

A reflection on the basic features of emancipatory classroom components in higher education

Ali Eghbali¹, Akbar Salehi², Yahya Ghaedi³ and Alireza Mahmoudnia⁴

Received: May.25.2020

Accepted: Dec.26.2020

ABSTRACT

One of the most important goals of emancipatory education is to nurture responsible, critical and participatory people. The purpose of present study was to investigate the characteristics of the emancipatory classroom and its relationship with the classrooms of Iranian higher education. Therefore, by using descriptive-analytical method and referring to critical theories and research related to higher education in Iran, it seeks to answer the question of what are the characteristics of emancipatory classrooms and what is their relationship with higher education classes in Iran? The findings showed that the goal of emancipatory education is to develop democracy and create a new human being. Accordingly, the professor is a politician and a facilitator of learning and the student is also question-oriented and skeptical. In this regard, the educational content emphasizes searching and understanding the different aspects of the issue. The teaching and learning method will be based on partnership and dialogue. Accordingly, the emancipatory classroom atmosphere also provides opportunities for students to practice and develop democratic actions. But what obtained from the comparison of Iranian higher education classrooms with emancipatory characteristics indicated that there is no relation between these characteristics; Iranian higher education classrooms are non-participatory and authoritarian; professors are reluctant to interact with students; students have no experience of emancipatory education; the syllabus is memory-oriented and quantitative; and the atmosphere of the class is non-motivational and hierarchical with one-way teaching.

Keywords: Higher education, Emancipatory classroom, Critical theory, Emancipatory.

1. Doctoral Student in History and Philosophy of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

2. Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran. *Corresponding author:* ✉salehiddji2@yahoo.com

3. Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

4. Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

INTRODUCTION

The university, as a part of civil society on a global and international level, is the origin of thought and meaning, a symbol of knowledge production and transfer, and a center of critique and social enlightenment (Farasatkah, 2009; Delanty, 2001). In this regard, higher education must follow the plans and programs that provide the basis for achieving these goals. Contemporary thinkers believe that emancipatory education has the characteristic of using critical thinking to guide learners to emancipatory thoughts against what has locked them in walls (Imel, 1999).

PROBLEM STATEMENT

In the Iranian higher education system, despite the emphasis on the issue of critical thinking in the goals of educational systems and the claims of officials, educators and administrators, there is not enough will and motivation to encourage students to think and specially to use critical thinking in practice. Professors, despite statements that they accept the assumption that critical thinking paves the way for more and better teaching, have always provided the basis for preserving academic information through stereotypes and the elimination of facts and the creation of a restricted disciplinary environment (Maleki & Habibipour, 2007). As the studies of Hassanpour, Hassanzadeh, Ghaedi Heidari, Bagheri (2015); Javidi Kalateh, Jafarabadi & Abdoli (2010) and Kerman Saravi, Navabi Rigi & Ebrahimi Tabas (2011) indicate that there is no statistically significant difference between the mean scores of critical thinking of undergraduate students, the findings of interviews with professors in the study (Hashemi, Salehi & Karamkhani, 2014) have also shown that higher education has not been successful in developing critical thinking skills. It seems that one of the reasons for the failure to cultivate critical thinking in higher education is the emphasis on traditional system. As research shows, in the Iranian higher education system, emphasis is placed on teaching and transferring curriculum and superficial and memorized learning.

It is with regard to the critique of one-way education that Paolo Freire believes that one-way communication in the educational system enslaves learners and brings with it nothing but accumulated memory (Ahonmanesh, Khatunabadi & Abolhassan, 2004). In this regard, Habermas (2005), referring to the fact that human being has three different and simultaneous cognitive domains, namely instrumental, communicative, emancipatory, believes that the new industrial society with emphasis on the technical dimension or human instrumentation of education, ignores other dimensions. Also, Lyotard (1984: 53) in the book of "Postmodern Situation: A Report on Knowledge" discusses the educational features of the university and explains that when the emphasis

is on preservation and memorization, academic education is expected to play a preparatory role for institutions of power and wealth. It trains specialized personnel for government bureaucracies or market firms and no longer pays much attention to critical thinking, creativity, critique, enlightenment, and exploration and passion for life (Readings, 1996).

Various studies on critical education have acknowledged the central principles of this view. For example, the results of Seif (2011) showed that critical theorists begin the curriculum rethinking process with a critique of the existing curriculum. The basic principles of this view are on the basis of wisdom and critical thinking on one hand and human's social and political features on the other hand. According to Shih (2018), there are the following issues in the field of Freire critical education: 1) Education as an act of freedom; 2) Dialogue, problem-based, and conscience. In the study of Nouri, & Sajjadi (2014) it was also shown that the main purpose of teaching this approach is to express human opinions, critique and create a problem-based educational system. This educational method seeks to encourage learners and educators to critique political and social issues as well as the consequences of social inequality.

Considering what has been mentioned, it can be said that most of the research that has been done on this view has dealt with the central principles and effectiveness of it and few studies have examined the emancipatory class with components such as teaching, teacher, student, content, evaluation, and space. In fact, no research has been found that examines and analyzes all of these dimensions. Therefore, on the one hand, there are very few studies that have examined and criticized higher education from the perspective of emancipatory classroom and critical theory, and on the other hand, the results of these few studies show higher education in relation to emancipatory education and critical thinking suffers from gaps and deficiencies that lead to inefficiency in the components of the classroom. Accordingly, and because of the importance of emancipatory education in the contemporary era, societies should commit to create the capacity for criticism at all levels of education and stimulate critical thinking at the center of their efforts. Therefore, this study seeks to investigate the characteristics of the emancipatory classroom and its relationship with the classrooms in Iranian higher education. Given this, the main question of this research is: What are the characteristics of an emancipatory classroom and what is its relationship with classrooms in Iranian higher education?

METHODOLOGY

The present study has been conducted by using a descriptive-analytical method. Because, on the one hand, by referring to the research done on the

situation of classrooms in Iranian higher education, it aims at describing and recognizing the existing conditions (description) and on the other hand, by referring to studies and critical education, it attempts to analyze the concepts and characteristics of the class (analysis). Concept analysis aims to provide objective interpretations which are used for practical concepts in studies and curriculum designs to explain them in common terms of ordinary language (Short, 2015). Therefore, conceptual interpretation has been used to examine the characteristics of the emancipatory classroom and to achieve an objective and defensible interpretation of it. After achieving such an interpretation, by describing the status of Iranian higher education classrooms, the relationship between these classes and the characteristics of emancipatory classes was examined.

FINDINGS

Emancipatory Training: Emancipation does not mean individual emancipation alone, but a social and political concept is inferred from it. In short, this educational perspective, with the help of neo-Marxist concepts and theorizing it in the context of education issues, consistently seeks to transform the dominant relations that govern society. In this regard, its ultimate goal is to prepare society for revolution and emancipation.

From what has been said, it can be perceived that emancipatory education provides a space for exchanging ideas in which students and faculty can express their ideas freely. (Freire & Shor, 1987). The goal of emancipatory education, then, is to awaken, that is, to gain a critical awareness of the structural pressures of power that make up our lives and lead to transformational action. Also, creating knowledge in human beings is to relativize their beliefs and convictions. Beliefs that have made man an instrument and confine human being in walls (Nouri & Sajjadi, 2014). In this school, the professor facilitates the field of learning experiences, thinking and re-creating knowledge, instead of playing the role of distributor and the proletariat or the agent of knowledge. In cooperation with his students, he is the creator of knowledge, thinking and meaning (McNee, 2017: 74). Thus, in this classroom, the student is considered as an active human factor that deserves to help itself and can achieve his freedom (Farasatkah, 2017: 162-163). The content of emancipatory education also emphasizes the smallness and flexibility of the curriculum and the experiences of reading, writing, thinking, and debating to provide an opportunity for critical awareness and emancipatory characteristics (Freire & Shor, 1987). Accordingly, emancipatory teaching is based on real participation and dialogue to provide the basis for social cohesion, cooperation, collaboration and self-learning in order to form a learning-teaching relationship. The social and physical

atmospheres of the emancipatory classroom have been reconstructed to provide opportunities for the practice and development of democratic actions and the empowerment of students (Freire & Shor, 1987). But evidence shows that Iranian higher education is at odds with emancipatory characteristics. In this regard, it must be acknowledged that the purpose of higher education in Iran is instruction and transformation of information. The epistemological system of Iranian higher education is descriptive, praiseworthy, and non-critical, and rarely allows the growth of critical and analytical thoughts to the members of the scientific and academic communities (Fazeli, 2017: 37-38).

The data obtained from a survey of students across the country show that professors do not pay much attention to students, they do not welcome students' questions (Sirajzadeh, 2015). Coming to university has become a part of daily activity instead of a necessity for Iranian students. And main functions of classroom, which are learning, scientific development, and critical thinking, have been marginalized (Kazemi, 2017). The emphasis of Iranian higher education on quantifying and presenting booklets in classrooms and introducing the works of professors to students, has made the current education in Iran limited to memorizing, remembering and retelling the sentences they hear, without deepening its content (Shabani Varki, 2004). Iran's higher education classrooms have become more and more routine and are moving away from the learning environment. Sitting in class is a waste of time for a range of students. (Siddiqian, 2016). Teaching methods show the vertical model of the educational structure, from which one-way communicative habits and monologues with vertical images begin (Farasatkah, 2017: 159).

CONCLUSION

As stated, the purpose of this study was to investigate the characteristics of the emancipatory classroom and its relationship with higher education classrooms in Iran. According to this purpose, different angles of the emancipatory classroom were discussed. The search results in this field showed that the goal of this perspective is to develop a new form of democracy and create a new human being. In this type of classroom, professors and students develop a teaching-learning partnership relation and provide educational content in relation to students' life experiences. And the classroom atmosphere is such that it encourages democratic interactions. However, what was obtained from the situation of classrooms in Iranian higher education shows that these classes are not in line with the characteristics of emancipatory classes because Iranian higher education classrooms are non-participatory, hierarchical and based on banking education.

SUGGESTIONS

- De-sanctification of the formal curriculum and linking curriculum content to students' lives, languages and experiences
- Paying attention to the inspiring role of education in the design and architecture of educational spaces
- Shifting the direction from one-way and banking training to dialogue training based on collective actions.
- Changing the attitude of professors towards students so that they do not see themselves as absolute informed.
- Changing the classroom layout so that it changes from a bus mode to a circle and the instructor is part of the teaching process, not a separate and dominant part.

تأملی بر ویژگی‌های اساسی مؤلفه‌های کلاس درس رهایی‌بخش در آموزش عالی^۵

علی اقبالی^۶، اکبر صالحی^{۷*}، یحیی قانیدی^۸ و علیرضا محمودنیا^۹

چکیده

یکی از مهم‌ترین هدف‌های آموزش رهایی‌بخش، پرورش انسان‌های مسئول، نقاد و مشارکت‌جوست. هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های کلاس درس رهایی‌بخش و نسبت آن با کلاس‌های درس آموزش عالی ایران بود. لذا، با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی و با رجوع به نظریه‌های انتقادی و پژوهش‌های مرتبط با آموزش عالی ایران، در پی پاسخگویی به این سؤال بود که ویژگی‌های کلاس‌های درس رهایی‌بخش چیست و چه نسبتی با کلاس‌های درس آموزش عالی ایران دارد؟ یافته‌ها نشان داد که هدف آموزش رهایی‌بخش توسعه دموکراسی و خلق یک انسان جدید است. بر این اساس، استاد سیاستمدار و تسهیل‌گر یادگیری و دانشجو نیز سؤال‌محور و تردیدمحور است. در این زمینه در محتوای آموزشی بر جست‌وجوگری و دیدن شقوق مختلف موضوع تأکید می‌شود و روش تدریس نیز مبتنی بر رابطه شریک‌یاددهی و یادگیری و گفت‌وگو خواهد بود. بر همین مبنا، فضای کلاس درس رهایی‌بخش فرصت‌هایی را برای تمرین و توسعه کنش‌های دموکراتیک دانشجویان فراهم می‌آورد. اما آنچه از سنخ‌نسبت کلاس‌های درس آموزش عالی ایران با ویژگی‌های رهایی‌بخش به‌دست آمد، این بود که با این ویژگی‌ها نسبتی ندارد، کلاس‌های درس آموزش عالی ایران غیرمشارکتی و اقتدارگراست، استادان به ایجاد رابطه با دانشجویان تمایلی ندارند، دانشجویان از آموزش رهایی‌بخش تجربه‌ای ندارند، محتوای کلاس‌ها حافظه‌محور و کمی‌گر است، فضای درس غیرانگیزشی و سلسله‌مراتبی و تدریس نیز به‌صورت یکطرفه انجام می‌شود.

کلید واژگان: آموزش عالی، کلاس درس رهایی‌بخش، تفکر انتقادی، رهایی‌بخشی.

۵. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در دانشگاه خوارزمی تهران و در رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت است.

۶. دانشجوی دکتری رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران: aliegghbali57@yahoo.com

۷. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: salehihiddji2@yahoo.com

۸. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران: yahyaghaedy@yahoo.com

۹. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران: alirezamahmmudnia@yahoo.com

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۳/۵ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۶

مقدمه

دانشگاه به‌عنوان پاره‌ای از جامعه مدنی در تراز جهانی و بین‌المللی خاستگاه اندیشه و معنا، نماد تولید و انتقال دانش و کانون نقد و روشنگری اجتماعی است که ضمن گسترش مرزهای دانش، به صلح جهانی، بهبود و ارتقای شرایط زیست‌بشری و ظهور امکانات نهفته انسانی کمک می‌کند و در سطح ملی در توسعه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی نقش مؤثری دارد (Farasatkah, 2001; Delanty, 2009). در این خصوص، آموزش عالی باید از امور و برنامه‌هایی تبعیت کند که زمینه دستیابی به این اهداف و این رشد را فراهم سازد. اندیشمندان معاصر بر این اعتقادند که تربیت رهایی‌بخش این ویژگی را دارد که با استفاده از تفکر انتقادی، فراگیران را به سمت افکار رهایی‌بخش، آنچه آنها را در دیوارها حبس کرده است، هدایت کند. در واقع، آموزش رهایی‌بخش دانشجویان را از نیروهایی که زندگی آنها را تحت کنترل گرفته و بسیار محدود کرده است، آزاد می‌کند (Imel, 1999). همان‌گونه که تحقیقات نشان می‌دهد، امروزه، برخی از دانشگاه‌های جوامع غربی توانسته‌اند با ایفای رسالت انتقادی خود به دموکراتیزه‌تر کردن جامعه کمک کنند و مشارکت هر چه بیشتر مردم را در شکل دادن به واقعیت‌ها افزایش دهند (Delanty, 2001). گیروکس (Giroux, 2016) اظهار می‌دارد که آموزش چیزی جز ایجاد ذهن‌های انتقادی و شهروندان مسئولیت‌پذیر نیست. با آموزش می‌توان جوانان و افراد را از طریق پیوند دادن مشکلات شخصی و دغدغه‌های کلان، برای مواجهه با اقتدار، توانا ساخت. دانشجویان را باید طوری آموزش داد که به چالش کشیده شوند، ریسک‌پذیری را بیاموزند، به بیرون از مرزهای ایدئولوژیک بیندیشند و گستره خلاقیت و داوری انتقادی خود را افزایش دهند.

بیان مسئله

در نظام آموزش عالی ایران، علی‌رغم تأکید و توجه به مسئله تفکر انتقادی در اهداف نظام‌های آموزشی و ادعاهای مسئولان، متصدیان و مجریان آموزشی، در عمل برای تشویق دانشجویان در جهت تفکر و به‌ویژه به‌کارگیری تفکر انتقادی اراده و انگیزه کافی وجود ندارد. استادان نیز با وجود اظهاراتی که حاکی از پذیرفتن این فرض است که تفکر انتقادی راه را برای آموزش بیشتر و بهتر هموار می‌کند، همواره با

۱۰. در این خصوص تفکر رهایی‌بخش ابتدا با نظر به انتقاد از بازتولید نابرابری‌های اجتماعی شکل گرفت. سپس، متفکران این حوزه دریافتند که یکی از عناصری که به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی دامن می‌زند، ساختار آموزشی است. بنابراین، تفرکات متوجه آموزش شد. برای مثال، بولز و گینیتس (Bowies & Ginits, 1976) بر اساس مفروضات اقتصادی نو مارکسیستی معتقدند که روابط سرمایه‌داری از طریق نظام خانواده، نظام آموزشی و نظام کار به بازتولید اجتماعی خود موفق می‌شود و شرایطی را به وجود می‌آورد که شانس موفقیت گروه‌های نادر را کاهش می‌دهد و آنچه نظام آموزشی برآمده از آن به گروه‌های نادر می‌آموزد، چیزی بجز وقت‌شناسی و اجرای وظایف و احترام به سلسله‌مراتب نیست، که ارزش‌هایی در خدمت به گروه‌های بالاست. از نظر برنشتاین (Bernstein, 1996: 119) نظام آموزشی با سازوکارهای خاص مانند برنامه درسی پنهان و قواعد زبان‌شناختی و ... نابرابری را به رسمیت می‌شناسد و گسترش می‌دهد. این همان چیزی است که بوردیو (Bourdieu, 1992) به بیانی دیگر و با مفهوم‌سازی « سرمایه فرهنگی » از آن بحث می‌کند. نظام آموزش به بازتولید نابرابری سرمایه فرهنگی یاری می‌رساند و از طریق نظام معانی خود، نوعی خشونت نمادین را به وجود می‌آورد.

شیوه‌های قالبی و حذف حقایق و ایجاد محیط خشک انضباطی زمینه را برای حفظ کردن اطلاعات درسی فراهم کرده‌اند (Maleki & Habibipour, 2007). نتایج پژوهش‌ها (Hassanzadeh, Ghaedi Heidari & Bagheri, 2015; Javidi Kalateh Jafarabadi & Abdoli, 2010; Kerman Saravi, Navabi Rigi & Ebrahimi Tabas, 2011) از آن است که بین میانگین نمره‌های تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی در چهار سال تحصیلی تفاوت آماری معنادار وجود ندارد و یافته‌های به‌دست آمده از مصاحبه با استادان در پژوهش هاشمی و همکاران (Hashemi, Salehi Imran & Karamkhani, 2014) نیز نشان داده است که آموزش عالی در پرورش مهارت تفکر انتقادی موفق نبوده است. چنین به نظر می‌رسد که یکی از دلایل موفق نبودن در پرورش تفکر انتقادی در آموزش عالی تأکید بر آموزش سنتی است. تحقیقات نشان می‌دهد که در نظام آموزش عالی ایران بر یاددهی و انتقال مطالب درسی، یادگیری‌های سطحی و حفظی، اطاعت کورکورانه از قوانین آموزشی، استفاده از چارچوب معین و دستورالعمل‌های کنترل‌شده در آموزش تأکید می‌شود. در این خصوص، تحقیق لیاقتدار و همکاران (Liaqtdar, Abedi, Jafari & Bahrami, 2008) نشان می‌دهد که در دانشگاه‌ها به‌جای استفاده از روش‌های تدریس فعال که موجب افزایش قدرت تفکر و اندیشیدن در دانشجویان می‌شود، بیش از حد بر انباشت ذهن و تقویت حافظه و انتقال اطلاعات و معلومات به ذهن فراگیران تأکید می‌شود. نتایج پژوهش رضانی و همکاران (Ramezani, Safaei & Moghadam & Parsa, 2010) درباره تأثیر برنامه درسی آموزش عالی در رشد تفکر انتقادی دانشجویان نشان می‌دهد که بر اساس آزمون استاندارد، میانگین نمره‌های تفکر انتقادی دانشجویانی که سال آخر تحصیل خود را سپری می‌کنند، کمتر از حد متوسط است که این خود مسئله‌ای نگران‌کننده برای آموزش عالی خواهد بود و ضرورت بازنگری در هدف‌ها، روش‌های آموزشی رایج و به‌صورت کلی، ضرورت بازنگری در برنامه‌های درسی را آشکار می‌سازد. یافته‌های پژوهش صفار حیدری (Saffar Heydari, 2014) نشان می‌دهد که با بازاری شدن دانشگاه روح حرفه‌گرایی بر آن غلبه یافته و یکی از نتایج چنین وضعیتی آن است که دانشگاه با ایفای نقش شرکت‌های کارآفرین، دانشجویان را مجاب می‌کند که دانشگاه فقط محلی برای کسب دانش و مهارت‌های حرفه‌ای به قصد سود بردن و نه پرورش آرمان‌های انسانی، اخلاقی و انتقادی است. نتایج تحقیق امینی و مدنی (Amini & Madani, 2018) نشان داد که عملکرد دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در حوزه تفکر انتقادی در مقایسه با دانشجویان رشته‌های مهندسی، علوم پایه و هنر به‌طور معنادار پایین‌تر است. همچنین در عملکرد دانشجویان بر حسب سال ورود (دانشجویان سال‌های بالا و پایین) در زمینه تفکر انتقادی تفاوت چندانی وجود ندارد و اصولاً برنامه‌های درسی دانشگاهی نتوانسته‌اند در افزایش سطح تفکر انتقادی دانشجویان تأثیر چندانی داشته باشند. بنابراین، ضرورت توجه جدی و عمیق به آموزش تفکر انتقادی در رشته‌های علوم انسانی وجود دارد. یافته‌های پژوهش والی و همکاران (Valvi, Baqerpour Parvaneh & Shahsavari, 2016) نشان داد که که مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان مورد مطالعه پایین است. پایین بودن

مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیانگر آن است که آموزش عالی در برنامه درسی و روش‌های یاددهی و تدریس، که عموماً یکطرفه و بر شیوه‌های سنتی و سخنرانی متکی است، برای پرورش دانشجویان نقاد و متفکر خوب عمل نکرده است و در صورتی که به دنبال پرورش افرادی است که دارای ذهنی نقاد، معقول، عینی و متعهد به وضوح و دقت باشند، باید در قلمرو آموزش بازنگری کند.

با توجه به انتقاد از آموزش یکطرفه، پائولوفر بر این باور است که ارتباط یکطرفه در نظام آموزشی، فراگیران را برده علم می‌کند و بجز حافظه انباشته شده چیزی به همراه نخواهد داشت (Ahonmanesh, Khatunabadi & Abolhassan, 2004). در این خصوص، هابرماس (Habermas, 2005) با اشاره به این موضوع که انسان دارای سه عرصه شناختی متفاوت و همزمان؛ یعنی ابزاری، ارتباطی و رهایی‌بخش است، اعتقاد دارد که جامعه نوین صنعتی با تأکید بر بعد فنی یا ابزارسازی انسان بر امر آموزش، سایر ابعاد را به فراموشی سپرده است. همچنین لیوتارد (Lyotard, 1984: 53) در کتابی با عنوان «وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش»^{۱۱} به کارویژه‌های آموزشی دانشگاه می‌پردازد و توضیح می‌دهد که هنگامی که بر حفظ و به‌خاطر سپاری تأکید می‌شود، از آموزش دانشگاهی انتظار می‌رود تا نقش تدارکات را برای نهادهای قدرت و ثروت بر عهده بگیرد و نیروی متخصص برای بوروکراسی دولت یا بنگاه‌های کار در بازار تربیت کند و دیگر توجه چندانی به تفکر انتقادی، خلاقیت، نقد و روشنگری و اکتشاف و شور زندگی نمی‌شود (Readings, 1996). همچنین وی با تأیید بر این نکته معتقد است که اگر دانشگاه به کارایی و بنگاهداری تقلیل پیدا کند، در معرض انهدام قرار می‌گیرد. دانشگاهی که تمام فکر و ذکرش تدارک درآمدهای اختصاصی باشد، دانشگاه نیست. او می‌گوید که دانشگاه نباید وارد بازی کارایی و بنگاهداری بشود و از رسالت‌های اصیل علمی و فکری، نقد و روشنگری و اکتشاف و خلاقیت باز بماند. بنابراین، این صاحب‌نظران تربیت انتقادی و رهایی‌بخش را به‌عنوان راه حلی برای حل مسائل تعلیم و تربیت سنتی ارائه داده‌اند.

در تحقیقات مختلف با پژوهش درباره تعلیم و تربیت انتقادی به اصول محوری این دیدگاه اشاره شده است. برای مثال، نتایج پژوهش سیف (Seif, 2011) نشان داد که نظریه‌پردازان انتقادی فرایند بازانديشی برنامه درسی را با نقادی برنامه درسی موجود آغاز می‌کنند و پایه‌های اصلی این دیدگاه عمدتاً عقلانیت، تفکر انتقادی انسان از یک سو و ویژگی‌های اجتماعی و سیاسی او از دیگر سو استوار است. به زعم شی (Shih, 2018) در زمینه آموزش و پرورش انتقادی فریره، دو نکته آموزش به‌عنوان عمل آزادی و همچنین گفت‌وگو، مسئله محوری و وجدان^{۱۲} وجود دارند. در مطالعه نوری و سجادی (Nouri & Sajjadi, 2014) نشان داده شد که هدف اصلی آموزش این رویکرد، بیان عقاید انسانی، نقادی و ایجاد یک نظام آموزشی مسئله‌محور است. در این شیوه آموزشی هدف تشویق فراگیران و مربیان برای

11. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge

12. Conscientization

تفسیر عینی و قابل دفاع از یک اصطلاح که مستلزم فهم معتبری از معنا و کاربرد آن در زبان عادی است، انجام می‌گیرد. در مفهوم‌پردازی، مفاهیم نوین ایجاد می‌شود، به‌ویژه در مواقعی که مفاهیم موجود ابهام داشته و نیازمند مفهوم‌پردازی جدید باشند. در ارزیابی ساختار مفهوم علاوه بر فهم، ساختار مفهومی زیرساز یک نظریه، الگو، برهان یا برنامه پژوهشی مد نظر است. در این پژوهش برای بررسی ویژگی‌های کلاس درس رهایی‌بخش و دستیابی به تفسیر و تصویری عینی و قابل دفاع از کلاس درس رهایی‌بخش، از میان انواع روش‌های تحلیل مفهومی از تفسیر مفهوم استفاده شده است. لذا، پس از دستیابی به چنین تفسیری، با توصیف وضعیت کلاس‌های درس آموزش عالی ایران، نسبت این کلاس‌ها با ویژگی‌های کلاس درس رهایی‌بخش بررسی شده است.

یافته‌ها

تربیت رهایی‌بخش: رهایی به معنای رهایی فردی به‌تنهایی نیست، بلکه از آن یک مفهوم اجتماعی و سیاسی استنباط می‌شود. به‌طور خلاصه، این دیدگاه تربیتی با مدد گرفتن از مفاهیم نوینارکسیستی و تئوریزه کردن آن در چارچوب مسائل تعلیم و تربیت به‌طور پیگیرانه درصدد دگرگون ساختن روابط و مناسبات سلطه‌آمیز حاکم بر جامعه است. در این خصوص، هدف نهایی آن آماده کردن جامعه برای انقلاب و رهایی است. رهایی شکلی سیاسی است که در پی تغییر در جامعه و سپس، تغییر در فرد است و معنای آن نه کنجکاوی در تحلیل ایده‌های افراد، بلکه در قوانین و ایده‌های درون نظام اجتماعی است. این امر نه فقط بر تقدم فعالیت بر تفکر، بلکه بر تقدم ماده بر ذهن نیز دلالت دارد. هدف رهایی‌های شکل جدیدی از دموکراسی و توزیع جدید منافع اقتصادی، سازوکار جدیدی برای انباشت قدرت، یک سیاست خارجی مرتبط با قدرت‌های استیلائی و ایجاد یک انسان جدید است. در این خصوص، روشنگری و انتقاد از ایدئولوژی سلطه در تعلیم و تربیت می‌تواند حرکت‌های مخالف را تقویت کند.

با نظر به آنچه در زمینه رهایی‌بخشی گفته شد، می‌توان گفت که آموزش و پرورش رهایی‌بخش فضایی برای دادوستد اندیشه‌ها فراهم می‌آورد که در آن دانشجویان و استادان می‌توانند اندیشه‌های خود را آزادانه بیان کنند. درحقیقت، آزادی و اختیار هم ابزار و هم نتیجه چنین آموزش و پرورش است. آموزش برای رهاسازی برعکس آموزش برای رام‌سازی است. این آموزش آرمانگراست و به کمال بشری خوش‌بین است و برای تأمین خوشبختی بشر می‌کوشد. در رام‌سازی معرفتی کامل وجود دارد که استاد از آن برخوردار است و آن را به دانشجو انتقال می‌دهد، درحالی‌که در آموزش برای رهایی اساساً معرفت کاملی وجود ندارد که استاد به‌طور کامل از آن برخوردار باشد، بلکه موضوعی مشخص واسطه میان استاد و دانشجو به‌عنوان دو عنصر در فرایند معرفت قرار می‌گیرد و در جریان ارتباط، گفت‌وگو میان دو عنصر فرایند معرفت آغاز می‌شود و درواقع، حرکتی متواضعانه و مبتکرانه است که استاد و دانشجو هردو باید بدان بپردازند. رهایی به‌نوعی اقدام عملی یا واکنشی آگاهانه در برابر جهان به‌منظور تغییر دادن است. به همین دلیل، کسانی که

هدفشان رهایی است، نمی‌توانند روش ماشینی را بپذیرند که انسان را به ظرفی تبدیل می‌کند که باید پر شود. آنها همچنین نمی‌توانند مفهوم بانکی آموزش را به‌عنوان رهایی بپذیرند. در این رویکرد، احساس و عاطفه انسان را در قبال جهانی که در آن زندگی می‌کند، به رسمیت می‌شناسند و به‌جای آموزش بانکی به تفکر انتقادی روی می‌آورند (Freire & Shor, 1987).

بنابراین، آموزش رهایی‌بخش آموزشی است که مبنای آن هوشیارسازی است؛ یعنی رسیدن به آگاهی نقادانه درباره فشارهای ساختاری قدرت که زندگی ما را می‌سازد و به کنش‌های تحول‌خواه می‌انجامد. همچنین باید آموزش رهایی‌بخش را هنر امکانات دانست، چرا که به دنبال برهم زدن و دغدغه‌آفرینی و در نتیجه، خلق امکانات جدید است؛ بنابراین، این وظیفه‌ای است که دانشگاه می‌تواند بر عهده بگیرد، اما آنچه مشخص است، تعلیم تربیت رهایی‌بخش در سطح آموزش عالی نیازمند ایجاد کلاس‌هایی است که امکان دستیابی به چنین اهدافی را فراهم آورد. در این خصوص، مؤلفه‌های اساسی کلاس درس رهایی‌بخش در آموزش عالی و ویژگی‌های آن و نسبت آن با کلاس‌های درس آموزش عالی ایران مورد بحث قرار می‌گیرند.

اهداف کلاس درس رهایی‌بخش: متفکران انتقادی معتقدند که آموزش یک زیربناست که سطره طبقه حاکم را بازتولید می‌کند. از این دیدگاه، تربیت رهایی‌بخش^{۱۳} را می‌توان سیاسی‌سازی آموزش و کمک به اصلاحات آموزشی دانست. خاستگاه رهایی‌بخشی از نظر دانشمندان سیاسی توسعه شکل جدیدی از دموکراسی و خلق یک انسان جدید است که آگاهی تاریخی از نسبت بسیاری از انواع باورها، آخرین مرحله از رهایی انسان‌هاست (Benner, 1973). در این صورت، یکی از اهداف رهایی‌بخشی ایجاد شناخت در انسان‌ها به‌منظور نسبی کردن اعتقادات و باورهای آنان است، باورهایی که موجب ابزاری شدن انسان و قرار گرفتن در دیوارها شده‌اند. از این رو، والاترین هدف تربیت و آموزش، مقابله با محدودیت‌هایی است که مانع رشد آزاد انسان و ابزاری کردن وی می‌شود. در این خصوص، این نوع از آموزش باید زمینه را برای بیان عقاید انسانی، نقادی و ایجاد یک نظام آموزشی مسئله‌محور برای نیل به رهایی‌بخشی ایجاد کند. در واقع، در این شیوه آموزشی هدف تشویق دانشجویان و استادان برای انتقاد از مسائل سیاسی و اجتماعی و نیز پیامدهای نابرابری اجتماعی است (Nouri & Sajjadi, 2014) تا آنها ضمن آزادی، از غیرضروریات، اضافات و ابعاد خودسرانه اجتماعی سازی بپرهیزند و به توانایی‌هایی برای تصمیم‌گیری انتقادی، خودمختاری و استقلال در تصمیم‌گیری دست یابند (Fenstermacher, Soltis & Sanger, 2015: 114). البته، نایل شدن به این اهداف مستلزم مشارکت مبتنی بر گفت‌وگوی واقعی، انسجام اجتماعی، همکاری، تشریک مساعی و خودآموزی است.

۱۳. رهایی‌بخشی به معنای آزادسازی افراد از محدودیت‌هایی است که عقلانیت افراد و بنابراین، عملکرد اجتماعی مرتبط با آن را محدود می‌سازد.

باید اذعان کرد که هدف آموزش عالی در ایران آموزش و انتقال معلومات است تا اینکه تولید علم باشد. آموزش عالی ایران از نظر محتوا مسئول پاسخگویی به سؤالات مشخص نیست و نقش انفعالی دارد و بیش از آنکه به محتوا توجه داشته باشد، متوجه قالب است. نظام آموزش عالی ایران استادمحور، اقتدارگرا، غیرمشارکتی، تک‌صدا، دارای نظام یادگیری منفعل، ایستا و غیربازتابی و دارای سلسله‌مراتب از بالا به پایین است. در نظام دانشگاهی ایران اساس کار استاد است و نقش دانشجو به حاشیه رانده شده است و دانشجویان نقش ثانویه را در آموزش دارند. در نظام معرفت‌شناختی دانشگاه ایرانی، علم نوعی محصول و مقوله شناختی تلقی می‌شود که می‌توان آن را مانند کالا وارد و مصرف کرد. تفکر علمی در نظام آموزش عالی ایران توصیفی و ستایشگرانه و غیرانتقادی است و کمتر اجازه رشد اندیشه انتقادی و تحلیلی را به عضو اجتماع علمی و دانشگاهی می‌دهد (Fazeli, 2017: 37-38).

استاد رهایی‌بخش: اگر بخواهیم با نظر به اصول اساسی مکتب انتقادی درباره استاد اظهار نظر کنیم، باید بگوییم که در این مکتب استاد به‌جای آنکه نقش توزیع‌کننده دانش و پرولتاریا یا عمله دانش را داشته باشد، تسهیلگر میدان تجربه‌های یادگیری و تفکر و بازآفرینی دانش است. او با مشارکت دانشجویان سازنده دانایی، تفکر و معناست. در این خصوص، استادان به‌جای پرسش از اینکه «چطور می‌توانم به دانشجویان در یادگیری کمک کنم»، به پرسش گشوده و رهایی‌بخش «ما استادان و دانشجویان چگونه می‌توانیم با کمک هم خودمان، رشته‌ها و جهانمان را تغییر دهیم»، هوشمندی انتقادی را بین خودشان، دانشجویان و همکارانشان گسترش می‌دهند و به‌طور فعال یک اجتماع انتقادی را ایجاد می‌کنند (McNee, 2017: 74). بنابراین، فرایند آموزشی که بین استاد و دانشجو برقرار می‌شود، فرایندی دموکراتیک است که در گروه‌های جماعت‌محور جریان می‌یابد و مبنای دگرگون‌سازی را شکل می‌دهد. همچنین در این زمینه، استاد یک سیاستمدار است که همیشه از خود می‌پرسد که چه سیاستی را در کلاس اجرا می‌کنم؟ به طرفداری از چه کسی تدریس می‌کنم؟ علیه چه کسی آموزش می‌دهم؟ بدین ترتیب، استادان اندیشمندانی رهایی‌بخش، کارگران فرهنگی، روشنفکران ستیزه‌جو و روشنفکران تحول‌آفرین به‌شمار می‌آیند که خصوصیات آنان شجاعت اخلاقی و نقادی است (Freire & Shor, 1987).

داده‌هایی که از پیمایش دانشجویان سراسر کشور به‌دست آمده است، نشان می‌دهد که استادان اهمیت زیادی برای دانشجویان قایل نیستند و چندان از مراجعه دانشجویان به آنها استقبال نمی‌کنند. مهم‌تر از همه، مسئله بی‌اخلاقی برخی از استادان است که به موضوعی مهم در ذهنیت دانشجویان تبدیل شده است، به‌ویژه آنکه در مقاطع تحصیلات تکمیلی، افزایش میزان بیگاری گرفتن استادان از دانشجویان برای کسب ارتقای خود بیش از پیش به این شکل از درک دامن می‌زند (Sirajzadeh, 2015). در برخی از موارد این افول اخلاقی به شکل رابطه معیوبی مربوط می‌شود که استاد با دانشجو برقرار می‌کند. (Kazemi, 2016: 363). این مسئله به نوعی خود را در نقش و جایگاه استاد در کلاس درس نشان می‌دهد. در گذشته، استاد نقش تعلیم‌دهنده را داشته است و نظام تربیتی خاصی برای آموزش طراحی

شده بود که در نتیجه آن، استاد از نظام تنبیهی و یکطرفه استفاده می‌کرد که وی را به سمت مواضع اقتدارگرایانه متمایل می‌ساخت. اما آنچه در مقابل و به‌منظور تغییر وضعیت اقتدارگرایانه استاد رخ داده، این بوده است که با کاسته شدن از اقتدار استاد، با موقعیتی جدیدی از انفعال استادان مواجه شده‌ایم که می‌توان از آن با عنوان «استاد تماشاگر» یاد کرد. این تحول به نوعی انحراف دچار شده است که موجب شده تا پدر اعظم که قرار بوده است جایگاه اقتدارگرایانه خود را ترک کند و همراه و با دانشجویان نقش‌آفرین باشد، به مواضع انفعالی کشیده شود. بنابراین، با کنار کشیدن استاد به‌عنوان یکی از قطب‌های رابطه - به دلایل گرایش وی به مواضع اقتدارگرایانه یا انفعال‌گرایانه - هر دو موقعیت (استاد اقتدارگرا/استاد تماشاگر) در ایجاد رابطه شریک یاردهی - شریک یادگیری ناتوان بوده و به مواضع ضد‌رهابی‌بخش منجر شده است.

دانشجوی رهایی‌بخش: با نظر به آموزش رهایی‌بخش، دانشجویان برای تغییر دنیای خود باید اصلاحات سیاسی و اجتماعی را انجام بدهند (Nouri & Sajjadi, 2014). بنابراین، دانشجویان باید در محتوا و اداره کلاس درس سهمیم باشند و صدایشان طنین‌دار و شنیده شود. در این خصوص، دانشجویان باید روحیه سؤال‌محور و تردیدمحور داشته باشند و بیش از همه باید چگونه سؤال کردن را بیاموزند و هر متنی را درباره خود، دوره آموزشی، زبان و واقعیت‌های اجتماعی به‌طور نظام‌مند مطالعه کنند (Jaspers, 1960). دانشجویان باید با متن برخورد انتقادی داشته باشند و بین متن و زمینه آن و زمینه فکری نویسنده و خودشان ارتباط برقرار کنند (Freire & Shor, 1987). از این‌رو، نیاز است که دانشجو پیش‌فرض‌های پذیرفته‌شده عقل سلیم و عموماً پذیرفته شده را به چالش بکشد و برای مواجهه با واقعیت‌های برهم‌زننده، علی‌رغم ناراحتی ناشی از آنها، آماده باشد (Giroux, 2016). بدین ترتیب، در کلاس درس رهایی‌بخش به دانشجو به‌عنوان یک عامل فعال انسانی توجه می‌شود که شایسته کمک به خویش است و می‌تواند آزادی خود را محقق سازد. او پیرو مدلی از یافتن حقیقت است که بر گفت‌وگو و با هم بودن تأکید دارد. این مدل به قراردادهای روانشناختی دیگر پذیرگی، متفاوت‌پذیری، استثنا‌پذیری، فهمیدن دیگری و تنوع‌پذیری یاری می‌رساند و کثرت را گنجی بی‌پایان تلقی می‌کند و مایل به متقاعدسازی و اقناع متقابل از طریق گفت‌وگوست (Farasatkah, 2017: 162-163).

پژوهش‌های انجام شده در خصوص دانشجویان ایرانی از جمله پژوهش کاظمی (Kazemi, 2017) نشان می‌دهد که برای آنها آمدن به دانشگاه از یک ضرورت به یک ذائقه و هوس تبدیل شده است. دانشگاه و کلاس درس هر چه بیشتر به سمت روزمرگی پیش رفته است. اوقات فراغت و گریز از کسالت در آمدن به دانشگاه نقش مهمی دارد و کارکردهای اصلی آن که یادگیری، رشد علمی و تفکر انتقادی است، به حاشیه رانده شده است. در همین خصوص فراستخواه (Farasatkah, 2017) اظهار می‌دارد که شواهد و مطالعات کافی و تجربه ما در دانشگاه‌ها دلالت بر آن دارد که بسیاری از دانشجویان تجربه مؤثری از یادگیری رهایی‌بخش در دانشگاه‌ها ندارند. عمق، کارایی، نفوذ و اثرگذاری در آموزش‌های دانشگاهی ایران مناقشه‌آمیز شده است. شیوع مدرک‌گرایی بر اثر سیاست‌های نادرست، حافظه‌مداری در

نظام آموزشی، وسوسه بنگاهداری نامعقول در مدیریت‌های دانشگاهی، کالایی شدن بی‌رویه آموزش عالی، تلقی نادرست ما از مجازی شدن و مشکلات مربوط به آزادی آکادمیک و استقلال دانشگاهی فقط شمه‌ای از عواملی هستند که سبب شده است تا رهایی‌بخشی روی هم‌رفته موضوع فراموش شده‌ای در آموزش عالی ایران باشد.

متن و محتوای رهایی‌بخش: در خصوص محتوای رهایی‌بخش باید گفت که ارائه محتوا باید به‌گونه‌ای چالش‌زا باشد؛ به‌عبارت دیگر، در این زمینه توجه به دو نکته ضروری است: الف. خود محتوا چالش‌برانگیز باشد، برای مثال، موضوعات روز و حساس؛ ب. نحوه ارائه محتوا نیز به‌گونه‌ای چالش‌برانگیز باشد. درحقیقت، موضوع و محتوا از زوایای جدید مد نظر قرار گیرد. بنابراین، می‌توان گفت محتوایی که سؤال ایجاد می‌کند، بر جست‌وجوگری و دیدن شقوق مختلف موضوع تأکید می‌ورزد، همواره بین شک و تردید حرکت می‌کند و می‌تواند ویژگی رهایی‌بخشی را تقویت سازد. در این خصوص، وظیفه استاد ایجاد مسئله یا مسئله‌سازی است (Myers, 2016) درواقع، در محتوای تربیت رهایی‌بخش بر کوچک نگاه داشتن و انعطاف برنامه درسی و تجارب خواندن، نوشتن، فکر کردن و بحث کردن به‌منظور ایجاد فرصتی برای بروز آگاهی انتقادی و ویژگی‌های رهایی‌بخشی تأکید می‌شود. این موضوع شاید با نبودن طرح درس معماری‌شده یا فهرست مطالعه‌ای که ما را از حفظ نظم مطمئن سازد، امکان‌پذیر شود (Freire & Shor, 1987).

این در حالی است که تأکید آموزش عالی ایران بر کمی‌سازی و ارائه جزوه در کلاس‌های درس و معرفی آثار استادان به دانشجویان، موجب شده است تا آموزش رایج در کشور ایران صرفاً به حفظ، یادآوری و بازگویی جمالتی محدود شود که دانشجویان آنها را می‌شنوند، بی‌آنکه محتوای آن را ژرف‌کاوی کنند. هدف این نوع آموزش در کلاس‌های درس در کشور ایران که به اصطلاح آموزش تلقینی محسوب می‌شود، چیزی جز عادت دادن شاگردان به روش یادآوری مکانیکی محتوای درس و تبدیل آنها به ظرف خالی تا استاد سخنان و مطالب خود را در آن بریزد، نیست و استاد در ادای این وظیفه هرچه توانا تر باشد، لیاقت بیشتری دارد و ظرف پرتو (دانشجوی دارای نمره بالا که به معنای خوب حفظ کردن و درنهایت، تحلیل کردن سخنان استاد محسوب می‌شود) لیاقت بیشتری دارد و ظرف پرتو دلیل بر درخشندگی شاگرد است (Shabani Varki, 2004).

روشن تدریس و کلاس درس رهایی‌بخش: با نظر به آنچه در زمینه اهداف تربیت رهایی‌بخش، نقش استاد و دانشجو گفته شد، باید تأیید شود که در کل، تدریس انتقادی و تدریس رهایی‌بخش در عمل به حرکت از متن به عمل نیاز دارند. درواقع، این امر با مفهوم عمل درهم‌آمیخته است، مفهومی که پیوند قوی‌ای بین ایده‌ها و عمل ایجاد می‌کند (Fenstermacher et al., 2015: 114). در این زمینه، همان‌طور که گفته شد، آموزش باید در ایجاد جامعه‌ای آزاد و رها نقش داشته باشد و برای تحقق این امر، آموزش مستلزم به‌کارگیری تفکر، گفت‌وگو و مذاکره است. فریره و شور (Freire & Shor, 1987)

اشاره کرده‌اند که فرایند رهایی را می‌توان از طریق گفت‌وگوی آزاد بین استاد و دانشجو ملاحظه کرد که در آن، آنان برای این با هم ارتباط برقرار می‌کنند که واقعیت خود را بازتاب دهند. در چنین گفت‌وگویی دانشجویان و استادان آگاهانه درباره رابطه‌ای که با جهان دارند، آگاهی به‌دست می‌آورند و این آگاهی به آنها امکان می‌دهد تا تجربه خود را تغییر دهند و درنهایت، خود را آزاد کنند. همان‌طور که در اهداف آموزش رهایی‌بخش بر بیان عقاید انسانی، نقادی و طرح مسئله تأکید شد، در این خصوص نیز استاد باید به دنبال تشویق دانشجویان برای انتقاد از مسائل سیاسی و اجتماعی و نیز پیامدهای نابرابری اجتماعی باشد. بنابراین، این نوع کلاس نیازمند مشارکت مبتنی بر گفت‌وگوی واقعی است تا زمینه انسجام اجتماعی، همکاری، تشریک مساعی و خودآموزی را فراهم آورد.

فریره و شور (Freire & Shor, 1987) در کتابی با عنوان «پداگوژی برای رهایی»^{۱۴} برخی از ویژگی‌های کلاس درس و روش‌های آموزش رهایی‌بخش را تحلیل و بررسی کرده‌اند که عبارت‌اند از: چرخه‌ای شدن نقش استاد-شاگردی هنگام تدریس، آموزش‌دهنده فنا می‌شود تا دوباره به‌عنوان فراگیرنده متولد شود، همزمان با وی شاگرد نیز به‌عنوان فراگیرنده فنا می‌شود تا در جریان معرفت به‌عنوان آموزش‌دهنده زاده شود. این تعامل همواره ادامه دارد تا در یک تشریک مساعی چرخشی استاد شاگردی، دستیابی به آگاهی انتقادی امکان‌پذیر شود. بر این اساس، چرخه دیالکتیکال فرایند تولید و کسب دانش در کلاس رهایی‌بخش برقرار است. برخلاف کلاس‌های درس سنتی که دانش دور از کلاس درس ساخته و تولید می‌شود و استادان صرفاً آن را به دانشجویان انتقال می‌دهند، در کلاس درس رهایی‌بخش با حضور کیفیاتی نظیر تردید، کنجکاوی، پرسشگری، ناآرامی، گفت‌وگو و مباحثه و واکنش‌های انتقادی، ارتباط چرخه تولید و کسب دانش برقرار می‌شود. در این کلاس‌ها دانشجویان در محتوا و اداره کلاس درس مشارکت دارند و تأکید بر کار (فعالیت) و عمل جمعی است. بدین ترتیب، در این کلاس‌ها با وارونگی قالب سخنرانی، بر روش گفت‌وگویی تأکید می‌شود. در این خصوص، تأکید بر گفت‌وگو به‌عنوان وسیله‌ای برای ایجاد آگاهی به‌عنوان یک اصل در این کلاس‌ها پذیرفته شده است. گفت‌وگو عمل شناخت را تکمیل می‌کند. در آموزش رهایی‌بخش اساس کار روشنگری واقعیت است. استاد رهایی‌بخش واقعیت را روشن می‌کند؛ به‌عبارتی، مسئله اساسی در کلاس و اینکه کلاس چگونه اداره شود، نحوه مواجهه و برخورد با واقعیت است. به‌طور خلاصه، در کلاس رهایی‌بخش تأکید بر پرسیدن سؤال، شک داشتن، پرهیز از تحمیل، توجه به حضور دیگری، فرصت دادن به دیگری برای حرف زدن، گوش دادن فعال، احترام متقابل، استدلال محوری، تحمل عقاید مخالف و شنیدن همه صداهاست. بنابراین، آموزش رهایی‌بخش فقط یک روش صرف نیست، بلکه نوعی کار جدی فکری در جهت روشن شدن واقعیت برای دگرگونی اجتماعی است و همچنین یک عمل سیاسی است، بدین دلیل که پداگوژی بی‌طرف نیست.

شواهد نشان می‌دهد که آموزش و تدریس در کلاس‌های درس در دانشگاه‌های ایران این‌گونه نیست و فضا و ساختار کلاس‌های درس و چیدمان صندلی‌ها به‌گونه‌ای است که صندلی‌ها پشت سر هم در یک سو برای آموزش‌گیرندگان و یک میز و صندلی برای آموزش‌دهنده در پای تخته و گاهی بر بالای سکو و مرتفع، عملاً مدل عمودی از ساختار آموزشی را نشان می‌دهد که از همین‌جا عادت‌واره‌های ارتباطی یکطرفه و تک‌گویی‌هایی با ایماژهای عمودی آغاز می‌شود. گوش‌های بسیاری که به سوی یک دهان سپرده می‌شوند. فراگیران باید چشم به آموزشگر بدوزند و به مطالب او گوش فرا دهند. آنها در چشمان هم نمی‌نگرند. این یک وضعیت آموزش عمودی و تدریس از بالا به پایین و یکسویه و معلم‌مدار است. مدل حقیقت که با انواع پیام‌های ضمنی در نظام آموزشی رسمی ما بازتولید می‌شود، عمدتاً مدل تصاحب حقیقت و تملک حقیقت است که باور دارد حقیقت خیلی روشن و بدیهی است و از قبل توسط کسانی در بسته‌بندی‌های آماده در اختیار ما قرار می‌گیرد و باید از آن پیروی کنیم (Faraskhah, 2017: 159).

فضامندی و مکان‌مندی کلاس درس رهایی‌بخش: فضا و زمان پیرو نیروی ابتکار انسان هستند و می‌توانند از فعالیت‌های انسانی تأثیر بپذیرند. فضا و زمان، وجود یا هستی محض نیستند و می‌توان آنها را ساخت و بازسازی کرد. با این توصیف، فضای اجتماعی و فیزیکی کلاس درس رهایی‌بخش به‌منظور فراهم ساختن فرصت‌هایی برای تمرین و توسعه کنش‌های دموکراتیک و توانمندسازی دانشجویان بازسازی شده است. به‌طور کلی، فضای اجتماعی و فیزیکی کلاس درس به‌طور متقابل و دیالکتیکال در ایجاد جوّی دموکراتیک مؤثر هستند. در این خصوص، کلاس درس انتقادی و رهایی‌بخش به‌طور مسلم ویژگی‌هایی متفاوت با محیط‌های آموزش سنتی و رسمی دارد.

بنابراین، دانشجویان برای شرکت در فعالیت‌های انتقادی در کلاس باید فرصت کشف و بیان نظرهای خود را داشته باشند و احساس آزادی کنند. در خصوص فضای فیزیکی کلاس درس رهایی‌بخش نیز آموزش و یادگیری باید منبع الهام طراحی و معماری باشد و این موضوع به رابطه بین طراحی و معماری و آموزش اشاره می‌کند (Bell, Neary & Stevenson, 2009: 79-81). بدین ترتیب، اعتقاد بر این است که هیچ فضایی بی‌طرف نیست. فضاها و مکان‌ها به‌صورت سلبی یا ایجابی بر آموزش و یادگیری اثر می‌گذارند. برای مثال، نوع معماری کلاس به‌صورت چهاردیواری یا مربع - مستطیل، به‌صورت سلبی، گفت‌وگو را نهی می‌کند و معماری دایره‌وار کلاس، به‌طور ایجابی، فضایی دموکراتیک و گفت‌وگومحور را ترغیب می‌سازد. همچنین نوع و صورت چیدمان و امکان چرخش یا تحرک صندلی‌ها یا وجود داشتن تابلوهای متحرک و نحوه قرار گرفتن یا نصب تابلو در کلاس و اینکه برای مثال، اگر کلاس به‌صورت مربع - مستطیل است، در چهارگوشه کلاس تابلو نصب شده باشد تا با امکان چرخش صندلی‌ها به سمت هر یک از تابلوها در شرایط و نحوه ارتباط دانشجویان امکان تغییر فراهم آید یا جایگاه نشستن استادان و میزان ارتفاع یا همسطح بودن یا میزان فاصله یا امکان دسترسی دانشجویان به استاد و یکدیگر و ... همگی از اهمیت فضامندی و مکان‌مندی کلاس خبر می‌دهند. درواقع، پیوند مبحث مربوط به مباحث طراحی و معماری و مباحث آموزشی و یادگیری وجهی تأملی و انتقادی به فضاها می‌دهد.

در خصوص فضای کلاس درس در کشور ایران، تجربه دانشجویان و مصاحبه‌های گروهی نشان می‌دهد که کلاس درس به فضای زندگی مصرف تبدیل شده است؛ بدین معنا که برخی از دانشجویان فضای کلاس را به محل زیست خود تبدیل کرده‌اند. درحقیقت، فضای کلاس درس به سمت هرچه بیشتر روزمره شدن پیش رفته و از فضای یادگیری فاصله گرفته است. در این برداشت، فضای کلاس درس به‌مثابه فضای زندگی^{۱۵} درک می‌شود. کلاس درس مانند فضای میهمانی یا دورهمی، موضوع لذت بردن و خاطره‌سازی می‌شود. تبدیل کلاس به فضای زندگی اگرچه از ساختار خشک آن می‌کاهد، در مجموع، آن را آسیب‌پذیر کرده و از جایگاه یادگیری و انتقال دانش به جایگاهی برای جامعه‌پذیری در زندگی روزمره تقلیل یافته است (Sirajzadeh, 2015). نشستن در کلاس از نظر طیفی از دانشجویان وقت تلف کردن است. مسئله غیبت و فرار ذهنی از کلاس درس با کسالت حاکم بر آن گره خورده است. فقط عده معدودی از دانشجویان معتقدند که استادان در اداره کلاس و محتوای آن نوآوری و خلاقیت دارند و نبود خلاقیت، نشستن در کلاس درس را دشوار می‌کند (Siddiqian, 2016). کلاس‌های درس در دانشگاه‌های ایران کمتر به وسایل کمک آموزشی مجهز است و بیشتر مبتنی بر سلسله‌مراتب استاد-دانشجو و غیرمشارکتی است و در بیشتر کلاس‌های درس به‌ویژه در حوزه علوم انسانی چیزی بیشتر از صندلی دانشجویان و تریبون استاد وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که بیان شد، هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های کلاس درس رهایی‌بخش و نسبت آن با کلاس‌های درس آموزش عالی ایران بود. در این پژوهش منظور از آموزش رهایی‌بخش، آزادسازی افراد از محدودیت‌هایی است که عقلانیت افراد و بنابراین، عملکرد اجتماعی مرتبط با آن را محدود می‌سازد؛ یعنی آزاد کردن دانشجویان از نیروهایی که زندگی آنها را تحت کنترل گرفته و بسیار محدود کرده است که در این راه، تفکر انتقادی الهام‌بخش شکل‌گیری آموزش انتقادی و رهایی‌بخش است. با توجه به هدف پژوهش، زوایای مختلف کلاس درس شامل اهداف آموزش، ویژگی‌های استاد، دانشجو، متن و محتوا، روش تدریس، فضامندی و مکان‌مندی کلاس درس رهایی‌بخش بررسی شد. در این چارچوب، نتایج جست‌وجو در زمینه ویژگی‌های کلاس درس رهایی‌بخش نشان داد که هدف این دیدگاه توسعه شکل جدیدی از دموکراسی و خلق یک انسان جدید است که به دنبال مقابله با محدودیت‌هایی است که مانع رشد آزاد او و ابزاری کردن او می‌شود. استاد نیز یک سیاستمدار است که همیشه از خود می‌پرسد چه سیاستی را در کلاس اجرا می‌کنم؟ به طرفداری از چه کسی تدریس می‌کنم؟ علیه چه کسی آموزش می‌دهم؟ بدین ترتیب، استادان اندیشمندانی رهایی‌بخش، کارگران فرهنگی، روشنفکران ستیزه‌جو و تحول‌آفرین به‌شمار می‌آیند که خصوصیات آنان شجاعت اخلاقی و نقادی است. دانشجویان نیز روحیه

سؤال محوری و تردیدمحوری دارند. در این زمینه محتوایی که سؤال ایجاد می‌کند، بر جست‌وجوگری و دیدن شقوق مختلف موضوع تأکید می‌ورزد، همواره بین شک و تردید حرکت می‌کند و می‌تواند ویژگی رهایی‌بخشی را تقویت سازد. بنابراین، روش تدریس نیز از گفت‌وگو و مذاکره تبعیت می‌کند. در چنین گفت‌وگویی، دانشجویان و استادان آگاهانه در خصوص رابطه‌ای که با جهان دارند، آگاهی به‌دست می‌آورند و این آگاهی به آنها امکان می‌دهد تا تجربه خود را تغییر دهند و درنهایت، خود را آزاد کنند. بر این مبنا، فضای اجتماعی و فیزیکی کلاس درس رهایی‌بخش در جهت فراهم ساختن فرصتهایی برای تمرین و توسعه کنش‌های دموکراتیک و توانمندسازی دانشجویان است. لیکن آنچه از وضعیت کلاس‌های درس در دانشگاه‌های ایران به‌دست آمد، نشان می‌دهد که این کلاس‌ها با ویژگی‌های کلاس‌های رهایی بخش سنخیتی ندارند. کلاس‌های درس دانشگاه‌های ایران غیرمشارکتی، سلسله‌مراتبی و مبتنی بر آموزش بانکی است. استادان به ایجاد رابطه با دانشجویان تمایلی ندارند و این موضوع خود را هم در اقتداگرایی استاد و هم در انفعال استاد نشان می‌دهد. محتوای کمی‌گرا و حافظه‌محور و فضاهای سلسله‌مراتبی و غیرمشارکتی و تدریس یکطرفه و مبتنی بر مدل تصاحب و تملک حقیقت مانعی بر سر راه تحقق رهایی‌بخشی در کلاس‌های درسی دانشگاه‌های ایران است و مدرک‌گرایی و حافظه‌محوری موجب شده است که دانشجویان از آموزش رهایی‌بخش تجربه‌ای نداشته باشند.

راهکارها و پیشنهادها

- راهکارهای مختلف و متعددی را می‌توان برای گسترش آموزش رهایی‌بخش و انتقادی در کلاس‌های درس آموزش عالی ایران مطرح کرد که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از:
۱. ایجاد تحول در نظام آموزش عالی کشور، به‌گونه‌ای که به توانمندسازی علمی و فرهنگی بینجامد. این امر مستلزم فرهنگ باز دموکراتیک (فضای باز اجتماعی، پذیرش تنوع فرهنگی و تنوع زبانی) است؛
 ۲. استفاده از وسایل کمک آموزشی در دانشگاه‌ها به‌منظور شکل‌گیری رابطه شریک یاددهی شریک یادگیری؛
 ۳. ایجاد تحول در گزینش استاد و دانشجو در دانشگاه، به‌گونه‌ای که مؤلفه‌های شخصیتی را در بر بگیرد؛
 ۴. توجه به آموزش پایه‌ای و بنیادی تفکر و آموزش انتقادی از خانواده و مدرسه؛
 ۵. تقدس‌زدایی از برنامه درسی رسمی و پیوند محتوای درسی با زندگی، زبان و تجارب دانشجویان؛
 ۶. توجه به نقش الهام‌بخش آموزش در طراحی و معماری فضاهای آموزشی؛
 ۷. تغییر جهت از آموزش یکطرفه و بانکی به سمت آموزش گفت‌وگویی و مبتنی بر کنش جمعی؛
 ۸. تغییر نگرش استادان به دانشجویان، به‌گونه‌ای که آنها خود را معرفت مطلق نبینند؛
 ۹. تغییر معیارهای ارتقای استادان، به شکلی که کیفیت بر کمیت اولویت داشته باشد؛

۱۰. تغییر چیدمان کلاس، به‌گونه‌ای که از حالت اتوبوسی به شکل دایره‌ای تبدیل شود و استاد جزئی از فرایند آموزش و نه بخشی جداشدنی و مسلط باشد.

References

1. Ahonmanesh, A., Khatunabadi, A., & Fathian, A. (2004). Challenges of higher education in Iran in the third millennium. In the Encyclopedia of Higher Education under the supervision of Nader Gholi Ghorchian and Hamid Arasteh, Tehran: Ministry of Science, Research and Technology Publications, 1321-1327 [in Persian].
2. Amini, M., & Madani, A. (2018). A comparative study of critical thinking in Kashan University. *Quarterly Journal of Culture in Islamic University*, 8 (28), 426-403 [in Persian].
3. Bell, L., Neary, M., & Stevenson, H. (Eds.). (2009). *The future of higher education: policy, pedagogy and the student experience*. A&C Black.
4. Benner, D. (1973). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft München*.
5. Bourdieu, P. (1992). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
6. Delanty, G. (2001). *Challenging knowledge: The university in the knowledge society*. Open University Press.
7. Farasatkah, M. (2009). *University and higher education*. Tehran: Ney Publishing [in Persian].
8. Farasatkah, M. (2017). *Occasionally university in Iran: New and critical discussions on university studies, science studies, and higher education*. Tehran: Agah Publications [in Persian].
9. Fazeli, N. (2017). *Culture and university*. Tehran: Sales Publications [in Persian].
10. Fenstermacher, G.D., Soltis, J.F., & Sanger, M.N. (2015). *Approaches to teaching*. Teachers College Press.
11. Freire, P., & Shor, I. (1987). *Pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
12. Giroux, H.A. (2016). The violence of forgetting. *New York Times*, 20(06).

13. Habermas, J. (2005). Knowledge and human interests: A general perspective. *Continental Philosophy of Science*, 310.
14. Hashemi, S., Salehi Imran, I., & Karamkhani, Z. (2014). Critical thinking is the missing link in the higher education system: A study of students' critical thinking skills and how they are taught by professors. *Journal of Research in Educational Systems*, 8 (27), 123-9 [in Persian].
15. Hassanpour, M., Hassanzadeh, A., Ghaedi Heidari, F., & Bagheri, M. (2015). Nursing students' critical thinking skills. *Iranian Journal of Nursing*, 28 (93 and 94), 31-22 [in Persian].
16. Imel, S. (1999). *How emancipatory is adult learning?*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University.
17. Jaspers, K. (1960). *The idea of the university*. Beacon Press.
18. Javidi Kalateh Jafarabadi, Tahereh, & Abdoli, A. (2010). The evolution of critical thinking in students of Ferdowsi University of Mashhad. *Journal of Fundamentals of Education*, 11 (2), 120-103 [in Persian].
19. Kazemi, A. (2016). "The new academic proletariat in Iran" in Mahozi, Reza. *University: Theoretical Reflections and Iranian Experience*. Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies, pp. 196-180 [in Persian].
20. Kazemi, A. (2017). The daily life of the university and the daily life of the classroom in Iran: The view of professors and students. In cultural and social studies of the university classroom. Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies [in Persian].
21. Kerman Saravi, F., Navabi Rigi, Sh., & Ebrahimi Tabas, E. (2011). Level of critical thinking skills in nursing students and graduates of Zahedan University of Medical Sciences. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences*. 11 (1 and 2), 17-7 [in Persian].
22. Liaqtdar, M.J., Abedi, M.R., Jafari, S.I., & Bahrami, F. (2008). Comparison of the effect of group discussion teaching method with lecture teaching method on students' academic achievement and communication skills. *Research and Planning in Higher Education*, 10 (3), 29-5 [in Persian].
23. Lyotard, J.F. (1984). The postmodern condition: A report on knowledge, trans. *Geoff Bennington and Brian Massumi (Minneapolis, 1984)*, 81.

24. Maleki, H., & Habibipour, M. (2007). Nurturing critical thinking is the main goal of education. *Journal of Educational Innovation*, 6 (19), 93-108 [in Persian].
25. McNee, I. (2017). *The university and its scientific communities*. Translated by Translators, Tehran: Cultural and Social Studies Research Institute Publications [in Persian].
26. Myers, Ch. (2016). *Teaching critical thinking*. Translated by Khodayar Abili, Tehran: Samat Publications [in Persian].
27. Nouri, A., & Sajjadi, S.M. (2014). Emancipatory pedagogy in practice: Aims, principles and curriculum orientation. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2).
28. Ramezani, A., Safaei Moghadam, M., & Parsa, A. (2010). Have higher education programs been able to develop students' critical thinking skills? *Journal of Educational Sciences*, 17 (3 and 4), 100-77 [in Persian].
29. Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
30. Saffar Heydari, H. (2014). Higher education and epistemological barriers to sustainable development. In the Second Conference on Higher Education and Sustainable Development. Tehran: Higher Education Research and Planning Institute. 146- 125 (in Persian).
31. Sarmad, Gh.A., & Sidi, F. (2013). Investigating the effect of critical thinking training on students' academic achievement. *Journal of Educational Management Research*, 5 (1), 118-101 [in Persian].
32. Seif, M. (2011). Investigating the role of hidden curriculum in educational policies from the perspective of critical approach. (Master Thesis), Payame Noor University of Hamadan, Faculty of Literature and Humanities [in Persian].
33. Shabani Varki, B. (2004). Education and humanization: A critical theory of Paulo Freire. *Scientific Quarterly of Educational Innovations*, 3 (2), 106-95 [in Persian].
34. Shih, Y.H. (2018). Some critical thinking on Paulo Freire's critical pedagogy and its educational implications. *International Education Studies*, 11(9), 64-70.
35. Short, E.C. (2015). *Curriculum study's methodology*. Translators: Mahmoud Mehr Mohammadi et al., Tehran: Samat Publications and Institute for Educational Studies [in Persian].

36. Siddiqian, A. (2016). Cultural and social dimensions of the classroom in Iran. Research Report of the Research Institute for Cultural and Social Studies of the Ministry of Science, Research and Technology [in Persian].
37. Sirajzadeh, S.H. (2015). *Assessing students' attitudes and behaviors in the country*. Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies, Ministry of Science. Unpublished Report [in Persian].
38. Valvi, P., Baqerpoor Parvaneh, S., & Shamsavari, J. (2016). A study of critical thinking in graduate students. *Quarterly Journal of Research in Curriculum Planning*, 13 (49), 192-184 [in Persian].