

بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژيرو
با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تربیت معلم

**A Comparative Study of Critical Thinking from the Viewpoint
of Robert Ennis and Henry Giroux Considering Its Application
for the Modification of Teacher Training System**

Fateme Zibakalam Mofrad

Hamdollah Mohammadi

فاطمه زیباکلام مفرد*

حمدالله محمدی**

Abstract

Critical thinking is one of the major aims of education, and its prerequisite is to have thoughtful teachers with critical thinking viewpoints. There have been numerous models for critical thinking including two major psychological and socio-political ones. The present article has considered a comparative study of critical thinking from the viewpoints of Robert Ennis and Henry Giroux considering its application for the modification of teacher training system. Findings declare that although considering critical thinking, Robert Ennis has drawn a little attention to action. In contrast, Giroux claims that the target of critical thinking is social action occurring in parallel with social justice. From Giroux's viewpoint, critical thinking has been blended by culture, ethics and politics, and teachers as transformative intellectuals undertake a major mission in developing critical thinking training in pupil and, also, its expansion in society. According to Giroux and Ennis's thinking, some of the policies of teacher training system in should be improved in the direction of: corporative and dynamic management, transformation of educational contents, critical thinking skills training, providing teachers with possibility of communication with educational policy makers, academic institutes and finally by putting some emphasis upon cultural studies.

KeyWords: Critical Thinking, Robert Ennis, Henry Giroux, Teacher Training, Critical Pedagogy

چکیده

پرورش تفکر انتقادی یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت است و پیش‌نیاز این امر، داشتن معلمانی فکور و دارای مهارت تفکر انتقادی است. برای پرورش تفکر انتقادی مدل‌های مختلفی ارائه شده است که در دو گرایش عمده روانشناختی و سیاسی- اجتماعی هستند. در این مقاله، تفکر انتقادی از دیدگاه روانشناختی رابرت انیس و دیدگاه سیاسی- اجتماعی هنری ژيرو با نظر به کاربرد آنها برای اصلاح تربیت معلم مورد تطبیق قرار گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که رابرت انیس با وجود اینکه به صورت عملیاتی به پرورش تفکر انتقادی پرداخته است، ولی توجه کمی به عمل نشان داده است. در مقابل ژيرو هدف تفکر انتقادی را عمل اجتماعی می‌داند که در راستای تحقق عدالت اجتماعی رخ می‌دهد. از منظر ژيرو، تفکر انتقادی با فرهنگ، اخلاق و سیاست در هم آمیخته شده است و معلم به عنوان روشنفکران تحول آفرین، رسالت عظیمی در پرورش تفکر انتقادی در مدرسه و همچنین گسترش آن در جامعه به عهده دارند. بر اساس تفکر ژيرو و انیس، استقرار نظام مدیریتی پویا و مشارکتی، تحول در محتواهای آموزشی، پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، ایجاد امکان گفت‌وگوی معلم با سیاست‌گزاران تربیتی و نهادهای دانشگاهی و تاکید بر مطالعات فرهنگی از جمله راهکارهای اصلاح نظام تربیت معلم در ایران است.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، رابرت انیس، هنری ژيرو، تربیت معلم، تعلیم و تربیت انتقادی

email: f.ziba.m@gmail.com

* عضو هیات علمی دانشگاه تهران

** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

Received: 15 Sep 2013 Accepted: 5 Jun 2014

پذیرش: 93/3/15

دریافت: 92/6/24

مقدمه

در دنیای امروز، تفکر انتقادی مهارتی ضروری است و گرچه تاکید بر این نوع تفکر قدمتی به طول تاریخ معرفت بشری دارد، ولی امروزه اهمیت آن بیش از پیش نمایان است. این امر در کشور ما به دلیل سیل تهاجم فرهنگ غربی و نیاز به احیای فرهنگ اسلامی- ایرانی، اهمیتی چند برابر دارد و یکی از رسالت‌های مهم مدارس، تجهیز دانش‌آموزان به مهارت تفکر انتقادی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در کشور ما با وجود شعارهای فراوان، در عمل تلاش‌های کمی برای پرورش تفکر انتقادی صورت می‌گیرد و قسمت عمده‌ی مشکلات مربوط به شیوه‌ی تدریس و نگرش معلمان به این مسأله است (ملکی و حبیبی‌پور، 1386؛ سلطان‌القرائی و سلیمان‌نژاد، 1387). بوسکیست¹ و ایرونز² (2008) معتقدند که معلمان، به دلیل بی‌اطلاعی از روش‌های پرورش تفکر انتقادی و یا به دلیل بیم از نتایج آن، به پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان علاقه‌ای ندارند.

معلمی می‌تواند هدایت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان را بر عهده گیرد که خود دارای چنین مهارتی باشد، ولی متأسفانه روند تربیت معلمان در ایران نتوانسته چنین هدفی را برآورده سازد. تربیت معلم در کشور ما و به خصوص در سال‌های اخیر با سیاست‌های ناپخته و پراکنده‌ای مواجه بوده و این باعث شده تا اثربخشی و اهمیت مراکز تربیت معلم در کشور ما کاهش پیدا کند. پژوهش‌های متعددی اثربخشی پایین در برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم و لزوم اصلاح در این نظام را گزارش می‌دهند. این سیاست‌ها عدم به روز آوری محتواهای آموزشی، تکیه بر مدل‌های تربیتی سنتی و ناکارآمد، توجه ناکافی به بعد حرفه‌ای در استخدام معلمان، سیستم ارزشیابی ناکارآمد و عدم توجه به پرورش تفکر انتقادی و عاملیت در معلمان از مهم‌ترین انتقادات ذکر شده می‌باشند (شاه محمدی، 2012؛ فراهانی و دیگران، 1389؛ نوشادی و خادمی، 1390؛ شعبانی، 1383). در سال‌های اخیر همگام با تغییرات سیاسی در دولت‌ها سیاست‌های نظام تربیت معلم در ایران نیز دچار تغییر و تحول شده است (تغییر از مراکز تربیت معلم به مراکز آموزش عالی پیامبر اعظم و سپس به دانشگاه فرهنگیان). اقدام نظام آموزش و پرورش برای استخدام معلمان خارج از روند تربیت معلم و از بین دانش‌آموختگان دیگر دانشگاه‌ها و دیگر مراکز آموزش عالی بر این بحران افزوده است. به نظر می‌رسد که چنین نظامی در تربیت معلمان فکور و دارای تفکر انتقادی نیز با مشکل مواجه باشد. اصلاحات در نظام تربیت معلم و به خصوص در زمینه‌ی پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان یکی از نیازهای جدی نظام آموزشی در کشور ما است و بهره‌گیری از تجارب جهانی می‌تواند به این اصلاحات کمک کند. یونیسف هم اصلاح تربیت معلم را نقطه‌ی کلیدی و

¹- Buskist

²- Irons

بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژیرو با نظر به ...

آغازین برای اصلاح در نظام‌های آموزشی کشورهای در حال توسعه می‌داند و بر لزوم آن در کشورهای مختلف تأکید دارد (ماریاتورس / مجیدی، 1380؛ رثوف، 1389). بنابراین، اصلاح در تربیت معلمان می‌تواند نقطه‌ی آغازی برای توسعه‌ی پرورش انتقادی در آموزش و پرورش و به تبع آن در سطح جامعه باشد. در مورد تفکر انتقادی و پرورش آن دو گرایش عمده وجود دارد: گرایش روانشناختی و گرایش سیاسی-اجتماعی. از روانشناسان معروف در زمینه‌ی تفکر انتقادی می‌توان به رابرت انیس¹ اشاره کرد و گرایش دوم نیز بیشتر در آرای متفکرین تعلیم و تربیت انتقادی² قابل رؤیت است و هنری ژیرو³ یکی از سخنگویان این مکتب تربیتی است. هدف این مقاله ارائه پیشنهادهایی برای اصلاح در تربیت معلمان بر اساس دیدگاه انتقادی ژیرو و انیس است. رابرت انیس (1991 و 1993) از روانشناسانی است که آثار گرانبهایی در تفکر انتقادی آفریده است و بررسی نظریات او در این زمینه می‌تواند به پرورش تفکر انتقادی یاری رساند، ولی به نظر می‌رسد که اتکای صرف به تلقی روانشناختی در پرورش تفکر انتقادی دارای کاستی‌هایی است، و به همین دلیل ما باید تفکر انتقادی را از دیدگاه سیاسی-اجتماعی هم مورد بررسی قرار دهیم. ژیرو (1985 و 1994) و همفکرانش (مک لارن⁴، 1989؛ گندین⁵ و اپل⁶، 2004؛ اپل، 2000؛ تورس⁷، 2009) به ترویج اندیشه‌ی تربیت انتقادی می‌پردازند و در این دیدگاه "معلمان به عنوان روشنفکران تحول‌آفرین"⁸ در نظر گرفته می‌شوند (آرونوویتز و ژیرو 1986 و 1997؛ ژیرو و ژیرو، 2006؛ ژیرو، 2008 و 2010). موضع ضد سرمایه‌داری، تلاش برای تحقق عدالت اجتماعی، حمایت از گروه‌های فرهنگی اقلیت و حاشیه و دید تحلیلی و انتقادی از ویژگی‌های بارز تفکر انتقادی ژیرو است. این اندیشه امروزه در تعلیم و تربیت جهانی با توجه فزاینده‌ای روبه رو است و بررسی نقادانه‌ی آن پیشنهاداتی برای اصلاح نظام تربیت معلم کشور ما فراهم آورد.

تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس

انیس تفکر انتقادی را چنین تعریف می‌کند: "تفکر مستدل⁹ متأملانه¹⁰ که بر این تمرکز دارد که چه چیزی را باور کنیم و یا انجام دهیم" (انیس، 1991: 6). او معتقد است که در این تعریف سه مفهوم

¹ - Robert Ennis

² - Critical Pedagogy

³ - Henry Giroux

⁴ - McLaren

⁵ - Gandin

⁶ - Apple

⁷ - Torres

⁸ - Teacher as Transformative Intellectuals

⁹ - Reasonable

¹⁰ - Reflective

اساسی وجود دارد: قابلیت استدلال، تأمل و تصمیم‌گیری. او در جای دیگر (انیس، 1993) معتقد است که متفکر انتقادی ده ویژگی دارد:

- 1- ارزشیابی اعتبار منابع؛
 - 2- تشخیص دلایل، نتایج و پیش‌فرض‌ها؛
 - 3- ارزیابی کفایت یک استدلال که شامل ارزشیابی اعتبار دلایل، نتایج و پیش‌فرض‌ها است؛
 - 4- موضع‌گیری در مورد مسأله؛
 - 5- پرسش برای روشن‌سازی مسأله؛
 - 6- طرح‌ریزی آزمایش برای تجربه و ارزیابی طرح‌های آزمایش؛
 - 7- تعریف مفاهیم مرتبط با موقعیت؛
 - 8- داشتن ذهن باز؛
 - 9- تلاش برای کسب اطلاعات بیشتر؛
 - 10- استخراج نتایج وقتی که شواهد از آنها حمایت کنند ولی با در نظر گرفتن جانب احتیاط.
- در فرایند تفکر انتقادی، این ده فعالیت به صورت درهم تنیده عمل می‌کنند تا فرد بتواند بر اساس موقعیت خود تصمیم مستدل و متأملاًنه بگیرد. انیس (1991) معتقد است که در فرایند تفکر انتقادی فرد موقعیت را به وضوح ترسیم می‌کند و همه‌ی ابعاد آن را مورد بررسی قرار می‌دهد (همانند فهم مسأله در مراحل حل مسأله‌ی جان دیویی)؛ بر شواهد، سوالات و نتایج تمرکز می‌کند؛ موقعیت را به صورت کل درک می‌کند؛ جایگزین‌های مختلف را در نظر می‌گیرد؛ و بدون اینکه به دام شک‌گرایی بیافتد، با احتیاط و حزم تصمیم مناسب موقعیت را می‌گیرد. او شش مهارت مهم در تفکر انتقادی و برای تصمیم‌گیری در باب واژه‌ی اختصاری¹ FRISCO (تمرکز، استدلال، استنتاج، موقعیت‌سنجی، شفافیت و نگاه کلی) بیان می‌کند. تفکر انتقادی در تعریف انیس شامل تفکر خلاق نیز می‌شود (پایترز² و سادن³، 2000). متفکر متفکر انتقادی با بهره‌گیری از تفکر خلاق می‌تواند به طور موقت از موضع خود خارج شود و جایگزین‌های مختلف را به درستی مورد بررسی قرار دهد.
- از منظر انیس آموزش تفکر انتقادی مطلوب و ضروری است. او چهار مرحله را برای آموزش تفکر انتقادی نام می‌برد (به نقل از: سلطان‌القرائی و سلیمان‌نژاد، 1387):
- 1- تعریف و طبقه‌بندی موضوع؛
 - 2- طرح سوالات مناسب برای بیان مسأله و تعریف دقیق آن؛

¹- Focus, Reason, Inference, Situation, Clarity, Overview

²- Pithers

³- Soden

بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژيرو با نظر به ...

3- بررسی منابع مورد اعتماد؛

4- حل مسائل و ترسیم نتایج.

در منظر انیس، ارزشیابی موقعیت محور مبنای تفکر انتقادی را تشکیل می‌دهد (پایترز و سادن، 2000). او معتقد است که متفکر انتقادی باید بر اساس شواهد موجود در موقعیت، نتایج را استخراج کند و در این راه با احتیاط پیش رود. به این ترتیب، تفکر انیس دارای رگه‌هایی از عقل عملی ارسطو است. ارسطو معتقد بود که در باب اخلاق، سیاست و تدبیر منزل، افراد باید بر حسب عقل عملی و "قاعده‌ی حد وسط" و با توجه به موقعیت، اقدام به تصمیم‌گیری کنند. بنابراین، یافته‌های عقلانی آنها در این موارد وابسته به ویژگی‌های موقعیتی مانند ارزش‌ها می‌شود. انیس (1991) همانند ارسطو، معتقد است که تفکر انتقادی شامل داورى درباره‌ی ارزش‌ها است و این یکی از چالش برانگیزترین بخش‌های تفکر انتقادی است که نباید نادیده گرفته شود. البته در بیان این شباهت نباید زیاده روی کرد، زیرا انیس به تفکر انتقادی بسیار انتزاعی تر و صوری تر می‌نگرد.

تفکر انتقادی از منظر هنری ژيرو

ژيرو و سایر متفکران تعلیم و تربیت انتقادی با پیروی از مکتب فرانکفورت به نظریه‌ی انتقادی روی آوردند و بر اساس آن مدلی را برای تعلیم و تربیت طراحی نمودند. تفکر انتقادی در این منظر بسیار فراتر از تلقی روانشناختی می‌رود و با عمل سیاسی- اجتماعی پیوند می‌خورد. تلقی متفکران مکتب فرانکفورت از تفکر انتقادی، آمیخته‌ای است از بعد هگلی مارکس و همچنین رگه‌هایی از تفکر کانتی. آنها همانند هگل معتقد بودند که فرایند تفکر انتقادی فرایندی دیالکتیکی است که اساس آن بر نفی است، و همچنین مانند کانت معتقد بودند که در فرایند تفکر انتقادی شناخت خود به عنوان یک سوژه اهمیت زیادی دارد (نوذری، 1389). تفکر انتقادی از این منظر فعالیتی است دیالکتیک (متاثر از هگل) که به صورت استعلایی (متاثر از کانت) پیشفرض‌های اساسی تجارب و باورها را به سوال می‌کشد. ژيرو (1978) در تبیین تفکر انتقادی و آموزش آن در مدارس، در وهله‌ی اول تلقی اثبات‌گرایانه از تفکر انتقادی را مورد نقد قرار می‌دهد و معتقد است که اثبات‌گرایان، تفکر انتقادی را به "سنجش سازواری منطقی اندیشه" می‌کاهند و این منظری تک بعدی از تفکر انتقادی ارائه می‌دهد. تفکر انتقادی در منظر ژيرو دارای دو پیشفرض اساسی است: "بین نظریه و واقعیت ارتباط وجود دارد. دانش نمی‌تواند از علایق، ارزش‌ها و هنجارهای بشری جدا شود" (ژيرو، 1978: 298). تلقی ژيرو از واقعیت از واقعیت-گرایی خام اثبات‌گرایانه دور می‌شود و به نوعی سازه‌گرایی اجتماعی نزدیک می‌شود. در این حالت بین تفکر انسان و واقعیت پیوندی عمیق برقرار می‌شود و انسان‌ها تبدیل به عناصری فعال در روند شناخت می‌شوند.

ژیرو همانند فریره¹ معتقد است که تولید دانش و نظریه، فرایندی دیالکتیک بین انسان و جهان (طبیعی و اجتماعی) است که در آن انسان به جهان معنی می‌دهد و به قول فریره جهان را نام‌گذاری می‌کند (زیباکلام و محمدی، 1393). از این منظر، نظریه نقش اساسی در "تولید" حقایق و تبدیل آنها به "فهم عامه"² دارد و این روند آمیخته با علایق و ارزش‌های بشری است. بنابراین، در دیدگاه ژيرو تفکر انتقادی علاوه بر سنجش سازواری ایده‌ها درون یک نظریه، بر حسب ساز و کارهای منطقی صورتی، چارچوب خود نظریات و همچنین نحوه‌ی ارتباط آنها به علایق انسانی (و همچنین ایدئولوژی) را مورد سوال قرار می‌دهد (فعالیتی استعلایی). ژيرو ترجمان این تلقی از تفکر انتقادی را چنین برمی‌شمارد: "در [آموزش] مطالعات اجتماعی وقایع، مسائل و رخدادها باید برای دانش آموز به صورت مسأله‌دار ارائه شوند. در این مورد، دانش نیاز به جست و جو، مداخله و باز مداخله‌ی مستمر دارد. همانطور که فریره ادعا می‌کرد، دانش پایان تفکر نیست، بلکه واسطه‌ای برای ارتباط بین دانش آموز و معلم [و جهان] است" (ژیرو، 1978: 299). از منظر ژيرو لازمه‌ی آموزش تفکر انتقادی در کلاس درس، معنادار ساختن تجارب برای دانش آموزان است. بر این اساس، آنها باید بر طبق تجارب زیسته و فرهنگ بومی خود به گفت و گویی فعال با معلم و همچنین محتوای کتب درسی بپردازند.

حقایق با ارزش‌ها و علایق در هم تنیده‌اند، پس دانش و نظریه صرفاً ساخت شناختی نیستند بلکه حاوی ساخت ارزش شناختی نیز هستند. از منظر ژيرو، نحوه‌ی تولید، مشروعیت بخشی و آموزش دانش با ایدئولوژی و علایق بشری در هم تنیده است. بنابراین، او همگام فوکو معتقد است که دانش و قدرت دو روی یک سکه‌اند. ساختار قدرت موجود به تولید و مشروعیت بخشی دانش می‌پردازد، و از طرف دیگر دانش نیز به بازتولید و تقویت پایه‌های اجتماعی قدرت می‌پردازد. به این ترتیب، در منظر ژيرو، تفکر انتقادی با آزادی بخشی در هم تنیده می‌شود و هدف نهایی تفکر انتقادی تغییر هر نوع ساخت اجتماعی ستمگرانه و سلطه‌گرانه است که عمدتاً بر پایه شناختی وجود دارند.

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت که در منظر ژيرو تفکر انتقادی "عملی اجتماعی"³ 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 آنها را برای خود معنی‌دار می‌کنند. این نوع تفکر ارتباط تنگاتنگی با ارزش‌های اجتماعی و همچنین سیاست دارد و آرمان آن بر آزادی بخشی انسان از سلطه‌ی هر نوع روابط قدرت نابرابر است. یکی از نتایج تفکر انتقادی "گذر از مرزهاست" که به معنای دید انتقادی به هر نوع مفاهیم شناختی - اجتماع است که سازنده‌ی

¹ - Friere

² - Common Sense

³ - Praxis

بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژيرو با نظر به ...

طبقات و قشریندی اجتماعی هستند (ژيرو، 2005). این مفهوم در قسمت‌های بعد به تفصیل مورد بحث قرار خواهد گرفت.

تربیت معلم از دیدگاه ژيرو

تربیت معلم، یکی از محورهای تفکر ژيرو است (ژيرو، 1985 و 1994)، به همین دلیل در این بخش به بررسی تلقی ژيرو از تربیت معلم و نقدهای او به نظام‌های موجود می‌پردازیم. یکی از این دیدگاه‌ها که در قرن 20 و به خصوص از دهه‌ی 1920 تا 1950 نفوذ زیادی در تعلیم و تربیت و تربیت معلمان داشت، دیدگاه اثبات‌گرایی است. دیدگاه اثبات‌گرایی بر سه پیش‌فرض استوار است: قطعیت، کنترل و پیش‌بینی. اثبات‌گرایان در تعلیم و تربیت سعی دارند تا روش علوم تجربی را در علوم تربیتی استفاده کنند. در این نگاه، نظریات تربیتی هم از امور واقع¹ شروع می‌شوند و با روش استقرایی به پیش می‌روند. نظریات تربیتی همچنین فارغ از ارزش‌اند و منجر به دانشی عینی و خنثی می‌شوند که در پی پیش‌بینی پدیده‌های تربیتی به روشی خطی و همراه با قطعیت است (ژيرو، ب 1980).

تربیت معلم در نظام اثبات‌گرایی تبدیل به پرورش افرادی می‌شود که سلسله مراتب ثابتی را از دانش قبول دارند. برای این کار بیشتر از روش مدیریت علمی مانند روش تیلور بهره برده می‌شود که بر روش‌های ثابت و خطی استوار است. روش‌های تدریس معلمان به روش‌های خطی تبدیل می‌شود، اهداف رفتاری و آزمون‌های عینی بر تربیت سایه می‌افکند، کلاس درس از واقعیت‌های اجتماعی جدا می‌شود و در کلاس درس جایی برای نقد و بحث در مورد وقایع اجتماعی نیست، تفاوت‌های فردی معلمان و دانش‌آموزان رنگ می‌بازد و قوانین تربیتی همانند قوانین فیزیکی سعی در پیش‌بینی قاطعانه‌ی انسان‌ها دارند (ژيرو، 1994).

آرنوویتز و ژيرو (1997) معتقدند که اثبات‌گرایی در تربیت معلمان منجر به نظام تربیتی می‌شود که سعی در حفظ وضع موجود دارد. استاندارد سازی و بهره‌گیری از زبان شفافیت (بیان همه چیز به زبان علمی و ریاضی) پدیده‌های پیچیده‌ی تربیتی را در قالبی خشک می‌ریزد و به فرمول‌های ریاضی تبدیل می‌کند. پیامد این امر ناتوان کردن معلمان، کاهش دید انتقادی، کاهش خاصیت انتقادی محتواهای آموزشی، غیر تاریخی و غیرسیاسی جلوه‌دادن تعلیم و تربیت و نادیده گرفتن تفاوت‌ها است.

ژيرو علاوه بر نقد اثبات‌گرایان به نقد جدی نومحافظه‌کاران و نولیبرال‌ها هم می‌پردازد. نومحافظه‌کاران معتقدند که حرکت‌های پیشرفت‌گرایانه در تعلیم و تربیت باعث تخریب فرهنگ گذشته شده است و تنها از طریق کنترل قاطعانه بر برنامه‌ی درسی و تدریس و ایجاد نظم و رقابت در برنامه‌ی

¹ - Facts

درسی می‌توان به احیای ارزش‌های سنتی گذشته امیدوار بود. آن‌ها قاطعانه بیان می‌کنند که ما تنها با احیای ارزش‌های سنتی است که می‌توانیم به تربیتی موثر دست بیابیم (آرونوویتز و ژيرو، 1986؛ اپل، 2004).

ژيرو و برخی همفکرانش به انتقاد از موضع نو محافظه‌کارانه در تربیت می‌پردازند و معتقدند که فراخوان نومحافظه‌کاران برای آموزش "کتاب‌های بزرگ"¹، در حقیقت بهره‌گیری از اقتدار متنی² نهفته در این متون برای مشروعیت بخشی به فرهنگ غربی و ساکت کردن فرهنگ‌های حاشیه است. اقتدار متنی نشانگر آن است که چگونه محافظه‌کاران توجه خود را معطوف روابط قدرت- دانش کرده‌اند و سعی می‌کنند تا از راه کنترل زمینه‌های تولید و مشروعیت بخشی دانش، سلطه‌ی سیاسی خود را قوت بخشند و تفکر انتقادی را تضعیف کنند (آرونوویتز و ژيرو، 1997؛ اپل، 2000؛ مک لارن، 1989).

یکی دیگر از گرایش‌های رایج در تربیت معلم متعلق به نولیبرالیسم است. نولیبرالیسم با سیاست‌های اقتصادی جدید در پی تبدیل دولت‌های اجتماعی به دولت‌هایی است که به صورت شرکت‌های اقتصادی عمل می‌کنند و از این طریق سعی می‌کند تا خدمات اجتماعی را به بخش‌های خصوص واگذار کنند و ارزش‌های اقتصادی همچون سود- هزینه و خصوصی‌سازی را جایگزین ارزش‌های اجتماعی کنند و اخلاقی را بنیان می‌نهد که اساس آن بر اقتصاد است (ژيرو، 2008). نولیبرالیسم سعی می‌کند تا سیاست‌های اقتصادی خود را به صورتی ماهرانه و نه به صورت مستقیم، وارد تعلیم و تربیت کند. برای این کار آن‌ها سعی می‌کنند تا ارزش‌های خود را به صورتی خنثی و غیرسیاسی جلوه دهند و با عادی و طبیعی جلوه دادن این ارزش‌ها، آن‌ها را در جامعه رواج دهند (ژيرو و ژيرو، 2006؛ ژيرو، 2008؛ اپل، 2000). برای مثال نظام پاداش و تنبیه رایج در تعلیم و تربیت به صورت غیرمستقیم دانش‌آموزان را به نظام‌های اقتصادی مورد نظر نظام نولیبرال پیش می‌برد و ارزش‌های اقتصادی و سود- هزینه را جایگزین ارزش‌های فرهنگی می‌کند (اپل، 2004).

نولیبرالیسم در پی سیاست زدایی و تضعیف نقش معلم است. نقش معلم هم با ملاک هزینه- سود سنجیده می‌شود (ژيرو، 2005) و کار معلم تأمین نیروی انسانی لازم برای چرخاندن چرخ اقتصاد است. این مکتب فکری به دانش‌آموزان به دید سرمایه‌های انسانی و به جهان به دید یک بازار اقتصادی می‌نگرد که محل رقابت است. در این تلقی، مدرسه با تجارت مرتبط می‌شود و مدارس مکانی می‌شوند که هدف آن‌ها تحقق سیاست‌های بازارهای آزاد است. دولت‌های مورد نظر نولیبرال دولت‌های قوی

¹ - کتاب‌های بزرگ به آثار برجسته‌ای اطلاق می‌شود که محور تمدن غرب را تشکیل می‌دهند مانند آثار افلاطون، شکسپیر و ...

² - Textual Authority

بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژيرو با نظر به ...

هستند که حتی بر نحوه‌ی تولید دانش و فرهنگ کنترل و نظارت دارند و حاکمیت آنها تضعیف فضای انتقادی و مشارکت اجتماعی است.

ژیرو پس از نقد مدل‌های مذکور در تربیت معلم، نظریه‌ی نوینی را در این باب ارائه می‌دهد. او معلم را به عنوان "روشنفکر تحول‌آفرین" می‌داند و معتقد است که نقش معلمان هم بعد سیاسی دارد و هم بعد اخلاقی. معلمان در نقش سیاسی خود، باید آنچه را که تدریس می‌کنند، روش تدریس خود و اهداف آموزشی را به صورت انتقادی به سؤال بکشند و ارتباط آن با منابع قدرت را کشف کنند و در نقش اخلاقی در مورد معیار ارزش دادن به فرهنگ‌ها و دانش‌های خاص تدبیر کنند (ژیرو، 1985). وی معتقد است که معلمان به عنوان پیشروان تفکر انتقادی:

- **روابط پیچیده‌ی قدرت - دانش را به چالش می‌کشند.** آن‌ها به تحلیل این نکته می‌پردازند که چگونه نظام سلطه از دانش و فرهنگ برای تقویت پایه‌های سلطه‌ی خود بهره می‌برد. ژيرو همانند گرامشی¹ مهم‌ترین نوع سلطه را سلطه‌ی فرهنگی می‌داند. یکی از ابزارهای تقویت سلطه بهره‌گیری از دانش است. معلمان روشنفکر با تحلیل روابط قدرت - دانش جنبه‌های سلطه گر و هم چنین جنبه‌های آزادی بخشی آن را روشن می‌کنند و سعی در ایجاد مقاومت در برابر سلطه دارند (ژیرو، الف 1980؛ مک لارن، 1989؛ اپل، 2000).

- **در خط مقدم مبارزه و تلاش برای برپایی دموکراسی قرار دارند.** در تعلیم و تربیت انتقادی ژيرو مدارس به عنوان محل‌های عمومی دموکراتیک نگریسته می‌شوند و نقش معلم در حقیقت احیای این نقش در مدرسه است. مدرسه فضایی امن و اجتماعی است که دانش‌آموزان در آن در داخل روابط برابر قدرت با هم تعامل می‌کنند و مهارت‌های تفکر انتقادی را تمرین می‌کنند (ژیرو، 2004).

- **باید نقش معلمی خود را با نقش شهروندی خود در هم آمیزند** و در برخورد با مسایل جامعه نیز روشی انتقادی داشته باشند. معلمان باید خود را به ایجاد عدالت اجتماعی و بنیان نهادن دموکراسی متعهد کنند و در ارتباط منسجم با سایر معلمان و کارگزاران اجتماعی برای این هدف تلاش کنند. معلم به عنوان روشنفکر، پایه‌گذار و مقوم محیط‌های فرهنگی و سیاسی است که هدف آن افزایش سواد انتقادی عمومی در جامعه است (ژیرو، 1994 و ب 1980؛ گندین و اپل، 2004).

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

¹ - Gramsci

² -Reproduction

می‌توانند به نهادهایی برای مقاومت در برابر این سلطه هم تبدیل شوند. او نقش معلم را در روند بازتولید نه منفعل، و بلکه فعال می‌داند و معتقد است که معلمان امکان مقابله در برابر بازتولید روابط قدرت در مدارس را دارند. او نظریه‌ی مقاومت¹ را مطرح می‌کند و در پی بهره بردن از امکان‌های معلمان برای مقابله با سلطه و فرایند بازتولید آن در مدارس است (ژیرو، 1985 و 2004؛ 2005). از منظر ژیرو حاصل تفکر انتقادی، چالش روابط نابرابر قدرت و سعی در آزادی بخشی است و اگر این بعد سیاسی - اجتماعی از تفکر انتقادی سلب شود، این نوع تفکر فلسفه‌ی خود را از دست می‌دهد.

- **به عنوان "مرزگذاران" فرهنگی اند:** ژیرو بر نقش مطالعات فرهنگی در تفکر انتقادی تاکید فراوان دارد و معتقد است که برنامه‌ی درسی نوعی سیاست فرهنگی² است. این مطالعات فرهنگی با دیدی پویا و همچنین کثرت‌گرا³ به فرهنگ، این امکان را برای معلمان ایجاد می‌کند تا روابط قدرت/ دانش و همچنین نحوه‌ی بازتولید فرهنگی نظام سلطه را بهتر درک کنند. شناخت بهتر فرهنگ‌ها می‌تواند زمینه‌ی گفت و گوی عقلانی بین آن‌ها ایجاد کند و همچنین باعث افزایش حس تعامل، احترام به فرهنگ‌ها و انعطاف‌پذیری شود. در منظر ژیرو، فرهنگ و تفکر انتقادی با هم پیوند دارند. "تعلیم و تربیت مرزی" ژیرو، حامی فضایی کثرت‌گرا است که مقوم پایه‌های تفکر انتقادی است (ژیرو، 2005 و 2004).

- **در کلاس خود به همه‌ی صداها و فرهنگ‌ها احترام می‌گذارند.** معلمان، عاملان تعلیم و تربیت صدا⁴ در کلاس‌های درس هستند و دانش‌آموزان را برای گفت‌وگو با فرهنگ‌ها و احترام به آن‌ها آماده می‌کنند (آرونوویتز و ژیرو، 1997). تجارب و فرهنگ بومی، پتانسیل مهمی برای مقابله با انحصارگرایی اجتماعی هستند. اگر تعلیم و تربیت با فرهنگ بومی پیوند بخورد، در این صورت یادگیری برای دانش‌آموزان معنادار می‌شود و آنها به قول فریره⁵ عمل کردن بر روی جهان را تمرین می‌کنند و این نقطه‌ی آغازی برای پرورش عاملیت سیاسی و اجتماعی است.

- **ماهیت اجتماعی و سازه‌ای دانش را درک می‌کنند** و در پی تحلیل انتقادی محتواهای رسمی تعلیم و تربیت‌اند تا مشخص کنند که این محتواها علایق چه کسانی را دنبال می‌کنند. معلمان منتقد، هیچ‌گاه محتوای درسی را مقدس نمی‌دانند و همیشه در پی کشف علایق این نوع محتواها هستند (ژیرو، 1985؛ مک لارن، 1989؛ اپل، 2000). ژیرو به پیروی از جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت، معتقد است که شیوه‌ی تولید، مشروعیت بخشی، انتشار و ارزشیابی از دانش همواره تابع علایق ایدئولوژیک است و

¹ - Resistance Theory

² - Cultural Politics

³ - Pluralist

⁴ - Pedagogy of Voice

⁵ - Friere

بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژيرو با نظر به ...

نظام سلطه به بهانه‌ی عینیت سعی دارد تا این ماهیت سیاسی را پنهان کند. یکی از رسالت‌های معلمان به عنوان روشنفکران تحول آفرین، به چالش کشیدن دانش برنامه‌ی درسی و شیوه‌ی ارائه‌ی آن است. در تلقی انتقادی، دانش ابزاری برای تغییر و "نامیدن جهان" است. دانش وسیله‌ی گفت و گویی است بین معلم، دانش‌آموز و جهان واقعی. هدف چنین دانشی نمی‌تواند در کسب مهارت‌های مورد نظر طبقه‌ای خاص باشد، بلکه معلم با بهره‌گیری از این دانش درصدد تغییر نگرش‌های طبقه‌ی سلطه و انتقاد از آن‌ها است (فریره/ بیرشک و داد، 1358).

- **خود انتقادگرند.** معلمان به عنوان روشنفکران عمومی از محدودیت موضع خود آگاهی دارند: "در حقیقت به عنوان روشنفکران عمومی برای آن‌ها [معلمان] مهم است که نقششان به عنوان عامل انتقادی را به توانایی انتقاد سیاست‌های خودشان ربط دهند، در حالی که در گفت و گو با دیگر معلمان، مردم، کارگزاران فرهنگی و دانش‌آموزان دخیل‌اند" (ژیرو، 1994: 44).

مقایسه و نقد

پس از بررسی تفکر انتقادی در منظر انیس و ژيرو، به مقایسه و نقد این دو دیدگاه می‌پردازیم. نگاه انیس به تفکر انتقادی جنبه‌ی عملیاتی دارد، دغدغه‌ی او ساده‌سازی مفهوم تربیت انتقادی برای تدریس و ارزیابی است (انیس، 1993) و پرسش‌نامه‌ی انیس - ویر¹ یکی از مهم‌ترین پرسشنامه‌های ارزیابی تفکر انتقادی است. با این وجود، تلقی انیس از تفکر انتقادی بیشتر حاوی بعد نظری است. انیس مدلی برای پرورش تفکر انتقادی ارائه می‌دهد که گرچه از حالت صوری که در آثار قبلی او به چشم می‌خورد، دورتر شده است ولی همچنان تکیه بر بعد نظری دارد. باید در نظر داشت که "تفکر نقاد، به خودی خود و مجزا قابل تدریس نیست، بلکه تنها به منزله‌ی بخشی از دوره‌ی متوسطه مانند تاریخ، جغرافی، ریاضی یا انگلیسی قابل تدریس است" (هینز/ باقری، 1388: 309). تفکر انتقادی در نظر ژيرو آمیخته با عمل اجتماعی است و او به پیروی از فریره معتقد است که نظر و عمل در هم تنیده‌اند و تفکر انتقادی وقتی معنادار است که در عمل دخیل شود و به تغییر روابط قدرت و آزادی بخشی بپردازد. فرهمندپور در تأیید ژيرو معتقد است که تعلیم و تربیت انتقادی، "فاصله‌ی بین دانش انتقادی و عمل اجتماعی را از میان بر می‌دارد. این یعنی کشیدن نظریه به خیابان‌ها. این امر شامل سازماندهی و تجهیز دانش‌آموزان، اولیا و معلمان در سطح جامعه و ارتباط دادن مبارزات آنها به مبارزات ملی و بین‌المللی [بر علیه نظام سرمایه داری] است" (فرهمند پور، 2010: 66). تعریف تفکر انتقادی بر حسب مؤلفه‌های صوری، ماهیت تحول - آفرین آن را تهی می‌کند و آن را بی اثر می‌سازد.

¹ - Weir

ژیرو (1978) معتقد است که تفکر انتقادی، موقعیت‌گرا است و برای آموزش آن باید دانش آموزان بیاموزند که چگونه خارج از قالب‌های نظری موجود، ماهیت دانش خود را در ارتباط با روابط موقعیتی مورد نقد قرار دهند. بنابراین، تفکر انتقادی ماهیتی دیالکتیکی و پویا دارد. تفکر انتقادی در بطن روابط اجتماعی معنا دار می‌شود و "هر گونه آموزش تفکر انتقادی که روابط اجتماعی در کلاس درس را نادیده گیرد، حاوی خطر افسانه‌گرایی و ناقص ماندن است" (ژیرو، 1978: 300).

تفکر انتقادی در دیدگاه ژيرو از حالت انتزاعی دیدگاه انیس دور می‌شود و با فرهنگ، ارزش و اخلاق در هم می‌آمیزد. انسان مرز گذر انتقادی ژيرو با احترام و صداقت به گفت‌وگو با فرهنگ‌های دیگر می‌پردازد و از این طریق هرگونه مرز محرومیت‌زا و انحصار طلب را به چالش می‌کشد. این رسالتی است که تفکر انتقادی از عصر سقراط بر عهده داشته است، ولی در آثار روانشناسی مانند انیس است که این رسالت نادیده گرفته می‌شود. در دیدگاه ژيرو، تفکر انتقادی با اخلاق مدنی همراه است و انسان نقاد خود را متعهد می‌داند که برای تحقق دموکراسی مبتنی بر مشارکت عمومی و عدالت اجتماعی تلاش کند. در این حالت، تفکر انتقادی در بستری اجتماعی قرار می‌گیرد و هدف آن تحقق عدالت اجتماعی است ولی انیس چنان از تفکر انتقادی سخن می‌راند که گویی تفکر انتقادی خود هدف است و نه وسیله.

چالش دیگری که تفکر انتقادی از دیدگاه انیس را تهدید می‌کند، گنجاندن تفکر انتقادی در قالب پرسش‌نامه است. این امر گرچه به دلیل ضرورت‌های عملی تا حدی ناگزیر محسوب می‌شود، ولی تکیه‌ی صرف بر آن می‌تواند بعد خلاقانه‌ی تفکر انتقادی را به حاشیه بکشد و آن را به مهارتی بی‌اثر تبدیل سازد که هدف نهایی در آن رسیدن به هنجار است. گنجاندن چنین ابزاری در فرایند پرورش تفکر انتقادی در کنار تأکید صرف بر بعد نظری، می‌تواند منعکس کننده‌ی پایه‌های قدرت خاصی باشد (هینز/ باقری، 1388). البته در مقام تدریس و پرورش تفکر انتقادی در کلاس درس انیس بسیار واقع‌بینانه‌تر به نظر می‌رسد. مدل تعلیم و تربیت انتقادی ژيرو به دلیل سیاست‌زدگی و بدبینی و همچنین فضای روشنفکرانه، نتوانسته راه خود را به مدارس و به خصوص مدارس ابتدایی بگشاید. شاید انتظار ژيرو از معلم به عنوان روشنفکر، دور از واقعیت است و همچنین پرورش تفکر انتقادی سیاسی در مقاطع ابتدایی نه ممکن باشد و نه مطلوب. از دیدگاه انتقادی ژيرو در مورد معلم نقدهای زیادی شده است. در این جا به مروری هر چند اجمالی بر این نقدها می‌پردازیم:

سی.ای. باورز¹ (1991) معتقد است متفکران انتقادی مثل ژيرو و مک لارن به جای بررسی ابعاد اجتماعی آزادی بخشی²، آن را در حالت انتزاعی به کار می‌برند. همچنین منطق دوگانگی (سلطه و آزادی بخشی) باعث ناکارآمدی و منفی‌گرایی تحلیل‌های آنان می‌شود. باورز معتقد است که متفکران انتقادی در

¹ - C.A.Bowers

² - Emancipatory

بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژیرو با نظر به ...

مورد مسائل اجتماعی و سیاسی اغراق می‌کنند و مهم‌ترین مسائل بشر امروز نه این مسائل و بلکه مسائل زیست محیطی‌اند و این بعد در آموزش معلمان نادیده گرفته می‌شود. او سیاسی کردن نقش معلمان در تفکر ژیرو و مک لارن را مورد نقد قرار می‌دهد و معتقد است که این امر باعث نادیده گرفتن ابعاد روحانی، عاطفی و هنری در کار معلم می‌شود.

ژیرو معلم را انسانی منتقد و عقلانی می‌بیند و به بعد عاطفی و تأثیر هنر و ادبیات بر کار معلمان بی‌توجه است. او همچنین بر تأثیر مذهب و بعد روحانی در کار معلمان توجهی نکرده است و در کنار این که بحث از فرهنگ‌های حاشیه را مطرح می‌کند، ولی خودش به این فرهنگ‌ها بی‌توجه است و عملاً آن‌ها را به حاشیه می‌راند که نشان از تعهد عمیق او به فرهنگ مسلط غربی است (زیباکلام و محمدی، 1393). نگاه ژیرو به معلم بسیار آرمانی و انتزاعی است و در حالی که برخی متفکران همانند دیویی برای تحقق افکار خود اقدام به تأسیس مدرسه کرده‌اند، ولی ژیرو و همفکرانش خود را در مقاله‌ها و کتب دانشگاهی حبس کرده و هنوز به سطح عمل توجه چندانی ندارند. جامعه‌ی عمل پوشاندن به معلم منتقد روشنفکر گرچه ناممکن نیست ولی باید از مسیرهای صعب‌العبور سیاسی و اجتماعی عبور کند.

اصلاح در نظام تربیت معلم

پژوهش‌ها نشانگر آن است که روح حاکم بر نظام تربیت معلم در ایران، روح اثبات‌گرایانه است. اهداف، محتوای درسی و ارزشیابی در نظام تربیت معلم ایران مبتنی بر اصولی مثل مدیریت علمی به سبک تیلور و سطوح شناختی بلوم است که تأکید بر سلسله مراتبی غیر قابل انعطاف با روحی اثبات‌گرایانه و رفتارگرایانه دارند (فراهانی و دیگران، 1390). در این روند، معلمانی تربیت می‌شوند که فارغ از هرگونه تفکر انتقادی، سلسله مراتبی خشک از دانش را به روش‌های مکانیکی به دانش آموزان آموزش می‌دهند. ساختار این نظام از بالا به پایین است و معلمان مشارکت ناچیزی در سیاست‌گذاری و تدوین محتوا و برنامه درسی دارند (شاه‌محمدی، 2012). نتیجه چنین نظام تربیتی معلمانی منفعل و فاقد دیدگاه انتقادی است که نقش خود را صرفاً در انتقال مطالب آموخته شده می‌داند. بر مبنای نظریات انتقادی انیس و ژیرو می‌توان نقدها و پیشنهادهایی برای تحول در نظام تربیت معلم ایران ارائه داد:

استقرار نظام مدیریت پویا و مشارکتی در تربیت معلم: شاید یکی از مهم‌ترین نقدهایی که می‌توان از دیدگاه ژیرو بر نظام تربیت معلم در ایران وارد کرد، حاکمیت مدیریت علمی (به سبک تیلور) در آن است. آرنوویتز و ژیرو (1997) به کارگیری این نوع مدیریت در تعلیم و تربیت را ناکارآمد توصیف می‌کنند و نقدهای زیادی بر آن دارند. از ویژگی‌های این نوع مدیریت در تربیت معلمان ایران می‌توان به حاکمیت نظام بوروکراتیک و خطی، نگاه اثبات‌گرایانه به دانش، سعی در استانداردسازی از طریق آزمون‌ها، کاهش تفکر انتقادی، سلطه‌ی تقسیم‌بندی اهداف بلوم و ... اشاره کرد. در این نگاه معلم تبدیل

به تکنسینی می‌شود که مهارتش در انتقال دانش به شاگردان است و به عبارت دیگر معلمان به "رهبران بدون دیدگاه" تبدیل می‌شوند. پس شاید اولین راه برای اصلاح ساختاری در تربیت معلم، بهره‌گیری از مدیریت مبتنی بر روابط انسانی و مشارکت حداکثری خود معلمان در روند تربیت معلم باشد. نباید معلم را به عنوان تکنسین بدانیم و بلکه معلم به عنوان روشنفکری است که جریان تربیت را رهبری می‌کند.

تحول و نوآوری در محتوای آموزشی تربیت معلم: محتوای کنونی در تربیت معلم اکثراً تحت تأثیر افکار اثبات‌گرایانه است و خود مانعی بزرگ برای تفکر انتقادی است (فراهانی و دیگران، 1390). برای تحول در نظام تربیت معلم باید اولاً انعطاف‌پذیری را در محتوا افزایش دهد و سپس از محتوایی بهره برد که پرورش‌دهنده‌ی تفکر انتقادی‌اند. برای تحول در محتوای آموزشی تربیت معلم باید به مسائل زیر توجه نمود:

- رعایت تنوع و چندگانگی در ارائه‌ی محتواهای آموزشی؛
- توجه به فرهنگ و نیازهای بومی معلمان در محتواهای آموزشی؛
- بهره‌گیری از محتواهای الکترونیکی همانند اینترنت و فیلم؛
- بهره‌گیری از نظریات نوین تربیتی در جهان در تدوین محتواهای آموزشی؛
- انعطاف‌پذیری در ساختار محتوا و ایجاد تعامل بین دانشجو، معلمان و محتواهای آموزشی.

پرورش تفکر انتقادی در معلمان: معلم یک روشنفکر است و باید بتواند موقعیت اجتماعی و فردی‌اش را تحلیل کند. برای این کار تربیت معلم باید مروج تفکر انتقادی باشد. مدل انیس می‌تواند الگوی مناسبی برای این امر باشد. معلم باید خود به مهارت‌های تفکر انتقادی (تمرکز، ارزشیابی، استدلال، شفاف‌سازی و مهارت‌های فراشناختی) مجهز کند و فضای آموزش معلمان سرشار از تعامل و تأمل باشد. راه دیگر برای پرورش تفکر انتقادی در معلمان، بهره‌گیری از دروسی مثل علوم اجتماعی (البته نه به روش اثبات‌گرایی) و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در برنامه‌ی درسی تربیت معلمان است. این دروس به معلم کمک می‌کند تا بتواند ایدئولوژی‌های زیرین برنامه‌ی درسی در مدارس و همچنین سیاست‌های آموزشی را درک کند و در جهت توانمندسازی و پرورش انتقادی دانش‌آموزان گام بردارد (ژیرو، 2010). پرورش دید انتقادی دانشجو معلمان در تربیت معلم می‌تواند در زمینه‌های زیر باشد:

- نقد و بررسی دانش برنامه‌ی درسی از لحاظ خاستگاه‌ها، نحوه‌ی تولید و مشروعیت بخشی به آن و نحوه‌ی جایگیری ایدئولوژی‌هایی مانند اثبات‌گرایی، محافظه‌کاری و لیبرالیستی در آن؛
- نقد و بررسی روش‌های ارزشیابی آموزشی رایج و نحوه‌ی کارکرد آن‌ها در زمینه‌ی ایجاد نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی؛

بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژیرو با نظر به ...

- نقد و بررسی سیاست‌های اقتصادی شرکت‌های تجاری برای افزایش مصرف‌گرایی در جامعه و نحوه‌ی کارکرد رسانه‌های عمومی در این زمینه؛
 - نقد و بررسی ایدئولوژی‌های سیاسی در جهان و نحوه‌ی به‌کارگیری برنامه‌ی درسی برای ترویج در جوامع و کشورهای دیگر.
- ایجاد امکان گفت و گوی انتقادی بین معلمان، دانشجویان دانشگاه‌ها، اساتید و مسئولین: معلمان به عنوان رهبران آموزشی باید بتوانند با اساتید حوزه‌ی تعلیم و تربیت، مسئولین اجرایی آموزش و پرورش و دانشجویان سایر دانشگاه‌ها به تعامل و گفت‌وگوی انتقادی بپردازند. مراکز تربیت معلم می‌توانند زمینه‌ای ایجاد کنند تا دانشجو معلمان این امکان گفت‌وگو را بیابند. نباید معلمان به عنوان مجریان صرف سیاست‌های تعریف شده، تلقی شوند. آنها باید در تدوین سیاست‌ها مشارکت کنند و امکان نقد سیاست‌های موجود در زمینه‌ی آموزش و پرورش را داشته باشند. لازمه‌ی این امر احیای اصولی اتحادیه‌های معلمان (فارغ از هرگونه سیاست زدگی و با محوریت دغدغه‌های تربیتی) است.

تاکید بر مطالعات فرهنگی در برنامه‌ی درسی تربیت معلم: معلمان باید نسبت به فرهنگ بومی خود و فرهنگ‌های مختلف در داخل کشور و یا جهان اطلاعات کسب کنند. مطالعات فرهنگی باید بخشی از برنامه‌ی درسی تربیت معلم را تشکیل دهد. آشنایی معلمان با تفاوت‌های فرهنگی و شناخت فرهنگ‌های مختلف و همچنین بررسی انتقادی فرهنگ خود و دیگران می‌تواند در پرورش تفکر انتقادی، سواد فرهنگی، احترام به فرهنگ‌ها، بالا رفتن سعه‌ی صدر معلمان و همچنین ایجاد ارتباط مناسب با دیگر فرهنگ‌ها یاری گر معلم باشد. البته این مطالعات فرهنگی باید دید معلم را نسبت به ساختار اجتماعی و طبقات آن، نحوه‌ی ساختار و روابط قدرت در جامعه، نحوه‌ی اتخاذ سیاست‌های آموزشی و نحوه‌ی تشکیل هویت فرهنگی دانش‌آموزان آگاه کند.

افزایش سواد سیاسی معلمان: معلمان به عنوان یکی از اقشار مهم در فرهنگ و سیاست هر کشور هستند. تربیت معلم باید معلمان را به عنوان عاملان سیاسی و اخلاقی در جامعه پرورش دهد. افزایش اطلاعات معلم در مورد ساختار سیاسی، افزایش زمینه‌های مشارکت انتقادی معلمان در سیاست‌های آموزشی، بهره‌گیری از مشارکت معلمان در مدیریت مدارس و ادارات آموزش و پرورش و کمک به تشکیل اتحادیه‌های سیاسی و حرفه‌ای برای گفت و گوی انتقادی بین معلمان از اهم فعالیت‌های تربیت معلم برای پرورش معلم به عنوان یک عامل سیاسی است. در کنار این باید معلم نسبت به ماهیت سیاسی کار خود آگاه باشد و ایدئولوژی‌های مطرح در زمینه‌ی تعلیم و تربیت جهان را بشناسد و بتواند به نقد محتوای آموزشی و نسبت آن‌ها با ایدئولوژی‌های مطرح بپردازد. برای پرورش معلم به عنوان فاعل

سیاسی تربیت معلم باید شهامت مدنی¹ و همچنین امید را در معلمان پرورش داد، تا آن‌ها همواره در جهت عدالت اجتماعی و بهبود شرایط اجتماعی و فردی منتقدانه تلاش کنند و در این راه دلسرد نشوند.

مجهاز کردن معلمان به زبان احتمال²: زبان احتمال با گشودن در امکان و تحول در اندیشه‌ی معلم، با کلیت و یکسان‌سازی مخالفت می‌کند. معلم مجهاز به زبان احتمال، همواره افکار و عقایدش را در معرض نقد قرار می‌دهد و همچنین در تدریس خود بر موقعیت فرهنگی شاگردان توجه دارد. بهره‌گیری از زبان احتمال باعث می‌شود تا معلم مسائل را به صورت تاریخی و موقعیت گرایانه بنگرد و از کل‌گرایی و تعمیم‌های نابجا بپرهیزد (ژیرو، 1994). انیس نیز معتقد است که متفکر انتقادی باید ذهن خود را بر تغییرات باز بگذارد و پذیرای تحولات آتی باشد.

پرورش معلمان به عنوان مرزگذاران فرهنگی: تربیت معلم باید به پرورش فردی منتهی شود که با سعه‌صدر و موضعی عقلانی به گفت و گو با سایر افراد جامعه و همچنین فرهنگ‌ها می‌پردازد. معلم باید بتواند از قالب‌های فرهنگی و اجتماعی که او را در برگرفته، خارج شود تا بتواند دیگران را همان‌گونه که هستند، درک کند. تعامل و گفت و گو بین افراد جامعه و هم‌چنین بین فرهنگ‌ها زمانی می‌تواند به وقوع بپیوندد که افراد بتوانند همدیگر را درک کنند و با گذر از مرزهای اجتماعی و فرهنگی‌شان به فهم موقعیت یکدیگر بپردازند. این دیدگاه همچنین به نقد و بازسازی سنت و فرهنگ خود می‌انجامد و اساس تعامل جهانی برای تحقق عدالت و صلح جهانی را پدید می‌آورد (ژیرو، 2005، 1993 و 2004).

اهمیت دادن به دوره‌های ضمن خدمت معلمان: معلمان فارغ‌التحصیل از تربیت معلم نباید رها شوند، بلکه باید این امکان فراهم شود که با برنامه‌های آموزشی مناسب در حین خدمت به تحول دائم شناخت و دانش آن‌ها پرداخته شود. غنی کردن برنامه‌های آموزش ضمن خدمت از ضروریات تقویت و توانمندسازی دوباره‌ی معلمان، و ایجاد فرصت گفت‌وگوی انتقادی در بین آن‌ها است. همان‌طور که انیس معتقد بود، این دوره‌های ضمن خدمت می‌توانند دسترسی معلم به منابع اطلاعاتی را افزایش دهند و زمینه‌ی بازسازی مداوم تجربه را فراهم آورند.

¹- Civic Courage

²- Language of Possibility

بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژيرو با نظر به ...

نتیجه‌گیری

در منظر ژيرو معلم یک روشنفکر عمومی است که با ایجاد تحول دائمی در موقعیت شغلی و اجتماعی خود، زمینه را برای توانمندسازی خود و افراد جامعه به سوی تحقق اهداف متعالی مانند عدالت اجتماعی و برابری آماده می‌کند. بررسی مدیرانه و انتقادی از موضع ژيرو و انیس و سعی در ترویج آن در تعلیم و تربیت کنونی کشورمان می‌تواند در ایجاد نگرش مثبت و صحیح از معلم در جامعه یاری‌گر باشد. برای هرگونه اصلاحات در تربیت معلم باید ابتدا ماهیت سیاسی، اخلاقی و اجتماعی عمل معلم را درک کنیم و سپس با برنامه‌ریزی صحیح، سعی در اصلاح تربیت معلم کنیم. اگر تربیت معلم بتواند به پرورش معلمان منتقد، دارای سواد سیاسی و فرهنگی، حساس نسبت به عدالت اجتماعی، دارای صلاحیت‌های شهروندی مناسب و آگاه و روشنفکر در زمینه‌ی ایدئولوژی‌های برنامه‌ی درسی منجر شود، این چنین معلمی امید به تحولات و بهبود مداوم در تعلیم و تربیت کشور را به ارمغان خواهد آورد. افزایش آگاهی سیاسی معلمان می‌تواند در ارتقای شأن اجتماعی آن‌ها، و همچنین بالابردن میزان مشارکت آن‌ها برای تحقق دموکراسی واقعی در جامعه موثر باشد. معلم روشنفکر زمینه را برای توانمندسازی عمومی جامعه فراهم خواهد آورد. این چنین معلمی در مسیر تحقق پرورش دانش‌آموزان به عنوان شهروندان اجتماعی گام خواهد برداشت و هیچ‌گاه خود را از دغدغه‌ی بهبود شرایط اجتماعی فارغ نخواهد دید.

معلم روشنفکر مدرسه را به عنوان محیطی عمومی در نظر می‌گیرد که در آن دانش‌آموزان در عمل به تمرین دموکراسی می‌پردازند و ارزش‌های آن را درونی می‌کنند. او از برنامه‌ی درسی برای توانمندسازی دانش‌آموزان بهره می‌برد تا آن‌ها بتوانند در دنیای تبلیغات رسانه‌ای به ارزیابی صحیحی از افکار بپردازند و خود را از بند "شی گشتگی"¹ حاصل از صنعتی شدن جوامع آزاد سازند. برای پرورش چنین معلمان روشنفکر که اساس تحول تعلیم و تربیت و جامعه را به سوی تحقق عدالت اجتماعی فراهم می‌کنند، نیاز به مشارکت عمومی در تربیت معلم است. کارگزاران سیاسی، مسئولین اجرایی آموزش و پرورش و کارگزاران فرهنگی در جامعه باید در تحقق چنین هدفی توجیه شوند و مشارکت نمایند و البته چنین کاری نیازمند مجاهدت فراوان است. زیرا تغییر نگرش اجتماعی نسبت به نقش معلم و به خصوص افزایش سواد انتقادی و نقش سیاسی معلمان نیاز به مقابله با مقاومت‌های فراوانی دارد که ممکن است در جامعه ایجاد شود.

¹ - Objectification

منابع

- درکی، سیمین (1384). بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم در ایران و مقایسه‌ی وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور ژاپن و آلمان. فصل‌نامه تعلیم و تربیت. سال بیستم، شماره‌ی 3. صص 151-109
- رنوف، علی (1379). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت
- زیباکلام، فاطمه. محمدی، حمداله (1393). *اندیشه‌های تربیتی هنری ژیرو: نقد و بررسی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- سلطان‌القرایی، خلیل. سلیمان نژاد، اکبر (1387). تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس. *دو فصلنامه‌ی تربیت اسلامی*. سال سوم، شماره‌ی 6. 181-195
- شعبانی، زهرا (1383). بررسی تطبیقی تربیت معلم در ایران و چند کشور جهان. فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت. سال بیستم، شماره‌ی 3. صص 161-121
- فراهانی، علی‌رضا؛ نصر، احمدرضا؛ شریف، مصطفی (1389). ارزشیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. فصل‌نامه‌ی فناوری آموزش. سال پنجم شماره‌ی 1. صص 76-61
- فریره، پائولو (1358). آموزش ستمدیدگان. ترجمه‌ی احمد بیرشک و سیف‌الله داد. تهران: انتشارات خوارزمی
- ماریاتورس، روزا (1380). تربیت معلم به سوی الگویی تازه برای آموزش معلمان. ترجمه‌ی فریبرز مجیدی. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت
- ملکی، حسن. حبیبی‌پور، مجید (1386). پرورش تفکر انتقادی، هدف اساسی تعلیم و تربیت. *نوآوری‌های آموزشی*. شماره‌ی 19. سال ششم. 93-109
- نوذری، حسینعلی (1389). نظریه‌ی انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی و انسانی. نشر آگه. چاپ سوم
- نوشادی، ناصر. خادمی، محسن (1390). ارزیابی برنامه‌ی درسی رشته‌ی مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران از منظر اندیشه‌ی انتقادی. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. سال نهم، شماره‌ی 38. صص 134-107
- هینز، فلیسیتی (1388). به سوی باستان‌شناسی تفکر انتقادی، ترجمه‌ی خسرو باقری. در: *دیدگاه‌های جدید در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت*، تألیف، انتخاب و ترجمه‌ی خسرو باقری، چاپ دوم، تهران: انتشارات علم

Reference

- Apple, Michael (2000) *Official Knowledge*, 2nd Edition, London: Routledge,
- _____ (2004) *Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Policies of Educational Reform*, *Educational Policy*, Vol. 18, No.1, pp.12-44
- Aronowitz, S & Giroux, H (1986) *Education under Siege; Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- _____ (1997) *Postmodern Education (Politics, culture, &social Criticism)* London: University of Minnesota Press.
- Bowers, A.C (1991a) Some Questions about the Anachronistic Elements in the Giroux-McLaren Theory of a Critical Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, Vol. 21, No. 2, pp. 239-252.
- _____ (1991b) Critical Pedagogy and the "Arch of Social Dreaming": A Response to the Criticisms of Peter McLaren. *Curriculum Inquiry*, Vol. 21, No. 4, pp. 479-487

بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژیرو با نظر به ...

- Buskist, William & Irons, Jessica (2008) Simple Strategies for Teaching Your Student to Think Critically. In: Dunn, D& Halonen, j & Smith, R(Ed) *Teaching Critical Thinking in Psychology*. London: Wiley & Blackwell
- Ennis, Robert (1991) Critical Thinking: A Streamlined Conception, *Teaching Philosophy*. 14:1, 5-25
- _____ (1993) Critical Thinking Assessment, *Theory into Practice: Teaching for Higher Order*,
- Farahmandpur, Ramin (2010) Teaching against Consumer Capitalism in the Age of Commercialization and Corporatization of Public Education. In: Sandlin, Jenifer & McLaren, Peter(Ed) *Critical Pedagogies of Consumption*. New York& London: Routledge.
- Gandin, Armando & Apple, Michael (2004) New Schools, New Knowledge, New Teachers: Creating the Citizen School in Porto Alleger, Brazil. *Teacher Education Quarterly*. Winter. PP, 173- 198.
- Giroux, Henry & Giroux, Susan (2006) Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy. *Cultural Studeis*.6:21
- Giroux, Henry (1978) Writing and Critical thinking in Social Studies. *Curriculum Inquiry*. 8(4). 291-310
- _____ (1980 a) Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation, *Curriculum Inquiry*, Vol. 10, No. 3, pp. 225-247
- _____ (1980 b) Critical Theory and Rationality in Citizenship Education, *Curriculum Inquiry*, Vol. 10, No. 4, pp. 329-3
- _____ (1985) *Teachers as intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, New York, and Bergin & Garvey.
- _____ (1993) Paulo Friere and the politics of post colonialism. In: Peter McLaren and Peter Leonard (Eds) (1993) *Paulo Friere: A critical encounter*. London: Rutledge.
- _____ (1994) Teachers, Public Life, and Curriculum Reform. *Peabody Journal of Education*, Vol. 69, No. 3, pp. 35-47
- _____ (2004) Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*.Vol. 1, No. 1, pp. 59-79.
- _____ (2005) *Border Crossing: Cultural and the Politics of Education*. Second Edition. New York: Routledge.
- _____ (2008) Beyond the Biopolitics of Disposability: Rethinking Neoliberalism in the New Gilded Age, *Social Identities*, 14: 5, 587 — 620
- _____ (2010) Dumping Down Teachers: Rethinking the Crisis of Public Education and the Demise of the Social State. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32: 4, 339 — 381
- Liston, Daniel & Zeichner, Kenneth (1988) Critical Pedagogy and Teacher Education, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 5-8)

- Pinar, William & Bowers, C.A. (1992) Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives, *Review of Research in Education*, Vol. 18, pp. 163-190
- Pithers, R.T. & Soden, Rebecca (2000) Critical thinking in education: a review, *Educational Research*, 42:3, 237-249,
- McLaren, Peter (1989) *Life in School: An Introduction to Critical pedagogy in the Foundation of Education*. New York: Longman Inc.
- Shahmohammadi, Nayere (2012) Evaluation of Teacher Education Programs in Iran. *Journal of Educational and Social Studies*. 2 (2). 127-137.