



Comparative Analysis of Henry Giroux's and Paulo Freire's Thought in Explaining the Identity and Mission of Teachers

Seyyed Ramzan Aghili^{1*}

1. **Corresponding Author**, Department of Elementary Education, Chamran Campus, Farhangian University, Tehran, Iran. sr.aghili@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Keywords:

Brady's method, Critical pedagogy, Giroux, Freire, Teacher identity, Teacher mission

Corresponding author
sr.aghili@cfu.ac.ir

Background and Objectives This study offers a comparative analysis of Henry Giroux's and Paulo Freire's critical perspectives on the identity and mission of teachers. Although emerging from different historical and social contexts, both theorists view education as a political, cultural, and ethical process in which teachers act as agents of social transformation and critical public intellectuals. This shared perspective highlights the need for systematic comparative research in this field. **Methods** The study utilizes Brady's four-stage comparative model description, interpretation, juxtaposition, and comparison—to conduct a structured and rigorous examination of the primary works of both thinkers. **Findings** The findings indicate that Freire conceptualizes education as liberatory praxis grounded in dialogue, conscientization, and resistance to silence and passivity. Giroux, by contrast, frames education as a cultural politics of resistance, emphasizing opposition to neoliberalism and critique of hegemonic power. Freire roots teacher identity in ethical responsibility, while Giroux presents the teacher as a critical intellectual. **Conclusion:** Integrating these views provides a context-sensitive framework for transforming teacher education in Iran, shifting teachers toward socially responsible agents of change.

Received: 05 February 2025
Reviewed: 24 May 2025
Accepted: 30 June 2025
Published: 16 August 2025
PP: 101-114

ISSN (Online): 2645-7164

DOI: 10.48310/edup.2026.21686.1450

Citation (APA): Aghili, R. (2023). Comparative Analysis of Henry Giroux's and Paulo Freire's Thought in Explaining the Identity and Mission of Teachers. *Journal Teacher Education Policy Studies*, 7(2), 101-114.  <https://doi.org/10.48310/edup.2026.21686.1450>

تحلیل تطبیقی اندیشه هنری ژيرو و پائولو فریره در تبیین هویت و مأموریت معلمان

سیدرمضان عقیلی^{۱*}

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزش ابتدایی، پردیس چمران، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. sr.aghili@cfu.ac.ir

چکیده

مقاله حاضر با هدف تحلیل تطبیقی اندیشه‌های انتقادی هنری ژيرو و پائولو فریره در تبیین هویت و مأموریت معلمان انجام شده است. با توجه به تفاوت‌های تاریخی و اجتماعی میان این دو اندیشمند، هر دو بر این اصل مشترک تأکید دارند که آموزش فرآیندی سیاسی، فرهنگی و اخلاقی است و معلمان باید به عنوان عاملان تغییر اجتماعی، روشنفکران عمومی و کنشگران آگاه ایفای نقش کنند؛ امری که خلأ پژوهش‌های تطبیقی منسجم در این حوزه را آشکارتر می‌سازد. پژوهش بر الگوی چهارمرحله‌ای تطبیقی بردی—شامل توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه—استوار است که امکان تحلیل نظام‌مند آثار اصلی هر دو متفکر را فراهم کرده است. یافته‌ها نشان می‌دهد فریره آموزش را «کنش رهایی‌بخش» می‌فهمد که بر پایه گفت‌وگوی انتقادی، آگاهی‌بخشی و رهایی از بی‌صدایی، انفعال آموخته‌شده و غفلت اجتماعی استوار است. در مقابل، ژيرو آموزش را «سیاست فرهنگی مقاومت» تلقی می‌کند و بر مبارزه با نولیبرالیسم، نقد هژمونی فرهنگی و بازسازی حوزه عمومی تأکید دارد. همچنین هویت معلم در اندیشه فریره بر مسئولیت اخلاقی و رابطه انسانی مبتنی است، در حالی که ژيرو معلم را روشنفکر انتقادی و مداخله‌گر فرهنگی می‌داند. پژوهش نشان می‌دهد تلفیق عناصر کلیدی این دو دیدگاه می‌تواند الگویی بومی‌پذیر برای تحول تربیت معلم در ایران فراهم آورد و نقش معلم را از مجری برنامه‌های رسمی به کنشگری آگاه و مسئول اجتماعی ارتقا دهد.

واژه‌های کلیدی: پائولو فریره،

پداگوژی انتقادی، روش بردی، مأموریت معلم، هنری ژيرو، هویت معلم

نویسنده مسئول

sr.aghili.@cfu.ac.ir



تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۱۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۵/۲۵

شماره صفحات: ۱۱۴ - ۱۰۱

<https://doi.org/10.48310/edup.2026.21686.1450>

مقدمه

در چند دهه گذشته، وضعیت نظام‌های آموزشی جهان شاهد تحولات عمیق و گاه نگران‌کننده‌ای بوده است. نفوذ گفتمان نولیبرالیسم به آموزش و پرورش، با شعارهایی چون «رقابتی‌سازی»، «مدیریت کارآمد منابع» و «پاسخ‌گویی مبتنی بر شاخص‌های کمی»، موجب شده که کارکرد مدارس و دانشگاه‌ها به‌طور فزاینده‌ای در خدمت معیارهای بازار و منطق سوددهی قرار گیرد (Giroux, 2011, p. 32). این دگرگونی‌ها در عمل جایگاه معلم را از «رهبر فکری و فرهنگی» به «مجری فنی سیاست‌های آموزشی» تقلیل داده است، به نحوی که خلاقیت، پژوهشگری و نقد اجتماعی در عمل روزبه‌روز به حاشیه رانده می‌شود (Apple, 2011, p. 42).

هنری ژيرو، یکی از چهره‌های برجسته پداگوژی انتقادی، این روند را «بحران معنای آموزش» می‌نامد، بحرانی که طی آن، آموزش از یک فرآیند رهایی‌بخش و مشارکتی به فرایندی ابزاری و مبتنی بر انتقال اطلاعات تقلیل یافته است (Giroux, 1988, p. 12). او بر این نکته تأکید می‌کند که «معلمان نه صرفاً انتقال‌دهندگان دانش، بلکه روشنفکران عمومی هستند که باید در نقد نهادهای قدرت و شکل‌دهی به افق‌های جدید اجتماعی فعال باشند» (Giroux, 1988, p. 15). به باور ژيرو، اگر معلمان خود را در مقام «عاملان مقاومت فرهنگی» بازشناسند، می‌توانند در برابر سازوکارهای ایدئولوژیک نظام آموزشی ایستادگی کنند و فرهنگ انتقادی را در دانش‌آموزان پرورش دهند (Giroux, 1988, p. 186). در سوی دیگر، پائولو فریره، اندیشمند برزیلی و مؤلف پداگوژی ستمدیدگان، بر این باور است که آموزش باید فرآیندی گفتگو محور باشد که در آن معلم و شاگرد «با هم» و نه «بر ضد هم» به پرسشگری و بازخوانی جهان می‌پردازند (Freire, 1970, p. 58). او استعاره «آموزش و پرورش بانکی» را برای نقد نظامی به کار می‌گیرد که در آن معلم همانند یک سپرده‌گذار، دانش را در ذهن دانش‌آموزان ذخیره می‌کند، بی‌آنکه این دانش به ابزار فهم انتقادی و دگرگونی اجتماعی بدل شود. فریره مفهوم «آگاهی‌بخشی» را به‌عنوان هسته مأموریت معلم معرفی می‌کند، فرآیندی که شاگردان را قادر می‌سازد از سطح آگاهی خام عبور کرده و به درک انتقادی از واقعیت برسند (Freire, 1970, p. 72; as cited in Fathi Vajargah, 2016, p. 112).

هرچند ژيرو و فریره در زمان‌ها، مکان‌ها و شرایط اجتماعی-سیاسی متفاوتی زیسته و اندیشیده‌اند، نقاط اشتراک قابل‌توجهی دارند. هر دو آموزش را عرصه‌ای ذاتاً سیاسی می‌دانند، نه یک فعالیت خنثی و تکنیکی (Darder, Torres, 2017, p. 108 & Baltodano). همچنین، هر دو نقادی جدی به ساختارهای قدرت و ایدئولوژی مسلط وارد می‌کنند و معلمان را از پذیرش منفعلانه وضع موجود برحذر می‌دارند. با این حال، تفاوت‌ها نیز چشمگیر است: ژيرو بیش‌تر تمرکز خود را بر نقد نولیبرالیسم، فرهنگ رسانه‌ای و سیاست‌های آموزشی آمریکا می‌گذارد، در حالی که فریره از دل مبارزات سوادآموزی توده‌های محروم در جوامع پسااستعماری سخن می‌گوید (Ellison, 2006).

در ایران نیز، آموزش و پرورش با چالش‌هایی نظیر تمرکزگرایی شدید، سیطره آزمون‌محوری، و کم‌رنگ بودن آموزش انتقادی مواجه است. در چنین شرایطی، نقش معلمان غالباً به مجریان کتب درسی و برنامه‌های بالادستی محدود می‌شود، و فرصت اندکی برای نقد اجتماعی و گفت‌وگوهای عمیق فکری باقی می‌ماند (Ahmadabadi Arani et al., 2016, p. 62). در ادبیات پژوهشی داخل کشور، علی‌رغم ارجاعات پراکنده به فریره، بررسی منسجم و تطبیقی میان اندیشه‌های او و ژيرو، به‌ویژه در حوزه «هویت و مأموریت معلم»، کمتر دیده می‌شود.

این خلأ پژوهشی نه تنها مانعی برای بهره‌برداری از ظرفیت پداگوژی انتقادی در توسعه حرفه‌ای معلمان است، بلکه موجب می‌شود نظام تربیت معلم در ایران از روندهای جهانی و تجربیات موفق بی‌بهره بماند. ازاین‌رو، انجام پژوهشی تطبیقی که مؤلفه‌های مشترک و متمایز در اندیشه‌های ژيرو و فریره را روشن سازد، می‌تواند مبنایی نظری و عملی برای بازاندیشی جایگاه معلم به‌عنوان «روشنفکر عمومی» و «عامل آگاهی‌بخش» فراهم آورد.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه پداگوژی انتقادی در ایران و جهان نشان می‌دهد که اندیشه‌های پائولو فریره و هنری ژيرو طی چهار دهه گذشته به یکی از بنیان‌های اصلی در بازتعریف نقش و هویت معلمان تبدیل شده‌اند. در بافت بین‌المللی، نظریه‌های این دو متفکر از رهگذر تحلیل مفاهیمی چون آگاهی انتقادی، گفت‌وگومحوری و مقاومت فرهنگی، چارچوب‌های ارزشمندی برای نقد ساختارهای سلطه در آموزش ارائه کرده‌اند. فریره بر ضرورت آگاهی‌رهایی‌بخش از طریق آموزش و «کنش انتقادی» تأکید داشته و معتقد است معلمان باید نقش تسهیل‌گر فرایند گفت‌وگو و پرسشگری را میان فراگیران داشته باشند. در مقابل، ژيرو نقش معلم را از حدود انتقال‌دهنده دانش فراتر برده و او را روشنفکری تحول‌آفرین می‌داند که وظیفه دارد با سیاست‌های نولیبرال و گفتمان سلطه در مدرسه مقابله کند. این دو رویکرد به‌رغم تفاوت‌های فلسفی، در تأکید بر عاملیت معلم و ارتباط آموزش با عدالت اجتماعی اشتراک مبنایی دارند.

در فضای علمی ایران نیز پژوهش‌های گوناگونی در دهه‌های اخیر کوشیده‌اند این مبانی نظری را با واقعیت‌های نظام آموزش کشور تطبیق دهند. یکی از مطالعات برجسته، مقاله زیباکلام مفرد و محمدی (Zibakalam Mofrad & Mohammadi, 2014) است که با رویکردی تطبیقی، تفکر انتقادی رابرت انیس و هنری ژيرو را در نسبت با اصلاح تربیت معلم بررسی کرده است. یافته‌های آن نشان می‌دهد، انیس به جنبه‌های فردی و مهارتی تفکر انتقادی توجه دارد، حال آنکه ژيرو از جنبه‌های اجتماعی - سیاسی، تفکر انتقادی را ابزاری برای کنش سیاسی و ایجاد تغییر در جامعه می‌داند. در همین راستا، پژوهش فضلعلی‌زاده و باقرزاده (Bagherzadeh, 2018 & Fazlalizadeh) نیز بر نقش فریره و ژيرو در تحلیل عناصر برنامه درسی و فرایند یاددهی - یادگیری تأکید می‌کند. این مطالعه نشان داده که هر دو اندیشمند آموزش را پدیده‌ای سیاسی و فرهنگی تلقی کرده و بر رهایی از سلطه آموزشی و فعال‌سازی عاملیت معلمان صحنه می‌گذارند.

افزون بر پژوهش‌های نظری، مطالعاتی نیز از منظر کاربردی و تجربی تلاش کرده‌اند آراء ژيرو را در محیط‌های آموزشی اجرا و تأثیر آن را بر شاخص‌های تربیتی بسنجند. پژوهش برقی، یعقوبی و اسدیان (Barghi, Yaghoubi, & Asadian, 2020) از جمله نمونه‌های معتبر میدانی است که نشان می‌دهد به‌کارگیری روش تدریس مبتنی بر پداگوژی انتقادی ژيرو، میزان آگاهی دانش‌آموزان از حقوق مدنی، سیاسی و اجتماعی را افزایش می‌دهد. این یافته‌ها مؤید دیدگاه ژيرو در باب پیوند میان آموزش انتقادی و تربیت شهروندان دموکراتیک است. به‌طور مشابه، رجائی و همکاران (Rajaei et al., 2019) در مقاله‌ای دیگر، گفت‌وگومحوری را در نظریه مقاومت آموزشی ژيرو به‌منزله عنصر محوری تحول یادگیری معرفی کرده‌اند. آنان بیان کردند که تحقق یادگیری گفت‌وگومحور در نظام متمرکز و تجویزی ایران با موانعی جدی روبه‌رو است، اما از حیث نظری، می‌تواند پایه‌ای برای تعمیق عاملیت انسانی و توسعه ارتباط معلم و شاگرد تلقی شود.

بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌های ایرانی در حوزه تعلیم و تربیت انتقادی طی دهه اخیر بر بازخوانی مفهوم «معلم به‌عنوان روشنفکر تحول‌آفرین» متمرکز بوده‌اند. برای نمونه، محمدی و اکرادی (Mohammadi & Akeradi, 2016) در مقاله‌ای تحلیلی به بررسی رسالت این مفهوم در اندیشه ژيرو پرداخته‌اند. آنان ضمن تبیین نقش سیاسی و اخلاقی معلمان، تأکید کرده‌اند که معلمان نه صرفاً کارشناسان فنی آموزش، بلکه کنشگرانی فرهنگی‌اند که باید با نقد ایدئولوژی‌های مسلط و گفت‌وگو درباره تفاوت‌های فرهنگی، زمینه تحقق دموکراسی آموزشی را فراهم سازند. به همین سبب، پژوهش احمدآبادی آرائی و نجفی (Ahmadabadi Arani & Najafi, 2021) ناسازواری‌های دیدگاه تربیتی ژيرو را در نسبت با مبانی فلسفی تربیت اسلامی ارزیابی کرده‌اند. این مطالعه ضمن تأیید نقاط قوت نظریه ژيرو در زمینه عدالت تربیتی و دفاع از گروه‌های حاشیه‌ای، چالش‌هایی همچون نسبی‌گرایی معرفتی و بی‌توجهی به بُعد متافیزیکی هدف‌گذاری تربیتی را مطرح کرده است.

در مسیر گسترش این گفتمان، پژوهش‌های دیگری نیز با محوریت برنامه درسی، هویت فرهنگی و اصلاح تربیت معلم منتشر شده‌اند. از جمله، سبحانی‌نژاد و همکاران (Sobhani Nejad et al., 2017, 2019) با تلفیق آراء فوکو و ژيرو، به دلالت‌های چندفرهنگی و مقاومت در برابر بازتولید نابرابری‌های اجتماعی پرداخته‌اند و بر ضرورت شنیدن صدای گروه‌های فرهنگی گوناگون در مدرسه تأکید کرده‌اند. نتایج آن‌ها نشان می‌دهد که بر اساس دیدگاه‌های این متفکران، توسعه آموزش مبتنی بر گفتمان انتقادی و چندآوایی می‌تواند منجر به شکل‌گیری شهروندانی آگاه و فعال در سطوح محلی و جهانی شود. همچنین، پژوهش ابراهیم و همکاران (Ebrahim et al., 2021, 2022) در بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از چشم‌انداز پست‌مدرن، با الهام از آرای ژيرو به دوری از اقتدارگرایی، پرورش روابط دموکراتیک و تبدیل معلم به کارگزار فرهنگی توصیه کرده است؛ این نتایج به‌صورت مستقیم با مأموریت تحول‌آفرین معلم در نظریه ژيرو هم‌راستا است.

جدول ۱. خلاصه پژوهش‌های انجام شده

ردیف	منبع و سال	محور نظری	روش پژوهش	یافته‌ها و نتایج کلیدی	ارتباط با هویت و مأموریت معلمان
۱	زیباکلام‌مفرد و محمدی (1393)	تفکر انتقادی انیس و ژيرو	تحلیلی تطبیقی	- تفاوت دیدگاه روان‌شناختی انیس و دیدگاه اجتماعی ژيرو؛ تأکید بر گفت‌وگو و تحول فرهنگی	معلم به‌عنوان روشنفکر تحول‌آفرین
۲	فضلعلی‌زاده و باقرزاده‌خداشهری (1397)	فریره و ژيرو؛ عناصر برنامه درسی	کیفی، تحلیلی - تطبیقی	- تمرکز فریره بر آگاهی انتقادی و ژيرو بر سیاسی‌بودن آموزش	مأموریت معلم برای رهایی و نقد سلطه
۳	شکاری و همکاران (1393)	تعلیم و تربیت مرزی ژيرو	توصیفی تحلیلی	- تربیت مرزی، شناخت تفاوت‌ها، صداها و دیگر و عدالت دموکراتیک	معلم در نقش عامل هم‌زیستی و نقد فرهنگی
۴	برقی و همکاران (1399)	تدریس مبتنی بر پداگوژی انتقادی	شبه‌آزمایشی	افزایش آگاهی مدنی و حقوق شهروندی دانش‌آموزان	معلم به‌عنوان میانجی آگاهی اجتماعی
۵	سبحانی‌نژاد و همکاران (1398)	فوکو و ژيرو؛ برنامه درسی چندفرهنگی	تحلیلی استنتاجی	- تأکید بر عدالت، شنیدن صداها و مقاومت در برابر نابرابری	معلم به‌عنوان کارگزار فرهنگی و میانجی اجتماعی
۶	محمدی و اکرادی (1395)	معلم به‌عنوان روشنفکر تحول‌آفرین	تحلیلی	نقش سیاسی و اخلاقی معلمان برای تحقق دموکراسی	معلم روشنفکر، عامل مقاومت فرهنگی
۷	احمدآبادی‌آرانی، نجفی و احمدی‌هدایت (1400)	نقد فلسفی برنامه درسی انتقادی ژيرو	تحلیلی اسنادی	- چالش‌ها در نسبت با فلسفه اسلامی؛ نقد نسبی‌گرایی تربیتی و دینی در مأموریت معلم	تلفیق عدالت تربیتی و مبنای دینی در مأموریت معلم
۸	ابراهیم، حیدری و گلستانی (1401)	صلاحیت حرفه‌ای معلمی در رویکرد پست‌مدرن	فرارونده (Meta-synthesis)	معلم به‌عنوان کارگزار فرهنگی، روشنفکر و خالق دانش	بازتعریف هویت حرفه‌ای معلم
۹	خنifer و عسکری‌متین (1401)	تربیت معلم فکور	توصیفی	- تلفیق آرای دیویی، فریره و	معلم به‌عنوان

ردیف	منبع و سال	محور نظری	روش پژوهش	یافته ها و نتایج کلیدی	ارتباط با هویت و مأموریت معلمان
		اسلامی - انتقادی	تحلیلی	شون با مبانی اسلامی	عامل تحول معنوی و انتقادی

در نهایت، مجموع این مطالعات حاکی از آن است که پداگوژی انتقادی فریره و ژيرو نه تنها در سطح نظری، بلکه در عرصه عملی تربیت معلم در ایران مورد توجه و آزمون قرار گرفته است. پژوهش‌هایی همچون خنیفر و عسکری متین (Khanifar & Askari Matin, 2022) تلاش کرده‌اند رویکرد تربیت «معلم فکور» را با تلفیق آموزه‌های فریره و دیویی و بنیادهای تربیت اسلامی بومی‌سازی کنند. این پژوهش‌ها منطق تربیت معلم را بر پایه اندیشه‌ورزی، پرسشگری، کنش معنادار و نگرش معنوی سامان داده‌اند و بر اهمیت تبدیل معلم به عامل تحول اجتماعی و اخلاقی تأکید دارند. بنابراین مروری بر پیشینه نشان می‌دهد که فصل مشترک اندیشه‌های فریره و ژيرو در ادبیات علمی کشور، تمرکز بر هویت معلم به‌عنوان کنشگر آگاه، عامل مقاومت فرهنگی و سازنده گفت‌وگومداری در مدرسه و جامعه است؛ اما همچنان فقدان مطالعاتی که این چارچوب نظری را به راهکارهای اجرایی و سیاستی دقیق برای نظام تربیت معلم ایران تبدیل کند، از خلأهای جدی پژوهش موجود به‌شمار می‌آید.

روش پژوهش

روش این پژوهش بر پایه الگوی تطبیقی بردی است که چهار گام توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه را شامل می‌شود. در گام نخست، آثار اصلی پائولو فریره — از جمله «آموزش ستمدیدگان» (1970)، «آموزش برای آگاهی انتقادی» (1974) و «معلمان به‌مثابه کارگران فرهنگی» (1998) — و نوشته‌های محوری هنری ژيرو — مانند «معلمان به‌مثابه روشنفکران» (1988)، «نظریه و مقاومت در آموزش» (1983) و «جنگ نولیبرالیسم علیه آموزش عالی» (2014) — و سایر منابع ثانویه موجود مرتبط با هدف استخراج دیدگاه‌های مرتبط با هویت و مأموریت معلم به‌صورت دقیق بازخوانی و خلاصه‌پردازی شدند.

در گام دوم، داده‌های توصیفی در بستر تاریخی و اجتماعی شکل‌گیری اندیشه هر متفکر تفسیر شد. اندیشه فریره در زمینه فقر گسترده، نابرابری اجتماعی و جنبش‌های رهایی‌بخش آمریکای لاتین فهم شد؛ در حالی که دیدگاه‌های ژيرو در متن دانشگاه‌های آمریکا، نقد سیاست‌های نولیبرالی و دفاع از حوزه عمومی معنا یافت. سپس در گام همجواری، مفاهیم دو متفکر در قالب یک چارچوب واحد کنار هم قرار گرفتند و برای حوزه‌هایی مانند «هویت حرفه‌ای معلم»، «مأموریت معلم» و «راهبردهای تغییر» ستون‌های موازی طراحی شد تا شباهت‌ها و تفاوت‌ها در یک ساختار قابل مقایسه سامان یابد.

در نهایت، مرحله مقایسه با رویکردی تحلیلی و انتقادی انجام شد و ضمن برجسته‌سازی اشتراکاتی چون تأکید بر عاملیت معلم، نقش آگاهی‌بخشی و نقد روابط سلطه، تفاوت‌های مهمی همچون تکیه فریره بر گفت‌وگوی آگاهی‌بخشی و تأکید ژيرو بر بازسازی حوزه عمومی و ایستادگی در برابر نولیبرالیسم روشن گردید.

یافته‌ها

مرحله اول: توصیف: در نخستین مرحله، داده‌های هر نظام فکری به صورت مستقل و در بستر تاریخی و اجتماعی خود توصیف می‌شوند تا مقدمات فهم تطبیقی فراهم گردد. در این بخش، اندیشه‌ی دو متفکر از نظر زمینه‌ی شکل‌گیری، اهداف تربیتی، و تعریف معلم معرفی می‌شود.

الف) پائولو فریره: آموزش به مثابه‌ی رهایی

پائولو فریره یکی از چهره‌های نمادین در حوزه‌ی تعلیم و تربیت رهایی‌بخش است. او در شرایط فقر و بی‌عدالتی ساختاری در برزیل رشد یافت؛ جامعه‌ای که اکثریت مردم از مشارکت در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی محروم بودند و آموزش، بیشتر ابزاری برای بازتولید اطاعت و سکوت تلقی می‌شد. اندیشه‌ی فریره برآمده از تجربه‌های عملی او در آموزش بی‌سوادان مناطق فقیرنشین برزیل است، جایی که دریافت، تنها سواد فنی برای رهایی انسان کافی نیست، بلکه آگاهی انتقادی نسبت به واقعیت اجتماعی ضروری است (Chalaione, 2021, p. 191).

فریره در اثر مشهورش آموزش ستمدیدگان (Freire, 1970)، نوعی انقلاب مفهومی در فهم رابطه‌ی معلم و فراگیر ایجاد می‌کند. به باور او، آموزش بانکی که در آن معلم، آگاهی را به شاگردان واریز می‌کند، ارتباطی یک‌سویه ایجاد می‌کند که نتیجه‌اش بازتولید سلطه است. در مقابل، آموزش گفت‌وگویی یا دیالوژیک، فضایی است که در آن معلم و شاگرد هر دو در جایگاه سوژه‌های فعال یادگیری قرار دارند. زبان آموزش در این رویکرد، زبان پرسشگری، آزادی و مشارکت است (Davis, 2022, p. 11). در این چارچوب، هویت معلم بر پایه سه مؤلفه تعریف می‌شود: آگاهی، گفت‌وگو و مسئولیت اخلاقی. معلم، نه کنترل‌کننده‌ی یادگیری بلکه تسهیل‌گر آگاهی است و با دانش‌آموز رابطه‌ای انسانی و متقابل دارد. مأموریت او، رها کردن انسان از بی‌صدایی و فرهنگ سکوت است، فرهنگی که توسط نظام‌های اقتدارگرا و سرمایه‌سالار به مردم تحمیل می‌شود تا از درک وضعیت خود ناتوان بمانند (Freire, 2024, p. 17).

از نظر فریره، تعلیم و تربیت باید «عملی آگاهانه برای آزادی» باشد. او میان «خواندن واژه‌ها» و «خواندن جهان» تمایز قائل می‌شود و معتقد است دانش واقعی، توانایی تفسیر و تغییر جهان است، نه صرفاً حفظ مطالب کتاب. در چنین نگرشی، معلم به مثابه همراهی در مسیر آگاهی عمل می‌کند؛ کسی که فراگیران را به اندیشه‌ی انتقادی، حس عاملیت و شهامت گفت‌وگو دعوت می‌کند (Ghafari, 2020, p. 22 & Freire, 1970, p. 114; as cited in Karamati).

ب) هنری ژيرو: آموزش به مثابه‌ی سیاست فرهنگی

هنری ژيرو، متأثر از اندیشه‌های آنتونیو گرامشی، معلم را روشنفکر ارگانیک می‌بیند که رسالت او فراتر از تدریس صرف بوده و در حوزه عمومی به نقد ایدئولوژی مسلط و ایجاد فضای گفت‌وگوی دموکراتیک می‌پردازد (Giroux, 1988, p. 15). ژيرو هشدار می‌دهد که گفتمان نولیبرالیسم، آموزش را به فرآیندی بازارمحور تبدیل کرده و جایگاه معلم را به تکنسین آموزشی تقلیل می‌دهد (Giroux, 2004, p. 87).

در این نگاه، مقاومت فرهنگی به معنای ایجاد فضاهای آموزشی است که پرسشگری، بازاندیشی و کنش اجتماعی را تقویت کند و از بازتولید نابرابری‌ها جلوگیری نماید (Giroux, 1997, p. 186). ژيرو با تأکید بر مفهوم سیاست‌های فرهنگی آموزش و پرورش، مدرسه را فضای عمومی برای مناظره، نقد و آفرینش معنا می‌داند. در چنین فضایی، مأموریت معلم دفاع از حق تفکر و گفت‌وگو و ایجاد جامعه‌ای انتقادی است که در برابر ایدئولوژی‌های مصرف‌گرا و مطیع مقاومت می‌کند.

او هشدار می‌دهد که نولیبرالیسم آموزشی، معلم را تبدیل به مجری استانداردها کرده و صدای انتقادی او را خاموش می‌سازد (Giroux, 2022, p. 45). بنابراین، هویت معلم نزد ژيرو، هویتی روشنفکرانه و سیاسی است؛ معلم کسی است که به جای پیروی بی‌چون و چرا از متون درسی، خود در نقش نویسنده‌ی فرهنگی عمل می‌کند. مأموریت او، بازگرداندن سیاست به آموزش از طریق تفکر انتقادی، گفت‌وگو و مقاومت فرهنگی است (Zibakalam Mofrad, 2015, p. 89).

مرحله دوم: تفسیر؛ در مرحله‌ی دوم روش بردی، اندیشه‌ها در بستر اجتماعی و معرفتی خود تفسیر می‌شوند تا منطق درونی نظریه و شرایط مؤثر بر شکل‌گیری آن روشن شود.

تحلیل بستر و منطق فکری فریره

فریره نظریه خود را در بستر جامعه‌ای بنا می‌کند که نابرابری آن ساختاری بود؛ آموزش، نه برای آزادی بلکه برای انطباق با نظام سلطه طراحی شده بود. از نظر او، مهم‌ترین مانع در برابر رشد انسان، «سکوت اجباری» است؛ نظام‌هایی که مردم را از قدرت بیان و نقد محروم می‌کنند. در چنین شرایطی، معلم باید نقش میانجی وجدان اجتماعی را ایفا کند (Freire, 1970, pp. 30–34). فریره از سنت‌های فلسفی متعددی تأثیر گرفته است؛ اگزیستانسیالیسم سارتر و مرلوپونتی، الهیات رهایی‌بخش آمریکای لاتین و مارکسیسم انسان‌گرایانه‌ی ارنست بلوخ (McLaren, 1995, pp. 54–60). ترکیب این دیدگاه‌ها، مبنای نظریه‌ی «پراکسیس» را می‌سازد؛ یعنی پیوند اندیشه و عمل برای تغییر جهان. آموزش اگر به عمل اجتماعی منجر نشود، صرفاً تکرار سلطه است (Freire, 1974, pp. 17–23).

در این تفسیر، هویت معلم نوعی تعهد اخلاقی است. معلم فریره‌ای به سبب مواجهه‌ی مستقیم با رنج انسانی، نمی‌تواند بی‌طرف بماند. بی‌طرفی در برابر ستم، خود نوعی مشارکت در آن است. به همین دلیل، مأموریت معلم در اندیشه‌ی فریره همواره سیاسی است، اما نه به معنای حزبی، بلکه به معنای حضور فعال در فرآیند رهایی انسان‌ها از بی‌عدالتی (Giroux, 1988, pp. 29–33). او بر «دیالوگ» به عنوان روش تربیتی تأکید دارد، زیرا گفت‌وگو نه فقط ابزار ارتباط بلکه شیوه‌ی وجود آزادی است. گفت‌وگو بر اساس احترام و عشق متقابل بنا می‌شود؛ عشقی که ریشه در باور به توانایی انسان برای تغییر دارد. در نتیجه، آموزش گفت‌وگویی، فرایندی اخلاقی و انسانی است که در آن معلم و فراگیر در تعامل خلاق برای درک جهان و عمل بر اساس آن مشارکت می‌کنند (Shor, 1992, pp. 87–95 & Freire).

تحلیل بستر و منطق فکری ژیرو

در مقابل، ژیرو نظریه‌ی خود را در بستر پیشرفته‌ترین شکل سرمایه‌داری متأخر بنا می‌کند. او شاهد است که سیاست‌های آموزشی نولیبرالی در ایالات متحده و اروپا، آموزش را به ابزاری برای رقابت اقتصادی و تربیت نیروی کار بدل کرده‌اند. در چنین وضعی، مدرسه دیگر فضای عمومی گفت‌وگو و نقد نیست، بلکه کارخانه‌ای برای سنجش و ارزیابی استانداردهاست (Giroux, 2019, pp. 15–21). ژیرو نظریه‌ی خود را بر پایه‌ی نقد فرهنگ و قدرت بنا می‌کند؛ فرهنگی که از طریق رسانه‌ها، شرکت‌های بزرگ و نظام مصرفی، ذهن افراد را شکل می‌دهد. آموزگار در این بستر باید با آگاهی از سیاست فرهنگی قدرت، در برابر نفوذ آن مقاومت کند. او از گرامشی، فوکو و مکتب فرانکفورت برای تحلیل این ساختارها بهره می‌گیرد (Zibakalam Mofrad, 2015, p. 34).

ژیرو هویت معلم را در پیوند با مفهوم روشنفکر ارگانیک توضیح می‌دهد؛ روشنفکر ارگانیک کسی است که دانش را از حصار دانشگاه و کتاب خارج کرده و در زندگی روزمره مردم وارد می‌کند. برای ژیرو، معلم همان روشنفکر ارگانیک در سطح آموزش عمومی است؛ کسی که دانش را به ابزار دموکراسی فرهنگی تبدیل می‌کند (Giroux, 1988, pp. 27–33).

از دید ژیرو، مأموریت معلم سه‌گانه است: نخست، ساختن فضاهای مقاومت فرهنگی در مدارس؛ دوم، تربیت شهروندانی انتقادی که در برابر سلطه‌ی رسانه‌ای و اقتصادی ایستادگی کنند؛ و سوم، بازآفرینی نقش مدرسه به عنوان عرصه‌ی گفت‌وگوی عمومی درباره‌ی ارزش‌ها و عدالت اجتماعی (Giroux, 1983, pp. 92–101). بر این اساس، هویت و مأموریت معلم در اندیشه ژیرو، بیش از هر چیز اجتماعی است؛ معلم روشنفکری است که در سنگر کلاس درس، قدرت را تحلیل و به چالش می‌کشد، نه آن‌که صرفاً مجری سیاست‌های دولتی باشد (Giroux, 1988, pp. 41–46).

مرحله سوم: هم‌جواری^۱ در مرحله‌ی سوم، عناصر قابل مقایسه در دو نظام فکری با یکدیگر هم‌جواری یافته و بستر مشترک و متمایز آنان آشکار می‌شود. برای وضوح بیشتر، هر محور در قالب شرح پیوسته تحلیل می‌شود.

بستر تاریخی و اجتماعی

در بستر تاریخی فریره، معلم با ستم سیاسی و فرهنگی مستقیم روبه‌رو است. نظام‌های دیکتاتوری آمریکای لاتین، مردم را از مشارکت محروم کرده و آموزش را ابزار کنترل کرده‌اند. در چنین ساختاری، فریره معلم را نجات‌دهنده‌ی فرهنگی می‌داند؛ کسی که به مردم ابزار آگاهی می‌دهد تا خود را ببینند. برای ژيرو اما، مسئله ستم آشکار نیست بلکه سلطه‌ای نرم و فرهنگی از طریق رسانه‌ها و بازار عمل می‌کند. آموزش در ظاهر آزاد است اما در واقع در خدمت بازتولید هژمونی اقتصادی و فکری نولیبرالی قرار دارد. بنابراین، مأموریت معلم، نه صرفاً رهایی فردی بلکه مقاومت سازمان‌یافته در برابر سلطه‌ی فرهنگ مصرف و استانداردسازی است.

مبنای نظری و معرفت‌شناختی

از نظر معرفت‌شناختی، فریره به انسان‌گرایی اگزیستانسیالیستی و دیالکتیک آگاهی متکی است. معرفت از دید او، حاصل رابطه‌ی مشارکت‌آمیز میان انسان‌هاست و از دل تجربه‌ی زیسته و گفت‌وگو به وجود می‌آید. اما ژيرو بر مبنای نظریه انتقادی فرانکفورت و تحلیل فرهنگی گرامشی عمل می‌کند. معرفت در دید او، محصول فرایندهای قدرت و هژمونی است؛ بنابراین آموزش باید مکان افشای ایدئولوژی و بازآفرینی معنا باشد.

مفهوم هویت معلم

هویت معلم در اندیشه‌ی فریره، ماهیتی ژرفاً انسانی، اخلاقی و عاطفی دارد. معلم در این چارچوب نه صرفاً منتقل‌کننده دانش، بلکه تجسم حساسیت اخلاقی و فهم مشترک نسبت به رنج و ستم انسانی است؛ فردی که با گشودگی وجودی، به تجربه زیسته‌ی فراگیران گوش می‌سپارد و رابطه‌ای مبتنی بر همدلی، احترام متقابل و آزادی در کلاس درس پدید می‌آورد. در نگاه فریره، این رابطه بستر اصلی «آگاهی‌بخشی» است؛ زیرا یادگیری زمانی معنا دارد که انسان در گفت‌وگوی آزاد با دیگری، به خویشتن و جهان آگاه شود و توان دگرگون ساختن واقعیت را در خود بیابد.

در مقابل، ژيرو هویت معلم را بیش از هر چیز، مفهومی سیاسی-فرهنگی تعریف می‌کند. از نظر او، معلم صرفاً کنشگری تربیتی نیست، بلکه «روشنفکر عمومی» است؛ کسی که در میدان قدرت، رسانه، ایدئولوژی و فضاهای فرهنگی حضور فعال دارد و نقش او، تحلیل و به چالش کشیدن سازوکارهای سلطه در جامعه است. معلم ژيرویی مسئولیت اجتماعی دارد تا مدرسه را به فضایی برای گفت‌وگوی دموکراتیک، مقاومت فرهنگی و بازاندیشی انتقادی درباره عدالت اجتماعی تبدیل کند. این معلم در خط مقدم مبارزه با پیامدهای نولیبرالیسم آموزشی، استانداردسازی افراطی و کالایی‌شدن دانش قرار می‌گیرد.

اگر در اندیشه‌ی فریره، معلم رهبر رهایی است که رسالتش بیدار کردن آگاهی درونی فراگیران و تحقق خودآیینی آنان است، در اندیشه‌ی ژيرو، معلم کنشگر فرهنگی است که مأموریتش تأثیرگذاری بر حوزه عمومی و تغییر ساختارهای بیرونی قدرت است. به دیگر سخن، فریره بیش از هر چیز بر رهایی از درون و بر تحول آگاهی تأکید دارد، در حالی که ژيرو بر دگرگونی نهادها، گفتمان‌ها و منطق سلطه پافشاری می‌کند. نقطه تلاقی این دو نگاه آنجاست که هر دو، معلم را عامل فعال تغییر — نه مجری منفعل سیاست‌های رسمی — می‌دانند؛ اما مسیر رسیدن به این تغییر برای فریره عمدتاً وجودشناختی و دیالوگی است، و برای ژيرو ساختاری، فرهنگی و سیاسی.

مأموریت معلم

در اندیشه‌ی فریره، مأموریت معلم چیزی فراتر از انتقال دانش یا هدایت فرایند یادگیری است؛ او حامل رسالتی رهایی‌بخش است که غایت آن آزاد ساختن انسان از بی‌صدایی^۱، انفعال آموخته‌شده^۲ و غفلت اجتماعی^۳ است. فریره معتقد است که انسان تنها زمانی می‌تواند از وضعیت ستم‌پذیری عبور کند که توان نام‌گذاری جهان، روایت تجربه‌ی

1. Silencing

2. Learned Passivity

3. Social Unawareness

زیسته و مشارکت آگاهانه در تغییر واقعیت را به دست آورد. معلم در این منظومه، راهنمایی است که با اتکا به سه اصل بنیادین — گفت‌وگو، عشق و اعتماد — فضایی می‌سازد که در آن فراگیر بتواند خویشتن را بازابد، آگاهی انتقادی را پرورش دهد و قدرت عمل بر جهان را در خود کشف کند. فریره این فرایند را نه نوعی هدایت از بالا، بلکه هم‌پیمانی وجودی میان معلم و دانش‌آموز می‌داند؛ رابطه‌ای که در آن رهایی نه تحمیل می‌شود و نه اعطا، بلکه در بستر تجربه مشترک، دیالوگ رهایی‌بخش و کنش متقابل برساخته می‌شود.

در مقابل، ژيرو مأموریت معلم را در سطحی گسترده‌تر و آشکارا سیاسی‌تر بازتعریف می‌کند. او بر این باور است که معلم امروز در دل پیچیده‌ترین شکل سرمایه‌داری متأخر و در مواجهه با نولیبرالیسم آموزشی قرار دارد؛ نظامی که مدرسه را از یک عرصه عمومی برای گفت‌وگو و نقادی، به نهادی برای استانداردسازی، کالایی‌سازی دانش و تربیت نیروی کار تبدیل کرده است. در چنین شرایطی، مأموریت معلم نه فقط آگاهی‌بخشی به فراگیران، بلکه مقاومت در برابر سیاست‌های مبتنی بر بازار، دفاع از عدالت آموزشی و خلق شکل‌های نوین «دموکراسی فرهنگی» است. معلم در اندیشه ژيرو یک کنشگر فرهنگی و روشنفکر عمومی است که مسئولیت دارد فرهنگ مسلط را نقد کند، گفتمان‌های قدرت را آشکار سازد و مدرسه را به فضایی برای مبارزه نمادین و گفتمانی تبدیل کند.

بدین ترتیب، می‌توان گفت که فریره رهایی را از «درون» و ژيرو آن را از «ساختار» آغاز می‌کند؛ با این حال، هر دو بر این نکته هم‌داستان‌اند که معلم باید عامل تغییر باشد، نه مجری مطیع برنامه‌ریزی‌های رسمی. این نقطه اشتراک، مبنای ادعای آنان است که آموزش هرگز امری خنثی نیست، بلکه همواره در تقاطع قدرت، اخلاق و تاریخ شکل می‌گیرد.

نسبت آموزش و قدرت

هر دو نظریه‌پرداز آموزش را میدان قدرت می‌دانند، اما قدرت در نگاه فریره بیشتر به شکل سلطه‌ی طبقاتی و سیاسی ظاهر می‌شود و در اندیشه ژيرو به صورت هژمونی فرهنگی و رسانه‌ای. بدین ترتیب، فریره از مقاومت کنشگر انسانی سخن می‌گوید و ژيرو از مقاومت ساختاری و گفتمانی. آموزش نزد هر دو سیاسی است، اما فریره بر اخلاق گفت‌وگویی و ژيرو بر سیاست فرهنگی مقاومت تأکید دارد.

مرحله چهارم: مقایسه: در مرحله نهایی، شباهت‌ها و تفاوت‌ها تحلیل می‌شوند تا ساختار ارتباطی میان دو اندیشه روشن گردد.

شباهت‌ها در مبانی و غایت‌ها

نخستین شباهت، نگاه سیاسی به آموزش است. فریره و ژيرو هر دو نشان می‌دهند که آموزش خنثی نیست و بی‌طرفی در برابر قدرت، در واقع پذیرش آن است. دومی، باور به آگاهی انتقادی است؛ آموزش باید به انسان توانایی پرسش و تغییر جهان دهد. سوم، بازتعریف جایگاه معلم است؛ هر دو معلم را عامل تحول اجتماعی می‌دانند که از طریق گفت‌وگو و نقد، مسیر جامعه را دگرگون می‌کند. چهارم، پیوند میان آموزش و اخلاق است؛ هر دو بر مسئولیت اخلاقی معلم تأکید دارند و بی‌تعهدی آموزشی را مساوی با بازتولید ظلم می‌دانند.

تفاوت‌ها در نگرش و بستر

با وجود این اشتراکات بنیادین، تفاوت‌های چشمگیری میان دیدگاه این دو متفکر وجود دارد. نخست، در سطح تحلیل اجتماعی، فریره درون ساختار ستم آشکار عمل می‌کند و بر رهایی ذهن و وجدان فردی متمرکز است، در حالی که ژيرو در ساختار سرمایه‌داری متأخر، مقاومت فرهنگی و رسانه‌ای را هدف می‌گیرد. دوم، در مبانی فلسفی، فریره از اگزیستانسیالیسم و الهیات رهایی‌بخش تأثیر می‌پذیرد، ژيرو از نظریه انتقادی و پسامارکسیسم. سوم، در شیوه کنش معلم، فریره بر گفت‌وگو و عشق تأکید دارد، ژيرو بر مشارکت سیاسی و کنشگری فرهنگی. فریره بیش از هر چیز به تغییر رابطه‌ی انسان با خود و جهان نزدیکش می‌اندیشد، ژيرو به تغییر ساختارهای فرهنگی در سطح جامعه. در نتیجه،

معلم فریره‌ای بیشتر «مربی وجدان» است، معلم ژیرویی «روشنفکر اجتماعی». هر دو اما، بر ضرورت تحول نظام‌های آموزشی و بازیابی کرامت معلم تأکید دارند.

نتیجه‌گیری

اندیشه انتقادی پائولو فریره و هنری ژیرو در زمینه هویت و مأموریت معلمان را می‌توان نمایانگر تحول بنیادین از «معلم انتقال‌دهنده» به «معلم کنشگر فرهنگی و سیاسی» دانست. هر دو متفکر بر این باورند که آموزش، پدیده‌ای خنثی نیست و همواره در میدان قدرت عمل می‌کند. اما در بسترهای تاریخی متفاوت، معنای این قدرت تغییر یافته است. فریره در میان ستمدیدگان و بی‌سوادان آمریکای لاتین، آموزش را راهی برای بازیابی صدای انسان می‌داند و مأموریت معلم را ایجاد آگاهی انتقادی برای خروج از «فرهنگ سکوت» تبیین می‌کند (Freire, 1970, p. 45). ژیرو در شرایط نولیبرالی آمریکا، مأموریت معلم را مقاومت فرهنگی و بازسازی دموکراسی می‌داند؛ زیرا او معتقد است نظام‌های آموزشی در دستان بازار و فناوری، به بازتولید سلطه و بی‌فکری تبدیل شده‌اند (Giroux, 1988, p. 72).

در اندیشه فریره، معلم بیش از هر چیز باید «هم‌یار آگاهی» باشد؛ نه دانای مطلق و نه مبلغ ایدئولوژی خاص. آموزش از نظر او فرآیندی است دیالوژیک که در آن، انسان‌ها در ارتباط زنده با واقعیت اجتماعی خود، توانایی تفسیر و تغییر جهان را می‌یابند (Freire, 1970, p. 81). او تأکید می‌کند که آموزش تنها زمانی رهایی‌بخش است که معلم به جای «قدرت دانستن»، به «قدرت بیدار کردن» مجهز باشد، یعنی بتواند بستر تأمل و اعتراض را در ذهن فراگیران ایجاد کند. مأموریت معلم، از دید فریره، هدایت دانش‌آموزان به آگاهی از شرایط ستم و انگیزش برای عمل اجتماعی است، نه انباشت داده‌های رسمی. معلم فریره‌ای، وجدان بیدار جامعه است؛ نقطه‌ای که مسئولیت تعلیم، تبدیل به مسئولیت اخلاق می‌شود (Freire, 1974, p. 103).

ژیرو با الهام از فریره، اما با عمق نظری بیشتر در حوزه سیاست فرهنگی، معلم را «روشنفکر تحول‌آفرین» می‌نامد؛ شخصی که باید ساختارهای فرهنگی و رسانه‌ای سلطه را نقد کند و به بازسازی دموکراتیک آموزش و پرورش بپردازد (Giroux, 1983, p. 55). تفاوت او با فریره در این است که ژیرو ماهیت آموزش و پرورش را نه صرفاً گفت‌وگویی، بلکه نقدی و فرهنگی می‌بیند. او بر این باور است که آموزش در جهان معاصر، به سبب سلطه نولیبرالیسم، از معنا و اخلاق تهی شده است. مأموریت معلم، مقاومت در برابر این تهی‌شدگی است؛ بازگرداندن آموزش به جایگاه گفت‌وگو درباره عدالت، آزادی و مسئولیت اجتماعی. معلم باید بتواند فضای مدرسه را به میدان پرسشگری و بازاندیشی اجتماعی تبدیل کند تا آموزش و پرورش دوباره به کارکرد انسانی‌اش بازگردد (Giroux, 1997, p. 24).

از منظر تطبیقی، می‌توان گفت که هر دو متفکر، تعلیم و تربیت را عرصه‌ی سیاست و فرهنگ می‌دانند و معلم را رکن اصلی آن معرفی می‌کنند. در این راستا، فریره نگاه درونی و انسانی‌تر دارد؛ او بر تغییر آگاهی فردی و شکل‌گیری وجدان اخلاقی تأکید می‌کند. ژیرو، در مقابل، آموزش و پرورش را در سطح ساختارهای اجتماعی و فرهنگی تحلیل می‌کند و مأموریت معلم را مشارکت فعال در مبارزه با هژمونی‌های فکری و اقتصادی می‌بیند (Giroux, 2011, p. 39). این تفاوت در سطح تحلیل، تفاوت در شکل مأموریت معلم را نیز به همراه دارد. در اندیشه فریره، معلم یاری‌دهنده‌ی رهایی است؛ در دیدگاه ژیرو، معلم بازیگر اصلی مقاومت فرهنگی و تولید معنا در سطح اجتماعی. با وجود این تفاوت‌ها، هسته‌ی مشترک هر دو دیدگاه، باور به آموزش به‌مثابه پروژه‌ای اخلاقی و سیاسی است که مسئولیت معلمان را از سطح حرفه‌ای به سطح انسانی ارتقا می‌دهد.

نتیجه تحلیل تطبیقی حاکی از آن است که معلمان در چارچوب اندیشه انتقادی، باید خود را نه اجراکننده بلکه تولیدکننده معنا بدانند؛ افرادی که قادرند دانش را از قالب ابزار به قالب اندیشه‌ی آزاد تبدیل کنند. آنان باید احساس مسئولیت اجتماعی، توان نقد نظام‌های سلطه و مهارت گفت‌وگو را در خود پرورش دهند. مأموریت واقعی معلم در هر دو نظریه، کمک به شکل‌گیری شهروندی انتقادی است؛ یعنی انسان‌هایی که به جای سازگاری صرف، در برابر

نابرابری‌ها و ستم سکوت نمی‌کنند (Freire, 1993, p. 119; Giroux, 2004, p. 61). از این منظر، معلم آینده‌ی جامعه‌ای است که در آن آموزش، دیگر انتقال‌دانش نیست بلکه تمرین آزادی و عقلانیت است. در نهایت، می‌توان گفت که اندیشه‌های فریره و ژیرو، نقشه‌ای اخلاقی و سیاسی از چگونگی احیای شأن معلم ارائه می‌دهند. فریره می‌خواهد صدای خاموش محرومان را از طریق آموزش بیدار کند و ژیرو می‌خواهد صدای خاموش معلمان سرکوب‌شده در نظام ارزیابی و رقابت را بازگرداند. هر دو در پی بازسازی آموزش و پرورش به‌مثابه «رهایی از بی‌قدرتی فرهنگی» هستند. معلم، در این نگاه انتقادی، موجودی است که توانایی تفکر و عمل را در دیگران برمی‌انگیزد و آموزش را دوباره به لحظه‌ای اخلاقی و انسانی بدل می‌سازد—لحظه‌ای که در آن اندیشیدن، خود عمل‌رهایی است (Giroux, 2019, p. 17; Freire, 1998, p. 102).

References

- Apple, M. W. (2011). *Educating the “Right” way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Ahmadabadi Arani, N., Zibakalam Mofrad, F., & Mohammadi, A. (2016). Comparative study of critical pedagogy from Giroux and Habermas perspectives. *Axiology in Education*, 1(1), 61–80. (In Persian)
- Ahmadabadi-Arani, N., Najafi, H., & Ahmadi-Hedayat, H. (2021). Inconsistencies and challenges of Giroux’s critical curriculum in the context of Islamic education. *Journal of Curriculum Planning*, 68, 52–72. (In Persian)
- Barghi, E., Yaghoubi, M., & Asadian, S. (2020). The effect of Henry Giroux’s critical pedagogy-based teaching method on students’ citizenship rights awareness. *Teaching Research*, 19, 151–165. (In Persian)
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart & Winston.
- Chalaune, B. S. (2021). Paulo Freire’s critical pedagogy in educational transformation. *International Journal of Research–Granthaalayah*, 9(4), 185–194. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v9.i4.2021.3813>
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (2017). *The critical pedagogy reader* (3rd ed.). Routledge.
- Davis, D. M. (2022). Paulo Freire. In *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers* (pp. 1–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81037-5_142-1
- Ebrahim, E., Heydari, M. H., & Golestani, H. (2022). Evaluation and critique of teachers’ professional competencies from a postmodern perspective with emphasis on Henry Giroux’s views. *Iranian Political Sociology*, 24, 160–177. (In Persian)
- Ebrahim, E., Golestani, S. H., & Heydari, M. H. (2021). Analyzing teachers’ professional competencies from a postmodern perspective. *Educational Management Research*, 49, 225–242. (In Persian)
- Fathi Vajargah, K. (2016). *Barnāme-ye Darsī: Hoviyyat-hā-ye Jadid* [Curriculum; New identities]. Novin. (In Persian)
- Fazl-Alizadeh, R., & Baqerzadeh-Khodashahri, F. (2018). Comparing Freire and Giroux’s curriculum elements and teaching-learning components. *Learning & Instruction Studies*, 27, 79–94. (In Persian)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder & Herder.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Westview Press.
- Freire, P. (2024). *Pedagogy of the Oppressed* (P. Ghaemi, Trans.). Ashiyan. (In Persian translation)
- Freire, P., & Shor, I. (1992). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Westview Press.
- Giroux, H. A. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Paradigm Publishers.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2019). *The public in peril: Trump and the menace of American authoritarianism*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2022). *Daneshgah dar Zanjir* (A. Mahdavi, Trans.). Kherad-e Sorkh. (Original work published 2014). (In Persian)
- Karamati, A., & Ghaffari, A. (2020). Philosophical foundations of Paulo Freire's thought and curriculum implications. *Educational Issues Research*, 46(63), 5–34. (In Persian)
- Khanifar, H., & Askari-Matin, S. (2022). Translation of principles and foundations of reflective teacher education. *Tarbiyat-e Mota'ali*, 2, 120–142. (In Persian)
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer* (2nd ed.). Peter Lang.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Routledge.
- Mirgol, A., Sa'adatmand, Z., & Keshti-Araei, N. (2022). Discourse of learning in critical pedagogy with emphasis on Paulo Freire. *Learning & Instruction Studies*, 35, 117–142. (In Persian)
- Mohammadi, H., & Akeradi, E. (2016). Analysis of Giroux's transformative-intellectual teacher theory. *Qualitative Curriculum Research*, 4, 113–135. (In Persian)
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213–230. <https://doi.org/10.1080/02601370600697045>
- Rajai, M., Sadeghzadeh-Ghomsari, A., & Shabani-Varki, B. (2019). Dialogic education in resistance theory. *Foundations of Education Review*, 9(2), 85–104. (In Persian)
- Shekari, A., Ahmadabadi-Arani, N., & Fattahi, N. (2014). Borderline education with implications from Henry Giroux. *Foundations of Education Review*, 4(1), 131–150. (In Persian)
- Sobhani-Nejad, M., Ahmadabadi-Arani, N., & Abdollah-Yar, A. (2017). Multiculturalizing curriculum in Iran based on Foucault and Giroux. *Educational Innovations*, 62, 57–80. (In Persian)
- Sobhani-Nejad, M., Najafi, H., Ahmadabadi-Arani, N., & Abdollah-Yar, A. (2019). Implications of multicultural curriculum (Foucault & Giroux). *Curriculum Planning Research*, 60, 1–19. (In Persian)

- Zibakalam-Mofrad, F. (2015). Henry Giroux's educational thought. University of Tehran Press. (In Persian)
- Zibakalam-Mofrad, F., & Mohammadi, H. (2014). Comparative study of critical thinking from Robert Ennis and Henry Giroux perspectives. *Applied Psychology Research*, 5(3), 19–38. (In Persian)

