



نقد اقتصاد سیاسی - نقد بتواریگی - نقد ایدئولوژی

<https://naghd.com>

تعلیم و تربیت نقادانه

در پاسداشت روز جهانی معلم

فرنگیس بختیاری



مهر ۱۳۹۹

« نقد منفی، یعنی: نقد وضع موجود و نقد دستگاه‌های موجود، برای رسیدن به یک نقطه‌ی عزیمت یا بازنمایی برای ورود به یک پراتیک تازه. نقد مثبت، یعنی: نقد هر بازنمایی تازه و نقد آرمان. در حوزه‌ی هستنده‌هایی مانند «برنامه» و «پراتیک»...» («نقد منفی، نقد مثبت»)

در جنبش کارگری ایران، قشر معلمان رادیکال در نقد جنبش خود از تواناترین کارگران هستند. چنان که در [بخش سوم سلسله مقالات سازمانیابی](#) معلمان گفته شد، در اواخر دهه ۷۰، در دانشگاه‌های مرتبط به امر تعلیم و تربیت، معلمینی فارغ‌التحصیل و وارد مدارس شهرستان‌ها و حاشیه شهرهای بزرگ شدند که تجربه‌زیسته شکل‌گرایی، انتشار نشریه، بحث و جدل، نقد، مقاله‌نویسی و «اصلاحات» را در جنبش دانشجویی پرتلاطم آن دوره آموخته و آبدیده شده بودند. حاصل تجربه‌زیسته در فضای پس از ۱۸ تیر ۷۸، معلمان جوانی بودند که با عبور از خاتمی در دهه ۸۰ وارد فضای آموزشی کشور به‌خصوص در حاشیه شهرها شدند و با شرکت در تجمعات و تحصن‌های معلمان در نیمه اول دهه ۸۰ و نگاه انتقادی به‌راهبری آن، تجربه غنی کسب کردند. این معلمان تازه‌وارد و معدودی از قدیمی‌ترها در درون و بیرون تشکله‌ها، با نگرش انتقادی متمایز و رادیکال یا عدالتخواه نامیده می‌شدند. با عقب‌نشینی تشکله‌ها در برابر سرکوب، آنها از اوایل دهه ۹۰ برای سازماندهی غیرمتمرکز معلمان وارد دنیای مجازی شدند و با نقد مقوله‌های مختلف این جنبش و فراخوان‌های مستقل، به‌تدریج نگرش خود را وارد کانون‌های صنفی معلمان و حتی شورای هماهنگ‌کننده آنها نمودند. دنبال کردن نقد آنها در اینترنت مؤید آن است که پراتیک در جنبش معلمان با کارگران آگاهی مواجه است که به‌تبع از صمد بهرنگی و راه او، با چشمان هوشیار سلطه فرهنگی را تبیین و بلافاصله زیر ذره‌بین روشنگری می‌برند. در این قشر از کارگران به‌علت تولید کالای ذهنی، گسیختگی کردار و اندیشه کمتر از سایر اقشار است. اما اندیشه برای تعقیب کردار هنوز توسن قوی ندارد. رهروان صمد در قشر معلم گرچه سویه نقادی وی را عمده و گرایش به سویه مبارزه فردی ماهی سیاه کوچولو را تندروی می‌دانند. اما نقد اکثریت آنها کمتر انقلابی و هنوز بیشتر سنتی است. نقد آنها، به‌مانند صمد بهرنگی به‌واسطه روشنگری‌اش، حاکمان وقت، ثروتمندان، سرمایه‌داران، اختلاس‌گران و شکاف‌های طبقاتی را زیر سؤال می‌برد و ماحصلش البته خشم و ستیزه‌گری است که به تقابل طبقاتی، زندان، اخراج و تبعید منجر می‌شود. اما هنوز محتوای این روشنگری، توأمان، ستیزه‌جویی با مناسبات تولید و بازتولید سرمایه‌دارانه را القاء نمی‌کند. بلکه عموماً ستیزه‌جویی نتیجه خشم حاصل از روشنگری است که متوجه حاکمیت وقت و سیاست‌های آن منجمله ریاضت اقتصادی می‌گردد. این نوع نقد را به صورت مدون و مشروح در نگرش اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت نقادانه نیمه دوم قرن بیستم جهان نیز می‌توان دید. موضوع این مقاله، در پاس داشت روز جهانی

معلم، جایگاه و شیوه نقد در جنبش معلمان در جهان و ایران است. ابتدا برای نشان دادن سویه‌های نقد در جنبش معلمان ایران، نقل مستقیم بخش‌هایی از برخی متون انتقادی معلمان - و البته رادیکال‌ترین آنها- در مقوله‌های مختلف که عمدتاً به سازمانیابی در جنبش معلمان مرتبط است، در حوزه نقد مثبت، نقد منفی قرار می‌گیرد. سپس به پیشینه نظری تعلیم و تربیت نقادانه در جهان و بازتاب آن در فضای آکادمیک تعلیم و تربیت ایران پرداخته می‌شود.

حوزه نقد منفی

«۱» عناصری از ساخت پیشین به ساخت بعدی بدون کم و کاست منتقل می‌شوند؛ در نتیجه عنصر متناظر در ساخت بعدی با آنها، خود آنهاست. ۲) عناصری در ساخت پیشین به هیچ‌وجه به ساخت بعدی نمی‌آیند؛ در نتیجه عنصر متناظری در ساخت بعدی ندارند.» (نقد منفی، نقد مثبت)

نقد «جامعه مدنی»

یک معلم فعال در کانال کانون صنفی ایران (تهران) «جامعه مدنی» ره‌آورد اصلاح‌طلبان را به زیبایی نقد کرده است: «این روزها چندی از قلم به‌دستان که قلمشان نه برای منافع معلمان که برای تئوریزه کردن سرکوب اعتراضات صنفی می‌چرخد از واژه‌ی جامعه‌ی مدنی به کرات استفاده می‌کنند به گونه‌ای که این واژه را بی‌محابا برای تئوریزه کردن هر چیزی در جهت به محاق بردن مطالبات معلمان به کار می‌برند. این قلم به‌دستان که با وقاحت تمام، دیگران را ایدئولوژیک می‌خوانند، مبلغان ایدئولوژی طبقات مسلط هستند که سعی می‌کنند طبقات محروم را به پذیرش ایدئولوژی طبقه حاکم سوق دهند. اما بدنه هزاران قدم جلوتر از اینها گام بر می‌دارد و نه برای ایجاد جامعه‌ی مدنی تحت سلطه که برای رفع مشکلات مادی، معیشتی و روزمره‌اش به تشکیل‌یابی و اعتراض می‌پردازد.»

مبارزه با خصوصی سازی

بازرس شورای هماهنگی در مصاحبه‌ای به نقد بن‌بست خصوصی‌بودن آموزش می‌پردازد: «منطق سرمایه‌ی اجاب می‌کند که تمام عرصه‌های اجتماعی را کالایی نماید تا بتواند زمینه مبادله و انباشت ثروت را فراهم کند. پس طبیعی است که طراحان خصوصی‌سازی در هر جا به دنبال قبضه کردن سپهرهای مختلف باشند، به خصوص عرصه‌هایی مانند آموزش و بهداشت. در مقابل این دو رویکرد به آموزش (دولتی و خصوصی) باید برای تحقق شق سوم تلاش نمود و از یک آموزش کیفی و مشارکتی سخن به‌میان آورد که در آن دولت نقش حمایتی داشته باشد و اداره مدرسه را از صفر تا صد به ذینفعان واقعی آن یعنی معلمان و دانش‌آموزان / والدین واگذار نماید.»

بُعد اقتصادی خواسته‌های بلاواسطه

چرا جنبش معلمان پویاترین بخش جنبش کارگریست؟ چرا نسبت به سایر اقشار کارگری کنش‌های مستمر داشته است؟ چرا شکل‌گرایی در این بخش از کارگران موفق بوده است؟ [محمد حبیبی](#) که اکنون در زندان است، در مصاحبه‌ای علت این موفقیت را، دست‌گذاشتن بر خواسته‌های بلاواسطه مردم عنوان می‌کند: «به عقیده من هیچ چیز به اندازه تاکید بر مطالبات صنفی در درون مجموعه معلمان نمی‌تواند افراد را جذب کرده و به پویایی این جریان کمک کند. مطالباتی که صرفاً به بحث معیشت خلاصه نمی‌شود و بحث کیفیت آموزشی و آموزش رایگان را هم در بر می‌گیرد... هر مسئله را که ما دنبال می‌کنیم زمانی می‌تواند به نتیجه برسد و تحلیل واقعی باشد که مابه‌ازاء عینی نیز داشته باشد و برگرفته از واقعیت اجتماعی باشد.» مشکلات اقتصادی و مطالباتی که مابه‌ازاء عینی دارد، خواسته‌های بلاواسطه کارگران هستند. «دانشجو، پرستار، معلم، کارگر (مولد و نامولد)، بازنشسته، بیکار، زن، دگرباش و غیره وقتی از [خواسته‌های بلاواسطه‌اش](#) عزیمت کند، هم شعارش روشن است، هم دست‌کم در دومین گام - کشف ضرورت سازمان‌یابی‌اش.»

اقلیت‌ها

فرزاد کمانگر در ۱۳۸۸ در نامه‌های زندان، وضعیت اقلیت‌های قومی را نقد می‌کند: «... نگاهی واقع‌بینانه به کرد و کردستان در ادبیات متداول سیاسی حاکمیت ایران، متأسفانه همواره تداعی‌گر کلماتی چون تجزیه‌طلب، ضدانقلاب و (منطق‌های) امنیتی است. علی‌رغم این که کردها همواره زندگی مسالمت‌آمیز در ایران را برگزیده و جز مطالبات مسلم خود چیز دیگری نخواسته‌اند، متأسفانه در راستای نگاه بدبینانه و پیش‌داوری‌های متداول، عموماً پاسخ این مطالبات قانونی با ازدیاد زندانیان سیاسی و مدنی، تبعید و اعدام داده شده است. یکی از ابتدایی‌ترین حقوقی که هر ایرانی، اعم از کرد و غیر کرد، خود را به آن محق می‌داند، برخورداری از حق «شهروندی» است. حقی که در تقابل با انزوا و طردشده‌گی قرار دارد. انزوا و طردشده‌گی دو حسی هستند که تحت تأثیر نگاه «مرکز محوری» شکل می‌گیرد که با نگاه فرادست به فرودست مسائل و نیازهای کرد (حاشیه‌نشین) را از مرکز‌نشین، مجزا می‌کند. بی‌شک حس طرد، انزوا و از خود بیگانگی در شرایط توسعه‌نیافتگی و سوء مدیریت به اقلیت‌های قومی محدود نمی‌شود، بلکه به فراخور موقعیت و جایگاه افراد در جامعه، کم و بیش همه را به خود مبتلا می‌کند. با این وجود به دلیل نابرابری‌های عمیق ساختاری این حس، میان اقلیت‌ها عمیق‌تر و گسترده‌تر است. در امتداد چنین سیاست‌های دوگانه‌محوری، این نگاه امنیتی در مورد زندانیان سیاسی و مدنی کرد، اما این بار به شکل مضاعفی به چشم می‌خورد. آیا حتی در درون زندان و در دایره‌ی مجازات نیز کردها باید با انگ اقلیت قومی همان احساس شوم انزوا و طردشده‌گی را با خود همراه کنند؟ متأسفانه برخی با دستاویز قراردادن موقعیت جغرافیایی این استان سعی دارند اصرار خود بر ابقای نگاه امنیتی‌شان را توجیه کرده و

همچنان به سرکوب و فشار بر زندانیان سیاسی و مدنی، یا اعدام گاه و بی گاه آنان، که بعضاً بیش از آن که متحمل جزای خود باشد، به گونه‌ای غیررسمی وجه‌المصالحه یا گروگان تلقی می‌شوند، بپردازند. این نگاه امنیتی که برخی مصرانه بر آن پا می‌فشارند و عملاً سبب واگرایی و نارضایتی جوانان کرد شده، تا چه زمانی باید ادامه یابد؟ ...»

حوزه نقد مثبت

«(۳) عناصری در ساخت بعدی پدید می‌آیند که عنصر متناظری در ساخت پیشین ندارند؛ این عناصر حاصل پراتیک خودزاینده‌اند. (۴) عناصر تازه در ساخت بعدی، لزوماً در ساخت پس از خود تکرار نمی‌شوند (حالت خاص ناشی از پویایی ویژگی دوم).» (نقد منفی، نقد مثبت)

اداره شورایی مدارس

بازرس شورای هماهنگی در مصاحبه‌ای در سال ۱۳۹۷ در مورد فرآیند اداره شورایی مدارس می‌گوید: «مخالفت با خصوصی‌سازی از دیدگاه امثال من به معنای پذیرش ساختار فاسد دولتی نیست بلکه بدیل ما سپردن کار به دست مردم است. تنها یک آموزش مشارکتی است که قادر است ما را از بحران کنونی نجات دهد. پیش‌زمینه این کار این است که ما به آن شکل از تشکلیابی شورایی دست پیدا کنیم، شورای معلمان، شورای دانش‌آموزان و شورای والدین به صورت واقعی شکل بگیرند و شورای مدرسه را تشکیل دهند و شورای محله و شهر در ارتباط و تعامل با شورای مدرسه باشد. این که می‌گویم شورا به معنای واقعی کلمه یک تشکیلات پایین به بالاست.» همین معلم در یک مصاحبه دیگر می‌گوید: «اداره مشارکتی مدرسه یک رویکرد نوین نیست حتی در دوره کوتاهی پس از انقلاب بین سال‌های ۵۸ تا ۶۰ در برخی از مدارس در تهران شیوه مدیریت از پایین به بالا بود و بر خلاف کسانی که مدعی هستند این رویکرد انتزاعی است. این رویکرد به خاطر نمایندگی کردن منافع ذینفعان بسیار کارآمد است.» شکی نیست، اداره شورایی مدارس، رویکرد درستی است اما کامل نیست. این رویکرد در سال‌های ۱۳۵۷ الی ۱۳۶۰ با حاکمیت مناسبات سرمایه‌داری نتوانست تداوم یابد. در آینده نیز چنانچه این مناسبات تغییر نکند هر دولتی که قدرت را به دست گیرد، در خدمت مناسبات سرمایه‌داری، وضعیت موجود را ادامه خواهد داد. ساختار واقعاً دموکراتیک نیز با تداوم مناسبات سرمایه‌داری امکان‌پذیر نیست. لذا تنها راه تضمین تثبیت اداره شورایی، تلاش برای کسب «مالکیت جمعی» هربنگاه

آموزشی برای معلمان و دانش‌آموزان آن بنگاه است. در این نوع تملک، طبق روش اعلام‌شده در لینک فوق: «سهام، قابل خرید و فروش، واگذاری و وراثت نیستند. برخورداری از سهم با عضویت در بنگاه (احتمالاً بعد از یک دوره‌ی کوتاه مثلاً شش ماهه یا یک‌ساله، که ظرف آن عضو تازه بلافاصله از حق رأی برخوردار است) شروع می‌شود و با ترک بنگاه پایان می‌یابد.»

آیا معلم «کارگر مولد» است؟

بهمن پرتوی که خود معلم است نقدی در مورد [«آیا معلم کارگر مولد است؟»](#) را در آذر ۱۳۹۴ به رسول بدائی، عضو زندانی کانون صنف تهران تقدیم کرده است: «بنا به تعریف اقتصاد سیاسی، کارگر کسی است که صاحب ابزار تولید (و به عبارت ساده‌تر مالک سرمایه) نیست و برای زنده ماندن و امرار معاش، نیروی کار فکری-یدی‌اش را می‌فروشد و چنانچه دست به این کار نزند نمی‌تواند ادامه‌ی حیات دهد. و این تولید، در واقع تولید کالا است و کالا می‌تواند مادی یا معنوی (و مثلاً خدمات باشد)؛ به این ترتیب معلمان، همگی کارگرند. البته غیر کارگر خواندن پرستار و معلم و نوازنده و برنامه‌نویس و غیره، تعمدی است و دستگاه ایدئولوژی‌پردازی نظام سرمایه‌داری عمداً تلاش می‌کند که این جدایی تئوریک، فکری و فرهنگی را تولید کند تا عملاً و در صحنه‌ی مبارزات اجتماعی، پیوندی بین بخش‌های مختلف طبقه کارگر برقرار نشود و در عرصه‌ی عمل، فاصله‌ای بین صف مبارزات متحد آنها ایجاد کند.» در تکمیل نقد این معلم عزیز، مقاله [افسانه و افسون طبقه‌ی «متوسط»](#) از زاویه مبحث ایدئولوژیک «طبقه‌ی متوسط» کامل‌تر حرف دل این معلم را زده است.

تجربه رهبری جمعی و سازمان‌دهی از پایین غیرمتمرکز، افقی

یکی از اعضای کانون صنفی تهران در نقد برنامه‌ریزی غیرمتمرکز تجمعات سال ۱۳۹۴ می‌نویسد: «یکی از نکات مهم در ۳۱ تیر، [نوع برنامه‌ریزی مدیریت و هدایت آن](#) بود. مطالبات در یک‌روند مشارکتی از پایین به بالا به مدد فضای مجازی محتوای فراخوان شورای مرکزی تشکل‌ها را شکل دادند. لذا به همان اندازه که موقعیت شورا در فراخوان دارای اهمیت است، جایگاه سازمان‌دهندگان از پایین نیز درخور توجه است. سازمان‌دهی و هدایت عمودی از بالا به پایین نبود، درعین حال بی‌برنامگی در رویکرد افقی که فاقد مدیریت و راهبری مشخص است نیز وجود نداشت. معلمان به یک مدیریت و رهبری جمعی رسیده بودند و نقش چهره‌های شاخص کم شده بود و افراد جوان و گمنام در فضای مجازی همدیگر را پیدا کرده و می‌کوشیدند به بهترین نحو برنامه را مدیریت کنند.» در مورد سازماندهی افقی در هفته‌نامه قلم معلم، ارگان اصلی معلمان می‌خوانیم که در تشکل‌ها: [«دو نوع شبکه ارتباطی وجود دارد. یکی شبکه‌های عمودی و دیگری شبکه‌های افقی است. در سازمان‌های اداری و دولتی و نظامی، شبکه مدیریت، عمودی](#)

است، یعنی دستور از بالا می‌آید و به مسئولان زیردست می‌رسد. اما در شبکه افقی کارکنان بصورت موازی و افقی ارتباط دارند. از نظر امنیتی شبکه گروه افقی آسیب کمتری دارد. اگر یک شبکه از کانال خارج شد، گروه‌های دیگر باهم ارتباط خود را حفظ خواهند کرد. شبکه ارتباطی بیشتر تشکل‌های صنفی فرهنگیان سابق ایران عمودی بود.»

تشکل‌یابی مستقل

معلم فعالی در مقاله‌ای به نام [تشکل‌یابی مستقل معلمان، حقی که دیده نمی‌شود](#) می‌نویسد: «بی‌شک تنگناها و موانع فراوان است اما گریزی از تشکل‌یابی مستقل نیست. باید بر حق تشکل‌یابی مستقل، به‌عنوان یک حق پایه‌ای و اساسی و ظرف تحقق مطالبات تاکید نمود حقی که دیده نمی‌شود. به‌زعم نگارنده این حق پایه‌ای است که می‌تواند در سایه آن به سایر مطالبات مانند دستمزد و حقوق عادلانه، امنیت شغلی برای معلمان، آموزش استاندارد، کیفی و برابر برای کودکان این سرزمین امیدوار بود.» همین معلم در مصاحبه‌ای حق تشکل‌یابی مستقل را بیشتر تشریح می‌کند: «[معلمان نیازی به اجازه حاکمیت و دولت](#) ندارند. کافی است در هر شهر فعالان صنفی به‌عنوان هیئت مؤسس، اساسنامه فعالیت را تهیه کرده و با فراخوان مجمع عمومی را برگزار کنند. اگر معلمان در هر سطح چه کشوری و چه منطقه‌ای بخواهند متشکل شوند، هیچ دولتی حق ندارد و نمی‌تواند معلمان را محدود کند.» بهمن پرتویی معلم فعال در نقد، اشاره و تاکید بر نقد بالا در متنی با عنوان [تشکل مستقل معلمان: حقی گرفتنی!](#) می‌نویسد: «اساساً آن منافی است که ما برای خود حق می‌دانیم و به واقع حق ماست، برای بالادستی‌ها منافع خودشان محسوب می‌شود. متشکل می‌شویم که این حق را کسب کنیم. این حق را به ما تقدیم نمی‌کنند و ما خود باید آنرا در مسیر تلاش جمعی مان کسب کنیم. در نتیجه صحیح‌تر است که از این حق (حق تشکل‌یابی مستقل) به‌عنوان حقی گرفتنی نام ببریم.» در بحث سازماندهی در گروه تلگرامی تشکل‌های صنفی فرهنگیان شمال و شمال غربی، یکی از موسسین کانون در سال ۱۳۹۷ می‌گوید: «[قدرت اجتماعی معلمان](#) به معنی توانایی معلمان برای دست‌یابی به هدف‌ها یا پیش‌برد منافع صنف آنها از راه اتحاد و سازمان معلمان به وجود می‌آید. قدرت اجتماعی معلمان، تشکل‌های آنهاست که در برابر قدرت سیاسی قرار می‌گیرد و درست نقش ضد قدرت را ایفا می‌کند.»

فصل مشترک خواسته‌ها، نقطه پیوند اجتماعی

در [میزگردی](#) با حضور فعالان صنفی معلمان و کارگران در ۱۳۹۵، نظر محمد حبیبی آن است که: «وقتی ما بحث مخالفت با خصوصی‌سازی آموزش، دفاع از آموزش رایگان و حمایت از کودکان بازمانده از تحصیل را مطرح می‌کنیم خود به خود با فرودست‌ترین طبقات جامعه پیوند می‌خوریم. قرار نیست این پیوند در یک فضای خاص صورت گیرد و جریانات دیگر را نیز حساس کند. ما وقتی مطالبات مشترک را مطرح می‌کنیم این پیوند ایجاد می‌شود. من به‌عنوان یک فعال صنفی معتقدم که تاکید بر مطالبات مشترک خیلی بیشتر از آن ماجراجویی و خیال‌پردازی‌ها

می‌تواند ما را به نتیجه مشترک برساند.» عضو دیگر کانون تهران در مصاحبه‌ای همین موضوع را بیشتر توضیح می‌دهد: «دانشجویان با معلمان در مطالبه توقف خصوصی‌سازی آموزش و استقلال نهاد آموزش (مدرسه و دانشگاه) همسو هستند. همچنین معلمان و کارگران دارای مطالبه و شعار مشترک امنیت و آزادی فعالان صنفی، دستمزد و حقوق بالای خط فقر، تشکلیابی مستقل و سراسری و... هستند. در یک روند مستمر اینک اتحاد کارگر، معلم و دانشجو اجتناب‌ناپذیر شده است. اگر در گذشته برخی با طی برنامه‌هایی که بیشتر شبیه شو بودند و می‌کوشیدند به صورت فانتزی کارگر و معلم را متحد جلوه دهند، اینک بر زمینه مادی، شرایط این اتحاد شکل گرفته است و از یک حرکت آوانتاریستی به یک حرکت جمعی و عینی تبدیل شده است. اکنون معلمان، کارگران، زنان و دانشجویان در یک هم‌سرنوشتی تاریخی به سر می‌برند.»

پیشینه نقد در جنبش معلمان در جهان

یکی از مباحث نظری قرن بیستم که در دهه اخیر نیز در ایران در حال گسترش بوده، تعلیم و تربیت انتقادی است که در دهه ۶۰ میلادی نیز توسط صمد بهرنگی در ایران مطرح شد. به طوریکه امروزه رویکردهای تعلیم و تربیت بیش از هر زمان دیگر به سمت تفکر انتقادی میل کرده است تا آنجا که در عرصه تعلیم و تربیت ادبیاتی چون یادگیری انتقادی و سواد انتقادی ایجاد شده است. نظریه‌پردازان انتقادی با محور قراردادن مفاهیمی مانند «تعلیم و تربیت رهایی‌بخش»، «تعلیم و تربیت رادیکال» و «تعلیم و تربیت انقلابی» درصدد به‌کارگیری تئوری انتقادی در زمینه‌های مختلف آموزش و پرورش هستند. تعلیم و تربیت انتقادی، واکنش آموزگاران و اساتید مترقی در برابر کارکردهای نهادینه‌شده در آموزش و پرورش از مدرسه تا دانشگاه است. بر پایه این نظریه، مراکز آموزشی در طی تاریخ در سیطره گروه‌های مسلط اقتصادی، اجتماعی و سیاسی بوده‌اند تا معرفت دلخواه خود را به‌وسیله کنترل اجتماعی تحمیل کنند. باید نهادها و روابط اجتماعی نابرابر و اسطوره‌های کاذبی همچون فرصت و شایسته‌سالاری را با «انتقاد فرهنگی» تغییر داد. پائولو فریره، هانری ژبرو، روبرت انیس، جان مک‌پک، ریچارد پل، ایزرائیل شفلر، جان دیویی، هربرت مارکوزه، آلفرد شمیت و یورگن هابرماس از نظریه‌پردازان مهم این دیدگاه در جهان هستند. هابرماس که به حکومت فراگیر فتیسیسم کالایی، شیء‌شدگی روابط اجتماعی و وارونگی سرمایه‌داری معتقد نیست، با رد نظریه ارزش و انقلاب پرولتاریایی، در نظریه کنش ارتباطی که قلب فلسفه اجتماعی اوست، کوشید ثابت کند که منازعات اجتماعی به‌طور ایده‌آل باید بدون کاربرد قهر و خشونت حل و فصل شوند که راه حل آن، استفاده از گفتگو و مباحثه است. وی پایه‌گذار تعلیم و تربیت ارتباطی با محور قراردادن مفاهیم عقلانیت ارتباطی بود. در مقابل محافظه‌کاری هابرماس، پائولو فریره و هنری آرماندو ژبرو فعالترین و رادیکالترین نظریه‌دان در این حوزه هستند، ژبرو هم‌اکنون استاد علوم ارتباطات در دانشگاه مک‌مستر کانادا است و کتاب‌های متعددی در این رابطه نوشته است. (۱)

وی ضمن تاثیر از ادوارد برنشتاین، پائولو فریره و جان دیویی به انتقاد از نظریه‌دانان پیشین می‌پردازد و بدبینی تئودور آدورنو و هربرت مارکوزه به امکان تغییر اجتماعی را رد می‌کند. به نظر وی آنها بهای کافی به پتانسیل طبقه کارگر برای ایجاد تغییرات نمی‌دهند و نظریه مناسبی در مورد آگاهی اجتماعی ندارند. وی در حوزه فرهنگ و آگاهی اجتماعی بیشتر از گرامشی تاثیر می‌پذیرد. مبانی نظری هنری ژيرو در تعليم و تربیت عمدتاً بر سه پداگوژی انتقادی، پداگوژی مرزی و مقاومت شکل گرفته است. ژيرو در کتاب «عبور از مرزها»، درک ماهیت پداگوژی انتقادی را در گرو درک مارکسیسم می‌داند. پداگوژی انتقادی بر روشنگری جهت مبارزه با نظام سرمایه‌داری و پرداختن به نقش معلمان به عنوان کارگران فرهنگی و روشنفکران دگرگون‌ساز تمرکز دارد. در این پداگوژی، معلم یک روشنفکر عمومی است که با ایجاد تحول دائمی در موقعیت شغلی و اجتماعی خود، زمینه را برای توانمندسازی خود و افراد جامعه به‌سوی تحقق اهداف متعالی مانند عدالت اجتماعی و برابری آماده می‌کند. وی کلاس درس را مکانی جهت به چالش کشیدن نابرابری اجتماعی و بنیاد نهادن یک جامعه بهتر معرفی می‌کند تا از این طریق، دانش‌آموزان بتوانند منابع قدرت را به نقد بکشانند. به‌طوریکه تعليم و تربیت نه‌تنها باید منبع دانش تلقی شود، بلکه باید به‌وجودآورنده فعالان سیاسی باشد. در پداگوژی مرزی یا حاشیه‌ای، ژيرو با تأکید بر گروه‌های به‌حاشیه‌رانده‌شده، یا جانبی، با توجه به تفاوتها و حاشیه‌ها، معتقد است تعليم و تربیت باید از مرکز به‌سوی حاشیه‌ها، فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف برود. در حمایت از گروه‌های به‌حاشیه‌رانده‌شده، ژيرو از کثرت‌گرایی فرهنگی و اهمیت به زبان مادری در عرصه‌ی آموزش و پرورش حمایت می‌کند و دیدگاه‌های سنتی مربوط به میهن‌پرستی، فرهنگ اصیل، فرهنگ استاندارد و هویت ملی را مورد انتقاد قرار می‌دهد که این دیدگاه‌ها علاوه بر تهدید فرهنگ و دموکراسی، عامل اصلی گفتمان نژادپرستی هستند. نظریه مقاومت ژيرو در تلاش برای روشنگری در زمینه نظریه مقاومت و مبارزه با سلطه فرهنگی است. از نظر وی این سلطه، در عین پنهان‌بودن، بسیار غالب و فراگیر است و معلمان و دانش‌آموزان باید از هر فرصتی برای مقاومت در برابر آن استفاده کرده، در جستجوی «رخنه‌هایی در این سپر سخت» باشند. زیرا اگر طبقات فرودست نسبت به شرایط خود آگاه شوند، می‌توانند برای براندازی سلطه‌گرانی که آنها را به استثمار می‌کشانند، به مبارزه برخیزند. ژيرو نیز مانند سایر نئومارکسیست‌ها بیشتر به دنبال آن است که نظام ارزش‌ها و باورهای خود را با روشنگری! به نظام غالب در جامعه موجود تبدیل کند و به این ترتیب پایه‌های نظام را متزلزل کند. وی به‌تغییر باور دارد ولی به‌تغییر از زاویه دگرگونی بنیادی مناسبات اقتصادی نمی‌پردازد. زیرا ایدئولوژی را به‌منزله‌ی حافظ مشروعیت سیاسی در خود روابط اقتصادی نمی‌بیند. از نظر مارکس ایدئولوژی بورژوازی در گفتمان غالب آن، یعنی در اقتصاد سیاسی، معرفی می‌شد و نقد بنیادی ایدئولوژی بورژوازی، بدون نقد اقتصاد سیاسی و نقد روابط سرمایه‌داری ممکن نیست.

پیشینه‌ی نقد در جنبش معلمان ایران

در ایران، تعلیم و تربیت نقادانه، در دهه ۶۰ میلادی و قبل از هنری ژيرو، توسط صمد بهرنگی در سلسله مقالات «کند و کاو در مسائل تربیتی ایران» و داستان‌های کودکان فرودست شروع شد. سپس با مرگ نابهنگام وی و شکل‌گیری مبارزه چریکی، دیدگاه انتقادی صمد بهرنگی تحت‌الشعاع این شکل از مبارزه قرار گرفت و با تفسیر یک جنبه از داستان «ماهی سیاه کوچولو»، مانیفست انقلاب گردید و از گسترش باز ماند. در دوره ۵۷-۶۰ معلمین پیرو نظریه انتقادی بهرنگی فعال شدند و بر زمینه آثار انتقادی وی به نقد سیستم آموزشی و سازمانیابی پرداختند. با کشتار دهه ۶۰ و اختناق مذهبی شدید حاکم بر آموزش و پرورش، باز هم آثار بهرنگی و نظریه انتقادی وی به آموزش در ردیف آثار ممنوعه قرار گرفت. از سال ۱۳۷۷ برای اولین بار در حکومت مذهبی، برخی آثارش به فارسی چاپ و منتشر شد. سپس نظریه انتقادی وی با نسل معلمان دهه ۸۰ به تدریج وارد جنبش معلمان شد به طوری که اعتراضات به معیشت معلم در اوایل دهه ۹۰ به انتقاد از سیستم آموزشی و نابرابری در امر آموزش انجامید. شروع همسویی با دیدگاه انتقادی بهرنگی را می‌توان در **بیانیه‌ی معلمان رادیکال، به مناسبت بازگشایی مدارس** در سال ۱۳۹۳ دید. متعاقباً با تشدید مبارزه طبقاتی در ایران، در همین سال‌ها نظریه تعلیم و تربیت انتقادی پائولو فریره و ژيرو وارد حوزه آموزش علوم تربیتی در مقطع کارشناسی ارشد و دکترا در ایران شد. منابع اینترنتی نشان می‌دهد از نیمه دوم دهه ۸۰ ترجمه برخی کتاب‌های مرتبط با نظریه انتقادی تعلیم و تربیت وارد مجامع دانشگاهی ایران می‌شود و در تزه‌های دانشجویان دوره ارشد و دکترا در رشته‌های علوم انسانی، علوم تربیتی و جامعه‌شناسی، این نظریه با رجوع به منابع انگلیسی مکرراً مورد تحلیل و تحقیق قرار می‌گیرد. در سال ۱۳۸۹ کتاب **«نظریه انتقادی تعلیم و تربیت: نقد برنامه‌درسی مدرنیته و سرمایه‌داری متاخر»** منتشر می‌شود. در سال ۱۳۹۳ یک دانشیار و یک دانشجوی ارشد، کتاب **بررسی و نقد اندیشه‌های ژيرو** را منتشر و در مقدمه آن دلیل تحقیق خود را می‌نویسند: «بررسی تفکرات انتقادی ژيرو و همفکرانش شاید دستاوردهای زیادی برای تعلیم و تربیت در ایران داشته باشد و مبنایی برای بررسی و نقد سیاست‌های جاری آموزش و پرورش و به‌خصوص در زمینه‌ی تربیت معلمان باشد. نگاه نافذ ژيرو به تعلیم و تربیت عمومی، حاوی نکاتی عمیق و انتقادی است که راه تحول را در علوم تربیتی می‌گشاید. ژيرو در سنت نومارکسی است و هدفش تغییر جهان تربیت است و نه توصیف بی‌طرفانه آن. در این کتاب برای آشنایی با تفکرات انتقادی هنری ژيرو به بررسی و نقد آرای وی می‌پردازیم. تا بتوانیم منبعی مناسب برای ورود به بحث‌های تعلیم و تربیت انتقادی استادان و دانشجویان حوزه علوم تربیتی فراهم آوریم.» این کتاب همان سال وارد انتشارات دانشگاه تهران و به‌طبع آن وارد حوزه مطالعات دانشجویان مشتاق تدریس می‌شود. لذا در دهه ۹۰ نسل سوم معلمان ایران - بعد از ۱۳۵۷- مانند معلمان سایر کشورها، اما با تاخیر، از زمان دانشجویی وارد قلمرو تعلیم و تربیت انتقادی می‌شوند. این تحول با نظرات معلمان رادیکال در جنبش معلمان، هم‌سو و در شیوه نقد مبانی مشترکی دارد. نکته قابل تأمل آن است که معلمان فعال

در فضای پراتیک، در حوزه نقد پیرو صمد بهرنگی هستند و به ندرت دیده می‌شود به نظریه تعلیم و تربیت انتقادی شکل گرفته در جهان بپردازند. برعکس در حوزه دانشجویان دکترا و فوق لیسانس، که در آینده برخی آنها معلم می‌شوند نه تنها این نظریه را در جهان مورد تحقیق قرار داده‌اند، بلکه در موارد متعددی ظرفیت آثار بهرنگی در حوزه نقد، همچنین امکان بهره‌گیری از آنها برای تحقق بخشیدن به اهداف تربیت تفکر انتقادی نیز، موضوع تفحص‌های دانشگاهی بوده است. بر پایه این نظر پائولو فریره - که هدف تعلیم و تربیت ارتقای آگاهی دانش‌آموزان است تا به فاعلان جهان تبدیل شوند و نه فعل‌پذیران - صمد بهرنگی را می‌توان بنیان‌گذار تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت در ایران شناخت. در تائید این نظر، استادیار و یک کارشناس گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران در یک [پروژه تحقیقی در سال ۱۳۹۴](#) به استخراج ریز مضمون‌های تربیتی - انتقادی در منتخبی از داستان‌های بهرنگی پرداخته‌اند که قابل تأمل و جالب است. بازرسی شورای هماهنگی نیز در سال ۱۳۹۲ در مورد صمد به درستی نوشته است: [«صمد ... در یک کلام نظام آموزشی مسلط را به چالش می‌کشد.](#) تا نابرابری در ساختار اقتصادی را نشان دهد... اگر عمق و ژرفای اندیشه‌ی صمد روزی در سایه‌ی اسطوره‌سازی نسلی از روشنفکران و نویسندگان در حاشیه ماند و به محاق رفت امروز نیز او قربانی اسطوره‌زدایی است. در سایه‌ی این اسطوره‌زدایی، این جامعه‌ی معلمان است که از وجود یک الگوی مترقی در عرصه‌ی آموزشی محروم می‌گردد.»

گرچه نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت در چهار دهه اخیر تحولات تازه‌ای را در عرصه مباحث فرهنگی و علوم تربیتی داشته است و از مهم‌ترین دیدگاه‌های سده بیست به‌شمار می‌رود که در زمینه‌های گوناگون، مانند تحلیل و انتقاد از فرهنگ انبوه یا «صنعت فرهنگ» و جایگاه ایدئولوژیک آن در مناسبات اجتماعی نقش موثری داشته است. اما این نظریه، حتی انتقاد هنری و ویژه که رادیکال‌ترین آنهاست، انتقادی، انقلابی نیست. انتقاد در این نظریه، گرچه موضوعات و مسائل اجتماعی، فرهنگی را به‌چالش وارونگی می‌کشانند، ولی به نقد اقتصاد سیاسی و به تبع آن حاکمیت فراگیر بت‌وارگی ورود عام نمی‌کند، چنانکه، مبحث بت‌وارگی را محدود به کالاهای فرهنگی نموده با روشنگری در این حوزه، به تغییر بدون قهر و در روندی درازمدت معتقد است. لذا، علیرغم موضع ضدسرمایه‌داری رادیکال‌های این مکتب، به دلیل عدم اولویت به نقد اقتصاد سیاسی، نقد آنها هنوز سنتی است و از روشنگری، مقاومت در مقابل سلطه و نفی سرمایه‌داری را نتیجه می‌گیرند. به زبان دیگر تنها «در مقام روشنگر به بررسی و پژوهش در باره‌ی ایدئولوژی می‌پردازند و پس از فراغت از این کار و تعیین مرزها و قلمروها، خواستار نشان ستیزه‌جویی می‌شوند.» (کتاب «نقد ایدئولوژی»، نشر اختران) لذا روشنگری آنها توأمان با ستیزه‌جویی نسبت به‌وضع موجود نیست و نقد آنها را نمی‌توان نقد انقلابی شناخت. نقد معلمان رادیکال ایران نیز بیشتر به این مکتب نزدیک است. اما نقد انقلابی چیست؟ خسروی

نظریه‌دان مارکسیست ایرانی، در مقاله [مارکسیسم چیست؟](#) پاسخی نو به این سؤال دارد: «مارکسیسم چیزی جز ماتریالیسم تاریخی و به تعبیر روشن‌تر سراسر چیزی جز نقد نظراً و عملاً توأمان اشکال زندگی اجتماعی و تاریخی انسان و از آن‌جا بیان پراتیک انتقادی و انقلابی نیست. در مرحله‌ی کنونی زندگی اجتماعی و تاریخی انسان، مارکسیسم چیزی جز پراتیک نقد سرمایه‌داری نیست. بنا به این الگو مارکسیسم نه علم است نه فلسفه. چیز تازه‌ای است که می‌توان بر آن نامی دیگر نهاد: نقد. نامی که چون خود نیز تازه نیست، باید نخست از معنای سنتی‌اش برهنه شود. یک تمثیل برای مارکسیسم — و تأکید می‌کنم: نه یک تعریف یا یک الگوی استدلالی، بلکه فقط یک تمثیل برای نشان‌دادن این امر که چه‌گونه می‌توان از مرزهای تعریف علم، فلسفه و ایدئولوژی فراتر رفت — می‌تواند زبان باشد. اگر فرض کنیم که علم، فلسفه، اخلاق و هنر هر یک نوعی «زبان» هستند، مارکسیسم زبان دیگری است. زبان‌ها اگرچه مرزی دارند که آن‌ها را از یکدیگر جدا می‌کند، اما یکتایی‌شان از آن‌ها دستگاه یا کلیت نمی‌سازد. زبان‌ها برخی به یکدیگر نزدیک‌تر و برخی از دیگری دورترند. مارکسیسم چه به‌لحاظ «قواعد» و چه به‌لحاظ واژه‌ها و تعابیر، مثل همه‌ی زبان‌های دیگر است: تغییر می‌کند، گسترش می‌یابد، کلماتش معانی جدید پیدا می‌کنند، کهنه و متروک می‌شوند. مارکسیسم زبانی است که مارکسیست‌ها بدان سخن می‌گویند و زنده و پویا بودنش همانند هر زبانی دیگر، منوط است به پراتیک آن‌هایی که از آن استفاده می‌کنند. همان‌طور که مثلاً گسترش برخی از زبان‌های گفتاری، در جهان به تناسب ظرفیت و قدرت روابط سرمایه‌داری، گسترش و اعتبار یافته‌اند، گسترش «زبان» مارکسیسم تابعی است از ظرفیت و قدرت جنبش انقلابی ضد سرمایه‌داری.»

منابع:

[۱] کتاب‌های هنری ژيرو که منبع این مقاله بوده‌اند:

* [Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics](#)

* [intellectuals as Teacher](#)

* [On Critical Pedagogy](#)

* سیاست و فرهنگ زامبی، مترجم: فؤاد حبیبی و بهمن باینگانی، ۱۳۹۶، نشر اختران

* همچنین: [تعلیم و تربیت انتقادی و مارکس، ویگوتسکی و فرایر — فرم‌های پدیده‌ای و تحقیقات عملی آموزشی](#) نویسنده:

Castro de Villacanas. S Luis. ۲۰۱۶.