

از برزیل تا ایل؛ بررسی تطبیقی عدالت آموزشی از منظر دو مربی تربیتی (پائولو فریره و محمد بهمن بیگی)

زهره افتخار افضلی^۱، محمدحسن کریمی^۲، امین ایزدپناه^۳

پذیرش: ۱۴۰۴/۸/۱۳

دریافت: ۱۴۰۴/۲/۱۴

چکیده

عدالت آموزشی به عنوان یکی از شاخص های بنیادی توسعه پایدار، مفهومی چندلایه و چندبعدی است که از سطح توزیع امکانات فراتر می رود و ابعاد بازشناختی، فرهنگی و مشارکتی را نیز دربرمی گیرد. در عصری که نابرابری های آموزشی همچنان جوامع را در سراسر جهان به چالش می کشد، گفتمان درباره سوادآموزی و عدالت آموزشی اهمیت ویژه ای پیدا می کند. این مقاله با رویکرد تطبیقی، به بررسی تطبیقی عدالت از منظر دو مربی تربیتی، پائولو فریره و محمد بهمن بیگی و رویکردهای آنها به سوادآموزی و آموزش رهایی بخش می پردازد. فریره، مربی تربیتی برزیلی، بر آموزش رهایی بخش مبتنی بر آگاهی انتقادی در دل ساختارهای استعماری تأکید دارد؛ در حالی که بهمن بیگی با نگاهی بومی گرا، آموزش را ابزار عزت و خودباوری در جامعه محروم عشایر ایران می داند. هر دو پیشگام از عدالت آموزشی دفاع کردند؛ البته از دریچه های مختلف فرهنگی و آموزشی، مبارزه جهانی علیه بی سوادی و تلاش برای عدالت آموزشی را برجسته کردند. در این مطالعه ابتدا رویکردهای ناظر به عدالت آموزشی مورد بررسی قرار می گیرند و در ادامه پس از بررسی فلسفه آموزشی پائولو فریره و حمایت او از تعامل فعال و آموزش انتقادی را به عنوان ابزاری برای رهایی و بررسی رویکرد آموزشی محمد بهمن بیگی با محوریت پرداختن به چالش های منحصربه فرد جمعیت عشایری ایران، به تحلیل تطبیقی نظریه های آموزشی فریره و بهمن بیگی خواهیم پرداخت که هم گرایی و واگرایی عملکرد این دو مربی تربیتی را مبتنی بر رویکردهای ناظر بر عدالت آموزشی بررسی کرده و پس از آن دیدگاه های آنها را برای تحول اجتماعی از طریق آموزش بررسی خواهیم کرد. هدف این مطالعه با درهم تنیدن پیچیدگی های روش شناسی و تأثیرات کار آنها، روشن کردن مفاهیم گسترده تر مشارکت آنها در آموزش بزرگسالان، سوادآموزی و مبارزه مداوم برای عدالت آموزشی است. یافته ها نشان می دهد با توجه به پیشینه نظری، عدالت آموزشی رویکردهای متنوعی دارد، اما جایگاه پائولو فریره را می توان عمده تر در سه حوزه عدالت انتقادی، اگزیستانسیالیسم آموزشی و پست مدرنیسم تربیتی تحلیل کرد و در پرتو پیشینه نظری، اندیشه بهمن بیگی را می توان با رویکردهای برابری فرصت، کفایت آموزشی، اگزیستانسیالیسم آموزشی، فمینیسم آموزشی و فایده گرایی اجتماعی پیوند زد.

کلید واژه ها: نابرابری آموزشی، عدالت آموزشی، سوادآموزی، آموزش انتقادی، آموزش بزرگسالان، پائولو فریره، محمد بهمن بیگی.

^۱ دانشجوی دکتری، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، نویسنده مسئول، solmaz.eftekhari@gmail.com

^۲ استادیار، گروه آموزش و پرورش دبستانی و پیش دبستانی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۳ استادیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۱- مقدمه:

در طول تاریخ، همواره دستیابی به عدالت و زندگی در جامعه‌ای منصفانه، یکی از آرزوهای بزرگ انسان بوده است. از دیرباز تا امروز، فهمیدن چستی عدالت و چگونگی دستیابی به آن از مسائلی بوده که ذهن متفکران را مشغول کرده است؛ به‌طوری که از زمان یونان باستان تا کنون، عدالت به‌عنوان یکی از موضوعات بحث‌برانگیز بحث‌برانگیز در حوزه‌های اخلاقی، فلسفی و تربیتی مطرح بوده و همچنان یکی از چالش‌های اصلی در این زمینه محسوب می‌شود. با ظهور دولت‌های مدرن و گسترش ایدئولوژی‌هایی که به تقویت حس ملی‌گرایی در میان افراد جامعه می‌پردازند و همچنین به‌دلیل ایجاد نیازهای جدید اجتماعی و اقتصادی، توجه دولت‌ها به نهاد آموزش و پرورش به‌تدریج افزایش یافت. در دو سده گذشته، عدالت آموزشی همواره یکی از محورهای اصلی برنامه‌ریزی‌های دولتی بوده است. با این حال، هنوز در کشورهایی همچون ایران که در مسیر توسعه قرار دارند، عدالت آموزشی به‌اندازه کافی توجه نگرفته است. این امر نشان می‌دهد که توجه به برابری در دسترسی به آموزش و پرورش همچنان چالشی اساسی است که نیازمند راهکارهای جدی و برنامه‌ریزی‌های دقیق‌تری است تا بتواند به تحقق اهداف آموزشی و اجتماعی منجر شود (Hoseini, 2010: 12).

عدالت آموزشی یکی از مفاهیم بنیادین در فلسفه تعلیم و تربیت است که با گسترش نابرابری‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، بیش از پیش به مسئله‌ای جهانی بدل شده است. در سطوح جهانی، شکاف‌های طبقاتی، نژادی، و جنسیتی در دستیابی به آموزش با کیفیت، نگرانی‌هایی جدی برای نهادهای آموزشی ایجاد کرده‌اند. به‌ویژه در جوامع حاشیه‌ای و پسااستطه‌ای، عدالت آموزشی با مسئله‌ای بازتوزیع قدرت، شناسایی فرهنگی، و مشارکت اجتماعی گره خورده است. بخشی از این کم‌توجهی‌ها به ساختارهای فرهنگی و اجتماعی جوامع بر می‌گردد؛ ساختارهایی که تبعیض و نابرابری را طبیعی جلوه می‌دهند و به‌واسطه همین ساختار معیوب فرهنگی اجتماعی در جامعه‌ی ایران، تبعیض طبقاتی، جنسیتی، اقتصادی و آموزشی امری طبیعی تلقی شده است. بخشی از این کم‌توجهی‌ها به ساختارهای فرهنگی و اجتماعی جوامع بر می‌گردد؛ ساختارهایی که تبعیض و نابرابری را طبیعی جلوه می‌دهند و به‌واسطه همین ساختار معیوب فرهنگی اجتماعی در جامعه‌ی ایران، تبعیض طبقاتی، جنسیتی، اقتصادی و آموزشی امری طبیعی تلقی شده است.

در سال ۲۰۱۴، ملاله یوسف‌زی، برنده شانزده ساله جایزه صلح نوبل، در برابر سازمان ملل فریاد زد: «یک کودک، یک معلم، یک کتاب، یک قلم می‌تواند دنیا را تغییر دهد». عدالت یکی از اصول اساسی و ارزشمند در زندگی انسان‌هاست؛ زیرا در تمامی جوامع، افراد همواره با درکی از عدالت زندگی می‌کنند و این درک است که به زندگی، ارزش‌ها، هنجارها و روابط آن‌ها شکل و معنا می‌بخشد. بدون عدالت، جامعه نمی‌تواند به‌درستی سازمان‌دهی شود. این مفهوم در واقع به افراد کمک می‌کند تا رفتار و تعاملات خود را در جامعه به گونه‌ای تنظیم کنند که حس احترام و انصاف حفظ شود؛ از این رو می‌توان گفت «عدالت، فضیلت اول و بنیادی است». (بشیریه، ۱۳۸۲، ص ۱۲). در واقع عدالت را می‌توان مبنای دفاع از دیگر اصول دانست که با نوع برداشتی که از آن وجود خواهد داشت، می‌توان درباره تمام رویکردها و نظریه‌ها در موضوعات مختلف مانند سیاست، اقتصاد، فرهنگ و تعلیم و تربیت و... نظر داد.

از سوی دیگر، نظریه‌های فلسفی درباره عدالت آموزشی نیز مسیرهای متفاوتی را برای فهم و تبیین این مفهوم ارائه داده‌اند. جان رالز در نظریه عدالت به مثابه انصاف، بر توزیع منصفانه منابع تأکید دارد (Rawls, 1971). در مقابل، نانسی فریزر، با تأکید بر عدالت اجتماعی، از دو بُعد بازتوزیع اقتصادی و بازشناسی فرهنگی سخن می‌گوید (Fraser, 2001). همچنین گرت بی‌ستا، بر پیوند عدالت با کیفیت یادگیری و معنای آموزش در بستر جامعه دموکراتیک تأکید می‌ورزد (Biesta, 2010).

این مقاله، با تأکید بر تجربه زیسته و بافت‌محور دو متفکر از دو قاره مختلف پائولو فریره از برزیل و محمد بهمن‌بیگی از ایران در پی آن است که نشان دهد عدالت آموزشی چگونه می‌تواند در دل تجربه‌های فرهنگی، سیاسی و جغرافیایی متفاوت شکل بگیرد. این دو اندیشمند هر دو در زمینه‌هایی آموزش داده‌اند که ساختارهای مسلط اجتماعی، فرهنگی و سیاسی مانع از دسترسی گروه‌های محروم به آموزش برابر بوده‌اند. رویکرد آنان به آموزش، نه صرفاً از سر وظیفه نهادی، بلکه تلاشی فعال برای رهایی و تغییر بوده است.

۲- پیشینه نظری:

مفهوم عدالت:

مکتب های فکری هر کدام بر اساس مبانی خود، عدالت را تبیین کردند و بر این اساس می توان رویکرد آنان را به عدالت تعیین کرد. آنها با تکیه بر مفاهیم و اصول بنیادین خود، تبیینی از عدالت ارائه می دهند که از این طریق می توان از دیدگاه هر مکتب به عدالت دست پیدا کرد. این موضوع از این جهت که باعث می شود بتوان بین مبانی عدالت و اجرای آن پل زد، به عرصه برای منازعات نظام های فکری و گرایشات متفاوت تبدیل شده است و بسیار با اهمیت است. در این زمینه، هر رویکرد با نگاهی متفاوت و در نتیجه با نقطه ی عزیمتی متفاوت، معنایی خاص از عدالت را مورد بررسی قرار می دهد و همین اختلاف رویکرد، باعث تفاوت در شیوه ی به عمل نشستن عدالت خواهد شد. مفهوم عدالت بر بستری از نظریات، دیدگاه ها و مسائل زمان خویش رشد کرده است که در این بخش ابتدا به بررسی مفهوم خود عدالت پرداخته و سپس به عدالت آموزشی از دیدگاه دو متفکر خواهیم پرداخت.

مفهوم عدالت و اهمیت آن نخستین بار در جوامع غربی توسط فلاسفه ای مانند سقراط، افلاطون و ارسطو در یونان باستان مطرح شد. در دوران قرون وسطی، مباحث فلسفی پیرامون عدالت به قوانین الهی به عنوان معیار اصلی عدالت و انصاف محدود گشت. با آغاز رنسانس و پیشرفت های فکری پس از آن تا دوره معاصر، دوباره توجه به فلسفه عدالت افزایش یافت و متفکرانی چون هابز، کانت، هیوم، پوپر و راولز به بررسی و گسترش این مفهوم پرداختند. عدالت دارای جنبه های متعددی دارد؛ از این رو مفاهیمی چون عدالت اقتصادی، قضایی، سیاسی، قومیتی و آموزشی پدید آمده اند. نظریه پردازان در حوزه عدالت بر این باورند که بحث عدالت ذاتاً موضوعی تجربی، تحلیلی و نظری است و همواره با دیدگاه های متنوع و اختلاف نظرها همراه بوده است که باعث پیچیدگی، پراکندگی و اختلاف نظرهای گوناگونی شده است (واعظی، ۱۳۸۸، ۷۶).

از دیرباز به همان میزان که پژوهندگان کوشش های خود را معطوف روشن کردن مفهوم عدالت کردند، به همان میزان نیز لازم می نمود که معنا و تعریف عدالت آموزشی نیز روشن گردد. تعریفی که وفادار به عناصر و ویژگی های ذاتی تعلیم و تربیت باشد و متصدیان تعلیم و تربیت بتوانند آن را در نظر و عمل معیار خود قرار دهند.

بحث عدالت در فرایند آموزش و پرورش، یکی از حوزه های کاربردی عدالت است. در بحث درباره عدالت آموزشی در مدارس، عواملی چون وضعیت منابع و امکانات مانند معلم، مواد اولیه، برنامه درسی و محیط آموزشی که توسط مسئولان نظام آموزش فراهم می شود، ویژگی های دانش آموزان به لحاظ زمینه اقتصادی، فرهنگی و جایگاه اجتماعی آنان و ویژگی های غیرمستقیم و نامحسوس که در اثر تعامل متقابل معلم و دانش آموز و تأثیر عوامل فوق، مانند نوع رفتار معلمان با دانش آموزان و نوع برخورد دانش آموزان با یکدیگر به وجود می آید، دخیل خواهند بود (اندرسون، ۲۰۰۷).

درواقع عدالت به معنای دسترسی برابر و مساوی به همه ی امکانات آموزشی بدون در نظر گرفتن قومیت، جنسیت، مذهب، اخلاق و رفتار به طوری که همه در محیط از امکانات موجود برخوردار شوند تا زمینه برای رشد و شکوفایی استعدادها فراهم شود و افراد انگیزه ی کافی برای تلاش و تکاپو در راستای رسیدن به هدف داشته باشند (ثناگو و همکاران، ۱۳۹۰). عدالت در بعد کلان نوعی نگاه انسان گرایانه و عدالت خواهانه را با خود به همراه دارد که غالباً به عنوان یک شاخص جامعه توسعه یافته در نظر گرفته می شود؛ اما در بعد خرد، عدالت آموزشی، ابزار و سازوکاری است که موجب شکوفاشدن اندیشه های خلاق شده و امکان پرورش قابلیت را برای همه به طور مساوی تامین می کند (محمدی و دهقان، ۱۳۸۳).

یکی از محورهای عدالت پژوهی و بررسی عدالت آموزشی، تحلیل نسبت عدالت آموزشی با دیگر مفاهیم است. در مورد عدالت آموزشی آشکارسازی مفهوم و تحلیل معنایی آن و بررسی نسبت میان آن با دسته ای اصطلاحات مرتبط همچون "برابری آموزشی"، "کفایت آموزشی"، "برابری فرصت" و "شایسته سالاری" آشکار می شود.

اولین و مهم ترین وظیفه ی یک نظام آموزشی عادلانه، تأکید بر آموزش پایه، دانش و مهارت های اولیه است. این آموزش به دلیل اینکه مهم ترین منبع برای روبرو شدن با چالش های زندگی روزمره است، دارای ارزش های واقع گرایانه است، پیش

شرط آرمان های عالی تر استقلال شخصی و عمومی است، فراهم آوردن فرصتی برای خوب زندگی کردن است، موجب بهره گیری و لذت بردن افراد از فرهنگ جامعه شان و شرکت کردن آن ها در امور دولتی است، دارای ارزش ذاتی و واقعی است و به همین دلایل اجباری شده است (برایهوس، ۲۰۱۴). جوامع غربی این حق انسانی را با فراهم کردن دسترسی همگانی به مدرسه و با اجباری کردن آموزش و پرورش تا یک سن مشخص در نظر گرفته اند.

آبشخور آموزش و پرورش همگانی را به لحاظ تاریخی، می توان در تفکرات، اندیشه و روش، در قرن هفدهم در آثار و چهره ی شاخص این قرن، ژان آموس کمنیوس دید. تعلیم و تربیت صحیح از نظر وی، تربیت همه جانبه و جامع و پایدار انسان در ابعاد شناختی، عقلانی و دینی است که این تعلیم و تربیت را نمی توان به تربیت در خانه و مدرسه محدود دانست، بلکه بخشی از حمایت و نظارت کلی اجتماعی به حساب می آید. کمنیوس در تربیت فرد، خانواده را در اولویت قرار می دهد و این تفاوت مهم او با کلیسا و نیز گرایش های رایج زمان اوست (اولیچ، ۱۳۷۵: ۴).

درک عمیق کمنیوس از تعلیم و تربیت به عنوان بخشی بنیادین از نظام هستی، نمایانگر نبوغ اوست. از این منظر، فرآیند آموزش نه یک پدیده جداگانه، بلکه جزئی لاینفک از سیستمی بزرگ تر است که آموزش، نقش محوری در آن ایفا می کند. کمنیوس مدافع آموزش همگانی بود و اعتقاد داشت هیچ انسانی فارغ از جنسیت، ثروت، هوش یا توانایی های ذهنی، نباید از این حق محروم بماند. رویای کمنیوس درباره آموزش عمومی و جهانی در بسیاری از کشورهای نوین جامعه عمل پوشیده است؛ باین حال، هدف غایی او از این آموزش، یعنی صلح و پیشرفت جهانی، هنوز به تحقق نپیوسته و در حد یک آرمان باقی مانده است (اولیچ، ۱۳۷۵). پس از کمنیوس در راستای تعلیم و تربیت همگانی و بازپروری کودکان و ایجاد عدالت آموزشی، هانریش پستالوتسی نیز معلم بزرگ و یکی از راهنمایان پر تلاش ترین راهنمایان تعلیم و تربیت جهان است. وی که مردی بسیار نوع دوست بود، خانه خود را به پرورشگاه کودکان بی سرپرست تبدیل کرد و بعدها آموزشگاهی برای بزرگسالان تأسیس کرد. او به کودکان بی سرپرست و محرومان خدمات فراوان کرد؛ حتی بخشی از مزرعه خود را به مدرسه تبدیل کرد و در آن به تعلیم و تربیت کودکان مستعد پرداخت. او راه نجات محرومان جامعه را بازپروری آنان می دانست و از این رو به تأسیس یتیم خانه زد. او برای آموزش خواندن و نوشتن روش تازه ای ابداع کرد و سعی کرد روش آموختن را بر روان شناسی مبتنی سازد (کاردان، ۱۳۸۱، ص ۱۴۷). پستالوتسی بیشتر به عنوان مربی بشر دوست به دنیا معرفی شده است (باروز و گرینگ: ۲۰۰۴).

برای تبیین هرچه بهتر حوزه ی عملی عدالت آموزشی لازم است رویکرد های ناظر به عدالت آموزشی را نیز شرح دهیم:

رویکردهای ناظر به عدالت آموزشی:

۱- برابری آموزشی به مثابه ی عدالت آموزشی:

مفهوم برابری در آموزش و پرورش بر ایده ی بنیادین عدالت در نظریه های فلسفی تکیه دارد. برابری آموزشی به معنای فراهم کردن فرصت های مشابه برای همه، متناسب با نیازها و شرایط خاص هر فرد است؛ زیرا یادگیرندگان از نظر دانش، مهارت ها، سبک های یادگیری، توانایی ها و پیشینه های فرهنگی با یکدیگر تفاوت دارند (دهقانی، ۱۳۸۴). برابری، در این معنا، به حذف یا کاهش تبعیض های ناشی از جنسیت، نژاد، وضعیت جسمی، سن، زبان و جایگاه اجتماعی اشاره دارد (بنت، بت و یدال، ۲۰۰۵).

۲- کفایت آموزشی به مثابه ی عدالت آموزشی:

این رویکرد بر مفهوم «شایستگی» استوار است. در این نگاه، هر دانش آموز باید به اندازه استعداد، نیاز و قابلیت های خود از منابع آموزشی بهره مند شود. طرفداران این دیدگاه استدلال می کنند که عدالت آموزشی تنها مستلزم فراهم کردن حداقل فرصت ها و امکانات ضروری برای همه است و پس از آن، تفاوت ها و نابرابری ها الزامی بی عدالتی محسوب نمی شوند (اندرسون، ۲۰۰۷).

۳- برابری فرصت آموزشی به مثابه عدالت آموزشی:

برابری فرصت ها در نظام آموزشی بر اصل «امکان برابر برای تحرک اجتماعی» تأکید دارد. در این دیدگاه، حتی کسانی که از ثروت و امتیازات اجتماعی محروم اند، باید بتوانند از طریق تحصیل موقعیت خود را تغییر دهند (محمدی و دهقان، ۱۳۸۳).

۴- شایسته سالاری به مثابه عدالت آموزشی:

شایسته سالاری در تعلیم و تربیت ریشه در مفهوم بنیادی شایستگی در نظریات عدالت دارد. بر اساس این رویکرد یکی از مهم ترین منابع موثر بر بی عدالتی، طبقه اجتماعی است. در آمریکا همواره نیاز به از بین بردن اختلاف ها در رسیدن به موفقیت

وجود داشته و این امر مستلزم نبود رقابت در دستیابی به موفقیت بین طبقات اجتماعی-اقتصادی پایین است. درواقع در شایسته سالاری موفقیت آموزشی یک فرد عملکردی از استعداد آن است، به وضعیت طبقه اجتماعی اش. درواقع شایسته سالاران معتقدند، به جای صرف منابع برای آموزش بچه های با تمکن مالی و اجتماعی بالا و کم استعداد، لازم است منابع بیشتر را برای آموزش بچه هایی که طبقات اجتماعی و اقتصادی پایین تر و با استعدادترند صرف کرد (جهانبخش، ۱۳۹۴: ۱۸۷).

۵- اخلاق گرایی آموزشی به مثابه عدالت آموزشی:

اخلاق گرایی آموزشی بر مفهوم بنیادی شایستگی در نظریات عدالت استوار است. بر این اساس است که رویکرد اخلاق گرایی که مبنای خود را تلاش و کارکرد دانش آموزان قرار داده است. اخلاق گرایی، رویکردی است که در آن معلم به دانش آموزان تلاشگر توجه بیشتر دارد و کلاس درس را جامعه ای اخلاقی که (طبق یک قرارداد نانوشته، این شعار را که عملکرد من به عنوان معلم وابسته به عملکرد شما دانش آموزان است و هرکسی به این قرارداد پایبند باشد و به آن احترام بگذارد، سود بیشتری نصیب می گردد) در نظر می گیرد که در آن به مفهوم تلاش در کلاس درس بیشتر از مفهوم پیشرفت توجه می شود (همان، ص ۱۷۸).

۶- فایده گرایی آموزشی به مثابه عدالت آموزشی:

فایده گرایی آموزشی بر مفاهیم بنیادی برابری فرصت و شایستگی در رویکردهای عدالت استوار است. به دلیل اینکه فایده باوران بر این باورند که در کلاس درس و کال فرایند بر خاورداری از امکانات آموزشی، حالت رقابتی وجود دارد، به شرطی که عرصه این رقابت به روی همگان به یک اندازه باز باشد. در این صورت توجه معلم نیز نوعی پاداش محسوب می شود و تنها به دانش آموزانی تعلق می گیرد که فعالیت بهتری دارند. در این صورت برقراری عدالت آموزشی و ارائه امکانات آموزشی هم می تواند به صورت استحقاقی و شایسته سالاری توزیع گردد و هم توزیع جبرانی و ترمیمی می تواند ملاک عمل باشد و هم توزیع برابر امکانات آموزشی. مفهوم استحقاق گونه عدالت آموزشی می تواند به نفع افرادی باشد که تلاش بیشتری نسبت به سایرین دارند درحالی که عدالت آموزشی ترمیمی به نفع دانش آموزانی خواهد بود که از معلولیت و یا پیشرفت تحصیلی پایین تری برخوردارند (کرستن، ۲۰۱۴).

۷- لیبرالیسم آموزشی به مثابه عدالت آموزشی:

در رویکرد لیبرال کلاسیک به عدالت، تأکید بر حقوق است تا تکالیف. در این رویکرد، برابری یعنی همه ی افراد بدون توجه به نژاد، رنگ، منشأ اجتماعی و ملی، در حقوق برابر و آزادند. در این مفهوم، برابری در آموزش به این معنی است که افراد در برخورداری از فرصت های آموزشی از حقوق برابر برخوردارند. در تعلیم و تربیت لیبرال تساوی حیثیت و حرمت دارای ارزش کلیدی است. سیاست آموزش و پرورش لیبرال در مقابله با تبعیض نژادی، جنسیتی، ملیتی، دینی، طبقات اجتماعی و امثال آن بر اساس همین ارزش پایه ریزی می شود. در تعلیم و تربیت لیبرال همه افراد حق دسترسی مساوی به منابع و امکانات را دارند. به گونه ای که هیچ شهروندی در آینده از فرصت های زندگی به دلیل دسترسی ناعادلانه به منابع محروم نشود (هالستد و مونیکو، ۱۹۹۶).

۸- آموزش و پرورش پست مدرنیستی به مثابه عدالت آموزشی:

این نگرش نزد کسانی چون لیوتار از یک سو وامدار نقد مارکسیستی به سرمایه داری است و از سوی دیگر، با طرد هر گونه روایت کلان و با به کارگیری ایده بازی های زبانی، از مارکسیسم فراتر می رود. عدالت نه در تأسیس یک نظام کامل، جامع و یگانه؛ بلکه در روایت های خرد و پراکنده و از طریق شنیدن صداهای گوناگون امکان تحقق دارد (لیوتار، ۱۳۸۱). پست مدرنیسم جهان نگر به شدت نسبیست گرایی را مطرح می کند که برخلاف مدرنیسم، در آن به تفاوت ها، تمایزات و غیرت ها بها داده می شود. معنی این امر در تعلیم و تربیت آن است که باید سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های تربیتی غیرمتمرکز شوند، به محرومان و به حاشیه رانده شدگان، اقلیت ها از هر مقوله ای که باشند؛ قومی، زبانی، فرهنگی، جنسیتی توجه شود. نظریه تربیت

نیز به جای ارائه گفتمان های کلی و فراگیر باید به گفتمان های جزئی تر و ویژه تر تبدیل شود. در چنین وضعی، علم، هنر، اخلاق، فرهنگ و ... نیز از چشم اندازهای ویژه - نه جهان شمول - مطمح نظر خواهند بود (همین پایان نامه، ص ۱۳۷).

۹- فمینیسم آموزشی به مثابه عدالت آموزشی:

عدالت در این رویکرد، امری جنسیتی است. زیرا در نظامی که تبعیض جنسیتی وجود دارد و فرصت ها برحسب آن توزیع می شود عدالت جایی ندارد. این تبعیض به واسطه آن است که عدالت، مردانه تعریف شده است. وقتی که میان عقلانیت و عدالت نسبت مستقیمی برقرار می شود، معلوم است زنان چه جایگاهی خواهند داشت. نقش نهادهای آموزشی نیز در تعمیق و نهادینه کردن همین معنای از عدالت است. فمینیست ها معتقدند که روابط در نظام آموزشی، بر پایه اقتدار و سرکوبگرانه و محتوای علم آن مردانه است. به همین علت، تصویری که از نقش زن در علم ارائه می شود، محدود به زنانی است که عملکردی مردانه دارند، بنابراین باید کل نظام آموزشی بر اساس یک دیدگاه زنانه بازآفرینی شود (بهشتی و احمدی نیا، ۱۳۸۵).

۱۰- اگزیستانسیالیسم آموزشی به مثابه عدالت آموزشی:

این رویکرد، بر فردیت، آزادی، آگاهی، حق انتخاب و معنی سازی و ماهیت سازی انسان تأکید می کند. بر این اساس برابری و یا نابرابری اجتماعی و حتی آموزشی از این منظر را باید در نسبت با انسان و وضعیت خاص هستی و یا وجود او جستجو کرد. یک جامعه نابرابر، جامعه ای است که انسان را از خود تهی می سازد، او را قربانی می کند و به ابزاری برای استفاده نیروهای سلطه تبدیل می کند. در این رویکرد، آموزش و پرورش، آزادی انسان را به عنوان مهم ترین وظیفه خود تلقی می کند و بر ذهنیت فرد تأکید می نهد و می کوشد تا حس خودآگاهی و مسئولیت را در افراد پرورش دهد و از طریق انتخاب های مشخص معنی دار دانش آموز به تنهایی می تواند تشخیص خویش را ایجاد کند. آگاهی افراد را درباره نهادها، نیروها و روندهای که آزادی را محدود می کنند، ایجاد کند. به عبارتی، آموزش و پرورش با افزایش آگاهی افراد، زمینه برای بی عدالتی را در جامعه کاهش می دهد (گوتک، ۱۹۹۷).

مفهوم «عدالت آموزشی» مفهومی چندوجهی و پیچیده است که از دیدگاه های مختلف فلسفی و اجتماعی نگریسته شده است. این رویکردها، هر یک بر جنبه ای خاص از عدالت در آموزش تأکید دارند و می توان آن ها را در چند دسته کلی قرار داد: ۱- رویکردهای تأکیدکننده بر برابری اولیه، ۲- رویکردهای تأکیدکننده بر شایستگی و کفایت، ۳- رویکردهای تأکیدکننده بر عملکرد و تلاش، ۴- رویکردهای انتقادی و تحول گرا، ۵- رویکرد تأکیدکننده بر فردیت و آگاهی

همانطور که در بخش پیشین مشاهده شد، مفهوم «عدالت آموزشی» در ادبیات علمی معاصر، طیف وسیعی از رویکردهای نظری را در بر می گیرد؛ این رویکردها نشان می دهند که عدالت آموزشی فراتر از صرفاً دسترسی برابر به مدارس است؛ بلکه شامل توزیع عادلانه منابع، فرصت ها، توجه به نیازهای فردی، احترام به تفاوت ها، توانمندسازی افراد و نقد ساختارهای تبعیض آمیز نیز می شود. این تنوع دیدگاه ها حاکی از آن است که چالش عدالت آموزشی چندوجهی بوده و نیازمند رویکردهای جامع و گاه متضاد برای حل آن است. حال با درک عمیق این مبانی نظری، این مقاله در گام بعدی به تحلیل و واکاوی دیدگاه ها و شیوه های تربیتی دو چهره برجسته و تاثیرگذار در حوزه تعلیم و تربیت، یعنی پائولو فریره و محمد بهمن بیگی، می پردازد. هدف اصلی این است که با تشریح مبانی فلسفی و رویکردهای عملی این دو مربی، به تفصیل نشان داده شود که چگونه اندیشه ها و اقدامات آن ها با هر یک از ابعاد و رویکردهای عدالت آموزشی مورد بحث در پیشینه نظری، همراستا بوده یا زمینه ساز تفاوت ها و چالش های جدیدی در این حوزه گشته است. بدین ترتیب، این پژوهش می کوشد تا با بررسی تطبیقی و تحلیلی، نقش هر یک از این مربیان را در بسط و توسعه مفهوم عدالت در بستر آموزش روشن سازد و به درک عمیق تری از پیوند نظریه و عمل در این حوزه دست یابد.

روش پژوهش:

این مطالعه یک پژوهش تطبیقی-نظری در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است که با بهره‌گیری از الگوی تطبیقی بردی (Bereday, ۱۹۶۴) انجام گرفته است. روش تطبیقی بردی برای تحلیل تطبیقی نظام‌مند میان دو نظام یا نظریه آموزشی، شامل پنج مرحله است: توصیف، تفسیر، هم‌جواری، تطبیق و مقایسه.

در این پژوهش، ابتدا دیدگاه‌های هر یک از دو متفکر در زمینه عدالت آموزشی به صورت مستقل و دقیق توصیف می‌شود. سپس با تحلیل درونی این دیدگاه‌ها، به تفسیر آن‌ها در بسترهای تاریخی و اجتماعی خاص خود پرداخته می‌شود. در مرحله بعد، شباهت‌ها و تفاوت‌ها در مفاهیم کلیدی، اهداف، ابزارها، و نقش آموزشگر در دو دیدگاه مشخص می‌گردد. در نهایت، از طریق هم‌جواری تحلیلی، امکان مقایسه مفهومی و فلسفی میان دو نظریه فراهم می‌شود. منابع مورد استفاده در این پژوهش، متون نظری و پژوهش‌های علمی معتبر درباره فریره و بهمن‌بیگی، مقالات پژوهشی نمایه‌شده، و آثار اصلی این دو اندیشمند هستند. تحلیل محتوا به صورت کیفی انجام شده و از روش تحلیل مفهومی در کنار تحلیل زمینه‌ای بهره گرفته شده است. تمرکز بر مفاهیمی همچون "عدالت آموزشی"، "آموزش‌رهایی‌بخش"، "آموزش بومی"، و "توانمندسازی" از منظر این دو متفکر، چارچوب مقایسه را تشکیل می‌دهد.

تاملاتی بر فلسفه تربیتی پائولو فریره:

پیشینه پائولو فریره:

پائولو فریره (۱۹ سپتامبر ۱۹۲۱ تا ۲ می ۱۹۹۵)، نظریه‌پرداز علوم پرورشی انتقادی، فیلسوف تربیتی و آموزگار برزیلی بود. او بیشتر به واسطه نوشتن کتاب تأثیرگذار آموزش ستم‌دیدگان شهرت یافت که به‌عنوانی از متون پایه در تعلیم و تربیت انتقادی شناخته می‌شود. از نظریات فریره به‌عنوان آموزش‌رهایی‌بخش یا رویکرد انتقادی به آموزش یاد می‌شود. او فلسفه فکری خود را در تعلیم و تربیت براساس بازنگری انتقادی نظام آموزشی موجود بنا کرد و نه تنها به فکر اصلاح نظام موجود نبود؛ بلکه حتی نظام آموزشی را یکی از ابزارهای قدرتمندان و صاحبان زورور در به‌اسارت کشیدن مردم می‌دانست و از همان آغاز، همت خود را نه بر اصلاح، بلکه بر رویکردی انقلابی و انتقادی گذارد.

تعلیم و تربیت فریره:

ریشه‌های تفکر انتقادی به‌قدمت تاریخ اندیشه بشری و به‌ویژه در آثار متفکرانی چون سقراط و افلاطون و پیروانشان ردیابی است... اما این نکته به‌معنای انکار این واقعیت نیست که شکل‌گیری این گرایش به‌عنوان نظریه مستقل با مبانی، روش‌ها و اهداف مشخص، به نیمه اول قرن بیستم بازمی‌گردد. در واقع، می‌توان ظهور این نظریه را در بحران خشونت‌باری که جوامع غربی با آن دست‌وپنجه نرم می‌کردند، جست‌وجو کرد (اورنشتاین، ۱۹۹۷). در تاریخ فلسفه و نظریه آموزش و پرورش، نظریه انتقادی از جمله نظریه‌های نوظهور است... هرچند پیش از اینکه این نظریه با نام آموزش و پرورش انتقادی شناخته شود، نظریات آن در میان منتقدان آموزش و پرورش رواج داشته است... در واقع نظریه‌پردازان انتقادی هم برای جنبش پست مدرن و در انتقاد به آموزش و پرورش رسمی به طرح مباحثی چون طبقه‌گرایی، نژادپرستی و تبعیض جنسی 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. پائولو فریره، فیلسوف و نظریه‌پرداز برجسته برزیلی، به‌عنوانی از چهره‌های مهم و مشهور آموزش و پرورش انتقادی شناخته می‌شود. او آموزش و پرورش انتقادی را به‌مثابه روشی برای آگاهی‌بخشی طراحی و اجرا کرده است... نظریه‌پردازان این حوزه به دنبال تدوین رویکردی هستند که از طریق آموزش و تحصیلات، افراد را توانمند سازند تا کنترل سرنوشت خود را در دست گیرند. به بیان دیگر، هدف آموزش و پرورش انتقادی، قدرت‌بخشیدن به کسانی است. از حق تعیین سرنوشت خود محروم شده‌اند (گوتهک: ۱۳۸۰).

پائولو فریره، منتقد آموزش و پرورش و نظریه‌پرداز در این حوزه، بیش از هرچیز 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. فریره از جمله افرادی است. 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 درآمده است (فرمیهنی فراهانی: ۱۳۸۳).

برای فهم بهتر آموزه‌های تربیتی و روش‌های سوادآموزی فریره، ابتدا به معرفی نظام فکری و معرفتی او می‌پردازیم. شاید بتوان فلسفه آموزشی فریره را تلفیقی هوشمندانه از دو نظریه مهم و مطرح زمان خود، یعنی مارکسیسم و اگزیستانسیالیسم دانست. فریره تحت تأثیر نظرات مارکس، اعتقاد داشت که فرایند تاریخی و مرحله به مرحله، زندگی بشر را از آغاز و تاکنون به نوعی شکل داده است. مالکیت ابزار قدرت و تولید را برای به زیر سلطه کشاندن فرودستان جامعه به کار برده است... فریره معتقد بود برای شناخت زندگی و شرایط جهان پیرامون خود، نیازمند درک تاریخی هستیم و یکی از عناصری که در نظام آموزشی پیشنهادی فریره قرار داشت، درک نگرش تاریخی به شرایط فعلی انسان‌ها بوده است. اما برخلاف مارکس، فریره اعتقادی به جبر تاریخی نداشت و به سبب اگزیستانسیالیسم‌ها باور داشت که انسان‌ها اسیر تاریخ نیستند و با کسب آگاهی انتقادی، قادر هستند برای تغییر وضعیت خود، و تعیین سرنوشت‌شان اقدام کنند. فریره نگرش تاریخی را برای درک و شناخت موقعیت کنونی انسان ضروری می‌دانست اما هم‌زمان اعتقاد داشت که درک تاریخی کافی نیست و انسان می‌تواند و باید از جبر تاریخ خود، را بیرون بکشد و سرنوشتش را خود، رقم بزند.

همچنین فریره از هگل نیز متأثر بود و معرفت‌شناسی خود، را بر پایه دیالکتیک قرار داده و بر پایه نظر مارکس، پیوند میان فرد و جامعه را در این دیالکتیک توضیح می‌دهد. او در این باره مینویسد: «انسان و جهان در تأثیر متقابل و دائمی موجودیت می‌یابند، افراد آدمی واقعیت اجتماعی را به وجود می‌آورند و تغییر آن واقعیت نیز وظیفه تاریخی آن‌هاست...» (فریره، ۱۳۶۳: ۳۱). در واقع، پائولو فریره با اتخاذ بنیادی اجتماعی برای تبیین تحول انسان و تأکید بر دیالکتیک تاریخی میان ستمگر و محروم، دیالکتیک میان ذهنیت و عینیت را به عنوان بنیادی برای رشد فرهنگی نوع بشر در نظر گرفته است. بدین ترتیب، او از طریق آموزش‌رهایی‌بخش تلاش می‌کند تا افراد ستم‌پذیر و منفعل را با اتکا بر اندیشه انتقادی، به آگاهی از نقش خود، در واقعیت کنونی وادار کند.

فریره افراد را به شناسایی چالش‌ها، نارسایی‌ها و معایب موجود تشویق می‌کند و آن‌ها را به اقدام آگاهانه برای بهبود و دگرگونی بنیادین هدایت می‌کند. به عبارت دیگر، او دیالکتیک را مبنای تحول جامعه قرار می‌دهد و تغییرات را از طریق آموزش و اقدام آگاهانه جست‌وجو می‌کند. این رویکرد، محوریت فعالیت‌های آموزشی فریره را تشکیل می‌دهد و هدف آن، ایجاد جامعه آگاه و مشارکت‌جو است. افراد بتوانند به طور فعال در فرایند تغییر و تحول شرکت کنند.

یکی دیگر، از شخصیت‌های مؤثر بر اندیشه پائولو فریره، ژان پل سارتر است: نفوذ عمیق سارتر بر فریره قابل توجه است: نظریه‌ای که سارتر بر آن تأکید دارد، این است: «وجود بر ماهیت تقدم دارد». فریره نیز با تأثیرپذیری از این مفهوم، معتقد است: آگاهی انسان او را قادر می‌سازد تا به عنوان فرد مسئول در روند تاریخ حضور یابد، به توسعه شخصیت خود پردازد و از تعصبات پرهیز کند (فریره: ۱۳۵۸). همچنین پیرو نکته فوق، فریره معتقد است: مدارس نه تنها به نیازهای واقعی دانش‌آموز که به زمان حال وی اهمیت نمی‌دهند، بلکه با فشارهای دائمی اجتماعی و اقتصادی و مسلط ساختن اندیشه طبقه‌ای حاکم در مدارس سعی در سلب هویت دانش‌آموز و هدایت آن‌ها سیمت تبدیل به نیروهای کارگر تولیدی فردا دارند و بدین ترتیب عملکرد مدارس را به چالش می‌کشد (مک‌لارن، ۱۹۹۹، ۱).

آرا فریره همچنین از پدیدارشناسی نیز متأثر است: اصول اساسی در دیدگاه پدیدارشناسی، توجه به بافت و موقعیت، ذهنیت و کل‌نگری در درک پدیده پدیده است. دیدگاه فریره نشان می‌دهد که به شدت در تحلیل‌ها و انتقادات آموزشی خود بر این اصول وفادار است؛ به خصوص در انتقاد خود از نظام آموزشی موجود بیان می‌کند که وضعیت و موقعیت فعلی دانش‌آموز و به طور کلی آمادگی وی در نظر گرفته نمی‌شود. وی همچنین خاطرنشان می‌شود که با توجه به اینکه تدریس و یادگیری فعالیت‌های عینی نیستند، این مهم زمانی دستیابی خواهد بود که ذهنیت معلم و موقعیت فراگیر و بافت زندگی وی در آموزش در نظر گرفته شود. آموزش انتقادی فریره با هدف توانمندسازی ستم‌دیدگان از طریق درک عمیق وضعیت اجتماعی آن‌ها، پرورش

آگاهی انتقادی بود. پس در نهایت می‌توان چنین جمع‌بندی کرد که رویکرد فریره تحت‌تأثیر مارکسیسم، اگزیستانسیالیسم و الهیات آزادی‌بخش مسیحی بود که منعکس‌کننده آمیزه‌ای از اندیشه فلسفی و مذهبی بود. «نظریه آموزشی او را شکل داد.

مفاهیم کلیدی در نظریه تربیتی فریره:

فرهنگ سکوت:

پائولو فریره به‌عنوان یکی از پیشگامان نظریه انتقادی در جولانگاه تدریس و تربیت، با توجه به اندیشه اسلاف خویش و تجربیاتش در قلمرو اندیشه، مقوله‌ای را کشف کرد که آن را «فرهنگ سکوت» نامیده است. فرهنگی که اختناق‌شدگان دائماً به کارش می‌گیرند؛ او به این واقعیت پی برد که دلیل صاحب اختیار گشتن بر وضعیت مختلف اقتصادی، سیاسی و اقتصادی و چیرگی زورمندان بر ستم دیدگان، جحالت و ناآگاهی و خواب دائم قربانیان بود. اینان به‌جای مواجهه صحیح، دستخوش شرایطی می‌گردند که نمی‌توانند در برابر آن مواجهه صحیح داشته باشند. بدین گونه بر پائولو فریره پی می‌برد که فرهنگ سکوت بر ستم دیدگان غالب شده است (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۳، ص ۹۹). «فرهنگ سکوت» فرهنگ وابستگی است مردمان مغلوب این فرهنگ، وضعیت خود را خدادادی تصور کرده و خود را تسلیم سرنوشتشان می‌کنند. ستم‌دیدگان و طبقات تحت‌ستم‌قادر به‌بیان خود و مطالباتشان نیستند؛ در نتیجه نمی‌توانند در زندگی سیاسی مشارکتی داشته باشند، چه رسد به آنکه از امکان بیان ویژه خود برخوردار شوند. در نظر فریره، ساختارهای اجتماعی اقتصادی جامعه طبقاتی مسبب سرکوب ستم‌دیدگان و ایجاد «فرهنگ سکوت» در میان آنان است «فرهنگ سکوت» که خود در ساختارهای اجتماعی اقتصادی جامعه طبقاتی ریشه دارد، به‌نوبه خود تأثیرات ساختارها و ماندگاری آن‌ها را تقویت و تشدید می‌کند.

در کتاب آموزش ستم‌دیدگان، فریره به‌روشنی روابط میان ستمگر و ستم‌دیده را بررسی می‌کند و راهکارهایی برای از بین بردن وضعیت نامطلوبی که نظام سلطه ایجاد می‌کند، ارائه می‌دهد. او ویژگی‌هایی را برای فرد ستم‌دیده برمی‌شمارد که مشترکاً در میان آنان یافت می‌شود؛ از جمله پرخاشگری، از خود بیگانگی، خودتحقیری، وابستگی به دیگران و اعتقاد به سرنوشت تغییرناپذیر. فریره بر این باور است که که افرادی که در محیط‌های سرکوب‌گرانه بزرگ شده‌اند، باید با مبارزه به‌دنبال بازسازی شخصیت انسانی خود باشند؛ شخصیتی که در محیطی مستقل و پر از زندگی شکل می‌گیرد. تحقق این امر تنها با تأمین نیازهای اولیه مانند غذا میسر نمی‌شود. محرومان به‌دلیل وضعیتی که آن‌ها را به موجوداتی بی‌ارزش تبدیل می‌کند، تحلیل رفته‌اند. برای بازیابی انسانیت خود، آن‌ها باید از حالت شیء خارج شوند و هویت انسانی خود را بازیابند (فریره، ۱۳۵۸: ۵۱). فریره از نوعی آموزش دفاع می‌کند که هدف آن توانمندسازی افراد است که تا درباره خود، مسئولیت‌هایشان و نقششان در فرهنگ نوین بیندیشند؛ در واقع به قدرت تفکر خود توجه کنند؛ زیرا رشد حاصل از این قدرت به‌معنی افزایش توانایی آنان در تصمیم‌گیری است که (فریره، ۱۳۸۶، ص ۴۴).

آگاهی شبه‌انتقالی:

آگاهی شبه‌انتقالی به وضعیت انسانی اشاره دارد که در روند تاریخی گرفتار است، مفهومی که پائولو فریره به آن پرداخته است، این نوع آگاهی به‌معنای محدود شدن قلمرو درک انسان و ضعف در تشخیص چالش‌های خارج از محیط زندگی خود است، در چنین وضعیتی، تشخیص مسائل به‌سختی انجام می‌شود و فرد از آنجا که قادر نیست روابط واقعی علت و معلولی را بفهمد، در شناخت پدیده‌ها و چالش‌های محیطی ناکام می‌ماند و بدین ترتیب به «تبیین‌های جادویی» متوسل می‌شود. فریره در مقابل آگاهی جادویی، آگاهی انتقادی را مطرح می‌کند که ما را به عمل انتقادی و فهم دقیق‌تر روابط علت و معلولی ترغیب می‌کند (فریره، ۱۳۶۸، ص ۴۳).

آگاهی انتقادی (آگاهی انتقال پذیر انتقادی):

آگاهی انتقادی با بررسی دقیق مسائل همراه است. این بررسی به‌جای تبیین‌های جادویی، بر اصول علت و معلولی تأکید دارد. شخص باید دریافت‌های خود را بررسی می‌کند و در صورت نیاز، آن‌ها را بازنگری کند و تلاش کند هنگام ادراک مسائل از انحراف فکر جلوگیری می‌کند و نظریه‌ها را بدون پیش‌داروی تحلیل کند. مسئولیت‌پذیری مهم بوده و از مواضع انفعالی باید

پرهیز شود. منطقی بودن استدلال‌ها، تجربه بحث و پذیرش نوآوری به دلایلی بیش از تنها نوبودن آن و همچنین داشتن حس مثبت نه رد کردن ایده‌های کهنه صرفاً به خاطر قدیمی بودنشان از دیگر، ویژگی‌هاست. پذیرش آنچه معتبر است. خواه قدیمی باشد یا جدید، اهمیت دارد (فریره، ۱۳۶۸، ص ۴۶). در این مرحله، افراد با دردست گرفتن موضعی مسئول و فعال و با درک روابط علت و معلولی، پس از ارزیابی مسائل و مشکلات به شیوه‌ای انتقادی، می‌تواند به تغییر و تحول را دریابد. متفکر انتقادی در این موقعیت‌ها با آگاهی از توانایی خود از ارتباط میان تفکر و عمل بر وضعیت موجود و پیوند آن با زمینه گسترده‌تر اجتماعی آگاه خواهد شد (شور، ۲۰۰۴، ۳۱).

آموزش نقلی:

این مفهوم ناظر بر شیوه‌هایی از آموزش است؛ به‌طور ضدیدیالوگی به انتقال دانسته‌ها یا مضمون آموزش می‌پردازند. تجزیه و تحلیل دقیق رابطه معلم و شاگردی در این نوع آموزش، در هر سطح، چه درون و چه در بیرون مدرسه، خصوصیت نقلی آن را آشکار می‌کند. این رابطه متضمن کارساز نقل (معلم) و کارپذیرانی بیمار و شنونده (شاگردان) است؛ محتوای تعلیم چه ارزش‌ها باشد و چه ابعاد تجربی واقعیت، در جریان تعلیم، بی‌جان و متحجر می‌شود. معلم درباره واقعیت چنان سخن می‌گوید که گویی واقعیت چیزی است؛ بی‌حرکت، ایستا، حجره‌حجره شده، پیش‌بینی‌ناشدنی. یا آنکه در باب موضوعی که نسبت به تجربه زیستی شاگردان کاملاً بیگانه است؛ داد سخن می‌دهد. وظیفه او انباشتن شاگردان است؛ از محتوای نقل‌های خود؛ محتوایی که از واقعیت جدا شده پدیده است.... یا از کلیتی که آن‌ها را به وجود آورده و می‌تواند به آن‌ها معنایی ببخشد، قطع ارتباط می‌کند است؛ کلمات از عینیت خود تهی می‌شود و به روده‌درازی پوک بیگانه و بیگانه‌کننده‌ای مبدل می‌شود (فریره، ۱۳۵۸: ۶۷).

سرشت برجسته این آموزش نقلی، مطمئن بودن کلمات است. نه قدرت دگرگون‌کننده آن‌ها. «چهار ضرب در چهار، می‌شود شانزده»، دانش آموز یادداشت می‌کند بی‌آنکه بفهمد چهار ضرب در چهار، واقعاً چه معنایی دارد. نقل با معلم نقل پدیده است. دانش آموز را به ازبر کردن ماشین‌وار محتوای نقل‌ها می‌دارد. از این بدتر، آنان را به ظرف‌ها و مخزن‌هایی مبدل می‌کند که باید به وسیله معلم پر شوند. هر قدر که او این ظرف‌ها را کامل‌تر پر کند، معلم بهتری است. هر قدر این ظرف‌ها با فروتنی بیشتری اجازه دهند که پرشان کنند، دانش آموز بهتری خواهند بود. بدین ترتیب، آموزش نوعی امانت‌سپاری می‌شود که در آن شاگردان امانت دارند و معلم امانت‌گذار (همان: ۶۸).

انسان انطباق یافته:

انسان انطباق یافته، فریره که آن را نقد می‌کند، فردی است که خود را در گیر نه جدل و نه مشارکت نمی‌کند و با وضعیت تحمیل شده سازگار می‌شود و ریشه سکوت را در همین جا که فرد در آن فاقد تفکر انتقادی است و در جامعه به حکم قانون، از گفت و شنود امتناع می‌کند و عامدانه فرد و جامعه خاموش می‌مانند، می‌داند (فریره، ۱۳۶۸، ۵۵). فریره انکشاف قابلیت‌های درونی ستم‌دیدگان، به مثابه ضرورتی اساسی در فرایند رهایی ستم‌دیدگان، را امری حادث یا ناگزیر تلقی نمی‌کند؛ بلکه آزادشدن این قابلیت‌ها را پیش از هر چیز منوط به رفع تصویر مسلطی می‌داند که ستم‌دیدگی از خود دارد؛ تصویری که بر او تحمیل شده است. در روندهای بدیل آموزش انتقادی و خودآموزی قابل رفع است. فریره متوجه این نکته مهم شد که ستم‌دیدگان تصویر سرکوبگران را کاملاً در خود درونی می‌کنند؛ تصویری که آگاهی ستم‌دیدگان را به‌طور قابل توجهی «از-خود-بیگانه» می‌کند. فریره از انفعالی کامل و اطمینانی بی‌معنا و انفعالی در برابر سرکوبگران حرف می‌زند. [و از اینکه] شعور و آگاهی آن‌ها منحصرأ متعلق به سرکوبگران است. با وجود این، پذیرش سرکوب و حفظ انطباق در برابر نظام کنترل سرکوب‌گر، به ستم‌دیده احساسی از امنیت می‌دهد. چرا که آگاهی منطبق با وضعیت فرودستی و وابستگی کامل، با القای حس بی‌ارزشی و ناتوانی، مانع از آن می‌شود که شخص در برای استقلال، پذیرش مسئولیت (درباره خود) و رهاسازی خویش حرکت کند. برای ستم‌دیده چه بسا انطباق و وابستگی‌اش به وضعیت اسارت‌بار خود اغلب بهتر از داشتن تفکر آزادانه است؛ چرا که این دربردارنده و زاینده آزادی است.

توده سازی انسان:

در حالی که مسئله مردمی‌سازی از دیدگاه ارزش‌شناسی، همیشه برای انسان مسئله اساسی بوده، اکنون به صورت نگرانی چاره‌ناپذیری درآمده است. نگرانی درباره مردمی‌سازی می‌شکند، بی‌درنگ موجب پی‌بردن به مردمی‌زدایی می‌شود که نه تنها

امکان وجودی، بلکه واقعیتی تاریخی است. اما در حالی که انتخاب مردمی سازی و مردمی زدایی هر دو در اختیار آدمی است. فقط اولی است. رسالت او شمرده می شود. این رسالت پیوسته مورد نفی قرار گرفته پدیده است؛ ولی همین نفی آن موجب تأیید آن است. این رسالت بر اثر بیداد و بهره کشی و ستم و خشونت ستمگران نفی شده و با اشتیاق ستمدیدگان به آزادی و دادگری و به وسیله تقلاي آنان برای دستیابی مجدد به انسانیت ازدست رفته شان، تأیید می شود. (فریره، ۱۳۵۸: ۱۶). به زعم فریره با روند پیشرفته و صنعتی شدن جوامع، انسان تقلیل به توده شده است. در این وضعیت انسانی توده شده، در معرض و نفوذ وسایل ارتباط جمعی، توهمی از گزینش و قدرت انتقادی ذهن دارد که آن حقیقت ندارد و آن چنان این نفوذ زیاد خواهد شد که دیگر، تنها هر آنچه از سوی این وسایل همچون رادیو و تلویزیون بیند یا بشنود، باور می کند و در نهایت نتیجه ایجاد چنین توهمی، پذیرفتن بدون چون و چرای تعبیرات اسطوره ای از واقعیت و در ادامه ازدست دادن هویت و «بی ریشه» شدن پدیده است. در این راستا، آموزش رهایی بخش باید بتواند ابزاری را به انسان عرضه کند که ضمن اینکه گرایش به ریشگی تمدن صنعتی را در هم می شکند، به توان انسان ها برای رشد تفکر انتقادی و تغییر معیارهای زندگی کمک کند (فریره، ۱۳۶۸: ۷۲).

تربیت رهایی بخش:

فریره باور داشت که یک تغییر انقلابی راستین همیشه دربردارنده پداگوژی آگاهی بخش و رهایی بخش است. در غیر این صورت جامعه فنی آزاد شده به طور ناگزیری بار دیگر، وارد شکل جدیدی از سرکوب می شود. از نگاه فریره «بدون تغییر رادیکال آگاهی، تغییر حکومت برای مردم تنها در حکم تعویض زندان خواهد بود، از این رو برای فریره آموزش را مقدم بر مبارزه برای رهایی یا جایگزین آن نمی داند؛ بلکه آموزش را قدمی ضروری و مکمل به موازات مبارزات سیاسی و طبقاتی در برای تغییر ساختارهای اقتصادی اجتماعی نظم مسلط می داند.» فریره طی سالیان طولانی از طریق پژوهش انضمامی و در پیوند مستمر با زاغه نشینان و کارگران و محروم ترین اقشار جامعه، به نزدیک ترین وجهی با مقوله آگاهی طبقاتی، عوامل تحریف گر و محدود کننده آن و شیوه های بدیل تغییر و ارتقای آن (با مشارکت فعال کارگران و به حاشیه رانده شدگان) درگیر بود. از این رو آموزش نزد فریره ضرورتی اساسی برای فهم انتقادی ستمدیده از خود و موقعیت اش بود؛ آموزشی که با زندگی و مبارزه پیوند دارد. فریره این آموزش مستمر را امکانی برای رهایی ستمدیده از سیطره ایدئولوژیک طبقه حاکم می دید که این یک به سهم خود زمینه گسترش و تعمیق مبارزات رهایی بخش را فراهم می سازد.

در نهایت، پائولو فریره به آموزش رهایی بخش به عنوان حلقه گم شده اتصال به زمینه ذهنی فراگیران و توسعه آگاهی انتقادی در فرد و جامعه می نگریست. فریره باور داشت که رسیدن به آگاهی انتقادی و رهایی بخش باید از معلم شروع شود و او با به چالش گرفتن نظام قدرت در مدرسه، خود را از یوغ نظام و سلسله مراتبی که قصد سرکوب او را دارند، رها کند و در مرحله بعدی، این آگاهی را به دانش آموزان منتقل کند و در نهایت، این ارتقای آگاهی در افراد به آن ها این امکان را می دهد تا به عنوان افرادی شایسته و مستقل، درباره وضعیت و زمینه خود آگاهی کسب کنند.

تأملاتی رویکرد تربیتی محمد بهمن بیگی

پیشینه محمد بهمن بیگی:

محمد بهمن بیگی در سال ۱۲۹۹، در ایل قشقایی، در خانواده محمودخان کلانتر از تیره بهمن بیگلو و از طایفه قشقایی، زاده شد. زندگی را با تیر و تفنگ و شیئه اسب آغاز کرد. در نزد منشی خانواده اش (میرزا جواد) سواد آموخت. در سال ۱۳۰۸، ایل قشقایی، طغیان می کند و محمودخان کلانتر (پدر محمد بهمن بیگی) به همراه بیست نفر دیگر، از سران ایل به تهران تبعید می شوند. یک سال بعد، محمد نیز به همراه مادرش به جمع تبعیدیان ملحق می شود و در مدرسه علمیه تهران مشغول به تحصیل می شوند. در سال ۱۳۱۸، پس از اتمام دبیرستان، وارد دانشکده حقوق دانشگاه تهران می شود و در خرداد ۱۳۲۱ از دانشگاه تهران در رشته حقوق فارغ التحصیل می شوند. او که رویای باسواد کردن افراد هم ایلی خود را در سر می پروراند؛

اگر بخواهیم پیشینه کوشش برای برقراری عدالت آموزشی، در ایران را بررسی کنیم، این پیشینه به دوره ی مشروطه بازمی گردد. در ماده نوزدهم متمم قانون اساسی مصوب ۱۳۲۴، تأسیس مدارس به مخارج ملتی و دولتی و تحصیل اجباری

پیش‌بینی و در قانون اساسی معارف، مصوب دهم ذی‌قعدة ۱۳۲۹، بر آن تأکید شده؛ ولی نبود؛ منابع کافی مانع از اجرایی شدن این اصل از قانون اساسی شد. (مجموعه قوانین و مقررات عصر مشروطیت، ۱۲۸۵ تا ۱۲۹۹، هشت، ۱۳۸۸، ص ۹۴). همچنین قانون اعزام سی نفر محصل به اروپا تصویب شد. براساس این قانون می‌بایست سالانه بیست نفر را از واجدان وضعیت از مدارس انتخاب و برای ادامه تحصیل به اروپا اعزام می‌کرد. در همان سال نیز می‌توانست سی نفر را برای تحصیل علوم و فنون به فرنگ بفرستد (صدیق اعلم، ۱۳۵۱، ۳۶۶؛ محبوبی اردکانی، ۱۳۸۷، ج ۱: ۳۵۷). ولی در مجموع پیش از است. قرار حکومت پهلوی در راه برقراری عدالت آموزشی، جز تصویب قوانینی که در عمل بسیاری از آن‌ها اجرا نشد یا مقیاس اجرایی آن‌ها بسیار محدود بود، اقدام چندانی صورت نپذیرفت.

در دوره رضاشاه با پیدایش ثبات نسبی در اوضاع سیاسی و اداری و کوشش حکومت برای گسترش عدالت آموزشی شمار مراکز آموزشی رو به افزایش نهاد (صدیق اعلم، ۱۳۵۱، صص ۱۷۰). در سال ۱۳۱۲ش تحصیل در دبستان دولتی در سراسر کشور برای همگان رایگان اعلام شد (صدیق اعلم، ۱۳۵۱، ۴۷۳ و ۴۸۱). باین حال در گسترش کند آموزش همین بس که در سال ۱۳۰۷، کل دانش‌آموختگان متوسطه ایران به ۱۵۰ تن نمی‌رسید (حاضری، ۱۳۷۲، ص ۳۸). در دوره پهلوی دوم، کوشش برای برقراری عدالت آموزشی در سه زمینه آموزش عمومی، آموزش عالی و اعزام دانشجو ادامه یافت. باین حال طی دهه‌های ۱۳۲۰ - ۱۳۴۰ بی‌عدالتی آموزشی به شکل گسترده‌ای باقی ماند. اقشار متوسط و پایین با مشکل پولی بودن آموزش عمومی و آموزش عالی و کنکور دست به گریبان بودند، اقشار بالا برای گذر از سد کنکور و امکان رساندن فرزندانشان به خارج و دریافت مدارک معتبر و کسب منزلت اجتماعی بالاتر مشکلی نداشتند. در این وضعیت حکومت پهلوی به تصویب قوانینی برای رایگان کردن آموزش دست زد؛ ولیکن حکومت در این مرحله یعنی در دهه‌های ۱۳۲۰ - ۱۳۴۰ به سبب ناتوانی در اختصاص بودجه لازم به بخش آموزش، تنها به تصویب قوانین در راه برقراری عدالت آموزشی بسنده کرد.

در زمینه آموزش و پرورش عشایر نیز ایده مدارس قدمتی طولانی دارد. ولیکن ایده ایجاد مدرسه سیار به شکل گسترده توسط شهید مدرس در سال ۱۳۰۳ مطرح شد. وی چنین بیان می‌دارد: «آیا نمی‌توان برای ایلات مدارس سیار عشایری و برنامه متناسب درست کرد که اصول وطن‌پرستی و مسائل صحیح و بهداری و وسایل ضروری به آن‌ها آموخته شود و آیا نمی‌توان بیمارستان سیار و پزشک و دوا برای ایلات فرستاد و آیا نمی‌توان برای حفظ امنیت و آسایش آن‌ها پست‌های ژاندارم در راه ییلاق و قشلاق ایلات گماشت تا آن‌ها به امنیت و محفوظ ماندن احشام و اغنام خود اطمینان یابند و تفنگ خود راه زمین بگذارند و تسلیم کنند؟» مدرس ادامه می‌دهد این‌ها همه میسر و خیلی هم آسان است. اما رژیم تصمیمی جز این ندارد که ایلات راه‌تخته‌قاپو کند؛ گوسفند و اسب ایرانی که در حال حاضر برای فروش تا قلب اروپا انتقال می‌یابد و سرچشمه عایدات هنگفت این کشور است. رو به نابودی گذارد و روزی فرارسد که برای شیر، گوشت و پوست هم گردنمان جلوی خارجی‌ها خم شود. (مکی، ۱۳۸۰: ۳۵۴) این ایده مجدداً در سال ۱۳۲۴ توسط بهمن‌بیگی مطرح و به مسئولان حکومتی پیشنهاد می‌شوند. با این با وصف گفت که بهمن‌بیگی به عنوان نوآور در آموزش عشایر شناخته می‌شود؛ اگرچه پیش از او نیز تلاش‌هایی برای آموزش این گروه‌ها صورت گرفته بود که موفقیت چندانی نداشت. از سال ۱۳۱۷ به بعد، ایده مختلفی برای ایجاد مراکز آموزشی عشایری مطرح شد؛ اما این طرح‌ها به دلیل محدودیت‌های اجرایی و عدم استقبال عشایر به شکست انجامید. این مراکز عمدتاً در شهرهای بزرگ و سایر مراکز استان‌ها یا شهرهایی مانند فیروزآباد و صفد، کازرون و فسا تأسیس می‌شدند و فقط به آموزش مقطع ابتدایی می‌پرداختند. کودکان مجبور بودند برای تحصیل از والدین خود دور شوند که با وصف سبک زندگی عشایری و اصول آموزشی مناسب هم‌خوانی نداشت. شکست این طرح‌ها عمدتاً به دلیل عدم شناخت کافی مسئولان از وضعیت و نیازهای واقعی عشایر و ناهماهنگی طرح‌ها با شرایط زندگی بسیار خاص آنان بود. بهمن‌بیگی بر این باور بود که مدارس ثابت برای عشایر کارهایی ندارند؛ چراکه این جوامع نمی‌توانند فرزندان خود را به این مدارس بفرستند. در حالی که مسئولان فرهنگی آن زمان به مدارس سیار اعتقادی نداشتند، بهمن‌بیگی بر لزوم تطبیق آموزش با شرایط زندگی کوچ‌نشینی تأکید داشت.

در سال ۱۳۲۴، در کتابی تحت عنوان «عرف و عادت در عشایر»، ضمن اشاره به اوضاع و احوال عشایر فارس، تنها راه حل مشکلات آنان راه با سواد کردن آن‌ها مطرح می‌کند، چنین نوشته است..

شکی نیست که وجود این اجتماعات نیمه مستقل، بدوی و مسلح برای قدرت مرکزی کشور مخل است. ولی به گمان نگارنده، قدرت مرکزی نباید در قبال آن به پرخاش و خشم و ستیزه متوسل شود و باعث خونریزی و برادر کشی شود. این افراد ساده، بدبخت و گرسنه شایسته تربیت و ترحم‌اند و نه ستیزه جنگ (بهمن‌بیگی ۱۳۸۴).

بهمن‌بیگی در کتاب به اجاقت قسم چنین می‌نویسد:

«در سال هزار و سیصد و بیست و چهار، کتاب کوچکی به نام «عرف و عادت» در عشایر فارس منتشر کردم و در آن بی‌سروسامانی‌های عشایر جنوب راه برشمردم و نوشتم که درمان این دردهای بزرگ، فقط در سایه مهر و محبت و تعلیم و تربیت میسر است. من در این کتاب صریحاً نگاشتم که برای جلوگیری از این همه سرگردانی و گمراهی، راهی جز ایجاد مدارس بسیار فراوان وجود ندارد (بهمن‌بیگی، ۱۳۷۹، ۹).

در ابتدا کتاب به اجاقت قسم بود که شرح ایجاد مدارس عشایری و شیوه آموزش وی در آن بیان شده است. چنین بیان می‌کند:

ایلخانی قشقایی در زمان قدرت و شوکت ایل برای تعلیم قبل از دایرشدن مدارس عشایری و رایج شدن سواد در بین عشایر، مردم عشایر کشور از وضع و حال خوبی برخوردار نبودند. بهمن بیگی فقر و محرومیت مردم عشایر را این گونه به تصویر می‌کشد و سپس در آخر راه چاره این همه فقر و محرومیت را ارائه می‌دهد: بدون شک، یکی از سیه‌روزترین و بینواترین جماعات انسانی که روی کره خاک زندگی کرده است و می‌کند جماعات عشیرهای ایران است. مردمی که این جماعات راه تشکیل داده‌اند و می‌دهند، پیوسته مردمی بوده‌اند؛ گرسنه، برهنه، بی‌رفاه و بی‌آسایش و هنوز هم حال به همین منوال است. ... گرسنگی یار دیرین و وفادار ما بوده پدیده است. برهنگی در کنار گرسنگی یک‌دم، نسل‌های ما راه ترک نگفته است. ... چاره چیست؟ آیا بنشینیم تا غبار مرگ بر چهره‌ها مان بنشیند؟ ساکت با وصفیم: تا نیستی بر سرمان سایه بيفکند؟ تسلیم شویم تا سریع‌تر در سراسیمه سقوط کنیم؟ تاریخ نشان داده است. گرسنگی مادر بسیاری از قیام‌های روی زمین بوده است. تاریخ ما نیز در جنوب ایران نشان می‌دهد که این محرک بزرگ میل به قیام را در میان اقوام و قبائل ما آفریده و به وجود آورده است. لیکن ما به سبب بی‌سوادی هیچ‌گاه از قیام‌های خود سودی نبرده‌ایم و سودها راه دودستی تقدیم کسانی کرده‌ایم که در غارت ما سهیم بوده‌اند. کلید مشکلات ما در لابه‌لای الفبا خفته است. من اینک شما راه به قیامی جدید دعوت می‌کنم. پس از سال‌ها سیروساحت، غور و مطالعه، دل‌سوزی و دردمندی به این نتیجه قطعی رسیده‌ام و شما را به راه مقدس دعوت می‌کنم. قیام برای با سواد کردن مردم ایلات.

مفاهیم کلیدی در نظریه تربیتی بهمن‌بیگی:

بهمن‌بیگی در کتاب عرف و عادت در عشایر چنین می‌نویسد که تنها راه حل مشکلات عشایر فارس راه با سواد کردن آن‌ها می‌داند و چنین با شوق اضافه می‌کند:

«یک نیاز، نیرومند درونی نمی‌گذاشت که آرام بگیرم...» اندیشه تعلیم و تربیت اطفال ایل آسوده ام نمی‌گذاشت»

فداکاری بهمن‌بیگی فراتر از ساختارهای آموزشی بود. او عمیقاً به فکر اعتلای فرهنگی اجتماعی مردم عشایر بود. علیرغم اختلافات بعدی، درباره هم‌سویی او با ایدئولوژی‌های ملی پهلوی، آثار ادبی و تلاش‌های آموزشی او به‌طور مداوم بر کاهش وضعیت سخت اجتماعی اقتصادی پیش روی عشایر متمرکز بود. بهمن‌بیگی از طریق رهبری خود در آموزش و پرورش، نه تنها سوادآموزی راه ترویج کرد؛ بلکه هدفش پرورش حس خودآگاهی در جامعه قشقایی بود. بهمن‌بیگی با نگاهی عمیق به مسائل فرهنگی و اجتماعی عشایر، تلاش کرد تا از طریق آموزش و تربیت، وضعیت زندگی آنان راه بهبود بخشد. او با درک اهمیت فرهنگ و اجتماع در تحول وضعیت زندگی، به جای استفاده از روش‌های انقلابی و تغییرات سریع، بر روش‌هایی مبتنی بر فرهنگ و تعاملات مدنی تمرکز داشت. این دیدگاه او نه تنها برای عشایر تحت پوشش فعالیت‌هایش که در آن زمان از سوی دولت نادیده گرفته می‌شدند، مؤثر بود؛ بلکه برای دیگر افرادی که با وصف دغدغه‌های فرهنگی و آموزشی به دنبال وصول کمک به جوامع

معحروم عشایری در سایر نقاط کشور بودند، نیز الهام بخش بود. روش های او قابلیت های بالقوه ای داشت که با تکیه بر فرهنگ و تعاملات انسانی، بهبود وضعیت اجتماعی را ممکن می ساخت. بهمن بیگی با این رویکرد نشان داد که تغییرات پایدار و مؤثر نیازمند زمان و صبر و توجه به بستر فرهنگی جامعه است.

تعلیم و تربیت: تنها راه تحقق صلح و عدالت:

در اندیشه بهمن بیگی بین دو مفهوم «تعلیم و تربیت» و «صلح» پیوندی عمیق و ناگسستنی برقرار است. چنان که می توان ادعا کرد آرمان و غایت سوادآموزی عشایر برقراری صلح بوده است. صلح بین قبیله ها و قومیت ها، صلح بین مردان و زنان و صلح بین مردم عادی و رؤسای طوایف. گویی سوادآموزی تنها بستر برای تحقق بخشیدن به ظرفیت های انسانی و اخلاقی کوچ نشینان بوده است. بهمن بیگی می گوید:

«تخته سیاه را تفنگ و گچ سفید را فشنگ نامیده بودم.» برای صلح و صفا، بی قرار بودم و با جنگ و ستیزه میانه ای نداشتم (بهمن بیگی، ۱۳۹۷: ۱۰۶).

بهمن بیگی در کتاب طلای شهادت درباره اهمیت و ضرورت تعلیم و تربیت، حاکمیت انسانیت محور و صلح بنیان، نقش سوادآموزی در آگاهی بخشیدن و ارتقای عقلانیت بین آحاد جامعه و نتایج و پیامدهای تربیت غیراصولی، این چنین می نویسد:

«مردم کره خون آلود خاک، هیچ گاه روی آسایش ندیده اند.» این مردم گمراه و مظلوم یا همیشه با هم در جنگ بوده اند یا در تدارک جنگ. فقط تعلیم و تربیت می تواند به چنین وضع اندوه باری خاتمه دهد. همان: ۵۹)

بنابراین بهمن بیگی به جایگاه بنیادین تعلیم و تربیت در توسعه جامعه، کاملاً آگاه است.

عدالت آموزشی محور تحولات بهمن بیگی:

بهمن بیگی در زمینه عدالت آموزشی، بهمن بیگی از سمت مراجع قدرت در مسیر رفاه و آموزش به عشایر نیز چنین یاد می کند:

در آن ایام، استاندار مقتدر و متعصبی زمام امور فارس راه در دست داشت. تعصب هنگامی که با قدرت بیامیزد، خطرناک پدیده است. یعنی با ایل قشقایی در صحنه سیاست. به مشکل، خورده بود، با مردم ایل خصومت می ورزید. هفت تیر پرفشنگ خود راه روی میز می گذاشت، ضامنش راه می کشید و با مراجعان قشقایی، دست به ماشه سخن می گفت. وی دست به اصلاحات، عجیبی زد. بر سر آن بود، که ظاهر و باطن ایل را دگرگون کند. کلاه دوگوشی نمدی قشقایی راه می درید؛ اقدامش شبیه پطر کبیر امپراطور معروف روسیه بود. همان امپراطوری که ردا و قبا و موژیک ها و دهقانان را قیچی می کرد و ریش های درازشان راه می تراشید (همان: ۱۴۵). به هر مرجعی مراجعه می کردم. این عذروبهانه مسلط تکرار می شد که ایل نخست در جایی بماند و سپس باسواد شود. اسکان ایل را که امری پیچیده و طولانی بود؛ آسان و آموزش کودکان را که مسئله ای ساده بود، دشوار می پنداشتند. به ایل نرفته بودند، ایل را نمی شناختند. از شهرها دل نمی کنند. اهل تحقیق و تفحص نبودند. از اوضاع و احوال مردم قبائل بی خبر بودند. مرد ایلی جهانگرد نیست؛ اهل تفریح و تفرج نیست. علاقهای به مناظر ندارد. او شب و روز راه می رود تا با علف کوه و دشت، گوسفندان خود را و با آن ها زن و بچه خود راه نیم سیر نگاه دارد (همان: ۱۴-۱۵).

سپس چنین اضافه می کند که: ایلخانی قشقایی در زمان قدرت و شوکت ایل برای تعلیم و تربیت جگر گوشه گان خویش، دو معلم کارآمد شهری به ایل آورده بود. در چند قدمی چادر مفخم او درو چادر رنگین و بزرگ برای معلمان برپا می کند، بودند و خانزادگان در این چادرها فارسی، عربی و انگلیسی می آموختند. یکی از سران طایفه کشکولی، نخستین نماینده قشقایی در پارلمان با وصف استخدام استادی ارجمند فرزند خود را در زبان انگلیسی به چنان حدی رسانده بود که نظیرش در شهرها هم متصور نبود؛ ... در گوشه و کنار ایل هم ملاهای ابجدخوان و سیاق دانی یافت می شدند که به معدودی از کدخدایان و اولاد ثروتمندان قرائت جزوات قران و حساب و کتاب یاد می دادند. آنچه من می خواستم این بود که این مکتب ها خصوصی بود و می خواستم که نعمت سواد عمومیت یابد و همگانی شود تا فقیر نیز مثل غنی و چوپان زاده هم مانند خان زاده بر این سفره کریم بنشینند (همان: ۱۲-۱۳).

وی که با بررسی وضعیت ایل که با آن نا آشنا نیز نبود، متوجه شد که فقط عده کمی از خانزادگان حق و وضعیت آموزش داشتند و در سر فکر آموزش همگانی می پرورید.

تعلیم و تربیت راستین شهامت پرور است.

بدون شک، هر نظام آموزشی، برای پرورش انسان‌های شایسته بایستی در دل خود یک سری اهداف عاطفی اخلاقی را دنبال کند. برای بهمن‌بیگی پرورش انسان‌های مهربان، ایثارگر، با شهامت و شجاع و مسئولیت پذیر مهم بود. وی به‌ویژه روی شجاعت و شهامت و مهربانی تأکید زیادی داشت و با معلمی که تنبیه می‌کرد یا نامهربان بود بشدت برخورد می‌کرد (بهمن‌بیگی، ۱۳۸۴: ۱۴۸). در نظر گرفتن این گونه اهداف در بین مردمی که طعم مهربانی راه نچشیده و خشونت در بین آن‌ها رواج داشت، به هدایت شجاعت و صراحت ذاتی آن‌ها در مسیر صحیح کمک می‌کرد و از ضروریات بود.

بهمن‌بیگی به هر نوع تربیتی نظر ندارد؛ بلکه بر تربیتی تأکید می‌کند که بنیاد آن مبتنی بر شهامت باشد؛ زیرا وی همواره به آموزگاران یاد می‌دهد که از نظم قبرستانی کلاس‌ها چشم‌پوشند، از ملامت و توبیخ کودکان پرهیزند، از فرزندان آزاد وطن، غلامک‌های حلقه‌به‌گوش نوازند و بر چادرها و دیوار مدرسه‌ها بنویسند: «کالای شهامت راه با سیم سواد مبادله نکنید.» (نعمت‌زاده، ۱۳۸۳: ۴۱). بهمن‌بیگی از این اندیشه و باور دفاع می‌کند و می‌گوید:

«اعتقاد این بود و هنوز هم این است.» شهامت، عالی‌ترین و محترم‌ترین صفت آدمی است. «اعتقاد این بود که تنبیه و حتی نکوهش و سرزنش می‌تواند کودکان را ترسو، جبون و بی‌روح بار آورد (بهمن‌بیگی، ۱۳۹۷، ص ۴۱).

همچنین در ادامه چنین بیان می‌دارد:

«شهامت و شجاعت از خصائص ذاتی مردم عشایر است.» اعتقاد ما این است. «آموزگارانی عشایر از هر نوع توبیخ و تنبیه و حتی ملامت اطفال پرهیزند تا به این گوهر گرانبها که سرچشمه سجایای اخلاقی است.» لطمه ای نرسد» (بهمن‌بیگی، ۱۳۷۹، ۲۰۸)

تلاش شبانه روزی بهمن‌بیگی و معلمان فداکار تعلیمات عشایری باعث آن شد که آوازه این تعلیمات در سراسر کشور طنین‌انداز شود. در بازدیدی که وزیر آموزش و پرورش و گروهی از زمام‌داران فرهنگی از فارس و شیراز داشتند. به‌صورت سرزده از دانشسراهای عشایری و اردوی دانش‌آموزان به عمل می‌آورد و دانش‌آموزان حاضر راه به‌طور مفصل و مبسوط ارزیابی می‌کنند. کار بهمن‌بیگی و تشکیلات وی به‌شدت مورد توجه وی می‌گیرد. بهمن‌بیگی در این باره می‌گوید:

«ترسیم اشکال هندسی و تصاویر علوم طبیعی به وسیله دانش‌آموزان کلاس‌های بالا تعجب همه راه برانگیخت. کنفرانس‌ها، مشاعره‌ها و نمایش‌های کوتاه آنان، برگرفته از کتاب‌های درسی بسیار بالاتر از انتظار بود. ولی روحیه شاد و خرسند و بی‌پروایی دانش‌آموزان بود که حتی بیش از پیشرفت‌های درسی، وزیر و همراهان راه مجذوب کرد. از من در این راه توضیح خواستند عبارتی را که روی مقوایی سفید بر یکی از چادرها نوشته شده بود را برایشان خواندم که «طلای شهامت راه به پیشیز سواد معامله نکنیم» (بهمن‌بیگی ۱۳۹۷: ۲۰۸).

به نظر می‌رسد که از مهم‌ترین اهداف اخلاقی مدنظر بهمن‌بیگی در تعلیمات عشایر شهامت یا شجاعت بوده است. به‌عقیده بهمن‌بیگی، شهامت باعث می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند به حقوق خود دست پیدا کنند.

زبان فارسی، هویت بخش و ارزشمند است:

مکرراً در کتب بهمن‌بیگی تأکید بر ارزشمندی آموزش زبان فارسی از سیمت بهمن‌بیگی و معلمان راهنمای ایشان به چشم می‌خورد (بهمن‌بیگی، ۱۳۷۹، ۱۲۳، ۱۳۳، ۲۳۸، ۱۳۵). بهمن‌بیگی در این زمینه می‌گوید در دبستان‌های ما اهمیت و حرمت درس فارسی بیش از همه ی درس‌ها بود؛ شعر فارسی تاج سر همه ی درس‌ها بود زیرا فارسی، زبان مشترک و رسمی ایران بود و می‌توانست عامل مهمی در وفاق ملی و پیشرفت جامعه عشایر بشود. ضمن اینکه که بهمن‌بیگی خود نیز به زبان فارسی شدیداً عشق می‌ورزید.

آموزش دختران عشایر از تابوشکنی تا معلمی:

شاید بتوان مهم‌ترین دست‌آورد نهاد تعلیم و تربیت عشایری راه بهبود جایگاه زن در جامعه عشایری دانست. وی با بهره‌گیری بهینه و هوشمندانه از حوادث و فرصت‌ها، خود راه به مراتبی از علم و آگاهی می‌رساند که بتواند ریشه مشکلات، فرهنگی ایل، از جمله محرومیت و مظلومیت زنان راه به‌درستی دریابد و برای حل آن‌ها چاره‌اندیشی کند. نخستین و اساسی‌ترین اقدام او در این زمینه، پایه‌گذاری آموزش عشایر کشور برای زدودن اهریمن جهل و بی‌سوادی به‌عنوان منشأ مشکلات، فرهنگی است. از دستاوردهای زن‌محورانه مهم و ملموس این قیام مقدس، تربیت ۹۸۷ زن موفق در هنر معلمی است. هم‌فرصت حضور زنان راه در اجتماع فراهم آورد و هم با ازیں‌بردن بی‌سوادی به‌عنوان ریشه اصلی سرکوب زنان، نگرش ایل را درباره زن دگرگون ساخت. این در حالی بود که ابتدا «مردم ایل به سواد بچه‌های خود علاقه داشتند؛ ولی فقط پسرها را بچه خود می‌شمردند و دخترها راه به مدرسه نمی‌فرستادند.» (بهمن‌بیگی، ۱۳۹۷، ص ۷۳). او با لطایف‌الحیل، از جمله، فرستادن دختر خود به دانشسراهای عشایری و ترغیب کلاتران و کدخدایان به این کار، سرانجام به چنین دستاورد خجسته و تابوشکنی عظیم تاریخی دست می‌یابد. شکل‌گیری تعلیمات عشایری و تلاش مستمر بهمن‌بیگی در زمینه تحصیل دختران، تأثیر عمیقی بر جامعه داشت. او با پیگیری‌های خود، نه‌فقط به دختران امکان دسترسی به آموزش راه فراهم کرد؛ بلکه آن‌ها راه ترغیب کرد تا در کنار پسران به تحصیلات عالی بپردازند. این رویکرد منجر به آن شد که دختران به معلمانی با سواد تبدیل شوند و در دانشگاه‌ها حاضر شوند. به‌این ترتیب، آن‌ها ضمن کسب دانش، جایگاه اجتماعی بالاتری را نیز به دست آوردند. این تحول در وضعیت اجتماعی زنان، نه‌فقط به ارتقای فردی آن‌ها کمک کرد؛ بلکه به بهبود جامعه به‌طور کلی نیز انجامید و نشان‌دهنده اهمیت آموزش در توانمندسازی زنان و تغییرات مثبت اجتماعی است.

معلم عشایری، کلید رهایی بخش:

در مسیر تلاش و پیگیری برای آموزش به دانش‌آموزان ایل، ۴۰ نفر از دیپلمه‌های دانشسرای شیراز به‌عنوان معلم در اختیار بهمن‌بیگی گذاشته شد. استقبال مردم از آموزگاران دولتی و شهری پرشور بود؛ ولی شش ماه بیشتر نگذشت و تجربه نشان داد که هیچ‌یک از این جوانان شهری به‌درد آموزش بچه‌های عشایر نمی‌خورند. اختلاف و فاصله بین زندگی شهری و ایلی زیاد بود. معلم شهری به‌زور به روستا و ایل می‌رود و با شوق به شهر باز می‌گردد. زندگی ایلی برای این نوجوانان شیرازی غیرقابل بود. ایل در حرکت بود. راهی وجود نداشت و اگر هم داشت، ناامن بود. مردم در سرما و گرما درون چادر زندگی می‌کردند. معلم ناپخته و جوان از عهده تحمل این همه درد و رنج بر نمی‌آمد (بهمن‌بیگی، ۱۳۹۷، ص ۴۱).

بهمن‌بیگی تشخیص داد که آموزگاران ایلی باید از میان افراد خود ایل که با وضعیت ایل و با زبان اصیل آشنایند، انتخاب شوند. بهمن‌بیگی در راه تربیت و تأمین معلمان عشایری با مشکلاتی، خاص دست به گریبان بوده است. در نهایت، وی راهکار کلیدی را در این می‌بیند که از داوطلبان نیمه باسواد محلی به‌عنوان معلم استفاده کند و نه از معلمان دارای مدارک تحصیلی بالای شهری که با زندگی عشایری آشنایی ندارند.

در انجام این کار چنین بیان می‌کند که برای اولین بار جوانکی به نام حسن را از میان ایل برگزید و به دانش سرا فرستاد و پس از دریافت حکم آموزگاری به‌عنوان معلم به ایل فرستاد و پس از دریافت حکم آموزگاری به‌عنوان معلم به ایل فرستاد و پس از مدتی که به سرکشی مدرسه ای که به حسن سپرده بود، رفته بود، نیز چنین توصیف می‌کند: «دبستان بود گلستان بود معلم دبستان همان بود که آرزو داشتم. معلم بود،؛ شکنجه گر و زندانبان نبود؛ برادری دل‌سوز و مهربان بود؛ (بهمن‌بیگی، ۱۳۹۷، ص ۳۶). بنابراین آشکار است. هدف بهمن‌بیگی نه‌فقط تأمین معلم که گزینش معلمانی بوده، است که با چالش‌ها، دردها و رنج‌های زندگی کوچ‌نشینی آشنا باشد دل‌سوز و مهربان باشد و در این وضعیت زیست کند پس از این رو می‌توان گفت برای بهمن‌بیگی بومی‌گزینی معلمان به مثابه راهبردی برای نزدیک شدن دنیای یاد دهنده‌ها و یاد گیرنده‌ها و در نهایت، زیست‌دو شدوش در فرایند تدریس در امتداد سال تحصیلی بوده، است؛ چنان که بین معلم‌ها، مدارس و فراگیران، هیچ نوع فاصله‌ای وجود نداشته باشد؛ (همان: ۲۱).

دیدگاه بهمن‌بیگی درباره آموزش چنین مینماید که به‌واسطه توجه به شیوه‌های آموزش به دانش‌آموزان عشایر و آغاز کردن آموزش خود از جایی که کودک عشایر ایستاده است، چنانچه اصول اساسی در دایده‌گاه پدیدارشناسی، توجه به بافت و موقعیت، ذهنیت و کل‌نگری در درک پدیده است. در شیوه‌های آموزش خود به اصول پدیدارشناسی وفادار است.

بومی‌سازی مطالب درسی :

یکی از مهم‌ترین سیاست‌های مهم بهمن‌بیگی در پرداختن به سوادآموزی عشایر، دست‌شستن از وزارت آموزش و پرورش و نظام‌های بالادستی بوده است. این طرز نگاه او علاوه بر دریافت حمایت‌های مالی، حتی در تأمین معلم و تدوین کتاب‌های درسی نیز وجود داشته است. به عبارت دقیق‌تر، بهمن‌بیگی با شناختی که از فرهنگ تعلیم و تربیت به دست آورده بود، بر این اندیشه تمسک قلبی داشت؛ که زندگی عشایری از بسیاری جهات با زندگی شهری تفاوت بنیادین دارد و برنامه‌های درسی و راهبردهای آموزشی که در سطوح کلان تجویز می‌شوند، برای کوچ‌نشینان، کارآمد و کارساز نخواهند بود. به همین دلیل بهمن‌بیگی تصمیم می‌گیرد برنامه‌های درسی را بر اساس نیازها و فرهنگ زیستی عشایر، تدوین و طراحی کند. برای بهمن‌بیگی غایت سوادآموزی عشایر اهمیت و ضرورت داشت؛ نه پای‌بندی صرف به قواعد و قوانین که مانعی بر سر راه تحقق هدفش بود. در این باره چنین می‌نویسد:

«بسیاری از برنامه‌های درسی، به درد ایل و شاید به هیچ دردی نمی‌خورند، حذفشان کردیم و به جای آنها مطالب سودمند گنجاندیم. پای مقرارت به کوه و بیابان نمی‌رسید» (بهمن‌بیگی، ۱۳۷۴: ۱۴۲).

همچنین برای بهمن‌بیگی، در کنار سوادآموزی، کاربردی بودن سواد و شکل دادن به نگرش‌های کارآفرینانه نیز اولویت داشته است. برای مثال، در راستای احیا و ارتقای فرهنگ صنایع دستی عشایر، هنرستان‌های عشایری دایر شده بودند که فعالیت‌های هدفمندی داشتند. بهمن‌بیگی می‌گوید:

«من پس از تأسیس آموزش عشایری وظیفه داشتم که برای صیانت از هنرهای عشایری در برابر آسیب‌های احتمالی، گامی بردارم. برای همین من به این فکر ایجاد هنرستان قالی‌بافی عشایری افتادم».

بنابراین برنامه‌های درسی عشایر نه تنها مبتنی بر اقتضاهای زندگی عشایر تدوین شده بوده است، که بسیاری از مواد درسی نیز برای پرورش ذوق هنری و ادبی فراگیران نیز وجود داشته است. برای مثال، در دانش سرا و دبیرستان‌های عشایری، هنر، موسیقی و تئاتر، توسط استادان ماهر و زبردست تدریس می‌شد و آموزش موسیقی و تئاتر همانند سایر علوم از اولویت ویژه‌ای برخوردار بوده است. همچنین استفاده از موسیقی محلی در جشن‌ها و اعیاد و اجرای نمایش‌نامه براساس زندگی مردم ایل نیز از فعالیت‌های هنرآموزان بوده است (یوسفی، ۱۳۹۰: ۴۵).

تحلیل تطبیقی نظریه‌های تربیتی فریره و بهمن‌بیگی:

همان‌گونه که در بخش پیشینه نظری بیان شد، عدالت آموزشی مفهومی چندوجهی است که در قالب رویکردهای مختلفی چون برابری آموزشی، کفایت آموزشی، برابری فرصت، شایسته‌سالاری، اخلاق‌گرایی، فایده‌گرایی، لیبرالیسم، پست‌مدرنیسم، فمینیسم و اگزیستانسیالیسم تبیین شده است. هر یک از این رویکردها بر وجهی خاص از عدالت در آموزش تأکید دارند و در مجموع تصویری متکثر از عدالت آموزشی ارائه می‌دهند؛ تصویری که نشان می‌دهد عدالت نه صرفاً دسترسی برابر به منابع آموزشی، بلکه فرآیندی پیچیده شامل بازشناسی فرهنگی، توانمندسازی و تحول اجتماعی است.

این چارچوب نظری امکان آن را فراهم می‌سازد تا دیدگاه‌های دو مربی تربیتی مورد بحث (پائولو فریره در برزیل و محمد بهمن‌بیگی در ایران) را تحلیل کنیم. هر دو در بافت‌هایی زیسته‌اند که نابرابری آموزشی آشکار بوده و هر دو کوشیده‌اند در برابر این نابرابری، الگوی خاص خود از عدالت آموزشی را ارائه دهند. با این حال، تکیه‌گاه فلسفی و روش عملی آنان تفاوت‌های چشم‌گیری دارد.

باید توجه کرد که هر دو مربی به دنبال قدرت بخشیدن به ستم‌دیدگان بودند؛ اما روش‌های آن‌ها منعکس‌کننده فلسفه‌های آموزشی متفاوتی متفاوت بود. رویکرد فریره سمت‌وسوی دیالوگ دارد و تبادل دوطرفه بین معلم و دانش‌آموز را برای تقویت تفکر انتقادی و تأمل ترویج می‌کند. در مقابل، بهمن‌یگی روش‌های خود را متناسب با سبک زندگی عشایری، با تمرکز بر آموزش عملی که می‌تواند مستقیماً شرایط اجتماعی و اقتصادی آن‌ها را بهبود بخشد، تطبیق داد. تمرکز فریره بر رهایی افراد از انواع ظلم و ستم از طریق آگاهی‌بخشی انتقادی متفاوت بود. در حالی که بهمن‌یگی بر اصلاحات آموزشی خاصی تمرکز داشت که نیازهای جامعه عشایری، را برطرف می‌کرد و در حالی که پائولو فریره در شیوه کار خود به دنبال تغییر ساختار سیاسی کشور است، محمد بهمن‌یگی با استفاده از وضعیت موجود، به دنبال تغییرات فرهنگی است که به نظر می‌رسد این شیوه کار به دلیل هم‌نوایی با جامعه، قابلیت اجرایی و عملی بیشتری دارد.

۱. جایگاه عدالت در اندیشه پائولو فریره

با توجه به پیشینه نظری، عدالت آموزشی رویکردهای متنوعی دارد، اما جایگاه فریره را می‌توان عمده‌تأ در سه حوزه‌ی عدالت انتقادی، اگزیستانسیالیسم آموزشی و پست‌مدرنیسم تربیتی تحلیل کرد. نخست، فریره بیش از همه با عدالت انتقادی و رهایی‌بخش هم‌پوشانی دارد. او عدالت آموزشی را نه در دسترسی برابر به منابع یا امکانات، بلکه در توانایی انسان‌ها برای رهایی از سلطه، بازنمایی خویش و نقد ساختارهای قدرت می‌بیند. او معتقد است که ساختارهای اجتماعی و آموزشی مسلط، به جای پرورش آگاهی، فرهنگ سکوت را بازتولید می‌کنند و انسان‌ها را به موجوداتی مطیع بدل می‌سازند. از نگاه او عدالت واقعی زمانی محقق می‌شود که آموزش به فرایندی گفت‌وگومحور و انتقادی بدل شود؛ فرایندی که در آن، فراگیران نه صرفاً دریافت‌کننده‌ی دانش، بلکه بازیگران فعال در تغییر شرایط اجتماعی باشند. این نگاه با بخش «آگاهی انتقادی» در نظریات عدالت آموزشی هم‌خوانی دارد؛ چراکه عدالت را به معنای امکان نقد و تغییر وضع موجود تعریف می‌کند.

از سوی دیگر، اندیشه فریره به‌طور عمیق با اگزیستانسیالیسم آموزشی پیوند دارد. در این رویکرد، آزادی، فردیت و حق انتخاب انسان‌ها محوریت دارد. فریره نیز بر این باور است که عدالت آموزشی تنها در شرایطی تحقق می‌یابد که فرد بتواند به آگاهی از موقعیت تاریخی و اجتماعی خود دست یابد و امکان انتخاب آزادانه‌ی سرنوشت خویش را پیدا کند. او برخلاف دیدگاه‌های جبرگرایانه (مارکسیستی یا تاریخی)، انسان را موجودی آزاد می‌داند که می‌تواند با «آگاهی انتقادی» از قید تاریخ و سلطه رها شود. در این معنا، عدالت نه فقط یک ساختار بیرونی، بلکه نوعی خودآگاهی وجودی است که آموزش باید آن را پرورش دهد.

همچنین، بخش‌هایی از اندیشه فریره با پست‌مدرنیسم آموزشی هم‌خوانی دارد؛ هرچند او را نمی‌توان صرفاً پست‌مدرن دانست. تأکید او بر شنیدن صداهای ستم‌دیدگان، مبارزه با روایت‌های کلان سلطه‌گر، و پذیرش تفاوت‌ها و چندصدایی، نشان می‌دهد که عدالت از نظر او مستلزم به رسمیت شناختن تکثر و تفاوت است. او با نقد آموزش «بانکی» و تأکید بر دیالوگ و مشارکت، در واقع بر ارزش‌های دموکراتیک و صداقت‌ارگرای عدالت آموزشی پای می‌فشرد.

در مجموع، جایگاه عدالت در اندیشه فریره چنین است: عدالت آموزشی به معنای ایجاد امکان گفت‌وگوی آزاد، پرورش آگاهی انتقادی، توانمندسازی ستم‌دیدگان، و فراهم آوردن شرایط رهایی از سلطه‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی. این نگاه فراتر از رویکردهای کلاسیک برابری یا کفایت است و عدالت را یک پروژه‌ی سیاسی-اجتماعی برای آزادی می‌داند.

۲. جایگاه عدالت در اندیشه محمد بهمن‌یگی

در پرتو پیشینه نظری، اندیشه بهمن‌یگی را می‌توان با رویکردهای برابری فرصت، کفایت آموزشی، اگزیستانسیالیسم آموزشی، فمینیسم آموزشی و فایده‌گرایی اجتماعی پیوند زد. نخست، عدالت آموزشی نزد او بیش از هر چیز به معنای ایجاد فرصت‌های واقعی برای محرومان است. بهمن‌یگی با طراحی مدارس سیار عشایری تلاش کرد تا موانع جغرافیایی و اجتماعی کوچ‌نشینی را از سر راه دسترسی کودکان عشایر به آموزش بردارد. از نگاه او، عدالت تنها زمانی تحقق می‌یابد که حتی دورافتاده‌ترین و محروم‌ترین گروه‌های اجتماعی امکان تحصیل پیدا کنند. این نگاه با مفهوم «برابری فرصت» در پیشینه نظری هماهنگ است؛ یعنی فراهم آوردن شرایطی که افراد فارغ از جایگاه طبقاتی یا قومی خود بتوانند به آموزش دسترسی داشته باشند.

دومین محور عدالت در اندیشه بهمن‌بیگی، کفایت آموزشی است. او به خوبی می‌داند که شرایط ساختاری ایران امکان تحقق برابری کامل را ندارد، اما بر این باور بود که «حداقل آموزش کافی» باید برای همه فراهم شود. از نظر او سوادآموزی ابتدایی نه فقط یک مهارت فردی، بلکه کلید رهایی اجتماعی عشایر از فقر و محرومیت بود. در همین راستا او بارها تأکید می‌کرد که «کلید مشکلات ما در لابه‌لای الفبا خفته است». بنابراین عدالت در نگاه او، پیش از هر چیز به معنای تضمین «حق سواد» برای همه حتی با کمترین امکانات بود.

در سطحی دیگر، بهمن‌بیگی نگاهی اگزیستانسیالیستی_فرهنگی به عدالت داشت. او بر آن بود که آموزش باید با بستر زندگی واقعی افراد هم‌خوانی داشته باشد. به همین دلیل، مدارس ثابت شهری را ناکارآمد می‌دانست و بر طراحی مدارس سیار تأکید داشت که با سبک زندگی کوچ‌نشینی سازگار باشند. در این رویکرد، عدالت نه فقط دسترسی به آموزش، بلکه آموزش معنادار و متناسب با هویت فرهنگی است. این پیوند نشان می‌دهد که بهمن‌بیگی عدالت را در قالب «آموزش بومی» و حفظ کرامت فرهنگی افراد جست‌وجو می‌کرد.

در نهایت، اندیشه او جنبه‌ای فایده‌گرایانه نیز دارد؛ چراکه سوادآموزی را ابزاری برای کاهش خشونت، ایجاد صلح اجتماعی و بهبود شرایط زندگی می‌دانست. او بارها گفته بود که «تخته سیاه را تفنگ و گچ سفید را فشنگ نامیده بودم»؛ این یعنی آموزش برای او جایگزین خشونت و عامل صلح بود. در نتیجه، عدالت در اندیشه بهمن‌بیگی تنها یک مفهوم نظری نبود، بلکه یک پروژه‌ی عملی و اجتماعی بود که مستقیماً بر زندگی مردم اثر می‌گذاشت.

یکی دیگر از ابعاد کمتر کاوش‌شده در اندیشه و عمل تربیتی محمد بهمن‌بیگی، توجه عمیق او به آموزش زنان و دختران عشایر است. در جامعه‌ی عشایری ایران نیمه اول قرن چهاردهم شمسی، دختران معمولاً از آموزش رسمی محروم بودند و باورهای سنتی اجازه نمی‌داد که آنان پا به مدارس بگذارند. بهمن‌بیگی با طرح مدارس سیار، نه تنها راه آموزش را برای کودکان عشایر گشود، بلکه به شکل خاصی بر آموزش دختران تأکید کرد. او بارها در خاطراتش نقل می‌کند که چگونه با مقاومت بزرگان و مردان قبیله روبه‌رو می‌شد، اما بر این باور بود که «هیچ قومی به پیشرفت نخواهد رسید مگر آنکه زنان آن سواد بیاموزند و آگاه شوند» (بهمن‌بیگی، ۱۳۸۲).

این نگاه را می‌توان در پرتو فمینیسم آموزشی تحلیل کرد. فمینیسم در تعلیم و تربیت بر این اصل تأکید دارد که نابرابری جنسیتی در آموزش، نه تنها یک ظلم فردی بلکه بازتولیدکننده‌ی چرخه‌های نابرابری اجتماعی است. بنابراین عدالت آموزشی بدون رفع محرومیت زنان و دختران، معنای کامل نمی‌یابد. بهمن‌بیگی به خوبی این نکته را در عمل دریافته بود. از نظر او، آموزش زنان به معنای آموزش کل جامعه بود؛ چراکه زنان در نقش مادر، مربی، و عامل اصلی انتقال فرهنگ، نقشی بنیادین در تربیت نسل‌های آینده ایفا می‌کردند. اهمیت دیدگاه او زمانی آشکارتر می‌شود که آن را با پیشینه نظری عدالت آموزشی مقایسه کنیم. در چارچوب فمینیسم، عدالت آموزشی به معنای بازشناسی صدای زنان، رفع تبعیض‌های جنسیتی، و توانمندسازی آنان برای ایفای نقش فعال در جامعه است. بهمن‌بیگی دقیقاً در همین مسیر حرکت کرد؛ او با ایجاد مدارس عشایری مختلط یا مخصوص دختران، تلاش کرد موانع فرهنگی را بشکند و به زنان فرصت دهد تا سواد و آگاهی لازم برای حضور فعال در عرصه‌های اجتماعی را کسب کنند.

از منظر عدالت آموزشی، این اقدام بهمن‌بیگی را می‌توان نوعی عدالت ترمیمی دانست. او با درک اینکه دختران عشایر قربانیان دوگانه‌ی محرومیت (هم به سبب فقر عشایری و هم به سبب جنسیت) هستند، آموزش آنان را در اولویت قرار داد. به بیان دیگر، عدالت از دیدگاه او تنها در برابری فرصت‌ها برای مردان و زنان به دست نمی‌آید، بلکه نیازمند اقدام مثبت برای رفع تبعیض‌های تاریخی و فرهنگی است. نگاه بهمن‌بیگی به آموزش زنان، همچنین بُعدی اگزیستانسیالیستی نیز دارد. او معتقد بود زنان عشایر باید خود را به عنوان «سوژه‌های آزاد و آگاه» بشناسند، بتوانند تصمیم‌گیرنده‌ی مسیر زندگی خویش باشند و نقش انفعالی سنتی را پشت سر بگذارند. به همین دلیل، آموزش زنان از نظر او نه تنها ابزاری برای پیشرفت اجتماعی، بلکه فرایندی برای کرامت‌بخشی و معنا دادن به وجود زنان در جامعه‌ی عشایری بود.

به این ترتیب، بهمن‌یگی در عمل نشان داد که عدالت آموزشی بدون آموزش زنان ناقص است، و با تأکید بر تعلیم دختران عشایر، یکی از پیشگامان عدالت جنسیتی در آموزش ایران به شمار می‌رود.

درهم‌آمیزی و نتیجه‌گیری:

در اینکه آموزش و پرورش مهم‌ترین مسئله هر جامعه است، جای سخن نیست. جامعه از افراد تشکیل می‌شود و آموزش و پرورش فرد را و در نتیجه جامعه را می‌سازد. اجتماعی که آموزش و پرورش آن براساس روش درست بنا نباشد، اجتماعی برخوردار از مزایای مردمی نمی‌تواند بود. آموزش و پرورش است، که مردم را بیدار می‌کند و به حقوق خود آشنا می‌سازد و آنان را برای گرفتن حق خود آماده می‌نماید. و متأسفانه همین آموزش و پرورش است، که بهترین وسیله خاموش نگاه داشتن و مطیع ساختن جامعه‌هاست. بهترین و مهم‌ترین راه برای گرداندن جامعه به وسیله ی طبقه ای خاص، آموزش و پرورش است. مثال، را از جامعه خودمان و آن‌هم از زمانی که با تاریخ آن زیسته ایم برمی‌گزینیم. پیش از انقلاب مشروطیت از دستگاه مسئول آموزش و پرورش و از مدرسه و معلم و شاگرد، به مفهوم جدید، خبری نبود. تا چه رسد به نظام آموزشی. چند سالی پیش از مشروطیت، تعدادی مدرسه به‌همت افرادی دل‌سوز تشکیل شد که در حکم قطره‌هایی در مقابل دریای نیاز جامعه ما بود. با روی کار آمدن رژیم مشروطه پادشاهی، که همه‌نیک می‌دانیم که تقریباً در سراسر عمر هفتاد و دو ساله خود نامی بی‌مفهوم و اسمی بی‌مسما بیشتر نبود، صحبت‌ها از نظام آموزشی، از مدرسه و آموزش اجباری، از آموزش بزرگسالان و از جهاد با بی‌سوادی بود. نزدیک به چهل و پنج سال پیش، اولین کلاس‌های آموزش بزرگسالان (تعلیمات اکابر) تشکیل شد و جلوتر از چهل سال قبل فرمان جهاد با بی‌سوادی صادر شد و در این راه، البته و فقط روی کاغذ آن‌قدر پیش رفتیم که پرچم پیکار جهانی با بی‌سوادی را برافراشتیم و کشورهایی را که زیر آن پرچم به حرکت درنیامدند، به باد ریشخند گرفتیم.

آماري که هر سال از طرف دستگاه به مقامات بالاتر داده می‌شد، در مجموع عده سوادآموختگان را چیزی بیشتر از تعداد مردم ساکن در درون مرزهای ما نشان می‌داد. اما وقتی که با حرکتی انقلابی بساط کهن درهم پیچیده شد و طشت رسوایی از بام‌ها به زیر افتاد، معلوم شد که بیشتر از یا در حدود، هفتاد درصد مردم ما بی‌سوادند. و بی‌سوادی یعنی کوری، یعنی به‌جای راست راه رفتن و در راه راست رفتن، تکیه بر بازوی هر کس که خود را غم‌خوار وانمود می‌کند و رشته دوست را بر گردن پذیرفتن و به هر جا که دل‌خواه اوست، رفتن. اما در این برهه دراز از زمان که ما عمر عزیز بر باد دادیم و اگر در گوشه و کنار مردم دل‌سوزی هم غم آموزش و پرورش می‌خوردند و برای بهبود آن فکری داشته؛ فکرها در نطفه خفه شد و آتش همان آتش ماند و کاسه همان کاسه.

بهمن‌یگی که به دنبال برپایی چادر مدرسه به سفیدی برف در میان چادرهای به‌سیاهی شب و به‌وجود آوردن نور در میان ظلمت بود؛ همچون ریز علی‌خواجویی که در پی نجات قطاری شعله کشید، با آتشی که در دل داشت، برای گرمابخشی به پا خواست. گرچه وی مدعی فلسفه‌ورزی و داشتن نظریه‌ای جامع برای یادگیری و تدریس نبود. اما توجه و دغدغه‌اش در برای قیام همگانی برای نجات عشایر از بی‌سوادی و کشف استعدادهای درخشان فرزندان عشایر و همچنین موضع وی در این مسیر درباب مقولاتی چون بی‌سوادی، محرومیت عشایر و سرکوب و نیز وضعیت غم‌انگیز آن روزهای عشایر و قیام وی برای کمک به اصلاح این وضعیت، ویژگی راهبردی به نظریات او بخشیده است.

تئوری‌های آموزشی فریره و بهمن‌یگی تأثیر ماندگاری بر رویه‌های عدالت آموزشی و سوادآموزی گذاشته است، ایده‌های فریره در شکل دهی به آموزش انتقادی و آموزش بزرگسالان در سطح جهانی مؤثر بوده است. اصرار او بر آموزش گفت‌وگو و مساله‌محور بر سیستم های آموزشی با هدف فراگیرتر بودن و انعکاس بیشتر واقعیت‌های دانش‌آموز تأثیر گذاشته است. فریره می‌کوشد تا دانش‌آموزان، نقش فعال ایفا کنند. در حقیقت، نظریه تربیتی فریره از این نظر مفید است که معتقد است نقش وجودی انسان، به‌عنوان فردی ظاهر می‌شود که می‌تواند بر روی دنیای خود اثر بگذارد و آن را تغییر دهد و از این طریق، امکانات کامل‌تر و گسترده‌تر برای زندگی، چه به‌صورت فردی و چه گروهی، فراهم کند. فریره چنین آموزش داد که دنیایی که انسان با آن در ارتباط است ثابت و مسدود نیست؛ بلکه این دنیا به‌منزله مسئله‌ای است که انسان باید آن را حل کند و وظیفه انسان در صورتی به

انجام رسیده است، آنچه جنبه غیرانسانی دارد را تحت سلطه خود درآورد. و شجاعت آن را داشته باشد که نظمی تازه به وجود آورد.

میراث ارزشمند بهمن‌یگی در ایران به‌خوبی احساس می‌شود، جایی که تلاش‌های بی‌وقفه او در زمینه آموزش عشایری، الگویی برای برنامه‌های آموزشی متناسب با فرهنگ‌های مختلف ایجاد کرده است به نیازهای جوامع به حاشیه رانده شده پاسخ می‌دهد. بهمن‌یگی با اشتیاق و علاقه‌ای که به آموزش کودکان عشایر داشت، توانست نظام آموزشی‌ای را پایه‌گذاری کند که برخلاف تصور بسیاری از مسئولان وقت، که آن را به دلیل سبک زندگی عشایری، غیرممکن می‌دانستند، نتایج و کیفیتی بسیار بالاتر از سیستم آموزشی مرسوم آن زمان ارائه دهد. به گونه‌ای که برخی از متفکران، او را به‌عنوان پدر آموزش عشایری، ایران می‌شناسند و حتی در مقایسه با پستالوژی، او را پیش‌روتر می‌دانند. روش او در آموزش عشایر نه تنها به‌عنوان مدلی مؤثر در حوزه تعلیم و تربیت شناخته می‌شود، بلکه توانسته است عدالت آموزشی را نیز به اجرا درآورد. این الگوی موفق که از استان فارس آغاز شد، در مدت کوتاهی به دیگر استان‌ها و حتی کشورهای دیگر گسترش یافت و تأثیری شگرف در نظام آموزشی برجای گذاشت (شمشیری، ۱۳۹۵).



منابع:

- آهنچیان، محمدرضا، (۱۳۸۶)، به خودنگری علوم تربیتی در آینه ی پست مدرنیسم؛ بازبینی آرزوهای بزرگ، مجموعه مقالات اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- اولیچ، رابرت، (۱۳۷۵)، تاریخ اندیشه های تربیتی (مربیان بزرگ)، ترجمه علی شریعتمداری، دانشگاه آزاد واحد خوراسگان
- جهانبخش، اورک، (۱۳۹۴)، تبیین و تحلیل مفهوم عدالت آموزشی و دلالت های تربیتی آن در نظام تعلیم و تربیت ایران، رساله دکتری، دانشگاه شهیدچمران اهواز.
- آیتی، عبدالمحمد، (۱۳۷۲)، وصاف الحضرة، تحریر تاریخ وصاف، موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- بشیریه، حسین (۱۳۸۲)، دیباچه ای بر فلسفه عدالت. ماهنامه ناقد، سال اول، شماره ۱، ۵۶-۱۱.
- بهشتی، سعید؛ احمدی نیا، مریم، (۱۳۸۵)، تبیین و بررسی نظریه تربیتی فمینیسم و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی، دو فصلنامه تربیت اسلامی، زمستان ۱۳۸۵، شماره ۳، ۱۳.
- بهمینیکی محمد (۱۳۷۹). به اجاق قسم، چاپ اول. شیراز: انتشارات نوید.
- بهمینیکی محمد (۱۳۸۴). اگر قره قاج نامتفاوت بود... چاپ اول، شیراز: انتشارات نوید.
- بهمینیکی محمد، (۱۳۹۷). طلای شهامت، شیراز: انتشارات همارا.
- ثناگو، اکرم؛ نومی، مهین و مهستی جویباری، لیل (۱۳۹۱)، تبیین عدالت آموزشی در دانشجویان علوم پزشکی: بررسی دیدگاه و تجربیات دانشجویان علوم پزشکی. مجله افق توسعه آموزش پزشک، شماره ۴، ۴۴-۳۹
- حاضری، علی محمد، (۱۳۷۲)، روند اعزام دانشجو در ایران، تهران، سمت.
- دهقانی، سعیده، (۱۳۸۴)، بررسی فرصت های آموزشی در استان فارس در برنامه دوم و سوم توسعه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- دیویی، جان، (۱۳۶۹)، مقدمه ای در فلسفه آموزش پرورش، ترجمه امیرحسین آریان پور، تهران، کتابفروشی تهران
- رالز، جان، (۱۳۸۵)، عدالت به مثابه انصاف: یک بازگویی، ترجمه عرفان ثابتي، چاپ دوم، ققنوس
- شعاری نژاد، علی اکبر، (۱۳۸۱)، فلسفه آموزش و پرورش، تهران، انتشارات امیرکبیر
- شمشیری، بابک (۱۳۹۵)، سخنرانی در آیین بزرگداشت زنده یاد بهمینیکی در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز. قابل بازیابی از: <http://www.irna.ir/fa/News/۸۲۰۴۹۳۲۵>
- صدیق اعلم، عیسی، (۱۳۵۱)، تاریخ فرهنگ در ایران از آغاز تا زمان حاضر، چاپ ۶، تهران، انتشارات دانشگاه تهران
- صدیق، عیسی، (۱۳۴۰)، تاریخ فرهنگ اروپا از آغاز تا زمان حاضر، تهران شرکت سهامی طبع کتاب
- فرمیهنی فراهانی، محسن، (۱۳۸۳)، پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران، آبیژ.
- فریره، پائولو، (۱۳۵۸)، آموزش ستم دیدگان، ترجمه احمدبیرشک و سیف الله داد، تهران، خوارزمی
- فریره، پائولو، (۱۳۶۳)، آموزش در جریان پیشرفت، ترجمه ی احمد بیرشک، تهران، شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.
- (انتشار اثر اصلی ۱۹۷۸)
- فریره، پائولو، (۱۳۶۸)، آموزش شناخت انتقادی، ترجمه م. کاویانی، تهران، نشر آگاه
- کارادان، علی محمد، (۱۳۸۱)، سیر آرا تربیتی در غرب، تهران، انتشارات سمت
- گوتهک، جerald ال. (۱۹۹۷)، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، (۱۳۸۰)، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها سمت
- لیوتار، ژان فرانسوا، (۱۳۸۱)، وضعیت پست مدرن، ترجمه حسینعلی نوذری، تهران، انتشارات گام نو.
- مکی، حسین، (۱۳۸۰)، تاریخ ۲۰ ساله ایران، جلد سوم، تهران، نشر علمی
- محمدی، محمدعلی؛ دهقان، حسین، (۱۳۸۳)، آموزش و پرورش و گفتمان های نوین. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- واعظی، احمد (۱۳۸۸) نقد و بررسی نظریه های عدالت، قم، انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی
- یوسفی، امرالله (۱۳۹۰) قصه آفتاب؛ شیراز: انتشارات قشقای.

- Anderson, E. (۲۰۰۷). *Fair opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective*. Ethics, vol. ۱۱۷, No. ۴. Symposium on Education and Equality (July ۲۰۰۷), pp. ۵۹۵-۶۲۲.
- Bennett, C. Both, C. & Yeadle, S. (۲۰۰۱). *Mainstreaming equality in the committees of the Scottish parliament*. University of Strathclyde.
- Bereday, L. (۱۹۶۴). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehary and Winston
- Biesta, G. (۲۰۱۰). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Bowers, F. Gehring, T. (۲۰۰۴). "Johann Heinrich Pestalozzi: ۱۸th century swiss Eduactor and Correctional Reformer". *The Journal of correction*, ۵(۴). December ۲۰۰۴.
- Brighouse, H. (۲۰۱۴). *The place of Educaiton equality in Educaitonol justice*. Routledge. london and new York.
- Fraser, N. (۲۰۰۱). Recognition without Ethics?. *Theory, Culture & Society*, ۱۸(۲-۳), ۲۱-۴۲.
- Hafeznia, M. R. (۲۰۰۳). *An Introduction to Research Method in Humanities*. Tehran: Samt Publication.
- Halstead, M & Monico, J. (۱۹۹۶). *Liberal values and liberal education*. London, Flamer Press.
- Hossaini, S. H. (۲۰۱۰). The problem of Justice in Education, *Journal of Cult: Sociology and Social Sciences*, ۳۲-۳۳.
- Mill, John Stuart (۲۰۰۱), *Utilitarianism*, Batoche Books, Kitchener.
- Ornstein, A., Levine, D. (۱۹۹۷). *Foundation of education*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Rawls, J. (۱۹۷۱), *A Theory of Justice*, Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of
- Roberts, P. (۲۰۰۰). *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport: Bergin and Garvey. Continuum.
- Shor, I. (۲۰۰۴). *EDUCATION IS POLITICS: Paulo Freire's critical pedagogy*. Taylor & Francis eLibrary, London and New York.