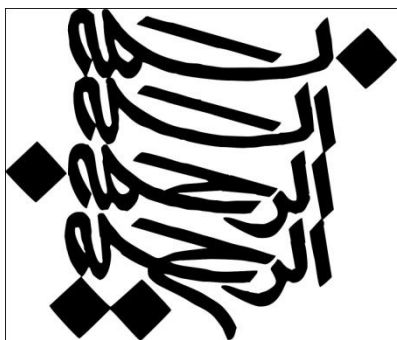




کنش فرهنگی برای آزادی

نوشتهٔ بانولو فریره

ترجمه
احمد بیرشک



پائولو فریره

کنش فرهنگی برای آزادی

ترجمه

احمد بیرشک



This is a Persian translation of

Cultural Action for Freedom

By Paulo Freire
Penguin, London, 1972

Translated by Ahmad Birashk
Kharazmi, Tehran, 1986

Republished in Rahaayi Online Library, 2016
www.rahaayi.com/library/

فهرست

۵	پیشگفتار مترجم
۹	دیباچه (ژوژون دا وئیگا کوتینیو)
۱۵	مقدمه
	بخش یکم: روش سوادآموزی برای بزرگسالان به عنوان
	کنش فرهنگی
۲۷	هر عمل فرهنگی متضمن مفهومی از انسان و جهان است
۴۰	روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان یک عمل دانستن
	بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی
۷۱	کنش فرهنگی و هشیارسازی؛ بودن در جهان و با جهان
۱۰۰	کنش فرهنگی و انقلاب فرهنگی
۱۲۰	ذیل
۱۲۶	چند اصطلاح با معادل‌های انگلیسی آن‌ها

یادداشت ناشر

متنی که پیش‌رو دارید عیناً از روی کتاب «کنش فرهنگی برای آزادی» نوشته پائولو فریره و ترجمه احمد بیرشک حروف‌نگاری شده است. این کتاب آخرین بار در اسفندماه ۱۳۶۴ توسط انتشارات خوارزمی منتشر شده بود. دلیل بازنشر این کتاب توسط «مرکز پژوهش و آموزش رهایی» نایاب بودن آن و همچنین کیفیت پایین حروف‌نگاری پیشین است که بیش از ۳۰ سال پیش انجام شده بود. در حروف‌نگاری جدید کاملاً به متن ترجمه‌شده کتاب که توسط انتشارات خوارزمی منتشر شده بود وفادار بوده‌ایم. همچنین شماره صفحات بر اساس متن اصلی کتاب تعیین شده تا بتوانید به راحتی در متون مختلف به آن ارجاع دهید.

پیشگفتار مترجم

اینک سومین کتاب از پائولو فریره در دسترس خوانندگان فارسی زبان گذاشته می‌شود؛ و سزاوار است برای آن مقدمه‌ای، یا دیباچه‌ای نوشت. در این مقدمه بر سر آن نیستم که پائولو فریره را به خوانندگان بشناسانم. این کار در کتاب قبلی صورت پذیرفته است و فریره در نزد مردم دل بسته به آموزش و پرورش مردی ناشناخته نیست؛ و نیت آن را هم ندارم که خلاصه کتاب را در چند صفحه، دست و پا شکسته، در برابر چشم خواننده بگذارم؛ یا از کتاب تعریف و تمجید کنم؛ مشک آن است که خود ببوید.

این مقدمه هشداری است، به‌خصوص برای مسئولان دستگاه تعلیم و تربیت کشور. طرفه چیزی است این آموزش و پرورش! کسانی که می‌خواهند قومی را راد و آزاده و آزاد به‌بار آورند دست به دامن تعلیم و تربیت می‌زنند؛ و کسانی هم که می‌خواهند بر مردمی چشم بر حکم و گوش بر فرمان حکومت کنند بهتر از تعلیم و تربیت وسیله‌ای پیدا نمی‌کنند. اکنون، بی‌آنکه به حاشیه پردازم، به یکباره وارد اصل مطلب می‌شوم.

مؤلف این کتاب از برزیل برخاسته است و مترجم آن از ایران. برزیل کشوری است که بیشتر از نیمی از قاره امریکای جنوبی را در بر گرفته است. مساحت آن نزدیک به ۸۵۰۰۰۰۰ کیلومتر مربع است، یعنی بیشتر از ۵ برابر ایران ۱۶۸۰۰۰۰ کیلومتر مربعی. جمعیت آن در ۱۳۵۷ ش. حدود ۱۱۵ میلیون تن بوده است،

کنش فرهنگی برای آزادی

و جمعیت میهن ما نزدیک به ۴۰ میلیون. پس جمعیت برزیل نزدیک به ۳ برابر جمعیت ایران بوده است.

۵

نتیجه آن چگالی جمعیت در برزیل ۱۳/۵ نفر در کیلومتر مربع بوده و در ایران ۲۴ نفر، یعنی کمی کمتر از دو برابر چگالی جمعیت برزیل. چگالی، پراکندگی جمعیت کشور را نشان می‌دهد، هرچه چگالی کمتر باشد پراکندگی بیشتر است؛ و پراکندگی جمعیت عامل بازدارنده است در برابر رشد تعلیم و تربیت.

نزدیک به نیمی از مردم برزیل از تبار سیاه‌پوستانی هستند که در سده‌های هجدهم و نوزدهم برای جبران کمبود نیروی انسانی در کار شکوفای کشاورزی به بردگی از افریقا آورده شدند. کسری از جمعیت سرخ‌پوست است، کسی سفیدپوست خالص و عده‌ای از آمیزش سیاه و سفید و سرخ به وجود آمده‌اند؛ زیرا که در برزیل، خوشبختانه، از تبعیض نژادی اثری نیست. در هر حال مردم برزیل نه با استعدادتر از مردم کشورهای دیگرند و نه بی‌استعدادتر، شاید بتوان گفت درست مثل ما.

سرعت رشد جمعیت ایران از ۱۳۰۰ تا ۱۳۵۷ ش. به طور متوسط ۴۴ صدم درصد در سال بوده است یعنی سالی کمتر از ۵۰۰۰۰۰۰ نفر؛ رشد جمعیت برزیل ۲/۵ میلیون نفر در سال است. و مسلم است که سرعت رشد جمعیت نیز عاملی بازدارنده در برابر سرعت رشد آموزش و پرورش است.

اما: در ۱۳۵۷ مطابق آماری که منبع آن یونسکو است نسبت باسوادی در مردم میهن‌مان ۲۲/۸ درصد و در برزیل ۶۸ درصد (۷۰/۳ درصد مرد و ۶۵/۷ درصد زن) بوده است. نسبت، سه برابر به نفع برزیل است.

بنابراین با اینکه عوامل نامساعد در آن کشور بیشتر بوده عقب‌ماندگی ما از حیث سوادآموزی خیلی زیادتر است. ما آموزش بزرگسالان را از ۱۳۱۴ شروع کردیم و در

بیشگفتار مترجم

این ۵۰ سال دو بار کمر جهاد با بی سوادی بستیم، حتی پرچم پیکار جهانی بر دوش گرفتیم! اما، به قول شاعر فرشته‌ای (این بار اهریمنی) پیدا شد و جلوی آرزوی بیدلان دیوار کشید! باید دید چرا؟

۶

معقول نیست که بعد از تغییر نوع حکومت، با این همه گرفتاری که از آسمان و زمین برای ما فراهم آمده است، در مورد سوادآموزی انتظار معجز داشته باشیم. اما این انتظار از مسئولان بسیار به جا است که به دلایل این عقب ماندگی بیندیشند، و حالا که امر تعلیم و تربیت را در انحصار دستگاه دولتی دارند و به شرکت بخش غیردولتی در این امر حیاتی ملی، رضا نمی دهند، خود دامن همت بر کمر زنند و این درد را به نحوی اصولی درمان کنند.

من در پی آن نیستم که طرحی ارائه کنم، این کار با دستگاه تعلیم و تربیت کشور است که اگر مصلحت بینند نظر دیگران را هم جویان شوند. اما در اینجا فقط به مسئولان عزیز دستگاه توصیه می کنم که راههایی را که در جوامع موفق در امر سوادآموزی طی شده است مورد نظر قرار دهند، و در هر حال این دو دستور حکیمانه را به یاد داشته باشند که: منگر که گفت، بنگر چه گفت.

مرد باید که گیرد اندر گوش / و نوشته است پند بر دیوار

احمد بیرشک

اسفند ۱۳۶۴

۷

^۱ فرشته ایست بر این طاق لاجورد اندود / که پیش آرزوی بیدلان کشد دیوار

کنش فرهنگی برای آزادی

人

دیباچه

و اینک آوایی از جهان سوم، جهانی که بسیار از آن سخن می‌رود و خود به‌ندرت سخن می‌گوید. و مهم‌تر آنکه این آوا، نه روی سخن با جهان سوم به‌تنهایی دارد و نه با قدرت‌هایی که در «کشورهای مادر» اند. این آوا، نه نماینده کسی است و نه برای استغاثه یا اعتراض بلند شده است. پیام آن، که از چند سال پیش در امریکای لاتین پخش شده، امروز در قسمت‌هایی از جهان اول، که به دلیلی احساس هم‌آوایی با جهان سوم می‌کند، به گوش می‌رسد و پژواک می‌یابد.

از زمانی که فرانتس قانون «نفرینان خاک»^۱ را نوشت چیزی روی داده است. وقتی که آن کتاب در اوایل دهه ۱۹۶۰ منتشر شد ژان پل سارتر^۲، با نوعی هشدار، چنین گفت: او با ما سخن نمی‌گوید. به گفته سارتر جهان سوم در کتاب قانون به خود آمده است و با خود سخن می‌گوید؛ این کتاب را با جهان ارباب کاری نیست. و سارتر به گفته خود ادامه می‌دهد که اگر جهان ارباب، یعنی اروپاییان، به زنده‌ماندن خود دلبستگی داشته باشند جای آن است که در آنچه این مرد می‌گوید دقت کنند.

جهان سوم، در آوای پائولو فریره نیز خطاب کردن به اداره‌کنندگان جهان اول را وهن می‌شمارد. به عقیده فریره، و نیز به عقیده بسیاری از هم‌تاهای او، میان دو دشمن گفت‌وشنود وجود نمی‌تواند داشت. اما فریره از بخش‌های خاموش جهان مرفه، یا

^۱ Frantz Fanon, (*The Wretched of the Earth*) *Les damnés de la terre*.

^۲ Jean Paul Sartre

دست کم از اعضای بیدار آن جوامع سخت کنترل شده و بسیار مصرفی، دعوت می کند که با گفت و شنود

۹

با «نفرینیان»، جهانی را که در آن می زیند دیگر باره کشف کنند و به رسالت خود پی ببرند. استقبال پرشوری که دانشجویان و اقلیت های دیگر در ۱۹۶۹ از دیدار کوتاه او از ایالات متحده امریکا کردند نشان داد که دعوت بر گوش های کر گران نیامده است. مرکز پژوهش برای رشد و تحول اجتماعی^۱، که با همکاری چند مرکز دیگر، به این دیدار امکان بخشید، معتقد بود که برخورد پائولو فریره با واقعیت امریکا، و برخورد فعالان مبارزات جنبش های توده ای با اندیشه و شخصیت او، جز نتایج سودمند نخواهد داشت. این نظر بر خطا نبود.

اندیشه پائولو فریره اندیشه ای است با موقعیت مشخص؛ و هر تلاشی که بر اساس کارایی مسلم روش سوادآموزی او، برای تعمیم انتزاعی آن به عمل آید در دم آن را تحریف می کند و مخدوش می سازد. موقعیتی که شیوه کار فریره را پدید آورد - همچنان که او خود به دقت بسیار در مقدمه کتاب حاضر آورده است - ظهور توده های مردم در صحنه سیاست ملی در کشورهای به اصطلاح توسعه نیافته، یا به بیان دقیق تر امریکای لاتین است. در زمینه جهانی، این موقعیت ظهور جهان سوم در صحنه تاریخ معاصر است. و موقعیتی است آستن هیجان انگیزترین و نیز یأس آورترین امکانات. استعمارزدایی از جهان سوم یا راه را بر آزادی راستین نوع بشر می گشاید یا به راه مؤثری برای منقاد ساختن آدمی می انجامد. بنابراین موقعیتی است در خور ارزشیابی تازه ای از مفهوم و روش های تربیت.

¹ The Centre for the Study of Development and Social Change

دیباچه

به یک معنی می‌توان گفت که این نکته جوهر همه بحث‌هایی است که درباره «توسعه» صورت می‌گیرد. و آشکارا چیزی است فراتر از هر بحث ایدئولوژیک دیگر. و بسی بالاتر از مبارزه میان منافع اقتصادی یا سیاسی متخالف. آنچه مطرح است دو تصویر متفاوت و متباعد از انسان است؛ به بیان درست‌تر یکی تصویری است جاافتاده که دارندگانش می‌کوشند آن را نسخه‌وار به دیگران تجویز کنند؛ و دیگری تصویری است نو که در تلاش بودن است. بدین ترتیب اندیشه پائولو فریره با چیزی که با عنوان «ساختن فرهنگ مخالف» توصیف شده و، نیز با تلاش برای یافتن

* ۱۰ *

تعریف و روش آموزش ریشه‌ای (رادیکال)، پیوند پیدا می‌کند. این بحث ما را به سرچشمه‌های انسانیت‌مان رهنمون می‌شود. و از این روی است که فریره روش الفباآموزی خود را با گریزی به پیشفرض‌های فلسفی روش آموزش خود عرضه می‌دارد.

اصل عمده این فلسفه رسالت آدمی است به اینکه بیشتر شود، یعنی بیشتر از آنچه در هر زمان و در هر مکان هست. بدین ترتیب انسان رشدیافته، مگر به مفهوم زیست‌شناسانه آن، وجود ندارد. جوهر انسان در این است که در یک سر غیرطبیعی مداوم باشد. به بیان دیگر ویژگی نوع انسان استعداد وی است در فراترشدن از آنچه صرفاً بدو داده شده و از آنچه کاملاً مشخص است. وی این استعداد را مکرر نشان داده است.

رسالت آدمی در کردار^۱ او – که جهان را دگرگون می‌کند و جلوه‌گر می‌سازد – تحقق می‌پذیرد. این کردار، که عبارت از کنش و زبان است، به نوبت خود به آدمی

^۱ کردار در این کتاب به مفهوم عمل توأم با اندیشه یا کار همراه با فکر به کار برده شده و ترجمه Praxis است. -م.

کنش فرهنگی برای آزادی

بازمی‌گردد و او را «بیشتر معین می‌سازد»؛ به این معنی که مشروطش می‌کند و افق مفاهیمی را مشخص می‌سازد که اعمال بعدی‌اش باید در محدوده آن صورت پذیرد. آموزش هم - مانند همه جریان‌های دیگر اجتماعی‌سازی - به تقویت این «تعین بیشتر» گرایش دارد. پائولو فریره از دو ارزشی‌بودن آموزش، یعنی از استعداد آن به ظاهر ساختن آنچه در آدمی به کمترین درجه متعین است، و از توانایی آن در برنامه‌ریزی و متعین‌ساختن او، چیزی را نتیجه می‌گیرد که به عقیده من تز اساسی اوست: آموزش بی‌طرف وجود ندارد. آموزش یا برای رام کردن است یا برای آزاد کردن. آموزش، با اینکه معمولاً به صورت جریانی مشروط‌کننده شناخته می‌شود، می‌تواند وسیله‌ای برای شرط‌زدایی شود. اختیار انتخاب در آغاز با مربی است.

آموزش از آن رو می‌تواند شرط‌زدا باشد که آدمی، چون در اصل موجود مشروطی است، در اصل موجودی نیز هست که می‌تواند به آنچه او را مشروط می‌سازد پی ببرد، و می‌تواند به کنش و رفتار خود بیندیشد و

* ۱۱ *

می‌تواند محسوسات خود را درک کند. کلید درک محسوسات، و در نتیجه کلید بازیافتن واقعیت نهفته یا رازگونه، «مسأله‌ازی» است. مسأله‌سازی، که هم به معنی پرسش کردن است و هم به معنی به پرسش کشیدن و در نتیجه نگرشی است چالش‌گر، در عین حال که شروع فعل اصیل دانستن است آغاز از میان‌بردن «تعین بیشتر» نیز هست، یعنی از میان‌بردن کرداری که به آدمی بازگشته است. توده‌های خاموش و پذیرنده منفعل، اعم از آنکه در «روستاهای جهان» باشند یا در کلاس‌های درس و یا در برابر دستگاه‌های تلویزیون در «شهرها»، به آسانی به مسأله‌سازی پی نمی‌برند. پس نقشی بسیار مهم بر عهده مربی انقلابی است که وظیفه‌اش هم به مبارزه طلبیدن متعلمان است و هم به چالش خواندن واقعیتی که باید مطالعه شود. «نظریه» یا «زمینه نظری»

دیباچه

مسئله‌سازی، گفت‌وشنود است، یعنی بررسی و تصاحب واقعیت میانجی به‌وسیلهٔ عاملانی هشیار که نسبت به یکدیگر در رابطهٔ کارساز به کارساز قرار دارند.

اما ممکن است که این زمینهٔ نظری به تباهی گراید و به ایدئولوژی که نقطهٔ مقابل گفت‌وشنود است بینجامد. ایدئولوژی، آموزه یا نظریه‌ای است که از طریق اداری حفظ و منتقل می‌شود. بنابراین به گفت‌وشنود نیازی مداوم است تا بتوان ساخت‌های دیوانسالارانه را درهم کوبید و از سنگربندی خاص جلوگیری کرد.

جای شگفتی نیست که روش فریره، چنانکه گزارش شده، نتایجی چشم‌گیر در میان دهقانان بی‌سواد امریکای لاتین داشته، و تیر آن در میان گروه‌های حاشیه‌ای و ناراضی جهان صنعتی به هدف نشسته است. و درک این مطلب هم دشوار نیست که چرا روشی که بر این فلسفه استوار است از طرف کسانی که قدرت سیاسی یا دانشگاهی را در دست دارند با احتیاط، اگر نه با هشدار، استقبال شده است. حقیقت آنکه در قلب روشن فریره تجربه و درک سرزنده‌ای از آنچه وی «فرهنگ سکوت» می‌نامد وجود دارد؛ و در هستهٔ مرکزی برنامهٔ او تصمیم به نابود کردن این فرهنگ نهفته است. این فرهنگ سکوت، که باید آن را به‌دقت تشریح کرد و ساختش را تحلیل نمود، علامت شاخصی دارد و آن سرشت تجویزکننده و توصیه‌گر آن است: این فرهنگ، فرهنگ املاکردن، اطلاعیه و «آگاهی»، به سخن کوتاه،

۱۲

فرهنگ واقعیتی است که جریانش از پیش معین و از پیش هضم شده است. جهان سوم مدتی دراز را با این گونه تعریف‌های پیش‌ساخته از واقعیت‌گذاری، و نه تنها آن، بلکه با تعریف‌های پیش‌ساخته از واقعیت تاریخی خود، به‌سر آورده است. این‌گونه غذای جویده معمولاً خوراک موجودات «کارپذیر» است، موجوداتی که نیستند و یا هنوز برای خود نیستند، بلکه برای دیگران زیسته‌اند. نه تنها تاریخ جهان سوم

را دیگران برایش ساخته‌اند بلکه معنی آن را نیز دیگران تعریف کرده‌اند. در حقیقت در وصف جهان سوم می‌توان گفت که جهانی است به بهترین صورت کارپذیر، جهانی که دیگران آن را کشف کرده‌اند و به‌تصرف درآورده‌اند و مطیع و منقاد ساخته‌اند و بر آن فرمان رانده‌اند و آنگاه به تربیت آن پرداخته‌اند، و کیش آن را تغییر داده‌اند و به آن «کمک کرده‌اند». هدف این علاقه و عمل دیگران آرام کردن آن بوده است. آرام کردن جهان سوم زیر فرمان نیک‌خواهانه جهان اول، موضوع تاریخ جدید بوده است و هست. نه تنها ارتش‌ها و ادارات کشوری، بلکه کلیساها و دانشگاه‌ها نیز در این تلاش بی‌سابقه، دست داشته‌اند.

چالش پائولو فریره، که آوازش یکی از آواهایی است که پیوسته بر تعدادشان افزوده می‌شود - برای ستمدیدگان جهان اول نیز چون ستمدیدگان جهان سوم، این است که این تاریخ و سرشت ضدانسانی آن را بار دیگر کشف کنند و برای ساختن تاریخی به‌راستی انسانی و عام دست به دست یکدیگر دهند.

لازم نیست که بر ماهیت آرمان‌خواهانه این دعوت و این روش تربیت تکیه شود؛ آرمان‌خواهانه نه به این مفهوم که این دو تحقق‌ناپذیرند، بلکه از آن رو که طرد واقعیت انسانی‌زدا را با اعلام واقعیتی احتمالاً انسانی‌تر در دورنمایی واحد، یکی می‌سازد و بدین ترتیب بیشتر به آینده توجه دارد. و نیز آرمان‌خواهانه بدین معنی که نظام مستقری که در برابرش صف آراسته است بسیار نیرومند است و نمی‌توان آن را نادیده گرفت. ملت‌هایی که امروز سرزده به صحنه تاریخ قدم می‌گذارند نه تنها در دستگاه‌های سیاسی و اقتصادی خویش، بلکه در طرز فکر زمامداران کنونی خود نیز نشانه‌های قرن‌ها تلاشی را می‌بینند که برای آرام کردن آن‌ها به کار

دیباچه

رفته است. وسایل ارتباط جمعی و مدارس جوامع اداره کننده جریان بی‌امانی از ارتباطات و دستورالعمل‌ها را به وجود می‌آورند که تعداد کمی از آن‌ها نشانه‌ای از امکان ایستادگی دارند. شمال و غرب با اصرار، مدعی داشتن حق تعیین حقیقت جنوب و شرقند، و آنچه توسعه‌نیافتگی نام گرفته در عمق ریشه خود حالتی از درماندگی روحی است: از جنبه عینی، وضعی است که فرهنگی سرکوب‌گر آن را مقرر داشته و از جنبه ذهنی، طرز تفکری است که دستورالعمل‌های آن فرهنگ را بر دبارانه پذیرفته است. اما نشانه‌های به چشم می‌خورد حاکی از آنکه جهان «کارپذیر» به حرکت درآمده است و این احساس رواج پیدا می‌کند که حقیقت جهان اول را نباید در چارچوب تعریف‌هایی که خود به آن اعتبار داده است یافت، بلکه باید آن را در زندگی و آگاهی قربانیان آن جستجو کرد. سرمشق‌های چین و کوبا و تانزانیا از میان نرفته است، و رنج و دلیری باورنکردنی ویتنامیان از نظرها پوشیده نمانده. مردمی هم هستند که از زبانی تازه برای تعریف مجدد واقعیتی که در آن زندگی می‌کنیم، سخن می‌گویند؛ و هر جا که این مردم باشند آوای پائولو فریره خطاب به آن‌هاست.

ژوئون دا ویگا کوتینیو^۱

کنش فرهنگی برای آزادی

مقدمه

گمان می‌کنم که این مطلب - هم برای خودم و هم برای خوانندگان - مهم باشد که در آغاز سخن به روشن ساختن نکاتی چند بکوشم که برای درک کلی اندیشه‌هایم درباره «آموزش به عنوان کنشی برای آزادی» اساسی‌اند.

و این مطلب از آن رو اهمیت بسیار بیشتری پیدا می‌کند که یکی از اهداف اصلی این کتاب، که در آن جریان سودآموزی بزرگسالان مورد بحث قرار گرفته است، نشان دادن این واقعیت است که اگر آموزش به‌خاطر آدمی باشد، کنشی خواهد بود در جهت آزادی، و از این رو «دانستن» است نه «از بر کردن». کلیت پیچیده کار را هرگز نمی‌توان به کمک نظریه‌ای مکانیستی دریافت، زیرا در چنین نظریه‌ای آموزش به‌طور اعم، و آموزش سالمندان به‌طور اخص، هرگز به عنوان عمل شناختن و دانستن به‌شمار نمی‌آید. این نظریه تجربه آموزش را به مستی شیوه کار تبدیل می‌کند که ساده‌لوحانه خالی از غرض انگاشته می‌شوند، و از طریق آن‌ها جریان آموزش در ضمن عملیاتی عقیم و دیوانسالارانه به‌صورت کاری قالبی درمی‌آید.

این اظهارنظری بی‌پایه نیست. بعدها تفاوت ریشه‌ای میان دانستن و از بر کردن را روشن خواهیم ساخت و دلایل اهمیت زیادی را که به سوادآموزی بزرگسالان می‌دهیم خواهیم آورد.

اما نخست به کلامی چند دربارهٔ مشروط‌بودن اجتماعی-تاریخی تفکری که در اینجا عرضه می‌شود، و نیز به توضیحی دربارهٔ ضرورت تفکر انتقادی دربارهٔ این قبیل مشروط‌بودن، می‌پردازیم.

از دیدگاهی فارغ از دوگانگی، اندیشه و زبان کلیتی را تشکیل می‌دهند و همواره به واقعیت فرد اندیشنده اشاره دارند. اندیشه-زبان اصیل از رابطهٔ دیالکتیکی میان فرد و واقعیت عینی تاریخی و فرهنگی او به وجود می‌آید. در مورد جریان‌های فرهنگی از خود بیگانه‌ای که نمایندهٔ سرشت جوامع وابسته یا کارپذیر است. اندیشه-زبان خود از خودبیگانه است، و از این روی است که این گونه جوامع در دوره‌های از خودبیگانگی حاد هیچ‌گونه اندیشهٔ اصیلی از خویش بروز نمی‌دهند. واقعیت آنچنان که اندیشیده می‌شود، با واقعیتی که به‌طور عینی در زندگی تجربه می‌شود، متناظر نیست، بلکه با واقعیتی مطابقت دارد که انسان از خودبیگانه، خود را در آن می‌پندارد. این اندیشه، نه در واقعیت عینی، که انسان از خودبیگانه به عنوان فرد اندیشنده با آن ارتباطی ندارد - ابزار مؤثری شمرده می‌شود و نه در واقعیت تصور شده و آرزویی. این شیوهٔ تفکر که از کنش، که ملازم اندیشهٔ اصیل است، جدا مانده در واژه‌هایی دروغین و بی‌اثر گم است. انسان از خودبیگانه از آنجا که به نحوی مقاومت‌ناپذیر مجذوب سبک جامعهٔ اداره‌کننده است، همواره احساس دل‌تنگی می‌کند و هیچ‌گاه نسبت به جهان خود تعهدی راستین ندارد. زنده‌نمودن، به جای زنده‌بودن، یکی از آرزوهای

۱۶

از خودبیگانهٔ او است. تفکرش و نحوهٔ تعبیرش از جهان عموماً بازتابی از اندیشه و تعبیر جامعهٔ اداره‌کننده است.^۱ فرهنگ از خودبیگانه‌اش مانع از آن است که درک کند که

^۱ این جوامع اداره‌کننده، چنانکه طبیعی است، به نوبت خود معمولاً از یک بیماری مخالفت رنج می‌برند: آن‌ها به مصون بودن اندیشهٔ خود از هر خطایی اعتقاد راسخ دارند، و بدین دلیل پیروی دقیق از آن را

تفکر او و تلقی او از جهان نمی‌تواند در آن سوی مرزهایش مورد قبول واقع شود مگر در صورتی که او به جهان خاص خود وفادار باشد. اندیشه و تلقی او در ورای این جهان فقط تا آن حد واجد معنی است که جهان خود را اندیشمندانه احساس می‌کند و می‌شناسد، جهانی که آن را به عنوان میانجی کرداری جمعی و دگرگون‌کننده تجربه کرده است.

اما این گونه آگاه شدن از خود و از جهان، نتیجه‌گزینشی صرفاً فردی نیست، بلکه نتیجه‌جریانی تاریخی است که در آن جوامع کارپذیر، برخی کندتر و برخی در نتیجه دگرگونی‌های ساختی‌ای که متحمل می‌شوند سریع‌تر، به خود می‌اندیشند و به وابسته

۱۷

بودن خود پی می‌برند. این لحظات که مرحله‌گذار این جوامع را مشخص می‌کند، هم تردیدآمیز است و هم آفریننده؛ و گواه است بر ظهور توده‌ها، و بر حضور پر سر و صدای آن‌ها در این جریان تاریخی، با درجه‌های مختلف شدت و ضعف^۱.

برای جوامع وابسته کاری کاملاً طبیعی می‌شمارند. با این گفته فقط بر یک واقعیت آشکار تکیه می‌کنیم: در رابطه بین کشور مادر و جوامع وابسته، از خودیگانگی این جوامع [که چیزی را ایجاب می‌کند که گریرو راموس Guerreiro Ramos آن را نمونه‌گرایی Exemplarism می‌نامد] متناظر است با رفتار ارباب‌منشانه کشور مادر. اما در هر دو مورد باید از مطلق کردن این حکم خودداری کرد، زیرا همان‌طور که در میان از خودیگانگان کسانی هستند که نایبگانه‌وار می‌اندیشند ساکنان نارباب‌منشی نیز در کشور مادر وجود دارند. اما این هر دو، به دلایلی متفاوت، از معیارهای خاص خود می‌برند و جدا می‌شوند. ^۱فرایند‌گذار در کشورهای مادر به طریق خاص خود صورت می‌پذیرد که بدان‌ها ظاهر باثباتی می‌دهد. در آن کشورها نیز شاهد ظهور ستم‌کشیده‌ترین بخش‌ها می‌رویم، که سابقاً به عنوان یک مسأله وجود نداشتند، زیرا در پشت حجاب رفاه جامعه خود پنهان مانده بودند. این گروه‌ها با سربرآوردن خود موجب می‌شوند که ساخت‌های قدرت حضور آن‌ها را به یکی از دو صورت احساس کنند: یا خود را سازمان می‌دهند تا از قبول حضورشان در مسیر تاریخ‌گزینی نباشد، و یا به تهاجمی‌ترین صورت‌های اعمال فشار سیاسی روی می‌آورند.

این حضور توده‌ای طبیعتاً سبک زندگی تازه‌ای را در جامعه می‌آفریند، و کم‌کم تضادهای درونی و بیرونی جامعه را که از این

۱۸

پیش، هم برای توده‌ها و هم برای به‌اصطلاح روشنفکران کشف نشده بود، آشکار می‌سازد. بدین ترتیب داوری دربارهٔ فرهنگ از خودبیگانه آغاز می‌شود. برخی روشنفکران، نظری را که قبلاً دربارهٔ جامعه داشتند تغییر می‌دهند و در حقیقت برای نخستین بار ساخت جامعه را کشف می‌کنند. آنچه را از خودبیگانگی فرومایگی ذاتی توده‌های مردم می‌شمرد، اکنون به‌طور عینی نتیجهٔ همان از خودبیگانگی، که در حکم نمودی از موقعیت زیرسلطه‌بودن است شمرده می‌شود. بدین ترتیب هر چه فرهنگ از خودبیگانه برهنه‌تر می‌شود واقعیت‌ستمگری‌ای که از آن نشأت می‌گیرد بیشتر نمایان می‌گردد. الگویی دوگانه ظاهر می‌شود: از یک سو جامعه‌ای که از جنبهٔ فرهنگی بیگانه شده است، به‌صورت یک کل، وابسته به جامعه‌ای است که بر آن ستم می‌راند و آن را به خدمت مصالح اقتصادی و فرهنگی خود گرفته است؛ و از سوی دیگر، در خود جامعه از خودبیگانه نخبگان صاحب قدرت، که گاه همان نخبگان خارجی هستند و گاه

گروه‌های دانشجویی که زمانی دراز همهٔ حواس خود را بر خواست‌های آموزشی متمرکز می‌ساختند اینک به تدریج در ناآرامی‌های گروه‌های ستم‌کشیده شرکت می‌کنند. بر متریقی‌ترین عناصر روشنفکر نیز همین می‌گذرد. بدین ترتیب طرح کامل جوامع کشور مادر کم‌کم مورد تردید قرار می‌گیرد. راست است که در گفتگو از جریان تحول اجتماعی در این جوامع باید استعداد بیشتر آن‌ها را در جذب نارضایی‌ها، که نتیجهٔ تکنولوژی بسیار پیشرفتهٔ آن‌هاست، در نظر گرفت. مارکوزه Marcuse بارها این واقعیت را خاطرنشان ساخته است که این نیروی تکنولوژی می‌تواند بسیاری از این جنبش‌های اعتراض‌آمیز را به تجلیات صرف فرهنگ عامه تبدیل کند. اما این نکته جزئی از موضوع بحث ما نیست و در پاصفحه‌ای ساده‌ای هم نمی‌توان چنانکه شایسته است به آن پرداخت.

خارجیانی هستند که با نوعی استحاله به گروه‌های قدرت داخلی تبدیل شده‌اند، دستگامی از سرکوبی و ستم را بر توده‌های مردم تحمیل می‌کنند. در هر دو صورت این جوامع بعدی اساسی دارند که از مرحله استعماری آن‌ها نتیجه شده است، و آن این است که فرهنگ آن‌ها به صورت یک «فرهنگ سکوت»^۱ استقرار و دوام یافته بوده است. در اینجا

۱۹

نیز الگوی دوگانه آشکار است: از بیرون، جامعه اداره‌کننده که جامعه از خودیگانه را یک‌باره زیر سیطره خود دارد و صدای آن را نمی‌شنود؛ اما در مقابل، کشور مادر، کلام خود را نسخه‌وار تجویز می‌کند و بدین وسیله عملاً جامعه زیر سیطره را به سکوت می‌کشاند. در ضمن، در درون جامعه از خودیگانه توده‌ها به وسیله نخبگان صاحب قدرت به سکوتی از این‌گونه کشانیده می‌شوند.

وقتی که توده‌های مردم با قیام خود از مرحله افسون‌شدگی بیرون می‌آیند و با خواست‌های پیاپی به یاری کنش خود اعلام می‌کنند که به مرحله‌ای از سازماندهی کافی نزدیک می‌شوند که می‌توانند سکوت مطیعانه خود را درهم شکنند، نخبگان صاحب قدرت با خشونت می‌کوشند که جریان را متوقف سازند.^۲ و اگر نخبگان قدرت آن را نداشتند باشند که توده‌ها را به سکوت اولین بازگردانند جامعه اداره‌کننده، «دعوت شده» یا نشده، انجام این مهم را برعهده می‌گیرد.

^۱ درباره «فرهنگ سکوت» مراجعه کنید به آزادی فرهنگی در امریکای لاتین *Cultural Freedom in Latin America* اثر خود من.

^۲ حتی یک بررسی خیلی سطحی از سیاست امریکای لاتین مؤید این حکم است: کودتاهای پیاپی نباید نشانه بی‌لیاقتی مردم امریکای لاتین در اداره سرنوشت خود شمرده شود، به‌عکس این کودتاها و خشونت‌هایی که برخی از رهبران برای حفظ قدرت خود به کار می‌برند واکنش گروه‌های کوچک صاحب قدرت و زیر نفوذ کشور مادر است در برابر فشار مردمی که تلاش می‌کنند تا مردم شوند.

همیشه پیش از، و همراه با، سرکوبی که برای بازگرداندن توده‌ها به سکوت اعمال می‌شود تلاشی برای افسانه‌پردازی به عمل می‌آید تا هر اندیشه-زبانی که واژه‌هایی چون از خود بیگانگی، سلطه،

۲۰

ستم، رهایی، انسانی‌سازی و خودمختاری، را به کار برد اهریمنی قلمداد گردد. برای مقابله با این تلاش در میان توده‌ خوش‌نیت اما ساده‌ لوح لازم است به توهم‌زدایی روی آورد و نشان داد که این واژه‌ها به‌راستی نماینده چیستند: یعنی بیان مقولات عینی اجتماعی-تاریخی و سیاسی‌ای هستند که سرشت غم‌انگیز آن‌ها در جهان سوم به کسی اجازه بی‌طرف ماندن را نمی‌دهد. زمانی که در برزیل «فرهنگ سکوت»، چنانکه بود، افشا شد من، به عنوان مردی از جهان سوم، به تنظیم روشی برای سوادآموزی بزرگسالان پرداختم. اما نه روشی مکانیکی بلکه نظریه‌ای آموزشی که از بطن خود فرهنگ سکوت زاده شده بود - نظریه‌ای که بتواند در عمل، نه به صدای این فرهنگ، بلکه به ابزار کار آن صدایی تبدیل شود که هنوز لرزان است.

فکری که در اینجا پرورده می‌شود؛ البته، از تأثیر اندیشه‌های دیگر برکنار نیست. چنین چیزی غیرممکن است. ما هرگز یاری‌های مثبت مردم جهان سوم یا مردم جوامع اداره‌کننده را طرد نکرده‌ایم. اما رویارویی با جهان خاص خودمان به ما آموخته است که هر اندیشه‌ای را که از بخش دیگری از جهان برآید نمی‌توان به‌سادگی به جهان ما پیوند زد. بلکه باید نخست آن را مورد عملی قرار داد که پرفسور گریو راموس در کتاب *تحویل اجتماعی*^۱، «تحویل جامعه‌شناختی» نامیده است. بدبختانه یک چنین دید دقیق علمی هنوز در جهان سوم رواج نیافته است. این جهان که جهان سکوت است هنوز نمی‌تواند سیمای کسی را به خود گیرد که «صدایی دارد»،

¹ A Reducao Sociologica

۲۱

کسی که خود موضوع گزینش‌های خویش است، کسی که آزادانه طرح سرنوشت خویش را می‌ریزد - اما این ناتوانی او معلول بی‌استعدادی «فطری» نیست، زیرا که چنین چیزی وجود ندارد. با وجود این، جهان سوم که در حال سربرآوردن است به سرعت وضع وخیم خود را درمی‌یابد؛ و پی می‌برد که توسعه، که این همه از آن سخن می‌رود، با ادامه شرایط سکوت، یا با صدایی دروغین، تحقق‌پذیر نیست. در این شرایط فقط متجددشدن امکان‌پذیر است.

پس موضوع اساسی جهان سوم - که وظیفه‌ای دشوار اما نه ناممکن را برعهده مردم آن می‌گذارد - به دست آوردن حق داشتن صداست، یعنی حق به زبان آوردن سخن خود. فقط در این صورت است که سخن کسانی هم که آن را خاموش نگاه می‌دارند، یا فقط توهم سخن گفتن را در آن پدید می‌آورند، می‌تواند سخنی اصیل شود. جهان سوم فقط با احراز حق به زبان آوردن سخن خود، و حق اینکه خودش باشد، و خودش اداره سرنوشت خود را به دست گیرد، خواهد توانست برای کسانی که او را خاموش می‌سازند شرایطی بیافریند که با او گفت‌وگو بنشینند، شرایطی که اینک وجود ندارد.

به عنوان فردی از این جهان، که به دلیل اعتقاد به داشتن صدایی در فرهنگ سکوت، تجربه‌هایی، اگر نه به‌غایت رنج‌بار ولی دست کم مهم را پشت سر گذاشته است، فقط یک آرزو دارم و آن اینکه اندیشه من از جنبه تاریخی بر ناآرامی همه کسانی منطبق

۲۲

باشد که در حال حاضر در فرهنگ‌هایی زندگی می‌کنند که به کلی ساکت شده‌اند، یا در بخش‌های ساکت فرهنگ‌هایی که صدایشان را به دیگران تحمیل می‌کنند می‌زیند، ولی در عین حال مبارزه می‌کنند که از خود صدایی داشته باشند.

۲۳

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

بخش یکم

روش سوادآموزی بزرگسالان

به عنوان

کنش فرهنگی برای آزادی

هر عمل فرهنگی متضمن مفهومی از انسان و جهان است^۱

تجربه به ما می‌آموزد که بدیهیات را روشن و درک‌شده نشماریم. در مورد این نکته واضح که سخن را با آن آغاز می‌کنیم، توضیح چنین است: هر عمل آموزشی متضمن موضع‌گیری‌ای نظری از جانب مربی است؛ و این موضع‌گیری به نوبه خود – گاهی با صراحتی بیشتر و گاهی کمتر – تعبیری از انسان و جهان را در بر دارد. جز این نمی‌تواند بود. عمل سمت‌گیری انسان در جهان تنها مستلزم تداعی تصاویر حسی، چنانکه در جانوران است، نیست؛ بلکه، بیش از هر چیز، اندیشه-زبان در آن دخیل است، یعنی امکان‌پذیر بودن فعل دانستن از طریق کردار انسان، کرداری که آدمی با آن واقعیت را دیگرگون می‌سازد. برای انسان، این عمل سمت‌گیری در جهان نه فقط به صورت یک رویداد ذهنی قابل درک است و نه به عنوان رویدادی کاملاً عینی و مکانیکی، بلکه تنها به صورت رویدادی

۲۷

^۱ مؤلف سپاس خود را به لورتا اسلور Loretta Slover که این مقاله را ترجمه کرده است و به ژوئون دا وئیگا کوتینیو Joao da Veiga Coutinho و رابرت ریوردان Robert Riordan که در تهیه دست‌نویس به او کمک کرده‌اند تقدیم می‌دارد.

قابل فهم است که در آن ذهنیت و عینیت وحدت یافته باشند. سمت گیری، در جهان وقتی بدین صورت درک شود، مسأله اهداف کنش را در مقام درک انتقادی واقعیت قرار می دهد.

اگر در جانوران سمت گیری در جهان به معنی سازش با جهان باشد، برای انسان به معنی انسانی ساختن جهان از طریق دیگرگون کردن آن است. در سمت گیری جانوران در جهان نه شعور تاریخی مطرح است و نه شقوق و ارزش ها. برای انسان، هم بعدی تاریخی در میان است و هم بعدی ارزشی. انسان در برابر عادت های غریزی جانوران، دارای شعور «برنامه و طرح» است.

عمل آدمیانی که هدفی نداشته باشند، هدفی چه درست و چه نادرست، چه افسانه ای و چه بری از افسانه، چه ساده لوحانه و چه انتقادی، کردار شمرده نمی شود، هر چند ممکن است سمت گیری در جهان به شمار آید. و چون کردار نیست کنشی است بی خبر از عمل خود و از هدف خود. این ارتباط متقابل بین آگاهی از هدف و آگاهی از عمل، اساس برنامه ریزی است که با روش ها و اهداف و شقوق ارزشی ملازمه دارد.

آموزش خواندن و نوشتن به بزرگسالان را باید از این راه نگریت و تحلیل کرد و دریافت. تحلیلگر منتقد در روش ها و کتاب هایی که مربیان و شاگردان از آن ها استفاده می کنند به شقوق ارزشی ای پی می برد که افشاکننده فلسفه ای از انسان است، فلسفه ای که ممکن است خوب یا بد بیان شده باشد، و از نظر منطقی سازگار یا ناسازگار باشد. فقط کسی که دارای طرز تفکری ماشینی از آن نوعی

۲۸

باشد که مارکس آن را «ماده گرایی زمخت» نامیده است می تواند سوادآموزی بزرگسالان را به عملی صرفاً تکنیکی تبدیل کند. شیوه ای چنین ساده لوحانه، از درک

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

این نکته عاجز است که تکنیک، به مثابه ابزار که آدمی برای سمت گیری در جهان به کار می برد، خالی از غرض نمی تواند بود.

ولی ما خواهیم کوشید که با تجزیه و تحلیل بدیهی بودن حکم خود را ثابت کنیم. به کتاب های ابتدایی که به عنوان کتاب های درسی اصلی برای آموزش خواندن و نوشتن به سالمندان به کار می روند می پردازیم. به علاوه دو نوع کتاب را با ملاحظه معیار این گونه کتاب ها، در نظر می گیریم، یکی یک کتاب ابتدایی بد و یکی خوب. حتی فرض می کنیم که مؤلف کتاب خوب انتخاب واژه های زایا^۱ را بر اساس معرفت قبلی این نکته قرار داده باشد که کدام یک برای خواننده بیشترین طنین را دارد (کاری که وجود دارد اما کمتر به آن بر می خوریم).

۲۹

بی شک چنین مؤلفی از همکاری دیگری که برای نوشتن کتاب ابتدایی واژه ها را از کتابخانه خودش انتخاب می کند بسیار فاصله دارد. با وجود این هر دو مؤلف در یک جنبه اساسی همانند یکدیگرند. در هر دو مرحله خود آنانند که واژه های زایای معینی را تجزیه می کنند و از هجاها، واژه هایی نو می آفرینند. با این واژه ها مؤلفان به ترتیب جمله های ساده و رفته رفته داستان های کوچکی را می سازند که متون به اصطلاح قرائتی هستند.

^۱ در زبان هایی مانند پرتغالی و اسپانیایی واژه ها به صورت هجایی ترکیب شده اند. بدین ترتیب هر واژه غیر تک هجایی زایاست، بدین معنی که با هجاها تجزیه شده آن می توان واژه هایی دیگر ساخت. اما برای اینکه واژه ای به درستی زایا باشد بعضی شرایط لازمند که در یکی از بخش های بعدی این کتاب بحث خواهد شد. اصطلاح *واژه زایا* در سطح آواشناسی (فونیتیک) را درست در مورد روش قرائت صدا-هجایی می توان به کار برد، حال آنکه کاربرد موضوعی آن کلی است. برای آنکه مفهوم واژه های زایا در سطح موضوعی به نحوی دیگر بررسی شود به کتاب معلم *Teacher* نوشته سیلویا اشتن وارنر مراجعه کنید.

این راهم بگویم که مؤلف کتاب دوم، چون یک گام جلوتر می‌رود به آموزگار توصیه می‌کند که دربارهٔ این یا آن کلمه یا جمله یا مطلب با شاگردان خود به بحث ننشیند. هریک از این دو حالت فرضی را که در نظر بگیریم به حق می‌توان به این نتیجه رسید که در روش و محتوای کتاب مفهومی ضمنی از انسان وجود دارد، خواه مؤلف آن را دریابد و خواه در نیابد. این مفهوم را می‌توان از زوایای مختلف بازساخت. ما از این واقعیت (که در نفس دید و کاربرد ابتدایی نهفته است) آغاز می‌کنیم که این آموزگار است که واژه‌ها را برمی‌گزیند و به فراگیرنده عرضه می‌کند. تا آنجا که کتاب ابتدایی میانجی آموزگار و شاگردان است و شاگردان باید از واژه‌هایی که آموزگار انتخاب می‌کند «پر شوند»؛ به آسانی می‌توان نخستین بعد مهم تصویری از انسان را که اندک‌اندک نمایان می‌شود کشف کرد، و آن نیم‌رخ انسانی است که هوشیاری او «فضایی شده است». برای آنکه بداند باید او را «پر کرد» یا به او «خوراند». همین دریافت است که سارتر را وامی‌دارد که به انتقاد از

۳۰

مفهوم «دانستن خوردن است» در موقعیت یکم فریاد برآورد: *ای فلسفه تغذیه‌ای!* این مفهوم «گوارشی» معرفت، که این قدر در عمل آموزشی کنونی رایج است، آشکارا در کتاب ابتدایی دیده می‌شود.^۲ بی‌سوادان در حکم کسانی در نظر گرفته می‌شوند که «کم تغذیه شده‌اند»، البته نه به مفهوم عادی عبارت که به‌راستی بسیاری از ایشان چنینند، بلکه به معنی کمبود «غذای روح». به همراه این مفهوم معرفت به عنوان غذا، بی‌سوادی

^۱ *O philosophie alimentaire!*

^۲ مفهوم گوارشی معرفت در متون درسی کنترل شده، در کلاس‌هایی که در آن‌ها فقط سخنرانی می‌شود، در استفاده از گفت‌وگوهای حفظی در آموزش زبان، در یادداشت‌های ارجاعی که نه فقط فصل‌ها را، بلکه سطرها و کلماتی را هم که باید خوانده شوند معین می‌کند، و در روش‌های ارزشیابی پیشرفت شاگردان، متجلی است.

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

چون «گیاهی سمی» تصور می‌شود که کسانی را که خواندن و نوشتن نمی‌دانند مسموم و رنجور می‌کند. بدین ترتیب بسیار دوباره «ریشه کن کردن» بی‌سوادی برای درمان این بیماری سخن رفته است (سوادآموزی بزرگسالان، خود من^۱). بدین طریق، واژه‌ها از

۳۱

سرشت اصلی خود به عنوان نمادهای زبان‌شناختی سازنده اندیشه-زبان آدمی محروم گردیده و فقط «انبارهای معنی» شده‌اند، یعنی غذای روح که بی‌سوادان باید «بخورند» و «هضم کنند».

شاید این دید «تغذیه‌ای معرفت» سرشت نوع‌دوستانه بعضی برنامه‌های سوادآموزی بزرگسالان در امریکای لاتین را روشن سازد. اگر میلیون‌ها نفر بی‌سوادند و «گرسنه حروف» و «تشنه کلمات»، باید کلمه را برای آنان آورد و از «گرسنگی» و «تشنگی» نجات‌شان داد. بنا بر مفهوم طبیعت‌گرایانه هشیاری که در کتاب ابتدایی مستتر است کلمه باید «انبار شود»، نه اینکه در ضمن تلاش آفریننده آموزندگان زاده شود. چنانکه از این مفهوم برمی‌آید انسان موجودی است انفعالی، کسی است که در جریان آموزش خواندن و نوشتن کارپذیر است نه کارساز. چون کارپذیر است وظیفه‌اش «یادگرفتن» متون مطالعه است که در واقع تقریباً به‌طور کامل بیگانه‌کننده و از خودبیگانه‌اند و رابطه آن‌ها با واقعیت اجتماعی-فرهنگی شاگرد-اگر رابطه‌ای وجود داشته باشد- بسیار کم است! به‌راستی تجزیه و تحلیل متون مطالعه‌ای که در کلاس‌های خصوصی یا رسمی

^۱ در میان این کتاب‌های ابتدایی دو استثنا شایان ذکر وجود دارد: (۱) در برزیل، زیستن و جنگیدن *Viver e Lutar* که به‌وسیله گروهی از کارشناسان «جنبش اساسی آموزش و پرورش» زیر نظر «کنفرانس ملی اسقفان» تهیه شده است. (پس از آنکه در ۱۹۶۳ از طرف کارلوس لاسردا Carlos Lacerda استاندار گوانابارا Goanabara به عنوان فاسد ممنوع گردید، موجب بحث بسیار شد. ۲) در شیلی مجموعه *ESPIGA* با وجود عیب‌های کوچکی که داشت؛ این مجموعه به‌وسیله «ستاد طرح‌های فوق‌العاده برای آموزش بزرگسالان» وزارت آموزش و پرورش تنظیم گردید.

مبارزه با بی‌سوادی در روستاها یا شهرهای امریکای لاتین به کار می‌روند مطلب بسیار قابل توجهی است. در این گونه کتاب‌ها برخوردن با جملات و قطعاتی مانند نمونه‌های که به صورت تصادفی انتخاب گردیده و در پایین آورده می‌شوند کمیاب نیست.^۱

۳۲

پرندۀ بال دارد.

اوا انگور را دید.

خروس می‌خواند.

سگک پارس می‌کند.

ماریا جانوران را دوست دارد.

ژوئون از درختان مراقبت می‌کند.

نام پدر کارلینوس، آنتوان است. کارلینوس پسری خوب و خوش رفتار و ساعی است.

اگر با چکش میخ می‌کوبی، مواظب باش روی انگشت نزنی.^۲

پتر خواندن نمی‌دانست، پتر شرمندۀ بود. روزی پتر به آموزشگاه رفت و در کلاس شبانه

نام نوشت. آموزگار پتر خیلی خوب بود. پتر اکنون خواندن می‌داند. به چهره پتر نگاه

کن (کتاب‌ها معمولاً مصورند)، پتر دارد لبخند می‌زند. او مرد خوشبختی است. الان کار

خوبی دارد. هر کسی باید مانند او رفتار کند.

مؤلف با گفتن اینکه پتر لبخند می‌زند زیرا اکنون

۳۳

^۱ چون مؤلف وقتی که این کتاب را می‌نوشت به کتاب‌های ابتدایی دسترسی نداشت و ممکن بود که

به خطا عبارتی را دقیق ننویسد، یا مؤلف کتابی را به جای مؤلفی دیگر بگیرد، ترجیح داد که از بردن

نام مؤلفان و عنوان کتاب‌ها خودداری کند. (مؤلف)

^۲ جای آن بود که نویسنده کتاب در اینجا اضافه کند: و اگر زدی کمی مرکور کروم روی آن بمال.

(مؤلف)

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

خواندن می‌داند، و خوشبخت است زیرا اکنون کار خوبی دارد، رابطه‌ای بین خواندن، بلدبودن و کار خوب به دست آوردن برقرار می‌سازد، که در حقیقت چنین ارتباطی نمی‌تواند تحقق‌پذیرد. این ساده‌دلی دست‌کم نشانه شکستی است، نه تنها در درک ساختاری بی‌سواد، بلکه به‌طور کلی در درک پدیده‌های اجتماعی - این طرز تلقی ممکن است وجود چنین پدیده‌هایی را تصدیق کند، اما از درک رابطه آن‌ها با ساخت جامعه‌ای که به آن تعلق دارند عاجز است. گویی که این پدیده‌ها، پدیده‌هایی افسانه‌ای و فراتر از موقعیت‌های عینی، یا حاصل حقارت ذاتی طبقه‌ای از مردم، هستند. این شیوه برخورد که نمی‌تواند بفهمد که بی‌سواد امروز تجلی خاصی از «فرهنگ سکوت» است و مستقیماً با ساخت‌های توسعه‌نیافته ارتباط دارد، یارای آن را ندارد که پاسخی عینی و انتقادی به مبارزه با بی‌سواد ارائه دهد. فقط خواندن و نوشتن را به مردم آموختن اعجاز نمی‌کند. اگر آنقدر کار نباشد که همه از آن برخوردار باشند، خواندن و نوشتن را به تعداد بیشتری از افراد یاددادن کار ایجاد نمی‌کند.

یکی از این کتاب‌های درسی در میان درس‌های این دو موضوع را در دو صفحه پشت سر هم عرضه می‌کند، بی‌آنکه ارتباطی بین آن‌ها برقرار سازد: نخستین مطلب درباره‌ی روز اول ماه مه است، یعنی تعطیلی روز کارگر، که در آن کارگران از مبارزات خود یاد می‌کنند. اما در آن گفته نمی‌شود که چگونه و کجا این مراسم برپا می‌شود و ماهیت این تعارض تاریخی چه بوده است. موضوع اصلی درس دوم *روزهای تعطیل* است. می‌گوید: «در این روزها مردم باید به کنار دریا

۳۴

بروند و شنا کنند و آفتاب بخورند.» بنابراین اگر اول ماه مه روز تعطیلی باشد و در روزهای تعطیل مردم باید به کنار دریا بروند نتیجه این می‌شود که کارگران در روز

کارگر به جای آنکه با اتحادیه‌های خود در میدان‌های عمومی برای بحث گرد آید باید به کنار دریا بروند.

پس تحلیل این کتاب‌های درسی آشکارا نماینده‌دیدی بسیار ساده‌گرایانه است دربارهٔ آدمیان، و جهان آنان، و رابطهٔ آن دو، و نیز روش سوادآموزی‌ای که در جهان آنان اجرا می‌شود.

پرنده بال دارد، انگور را دید، خروس می‌خواند، و سگ پارس می‌کند
زمینه‌هایی زبان‌شناختی هستند که وقتی ماشین‌وار از بر شوند و تکرار گردند از بعد اصلی خود به عنوان اندیشه-زبان در تأثیر متقابل و پویا با واقعیت، محروم می‌مانند، و چون بدین سان بی‌حاصل شدند دیگر تجلی‌راستین جهان شمرده نمی‌شوند.

مؤلفان این کتاب‌ها برای طبقات فقیر، استعداد دانستن و حتی توانایی آفریدن متونی را قایل نیستند که مبین اندیشه-زبان‌شان در سطحی باشد که جهان را درک می‌کنند. این مؤلفان با کتاب‌های درسی همان می‌کنند که با واژه‌ها می‌کردند، یعنی آنان را چنان وارد حیطهٔ شعور آموزندگان می‌کنند که گویی فضایی تهی است - باز هم مفهوم «گوارشی» معرفت به‌میان می‌آید.

از این بالاتر، درک غیرساختاری بی‌سوادی که در این کتاب‌های درسی ظاهر می‌شود، دید نادرست دیگری است که بی‌سوادان را به

۳۵

صورت انسان‌هایی به حاشیه رانده شده^۱ درمی‌آورد. با وجود این آنان که این‌ها را به حاشیه رانده شده می‌دانند باید به وجود واقعیتی اذعان کنند که اینان در حاشیهٔ آتند، و

^۱ واژهٔ پرتغالی که به انگلیسی به marginal man و به فارسی به «انسان به حاشیه رانده شده» ترجمه شده است marginado است که حالت مفعولی دارد: یعنی کسی که در حاشیه قرار داده شده یا به خارج از جامعه طرد گردیده است. و نیز به معنی حالت وجودی در حاشیهٔ اجتماع.

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

این در حاشیه بودن نه تنها در فضای فیزیکی است، بلکه در واقعیات تاریخی و اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی، یعنی در بعد ساختاری واقعیت نیز هست. بدین طریق بی سوادان باید موجوداتی باشند «در خارج» یا «در حاشیه» چیزی، زیرا که نمی توان در حاشیه هیچ بود. اما «در خارج» یا «در حاشیه» بودن مستلزم حرکت موجود حاشیه نشین است از مرکز، که در آن بوده، به سوی حاشیه. و این حرکت، که کنشی شمرده می شود، به نوبت خود نه تنها مستلزم فرض وجود یک عامل است، بلکه متضمن دلایل او در این حرکت نیز هست. وقتی که وجود آدمیانی در «خارج از» یا در «حاشیه» واقعیت ساختاری پذیرفته گردد رواست که پرسیده شود: موجب این حرکت از مرکز ساختار به حاشیه کیست؟ آیا این مردم به اصطلاح حاشیه ای، از جمله بی سوادان، خود تصمیم می گیرند که به حاشیه جامعه حرکت کنند؟ اگر چنین باشد در حاشیه بودن، با همه عواقبی که بر آن مترتب است، مانند گرسنگی و بیکاری و نرمی استخوان و درد اختلافات ذهنی، و مرگی به نام زندگی و جنایت و اختلال و نومیدی و عدم امکان بودن، امری است اختیاری. اما

۳۶

به دشواری می توان پذیرفت که چهل درصد از مردم برزیل، تقریباً نود درصد از ساکنان هائیتی، شصت درصد بولیویائی، نزدیک به چهل درصد از مردم پرو، بیشتر از سی درصد از مکزیکی ها و ونزوئلاییان، در حدود هفتاد درصد از اهالی گوتامالا، به عنوان افراد بی سواد، انتخاب دردناک حاشیه ای بودن را خود به جا آورده باشند (وضع فرهنگی در امریکای لاتین^۱، نشریه یونسکو). بنابراین اگر در حاشیه بودن اختیاری نباشد، انسان به حاشیه رانده شده از نظام اجتماعی بیرون شده و در خارج آن نگاه داشته شده است، پس مورد خشونت قرار گرفته است.

¹ La Situacion Educativa en America Latina

کنش فرهنگی برای آزادی

اما واقعیت آنکه ساخت اجتماعی در مجموع کسی را بیرون نمی‌راند و انسان حاشیه‌ای «موجودی در خارج» نیست بلکه، بعکس، «موجودی در داخل» و در درون ساخت اجتماعی است، و در رابطه‌ای تابعی با کسانی است که ما به غلط آن‌ها را موجوداتی خودمختار، «موجوداتی برای خود» غیراصیل، می‌نامیم.

بینشی که کم‌دقت‌تر، ساده‌گراتر و فن‌گراتر است و در عین حال کمتر انتقادی است، تفکر دربارهٔ چیزهایی را که بی‌اهمیت می‌شمارد مانند بی‌سوادی و آموزش خواندن و نوشتن به بزرگسالان - غیر ضروری تلقی می‌کند؛ چنین بینشی حتی ممکن است این نکته را علاوه کند که بحث دربارهٔ مفهوم در حاشیه بودن تمرین آکادمیک (دانشگاهی) غیرلازمی است. اما در واقع چنین نیست. چون بپذیریم که بی‌سوادی فردی است که در حاشیهٔ جامعه وجود دارد، به این نتیجه می‌رسیم که او را نوعی «انسان بیمار» انگاریم که سواد «درمان»

۳۷

درد او است، و به او امکان می‌دهد که به ساختار «تندرستی» که از آن جدا شده «بازگردد». مریبان، مشاوران خیراندیشی هستند که در حاشیه‌های شهرها بی‌سوادان لجوج را می‌جویند و با اهدای عطیهٔ کلام به آنان، آن‌ها را اماندگان از زندگی خوب را به آغوش نیک‌بختی باز می‌گردانند.

در پرتو چنین مفهومی - که متأسفانه بسیار رواج دارد - برنامه‌های سوادآموزی هرگز تلاشی برای آزادی نمی‌توانند بود. در این برنامه‌ها هیچ‌گاه بحث از واقعیتی نیست که آدمیان را از حق سخن گفتن محروم می‌کند - نه تنها بی‌سوادان را، بلکه همهٔ کسانی را که با آنان چون کارپذیرانی که در رابطه‌ای تابعی قرار دارند رفتار می‌شود. این افراد، چه بی‌سوادی و چه باسوادی، در واقع در حاشیه قرار ندارند. تکرار آنچه در پیش گفتیم رواست: آنان «موجوداتی در خارج» نیستند، بلکه «موجوداتی برای دیگری» اند. در نتیجه

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

حل مسأله آنان این نیست که به صورت «موجوداتی در درون» درآیند بلکه این است که خود را آزاد سازند، زیرا که در واقع اینان در حاشیه ساخت اجتماعی نیستند بلکه ستمدیدگانی در درون آنند. چون آدمیانی از خود بیگانه‌اند، نمی‌توانند با «ادغام» شدن در ساختاری که موجد وابستگی آنان است بر وابستگی چیره شوند. برای انسانی شدن آنان - و هر کس دیگر - راهی جز این نیست که ساخت انسانی زدا به یکباره دگرگون سازند. از این آخرین دیدگاه، بی‌سواد دیگر کسی نیست که در حاشیه اجتماع زندگی کند، حاشیه‌ای نیست، بلکه نماینده‌ای است از

۳۸

اقتضای زیر سلطه جامعه، و در تقابل هشیارانه یا ناهشیارانه با کسانی که، در همان ساخت اجتماعی، با او مانند شیء رفتار می‌کنند. و نیز، بدین ترتیب، آموختن خواندن و نوشتن به مردم دیگر، کار بی‌حاصل ب، ب، ب، با، بو، بی، یاد دادن، واژه‌ای از خود بیگانه آموزاندن نیست، بلکه کارآموزی دشواری است برای سخن گفتن از جهان.

در فرضیه اول، که بی‌سوادان را به عنوان آدمیانی در حاشیه جامعه تعبیر می‌کند، فرایند سوادآموزی واقعیت را تیره و مبهم می‌کند و با واژه‌ها و عبارات بیگانه‌کننده بی‌شمار، وضوح و صراحت «وجدان خالی» آموزنده را از میان می‌برد و در نتیجه اسطوره‌سازی واقعیت را تشدید می‌کند. بعکس، در فرضیه دوم، که بی‌سوادان را آدمیانی ستمدیده در درون نظام اجتماعی می‌شمارد، فرایند سوادآموزی، به مثابه کنش فرهنگی برای آزادی، عمل و فعل شناختن و دانستن است که در آن آموزنده در گفت‌و شنود با مربی نقش عنصر داننده را ایفا می‌کند. تنها به همین دلیل، سوادآموزی تلاشی است شجاعانه برای اسطوره‌زدایی از واقعیت، فرایندی است که ضمن آن انسان‌هایی که تاکنون در واقعیت مستغرق بوده‌اند سر بر می‌آورند تا بار دیگر خود را با هشیاری انتقاید بر آن اعمال کنند.

کنش فرهنگی برای آزادی

از این رو مربی باید بکوشد تا به وضوح هر چه بیشتر دریابد که چه چیزهایی (گاه بدون اطلاع آگاهانه خود) راه کنش او را روشن می‌سازند. فقط از این راه است که به راستی می‌تواند نقش یکی از کارسازان این کنش را ایفا کند و در جریان کار ثابت و سازگار باقی بماند.

۳۹

روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان یک عمل دانستن

برای آنکه فرایند سوادآموزی بزرگسالان یک عمل دانستن شمرده شود لازم است میان معلم و شاگرد رابطه گفت و شنود راستین برقرار گردد. گفت و شنود راستین کارسازان را در شناخت موضوع دانستنی که میانجی آنان است متحد می‌سازد.

اگر قرار است که آموزش خواندن و نوشتن فعل دانستن و شناختن به‌شمار آید، آموزندگان باید از آغاز نقش کارسازانی آفریننده را برعهده گیرند. موضوع، از بر کردن و تکرار کردن هجاها یا کلمات و عبارات معین نیست، بلکه مسأله تفکر نقادانه درباره جریان خواندن و نوشتن و درباره اهمیت فوق‌العاده زبان است.

از آنجا که زبان بی‌اندیشه امکان‌پذیر نیست و زبان و اندیشه بدون جهانی که به آن اشاره دارند وجود نمی‌تواند داشت، کلام آدمی از واژه‌های صرف فراتر می‌رود و تبدیل به «واژه و کنش» می‌شود. ابعاد جریان سوادآموزی از نظر شناخت باید روابط آدمیان با جهان‌شان را شامل گردد. این روابط منشاء دیالکتیکی است بین آنچه آدمیان با دگرگون کردن جهان تولید می‌کنند و شرایطی که این تولیدات به نوبت خود بر آدمیان اعمال می‌نمایند.



یادگرفتن خواندن و نوشتن باید مجاللی باشد برای آدمیان که درک کنند که سخن گفتن به‌راستی چه معنایی دارد: علمی انسانی که مستلزم اندیشه و کنش است؛ و بدین صورت،

همچنان که در سوادآموزی بزرگسالان گفته‌ام، حق ابتدایی همهٔ آدمیان است، نه امتیاز معدودی از آنان. سخن گفتن عملی راستین نیست مگر آنکه در همان زمان با حق بیان عقاید خود و بیان وضع جهان، و حق آفریدن و بازآفریدن، و حق تصمیم گرفتن و انتخاب کردن، و در نهایت امر شرکت کردن در جریان تاریخی جامعه، توأم باشد.

در فرهنگ سکوت توده‌ها «گنگ»ند، یعنی منع شده‌اند از اینکه خلاقانه در دگرگونی‌های جامعهٔ خود شرکت کنند، و در نتیجه از بودن منع شده‌اند. حتی اگر گهگاه، به دلیل «آموزش دیدن» در پیکارهای سوادآموزی نوع‌دوستانه - ولی نه انسان‌گرایانه - خواندن و نوشتن را بدانند باز هم با قدرتی که مسئول سکوت آنانست بیگانه‌اند.

بی‌سوادان می‌دانند که انسان‌هایی عینی و متحققند؛ و می‌دانند که کارهایی می‌کنند. آنچه در فرهنگ سکوت - که در آن موجوداتی دوگانه و دوپهلوی هستند - نمی‌دانند این است که کنش‌های آدمیان، به‌خودی‌خود، دیگرگون‌کننده و آفریننده و بازآفریننده است. از آن رو که اسطوره‌های این فرهنگ - از جمله اسطورهٔ «حقارت طبیعی» آن‌ها - بر ایشان چیره شده است، نمی‌دانند که کنش آنان بر جهان نیز دیگرگون‌کننده است. چون از «درک ساختاری» واقعیتی که در کار آنان دخیل است منع شده‌اند، نمی‌دانند که نمی‌توانند «صدایی داشته باشند»؛ یعنی نمی‌توانند حق شرکت هوشیارانه

* ۴۱ *

در تحول اجتماعی-تاریخی جامعهٔ خود را اعمال کنند، زیرا که کار آنان متعلق به خودشان نیست.

می‌توان گفت (و من هم قبول دارم) که پی‌بردن به همهٔ این نکات جدا از کردار، یعنی جدا از اندیشه و کنش، امکان‌پذیر نیست؛ و تلاش در راه آن، پندارگرایی (ایدالیسم)

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

محض است. اما این نکته نیز راست است که کنش بر هر شیء را باید نقادانه تجزیه و تحلیل کرد، تا هم خود آن شیء، و هم درکی را که آدمی از آن دارد، شناخت. عمل دانستن مستلزم حرکتی جدلی (دیالکتیکی) است که از کنش به تفکر می‌رود و از تفکر درباره کنشی به کنشی دیگر سیر می‌کند. برای آنکه آموزنده چیزی را بداند که بیشتر نمی‌دانسته است، باید با یک جریان راستین تجرید درگیر شود که به کمک آن بتواند درباره مجموعه کنش-شیء، یا در حالت کلی درباره اشکال سمت‌گیری در جهان، بیندیشد. در این جریان تجرید، اوضاعی که نشان‌دهنده چگونگی سمت‌گیری آموزنده در جهان است به عنوان موضوعاتی برای انتقاد به او عرضه می‌شوند.

جریان سوادآموزی، به عنوان رویدادی که تفکر انتقادی آموزنده و مربی، هر دو، را می‌طلبد، باید گفتن سخن را با دیگرگون کردن واقعیت، و نیز با نقش آدمی در این دگرگونی، مرتبط سازد. اگر تعهدی راستین به رهایی وجود داشته باشد، درک اهمیت این ارتباط توسط کسانی که خواندن و نوشتن را می‌آموزند ضرورت پیدا می‌کند. چنین درکی آموزندگان را به تشخیص حقی بس بزرگ‌تر از سوادآموختن راهبر می‌شود. سرانجام پی خواهند برد

۴۲

که چون انسانند حق دارند صدایی داشته باشند. از سوی دیگر پیش‌فرض فراگرفتن خواندن و نوشتن به عنوان عمل دانستن و شناختن، تنها یک نظریه دانستن نیست، بلکه روشی متناظر با این نظریه نیز هست. وحدت بی‌چون و چرای ذهنیت و عینیت را در عمل دانستن قبول داریم. واقعیت هرگز تنها عبارت از معلوم عینی و واقعیت ملموس نیست بلکه درک آدمی از آن را نیز شامل می‌شود. بار دیگر می‌گوییم که این گفته، حکمی ذهن‌گرایانه یا پندارگرایانه

(ایدآلیستی) نیست، هرچند ممکن است چنین به نظر برسد. بعکس ذهن‌گرایی و پندارگرایی وقتی وارد صحنه می‌شود که وحدت‌عین-ذهن از هم گسسته باشد!^۱

سوادآموزی به سالمندان به عنوان عمل دانستن وجود دو زمینه وابسته به یکدیگر را ایجاب می‌کند. یکی زمینه گفت‌وشنود راستین میان آموزنده و آموزاننده به صورت دو کارساز آگاه برابر. این همان چیزی است که مدارس باید باشند - یعنی زمینه نظری گفت‌وشنود. دومی زمینه عینی و ملموس واقعیت‌هاست، یعنی واقعیت اجتماعی که انسان در آن زندگی می‌کند. (ر.ک. دیالکتیک آنچه ملموس است، نوشته کوسیک^۲).

در زمینه نظری گفت‌وشنود، واقعیت‌هایی که به وسیله زمینه

۴۳

واقعی یا ملموس عرضه می‌شوند مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. این تحلیل شامل به‌کاربردن تجرید نیز می‌شود، که به کمک آن از طریق تجلیات واقعیت ملموس در پی شناخت واقعیت برمی‌آییم، در روش‌شناسی ما، ابزار این تجرید رمزسازی^۳، یا نمایش موقعیت‌های زندگی آموزندگان است.

رمزسازی از یک طرف میانجی زمینه‌های ملموس و نظری (واقعیت) است؛ از طرف دیگر، به‌عنوان موضوعی دانستنی، میانجی کارسازانی است که می‌دانند، یعنی مریبان و

^۱ سارتر در جست‌وجوی یک روش *La recherche d'une methode* می‌گوید: «از دو راه ممکن است گرفتار پندارگرایی شد: یکی حل کردن آنچه واقعی است در ذهنیت، دومی انکار همه ذهنیت واقعی به نفع عینیت.»

^۲ Kosik, *Dialectica de lo Concreto*

^۳ رمزسازی هم اشاره به تصویرسازی دارد، و هم به خود تصویر جنبه‌ای با معنی از واقعیت غیرمجرد شخص آموزنده می‌دهد (مثلاً خانه‌ای در محله فقیرنشین)؛ و بدین صورت هم موضوع گفت‌وشنود آموزاننده-آموزنده می‌شود و هم زمینه‌ای برای انتخاب واژه زایا (ویراستار انگلیسی).

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

آموزندگانانی که می‌کوشند تا ضمن گفت‌و شنود از «مجموعه‌های کنش-شیء» پرده بردارند.

این نوع بیان زبان‌شناختی، ولو صرفاً تصویری باشد، باید به وسیله هر کسی که می‌کوشد آن را تعبیر کند «خوانده شود»، و بدین صورت نمایشگر همان چیزی است که چامسکی^۱ «ساخت سطحی» و «ساخت عمقی» می‌خواند.

«ساخت سطحی» رمزسازی، «مجموعه کنش-شیء» را به صورتی صرفاً طبقه‌بندی شده آشکار می‌سازد. نخستین مرحله رمزگشایی^۲ -

* ۴۴ *

یا خواندن - توصیفی است. در این مرحله «خوانندگان» - یا رمزگشایان - دقت خود را بر رابطه بین مقولاتی که رمز را تشکیل می‌دهند متمرکز می‌سازند. به دنبال نخستین تمرکز بر ساخت سطحی به مسأله‌سازی موقعیت رمز شده پرداخته می‌شود. این کار آموزنده را به دومین مرحله رمزگشایی، که مرحله‌ای اساسی است، رهبری می‌کند، و آن درک «ساخت عمقی» رمزسازی است. آموزنده با درک «ساخت عمقی» می‌تواند دیالکتیک موجود میان مقولاتی را که در «ساخت سطحی» نمایش داده شده‌اند بفهمد، و نیز به وحدت بین ساخت‌های «سطحی» و «عمقی» پی ببرد.

در روش ما رمزسازی در آغاز شکل عکسی یا طرحی را دارد که موجودی حقیقی، یا موجودی را که به وسیله آموزندگان ساخته شده باشد، نمایش می‌دهد. وقتی که این عکس یا طرح به صورت اسلاید فرافکننده شد، آموزندگان کاری می‌کنند که برای عمل دانستن اساسی است: از چیز دانستنی فاصله می‌گیرند. این تجربه فاصله گرفتن را

¹ Chomsky

^۲ رمزگشایی عبارت است از توضیح و تعبیر واژه‌های چاپ شده یا تصاویر یا «رمزهای» دیگر. بدین صورت رمزگشایی decodification و رمزگشودن decodifying از فرایند کشف رمز decoding یا شناخت واژه‌ها متمایز است (ویراستار انگلیسی).

مربیان نیز متحمل می‌شوند، به طوری که مربیان و آموزندگان با هم می‌توانند نقادانه درباره موضوع دانستنی، که میانجی آنان است، فکر کنند. هدف رمزگشایی رسیدن به مرحله انتقادی دانستن است، با شروع از تجربه‌ای که آموزنده از موقعیت در «زمینه ملموس» دارد.

درحالی که نمایش رمز شده، موضوع دانستنی‌ای است که میانجی کارسازان داننده است، رمزگشایی - یعنی تجزیه رمز به اجزای تشکیل دهنده آن - عملی است که کارسازان داننده به یاری آن روابط

۴۵

اجزای رمز را، با واقعیات دیگری که توسط زمینه واقعی نشان داده می‌شود، درک می‌کنند، درحالی که این روابط پیش از آن درک نشده بود. رمزسازی نشان دهنده بعد معینی از واقعیت است به گونه‌ای که افراد درگیر آنند؛ و این بعد، در زمینه‌ای جز آنکه افراد در آن زندگی می‌کنند، برای تجزیه و تحلیل به آنان پیشنهاد می‌شود. پس رمزسازی آنچه را در زمینه واقعی راه و رسمی برای زندگی بود به «موضوعی» در زمینه نظری تبدیل می‌کند. آموزندگان، به جای آنکه اطلاعاتی درباره این یا آن واقعیت به دست آورند، به تحلیل جنبه‌هایی از تجربه زندگی خود که به رمز نشان داده شده است می‌پردازند. تجربه زندگی یک «کل» است. آموزندگان، با روشن ساختن یکی از زوایای این مجموعه و درک رابطه متقابل آن زاویه و زوایای دیگر، گرایش پیدا می‌کنند که به جای دیدی قطعه قطعه شده از واقعیت دیدی همه جانبه را قرار دهند. این امر از دیدگاه نظریه شناخت به معنی آن است که پویایی میان رمزسازی موقعیت‌های زندگی و رمزگشایی، آموزندگان را درگیر بازسازی مداوم «ستایشی» از واقعیت می‌کند که پیشتر نسبت به آن بیان می‌کردند.

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

من در اینجا مفهوم «ستایش» را نه به معنی متداول به کار می‌برم و نه به مفهوم اخلاقی یا زیباشناختی آن، بلکه از آن اشارتی فلسفی را مراد می‌کنم.

«ستودن» عینیت بخشیدن به «غیر من» است. عملی جدلی (دیالکتیکی) است که به انسان به عنوان انسان شخصیت می‌بخشد و او را از جانوران متمایز می‌سازد و مستقیماً با بعد آفرینندهٔ زبان او

۴۶

ارتباط دارد. «ستودن» ایجاب می‌کند که انسان در مقابل «غیر من» خود بایستد تا آن را بفهمد. به این دلیل عمل دانستن بدون «ستایش» چیزی که باید دانسته شود صورت نمی‌پذیرد. اگر عمل دانستن عملی پویا باشد - و هیچ دانستنی هرگز به درجهٔ کمال نمی‌رسد - آنگاه آدمی برای دانستن نه تنها موضوع را «می‌ستاید» بلکه باید همیشه «ستایش» قلبی خود را «بازستاید». وقتی که ما «ستایش» پیشین خود را «باز می‌ستاییم» (همیشه ستایش از چیزی است) در آن واحد هم عمل «ستایش» را «می‌ستاییم» و هم موضوع «ستوده» را، به نحوی که بر خطاهایی که در «ستایش» پیشین خود کرده‌ایم چیزه می‌شویم. این «بازستایی» ما را به درکی از ادراک پیشین راهبر می‌شود.

آموزندگان در جریان رمزگشایی نمایش موقعیت‌های زندگی‌شان و درک آنچه سابقات درک کرده بودند، به تدریج و با تردید و کم‌رویی، در عقیده‌ای که قبلاً نسبت به واقعیت داشتند شک می‌کنند و بیشتر و بیشتر شناخت انتقادی را جانشین آن می‌سازند. فرض کنیم که بخواهیم به گروه‌هایی از میان طبقات زیر سلطه رمزهایی را نشان دهیم که تقلیدی را که آنان از سرمشق‌های فرهنگی سلطه‌گران می‌کنند مصور می‌سازند -

این تقلید گرایش طبیعی هشیاری آدمیان زیر سلطه است در لحظه‌ای معین^۱! اشخاص زیر سلطه ممکن است برای دفاع از خود منکر درست بودن رمزسازی

۴۷

شوند. اما وقتی که تجزیه و تحلیل خود را ژرف‌تر سازند اندک‌اندک این نکته را درک می‌کنند که تقلیدهای ظاهری آنان از سرمشق‌های سلطه‌گران نتیجه آن است که این سرمشق‌ها را در درون خود پذیرفته‌اند؛ و مهم‌تر از همه آنکه افسانه‌های مربوط به «برتری» طبقات سلطه‌گر است که موجب می‌شود آدمیان زیرسلطه خود را پست‌تر بشمارند. آنچه در واقع درون‌پذیری محض است در تحلیل ساده تقلید کردن به‌نظر می‌رسد. در اساس، همچنان که در آموزش ستم‌دیدگان خاطر نشان ساخته‌ام، وقتی که طبقات زیرسلطه اسلوب زندگی سلطه‌گران را می‌پذیرند برای آن است که سلطه‌گران «در درون» زیرسلطگان می‌زیند. زیرسلطگان فقط وقتی می‌توانند سلطه‌گر را طرد کنند که از او فاصله گیرند و او را عینیت بخشند. تنها در این صورت است که می‌توانند، به گفته قانون، «او را به عنوان برابر نهاد (آنتی‌تز) خود بشناسند».

اما به همان اندازه که درون‌پذیری ارزش‌های سلطه‌گران از صورت پدیده فردی خارج می‌شود و رنگ پدیده‌ای اجتماعی و فرهنگی می‌گیرد، طرد کردن آن‌ها نیز باید با نوعی کنش فرهنگی انجام شود که در آن فرهنگی، فرهنگ دیگری را نفی کند. بدین معنی که فرهنگ به عنوان فراورده‌ای درون‌پذیرفته، که خود افعال آدمیان را مقید می‌سازد، باید موضوع شناخت آنان قرار گیرد تا بتواند قدرت مقیدکننده آن را بازشناسد. کنش

^۱ درباره هشیاری تحت ستم ر.ک. نفرینیان خاک، فرانتس قانون؛ چهره استعمارگر و چهره استعمارزده، آلبر می؛ و آموزش ستم‌دیدگان، پائولو فریره؛ (همه به زبان فارسی منتشر شده است)، انتشارات خوارزمی.

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

فرهنگی در سطح روساخت وقوع می‌یابد. درک آن فقط از طریق چیزی امکان‌پذیر است که آلتوسر آن را «جدل (دیالکتیک) تعیین بیشتر» می‌نامد.

۴۸

این ابزار تحلیلی مانع آن می‌شود که گرفتار توضیحات مکانیکی، و از آن بدتر کنش مکانیکی، شویم. کسی که این جدل (دیالکتیک) را بفهمد ممکن نیست متعجب شود که چگونه وقتی زیرساخت، حتی به وسیله انقلاب، دگرگون می‌گردد باز افسانه‌های فرهنگی همچنان پابرجا می‌مانند.

هنگامی که آفرینش فرهنگ نو مقتضی باشد اما بازمانده «فرهنگ درون‌پذیرفته» مانع آن شود، این بازمانده، یعنی افسانه‌ها، را باید به وسیله فرهنگ بیرون راند. کنش فرهنگی و انقلاب فرهنگی، در مراحل مختلف، وسیله‌های این بیرون راندنند.

آموزنده باید علل دریافت‌های خود از واقعیت فرهنگی را کشف کند و بدین ترتیب از راه تازه‌ای با واقعیت فرهنگی روبرو شود. برای این کار «بازستایی» «ستایش» نقطه‌نظرات قبلی آنان ضروری است. توانایی آموزندگان به شناخت انتقادی - بسی فراتر از عقیده صرف - در جریان عریان ساختن روابط‌شان با دنیایی تاریخی - فرهنگی قوام می‌یابد که در آن و با آن زندگی می‌کنند.

مقصود ما القای این فکر نیست که شناخت انتقادی از روابط انسان با جهان به صورت معرفتی زبانی و بیرون از کردار پدیدار شود. کردار با موقعیت‌های متحقی که برای تحلیل انتقادی رمز شده‌اند همراه است. درست به این دلیل، تحلیل «ساخت عمقی» رمز عبارت است از بازساختن کردار قبلی و قادر شدن به کردار تازه و دیگرگونه. لازم است که به رابطه میان زمینه نظری - که تجلی‌های رمز شده حقایق عینی در آن تحلیل می‌شوند - و زمینه متحقی و ملموس -

۴۹

کنش فرهنگی برای آزادی

که این حقایق در آن روی می دهند - واقعیت داده شود. چنین آموزشی باید سرشت تعهد داشته باشد، و بیان کننده حرکتی باشد از زمینه ملموس - که واقعیات عینی را فراهم می آورد - به زمینه نظری - که این واقعیات در آن تحلیل می شوند - و سپس بازگشت به زمینه ملموس که در آن آدمیان با صورت های تازه کردار تجربه می کنند.

ممکن است چنین به نظر رسد که برخی از گفته های ما از این اصل دفاع می کند که آموزندگان، در هر سطحی که باشند، باید جریان دانستن را به طور کامل بازسازی کنند. در واقع اگر سواد آموزی بزرگسالان، یا به طور کلی آموزش، به عنوان یک فعل دانستن در نظر گرفته شود، ما طرفدار ترکیبی هستیم از دانش در حداکثر نظام یافته مربی و دانش و در حداقل نظام یافته آموزنده، ترکیبی که باید ضمن گفت و شنود تحقق یابد. نقش مربی عرضه کردن مسایلی درباره موقعیت های زندگی رمز شده است تا به آموزندگان، برای دست یافتن به دیدی هرچه انتقادی تر از واقعیت، یاری کند. مسئولیتی که این فلسفه برای مربی در نظر می گیرد از هر جهت بیشتر از مسئولیت آن همکار او است که وظیفه اش انتقال اطلاعاتی است که آموزنده آن ها را از بر می کند. این گونه مربی فقط می تواند آنچه را خوانده، و اغلب آن را بد فهمیده، است تکرار کند، زیرا که آموزش برای او به معنی عمل دانستن نیست.

بعکس، مربی نوع اول کارسازی است داننده، رو در روی کارسازان دیگری که می دانند. این مربی، هرگز نمی تواند کسی باشد که

۵۰

فقط از بر می کند، بلکه کسی است که پیوسته دانش خود را تنظیم می کند و از شاگردانش دانش می طلبد. برای او آموزش، روش آموزش دانستن است. مربی ای که روشش از بر کردن صرف باشد ضد گفت و شنودی است؛ فعل او، که انتقال دادن معرفت

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

است، تغییرپذیر نیست. در مقابل برای مربی‌ای که فعل دانستن را با شاگردان خود تجربه می‌کند، گفت‌وشنود مه‌ری است که بر فعل دانستن خورده است. با وجود این او می‌داند که هر گفت‌وشنودی نشان از رابطه با شناخت راستین ندارد.

روشنفکرگرایی سقراطی – که به غلط تعریف مفهوم را به جای شناخت چیزی که تعریف شده می‌گرفت و این شناخت را فضیلت می‌شمرد – روش راستین آموزش دانستن نبود، هر چند گفت‌وشنودی بود. نظریهٔ گفت‌وشنود افلاطون نتوانست از نظریهٔ سقراطی، که تعریف را دانش می‌دانست، فراتر رود، هر چند در نظر افلاطون یکی از شرایط لازم برای دانستن این بود که آدمی قادر به تنبه باشد، و برای دست‌یافتن به حقیقت گذر از نظر (دو کسا)^۱ به منطقی (لوگوس)^۲ ضروری بود. در نظر افلاطون تنبه به آنچه آدمی دربارهٔ رابطهٔ جدلی (دیالکتیکی) خود با جهان می‌دانست یا نمی‌دانست یا خوب نمی‌دانست اشاره‌ای نداشت، بلکه مربوط بود به آنچه آدمی زمانی می‌دانست و به هنگام تولید فراموشش کرده بود. دانستن عبارت بود از به خاطر گذراندن و به یاد آوردن دانش از یاد رفته. در ک نظر و منطقی، هر دو، و چیره‌شدن منطقی بر نظر در رابطهٔ آدمی با جهان روی نمی‌داد بلکه در

۵۱

تلاش برای به یاد آوردن یا دوباره کشف کردن منطقی فراموش شده وقوع می‌یافت. برای آنکه گفت‌وشنود روشی برای دانش راستین باشد، کارسازان داننده باید به نحوی علمی به واقعیت بپردازند تا پیوندهای جدلی (دیالکتیکی) را که بیان‌کنندهٔ صورت واقعیتند جست‌وجو کنند. بدین ترتیب، دانستن به یاد آوردن چیزی نیست که قبلاً دانسته

¹ Doxa

² Logos

بود و بعد فراموش شده است. و نیز منطقی نمی‌تواند، جدا از رابطه جدلی (دیالکتیکی) آدمی با جهان، و جدا از کنش فکورانه آدمی بر جهان، بر نظر چیره شود. پس، برای آنکه جریان سوادآموزی بزرگسالان یک عمل دانستن باشد، باید آموزندگان را به مسأله‌سازی مداوم موقعیت‌های زندگی خویش مشغول دارد. این مسأله‌سازی از «واژه‌های زایایی» استفاده می‌کند که مریدان متخصص در ضمن پژوهشی مقدماتی در آنچه ما «جهان کمین زبان‌شناختی»^۱ آموزندگان آینده می‌نامیم انتخاب کرده‌اند. واژه‌ها در درجه اول بر حسب ارزش عملی خود برگزیده شده‌اند، یعنی به صورت علامت‌های زبان‌شناختی که در ناحیه‌ای یا قسمتی از شهری یا کشوری فهمیده می‌شوند؛ (مثلاً در امریکا واژه روح در نواحی سیاه‌پوست‌نشین دارای معنی خاصی است که در میان سفیدپوستان آن معنی را ندارد).^۲ و در درجه دوم،

۵۲

با توجه به دشواری آوایی آن‌ها، که به تدریج به کسانی که خواندن و نوشتن می‌آموزند عرضه می‌شود؛ و بالاخره نکته مهم آن است که نخستین واژه زایا، سه هجایی باشد. وقتی که این واژه به هجاهایی تجزیه شود هر یک خانواده‌ای هجایی تشکیل می‌دهد، و آموزندگان حتی در اولین بار که واژه‌ها را می‌بینند می‌توانند با ترکیب‌های مختلف هجایی به تجربه بپردازند.

گام بعد از انتخاب هفده^۳ واژه زایا آن است که هفده موقعیت زندگی، که برای آموزندگان آشنایند، رمزسازی شوند. آنگاه واژه‌های زایا، به ترتیب دشواری آوایی،

^۱ Minimal linguistic universe

^۲ این واژه (Soul) نزد سیاهان امریکا مبین همه صفاتی است که موجب سازگاری آدمی با خودش و با دیگران می‌شود و به وسیله موسیقی و رقص آنان تجلی می‌کند.

^۳ در برزیل و امریکا اسپانیایی زبان، به‌خصوص شیلی، متوجه شدیم که برای آموزش خواندن و نوشتن به بزرگسالان بیشتر از هفده واژه، مورد نیاز نیست (مؤلف).

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

یکی یکی در موقعیت‌هایی، به کار گرفته شوند. همچنان که جلوتر به تأکید گفته‌ایم، این رمزسازی‌ها موضوعاتی دانستنی هستند که بین کارسازان داننده، یعنی مربیان آموزنده و آموزندگان مربی، میانجی‌گری می‌کنند. عمل دانستن در «حلقه‌های فرهنگی»^۱، که به‌مثابه زمینه نظری به کار می‌روند، تشریح می‌شود.

در برزیل پیش از آنکه به تحلیل موقعیت‌های زندگی آموزندگان و واژه‌های زیای موجود در آن‌ها پرداخته شود مضمون رمزشده روابط آدمی و جهان را به‌طور اعم، به‌نحوی که در کتاب آموزش به‌مثابه تمرین آزادی^۲ توضیح داده‌ام، عرضه می‌کردیم. در شیلی، به پیشنهاد مربیان شیلیایی، این بعد مهم، همزمان با آموزش خواندن و نوشتن به بحث گذاشته می‌شد. نکته مهم این است که یادگیرنده واژه‌ها،

۵۳

در ضمن یادگرفتن درگیر تحلیل انتقادی چارچوبی اجتماعی می‌شود که آدیان در آن زندگی می‌کنند. مثلاً واژه *favola* (محله فقیرنشین جنوب شهر برزیل)، و واژه *callampa* در شیلی، هر دو، با سایه‌روشن‌های خاص خود، مبین یک واقعیت اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی تعداد کثیری از ساکنان محله فقیرنشین در آن کشورهايند. اگر واژه‌های فاولا و کالامپا به عنوان واژه‌های زایا برای مردم محلات فقیرنشین برزیل و شیلی به کار روند رمزسازی‌ها هم باید موقعیت‌های منطقه فقیرنشین را نشان دهند.

بسیارند کسانی که ساکنان محله فقیرنشین را حاشیه‌ای، و ذاتاً پست و شرور، می‌پندارند. ما به این‌گونه کسان توصیه می‌کنیم که به تجربه سودمندی دست بزنند و موقعیت فقیرنشینی را با خود ساکنان این نواحی به بحث بگذارند. از آنجا که برخی از

¹ Circulo de cultura

² Educacao como Practica da Libertade

این منتقدان فقط اشتباه می‌کنند، ممکن است عقاید قالبی و تصویری خود را تصحیح کنند و دیدی عملی‌تر اتخاذ نمایند. ممکن است از گفتن اینکه بی‌سوادی، اعتیاد به الکل و جنایت، بیماری، مرگ و میر بچه‌ها، ضعف فراگیر و بهداشت بد نواحی فقیرنشین، نشانه‌های «سرشت پست» ساکنان آن‌هاست، خودداری کنند. حتی ممکن است سرانجام دریابند که اگر شرذاتی وجود داشته باشد جزئی از ساخت است، و ساخت‌ها هستند که باید دگرگون شوند.

باید خاطرنشان شود که جهان سوم در مجموع، اما بعضی قسمت‌های آن بیشتر از قسمت‌های دیگر، دچار نوعی بدفهمی از سوی بعضی بخش‌های جوامع به اصطلاح مادر است. این بخش‌ها،

۵۴

جهان سوم را در حکم تجسم شرمی‌داند و آن‌ها را بدوی، شریر، گنه‌کار، تنبل و... خلاصه چنان می‌شمارند که به لحاظ تاریخی بدون جوامع اداره‌کننده از زیستن ناتوانند. دیدی چنین دوگانه‌پندار منشأ انگیزه «رهانیدن» جهان سوم «جن‌زده»، و «تربیت» و «تصحیح نحوه تفکر» آن بر اساس معیارهای «جوامع اداره‌کننده» است.

در این مفاهیم است که علایق توسعه‌طلبانه جوامع اداره‌کننده نهفته است. این جوامع هرگز نمی‌توانند با جهان سوم همچون شریک رابطه برقرار کنند، زیرا که پیش‌فرض شراکت برابری است، هر قدر هم که با هم تفاوت داشته باشند؛ و شراکت هرگز نمی‌تواند بین دو خصم صورت بپذیرد.

پس «نجات» جهان سوم به دست جوامع اداره‌کننده، فقط به معنی سلطه بر آن است؛ حال آنکه در اشتیاق مشروع جهان سوم به استقلال بینش آرمانی آن نهفته است: نجات‌دادن جوامع اداره‌کننده همراه آزادساختن خود.

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

به این معنی، شیوه آموزشی که از آن دفاع می‌کنیم و در بخش مهمی از جهان سوم درک شده است، شیوه آموزشی آرمان‌خواهانه است. و به همین دلیل سرشار از امید است، زیرا که آرمان‌خواه بودن صرفاً به معنی پندارگرا بودن یا غیرعملی بودن نیست، بلکه به طرد کردن و اعلام کردن پرداختن است. شیوه آموزش ما نمی‌تواند بدون تصویری آرمان‌خواهانه از آدمی و جهان وجود داشته باشد. این شیوه مفهومی از انسان‌گرایی علمی را عرضه می‌دارد که تجلی آن در کرداری گفت‌وشنودی

۵۵

است که در آن آموزنده و آموزگار با هم، در ضمن تحلیل واقعیتی انسانی‌زدا، آن را طرد می‌کنند و در عین حال دگرگونی آن را به نام رهایی انسان اعلام می‌کنند. به این دلیل، در این شیوه آموزشی آرمانی، طرد کردن و اعلام کردن واژه‌هایی توخالی نیستند، بلکه تعهدی تاریخی‌اند. امروز طرد یک موقعیت انسانی‌زدا هرچه بیشتر نیاز به فهم علمی آن موقعیت دارد؛ و همین‌طور، اعلام دگرگون کردن آن موقعیت بیش از پیش مستلزم نظریه‌ای برای کنش دگرگون‌کننده است. با وجود این، هیچ‌یک از این دو عمل به‌خودی‌خود دگرگونی واقعیت طردشده یا استقرار آنچه اعلام شده است را ایجاب نمی‌کند. بلکه واقعیت از پیش اعلام شده به عنوان لحظه‌ای از جریان تاریخی در عمل طرد و اعلام وجود دارد.^۱

از این رو است که سرشت آرمان‌خواهانه نظریه و عمل آموزشی ما به اندازه خود آموزش، که از نظر ما کنشی فرهنگی است، دائمی است، یعنی دوام دارد. فشاری که برای طرد کردن و اعلام کردن وارد می‌آورد نمی‌تواند فرسوده شود، وقتی که واقعیتی که امروز طرد می‌شود فردا جای خود را به واقعیتی که از پیش ضمن طرد شدن اعلام شده است خواهد داد. اگر آموزش آرمان‌خواه نباشد، یعنی دیگر متضمن وحدت

^۱ درباره بعد آرمان‌خواهانه طرد کردن ر.ک. به Leszek Kolakowski, *Toward a Marxist Humanism*

شورانگیز طرد و اعلام نباشد، در نتیجه آن است که یا دیگر آینده برای آدمیان معنایی ندارد، یا آنکه آدمیان می‌ترسند برای زندگی

۵۶

در آینده خطر کنند، آینده‌ای که در حکم چیرگی خلاق زمان حال است؛ حالی که کهنه شده است.

توضیح محتمل‌تر معمولاً توضیح دوم است. از همین روست که برخی از مردم به مطالعه همه امکاناتی می‌پردازند که در آینده وجود تواند داشت تا آن را «رام سازند» و یا زمان حاضر، که می‌خواهند حفظش کنند، همسو کنند. اگر در زیر نقاب تکنولوژی بی‌روح جوامع اداره‌کننده غمی نهفته باشد، سرچشمه آن را باید در تصمیم‌نومیدانه آن‌ها به حفظ وضع برتر فعلی خود در آینده جست. در میان چیزهایی که جهان سوم ممکن است از جوامع کشورهای مادر بیاموزد این یکی اساسی است: وقتی که به مدینه فاضله خود دست یافت آن جوامع را بار دیگر به وجود نیاورد.

وقتی که از چنین مفهومی از آموزش دفاع می‌کنیم - که مفهومی است واقع‌بینانه، درست از آن رو که آرمان‌خواه است، یعنی از آن رو که واقعیت موجود را طرد می‌کند؛ و در فاصله بین طرد کردن و تحقق‌بخشیدن به خود فرصت‌کردار به‌دست می‌آورد - در پی آنیم که نوعی آموزش را به‌روشنی بیان کنیم که با شیوه زیست خاص انسان، شیوه‌ای که شیوه‌ای تاریخی است، خوانا باشد.

هیچ اعلام‌کردنی نیست که طردکردنی به دنبال نداشته باشد، همچنان که هر طردکردنی اعلامی را در پی می‌آورد. اگر این دومی نباشد امیدی نمی‌توان داشت. اما در یک بینش آرمان‌خواه اصیل، امیدداشتن به معنی دست‌برهم‌نهادن و انتظارکشیدن نیست. انتظارکشیدن فقط وقتی میسر است که آدمی، سرشار از امید، در پی آن باشد

۵۷

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

که با کنش اندیشمندانه، آینده «اعلام شده‌ای» را که در درون طردکردن زاده شده است تحقق بخشد.

از این روی اثری از امید اصیل را نباید در کسانی جست که می‌خواهند آینده را تکرار زمان حال کنند، و نه هم در کسانی که آینده را چیزی می‌دانند که از پیش معین شده باشد. این هر دو گروه از تاریخ مفهومی «دست‌آموز» دارند، دسته اول بدان سبب که می‌خواهند زمان را از حرکت بازدارند، و دسته دوم از آن روی که از آینده‌ای که از هم اکنون «می‌شناسندش» خاطر جمع هستند. امید آرمانی، بعکس، درگیری‌ای است پر از خطر. از این روست که سلطه‌گران، که فقط طردکنندگان خود را طرد می‌کنند، و چیزی جز حفظ وضع موجود برای اعلام ندادند، هرگز نمی‌توانند آرمان‌خواه، و در نتیجه پیام‌آور، باشند!

یک شیوه آموزشی آرمانی مبتنی بر طرد و اعلام، مانند شیوه ما، باید یک عمل ساختن واقعیت‌پرد شده باشد، در سطح الفباآموزی و مرحله پس از آن، که هر دو کنش‌های فرهنگی‌اند. از این روی است که تا این حد بر مسأله‌سازی مداوم موقعیت‌های زندگی آموزندگان، به صورتی که با تصاویر رمز شده نشان داده می‌شوند،

۵۸

تأکید می‌گردد. هرچه مسأله‌سازی بیشتر برود و هر قدر کارسازان بیشتر در «جوهر» موضوع مسأله‌شده وارد شوند، بیشتر می‌توانند از این «جوهر» پرده بردارند؛ و هرچه بیشتر از آن پرده بردارند هشیاری آنان، که در کار بیدار شدن است، عمق بیشتری پیدا

^۱ کولاکفسکی می‌گوید: جناح راست، که نیرویی است محافظه‌کار، نیازی به امید به آرمان‌شهر ندارد، جوهر آن تأیید اوضاع موجود است - که واقعیت است نه آرمان - یا تمایل به بازگشت به وضعی است که زمانی واقعیتی تحقق یافته بوده است. جناح راست می‌کوشد که اوضاع موجود را کمال مطلوب قلمداد کند، نه اینکه در پی تغییر آن باشد. آنچه مورد نیاز او است دغلی است نه آرمان‌شهر. (مؤلف)

می‌کند؛ و این به «پی بردن» طبقات فقیر به موقعیت موجود می‌انجامد. دخالت انتقادی آنان در واقعیت، یعنی هشيارشدنشان، موجب می‌شود که بی‌اعتنایی آنان به حالت آرمان خواهانه طرد و به اعلام برنامه‌ای ماندنی تبدیل گردد.

اما نباید پنداشت که یادگرفتن خواندن و نوشتن پیش از «هشيارشدن» یا پس از آن صورت می‌پذیرد؛ هشيارشدن همزمان با جریان سوادآموزی یا جریان بعد از سوادآموزی روی می‌دهد. باید هم چنین باشد. در روش آموزشی ما واژه چیزی نیست که ایستا یا با تجربه وجودی آدمیان بی‌ارتباط باشد، بلکه بعدی است از اندیشه-زبان آنان درباره جهان. بدین دلیل است که وقتی آموزندگان نقادانه در تجزیه و تحلیل اولین واژه‌های زبانی مرتبط با تجربه وجودی خود شرکت می‌کنند، وقتی که دقت خود را بر خانواده‌های هجایی ناشی از این تجزیه و تحلیل متمرکز می‌سازند، چون به سازوکار ترکیبات هجایی زبان خود پی می‌برند، واژه‌های خود را در ترکیبات مختلف ممکن کشف می‌کنند. رفته رفته که امکان‌های ترکیب افزایش می‌یابد آموزندگان، در نتیجه تسلط بر واژه‌های زبانی تازه، هر خزینۀ واژه‌های خود را غنی تر می‌سازند و هم استعداد خود در بیان مطلب را با وسعت بخشیدن به نیروی تصور خلاق خویش بسط می‌دهند!

۵۹

در بعضی از قسمت‌های شیلی که اصلاحات ارضی در آنجا اجرا می‌شد دهقانانی که در برنامه‌های سوادآموزی شرکت می‌کردند در محل کار خود با ابزار کار خود واژه‌ها

^۱ نوام چامسکی Noam Chomsky در *زبان‌شناسی دکارتی Cartesian Linguistics* می‌نویسد: «دیده‌ایم که پژوهش در جنبۀ آفرینندۀ کاربرد زبان، این فرض را پدید می‌آورد که جریان‌های زبان‌شناختی و ذهنی در واقع یکی هستند، و زبان، هم وسیلۀ اصلی بسط آزادانۀ اندیشه و احساس را فراهم می‌سازد، و هم موجب کار کردن نیروی تصور آفریننده می‌شود.» (مؤلف)

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

را بر روی خاک می‌نوشتند. با ترکیبات هجایی‌ای که می‌آموختند واژه‌هایی می‌ساختند. ماریا ادی فره‌ایرا^۱، جامعه‌شناسی از گروه سانتیاگو که در مؤسسه کارآموزی و پژوهش در اصلاحات زراعی کار می‌کرد، می‌گفت: «این مردان واژه می‌کارند.» به‌راستی، آنان نه تنها واژه می‌کاشتند بلکه درباره‌ی اندیشه‌ها بحث می‌کردند و روزه‌روز بهتر به نقش خود در جهان پی می‌بردند.

از یکی از این واژه‌کاران که مرحله‌ی اول کلاس‌های سوادآموزی را تمام می‌کرد پرسیدم که چرا پیش از اصلاحات ارضی خواندن و نوشتن نیاموخته بود. گفت: «دوست عزیز، پیش از اصلاحات ارضی فکر هم نمی‌کردم، دوستانم هم فکر نمی‌کردند.»

پرسیدم: «چرا؟»

با هیجان جواب داد: «چون ممکن نبود. ما فرمان‌بردار بودیم.»

۶۰

فقط فرمان می‌بردیم. چیزی برای گفتن نداشتیم.»

جواب ساده‌ی این دهقان تحلیل بسیار روشنی است از «فرهنگ سکوت». در «فرهنگ سکوت» وجود داشتن فقط به معنی زنده بودن است. تن فقط فرمان می‌برد، اندیشیدن دشوار است؛ سخن خود را گفتن ممنوع است.

مرد دیگری ضمن همان صحبت گفت: «وقتی که همه‌ی زمین متعلق به ارباب (لاتیفونديو^۲) بود دلیلی نداشت که کسی بخواند و بنویسد. ما مسئولیتی نداشتیم. ارباب دستور می‌داد و ما اجرا می‌کردیم. خواندن و نوشتن چرا؟ حالا ماجرای دیگری است.»

¹ Maria Edi Ferreira

² Latifundio

مثلاً مرا در نظر بگیرید: در ماندگاه (استنامی یتنو^۱) من تنها، مانند دیگران، مسئول کار خود نیستم، بلکه مسئول تعمیر ابزارها هم هستم. وقتی که این کار را شروع کردم خواندن نمی‌دانستم، اما خیلی زود متوجه شدم که به خواندن و نوشتن احتیاج دارم. شما نمی‌توانید تصور کنید که رفتن به سانتیاگو برای خریدن وسایل بدکی چه مصیبتی بود. نمی‌توانستم خود را راضی کنم. از همه چیز می‌ترسیدم، از آن شهر

* ۶۱ *

بزرگ، از خریدن چیز عوضی، از اینکه کلاه سرم برود. حالا به کلی وضع عوض شده است.»

توجه کنید که این دهقان با چه دقتی تجربه گذشته خود را به عنوان انسانی بی‌سواد برای ما شرح داده است: بی‌اعتمادی او، ترس جادویی (اما منطقی) او، کم‌رویی او؛ و توجه کنید که با چه احساس امنیتی تکرار می‌کند: «حالا به کلی وضع عوض شده است.»

در فرصتی دیگر از یکی از «واژه‌کاران» پرسیدیم: دوست عزیز، وقتی که توانستی اولین کلمه را بنویسی و بخوانی چه احساس کردی؟»

جواب داد: «خوشحال شدم، زیرا که دیدم می‌توانم کلمه‌ها را به حرف زدن وادارم.»
داریو سالاس می‌نویسد: «در صحبتی که با دهقانان داشتیم از تشبیه‌هایی که در بیان علاقه و رضامندی خود از باسواد شدن به کار می‌بردند شگفت‌زده شدیم. مثلاً: «سابقاً

^۱ استنامی یتنو asentamiento. پس از آنکه در اصلاحات ارضی شیلی زمین‌ها مصادره شد، دهقانانی که کارگر مزدبگیر مالکان بزرگ بودند در دوره‌ای سه‌ساله، که در آن از طریق شرکت اصلاحات کشاورزی انواع کمک‌ها را از دولت می‌گرفتند، مانند گار asentados - یعنی در یک محل سکونت داده، یا تخته قاپو - شدند. دوره ماندگاری مقدم بود بر دوره واگذاری زمین به دهقانان. حال این شیوه تغییر کرده است؛ مرحله ماندگاری ملغی شده است و زمین بین دهقانان تقسیم می‌شود. با وجود این شرکت اصلاحات کشاورزی باقی مانده است و به کمک به دهقانان ادامه می‌دهد. (مؤلف)

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

کور بودیم، حالا پرده از جلوی چشمانمان برداشته شده است؛ «من آمدم که فقط نوشتن اسمم را یاد بگیرم، هرگز باورم نمی‌شد که در این سن و سال هم بشود خواندن و نوشتن آموخت»؛ «سابقاً حروف در نظم عروسک‌های کوچکی بودند، حالا با من حرف می‌زنند، و من می‌توانم آن‌ها را به حرف زدن وادارم».

سالاس ادامه می‌دهد: «وقتی که جهان واژه‌ها به روی دهقانان گشوده می‌شود شعفی به آنان دست می‌دهد که آدمی را متأثر می‌سازد. گاهی ممکن است بگویند خسته و کوفته شده‌ایم، اما

۶۲

نمی‌خواهیم پیش از آنکه خواندن و نوشتن یاد بگیریم از اینجا برویم^۱. کلمات زیر به هنگام پژوهش دربارهٔ «مضمون‌های زایا^۲» بر روی نوار ضبط شده است. این کلمات رمزگشایی یک موقعیت رمزشده به وسیلهٔ فردی بی‌سواد است: «در اینجا خانه‌ای می‌بینید غم‌انگیز، چنانکه گویی متروک است. اگر خانه‌ای را ببینید که بچه‌ای در آن است به نظر خوشبخت‌تر می‌آید. در مردمی که از برابر آن می‌گذرند شادی و آرامش برمی‌انگیزد. پدر خانواده خسته و نگران و تلخ‌کام از کار بازمی‌گردد و پسر کوچکش با آغوش باز به پیشوازش می‌آید، زیرا که بچه‌ها مانند بزرگ‌ها خشک نیستند. پدر با دیدن پسرش کمی خوشحال می‌شود، آنگاه به‌راستی لذت

^۱ اشارهٔ Dario Salas در اینجا به یکی از بهترین برنامه‌های سوادآموزی به بزرگسالان است که به وسیلهٔ شرکت اصلاحات زراعی شیلی، با همکاری نزدیک بین وزارت آموزش و پرورش، و مؤسسهٔ تمرین و پژوهش و اصلاحات زراعی تنظیم شده بود. به پنجاه دهقان به مدت یک‌ماه محل سکونت و بورس تحصیلی داده می‌شد. درس و بحث بیشتر دربارهٔ موقعیت‌های محلی و منطقه‌ای و ملی بود. (مؤلف)

^۲ تحلیل هدف‌ها و روش پژوهش مضمون‌های زایا از حوصلهٔ این رساله بیرون است، اما در آموزش ستم‌یادگان خود، به تفصیل به آن پرداخته‌ام. (مؤلف)

کنش فرهنگی برای آزادی

می‌برد. از اینکه پسرش می‌کوشد که کاری مورد پسند او کند، متأثر می‌شود. پدر آرام‌تر می‌شود و مشکلات خود را از یاد می‌برد.»
بار دیگر، به سادگی بیان زبان این دهقان توجه کنید، که هم

۶۳

عمیق است و هم ظریف. اینان هستند که در نظر هواخواهان مفهوم «گوارشی» سوادآموزی، به کلی نادانند.

در ۱۹۶۸ یک گروه اوروگوئه‌ای کتاب کوچکی منتشر کرد، به نام هرطور می‌توانی زندگی می‌کنی^۱، که مطالب آن از نوارهایی گرفته شده بود که در کلاس‌های سوادآموزی برای ساکنان شهری تهیه شده بود. چاپ اول آن که سه هزار نسخه بود در عرض پانزده روز در مونته‌ویدئو^۲ به فروش رسید، همچنین چاپ دوم آن. آنچه در زیر می‌آید گزیده‌ای است از این کتاب:

رنگ آب

آب؟ آب؟ آب به چه مصرف می‌رسد؟

«بله، بله، ما آن را دیدیم (در تصویر).»

«آخ! ده زادگاد من، به این دوری...»

«آیا آن ده را به یاد می‌آوردید؟»

«نهری که در کنار آن بزرگ شدم، کشیش مرده نام داشت... می‌دانی، آنجا بزرگ

شدم، دورهٔ کودکی که از جایی به جایی می‌رفتیم... رنگ آب خاطره‌های خوشی را

به یاد بازمی‌گرداند، خاطره‌هایی زیبا را.»

«آب به چه مصرف می‌رسد؟»

¹ Se Vive como se Puede

² Montevideo

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

«به مصرف شست و شو. ما لباس های خود را در آن می شستیم، و جانورانی که در کشتزارها بودند برای خوردن آب به آنجا می آمدند؛ و ما خودمان را هم همانجا می شستیم.»

۶۴

«آن آب را برای آشامیدن هم به کار می بردید؟»
«بله، وقتی که کنار نهر آب بودیم و به آب دیگری دسترسی نداشتیم از آب نهر می نوشیدیم. به یاد دارم که در ۱۹۴۵ بلای ملخ از جایی نازل شد، و ما مجبور بودیم آن ها را از آب بیرون بریزیم... کوچک بودم، اما به یاد دارم که ملخ ها را این طوری در دو دست خود می گرفتم - دست های دیگری نداشتم. و به یاد می آورم که وقتی خشکسالی می شد چقدر آب داغ می شد و نهر تقریباً خشک... آب، کثیف و گل آلود و داغ بود و همه چیز در آن بود. اما ما مجبور بودیم یا از آن بنوشیم، یا از تشنگی جان بدهیم.»

سراسر کتاب به همین گونه است، سبکی دلپذیر، با قدرت زیاد در توصیف جهان و کسانی که در آن کار می کنند، کسانی که «واژه می کارند» و تلاشی می کنند که از «فرهنگ سکوت» سر برون آورند.

آری، این گونه کتاب ها باید کتاب درسی مردمی باشد که خواندن و نوشتن می آموزند، نه «حوا انگور را دید»، «پرنده بال دارد»، «اگر با چکش میخ می کوبید مواظب باشید که روی انگشت تان نزنید». مسئول این مفاهیم بی اساس - که مردم نمی توانند برای خود کتاب بنویسند، یا نوارهای صحبت های آنان بی ارزش است زیرا که صحبت آنان از حیث معنی فقیر است - پیش داوری های روشنفکرانه و - بالاتر از آن - داوری های طبقاتی است. اگر آنچه «واژه کاران» در قسمت هایی که در بالا یاد

شد گفته‌اند با آنچه معمولاً به‌وسیلهٔ متخصصان کتاب‌های درسی نوشته شده است مقایسه شود، اعتقاد راسخ

۶۵

پیدا می‌کنیم که فقط کسانی که از ذوق کاملاً بی‌بهره یا از صلاحیت علمی به‌کلی بی‌نصیب باشند کتاب‌های متخصصان را برمی‌گزینند.

کتابی را تصور کنید که سراسر آن با این زبان ساده و شاعرانه و آزاد مردم نوشته شده باشد، کتابی که گروه‌هایی از رشته‌های مختلف با روحیهٔ گفت‌و شنود راستین در نوشتن آن‌ها همکاری کرده باشند. نقش گروه‌ها این خواهد بود که قسمت‌های تخصصی کتاب را به‌صورت مسأله‌انگیز منفتح سازند. مثلاً کار بخش زبان‌شناسی این خواهد بود که مسائلی را که از نظر درک انتقادی آموزنده از زبان اساسی است، به‌سادگی، اما نه ساده‌نگرانه، مورد بررسی قرار دهد. از آنجا که یکی از وجوه مهم آموزش بزرگسالان تقویت استعداد آنان برای بیان مقصود است، بار دیگر تأکید می‌کنم که بخش زبان‌شناسی باید موضوعاتی را برای بحث آموزندگان فراهم آورد که از افزایش واژگان گرفته تا مسائل مربوط به ارتباط را شامل شود. از این جمله‌اند مطالعهٔ مترادف‌ها و متضادها و تحلیل کلمات در زمینهٔ زبان‌شناختی و استفاده از استعاره، که مردم در آن خیلی استادند. یک بخش دیگر ممکن است ابزار لازم برای تحلیل جامعه‌شناختی محتوای کتاب‌های درسی را فراهم آورد.

البته این کتاب‌ها برای مطالعهٔ ماشینی صرف، که به خواننده درکی از آنچه واقعی است نمی‌دهد، به‌کار نمی‌روند، بلکه چون با ماهیت این شیوهٔ آموزشی سازگارند خود موضوع تحلیل در سمینارهای مواد خواندنی قرار خواهند گرفت.

علاوه بر آنچه گفته شد، برای کسانی که نوشتن و خواندن را

۶۶

بخش یکم: روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی برای آزادی

فرامی گیرند و نیز برای شاگردان سطوح بالاتر، انگیزه‌ای قوی است که بدانند آنچه می‌خوانند و درباره‌اش بحث می‌کنند کار همگی آن‌هاست...

برای پرداختن به چنین کاری باید به مردم اعتقاد و با آنان همبستگی داشت. باید، به مفهومی از آرمان‌خواهی که گفتیم، آرمان‌خواه بود.

۶۷

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشيارسازی

بخش دوم
کنش فرهنگی و هشيارسازی

کنش فرهنگی و هشیارسازی^۱

بودن در جهان و با جهان

اینک جای آن است که از مفهوم هشیارسازی^۲، تحلیلی صریح و اصولی به عمل آید. نقطه آغاز چنین تحلیلی باید درکی انتقادی از انسان به عنوان موجودی باشد که در جهان و با جهان وجود دارد. چون شرط اصلی هشیارسازی این است که عامل آن کارساز (یعنی موجودی هشیار) باشد. هشیارسازی هم، مانند آموزش، به خصوص و صرفاً جریانی انسانی است. انسان‌ها، به عنوان موجوداتی هشیار، نه فقط در جهانند بلکه، همراه با آدمیان دیگر، با جهان هستند. فقط انسان، به عنوان موجودی «باز»، قادر به اجرای این عمل پیچیده است که

۷۱

^۱ آنچه می‌آید بخش سوم از هشیارسازی، کنش فرهنگی برای آزادی نوشته پائولو فریره است، که دو بخش اول آن در شماره مه ۱۹۷۰ مجله تربیتی هاروارد *Harvard Educational Review* چاپ شد و لرتا اسلوور Loretta Slover آن را ترجمه کرده است. (ویراستار انگلیسی)

^۲ هشیارسازی اشاره دارد به جریانی که در آن آدمیان، نه به صورت دریافت‌کننده بلکه به عنوان کارسازان داننده، آگاهی عمیقی، هم از واقعیت اجتماعی-فرهنگی‌ای که به زندگی آنان شکل می‌دهد و هم از استعداد خود برای دگرگون‌ساختن این واقعیت، به دست می‌آورند. ر.ک. بخش اول این کتاب. (ویراستار انگلیسی)

کنش فرهنگی برای آزادی

در زمان واحد هم جهان را با کنش خود دگرگون سازد و هم واقعیت جهان را درک و به زبان آفریننده خود بیان کند.

آدمی می تواند شرط لازم برای بودن با جهان را احراز کند زیرا که می تواند فاصله ای عینی از جهان بگیرد. اگر چنین عینیت بخشیدنی، که با آن آدمی به خود نیز عینیت می بخشد، در کار نبود آدمی فقط در جهان می بود، نه خود را می شناخت و نه معرفتی به حال جهان می داشت.

جانوران، برخلاف انسان، فقط در جهانند و نه می توانند به خود عینیت بخشند و نه به جهان. آن ها زندگی بی زمانی را می گذرانند و، درست بگویم، در زندگی غرقه اند؛ و چون با واقعیت میزان شده و به آن چسبیده اند امکان سربر آوردن از زندگی را ندارند. بعکس، آدمیانی که می توانند بر این چسبیدن چیره شوند و از صرفاً در جهان بودن فراتر روند، به حیاتی که دارند وجودی را که می سازند می افزایند. بدین ترتیب وجود داشتن نوعی زندگی است خاص موجودی که می تواند دگرگون سازد، به وجود آورد، تصمیم بگیرد، بیافریند و مکنون خاطر خود را بیان کند.

درحالی که موجودی که فقط زندگی می کند نمی تواند به خود بیندیشد و خود را که در جهان می زید بازشناسد، کارساز موجود، در درون قلمروی وجود به زندگی خود می اندیشد و در رابطه خود با جهان تردید می کند. قلمروی وجود او قلمروی کار است، و تاریخ، و فرهنگ، و ارزش ها، قلمرویی که در آن انسان، جدلی (دیالکتیکی) میان جبر و آزادی را می آزماید.

۲۲

اگر انسان ها چسبیدن خود به جهان را از میان نمی بردند، و با هشیاری ای که ستودن جهان موضوع آن بود سر بر نمی آوردند، تنها موجوداتی مقید و متعین می بودند، و به رهایی آنان اندیشیدن امکان نمی داشت. فقط موجوداتی که می توانند درباره این

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

واقعیت بیندیشند که مقید و متعینند، قابلیت آن دارند که خود را آزاد سازند. اندیشه کردن آنان فقط به آگاهی مبهم و نامتعهدی نمی‌انجامد، بلکه به اعمال اثری عمیقاً دگرگون‌کننده بر واقعیت تعیین‌کننده منجر می‌گردد. بنابراین آگاهی از واقعیت و اثرگذاری بر آن، اجزای تفکیک‌ناپذیر فعل دگرگون‌کننده‌ای هستند که با آن آدمیان موجوداتی دارای ارتباط می‌شوند.^۱ هشیاری و کنش انسان به واسطه تفکر، و قصد و درک زمان و «فراترشدن»^۲ که شاخص آدمی است، از تماس‌های صرف جانوران با جهان متمایز می‌گردد. تماس‌های جانوران غیرانتقادی است و از تداعی تصاویر حسی که بر اثر تجربه به دست آمده است فراتر نمی‌رود. اینان مفردند نه جمع. جانوران برای خود هدفی فراهم نمی‌آورند، در حد مستغرق بودن زندگی می‌کنند و در نتیجه بی‌زمان هستند.

۷۳

در گیر شدن و فاصله عینی داشتن، واقعیت را به عنوان موضوع درک کردن، پی‌بردن به اهمیت کنش آدمی بر واقعیت عینی، برقرار ساختن ارتباط آفریننده درباره موضوع به وسیله زبان، داشتن پاسخ‌های متعدد برای تلاشی واحد - همه این ابعاد گوناگون حاکی از وجود تفکری انتقادی در رابطه انسان با جهانند. هشیاری عبارت است از

^۱ درباره تمایز میان روابط آدمیان با تماس‌های جانوران ر.ک. به آموزش و پرورش به مثابه تمرین آزادی، نوشته پائولو فریره.

^۲ «فراترشدن» در این زمینه، به معنی استعداد هشیاری آدمی است برای گذشتن از مرزهای صورت‌بندی عینی او. اگر چنین «قصد فراترشدن» وجود نداشته باشد هشیاری نسبت به آنچه در فراسوی مرزها وجود دارد ناممکن است. مثلاً من می‌دانم میزی که بر روی آن چیز می‌نویسم چگونه مرا محدود می‌سازد، فقط از آن روی که می‌توانم فراتر روم و دقت خود را بر حدود آن متمرکز سازم. (مؤلف)

دیالکتیک عینیت‌بخشیدن به جهان و عمل کردن بر آن. اما هشیاری به هیچ روی بازتابی از واقعیت مادی نیست، بلکه به تفکر دربارهٔ واقعیت مادی پرداختن است.^۱ اگر راست باشد که هشیاری بی‌بودن جهانی که آن را می‌سازد امکان‌پذیر نیست، این هم راست است که جهان محال می‌بود اگر ضمن ساختن هشیاری موضوع تفکر انتقادی آن واقع نمی‌شد. پس چون عین‌گرایی مکانیکی انسان را انکار می‌کند، نمی‌تواند انسان و جهان را تبیین کند؛ و پندارگرایی خودانگارانه^۲ نیز چنین است زیرا که منکر جهان است.

۷۴

در نظر عین‌گرایی مکانیکی، هشیاری صرفاً رونوشتی است از واقعیت عینی. از دید خودانگاری، جهان چیزی است که هشیاری از روی هوس آن را آفریده است. در مورد اول هشیاری قادر نیست که از قیدهایی که واقعیت بر آن نهاده است فراتر رود، در مورد دوم، تا آنجا که هشیاری واقعیت را «می‌آفریند» مقدم بر واقعیت است. در هیچ‌یک از این دو حالت انسان درگیر دگرگون‌ساختن واقعیت نیست. چنین چیزی از نظر عین‌گرایی ممکن نیست، زیرا که در نظر آن هشیاری، که المثنی یا «رونوشت» واقعیت است، موضوع آن است؛ و در این صورت واقعیت به وسیلهٔ خودش دگرگون

^۱ ارسطو گفته است: «انسان حیوانی است ناطق، یعنی استدلال‌کننده». امروز برای آنکه دقیق‌تر سخن بگوییم بر ویژگی‌های تکاملی کیفیتی تأکید می‌کنیم که به معنی گذر کردن از هشیاری مهمی است به هشیاری‌ای که چنان بر خود متمرکز شده است که می‌تواند بر خود منطبق گردد و، می‌گوییم «انسان حیوانی است متفکر». آدمی فقط «موجودی نیست که می‌داند، بلکه موجودی است که می‌داند که می‌داند». دارای هشیاری‌ای است که به توان دو رسیده است... آیا ما ماهیت بنیادی این تفاوت را به اندازهٔ کافی درک می‌کنیم؟ نوشتهٔ پی‌یر تلار دو شاردن در ظهور آدمی، Pierre Teilhard de Chardin.

The Appearance of Man

^۲ Solipsistic Idealism

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

می‌شود.^۱ دیدگاه خودانگاران هم با مفهوم دگرگونی واقعیت سازگار نیست، زیرا که دگرگونی واقعیتی خیالی امری بی‌معنی است. پس در این دو مفهوم هشیاری کردار راستین وجود نمی‌تواند داشت. کردار فقط وقتی امکان‌پذیر است که دیالکتیک عین و ذهن برقرار باشد.^۲

رفتارگرایی هم از درک دیالکتیک روابط انسان و جهان باز می‌ماند.

۷۵

در جلوه‌ای از رفتارگرایی^۳ - که رفتارگرایی مکانیکی نامیده می‌شود - انسان نفی می‌گردد، زیرا که در او چون ماشین نگریسته می‌شود. جلوه دوم، که رفتارگرایی منطقی است، نیز انسان را نفی می‌کند؛ زیرا تصریح می‌کند که هشیاری آدمی «تجربید صرف»^۴ است. عمل «هشیارسازی» نمی‌تواند بر هیچ‌یک از این تبیین‌های ناقص از روابط انسان و جهان مبتنی باشد. «هشیارسازی» فقط از این روی می‌تواند دوام یابد که هشیاری آدمیان، با اینکه مقید است، می‌تواند به مقیدبودن خود پی ببرد. این بعد انتقادی هشیاری است که اهدافی را که انسان برای اعمال دگرگون‌کننده خود برمی‌گزیند، در مدنظر قرار می‌دهد. در نتیجه توانایی به داشتن هدف است که فقط

^۱ مارکس امکان دگرگونی واقعیت به وسیله خودش را در یکی از تزهایی درباره فویرباخ Theses on Feuerbach مردود می‌شمارد: *Karl Marx Selected Writings in Sociology and Social Philosophy*.

^۲ در بحثی در رابطه آدمی با جهان در یکی از حلقه‌های فرهنگی، دهقانی از مردم شیلی گفت: «حالا می‌بینم که جهان بی‌آدمی وجود ندارد». وقتی که مربی گفت: «فرض کن همه آدمیان مرده باشند، اما درخت و جانور و پرند و رودخانه و ستاره‌ها باقی مانده باشند، مگر این جهان نیست؟ دهقان جواب داد: «نه، زیرا کسی نیست که بگوید جهان هست». (مؤلف)

^۳ رفتارگرایی behaviourism در روان‌شناسی نظریه‌ای است مبتنی بر اینکه همه مطالعات و تبعات درباره رفتار باید عینی یا مشهود باشد، زیرا که درون‌نگری مناط اعتبار نیست. (بوستر قرن بیستم).

^۴ اشاره ما به رفتارگرایی بر مبنای تحقیقی است که جان بلوف John Beloff در وجود ذهن *The Existence of Mind* کرده است. (مؤلف)

آدمیان می‌توانند نتایج کنش‌های خود را، حتی پیش از دست‌زدن به آن‌ها، مجسم سازند. همانطور که مارکس در سرمایه (کاپیتال) به‌وضوح بیان کرده است آدمی موجودی است که از پیش نقشه می‌ریزد:

ما از پیش کار را به‌صورتی فرض می‌کنیم که به آن مهر منحصرأ انسانی می‌زند. عنکبوت برای تنیدن تار خود کاری می‌کند شبیه به کار بافندگان؛ زنبور عسل در بنای حجره‌های مومی خود هنری نشان می‌دهد که بسیاری از معماران را شرمنده می‌سازد، اما وجه امتیاز بدترین معماران از بهترین

۷۶

زنبوران در این است که معمار بنای خود را پیش از آنکه در عمل بسازد در خیال مجسم می‌کند.

زنبوران عسل، با اینکه در کار خود «متخصص» خبره‌اند و می‌توانند گلی را که برای عسل‌ساختن آن‌ها لازم است تشخیص دهند، تخصص خود را تغییر نمی‌دهند. نمی‌توانند محصولات جنبی تولید کنند. کنش آن‌ها بر جهان با عینیت‌بخشیدن همراه نیست؛ این کنش از تفکر انتقادی، که سرشت خاص تلاش انسان است، عاری است. درحالی‌که جانوران خود را با جهان‌سازش می‌دهند تا زنده بمانند، آدمی جهان را تغییر می‌دهد تا از آنچه هست بیشتر شود. جانوران، که برای زنده‌ماندن خود را با جهان‌سازش می‌دهند بی‌آنکه هدفی برای رسیدن به آن داشته باشند و بی‌آنکه انتخابی بکنند، نمی‌توانند جهان را «جانوری» سازند. «جانوری کردن» جهان پیوند بسیار نزدیک دارد با «جانوری کردن» جانوران، و این کار مستلزم آن است که فرض شود که جانوران از کامل‌نبودن خود آگاه باشند، و این هشیاری آن‌ها را به جست‌وجوی دائم وادارد. در

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

حقیقت، با اینکه زنبوران عسل با مهارت کندوی خود را ترتیب می‌دهند و عسل می‌سازند، در تماس با جهان همیشه زنبور عسلند، نه بیشتر از زنبور می‌شوند و نه کمتر^۱. برای آدمیان، که موجوداتی کرداری هستند، دگرگون کردن جهان انسانی کردن آن است، حتی اگر انسانی کردن جهان به معنی

۲۲

انسانی کردن آدمیان نباشد. این کار ممکن است فقط به معنی آلودن جهان به حضور کنجکاو و آفریننده انسان و به‌جا نهادن ردی از کارهای وی در جهان باشد. فرایند دگرگون کردن جهان، که حضور آدمی را آشکار می‌سازد، ممکن است به انسانی کردن آن یا انسان‌زدایی از آن، به رشد یا انحطاطش، بینجامد. این شقوق مختلف ماهیت مسأله‌ساز آن را بر او آشکار می‌سازد و در برابرش مسأله‌ای را قرار می‌دهد و از او می‌خواهد که این راه یا آن را انتخاب کند. چه بسا که همین فرایند دگرگون کردن دامی برای انسان و آزادی‌اش در انتخاب شود. با این همه، چون انسان جهان را به وجود متفکر خود آلوده می‌سازد، تنها اوست که از عهده انسانی‌سازی و انسانی‌زدایی برمی‌آید. انسانی‌سازی آرمان اوست و آن را با طرد جریان‌های انسانی‌زدا اعلام می‌دارد.

متفکرانه بودن و مقصد‌غایی داشتن روابط آدمیان با جهان میسر نیست مگر وقتی که این روابط در زمینه‌ای تاریخی، و در عین حال طبیعی، وجود یابند. بدون تفکر نقادانه مقصد‌غایی وجود پیدا نمی‌کند، و نیز مقصد‌غایی خارج از زنجیره‌ای زمانی از رویدادهای نامنتطح معنایی ندارد. برای آدمیان، اینجا بی‌نسبت با آنجا وجود ندارد که مرتبط با حالی، یا قبلی، یا بعدی نباشد. پس روابط انسان با جهان، همانند خودش، در

^۱ اورنگای گاست Ortega y Gasset در یکی از کتاب‌های خود می‌گوید: *بیر از خود «ببری‌زدایی» نمی‌کند.* (مؤلف)

ذات خود تاریخی است. نه تنها آدمیان تاریخی را می‌سازند که آنان را می‌سازد بلکه می‌توانند تاریخ این ساختن متقابل را بازگویند. به گفته تلار دو شاردن، آدمیان در جریان تکامل همراه با «انسان‌شدن» توانایی آن را پیدا می‌کنند که زندگینامه داشته

۲۸

باشند. جانوران، بعکس، در زمانی غرقه‌اند که از آن خود آن‌ها نیست، بلکه متعلق به آدمیان است.

وجه تمایز اساسی دیگری بین ارتباط آدمیان با جهان و تماس جانوران با آن نیز وجود دارد: فقط آدمیان کار می‌کنند. مثلاً اسب آن چیزی را که خاص انسان است ندارد، یعنی آنچه را که مارکس در مثال زنبوران عسل به آن اشاره می‌کند: «در پایان هر کار به نتیجه‌ای می‌رسیم که در آغاز در مخلیه‌کننده کار وجود داشته است.» (ر.ک. سرمایه). کنشی که از چنین بعدی عاری باشد کار نیست. هم در کشت‌زار و هم در تماشاخانه سیرک کار ظاهری اسبان بازتاب کار آدمیان است. کنش کار شمرده می‌شود نه از آن رو که کننده آن تلاش بدنی کمتر یا بیشتری را به کار برده است، بلکه از آن رو که کننده از تلاش خود آگاه است، می‌تواند برنامه عمل خود را بریزد، ابزارهایی بیافریند و از آن‌ها استفاده کند تا میان او و موضوع کنشش میانجی شوند، از آن رو که مقصود و منظوری دارد و نتایج را پیش‌بینی می‌کند. به علاوه برای آنکه کنش کار شمرده شود باید به فراورده‌های مهمی بینجامد که در عین حال که از عامل فعال متمایزند او را محدود می‌سازند و موضوع تفکر او واقع می‌شوند.^۱ چون آدمیان

^۱ آنچه گفته شد خاص روابط اجتماعی آدمیان است که ارتباط آنان با جهان را ایجاد می‌کند. بدین دلیل است که دوگانگی سنتی اشرافی بین کار دستی و کار فکری دیگر افسانه‌ای بیش نیست. هر کاری کل وجود آدمی را به صورت واحدی تقسیم‌ناپذیر درگیر می‌سازد. دیگر کاری که در کارخانه با دست انجام می‌شود بیشتر از رساله حاضر، که می‌نویسیم، به کار فکری و کار دستی تقسیم نمی‌گردد. تنها فرقی که بتوان میان این صورت‌های کار گذاشت غالب بودن نوع کوششی است که مورد نیاز است:

۷۹

به‌نحوی مؤثر بر جهان عمل می‌کنند و آن را با کار خود دگرگون می‌سازند، هشیاری آنان به‌نوبت خود به‌نحوی تاریخی و فرهنگی از راه «برگردان کردار» تأثیر می‌پذیرد و مشروط می‌شود. و بسته به کیفیت این تأثیرپذیری و محدودیت، هشیاری انسان در زمینه واقعت فرهنگی-تاریخی به سطوح مختلف می‌رسد. ما برآنیم که، به عنوان گام دیگری که به‌سوی فهم عمل «هشیارسازی» برمی‌داریم سطوح این هشیاری را تجزیه و تحلیل کنیم.

مشروط‌بودن تاریخی و سطوح هشیاری

برای درک سطوح هشیاری باید واقعت فرهنگی-تاریخی را به عنوان روساختی در ارتباط با یک زیرساخت درک کرد. پس خواهیم کوشید که ویژگی‌های اساسی آرایش تاریخی-فرهنگی مربوط به این سطوح را، با بیانی که بیشتر نسبی باشد تا مطلق، به‌وضوح تشخیص دهیم.

قصد ما آن نیست که در صدد بررسی سرچشمه‌های هشیاری و تکامل تاریخی آن برآییم، بلکه می‌خواهیم به تحلیل مقدماتی ملموسی از سطوح هشیاری در واقعت امریکای لاتین پردازیم. اما این امر چنین تحلیلی را برای سایر نواحی جهان سوم، یا ناحیه‌هایی از کشورهای مادر که خود را، به عنوان «ناحیه‌های مسکوت»، با جهان سوم یکی می‌دانند بی‌اعتبار نمی‌سازد.

۸۰

نخست به بررسی آرایش تاریخی-فرهنگی‌ای که آن را «فرهنگ سکوت» نامیده‌ایم می‌پردازیم. این سبک فرهنگ جلوه‌ای روساختی است که شکل خاصی از هشیاری

کوشش ماهیچه‌ای، عصبی یا کوشش فکری... در این مورد ر.ک. به فرهنگ و ادبیات، نوشته آنتونیو

را مقید می‌سازد. چنانکه آلتوسر نشان می‌دهد، فرهنگ سکوت زیرساختی را که از آن نشأت می‌کند «بیشتر متعین می‌سازد».

فهم فرهنگ سکوت فقط وقتی ممکن است که آن را کلیتی انگاریم که خود جزئی از کل بزرگ‌تری باشد. در این کل بزرگ‌تر هم باید فرهنگی، یا فرهنگ‌هایی، را بازناسیم که صدای «فرهنگ سکوت» را معین می‌کنند. مقصود ما این نیست که «فرهنگ سکوت» مقوله‌ای است که کشور مادر آن را در آزمایشگاه‌هایی اختصاصی ساخته و به جهان سوم آورده است. این هم درست نیست که «فرهنگ سکوت» از طریق زایش خودبه‌خودی به وجود می‌آید. واقعیت این است که «فرهنگ سکوت» در مناسبات میان جهان سوم و کشورهای مادر زاده می‌شود. «و این سلطه‌گر نیست که فرهنگی را می‌سازد و بر زیرسلطه تحمیل می‌کند؛ این فرهنگ پیامد روابط ساختاری میان سلطه‌گر و زیرسلطه است»^۱. بدین ترتیب فهم «فرهنگ سکوت» مستلزم تحلیل وابستگی است به عنوان پدیده‌ای ارتباطی که موجب پیدایش اشکال متفاوت زیست، طرز تفکر و نحوه بیان است:

۸۱

شکل‌هایی که متعلق به «فرهنگ سکوت» اند و آن‌هایی که به فرهنگ «صاحب صدا» تعلق دارند.

ما باید از هر دو موضعی که پیشتر در این رساله از آن‌ها انتقاد کرده‌ایم پرهیز کنیم: از عینیت‌گرایی که به ماشین‌وارگی منتهی می‌شود، و از پندارگرایی که به خودانگاری می‌انجامد. به علاوه باید خود را از آرمانی ساختن روساخت و تفکیک آن از زیرساخت

^۱ از نامه‌ای که خوسه لوئیس فیوری Jose Luis Fiori به مؤلف نوشته است. او از دستیاران مؤلف در گروه شیلیایی مؤسسه تمرین و پژوهش و اصلاحات زراعی بود، مؤسسه‌ای که یکی از بهترین انواع در جهان سوم شمرده می‌شود. (مؤلف)

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

محفوظ داریم. اگر ارزش روساخت یا زیرساخت را کمتر از آنچه هست برآورد کنیم تبیین ساخت اجتماعی، خود، ناممکن خواهد شد. ساخت اجتماعی چیز مجردی نیست، بلکه در دیالکتیک میان روساخت و زیرساخت وجود دارد. اگر ما از فهم این دیالکتیک عاجز بمانیم دیالکتیک تغییر و تداوم را به صورت جلوه‌ای از ساخت اجتماعی درک نخواهیم کرد.

درست است که زیرساخت، که در مناسباتی آفریده می‌شود که در آن‌ها کار آدمی جهان را دگرگون می‌سازد، خود موجب پیدایش روساخت می‌شود. اما این نیز درست است که روساخت، به میانجی‌گری انسان که افسانه‌های آن را به درون می‌افکند^۱، بر زیرساخت تأثیر می‌نهد و آن را «بیشتر معین» می‌کند. اگر تحرک این روابط نامشخص که آدمی در میان آن‌ها به سر می‌برد و کار می‌کند وجود نمی‌داشت نه از ساخت اجتماعی می‌توانستیم سخن بگوییم، و نه از انسان و نه از جهان انسانی.

به رابطه میان جامعه کشور مادر و جامعه وابسته بازمی‌گردیم

۸۲

و این رابطه را منشأ شیوه‌های زیست و تفکر و تجلی هر یک می‌انگاریم. هم جامعه کشور مادر و هم جامعه وابسته، که برای خود کلیت‌هایی هستند، اجزای کل بزرگ‌ترینند که عبارتست از زمینه‌ای اقتصادی و تاریخی و فرهنگی و سیاسی که روابط متقابل آن‌ها در آن رشد می‌یابد. با اینکه زمینه‌ای که در آن این دو جامعه با هم بستگی پیدا می‌کنند یکی است کیفیت ارتباط در هر مورد فرق می‌کند و به وسیله نقشی که هر یک در زمینه کل ارتباط متقابل‌شان ایفا می‌کند معین می‌شود. کنش جامعه کشور مادر بر جامعه وابسته سرشت‌مدیری و رهبری دارد، حال آنکه کنش جامعه کارپذیر، خواه پاسخ باشد و خواه ابتکار، دارای سرشت تبعیت و پیروی است.

¹ introject

روابط میان سلطه گر و زیرسلطه، اگر هم صورت شخصی داشته باشند، بازتاب زمینه اجتماعی بزرگ تری هستند. این روابط ایجاب می کنند که زیرسلطه افسانه فرهنگی سلطه گر را به درون بیفکند. به همین نحو، جامعه وابسته ارزش ها و سبک زندگی جامعه کشور مادر را به درون خود می افکند، زیرا که ساخت جامعه اخیر به ساخت جامعه وابسته شکل می بخشد. نتیجه این وضع دوگانگی جامعه وابسته است، و دوپهلویی آن، و خودبودن و خودنبودن آن، و سرشت دلمه می مزاج ناشی از تجربه وابستگی طولانی آن، که هم به سوی جامعه کشور مادر کشیده می شود و هم آن را واپس می زند.

زیرساخت جامعه وابسته به اراده جامعه اداره کننده شکل می گیرد. بنابراین روساختی که از آن نتیجه می شود اصیل نبودن زیرساخت را منعکس می سازد. درحالی که کشور مادر می تواند بر

۸۳

بحران های ایدئولوژیک خود، از راه سازوکار قدرت اقتصادی و فنی بسیار پیشرفته خود، چیره شود، ساخت وابسته ضعیف تر از آن است که کوچک ترین تظاهر عامه را تحمل کند؛ و این است علت انعطاف ناپذیر بودن ساخت وابسته. جامعه وابسته، بنا بر تعریف، جامعه ای خاموش است. صدای آن صدایی اصیل نیست، بلکه فقط پژواک صدای کشور مادر است - به هر طریق، کشور مادر سخن می گوید و جامعه وابسته گوش می کند!

^۱ اشاره به این نکته که این وضع چگونه در مورد کلیسا روی می دهد جالب توجه است. مفهوم «سرزمین های آماده برای تبلیغ» در کشور مادر نشو می کند. لازمه آنکه «سرزمینی آماده برای تبلیغ» وجود داشته باشد این است که جامعه دیگری آن را چنین تعریف کند. بین ملت هایی که هیأت های مبلغ می فرستند و کشورهای مادر انطباقی است همانند آنکه بین «سرزمین های آماده برای تبلیغ» و جهان

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشيارسازی

سکوت جامعه کارپذیر در ارتباط با جامعه اداره کننده در روابط درون جامعه کارپذیر هم تکرار می شود. نخبگان صاحب قدرت، که در برابر کشور مادر خاموشند، مردم خود را، به نوبت خویش، خاموش می کنند. فقط وقتی که مردم جامعه وابسته ای فرهنگ سکوت را در هم شکنند و حق سخن خود گفتن را کسب کنند - یعنی فقط وقتی که تغییرات قاطعی در ساخت جامعه وابسته روی دهد - چنین جامعه ای می تواند به عنوان یک کل از پذیرفتن سکوت در مقابل جامعه اداره کننده تن زند.

۸۴

از سوی دیگر اگر گروهی به وسیله کودتا قدرت را قبضه کند - همچنان که اخیراً در پرو روی داد - و دست به اقدامات دفاعی ملی گرایانه اقتصادی و فرهنگی بزند، خطمشی آن تضاد تازه ای می آفریند که یکی از این نتایج بر آن مترتب است: یکی آنکه دستگاه حکومتی جدید ممکن است از نیات خود تجاوز کند و ناچار شود که هم از درون و هم از بیرون به طور قطع از «فرهنگ سکوت» ببرد؛ دیگر آنکه از اعتلای مردم بترسد و سیر قهقرایی پیش گیرد و بار دیگر سکوت را به مردم تحمیل کند؛ شق سوم: حکومت بانی نوعی عامه گرایی (پوپولیسم) تازه شود. توده های مستغرق که از نخستین اقدامات ملی گرایانه به هیجان آمده اند، به خطا، گمان می برند که در دگرگونی های جامعه خود شرکت داشته اند، در صورتی که زیرکانه بازی داده شده اند. در پرو، در حالی که گروهی نظامی که در ۱۹۶۸ قدرت را به دست گرفت اهداف خود را دنبال می کند، بسیاری از کارهایش موجب پیدایش «شکاف»هایی در بسته ترین بخش های جامعه پرویی خواهد شد؛ از لابه لای این شکاف ها توده های اندک اندک از سکوت خود سر برمی آورند و هر دم متوقع تر می شوند. هر اندازه که خواست های

توده‌ها برآورده شود، آن‌ها در پی آن برمی‌آیند که نه تنها به تعداد خواست‌های خود بیفزایند بلکه در ماهیت آن‌ها نیز تغییر دهند.

بدین ترتیب شیوه عمل عامه‌گرایانه نیز به ایجاد تضادهایی خطرناک برای گروه صاحب قدرت خواهد انجامید. این گروه خود را مجبور خواهد دید که یا فرهنگ سکوت را به کلی درهم شکند، یا آن

۸۵

را بار دیگر برقرار سازد. بدین سبب در نظر ما دشوار می‌نماید که در لحظه تاریخی کنونی امریکای لاتین حکومتی که «فرهنگ سکوت» را در داخل حفظ کند بتواند نسبت به کشور مادر سیاست مستقل مهاجمانه‌ای پیش گیرد.

در ۱۹۶۱ ژانیو کادروس^۱ در برزیل به قدرت رسید؛ و این شاید بزرگ‌ترین پیروزی انتخاباتی در تاریخ این کشور بود. وی بر آن شد که سیاست تناقض‌آمیز استقلال نسبت به کشور مادر و تسلط بر مردم را اعمال کند. پس از هفت ماه زمامداری به‌نحوی برخلاف انتظار به ملت اعلام داشت که، زیر فشار همان نیروهای پنهانی که رئیس‌جمهور ژتولیو وارگاس^۲ را مجبور به خودکشی کرده بود، ناچار است از ریاست‌جمهور کناره بگیرد. پس غم‌انگیزانه ترک این مقام کرد و به لندن رفت.

گروه نظامی برزیلی که در ۱۹۶۴ دولت گولارت^۳ را برانداخت و با نمایشی زیبا عمل خود را انقلاب وانمود کرد، راهی را پیمود که با تحلیلی که پیش از این کردیم سازگار است: سیاست عبودیت دائم نسبت به کشور مادر و تحمیل شدید سکوت بر مردم خویش. نه سیاست عبودیت نسبت به کشور مادر و درهم شکستن فرهنگ سکوت در

¹ Janio Quadros

² Getulio Vargas

³ Goulart

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

داخل باهم جور درمی آید، و نه سیاست استقلال نسبت به کشور مادر و اعمال فرهنگ سکوت.

جوامع امریکای لاتین از زمان غلبه اسپانیایی‌ها و پرتغالی‌ها و شکل گرفتن فرهنگ سکوت به شکل جوامعی بسته پا گرفتند.

۸۶

این جوامع - به جز جامعه کوبای بعد از انقلاب - هنوز جوامعی بسته‌اند^۱ و جوامعی وابسته، که تنها کانون‌های تصمیم‌گیری‌شان در زمان‌های مختلف تاریخی تغییر کرده‌اند: پرتغال، اسپانیا، انگلستان یا ایالات متحد امریکا.

جوامع امریکای لاتین جوامع بسته‌ای هستند که با ساخت اجتماعی سلسله‌مراتبی بی‌انعطافی مشخص می‌شوند؛ بازار داخلی ندارند، زیرا که اقتصادشان زیر سلطه خارجی است؛ مواد خام صادر، و کالاهای ساخته وارد می‌کنند، بی‌آنکه درباره هیچ کدام حق اظهار نظر داشته باشند؛ نظام آموزشی مترزلی دارند مبتنی بر گزینش، که مدرسه‌هایشان ابزاری برای حفظ وضع موجودند؛ درصد بسیار بالایی بی‌سواد و بیمار دارند، از جمله مبتلایان به بیماری‌هایی که با ساده‌لوحی «بیماری‌های استوایی» نامیده شده است، درحالی‌که این بیماری‌ها ناشی از رشد کم و وابستگی هستند؛ دچار مرگ و میر دهشت‌زای کودکانند، غذای کافی ندارند و این وضع تأثیرات بسیار شدید بر استعداد فکری کسان می‌گذارد؛ متوسط عمر در این جوامع کوتاه، و میزان جنایت بالاست.

^۱ در مورد جوامع بسته رجوع کنید به: هانری برگسن، *دو سرچشمه اخلاق و دین* Henri Bergson, *Two Sources of Morality and Religion* و کارل پوپر، *جامعه باز و دشمنان آن*، ترجمه عزت‌الله فولادوند، انتشارات خوارزمی، ۱۳۶۴ ش. تهران.

وجهی از هشیاری وجود دارد که با واقعیت ملموس این گونه جوامع مطابقت دارد؛ و آن هشیاری‌ای است که به‌طور تاریخی به‌وسیله ساخت‌های اجتماعی مشروط و مقید شده است. ویژگی اصلی این

۸۷

هشیاری، که به اندازه جامعه‌ای که با ساختش مطابقت دارد وابسته است، «چسبیدن دروغین» آن به واقعیت عینی، یا «استغراق دروغین» آن در واقعیت، است.^۱ به‌طوری که در آموزش ستم‌دیدگان روشن ساخته‌ام، هشیاری زیرسلطه به اندازه کافی از واقعیت فاصله ندارد تا برای شناخت انتقادی آن بتواند به آن عینیت ببخشد. ما این‌گونه آگاهی را «نیم‌نابرزخی» می‌نامیم (آموزش و پرورش به‌مثابه تمرین آزادی، نوشته خود من).

آگاهی نیم‌نابرزخی نشانه خاص ساخت‌های بسته است. این آگاهی با استغراق دروغین در واقعیت ملموس از درک بسیاری از چالش‌های واقعیت عاجز است، یا آن‌ها را به‌صورتی تغییر شکل یافته می‌بیند. نیم‌نابرزخی بودن آن نوعی محوشدن است که به‌وسیله شرایط عینی تحمیل می‌شود. هشیاری زیر سلطه، در نتیجه این محوشدگی، تنها آن داده‌هایی را می‌تواند جذب کند که داده‌های واقع در درون مدار تجربه‌ای هستند که خود در آن زیسته است. این وجه از هشیاری نمی‌تواند به واقعیات و موقعیت‌های مسأله‌ساز زندگی روزمره عینیت ببخشد. آدمیانی که آگاهی‌شان در این حد از استغراق دروغین است فاقد آن چیزی هستند که آن را «درک ساختاری»

^۱ این‌گونه آگاهی (semi-intransitive) هنوز در نواحی روستایی امریکای لاتین، که در آن‌ها مالکیت‌های بزرگ (لاتیفوندیوس) متداول است دیده می‌شود. نواحی روستایی، «جوامع بسته»‌ای هستند که در آن‌ها «فرهنگ سکوت» دست نخورده مانده است.

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

می‌نامیم، درکی که خود را از واقعیت ملموسی که در دریافت امور محقق و موقعیت‌های

* ** *

مسأله‌ساز وجود دارد می‌سازد و بازمی‌سازد. آدمیانی که این درک ساختاری را نداشته باشند، در زندگی خود، مثلاً این امور محقق یا موقعیت‌ها را به ماورای واقعیت نسبت می‌دهند، یا به چیزی در درون خود منسوب می‌دارند، یعنی در هر دو حال به چیزی که خارج از واقعیت عینی است. در اینجا ردیابی منشأ رفتار تقدیرگرایانه‌ای که آدمیان در بعضی موقعیت‌ها اختیار می‌کنند دشوار نیست. اگر توضیحی که برای چنین موقعیت‌ها داده می‌شود آن‌ها را به قدرتی برتر، یا به بی‌استعدادی طبیعی آدمی، منتسب سازد واضح است که کنش آن‌ها متوجه دگرگون‌ساختن واقعیت نخواهد بود، بلکه یا روی به سوی موجودات برتری خواهد داشت که موجب موقعیت مسأله‌ساز هستند، و یا متوجه بی‌استعدادی دفاعی یا جادوی درمانی خواهد بود. از این رو است که دهقانان امریکای لاتین، و به‌طور کلی دهقانان جهان سوم، پیش از کاشت و پیش از برداشت آدابی جادویی به‌جا می‌آورند که اغلب رنگ عقیدتی و دینی دارد. حتی وقتی که آن آداب به سنت‌های فرهنگی تبدیل می‌شوند باز تا مدتی نقش کاربردی خود را حفظ می‌کنند. دگرگون‌شدن جادو به سنت به‌ناگهان صورت نمی‌پذیرد. این دگرگونی جریانی است که باز هم دیالکتیک عین و ذهن در آن دخیل است!

^۱ واجب است که تجددطلبی ساخت‌های عقب‌مانده منشأهای آداب جادویی را، که جزء جدانشدنی این ساخت‌ها شده است، طرد کند. در غیر این صورت تجددطلبی، با آنکه ممکن است پدیده آداب جادویی را کنار گذارد، به اسطوره‌ای کردن تکنولوژی خواهد پرداخت. اسطوره تکنولوژی جانشین هستی‌های جادویی خواهد شد که پیشتر توضیحی برای موقعیت‌های دشوار شمرده می‌شد. به‌علاوه ممکن است اسطوره تکنولوژی نه به عنوان جانشین نیروهای کهنی که باز هم به وجود خود ادامه می‌دهند، بلکه به عنوان چیزی شمرده شود که حتی برتر از آن‌هاست. بدین ترتیب از تکنولوژی

۸۹

در زیر فشار تغییرات زیرساختی که اولین «شکاف‌ها» را در جوامع امریکای لاتین ایجاد کردند، این جوامع به مرحله کنونی گذار تاریخی و فرهنگی وارد شدند، و این ورود برای برخی از آن‌ها شدیدتر از دیگران بود. در حالت خاص برزیل، این جریان با الغای برده‌داری در آخر سده نوزدهم آغاز شد؛ سپس در جریان جنگ جهانی اول، و بار دیگر بعد از رکود اقتصادی ۱۹۲۹، شتاب گرفت؛ در طول جنگ جهانی دوم شدت یافت، و تا ۱۹۶۴ به طور جسته گریخته ادامه یافت؛ تا وقتی که کودتای نظامی ملت را با خشونت به سکوت بازگرداند.

با وجود این، آنچه مهم است این است که همین که شکاف‌هایی در ساخت پدیدار شوند، و همین که جوامع به مرحله گذار قدم نهند، بی‌درنگ اولین حرکت‌های سر برآوردن توده‌هایی که تا آن زمان مستغرق و خاموش بوده‌اند جلوه‌گر می‌شود. اما این گفته بدان معنی نیست که حرکاتی که در جهت سر برآوردن صورت می‌گیرد خودبه‌خود فرهنگ سکوت را درهم می‌شکند. جوامع در حال گذار، در ارتباط با جامعه کشور مادر، همچنان در مجموع خاموش باقی می‌مانند. اما در درون آن‌ها، پدیده توده‌هایی که سر برآورده‌اند نخبگان صاحب قدرت را مجبور می‌کند که قالب‌های تازه‌ای را برای

۹۰

خاموش نگاه‌داشتن توده‌ها بیازمایند، زیرا که تغییرات ساختی‌ای که موجب سر برآوردن توده‌ها می‌شود هشیاری نیم‌مستغرق و نیم‌نابرزخی آن‌ها را از جنبه کیفی تغییر می‌دهد.

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

در جامعه‌ای بسته آنچه معلوم است و عینیت دارد، و یکی از اجزای ساختی آن است، سکوت توده‌هاست، سکوتی که فقط با شورش‌های زودگذر و بی‌اثر شکسته می‌شود. وقتی که این سکوت با اعتقاد توده‌ها به محتوم‌بودن واقعیت منطبق گردد نخبگان صاحب قدرت، که سکوت را بر توده‌ها تحمیل می‌کنند، به‌ندرت مورد سؤال قرار می‌گیرند^۱. اما وقتی که جامعه بسته شروع به شکاف برداشتن می‌کند معلوم تازه‌ای آشکار می‌شود و آن حضور توأم با توقع توده‌هاست. دیگر سکوت چیزی محتوم به‌نظر نمی‌رسد، بلکه نتیجه واقعی شمرده می‌شود که می‌تواند، و باید، دگرگون شود. این گذار تاریخی، که جوامع امریکای لاتین آن را کمابیش پشت سر گذاشته‌اند، با مرحله تازه‌ای از هشیاری عامه مطابقت دارد، یعنی با

۹۱

هشیاری «برزخی ساده‌نگرانه». پیش از این، هشیاری عامه نیم‌نابرزخی بود، و فقط به جواب گفتن به چالش‌های مربوط به نیازهای زیستی محدود می‌شد. در جریان سر برآوردن از سکوت ظرفیت هشیاری عامه گسترش می‌یابد، به‌طوری که انسان رفته‌رفته می‌تواند آنچه را پیشتر به‌روشنی مشخص نبود تجسم کند و تمیز دهد. هر چند تفاوت کیفی میان آگاهی نیم‌نابرزخی و آگاهی برزخی ساده‌نگرانه را می‌توان با پدیده سر برآوردنی توضیح داد که از دگرگونی‌های ساختی در جامعه ناشی می‌شود، میان لحظات تاریخی‌ای که موجب تغییرات کیفی در هشیاری آدمیان

^۱ هر چند ما پژوهش دقیقی درباره بروز هشیاری سیاهان ایالات متحد امریکا نکرده‌ایم، به گفتن این نکته وسوسه می‌شویم که، به‌خصوص در نواحی جنوبی، میان نسل‌های جوان‌تر و پیرتر اختلافی است که با معیارهای روان‌شناختی قابل توضیح نیست، بلکه با فهم دیالکتیکی جریان سر برآوردن این هشیاری قابل تبیین است. نسل جوان‌تر، که کمتر از سالخوردگان زیر تأثیر سرنوشت‌گرایی است، منطقاً باید موضعی را اشغال کند که به‌طور کیفی با نسل پیرتر فرق داشته باشد، و این تفاوتی است که نه تنها در سکوت منفعلانه، بلکه در روش‌هایی که در جنبش‌های معترضانه به کار می‌برند وجود دارد. (مؤلف)

می‌شوند مرز مشخصی وجود ندارد. از جهات متعدد آگاهی نیم‌نابزخی در آگاهی برزخی ساده‌نگرانه حاضر و باقی می‌ماند. مثلاً در امریکای لاتین تقریباً همه ساکنان روستاها هنوز در مرحله استغراق دروغین به سر می‌برند، مرحله‌ای که تاریخی درازتر از مرحله کنونی سر برآوردن آنان دارد. در مرحله پیشین، هشیاری نیم‌نابزخی دهقانان افسانه‌های بی‌شماری به درون آنان افکنده که با وجود تغییری که به جانب هشیاری برزخی پیدا شده است، به وجود خود ادامه می‌دهد. بنابراین هشیاری برزخی به صورت هشیاری‌ای ساده‌نگرانه سر برمی‌آورد و به اندازه سلف خود زیر سلطه است. با این همه، اکنون بی‌تردید برای درک سرچشمه وجود مبهم خود در شرایط عینی جامعه آماده‌تر است.

اگر سر برآوردن هشیاری عامه چیرگی بر فرهنگ سکوت نباشد، دست کم ملازمه دارد با حضور توده‌ها در جریان تاریخی اعمال فشار بر نخبگان صاحب قدرت. این را می‌توان فقط یک بعد از پدیده‌ای

۹۲

پیچیده‌تر دانست. به این معنی که سر برآوردن هشیاری عامه، هر چند هنوز ساده‌نگرانه نابزخی است، لحظه‌ای از هشیاری در حال گسترش نخبگان صاحب قدرت نیز هست. در یک ساخت سلطه‌گر، خاموشی توده‌ها جز به خاطر نخبگان صاحب قدرت، که آن‌ها را به سکوت وامی‌دارند، نیست. و اگر هم توده‌ها وجود نداشتند نخبگان صاحب قدرت وجود پیدا نمی‌کردند. درست همانطور که وقتی توده‌ها شروع به دیدن چیزی می‌کنند که قبلاً نمی‌دیدند لحظه‌ای دست‌خوش حیرت می‌شوند، لحظه حیرت برای نخبگان صاحب قدرت زمانی فرا می‌رسد که می‌بینند توده‌ها نقاب از رخسار آنان کنار می‌زنند. این پرده کنارزدن دو سویی مایه نگرانی است، هم برای توده‌ها و هم برای صاحبان قدرت. توده‌ها نگران آزادی و نگران چیرگی بر سکوتی هستند که همواره

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

در آن به سر برده‌اند؛ نخبگان نگران حفظ وضع موجودند و می‌خواهند فقط دگرگونی‌هایی سطحی را میسر سازند که به منظور جلوگیری از هرگونه تغییر راستین در قدرت فرماندهی آنان برنامه‌ریزی شده است.

در جریان گذار، سرشت غالب ایستای «جامعه بسته» به تدریج به تحرکی در همه ابعاد زندگی اجتماعی جای می‌پردازد. تضادها آشکار می‌شوند و ستیزهایی برمی‌انگیزند که در آن‌ها هشیاری مردم بیشتر و بیشتر متوقع می‌شود و موجب پدید آمدن وحشت هر چه بیشتری در نخبگان می‌گردد. رفته‌رفته که خطوط این گذار تاریخی دقیق‌تر ترسیم می‌شود و تضادهایی را که ذاتی جامعه‌ای وابسته است روشن می‌سازد، گروه‌هایی از روشنفکران و دانشجویان، که خود به

۹۳

نخبگان ممتاز تعلق دارند، در پی آن برمی‌آیند که درگیر واقعیت اجتماعی شوند و طرح‌های وارداتی و از پیش ساخته را طرد کنند. هنر، اندک‌اندک، از اینکه تجلی محض زندگی آسوده طبقه متوسط مرفه باشد دور می‌شود و کم‌کم از زندگی سخت مردم الهام می‌گیرد. شاعران رفته‌رفته درباره مطالبی جز معشوقان بی‌وفا شعر می‌سرایند و حتی موضوع عشق‌های از دست رفته هم کمتر حالت زبونی و خواری را حفظ می‌کند و بیشتر عینی و غنایی می‌شود. شاعران دیگر از کشتکار و کارگر، نه به عنوان مفاهیم انتزاعی و ماورای طبیعی، بلکه، مانند آدمبانی ملموس با زندگی‌هایی ملموس سخن می‌گویند.^۱

در مورد برزیل نشانه‌های این‌گونه تغییرات کیفی در همه سطوح زندگی خلاق دیده می‌شد. به تدریج که مرحله گذار شدت گرفت این گروه‌های فعال بیش از پیش بر

^۱ رجوع کند به پژوهشی عالی درباره «نقش شعر در انقلاب موزامبیک»/ *آفریقای امروز* (Africa Today). (مؤلف)

واقعیت ملی خود دقیق شدند تا آن را بهتر بشناسند و راه‌هایی برای چیره‌شدن بر حالت وابستگی جامعه خود بیافرینند.

مرحله گذار شیوه تازه‌ای را نیز در زندگی سیاسی به وجود می‌آورد، زیرا که نمونه‌های کهنه سیاسی جامعه بسته دیگر در جایی که توده‌ها با حضوری تاریخی در حال ظهورند به کار نمی‌آید. در جامعه بسته رابطه میان نخبگان و مردمی که در استغراق دروغینند با میانجی‌گری زعمای سیاسی، که نماینده دسته‌بندی‌های نخبه‌گرایند،

۹۴

برقرار می‌شود. در برزیل، زعمای همیشه پدرسالار سیاسی نه فقط مالک زمین‌های خویشند بلکه مالک توده‌های مردم خاموش و فرمانبری که زیرسلطه آن‌ها نیز هستند. در ابتدا چون نواحی روستایی امریکای لاتین از اضطرابی که بر اثر پیدایش شکاف‌ها در جامعه پدید آمده بود متأثر نشده بودند غالباً زیر سیطره زعمای سیاسی باقی ماندند.^۱ در مراکز شهری، بعکس، نوع تازه‌ای رهبری ظهور کرد تا میانجی نخبگان صاحب قدرت و توده‌های در حال سر برآوردن باشد، و آن رهبری عامه‌گراست. در رهبری عامه‌گرا ویژگی‌ای وجود دارد که در خور توجه خاص ماست: منظور سرشت فریفتگر آن است.

هرچند سر برآوردن توده‌ها از سکوت مجال ادامه یافتن شیوه سیاسی جامعه بسته گذشته را نمی‌دهد، ولی این بدان معنی نیست که توده‌ها می‌توانند از جانب خود سخن بگویند. آن‌ها صرفاً از هشیاری مستغرق دروغین به حالت برزخی ساده‌نگرانه گذر

^۱ در امریکای لاتین، انقلاب‌های مکزیک، بلیوی و کوبا ساخت‌های بسته نواحی روستایی را درهم شکستند، اما فقط کوبا موفق شد که این تغییر را دائمی سازد. مکزیک انقلاب خود را عقیم ساخت و جنبش انقلابی شکست خورد. با این همه به سبب فرجه‌ای که در آغاز پیدا شد، هم در مکزیک و هم در بلیوی، حضور دهقانان در زندگی سیاسی واقعی مسلم گردید. (مؤلف)

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

کرده‌اند. پس می‌توان گفت که رهبری عامه‌گرا جواب مناسبی است به حضور جدید توده‌ها در جریان تاریخی. اما این رهبری فریفتگر است، توده‌ها را بازی می‌دهد، زیرا که قادر به بازی دادن نخبگان نیست.

۹۵

به فریفتگری عامه‌گرای توده‌ها باید از دو دیدگاه متفاوت نگریست. از یک سو، بی‌شک نوعی مخدر سیاسی است که نه تنها ساده‌نگری هشپاری سر برآورنده را دوام می‌بخشد بلکه عادت مردم به آواره‌شدن را هم حفظ می‌کند؛ از طرف دیگر بازی دادن سیاسی، تا آن حد که اعتراضات توده‌ای و خواست توده را به کار می‌گیرد، جریان پرده‌گیری از واقعیت توسط مردم را تسریع می‌کند؛ و این نقیض اولی است. این تناقض سرشت دو پهلوی عامه‌گرایی را خلاصه می‌کند: هم فریفتگر، و هم در عین حال عامل بسیج دموکراتیک است!

بدین سان، شیوه تازه زندگی سیاسی در جوامع در حال گذار به نقش فریفتگرانه رهبران آن، که میانجی توده‌ها و نخبگانند، محدود نمی‌گردد. در حقیقت سبک عامه‌گرایی کنش سیاسی، لاجرم، برای گروه‌های جوانان و روشنفکران اوضاعی می‌آفریند که همراه مردم به مشارکت در مسائل سیاسی پردازند. با اینکه عامه‌گرایی نوعی فریفتگری پدرسالارانه است امکان تحلیل انتقادی نفس فریفتگری را فراهم می‌آورد. در جوامع در حال گذار، در گرماگرم بازی تضادها و ابهام‌ها، سر برآوردن توده‌های مردم راه را برای

^۱ فرانسیسکو و فورت Francisco Weffort در مقدمه‌ای که بر آموزش به‌مثابه تمرین آزادی من نوشته است خاطر نشان ساخته که دو پهلویی سرشت عمده عامه‌گرایی است. آقای و فورت، که استاد جامعه‌شناسی است، یکی از بهترین تحلیل‌گران عامه‌گرایی امروز است. مرکز تحقیقات درباره گسترش تغییرات اجتماعی (در کیمبرج، ماساچوستس) اخیراً ترجمه آن مقدمه را - که به وسیله لورتا اسلاور Loretta Slover برگردان شده - به تعدادی کم برای توزیع محدود منتشر ساخته است. (مؤلف)

۹۶

آگاه‌شدن توده‌ها از وضع وابسته خود هموار می‌کند.

همانطور که گفته‌ایم گذر توده‌ها از حالت هشیاری نیم‌نابریخی به حالت برزخی ساده‌نگرانه مقارن است با لحظه بیداری آگاهی از طرف نخبگان، و لحظه‌ای قاطع برای هشیاری انتقادی گروه‌های پیشرو. نخست بیداری شکننده‌ای در میان گروه‌های کوچک روشنفکران ظاهر می‌شود که هنوز نشانه‌هایی از خودبیبگانگی فرهنگی کل جامعه دارد، از خودبیبگانگی‌ای که به وسیله «تشکل» دانشگاهی آنان تقویت می‌شود. به تدریج که تضادهای خاص جامعه در حال گذار آشکارتر می‌گردد گروه‌های یادشده زیاد می‌شوند و بیش از پیش به وضوح درمی‌یابند که جامعه آن‌ها از چه ساخته شده است. و به نحوی فزاینده گسترش پیدا می‌کنند که از راه‌های گوناگون به توده‌های مردم ملحق شوند: از راه ادبیات، هنرهای تجسمی، موسیقی، آموزش و هنر عامه. آنچه مهم است آمیزشی است که بعضی از این گروه‌ها می‌توانند با مردم پیدا کنند.

اینجاست که هشیاری انتقادی رو به افزایش این گروه‌های پیشرو، که از برزخ ساده‌نگرانه توده‌های در حال سر برآوردن نشأت می‌کند، هشیاری نخبگان صاحب قدرت را به مبارزه می‌طلبد. جوامعی که خود را در این مرحله تاریخی می‌یابند - مرحله‌ای که فهمش، به روشنی، بیرون از درک کلیتی که خود جزئی از آنند، ممکن نیست - در شرایط پیش از انقلابی به سر می‌برند که کودتا تضاد دیالکتیکی آن است. در امریکای لاتین کودتا پاسخ نخبگان صاحب قدرت اقتصادی

۹۷

و نظامی است به بحران‌های ناشی از سر برآوردن مردم. این پاسخ برحسب نفوذ نسبی نظامیان فرق می‌کند. کودتا متناسب با خشونت‌ی که به کار می‌برد و فشار و سرکوبی‌ای که در نتیجه به مردم وارد می‌آورد، الگوهای قدیمی رفتار با مردم، یعنی الگوهای

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشيارسازی

متعلق به دوره استغراق دروغين آنان، را «بار ديگر به كار مي اندازد». فقط اين «بار ديگر به كار انداختن» فرهنگ سكوت مي تواند توضيحي باشد براي موضوع انفعالي بودن مردم رد مقابله با خشونت و حكومت استبدادي كودتاهاي نظامي امريكاي لاتين (تاكنون فقط به استثنای پروا).

محتاج به تأكيد است كه كودتاهاي امريكاي لاتين، بي وجود بينشي ديالكتيكي از واقعيت، قابل فهم نيستند. هر تلاشي كه براي فهم ماشيني آنها بشود به بيراهه خواهد انجاميد. جوامع در حال گذار امريكاي لاتين، كه سخت دچار مسائلند و بيشتري و بيشتري از وضع وابستگي خود پرده برمي دارند، با دو امكان متضاد روبرويند: انقلاب يا كودتا. هرچه مباني ايدئولوژيك كودتا قوي تر باشد بازگشت مجدد جامعه به همان شيوه سياسي كه موجد شرايط كودتا بوده است نامحتمل تر است. كودتا روند گذار تاريخي جامعه را به طور كيفي تغيير مي دهد و شروع گذار تازه اي را اعلام مي كند. در مرحله گذار اصلي، كودتاشقي بود كه در برابر انقلاب نهاده شده بود؛ در مرحله گذار جديد، كودتا به عنوان قدرت استبدادي ضد مردمی

۹۸

تعريف مي شود و مورد تأييد قرار مي گيرد، قدرتي كه در مقابل امكان تداوم انقلاب، به ناچار، به انعطاف ناپذيرتر شدن گرايش پيدا مي كند.

در برزيل گذاري كه با كودتا مشخص شد تسليم به ايدئولوژي اي بود براي توسعه كشور، كه اساس آن فدا كردن اقتصاد ملي در برابر منافع بيگانگان است، ايدئولوژي اي كه در آن به گفته كارديسو^۲ «مفهوم سرمايه گذاري بزرگ بين المللي جاي مفهوم

^۱ آلتوسر شرح مي دهد كه چگونه، با همان بازگشت مردم به خاموشي، براي مردم روسيه ممكن شد كه بي آنكه اعتراض كنند جنايات، فشار و سرکوبي استالين را متحمل شوند. (مؤلف)

انحصار دولتی را به عنوان اساس توسعه می گیرد». الزاماً یکی از مقتضیات اساسی چنین ایدئولوژی ای ساکت کردن بخش های مختلف مردم و در نتیجه دور کردن آن ها از حوزه تصمیم گیری است. پس نیروهای مردمی باید از این توهم باطل دست بشویند که ممکن است این مرحله گذار «دریچه هایی» بگشاید و آن ها بتوانند بار دیگر آهنگ مرحله گذار پیشین را، که سرمشق سیاسی آن با ایدئولوژی عامه گرای ملی توسعه وفق می داده است، برقرار کنند.

دریچه هایی که مرحله گذار تازه باز می کند معنی خاص خود را دارند. معنی آن ها بازگشت به آنچه بوده نیست، بلکه بده و بستانی است در داخل بازی سازش هایی که ایدئولوژی حاکم خواهان آن هاست. این مرحله گذار تازه، هر ایدئولوژی ای داشته باشد، نیروهای مردم را به چالش می خواند تا راه تازه ای برای اقدام بیابند که با کنش آن ها در دوره پیشین فرق داشته باشد، دوره ای که در آن مردم با نیروهایی که کودتا را به قدرت رسانیدند دست و پنجه نرم می کردند.

۹۹

یکی از دلایل تغییر کاملاً آشکار است: بر اثر اختناقی که کودتا تحمیل کرده است نیروهای مردم ناچار باید در سکوت عمل کنند، و کنش در سکوت مستلزم گذراندن مرحله شاگردی دشواری است. به علاوه این نیروها باید در پی یافتن راه هایی باشند برای مقابله با اثراتی از احیای فرهنگ سکوت که از جنبه تاریخی موجد هشیاری زیرسلطه بود.

در چنین اوضاعی امکان بقای هشیاری سربرآورنده ای که به حالت برزخی ساده نگرانه رسیده است چقدر است؟ پاسخ به این پرسش را باید در تحلیل ژرف تر مرحله گذاری جست و جو کرد که با کودتای نظامی آغاز شده است. از آنجا که در این مرحله هنوز

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

انقلاب امکان‌پذیر است، تحلیل ما بر رویارویی دیالکتیکی میان برنامه (یا، با کمال تأسف، برنامه‌های) انقلابی و رژیم جدید متمرکز خواهد شد.

کنش فرهنگی برای آزادی

کنش فرهنگی و انقلاب فرهنگی

لازم نیست به گروه‌های انقلابی گفته شود که آنان طرف مقابل آشتی‌ناپذیر «راست» هستند. اما تأکید بر این نکته بی‌جا نیست که این خصومت، که زادهٔ اهداف متضاد آن‌هاست، باید در رفتاری به همان اندازه متفاوت نیز جلوه‌گر شود. باید بین کردار «راست» و کردار گروه‌های انقلابی فرقی باشد که آن‌ها را به مردم بشناساند و انتخاب یکی از آن دو را آسان سازد. اختلاف بین دو گروه را ماهیت آرمان‌خواهانهٔ گروه‌های انقلابی و ناتوانی «راست» از آرمان‌خواه بودن به وجود می‌آورد. این وجه تمایز دل‌بخواه نیست اما وجهی است که

۱۰۰

برای تمیز اساسی و قاطع میان اهداف و اشکال کنش گروه‌های انقلابی و «راست» کفایت می‌کند.^۱

تا جایی که آرمان‌خواهی راستین طرد واقعیتی ناحق و اعلام برنامه‌ای مقدماتی را ایجاب می‌کند راهبری انقلابی نمی‌تواند:

(۱) واقعیت را طرد کند بی‌آنکه واقعیت را بشناسد.

^۱ در مورد ریشه‌گرایی، و نقطهٔ مقابل آن، فرقه‌گرایی رجوع کنید به آموزش ستم‌دیدگان من. (مؤلف)

۲) واقعیت تازه‌ای را اعلام کند مگر این که از پیش برنامه‌ای ریخته باشد، و این برنامه، گرچه در جریان طرد کردن نیز نمایان می‌گردد، فقط در کردار قابل اجرا می‌شود.

۳) واقعیت را بشناسد بی آنکه به مردم و به واقعیات عینی منبع معرفت خود تکیه کند.

۴) به صرافت طبع خود طرد و اعلام کند.

۵) از طرد و اعلام اسطوره‌ای تازه بسازد - طرد و اعلام، تا آنجا که نتیجه معرفت علمی و واقعیتند، باید ضدایدئولوژیک باشند.

۶) نه تنها در فاصله میان دیالکتیک طرد و اعلام و متحقق ساختن برنامه‌ای قابل اجرا، بلکه هم در گرماگرم عملی که به برنامه واقعیتی ملموس می‌بخشد از ارتباط با مردم امتناع ورزد.

وقتی که رهبری انقلابی گرفتار مفهوم تقدیرگرایانه‌ای از تاریخ می‌شود و می‌کوشد مردم را ماشین وار برای آینده‌ای رام سازد که خود از پیش می‌داند، اما فکر می‌کند که مردم قادر به دانستن آن

۱۰۱

نیستند، به تضادهایی درونی دچار می‌شود که قصد و غرضش را به سازش می‌کشاند. در این حالت رهبری انقلابی دیگر آرمان خواه نیست و سرانجام با «راست» یکی می‌شود. راست طرد و اعلام نمی‌کند مگر، چنانکه گفتیم، به طرد کسی که طردش می‌کند بپردازد، یا آنکه اسطوره‌های خود را اعلام کند.

از سوی دیگر، برنامه انقلابی راستین، که بعد آرمان خواهانه‌اش امری طبیعی است، جریانی است که در آن مردم در ماجرای پرمخاطره دگرگون‌سازی جهان و بازآفرینی

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشيارسازی

آن نقش کارساز را ایفا می‌کنند. «راست» الزاماً با چنین برنامه‌ای مخالف است و سعی می‌کند که آن را از حرکت بازدارد. پس، به گفتهٔ اریک فروم، آرمان‌خواهی انقلابی زندگی دوست است، در حالی که «راست» با عطف‌ناپذیری خود، مردگی دوست است، و نیز چنین است رهبری انقلابی‌ای که دیوانسالار (بوروکرات) شده باشد.^۱

آرمان‌خواهی انقلابی گرایش به پویابودن دارد نه به ایستابودن؛ به زندگی متمایل است نه به مرگ؛ به آینده به عنوان چیزی که خلاقیت آدمی را به مبارزه می‌خواند می‌گراید نه به تکرار حال؛ به عشق به عنوان آزادکنندهٔ کارسازان تمایل دارد نه به عنوان تملکی بیمارگونه؛ میلش به عواطف زندگی است نه به مجردات بی‌روح؛ به زیستن در هماهنگی و با یکدیگر علاقه دارد نه به گروهی‌گری؛ به گفت‌وشنود دلبسته است نه به دم فرو بستن؛ به

۱۰۲

کردار مایل است نه به «قانون و نظم»؛ به آدمیانی که برای عمل کردن از روی فکر به خود سازمان می‌دهند علاقه‌مند است نه به آدمیانی که سازمان داده می‌شوند تا منفعل بمانند؛ به زبان آفریننده و ارتباط‌دهنده علاقه دارد نه به علامت‌های نسخه‌وار؛ به چالش‌های اندیشمندانه متمایل است نه به شعارهای رام‌کننده؛ و به ارزش‌های دلبسته است که با آن‌ها می‌توان زیست نه به افسانه‌هایی که تحمیل شده‌اند.

«راست» با انعطاف‌ناپذیری خود مرده را بر زنده ترجیح می‌دهد؛ و ایستار را بر پویا؛ و آینده را به صورت تکرار گذشته بر خطر کردن خلاق؛ صورت‌های بیمارگونهٔ عشق را بر عشق راستین؛ طرح‌افکنی‌های بی‌مزه را بر عاطفهٔ زندگی؛ گروهی‌گری را بر باهم زیستن واقعی؛ انسان‌های سازمان‌یافته را بر انسان‌های سازمان‌دهنده؛ افسانه‌های

^۱ دربارهٔ زندگی دوستی و مردگی دوستی رجوع کنید به *دل آدمی (The Heart of Man)*، اثر اریک فروم. (مؤلف)

کنش فرهنگی برای آزادی

تحمیل شده را بر ارزش‌های با جان آمیخته؛ امریه را بر زبان آفریننده و ارتباط‌دهنده؛ و شعاردادن را بر چالش.

بر انقلابیان لازم است که هرچه بیشتر اختلافی اساسی را که خط فارق آنان از نخبگان دست‌راستی است آشکار سازند. محکوم‌ساختن خشونت «راست» و وضع اشرافیانه آن و افسانه‌هایش کافی نیست. انقلابیان باید احترامی را که برای مردم قائلند، و عقیده و اعتمادی را که به آنان دارند، به ثبوت رسانند، آن هم نه فقط به عنوان یک استراتژی، بلکه به عنوان یکی از مقتضیات صریح انقلابی‌بودنشان. این تعهد نسبت به مردم در هر لحظه امری اساسی است، اما به‌خصوص در دوره‌گذاری که کودتا ایجاد کرده است.

۱۰۳

همانطور که گفتیم، کودتا با قربانی کردن مردم، جو «فرهنگ سکوت» قدیم را بار دیگر تحمیل می‌کند. مردم، که بر آستانه تجربه خویش از کارسازبودن و در اجتماع شرکت کردن ایستاده‌اند، به نشانه‌هایی نیازمندند که به کمک آن‌ها دوست را از دشمن بازشناسند. علایم یا قرائن از طریق برنامه‌هایی داده می‌شوند که به‌وسیله آدمیان در مواجهه دیالکتیکی‌شان با ساخت اجتماع پیشنهاد شده است. برنامه کلیدی است از اهداف و روش‌ها و طرز عمل‌ها و شیوه‌ها که متقابلاً بر هم اثر می‌گذارند. تفاوت بین برنامه انقلابی با برنامه دست‌راستی تنها در اهداف آن‌ها نیست، بلکه در واقعی بودن کلی آن‌هاست. روش هر برنامه را نمی‌توان از محتوای آن و اهدافش جدا کرد، چنانکه گویی روش‌ها غرض خاص ندارند و برای آزاد کردن یا منقاد کردن به یک اندازه مناسبند. چنین مفهومی پندارگرایی ساده‌نگرانه‌ای را آشکار می‌سازد که از نیت ذهنی کسی که عمل می‌کند فراتر نمی‌رود.

برنامه انقلابی درگیر مبارزه‌ای با ساخت‌های ستمگر و مردمی‌زداست. تا جایی که برنامه انقلابی در پی تأیید آدمیان نامجرد به عنوان کسانی است که خود را آزاد

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

می‌سازند، هر امتیازی که بی‌تأمل به روش‌های ستمگران داده شود همیشه خطری و تهدیدی برای برنامه انقلابی به‌شمار می‌رود. انقلابیان باید از خود توقع پیوستگی و سامان‌مندی مبرمی را داشته باشند. چون انسانند می‌توانند مرتکب خطا شوند، می‌توانند دست‌خوش ابهام گردند، اما نمی‌توانند چون مرتجعان عمل کنند اما خود را انقلابی بخوانند. باید کنش خود را

۱۰۴

درخور شرایط اوضاع تاریخی سازند و از امکانات واقعی و منحصربه‌فردی که وجود دارد بهره‌گیرند. نقش آنان جستجوی مؤثرترین و تحقق‌پذیرترین وسایل کمک به مردم است تا از سطوح هشیاری نیم‌نابرزخی یا برزخی ساده‌نگرانه به سطح هشیاری انتقادی ارتقا یابند. این اشتغال ذهنی، که به‌تنهایی آزادکننده اصیل است، در برنامه انقلابی مستتر است. چون هر برنامه انقلابی از کردار رهبری و افراد عادی، هر دو، نشأت می‌کند در اساس «کنش فرهنگی» است در جریان درآمدن به صورت «انقلاب فرهنگی».

انقلاب جریانی انتقادی است که بی‌دانش و اندیشه تحقق‌پذیر نیست. در بحبوحه کنش اندیشمندانه دگرگون‌ساختن جهان است که مردم درمی‌یابند که جهان به‌راستی دگرگون شده است. جهان در حال دگرگونی میانجی‌گفت‌وشنود مردم با رهبری انقلابی، به عنوان قطب دیگر، است. اگر شرایط عینی همیشه مجال این گفت‌وشنود را ندهند وجود آن را می‌توان با گواهی و تصدیق رهبری محقق ساخت.

چه گوارا^۱ سرمشقی برای گواهی مداومی است که رهبر انقلابی به گفت‌وشنود با مردم می‌دهد. هرچه بیشتر به بررسی کار او می‌پردازیم بیشتر به این اعتقاد راسخس پی می‌بریم که هرکس بخواید انقلابی راستین شود باید با مردم در «آمیزش و اختلاط»

¹ Che Guevara

باشد. چه گوارا در قبول اینکه استعداد دوست داشتن شرطی لازم برای انقلابیان است تردیدی به خود راه نداد. با آنکه در *خاطرات بلیوی*^۱ پیوسته به

۱۰۵

شرکت نکردن دهقانان در جنبش چریکی اشاره می کند هیچ گاه از آنان با بی مهری نام نمی برد. هیچ گاه این امید را از دست نداد که سرانجام خواهد توانست به همکاری آنان دل ببندد. با همین روحیه آمیزش و اختلاط، اردوگاه چریکان چه گوارا به عنوان «زمینه ای نظری» به کار می رفت که در آن وی و یارانش باهم به تحلیل پیشامدهای متحقی می پرداختند که تجربه می کردند و نقشه استراتژی کار خود را می کشیدند.

گوارا میان روش ها و مضامین و اهداف برنامه های خود دوگانگی نمی آفرید. با وجود خطری که متوجه جان خود و یارانش بود، جنگ چریکی را به نشانه مقدمه آزادی، و نیز نشانه دعوت کسانی که مردگان جاندارند به زندگی، موجه می شمرد. او هم، مانند کامیلو تورس^۲، از سر استیصال چریک نشد، بلکه از آن روی که عاشق انسان بود سودای انسان جدیدی را در سر می پرورد که در میان تجربه آزادشدگی چشم به جهان گشاید. با این مفهوم، گوارا، چون معدودی انقلابیان دیگر، تجسم آرمان خواهی اصیل انقلابی بود. وی یکی از پیام آوران بزرگ خاموشان جهان سوم بود. چون با بسیاری از آنان سخن گفته بود از سوی همه سخن می گفت.

غرض از اینکه گوارا و آمادگی اش را به عنوان چریک برای مثال اختیار کردیم این نیست که انقلابیان جاهای دیگر هم ناچارند همین آمادگی را تکرار کنند. آنچه اساسی است این است که آنان نیز، مانند او، با بردباری و بی انقطاع با مردم بیامیزند. آمیزش با

۱۰۶

^۱ *خاطرات بلیوی*، ترجمه بهمن دهگان، انتشارات خوارزمی، ۱۳۵۸.

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

مردم، که فقط از کسانی ساخته است که به مفهوم رساله حاضر آرمان‌خواه باشند، یکی از ویژگی‌های بنیادی کنش فرهنگی برای آزادی است. آمیزش اصیل مستلزم ارتباط میان آدمیان است به میانجی‌گری جهان. فقط کردار در زمینه آمیزش است که «هشیارسازی» را برنامه‌ای عملی می‌سازد. «هشیارسازی» برنامه‌ای است مشترک، به این معنی که در جمع آدمیان دیگر در آدمی وقوع می‌یابد، آدمیانی که با کنش خود، و با اندیشیدن دربارهٔ این کنش و دربارهٔ جهان، با یکدیگر وحدت یافته‌اند. پس، آدمیان باهم به چنان روشنی درکی دست می‌یابند که گلدمان آن را «حداکثر هشیاری بالقوه» در فراسوی «هشیاری واقعی» می‌نامد.

«هشیارسازی» برتر از تنبه ساده است. در همان حال که مستلزم چیره‌شدن بر «هشیاری دروغین»، یعنی حالت هشیاری نیم‌برزخی یا برزخی ساده‌نگرانه است، مستلزم دخول نقادانهٔ شخص هشیارشده در واقعیتی اسطوره زدوده نیز هست. بدین سبب است که «هشیارسازی» طرحی است که برای «راست» تحقق‌پذیر نیست. «راست» در ماهیت خود قادر به آرمان‌خواه‌بودن نیست، پس نمی‌تواند به نوعی کنش فرهنگی دست بزند که به «هشیارسازی» بینجامد. «هشیارسازی» مردم امکان نخواهد داشت مگر آنکه ساخت‌های مردمی‌زدا به‌نحوی قاطع طرد شوند و همزمان با آن واقعیت تازه‌ای که باید به‌وسیلهٔ انسان آفریده شود اعلام گردد. «راست» نمی‌تواند نقاب از چهرهٔ خود بردارد، و نیز نمی‌تواند وسیله‌ای فراهم آورد که مردم از

۱۰۷

چهره‌اش، بیشتر از آنکه خود می‌خواهد، نقاب بردارند. هرچه هشیاری مردم روشنی بیشتری می‌گیرد، هشیاری «راست» نیز رشد می‌کند، اما این شکل «هشیارشدن» نمی‌تواند به کرداری تبدیل شود که به «هشیارسازی» مردم میل داشته باشد.

کنش فرهنگی برای آزادی

«هشیارسازی» بی طرد ساختارهای غیر عادلانه امکان‌پذیر نیست، و این کار هم چیزی نیست که بتوان از «راست» انتظار داشت. «هشیارسازی» همگانی نیز، وقتی به قصد سلطه‌گری باشد، وجود نمی‌تواند داشت. «راست» شکل‌های تازه‌ای از کنش فرهنگی را، فقط به قصد سلطه‌گری، می‌آفریند.

بدین ترتیب، این دو صورت کنش فرهنگی باهم آشتی‌ناپذیرند. درحالی‌که کنش فرهنگی برای آزادی با گفت‌و شنود مشخص می‌شود و غایت مطلوب آن هشیار ساختن مردم است؛ کنش فرهنگی برای سلطه، مخالف گفت‌و شنود است و در خدمت رام کردن مردم. اولی مسأله می‌سازد و دومی شعار می‌دهد! چون کنش فرهنگی برای آزادی متعهد است که به‌طور علمی از واقعیت پرده بردارد، یعنی اسطوره‌ها و ایدئولوژی‌ها را افشا کند، باید ایدئولوژی را از علم جدا سازد. آلتوسر در *خواندن سرمایه* (کاپیتال^۱) در ضرورت این جداسازی اصرار می‌ورزد. کنش فرهنگی برای آزادی نه می‌تواند با، به گفته او، «اسرارآمیز ساختن ایدئولوژی» اقناع شود و نه با «طرد کردن اخلاقی افسانه‌ها و خطاها»؛ بلکه باید به انتقادی عقلانی و

۱۰۸

موشکافانه از ایدئولوژی دست زند. درست بگویم، نقش اساسی کسانی که به کنش فرهنگی برای هشیارسازی متعهدند جعل اندیشه‌رهای دهنده نیست، بلکه دعوت کردن مردم است به اینکه کنه واقعیت خود را با فکر و اندیشه خود درک کنند. دانش علمی، که با این مفهوم از «دانستن» سازگار است، نمی‌تواند دانشی باشد که صرفاً انتقال یابد، زیرا که در این صورت، حتی اگر به قصد آزاد ساختن آدمیان انتقال یافته باشد، اسطوره‌ای ایدئولوژیک خواهد شد. اختلاف بین قصد و عمل باید به نفع

^۱ من در آموزش ستم‌دیدگان درباره هر دو صورت کنش فرهنگی بحث کرده‌ام. (مؤلف)

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

عمل حل شود. تنها نقاط عزیمت راستین برای شناخت علمی واقعیت عبارتند از روابط دیالکتیکی میان انسان و جهان، و فهم نقادانه آن که این روابط چگونه تحول می‌یابند، و چگونه به نوبت خود درک آدمی از واقعیت ملموس را مقید و مشروط می‌سازند.

کسانی که کنش فرهنگی را به عنوان استراتژی‌ای برای حفظ سلطه خود بر مردم به کار گیرند، چاره‌ای جز این ندارند که وجه اسطوره‌شده‌ای از واقعیت را به مردم تلقین کنند و بیاموزند. «راست» با دست‌زدن به چنین کاری علم و فن را مطیع ایدئولوژی خود می‌سازد و، در تلاش خود برای «میزان کردن» مردم با واقعیتی که وسایل «ارتباط جمعی» درست قلمداد می‌کنند، از آن‌ها استفاده می‌کند تا اطلاعات و دستورالعمل‌های خود را بپراکند. در مقابل، برای آنان که، به کنش فرهنگی برای آزادی دست می‌زنند علم ابزار لازم برای طرد کردن افسانه‌هایی است که «راست» آفریده است، و فلسفه خاستگاه اعلام واقعیت جدید است. علم و فلسفه باهم اصول کنش

۱۰۹

برای «هشیارسازی» را فراهم می‌آورند. کنش فرهنگی برای «هشیارسازی» همیشه تلاشی است آرمان‌خواهانه. بدین دلیل است که نیاز به فلسفه دارد، و بی‌استفاده از آن به جای طرد واقعیت و اعلام آینده به «دام اسرارآمیز دانش ایدئولوژیک» خواهد افتاد. آنچه بیش از هر چیز کنش فرهنگی برای آزادی را از کنش فرهنگی برای سلطه متمایز می‌سازد ماهیت آرمان‌خواهانه آن است. کنش فرهنگی برای سلطه، که بر افسانه‌ها بنا شده است، نمی‌تواند برای مردم مسائلی درباره واقعیت مطرح کند، یا مردم را به سوی نقاب برگرفتن از واقعیت سوق دهد، زیرا که این هر دو کار مستلزم طرد و اعلامند. بعکس، در مسأله‌سازی و هشیارسازی کنش فرهنگی برای آزادی، اعلام واقعیت جدید برنامه‌ای تاریخی است که اجرای آن به آدمیان پیشنهاد می‌شود.

«هشیارسازی»، در برابر هشیاری نیم‌برزخی، یا برزخی ساده‌نگرانه مردم، کسب «هشیاری انتقادی» یا «حداکثر هشیاری بالقوه» را قرار می‌دهد. این هدف نمی‌تواند با متحقق شدن اعلام به پایان رسد؛ بعکس، وقتی که اعلام به واقعیت ملموس تبدیل گردد نیاز به هشیاری انتقادی در میان مردم، اعم از افقی و عمودی، بیشتر نیز می‌شود. بدین ترتیب، کنش فرهنگی برای آزادی، که شاخص جنبشی بود که برای تحقق آنچه اعلام شده بود مبارزه می‌کرد، باید خود را دگرگون کند و به صورت انقلاب مداوم فرهنگی درآید.

پیش از آنکه به توضیح بیشتر لحظه‌های متمایز، اما بسیار مرتبط، کنش فرهنگی و انقلاب فرهنگی پردازیم نکاتی را که قبلاً

۱۱۰

در باره مراحل هشیاری گفتیم خلاصه می‌کنیم. میان کنش فرهنگی برای آزادی، که هشیارسازی کار اصلی آن است، و فراتر شدن از حالت‌های نیم‌نابرزخی یا برزخی ساده‌نگرانه هشیاری و دست یافتن به هشیاری انتقادی، رابطه‌ای صریح برقرار گردید. هشیاری انتقادی نه تنها با کوششی فکری، بلکه از طریق کردار، یعنی با اتحاد اصیل کنش و اندیشه، به میان آمد. چنین کنش متفکرانه‌ای را نمی‌توان از مردم دریغ داشت. اگر چنین شود مردم چیزی جز مهره‌های فعال، در دست رهبری که حق تصمیم گرفتن را برای خود محفوظ داشته است، نخواهند بود. «چپ» راستین نمی‌تواند مردم را به چیره شدن بر هشیاری دورغین، در هر سطحی که باشد، برنینگیزد؛ همچنان که «راست» قادر به چنین عملی نیست. «راست» برای حفظ قدرت خود نیاز به خبگانی دارد که به جای او فکر کنند و به او در اجرا شدن برنامه‌هایش یاری دهند. رهبری انقلابی به مردم نیاز دارد تا برنامه انقلابی را به واقعیت بدل سازند، اما به مردمی که پیوسته بر هشیاری انتقادی خود بیفزایند.

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشيارسازی

پس از آنکه راه واقعیت انقلابی گشوده شد، ادامه «هشيارسازی» همچنان لازم است. هشيارسازی ابزار دفع اسطوره فرهنگی ای است که مردم، با وجود واقعیت تازه، حفظ کرده‌اند. علاوه بر این نیروی است که با دیوانسالاری، که بینش انقلابی را تهدید می‌کند و به نام آزادی مردم بر آنان مسلط می‌گردد، به مقابله برمی‌خیزد^۱

۱۱۱

و، کلام آخر، «هشيارسازی» دفاعی است در مقابل خطری دیگر، و آن اسطوره‌سازی بالقوه تکنولوژی است که جامعه جدید برای دگرگون‌ساختن زیرساخت‌های عقب‌افتاده خود به آن نیازمند است (رجوع کنید به آموزش ستم‌دیدگان من). پیشروی آگاهی در حال برزخ عامه، دو راه گشوده است. راه اول رشد از حالت ساده‌نگرانه هشياری است به سطح هشياری انتقادی، یا «حداکثر هشياری بالقوه» گلدمان. دومی انحراف از حالت برزخی هشياری است به صورت بیمارگونه آن، یعنی هشياری متعصبانه یا «غیرعقلانی»، چنانکه گابریل مارسل در کتاب *انسان در تضاد با جامعه توده‌ای*^۲ تعریف می‌کند. صورت اخیر سرشتی افسانه‌ای دارد که جانشین سرشت جادویی حالت‌های نیم‌نبرزخی یا برزخی ساده‌نگرانه هشياری می‌شود. «توده‌ای‌سازی» - که پدیده جوامع توده‌ای است - در این سطح نشأت می‌کند. جامعه توده‌ای را نباید، چنانکه چشمی اشرافی ممکن است در پدیده بنگرد، با سر بر آوردن توده‌ها در جریان تاریخی یکی دانست. راست این است که سر بر آوردن توده‌ها با دعاوی و خواست‌هایشان موجب می‌شود که آن‌ها، هر قدر هم که هشياری‌شان ساده‌نگرانه باشد، در جریان تاریخی حضور پیدا می‌کنند - و این پدیده‌ای است که با

^۱ باید این افسانه را دور انداخت که هر انتقادی از دیوانسالاری‌های مردم‌دوستی که اعلام‌های انقلابی را می‌بلعند موجب استواری «راست» می‌شود. عکس این مطلب درست است: خاموشی، و نه انتقاد، در این مورد موجب انصراف از اعلام‌ها و تسلیم به «راست» خواهد شد.

^۲ Gabriel Marcel, *Man Against Mass Society*

شکاف‌هایی که در جوامع بسته، بر اثر فشار تغییرات زیرساختی، پیدا می‌شود همراه است. اما جامعه توده‌ای خیلی

۱۱۲

دیرتر رخ می‌نماید. این جامعه در جوامع پیچیده بسیار غنی ظهور می‌کند. این جوامع برای چرخیدن امورشان نیازمند انواع تخصص هستند که به «تخصص‌گرایی» می‌انجامد و به معقولیتی نیاز دارند که به عقل‌ستیزی اسطوره‌ساز منجر می‌شود. فرق است میان تخصص‌گرایی و تخصص، که ما را با آن مخالفتی نیست. تخصص‌گرایی قلمروی معرفت را چنان محدود می‌سازد که این، به اصطلاح، «متخصصان» عموماً قدرت فکر کردن ندارند. چون به دیدن کلی که «تخصص» آنان فقط جزئی از آن است قادر نیستند نمی‌توانند حتی در محدوده تخصص خود به‌درستی بیندیشند.

به نحو مشابه، معقولیتی که اساس علم و تکنولوژی است زیر تأثیرات فوق‌العاده تکنولوژی محو می‌شود، و جای آن را عقل‌ستیزی افسانه‌ساز می‌گیرد. تلاش برای اینکه انسان را به صورت یک آدم ماشینی نوع اعلا تعریف کنند از چنین عقل‌ستیزی‌ای سرچشمه می‌گیرد^۱.

در جامعه توده‌ای روش‌های تفکر هم، مانند طرز لباس پوشیدن و ذوق غذا خوردن، تابع معیارها (استانداردها) می‌شود. آدمیان شروع می‌کنند که بیشتر بر طبق دستورهایی که هر روز از رسانه‌های گروهی (یا وسایل ارتباط جمعی) دریافت می‌کنند عمل کنند تا

۱۱۳

^۱ در صحبت تازه‌ای که مایکل مکابی Michael Maccoby، روان‌کاو و دستیار دکتر فروم، با من داشت گفت که بر طبق پژوهشی که او کرده است میان تکنولوژی افسانه‌ساز و رفتارهای مردگی‌دوست رابطه‌ای هست. (مؤلف)

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشيارسازی

بر طبق پاسخ به روابط دیالکتیکی خود با جهان. در جوامع توده‌ای، که هر چیزی پیش ساخته است، و رفتار آدمی تقریباً خود کار شده، انسان از دست رفته است، زیرا که نیازی به «خطر کردن» ندارد. حتی دربارهٔ کوچک‌ترین چیزها محتاج به فکر کردن نیست. همیشه کتابی هست تا راهنمایی کند که در این، یا آن، مورد چه باید کرد. به‌ندرت کسی مجبور می‌شود در گوشهٔ خیابانی بایستد و فکر کند که از کدام راه باید رفت: همیشه علائمی وجود دارد که موقعیت را از مسأله تهی می‌سازد. با آنکه علامت‌های خیابانی به‌خودی‌خود بد نیستند، و در شهرهای بزرگ وجودشان لازم است، ولی از زمرهٔ هزاران علامت راهنما در جامعهٔ تکنولوژیک به‌شمار می‌روند که چون آدمیان آن‌ها را به درون خود می‌افکنند از تفکر انتقادی بازمی‌مانند.

بدین ترتیب تکنولوژی دیگر در نظر آدمیان در حکم یکی از نمونه‌های بزرگ نیروی آفرینندهٔ آنان نیست و به جای آن به صورت نوعی ربانیت تازه درمی‌آید که برایش آئین پرستشی خلق شده است. دیگر کارایی با نیرویی که آدمیان را به تفکر و تصور و خطر کردن در جهان آفرینش وامی‌دارد یکی شمرده نمی‌شود؛ بلکه به معنی پیروی کردن دقیق به موقع از دستوراتی است که از بالا می‌رسد!

۱۱۴

اما باید صریح گفت که توسعهٔ تکنولوژی باید یکی از علایق برنامهٔ انقلابی باشد. پرساده‌دلی است که مسئولیت این انحرافات به گردن خود تکنولوژی گذاشته شود.

^۱ «کارمندانی که بخواهند به ابتکار خود و با رفتاری آفریننده و مستقل، بی‌توجه به اهداف و نیازها و رشته‌هایی که اداره‌های متبوع آنان معین کرده‌اند کاری صورت دهند دیگر در شرکت‌های بزرگ یا دستگاه‌های دولتی جایی بیشتر از جای سربازان بسیار عادی در ارتش ندارند... سازمان اجتماعی تکنولوژی نوین، با نفی اصولی تجربه‌های مردم، که شبیه به تجربه‌های مدیریت‌های عالی‌مقام آن سازمانند، کمکی بسیار مؤثر به رشد نامعقولیت در جامعهٔ ما می‌کند.» به نقل از نوشتهٔ جان مک‌درموت

تکنولوژی را اهریمنی برتر، و رویاروی آدمی دانستن نوع دیگری از عقل ستیزی است. اگر نقادانه بنگریم، تکنولوژی چیزی بیشتر یا کمتر از مرحله‌ای طبیعی از فرایند آفریننده‌ای نیست که آدمی همین که نخستین ابزار را ساخت، و دگرگون کردن جهان را به منظور انسانی ساختن آن آغاز کرد، در آن قدم نهاد.

پون در نظر گرفته شود که تکنولوژی نه تنها برای رشد طبیعی آدمی لازم است بلکه جزئی از آن است، مسأله‌ای که در برابر انقلابیان قرار می‌گیرد این است که چگونه باید از انحرافات افسانه‌آسای آن پرهیز کرد. زیرا که در تحلیل نهایی این شیوه‌ها راه دیگری هستند برای دست‌آموز کردن و از خود بیگانه ساختن آدمی در خدمت قدرت تولید بزرگ‌تر. به این دلایل و دلایل دیگری که در ضمن این کتاب آورده‌ام، بر کنش فرهنگی برای آزادی اصرار می‌ورزیم. اما به «هشیارسازی» هیچ نیروی جادویی نسبت نمی‌دهیم، که نتیجه‌ای جز افسانه‌ای ساختن آن نخواهد داشت. برای انقلابیان «هشیارسازی» سحر نیست، بلکه یک بعد اساسی کنش متفکرانه آنان است. اگر آدمیان «موجودات هشیار»ی نبودند که قادر به عمل کردن و دریافتن، و

۱۱۵

به شناختن و بازآفریدن، باشند، و اگر بر خود و بر جهان آگاه نبودند، فکر «هشیارسازی» بی‌معنی بود. اما در آن صورت فکر انقلاب نیز معنی نداشت. انقلاب‌های راستین برای آزاد کردن انسان‌ها درست به این دلیل وقوع می‌یابند که آنان می‌توانند بدانند که دچار ستمند، و می‌توانند از واقعیت ستمگری که در آن زندگی می‌کنند آگاه شوند.

اما چون، همانطور که دیدیم، هشیاری انسان به وسیله واقعیت مشروط و مقید می‌شود، «هشیارسازی» بیش از هر چیز دیگر تلاشی است برای آگاه ساختن انسان نسبت به موانعی که او را از درک روشن واقعیت بازمی‌دارند. در این نقش، «هشیارسازی» به

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشيارسازی

طرد اسطوره‌های فرهنگی‌ای منجر می‌شود که هشيار مردم را آشفته می‌کنند و از آنان موجوداتی گیج می‌سازند.

چون آدمیان موجودات تاریخی ناکاملند، و واقف به ناکاملی خود هستند، انقلاب، به اندازه آموزش، یک بعد طبیعی و دائمی انسان است. فقط یک ذهن مکانیکی می‌تواند مدعی شود که آموزش ممکن است در نقطه‌ای قطع شود، یا انقلاب پس از به قدرت رسیدن ممکن است متوقف گردد. انقلاب برای اینکه اصیل باشد باید رویدادی پیوسته باشد. در غیر این صورت دیگر انقلاب نخواهد بود و بدل به دیوانسالاری متحجری می‌شود.

انقلاب همیشه فرهنگی است، خواه در مرحله طر کردن جامعه‌ای ستمگر و اعلام ظهور جامعه‌ای عادل باشد، و خواه در مرحله جامعه نوینی که گشوده انقلاب باشد. در جامعه نوین فرایند انقلابی بدل به انقلاب فرهنگی می‌گردد.

۱۱۶

در پایان به روشن کردن دلایلی می‌پردازیم که ما را بر آن داشت که کنش فرهنگی و انقلاب فرهنگی را لحظات متمایزی از سیر انقلابی بدانیم. نخست آنکه کنش فرهنگی برای آزادی در مقابله با نخبگان صاحب قدرت و سلطه‌گر اجرا می‌شود، اما انقلاب فرهنگی هماهنگ با حکومت انقلابی وقوع می‌یابد - هر چند که این هماهنگی به معنی آن نیست که انقلاب فرهنگی مطیع قدرت انقلابی است. هدف هر انقلاب فرهنگی آزادی است. بعکس، اگر کنش فرهنگی به وسیله حکومت سرکوب‌گر رهبری شود می‌تواند استراتژی‌ای برای سلطه‌گری باشد که در چنین صورت هرگز انقلاب فرهنگی نخواهد شد.

حدود کنش فرهنگی را واقعیت ستمگر و سکوتی که توسط نخبگان صاحب قدرت اعمال می‌شود معین می‌کند. پس ماهیت ستمگری، تاکتیک‌هایی را معین می‌کند که

کنش فرهنگی برای آزادی

الزاماً با آن‌هایی که در انقلاب فرهنگی به کار می‌روند فرق دارند. درحالی‌که رویارویی کنش فرهنگی برای آزادی با سکوت، هم به صورت یک امر مسلم خارجی است و هم به شکل یک واقعیت درون‌فکننده‌شده، انقلاب فرهنگی فقط به صورت یک واقعیت درون‌فکننده‌شده با آن مواجه می‌شود. کنش فرهنگی برای آزادی و انقلاب فرهنگی، هر دو، کوشش‌هایی هستند برای نفی کردن سلطه فرهنگی از راه فرهنگی، حتی پیش از آنکه فرهنگ نوینی که حاصل این نفی کردن است بدل به واقعیت شود. واقعیت فرهنگی جدید خود پیوسته، در راه تأیید هرچه بیشتر انسان، دست‌خوش نفی است. اما در انقلاب فرهنگی وقوع هر نفی همزمان است

۱۱۷

با تولد فرهنگ جدیدی در زهدان فرهنگ پیشین.

هم کنش فرهنگی و هم انقلاب فرهنگی، هر دو، ملازمه دارند با آمیزش میان رهبران و مردم به عنوان کارسازانی که در کار دگرگون کردن واقعیتند. اما در انقلاب فرهنگی آمیزش چنان شدید است که رهبران و مردم مانند یک تن می‌شوند که با جریان پیوسته خودآزمایی در حال آزموده‌شدن است! کنش فرهنگی و انقلاب فرهنگی، هر دو، مبتنی بر شناخت علمی واقعیتند، اما در انقلاب فرهنگی علم دیگر در خدمت سلطه‌گری نیست. ولیکن در دو نقطه میان کنش فرهنگی برای آزادی و انقلاب فرهنگی فرقی نیست: هر دو به «هشیارسازی» متعهدند، و ضرورت هر یک به وسیله «دیالکتیک تعین بیشتر» روشن می‌شود.

^۱ اگر هم آنچه درباره انقلاب فرهنگی گفته شد بر تحلیل انقلاب فرهنگی چین و بعد از آن قابل اطلاق باشد، قصد ما این نیست. مطالعه خود را به طرح رابطه میان انقلاب فرهنگی و کنش فرهنگی محدود می‌سازیم که پیشنهاد می‌کنیم.

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

از چالشی که در این دوره گذار تاریخی در برابر امریکای لاتین قرار دارد سخن گفته‌ایم. معتقدیم که نواحی دیگر جهان سوم از آنچه گفتیم مستثنی نیستند، هرچند هر یک رنگ خاص خود را دارد. اگر قرار است راهی که در پیش گرفته‌اند به راهی بینجامد، نمی‌توانند از کنار کنش فرهنگی برای «هشیارسازی» بگذرند. فقط از راه چنین فرایندی است که توده‌های در حال سر برآوردن و غیرنقاد می‌توانند به «حداکثر هشیاری بالقوه» دست یابند، و گذار از حالت

۱۱۸

استغراق در وضع نیم‌نابرزخی به حالت سر برآوردن کامل صورت پذیرد. اگر ما به آدمیان ایمان داریم نمی‌توانیم به گفتن اینکه آنان افراد آدمی‌اند بسنده کنیم، و هیچ کار ملموسی برای آنکه بتوانند چون انسان زندگی کنند انجام ندهیم.

۱۱۹

کنش فرهنگی برای آزادی

ذیل

در این ذیل خواهیم گفت که در زبانی هجایی چگونه واژه‌ای زایا تجزیه می‌شود و چگونه واژه‌های دیگر با آن تشکیل می‌گردند.

واژه *زایا* واژه‌ای است سه هجایی از «جهان زبان‌شناسی» که در ضمن پژوهشی مقدم بر تشکیل دوره سوادآموزی اختیار می‌شود. مثال: Fa-ve-la (خانه فقیرنشین) رمزسازی تصویری است از جنبه‌ای بامعنی از موقعیت زندگی آدمی در خانه‌ای فقیرنشین. واژه *زایا* در این رمزسازی داخل می‌شود. رمزسازی نقش موضوعی دانستی را ایفا می‌کند که میانجی کارسازان داننده - یعنی مریبان و آموزندگان - است در کار شناختی که با گفت‌وشنود حاصل می‌شود.

زمینه حقیقی یا ملموس واقعیت خانه فقیرنشین است به عنوان چارچوب حقایق عینی که مستقیماً با ساکنان خانه‌های فقیرنشین ارتباط دارد.

زمینه نظری گروه بحثی (حلقه‌ای فرهنگی) است که در آن مریبان و آموزندگان، به وسیله رمز واقعیت عینی خانه فقیرنشین، درباره دلیل واقعیت خانه فقیرنشین، وارد گفت‌وشنود می‌شوند. هرچه عمل دانستن و شناختن عمیق‌تر شود آموزندگان بیشتر از

کنش فرهنگی برای آزادی

واقعیت آنچه هست پرده برمی دارند و افسانه‌هایی را که آن را در میان گرفته است کنار می گذارند. این عمل معرفتی، آموزندگان را قادر می سازد که تعبیری را که از واقعیت داشته‌اند از عقیده صرف به دانش نقادانه تر تبدیل کنند.

بدین ترتیب، گروه بحث، که زمینه نظری را تشکیل می دهد، محیطی تخصصی است که در آن گروه واقعیت‌هایی که در زمینه ملموس - یعنی خانه فقیرنشین) یافته می شوند به تحلیل انتقادی گذاشته می شود. رمزی که آن واقعیت‌ها را نمایش می دهد موضوع دانستنی است. رمزگشایی، که کل رمز شده را درهم می شکند تا قطعات آن را پهلوی هم گذارد (و بار دیگر کلی را تشکیل دهد) فرایندی است که به وسیله آن کارسازان در صدد دانستن برمی آیند. ارتباط گفت و شنودی برای این فعل لازم است. مراحل رمزگشایی

۱. کارسازان داننده دست به عمل درهم شکستن کل رمز شده می زنند. این کار آنان را قادر می سازد که برحسب روابط بین اجزاء، که تا آن زمان بینندگان به درک آن‌ها نایل نیامده بودند، در کل رسوخ کنند.

۲. پس از تحلیل کامل موقعیت زندگی خانه فقیرنشین رابطه معنی شناختی بین واژه زایا و معنی آن برقرار می شود.

۳. پس از آنکه واژه در موقعیت اصلی دیده شد، اسلاید دیگری نشان داده می شود که در آن فقط واژه ظاهر می گردد، بی تصویر موقعیت: Favela

۱۲۱

۴. واژه زایا در دم به هجاهای خود تقسیم می شود: FA VE LA

۵. خانواده هجای اول نشان داده می شود: FA FE FI FO FU.

آموزندگان که با خانواده هجا روبرو می شوند فقط FA را می شناسند، که در واژه زایا دیده‌اند. برای مربی‌ای که معتقد است آموزش خواندن و نوشتن یک عمل دانستن

ذیل

است (و این را هم می داند که، همچنان که برای افلاطون بود، این عمل به یاد آوردن آنچه فراموش شده است، نیست) گام بعدی کدام است؟ او واقف است که باید برای آموزندگان اطلاعات تازه‌ای فراهم آورد، اما این را هم می داند که وسایل را باید به صورت مسأله‌ای برای آنان مطرح کرد؛ پس دو پرسش مطرح می کند:

الف) آیا این «تکه‌ها» (آموزندگان برزیلی هجاها را «تکه» می نامیدند و دلیلی هم نبود که آنان واداشته شوند واژه «هجا» را به کار ببرند) چیزی دارند که آن‌ها را همانند سازد، یا چیزی که آن‌ها را از یکدیگر متمایز کند؟

پس از چند لحظه که گروه در حال خاموشی به اسلاید خیره می شود یکی از آن میان می گوید: «همه آن‌ها یک جور شروع می شوند اما ناجور پایان می یابند».

ب) در این موقع مربی سؤال دیگری طرح می کند: وقتی که همه یک جور شروع می شوند و ناجور ختم می گردند، آیا همه را می توان FA تلفظ کرد؟ باز هم سکوتی کوتاه، و بعد جواب: «نه»

۱۲۲

فقط در این موقع است که مربی، که نقادانه آموزندگان را برای اطلاع آماده کرده است، به بیان آن می پردازد. چون پیش از دادن اطلاع مسأله‌ای طرح شده بود، دادن جواب فقط عنوان عطیه و هدیه نخواهد داشت.

۶. حالا «خانواده» هجای دوم کلمه هم داده می شود: VA VE VI VO VU

مربی ترتیب آن‌ها را تکرار می کند. بعضی آموزندگان در دم می گویند: VA VE VI

VO VU

۷. خانواده هجای سوم: LA LE LI LO LU

۸. بعد اسلایدی نشان داده می شود که در آن خانواده‌های هر سه هجا دیده می شوند.

FA FE FI FO FU

VA VE VI VO VU

LA LE LI LO LU

این اسلاید «اسلاید کشف» نامیده می‌شود. واضح این نام، پروفیسور آئورونیه کاردوسو^۱ است، که وقتی ما طرح ملی سوادآموزی بزرگسالان را در برزیل اجرا می‌کردیم دستیار ما بود.

این مربی پیشنهاد می‌کند که اسلاید یک‌بار افقی و یک‌بار عمودی خوانده شود. این کار موجب می‌شود که آموزندگان صدای مصوت‌های u, o, l, e, a را بهتر درک کنند.

بعد مربی از آموزندگان می‌پرسد: «آیا تصور می‌کنید که ما می‌توانیم (هرگز نگوئید شما می‌توانید) با این تکه‌ها واژه‌ای درست کنیم؟»

۱۲۳

و این لحظه در آموزش لحظه قاطعی است، لحظه‌ای که در آن کسانی که خواندن می‌آموزند ترکیب‌هایی کلمات را در زبان خود کشف می‌کنند.

پس از سکوتی، که گاهی به نظر مربی ناآزموده مایه تشویش است، آموزندگان شروع می‌کنند، یکی یکی، هجاها را به صورت‌های مختلف کنار هم قرار دادن و واژه‌هایی را که در زبان آنان است کشف کردن:

یکی می‌گوید: FAVELA (خانه فقیرنشین)؛ دیگری FAVO (شانهٔ عسل)؛ سومی FIVELA (سگک)؛ LUYA (دستکش)؛ LI (خواندم)؛ VALE (دره)؛ VALA (گودال)؛ VIVA (زنده‌باد)؛ FALO (حرف می‌زنم)؛ FALE (حرف بزن)؛ FE (عقیده)؛ FAVA (لویا)؛ VILA (شهرک)؛ LAVA (گدازه)؛ VELE (مراقب باش)؛ VELA (شمع، بادبان)؛ VIVE (زندگی می‌کند)؛ VIVO (زنده، چالاک)؛ FALAVA (حرف می‌زد)؛ و از این قبیل.

¹ Aurenice Cardoso

ذیل

در دومین واژه زایا آموزندگان هجاهای آن را نه فقط میان خودشان، بلکه با هجاهای واژه اول نیز، ترکیب می کنند. چنین است که با فراگرفتن پنج یا شش واژه، آموزندگان می توانند شروع به نوشتن یادداشت های کوتاه کنند، و در همان زمان به بحث درباره زمینۀ حقیقتی که در رمزها نشان داده می شود، و تحلیل نقادانه آن، می پردازند.

این کاری است که از عهدۀ کتاب های اول ابتدایی بر نمی آید. همانطور که خاطر نشان کرده ایم، مؤلفان کتاب های اول واژه های زایا

۱۲۴

را مطابق میل خود اختیار می کنند، خودشان آن ها را تجزیه می کنند، خودشان آن ها را بار دیگر ترکیب می کنند تا واژه های تازه ای بسازند، با این واژه ها خودشان عبارت هایی تشکیل می دهد، از آن گونه که به عنوان مثال بیرون کشیدیم: *Eva viu a uva* (اوا انگور را دید)؛ *A asa e da ave* (پرنده بال دارد).

۱۲۵

کنش فرهنگی برای آزادی

چند اصطلاح که در این کتاب به کار برده شده است با معادل‌های
انگلیسی آنها^۱

utopist	آرمان‌گرا
utopism	آرمان‌گرایی
quasi immersion	استغراق دروغین
annunciation	اعلام
mythification	افسانه‌سازی
re-admire	بازستودن
manipulation	بازی دادن
transitive	برزخی
Idealism	پندارگرایی
sociological reduction	تحویل جامعه‌شناختی
specialty	تخصص

^۱ بعضی از این اصطلاحات، مانند استغراق دروغین، تعین (یا تعیین) بیشتر، نیم‌نابرزخی و... با مراعات فضل تقدم برای کسانی که آنها را جلوتر به کار برده‌اند مورد استفاده قرار گرفته‌اند؛ اما رسا نیستند و مترجم کتاب را راضی نمی‌کنند. از صاحب‌نظران تقاضا می‌شود که هرگاه اصطلاحات مناسب‌تر و رساتری به نظرشان برسد لطفاً ناشر، و به وسیلهٔ او مترجم، را آگاه و سپاسگزار سازند.

کنش فرهنگی برای آزادی

specialism	تخصص گرایی
overdetermination	تعیین بیشتر یا تعیین بیشتر
fatalism	تقدیر گرایی
massification	توده‌ای سازی
linguistic universe	جهان زبان‌شناختی
solipsism	خودانگاری
introject	درون‌افکنیدن
introjection	درون‌پذیری

۱۲۶

ambivalence	دمدمی مزاجی
dualism	دوگانگی
behaviorism	رفتار گرایی
code	رمز
codification	رمزسازی
codifying	رمزسازی
decodification	رمزگشایی
decodifying	رمزگشایی
super-structure	روساخت
radicalization	ریشه گرایی
biophylic	زندگی دوست
Infra-structure	زیرساخت
coherence	سامان‌مندی

چند اصطلاح با معادل‌های انگلیسی آنها

admiration	ستایش
denunciation	طرد
populism	عامه‌گرایی
Irrationalism	عقل‌ستیزی
not-I	غیر من
sectarianism	فرقه‌گرایی
manipulation	فریفتگری
decoding	کشف رمز
minimal linguistic universe	کمین جهان زبان‌شناختی
gregariousness	گروه‌گرایی
grosse materialism	ماده‌گرایی زمخت
semi-intransitive	نیم‌نابرزخی
exemplarism	نمونه‌گرایی
generative word	واژه‌زایا
conscientization	هشیارسازی
consciousness	هشیاری

