

فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

شماره پیاپی ۶۳ - دوره دوم، شماره ۴۶ - بهار و تابستان ۹۹

مقاله شماره ۱ - صفحات ۵ تا ۳۴

بنیان‌های فلسفی اندیشه‌ی پائولو فریره و دلالت‌های آن برای برنامه‌ی درسی

انسیه کرامتی

دکتر ابوالفضل غفاری

چکیده: از رویکردهای جدید در حوزه‌ی نظر و عمل برنامه‌ی درسی، رویکرد انتقادی است که بر اساس آن دو عنصر نقادی و اصلاح در قلب تعلیم و تربیت و فرایندهای آن مورد توجه قرار می‌گیرد. به این معنی که از یک طرف به بررسی این مساله پرداخته می‌شود که چه کسی (یا چه گروه و طبقه‌ای) فرایندهای تعلیم و تربیت را کنترل می‌کند؟ و از طرف دیگر در پی پاسخ به این سوال که انگیزه‌ی فرد (یا گروه/گروههای) کنترل‌کننده چیست؟ این رویکرد درصدد برقراری روابطی عاری از سلطه و مبتنی بر برابری اقتصادی و اجتماعی برای اقشار مختلف و در مجموع ایجاد جامعه‌ای مبتنی بر دموکراسی می‌باشد. یکی از مربیان و فیلسوفان برجسته‌ی این رویکرد پائولو فریره است که با بیان اصل "هیچ آموزش - پرورشی خنثی و بی‌طرف نیست"؛ به این معنی که همواره جریان و فرایندهایی آموزش - پرورش را یا به سمت رام‌کنندگی و یا در جهت آزادسازی سایر توده‌ها به کار می‌برند؛ سعی در شناسایی این مناسبات قدرت و کنترل داشته است و در راستای اصلاح این روابط و مناسبات "آموزش - پرورش‌رهای بخش" را مطرح می‌کند.

با در نظر گرفتن این نکته که هیچ اندیشه‌ای عاری از توجه به مجموعه‌ای از مبانی فلسفی (مشمول بر مفروضاتی درزمینه‌ی متافیزیک، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی) نیست و همچنین توجه به چنین مبانی و بنیان‌های فلسفی‌ای در مورد یک نظریه و به طور کلی اندیشه، ما را در فهم بهتر آن و متعاقباً عمل موفقیت‌آمیز در آن زمینه یاری خواهد رساند، بنابراین در مقاله‌ی حاضر که از دو

قسمت تشکیل شده، ابتدا به وضوح بخشی این بنیان ها در اندیشه‌ی فریره پرداخته و سپس دلالت‌های آن در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی مطرح می‌گردد.

واژگان کلیدی: نظریه‌ی انتقادی^۱، پائولو فریره^۲، آموزش - پرورش رهایی بخش^۳، متافیزیک^۴، معرفت شناسی^۵، ارزش شناسی^۶، برنامه‌ی درسی^۷.

مقدمه

پائولو فریره^۲، نوزدهم سپتامبر ۱۹۲۱، در شهر رسیف^۹ (پرنامبوکو)^{۱۰} برزیل، که یکی از فقیرترین بخش های آمریکای لاتین است در خانواده‌ای کاتولیک متولد شد. مشکلات اقتصادی و فقری که به چندین بار ترک تحصیل وی در طول دوران تحصیلات عمومی انجامید، منجر به این امر گشت که مساله‌ی فقر و اثرات آن را از کودکی احساس نماید و از آن زمان با خود پیمان ببندد که زندگی خویش را وقف مبارزه با فقر و گرسنگی کند. در سن ۲۰ سالگی تحصیل در رشته‌ی حقوق را آغاز نمود و پس از فراغت از آن، ضمن اشتغال در سمت وکالت در اتحادیه‌های بازرگانی، به تدریس زبان پرتغالی در دبیرستان نیز مشغول شد. پس از ازدواج با الزا ماریا^{۱۱} که معلمی کاتولیک بود به سمت مسائل تربیتی گرایش یافت. این گرایش به خصوص زمانی که انتقاداتی در خصوص روش دموکراتیک وی در اتحادیه‌های بازرگانی به عمل آمد و منجر به استعفای او از این سمت شد، بیش از پیش شدت یافت. فریره در کنار فعالیتهای تربیتی در مدارس، تحت تاثیر اندیشه‌های متفکر کاتولیک، آموورو سولیم^{۱۲}، به مشارکت در زمینه‌ی بیدارسازی دموکراتیک در برزیل اقدام کرد و در نتیجه‌ی چنین تلاشهایی که در جهت اصلاح تعلیم و تربیت انجام می‌داد، از وی جهت تدریس در دانشگاه رسیف دعوت به عمل

¹ - Critical Theory

² - Paulo Freire

³ - Emancipatory Education

⁴ - Metaphysics

⁵ - Epistemology

⁶ - Axiology

⁷ - Curriculum

⁸ - Paulo Freire

⁹ - Recife

¹⁰ - Pernambuco

¹¹ - Elza Maria

¹² - Alceu de Amoroso Lima

آمد. در دانشگاه هر چه بیشتر با اندیشه‌های متفکران و نویسندگان آشنا شد، آنها را سبک سنگین نمود و با تجارب خود تلفیق کرد تا افکار خود را منظم سازد.

با توجه به اینکه فعالیتهای فریره تهدیدی برای نظم اجتماعی تلقی می شد، در پی کودتاهایی که شکل می گرفت به شکل مکرر دستگیر و تبعید می گشت. اما وی در دوران تبعید نیز توسط به رشته‌ی تحریر درآوردن افکار خود، به فعالیتهایش ادامه می داد؛ به طوریکه مهمترین آثار وی به ویژه اثر معروفش با عنوان آموزش ستمدیدگان^۱ در این دوران تکوین یافتند (گرهارت^۲ ۱۹۹۳). با توجه به اینکه هنگام نگارش این اثر که حاوی عمیق ترین اندیشه‌های تربیتی وی است، در "موسسه آموزشی و تحقیق در اصلاح زراعی" در "دفتر ویژه‌ی حکومت برای تعلیم و تربیت بزرگسالان"، مشغول به کار بود و از نزدیک با زندگی کشاورزان آشنا شده و جهت سواد آموزی به آنها تلاش می کرد، می توان گفت که این اثر حاصل تفکر و تحقیق نیست بلکه برگرفته از اوضاع و شرایطی واقعی است که خود مستقیماً آن را تجربه و مشاهده کرده است (اسماعیل علی ۱۳۷۷).

در مجموع تجارب وی از زندگی بیچارگان او را به کشف آنچه که "فرهنگ سکوت" محرومان خواند، وادار نمود و به تدریج تشخیص داد که جهل و ضعف بیچارگان نتیجه‌ی مستقیم نظام‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی حاکم و رویه‌ی به اصطلاح پدران‌های ستمگران می باشد که آنها را قربانی ساخته است. به نحوی که به جای تشویق و آماده سازی بیچارگان برای درک واقعیات محسوس و واکنش نشان دادن در برابر آنها، محرومان را در موقعیتی نگاه داشته‌اند که در آن عملاً رشد آگاهی انتقادی و ابراز واکنش غیر ممکن بود و این امر برای وی روشن شد که نظام تربیتی موجود، وسیله‌ی عمده‌ای برای حفظ این فرهنگ سکوت است. بنابراین در پی دستیابی به چنین ادراکی؛ بیش از گذشته، به سمت تعلیم و تربیت و فعالیت در این حوزه جذب شد (فریره، ۱۳۵۸). او در مبارزات خویش در عرصه تعلیم و تربیت جهت تحقق عدالت اجتماعی، به طور همزمان به چهار عنصر کلیدی مشتمل بر سواد^۳، آگاهی انتقادی^۴، خلق آزادی و آزاد سازی^۵ و رشد اقتصادی^۶ در این راستا توجه داشت و معتقد بود که میان این عناصر ارتباطی متقابل وجود دارد. به نحوی که آموختن سواد

^۱ - Pedagogy of the Oppressed

^۲ - Gerhardt, Heinz-Peter

^۳ - Literacy

^۴ - Critical Consciousness

^۵ - Creation Of Liberation

^۶ - Escalating Economic Production

منجر به تجهیز افراد به مهارت آگاهی انتقادی می شود و تقویت چنین مهارتی می تواند جنبش هایی را برای تحقق عدالت اجتماعی و آزاد سازی افراد برانگیزاند که ظهور چنین جنبش هایی نیز وابسته به میزان تولیدات و رشد اقتصاد ملی است (گیسون^۱، ۱۹۹۴).

هر چند فریره در تحلیل نظام آموزشی موجود، به شدت متأثر از مارکس و افکار وی می باشد، اما بر خلاف او که اقتصاد و عوامل اقتصادی را زیربنا دانسته است و تحول در آن را عامل تحول و تحرک در سایر امور قلمداد می کرد و به خصوص فرهنگ را ابرساختاری^۲ در نظر می گرفت که بنیان اقتصادی آن را منعکس می سازد، فریره معتقد است که نیروی بالقوه ای در فرهنگ وجود دارد که اقتصاد را هدایت می کند و افراد قادرند فرهنگی خلق کنند که از تمایلات اقتصادی فراتر رفته و رشد اقتصادی را هدایت کند (آبادی^۳، ۱۹۹۸). بنابراین در تفکر وی سواد و تعلیم و تربیت افراد نقشی محوری دارد. البته چنانچه اشاره شد آموختن سواد، مجزا از تفکر انتقادی و آزادسازی نیست و به گفته ی وی آموزش سواد نه تنها آموزش خواندن لغات^۴ بلکه آموزش خواندن جهان^۵ (درک جهان و پدیده های آن) را نیز در برمی گیرد. در واقع تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه فریره در برگیرنده ی رشد آگاهی انتقادی افراد در برخورد با دنیا و پدیده های آن است چرا که شکل گیری تفکر انتقادی برای افراد، این امکان را فراهم می آورد که ماهیت موقعیت تاریخی و اجتماعی خود را مورد سؤال و تردید قرار دهند و به عنوان افرادی خلاق و فعال در ایجاد جامعه ای مبتنی بر دموکراسی فعالیت کنند. بر این اساس چنین تعلیم و تربیتی مبتنی بر گفتگویی متغیر میان معلمان و دانش آموزان قرار می گیرد که توسط آن هر دو طرف امور را مورد بررسی قرار می دهند، یاد می گیرند و در ساخت معنی مشارکت می کنند (بنتلی^۶ و هادالا^۷، ۲۰۰۵).

وی مقارن با دوم می ۱۹۹۷، در شهر سائوپائولو^۸، واقع در برزیل وفات یافت. هرچند چنانچه بیان شد سراسر زندگی ۷۶ ساله ی وی حاکی از کسب تجارب مربوط به فقر، زندان و تبعید است، اما آثار انقلابی اش که شهرت جهانی یافته و در طول دو دهه ی گذشته به عنوان نوعی مرجع، مورد استفاده ی

^۱ - Gibson

^۲ - Superstructure

^۳ - Abadi

^۴ - Reading the Word

^۵ - Reading the World

^۶ - Bentley

^۷ - Hudalla

^۸ - Sao Paulo

بسیاری از اندیشمندان حوزه‌ی تعلیم و تربیت قرار گرفته است، بیانگر برخورداری از روح امیدیه مبنی بر کسب آزادی و استقرار عدالت اجتماعی توسط محرومان و فقراست (حدادین^۱ ۲۰۰۳). دیدگاه وی در مورد ارتباط میان آزاد سازی و تعلیم و تربیت، الهام بخش و هدایتگر تلاشهای افراد بسیاری شده است که درصدد انسانی ساختن زندگی برای کسانی هستند که توسط ساختارهای اقتصادی و ایدئولوژیکی مورد ستم واقع شده‌اند و از این رو هویت، حقوق و خود مختاری آنها مورد انکار قرار گرفته است (گلکس^۲ ۲۰۰۱).

ویژگی عمده‌ی کار فریره آن است که می‌کوشد تا از افراد استعمار زده، ستم کشیده و منفعل، انسان‌هایی آزاد و فعال بسازد. او بر این باور است که برخورداری ستم دیدگان و فرودستان جامعه از آموزش - پرورش یکسان نیست و از این رو نباید چشم داشته باشند که پرورش را همچون هدیه‌ای از فرادستان و چیره‌دستان دریافت کنند؛ بلکه باید خودشان به آموزش خویش بپردازند. این اندیشه، نشان دهنده‌ی باور ژرف فریره به توانایی ستمدیدگان برای کندوکاو و بررسی درست شرایط اجتماعی و سیاسی و نیز مشارکت در یادگیری خود است. در دیدگاه وی آموزش - پرورش کنونی بیشتر گونه‌ای تلقین، تحمیل و سازگاری با ارزش‌های چیره و بازآفرینی اجتماعی است که در آن افراد برای سازش و پذیرش جایگاه ستم پذیری و فرمانبرداری آموزش داده می‌شود. بنابراین آموزش - پرورش ستم دیدگان باید ناهمسو با برداشت‌های چیره‌ی آموزش - پرورش، آموزش‌هایی انتقادی تر و رهایی بخش تر پدیدآورد که هدف آن دگرگونی بنیاد اجتماعی باشد (مرجانی، ۱۳۸۴).

از این رو وی نظریه‌ی خویش با عنوان "آموزش - پرورش رهایی بخش"^۳ را بیان می‌کند که در طرح آن علاوه بر تاثیرپذیری از مارکس^۴، به افکار و نظرات فلاسفه و اندیشمندان متعددی نظیر: سارتر^۵ و هگل^۶ نیز توجه داشته و بخش‌های منتخبی از آثار آنها را مورد استفاده قرار داده است. در ادامه ضمن اشاره به این تاثیرپذیری‌ها، به تشریح بیشتر نظریه‌ی وی در خصوص آموزش - پرورش پرداخته خواهد شد.

^۱ - Haddadin

^۲ - Glass

^۳ - Emancipatory Education

^۴ - Karl Heinrich Marx

^۵ - Jean-Paul Charles Aymard Sartre

^۶ - Georg Wilhelm Friedrich Hegel

خاستگاه های اندیشه ی فریره:

همانطور که مطرح شد فریره تحت تاثیر افکار فلاسفه و اندیشمندان متعددی قرار گرفته و سعی نموده با برگرفتن جنبه‌هایی مثبت از نظر خود در آثار آنها، فلسفه‌ای جدید را در حوزه ی نظر و عمل آموزش - پرورش رقم بزند از این رو در ادامه به مهمترین افراد و مکاتبی که در جهت دهی به افکار وی نفوذ داشته اند، اشاره می‌شود:

۱- **هگل و مارکس:** از مفاهیم مشترک و مورد توجه هگل و مارکس، دو مفهوم "از خودبیگانگی"^۱ و "دیالکتیک"^۲ است که این مفاهیم در نظریه‌ی آموزش - پرورش رهایی بخشی فریره به عنوان مفاهیمی محوری مطرح هستند. در واقع از یک طرف هدف اصلی آزادسازی انسان در تفکر فریره، رهایی او از شیء‌شدگی (میر لوحی، ۱۳۸۰) و از خود بیگانگی است که به خاطر شرایط سلطه‌پذیری در وی به وجود آمده است؛ چرا که این از خودبیگانگی تفکر فرد را سلب کرده و او را منفعل و پذیرای ستم می‌سازد و از طرف دیگر برای کسب آزادی و رشد تفکر باید دیالکتیکی میان انسان و موضوع مورد تفکر برقرار شود.

در تفکر هگل، از خود بیگانگی نتیجه‌ی ناتوانی انسان در فهم این نکته است که "واقعیت عمیقاً با افکار انسانی مرتبط است" هگل این موضع واقع گرایان مبنی بر "استقلال واقعیت از ذهن انسان" را رد کرده و استدلال می‌کند که از خودبیگانگی آن است که روح نسبت به خود بیرون پنداری دارد. این از خودبیگانگی زمانی از بین می‌رود که مردم خودآگاه شده و درک کنند که موجوداتی متفکرند و واقعیت جنبه‌ای از خودآگاهی آنهاست. همچنین وی تاکید داشت که واقعیت را می‌توان از طریق دیالکتیک که نظامی سه وجهی (تز، آنتی تز^۳ و سنتز^۴) است، درک کرد. مارکس نیز هر چند ایده آلیسم هگل را رد نمود اما دو مفهوم از خودبیگانگی و شکل دیالکتیکی تاریخ وی را حفظ کرد. وی در هر دو مورد ساختار مفهومی هگل را حفظ نمود اما آن را از مبنای ایده آلیستی به مبنای ماده گرایی^۵ فلسفی تغییر داد. در واقع مارکس معتقد بود که به جای آنکه انسانها از روحی که خود را عینی می‌داند بیگانه باشند از آفریده‌های خود مثل جامعه و ابزار تولید بیگانه شده‌اند و به جای واقع‌ای

¹ - Elation

² - Dialectic

³ - Thesis

⁴ - Anti-thesis

⁵ - Synthesis

⁶ - Materialism

دیالکتیکی میان افکار؛ وی مفهوم دیالکتیک را میان شرایط اقتصادی و عمل انسان یعنی آنچه مفهوم ماده‌گرایانه‌ی تاریخ نام گرفته، می‌پذیرفت (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹).

اما فریره در کاربرد مفهوم از خودیگانگی ترکیبی از دو تفسیر مارکس و هگل ارائه می‌کند و در طرح نظریه‌ی آموزش - پرورش بانکی خویش به دو دلیل ادعا می‌کند که سیستم آموزشی افرادی از خود بی‌00 گانه پرورش می‌دهد. براین اساس که اولاً: انتقال صرف دانش منجر به منفعل بار آوردن دانش آموزان می‌شود (وی معلم را فرد ستمگری می‌داند که با انتقال اطلاعات مانع رشد تفکر دانش آموز و در نهایت انفعال و از خودیگانگی وی می‌شود) و دوماً: بیش از توان و ظرفیت دانش آموز به وی مطلب منقل می‌کند و چون دانش آموز مجبور است مطالب انتقال داده شده را به عنوان امانت به شکلی دقیق نگهداری کند، باید تمام وقت خود را به این کار اختصاص دهد و از این رو فرصتی نمی‌یابد که در آنها تجزیه و تحلیلی صورت دهد. بنابراین با ماهیت تجربه‌ی خود ییگانه شده (نمی‌تواند ماهیت تجربه‌ی خویش را درک کند) و در نهایت با خود نیز ییگانه می‌گردد و برای همین است که نمی‌تواند مطالب انتقال داده شده را در زندگی خود به کار ببرد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

همچنین فریره در مورد از خودیگانگی فرد، مانند مارکس نقش محیط و شرایط اجتماعی را برجسته می‌سازد و معتقد است که جهل و ضعف بیچارگان نتیجه‌ی مستقیم نظام اجتماعی، اقتصادی و سیاسی حاکم بر آنهاست (فریره، ۱۳۵۸).

در رابطه با مفهوم دیالکتیک، فریره نیز معتقد است که دیالکتیکی میان انسان و موضوع وجود دارد که منجر به ساخت واقعیت می‌شود. به عبارتی وی بیان می‌کند که روابطی پویا و دیالکتیکی میان انسان و موضوع (در جهان خارج) وجود دارد و فرد باید سعی کند ارتباط میان فردی که دارای دانش است (انسان) و دانش مربوط به جهان خارج (موضوع) را برای درک سطح تجربی و نظری یک موضوع خاص درک کند. یعنی قسمتی از دانش در موضوع خارجی و قسمتی در درون فرد قرار دارد که رابطه‌ی دیالکتیک آنها منجر به ساخت واقعیت توسط فرد شده و از خودیگانگی رنگ می‌بازد (هادالا، ۲۰۰۵ و حدادین، ۲۰۰۳).

با پذیرش چنین دیدگاهی است که معرفت‌شناسی فریره را مبتنی بر ساختن‌گرایی می‌خوانند و وی نیز بیان می‌کند که آموزش باید مبتنی بر دانش و بافت زندگی دانش‌آموزان باشد تا

بتوانند از رابطه‌ی میان آنچه می‌دانند و برای آنها درونی شده و آنچه در موضوعی که نمی‌دانند وجود دارد، دانش خود را بسازند (جولدر اسما، ۱۹۹۹؛ جولدر اسما، ۲۰۰۱؛ گلس، ۲۰۰۱ و حدادین، ۲۰۰۳).

۲- دیوئی^۱: فریره در چند مفهوم با دیوئی مشترک است که عبارتند از:

الف) نسبی بودن دانش: فریره نیز مانند دیوئی به نسبی بودن معرفت و وابستگی آن به موقعیت اذعان داشته است و بیان می‌کند که افراد همواره و حتی در صورت استقرار عدالت نیز باید به بررسی نقادانه‌ی محیط پرداخته و شرایط زمینه ساز ظلم در آن را رفع کنند و همانطور که در قسمت مربوط به معرفت شناسی وی نیز بیان خواهد شد، فریره به نسبی بودن دانش و ساخته شدن دائمی آن معتقد است. چرا که از نظر وی فرایند آگاهی انتقادی در برابر واقعیات تداوم داشته و منجر به تغییر واقعیات می‌گردد.

ب) نقش تجربه و عمل: همانطور که دیوئی معتقد بود دانش آموزان در حین تجربه و عمل می‌آموزند و بنابراین باید شرایط تجربه و تعامل با محیط به خصوص محیط کاری برای آنها فراهم شود تا در حین ساختن و انجام دادن و به طور کلی کسب تجربه، نیروی فکری آنها نیز فعال شده و یاد بگیرند، فریره نیز معتقد است چون دانش آموزان برای کار کردن درس نمی‌خوانند و یا بالعکس برای درس خواندن کار نمی‌کنند، بلکه شخص در روند کار کردن درس می‌خواند، بنابراین باید دانش آموزان در حین آموختن مطالب نظری، به کار و فعالیت نیز مشغول شوند و بر این اساس انتقال موقت دانش آموزان از مدارس شهری به مناطق روستایی را توصیه می‌کند تا دانش آموزان در طی آن، حین درس خواندن، تجاربی را نیز به شکل عملی بیاموزند. بدین ترتیب فعالیت روزمره‌ی آنها به موضوع مطالعه‌ی دائمی تبدیل شده و فعالیت نه تنها منبع شناخت درباره‌ی خود آن فعالیت و بنیاد آن می‌گردد، بلکه وسائل درک دیگر مطالب مربوط به آن را نیز تامین می‌کند (فریره، ۱۳۶۳)؛ البته اهمیتی که دیوئی به عمل و دانش عملی می‌دهد به حدی است که آن را به عنوان محور تعلیم و تربیت قرار می‌دهد (نصیری، ۱۳۸۳)، درحالیکه فریره عمل و دانش عملی را بدون دانش نظری بی‌معنی و فاقد اعتبار می‌داند.

ج) دموکراسی: دیوئی در پی تحقق جامعه‌ای مبتنی بر دموکراسی بود که از طریق آن هر نوع مانع یا سدی را که در راه تعامل گروهی قرار می‌گیرد (مثل جدایی‌های مذهبی، نژادی و اقتصادی) و نیز هر نوع استثمار انسان که منجر به تضعیف روحیه‌ی تجربه‌گرایی مشترک می‌شود،

¹ - John Dewey

رنک بیزد (گوتگ، ۱۳۸۰) فریره نیز در پی تحقق و گسترش جامعه‌ای دموکراتیک مبتنی بر عدالت اجتماعی است که در آن اثری از سلطه‌ی یک گروه بر گروه دیگر وجود نداشته و افراد در مبادله‌ای باز و آزاد با یکدیگر به گفتگو پرداخته و موجبات رشد یکدیگر را از طریق تقویت تفکر انتقادی فراهم آورند.

(۵) تربیت سیاسی: هدف رویکرد فریره آن بود که سبب آگاه‌سازی مردم ستم دیده؛ یعنی کسب آگاهی عمیق از علل ستم‌ها و تعهدی پایدار برای مبارزه علیه نیروهای ستمگر، گردد. وی برای انجام این کار سوادآموزی سیاسی را به سوادآموزی اساسی بزرگسالان ملحق کرد و در جریان آموزش خواندن و نوشتن به بی‌سوادان، آگاهی آنها را در مورد واقعیت‌های سیاسی و اجتماعی ستمگرانه‌ای که در زندگی با آن‌ها مواجه بودند، افزایش می‌داد. وی همچنین این کار را با استفاده از کلمات و تصاویری که در سوادآموزی جنبه‌ی سیاسی داشت، انجام می‌داد. رویکرد دیوئی نیز ضمن انتقاد از نظام‌های تربیتی زمان خویش که برای انتقال ارزشهای موجود جامعه طراحی شده بودند، وظیفه‌ی سیاسی و اجتماعی دیگری برای آنها تعیین می‌کند.

بدین نحو که دیوئی اظهار می‌داشت "مدارس، باید ابزارهایی برای دموکراتیک کردن کامل تر جامعه باشند، چراکه مدارس صرفاً برای سازگار کردن افراد با موسسات اجتماعی در نظر گرفته نشده‌اند، بلکه برای تعمیق و توسعه‌ی دامنه‌ی روابط و مراودات اجتماعی و زندگانی توأم با همکاری طراحی شده‌اند، به گونه‌ای که اعضای مدرسه آماده شوند تا روابط اجتماعی آینده‌ی خویش را ارزشمند و ثمربخش سازند."

دیوئی همچنین از شیوه‌ای انتقاد می‌کرد که توسط آن مدارس صرفاً با در اختیار گذاشتن اطلاعاتی در مورد حکومت، افراد را برای شهروندی سیاسی تربیت می‌کردند. وی برای اینکه امکان سوء استفاده از مردم وجود نداشته باشد، خواستار آموزش بیشتر مردم در این زمینه بود تا بدانند که دقیقاً چگونه تصمیمات در جوامع دموکراتیک به وسیله‌ی سازوکارهای قدرت و سران احزاب اتخاذ می‌شود. در تربیت سیاسی پیشنهادی وی، محتوی و روش با شیوه‌های کسب دانش و درک این مطلب که کارها چگونه انجام می‌شوند و چگونه می‌توانند بهتر انجام شوند، ارتباط می‌یابد و این کار نه با القای فلسفه‌ای نهایی از سوی شخصی خاص، بلکه با ایجاد درک شرایط موجود در افراد که سبب فهم هوشمندانه از اجتماع می‌گردد، صورت می‌پذیرد. چنانچه ملاحظه می‌شود تربیت سیاسی مورد نظر دیوئی دقیقاً منطبق با تربیت سیاسی فریره و اهداف آن است.

۳- سارتر: اصل اساسی مورد توجه سارتر "تقدم وجود بر ماهیت" است (گوتگ، ۱۳۸۰). به این معنی که افراد ابتدا به وجود می‌آیند و سپس بر اساس انتخاب‌های شخصی‌ای که به شکلی آزادانه انجام می‌دهند و نیز با توجه به آگاهی و پذیرش مسئولیت حاصل از انتخاب‌های خود، سعی در ساخت ماهیت خویش دارند.

فریره نیز بر این اساس معتقد است که آگاهی برای انسان این امکان را فراهم می‌سازد که در جریان تاریخ به عنوان فردی مسئول شرکت نماید و برای تثبیت شخصیت خود بکوشد و از تعصب جلوگیری کند (فریره، ۱۳۵۸). همچنین جوهر انسان آزادی و انتخابگری است و ستم دیدگان به این دلیل از ثنویت یا دوگانگی‌ای که در شخصیت خود به وجود آورده‌اند رنج می‌برند که از یک طرف درک می‌کنند که بدون آزادی نمی‌توانند وجود داشته باشند، اما از طرف دیگر از آزادی می‌ترسند. آنها همزمان هم خودشان هستند و هم ستمگری که تصویر وی را درونی کرده‌اند و از دستوراتش اطاعت می‌کنند و تضادی در این وضع ظاهر می‌گردد که بر اساس آن ستم دیدگان یا باید کاملاً به شکل خودشان در آیند و یا تقسیم شوند (یا باید تصویر ستمگر را از شخصیت خود خارج کنند و یا آن را نگاه دارند، یا وحدت انسانی را انتخاب کنند یا بیگانگی نسبت به خود را) (فریره، ۱۳۵۸). ماهیت طبقه‌ی ستم‌دیده از نظر فریره به گونه‌ای است که در طول تاریخ ستم‌دیدگی را انتخاب و آنچه اساسا انسانی است نفی می‌کنند.

همچنین وی مانند سارتر و سایر اگزیستانسیالیسم‌ها که عملکرد مدارس را به چالش کشیده و معتقدند در مدارس، زمان حال دانش آموز و نیازهای وی در نظر گرفته نمی‌شود و مدارس با فشارهای اجتماعی و اقتصادی‌ای که وارد می‌آورند، سعی در سلب هویت دانش‌آموزان و هدایت آنها به برعهده گرفتن نقشهای اقتصادی در آینده دارند (گوتگ، ۱۳۸۰)؛ معتقد است مدارس کنونی با مسلط ساختن اندیشه‌های طبقه‌ی حاکم به لحاظ اقتصادی و اجتماعی، سعی در رقم زدن آینده‌ی محرومان و تبدیل دانش‌آموزان امروز به نیروهای کارگر تولیدی فردا دارند (مک لارن^۱ ۱۹۹۹).

۴- پدیدارشناسی^۲: اصول اساسی در دیدگاه پدیدارشناسی، توجه به بافت و موقعیت، ذهنیت و کل نگری در درک یک پدیده است و دیدگاه فریره نیز 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 می-

^۱ - McLaren

^۲ - Phenomenology

کند که شرایط و موقعیت فعلی دانش آموز و به طور کلی آمادگی وی در نظر گرفته نمی‌شود. درحالی که معلم باید ابتدا دنیای دانش آموز را درک کند تا متعاقبا به درک نحوه‌ی یادگیری وی دست یابد و بتواند آموزش خود را بر اساس آن قرار دهد (لی اونز، ۲۰۰۱). وی بیان می‌کند که بدون در نظر گرفتن موقعیت فراگیر و بافت زندگی وی، آموزش غیر ممکن است و توجه به این مساله بیانگر آن است که تدریس و یادگیری فعالیت‌هایی عینی نیستند و زمانی قابل تحقیق‌اند که ذهنیت معلم و به خصوص دانش آموز در نظر گرفته شود. در صورت عدم توجه به موقعیت و ذهنیت دانش آموز، معلم به عنوان فردی ستمگر خواهد بود که به تحمیل آگاهی خود به دانش آموزان، می‌پردازد (تابل، ۲۰۰۰).

بنابراین آغاز فرایند آموزشی فریره با ورود معلم به اجتماع و محل زندگی دانش آموز رخ می‌دهد که در این محیط معلم با سوال کردن از افراد در بافت مورد بررسی، به تهیه‌ی لیستی از واژگانی که آنها در زندگی روزمره‌شان به کار می‌برند، می‌پردازد و بدین ترتیب معلم به درک حقیقت اجتماعی‌ای که فراگیر را احاطه کرده است دست می‌یابد و مجموعه‌ای از کلمات و موضوعات مولد را که می‌توانند در رهبری بحث و گفتگوی کلاسی موثر واقع شوند، تهیه می‌کند و بدین طریق با مرتبط ساختن آموزش سواد و لغت آموزی به زندگی افراد، فرایند آگاهی بخشی آغاز می‌شود و در آن ساخت اجتماعی و همکارانه‌ی واقعیت به شکل نقادانه مورد بررسی و آزمون قرار می‌گیرد (فریره، ۱۳۶۳ و فریره، ۱۳۶۸).

در مجموع جنبه‌ی محوری دیدگاه فریره در مورد فرایند آموزشی، مربوط به توجه و تمرکز داشتن نسبت به محیط دانش آموز است. وی با توجه به این مفروضه که دانش آموزان باید واقعیت خود را به عنوان جزئی از فعالیت یادگیری درک کنند، بیان می‌کند که در آموزش نباید به این مساله اکتفا شود که دانش آموزان به عنوان مثال می‌توانند عبارت "ایوا یک انگور دید" را بخوانند. بلکه آموزش باید به سمتی حرکت کند که دانش آموزان ایوا را در بافت اجتماعی^۲ اش، درک کرده و دریابند که چه کسی کار می‌کند تا انگور را تولید کرده و چه کسی از این نوع کار بهره‌مند می‌شود (گره‌ه‌ارت، ۱۹۹۳).

مبانی فلسفی اندیشه‌های فریره:

^۱ - Tobbell

^۲ - Social Context

^۳ - Gerhardt

الف) متافیزیک^۱:

در مورد متافیزیک به عنوان یکی از شعب فلسفه، تعاریف متعددی صورت گرفته که مهمترین آنها تعریف ارسطوست به نحوی که وی آن را به عنوان "معرفت به وجود" در نظر می گیرد (ابراهیم زاده؛ ۱۳۸۳). عمده ترین مباحث این حوزه، مشتمل بر پاسخ به سوءال‌هایی در خصوص چگونگی ماهیت انسان، آزادی، مفهوم خدا، غایت گرایی، هستی شناسی و ثبات است که در ذیل دیدگاه فریره در مورد این موضوعات مطرح می شود:

- مفاهیم آزادی و ماهیت انسان:

وی صریحا بیان می کند که متافیزیک من بر اساس واقعیت تثلیث خداوند قرار دارد. به عبارتی واقعیت به شکل مادی و معنوی وجود داشته و در هم تنیده شده است. هیچ یک بر دیگری برتری نداشته و هر یک، هم تحت تاثیر دیگری بوده و هم آن را متاثر می کند. با توجه به این بیان؛ وی اظهار می کند که دیدگاه هستی شناسی اش مبتنی بر انسان به عنوان فاعل و عاملی است که در جهان فعالیت نموده و آن را تغییر می دهد و بدین ترتیب امکانات جدیدی را برای زندگی فردی و اجتماعی خود و دیگران، فراهم می آورد (لی^۲ ۲۰۰۹ و جولدرا سما^۳، ۲۰۰۱).

وی همچنین معتقد است که طبیعت آغازین فرد بر اساس انسانیت است، اما وقایع تاریخی وی را غیر انسانی می سازند و انسان به معنی عامل ساختن و دوباره ساختن تاریخ و فرهنگ است تا در برابر محدودیتهای موقعیتی که مانع از عمل خلاقانه‌ی آدمی می شوند، مقاومت و مبارزه کند و جهانی را ترسیم کند که در آن هر انسانی دارای فرصت و مسئولیت است. و مادامی که در مبارزه ای سیاسی برای تغییر جهان نکوشیم نمی توانیم محدودیتهای وجودی مان را که برخاسته از شرایط است مرتفع سازیم و این مبارزه که به عنوان قلب آزادی مطرح است، به شکل تاریخی متوجه تمام افراد می باشد. یعنی تمام افراد در طول تاریخ با وظیفه‌ی تغییر خود و جهان مواجه هستند (گلس، ۲۰۰۱).

فریره در بحث از تمایز میان انسان و سایر موجودات بیان می کند: استعداد انسان جهت طراحی و شکل دادن به جهان برای ترفیع نیازهایش (نیازهای حال و آنی) مشخصه‌ای است که منجر به تمایز وی از سایر موجودات می شود. از اینرو اکثریت محرومان و ستم دیدگان باید آموزش و تعلیم داده شوند تا روش بهتر و جدیدتری را تصور کنند که از طریق آن بتوانند آینده را شکل داده و به گونه ای "

¹ - Metaphysics

² - Lee

³ - Joldersma

انسانی‌تر^۱ زندگی کنند. رشد انسان برخلاف رشد سایر موجودات نظیر حیوانات و گیاهان نیست، بلکه به صورتی است که او را قادر می‌سازد تا جهت آن را تعیین کند. در واقع رشد ما فرایندی است که می‌توانیم در این فرایند دخالت و نفوذ داشته باشیم و این مزیت که انسان بر اساس آن برای رشد خود تصمیم می‌گیرد در سایر انواع موجودات وجود ندارد. زیرا انسان به گونه‌ای برنامه‌ریزی شده است که یاد بگیرد و از اینرو انسان حاصل زیست (ژنتیک) به تنهایی یا محصول فرهنگ و محیط به تنهایی نیست، بلکه ترکیبی از این دو (محیط-وراثت) می‌باشد (لی اوزن^۲، ۲۰۰۱).

چنانچه ملاحظه می‌شود فریره در این خصوص از نظرات

اگزیستانسیالیست‌ها که با مسأله‌ی بنیادی ارزشگذاری و انتخاب مواجه اند، تاثیر پذیرفته است. برای این اساس که اگزیستانسیالیست‌هایی نظیر سارتر معتقدند که وجود انسان هم چون شمشیری دولبه است که او را قادر می‌سازد هم بتواند خالق شرارتها باشد و هم بتواند راهی بهتر و انسانی‌تر برای زندگی افراد پدید آورد. در این میان برخورداری از هر نوع شرایطی کاملاً به انتخاب خود انسان بستگی دارد، به نحوی که باید تصمیم بگیرد و براساس آن عمل کند (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹). همچنین آموزش-پرورش مطابق با دیدگاه اگزیستانسیالیست‌ها، آزادسازی انسان را مهمترین وظیفه‌ی خود تلقی می‌کند و در تلاش است تا از یک طرف توجه آگاهانه‌ای را درباره‌ی نهادها، نیروها و روندهای محدود کننده‌ی آزادی وی، ایجاد کند و از طرف دیگر آگاهی فرد را در خصوص آزادی برای انتخاب شدن بخشد؛ چرا که معتقدند هر انسانی مسئول هدایت فردی خود و اقدام برای تحقق من در حال تکوین خویش است (گوتگ، ۱۳۸۰).

همچنین فریره بیان می‌کند انسانها بر خلاف سایر حیوانات، از طریق حواس، عادات یا

رفلکس‌ها عمل نمی‌کنند بلکه به طور معنی‌داری توسط تاریخ و فرهنگ جهانی که خودشان ساخته‌اند و "در آن" و "با آن" زندگی می‌کنند، عمل می‌نمایند. وی معتقد است چنانچه در دستیابی به ظرفیت عمل تاریخی، فرهنگی و زبان‌شناختی که انسان را از سایر ارگانیزم‌ها متمایز می‌سازد شکست بخوریم، بنابراین در تغییر و ساخت جامعه‌ای به شکل عادلانه و دموکراتیک نیز شکست خواهیم خورد و این درحالی است که افراد، تاریخ و فرهنگ را تولید می‌کنند، همان طور که تاریخ و فرهنگ آنها را متأثر می‌سازد. بنابراین تئوری و عمل تعلیم و تربیت باید بر مبنای آزادسازی باشد.

¹ - More Human

² - Lyons

هرچند موقعیت ها و بافتها در طول زمان و در زیر فشار تاریخ و فرهنگ شکل می گیرند اما آنچه مهم است تاثیر عمل انسانی می باشد که می تواند در این موقعیت ها دخالت کرده و منجر به آزادی شود. بنابراین واقعیت هستی شناختی تاریخی برای فریره نه تنها تعیین کننده ی ماهیت انسان است، بلکه ریشه های تئوری آزادسازی اش را تشکیل داده و آغازگر راهی است که منجر به تغییر واقعیات مربوط به ستمدیدی می شود. وی معتقد است افراد ستمدیده با درک تاریخ می فهمند که موقعیت آنها ثابت نبوده و از فرصتهای موجود می توانند برای تغییر شرایطشان استفاده کرده و زندگی را به گونه ای دیگر تجربه و درک کنند. چرا که آزادسازی، ستم دیدگی یا تلفیقی از این دو "حقایقی محتمل"^۱ هستند که فرد می تواند یکی از آنها را انتخاب کند و در این انتخاب کاملاً آزاد است (تابل، ۲۰۰۰).

در این زمینه اشاره ی فریره به تاریخ مندی انسان و محدود شدن آزادی وی توسط این ویژگی، منجر به تمایز افکارش از اگزیستانسیالیست ها و تشابه آن با متفکرین پست مدرن می گردد. به نحوی که پست مدرن ها نیز به این دلیل روایت های مسلط را مردود می شمارند که آنها خود را "فرا تر از تاریخ" می دانند و سعی می کنند "راه درست را معین کنند". در واقع اندیشمندان پست مدرن نظیر فوکو^۲ از درون زمینه های ویژه ی تاریخی مربوط به مقام و قدرت به خرد و دانش می نگرند و افراد را تشویق می کنند تا خودشان را در ارتباط با تلاش های انسانی چنین زمینه هایی بشناسند و از این رو خواهان گنجاندن روایتهای متنوع به خصوص روایتهای افراد به حاشیه رانده شده در فرایند تربیتی هستند تا امکانات انسانی را مورد آزادسازی قرار دهند (بهشتی، ۱۳۸۶).

فریره در توضیح بیشتر بیان می کند که باید واقعیت فرهنگی - تاریخی را به عنوان روساختی^۳ در ارتباط با یک زیرساخت^۴ در نظر گرفت. مثلاً واقعیت تاریخی - فرهنگی مربوط به فرهنگ سکوت بیانگر جلوه ای روساختی است که زیرساخت نشأت گرفته از آن را بیشتر متعین می سازد. از این رو فهم فرهنگ سکوت نیز فقط وقتی ممکن است که آن را کلیتی انگاریم که خود جزئی از کل بزرگتری باشد. در این کل بزرگتر هم باید فرهنگ یا فرهنگهایی را بشناسیم که صدای فرهنگ سکوت را معین

^۱ - Contingent Facts

^۲ - Tobbell

^۳ - Paul Michel Foucault

^۴ - surface structure

^۵ - deep structure

می‌کنند و تنها در صورت چنین شناختی است که واقعیات مربوط به ستم دیدگی تغییر خواهند یافت (فریره، ۱۳۶۴).

– مفاهیم خداوند و غایت گرایی:

تفکر مسیحی و دیدگاه مسیحیت گونه به حدی بر تفکر فریره و آثار وی سایه انداخته است که برخی از نظریه پردازان نظیر چریل^۱ (۱۹۹۳ به نقل از جولداسما، ۱۹۹۹) معتقدند که اقدام فریره به طور عمده – ای مبتنی بر ایمان مسیحی وی است. چرا که وی معتقد است هدف مسیحیت "انسان کامل ساختن" از بشر و تعالی انسانها و بازگشت دادن آنها به جایگاهی است که از نظر خلقت برای ایشان در نظر گرفته شده است. به نظر وی این دیدگاه هستی شناسی فریره بر این اصل مبتنی است که بنا به گفته‌ی خالق، مخلوقات باید با فضائل اخلاقی زندگی کنند و از اینرو انسانها عاشق آزادی و عدالت هستند که متأسفانه توسط بی‌عدالتی، استثمار، خشونت و ستمگری مورد نفی قرار می‌گیرد. ایلاس^۲ (۱۹۷۶) به نقل از جولداسما، ۱۹۹۹) نیز مانند چریل معتقد است که انتقاد فریره از تعلیم و تربیت ملهم از مذهب است. وی در این زمینه بیان می‌کند که علوم الهی و علوم تعلیم و تربیتی، هدفی مشابه دارند و آن چیزی جز "ارتقای آزادسازی انسان" نیست. بنابراین برای دستیابی به آزادی باید علوم الهی و تعلیم و تربیت در ارتباط با یکدیگر قرار گیرند و این همان عملی می‌باشد که فریره انجام داده است.

با وجود تاثیرپذیری زیاد از آراء و افکار مارکس، اما وی به جای پذیرش تحلیلی مارکسیستی از دین به عنوان "افیون"، دین و پرتوهای آن را هادی انسانها می‌داند و به طور کلی آنچه ایده‌های فریره را تحریک کرده و مشوق ظهور آنهاست، ایمان مسیحی وی است که توأم با عمل می‌باشد. همچنین نقش محوری ایمان مسیحی در تعلیم و تربیت فریره و انتقاد اجتماعی وی در آثار متاخرش نظیر "پرورش قلب"^۳ بیشتر نمود می‌یابد. به خصوص که در انتهای این اثر نیز خود به بیان تاثیراتی که ایمان مسیحی در راستای هدایت وی در طول زندگی‌اش داشته است، اشاره می‌کند (جولداسما، ۱۹۹۹).

– مفاهیم واقعیت و ثبات:

فریره معتقد است که واقعیت حاصل کاربرد تفکر انتقادی در زمینه‌ی زندگی و حیات خود در جهانی است که فرد خود را "با آن" و "در آن" می‌یابد (شارع پور، ۱۳۸۳). بنابراین واقعیت دائماً در حال تغییر و

^۱ - Cheryl

^۲ - Eilas

^۳ - Heart Pedagogy

تحول است چون نگرش و تفکر فرد نسبت به امور با توجه به تفکر انتقادی که به کار می‌گیرد، متحول می‌شود. وی بیان می‌کند که وظیفه‌ی تاریخی آدمی اساساً تغییر دادن واقعیت است که دقیقاً تغییر دادن خود او نیز محسوب می‌شود. زیرا به اعتقاد فریره آدمی خود واقعیت را می‌سازد و بنابراین تغییرات اجتماعی تجلی همان تغییرات انسانهاست و از این رو مفهوم اصلی در نظریه‌ی وی "انسانی شدن بشر" است. به عبارتی واقعیت امر ثابتی نیست و درک انسانها به واقعیت معنی می‌دهد.

البته فریره منکر وجود شکل خاصی از واقعیت نیست اما با مطلق دانستن و فصل الخطاب دانستن شکل خاصی به عنوان واقعیت، مخالف است. وی صریحاً بیان می‌کند که نه دانش سیستماتیک علمی و نه دانش حاصل از تجارب روزمره (شخصی) هیچ کدام تضمین کننده‌ی درک واقعیت نیستند (گلش، ۲۰۰۱).

ب) شناخت شناسی (معرفت شناسی):

دومین مقوله از فلسفه یعنی شناخت شناسی با حقیقت، دانش و یادگیری سروکار دارد و به طور کلی عمده ترین پرسش‌های مورد توجه آن عبارتند از: چگونگی امکان دانش، نوع دانش و ابزار دانش، که موضع فریره در برابر هر یک از این مباحث در ذیل مورد توجه قرار خواهد گرفت:

- وی دانش را ساختاری اجتماعی می‌داند که شامل خود آگاهی^۱، احساسات^۲، هیجانات^۳، حافظه^۴، کنجکاوی‌های معرفت شناختی ذهن^۵، تمرکز بر موضوع و همچنین افراد دیگری که به آن موضوع فکر می‌کنند، می‌باشد. به عبارتی فریره معتقد است که تفکر و دانش به طور کلی حاصل فردی که فکر می‌کند و موضوع مورد دانستن، به تنهایی نیست بلکه افکار (خود آگاهی، احساسات و هیجانات) سایر افرادی را که به آن موضوع می‌اندیشند، نیز در بر می‌گیرد.

فریره میان دو نوع دانش که عبارتند از الف) دانش عملی و ب) دانش انتقادی، تمایز قائل می‌شود.

به زعم وی نوع اول دانش، حاصل تجارب زندگی روزانه است و در آن خود آگاهی فرد بدون آنکه سوالی بپرسد یا به دنبال دلیل وقوع امری باشد، در برابر حقایق و نیازها قرار گرفته و پاسخگوست. اما

¹ - Epistemology

² - Self Conscious

³ - Feeling

⁴ - Emotions

⁵ - Memory

⁶ - Epistemologically Curious of Mind

در رابطه با نوع دوم دانش (انتقادی) بر عکس؛ ذهن انسان در مواجهه با پدیده‌ها به شکل معرفت شناختی به فعالیت پرداخته و بر اساس نظم روش شناختی‌ای که بر اساس آن فرد را به موضوع نزدیکتر ساخته و از خود وجودی اش دورتر می‌سازد، او را در دستیابی به درک درست موضوع هدایت می‌کند.

همچنین وی معتقد است که نباید دانش را تنها محدود به منطق و محتوا^۱ یا تنها مشتمل بر هیجانات و خرافات^۲ دانست. بلکه باید دانش را در ارتباط متقابل میان فهم و احساس مورد جستجو قرار داد. بنابراین هرگز نمی‌توان دانش را به دو قطب مجزا مبنی بر شناختی یا احساسی بودن تفکیک نمود و به عنوان مثال تنها در جستجوی دانش **دقیق و علمی که حاصل عقل سلیم (قضاوت صحیح)**^۳ است، باشیم. بلکه باید همواره به دنبال ترکیبی از دانش‌ها بود (لی اونز، ۲۰۰۱).

- در خصوص یادگیری، فریره با تحلیل نظام آموزشی موجود، به مغالطه‌ای که مدارس در این راستا انجام می‌دهند صراحت می‌بخشد. به این ترتیب که سیستم آموزش - پرورش را به سیستم بانک تشبیه کرده است و در تحلیل سیستم آموزشی موجود، اصطلاح "بانکداری آموزشی"^۴ را به کار می‌برد که بر اساس آن معلم در هر جلسه مطالبی را نزد دانش آموز به ذخیره می‌گذارد؛ درست مانند بانکها که افراد با افتتاح حساب بانکی در برابر هر بار مراجعه به بانک، مقدار مشخصی پول، در حساب شخصی خود پس انداز می‌کنند. وظیفه‌ی بانکدار نیز نگهداری و بازپس دهی پول سپرده شده در زمان مورد انتظار است و در این فرایند دانش آموز نیز تنها وظیفه‌ی دریافت، نگهداری و بازپس دهی اطلاعات دریافت شده را داشته و هرگونه درگیر شدن با دانش به امانت سپرده شده برای وی ممنوع است (فتیحی واجارگاه، ۱۳۸۶).

فریره در توضیح بیشتر بیان می‌کند که دانش شبیه یک کالا نیست که از طرف معلم به دانش آموز انتقال داده شود، بلکه دانش آموزان باید دانش را توسط دانشی که اکنون به آن مجهزند، بسازند. یعنی یادگیری را "فرایند ساخت اجتماعی دانش بر مبنای دانش موجود افراد" می‌داند و از این رو ضروری است که معلم با چگونگی درک دانش آموزانش از جهان آشنا شده و بتواند نحوه‌ی یادگیری آنها را درک کند. همچنین معتقد است که یادگیری فرایندی است که در آن دانش به فرد

¹ - Logic & Content

² - Emotions & Superstitions

³ - Commonsense

⁴ - Banking Education

ارائه می‌شود و سپس از طریق درک و فهم، بحث و گفتگو و نیز تفکر تاملی شکل داده شده و ساخته می‌شود. چرا که هر گاه موضوعی مورد درک قرار گیرد دانش مربوط به آن موضوع نیز تولید خواهد شد.

فریره در این زمینه با هایدگر هم عقیده است، چرا که وی بیان می‌کرد "اگر دانش آموز چیزی را که عرضه می‌شود فقط تحویل بگیرد، یاد نخواهد گرفت. او فقط وقتی یاد می‌گیرد که گرفته‌هایش را به صورت چیزهایی که خودش هم اکنون دارد، تجربه کند. یادگیری حقیقی فقط وقتی اتفاق می‌افتد که گرفتن چیزهایی که فرد هم اکنون دارد به صورت "خوددهی" باشد و به همین صورت هم تجربه شود" (بهشتی، ۱۳۸۶).

از این رو وی در برابر مفهوم بانکداری آموزشی که بیانگر جهت سیاسی آموزش - پرورش به سمت رام‌کنندگی افراد و سلطه‌پذیر ساختن اکثریت محروم است، از "آموزش - پرورش رهایی بخش" که مبتنی بر گفتگو است و پایه‌ی آن درک و فهم انتقادی فرد از موضوع می‌باشد نه حفظ مطلب انتقال داده شده، سخن می‌گوید.

در واقع فریره از یک طرف همانند دیوئی فرایند آموزش و یادگیری مطلوب را دموکراتیک می‌داند که در آن معلم نقش راهنما می‌یابد و افراد به منظور گفتگو درباره‌ی تجارب و مسائل مشترک خویش با بهره‌گیری از مجاری ارتباطی مشترک، تعامل می‌یابند (گوتگ، ۱۳۸۰) و از طرف دیگر همانند اگزیستانسیالیست‌هایی چون "مارتین بابر" در مورد ماهیت ارتباط معلم - شاگرد، بحث می‌کند و یادآور این نکته می‌شود که تعلیم و تربیت نیز مانند بسیاری از حوزه‌های دیگر می‌تواند به جای ارتباطی مشتمل بر "من - تو"، از یک ارتباط مبنی بر "من - آن"، تشکیل شود که در آن با دانش - آموزان به عنوان اشیاء برخورد می‌گردد. درحالی‌که در روابط تعلیم و تربیتی می‌بایست معلم و دانش - آموز به رغم تفاوت در نوع و میزان دانش، در شرایط یکسانی از مناسبات انسانی قرار گیرند و هر فرد در این ارتباط هم یاددهنده و هم یادگیرنده باشد (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹).

وی دیدگاه خویش در مورد "آموزش - پرورش رهایی بخش" را در قالب مثالی مربوط به خواندن، چنین معرفی می‌کند: زمانی که خواننده به شکل نقادانه درک و فهم خود را از موضوعی که نویسنده در مورد آن صحبت می‌کند افزایش می‌دهد، در این حالت خواننده معنی متن را دریافته و به

¹ - Reflective

² - Martin Heidegger

نوعی شریک و همکار نویسنده در معنی متن و به طور کلی تولید معنی در مورد آن متن خواهد بود. به عبارتی خواندن یک متن مبادله‌ای میان خواننده و نویسنده است که متن در این ارتباط به عنوان واسطه‌ی رویارویی و مواجهه‌ی خواننده و نویسنده می‌باشد که منجر به تالیف و نگارش مجدد آن متن توسط خواننده می‌شود.

در این جا نیز تاثیر پذیری فریره از دیدگاه‌های هرمنوتیکی^۱ و پدیدارشناسی^۲ در زمینه‌ی تفسیر متن و دستیابی به فهم، بارز است؛ به خصوص اینکه هدف هرمنوتیک نیز از توجه به فرهنگ‌ها، گروه‌ها، افراد و شرایط اعم از حال و گذشته، "افزایش فهم" است. در این زمینه وی با ریکور^۳ که بیان می‌کند: "مفسر از آنچه متن می‌گوید به آنچه درباره‌ی آن می‌گوید حرکت می‌کند و در این حرکت مفسر با دنیایی مواجه می‌شود که متن درباره‌اش سخن می‌گوید، هم عقیده است. وی چنین توضیح می‌دهد که این فرایند بیشتر اوقات مستلزم رویارویی با دیدگاه‌های جدید درباره‌ی زندگی، از راه سبک‌های زندگی دیگر عوالم وجودی است و در نتیجه‌ی تفسیر و فهم، چیزی که تا به حال ناشناخته بود جزئی از دنیای مفسر می‌شود و او خودش را به شیوه‌ای جدید می‌فهمد (بهشتی، ۱۳۸۶).

- در خصوص چگونگی تدریس و آموزش بیان می‌کند که: تدریس باید فرایندی دموکراتیک باشد نه سیاسی و از کاربرد اقتدار و وابسته سازی دانش آموزان اجتناب کند تا جایی که هر معلمی تبدیل به فراگیر و هر فراگیری تبدیل به معلم شود. البته در این فرایند دانش آموزان به حدی که به عاملان و فعالانی متفکر تبدیل شده و تولید کننده‌ی دانش در رابطه با موضوع باشند، به معلم تبدیل خواهند شد و از خلال این فرایند مبتنی بر گفتگوست که تدریس و یادگیری تبدیل به دانستن و دوباره دانستن خواهد گشت و دانش آموزان به تدریج مطالبی را خواهند آموخت که قبلاً نمی‌دانستند و معلمان نیز مطالبی را خواهند آموخت که قبلاً آنها را می‌دانستند (لی اونز، ۲۰۰۱).

درواقع وی گفتگو^۴ را جزء ضروری و ابزار مهم دانش می‌داند. چراکه معرفت شناسی سازنده گرای^۵ فریره نیازمند آگاهی انتقادی است که در خلال گفتگو حاصل می‌شود و رشد می‌یابد. به عبارتی فریره دانش را حاصل گفت و شنودی می‌داند که تفکر توأم با عمل را به همراه دارد. یعنی توسط

^۱ - Hermeneutike

^۲ - Phenomenology

^۳ - Paul Ricoeur

^۴ - Dialogue

^۵ - Constructivist

گفت و شنود و تبادل تجارب، از یک طرف افراد به درک عمیقتری از وضع موجود و مشکلات می-رسند و از طرفی برای حل آن مشکلات مبادرت به اقدام می کنند.

وی توضیح می دهد که گفتگو جریانی است که طی آن عمل و تفکر وحدت می یابد و افراد متوجه دنیایی می شوند که باید تغییر کند و انسانی شود. بنابراین گفتگو را نمی توان به صورت عمل یک فرد که افکار خود را به دیگران تحمیل می کند، قلمداد کرد. در این زمینه فریره برای توضیح در مورد چگونگی یک گفتگوی اصیل؛ علاوه بر بیان شرایط آن، ابتدا میان دو نوع گفتگو که عبارتند از الف) گفتگوی مبتنی بر خشونت^۱ و ب) گفتگوی منعطف/ باز^۲ و در نقطه مقابل هم قرار دارند، تمایز قائل می شود. به نحوی که از نظر **وی گفتگوی مبتنی بر خشونت دارای چنین** ویژگیهایی است:

۱) غضب (هجوم): بیانگر آن است که یکی از طرفین گفتگو (سلطه گر) همواره این هدف را تعقیب می کند که با استفاده از تمام ابزارهای موجود (خشونت آمیز/ نرم) طرف مقابل را شکست داده و مقاصد خود را تحمیل کند.

۲) تفرقه: مطابق این ویژگی بقای سلطه گر در جریان گفتگو از طریق ایجاد تفرقه میان زیردستان، تضمین می شود.

۳) بهره کشی: سلطه گر طی آن مردم را به سمت انواع تشکیلات و سازمانهای ساختگی هدایت می کند تا آنها را از تهدیدهای احتمالی که در صورت وجود تشکیلاتی آگاه و جوشیده از متن توده های خود مردم، برایشان پیش خواهد آمد، دور سازد. چرا که چنین تشکیلاتی ستم دیدگان را به سمت تحقق آزادی هایشان سوق خواهد داد.

۴) هجوم فرهنگی: بر اساس آن سلطه گر گروهی از مردم را هدف قرار می دهد تا ضمن از میان بردن اصالتشان، منجر به زوال و نابودی آنها توسط خودشان گردد.

فریره در مقابل ویژگیهای نامبرده که رقم زننده ی گفتگویی مبتنی بر خشونت و سلطه هستند، از ویژگیهای گفتگوی منعطف و باز به شکل زیر یاد می کند:

۱) همکاری: مطابق این ویژگی تمام طرفین گفتگو در یک پیوند همکاری به منظور تکامل جهان مشارکت می کنند.

^۱ - War-Dialogue

^۲ - Open-End Dialogue

۲) وحدت برای آزادی: سرکوب شدگان بر این اساس می‌توانند چگونگی و چرایی امور را بشناسند و به سوی کمال و بالندگی حرکت کنند.

۳) سازماندهی: این ویژگی پاسخی قاطع به گرایش بهره‌کشی است. تلاش رهبران برای تحقق وحدت درواقع کوششی است برای سازماندهی و ایجاد تشکیلاتی که اهداف آزادی توسط آن تحقق می‌یابد. چون ستم دیدگان با سازماندهی، از گرفتارشدن در دام اشتباهات فردی و غیر گفتگویی رها می‌شوند. ۴) همسویی فرهنگی: هنگام تهاجم فرهنگی، هنرپیشه‌ها (سلطه‌گران) در ایفای نقششان از ایدئولوژی و ارزشهای خاص خویش استمداد می‌جویند و کار را از دنیای خود شروع می‌کنند و با این حربه به دنیای ستم دیدگان یورش می‌برند، اما در همسویی فرهنگی، هنرپیشه‌گانی که از جهانی دیگر می‌آیند و وارد دنیای ستم دیدگان می‌شوند، به عنوان مهاجم مطرح نیستند بلکه به عنوان متعلمان و فراگیرانی- اند که اعمال آنها در شناخت ستم دیدگان متمرکز است (بهشتی، ۱۳۸۶).

در ادامه وی بیان می‌کند که برای ایجاد یک گفتگوی باز و منعطف باید شرایط زیر در نظر گرفته شوند:

- ۱- عشق: به عنوان اولین شرط گفتگو، بیانگر آن است که افراد شرکت‌کننده در بحث ابتدا باید زندگی و افراد انسانی را دوست داشته باشند، در غیر این صورت نمی‌توانند در گفتگو شرکت کنند.
- ۲- فروتنی: بیانگر باور افراد مبنی بر آن است که در طی گفتگو از یکدیگر مطالبی خواهند آموخت، نه اینکه جهل دیگران را مطرح ساخته و از جهل خود غافل شوند.
- ۳- ایمان: طبق این اصل طرفین گفتگو باید به قدرت یکدیگر برای برطرف ساختن، بازسازی و خلق کردن ایمان داشته باشند.

چنانچه سه شرط نامبرده محقق شوند، رابطه‌ای افقی میان افراد که متضمن اعتماد متقابل است شکل می‌گیرد و بالعکس چنانچه اعتماد وجود نداشته باشد، به معنی فقدان یا کاذب و ظاهری بودن عشق، فروتنی و ایمان است که مانع از شکل‌گیری گفتگو خواهد شد.

۴- امید: امید از ناکامل بودن انسان ناشی می‌شود و چنانچه شرکت‌کنندگان بحث، امیدی در به دست آوردن نتیجه‌ای از بحث‌های خود نداشته باشند، گفتگو و بحث با آنها بی‌معنی و عقیم است.

۵- تفکر انتقادی: بر اساس آن افراد موقعیت خود را در جریان گفتگو ثابت و قطعی در نظر نمی‌گیرند که با آن سازش یابند بلکه آن را قلمروی موقتی می‌دانند که نتیجه‌ی اقدام خودشان است؛ از نظر

فریره، ستمگر کسی است که می‌خواهد واقعیتی را به دیگران تلقین کرده و آنها را وادار سازد که خود را با چنان واقعیتی سازش دهند. (فریره، ۱۳۵۸).

در مجموع فریره معتقد است که امکان کسب دانش با توجه به نظریه‌ی اثبات دانش^۱ وجود دارد؛ البته چنانچه مطرح شد به نظر وی دانش درستی از واقعیت نهایی مطلق نداریم چون با توجه به کاربرد تفکر انتقادی؛ واقعیات تغییر کرده و واقعیت نهایی نیز تغییر می‌یابد. این دانش توسط تجربه و خرد در قالب گفتگویی که دربرگیرنده‌ی تفکر توأم با عمل است، قابل کسب می‌باشد. بر این اساس نوع دانش نیز عمدتاً پسینی^۲ و حاصل تجربه و مشاهدات است. چرا که از یک طرف کسب تجربه‌ی اجتماعی حاصل از گفت و شنود و از طرفی کسب تجربه و مشاهده‌ی فردی ستم دیدگان از نقایص سیستم ستمگران (شارع پور، ۱۳۸۳)، منجر به درک واقعیت و کسب دانش مربوط به حضور در شرایط ستم دیدگی، توسط محرومان خواهد شد.

(ج) ارزش‌شناسی^۳:

ارزش‌شناسی به عنوان سومین قلمرو از فلسفه به بحث در مورد اخلاق و زیبایی‌ها پرداخته و به دنبال پاسخ به این پرسش است که ماهیت و قلمروی ارزشها چگونه است؟ در این میان فریره موضع ارزشی خود را چنین بیان می‌کند:

ارزش‌شناسی من مبتنی بر ارزشهای برگرفته از انجیل است و معتقدم که "ایمان، امید و عشق" ارزش‌های غایی و مطلوب هستند. چون این ارزشها ابتدا در میان اجتماعات افراد وجود داشته و مورد استفاده‌ی آنها قرار گرفته‌اند، بنابراین می‌توانند در مقابل فردگرایی شایع^۴ و مصرف‌گرایی ناعادلانه^۵ نیز قرار گیرند.

همچنین در رابطه با این مساله که چه دانشها و مهارتهایی جهت یادگیری ارزشمند هستند و به طور کلی هدف تعلیم و تربیت چه باید باشد، وی توضیح می‌دهد که هدف تعلیم و تربیت باید افزایش آگاهی انتقادی دانش‌آموزان قرار گیرد. به گونه‌ای که به جای در پیش گرفتن انفعال، تبدیل به افرادی فعال و تاثیرگذار در جهان شوند که این هدف توسط آموزش تفکر به شکل دموکراتیک و

¹ - Affirmation of Knowledge

² - Posterior Knowledge

³ - Axiology

⁴ - Rampant Individualism

⁵ - Unjust Consumerism

آموزش به شکلی که دانش آموزان مستمرا معانی ساخته شده توسط یادگیری های خود را مورد نقد و انتقاد قرار دهند، قابل تحقق است (مک لارن، ۱۹۹۹).

وی در بحث از ماهیت ارزش‌ها^۲ به نظریه‌ی وجود (اصالت ارزشها) معتقد است که بر اساس آن ارزشهایی نظیر عدالت، صداقت، تواضع، امید، عشق، آزادی، احترام متقابل (به عنوان ارزشهای مطلوب اجتماعی)^۳ و ارزشهایی نظیر خلاقیت، فعالیت، نقادی، کنجکاوی و ابداع (به عنوان ارزشهای مطلوب تربیتی و آموزشی)^۴، مستقل از ارزشگذار و علاقه‌ی وی بوده و همواره باید وجود داشته باشند (فریره، ۱۳۶۴ و فریره، ۱۳۵۸).

همچنین وظیفه‌ی تاریخی افراد این است که همواره جنبه‌های غیر انسانی و ناعادلانه‌ی زندگی را تشخیص دهند و با حذف آنها نظمی تازه به لحاظ کیفی بر امور زندگی حاکم کنند. به عبارتی همواره باید در پی تحقق عدالت اجتماعی (که خود در برگیرنده‌ی سایر ارزشهاست) بود و ریشه‌های بی عدالتی و یا مظاهر آن را توسط تفکر نقاد مورد شناسایی و نابودی قرار داد.

- وی برترین خیر^۵ و هدف ارزشمند در زندگی را حرکت به سوی کمال می‌داند (که از طریق تفکر انتقادی که مشتمل بر تفکر توأم با عمل است، حاصل می‌شود) و این کمال‌گرایی^۶ نامحدود بوده و به عنوان غایت مطلوب زندگی قلمداد می‌شود.

در این زمینه وی ستم دیدگان را به عنوان موجوداتی ناقص در نظر می‌گیرد که به کمال نرسیده‌اند و در واقع ستمگران مانع رشد فکری و دستیابی آنها به کمال شده‌اند؛ از نظر فریره ستمگر کسی است که مانع تفکر و رشد دیگری شود. بنابراین هدف تعلیم و تربیت باید تحقق و اکمال خود^۷ و نیز حل تناقضاتی باشد که در وجود ستم دیدگان شکل گرفته است. در اینجا به شکل واضح تری تاثیر مسیح و هدف نهایی این دین که کمال انسانی است، در جهت گیری ارزشی فریره آشکار می‌شود که غایت تعلیم و تربیت را کمال انسان و انسانی ساختن وی می‌داند.

^۱ - Mc Laren

^۲ - Nature of Values

^۳ - Social Values

^۴ - Educational Values

^۵ - Summum Bonum

^۶ - Perfectionism

^۷ - Self- actualization

- معیار رفتار اخلاقی و ملاکی که جهت قضاوت در مورد درستی یک عمل ارزشمند و اخلاقی به کار می‌برد، همان اصل اسپنسر^۱ (یک عمل برای درست یا خوب بودن باید حائز ویژگی منجر به حفظ خود (نوع خود) شدن، باشد) است. به این معنی که فریره نیز معتقد است: عملی اخلاقی و صحیح است که منجر به حفظ نوع و آزاد سازی همه‌ی انسانها شود. از این رو وی تفکر توأم با عمل را که بیانگر آگاهی انتقادی ستمدیده است به عنوان معیاری می‌داند که نه تنها منجر به حفظ ستمدیده‌ها می‌شود بلکه حتی ستمگران را نیز حفظ کرده و آنها را به سوی انسانیت سوق می‌دهد. به خصوص اینکه ستمگران به دلیل عدم احترام به دیگران، احترام به خود را نیز از دست داده و قادر نیستند آزاد سازی انسانهای ستم دیده را انجام دهند. وی در این زمینه توضیح می‌دهد که حتی اگر ستمگران بخواهند عمل انسانی آزاد سازی را انجام دهند و تمام تلاش خود را به کار گیرند، باز هم موفق نخواهند شد. چون عمل آنها به شکل یک طرفه و یک سویه خواهد بود. به این صورت که در آزاد سازی سعی می‌کنند "برای محرومان" و نه "با محرومان" عمل آزاد سازی را انجام دهند. بنابراین به تحمیل تمایلات خود می‌پردازند و بر اساس تفکر خود حرکت می‌کنند (فریره، ۱۳۵۸). در مجموع وی معیار رفتار اخلاقی را آگاهی انتقادی می‌داند که منجر به خود آگاهی فرد و جامعه شده و آزادی را برای همه به دنبال دارد.

دلالت‌های فلسفه‌ی تربیتی فریره برای برنامه‌ی درسی؟

چنانچه در یک تعریف کلی برنامه‌ی درسی را وسیله‌ای جهت عمق بخشیدن به فرایند یاددهی-یادگیری^۲ دانش آموزان (یا فرایند معنی دار ساختن پدیده‌های مربوط به انسان و جهان)، در نظر گیریم که چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی همواره در آن حضور دارد (به نحوی که به ازای هر هدف؛ محتوی، روش و ارزشیابی خاصی مورد توجه قرار می‌گیرد)، بنابراین می‌توان دلالت‌هایی را که اندیشه‌ی فریره برای برنامه‌ی درسی به دنبال می‌آورد به تفکیک عناصر برنامه‌ی درسی به صورت زیر ارائه کرد:

- اهداف برنامه‌ی درسی:

- ۱- ایمان به توانایی افراد در تشخیص ضعف‌ها و کاستی‌ها و توانمندی در اقدام برای رفع آنها،

^۱ - H.Spencer principal

^۲ - Curriculum

^۳ - Teaching- Learning Process

۲- توجه به نیازها و نظرات دانش‌آموزان در تعلیم و تربیت جهت بازیابی انسانیت افراد توسط خودشان،

۳- ایجاد فرصت‌هایی برای تفکر و تجزیه و تحلیل امور توسط دانش‌آموزان جهت دستیابی به درکی عمیق و

۴- توجه دادن دانش‌آموزان به وابستگی آنها به یکدیگر و سهم بودن ایشان در رشد و ارتقای دیگری.

- اصول حاکم بر محتوای برنامه‌ی درسی:

۱- انعکاس دادن ضعف‌ها و مشکلات جامعه در محتوای متون درسی،

۲- توجه به واقعیات و امور ملموس در زندگی دانش‌آموزان به نحوی که یادگیری در زمینه‌ی آنها برای زمان حال دانش‌آموزان قابل‌کاربست باشد،

۳- اعتدال در عرضه‌ی مطالب شناختی و به طور کلی محتوا، به نحوی که فرصتی برای تجزیه و تحلیل و عمق بخشیدن به یادگیری‌های دانش‌آموزان فراهم آورد و

۴- محتوا ابعاد مختلفی از یک موضوع را تحت پوشش قرار دهد و بدین ترتیب جامع‌نگری و کل‌نگری در امور را در دانش‌آموزان ایجاد کند.

- اصول حاکم بر روش‌های اجرایی (تدریس):

۱- استفاده از گفت و شنود و ایجاد ارتباطی متقابل میان دانش‌آموزان و معلمان که از طریق آن حتی بدیهیات زندگی به چالش کشیده شده و در مورد آنها نظرات مختلف مطرح گردد،

۲- توأم ساختن دانش و عمل و ایجاد ارتباطی متقابل میان بازار کار و مدرسه (به علاوه معلم نیز چه به لحاظ اخلاقی و چه به لحاظ علمی، نماینده‌ی عملی گفتارش بوده و اهل لفاظی نباشد)،

۳- توجه ساختن دانش‌آموزان نسبت به چرایی یادگیری موضوعات مختلف جهت افزایش مشارکت آنها در فرایند یادگیری و

۴- تشویق دانش‌آموزان به اینکه در مواجهه با چالش‌ها به یکدیگر اعتماد نمایند و از یکدیگر کمک بخواهند، نه اینکه معلم را به عنوان تنها مرجع حل مشکلات در نظر بگیرند.

- اصول حاکم بر روش‌های ارزشیابی:

۱- آگاهی انتقادی داشتن دانش‌آموزان در برابر ضعف‌ها و کاستی‌های موجود در جامعه،

- ۲- توجه به توأم ساختن تفکر و عمل در انجام امور و به خصوص توجه به استدلال‌هایی که دانش‌آموزان در پس اعمالشان دارند،
- ۳- توجه به میزان طرح سوال از جانب دانش‌آموزان و
- ۴- توجه به میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در قبال یکدیگر و تلاش آنها برای ارتقای یادگیری در سایر دانش‌آموزان.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری:

مبانی فلسفی (متافیزیک، شناخت‌شناسی و ارزش‌شناسی) اندیشه‌ی فریره به شدت متأثر از ایمان مسیحی وی می‌باشد که به شکلی خاص در مباحث مربوط به معرفت‌شناسی اش برجسته می‌گردد. به نحوی که وی در بحث از روش گفتگو به عنوان روشی که منجر به شکل‌گیری تفکر انتقادی و در نهایت آزادسازی افراد می‌شود، ارزشهایی نظیر عشق، ایمان، فروتنی و امید را که ملهم از مسیح و ایمان مسیحی وی هستند، ضروری می‌داند و به این ترتیب با طرح روش گفتگو و اصول آن ملاحظه می‌شود که معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و هستی‌شناسی اش در ارتباط با هم و در یک راستا قرار می‌گیرند.

البته واضح است که فریره بیشتر به عنوان یک مربی، مطرح است تا فیلسوف و بنابراین اندیشه‌های معرفت‌شناختی وی پررنگ‌تر هستند به نحوی که این اندیشه‌ها در بستری از ارزش‌شناسی و هستی‌شناسی وی قرار گرفته‌اند.

به طور کلی هدف عمده‌ی تمام فعالیت‌های فریره ایجاد فرصتی عظیم‌تر برای دستیابی تمام افراد به خصوص اقشار محروم و ناب‌خوردار جامعه به آموزش - پرورش است. وی سواد و آموزش را ابزاری می‌داند که توسط آن افراد به آگاهی انتقادی تجهیز می‌شوند و می‌توانند بی‌عدالتی‌ها و شرایط سلطه و استثمار را به چالش کشند و در نهایت برای تحقق عدالت اجتماعی و دموکراسی اقدام کنند. انتقاداتی که وی از نظام آموزشی موجود (در قالب مدل بانکداری آموزشی)، به عمل می‌آورد بیانگر تصور نادرستی است که از دانش در این نظام وجود دارد. به طوری که دانش را کاملاً بسته بندی شده، عینی و دارای اجزای مشخصی می‌داند که قابل انتقال بوده و بنابراین، این تلقی را ایجاد می‌کند که جهان ثابت، تمام شده و لایتغیر است، همچنین معلم، متخصصی تمام عیار بوده که کلام وی فصل الخطاب امور است. دانش‌آموزان نیز اشیایی منفعل هستند که خلاقیت و انسانیت در آنها وجود ندارد.

در مقابل مدل آموزش- پرورش رهایی بخش وی، دانش آموز و معلم را طی فرایند گفتگو به عنوان "همکارانی فعال" در نظر می‌گیرد که در آن دانش آموزان سازنده‌ی فعال دانش بوده و با تجهیز به تفکر انتقادی که مرکب از تفکر توأم با عمل است به طرح مساله (مورد تردید و سوال قرار دادن واقعیات و بدیهیات زندگی خود و بحث در مورد تجارب خود در خصوص آنها) پرداخته و موجبات آزادی و رشد انسانیت را در خود و دیگران فراهم می‌آورند.

با توجه به مدل بانکداری آموزشی، وی با قاطعیت تمام، معلمی را که موقعیت (و به طور مشخص ترمیزان آمادگی) دانش آموز را در نظر نمی‌گیرد و او را موجود منفعلی می‌داند که وظیفه‌ی حفظ اطلاعات انتقال داده شده را باید بر عهده بگیرد، ستمگر می‌خواند. چرا که چنین معلمی به تحمیل آگاهی خود پرداخته و مانع رشد فکری دانش آموزان و تحقق انسانیت در آنها می‌شود. اهمیت این بیان زمانی روشنتر می‌گردد که از یک طرف سایر نظریه‌های معرفت شناختی را که مربوط به یادگیری اند، مورد توجه قرار داده و متوجه شویم که همه‌ی آنها نیز آمادگی را به عنوان پیش شرط یادگیری در نظر می‌گیرند. از سوی دیگر زمانی که علت عدم موفقیت در آموزش را به جای اینکه در بی استعدادی (یا کم استعدادی دانش آموزان)، عدم صلاحیت معلمان، نامناسب بودن شرایط و مانند اینها ببینیم، در عدم آمادگی معلم و به خصوص دانش آموزان مورد جستجو قرار دهیم، به تاثیر کلام فریره بیشتر پی خواهیم برد که معتقد است آموزش- پرورش فرایند توانمند ساختن و آماده کردن معلم- دانش آموز جهت ورود به گفتگویی درمورد برنامه‌ی درسی است و آنها (معلم- دانش آموزان) جزئی از دانش و نه موضوع دانش، هستند. یعنی دانش در درون آنها وجود دارد و برای دستیابی به آن باید گفتگویی میان آنها برقرار و ذهنیانشان جهت ساخت دانش مورد توجه قرار گیرد.

در مجموع برای اصلاح نظام آموزش- پرورش باید به ایجاد آمادگی در معلم- دانش آموز پرداخت؛ یعنی از یک طرف وسعت دید، فروتنی و عشق را در معلمان ارتقاء دهیم و از طرف دیگر پذیرش صمیمی و صادقانه‌ی دانش آموزان را جلب نماییم (برقراری شرایط گفتگو). به خصوص چنانچه آموزش- پرورش را فرایند تعامل میان معلم- دانش آموز بدانیم، بنابراین در ابتدا باید به اصلاح ذهن و قلب این دو عنصر در آموزش- پرورش بپردازیم.

منابع:

- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۸۳): **فلسفه ی تربیت**. تهران: پیام نور.
- اسماعیل علی، سعید (۱۳۷۷): **پژوهشی پیرامون چند فلسفه ی تربیتی معاصر**. ترجمه ی عباس عرب. مشهد: آستان قدس رضوی بنیاد پژوهشهای اسلامی.
- الیاس، جان (۱۳۸۲): **فلسفه ی تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)**. ترجمه ی عبدالرضا ضرابی. تهران: موسسه ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- اوزمن، هواردا. و کراور، سموئل ام. (۱۳۷۹): **مبانی فلسفی تعلیم و تربیت**. ترجمه ی غلامرضا متقی فر و دیگران. تهران: موسسه ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۶): **زمینه ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه ی تعلیم و تربیت در جهان غرب**. تهران: اطلاعات.
- شارع پور، محمد (۱۳۸۳): **جامعه شناسی آموزش و پرورش**. تهران: سمت.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۶): **برنامه ی درسی به سوی هویت‌های جدید (شرحی بر نظریات معاصر برنامه ی درسی)**. تهران: آبیژ.
- فریره، پائولو (۱۳۵۸): **آموزش ستمدیدگان**. ترجمه ی احمد بیرشک و سیف الله راد. تهران: خوارزمی.
- فریره، پائولو (۱۳۶۳): **نامه هایی به گینه- بیسائو (آموزش و پرورش در عمل)**. ترجمه ی لیلی مصطفوی. تهران: توس.
- فریره، پائولو (۱۳۶۴): **کنش فرهنگی برای آزادی**. ترجمه ی احمد بیرشک. تهران: خوارزمی.
- فریره، پائولو (۱۳۶۸): **آموزش شناخت انتقادی**. ترجمه ی منصور کاویانی. تهران: افشار.
- گوتگ، جرالدا ال. (۱۳۸۰): **مکاتب فلسفی و آرای تربیتی**. ترجمه ی محمد جعفر پاک سرشت. تهران: سمت.
- مرجانی، بهناز (۱۳۸۴): **نگره ی انتقادی در آموزش و پرورش**. اندیشه های نوین تربیتی، مجله دانشکده ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء. دوره ی دوم. شماره های ۱ و ۲ صص ۹۰-۷۱.
- میر لوحی، حسین (۱۳۸۰): **دیدگاههای تربیتی مبتنی بر نظریه ی انتقادی**. فصلنامه ی تعلیم و تربیت. شماره ی ۴۹. صص ۵۱-۲۷.
- نصیری، اکبر (۱۳۸۳): **اصول و فلسفه ی آموزش و پرورش**. تهران: آوای نور.

- Abadi, Michael Cyrus (1998): **Advertising as a Behavioral science(Theory: Paulo Freire)**

http://www.targetmarket.org/target_5.htm

- Bentley, Leslie (2009): **A Brief Biography of Paulo Freire**

<http://www.ptoweb.org/freire.htm>

- Gerhardt, Heinz-Peter (1993): **Paulo Freire(1921-1997)**.the Quarterly Review of Comparative Education. Vol(23),No(3).pp939-458

- Gibson, Richard (1994): **The Promethean Literacy: Paulo Freire's Pedagogy of Reading, Praxis and Liberation.**

<http://www-rohan.sdsu.edu/~rgibson/freirall.htm>

- Glass, Ronald David (2001): **on Paulo Freire,s Philosophy of Praxis and the Foundations of Liberation Education**.Educational Researcher. Vol(30),No(2),pp15-25

- Haddadin, Diala (2003): **Paulo Freire: A Brief De-Brief**. Paulo Freire Institute Online Journal. Vol(1),Issue(2).pp1-8

- Hudalla, Justin (2005): **Transforming My Curriculum, Transforming My Classroom: Paulo Freire, James Banks, and Social Justice in a Middle School Classroom**.pp 1-52

- Joldersma, Clarence (1999):**The Tension Between Justic and Freedom in Paulo Freire,s Faith-Full Pedagogy.**

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/Desktop/ghafari+freire/WHAM99paper.html

- Joldersma, Clarence (2001):**The Tension Between Justic and Freedom in Paulo Freire,s Epistemology.** Journal of Educational Thought Vol(35),No(2),pp129-148

-**Lee, Yu-Ling(2009):** *Pedagogical Creed – part2 – Metaphysics, Epistemology, Axiology*

<http://yuling.wordpress.com/ideas/pedagogical-creed-part2-metaphysics-epistemology-axiology>

- Lyons, John (2001): **Paulo Freire Educational Theory**

<http://www.newfoundations.com/GALLERY/Freire.html>

- McLaren, Peter (1999). **A pedagogy of possibility: Reflecting upon Paulo**

Freire's Politics of Education. *Educational Researcher*, Vol(28), No(2), pp 49–56.

- Tobbell, Jane (2000): **The Oppressive Curriculum :Viewing the National Curriculum Through Freirean Lens.** *Annual Review of Critical Psychology* Vol 2. pp204-206