

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره دهم، شماره دوم، بهار ۱۳۷۳

آموزش و پرورش مردمی

دکتر محمد جعفر پاک سرشت
دانشگاه شهید چمران اهواز

خلاصه

در ده سال اخیر در برخی از نقاط جهان، به ویژه در پاره ای از نقاط که مردم به نحوی از انحاء در فقر و محرومیت بوده یا تحت سلطه سیاسی به سر می برند، در حیطه ای محدود نوعی آموزش و پرورش به وجود آمده که به دلیل آنکه در تکوین آن علاوه بر پرورشکاران متعهد، مردم عادی نیز مشارکت دارند، به آموزش و پرورش مردمی شهرت یافته است. هدف این مقاله بررسی مبانی نظری، ریشه های فرهنگی - اجتماعی، و ارزیابی دست آوردهای این نوع آموزش و پرورش است. در تحقق این هدف، نخست بعضی از نظریه هائی را که الهام بخش آموزش و پرورش مردمی بوده اند معرفی خواهیم کرد. سپس پاره ای از نمونه های عملی آموزش و پرورش مردمی را که در نقاطی، همچون فلسطین، آفریقای جنوبی، و آمریکای شمالی ظهور کرده اند مورد بحث قرار می دهیم، و بالاخره طی تحلیلی تکیه گاههای نظری و دست آوردهای این سنخ تربیت را ارزیابی خواهیم کرد. نتایج کلی بحث به این نکته اشاره دارند که با وجود آنکه مبانی نظری آموزش و پرورش مردمی خالی از انتقاد نیستند، ولی برخی از اصول، شیوه عمل، و نیز دست آوردهای آن چشم اندازهای تازه ای را در خصوص بهبود کیفیت آموزش و پرورش بر روی برنامه ریزان و پرورشکاران متعهد می گشایند.

مقدمه

در سال های اخیر در برخی از کشورهای جهان، در کنار تعلیم و تربیت رسمی، که معمولاً توسط دولت ها به مردم عرضه می شود، در مقیاسی کوچک، نوع دیگری از آموزش و پرورش شکل گرفته که با تعلیم و تربیت رسمی متعارف تفاوت های زیادی دارد. این نوع تعلیم و تربیت که با مشارکت مردم، و در بعضی جاها منحصراً به دست مردم، طرح ریزی و اداره می شود، به «آموزش و پرورش مبتنی بر جامعه» و یا «آموزش و پرورش مردمی» شهرت یافته است.

فصلنامه تربیتی دانشگاه هاروارد که از نشریات معتبر در زمینه آراء و افکار تربیتی است، شماره های پاییز ۱۹۸۹ و زمستان ۱۹۹۰ خود را منحصراً به انتشار مجموعه مقالاتی در آموزش و پرورش مردمی اختصاص داده است.^۱ در این مجموعه مقالات صاحب نظران دست اندرکار آموزش و پرورش مردمی در چندین کشور جهان از جمله فلسطین، افریقای جنوبی، آمریکای شمالی و آمریکای لاتین از چگونگی فعالیت های خود و نتایج حاصله سخن گفته اند.

از آنجا که آموزش و پرورش مردمی در نظریه و عمل تعلیم و تربیت پدیده نوی به شمار می آید، نگارنده بر آن شد تا خاستگاه ها، خطوط کلی، و دست آوردهای این سنخ آموزش و پرورش را مورد بررسی و ارزیابی قرار دهد. لذا ذیلاً نخست به چگونگی ظهور آموزش و پرورش مردمی می پردازیم، سپس به ترتیب، پاره ای از تجربه های انجام یافته در این زمینه را معرفی می کنیم، و سرانجام آموزش و پرورش مردمی را مختصراً مورد ارزیابی قرار می دهیم.

خاستگاه های آموزش و پرورش مردمی

آموزش و پرورش رهائی بخش. نمایندگان آموزش و پرورش مردمی اکثراً خود را پیرو نظریه آموزش و پرورش رهائی بخش تلقی می کنند که نماینده بزرگ آن در جهان سوم در حال حاضر پائولو فریره برزیلی است. از این رو برای اینکه مفهوم آموزش و پرورش مردمی روشن گردد مناسب است که در خصوص آموزش و پرورش رهائی بخش نکاتی را متذکر شویم.

مفهوم «رهائی»، و به تبع آن، «آموزش و پرورش رهائی بخش» از بار معنایی سیاسی انکار ناپذیری برخوردار است. امروزه از لفظ «رهائی» مفهوم آزاد شدن انسان ها از یوغ رژیم های

سلطه گر و دستیابی آنان به حق تعیین سرنوشت سیاسی و اجتماعی مراد می شود. بی گمان تحقق رهایی بدون مبارزه ستمدیده علیه ستمگر میسر نیست، که این خود تا حدود زیادی در گرو رسیدن مردم به آگاهی و بیداری است. آموزش و پرورش رهایی بخش وسیله ای است برای تحقق آرمان رهایی در بعد سیاسی و اجتماعی آن که البته می تواند زمینه ساز محرومیت زدایی اقتصادی نیز باشد.

آموزش و پرورش در گذشته هم نسبت به آرمان رهایی کاملاً بی اعتنا نبوده است، منتها مفهوم رهایی ضمیمه سیاسی چندانی نداشته است. مثلاً افلاطون تعلیم و تربیت را وسیله ای برای رهایی انسان از زندگی در غار - عالم محسوس - و عروج او به عالم بالا مراد می کرد. در فرهنگ ایرانی - اسلامی کراماً از تعلیم و تربیت به عنوان عامل رهایی بخش انسان از تاریکی جهل و تمایلات نفس بهیمی یاد شده است. مع الوصف ایده آموزش و پرورش رهایی بخش را باید از پدیده های دهه ۱۹۷۰ دانست.

اما باید پرسید چه عواملی زمینه پیدایش آموزش و پرورش رهایی بخش را فراهم ساختند. برای پاسخ دادن به این سؤال باید نگاهی اجمالی به مسائل آموزش و پرورش در نیم قرن اخیر بیندازیم.

پس از پایان جنگ جهانی دوم که با فروپاشی استعمار کهن و به استقلال رسیدن بسیاری از کشورهای جهان سوم همراه بود، در نظام های آموزشی ممالک جهان تحولات زیادی رخ داد. به ویژه در دهه ۱۹۵۰ نظام های آموزشی جهان شاهد توسعه کمی بی سابقه ای بودند. به طوری که در طول این دهه شمار دانش آموزان و دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلی و نیز هزینه های آموزش و پرورش بیش از دو چندان شد.^۲ قطعاً این توسعه در پاسخ به نیازهای غیر قابل انکاری صورت می گرفت. اولاً از لحاظ اجتماعی تقاضا برای آموزش و پرورش بالا رفته بود. ثانیاً بسیاری از کشورهای جهان سوم به موازات برنامه ریزی برای توسعه اقتصادی خویش، ناچار بودند که آموزش و پرورش خود را نیز توسعه دهند. ثالثاً با گسترش فکر آموزش و پرورش همگانی و اجباری، بسیاری از نظام های آموزشی، به ویژه در جهان سوم، در صدد بودند تا آموزش و پرورش را از انحصار اقشار مرفه خارج ساخته و فرزندان سایر اقشار را نیز از این حق بهره مند سازند.

اما با گذشت حدود دو دهه از آغاز توسعه کمی روشن شد که آموزش و پرورش کشورهای

جهان سوم در دستیابی به اهداف پیش گفته توفیق کافی نداشته اند. مثلاً نه تنها بیسوادی ریشه کن نشده بود، بلکه به دلیل افزایش جمعیت تعداد بیسوادان افزایش هم یافته بود.^۳ از سوی دیگر، از نظر تربیت نیروی انسانی ماهر، آموزش و پرورش نتوانسته بود نیازهای بخش اقتصادی را تأمین کند. نظام های آموزشی افراد را بیشتر برای احراز مشاغل دیوانسالاری آماده کرده بودند، در حالیکه بازار کار به مهارتها و تخصص های دیگری نیازمند بود.^۴ علاوه بر این به دلیل ناتوانی آموزش و پرورش در توزیع عادلانه خدمات خود بین همه اقشار اجتماع و بالاخص به علت محروم ماندن نقاط روستائی از دریافت این نوع خدمات، نه تنها از دامنه اختلافات طبقاتی و نابرابری های اقتصادی کاسته نشده بود بلکه بسیاری از روستائیان جهان سوم فقیرتر نیز شده بودند.

در این میان کسانی که پس از ظهور بحران در صدد ریشه یابی و ارائه طریق برای حل آن برآمدند، برداشت ها و پیشنهادهائی متفاوت و حتی متضاد عرضه داشتند. در حالیکه متفکرانی همچون فیلیپ کومبز علت عمده بحران فوق را در وجود ناهم آهنگی های مختلف بین سازمان های آموزش و پرورش جهان، و نیازهای جوامع مربوط به آن ها می دانستند و معتقد بودند که با انجام اصلاحاتی از قبیل تخصیص منابع بیشتر، جذب نیروی انسانی مستعدتر، و کاربرد یافته های علمی و تکنولوژی جدید می توان این بحران را مهار کرد،^۵ منتقدانی مانند ایوان ایلچ اطریشی و پائولو فریره برزلی به دلائل سیاسی - اجتماعی معتقد بودند که نظام های آموزشی جهان بیمارتر از آنند که بتوان با اصلاحات روئینائی آن ها را درمان کرد. این دو قویاً عقیده داشتند که آموزش و پرورش را باید از بنیاد دگرگون ساخت و طرح نو در انداخت.

نظریه آموزش و پرورش رهائی بخش در ارتباط با بحران فوق الذکر در دهه ۱۹۷۰ در آمریکای لاتین پدید آمد و از جانب بسیاری از مریبان کشورهای مختلف جهان مورد توجه قرار گرفت. هر چند که پائولو فریره را باید بنیانگذار و نماینده بزرگ آموزش و پرورش رهائی بخش به شمار آورد، ولی مناسب است که به موازات بررسی اجمالی افکار این مریبی، نظری گذرا نیز به اندیشه های ایلچ بیندازیم. زیرا بین افکار این دو نظریه پرداز مشابهت های زیادی وجود دارد.

هم ایلچ و هم فریره آموزش و پرورش نظام سرمایه داری و نظام های آموزشی برگرفته از آن را به شدت مورد انتقاد قرار داده اند. تز اصلی این دو متفکر، مخصوصاً فریره، آن است که آموزش و پرورش در نظام های طبقاتی از لحاظ سیاسی و ایدئولوژی بیغرضانه و عادلانه طراحی و

سازماندهی نشده است. زیرا به عقیده آنان، این نظام ها در پوشش برنامه های آموزشی خود، ایدئولوژی خاصی را که حافظ منافع اقلیت قدرتمند جامعه است به سایر اقشار تحمیل می کنند.^۶

ایلیچ در اثر معروف ولی بحث انگیز خود «مدرسه زدائی از جامعه» ماهیت آموزش و پرورش جوامع سرمایه داری و نقش مدرسه نهادی شده را در سراسر جهان مورد سؤال قرار می دهد. وی هدف اصلی آموزش و پرورش همگانی اجباری را اشاعه مصرف گرایی می داند و دنیای سرمایه داری را مبتکر این سنخ آموزش و پرورش تلقی می کند.^۷ به عقیده وی مدرسه اجباری با برنامه از پیش تهیه شده آن، با برنامه ای که در بطن آن ارزش های ویژه ای به صورت «برنامه ای مخفی» گنجانده شده، برای آن تأسیس شده است که افراد را برای زندگی در سازمان های بوروکراتیک جوامع طبقاتی آماده سازد. ایلیچ بر آن است که مدارس جدید محل کاملاً مناسبی برای تحقق آموزش و پرورش حقیقی که باید از عمق وجود متعلم نشأت بگیرد، نیست، بلکه محلی است که در آن نقش های اجتماعی به افراد واگذار می گردد.^۸ ملاک شایستگی برای احراز چنین نقش هائی وفاداری به ایدئولوژی مدرسه است و شاخص های عمده آن را سال های حضور در مدرسه و موفقیت در گذراندن امتحانات و اخذ گواهینامه یا «جواز» در بر می گیرد.

از سوی دیگر، ایلیچ مدرسه اجباری را قادر به تأمین فرصت های برابر آموزشی برای فرزندان اقشار محروم نمی یابد. وی معتقد است که: «حتی اگر کودکان غنی و فقیر در سن مساوی به مدرسه مساوی بروند، باز هم کودک فقیر از امتیازاتی که برای طبقه مرفه فراهم است بی نصیب است».^۹ پیداست که ایلیچ مدرسه را قادر به جبران نارسائی ها و کمبودهای محیط خانوادگی و اجتماعی کودکان فقیر نمی بیند.

به هر حال به تشخیص ایلیچ مشکلات مدرسه اجباری نهادی شده به قدری فراوانند که حل آن ها حتی از توان غنی ترین کشورها خارج است لذا تنها راه رهائی از مشکلات و پی آمدهای ناگوار چنین مدرسه ای را انحلال آن و گشودن باب مدرسه ای به وسعت جامعه می بیند، به طوری که هر کس به تواند آزادانه آموزش و پرورش مطلوب خود و فرزندان خویش را فراهم سازد. البته ایلیچ برای تأمین هزینه چنین آموزش و پرورش پیشنهاده می کند که دولت از محل بودجه عمومی سهمیه سرانه ای را برای همه موالید اختصاص دهد و سپس آن را در اختیار اولیای اطفال قرار دهد.

به هر تقدیر، در مدرسه «بدون دیوار» جدید، عشق به یادگیری جانشین برنامه خشک سابق می شود و «آموزش همگان به توسط همگان» امکان پذیر می شود.^{۱۰} به این ترتیب ایلپیج یادگیری را از انحصار مدرسه «رها» می سازد.

پائولو فریره، همانند ایلپیج، بر آن است که در نظام طبقاتی مدرسه در خدمت اقشار محروم نیست، اما وی بر خلاف ایلپیج اصلاح آموزش و پرورش را در انحلال مدرسه و از میان برداشتن آموزش و پرورش رسمی تلقی نمی کند و برای مدرسه، لاقلاً در شرایط کنونی آن، حیاتی مستقل از جامعه قائل نمی شود. وی بر آن است که در نظام طبقاتی مدرسه جامعه را شکل نمی بخشد «بلکه جامعه است که شکل تعلیم و تربیت را بر وفق منافع صاحبان قدرت تعیین می کند.»^{۱۱} به نظر فریره در جوامع تحت سلطه مدرسه با تحمیل ایدئولوژی اقلیت حاکم به اکثریت محروم آنان را به افرادی رام، منفعل، و غیر متکی به نفس تبدیل می کند.^{۱۲} این همان چیزی است که زمینه تداوم ستم را فراهم می کند.

فریره ظلم را مایه با خود بیگانگی انسان ها و هتک حرمت انسانی آنان تلقی می کند. اما با آنکه ظلم به عنوان یک واقعیت تاریخی ناگوار قابل انکار نیست، ولی سرنوشت محتوم انسان ها را نیز تشکیل نمی دهد.^{۱۳} از این رو مظلوم می تواند با قیام خود ظلم و ظالم را از میان بردارد و شرافت و منزلت انسانی خود را باز یابد. ستمدیده حتی می تواند با کوتاه کردن دست ستمگر انسانیت را به او نیز ارزانی بدارد. اما قبل از آنکه به چنین کاری دست یازد به آگاهی نیاز دارد. این آگاهی فقط از طریق آموزش و پرورش رهائی بخش قابل تحقق است.

آموزش و پرورش رهائی بخش به صورتی که فریره در آثار خود توصیف کرده است، بر خلاف آموزش و پرورش متعارف، خشک، انعطاف ناپذیر، موضوع مدار و معلم محور نیست؛ محتوای آن از قبل تهیه نشده و از بالا دیکته نمی گردد. روش آن بر انتقال اطلاعات خشک استوار نیست، بلکه آموزش و پرورشی است پویا که در تحقق آن معلم و متعلم هر دو مشارکت فعال دارند.

به تصریح فریره محتوای برنامه آموزش و پرورش رهائی بخش را واقعیت در حال تحول، واقعیتی متشکل از جهان و انسان تشکیل می دهد. این نوع آموزش و پرورش نمی تواند نسبت به شرایط غیر انسانی حاکم بر جامعه به عنوان بخشی از واقعیت بی تفاوت باشد، لذا بخشی از

فعالیت های آموزشی صرف تفکر در باره ریشه های ظلم و راههای مبارزه با آن می گردد. ۱۴

در آموزش و پرورش رهائی بخش تضاد بین معلم و متعلم حل می شود. به این معنی که معلم دیگر دانای مطلق و متعلم نادان محض نیست. بر مبنای دیالکتیک فریره رمز حل این تضاد در این است که معلم و متعلم در آن واحد هم آموزگار و هم شاگرد باشند. «معلم به عنوان آموزگار انحصاری متعلم باید بمیرد تا از نو به عنوان شاگرد متعلم خود زائیده شود». ۱۵

خل تضاد بین معلم و متعلم در گرو اعمال روش بحث و گفتگو یا «دیالوگ» است که فریره آن را تنها روش تعلیم و تربیت تلقی می کند. فرض فریره آن است که روش دیالوگ شرایط لازم برای بحث و گفتگوی آزاد و خلاق را در باره مسائل مبتلا به دانش آموزان فراهم می کند. کاربرد این روش موجب آن است که بر عمق و وسعت آگاهی متعلمان افزوده شود و زمینه برای عمل یا همانا تغییر شکل واقعیت در جهتی مطلوب فراهم آید. به گفته فریره «دیالوگ موقعیتی است که به موجب آن افراد گرد هم می آیند تا در باره واقعیتی که باید آن را بسازند و دوباره سازی کنند به تأمل پردازند». ۱۶ در هر حال دیالوگ روشی است برای تمرین و تجربه رهائی.

ظهور آموزش و پرورش مردمی

آیا آموزش و پرورش رهائی بخش در عمل تحقق یافته است؛ ظاهراً این نوع تعلیم و تربیت در مقیاسی قابل توجه و به صورت تمام عیار تحقق نیافته است. البته فریره و همفکران او، همچون ایراشور در نوشته های خود از نمونه های کوچک و نمادینی از آموزش و پرورش رهائی بخش در مقیاس کلاس های درس، کالج های مردمی، یا برنامه های محدود، همچون سواد آموزی بزرگسالان، یاد کرده اند. ۱۷ از این موارد که بگذریم نمونه های واقعی بسیار نادرند.

در خصوص محدود ماندن حوزه عمل آموزش و پرورش رهائی بخش، دلایل چندی را می توان پیشنهاد کرد. نخست آنکه چون این نوع آموزش و پرورش بعد سیاسی قوی دارد، رهبران آن از سوی دولت های محافظه کار یا سلطه گر، به شدت کنترل می شوند. دوم، به دلیل پی آمدها و تبعاتی که پرداختن به این نوع آموزش و پرورش می تواند داشته باشد، عده قلیلی از معلمان به سوی آن گرایش پیدا می کنند. سوم، ممکن است به دلیل فقر فرهنگی حتی وقتی که شرایط نسبی عرضه این نوع تعلیم و تربیت فراهم می آید، محصلین اقشار محروم نتوانند از آن بهره گیری کنند.

با وجود این، آموزش و پرورش رهائی بخش برای مریبان مردمی ائتشار محروم اجتماع در نقاط مختلف جهان جاذبه خوبی داشته و منبع الهاماتی بوده است. در حقیقت آموزش و پرورش مردمی، که، چنانکه گفتیم، به مدد مردم و با مشارکت آن ها فراهم می شود، شکلی ملایم و [متعادل] از آموزش و پرورش رهائی بخش به شمار می آید.

در دو دهه اخیر، آموزش و پرورش مردمی عمده در جاهائی پدید آمده است که نظام سلطه به نحوی از انحاء - اشغال نظامی، تبعیض نژادی و غیره - حضور داشته است. در حقیقت مردم محروم این قبیل جوامع، آموزش و پرورش را به عنوان وسیله ای برای محرومیت زدائی و دستیابی به حقوق انسانی خود تلقی کرده اند. ذیلاً به سه مورد از تلاش هائی که در سه ناحیه از جهان، یعنی فلسطین، آفریقای جنوبی، و قبایل بومی آمریکا، به عمل آمده است اشاره می کنیم:

تجربه فلسطین: آموزش و پرورش فلسطین تقریباً به مدت پنج قرن زیر نظارت بیگانگان اداره شده است. فلسطین از سال ۱۵۱۷ تا ۱۹۱۷ در اشغال عثمانی، از ۱۹۱۷ تا ۱۹۴۸ که سال تشکیل دولت اسرائیل است، در قیمومت انگلیس، و از سال ۱۹۴۸ تا به حال عمده در اشغال اسرائیل بوده است. در سال ۱۹۴۸ باریکه غزه به مصر و ساحل غرب رود اردن به اردن واگذار شد. اما در جنگ شش روزه ۱۹۶۷ این دو ناحیه مجدداً به اشغال اسرائیل در آمدند.^{۱۸}

در طول پنج قرن زندگی در اشغال، فلسطینیان ناگزیر بوده اند که از هویت ملی و فرهنگی خود در برابر سلطه فرهنگ بیگانه پاسداری کنند. به نظر می رسد که دستیابی به این هدف در دوره استیلای عثمانیان، در مقایسه با دوره های بعد، با توفیق بیشتری همراه بوده است. زیرا در این دوره فلسطینیان با گسترش مدارس خصوصی خویش که عمده در مساجد و بعضاً در کلیسا تشکیل می شد، توانستند هویت فرهنگی خود را حفظ کنند.

با ورود انگلیس در عرصه زندگانی سیاسی و اجتماعی فلسطین در سال ۱۹۱۷، آموزش و پرورش این ملت پیش از پیش در کنترل بیگانه قرار گرفت. انگلیس ها برای اداره فلسطین ناگزیر بودند که افراد بومی را در بخش غیر نظامی حکومت خود به خدمت بگمارند. لذا در فلسطین مانند بسیاری از جاهای دیگر به تاسیس مدارس پرداختند. نظامی که به این ترتیب به وجود آمد دو هدف عمده را در پیش رو داشت: نخست تأمین پرسنل غیر نظامی مورد نیاز دستگاه استعماری انگلیس، و دوم فراهم ساختن زمینه تاسیس دولت اسرائیل.^{۱۹} نظام انگلیسی، همچون نظام عثمانی

جوابگوی نیازهای فرهنگی و اجتماعی فلسطینی ها نبود. با وجود این، چون به کمک همین آموزش و پرورش فلسطینیان می توانستند در نظام اداری انگلیس در سرزمین خود هم به کار بپردازند و هم به نوعی امنیت شغلی و «منزلت» اجتماعی دست یابند از آن استقبال کردند.

پس از تأسیس دولت اسرائیل در سال ۱۹۴۸ و پایان گرفتن دوره قیمومت انگلیس، تقاضا برای آموزش و پرورش در فلسطین باز هم بالا رفت. زیرا بسیاری از فلسطینیانی که بر اثر از دست دادن اراضی و ممر در آمد خود آواره و محتاج شده بودند، آموزش و پرورش را به صورت روزنه امیدی می دیدند که به واسطه آن می توانستند علاوه بر رهایی از فقر مالی به تحرک اجتماعی نیز دست یابند. این تقاضا را بازار کار پر رونقی که در خلال دو دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در کشورهای نفت خیز عرب خلیج فارس وجود داشت، تقویت می کرد. روی آوری فلسطینیان به آموزش و پرورش چنان چشمگیر بود که در اواسط دهه ۱۹۷۰ تعداد فارغ التحصیلان مقاطع بالای آموزش و پرورش فلسطین با توجه به جمعیت آن رقمی قابل توجه را نشان می داد.^{۲۰}

اما بالا بودن نسبت تحصیلکرده های فلسطینی، حتی اشتغال آنان در بازارهای کار خارج از کشور دلیل استواری بر کارایی نظام آموزشی فلسطین به دست نمی دهد. به تصریح دست اندرکاران آموزش و پرورش مردمی فلسطین، نظام آموزش این سرزمین حتی پس از خروج انگلیس ماهیت استعماری خود را حفظ کرد. دلیل این امر آن است که مصر و اردن که از ۱۹۴۸ تا ۱۹۶۷ به ترتیب بر باریکه غزه و ساحل غرب رود اردن حکومت کردند، خود دارای نظام آموزشی انگلیسی بودند.^{۲۱} اسرائیل نیز که از سال ۱۹۶۷ بر کل سرزمین فلسطین تسلط داشته، سعی کرده است که با جلوگیری از ایجاد تغییرات بنیادی در نظام آموزشی فلسطین، آن را به حال خود نگهدارد.

پاره ای از ویژگی هائی را که ایلیچ و فریره در باره آموزش و پرورش اقشار محروم در جوامع سرمایه داری ذکر کرده اند تا حدود زیادی در خصوص نظام های آموزشی بر جای مانده از استعمار- که نظام آموزشی فلسطین نمونه ای از آن می باشد نیز صادق است. این نظام ها بین فعالیت های آموزشی مدرسه و نیازهای جوامع بلافصل خود ارتباط ارگانیک برقرار نمی کنند. محتوای برنامه آموزشی این گونه نظام ها یا مستقیماً به دست متخصصان خارجی تهیه می شود یا اقتباس و گزینشی از مطالب خارجی است. روش آموزش آن ها بر انتقال اطلاعات از پیش تدوین شده استوار است. موفقیت متعلمان با میزان همرنگی متعلمان با مقررات آموزشی مدرسه سنجیده می شود: ملاك

پیشرفت و ارتقاء، قبولی در امتحانات، کسب نمره و اخذ گواهینامه است، میدان برای نوجوانی و خلاقیت چندان باز نیست. ارزش ها و اعتبارات فرهنگ بومی چنان که باید و شاید در برنامه مدرسه منعکس نمی شود. این نکته معمولاً مسکوت می ماند که فارغ التحصیلان مقاطع مختلف آموزشی با این تعلیم و تربیت صوری چگونه می توانند برای فرهنگ و جامعه خود منشأ اثر باشند؟ به گفته یکی از مریبان فلسطینی تعلیم و تربیت صوری نیازهای محیط حقیقی مدرسه را « در حاشیه قرار می دهد یا حذف می کند ».^{۲۲}

در حاشیه قرار گرفتن ارزش ها، اعتبارات، و نیازهای فرهنگ بومی موجب آن است که مدرسه رفته رفته نسبت به تاریخ و فرهنگ خود آگاهی و شناخت لازم حاصل نکنند، و به قوت درونی و نیروی اراده کافی برای حل معضلات آن دست نیابند. قدرت فارغ التحصیلان نظام هائی که به فرهنگ جامعه بلافاصل خود متکی نیستند، معمولاً جنبه نمادین دارد: به میزان و نوع تحصیلات و مزایای قانونی مدرک تحصیلی آنان وابسته است. قدرت آن ها منبعث از حمایتی است که ایدئولوژی حاکم از مدرسه رفته های خود به عمل می آورد. لذا به محض آنکه حمایت بیرونی از فارغ التحصیلان اینگونه نظام ها سلب گردد، دچار سردرگمی می شوند.^{۲۳} ظاهراً بعد از جنگ ۱۹۶۷ بسیاری از فارغ التحصیلان فلسطینی به این عارضه دچار گردیدند.

اما جنگ ژوئن ۱۹۶۷ و رکودی که در دهه ۱۹۷۰ در بازار کار کشورهای عرب مجاور فلسطین روی داد، که بر اثر آن بسیاری از فلسطینیان با خطر بیکاری مواجه شدند، دیده بسیاری از مریبان فلسطینی را نسبت به نارسائی های نظام آموزشی خود باز کرد. لذا عده ای از آن ها در صدد انجام اصلاحاتی برآمدند، هر چند که قبلاً هم معدودی از مریبان بصیر به فکر ایجاد دیگرگونی هائی در نظام آموزشی خود افتاده بودند.

مشکل عمده آن دسته از مریبان فلسطینی که چه قبل از جنگ ژوئن ۱۹۶۷ و چه بعد از آن، با آگاهی از نارسائی های نظام های آموزشی خود در صدد اصلاح آن بر آمده اند همیشه این بوده است که با وجود کنترل و مخالفت اسرائیل چگونه به این مهم دست یابند. از این رو، با توجه به مخالفت هائی که دولت اسرائیل در گذشته با نوآوری ها و اصلاحات پیشنهادی فلسطینی ها ابراز داشته است، بعید می نماید که قبل از حل بحران فلسطین و دستیابی این ملت به حق تعیین سرنوشت، آموزش و پرورش آن به صورت مطلوبی بازسازی گردد. با وجود این، جنبش چند

ساله مردم فلسطین که به «انتفاضه» شهرت یافته است، در شرایطی دشوار فرصت هائی را در اختیار مریبان مردمی فلسطین قرار داده است. برخی از مریبان فلسطین با استفاده از این فرصت ها توانسته اند به کمک مردم، دانشجویان دانشگاهها، و دانش آموزان مدارس شیوه های تازه ای را در آموزش و پرورش تجربه کنند و به نتایج قابل توجهی دست یابند.

انتفاضه در دسامبر ۱۹۸۷ آغاز شد و با اوج گیری آن در زمستان ۱۹۸۸، مدرسه به صورت پایگاهی برای گردهمائی ها و هدایت تظاهرات مردمی در آمد. اسرائیل برای جلوگیری از گسترش نهضت، مدارس و دانشگاهها را تعطیل اعلام کرد و به این ترتیب از آموزش و پرورش به عنوان حربه ای برای اعمال فشار و تنبیه همگانی بهره گیری کرد. ۲۴

با تداوم انتفاضه و بسته ماندن مدارس فلسطین در مقاطع سه گانه تحصیلی و محروم ماندن هزاران دانشجو و دانش آموز از جمله کودکان نوآموز از حق حضور در مدرسه، مریبان فلسطینی به تکاپو افتادند تا به هر صورتی که میسر باشد راهائی را برای تدارک آموزش و پرورش که بتواند جایگزین آموزش و پرورش رسمی گردد بیابند. در نیل به این هدف اقدامات مختلفی از جمله توسل به آموزش مکاتبه ای، تدریس از طریق رادیو و تلویزیون با استفاده از رسانه های کشورهای مجاور، تهیه فشرده های کتب درسی و قرار دادن آن در اختیار دانش آموزان و غیره صورت گرفت. اما به نظر می رسد که جدی ترین پاسخ فلسطینیان به تعطیلی دراز مدت مدارس، شامل تأسیس «مدارس محله» در گوشه و کنار این سرزمین بوده باشد. ۲۵

«مدارس محله» به ابتکار کمیته های مردمی فلسطین تشکیل شد. این کمیته ها از جانب «رهبری متحد ملی» نهضت مأموریت داشتند که با سازماندهی فعالیت های مردمی و تأمین خدمات و نیازهای جامعه در حال قیام، از نهضت فلسطین پاسداری کنند. کمیته های مردمی برای خشتی کردن اقدام اسرائیل در اعمال فشار از طریق بستن مدارس، مردم را ترغیب کردند تا کلاس های درس را در مساجد، کلیساها، باشگاهها و باغچه های منزل و به طور کلی در هر مکانی که از دید نیروهای اسرائیلی مخفی باشد، تشکیل دهند. ۲۶ در این کلاس ها، که چنانکه گفتیم، به «مدارس محله» شهرت یافتند، وظیفه تدریس را معلمین رسمی آموزش و پرورش بر عهده نداشتند، بلکه این کار را عمده شهر وندان داوطلبی عهده دار شدند که انگیزه و توانائی کافی انجام آن را در خود سراغ داشتند. البته در اداره بعضی از کلاس ها از دانشجویان دانشگاه و دانش آموزان

آموزش و پرورش مردمی

سال های بالای دبیرستان نیز بهره گیری می شد که این خود یادآور سنت آموزش در مکتب خانه ها و مدارس ملل اسلامی است که در آنها طلاب غیر مبتدی، مبتدیان را آموزش می دادند. معلمین رسمی، که در استخدام اسرائیل هستند، از بیم انتقامجویی شدید کارفرمای خود، لااقل به صورت علنی با مدارس محله همکاری نداشتند. تحولی که با این ترتیب در آموزش و پرورش فلسطین به وجود آمد، به «نهضت آموزش و پرورش مردمی» شهرت یافت.^{۲۷}

اما فعالیت علنی مدارس محله دیر پا نبود، زیرا اسرائیل در ماه مه ۱۹۸۸ همه فعالیت های کمیته های مردمی از جمله فعالیت های فرهنگی و آموزشی آنها را ممنوع ساخت و برای عضویت در این کمیته ها مجازات های سنگین وضع کرد. خود مدارس محله هم از حمله نیروهای اسرائیلی مصون نماندند. از طرف دیگر، اسرائیل به منظور از رونق انداختن کار نهضت آموزش و پرورش مردمی، مدارس دولتی را باز کرد. هرچند که بعد از مدتی کوتاه دوباره آن ها را بست، این باز و بسته کردن همچنان ادامه دارد. مدارس محله ناگزیر کار خود را در مقیاسی محدودتر و به صورتی پراکنده به طور مخفی ادامه دادند، و احتمالاً هنوز هم می دهند.^{۲۸}

بعد از ارائه توصیف مختصری از جنبش آموزش و پرورش مردمی فلسطین، باید دید که آیا این نهضت دست آوردهائی هم داشته است؟ بدو باید بگوئیم که به دلیل شرایط سیاسی - اجتماعی فلسطین، قضاوت قاطع در خصوص نتایج جنبش آموزش و پرورش مردمی آن در حال حاضر دشوار است. لذا تا روشن شدن سرنوشت سیاسی ملت فلسطین، ارزیابی نهضت آموزش و پرورش مردمی آن، باید با احتیاط صورت پذیرد. تردیدی نیست که نهضت آموزش و پرورش فلسطین با مشکلات متعددی مواجه بوده است که اهم آنها را می توان به شرح زیر فهرست کرد.

- ۱- فقدان سازمان و برنامه منظم و هم آهنگ،
- ۲- بی تجربگی معلمان مدارس محله و عدم برخورداری آن ها از آموزش کافی،
- ۳- موقتی تلقی شدن مدارس محله،
- ۴- دشواری ایجاد و حفظ انگیزه و علاقه در دانش آموزان برای مشارکت در کلاس ها، و
- ۵- فقدان معیارها و استانداردهای لازم برای ارزیابی کمیت و کیفیت آموزش و ارتقاء دانش آموزان.^{۲۹}

اما علیرغم نارسائی های بالا، به عقیده نمایندگان نهضت آموزش و پرورش مردمی فلسطین

این جنبش از دست آوردهای مفید و آینده سازی بهره مند بوده است که ذیلاً به فهرستی از مهمترین آنها اشاره می شود:

- ۱- ایجاد وحدت و یکپارچگی بین مدرسه و اجتماع
- ۲- فاصله گرفتن از آموزش و پرورش مبتلا به بیماری مدرک دهی و مدرک گرایی
- ۳- بالا بردن سطح آگاهی تاریخی و فرهنگی متعلمان
- ۴- ایجاد اعتماد به نفس، حرمت ذات، قدرت درونی و اراده برای عمل در بین متعلمان
- ۵- تعالی روح همبستگی و بالا رفتن ارزش کار و اقدام گروهی
- ۶- و در زمینه روش تدریس:

- یادگیری از راه عمل و فعالیت به جای یادگیری خشک محتوای از پیش تعیین شده
- شرکت فعال دانش آموزان در فرایند یادگیری به خصوص در بحث ها و گفت و شنوهای

کلاسی

- پی بردن به اهمیت نوآوری و خلاقیت و دست یازی به شیوه های نو برای حل مسائل
- توجه به مشاوره حرفه ای به موازات توجه به آموزش فنی و حرفه ای.^{۳۰}

آفریقای جنوبی: در آفریقای جنوبی نیز آموزش و پرورش دولتی پاسخگوی نیازهای اجتماعی و اقتصادی و آرمان های فرهنگی و تاریخی سیاهپوستان نیست. طراح و مجری آموزش و پرورش در این کشور، دولتی است که موجودیت خود را بر تفوق نژادی بنا نهاده و بر قاطبه مردمی که عمده از سیاهپوستان و رنگین پوستان تشکیل می شوند، دارای سلطه سیاسی و اقتصادی است. رژیم آفریقای جنوبی برای اعمال سیاست های نژاد پرستانه خود برای هریک از گروههای نژادی شامل سیاهپوستان، رنگین پوستان، مهاجران آسیائی، و سفیدپوستان اروپائی تبار مدارس جداگانه ای را سازمان داده است. مدارس سیاهان که اکثریت اهالی را تشکیل می دهند از بودجه، امکانات، و تجهیزات لازم برخوردار نیستند.^{۳۱} بی گمان هدف اصلی سیاست های آموزشی رژیم حاکم تحمیل نظام ارزشی و فرهنگ سفیدپوستان به سیاهان بومی و مبدل ساختن آنان به عناصری رام و وابسته است.

به عقیده برخی از مربیان سیاهپوست، در برنامه های آموزشی که از سوی دولت برای مدارس سیاهپوست طرح ریزی شده است، تاریخ، جغرافیا، ادب و فرهنگ خود سیاهپوستان

جایگاهی ندارد. این خلاء عمداً به منظور جلوگیری از رشد خودآگاهی در سیاهپوستان و بیگانه ساختن آنان با فرهنگ قومی و ملی خود ایجاد شده است.

اما وجود نا آرامی های گسترده در افریقای جنوبی نشان می دهد که اقشار محروم این سرزمین به آگاهی سیاسی و اجتماعی دست یافته و برای از میان بردن نابرابری های اجتماعی و نژادی به پا خاسته اند. مریبان پیشرو سیاهپوست به خوبی دریافته اند که برای نیل به آزادی و برابری باید در تدارك آموزش و پرورشی باشند که بر ارزش ها و آرمان های فرهنگی و نیازهای اجتماعی آنان مبتنی باشد، آموزش و پرورشی که راه رهائی آنان را از سلطه سیاسی و اقتصادی اقلیت حاکم هموار کند. بی گمان سیاهپوستان نمی توانند به انتظار اقدامات دولت بنشینند. دولت نه تنها در اصلاح آموزش و پرورش پیشقدم نمی شود، بلکه هر نوع اصلاح و نوآوری را که در این زمینه از جانب سیاهان پیشنهاد شود ضدیت با خود تلقی می کند.^{۳۲}

اما علیرغم مخالفت دولت، بعضی از مریبان سیاهپوست، درباره آموزش و پرورشی که بتواند جایگزین یا دست کم مکمل آموزش و پرورش رسمی باشد، به طور جدی به تفکر پرداخته و در راه تحقق آن گامهایی هر چند کوچک نیز برداشته اند. یکی از آرمان هائی که سیاهپوستان امیدوارند از طریق آموزش و پرورش حتی قبل از دستیابی به حقوق مساوی به آن نائل آیند، اتحاد قومی و یکپارچگی فرهنگی است.^{۳۳} البته سیاهان بهبود وضع اقتصادی خود را در پرتو آموزش و پرورش نوین نیز از نظر دور نمی دارند.

در حال حاضر و تا رسیدن به برابری سیاسی و اجتماعی، رهبران انقلابی آموزش و پرورش سیاهپوستان، در کنار آموزش و پرورش دولتی، آموزش و پرورش جایگزین را پیشنهاد می کنند. به عقیده نمایندگان آن، این نوع آموزش و پرورش از لحاظ برنامه و روش باید با آموزش و پرورش دولتی متفاوت باشد. در تقابل با آموزش و پرورش دولتی، یکی از وجوه امتیاز آموزش و پرورش نوین ارتباط تنگاتنگ آن با فرهنگ بومی افریقای جنوبی است. بر این اساس، محتوای برنامه این نوع آموزش را موضوعاتی تشکیل می دهند که از تاریخ، جغرافیا، ادبیات، موسیقی و هنرهای دراماتیک بومی مایه گرفته باشند.^{۳۴} دومین ویژگی آموزش و پرورش نوین به روش مربوط می شود: به عقیده برخی از مریبان سیاه پوست، بر خلاف عرف مدارس دولتی، موضوعات را نه به صورت جدا جدا و پراکنده، بلکه به صورت پیوسته و مرتبط با هم باید تدریس کرد. این

امر موجب غنای تجربه یادگیرنده و وسعت دید او خواهد بود.

به هر حال انتظار آن است که آموزش و پرورش نوین با برنامه و روش ویژه خود نسل جوان را با خصوصیات فرهنگی و اجتماعی و خصایص مردم شناختی خود آشنا سازد و زمینه را برای خلاقیت و خودشکوفایی آماده کند. البته در حال حاضر این نوع فعالیت ها در سطحی محدود توسط نهادهائی همچون «شورای آموزش و پرورش و پژوهش سیاهان»^{۳۵} انجام می گیرد، ولی به نظر می رسد که این مؤسسات رهگشای اقدامات دامنه دارتر بعدی باشند.

قبایل بومی آمریکا: تجربه های محدودی که اخیراً در زمینه آموزش و پرورش مردمی در مدارس قبائل بومی آمریکا - سرخ پوستان، اسکیموها - به عمل آمده نتایجی را به دست داده که از حسن اثر این نوع آموزش و پرورش حکایت دارد. تردیدی نیست که قبایل بومی آمریکا مردم محرومی هستند که علاوه بر تحمل تجاوزات نظامی سفید پوستان، تحت استعمار فرهنگی آنان نیز قرار داشته و دارند. سفید پوستان اروپائی تبار حتی زمانی که در صدد بر آمده اند برای بومیان سرزمین خود آموزش و پرورش تأمین کنند، آداب، رسوم، ارزش ها، و اعتقادات و حتی نیازهای اقتصادی این مردم را نادیده گرفته و سعی کرده اند فرهنگ و جهان بینی خود را به آنان تحمیل کنند.

هدف آموزش و پرورش که در گذشته به دست دولت ها و در مواردی کلیسا برای این مردم طرح ریزی شده این بوده است که به آنان بقبولانند که کلید ترقی و پیشرفت آنان جذب فرهنگ غربی است و فرهنگ بومی در مقایسه با فرهنگ غربی نه تنها پست تر است بلکه مانع دست و پاگیری در راه اکتساب فرهنگ و تمدن غربی نیز به حساب می آید. بنابراین تنها راه ممکن برای دستیابی به پیشرفت، رها ساختن فرهنگ بومی و روی آوردن به فرهنگ غربی است. بر اساس این بینش مریبان و برنامه ریزان سفید پوست سعی کرده اند که در برنامه های تنظیمی خود در کنار آموزش مقدمات ریاضیات و علوم غربی، فرهنگ و مخصوصاً زبان خود را نیز به نوآموزان بومی تحمیل کنند. مدتها زبان آموزش در مدارس محصوره های بومیان عمده انگلیسی بود. برای اینکه نوآموزان بومی این زبان را به سرعت فرا گیرند و کلید ترقی را به دست آورند، آنان را مجبور می ساختند که نه تنها در مدرسه از کاربرد زبان مادری خودداری کنند، بلکه در خانه هم به زبان بیگانه سخن بگویند. این امر علاوه بر فشار روانی شدیدی که به کودکان وارد می ساخت از آن نظر که ارتباط بین نسل ها را قطع می کرد لطمه زیادی به تداوم فرهنگ بومی نیز وارد می آورد.

از نظر اقتصادی نیز آموزش و پرورش اهدائی سفید پوستان به بومیان آمریکا کارائی چندانی نداشت. در برنامه آموزشی مدارس بومیان آمریکا محل چندانی برای آموزش فنی و حرفه ای در نظر گرفته نشده بود. علاوه بر این مدرسه مانع از آن بود که دانش آموزان مهارت ها و حرفه های بومی را که از جمله مجاری حیاتی امرار معاش مردم منطقه به شمار می آید، از طریق مشارکت در فعالیت های اقتصادی، خانوادگی یا گروهی فرا گیرند،^{۳۶} زیرا اوقات مفید دانش آموزان در طول روز و در قسمت اعظم سال در مدرسه صرف می شد. حتی مدرسه در صدد آن نیز بود که نگرشی منفی در قبال فرهنگ و شیوه تولید بومی در دانش آموزان ایجاد کند بی آنکه در مورد اقتصاد راه تازه ای را ارائه داده باشد.

بنابه دلائل بالا، آموزش و پرورش که در گذشته برای بومیان تدارک می شده و شاید هنوز هم می شود جوابگوی نیازهای مختلف فرهنگی، اجتماعی، و اقتصادی آنان نبوده است. اما در دو سه دهه اخیر قسمتی به علت بیداری مردم و مبارزه آنان برای استیفای حقوق خویش و قسمتی بر اثر همکاری برخی از مریبان بشردوست، تغییرات عمده ای در اهداف، برنامه ها، و شیوه های آموزش و پرورش بومیان رخ داده است. دولت های مرکزی و مقامات محلی دریافته اند که اولاً فرهنگ بومی را نمی توان از برنامه آموزش و پرورش حذف کرد. ثانیاً کار آموزش و پرورش بدون مشارکت خود مردم آن طور که باید و شاید سامان نمی یابد.^{۳۷} این آگاهی ها موجب آن شده است که آموزش و پرورش در قالب زبان بیگانه عرضه نشود، بلکه زبان، آداب و سنن بومی جایگاهی در برنامه پیدا کنند، و در برنامه آموزشی توجه خاصی به مهارت ها و فنونی که فراگیری آن ها از لحاظ شغلی و اقتصادی برای فارغ التحصیلان اهمیت دارد نیز مبذول گردد. البته علوم و فنون جدید که دست آوردهای فرهنگ غربی هستند، جای ویژه خود را در برنامه خواهند داشت. به هر حال تحولات فوق این امکان را تا حدودی فراهم ساخته که فرد بومی بی آنکه لازم باشد هویت فرهنگی خویش را رها سازد، از عناصر مثبت هر دو فرهنگ بهره مند گردد. ظاهراً این تحولات توانسته است رضایت خاطر بسیاری از اعضاء قبایل بومی آمریکا را جلب نماید.^{۳۸}

بحث و نتیجه گیری

ابتدا در جمع بندی مطالب باید بگوئیم که آموزش و پرورش مردمی پدیده نوی است که به

عقیده بسیاری از نمایندگان آن از آموزش و پرورش رهائی بخش ملهم شده است. چنانکه دیدیم این نوع آموزش و پرورش در مقیاسی محدود در پاره ای از نقاط جهان، به ویژه در جاهائی که مردم در برابر نظام های سلطه به مقاومت برخاسته اند به وجود آمده است.

اگر نظر نمایندگان آموزش و پرورش رهائی بخش و دست اندرکاران تعلیم و تربیت مردمی را صائب بینداریم، یعنی بپذیریم که آموزش و پرورش استعماری یا به ارث مانده از استعمار، ایدئولوژی دلخواه صاحبان سرمایه و قدرت را به اقشار محروم تحمیل می کند، باید آموزش و پرورش مردمی را تلاشی در جهت روی برتافتن از ایدئولوژی سلطه و رویکردی به سوی ارزش ها و آرمان های بومی به حساب آوریم. طبعاً هماهنگ ساختن آموزش و پرورش با نیازهای اجتماعی و اقتصادی و ایجاد آگاهی و بیداری در متعلمان و تقویت حس اعتماد به نفس و قدرت ابتکار در آنان از اهداف مهم این نوع تعلیم و تربیت خواهد بود.

اما از آنجا که آموزش و پرورش مردمی تا حدود زیادی بر اساس آراء نمایندگان آموزش و پرورش رهائی بخش توجیه می شود، در این قسمت از بحث لازم است که این افکار را به اختصار مورد ارزیابی قرار دهیم.

اگر به افکار و پیشنهاد های ایلیچ - با وجود افراطی بودنشان - نگاهی واقع بینانه بینکنیم، ملاحظه خواهیم کرد که انتقادات او خالی از حقیقت نیستند. امروزه به خوبی دیده می شود که مدرسه مدرک گرایی را رواج داده و سال های حضور در مدرسه تا حدود زیادی تعیین کننده منزلت اجتماعی افراد است. علاوه بر این، مدرسه تمایزات طبقاتی را چنانکه باید و شاید از میان نبرده و فرصت های برابر آموزش را در اختیار اقشار فرو دست جامعه قرار نداده است. اما پذیرفتن برخی از انتقادات ایلیچ به منزله سر تسلیم فرود آوردن در برابر رأی نهائی او در باره انحلال مدرسه نخواهد بود. مدرسه جدید با وجود همه ضعف هایش منافع و برکاتی را برای همه اقشار جامعه، حتی اقشار فرو دست، در بر داشته است. پیشنهاد تکمیلی ایلیچ مبنی بر اینکه همزمان با انحلال مدرسه سهمیه سرانه ای از خزانه کشور برای اطفال اختصاص یابد تا والدین آنان بتوانند به صلاح دید خود آموزش و پرورش لازم را برای فرزندان خویش فراهم کنند نیز فرصت های برابر آموزشی را تضمین نخواهد کرد. زیرا معلوم نیست که خانواده های کم بضاعت که به احتمال قوی علاوه بر فقر مالی به فقر فرهنگی نیز دچارند، بتوانند از این اعتبار به نفع آینده فرزندان خویش بهره گیری کنند.

پس وجود مدرسه ضروری است، متها ضعف های آن باید شجاعانه برطرف شوند.

آموزش و پرورش رهائی بخش فریره در مقایسه با مدرسه زدائی ایلینج از شهرت و نفوذ بیشتری برخوردار است. این نظریه در بین پرورشکاران جهان، حتی دنیای سرمایه داری، طرفداران و مدافعانی دارد. به شرحی که در زیر می آید در نظریه فریره سه اصل یا عنصر عمده وجود دارد که در حقیقت قوام نظریه او به آنها وابسته است.

نخستین اصل نظام فکری فریره گویای آن است که آموزش و پرورش با ایدئولوژی و سیاست رابطه تنگاتنگی دارد. به عبارت دیگر فریره معتقد است که، هر آموزش و پرورش در فضائی سیاسی - ایدئولوژیک تحقق می یابد. بنابراین وی ادعای پرورشکاران لیبرال را که بر اساس شعار «علم به خاطر علم» و جستجوی «بی غرضانه» حقیقت آموزش و پرورش بی طرفانه خالی از ایدئولوژی را توجیه می کنند، مردود می داند.^{۳۹} فریره بر آن است که آموزش و پرورش پیشنهادی اینان ماهیتاً از ایدئولوژی خالی نیست. اگر آموزش و پرورش از ایدئولوژی خالی نیست، چرا به جای کاربرد آن در جهت رام کردن اقشار محروم، نباید از آن به مثابه ابزاری برای آگاهی، بیداری و رهائی آنان بهره گرفت؟ تنها با احراز چنین نقشی است که آموزش و پرورش در خدمت محرومان قرار می گیرد.

دومین اصل نظریه تربیتی فریره به برنامه آموزشی مربوط می شود. چنانکه در بالا مذکور افتاد، یکی از انتقادات مهم فریره به نظام های آموزشی جهان سرمایه داری این است که این نظام ها برنامه های از پیش بسته بندی شده و ارزش ها و اعتبارات قشر مسلط را به اقشار محروم تحمیل می کنند. در اینجا باید بیفزاییم که انتقاد فریره به محتوای برنامه آموزشی نظام های طبقاتی از این هم فراتر می رود. وی در واقع ادعا می کند که محتوای این گونه برنامه ها نماینده دیدگاهی ایستا و ثابت از واقعیتی پویا و متحول است.^{۴۰} وی بیان می دارد که چون در نظام سرمایه داری مسأله مهم «داشتن» و مالکیت است، در آن به همه چیز، حتی انسان، به دیده شیئی و کالا نگریسته می شود. وی می افزاید که حتی علم و فن در نظام سلطه در خدمت چنین آرمانی است.^{۴۱} فریره برپایه مشرب خود واقعیت را که به عقیده وی از جهان و انسان تشکیل می یابد، متحول توصیف می کند. وی معتقد است که انسانیت انسان در رابطه با جهان و تعامل با آن قابل تحقق است. انسانیت انسان در گرو تأمل او در باره واقعیت و عمل و اقدامش در جهت تغییر شکل آن است.^{۴۲} به این دلایل

است که فریره برنامه از پیش تدارك یافته را مردود می انگارد و به جای آن برنامه ای را پیشنهاد می کند که در جریان اندیشه و عمل و با تشریک مساعی معلم و متعلم شکل می گیرد.

سومین اصل تئوری فریره به روش آموزش و پرورش مربوط می شود. فریره شیوه آموزش و پرورش سرمایه داری را به روش «بانکی» تشبیه می کند. همانگونه که مردم پول خود را برای نگهداری به بانک می سپارند، در آموزش و پرورش نظام سرمایه داری، اطلاعات از پیش تهیه شده جهت حفظ و نگهداری به متعلمان منتقل می شود. در این روش متعلم دریافت کننده و نگهدارنده محض است و محلی برای تجربه و ابتکار عمل او باقی نمی ماند.^{۴۳} اینجاست که فریره پس از طرح رد شیوه آموزش و پرورش بانکی، روش «گفت و شنود» را پیشنهاد می کند، روشی که به عقیده او هم با واقعیت متحول سنخیت دارد و هم به موجب آن می توان خواست ها و مسائل متعلمان را مطرح ساخت.

در ارزیابی نظر فریره باید بگوئیم که ادعای این متفکر در خصوص آنکه آموزش و پرورش تحت تأثیر ایدئولوژی مسلط جامعه است و اینکه در جوامعی که تحت نظام های سلطه اداره می شوند از آن به نفع اقشار قدرتمند بهره گیری می شود تا حدود زیادی قابل قبول است. علاوه بر این، روش پیشنهادی او، یعنی روش گفت و شنود به عنوان روشی که تعامل بین معلم و شاگرد را تضمین می کند، از اهمیت زیادی برخوردار است. اما نباید از آن به عنوان روش منحصر به فرد نام برد. با وجود این نظریه فریره را از جهات مختلف مورد انتقاد قرار داده اند که به دلیل تنگی مجال به ذکر چند مورد مهم بسنده می کنیم.

نخستین دسته از منتقدان افکار فریره را مرییان لیبرال تشکیل می دهند. اینان که آموزش و پرورش را عمده از بعد شناختی در نظر می گیرند، رعایت جانب بی طرفی را در آموزش و پرورش هم ممکن می دانند و هم مطلوب،^{۴۴} بنابراین با تبلیغ ایدئولوژی در مدرسه موافق نیستند. این گروه ادعا دارند که اگر بی طرفی رعایت نشود، جامعه به قطب های مخالف تقسیم خواهد شد و بیم آن خواهد رفت که قطب قدرتمند جناح های مخالف را بر مبنای اصل «هر که با ما نیست بر ماست» به تسلیم و سکوت وادارد. از این لحاظ بعضی از پرورشکاران متمایل به لیبرالیسم نظریه فریره را زمینه ساز حکومت های تک حزبی تلقی می کنند.

نظریه فریره از جانب بعضی از کسانی که از لحاظ شیوه تفکر به او نزدیکند نیز مورد انتقاد

قرار گرفته است. مثلاً برخی از طرفداران «جنیش زنان» آمریکا معتقدند که هدف تربیتی فریره یعنی اعاده انسانیت به انسان از طریق مبارزه با سلطه و ظلم جنبه کلی و انتزاعی دارد. به عقیده این گروه فریره ظلم را عمده‌تر از بعد طبقاتی ملاحظه کرده و از جنبه‌های دیگر، همچون جنسیت و نژاد مورد احتنا قرار نداده است.^{۴۵} به عقیده این منتقدان مثلاً در حالیکه زن سفیدپوست در طول تاریخ مورد ستم مرد سفید پوست بوده است، ممکن است زن رنگین پوست را مورد بی‌عدالتی قرار دهد. این انتقاد نظریه فریره را در عمل با دشواری مواجه می‌کند، زیرا اگر ظلم خاستگاهها و علل متفاوت داشته باشد، توافق در باره ماهیت آن دشوار می‌شود، چه ممکن است هر کس بر اساس معیارهای مورد قبول خویش ظلم را به گونه‌ای متفاوت با دیگران تعبیر کند.

بر مبنای معیارهای فرهنگ اسلامی نیز برخی از وجوه نظریه فریره قابل انتقادند. نخست آنکه نظریه فریره جنبه التقاطی دارد. به این معنی که در این تئوری هم عناصری از مسیحیت به چشم می‌خورد و هم چپگرایی جدید. در نظریه فریره محبت مسیحی در کنار تضاد دیالکتیکی قرار گرفته است. حال این دو عنصر در عمل با هم سازگار باشند یا یکی دیگری را دفع کند مسأله قابل بحثی است.

دوم، به عقیده دانشمندان اسلامی تضاد دیالکتیکی که رکن اصلی نظریه فریره را تشکیل می‌دهد بر جهان واقع حاکمیت ندارد. به عقیده این متفکران اموری از قبیل تضاد و مهر و کین از جمله صفات انسان هستند و نسبت دادن آن‌ها به طبیعت ناصواب است.^{۴۶}

سوم، با فرض آنکه علیرغم مشکلاتی که بر سر راه آن موجود است، جامعه آرمانی فریره با اعمال روش آموزش و پرورش رهائی بخش در عمل تحقق یابد، این مسأله باقی خواهد بود که انسان ایده آل فریره دارای جمیع کمالات انسانی نخواهد بود. انسان آرمانی فریره کسی است که نه ستم می‌کند و نه ستم می‌پذیرد. با اینکه وارستگی از ظلم کمال بزرگی است ولی جامع جمیع کمالات انسان نیست. بر مبنای جهان بینی اسلامی کمال شایسته انسان مقام قرب الهی است که در رأس همه کمالات انسانی و از جمله ظلم ستیزی قرار دارد. در حقیقت اگر عدل دوستی و ظلم ستیزی مطلوبیت دارند به آن دلیل است که انسان را به معبود خویش نزدیک می‌کنند.

با این وصف نظریه فریره، علی‌رغم انتقاداتی که بر آن وارد است، مورد توجه و حتی استقبال برخی از مرییان جهان، به ویژه پرورشکاران مردمی قرار گرفته است. پیدایش این نظریه

دیده بسیاری از مریبان آزاده جهان را به پاره ای از نابسامانی های دنیای آموزش و پرورش باز کرده و برای درمان آن ها راهمائی را نشان داده است. در حقیقت آموزش و پرورش مردمی گامی و تلاشی در این جهت بوده است.

از آنجا که آموزش و پرورش مردمی تجربه نوی است، در حال حاضر نمی توان در باره آینده آن با قطعیت قضاوت کرد. آنچه را که می توان با قدری اطمینان اظهار داشت این است که این نوع آموزش و پرورش در حیطه های محدودی که به کار گرفته شده است نتایج مفیدی در بر داشته است. این نکته را باید مورد تأکید قرار داد که در جاهائی که نظام سلطه حاکمیت ندارد، آموزش و پرورش مردمی را نباید به عنوان جانشین یا رقیب آموزش و پرورش متمرکز به شمار آورد. آموزش و پرورش مردمی که از «پایین» برنامه ریزی می شود، نمی تواند جای آموزش و پرورش متمرکز را که در چارچوبی کلی برای همه نقاط کشور برنامه ریزی می شود پر کند. در این صورت آموزش و پرورش مردمی را باید مکمل آموزش و پرورش متمرکز به شمار آورد.

در خاتمه باید گفت که آموزش و پرورش مردمی برای پرورشکاران و برنامه ریزان نظام های آموزشی جهان، بالاخص جهان سوم پیشنهادها و رهنمودهائی دارد. این رهنمودها به این محدود نمی شوند که نظام های آموزشی جهان سوم باید خود را از الگوهای استعماری برهانند یا آنکه در برنامه ریزی های خود علاوه بر مراعات آرمان ها و ارزش های کلی جامعه و فرهنگ مادر، عنایتی نیز به خواست ها و نیازهای محلی مبذول دارند. بلکه علاوه بر این ها، این سخن تربیت اشاره دارد به اینکه در کالبد آموزش و پرورش رسمی باید روح تازه ای دمیده شود، باید از فرمالیسم کسالت آور کنونی کاسته شود و به جای آن شادابی و نشاط ایجاد گردد - نشاطی که از عشق به یادگیری و تحصیل کمال سرچشمه گرفته باشد. البته تحقق این هدف مستلزم ایجاد تغییرات تحولاتی است که موارد زیر از آن جمله اند: ۱) از دامنه شکاف بین مدرسه و جامعه کاسته شود، ۲) برنامه های آموزشی با نیازهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی منطبق گردد، ۳) نخبه پروری و مدرک گرایی مهار شود، ۴) خلاقیت و نوجویی چه از جانب معلم و چه از سوی متعلم مورد تشویق قرار گیرد، و بالاخره تا آنجا که مقدور است، بر مشارکت مردم تکیه شود. تجربه نشان داده است که مردم از برنامه هائی که با مشورت و مشارکت آن ها تدارک دیده شده باشند حمایت بیشتر و بهتری خواهند کرد.

منابع و یادداشت‌ها

1. See also *Harvard Educational Review*, 59(4) 1989, and 60(1), 1990.
2. Combs, Philip H. *The World Educational Crisis: A System Analysis*. London: Oxford University Press, 1968, p. 3.
3. Ibid.
4. Ibid. pp. 5-6.
5. Ibid. pp. 4-5.
6. Illich, Ivan. *Deschooling Society*. New York: Harper and Row, 1972.
7. Ibid. p. 40.
8. Ibid. p. 17.
۹. ایلچ، ایوان. *مدرسه زدائی از جامعه*. ترجمه د. شیخاوندی. تهران: سازمان ابتکار، ۱۳۵۹، ص ۲۲.
۱۰. همان، ص ۴۳.
11. Freire. P. and Shor, I. *A Pedagogy for Liberation*. London: MacMillan, 1987, p. 35.
۱۲. فریره، پائولو. *آموزش ستمدیدگان*. ترجمه احمد بیرشک و سیف الله داد. تهران: انتشارات خوارزمی، ۱۳۵۸، ص ۲۸ و ۶۱.
۱۳. همان، ص ۱۷.
14. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Op. Cit. p. 32.
۱۵. پتروفسکی، آرتور ودیگران. *آموزختن برای زیستن*. ترجمه محمد قاضی و دیگران تهران: امیرکبیر، ۱۳۵۴، ص ۲۴۸.
16. Freire, P. and Shor, I. *A Pedagogy for Liberation*., p. 98.
17. Ibid, Chap. 1.
18. Mahshi, K. and Bush, K. *The Palestinian Uprising and Education for the Future*. H. E. R. 59(4), 1989, p. 471.

19. Ibid.
 20. Fasheh, M. "Community Education: To Reclaim and Transform what has been made Invisible," H. E. R., 60(1), 1990, p. 26.
 21. Mahshi, K. and Bush, L. Op. Cit., p. 472.
 22. Fasheh, M. Op. Cit., p. 20.
 23. Ibid.
 24. Mahshi, K. and Bush, K. Op. Cit, pp. 462-64.
 25. Ibid. pp. 477-8.
 26. Ibid. p. 477.
 27. Ibid.
 28. Ibid. p. 478.
 29. Ibid. pp. 479-83.
 30. Ibid.
 31. Mphahlele, Es'kia. "Alternative Institutions of Education for Africans in South Africa," H. E. R., 60(1), P. 36.
 32. Ibid. p. 38.
 33. Ibid. p. 39.
 34. Ibid. p. 44.
 35. The Council for Black Education and Research.
 36. Okakok, L. "Serving the Purpose of Education," H. E. R., 59(4), 1989, pp. 405-22.
 37. McCarty, T. L. "School as Community: the Rough Rock Demonstration," H. E. R., 59(4) pp. 484-503.
۳۸. شاید در پایان این قسمت مناسب می بود که از وضع تعلیم و تربیت سیاهان آمریکا نیز سخنی به میان آوریم، اما به دلیل آنکه آموزش و پرورش سیاه پوستان در مقایسه با بومیان نیازمند به

- تمهید مقدمات بیشتری است، به منظور پرهیز از اطاله کلام از پرداختن به آن خودداری گردید.
39. Freire, P. *Education: The Practice of Freedom*. Harmondsworth: Penguin, 1967, p. 147.
40. Freire, P. "Pedagogy of the Oppressed." pp. 62-30.
41. Ibid. p. 128.
42. Ibid. p. 38-39.
43. Ibid. p. 58.

۴۴. مراجعه شود به :

- Kleinig, John. *Philosophical Issues in Education*. London: Routledge, 1989, p. 102.
45. Weiler, Kathleen. "Freire and a Feminist Pedagogy of Difference," H. E. R., 61(4), 1991, pp. 451-52.
۴۶. سروش، دکتر عبدالکریم. نقدی و درآمندی بر تضاد دیالکتیکی. انجمن اسلامی دانشجویان آمریکا و کانادا، بدون تاریخ، صص ۱۱۰-۱۱۲.

لَا إِيمَانَ لِمَنْ لَا صَبْرَ لَهُ

کسی که صبر ندارد ایمان ندارد
عَلِيٌّ بْنُ أَبِي حَسَنٍ (ع)