

مطالعه قابلیت‌های تدریس حسن نیرزاده نوری به کمک نمایش ایرانی بر پایه آرای هانری ژيرو

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۵/۱۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۹

پریسا اخوان^۱، اکرم قاسمپور^۲

چکیده

بی‌شک امر تعلیم و تربیت یکی از بزرگترین دغدغه‌های بشر در طول تاریخ بوده است و تعدد نظریه‌های تربیتی خود نشان از اهمیت این موضوع نزد همه فرهنگ‌های بشری دارد. به روز شدن و ایستادن نظریه‌های تربیتی نیز خود مؤید تکاپو و قابلیت‌های ضمنی و عینی امر تعلیم و تربیت است که در عصر حاضر به همراهی با نظریه‌های انتقادی انجامیده است. هانری ژيرو یکی از مهمترین نظریه‌پردازان انتقادی معاصر و واضح نظریه تعلیم و تربیت مرزی است. این نظریه که یکی از اثربخش‌ترین نظریات تربیتی پست‌مدرنیستی است با اهداف رهایی‌بخش سعی در تربیت نسل‌های جدید برای زندگی دموکراتیک در یک جامعه مساوات‌خواه دارد. حسن نیرزاده نوری، معلمی ایرانی است که از دهه سی تا دهه شصت خورشیدی به آموزش و تعلیم الفبا با کمک گرفتن از هنر نمایش پرداخته است. روش به کارگیری ارکان نمایش ایرانی توسط او فراتر از تعلیم صرف الفبا، به پرورش فکری و معنوی دانش‌آموزان می‌انجامد. پژوهش پیش رو به روش تحلیلی - توصیفی صورت گرفته و قصد دارد تا با مطالعه مؤلفه‌های تدریس نیرزاده و انطباق آنها با نظریه تعلیم و تربیت مرزی ژيرو، به این پرسش اصلی پاسخ دهد که شیوه نیرزاده چگونه می‌تواند همسو با مؤلفه‌های تربیتی هانری ژيرو شمرده شود؟ و پرسش فرعی اینکه شیوه تدریس نیرزاده با چه بخش یا بخش‌هایی از نظریه ژيرو تفاوت دارد؟ این پژوهش خود را بر این فرضیه استوار می‌سازد که آموزش ابتدایی در ایران با بهره‌مندی از هنر نمایش می‌تواند خود را به نظریات تعلیم و تربیت پست‌مدرن ژيرو (نظریه تعلیم و تربیت مرزی) نزدیک کند و در عین حال ارزش‌های بومی خود را حفظ کرده، به نسل نوآموز انتقال دهد.

کلیدواژگان: هانری ژيرو، تعلیم و تربیت مرزی، حسن نیرزاده نوری، نمایش ایرانی.

۱. کارشناسی ارشد ادبیات نمایشی، دانشکده هنر، دانشگاه سوره، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
Email: parisa_akhavan@yahoo.com

۲. مربی، دانشکده هنر، دانشگاه سوره، تهران، ایران.
Email: akramghasempour@yahoo.com

مقدمه

در دهه ۱۹۷۰، زمانه که مکتب فرانکفورت^۳ ایجاد شد به سرعت کلیدواژه انتقاد^۴ در همه علوم آن عصر تسری یافت. این اتفاق شروع تفکرات پست مدرنیستی و زایش نظریه‌های انتقادی^۵ بود. امر تعلیم و تربیت نیز از اولین جلوه‌گاه‌های پست مدرنیسم بود. تفاوت این نحله فکری با تعلیم و تربیت مدرنیستی به طور خلاصه اینگونه بود:

پست مدرنیسم با انتقاد از پروژه‌های مدرنیسم، زمینه بروز فرهنگ‌های متفاوت را بوجود آورد. تلقی فرهنگ در مدرنیسم متشکل بود از نژاد، جنسیت و قومیت. این مرزها سبب تقویت نابرابری‌های موجود در قدرت، نژاد و جنسیت می‌شد تا نظام سلطه و گروه‌های تابع بازتولید شوند. در مقابل این موج فکری، پست مدرنیسم با رد روایت‌های کلان، اروپامحوری^۶ و قطعیت، فرهنگ برتر و جهان‌شمولی، بحث از محلیت^۷، جزئیت، عدم قطعیت^۸ و فرهنگ‌های حاشیه‌ای را مطرح کرد و فرهنگ را از بند جهان‌شمولی مدرنیسم رهایی داد.

از دیگر سو، پیشرفت مطالعات فرهنگی و سیاسی متعلق به نحله‌های فکری مختلف به موازات امر تعلیم و تربیت، نشانگر جدایی‌ناپذیری این علوم از یکدیگر بود. تا به امروز نیز همواره پیچیدگی‌های ناشی از این قرابت گاه تاملین سیاست‌هایی خاص در دراز مدت و یا جلوگیری از اهداف سیاسی خاص بوده است. ولی آنچه به هر روی مسلم است نقش مهم امر تعلیم و تربیت در ساخت نسل آینده‌ساز در همه جوامع بشری است.

در ایران نیز امر انتقاد موضوع جدیدی نیست. در اسلام و آموزه‌های دینی توصیه‌های اکیدی مبنی بر اهمیت امر نقادی در جامعه وجود دارد. اشاره به ارزش و اهمیت شوراها و مشورت و تأثیر آرای همگان در تصمیم‌گیری، اهمیت مشورت و به دنبال آن پذیرش نقد و نظریات غیر همسو را نشان می‌دهد که ماحصلی جز تشریک مساعی نخواهد داشت.

امر تعلیم و تربیت در ایران نیز بر طبق آرای بر جای مانده از فیلسوفان و متفکران ایرانی از دیرباز امری مهم بوده است. ابونصر فارابی از اولین نظریه پردازان ایرانی در باب تعلیم و تربیت است. فارابی در باب اهمیت امر آموزش می‌گوید:

«آنها که استعداد اندک دارند اما بر اثر تمرین و تربیت به

کارآموختگی بیشتر رسیده‌اند بر آنها که طبع و استعداد عالی دارند اما در مسیر تربیت قرار نگرفته‌اند، اولویت و ریاست دارند. فطرت و طبیعت آدمی تنها زمینه‌ساز است و صرفاً به شرط آنکه در مسیر علم و تربیت واقع گردد متکامل خواهد شد» (داستانی، ۱۳۸۵: ۵۳).

بنابراین به جرأت می‌توان امر تعلیم و تربیت را از ریشه‌دارترین مسائل جوامع بشری از دیرباز تا امروز دانست. روند رشد و تغییرات آن امروزه با به خدمت گرفتن انواع شیوه‌های ارتباطی، مراودات علمی جامعه جهانی سرعت یافته و منجر به استفاده همگان از علوم مختلف در نقاط گوناگون جهان شده است. ایران نیز به منظور برخورداری از روش‌ها و عملکردهای علمی و پیشرفته راه را برای استفاده از علوم گوناگون به روش وارداتی باز گذاشته است اما آنچه در این میان نگران‌کننده است نوع سلطه^۹ کشورهای سرمایه‌دار غرب با توسل به صادرات کالاها و فرهنگی است. در این دوران، جهان غرب با انواع و اقسام شیوه‌ها سعی در به زیر سلطه گرفتن تمام ابنای بشر دارد. در همه کشورها به فراخور موقعیت جغرافیایی و فرهنگی آنان، این سلطه، شدت و ضعف دارد که خود انگیزه‌ای قوی بر مطالعات ضد استعماری بوده است. در ایران، رویکردهای انتقادی و پست مدرن به مقوله تعلیم و تربیت می‌تواند راهکارهای مفیدی را برای هوشیاری فعالان عرصه آموزش به ارمغان داشته باشد تا در تطبیق و بومی‌سازی آن با فرهنگ غنی ایران زمین راه را بر سلطه فرهنگی بیگانگان سد کنند و نسل آینده را نسلی با قوه تحلیل و منتقد بار آورند تا توان تشخیص و درک سیاست‌های سلطه‌جویانه غربی را داشته باشند و از این راه به پاسداری از فرهنگ و تاریخ ایران، در عین دوستی و برابری و برادری با ملل دیگر بپردازند. از این رو نظریه پست مدرن که نظریه انتقادی در دل آن رشد و نمو یافته است، اهمیت زیادی دارد. نظریه پردازان گوناگون در این باب سخن گفته‌اند. یکی از نظریه‌پردازان معاصر؛ هانری ژیرو^{۱۰}، از منتقدان سرسخت آموزه‌هایی است که جامعه غرب را در سلطه هرچه بیشتر بر گروه‌های ضعیف یاری می‌رساند. گروه‌هایی از نژادها و فرهنگ‌های دیگر که از سوی جامعه سرمایه‌داری به حاشیه رانده شده و حقوقشان تضییع می‌گردد. از این حیث او با آخرین نظریات خود در باب تعلیم و تربیت انتقادی^{۱۱} با جریان تربیت پست مدرن همراه است. ژیرو در ۱۸ سپتامبر ۱۹۴۳ میلادی در خانواده‌ای کانادایی - فرانسوی در آمریکا به دنیا آمد.

9. hegemony
10. Henry Giroux
11. critical pedagogy

3. Frankfurt School
4. critique
5. critical theories
6. Eurocentrism
7. locality
8. uncertainty

جشن‌های تاریخی ایران دارد. شخصیت‌های این گونه نمایشی برخلاف تئاتر رسمی اغلب از مرز تیپ‌سازی فراتر نمی‌روند و تنوع داستان‌ها با شخصیت‌هایی آشنا برای مخاطب، نزدیکی میان اجراگر و تماشاگر را افزایش می‌دهد. شخصیت‌هایی مثل مرشد، سیاه و دیگران که همگی از گذشته برای مخاطبان آشنا بودند. انواع مختلف این نمایش را می‌توان در نقالی، شبیه‌خوانی، بقال‌بازی، خیمه‌شب‌بازی و شمایل‌گردانی جست. بهره‌نیرزاده از هریک از اشکال و صورت‌های متنوع نمایش ایرانی و خلق موقعیت‌های نمایشی به گونه‌ای خاص و فارغ از مرزهای تعریف شده بوده است. اشاره اجمالی به بعضی از این گونه‌های نمایشی در اینجا می‌تواند به تحلیل شیوه تدریس‌نیرزاده در پژوهش حاضر کمک کند.

نقالی یکی از قدیمی‌ترین گونه‌های نمایش ایرانی است. این هنر، اجرایی یک‌نفره است که در معابر، بازار یا قهوه‌خانه‌ها در میان مردم عادی صورت می‌گرفته.

«نقالی هنر داستان‌گویی نمایش یا نقل یک قصه و واقعه است که به صورت شعر و یا نثر، با حرکات و حالات و بیان مناسب در برابر جمع اجرا می‌شود و از نگاه پژوهشگران یکی از سه عامل پیدایش هنر تئاتر است. هدف از نقالی، سرگرمی و آموزش مسائل اخلاقی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است» (آشفته، ۱۳۹۳: ۱۳).

خیمه‌شب‌بازی، پرده‌بازی یا لعبت‌بازی نیز از دیگر گونه‌های نمایش سنتی ایرانی است که در آن نوع خاصی از روابط میان مرشد و عروسک‌های درون خیمه برقرار است. شخصیت مبارک در این گونه نمایشی، شخصیتی انتقادی است.

مرشد در نمایش خیمه‌شب‌بازی؛ مردی بود که کنار خیمه می‌نشست، با تنبک موسیقی ضربی می‌نواخت و آوازهای محلی می‌خواند. مرشد در خیمه‌شب‌بازی از نقش رابط میان عروسک‌ها و مردم فراتر رفته و به عنوان یک شخصیت نمایشی حضور می‌یابد. «شخصیتی تیزهوش و بافراست است، به همه مسائل احاطه دارد، در عین حال خنگی‌های خاص خود را هم دارد. عروسک‌ها را دست می‌اندازد، و مثل پدر با آنها رفتار می‌کند. در غم و شادی عروسک‌ها شریک است. با آنها بگو مگو می‌کند و هرازگاهی با عروسک‌ها دعوا می‌شود و آنها را نصیحت می‌کند» (کشاورز، ۱۳۷۹: ۷۱).

بقال‌بازی گونه دیگری از نمایش ایرانی است که رابطه مرشد و مبارک در نمایش خیمه‌شب‌بازی به صورتی دیگر در آن نیز وجود دارد. بقال‌بازی گاه همراه با انتقادهای اجتماعی به

دکترای خود را در سال ۱۹۷۷ از دانشگاه کارنگی - ملون دریافت کرد و تحت تأثیر آموزه‌های فریره و مارکوزه بود.

«موضع ضد سرمایه‌داری، تلاش برای تحقق عدالت اجتماعی، حمایت از گروه‌های فرهنگی اقلیت و حاشیه و دید و تحلیل انتقادی از ویژگی‌های بارز تفکر انتقادی ژيرو است» (زبیا کلام و محمدی، ۱۳۹۳: ۲۱).

ژیرو با سابقه تدریس برای گروه‌های اجتماعی گوناگون و مطالعات فرهنگی گسترده دست به تدوین نوع خاصی از روش تعلیم و تربیت پست‌مدرن زد با عنوان «تعلیم و تربیت مرزی»^{۱۲}. «در تعلیم و تربیت مرزی اعتقاد بر این است که معلمان در داخل مرزهای سیاسی و فرهنگی زندگی می‌کنند که چندگانه و متکثر است. لذا برنامه درسی نیز باید انعکاسی از این تنوع باشد» (فرمهنی فراهانی، ۱۳۸۳: ۱۲۹).

در نتیجه این نوع تعلیم و تربیت، نسل آینده‌ساز انسان‌هایی منتقد خواهند بود که زیر بار سلطه غرب نخواهند رفت. سلطه‌ای که به زعم ژيرو در مدارس با دو سطح برنامه درسی پنهان^{۱۳} و آشکار^{۱۴} در کتب درسی آموزش داده می‌شود. متد تربیتی ژيرو برآمده از جامعه غرب و برای جامعه غربی طراحی و تدوین شده است اما امروزه در بسیاری از کشورهای جهان و در امتداد مواضع ضد استعماری مورد آزمون و خطا قرار می‌گیرد تا میزان سوء استفاده از گروه‌های اقلیت را کم کند.

در ایران، آموزگاری به نام حسن‌نیرزاده نوری (۱۳۰۷-۱۳۶۲) از دهه سی خورشیدی تا پایان عمر، با بهره‌گیری از نمایش ایرانی و استفاده از تجربیات آموزشی جبار باغچه‌بان در تدریس به‌کار می‌برد که در جهت تعلیم الفبای فارسی به کودکان نوآموز مفید بوده است. او با مدد گرفتن از قابلیت‌های نمایش ایران، پارا از آموزش الفبا فراتر گذاشت و تدریسی اخلاق‌گرا در کلاس درس به مثابه اجراگر تجربه کرد. در پژوهش پیش رو به مؤلفه‌های کار او از منظر تربیتی ژيرو پرداخته می‌شود.

اما وام‌گیری‌نیرزاده از هنر نمایش، مرور اجمالی بر تعریف این هنر را ضروری می‌کند. هنر نمایش کهن ایرانی، هنری کاربردی و پیام‌آور معناست. زمان و مکان در این نوع خاص نمایش، غیرواقعی بوده و تماشاگر و اجراگر در مراحل مختلف آن با یکدیگر سهیمند. این نمایش که بر مبنای بداهه^{۱۵} شکل گرفته با استفاده از اشعار و قصص عامیانه، ریشه در آیین‌ها و

12. border pedagogy
13. hidden curriculum
14. explicit curriculum
15. improvisation

مدارس مکان‌هایی سیاسی و فرهنگی و اجتماعی‌اند که گاهی عملکردشان به دور و جدا از ایدئولوژی حاکم است با وجود اینکه محدودیت‌های ناشی از ایدئولوژی روی کنش آنها تأثیر می‌گذارد» (Giroux, 1983: 260).

شاید بتوان ایدئولوژی حاکم بر جامعه غرب یا همان ایدئولوژی نظام سرمایه‌داری را اصلی‌ترین عنصر در رفتارها و روابط انسانی تلقی کرد. ایدئولوژی مزبور بر سه رکن اصلی سیطره دارد؛ اعم از نیازهای ساختاری^{۱۶}، احساسات عمومی^{۱۷} و آگاهی انتقادی^{۱۸}.

«ایدئولوژی بر تمام ارکان رفتار بشر احاطه دارد و باعث خلق ذهنیت‌ها و یافته‌های متنوع و متفاوت در زندگی روزمره می‌شود. ایدئولوژی حتی در حیطه ناخودآگاه انسان و احتیاجات ساختاری او و گاهی در برداشتها و آگاهی انتقادی نیز حضور می‌یابد» (Giroux, 1977: 77).

با این تعریف می‌توان اصرار ژيرو مبنی بر لزوم زدودن ایدئولوژی سرمایه‌دارانه در مدارس را درک کرد و به این ترتیب به سمت ایجاد فضای دموکراتیک، خالی از سمت و سوی خاص حرکت کرد. در این فضای ایجاد شده با آموزش سواد انتقادی^{۱۹} می‌توان برابری و حقوق مساوی را به کودکان آموخت.

«تعلیم و تربیت از نظر ژيرو به خودی خود روندی سیاسی دارد. هدف تعلیم و تربیت مرزی ایجاد یک جامعه مساوات‌خواه دموکراتیک می‌باشد و بسیاری از هدف‌های سنتی تعلیم و تربیت را طرد می‌کند» (شکاری و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۴۶).

ژيرو با دانش و آگاهی از این موضوع، روش خود را طرح‌ریزی کرد و نتیجه آن را تربیت شهروندی دانست که شرایط بهتر را می‌جوید و انتقاد را بر پذیرش ترجیح می‌دهد.

هدف تعلیم و تربیت رهایی‌بخش^{۲۰} در معنای کلی، پرورش شهروندی است که بتواند با قدرت و بینش کافی بر زندگی خود تسلط یابد. آنچه ژيرو به عنوان نظریه‌پرداز در امر تعلیم و تربیت انتقادی در نظر دارد؛ مجموعه‌ای است از نظریات بزرگانی چون پائولو فریره^{۲۱}، هربرت مارکوزه^{۲۲} و گرامشی^{۲۳}؛ و از دل این نظریات با توجه به تجربیات و نگرش شخصی‌اش در امر تعلیم و تربیت، نوعی تربیت انتقادی بروز و ظهور یافته که ژيرو آن

وقایع دوران خود همراه بوده است و شخصیت‌های ماستکی و چرتکی در آن ایفای نقش می‌کرده‌اند. رنگ و بوی این نمایش اکثراً طنزگونه بوده و معروف‌ترین اجراگران آن به نام دسته کریم شیرهای در دوران قاجار به شهرت رسیدند.

سیاه‌بازی نیز یکی دیگر انواع نمایش ایرانی است که در آن سیاه نقش کلیدی دارد. «سیاه، هدفش خندانند و سرگرم کردن است، اما از آن مهم‌تر، چیزهایی را می‌گوید و چیزهایی را برملا می‌کند که زنده و گزنده است. او صاحبان قدرت را به سخره می‌گیرد تا باعث تلطیف فاصله طبقاتی شود» (آشفته، ۱۳۹۳: ۱۹).

بنابراین تعاریف می‌توان گونه‌های مختلف نمایش ایرانی را در یک امر مشترک دانست و آن «انتقاد» است. آزادی اجرا و مقید نبودن آن به چارچوب‌های تئاتر رسمی و زبان رسا و غیر رسمی اجراگران نمایش ایرانی خود می‌تواند بسترساز کاربردهای انتقادی در این گونه نمایشی باشد. گرچه این نمایش‌ها سر و ظاهری گاه شادی‌آور دارند اما در زمان خود منتقد و یا بازگوکننده انتقادهای اجتماعی و سیاسی بوده‌اند تا بدانجا که می‌توانستند اعتراضات مردم کوچک و بازار را به گوش حکام وقت برسانند. به نظر می‌رسد این مؤلفه انتقادی می‌تواند در پژوهش حاضر، مفید بوده و مطالعه موردی روی نحوه تدریس حسن نیرزاده نوری را منطقی سازد. به امید اینکه تحقیق صورت گرفته گویای زوایای پنهان روش نیرزاده از منظر تعلیم و تربیت پست مدرن باشد و کاربردهای آموزشی نمایش ایرانی را جلوه‌گر سازد.

- پژوهش صورت‌گرفته در راستای یافتن پاسخ به این پرسش اصلی است که شیوه نیرزاده چگونه می‌تواند همسو با مؤلفه‌های تربیتی‌هائری ژيرو شمرده شود؟
- پرسش فرعی پژوهش این‌گونه است که شیوه تدریس نیرزاده با چه بخش یا بخش‌هایی از نظریه ژيرو تفاوت دارد؟

اگر قائل به این امر باشیم که آنچه تحت عنوان کلی تعلیم و تربیت انتقادی قرار می‌گیرد در بستری مناسب به عنوان مدرسه قابل شکل‌گیری خواهد بود، آنگاه می‌توانیم با رأی ژيرو در باب محیط مدرسه و رویکردهای کلی مدارس همراه شویم. او عقیده دارد:

«مدرسه‌ها اماکن اجتماعی هستند که همیشه الگوهایی از مقاومت درونشان دیده می‌شود و محلی خواهند بود برای مباحثه درباره تضادهای ساختاری و ایدئولوژیک (...). در واقع

16. structured needs

17. common sense

18. critical consciousness

19. critical literacy

20. emancipatory education

21. Paulo Freire

22. Herbert Marcuse

23. Antonio Gramsci

این نحوه تدریس مطالعه می شود و در پایان به سوال اصلی و فرعی پژوهش پاسخ داده خواهد شد. ذکر این نکته ضروری است که این پژوهش برای تدریس الفبا در مقطع اول دبستان صورت گرفته است و منبع مورد استناد برای این مطالعه، ویدیوهای به جامانده از برنامه «بچه های پشت پنجره» است. این برنامه از سری برنامه های تلویزیون ایران در دهه شصت خورشیدی است که در آن حسن نیرزاده به آموزش الفبا به کمک نمایش ایرانی می پردازد. لازم به ذکر است که واکاوی روش تدریس او برای اولین بار در مقاله حاضر صورت گرفته. آرای هانری ژیرو که چارچوب نظری این مطالعه را شکل می دهد به روش کتابخانه ای گردآوری شده است. به این امید که مطالعات صورت گرفته بتواند کمک کوچکی در امر مهم تعلیم و تربیت باشد.

پیشینه پژوهش

در مطالعه روش تدریس حسن نیرزاده نوری پیشینه ای یافت نشد و مقاله حاضر اولین پژوهش در این زمینه است. لذا مقالات ذکر شده در این بخش همگی به جنبه های دیگری به جز روش تدریس نیرزاده اشاره دارند.

«تئاتر تعلیمی - تربیتی - پداگوژیک: مطالعه ای تطبیقی» / پژوهشگران: مجید سرسنگی، رحمت امینی / مجله هنرهای زیبا - هنرهای نمایشی و موسیقی / زمستان ۱۳۸۸ / شماره ۳۹ / صفحه ۷۹ تا ۸۶.

در این مقاله ضمن تعریف تئاتر تعلیمی و استناد به آرای ماکارنکو و فریره و بوآل به بررسی ویژگی های تئاتر پداگوژیک پرداخته شده و به ذکر تفاوت هایی می پردازد که این نوع تئاتر با انواع فرهنگی یا روشنفکری دارد.

«قابلیت های نمایشی منظومه نصایح الاطفال برای تئاتر تعلیمی از دیدگاه روانشناختی» / پژوهشگران: طاهره رضایی، علی آلیزاده / نشریه علمی پژوهشی وزارت علوم / تابستان ۱۳۹۷ / شماره ۷۲ / صفحه ۱۱۰ تا ۱۳۰.

در این مقاله به قابلیت های داستان سنگول و منگول برای تعلیم کودک در رشد روانشناختی دارد. تمرکز این مقاله بر تجربه جدایی مادر از کودک است و با استفاده از نظریه ژاک لاکان و روش های نوین آموزشی به تحلیلی دست می زند که در صحنه تئاتر می تواند به فعلیت برسد.

«اهداف تربیت در بازی های نمایشی» / پژوهشگران: بهراد باقری، مهرداد رایانی مخصوص / مجله تئاتر / پاییز ۱۳۹۷ / شماره ۷۳ / صفحه ۷۳ تا ۹۴.

را «تعلیم و تربیت مرزی» نامگذاری کرده است. (صالحی، ۱۳۹۴)

شاید بتوان گفت که سهم هنر نمایش در پرورش با چنین رویکردی بسیار بیشتر از سایر راه های کمک آموزشی است. ایجاد فضای امن برای بروز و ظهور استعداد های فردی در کودکان و بهره گیری از اجرا در تقویت اعتماد به نفس کودکان، خود بیانگری^{۲۴} و آموزش در فضایی به دور از جدیت و مرزهای اجتماعی سخت می تواند به تجربیات جدید در کودکان و بالاتر رفتن درک و توانمندی های ذهنی آنها منجر شود.

«آنچه استفاده از نمایش را در آموزش و پیشگیری از نارسایی های رفتاری سودمند می کند به کارگیری تعمدی و هدفمند آن برای رسیدن به اهداف خاص است. وقتی نمایش و داستان در توان بخشی و درمان یا تعلیم و تربیت به کار می رود از فرآیند آن به منظور تقویت یکپارچگی ذهنی و بدنی، برای بهداشت و سلامت روانی و آموزش، استفاده هدفمند می شود» (دولت آبادی، ۱۳۹۶: ۱۱-۱۲).

این به کارگیری نمایش در خدمت آموزش می تواند صورت های گوناگونی داشته باشد. از تئاتر تعلیمی^{۲۵} گرفته تا نمایش برای کودکان و بازی های نمایشی توسط کودکان و... همگی زیر مجموعه عنوان کلی آموزش تئاتری قرار می گیرند.

حسن نیرزاده نوری در روش خویش به تدریس از طریق اجرای نمایش پرداخته است. استفاده او از الگوهای نمایش سنتی و داستان های برآمده از فرهنگ عامه همراه با زبان عامیانه به پرورش اخلاقی و اجتماعی کودکان منجر شده است. این پژوهش قصد دارد تا ضمن دقت نظر در پتانسیل های نمایش ایرانی، نقاط مشترک و غیر مشترک آن را با تعلیم و تربیت مرزی مورد مطالعه قرار دهد. امید که یافته های این مطالعه بتواند قدم کوچکی در ایجاد فضای نمایشی در کنار فضای آموزشی بردارد و بهره های تربیتی آن را یادآوری کند.

روش تحقیق و گردآوری اطلاعات

پژوهش پیش رو به روش تحلیلی - توصیفی صورت گرفته و قصد دارد تا ضمن معرفی و بررسی نظریه انتقادی و بطور خاص، نظریه تعلیم و تربیت مرزی، به موشکافی و تحلیل روش تدریس حسن نیرزاده نوری پرداخته و سپس مقایسه ای تطبیقی بین روش او و نظریه هانری ژیرو انجام دهد. در این مطالعه، نقاط ضعف و قدرت

نویسنده‌ی این مقاله بر بازگرداندن شکوه گذشته و رد هرگونه رواداری نسبت به خرده‌فرهنگ‌ها و طبقه محروم. «تعلیم و تربیت مرزی بخشی از تلاش برای رسیدن به رادیکال دموکراسی و در نهایت زندگی عمومی دموکراتیک است و همراه با فهم عمیقی از تفاوت و چگونگی وجود تاریخی آن در بین افراد و گروه‌ها است (...). تعلیم و تربیت مرزی، مرزهای فرهنگی و دانشی و حتی مرزهای قدرت را تغییر می‌دهد و تلاشی است برای ارج نهادن به تفاوت‌ها» (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳ الف: ۱۸۴-۱۸۵).

نگاه این روش، افراد را همانگونه که هستند می‌پذیرد و به ترویج زبانی کمک می‌کند که توسط آن، همه گروه‌های اجتماعی با یکدیگر به گفتگو می‌پردازند. به معنای دیگر راهی است برای گذر کردن از مرزهایی که محدوده‌های فرهنگی و نظری برای ما تعیین کرده‌اند. به این ترتیب نوعی رویکرد انتقادی با سنت اتفاق می‌افتد و راه برای نقد و انتقاد باز می‌گردد. نتیجه این روند می‌تواند به بازتعریف مرزها منجر شود. اگر تحلیلی درست از محتوا و برنامه درسی تحت لوای این نگرش اتفاق بیفتد در نهایت می‌تواند به ایجاد جامعه‌ای مساوات‌خواه منجر گردد. «تعلیم و تربیت مرزی برای دانش‌آموزان فرصت لازم را فراهم می‌کند تا با منابع و مراجع چندگانه‌ای درگیر شوند که مرزهای مختلف فرهنگی، تجارب و زمان‌ها را تشکیل می‌دهند و این به منظور آن است که دانش‌آموزان این مرزها را بشناسند و با آنها به طور انتقادی مواجه و از محدودیت‌های آن آگاه شوند» (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷: ۱۶۱).

بنابراین با کمک تعلیم و تربیت مرزی نوعی مرکززدایی^{۲۶} از فرهنگی صورت می‌گیرد که مجالی برای بروز و ظهور دیگر فرهنگ‌ها باقی نگذاشته است. با این مرکزیت‌زدایی، مرزهایی مورد توجه قرار می‌گیرند که همیشه از نظرها دور بوده‌اند. در یک بررسی اجمالی می‌توان این «توجه به دیگران» را اصلی‌ترین و ارزشمندترین دستاورد این نظام آموزشی دانست. آنچه دیگران بی‌ارزش^{۲۷} گذشته را ارج می‌نهد و در آینده خویش شهروند نوینی را جایگزین می‌کند.

اصول تربیتی‌هانری ژيرو

با توجه به آنچه تحت عنوان کلی تعلیم و تربیت مرزی بیان شد می‌توان آرای ژيرو را بر چند اصل اساسی طبقه‌بندی کرد:

این مقاله بر ۱۵ هدف کلی تربیت فردی که به بررسی جنبه‌های گوناگون فردی و اجتماعی انسان پرداخته، استناد کرده و ۱۳ عدد از این هدف‌ها را در مجموعه بازی‌های نمایشی یافته است.

«بهبود چند فرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران با نظر به آرای تربیتی فوکو و ژيرو» / پژوهشگران: مهدی سبحانی‌نژاد، نجمه احمدآبادی آرانی، علی عبدالله‌یار / نشریه علمی پژوهشی وزارت علوم / تابستان ۱۳۹۶ / شماره ۶۲ / صفحه ۵۷ تا ۸۰.

در این مقاله به مقایسه رویکرد فوکو و ژيرو پرداخته شده است. فوکو آموزش را امری شخصی و محلی دانسته و ژيرو تعلیم و تربیت را امری چند فرهنگی می‌داند. در ادامه مقاله به روش‌های یاددهی یادگیری مورد نظر هر یک پرداخته می‌شود.

«بررسی جایگاه عناصر برنامه درسی در دیدگاه پست مدرن و نقد آن از دیدگاه مبانی تعلیم و تربیت اسلامی» / پژوهشگران: رضا وفایی، حسن ملکی، میکائیل علیپور / نشریه علمی پژوهشی وزارت علوم / تابستان ۱۳۹۶ / شماره ۳۵ / صفحه ۶۹ تا ۹۰.

این پژوهش با رویکردی تحلیلی استنادی، تعلیم و تربیت پست مدرن را واجد هدف، محتوا و روش متغیر می‌داند و دگرگونی را در این برنامه جایگزین هویت منسجم می‌شمارد. این مقاله به این نتیجه می‌رسد که معلم به عنوان یک عنصر موثر در تعلیم و تربیت مزبور کنار گذاشته می‌شود.

چارچوب نظری

تعلیم و تربیت مرزی ژيرو، با از بین بردن مرزهای میان مدرنیسم و پست مدرنیسم به ترکیبی نوین از اندیشه آزادی‌بخش مدرنیته و اندیشه مقاومت پست مدرنیسم رسید. این ترکیب نوین، محصولی بود از تغییرات فرهنگی در قالب پست مدرنیسم و تأکیدهای نوظهوری که این نحله فکری بر فرهنگ‌های محلی داشت و لزوم انعکاس آنها در این نظام تعلیمی به خوبی نمایان است. ژيرو، دانش موجود را دارای مرزهای ثابتی می‌داند که نشأت گرفته از روح اثبات‌گرایانه است و نتیجه آن چیزی جز دور شدن دانش از زندگی اجتماعی نیست. این دوری دانش از زندگی اجتماعی ماحصلی جز دور کردن خاصیت انتقادی و دگرگون‌ساز علم ندارد. از این رو صرفاً در جهت ناتوان‌سازی افراد جامعه از راه ساده‌سازی علم پیش می‌رود. به بیان روشن‌تر ژيرو در پی یافتن راهی بود که دانش را به دامن زندگی اجتماعی بازگرداند و آن را از سلطه نظام سرمایه‌داری خارج کند. راهی

اصل تأکید بر نقد و انتقاد

طبق این اصل، در جریان تعاملات تربیتی، هم مربی و هم شاگردان باید نسبت به محتوای آموزشی با دید انتقادی نگاه و تحلیل کنند. معلم نیز همین توانایی تحلیل و نقادی شاگردان را در ارزشیابی خود دخالت داده و تنها به محفوظات ذهنی بسنده نکند. «بر این اساس مربی نباید انتظار داشته باشد که شاگردان پذیرنده صرف گفته‌های معلم باشند و دانش‌آموزان نباید نسبت به دیدگاه معلمان سکوت اختیار کنند» (احمدآبادی آرانی و دیگران، ۱۳۹۵: ۶۴).

البته برای این منظور ژيرو راهکارهای عمیقی درباره سیاست‌های آموزشی حاکم بر مدارس دارد که از دایره بحث فعلی خارج است.

اصل تأکید بر گفت‌وگو

چه در نظام تعلیم و تربیت سنتی و چه در نظام‌های امروزی و مدرن، گفتگو از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ژيرو اهمیت اصلی گفت‌وگو را چنین ذکر می‌کند که معلم در کلاس درس، باید محیطی برای بحث و گفتگوی آموزشی میان خود و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر، بدون توجه به نژاد و طبقه اجتماعی، فراهم آورد و مسائل گوناگون فردی-اجتماعی را در جریان این گفتگو واکاوی کرده، از راه نقادی به نوعی داد و ستد اجتماعی و اندیشه‌ای پردازد و از این طریق شجاعت اخلاقی و قدرت نقادی دانش‌آموزان را اعتلا بخشد.

«معلمان در این اصل، فراهم‌آورنده شرایطی هستند که به خودشان و دیگران امکان بازاندیشی می‌دهد، روابط ظالمانه را می‌شناسند و راه‌هایی برای رفع آن ارائه می‌دهند» (دیناروند و ایمانی، ۱۳۷۸: ۱۶۶).

در این روش گفتگو، تأثیر و تأثر دانش‌آموزان بر یکدیگر فضایی با مفهوم داد و ستد اجتماعی و اندیشه‌ای ایجاد می‌کند. زیر مجموعه این اصل را می‌توان با عنوان تعلیم و تربیت صدای^{۲۸} پی‌گیری کرد. صدای قشری که شنیده نمی‌شود. ژيرو عقیده دارد «تعلیم و تربیت صدا این امکان را ایجاد می‌کند که در نهادهای تربیتی و برنامه‌ریزی درسی صدای همه گروه‌های نابرابر شنیده شود و روابط نابرابر قدرت موجود از بین برود» (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳ الف: ۶۴).

بازاندیشی و طرح مسائل گوناگون در کلاس درس، محصول این اصل از روش تعلیم و تربیتی ژيرو خواهد بود.

اصل ضد اقتدار و سلطه‌گری

رویکرد دموکراتیک این اصل نسبت به جایگاه معلم و شاگرد مبین برقراری عدالت و برابری برای تمام گروه‌های قومی و نژادی چه در کلاس درس و چه در محیط اجتماع است.

«در این اصل، به حقوق همه افراد کلاس توجه شده است. پس نه تنها معلم حق اقتدار و سلطه بر کلاس و عقاید و افکار دانش‌آموزان را ندارد، بلکه برنامه‌ریزان درسی یا حتی گروهی خاص از دانش‌آموزان هم حق اقتدار و سلطه‌گری بر دیگر گروه‌ها را نخواهند داشت» (احمدآبادی آرانی و دیگران، ۱۳۹۵: ۶۴).

این اصل بیان می‌دارد که نباید جایگاه معلم به گونه‌ای برتری‌جویانه در کلاس باشد و نوعی تسلط محض از سوی او بر دانش‌آموزان اتفاق بیفتد. در این حالت است که نوعی تعامل بین شاگردان با معلم و با هم پدید می‌آید و نقد و تحلیل و طرح مسأله و کسب تجربه‌های جدید و امکان گفتگو حاصل می‌شود.

اصل نسبیّت دانش و معرفت

مطابق این اصل، هرگز دانش و معرفت امری مسلم و قطعی نیست. این نگرش در برنامه درسی سبب ایجاد دیدگاه‌ها و معرفت‌های جدید می‌شود. معلم و شاگردان با این نگره جدید، هیچ گزاره‌ای را قطعی و یقینی نمی‌دانند. در ذهن آنها گزاره‌های جدید جای گزاره‌های دقیق‌تر قدیمی را گرفته و مرزهای انضباطی دچار فروپاشی می‌شوند و بدین‌سان جایگاه تولید دانش تغییر می‌کند. در این معنا، تربیت به مثابه امری سیاسی-فرهنگی ظهور می‌کند. دانش‌آموزان تعلیم دیده در نظام‌های سنتی، توانایی انتقال دانش و تفکر انتقادی را با دانش‌اندوزی صرف به‌دست نخواهند آورد. در واقع چنین نگاه عینی به دانش، باعث ثابت دیدن جهان و تطبیق بی‌چون و چرای خود با وضع موجود خواهد بود. این اصل حتی در مقابل متون درسی نیز نگاهی تحلیلی خواهد داشت.

معلم

نولیبرال‌ها و نومحافظه‌کاران، معلم را تکنسینی برای انتقال دانش می‌دانند که مسئولیتش تربیت کارگران برای جامعه فرداست. اما ژيرو تعریف دیگری برای معلم ارائه می‌دهد.

«ژيرو معلمان را روشنفکران عمومی^{۲۹} و تحول‌آفرین^{۳۰} می‌نامد که منتقد تعلیم و تربیت ایستا و محرومیت‌زا هستند و به

29. public intellectuals
30. transformative intellectuals

28. pedagogy of voice

کنند. بلکه باید قدرت بررسی متن را از طریق اجازه دادن به دانش‌آموزان در آنها به وجود آورند تا آنها متون را خارج از شکل‌های یکسان بخوانند» (شکاری و دیگران، ۱۳۹۶: ۶۹).

ژیرو عقیده دارد که مریدان باید روابط دموکراتیک و اخلاق را سرلوحه کار خویش قرار دهند و تربیت را به عنوان عمل اجتماعی گسترش دهند که نتیجه‌ای جز دموکراسی رادیکال در پی نخواهد داشت. تضمین‌کننده ایجاد اخلاق سیاسی و اجتماعی در میان دانش‌آموزان؛ توجه و تعلیم مؤلفه‌های زیر است:

پرورش شهامت مدنی^{۳۷}

تعلیم و تربیت آزادی‌بخش با تقویت شهامت مدنی، برانگیزاننده تفکرات و علائق دانش‌آموزان است و کنش‌گری آنها را علیه نیروهای اقتصادی و اجتماعی حاکم تقویت کرده و روح مبارزه علیه زبان غالب را ایجاد می‌کند.

«تفکر انتقادی، عملی اجتماعی و مانند پلی میان شناخت و عمل است. در فرایند تفکر انتقادی، افراد به واسطه‌گری دانش موجود به تعاملی فعال با دیگران و همچنین با جهان می‌پردازند و بر مبنای تجارب زیسته خود حقایق را می‌سازند یا معنی می‌کنند. این تفکر ارتباط تنگاتنگی با ارزش‌های اجتماعی و سیاست دارد» (Giroux, 2005: 87).

در عصر حاضر که همه نیروهای سلطه‌جوی سرمایه‌داری غرب سعی در خاموش کردن فرهنگ‌های دیگر دارند، تقویت شهامت مدنی می‌تواند قدم اول برای کشورهای به حاشیه رانده شده باشد تا آنها را بر حقوق خود مسلط سازد.

پرورش امید

تعلیم و تربیت دموکراتیک باید با پرورش امید همراه باشد. (ژیرو معتقد است که «امید آموخته‌شده»^{۳۸} زبانی فراهم می‌کند تا به وسیله آن بتوانیم این پیش‌فرض را که هیچ جایگزینی برای نظم اجتماعی موجود نیست، به چالش بکشیم و همچنین بر بعد پویا و ناتمام دموکراسی تأکید کنیم» (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳ الف: ۲۱۵).

به عقیده ژيرو و امید آموخته شده در کنار «تقویت زبان احتمال»^{۳۹}، معنایی سیاسی و اخلاقی به تعلیم و تربیت می‌دهد و رسیدن به هدف نقد را که همانا مداخله و دگرگونی است، نزدیک می‌سازد.

واسازی^{۳۱} مفهوم تعلیم و تربیت بر اساس آرمان‌های دموکراتیک می‌پردازند» (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳ الف: ۲۳۳).

معلم به‌عنوان روشنفکر عمومی از نگاه ژيرو چند نقش عمده دارد. اینکه در پی تبدیل مدرسه به محیط دموکراتیک است. هدفش توانمندسازی دانش‌آموزان برای کنش‌گری در زندگی خودشان است. کلاس درس را بدل به محیطی چندگرا می‌کند تا در آن صدای سایر فرهنگ‌ها به گوش برسد. کلاس درس او محیط گفتگوی معلم با شاگردان و نیز شاگردان با هم درباره مسائل اجتماعی و زندگی واقعی است. از گونه‌های رسانه مانند منابع الکترونیکی، چاپی و... برای آموزش و پرورش چند فرهنگی^{۳۲} بهره می‌برد تا دانش آنها در انحصار متون درسی نماند. کلاس درس او مکانی مسأله‌محور کن برای چالش با مسائل و مرکززدایی از فرهنگ خاص و طرح مسائل دیگر فرهنگ‌ها خواهد بود. آنچه برشمرده شد وظایفی است که ژيرو برای معلم تعریف می‌کند و شرط آن برخورداری معلم از نقش روشنفکری است.

«ایفای نقش روشنفکری، مستلزم آگاهی معلم از فرهنگ سیاسی و اجتماعی حاکم و فراهم بودن شرایط برای فعالیت می‌باشد» (مرزوقی، ۱۳۸۰: ۹۵).

بنابراین نقش روشنفکری مهارتی است که معلم باید آن را بیاموزد تا در کلاس درس به دانش‌آموزان آموزش دهد.

«معلمان باید نسبت به فرهنگ بومی خود و فرهنگ‌های مختلف در داخل کشور و یا جهان اطلاعات کسب کنند. مطالعات فرهنگی باید بخشی از برنامه درسی تربیت معلم را تشکیل دهد» (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳ ب: ۲۳).

از سوی دیگر، ژيرو با بهره‌گیری از افکار رابرت شولتز^{۳۳}، مطالعه متن در کلاس درس را شامل سه رویکرد می‌داند که معلم باید هر سه نوع را برای واسازی معنا از متون درسی به کار ببرد. این سه عبارتند از خواندن (خواندن از درون)^{۳۴}، تفسیر (خواندن از فراز)^{۳۵}، نقد (خواندن از مقابل)^{۳۶}.

براساس این دیدگاه تدریس تنها محدود به کتاب درسی نمی‌شود، بلکه تنوع موضوعات و مطالب و رویکردهایی را می‌طلبد تا بتواند فضای کلاس را هرچه بیشتر به سمت دموکراسی و تبادل نظر پیش ببرد.

«در این دیدگاه معلمان نباید موضوع‌های درسی را تدریس

31. deconstruction

32. multicultural education

33. Robert Schultz

34. reading within

35. reading upon

36. reading against

37. civic courage

38. educated hope

39. language of possibility

و خود را حاکم بر کلاس درس می‌دید. ضمن اینکه لباس مورد نظر او واجد هویت فرهنگی ایرانی است.

استفاده آموزگاران سنتی از ترکیه چوب در مواقع لازم برای تنبیه، فضای رعب و وحشت را در کلاس ایجاد می‌کرده است. در مقابل این خاطره جمعی، بهره نیرزاده از همان چوب به عنوان وسیله‌ای جهت رهبری بچه‌ها در هم‌صدایی با شعرها و نواختن موسیقی ساده‌ای که به او در این امر یاری می‌رساند وجه دیگری از آشنایی زدایی را با خود دارد. تغییر مفهوم چوب به عنوان یک نماد که از قبل در طرح‌واره‌های ذهنی شاگردان جای گرفته خود نوعی خوانش دوباره از سنت‌ها و بازتعریف معناهای سنتی را نشان می‌دهد.

تمهید نیرزاده در استفاده از کلاه نیز به عنوان ابزار دیگری در صحنه به او در امر اجرا کمک می‌کند. کلاه این امکان را فراهم می‌آورد تا با جایجا کردن یا برداشتن آن، بین نقش‌ها فاصله‌گذاری ایجاد شود و این فاصله‌گذاری که همراه با تغییر لحن و صدای نیرزاده اتفاق می‌افتد به خوبی شخصیت‌های مختلف اجرا شده را از هم تفکیک می‌کند.

اگر نوع اجرای نیرزاده را ترکیبی از چند گونه نمایش ایرانی بدانیم به طور قطع، نقلی اولین گزینه‌ای است. نقلی با خصوصیتی مثل نقل قصه و روایتی خاص همراه با استفاده توأمان شعر و نثر و حالات و حرکات و بیان نمایشی برای آموزش مسایل اخلاقی، تربیتی، سیاسی و فرهنگی می‌تواند ما را در این تشخیص مطمئن کند. حالات و حرکات نمایشی نیرزاده برای روایت توأم با کنش داستان‌ها، نه فقط به منظور آموزش الفبا بلکه آموزه‌های رفتاری و اخلاقی بسیاری را در خود جای می‌دهد و اشعاری که در لابلای این اجراها به صورت آواز خوانده می‌شود، حضور هنر نقلی را به قوت یادآوری می‌کند.

از سوی دیگر، خیمه‌شب‌بازی نیز به عنوان یکی دیگر از مهمترین گونه‌های نمایش ایرانی با خصوصیتی مثل تعدد شخصیت‌ها و زبان مردم کوچه و بازار که گاه احمقند و گاه معترض به نیرزاده در ساخت چنین بافتی از اجرا کمک می‌کند. استفاده از ضرب‌المثل‌ها و کنایات و اشعار برآمده از فرهنگ عامه و مقید نبودن به توالی زمان و مکان، بیان صریح و نداشتن تنوع صحنه، مؤلفه‌های اصلی نمایش سنتی را به کار او می‌بخشد. فارغ از وجود یا عدم وجود نمایشنامه مکتوب، اجرای نیرزاده در اصل تلفیقی نوین و مدرن برآمده از نمایش سنتی ایران ارائه می‌دهد. عدم پایبندی او به الگوی ارسطویی متن، به ایجاد موقعیت‌های کوتاه نمایشی می‌انجامد که او را

پرورش انسان مرزگذر

مرزگذر بودن با واسازی و مرکززدایی همراه است. یعنی در آن فرهنگ، گروه‌هایی که در مرکز قدرت هستند و خود را وارث سرمایه فرهنگی می‌دانند، هم پایه با دیگر گروه‌ها قرار گرفته و برتری دیگری نخواهند داشت.

تقویت پتانسیل فرهنگ بومی

کمک به تولید معانی توسط دانش‌آموزان و تقویت پایه‌های تعلیم و تربیت صدا برای شنیده شدن صدای همه فرهنگ‌ها از نتایج اهمیت به این موضوع است. تقویت پتانسیل‌های فرهنگ بومی به شناخته شدن مشخصه‌های این فرهنگ‌ها توسط دانش‌آموزان منجر می‌شود و با سیاست قبل که سعی در خاموش کردن صدای به حاشیه رانده‌شدگان دارد در تقابل قرار می‌گیرد. فرهنگ بومی و تقویت آن دارای معانی سیاسی و فردی است به این معنی که برای توانمندسازی افراد بین دانش آنها با عمل ارتباط برقرار می‌کند. البته این تربیت به هیچ روی خودمحورانه نیست بلکه حالتی تعاملی و اجتماعی دارد که حاصل فرهنگ گفتگو می‌باشد و نام دیگرش تعلیم و تربیت گفتگویی^{۴۰} است.

تمامی آنچه ذکر شد در کنار هم می‌تواند بخشی از نظریه تعلیم و تربیت‌هائری ژیرورا نشان دهد که در آن به نقش معلم و شیوه تدریس او در کلاس تأکید دارد.

بحث و بررسی

نقد و بررسی روش تدریس نیرزاده را پیش از ورود او به کلاس درس آغاز می‌کنیم. آنچه در مقدمه ورود او به کلاس اتفاق می‌افتد، تعویض لباس معلم به مثابه یک اجراگر برای کلاس درس به مثابه صحنه و آغاز آموزش، همانا وارد شدن به فضای اجرای نمایش است. نیرزاده در لحظه تعویض لباس به گفتمان نمایشی پا می‌گذارد و این گفتمان را با خود به کلاس درس می‌برد.

نوع لباس سنتی ایرانی که او انتخاب کرده واجد دو مؤلفه است. هم معرف مرشد در نمایش‌های نقلی و سپاه‌بازی و گونه‌های دیگر است و هم نوعی آشنایی‌زدایی است از معلم عبوس و سخت‌گیر مکتب‌خانه که در ذهن و خاطر بسیاری از دانش‌آموزان عهد قدیم مانده و در داستان‌ها و متل‌ها و مثل‌های قدیمی به نسل‌های بعدی معرفی شده است. معلمی که در یک فضای عاری از دوستی، دانش آموز خوب را دانش آموز ساکت

در تفهیم درس و آموزش مسائل اخلاقی یاری می‌کند. شخصیت‌های او گاهی به ایجاد نوعی بازی خیر و شر نزدیک می‌شوند. مثلاً شخصیتی مثل «اکبر» همراه با گستاخی، بی‌نظمی و بازیگوشی در مقابل استاد؛ نمایانگر دانش‌آموزی است که چارچوب‌های پذیرفته‌شده و قانونمند اخلاق را می‌شکند ولی استاد همواره به اصلاح او امیدوار است.

شخصیت «کدخدا» هم پیر مجلس و هم یادآور مرشد در نمایش خیمه‌شب‌بازی است. او شخصیتی محوری و محبوب است. در داستان‌های اجرا شده، کدخدا در کنار آموزش الفبا به روستاییان، به نکات تربیتی فراوانی اشاره می‌کند که این نکات نه تنها برای کودکان مفید است، بلکه نحوه صحیح رفتار بزرگترها با آنان را آموزش می‌دهد. رابطه کدخدا با دیگر شخصیت‌های نمایشی، نمایانگر صبوری او در مقابل کج‌فهمی و کم‌فهمی آنان است. این شخصیت در عین جدیت هم اعتماد کودکان را جلب می‌کند و هم به آنان نحوه رفتار با دیگران و صبر را آموزش می‌دهد.

«جلال»، «اسکندر» و «شعبان»؛ دیگر شخصیت‌هایی هستند که نیرزاده اجرا می‌کند. هرکدام مشخصه‌های خاص خود را دارند و درست مثل نمایش خیمه‌شب‌بازی، مرشد یا کدخدا برای آنان حکم پیر یا پدر یا بزرگتر را دارد و اغلب رابطه عاطفی بین آنها شکل می‌گیرد و باعث گذشت کدخدا از اشتباهات یا گستاخی‌های آنها می‌شود. انواع احساسات و واکنش‌های دیگر اعم از دعوا، دلجویی، غمخواری و گاه موقعیت‌های کمدی ایجاد شده منجر به همراهی دانش‌آموزان با این جریان نمایشی می‌شود.

تصاویری که به‌دست نیرزاده بر تخته کلاس ترسیم می‌شود نیز در برقراری ارتباط دانش‌آموزان با او مفید است. ضمن اینکه اصرار نیرزاده را در استفاده از دیگر رسانه‌های ارتباطی برای آموزش نشان می‌دهند.

آنچه تا اینجا مورد واکاوی قرار گرفت بخشی از مؤلفه‌های تربیت مرزی را با خود داشت. در ادامه، روش نیرزاده بر اساس نظریه تعلیم و تربیت مرزی به صورت جزء به جزء بررسی می‌شود.

از اصلی‌ترین نقش‌هایی که ژيرو برای معلم در نظر دارد، این است که باید منتقد تربیت ایستا و محرومیت‌زا باشد. با این نگرش می‌توان در میان نقش‌های نیرزاده، به «اسکندر» به عنوان پیرمردی بی‌سواد و ترک‌زبان اشاره کرد. نیرزاده برای ایفای نقش اسکندر کلاهش را برمی‌دارد. این یک کدگذاری است برای پیدا

کردن اسکندر در میان سایر شخصیت‌ها. پیرمرد، بی‌سواد است اما از پشت در کلاس به صدای کدخدا در جایگاه معلم، گوش کرده و الفبا را یاد گرفته است. کدخدا به او فرصت می‌دهد تا آنچه را یاد گرفته، نشان دهد. بیان اسکندر و درخواست او برای حضور در کلاس درس می‌تواند محتوای شهادت مدنی، اعلام درخواست‌های برحق و همچنین پرورش امید را نیز نشان دهد. زبان احتمال را در رویکرد عادلانه کدخدا با اسکندر به‌خوبی می‌بینیم؛ جایی که به او و همه کسانی که وارد کلاس نمایشی درس او می‌شوند، در هر سن و سالی، اجازه آموختن می‌دهد و از قدرت خود در مقابله و ضدیت با دانش و یادگیری آنها استفاده نکرده، هیچکس را از کلاس نمی‌راند. کدخدا بر این باور است که آموزش و یادگیری حق همه، در همه سنین است. عدالت اجتماعی در این طرز تلقی نهفته است.

اجرای نمایش در دهی دور از مرکز و ارائه نقش معلمی روستایی و عجین کردن شاگردان کلاس با روستاییان و مسایل و مشکلات آنها در ده و قائل بودن حق یادگیری و تحصیل برای آنان، از بزرگترین و مهمترین خصیصه‌های کار نیرزاده است که از اصلی‌ترین و مهمترین بخش‌های نظریه تعلیم و تربیت مرزی ژيرو به حساب می‌آید. خصیصه دیگری که ژيرو برای معلم در نظر دارد این است که معلم باید خود را به زبان دموکراسی مجهز کرده و به رد تصویر مکانیکی از تدریس بپردازد.

نیرزاده در میانه بازی‌های نمایشی یادآور می‌شود که «اینجا کلاس درس نیست. اتفاقی در ده است که شورا آن را به ما داده تا در آنجا درس بخوانیم. پس ما در پاکیزه نگاه داشتن آن کوشاییم تا اتاق برای جلسات شورای ده تمیز و پاکیزه باشد». این جملات و جملاتی مشابه اینها، روح تعامل و همکاری میان شورا به عنوان مظهر دموکراسی و مدرسه را به عنوان پیش‌تاز تربیت دموکراتیک بیان می‌کند.

نیرزاده به شخصیت‌های نمایش اجازه می‌دهد تا به او اعتراض کنند، خرده بگیرند، یا چیزی باشند که خود می‌خواهند. تدریس با چنین مؤلفه‌هایی بدون مراجعه به کتاب مدون آموزشی، نشان از روح دموکراسی در کلاس درس او و زبان دموکراتیکش برای تدریس دارد.

ژيرو تأکید بر این نکته دارد که معلم باید در پی تبدیل مدرسه به فضای دموکراتیک باشد. «اکبر» در کلاس درس به دیکته نوشتن اعتراض می‌کند. «اسکندر» برای اینکه صدای گوش‌خراشی دارد و با صدای بلند صحبت می‌کند، مورد اعتراض واقع می‌شود و خود به اینکه مورد اعتراض قرار گرفته، اعتراض

به همراهی، از ویژگی‌های روش نیرزاده است. هنر خوشنویسی، هنر تجسمی منحصربه‌فردی وابسته به زبان فارسی است و نیرزاده با آموزش زیبا نویسی و خوش خطی، ارزش این هنر را نیز آموزش می‌دهد.

در تعلیم و تربیت مرزی اینکه باید صدای فرهنگ‌های دیگر در کلاس شنیده شود هم از اصول بنیادین است. مدد گرفتن از فرهنگ‌ها - به‌ویژه فرنگ‌های حاشیه‌ای - و اهمیت دادن به صدای گروه‌های دور از مرکز که در اصل اهالی روستاها را نیز شامل می‌شود با ایجاد شخصیت‌های نمایشی، محیطی را برای تفهیم و توجه شاگردان به اهمیت سایر فرهنگ‌ها در کلاس درس نیرزاده فراهم کرده است.

شنیده شدن صدای فرهنگ‌های حاشیه، اهمیت دادن به معلولان و کسانی که دچار کم‌توانی هستند مثل شخصیت «شعبان» که هم لکنت زبان دارد و هم یک پایش لنگ است، مؤلفه بارز تعلیم و تربیت پست مدرن را که همانا توجه به «حضور دیگران» است با خود دارد. اینکه کدخدا همیشه با شعبان (شخصیت دارای نقص عضو) و دیگران مهربان است و هرگز تبعیضی در رفتارش با هیچ‌یک مشاهده نمی‌شود. لهجه‌های دیگری که شخصیت‌ها با آن حرف می‌زنند و خصوصیات فردی هر یک، در اصل تبلور شخصیت مرزگرد در روش نیرزاده و اهمیت دادن به فرهنگ‌های بومی ایران را نشان می‌دهد.

تمامی آنچه برشمرده شد، همراهی و همسویی تدریس نیرزاده را در جهت تعلیم و تربیت پست مدرن نشان می‌دهد که پاسخ برای پرسش اصلی پژوهش صورت گرفته است. اما در پاسخ پرسش دوم می‌توان گفت که آنچه در نحوه تدریس نیرزاده با نظریه ژيرو توسط نیرزاده مطابقت نمی‌کند، تحت عنوان کلی «ایجاد فضای گفتگو در کلاس درس»، به تعامل و برخورد دیالکتیک معلم و دانش آموز برمی‌گردد. ارتباط دوسویه در کلاس درس او به میزان کافی رشد نمی‌یابد، باب گفتگو باز نمی‌شود و در امتداد آن، نقادی دانش‌آموزان از مرحله ذهن به مرحله کنشگری نمی‌رسد. با این حال بهره‌گیری نیرزاده از هنر نمایش و برجسته‌سازی فرهنگ‌های حاشیه‌ای و بومی‌سازی کلاس درس برای ایجاد یک فضای مساوی و برابری خواه، فرضیه پژوهش را قوت می‌بخشد. اثبات اینکه آموزش ابتدایی در ایران با بهره‌مندی از هنر نمایش می‌تواند خود را به نظریات تعلیم و تربیت پست مدرن ژيرو (نظریه تعلیم و تربیت مرزی) نزدیک کند و در عین حال ارزش‌های بومی خود را حفظ کرده و به نسل نوآموز انتقال دهد. لباس سنتی، پاره‌گفتارها، اشعار و کنایه‌های

می‌کند. از نظر اسکندر، صدا امری است که خدادادی و خارج از اراده شخصی اوست و دیگران نباید به او از بابت این موضوع خرده بگیرند. نیرزاده در نقش کدخدا یا هر یک از شخصیت‌ها دست به غلط نویسی روی تخته می‌زند و دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا اشتباهاتش را به صراحت گوشزد کنند و از این بابت ترسی نداشته باشند.

ژيرو در تعلیم و تربیت مرزی بر این باور است که معلم باید انسانی پرورش دهد که دیگران را چنان که هستند، درک کند. پس به‌راحتی مؤلفه‌های دوم و سوم در راستای یکدیگر، موفقیت نیرزاده را در ایجاد فضای دموکراتیک در کلاس درس نشان می‌دهد. معلم ژيرو هدفش توانمندسازی دانش‌آموزان برای اعمال قدرت در زندگی خودشان است. از این منظر نیرزاده به صراحت دانش‌آموزان را مخاطب قرار داده، آنان را ناظر بر کیفیت کار معلم می‌خواند، به روح لطیف آنها اشاره می‌کند و به اینکه دیگران موظفند ارزش این لطافت را بفهمند و بدانند تأکید فراوان دارد.

ژيرو معتقد است که مسائل طرح‌شده در کلاس معلم باید مرتبط با زندگی واقعی باشد. طبق این مؤلفه، خاطراتی که هر یک از شخصیت‌های اجرا شده توسط نیرزاده تعریف می‌کنند مسایل آنان را در دنیای باورپذیر بیرون از کلاس درس بازگو می‌کند. انواع مشاغلی که «جلال» در شهر امتحان کرده و تأمین‌کننده مخارج و هزینه‌های زندگیش نبوده است، تعداد زیاد فرزندان جلال که از سر نادانی و بی‌فکری او به دنیا آمده‌اند و حالا با شکمی گرسنه زندگی می‌کنند؛ همگی ارزش تحصیل و استفاده از فرصت مغتنم تحصیل را به کودکان یادآور می‌شود و آینده‌ای را برای آنان ترسیم می‌کند که در صورت کوتاهی در امر تحصیل برایشان اتفاق خواهد افتاد. در عین حال، به لزوم تناسب تعداد فرزندان با توانایی مالی خانواده اشاره دارد که در زمان خود، مفهومی پیشرفته بوده است و به این ترتیب تصویری واقعی از دنیای پیرامون کودکان ارائه می‌دهد.

ژيرو همواره به‌کارگیری گونه‌های دیگر ارائه دانش را جزء وظایف معلمان می‌داند. با توجه به این مؤلفه هنر نمایش یکی از مؤثرترین راه‌ها برای ارائه دانش است. روشی است که نیرزاده آترا به جای پرداختن مکانیکی و صرف به محتوای کتاب درسی انتخاب کرده تا فضای کلاس درس را از خشکی خارج نموده، خود را از یک تکنسین آموزش‌دهنده به معلمی مجهز به زبان پویای هنر تبدیل کند. نواختن موسیقی ساده با دو تکه چوب و خواندن شعرهای قدیمی به سبک کوچه‌باغی و زورخانه‌ای؛ برای آشنایی بچه‌ها با شعر و موسیقی سنتی و مردمی و تشویق ایشان

گفتاری در اجرای نیرزاده و قرار دادن معلم در جایگاهی هم رده با دانش آموزان و ایجاد فرصت انتقاد بر اشتباهات معلم، تأکید بر فرهنگ روستایی و ارزش های آن، تأکید بر وظایف جامعه نسبت به کودکان و حق اعتراض از سوی کودکان، همگی هم سویی این روش را با تعلیم و تربیت مرزی بیان می کند.

نتیجه گیری

پژوهش صورت گرفته، با مطالعه نظریه تعلیم و تربیت مرزی هانری ژيرو، به مرور رویکردها، اصول و مؤلفه های آموزش پست مدرن پرداخته و سپس در یک خوانش دقیق، روش تدریس حسن نیرزاده نوری را مورد بررسی قرار داد. از تحلیل جزء به جزء مؤلفه های تدریس نیرزاده، این نتیجه حاصل شد که او از دیدگاه اصول و مؤلفه های تعلیم و تربیت عمومی ژيرو، موفق عمل کرده است. توسل او به نمایش ایرانی در پیشبرد اهداف تعلیمی- تربیتی اش موثر بوده. دانش آموزان ضمن یادگیری الفبای فارسی، با آموزه های اخلاقی و انسانی آشنا شده، این امر در کنار بهره مندی از هنر نمایش، به شکوفایی روحی و خلاقیت های ذهنی آنان نیز کمک کرده است. تدریس نمایشی نیرزاده در تطبیق بر نظریه ژيرو، تنها در یک مورد کاستی هایی داشت و آن عدم ایجاد ارتباط مستقیم به شکل گفتگو میان معلم و دانش آموز بود که این عدم کنش متقابل، فضای کلاس درس را یکسویه می کند. به زعم ژيرو با توجه به اصل نقد و انتقاد نظریه تعلیم و تربیت مرزی، کلاس باید محل گفتگو و مبادله گفتار باشد تا دانش آموزان در فضای نقد و تحلیل، بتوانند شکوفا شوند و در آینده به شهروندان منتقد تبدیل گردند. از این رو، این کاستی در ارتباط دوسویه را باید با تمهیدی رفع کرد. البته لازم به ذکر است که گفتگو هایی که در جریان موقعیت های نمایشی نیرزاده با شخصیت های نمایشی روی می دهد نوعی تجربه آموختنی را در کودکان فراهم می آورد. از این جهت می توان موقعیت مزبور را با تأثیر خواندن داستان و ادبیات در ذهن آدمی مقایسه کرد. آنجا که ادبیات موقعیتی فراهم می آورد تا بدون هزینه شخصی تجربیات آموختنی فراوانی نصیب خوانندگان آثار ادبی شود. با

این حال آنچه ژيرو بر آن تأکید دارد کنشی بیرونی است که در کلاس نیرزاده مشخصاً روی نمی دهد.

از تطبیق نظریه و مطالعه موردی، این نتیجه حاصل می شود که می توان برای آموزش پست مدرن در ایران از نمایش سنتی ایرانی مدد گرفت؛ همان گونه که در روش نیرزاده تمام اصول نظریه تربیت مرزی- جز یک مورد- به خوبی به کار گرفته شد. ولی در روند پژوهش، نظریه کسانی جلب توجه کرد که ایرادهایی را متوجه نظریه هانری ژيرو می دانستند. تعمق روی مهمترین این کاستی ها، ارزش کار نیرزاده را از بعدی دیگر روشن کرد. مهمترین کاستی ژيرو توجه بیش از حد به پرورش یک انسان عمیقاً سیاسی است و این امر، دقت نظر او به روح کودکی را کم رنگ نشان می دهد. در مقام مقایسه، توجه نیرزاده به روح و احساسات شاگردان کلاس و حفظ نقش آموزگاری در کنار هم سطحی و تعامل میان معلم و دانش آموز، احترام به دانش آموزان و نبود فضای سنگین و سرد در کلاس درس، در قیاس با کاستی معنوی و معرفتی نظریه ژيرو؛ روش تدریس نیرزاده را در عمل، کامل تر و دقیق تر و کارآمدتر از نظریه ژيرو نشان می دهد.

در این روند مطالعه، نتیجه پژوهش شامل دو کاستی است. یکی کاستی اصل نقد و انتقاد کلاس درس نیرزاده و دیگری کاستی عاطفی نظریه ژيرو، به نظر می رسد تعلیم با بهره گیری از نمایش و روش های کارآمد استفاده از بداهه پردازی، هم کاستی نقد و انتقاد و عدم کنشگری دانش آموزان کلاس نیرزاده را رفع می کند و هم کاستی های یکسونگری ژيرو را در نظریه تربیت مرزی پوشش می دهد. از این رو، استفاده از تکنیک هایی ساده در تناثر بداهه برای کودکان ۶-۷ ساله، راه قابل قبولی در جهت رفع نقایص هر دو روش به نظر می رسد. این موضوع که می تواند انگیزه ای برای پژوهش های بعدی باشد در حال حاضر از یافته های فرعی پژوهش صورت گرفته است. به امید اینکه مطالعات نظری روی مسائل مربوط به آموزش کودکان از طریق هنر نمایش بتواند هرچه بیشتر این هنر اصیل را در پرداخت شخصیت آینده سازان ایران به خدمت گیرد.

منابع

«بررسی تطبیقی تعلیم و تربیت انتقادی از منظر ژيرو و هابرماس با نظریه کاربردی آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران». فصلنامه ارزش شناسی در آموزش. سال اول. بهار ۱۳۹۵. شماره اول. صص ۶۱-۸۰.

براهیمی، منصور (۱۳۸۱). «نگاهی به بنیان های نظری آموزش و نمایش».

اسپولین، ویولا (۱۳۸۹). *بداهه پردازی برای تناثر*. ترجمه حسین فدایی حسین. تهران: انتشارات نمایش.

آشفته، رضا (۱۳۹۱). *سرگذشت نمایش در ایران*. تهران: نشر افق.

احمدآبادی آرانی، نجمه؛ زیباکلام مفرد، فاطمه؛ محمدی، آزاد (۱۳۹۵).

خیال، پاییز ۱۳۸۱. شماره ۳. صص ۳۴-۶۹.
 داستانی، محمدتقی (۱۳۸۵). «تنها یکی در هر زمانه/ شرح انتقادی اندیشه‌های اجتماعی و سیاسی ابونصر فارابی». *خردنامه همشهری*. شماره ۱. شهریور ۱۳۸۵. صص ۵۳-۵۴.
 دولت‌آبادی، حسن (۱۳۹۶). *تربیت به کمک نمایش و تئاتر*. تهران: سوره مهر.
 دیناروند، حسن و ایمانی، آزاد (۱۳۸۷). «تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و ژیرو و نقد آن». *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س). دوره ۴. پاییز ۱۳۸۷. شماره ۳. صص ۱۴۵-۱۷۶.
 زیباکلام مفرد، فاطمه؛ محمدی، حمدالله (۱۳۹۳ الف). *اندیشه‌های تربیتی هنری ژیرو*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
 زیباکلام مفرد، فاطمه؛ محمدی، حمدالله (۱۳۹۳ ب). «بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژیرو با نظریه کاربرد آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت». *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی و روانشناختی*. شماره ۳. سال پنجم. صص ۱۹-۳۸.
 شکاری، عباس؛ احمدآبادی آرانی، نجمه؛ فتاحی، ندا (۱۳۹۳). «تعلیم و تربیت مرزی با تأکید بر دلالت‌های تربیتی ژیرو در تحولات تربیتی». *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*. ۴ (۱). صص ۱۳۱-۱۵۰.

فرهپویی فراهانی، محسن (۱۳۸۳). *پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت*. تهران: آبیژ. فیرکلاف، گوردون و دیگران (۱۳۹۱). *نمایش و آموزش*. ترجمه داود دانشور. تهران: سمت.
 رضایی، محمد مهدی و رهایی، امید (۱۳۹۳). *بررسی شاخصه‌های هنرهای نمایش سنتی در ایران*. همدان: دانشکده شهید مفید. بهمن ۱۳۹۳.
 صالحی، اکبر (۱۳۹۴). «تبیین نظریه انتقادی هنری ژیرو و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت». *فصلنامه ارزش‌شناسی در آموزش (فلسفه تعلیم و تربیت سابق)*. مقاله ۵. دوره ۱. شماره اول. صص ۸۱-۹۴.
 ضرغامی، سعید (۱۳۹۴). *نگاهی به فلسفه برای کودکان از منظر فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
 کشاورز، اردشیر (۱۳۷۹). «نمایش خیمه شب بازی». *فصلنامه هنر*. شماره ۴۵. صص ۶۲-۷۳.
 کلنر، داگلاس (۱۳۹۴). *نظریه انتقادی از مکتب فرانکفورت تا مکتب پسا مدرن*. ترجمه محمد مهدی وحیدی. تهران: سروش.
 مرزوقی، رحمت‌الله (۱۳۸۰). «رویکردی به تربیت سیاسی معلمان بر اساس اندیشه سیاسی امام خمینی (ره)». *تربیت اسلامی (مجموعه مقالات)*. تهران: مرکز مطالعات تربیت اسلامی، معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش.

Giroux, Henry (2005). *Border Crossing: Cultural and the Politics of Education*. Second edition. New York: Routledge.
 Giroux, H. A. (1983). "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis".

Harvard Educational Review, 53 (3), 257- 293.
 Giroux, H. A. (1977). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling, Acritical Reader*. United States of America: Westview press.