

آموزش و پرورش و انسان شدن: نظریه انتقادی پائولو فریره

دکتر بختیار شعبانی ورکی *

چکیده

پائولو فریره یکی از متنقدترین متخصصان تعلیم و تربیت در قرن بیستم است. این مقاله ناظر بر کاربرد ایده‌های فریره در آموزش و پرورش است. بنابراین ابعاد اجتماعی و تربیتی نظریه انتقادی وی مورد مذاقه قرار گرفته و برخی اصول کلیدی در آثار او شناسایی شده است. در این مقاله تصریح شده است که فلسفه پائولو فریره مبتنی بر رویکردی است که نشان‌دهنده دیدگاه کاربردی وی درباره دانش و ایده‌آل انسانی و نیز تعهدی ژرف به آزادی بخشی ستمدیدگان است.

کلیدواژه‌ها: پائولو فریره، انسان‌شدن، مکاتب تربیتی، نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت، رویکرد دیالکتیکی، و آزادی بخشی ستمدیدگان.

مقدمه

در چهل سال گذشته، دیدگاه‌های پائولو فریره^۱ تأثیری چشمگیر بر نظریه پردازان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت جهان داشته است. اثر کلاسیک فریره "آموزش ستمدیدگان"^۲ (۱۹۷۲) توسط سیاستمداران، متخصصان علوم دینی و علوم تربیتی در جهان سوم از زوایای مختلف مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. به علاوه، عقاید فریره در ایالات متحده، کانادا، بریتانیا، استرالیا و نیوزلند مورد استفاده متخصصان بوده است. آثار وی توسط کارگزاران آموزش بزرگسالان، روان‌شناسان تجربی، جامعه‌شناسان، متخصصان تعلیم و تربیت، حقوقدانان، مددکاران اجتماعی، کارشناسان بهداشت و زبان‌شناسان مورد بررسی قرار گرفته است. با وجود این گستردگی در بررسی اندیشه‌های فریره در کشورهای مختلف، متفکران پارسی زبان کمتر به بررسی آثار فریره پرداخته‌اند و بدین سبب دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی مجال کمتری برای آشنایی با آثار این متفکر بزرگ پیدا کرده‌اند. لذا در این مقاله خاستگاه نظری و کاربردهای اندیشه تربیتی پائولو فریره بررسی می‌شود.

در این بررسی تصریح خواهد شد که تاکید فریره بر گفتگو در طرح و بررسی مسائل مربوط به زندگانی روزمره بشر، تصویر نوینی از تعلیم و تربیت بنا می‌نهد. اگر چه برنامه پیشنهادی فریره برای کار با بزرگسالان بی سواد در برزیل^۳ و شیلی^۴ در دهه ۱۹۶۰ احتمالاً مهمترین و ماندگارترین اثر وی تلقی می‌شود، مع‌ذک فعالیت‌های عملی وی با نظر به دیدگاه او در باره ماهیت انسان و دانش و نیز عقایدش پیرامون ستم‌پذیری و آزادی‌بخشی انسان قابل فهم است. در واقع بررسی این عقاید با نظر به ابعاد گسترده آن، هسته مرکزی این مقاله را تشکیل می‌دهد.

آزادی و ستم‌پذیری

مطالعه پیرامون آموزش و پرورش آزادی بخش در اندیشه پائولو فریره مستلزم تصریح مقدماتی دو مفهوم اصلی (آزادی و ستم‌پذیری) است. اگر چه تحلیل کامل این مفاهیم بسیار پیچیده است مع‌ذک انتزاع خطوط مشترک از میان تعاریف موجود لازمه هر بحثی است که قصد دارد با تکیه بر نظام منطقی معینی عرضه گردد.

اگر چه کرانستون^۵ تاکید کرده است که نمی‌توان تعریفی واحد از این مفاهیم ارائه نمود ولی تصریح می‌شود که در این بررسی و با نظر به تطبیق آراء متفکرینی نظیر لاک، هیوم، هابز، لایب نیتس، اسپینوزا و کانت^۶ (شفیله، ۱۳۷۵) می‌توان تصریح کرد که مجموعه تعاریف ارائه شده در باب مفهوم آزادی به دو

^۱ - Paolo Freire

^۲ - این کتاب به زبان فارسی تحت عنوان "فرهنگ سکوت" هم ترجمه شده است.

^۳ - Brazil

^۴ - Chile

^۵ - Cranston

^۶ - Locke, Hume, Hobbes, Leibnitz, Spinoza, & Kant

کیفیت اصلی یعنی اراده و عقل (استدلال) مربوط می‌شود. بنابراین آزادی به یک معنا ناظر بر قدرت به-کارگیری اراده و اندیشه بشر است. در نتیجه اگر بخواهیم از میان دو عقیده یکی را برگزینیم لازم است از عقل خود مدد بگیریم و چنانچه صرفاً با دیگران هم‌رنگ شویم، اعم از این که برای این کار شرطی شده باشیم و یا نخواهیم راجع به آن بیندیشیم، آزادی خود را از دست داده‌ایم.

ساحت دیگر آزادی، دانایی است. به تعبیر هربارت: دانایی آن چیزی است که به اعمال ارادی اجازه نمی‌دهد تا به اعمال دلخواه تبدیل شوند. آزادی به این مفهوم همان است که به انضباط شخصی، انتخاب کردن و به شدن ختم می‌شود (به نقل از: شفیلد، ۱۳۷۵).

ستم‌پذیری نقطه مقابل آزادی است. بنابراین ستم‌پذیر کسی است که به تبع طرز تلقی‌اش از جهان، قادر به اصلاح نهادهای اجتماعی خود نیست، نهادها را اصلاح‌ناپذیر می‌پندارد، و خود را توانا به ایجاد تغییرات در درون نظام اجتماعی نمی‌بیند. به زعم وی، نظام اجتماعی از قبل تعیین شده‌است و بشر موظف است که در آن زندگی را به اجبار به سر برد و مسئولیت اصلی در این جامعه به دست نیروهای مرموز و افسانه‌ای است و این اقتدار نیروهای افسانه‌ای در تمام زمینه‌ها خود را نشان می‌دهد.

انسان ستم‌پذیر خود را در جایگاهی می‌نهد که همه آفریده‌ها را مخلوق اراده‌ای غیر قابل تغییر می‌داند و تلاشی در جهت تغییر امور نمی‌کند، چون تصویری نسبت به سودمندی آن ندارد. با اعمال همین نظر در زمینه کارهای اجتماعی، از فکر اصلاح خارج می‌شود و به تنبلی همواره خوشایند و طبع نواز دل می‌سپارد و با ترک مسئولیت و پرداختن به سرنوشت محتوم از مسئولیت‌پذیری، فکر و تعقل می‌گریزد (فریره، ۱۳۵۷).

نظریه انتقادی: معنا و اهمیت

مقصود از نظریه انتقادی، نظریه‌ای است که متفکر و محقق بر اساس آن به بررسی مجموعه مسائلی می‌پردازد که چارچوب نظری نقد نظام اجتماعی را تشکیل می‌دهد و یا به کشف تضادهای آن می‌پردازد تا نوعی از نظام اجتماعی را جستجو کند که فاقد این تضادها باشد. نظریه انتقادی می‌کوشد نقاط تضاد را کشف کند تا به هدفش که همانا ایجاد تکاملی جدید است دست یابد.

تأمل در حرکت‌های نقد اجتماعی نشان می‌دهد که دو سطح متفاوت از این نوع نقد وجود دارد: در سطح نخست نقد اجتماعی نوعی حرکت اعتراض‌آمیز فراگیر اجتماعی را بیان می‌دارد که هدفش تأکید بر ضرورت ایجاد دگرگونیهای اساسی و جوهری در گونه‌های تمدنی موجود است. وظیفه دومین سطح نقد اجتماعی، بر عکس سطح نخست، از رادیکالیسم و فراگیری کمتری برخوردار است چرا که این نوع نقد تنها یک نقد فرهنگی و روشنگرانه است، زیرا هدف کسانی که بر این نوع نقد تأکید می‌ورزند ایجاد دگرگونیهای فرهنگی و روشنگرانه به منظور تشکیل گرایشهای فرهنگی و ارزشی جدیدی است که بر فرآیند تعامل موجود در صحنه‌های اجتماعی و تمدنی فرمان می‌رانند. هدف این افراد، ایجاد فرهنگ جدیدی است که تعامل و عمل را در درون چارچوب ارزشهای موجود رهبری کند (اسماعیل علی، ۱۳۷۷).

اهمیت بررسی نظریه انتقادی این است که، علاوه بر تصریح موضع پائولو فریره، مجاللی پیدا شود تا رابطه میان پژوهش علمی و ابزارهایش و رابطه میان زندگی اجتماعی و تحول آن روشن شود. بررسی این نظریه کمک می‌کند تا پیش‌گوییهای نظریه انتقادی بومی در کشور خود را در زمینه آموزش و پرورش لمس کنیم. با وجود این، تاکید می‌شود که این بدان معنا نیست که اتخاذ نظریه انتقادی به عنوان چارچوب فکری تحقیقات تربیتی ناقد آموزش و پرورش ایران الزاماً مشروعیت دارد. و نیز این بدان معنا نیست که در کشورهای غربی از نظریه انتقادی در تلاشهای مربوط به تحقیقات تربیتی به‌صورتی بنیادی و اساسی استفاده می‌کنند.

خاستگاه و روند تکامل نظریه انتقادی

قدمت‌گرایش انتقادی به اندازه اندیشه بشری بخصوص در میان اندیشمندان بزرگی نظیر سقراط^۱ و افلاطون^۲ و متفکران پس از آنهاست. اما سخن ما این واقعیت را نفی نمی‌کند که تبلور این گرایش به عنوان نظریه‌ای که دارای تکیه‌گاهها، پایه‌ها، روش و اهداف خاصی است به نیمه نخست قرن بیستم برمی‌گردد و در واقع نتیجه بحرانهای خشونت باری است که جوامع غربی با آنها روبرو شدند (اورنشتاین^۳، ۱۹۹۷). شعله این تفکر را دو انقلاب در گذشته، انقلاب صنعتی و انقلاب کبیر فرانسه، برافروخت که در قرنهای هیجدهم و نوزدهم اروپا را دگرگون ساخت و بر اندیشه سیاسی، اجتماعی و اقتصادی اثر گذاشت و این نفوذ هنوز هم تا به امروز باقی است. در چنین شرایطی نیاز به فلسفه‌ای جدید رخ نمود و جامعه مشتاق راهبردی تازه شد که بتواند وظایف رو به کاهش کلیسا را به نحو بهتری به انجام برساند.

از آنجا که مکتب فرانکفورت نقشی موثر در اندیشه انتقادی ایفا کرد لازم است اجمالاً بدان پرداخته شود و آنگاه روند تحول نظریه انتقادی مورد بررسی قرار گیرد. مکتب فرانکفورت جریانی است که هنگام تاسیس آن به دستور وزارت آموزش و پرورش آلمان در سوم فوریه ۱۹۲۳ با همکاری و توافق انستیتوی تحقیقات اجتماعی در شهر فرانکفورت تاسیس شد. این مرکز در نتیجه اقدام ویل^۴ تاسیس شد که هدف وی توجیه مفهوم مارکسیسم ناب بود. در چنین وضعیتی ایده تاسیس یک مؤسسه دائمی به شکل انستیتوی مستقل تحقیقاتی شکل گرفت که عملاً در ۲۲ ژوئن ۱۹۲۴ افتتاح شد.

از سال ۱۹۳۱ به توصیه آلبر توماس^۵ مدیر سازمان جهانی کار، انستیتوی دیگری وابسته به مؤسسه فرانکفورت در ژنو تاسیس شد و در فوریه ۱۹۳۲ در ژنو دفتری متشکل از ۲۱ عضو به عنوان دفتر مرکزی اداری مؤسسه افتتاح شد. همزمان دو دفتر کوچکتر وابسته به آن در پاریس و لندن تاسیس شد. از سپتامبر

¹ - Socrates

² - Plato

³ - Ornstein

⁴ - Weil

⁵ - Thomas

۱۹۳۳ دامنه فعالیت‌های مکتب فرانکفورت گسترش یافت به گونه‌ای که نشریه آن در پاریس منتشر می‌شد و مقر اصلی آن در سوئیس بود.

این توسعه نشان می‌دهد که مکتب فرانکفورت با این رخداد "موسساتی" پیوند دارد. با وجود این تاسیس این موسسه صرفاً باید به عنوان محمل مادی این پدیده فکری مطمح نظر قرار گیرد. اساساً اصطلاح مکتب فرانکفورت پس از بارگشت انستیتو به آلمان در سال ۱۹۵۰ بکار گرفته شد (اسماعیل علی، ۱۳۷۷). بنابراین، مکتب فرانکفورت، در واقع، شعاری است که بر حادثه (تاسیس انستیتو)، پروژه علمی (فلسفه اجتماعی)، راه و روش (نظریه انتقادی)، و دنباله‌روی از یک نظریه پیوسته و در عین حال متنوع دلالت می‌کند. گرچه چند گروه اساسی در چهره کردن نظریه انتقادی نقشی مهم داشتند، اما نظریه انتقادی که مکتب فرانکفورت آن را متحول کرد به چهار دلیل در ترسیم نقشه کلی نقد اجتماعی تأثیری عمده بر جای نهاده است. این چهار دلیل عبارتند از:

۱. مکتب فرانکفورت در مقوله فلسفی به نظریه مارکسیستی تکیه می‌کند اما مقوله‌های اقتصادی مارکسیسم را نادیده می‌گیرد. این دیدگاه تا آنجا توسعه یافت که نظام نقدی ارائه شده توسط این مکتب، به یک چارچوب بنیادی تبدیل شد که اکثر نقدهای گروه‌های چپ مدرن در جامعه سرمایه‌داری پیشرفته بر اساس آن ارائه می‌شد.

۲. نخبگان فکری مکتب فرانکفورت که دارای ماهیت بورژوازی بودند از نظام سرمایه‌داری انتقاد می‌کردند و بعضاً تضادهای این نظام را آشکار می‌ساختند. هدف آنها صرفاً اصلاح اخلاق جامعه بزرگ بود و این همان موقعیت فکری است که به درون گروه‌های نقد اجتماعی نفوذ و گسترش یافت.

۳. این مکتب به لحاظ سابقه تاریخی نخستین گروه نقد اجتماعی است، چرا که هدفش تکامل بخشیدن به اندیشه انتقادی مارکسیسم در چهره انسانی آن بود.

۴. اعضاء مکتب فرانکفورت، از متخصصان رشته‌های مختلف بودند و این ساختار دو نتیجه را در پی داشت. نخست این که آنها به نوعی بحث اجتماعی روی آوردند که ناظر بر تعامل و تعاطی نظام‌های مستعد و معرفتی با یکدیگر بود، و دوم این که چارچوب نظری آنها در نقد اجتماعی متضمن ساحت‌های دیگری نظیر ساحت‌های اقتصادی، فرهنگی و روانی نیز می‌شد (اورنشتاین ۱۹۹۷).

بنابراین می‌توان پایه‌های اساسی مکتب فرانکفورت را به شرح زیر خلاصه نمود:

الف) افکار انسان محصول جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کند.

ب) روشنفکران مجاز به اتخاذ موضع بی طرفی نیستند. روشنفکر وظیفه دارد حقیقت را از محتواهای ارزشی‌اش جدا کند و موضعی انتقادی در برابر جامعه داشته باشد.

ج) روشنفکران در برابر اندیشه خویش از یک سو لازم است موضعی انتقادی داشته باشند و از سوی دیگر رابطه میان اندیشه و جامعه موجود و معرفت اجتماعی نوظهور را تبیین کنند.

د) تحقق فهم صحیح از راه ادراک رابطه متقابل میان ساختار اقتصادی جامعه و رشد روانی فرد و پدیده‌های فرهنگی حاکم امکان‌پذیر است.

پائولو فریره به عنوان یکی از پیشگامان نظریه انتقادی، با نظر به اندیشه اسلاف خود و تجربیاتش در قلمرو اندیشه، مقوله‌ای را کشف کرد که خود آن را "فرهنگ سکوت" نامیده است، فرهنگی که سرکوب‌شدگان همواره بکارش می‌گیرند. او به این واقعیت پی برد که جهالت و خواب دائمی ستم‌دیدگان نتیجه حاکم شدن شرایط اقتصادی، سیاسی و اجتماعی و سلطه زورمدارانه‌ای است که آنها قربانیانش هستند. اینان، به جای مقابله با وضع موجود، دچار شرایطی می‌شوند که نمی‌توانند در برابر آن بطور فعال از خود واکنش نشان دهند. بدینسان بر پائولو فریره آشکار می‌شود که نظام آموزش بطور کامل در خدمت فرهنگ سکوت قرار دارد و از این زمان کار خود را برای آموزش آغاز کرد و توانست ایده‌های ابتکاری بر فلسفه آموزش و پرورش بیفزاید. وی فلسفه آموزش خود را اولین بار در سال ۱۹۵۹ در رساله دکترایش مطرح کرد و سپس در خلال کار به عنوان معلم کلاسهای پیکار با بیسوادی به تدریج دیگر آثارش را ارائه نمود. مهمترین نوشته فریره احتمالاً کتاب آموزش ستم‌دیدگان می‌باشد که در واقع نتیجه تجربیاتی است که او در شرایط تبعید شش ساله سیاسی خود مشاهده کرد.

محورهای اصلی نظریه فریره

۱. نسبت میان مدرسه و جامعه: کدامیک در خدمت دیگری است:

در این رابطه دو دیدگاه اساسی وجود دارد: الف: یکی از دیدگاهها مدعی است که مدرسه کارگزار اصلاحات اجتماعی است و محدودیت توان نظام آموزشی در تحول جامعه به محدودیت تصورات ما بستگی دارد. بنابراین وظیفه ماست که از نظام آموزشی برای آفرینش یک جامعه مولد و عادلانه استفاده کنیم. ب: در مقابل فریره بر این باور است که نظام آموزشی به مثابه کارگزار آن زمینه بزرگتر اجتماعی، اقتصادی و سیاسی است که آن را تغذیه می‌کند. فریره معتقد است که جامعه مطابق با منافع کسانی که زمام حکومت را در دست دارند آموزش و پرورش را شکل می‌دهد.

لویس^۱ (۱۳۶۷) برای تبیین و تفهیم این مطلب اصل همخوانی را مطرح می‌کند. بر مبنای این اصل، فعالیتها و بازده نظام آموزشی جامعه با فعالیتها و بازده کل جامعه تطابق و همخوانی دارد. تمام نظامهای آموزشی بیانگر تلاش برای خدمت به جوامع خود هستند. بنابراین، در جامعه‌ای که ستم در آن فرمانروایی می‌کند، نظام آموزشی نمی‌تواند ابزار آزادی به شمار آید. دیدگاه نخست ناظر بر این است که نظام آموزشی بر جامعه تسلط دارد و دیدگاه فریره مبین تسلط جامعه بر نظام آموزشی است. اگر چه دیدگاه نخست از جذابیت بیشتری برخوردار است، یعنی میل داریم مدارس را عامل اصلی شکل‌دهنده جامعه تلقی کنیم، اما

1- Levine

در این مقاله قصد داریم به تحلیل دیدگاه دوم بپردازیم. بنابراین یکی از مخاطبان اصلی این مقاله کارگزاران و سیاست‌گزاران جامعه هستند.

۲. از دیدگاه فریره چیزی به نام آموزش و پرورش بی‌طرف وجود ندارد (فریره، ۱۹۸۵ و ۱۹۹۳). آموزش یا به صورت وسیله‌ای عمل می‌کند که شرکت نسل جوان را در پذیرش منطق نظام کنونی آسان می‌سازد و آنها را به اطاعت از این نظام وادار می‌سازد یا به صورت تمرین آزادی درمی‌آید، وسیله‌ای که از طریق آن مردان و زنان به صورت انتقادی و خلاق با واقعیت روبرو می‌شوند و درمی‌یابند که چگونه می‌توانند در تغییر دنیای خود شرکت نمایند. به اعتقاد فریره (۱۳۶۳) طرح روش تربیتی که این جریان را تسهیل کند قهراً موجب پیدایش ناراحتی و تضاد در جامعه خواهد شد. اما این روش می‌تواند به تشکیل انسان تازه کمک کند و دوره جدیدی را در تاریخ کشور بوجود آورد.

۳. بنیاد تربیت بر تمرین آزادی، گفتگو، استدلال و تفکر انتقادی پیرامون موضوعات بدیع است. فریره بحث را وسیله آزاد سازی تلقی می‌کند (فریره، ۱۳۶۳).

۴. به اعتقاد فریره با انسان سرکوب شده هیچ توسعه‌ای امکان‌پذیر نیست. نظر او بر این فرض مبتنی است که نقش وجودی انسان این است که به عنوان فردی ظاهر گردد که بردنای خود اثر می‌گذارد و آن را تغییر می‌دهد. واز این طریق امکانات بیشتر و گسترده‌تری برای زندگی فردی و اجتماعی فراهم می‌سازد (فریره، ۱۹۸۵).

در چنین شرایطی و با در دست داشتن وسایل مناسب، انسان به تدریج می‌تواند واقعیت فردی و اجتماعی خود و تناقضات موجود در آن را دریابد و از دریافت خویش آگاه گردد و به صورت انتقادی با این واقعیت برخورد کند. در این جریان رابطه قدیمی یا اصطلاح پدرانانه معلم - شاگرد از میان می‌رود (براندز^۱، ۱۹۷۱ و دیویس^۲، ۱۹۸۰).

به اعتقاد فریره، خاستگاه اساسی توسعه، پروژه‌های برخوردار از جاهت ملی بر مبنای برنامه‌ریزیهای جزئی نیست. به نظر او این اقدامات به درون ساختار جامعه نفوذ نمی‌کنند. همان‌طور که پروژه‌های تبلیغاتی و نمایشی نیز در به حرکت در آوردن جامعه و نیز بالا بردن سطح اندیشه انسانهای آن جامعه باشکست مواجه خواهد شد (فریره، ۱۹۹۳). دلیل اصلی ناکامی اغلب برنامه‌های توسعه در جوامع جهان سوم این است که انسان در هیچ برنامه توسعه‌ای به عنوان عنصر محوری مورد توجه قرار نمی‌گیرد. این در حالی است که پژوهشها نقش کلیدی انسان را در توسعه تأیید کرده‌اند. بنابراین، چنانچه خواستار توسعه واقعی جامعه هستیم لازم است تمام مسائل را در چارچوب صحیح بشری آن مورد مذاقه قرار دهیم، ویژگیهای گروههای جمعیتی که قصد داریم شیوه زندگانی آنان تحول و تکامل پیدا کند در نظر گرفته شوند، و در نتیجه لازم است درباره این ویژگیها تفحص و پژوهش کرد. همراه با این طرز تلقی که انسان هسته مرکزی تحولات

^۱ - Brandes

^۲ - Davis

اجتماعی تلقی می‌شود، لازم است تاکید شود که با انسان سرکوب شده و عقب‌مانده هیچ توسعه‌ای امکان‌پذیر نیست.

به اعتقاد فریره، وضعیت انسان عقب‌مانده این است که دائم می‌کوشد تا تعادل خود را حفظ کند و این وضع اساساً همان وضعیت سرکوب است. این عقب‌ماندگی از سوی زمامدارانی بر او تحمیل می‌شود که او را وادار به تسلیم می‌سازند. از این رو روان‌شناسی انسان عقب‌مانده در واقع مبنای روان‌شناسی انسان زیر ستم شده است. این وضعیت عقب‌ماندگی (سرکوب‌شدگی) اثرات ویران‌کننده در ساختار روانی و عقلانی انسان بر جای می‌گذارد. شاید بارزترین آنها تمایل فرد به چشم‌پوشی از استقلال فردی و ادغام خود در شخص دیگر باشد، تا بدین‌وسیله قدرتی را که خود فردی‌اش فاقد آن است به‌دست آورد (فریره، ۱۳۵۷ و ۱۹۹۳). به سخن دیگر این فرایند در واقع جستجوی روابط ثانوی جدیدی است تا جایگزین روابط اولیه از دست رفته شود. شدیدترین شکل مشخص این تأثیر را می‌توان در تمایلات خودآزاری و دگرآزاری مشاهده نمود که با درجه‌های مختلف در افراد بهنجار و نابهنجار وجود دارد. پربسامدترین شکل ظهور تمایلات خودآزاری عبارت از احساس ناتوانی، بیهودگی و بی‌ثمری است که در کنار تمایلات خودآزاری دقیقاً عکس آنها یعنی تمایلات دگرآزاری نیز معمولاً در همین دسته از افراد وجود دارد.

سه نوع تمایل دگرآزاری مرتبط با یکدیگر را می‌توان از هم تمیز داد. نخست حالتی است که دیگران را و می‌دارد به فرد تکیه کنند تا وی دارای سلطه مطلق و نامحدود بر آنها باشد، به گونه‌ای که تنها ابزارهایی برای تأمین اهداف وی باشند و نقش خمیر بازی در دستان کودکان را ایفا کنند. در حالت دوم نیز انگیزه سلطه‌گری بر دیگران وجود دارد مع‌ذک در نوع اخیر سوء استفاده از دیگران به قصد فرسوده کردن آنان جایگزین روش مطلق‌گرایانه نخست می‌شود. در حالت سوم تمایل به وادار کردن دیگران به رنج کشیدن و یا تماشای رنج بروز می‌کند. اگرچه این رنج می‌تواند جسمی باشد، اما غالباً نوعی رنج ذهنی خواهد بود که هدف آن خوار کردن، پریشان کردن و یا قرار دادن افراد در موقعیتهای حقارت‌آمیز و پریشان‌کننده می‌باشد. فرد خود - دگرآزار همواره از سلطه خویش می‌آید و در مقابل آن کرنش می‌کند. اما در همین حال و همزمان با این کرنش، خود نیز نوعی سلطه‌گر است و در اطرافش دیگرانی وجود دارند که در برابر او کرنش می‌کنند (فریره، ۱۳۵۷).

ریشه‌های ستم‌پذیری

آموزش تلقینی یکی از خطرناکترین صور محیطی است که روند ستم‌پذیری را رواج می‌دهد و تقویت می‌کند (فریره و فاندز^۱، ۱۹۸۵). مهمترین ویژگی این نوع آموزش برخورداری از لحن و زبان جذاب و ناتوانی در ایجاد و تغییر است. نقش شاگردان در این نوع از آموزش صرفاً به حفظ، یادآوری و بازگویی جمله‌هایی محدود می‌شود که می‌شنوند، بی آنکه محتوای آنها را ژرفکاو می‌کنند. هدف آموزش تلقینی چیزی نیست جز عادت دادن شاگردان به روش یادآوری مکانیکی محتوای درس و تبدیل آنها به ظرف

^۱ - Faundes

خالی تا استاد سخنان و مطالب خود را در آن بریزد و استاد در انجام این وظیفه هر چه توانا تر باشد لیاقت بیشتری دارد و ظرف پرت‌تر دلیل بر درخشندگی شاگرد است (فریره، ۱۳۶۳). بدین ترتیب آموزش به نوعی سپرده‌گذاری تبدیل می‌شود که در جریان آن شاگردان نقش بانکه‌ها و استادان نقش سپرده‌گذاران را ایفا می‌کنند. این همان مفهوم بانکی آموزش است که نقش شاگرد در آن به عنوان دریافت‌کننده معلومات مدون است، دریافت‌کننده‌ای که بدون آگاهی مغز خود را انباشته از این معلومات کرده است. در چنین شرایطی حقیقت این است که عقل انسان از فرصت نوآوری محروم می‌شود زیرا نه سوال می‌کند و نه وارد عمل می‌شود. و بدین ترتیب بعید نیست که این نظام بانکی موجوداتی سازگار با محیط، رام و فرمانبر تحویل جامعه بدهد (فریره، ۱۳۵۷). حقیقت این است که شاگردان هر چه بیشتر به انبار اطلاعات تبدیل شوند درکشان از دانشی که باید آن را تغییر دهند کمتر خواهد شد. در چنین شرایطی این واقعیت رخ می‌نماید که وظیفه آموزش بانکی بر کاهش قدرت نوآوری شاگردان یا از میان بردن کامل آن به نفع اهداف و مقاصد سرکوب‌گران که دوست ندارند جهان در برابر این جماعت مکشوف شود و یا موضوع تغییر قرار گیرد، متمرکز می‌شود. آموزش بانکی بدین معنی است که آموزش هدیه‌ای است که کسانی که خود را صاحب و مالک معرفت به شمار می‌آورند، به کسانی مرحمت می‌کنند که فرض بر این است که آن را نمی‌شناسند. اما باید دانست که نسبت دادن صفت جهل به دیگران در حقیقت، نتیجه فلسفه سرکوب است که آموزش و معرفت هر دو را از خاصیتشان به عنوان فرایندهای تحقیق مستمر به منظور کسب موفقیت در این چالش تهی می‌کند (فریره، ۱۳۶۳). می‌توان گفت که نظام آموزش بانکی با همه دانسته‌هایش - بطور ضمنی - از فرضیه وحدت انسان و جهان آغاز می‌شود. زیرا به عقیده مبلغان این نوع آموزش، انسان در داخل جهان وجود دارد نه همراه آن و نیز در درون دیگران وجود دارد و نه با آنها. از دیدگاه این افراد، انسان تنها تماشاگر است و قادر به نقش آفرینی نیست، انسان عقل تهی و فارغی است که آماده دریافت چیزهایی است که در جهان انباشته شده است.

نتیجه منطقی این امر آن است که نقش معلم به ریختن معرفت در درون شاگرد به منظور انباشتن آن دسته از معلوماتی محدود می‌شود که گمان می‌رود منعکس‌کننده معرفت حقیقی هستند. به این ترتیب، فرایند تلقین ضرورتاً از طریق رابطه‌ای سلطه‌گرانه اعمال می‌شود. سلطه معلم بی‌چون و چراست، حتی اشتباهاتش نباید مطرح شود. این در حالی است که شاگرد باید اطاعت و پیروی کند. این رابطه نامعقول، نگرش انفعالی به جهان را تقویت می‌کند زیرا شاگردان را از اعمال اقتدار بر سرنوشتشان باز می‌دارد و تا حد زیادی مسئول تداوم اندیشه عقب‌ماندگی است و در واقع یکی از حلقه‌های زنجیره سرکوب را تشکیل می‌دهد که در سطوح مختلف زندگی انسان عقب افتاده وجود دارد. اگر چه بنیاد کلی نظام آموزشی در جامعه سرکوب شده بطور طبیعی رفتار سرکوب‌شدگان را شکل می‌دهد، اما ابزارهایی نیز وجود دارند که سرکوب‌گران با استفاده از آنها می‌خواهند قالب ریزی شخصیت سرکوب شده را کامل کنند. فریره این ابزارها را بدین ترتیب معرفی می‌کند:

۱. هجوم: سرکوب‌گران به روش گفتگو ایمان ندارند. از این رو سرکوب‌گران در رابطه خویش با دیگران تنها این هدف را تعقیب می‌کنند که آنها را با توسل به کلیه ابزارهای موجود اعم از خشونت آمیز، ستمگرانه، و یا پدران شگفت‌دهند.

۲. تفرقه بینداز حکومت کن: مضمون این اصل آن است که تداوم و بقای حاکمیت اقلیت بر اکثریت سرکوب شده، در گرو میزان توانایی آنان در ایجاد تفرقه در میان سرکوب‌شدگان است. برای این منظور به شیوه‌های مختلف این ذهنیت در مردم القاء می‌شود که سرکوبگران به آنها کمک می‌کنند. آنان فکر مردم را به امور حاشیه‌ای جلب می‌کنند تا واقعیتها را در چهره فراگیرشان از منظر نگاه مردم پوشیده بدارند.

۳. بهره‌کشی: ملت جاهل فرمانبرتر از ملت دانش‌آموخته است.

۴. هجوم فرهنگی: سرکوبگران، بطور آشکار یا نهان، واقعیت‌های فرهنگی گروهی از مردم را مورد هجوم قرار می‌دهند (اسماعیل علی، ۱۳۷۷).

بنیاد آزادی یا فرایند انسان شدن

آموزش برای آزادی عکس آموزش برای رام‌سازی است. این آموزش آرمانگرا و نسبت به کمال بشری خوشبین است و برای تأمین خوشبختی بشر می‌کوشد. در رام‌سازی، معرفتی کامل وجود دارد که معلم از آن برخوردار است و آن را به شاگرد انتقال می‌دهد درحالی‌که در آموزش برای آزادی، اساساً معرفت کاملی وجود ندارد که معلم از آن برخوردار باشد. بلکه موضوعی مشخص، واسطه میان معلم و متعلم به عنوان دو فرد در فرایند معرفت قرار می‌گیرد و در جریان ارتباط، گفتگو میان این دو عضو فرایند معرفت آغاز می‌شود. در این جریان معلم نیز با مشارکت متعلم معرفت خویش را نیز افزایش می‌دهد و بدین ترتیب او به عنوان آموزش‌دهنده شاگرد فنا می‌شود تا دوباره به عنوان فراگیرنده از شاگرد "زاده" شود. همزمان با این فرایند به شاگرد نیز پیشنهاد می‌شود که به عنوان فراگیرنده فنا شود تا دوباره به عنوان آموزش‌دهنده و معلم "زاده" شود. این رفت و برگشت همواره ادامه دارد (اسماعیلی، ۱۳۷۷). حرکتی متواضعانه و مبتکرانه که معلم و شاگرد هر دو باید به آن بپردازند. آزادی به نوعی اقدام عملی یا واکنشی آگاهانه در برابر جهان به منظور تغییر دادن آن است. به همین دلیل کسانی که هدفشان آزادی است، نمی‌توانند روش ماشینی را بپذیرند که انسان را به ظرفی تبدیل می‌کند که باید پر شود. آنها همچنین نمی‌توانند مفهوم بانکی آموزش را به نام آزادی بپذیرند. در این رویکرد، احساس و عاطفه انسان را در قبال جهانی که در آن زندگی می‌کند به رسمیت می‌شناسند و به جای آموزش بانکی در عوض به تفکر انتقادی روی می‌آورند (فریره، ۱۹۸۷ و ۱۹۹۴).

به این ترتیب شاگردانی که در فرایند آموزشی با سیلی مداوم از مسائل واقعی روبرو می‌شوند، هم نوعی مبارزه‌طلبی را احساس می‌کنند و هم مسئولیت خود را در مقابله با این مبارزه‌طلبی درک می‌نمایند و از همین جا فرایند تماس با واقعیت زندگی آغاز می‌شود. در این جا این واقعیت آشکار می‌شود که پایه و اساس روش فریره این است که انسانها را موجوداتی به شمار آورد که در مرحله شدن هستند و این پدیده وجه تمایز انسان از سایر موجودات است. انسان به ناکامل بودنش معترف است و همین او را وامی‌دارد تا از آموزش به عنوان ابزاری برای تکامل خودش بهره گیرد. به تعبیر فریره، آموزش ناظر بر فرایند بازسازی انسان به منظور تبدیل بودن به شدن است. در نتیجه آموزش مبتنی بر گفتگو و زمینه‌ساز آزادی است

(۱۹۸۷). منظور از گفتگو در اندیشه فریره دو بعد اندیشه و عمل است و در نتیجه به اعتقاد وی انسانی‌سازی زندگی کردن یعنی شناخت جهان و اقدام برای تغییر آن (روبرتز، ۱۹۹۸). فریره بر این باور است که تنها گفتگو راهنمای اقدامی است که چهره جهان را تغییر می‌دهد و اضافه می‌کند که گفتگو در انحصار گروهی مشخص از مردم نیست، بلکه متعلق به همه است. شناخت جهان که در حقیقت نوعی ابداع به شمار می‌رود، بدون عشق و محبت که پایه گفتگوست و حتی شاید خود گفتگوست، امکان‌پذیر نیست. سلطه‌گری آفت عشق است چون در حقیقت هم‌گرایی دگرآزار است که توسط سرکوبگران اعمال می‌شود و هم‌گرایی خودآزار که سرکوب‌شدگان آن را به نمایش می‌گذارند. از آنجا که محبت به معنای موضع‌گیری شجاعانه است که ترس به آن راهی ندارد، دارنده محبت، دیگران و حقوقشان را در زندگی به رسمیت می‌شناسد و تبلور این حق در واقع تحقق آزادی برای همه انسانهاست (روبرتز، ۱۹۹۸).

منابع

- اسپربر، مانس (۱۳۷۹). تحلیل روانشناختی استبداد و خودکامگی. ترجمه دکتر علی صاحبی. تهران: انتشارات ادب و دانش.
- اسماعیل علی، سعید (۱۳۷۷). پژوهش در چند فلسفه تربیتی معاصر. ترجمه دکتر عباس عرب. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- ایلیچ، ایوان (۱۳۵۶). انرژی و عدالت ترجمه محمد علی موحد. تهران: موسسه انتشارات علمی دانشگاه صنعتی آریامهر.
- ایلیچ، ایوان (۱۳۵۶). فقر آموزش در آمریکای لاتین (صدقه و آزار). ترجمه هوشنگ وزیری. تهران: انتشارات خوارزمی.
- ایلیچ، ایوان (۱۳۵۹). مدرسه زدایی از جامعه. ترجمه د. شیخاوندی. تهران: سازمان ابتکار.
- حکیمی، محمود (۱۳۷۹). آموزش و پرورش خودکامگان. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- رضاقلی، علی (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی خودکامگی (تحلیل جامعه‌شناسی ضحاک ماردوش). تهران: نشرنی.
- شفیلد، هری (۱۳۷۵). کلیات فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه دکتر غلامعلی سرمد. تهران: انتشارات قطره.
- فریره، پائولو (۱۳۶۳). آموزش در جریان پیشرفت. ترجمه احمد بیرشک. تهران: انتشارات خوارزمی.

- فریره، پائولو (۱۳۵۷). فرهنگ سکوت. ترجمه دکتر علی شریعتمداری. تهران: چاپخش.
- کارنوی، مارتین ولوین، هنری، ام (۱۳۶۷). بن‌بستهای اصلاحات آموزشی. ترجمه محمد حسن امیر تیموری. تهران: نشر روز.
- کومبز، فیلیپ (۱۳۵۴). جامعه شناسی پرورشی، بحران جهانی آموزش. ترجمه د. شیخاوندی. تهران: نشر و پخش کتاب.

Brandes, C. A. (1971). Education for liberation: An interview with Paulo Freire. Transcript of an interview conducted for the Canadian Broadcasting Corporation T. V. Program "Something Else".

Davis, R. (1980). Education for awareness: A talk with Paulo Freire, in R. Mackie (Ed). *Literacy and revolution: The pedagogy of Paulo Freire* (pp. 7-69). London: Pluto Press.

Ornstein, A., Levine, D. (1997). Foundation of education. New York: Houghton Mifflin Company.

Freire, P., & Faundes, A. (1985). Learning to question; Pedagogy of liberation. Geneva: World Council of Churches.

Freire, Paulo (1987). A Pedagogy for liberation. London: Macmillan.

Freire, Paulo (1994). Pedagogy of hope. New York: Continuum.

Freire, Paulo (1993). Pedagogy of the city. New York: Continuum.

Freire, Paulo (1985). the Politics of education. London: Macmillan.

Roberts, P. (1998). Knowledge, dialogue and humanization; The moral philosophy of Paulo Freire. *Journal of Educational Thought*, Vol 32 (2) pp 95-115.