

**Receive Date:**  
18/5/2022

**Accept Date:**  
9/2/2023



### **Research Article**

Vol.19, No.1, Serial 35

Spring & Summer  
2023

pp.: 117-142

# **Analysis of the Learning Discourse in Critical Pedagogy Emphasizing Paulo Freire's Views<sup>1</sup>**

DOI: [10.22070/TLR.2023.16177.1268](https://doi.org/10.22070/TLR.2023.16177.1268)

**Ahmad Mirgol<sup>1</sup>, Narges Keshti Arai<sup>2\*</sup>, Zohreh Saadatmand<sup>3</sup>**

1. *PhD student in Philosophy of Education, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran.  
Email: mirgolahmad@yahoo.com*
2. *Associated Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty Educational Sciences, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran. (Corresponding Author)  
Email: n\_keshtiaray@khuisf.ac.ir*
3. *Associated Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University Isfahan Branch) Khorasgan(, Isfahan, Iran.  
Email: zo.saadatmand@yahoo.com*

### **Abstract**

**Introductoin:** This research aims to study the discourse of learning in critical pedagogy with an emphasis on Freire's views. Critical pedagogy is a relatively new theory in the field of school education and learning system, where inequality and silence in learning exclude new patriots from understanding the deep and hidden layers of relationships in school. Freire is the first and most famous thinker whose authored books are considered fundamental texts.

**Method:** This qualitative research using Norman Fairkalf's critical discourse analysis approach answers the main research question: What are the components of Freire's critical pedagogy discourse in relation to learning? What structures, situational contexts and textual and intertextual relationships is this discourse composed of? The method of collecting information is library-document. Its statistical population is all the books written by Freire and the research samples were selected purposefully related to the topic.

**Results:** Based on the findings, the text generator seeks to create the idea of discourse creation based on conversation, awareness, practice, and active learning in thinking with the world in order to transform them, along with creating a sense of closeness and developing problem-solving, discussion and listening, liberating learning in schools through the use of effective and productive words and concepts in awakening the sense of critical awareness, promising self-belief, knowing the truth, real knowledge and the act of being able to become universal.

**Discussion and Conclusion:** Based on Freire's learning discourse in critical pedagogy, the development of problem-solving learning, conversation, and liberating in schools through efficient and fruitful use of words and concepts aligns with the awakening of a sense of critical awareness. On the one hand, the above action can be a manifestation of interactive and constructive communication between the teacher and the student and the emergence of critical learners in learning.

**Keywords:** Learning, Critical Pedagogy, Paulo Freire, Farkalf Critical Discourse Analysis.

<sup>1</sup> This article is taken from a doctoral thesis.

# واکاوی گفتمان یادگیری در پداگوژی انتقادی با تاکید بر آراء پائولو فریره

DOI: 10.22070/TLR.2023.16177.1268

احمد میرگل<sup>۱</sup>، نرگس کشتی آرای<sup>۲\*</sup>، زهره سعادت‌مند<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، اصفهان، ایران.  
Email: mirgol.ahmad@pnu.ac.ir
۲. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ایران. (نویسنده مسئول)  
Email: keshtiaray@gmail.com
۳. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، اصفهان، ایران.  
Email: alin@ase.ui.ac.ir

## چکیده

**مقدمه:** هدف پژوهش حاضر، واکاوی گفتمان یادگیری در پداگوژی انتقادی با تاکید بر آراء فریره است. پداگوژی انتقادی نظریه نسبتاً جدیدی در حوزه نظام تربیت و یادگیری مدرسه‌ای که در آن نابرابری و سکوت در یادگیری طرد و طنین‌های تازه‌ای از فهم پذیر کردن لایه‌های عمیق و پنهان روابط در مدرسه نمایان و فریره نخستین و پرآوازه‌ترین اندیشمندی که کتابهای تالیفی وی به عنوان متون پایه مطرح می‌باشد.

**روش:** پژوهش، کیفی بابره‌گیری از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف که جهت پاسخ به سوال اصلی پژوهش: مولفه‌های گفتمان پداگوژی انتقادی فریره در رابطه با یادگیری چیست؟ این گفتمان از چه ساختارها، بافت‌های موقعیتی و روابط متنی و بینامتنی تشکیل شده است؟ روش گردآوری اطلاعات، کتابخانه‌ای - اسنادی است. جامعه آماری آن، کلیه کتاب‌های تالیفی مکتوب فریره است و نمونه‌های تحقیق به صورت هدفمند مرتبط با موضوع انتخاب شدند.

**نتایج:** بر اساس یافته‌های پژوهش، مولد متن به دنبال ایجاد ایده گفتمان سازی مبتنی بر گفت و شنود، هوشیار سازی، کارسازی و یادگیری فاعلانه در اندیشیدن با جهان برای دگرگون کردن آنها، همراه با ایجاد حس قربت بوده و توسعه یادگیری مساله طرح کن، گفت و شنودی، رهایی بخش در مدارس بواسطه بکارگیری کلمات و مفاهیم کارا و زایا در بیدار شدن حس آگاهی انتقادی، نویدبخش خودباوری، دانستن راستین، شناختن واقعی و عمل توانستن در فراگیر می‌گردد.

**بحث و نتیجه‌گیری:** عمل فوق از سویی، می‌تواند تجلی بخش ارتباطی تعاملی و سازنده بین معلم و فراگیر و ظهور یادگیرندگان انتقادی در یادگیری گردد.

**کلیدواژه‌ها:** پداگوژی انتقادی، پائولو فریره، تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف، یادگیری

\* این مقاله برگرفته شده از رساله دکتری می‌باشد.

نشریه علمی

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۹، شماره ۱، پیاپی ۳۵  
بهار و تابستان ۱۴۰۱  
صص: ۱۴۲-۱۱۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۲۰

## مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol.19, No. 1, Serial 35

Spring & Summer  
2023

pp.: 117-142

## مقدمه

بر تفکر انتقادی، در تحقق خود، و توجه به سایر فرهنگ‌ها، مبتنی بر تعامل و گفتگوی نقادانه است [۱۴]، و پیامش آن است که ساختارهای غیرمنعطف و دیوان سالارانه، نباید نظام تعلیم و تربیت و عناصر آن را محدود سازد [۱۵]. از این روی، پداگوژی انتقادی تعاریف جدید و طنین‌های تازه‌ای از فهم پذیر کردن لایه‌های عمیق و پنهان روابط در مدرسه در سطوح مختلف را نشان و تعهدش ایجاد تحول اجتماعی به منظور استفاده جمعی است [۱۶]، زیرا معلمان خود دانش آموزندگانی هستند که از بصیرتشان برای ارتقای یادگیری جمع استفاده می‌کنند [۱۷]. در این میان پائولو فریره بعنوان کلیدی ترین شخصیت در توسعه پداگوژی انتقادی [۱۸]. که متون و کتاب‌های تالیفی وی بعنوان پایه‌های پداگوژی انتقادی مطرح می‌باشد [۱۹]، تاکید زیادی در تربیت بر آرمان‌های والای تعلیم و تربیت انسان‌گرا دارد [۲۰]. به وجهی که فریره منبع تعیین مقاصد یادگیری را گفتمان دانش آموزان در مدارس و جامعه انسانی دانسته و معتقد است: هدف اصلی یادگیری در کلاس درس، پرهیز از انتقال صرف حقایق و مهارت‌ها، گفت و گو و ترغیب شاگردان به تفکر انتقادی درباره ماهیت موضوع مورد بحث و فرآیند انتقال اطلاعات در جامعه می‌باشد [۲۱]. به عقیده وی این می‌تواند با درجات متفاوتی از ایجاد یک تغییر اجتماعی رو به پیشرفت، منجر به برقراری روابط اجتماعی عادلانه‌تر بین مدارس، معلم و شاگرد شود [۲۲].

## سؤال پژوهش

در این تحقیق، با سه پرسش مواجهیم: اول اینکه، مولفه‌های یادگیری در گفتمان پداگوژی انتقادی فریره کدام اند؟ دوم، مولفه‌های یادگیری در گفتمان پداگوژی انتقادی فریره از چه ساختارها، بافت‌های موقعیتی، روابط متنی و بینامتنی تشکیل شده است؟ و سوم اینکه، گفتمان یادگیری پداگوژی انتقادی فریره از چه روابط متنی و بینامتنی شکل یافته است؟

## روش پژوهش

این مطالعه یک پژوهش کیفی با استفاده از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی<sup>۵</sup> نورمن فرکلاف<sup>۶</sup> می‌باشد. که ناگفته‌ها یا همان گزاره‌های تلویحی را نمایان [۲۳]. و به کشف ارتباط میان زبان، قدرت و ایدئولوژی می‌پردازد [۲۴]. و از طریق

پداگوژی<sup>۱</sup> در زادگاه خود، یونان باستان به معنای هدایت است. در کتاب جمهوری افلاطون<sup>۲</sup>، پداگوگ مربی ای که مسئولیت همراهی کودک را به آموزشگاه بر عهده دارد. واژه پداگوژی را در دهه ۱۹۷۰ میلادی، به درستی پداگوگ برزیلی، پائولو فریره<sup>۳</sup> در کتاب آموزش ستمدیدگان به کار برده است [۱]. پداگوژی امروزه پیشرفت فوق‌العاده‌ای کرده و جای خود را به علوم تربیتی داده [۲]. و به عنوان نظریه‌ی علمی مطالعه چگونگی یاددهی-یادگیری [۳]، و استفاده صحیح از راهبردهای آموزشی در فرآیند آموختن تعریف می‌شود [۴]. که برخلاف رویه آموزش سنتی در گذشته، دیگر شاگردان در نمی‌یابند که بایستی افرادی مطیع و فرمانبردار باشند [۵]. در آن نظام آموزشی خصیصه حافظه پروری، بیماری نقل، حذف گفت و شنود از شاگردان و کاهش پرسش‌گری نمایان است. اما در نظام‌های نوین آموزشی پیشرو، تلاش است تا شاگردان برای آموزش و رشد عقلانیت، منتقد و آزاد اندیش بار بیابند، به گونه‌ای که هر اندیشه‌ای را انتقادپذیر و تاویل پذیر بدانند [۶]. که این باعث توسعه آگاهی و تفکر انتقادی شاگرد [۷]، و منجر به انگیزه برای یادگیری عمیق و کسب مهارت‌های حل مسئله تصمیم‌گیری و اخلاقی می‌گردد [۸]. در واقع کوشش برای آموختن تفکر انتقادی به تلاش‌های سقراط برای آگاه ساختن شاگردانش از بنیاد اندیشه‌شان و به چالش کشیدن آنچه آنها بدیهی می‌انگاشتند، باز می‌گردد [۹]. از این منظر وی که به داور روزگار خویش لقب یافت [۱۰]، در حکمت و عقلانیت شک و به بررسی در اموری فراتر از نظم موجود پرداخت، که امروزه هر آنچه به نام نظریه انتقادی مشهور می‌باشد، بر پایه‌ی چنین میراثی ساخته شده است [۱۱]. نظریه پردازان انتقادی معتقدند، ساختار آموزش و پرورش در جوامع معاصر، پدیده‌ای اجتماعی و مرتبط با زمینه‌های سیاسی و تاریخی است. بر این نگاه، رویکرد پداگوژی انتقادی<sup>۴</sup> که در حوزه نظام تربیت مدرسه ای محسوب می‌شود، اصول اساسی و مبانی فکری آن در مکتب انتقادی فرانکفورت از جمله در اندیشه‌های آدورنو و مارکوزه ریشه دارد [۱۲]، بر همبستگی فکر و عمل تاکید و در آن انفکاک محقق از موضوع تحقیق را به لحاظ عقلی و اخلاقی غیر مسئولانه می‌داند [۱۳]. پداگوژی انتقادی با تاکید

<sup>1</sup> Paidagoges<sup>2</sup> Platon, La Republique, Livre, 49 IE<sup>3</sup> Paulo Freire<sup>4</sup> Critical Pedagogy<sup>5</sup> Critical Discourse Analysis<sup>6</sup> Fairclough Norman

گفتمان یادگیری<sup>۱</sup> است. زیرا توانایی یادگیری به انسان برتری فوق العاده ای بخشیده [۳۰]، به گونه ای که در دهه های اخیر متخصصان و صاحب نظران تعلیم و تربیت، از توجه به تدریس به تاکید بر یادگیری شاگردان روی آورده اند [۳۱]. از طرفی بررسی دیدگاهها و گفتمان های یادگیری بدون در نظر گرفتن جایگاه و نقش یادگیری در دیگر رویکردها و مکاتب یادگیری امکان پذیر نیست. بنابراین در اینجا به بررسی مروری گرایش ها و گفتمان های رایج یادگیری پرداخته و این که هر یک از این ها، در کنار یکدیگر از چه مختصات و ویژگی های قابل بهره گیری، برخوردارند. یادگیری در گفتمان فلسفه تحلیلی، بر بررسی، اکتشاف و پژوهش که همگی شکل هایی از یادگیری اند، متمرکز است [۳۲]. در گفتمان شناختی، یادگیری بر تشکیل یک ساحت شناختی، حتی بی آنکه تقویتی در کار باشد، صورت گیرد [۳۳]. در گفتمان سازنده گرایی، یادگیری عبارت از زمینه ای برای فعالیت های ساختن شاگردان که آنان، محور دانش و یادگیری محسوب شده، اطلاق می شود [۳۴]. یادگیری در گفتمان پراگماتیسم، با تاکید بر امر دانستن، که تبدیل به تعامل شخص با تجربه می گردد [۳۵]. در گفتمان اگزیستانسیالیسم، یادگیری فرآیندی است که می تواند منجر به رشد ظرفیتی در شاگردان گردد، تا آنان بتوانند خویشتن خویش را به پرسش گیرند [۳۶]. در گفتمان لیبرالیسم، یادگیری بر کارآفرین دانستن هر فرد، رقابتی شدن و فردگرایی یادگیرنده توجه و نقش معلم نیز تحت الشعاع این امر قرار می گیرد [۳۷]، و در گفتمان پسامدرن، یادگیری عبارت است از توجه به ایجاد محیط های یادگیری که موجب ساختن دانش یادگیرندگان در زمینه ی اجتماعی می گردد، تا آنان به انقیاد و استیلا دانش عینی سنتی تن در ندهند [۳۸].

در دهه های اخیر صاحب نظران و اندیشمندان تعلیم و تربیتی با جهت گیری که طی آن یادگیرندگان به درک موقعیت خود و شرایط محیطی بپردازند و اهداف خود را تنظیم کنند، روی آورده اند [۳۹]، که باعث می شود تا به اندیشه ورزی و غنا بخشیدن به عملکردهای اجتماعی خود توجه بیشتری داشته باشند [۴۰ و ۴۱]. این توجه زمینه ی مناسب تری برای پرداختن به یادگیری فراهم کرد که نتایج آن را می توان در آثار صاحب نظران و اندیشمندان نظیر: بیستا و آزبرگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) [۴۲]، جورج<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) [۴۳]،

کاویدن محتوای متون، در پی درک بهتری از آنها است [۲۵]. تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف، یکی از روش های قدرتمند در تحلیل متون و بررسی نتایج بیرونی آن ها [۲۶]، و جامع ترین چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی است [۲۷]. فرکلاف در این رویکرد که در آن گفتمان و زبان به مثابه کردار اجتماعی است، یک روش سه مرحله ای پیشنهاد می می شود. که عبارتند از: توصیف، تفسیر و تبیین متن [۲۸]. در مرحله اول توصیف، تحلیل گر به دنبال نشان دادن اثر ایدئولوژی در ظاهر متن است. که با نشان دادن انتخاب های گفتمان مدار متن (چینش واژگان و ساختار متن) آن را در ظاهر متن نشان دهد. در مرحله دوم تفسیر، نیز شامل دو مرحله تفسیر بافت موقعیتی و تفسیر بافت بینامتنی است. تفسیر بافت موقعیتی نشان می دهد که چه کسانی متن را تولید کرده و متن به مصرف چه کسانی دیگری می رسد. و اینکه متن از چه متون دیگری تاثیر گرفته می شود. در مرحله سوم تحلیل، بر زمینه های اجتماعی و فرهنگی حاکم بر متن متمرکز شده و به آشکار کردن فرا روایت های حاکم بر متن و بسترهای سیاسی، اجتماعی و فرهنگی آن می پردازد [۲۸]. با توجه به اینکه تحلیل گفتمان انتقادی یک مساله تفسیری است، جامعه و نمونه به معنایی مطرح نمی شود که در روش های پژوهش کمی وجود دارد. همچنین روایی و پایایی پژوهش بجای تمرکز بر داده هایی که در طول تحقیق، جمع آوری شده، ذیل بحث های منطقی مربوط به یافته ها، قدرت نطق و بیان نویسنده بررسی می شود [۲۹]. بنابراین پژوهش حاضر شامل، کلیه آثار کتابی و متون (زبان نوشتاری)، پائولو فریره در پداگوژی انتقادی که شامل ۱. آموزش ستمدیدگان (۱۹۷۰)، ۲. آموزش شناخت انتقادی (۱۹۷۴)، ۳. پداگوژی برای رهایی (۱۹۸۷)، ۴. کنش فرهنگی برای آزادی (۱۹۷۲)، ۵. آموزش در جریان پیشرفت (۱۹۷۸) و ۶. سواد خوانش کلمه و جهان (۱۹۸۷)، ۷. راه را با پیمودنش می سازیم (۱۹۹۰)، می باشد. که به صورت هدفمند مرتبط با موضوع انتخاب شده است. بکارگیری این روش برای پژوهش حاضر از این جهت اهمیت دارد که این رویکرد در سطح اول، امکان تحلیل دقیق متن و شناسایی پیش فرض های مبتنی بر روابط دانش و قدرت نهفته در آن را فراهم و در سطوح بعدی، امکان نظرورزی در مورد شرایط شکل گیری این پیش فرضها را فراهم می کند.

**مروری بر گرایش ها و گفتمان های موجود ذیل یادگیری**  
یکی از مهم ترین گفتمان ها در عرصه ی تعلیم و تربیت،

<sup>1</sup> Learning

<sup>2</sup> Biesta & Osberg

<sup>3</sup> Jorg

بخش، هوشیار ساز و رهایی دهنده، واکاوی گفتمان یادگیری در پداگوژی انتقادی با تاکید بر دیدگاه فریره به عنوان پیشگام ترین اندیشمند پداگوژی انتقادی معاصر در دهه های آتی نیز مورد استفاده خواهد بود، تا یادگیری به صورت بستری برای گشودگی و اعتلای فکری و آفرینندگی همه جانبه یادگیرندگان در جهان عینی بروز و مطرح گردد.

### معرفی پائولو فریره

پائولو فریره (۱۹۲۱-۱۹۹۷) از تأثیرگذارترین نویسندگان درباره نظریه و عمل پداگوژی انتقادی در قرن بیستم بود، و همچنان تا امروز باقی مانده است [۶۵]. فریره تعلیم و تربیت را ابزاری برای بازسازی تجربیات انسان، مدارس و جامعه می داند [۶۶]، و با نگرشی ویژه بر یادگیری انسان‌گرا توجه دارد [۲۰]. او برزلی بود، اما اندیشه هایش فراتر و در سطحی جهانی بر آموزش و پرورش دنیا اثر گذاشت [۶۷]، آثار و کتاب های تالیفی فریره مطرح و از جمله کتاب آموزش ستمدیدگان (۱۹۷۰)، تاکنون به بیش از ۴۰ زبان ترجمه [۶۸]، و از مهم ترین کتاب هایی که در قرن بیستم منجر به توجه و رشد بیشتر رویکرد پداگوژی انتقادی گردید [۶۹]، محسوب می شود. هدف اصلی در کلاس درس مورد نظر فریره، به جای انتقال صرف حقایق و مهارت‌ها، دعوت دانش‌آموزان به تفکر انتقادی درباره ماهیت موضوع مورد بحث، عقاید رایج و جامعه، و فرآیند انتقال اطلاعات در جامعه و گفتگو است [۷۰]. زیرا به عقیده وی روش گفتگو، موقعیتی برای یادگیری از نوع غیر رسمی است که در جریان آن طی زندگی مطالب زیادی آموخته [۷۱]، و هدف آنها با درجات متفاوتی از موفقیت ایجاد یک تغییر اجتماعی رو به پیشرفت و برقراری روابط اجتماعی عادلانه‌تر است [۷۲]. در این قسمت تحلیل و بررسی، متن از بیان و کلام مکتوب در آثار و تالیفات پائولو فریره پیرامون یادگیری در پداگوژی انتقادی ارایه می گردد. هر متن در دو بخش جداگانه قسمت اول، توصیف و قسمت دوم تفسیر و تبیین در سطوح متن و عناصر گفتمانی تحلیل خواهد شد.

جورج<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) [۴۴]، و دول<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) [۴۵]، مشاهده کرد. با توجه به خیزش جهانی ذیل مفهوم پداگوژی انتقادی و نظریات و ایده های اندیشمندان تعلیم و تربیت رادیکال، مرزی و یا انتقادی [۴۶]، ژيرو<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) [۴۷]، گربر<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) [۴۸]، بوساکی<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) [۴۹]، آیزنر<sup>۶</sup> (۱۹۹۴) [۵۰]، و همچنین تحقیقات در ارتباط با روشهای یادگیری مبتنی بر نقادی و انتقادی، کوک و مول<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) [۵۱]، کازگروو<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) [۵۲]، برانسفورد<sup>۹</sup> (۲۰۱۴) [۵۳]، و دريووا و اندرسون<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۴) [۵۴]، و نیز با توجه به نتایج تحقیقی همانند لاپوز و فولگن<sup>۱۱</sup> (۲۰۲۰) [۵۵]، روچماهاتی<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۵) [۵۶]، تاپس (۲۰۱۱) به نقل از سیبکریان<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۹) [۵۷]، مبنی بر تاکید زیاد بر نگاه نقادانه و منتقدانه شاگردان، لازم است تا بر ضرورت کسب و انتقال یادگیری انتقادی به منظور تغییر و هماهنگی بیشتر در مدرسه و محیط زندگی اجتماعی توجه جدی تر و چگونگی گفتمان یادگیری در پداگوژی انتقادی با تاکید بر اندیشه های پائولو فریره نیز مشخص شود. زیرا که به ادعای فریره، یادگیری از واقعیت های مهم انسانی [۵۸]، و یاددهندگان دانشی نظامند دارند که یادگیرندگان لزوما هنوز ندارند [۵۹]. در این جریان علایق همه به یکدیگر می پیوندند و می توانند در جریان یادگیری و رشد آنان با یکدیگر بیامیزند [۶۰]. پیدایش این توان افزایی جمعی عاملی می گردد، تا شاگرد و معلم عمیق تر درباره اندیشه شان بیندیشند و نیز تفاسیرشان را تفسیر کنند، بدین گونه در آن ایده هایشان شکل نوین و تغییر ایجاد می کند، و حالا می توانند آفریننده باشند و خود نیز بیافرینند [۶۱]. به عقیده فریره این دستاورد با یادگیری انتقادی و جستجوی رهایی بخش [۶۲]، باعث افزایش فزاینده نقادی و یادگیری آگاهانه می گردد [۶۳]. بدین ترتیب این روند یادگیری در شاگردان، عامل وجود داشتن واقعی و نوعی زندگی انسانی می شود [۶۴]. بنابراین از این نگاه و با توجه به حرکت جهانی مکاتب فلسفی و تربیتی ذیل گفتمان های یادگیری آگاهی

<sup>1</sup> Jorg

<sup>2</sup> Doll

<sup>3</sup> Giroux

<sup>4</sup> Gerber

<sup>5</sup> Bosaki

<sup>6</sup> Eisner

<sup>7</sup> Cooke & moyle

<sup>8</sup> Cosgrove

<sup>9</sup> Bransford

<sup>10</sup> Driva & Anderson

<sup>11</sup> Lapuz & Fulgenio

<sup>12</sup> Rochmahwati

<sup>13</sup> Sibcrian



## یافته‌ها

### ۱-مرحله اول: توصیف

مطابق روش فرکلاف در مرحله توصیف، که پیش فرض تفسیر است، متن از حیث واژگان، دستور زبان، انسجام متن و ساختارهای متنی ارزیابی می‌شود. در تحلیل واژگان و دستور زبان بایستی به ارزش‌های تجربی، رابطه‌ای و بیانی موجود در متن توجه شود. انسجام متن بسته به نوع حروف ربط به کار برده شده در متن است و در نهایت نظم ساختار متن، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

#### ۱-۱- تحلیل واژگان

در تحلیل واژگان به بررسی کلمات در متن از حیث واجد بودن ارزش‌های تجربی پرداخته می‌شود. و منظور از ارزش تجربی کلمات آن است که چگونگی تفاوت‌های ایدئولوژیک بین متون در بازنمایی‌های مختلفی که از جهان ارائه می‌دهند در کلمات آن‌ها تجلی پیدا می‌کند [۷۳]. درواکاوی گفتمان یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی نیز بایستی به

جستجوی کلماتی پرداخت که نشان دهنده ایدئولوژی مولد متن باشد. وجود و تکرار معنادار واژه‌هایی نظیر: آگاهسازی، رهایی بخشی، آزاد سازی، سرکوبگری، اصولگرایی، سلطه گرایی، ستم پذیری، بیدارسازی، دموکراتیک، طغیانگری، انقلابی، استثمارگری، مردمی سازی، خاموش سازی، ترقی خواهی، سلطه گرایی، سکوت گرایی و بازسازی که همگی حول محور آزادی فکر، گفتار و اندیشه انتقادی شکل گرفته اند به خوبی می‌تواند نمایانگر ایدئولوژی مولد متن می‌باشد. متون آثار تالیفی مکتوب فریره با تاکید بر اصلی ترین اهداف پداگوژی انتقادی، ایجاد دوگانه یادگیری کارساز و کارپذیر، یادگیری آشکارساز و مبهم ساز، یادگیری خوداندیشنده و دیگراندیشنده، یادگیری کارا و ناکارا، یادگیری راستین و کاذب، یادگیری تردید پذیری و تردید گریزی در فراگیری و تاکید بر عدم تناسب ستمدیده و ستمگر، مستقل و مقلد، منتقد و متعصب، حقیقت‌گرا و اسطوره‌گرا، انتقالی و انتقادی هم چنین توجه بر هوشیارسازی و توانمندسازی یادگیرندگان در یادگیری، از ایدئولوژی و نگاه و مواجهه‌ای ساختار یافته

فرکلاف روابط معنایی اصلی را شامل هم معنایی، شمول معنایی و ضد معنایی می‌داند. به عقیده وی یک جنبه از شناسایی ارزش تجربی کلمات وابسته به شناسایی روابط معنایی در متون و مشخص کردن شالوده‌های ایدئولوژیک آن‌ها است [۷۳]. برای ترسیم نمودار زیر ابتدا روابط هم معنایی و شمول معنایی در متون تالیفی فریره شناسایی شده و بعد با ارزیابی کلمات مختلف، مفهوم اصلی آن‌ها استخراج شده است. سپس مفاهیم کلیدی بر اساس بسامد تاکید بر آن‌ها در متن به صورت ابر کلمات ترسیم شده‌اند.



شکل ۱. ابر کلمات کلیدی گفتمان یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی

یادگیری تک‌گویی در مقابل چندگویی در یادگیری بازنمایی شده است. هدف سوم نیز در راستای امید بخشی و تاکید بر برتری جنبه‌های مثبت نسبت به جنبه‌های منفی است که با دو عبارت امید صادق و متکی به توانمندی‌های خود در مقابل امید کاذب و خودبیگانگی فریبده و تعدد دال‌های تعهد و مداخله‌گری به نسبت بی‌مسئولیتی و منزوی‌گری بازنمایی شده است.

فرکلاف ارزش‌های رابطه‌ای را معطوف به این نکته می‌داند که چگونه انتخاب کلمات متن، بستگی به روابط اجتماعی بین مشارکین یعنی مولد متن و مخاطب دارد و چگونه به ایجاد این روابط یاری می‌رساند [۷۳]. مولد متن به استفاده از واژگانی مانند، نسل نو اندیش، عاملان انتقادی، جرات ورز، آینده‌سازان آشکار ساز، فرزندان پیشرفت‌گرای جامعه، آیندگان توانمند، جوانان پیشبرنده، بیدار سازان هوشیاری، نسل دگرگون ساز، و یادگیرندگان ترقی‌خواه روی آورده است، که توانایی ایجاد حس قربت، اعتماد، همبستگی و چشم‌اندازی بزرگ را در مخاطب داشته باشند. پیرامون نوع تعامل متن با مشارکین، پائولو فریره در مقام ترسیم‌کننده پداگوژی انتقادی به توصیه و تبیین پرداخته است. لحن انقلابی، توصیه‌کننده و آشکار ساز واقعیت‌های پنهان شده

حکایت دارد که پداگوژی انتقادی را در ساحت انسانی، خودسازی، تساوی‌گری در جهت اعتلای آموختن نقادانه و آزادمنشانه فراگیران و در ساحت انقلاب انتقادی و یادگیرندگان نقاد برای انسان در جهان، نشان می‌دهد. در مرحله بعدی پرسش معطوف به این نکته است که چگونه انتخاب کلمات متن بستگی به روابط اجتماعی بین مشارکین (تولیدکننده متن و مخاطب) دارد و چگونه به ایجاد این روابط کمک می‌کند.

تضاد معنایی واژگان و عبارت‌ها در گفتمان یادگیری پداگوژی انتقادی پائولو فریره ناظر به سه هدف مهم صورت گرفته است: نخست فاصله‌گذاری و نمایش تفاوت‌های ایدئولوژیکی و عملکردی با بی‌عدالتی و نابرابر سازی که با استفاده از عبارتی نظیر یادگیری فاعلانه در مقابل مفعولانه، یادگیری پویایی در مقابل ایستایی، یادگیری روشنگرایی در مقابل ابهام‌گرایی، یادگیری عینی‌گرایانه در مقابل ذهن‌گرایانه، یادگیری نقادانه در مقابل نقالی، یادگیری خلاق در مقابل ویرانگر، یادگیری مولد در مقابل نامولد، یادگیری واقعی در مقابل جادویی، یادگیری افزایشی در مقابل کاهش‌ی یادگیری خطابه‌ای در مقابل تفهیم‌یازنمایی شده است. هدف دوم از به کارگیری واژگان و عبارات متضاد، ناظر به نقد مطرود بودن یادگیری بانکی و امانت‌سپاری و فاصله‌گذاری بین وضع موجود و مطلوب است که با استفاده از عباراتی مانند: یادگیری انباشتنی در مقابل تحولی، یادگیری بلعیدنی در مقابل هضمی، یادگیری رام‌کردنی در مقابل جستجوگری، یادگیری تحمیلی در مقابل انتخابی، یادگیری نمادی در مقابل شوقی، یادگیری خاموش‌سازی در مقابل بیدار سازی، یادگیری یک‌جانبه‌گرایی در مقابل تکررگرایی، یادگیری افسانه‌سازی در مقابل افسانه‌زدا،

همه نشان از صراحت در بیان مشکلات و مسایل دارد. واژه های دارای ارزش بیانی، در بردارنده ارزشیابی مولد متن از جهان بوده و بیانگر ایدئولوژی او هستند [۷۳]. فریره در یادگیری با مبنای ایدئولوژیک خود به دنبال فاصله گذاری با شیوه یادگیری بانکی و ذخیره داری است. عباراتی نظیر نسل هوشیار، وجدان بیدار، انسان در جهان، یادگیرنده عمل گر، نقاد جهان ساز، هدایت گری، کنش گر دارای ارزش بیانی مثبت و عبارات تبعیض گری، تسلیم پذیری، دست آموزی، بیدادگری، استعمار پذیری، خاموش سازی، سکوت پذیری، فریفتگری، تکبرگری، محوسازی، وارونه سازی و انفعال گری که توصیف مخالفان و ستیزه جویان یادگیری انتقادی و آگاهسازی است دارای ارزش بیانی منفی هستند. بنابر روش فرکلاف، استعاره وسیله ای برای بازنمایی جنبه ای از تجربه بر حسب جنبه ای دیگر از آن است [۷۳]. بعبارتی دیگر استعاره عبارت است از درک یک حوزه مفهومی در قالب حوزه مفهومی دیگر که در آن هر حوزه مفهومی مجموعه منسجمی از تجربیات است.

جدول زیر برخی از استعاره های یادگیری در پداگوژی انتقادی از دیدگاه فریره و وجوه بازنمایی جنبه های مختلف آن را نشان می دهد.

مولد متن را واژگانی همچون شک گرای، تجربه گرای، باید، تعهدگری، هشدار، خود تخریبی، پرسشگری، تردید پذیری، مطالبه عمومی، احساس مسئولیت، تعهد راستین و بر ملا گری نمایندگی می کند. به عقیده فرکلاف، تولیدکنندگان متن به دلایل رابطه ای، از استراژی های اجتناب درباره ی ارزش های بیانی کلمات استفاده می کنند، که یکی از این استراژی ها حسن تعبیر است. حسن تعبیر را در مورد کلمه ای به کار می برند که به منظور اجتناب از ابراز ارزش های منفی جانشین کلمه ای متعارف تر یا آشنا تر می شود. گفتمان فریره، در یادگیری آن جا که در مقابل نقد یادگیری در پداگوژی انتقادی قرار دارد، از حسن تعبیر اجتناب کرده و نقاط ضعف را با کلماتی صریح و تند ابراز کرده است. استفاده از عبارات و واژگانی نظیر از انفعالی، خفتگی، فرورونده، خود بینی، وجدان تجویز شده، ارتجاعی، عملکرد ضعیف، خود حقارتی، ناتوانی، ندانستن، ترسویی، شکاف عمیق طبقاتی، روشنفکر مابی، قدرت گرای، ریاکاری، دوگانگی، تناقض گرای، شبیه پذیری، تماشگر بودن، تابع پذیری تعارض در خود بودن، تجویز پذیری، بندگی و بردگی، ضد گفت و شنود، تطابق پذیری که عمدتا در نقد یادگیری انسان در جهان نه با جهان می باشد، بکار برده شده است،

جدول ۱. استعاره ها و تبیین وجوه شباهت ها

ردیف	استعاره	جهت تشبیه	تبیین وجه شباهت
۱	یادگیری کارسازانه/فاعلان	مثبت	انسان یگانه، انسانی کارساز یا فاعل است [۶۲]. یادگیرنده کارساز به آنانی اطلاق می شود که می دانند و عمل می کنند. که در آن امکان بخشیدن به افراد، تا به صورت کارسازانه در جریان تاریخی شرکت کنند، وجود دارد [۶۲]، و شیوه فهم واقعیت را تغییر دهند [۵۸]. زیرا نقش انسان تعهد داشتن نسبت به جهان هست، تا پیوند انسان با واقعیت که در چارچوب پیوند یک فاعل با مفعول تجلی نماید [۶۳]. در این استعاره به کسانی که با دانستگی عملا و مستقلانه فعالیت را انجام می دهند، به یادگیرنده کارساز یا فاعل تشبیه شده است. و عمل دگرگون سازی آنان نیز معتبر در نظر گرفته می شود.
۲	یادگیری کارپذیرانه/مفعولانه	منفی	انسان سازش یافته، انسانی کارپذیر و مفعول که توانایی تغییر واقعیت را ندارد [۶۳]. و به آنانی اطلاق می شود که دانسته اند و بر روی آنان عمل می شود. و پایه ی آن بر بینشی ایستا و طبیعت گرایانه و فاصله دار از آگاهی قرار دارد، و در آن شاگردان به دریافت کننده تبدیل می شوند [۶۲]، کهدرک آنها از نالانسانی شدن، مشخص کننده عنصری کارپذیر یا مفعول یا فرودش بودن آنان است [۶۳]. و درک لحضات لذت اشتیاق در یادگیری را ندارند [۵۸]. آنان فرمول های کلی و دستورالعمل های از پیش تعیین شده را چنان به کار می گیرند که گویی انتخاب خود است، و قدرت خلافت اش را از دست داده، مفعول و کارپذیر شده است [۶۳]. در این استعاره به افرادی که تابع پذیر، وابسته و مفعول از پیرامون می باشند، به یادگیرنده کارپذیر، مفعول یا کسی که عمل روی او انجام می گردد، تشبیه شده است.
۳	یادگیری ذهن گرایانه/کاذب	منفی	انکار عینیت و واقعیت، ذهن گرای را بوجود می آورد که منجر به اتخاذ مواضع نفس گرایانه [۶۲]. و یادگیری انفعالی می گردد [۵۸]، و به جدا کردن عینیت از ذهنیت یادگیرندگان که درکی صحیحی از واقعیت ندارند و واقعیت عینی را کنار و جانشین کاذبی برایش می تراشند، در این حالت هیچ مداخله ی نقادانه ای در واقعیت صورت نخواهد پذیرفت، زیرا که واقعیت مذکور ساختگی است [۶۲].



<p>در این استعاره به کسانی که کلمات شان از عینیت تهی و در عالم خیال و تصور به دیدن جهان به صورت واقعیتی ایستا می‌نگرند، و غیر واقعیات و ریاضی‌ها و دروغ‌ها را حقیقت می‌پندارند به یادگیرنده ذهن‌گرا تشبیه شده است.</p>			
<p>هوشیارسازی خاصیت اصلی اش، که قصد کردن و عزم داشتن به خود است را می‌پذیرد. زیرا جوهر هوشیار سازی با جهان بودن است [۶۲]. و در حکم تعهد به رفع شبهه و فریب است [۶۲]. البته شرط اصلی هوشیار سازی این است که عامل آن موجودی هوشیار باشد. چراکه هوشیار سازی هم، مانند آموزش و پرورش، بخصوص و صرفاً جریانی انسانی است. انسان‌ها به عنوان موجودی‌هایی هشیار، نه فقط در جهانند، بلکه همراه با آدمیان دیگر با جهان هستند [۷۶]. و در آن یادگیرندگان رویای شان بازکشف و بازآفرینی جامعه است [۵۸].</p> <p>در این استعاره کسانی که آگاهانه دست به عمل در جهان زده و شیوه عقلانی سازی را در مواجهه با جهان دارند، به یادگیرنده هوشیار ساز تشبیه شده است</p>	مثبت	یادگیری هوشیار سازی/هوشیارانه	۴
<p>باید طرح مسایل آدمیان را در رابطه با دنیایشان مورد توجه قرار داده، آنهم با پاسخگویی به جوهر آگاهی. آگاه بودن، نه فقط از امور بلکه آگاه شدن از نفس این آگاهی. بعبارتی آگاهی به صورت آگاهی از آگاهی [۶۲]. که به کنجکاوی و آگاهی منتقدانه منتهی می‌شود [۵۸]. و معلم همراه شاگردان خود شرایطی می‌آفریند که در آن معرفت عمقی، معرفت سطحی را از میدان بیرون براند [۶۲]. که این توانایی دگرگون ساختن روابطشان با طبیعت و نیروهای اجتماعی را به خوداندیشگی با دیگران می‌کشاند [۶۳].</p> <p>در این استعاره به آموختنی که در آن فعالیت معلم-شاگرد دویاره نیست، یعنی وی از یک سر شناسنده و از سر دیگر نقال نیست. همیشه شناسنده است. و پیوسته اندیشه‌های خود را در اندیشه‌ی شاگردان از نو شکل می‌دهد، به یادگیرنده طرح مسئله کن تشبیه شده است</p>	مثبت	یادگیری طرح مساله کن/ طرح مساله	۵
<p>آموختن با از میان بردن تضاد معلم و شاگرد و آشتی دادن دو قطب متضاد، آغاز می‌گردد، به طوری که هر دو در آن واحد هم آموزش دهنده باشند و هم آموزش گیرنده [۶۲]. در آزادی بخشی مهم ترین مساله برای آدمیان رسیدن به این احساس است که خود را صاحب و مالک اندیشه‌های خود می‌شمارند [۶۲]. و بواسطه آن آفرینش می‌توانند بیافرینند [۵۸]. موضوع عمل آزادبخش، امکان بخشیدن، به ستمدیدگان است که با درک چسبندگی خود، به دگرگون کردن واقعیتی غیر عادلانه مصمم شوند [۶۲]. چون رهایی بخشی آنان، آزاد ساختن و شناختن آنان است نه اشیاء [۶۲]. که شناسایی میانجی بین عاملان شناسایی، معلم از یک سو و شاگرد از سوی دیگر است [۶۲].</p> <p>در این استعاره مسئولیتی که نمی‌توان آن را با یک سویه‌گرایی به مشارکت گذاشت، و یاددهنده همراه یادگیرندگان و همراه با شناخت دو جانبه، جهان پیرامون را به چالش می‌کشند تا آزادی و قدرت واقعی خود را بشناسند، به یادگیرنده رهایی بخشی تشبیه شده است.</p>	مثبت	یادگیری رهایی بخش آزادی بخش	۶
<p>فراگیران با نقالی معلم به از بر کردن ماشین وار محتوا نقل و داشته می‌شوند. آنان را به ظرف‌ها و مخزن‌هایی مبدل می‌کند که باید به وسیله‌ی معلم پر شوند. نوعی امانت سپاری که در آن شاگردان امانتدارند و معلم امانتگذار است [۶۲]. شاگردان فقط کارپذیراند. معلم می‌آموزد و شاگردان آموزنده می‌شوند. معلم همه چیز می‌داند و شاگردان هیچ چیز نمی‌داند. معلم عمل می‌کند و شاگردان با دیدن عمل معلم گمان می‌برند که عمل می‌کنند [۶۲]. و این انباشت دانش را در ذهن ذخیره می‌کنند [۶۲]. در این صورت آنان کسانی تطابق‌پذیر و اداره‌شدنی می‌شوند [۶۲]. هرگز به فراگیران تکلیف نمی‌کنند که واقعیت را نقادانه مورد توجه قرار دهند [۶۲]. در نتیجه قدرت خلاقانه را به خواب و از بروز آن جلوگیری [۶۳]. و بدون اشتیاق و پرسش می‌کنند [۵۸].</p> <p>در این استعاره به آموختنی که در آن فعالیت فراگیران منحصر به دریافت دانش در غالب امانت‌گذاری‌هایی که با حوصله دریافت و از بر می‌کنند و پس می‌دهند به یادگیرنده بانکی تشبیه شده است.</p>	منفی	یادگیری بانکی / امانت سپاری / پذیرندگی	۷
<p>شاگردان و آموزگاران در مورد واقعیت هم عزم هستند، هر دو در پرده برداشتن از آن واقعیت راسخ، و نیل به شناخت نقادانه‌ی آن و بازآفرینی آن شناخت می‌باشند [۵۸]. یاد می‌گیرند که از راه واکنش نشان دادن به چالش‌های محیط، با جهان همبسته می‌شوند. پویا کردن، هدایت کردن و انسانی کردن واقعیت را آغاز و آن گاه است که انسان می‌آفریند، باز می‌آفریند و تصمیم می‌گیرد [۶۳]. چون لازمه آن آزادی است [۵۸]. پس باید به نقش‌هایی که عمل دانستن و شناختن به افراد هوشیار شده، یعنی آفرینندگان و باز آفرینندگان و دوباره اختراع‌کنندگان آن می‌دهد، توجه کند [۶۰].</p>	مثبت	یادگیری آفرینندگی/ خلاقیت	۸

<p>در این استعاره به کسانی که دانش را ساخته و بازسازی کرده و به خلق و ابداع تازه ای از آن دست می زنند به یادگیرنده آفریننده و خلاق تشبیه شده است.</p>			
<p>فراگیران فرقه گرا با وبه وسیله تعصب تغذیه می شوند و همیشه سایه نقص همراهشان است. آنان با روش نامعقول خود کور شده اند و زایندهگی واقعیت را درک نمی کنند، یا نمی توانند درک یا از آن تعبیری غلط می کنند [۶۲]. زیرا می پندارند، تنها آنان فعالان حقیقی هستند [۵۸]. آنان گرد حقیقت خود طواف و به مجرد اینکه حقیقت مورد تردید و شک قرار می گیرد، احساس تهدید می کنند [۶۲]. و دارای موضع غیر انتقادی و خصیصه خودخواهانه و ضدارتباطی و آفریننده چیزی نیستند، و بواسطه شعارگرایی دارای عمل بدون پشتوانه ی تفکری می باشند [۶۳]. در این استعاره به کسانی که با افسانه سازی، اقتدارگرایی و تنگ نظری به آموختن مخاطره آمیز رو می پردازند، و دست به جامعه زدایی و نمادین سازی می زنند، به یادگیرنده فرقه گرا تشبیه شده است.</p>	منفی	یادگیری فرقه گرای/تعصب گرا	۹
<p>فراگیران نقادانه با واقعیت برخورد و در همان زمان واقعیت را مجسم و مورد عمل قرار می دهند [۶۲]. انتقادی، یک همبستگی خلل ناپذیری را میان آدمیان و جهان، با طرد کردن هرگونه دوگانگی بین آنها، برقرار می کند. تفکری که واقعیت را به صورت پویندگی و دگرگونی می پذیرد نه به صورت موجودی ایستا [۶۲]. آنان به صورت شورانگیزی در آموختن درگیر تا انگیزه دانستن زمینه جدیدی را بگشاید [۵۸]. و یاد دادن چگونگی تفکر انتقادی [۶۲] و رسیدن به این آگاهی نقادانه، ضروری است تا آدمی مالک کار خود باشد و کار قسمتی از وجود آدمی را تشکیل می دهد [۵۹].</p> <p>در این استعاره به ظهور منتقدانه کسانی که با برخورد نقادانه با واقعیت در همان زمان آن واقعیت را مجسم و مورد سوال و عمل قرار می دهند به یادگیرنده انتقادی یا نقاد تشبیه شده است.</p>	مثبت	یادگیری انتقادی/ نقادانه	۱۰
<p>به وسیله ی گفت و شنود اصطلاح های معلم-شاگرد و یا شاگردان-معلمان تغییر و دیگر معلم کسی نیست که فقط تعلیم می دهد، بلکه کسی است که خود نیز در گفت و شنود با دانش آموزان تعلیم می بیند و شاگردان به نوبه ی خود در حالی که تعلیم می گیرند، تعلیم می دهند [۶۲]. در وضعیت جدل یا گفتگویی که بر محملی انتقادی رشدی طرز فکری نقاد آفریند [۷۶]، است که در آن اندیشه و عمل و در آن وحدت یافته، دو طرف صحبت دگرگون می شود [۶۲]. و به تفکر و تجدیدنظر در تفکر پیشین وا می دارد [۵۸]. زیرا گفت و گو به مثابه ی زندگی ای که از سرچشمه حیات می آید [۵۹].</p> <p>از همین جهت از گفت و شنودی در عمل استفاده می کنند که عمل، متضمن آن است، که در صورت تفکر حقیقی به عمل منجر می شود [۷۷]، که در آن شیوه استفاده از گفت و شنود که برای عمل شناسایی از واقعیت پرده بر می دارد، لازم می داند و آنان را متفکر نقاد بار می آورد و مبنا را بر پایه ی خلاقیت استوار می کند [۶۲].</p> <p>در این استعاره به افرادی که برای کامل شدن بدون سرسپردگی به گفتگو گشایشی در عمل می پردازند و از شعار، تک گویی و معلم محوری پرهیز دارند، به یادگیرنده گفت و شنودی یا جدلی تشبیه شده است.</p>	مثبت	یادگیری گفت و شنودی/ جدلی	۱۱
<p>نقال (معلم) دانش آموزان را به از بر کردن ماشین وار محتوای نقلیو به ظرف و مخزن هایی مبدل می کند که باید وسیله معلم پرشوند. هر قدر این ظرف ها با فروتنی بیشتری اجازه دهند که پرشان کنند، دانش آموزان بهتری خواهند بود [۶۲]. وظیفه شان یادداشت برادری و دنبال کردن صوت معلم [۵۸]، و تنها گذاشتن یادگیرنده با خودش [۵۹]. و اوتماشگری است نه باز آفرین. در این بینش افراد موجودی آگاه نیست، بلکه مالک آگاهی است. مغزی خالی است که به شکلی منفعل برای دریافت امانت هایی از واقعیت جهان خارج آماده است [۶۲]. این رابطه متضمن یک کارساز نقال (معلم) و کارپذیرانی بیمار و شنونده (شاگردان) است. محتوای در جریان تعلیم و فراگیری بیجان و متحجر و وظیفه معلم انباشتن شاگردان و کلمات از عینیت خود تهی می گردد و مبدل به بیگانه کننده ای میشود [۶۲].</p> <p>در این استعاره کسانی که به صورت ساده انگارانه، منزجر و ناامید طنین خواب آور صدای معلم را فقط می شنوند و به ذهن برای واپس دهی می سپارند و آن را بازتولید می کنند، به یادگیرنده کارپذیر تشبیه شده است.</p>	منفی	یادگیری نقالی/کارپذیری	۱۲
<p>شاگردان دانش می طلبند و روش یادگیری اش دانستن است که فعل دانستن را با معلم خود تجربه می کند. و آن مهی است که بر فعل دانستن خورده [۶۳]، به معنای کشمکش دائمی [۵۸]، و کنشی همراه دیگرانی که یادگیرنده هستند [۵۹]. از آموزندگان دعوت می شود تا فکر کنند. به این معنی، هشیار بودن فقط فرمول و شعار نیست. شکل ریشه ای بودن است. انسان بودن است، و از آن موجوداتی است که نه تنها می دانند، بلکه می دانند که می دانند. یادگرفتن در این مورد کاری است آفریننده که متضمن درک انتقادی واقعیت است [۶۰]، زیرا دانستن کنشی خنثی نیست [۵۹].</p> <p>در این استعاره به کسانی که متصل به جهان واقع و با کنش گیردر مواجهه با دانسته ها عکس العمل نشان می دهند، به یادگیرنده کنشی تشبیه شده است.</p>	مثبت	یادگیری دانستن کنشی/	۱۳

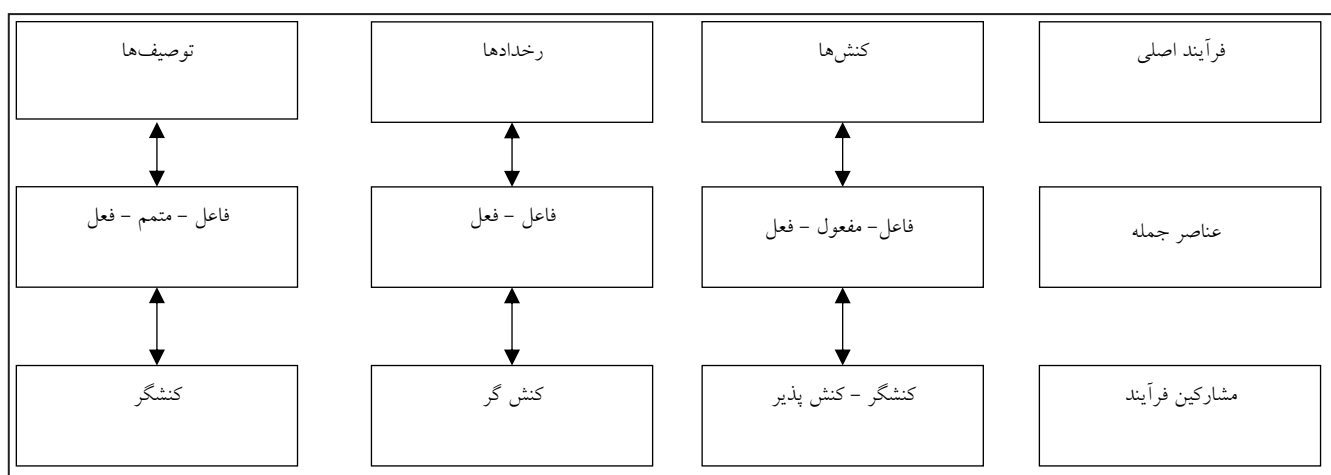
<p>وقتی که وضع، مستلزم عمل کردن باشد آن عمل آنگاه کرداری اصیل خواهد بود که نتایج آن مورد تفکر نقادانه [۶۲]، و با کردار جستجوگرانه [۶۳]، دگرگونی را شکل و تغییر شکل می‌دهند [۵۸].</p> <p>یادگیرندگان وظیفه شان تلاش برای آزادی به همراه کسانی است که وحدت حقیقی خود را به آنها نشان داده‌اند. این کار فقط به وسیله کردار یا اندیشیدن و بکار بستن آن در اندیشه جهان برای دگرگون کردن آن تحقق پذیر است [۶۲]. عمل آدمیانی که هدفی نداشته باشند، هر چند ممکن است سمت گیری در جهان داشته باشند چون کردار نیست، کرداری شمرده نمی‌شود و چون کردار نیست کنشی است بی‌خبر از عمل خود و از هدف خود [۶۴]. زیرا بدون عمل، شناخت مشکل و هیچ دانشی وجود ندارد [۵۹].</p> <p>در این استعاره به کسانی که کردارشان، عمل توأم با اندیشه است، و ارتباط تنگاتنگی زمینه نظری با عمل آنان دارد را تشبیه به یادگیرنده عمل گرایانه شده است.</p>	<p>مثبت</p>	<p>یادگیری عمل گرایانه / کردارانه</p>	<p>۱۴</p>
<p>مخالفت و ضدیت با گفتگو در جریان یادگیری وجود دارد، و با تحمیل سکوت و انفعال، به انکار شرایطی که مناسب برای رشد و گسترش آگاهی افراد است، می‌پردازند [۶۳]. در آن یاد می‌گیرند نظم موجود دیگر ساخته را بپذیرند و تفکر جدلی و انتقادی خودشان را فراموش می‌کنند [۵۸]. در آن بی‌اعتمادی، ناامیدی و ضد انتقادی هست که نمی‌تواند طرز فکری نقاد را بیافریند و رابطه همدلی بین دو قطب فرو می‌ریزد [۶۳].</p> <p>در این استعاره به کسانی که با مانع‌گری و بازدارندگی، گفتگو تکاملی را سد و با انقیاد در گفت و گوی به دنبال غیرشفاف ساختن واقعیت هستند، به یادگیرنده ضد جدلی تشبیه شده است.</p>	<p>منفی</p>	<p>یادگیری ضد جدلی / ضدگفت و شنودی</p>	<p>۱۵</p>

## ۲-۱- تحلیل ویژگی‌های دستوری

از منظر جنبه‌های تجربی، صورت‌های دستوری یک زبان به رمز گذاری اتفاقات یا روابط در جهان یا اشیایی که در این اتفاقات یا روابط دخیل هستند، شرایط زمانی و مکانی و نحوه وقوع آن‌ها می‌پردازد. ارزش‌های رابطه‌ای ویژگی‌های دستوری شامل وجوه جمله، وجهیت و کاربرد ضمایر است، و ارزش‌های بیانی نیز در کاربرد فعل توانستن مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

## الف- ارزش‌های تجربه‌ای در دستور زبان

توجه به این که چگونه تفاوت‌های ایدئولوژیک بین متون در بازنمایی مختلفی که از جهان ارائه می‌دهند، در واژگان رمز گذاری می‌شود [۷۳]. هنگامی که به بازنمایی متنی یک عمل، وضعیت یا رابطه پرداخته می‌شود، اغلب باید انتخابی میان انواع فرآیندهای دستوری و مشارکین مختلف انجام شود و این انتخاب ممکن است به لحاظ ایدئولوژیک معنادار باشد. سه نوع فرآیند اصلی کنش‌ها، رخدادها و توصیف‌ها را بیان می‌کنند.



نمودار ۱. فرآیندهای اصلی، عناصر و مشارکین جمله (منبع نویسندگان مقاله)

یا مجهول ظاهر شوند. جملات مجهول فاقد کنشگر، سببیت و کنشگری را نامشخص باقی می‌گذارد. جملاتی مانند رستاخیز آگاهی‌سازی و هوشیار سازی در تعلیم و تربیت آغاز شده است، از آن جهت دارای ارزش‌های تجربی‌ای هستند که در یک گفت‌وگو آشنا و ملموس با مخاطب به حذف فاعل

بررسی جملات، عبارات و واژگان یادگیری در گفتمان فریره نشان می‌دهد که به ترتیب بیشتر جملات مربوط به کنش‌ها، سپس توصیف‌ها و پس از آن رخدادها است. اکثر جملات گفتمان یادگیری شامل عناصر فاعل، مفعول و فعل است. فرآیندهای کنش ممکن است به صورت جملات معلوم

اهمیت و ضرورت نکات مطرح شده را به مخاطبان منتقل کند. پائولو فریره با ۱۳ بار به کاربردن وجوه مختلف فعل "توانستن"، سعی بر تقویت روحیه خودباوری، اعتماد به توانایی، خودنظم دهی، خود ساختگی، نوسازی، خود کنش گری و توانمندی درونی و نمایش نقاط قوت یادگیرنده انتقادی بعنوان فراگیر جهان ساز و کارساز تحول گرا در مسیر پیشروی هوشیار سازی و رهایی بخشی در یادگیری دارد.

غرض و هدف مولد متن از ۱۱ بار به کار بردن فعل "توانستن" نیز، به هیچ وجه عدم توانایی مخاطبان یا نمایش ضعف آن ها در انجام مطالبات یادگیری نبوده است، بلکه در مواردی مانند: در یادگیری، یک آدمیزاده به عنوان یادگیرنده نمی تواند فروخته شود و نه می تواند خود را بفروشد [۶۲]. "توانستن" به مفهوم مجاز نبودن "به کار رفته است" (به جدول شماره ۲ رجوع شود). هم چنین نویسنده متن از افعالی مانند "احتمال داشتن و "ممکن بودن" که نشان از عدم قطعیت و شک و گمان دارند، استفاده نکرده است.

در بخش ضمیر انضمامی و انحصاری ما، به اعتقاد فرکلاف ضمیری که مفهوم آن در برگیرنده نویسنده و مخاطب به صورت توأمان است، ضمیر انضمامی محسوب می شود و ضمیری که منظور از آن تنها نویسنده یا فرد یا گروه همراه او باشد، ضمیر انحصاری نام دارد، در واقع ضمیر انحصاری شامل مخاطب یا مخاطبان متن نمی شود [۷۳]. ضمیر ما در متن گفتمانی فریره، ۱۹ مرتبه مورد استفاده قرار گرفته است، که ۸ مورد از آن ها را می توان جزء ضمیر انحصاری و باقی موارد را جزء ضمیر انضمامی در نظر گرفت. هدف مولد متن از به کاربردن ضمیر ما انحصاری، نسل خاصی است که در روند به ثمر نشستن آزاد سازی و رهایی بخشی انسانی با هشیار و آگاهی سازی انتقادی نقش ایفا کرده و تجارب فراوانی در این راه کسب کرده اند. اما در غالب جملاتی که از ضمیر ما به صورت انضمامی استفاده شده، منظور مولد متن ملت و جامعه ی برزیل و یادگیرندگان هوشیار، نقاد، آفریننده و انتخابگر بوده است. بهره گیری از ضمیر انضمامی نشان از تاکید نویسنده بر بسط و تحکیم وحدت راستین، انسجام و همگرایی در نقادگری، سلطه نپذیری، استثمار ستیزی میان تمام اقشار مختلف فراگیران، از جمله علاقمندان به آموختن و آگاهسازی دارد. نکته حائز اهمیت در ۱۹ بار به کاربردن ضمیر شما در متن گفتمان یادگیری فریره آن بوده است که در تمام موارد، خطاب اصلی وی بیشتر به جوانان بوده و به همراه ضمیر شما کلماتی همچون آینده سازان، جوانان، آیندگان، نیروی تازه نفس، پیشگام توانمند به کار گرفته شده است. به کارگیری ضمیر شما در متن، نشان از

و کنشگر جمله می پردازد، تا حس قرابت و همسویی در متن ایجاد شود. هر سه فرآیند ممکن است مثبت یا منفی باشند. نفی آشکار از این حیث دارای ارزش تجربی است که اساسی ترین روش برای تشخیص این مطلب است که چه چیزی واقعیت دارد و چه چیزی واقعیت ندارد.

ب- ارزش های رابطه ای در دستور زبان  
به بیان چگونگی وابستگی انتخاب کلمات متن به روابط اجتماعی بین مشارکین و به ایجاد این روابط کمک می کند [۷۳].

فرکلاف در تحلیل ارزش های رابطه ای در دستور زبان، به وجهیت به کارگیری جملات (خبری، پرسشی و امری) توجه می کند. جملات خبری جملاتی هستند که مشخصه آن ها وجود فاعل و فعل بوده و جایگاه فاعل (نویسنده یا گوینده)، جایگاه دهنده اطلاعات و جایگاه مخاطب، جایگاه دریافت کننده اطلاعات است. در متن گفتمانی یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی، اکثر جملات به کار رفته از نوع خبری هستند که نشان می دهد. مولد متن تاکید ویژه ای بر ارائه مطالب مورد نظر و رساندن پیام خود به عموم مخاطبین را دارد. در آثار تالیفی متنی فریره جملات امری در خصوص یادگیری به صورت محدودی به کار رفته است که نشان از هدف مولد جهت ایجاد قرابت با مخاطب و در نهایت افزایش میزان تاثیر گذاری متن دارد. همچنین از جملات پرسشی نیز استفاده شده است. و این امر نشان دهنده این است که مولد متن بر این اساس به دنبال انتقال تجارب و مطالب به مخاطبان است و قصد توجه دادن، تأمل و به فکر فرو بردن و ایجاد چالش فکری دارد.

وجهیت، مفهومی مهم برای ارزش های رابطه ای و بیانی در دستور است. وجهیت با اقتدار گوینده یا نویسنده سروکار دارد. اگر مسئله ی اقتدار یکی از مشارکین با دیگران مطرح باشد، از وجهیت رابطه ای سخن به میان می آید. اگر مسئله ی اقتدار نویسنده در رابطه با احتمال یا صدق بازنمایی واقعیت مطرح می باشد، وجهیت بیانی به دست می آید. وجهیت به وسیله افعال کمکی وجهی نظیر بایستن، توانستن، ممکن بودن، احتمال داشتن و ویژگی های صوری مختلف دیگری از جمله قید و زمان بیان می شوند. در گفتمان یادگیری فریره ۲۸ بار از کلمه "باید" و ۱۷ بار از کلمه "نباید" استفاده شده است. در عموم جملاتی که از باید بهره گرفته شده، مولد متن به دنبال توصیه و امر به پیگیری و انجام اهداف گفتمان یادگیری انتقادی توسط مخاطبان است. در واقع بیان بایدها و نبایدها در این متن ها از آن جهت نیست که نویسنده مخاطبان خود را ملزم و مجبور به انجام دستورات کند، بلکه با ایجاد فضای گفتمانی و انعطاف پذیری

ج- ارزش های بیانی، غالباً مبتنی بر صدق گزاره ها به صورت تعهد مطلق و یا بینامتنی است، که به وسیله زمان افعال و یا به کارگیری افعال کمکی، شناخته می شوند [۷۳]. غالب افعال به کار رفته در گفتمان یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی، حاکی از تعهد مطلق مولد متن به صدق گزاره های متون و شفافیت دیدگاه مولف نسبت به جهان بوده و از همین رو افعال کمکی وجهی نظیر: ممکن بودن، محتمل بودن، احتمال داشتن و واژگان شاید احتمالاً در متن خیلی کم مورد استفاده قرار گرفته است.

جدول زیر به بررسی کاربرد فعل کمکی توانستن از منظر ارزش بیانی این فعل در گفتمان یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی پرداخته است.

قصد مولد متن جهت عمومی سازی گفت و گو و گفت و شنود و تبادل نظر و عقیده و ترویج آن میان آحاد انسان ها به خصوص مخاطب اصلی آن فراگیران دارد. البته با این وجود فریره در گفتمان خود فراگیران را با صفت هایی همچون آفریننده، خلاق، هوشیار، تغییر دهنده، تغییر پذیر، انتخابگر، مشتاق، انحصار شکن، چالش پذیر، مساوات طلب، انعطاف پذیر و تحول ساز مورد خطاب قرار می دهد که نشانگر آن است که در میان قشر یادگیرنده، انتظار و توجه خاصی به جوانان دارای ویژگی های والای عمل کردن و انتقادی اندیشیدن و در یک کلام، سازندگی و ساختن گرایی دارد. ابهام در بکارگیری ضمیر شما حاکی از آن است که نویسنده به دنبال دسته بندی و فاصله گذاری میان مخاطب خیلی خاص خود نبوده و از این رو حاوی معنای همبستگی است.

جدول ۲. کاربرد فعل کمکی وجهی توانستن در گفتمان یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی و ارزش های رابطه ای و بیانی آن

ردیف	جمله	ارزش رابطه ای	ارزش بیانی
۱	در یادگیری، درک خشک و خالی از واقعیت و بی انجام مداخله عملی، منجر به تحول آن واقعیت نمی تواند بشود [۶۲].	مجاز نبودن، نباید	تعهد مطلق به صدق گزاره منفی
۲	در یادگیری، می توانند از طریق عمل کردن، وحدت حقیقی و آگاهی نقادانه بدست آورند [۶۲].	ترغیب مخاطب	تعهد مطلق به صدق گزاره
۳	در یادگیری، می توانند به وسیله اندیشه و عمل مشترک به شناخت واقعیت دست یابند [۶۲].	ترغیب مخاطب	تعهد مطلق به صدق گزاره
۴	در یادگیری مساله طرح کن، می توان با شکستن الگوهای عمومی تربیت آموزش بانکی وظیفه خود را که عبارت از تمرین آزادی است، ایفا کرد [۶۲].	ندارد	تعهد مطلق به صدق گزاره
۵	در یادگیری گفت و شنودی نمی توان تا حد ودیعه گذاری عقاید یک تندر دیگری منحن شود، و نه می توان مبادله ساده عقایدی گردد، که بایستی در بحث مصرف شوند [۶۲].	مجاز نبودن، نباید	تعهد مطلق به صدق گزاره منفی
۶	در یادگیری واقعی، یادگیرنده نمی تواند بپذیرد که جست و جوی معرفت تنها با بیان واقعیت به پایان می رسد، و نه هم می تواند قبول کند که معرفت عبارت باشد از اعلام این که آنچه وجود دارد، باید آن چیزی باشد که باید وجود داشته باشد درست برعکس او [۶۲].	مجاز نبودن، نباید	تعهد مطلق به صدق گزاره منفی
۷	در یادگیری، یک آدمیزاده به عنوان یادگیرنده نمی تواند فروخته شود و نه می تواند خود را بفروشد [۶۲].	ندارد	تعهد مطلق به صدق گزاره منفی
۸	در یادگیری، انتقال پذیری آگاهی می تواند انسان را نفوذ ناپذیر سازد. و او را وامی دارد تا عدم همبستگی با محیط را به پیوندی نسبتاً کامل تبدیل کند [۶۳].	ندارد	تعهد مطلق به صدق گزاره
۹	با مستعد کردن یادگیرندگان، برای ارزیابی مجدد بطور دایم، تحلیل دریافت ها، انطباق روشها و روندهای علمی، ادراک و پیوند دیالکتیکی با واقعیت اجتماعی شان، می توان به آنان کمک کند تا برخورد نقاد فرآیندهای را نسبت به جهان پذیرفته و آن را متحول سازند [۶۳].	ترغیب مخاطب	تعهد مطلق به صدق گزاره
۱۰	در یادگیری، یک روش فعال به فرد کمک می کند تا بتواند از واقعیت وجودی و شرایط خود به عنوان یک موجود زنده، یک فاعل‌شیرانه آگاه شود [۶۳].	ندارد	تعهد مطلق به صدق گزاره
۱۱	در یادگیری، فقط انسان به عنوان موجودی باز می تواند به اجرای این عمل پیچیده که در زمان واحد هم جهان را با کنش خود دگرگون سازد و هم واقعیت جهان را درک و به زبان آفریننده ی خود بیان کند، تصمیم بگیرد، بیافریند و مکنون خاطر خود را بیان کند [۶۴].	ندارد	تعهد مطلق به صدق گزاره

۱۲	در یادگیری، به سبک دیوان سالار شدگی هرگز نمی توان دلیل وجودی خود را درک کرد، زیرا آفرینندگی را مضحمل می سازد و آنان را صرفا به تکرار کنندگان اندیشه های کهنه مبدل می کند [۶۰].	مجاز نبودن، نباید	تعهد مطلق به صدق گزاره منفی
۱۳	در یادگیری، آموزندگان در گذر از سواد آموزی به مطالعات بعد از سواد آموزی، می توانند به ژرف ترین ساختن دانش خود و، در عین حال به تقویت توانایی خود در بیان مطالب، چه با نوشته و چه با گفتن، ادامه می دهند [۶۰].	ترغیب مخاطب	تعهد مطلق به صدق گزاره
۱۴	در یادگیری، یادگیرندگان بوسیله دانشی که یادگیرنده ی آن هستند، می توانند توانمند شوند [۶۰].	ترغیب مخاطب	تعهد مطلق به صدق گزاره
۱۵	در یادگیری، آموزگاران هرگز نباید اهمیت تکنولوژی را انکار کنند، اما نباید یادگیری را به درکی تکنولوژیک از جهان تقلیل دهند [۶۱].	مجاز نبودن، نباید	تعهد مطلق به صدق گزاره منفی

## د- تحلیل انسجام متن

پیوندهای صوری که بین جملات یک متن وجود دارد، انسجام خواننده می شوند. انسجام در بر دارنده کلمات ربطی است که نشانگر روابط منطقی بین جملات باشند. هر گونه ویژگی صوری متن که دارای نشانه ای از پیوند بین یک جمله و جمله ای دیگر به دست دهد، ویژگی انسجامی نامیده می شود [۷۳]. کاربرد پررنگ حرف ربط اما، عمدتا ناظر به

هدف فاصله گذاری و نمایش تفاوت هایی صورت می گیرد که پیشتر در تحلیل واژگان متضاد به آن اشار شد. هم چنین فاصله گذاری ها برای توضیح مفاهیم و به صورت دو اسلوب الف هست، اما ب نیست و یا الف نیست، اما ب هست، به کار گرفته شدند که این همه حاکی از تلاش مولد متن برای تبیین است.

جدول ۳. حروف ربط، نوع، کارکرد و بسامد آن ها در گفتمان یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی

تکرار	کارکرد	نوع حرف ربط	حرف ربط
۳۲	هم پایه ساز	ساده	اما
۲۳	هم پایه ساز	ساده	ولی
۱۸	هم پایه ساز	ساده	نیز
۱۶	شرط/مشروط ساختن	ساده	اگر
۱۴	نتیجه گیری	ساده	پس/بنابراین
۱۱	اقامه دلیل	ساده	زیرا/چون

## ۳-۱- ساختارهای متنی

در گفتمان یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی، در غالب متون تالیفی به طور کلی ساختارهای متن به سه بخش ویژگیهای ممتاز آگاهسازی انتقادی، یادگیری انتقادی و آفرینندگی تحول بخش برای جهانی نوگرایانه تقسیم می شود.

پائولو فریره بخش ابتدایی مباحثش را جهت مقدمه ورود به مباحث اصلیهوشیار سازی، آگاهسازی و کشف درک وشعور نقادی در عمل آموختن مطرح کرده است. در بخش میانی، سرگذشت سلطه، یکجانبه گری، استثمار وستمگری آموزش دهندگان و تابع پذیری و تابع باوری فراگیران در دل مباحثی چون هشیارسازی، نقادی اندیشیدن، بیدارسازی، گرایبی در آموختن و نامولد بودن و مولد بودن در یادگیری را بیان می کند. در این بخش توصیه و تاکید اساسی و کلیدی نگاه خوش بینانه به آینده و امید صادق و متکی به واقعیت

هویت یابی و جستجوی رهایی بخشی شاگردان و ضرورت بازخوانی مسیر طی شده، ترس از آزادی، خاموش سازی، خودبیگانگی، منفعل گرایی، وجدان تطبیقی افراد با جهانویادآوری برخی تجربه های ارزشمند مانند بازآفرینی، کارساز بودن، متحول بودن، نقاد بودن، هوشیار بودن و آفریننده بودن در جهان، و نیز جمع بندی مشاهداتی که مایه ی غنی مطالعات دیگری در طول مدت تبعید سیاسی در شیلی ۱۹۶۸ تا ۱۹۶۸ و در نهایت تحلیل وضعیت فعلی رویکردش در ارتباط با شناخت و یادگیری انتقادی می باشد. در بخش نهایی متون، نویسنده به بازخوانی آن شناخت انتقادی و تحقق عملی اندیشه ی نقادی کسب شده در یادگیری و سرخ هایی همچون مبارزه ناتمام فراگیران در انتقاد گرایی و نقل های عینی مورد توجه و تاکید قرار گرفته است. بنابراین گفتمان یادگیری فریره دارای نظم منطقی مشخصی در ساختار متنی خود بوده و خالق متن، مطالب را به طور سازمان

مند و هدفمند پیش برده است.

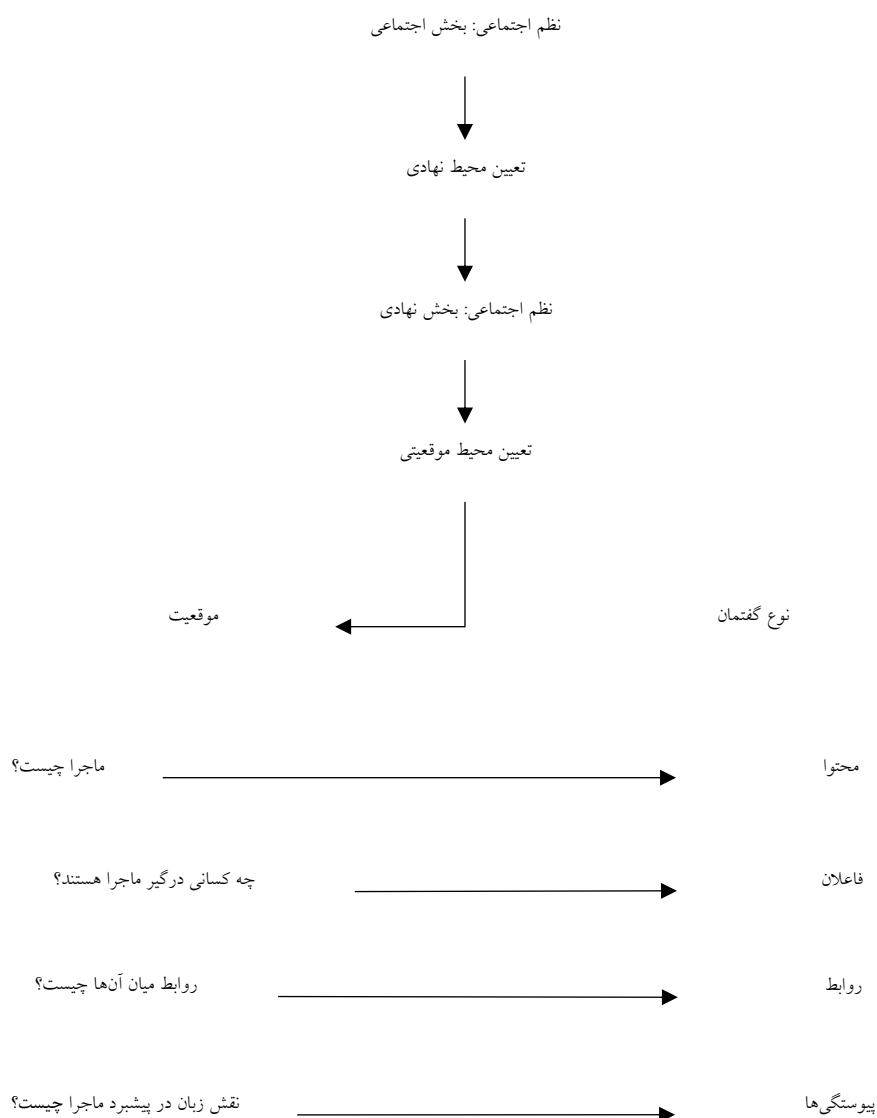
## ۲-مرحله ی تفسیر

تفسیرها، ترکیبی از محتویات متن و ذهنیت مفسر است. مقصود فرکلاف از ذهنیت مفسر دانش زمینه ای است که مفسر در تفسیر متن به کار می بندد. در حقیقت از منظر مفسر ویژگی های صوری متن، به منزله سرنخ هایی هستند، که عناصر دانش زمینه ای ذهن مفسر را فعال می سازند و تفسیر، محصول ارتباط متقابل این سرنخ ها و دانش زمینه ای ذهن مفسر خواهد بود [۷۳].

## ۱-۲-بافت موقعیتی و نوع گفتمان

فرکلاف نظم اجتماعی را منبعث از مقتضیات موقعیتی می داند. بررسی موقعیت نیز ریشه در چیستی ماجرا، طرف های درگیر در ماجرا، روابط میان افراد درگیر در ماجرا و در نهایت نقش زبان دارد. هر یک از موضوعات مذکور، به ترتیب، رابطه متناضری با محتوا، فاعلان، روابط و پیوستگی ها دارند [۷۳].

شکل زیر نشان می دهد مفسرین چگونه بافت موقعیتی را تفسیر می کنند و چگونه این تفسیر نوع گفتمان مربوطه را مشخص می کند.



نمودار ۱. بافت موقعیتی و نوع گفتمان (منبع: کتاب تحلیل گفتمان انتقادی گفتمان اثر نورمن فرکلاف، ۱۹۹۵)

صورت یکی از فعالیت های متمایزی مشخص کنیم که در چارچوب یک نهاد خاص شناخته می شوند [۷۳]. جهت

۲-۲-چیستی ماجرا  
 این مرحله به ما این امکان را می دهد که موقعیت را به

است که اقتضای آن لحن تبیینی، تاملی، تحقیقی، پرسشگریانه و توصیه محور از یک سو و در نظر گرفتن گسترده وسیع مخاطبانی و در جستوی آزادی در فراگیری از سوی دیگر است.

#### ۲-۶- بافت بینامتنی و پیش فرض ها

در بررسی بینامتنی به زمینه های مشترک و پیش فرض های مشارکین توجه می شود و به عبارتی دیگر متن از دریچه تاریخی نگریسته می شود [۷۳]. در آثار تالیفی فریره باید در جستجوی سرخ هایی بود که متن مورد نظر را به سایر متونی متصل کند که به لحاظ محتوایی با آن ارتباط داشته یا آن را پشتیبانی می کنند.

#### ۲-۷- پیش فرض ها

ویژگی ها و خصوصیات متن نیستند، بلکه جنبه از تفسیر تولید کنندگان متن از بافت بینامتنی هستند، که بسیاری از ویژگی های صوری متن به این پیش فرض ها اشاره دارد [۷۳]. متن آثار تالیفی فریره دارای پیش فرض های بسیاری است که متناسب با اقتضای متن و هدف آن در تبیین رویکرد گفتمان یادگیری در پداگوژی انتقادی می باشد. پیش فرض های مذکور، نتیجه ای جمعی و حاصل دانش زمینه ای مشترک مولد متن و مشارکین در پداگوژی انتقادی است. متون در تبیین دستاوردهای یادگیری در پداگوژی انتقادی به موارد ۳۲ گانه ای اشاره می کند که همگی دارای پیش فرض هستند. هشیارسازی، آگاهی بخشی، شناخت انتقادی، سلطه گری، تکرار گرایی، نابرابری، کارسازی، انتقال پذیری، اصل گرایی، نقالی، مردمی سازی، جدل، گفت و شنود، مساله طرح کن، عینیت گرایی، عملگرایی، آزادسازی، رهایی بخشی، محافظه کاری، مستقل نگری، یادگیری بانکی، یکنواخت گرایی، آزادی ستیزی، ودیعه گذاری، تابع گرایی، نخبه گرایی، اقتدارگرایی، تقلیل گرایی، ذخیره سازی، فکورگرایی، انزواگرایی انباشتگی در یادگیری نمونه ای از پیش فرض های متون تالیفی در تعامل با مخاطبین است. استفاده از پیش فرض ها در متون، همراه ساختن مخاطبین با تجربه زیسته انتقادی، تامل انتقادی، آگاهسازی و نقادی به جهت یادآوری و احصاء بوده و خبر از قطعیت مولد متن نسبت به عبارات پیش فرض می دهد.

#### ۲-۸- شیوه ی نفی

به عقیده ی فرکلان افزون بر صرف پیش فرض محسوب کردن عناصری از بافت بینامتنی، تولید کنندگان متون می توانند پیش فرض ها را مورد تردید و مجادله قرار دهند و یک روش مهم در این خصوص شیوه ی نفی است [۷۳]. متون تالیفی فریره در ۵ جا، پیش فرض های مابین مولد و مشارکین را بیشتر نفی می کند.

بررسی چستی ماجرا می بایست به عناصر فعالیت، عنوان و هدف در مسئله انتخاب شده توجه کرد. فعالیت انجام شده در این ماجرا، تالیف، انتشار و صدور کتاب های مکتوب فریره به صورت عمومی است. عنوان فعالیت انجام شده تالیف کتاب های مکتوب: آموزش ستم دیدگان، آموزش انتقادی، پداگوژی برای رهایی، کنش فرهنگی برای آزادی، آموزش در جریان پیشرفت و خوانش کلمه و جهان است. پیرامون هدف ماجرا نیز می توان به دستیابی فراگیران به هشیارسازی انتقادی، خودشکفتگی و زاینده گی با یادگیری فاعلانه، عمل گرایانه و آگاهانه فراگیران و ارائه نکات و رهنمودهایی جهت به ثمر نشاندن هستی اصیل، آزاد و انتخاب گری افراد در فراگیری و تکمیل، متمیم و جستجوگری رهایی دهنده فراگیر اشاره کرد.

#### ۲-۳- طرف های درگیر ماجرا

در این مرحله به بررسی اشخاص درگیر و نو روابطشان که بدون تردید دارای ارتباطات بسیار نزدیکی هستند، و مشخص کردن جایگاه فاعلی پرداخته می شود [۷۳]. در یک سو فعالیت تالیف کتاب ها، نوشته ها و مطالب متنی، مولد متن پائولو فریره قرار دارد که در جایگاه نخستین اندیشمند پداگوژی انتقادی معاصر اقدام به انتشار این آثار نموده است. در سوی دیگر، عموم فراگیران و یادگیرندگان، معلمان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت قرار دارند.

#### ۲-۴- روابط میان افراد درگیر در ماجرا

منظور از روابط میان مشارکین، مناسبات قدرت و ارتباط اجتماعی میان طرف های درگیر در گفتمان است. و دیگر مواردی که در موقعیت مورد نظر تعیین و تثبیت شده اند [۷۳]. در کتابهای تالیفی آموزش ستم دیدگان، آموزش انتقادی، پداگوژی برای رهایی، کنش فرهنگی برای آزادی، آموزش در جریان پیشرفت و خوانش کلمه و جهان که بعنوان متون پایه و مبنای اساسی رویکرد پداگوژی انتقادی محسوب می شود، ضمن بیان اصول و سیاست های کلی و راهبردی آن رویکرد انتقادی، نگرشی تعاملی، فرا جناحی و همسو با فراگیران آزادی خواه داشته و به دنبال ایجاد فضای گفتمانی نقادی و خوداندیشگی مخاطبان و پیشبرد اهداف پداگوژی انتقادی در راستای توسعه آگاهی و رهایی بخشی است.

#### ۲-۵- نقش زبان در پیشبرد ماجرا

زبان به صورتی ابزاری و در جهت تحقق بخشی از یک هدف نهادی و اداری گسترده استفاده و نیز نه تنها ژانر را مشخص می کند، بلکه مجرای ارتباط را نیز تعیین می کند [۷۳]. آثار تالیفی فریره مکتوب و دارای زبانی نوشتاری است. در این متون، مولد متن از ادبیات تالیفی و تحقیقی و ظرفیت زبان در انتقال و تبیین مفاهیم آثارش استفاده کرده



می کند. مدارس می توانند توسعه ی ذهنیت و خلاقیت را سرکوب کنند. معلمان باید خطر کردن را برانگیزند که بدون آن هیچ خلاقیتی وجود ندارد [۶۱]. در هر پنج مورد، مخاطب متن درمی یابد که پنج نگاه مذکور از جمله جداسازی دانستن از عمل و ذهنیت و عینیت در یادگیری تفسیر رایجی در جامعه بشری محسوب می شود.

#### ۲-۹-ارتباط بینامتنی

گفتمان یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی، از آنجا که در مقام تبیین چیرگی و تسلط گری نظام ناعادلانه یاددهی و یادگیری در ارتباط با فراگیران است و همچنین مسیر طی شده جوهر هوشیاری انسان که با جهان بودن فراگیر است نه در جهان بودن به حوادث و رویدادهای بینامتنی زیادی اشاره می کند.

الف- در یادگیری، نمی توان هشیارسازی را نوعی سرگرمی فکری پنداشت، چنان که گویی مجموعه ای عقلی است که از امر ملموس دور مانده است [۶۲]. ب- در یادگیری، هیچ گاه نمی توان، نظریه را از عمل جدا کرد، عمل دانستن دانش موجود را از کار آفرینش دانش جدید سوا کرد، و آموزاندن را از آموختن و آموزش دادن را از آموزش دیدن جدا ساخت [۶۰]. پ- در یادگیری، معلمان هرگز نباید به حضور فعال و کنجکاوانه ی خود اجازه دهند تا حضور یادگیرندگان را به سایه های حضور معلمان بدل کنند. همچنان که آنان نمی توانند سایه ی شاگردان باشند [۶۱]. ت- در یادگیری، گفت و شنود حقیقی نمی تواند وجود داشته باشد مگر وقتی که شامل تفکر نقادانه باشد [۶۲]. ث- در جریان یادگیری، مدارس واقعا ذهنیت نمی آفرینند، ذهنیت درون مدارس عمل

#### جدول ۳. اشاره های بینامتنی در گفتمان یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی

ردیف	متن یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی	اشاره بینامتنی به رخداد
۱	در یادگیری، کشف نقادانه و آزاد شدن نوعی زایمان است، زایمانی دردناک که انسان جدیدی را به هستی می آورد [۶۲].	یادگیری سقراطی: در این یادگیری فراگیران را باری می دهند تا گریبان خویش را از پیش داوری ها رها و یاد می گیرند تا از خود انتقاد کنند [۷۵]، و مطالب و موضوعات را برای یکدیگر توضیح دهند [۷۶]. آنان را درگیر بحثی مبسوط و هدفمند می کنند که طی آن کشف، پروراندن و به اشتراک گذاشتن ایده ها و بینش ها را تجربه می کنند [۷۷]. در شیوه زایشگری سقراط تلاش بر به یاد آوردن فرد است. ویاد دهنده نقش تسهیل گر در زایش دانش درون از طریق پرسش پاسخ را دارد [۷۸].
۲	فراگیرانی که اجزای زمینه آگاهی را از آن بیرون می کشند و به اندیشیدن درباره آنها می پردازند و به عنوان واقعیتهایی می بینند که در عمل و پیش است [۶۲].	پیدایش پرسشگری پراکسیس: دعوتی است به عالم اندیشیدن که آن ورود به گشودگی است، گشودگی به هستی یا باهستی [۷۹]. پراکسیس بیانگر هسته ماهوی انسان به مثابه ی توانایی برای دگرگونی آگاهانه در جامعه و محیط معیاری است که براساس آن، تبیین های نظری در زندگی روزمره ی واقعی قرار می گیرند [۸۰].
۳	فرصت لازم به تجربه ی خلاق آموزندگان داده شده است، که با عمل رمزگشایی واقعیت، و در تحلیل واژه ی زایا، ورزیدگی پیدا کنند. آنان یاد می گیرند که چگونه واژه ی زایا را تجزیه کنند [۶۰].	یادگیری زایا: توانایی انتقال آموخته ها به موقعیت های جدید را یادگیری زایا می گویند. که در آن یادگیرنده به دنبال درک معنادار مطالب ارایه شده است. نمونه هایی از یادگیری زایا عبارتند از: یادگیری به وسیله تصویر سازی ذهنی، یادگیری به وسیله خودآزمایی، یادگیری به وسیله خود توضیحی [۸۱]. یکی از مهم ترین فرض های یادگیری زایشی این است که شاگردان، گیرنده فعل پذیر اطلاعات نیستند [۸۲]، بلکه فعال، تاثیر گذار و مشارکت پذیر [۸۳]، و نیز خود انگیزه که در طی فرآیند یادگیری نقش تعیین کننده ای در ساختن دانش ایفا [۸۴]، و آن به صورت معناداری یاد می گیرند [۸۵ و ۸۶].
۴	افراد را قادر می سازد که با غلبه بر قدرت گرای و روشنفکرمایی بیگانه کننده، کارسازان جریان آموختن شوند [۶۲].	تاثیر قدرت گرای روشنفکرمایی: اقتدار عبارت از فوه جلب اراده ای دیگران به سوی مراد و مقصود خویش [۸۷]، برخوردار از قدرت رسمی و فرمانبرداری دیگران و احراز برخی وظایف خاصی در محدوده مقررات خاص است [۸۸]. به اعتقاد هورکهایمر، از رهگذر اقتدار است که در شور و شوق و هوس های انسان و قابلیت های نمایش مهور به روابط قدرت می شود و فرآیندهای زندگی اجتماعی در هر دوره ای تحت همین روابط قدرت جریان می یابد [۸۹].
۵	وقتی انسان یاد می گیرد که از راه واکنش نشان دادن به چالش های محیط، با جهان همبسته می	بازآفرینی در جهان: وجود انسان نمی تواند خاموش باشد و بودن و وجود داشتن انسان برای نامیدن جهان و تغییر آن می باشد [۹۰]. حتی وقتی ما همه یک نوع می اندیشیم، هیچ یک از ما نمی اندیشیم [۹۱].

	شود آن گاه است که انسان می آفریند، باز می آفریند و تصمیم می گیرد [۶۳].		
۶	آگاهی، این اصطلاح را معادل احاطه و دریافت تجربی دانسته اند که می تواند پایین ترین سطح احاطه شناختی شخص از یک موضوع یا عرصه محسوب شود [۹۲]. تعیین نقطه شروع آموزش انتقادی یادگیری، تعمیم و به کارگیری دانسته ها و یافته های آموزشگاهی در شرایط تجربی را انتقال یادگیری می گویند [۹۳ و ۹۴].	آگاهی انتقادی:	
۷	باید یاد بدهیم که از طریق بحث گروهی، مسایل را روشن کنیم و یا در جستجوی حرکتی باشیم که از روشن شدن مسایل ناشی می شد [۶۳].	مسئله گشایی در بحث گروهی: بحث گروهی، گفتگویی سنجیده و منظم درباره ی موضوعی خاص که مورد علاقه مشترک شرکت کنندگان در بحث است. که در آن فراگیران هم شنونده و هم گوینده هستند. آنان در ضمن مباحثه از اندیشه و نگرش خود با ذکر دلایل متکی بر حقایق، مفاهیم و اصول علمی دفاع می کنند [۹۵]. که باعث مخالفت بدون مقاومت و بیان آزاد نظرات و طرح سئوالات متقابل که بعضا آغازگر شروع یک مسئله می گردد [۹۶]. و افکار جدید در آن مورد ارزیابی و آزمون قرار می گیرند و به پیدایش افکار تازه و کاوش مفاهیم نو می انجامد و به فراخ اندیشی یادگیرندگان کمک [۹۷]. و توانایی اظهار نظر در جمع در آنان ایجاد و منتقد و انتقاد پذیر بار می آید [۹۸].	
۸	هرگاه نتیجه ی دوگانگی میان آموزاندن و آموختن به امتناع آنان که یاد می دهند از آموختن از کسانی که یاد می گیرند، منتهی شود، باید ریشه های آن را در ایدئولوژی سلطه یابی یا هژمونی جست. بنابراین کار آموزاندن را نباید از کار آموختن جدا کرد [۶۰].	هژمونی: ترکیبی از سلطه و مقاومت است و نوعی رضایت خودساخته و خودانگیز است طبقه حاکم ممکن است اجماع بر سر قدرت خود را از طریق وسایل ایدئولوژیک تامین کند [۹۹]. واژه ی سلطه که آنتی تز واژه ی هژمونی است، در تقابل با واژه ی هدایت یا رهنمودندگی به کار برده می شوند [۱۰۰]. از نظر گرامشی روشنفکران نظم حاکم را با تولید و اشاعه جهان بینی ای حفظ می کنند که سرکوب شدگان را به پذیرش این امر متقاعد می سازند که انتقاد آنها مناسب اجتناب ناپذیر و عادلانه است. که در این حالت این گونه باور می کنند که وضعیت آن ها قابل تغییر نیست و نباید با آن مخالفت گردد [۱۰۱]. آلتوسر نیز بر نقش هژمونی ایدئولوژیک که طبقه حاکم از رهگذر کنترل خود بر دستگاههای ایدئولوژی اعمال می کند تاکید [۱۰۲]. و مفهوم دستگاههای ایدئولوژیکی را ابداع کرد تا بیان کند که ایدئولوژی چقدر می تواند در شکل دادن به زندگی معاصر اهمیت داشته [۱۰۳]. و به عبارت دیگر این قدرت به اهمیت دانش و اطلاعات یا نفوذی که اعتقادات بر زندگی اجتماعی دارند، اشاره دارد [۱۰۴].	
۹	یک پداگوژی هر چه تحقیق تر و خالی تر از یقین های خاص باشد، انتقادی تر و رادیکال تر خواهد بود. یک پداگوژی هر چه شلوغ تر باشد، انتقادی تر خواهد شد [۶۱].	تفکر انتقادی: تفکری است که دارای بازخوردهایی ویژه همانند: حقیقت جویی، روشنفکری، تحلیل و نمویافتگی است [۱۰۵]. به گونه ای که مفهوم نقد و نقادی زاینده ی روشنگری است [۱۰۶]. هدف تنها شناخت عقلانیت نیست، بلکه پیشبرد و تکمیل عقلانیتی است که در فرآیند بازتولید اجتماعی به نحوی نهفته و به واقعیت اجتماعی به عنوان پدیده ای می نگردد و خود را در آن درگیر و جزیی از آن می داند [۱۰۷]. و نیز یک ضرورت برای شرکت فعال در حوزه زندگی اجتماعی و سیاسی فرد می باشد [۱۰۸].	
۱۰	اقتدار نهادی و خودساخته که بنیان گفتمان یاددهنده را فراهم می کند، بهانه ای برای منع یادگیرندگان از فرصت، به پرسش کشیدن اساسی ترین مفروضات آنان است (فریره و [۶۱].	اقتدار نهادی: در ادبیات سیاسی معاصر، اقتدار به قدرت مشروع و مشروعیت به پذیرش حق اعمال قدرت از سوی شهروندان گفته می شود [۱۰۹]. اقتدار نهادی و خودساخته حق یا قدرت فرمان دادن و به تمکین در آوردن دیگران نیز معنا شده است. در دیکشنری آکسفورد، اقتدار خود ساخته حق واداشتن دیگران به اطاعت، حق فرمان دهی یا اراده تصمیم نهایی و یا حق مورد اعتماد بودن تعریف شده است [۱۱۰].	
۱۱	شناخت دانش پیشین، که از تحلیل کرداری در زمینه ی اجتماعی آن نصیب آموزنده می شود، برای او امکان دانش تازه را فراهم می آورد. دانش تازه ای، که از حدود دانش پیشین بسیار فراتر می رود [۶۰].	دانش پیشین: به اطلاعات متمایز فرد درباره ی موضوعی اطلاق می شود که برای او توانایی شناسایی فرصت های مشخصی را فراهم می آورد [۱۱۱]. از آن جا که توزیع دانش در جامعه به صورت یگپارچه نیست، دانش پیشین کمک می کند تا این موضوع تشریح شود که چرا افراد قادرند تا فرصت هایی خاص را شناسایی کنند که برخی دیگر قادر به تمایز آنها نیستند. دانش پیشین مبنایی را تشکیل می دهد که با آن مینا می توان از اطلاعات جدید استفاده کرد و آنها را تحلیل کرد [۱۱۲].	

<p>این مفهوم متناظر است با آنچه ژان پل سارتر مفهوم آموزش گوارشی یا تغذیه ای می نامد و در آن معرفت به وسیله معلم به شاگرد خورانیده می شود، تا آنان را اشباع کند. سارتر آن را مفهوم هضم کنندگی یا غذایی می نامد که در آن دانش توسط یاددهنده تغذیه تا آنان را پر کند [۱۱۳].</p>	<p>در یادگیری بانکی، نقش مربی تنظیم کردن راهی است که از آن جهان، وارد درون یادگیرنده می شود [۶۲].</p>
<p>ایدئولوژی، تصاویری آرایشی هستند که فقدان گرایشات فرهنگی یا راه حل های عملی قابل دسترس را برای تامین یک تصویر آموزشی از فرآیند سیاسی می پوشانند [۱۱۴].</p> <p>ایدئولوژی نوعی خاص از شناخت را می دهد [۱۱۵]، که در آن متولد شده ایم، رشد کرده ایم و در آن زندگی، فکر و عمل می کنیم. و انسان را به عنوان موضوع، سوژه یا کارگزار فرعی خود قرار می دهد [۱۱۶]، و دستگاههای ایدئولوژیک بر اعضا تقدم دارند، چراکه آنها سازنده باورهای انسان هستند [۱۱۷].</p>	<p>بازگردانی ایدئولوژی متوسط توسط یاگیرندگان بدون توجه به این که چه کسانی هستند، یک امر مهم است [۵۹].</p>
<p>آگاهی کاذب در یادگیری:</p> <p>در آگاهی کاذب افراد از مصالح خود باخبر نیستند اما به طور کاذب فکر می کنند که می دانند منفعتشان در چیست، لذا در مواردی از یک نظام معنایی که برخلاف منافع آنان استوار است پیروی کند [۱۱۸]، که در آن آگاهی شان از خودشان مستقل می باشد. و به قول لوکاچ افراد تاریخ را می سازند اما با آگاهی کاذب [۱۱۹].</p>	<p>فراگیران در هنگام درک و آگاهی کاذب، توانایی انجام هیچ مداخله نقادانه ای را ندارند [۶۲].</p>

### ۳- مرحله تبیین

تبیین به شالوده اجتماعی و تغییرات دانش زمینه ای و البته بازتولید آن در جریان کنش گفتمانی می پردازد. هدف از مرحله تبیین، توصیف گفتمان به عنوان بخشی از یک فرآیند اجتماعی است. به این ترتیب بر اساس روش فرکلاف، در مرحله تبیین از یک سو میزان تاثیر پذیری گفتمان از ساختارهای نهادی و اجتماعی و از سوی دیگر، میزان الهام بخشی این ساختارها از گفتمان سنجیده می شود. زیرا هر گفتمانی دارای عوامل تعیین کننده و دارای تاثیر گذاری و تاثیر پذیری در دو سطح نهادی و ساختار اجتماعی است. بر این اساس گفتمان بعنوان جزئی از کنش اجتماعی از یک سو تاثیرگذار بر ساختارهای نهادی و تاثیر پذیر از آن و از سوی دیگر تاثیر پذیری گفتمان از ساختارهای اجتماعی و تاثیر گذاری بر آن می باشد [۷۳].

۳-۱- میزان تاثیر پذیری گفتمان از ساختارهای نهادی و تاثیر گذاری بر آن

در مورد این بخش از مرحله تبیین می توان اشاره داشت که اساساً آثار و تالیفات فریره از حیث نهادی و در ساختار حاکمیتی کشور برزیل، محصول فرآیند تصمیم گیری و تصمیم سازی نهادی و تعلیم و تربیت است. لذا جهت بررسی تاثیر پذیری آثار و تالیفات وی از ساختارهای نهادین، می بایست به تصویر و تفسیر سازی افرادی مانند: ماکس هورکهایمر، تئودور آدورنو، هربرت مارکوزه، اریک فروم و یورگن هابرماس به عنوان نظریه پردازان و شخصیت های عمده نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت و تاثیر گذار در خاستگاه فکری فریره که به ادعای وی در تفکر و نگرش خود از اندیشه آنها متأثر و بهره هایی جسته و نیز مربیان و

اندیشمندانی نظیر: هگل، کانت، مارکس، گرامشی، هوسرل، سارتر، دیویی، آلتوسر و لوکاچ که به اذعان فریره زیر بنای فکری و تفکراتش ملهم از نظریات و نگرش های آن ها نیز می باشد، که پیرامون ماهیت و کارکرد این جایگاه در زیر پرداخت که آثار آن در شاکله متون تالیفی مذکور فریره نیز جلوه یافته است.

تفکرات هورکهایمر و آدورنو تاثیرات عمده ای بر اندیشه فریره و به طور کلی بر خط مشی نهادی، تعلیم و تربیتی و عملکرد فکری وی در خصوص توانایی یادگیری انسانداشته است. هورکهایمر هدف از تعلیم و تربیت را پرورش انسانهایی می داند که با تاکید بر نیروی انسانی خویش بتوانند سبک زندگی صحیحی کسب کنند [۱۲۰]، زیرا عقل و آگاهی شکل دیگری به خود گرفته است. که هدف آن چیرگی یا تسلط تکنیکی بر طبیعت می باشد [۱۲۱]. از نظر هورکهایمر انسان از این جهت محور مباحث می باشد، که الزاما موجوداتی قابل پیش بینی نیستند، بلکه موجوداتی دارای قدرتمندی که می توانند زندگی خویش را بسازند [۱۲۲]، وی تاکید بر تبیین رابطه واقعی میان فرد و جامعه دارد و معتقد به از میان بردن روابط غیرانسانی و پرورش انسان های خودآگاه باشد [۱۲۳].

آدورنو نیز می گوید: دشواری تفکر انسان به ندرت از فهم ناپذیری ناشی می شود و معمولا برخاسته از ضربه های روانی است. به همین جهت ارزش فکر افراد به قدر فاصله ای است که از روال آشنای امور می گیرد [۱۲۴]، وی نقش دیالکتیک سلبی را که او آن را منفی می نامد، وارهانیدن اندیشه از چارچوب نظام های بسته و مفهوم های به مثل، افراد و جامعه یخ زده می داند [۱۲۵]. در نظریه شخصیت اقتدارگرا آدورنو، پیامدهای اجتماعی و ویژگی های بارز چنین افرادی را عبارت

روشنگری، آگاه سازی و آزادسازی یادگیرندگان، راه یافته است. ۲-۳- میزان تاثیرپذیری گفتمان از ساختارهای اجتماعی

و تاثیرگذاری بر آن

فرکلاف مرحله تبیین را متضمن ترسیم چشم انداز خاصی درباره دانش زمینه ای می داند. این بدان معناست که پیش فرض های مربوط به فرهنگ، مناسبات اجتماعی و هویت های اجتماعی که خود جزئی از دانش زمینه ای هستند، توسط مناسبات قدرت در جامعه یا نهاد تعیین می شوند و متقابلاً بر آن اثر می گذارند [۷۳]. عمده عناصر ذکر شده در متون آثار تالیفی فریره یا برگرفته شده از نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت یا برگرفته از تاملات تعلیم و تربیتی با رویکرد تاریخی، فرهنگی و سیاسی و نیز تجربه زیستی در کشور برزیل بوده یا به نحوی از آن اثر پذیرفته اند. از این رو می توان وقوع جریان ها و رویدادهایی مانند انقلاب های سیاسی، ایدئولوژی و نهضت های آزادی بخش و جنبش های دانشجویی را شواهدی بر روحیه ی تغییرپذیری، تحول آفرینی، ترقی خواهی و آزادسازی جامعه یادگیرندگان برزیل قلمداد می گردد. عناصر گفتمانی یادگیری در پداگوژی انتقادی منظومه ی اندیشه ای و آثار تالیفی فریره شامل: هشیار سازی، آگاهی بخشی، آزادی بیان، نقادی، رهایی بخشی، توانمند سازی، فعال سازی، آفرینندگی و رویش در تقابل نظام بیدادگرایانه آموزشی، یادگیری بانکی، استثمار آگاهی، یادگیری کاذب، خود محوری، ترس از آزادی، خفقان هشیار، یادگیری بیمار و شنونده گری و نادیده گرفتن انسانی و باور به اصل ما می توانیم، فراگیر در جهان نه با جهان، شناخت گرایی انسان، تحول گری و تاثیر گذار بر خود و دیگران است. از سوی دیگر فریره مولف آثار تالیفی، آموزش ستمدیدگان، آموزش شناخت انتقادی، آموزش در جریان پیشرفت، کنش فرهنگی برای آزادی و خوانش کلمه و جهان با گزینش فعال عناصر دانش زمینه ای جامعه یادگیری برزیل و بازتولید آن ها در قالب توصیفات، هشدارها و توصیه ها، ادبیات منحصر به فردی را تولید کرده است که بر مخاطبین و خوانندگان کتب تالیفی فریره اثر می گذارد. ادبیات بازتولید شده در تعامل با قدرت ساختاری توسط دستگاه ها و نهادهای حاکمیتی برزیل ترویج شده و به آن عمل می شود. به کارگیری اصطلاحاتی چون آگاه سازی در یادگیری، یادگیری انتقادی، بازآفرینی شناخت، یادگیری گفت و شنودی، همبستگی اندیشه و عمل در یادگیری و یادگیری رها بخش حکایت از آن دارد که مولد متن رابطه ای تنگاتنگ و خلاق با دانش زمینه ای داشته و با ترکیب مبتکرانه و نوآورانه اجزای آن به دنبال ایجاد تحول و ترقی در دانش زمینه ای موجود در جامعه عصر خود بوده است.

از: انعطاف ناپذیری و سرسختی این باور که تنها یک راه درست است و عدم اعتقاد به استدلال و مباحثه می داند [۱۲۶]. در آثار و تالیفات فریره نیز آمده است: انسان آزاد آفریده شده و گرایش به کارهای اصولی که روحی نقاد آن را تغذیه می کند، همواره در افراد آفریننده است. و باور به اصل ما می توانیم یا اعتماد به یادگیرندگان و ایمان به آنان در آفریدن دنیایی بهتر که بتوان به همه آموخت [۶۲]، نمایان است. در چارچوب اندیشه ای فریره، از جمله تاثیراتی که ساختار نهادی و تعلیم و تربیت بر آثار و تالیفاتش گذاشته است می توان به مولفه های آزادی و آفرینندگی انسان در یادگیری اشاره کرد. در آثار و نوشته های هورکهایمر و آدورنو، نیز جملاتی همچون: مستقل بودن، عقل گرایی، بی عدالتی و بیگانگی وجود دارد که تاثیرات آن در برخی عبارات آثار تالیفی فریره مانند: آزادی و برخورداری از عقل در انسان که باعث اجتناب از تعصب و احساس فرو ریختگی می شود و تاکید بر مساوات و یگانگی انسان [۶۲]، دیده می شود.

در اندیشه فریره عقلانی عمل کردن، امید بخشی و رهایی بخشی به یادگیرندگان از دیگر مولفه های نهادی این جایگاه محسوب می شود. هورکهایمر و آدورنو در کتاب مشترک جدل روشنفکری (دیالکتیک روشنفکری) که باهم نوشتند بیان داشتند که فرهنگ انسانی نمی تواند بدون افکار منطقی رونق بگیرد [۱۲۷]، و به تعبیرشان تنزل مقام انسان تا حد کالای مبادله ای، در سلطه انسان بر انسان نهفته است [۱۲۸]. هم چنین فریره در کتاب آموزش ستمدیدگان می گوید: فرد اصل گرا متعهد آزاد کردن آدمیان و عدم زندان در دایره حقیقت خود می باشند، که با عدم به بند کشیدن واقعیت و باشناخت بهتر واقعیت را باید معرفی کنند [۶۲]، و این اصل در روح آثار تالیفی فریره تبلور یافته و به انحاء مختلف همچون شناخت خود و بیدار شدن حس انتقادی مورد اشاره نویسنده قرار گرفته است. از جمله دیگر مباحثی که در رویکرد اندیشمندان مطرح پداگوژی انتقادی وجود داشته و بر افکار و در آثار فریره تاثیر گذار بوده، می توان به موضوع روشنگری و آزادی در فرآیند یادگیری اشار کرد. هورکهایمر به طور صریح مسئله و هدف روشنگری را کسب دانش دانستند و از این طریق رسیدن به بلوغ فکری، آزادی، امنیت و صلح را مطرح کرده اند [۱۲۹]، و نیز آدورنو به صراحت بیان می دارد: قدرت وضع موجود بنایی ظاهری برپا می کند که آگاهی ما در آن فرو می پاشد. بنابراین آگاهی ما هم باید در راهی برای فروریختن این ظاهر و عبور از آن ها باشد [۱۳۰]. که فریره نیز بیان می کند: نبود آزادی و روشنگری یک کل نامردمی و نامردمی کننده است که آنان در آن غرقه اند و خود نمی دانند [۶۲]. از این منظر است که در آثار تالیفی فریره نیز جملاتی مانند:

## بحث و نتیجه‌گیری

واکوی گفتمان یادگیری فریره در پداگوژی انتقادی در مرحله توصیف نشان می‌دهد، که فریره با استفاده از واژگان و دستور زبان: حس قرابت، اعتماد و همبستگی را در فراگیران ایجاد و آنجا که در مقام نقد یادگیری بانکی و نیز خصلت‌های خودکم بینی فراگیران قرار دارد، از حسن تعبیر اجتناب و به بیان نقاط ضعف با کلماتی صریح پرداخته است. در مرحله تفسیر، فریره با نگاهی تعاملی و انقلابی از طریق نظم ساختاری متن، به کارگیری واژگان و جملات ارتباطی و اتخاذ لحن صمیمی و سازنده در عین جدیت، توانسته از ظرفیت زبان در انتقال و تبیین مفاهیم متون تالیفی استفاده کند. به طور کلی ساختار متن به چهار بخش

- ۱- ویژگی‌های ممتاز یادگیری انتقادی
- ۲- گفت و شنود
- ۳- آگاهسازی و
- ۴- هوشیارسازی

تقسیم می‌شود. در مرحله تبیین تاثیرپذیری و تاثیرگذاری آثار تالیفی از ساختارهای نهادی، و اندیشمندان انتقادی و مربیان فکری فریره و از سوی دیگر پیرامون تاثیر گذاری گفتمان یادگیری بر یادگیرندگان جوان، جامعه و همچنین مطالبات اقشار مختلف از نهاد تعلیم و تربیتی مورد توجه نگارندگان مقاله قرار گرفت. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در گفتمان یادگیری فریره، یادگیری مستلزم دریافت انتقادی متن و زمینه (کلمه و جهان) و منتقدانه نگریستن از اهمیت بسزایی برخوردار است، که این نتایج از جهاتی با یافته های فضلعلی زاده، باقرزاده خدشهری (۱۳۹۷) [۱۳۱]، راجی (۱۳۹۱) [۱۳۲]، و گبل (۲۰۰۲) [۱۳۳]، همسو می‌باشد. و نیز در فرآیند یادگیری فریره، که با هوشیارسازی انتقادی از آموختن بانکی و فرهنگ سکوت اجتناب و یادگیری مسله طرح کن همراه می‌باشد، با یافته های شریفی دروازه، ناطقی و رضایی (۱۳۹۸) [۱۳۴]، هوانگشیا (۲۰۱۸) [۱۳۵]، هم راستا می‌باشد. همچنین در گفتمان یادگیری در پداگوژی انتقادی فریره، در شیوه گفت و شنود یادگیری انتقادی که مهم ترین ابزار نیل به آگاهسازی تلقی می‌شود، نتایج نیز با یافته های حاج حسینی و مهران (۱۳۹۰) [۱۳۶]، ساروب و کوادروس (۲۰۱۵) [۱۳۷] و غفاری و کرامتی (۱۳۹۲) [۱۳۸]، همخوانی دارد. از سویی پژوهشگر در انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی مانند:

- ۱- کم بودن پژوهش در زمینه موضوعی یادگیری در پداگوژی انتقادی
- ۲- کم یاب بودن بکارگیری روش تحقیق تحلیل گفتمان انتقادی در حوزه پداگوژی انتقادی در داخل کشور روبه رو

بوده است.

در راستای یافته های پژوهش مبنی بر بهره مندی از گفتمان یادگیری فعالانه و کارساز پداگوژی انتقادی فریره و تغییر گفتمان های منفعل گرایی و کارپذیر موجود یادگیری در کشورمان به منظور تعمیق رویکرد هوشیارسازی فراگیران و نقادی نسبت به یادگیری و توجه ویژه به بازکشف خویشتن آنان در آموختن آگاهانه و سازنده، پیشنهادهای زیر ارایه می‌شود:

۱- با توجه به نقش مهم شناخت انتقادی در یادگیری کارساز، در نظام آموزشی ایران می‌بایست از مناسبات تحمیلی و قییم مابانه معلم نسبت به یادگیرنده که باعث درونی سازی ارزش های موروثی و تنزل مفهوم یادگیرهای اجتماعی می‌شود، اجتناب و با استفاده از یادگیری مسله طرح کن پداگوژی انتقادی و دادن فرصت تبادل ایده های پیشبرنده به سمت آگاهسازی نقادانه اصلاح و بهبود پیدا کند.

۲- لازم است تا با توجه به سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران، در مدارس از یادگیری کارپذیر و زودباورانه بواسطه موجودیت و سرایت فرهنگ سکوت در آموختن که ناشی از تلقی یادگیرنده مطیع بعنوان مخزن و ظرف خالی از دانش همراه با محتوای بی جان روایت گری می‌باشد، پرهیز و به منزلت واقعی یادگیرنده و درگیرشدگی آنان در معنا سازی متون که منجر به ساخت انتقادی خود و جهان می‌گردد، روی آورده شود.

۳- در صورت تحقق عملی یادگیری انتقادی در نظام های تعلیم و تربیتی کشورمان شاهد ظهور گشودگی اندیشه، جهانی امیدوار و خلاقیتی انسان ساز و پیدایش تفسیرهای نو و فعالانه در جامعه و نیز حل تناقضات مشارکین در یادگیری خواهیم بود.

۴- علاوه بر گام های رهایی بخش از وضعیت موجود روابط نظام نابرابر و سلطه جویانه در یادگیری، لازم است در کلاس درس رویکردی جدید مبتنی بر رابطه مبتنی بر گفت و شنود که دیگر ارتباط عمودی و یکسویه معلم و فراگیر به ارتباط افقی و دوسویه که حاوی احترام متقابل و درک منتقدانه می‌باشد، اقدامی عاجل صورت گیرد.

## منابع

- ۱- گوتیه، کلرمون. و تاردیف، موریس. پداگوژی: علم و هنر یاددهی. - یادگیری از دوران باستان تا به امروز. ترجمه فریده مشایخ. تهران: سمت. ۱۳۹۹.
- ۲- میالاره، گاستون. معنی و حدود علوم تربیتی. ترجمه محمد علی کردان. تهران: دانشگاه تهران. ۱۳۷۰.

- 16- McLaren, Peter & Crawford, Jennifer. Critical Pedagogy, in Encyclopedia of Curriculum Studies. Edited by Craig Kridel. Sage publication. Inc, 2010.
- 17- Kincheloe. Joe. Knowledge and Critical Pedagogy, An Introduction. publisher: springer, 2008.
- 18- Gibson, R. Paulo Freire and Revolutionary Pedagogy for Social Justice. Neoliberalism and Education Reform 2007;3(8):177-215.
- 19- Kanpol, B. Critical Pedagogy: An Introduction. Berign Garvey. Publishing, 1998.
- ۲۰- جارویس، جارویس. آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم. ترجمه غلامعلی سرمد. تهران: سمت. ۱۳۹۴
- 21- Leonard, P., McLaren, P. Paulo Freire A critical Encounter. Routledge. Publishing, 1992.
- 22- Bartlett, L. Dialogue, knowledge and Teacher-Student Relation: Fractic Pedagogy in the Theory and Practice. The Journal of Comparative Education Review 2005; 3(49): 1-21.
- ۲۳- حقیقت، سید صادق. روش شناسی علوم سیاسی، قم: دانشگاه مفید. ۱۳۹۴
- ۲۴- مظفری، زهرا. تحلیل زبان شناختی بازتاب برجام در گفتمان های رقیب بر اساس رویکرد انتقادی فرکلاف، فصلنامه مطالعات زبان گویش ای غرب ایران ۱۳۹۶. (۱۹): ۶۳-۸۰.
- ۲۵- ون دایک، ای نئون. مطالعاتی در تحلیل گفتمان: از دستور متن تا گفتمان کاوی انتقادی. ترجمه پیروز ایزدی و دیگران. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه ها. ۱۳۸۲.
- ۲۶- حاجی پور، حامد. برخورداری، رمضان. و کشاورز، سوسن. تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی در نظام آموزش و پرورش ایران مبتنی بر نظام مکتوب. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۱۳۷۹. (۱): ۱۳۶-۱۵۹.
- ۲۷- سرابی، حسن و دیگران. روش کیفی در مطالعات اجتماعی با تاکید بر روش تحلیل گفتمان و تحلیل گفتمان انتقادی. تهران: پژوهش نامه علوم اجتماعی. ۱۳۷۸. (۳): ۸۳-۱۰۵.
- ۲۸- فرکلاف، نورمن. تحلیل انتقادی گفتمان. ترجمه فاطمه شایسته پیران. شعبان علی بهرام پور. رضا ذوقدار مقدم. رامین کریمیان. پیروز ایزدی. محمود نیستانی و محمد جواد غلامرضا کاشی. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه ها. ۱۳۷۹.
- 3- Jacquet-francillon, francois. Durkheim et I histoire des ideaux educatifs, 2016;3(50):35-40.
- ۴- حسین زاده، حسام. پداگوژی انتقادی در ایران. تهران: اولدوز. ۱۳۹۸.
- ۵- فرمیپنی فراهانی، محسن. بررسی دیدگاههای تربیتی پست مدرنیسم با تاکید بر اندیشه های فوکو و دریدا. دانشور رفتار. ۱۳۸۲، (۳): ۵۱-۶۸.
- 6- Hirst, Paul. Philiosophy and cuririculum planning in: R.speters(ed).knowloedge and the curriculum.first edition, ;ondon,Routedge and kegan paul, 1974.
- ۷- شاو، ران. کلاس آموزش فلسفه. ترجمه احسان کاظمی، پریش میرزایی تشنیزی و داریوش هفت برادران. تهران: ابوعطا. ۱۳۹۱.
- 8-Asyair, M.M Almuhdhar,M.& Susilo,H.Improving critical thinking skolls through the integration of problem based learning and group investigation.journal for lesson and learning studies,2016;7 (5):36-44.
- 9- Jackson,s.Research methods and statistics:a critical: thinking approach. cengage learning 2015.
- ۱۰- جهانی، جعفر. نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیمن، اندیشه های نوین تربیتی. دانشگاه الزهراء، ۱۳۸۱ (۴۲): ۳۶-۵۵.
- ۱۱- اریک برورن، استیون. نظریه انتقادی. ترجمه پرویز علوی. تهران: افق. ۱۳۹۳.
- 12- Amitage, Andrew. Learning to Dialogue: Towards a Critical Pedagogy for Publice Finance and Accounting Management Practice. Journal of Finance and Management in Public Servicers, 2011; 3(2): 1-12.
- ۱۳- نادینگر، نل. چشم اندازهای فلسفه ی تعلیم و تربیت. ترجمه رمضان برخورداری. تهران: نخستین. ۱۳۹۴.
- ۱۴- سجادی، مهدی. ایمانی نایینی ودشتی، زهرا. مبانی معرفت شناسی پسا ساختار گرایی و نقد دلالت های تربیتی آن. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس. ۱۳۸۴
- ۱۵- ماهرزاده، طیبیه و شاهی، بتول. بررسی ماهیت تربیتی تفکر انتقادی از دیدگاه اسلام و پسا ساختار گرایی، دوفصلنامه مدیریت و بر نامه ریزی در نظامهای آموزشی ۱۳۸۴. (۶): ۴۵-۶۶.

- 41-Fry, Heather. Ketteridge, stere & Marshall, stephanie. Handbook for teaching and learning in higher education:Enhancing academic practice(Third Ediction).new York rout ledge, 2009.
- 42-Biesta Gert. & Osberg.Debora. Beyond re/Presentation: A case for updating the epistemology of schooling. Interchang, 2007; 38(1): 15-29.
- 43-Jorg, Ten. Complexity theort and reinvention of reality of education. In Proceeding complexity science and educational reserah conference, 2004;2(4):121-146.
- 44-Jorg,Trn. Thinking in complexity about Learning and education: A programmatic View Complicity, 2009; 6(1):44-68.
- 45-Doll, Wend. Comlexity and the culture of curriculum. In M. Mason(Ed), Complexil theory and philosophy of education, New York: Wiley& Blackwel, 2008.
- 46- Giroux, Hanry. Border cultural Workers and Politics of Education. Second Edition. New York:Routlede, 2005.
- 47-Giroux, Hanry. Democracy and the Discourse of Cultural Difference:Towards a Politics of Border Pedagogy.British Journal of Sociology of Education, 1999;4( 12) :514-537.
- ۴۸- گربر، دیوید. آثارشیسیم. ترجمه رضا اسکندری و دیگران. تهران: خرد سرخ. ۱۴۰۰.
- ۴۹-بوساکی، س.ل. فرهنگ سکوت کلاس درس. ترجمه علی شریعتمداری. تهران: ققنوس. ۱۳۸۴.
- 50-Eisner, Elezabt. The Eduction Imagination. On the desing and evaluation of school programs. new York, 1994.
- 51-Cook. Moyle. Students evalution of problems based Learning school of nursing grffith university Narthan, qld, 411,Astralia Nurse education tody,2001.
- 52-Cosgrove.raut. The role of representation in teaching and Learning critical thinking, university of cambridg fellow, foundation for critical thinking, 2009.
- 53-Bransford, john. Sherwood, Robert , vye.Nancy, Rieser, john.Teavhing thinking and problem solving: Reasearch foundation, 2014.
- 54-Driva, Ann, & Anderson,Ronaldo. Science teacher charactrististics. by teacher behavior and by student outcome, 2006.
- 29- Bhatia, Vanda.Worlds of Written Discourse. London:continuum, 2005.
- ۳۰- فیورلا ل.میرریچارد ا. یادگیری زایا،هشت راهبرد یادگیری موثر در ارتقای درک و فهم. ترجمه سعیدی ع. اقتصادی رودی تهران: انتشارات دوران. ۱۴۰۰
- 31- Koib, A., Koib, D. Learning styles and learning Spaces Enhancing Experiential learning in Higher education. The Journal of Academy of Management Learning& Education2017; 4 (2): 193-212.
- ۳۲- هیوود، هرست. استنلی پیترز، ریچارد.منطق تربیت. ترجمه فرهادکریمی.تهران: انتشارات انتشارات علمی و فرهنگی. ۱۳۸۹.
- ۳۳- فرخی،افروز و نجفی،علی.بررسی تدریس و یادگیری مبتنی بر شناخت گرایي در آموزش زیست شناسی.فصلنامه پژوهش در آموزش زیست شناسی. دانشگاه فرهنگیان.۱۳۹۹(۵): ۲۹-۴۳.
- ۳۴- اندرسون، ترمی و الومی،فتی.یادگیری الکترونیکی از تئوری تا عمل.ترجمه عشرت زمانی وامین عظیمی.تهران: موسسه توسعه و فناوری آموزشی مدارس هوشمند.۱۳۸۴.
- ۳۵- گریز، آرنولد.فلسفه تربیتی شما چیست؟. ترجمه بختیار شعبانی ورکی، لطفعلی عابدی، نعمت الله موسی پور، طاهره جاوید کلاته جعفرآبادی، و محمدرضا شجاع رضوی. مشهد: به نشر. ۱۳۸۳.
- 36- Zaho, Z. Biesta, G. The Moral Dimension of Lifelong learning: Giddens,Taylor, and the Reflexive Projext of the Self. The Journal of Adult Education Quarterly. Publishing2011; 4(9): 1-19.
- ۳۷- زیبا کلام،فاطمه.محمدمحمداله.تعلیم و تربیت و مفهوم سرمایه انسانی،تاملی بر تحول مفهوم انسان اقتصادی از لیبرالیسم کلاسیک تا نئولیبرالیسم.هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران.دانشگاه شیراز، ۳۰ و ۳۱ اردیبهشت. ۱۳۹۵
- ۳۸- صفارحیدری، حجت. بررسی انتقادی کارکرد مدارس در دوران نو. مجله آموزش و یادگیری.دانشگاه شاهد۱۳۸۳. ۱۳۸۳(۲): ۸۰-۹۸
- 39- Ramsden,paul.learning to teach in higher education.outedge falmer,2003.
- 40- Brockbank,Anna. & McGill,Ian.Facilitating reflective learning in higher education (second Edition)philadeiphia.PA:society for Research into Higher Education and open university press,2007

- 70-Mclaren, P , Leonard,P.,Paulo Freire:A critical encounter, Taylorm 20014.
- ۷۱- میرزا محمدی، محمد حسن. رهنما، اکبر. و صحبت لو، علی. بررسی مبانی لیبرالیسم آموزشی با تاکید بر دلالت های آن در اهداف محتوا و روش های تعلیم و تربیت. اندیشه های نوین تربیتی. ۱۳۸۷(۴): ۹۵-۱۲۲.
- 72-Baratleet, L. Dialogue, Knowledge and Teacher-Student relation: Fractic Pedagogy in the Theory and Practice. Comparative Education Review, 2005; 49(3).
- ۷۳- فرکلاف، نورمن. تحلیل انتقادی گفتمان. ترجمه فاطمه شایسته پیران. شعبان علی بهرام پور. رضا ذوقدار مقدم. رامین کریمیان. پیروز ایزدی. محمود نیستانی و محمد جواد غلامرضا کاشی. تهران: انتشارات مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه ها. ۱۳۷۹.
- ۷۴- کوچش، زلتن. مقدمه ای کاربردی بر استعاره. ترجمه شیرین ابراهیم پور. تهران: انتشارات سمت. ۲۰۱۰.
- ۷۵- پوپر، کارل. زندگی سراسر حل مساله است. ترجمه مصطفی یونسی. تهران: انتشارات مرکز. ۱۳۸۲.
- 76- Angeli C.M.Exmining the effects of context free and context situated instructional strategies on lerarners critical thinking.Bloomington:Indiana University,1999.
- 77- Poulal.R.Socratic Questioning and roleplaying foundation for critical thinking.santa rose,CA:foundation for Critical thinking,1995.
- ۷۸- بهلولی فسخودی، محسن. تحلیل رویکرد یادگیری مبتنی بر دیالکتیک در محاوره منون. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. ۱۴۰۰. ۲۸(۲): ۲۱-۴۰.
- ۷۹- قزلسغلی، محمدتقی. سقراط و فلسفه ی سیاسی معاصر. پژوهش حقوق و سیاست. ۱۳۸۶، ۹(۲۳): ۳۲-۵۱.
- ۸۰- طباطبایی حسنی، مریم السادات. سلطانی فلاح، امیرحسین. مساله تعلیم و تربیت در مکتب فرانکفورت. تهران: انتشارات آزادی قلم. ۱۴۰۰.
- ۸۱- فیورلا، لوگان. و میر، ریچارد ای. یادگیری زایا: هشت راهبرد یادگیری موثر در ارتقای درک و فهم. ترجمه علی سعیدی و احمد رضا اقتصادی رودی. تهران: انتشارات دوران. ۱۴۰۰.
- 82-Mayer, R. E . Merlin C. Wittro cks enduring contributions ti the science of Learning Educational Psychologist,2010; 45(1). 46-50.
- 55-Lapuz, Meracy.& Fulgenio,Marlon. Improving the critical Thinking skills of secondary school students using problem-Based Learning International Journal of Academic Mutidisciplinary Research, 2020: 1 (4): 1-7.
- 56-Rochmahwati,peter. Fostering Students critical Thinking by Project -Based learning. Journal on English as a Foreign language, 2013; (5): 37-44.
- 57-Sibcrian,jaf. et al.the Correlation Between Critical and Creative Thinking Skills on Cognitive learnibg Results.Eurasian Journal of Education Research no, 2019;1 (8):99-144
- ۵۸- فریره، پائولو و شرابرا. پداگوژی برای رهایی بخشی. ترجمه حسام حسین زاده. تهران: رهایی. ۱۳۹۳.
- ۵۹- فریره، پائولو. و هورتن، مابلز. راه را با پیمودنش می سازیم: مکالماتی درباره آموزش و تغییر اجتماعی. ترجمه حسام حسین زاده. تهران: رهایی. ۱۳۹۴.
- ۶۰- فریره، پائولو. آموزش در جریان پیشرفت. ترجمه احمد بیرشک. تهران: خوارزمی. ۱۳۶۳.
- ۶۱- فریره، پائولو. و ماسدو، دونالدو. خوانش کلمه و جهان. ترجمه حسام حسین زاده. تهران: رهایی. ۱۳۹۵.
- ۶۲- فریره، پائولو. آموزش ستمدیدگان. ترجمه احمد بیرشک و سیف الله داد. تهران: خوارزمی. ۱۳۵۸.
- ۶۳- فریره، پائولو. آموزش انتقادی. ترجمه منصوره کاویانی. تهران: آگاه. ۱۳۹۸.
- ۶۴- فریره، پائولو. کنش فرهنگی برای آزادی. ترجمه احمد بیرشک. تهران: خوارزمی. ۱۳۶۴.
- ۶۵- پالمر، جوی آ. پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی: از پیازه تا عصر حاضر. ترجمه جمعی از مترجمان. تهران: سمت. ۱۳۹۱.
- ۶۶- الیاس، جان. فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و جدید). ترجمه علیرضا ضرابی. قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ۱۳۸۵.
- ۶۷- یوسفی، ناصر. بازخوانی پائولو فریره. تهران: کارگاه کودک. ۱۳۹۴.
- 68-Torres, Cala. First Freire: Early Writings in Social Justice Education. Teachers Coolege Press, 2014.
- 69-Feinberg,Walter. & Torres, Carlos. Democracy and education : John Dewey and paulo Freire. Educational Practice and Theory,2001; 23(1): 25-37.



- ۹۷- شعبانی، حسن. مهارت‌های آموزشی. تهران: انتشارات سمت. ۱۳۸۶.
- ۹۸- ملکوتی، محمد. تدریس در گروه‌های کوچک و بحث گروهی. مجله راهبردهای آموزش. ۱۳۸۸. ۲(۴): ۱۸۳-۱۸۷.
- ۹۹- رائی تهرانی، حبیب. نظریه هژمونی آنتونی گرامشی. علوم اجتماعی. ۱۳۸۸. ۴(۱۶): ۹۹-۱۰۸.
- ۱۰۰- اندرسون، پری. معادلات و تناقضات آنتونیو گرامشی. ترجمه: شاپوراعتماد. تهران: انتشارات نیلوفر. ۱۳۹۹.
- 101- Boggs, caral. The Tow Rrudutions: Gramsic and The Dilemmas of Western Marxism, Boston:South End Press,1984.
- 102- Tirting, J. New Theories of Discouser:leaclau, Mouff and zizek. Published Blackwel Published Publishing, 1999.
- 103- Macdonald. M.Emploring media Discourse oxford university press us, 2003.
- ۱۰۴- گرب، ادوارد. نابرابری اجتماعی: دیدگاه‌های نظریه پردازان کلاسیک معاصر. ترجمه محمد سیاهپوش و احمد نمردی زاده. تهران: انتشارات معارف. ۱۳۷۳.
- 105- Facione, P.A. Facione, N.C. & Giancarlo, C.A. California Critical Thinking & Disposition Inverntory: cctdi Inventory Monuualmillbrae CA.California Academic press, 2010.
- ۱۰۶- کانرتون، پل. جامعه‌شناسی انتقادی. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: انتشارات اختران. ۱۳۸۵.
- ۱۰۷- بشریه، حسین. تاریخ اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم: اندیشه‌های مارکسیستی. تهران: انتشارات نی. ۱۳۸۱.
- 108-Simpson E.,Courtney M. Critical thinking in nursing education: Literatuae review. Interational Journal of nursing Practice. 2020.
- ۱۰۹- عالم، عبدالرحمان. بنیادهای علم سیاست. تهران: ن انتشارات نی. ۱۳۷۳.
- ۱۱۰- بریجانیان، ماری. فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی. تهران: انتشارات رها. ۱۳۷۵.
- 111-Shane, S., & Venkataraman.S.The Promise of entreprneurship as field of research academy of management riew,2000; 25(1),217-226.
- 83-Wittrok, M.C. Learning as a generative Prosess.Educational Psychologist,1974; 19(2). 87-95.
- ۸۴- زنگه، حسین و فردانش، هاشم. طراحی آموزشی مبتنی بر نظریه یادگیری زایشی. مجله توسعه آموزش پزشکی. ۱۳۸۹. ۴(۱): ۲۸-۱۹.
- 85-Lee, H.W, . Lim , . k. Y. & Grabowski, B. L. Generative Learning: Principles and implications for making meaning.Inm. specter. M. D. Merrill, 2008.
- 86-Grobouski, B.L.Generative Learning contribution to the design of instruction and learning hand book of reserch, 2004.
- ۸۷- کوئنتین، آنتونی. فلسفه سیاسی. ترجمه مرتضی اسلامی. تهران: انتشارات المهدی. ۱۳۷۱.
- ۸۸- سنت، ریچارد. اقتدار. ترجمه باقر پرهام. تهران: انتشارات دانشگاه شیراز. ۱۳۷۸.
- ۸۹- میلر، پیترو. استیلای قدرت، ترجمه فاطمه سرخوش. تهران: انتشارات نی. ۱۳۸۲.
- 90-Laverack, G. An identification and interpretation of the organization aspects of community empowerment, Oxford University Press and Community Development Journal, 2001; 3 (36).134-145.
- ۹۱- ضمیران، محمد. میشل فوکو: دانش و قدرت. تهران: انتشارات هرمس. ۱۳۹۹.
- ۹۲- امینی زرین، علیرضا. نگاهی نو به تعلیم و تربیت سیاسی. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق(ع). ۱۳۹۹.
- ۹۳- احمدی، غلامعلی. امینی زرین، علیرضا. مهدیزاده تهرانی، آیدین. بازنگری انواع دانش معلمی دیدگاه لی شولمن از منظر نظریه خبرگی الیوت آیزنر و ارتباط آن با فناوری آموزشی. فصلنامه نوآوری آموزشی. ۱۳۹۵. ۱۵(۶۰): ۷-۲۸.
- ۹۴- احدیان، محمد. مقدمات تکنولوژی آموزشی. تهران: نشر و تبلیغ بشری. ۱۳۸۶.
- ۹۵- حسن خانی، هادی. یادگیری به روش بحث گروهی و شیوه کاربرد آن. فصلنامه معرفت. ۱۳۸۶. ۲(۱۹): ۱۷۴-۱۸۹.
- 96- Barrass R. study guide to effective learning, revision and examination techingues 2<sup>nd</sup> ed. London.Rutled pub,2002.

- 126- T.Adorno, Elke (Else) Frenkel-Brunswick, Daniel j. Levinson & R.Nevitt Sanford(eds), *The Authoritarian Personality*, New York: Harper, 1950.
- ۱۲۷- اوزمن، هواردا. کراور، سمونل ام. مبانی فلسفی تعلیم و تربیت. ترجمه: گروه علوم تربیتی. قم: موسسه انتشارات امام خمینی. ۱۳۸۷.
- 128- Horkheimer & Adorno. *Dialectic of Enlightenment*. New York: Harper, 1950.
- ۱۲۹- ویلسون، ورس. تئودور آدورنو. ترجمه پویا ایمان. تهران: انتشارات مرکز. ۱۳۸۹.
- ۱۳۰- تامسن، الکیس. آدورنو. ترجمه قاسم مومنی. تهران: انتشارات کتیبه. ۱۳۹۹.
- ۱۳۱- فضلعلی زاده، رضا و باقرزاده خداهشهری، فروغ. بررسی و مقایسه عناصر برنامه درسی و مولفه های یاددهی-یادگیری از دیدگاه پائولو فریره و هنری ژیرو. نشریه علمی پژوهش های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد. ۱۳۷۹. ۱۵(۲): ۷۹-۹۴.
- ۱۳۲- راجی، ملیحه. تعلیم و تربیت انتقادی و پیوندهای آن با برنامه برنامه ی آموزشی فلسفه برای کودکان. تفکر کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۱۳۹۱(۱): ۱۵-۴۲.
- 133- Gabel, Susan. *Some Conceptual Problems With Critical Pedagogy*. *The Journal of Curriculum Inquiry*, 2002; 2(32): 176-201.
- ۱۳۴- شریفی دروازه، مینو. ناطقی، فائزه و هاشم رضایی، احمد. واکاوی نقش نظریه انتقادی در برنامه درسی و ترسیم الگوی از معلم تحول آفرین. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد گرمسار. ۱۳۹۸. ۱۳(۱): ۱۴۱-۱۵۶.
- 135- Huang Shih, Yah. *Som Critical Thinking on Paulo Freir Critical Pedagogy and Its Educational Implications*. *The Journal of International Educational Studies*, 2018; 9(11): 64-70.
- ۱۳۶- حاج حسینی، منصوره و مهران، مهران. ویگوتسکی و فریره در آموزش مبتنی بر گفت و گو. مجله پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۱۳۹۰(۱): ۲۱-۳۸.
- 137- Sarroub, Loukia. *Quadros, Sabrina. Critical Pedagogy in Classroom Discourse*. *Educational Linguistics*; 2015.
- ۱۱۲- طالبی کوهستانی، محمدرضا. الوانی، سید مهدی. محمود زاده، سیدمجتبی و عطایی، محمد. مفهوم سازی هوشیاری کارآفرینانه بر مبنای رویکرد پردازش اطلاعات انسانی. فصلنامه علوم مدیریت ایران. ۱۳۹۶. ۱۲(۴۸): ۴۰-۶۰.
- 113- Freire, paulo. Bergman Ramos, Mary. *Pedagogy of the Oppressed. Race and Secondary Education: content, contexts hmpacts*. Published by: Indian University Press, 2009.
- ۱۱۴- داوسون، ریچارد. کارن، داوستون و کنت، پرویت. جامعه پذیری سیاسی. ترجمه: مهری جوهری فر. تهران: انتشارات لاجوردی. ۱۳۸۳.
- 115- Althusser, louse. *Ideology and state Ideology and state Ideological Apparatus in lenin and philosophy*. Ben Brewster, lonon, 1971.
- ۱۱۶- فرتر، لوک. لویی آلتوستر. ترجمه: امیر احمدی آریان. تهران: انتشارات مرکزی. ۱۳۸۷.
- ۱۱۷- پین، مایکل. فوکو و آلتوسر. ترجمه پیام یزدانجو. تهران: انتشارات مرکزی. ۱۳۷۹.
- ۱۱۸- سام خانیان، محمد ربیع. تاملی بر نظریه های تعلیم و تربیت در غرب (رویکرد پارادایمی، پیشامدرن، مدرن و پسامدرن). تهران: آوای نور. ۱۴۰۰.
- ۱۱۹- مک دوناف، رویزن. لوکاچ و ایدئولوژی به مثابه آگاهی کاذب. ترجمه شهرام پرستش. ارغنون. ۱۳۷۹(۱۶): ۲۷۳-۲۹۰.
- ۱۲۰- آدورنو، تئودور. هورکهایمر، ماکس. دیالکتیک روشنگری، قطعاتی فلسفی. ترجمه: مردا فرهاد پور و امید مهرگان. تهران: انتشارات گام نو. ۱۳۸۴.
- ۱۲۱- بابایی، پرویز. مکتب های فلسفی-از دوران باستان تا امروز. تهران: انتشارات نگاه. ۱۳۹۲.
- ۱۲۲- هورکهایمر، ماکس. خسوف خرد. ترجمه محمود اکسیری فرد. تهران: انتشارات گام نو. ۱۳۸۹.
- ۱۲۳- ادیبی، حسن و نصاری، عبدالعزیز. نظریه های جامعه شناسی. تهران: انتشارات دانژه. ۱۳۹۳.
- ۱۲۴- تامسون، الکس. آدورنو. ترجمه قاسم مومنی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی. ۱۳۹۳.
- ۱۲۵- نقیب زاده، میرعبدالحسین. نگرش های فلسفی در قرن بیستم. تهران: انتشارات طهوری. ۱۳۸۷.

۱۳۸-غفاری، ابوالفضل و کرامتی، کرامتی. بنیان های فلسفی  
اندیشه های پائولو فریره و دلالت های آن برای برنامه درسی.  
فصلنامه پژوهش ها در مسایل تعلیم و تربیت. ۱۳۹۲. (۳۰):  
۲-۲۸.