

آموزش و پرورش و انتقادی

زهرا حاجی آخوندی*

اشاره

خوانندگان عزیز به یاد دارند که در شماره ۸ سال گذشته (اردیبهشت ماه) مقاله‌ای با عنوان «سوادآموزی به مثابه آگاه‌سازی اجتماعی» از محمدباقر پیری درباره پائولو فریره به چاپ رساندیم. مقاله‌ای که اکنون می‌خوانید نیز در همان مقوله است و ما آن را به خاطر تکمیل مقاله

قبلی در این شماره چاپ کردیم. آنچه نیاز به توضیح دارد، این است که اندیشه پائولو فریره به سال‌های دهه ۶۰ به بعد قرن بیستم، یعنی حدود ۵۰ سال پیش تعلق دارد و در فضای جهان در آن زمان، یعنی عصر جنگ سرد، مطرح شد.

در واقع، فریره از زاویه مبارزات ضد امپریالیستی و حمایت از ستم‌دیدگان و محرومان کشورهای جهان سوم به موضوع آموزش و پرورش می‌نگریست. البته نظرات او اثرگذار شد و مورد توجه بسیاری از

مجامع جهانی قرار گرفت و حتی او به عنوان مشاور تعلیم و تربیت به شورای جهانی کلیساها دعوت شد. خوشبختانه به نظر می‌رسد، آنچه پائولو فریره به دنبال آن بود، امروزه در بسیاری از نقاط جهان تحقق یافته است. چه، در کشور خودمان ایران نیز شاهدیم که فضاهای آموزشی، نسبت به

فضاهای آموزشی در زمانی که فریره در آن می‌زیست، بسیار متفاوت شده است و امروزه معلمان، عموماً با دانش‌آموزان خود روابطی به نسبت صمیمانه‌تر، مشارکت‌پذیرتر و آگاهی‌بخش‌تر دارند. بر عکس نیز، دانش‌آموزان با معلمان خود روابط صحیح‌تری برقرار می‌کنند. به هر حال، امیدواریم دو مقاله‌ای که در این زمینه در رشد معلم به چاپ رسیده است، بتواند در نگرش همکاران ما به تغییر و تحول در آموزش و پرورش مؤثر واقع شود.



پائولو فریره یکی از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان آموزش و پرورش انتقادی^۱ و فیلسوف تعلیم و تربیت برزیلی است که اندیشه‌هایش در شکل‌گیری و نظام‌دهی به نظریه انتقادی در آموزش و پرورش سهم به‌سزایی داشته است. او یکی از برجسته‌ترین و احتمالاً مشهورترین آموزگار آموزش و پرورش انتقادی است که آموزش انتقادی به روش آگاهی‌بخشی^۲ را طراحی و اجرا کرده است. او از آموزش رسمی و سنتی انتقاد کرده است و آن را تعلیماتی منفی می‌داند که خصوصاً در جوامع توسعه‌نیافته، به ابزاری برای سرکوبی انسان‌ها بدل شده است. وی معتقد است، باید آموزشی به افراد ارائه شود که بتوانند خود را به‌عنوان فردی صاحب‌اراده باور کنند و به ساخت جهان و فرهنگ خود بپردازند. اما این تغییرات با آموزش‌های سنتی حاصل نمی‌شود، چرا که تنها علوم و اطلاعات به ذهن دانش‌آموز القا می‌شوند، بدون این که در عمل هیچ‌گونه کاربرد فردی و اجتماعی داشته باشند. او بر آگاهی^۳ به معنای درک، شعور و وجدان تأکید می‌کند و آن را در مقابل علم محض قرار می‌دهد و از آموزشی که آن را آموزش بانکی^۴ نام نهاده و در مدارس رایج است، به شدت انتقاد می‌کند و آن را وسیله‌ای می‌داند که جامعه و حاکمان از آن برای سلطه یافتن بر مردم استفاده می‌کنند تا نتوانند دخل و تصرفی در اوضاع و احوال خود، فرهنگ و جامعه‌شان داشته باشند و حتی گاهی اوقات از آن بی‌اطلاع بمانند. او روش‌هایی را برای مقابله با این نوع آموزش‌های سرکوبگر پیشنهاد می‌کند که باید در عمل پیاده شوند، زیرا صرفاً یک نظریه خام مؤثر نیست. او در آموزش پیشنهادی خود با عنوان آموزش طرح مسئله^۵، برای معلمان نقش‌ها و وظایفی را تعریف کرده است که در ادامه تبیین و تحلیل می‌شود.

آموزش بانکی

به عقیده فریره، تعلیم و تربیت سنتی رایج در مدارس، عمل ذخیره کردن اطلاعات است که در آن معلم ذخیره‌کننده است و شاگردان انبارند. معلم گفته‌های خود را به صورت اعلامیه بیان می‌کند و دانش‌آموزان آن‌ها را دریافت و بعد حفظ و تکرار می‌کنند، بی‌آن که درکی از آن مطالب داشته باشد. در این نوع آموزش، معلم خوب کسی است که این مخازن را بهتر پر کند و شاگردان خوب کسانی هستند که اجازه می‌دهند، بیشتر پریشان کنند [فریره، ۱۹۷۲]. درست مانند بانک‌ها که افراد با افتتاح حساب بانکی، در هر بار مراجعه، مقدار مشخصی پول در حساب شخصی خود پس‌انداز می‌کنند. وظیفه بانک‌دار، نگه‌داری و بازپس‌دهی پول سپرده‌شده در زمان مورد انتظار است [فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۶].

در روش بانکی، کار معلم به دو مرحله مستقل تقسیم می‌شود: در مرحله نخست، معلم درحالی که درس‌ها را مطالعه می‌کند و خود را برای ارائه در کلاس آماده می‌سازد، با موضوع مورد نظر آشنا می‌شود و در مرحله دوم، درباره آن موضوع برای شاگردان توضیح می‌دهد. از دانش‌آموزان خواسته نمی‌شود موضوع را بفهمند، بلکه انتظار می‌رود آن‌چه را معلم نقل می‌کند، از برکنند. دانش‌آموزان در آموزش بانکی تقریباً هیچ‌وقت متوجه نمی‌شوند که آنان همه آن‌چه را که در روابطشان با جهان و انسان‌های دیگر یادگرفته‌اند، می‌دانند.

در آموزش بانکی همواره بر تضاد میان معلم و شاگرد تأکید می‌شود، زیرا معلم در تضاد با شاگردان شناخته می‌شود و جهل مطلق شاگردان دلیل وجود معلم است [فریره، ۱۹۷۲].

آموزش طرح مسئله

فریره در مقابل «آموزش بانکی» نوعی آموزش فعال به نام «آموزش طرح مسئله» را پیشنهاد می‌کند که در آن به جای انتقال صرف اطلاعات، معرفت و شناخت می‌نشیند. در این موقعیت آموزشی الگوی معلم شاگردان و شاگردان معلم از بین می‌رود و به الگوی معلم-شاگرد یا شاگردان-معلمان بدل می‌شود. دیگر معلم تنها کسی نیست که درس می‌دهد، بلکه خود او نیز در بحث با شاگردان یاد می‌گیرد. شاگردان و معلم هر دو مسئول جریانی هستند که با هم در آن رشد می‌کنند [فریره، ۱۹۷۲].

در آموزش طرح مسئله، معلمان به‌عنوان تسهیل‌کننده در آموزش عمل می‌کنند و باید به دانش‌آموزان در حل مسائلشان کمک کنند؛ نه به این معنا که مسائل آن‌ها را حل کنند، بلکه از این جهت که آن‌ها را به جست‌جوی راه‌های خلاقانه خودشان تشویق کنند و در عین حال از طریق گفت‌و شنود به آن‌ها کمک کنند [شور، ۱۹۸۷]. در خلال طرح مسئله، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که به سؤالات خود پاسخ دهند، به جای این که پاسخ سؤالاتشان را بپرسند. در این نوع آموزش و پرورش، دانش‌آموزان آموزش را به‌عنوان کاری که خود انجام می‌دهند تجربه می‌کنند، نه آن چیزی که روی آن‌ها انجام می‌شود. بنابراین، آن‌ها دیگر ظرف‌های خالی نیستند که قرار است پر شوند [مکلارن و لئونارد، ۱۹۹۳]. فریره با اشاره به اشکال روش بانکی که دانش‌آموزان را انباری از علوم موردنیاز برای زندگی تلقی می‌کند، متذکر می‌شود که دانش‌آموزان باید دانش خود را از دانشی بسازند که اکنون از آن برخوردارند و وظیفه معلم تنها آن است که به آن‌ها بیاموزد چگونه دنیا را درک کنند، همان‌طور که باید خود درک کنند دانش‌آموزان چگونه یاد می‌گیرند. او آموزش را فرایند انتقال علم از معلم به دانش‌آموز نمی‌داند، زیرا نتیجه این انتقال مکانیکی، صرفاً حفظ کردن ماشینی است [فریره، ۱۹۹۸].

جنبه مهم آموزش طرح مسئله گفت‌و شنود است که به معنای رابطه افقی میان معلم و دانش‌آموزان است. در این راه معلم از دانش‌آموزان به همان اندازه می‌آموزد که آن‌ها از او درس می‌گیرند [فریتز، ۲۰۰۴]. بنا بر نظر فریره، آموزش و پرورش باید رابطه کهنه و پدرسالانه معلم و شاگردی را درهم شکند و به تربیت انسان‌هایی بپردازد که در برخورد گفت‌و شنودی با دیگران، نقادانه به جهان خود می‌نگرند. گفت‌و شنود روشی برای کاهش سخن‌رانی معلم در کلاس و جلوگیری از عقب‌نشینی دانش‌آموزان در بحث‌های کلاسی است [شور، ۱۹۸۷].

نقش معلم در دیدگاه فریره

در روش آموزشی فریره، به جای واژه معلم «هماهنگ‌کننده»^۶، به جای دانش‌آموزان یا شاگردان «اعضای گروه»^۷ او به جای مدرسه^۸ که به تعبیر او مفهومی سنتی و منفعل است، «حلقه/محفل فرهنگی»^۹

به کار می‌رود [فریره و ماکدو، ۱۹۹۸]. این کار صرفاً تغییر نام نیست، بلکه از نگرشی خاص در پس این نام‌ها حکایت دارد. در این دیدگاه، کلاس درس به گروهی آموزشی بدل می‌شود که در آن اعضای گروه به یاری هماهنگ‌کننده و از طریق بحث و گفت‌و شنود^۳ (به‌جای سخن‌رانی^۴ معلم) با هم به‌طور گروهی به سؤالاتی پاسخ می‌دهند که برای آن‌ها ایجاد شده است. این سؤالات که معمولاً نخست از سوی هماهنگ‌کننده مطرح می‌شود، از میان مسائلی مطرح می‌شود که اعضای گروه در زندگی روزمره خود با آن‌ها مواجه هستند و آن‌ها را به حل مسائلمان ترغیب و تشویق می‌کند تا با دیدی آگاهانه نسبت به این مسائل و از طریق تفکر انتقادی، به درکی عمیق از آن‌ها دست یابند.

در آموزش و پرورش انتقادی فریره، معلمان روشن‌فکرانی تحول‌آفرین تلقی می‌شوند که جایگاه اجتماعی و سیاسی قابل توجهی دارند؛ روشن‌فکرانی مردمی که اجتماعی‌ترین و سیاسی‌ترین مسائل محله، ملت و دنیا را بیان می‌کنند. این فراخوانی است به معلمان برای بردوش گرفتن نقد اجتماعی؛ معلمان باید از درون دست به نقد بزنند تا عملکردهایی آموزشی را گسترش دهند که امکان ایجاد آگاهی انتقادی و نیز عمل تحول‌آفرین را افزایش می‌دهند [ژریو، ۱۳۸۱].

از نظرگاه ساخت‌شکنانه، معلمان تشویق می‌کنند که دانش‌آموزان تناقض‌ها و گسست‌ها را در متن بررسی کنند و در هنگام خواندن متون و مقالات، نسبت به این تناقض‌ها و خلاف‌گویی‌ها بی‌اعتنا نباشند. چراکه این امر به توسعه مهارت‌های تحلیلی آن‌ها کمک خواهد کرد [فریمینی‌فراهانی، ۱۳۸۳]. در این میان، توجه به مباحث انتقادی و تأکید بر وارد شدن به حوزه‌هایی از بحث است که در ساختن مبانی نظری آموزش انتقادی مؤثر است. این اقدام برای توانا ساختن دانش‌آموزان است تا بتوانند به افرادی نقاد و تحلیلگر تبدیل شوند و در جریان کنونی و آتی زندگی، ظرفیت و انگیزه فعال بودن را کسب کنند [آهنچیان، ۱۳۸۲]. معلم با آموزش تفکر انتقادی برای کسب دیدگاهی نقاد، آن‌ها را برای زندگی آماده می‌کند تا با مسائل متفاوتی که روبه‌رو می‌شوند، کورکورانه برخورد نکنند. از این رو، در آموزش و پرورش انتقادی، «آموزش چه‌طور یادگرفتن» و «آموزش تفکر انتقادی»، در رأس برنامه‌های آموزشی معلمان قرار می‌گیرد.

فریره بر تغییر کلاس درس از معلم‌محوری به دانش‌آموز‌محوری بسیار تأکید می‌کند. در واقع تأکید بر آن است که این دیدگاه که معلمان آموزش می‌دهند و دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، مطابق با واقع نیست، چراکه خود دانش‌آموزان نیز سازنده دانش، ایده و زبان هستند. در فرایند تعلیم و تربیت انتقادی، معلم و دانش‌آموز هر دو نقش یادگیرنده و یاددهنده را ایفا می‌کنند. هر دو از دید خود با واقعیت روبه‌رو می‌شوند و آن را تفسیر می‌کنند. چه‌بسا معلم در کلاس نقش شاگرد را بازی کند و از دانش‌آموزان بیاموزد. هریک از دانش‌آموزان در کلاس درس فریره چونان معلمی است که علاوه بر کسب دانش و ارتقای آگاهی خود، به معلمان و دیگر شاگردان نیز یاد

می‌دهد [فریره، ۱۹۷۲]. البته این بدان معنا نیست که فریره معلم و شاگرد را هم‌سان می‌داند، بلکه او میان آن‌ها تفاوت قائل است. اما معتقد است که این تفاوت نباید تناقض‌آمیز باشد. تفاوت وقتی تناقض‌آمیز می‌شود که مرجعیت معلم، به استبداد و سلطه‌جویی بدل شود و معلم با روشی مستبدانه کنترل کلاس را در دست بگیرد. به‌نظر او نباید دانش‌آموزان را به حال خود رها کرد یا کاملاً آن‌ها را زیر نظر گرفت. هدایتگری/راهبری معلم نباید چنین تعبیر شود که او به دانش‌آموزان فرمان می‌دهد که چه کنند، بلکه تنها باید کلاس را راهبری کند [گدوتی، ۱۹۹۴].

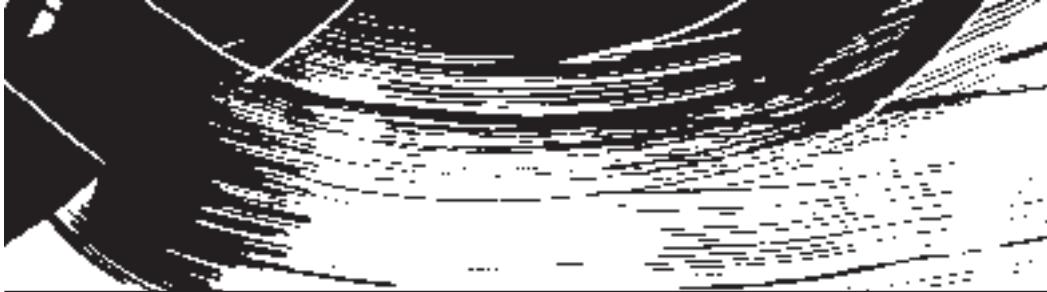
معلمانی که آموزش و پرورش انتقادی را اجرا می‌کنند، همواره دانش‌آموزندگانی جدی در امر آموزش‌اند که از بصیرتشان برای ارتقای نظریات یادگیری، مطالعات فرهنگی درباره جوامعی که مدارس را احاطه کرده‌اند و جوانانی که در میان آن‌ها زندگی می‌کنند، و دانشی که برخاسته از اندیشه‌های روشن‌فکرانی است که در این جوامع زندگی می‌کنند، بهره می‌گیرند. این معلمان می‌کوشند با باورها و ایده‌های خود جهان را تغییر دهند و این ذهنیت را به دانش‌آموزان القا کنند که آنان نیز می‌توانند بیش از آن چیزی باشند که هستند و قادرند سرنوشتشان را خودشان رقم بزنند [کینچلو، ۲۰۰۹].

نقش اصلی هماهنگ‌کننده (معلم) در گروه، طرح سؤالات تحریک‌کننده ذهن است. هم‌چنین لازم است اطلاعاتی را برای اعضای گروه فراهم آورد که تفکر انتقادی را توسعه می‌دهند. فریره پیشنهاد می‌کند در کلاس درس، معلمان مسائلی را برای گفت‌و شنود انتخاب کنند که از زندگی دانش‌آموزان گرفته شده است؛ موضوعاتی اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی که درباره آن‌ها به بحث بنشینند. از آن‌جا که دانش‌آموزان در زندگی فرصت‌های کمی برای به عهده گرفتن یادگیری‌شان دارند، ممکن است در ابتدا با گفت‌و شنود و آموزش یادگیری هم‌تراز احساس راحتی نداشته باشند. از این رو، در ابتدا معلمان باید انتظارات دانش‌آموزان را با سؤال کردن تشخیص دهند. وقتی دانش‌آموزان دریابند که سؤالات معلم با تجارب زندگی روزمره‌شان پیوند دارد، نسبت به این نوع آموزش احساس راحتی می‌کنند. بدین ترتیب، فضای کلاس تغییر خواهد کرد و دانش‌آموزان خود به پرسش خواهند پرداخت و ایده‌های جدیدی درباره مسئله طرح خواهند کرد [شور، ۱۹۸۷].

از دیدگاه فریره سازمان‌دهی فضای فیزیکی کلاس درس، قراردادن دانش‌آموزان در حلقه یا در گروه‌های کوچک، تقویت خودانگاره دانش‌آموزان به عنوان همکاران معلمان، ترغیب دانش‌آموزان به گوش دادن به گروه و به‌کارگیری زبان مشارکتی، طراحی فعالیت‌های عملی و تشویق افراد به اعتماد به یکدیگر برای یادگیری و تغییر مؤثر نیز از وظایف معلم انتقادی است [شور، ۱۹۸۷].

تفاوت‌های میان معلم در آموزش «بانکی» و آموزش «طرح مسئله»، به اجمال در جدول زیر فهرست شده است:

معلمانی که آموزش و پرورش انتقادی را اجرا می‌کنند، همواره دانش‌آموزندگانی جدی در امر آموزش‌اند



آموزش بانکی	آموزش طرح مسئله
معلم:سخنران (نقال)	طراح سؤال و هماهنگ کننده بحث و گفت و شنود
آموزش : حفظ طوطی وار	تأکید بر درک و فهم انتقادی
هدف: دانش اندوزی	تأکید بر ارتقای آگاهی انتقادی
الگوی آموزشی: عمودی(از بالا به پایین) میان معلم و شاگرد	افقی و هم سطح میان معلم و شاگرد
نقش طرفین:معلم یاددهنده و شاگرد یادگیرنده	معلم و شاگرد هر دو یاددهنده و یادگیرنده اند
نقش معلم:حل مسائل برای شاگردان	طرح مسائل تحریک کننده ذهن شاگردان
کیفیت آموزش: ایستا و مانع خلاقیت	پویا و خلاقانه
نگرش معلم:سازگار ساختن دانش آموزان با جهان	آموزش نحوه تعامل با جهان
بی طرف در مسائل سیاسی، فرهنگی و اجتماعی	روشن فکر، آزادی خواه و آگاه از مسائل سیاسی، فرهنگی و اجتماعی
آموزش معلم: به مثابه تمرین سلطه است.	به مثابه تمرین آزادی است.
نظرو عمل معلم: قائل به تفکیک مقام نظر و عمل در فرایند یاددهی-یادگیری	قائل به تلفیق مقام نظرو عمل در فرایند یاددهی-یادگیری

زیر نویس

* کارشناس ارشد علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی
Zakhoondi@gmail.com

منابع

۱. ژیرو، هنری (۱۳۸۱). به سوی تعلیم و تربیتی پست مدرن. ترجمه: مرتضی جیریایی. در: لارنس کهن، از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، نشر نی. تهران.
۲. فتاحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت های جدید (شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی) جلد اول، تهران: نشر آبیژ.
۳. فرمبینی فراهانی، محسن (۱۳۸۳)، پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: نشر آبیژ.
4. Freire, Maria Araujo & Donald Macedo (1998), The Paulo Freire Reader, New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
5. Freire, Paulo (1972), Pedagogy of the Oppressed, tr. Myra Bergman Ramos, Harmondsworth: Penguin Books.
6. _____ (1998), Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach, tr. by Donoldo Macedo, Dale Koike & Alexandre Oliveira, West view Press, Boulder, CO

1. Paulo Freire
2. Critical Pedagogy
3. conscientization
4. consciousness
5. banking education
6. problem-posing education
7. teacher
8. coordinator
9. student
10. group participants
11. school
12. cultural circle
13. dialogue

14. lecture