزمایش باشد کار کند.

ب - علوم طبیعی برای مفهوم‌ها و فناوری‌های نگرش برنامه‌های درسی، طراحی و ارزیابی نمونه شایسته‌ای به دست می‌دهد.

پ - دانش باید عینی و قابل بررسی به گونه بیطرفانه‌ای توصیف شده باشد.

ت - جملات ارزشی باید از «واقعیت» و «حالت‌های پرسشی» که می‌تواند و باید عینی باشد، جدا شود.

پافشاری بر دانش عینی، قانون‌وار و بی‌ارزش، مردم را به نادیده گرفتن جنبه‌های مهم آموزش ترغیب می‌کند جیرو می‌گوید: هدف و پرسش‌های مربوط به سرشت‌های اخلاقی و سیاسی آموزشگاهها یا به فراموشی سپرده شده‌اند و یا با کوچک‌انگاری با آنها برخورد شده است». همچنین مک لارن می‌گوید: «معلم‌ان اغلب بر روشهای مدیریت کلاس، کارایی و چگونگی انجام فناوری‌هایی که سرانجام، این پرسش مهم را نادیده می‌گیرد که «چرا در نخستین گام، دانش آموخته شده است؟» پافشاری می‌کنند (آقازاده و دبیری‌زاده، ۱۳۸۰، ص ۴۴).

و - محتوا

متون درسی مقدس نیستند: لیوتار از پیش‌تازان پسامدرنیسم می‌گوید: پسامدرن «باور نداشتن به فراروایت‌ها» است، یعنی سخن‌ها در عرض یکدیگر هستند و هیچ جایگاه مرتفعی در ارزیابی سخن‌های «دیگر» نداریم. جیرو در این مورد می‌گوید:

«دانش مربوط به مواد درسی نباید به عنوان یک متن مقدس در نظر گرفته شود، بلکه باید همچون بخشی از یک اشتغال بی‌پایان به انواع روایت‌ها و سنت‌هایی که می‌توانند بازخوانی و در شرایط مختلف سیاسی از نو صورت‌بندی شوند، گسترش یابد. یک موضوع بحث در اینجا، ساختن گفتمانی در باب اقتدار متجلی در متن است که نسبت به قدرت حساس است و به عنوان بخشی از یک تحلیل وسیع‌تر مبارزه بر فرهنگ تکامل یافته است. مبارزه‌ای که در سطوح دانش مواد درسی، تعلیم و تربیت و اعمال قدرت نهادی گسترش یافته است (جیرو، ۱۳۸۳).

یکی از مفاهیم مورد توجه تعلیم و تربیت پسامدرن اقتدار متنی (اقتدار متجلی در متن)^۱ است. منظور از این مفهوم در برنامه درسی پسامدرنیسم، اقتداری است که از طریق کتابها و نوشته‌ها و برنامه درسی فراهم می‌شود (باقری، ۱۳۷۵). فوکو از «زوج قدرت-دانش» سخن می‌گوید و مراد او این است که دانش همیشه رویه دیگری دارد و آن قدرت است. به عبارت دیگر، دانش در جهت تحکیم قدرت حرکت می‌کند. اگر از این دیدگاه بنگریم، متن‌های درسی، مکان‌های هندسی دانش و قدرت هستند، یعنی مواد درسی، پایه‌های نظام سیاسی معینی را محکم می‌کند و ریشه‌های آن را در نسل جدید استوار می‌گرداند.

«شکل‌های خواندن»: برای بررسی معنی «خواننده»^۳ در پسامدرنیسم باید به این نکته مهم توجه داشت که پسامدرنیسم جریانی است معطوف به «خواننده» و صلاحیت تفسیر متن را که در زبان مدرن متعلق به «مؤلف» است، از آن خوانندگان می‌داند. از این منظر خوانندگان پسامدرن واجد قدرت صلاحیت چشمگیری هستند.

«خواندن^۴»، «فهم^۵»، «تفسیر»^۶ مورد توجه این دیدگاه است. از دیدگاه پسامدرن اشخاص از «خواندن من»، «خواندن شما» یا «نوعی خواندن» صحبت می‌کند. پسامدرنیسم دو مفهوم در ارتباط با متن را روبه‌روی هم قرار می‌دهد. «متن

1 – Textual authority

2 – Reading formation

3 – Reader

4 – Reading

5 – Understanding

6 – Interpretation

خواندنی^۱: منظور اشاره به متن یا متون مدرنی است که با هدف و نیت ایجاد ارتباط با یک پیام خاص و دقیق تدوین و تنظیم می‌گردد. این قبیل متون خوانندگان منفعلی را مدنظر دارند که صرفاً با پیام همراه می‌شوند. نقش نویسنده در این قبیل متون، نقش نمایندگی و بازنمایی است به این معنا که آنان به بازنمایی، ترسیم و ارائه واقعیت می‌پردازند. «متن نوشتنی»^۲ (استنساخی) متن مورد قبول پسامدرن است که به این خاطر نوشته شده که خواننده دوباره با هر بار خواندن آن را، بازنویسی و استنساخ می‌کند. این قبیل متون باز و آزاد، از هرگونه تفسیر و بازتفسیر استقبال می‌کنند. نقش خواننده در این بازنویسی و نگارش مجدد، نقشی تولیدی، آفرینشی، خلاق، ایجاد و ساختاری است (نوذری، ۱۳۷۹، ص ۴۹۱).

جیرو در این باره می‌نویسد: در شکل‌های رایج نظریه‌های برنامه‌درسی، خواندن از زمینه‌هایی است که خوانندگان در آن مستقل هستند. از این‌رو، معنی یک متن اغلب به‌وسیله نویسنده تعیین می‌شود که بازنمایی آن از سوی دانش‌آموز پوشیده می‌ماند یا معنی متنی ویژگی‌های ثابتی دارد که فقط به‌وسیله تحلیل‌سازی چگونگی کارکرد رسمی همراه با تفسیری خاص درک می‌شود. در هر دو مورد، معنی متن با خروج از سلسله شکل‌ها و خواندن مخالف متن ظهور می‌یابد. طبقه‌بندی شکل‌های خواندن مفهوم چالش برانگیز دیدگاه مسلط خواندن و تربیت می‌باشد (جیرو، آرنویتز، ۱۹۹۱، ص ۹۷). آنچه که اسکولز اشاره دارد، این است که تعلیم و تربیت یک فرایند مطالعه متنی است که می‌تواند به شکل عملی از سه طریق مشخص شود: «خواندن»، «تفسیر» و «انتقاد» که اسکولز آنها را به عنوان ۱- خواندن از درون^۳ ۲- خواندن از فراز (بالا)^۴ ۳- خواندن در برابر (مخالف)^۵ مطرح می‌نماید.

ارزش تربیتی آن این است که خواندن از درون؛ جهان سازنده متن، به‌وسیله خواندن روشن می‌شود. این مهم است که دانش‌آموزان فرصتی برای بازگویی و امکان خلاصه‌سازی و گسترش روایت داشته باشند.

1 – Readly text

2 – Writerly text

3 – Within

4 – up

5 – Against

مسأله در اینجا وظیفه تربیتی کمک به دانش‌آموزان برای تحلیل خواندن از درون متن است «شبکه‌ای از روابط با متون و مؤسسات تربیتی دیگر» به منظور آنکه برای دانش‌آموزان «کل نظام درون متنی روابط» که ارتباط یک متن با دیگران است را برای آنها قابل دسترسی سازد.

تعلیم و تربیت صداها: یکی از مفاهیم اصلی در پسامدرنیسم توجه به عنصر «دیگری»^۱ است. از این رو تعلیم و تربیت مطلوب پسامدرن، تعلیم و تربیتی است که در آن صداها را دیگر هم شنیده شود. اگر فرهنگ مسلط در تعلیم و تربیت اندکی آهسته‌تر سخن بگوید، صدای پای دیگری (خرده‌فرهنگ‌ها و اقلیت‌ها) هم شنیده خواهد شد (باقری، ۱۳۷۵).

جیرو (جیرو، آرنویتز، ۱۹۹۱، ص ۱۰۰) منظور خود را از تعلیم و تربیت صدا با توضیح مفهوم صدا بیان می‌کند. مفهوم صدا^۲ ارائه‌کننده شکل‌های بازنمایی فردی و بازنمایی اجتماعی است که واسطه و تولیدکننده ساختارهای گسترده معنا، تجربه و تاریخ است. «صدا» به راههایی که دانش‌آموزان معنا را تولید می‌کنند، اشاره دارد. در اصل صدا، از طریق منابع فرهنگی و کدهایی که سازمان‌دهنده تجربه و فردیت است سازماندهی شده است. مهم است تأکید شود دانش‌آموزان یک صدای واحد ندارند که پیشنهاد یک عقیده ایستا و هویت و فردیت شود. در مقابل صداها دانش‌آموزان چند لایه پیچیده و اغلب گفتمان‌های متناقض است. مفهوم صدا در رادیکال‌ترین معنا، دیدگاههایی است که صدای فرد به عنوان گسترش محیط، تجربه و تاریخ تشکیل‌دهنده شکل‌های ذهنی است که چند لایه، متحرک، پیچیده و متغیر است. طبقه‌بندی صدا فقط می‌تواند در «تفاوت‌ها» ساخته شود.

ز - مطالعات فرهنگی^۳

از تأکیدات جیرو مطالعات فرهنگی در تعلیم و تربیت است که در مقالات خود دلایلی برای اهمیت مطالعات فرهنگی در بازسازی آموزش و پرورش معاصر ارائه می‌دهد. جیرو از مطالعات فرهنگی برای تغییر و غنابخشی تعلیم و تربیت انتقادی و مطرح کردن ابزاری روشنفکرانه برای ایجاد تغییر در آموزش و پرورش استفاده می‌کند.

1 – Otherness

2 – Voice

3 – Cultural Studies

او بحث می‌کند که مطالعات فرهنگی نیازمند به دیدن اهمیت تربیت و تداوم آن به تغییرات اجتماعی دموکراتیک رادیکال است، نه صرفاً افراط در خواندن متون یا شنیدن مطالعات چگونگی استفاده انسانها از لذت بردن از فرهنگ مردمی (عامیانه) آنچنان که در بعضی از قرائت‌های مطالعات فرهنگی در دهه گذشته پدیدار شده است.

مطالعات فرهنگی مطالعه زندگی و فرهنگ «مردم عادی» است. در مطالعات فرهنگی، فرهنگ، علامت اختصاری «فرهنگ والا» که در طول زمان و مکان واجد ارزش‌های ثابتی باشد، نیست. مفهوم «عامه» و «مردم‌پسند» و مقوله «زندگی روزمره» موضوع مهم مورد توجه مطالعات فرهنگی است که یکی از اینها مورد توجه مطالعات فرهنگی علم است. با توجه به ادغام روزافزون علم و فرهنگ، تأکید بر تفکیک میان این دو، با توجه به ممنوعیت اظهارنظر غیردانشمندان در حوزه علم، موجب ضایع شدن حقوق کسانی می‌شود که زندگی‌شان متأثر از مداخلات علمی و فناورانه است (یا به عبارت دیگر جهان زندگی‌شان مورد استعمار دانش قرار گرفته است).

بیش از یک دهه جیرو در کتابهای خود بر توسعه روابط بین تعلیم و تربیت انتقادی، مطالعات فرهنگی و دموکراسی رادیکال متمرکز شده است: همان‌طور که داگلاس کلنر^۱ در بررسی کارهای جیرو اظهارنظر می‌کند: «بعد از انتشار سری کتابهایی که کار عمده آن بر تعلیم و تربیت انتقادی و تعلیم و تربیت معاصر بوده است، جیرو در دهه ۱۹۹۰ با چاپ کتاب تعلیم و تربیت مرزی به‌طور وسیعی درگیر تأثیر اندیشه‌های پسامدرنیسم در تعلیم و تربیت می‌شود. او در این کتاب مطالعات فرهنگی را برای تبدیل و غنی‌سازی تربیت انتقادی در آموزش و پرورش مطرح می‌نماید. مطالعات فرهنگی به‌طور عمده به بررسی رابطه بین فرهنگ و دانش و قدرت می‌پردازد و زیاد هم دور از انتظار نیست که جریان اصلی آموزش و پرورش به آن توجهی نمی‌کند. این مجموعه تولید شده و غنی تقاطع برخورد خطوط مرزی نظریه تربیتی و آموزش و پرورش مطالعات فرهنگی، نظریه اجتماعی و سیاست دموکراسی رادیکال، ارتقای یک بین‌رشته‌ای واقعی و بازسازی تغییر آموزش و پرورش به نظریه جامعه و سیاست است» (کلنر، ۲۰۰۶).

نتیجه گیری

بررسی، تحلیل و نقد پسامدرنیسم که شامل طیف وسیعی از نظریات متنوع است برای آموزش و پرورش کشورمان مفید است. بر پایه نظریات پسامدرن جیرو مشکلات آموزش و پرورش کنونی ناشی از معضلات اساسی و فلسفی مدرنیته است. مطابق این آموزه مدارس فقط برای انتقال اطلاعات نیستند، بلکه هدف، تربیت شهروندانی انتقادی است. برنامه‌های درسی لازم است به مقدس محسوب نکردن متون، صداهای چندگانه در کلاس درس، اقلیت‌های نژادی و قومی، زنان و... توجه داشته باشد. به نظر اینان آموزش و پرورش امری خستی و بی‌طرف نیست از این‌رو برنامه درسی پنهان بر مطالعات فرهنگی و پذیرفتن نقش‌های اجتماعی و سیاسی تأکید می‌کند. یکی از محدودیت‌های نظریات وی جدایی از دنیای واقعی مدارس و اجرا نشدن آنها در نظام‌های آموزشی است.

منابع

- آقازاده، محرم. عذرا دبیری نژاد اصفهانی. (۱۳۸۰)، *اندیشه‌های نوین در آموزش و پرورش*، تهران، آبیژ. احمدی، بابک. (۱۳۷۷)، *مدرنیته و اندیشه انتقادی*، چاپ سوم، تهران، نشر مرکز.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۵). «تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم»، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، دانشگاه تهران، شماره ۱- ۴.
- جیرو، هنری. «به سوی آموزش و پرورش پست مدرن» کتاب *از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، (۱۳۸۱)، تهران، نشر نی.
- جیرو، هنری. *مطالعات فرهنگی و آموزش از همسایگی تا همکاری*، ترجمه اسماعیل یزدان‌پور، (۱۳۸۴)، در www.geocities.com/yazdanpour/Giroux.
- جیرو، هنری. آنتونی پنا. و ویلیام پینار. «نگاه کلی به قلمرو برنامه درسی»، *برنامه درسی، نظرگاه، رویکردها و چشم‌اندازها*، پدیدآورنده محمود مهرمحمدی، ترجمه مصطفی شریف، (۱۳۸۱)، مشهد، به‌نشر.
- کهن، لارنس. *از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، (۱۳۸۱)، تهران، نشر نی.
- گوتک، جرالده. *مکاتب فلسفی و آرا تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، (۱۳۸۰)، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها.

لاین، دیوید. *پسامدرنیته*، ترجمه محمدرضا تاجیک، (۱۳۸۱)، تهران، بقیعه.
نوذری، حسینعلی. (۱۳۸۱)، *پست مدرنیته و پست مدرنیسم*، تهران، نقش جهان.

Giroux, Henry. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical pedagogy of learning*. Berglin & Garvey Publishers.

Giroux, Henry. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* Routledge Publishing.

Giroux, Henry. (1998). *Marxism & schooling :the limits of radical discourse in Philosophy of Education* vol. III paul H.Hirst &partricia White. London: Routledge.

Giroux, Henry. (2007). *books* Retrieved 6 sep 2007 in www.henrygiroux.com/index.html

Giroux, Henry. Aronowitz. Stanley (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism* University of Minnesota press

Giroux, Henry., Penna, Anthony., Pinar, William. (1981). *Curriculum Instruction*. California:McCutchan Publishing Copration

Kellner, Douglas. (2006). *Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the_Millennium: Reflections on TheWork of Henry Giroux*, Retrieved 25 , Agu 2007 .

From [http:// www.gseisucla .edu /faculty/kellner/kellner.html](http://www.gseisucla.edu/faculty/kellner/kellner.html)

Pinar, WilliamF., Reynolds, William Sallattery, Patrick., Taubman, Peter M. (1996). *Understanding Curriculum*. NewYork: Peter Lang Publishing

Skelten, Alan. (1997). Studying hidden curricula:developing a perspective in the light of postmodern insights, *Curriculum studies*. Vol 5 , No 2,1997 , PP 171 – 193 .

تاریخ وصول: ۸۶/۱۱/۲۳

تاریخ پذیرش: ۸۷/۱/۲۸