

نگاهی نو به فلسفه و روش آموزش بزرگسالان در دیدگاه پائولو فریره

ملیحه راجی*
خسرو باقری**
شهین ایروانی***
زهرا صباغیان****

چکیده

هدف مقاله حاضر معرفی فلسفه و روش «آگاه‌سازی انتقادی» در آموزش بزرگسالان و تحلیل اجتماعی - انتقادی است. مروری بر برخی از مقالات پژوهشی که در داخل کشور درباره دیدگاه تربیتی فریره تحریر شده حاکی از آن است که گرچه برخی از مضامین تربیتی و اجتماعی او در جامعه ما آشناست و تا حدی در مقالات مختلف به آن پرداخته شده است، اما کمتر به شکل یک نظام فکری - معرفتی منسجم مورد بررسی قرار گرفته است. در راستای هدف فوق خاستگاه‌های فکری - معرفتی فریره بر حول چهار محور عمده فلسفه هگل، دیدگاه انتقادی مکتب فرانکفورت، ساختارگرایی گلدمن و اندیشه ویگوتسکی تبیین شده است. علاوه بر آن مبانی معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی او نیز در چهارچوب هرمنوتیک انتقادی و رئالیسم انتقادی مورد بررسی قرار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: آگاه‌سازی انتقادی، دیالکتیک خدایگان - بنده، ارتباط سوژه - ابژه، تحلیل

اجتماعی - انتقادی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۴/۲۰ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۴/۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۱/۲۹

* دکتری فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه تهران

** استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

*** استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

**** استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

مقدمه

پائولو رگلوس نوس فریره (۱۹۹۷-۱۹۲۱) بی‌شک برجسته‌ترین اندیشمند و مربی در سنت رادیکال آموزش بزرگ‌سالان است. گرچه او مدعی داشتن نظریه‌ای جامع برای یادگیری و تدریس نبود اما توجه و دغدغه‌اش در باب مقولاتی چون وابستگی، سلطه و سرکوب و نیز وضعیت جوامع پیرامونی و ویژگی راهبردی به نظریات او بخشیده است. برداشت فریره از تعلیم و تربیت عمیقاً سیاسی و معطوف به دگرگونی اجتماعی است؛ از این روی اندیشه‌های تربیتی، اجتماعی و فرهنگی او، هم برای جوامع امریکای لاتین که در آن زمان دستخوش انقلابات و دگرگونی‌های درونی سیاسی - اجتماعی بودند مؤثر بود و هم برای کشورهای با دموکراسی‌های تثبیت‌یافته که معضلات اجتماعی - سیاسی خود را نه از طریق انقلاب و دگرگونی‌های ناگهانی، بلکه به شکلی بطئی و با شیوه‌های مدنی و مردمی حل می‌کنند، دارای قابلیت‌های بالقوه مؤثری است.

این دو ویژگی آرای فریره با ابعاد محلی و بین‌المللی به بهترین شکل در فلسفه و روش «آگاه‌سازی یا شناخت انتقادی» او در عرصه آموزش بزرگ‌سالان، به ویژه سوادآموزی در کشورهای در حال توسعه و توسعه‌یافته، و هم‌چنین در کاربردهای روش شناخت انتقادی در حوزه آموزش، یادگیری و مسایل اجتماعی در جوامع توسعه‌یافته، خصوصاً در سطوح دانشگاه‌ها، به منظور تجزیه و تحلیل اجتماعی و رفع نواقص مدیریتی و اجرایی در ابعاد خرد که نهایتاً به دگرگونی تدریجی اجتماعی می‌انجامد، تجلی یافته است. قابلیت‌های بالقوه مردمی و منعطف آرای او در ارتباط با سایر دیدگاه‌های انتقادی همچون تعلیم و تربیت‌رهای بخش که «به‌طور پیگیرانه‌ای در صدد دگرگون ساختن روابط و مناسبات سلطه‌آمیز حاکم بر جامعه است و هدف نهایی آن آماده کردن جامعه برای انقلاب با تکیه بر نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت می‌باشد.» (میرلوحی، ۱۳۷۴، ص ۴۰) آشکار است.

تأکید این مقاله بر دو ویژگی عمده فلسفه و روش «آگاه‌سازی انتقادی» فریره در عرصه آموزش بزرگ‌سالان و در واقع سواد اجتماعی آنان، در کشورهای در حال توسعه است که این امر در نهایت به دگرگونی تدریجی در ساختار این جوامع می‌انجامد.

ضرورت باز اندیشی در آرای فریره

ابتدا مروری اجمالی خواهیم داشت بر اهم مقالات و پژوهش‌هایی که درباره فریره و اندیشه‌ها و آرای تربیتی او نگاشته شده است. پس از آن با توجه به کاستی‌هایی که در پژوهش‌های فوق در ارتباط با موضوع این مقاله وجود دارد به آن خواهیم پرداخت:

مقاله کدیور و نظیری (۱۳۵۹) با عنوان «فلسفه و روش پائولو فریره در آموزش بزرگسالان»، مروری است کلی بر آراء و اندیشه‌های تربیتی - اجتماعی فریره. این مقاله در اصل بخشی از اثری است به نام «نگاهی به سوادآموزی در کشورهایی که انقلاب کرده‌اند». به نوعی در پی توجه دادن اندیشمندان جامعه ایران است به ضرورت سوادآموزی در کشور، از خلال به دست دادن مبانی نظری و تجربیات سایر کشورها، و لذا از این حیث حائز اهمیت است.

نگاه کلی نویسندگان مقاله به اهمّ موضوعاتی که در اندیشه فریره وجود دارد، مانع از تعمیق بخشیدن به برخی از مطالب شده است. در نتیجه با آن‌که از فلسفه فریره نام برده شده است اما مبانی معرفتی و هستی‌شناختی این فلسفه مسکوت مانده است. حتی اشاره مکرر به مضامینی همچون «آگاهی اجتماعی» «ستم‌زدگی» «آگاه‌سازی» «مفهوم بانکی آموزش» و «شیء‌انگاری» انسان‌ها در آن، نتوانسته است خاستگاه‌های فکری - معرفتی این مضامین را در اندیشه فریره تبیین نماید. مضامین و مفاهیم مورد اشاره در مقاله فاقد ارتباط و یکپارچگی درونی با یکدیگرند، حال آن‌که اگر در چارچوب یک نظام فکری یکپارچه و مرتبط با هم در نظر گرفته می‌شدند معنا و اعتبار بیشتری می‌یافتند.

مهرمحمدی، (۱۳۷۴) در مقاله «بررسی ابعاد نظری و عملی تعلیم و تربیت سؤال محور»، دو نگره تربیتی پاسخ محور و سوال محور با تأکید بر نگره دوم مورد بررسی قرار داده است.

در نگرش سوال محور گرچه داشتن اطلاعات و معلومات مهم است اما مهم‌تر از آن نادانسته‌های دانش‌آموز است که مد نظر قرار می‌گیرد. فریره این نوع تعلیم و تربیت را در جهت حفظ و تقویت حس کنجکاوی و «لذت بردن دانش‌آموز از سوال کردن» می‌داند؛ و برعکس، تعلیم و تربیتی را که در جهت انتقال اطلاعات می‌کوشد باعث تضعیف کنجکاوی و حذف آن از عرصه وجود انسان می‌داند. باید دانست که «تعلیم و تربیت سوال‌محور» یا «طرح مسئله» که به صورت روشی آموزشی در دیدگاه تربیتی فریره مطرح است ریشه در آرای دیویی و پیازه دارد که نویسنده مقاله نیز به درستی به آن اشاره داشته است. اما مقاله فوق هیچ‌گونه اشاره‌ای به کاربرد چنین روشی در آموزش بزرگسالان توسط فریره ندارد. از این رو، نظر به آن‌که این شیوه تربیتی فریره فقط در حیطه آموزش و پرورش عمومی و در ارتباط با خردسالان مدنظر قرار گرفته است برخی از وجوه مثبت آن نادیده گرفته شده است. نویسنده مقاله به درستی به برخی از ویژگی‌های مثبت «تعلیم و تربیت سؤال محور»، همچون «تطابق آن با ویژگی‌ها و خصوصیات وجودی انسان، یا پرورش کنجکاوی، پرسشگری و جستجوگری در دانش‌آموزان، یا «انسانی بودن» آن (مهرمحمدی، ۱۳۷۴) اشاره کرده است؛ اما وجه دگرگون‌ساز آن را نادیده گرفته است.

در این ارتباط فریره (۱۹۷۰/۱۳۵۸، ص ۷۶) خود به این نکته اشاره دارد که «در تربیت مسئله طرح کن، آدمیان قدرت خود را برای درک نقادانه نحوه وجود داشتن در جهانی، و با جهانی، که خود را در آن می‌یابند گسترش می‌دهند؛ بدین ترتیب به جایی می‌رسند که جهان را نه به صورت واقعیتی ایستا، بلکه به عنوان واقعیتی می‌بینند که در حال پویا است و در حال دگرگونی.» و باز فریره در همان‌جا در اشاره به تفاوت دو روش «بانکی» و «مسئله طرح کن» این‌گونه بیان می‌دارد: «در حالی که روش بانکی به طور مستقیم یا نامستقیم اندیشه مقدر و محتوم بودن وضع اجتماعی آدمیان را تقویت می‌کند، روش مسئله طرح کن همان وضع را به صورت مسئله‌ای پیش روی آنان قرار می‌دهد. چون وضع مورد شناسایی قرار می‌گیرد، درک ساده‌لوحانه یا خرافاتی که نتیجه تسلیم آنان به تقدیر بوده است جای خود را به درکی می‌دهد که (فرد) می‌تواند خود را درک کند. آگاهی عمیق آدمیان از وضع خود موجب می‌شود که آن وضع را به عنوان واقعیتی تاریخی و قابل تغییر بپذیرند.» در دیدگاه تربیتی فریره «تعلیم و تربیت مسئله طرح کن» بر اساس اندیشه‌های فراگیران (از قضا دانسته‌ها و باورهای آنان) شکل می‌گیرد. آنان خود مسایل و مشکلات مبتلا به خود را به شکل سوال مطرح می‌سازند و خودشان نیز برای یافتن پاسخ‌هایی برای سوالات خود به تکاپو می‌پردازند. در این ارتباط فریره چنین اظهار می‌دارد: «پس برای آن که فرایند سوادآموزی بزرگسالان یک عمل دانستن باشد بایستی یادگیرندگان را به مسئله‌سازی مداوم از موقعیت‌های وجودی‌شان مشغول دارد.» (فریره، ۱۹۷۴، ص ۱۸)

دیناروند (۱۳۸۷) در مقاله «نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از نظر فریره و ژيرو و نقد آن»، به یکی از خاستگاه‌های فکری فریره، یعنی «مکتب فرانکفورت» اشاره نموده است. تأثیر مکتب فرانکفورت بر آرای فریره تا حدی مستقیم و از طریق آرای اندیشمندی همچون مارکوزه و اریک فروم، و تا حدی هم غیرمستقیم و با تأثیرگیری از اندیشه‌های لوسین گلدمن جامعه‌شناس ساختارگرای فرانسوی بوده است. نویسنده این مقاله، در عین این‌که فریره و ژيرو را از نظریه‌پردازان «تعلیم و تربیت انتقادی»، می‌داند؛ یعنی به اصطلاح مکتبی که بر اساس مبانی و اصول نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت شکل گرفته است، اما اشاره‌ای به نقاط پیوند فریره با اندیشمندان مکتب فرانکفورت ندارد.

در جایی دیگر نویسنده به تفاوت بین دیویی و فریره پرداخته و اشاره می‌کند که دیویی تعلیم و تربیت و دموکراسی را لازم و ملزوم یکدیگر می‌داند و برعکس فریره معتقد است که «تعلیم و تربیت بدون دموکراسی هشیارسازی را باعث می‌شود.» (دیناروند، ۱۳۸۷، ص ۱۵۸) صرف‌نظر از معنای ضمنی این جمله، که به اشتباه به ذهن متبادر می‌سازد که هرگونه شرایط

«بدون دموکراسی» [در اندیشه فریره مترادف با «فرهنگ سکوت»] خودبه‌خود به هشیارسازی می‌انجامد، باید گفت این آن چیزی نیست که مدنظر فریره بوده است. واژه «هشیارسازی» یا «آگاه‌سازی» متضمن دو عامل «آگاه‌کننده» و «آگاه‌شونده» در یک جریان تربیتی است که در آن یک فرد تلاش دارد «دیگری» را به «آگاهی انتقادی» برساند و دیگری نیز با مشارکت در این جریان آمادگی خود را برای این آگاهی یافتن اعلام می‌دارد.

موقعیت «بدون دموکراسی» در اندیشه فریره مترادف با وضعیت «سکوت» و «سلطه» تعریف شده است، که متضمن «آگاهی جادویی» و غرقه بودن در واقعیت موجود است. آگاهی که در این سطح وجود دارد در اندیشه فریره «آگاهی شبه انتقادی» نام دارد و هیچ‌گاه خودبه‌خود به آگاهی انتقادی ارتقا نمی‌یابد، بلکه مستلزم یک برنامه آموزشی انتقادی است. (فریره، ۱۹۷۳، ص ۱۸)

در مجموع، دیناروند، با توجه به ناگفته‌هایی که در مقالات فوق به اجمال به آنها اشاره گردید، تلاش دارد تا اولاً در ارتباط با فلسفه و روش «آگاه‌سازی انتقادی» تا جایی که مقدور است خاستگاه‌های فلسفی این روش را در پیوند با خاستگاه‌های فلسفی - تربیتی و اجتماعی فریره تبیین نماید و پس از آن به بررسی گستره و کاربردهای این مفهوم در عرصه آموزش بزرگسالان و تحلیل اجتماعی - انتقادی بپردازد.

خاستگاه‌های فکری فریره

برای فهم بهتر آموزه‌های تربیتی و روش‌های سوادآموزی فریره، ابتدا باید به معرفی نظام فکری - معرفتی او پرداخت. اگرچه فضای کشورهای امریکای لاتین، به ویژه برزیل زادگاه فریره، آبخشور دیدگاه‌های اوست، اما این دیدگاه‌ها متأثر از دیدگاه‌های اروپایی نیز هست که مهم‌ترین آنها عبارتند از: اندیشه کاتولیک‌های چپ‌گرا در برزیل، الهیات‌رهای بخش، فلسفه اگزیستانسیالیسم یا اصالت وجود، نظریه مارتین بوبر^۱ در باب‌گفتمان، دیالکتیک‌خدایگان - بنده هگل، آرای مارکس، دیویی، ساختارگرایی فرانسوی و بالاخره اندیشمندان اولیه مکتب فرانکفورت، همچون اریک فروم. علاوه بر اینها فریره در اثری مشترک با مورتون (۱۹۹۰) به تأثیر چهار شخصیت در خاستگاه مهم فکری خود اشاره می‌کند؛ فرانز فانون^۲ و تأثیر او بر نگرارش اثر آموزش ستم‌دیدگان، آلبر مَمی^۳ و اثر او «چهره استعمارگر، چهره استعمارزده»، و یگوتسکی^۴ زبانشناس روس، و بالاخره گرامشی^۵ متفکر ایتالیایی در اینجا نگاهی خواهیم داشت به مهم‌ترین دیدگاه‌هایی که بر نظام فکری - معرفتی فریره تأثیرگذار بوده است.

۱. دیالکتیک خدایگان - بنده هگل

پیشینه مفهوم بندگی به ارسطو می‌رسد که آن را برای زندگی اجتماعی ضروری و آن را حالت طبیعی مردم بی‌خرد می‌دانست.

در عصر روشنگری مبانی عقلی و اخلاقی بندگی از طرف فیلسوفان آن عصر مورد تردید قرار گرفت. روسو معتقد بود کسی که اربابی می‌کند آزاد نیست. فیخته با آن که بردگی را طبیعی می‌دانست و نوع بشر را به «وحشی» و «عادی» تقسیم می‌کرد اما هدف تاریخ را از بین بردن این نابرابری می‌دانست. (هگل، ۱۳۵۸/۱۹۶۱، ص ۱۲) به اعتقاد فیخته و کانت ستیزه اصلی بین ارباب و بنده در درون آدمی رخ می‌دهد و آزاد کسی است که عقل را بر نفس خود حاکم سازد. هگل تسلط انسان بر نفس خود را غیرطبیعی‌تر از تسلط بر همنوع خود می‌دانست و خواهان از بین رفتن این دوگانگی در انسان بود. در اندیشه هگل رابطه بین ارباب و بنده نخستین مرحله سیر تاریخی اندیشه و زندگی اجتماعی است و او معتقد است که با تحول همین مرحله ذهن بشر به سوی خودآگاهی پیش می‌رود و سرانجام به عقل می‌رسد.

به اعتقاد هگل ذهن کرانمند به جایی (دانش مطلق) می‌رسد که می‌تواند در خودشناسی [الاهی] انباز شود. (کاپلستون، ۱۳۸۳/۱۹۷۱، ص ۱۸۳) در همین راستا هگل قایل به وجود مراحل پیاپی برای آگاهی از سطوح پایین تا سطوح بالا می‌باشد که آن را «تاریخ آگاهی» می‌داند. او از آگاهی طبیعی غیرعلمی آغاز می‌کند و پرورش دیالکتیکی این آگاهی را پی می‌گیرد تا نشان دهد که چگونه ساحت‌های فرودین بر حسب یک دیدگاه دقیق‌تر در ساحت‌های فرازین جای می‌گیرند تا به دانش مطلق برسند. ذهن پر از یقین حسی برای وصف پدیده‌ها به «ایده قوانین» روی می‌آورد که آنها نیز از عهده این کار بر نمی‌آیند... سرانجام، آگاهی در مقام حقیقتی که در پس پرده پدیده‌ها نهفته است به خود باز می‌گردد و خودآگاه می‌شود (ص ۱۸۴-۱۸۵).

مرحله خودآگاهی هگل خود شامل سه مرحله است که فریره در پرداخت مضمون «آگاه‌سازی» از آن بسیار متأثر بوده است. در فلسفه هگل این سه مرحله عبارتند از: مرحله «رواقی»^۶ یا شوق، مرحله شکاکیت^۷ و مرحله آگاهی اندوهبار^۸ (هگل، ۱۳۵۸/۱۹۶۱، ص ۱۲).

انسان در مرحله اول «سیر و نظر می‌کند و در موضوع سیر و نظر خود جذب می‌شود. عامل شناسایی خود را در چیزی که شناخته است گم می‌کند.» (ص ۲۶) بنده در شوق و کوششی که برای آزادی دارد خویشتن را از پروای آسایش و زندگی عادی می‌رهاند و از هرچه رنگ تعلق دارد می‌گسلد. او خود را آزاد حس می‌کند. اما آزادی او جنبه ذهنی دارد و در عمل او را از فرمانبرداری ارباب نمی‌رهاند و او همچنان بنده باقی می‌ماند. او به پرسش‌هایی همچون حقیقت یا خوبی چیست پاسخ‌هایی کلی و مبهم می‌دهد و به همین دلیل در جهان واقعی برای

آنها مابه‌ازایی نمی‌یابد. از این روی به تدریج از این قبیل مفاهیم دچار ملال می‌شود و این سرآغاز شکاکیت و نیست‌انگاری (مرحله دوم) است. در این مرحله او واقعیت جهان را یکسره نفی می‌کند و همه چیز از جمله آزادی را در جهان موهوم می‌انگارد. ولی این حالت او را ناآرام‌تر می‌کند چون متضمن تناقض است: از یکسو ذهن او جهان را پوچ می‌داند و از سوی دیگر آگاهی از این پوچی برایش پوچ نیست. در حالی که اصول اخلاقی را بی‌اعتبار می‌داند خود مطابق با اصول اخلاقی رفتار می‌کند. پس گفتار و کردار او پیوسته با هم ناسازگار درمی‌آیند و روح او دچار پریشانی و دوگانگی می‌شود. برخلاف مرحله قبل که با خود یگانه بود و واقعیت جهان را انکار نمی‌کرد، در این مرحله، دوگانگی که در وجود دو تن، ارباب و بنده بود اینک در روح و تن خود او متمرکز می‌گردد. از این دوگانگی یا دویارگی روح مرحله سوم، یعنی «آگاهی اندوهبار» پیدا می‌شود. در این مرحله انسان به دین پناه می‌برد تا یگانگی روح خویش را بازیابد، اما از آن نیز خرسند نمی‌گردد و بیش از پیش احساس دوگانگی می‌کند. او سرانجام به عقل می‌رسد و به یاری آن با واقعیت یگانه می‌شود (ص ۱۳).

در دیدگاه فریره، دیالکتیک جدال بین خدایگان و بنده هگل تابع نظریه جامع‌تر پراکسیس، همچون فهم متقابل در گفت - شنود ارتباطی قرار می‌گیرد. فریره این نگره هگل را با مفاهیم هستی‌گرایانه دوسویگی و مهرورزی و نیز هرمنیوتیک گفت - شنودی کامل می‌سازد. به اعتقاد فریره «یگانگی واقعی فقط در زیاد کردن این مهرورزی، و در وجود داشتن آن و در عمل کردن به آن است.» (فریره، ۱۹۷۰، ص ۳۵). معنای جدال خدایگان - بنده در اندیشه هگل این بار در اندیشه فریره برای درک و فهم متقابل از نو تدوین می‌شود و جای خود را به تصدیق و شناسایی متقابل بین اذهانی می‌دهد که متضمن تضاد و آشتی هر دو است.

۲. مکتب فرانکفورت

بررسی آثار و اندیشه‌های فریره حاکی از تأثیرات مکتب فرانکفورت بر او است. این تأثیر به دو گونه مستقیم و غیرمستقیم بوده است. در شکل مستقیم آن اولاً می‌توان از تأثیر نظریه انتقادی (چارچوب فکری مکتب فرانکفورت) بر تعلیم و تربیت انتقادی فریره نام برد که به نوبه خود نظریه‌پردازان دیگری، همچون مک‌لارن، آیراشور، ژيرو، اپل^{۱۱} و غیره... را متأثر ساخته است. فریره نیز، مانند اندیشمندان نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت، اولاً بر فرهنگ، آگاهی و ایدئولوژی و اجتماعی شدن برای تغییر افراد و جوامع از طریق دگرگونی آگاهی تأکید دارد. او نیز تعلیم و تربیت را ابزاری برای کسب آگاهی و دگرگونی مناسبات اجتماعی می‌داند. ثانیاً همچون

اندیشمندان مکتب فرانکفورت افکار فرد را محصول جامعه‌ای می‌داند که در آن زندگی می‌کند. در اندیشه فریره «فرهنگ سکوت» و «سلطه»، به پیدایش ستمگر و ستم‌دیده می‌انجامد که هر دوی آنان قربانی رابطه سرکوبگرانه هستند. ثالثاً فریره در برخی از آثار خود صریحاً به اندیشمندان اولیه مکتب فرانکفورت اشاره داشته است. در آموزش ستم‌دیدگان (فریره، ۱۹۷۰، ص ۴۱) تحت تأثیر هربرت مارکوزه و اثر او به نام انسان تک‌ساختی، علم و تکنولوژی را ابزارهایی در دستان ستمگران برای سرکوب ستم‌دیدگان می‌داند. آنچه او از جوامع مادر و جوامع تحت سلطه ترسیم می‌کند، همان سیطره عقلانیت ابزاری جوامع پیشرفته بر جوامع در حال توسعه و مغفول ماندن بعد فرهنگی عقلانیت است. استیلای فرهنگ استعماری نشئت گرفته از کنش‌های ضد گفت - شنودی در سطح بین‌المللی و خالی ماندن این عرصه از عقلانیت ارتباطی است.

اندیشمند دیگری که فریره به‌طور مستقیم به او اشاره و از او نقل قول می‌کند، اریک فروم^{۱۲} است. فریره متأثر از مفهوم «شخصیت اقتدارگرا»ی فروم به تحلیل خاستگاه‌های شخصیت اجتماعی سرکوبگران می‌پردازد. او اشتیاق ستمگران به بی‌روح ساختن ستم‌دیدگان و به تملک درآوردن آنان را متناظر با عقده آزارندگی^{۱۳} فروم می‌داند. او در ضمن با الهام از مفاهیم «مردگی دوستی»^{۱۴} و «زندگی دوستی»^{۱۵} فروم تبیینی برای قضاوت روان‌شناختی راهبردهای ضد گفت - شنودی، کنترل و فریبکاری عرضه داشته است. به اعتقاد فریره عمل ستمگران «مرده دوستانه» است: «ستمگر کشش ناآرام و جستجوگر و نیروی آفریننده‌ای را که خصلت زندگی است از میان برمی‌دارد و زندگی را می‌کشد...» (فریره، ۱۹۷۰، ص ۱۸۶)

تأثیر مکتب فرانکفورت بر اندیشه‌های فریره به شکل غیرمستقیم و از طریق لوسین گلدمن^{۱۶} جامعه‌شناس ساخت‌باور فرانسوی بوده است.

لذا فریره در مضمون «آگاهسازی انتقادی» خود متأثر از اندیشه گلدمن است. ساخت‌باوری تاریخی^{۱۷} گلدمن، خود، بازتابی از مهم‌ترین منابع فکری هابرماس، یعنی مکتب فرانکفورت و ساخت‌باوری تکوینی پیازه است. علیرغم رویکرد کل‌نگرانه گلدمن به جامعه، از منظر دیالکتیک سوژه - ابژه، فریره نه تنها قدرت خلاق فردی را، بلکه رابطه بین آگاهی فرد و واقعیت عینی را نیز به حساب می‌آورد. این وجه از اندیشه گلدمن در پرداخت فریره به «عاملیت انسان» و نیز تعامل خلاقانه فرد با محیط بازتاب یافته است. در ضمن تحت تأثیر همین ساخت‌باوری تاریخی است که ضرورت توجه فریره به مسایل «به طور عینی اثبات‌پذیر» همچون تضادهای بین ستمگر و ستم‌دیده، ساختار نابرابری، تأثیرات فقر و گرسنگی و غیره موجه می‌نماید. (مورو و تورس، ۲۰۰۲، ص ۲۶)

۳. اندیشه کاتولیک‌های چپ‌گرا

ادوارد نیکول^{۱۸}، فیلسوف اسپانیایی تبار و اثر معروف او «اصول علم»، تأثیر بسزایی در بازسازی دیالکتیک سوژه - ابژه در اندیشه فریره داشت. به اعتقاد کارلوس تورس (۲۰۰۲) یکی از مفسران اندیشه پائولو فریره، هرمنیوتیک جدلی نیکول شالوده غیرکلامی دقیقی را برای این بازسازی فراهم ساخت. فریره در تلاش بود با تکیه بر مضمون گفت - شنود، سوژه - سوژه در اندیشه کاتولیک چپ فرانسوی، که آمیزه‌ای از مهرورزی مسیحی، وجودگرایی و نظریه مارکسی درباره استعمار بود، بر تأکید بیش از حد بر کار و تولید در نظریه مارکس و پراکسیس فایق آید. اما آرمانگرایی این رویکرد با پیش فرض دگرگونی اجتماعی از طریق جنبش اصلاحی با بنیادستیزی فریره و توجه او به نقد علمی مغایرت داشت.

۴. ساختارگرایی فرانسوی

تأثیر اندیشه کارل کوسیک^{۱۹} فیلسوف چک و اثر او به نام دیالکتیک امرانضمامی^{۲۰} با تعبیری که از پراکسیس مارکس داشت استلزاماتی را برای اندیشه فریره به همراه داشت که با شهودات قبلی او در ارتباط با آموزش و پرورش انتقادی قابل قیاس بود. تعبیر فریره از مقوله پراکسیس رها از آن نوع تلقی بود که بر کار و فلسفه تک‌گفتارانه^{۲۱} قرار داشت. او الگوی پراکسیس را در فرایندی گفت - شنودی به کار می‌گیرد نه فرد باورانه و این مغایر با هستی‌شناسی کار همچون خودسازی انواع محسوب می‌شد. (مورو و تورس، ۲۰۰۲، ص ۲۶)

۵. فلسفه اصالت وجود و نگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مکتب وجود گرایی یا اصالت الوجود، وجود را مقدم بر ماهیت می‌داند، و بر این باور است که آدمی بین دو رویداد غیرقابل کنترل زندگی و مرگ به ماهیت خود شکل می‌دهد. به اعتقاد وجود گرایان آزادی فرد در گرو رهایی از تأثیرات والدین، آموزگاران، مدارس و فرهنگ است. (سادکر و تسیتلمان، ۲۰۰۶)

از این منظر فریره به قابلیت و توانایی انسان‌ها در پرورش تفکر و مناسبات اجتماعی در سطح بالاتر باور دارد: "انسان به خود سازمان می‌دهد، بهترین واکنش را بر می‌گزیند، خود را می‌آزماید و عمل می‌کند..." (فریره، ۱۹۷۳، ص ۲۳). در حلقه‌های فرهنگی فریره، فرد در تعامل و گفت - شنود با گروه، از باورها و پیش داوری‌ها و در کل از واقعیت موجود فاصله می‌گیرد و از آن چه که هست فراتر می‌رود و بدین ترتیب به ماهیت انسانی خود شکل می‌بخشد. نقش تعیین

کننده «عاملیت انسانی» در اندیشه فریره که در رسالت انسانی سازی او متجلی شده است حاکی از تأثیر مکتب وجود گرایی بر آرای او است. از طرف دیگر تعلیم و تربیت وجودگرا دانش‌آموز-محور است. آموزش ایزاری است برای کمک به دانش‌آموزان تا به کمک آن قابلیت‌هایشان به آنان شناسانده شود. نقش آموزگار وجودگرا خلق محیط‌هایی است تا دانش‌آموز بتواند آزادانه مسیر خود را انتخاب نماید (سادکر و تسیتلمان، ۲۰۰۶). حلقه‌های فرهنگی فریره در عرصه‌های سوادآموزی نیز فراگیر محور است. مربی تربیتی صرفاً نقش هماهنگ کننده در گفت-شنود را دارد. در عرصه تعلیم و تربیت کودکان نیز او مخالف آموزش بانکی است و رابطه آموزگار و دانش‌آموز در این نوع آموزش را از نوع همان رابطه ستمگر و ستم‌دیده می‌بیند؛ یعنی هدف معلم از بخشندگی (دانش) را الحاق دانش‌آموز به خود و تحکیم بخشیدن به سلطه خویش می‌داند (مک لارن...، ۲۰۰۳، ص ۹۰۱). در حالی که در تعلیم و تربیت رهایی بخش دانش‌آموز فعال است و آموزگار نیز در مرتبه مرجعیت قرار ندارد.

معرفت‌شناسی فریره

دیدگاه معرفتی فریره در چارچوبی فرانظری قرار می‌گیرد، زیرا او به آن نوع قطب‌بندی که حاصل مناقشه معرفت‌شناختی بین دو آیین اثبات‌گرایی و ضداثبات‌گرایی در عرصه علوم اجتماعی بود و به دو رویکرد متفاوت، یکی تبیینی و مبتنی بر الگوی قانون بنیاد^{۲۲} در عرصه علوم طبیعی و دیگری تفسیری^{۲۳} مبتنی بر روش‌های هرمنیوتیک در علوم انسانی، انجامیده بود ملتزم نیست. او در اثر خود به نام سیاست تعلیم و تربیت، فرهنگ، قدرت و آزادی (۱۹۸۰) و همچنین در گفت‌وگویی با گروهی از مبارزان مؤسسه کنش فرهنگی، در پاسخ به پرسشی در ارتباط با نقش عامل عینی و ذهنی در موضع‌گیری انقلابی این چنین پاسخ می‌دهد: هر کوششی برای فهم این رابطه‌ها که اساسش بر دو گانگی موضوع-محمول باشد، چون وحدت جدلی را انکار می‌کند نمی‌تواند به نحوی قانع‌کننده، این رابطه را تشریح کند. ذهنیت و عینیت جدا از یکدیگر قابل درک نیستند. «انکار عینیت در تجزیه و تحلیل یا به هنگام عمل، به ذهن‌گرایی می‌انجامد»، که در این صورت تجسم آرمان‌گرایی ضد جدلی - پیش از هگلی است و در صورت نفی ذهنیت با عین‌گرایی ماشینی روبه‌رو می‌شویم که آن هم ضد جدلی است.» (فریره، ۱۳۵۸/۱۹۷۰، صص ۲۶-۲۷ و ۲۳۴) چارچوب معرفتی فریره هرمنیوتیک انتقادی است که فراتر از قطب‌بندی‌های فوق است و ویژگی آن جهت‌گیری به سمت نقد دیدگاهی یا نقد‌گرایی فرهنگی است. (مورو و تورس، ۲۰۰۲، ص ۴۳) در این چارچوب، دانش یا شناخت فرایندی است ارتباطی که در آن

داننده‌هایی که برخوردار از حقوق خاص باشند، وجود ندارند. داعیه‌های دانش^{۲۴} در رقابت و گفتمان دیدگاه‌ها با یکدیگر شکل می‌گیرد و تحکیم می‌شود.

دو ویژگی مشخص این هرمنیوتیک انتقادی اولاً، رد هر گونه اعتماد کامل به خود و ویژگی‌های عاملین^{۲۵} و تفسیرهای ذاتی است، و ثانیاً فاصله گرفتن کنشگران اجتماعی و اسناد فرهنگی از واقعیت روزمره و روبه‌رو شدن آنها با تجارب و شناخت‌هایی که مبتنی بر تبیین‌های روشنگر است و به تأثیرات محدودکننده و اختیار دهنده ساختارهای اجتماعی وضوح می‌بخشد (ص ۴۴) این فاصله‌گیری متضمن این معناست که گاه سنت‌ها و پدیده‌های فرهنگی در یک جامعه به حدی بر افراد آن جامعه تأثیر عمیق می‌نهند که جنبه‌های منفی آنها نادیده گرفته می‌شود. از این روی فاصله گرفتن از واقعیت‌های روزمره و مواجهه با واقعیتی خلاف آن، به شکل گفت - شنود و نقد، باعث آشنایی‌زدایی از واقعیات و شرایط موجود و بازنگری در معناهای رایج می‌شود.

هستی‌شناسی فریره

هستی‌شناسی فریره شکلی از رئالیسم انتقادی و دیدگاهی است که از پذیرش واقع‌گرایی ساده‌اندیشانه و اساس و محور قرار دادن این پیش‌فرض که واقعیت در ذات خویش قابل فهم است امتناع می‌ورزد. شالوده هستی‌شناسی فریره فهم ارتباط بین سوژه - ابژه به عنوان اساس علوم انسانی است. سه مضمون عمده در هستی‌شناسی او وجود دارد: الگوی سوژه - ابژه و گفت - شنود، کنش ضد گفت - شنودی و سلطه، و ساختار هستی‌شناختی انسانی‌سازی. مضمون اول: در تعلیم و تربیت فریره، پراکسیس^{۲۶} صفت شاخص انسانی است. او در اثر معروف خود آموزش شناخت انتقادی (۱۹۷۳/۱۳۶۸) وجه ممیزه انسان از حیوان را در جدایی او از جهان و گشودگی به آن می‌داند. جهان انسان‌ها را به عنوان موجوداتی می‌شناسد که نه تنها دارای روابطی با جهان هستند، بلکه با جهان نیز به سر می‌برند.

ویژگی یک سوژه^{۲۷} توانایی انتخاب و تغییر واقعیت است. چنانچه انسان توانایی تغییر واقعیت را نداشته باشد ناگزیر خود را با آن سازگار می‌کند. سازش‌پذیری ویژگی رفتاری قلمرو حیوان است که پیدایش آن در انسان، نشانه بیماری نانسانی شدن او است. (فریره، همانجا، ص ۲۵) هستی‌شناسی اجتماعی فریره در چارچوب انسان‌گرایی و وجودگرایی مارکسیستی و بر اساس تمایز بین سوژه - ابژه عمل می‌کند. مشخصه بارز الگوی پراکسیس او حرکت در جهتی ارتباطی است که عاملیت انسان در آن نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند. در این الگو انسان علیرغم محدودیت‌های خود، به کمک پراکسیس، شرایط موجود خود را به نفع شرایط آرمانی دگرگون

می‌سازد. اساس هستی‌شناسی او تمایز بین سه نوع ارتباط است: ارتباط بین سوژه - ابژه، ارتباط بین سوژه - سوژه، و بالاخره ارتباط بین سوژه - سوژه با یک ابژه بیرونی. رابطه اول رابطه‌ای سرکوبگرانه است، مانند رابطه بین مریبان تکنوکرات توسعه روستایی با دهقانان، رابطه‌ای که تحت عقلانیت ابزاری عمل می‌کند. نقش سوژه (مربی) در این رابطه فریب دادن طرف دیگر با تبلیغات و شعارها است. ارتباط بعدی بین سوژه - سوژه است که به اعتقاد فریره ارتباطی است آرمانی بین مریبان و توده‌های دهقانی که واسطه ارتباط با طبیعت می‌باشند. ارتباط نوع سوم ارتباطی معرفت‌شناسانه است که آن را کنش دانستن می‌داند. او ارتباط بین اذهانی را مهم‌ترین ویژگی تاریخی و فرهنگی انسان می‌داند. این ارتباط قابل تقلیل به سوژه‌ای که می‌داند و ابژه دانستنی نیست. (فریره، ۱۹۷۳، ص ۹۳)

توجه محوری او به موضوع گفت - شنود حاکی از این موضوع است که او از تقلیل سوژه دهقان به مقولاتی چون «کارگر» یا «تولید» به مفهوم سنتی مارکسی آن ابا دارد. ویژگی گفت - شنودی زندگی اجتماعی، ویژگی هستی‌شناسانه آن نیز می‌باشد. او در اثر مشترک خود با آیرا شور، به نام تعلیم و تربیت برای آزادی (۱۹۸۷) می‌گوید: گفت - شنود رهایی‌بخش چیزی است که در خود سرشت تاریخی نوع بشر نقش دارد. بخشی از پیشرفت تاریخی بشر در انسانی شدن او است و گفت - شنود نوعی نگرش ضروری است تا انسان‌ها بیش از پیش تبدیل به موجوداتی شوند که به طور نقادانه با یکدیگر ارتباط برقرار می‌سازند (به نقل از مورو و تورس، ۲۰۰۲، ص ۳۷).

فریره، متأثر از ساختارگرایی اروپایی، زبان را در خاستگاه‌های تجربه انسانی قرار می‌دهد. (مورو - تورس، ۲۰۰۲) به اعتقاد او جوهر گفت - شنود کلمه است که متشکل از دو عنصر اندیشه و عمل است که در تعامل با یکدیگرند. چنانچه یکی از آنها قربانی شود، دیگری نیز آسیب می‌بیند. (فریره، ۱۹۷۰ / ۱۳۵۸، صص ۸۲-۸۳) او گفت - شنود را رابطه‌ای افقی می‌داند که اعتماد متقابل بین طرفین گفت‌وگو نتیجه منطقی آن است. مؤلفه‌های چنین گفت‌مانی عشق، تواضع و اعتماد کامل طرفین گفت - شنود به یکدیگر است که به مشارکت صمیمانه‌تر آنان در نام نهادن به جهان می‌انجامد.

انسانی‌سازی رسالتی هستی‌شناختی است که در اندیشه فریره شامل دو بخش است؛ نخست تأکید او بر ویژگی نامحدود فرایند انسانی‌سازی است که آن را در برابر انسانیت‌زدایی به کار می‌گیرد و معتقد است این دو ویژگی متضاد، امکانات انسان به عنوان موجودی ناقص است که بر نقص خود واقف است. دوم این‌که فرایند انسانی‌سازی نقطه پایان و تثبیت‌شده‌ای ندارد، بلکه

فرایندی است که می‌تواند به شکل نامحدود و در جهت هرچه بیشتر تحقق یافتن آن کوشید. این فرایند نه به شکل فردی و در انزوا بلکه در وحدت و همکاری است که تحقق می‌یابد، در تضاد بین ستمگر و ستم‌دیده شکل نمی‌گیرد.

آگاه‌سازی یا شناخت انتقادی

فریره که برجسته‌ترین مربی در سنت تعلیم و تربیت انتقادی و رادیکال محسوب می‌شود، با ابداع و تدوین مضامین تازه تأثیر بسزایی بر این سنت تربیتی، خصوصاً در عرصه آموزش بزرگسالان داشته است. آگاه‌سازی انتقادی یکی از آن مضامین و مهم‌ترین آنها می‌باشد که خود متضمن روش‌شناسی خاصی است که به نام فریره رقم خورده است. این مضمون با حیطه‌های مختلف هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، سوادآموزی و تعلیم و تربیت انتقادی، و اندیشه سیاسی - اجتماعی او مرتبط است. به گفته خود او کوشش برای هشیارسازی که با عمل فرهنگی برای آزاد ساختن ستم‌دیدگان یکی است، جریانی است که به کمک آن کارساز (سوژه) قادر می‌شود که در رابطه کارساز - کارپذیر (سوژه - نقدانه وحدت‌جدلی میان خود و کارپذیر (ابژه) را درک کند. (فریره، ۱۳۵۸/۱۹۷۰، ص ۲۴۶)

به اعتقاد فریره آگاه‌سازی انتقادی ابزاری تربیتی، سیاسی و اجتماعی است که یادگیرندگان را ملزم به پرسشگری از ماهیت اجتماعی انسان می‌سازد؛ چیزی که فریره آن‌را «خوانش جهان» می‌نامد. هدف از این فرایند این است که افراد بتوانند از کسوت ابژه‌های صرف بیرون آیند و جامعه سوژه را برای خلق جامعه‌ای مردم‌سالار بر تن نمایند. آگاه‌سازی انتقادی در حکم تعهد به رفع شبهه و فریب است، از این روی نمی‌تواند توسط افراد یا طبقات اجتماعی سلطه‌گر اعمال گردد. چرا که عمل این طبقات به حکم ضرورت، اغفال واقعیت و جدان است و فریب دادن و جدان واقعیت».

در پرداخت مضمون آگاه‌سازی انتقادی، فریره علاوه بر اندیشه هگل از لوسین گلدمن نیز متأثر بوده است. فریره (۱۳۸۵/۱۹۷۰) در مباحث مربوط به «اوضاع حدی» مستقیماً به «هشیاری راستین» و «هشیاری نهفته» در دیدگاه گلدمن اشاره می‌کند. به اعتقاد فریره «یک وضع حدی^{۲۸} به عنوان واقعیتی عینی می‌تواند برای مردم نواحی مختلف موضوع‌ها و وظایف کاملاً متضادی ایجاد کند. پس کار اساسی پژوهشگران باید متمرکز شدن بر معرفتی باشد که گلدمن آن را «هشیاری راستین»^{۲۹} و «هشیاری نهفته»^{۳۰} می‌خواند...».

فریره از این دو مفهوم در جهت تنظیم برنامه عمل آموزشی بهره می‌گیرد. به اعتقاد فریره

گرچه موضوعاتی که در مرحله اول پژوهش برای تنظیم محتوای عمل آموزشی انتخاب می‌شود انعکاس تضادهای محلی است اما این تضادها «اوضاع حدی» را تشکیل می‌دهند، که افراد نباید در آن گرفتار آیند. «اوضاع حدی واقعیت‌های عینی هستند که نیازهایی را در افراد برمی‌انگیزند، سطح آگاهی این افراد درباره این اوضاع، با خود آنان باید مورد بررسی قرار گیرد.» (فریره، ۱۹۷۰/۱۳۸۵، ص ۱۲۵). «هشیاری راستین» گلدمن همان سطحی است که فریره آن را آگاهی کاذب («شبه انتقالی» و «آگاهی ساده») نامیده است؛ یعنی سطح آگاهی بالفعل توده‌های مردم. در سطح هشیاری راستین نمی‌توان به امکان آزمون نشده‌ای که در فراسوی اوضاع حدی قرار دارد دست یافت. امکان آزمون نشده با «آگاهی نهفته» یا بالقوه افراد در ارتباط است. امکان آزمون نشده مترادف با «راه‌حل‌های عمل‌کردنی درک نشده‌ای» است که با گفت - شنود با افراد بی‌سواد به دست می‌آید. به کارگیری رمزنامه‌ها در سوادآموزی به نوعی آشکار ساختن «ساختارهای عمیق» مناسبات اجتماعی و تحلیل رمزنامه‌ها در ساختار عمیق آن باز سازی پراکسیس پیشین و دستیابی به پراکسیسی تازه و متفاوت است (فریره، ۱۹۷۴، ص ۴۸).

با توجه به تأثیر آرای ویگوتسکی بر فریره، در اینجا شاهد تأثیر مفهوم «منطقه تقریبی رشد» ویگوتسکی بر مضمون «آگاه‌سازی» نیز می‌باشیم. «آگاهی راستین» سطح رشد واقعی فرد بزرگسال است؛ سطحی که می‌تواند با توجه به قابلیت‌های فرد بزرگسال که خود بر آنها واقف نیست، به سطح آگاهی انتقادی ارتقا یابد.

فرایند آگاه‌سازی از دو شیوه شناخت یا دانش بهره می‌گیرد؛ یکی دانش تجربی در موقعیت‌های یادگیری، مثل شناخت و فهم چگونگی کارکردهای یک جامعه از قبیل ایجاد فقر و گرسنگی در آن، و دیگری، که به طور خاص مورد توجه فریره است، فاصله گرفتن از واقعیت است که به طور مشخص در تعلیم و تربیت «طرح مسئله» او تجلی می‌یابد. در این شیوه هدف آشکار ساختن دیدگاه و نظریه‌ای است که در پس اعمال کنشگران انسانی و جنبش‌های اجتماعی وجود دارد. تلقی فریره از آگاه‌سازی مبتنی بر کشمکش بین دو نوع فاصله گرفتن است؛ نوعی که حاصل دانش کارشناسان یا روشنفکران بیرونی است و نوع دیگری که در تجربه خودی‌ها، روشنفکران درونی یا ارگانیک که برخاسته از متن خود مردم‌اند نهفته است. به اعتقاد او هشیاری عبارت است از دیالکتیک عینیت بخشیدن به جهان و عمل کردن به آن. از این روی هشیاری به هیچ وجه بازتابی از واقعیت مادی نیست، بلکه تفکر درباره واقعیت مادی است. (مورو و توریس، ۲۰۰۲، صص ۴۶-۴۷)

فریره ملهم از مراحل تکامل ذهن در اندیشه هگل، برای رسیدن به شناخت انتقادی، مراحلی را برای جوامع انسانی برمی‌شمرد که به نوعی حاکی از ارتباط فاعلان با جهان است. او در

نام‌گذاری این مراحل از استعارات دستورزبانی بهره می‌گیرد: افعال ناگذرا در برابر افعال گذرا. این الگوی سه‌مرحله‌ای را می‌توان بر روی پیوستاری ترسیم کرد که در یک‌سوی آن آگاهی شبه انتقالی^{۳۱} قرار گرفته است و در سوی دیگر آن آگاهی انتقادی^{۳۲} یا انتقال‌پذیر فعال که به لحاظ شناختی و سیاسی نسبت به جهان متعهد است. در نیمه این پیوستار نیز آگاهی ساده یا انتقال‌پذیر^{۳۳} قرار گرفته که ویژگی جوامع در حال گذار یا در حال نوسازی است. فردی که در مرحله آگاهی ساده یا انتقال‌پذیر قرار دارد، نمی‌تواند در آن مرحله متوقف شود زیرا به فرو غلطیدن او در فرقه‌گرایی^{۳۴} می‌انجامد. او بایستی به مرحله انتقال‌پذیر انتقادی ارتقا یابد و الاً بیش از مرحله قبل پیوند خود را با واقعیت از دست می‌دهد. آگاهی انتقادی به خودی خود یا بر اثر رشد اقتصادی به دست نمی‌آید. راه دستیابی به شناخت انتقادی در گرو یک برنامه‌گفت - شنودی فعال و انتقادی است که در پیوند با مسئولیت سیاسی و اجتماعی، و آمادگی پیشگیری از خطر توده‌سازی را داشته باشد. فریره آگاهی انتقادی را خاص جوامع دمکراتیک می‌داند و نه جوامع تمامیت‌خواه. در این میان نقش روشنفکران ارگانیک در گذار توده‌ها از مرحله آگاهی انتقال‌پذیر ساده به مرحله انتقادی بسیار مهم است. (فریره، ۱۹۷۴، صص ۳۲-۴۱)

چنان‌که پیش‌تر گفته شد فلسفه و روش آگاه‌سازی و شناخت انتقادی بر دو حیطه در آموزش بزرگسالان مؤثر بوده است. یکی در حیطه سوادآموزی در جوامع مختلف اعم از توسعه‌یافته و در حال توسعه، و دوم در حیطه تحلیل اجتماعی - انتقادی، همچون روشی به منظور حل مسایل اجتماعی در جوامع توسعه‌یافته.

۱. سوادآموزی با تأکید بر آگاه‌سازی رسانی و مطالعات فرسنگی

شیوه سوادآموزی مبتنی بر آگاه‌سازی یکی از سه شیوه سوادآموزی در جهان است و در کنار دو روش سنتی و تابعی مطرح می‌باشد. در ایران نیز مشی سواد اجتماعی و آگاه‌سازی به عنوان یکی از شیوه‌های سوادآموزی در رویکرد تلفیقی سازمان نهضت سوادآموزی پذیرفته شده است (سازمان نهضت سوادآموزی، ۱۳۷۹). گرچه ساختاری که عملاً بر دوره‌های سوادآموزی کشور حاکم است همان روش سنتی سوادآموزی (تعلیم مهارت‌های خواندن و نوشتن) است (راجی، ۱۳۸۹)، روش آگاه‌سازی تحت تأثیر افکار و اندیشه‌های پائولو فریره شکل گرفته است. در این شیوه هدف صرفاً آموزش خواندن و نوشتن به بی‌سودان نیست بلکه سواد ابزاری «برای بهبود و اصلاح جامعه و ایجاد تغییرات بنیادی و اساسی در تفکر مردم و نحوه برخوردشان با مسایل به شمار می‌آید.» (صباغیان، ۱۳۷۵، ص ۱۶۳) هدف عمده در این شیوه ایجاد و ارتقاء

آگاهی‌های سیاسی - اجتماعی توده‌های محروم کشورهای در حال توسعه است. در این راستا خود فریره چنین اظهار می‌دارد: «ما هرگز در آموزش بزرگسالان به عنوان چیزی برای خودش، فقط به عنوان آموختن ساده ساز و کار خواندن و نوشتن، ننگریسته‌ایم؛ بلکه آن را کاری سیاسی شمرده‌ایم که مستقیماً مرتبط است با تولید، بهداشت، نظام عادی تعلیم و به برنامه سراسری جامعه که باید تحقق یابد.» (فریره، ۱۹۷۸ / ۱۳۶۳)

روش سوادآموزی و آگاه‌سازی فریره برآمده از «فرهنگ سکوت» است که در جوامع فقیر و توسعه‌نیافته حاکم است. او ضمن اذعان به «عاملیت انسانی»، تحقق و ظهور آن را مشروط به خطر کردن انسان و گذشتن از جان خود برای کسب آزادی می‌داند. در این راستا او تربیت انسان ستمدیده را مطرح می‌سازد. آموزش ستمدیدگان در دو مرحله صورت می‌گیرد، مرحله اول پرده‌برداری از جهان ستمگری است و مرحله دوم دگرگون ساختن آن با عمل. سوادآموزی فریره با این مقدمه وسیله‌ای است که افراد تحت ستم، ناآگاه و ساده دل را تبدیل به عاملانی خردگیر و نقاد می‌سازد که عامل دگرگونی تاریخ‌اند. نهاد آموزشی فریره در «فرایند آگاه‌سازی» یا آموزش «شناخت انتقادی» حلقه‌ای فرهنگی است؛ نهادی مردمی که در برابر مفهوم ایستای سنتی مدرسه قرار می‌گیرد.

فریره نخستین بار حلقه‌های فرهنگی را به منظور اعتلای سطح آگاهی‌های اجتماعی - سیاسی توده‌های مردم سازمان داد. پس از آن تجارب حاصل از آن را در سوادآموزی به کار گرفت. هدف او از این کار طرد هرگونه سوادآموزی مکانیکی بود. او تلاش داشت تا همگام با آموزش خواندن به سوادآموزان، برخورد سطحی آنان را نسبت به مسایل خود به سطحی انتقادی ارتقا دهد. این نهاد تجسم عینی نظام گفت - شنودی فریره است. شیوه تربیتی او در این حلقه «منبعث و متأثر از واقعیات حاکم بر زندگی و سرنوشت مردمی است که از آنان سخن می‌راند.» (صباغیان، ۱۳۷۵، ص ۱۶۳) این شیوه دارای ویژگی‌هایی است که آن را از سوادآموزی سنتی متمایز می‌سازد، اما با سوادآموزی تابعی دارای وجوه مشترکی است. اساس شیوه او بحث درباره پدیده استعمار، و آشکار ساختن جریان‌های استعمارگرانه و سپس بیان راه‌های نابودی آن است. از آنجایی که پدیده استعمار در مفهوم کلی آن دارای علت و ریشه واحد و با «هدف مشخص و قابل تعمیمی در تمام نقاط محروم جهان در حال گسترش است، کاربرد شیوه فریره می‌تواند از مرزهای آمریکای لاتین فراتر رود.» (صباغیان، ۱۳۷۵، ص ۱۶۴) این شیوه در هر جایی که استعمار و سلطه حضور داشته باشد، چه در کشورهای تحت سلطه و چه در درون یک کشور توسعه‌یافته صنعتی، در میان اقشار محروم؛ مهاجرین، روستا نشینان و رنگین پوستان بی‌سواد

نیز دارای کاربرد است (سازمان نهضت سوادآموزی، ۱۳۸۴، ص ۴۲). علاوه بر آن ویژگی‌های عمده روش سوادآموزی فریره، در حلقه‌های فرهنگی و گروه‌های سوادآموزی، همچون شیوه گفت - شنود، نقش آموزگار به عنوان هماهنگ‌کننده و تسهیل‌گر، مشارکت یادگیرندگان در تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی، پرورش تفکر انتقادی، تعیین محتوای آموزشی به شیوه «طرح مسئله» از میان مشکلات و مسایلی که در متن زندگی فردی - اجتماعی خود فراگیران وجود دارد، همچون فقر، بی‌سوادی، ملی‌گرایی و تربیت فرزندان... آن را در راستای روش‌های یونسکو، همچون مشارکت، گفت‌گو، تفکر انتقادی، تواناسازی، شکل‌گیری ارزش‌ها، استفاده از تجارب زندگی شرکت‌کنندگان... و در جهت اجرای ابعاد شش‌گانه چارچوب آموزشی یونسکو برای تفاهم بین‌المللی (سازمان نهضت سوادآموزی، ۱۳۸۴، صص ۴۰-۴۱) قرار داده است.

روش «آگاه‌سازی» در تحلیل اجتماعی انتقادی

روش فریره، که به کارگیری نظریه انتقادی در تحلیل اجتماعی است، علاوه بر کاربرد گسترده آن در حیطه سوادآموزی که شرح آن گذشت، همچون روشی در تجزیه و تحلیل مسایل اجتماعی نیز مطرح است. از این روی با توجه به اهداف این پژوهش و با توجه به اهمیت و گستردگی این روش در نظام آموزشی و اداری کشورهای توسعه‌یافته، در اینجا روش تحلیل اجتماعی - انتقادی او نیز به اختصار مورد بررسی قرار می‌گیرد.

خاستگاه اصلی تحلیل اجتماعی انتقادی فریره ملهم از تحلیل اجتماعی مارکس است که معتقد بود تحقق و اجرای دگرگونی در جامعه در گرو فهم مناسبات اقتصادی است. در این راستا شناخت نیروهای اجتماعی، اقتصادی، نهادها، سنن فرهنگی و گروه‌های اجتماعی که مانع از دگرگونی می‌شوند ضروری است. دقیقاً همین بخش از اندیشه مارکس، که دگرگونی اجتماعی مستلزم زیر سؤال بردن سنن غیرقابل انعطاف به‌منظور پذیرش آراء و نگرش‌های جدید در جهت پیشرفت اجتماعی و آزادسازی است، محور اصلی تحلیل اجتماعی انتقادی فریره قرار می‌گیرد (گیدنز، به نقل از مارتین، ۲۰۰۲).

روش تحلیل اجتماعی انتقادی فریره در دوره‌های مختلف آموزشی، در دانشگاه‌ها و آموزش ضمن خدمت، همچون دوره‌های کارآموزی مربوط به پژوهش درباره تبعیض نژادی، نابرابری‌های اجتماعی مطالعه سیاست‌های عمومی به کار گرفته می‌شود. استلزامات این نوع آموزش، در عرصه بزرگسالان - و برای کمک به دانشجویان و مربیان برای دستیابی به تفکر انتقادی - است تا به کمک آن بتوانند دیدگاه‌های مصلحت‌اندیشانه در دو حوزه ملی و بین‌المللی را به وضوح

مشخص نمایند و مورد نقد و سنجش قرار دهند. برای مثال در این شیوه یک مسئله خاص از قبیل گرسنگی، بیکاری، تورم... از ابعاد مختلف مورد بررسی، و گاهی هم سیاست‌های عمومی که برای حل این مسایل اعمال می‌گردد مورد توجه قرار می‌گیرد؛ مثل چگونگی برنامه‌ریزی و اجرای سیاست کارآموزی برای حل معضل بیکاری، یا کنترل پولی برای مسئله تورم (مارتین، ۲۰۰۲). بدین ترتیب، ساختارهای اقتصادی - اجتماعی و نهادهای فرهنگی نیز که منشاء و خاستگاه مسایل فوق هستند مورد توجه و نقد قرار می‌گیرند.

روش تحلیل اجتماعی به شیوه فریره خرد کردن واقعیت اجتماعی است. اما گاه واقعیت اجتماعی پیچیده‌تر از آن است که به راحتی تجزیه و سپس تحلیل گردد. هیچ نظام اجتماعی آرمانی و یکدست نیست و از تجارب مختلف ملی، جغرافیایی و فرهنگی متأثر است. بنابراین در این روش، هدف قرار دادن واقعیت‌ها در مقولات از پیش تعیین شده نیست، بلکه برعکس این غنای واقعیت مشاهده شده است که به تحلیل ما شکل و جهت می‌بخشد. فریره معتقد بود برای شناخت یک واقعیت باید از آن فاصله گرفت، به نوعی از آن آشنایی زدایی کرد و آن را از منظرهای متفاوتی نگاه کرد. این همان چیزی است که در تحلیل اجتماعی - انتقادی مدنظر قرار می‌گیرد.

در این شیوه دو نکته حائز اهمیت است؛ اول این که تحلیل اجتماعی - انتقادی را نباید به مثابه نوشدارویی برای درمان تمامی دردهای اجتماعی تلقی کرد، درمانی که فقط در دست‌های تعدادی کارشناس متخصص است. مفهوم روشنفکر ارگانیک فریره، که متأثر از گرامشی است، در همین راستا معنا می‌یابد؛ روشنفکری که برخاسته از متن گروه‌های فاقد قدرت جامعه می‌باشد. به اعتقاد فریره مردم عادی نیز که مستقیماً با مسایل اجتماعی سروکار دارند و بی‌عدالتی را تجربه می‌کنند و در معرکه تضادهای اجتماعی به سر می‌برند قادر به «طرح مسئله» نیز هستند (والزر، به نقل از مارتین، ۲۰۰۲). این مسایل به محتوای آموزشی آنان شکل می‌دهد. آنان با طرح مسئله و شناخت ابعاد مختلف آن از منظر دیگران و از منظر متفاوت خود، راه‌حلی را برای آن می‌یابند و بدین ترتیب ضمن یادگیری موضوعات مختلف که در ارتباط با مسئله فوق است، به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود برای حل مسایل وقوف می‌یابند و بدین ترتیب با حل آنها خود را به نوعی از پیش دانسته‌ها و مفروضات باطل رها می‌سازند.

دوم این که تحلیل اجتماعی انتقادی تنها روش تحلیل پدیده‌های اجتماعی نیست و نظریه‌های دیگری «همچون اثبات‌گرایی، هرمنیوتیک محاوره‌گرا (گفت - شنودانه) و پست‌مدرن نیز با روش‌های خاص خود مناسب این کار هستند. در این میان تفاوتی که بین نظریه تحلیل اجتماعی با نظریه‌های یاد شده وجود دارد این است که این نظریه در صدد است با پیوند بین نظریه و عمل،

رویکرد جامع‌تری برای پرداختن به پدیده‌های اجتماعی ارائه دهد و همزمان با ایجاد دگرگونی در تفکر و کنش‌های فرد به ارضای نیازها و حل کشمکش‌های بنیادی تحقق بخشد. این موضوع به خوبی در اهداف روش تحلیل اجتماعی انتقادی که به دنبال می‌آید به چشم می‌خورد:

۱. بررسی ارتباط بین سیاست عمومی و مسایل و مشکلات جامعه؛
۲. مقایسه رویکردهای مختلف فکری، رادیکال، لیبرال و محافظه کار نسبت به سیاست عمومی؛
۳. ایجاد توجه و علاقه عاطفی و فردی در دانشجو نسبت به دیگران در اجتماعی آزاد اندیش‌تر؛
۴. تعامل دانشجو با دیدگاه‌ها و آرای دیگران از طریق بحث و گفتگو؛
۵. رشد و ارتقای مهارت‌های ارتباطی دانشجویان اعم از کلامی و نوشتاری و ... (مارتین، ۲۰۰۲)

دانشجویان و کارورزانی که با روش‌های تحلیل اجتماعی آشنا می‌شوند و مدتی در آن حیطه به کارورزی مشغول می‌شوند، نتایج پژوهش‌هایشان آنان در سطح مدیریت جامعه به کار بسته می‌شود. روش کار بدین شکل است که دانشجویان یا فارغ‌التحصیلان در ضمن کارهای دانشجویی - مثل معلم سرخانه در محلات قدیمی شهر، یا کار در نوانخانه‌ها با افراد بی‌سرپرست و... یا پس از فراغت از تحصیل در محیط کاری - یک موضوع یا مسئله را برای مطالعه و پژوهش انتخاب می‌کنند [طرح مسئله] و حداقل در طول یک ترم و هفته‌ای دو ساعت بر روی آن کار می‌کنند. از امتیازات کاربست روش تحلیل اجتماعی - انتقادی در محیط‌های آکادمیک می‌توان به دو نکته اشاره داشت: ۱- ارتباط مستقیم دانشجو با محیط یادگیری، که باعث می‌گردد او دائماً در چالش بین نظریه و عمل آزموده شود. دانشجو در ارتباط با تجربه زیسته خود پیشداوری‌ها و چارچوب‌های فکری خود را مورد بازبینی قرار می‌دهد. [فاصله‌گیری از واقعیت و از منظر دیگر به آن نگرستن] در این میان هم نگرش‌های او صیقل می‌خورد و دستخوش تغییر و تحول می‌شود. [یادگیری تحول‌آفرین] و هم این یادگیری به نوبه خود از فرد و «مسئله» موردنظر فراتر می‌رود و شبکه ارتباطی را که در رابطه با مسئله فوق قرار دارد تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ ۲- به کارگیری پاسخ‌های درنگیده به جای پاسخ‌های فوری و آنی توسط کارآموزان و مربیان؛ بدین ترتیب حتی در چارچوب راه‌حل‌های آنی و بلادرنگ نیز، اولین راه‌حل که، به دلیل ناپختگی، نامناسب‌ترین راه‌حل است فوراً به اجرا گذاشته نمی‌شود.

نظام رده‌بندی تفکر انتقادی بلوم و سطوح تفکر انتقادی در آن (دانش، درک، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزیابی)، ابزار تربیتی مؤثری در سهولت بخشیدن به مشارکت دانشجویان در تحلیل اجتماعی انتقادی محسوب می‌شود.

نقد دیدگاه‌های فریره

دیدگاه‌های تربیتی - اجتماعی فریره علیرغم تأثیر گسترده‌ای که بر حیطه‌های مختلف داشته است از جانب بعضی از صاحب نظران نیز مورد نقد واقع شده است که در این جا به برخی از آن‌ها اشاره خواهیم داشت:

نقد سنت‌گرایان؛ یک گروه در دو حیطه برنامه درسی و گروه دوم در حیطه الهیات. گروه اول بر این باورند که تعلیم و تربیت انتقادی فریره با به کارگیری اصطلاحاتی همچون توانمندسازی، امید و فرجام‌شناسی، که آن‌ها را از الهیات رهایی بخش وام گرفته است، این اصطلاحات را از الزامات معنوی، کیهان‌شناختی و خودنوشت نامه‌ای تهی ساخته و به صورت یک مرام و مسلک سیاسی در آورده است. سنت‌گرایان گروه دوم، طرفداران کلیسای اوتیکان، نیز معتقدند که الهیات رهایی بخش ایمان را به انقلاب مارکسیستی و ماتریالیسم تقلیل داده است. (پاینار، رینولد و اسلاتری، ۱۹۹۶ و ۱۹۹۵)

باوئرز نظریه سیاسی در برنامه‌ریزی درسی را که شامل دیدگاه فریره نیز می‌شود مورد انتقاد قرار می‌دهد. به اعتقاد او اندیشمندان سیاسی آن طور که ادعا می‌کنند رادیکال نیستند بلکه خود این نام را بر خود نهاده‌اند و در دام الگوهای شناختی غالب از دوره روشنگری گرفتار آمده‌اند. او در اثر خود به نام اصول یک نظریه پسا لیبرال در باره تعلیم و تربیت (۱۹۸۷) آثار فریره را که بخش مهمی از ادبیات تعلیم و تربیت انتقادی و دگرگون‌ساز مبتنی بر آنها است مورد انتقاد قرار داده است. به اعتقاد او چهار پیش فرض بنیادی، این آثار را با لیبرالیسم سهیم می‌سازد: ۱. تغییر ذاتاً پیش‌رونده است، ۲. طبیعت بشر ذاتاً نیک است یا لاقلاً با دستکاری شرایط محیطی قابل تغییر است، ۳. فرد واحد اجتماعی بنیانی است که منبع عقلانیت و آزادی است، ۴. عقلانیت منبع واقعی مرجعیت برای تنظیم امور هر روزه زندگی است. به اعتقاد باوئرز روایت فریره از مارکسیسم به طور خاص یک انسان‌گرایی دموکراتیک است، مسلکی که صورتی از لیبرالیسم تجدید نظر طلب است و مایه تحقیر آن دسته از کشورهایی است که مارکسیسم علمی را اساس سازماندهی اجتماعی خود قرار داده‌اند. (همان منبع)

به اعتقاد الیاس و مریام (۱۹۸۰)، فلسفه فریره در باره انسان با وجود ویژگی‌های آرمان

پرستانه آن دارای ضعف‌هایی نیز هست؛ بدین معنا که فریره در تدوین و بیان فلسفه خود، به ندرت فراتر از کلی‌گویی‌ها و زهد ورزی‌ها پیش رفته است. گرچه فلسفه و روش آموزشی او حاصل کار با زنان و مردان در شرایطی واقعی است، اما به هنگام نوشتن در باره آنان اندیشه‌ای مجرد به دست می‌دهد. انسان‌ها در نوشته‌های او غالباً بی‌تاریخ، فاقد جسم و احساسات و عواطف می‌باشند. این دو نویسنده معتقدند فریره نه نسبی‌گرا و نه کثرت‌گرا است، با حد وسط‌ها روبرو نمی‌شود و گویی هرگز نبایستی از میان گزینه‌های بد دست به انتخاب بزند. به نظر می‌رسد او در جهانی زندگی می‌کند که امور به وضوح یا درست و یا اشتباه می‌باشند، وجه تاریک انسان در این دیدگاه دیده نمی‌شود. جالب توجه است که جان الیاس، علیرغم نقد فوق‌بر دیدگاه فریره، خوش‌بینی را که در آن وجود دارد بسیار نیرومند می‌داند و معتقد است هر فردی چنان‌چه به نیروهای تأثیر گذار خود آگاهی یابد قادر به تغییر جهان است و تنها در این صورت است که «انسانی‌سازی» تحقق می‌یابد.

در باب نظریه «شناخت انتقادی» نیز این دو اندیشمند معتقدند علی‌رغم تأثیر گذار بودن این نظریه ایراداتی نیز بر آن وارد است. در این دیدگاه گرچه فریره سعی داشته است از موضع آرمان‌گرایانه اجتناب ورزد، اما ظاهراً موفق به این کار نشده است. نظریه آگاه‌سازی به نوعی وابسته به دیدگاه فرا تجربی از واقعیت است که فرد به فهم آن چه که واقعی و درست است نایل می‌شود. به نظر می‌رسد در دیدگاه او جای بسیار کمی برای کشمکش سخت بین دیدگاه‌های مختلف و مغایر وجود داشته باشد. کل این دیدگاه به طبقات حاکم و دیدگاه کزدیسه آنان به واقعیت و دیدگاه افراد آگاه به واقعیت بدان گونه که هست محدود می‌گردد. واقعیت اجتماعی را در قالب سیاه یا سفید دیدن بیشتر ویژگی یک واعظ دینی ساده‌انگار است تا یک فیلسوف انتقادی شناخت و تعلیم و تربیت (همان منبع). دیدگاه آرمان‌گرایانه فریره در پیوند بین اندیشه و عمل نیز خود را نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد که او بر این باور باشد که افرادی که در حلقه‌های فرهنگی شرکت دارند واقعیت جدیدی را به وجود می‌آورند که جانشین واقعیت قبلی می‌شود که موفق به تصحیح یا انکار آن شده‌اند. فریره بر این باور است که آگاهی انسان از علایق واقعی‌اش تضمینی برای مشارکت او در فعالیتی است که آنها را متحقق می‌سازد. هوروویتز^{۳۵} در رد این موضوع معتقد است «حد فاصلی بین عمل و علایق مستقیم نیست، حتی اگر نسبت به مشکلاتی که برخاسته از همبستگی مستقیم بین عمل و علایق است بی‌اعتنا باشیم، آن چه که برای برانگیختن فرد به تفکر در راستای قوای رشد ضروری است میزانی از ناآرامی اجتماعی، بدون ایجاد شورش کامل انقلابی است» (به نقل از الیاس و مریام، ۱۹۸۰).

منتقدین تعلیم و تربیت انتقادی فریره معتقدند القای فکر و فریبکاری در تمام اشکال تعلیم و تربیت خصوصاً شکل سیاسی آن، با دیدگاه‌ها و عقاید سیاسی مغایر با یکدیگر وجود دارد. نگاه فریره به واقعیت آن هم به شکل تماماً سیاه یا سفید آن بدون بررسی نقادانه پیش‌فرض‌های آن این خطر را دارد که دیدگاه خود او نیز القا کننده باشد.

جمع‌بندی

با وجود آن‌که دیدگاه تربیتی فریره یکی از تأثیرگذارترین دیدگاه‌های تربیتی در دهه‌های اخیر در عرصه آموزش بزرگسالان بوده است، و با وجود ترجمه پنج اثر او، به فارسی و نگارش مقالاتی در باره او در جامعه ما، خاستگاه‌های فکری فلسفی او آن چنان که باید مورد توجه و بررسی قرار نگرفته است. لذا اولین هدف این مقاله وضوح بخشیدن به مبانی فکری فلسفی فریره بوده است، که در این جمع‌بندی نیز نگاهی به اختصار بر اهم این مبانی و خاستگاه‌ها خواهیم داشت که به بهترین شکل در مفهوم «آگاه‌سازی انتقادی» او تجلی یافته است.

۱. فلسفه هگل، و به ویژه نظریه خدایگان بنده او که بیشترین تأثیر را در تدوین مراحل آگاه‌سازی انتقادی، نیز در پرداختن به رابطه ستمگر و ستمدیده داشته است.

۲. مکتب فرانکفورت، با آراء و اندیشه‌های مارکوزه، در ارتباط با بکارگیری علم و تکنولوژی، و روان‌شناسی اریک فروم با مضامینی همچون «عقدۀ آزارندگی»، «مردگی دوستی» و «زندگی دوستی» نقش بسزایی در ساختار بخشیدن به اثر آموزش ستمدیدگان و بر اندیشه فریره داشته است. نفر بعدی که تا حدی به طور غیر مستقیم انتقال دهنده اندیشه‌های مکتب فرانکفورت به فریره بوده است ساختار گرای فرانسوی لوسین گلدمن است. مضمون آگاه‌سازی انتقادی و شیوه رمزگذاری فریره در آموزش بزرگسالان متأثر از مفهوم «هشیاری راستین» و «هشیاری بالقوه» گلدمن نیز می‌باشد.

۳. در همین راستا تأثیر آرای ویگوتسکی، به ویژه مفهوم «منطقه تقریبی رشد» او در روش گفت-شنودی مربی با فراگیران در حلقه‌های فرهنگی و دوره‌های سوادآموزی به منظور ارتقاء آگاهی فراگیران، از شبه‌انتقالی به آگاهی انتقادی قابل تأمل است.

۴. اندیشه مارکس منبع فکری دیگری است که به مفهوم پراکسیس و رابطه دیالکتیکی بین عینیت و ذهنیت در اندیشه فریره شکل بخشیده است. او هم صدا با مارکس دوگانه انگاری ذهنگرایی و عینیت باوری را به نقد می‌کشد و این دو مقوله را در ارتباط مستمر با یکدیگر مد نظر قرار می‌دهد. مضمون «از خود بیگانگی» مارکس نیز الهام بخش فریره در پردازش به مفهوم

«آموزش بانکی» بوده است، که ما به دلیل تمرکز مقاله بر مفهوم آگاه‌سازی به آن نپرداختیم. اشاره به این موضوع در جمع‌بندی صرفاً به خاطر نشان دادن ابعاد تأثیرات مارکس بر اندیشه فریره می‌باشد.

۵. ادواردو نیکول و کارل کوسیک نیز هر دو نقش بسزایی در بازسازی دیالکتیک سوژه-ابژه و پراکسیس گفت-شنودی در اندیشه فریره داشته‌اند.

۶. وجودگرایی، تأثیر فلسفه وجودگرایی در مفهوم عاملیت انسانی در دیدگاه فریره تجلی یافته است که نقش بسیار مهمی را در اندیشه فلسفی-سیاسی او ایفا می‌کند. انسان به رغم محدودیت‌های خود به کمک پراکسیس از واقعیت وجودی خود فراتر می‌رود و شرایط موجود را به نفع شرایط آرمانی تغییر می‌دهد. دو امکان انسانی‌سازی و انسانیت‌زدایی هر دو در اختیار انسان است و این او است که گزینه نخست را بنابر اختیار بر می‌گزیند و به ماهیت خود به عنوان انسان شکل می‌دهد.

این مقاله همچنین کاربرد روش آگاه‌سازی در دو حیطه مختلف آموزش بزرگسالان؛ سوادآموزی، و آموزش «یادگیری خدمت‌رسانی» برای حل مسایل اجتماعی را نیز مورد بررسی قرار داده است.

منابع

- احمدی، بابک (۱۳۸۲). *واژه‌نامه فلسفی مارکس*. تهران: مرکز.
- دیناروند، حسن، ایمانی، محسن (۱۳۸۷). تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و ژبرو و نقد آن. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۳)، ۱۴۵-۱۷۶.
- راجی، ملیحه (۱۳۸۹). بررسی تأثیر نظریه انتقادی در فلسفه آموزش بزرگسالان با تأکید بر آرای پائولو فریره و یورگن هابرماس و دلالت‌های تربیتی آن برای سوادآموزی بزرگسالان در ایران (پایان نامه دکتری). دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- سازمان نهضت سوادآموزی (۱۳۷۹). *گزارش عملکرد نهضت سوادآموزی در بیست سال اخیر*. تهران سازمان نهضت سوادآموزی.
- سازمان نهضت سوادآموزی (۱۳۸۴). *برنامه‌ریزی درسی با گرایش بزرگسالان*. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- صباغیان، زهرا (۱۳۷۵). *روش‌های سوادآموزی بزرگسالان*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- فریره، پائولو (۱۳۵۸). *آموزش ستم‌یادگان* (احمد بیرشک و سیف‌الله داد). تهران: خوارزمی. (انتشار اثر اصلی ۱۹۷۰)
- فریره، پائولو (۱۳۶۸). *آموزش شناخت انتقادی* (ترجمه منصوره کاویانی). تهران: آگاه. (انتشار اثر اصلی ۱۹۷۳)
- فریره، پائولو (۱۳۶۴). *کنش فرهنگی برای آزادی* (ترجمه احمد بیرشک). تهران: انتشارات خوارزمی. (انتشار اثر اصلی ۱۹۷۴)

فریره، پائولو (۱۳۶۳). آموزش در جریان پیشرفت (ترجمه احمد بیرشک)، تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.. (انتشار اثر اصلی ۱۹۷۸)

کاپلستون، فردریک (۱۳۷۲). تاریخ فلسفه: از فیشته تا نیچه (ترجمه داریوش آشوری). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی. (انتشار اثر اصلی ۱۹۷۱)

کدیور، پروین و نظیری، عشرت (۱۳۵۹). فلسفه و روش پائولو فریره در آموزش بزرگسالان. نگاهی به سوادآموزی در کشورهایی که انقلاب کرده‌اند. (صص ۱۵۵-۱۳۷) تهران: دانشگاه تربیت معلم.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۴). بررسی ابعاد نظری و عملی تعلیم و تربیت سؤال محور. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، (۲)، ۶۳-۷۵.

میرلوحی، سیدحسین (۱۳۷۶). دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی. فصلنامه تعلیم و تربیت، (۴۹)، ۲۶-۵۶.

هگل، گ. و. ف. با تفسیر الکساندر کوژو (۱۹۶۱). خدا/یگان و بنده. ترجمه و پیشگفتار حمید عنایت (۱۳۵۸)، تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.

Elias, J. L. and Merriam, Sh. (1980). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar, Florida: Robert. Krieger Publishing Company.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of oppressed*. Myra Bergman Ramos(Trans.). New York: A Continuum Book the Seabury Press.

Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: A Continuum Book the Seabury Press.

Freire, P. (1974). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Educational Review.

Martin, E. J. (2002). The Role of Critical Social Analysis in Public Policy and Administration: A Service Learning Course Application in Race, Inequality, and Public Policy. *Contemporary Justice Review*, 5 (4), 351-369.

Mclaren, P. & DeLissovoy, N. (2003). Freire, Paulo (1921-1997). In J. W. Guthrie (Ed.). *Encyclopedia of Education*, (3), (pp. 900-903). New York, London: Macmillan reference USA.

Morrow, R. A. & Torres A.C. (2002) *Reading Freire and Habermas*. New York, London: Teachers College, Columbia University.

Pinar, W. F.; Reynolds, W.M., & Slattery (1995, 1996). *Studies in the Postmodern Theory of Education, Understanding Curriculum...*, New York, Washington, D.C: Peter Lang Publishing, Inc.

Sadker, D.M., Zittlemans, Karen R. (2006). Teachers, schools, and society: A brief introduction to education. Retrieved from

http://www.education.com/reference/article/ref_student_centered/

1. Buber, Martin
2. Fanon, Franz
3. Memmi, Albert
4. Vigotsky, Lev
5. Gramsci, Antonio
6. Stoicism
7. Skepticism
8. unhappy consciousness
9. McLaren, Peter
10. Giroux, Henry
11. Apple, Michael w.
12. Fromm, Eric
13. Sadism
14. Necrophilia
15. Biophilia
16. Goldman, Lucien
17. Historical Structuralism
18. Nicol, Eduardo
19. Karel Kosik
20. Dialectics of the Concrete
21. Monological
22. Nomothetic
23. Interpretive
24. Knowledge claims
25. Self - reports



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۲۶. پراکسیس به معنی کنش همراه با اندیشه است. این واژه در زبان فارسی به کردار و کردمان ترجمه شده است. در این مقاله، ما در همه جا از واژه «پراکسیس» استفاده کرده‌ایم.

۲۷. بیرشک مترجم کتاب آموزش ستمدیدگان (۱۳۸۵) در برابر سوژه (subject) اصطلاح «کارساز» را به کار برده است. کارساز به کسی اطلاق می‌شود که می‌داند و عمل می‌کند، در مقابل، ابژه (object) «کارپذیر» را برای کسی به کار برده که دانسته است و بر روی او عمل می‌شود. از آنجایی که واژه سوژه با معانی مختلفی به کار برده شده است، ما، برای پرهیز از هرگونه سوء تعبیری در همه جا از لفظ سوژه استفاده کرده‌ایم.

28. Limit - acts
29. Real consciousness
30. Potential consciousness
31. Semi - transitive
32. Critical transitive consciousness
33. Transitive
34. Sectarism
35. Horowitz

