

## آموزش و شهروندی از نظر پائولو فریره\*

کین کستر و هوگای آریوبی  
ترجمه خلیل صدرا\*\*

چکیده: این نوشتار بر زندگی و مساعدت‌های پائولو فریره (۱۹۲۱-۱۹۹۷)، متخصص برزیلی عرصه آموزش، تمرکز دارد. تأکید اصلی نوشتار بر مساهمت‌های فاضلانه وی در ابعاد نظری و عملی آموزش در زمینه‌های آموزشی‌ای است که به بروز تغییرات اجتماعی کمک می‌کنند. این زمینه‌ها شامل تربیت و پرورش انتقادی، آموزش سواد، آموزش شهروندی، آموزش عدالت اجتماعی، آموزش دمکراتیک، و آموزش صلح می‌شود. نوشتار پس از ارائه مفاهیم کلیدی فریره، کاربرد این مفاهیم در این زمینه‌های گوناگون را، با تأکید ویژه بر آموزش رسمی، نیمه‌رسمی و غیررسمی، ترکیب می‌کند. هرچند دغدغه اولیه فریره آموزش نیمه‌رسمی به بزرگسالان بود، این تحقیق به‌کارگیری ایده‌های فریره‌ای در تنظیمات آموزشی رسمی و غیررسمی را نیز مورد اشاره قرار می‌دهد. انتقادهای صورت گرفته از اندیشه‌های فریره‌ای و از پیامدهای آن، در خلال نوشتار حاضر برجسته شده‌اند. بخش نتیجه‌گیری نیز مساهمت‌های اصلی فریره در آموزش برای شهروندی و تغییر اجتماعی را به‌اختصار بازگو کرده و با الهام از ادبیات موجود، پاره‌ای جهت‌گیری‌های ممکن را پیشنهاد می‌دهد.

\* این نوشتار ترجمه‌ای است از:

Kester, Kevin and Hogai Aryoubi. "Paulo Freire: Citizenship and Education." *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*, Edited by Andrew Peterson, Garth Stahl & Hannah Soong, pp 95-111. Palgrave Macmillan, 2020.

\*\* کاندید دکتری فلسفه غرب، اصفهان: دانشگاه اصفهان

Email: Mmmmmkhs@gmail.com

## مقدمه

هدف این نوشتار مرور ادبیاتی است که از مساهمت‌های اساسی پائولو فریره، پژوهشگر قرن بیستمی عرصه آموزش، الهام می‌گیرند. نوشتار، برای معرفی خطوط کلی اندیشه فریره و بیان تأثیر او بر دیگر پژوهشگران و کنش‌های عالمانه، روی ادبیات اولیه و ثانویه تمرکز می‌کند. این ادبیات در مجموع نشان می‌دهد که معاصران فریره وی را پژوهشگری پیشرو در عرصه آموزش می‌دانند، کسی که افکارش به اندیشه‌ها و کنش‌های آکادمیک معاصر، به‌ویژه در زمینه تعلیم و تربیت انتقادی، آموزش سواد، آموزش شهروندی، آموزش دموکراتیک، آموزش صلح‌سازی، آموزش عدالت اجتماعی و آموزش بزرگ‌سالان، شکل داده و می‌دهد (مایو ۲۰۰۹؛ چاگورنسکی ۲۰۱۱؛ تورس ۲۰۱۷a). رابرتز (۲۰۰۷) می‌گوید فریره «میراثی از آثار عملی و نظری بر جای گذاشت که از لحاظ گستره و نفوذ، شمار اندکی از کارشناسان آموزش با او برابری می‌کنند» (ص ۵۰۵). چنان‌که از تأسیس نهادهای فراوان فریره‌ای در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی بزرگ‌سالان در اطراف جهان پیداست، کار فریره بر پژوهشگران و شاغلان آموزشی بی‌شماری از سراسر جهان، در جهت آموزش اومانیستی و گفت‌وگو برای پرورش درک بینا فرهنگی، دموکراسی و عدالت اجتماعی، الهام‌بخش بوده است.

نوشتار با نگاه مختصر به زندگی‌نامه فریره شروع می‌شود و با مرور بر عمده مفاهیم آموزشی و اجتماعی وی ادامه می‌یابد. سپس بررسی می‌کند که دیگر پژوهشگران چگونه ایده‌های وی را در زمینه‌های مختلف سیاسی و آموزشی و در سراسر پایگاه‌های آموزشی رسمی و نیمه‌رسمی و غیررسمی<sup>۱</sup> به کار برده‌اند. نوشتار برای انجام این کار، از میان ادبیات گسترده درباره فریره، شهروندی و آموزش، سه منبع را برجسته ساخته و مرور می‌کند. این منابع عبارت‌اند از: (۱) کتاب‌ها و مقالاتی که زندگی و تجارب شخصی فریره را که بر فلسفه آموزشی وی تأثیر گذاشته‌اند، شرح می‌دهند؛ (۲) تحلیل‌های بعدی از مساهمت فریره در فعالیت تربیتی و نظری دیگر پژوهشگران؛ و (۳) دیدگاه‌های انتقادی فریره که روی آموزش عالی، آموزش به بزرگ‌سالان، و انواع آموزش رسمی، نیمه‌رسمی و غیررسمی جامعه‌محور تأثیرگذارند. بنابراین ادبیات مرور شده در این نوشتار به این سه حوزه اساسی مرتبط می‌شود. ابتدا سراغ ادبیاتی می‌رویم که زندگی و مساهمت اساسی فریره را شرح می‌دهند.

## زندگی و آثار فریره

پائولو فریره در سال ۱۹۲۱ در رسیف برزیل به دنیا آمد (چاگورنسکی ۲۰۱۱). وی در خانواده و منطقه‌ای رشد کرد که گرفتار فقر و نابرابری بود. فریره در کودکی چهار کلاس از مکتب عقب افتاد، زیرا گرسنگی و فقر وی بر روند تحصیلش تأثیر منفی گذاشته بود (باتاچاریا ۲۰۱۱). فریره گفته بود، «به دلیل گرسنگی ام، چیزی نمی فهمیدم. نه لال بودم و نه بی علاقه. اما شرایط اجتماعی ام اجازه نمی داد تحصیلات داشته باشم. تجربه بار دیگر ارتباط بین طبقه اجتماعی و دانش را به من نشان داد» (نقل شده در گادوتی ۱۹۹۴، ص ۵). تجارب اولیه وی در چشیدن طعم فقر بعداً روی کار وی در آموزش تأثیر گذاشت. هنگامی که برادرش شروع به کار کرد و وضعیت اقتصادی خانواده بهبود یافت، فریره به پیشرفت فکری چشمگیری دست یافت که نهایتاً منجر به نام نویسی در دانشگاه شد (چوگورنسکی ۲۰۱۱).

پائولو فریره در سال ۱۹۴۳ در مکتب حقوق وابسته به دانشگاه رسیف پذیرفته شد، اما قبل از اینکه معلم تمام وقت لیسه شود تنها از یک موکل دفاع کرد. بعد از سال ۱۹۴۷، سال‌های تأثیرگذار بر اندیشه فریره زمانی بود که وی به مدت ده سال عهده دار ریاست دپارتمنت آموزش و فرهنگ وزارت خدمات اجتماعی ایالت پرنامبوکو شد (آریوبی ۲۰۱۸). وی در نامه‌ای به کریستانا، از این ده سال به عنوان مهم‌ترین دوران فعالیت سیاسی-تربیتی زندگی‌اش یاد می‌کند (فریره ۱۹۹۶). فریره در سال ۱۹۵۹ در دانشگاه رسیف (که اکنون با نام دانشگاه فدرال پرنامبوکو شناخته می‌شود) از رساله دکتری خود دفاع کرد و به مقام استادی در دانشگاه نائل آمد (چاگورنسکی ۲۰۱۱).

فریره در سال ۱۹۶۱ رئیس دایره فرهنگ و سرگرمی و در سال ۱۹۶۳ اولین رئیس بخش خدمات توسعه فرهنگی در دانشگاه رسیف شد (چاگورنسکی ۲۰۱۱). وی، در دوره ریاستش در بخش خدمات توسعه فرهنگی، در شمال شرقی برزیل برنامه‌های سوادآموزی برای کشاورزان اجرا کرد. این برنامه‌ها از سال ۱۹۶۳ تا سال ۱۹۶۴ به تمام کشور گسترش یافت. گروه وی موفق شد در بازه‌های زمانی بسیار کوتاه، مثلاً در عرض ۴۵ روز، به بزرگسالان بی‌سواد خواندن بیاموزد (باتاچاریا ۲۰۱۱).

کودتای سال ۱۹۶۴ در برزیل منجر به توقف برنامه‌های آموزشی فریره و زندانی شدن وی به عنوان خائن شد. پس از این ماجرا، فریره ۱۵ سال را در تبعید گذراند. هوست (۲۰۰۶) می‌گوید این سال‌های تبعید در تکامل نهایی ایدئولوژی مارکسیستی اومانستی

فریره نقش عمده‌ای داشت، زیرا وی پیش از تبعید به شیلی از لحاظ فکری یک لیبرال توسعه‌گرا بود، نه یک مارکسیست اومانیست. لذا هوست مدعی است که تبعید به شیلی به اندیشه انتقادی فریره شکل داد. فریره در دهه ۱۹۷۰ با بازگشت به ریشه‌های دینی‌اش، با شورای جهانی کلیساها در ژنو سوئیس، همکاری کرد (آریوی ۲۰۱۸؛ رابرت ۲۰۱۰). فریره در سال ۱۹۸۰ و در سن ۵۷ سالگی، بعد از اینکه اوضاع سیاسی فرهنگی و وطنش تغییر کرد، به برزیل بازگشت (باتاچاریا ۲۰۱۱). وی پس از بازگشت، بین سال‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۸۶ سرپرست پروژه سوادآموزی بزرگسالان در حزب کارگر شد و پس از پیروزی حزب در انتخابات شهرداری سائوپائولو در سال ۱۹۸۹، وی مسئول آموزش این شهر شد (گادوتی ۱۹۹۴). اما طولی نکشید که وی در سال ۱۹۹۱ از این سمت استعفا داد تا دهه پایانی عمرش را به نوشتن و تدریس بگذراند. فریره در دهه ۱۹۹۰ موفقیت‌های حرفه‌ای چشمگیری به دست آورد و تا زمان مرگش در سال ۱۹۹۷ فعالیت آکادمیک قابل توجهی را به انجام رساند (رابرت ۲۰۱۰).

نوشته‌های اصلی فریره در حوزه پژوهش‌های آموزشی و فعالیت مدنی در قالب تک‌نگاری‌هاست. وی در دوران کاری‌اش بالغ بر ۲۰ کتاب و تعداد فراوانی مقاله بیرون داد. در این میان، پرارجاع‌ترین اثر وی آموزش ستم‌دیدگان است، کتابی که در دوره تبعید فریره به شیلی منتشر شد و تدوینش در یک سالی که وی پژوهشگر مهمان دانشگاه هاروارد بود، دچار وقفه گشت (رابرت ۲۰۱۰). آن‌طور که در گوگل اسکالر تا جون ۲۰۱۹ ثبت شده است، آموزش ستم‌دیدگان از زمان انتشار بیش از ۷۵۰۰۰ بار مورد ارجاع قرار گرفته است. این کتاب تقریباً یک چهارم بیش از ۳۰۰۰۰۰ ارجاع به آثار فریره را به خود اختصاص داده است و پرارجاع‌ترین کتاب وی محسوب می‌شود.

#### مساهمت اساسی فریره در آموزش یاد اندیشه

فریره در کتاب آموزش ستم‌دیدگان بسیاری از ایده‌های ماندگارش را بیان می‌کند. وی مفاهیم اصلی‌اش از قبیل ارتقای آگاهی، گفت‌وگو، پراکسیس، آموزش بانکی و آموزش مسئله‌ساز را در همین کتاب مطرح می‌سازد. این مفاهیم روی انبوهی از پژوهشگران و کنش‌های آموزشی در سراسر جهان، در جهت ترویج آموزش برای تغییر اجتماعی، که در مباحث آتی بیشتر بررسی خواهد شد، تأثیرگذار بوده است. اکنون به‌منظور سنجش مساهمت کلیدی وی در ابعاد نظری و عملی آموزش در قرن بیستم، به سراغ بحثی مختصر در خصوص هریک از این ایده‌ها می‌رویم.

## مفهوم ارتقای آگاهی

هدف پائولو فریره این بود که کاری کند تا بی‌سوادان در مدتی کوتاه خواندن و نوشتن را بیاموزند و هم‌زمان از نحوه عملکرد جامعه نیز آگاهی پیدا کنند (هورتون و فریره ۱۹۹۰). فریره در *آموزش ستمدیدگان* (۲۰۰۵/۱۹۷۰) می‌نویسد: «آگاهی عمیق مردم درباره وضعیتشان آن‌ها را به این سمت و سو سوق می‌دهد تا آن وضعیت را به‌عنوان واقعیتی تاریخی که قابل دگرگونی است، درک کنند» (ص ۸۵). وی از اصطلاح conscientization استفاده می‌کند که طبق نظر اسمیت (۲۰۱۴)، تقریباً معادل است با ارتقای آگاهی و/یا آگاهی انتقادی. ارتقای آگاهی پروسه‌ای است که در آن، معلمان و دانش‌آموزان به‌طور خاص درباره مشکلات جامعه معاصر آگاهی می‌یابند و در نتیجه، واجد قدرت ایجاد تغییر اجتماعی می‌شوند (اسمیت ۲۰۱۴). داله و هیسلوب-مارگیسون (۲۰۱۰) اظهار می‌کنند که ارتقای آگاهی زمانی اتفاق می‌افتد که مردم درباره واقعیت اجتماعی و تجارب تاریخی به‌شکل انتقادی بیندیشند. هدف ارتقای آگاهی این است که بزرگسالان بی‌سواد خواندن بیاموزند و جهان را بفهمند تا بتوانند به‌شکل انتقادی درباره علل ایجاد و استمرار وضعیت‌هایی که در آن قرار دارند، آگاه شوند، حال این وضعیت فقر باشد یا فقدان شغل یا چیزی دیگر (اسمیت ۲۰۱۴). در پی این آگاهی، تغییر اجتماعی و فردی امکان‌پذیر می‌شود. گفت‌وگو پشتوانه پروسه ارتقای آگاهی است.

## ضرورت گفت‌وگو برای ارتقای آگاهی

پائولو فریره می‌گوید: «اگر این سخن درست باشد که انسان‌ها با نام‌گذاری جهان آن را دگرگون می‌کنند، در این صورت گفت‌وگو خود را همچون شیوه‌ای که آن‌ها توسط آن از قدر و منزلت انسانی برخوردار می‌شوند، تحمیل می‌کند. بنابراین گفت‌وگو یک ضرورت اگزیستانسیال است» (فریره ۲۰۰۵/۱۹۷۰، ص ۸۸). گفت‌وگو به‌مثابه مبادله یا مکالمه بین دو یا چند فرد باید مبتنی بر اساس اصل برابری باشد. فریره گفت‌وگو را در برابر ضدگفت‌وگو قرار می‌دهد که اطلاعات را در مبادله‌ای نابرابر از بالا به پایین منتقل می‌سازد (اسمیت ۲۰۱۴). افزون بر این، گفت‌وگو معلم و شاگرد را در رابطه‌ای افقی قرار می‌دهد که هر دو هم‌زمان در آن دانا و یادگیرنده‌اند، نه در رابطه‌ای طولی که معلم در آن به‌تنهایی موضع دانایی را به خود اختصاص می‌دهد (داردر ۲۰۱۵). داله و هیسلوب-مارگیسون (۲۰۱۰) یادآور می‌شوند که یکی از جنبه‌های مهم گفت‌وگو این است که می‌تواند نوع دوستی اجتماعی و عاطفی بین مردم ایجاد کند. فریره (۱۹۸۳)

معتقد بود همان گونه که کنش تغییر و شناخت جهان بخش جدایی ناپذیری از روند ارتقای آگاهی است، گفت‌وگو نیز بخش لاینفکی از این روند به حساب می‌آید. دانش‌آموزان می‌توانند از طریق گفت‌وگوی انتقادی وارد روند پرابلماتیک‌سازی امور شوند؛ گفت‌وگوی انتقادی می‌تواند آن‌ها را به سوی کشف آگاهی‌هایی سوق دهد که از دل بازاندیشی شرایط کنونی و تاریخی نمایان می‌شود (داردر ۲۰۱۵). اما دیگر پژوهشگران از باور فریره به نقش گفت‌وگو و ارتقای آگاهی در تغییر جهان انتقاد کرده و این روش‌ها را ارباب‌منشانه دانسته‌اند، زیرا معتقدند در آن‌ها عده قلیلی از روشنفکران به دنبال رهایی توده‌ها هستند (بارگر ۱۹۷۴). منتقدان مدعی‌اند این روش‌ها اغلب در جهت تقویت نابرابری‌های اجتماعی عمل می‌کنند تا در جهت اصلاح آن‌ها. از نگاه آنان، دلیل این امر عمدتاً این است که این روش‌های گفت‌وگو معمولاً حامی کسانی‌اند که در ساختار قدرت و سلطه جایگاهی دارند (السورث ۱۹۸۹؛ توک و یانگ ۲۰۱۲).

#### پراکسیس = تفکر + عمل

پراکسیس، از نظر فریره، به معنای تفکر و عملی است که توأمان محقق می‌شوند و «معطوف به ساختارهایی‌اند که می‌باید تغییر کنند» (فریره ۲۰۰۵/۱۹۷۰، ص ۱۲۶). این اصطلاح عمل و تفکری را توصیف می‌کند که حیات اخلاقی و سیاسی نوع بشر را شکل می‌دهند. فریره معتقد بود انسان‌ها موجودات اهل پراکسیس (اصطلاحی که وی از فلسفه مارکسیستی وام گرفته بود) هستند و از آگاهی‌ای برخوردارند که آن‌ها را از دیگر موجودات زنده متمایز می‌کند (اسمیت ۲۰۱۴، ص ۲۲). وی در اینجا انسان‌ها را در تقابل با حیوانات قرار می‌دهد، موجوداتی با فعالیت صرف که مستغرق در جهان‌اند و درکی از آن ندارند. فریره (۱۹۷۲) مشخصاً اظهار می‌کند که «در مقابل، انسان‌ها از جهان سر برمی‌آورند، آن را تجسم می‌بخشند و در انجام این کار، آن را می‌فهمند و با تلاش خویش، دگرگون می‌سازند... فعالیت (انسانی) شامل عمل و تفکر می‌شود. این فعالیت پراکسیس و دگرگون‌سازی جهان است و به‌عنوان پراکسیس، نیازمند تئوری‌ای است که آن را هدایت کند. لذا فعالیت (انسانی) شامل تئوری و عمل است» (ص ۹۶). فریره (۲۰۰۵/۱۹۷۰) همچنین تأکید می‌کند که وقتی در تلاش‌های انقلابی برای تغییر ساختارهای ظالمانه، ستم‌دیدگان تبدیل به «عامل» می‌شوند، رهبران این جنبش‌ها را نمی‌توان «متفکر» نامید (ص ۱۲۶). مکینلی و بارنی (۲۰۱۴) نیز برای شکل دادن به فعالیت‌هایشان در استرالیا جهت مشارکت در استعمارزدایی از مطالعات بومی استرالیا،

به‌گونه‌ای مشابه به پراکسیس فریره استناد می‌کنند. آن‌ها می‌نویسند که آموزش انتقادی آن‌ها «برای مفهوم فریره‌ای پراکسیس، یعنی برهم‌کنشی پیوسته و مداوم تفکر، گفت‌وگو و عمل در راستای هدایت فعالیت انسانی و ساختن جهانی بهتر، اهمیت قائل است» (مکینلی و بارنی ۲۰۱۴، ص ۶۵). بنابراین، پراکسیس عبارت است از گفت‌وگو در عمل از طریق تفکر و مداخلات آگاهانه در جهان، مداخلاتی که اشکال سنتی آموزش منفعل را زیرسؤال می‌برد.

### آموزش بانکی

فریره شیوه تدریسی را که در آن، معلمان اطلاعاتی را به شاگردان منفعل درس می‌دهند، محکوم کرده و آن را با آنچه در بانک رخ می‌دهد، مقایسه می‌کند: پول به حساب‌های بانکی واریز می‌شود، فقط برای اینکه بعداً برداشت شود. وی این شیوه تدریس را آموزش بانکی می‌نامد. این شیوه وابسته به منفعل بودن شاگردان است (فریره ۱۹۷۲)؛ آن‌ها در انتظار معلم می‌مانند تا به شکل متکلم‌وحده پاسخ، پیام یا معنای نهفته در متن را برای آن‌ها بازگو کند. این اطلاعات عاریه‌ای، حفظی و ارزش‌گذاری شده هستند. اسمیت (۲۰۱۴) در توصیف این روند می‌گوید، «اطلاعات در کله خالی یادگیرنده تلمبار می‌شوند» (ص ۱۲۳)، و شاگرد به این شکل «پُر» می‌شود از دانش. این روش در تضاد مستقیم با روش‌های ارتباطی‌ای مانند گفت‌وگو است. فریره (۲۰۰۵/۱۹۷۰) اظهار می‌کند که در آموزش بانکی، دانش «به‌جای اینکه واسطه‌ای برای دعوت به تفکر انتقادی معلم و شاگرد باشد، جزو دارایی‌های معلم به شمار می‌رود» (ص ۸۰). فی‌المثل دارد (۲۰۱۵) استدلال می‌کند که آموزش بانکی «به‌طرز چشم‌گیری ایده‌های آموزش و یادگیری را به ارزش‌های فردگرایی، استقلال و رقابت گره می‌زند» (ص ۱۸). فریره استدلال می‌کند که آموزش بانکی نه تنها برای کلاس درس، که بازتاب‌دهنده تحولات سرکوب‌گر گسترده‌تر است، تأثیر می‌گذارد، بلکه برای عاملیت انسانی و نهایتاً دگرگونی اجتماعی نیز تبعات بلندمدتی در پی خواهد داشت (چاگورنسکی ۲۰۱۱). مادامی که شاگردان اطلاعات ارائه‌شده را منفعلانه بپذیرند و ذخیره کنند، وضعیت موجود جهان و نقش منفعل خودشان در جهان را می‌پذیرند و با آن سازگار می‌شوند و دیدگاهی چندپاره و ناقص درباره واقعیت به دست می‌آورند (چاگورنسکی ۲۰۱۱). تفکر انتقادی متوقف می‌شود و دانش‌آموزان کمتر به اعتماد به نفس، گرایش‌ها، مهارت‌ها و رفتارهای لازم برای تغییر اجتماعی دست می‌یابند. فریره (۲۰۰۵/۱۹۷۰) فعالیت‌ها و شیوه‌های

آموزش بانکی را این‌گونه خلاصه می‌کند:

- معلم درس می‌دهد و شاگردان درس می‌آموزند؛
- معلم همه چیزدان است و شاگردان هیچ نمی‌دانند؛
- معلم فکر می‌کند و شاگردان موضوع فکر هستند؛
- معلم حرف می‌زند و شاگردان فروتنانه گوش می‌سپارند؛
- معلم ادب می‌کند و شاگردان ادب می‌شوند؛
- معلم انتخاب می‌کند و انتخابش را عملی می‌سازد و شاگردان اطاعت می‌کنند؛
- معلم عمل می‌کند و شاگردان از طریق عمل وی دچار توهم عمل‌کردن می‌شوند؛
- معلم محتوای برنامه را انتخاب می‌کند و شاگردان (که هیچ مشورتی با آن‌ها نشده) آن را می‌پذیرند؛
- معلم مرجعیت دانش را با مرجعیت حرفه خودش خلط می‌کند و این خلط او را در تضاد با آزادی شاگردان قرار می‌دهد؛
- معلم سوژه و فاعل پروسه یادگیری است، در حالی که شاگردان ابژه‌های صرف این پروسه هستند (ص ۵۹).

### آموزش چالش برانگیز

فریره در مقابل آنچه چالش اصلی آموزش بانکی سنتی می‌داند، آموزش چالش برانگیز را مطرح می‌سازد. این روش که آموزش رهایی بخش یا آزادی بخش هم خوانده می‌شود، برگفت‌وگو، پژوهش، مباحثه و پروژه‌های گروهی برای شاگردان تأکید دارد و آموزش را عرصه‌ای برای مشق آزادی می‌داند. هدف آموزش چالش برانگیز آشکارسازی مداوم ساختارهای نابرابر قدرت‌های نهادی و اجتماعی، از طریق پروسه‌های ارتقای آگاهی و تفکر انتقادی به منظور تغییر جهان، است (چاگورنسکی ۲۰۱۱). دارد (۲۰۱۵) می‌گوید شاگردان «از همان ابتدای طرح مسئله ترغیب می‌شوند که با ایده‌های نویسنده درگیری فعالانه داشته باشند تا به این ترتیب، مسئله از نخستین گام (از طریق گفت‌وگو) بررسی و ارزیابی شود» (ص ۸۷).

چاگورنسکی (۲۰۱۱) ذیل هشت نکته به مقایسه دو شیوه آموزش بانکی و شیوه آموزش چالش برانگیز می‌پردازد:

- آموزش بانکی بر انتقال داده‌ها و اطلاعات تأکید دارد، اما آموزش چالش برانگیز به فعالیت‌های معرفتی‌ای ترغیب می‌کند که برای معلم و شاگردان آزادی بخش است؛



- آموزش بانکی به واسطه پنهان کردن برخی واقعیت‌ها درباره روابط اجتماعی در پی اسطوره‌سازی از واقعیت است، در حالی که آموزش چالش برانگیز به دنبال اسطوره‌زدایی و آشکارسازی لایه‌های متفاوت واقعیت است.
- آموزش بانکی در برابر گفت‌وگو مقاومت می‌کند، در حالی که آموزش چالش برانگیز گفت‌وگو را برای عمل شناخت ضروری می‌داند.
- آموزش بانکی شاگردان را ابژه‌های کمک می‌داند، اما آموزش چالش برانگیز آن‌ها را متفکر انتقادی لحاظ می‌کند.
- آموزش بانکی زنان و مردان را موجوداتی تاریخ‌مند در نظر نمی‌گیرد، اما آموزش چالش برانگیز کارش را با تاریخ و تجربه خود مردم شروع می‌کند.
- برنامه درسی آموزش بانکی از پیش طراحی شده، معین و ایستاست، در حالی که در آموزش چالش برانگیز محتوا از دل واقعیت و رؤیاهای شاگردان سر برمی‌آورد.
- هدف آموزش بانکی تداوم دادن به نابرابری‌های اجتماعی است، اما هدف آموزش چالش برانگیز افزایش خودآگاهی و مداخله فعالانه در جهان اجتماعی است.
- آموزش بانکی در صدد تقویت تقدیرگرایی و سلطه است، اما آموزش چالش برانگیز به دنبال پرورش خودمختاری و دگرگونی است (ص ۷۳).

مفاهیم ارتقای آگاهی، گفت‌وگو، پراکسیس، آموزش بانکی و آموزش چالش برانگیز در دیگر آثار اصلی فریره به تفصیل بسط یافته‌اند: کنش فرهنگی برای آزادی (۱۹۷۲)، آموزش آزادی‌خواهی (به همراه ارا شور ۱۹۸۷)، ما با راه رفتن راه را می‌سازیم (به همراه میلس هورتون ۱۹۹۰) آموزش امید (۱۹۹۴)، نامه‌هایی به کریستینا (۱۹۹۶)، آموزش آزادی (۱۹۹۸) و آثار دیگر. این نوشتار اکنون سراغ تأثیر فریره بر زمینه‌های آموزشی مختلف می‌رود. با تمرکز بر این تأثیرات، امید می‌رود که اهمیت فریره برجسته شود، به‌ویژه در زمینه‌های آموزش انتقادی، آموزش سواد، آموزش شهروندی، آموزش عدالت اجتماعی، آموزش دموکراتیک، و آموزش صلح در قرن بیستم و برخی الزامات آموزش تغییر اجتماعی در اوایل قرن بیست و یکم.

### تأثیر فریره بر زمینه‌های آموزشی

کار فریره به‌کرات در زمینه‌های متعدد آموزشی، به‌ویژه در شیوه آموزش انتقادی (آپل ۱۹۸۲؛ گیروکس ۱۹۸۳، ۱۹۹۷؛ مک‌لارن ۲۰۰۶، ۲۰۰۲؛ کینکلو ۲۰۰۸)، آموزش سواد (مورو ۲۰۱۲)، آموزش شهروندی (جانسون و موریس ۲۰۱۰؛ مک‌کوان ۲۰۰۶، چاگورنسکی و مجیدی ۲۰۰۸؛ تروس ۲۰۱۷)، آموزش عدالت اجتماعی (گیسون ۲۰۱۲؛

۲۲۴ پدیدیا، سال چهارم، شماره ۱۳ و ۱۴، بهار و تابستان ۱۳۹۹، ویژه آموزش مدنی

زمبیل‌اس (۲۰۱۴)، آموزش دموکراتیک (بولین ۲۰۱۷؛ کار ۲۰۰۸؛ پورتلی و مک‌ماهان ۲۰۰۴)، و آموزش صلح (باجاج و هانتروپولوس ۲۰۱۶؛ هریس و ماریسون ۲۰۰۳؛ کیستر و بوث ۲۰۱۰؛ راردون و اسنارت ۲۰۱۵). این بخش مروری است بر تأثیر فریره بر این زمینه‌های آموزشی با نیم‌نگاهی به تلاش‌های فریره برای ترویج تغییر اجتماعی، صلح، فهم بین‌فرهنگی، و دموکراسی از طریق آموزش.

### آموزش انتقادی

تأثیر فریره در حوزه آموزش انتقادی کاملاً مشهود است (تاک و یانگ ۲۰۱۲). هرچند خود فریره به‌ندرت از این اصطلاح استفاده می‌کند و در عوض کارش را نوعی آموزش آزادی‌بخش (فریره ۲۰۰۵/۱۹۷۰، ص ۷۲)، آموزش چالش‌برانگیز (همان، ص ۸۱) یا آموزش به‌مثابه کنش آزادی (همان، ص ۸۱) می‌نامد، پیشگامان آموزش انتقادی از کار او به‌عنوان محرک فعالیت‌های خود در این عرصه یاد می‌کنند (گیروکس ۱۹۸۸، ۲۰۱۰؛ شور ۱۹۹۲؛ مک‌لارن ۲۰۰۶).

همکار نزدیک فریره، اِرا شور (۱۹۹۲)، می‌نویسد آموزش انتقادی عبارت است از:

عاداتی در حوزه تفکر، خواندن، نوشتن، و سخن‌گفتن که به‌منظور فهم معنای عمیق، علل ریشه‌ای، بافت اجتماعی، ایدئولوژی و تبعات فردی هر عمل، رویداد، پروسه، سازمان، تجربه، متن، موضوع، پالیسی، رسانه‌های جمعی یا گفتمان، از معنای سطحی، عواطف اولیه، اسطوره‌های مسلط، عقاید رسمی، کلیشه‌های سنتی، و دانش معیار فراتر می‌رود (ص ۱۲۹).

هنری گیروکس (۲۰۱۰) ادعا می‌کند که «پائولو فریره یکی از مهم‌ترین آموزگاران انتقادی قرن بیستم است. کتاب آموزش ستمدیدگان وی یکی از کتاب‌های کلاسیک در حوزه آموزش انتقادی به شمار می‌رود و بیش از یک میلیون نسخه از آن فروخته شده است» (ص ۷۱۵). گیروکس (همان) اظهار می‌کند «از دهه ۱۹۸۰ هیچ متفکری در عرصه آموزش در آمریکای شمالی وجود ندارد که در دقت نظری و شجاعت اخلاقی با فریره برابری کند» (ص ۷۱۵). آموزش انتقادی، به‌مثابه پراکسیس حاصل از تفکر و عمل اجتماعی، به‌نوبه خود هسته آموزشی و اخلاقی بسیاری دیگر از زمینه‌های تغییر اجتماعی را ارائه می‌دهد.

### فریره و آموزش سواد

برنامه‌های سوادآموزی فراوانی از الهامات فریره نشئت گرفته‌اند. آندرس مورو (۲۰۱۲)

پروژه سواد عملی برنامه آموزش عوام را در کالج عوام ال پاسوی تگزاس - که بر پروژه آموزش انتقادی فریره برای ارتقای سواد اسپانیایی و آموزش عمومی به زبان اسپانیایی به مهاجران مکزیکی مبتنی است - به تفصیل شرح می‌دهد. این برنامه برای مهاجران کلاس‌های نویسندگی خلاق برگزار می‌کند تا بتوانند «هم تجربیاتشان را از طریق شعر و نثر مستند کنند و هم توانایی لازم برای اخذ مدرک GED (مدرک معادل لیسه در آمریکا) را به دست آورند» (ص ۲). هدف این برنامه ارتقای مقیاس تغییر اجتماعی است، هرچند می‌پذیرد سهمش در این خصوص محدود است. بارتلت (۲۰۰۵) درباره وضعیت اجرای ایدئال‌های فریره در سازمان‌های غیردولتی آموزش عمومی بزرگ‌سالان در برزیل تحقیق می‌کند. وی، در این کار، تأثیر شگرف فریره بر شیوه پیشرفته آموزشی در آمریکای لاتین را نشان می‌دهد. او همچنین محدودیت‌هایی را که آموزگاران، هنگام استفاده از روش‌های فریره، با آن مواجه می‌شوند، برجسته می‌کند. نمونه‌ای که از اهمیت بیشتری برخوردار است، تلاش‌ها برای تأمین گفت‌وگوی برابر در مواجهات آموزشی‌ای است که رابطه سلسله‌مراتبی معلم-شاگرد را قطع می‌کند و به‌کارگیری معارف محلی را در از طریق تعاملات آموزشی به چالش می‌کشد. اخیراً آلیسون پیپس (۲۰۱۹) از اندیشه فریره استفاده کرد تا در جهت حمایت روش‌های سوادآموزی و عدالت اجتماعی چندزبانه از اشکال استعمارزدایانه آموزش، شهروندی و عدالت، در آن‌ها بازبینی کند.

### آموزش شهروندی، سیاست، و نقد

آموزش شهروندی یکی از زیرموضوعات آموزشی دیگری است که از کارهای فریره تأثیر فراوانی پذیرفته است. مک‌کوان (۲۰۰۶)، با اذعان به نقش فریره، می‌نویسد که وارد ساختن آموزش شهروندی در برنامه درسی مکاتب انگلیس در سال ۲۰۰۲ برای اولین بار به موضوعات سیاسی از قبیل صلح، توسعه و حقوق بشر اجازه داد تا از آموزش رسمی در مکاتب برخوردار شوند (ص ۵۷). مک‌کوان می‌گوید:

برنامه درسی در بسیاری از کشورها شامل آموزش مسائل سیاسی، شهروندی یا مدنی به‌عنوان مضمونی مستقل می‌شود و برنامه درسی ملی کنونی پیشنهاد می‌کند که این‌گونه آموزش می‌تواند موضوعی مستقل یا برنامه‌ای فراموضوعی باشد. اما از نظر فریره هر آموزشی واجد جهت‌گیری و تبعات سیاسی است. وجود مضمونی با عنوان «آموزش شهروندی» متضمن این نکته است که مابقی برنامه درسی آموزش برای شهروندی نیست؛ این امر ممکن است موجب شود

که شاگردان شهروندی را جزء خاصی از زندگی‌شان تلقی کنند، نه چیزی که الهام‌بخش کل تجربه آن‌هاست (ص ۶۷).

دیگر مریبان معاصر در زمینه شهروندی، به‌منظور بازیابی آموزش شهروندی از چشم‌انداز مسئولیت، صلح، تکرر و عدالت، افکار فریره را ادامه داده و محدودیت‌های آموزش انتقادی را برطرف سازند (تورس ۲۰۱۷). از نظر این پژوهشگران، که بازهم بر آرای فریره متکی‌اند، آشکال اولیه آموزش شهروندی و آموزش انتقادی به‌شدت دل‌مشغول مسائل طبقه است و جنسیت، نژاد و تحلیل‌های متداخل را نادیده می‌گیرد (اگارت و همکاران ۲۰۱۸؛ بکت ۲۰۱۳). مثلاً جکسون (۲۰۰۷) استدلال می‌کند که فریره «به موضوعاتی چون تفاوت، نیازهای متعارض گروه‌های تحت‌ستم یا خاص بودن زندگی و تجارب مردم، توجه کافی مبذول نداشته است»؛ جکسون تا به امروز منتقد «کلی‌سازی ظاهری»، «فقدان تحلیل جنسیت» و تصور معلم «به‌مثابه آزادی‌بخش» در نوشته‌های فریره باقی مانده است (ص ۲۱۰). بکت (۲۰۱۳) از مفاهیم «راسیونالیسم»، «کلی‌سازی» و «آوانگاردیسم» مطرح در کتاب آموزش ستم‌دیدگان انتقاد می‌کند. این پژوهشگران، هرچند به اصول فریره متعهد باقی می‌مانند، پیامدها و لوازم نقدهایشان را به‌تفصیل بیان می‌کنند؛ یعنی، در کنار تحلیل طبقه، به مسائلی همچون نژاد، جنسیت و تحلیل‌های متداخل نیز می‌پردازند.

### تکرر و آموزش عدالت اجتماعی

کری گرین و درن لاند (۲۰۱۶)، به‌منظور دفاع از تکرر پایدار صداها و اتخاذ موضعی قویاً ضداستبدادی، به اندیشه فریره درباره «آموزش انتقادی عدالت اجتماعی» استناد می‌کنند (ص ۴۶). آن‌ها، با توجه به امیدواری ژرف فریره، مدعی‌اند انگاره امیدواری انتقادی به آموزش «مُلم از پراکسیس و چارچوب‌های تئوری انتقادی است، به‌ویژه از آن چارچوب‌هایی که از مکتب فرانکفورت، نقدهای نومارکسیستی و آثار فریره نشئت می‌گیرند» (ص ۵۱). عده‌ای دیگر از پژوهشگران عدالت اجتماعی ادعا می‌کنند پراکسیس فریره نوعی امپاورمنت فردی و ظرفیت متکثر برای تغییر تعارض در و از خلال آموزش ارائه می‌دهد (هان‌تاپر ۲۰۱۳؛ زمبیلان ۲۰۱۴). هان‌تاپر (۲۰۱۳) می‌نویسد: «فریره مدعی است آموزش برای دانش‌آموزان دادگاهی برای دسترسی به آزادی فیزیکی و فکری فراهم می‌آورد... از نظر فریره، آموزش شاگردان و معلمان را یا رام می‌کند یا آزاد می‌سازد» (ص ۴۱۳). هان‌تاپر ادامه می‌دهد: «فریره نقشی را که

هویت را در پیشبرد و تحقق آموزش بازی می‌کند، توضیح می‌دهد. یکی از مهم‌ترین استدلال‌های او این است که هویت‌های دانش‌آموزان باید در تمام برنامه‌های آموزشی لحاظ شوند. نباید با آن‌ها طوری برخورد شود که گویی همه افراد کلاس (به‌شمول معلم) از لحاظ هویت و وضعیت اجتماعی از جایگاهی مشابه شروع می‌کنند» (ص ۴۱۴).

دستیابی به عدالت اجتماعی هدف اصلی آموزش فریره‌ای است.

### آموزش دمکراتیک

بولین (۲۰۱۷) اظهار می‌کند که استراتژی‌های تعلیمی فریره همچنین از تغییر رادیکال آموزش به سمت ساختارها و صور دمکراتیک، به‌مثابه وسیله‌ای جهت رعایت عدالت اجتماعی در مدیریت سیاسی و آموزشی، حمایت می‌کند. پورتلی و مک‌ماهان (۲۰۰۴) نیز با این استدلال که روش‌های فریره سرشار است از درگیری دمکراتیک انتقادی در امر آموزش، با این ایده موافق‌اند؛ پاول کار (۲۰۰۸) هم با اظهار اینکه آموزش انتقادی فریره بر برجسته‌سازی دمکراسی «فریه» کمک می‌رساند، با این ایده موافقت می‌کند. گلاسن و پاتون (۲۰۱۴) اظهار می‌کنند پراکسیس آموزشی فریره به توسعه ارزش‌های دمکراتیک برای جامعه‌ای عادل و کارآمد کمک می‌کند. ریردون و کابیزودو (۲۰۰۲) نیز به همین منظور مدعی‌اند که آموزش مشارکت دمکراتیک، به‌شیوه مد نظر فریره، بهترین روش رسیدن به شهروندی دمکراتیک برای ایجاد فرهنگ صلح در فضای مکتب و فراتر از آن است. بنابراین روش‌های فریره، بر بسیاری از رویکردها به ایجاد و تقویت دمکراسی و صلح از طریق آموزش، تأثیر گذاشته است.

### آموزش صلح و تغییر اجتماعی

هری کریمین و ترنس بوینگتون (۲۰۱۷) درباره آموزش صلح می‌نویسند: «پائولو فریره احتمالاً برجسته‌ترین آموزگار عدالت در قرن بیستم بوده است. فریره بر آموزش صلح (و سواد انتقادی و آموزش نیمه‌رسمی) تأثیر فراوانی گذاشته است» (ص ۴۳). افزون بر این، پژوهشگر برجسته صلح، بتی ریردون، که به‌نوبه خود طی بیش از شش دهه بر بسیاری از پژوهشگران صلح تأثیرگذار بوده است (اسنوارت ۲۰۱۹)، از فریره به‌عنوان تأثیرگذار اصلی بر فعالیت‌های خود یاد می‌کند (ریردون و اسنوارت ۲۰۱۵). ریردون می‌نویسد: «آموزش انتقادی متدولوژی‌ای است که بیشترین سازگاری را با اهداف تحول‌بخش آموزش صلح دارد... من نشان داده‌ام که تئوری‌ها و فعالیت‌هایی که ما از پائولو فریره آموخته‌ایم، قلب مفهومی و متدولوژیک اغلب روش‌های تأثیرگذار آموزش صلح است»

(نقل شده در ریردون و اسنوارت ۲۰۱۵). باجاج و هانتروپولوس (۲۰۱۶) نیز استدلال می‌کنند که کار فریره، به دلیل توجه به هر دو قابلیت سرکوبگر و آزادی بخش آموزش، در حوزه آموزش صلح از اهمیت بسیار حیاتی برخوردار است. باجاج (۲۰۱۵)، با اتکا به کارهای فریره، نوعی پراکسیس آموزشی صلح انتقادی را بسط می‌دهد. وی می‌پرسد «در مکان‌های آموزشی‌ای که به دنبال ترویج آگاهی انتقادی در میان شاگردان هستند (فریره ۱۹۷۰)، به چه نوع محتوا، آموزش، ساختارها و فعالیت‌هایی نیاز داریم؟ چگونه می‌توان این فعالیت‌های آموزشی را به سمت کنش اجتماعی جهت‌دهی کرد که به نحو مؤثری شرایط نابرابر اجتماعی، اقتصادی و سیاسی را به چالش بکشد؟» (ص ۱۶۴).

کارلوس تورس (۲۰۱۷b)، در طرح آموزش انتقادی، آموزش شهروندی، آموزش سواد، آموزش دموکراتیک، عدالت اجتماعی، و آموزش صلح، بارها از تأثیر پراکسیس فریره بر هریک از این زمینه‌ها یاد می‌کند:

اولین پاسخ به این پرسش که چرا به آموزش شهروندی جهانی نیازمندیم، این است که آموزش شهروندی جهانی در تحقق صلح جهانی نقش دارد... پائولو فریره با تصدیق اینکه روابط سلطه در زندگی عمومی و خصوصی نقش محوری دارد، استدلال می‌کند که سلطه، تجاوز و خشونت جزء ذاتی انسان و حیات اجتماعی است (بی‌جا).

هر تلاش آموزشی در جهت ترویج شهروندی انتقادی، صلح و مشارکت دموکراتیک در زندگی عمومی باید استنتاج از ساختارهای ستمگرانه و سلطه‌جویانه جامعه را تضمین کند و در نتیجه، امکان‌های سیاسی و اجتماعی بدیل ارائه دهد. افزون بر این، همان طور که فریره با شدت و حدت استدلال می‌کرد، این تلاش‌های آموزشی باید امری ذاتاً سیاسی تلقی شوند و از طریق وسایل آموزشی متکثر به دست بیایند. بخش بعدی نوشتار حاضر مساهمت فریره را در زمینه‌های نیمه‌رسمی، رسمی و غیررسمی فعالیت آموزشی بررسی می‌کند.

### مساهمت فریره در زمینه‌های آموزشی

فریره عمدتاً در زمینه‌های آموزشی نیمه‌رسمی بزرگ‌سالان کار می‌کرد و نوشته‌هایش به تئوری‌پردازی در این حوزه متمرکز بود (مایو ۱۹۹۹، ۲۰۰۹). اما دیگران بر اجرای ایده‌های فریره در عرصه آموزش رسمی (جانسون و موریس ۲۰۱۰؛ مک‌کوان ۲۰۰۶) و آموزش غیررسمی توجه کرده‌اند (هال و همکاران ۲۰۱۲).

### تمرکز فریره بر آموزش بزرگسالان

عمده کار فریره در زمینه‌های آموزش نیمه‌رسمی بزرگسالان بوده است. فریره حلقه‌های فرهنگی را به‌عنوان یکی از روش‌های اولیه تدریس ایجاد کرد (چاگورنسکی ۲۰۱۱). این حلقه‌ها ترکیبی بود از مدیریت‌کننده (به‌جای معلم) و شاگردان بزرگسالی که اغلب بی‌سواد بودند. روش تدریس گفت‌وگو بود، نه روش آموزش بانکی سنتی، و مباحث نیز درباره موضوعاتی بود که شاگردان به آن علاقه داشتند. اسمیت (۲۰۱۴) نمونه‌هایی از این موضوعات را ذکر می‌کند: «افزایش قیمت غذاهای اساسی، تأثیر این افزایش بر زندگی روزمره، ناکامی در فرستادن کودکان به مکتب» (ص ۴۲). این درس‌ها شامل تصاویر، داستان‌ها، عکس‌ها و برخی تحلیل‌های زبانی نیز می‌شد. در نهایت، حلقه فرهنگی تبدیل به فضایی برای آموزش سواد به بزرگسالان می‌شد. در ابتدا این روش در رسیف برزیل به کار گرفته شد. مرحله اول با پنج بزرگسال بی‌سواد آغاز شد که دو تای آن‌ها در گام اول کنار کشیدند. این گروه از مناطق روستایی می‌آمدند و بی‌سوادی و بیگانگی اجتماعی خود با آموزش رسمی را پذیرفته بودند. فریره و همکارانش تصمیم گرفتند برنامه سوادآموزی‌ای ایجاد کنند که این موضوعات برخاسته از دل تجربه زندگی بزرگسالان را مطرح سازد. اسمیت (۲۰۱۴) آن را این‌گونه بیان می‌کند:

- شاگردان در هر جلسه در گفت‌وگو، فعال، نقاد و درگیر بودند؛
- محتوای برنامه انعطاف‌پذیر و در برابر تغییر گشوده بود؛
- روش‌های مورد استفاده مشتمل بر چیزی بودند که فریره آن را تفکیک موضوعات و کدگذاری می‌نامید (ص ۴۲).

موفقیت فریره در ترویج باسوادی از طریق این روش‌ها دستاورد وی در ترویج سواد در تمام برزیل را برجسته ساخت و شهرت وی را نیز بالا برد. به‌مرور زمان، این روش‌ها در آموزش بزرگسالان مقبولیت بین‌المللی یافتند و به‌دنبال آن، دیگران شروع کردند به بررسی اینکه آیا چنین روش‌هایی می‌تواند در تدریس رسمی هم موفق باشد یا نه.

### ارتباط با تدریس رسمی

هرچند تمرکز فریره روی زمینه‌های آموزش نیمه‌رسمی بزرگسالان بود، پروژه وی بعداً در زمینه آموزش رسمی و برنامه درسی نیز به کار گرفته شد (جانسون و مورس ۲۰۱۰؛ مک‌کوان ۲۰۰۶). مثلاً بهیژاده (۲۰۱۴) در مورد مکاتب متوسطه ایالات متحده می‌گوید: «برنامه مدون و دیگر مواد تدریسی معیاری که با دانش و پرسش‌هایی که شاگردان به

مکاتب می‌آورند، شروع نشود، ابزار مؤثری برای یادگیری نیست» (ص ۱۰۳). راه‌حلی که بهیژه ارائه می‌دهد، اجرای آموزش چالش‌برانگیز فریبه در مورد تجارب یادگیری شاگردمحور است، راه‌حلی که به شاگردان اجازه می‌دهد تا مهارت‌های تفکر انتقادی را فراگیرند و دانش را مشترکاً خلق کنند (بهیژه ۲۰۱۴). نمونه‌های فراوان دیگری از به‌کارگیری روش‌های فریبه در آموزش و برنامه‌دستی رسمی وجود دارد. این نمونه‌ها از جمله شامل این موارد می‌شوند: پروژه هودر (۱۹۸۰) در حوزه آموزش هنر؛ پروژه شور (۱۹۸۰) درباره برنامه آموزش انگلیسی در کالج؛ پروژه کرافوردلانگ (۱۹۸۱) در حوزه آموزش زبان خارجی در مکاتب؛ پروژه فرانکنشتاین (۱۹۸۳) درباره برنامه درسی ریاضی؛ پروژه هولزمان (۱۹۸۸) در سوادآموزی پیشرفته؛ و پروژه ساروب و کادروس (۲۰۱۵) در حوزه آموزش انتقادی در گفتمان کلاسی. ناریتا و گرین (۲۰۱۵) هم کاربرد تمرین‌های نیمه‌رسمی و غیررسمی آموزش موسیقی را برای ارتقای یادگیری در کلاس‌های رسمی موسیقی مورد بحث قرار داده‌اند. فریبه معتقد بود سواد فی‌نفسه به آموزندگانی که در شرایط استبدادی زندگی می‌کنند، قدرت تغییر شرایط را نمی‌دهد، بلکه برای تحقق این مهم، سواد آن‌ها باید با آگاهی انتقادی از کنش و زمینه اجتماعی‌شان در ارتباط باشد (فریبه ۱۹۸۵). این ایده فریبه که معلمان برای قوی‌ساختن آموزندگان در بسیاری از رده‌های سنی و زمینه‌های مختلف، از جمله در حوزه تدریس رسمی، باید از سوادآموزی یا هر موضوع درسی دیگر فراتر بروند، از همین جا می‌آید.

### فریبه و آموزش غیررسمی

پروژه گفت‌وگومحور فریبه در فضاهای آموزشی غیررسمی نیز تاثیرگذار قلمداد شده است. به‌عنوان مثال، *دایره‌المعارف آموزش غیررسمی* (اسمیت ۲۰۰۲) اظهار می‌کند: «تأکید بر گفت‌وگو روی کسانی که مشتاق آموزش متعارف و غیررسمی بوده‌اند، تأثیر بسیار شگرفی داشته است. با توجه به اینکه آموزش غیررسمی حالت گفت‌وگویی (یا محاوره‌ای) دارد و شبیه برنامه درسی نیست، این حجم از تأثیر جای شگفتی ندارد. با این حال، فریبه توانست، با تأکید بر اینکه گفت‌وگو متضمن احترام است، بحث را به پیش ببرد. گفت‌وگو نباید طوری باشد که یک فرد روی دیگری کار کند، بلکه باید همه با هم کار کنند» (بی‌جا). یکی از فضاهایی که احترام و گفت‌وگو را میان شهروندان ایجاد می‌کند، جنبش‌های اجتماعی و درگیری مدنی است. بنابراین، یادگیری غیررسمی در جنبش‌های اجتماعی و مشارکت سیاسی فضای دیگری است که رویکرد فریبه روی



آموزش در فضاهای غیررسمی تأثیرگذار بوده است، به‌ویژه در جایی که مشارکت‌کنندگان سیاست را از طریق رأی‌دادن و شرکت در هیئت منصفه، اعتراضات و دیگر جلوه‌های مدنی می‌آموزند (بوته ۲۰۱۰؛ هال و همکاران ۲۰۱۲؛ لرنر و چاگورنسکی ۲۰۰۷). هال و همکاران (۲۰۱۲)، در پروژه خویش، درباره برنامه‌های یادگیری برای جهانی بهتر از طریق فعالیت اجتماعی به تفصیل بحث می‌کنند، برنامه‌هایی از مناطق مختلف جهان که شامل فعالیت‌های زیست‌محیطی و دمکراتیک در آمریکای لاتین، خاورمیانه، هند، انگلستان، و آمریکا می‌شود. لرنر و چاگورنسکی (۲۰۰۷) نیز در کاری مشابه، درباره یادگیری غیررسمی با الهام از اندیشه‌های فریره، بررسی می‌کنند که فعالان و اعضای برنامه‌های دمکراسی مشارکتی با شرکت در پروژه‌های دمکراتیک چه دانش و مهارت‌هایی به دست می‌آورند. این عرصه نوظهور بخشی از دغدغه‌های پژوهشی تازه در زمینه آموزش اجتماعی است، دغدغه‌هایی که از آموزش متعارف فریره و دیگر جنبش‌های آموزش بومی و درحال‌رشد نشئت می‌گیرند (چاگورنسکی ۲۰۱۶).

اینکه پروژه فریره همچنان در این فضاهای آموزشی گوناگون تأثیرگذار است، حاکی از برجستگی و غنای آموزش گفت‌وگومحور در جهت حمایت از تغییر اجتماعی است. این امر نه‌فقط در ناحیه‌ها بلکه در سطوح مختلف اجتماعی و سیاسی درون ناحیه‌ها و تأمل شخصی و کنش اجتماعی هم امکان‌پذیر است. ایده‌های فریره به همان اندازه‌ای که برای اولین بار طرح شدند، امروز هم مهم‌اند. بخش پایانی این نوشتار برخی از الزامات برای آموزش معاصر را پیش می‌کشد.

### نتیجه‌گیری خلاصه و امکان‌های نو

پائولو فریره (۱۹۷۰/۲۰۰۵) در مقدمه آموزش ستمدیدگان به‌شکلی تحسین‌برانگیز می‌نویسد: «امیدوارم با این صفحات لااقل این چیزها باقی بمانند: اعتماد من به مردم، و ایمان من به مرد و زن، و خلق جهانی که در آن عشق ورزیدن آسان‌تر است» (ص ۴۰). نوشتار حاضر کوشید نقد و امید اجتماعی نهفته در خلال نوشته‌های انبوه فریره در باب آموزش را برجسته سازد. به‌ویژه مروری کرد بر ادبیات اولیه و ثانویه مرتبط با تلاش‌های آموزشی‌ای که در ترویج تغییر اجتماعی و شهروندی انتقادی از ایده‌های آموزشی فریره الهام می‌گیرند. این مرور شامل نگاهی بر نوشته‌های مرتبط با آموزش انتقادی، آموزش سواد، آموزش شهروندی، آموزش عدالت اجتماعی، آموزش دمکراتیک و آموزش صلح بود. نوشتار، با ارائه شواهدی از درون ادبیات فوق، تأثیر فریره را در این حوزه‌ها نشان داد.

افزون بر این، نوشتار نگاهی گذرا بر تأثیر فریره بر آموزش بزرگسالان و آموزش رسمی و غیررسمی که در ادبیات پژوهشی سر برآورده است، انداخت. به رغم برخی نقدها دربارهٔ شیفتگی فریره به تحلیل اجتماعی-اقتصادی، کم‌توجهی وی به جنسیت و تحلیل‌های عقلانی، و آنچه برخی پژوهشگران آن را خوش‌بینی ساده‌انگارانهٔ او به قدرت‌گفت‌وگو برای پرورش برابری و عدالت اجتماعی تشخیص داده‌اند، مساهمت اصلی فریره در آموزش برای شهروندی و تغییر اجتماعی از اهمیت بسیاری برخوردار است. تأثیر او بر عدالت اجتماعی، دموکراسی، صلح، و آموزش شهروندی برای قرن بیست و یکم همچنان در سطح گسترده‌ای پایدار مانده است.

نوشتار را با ذکر این سخن به پایان می‌بریم که امروزه پروژهٔ فریره سه امکان نو را، در زمینهٔ آموزش، شهروندی و عدالت اجتماعی، در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد. اول اینکه پروژهٔ فریره به پژوهشگران و مشارکت‌کنندگان اجازه می‌دهد تا بار دیگر مشغول تأمل انتقادی در باب ماهیت ذاتاً سیاسی آموزش شوند. این امر به‌ویژه در زمان سیاست منازعه‌جویانه مانند دوران پس از ۲۰۱۶، عصر خطابهٔ تفرقه‌انداز پس‌حقیقت و ظهور گفتمان حقایق جایگزین [اشاره به دورهٔ حاکمیت ترامپ]، مبرم و ضروری است. اشتغال به سیاست، به‌جای عقب‌نشینی از محاورات دشوار، فضایی برای امکان‌های دگرگون‌کننده در و از طریق آموزش می‌گشاید. نکتهٔ دوم نیز با نکتهٔ اول مرتبط است: فراخوانی به گفت‌وگو بین کسانی که با هم تفاوت‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی دارند، تلاشی است برای التیام‌بخشیدن جوامع، ایجاد احترام ماندگار، و ترویج صلح پایدار و همکاری اجتماعی. مانند کارهای فریره، این هم کاری است روبه‌پیشرفت، پایان‌ناپذیر، همواره دگرگون‌شونده و در جست‌وجوی رشد. این اقدام پیامدهای فراوانی در حوزهٔ آموزش عدالت اجتماعی، آموزش چندفرهنگ‌گرایی، آموزش صلح و آموزش دموکراسی در دنیای معاصر در پی دارد. سوم اینکه، فریره پژوهشگران را به استفاده از زبانی دعوت می‌کند که صریح، انسانی، فراگیر و همدلانه است. این امر به‌معنای پرهیز از زبان پدرسالارانه و مغلق‌گویی غیرضروری در هنگام ایراد نقدها و بصیرت‌های راهگشا دربارهٔ جامعهٔ کنونی است. گفت‌وگو و کنش اجتماعی در اینجا باید مبتنی بر تجربه‌ای مشترک و این باور جمعی باشد که ساختن دوبارهٔ جهانی بهتر ممکن است. از دل این سه امکان نو، بار دیگر امید و ایمان به انسانیت زنده می‌شود، آنچه فریره در تمام زندگی و کارش بر آن تأکید می‌کرد. به‌سختی می‌توان درسی مهم‌تر از این برای جامعهٔ آموزشی کنونی سراغ گرفت.

## پی‌نوشت‌ها

۱. تمایز سه نوع آموزش رسمی (formal)، نیمه‌رسمی (non-formal) و غیررسمی (informal) معمولاً به این شکل ترسیم می‌شود: آموزش رسمی آموزشی است که در مکاتب و نهادهای تعلیمی رخ می‌دهد؛ آموزش نیمه‌رسمی آموزشی است که در گروه‌های اجتماعی و دیگر سازمان‌ها اتفاق می‌افتد؛ در نهایت، آموزش غیررسمی شامل سایر اشکال باقیمانده آموزش، از قبیل آموزش از طریق تعامل با دوستان، خانواده و همکاران، می‌شود. رک:

Smith, M. K. (2002). 'Informal, non-formal and formal education: a brief overview of different approaches', *The encyclopedia of pedagogy and informal education*.

(مترجم).



بنیاد اندیشه

تاسیس ۱۳۸۴

- Apple, M. (1982). *Education and power*. London: Routledge.
- Arytubi, H. (2018). Book review of *A pedagogy of faith: The theological vision of Paulo Freire* by Irwin Leopando. *In Facts Pax: Journal of Peace Education and Social Justice*, 12, 93–96.
- Bajaj, M. (2015). 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12, 154–166.
- Bajaj, M., & Hantzopoulos, M. (2016). *Peace education: International perspectives*. New York: Bloomsbury.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, 49, 344–364.
- Beckett, K. S. (2013). Paulo Freire and the concept of education. *Educational Philosophy and Theory*, 45, 49–62.
- Behizadeh, N. (2014). Enacting problem-posing education through project-based learning. *English Journal*, 104, 99–104.
- Berger, P. (1974). *Pyramids of sacrifice: Political ethics and social change*. New York: Basic Books.
- Bhattacharya, A. (2011). *Paulo Freire*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bolin, T. (2017). Struggling for democracy: Paulo Freire and transforming society through education. *Policy Futures in Education*, 15, 744–766.
- Butte, S. (2010). Freire: Informal education as protest. *The Journal of Critical Education Policy Studies*, 8, 161–180.
- Carr, P. (2008). Educators and education for democracy. Moving beyond "thin" democracy. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1, 147–165.
- Crawford-Lange, L. (1981). Redirecting second language curricula: Paulo Freire's contribution. *Foreign Language Annals*, 14, 257–268.
- Cremin, H., & Bevington, T. (2017). *Positive peace in schools: Tackling conflict and creating a culture of peace in the classroom*. London: Routledge.
- Dale, J., & Hyslop-Margison, E. J. (2010). *Teaching for freedom and transformation* (Explorations of educational purpose, 12). Dordrecht: Springer Science and Business Media.
- Darder, A. (2015). *Freire and education*. New York: Routledge.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, 297–325.
- Frankenstein, M. (1983). Critical mathematics education: An application of Paulo Freire's epistemology. *Journal of Education*, 165, 315–339.
- Freire, P. (1970 [2005, 35th anniversary edition]). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1983). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Medley: Bergin and Garvey.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina*. London: Routledge.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom*. New York: Rowman & Littlefield.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation*. London: Macmillan.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire*. Albany: State University of New York Press.
- Gibson, R. (2012). Paulo Freire and pedagogy for social justice. *Theory & Research in Social Education*, 27, 129–159.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 257–293.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. London: Praeger.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Boulder: Westview Press.
- Giroux, H. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8, 715–721.
- Glassman, M., & Patton, R. (2014). Capability through participatory democracy: Sen, Freire, and Dewey. *Educational Philosophy and Theory*, 46, 1353–1365.

- Grain, K., & Lund, D. (2016). The social justice turn: Cultivating "critical hope" in an age of despair. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23, 45–59.
- Hahn Tapper, A. (2013). A pedagogy of social justice education: Social identity theory, intersectionality, and empowerment. *Conflict Resolution Quarterly*, 30, 411–445.
- Hall, B., Clover, D. E., Crowther, J., & Scandrett, E. (Eds.). (2012). *Learning and education for a better world: The role of social movements*. Boston: Sense.
- Harris, I., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson: McFarland.
- Heggart, K., Flowers, R., Burrige, N., & Arvanitakis, A. (2018). Refreshing critical pedagogy and citizenship education through the lens of justice and complexity pedagogy. *Global Studies of Childhood*. OnlineFirst. <https://doi.org/10.1177/2043610618814846>.
- Hodder, G. (1980). Human praxis: A new basic assumption for adult education of the future. *Canadian Journal of Education*, 5, 5–14.
- Holst, J. (2006). Paulo Freire in Chile, 1964–1969: Pedagogy of the oppressed in its sociopolitical economic context. *Harvard Educational Review*, 76, 243–270.
- Holzman, M. (1988). A post-Freirean model for adult literacy education. *College English*, 50, 177–189.
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Jackson, S. (2007). Freire re-viewed. *Educational Theory*, 57, 199–213.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21, 77–96.
- Kester, K., & Booth, A. (2010). Education, peace and Freire: A dialogue. *Development*, 53, 498–503.
- Kincheloe, J. (2008). *Critical pedagogy: Primer*. New York: Peter Lang.
- Lerner, J., & Schugurensky, D. (2007). Who learns what in participatory democracy? Participatory budgeting in Rosario, Argentina. In R. van der Veen, D. Wildemeersch, J. Youngblood, & V. Marsick (Eds.), *Democratic practices as learning opportunities* (pp. 85–100). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mackinlay, E., & Barney, K. (2014). Unknown and unknowing possibilities: Transformative learning, social justice, and decolonising pedagogy in indigenous Australian studies. *Journal of Transformative Education*, 12, 54–73.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action*. New York: Zed Books.
- Mayo, P. (2009). Paulo Freire and adult education. In A. Abdi & D. Kapoor (Eds.), *Global perspectives on adult education* (pp. 93–10). New York: Springer.
- McCowan, T. (2006). Approaching the political in citizenship education: The perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick. *Educate: The Journal of Doctoral Research in Education*, 6, 57–70.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- McLaren, P. (2006). Some reflections on critical pedagogy in the age of global empire. In C. Rossatto, R. Allen, & M. Prunyn (Eds.), *Reinventing critical pedagogy* (pp. 79–98). New York: Rowman and Littlefield.
- Muro, A. (2012). Pedagogies of change: From theory to practice. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4, 2–17.
- Narita, F., & Green, L. (2015). Informal learning as a catalyst for social justice in music education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford: Oxford University Press. Accessed online May 1, 2019, at <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001/oxfordhb-9780199356157-e-21>
- Phipps, A. (2019). *Decolonising multilingualism: Struggles to Decreate*. Bristol: Channel View.
- Portelli, J., & McMahon, B. (2004). Why critical democratic engagement? *Journal of Maltese Education Research*, 2, 39–45.
- Reardon, B., & Cabezudo, A. (2002). *Learning to abolish war*. New York: Hague Appeal for Peace.
- Reardon, B., & Snauwaert, D. (2015). *Betty A. Reardon. A pioneer in education for peace and human rights*. Basel: Springer International Publishing.
- Roberts, P. (2007). Ten years on: Engaging the work of Paulo Freire in the 21st century. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 505–508.

- Roberts, P. (2010). Paulo Freire. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Accessed online May 3, 2019, at <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-10>
- Sarroub, L. K., & Quadros, S. (2015). Critical pedagogy in classroom discourse. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 156.
- Schugurenky, D. (2011). *Paulo Freire*. London: Continuum.
- Schugurenky, D. (2016). Social pedagogy in North America: Historical background and current developments. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria*, 27, 225–251.
- Schugurenky, D., & Madjidi, K. (2008). Reinventing Freire: Exceptional cases of citizenship education in Brazil. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 109–123). London: Sage.
- Shor, I. (1980). *Critical teaching and everyday life*. Boston: South End.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smidt, S. (2014). *Introducing Freire: A guide for students, teachers and practitioners*. Oxon: Routledge.
- Smith, M. K. (2002). Paulo Freire and informal education. In *Encyclopaedia of Informal Education*. Accessed on May 1, 2019, at <http://infed.org/mobi/paulo-freire-dialogue-praxis-and-education/>.
- Snauwaert, D. (Ed.). (2019). *Exploring Betty A Reardon's perspective on peace education: Looking Back, looking forward*. Cham: Springer.
- Torres, C. (2017a). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. London: Routledge.
- Torres, C. (2017b). Education for global citizenship. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.91>.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonisation is not a metaphor. *Decolonisation: Indigeneity, Education and Society*, 1, 1–40.
- Zembylas, M. (2014). Affective, political and ethical sensibilities in pedagogies of critical hope: Exploring the notion of 'critical emotional praxis'. In V. Bozalek, B. Leibowitz, R. Carolissen, & M. Boler (Eds.), *Discerning critical hope in educational practices* (pp. 11–25). New York: Routledge.

