

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

Explain the key elements of curriculum based on the concepts introduced by Freire

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۸/۲۹؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۲/۱۴

Z. Haji-Akhoundi, (M.A)
S. M. R. Emam-Jom'eh (Ph.D), M. R. Sarmadi,
(Ph.D)

زهرا حاجی آخوندی^۱
دکتر سید محمدرضا امام جمعه^۲
دکتر محمدرضا سرمدی^۳

Abstract: The Brazilian education philosopher Paulo Freire is indeed one of the most notable and influential theoreticians of the field of critical pedagogy. The basic notion around which his theories revolve is 'consciousness raising' or 'conscientization'. The present study aims to extract and explain the key elements of curriculum based on the concepts introduced by Freire. The paper starts with an overview of the philosophical foundations of critical pedagogy according to Freire before conducting an analysis of key pedagogical terms in his philosophical paradigm through a descriptive-analytical approach. The Banking education of the traditional outlook and problem posing education of Freire's have been juxtaposed to compare their weak and strong points. Basic curricular elements in view of Freire have been discussed following the comparison section. According to Freire, the primary goal of pedagogy should be raising critical consciousness and critical individuals. To attain this objective, he suggests 'problem posing'.

Keywords: Paulo Freire, critical pedagogy, problem posing education, critical consciousness, curriculum development

چکیده: پائولو فریره، فیلسوف تعلیم و تربیت برزیلی، احتمالاً یکی از برجسته‌ترین و مشهورترین نظریه‌پردازان و آموزگاران آموزش و پرورش انتقادی است که آن را به روش آگاهی‌بخشی طراحی و اجرا کرده است. تحقیق حاضر درصدد است با تکیه بر دیدگاه‌های پائولو فریره، عناصر اصلی در برنامه‌ریزی درسی را استخراج و تبیین نماید. در این مقاله ابتدا درباره مبانی فلسفی آموزش و پرورش انتقادی از نقطه‌نظر فریره بحث و سپس مفاهیم کلیدی آموزش و پرورش در این نظریه فلسفی تحلیل شده و برای این تحلیل از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است. آموزش بانکی در دیدگاه سنتی و آموزش طرح مسئله در نظریه فریره مقایسه و نقاط ضعف و قوت آن‌ها بیان شده و در پایان عناصر اساسی برنامه درسی از دیدگاه او بررسی شده است. فریره هدف اصلی تعلیم و تربیت را بالا بردن شناخت و آگاهی انتقادی و پرورش انسان‌های منتقد می‌داند و روش آموزش طرح مسئله را برای رسیدن به هدف پیشنهاد می‌کند.

کلید واژه‌ها: آموزش و پرورش انتقادی، آموزش طرح مسئله، آگاهی انتقادی، برنامه‌ریزی درسی، پائولو فریره.

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی (برنامه‌ریزی درسی) دانشگاه پیام نور

۲. نویسنده مسئول: استادیار دانشکده علوم انسانی دانشگاه شهید رجایی

پست الکترونیکی: m_r_imam@yahoo.com ، شماره تلفن: ۰۹۱۲۶۰۶۸۵۹۶

۳. دانشیار دانشگاه پیام نور

مقدمه و بیان مسئله

در تاریخ فلسفه و نظریه آموزش و پرورش، نظریه انتقادی^۱ از جمله نظریه‌های نوظهور است. هرچند پیش از این که این نظریه با نام آموزش و پرورش انتقادی^۲ شناخته شود، نظریات آن در میان منتقدان آموزش و پرورش رواج داشته است. در واقع نظریه‌پردازان انتقادی هم‌جهت با جنبش پست‌مدرن و در انتقاد به آموزش و پرورش رسمی به طرح مباحثی چون طبقه‌گرایی^۳، نژادپرستی^۴ و تبعیض جنسی^۵ پرداخته‌اند (آهنچیان، ۱۳۸۶). از سوی دیگر مکتب فرانکفورت و نظریه انتقادی آن به‌عنوان یکی از منابع اصلی و مؤثر بر شکل‌گیری آموزش و پرورش انتقادی دانسته می‌شود (گرتیو، منتشر نشده).

نظریه‌پردازان آموزش و پرورش انتقادی به تدوین دستور کاری برای بهره‌گیری از آموزش و تحصیلات برای توانمند ساختن کسانی که بر مقدرات خویش حاکم نیستند، دست یازیده‌اند (گوتک^۶، ۱۳۸۰) و توجه اصلی آنان به مسائل اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی روز معطوف شده است. آموزش و پرورش انتقادی روشی است که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا منتقدانه جهانشان را درک کرده و به‌عنوان یک انسان در تغییر جهان خود دخالت سازنده داشته باشند. از این رو آموزش و پرورش انتقادی پیشنهادهایی را برای تغییر ارائه می‌دهد که گرچه نمی‌توان عیناً آن‌ها را پیاده‌سازی کرد اما افراد با توجه به شرایط می‌توانند برای تغییر خود و جهانشان از آن استفاده کنند. هم‌چنین این امکان را فراهم می‌آورد تا از شرایطی که منجر به سرکوبی انسان می‌شود، پرده برداشته شود (منچینسکی^۸، ۲۰۰۸).

طیف گسترده‌ای از نظریه‌پردازان به تحلیل و بررسی مسائل مرتبط با آموزش و پرورش انتقادی پرداخته‌اند که از آن جمله حوزه برنامه‌ریزی درسی است. کارشناسان این حوزه دیدگاه‌های گوناگونی را طرح کرده‌اند که گاه محل بحث و مناقشه قرار گرفته‌اند. پائولو فریره^۹

-
1. Critical Theory
 2. Critical pedagogy
 3. Classism
 4. Racism
 5. Sexism
 6. Gur_Ze'ev
 7. Gutek
 8. Monchinski
 9. Paulo Freire

از جمله افرادی است که آموزش و پرورش انتقادی عمیقاً تحت تأثیر آثار و افکار وی بوده و آرا و اندیشه‌های او در شکل‌گیری و نظام‌دهی به نظریه انتقادی در آموزش و پرورش بسیار اثرگذار بوده است. از وی آثار فراوانی در قالب کتاب، مقاله، نامه و گفتگو به‌جا مانده است که می‌توان از لابه‌لای این آثار مؤلفه‌های اصلی اندیشه وی را استخراج کرد و با مطالعه دیدگاه‌ها و تجربیات آموزشی وی، به نظریه برنامه‌درسی متناسب با آن دست یافت.

پائولو فریره، منتقد آموزش و پرورش و نظریه‌پرداز در این حوزه، بیش از هر چیز بر آموزش انتقادی در کشورهای استعمارشده تأکید دارد تا ستم‌دیدگان در این کشورها قادر شوند با تغییر در جهان اطراف خود و ساخت فرهنگشان سرنوشت خود را رقم بزنند. پائولو فریره از جمله افرادی است که در زمینه آموزش و پرورش انتقادی روش نوینی را پیشنهاد کرده و در اغلب موارد نیز عملاً به اجرای نظریه‌های خود پرداخته است. او از آموزش رسمی و سنتی انتقاد کرده و آن را تعلیماتی منفی می‌داند که خصوصاً در جوامع توسعه‌نیافته به صورت ابزاری برای سرکوبی انسان‌ها در آمده است (فرمی‌هنی فراهانی، ۱۳۸۳).

درباره آموزش و پرورش انتقادی، به ویژه نظریه فریره به عنوان یک نظریه‌پرداز معروف در حوزه برنامه‌ریزی درسی کمتر مطالعه و تحقیق شده است. در دو مقاله رضا محمدی (فلسفه تعلیم و تربیت: نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت، ۱۳۸۶) و بهناز مرجانی (نگره انتقادی در آموزش و پرورش، ۱۳۸۵) نظریه انتقادی فریره به اجمال معرفی شده و بختیار شعبانی ورکی (۱۳۷۶) در مقاله «آموزش و پرورش و انسان‌شدن: نظریه انتقادی پائولو فریره» مبانی انسان‌شناختی نظریه فریره را بررسی کرده است. با توجه به کاستی تحقیقات درباره نظریه انتقادی فریره، به‌ویژه عناصر اصلی برنامه درسی در این نظریه، تحقیق حاضر درصدد است تا نظریه فریره در آموزش و پرورش و همچنین آگاهی‌بخشی انتقادی و رهایی‌بخش را در دیدگاه او تبیین کند تا کاربرد آن‌ها در حوزه برنامه درسی مشخص شود. در این تحقیق با تکیه بر آرا و اندیشه‌های فریره، برخی مؤلفه‌های اساسی در برنامه درسی از نظرگاه آموزش و پرورش انتقادی مشخص می‌شود تا زمینه تحقیقات گسترده‌تر و همچنین برنامه‌ریزی‌های کلان‌برای پرورش و توسعه آگاهی انتقادی در سطح جامعه فراهم آید.

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

تحقیق حاضر درصدد است با تکیه بر دیدگاه‌های پائولو فریره، فیلسوف تعلیم و تربیت برزیلی، عناصر اصلی نظریه برنامه‌درسی در آموزش و پرورش انتقادی را استخراج و تبیین کند. برای بررسی نظریه برنامه‌درسی در این دیدگاه تربیتی، شناخت و آگاهی از مکتب فلسفی و نقطه‌نظرات تربیتی آموزش و پرورش انتقادی درباره اهداف، روش‌ها و محتوا که مبانی فلسفی برنامه درسی را تشکیل می‌دهند، ضروری است. از آن‌جاکه نظریه برنامه‌درسی مجموعه‌ای از بیانات مرتبط با هم است که از طریق مشخص کردن ارتباط میان عناصر برنامه درسی و هدایت فرایند تدوین، استفاده و ارزشیابی از آن، به برنامه درسی معنا می‌بخشد، بنابراین برای شناسایی نظریه برنامه‌درسی در آموزش و پرورش انتقادی، لازم است ابعاد ذیل مدنظر قرار داده شود: آرمان‌های تربیتی، تلقی نسبت به فرایند یادگیری، نقش معلم، نقش یادگیرنده، تلقی نسبت به فرایند آموزشی و تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها. در این تحقیق به بررسی برخی از این عناصر خواهیم پرداخت.

پرسش‌های موردنظر

با توجه به آنچه در بالا آمد، تحقیق حاضر درصدد است تا مبانی فلسفی آموزش و پرورش انتقادی و مؤلفه‌های اساسی در نظریه برنامه درسی از دیدگاه پائولو فریره را تبیین و تحلیل کند و به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. مبانی فلسفی در آموزش و پرورش انتقادی فریره در زمینه برنامه‌درسی چیست؟
۲. اهداف تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه فریره در آموزش و پرورش انتقادی چیست؟
۳. فریره چه روش / روش‌های آموزشی را پیشنهاد می‌کند؟
۴. نقش معلم و دانش‌آموز در فرایند آموزش از نظر فریره چیست؟
۵. محتوای آموزشی مطلوب در این دیدگاه چه ویژگی‌هایی دارد؟
۶. ارزشیابی در آموزش و پرورش فریره چگونه صورت می‌گیرد؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر پژوهشی کیفی^۱ است و در آن از روش توصیفی-تحلیلی^۲ استفاده شده است؛ زیرا از طرفی در پی توصیف و شناخت شرایط موجود (توصیف) و از طرف دیگر در پی تحلیل مفاهیم و کشف عناصر و مفاهیم اصلی آرای فریره در زمینه آموزش و پرورش انتقادی است (تحلیل). در تحلیل از روش تحلیل فلسفی استفاده شده که هدف از آن فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختار مفهومی است که بر حسب آن‌ها تجربه را تفسیر می‌کنیم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت‌بندی می‌کنیم و پژوهش‌ها را به اجرا در می‌آوریم. در پژوهش تحلیل فلسفی حاضر از «تحلیل مفهوم» استفاده شده که ناظر به فراهم آوردن تفسیرهای عینی است که برای مفاهیم کاربردی در مطالعات و طرح‌های برنامه‌درسی استفاده شده است تا آن‌ها را با اصطلاحات رایج در زبان عادی توضیح دهد (شورت^۳، ۱۳۸۷). قصد تحلیل مفهومی با رویکرد فلسفی، تشخیص درستی یا نادرستی مفهوم نیست بلکه بیشتر به توصیف آن می‌پردازد.

فلسفه پائولو فریره

«پائولو فریره» در ۱۹ سپتامبر ۱۹۲۱ در رسیف^۴، ناحیه‌ای در شمال شرقی برزیل در خانواده‌ای فقیر به دنیا آمد. او درجه دکترای خود را در سال ۱۹۵۹ با نگارش رساله‌ای در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه رسیف^۵ اخذ کرد. اندیشه‌های فریره در فلسفه تعلیم و تربیت، نخست در رساله دکترایش بیان شد، اما روش سوادآموزی خود را عملاً در سال ۱۹۶۲ تجربه کرد (بتلی^۶، ۱۹۹۹). او به ۳۰۰ کارگر روستایی در ظرف ۴۵ روز خواندن و نوشتن آموخت و دولت به دلیل رضایت از کار بدیع او در سوادآموزی، هزاران محفل فرهنگی در سراسر برزیل دایر کرد تا این روش جدید در این محافل پیاده و اجرا شود. روش‌های وی در آموزش بزرگسالان بی‌سواد چنان گسترش یافت که تهدیدی برای حکومت فرسوده برزیل به وجود آورد. به همین دلیل در سال ۱۹۶۴ بعد از کودتای نظامی، ارتش این محافل را برهم زد و از آن

1. Qualitative
2. Descriptive-analytic
3. Short
4. Recife
5. Recife University
6. Bentley

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

پس زندگی فریره تغییر کرد (فریره، ۱۳۵۶، مقدمه شال). در ژوئن همان سال، به مدت ۷۰ روز به جرم خیانت زندانی شد. او در این مدت نگارش اولین کتاب خود یعنی «آموزش به مثابه تمرین آزادی»^۱ را آغاز کرد. این کتاب در واقع تحلیل شکست فریره در برزیل است که مجبور شد آن را در شیلی تکمیل کند. پس از آزادی از زندان، او را تبعید کردند. او از سال ۱۹۶۸ تا ۱۹۸۰ که به وطنش بازگشت به کارهایی نظیر تدریس در دانشگاه هاروارد، مشاور اداره تعلیم و تربیت شورای جهانی کلیساها و مشاور دفتر آموزش شورای جهانی کلیساها پرداخت (گدوتی^۲، ۱۹۹۴). هم‌چنین کتاب «آموزش ستم‌دیدگان»^۳ و «آموزش و پرورش در عمل: نامه به گینه بیسائو»^۴ را منتشر کرد. او در سال‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۸۶ به سوادآموزی بزرگسالان پرداخت و در ۱۹۸۹ رئیس آموزش و پرورش شهر شد و به کارهای سیاسی و هم‌چنین ابداعاتش در زمینه سوادآموزی بزرگسالان ادامه داد (مکلارن و لنکشر^۵، ۱۹۹۴). فریره در دوم ماه می سال ۱۹۹۷ درگذشت، ولی ابداعات او در زمینه سوادآموزی، هم‌چنان در برخی کشورها ادامه دارد و دیدگاه‌های او در زمینه تعلیم و تربیت کماکان موضوع بحث محافل علمی در این رشته است (فریره و ماکدو^۶، ۱۹۹۸).

پائولو فریره از جمله افرادی است که در زمینه آموزش و پرورش انتقادی روش نوینی را پیشنهاد کرده و در اغلب موارد نیز عملاً به اجرای نظریه‌های خود پرداخته است. بنیادهای فکری او بر فلسفه‌های جدید نظیر پدیدارشناسی^۷، اگزیستانسیالیسم^۸، هگلیسم^۹ و مارکسیسم^{۱۰} انسان‌گرا استوار است (آقازاده، ۱۳۸۲). او از آموزش رسمی و سنتی انتقاد کرده، آن را تعلیماتی منفی می‌داند که برای سرکوبی انسان‌ها خصوصاً در جوامع توسعه‌نیافته استفاده می‌شود و در آن‌ها احترام به انسان نادیده گرفته می‌شود.

1. Education as the Practice of Freedom
2. Gadotti
3. Pedagogy of Oppressed
4. Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau
5. McLaren & Lanksher
6. Freire & Macedo
7. Phenomenology
8. Existentialism
9. Hegelism
10. Marxism

فریره هم‌چون اگزیستانسیالیست‌ها معتقد به یگانگی و آزادی فرد در برابر گروه است (گوتگ، ۱۳۸۰). او هم‌چون هگل انسان را فاعل یا شناسنده بی‌اراده‌ای نمی‌داند که عالم خارج بتواند مجموعه‌ای از نقش‌ها را بر روی آن گذارد (برونوفسکی، ۱۳۷۹). فریره بر مسئله احترام به انسان که در مارکسیسم انسان‌گرا مطرح است، تأکید کرده و آن را به عنوان یک ارزش برشمرده و با بی‌احترامی به انسان‌ها به شدت مخالفت کرده است (گوتگ، ۱۳۸۰). فریره همانند پدیدارشناسان می‌خواهد تا دنیا را از دریچه تجربیات بلاواسطه و فوری روزمره نگریسته و درصد دستیابی به آگاهی باشد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). هستی‌شناسی اجتماعی فریره از معیارهای انسان‌شناختی و اگزیستانسیالیستی که بر تفاوت میان فاعل^۱ (کارساز) و مفعول^۲ (کارپذیر) بنا شده، بهره گرفته است (مورو و تورس،^۳ ۲۰۰۲).

فریره روش‌هایی را برای مقابله با آموزش‌های سرکوب‌گر پیشنهاد می‌کند که همه آن‌ها باید در عمل پیاده شوند زیرا صرفاً یک نظریه خام نمی‌تواند مؤثر باشد. در اندیشه فریره همواره رابطه دیالکتیکی میان نظر و عمل در نظر گرفته شده است (فریره، ۱۹۷۲) و شاید همین امر، عامل قدرت و نفوذ عقاید او بوده است. او رابطه بین نظر و عمل را کردار (عمل توأم با اندیشه)^۴ می‌نامد. کردار فعالیت پیچیده‌ای است که افراد به کمک آن فرهنگ و جامعه را خلق می‌کنند و تبدیل به انسان‌های آگاه منتقد می‌شوند. کردار شامل چرخه کنش^۵ (عمل) ← بازاندیشی^۶ (اندیشه) ← کنش (عمل) است که نقطه کانونی آموزش‌رهای بخش است. فریره همواره به خوانندگان توصیه می‌کند که آگاهی‌بخشی بدون کردار بی‌معناست (هوکس^۷، ۱۹۹۳).

او قاطعانه نقش خود را به‌مثابه پدر روحانی که در پی اعطای دانش به پیروان شیفته خود است، رد می‌کند. آن‌که نتواند اندیشه او را در بوته نقد بگذارد، نمی‌تواند با او تبادل فکری داشته باشد. هر زمان که فریره با کسی هم‌سخن می‌شود که صرفاً اندیشه‌های او را تکرار می‌کند، آن‌چنان برانگیخته می‌شود که می‌گوید: «به عنوان یک معلم، حکم به مرگ خود می‌دهم» (فریره،

-
1. Subject
 2. Object
 3. Morrow & Torres
 4. Praxis
 5. Action
 6. Reaction
 7. Hooks

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

۱۳۶۸: ۲۲). شاید این تعبیر او به اندازه کافی گویا باشد که می‌گوید: «برای این که از من تبعیت کنید لازم است که از من تبعیت نکنید»^۱ (فریره و فاندز، ۱۹۸۹: ۳۰).

انسان از نظر فریره

فلسفه آموزش و پرورش فریره بر پیش فرض‌هایی انسان‌شناختی استوار شده است. از نظر فریره انسان موجودی تاریخی (و تاریخ‌ساز) است. فریره معتقد است «انسان بودن، همانا رابطه داشتن با دیگران و با جهان است». به بیانی دیگر، «انسان برخلاف حیوان، فقط در جهان نیست، با جهان نیز هست» (فریره، ۱۳۶۸: ۲۳). لازمه وجود تاریخی، گونه خاصی از آگاهی، یعنی آگاهی متفکرانه است که مشخصه آن «عقلانیت» است (همیس^۳، ۲۰۰۲). چنان‌که فریره می‌گوید: «آگاه بودن از چیزی تنها دل مشغولی نسبت به آن چیز نیست، بلکه توجه به نفس آگاهی نیز هست؛ یعنی آگاهی به منزله آگاهی از آگاهی» (فریره، ۱۹۷۲: ۵۲). از نظر فریره ارتباط انسان با خود و جهان، ارتباطی انتقادی است. انسان مورد نظر فریره کسی است که هستی را به نقد می‌کشد و جایگاه خویش را در آن مشخص می‌کند (آقازاده، ۱۳۸۲). بنابر نظر فریره انسان‌ها دو گونه‌اند:

۱. انسان به مثابه مفعول (کارپذیر) که شکل‌پذیر و سازش‌پذیر است. اگر انسان‌ها کارپذیر باشند در جهان غرق می‌شوند و امکان خودشناسی نخواهند یافت.

۲. انسان به مثابه فاعل (کارساز) که موجودی مستقل بوده و قادر به ساخت و بازآفرینی جهان است. در این دیدگاه انسان‌ها می‌توانند فکر کنند، خود را از جهان منفک کنند و مهم‌تر از همه با عمل و عکس‌العمل خود در جهان عمل کنند (فریتز^۴، ۲۰۰۴).

انسان مطلوب فریره انسان کارساز است. انسان فاعل (کارساز) نقطه مقابل انسان منفعل (کارپذیر و سازش‌پذیر) است (فریره، ۱۳۶۸). انسان‌ها به عنوان موجوداتی که اهل تفکر و عمل هستند، با حیوانات که فقط عمل می‌کنند، تفاوت دارند. آن‌ها جهان را می‌شناسند و آن را با اقدام خود تغییر می‌دهند (فریره، ۱۹۷۲). نظر فریره بر این فرض استوار است که نقش وجودی انسان این است که به عنوان فردی ظاهر شود که بر دنیای خود اثر می‌گذارد و آن را تغییر می‌دهد و از

1. In order to follow me it is essential not to follow me!

2. Freire & Faundez

3. Haymes

4. Fritze

این طریق امکانات بیشتر و گسترده‌تری برای زندگی فردی و اجتماعی خویش فراهم می‌سازد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۳).

فریره اصرار دارد که آموزش، خنثی نیست بلکه یا وسیله‌ای برای رام کردن انسان است یا وسیله‌ای برای آزادی انسان (از ستم‌دیدی) (لنکشر، ۱۹۹۳). فریره مبدع گونه‌ای از آموزش است که آن را «آموزش ستم‌دیدگان» نام نهاده است. او معتقد است آموزش ستم‌دیدگان، آموزشی است که با (و نه برای) ستم‌دیدگان در فرایند تلاش مداوم برای بازیابی انسانیت آنان شکل می‌گیرد (فریره، ۱۹۷۲).

همان‌طور که گفته شد فلسفه تربیتی فریره پیش‌فرض‌هایی انسان‌شناختی دارد. در این مقاله برای پاسخ به سؤال اول که مبانی فلسفی نظریه اوست، بر مبانی انسان‌شناختی او تأکید شده که به اجمال به فرار زیر است:

۱. انسان موجودی تاریخی است که نه تنها در جهان که با جهان نیز هست؛ یعنی علاوه بر تعامل با جهان که لازمه زنده ماندن است، به عنوان عامل نیز عمل کرده و دست به تغییر جهان می‌زند.

۲. لازمه وجود تاریخی انسان، آگاهی است؛ نه فقط آگاهی از اشیا که آگاهی از نفس آگاهی.

۳. انسان کارساز (فاعل) یا کارپذیر (منفعل) است. انسان کارساز جهان را ساخته و بازآفرینی می‌کند و انسان کارپذیر از جهان اثر گرفته و با آن انطباق می‌یابد.

۴. انسان کارساز برای تغییر جهان تفکر و عمل را به هم می‌آمیزد و آگاهانه اقدام می‌کند.

۵. رابطه انسان با جهان رابطه‌ای انتقادی است که جهان پیرامون خود را نقد کرده و به‌عنوان فاعلی کارساز جایگاه خود را در جهان تعیین می‌کند.

۶. انسان موجودی درحال تکوین است که از ناتمام بودن خود آگاه است، بنابراین نیاز به آموزش مداوم دارد.

۷. انسان موجودی قابل احترام است، بنابراین همگان (اعم از ستم‌دیدگان و ستمگران) موظفند انسان‌ها را از شرایط ضدانسانی رها سازند.

۸. آموزش ستم‌دیدگان تلاشی است برای بازیابی انسانیت به انسان‌ها که باید به کمک خود ستم‌دیدگان انجام شود.

پرورش آگاهی انتقادی

فریره بر پرورش آگاهی انتقادی به عنوان هدف اصلی تعلیم و تربیت تأکید می‌کند و تعریف ویژه‌ای از آگاهی انتقادی دارد و هدف از آموزش را بالابردن این نوع آگاهی می‌داند. به عقیده او هیچ‌کس نادان مطلق نیست، چنان‌که عالم مطلق وجود ندارد. آگاهی سلطه‌آمیز، جهل را مطلق می‌کند تا از آن‌چه اصطلاحاً «بی‌فرهنگی» می‌نامد، به نفع خود بهره برد (فریره، ۱۹۷۳). به نظر فریره، وقتی کسی با جهان پیرامون خود تعامل دارد، می‌تواند از حقیقت بهره‌مند و قادر به دانستن شود. وقتی فردی با پدیده یا مشکلی مواجه می‌شود، با پیوندهای علی آن نیز درگیر می‌شود. هر قدر فرد رابطه علی و معلولی میان پدیده‌ها را درست‌تر درک کند، فهم او انتقادی‌تر خواهد بود.

فریره در مقابل آگاهی انتقادی از دو نوع آگاهی جادویی^۱ و ساده‌لوحانه^۲ (خام) نام می‌برد: در اولی پدیده‌ها بر فرد تفوق می‌یابند زیرا او از درک رابطه علی میان آن‌ها ناتوان است، و در دومی فرد ساده‌انگارانه در کنترل واقعیات، خود را برتر دانسته و در نتیجه خود را در فهم آن‌ها، آن‌گونه که خوشایند است، آزاد می‌داند (فریره، ۱۹۷۳). به نظر او آگاهی افراد غالباً از نوع جادویی یا ساده‌لوحانه است که به سبب درک نادرست یا ساده‌انگارانه از پدیده‌ها حاصل شده است. او برنامه‌ای پیشنهاد می‌کند که به وسیله آن نگرش خام/جادویی افراد به رویکردی انتقادی تبدیل شود، به گونه‌ای که به شناختی انتقادی از جهان اطراف خود نائل شوند. بنابراین باید به آنان کمک کرد تا بتوانند درک جادویی یا خام خود را با درکی انتقادی جایگزین کنند.

فریره هدف از آموزش و پرورش را بالابردن سطح آگاهی انتقادی دانش‌آموزان می‌داند تا بتوانند آزادانه فکر کنند و نسبت به هر چیزی که در محیط اجتماعی و فرهنگی خود می‌بینند، نظر داده یا آن را مورد انتقاد قرار دهند. به نظر او کافی نیست که دانش‌آموز فقط بتواند بخواند. برای مثال در عبارت «حوا انگور را دید»: دانش‌آموز باید حوا را در بافت اجتماعی‌اش بفهمد و بداند که چه کسی انگور تولید می‌کند و چه کسی از تولید انگور سود می‌برد (گدوتی^۳، ۱۹۹۴). دانش‌آموزان باید در مدارس علاوه بر آموزش خواندن، نوشتن، حساب کردن و آموزش‌هایی

1. Magic consciousness
2. Naive consciousness
3. Gadotti

نظیر تاریخ، علوم و تعلیمات اجتماعی، یاد بگیرند خود را بهتر شناخته و به ارزش والای انسانی خود پی ببرند، و نیز با هر چیزی که می‌شنوند و می‌خوانند منتقدانه برخورد کرده و همه‌چیز را درباره آن به خوبی درک کنند و بدانند که می‌توانند آن‌گونه زندگی کنند که شایسته آن هستند. همچنین آن‌ها باید بدانند که قادرند خود و جهان خود را آن‌گونه که می‌خواهند، تغییر دهند. ویژگی آموزش و پرورش انتقادی فریره، لزوم آگاهی‌بخشی به ستم‌دیدگان و بنیادی شمردن نیاز آنان در برنامه‌های درسی است. فریره آموزش و پرورش را به زندگی دانش‌آموزان پیوند می‌زند که این کار، مشارکت بیشتر فراگیران در یادگیری و سودمندی بیشتر فرایند تعلیم و تربیت را در پی خواهد داشت (مرجانی، ۱۳۸۵).

فریره معتقد است که آموزش و پرورش باید آگاهی دانش‌آموزان را افزایش دهد تا نسبت به جهان فعال باشند نه منفعل، و این امر ممکن نیست مگر این‌که به آنان آموزش داده شود که آزادانه فکر کنند و دائماً سؤال کنند و با نگاهی انتقادی به آنچه یاد می‌گیرند، معنا دهند (فریره، ۱۹۹۸). آموزش از نظر او تنها فعالیت‌های کلاسی نیست و فقط به فضای درونی کلاس محدود نمی‌شود. بلکه آموزش باید به ما کمک کند تا جهانی را که در آن زندگی می‌کنیم، بهتر بشناسیم و خود را برای تبدیل این جهان به جهانی بهتر آماده کنیم، به شرط آن‌که بسیار جدی‌تر آموزش را با واقعیت‌های مهم‌تر و بزرگتری که مردم با آن‌ها زندگی می‌کنند و با تلاش برای جایگزین نمودن این واقعیت‌ها پیوند دهیم. او آموزش و پرورش رهایی‌بخش را پیشنهاد می‌کند تا از طریق آن افراد بتوانند خود را به عنوان آزمودنی در دنیا تفسیر کرده و قادر به بازسازی خود و دنیای پیرامون خود شوند. در این نوع آموزش زنان و مردان خود تولیدکننده فرهنگ و تاریخ خود هستند.

از نظر فریره باید از طریق آموزشی که سیاسی است، آگاهی افراد را بالا برد تا بتوانند در مسائل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی جامعه خود نقش داشته باشند و جایگاه خود را در جامعه درک کنند، نه این‌که صرفاً به انباشت اطلاعات در ذهن بسنده کنند و از خواندن و نوشتن گرفته تا آموزش پیچیده‌ترین فرمول‌های ریاضی، فیزیک، شیمی و نیز از بر کردن تاریخ اقوام و ملل، مطالب را در ذهن خود انبار کنند، بی‌آن‌که به بهبود زندگی آن‌ها کمک کند. بنابراین لازم است در آموزش به مثابه عملی سیاسی که رهایی‌بخش نیز هست، به آن‌ها آموخت که چگونه آن‌چه

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

می‌خوانند و می‌بینند، نقد کرده و از آن‌ها برای ساخت دنیای اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی خود بهره بگیرند.

آگاهی انتقادی که هدف اصلی آموزش فریره است، به چهار شکل زیر قابل توصیف است:

۱. آگاهی از قدرت^۱: فهم این‌که جامعه و تاریخ می‌توانند به دست انسان و گروه‌های سازمان‌یافته، ساخته و بازسازی شوند.

۲. سواد انتقادی^۲: رفتارهای تحلیلی تفکر، خواندن، نوشتن، صحبت کردن و بحث کردن که از سطح تقلید، اسطوره‌های سنتی، عقاید صرف و کلیشه‌های رایج گذر می‌کند و معنای عمیق هر حادثه، متن، تکنیک، روند، موضوع، موقعیت یا تصویر را کشف می‌کند.

۳. عدم هم‌نوایی با جامعه^۳: پس از شناخت و مبارزه با اسطوره‌ها، نقادانه ارزش‌های عقب‌مانده مانند طبقه‌گرایی، نژادپرستی، تبعیض جنسی و نظایر آن را که در جامعه درونی شده است، بررسی و نقد می‌کند.

۴. خودسازماندهی/ خودآموزی^۴: در این نوع آگاهی انتقادی، فرد به ابتکار عمل برای تغییر مدرسه و جامعه به دور از روابط مستبدانه و غیردموکراتیک، توزیع نامساوی قدرت و با شرکت در پروژه‌های تغییر اجتماعی دست می‌زند (شور^۵، ۱۹۹۳).

با توجه به تعریف فریره از آگاهی انتقادی و تأکید او بر پرورش این نوع آگاهی، می‌توان اهداف اصلی تعلیم و تربیت را از نگاه او در جملات زیر خلاصه کرد که پاسخ سؤال دوم تحقیق حاضر می‌باشد:

۱. تربیت شهروندان متفکر و نقاد، فعال و مشارکت‌جو که بتوانند در سازماندهی واقعیت‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مشارکت داشته باشند.

۲. بالا بردن سطح شناخت و آگاهی انتقادی (در مرحله اول آگاهی نسبت به خود به‌عنوان یک انسان کارساز و در مرحله بعد نسبت به جامعه و مسائل پیرامون آن).

-
1. Power awareness
 2. Critical literacy
 3. Desocialization
 4. Self-organization/Self-education
 5. Shor

۳. شناخت از جهان برای ساخت و تغییر آن و انجام عمل توأم با اندیشه برای تغییر وضعیت موجود.

۴. ایجاد آمادگی برای تحلیل مسائل سیاسی، اجتماعی و اقتصادی زندگی روزمره.

۵. تلفیق نظریه و عمل در مراحل مختلف آموزشی.

۶. آموزش نقد هر آنچه که با آن مواجه می‌شوند و پذیرفتن بی‌چون و چرای محتوای آموزشی.

۷. کسب آگاهی عمیق از نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌ها در جامعه.

۸. کسب مهارت گفتگوی دیالکتیکی درباره مسائل و موضوعات جامعه.

آموزش طرح مسئله

فریره با تحلیل رابطه معلم- شاگرد در آموزش سنتی از ماهیت نقلی^۱ آن پرده برمی‌دارد. به نظر او آموزش و پرورش سنتی از بیماری «نقل»^۲ رنج می‌برد. وظیفه معلم صرفاً پرکردن ذهن دانش‌آموزان از مطالبی است که اساساً با تجربیات وجودی و عینی آنان بیگانه است. به عقیده فریره تعلیم و تربیت رایج در مدارس، عمل ذخیره کردن اطلاعات است که معلم ذخیره‌کننده و شاگردان انبارند (فریره، ۱۹۷۲). این نوع آموزش را آموزش پاسخ محور گویند که در آن تربیتی موفق‌تر است که اطلاعات، معلومات یا پاسخ‌های بیشتری را در زمینه‌های مختلف در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد (مهرمحمدی، ۱۳۷۴).

فریره آموزش و پرورش سنتی را «آموزش بانکی» می‌خواند که در آن دانش‌آموزان ابزارها و امکانات مناسبی برای سرمایه‌گذاران تلقی می‌شوند. در این روش دانش‌آموزان خزانه‌ای هستند که سرمایه‌ای به آن‌ها سپرده می‌شود، بدون آن‌که به آن عمل کنند. آن‌ها هم‌چون یک بانک فقط حافظ این سرمایه‌اند. در آموزش بانکی^۳ همواره بر تضاد میان معلم و شاگرد تأکید می‌شود. فریره جلوه‌های مختلف این تضاد را تصویر کرده که در جدول ۱ نشان داده شده است (فریره، ۱۹۷۲).

-
1. Narrative
 2. Narration
 3. Banking education

جدول ۱. آموزش بانکی

شاگردان	معلم
می آموزند	درس می دهد
هیچ چیز نمی دانند	همه چیز را می داند
درباره آن ها فکر می شود	فکر می کند
گوش می کنند	صحبت می کند
تربیت می شوند	تربیت می کند
تن در می دهند	انتخاب می کند و تحمیل می کند
با عمل معلم، گمان می کنند که عمل می کنند	عمل می کند
(که با آن ها مشورت نشده) خود را با آن هماهنگ می کنند	محتوای برنامه را برمیگزیند
این اقتدار بر ضد آزادی آنان به کار گرفته می شود	اقتدار علم را با اقتدار حرفه ای خود در هم می آمیزد
فرایند آموزش بر روی آن ها اجرا می شود	فاعل فرایند آموزش است

فریره در مقابل «آموزش بانکی» نوعی آموزش فعال به نام «آموزش طرح مسئله» را پیشنهاد می کند که در آن به جای اعلامیه، گفتگو و به جای انتقال صرف اطلاعات، معرفت و شناخت می نشیند. در این موقعیت آموزشی الگوی معلم شاگردان^۱ و شاگردان معلم^۲ از بین می رود و به الگوی معلم- شاگرد^۳ یا شاگردان- معلمان^۴ بدل می شود. دیگر معلم تنها کسی نیست که درس می دهد بلکه خود او نیز در بحث با شاگردان یاد می گیرد. شاگردان و معلم هر دو مسئول جریانی هستند که با هم در آن رشد می کنند (فریره، ۱۹۷۲). آموزش طرح مسئله فریره آموزشی مسئله محور است که در آن موضوع درسی به صورت مسئله مطرح می شود و شاگرد مانند یک محقق با آن برخورد کرده و ضمن استفاده از راهنمایی های معلم، همکاری با دیگر شاگردان را نیز جلب می کند. در این صورت افکار وی دست خوش تغییر می شود، در او عادات علمی به

1. Teacher-of-the-students
2. Students-of-the-teacher
3. Teacher-student
4. Students-teachers

وجود می‌آید، طرز کار کردن با دیگران را می‌آموزد، نحوه استفاده از مطالب علمی را در حل مسئله فرامی‌گیرد، و به تدریج روحیه علمی در او رسوخ می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۷۴).

شاگردان در این روش، دائماً با مسائل مربوط به خود در دنیا و با دنیا برخورد دارند و پیوسته به فکر کردن تحریک می‌شوند و در برابر این تحریک واکنش نشان می‌دهند. واکنش آن‌ها در برابر یک مسئله منجر به طرح مسائل تازه می‌شود، بصیرت‌های تازه به دنبال می‌آیند و شاگردان خود را متعهد احساس می‌کنند (فریره، ۱۹۷۲). تفاوت‌های دو روش آموزش «بانکی» و «طرح مسئله» در جدول ۲ فهرست شده است:

جدول ۲. مقایسه آموزش بانکی و آموزش طرح مسئله

آموزش طرح مسئله	آموزش بانکی
گفت‌وشنود	نقالی (سخنرانی)
فهمیدن	حفظ کردن
انسان‌سازی	ماشینی کردن انسان
پویا و خلاقانه	ایستا و مانع خلاقیت
انسان موجود آگاه	انسان مالک آگاهی
تعامل با جهان = بودن با جهان	سازگاری با جهان = بودن در جهان
الگوی آموزشی افقی (هم‌سطح)	الگوی آموزشی عمودی (از بالا به پایین)
انطباق معلم و شاگرد (هر دو تعلیم‌گیرنده)	تضاد معلم / شاگرد (تعلیم‌دهنده / تعلیم‌گیرنده)
آموزش به‌مثابه تمرین آزادی	آموزش به‌مثابه تمرین سلطه
افسانه‌زدایی از واقعیت	افسانه‌ای کردن واقعیت
تلفیق مقام نظر و عمل	تفکیک مقام نظر و عمل

جنبه مهم آموزش طرح مسئله «گفت‌وشنود»^۱ است که به معنای رابطه بین معلم و دانش‌آموزان به صورت افقی است. در گفت‌وشنود نقش‌ها قابل تغییر است و هدف اصلی از مواجهه با سؤالات کشف واقعیت به کمک یکدیگر است (فریتز، ۲۰۰۴). بنابراین نظر

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

فریره، آموزش و پرورش باید رابطه کهنه و پدرسالارانه معلم و شاگردی را درهم شکند و به تربیت انسان‌هایی بپردازد که در برخورد «گفت‌وشنودی» با دیگران نقادانه به جهان خود بنگرند. گفت‌وشنود روشی برای کاهش عقب‌نشینی دانش‌آموز و صحبت معلم (سخنرانی) در کلاس است (شور، ۱۹۸۷).

به اعتقاد فریره گفت‌وشنود آزادی‌بخش تنها یک تکنیک نیست که ما بتوانیم از آن برای کمک به خود و گرفتن نتیجه استفاده کنیم. هم‌چنین ما نمی‌توانیم و نباید گفت‌وشنود را نوعی تاکتیک بدانیم که از آن برای دوست شدن با دانش‌آموزان بهره بگیریم. گفت‌وشنود باید وسیله‌ای باشد که در طبیعت تاریخی بشر نقش داشته باشد؛ به این معنا که گفت‌وشنود نوعی موضع ضروری است تا جایی که انسان‌ها، موجوداتی اجتماعی و انتقادی شوند (شور و فریره، ۱۹۸۷).

با توجه به آنچه در بالا گفته شد و در پاسخ به سؤال سوم تحقیق، اصول کلی زیر بر روش‌های پیشنهادی فریره حاکم است که به اجمال عبارت است از:

۱. در روش مدنظر فریره توصیه می‌شود که به دانش‌آموزان برای ساخت دانش به‌جای حفظ طوطی‌وار مطالب کمک شود.

۲. در فرایند یاددهی-یادگیری فریره آموزش چگونه فکر کردن و منتقدانه نگرستن از اهمیت به سزایی برخوردار است. استفاده از روش آموزشی فعال به نام آموزش طرح مسئله به جای آموزش بانکی در مدارس سنتی پیشنهاد می‌شود که در آن مهم‌ترین کار طرح مسئله است نه حل مسئله.

۳. در این روش تأکید می‌شود که دانش‌آموزان به گفت‌وشنود و فکر کردن برای حل مسئله و جستجوی راه‌های خلاقانه تحریک و تشویق شوند.

۴. در روش طرح مسئله باید مسائلی طرح شود که با شرایط زندگی دانش‌آموزان مطابقت داشته باشد و به آن‌ها کمک کند تا علل و تأثیرات ممکن در زندگیشان را کشف و درک کنند.

۵. در خلال گفت‌وشنود هرکس آن چیزی را می‌آموزد که به آن در دنیای پیرامونش نیاز دارد.

معلم در نقش «هماهنگ‌کننده» و دانش‌آموزان در نقش «اعضای گروه»

فریره بر مبنای تجربه سوادآموزی خویش در برزیل^۱ «نهاد فرهنگ عمومی»^۲ را پایه‌ریزی می‌کند که در آن مفاهیمی تازه‌جانشین مفاهیم کهنه و سنتی آموزش شده‌اند. او به جای مدرسه^۳ که به تعبیر او مفهومی سنتی و منفعل است، «حلقه/محل فرهنگی»^۴، به جای معلم^۵ «هماهنگ‌کننده»^۶، به جای سخنرانی^۷ «گفت‌وشنود»^۸، و به جای دانش‌آموزان / شاگردان^۹ «اعضای گروه»^{۱۰} را قرار می‌دهد (فریره و ماکدو، ۱۹۹۸). این تغییر نام‌ها موجب می‌شود تا کلاس درس به گروهی تبدیل شود که در آن اعضای گروه به کمک هماهنگ‌کننده، از طریق بحث و گفت‌وشنود با هم به دنبال پاسخ دادن به سؤالاتی باشند که برای خود یا دیگر اعضای گروه ایجاد شده است. این سؤالات که معمولاً ابتدا توسط هماهنگ‌کننده مطرح می‌شود، در شمار مسائلی است که در محیط زندگی اعضای گروه به وضوح یافت می‌شود و تنها باید ذهن اعضا نسبت به آن‌ها حساس شود تا در زمان مواجهه با این سؤالات آگاهی لازم را داشته و از طریق تفکر به درکی عمیق درباره آن‌ها رسیده باشند.

فریره تغییر جهان را مشروط به شرکت فعال افراد در محافل فرهنگی و رشد آگاهی انتقادی آن‌ها می‌داند و آن را تغییری یک شبه نمی‌داند که اتفاقی یا به آسانی انجام شود. بلکه همه شرکت‌کنندگان باید خواستار این تغییر بوده و برای آن تلاش کنند (فریره و ماکدو، ۱۹۸۷). هم‌چنین به نظر او ضرورتی ندارد که مربیان از فهم نظری بالاتری نسبت به دانش‌آموزان برخوردار باشند (استنلی^{۱۱}، ۲۰۰۰، به نقل از فریره).

۱. او همواره تأکید می‌کند که این تنها یک تجربه است و نمی‌توان یک تجربه را که در شرایط و زمینه خاص خود شکل گرفته است به شرایط و زمینه‌های دیگر تعمیم داد. تعبیر او چنین است: «تجربه‌ها را نمی‌توان مانند گیاه نشا کرد، آن‌ها را باید از نو آموذ» (فریره، ۱۹۷۸).

2. Institution of popular culture

3. School

4. Cultural circle

5. Teacher

6. Coordinator

7. Lecture

8. Dialogue

9. Pupils

10. Group participants

11. Stanley

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

نقش هماهنگ‌کننده پرسش سؤالات است، اما هم‌چنین لازم است اطلاعاتی را فراهم آورد که تفکر انتقادی را توسعه دهد (شور، ۱۹۸۷). فریره پیشنهاد می‌کند که هماهنگ‌کننده مسائلی را که برای پرسش و بحث طرح می‌کنند، به کمک گفت‌و شنود دو طرفه از زندگی دانش‌آموزان، موضوعات اجتماعی و مطالب علمی را انتخاب کند (شور، ۱۹۹۳). سازماندهی فضای فیزیکی کلاس درس، قرار دادن دانش‌آموزان در حلقه یا گروه‌های کوچک، تقویت خودآنگاره دانش‌آموزان به عنوان همکاران معلمان، تمرین‌های واقعی، گوش دادن به گروه و فعالیت‌های عملی و مشارکتی و تشویق افراد برای اعتماد به همدیگر برای یادگیری و تغییر مؤثر، از وظایف یک معلم انتقادی از دیدگاه فریره است (شور، ۱۹۸۷).

از نظر فریره، یک معلم منتقد کسی است که طرح‌کننده سؤال باشد. سؤالات تحریک‌کننده ذهن بپرسد و دانش‌آموزان را برای پرسیدن سؤالاتشان تشویق کند. در خلال طرح سؤال، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که به سؤالات خود پاسخ دهند، به‌جای این‌که پاسخ سؤالاتشان را بپرسند. در این نوع آموزش و پرورش، دانش‌آموزان آموزش را به‌عنوان کاری که خود انجام می‌دهند تجربه می‌کنند نه آن چیزی که بر روی آن‌ها انجام می‌شود. بنابراین آن‌ها دیگر ظرف‌های خالی نیستند که قرار است پر شوند (مکلارن و لئونارد، ۱۹۹۳). در آموزش طرح مسئله معلم و شاگرد هم‌زمان هر دو نقش را ایفا می‌کنند. گاه معلم در کلاس نقش شاگرد را بازی می‌کند و از دانش‌آموزان می‌آموزد. تک‌تک دانش‌آموزان در کلاس درس مورد نظر فریره هم‌چون معلمانی هستند که علاوه بر این‌که در حال کسب دانش و بالا بردن آگاهی خود هستند، به معلمان و دیگر شاگردان نیز یاد می‌دهند. در روش او، معلمان نباید از روش‌هایی استفاده کنند که دانش‌آموزان را منفعل و غیرمنطقی سازد و برای آن‌ها در سکوتی خواب‌آور سخنرانی کنند. آن‌ها باید دانش‌آموزان را برای زندگی سیاسی در جامعه آماده کنند (شور، ۱۹۹۳).

انسان‌ها این حق را دارند که در حین آموزش، اطلاعات خود را با معلم و دیگر فراگیران مبادله کرده و از طریق این تبادل آزاد اطلاعات، یاد بگیرند. هر قدر دانش‌آموزان از مجال پرسش کردن و طرح مسئله بیشتری برخوردار باشند، یادگیری آن‌ها معنادارتر و دارای کیفیت بالاتری خواهد بود. این بدان جهت است که با طرح مسئله از جانب دانش‌آموز یا با ایجاد سؤال برای او از سوی معلم یا کتاب درسی احساس نیاز او به یادگیری و برخورداری از آرامش ناشی از آن در

وی تحریک شده و او را مستعد دریافت پاسخ و برانگیخته برای یادگیری می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۷۴).

بنابراین نظر فریره درباره نقش معلم و دانش‌آموز در آموزش و پرورش یعنی پاسخ به سؤال چهارم تحقیق به‌طور خلاصه چنین است:

۱. نقش معلم طرح سؤالات تحریک‌کننده فکر است. معلم متقد معلمی است که طرح‌کننده خوب سؤالاتی باشد که ذهن را تحریک و دانش‌آموزان را تشویق به تفکر می‌کند.

۲. معلم اطلاعاتی را فراهم می‌کند که برای بالا بردن آگاهی انتقادی دانش‌آموزان لازم است.

۳. تعیین موضوعات گفت‌و شنود با توجه به وضعیت عینی دانش‌آموزان و جامعه آنان از جمله وظایف معلم است.

۴. معلمان باید درباره مسائل فراگیران و جامعه بیاموزند و اطلاعات کافی داشته باشند.

۵. ایفای نقش روشنفکری، مستلزم آگاهی معلم از فرهنگ سیاسی، اجتماعی، اقتصادی معلمان بوده و معلمان باید همراه دانش‌آموزان به کالبدشکافی، تحلیل، نقد و بررسی مسائل اجتماعی بپردازند.

۶. به نحوی برنامه‌ها را طراحی و اجرا کنند که دانش‌آموزان بتوانند نحوه یادگیری را بیاموزند و دلایل و چرایی محتوا و چیزها را درک کنند.

۷. مسائلی را که یادگیرندگان مسلم و بدیهی فرض می‌کنند، به چالش بکشند تا آن‌ها به دنبال یافتن دلایل و چرایی آن‌ها در دفاع از عقاید خود باشند.

۸. معلم نقش شاگرد را نیز در آموزش طرح مسئله برعهده دارد و به نوعی یادگیرنده است و از تک‌تک دانش‌آموزان می‌آموزد.

۹. اعضای گروه (دانش‌آموزان) به کمک هماهنگ‌کننده (معلم) از طریق بحث و گفت‌و شنود به سؤالات پاسخ می‌دهند.

۱۰. شاگردان باید پس از طرح سؤال توسط معلم، خوب به آن فکر کنند و همه جوانب آن را بررسی کنند.

۱۱. در آموزش طرح مسئله برخلاف آموزش بانکی که فعالیت معلم و شاگرد دوطرفه می‌شود، دانش‌آموزان همکار معلم در پژوهندگی‌اند.

موضوعات مولد^۱

به نظر فریره، مسئله محتوای آموزشی برای معلم در آموزش بانکی موضوع ساده‌ای است، زیرا برنامه‌ریزی همان چیزی است که دانش‌آموزان توضیح دهد. این کاری است که به معلم مربوط است و بر مبنای آنچه برای دانش‌آموزان لازم تشخیص می‌دهد، محتوا را برنامه‌ریزی می‌کند. اما در آموزش طرح مسئله و گفت‌و شنودی، محتوای برنامه آموزشی نه می‌تواند هدیه باشد و نه تحمیلی؛ بلکه ارائه سازمان‌یافته و بسط‌یافته چیزهایی است که دانش‌آموزان می‌خواهند درباره آن‌ها بیشتر بدانند (فریره، ۱۹۷۲).

موضوعات مورد نظر فریره در روش گفت‌و شنود مسائلی است که از زندگی دانش‌آموزان اخذ می‌شود. این موضوعات طبق معیارهای زیر تعریف و طبقه‌بندی می‌شوند:

۱. موضوعاتی که در اخبار (تلویزیون و روزنامه) مطرح می‌شوند.
 ۲. موضوعاتی (به غیر از آنچه در اخبار می‌آید) که ابعاد سیاسی دارند، مانند: پرسش‌هایی درباره قدرت^۲ و مرجعیت^۳، مجادلات^۴، تصمیم‌گیری^۵ و تخصیص منابع^۶.
 ۳. موضوعاتی که غالباً «پتانسیل آموزشی»^۷ دارند و ترغیب به یادگیری را افزایش می‌دهند.
- این موضوعات شامل مسائل محلی (بومی) مانند: فقدان حمل و نقل عمومی کافی و مناسب در شهر، موضوعات ملی مانند: خدمات درمانی و مسائل بین‌المللی نظیر: جنگ سرد و تروریسم (لیستر^۸، ۱۹۹۴) می‌شود.

به عقیده فریره نقطه آغاز تنظیم محتوای آموزشی باید موقعیت وجودی، عینی و کنونی فراگیرندگان باشد. این موقعیت باید برای آنان در قالب مسئله طرح شود تا آنان را به چالش کشانده و وادار کند تا نه فقط در مقام نظر، بلکه در مقام عمل به آن پاسخ دهند. وظیفه معلم این نیست که درباره دیدگاه‌های خود و درباره موقعیت فعلی سخن براند یا این دیدگاه‌ها را بر دانش‌آموزان تحمیل کند، بلکه باید بکوشد با آنان درباره دیدگاه‌های خود و آنان گفتگو کند.

-
1. Generative themes
 2. Power
 3. Authority
 4. Debate
 5. Decision making
 6. Resource allocation
 7. Pedagogical potential
 8. Lister

زیرا دیدگاه‌های آنان از جهان که به گونه‌های مختلف در اعمال آن‌ها نیز ظاهر می‌شود، منعکس‌کننده موقعیت آنان در جهان است (فریره، ۱۹۷۲). در روش آموزشی که او مطرح می‌کند لازم است ابعاد واقعیتی که دانش‌آموز در آن قرار گرفته، تجزیه و تحلیل شود تا وی قادر شود چگونگی تعامل مؤلفه‌های مختلف این واقعیت را بر هم درک کند و فرد به آگاهی انتقادی از جهان پیرامون خود دست یابد.

از آن‌جا که محتوای برنامه آموزشی در روش طرح مسئله مبتنی بر دیدگاه دانش‌آموزان نسبت به جهان تهیه و تنظیم می‌شود، بنابراین محتوای برنامه، پیوسته قابل توسعه بوده و خود را نوسازی می‌کند. بنابراین مربی موظف است موضوعاتی را که به وجود آمده، در قالب مسئله، نه سخنرانی برای آنان بازنمایی کند و دانش‌آموزان نیز حق دارند در این امر مشارکت کنند و موضوعاتی را که قبلاً در برنامه گنجانده نشده، به آن بیفزایند (فریره، ۱۹۷۲).

روش بررسی و مطالعه درباره موضوعات مولد آن است که کوشش شود ابعاد واقعیتی که دانش‌آموز در آن قرار گرفته، تجزیه و تحلیل شود تا وی قادر شود چگونگی تعامل مؤلفه‌های مختلف این واقعیت را بر هم درک کند. وقتی بررسی موضوعات مولد در جهان موضوعی با روشی آگاهی‌بخش صورت پذیرفت، فرد به آگاهی انتقادی از جهان پیرامون خود دست می‌یابد. پیشنهاد فریره برای تحلیل موضوعات مولد دو فرایند رمزگذاری و رمزگشایی است. بدین معنا که واقعیت عینی و وجودی نخست در یک قالب انتزاعی رمزگذاری می‌شود، به گونه‌ای که عناصر تشکیل‌دهنده آن در حال تعامل با هم نشان داده شوند. آن‌گاه کشف رمز با حرکت از امری تجربیدی به امری عینی به دریافتی انتقادی از واقعیت خارجی می‌انجامد. در واقع یک عمل رفت و برگشتی صورت گرفته است: ابتدا از جزء به کل و دوباره از کل به جزء. این حرکت رفت و برگشتی، موجب می‌شود فاعل شناسا جایگاه خود را در مسئله مورد بررسی (یعنی موقعیت عینی و وجودی رمزشده) تشخیص دهد و آن‌گاه نسبت خود را با موضوع به گونه‌ای انتقادی تعیین کند. استدلال فریره برای انجام این عمل رفت و برگشتی این است که وقتی فرد با موقعیت وجودی رمزشده (در قالب تصویر یا طرحی از آن واقعیت) مواجه می‌شود، مایل است آن را رمزگشایی کند. در جریان این رمزگشایی که می‌توان آن را توصیف موقعیت نامید، کشف تعاملات اجزای مختلف واقعیت تسهیل می‌شود و آنچه پیشتر به صورت مبهم درک شده بود، اکنون برای او معنا می‌یابد. نکته اینجاست که این همان واقعیتی است که فرد تا به حال با آن

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

زندگی می‌کرده است ولی وقتی چهره واقعی آن آشکار می‌شود، افراد تمایل پیدا می‌کنند رفتار خود را نسبت به آن تغییر دهند. به‌گفته او «هرچه انسان‌ها رفتار فعال‌تری در بررسی موضوعات مربوط به خود نشان دهند، آگاهی نقادانه خود از واقعیت را عمیق‌تر می‌کنند و ضمن بیان تدریجی آن موضوع‌ها، واقعیت را به تملک خود در می‌آورند» (فریره، ۱۹۷۲).

مطالعات اجتماعی و هنرهای زبانی از جمله دروسی است که در آموزش و پرورش انتقادی بر آن‌ها تأکید می‌شود زیرا دانش‌آموزان با آن‌ها بیش از دروسی نظیر ریاضیات و علوم سروکار دارند. در آموزش و پرورش انتقادی برای دروسی نظیر خواندن، نوشتن، هنر، ریاضیات، علوم و تاریخ نیز پیشنهاد می‌شود که محتوای آن‌ها به‌گونه‌ای انتخاب شود که با زندگی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد تا دانش‌آموزان بتوانند درباره آن‌ها منتقدانه نظر داده و به نقاط ضعف و قوت مطالب آموزشی اشاره کنند (منچینسکی، ۲۰۰۸).

با توجه به نظرات فریره، به منظور پاسخ به سؤال پنجم می‌توان اصول زیر را برای انتخاب محتوای آموزشی در نظر گرفت:

۱. محتوای آموزشی متناسب با فراگیران، نوع جامعه، فرهنگ و موقعیت آن‌ها و پس از تشکیل محافل فرهنگی با شرکت فعال شاگردان و مربیان در خلال گفت‌ووشنود و با توافق هر دو گروه انتخاب شود.

۲. مسائل مهم اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی در برنامه درسی گنجانده شود.

۳. از تجربه زندگی مردم به‌عنوان یک کل و نیازهای ضروری و اساسی آن‌ها در زندگی استفاده شود.

۴. موضوعات محلی، ملی و بین‌المللی در گفت‌ووشنود برای تعیین محتوای برنامه درسی لحاظ گردد.

۵. استفاده از دو فرایند رمزگذاری و رمزگشایی برای تحلیل موضوعات مولد که در آن فرد با واقعیتی عینی و رمزگذاری شده از زندگی برخورد می‌کند و مایل است آن را رمزگشایی کند. در حین این فرایند رفت و برگشتی است که فرد منتقدانه به آن موضوع نگریسته و رفتار خود را برای مقابله با آن تغییر می‌دهد.

خود - ارزیابی در آموزش طرح مسئله

در آموزش و پرورش انتقادی فریره که آموزش و پرورش انسان‌گرایانه است، خود-ارزیابی نقشی محوری ایفا می‌کند. در این‌جا کوشش می‌شود که از ارزشیابی‌های تحت کنترل معلم فاصله گرفته شود و از دانش‌آموزان انتظار می‌رود در حین یادگیری به ارزشیابی پیشرفت به‌سمت هدف‌ها بپردازند (میلر^۱، ۱۳۷۹، به نقل از کیرشبنام^۲). البته ارزشیابی از پیشرفت دانش‌آموزان با برنامه درسی طرح مسئله، مستلزم رهیافتی متفاوت با دیگر روش‌های آموزشی است. از آن‌جا که برنامه درسی به طور مستمر مسائل دانش‌آموز را توسعه می‌دهد، معلمان قادر نیستند تحقق اهداف از پیش تعیین‌شده را اندازه‌گیری کنند یا برون‌دادها را بسنجند. ارزشیابی طرح مسئله، طیف گسترده‌ای از توانایی‌های دانش‌آموزان را از بیان مسائل گرفته تا تولید موضوعات یادگیری، اصلاح دیدگاه‌ها نسبت به جهان و خطر کردن برای عمل در زندگی روزانه‌آنان در برمی‌گیرد. از آن‌جا که توانایی‌های دانش‌آموزان در طول زمان تغییر می‌کند، طرح مسئله نیازمند روند ارزشیابی از تغییرات پیش‌بینی شده و غیرمنتظره در دانش‌آموزان است (ولرشتاین^۳، ۱۹۸۷).

ارزشیابی در کلاس درس فریره برای کمک به فرد است تا وضعیت خود را با ملاک‌های شخصی‌اش مقایسه کند. مفهوم امتحان و نمره نیز در این کلاس معنا ندارد. یادگیری تا زمانی ادامه می‌یابد که دانش‌آموز صلاحیت و هدفی را که مدنظرش بوده، کسب کند و از فعالیت خود احساس رضایت کند. استفاده از خودارزیابی و مشورت با هر یک از دانش‌آموزان برای قضاوت نهایی درباره عملکرد هر یک از اعضای نظام آموزشی، مورد توجه فریره است. در حلقه‌های فرهنگی معلم و شاگرد می‌توانند به کاری که کرده‌اند بازگردند تا آن را در قسمت‌های مختلف تأیید یا تصحیح کنند، عمل بعدی را غنی‌تر سازند، و خود به وسیله آن غنی‌تر شوند (فریره، ۱۳۶۳).

در روش آموزشی فریره، ارزشیابی در کنار دیگر عناصر برنامه درسی، ابزاری توانمندساز نیز هست. دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند که یادگیری خود را ارزیابی کنند و به‌صورت گروهی درباره اعمالی که انجام داده‌اند، تأمل کنند. در این روش روند ارزشیابی، از بررسی تأثیر

-
1. Miller
 2. Kirschenbaum
 3. Wallerstein

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

رمزها بر یادگیری دانش‌آموزان و تشویق آنان به بحث و عمل آغاز می‌شود. سؤالاتی از این قبیل می‌توانند مدنظر قرار گیرند: آیا این رمزها که در حین گفت‌و شنود به بحث گذاشته می‌شوند، برای دانش‌آموزان آشنا بوده و با آنها احساس قرابت می‌کنند؟ آیا درک دانش‌آموزان از علل و تأثیرات مسائل و عملی کردن آنها رشد یافته است؟ دانش‌آموزان چه چیزهایی درباره خود یا فعالیت‌های گروهی آموخته‌اند؟ نتایج عمل چه بوده و آنها چگونه چطور دفعات بعد به گونه‌ای دیگر آن را انجام می‌دهند؟ چه مسائل جدیدی برای دنبال کردن در برنامه درسی کشف می‌شود؟ بدین ترتیب ارزشیابی از عملکردها، اهداف آموزشی اعم از تغییرات فردی و اجتماعی را تقویت می‌کند به گونه‌ای که دانش‌آموزان به عاملانی بر جهان خود بدل شوند (ولرشتاین، ۱۹۸۷).

فریره در بحث ارزشیابی بر مباحث زیر تأکید دارد که پاسخ سؤال ششم تحقیق حاضر است:

۱. از خود-ارزیابی برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌شود.
۲. ارزشیابی هم از تغییرهای پیش‌بینی شده و هم از تغییرات غیرمنتظره در دانش‌آموزان انجام می‌شود.
۳. دستیابی به اهدافی که مدنظر خود دانش‌آموزان است و تغییراتی که به نظر خود داشته‌اند، و رسیدن به رضایت فردی ملاک‌های مناسبی برای ارزیابی دانش‌آموزان است.
۴. رمزهایی که در حین گفت‌و شنود به بحث گذاشته می‌شود، ارزیابی می‌گردد تا معلوم شود تا چه اندازه برای دانش‌آموزان آشنا بوده و با آنها احساس قرابت کرده‌اند.
۵. رشد درک دانش‌آموزان از علل و تأثیرات مسائل و عملی کردن آنها در ارزشیابی مدنظر قرار می‌گیرد.
۶. آموخته‌های دانش‌آموزان از فعالیت‌های گروهی و میزان عملی کردن آنها ارزیابی می‌شود.

نقد و بررسی

تنوع اندیشه‌های فریره، هم نقطه قوت و هم نقطه ضعف اوست؛ قوت بدان سبب که به شیوه‌ای خلاقانه دیدگاه‌های متعددی از اندیشه‌های معاصر را به یک نظریه پویا و چالش‌انگیز تبدیل می‌کند؛ و ضعف از آن روی که همین کار موجب می‌شود تا جنبه‌ای خاص از نوشته‌های فریره به بهای نادیده گرفته شدن سایر جوانب آن، بسیار برجسته‌تر به نظر برسد. در نگاه اول

چنین به نظر می‌رسد که فلسفه تربیتی فریره متعلق به جهانی است که هنوز خلق نشده است، چرا که او می‌خواهد انسان‌ها را با فلسفه جدیدش قادر به خلق مجدد جهان کند. دگرگون کردن تقریباً همه چیز موجب بروز اضطراب و واکنش ستیزه‌جویانه در کسانی می‌شود که از ثبات وضع موجود سود می‌برند. وی درصدد است تا نظام آموزشی به سوی علایق و نیازهای کسانی هدایت شود که پیش از این جایگاهی تعیین‌کننده در آموزش و پرورش نداشته‌اند.

برخی این انتقاد را به فریره دارند که نظرات او آرمانی است. با وجود این‌که فریره فردی آرمان‌گراست، اما این آرمان‌گرایی به هیچ‌وجه یک رؤیای ایده‌آلیستی نیست که از ذهن شیفته گفت‌وشنود و شناخت انتقادی تراوش کرده باشد، بلکه این دیدگاه در نتیجه همگامی عملی او با گروه‌های ستم‌دیده در یک روند مبارزاتی حاصل شده است. هر چند عده‌ای دیگر معتقدند که روش او تندروانه است زیرا آن را روشی برای تأثیرگذاری فراگیران بر محیط اجتماعی - سیاسی و به قصد تغییر دادن آن می‌داند. به طور کلی فلسفه او سرشار از عناصر تند سیاسی است که سایر جنبه‌های فلسفه او را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد و مانع از اجرای آن در برخی کشورها و فرهنگ‌ها می‌شود.

انتقاد دیگر به روش تربیتی فریره این است که آموزش و پرورش رهایی‌بخش یا طرح مسئله او دیدگاه نوینی است که پیاده‌کردن آن به آسانی امکان‌پذیر نیست. در نظریه آموزشی او، انتخاب موضوعات موکد کار ساده‌ای نیست که هر مربی قادر به انجام آن باشد و فریره خود بر این دشواری تأکید کرده است. فریره گاه از بی‌حوصلگی بعضی از معلمان گلایه می‌کند که به جای آن‌که دانش‌آموزان را وادارند تا به خلق موضوعات بپردازند، خود موضوعات را می‌سازند. هم‌چنان‌که گاه در بحث پیرامون موضوعات چندان بانشاط عمل نمی‌کنند (فریره، ۱۹۷۲). در روش گفت‌وشنود فریره، نقش‌های سنتی دانش‌آموز و معلم دگرگون می‌شود. با وجود این‌که مشارکت دانش‌آموزان در فرایند تعیین محتوای آموزشی ارزشمند و قابل تحسین است، اما نمی‌توان فاصله دانش، تجربه و توان استدلال معلم و شاگرد را نادیده گرفت. هم‌چنین برای پیاده‌سازی این روش لازم است که معلمان از دانش و تجربه کافی برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و هدایت گفت‌وشنود برخوردار باشند و بتوانند در قالب موضوع مطرح شده در کلاس، سؤالات برانگیزاننده تفکر بپرسند که با تجربه و دانش کنونی دانش‌آموزان همخوانی داشته باشد. از آن‌جا که پیاده‌سازی روش فریره در کلاس و گفت‌وشنود در سراسر زمان تدریس

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

بسیار وقت گیر است، ممکن است باعث شود معلمان نتوانند به همه اهداف موردنظر در آموزش دروس مربوطه دست یابند.

نتایج

پائولو فریره، از نظریه پردازان برجسته آموزش و پرورش انتقادی، دلالت‌های تربیتی خود را در آثارش طرح و آن‌ها را در عمل پیاده کرده است. او که اغلب آثارش درباره آموزش ستمدیدگان و آگاهی‌بخشی انتقادی به آن‌ها در کشورهای زیر سلطه است، برنامه‌های آموزشی خود، به‌ویژه سوادآموزی بزرگسالان را در کشورهای مختلف چه در قالب نظری و چه به‌صورت عملی پیاده کرده است. تلفیق بین نظر و عمل، افکار و اعمال او را کاربردی‌تر و برجسته‌تر ساخته است.

بی‌شک فلسفه تعلیم و تربیت او از نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت و مکاتب فلسفی نظیر اگزیستانسیالیسم، مارکسیسم، هگلیسم و پدیدارشناسی تأثیر پذیرفته است، هم‌چنان که نظریه‌های او بر شکل‌گیری و نظام‌دهی به آموزش و پرورش انتقادی تأثیرگذار بوده است. فلسفه او از سویی انسان‌گراست و برای انسان به‌عنوان موجودی صاحب اراده برای تعیین سرنوشتش ارزش قائل است و از سوی دیگر دیدگاهی اجتماعی دارد، بدین معنا که انسان، این موجود صاحب اراده، دارای بعدی اجتماعی است و باید نقش خود را در جامعه یافته و خود و جامعه‌اش را آن‌گونه که می‌خواهد بسازد.

فریره نظریه خود را درباره آموزش و پرورش انتقادی در قالب کتاب و گفتگو و هم‌چنین پیاده کردن آن در کلاس‌های سوادآموزی بزرگسالان در کشورهای مختلف مطرح کرده است. روش پیشنهادی او که آموزش طرح مسئله نام دارد از طریق گفت‌و شنود در محافل فرهنگی به اجرا در می‌آید. او که منتقد آموزش بانکی در مدارس است، از انباشت اطلاعات در ذهن دانش‌آموزان در این روش انتقاد کرده و معتقد است برای بالابردن آگاهی انتقادی دانش‌آموزان در کلاس باید آن‌ها را واداشت تا به مسائل مطرح‌شده توسط معلم که در قالب موضوعات سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جامعه پیرامون آن‌ها مطرح می‌شود، آزادانه فکر کنند و با دیدی تیزبینانه این مسائل را تحلیل کرده و به نقد بکشند و در محافل فرهنگی که در مدرسه ایجاد شده با دیگر دانش‌آموزان و معلم به گفت‌و شنود بپردازند تا پاسخ این مسائل را دریابند.

- عناطر اصلی برنامه درسی در آموزش و پرورش فریره را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:
۱. اهداف تربیتی: بالا بردن سطح آگاهی انتقادی دانش‌آموزان در برخورد با مسائل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در زندگی روزمره و پرورش شهروندانی منتقد از مهم‌ترین اهدافی است که فریره در آموزش انتقادی و آگاهی‌بخش خود بر آن تأکید دارد.
 ۲. روش آموزشی: فریره به شدت با آموزش سنتی (بانکی) مخالف است و در مقابل آموزش طرح مسئله را پیشنهاد می‌کند که در آن معلم طرح‌کننده سؤال بوده و دانش‌آموزان در خلال گفت‌و شنود برای پاسخگویی به آن تلاش می‌کنند.
 ۳. نقش معلم و دانش‌آموز: در آموزش طرح مسئله، موقعیت آموزشی از قالب سنتی معلم و شاگرد به الگوی معلم-شاگرد بدل می‌شود. در این الگو معلم نیز از دانش‌آموزان یاد می‌گیرد و دانش‌آموزان علاوه بر یادگیرنده، یاددهنده نیز هستند. نقش اصلی معلم در کلاس طرح سؤالات برانگیزاننده است تا دانش‌آموزان را به فکر وادارد و آن‌ها را برای دستیابی به پاسخ به گفت‌و شنود با یکدیگر ترغیب کند.
 ۴. محتوای آموزشی: در این دیدگاه، محتوای آموزشی با توجه به نوع یادگیرندگان و شرایط فرهنگی و اجتماعی آنان تعیین می‌شود. معلم و شاگردان با کمک یکدیگر در محافل فرهنگی از طریق گفت‌و شنود محتوای آموزشی را مشخص می‌کنند.
 ۵. ارزشیابی آموزشی: فریره از خود-ارزیابی به منظور ارزشیابی روش آموزشی خود استفاده می‌کند که در آن رضایت‌مندی دانش‌آموزان از فعالیت‌های آموزشی حین گفت‌و شنود، میزان عملی کردن آن‌ها و قرابت موضوعات گفت‌و شنود با زندگی روزمره آنان مدنظر قرار گرفته و تغییراتی که در این موارد ایجاد شده، ارزشیابی می‌شود.

منابع

- آقازاده، محرم. (۱۳۸۲): همگام با اندیشه‌ورزان جهان (۱۲): پائولو فریره، همشهری: ۱۳۸۲/۵/۲۳.
- آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۸۶): «به خودنگری «علوم تربیتی» در آینه پست مدرنیسم: بازبینی آرزوهای بزرگ»، مجموعه مقالات اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- برونوفسکی، جیکوب و بروس مازلیش. (۱۹۷۵): سنت روشنفکری در غرب، ترجمه: لی‌لا سازگار (۱۳۷۹)، تهران: انتشارات آگه، چاپ دوم ۱۳۸۳.

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

جارویس، پیتر. (۱۹۹۵): آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم، ترجمه: غلامعلی سرمد (۱۳۷۸)، تهران:

سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، چاپ پنجم، ۱۳۸۵.

شارع‌پور، محمود. (۱۳۸۳): جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم

انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، چاپ پنجم، ۱۳۸۷.

شعبانی ورکی، بختیار. (۱۳۷۶): «آموزش و پرورش و انسان شدن: نظریه انتقادی پائولو فریره»، فصلنامه

نوآوری‌های آموزشی، تابستان ۱۳۸۳: ص ۹۵-۱۰۶.

شورت، ادموند سی. (۱۹۹۱): روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه: محمود مهرمحمدی و

همکاران (۱۳۸۷)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز

تحقیق و توسعه علوم انسانی و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶): برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید (شرحی بر نظریات معاصر

برنامه‌درسی)، جلد اول، تهران: نشر آبیژ.

فرمیهنی فراهانی، محسن. (۱۳۸۳): پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: آبیژ.

فریره، پائولو. فرهنگ سکوت، ترجمه: علی شریعتمداری، (۱۳۵۶): تهران: چاپخش.

فریره، پائولو. (۱۹۷۲): آموزش ستم‌یادگان، ترجمه: احمد بیرشک و سیف‌الله داد (۱۳۵۸)، تهران:

شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.

فریره، پائولو. (۱۹۷۲): آموزش در جریان پیشرفت، ترجمه: احمد بیرشک (۱۳۶۳)، تهران: شرکت

سهامی انتشارات خوارزمی.

فریره، پائولو. (۱۹۷۳): آموزش شناخت انتقادی، ترجمه: منصوره (شیوا) کاویانی (۱۳۶۸)، تهران:

انتشارات آگاه.

گوتگ، جرالد ال. (۱۹۹۷): مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه: محمد جعفر پاک سرشت (۱۳۸۰)،

تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

محمدی، رضا. (۱۳۸۶): «فلسفه تعلیم و تربیت: نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت»، در:

<http://rmrahy.blogfa.com/post-30.aspx>

مرجانی، بهناز. (۱۳۸۵): «نگیژه انتقادی در آموزش و پرورش»، دو فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی،

بهار و تابستان ۱۳۸۵: ص ۷۱-۹۷.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۴): «بررسی ابعاد نظری و عملی تعلیم و تربیت سؤال‌محور»، نشریه علوم

تربیتی دانشگاه تهران، ص ۶۳-۷۶.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۴): «چرا باید برنامه‌های درسی را به سوی مسئله‌محور سوق دهیم»، فصلنامه

میلر، جی. پی. نظریه‌های برنامه‌درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی (۱۳۷۹)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، چاپ پنجم ۱۳۸۶.

- Bentley, Leslie (1999), "A Brief Biography of Paulo Freire", in <http://www.ptoweb.org/freire.html>.
- Freire, Maria Araujo & Donald Macedo (1998) *The Paulo Freire Reader*, New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, Paulo (1972), *Pedagogy of the oppressed*, tr. Myra Bergman Ramos, Harmondsworth: Penguin Books.
- Freire, Paulo & A. Faundez (1989), *Learning to question: a Pedagogy of Liberation*, New York, Continuum.
- Freire, Paulo and Donald Macedo (1987), *Reading the Word and the Wold*, London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Fritze, Carien (2004), The Theory of Paulo Freire, in <http://www.community-work-training.org.uk/freire>.
- Gadotti, Moacir (1994), *Reading Paulo Freire: His Life and work*, tr. by John Milton, Albany, State university of New York Press.
- Gur-Ze'ev, Ilan (forthcoming), "Toward a Non-Repressive Critical Pedagogy" in *Counter Education Today*, in <http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/Critpe39.html>.
- Haymes, Stephen Nathan (2002), *Race, Pedagogy, and Paulo Freire*, DePaul University.
- Hooks, Bell (1993), "Bell Hooks speaking about Paulo Freire-The Man, his work", in Peter McLaren, and Peter Leonard (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, London: Routledge.
- Lister, Ian (1994), "Conscientization and Political Literacy: A British encounter with Paulo Freire", in: Peter McLaren & Colin Lanksher (eds.), *Politics of Liberation: Paths from Freire*, London & New York: Routledge.
- McLaren, Peter (1989), *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Canada, Irwin publishing.
- McLaren, Peter (1995), *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern era*, London: Routledge.
- McLaren, Peter (1997), *Paulo Freire's Legacy of Hope and struggle*, in: *Theory, Culture & Society*, Vol. 14, No. 4, 147-153 (1997).
- McLaren, Peter and Peter Leonard (1993), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, London: Routledge.
- McLaren, Peter and Colin Lanksher (1994), *Politics of Liberation: Paths from Freire*, London and New York: Routledge.
- Monchinski, Tony (2008), *Critical Pedagogy and the Evaryday Classroom*, New York: Springer.
- Morrow, Raymond. A & Carlos Alberto Torres (2002), *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, New York & London: Teachers college, Columbia university.

عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره

Shor, Ira (ed.) (1987), *Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publication.

“Education is politics: Paulo Freire’s critical pedagogy” in Peter McLaren & Peter Leonard (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, London & New York: Routledge.

When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy, London & Chicago: University Of Chicago Press.

Shor, Ira and Paulo Freire (1987), *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, London: Bergin & Garvey.

Shor, Ira and Caroline Pari (ed) (1999), *Critical Literacy in Action: Writing Words, Changing Worlds*, Porstmouth, NH: Boynton/Cook.

Stanely, F.Steiner, H.Mark Krank, Peter McLaren, and Robert E. Bahruth (2000), *Freirean Pedagogy, Praxis, and Possibilities*, New York & London: Falmer Press.

Wallerstein, Nina (1987), “Problem-Posing Education: Method for Transformation”, in Ira Shor (ed.), *Freire for the Classroom: a Sourcebook for Liberatory Teaching*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publication.

