

Receive Date:
21/08/2021

Accept Date:
04/01/2022



Research Article

Vol.18, No. 2, Serial 34

Autumn & Winter
2022

pp.: 13-34

An Introduction to Critical Literacy Quiddity from Freire's Viewpoint, its Implication, Critiques, and Connection with Curriculum Studies Field

DOI: <https://dx.doi.org/10.22070/TLR.2022.14421.1101>

Zahra Baghbanian¹, Mostafa Ghaderi^{2*}, Majid Aliasgari³

1. *Ph.D. student of Curriculum Studies, Islamic Azad Tehran University of Research and Science Branch, Tehran, Iran.*
Email: zahrabaghbani44@gmail.com
2. *Associate Professor of Curriculum Studies, Educational Group, Allameh Tabatabaee University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author)*
Email: m.ghaderi@atu.ac.ir
3. *Associate Professor of Curriculum Studies, Tehran University, Tehran, Iran.*
Email: aliasgari2002@yahoo.com

Abstract

Introductoin: Currently, while the world has been changed by new technologies, especially interactive multimedia, and the Internet, literacy cannot be merely restricted to learning the mechanical skills of reading and writing letters and words. Rather, literacy means going beyond the passive acceptance of message to make inferences, criticize power relations, critically understand reality and develop a representation of human agency for an ideological critique of how meaning is produced. The purpose of this study is to explain critical literacy from Freire's viewpoint, its implications, criticisms, and its relationship with the field of curriculum studies.

Method: The research method is qualitative and it follows the design of descriptive-analytical methodology.

Results: The results showed that, from Freire's viewpoint, critical literacy means reading the word and the world, an ideological and social construction, and a reference for the narrative agency, critique, and commitment through dialogue. According to Freire, the themes of critical literacy include connectedness, dialogue, power, and praxis, so that without them, literate people reproduce oppressive systems. There are two negative and positive viewpoints among teachers about the critique of critical literacy pedagogy and postmodern feminist critique. The effects of critical literacy assumptions in education confirmed the formation of identities, opportunities, and trends toward the development of literacy. This theory is related to the selection of knowledge, text, and content in the curriculum. The results indicate that critical literacy, as a sociocultural approach to the use of language, and its education, according to Freire's ideas, involves more than just ways of promoting a critical interpretation of the text's ideological formulations.

Discussion and Conclusion: Regarding the critical philosophy of the curriculum, in curriculum planning, the content selection should be based on the "judgment" of valuable knowledge and centered on maintaining the compatibility of realistic ethical choices with ethical goals such as peace and peaceful coexistence.

Keywords: Positive Psychotherapy Based on Belief to Good, Happiness, Psychological Well-being, Satisfaction with Life, Subclinical Depression.

درآمدی بر چیستی، انگاشته‌های سواد انتقادی از منظر فریره، دلالت‌ها، نقدها و ارتباط آن با رشته مطالعات برنامه درسی

DOI: <https://dx.doi.org/10.22070/TLR.2022.14421.1101>

سیده زهرا باغبانیان^۱، مصطفی قادری^{۲*}، مجید علی عسگری^۳

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی علوم تحقیقات تهران، تهران
Email: zahrabaghbani44@gmail.com
۲. دانشیار برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
Email: m.ghaderi@atu.ac.ir
۳. دانشیار برنامه ریزی درسی دانشگاه تهران، تهران، ایران
Email: aliasgari2002@yahoo.com

چکیده

مقدمه: در عصر حاضر که با فناوری های جدید، به ویژه چند رسانه ای تعاملی و اینترنت تغییر یافته است، سواد را نمی توان به یادگیری صرف مهارت های مکانیکی خواندن و نوشتن حروف و کلمات تقلیل داد، بلکه سواد در معنای رفتن به ماورای پذیرش منفعلانه پیام متن جهت استنتاج، نقد روابط قدرت، درکی انتقادی از واقعیت و توسعه نمایی از عاملیت انسان برای نقد ایدئولوژیکی چگونگی تولید معنا است. پژوهش حاضر به هدف تبیین چیستی، انگاشته های سواد انتقادی از منظر فریره، دلالت‌ها، نقدها و ارتباط آن با رشته مطالعات برنامه درسی است.

روش: این پژوهش کیفی و از طرح روش شناسی توصیفی-تحلیلی پیروی می کند. نتایج نشان داد، سواد انتقادی از منظر فریره، به معنای خوانش کلمه و جهان، برساختی ایدئولوژیکی و اجتماعی و مرجعی برای عاملیت روایت، نقد و تعهد از طریق گفتگو است. انگاشته‌های سواد انتقادی از نظر فریره شامل پیوستگی، گفتگو، قدرت، و عمل انتقادی است، بطوری که بدون آن‌ها، افراد باسواد؛ نظام های ستم را باز تولید می کنند. در نقد سواد انتقادی در حوزه آموزش آن، وجود دو نگرش مثبت و منفی در بین معلمان و نیز نقدهای فمینیستی مشهود بود. طیفی از تاثیرات انگاشته‌های سواد انتقادی در آموزش، شکل گیری هویت‌ها، فرصت‌ها، گرایش‌ها به سوی توسعه سواد را تایید می کند. نظریه سواد انتقادی با رویکرد انتخاب دانش، متن و محتوا در برنامه درسی ارتباط دارد.

نتایج: نتایج حاکی از آن است، سواد انتقادی به عنوان یک رویکرد اجتماعی فرهنگی به کاربرد زبان، آموزش‌های آن، طبق انگاشته‌های فریره، چیزی بیشتر از راه‌های ترویج تفسیر انتقادی از صورت بندی‌های ایدئولوژیکی متن را شامل است.

بحث و نتیجه گیری: با عنایت به فلسفه نقادانه برنامه درسی، در برنامه ریزی درسی، انتخاب محتوا باید مبتنی بر «داوری» دانش ارزشمند و با محوریت حفظ تطابق انتخاب‌های اخلاقی واقع بینانه با غایات اخلاقی مانند صلح و همزیستی مسالمت آمیز صورت گیرد.

کلیدواژه‌ها: پائولو فریره، سواد انتقادی، انگاشته‌های سواد انتقادی، نقد سواد انتقادی، برنامه درسی سواد انتقادی.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۸، شماره ۲، پیاپی ۳۴
پاییز و زمستان ۱۴۰۰
صص: ۱۳-۳۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۴

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol.18, No. 2, Serial 34

Autumn & Winter
2022

pp.: 13-34

مقدمه

محتوای فرهنگی و ایدئولوژیکی^۶ و اجتماعی سیاسی برنامه درسی است. که بر کاربردهای سواد برای عدالت اجتماعی در جوامع به حاشیه رانده و محروم شده از حقوق انسانی تمرکز دارد. و شامل بازتوزیع و بازشناسی عدالت اجتماعی است. هدف مهم آموزش سواد انتقادی، رسیدن به عدالت اجتماعی و برابری دست‌یابی برای همه دانش آموزان؛ یک حساسیت شدید به موضوعات ارتباطات میان فرهنگی و عامل بالقوه‌ای برای اکتساب ارزش‌های فرهنگی جهت درگیر شدن از طریق مراحل آموزش است [۳]. فریره آن نوع برنامه سوادآموزی را مبنا کرد که مقدمه‌ای برای دموکراتیک کردن فرهنگ باشد، دلالت تربیتی مهم سواد انتقادی این است که متن خنثی و بی‌طرف نیست و سواد انتقادی از طریق خواندن انتقادی می‌تواند در فراگیران، آگاهی‌های اجتماعی فرهنگی را ایجاد کند. بی‌شاپ^۷ می‌گوید از نظر فریره، انگاره سواد انتقادی، توانایی تغییر دادن روابط قدرت موجود در متون و تولید متون جدید و آگاهی از ارتباط بین کاربرد زبان، سواد، فرهنگ غالب و بی‌عدالتی اجتماعی نه تنها توانایی خواندن کلمات بلکه خواندن جهان درون و بیرون متن‌ها، به رسمیت شناسی همبستگی بین کلمه و جهان و نیز توانایی تولید متون سیاسی است که کنش تحول آفرین و تامل آگاهانه را ایجاد می‌کند. فراگیران نیازمندند تا تاریخ‌ها، فرضیات و روایات غالب ایجاد شده توسط جامعه فرهنگی را ساختار شکنی کنند؛ زیرا ایده کاذبی را ایجاد می‌کنند که کلمات، معنایی منفرد و ایزوله دارند یا متن‌ها خنثی هستند و مولف نمی‌خواهد ایدئولوژی را به آنان بقبولاند [۴]. لذا این پژوهش ضمن ارائه نتایج کاربرد سواد انتقادی در بافت آموزشی مدارس در پژوهش‌ها به توصیف دلالت‌های تربیتی آن اختصاص می‌یابد. دلیل چرایی کاربرد سواد انتقادی در کلاس‌های درس می‌تواند این باشد که هدف اصلی در اغلب برنامه آموزشی سواد سنتی، بطور رسمی و غیر رسمی، فهم پیام تحت لفظی مؤلف و پاسخ به سوالات درک مطلب است. مؤلف متن و معلم از قدرت تام برای مزیت دادن صدهای بعضی افراد بر برخی دیگر برخوردارند؛ اما در کاربرد رویکرد سواد انتقادی، معلمان به دانش آموزان برای آگاه شدن از پیام‌هایی که مولف درباره قدرت، نژاد، طبقه اجتماعی و جنسیت فرستاده است، یاری می‌کنند [۵]. در سنت پداگوژیکی^۸ همراستا با کار برد سواد انتقادی در فرایندهای آموزشی، سواد انتقادی به عنوان ابزاری از بیدارسازی اجتماعی و رهایی‌بخش به هدف ایجاد تحول در جامعه از طریق تعلیم و تربیت با تاکید بر یادگیری فعال و

برای فریره و ماسدو^۱ سواد^۲ به معنای خوانش کلمه و جهان، به دنبال چشم‌اندازی از سواد به مثابه فرمی^۳ برای سیاست فرهنگی است. در تحلیل، سواد بدل به ساختاری معنادار می‌شود تا حدی که به مثابه مجموعه‌ای از اعمال در نظر گرفته شود تا در جهت توانمند سازی یا ناتوان سازی افراد بکار رود. در معنای وسیع‌تر، سواد اینطور تحلیل شده است که آیا در خدمت تشکیلات اجتماعی موجود است یا به عنوان مجموعه‌ای از اعمال فرهنگی در خدمت تغییرات دموکراتیک یا رهایی‌بخش است. فرایند سوادآموزی بر محور ارائه کلمه و ایدئولوژی مسلط استوار است، و به شیوه‌ای اقتدارگرایانه، بر کسانی که در حال باسواد شدن هستند، داده می‌شود تا حدی که آنان به این تهاجم فرهنگی کمک کرده و آن را تشدید کنند. عملاً در سوادآموزی، متونی که به تدریج رشد توانایی خوانش دانش آموزان را باعث می‌شود، ربط کمی به جهان واقعی یا نمایش واقعی مردم دارد. سوادآموزی و آموزش به طور کلی تجلیات فرهنگی هستند و نمی‌توان آن را خارج از جهان فرهنگ انجام داد؛ چرا که آموزش به خودی خود بُعدی از فرهنگ است. از نظر فریره و ماسدو این کار فضای آموزشی، ایدئولوژی غالب را بازتولید می‌کند. بازتولید ایدئولوژی غالب ضرورتاً بر واقعیت مبهمی دلالت دارد. پرده برداری از واقعیت به فضایی برای تغییر ممکن منجر می‌شود که نیاز به وجود آموزگاران مترقی و از نظر سیاسی روشن احساس می‌شود [۱]. او می‌گوید: «سواد باید به عنوان رسانه‌ای تلقی شود که لحظات تاریخی و وجودی زیست انسان را تشکیل می‌دهد که فرهنگی فرو دست تولید می‌کند. از این رو پدیده سیاسی برجسته‌ای است، و باید درون زمینه، نظریه‌ای از روابط قدرت و فهمی از بازتولید و تولید اجتماعی و فرهنگی تحلیل شود. «باز تولید فرهنگی» به تجارب جمعی ارجاع می‌شود که بیشتر به نفع گروه‌های غالب عمل می‌کنند، تا به نفع گروه‌های مغلوب که آبه^۴ سیاست‌های آن هستند» [۱]. سواد انتقادی^۵ ایده‌ای را به چالش می‌کشد که تعلیم و تربیت از نظر سیاسی خنثی است، و به ندرت پیوند آن با نظام‌های اجتماعی سیاسی آشکار می‌شود [۲]. آموزش با روابط قدرت پیوند می‌یابد که یک نظام را از طریق عادی‌سازی روابط، با نهادینه کردن گروه‌های ویژه در مرکز به‌عنوان دسته مطلوب و گروه‌های حاشیه به عنوان دسته معیوب، تداوم می‌بخشد. سواد انتقادی بوضوح یک جهت‌گیری سیاسی برای آموزش و یادگیری و برای

⁵ Critical Literacy⁶ Ideology⁷ Bishop⁸ pedagogical Tradition¹ Freire, Macedo² Literacy³ Form⁴ Object

شان کند [۹]. باید افزود که درگیری با فعالیت‌های سواد انتقادی، از نیاز برای آگاهی یافتن به سوی بی‌عدالتی‌های موجود در ساختارهای قدرت، نابرابری‌های اجتماعی و به رقابت گرفتن دیدگاه‌ها و حد و مرزها در درون دنیا ناشی می‌شود. این آگاهی انتقادی^۳ می‌طلبد که افراد تفاوت‌های فردی را به عنوان کاستی‌ها و فاصله‌ها ملاحظه نکنند اما به منابع فرهنگی و زبانی که با خود به محیط‌های یادگیری می‌آورند، بیشتر توجه کنند [۱۰]. برنامه درسی مبتنی بر سواد انتقادی، برنامه‌ای است که تنوع و تفاوت را برجسته می‌کند. در ضمن به چگونگی ساخته شدن فردیت دانش‌آموزان به عنوان موجودات باسواد توجه دارد. آنان دیگر انبازایی برای دانش‌آزمایی معلمان نیستند؛ در عوض معلمان و دانش‌آموزان طراحان مسئله و حلال آن هستند [۱۱]. هر چه قدر دانش‌آموز تحت آموزش مهارت‌ها و نگرش‌های تفکر انتقادی قرار گیرد و برای او درک و فهمی از مقاصد متن یا مخاطب، موشکافی اعتبار ادعاهای آن‌ها از طریق قضاوت و استدلال منطقی، از راه تفکر انتقادی میسر گردد، اما بدون سواد انتقادی قادر نخواهد بود به ماورای تحلیل مقاصد متن یا مخاطب که برای بررسی بازنمایی‌های ایدئولوژیکی^۴ جریان می‌یابد، هدایت شود و سوالاتی همچون موارد زیر را به مذاقه گذارد " بازنمایی‌ها و ایدئولوژی‌ها متعلق به کدام زبان و فرهنگ است؟ چه کسانی سود می‌برند که در متن ترجیح داده شده‌اند، چه کسانی در تداوم بخشی این ایدئولوژی‌ها به حاشیه رانده می‌شوند؟ چطور بازنمایی‌های ناعادلانه ایجاد می‌شوند؟ [۱۲]. در این پژوهش آموزش سواد انتقادی به معنای توسعه فهمی از سواد که در معنای فرا شناخت سواد آموزشی بکار می‌رود، مد نظر است. یک بررسی دقیق از مَد فریره ضرورت دارد، اگر چه گروه‌های بسیاری در سراسر دنیا از متد اش در انواع متنوعی از تلاش‌های آموزشی استفاده می‌کنند اما نگاه جدی تر به زیر بنای فرضیات فلسفی، فرهنگی و پداگوژیکی او اهمیت دارد. مثلا او سعی در اجتناب کردن از موضع ایده‌آلیستی خود دارد و این موضوع در دیدگاه‌اش از واقعیت عینی مشهود است. از نظر فریره، واقعیت ثابت است و در خارج از آگاهی انسان قرار دارد. نظریه‌اش درباره آگاه‌سازی انتقادی که مَد^۵ سواد آموزشی خود را آگاه‌سازی توصیف می‌کند، مقداری به دیدگاه متعالی از واقعیت او بستگی دارد که از طریق آگاه‌سازی، افراد برای دیدن این واقعیت و گروه به عنوان کل به دانش حقیقی و معتبر از موقعیت نائل می‌شوند. به نظر می‌رسد او از پیچیدگی واقعیت

اکتساب مهارت‌های انتقادی محسوب می‌شود [۶]. بطور کلی اغلب مدارس و در برنامه‌های آموزش سواد، که برای ارتقا دادن مجموعه خاصی از ارزش‌ها سازماندهی می‌شوند، با مهارت خواندن به عنوان یک فعالیت منزوی و مطرود با تأکیدی بر یادگیری برای خواندن نه خواندن برای یادگیری رفتار می‌شود. از آنجایی که نقش معلم تسهیل‌یادگیری فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های مشارکتی و تعاملی برای توسعه توانایی تفکر انتقادی آن‌ها است، تقویت این توانایی فراگیران می‌تواند از طریق سه دیدگاه تفکر انتقادی، خواندن انتقادی و سواد انتقادی صورت گیرد. این دیدگاه‌ها بهم مرتبط هستند ولی با هم فرق دارند. سواد انتقادی به فرد برای داشتن مهارت‌های تفکر واگرا، توسعه مهارت‌های حل مسئله، توسعه مهارت‌های تفکر مربوط به رابطه علت و معلولی مسائل، دیدگاه‌ها، شواهد، و مباحثات اجازه می‌دهد. فعالیت‌هایی مانند خواندن متون اضافی، خواندن متون چندگانه، خواندن از دیدگاه مقاوم، تولید متن-مخالف، و تمهید فرصت‌هایی برای انتخاب فراگیران، از سواد انتقادی در کلاس درس حمایت می‌کنند. برای مثال معلم دانش‌آموزان را با داستان، فیلم، موسیقی و مجله برای متمرکز شدن بر موضوعات اجتماعی که در متون سنتی اجتناب شدند، تمهید می‌کند [۷]. طبق مطالعات، کاربرد راهبردهای ویژه آموزش سواد انتقادی، تحت عنوان برنامه آموزشی مبتنی بر متن، سواد انتقادی با استفاده از متون مکتوب تا چند رسانه ای و برنامه آموزشی مبتنی بر بحث سواد انتقادی و برنامه آموزشی گفتگو محور ظاهر می‌شوند [۸]. با توجه به اهمیت کاربرد سواد در زندگانی روزمره که معمولا در بافت آموزشی مدارس بدان پرداخته نمی‌شود، در بافت اجتماعی دائما در حال تغییر پویا و مبتنی بر نشانه‌شناختی عصر دیجیتال کنونی، انواعی از متون به عنوان متون فرهنگ عامه رایج اند که موجب دگردیسی ایدئولوژی‌های اجتماعی می‌شوند، دانش‌آموزان باید از چگونگی تاثیر تولید معنا در هویت^۱، عاملیت^۲ و تغییر سبک زندگی اجتماعی خودشان آگاه شوند و مهارت‌های ارتباطی و انتقادی را در خود توسعه دهند، اما برخلاف آن، آنان با تاثیر کاربرد سواد انتقادی در تغییر رفتار فردی و اجتماعی‌شان مواجه نیستند، زیرا یادگیری واقعی به مسائل واقعی زندگی آنان ارتباط دارد اما آنان در محیط کلاسی سنتی که فریره آن را شکلی از ستم توصیف می‌کند، تحت کنترل معلم اند، اما معلم می‌تواند با مشارکت دادن آنان در تفکر انتقادی جهت اتخاذ تصمیمات آگاهانه برای آینده یاری

⁴ Ideological Presentation

⁵ Method

¹ Identity

² Agency

³ Critical Consciousness

روش پژوهش

روش تحقیق حاضر از نوع کیفی است و طرح روش شناسی توصیفی-تحلیلی پیروی می‌کند. و محقق صرفاً آنچه را وجود داشته مطالعه کرده است، و به توصیف و تشریح آن پرداخت. این سخن بدان معناست که از تحقیق، شناخت‌های کلی نسبت به رویکرد سواد انتقادی از منظر فریره، مضامین سواد انتقادی، نقد آن، دلالت‌ها و ارتباط سواد انتقادی با رشته مطالعات برنامه درسی حاصل شود و در رابطه با آن از آثار و کتاب‌های تالیفی خود فریره و رساله‌ها، پایان‌نامه‌ها همچنین تحقیقات انجام پذیرفته با روش‌های کیفی در حیطه رویکرد سواد انتقادی فریره ای استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

سوال اول: سواد انتقادی از منظر فریره چیست؟

در دهه ۱۹۸۰ فریره ضمن بحثی به همراه با ماسدو، مفهومی را فراگیر کرد که خواندن تنها رمزگشایی کلمات نیست. در اثرشان فریره و ماسدو ذکر کردند که خوانش کلمه بطور همزمان با خوانشی از دنیا همراه است. این مطلب بدان معناست که خواندن هر متنی از طریق تجربه روزمره، مکان‌ها، فضاها، و زبان‌هایی است که فرد با آن مواجه است، میانجی می‌شود. خوانش انتقادی می‌تواند منجر به ایجاد گسیختگی و «آشکار سازی اسطوره‌ها و تحریفاتی گردد و راه‌های جدید دانستن و عمل کردن در دنیا را ایجاد کند [۱۵]. سواد انتقادی به عنوان برساختی ایدئولوژیکی و اجتماعی^۱ است ریشه در نقد و پروژه امکانی دارد که مردم را قادر به فهم و مشارکت در دگرگون‌سازی جامعه شان می‌کند. سواد به عنوان مهارت خاص و نیز شکل خاصی از دانش، باید تبدیل به پیش شرطی برای رهایی اجتماعی و فرهنگی شود. فریره و ماسدو ظهور نابی از مفهوم سواد انتقادی به مثابه آشکار کننده نقد و تعهد از طریق گفتگو ایجاد کردند. آن‌ها مفهوم نظریه و عمل را در گفتمانی قرار می‌دهند که تاریخی، نظری و بطور رادیکال^۲، سیاسی است [۱]. سواد به عنوان مرجعی برای نقد، پیش شرط ضروری برای سازماندهی و فهم ماهیت اجتماعی برساخته شده ذهنیت و تجربه است، و برای ارزیابی این نکته است که چگونه دانش، قدرت و عمل اجتماعی می‌توانند مجموعاً در خدمت تصمیم‌گیری ابزاری برای جامعه ای دموکراتیک پیش از موافقت صرف با اکثریت غالب است، بکار روند. نظریه‌های سواد به شکلی از نقد ایدئولوژیکی گره خورده‌اند که ماهیت ارتباطی چگونگی تولید معنا را در تقاطع ذهنیت، ابژه‌ها و اعمال درون روابط خاص قدرت، پنهان می‌کنند. به این ترتیب نقد به عنوان بُعدی محوری از این دیدگاه

آگاه نیست. در رشته مطالعات برنامه درسی این نظریه با موضوع انتخاب دانش با ارزش، متن و محتوای برنامه درسی ارتباط دارد. یعنی این که چه دانشی ارزشمند است تا در قالب محتوا قرار گیرد. آگاهی‌های موجود در برنامه درسی در دوره خاص، به عنوان دانش سودمند مشروعیت می‌یابند. این آگاهی‌های انتخاب شده لزوماً حقیقی و واقعی نیستند اما انتخاب آن‌ها انتخاب آن‌ها همواره از پشتوانه عقلانی برخوردار نیستند. پیش فهم‌های فرهنگی، تمایلات سیاسی، خواست قدرت و فشارهای اقتصادی مهم‌ترین دلایل تغییر اندیشه حاکم بر انتخاب دانش ارزشمند بوده است [۳۲]. توجه به این نکته بیشتر محتوای درسی دانش برنامه درسی تحت سلطه ایدئولوژی اجماع قرار دارد. نوعی حشو عجیب و غریب در دانش مدرسه‌ای وجود دارد. هم تجربه روزمره و هم خود دانش برنامه‌های درسی، پیام‌هایی از اجماع هنجاری و شناختی را به نمایش می‌گذارند [۱۳]. برنامه‌های درسی به نظام‌های ارزشی آمیخته‌اند. وقتی نسبت بین برنامه درسی و ایدئولوژی (نظام ارزشی نهادینه شده) نامعقول شود، برنامه درسی ایدئولوژی زده می‌شود. فاضلی اظهار می‌کند که ایدئولوژی زدگی برنامه درسی ایران باعث اختلال در یادگیری و بالا رفتن مقاومت در نظام آموزشی شده است. بسیاری از محققان نظریه انتقادی و فریره را مورد نقد قرار دادند، با توجه به این که پژوهش‌های صورت گرفته در داخل کشور، هنوز به نقد سواد انتقادی نپرداختند، پس نیاز به بررسی نقدها در حوزه اجرای آموزشی آن طبق ادبیات پژوهش احساس می‌شود. لذا هدف و سوالات اساسی مورد نظر این پژوهش درباره چیستی سواد انتقادی از منظر فریره، انگاشته‌ها، نقد آن در برنامه درسی و ارتباط موجود بین این نظریه با رشته مطالعات برنامه درسی می‌باشد.

سوال‌های پژوهش

- ۱- سواد انتقادی از منظر فریره چیست؟
- ۲- انگاشته‌های سواد انتقادی از منظر فریره چیست؟
- ۳- دلالت‌های انگاشته‌های سواد انتقادی فریره در برنامه درسی براساس ادبیات تحقیق چیست؟
- ۴- نقد سواد انتقادی فریره‌ای در حوزه موضوعی آموزش چیست؟
- ۵- نظریه سواد انتقادی چه ارتباطی با رشته مطالعات برنامه درسی دارد؟

² Radical

¹ Ideological and Social Reconstruction

مدرسه می آورد، نقش دارد. اگر مفهومی از سواد در ارتباط با مفاهیم نظری روایت و عاملیت توسعه یابد، آنگاه این موضوع مهم است که دانش، ارزش‌ها و اعمال اجتماعی که داستان/روایت تحصیل را تشکیل می‌دهند به عنوان تجسم منافع خاص و روابط قدرت فهم شوند. البته با توجه به این که چطور فرد باید با نظر به گذشته، حال و آینده فکر، زندگی و عمل کند. در بهترین حالت، یک نظریه سواد انتقادی نیاز به توسعه اعمال پداگوژیکی دارد که در آن بر تلاشی جهت خلق معنای زندگی فرد و فراتر از آن، به نیاز برای معلمان و دانش آموزانی که برای کشف صدای خودشان اقدام می‌کنند، تاکید شود تا بتوانند تاریخ خودشان را بازگو کنند و در انجام این کار «تاریخی که به آنان گفته شده را در برابر تاریخی که در آن زندگی کرده اند، بررسی و نقد کنند». سواد انتقادی به معنای عرضه فرد به عنوان بخشی از پروژه اخلاقی و سیاسی است که تولید معنا را به امکان عاملیت انسانی، جامعه دموکراتیک و کنش اجتماعی دگرگون کننده متصل می‌کند [۱].

سوال دوم: انگاشته‌های سواد انتقادی از منظر فریره چیست؟

منظور از انگاشته‌ها همان مضامینی^۱ است که از منظر فریره، طبق ادبیات پژوهش برای تعریف سواد انتقادی مفیداند. نظریه سواد انتقادی برخاسته از کار فریره در پاسخ به نظریه‌های یادگیری و سواد ظهور کرد که یک روش از نظر اجتماعی خنثی نسبت به سواد را پذیرفته بودند. سواد انتقادی می‌پذیرد که متون بی‌طرف نبوده و برای موضع دادن به خوانندگان در روش‌هایی بکار گرفته می‌شوند که ایدئولوژی‌های گسترده‌تر اجتماعی سیاسی را منعکس کنند. آموزشی که فریره توصیف کرده است شامل ایده‌های "پیوستگی"^۲، گفتگو^۳، قدرت^۴، و عمل انتقادی^۵ است، بطوری که بدون آن‌ها، گروه‌های باسواد مردمی؛ نظام‌های ستم را بازتولید می‌کنند [۱۷].

پیوستگی

پیوستگی به این ایده فریره ارتباط دارد که چطور «خوانش دنیا پیش‌تر از خوانش کلمه روی می‌دهد، و خوانش کلمه بطور پیوسته خوانش دنیا را بطور ضمنی بیان می‌کند». در خواندن یا مفهوم سازی از متون، دانش آموزان باید برای نامیدن آن چه آنان درباره‌ی دنیا می‌دانند به منظور فهمیدن و دیدن این که چگونه موضوعات گسترده تر به آنان ارائه می‌شود، توانمند باشند. دانش آموزان یاد می‌گیرند پس نیازی

نسبت به سواد به نفع توسعه نظریه ای مکفی در این باره بکار می‌رود که چگونه معنا، تجربه، و قدرت بخشی از نظریه عاملیت انسانی هستند. محور نظریه رادیکال سواد، توسعه نمایی از عاملیت انسانی خواهد بود که در آن تولید معنا محدود به تحلیل اینکه چگونه ایدئولوژی‌ها در متونی خاص حک شده اند، نیست. در این مورد نظریه رادیکال سواد به ترکیب مفهومی از نقد ایدئولوژی نیاز دارد که شامل نمایی از عاملیت انسانی است که در آن تولید معنا، گفتگو و تعامل رخ می‌دهند به طوری که رابطه دیالکتیکی میان ذهنیت انسان و جهان عینی را تشکیل می‌دهد. مهم‌ترین انگاشته پداگوژی فریره ایده‌ی "خواندن"، صرفاً شامل رمزگشایی کلمه نیست، که البته قبل از دانش درهم آمیخته نسبت به جهان واقع می‌شود [۱].

بدلیل باور فریره مبنی بر اینکه خواندن و نوشتن صرفاً بخشی از باسواد شدن می‌باشند، وی در پداگوژی اش، به توانمند سازی روستائیان بی‌سواد از طریق "خواندن کلمه و دنیا" توجه کرد. ایده‌ی "خواندن دنیا" یک دیدگاه انتقادی نسبت به ساختارهای اجتماعی ارائه می‌کند و ایده‌آل‌های حاکم بر جامعه را به چالش کشد. مهم‌ترین تاثیر خواندن دنیا این است که شاگردان و معلمان را ترغیب می‌کند تا با همدیگر درک و فهم‌هایی از سواد را به منظور در نظر گرفتن قدرت اجتماعی، توسعه دهند و سعی در فهمیدن کسانی نمایند که از این قدرت حمایت می‌کنند، کسانی که آن را طرد می‌کنند و یا اینکه اصلاً ایده‌های چه کسانی، قدرت را به پیش می‌برد؟ [۱۶]. وظیفه آموزش از دیدگاه یک نظریه سواد انتقادی، گسترش درک انسان از این نکته است که چگونه معلمان فعال، معنا و تجربه را در کلاس‌ها تولید و حفظ نموده و بدان مشروعیت می‌بخشند. علاوه بر این، یک نظریه سواد انتقادی مستلزم درکی عمیق‌تر از این است که چگونه شرایط وسیع‌تر دولت و جامعه، شرایط تعلیم و تربیت را تولید، تبادل، دگرگون و تحمیل می‌کنند، به طوری که معلمان را نسبت به عمل انتقادی و دگرگون کننده توانا یا ناتوان می‌کنند. نیازی به سوی توسعه بازشناسی این نکته وجود دارد که دانش صرفاً در کارشناسان، متخصصان برنامه آموزشی، مدیران مدرسه و معلمان تولید نمی‌شود. این امر به عنوان پنداشت محوری سواد انتقادی، اهمیت دارد. تولید دانش، کنشی ارتباطی است. برای معلمان، به معنای حساس بودن نسبت به شرایط واقعی تاریخی، اجتماعی، فرهنگی است که در آشکال دانش و معنایی که دانش آموز با خود به

⁴ power
⁵ Praxis

¹ Themes
² Connectedness
³ Dialogue

از نظریه پردازان که به تعریف سواد انتقادی پرداخته اند، برای ناقل شدن به پیوستگی باید به سوالات دانش آموزان مرکزیت داده شود تا آنان را در خواندن متون، وقایع و موقعیت‌هایی که به مردم از نظر ایدئولوژیکی موقعیت می‌دهند، کمک کند. به واقع، در سواد انتقادی، دانش آموزان باید برای به خاطر پرسیدن سوالات انتقادی، ترغیب شوند. به سوالاتی درباره‌ی این که، چیزها در دنیا چگونه اند، باید به وسیله‌ی دانش آموزان و معلمان پیگیری شوند، خصوصاً وقتی که آنان در جستجوی فهمیدن بهتر دنیا هستند. مضمون پیوستگی، از درخواست‌هایی برای یادگیری سواد انتقادی نشات می‌یابد که دانش پیشین و تجربیات دانش آموزان را محترم می‌شمارد و یادگیری جدید را در بافت‌های مشابه استقرار می‌دهد.

گفتگو

طبق نظر فریره «گفتگو نه فقط در مسائل حیاتی امر سیاسی، بلکه در تمامی شئون زندگی و زندگی انسان، تنها راه حل است. به هر جهت، گفتگو تنها با نیروی ایمان است که قدرت و معنا پیدا می‌کند؛ ارتباط بسته، متضمن ارتباط طولی میان افراد است از آن جا که خالی از عشق است، در نتیجه غیرانتقادی است و نمی‌تواند طرز فکر نقاد را بیافریند. با آموزش خواندن به بی‌سوادان، می‌توان به آنان کمک کرد، تا بر فهم سطحی خود فائق آمده و ادراک انتقادی فزاینده‌ای را در خود رشد دهند [۱۸]. گفتگو، واژه‌ی ارائه شده بوسیله‌ی فریره است که شامل رفتن به ماورای پذیرش کورکورانه‌ی عقاید از دیگران، جستجو کردن دیدگاه‌های جایگزین از یک موضوع به منظور کامل‌تر فهمیدن آن است. گفتگو، آموزش آزاد را برای ستم‌دیده و هم‌ستمکار را ارتقا می‌دهد. فریره بر این باور بود که توسعه دادن درک و فهم‌های انتقادی برای ستم‌دیده کافی نبوده است، پس ستم‌دیدگان، باید درگیر گفتگو برای فهمیدن چگونگی موضع یافتن در موضوعات اجتماعی سیاسی و پیامدهای این موضع‌یابی شوند» [۱۷].

فریره می‌گوید: از طریق گفتگو، معلم – شاگرد و شاگرد – معلم، موجودیتی را صرف نظر می‌کنند و عبارات جدیدی ظهور می‌کند. معلم، شاگرد و شاگرد به جای معلم قرار می‌گیرد و معلم دیگر کسی نیست که تدریس می‌کند، او کسی است که در گفتگو با شاگردانش آموخته می‌شود، کسی که به همان خوبی آموزش نیز می‌دهد. آن‌ها مشترکاً مسئول فرایندی می‌شوند که هر دو طرف رشد می‌یابند. سختی کار آموزش، بیشتر در نحوه آفرینش یک برخورد جدید نهفته است. یعنی برخورد گفتگویی که جای آن در آموزش و پرورش خالی است. هیچ فهمی وجود ندارد، در عین این که ارتباطی است، بر حسب ارتباطات متقابل می‌باشد، و در گفتگو این

برای پیوستن به دنیای خود دارند، هم از طریق موضوعاتی که به آنان مربوط است و به نفع آنان است و هم به دنیای وسیع‌تر و نیز موضوعات اجتماعی و سیاسی‌ای که در آن وجود دارد. طرح‌های آموزشی با شکست مواجه می‌شوند، به این دلیل که آن‌ها براساس دیدگاه سازنده شان از واقعیت، مینا می‌یابند و فراگیران را یعنی کسانی که برنامه برایشان ساخته شده بود، به حساب نمی‌آورند؟ [۱۱]. از این طریق که معلمان، دانش آموزان را با سپرده‌هایی از اطلاعاتی پر می‌کنند که آنها را برای تشکیل دانش واقعی در نظر می‌گیرند، به ایده پیوستگی نمی‌توان ناظر شد. پیوستگی شامل معلم و دانش آموزانی است که بطور مشارکتی مسائلی را که به دنیای دانش آموز مرتبط است، طرح می‌کنند. ایده‌ی پیوستگی، در تقاضای فریره، از دانش آموزان جهت مواجه شدن با مسائل مربوط به خودشان در و با دنیا مشهود است. بنابراین آن‌ها احساس می‌کنند، خیلی زیاد زیر سوال می‌روند و برای واکنش نشان دادن به آن چالش، وادار می‌شوند [۱۷]. به تدریج که انسان قدرتش را در ادراک و پاسخ‌گویی به نظریات و مسائلی که محیط او را شکل می‌دهند، وسعت دهد و توانایی خود را در مبادرت به گفتگو نه تنها با دیگران، بلکه با دنیای درون، افزایش دهد، انتقال پذیر^۱ می‌شود. هم‌اکنون دلبستگی و خواسته‌هایش در حدی فراتر از نیازهای حیاتی اولیه، گسترش می‌یابد. انتقال‌پذیری آگاهی، انسان را نفوذ پذیر^۲ می‌سازد او را و او می‌دارد تا عدم همبستگی‌اش با محیط را به پیوندی نسبتاً کامل تبدیل کند. هستی داشتن یک مفهوم پویاست که مستلزم داد و ستد همیشگی میان انسان با انسانی دیگر، میان انسان با جهان و میان انسان با آفریننده است. این همان پیوندی است که انسان را موجودی تاریخی می‌کند. فریره می‌گوید: «آموزشی که جامعه نیازمند آن است افراد را قادر می‌سازد تا با شجاعت درباره مسائل اجتماعی خود به بحث پرداخته و در امور جامعه دخالت کنند. این آموزش می‌تواند به افراد، ایمان و قدرت رویارویی با مخاطرات را ارائه نماید. و به جای مقید شدن به تصمیمات دیگران، احساس شخصی خود را واگذارند. چنان آموزشی با مستعد کردن انسان‌ها برای ارزیابی مجدد دائم تحلیل دریافت‌ها، انطباق با روش‌ها و روندهای علمی، ادراک و پیوند دیالکتیکی خود با واقعیت اجتماعی، به افراد کمک می‌کند تا برخورد نقاد فزاینده‌ای را نسبت به جهان پذیرفته و آن را متحول سازند» [۱۸]. بنابراین پیوستگی به یادگیری‌ای اشاره دارد که به فراگیر، وضعیت یا بافت و دنیای وسیع‌تر مرتبط می‌شود. پیوستگی در ادبیات نظری برای شامل کردن این نکته است که یادگیری به سوالات دانش آموز ارتباط دارد. به نظر بعضی

² Permeable

¹ Transitive

ضد آموزش برای سلطه می‌باشد. آموزش و پرورش سنتی، برای جاودانه کردن توزیع ناعادلانه قدرت در جامعه به کار گرفته می‌شود. عقیده ی وی از آموزش، بر موضوعات قدرت متمرکز است؛ زیرا که دانش آموزان باید بحث کردن، زیر سوال بردن و تغییر دادن توزیع ناعادلانه‌ی قدرت در موقعیت‌های ستمگرانه را یاد گیرند. قدرت، آن نوع یادگیری را به رسمیت می‌شناسد که چگونه خوانندگان بوسیله‌ی متن موضع داده می‌شوند. نوشتن برای سواد انتقادی، ایده‌ی قدرت را برای ایجاد تمرکز بر موضوعات اجتماعی فرهنگی [۲]، بصیرت و شناختی که همه متون از نظر اجتماعی ساخته می‌شوند، شامل می‌گردد. توانایی شناخت گفتمان‌های مختلف موثر در متن‌ها و توانایی نقد کردن از متون به این منظور که چطور آنها برای تسلط یافتن استفاده می‌شوند توسعه می‌دهد [۱۹]. فریره می‌گوید: «بطور کامل‌تری، اکثریت غالب، کاملاً منطبق بر اهداف، تجویز می‌کنند که اقلیت غالب آن را می‌پذیرند. به راحتی اکثریت می‌توانند به تجویز خود ادامه دهند. نظریه و عمل آموزش بانکی بطور کاملاً کارآمدی در خدمت این هدف است. درس کلامی، الزامات خواندن، روش‌های ارزشیابی دانش، فاصله بین معلم و آنچه آموخته شده، معیارهای ارتقا و هر آنچه در این روش آماده پذیرش است، خالی از عامل رشد تفکر است. فریره می‌گوید: «از طریق آموزش، ابتدا می‌توان قدرت را در جامعه فهمید. می‌توان روابط قدرتی که توسط طبقه حاکم غیرشفاف است، شفاف نمود. هم چنین می‌توان برنامه‌ای برای تغییر جامعه آماده کرد یا در آن‌ها مشارکت نمود» [۱].

عمل انتقادی

عمل انتقادی، انگاشته دیگری است که بوسیله‌ی فریره مطرح شد، عمل آگاهانه به عنوان عملی که مبتنی بر درک و فهم موقعیت با تمام پیچیدگی‌های آن است، تعریف شده است. به منظور آزاد شدن از نیروی ستم، فرد باید از عمل آگاهانه شکل گیرد و به آن وابسته باشد. این عمل تنها از طریق عمل انتقادی، ژرف نگری و عمل کردن بر دنیا به منظور دگرگون ساختن آن صورت می‌گیرد. علاوه بر فهمیدن، فراگیران مستلزم اتخاذ عملی هستند که در گفتگو مبنا نمی‌شود و اغلب می‌تواند «درستکاری دروغین» تلقی شود [۱۱]. و برای تداوم بخشیدن ارتباطات ناعادلانه‌ی قدرت به کار گرفته شود. برای مثال، هدیه دادن به درستکاری که آرامش موقتی را برای مردم به ارمغان می‌آورد، و اعتمادشان را به حمایت بیرونی ترغیب می‌کند ولی این عمل تمهید افراد با ابزارهایی که آنان نیازمندند، بطور مستقل، غلبه کردن بر موقعیت ظالمان را برای آنان مجاز می‌کند [۱۷].

گونه نیست. به این دلیل است که یک روش درست فکر کردن، دیالکتیکی است نه مجادله آمیز. یعنی در آن امکان گفتگوی واقعی است، که از طریق آن افراد با رویارویی با تفاوت‌های خود یاد می‌گیرند و رشد می‌کنند. برنامه آموزشی به گفت و شنودی فعال، نیاز دارد که در پیوند با مسئولیت سیاسی و اجتماعی قرار گیرد» [۱۸]. او می‌گوید «نقش ما این نیست که با مردم درباره جهان بینی مان سخن گوئیم و نه این که دیدگاه‌مان را بر آنان تحمیل کنیم اما بیشتر با مردم درباره دیدگاه‌های خودشان و خودمان گفتگو کنیم. ما باید بشناسیم که آیا جهان بینی آن‌ها در عملکردهای آنان بطور متنوعی ظهور می‌یابد، باید بر موقعیت شان در دنیا تأمل نمود. کنش تربیتی و سیاسی که از نظر انتقادی از وضعیت گفتگو، آگاه نیست، خطر الگوی بانکداری را ایجاد می‌کند». فریره و ماسدو می‌گویند: کاربرد موفق سرمایه جهان فرهنگی دانش آموزان، مستلزم احترام و مشروعیت بخشی گفتمان دانش آموزان است که با رموز زبانی خود آنان متفاوت بوده اما هرگز حقیر نیست. فریره می‌گوید: «ماهیت انسان دیالکتیکی است و همه ارتباطات نقش هدایت‌گری در زندگی و یادگیری او دارند. وقتی فرد دائماً در گفتگو با دیگران است، خود را ساخته و بازسازی می‌کند و هدف کنش دیالکتیکی، همیشه آشکار سازی حقیقت است. فریره می‌گوید: «اگر رفتار فردگرایانه بعد اجتماعی لمس شود، آنوقت پداگوژی زمانی انتقادی می‌شود که آموزگاری با دانش آموز خود گفتگو کرده و به لحاظ روشی او را برای کشف این مطلب به چالش کشد که در اینجا وضعیت انتقادی ضرورتاً دلالت بر بازشناسی رابطه میان عینیت و ذهنیت دارد. دانش آموزان وقتی توسط آموزگاری انتقادی به چالش کشیده شوند، شروع به فهم بعد عمیق‌تر آزادی خود می‌کنند که دقیقاً در به رسمیت شناختن محدودیت‌های نهفته در وجودشان است که می‌تواند بر آنان غلبه کند. آنگاه در فرایندی انتقادی، بیشتر و بیشتر برای خودشان کشف می‌کنند که انگار قدرت بنیادین آگاهی شان در عمل اجتماعی‌ای که در آن مشارکت می‌کنند، ناممکن بود. از سوی دیگر درک می‌کنند که از طریق آگاهی‌شان، حتی زمانی که آنان سازندگان واقعیت اجتماعی خود نیستند، می‌توانند از واقعیت در حال تشکیل فراتر روند و آن را به پرسش کشند. این تفاوت رفتاری منجر می‌شود که فرد بیشتر و بیشتر انتقادی شود؛ یعنی وقتی دانش آموزان تا حدی درک می‌کنند که چه چیز و چگونه، آگاهی از جهان را تشکیل می‌دهد، وضعیتی انتقادی به خود می‌گیرند [۱۷].

قدرت

مفهوم قدرت، در عقاید فریره درباره‌ی آموزش، نکته‌ای محوری است. فریره بحث می‌کند که آموزش برای آزادی،

دهد. حتی از لحاظ تاریخ‌مندی، انسان‌ها اول دنیا را تغییر می‌دهند، بعدا جهان را فاش‌گویی می‌کنند و سپس کلمات را می‌نگارند. این لحظاتی از تاریخ است. تمام گفتمان‌ها در سطحی تاریخ‌مندی از مقاصدشان نهادینه شده‌اند [۱].

سوال سوم: دلالت‌های انگاشته‌های سواد انتقادی فریبه در برنامه درسی بر اساس ادبیات تحقیق چیست؟

تحقیق‌های انجام گرفته نشان می‌دهد، سواد انتقادی بر توسعه بسیاری از فعالیت‌های مربوط به صداها تأثیر می‌گذارد. سواد انتقادی، عاملی از عدالت اجتماعی است که در آن دانش‌آموزان بر روی یک متن از چشم‌اندازی ناشی از دیدگاه‌های بدیل و جایگزین تامل می‌کنند. به ویژه دانش‌آموزان بر ماهیت پویایی‌های قدرت بر روی گروه‌های فرهنگی غفلت شده در ادبیات متن تامل می‌کنند. با انجام این کار، دانش‌آموزان به یک درک پیچیده از فرهنگ و مولفه‌های آن نائل می‌شوند. توسعه سواد انتقادی، شامل یادگیری خواندن یک متن به‌عنوان یک مصنوع فرهنگی - آن محصولی که ساختارهای قدرت را به چالش کشیده یا تقویت می‌کند - می‌باشد. دانش‌آموزان در بحث‌های آکادمیکی مشارکت داشتند و به متون در مجلات و یا یک مقاله تحلیلی ادبیات رسمی واکنش نشان می‌دادند. فعالیت‌ها در روشی برای ترغیب بحث و مذاکره ساختار می‌یافتند. همکاری در ضمن بحث‌ها مشاهده می‌شد، فعالیت‌های مشارکتی درگیری، شامل استفاده از اشکال آنلاین و کلاس‌های اینترنتی برای توسعه کنترل موضوعات و ایجاد پایگاه داده‌های کلاسی از پرونده‌های شنیداری دیداری و ویدئویی صورت می‌گرفت، که دانش‌آموزان می‌توانستند برای ساخت این ویدیوها استفاده کنند [۱]. یکی از تجارب یادگیری حرفه‌ای که محققان سواد انتقادی به عنوان یک گام برای معلمان توصیه می‌نمایند، شرکت در مطالعه زبان انتقادی است [۲]. این محققان معلمان را در تحلیل‌های داده‌های گفتمان کلاسی با استفاده از دیدگاه‌های تحلیلی شامل تجزیه و تحلیل گفتمان انتقادی^۱ فرا می‌خوانند. و تجزیه و تحلیل گفتمان انتقادی، را به‌عنوان روشی معرفی می‌کنند که برای معلمان فرصتی فراهم می‌نماید تا گفتمان کلاسی را بر سر موضوعات قدرت، موقعیت و هویت تحلیل کنند [۱۷]. مطالعات نشان می‌دهند معلمان از متون چند رسانه‌ای مثل مقالات گرافیکی برای الحاق کردن سواد انتقادی به کلاس درس استفاده می‌نمودند. در نتیجه آن دانش‌آموزان قادر به مرتبط ساختن داستان‌های زندگی خود با جوامع و نهادهایی که در آن رشد کرده بودند، می‌شدند [۸]. از این مطالعه مفهوم پیوستگی از انگاشته‌های سواد انتقادی استنباط می‌شود. آموزش گفتگو^۲

فریبه می‌گوید: «باید رویکرد انتقادی نسبت به عمل و تجربه داشت تا بازسازی شود. منظور از رویکرد انتقادی، نزدیک شدن منتقدانه به اعمال و تجارب دیگران برای فهم اعتبار عوامل اجتماعی، سیاسی، تاریخی، فرهنگی و اقتصادی مرتبط با عمل و تجربه برای بازسازی آن است. به عبارت دیگر، باید بازکشف درک تاریخی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی از عمل و طرح‌ها صورت پذیرد، تا بازسازی شود. این فرایند انتقادی باید برای خوانش کتاب‌ها به خوبی به کار رود. او فکر می‌کرد، خواندن هر متنی بدون درکی انتقادی از زمینه‌ای که متن بدان ارجاع می‌دهد، ناممکن است. آموزگاران باید سخت کار کنند تا یادگیرندگان نقش سوزده‌های شناخت را بر عهده گیرند و بتوانند با این تجربه به مثابه سوزده‌ها زندگی کنند. او درباره موضع سیاسی اش خود را مستلزم آن می‌دانست که ثبات میان گفتمان و عمل را حفظ کند. این امر، شامل محدود کردن فاصله میان این دو است. محدود کردن فاصله میان گفتمان و عمل چیزی است که او آن را «پیوستگی» می‌خواند. در هر زمینه‌ای که درباره عمل خود صحبت می‌کرد، پس از تأملی به لحاظ نظری، عملش را بیان می‌کرد. و از اینجا به بعد باید آموزگاران را به چالش می‌کشید تا عمل و تأملات او را به عنوان ابژه تأملات خودشان برگزینند و زمینه‌شان را تحلیل کنند تا بتوانند در عمل شروع به بازکشف کنند [۱]. عمل انتقادی و دموکراتیک، خوانش جهان و کلمه به صورت پویایی در ارتباط با یکدیگرند. فرمان خوانش و نگارش با آغاز معنادار شدن کلمات و موضوعات برای تجربه مشترک کسانی که در حال باسواد شدن هستند، به انجام می‌رسد، و البته نه با کلمات و موضوعاتی که تنها به تجربه آموزگار متصل‌اند. مهم‌تر از همه، خوانش آنان از آنچه واقعی است نمی‌تواند تکرار حفظ شده و مکانیکی شیوه خوانش یادگیرنده از واقعیت باشد. اگر سواد آموزی به شیوه اقتدارگرایانه، بر محور فهم جادویی از کلمه‌ای تلقی شود که توسط آموزگار به بی‌سواد اعطاء گردد، و اگر متونی که زمانی عموماً به دانش‌آموز ارائه می‌شد، بیش از اینکه واقعیت را فاش کنند، آن را پنهان می‌ساختند، اکنون سواد به‌مثابه عمل شناخت، به‌مثابه عملی خلاقانه و سیاسی، تلاشی برای خوانش جهان و کلمه است. اکنون دیگر داشتن متن بدون زمینه ممکن نیست [۱]. نظریه سواد انتقادی، در پاسخ به نظریه‌هایی از یادگیری و سواد ایجاد شد که یک روش از نظر اجتماعی خنثی از باسواد شدن را پذیرفته بودند. از نظر فریبه واضع سواد انتقادی، عمل یادگیری برای خواندن و نوشتن از یک درک و فهم جامع از عمل خواندن دنیا شروع می‌شود، چیزی که انسان قبل از خواندن کلمات انجام می‌

² Dialogue Teaching

¹ Critical Discourse Analysis

سیاسی است، شامل شناخت و بصیرتی که تمام متون بطور اجتماعی ساخته می‌شوند، ساختارشنکی متون برای بررسی این نکته است که چگونه متون بطور ایدئولوژیکی افراد را در موقعیت موضع قرار می‌دهند، انجام می‌شود، و این کار شامل شناخت گفتمان‌های مختلف موثر در متون می‌باشد. ایده‌ی قدرت در بُعد تمرکز بر موضوعات اجتماعی سیاسی الگوی سواد انتقادی محققانی چون فری بادی و لوک مشهود است که در آموزش بکار می‌رود. برای مثال، در تحقیق آن‌ها خوانندگان درک می‌کردند، متنی که داستان « کشف قاره آمریکا» را توصیف می‌کرد، دیدگاه بومیانی را مسکوت می‌گذاشت که کشف و شناسایی نشده بودند [۱۷]. تمام اشکال ارتباطی مثل آوازه‌ها، رمان‌ها، مکالمات، فیلم‌ها، هنرها، عکس‌ها همه متن محسوب می‌شوند. در تمامی این متون، برای توسعه سواد انتقادی، مربیان دانش آموزان را برای زیر سوال بردن مفاهیم، موضوعات قدرت - تفاوت‌ها در بافت‌های اجتماعی مثل ساختارهای اجتماعی - اقتصادی، نژاد، طبقه، جنسیت و جهت‌گیری‌های جنسیتی مشتاق می‌کند. یافته‌های گومز جیمز و گوئزیرا^۱ که نشان داد دانش آموزان با مشارکت در فعالیت‌های سواد انتقادی، مستعد و متمایل به تأمل کردن بر روی موضوعات قدرت می‌شدند و به عنوان عاملان تغییر اجتماعی بدل می‌گشتند. برای فهم مفهوم قدرت در عقاید فریره در آموزش، تحقیق بائور^۲ نشان داد، کنش‌های سواد انتقادی به تحلیل انتقادی مشارکت‌کنندگان از موضوع نژادگرایی در جهان‌های متنوع خود آنان (خانه، مدرسه، دنیای بیرون مدرسه) منجر شد، درک و فهم‌های آشکار و ضمنی آنان درباره نژاد، هویت و قدرت نشان می‌داد که مشارکت‌کنندگان، هویت‌های چندگانه و متناقض (مثل قربانی نژادگرایی شدن و از نظر نژادی فردی متعصب بودن) را پذیرفته بودند به این معنی که این دو، عامل سرکوب یا قدرت‌گیری افراد در دیگر گروه‌های اجتماعی بودند [۲۱]. چارچوب سواد انتقادی مک لافلین و داویچ که در آن دانش آموزان یاد می‌گیرند بعد از پی‌بردن به چپستی راهبردهای سواد انتقادی، چگونه استفاده کردن آن‌ها را هم فرا گیرند. در آموزش راهبردهای سواد انتقادی، اغلب از روند برنامه آموزشی مستقیم پنج گام درک مطلب هدایت شده، استفاده می‌شود، مراحل کل کلاسی شامل توضیح دادن، عرضه کردن، هدایت کردن، تمرین کردن و ژرف نگری است [۲۶]. نمونه کاربرد عملی سواد انتقادی در کلاس درس کاترین پردو^۳ قابل تامل است او در یک ترم برداشت بسیاری از دانش‌آموزان خود را از کتاب آشنا و اغلب مورد علاقه کودکان تحت عنوان،

در پداگوژی سواد انتقادی، جانشین طرح معلم محور می‌شود در جایی که دانش آموزان دریافت کنند گان صرف دانش هستند. این درگیری فعال منجر به مشارکت بیشتر دانش آموزان و مبادلاتی برای یادگرفتن از یک‌دیگر می‌شود. ایده‌ی فریره از گفتگو جهت توسعه از طریق تحقیق و نوشتن درباره سواد انتقادی به روش‌های مختلف به وسیله‌ی نظریه پردازان بکار گرفته شد. لوبسون، فلینت و ون اسلوی، ایده‌ی گفتگو را در بُعد بررسی دیدگاه‌های چندگانه الگوی سواد انتقادی شان استقرار دادند. در این بُعد، خواننده سوالاتی می‌پرسد و راه‌های جایگزین فکر کردن درباره‌ی موقعیت را جستجو می‌نماید. آنان سوال می‌کنند که دیدگاه‌های متعلق به چه کسانی ارائه شده و دیدگاه‌های چه افراد دیگری ممکن است احتمال داشته باشد. برای مثال، وقتی در آموزش متن محور سواد انتقادی در داستان " کشف قاره آمریکا" مطلبی خوانده می‌شد، خواننده توجه می‌کرد که دیدگاه اروپا محور در داستان ارایه شده است، که دیدگاه منحصربه‌فردی نیست. دیدگاه‌های دیگری ممکن بود شامل توصیف سفید پوستان بومی و تاثیر آنان بر جامعه‌شان لحاظ گردد. بررسی دیدگاه‌های چندگانه، پیش‌تر تحت ایده‌ی مربوط به کلاس درس سواد انتقادی در عمل تعریف شده است [۱۷]. طبق یافته‌های گوردن کاربرد سواد انتقادی با رویکرد آموزشی گفتگو محور، دارای قابلیت‌هایی بالقوه‌ای برای یاری کردن به دانش آموزان جهت استفاده کردن از صداهای خود در ماورای دیوارهای کلاس درس بمنظور ایجاد تاثیر مثبت بر تغییرات جامعه است. چارچوب مرکزی سواد انتقادی، ایده عمل انتقادی فریره یا کنش تحولی است که از طریق آن دانش آموز در جستجوی عادلانه‌تر ساختن جامعه است. کار واسکوز جهت ساخت فضایی برای سواد انتقادی در برنامه درسی با کاربرد سوالات پژوهشی دانش آموزان درباره نابرابری‌ها در مدارس آنان به عنوان روشی به هدف ایجاد اختلال و از کار انداختن این نابرابری‌ها و ایجاد فعالیت‌ها و مکان‌های عادلانه‌تر در جایی برای مشارکت کردن در این چنین فعالیت‌ها صورت گرفت. مفهوم قدرت ایده مرکزی نظریه سواد انتقادی فریره است از این نظر که تعلیم و تربیت تداوم بخش سلطه و روابط ناعادلانه تولید شده در جامعه ناشی از قدرت است، این که چگونه خوانندگان به وسیله متن ایدئولوژیکی مسلط موضع داده می‌شوند، قدرت در عقاید فریره برای آموزش، نکته‌ای محوری است. محققان سواد انتقادی، ایده‌ی فریره از قدرت را در الگوهای توسعه دادند. این مضمون شامل تمرکز یافتن بر موضوعات اجتماعی

³ Prudoe

¹ Gomez Jimenez, Gutierrez

² Bauer

از هم‌گسستن امر روال‌عادی، به حساب آوردن چشم اندازهای چندگانه، بازرسی نقش‌های قدرت و موضوعات اجتماعی سیاسی و اقدام در جهت ایجاد کنشی برای عدالت اجتماعی شرکت می‌کند [۲]. دانش آموزان آغاز به برقراری ارتباط با قدرت‌های اجتماعی و سیاسی می‌کنند که زندگی و دنیای اطرافشان را شکل می‌دهند آن هم وقتی که به آنان طرح کردن پرسش از متون و بررسی موضوعات روابط قدرت در آنها آموزش داده شود. این خوانندگان می‌توانند آگاهی انتقادی و اجتماعی را از طریق استفاده از سواد انتقادی توسعه دهند [۲۴]. فریره، اولین بعد محتوایی برنامه جدید سوادآموزی خود را مفهوم انسان‌شناسانه فرهنگ قرار داد، یعنی متمایز کردن دنیای طبیعت از دنیای فرهنگ با نقش فعال انسان در و با واقعیت محیط اطرافش. و این که سواد انتقادی، یک عنوان یا یک واحد درسی برای مطالعه نباید محسوب گردد و تحت پوشش دهندگی محتوای خاص درسی قرار نگیرد. در عوض باید به عنوان یک دیدگاه، چارچوب یا چشم انداز برای آموزش در سرتاسر یک روز کاری معلم در کل برنامه درسی و شاید مافوق آن در نظر گرفته شود. یعنی این که سواد انتقادی، شامل اتخاذ یک چشم انداز انتقادی یا روشی از بودن و زندگی کردن می‌باشد [۲۵]. در ضمن اجرای آن در سرتاسر برنامه درسی، در ناحیه محتوا، دانش فرهنگی متنوع دانش آموزان، که مشتق شده از درون کلاس و زندگی دنیاهای روزمره آن‌ها، خانه‌ها و اجتماعات است، ذخایر دانشی آنان و فعالیت‌های چند وجه نما و چند زبانی برای ساختن یک برنامه درسی باید مورد استفاده قرار گیرند. زیرا شاگردان زمانی به بهترین وجه یاد می‌گیرند که یادگیری آنان در زندگی‌شان دارای اهمیت است، بنابراین کاربرد عناوین، موضوعات و پرسش‌هایی که مطرح نموده اند باید بخش مهمی از ایجاد و ساختن برنامه درسی کلاسی باشد. محققانی مانند کامبر با فضا سازی برای سواد انتقادی در کلاس ابتدایی از روزنامه و تبلیغات مجلات در ادبیات پژوهشی استفاده کردند که بر خواندن منتقدانه و ساختار شکنی متون به عنوان راهی برای یاری رساندن به دانش آموزان جهت به پرسش گرفتن نسخه‌هایی از واقعیت در دنیای اطرافشان متمرکز بود. در تحقیقی، ابرین^۸، روش‌هایی را کشف کرد که در آن تبلیغات روز «مادر» برای موضع دادن خوانندگان در این چنین متونی با روش‌های ویژه، موثر واقع می‌شد. کار او را به شاگردان برای جستجو کردن بازنمایی‌هایی از نقش زنان یاری رساند [۲۵]. میلر بیان می‌کند در تلقی نسبت به روش

«درخت بخشنده» به نویسندگی سیلور اشتین^۱ با اتخاذ روش بلند خوانی به چالش می‌کشید. دانش آموزان معمولاً تفسیر می‌کردند چگونه کتاب به آنان اشتراک گذاشتن دوستی‌ها و بخشندگی برای دیگر افراد را آموزش می‌داد. و نیز معلم بطور غیر مستقیم سوالاتی از نقش چه کسی به حاشیه رفته است؟ جنسیت بطور تلویحی بیان شده برای شخصیت‌های داستان، چیست؟ ارائه می‌کرد، در اینجا به خواندن و بحث کردن درباره موضوعات جنسیت با دیدگاه‌های جایگزین توجه می‌نمود [۲۱].

آموزش و پرورش در نگرش فریره عبارت است از حرکت به سوی مرحله انتقادی. وی همراه با آموزش خواندن تلاش بر این داشت تا نگرش خام (ناپخته) به نگرش انتقادی تبدیل شود. آن نوع برنامه سوادآموزی را مبنا کرد که مقدمه‌ای برای دموکراتیک کردن فرهنگ باشد، برنامه‌ای که مردم موضوع آن باشند و نه صرفاً دریافت کننده صبور آن، برنامه‌ای که فراگیران نمونه‌ای از عمل خلاق باشند، و بتوانند سایر هنرهای خلاق را آزاد سازند، برنامه‌ای که بی‌صبری و نشاط را که ویژگی جستجوگری و اختراع کردن است، در دانش آموزان ایجاد کند. برای نیل به مرحله تحول انتقادی، فریره رویه‌ای تدوین کرد که شامل سه مرحله:

۱- نام بردن مهمترین تضادهای موجود در موقعیت،

۲- تجزیه و تحلیل کردن علل نظام‌مند یا ساختاری این تضادها،

۳- تشریح مساعی و اقدام مشترک نمودن جهت حل تضادها بود [۲۲].

کاربرد سواد انتقادی در کلاس درس به رویکردهای متنوعی منتهی شده است. طبق یافته‌های آلفورد^۲ متن‌ها به عنوان ابزار اولیه الحاق کردن سواد انتقادی در کلاس بودند. برنامه آموزشی متن محور شامل چهار مولفه، گزینش عامدانه متن، هدایت بلندخوانی^۳ متن‌ها، الحاق متون اضافی^۴ و کاربرد متون چند وجه نما^۵ بود. لویسون دریافت آموزش سواد انتقادی از طریق خواندن متون بویژه درباره مسائل اجتماعی، دانش آموزان را به درگیری بیش‌تر با بحث منتهی می‌کند. مطالعات برنامه آموزشی بحث محور سواد انتقادی را می‌توان در طراحی برنامه درسی میپلز و گرونک یافت آنان از یک سناریوی مباحثه^۶ استفاده کردند، که شاگردان بازکشف دیدگاه‌های خود و دیگران را منعکس می‌کردند و منتقدانه درباره عقاید و کلیشه‌ها^۷ تفکر می‌نمودند [۲۳]. با استفاده از چارچوب سواد انتقادی، خواننده در روند فعال گفتمان، برای

5 Multimodal Texts
6 Discussion Scenario
7 Stereotype
8 O' Brien

¹ Silverstein
² Alford
³ Read aloud
⁴ Supplementary texts

مکتوبی را که دانش آموزان بوجود آورده اند، ارزیابی کند. دانش نسبت به یک موضوع خاص را نیز می‌توان ارزیابی کرد. در نهایت ارزشیابی، می‌تواند شامل مشاهده دانش آموز در حین انجام فعالیت باشد تا مشخص شود او چگونه از عهده کار با دیگران در قالب گروه بر می‌آید [۲۲].

طبق بررسی نتایج پژوهش‌های حوزه سواد انتقادی مثل کانث و جکسون^۶، هنسون^۷، لی^۸، مالوی^۹، محمدخانی و همکاران، گیل سیپاگوتا^{۱۰}، ویلکوکس^{۱۱}، رایلی^{۱۲}، رینولدز، اسکورزا^{۱۳}، گروف، واستنبرگ، فیشر و فانک^{۱۴}، ویننی، استور^{۱۵}، تحقیق بائور^{۱۶}، پیترااندرا^{۱۷}، ایزدینا و عابدینا، فورچونا^{۱۸}، مالموت^{۱۹} می‌توان کاربرد مضمون پیوستگی از انگاشته‌های سواد انتقادی فریره در برنامه درسی را استنباط نمود، مهمترین نتایج پژوهشی آن‌ها شامل: تقویت آگاهی از حقوق انسانی و ارزش‌های دموکراتیک، تولید سوالاتی برانگیزاننده به عنوان منابعی برای یادگیری، با انگیزه‌تر و مطمئن‌تر شدن فراگیران و نیز افزایش خودکارآمدی فراگیران با استفاده از شبکه اجتماعی مجازی فیس‌بوک^{۲۰}، تقویت ارزیابی ایده‌هایی از خویشتن به وسیله دانش آموزان به موجب توسعه اجتماعی سیاسی و تجارب و فعالیت‌های تأملی، توسعه آگاهی دانش آموزان از تفاوت‌ها، نابرابری‌ها و داوری بی‌طرفانه در زندگانی خود و دیگر مردمان، ساختارشنکی انگاره‌های از پیش درک شده درباره فرهنگ، پذیرش نقش‌های عاملیت اجتماعی به‌عنوان نتیجه‌ای از حساسیت‌پذیری خود نسبت به موضوعاتی مثل قلدری، تبعیض و بدرفتاری دانش آموزان، غلبه دانش آموزان بر عدم امنیت خود درباره نقش خود در مدرسه و یادگیری و اجرای مهارت‌های حل درگیری‌های خشونت‌آمیز از طریق ایجاد ارتباط با نقش‌های تاریخی ارائه شده در داستان‌ها، برانگیختن اشتیاق دانش آموزان برای یادگیری درباره گذشته (تاریخ) و لذت بردن از تاریخ، بهبود قابل توجه سطح اعتماد به نفس دانش آموزان، تقویت چالش کشیدن گفتمان غالب در آموزش عمومی طبقه بالای متوسط جامعه و باز فهمی تجارب یادگیری چند وجه‌نمایی را می‌توان ذکر کرد.

یادگیری طبق سواد آموزی نظریه انتقادی فریره، دانش آموز مسئله‌ای را شناسایی می‌کند. او اقدام‌های مختلفی را بررسی می‌کند. این اقدام‌ها در پرتو دلالت‌های اخلاقی، حقوقی و اجتماعی بررسی می‌شوند. یک طریقه اقدام خاص برگزیده می‌شود. دانش آموز درگیر اجرای آن راه حل برگزیده در سطح مدرسه یا جامعه محلی می‌شود در نهایت دانش آموز، پروژه را تجزیه و تحلیل می‌کند تا اثربخشی آن و آن چه را که از پروژه آموخته، ارزیابی کند. مراحل یادگیری در فرایند حل مسئله هسته‌ای شامل:

- ۱- شناسایی موقعیت مسئله‌دار
- ۲- شناسایی طرح‌های کلی تضاد
- ۳- گام اجرای طوفان مغزی
- ۴- تدوین یک برنامه دموکراتیک برای اجرای یک راه حل می‌باشد [۲۲].

واسکوز با کاربرد سوالات پژوهشی دانش آموزان پیش دبستانی درباره نابرابری‌ها در مدارس به عنوان روشی برای ایجاد اختلال و از کار انداختن این نابرابری‌ها و ایجاد فعالیت‌ها و مکان‌های عادلانه‌تر و خوانش جهان به منزله یک متن که می‌تواند مورد ساختارشنکی و بازسازی قرار گیرد، فضایی را برای دانش آموزان جهت از هم گسیختن و بازنویسی کردن فعالیت‌های مسئله‌دار مدرسه‌ای ایجاد کرد. وی تلاش‌هایی در جهت توجه به علائق آن‌ها و تمرکز بر موضوعات اجتماعی در برنامه درسی واقعی نمود. می‌توان از مطالعه تحقیقات صورت گرفته در ادبیات پژوهشی سواد انتقادی دریافت، عمده آن‌ها یا درباره ارزشیابی مهارت خواندن انتقادی، مانند محققان روهادی^۱ و یورلاب^۲ صورت گرفت یا ارزشیابی اثر بخشی الگوی سواد انتقادی انجام دادند، پژوهش اسکورزا^۳ بلیچ^۴ و فابریزی^۵، بر فرایند ارزشیابی آموزش تفکر انتقادی مبنا دارد. هیچ کدام از الگوهای سواد انتقادی با توجه به مولفه‌های سازنده‌شان حامل مؤلفه ارزشیابی سواد انتقادی در سرتاسر برنامه درسی نیستند مثلاً الگوی لوک و فری بادی که شامل مولفه‌های نقش‌های رمز گشایی، معنا سازی، مصرف کنندگی متن و منتقد متن برای فراگیر است، نمونه‌ای از آن است. در رویکرد سواد آموزی فریره، ارزشیابی در ابعاد مختلفی ممکن است انجام پذیرد. معلم می‌تواند منابع

11 Wilcox

12 Riley

13 Scorza

14 Greuff, Wustenberg, Fischer & Funke

15 Stover

16 Bauer

17 Pietrandrea

18 Fortuna

19 Malamut

20 Facebook

1 Rohadi

2 Urlaub

3 Scorza

4 Bilic'

5 Fabrizi

6 Kunnath, Jackson

7 Hanson

8 Lee

9 Maloy

10 Gil Cipagauta

یافته‌های پژوهشی گومز جیمenez و گوتیرز^۱، استریبلینگ^۲، کراگ، ننفوفیتو و والیاندرز^۳، ایبر^۴، فهیم، سلطان و همکاران، موید کاربرد مضمون قدرت از انگاشته‌های سواد انتقادی فریره در برنامه درسی است که می‌توان به تقویت مشارکت دانش آموزان در زیر سوال بردن ساختارهای قدرت و گفتمان مسلط، توسعه بصیرت‌ها به سوی روش‌های کارای بکارگیری زبان برای به چالش کشیدن این روابط قدرت و ایدئولوژی‌ها، و ساخت بسته یادگیری ترغیب کننده فکر کردن عمیق جهت آشکار سازی سلطه پنهان و توسعه آگاهی انتقادی اشاره داشت. نتایج تحقیقات بایدن^۵، مدلوک^۶، گوردن^۷، کمپبل لایتنر^۸، حکمت^۹، کوه^{۱۰}، رینولدز که موید توجه به کاربرد مضمون گفتگو از انگاشته‌های سواد انتقادی فریره می‌باشد، می‌توان به نتایجی چون، ایجاد درک تازه‌تری از عدالت اجتماعی و برابری و اصطلاحات مربوط به ادبیات چندفرهنگی کودکان بوسیله معلمان، امکان سازی اجرای رویکرد آموزشی گفتگو محور برای یاری کردن به دانش آموزان و معلمان جهت استفاده کردن از صدهای خود به ماورای دیوارهای کلاس درس بمنظور تاثیر مثبت گذاشتن بر تغییرات جامعه، تایید نقش هدایت کنندگی مصاحبه‌های پیگیر، مشاهدات کلاسی، دست ساخته‌ها و نوشته‌های تأملی دانش آموزی برای تکالیف آنان به سوی پذیرش نقش اجتماعی، امکان جهت گیری آگاهانه‌تر معلمان بر یک پیوستار از عمل انتقادی با هدف تمهید بیشتر آموزش دموکراتیک دانش آموزان با گفتگوی انتقادی را ذکر کرد. نتایج تحقیقات گی، گوتیرز^{۱۱}، کافری و راجرز^{۱۲}، آدونی رتیگان^{۱۳}، پیت من^{۱۴}، گیلبرتسون^{۱۵}، آدونی رتیگان^{۱۶}، چمبرز و رادبورن^{۱۷}، استور، فورچونا^{۱۸}، کمپبل لایتنر، بوی^{۱۹}، دانکلرلی بین، بین و النجار^{۲۰}، جولین^{۲۱} موید توجه به کاربرد مضمون عمل انتقادی از انگاشته‌های سواد انتقادی فریره در برنامه درسی است، این نتایج شامل: توسعه قضاوت انتقادی اخلاقی دانش آموزان دبیرستانی و تسهیل رشد عاملیت روایی اخلاقی آنان، رشد فراگیران به سوی ارائه پیشنهاداتی برای مبارزه کردن بر سر مسائلی مثل خشونت و تبعیض جنسیتی، ارتقای کنش‌هایی برای کمک به نیازمندان و فقرا از طریق

درگیری موثر با ادبیات کودک محور، تقویت مشارکت در حل مسئله فکورانه و داشتن بحث باز درباره موضوعات سخت حول محور تفاوت‌ها، رشد خصیصه‌های اخلاقی دانش آموزان برای حل دوره‌های‌ها یا معضلات اخلاقی قلدری و درگیری مدرسه ای، فهم پیچیدگی دو راهی‌های اخلاقی با استفاده از دیدگاه‌های چند گانه و ارائه چندین راه حل، تقویت فرهنگ صلح و یادگیری موضوعات همزیستی با گروه‌های به حاشیه رانده شده، رشد احترام قائل شدن به تفاوت‌ها توام با درک مواضع طرفین مخالف، افزایش خود تولیدگری متون انتقادی جدید و مصرف آن، اتخاذ سیر و سلوکی به سوی آگاهی از عدالت اجتماع، افزایش توسعه آگاهی بین‌فرهنگی در آموزش زبان کسب کار^{۲۲}، افزایش کنشی جهت ارتقای عدالت اجتماعی از راه نوشتن یک دادخواست برای تساوی جنسیتی، ارتقای احترام، گشودگی و قدر دانی در میان اعضای کلاس بوسیله سواد انتقادی در برنامه درسی کلاسی، تقویت مهارت‌های فرازبانی، فراشناختی و سطوح عالی‌تر تفکر و رشد عاملیت و آگاهی اجتماعی فرهنگی دانش آموز به عنوان محقق، تقویت یادگیری مبتنی بر پروژه و ساخت دانش از سوی خود دانش آموز به‌عنوان شخصیت اصلی تحقیق، پرورش ساخت فردی سیاسی از راه اشتراک گذاری دانش در طول مباحثات بوسیله دانش آموزان نقاد از تجارب شان، تقویت کشف روش‌های دفاع کردن از خود و دیگران از طریق درگیر شدن با موضوعات بومی و جهانی به وسیله یک دیدگاه جهان شهری، رشد تجزیه و تحلیل سروده‌هایی از مسائل اجتماعی مثل فقر، نژاد پرستی، جنگ و خشونت با ترکیب سواد انتقادی و موسیقی می‌باشد. از مطالعه نتایج پژوهش‌های صورت پذیرفته در حوزه سواد انتقادی این چنین استنباط می‌شود که دلالت‌های تربیتی کاربرد سواد انتقادی در برنامه درسی شامل برون‌دادهای ایده آلی از یادگیری عمیق، رشد عاملیت، صدا و هویت سازی، کسب دیدگاه‌های چندگانه، زیر سوال بردن روابط متن و قدرت در زمینه، اجرای طرح مسئله از موقعیت‌ها و نقد کردن اشکال بی‌عدالتی/ عدالت اجتماعی و اتخاذ کنش اجتماعی، احترام قائل شدن به تفاوت‌های فرهنگی دیگران، توسعه فرد سیاسی و رشد اخلاقی، شرکت

12 Caffery, Rogers

13 Adunyaritigun,

14 Pittman

15 Gilbertson

16 Adunyaritigun

17 Chambers, Radbourne

18 Fortuna

19 Bui

20 Donkerly-Bean, Bean, Alnajjar

21 Julien

22 Business Language

1 Gomez Jimenez, Gutierrez

2 Stribling

3 Neophytou, Valiandes

4 Iyer

5 Baiden

6 Medlock

7 Gordon

8 Campbell Lightner

9 Hikmat

10 Kuo

11 Gutierrez

دارند زیرا از نظرشان عناوین موضوعات بحث برانگیزی چون نژاد، طبقه و جنسیت موجب ایجاد نگرانی در دانش آموزان می‌شوند. طبق مطالعه گوتیزر^۲ معلمان منتقد این رویکرد بودند؛ زیرا از نظرشان این رویکرد آنان را از الزامات آموزشی مثل تمهید دانش آموزان برای ارزشیابی رسمی، باز می‌داشت [۵]. همچنین برنامه‌های درسی رسمی، منابع و زمان منطقه مدرسه، درگیر شدن در سواد انتقادی را دشوار می‌کرد [۲۷]. لوک تایید می‌کند که اکثر انتقادات از سواد انتقادی، به دلیل فقدان توجه به این رویکرد به نیاز دانش آموزان برای تسلط یافتن بر انواعی از ژانرهای متنی است. منتقدان بحث می‌کنند که صرفاً از طریق سواد انتقادی به عدالت اجتماعی نمی‌توان نائل شد و اشاره دارند که بخشی از عدالت اجتماعی به دانش آموزان برای فهمیدن و دست یابی به این که چگونه متون موثر واقع می‌شوند، کمک می‌کند نه همه آن. طبق نظر جانسون و واسودوان^۳ سواد انتقادی یک عملکرد نهفته انتقادی است و همیشه قبلاً بدون توجه به رسمیت شناخته شدن در حال رخ دادن است. دانش آموزان از قبل در فعالیت‌های سواد انتقادی حتی بدون برنامه آموزشی رسمی در این زمینه چگونگی اجرای آن، درگیر می‌شوند. این امر شامل روش‌هایی است که آن‌ها در برابر هنجارهای اجتماعی موجود در سخنان روزمره، پوشش و ژست‌های حرکتی^۴ مقاومت می‌کنند [۵]. طبق مطالعه فاجاردو^۵ معلمان زبان انگلیسی از اینکه به عنوان دانشجوی ارشد یا مشارکت کننده اقدام پژوهی سواد انتقادی فعالیت می‌کردند، بدلیل ارتقای کنش اجتماعی و تقویت تفکر انتقادی، اظهار تحسین می‌نمودند، بعضی از آنان معتقد بودند دانش آموزان قبل از درگیری با فعالیت‌های چندوجهی نما به شایستگی‌های زبانی بیشتری برای سواد نیازمندند. و طبق نظر عمدۀ آنان، شایستگی زبانی تحصیلی ضعیف دانش آموزان، مانع مشارکت آنان برای انجام فعالیت‌های سواد انتقادی می‌شود، اما آنان قادر به نقادی هستند اگر از طرف معلم به آنان فرصت داده شده و حمایت شوند [۳۵]. طبق نظر بهرمان سواد انتقادی خود فاقد مجموعه راهبردهای ابزاری زیر سوال بردن است لذا جهت رسیدن به یک رویکرد برنامه درسی منسجم نیاز است تا به این مجموعه راهبردها در تحقیقات مربوط به طراحی برنامه درسی توجه شود. بی شاپ می‌گوید، محدودیت‌های هدایت سواد انتقادی در کلاس‌ها از دلالت‌های فراوانی برخوردار است. برای بسیاری از مربیان فقدان حمایت اجرا کردن طرح‌های کنش اجتماعی در خارج از برنامه درسی کلاس

در تشکیل فرد و جامعه صالح، تقویت آگاهی از حقوق انسانی و ارزش‌های دموکراتیک از طریق حل مسئله برای دانش آموزان منتقد باسواد است. در تحقیقات انجام یافته مربوط به خواندن انتقادی متون، تنها به نقد متن و ارتقای مهارت‌های بالای تفکر انتقادی محدود نمی‌شدند زیرا در سواد انتقادی، زیر سوال بردن و نقد روابط ایدئولوژی و قدرت باید زمینه‌ساز درک و تجربه و توسعه درک انتقادی دانش آموز از متن، زمینه اجتماعی تاریخی‌اش درون زمینه نظریه‌ای از روابط قدرت که متن ارجاع می‌دهد و فهمی از باز کشف روابط اجتماعی و فرهنگی بازتولید شده تحلیل شود و تفاوت‌ها درک شود. تا فراگیران تاریخ و فرهنگ‌شان را بازسازی کنند.

سوال چهارم: نقد سواد انتقادی فریره‌ای در حوزه

موضوعی آموزش چیست؟

اما سواد انتقادی ایمن از انتقاد نبوده است. درگیر شدن با سواد انتقادی یک تعهد سریع و آسان نیست. واضح است که معلمان تازه‌کار با آن تنش‌هایی را احساس می‌کنند. این معلمان باید با فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای و مشارکتی حمایت شوند [۱۷]. چالش‌های روبروی دانش آموزان و طراحان در اجرای پداگوژی سواد انتقادی شامل:

۱- دوگانگی ساختارگرایانه (بومی / غیربومی، نظریه/عمل، معلم/شاگرد، داخل بستر آموزش/خارج آن به دلیل عدم تجانس و ثابت نبودن) و ماهیت گرایی فرهنگی درک شده بوسیله دانش آموزان،

۲- درک مفهومی از انتقاد به عنوان یک سازه پیچیده و سیاسی بوسیله دانش آموزان،

۳- عمل متعادل کننده مربی به عنوان یک معلم انتقادی و بهرمان خوبی به عنوان یک تسهیل‌گر بحث‌های کلاسی،

۴- محدودیت‌های زمانی و سازمانی در مقابل معلمان و شاگردان در داخل و خارج آموزش [۳۷].

کو^۱ در اجرای پداگوژی سواد انتقادی دریافت تفاوت‌ها در قدرت، موقعیت، ایدئولوژی‌ها بحث‌های کلاس سمینار وی را متشنج می‌کرد و کنار آمدن با گفتمان‌های رقیب در مورد نژاد، فرهنگ، هویت و قدرت چالش برانگیز بود. طبق استدلال او معلمان و شاگردان باید بر روند ذهنیت خود تمرکز یابند. البته لغزش‌های دائمی بین انتظارات معلم و تفاسیر فراگیران وجود داشت. بعلاوه بر هم زدن باورها، مفروضات و دانش فراگیران برای معلم ناراحت کننده بود. زمانی که او نسبت به کلاس درس احساس تعهد و مراقبت می‌کرد. طبق بررسی محققان، بسیاری از معلمان برای آموزش این رویکرد تردید

⁴ Gestures

⁵ Fajardo

¹ Cho

² Gutierrez

³ Johnson, Vasudevan

یک متن ایفا می‌کند. این فرایند ساختارشکنی اغلب به مکالمات عمیق با همسالان درباره شباهت‌ها و تفاوت‌ها منجر می‌شود [۲۴]. مقاومت در برابر سواد انتقادی به صورت، در سکوت فرو رفتن دانش آموز، داوطلب نشدن آنان برای شرکت در بحث‌ها، و کامل نکردن تکالیف منزل و ارائه پاسخ «من نمی‌دانم» از طرف آنان هنگام کار کردن با معلم و همسالان بروز می‌کند. انفعال آنان از پذیرش سواد انتقادی در کلاس، نوعی مقاومت محسوب می‌شود [۳۶]. ویلسون و لمن^۳ نکته مثبت این رویکرد، بارز بودن ارزش آزادی تصمیم‌گیری دانش آموز در انتخاب متن است و گزینش معلم از بین سوالات آن‌ها که چگونه متن را با زندگی واقعی‌شان پیوند می‌دهند.

از جمله انتقادات، کاربرد فریره از زبان بواسطه عاری بودن از حساسیت نسبت به جنسیت، نقد شده است. فمینیست‌ها از او برای فقدان درگیری‌اش با دیدگاه فمینیستی انتقاد کردند [۲۹]. پست مدرن‌ها بر اساس ایده‌های مرکزی نحله خود یعنی، عدم تجانس، تفاوت، تعدد، چندگانگی و پراکندگی، پداگوژی سواد با رویکرد انتقادی فریره را نقد کرده‌اند. فریره، زنان را در تحلیل‌اش از آن‌ها چه به معنای بی‌سوادی است، مستثنی کرد. نظریه توانمندسازی فریره از سواد و پداگوژی تحول‌زای او بر مبنای مدل توانمندسازی است که هیچ نوع فرقی بین دانش‌آموزان بر حسب جنسیت یا قومیت ایجاد نمی‌کند. تحت پداگوژی فریره‌ای، تقویت کردن تفاوت بیشتر از اشتراکات ناتوان‌سازی می‌کند. طبق نقد پست مدرنیست‌ها از فریره، پداگوژی او بطور خاص به نیازهای زنان توجهی ندارد. پداگوژی فریره با پداگوژی فمینیستی در زمینه دیدگاهی از عدالت و توانمندسازی تلاقی می‌کند و بر اساس هویت سیاسی با گروه‌های تابع و تحت ستم است. فمینیست‌های تاثیر پذیرفته از پست مدرن درباره پداگوژی انتقادی او مردد هستند. این پست مدرن‌ها گفتمانی را توسعه دادند که گفتگو، توانمندسازی، صدای دانش آموز مفهیمی که درون ادعاهای جهانی‌رهایی بخشی و تحول اجتماعی و سیاسی نهادینه می‌شوند، زیر سوال می‌برد. ویلر^۴، فریره را به عنوان یک مدرنیست معرفی می‌کند. و از پداگوژی او به این دلیل که اتحاد را تاکید می‌کند، به جای آن که سیاست‌های تفاوت را الحاق کند، انتقاد می‌کند. رازاک^۵ مفهوم توانمندسازی و گفتگوی فریره، مسئله دار است زیرا او طبقه اقتصادی را به عنوان منابع اصلی ستم در میان افرادی با مهارت‌های قلیل سواد در نظر می‌گرفت. و گفتگو زمانی محتمل است که با معلم و دانش‌آموزان به عنوان فاعلان

محور، به خاموشی مشارکت در انجام این چنین کارها یا به ترس از دلالت‌هایی برای انجام کاری زائد، منجر می‌شود. از نظر بک^۱ آموزش سواد انتقادی در وضعیت آموزشی مانند کلاسی که در آن سکوت تشویق می‌شود، ایده خوبی نیست [۴]. در بررسی ادبیات پژوهش، یافته مهم دلالت بر وجود مانع بر سر راه سواد انتقادی دارد، تعاریف و متدهای متعدد سواد انتقادی در کلاس باعث تفاوت‌ها در اجرای آن می‌شود. پس بدون دانش و تجربه از سواد انتقادی نمی‌توان به آن پرداخت، بدفهمی سواد انتقادی در معنای مهارت‌های تفکر انتقادی اولین مانع در برابر فهم واقعی، اصیل آن و چگونگی اجرای این تئوری در وضعیت عملی و بادوام است. کلاس‌هایی هستند که در آن‌ها متونی را با دیدگاه‌های متنوع و چندگانه به فراگیران معرفی می‌کنند، اما هرگز فراگیران را در بازنویسی جهان از طریق عدالت اجتماعی درگیر نمی‌کنند. درواقع هر متنی قابلیت نقد شدن از دریچه تحلیل روابط ناعادلانه ساختارهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی حتی آموزشی با قدرت را ندارد. طبق نظر جنکینز، کرامر، لبادی، موسلی، پل و یوایتز^۲، معلمان اعتماد ندارند که چه زمانی سواد انتقادی را شروع کنند. از نظر آنان خطراتی مثل بی‌علاقگی دانش‌آموزان، زمان محدود برای کار کردن بر روی پروژه، دانش‌آموزان، همسالان یا والدین آشفته یا مقاوم مانع اجرای سواد انتقادی در آموزش بود. طبق ادعای جنکینز و همکاران تمایلات در حال رشدی در میان معلمان برای یافتن تعادل بین اجرای سواد انتقادی و برآورده ساختن استانداردهای تجویزی ایالات مشاهده شد [۳۵]. بعضی از معلمان در برابر سواد انتقادی مقاومت می‌کنند چون در نظم موجود اختلال ایجاد می‌کند. همچنین ترس از سرزنش سیاسی مدیران یا والدین برای مخفی کردن آنچه می‌تواند به عنوان موضوعات بحث‌برانگیز محسوب شود ممکن است به عدم تمایل معلمان برای الحاق آن در کلاس منتهی شود. ولی اگر معلمان به این وضع ادامه دهند خطر تداوم یافتن کلیشه‌ها و ناعدالتی‌ها وجود دارد، به این دلیل که شاگردان به پذیرش ارزش‌های چیزها بدون زیر سوال بردن ارتباطات قدرت و طرح سیاسی مخفی مانده در متن اقدام می‌کنند. اما ساختارشکنی متن یکی از فعالیت‌های مهم در سواد انتقادی که از نقاط مثبت آن است. شاگردان و معلمان با جستجوی نظم موجود، آغاز به پرسش گرفتن این نکته می‌کنند که منافع چه کسانی به خدمت گرفته شده است و موضع دهنده‌گی، قدرت و برتری چه نقش مهمی را در ساختار و بافت

⁴ Weiler

⁵ Razack

¹ Beck

² Jenkins, Jramer, Labadie, Mosley, Pole, Yavtiz

³ Wilson, Laman

دانا با علائق و اهداف مشترک رفتار شود. این موضع منطقی، برای تفاوت‌ها از امتیاز یا ستم فضایی ایجاد نمی‌کند، به این معنا که به سلطه قدرتی که در درون آن افراد جای گرفته اند، اشاره نمی‌کند. این پست مدرن‌های فمینیست^۱ تاکید دارند در حالی که گفتگو و توانمندسازی، عناصر اصلی پداگوژی انتقادی اند، اکتساب آن‌ها سخت است وقتی گروه‌های افراد از ترکیب غیرمتجانسی برخوردار باشند. از نظر آنان برنامه‌های سواد مبتنی بر انجمن در تلاش برای پیروی از پداگوژی فریره اند که وضعیت‌هایی را ایجاد می‌کنند که به ماورای جنبه‌های تکنوکراتیک^۲ اکتساب سواد جریان می‌یابند. این برنامه‌ها بوسیله گروه‌هایی دانش آموزی متنوع از نظر قومیت، نژاد و طبقه اجتماعی شکل می‌گیرند [۳۰]. همچنین محققین می‌گویند نظریه فریره بیشتر بر بُعد شناختی، عقلانی و اجتماعی زندگی انسان تاکید دارد و به بُعد عاطفی و دینی کمتر پرداخته است همچنین به جنبه‌های منفی مدرسه تاکید دارد و به نمایش کمبودهای مدرسه علاقمند است. بعضی منتقدان از کاستی‌های این دیدگاه را آرمان گرایی، داشتن جنبه محلی، انحصاری بودن و تحلیل‌های پدربا بانه و متناقض بودن بیان می‌کنند [۴۰]. فریره واقعیت را ثابت می‌بیند از این نظر که دانش آموزان نسخه ای از واقعیت را که در متن به آن‌ها ارائه می‌شود، از طریق ساختار شکنی یک واقعیت جایگزین را در می‌یابند و زبان نسخه‌های متفاوتی از واقعیت را ایجاد می‌کند. طبق تحقیق ون اسلوی کودکان کم‌سن نسبت به دانشجو معلمان مقطع کارشناسی، تمایل بیشتری برای بحث کردن درباره موضوعات بی‌خانمانی، نژاد پرستی، و اختلافات را داشتند و ریدل و درپر^۳ سواد انتقادی را امری غیرآسان و به همان اندازه در مواجهه با بی‌عدالتی‌ها، دشوار توصیف کردند. این عدم تمایل و مقاومت معلمان قبل خدمت برای درگیر شدن با سواد انتقادی به دو شکل گزارش شده است:

۱- به دلایل فنی، چرا که نمی‌توان آن را در مدارس عمومی انجام داد و

۲- اجتناب راهبردی از درگیری انتقادی با متن‌ها در کاروژی دانشجو معلمان قبل خدمت بود [۳۱].

با تکیه بر ریشه داشتن نظریه سواد انتقادی در رویکرد تعلیم و تربیت انتقادی باید اذعان داشت از جمله کاستی‌های آن تاکید بیش از اندازه بر خردورزی و ویژگی‌های اجتماعی انسان است که منجر به بی‌توجهی یا فراموشی سوبیه‌های دیگر پرورش انسان در بعد عاطفی و دینی را در پی داشته

است. نکته دیگر نادیده گرفتن فاصله دانش، تجربه و توان استدلالی بیشتر معلم از دانش آموز است که در جهت اجرای گفتگوی انتقادی به عنوان روش یاددهی یادگیری مورد نظر فریره باید بر مبنای تعادلی عدالت محور دو سوبیه بین این دو در نظر گرفته شود. و نیز اعتماد ژرف طرفداران آموزش سواد انتقادی بر توانایی ستمدیدگان برای نقد روابط قدرت در متن‌ها تصویری ایجاد می‌کند که آن‌ها برای تحلیل انتقادی از دانش لازم در زمینه اجتماعی و سیاسی برخوردارند و تاکید بر خام بودن آگاهی‌های این ستمدیدگان که وجه نادرستی دارد. بسیاری از ایده‌های فریره به‌عنوان یکی از موثرترین بنیانگذاران نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت، برداشت مستقیم از عقاید مارکس است، که ویرایشی نو از ادبیات پوسیده کمونیسم^۴ و مارکسیسم تلقی می‌شوند. این نحله که به مکتب فرانکفورت معروفیت دارند، بسیاری از نقدهای آنان مانند طبقه زیر سلطه، سلطه اقتصادی و سرمایه داری کم‌اهمیت تلقی می‌گردند. تحولات تکنولوژیکی و رشد طبقه متوسط، مبنای اولیه حمله مارکسیسم^۵ به نظام‌های کاپیتالیسم^۶ را تحت تاثیر قرار داده است. بنابراین انتقادات این مکتب تحت تاثیر تحولات تکنولوژیکی تغییر ماهیت داده است. این بدان معناست که در جامعه متغییر فعلی، آن‌ها خود نمی‌دانند که به چه چیزهایی انتقاد کنند، تا آنان برای مدتی نئومارکسیستی^۷ باقی بماند. تا آنجا که انتقادات عینی و شفاف آنان در اوایل شکل‌گیری نحله فرانکفورت، به انتقادهای انتزاعی تغییر مسیر داده است. نظریه انتقادی که تمایلات صرفاً نقادانه دارد، نمی‌تواند تصویر مثبت از قضایای جامعه ارائه کند طرفداران این نظریه برای ارائه یک طرح اجتماعی جایگزین وضعیت نامطلوب فعلی، احساس تکلیف نمی‌کنند. شرایط گفت‌وگو در این نظریه که برای محیط‌های کلاس درس و یاددهی-یادگیری توصیه می‌شوند، بسیار آرمانی به نظر می‌رسند. علی‌رغم معایب ذکر شده، برخی امیدواری‌ها در حوزه نظریه انتقادی برنامه درسی، متاثر از فریره وجود دارد. این نظریه در جستجوی پیش‌بینی جامعه‌ای با افراد خودسالار و رها از استیلائی قدرت است. خودسالاری یکی از جنبه‌های مهم تعلیم و تربیت است و بدون آن تعلیم و تربیت انسانی و آزاد تحقق پیدا نمی‌کند. علاوه بر این نظریه انتقادی، پروژه‌ای است که هم بعد فلسفی و هم اجتماعی، فرهنگی و تاریخی دارد. لذا به عنوان یک نظریه فرارشته‌ای می‌تواند تحلیل‌های ریز و درشت مناسبی برای برنامه‌ریزان درسی فراهم کند. موقعیت‌یابی جایگاه خود

⁵ Marxism

⁶ Capitalism

⁷ Neomarxist

¹ Postmodern Feminist

² Technocratic

³ Reidel, Draper

⁴ Communism

دانشی که دانش آموزان با خود به مدرسه می آورند، صرفه نظر نمود [۳۸]. او می‌گوید، تحت تأثیر انواع تحقیقات انتقادی در تاریخ سوادآموزی و سیاست فرهنگ عامه، مانند تعدادی از زمینه‌های دیگر، برای ما در آموزش و پرورش بیش از پیش روشن شد که خود مفهوم قانون «دانش رسمی» بیشتر تاریخ خود را در تلاشی آگاهانه برای «متمدن کردن» طبقه کارگر و «بومیان» یک امپراتوری در حال گسترش داشت [۳۹]. مایکل اپل^۲ در پیشگفتار کتاب «سواد انتقادی: آنچه آمریکایی‌ها باید بدانند» نوشته پرونزو^۳، در پاسخ به سوال مهم دانش ارزشمند چیست؟ می‌گوید: تعلیم و تربیت در جهت بسیار زنده محافظه‌کارانه ای در حال حرکت است. بعلاوه موضوع چه دانشی یا دانش چه کسانی باید به عنوان دانش مشروع یا رسمی آموزش داده شود به پرسش و پاسخگویی مجموعه‌ای از سوالات درباره انتخاب نمودن سنت‌های ویژه برای انتقال دادن به نسل‌های آینده ارتباط دارد. اما متأسفانه، پاسخگویی به این موضوعات چطور و چه کسی، بطور فزاینده‌ای تحت تسلط افرادی با ایده‌هایی فقیر و نحیفی از سیاست‌های آموزشی قرار دارد. اپل می‌گوید «فکر می‌کنم فهم این که برنامه‌درسی براساس فهرستی از حقایق و مفاهیمی است که هر فردی باید یاد بگیرد، یک پروژه معیوب است. اساساً این که سواد به چه معناست، بد تفسیر می‌کند، آن را نامفهوم پردازی می‌کند، و از تاریخ مباحثات و مذاکرات غفلت می‌کند و هم این که سواد برای چه منظورهایی به کار می‌آید و همینطور به چه الگوهای افتراقی از مفاید ارتباط دارد که از نهادینه سازی تعاریف خاص از سواد حاصل می‌شود، توجه نمی‌کند. تعلیم و تربیت به سادگی به برگشت تنفرآمیز غیرانتقادی از دانش بررسی نشده، تبدیل شده است.» اپل برای پاسخگویی به سوالات اساسی مانند چه چیزی باید به کودکان مان آموزش دهیم؟ خواننده را به تحلیل‌های پرونزو هدایت می‌کند. او می‌گوید: «این سوالات، با سوال بزرگتری در این درباره که ما آمریکایی‌ها که هستیم و جهت فرهنگ ما کدام است؟ ارتباط دارد. ایالات متحده با تنوعات معینی تشخیص می‌یابد. تنوع همراه با مردمان‌اش رشد نموده و توسعه یافته است. حال آن که بطور خیلی زیادی مبتنی بر سنت‌های آنگلو ساکسونی^۴ است. فرهنگ‌اش نه تنها در طیف گسترده‌ای از فرهنگ‌های اروپایی شکل یافته است؛ بلکه بطور فزاینده‌ای با هم بخشی‌هایی از فرهنگ جهانی روبرو بوده است. طبق نظر پرونزو، سوالاتی مانند چه کسانی برنامه درسی را تولید و کنترل می‌کنند، همچنین محتوای این برنامه چه باید باشد، موضوعی باز برای بحث،

به عنوان یکی از مبانی ضروری تعلیم و تربیت آزاد، یکی از جوانب مثبت نظریه انتقادی در برنامه‌درسی است. این نظریه برای تحمیل شرایط عادلانه گفت و گو مهارت‌های اساسی زندگی باید در کانون برنامه درسی مدرسه قرار گیرد. هر چند آسیب شناسی ارتباط و گفت‌گو در موقعیت‌های یاددهی-یادگیری فعلی بیانگر این حقیقت است که امکان گفت و گوی آزاد و خردمندانه اکنون امکان تحقق ندارد، اما به عنوان غایت و ایده‌های والا از طریق برنامه‌درسی رهایی‌بخش دور از انتظار نیست. اما باید توجه داشت که دیدگاه‌های افراطی برای اصلاح‌گرایی منجر به عوارض جبران ناپذیر اجتماعی و فرهنگی نشود که اکثراً از طریق گفتگو در صدد اجرای کنش‌های اجتماعی برای ارتقای عدالت اجتماعی ممکن است اتخاذ شوند. تغییرات تند و انقلابی می‌تواند موجب صدمه به نهادهای مدنی شود.

سوال پنجم: نظریه سواد انتقادی چه ارتباطی با رشته مطالعات برنامه درسی دارد؟

طبق نظر اپل درباره متن و سیاست‌های فرهنگی که مشروعیت اجتماعی دانش معین در مدارس را بررسی می‌کند، معتقد است برنامه‌درسی، خنثی نیست و گزینش و سازماندهی اطلاعات ضرورتاً یک فرایند ایدئولوژیکی است. اپل بحث می‌کند که مدارس، معلمان، و دانش آموزان باید ماهیت دانش ساخته شده درباره تجارب و نهادها را مطالعه کنند، آن نهادهایی که تاریخ و دانش آن‌ها در متون برنامه‌درسی و بافت‌های عملیاتی تکرار و شامل شده است. به این منظور که بطور تاملی تعیین کنند، مدرسه به‌عنوان یک نهاد دموکراتیک نقش ایفا می‌کند یا یک مرکز کنترل اجتماعی است [۴]. او به دانش مشروع و یادگیری و آموزش خوب تأکید می‌کند، که با موضوعات مربوط به نژاد، طبقه، جنسیت و عدالت اجتماعی در تعلیم و تربیت برای مثال به بحث‌هایی از غیاب صداها، رنگین پوستان در برنامه درسی مدارس درگیر می‌شود. بهر حال، در گیر شدن با طرح مسئله این موضوعات، تنش و بحرانی را در روش‌های زندگی کردن و عمل کردن کلاسی ایجاد می‌کند. در اینجا تنش، به معنای دریافت آموزش مدرسه‌ای تعریف می‌شود. تأکید بر این است که مسئولیت مریبان در تمام سطوح آموزشی، شناخت این تنش است. اگر به این هیجان و بحران توجه نشود و برای چالش گرفتن موضوعات اقدامی صورت نگیرد، پس باید تسلیم مقصود آموزش مدرسه‌ای شد. پس موجبات تداوم ایدئولوژی‌های مسلط و به خدمت گرفتن مفهوم بانکداری آموزشی ایجاد خواهد شود. و درنهایت باید از اندوخته‌های

³ Provenzo

⁴ Anglo-Saxons traditions

¹ Apple

² Apple

بدون انتخاب و جهت‌گیری تقریباً از معنا تهی شده یا حداقل به آنارشی می‌انجامد. هر چند برای متخصصان برنامه درسی بسی ساده‌تر است که در مقام داوری برنامه‌های درسی انجام وظیفه کنند. در حقیقت تاریخ انقضای گفتار و نوشتار در برنامه‌های درسی زمانی فرا می‌رسد که فضاهای گفتمان مسلط قبلی در اثر ظهور آگاهی‌های جدید در هم فرو ریزد. فضای گفتمانی جدید زمانی می‌تواند عاری از قدرت و پول عمل کند که همه انتخاب‌کنندگان جدید خود را به غایت‌های انسانی مانند برابری، صلح و هماهنگی در زندگی متعهد کنند. آموزش و پرورش در اینجا به صورت خود اصلاح‌گر ظاهر می‌شود. یعنی از طریق محتوای درس‌هایی بخش و انتقادی می‌تواند روند انتخاب‌کنندگان خود را به سمت انتخاب اخلاقی‌تر در آینده سوق دهد. میزان جهت‌گیری اخلاقی یک برنامه درسی می‌تواند به عنوان یک اهرم اساسی در سنجش و ارزیابی برنامه‌های درسی مدارس در نظر گرفته شود. انتخاب اخلاقی برنامه درسی منوط به غایت‌های اخلاقی نسل بشر است. این غایات مانند اصول راهنمای برنامه‌درسی عمل می‌کند و در عمل برنامه درسی این انتخاب‌های اخلاقی استفاده می‌شود. بطوری که باعث تناسب زندگی روزمره شود. میزان تطابق انتخاب‌های اخلاقی با غایات اخلاقی می‌تواند یک معیار قضاوت در باره کیفیت برنامه‌درسی باشد [۳۴]. طبق برنامه درسی پست‌مدرن که نمی‌توان برنامه درسی حقیقی را انتخاب نمود و اگر حقیقی و واقعی آن وجود داشته باشد؛ ناشی از غریزه، میل و احساس است، بطور کلی اگر فلش تاثیر و تأثر آگاهی را به پشت سر عوامل تدوین‌کننده برنامه‌درسی نشانه‌گیری شود، همه برنامه‌ریزان درسی، مدیران، ناشران و گروه‌های متخصص موضوعات برنامه درسی زیر سایه چتر ایدئولوژی قرار دارند که در گستره آن غالباً پیش‌آگاهی‌ها حضور دارند که همه چیز را قبل از انتخاب تدوین برنامه برای آنان آگاهانه تعبیر و تفسیر خواهند کرد. تکیه‌گاه این چتر ایدئولوژیک صرفاً فرد، احزاب یا گروه‌های خاص نیستند، و این خاصیت ایدئولوژی است که در انقیاد یک گروه آن هم به‌مدت طولانی نباشد. در سایبان این چتر ایدئولوژیک جهت‌گیری‌ها و دیدگاه‌های خاصی ممکن است فهمیده شوند ولی همه فهم‌های دور ریخته شده ارزش گفتگو دارند. در نقد سخن پست‌مدرن‌ها که نجات واقعیت، رسالت متخصصان برنامه درسی نیست، باید افزود آنان باید وجود حقیقت در برنامه‌های درسی را تصدیق نموده، اما آن را باور نکنند. اگر فلسفه را نقد تلقی شود، نه اعتراض. فلسفه برنامه‌درسی پست‌مدرنیسم، فلسفه نقادانه خوبی است. هر چند برخی مخالفان آن را اعتراض و هیاهو مسلکی می‌انگارند. اما این فلسفه در حوزه مطالعات

مذاکرات و جرح و تعدیل‌های دائمی در هر فرهنگ است. پرونزو می‌گوید: «سوالاتی از این قبیل که ما چه چیزی را باید به کودکان مان آموزش دهیم؟ برای دموکراسی آمریکایی مهم و اساسی است». اما او دلایل مختلفی برای این اعتقاد خود دارد و می‌گوید: «اگر ما بخواهیم جامعه عادلانه و منصفانه‌ای داشته باشیم-فرهنگ بطور صادقانه‌ای دموکراتیک- نه تنها باید قدرت و ثروت به اشتراک گذاشته شود؛ بلکه باید ادبیات، تاریخ، روایت‌های شخصی و سنت‌های تمامی مردمان به سهم گذاشته شود. این امر بدان معناست که نه تنها سیاهان، سفیدپوستان، آسیایی‌ها، آفریقاییان و اروپاییان حتی از میان هم‌جنس‌گرایان زن و مرد، راست‌گراها، افراط‌گرایان محافظه‌کار، مذهبیان و غیرمذهبیان تحت لوای یک چتر قرار گیرند. ما همان‌طور که والدین‌مان قصد پی‌ریزی ساختار وجودی‌مان را داشتند، مستلزم درگیر شدن در فرایند دائمی ساختن و تکامل دادن به معنای تام از آمریکایی بودن و زیستن هستیم. اگر به کودکان‌مان، بهترین چیزهایی که گفته شده و یا درباره‌اش فکر شده را یاد دهیم، این جریان یک روند اساسی از گفتگو، تعامل، مباحثه و بطور متقابل تمامی مردمان و فرهنگ‌های مان را پی می‌گیرد. دموکراسی، اسمی ثابت نیست؛ بلکه فعلی فعال است. همان‌طور که فرهنگ، فعالیتی است و نه صرفاً چیزی». پرونزو بدین دلیل مخالف نظریه آموزشی هیرش است که آموزش سواد فرهنگی او اساساً سلطه‌جو، اشرافی، نخبه‌سالار و نهایتاً غیردموکراتیک است [۳۳]. سواد انتقادی با دستیابی به متن برای نقد و تحلیل آن ارتباط دارد از این نظر که آگاهی اجتماعی فرهنگی نسبت به روابط ناعادلانه بین قدرت و دانش برانگیزد. هر متنی حامل پیام‌های ضمنی و صریحی برای انتقال دانش، جهت‌مشروعیت دادن به آن است و نقد آن ضرورت دارد. این که چه متنی و دانشی در دسترس دانش‌آموز قرار گیرد، برای مرییان سواد، ضرورتی از برای اکتساب متن بر حسب آگاهی انتقادی آنان وجود دارد [۱۹]. قادری می‌گوید: «مسئله انتخاب دانش ارزشمند که در گذشته بر واقعی بودن و عینی بودن متکی بود، در برنامه‌درسی پست‌مدرنیسم نقطه قابل‌تکلیبی ندارد. در نقد حوزه برنامه‌درسی پست‌مدرن، می‌توان از جان‌شینی اصطلاح «داوری» به جای اصطلاح «انتخاب» دانش ارزشمند سخن گفت. استدلال این است که عصر انتخاب برنامه‌های درسی با گسترش نامحدود دانش، افسانه‌ای شدن علم، تعبیری و تفسیری شدن حقیقت، حاکمیت پول و قدرت و معرفی زبان به عنوان ناخودآگاه به نابودی نزدیک شده است. چنین استدلالی نادرست است. زیرا نابودی انتخاب در برنامه درسی خود در تعارض با غایت تعلیم و تربیت است و تعلیم و تربیت

های ستم را بازتولید می‌کنند. و به یادگیری‌هایی اشاره دارد که به فراگیر، وضعیت یا بافت و دنیای وسیع‌تر مرتبط می‌شود. وضعیتی است که معلم و دانش‌آموزان هر دو از هم بیاموزند، هر دو باید سوژه شناسا باشند، از طریق گفت‌وگوی انتقادی درباره یک متن یا بخشی از جامعه تلاشی برای بازکشف واقعیت موجود می‌کنند، سواد، فعالیت‌های سیاسی برای تغییر جامعه که منحصر به درون مدرسه نیست و به ماورای دیوارهای مدرسه انتقال می‌یابد. طبق ادبیات پژوهش، محققان به این چهار مضمون با ساخت الگوهایی تحت عنوان الگوهای سواد انتقادی اهمیت دادند، که مجموعه‌ای از ضوابط را برای معناسازی سواد انتقادی فراهم کنند. برای نمونه، محققانی چون لویسون، فلینت، ون اسلوی، مضمون عمل انتقادی فریره را بعنوان برون‌داد سواد انتقادی است در الگوی چهار بعدی شان، تحت بُعد اتخاذ کنش و ارتقای عدالت اجتماعی، قرار دادند و جنکس، تحت بُعد طراحی و بازطراحی (بازسازی روش‌های معناسازی) از الگوی بهم پیوسته خود قرار داد. معلمانی که سواد انتقادی را ارتقا می‌بخشند، در کلاس‌های هنرهای زبان انگلیسی دوره متوسطه، فرصت‌هایی را برای شاگردان خود جهت تعامل کردن با متون فرهنگ عامه فراهم می‌کنند، که واقعیت‌هایی از ارتباطات قدرت در بافت‌های ویژه را منعکس کنند. دانش‌آموزان چگونگی مفهوم‌پردازی کردن تجارب خود را از درون یک چارچوب بزرگ‌تر اجتماعی و تاریخی یاد می‌گیرند. بنابراین، آن‌ها می‌توانند تاریخچه زندگانی (تاریخ شفاهی) خود را بازگو کنند و در انجام آن تاریخ را بازیابی و مورد نقد قرار دهند [۲۰].

مُند یا الگوی منحصر به فردی از آموزش سواد انتقادی وجود ندارد [۱۵]. دیدگاه‌های منفی درباره سواد انتقادی، شامل تردید معلمان برای آموزش و نگرانی آنان و والدین جهت ارائه عناوین موضوعات بحث برانگیزی چون تبعیض‌نژادی، طبقه‌ای، و جنسیتی، شایستگی زبانی تحصیلی ضعیف مانع مشارکت آنان، فقدان مجموعه راهبردهای ابزاری زیر سوال بردن است، و بدفهمی‌ها از سواد انتقادی در معنای محدود کردن به مهارت‌های تفکر انتقادی که اولین مانع در برابر فهم واقعی، اصیل معلمان و خطراتی مثل بی‌علاقگی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. همچنین زمان محدود برای کار کردن بر روی پروژه، دانش‌آموزان و همسالان مقاوم یا والدین آشفته مانع اجرای آن است. البته محدودیت‌های زمانی و ساختاری پیش روی معلمان و دانش‌آموزان، تلاش‌های متعادل سازی مربی برای ایفای نقش در دو وضعیت معلم انتقادی و تسهیل‌گر مباحثات، دوگانگی‌های ساختارگرایانه و ذات‌گرایی

برنامه درسی، نوعی فراشناخت برای دست‌اندرکاران فراهم می‌کند، همچنین به متخصصان توصیه می‌کند دقت کنند که رویکردهای موجود در مطالعات برنامه درسی چه معایبی دارند. چنین نقادی‌ها و اعتراضات خود موجب آگاهی بیشتر و طبق نهضت نو فهم‌گرایی باعث فهم بیشتر درباره برنامه درسی در سایه چتری از حوزه‌های مختلف دانش بشری می‌شود. واگذاری مسؤلیت انتخاب دانش‌آرزشمند به مولفه‌های قدرت در جامعه هر چند از نظر پست مدرن درست تلقی می‌شود، ولی رسالت اصلی تعلیم و تربیت اصلاح وضعیت موجود و در نظر گرفتن شأن و منزلت واقعی انسانی است [۳۴]. پوپر^۱ با انتقاد از آرمان‌گرایی و بازسازی رادیکال معتقد است در برنامه درسی باید از تغییرات شتابنده، آرمان‌گرایانه و رادیکال خودداری نمود. بر این اساس، برنامه ریزی خرد در برنامه‌درسی به جای برنامه درسی آرمانی، افراطی و انقلابی توصیه نمود. هم‌چنین از نظر پوپر، جریان تاریخی رشد انسان که از طرف مارکس توصیه می‌شود، نوعی جبرگرایی است. تاریخ نمی‌تواند ویژگی انسان را مشخص کند و خصوصیات تربیتی نیز تعیینی و از قبل قابل پیش‌بینی نیستند. اندیشه‌های انتقادی ذاتا دیالکتیکی^۲ است لذا نمی‌توان نقطه آغاز یا عزیمتی برای حرکت فلسفی یا جامعه‌شناسانه برای برنامه‌های درسی مطرح کرد. به باور متفکران آن، تفکر انتقادی را باید از هر گونه ماهیت‌باوری^۳ پیراسته کرد [۳۲].

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این تحقیق، استنباط چیستی و انگاشته‌های سواد انتقادی از منظر فریره و دلالت‌های آن، نقد و ارتباط آن با رشته مطالعات برنامه‌درسی است که به روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. نتایج نشان می‌دهند که با توجه به نظر فریره درباره سواد انتقادی که در واقع از دیدگاه فلسفی عام او نشأت می‌گرفت، می‌توان این چنین استنباط کرد که سواد انتقادی، چشم‌اندازی از سواد به مثابه فرمی برای سیاست‌های فرهنگی از طریق خوانش انتقادی متن و جهان، جهت نائل شدن به درکی انتقادی از زمینه‌ای که متن بدان ارجاع داده می‌شود، و بازاندیشی انتقادی نسبت به مسائل اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی در متن روزمره زندگی است که بر حل مسائل و بازسازی فرد و جامعه متمرکز است، آموزشی سواد انتقادی که فریره توصیف کرده است شامل ایده و انگاشته‌های پیوستگی، گفتگو، قدرت، و عمل انتقادی است، بطوری که بدون آن‌ها، گروه‌های باسواد مردمی؛ نظام

³ Essentialism

¹ Popper

² Dialectical

بوک هستند [۲۸]. رویکرد سواد انتقادی دارای تاثیرات مهمی بر مهارت‌های خواندن انتقادی مثل تفسیر، تحلیل، استنباط و استنتاج، ارزیابی، توضیح و تبیین و خودمدیریتی است. یکی از اهداف سواد انتقادی، پرورش تفکر انتقادی است، این دو با وجودی که جنبه‌هایی از هم‌دیگر را تحت پوشش قرار می‌دهند، ولی با هم فرق دارد. تفکر انتقادی به توانایی فرد برای تحلیل و ارزشیابی اطلاعات اطلاق می‌شود. متفکر انتقادی پرسش‌های اساسی و مسائل را برمی‌انگیزد، آن‌ها را بطور صریح تنظیم می‌کند، به جمع‌آوری و ارزیابی اطلاعات مرتبط می‌پردازد، طرح‌های انتزاعی را استفاده می‌کند با ذهن باز فکر می‌کند و با دیگران بطور اثربخش، ارتباط برقرار می‌کند [۴۱]. در مقابل، سواد انتقادی معناسازی از متون را به عنوان روندی از ساخت یا تولید با دیدی انتقادی به سوی عناصری از بافت‌های ویژه‌ی تاریخی، اجتماعی، و سیاسی در نظر می‌آورد. مثلاً در فهم ارزش یک مقاله، فرد نیازمند یافتن استدلالی از مقاله و ارزیابی کردن این نکته است که آیا شواهد استفاده شده به وسیله مولف برای حمایت از حکم، متقاعد کننده، می‌باشد. البته که این نوع فهمیدن بیشتر به تفکر انتقادی مربوط می‌شود و تفکر انتقادی بر این موضوع متمرکز است که آیا مقاله بطور منطقی سازمان‌دهی شده است و از بحث معینی دفاع و حمایت می‌کند. خواننده در سواد انتقادی، گام‌های فراتری را به سوی سوال کردن و مسئله طرح کردن برمی‌دارد. برای مثال، به تعصبات جنسیتی نهادینه شده در مقاله توجه دارد و به بررسی کردن آن‌ها از چشم اندازهای چند گانه متمرکز است. با مکشوف کردن این تعصبات که در بافت اجتماعی سیاسی قرار داده شده‌اند، فرد از نظر انتقادی آگاه می‌گردد و حتی می‌تواند اقداماتی بر علیه آن‌ها انجام دهد [۴۲]. طبق مطالعه سلطان همکاران، خواندن یک متن از دیدگاه مسلط می‌تواند تفکر انتقادی فراگیران را بهبود بخشد. در داخل کشور، یافته‌های تحقیق فهمیم و رضائزاد، ایزدینا و عابدینا با موضوعیت سواد انتقادی دلالت بر افزایش درگیری فراگیران با متن بعلاوه موجب توسعه آگاهی انتقادی آنان، بهبود مهارت‌های تفکر انتقادی فراگیران، توسعه صدا و خودآگاهی فراگیران دارد. طبق نتایج توحیدیان و خرسندی طاسکوه درباره نوشتن مقالات تاملی، آموزش نوشتن با رویکرد سواد انتقادی به فراگیران کمک می‌کند، درک کنند در یک دوره آموزشی، نوشتن وابسته به موضوعات اجتماعی و سیاسی است و آگاهی انتقادی آنان را رشد می‌دهد. طبق ادبیات پژوهشی درباره تاثیر دلالت‌های انگاشته‌های فریره در برنامه درسی سواد انتقادی در مدرسه می‌توان به یافته‌هایی چون سواد انتقادی عامل هویت‌سازی،

فرهنگی درک شده بوسیله فراگیران [۳۷] را می‌توان ذکر کرد. نظریه فریره بیشتر بر بعد شناختی تاکید دارد و به بعد عاطفی و دینی کمتر پرداخته است [۴۰]. و همچنین توجه معلمان، طراحان، برنامه ریزان درسی به بعد گرایش‌های ماتریالیستی^۱ با توجه به این گفته اپل، تمرکز جوامع انتقادی بر "دانش و صداها از پایین" گاهی آنقدر فرهنگی است که خطر تخلیه مادیات سخت زندگی روزمره و روابط اقتصادی را به دنبال دارد، کاری که فریره هرگز انجام نداد و این واقعیت فراموش نمی‌شود [۳۹] اهمیت دارد، از آن جهت که این نظریه مادی‌گرایی، طبق فلسفه حاکم در نظام کنونی کشور پذیرفتنی نیست. نقاط مثبت دیدگاه سواد انتقادی شامل، تحسین معلمان اقدام پژوه به دلیل ارتقای کنش اجتماعی و تقویت تفکر انتقادی، ساختار شکنی متن به‌عنوان یکی از فعالیت‌های مهم در سواد انتقادی، درگیر کردن دانش‌آموزان با فکر انتقادی و بالا رفتن درک معلمان و شاگردان از صرف مفهوم سواد در معنای تکنیکی آن یعنی خواندن و نوشتن در معنای مشارکت در کنش اجتماعی برای ارتقای عدالت اجتماعی، فرهنگی و سیاسی است [۳۶]. محققان آموزش سواد انتقادی، طیفی از تاثیرات پیچیده در شکل‌گیری هویت‌ها، فرصت‌ها و گرایش‌ها به سمت توسعه سواد مانند رشد قضاوت‌های اخلاقی انتقادی را تایید می‌کنند. بنابراین آموزش آن چیزی بیشتر از راه‌های ترویج تفسیر انتقادی از فرمول‌بندی‌های ایدئولوژیکی متن است، اما برای فراگیران باید فرصت‌هایی جهت کسب ظرفیت درک، نقد و تغییر اجتماعی و فرهنگی که تحت آن به عنوان عامل تغییر زندگی کنند، فراهم شود [۳۷]. تولید راهبردها و الگوها برای پرورش سواد انتقادی بوسیله محققان زبان‌شناس انتقادی که شامل، تجزیه و تحلیل گفتمان انتقادی، گفتگو، سوال‌پرسی و حل مسئله که دانش‌آموزان را برای اتخاذ یک موضع انتقادی به متن هدایت می‌کنند، همچنین ساخت چارچوب آموزشی معروف و رایج برای آموزش سواد انتقادی از جمله آن‌ها، چارچوب مک لافلین و داویج^۲ وجود دارد. که برای تدریس راهبردهای سواد انتقادی و آموزش دروس سواد انتقادی کاربرد دارد. تجویز روش گفتگو بوسیله فریره به عنوان شیوه یاددهی یادگیری از نکات مثبت نظریه است. توسعه محتواهای آموزشی که عنصر مهمی برای یادگیری و آموزش هستند، این محتواها مبتنی بر انگاشته‌های سواد انتقادی برای دوره‌های خواندن انتقادی اکتساب مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان را تسهیل می‌کنند، شامل طرح درس، فعالیت‌ها، کتاب‌ها و بازی‌ها و دیگر فعالیت‌های تولید محتوا مثل پادکست‌ها در محیط‌های مجازی و اینترنتی مثل فیس

^۲ McLaughlin, & DeVoogd

^۱ Materialistic

با چنین حرکتی وجود دارد، از جمله ممکن است انگیزه‌هایی به سمت تقلیل‌گرایی و ذات‌گرایی ایجاد شود. این خطرات زمانی به وجود می‌آیند که، فرض کنیم که همیشه بین هر دانشی که به عنوان «مشروع» یا «رسمی» تلقی می‌شود و گروه‌های مسلط از جهان، مطابقت یک به یک وجود دارد. این بسیار ساده است، زیرا دانش رسمی اغلب نتیجه مبارزات و مصالحه است و گاهی اوقات می‌تواند نشان دهنده نه تنها شکست، بلکه پیروزی‌های مهم توسط گروه‌های فرودست باشد. دگرگونی این سوال منجر به پیشرفت چشمگیری در درک ما از سیاست فرهنگی آموزش و پرورش به طور کلی و روابط بین سیاست‌های آموزشی، برنامه‌های درسی، تدریس، ارزشیابی و قدرت تفاضلی شد [۳۹]. طبق نظر وی موضوع انتخاب محتوا به سیاست‌های فرهنگی ارتباط دارد. از نظر اپل، دانش پژوه یا فعال انتقادی شدن مستلزم پژوهش انتقادی در آموزش و پرورش است پس وظیفه دارد، شاهد منفی‌گرایی باشد [۳۹]. از نظر قادری بن بست انتخاب در رشته مطالعات برنامه درسی، از طریق حرکت از «انتخاب واقعی» برنامه‌های درسی به سمت «انتخاب اخلاقی» برنامه درسی گشوده می‌شود. غایت صلح و اخلاقی‌تر شدن به عنوان بهترین گزینه باید محور انتخاب برنامه‌های درسی موضوع و فراگیرمحور باشد. انتخاب محتوا براساس جهت‌گیری اخلاقی واقع بینانه برای حال و آینده باشد. این انتخاب اخلاقی با غایت اخلاقی که مستلزم انتخاب‌های آرمانی مانند صلح جهانی و اندیشه جهان‌وطنی است، تفاوت دارد، که تنها از طریق انتخاب‌های اخلاقی کوچک‌تر در برنامه‌ریزی درسی می‌توانند استفاده شوند. منظور از این انتخاب اخلاقی آن است که موجب هماهنگی انسان با غایت‌های نسل بشر مانند صلح پایدار، حفظ محیط زیست و همزیستی مسالمت‌آمیز گردد. منظور هماهنگی برنامه درسی با خود فردی، خود اجتماعی و جهان (طبیعت) است. در حوزه فردی یک برنامه درسی غایی مبتنی بر اخلاق، لازم است باعث گسترش پندار نیک، گفتار نیک و رفتار نیک شود. در حوزه عمومی، باید موجب رعایت قانون عمومی اخلاقی شود و در گستره جهانی موجب حفظ محیط زیست گردد. در اینجا گفتگوی همه گروه‌های استفاده‌کننده یا نمایندگان آن‌ها در هنگام انتخاب لازم است. لذا پیشنهاد می‌شود. در عرصه برنامه‌ریزی درسی خرد، کوتاه مدت و حد اکثر میان‌مدت باید به رعایت اصل واقع‌بینی به انتخاب‌های اخلاقی که متناسب با زندگی روزمره و متغیرهای گوناگون تعلیم و تربیت حال و آینده می‌باشد، توجه نمود. اولاً طراحان برنامه درسی برای جلوگیری از ایدئولوژیک‌زدگی برنامه‌درسی، علاوه بر نقد و بازاندیشی انتقادی نظریه‌ها،

رشد صدا و عاملیت دانش آموز، توسعه قضاوت اخلاق، حمایت و احترام به دیدگاه‌های متفاوت فرهنگی دیگران، ساخت هویت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی فرد، تقویت آگاهی از حقوق انسانی و ارزش‌های دموکراتیک، دفاع از مواضع اجتماعی سیاسی خود در مدرسه، خانه و جامعه از راه تحلیل انتقادی موضوع نژاد و جنسیت‌گرایی، توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در سطوح تفسیر کردن، تحلیل کردن، ارزشیابی و کاربرد تولیدات خود، ایجاد فرهنگ صلح و یادگیری موضوعات همزیستی گروه‌های به حاشیه رفته، تقویت دیدگاه‌های چندگانه، اجرای طرح مسئله از موقعیت‌ها و نقد کردن اشکال بی‌عدالتی/ عدالت اجتماعی را اشاره نمود. با صحنه‌گذاری بر نقاط مثبت دیدگاه سواد انتقادی فریره و تفاوت‌هایی که با دیدگاه پوزیتیویستی سنتی^۱ دارد، از جمله محور قرار دادن گروه‌های به حاشیه رفته و بنیادی شمردن نیازهای آنان در برنامه درسی، به هدف تحقق خودمختاری این انسان، با ترمیم و دور ریختن کاستی‌های این نظریه با بذل توجه به سویه پرورش هویت انسان عاطفی و دینی طبق نظام معیار اسلامی، می‌توان از طریق ایجاد فرصت‌هایی برای کسب شایستگی فردی و جمعی فراگیران، آنان را در جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران هدایت نمود، تا به تعالی هویت فردی و جمعی شان منجر شود. شناخت عمیق آموزه‌های برآمده از اصول سواد انتقادی، با جهت‌گیری عمیقاً عملی خود برای نقد و بررسی نقاط ضعف و قوت نظام‌های تربیتی بکار رود و مربیان و برنامه‌ریزان درسی را بر آن دارد که نگاه خود را به مبانی نظری و فلسفی دیدگاه‌های تربیتی و تصمیمات اتخاذ شده در این زمینه ژرف‌تر و نقادانه‌تر بکار گیرند. نقدهای جنبش انتقادی به نقدهای پست مدرنیستی^۲ پیوسته است. مسئله بسیار اساسی در برنامه درسی پست مدرنیسم، چاره‌اندیشی برای مسئله نابودی انتخاب در برنامه است. اگر برنامه درسی نوعی آگاهی و نه دانش قوام یافته برخوردار از حقیقت، محسوب شود، این امر موافق با اندیشه پست مدرنیستی برنامه درسی است که در این چشم‌انداز، با گذشت زمان آگاهی‌های موجود در برنامه درسی سودمندی و مشروعیت خود را از دست می‌دهند. در دیدگاه پست مدرنیستی، نمی‌توان برنامه درسی حقیقی را انتخاب کرد، بلکه تنها می‌توان مفسر واقعیت در برنامه درسی بود [۳۲]. سواد انتقادی با موضوع انتخاب دانش ارزشمند در محتوا در مطالعات برنامه درسی ارتباط دارد. اپل می‌گوید به جای اینکه بگوییم «چه دانشی ارزشمندتر است؟» باید سوال را دوباره تنظیم نمود و به این تبدیل کرد که «دانش چه کسانی ارزشمندتر است؟ البته خطراتی در ارتباط

² Post-modernism¹ Traditional Positivism

- 5-Langston-Demott B. "Reading is power" critical literacy in practice. A formative Experiment using critical literacy to address issues of gender inquiry with a fifth grade class. [Dissertation]. the university of North Carolina; 2016.
- 6- Manoli P. Promoting students' critical literacy through the use of popular culture texts in the formal language classroom. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Science*. 2019; 7(1): 47-56.
- 7-Hakim LN. Telaubanua S. Faridan N. Taufik M. Laswaniyan M. Pasupati B. critical literacy-based instruction in teaching reading: insights and Challenges. *A multifaceted Review Journal in the field of Pharmacy*. 2021;12(3): 220-223.
- 8-Medlock Pm. Establishing the Factors of Critical Literacy Instruction Through a Mixed Method Approach, [Dissertation]. North Carolina State University; 2018.
- 9-Kalantzis M. Cope B. New Media and Productive Diversity in Learning. 2016; 310-25.
- 10-Luke A. Freebody P. Shapping the social practices of reading. In S. Muspratt A, Luke P, Freebody (Eds.). *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practices*. 1997; 185-225.
- 11-Freire P. *Pedagogy of the oppressed*. Trans. M.B. Ramos. New York: Continuum. 1970.
- 12-Fajardo MF. Teaching Critical Literacy Using Multimodal texts to collage students in the Philippine. [thesis]. University of Wollongong; 2016.
- 13-Apple M. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge; 2004.
- ۱۴- تویسرکانی، مسعود. «آیا نظام آموزشی ایران ایدئولوژی زده است؟». *مجله رشد آموزش علوم اجتماعی*، دوره بیست و دوم، ش ۳، ۴۲-۳۸. ۱۳۹۹.
- 15-Luke A. Defining Critical Literacy. In J Z Pandaya, J. Avilla (Eds), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts*. New York: Routledge; 2014.
- 16-Felderman B. *Critical Literacy And Podcasting In A 2 ND Grade Classroom*. [Dissertation]. the Virginia polytechnic Institute and State University; 2010.
- 17-Winney KL. Teachers perspectives and realization of critical literacy: tensions and learning through Critical Discourse Analysis. [dissertation]. The Wayne state university, Detroit, Michigan; Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci. 2012.

فرهنگ‌ها، ایدئولوژی‌های مبتنی بر دستگاه فکری و فلسفی وارداتی منبعث از نظام‌های ارزشی بیگانه، در انتخاب محتوا و دانش ارزشمند در برنامه‌درسی به داوری با محوریت اتخاذ تصمیمات مبتنی بر انتخاب‌های اخلاقی مبادرت کنند. دوما براساس نیازها، استعدادها و علائق دانش‌آموزان با توجه به گسترش آموزش در فضای مجازی عصر کرونا و توسعه تولید محتوای الکترونیکی بوسیله دانش‌آموزان در اپلیکیشن‌های کانال‌های اجتماعی مجازی، به منظور تعمیق یادگیری دانش‌آموزان نقاد، معلمان، مدیران و معاونان پرورشی در هنگام طراحی طرح بوم برنامه درسی ویژه مدرسه و نقشه برنامه درسی در اشکال رویکرد آزاد، در ادامه برنامه درسی تجویزی، آزاد (در ادامه برنامه درسی غیر تجویزی) با فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه آموزشی و پرورشی از طریق برگزاری سمینارهای علمی، آموزشی و پرورشی، نمایشگاه، وقایع‌نگاری رویدادهای جاری، بازدید میدانی، مسابقات نقد داستان‌ها، نقد اشعار، نقد ضرب‌المثل‌ها، نقد فیلم‌های کوتاه، نقد دست‌ساخته‌های دانش‌آموزی، نقد انیمیشن‌ها، نقد اطلاعات نگار یا اینفوگرافیک‌ها در ویدئو کنفرانس‌های دانش‌آموزی، با بهره‌گیری از جلسات سخنرانی، گفت‌و شنود انتقادی توأم با مسابقات نگارش و تحلیل مقالات با رویکرد سواد انتقادی، به فعالیت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان در جهت توسعه کاربرد رویکرد سواد انتقادی توجه اساسی کنند، تا با اتخاذ راهبرد سوال‌پرسی، تحقیق، حل مسئله و گفتگوی انتقادی آنان موجب فراتر رفتن یادگیری‌های شان به ماورای دیوارهای مدرسه و ارتباط معنایی آن مفاهیم با زندگی و هم‌چنین کاربرد آموخته‌ها در زندگی، توسعه هویت، عاملیت و درکی از توسعه معنای سواد در ماورای معنای مکانیکی سنتی آن در دانش‌آموزان شود، تا یادگیری‌های آنان به یادگیری معنادار مرتبط با زندگی واقعی، پر نشاط و پویا تبدیل شود.

منابع

- 1-Freire P, & Macedo D. *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey; 1987.
- 2-Lewis M, Flint A, VanSluys K. Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*; 2002.79: 382-392.
- 3- Harrison R. *Its my think Exploring Critical Literacy With Low Level EAL Students*, [dissertation]. Auckland University of Technology; 2008.
- 4- Bishop E. *Critical Literacy: Bringing Theory and Praxis*. *Journal of Curriculum Theorizing*. 2014; 30 (1): 51-63.

- ۳۲-قادری، مصطفی. نظریه انتقادی تعلیم و تربیت نقد برنامه درسی مدرنیته و سرمایه داری متأخر، تهران: انتشارات یادواره کتاب، ۱۳۸۸.
- 33-Provenzo EF. *Critical Literacy What every American ought to know*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group. 2015.
- ۳۴-قادری، مصطفی. بسترهای فهم برنامه درسی، تهران: یادواره کتاب، ۱۳۸۳.
- 35-Fajardo, M. F. (2015). A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners. *University of Sydney papers in TESOL*. (10):pp. 29-56.
- 36-Gustine G. A survey on critical literacy as pedagogical Approach to teaching English in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistic*. 2018; 3(7):531-537.
- 37-Cho H. *Critical Literacy pedagogy for bilingual preservice teachers: Exploring social identity and Academic literacies*. Department of Curriculum and Teaching, The University of Kansas, Lawrence, KS, USA. Springer. 2018.
- 38- Gregory A. Cahill MA. *constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy*. *Journal of critical literacy: Theories and Practices*. 2009; 2(3):6-16.
- 39-Apple, MW. Paulo Freire, critical pedagogy, and the task of the critical scholar/activist. *Revista e-curriculum*, 2011; 7(3):1-21.
- ۴۰-فضلی زاده، رضا. باقرزاده خدا شهری، فروغ. «بررسی و مقایسه عناصر برنامه درسی و مولفه های یاددهی-یادگیری از دیدگاه پائولو فریره و هنری ژیرو»، فصلنامه پژوهش های آموزش و یادگیری. دوره ۵، ش ۱، ۹۰. ۱۳۹۷.
- ۴۱-رهنما، اکبر. میرزا محمدی، محمد حسن. بیچوند، فرامرز. «بررسی رابطه تفکر انتقادی با تولید علم در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد»، فصلنامه پژوهش های آموزش و یادگیری. سال بیستم، دوره جدید، ش ۳، ۲۶۰. ۱۳۹۲.
- 42- Lee CJ. *Myths about critical literacy: what teachers need to unlearn*. *Journal of Language and Literacy Education*. 2011; 7(1): 95-102.
- 18-Freire P. *The pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum; 1973.
- 19- Janks H. *Literacy and power*. New York, NY: Routledge; 2010.
- 20--Whatley K D. *All our voice: Developing Critical Literacy and exploring identity in a second classroom*. [Thesis]. University of California, San Diego; 2014.
- 21-Bauer M, *Critical Literacy Practices, Social Action Projects, and the Reader Who Struggles in School*. [Dissertation]. University of North Texas; 2011.
- ۲۲- میلر، جی. نظریه های برنامه درسی. ترجمه محمود مهر محمدی، تهران: انتشارات سمت. ۱۹۸۳.
- 23-Alford J. *Conceptualization and enactment of critical literacy for senior high school EAL learners in Queensland, Australia: commitments, constrains and contradictions*. [dissertation]. Queensland University of Technology; 2015.
- 24-Stover K. *Digital Collaborative Literacy, Critical Literacy, and Writing for Social Justice: A Case Study of Meaningful Learning in a First Grade Classroom*. [dissertation]. The University of North Carolina, Charlotte; 2012.
- 25- Vasquez V. *Critical Literacy*. Oxford Research Encyclopedia of Education press; 2017. 3-18.
- 26-McLaughlin M, DeVogd G. *Critical literacy as comprehension: Expanding reader response*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2004. 48(1): 52-62.
- 27- Norris K. Lucous L. Prudhoe C. *Preparing Perspective Teachers to use critical literacy in the Early childhood classroom*. *Multicultural Education journal*; 2012.
- 28-Rohadi T. *Critical Literacy based Instructional Reading Materials*. *English studies Journal (LOQUEN)*. 2018; 1(11): 16-27.
- 29-shudak NJ. Avoseh MB. *Freirean-based critical literacy: the Challenges of limit-situation and critical transitivity, creative Educational Journal*. 2015; 6:463-471.
- 30-Champbell P. *Pedagogical Implications of Postmodern in Adult Literacy*. Educational Resources Information Center. ERIC.1993.
- 31-Winne V. *Critical Literacy Book Club: making sense of critical literacy and diverse, social issues picture books with preservice teachers*. [Dissertation]. Miami University; 2018.