

رجائی، ملیحه؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ صادق زاده قمصری، علیرضا؛ شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۹۸). تبیین تربیت گفتگو محور در نظریه انتقادی مقاومت: مطلوبیت و امکان تحقق آن در نظام آموزشی ایران. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۲)، ۱۰۴-۸۵.  
DOI: 10.22067/fedu.v9i2.80824



## تبیین تربیت گفتگو محور در نظریه انتقادی مقاومت: مطلوبیت و امکان تحقق آن در نظام آموزشی ایران

ملیحه رجائی<sup>۱</sup>، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی<sup>۲</sup>، علیرضا صادق زاده قمصری<sup>۳</sup>، بختیار شعبانی ورکی<sup>۴</sup>  
تاریخ دریافت: ۹۸/۲/۳۱ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۱/۱۵

### چکیده

هدف اصلی این مقاله، تبیین گفتگومحوری در رویکرد مقاومت به تربیت انتقادی با تأکید بر دیدگاه های ژيرو می باشد. برای دستیابی به این هدف، با استفاده از روش تحلیلی به بررسی آثار ژيرو و دیدگاه های او در خصوص تربیت، مدرسه، دانش و ایدئولوژی پرداخته شد. نتایج به دست آمده نشان داد گفتگو، محور تربیت انتقادی و زمینه ساز تحقق هدف رهایی بخشی است و با مفاهیم دموکراسی، تضاد و نقد ایدئولوژی پیوند عمیقی دارد. همچنین، متأثر از نگاهی است که نسبت به انسان، فرهنگ (طبقه اجتماعی و اقتصادی)، دانش، ایدئولوژی و روابط آنها با یکدیگر دارد. علاوه براین، با وجود مطلوبیت در روایت بومی از گفتگومحوری براساس مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، تحقق آن در بافت فعلی نظام آموزشی ایران با چالش های اساسی همراه است.

**واژه های کلیدی:** رویکرد مقاومت، هنری ژيرو، تربیت انتقادی، گفتگومحوری، نظام آموزشی ایران، مبانی نظری سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش رسمی ایران

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه فردوسی مشهد، ma.rajaei@mail.um.ac.ir

۲. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد، (نویسنده مسئول)، tjavidi@ferdowsi.um.ac.ir

۳. عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس

۴. استاد دانشگاه فردوسی مشهد

## مقدمه

تربیت انتقادی<sup>۱</sup> نظریه نسبتاً جدیدی در حوزه نظام تربیت مدرسه‌ای<sup>۲</sup> محسوب می‌شود که اصول اساسی و مبانی فکری آن در مکتب فرانکفورت از جمله در اندیشه‌های آدورنو<sup>۳</sup> و مارکوزه<sup>۴</sup> ریشه دارد. نظریه پردازان انتقادی معتقدند ساختار آموزش و پرورش در جوامع معاصر، پدیده‌های اجتماعی و مرتبط با زمینه‌های سیاسی و تاریخی است (Armitage, 2011). آنان بیشتر مشکلات آموزشی را در نتیجه ایدئولوژی موجود و نهفته در برنامه‌ها و اقدامات آموزشی مدارس مدرن می‌دانند و ایدئولوژی‌هایی از قبیل نئولیبرالیسم<sup>۵</sup> را - که بر ساختار و محتوای مدارس حاکم است - مورد نقد قرار می‌دهند و راه برون‌رفت از مشکلات نظام‌های آموزشی و اصلاح آن راه، اتخاذ رویکردی رادیکال<sup>۶</sup> به تربیت می‌دانند. این رویکرد، خلاف روند غالب بر تربیت مدرسه‌ای و طالب تغییر و اصلاح اجتماعی است (Hicks, 2004)؛ تربیتی رادیکال که ایده‌هایی بخشی<sup>۷</sup> را در نظر دارد و بر گفتگو<sup>۸</sup> به عنوان زمینه‌ای برای شکل‌گیری محیط‌هایی بخشی تأکید می‌ورزد. طرفداران این رویکرد بر این باورند که تمرکز بر ماهیت گفتگویی تربیت، فرصت‌های تغییر اجتماعی را مهیا می‌کند و یادگیری در مدارس را با مسائل اجتماعی و فرهنگی پیوند می‌دهد (Gerrard, 2013).

مربیان رادیکال، گفتمان و درک جدیدی از فرایند آموزش و پرورش ارائه داده‌اند. در همین راستا نظریه‌های بازتولید<sup>۹</sup> (اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی) در قلمرو تربیت انتقادی شکل گرفتند. به نظر آنها مدارس، دانش و مهارت را به گونه‌ای طراحی می‌کنند که هر شاگردی مطابق طبقه اجتماعی و اقتصادی خود از آنها بهره‌برداری کند و فرهنگ، نقش تعیین‌کننده‌ای در رواج علایق سیاسی و اقتصادی طبقات بالادست دارد (Giroux, 1983). نظریه‌های بازتولید، نقش مهمی در به وجود آمدن درک جدید از ماهیت سیاسی و فرهنگی آموزش و پرورش و روابط آن با سلطه و ایدئولوژی غالب داشته‌اند. باین حال نقدهایی به این رویکرد

## 1. Critical education

۲. از آنجا که متفکران انتقادی مباحث خود را عموماً نسبت به شکل رسمی تربیت عمومی مدرن عرضه کرده‌اند که در مدارس جوامع معاصر امری رایج و دارای الگویی متعارف می‌باشد، در این نوشتار متناسب با تعبیر رایج در جامعه ما برای این مصداق از تربیت، عبارت آموزش و پرورش یا نظام آموزشی استفاده شد.

3. Adorno

4. Marcuse

5. Neoliberalism

6. Radical education

7. Emancipatory

8. Dialogue

9. Reproduce

از قبیل بدبینی زیاد نسبت به فرایند آموزشی در مدرسه، نادیده گرفتن عاملیت انسان، سازوکار سلطه و روابط پیچیده و دیالکتیکی میان انسان، سلطه و طبقه، توسط نظریه پردازان مقاومت<sup>۱</sup> وارد شد (Giroux, 2003).

فرض مسلم در رویکرد مقاومت قابل مبارزه بودن فرایند بازتولید طبقات اجتماعی در مدارس و توجه به تضادهای موجود در مدرسه و جامعه است (Zibakalam & mohammadi, 2015, P. 53). ویلیس از پیشگامان این رویکرد است. او در سال ۱۹۷۷ پژوهشی قوم نگارانه<sup>۲</sup> انجام داد و مطابق با آن مدعی شد فرزندان طبقه کارگر ضمن بازتولید طبقه خود، نسبت به مدرسه و تحصیل بی میل هستند، آن را مسخره و ارزش های مدرسه را انکار می کنند و پیرو فرهنگی هستند که در تضاد با فرهنگ مدرسه است. انتظارات، ارزش ها و کنترل اجتماعی موجود در این طبقه نیز متفاوت با فرهنگ سرمایه داری است. به نظر ویلیس شاگردان در این طبقه در برابر فرهنگ غالب مقاومت می کردند و متعهد به فرهنگ خود هستند؛ آنها در پیوستن به ایدئولوژی سرمایه داری اشتیاقی نداشتند و آن را بی اهمیت می پنداشتند. البته ویلیس اشاره می کند این مقاومت اغلب به وسیله فرایندهای پیچیده ای که ایدئولوژی غالب داراست بر عاملیت درون مدرسه، تأثیر غیر قابل انکاری می گذارند؛ موجب محدود شدن و به انحراف کشیده شدن مقاومت آنان می شود (Willis, 1977; Harvey, 1990). شونند (Sharepour, 2004). رویکرد مقاومت، عاملیت معلمان و شاگردان را لحاظ می کند، به تضادها و تنش های موجود در مدرسه، خانه و اجتماع توجه می کند؛ و بر دیالکتیک بین ساختار و عاملیت انسان و درک روابط پیچیده و دیالکتیکی قدرت، دانش و ارزش تأکید می کند (Giroux, 1983).

باینکه نظریه های بازتولید اغلب به عنوان هسته مرکزی و نقطه آغازی برای تربیت انتقادی شناخته می شوند و درک نسبتاً عمیقی از آموزش و ماهیت سیاسی آن ارائه می دهند، اما از آنجاکه ارزش های سرمایه داری به طور خود به خودی فراگیر نمی شوند، در رویکرد مقاومت نقش محوری عاملیت انسانی مورد توجه ویژه قرار می گیرد. ژيرو با در نظر گرفتن روابط غیردوستانه میان معلمان و شاگردان و وجود مشکلاتی از قبیل خستگی و بی انگیزگی در شاگردان، روحیه پایین معلمان و مدیران و وجود روابط سلسله مراتبی میان مسئولان آموزشی، اصلاح ساختارهای آموزشی و تقویت روابط دوستانه و مبتنی بر گفتگوی انتقادی در سطوح مدیریتی مدارس را پیشنهاد می دهد (Giroux, 1976). از آنجاکه به زعم پژوهشگران، گفتگو در آموزش به بهبود نتایج آموزشی منجر می شود (Skidmore, 2006 & Elkader, 2015)، چرخش

---

1. Resistance  
2. Ethnographic  
3. Apple

روش‌شناختی در روند آموزش و یادگیری مدارس با محوریت گفتگو مورد توجه قرار می‌گیرد (Zachry, 1985 & Tulbure, 2011). باینکه گفتگو در آموزش مفهومی عام و پرکاربرد است اما نظریه انتقادی خوانش جدیدی از آن ارائه می‌دهد که با گفتگوهای رایج در فضای تربیتی متفاوت است و سیاست‌های نظام آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق آن دارند.

در ایران نیز در چهار دهه اخیر مراجع و نهادهای سیاست‌گذار جامعه به اهمیت آموزش و پرورش در حیات فردی و اجتماعی مردم اذعان کرده‌اند و همواره نسبت به اصلاح نظام آموزشی توجه داشته‌اند و تلاش‌ها و اقداماتی برای اصلاح و ایجاد تغییرات اساسی در نظام آموزش و پرورش انجام داده‌اند. تنظیم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس مجموعه‌ای مدون و مورد تأیید مراجع سیاست‌گذار فرهنگی کشور با عنوان مبانی نظری سند تحول بنیادین از جمله این تلاش‌ها است. باین حال هنوز نظام آموزشی کشور ما با مشکلاتی از قبیل معلم محوری و یک‌طرفه بودن فرایند آموزش - که در آن معلم دارای قدرت و شاگرد مجبور به پذیرش دستورات اوست - کم توجهی به نیازهای شاگرد، تأکید بر حفظ مطالب درسی، تمرکز شیوه‌های ارزشیابی بر سطوح پایین شناختی، و وجود ساختارهای کاملاً متمرکز و تجویزی روبرو است که مانعی برای شکل‌گیری بستری مناسب برای مشارکت و ساخت فضای ارتباطی و فرهنگی ایجاد می‌کند و پیامدهایی همچون عدم ارتباط و گفتگوی مؤثر میان معلم و شاگرد و دست‌اندرکاران آموزشی، ترویج حس انفعال، عدم پاسخگویی و اثربخشی پایین را به دنبال دارد (Shokuhi, 1992; Behrangi & Aghayary, 2004; Norozzade, 2005; Mahram & Saketi & Masoodi & Mehrmoammadi, 2005; Talebian & Tasdighi, 2006; Sadeghi & Amin Khandaghi & Saidi Rezvani, 2010; Amini & Rahimi, 2017). از این رو تبیین جایگاه گفتگو محوری در مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی نظام جمهوری اسلامی ایران<sup>۱</sup> پیش از بررسی شرایط واقعی تحقق تربیت گفتگو محور، ضروری به نظر می‌رسد.

برای این منظور ابتدا مضامین اصلی تربیت انتقادی در رویکرد مقاومت و جایگاه گفتگو در تربیت انتقادی با تأکید بر دیدگاه‌های ژیرو و ابعاد آن تشریح شده است. در بخش بعدی جایگاه گفتگو محوری در مبانی نظری سند تحول بنیادین و پس از آن امکان واقعی تحقق این رویکرد در نظام آموزشی ایران بررسی شد. این بررسی با توجه به فراتحلیلی از مطالعات تحلیلی ناظر به توصیف وضعیت موجود مدارس و نظام آموزشی ایران صورت گرفت.

۱. Fundamental Reform Document of Education in the Islamic Republic of Iran (FRDE)

در این نوشتار، به اختصار از آن به مبانی نظری سند تحول بنیادین یاد می‌شود.

### مضامین اصلی تربیت انتقادی در رویکرد مقاومت

تربیت انتقادی از منظر ژیرو عملی اخلاقی - سیاسی است که روابط پیچیده‌ای با قدرت و ایدئولوژی حاکم دارد (Giroux, 1983, 2003, 2004). در این رویکرد بر عاملیت انسانی تمرکز ویژه‌ای می‌شود و پیوند عمیقی میان تربیت، آگاهی و دموکراسی وجود دارد و بر همین اساس در این رویکرد برداشت و درک جدیدی از مدرسه، معلم، دانش، ایدئولوژی، دانش آموز و گفتگو ارائه می‌شود.

در این رویکرد مدارس نوعی فضای عمومی در نظر گرفته می‌شوند که دارای خصیصه فرهنگی و محلی برای مبارزه و بروز مخالفت با گروه‌های قدرتمند اقتصادی و فرهنگی به حساب می‌آیند که می‌توانند فرصتی برای تربیت شهروند انتقادی و گسترش دموکراسی را مهیا کنند (Scott Winkler, 1984). به نظر ژیرو، اغلب این جایگاه و ظرفیت مدارس و احساسات و اظهارات شاگردان و مخالفت‌های آنها با مدرسه نادیده گرفته می‌شود (Giroux, 1986). «مدارس مجموعه‌هایی اجتماعی هستند که همیشه درون خود، عناصری از مقاومت را جای می‌دهند و محملی خواهند بود برای مشاجره درباره تضادهای ساختاری و ایدئولوژیکی.... مدارس نهادهای صرفاً اقتصادی نیستند بلکه مجموعه‌هایی سیاسی، فرهنگی و اجتماعی هستند که گاهی مستقل از ایدئولوژی غالب عمل می‌کنند، هر چند محدودیت‌های موجود بر عملکرد آنان تأثیر می‌گذارد.» (Giroux, 1983, P.260). ژیرو تبدیل مدارس به مراکز دموکراتیک را شیوه‌ای برای پرورش حس مسئولیت و مشارکت در شاگردان می‌داند. به نظر او فضای دموکراتیک مدارس و اصول حاکم بر آن، موقعیت‌هایی برای معلمان، شاگردان و دست‌اندرکاران ایجاد می‌کند که آنها می‌توانند روابط و پیوندهای میان زبان، علائق، معناسازی، زندگی روزمره را بازسازی و بازتعریف کنند و روابط قدرت را به‌عنوان بخشی از جنبش اجتماعی درک کنند (Giroux, 2004).

ژیرو بر نقش معلمان و توانمندی‌های آنان برای پیشبرد تربیت انتقادی تأکید می‌کند. از نظر او معلمان باید فراتر از گفتمان تخصصی و علم محور و هدف محور، به آموزش در مدارس بپردازند و عملکرد آنان دربرگیرنده گفتمان انتقادی، پارامترهای ایدئولوژیکی و تاریخی، و همراه با درک روابط قدرت و دانش باشد (Scott, 2008, P. 105). به نظر او عقلانیت مبتنی بر منفعت‌گرایی، استقلال و خودمختاری، معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و آنان را به سمت استاندارد‌گرایی هدایت می‌کند و جایگاه آنان را به تکسین‌هایی تقلیل می‌دهد که باید روش‌های پیشنهادی متخصصان را، بدون توجه به واقعیت‌ها و تجارب خود، اجرا کنند. ولی در رویکرد انتقادی، معلم روشنفکر، عاملی تحول‌آفرین در نظر گرفته می‌شود که جهت برانگیختن حساسیت‌های انتقادی در شاگردان و گفتگو با آنان از توانایی لازم برخوردارند. «معلمان روشنفکر تحول‌آفرین می‌توانند حساسیت‌های انتقادی را در شاگردان ایجاد کنند تا آنها بتوانند دانش مسئله

محور را ردیابی کنند و بتوانند گفت‌وگو محور باشند و به کیفیت جهانی که در آن زندگی می‌کنند بیفزایند.»  
(Giroux, 1985, P. 191)

ژیرو یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های تربیت انتقادی را فراتر رفتن از دانش اثبات‌گرایانه و تعهد به دانشی می‌داند که مبتنی بر گسترش نقد و تعامل بین جنبه‌های مختلف جامعه، تاریخ و تجربه شخصی است؛ بدین ترتیب اندیشه دیالکتیکی جایگزین اندیشه اثبات‌گرایی در پژوهش، درک، پیشگویی و انتقال دانش در تعلیم و تربیت خواهد شد (Giroux, 1983). دانش با فرهنگ و قدرت پیوند نزدیک دارد و منابع فرهنگی نیز باید در نظر گرفته شوند و سوادآموزی نیز فراتر از خواندن و نوشتن و لذا دربرگیرنده شیوه‌های گفتگو خواهد بود (Aronowitz & Giroux, 1991, P. 15). در این رویکرد دانش در ارتباط با قدرت در نظر گرفته می‌شود و خوانندگان عامل‌هایی هستند که در تولید معانی متفاوت توانمند هستند. «این - بینش جدید از یادگیری و دانش - با دیدگاه غالب سوادآموزی متمایز است که خواندن و نوشتن را به یک دیدگاه بیشتر توصیفی از سواد تقلیل می‌دهد و بر مهارت‌های فردی و مصرف منفعلانه دانش و مهارت‌ها تأکید می‌کند. در صورتی که درک سواد به شیوه انتقادی، مریدان را به دیدگاه پیچیده‌تر و روشن‌تری از روابط فرهنگ، قدرت و دانش رهنمون می‌کند.» (Aronowitz & Giroux, 1991, P. 93) از دیدگاه ژيرو، یکی از رسالت‌های تربیت انتقادی شناخت و نقد ایدئولوژی است. از نظر او این ایدئولوژی غالب است که به واسطه به حاشیه راندن ایدئولوژی‌های رقیب، قادر به حفظ وضع موجود خواهد شد. بنابراین شناخت و نقد آن (ایدئولوژی غالب) ضروری خواهد بود. ژيرو به ویژه منتقد ایدئولوژی نئولیبرال و سیاست‌های مبتنی بر آن در آموزش است و این ایدئولوژی را حامی تربیت عریان<sup>۱</sup> - عریان از انتقاد و احساس مسئولیت - می‌داند که در تعارض جدی با تربیت انتقادی است. به نظر او سیاست‌های آموزشی نئولیبرال بر پایه اصول بازاریابی استوار است و اهداف اقتصادی و نظامی را دنبال می‌کند، در صورتی که تربیت انتقادی به دنبال تربیت شهروندان انتقادی، توانمند در تحلیل انتقادی، رشد یافته در قضاوت‌های اخلاقی و مسئولیت‌پذیر در امور اجتماعی است. نئولیبرالیسم بر پیروز شدن اصرار می‌ورزد و تربیت را از ملاحظات اخلاقی تهی می‌سازد. دلسوزی و شفقت نشانه ضعف و مسئولیت‌پذیری اخلاقی و یا حساسیت اخلاقی بی‌اهمیت شمرده می‌شود چون نیازهای انسان در بازار خلاصه می‌شود و به دنبال خصوصی‌سازی، کارآمدی، انباشت سرمایه، استانداردهای و مدیریت از بالا به پایین و تقلیل آموزش به آموزش شغلی است (Giroux, 2010).

به نظر ژيرو ايدئولوژی بايد به حيطه خود آگاه وارد شود، به گونه‌ای که شاگردان نقش اين ايدئولوژی را در سرکوب، مخالفت و يا پذيرش تجارب خود درک کنند (Giroux, 1997, PP. 86-90). «رفتار انسانی در روابط پیچیده میان نیازهای ساختاری<sup>۱</sup>، احساسات عمومی<sup>۲</sup> مبتنی بر عقل سلیم و آگاهی انتقادی<sup>۳</sup> ریشه دارد و ايدئولوژی نیز در تمام اين جنبه‌های رفتاری بشر مستقر شده است و منجر به بروز دریافت‌ها و ذهنیت‌های چندگانه و متفاوت درباره زندگی روزمره و جهان پیرامون می‌شود. ايدئولوژی گاهی در قلمرو ناخودآگاه انسان و نیازهای ساختاری قرار می‌گیرد، گاهی در قلمرو برداشت‌های عمومی و گاهی نیز در آگاهی انتقادی وارد می‌شود.» (Giroux, 1977, P. 77).

یکی دیگر از ویژگی‌های مهم تربیت انتقادی در دیدگاه ژيرو، شنیدن صدای شاگردان است، که اغلب بدان توجه نمی‌شود. او خاطر نشان می‌سازد شنیدن صدای شاگردان را نباید به‌عنوان موضوعی که قابل اندازه‌گیری، قابل کنترل و ثبت شدن است تقلیل داد؛ چراکه در این صورت کیفیت گفتگو و تفاوت‌های آنان تحت تأثیر این کنترل قرار می‌گیرند (Giroux, 1986). ژيرو معتقد است گفتگوی انتقادی، هسته مرکزی تربیت رهایی‌بخش است؛ گفتگویی که ايدئولوژی حاکم بر مدرسه را به نقد می‌کشد و فراتر از پرسش و پاسخ‌های مشخص است. در تربیت انتقادی از طریق گفتگو، موقعیتی برای به چالش کشیدن ايدئولوژی موجود، خلق معانی جدید، عیان شدن تضادها و تعارضات و به‌خصوص شنیده شدن صدای متفاوت دیگران، به وجود می‌آید. با گفتگو شاگردان از عقاید یکدیگر آگاه می‌شوند، یکدیگر را نقد می‌کنند که به ترویج مدارا و روحیه دموکراتیک در آنان منجر می‌شود و البته لازمه آن وجود معلم توانمند در این زمینه است (Giroux, 1988). «در این رویکرد صدا - گفتگو - چارچوب نظری را برای شناخت فرهنگی که یادگیری و فردیت را درون خود جای می‌دهد، مهیا می‌کند. از این طریق شاگردان با صداهای متفاوتی که بیانگر جهان‌بینی، شناخت‌شناسی و علایق سیاسی و اجتماعی متفاوت است آشنا می‌شوند... معلمان با شنیدن صدای شاگردان - گفتگو با آنها - علایق سیاسی - اجتماعی شاگردان را درمی‌یابند و ايدئولوژی پنهان در علایق آنان - که به یادگیری آنها جهت می‌دهد - را شناسایی می‌کنند. این گفتگوها می‌توانند به شکل‌گیری دانش درباره خود و فرهنگ نیز کمک کنند.» (Giroux, 1988, P. 72).

بدین ترتیب رویکرد مقاومت، خوانش و مفهوم جدیدی از دانش، مدرسه، وظایف معلمان و تحلیل ايدئولوژی را ارائه می‌کند. مدارس، محلی برای مقاومت و صحنه بروز ادعاهای متفاوت و گفتگو میان

- 
1. Structured Needs
  2. Common Sense
  3. Critical Consciousness

کنشگران آن هستند و محلی برای تمرین دموکراسی خواهند بود و معلمان، روشنفکرانی تحول‌آفرین در نظر گرفته می‌شوند که از طریق گفتگو و ارتباط با شاگردان حس مسئولیت و آگاهی انتقادی را در آنان بیدار می‌کنند. دانش مدرسه‌ای فراتر از دانش اثبات‌گرایانه است و به روابط قدرت و دانش توجه می‌کند و نئولیبرالیسم که بر بازاریابی و آموزش شغلی بها می‌دهد، مورد نقد واقع می‌شود و بر تربیت رهایی‌بخش و متکی بر گفتگو و نقادی تأکید می‌شود.

### گفتگومحوری در رویکرد مقاومت

ژیرو با تأثیرپذیری بسیار از فریره بر فرایند انسان شدن و عاملیت انسانی تأکید می‌کند (Giroux, 2010) و چنین به نظر می‌رسد که گفتگومحوری در رویکرد مقاومت بیش از هر چیز، فرصتی برای بروز عاملیت انسانی و هسته اصلی آن است. عاملیت انسانی در دو سطح فردی و اجتماعی می‌تواند تجلی یابد. در سطح فردی از طریق گفتگو به نقش پنهان ایدئولوژی در قوام رفتارها و نگرش‌ها توجه می‌شود و با اتخاذ نگرش انتقادی نسبت به آن، افراد از علت بروز اتفاقات روزانه و احساسات خود آگاه می‌شوند و بدین ترتیب ایدئولوژی از حیطه ناخود آگاه به عرصه خود آگاه فرد ورود پیدا می‌کند و احساسات، نگرش‌ها و عمل انسان مبتنی بر آگاهی می‌شود. فرد از شرایط اجتماعی و سیاسی که به وجود آورنده وضعیت کنونی هستند، آگاه می‌شود و برای حل و فصل این گونه تضادها و تعارضات، ساختارهای اقتصادی، اجتماعی و سیاسی نیز تحلیل و درک می‌شود. ژيرو به تأثیرگذاری ساختارهای آشکار و نهان سیاسی، اقتصادی و اجتماعی در شکل‌گیری هویت و رفتار انسان اذعان می‌کند ولی او را محصور در ساختارها نمی‌داند، بلکه به نظر می‌رسد ژيرو با تأثیر از گرامشی<sup>۱</sup> به رابطه دیالکتیکی انسان با ساختار قائل است و در این میان فرهنگ را میانجی عاملیت فردی و ساختار می‌داند (Morrow, 2014, P. 707). بنابراین گفتگو راهی است که انسان می‌تواند به‌واسطه آن از اثرات یک‌جانبه ساختارهای اجتماعی در امان باشد و عاملیت او امکان ظهور پیدا کند.

عاملیت انسانی در سطح اجتماع از طریق گفتگو به تغییر و بهبود اجتماعی منجر می‌شود. بدین صورت که عاملیت انسان با مقاومت در برابر سلطه و با نقد و به چالش کشیدن ایدئولوژی موجود بروز می‌یابد و می‌تواند به اصلاح، بهبود و تغییر اجتماعی منجر شود و در گسترش دموکراسی اصیل، تأثیرگذار باشد، چراکه دموکراسی اصیل با به رسمیت شناختن عاملیت انسانی، گشوده بودن نسبت به نقادی ایدئولوژی، حساسیت‌های اخلاقی، سیاسی و گسترش آگاهی قابل تحقق است.



به این ترتیب گفتگو (ی انتقادی) نقش اساسی در بروز عاملیت انسانی، آگاهی، شکل‌گیری معرفت و شناخت ایدئولوژی پنهان و حاکم در نظام مدرسه‌ای را دارد. همچنین به علت امکان بروز آزادانه عقاید و افکار در گفتگو، ساختارهای شکل‌دهنده عاملیت شناخته می‌شوند (ساختارهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی) و در نهایت می‌توان اقداماتی برای همسو کردن این ساختارها با یکدیگر انجام داد. به این ترتیب تضادهای اخلاقی و فکری شاگردان با در نظر گرفتن شرایط اجتماعی و اقتصادی آنان بررسی می‌شود و در نتیجه زیرو با پذیرش کثرت‌گرایی و اذعان به پیچیدگی‌های رفتارهای شاگردان که برآمده از دیالکتیک فرایند سلطه و سلطه‌پذیری با وساطت ایدئولوژی مسلط بر مدرسه است، این موقعیت‌ها را برای شنیده شدن صدای آنان و ایجاد فرصتی برای گفتگوی انتقادی ارج می‌نهد. البته زمانی این گفتگوها انتقادی خواهند بود که در جهت شناخت سلطه و ایدئولوژی حاکم و اثرات آن بر افکار، اندیشه و زندگی روزمره تمرکز کنند به گونه‌ای که شرکت‌کنندگان آزادانه اندیشه و احساسات خود را بیان کنند، از آن دفاع کنند و در فرایند شکل‌گیری معنای جدید خود نقش فعالی داشته باشند.

بنابراین گفتگو در رویکرد مقاومت، موضوعی چندبعدی و متأثر از روابط پیچیده و درهم‌تنیده میان عوامل سیاسی، اجتماعی و اقتصادی است. عاملیت انسان، شناخت چگونگی تأثیر ساختارهای سیاسی، اجتماعی و اقتصادی در شکل‌گیری رفتار انسان، مسئول دانستن انسان، پذیرش کثرت‌گرایی و فراتر رفتن از دانش اثبات‌گرایانه از جمله شرایط اساسی مورد نظر این رویکرد برای تحقق تربیت مطلوب است. از این رو گفتگومحوری در فرایند تربیت به پذیرش اصل آن در ساختارهای موجود نیازمند است و بروز و تکامل آن نیز مستلزم ساختارهایی است که وقوع آن را تسهیل کند.

### بررسی مطلوبیت گفتگومحوری در سند تحول بنیادین

برای بررسی جایگاه گفتگومحوری در نظام آموزشی ایران لازم است ابتدا همخوانی و میزان سازگاری مبانی گفتگومحوری در رویکرد مقاومت و مبانی نظری سند تحول بنیادین به‌عنوان نقشه راه و جهت‌دهنده اقدامات تربیتی کشور بررسی شود. همان‌طور که گفته شد، گفتگو در رویکرد مقاومت راهی برای بروز و ارتقای عاملیت انسانی است. از این رو سعی می‌شود نخست نقش عاملیت انسانی در تحقق حیات

طیبه در مبانی نظری سند تحول بنیادین<sup>۱</sup> تبیین شود و سپس به برخی از شواهد مطلوبیت تربیت گفتگو محور در بخش‌های مختلف مبانی نظری تحول بنیادین اشاره می‌شود.

در سند تحول، تربیت این‌گونه تعریف شده است: «فرایند تعاملی و زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی<sup>۲</sup>، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد» و بر این نکته تأکید می‌کند که تربیت را باید عملی جامع و یکپارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و مادام‌العمر و مشتمل بر تمام فرآیندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی دانست که به صورت امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یکپارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله یک کل، سروکار دارد (FRDE, 2011, PP. 139-146). از جمله نکات مطرح شده در این تعریف، تأکید بر مفهوم حیات طیبه و نقش تربیت بر آماده شدن متریان برای تحقق مراتبی از این نوع زندگی در همه ابعاد است. در این تعریف جریان تربیت معطوف به تحقق حیات طیبه و آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب آن در همه ابعاد زندگی شایسته آدمی براساس نظام معیار ربوبی در جهت قرب الی الله است. در تعریف حیات طیبه به همه جنبه‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی انسان - شامل شئون اخلاقی و دینی، زیستی و بدنی، علمی و فناوری، هنری و زیبایی‌شناسی، اجتماعی و سیاسی و اقتصادی و حرفه‌ای- و استقلال نسبی آنها از یکدیگر که موجب شکوفایی فطرت و رشد همه استعدادها و عواطف انسان می‌شود، توجه شده است (FRDE, 2011, P. 129) و به لحاظ اجتماعی نیز بر بسترسازی برای شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن از طریق فرایند تربیت اشاره شده است (FRDE, 2011, P. 144). تأکید بر عنصر آگاهی و اراده در فرآیند تربیت و مفهوم هدایت، با توجه به انتخاب آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی، توجه به درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران براساس نظام معیار ربوبی، تأکید بر لزوم کسب شایستگی‌های فردی و جمعی توسط متریان، تصریح به تعاملی بودن رابطه مربی و متربی، می‌توان همه را نوعی توجه به عاملیت انسانی در تعریف موردنظر از فرآیند تربیت به حساب آورد چراکه انسان و عمل او در مرکز این فعالیت‌ها قرار دارد.

۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین شامل سه بخش کلی است که دربرگیرنده فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است. البته در این نوشتار برای رعایت اصل اختصار فقط به بخش‌هایی از مبانی نظری سند تحول بنیادین اشاره شده است.

۲. سازگاری با مبانی و ارزش‌های اسلامی

مطابق با مبانی نظری سند تحول بنیادین، ارزش تحولات تربیتی به آگاهانه بودن آن است و حکایت از اهمیت خردورزی و نقش معرفت آدمی در فرایند تربیت دارد. آزادی نیز ویژگی اساسی و ذاتی انسان است. براین اساس، عامل نهایی در فرایند تربیت، اراده آزاد و اختیار مسبوق به آگاهی خود فرد است و از آنجا که جامعه، بستری برای بسط و اعتلای ظرفیت‌های وجودی دانسته شده است، لذا برقراری رابطه تعاملی میان مربیان و متربیان در جریان تربیت ضروری می‌شود و آن را یکی از استلزامات شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح معرفی کرده است (FRDE, 2011, PP. 131-137). با بررسی و دقت در محتوای تعریف تربیت، مشخص می‌شود در مبانی نظری سند تحول بنیادین، با وجود محوریت نظام ارزشی مشخصی که برآمده از دین اسلام است و تأکید بر لزوم انطباق این فرآیند با نظام معیار اسلامی در بخش‌های مختلف این مجموعه، اهمیت و ضرورت آگاهی و اختیار و نقش عاملیت انسانی در فرایند تربیت به منظور تحقق حیات طیبه به رسمیت شناخته شده است. تأکید بر خودشناسی و دیگرشناسی (در ضمن مفهوم کلیدی درک و بهبود مستمر موقعیت خود و دیگران)، تصریح به کرامت انسان، آزادی و اختیار او و تأکید بر اختیاری و آگاهانه بودن همه فعالیت‌های آدمی، تصریح به نقش نهایی خود فرد در شکل‌گیری و تعالی هویت خویش، لزوم پاسخگویی هر فرد نسبت به اصلاح موقعیت خود و دیگران (FRDE, 2011, PP. 141-147) که الزاماً به حضور مؤثر و فعال افراد در جامعه و مواجهه انتقادی با ساختارهای حاکم بر جوامع می‌انجامد، همگی نشان از توجه مبانی سند تحول بنیادین به عاملیت انسانی در جریان تربیت دارند و اگرچه در این تعریف به صراحت به مفهوم نقادی و اهمیت آن در فرایند تربیت اشاره نشده است ولی لازمه برجسته کردن آزادی، اراده و اختیار انسان در تمام شئون فردی و اجتماعی برای اصلاح و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی آن است که متربیان دارای توانایی تفکر انتقادی باشند. چنانچه برشمردن شایستگی‌هایی نظیر پذیرش آزادانه و آگاهانه دین اسلام، توانایی اصلاح آداب، رسوم، هنجارها و ارزش‌های جامعه، درک و اصلاح موقعیت اجتماعی خود و دیگران، مشارکت جمعی مؤثر در حیات اجتماعی و سیاسی با رعایت اصولی مانند ظلم‌ستیزی و عدالت‌خواهی، پیشرفت، مردم‌سالاری دینی، تعامل میان فرهنگی و بسط عدالت اجتماعی در زمره اهداف کلی تربیت در ساحت‌های تربیت دینی و اخلاقی، و تربیت اجتماعی و سیاسی (FRDE, 2011, PP. 154-158) مستلزم توجه جدی به عاملیت انسان و پرورش توانایی تفکر انتقادی در فرآیند تربیت می‌باشد.

در مبانی نظری سند تحول بنیادین به طور مستقیم به گفتگو، شرایط آن و نقادی اشاره نشده است، اما تأکید بر خردورزی آدمی و آگاهانه بودن همه تحولات وجودی او و محوری بودن مفهوم تعامل (روابط

دوسویه مربی و متربی) در تعریف تربیت و نیز توجه به تعامل مؤثر فرد با انسان‌های دیگر (به عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های شناخت موقعیت خود و دیگران)، نشان از لزوم توجه به نقش گفتگو و اهمیت آن در فرایند تربیت دارد؛ چنانچه لازمه تأکید بر نقش مهم و مؤثر آحاد مردم در شکل‌گیری و تداوم نظام مردم‌سالار دینی (در بخش مبانی سیاسی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران) این است که نظام تربیتی مدارس جامعه اسلامی ضمن تکیه بر نظام ارزشی دین‌مدار، بر ترویج سازوکار گفتگوی انتقادی و امکان شنیدن صداهای مختلف و توانایی نقد و بررسی منصفانه و خردورزانه آراء گوناگون تأکید نماید تا افراد تربیت‌شده در مدارس پس از حضور در جامعه بتوانند در هنگام مواجهه با مواضع اجتماعی - سیاسی دیدگاه‌های رقیب، با تکیه بر سازوکار گفتگوی انتقادی، از حاکمیت انحصارطلبانه یک گروه سیاسی وابسته به نظام فکری و ارزشی خاص، بر ساختارهای اجتماعی و اقتصادی جامعه (بدون امکان بررسی و نقد منصفانه و عقلانی مواضع و عملکرد همه گروه‌های رقیب) جلوگیری نمایند. در الگوی ساحت‌های تربیت در فلسفه تربیت رسمی و عمومی نیز بر مواردی مهم از این منظر مانند عقلانیت محوری و پرهیز از اجبار و اکراه و تلقین محض و حرکت به سوی تبیین، انتخاب، استدلال و تأکید بر پرورش روحیه نقادی (نسبت به مدرنیته و سنت)، همچنین حرکت از اصلاح محیط (محدودسازی) به سوی مقاومت در مقابل محیط (مصون‌سازی) و تأکید بر مواجهه انتقادی و سازنده با سنت‌های اجتماعی و نیز مدارا و تحمل عقاید مخالف و خرده‌فرهنگ‌ها - (FRDE, 2011, P. 305) تأکید شده است.

در ادامه باید اذعان کرد در مبانی نظری تحول بنیادین از توجه و تصریح به نقش گفتگوی انتقادی در فرآیند تربیت و کارکرد آن در کشف ساختارهای اجتماعی و ایدئولوژی پنهان حاکم بر این ساختارها و نیز عملکرد رهایی‌بخش و عدالت‌جویانه گفتگوی انتقادی در مبارزه با حاکمیت ایدئولوژی حتی از نوع اسلامی آن در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح غفلت شده است و گفتگوی مورد تأیید نیز به نظر می‌رسد بجای انتقادی بودن بیشتر بر اقناع مخاطب - به خاطر ایدئولوژیک بودن سند - تمرکز دارد، به ویژه آنکه نسبت به مخالفت با نظام معیار اسلامی و به چالش کشیدن و یا عدم پذیرش آن از سوی متریان مسکوت مانده است و مطابق با بیانات سند فقط تا حدی که اقتدار معلم به خطر نیفتد (FRDE, 2011, P. 164) فعالیت‌های اختیاری که گفتگوی انتقادی می‌تواند وجهی از آن باشد را جایز شمرده است.

از سوی دیگر نگاه کثرت‌گرایانه ژبرو و تلقی سکولار او از دموکراسی و تأکید بر گفتگو محوری در فرآیند تربیت بدون تکیه بر نظام ارزشی مشخص از وجوه تفاوت آشکار رویکرد مقاومت به تربیت گفتگو محور با رویکرد مبانی نظری تحول بنیادین است، ولی بر این نکته تأکید می‌شود که اصل گفتگو چه

در دیدگاه سکولار و چه در دیدگاه دینی، امری مطلوب است، هرچند در مبانی نظری سند تحول بنیادین گفتگوی انتقادی و نقد ایدئولوژی موجود و غالب و ترویج آن در مدارس و سیستم آموزشی به طور مستقیم تصریح نشده است ولی اشاره به اختیار و آگاهی و لزوم تعامل در تربیت، موافقت نسبی با گفتگوی انتقادی را نیز به همراه خود دارد. بدین ترتیب از آنجا که در مبانی نظری سند تحول بنیادین، عاملیت انسانی و نقش مؤلفه‌های گوناگون آن در تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در چهارچوب نظام معیار اسلامی به رسمیت شناخته شده است، می‌توان نتیجه گرفت که تأکید بر مطلوبیت تربیت گفتگو محور (البته نه در تطابق با تربیت گفتگویی در دیدگاه ژيرو) - به عنوان زمینه‌ای مهم برای بروز و ارتقای شایسته عاملیت انسانی در مواجهه با ساختارهای اجتماعی - تا حدود زیادی با مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران همخوانی دارد.

### امکان گفتگو محوری در نظام آموزشی ایران

گفتگو در رویکرد مقاومت برخاسته از اهمیتی است که برای ترویج دموکراسی، توجه به تضادها در گروه‌های مختلف و به خصوص طبقات زیردست، پذیرش کثرت‌گرایی، نقد دیدگاه پوزیتیویستی و رفتارگرایانه و ایدئولوژی نتولیرال؛ قائل است. جهت امکان‌سنجی تحقق رویکرد گفتگو محوری در نظام آموزشی ایران به پژوهش‌های انجام شده در خصوص بازشناسی ایدئولوژی‌های موجود و نظریه‌های مورد استفاده در نظام آموزشی کشور و میزان توجه به برنامه‌های درسی تربیت اجتماعی و شهروندی و تضادها و مقاومت‌های شاگردان اشاره می‌شود و میزان فاصله نظام آموزشی از مبانی فکری لازم برای گفتگو محوری بررسی می‌شود.

رویکرد مقاومت به پیروی از پیشگامان نظریه پردازان انتقادی، به طور جدی منتقد پوزیتیویسم است و آن را برای درک و فهم پدیده‌های جهان ناکافی می‌داند. به نظر طرفداران رویکرد مقاومت، انگاره‌های پوزیتیویستی از عوامل مؤثر در تکوین و ظهور رویکرد رفتارگرایی به عنوان یکی از مکاتب فلسفی در یادگیری می‌باشد. این رویکرد با تکیه بر اصول اثبات‌گرایی، مطالعه عینی و رابطه محیط با رفتار، تحت کنترل درآوردن رفتار (Haghighat, 2008) را در آموزش و پرورش رواج می‌دهد. این در حالی است که هم‌اکنون در نظام آموزش و پرورش ایران برخلاف مندرجات مبانی نظری سند تحول بنیادین، گرایش اثبات‌گرایی - هرچند به صورت تلویحی - جریان دارد. به عنوان نمونه یافته‌های پژوهشگران نشان می‌دهند کتب درسی علوم در ایران به فلسفه علم و روش و تاریخ آن توجهی ندارد و تدوین کتاب‌های درسی علوم و روش‌های تدریس آن مبتنی بر تلقی‌های اثبات‌گرایانه است. به نظر پژوهشگران، معلمان با رویکرد

رفتارگرایی نسبت به سایر رویکردها آشنایی بیشتری دارند و رویکرد غالب آنان دیدگاه رفتارگرایی است و آموزه‌های این رویکرد در عمل بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد (Mohammadi & Mirzaee, 2013; Arefi & Fathi vajargah & Naderi, 2009; Sobhaninejad, 2005). رویکردانی از مواضع فکری نئولیبرالیسم یکی دیگر از اصول اساسی در برقراری گفتگوی انتقادی در رویکرد مقاومت است. نئولیبرالیسم با افزایش رقابت و کاهش فضای مشارکتی، نگاه ابزاری به انسان، تبدیل دانش به کالایی برای سودآوری و نه فعالیتی برای حقیقت‌جویی، نادیده گرفتن رفاه و خیر عمومی، و فردگرایی انحصارگرا، بر نظام‌های آموزشی سراسر دنیا تأثیرگذار بوده است. نظام آموزشی ایران به‌ویژه بخش آموزش عالی با افزایش نهادهای غیرانتفاعی فراوان و کیفیت پایین، افزایش رقابت برای تجاری کردن دانش و نزدیکی دانشگاه‌ها به صنعت و ضعف اخلاق پژوهشی طی سال‌های اخیر از مصادیق عینی رواج فرهنگ بازاری و کالایی شدن تعلیم و تربیت در نظر گرفته می‌شوند. به نظر پژوهشگران این ایدئولوژی پیامدهای منفی فراوان بر نظام آموزشی ایران تحمیل کرده است که از جمله آنها می‌توان به مواردی از قبیل تبدیل دانش به کالایی مصرفی، تبدیل دانش‌آموز به مشتری کالای دانش، افزایش رقابت بر سر سرمایه دانش، کاهش بودجه رشته‌های علوم انسانی و درنهایت بازتولید نابرابری‌ها اشاره کرد (Nikneshan & Mohammadi & Zibakalam, 2014; Liaghatdar, Nasrabadi & Pakseresht, 2012). مبنای دیگر در گفتگومحوری در رویکرد مقاومت تأکید بر ارتباط جامعه و مدرسه و نقش مدارس در تعهد و ترویج دموکراسی است تا آنجا که تربیت شهروند انتقادی، هدفی اساسی برای مربیان رادیکال محسوب می‌شود، اما در ایران پژوهشگران براساس شواهدی خاطر نشان می‌کنند که مدارس در برنامه‌های درسی و نیز در سایر عناصر تربیتی مانند الگوهای برقراری ارتباط معلم و شاگرد، شیوه‌های تدریس نسبت به مؤلفه‌های تربیت شهروند انتقادی بی‌اعتنا هستند. محققان به این نکته اشاره کردند که برنامه‌های درسی ایران به پرورش ارزش‌های شهروندی توجه کمی می‌نمایند. به نظر آنها، دانش مردم‌سالاری در کتاب‌های علوم اجتماعی از لحاظ کمی برای تربیت مردم‌سالارانه کفایت نمی‌کند و از لحاظ کیفی این دانش بیشتر بر انتقال دانش مربوطه به ذهن دانش‌آموزان، حفظ و به‌خاطر سپاری آن تأکید می‌کند و تصویری از دانش مردم‌سالاری ارائه می‌کند که قابل‌بحث، نقد و ارزشیابی نیست. تربیت مردم‌سالارانه نیز بدون توجه به واقعیت‌های محیط اجتماعی در کتاب‌های درسی ترسیم شده است و ابعاد نگرشی و مهارتی در آن مغفول مانده است و روحیه پرسشگری و نقادی نیز ترویج نمی‌شود. پژوهشگران با استناد به دستاوردهای پژوهشی، تربیت اجتماعی در ایران را همراه با چالش‌های اساسی از قبیل تمرکز شدید در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، کمبود نهادهای اجتماعی دانش‌آموزی غیردولتی، عدم استفاده از روش‌های فعال و مشارکتی، بی‌توجهی به مؤلفه‌های تربیت

شهروندی، کتاب محوری و ارزشیابی محفوظات محور، نابرابری در توزیع امکانات آموزشی برای پسران و دختران، ذکر کرده‌اند. آنها به عوامل فرهنگی، به ویژه فقر و نارسایی‌های فرهنگی مدرسه که موجب به وجود آمدن آسیب‌های جدی در تربیت شهروندی شده است نیز اشاره کرده‌اند و باینکه تفکر انتقادی یکی از مؤلفه‌های اساسی در تربیت شهروندی و مسئولیت‌پذیری در جامعه است؛ پژوهشگران معتقدند مهارت‌های مورد نیاز در تفکر انتقادی در کتاب‌های درسی به‌طور سطحی بیان شده و محتوای کتاب‌ها در تمام سطوح مهارت‌های شناختی، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی نیازمند بازنگری جدی است (Gholtash & taheri, 2009; Yazdandoost, 2009; Fathi vajargah & Vahed chookadeh, 2006; Gholtash, & marahel, 2015; Yazdandoost, 2009; Fathi vajargah & Vahed chookadeh, 2006; Gholtash, 2009; Baghani, 2012; Sajadi, 2002; Yazdi, 2009).

توجه به رفتارهای معترضان و متضاد با فرهنگ غالب از سوی شاگردان یکی دیگر از ویژگی‌های رویکرد مقاومت است؛ چراکه از دیدگاه آنها این رفتارها تحت تأثیر ایدئولوژی غالب و شرایط اجتماعی و سیاسی هستند و از پیچیدگی خاصی برخوردارند و برای درک و فهم علل ایجاد این گونه رفتارها باید آنها را فراتر از کلاس درس و در متن زندگی اجتماع، در خیابان، پارک‌ها و مانند آن در نظر بگیرند (Giroux, 1983)؛ تضاد میان فرهنگ شاگردان و فرهنگ غالب و از سویی اعتراض نسبت به آن، موقعیت و فضای برای گفتگوی انتقادی ایجاد خواهد کرد که البته لازمه آن وجود معلمان توانمند در این زمینه است. در این راستا برخی از پژوهش‌ها در ایران به تضادهای اقدامات آموزشی و ساختارهای جامعه پرداخته‌اند. با این توضیح که میان گفتمان دانش‌آموزی و گفتمان مدرسه تضاد وجود دارد.

پژوهشگران مدرسه را محلی برای مبارزه میان گفتمان رسمی آموزش و پرورش و تفسیرهای دانش‌آموزی می‌دانند. در مدرسه کنشگران از یک سو امکان کنش پیدا می‌کنند و از سوی دیگر در درون چارچوبی قرار می‌گیرند که آنها را مقید می‌سازد. اغلب مدارس در عمل، گفتمان موفقیت تحصیلی را برتر از گفتمان تربیتی می‌دانند اما دانش‌آموزان از طریق زندگی روزمره خود، به گفتمان مدرسه بی‌توجه هستند. دانش‌آموزان با خلاقیت خود دست به ترکیب و بازترکیب‌هایی می‌زنند که حضور در مکان مدرسه را برای آنها لذت‌بخش می‌کند و با توسل به راه‌های مختلفی (نوشتن جملات زننده در دیوارهای حیاط مدرسه، دستشویی‌ها، فضای روی میزها و روی دیوارهای سالن) طرح‌ها و برنامه‌های تربیتی مدرسه را ناکام می‌گذارند و از پذیرش گفتمان رسمی مدرسه امتناع می‌ورزند.

از طرفی میان واقعیت‌های جامعه و تجربیات و دانسته‌های کودکان با آنچه در کتاب بیان می‌شود نیز تضاد و تعارض وجود دارد. کتاب‌های درسی تمایل به رسیدن، دیدن، آشنا کردن، و درک پدیده‌های جدید را در آنان به وجود و مطالبی را بیان می‌کند که بارها و بارها کودکان آن را شنیده‌اند، به این ترتیب شاگردان

نمی‌توانند با محتوا ارتباط برقرار کنند و میل به یادگیری و کاربرد دانش در زندگی روزمره کاهش می‌یابد. برخی از پژوهش‌ها نیز ضمن تأکید بر مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه به‌خصوص هنجارهای دینی؛ رابطه تعاملی و گفتگومحورانه میان معلم و شاگرد و دارا بودن سرمایه‌های فرهنگی از قبیل تماشای فیلم و تئاتر، میزان مطالعه، دسترسی به اطلاعات، استفاده از اینترنت و سطح تحصیلات و موفقیت‌های تحصیلی را از عوامل مهم در توانمندسازی شاگردان برای مقاومت در برابر ایدئولوژی رایج نام برده‌اند. پژوهشگران معتقدند، سرمایه فرهنگی برای تربیت انتقادی و مقاومت در برابر سلطه لازم است و شاخص‌های آموزش به‌درستی می‌توانند ارتقاء سرمایه فرهنگی در ایران را پیش‌بینی و تبیین نمایند. این یافته‌ها نقش آموزش را به عنوان یک عامل ارتقاء دهنده سرمایه فرهنگی در ایران برجسته می‌نمایند. (Ezazi, 1991; Rezaei & Gholamrezakashi, 2002; Hazeri & Rezapour, 2013; Sepehnia & Delavar & Salehi Amiri, 2015).

با توجه به پژوهش‌های انجام شده مشخص می‌شود تحقق گفتگو محوری در نظام آموزشی ایران با چالش‌های اساسی نظیر حاکمیت تک‌گویی بر کثرت‌گرایی، استقرار رویکرد ایدئولوژیک (به معنای منفی آن)، اقبال به دیدگاه اثبات‌گرایانه، روابط سلسله‌مراتبی افراد در نظام آموزشی و تمرکز اندک بر سرمایه اجتماعی روبروست.

به نظر می‌رسد با توجه به فاصله بسیار آشکار میان وضعیت موجود مدارس کشور با وضع مطلوب ترسیم شده در مبانی نظری سند تحول بنیادین، در بخش پایانی این پژوهش به چرخش‌های تحول‌آفرین برای حرکت از وضع موجود به سمت وضع مطلوب اشاره می‌شود که برخی از مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از:

- ۱) چرخش مدرسه از نهادی آموزشی به نهادی فرهنگی و اجتماعی که فرصتی برای گفتگوی انتقادی ایجاد می‌کند؛
- ۲) چرخش از کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت، به خویش‌بانی (تقوا)، ارزش‌مداری عقلانی و مسئولیت‌پذیری؛
- ۳) چرخش از دانش‌آموز منفعل در کلاس درس، به مربی فعال در محیط‌های تربیتی؛
- ۴) چرخش از سازگاری با شرایط محیطی، به هویت‌یابی و مقاومت در برابر شرایط نامساعد و تغییر آنها؛
- ۵) چرخش از انباشت اطلاعات و حافظه محوری، به کسب شایستگی‌ها در تمام ساحت‌های تربیتی؛
- ۶) و چرخش از معلم به عنوان انتقال‌دهنده دانش، به معلم به مثابه مربی و سازمان‌دهنده فرصت‌های تربیتی متنوع برای احیا و ارتقاء مراتب حیات طیبه‌متریان.



## نتیجه

در این نوشتار، نخست تربیت مبتنی بر گفتگو در رویکرد مقاومت با نظر به آرای ژيرو مورد بررسی قرار گرفت و پس از آن درباره جایگاه و امکان گفتگومحوری در نظام آموزشی ایران، در دو سطح نظریه (تحلیل مبانی نظری سند تحول آموزش و پرورش) و واقعیات مربوط به عرصه عمل (تحلیل یافته‌های پژوهشگران درباره وضعیت آموزش و پرورش) بحث شد. باینکه دیدگاه‌های ژيرو طیف وسیعی از موضوع‌های مناقشه برانگیز از مطالعات فرهنگی تا پست مدرنیسم را در برمی گیرد، اما مفهوم محوری در این مطالعه، تبیین گفتگومحوری در رویکرد مقاومت به تربیت انتقادی است. با نظر به مبانی فکری نظریه انتقادی، برای تبیین جایگاه گفتگو در این رویکرد، مباحثی مانند ارتباط مدرسه و جامعه (دموکراسی محوری)، نقد ایدئولوژی و پوزیتیویسم و توجه به تضادها و ساختارهای به وجود آورنده آن، مورد توجه قرار گرفت و مشخص شد هسته اصلی در گفتگومحوری، تحقق عاملیت انسانی در دو سطح فردی و اجتماعی است. مواردی از قبیل تعهد به دموکراسی، پذیرش کثرت گرایی، پرهیز از نگاه اثبات گرایانه در فرایند آموزش و تأکید بر وظایف تعاملی معلم و شاگرد، ارج نهادن به نقد و نقادی ایدئولوژی‌های موجود به منظور درک و یافتن شیوه‌های دیگر درک و عمل و تأکید بر هدف رهایی بخشی تربیت از جمله شرایط تأثیرگذار در تربیت گفت و گومحور هستند. به این ترتیب گفتگو محوری در رویکرد مقاومت ضمن ارتباط با ابعاد فرهنگی، سیاسی و اجتماعی نقشی اساسی در ارتقاء عاملیت انسانی دارد.

با بررسی مبانی نظری سند تحول بنیادین و با نظر به عبارت‌هایی درخصوص آگاهی، اراده و اختیار و تعامل بین مربی و متربی مشخص شد در نظام آموزشی ایران، اصل گفتگو و نقادی پذیرفته شده و به ضرورت آن اذعان شده است هرچند به طور مستقیم بر آن تأکید نشده است و نقش محوری در نظام آموزشی ایران ندارد. درعین حال پژوهش‌های انجام شده حکایت از آن دارد که هم‌اکنون لوازم و پیش‌نیازهای تحقق گفتگو محوری در نظام آموزشی ایران وجود ندارد و روند تحول بنیادین نظام آموزشی باید از جمله در مسیر فراهم آوردن مهم‌ترین لوازم تربیت گفتگو محور متناسب با مبانی نظری تحول بنیادین و مقتضیات فرهنگی و بومی جامعه اسلامی ایران در دوران معاصر حرکت کند.

## References

- Armitage, A. (2011). Learning to Dialogue: Towards a Critical Pedagogy for Public Finance and Accounting Management Practice. *Journal of Finance and Management in Public Services*, 9(2), 1-12.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education. Politics, Culture, & Social criticism*, London: University of Minnesota Press.

- Arefi, M. & Fathi vajargah, K. & Naderi, R. (2009). Theoretical knowledge and professional skills of elementary school teachers from the theory of learning: primary school teachers in Hamedan. *Quarteterly journal of educational innovations*, 8 (30), 93-132. (In Persian)
- Amini, M. & Rahimi, H. (2017). Semiotic Analysis of Iran's Education system. *Biannual Journal of Educational Science from Islamic Point of View*, 5(9), 65-84. (In Persian)
- Baghani, M. (2012). *The position of Religious Democracy University in the content of social science books and the identification of its level-level hierarchy in assessing students' academic achievement.* (Master's Thesis of Curriculum). Ferdowsi University of Mashhad. (In Persian)
- Behrangi, M. R & Aghayary, T. (2004). The evolution of participatory teaching of jig-saov in the traditional teaching of fifth grade students. *Quarteterly journal of educational innovations*, 3(10), 35-53. (In Persian)
- Ezazi, S. (1991). The contrast between education and society; first-grade Persian book. *Quarteterly journal of social sciences*, 1 (2), 55-79. (In Persian)
- Elkader, N. (2015). Dialogic Multicultural Education Theory and Praxis: Dialogue and the Problems of Multicultural Education in a Pluralistic Society. *An International Online Journal*, 3, 1-18.
- Fathi vajargah, K. & Vahed cjoodeh, S. (2006). Identifying the injuries of Citizenship Education in the Hidden Curriculum in Secondary educational system from the Viewpoints of Female Teachers in Tehran and Providing Solutions to Improve Its. *Quarteterly journal of educational innovations*, 17, 17-33. (In Persian)
- Gholtash, A. & Taheri, A.M. & Marahel, F. (2015). Educational Democracy and Its Effects on Students' Critical Thinking and Social Skills in Middle School. *Social Cognition*, 3(2), 95-108. (In Persian)
- Gholtash, A. (2009). *Review of Citizenship Education Approaches in Iran's Pre-Mentoring Curriculum and Provide Citizen Education Curriculum Plan.* (Ph.D. Thesis of curriculum). Islamic Azad University Isfahan, (khorasgan) Branch. (In Persian)
- Gerrard, J. (2013). Class Analysis and the Emancipatory Potential of Education. *Educational Theory*, 63(2), 185-202.
- Giroux, H. A. (2003). Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5-16.
- Giroux, H. A. (1988). Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment. *Educational Theory*, 38(1), 61-75.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Giroux, H. A. (1986). Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice. *Interchange*, 17(1), 48-69.
- 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. (2010). Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education, as a Democratic Public Sphere. *The Educational Forum*, 74, 184-196.
- Giroux, H. A. (1976). Schooling as a Process: The Role of Dialogue in Education. *The Clearing House*, 50(1), 20-23.
- Giroux, H. A. (2004). Public Pedagogy and the Politics of Neo-liberalism: making the political more pedagogical. *Policy Futures in Education*, 2(3), 494-503.

- Giroux, H. A. (1977). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling, A Critical Reader*, United States of America: Westview press.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59-79.
- Giroux, H. A. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Giroux, H. A. (2010). Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic Public Sphere. *The Educational Forum*, 74, 184-96.
- Hazeri, A. M. & Rezapour, E. (2013). The Study of Some Effective Factors on Appearance of Student Resistance Against School Norms In Tehran High Schools, *Iranian sociological association*, 4(14), 35-62. (In Persian)
- Haghighat, S. (2008). Contrast of Behaviorism and Institutionalism in Political Science, *Methodology of social sciences*, 55(14), 139-154. (In Persian)
- Harvey, L. (1990). *Critical Social Research*. Available online at <https://www.qualityresearchinternational.com/csr/classwillis.php>.
- Hicks, D. (2004). Radical education. In: Ward, S. (Ed). *Education Studies: A Student Guide*, Routledge Falmer.
- Mohammadi, H. & Mirzaee Rafe, M. (2013). *The evolution of science education based on the ultra-positivism*. Presented at the fourth conference of the Iranian association of Philosophy of Education. Mashhad: Ferdowsi University. (In Persian)
- Mohammadi, H. & Zibakalam, F. (2014). Neoliberalism and Commercialization of Education: the Challenges for Moral Education. *Foundations of Education*, 4(2), 95-116. (In Persian)
- Mahram, B. & Saketi, P. & Masoodi, A. & Mehrmoammadi, M. (2005). The role of hidden curriculum components in students' scientific identity (Case study: Ferdowsi University of Mashhad). *Curriculum studies*, 1(3), 3-29. (In Persian)
- Morrow, R. A. (2014). *Reproduction Theories*. In Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy, London: SAGE Publications.
- Norozzade, R. (2005). Curriculum in higher education system. *Iranian Higher Education*, 23, 53-70. (In Persian)
- Nikneshan, S. & Liaghatdar J. & Nasrabadi, B. & Pakseresht, M.J. (2012). Ideology as a base for educational performances: A comparative study of liberal democracy and neoliberalism outcomes on educations in western countries. *Foundations of Education*, 1(2), 5-26. (In Persian)
- Rezaei, M. & Gholamrezakashi, M. J. (2013). The Challenges for the reproduction of hegemony through schools discourse, *Iranian sociological association*, 6(4), 35-58. (In Persian)
- Sobhaninejad, M. (2005). Theories of Learning and Their Applications in Process of Teaching Humanities. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 10 (4):1-24. (In Persian)
- Sajadi, M. (2004). Explanation and Analysis of Challenges of Civic Education in Educational. *Studies in Education and Psychology*, 6(2), 143-160. (In Persian)
- Sharepuor, M. (2004). *Sociology of Education*. Tehran: SAMT. (In Persian)
- Sepehrnia, R. & Delavar, A. & Salehi Amiri, R. (2016). Study of the relationship between education and promotion of cultural capital in Iran. *Educational psychology*, 38(11).1-28. (In Persian)

- Shokuohi, GH. (1992). The most important issues of education in Iran, *pedagogy*, 8(2), 6-11. (In Persian)
- Sadeghzadeh, A. (2011). Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran, Supreme Council of the Cultural Revolution, Ministry of Education, Supreme Council of Education. (In Persian)
- Sadeghi Aval, N. & Amin Khandaghi & M. & Saidi Rezvani, M (2017). Analyzing the implemented mathematic curriculum of fourth grade, *Research in Curriculum Planning*, 26(14), 81-99. (In Persian)
- Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. London & New York: Taylor & Francis Group.
- Scott Winkler, B. (1984). Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition by Henry A. Giroux., *Phenomenology + Pedagogy*, 2, 197-204.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514.
- Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 155-159.
- Talebian, M. H. & Tasdighi. M. A. (2006). The structural Problem of Iranian educational system in the third millennium and its solutions. *Research in Curriculum Planning*, 1(9), 99-119. (In Persian)
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. UK : Saxon House.
- Yazdi, M. (2009). *Content Analysis of social curriculum in Iran's high school, in order to determine the status of the cognitive skills required in critical thinking*. (Master's Thesis Planning Curriculum). Ferdowsi University, Mashhad. (In Persian)
- Yazdandoost, A. (2009). *The Investigation of Citizenship Education Approaches in Textbooks of Human Sciences in First high school*. (Master's Thesis Planning Curriculum). Islamic Azad University, (Marvdasht) Branch. (In Persian).
- Zachry, W. (1985). How I kicked the lecture habit: inquiry teaching in psychology. *Teaching of Psychology*, 12, 129-131.
- Zibakalam Mofrad, F. & Mohammadi, H. (2015). *Critical studies of Henry Giroux's educational ideas*. Tehran: university of Tehran press. (In Persian)