

تعلیم و تربیت انتقادی و پیوندهای آن با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان

ملیحه راجی *

چکیده

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، به منزله رویکردی تربیتی با محوریت گفت‌و شنود و با هدف پرورش تفکر مسئولانه، خلاق، و نقاد، متأثر از دیدگاه‌های تربیتی چندینی است که در پژوهش‌های داخلی درباره برخی از آن‌ها تحقیق و بررسی صورت گرفته است. در این میان به دیدگاه تعلیم و تربیت انتقادی، که از دهه‌های پایانی قرن بیستم در فضاهای آموزشی دنیا تأثیر فراوانی داشته، کم‌تر توجه شده است. این مقاله، ضمن بررسی خاستگاه‌ها، ماهیت، و ویژگی‌های تعلیم و تربیت انتقادی یا رادیکال، این رویکرد را بنابر آرای برجسته‌ترین مربی آن، پائولو فریره، تبیین می‌کند. به این منظور ماهیت تعلیم و تربیت و مهم‌ترین مفاهیم و مضامین در اندیشه این مربی انتقادی قرن بیستم بررسی خواهد شد. نتایج مطالعات حاکی از برخی تشابهات در دو نگره تربیتی (رویکرد انتقادی و برنامه آموزش فلسفه برای کودکان) است که با روش استنتاجی به دست آمده است؛ شباهت‌هایی همچون پرورش تفکر و آگاهی انتقادی، طرح مسئله، آموزگار در نقش تسهیل‌گر، حلقه کدو کاو فلسفی و حلقه فرهنگی، شیوه آموزشی گفت‌و شنود بین آموزگار و دانش‌آموز به جای روش سنتی انتقال یک‌جانبه و تک‌گویانه مطالب از آموزگار به یادگیرندگان، مخالفت با تأکید صرف بر حافظه و حفظ طوطی‌وار مطالب، تأکید بر مشارکت فعال و آزادی عمل دانش‌آموزان و یادگیرندگان در فرایند آموزشی، تشویق به خوداندیشی و تفکر متأملانه که در هر دو دیدگاه به وضوح دیده می‌شود.

* دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

radji.fabak@gmail.com

تاریخ دریافت: 1391/3/1، تاریخ پذیرش: 1391/5/11

کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت انتقادی، فریره، حلقه کندوکاو، تعلیم و تربیت گفت‌و شنودی، طرح مسئله، تعلیم و تربیت رهایی‌بخش، تسهیل‌گر.

1. مقدمه

به منظور تحقق‌بخشیدن به حقوق فردی - اجتماعی کودکان، مندرج در کنوانسیون حقوق کودک¹، از جمله حق آزادی بیان و اظهار عقیده شخصی (ماده 12)، ابراز دانستی‌ها و افکار متنوع خود در قالب کلمات یا نوشته یا آثار هنری یا ... بدون ترس از محدودیت‌های حکومتی (ماده 13)، اذعان به نقش تربیت در تقویت و شکوفاکردن شخصیت، استعداد و توانایی‌های روانی و جسمی کودک و آماده‌کردن او برای زندگی در جامعه‌ای آزاد بر پایه تفاهم، صلح، تحمل دگراندیشان ... (ماده 29)، برخی از جوامع تربیت شهروندی را در دستور کار رسمی خود قرار داده‌اند و کودکان را شهروندانی در نظر می‌گیرند که بالقوه آماده پذیرش نقش‌های شهروندی‌اند.

حلقه کندوکاو فلسفی یا تربیتی چهارچوبی را برای پرورش مهارت‌های مورد نیاز کودکان در مشارکت اجتماعی و تحقق مفاد فوق فراهم می‌کند. حلقه کندوکاو فلسفی، با توجه به ویژگی‌هایی که دارد، ملهم از مکاتب تربیتی چندی از جمله انسان‌گرایی، عمل‌گرایی، و دیدگاه انتقادی است. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: یادگیری مشارکتی، تسهیل‌گر بودن آموزگار، فعال‌بودن یادگیرنده در فرایند آموزشی، شیوه آموزشی طرح مسئله (posing problem)، و کلاس درس به‌منزله مکانی برای تمرین آزادی و دموکراسی و شهروندی. در پژوهش‌های داخلی ابعاد عمل‌گرایانه رویکرد فلسفه برای کودکان بررسی و تبیین شده است، اما به تأثیر دیدگاه انتقادی، خصوصاً برخی مفاهیم تأثیرگذار در دیدگاه پائولو فریره، مربی برجسته تعلیم و تربیت انتقادی که خود به‌نوعی متأثر از پیرس و دیویی است، کم‌تر توجه شده است. این در حالی است که پژوهش‌های خارجی در زمینه آموزش فلسفه به کودکان به‌نوعی، در کنار مدنظر قراردادن تأثیرات پیرس و دیویی و ویگوتسکی و دیگران، به تأثیر آرای فریره در مؤلفه‌هایی چون حلقه کندوکاو فلسفی و آموزگار به‌منزله تسهیل‌گر و نه انتقال‌دهنده شناخت و دانش اشاره کرده‌اند؛ مثلاً، می‌توان پژوهش‌های دیوید کندی (D. Kennedy, 2004)، جنیفر بلیزبای (J. Bleazby, 2006)، ماری فرانس دانیل (M. F. Daniel, 2007)، و کلیتون گلدینگ (C. Golding, 2007) را نام برد، که همگی به‌نوعی بر تأثیر آرا و مفاهیم تربیتی فریره تأکید کرده‌اند. مثلاً، دیوید کندی همراه با اندیشه

فریره، که تعلیم و تربیت گفت‌وشنودی شالوده‌ای برای تغییر اجتماعی و آزادکنندگی به دست می‌دهد، حلقهٔ کندوکاو فلسفی را شکلی از تربیت هنجاری می‌داند که استلزامات بی‌شماری برای تحول حیات اجتماعی دارد و در پی فائق‌آمدن بر مناسبات سلطه‌ای است که از ارتباط بین کودک و بزرگسال آغاز می‌شود. آنچه شکل تربیتی حلقهٔ کندوکاو را متمایز می‌کند نقش تسهیل‌گری یا هماهنگ‌کنندگی آموزگار یا مربی است؛ نقشی که نخستین بار فریره برای پایان‌دادن به پارادایم سنتی تعلیم و تربیت و حل تضاد بین دانش‌آموز و معلم بر آن تأکید کرد، همین‌طور لیپمن نیز پس از نقد تعلیم و تربیت سنتی، که آموزگار در آن خبرهٔ اطلاعات محسوب می‌شود، ذکر می‌کند که در حلقهٔ کندوکاو آموزگاران و دانش‌آموزان یکدیگر را هم - پرس‌وجوگر می‌یابند و نقش آموزگار در این میان ترغیب تبادل بین دانش‌آموز - دانش‌آموز و آموزگار - دانش‌آموز است (Lipman, 1988: 96-97). مقالهٔ حاضر درصدد تبیین برخی از قرابت‌های موجود بین پاره‌ای از مفاهیم تأثیرگذار در تعلیم و تربیت انتقادی فریره و رویکرد آموزش فلسفه برای کودکان است؛ اما از آنجایی که برخی از این مفاهیم و آرا در چهارچوب دیدگاه تعلیم و تربیت انتقادی قرار می‌گیرد، ابتدا مروری بر این رویکرد تربیتی و مهم‌ترین مؤلفه‌های آن خواهیم داشت، و پس از آن مهم‌ترین مفاهیم تربیتی در دیدگاه فریره را بررسی می‌کنیم که می‌تواند تلویحاً در رویکرد آموزش فلسفه برای کودکان تأثیرگذار بوده باشد.

2. سؤالات پژوهش

- مؤلفه‌های تعلیم و تربیت فریره کدام است و چه شباهت‌هایی با مؤلفه‌های تربیتی در دیدگاه لیپمن دارد؟
- مهم‌ترین مضامین تأثیرگذار در آرای فریره کدام است و وجوه اشتراک آن‌ها با مفاهیم مشابه در دیدگاه لیپمن چیست؟

3. روش تحقیق

روش این پژوهش کتاب‌خانه‌ای و توصیفی - تحلیلی است. مطالعهٔ آثار و شیوهٔ آموزش فریره و لیپمن پژوهش‌گر را متوجه تشابهاتی در این دو دیدگاه کرد که بررسی آن‌ها هدف این پژوهش قرار گرفت. به این منظور برخی از مفاهیم و مضامین خاص، در دو دیدگاه

تعلیم و تربیت انتقادی فریره و رویکرد لیمن در آموزش فلسفه برای کودکان، از آثار این دو اندیشمند استخراج شده و تبیین و مقایسه می‌شود. با توجه به استلزامات تربیتی - عملی این مفاهیم و مضامین در آموزش کودکان، به طور خاص، و نظام آموزش و پرورش، به طور عام، این پژوهش از نوع پژوهش‌های کاربردی نیز محسوب می‌شود.

4. تعلیم و تربیت انتقادی یا رادیکال

تعلیم و تربیت انتقادی یا رادیکال، که به تعلیم و تربیت مقاومت نیز شهرت یافته است، از دیرباز به آن دسته از نظریه‌های تربیتی و شیوه‌های آموزشی و یادگیری اطلاق می‌شود که هدف از آن ارتقای آگاهی انتقادی یادگیرندگان از شرایط سرکوب اجتماعی‌شان است.² تعلیم و تربیت انتقادی نظریه‌ای نسبتاً جدید است که متفکرانی همچون پائولو فریره (P. Freire)، آنری ژیرو (A. Giroux)، مایکل اپل (M. Apple)، پیترو مک‌لارن (P. McLaren) و داگلاس کلنر (D. Kellner) آن را بر اساس مبانی و اصول نظریه انتقادی ملهم از فلاسفه و جامعه‌شناسان مکتب فرانکفورت تدوین کرده‌اند.

این نظریه از دو دهه پیش وارد آثار دانشگاهی شده است. به نظر پالمر مریان انتقادی مدارس را در خدمت طبقات اجتماعی حاکم می‌دانند و قصد دارند دانش‌آموزان را تبدیل به طفیلی‌های بی‌اندیشه کنند (Palmer, 2004)؛ به همین دلیل، به نظر مخالفان این نظریه، تعلیم و تربیت انتقادی روی دیگر اندیشه پسانوگرایی است که تهدیدی برای بنیان‌های تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. میرلوحی تعلیم و تربیت انتقادی را در تاریخ آموزش و پرورش گسستی از فلسفه ارزیابی می‌کند. به نظر او، گرچه از نیمه دوم قرن نوزدهم برخی از دانشمندان تعلیم و تربیت تلاش کرده بودند تعلیم و تربیت را از فلسفه جدا و آن را به رشته‌ای مستقل تبدیل کنند، این رشته کماکان ارتباط خود را با فلسفه و روان‌شناختی حفظ کرده بود، اما با ورود نظریه انتقادی به مباحث شناخت‌شناسی و گرایش آن به مباحث جامعه‌شناسی و عمل‌گرایی و این‌که برخی نظریه‌پردازان تربیتی جامعه و مناسبات آن را مبنای تأمل و نظریه‌پردازی خود قرار می‌دادند رابطه سنتی تعلیم و تربیت با فلسفه و روان‌شناسی، که از زمان افلاطون برقرار شده بود، قطع شد (میرلوحی، 1376: 28).

بنابر نظر سیمون، تعلیم و تربیت انتقادی شکلی متمایز از عمل تربیتی است که رویکردی جدلی به فرایند تعلیم و تربیت دارد و می‌توان آن را در «نقد تحول‌آفرین»

خلاصه کرد، نقدی که از سه منظر مرتبط با یکدیگر به دانش صورت می‌گیرد: از منظر اول، دانش چیزی تلقی می‌شود که به لحاظ اجتماعی تولید می‌شود، مشروعیت می‌یابد، و توزیع می‌شود. هدف این نقد پرده برداشتن از شیوه‌هایی است که با آن‌ها مشروعیت و توزیع دانش تحقق می‌یابد. از منظر دوم، دانش مقوله‌ای است که دربرگیرندهٔ علایق و ارزش‌های خاص است. در این زمینه رد پای قدرت و اخلاق در همهٔ تجلیات دانش پیداست. از منظر سوم، ماهیت بی‌طرفانهٔ دانش مردود است. مربی باید به این موضوع واقف باشد که بین دانش، قدرت، و کنترل ارتباط وجود دارد (Simon, 1985: 11-19).

شور در تعلیم و تربیت توان‌مندساز (*Empowering Education*)، تعلیم و تربیت انتقادی را عبارت از عادات تفکر، خواندن، نوشتن، و سخن گفتن می‌داند که پیش‌رونده تا عمق معنای ظاهری، برداشت‌های اولیه، اسطوره‌های مسلط، بیانات رسمی، خشکه عبارت‌های سنتی، و نظریه‌های محض است تا در مورد هر کنش، رویداد، هدف، فرایند، سازمان، تجربه، متن، موضوع، سیاست، رسانه‌های گروهی، یا گفت‌وگویی بکوشد معنای عمیق، علل اساسی، زمینهٔ اجتماعی، دیدگاه‌ها، و پیامدهای شخصی را دریابد (Shor, 1992: 29). به نظر کینچلو، تعلیم و تربیت انتقادی مبتنی بر این اصل است که کلاس درس، برنامه‌های درسی، ساختارهای مدرسه، و مراکز تربیت معلم هیچ‌یک محیط‌های بی‌طرفی نیستند و افراد مجربی آن‌ها را هدایت می‌کنند که از عاملیت برخوردارند، اما مستقل و آزاد از تصمیماتی نیستند که پیش از آنان اتخاذ شده‌اند؛ تصمیماتی که تحت تأثیر ارزش‌ها، دیدگاه‌ها، پیش‌فرض، و زمینه‌های تاریخی تصمیم‌گیرندگان گرفته شده‌اند. کینچلو مهم‌ترین وظایف تعلیم و تربیت انتقادی را چنین برمی‌شمرد:

1. هر تعلیم و تربیتی ذاتاً سیاسی است و باید به این وضعیت آگاه باشد؛
2. شالودهٔ هر تعلیم و تربیتی باید شامل دیدگاهی تربیتی — اجتماعی دربارهٔ عدالت و برابری باشد؛
3. موضوعاتی از قبیل نژاد، طبقه، جنسیت، دین، و قابلیت‌های طبیعی تماماً عرصه‌های مهم سرکوب و کنش انتقادی ضد سلطه‌اند؛
4. کاهش سرکوب و رنج آدمی بعد اصلی غایت تربیتی است؛
5. مدارس نباید احساسات دانش‌آموزان را جریحه‌دار کنند، مدارس خوب دانش‌آموزان را به دلیل خطاهایشان سرزنش نمی‌کنند یا آن‌ها را از دانشی که برای آن به کلاس درس آمده‌اند محروم نمی‌کنند؛

6. همه آرا و نظریات از جمله خود تعلیم و تربیت انتقادی باید نقد و بررسی شوند؛
7. حرفه گرایی آموزگاران باید محترم شمرده شود و بخشی از نقش هر مربی متضمن متخصص و پژوهش‌گر شدن است؛
8. تعلیم و تربیت باید هم از تغییر رهایی‌بخش حمایت کند و هم در تربیت عقلانی بکوشد؛ این دو نباید در تضاد با یکدیگر بلکه باید در جهت همیارانه با یکدیگر باشند؛
9. تفکر سیاسی در باب دانش و موضوعات معرفت‌شناسی، به منظور فهم شیوه عملکرد قدرت در تداوم‌بخشیدن به امتیاز طبقاتی و مقهورکردن افراد به‌حاشیه رانده شده جامعه در نهادهای تربیتی، بسیار مهم است؛
10. تعلیم و تربیت غالباً علایق و نیازهای نهادهای قدرت و استعمارگری جدید را منعکس می‌کند. چنین تحرکاتی باید افشا شود و افشای آن باید به‌منزله بخشی از تحول‌آفرینی انتقادی درک و بر اساس آن عمل شود (Kinchelo, 2008).
- به نظر برخی دیگر از متفکران، تعلیم و تربیت انتقادی توسعه‌الگوهای جدیدترین نظریه‌ها و شیوه‌هایی است که فرایندهای آموزشی و یادگیری را تقویت می‌کنند. بنابراین، تعلیم و تربیت انتقادی رویکردی برای فهم ارتباط جامعه و مدرسه است؛ رویکردی عملی به تدریس، یادگیری، و تحقیق که بر آموزش از طریق گفت‌وگوی انتقادی و تحلیل دیالکتیکی تجارب روزمره تأکید دارد (دیناروند و ایمانی، 1387: 153 به نقل از McLaren and De Lissovoy, 2003).

5. خاستگاه‌های تعلیم و تربیت انتقادی یا رادیکال

اندیشه تربیتی رادیکال یا انتقادی، به نظر جان الیاس و مریام، بیرون از جریان اصلی فلسفه تربیتی قرار گرفته است، زیرا اغلب فلسفه‌های تربیتی ارزش‌های اجتماعی مفروض را قبول دارند و فلسفه‌های تربیتی را درون این ساختارهای ارزشی مطرح می‌کنند. پیشرفت‌گرایان و انسان‌گرایان نیز درصددند تا از تعلیم و تربیت برای اصلاح جامعه بهره‌مند شوند. در این میان فقط اندیشمندان رویکرد رادیکال یا انتقادی خواهان تغییرات عمیق در جامعه‌اند (Elias and Merriam, 1980).

الیاس و مریام رویکرد رادیکال یا انتقادی را متأثر از سه جریان عمده فکری آنارشسیسم قرن هجدهم، مارکسیسم، و فرویدیسم چپ‌گرا می‌دانند (ibid). در این میان، به نظر می‌رسد

مکتب فرانکفورت که نقش بسزایی در شکل‌گیری تعلیم و تربیت انتقادی داشته است مد نظر قرار نگرفته است که بایستی به خاستگاه‌های قبلی اضافه شود. علاوه بر جریانات فکری فوق، دیدگاه دیگری که در تعلیم و تربیت انتقادی تأثیرگذار بوده اندیشه‌های فیلسوف عمل‌گرای امریکایی، جان دیویی، است. دیویی در *دموکراسی و تعلیم و تربیت* (Dewey, 1916 cited Palmer, 2004)، کلاس درس مطلوب را فضایی می‌داند که دانش‌آموزان با سعی و خطا می‌توانند مهارت‌های مورد نیاز برای التزام به شهروندی دموکراتیک اخلاقی یا ناب را پرورش دهند. دیویی از منتقدان اولیهٔ نوسازی صنعتی و کارشناسی علمی در نظام آموزشی بود که آن را با عنوان تیلورسازی (taylorization) مطرح می‌کرد. وی تأکید دارد که یادگیری نمی‌تواند همه‌پذیر (استاندارد) شود؛ زیرا باید همیشه با زمینهٔ دانش و تجربهٔ قبلی یادگیرنده مرتبط شود و آزادی آزمودن و گفت‌وگو دربارهٔ آن را به آنان بدهد. دیویی و فریره هر دو، یک‌سان، بر این موضوع تأکید داشته‌اند که تعلیم و تربیت تجربه‌ای تحول‌آفرین است.

6. ویژگی‌های عمدهٔ تعلیم و تربیت انتقادی

تعلیم و تربیت انتقادی در موقعیت‌های آموزشی - تربیتی و یادگیری و در سطوح گوناگونی از مدارس ابتدایی و متوسطه، در نظام آموزش همگانی، تا کالج‌ها و دانشگاه‌ها و بالاخره در حلقه‌های فرهنگی سوادآموزی بزرگ‌سالان به‌کار گرفته شده است؛ اما در همهٔ این موقعیت‌ها سه مؤلفهٔ مشترک وجود دارد که به تعلیم و تربیت انتقادی انسجام می‌بخشد. این سه ویژگی عبارت‌اند از: مواد آموزشی، فرایند و سازمان آموزشی، و بالاخره توجه به فراگیران، اعم از خردسال و بزرگسال، به‌منزلهٔ آحاد جامعه (Simon, 1985). در این‌جا به‌اختصار به هر یک از این مؤلفه‌ها نگاهی خواهیم داشت:

1.6 مواد آموزشی

متون، فیلم، و سایر رسانه‌های آموزشی به‌مثابهٔ ابزار توزیع و مشروعیت‌بخشیدن به شیوه‌های مختلف شناخت جهان‌اند. «بنابراین تعلیم و تربیت انتقادی مستلزم جهت‌گیری به سوی مواد آموزشی‌ای است که به‌مثابهٔ اشکال فرهنگی معنای خاصی را دربر می‌گیرند» (ibid).

2.6 فرایند آموزشی

پژوهش‌هایی که درباره فرایندهای عقیدتی و برنامه درسی پنهان صورت گرفته است، بر اهمیت مفهومی که فرد از آموزش در ذهن دارد و ارتباط آن با سازمان اجتماعی تأکید می‌کند. بر این اساس، تعلیم و تربیت انتقادی مستلزم شیوه‌ای از یاددهی - یادگیری است که نقد، ارزش‌یابی، و بیان عمل جمعی را تسهیل کند.

3.6 دانش آموزان به مثابه اشخاص

تعلیم و تربیت انتقادی، که مبتنی بر مفهوم نقد تحول‌آفرین است، دانش‌آموزان را محل تلاقی ساختار اجتماعی و عاملیت انسانی می‌داند. این بدان معناست که مثلاً مفاهیم و روش‌های به‌کاررفته در کلاس درس برای تحلیل «خود» و اجتماع باید منابع و سنت‌های فرهنگی میانجی‌ای را مدنظر قرار دهد که دانش‌آموزان برای معنابخشیدن به جهانشان به‌کار می‌گیرند.

7. ماهیت و هدف تعلیم و تربیت انتقادی

هدف تعلیم و تربیت کمک به افراد برای کسب دانش مورد نیاز به منظور مشارکت در جامعه در مقام شهروندان مسئول است (ibid)؛ اما از منظر تعلیم و تربیت انتقادی، تعلیم و تربیت، به‌منزله فرایندی که ناقل دانش بی‌طرف (به لحاظ فرهنگی) باشد، باعث پرورش افرادی می‌شود که از عمل مسئولانه ناتوان‌اند؛ زیرا عمل مسئولانه مستلزم فهم این موضوع است که چگونه کنش‌های افراد در این تأثیر می‌گذارد که تصمیم بگیرند چه چیزی ارزش شمرده شود و یا این‌که جامعه چگونه باید پایه‌گذاری شود.

دیدگاه انتقادی دانستن را همچون فرایندی عقیدتی در نظر می‌گیرد. برنامه درسی تعلیم و تربیت انتقادی مستلزم مجموعه‌ای از پرسش‌هاست که دوگانگی محتوا و روش را مردود می‌شمارد و شناخت یا دانش را صراحتاً در مراکز پرسش‌هایی در باب تاریخ، فرهنگ، اخلاق، و سیاست قرار می‌دهد. برخی از این پرسش‌ها بدین قرارند:

- چه چیزی دانش شمرده می‌شود؟
- دانش چگونه تولید و توزیع می‌شود؟
- چه دغدغه‌هایی مورد توجه اشکال مختلف دانش و محصول آن است؟
- علایق چه کسانی در خدمت اشکال مختلف دانش است؟

8. رویکرد آموزش فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان جریانی نوظهور است که بخشی از جنبش تاریخی تعلیم و تربیت اندیشه‌ورز محسوب می‌شود (Lindop, 1993: 373).

در سال 1969 ماتیو لیپمن، استاد دانشگاه کلمبیا، دریافت که دانشجویانش در استدلال، تمیز، و داوری ضعف دارند و پرورش این قابلیت‌ها در آن‌ها بسیار دیر شده است و می‌بایستی این کار سال‌ها پیش (زمانی که آنان کودک بودند) صورت می‌گرفت. او در آن زمان به این فکر افتاد که باید استدلال کردن را به کودکان بهتر از پیش آموخت. در آن زمان مفهوم «آموزش استدلال» تا حدی برای او مبهم بود. آیا آموزش قواعد استنتاج به نوعی آموزش استدلال کردن است؟ آیا حقیقتاً استدلال‌ورزی آموختنی است یا این که در بهترین حالت فقط می‌توان کودکان را با تمیز و تشخیص پاره‌ای از اشکال استنتاج آشنا کرد؟ یعنی به گونه‌ای که کودک صرفاً به نامناسب بودن یا ضعیف بودن برخی از استدلال‌های خود حساس شود، درست مانند حساس کردن کودکان به ایرادهای دستور زبان بی‌آن که در واقع به آنان دستور زبانی آموخته شود؟ (ibid). او خواهان آن نوع آموزش منطقی به کودکان نبود که خود زمانی آموخته بود. به نظر او کودکان رغبتی به آموزش‌هایی که بنابر میل و علائق آنان نباشد از خود نشان نمی‌دهند و در این زمینه هم محق‌اند. او تصمیم گرفت این کار را از طریق داستان‌هایی فهم‌پذیر و دارای جاذبه برای کودکان متحقق کند. روایت داستان با اجرای خود کودکان به شکل گروهی کنجکاوی آنان را برمی‌انگیزد و فرایندهای تفکر خودشان را بر آنان مکتشف می‌کند. در این فرایند کودکان درمی‌یابند که چگونه می‌توانند مؤثرترین فرایندهای تفکر را از دیگر فرایندهای تفکری که کم‌تر مؤثرند متمایز کنند (ibid). به نظر لیپمن در مدارس امریکایی موضوعات مختلفی به کودکان آموخته می‌شود؛ اما تفکر در باب اندیشیدن را به آنان یاد نمی‌دهند، هرچند به این کار علاقه‌مند یا قادر به انجام دادن باشند، او برای داوری مستقل و داشتن دیدگاهی از آن خودش تشویق نمی‌شود. در این میان کنجکاوی خلاق کودک که بخشی از میل طبیعی اوست با انعطاف‌ناپذیری‌های نظام آموزشی درهم شکسته و فرسوده می‌شود و قدرت تمیز موقعیت‌های مختلف و به‌کارگیری روش‌های مناسب در ارتباط با آن موقعیت‌ها از او سلب می‌شود.

او در همان سال پروژه‌ای را نزد موقوفه ملی برای علوم انسانی مطرح کرد؛ پیشنهاد نگارش کتابی برای کودکان و تدریس تجربی آن، که تصویب و در سال 1970-1971 اجرا

شد. تدریس این کتاب نخستین بار در مدرسه رند (Rand) در مانتکلر نیوجرسی انجام گرفت. حمایت موقوفه ملی از لیمن به مدت دو سال باعث شد که او بتواند پروژه خود را زیر نظر گروه فلسفه دانشگاه کلمبیا گسترش دهد و یک کتاب درسی نیز برای آموزگاران کودکان پنج تا هشت ساله برای کار با کودکان به رشته تحریر درآورد.

به نظر لیمن آموزش اصول تفکر باید همچون سایر موضوعات در برنامه درسی مدارس قرار گیرد. همان گونه که کودک کارکردن با عدسی محدب و مقعر و تفاوت بین آن دو را می آموزد، می تواند تفاوت بین دو گفته معتبر و نامعتبر، درست و غلط، و خوب و بد را نیز فرا گیرد. او استدلال ورزی را فرایندی خاص و یگانه می داند که صرفاً با آموزش ریاضیات حاصل نمی شود که البته آن هم به نوعی متضمن استدلال است. چه بسا کودکانی که در استدلال ریاضی قوی اند، اما به هنگام استدلال زبانی خوش نمی درخشند، و گاهی حتی ویژگی دلالتی و زیرمعنایی زبان، غنای معنایی، و نزدیکی آن با واقعیت هر روزه برخی از این کودکان را، که ترجیح می دهند با نمادها کار کنند، می ماند.

لیمن پیش تر الگویی علمی برای استدلال ورزی یا آموزش آن به کودک را در نظر دارد، نه شیوه های ترغیب و تشویق که معلم به منظور کشف پاسخ به کار می برد. ساخت چنین الگوهایی آسان نیست، اما انجام شدنی است. به کارگیری فنون داستان خوانی کودکان و مرتبط کردن آن با نمونه های آرمانی اکتشاف گروهی و مشارکتی، نه فقط یادگیری اصول منطق بلکه یادگیری نمونه های آرای فلسفی بسیار متنوع (در حد درک و فهم کودکان پایه پنجم) را امکان پذیر می کند. همه این ها سکوی پرشی برای گفت و گوهای فکری است و این گفت و شنودها به نوبه خود برای ارتقای آگاهی و فهم کودکان از جهانی است که در آن زندگی می کنند (ibid: 373-380).

9. تعلیم و تربیت انتقادی بنابر دیدگاه فریره

در سنت تعلیم و تربیت رادیکال بی گمان فریره برجسته ترین اندیشمند و مربی ای است که مدافع تعلیم و تربیت انقلابی است. نظریه تربیتی او را جدا از اصول فکری - فلسفی اش نمی توان فهمید. به گفته خود او تعلیم و تربیت بدون نگره ای درباره انسان و جهان نمی تواند کاری کند. برداشتی که او از تعلیم و تربیت می کند برداشتی علمی و انسان گرایانه است که در پراکسیس گفت و شنودی تجلی می یابد؛ در این برداشت، آموزگاران و یادگیرندگان هر دو با یکدیگر واقعیت انسانیت زدایی شده را بررسی می کنند.

به نظر فریره، هدف تعلیم و تربیت ارتقای آگاهی دانش‌آموزان است تا به فاعلان جهان تبدیل شوند و نه فعل‌پذیران. تحقق این هدف در گرو آزاداندیشی و پرسش‌گری مداوم و معناسازی از هر چیزی است که می‌آموزند.

فلسفه آموزش و پرورش فریره بر این اصل قرار دارد که یادگیری از آن‌چه فرد درباره خود و جهان می‌داند جدا نیست و تداوم آن به صورت روندی آزادکننده در گرو تعامل انسان‌ها بر روی جهانشان است (کدیور و نظیری، 1359: 140).

نام فریره با آموزش بزرگسالان پیوند خورده است، اما نمی‌تواند صرفاً در محدوده آموزش بزرگسالان قرار گیرد و منکر هرگونه نظام تربیتی بی‌طرف می‌شود، زیرا آن را متأثر از زیرساخت‌های جامعه می‌داند، از عشق و امید و تواضع در مناسبات بین آموزگار و دانش‌آموز سخن می‌راند، و نظام آموزش بانکی را به محاکمه و نقد می‌کشد و تعلیم و تربیت رهایی‌بخش و طرح مسئله را جایگزینی برای آن معرفی می‌کند.

10. ماهیت تعلیم و تربیت از منظر فریره و لیپمن

بنابر نظر فریره نهاد تربیتی در هیچ جامعه‌ای بی‌طرف نیست و به‌منزله روستا ساخت جامعه متأثر از زیرساخت‌های آن است، بنابراین اصولاً نمی‌تواند از سیاست حاکم بر جامعه جدا باشد، اما همراه با این نگره تعلیم و تربیت در اندیشه انقلابی او ماهیتی تحول‌آفرین، «رهایی‌بخش» (emancipator)، و آگاهی‌بخش نیز دارد یا باید داشته باشد. فریره در آثار مختلف خود نگاهی دارد به آن‌چه آموزش و پرورش باید باشد یا باید انجام دهد. آموزش و پرورش از یک سو ماهیت رام‌کنندگی و به‌انقیادکشیدن دارد و از سوی دیگر ماهیت رهایی‌بخش، و به همین ترتیب مشروط‌کننده و شرط‌زداست؛ از سویی، با مشخص کردن افق مفاهیمی که اعمال بعدی فرد باید در محدوده آن صورت گیرد او را مشروط می‌کند و از طرف دیگر، می‌تواند انسان را بر آن‌چه مشروطش کرده است واقف کند و او را به تعمق و تأمل دوباره در کنش و رفتار او وادارد.

به نظر لیپمن نیز، ناکارآمدی نظام آموزشی به درجات گوناگون در طیف گسترده‌ای از دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و عامل اختلالات و کژکاری‌ها در فرایند آموزشی است. تفاوت او با فریره در این است که فریره نهاد تعلیم و تربیت را روستا ساخت متأثر از زیرساخت‌های جامعه و اصلاح آن را نیز تا حدی در گرو این زیرساخت‌ها می‌داند و عملاً دست‌یابی به آگاهی انتقادی را در گرو فضای باز و گفتمانی جامعه‌ای توسعه‌یافته

قلمداد می‌کند؛ ولی لیپمن در پاسخ کسانی که انگشت اتهام را به سوی شرایط فرهنگی، اجتماعی، و اقتصادی نشانه می‌گیرند و معتقدند هیچ نوع اصلاحی را در تعلیم و تربیت محرومان اقتصادی جامعه نمی‌توان انتظار داشت، خود - بازسازی نظام آموزشی را مطرح می‌کند. به نظر لیپمن و همکارانش «تنوع فرهنگی فرصت نظام آموزشی برای آوردن دلایل برتری خویش است و نه عذری برای فروپاشی آن» (Lipman et al., 1980: 5). لیپمن در انتظار تغییرات اجتماعی رادیکال برای بهبود نظام آموزشی نیست، بلکه بر آن است، به جای ابراز تأسف درباره کاستی‌های درخور توجه نظام آموزشی، بایستی به فکر اصلاحات درخور توجه آموزشی بود. به نظر او انتظار کودکان از نظام آموزشی معنایابی است. هر چیزی که به ما در کشف معنا در زندگی کمک کند تربیتی است و مدارس تا جایی تربیتی هستند که چنین کشفی را تسهیل کنند (ibid: 6).

11. مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از منظر فریره و لیپمن

1.11 فرایند یادگیری و آموزش

فریره مطالعه یا تحصیل انتقادی را در برابر یادگیری مکانیکی قرار می‌دهد. آموختن انتقادی مستلزم دریافت انتقادی هر دوی متن و زمینه (کلمه و جهان) است. لذا در فرایند یادگیری گرچه بدو امکان است دانشی به دانش آموز یا فراگیرنده عرضه شود، اما متعاقب آن گفت‌و شنود و اندیشه درباره آن به دریافت و شناخت او شکل می‌بخشد. دیدگاه فریره درباره فهم انتقادی متن، که خواننده با آن به معنا و ژرفای متن دست می‌یابد، او را به دیدگاه لیبرالسم و قرائت «کتب یا آثار بزرگ» نزدیک می‌کند. به نظر او خوانش انتقادی متن خواننده را تبدیل به همکار پدیدآورنده معنا می‌کند. او هر بار با خواندن متن به معناها شکل می‌بخشد و ساکت، منفعل، و در انتظار نیست. در این جا این نگره فریره، که کامل‌ترین نوع شناخت را ارتباط سوژه - سوژه بر روی ابژه می‌داند، کاملاً مشهود است. ابزار این یادگیری، که باید در اختیار یادگیرنده قرار گیرد، گستره‌ای از منابع، از فرهنگ لغت و انواع فرهنگ‌های ریشه‌شناسی افعال و اسامی تا فرهنگ‌های فلسفی و دائرةالمعارف‌های تخصصی، را دربر می‌گیرد. دانش آموز نیاز به خواندن تطبیقی متون از نویسندگان مختلف و با درجات دشواری متفاوت دارد (Freire, 1998: 22). به نظر او فهم به یک‌باره و ناگهانی رخ نمی‌دهد بلکه مستلزم تلاش و صبوری است. نوعی مبارزه، برای دانستن یا حل مسئله یا تکلیفی که پیش روی دانش‌آموز نهاده شده، انگیزه

او برای این تلاش است. در این جا وجه تمایز فریره از اندیشمندان لیبرال این است که تکالیف و مسائل پیش روی یادگیرنده در ارتباط تنگاتنگ با مسائل و مشکلات روزمره آنان قرار دارد و معطوف به نوعی دانش کاربردی است. تأکید لیبرال‌ها بر خوانش آثار بزرگ و فهم آنهاست، در حالی که در نزد فریره صرفاً خواندن یک داستان و متن مدنظر نیست، بلکه ارتباط دادن متن با مسائل مبتلا به مردم منظور است. فریره به هنگام کار با بزرگسالان بی سواد نیز سعی می‌کرد از کلماتی استفاده کند که مبین آرزوها، امیدها، و ناکامی‌های آنان باشد. آنان به کمک همین کلمات موفق به رمزگشایی فرهنگ و جهان اجتماعی‌شان می‌شدند.

در نظریه تربیتی فریره جایی برای انتقال دانش وجود ندارد. آموزش فرایندی سیاسی و آزادی‌بخش است و مانع از وابستگی یادگیرنده به مرجع آموزش می‌شود. آموزگار و دانش‌آموز هر دو، هم زمان، یاددهنده و یادگیرنده‌اند. «یادگیرندگان به تدریج آنچه را قبلاً نمی‌دانستند فرا می‌گیرند و مریبان آنچه را قبلاً می‌دانستند از نو با منظری متفاوت می‌آموزند» (ibid: 90). در فرایند یادگیری، چنانچه هر محتوایی بدون توجه به اکتسابات و تجارب قبلی دانش‌آموز آموزش داده شود، آموزشی یک‌جانبه، اقتدارطلبانه، تحمیل‌گرانه و مکانیکی خواهد بود. تأکید فریره بر شناخت جهان درونی دانش‌آموزان، رؤیاهای مکانیسم‌های دفاعی آنان، و آنچه در زندگی عادی و روزمره خود و بیرون از مدرسه فرا گرفته‌اند حاکی از تأثیرات دیوبی و پیازه و تا حدی فروید است.

نظر لیپمن و همکاران نیز، در این مورد که رسالت مدرسه کمک به کودکان برای کشف معنای تجاربشان است، آن است که فرایند آموزشی باید به گونه‌ای تغییر یابد که کودکان خود قادر به کسب معناها باشند و این مهم فقط با آموختن محتوای دانش بزرگسال به‌دست نمی‌آید، بلکه کودکان باید بیاموزند برای خود فکر کنند (Lipman et al., 1980: 13). لیپمن این پیش‌فرض را که تفکر چیزی درونی و خصوصی است کنار می‌نهد و بر آن است که وقتی افراد گفت‌وگو و شنود با یکدیگر می‌شوند وادار به تعمق و تفکر می‌شوند. آنان به دیگران گوش می‌سپارند، به بدیل‌ها توجه، و در تعاریف و معناها دقت می‌کنند و به این ترتیب گزینه‌های بدون تفکر قبلی خود را تشخیص می‌دهند، در گفته‌های قبلی خود و آنچه باید بگویند تعمق می‌کنند، آنچه را افراد دیگر در جمع می‌گویند به‌خاطر می‌آورند، و آنچه را دیگران ممکن است بگویند تصور می‌کنند. به این ترتیب همه دانسته‌ها و باورهای خود و دیگران بارها و بارها مرور و بازبینی می‌شود.

در هر دو دیدگاه فریره و لیپمن، بر به‌کارگیری کلماتی با بار معنایی خاص در فرایند آموزشی تأکید شده است. لیپمن از خوشه‌های واژگانی، شامل کلمات انتقادی و خلاقانه و هم‌دلانه نام می‌برد و می‌گوید همراه با تشویق کودکان به اصلاح و پیشرفت تفکرشان باید آنان را درگیر تفکر خلاق یا اندیشه دربارهٔ خلاقیت، تفکر انتقادی یا اندیشه دربارهٔ نقدگری، و تفکر هم‌دلانه یا اندیشه دربارهٔ هم‌دلی کرد. برای این کار آنان نیازمند واژگان مرتبط‌اند. ممکن است کودکان هم‌سان با گسترهٔ عواطف انسانی دایرهٔ واژگان نداشته باشند. در این صورت قادر به بیان و ابراز اندیشه یا عواطف خود به طور کامل و مناسب نخواهند بود و با کمبود لغات مواجه خواهند شد. از این روی برای تربیت کودکان در هر یک از زمینه‌های فوق (انتقاد، خلاقیت، و هم‌دلی) ضروری است که آموزگار در حلقه‌های کندوکاو فلسفی دقیقاً از کلمات مرتبط با آن‌ها بهره‌گیرد و دانش‌آموزان را نیز به سمت به‌کارگیری این کلیدواژه‌ها رهنمون کند (Lipman, 2003: 135).

تفاوتی که در این مورد بین این دو اندیشمند وجود دارد این است که فریره از خزانهٔ لغات مردم هر محل در گفت‌و شنود استفاده می‌کرد و با ریشهٔ آن کلمات واژه‌های زیای دیگری تولید می‌کرد و بدین ترتیب خزانهٔ واژگان فراگیران را به کمک خود آنان بسط می‌داد. در دیدگاه لیپمن به‌نظر می‌رسد آموزگار خود عامدانه واژگان جدیدی را به‌کار می‌گیرد که چندان برای کودکان مانوس نیست، اما او با این کار درصدد است تا کودکان را وادار کند برخی از کلمات را به‌کار ببرند که بتوانند افق اندیشه و عمق عواطف خود را در گفت‌وگو بهتر نشان دهند.

2.11 محتوای آموزش

به نظر فریره مضامین و موضوعاتی که می‌توان با دانش‌آموزان یا یادگیرندگان بزرگ‌سال به بحث و گفت‌و شنود گذاشت با توجه به گسترهٔ زندگی انسانی نامحدود است، «عرضه‌ای که کسی باید در آن خاموش ماند وجود ندارد» (فریره، 1358). محتوای ازپیش ساخته‌شده‌ای در نظام تربیتی فریره وجود ندارد و دانش‌آموز در انتخاب محتوای آموزشی سهیم است. او دانش را سازه‌ای اجتماعی و دانستن را فرایندی اجتماعی می‌داند که از بُعد فردی آن نمی‌توان چشم‌پوشی کرد.

فرایند دانستن شامل کل خود آگاه، احساسات، عواطف، حافظه، تأثیرات ذهن به لحاظ معرفتی کنجکاو که بر ابژه متمرکز است، و سوژه‌های متفکر دیگر است، یعنی کسانی که

قادر به دانستن و کنجکاوی اند. لذا ارتباط موسوم به اندیشیدن صرفاً بین سوژه متفکر (داننده) و ابژه دانستنی برقرار نیست، بلکه کارسازان دیگر را نیز دربر می‌گیرد. دیگر سخن از 'من فکر می‌کنم' نیست، بلکه از 'ما فکر می‌کنیم' است. فکرکردن ما فکرکردن من را امکان‌پذیر می‌کند (Elias and Merriam, 1980: 135 cited Freire, 1970).

از این‌روی برنامه‌درسی ازپیش تعیین‌شده به دست نخبگان و برنامه‌ریزان در الگوی تربیتی فریره جایی ندارد، بلکه برنامه‌درسی حاصل توافق آموزگار یا مربی با فراگیران و گروه‌های محلی و بر اساس نیازها و واقعیت‌های زندگی اجتماعی مردم است (دیناروند و ایمانی، 1387: 159).

در برنامه‌آموزش فلسفه برای کودکان مفاهیم مختلف اعم از علمی، مذهبی، و فلسفی و شواهد و مصادیق آن در خلال گفت‌و شنود شکل می‌گیرد، از نو تحکیم می‌شود، و اصلاح یا تعدیل می‌شود. به این ترتیب دانش کودکان در خلال گفت‌وگو و تعامل با دیگران ساخته می‌شود. به اعتقاد کندی حلقه‌کندوکاو فلسفی چندمنطقی است تا تک‌گفتارانه، ساختن گراست تا ناقل و روایت‌گر، و برنامه‌درسی آن هم - ساخت یافته و در حال تکوین است (Kennedy, 2004: 744). هم‌سو با این آراء، کلایو لیندوپ اظهار می‌کند که فلسفه برای کودکان و روش تربیتی آن، حلقه‌کندوکاو، برای کمک به کودکان در ساختن استدلال‌هایشان، ولو به صورتی نه چندان پیچیده و درست، است. به نظر او، در این برنامه کودکان باید گرایش به نقد سازنده دیدگاه‌های خود، معلم، و دیگران و توانایی پرورش این گرایش را در خود ایجاد کنند. توجه دقیق کودکان به دیدگاه‌ها و مذاقه نقادانه‌شان در باورها و شکل فرضی دانش ذاتی آن‌ها در پرتو موضوعی که در حمایت از آن‌ها ابراز می‌شود و نتایج آن‌ها روشن می‌شود. چیزی که دیویی، در چگونه می‌اندیشیم، تفکر متأملانه می‌نامد (Dewey, 1910 cited Lindop, 1993: 680).

همچنین گلدینگ بر آن است که هم فلسفه برای کودکان و هم ساختن‌گرایی نگره تقلیدی (یا آنچه فریره آموزش بانکی می‌نامد) در آموزش مردود است. دانش ثابت و یا ازپیش‌آماده‌ای که در انتظار کشف شدن است وجود ندارد. در حلقه‌های کندوکاو فلسفی دانش‌آموزان در خلق دانش فلسفی خود مشارکت دارند. آرای فلسفی جدید انتقال‌دانی نیست و فقط در صورتی معنادار و دانسته‌شدنی است که در قالب واژه‌های خود کودکان گذاشته شود، با تجارب آنان پیوند یابد، و در چهارچوب جهان‌بینی آنان ساخته شود (Golding, 2007: 4).

3.11 آموزگار یا مربی

مدرسه آرمانی فریره مدرسه‌ای دموکراتیک است که اقتدار آموزگار آن فقط با تواضع، عشق، و احترام به دانش‌آموزان تضمین می‌شود. تواضع به آموزگار می‌آموزد که همه چیز را همگان دانند و هیچ‌کس هم نیست که از چیزی اطلاع نداشته باشد.

همه ما چیزی می‌دانیم و چیزی هم هست که همه ما از آن بی‌خبریم ... بدون چنین تواضعی شخص به سختی می‌تواند با احترام به آنانی گوش فرا دهد که فکر می‌کند بسیار پایین‌تر از قابلیت‌های او قرار دارند (Freire, 1998: 39).

فریره روش رمزگذاری و رمززدایی را مطرح می‌کند و بر آن است که کلاس درس نیز متنی است که باید خوانده (رمزگشایی) شود. به این منظور آموزگار باید در مورد هر نوع حرکت و واکنش دانش‌آموز دقیق و حساس باشد و هیچ چیز نباید از نگاه او پنهان بماند، از معصومانه‌ترین حرکت تا واکنش‌های تهاجمی او، و این همه فقط با عشق به دانش‌آموز و عشق به آموزش میسر می‌شود. خواست و اراده اقتدارطلبانه در محیط‌های آموزشی یا به نافرمانی و تمرد دانش‌آموزان می‌انجامد و یا به بی‌اعتنایی، اطاعت افراطی و بیمارگونه، سازگاری غیر نقادانه، مقاومت نکردن در برابر گفتمان اقتدارطلبانه، از خودگذشتگی [نادیده‌انگاشتن خود]، و ترس از آزادی (ibid: 15, 40).

تأکید فریره بر اهمیت گفت‌و شنود و تساوی بین آموزگاران و یادگیرندگان نافی نقش آموزگار نیست، او فقط باید در برابر توضیحات، تغییرات، و هرگونه اصلاحی گشوده باشد. این موضوع خصوصاً در روش طرح مسئله فریره به خوبی به چشم می‌خورد. آموزگار می‌تواند مضامینی را پیشنهاد کند که به درد سازمان‌دهی محتوای گفت‌و شنودها می‌خورد، نه این‌که با قاطعیت آن‌ها را تعیین کند (Freire, 1973: 96).

نقش آموزگار در برنامه آموزش فلسفه به کودکان نیز تسهیل‌گری یا هماهنگ‌کنندگی است. به نظر لیپمن و همکاران این تسهیل‌گری تا حدی است که آموزگار نباید به انتظار بیان شفاهی کودکان باشد؛ گاه یک اخم، بالابردن ابرو، و یا حالت ناباورانه کودک معادل یک «چرا» است (Lipman et al., 1980: ch. 6). آموزگار باید بداند که ارتباط زبانی تنها نوع ارتباط کودکان نیست، حرکات سر و دست و چهره نیز مبین برقراری ارتباط است، هم در مورد کودکان، زمانی که چیزی را بیان می‌دارند که حالت چهره‌شان گویای آن نیست، و هم در مورد آموزگار وقتی که چهره‌اش برای کودکان گویای معنایی روشن‌تر از کلام است یا زمانی که از یک کلمه او معنایی غیر از آن دریافت می‌شود. از سوی دیگر آموزگار به

کودکان کمک می‌کند تا آن‌چه را می‌خواهند بگویند و یا منظور نظرشان است و غالباً با آن در تضاد و تناقض‌اند بیان کنند (ibid).

طبق آرای کندی، آموزگار در حلقه‌ کندوکاو فردی است که به لحاظ فلسفی تربیت یافته باشد. او عناصر اصلی و حتی دیدگاه‌ها و داعیه‌های سنت را به هر شکلی جمع‌بندی و از طریق تفکر توزیع‌شده در گفت‌وگو بازسازی می‌کند. در این معنا، حلقه‌ کندوکاو فلسفی شکلی از گفت‌وگوست که می‌تواند در هر جایی متحقق شود که دو یا چند نفر، با تسهیل‌گری هر کسی که قادر است این نقش را ایفا کند، با یک‌دیگر وارد گفت‌وگو می‌شوند (Kennedy, 2004: 745). این تعریف کندی به‌نوعی می‌تواند نقطه‌ پیوند حلقه‌ فرهنگی فریره و حلقه‌ کندوکاو فلسفی باشد. در هر دو مورد تسهیل‌گر فرد تربیت‌یافته‌ای است که گرچه قدرت او در نظام گفتمانی وجود دارد، اما در نقش سلسله‌مراتبی یا مرجع نیست و نمی‌تواند موضعی بیرون از گروه یا نظام اتخاذ کند. «هر نتیجه یا فراز و فرودی را او با اعضای گروه در میان می‌گذارد. هر کنشی در درون گروه او را نیز به اندازه‌ دیگران تحت تأثیر قرار می‌دهد» (ibid: 762).

12. مفاهیم کلیدی تعلیم و تربیت انتقادی فریره و مقایسه آن با رویکرد فلسفه برای کودکان

مهم‌ترین مضامین تربیتی در اندیشه فریره عبارت‌اند از: آموزش و پرورش بانکی، تعلیم و تربیت طرح مسئله، تعلیم و تربیت رهایی‌بخش، و حلقه فرهنگی. این مفاهیم تأثیر بسزایی در جریان‌های تربیتی قرن بیستم از جمله آموزش فلسفه برای کودکان داشته است.

1.12 آموزش و پرورش بانکی

تعلیم و تربیت فریره چنان‌که پیش‌تر نیز گفته شد گفت‌وشنودی و تعامل‌گرانه است. از این‌روی، او از نظام سنتی تعلیم و تربیت به این دلیل انتقاد می‌کند که دانش‌آموزان را تبدیل به افرادی فعل‌پذیر می‌کند و آموزگار می‌تواند به هر شکلی بر آنان تأثیر بگذارد. بنابر نظر فریره، در آموزش بانکی یادگیری مانند فرایند انباشت ذرات دانش در دانش‌آموز است و دانش همچون هدیه‌ای است «از جانب کسانی که به عقیده خودشان معرفت‌پذیرند به کسانی که به زعم آنان هیچ نمی‌دانند» (فریره، 1358: 57). معلم نقش

سپرده‌گذاری را دارد که دانش را در اذهان شاگردانش که در نادانی مطلق به سر می‌برند به ودیعه می‌گذارد. این تلقی از دانش گاهی معانی دیگری نیز به خود گرفته است: غذایی از پیش آماده که قرار است به فرد گرسنگی کشیده داده شود، به معنی روایت‌گری یک‌جانبه که در آن آموزگار راوی است و دانش‌آموزان افراد صبوری که ساعت‌ها به او گوش می‌سپرنند. سرشت برجسته این آموزش نقلی بودن کلمات است نه قدرت تحول‌آفرین آن‌ها (همان: 58).

اولین خاستگاه فکری فریره در تبیین چنین رابطه‌ای بین معلم و دانش‌آموز دیالکتیک خدایگان - بنده هگل است. دانش‌آموزان همچون برده هگلی از خود بیگانه‌اند و بی‌خبری آنان از خود توجیه‌کننده موجودیت معلم است (Freire, 1970: 59). رابطه بین آموزگار و دانش‌آموز در نظام سنتی از همان نوع رابطه ستم‌گر و ستم‌دیده است. هدف از این بخشندگی (دانش) الحاق دانش‌آموز به خود است، چنان‌که بخشندگی کاذب سلطه‌گر و مردم‌دوستی او نیز در جهت تحکیم بخشیدن به سلطه خود است (McLaren and De Lissovoy, 2003: 901). آموزگاری که از چنین رابطه‌ای تبعیت می‌کند به طور غریزی مخالف هرگونه برنامه‌ای است که پرورش استعدادها و نقادانه را مد نظر قرار می‌دهد. حاصل چنین نظام و رابطه‌ای در نهایت تبدیل انسان‌ها به اشیایی است که به دلیل نداشتن دانش، خلاقیت، و قدرت تحول‌آفرینی در نظام موجود بایگانی می‌شوند. فریره با این نگره خود جزء اولین کسانی قرار می‌گیرد که به نظریه بازتولید مناسبات اجتماعی از طریق نظام تعلیم و تربیت رسمیت می‌بخشد.

دومین خاستگاه فکری این مفهوم که فریره متأثر از آن است، و به نوعی ادامه خاستگاه اولی است، نظریه از خود بیگانگی است. در واقع از خود بیگانگی یکی از وجوه بیگانگی (entfremdung) است که پیش از مارکس ریشه در آرای روسو و به خصوص قرارداد اجتماعی او دارد. روسو در فصل چهارم این اثر در بحث از بردگی این نکته را پیش می‌کشد که «انسان حق ندارد حقوق خود را به کسی ببخشد یا واگذار کند. این حقوق نباید از او جدا شوند و به آن‌ها بیگانه شود» (به نقل از احمدی، 1382: 54). این مفهوم از خود بیگانگی معنای کامل نقد فریره از آموزش بانکی را روشن می‌کند. وقتی دانش‌آموز در عمل واقعی دانستن (شناخت) درگیر نباشد و آنچه به او عرضه می‌شود دیدگاه حاضر و آماده به واقعیت اجتماعی باشد، آن‌گاه این آموزش به جای آن‌که مولد آگاهی باشد از خود بیگانه‌کننده است.

همچنین فریره، ملهم از دیویی، معرفت را ابداع و اختراع مکرر و پژوهشی پایان‌ناپذیر و امیدبخش می‌داند که «آدمیان در جهان، با جهان، و با یک‌دیگر آن را دنبال می‌کنند» (McLaren and De Lissoy, 2003: 901).

لیپمن نیز از مدارس بدون تفکر سخن می‌راند؛ مدرسی که وقتی کودکان قدم بدان‌جا می‌نهند کنجکاوی، سرزندگی، و خلاقیت اولیه دوران کودکی را از دست می‌دهند. به نظر لیپمن این به علت ماهیت تحصیل در مدارس و شرایط موجود در کلاس درس است. به نظر او تفاوت خانواده با مدرسه در این است که خانواده گاهی ره‌گشا و رشددهنده کنجکاوی و خلاقیت است، ولی مدرسه به‌منزله نظامی کاملاً ساختارمند که از برنامه‌ای تعیین‌شده تبعیت می‌کند مانع خودشکوفایی کودک است. در چنین نظام آموزشی کودک به تدریج درمی‌یابد که محیط مدرسه به‌ندرت محیطی فرح‌بخش و چالش‌برانگیز است. مدرسه در واقع آنان را از خلاقیت، ابتکار، و تفکر تهی می‌کند و از نیرو و فعالیت آنان بهره‌برداری می‌کند بدون آن‌که در عوض چیزی به آنان عرضه کند. در این عبارت لیپمن، به‌خوبی نقش استثمارگرانه مدرسه نمایان است. پیامد طبیعی چنین رویه‌ای نابودی علایق دانش‌آموز و بیگانه‌کردن او با خود و نظام تحصیلی است که غالباً به صورت دل‌زدگی از معلم، درس، مدرسه، و نظام آموزشی در کل متجلی می‌شود (Lipman, 2003: ch. 1, part 1).

شاخصه حلقه کندی‌کاو فلسفی، به‌مثابه الگوی تربیتی متأملانه، احترام به استقلال و آزادی یادگیرنده است (ibid). فضای حاکم بر حلقه‌های کندی‌کاو آزادی بیان و ابراز وجود است. اندیشمندان مستقل کسانی‌اند که برای خودشان فکر می‌کنند و نه آن‌گونه که دیگران می‌خواهند. از این‌روی آنان خوانش مستقل خود از جهان و افراد را دارند که تحمیلی نیست، بلکه نشئت‌گرفته از مفاهمه هم‌دلانه است.

2.12 تعلیم و تربیت طرح مسئله

در تاریخ تعلیم و تربیت به‌نظر می‌رسد که همیشه دو نوع نگره «سؤال‌محوری» یا طرح مسئله و «پاسخ‌محوری» در برابر هم قرار داشته‌اند؛ اولی مشوق کشف و خلاقیت شخصی است و دومی معتقد به انباشتن ذهن دانش‌آموزان از اطلاعات و دیدگاه‌های ازپیش موجود است. مهرمحمدی بین دو نظریه پاسخ‌محوری و سؤال‌محوری در تعلیم و تربیت مقایسه‌ای کرده است که به‌نوعی تقابل آن‌ها را تأیید می‌کند. نظریه پاسخ‌محوری

نسبت مستقیمی بین تربیت یافتگی و دانستن برقرار می‌کند. از این‌روی تعلیم و تربیتی موفق‌تر است که اطلاعات، معلومات، یا پاسخ‌های بیش‌تری را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. این نگره‌ای است که با آموزش بانکی فریره قرابت دارد. برعکس آن، نگره سؤال‌محوری بین تربیت‌یافتگی و بیش‌تر دانستن قائل به ارتباط انحصاری نیست. داشتن اطلاعات و معلومات مهم انگاشته می‌شود، اما مهم‌تر از آن دانستن این است که دانش‌آموز چه چیزهایی را نمی‌داند. از این‌روی به نادانسته‌های فرد توجه می‌شود و آن نادانسته‌ها میزان دقیق و معتبری را برای سنجش درجه تربیت‌یافتگی فرد به‌دست می‌دهند (مهرمحمدی، 1374: 64).

الگوی آموزش فلسفه برای کودکان و روش حلقه کندوکاو فلسفی نیز به‌نوعی مبتنی بر نادانسته‌های کودکان است. به نظر لیپمن و همکاران، شگفت‌زدگی یا تحیر از ویژگی‌های کودکان است. چنان‌چه از این ویژگی در خانواده یا مدرسه چشم‌پوشی شود، این حس طبیعی کودکان عقیم خواهد ماند. نادانسته‌های کودکان آنان را به تحیر وامی‌دارد و شگفتی سرآغاز پرسش‌گری و معنایابی برای پاسخ به همه مسائلی است که درباره آن‌ها هیچ نمی‌دانند. کودک مدام در حال طرح پرسش درباره خود و جهان پیرامونش است. چنان‌چه نظام آموزش رسمی یا غیر رسمی از نادانسته‌ها و پرسش‌های کودکان بهره‌نگیرد و بی‌اعتنا از کنار آن بگذرد دیری نخواهد پایید که نسل فعلی نیز همچون والدین خود در جست‌وجوی هیچ معنایی برای تجارب خویش نباشند و تبدیل به پذیرندگان منفعل شوند (Lipman et al., 1980: 31). حلقه کندوکاو فلسفی از تحیر کودکان آغاز می‌شود و آن‌گاه پرسش‌گری و معنایابی را به دنبال دارد. تشویق کودکان به پرسش‌گری بیش‌تر و معنایابی با روش انباشت اطلاعات و محتوای درسی از پیش تعیین‌شده حاصل نمی‌شود، بلکه مستلزم فضاهای آموزشی تعامل‌گرانه بر اساس گفت‌و شنود آزاد است که طرح مسئله و حل آن، هر دو، متحقق شود.

الگوی طرح مسئله تعلیم و تربیتی را عرضه می‌کند که «دانش‌آموزان در خلال آن فعالانه در جهان طبیعی معنا را پدید می‌آورند و در کلاس درس جهان طبیعی را شبیه‌سازی می‌کنند» (Cook Sather, 2003).

به نظر لیپمن در کلاس درس آموزگار، دانش‌آموز، یا هر دو می‌توانند طرح سؤال کنند. لیپمن و همکاران سؤالات را به شکل زیر دسته‌بندی می‌کنند:

1. پرسش‌های بدون انتظار پاسخ: پرسش‌گر منتظر هیچ پاسخی از جانب شما

نیست و آن را خود در اختیار دارد. این پرسش‌ها صرفاً به منظور برانگیختن کنجکاوی شنوندگان در حلقه کندوکاو مطرح می‌شود. این پرسش‌های راهنما یا سلبی کمک می‌کنند تا مشارکت‌کننده بتواند با برخی از اطلاعات مورد نیاز برای گفت‌وشنود آماده شود. چنین پرسش‌هایی برای شروع گفت‌وشنود مناسب است، اما ضمن آن زیان‌آور است.

2. پرسش‌های جست‌وجوگر: پرسش‌گر پاسخ آن را خود نمی‌داند و هدف از طرح آن صرفاً دامن‌زدن به فضای گفت‌وشنود است.

3. پرسش‌های اکتشافی: این پرسش‌ها ره به سوی کاوش بیش‌تر به منظور بیان دوباره موضوع یا کشف موقعیت‌های گسترده نامعین دارد. نمونه این‌گونه سؤالات در فصل چهاردهم کتاب هری استوتلمیر به چشم می‌خورد (Lipman et al., 1980: ch. 10). به نظر لیپمن در حلقه‌های کندوکاو تأکید بیش‌تر بر پرسش است تا پاسخ، اما این بدان معنا نیست که پاسخ بی اهمیت است، بلکه به نظر می‌رسد آموزگار قصد تشویق آن نوع پاسخی را دارد که گفت‌وشنود یا کندوکاو را برانگیزد و هم‌زمان باعث گفت‌وشنود بیش‌تری شود. در حلقه کندوکاو آموزگار در پی پاسخ‌های نهایی نیست. آنچه طرح مسئله را در این دو دیدگاه متمایز می‌کند این است که در حلقه فرهنگی فریره و کلاس‌های درس ملهم از این شیوه تربیتی پرسش‌ها برگرفته از مسائل عینی و روزمره فراگیران است. آنان با طرح مشکلات و مسائل خود در حلقه فرهنگی و حلقه‌های گفت‌وشنود باورها و نگرش‌های خود را بارها و بارها از منظر کنش‌گران دیگر نیز بررسی می‌کنند و به این ترتیب از واقعیت بدیهی شمرده خود فاصله می‌گیرند، اما هدف، در حلقه کندوکاو فلسفی لیپمن، پرورش تفکر انتقادی - فلسفی است و ممکن است پرسش‌های مطرح‌شده برگرفته از مسائل و مشکلات کودکان نباشد و بعضاً دربرگیرنده مسائلی انتزاعی، همچون حقیقت، چیستی خوبی یا عدالت، انصاف، آزادی، دوستی، و مانند این‌ها باشد، هرچند لیپمن تلویحاً به بازتاب این مسائل در زندگی عملی کودکان اشاره می‌کند، و از آن طریق به حل تناقضاتی می‌اندیشد که کودک با این مفاهیم دارد.

آموزش با طرح مسئله، بر خلاف آموزش بانکی که در محیط‌های یادگیری سازمان‌یافته با محتوا و فرایند آموزشی معیارشده تحقق‌پذیر است، در فضاهای یادگیری‌ای مؤثر واقع می‌شود که گستره‌ای از فعالیت‌ها، منابع اطلاعاتی، و فرصت‌هایی برای تعامل را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد.

فرایند آموزشی در الگوی طرح مسئله به گونه ای است که آموزگار یا مربی برای طرح یک مسئله از خود یادگیرندگان کمک می گیرد. او طی ساعات تنفس به مکالمات دانش آموزان با یکدیگر به دقت گوش فرا می دهد. پس از آن از موضوعات تکراری یادداشت برداری می کند. سپس بر اساس این یادداشت ها، موقعیت های آشنا را به شکل رمزنامه (عکس، گفت و شنود تحریر شده، داستان، و یا نقاشی) به دانش آموزان عرضه می کند. پس از آن مربی شروع به مجموعه ای از پرسش های استقرایی می کند که بحث و گفت و گو را از موقعیت ملموس و عینی به موقعیت تحلیلی هدایت می کند (Nixon-Ponder, 2010). در این میان مسئولیت مربی تنوع بخشیدن به مطالب درسی و به کارگیری تفکر و گفتار فراگیران، به مثابه شالوده ای برای شکل دادن به فهم انتقادی از تجارب شخصی و دانش موجود، است.

3.12 تعلیم و تربیت رهایی بخش

نظریه رهایی بخشی (liberation theory) نظریه ای است که بر اساس نظریه وابستگی (dependency theory) شکل گرفته است، که تغییر در ساختارهای اقتصادی، سیاسی، و فرهنگی جوامع توسعه نیافته را شرط ضروری و تضمینی برای پیشرفت آن جوامع قلمداد می کند (Kubow and Fossum, 2003: 46-47). مهم ترین تفاوت نظریه رهایی بخشی در تعلیم و تربیت با سایر نظریه های توسعه در هدف در برقراری رابطه گفت و شنودی بین مربی و یادگیرنده است. در چنین رابطه ای مربی به تسهیل کننده، کلاس درس به حلقه فرهنگی، و روش سخنرانی به راهبردهای طرح مسئله متحول می شوند.

سهم مهم فریره در نظریه رهایی بخشی، نقد نظریه وابستگی بوده است. این نقد بر این اساس قرار دارد که نظریه وابستگی گرچه ممکن است توصیفات موجه و شاید هم مؤثری از مناسبات و شرایط ناعادلانه به دست دهد، عموماً شیوه های نازلی را برای نشان دادن این شرایط عرضه می کند. او نظریه وابستگی را به شیوه ای بسط داد که ورای نقد صرف وضعیت ناعادلانه موجود باشد و با ایجاد الگویی برای توانمند کردن مردم تحت سلطه پیشرفت آنان را میسر کند، زیرا کمک به پیشرفت آگاهی بخشی باعث خودآگاهی و آگاهی اجتماعی می شود.

این نقد فریره تا حدی او را به لیمن و همکاران نزدیک می کند که تغییر نظام سستی تعلیم و تربیت را موقوف به تحول یافتن اساسی ساختارهای اجتماعی و سیاسی - اقتصادی

نمی‌کند و معتقد است در چهارچوب همین شرایط موجود باید تغییرات صورت پذیرد (Lipman et al., 1980: ch. 1). به نظر می‌رسد هر دو از ساختارهای روبنایی جامعه، همچون آموزش و پرورش، آغاز می‌کنند و تحول فرد و جهان را، به‌منزله هدف، مد نظر قرار می‌دهند. فریره از طریق حلقه‌های فرهنگی درصدد آگاهی‌بخشی به بزرگ‌سالانی بود که خود آنان به دلیل ناآگاهی در مناسبات نابرابر و سلطه سهیم بودند، و لیپمن با حلقه‌های کندوکاو فلسفی درصدد پی‌ریزی یا طراحی دوباره مناسبات بین مربی و فراگیر (کودک) در نظام تربیتی است که ضامن جامعه‌ای گشوده بر گفت‌وگو و عاری از فرهنگ تک‌گفترانه و استقلال و آزادی فرد باشد.

در آموزش‌رهایی‌بخش دانش‌آموز فعال است نه منفعل، بنابراین احساس و عاطفه او در نظر گرفته می‌شود. روش ماشینی در این نگره مردود است. پایه و اساس روش فریره فرایند «شدن» در موجود انسانی است. انسان به ناقص بودن خود اذعان دارد و همین او را وامی‌دارد تا از آموزش به‌منزله ابزاری برای تکامل خود بهره‌گیرد.

13. وجوه مشترک دو دیدگاه فریره و لیپمن

1.13 پیوند نظر و عمل

هر دو دیدگاه متأثر از پیرس و دیویی نظر و عمل را در ارتباطی دوسویه با یک‌دیگر در نظر می‌گیرند. رابطه انسان‌ها با جهان رابطه‌ای است دیالکتیکی. جهان و آدمیان در برهم‌کنش مستمر به‌سر می‌برند. به نظر فریره در عمل دانستن عامل ذهنی و عینی هر دو دخیل‌اند و تصور هر یک از این دو عامل بدون وجود دیگری ساده‌دلی است. حاصل گفت‌وشنود ارتقای آگاهی و پیامد آن تصحیح پراکسیس (در دیدگاه فریره) و عمل (در دیدگاه لیپمن) است. به نظر لیپمن به‌کارگیری الگوی هشت مرحله‌ای در موقعیت‌های مسئله‌وار و عملی کردن آن موجب ابراز رفتار عقلانی به نحو مؤثری می‌شود. به‌کارگیری این الگو برای تقویت تفکر، آگاهی‌افزایی، و تشدید مهارت‌های تفکر است. مراحل از این الگو که متضمن استدلال‌ورزی و داوری است بدون تمرین مستمر در تفکر انتقادی، خلاق، و هم‌دلانه کم‌ارزش خواهد بود (Lipman, 2003: 52). در حلقه‌های کندوکاو، لیپمن با طرح موضوعاتی همچون آزادی، دوستی، حقیقت (راستگویی و صداقت)، و مانند آن‌ها برای گفت‌وشنود با کودکان به‌نوعی مصادیق آن‌ها را در زندگی روزمره و عملی کودکان به چالش می‌کشد.

2.13 عاملیت انسان

در هر دو دیدگاه بر عاملیت انسان صحنه گذاشته می‌شود. انسان موجودی است که بر جهان خود عمل می‌کند و آن را متحول می‌کند. مقرر تصمیم‌گیری‌ها در خود انسان است. همچنین در هر دو نگره تحقق این عاملیت در گرو آگاهی است. حلقه کاندوکاو فلسفی و حلقه‌های فرهنگی یا آموزشی با ارتقای فکری - عقلانی مشارکت‌جویان از راه گفت‌وگو به نقش فعال و تعیین‌کننده انسان در تحول خود و محیط جامعه تحقق می‌بخشند.

3.13 هویت ارتباطی انسان

در هر دو نگره، انسان بر خلاف حیوانات غرقه در واقعیت نیست، بلکه مستقل از آن و گشوده در برابر آن است. به نظر فریره انسان‌ها توانایی خود را در گفت‌وگو با دیگران و با دنیای درون افزایش می‌دهند. لیمن نیز برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در حلقه‌های کاندوکاو را شیوه‌ای برای افزایش معنادار اعتماد به نفس، بلوغ عاطفی، و خویش‌فهمی در کل می‌داند. به نظر او یادگیری تفکر فلسفی بدواً در فرایند گفت‌وگوی بین‌فردی رخ می‌دهد و این گفت‌وگو به نوبه خود باعث ارتقای آگاهی کودکان از شخصیت، علایق، ارزش‌ها، باورها، و سوگیری‌های دیگران خواهد شد. لیمن این حساسیت افزایش‌یافته را با ارزش‌ترین محصول جانبی مفاهیم کلاسی می‌داند. به نظر او آموزش قواعد اجتماعی در این مورد مفید نیست، بلکه آنان باید ضمن گفت‌وگو و مفاهیم به بینش در مورد دیگران نائل شوند. حساسیت بین‌فردی شرط رشد اجتماعی کودک است (Lipman et al., 1980).

4.13 آزادی

فریره انسان را ذاتاً موجودی آزادی‌خواه می‌داند. انسان در شرایط سلطه و سرکوب نمی‌تواند برای کسب آزادی تلاش کند، زیرا این شرایط باعث ناتوانی افراد می‌شود و آنان را از خطرکردن باز می‌دارد. حلقه‌های فرهنگی فریره فضایی برای تمرین آزادی و دموکراسی است تا مشارکت خلاق جانشین حریم امن‌سازش با حالت غیر آزاد شود. در حلقه‌های کاندوکاو فلسفی نیز، ضمن احترام به آزادی کودکان برای ابراز نظریاتشان، واژه‌ها و اکاوی می‌شوند. لیمن، چنان‌که پیش‌تر نیز گفته شد، از واژه به سوی مصادیق آن در حرکت است. هیچ چیز تعریف از پیش تعیین‌شده‌ای ندارد و در جریان گفت‌وگو باید به

آن معنا بخشید. واژه آزادی نیز از این قاعده مستثنی نیست. به نظر لیپمن هیچ واژه‌ای به اندازه واژه آزادی برای نوجوان هیجان‌انگیز نیست. آزادی برای نوجوان به معنای شکستن قید و بندهای کودکی و کشف استقلال و خودمختاری است. جست‌وجوی راهی برای آزاد زیستن چنین انسانی است. گرچه او هنوز برای مشارکت کامل در جامعه آماده نیست، او نیز همچون بزرگسال، در جست‌وجوی معنای آزادی، به ارزیابی برداشت‌های مختلف از آن می‌پردازد. به نظر لیپمن، کودکی نسخه آزمایشگاهی مسئله آزادی در زندگی اجتماعی است. با درگیر کردن کودکان در بحث پیرامون این واژه و آوردن مفهومی معنادار برای آن، می‌توان تفاوت‌های بین نهادهای آزاد و غیر آزاد را برای کودک روشن کرد و از آن طریق کودک را به ارزیابی عملکرد آن‌ها واداشت. به نظر می‌رسد این روش نهایتاً به نوعی آزادی عمل کودک در بزرگسالی می‌انجامد؛ به «این‌که نهادهای اجتماعی غیر قابل قبول [غیر آزاد] را کم‌تر بدون نقد و بررسی بپذیرد» (Lipman, 1988: 121).

5.13 نقش آموزگار یا مربی و سطح مطلوب آگاهی

در حلقه‌های کندوکاو فلسفی و حلقه‌های فرهنگی فریره، نقش آموزگار تسهیل‌گری یا هماهنگ‌کنندگی است. و ارتباط بین مربی و فراگیر افقی، هم‌دلانه، و دوجانبه است و نه عمودی و یک‌جانبه. تسهیل‌گر، در حلقه‌های کندوکاو فلسفی لیپمن، می‌خواهد سطح رشد شناختی و یادگیری کودک را ارتقا دهد و، در حلقه‌های فرهنگی فریره، آگاهی راستین (بالفعل) فراگیران را به «حد اکثر آگاهی بالقوه» برساند. لیپمن و فریره در مورد سطح ارتقایافتگی، هر دو، از ویگوتسکی و مفهوم «منطقه تقریبی رشد» او متأثرند.

6.13 ساختنی بودن دانش

به نظر فریره و لیپمن محتوای بحث و گفت‌وگو یا محتوای درسی چیزی از پیش تعیین‌شده نیست. محتوای گفت‌وگوشنود برابند مسائل و پرسش‌های خود کودکان یا یادگیرندگان است. به نظر فریره معرفت زاینده ابداع و نوآوری و ابداع دوباره از طریق پژوهشی بدون وقفه، مستمر، ناآرام، و امیدبخش است که آدمیان در جهان، با جهان، و با یکدیگر دنبال می‌کنند (Freire, 1970: 85).

لیپمن و همکاران نیز دانش را چیزی نمی‌دانند که طوطی‌وار آموخته شود، بلکه آن را حاصل تعامل یادگیرنده با محیط و از طریق حل مسائلی می‌دانند که برای دانش‌آموز مهم

است. در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، کودک صرفاً ظرفی تهی و آماده برای پرشدن از اطلاعات یا محتوای ازپیش تعیین شده نیست، او شناخت درباره خود، دیگران، و جهان را ضمن کاوشی فعال به دست می آورد (Lipman et al., 1980: 85). از این روی چنین دانشی را لیپمن از آن کودکان می داند؛ دانشی که کودکان را قادر کند ضمن گفت و گو آن را نشان دهند، در انجام دادن هر کاری از آن استفاده کنند، از مرز ادای صرف کلمات بگذرند، و به کاربرد دانش کلمات دست یابند.

7.13 حلقه های کندوکاو فلسفی و حلقه های فرهنگی

هر دو از مراحل مشابهی تبعیت می کنند که بدین قرارند: مطرح کردن محرک (پرسش، داستان، تصویر، و غیره)، زمانی که برای تفکر پیرامون محرک رمزنامه به کودک یا فراگیر داده می شود، ورود به گفت و شنود، طرح سؤالاتی پیرامون موضوع، گزینش اهم سؤالات، پاسخ به پرسش ها، و در پایان داوری و تأملات نهایی بر اندیشه خود و دیگری. از این روست که هر دو نگره به یادگیری تحول آفرین می انجامند؛ تحول در باورها و پیش فرض های بدیهی شمرده خود.

14. نتیجه گیری

دو رویکرد تربیتی تعلیم و تربیت رادیکال یا انتقادی و برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، هر دو، به نوعی بر سنت نقادی تکیه زده اند؛ جایی که پیش فرض های اجتماعی شناخت کنش گران اهمیت بسیار دارد و شناخت جهان و تعیین ارزش های راستین از یک دیگر جدا نیست. این که طبق تعلیم و تربیت انتقادی فریره و برنامه آموزش فلسفه برای کودکان انسان دارای زمینه مناسب برای تفکر است و به داشتن روحیه دموکراتیک و احترام به آرای دیگران، در قالب تعامل در الگوی حلقه کندوکاو، تشویق می شود نشان می دهد که این دو رویکرد انسان را برخوردار از اراده آزاد و عاملیت انسانی می دانند. کودک یا بزرگسال، هر دو، در پذیرش یا رد محتوای برنامه درسی یا گفت و شنود آزاد و مخیرند.

هر دو رویکرد تربیتی نظام آموزشی و روش تربیتی آموزگاران را بی طرف و فارغ از ارزش گذاری نمی دانند. در مورد کودکان نیز بر همین قیاس: هر کودک یا یادگیرنده ای ارزش های خاص خود را به محیط آموزشی می آورد. هدف از گفت و شنود فلسفی یا تربیتی - فرهنگی مورد نظر این دو اندیشمند تشویق انسان ها به بیان و پرورش ارزش ها و

شیوه نگریستن به امور و رویدادهاست تا جایی که منجر به دفاعی متفکرانه و متاملانه از آن‌ها شود. حلقه کاندوکاو فلسفی و حلقه‌های فرهنگی فریره، هر دو، کندوکاوی مشترک بین مربیان و فراگیران است. که در آن میان هر دو هم‌زمان یاددهنده-یادگیرنده‌اند. تعامل آزادانه بین کودکان (فراگیران) با یک‌دیگر و با آموزگار به‌منزله تسهیل‌گر فرصتی برای یادگیری تفکر انتقادی، خلاق، هم‌دلانه، و خوداندیشانه به‌دست می‌دهد.

این دو اندیشمند گرچه تحول‌یافتن افراد آدمی را در چهارچوب خرد مد نظر قرار می‌دهند، اما غایت تربیتی آنان فرافردی و معطوف به جامعه است و رو به سوی ایجاد تحول در مناسبات اجتماعی دارد. ملموس‌ترین تجلی این غایت تن‌نسپردن به مناسبات سلطه و اقتدارمآبانه میان کودکان و بزرگ‌سالان است، خواه در ارتباط با آموزگار یا مربی، خواه والدین، و خواه سایر افراد جامعه. مناسبات یک‌سویه و تک‌گویانه جای خود را به ارتباط و مفاهمه عقلانی و گفت‌و شنودگرانه می‌سپارد. به‌نظر می‌رسد فریره و لیپمن در انتظار تحول ساختاری جامعه خود نیستند، گرچه روش‌های تربیتی آن دو مستلزم حداقلی از فضای دموکراتیک در هر جامعه‌ای است.

در هر دو دیدگاه دانش در حال تکوین و دارای ماهیتی ساختنی است. فلسفه برای کودکان تا حدی مبتنی بر دیدگاه پیرس درباره ساخت اجتماعی دانش قرار دارد و صراحتاً به این نکته اشاره می‌کند که کودکان معنا و دانش را می‌سازند (Golding, 2007: 4). فریره نیز متأثر از پیرس و دیویی دانش را سازه‌ای اجتماعی می‌داند که در گفت‌و شنود سوژه‌ها با یک‌دیگر و در وحدت دیالکتیکی سوژه-ابژه ساخته می‌شود (Freire, 1970: 5).

پی‌نوشت

1. Convention on the Rights of the Child, Retrieved from www.coe.int.
2. Retrieved from <http://mingo.info>.

منابع

- احمدی، بابک (1382). *واژه‌نامه فلسفی مارکس*، تهران: نشر مرکز.
- دیناروند، حسن و محسن ایمانی (1387). «تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های تربیتی آن از منظر فریره و ژیرو و نقد آن»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، دوره چهارم، ش 3.
- فریره، پائولو (1358). *آموزش ستم‌دیدگان*، ترجمه احمد بیرشک و سیف‌الله داد، تهران: خوارزمی.

کدیور، پروین و عشرت نظیری (1359). فلسفه و روش پائولو فریره در آموزش بزرگسالان، نگاهی به سوادآموزی کشورهایی که انقلاب کرده‌اند، تهران: دانشگاه تربیت معلم.

مهرمحمدی، محمود (1374). «بررسی ابعاد نظری و عملی تعلیم و تربیت سؤال‌محور»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره اول، ش 2.

میرلوحی، حسین (1376). «دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی»، فصل‌نامه تعلیم و تربیت، ش 49.

- Cook Sather, A. (2003). 'Making Connections, The Brain and the Creation of Optimal Learning Opportunities for Student', Retrieved from <http://serendip.brynmawr.edu>.
- Elias, John and S. Merriam (1980). *Philosophical Foundations of Adult Education*, Malabar, Florida: Robert Krieger.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, Trans. Myra Bergman Ramos, New York: A Continuum Book the Seabury.
- Freire, Paulo (1973). 'Education or Communication', Trans. Bigwood and Marshall, in *Education for Critical Consciousness*, New York: Continuum Book the Seabury.
- Freire, Paulo (1998). 'Teachers as Cultural Worker, Letter to Those Who Dare Teach', trans. Donoldo Macedo, Dale Koiko, and Alexander Oliveira, Retrieved from <http://www.Newfoundations.com>.
- Golding, Clinton (2007). 'Pragmatism, Constructivism, and Socratic Objectivity, The Pragmatist Epistemic Aim of Philosophy for Children', Conference Presentation © 2007 Philosophy of Education Society of Australasia.
- Kennedy, David (2004). 'The Role of a Facilitator in Community of Philosophical Inquiry', *Metaphilosophy*, Vol. 35, No. 5.
- Kinchelo, J. (2008). 'Critical Pedagogy', Retrieved from <http://pediaview.com>.
- Kubow, P. and Paul R. Fossum (2003). *Comparative Education*, New Jersey: Pearson Education.
- Lindop, C. (1993). 'Critical Thinking and Philosophy for Children, The Educational Value of Philosophy', M. Lipman (ed.), in *Thinking Children and Education*, U.S.A.: Kendall, Hunt.
- Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp, and Frederick Oscanyan (1980). *Philosophy in Classroom*, Philadelphia: Temple University.
- Lipman, Matthew (1988). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University.
- McLaren, Peter and N. De Lissovoy (2003). 'Freire, Paulo (1921-1997)', J. W. Guthrie (ed.), in *Encyclopedia of Education*, New York, London, and Munich: Mac Milan reference USA.
- Nixon-Ponder, S. (2010). 'Teach to Teacher, Using Problem-Posing Dialogue in Adult Literacy Education', Retrieved from <http://literacy.Kent.edu>.
- Palmer, J. (2004). 'Critical Pedagogy: An overview', Retrieved from <http://www.case.edu>.
- Shor, Ira (1992). 'Empowering Education', Retrieved from <http://pediaview.com>.
- Simon, R. I. (1985). 'Critical Pedagogy', Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite (eds.), in *International Encyclopedia of Education*, Vol. 2, Oxford, New York: Pergamon.