

شیوه‌های مدرن آموزش مدنی*

جک کریتندن و پیتر لوین

ترجمه سیدحسین حسینی الهی**

چکیده: جک کریتندن و پیتر لوین، در نوشتار حاضر که بخشی از مدخل «آموزش مدنی» دانشنامه فلسفی استنفورد است، برخی شیوه‌های نوین آموزش مدنی را معرفی می‌کنند: آموزش خدمت‌محور؛ آموزش کنش‌محور؛ آموزش گفت‌وگو‌محور؛ آموزش از طریق تلقی جامعه‌گونه از مکتب؛ آموزش رهایی‌بخش. آموزش خدمت‌محور روش رایجی است که تدریس کلاسی را با کار در بطن جامعه ادغام می‌کند. آموزش کنش‌محور شیوه دیگری است که به‌جای خدمت، روی مفهوم عام‌تر کنش مدنی تأکید می‌کند، مفهومی که افزون بر خدمت‌رسانی، اقدامات دیگری از قبیل مشارکت سیاسی و... را نیز دربرمی‌گیرد. آموزش گفت‌وگو‌محور نیز گفت‌وگو با آمادگی قبلی درباره رویدادهای جاری در حضور یک حکم - معمولاً معلم - را بهترین روش برای آموزش مسائل مدنی می‌داند. آموزش از طریق تلقی جامعه‌گونه از مکتب نیز شیوه پیشنهادی جان دیویی، پراگماتیست معروف آمریکایی، است. از نظر وی، دانش‌آموزان علاوه بر فعالیت نوشتاری و بحث کلاسی، باید به تأمل دقیق درباره مشکلات جدی و حیاتی‌ای بپردازند که جوامعشان - به‌ویژه مکاتیشان - با آن درگیر است. درنهایت، آموزش رهایی‌بخش نیز پیشنهاد پائولو فریره، نظریه‌پرداز برزیلی عرصه آموزش، است که بر نقش آموزش در رهایی از ستم تمرکز دارد.

* این نوشتار ترجمه‌ای است از بخشی از:

Crittenden, Jack, and Peter Levine. "Civic Education." *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL =<https://plato.stanford.edu/entries/civic-education/>.

** کانید دکتری فلسفه اسلامی، مشهد: جامعه المصطفی العالمیه

Email: Hoseinielahi@gmail.com

مقدمه

در ایالات متحده، بیشتر دانش‌آموزان موظف به گذراندن دوره‌هایی درباره دولت یا علوم مدنی‌اند که محتوای اصلی آن‌ها برای دانش‌آموزان لیسه عمدتاً علوم سیاسی است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان از کتاب‌های درسی و سایر مطالب نوشتاری استفاده می‌کنند تا با رفتار و ساختار رسمی نهادهای سیاسی، از دولت محلی تا سازمان ملل، آشنا شوند (گودسی و همکاران ۲۰۱۲). هرچند به‌ندرت دلیل فلسفی مبسوطی درباره این نوع برنامه‌های درسی اقامه می‌شود، احتمالاً یکی از دلایل اصلی روی آوردن به آن‌ها این است که شهروندان باید برخی نقش‌های انضمامی - رأی‌دادن، نظارت بر اخبار، خدمت در هیئت‌منصفه، دادخواهی از دولت - را به عهده بگیرند و انجام مؤثر آن‌ها نیاز به درک اساسی از نظام سیاسی دارد. هدف ضمنی دیگر ممکن است این باشد که درک جوانان از نظام قانون اساسی موجود افزایش یابد تا خود برای حفظ آن مشتاق شوند.

مایکل ریل (۲۰۱۸) می‌گوید که هم مواد قانون اساسی ایالات متحده و هم مقررات قانون اساسی اکثر ایالت‌ها در مورد آموزش عمومی از حق برخورداری از آموزش مدنی کافی حمایت می‌کند. می‌بایست، از طریق فرآیند مشورتی، سیاست‌های خاصی اتخاذ شود که فرصت‌های آموزشی‌ای را که همه دانش‌آموزان باید از آن بهره‌مند شوند، تعریف کرده و نتایج مناسب آموزش مدنی را مشخص سازد - دادگاهی که مرتبط با ارزیابی «کافی» بودن آموزش مدنی است، بر همه این‌ها نظارت می‌کند.

استانداردهای ایالتی اسنادی نظارتی‌اند که بر برنامه‌های درسی مکاتب دولتی تأثیر می‌گذارند. تمام ۵۰ ایالت و بخش کلمبیا درباره تعلیمات مدنی، به‌عنوان بخشی از مطالعات اجتماعی، استانداردهایی دارند (گودسی و همکاران ۲۰۱۲). سند موسوم به چارچوب دانشگاه، شغل و زندگی اجتماعی (C3) برای استانداردهای ایالتی مطالعات اجتماعی (شورای ملی مطالعات اجتماعی ۲۰۱۳) چارچوبی کلی برای ایالت‌ها فراهم می‌کند تا هنگام طراحی یا بازنگری این استانداردها از آن بهره‌برند. این سند تعلیمات مدنی را - در کنار تاریخ، جغرافیا و اقتصاد - در قالب یک «قوس تحقیق» سازمان‌دهی می‌کند، قوسی که از «طرح سؤال و برنامه‌ریزی تحقیق» شروع می‌شود و تا «استفاده از مفاهیم و ابزارهای مرتبط با رشته موردنظر»، «ارزیابی منابع و شواهد» و سرانجام «ابلاغ نتیجه و اقدام آگاهانه» امتداد می‌یابد. این قوس از مقطع مهدکودک تا لیسه قابل اجراست، اما محتوای آن مرحله به مرحله افزایش می‌یابد.

منطق حرکت از مرحله طرح سؤال به سمت (مرحله نهایی) اقدام آگاهانه، به شکل ضمنی، بیانگر نظریه‌ای درباره مشارکت مدنی است.

در بخش‌های آتی این نوشتار، برخی پیشنهادها را درباره روش‌های جایگزین آموزش مدنی بررسی می‌کنیم که از نظر فلسفی نیز جالب‌اند.

۱- آموزش خدمت‌محور

قراردادن دانش‌آموزان در بطن جامعه گسترده‌تر امروزه «آموزش خدمت‌محور» نامیده می‌شود. این نوع آموزش یکی از روش‌های معمول آموزش مدنی است که تدریس کلاسی را با کار در بطن جامعه ادغام می‌کند. در حالت آرمانی، دانش‌آموزان تجارب و مشاهداتشان از خدمت‌رسانی را وارد کار علمی خود می‌کنند و از تحقیقات و بحث‌های علمی خود برای غنای آن به خدمت‌رسانی بهره می‌برند.

جروم برونر، دبیر و روان‌شناس مشهور، پیشنهاد داد که برخی از آموزش‌های کلاس درس باید به این اختصاص یابد که دانش‌آموزان راهکارهای سیاسی درباره مسائل مهم اجتماعی و سیاسی، مانند فقر یا نژادپرستی، ارائه دهند. وی همچنین از دبیران خواست تا دانش‌آموزان خود را وارد جوامع محلی سازند تا مشاغل و شیوه‌ها و عادت‌های زندگی را کشف کنند. برونر در اینجا از دیویی پیروی می‌کند، کسی که این انتقاد را به آموزش سنتی وارد می‌کرد که معلمان و دانش‌آموزان را درون جامعه نمی‌برد تا از نزدیک با شرایط فیزیکی، تاریخی، شغلی و اقتصادی آشنا شوند و از آن‌ها به‌عنوان منابع آموزشی استفاده کنند (دیویی ۱۹۳۸، ص ۴۰). دیویی درباره این «خطر همیشگی که مواد آموزش رسمی صرفاً موضوع مکاتب باشد و با محتوای تجربی زندگی ارتباطی نیابد»، هشدار داد. از نظر وی، با غرق کردن دانش‌آموزان در «روحیه خدمت‌رسانی»، به‌ویژه از طریق آموزش مشاغل مختلف جامعه به آنان، می‌توان با این خطر به مقابله برخاست (۱۹۱۶، ص ۱۰-۱۱، ۴۹).^۱

شواهد تجربی نشان می‌دهد که آموزش از طریق تجربه می‌تواند برای یادگیری مدنی بسیار مؤثر باشد. «دلیل این امر بازهم این است که دانش‌آموزان به تجربه‌هایی پاسخ می‌دهند که مستقیماً با احساسات و ادراکات آن‌ها درباره خودشان ارتباط یابد» (دیمون ۲۰۰۱، ص ۱۴۱). کانور و سیرینگ نیز می‌گویند: «اگرچه اکثر دانش‌آموزان خود را شهروند می‌دانند، برداشتی ابتدایی از شهروند بودن دارند که مقهور تمرکز روی حقوق است، امری که منجر به شکل‌گیری درک انفعالی و فردمحور در آنان می‌شود»

(۲۰۰۰، ص ۱۰۸). همان گونه که دوتوکویل خاطر نشان کرد، برای اصلاح این درک انفعالی و فردمحور، هیچ چیز بهتر از مشارکت سیاسی نیست. نوع مشارکت مدنظر در اینجا اقدام سیاسی است، نه صرفاً دادن رأی یا پول. ویلیام دیمون نتیجه می‌گیرد که مؤثرترین برنامه‌های آموزش اخلاقی «برنامه‌هایی است که دانش‌آموزان را به‌طور مستقیم درگیر عمل می‌کند و در پی آن، فرصت‌هایی برای تأمل در اختیار آنان قرار می‌دهد» (۲۰۰۱، ص ۱۴۴).

از عوامل دیگری که آموزش خدمت‌محور را ترویج می‌کند، نظریه سرمایه اجتماعی است. اگر دوام دموکراسی در گرو وجود مردمی باشد که به یکدیگر خدمت می‌کنند و عادت‌ها و شبکه‌های دغدغه‌مقابل را گسترش می‌دهند - و اگر این نوع تعاملات در کشوری مانند ایالات متحده روبه‌زوال است - طبیعی است که به‌عنوان بخشی از دوره آموزش دانش‌آموزان، آنان را تشویق یا حتی ملزم به خدمت‌رسانی کنیم.

۲- آموزش مدنی کنش‌محور

برخی منتقدان (به‌عنوان مثال، بویت و کری ۱۹۹۶) نگران‌اند که «خدمت» در «آموزش خدمت‌محور» مبدا منعکس‌کننده تصویری محدود از شهروندی باشد که قدرت و عاملیت را نادیده گرفته و به تمایز غیردموکراتیک بین خدمت‌دهنده و خدمت‌گیرنده دامن می‌زند. می‌توانیم کنش مدنی را نوعی مشارکت بدانیم که صرفاً شامل خدمت‌رساندن، رأی‌دادن، کارکردن یا نوشتن نامه به سردبیر نمی‌شود، بلکه صورت‌های فراوان دیگری نیز به خود می‌گیرد: حضور و مشارکت در جلسات سیاسی؛ برنامه‌ریزی و برگزاری جلسات، تجمعات، اعتراضات و جلب حمایت‌های مالی؛ جمع‌آوری امضا برای لوایح، رأی‌گیری‌ها، ابتکارها، فراخوان‌ها؛ خدمت در شوراها، منتخب و منصوب محلی، ایجاد انجمن‌های سیاسی یا شرکت در آن‌ها؛ مشورت با همشهریان در مورد مسائل اجتماعی و سیاسی مهم در زندگی آن‌ها؛ و دنبال‌کردن مشاغل دارای ارزش عمومی. انجمن اقدامات ملی مدنی (NACC) بین سازمان‌هایی که دانش‌آموزان را درگیر کنش مدنی، به‌عنوان نوعی یادگیری مدنی، می‌کنند، پیوند ایجاد می‌کند. خدمت‌رسانی معمولاً فقط یکی از انواع «کنش» است. برخی اعضای NACC در مکاتب کار می‌کنند، اما دستیابی به روش‌های مشابه، در سازمان‌های مستقل و جامعه‌محور، معمول‌تر و آسان‌تر است. سازمان‌دهی جوانان فعالیت گسترده‌ای است که نوجوانان را درگیر کنش اجتماعی یا سیاسی می‌کند. لوینسون (۲۰۱۲) استدلال فلسفی پیچیده‌ای در توجیه

شیوه آموزشی‌ای که آن را «آموزش مدنی تجربی و هدایت‌شده» می‌نامد، ارائه می‌دهد و از ترویج آن در مکاتب دولتی دفاع می‌کند.

۳- آموزش مدنی گفت‌وگو محور

شاید بتوانیم هسته اصلی آموزش مدنی را آموزش گفت‌وگو با دیگران در مورد مشکلات عمومی بدانیم، به‌ویژه اگر به دمکراسی مشورتی قائل باشیم. هرچند این فعالیت از نظر شناختی و اخلاقی مشتقات و دشواری‌هایی دارد، از طریق تجربه قابل آموزش است. امیدوارکننده‌ترین شیوه برای آموزش آن گفت‌وگو با آمادگی قبلی درباره رویدادهای جاری در حضور یک حکم - معمولاً معلم - است.

مناظرات نوعی بحث رقابتی‌اند. شبیه‌سازی‌ها (مانند دادگاه‌های ساختگی یا مدل سازمان ملل) شامل بحث درباره مسائل از دید شخصیت‌های خیالی یا تاریخی می‌شود. مشورت‌ها نیز معمولاً دانش‌آموزان را وامی‌دارد نظر واقعی خود را بگویند و بکشند نقاط مشترکی بیابند.

شواهد بسیاری نشان می‌دهد که این‌گونه بحث‌ها درباره موضوعات مناقشه‌انگیز فعلی، دانش دانشجویان از فرایندهای مدنی، مهارت‌های آن‌ها در تعامل با دیگر افراد و علاقه آن‌ها به سیاست را افزایش می‌دهد. به‌عنوان مثال، مقاله کاواشیما-گینزبرگ و لوین (۲۰۱۴) را ببینید.

هس (۲۰۰۹) و هس و مک‌آووی (۲۰۱۴)، به‌نفع بحث درباره مناقشات فعلی، استدلال کرده و برخی از دوره‌های اخلاقی را که در این مسیر فراروی معلمان قرار می‌گیرد، بررسی می‌کنند. به‌عنوان مثال، آیا معلم باید دیدگاه‌های خود را افشا نماید یا بکوشد آن‌ها را پنهان سازد تا یک حکم بی‌طرف باشد؟ چه سؤالاتی باید بحث‌برانگیز معرفی شوند؟ (اکثر مردم اصرار دارند که برده‌داری دیگر بحث‌برانگیز نیست و نباید با آن چنین برخورد کرد. اما در مورد واقعیت تغییرات آب و هوایی چه باید بگوییم؟)

۴- جان دیویی: مکتب به‌عنوان جامعه

جان دیویی استدلال کرد که از قرن ۱۸ به بعد، دولت‌ها رفته‌رفته آموزش را بهترین وسیله برای تداوم و بازایابی قدرت سیاسی خود دانسته‌اند، اما «حفظ حاکمیت ملی نیازمند این است که افراد از منافع کلان دولت تبعیت کنند، هم در عرصه دفاع نظامی و هم در عرصه مبارزات برای برتری بین‌المللی در تجارت... هدف آموزش تربیت شهروند شد، نه تربیت آدم» (۱۹۱۶، ص ۹۰).

با این حال، از آنجا که دمکراسی از «موارد متعدد و بسیار متنوع منافع عمومی مشترک» تشکیل شده است و به «بازتنظیم مداوم در مواجهه با موقعیت‌های جدید ناشی از مراودات مختلف» - آنچه دیویی آن را «پیشرفت» نامید - نیاز دارد، آموزش می‌تواند به رشد شخصی و «تعامل کامل و آزاد» در میان گروه‌های اجتماعی بپردازد (۱۹۱۶، ص ۸۳، ۷۹). به عبارت دیگر، در کشورهای دمکراتیک صرفاً به دنبال پرورش شهروندان خوب نیستیم، بلکه به دنبال پرورش افراد خوب نیز هستیم؛ یعنی به دنبال آموزش دمکراتیک هستیم که مراد از آن در اینجا همان آموزش مدنی است.

دیویی (۱۹۱۶) معتقد بود هیچ کجا برای اقدامات سیاسی یا دمکراتیک بهتر از خود مکتب، یعنی اجتماع خود دانش‌آموزان، نیست. ایجاد فرهنگ دمکراتیک در مکاتب نه تنها دانش‌آموزان را برای مشارکت دمکراتیک در نظام سیاسی آماده می‌کند، بلکه منجر به فضای دمکراتیکی می‌شود که به نحوه ارتباط دانش‌آموزان با بزرگسالان و با همسالانی که هم‌اکنون با آن‌ها رابطه دارند، شکل می‌دهد. تئودور سایزر می‌گوید: «دانش‌آموزان از نحوه اداره مکاتب چیزهای بیشتری می‌آموزند» و «بهترین روش برای آموزش ارزش‌ها این است که مکاتب نمونه‌ای زنده از ارزش‌هایی باشد که باید آموزش داده شود» (۱۹۸۴، ص ۱۲۰، ۱۲۲).

دیویی استدلال می‌کرد که دغدغه اصلی و همیشگی دانشجویان مشکلات فرضی یا تمرینات دانشگاهی نیست، بل آن مشکلاتی است که عملاً و در جهان بیرونی با آن درگیرند. بنابراین علاوه بر فعالیت‌های نوشتاری و بحث‌های کلاسی، یعنی همان چیزی که در مکاتب دولتی امروزی مرسوم و معمول است، دانش‌آموزان باید «به جست‌وجوی فعال و تأمل دقیق در مورد مشکلات جدی و حیاتی» ای بپردازند که جوامعشان - هر جامعه‌ای، مخصوصاً مکاتبشان - با آن درگیر است (۱۹۱۰، ص ۵۵). دروس کتاب‌ها و گفت‌وگوهای کلاسی به ندرت با تصمیم‌گیری در مورد موضوعاتی که جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد، ارتباط برقرار می‌کنند. در واقع، دیویی اظهار می‌دارد که روش‌های سنتی آموزش اغلب «با ظرفیت‌های موجود در جوانان، بیگانه... و فراتر از تجربه آن‌هاست... همین وضعیت مانع مشارکت فعالانه دانش‌آموزان می‌شود (۱۹۳۸، ص ۱۹).

دیویی خواستار «نوعی تداوم تجربی»، به عنوان یکی از هسته‌های اصلی یادگیری، بود (۱۹۳۸، ص ۲۸، ۳۳). وی می‌خواست تجاری‌گسترش یابد که بر رشد سالم تأکید دارد، تجاری‌گری که باعث اشتیاق بیشتر به آموزش و تداوم یادگیری می‌شود و بر تجارب قبلی

ابتنا دارد. «تجربه‌های اجتماعی دمکراتیک»، در ارائه «کیفیت بهتری از تجربه انسانی»، از هر شکل دیگر از سازمان‌دهی اجتماعی یا سیاسی، برتر بوده‌اند (همان، ص ۳۴).

از نظر دیویی، یک گزینه منطقی و عملی این بود که فعالیت داخل مکتب بخشی از برنامه درسی باشد. به دانش‌آموزان اجازه دهید تا به کمک تجربیات خود در مکاتب، تصمیماتی بگیرند که نه فقط بر موضوعات و مسائل داخل کلاسشان، بلکه همچنین بر برخی از کارهای روزمره مکتب آن‌ها - نظم دانش‌آموزان، مراقبت از محوطه‌ها و ساختمان‌ها، مشکلات مرتبط با گروه‌ها، مسائل مربوط به تبعیض جنسی و نژادپرستی، انواع انزوا و مانند آن - مستقیماً تأثیر می‌گذارد.

دیویی مکاتب را «جوامع جنینی و در حال تکوین» می‌پندارد (۱۹۱۵، ص ۱۷۴)، «نهادهایی که در آن کودک از هم‌اکنون... می‌باید عضوی از نوعی زندگی اجتماعی باشد که در آن احساس مشارکت و مساهمت می‌کند» (۱۹۱۶، ص ۸۸). برای فهم مدعای اصلی دیویی، لزومی ندارد بپرسیم دقیقاً مراد دیویی از «جامعه» چیست یا ما چگونه باید این مفهوم را بفهمیم، زیرا پرداختن به این پرسش ما را از مقصد اصلی دور می‌سازد. اینکه دیویی می‌خواست به دانش‌آموزان تجربه تصمیم‌گیری‌هایی داده شود که بر زندگی آن‌ها در مکتب اثر می‌گذارد، جای تعجب نیست. نکته تعجب‌آور این است که چرا مشق دمکراسی در مکاتب این قدر کم صورت می‌گیرد و کسانی که بیشترین وقت را در مکاتب می‌گذرانند، چرا کمترین فرصت را برای تجربه دمکراسی در آنجا می‌یابند. اهمیت تصمیم‌گیری دمکراتیک در مکاتب و جامعه گسترده‌تر - تصمیم‌گیری واقعی از طریق ابزارهای دمکراتیک - قابل اغراق نیست. این‌گونه اقدامات سیاسی، به‌عنوان درآمدی بر مشارکت دمکراتیک، بسیار ارزشمندند. ملیسا اس. ویلیامز اظهار می‌دارد: «... یادگرفتن همکاری و تعامل، به‌عنوان یک عادت، تنها راه برای رشد حس عاملیت در افراد است تا جهان مشترک خود با دیگران را تغییر دهند. این امر به آنان می‌آموزد که در پیشبرد دیدگاهشان اعتدال به خرج دهند و خود را بخشی از پروژه خودگردانی جمعی بدانند» (۲۰۰۵، ص ۲۳۸؛ تأکید در متن اصلی).

البته در مورد همه چیز در مکتب نباید به‌طور دمکراتیک تصمیم‌گیری شود. برخی حوزه‌ها وجود دارد که تصمیم‌گیری در آن به تخصص - ترکیبی از تجربه و دانش - نیاز دارد و این دانش‌آموزان را از زمره تصمیم‌گیران خارج می‌سازد. اصلی‌ترین این حوزه‌ها آموزش است. از آنجا که معلمان و مدیران، در مورد فرایندهای آموزش و موضوعات

آن‌ها، اطلاعات بیشتری دارند و از آنجا که هم از میزان و ماهیت توانایی‌ها و مشکلات دانش‌آموزان خود - نکته‌ای که دیویی بر آن تأکید داشت (۱۹۳۸، ص ۵۶) - و هم از شرایط خاص حاکم بر یادگیری، دانش مستقیم و غالباً عمیقی دارند، فقط خودشان باید تصمیمات آموزشی بگیرند نه دانش‌آموزان.

با این حال، از آنجا که بسیاری از دانش‌آموزان هنوز خردسال‌اند، معلمان و مربیان باید تصمیماتی بگیرند که متناسب با سن دانش‌آموزان باشد. همهٔ رویه‌های دموکراتیک یا مسائل مکتب برای همهٔ سنین مناسب نیستند. تفاوت در رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی، به‌ویژه در دورهٔ ابتدایی، اقدامات دموکراتیک را پیچیده می‌کند. اگرچه همهٔ دانش‌آموزان ممکن است ظرفیت بالقوه یکسانی داشته باشند، فعال‌سازی این ظرفیت نیاز به رشد و پرورش دارد.

آرای دیویی دربارهٔ مکتب به‌عنوان نوعی جامعه به شیوه‌های گوناگونی به حیات خود ادامه می‌دهد. اول اینکه، معلمان، دانش‌آموزان و اولیای دانش‌آموزان عملاً بعضی از مکاتب تجربی را به‌شکل دموکراتیک اداره می‌کنند. در مکاتب سادبرایی (مکاتبی که اولین نمونهٔ آن در سادبری، ماساچوست، در سال ۱۹۶۸ تأسیس شد)، کل جامعه، از طریق جلسات هفتگی شهر، اداره مکاتب را به عهده دارند.

شیوهٔ بسیار رایج‌تر این است که از طریق دولت منتخب دانش‌آموزی، رسانه‌های تحت‌مدیریت دانش‌آموزان و سیاست‌هایی که آنان را به ابراز عقاید ترغیب می‌کند، به دانش‌آموزان تا حدودی در اداره مکاتب نقش بدهند.

رویکرد بسیار رایج دیگر حمایت و تشویق دانش‌آموزان برای مدیریت انجمن‌های داوطلبانه در مکاتب است: باشگاه‌ها، تیم‌ها و غیره. توماس و مک‌فارلند (۲۰۱۰) و دیگران متوجه تأثیرات مثبت مشارکت فوق‌برنامه بر فرایند رأی‌گیری شده‌اند. یکی از تبیین‌های معقول برای این تأثیرگذاری این است که نوجوانان با مدیریت اجتماعات کوچک خود به شهروندان فعالی تبدیل می‌شوند.

۵- آموزش‌رهایی‌بخش

پائولو فریره، در نقد تعلیم و تربیت سنتی، از آموزش معلم‌محور با عنوان «تلقی بانکی از آموزش» یاد می‌کند (۱۹۷۰، ص ۷۲). از نگاه فریره، این نوع آموزش به‌عنوان آموزش مدنی قابل قبول نیست. به‌گفتهٔ فریره، اغلب از دانش‌آموزان خواسته می‌شود ایده‌ها، مصراع‌ها، عبارت‌ها و فرمول‌ها را به خاطر بسپارند و تکرار کنند، بدون آنکه معنا یا

مفهوم اصلی آن‌ها را بفهمند. این فرایند دانش‌آموزان را به «ظروف» و «صندوق‌هایی» تبدیل می‌کند که باید معلم آن‌ها را پر کند» (همان). در نتیجه، دانش‌آموزان چیزی جز اشیا نیستند، چیزی غیر از ظرف‌هایی برای دریافت، ضبط و ذخیرهٔ سپرده‌ها - یعنی صندوق‌هایی برای آنچه معلم در «بانک» هایشان واریز کرده است.

فریره نیز مانند دیویی معتقد است دانش فقط از طریق اختراع و نوآوری و تحقیق دائمی در جهان - که یکی از نشانه‌های همهٔ انسان‌های آزاد است - حاصل می‌شود. با این کار، دانش‌آموزان نیز به معلمان نکاتی می‌آموزند. بنابراین، در تقابل شدید با مفهوم بانکدارانه از آموزش، «آموزش مبتنی بر طرح مسئله» قرار می‌گیرد (همان، ص ۷۹)، نوعی آموزش تجربی است که با فعلیت‌دادن به قدرتی که دانش‌آموزان از قبل آن را دارند، به آنان قدرت می‌بخشد.

این قدرت باید برای رهایی آنان از ظلم و ستم استفاده شود. فریره می‌نویسد این شیوهٔ آموزش که در پی پایان‌دادن به ظلم و ستم است، «باید به‌دست ستم‌دیدگان ساخته شود، نه برای ستم‌دیدگان» (۱۹۷۰، ص ۴۸، تأکید در متن اصلی)، فرقی هم نمی‌کند که آنان کودک‌اند یا بزرگ‌سال. فریره عمدتاً با دهقانان بزرگ‌سال و بی‌سواد آمریکای جنوبی کار می‌کرد، اما شیوهٔ کار او برای مکاتب و کودکان در سنین مکتب نیز کاربرد دارد. این شیوه باید نوعی تعلیم و تربیت برای همه باشد؛ لذا از نگاه فریره، هم شامل ستمگران می‌شود و هم شامل ستم‌دیدگان.

برای غلبه بر ظلم و ستم، مردم ابتدا باید علل آن را با دقت بشناسند. یکی از علل آن این است که خود مردم آگاهی ستمگر [یا آنچه فریره در جایی دیگر آن را «انگاره» ستمگر می‌نامد (همان، ص ۶۱)] را در خود درونی می‌سازند. ستم‌دیدگان تا زمانی که به‌دنبال حذف این ستمگر درونی نباشند، نمی‌توانند آزاد باشند. آن‌ها به زندگی دوگانگی ستمگر و ستم‌دیده ادامه خواهند داد. بنابراین، همان‌گونه که فریره می‌گوید، جای تعجب نیست که وقتی دهقانان به مقام سرپرستی ترفیع می‌یابند، با همکاران سابق خود حتی از خود مالکان نیز مستبدتر عمل می‌کنند (همان، ص ۴۶). مفهوم بانکی از آموزش مانع ایجاد این چشم‌انداز می‌شود که دانش‌آموزان باید ظلم و ستم خود را تشخیص دهند: «هرچه دانش‌آموزان [یا بزرگ‌سالان] در جهت ذخیره سپرده‌هایی که به آن‌ها واگذار شده، بیشتر تلاش کنند، آگاهی انتقادی‌شان کمتر می‌شود، آگاهی‌ای که حاصل مداخلهٔ آن‌ها در جهان به‌عنوان تغییردهندهٔ آن است» (همان، ص ۷۳).

پس از اینکه فرد با ماهیت دوگانه آگاهی خود مواجه شد، ستمگر درونی خود را کشف کرد و به وضعیت واقعی خود پی برد، باید بر اساس شناخت و فهم خود عمل کند. به عبارت دیگر، باید در جهان و در راستای تغییر جهان فعالیت کند تا از میزان ظلم و ستم بکاهد. فریره می‌خواست شاگردانش، چه دهقانان بزرگسال و چه جوانان کشور، در عین اینکه برخی عادات و رسوم فرهنگشان را زیر سؤال می‌برند، کلیت فرهنگ خود را پاس بدارند. فریره با عناوین زیر به این موضوع اشاره می‌کند: «خواندن کلمه» - که در پایان بی‌سوادی خود را نشان می‌دهد - و «خواندن جهان» - توانایی تجزیه و تحلیل موقعیت‌های اجتماعی و سیاسی که بر فرصت‌های زندگی مردم اثر گذاشته و مخصوصاً آن‌ها را محدود می‌کند. از نگاه فریره، صرف انتقاد کافی نیست، بلکه مردم باید اقدام عملی نیز انجام دهند.

بنابراین، رهایی‌بخشی نوعی «پراکسیس یا کار عملی» است، اما صرفاً شامل کنش نمی‌شود - آنچه فریره آن را «کنش‌گرایی» می‌نامد - بلکه باید کنشی باشد که با «تأمل جدی» همراه است (همان، ص ۷۹، ۶۵). این تأمل یا «مشارکت متأملانه» در گفت‌وگو با افراد دیگری که در موقعیت درک و کنش مشابهی قرار دارند، رخ می‌دهد.

این «گفت‌وگوی انتقادی و آزادی‌بخش»، که «حلقه‌های فرهنگ» نیز نامیده می‌شود، کانون اصلی شیوهٔ تعلیم و تربیت فریره است. این حلقه‌ها متشکل از حدود ۱۲ تا ۲۵ دانش‌آموز و تعدادی معلم است که همه در گفت‌وگو شرکت دارند. نقش «معلمان» در این نوع آموزش مدنی این است که در کنار مردم/دانش‌آموزان در این‌گونه گفت‌وگوها مشارکت ورزند. «بنابراین روش صحیح رهبری انقلابی 'تبلیغ آزادی‌خواهی' نیست. همچنین رهبری نمی‌تواند صرفاً ایمان به آزادی را در دل ستم‌دیدگان 'بکارد'... روش صحیح در گفت‌وگو نهفته است» (همان، ص ۶۷).

مظلومان بدین وسیله از تجربیات و زبان خود، برای توضیح ستمی که بر آنان رفته و رهایی از آن، بهره می‌گیرند. آن‌ها برای توضیح مظلومیت خود به دیگران نیاز ندارند، حتی به معلمان. «از طریق گفت‌وگو، معلم دانش‌آموزان و دانش‌آموزان معلم از بین می‌روند و اصطلاح جدیدی ظهور می‌کند: معلم-دانش‌آموز و دانش‌آموزان-معلمان» (همان، ص ۸۰). این متقابل بودن نقش‌ها بدین معناست که همان‌طور که معلمان به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند، دانش‌آموزان نیز به معلمان می‌آموزند. گفت‌وگو همه را به آموزاندن و ساختن و آفریدن در کنار یکدیگر ترغیب می‌کند.

از آنجا که فریره با دهقانان بزرگسال بی‌سواد کار می‌کرد، اصرار داشت که حلقه‌های فرهنگ آنجا از روش‌های گفتار و درک مشترک خود دهقانان استفاده کنند. در این حلقه‌ها، شاگردان مشکلات و نگرانی‌های خود را شناسایی می‌کنند و در گفت‌وگوی گروهی به دنبال پاسخ برای آن‌ها می‌گردند. گفت‌وگو متمرکز بر چیزی است که فریره آن را «رمزگذاری» می‌نامید، آنچه بازنمایی شرایط روزمره شاگردان است (همان، ص ۱۱۴ و جاهای مختلف دیگر). رمزگذاری می‌تواند عکس، نقاشی، شعر یا حتی یک کلمه باشد. رمزگذاری، در مقام بازنمایی، شرایط روزمره را خلاصه می‌کند. به‌عنوان مثال، عکسی از کارگران در مزرعه نیشکر به کارگران امکان می‌دهد تا بدون اینکه خود را کارگران واقعی در عکس بدانند، در مورد واقعیت‌های کار خود و شرایط کار صحبت کنند. این امر به گفت‌وگو اجازه می‌دهد که از موقعیتی انتزاعی‌تر، به سمت درک ماهیت شرایط خاص شرکت‌کنندگان هدایت شود. معلمان و شاگردان با هم همکاری می‌کردند تا مشکلات شناسایی‌شده توسط دهقانان را بفهمند - فرایندی که فریره آن را «رمزگشایی» می‌نامد - و برای اصلاح یا رفع آن مشکلات اقداماتی را پیشنهاد دهند. با توجه به آنچه گفتیم، حلقه‌های فرهنگ چهار عنصر اساسی دارند: (۱) طرح مسئله؛ (۲) گفت‌وگوی انتقادی؛ (۳) طرح راه‌حل؛ و (۴) برنامه اقدام. مسلماً هدف این حلقه‌ها حل مشکلات است، اما افزایش آگاهی - خودآگاهی انتقادی (پرورش حس وظیفه‌شناسی) - شاگردان نیز جزو اهداف است، بلکه بتوانند از این طریق به ظلم‌هایی که در زندگی فردی و جمعی بر آنان می‌رود، پایان دهند. افزایش آگاهی انتقادی به شاگردان مجال می‌دهد تا زبان را بدون اینکه زیر یوغ استعمار آن برونند، از آن خود سازند.^۲ رمزگشایی به شرکت‌کنندگان این امکان را می‌دهد که «با گسترش افق درک، واقعیت را متفاوت درک کنند... [این امر] موجب پیدایش درک جدیدی می‌شود» که امکان تغییر واقعیت عینی شرکت‌کنندگان را فراهم می‌سازد (همان، ص ۱۱۵).

فریره معتقد بود که «نهایتاً گفت‌وگوی واقعی قابل‌تحقق نیست، مگر اینکه افراد گفت‌وگوکننده به تفکر انتقادی بپردازند... تفکری که واقعیت را نوعی فرآیند و تحول می‌داند، نه فعالیتی ثابت و ایستا» (همان، ص ۹۲).

از نگاه فریره، آموزش مدنی باید درباره گفت‌وگوی واقعی باشد. اگر آموزش مدنی گفت‌وگوی واقعی را در برنگیرد، امید چندانی وجود ندارد که آینده برای مظلومین چیزی جز تداوم حال باشد. «آموزش اصیل، از طریق 'الف' برای 'ب' یا 'الف' درباره 'ب'،

۶۲ پایدیا، سال چهارم، شماره ۱۳ و ۱۴، بهار و تابستان ۱۳۹۹، ویژه آموزش مدنی

انجام نمی‌شود، بلکه از طریق 'الف' در کنار 'ب' انجام می‌شود» (همان، ص ۹۳؛ تأکید در متن اصلی). تجربیات دانش‌آموزان، در هر سن و موقعیتی که باشند، برای این نوع آموزش ضروری است. انسان‌گرایی خام که جزء لاینفک بخش عظیمی از آموزش سنتی است، می‌کوشد «الگویی آرمانی از 'انسان خوب' ایجاد کند»، اما این کار را با کنار گذاشتن «وضعیت کنونی، وجودی و انضمامی انسان‌های واقعی» انجام می‌دهد (همان). بنابراین، از نگاه فریره، آموزش مدنی سنتی، آموزش مدنی غیرتجربی که از اهمیت پراکسیس چشم‌پوشی می‌کند، نمی‌تواند افراد خوب یا شهروندان خوب تربیت کند. دولت برزیل حلقه‌های فرهنگ فریره را به‌عنوان نوعی آموزش مدنی به رسمیت شناخته و استفاده از آن‌ها را برای مبارزه با بی‌سوادی در بین جوانان و بزرگسالان پذیرفته است (سوتومانینگ ۲۰۰۷).



بنیاد اندیشه
تاسیس ۱۳۹۴

^۱. Dewey, 1916/2004, 10–11, 49. See also Harry Boyte, 2004.

^۲. رک: ماریانا سوتومانینگ (۲۰۰۷). وی با استناد به منابع زیر، بین از آن خود ساختن زبان و زیر یوغ استعمار رفتن زبان، تمایز قائل می‌شود:

L. Chouliaraki and N. Fairclough, *Discourse in Late Modernity*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999 and N. Fairclough, *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, London: Routledge, 2004.



بنیاد اندیشه
تاسیس ۱۳۸۴

- Boyte, and Nancy N. Kari, 1996. *Building America: The Democratic Promise of Public Work*, Philadelphia: Temple University Press.
- Callan, Eamonn, 1999. "A Note on Patriotism and Utopianism," *Studies in Philosophy and Education*, 18: 197–201.
- Conover, P.J. and Searing, D. D., 2000. "A Political Socialization Perspective," in L.M. McDonnell, P. M. Timpane, and R. Benjamin (eds.), *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*, Lawrence, KS: University Press of Kansas, 91–124.
- Damon, William, 2001. "To Not Fade Away: Restoring Civic Identity Among the Young," in Diane Ravitch and Joseph P. Viteritti (eds.), *Making Good Citizens*. New Haven: Yale University Press, 122–141.
- Dewey, John and Dewey, Evelyn, 1915. *Schools of Tomorrow*, New York: E. P. Dutton.
- Dewey, John, 2004 [1916]. *Democracy and Education*, Mineola, NY: Dover Publications.
- , 1976/[1938]. *Experience and Education*, New York: Collier/Macmillan.
- , 1991/[1910]. *How We Think*, New York: Prometheus Books.
- Freire, Paulo, 2006/[1970]. *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum.
- Godsay, Surbhi, Whitney Henderson, Peter Levine, and Josh Littenberg-Tobias, 2012. *State Civic Education Requirements*, Medford, MA: CIRCLE (Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement).
- Hess, Diana & McAvoy, Paula, 2014. *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, New York: Routledge.
- Hess, Diana, 2009. *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, New York: Routledge
- Issacs, David, 1984. *Character Building: A Guide for Parents and Teachers*, Dublin: Four Courts Press.
- KawashimaGinsberg, Kei and Peter Levine, 2014. "Diversity in Classrooms: The Relationship between Deliberative and Associative Opportunities in School and Later Electoral Engagement," *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 14(1): 394–414.
- Levinson, Meira, 2012. *No Citizen Left Behind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- National Council for the Social Studies, 2013. *College, Career, and Civic Life ('C3') Framework for Social Studies State Standards*, available online.
- Rebell, Michael A., 2018. *Flunking Democracy: Schools, Courts, and Civic Participation*, Chicago: University of Chicago Press.
- Souto-Manning, Mariana, 2006. "Education for Democracy," in E. Doyle Stevick and Bradley A. U. Levinson (eds.), *Reimagining Civic Education*, Lanham: Rowman & Littlefield, 121–146.
- Thomas, Reuben and Daniel McFarland, 2010. "Joining Young, Voting Young: The Effects of Youth Voluntary Associations on Early Adult Voting," Medford, MA: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Williams, Melissa S., 2005. "Citizenship and Functions of Multicultural Education," in K. McDonough and W. Feinberg (eds.), *Citizenship and Education in Liberal-Democratic States: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, New York: Oxford University Press, 208–47.