

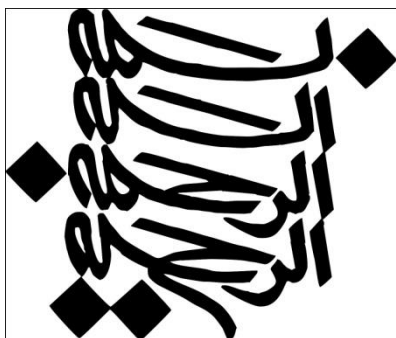
آموزش شناخت انتقادی

پائولو فریره

ترجمه منصوره (شیوا) کاویانی



10031500015442



پائولو فریره

آموزش شناخت انتقادی

ترجمه

منصوره (شیوا) کاویانی



This is a Persian translation of

Education for Critical Consciousness

By Paulo Freire

A Continuum Book, New York, 1973

Translated by Mansoureh (Shiva) Kaviani

Agah, Tehran, 1990

Republished in Rahaayi Online Library, 2016

www.rahaayi.com/library/

فهرست

۷	یادداشت مترجم
۱۱	پیشگفتار (دنيس گلوت)
	بخش اول: آموزش به‌مثابه تجربه آزادی
۲۳	جامعه در گذار
۵۱	جامعه بسته و فقدان تجربه دموکراتیک
۶۹	آموزش برای مقابله با توده‌سازی
۸۳	آموزش و بیداری
۱۰۵	پیشگفتار
۱۰۷	ضمیمه‌ها

یادداشت ناشر

متنی که پیش‌رو دارید عیناً از روی کتاب «آموزش شناخت انتقادی» نوشته پائولو فریره و ترجمه منصوره (شیوا) کاویانی حروف‌نگاری شده است. این کتاب آخرین بار در زمستان ۱۳۶۸ توسط نشر آگاه منتشر شده بود. دلیل بازنشر این کتاب توسط کتابخانه مرکز پژوهش و آموزش‌های نایاب‌بودن آن و همچنین کیفیت پایین حروف‌نگاری پیشین است که بیش از ۲۵ سال پیش انجام شده بود. در حروف‌نگاری جدید کاملاً به متن ترجمه‌شده کتاب که توسط انتشارات آگاه 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.

شایان ذکر است نسخه انگلیسی کتاب دارای دو بخش با عنوان‌های *Education as the Practice of Freedom* و *Extension or Communication* است که مترجم اثر، بنا به دلایلی نامعلوم، تنها بخش نخست را ترجمه کرده است.

یادداشت مترجم

واژه «آگاهی»^۱ یا به مفهوم پیچیده تر و عمیق تر آن، «شناخت»، در گستره فلسفی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و کاربرد روزمره، معنای گوناگونی را افاده می‌کند. شناخت یا تفکر یعنی مطالعه یا آگاهی شخص درباره «اعمال درونی ذهن» اوست. به کمک شناخت است که شخص قادر به دریافت تصورات اعمال و حالت‌های ذهنی گوناگون، همچون تصورات ادراک، اندیشه، شک، استدلال، دانش و اراده می‌شود و درباره حالت‌های ذهنی خود در هر زمان می‌آموزد. لاک در کتاب خود به نام *مقاله‌ای درباره فهم انسانی*^۲، شناخت را چنین تعریف می‌کند: «ادراکی که در ذهن شخص به وقوع می‌پیوندد».

مفهوم «آگاهی» به‌طور گسترده برای نشان دادن هر حالت ذهنی یا هر آنچه که دلالت بر حالت ذهنی دارد، به کار می‌رود. اما به‌طور کلی، اگر آگاهی را در همه زمینه‌های دانش بشری، در اطلاق کلی بیداری نسبت به وضع خود و محیط خود بدانیم، شناخت که مرحله پیچیده تر و برتر آنست، به مفهوم آگاه‌شدنی توأم با تأمل بر

۷

¹ Consciousness

² *An Essay Concerning Human Understanding*

کارکردهای ذهنی فرد است. شناخت دربرگیرنده نه فقط آگاهی از حالت‌های فرد، بلکه از خود آن حالت‌هاست. این شناخت است که حقیقت را حقیقتی ذهنی می‌ند. پائولو فریره، نویسنده کتاب نیز در به‌کارگیری این مفهوم، هم معنای «آگاهی» و هم معنای «شناخت» را در نظر دارد و آن را با رهیافت‌های گوناگون فلسفی، آموزشی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی تبیین می‌کند. درواقع، او روند حرکت بالنده فرد را در دو مقطع «آگاهی» که مرحله اولیه بیداری نسبت به وضع غرق‌بودن در واقعیت است، و «شناخت» که مرحله بعدی است، یعنی آموزش روابط علت و معلولی پدیده‌ها و دریافتن قانونمندی ذهن و تطبیق آن با واقعیت، تحلیل می‌کند. اگرچه فریره نظریه خود را از دل واقعیت جامعه خاصی چون برزیل و امریکای لاتین، برگرفته و با چیرگی بر فرهنگ خاص مردم خود، آن را با روشی ویژه به کار می‌گیرد، اما جایی که در نگرش خود بر خصلت اندیشه‌ورزی در انسان به‌طور اعم و بازشناسی مقوله شناخت و آگاهی و نیز علت‌های نارسایی این سیر تکاملی در انسان زیرسلطه تأکید می‌ورزد، زبانی جهانی دارد و دریچه‌های گوناگونی را برای دستیابی به ارتباط و پیوند با تمامی انسان‌های فرازجو، باز می‌کند.

در حقیقت، ترجمه این کتاب نیز که مدتی پیش صورت گرفته، تأمل مرا بر نقش حیاتی مقوله آگاهی و شناخت نزد انسان به‌طور اعم و در جامعه ما که عصر روشنگری و روند طبیعی بیداری گذشته خود را در دوران‌های متأخر به‌هنگار نیموده، باز می‌نماید. آنچه که بیش از همه ما را به همدلی با فریره وامی‌دارد، همانا پافشاری او بر مقوله جدل و گفت‌وگوی متقابل انسان‌هاست که خود مبنای حرکت خلاق در



آزادسازی نیروی فکر و اندیشه انسانی در جامعه ما نیز هست. بر این زمینه شاید بتوان گفت که انسانی که در این سرزمین روزگاران هفت اقلیم اندیشه و حس را بر تارک

هفت اختر به زیج می آورده و گمانه زنی خردمندان و فرزانی او شهره آفاق بوده، در رهگذر قرن ها بیتوته در فرهنگ سکوت و پشت کردن به آیین اندیشمندانۀ جدل، از بیگانگی با خود و دیگران روی می تابد تا به گفت و گویی با مدارا بنشیند و به بیداری خود و روشنگری دست یابد.

به هر روی، از آنجا که نویسنده نظریاتی خاص درباره این مقولات و تبیین آن ها دارد، لذا گاهی واژگانی را به کار می گیرد که تازگی دارد و در ترجمه، با توجه به نبود فرهنگ واژگان آموزشی فارسی، با اشکالاتی روبرو هستیم. امید است خوانندگان و به ویژه پژوهشگران و متخصصین این فن، کم و کاشی و ناپختگی ترجمه را با انتقاد سازنده به فزونی و پختگی برسانند و روزن کوچکی را که گشوده شده، به افقی گسترده بدل کنند.

منصوره (شیوا) کاویانی

پیشگفتار

دیالکتیکی اندیشیدن آنست که انسان حکم به کهنه‌شدن برداشت‌های پرورده‌ای که حتی تبیین‌کننده گذشته متأخر اوست، بنماید. به بیانی دیگر، یکی از خصلت‌های مشخصه یک دیالکتیسین واقعی، توانایی «حرکت در فراسوی» گذشته است، بی‌آنکه با تکیه بر افق‌های جدید شناخت انتقادی که هم‌اکنون بدان دست یافته، گذشته را انکار نماید. هیچ‌یک از نویسندگان معاصر نتوانسته بهتر از پائولو فریره، مربی چندفرهنگی که علی‌رغم منش کلاً برزیلی احساسات، زبان و دنیای ذهنی‌اش، با تمام جهان همچون کلاس درس خود رابطه برقرار می‌سازد، مداوماً به کشف بسیاری از ابعاد شناخت نقد، دست یابد. فریره هرگز از جستجوی اشکال نوین شناخت انتقادی و آشکارساختن پیوندهای جدید میان ستم در نمودهای گوناگون آن و تأثیرات آزادی‌بخش شناخت، خسته نمی‌شود. حلقه وحدت‌دهنده در کار او، شناخت انتقادی است که همچون نیروی محرکه‌ی رهایی فرهنگی به‌شمار می‌آید.

هدف از چاپ دو اثر فریره که به ترتیب در سال‌های ۱۹۶۵ و ۱۹۶۸ نگاشته، به زبان انگلیسی در این زمان، آنست که برای خوانندگان آنچه را که پائولو فریره خود «ساده‌سازی افکارش» به‌هنگام

۱۱

نوشتن می‌خواند، تداعی کند. فریره با ایمان به جنبه تاریخی تجربه بشری، نفی نوشته‌ها و اعمال گذشته خود را حتی زمانی که تعالی می‌یابد، رد می‌کند. اگر این پابندی به

اصول باعث آزدرد خواندگانی می شود که از مفهوم «آگاهی» یا از خود فریره اسطوره یا شیء مصرفی می سازند، چه باک! فریره خود اولین کسی است که از دستیابی به یک سلاح نوین بر ضد اسطوره سازی شادمان می شود.

کتاب «آموزش به مثابه تجربه آزادی»، دست آورد تلاش های خلاق پائولو فریره در زمینه آموزش بزرگسالان در سراسر برزیل پیش از کودتای نظامی اول آوریل ۱۹۶۴ است که سرانجام به هنگام تبعیدش کامل می شود. من مطمئن هستم که این نوشته اگر امروز به نگارش درمی آمد، عنوان «آموزش به مثابه عمل آزادسازی» را به خود می گرفت زیرا اگرچه فریره در اثر قبلی خود عمل را در مفهوم پراکسیس به کار می گیرد، لیکن همگونی کامل میان عمل متفکرانه و نظریه پردازی انتقادی، محصول کارهای بعدی او مخصوصاً عمل فرهنگی برای آزادی و آموزش ستمدیدگان^۱ می باشد. همچنین تصور فریره از آزادی همواره پویا بوده و ریشه در روندی تاریخی دارد که در جریان آن ستمکشان وقفه ناپذیر به مبارزه برای «رافکندن»^۲ (اصطلاح خود اوست) آگاهی برده واری می پردازند که ستمگران به نهانی ترین زوایای وجودشان «تزریق کرده اند»^۳. حتی در سال های اخیر، فریره به مطالعه خود درباره ستم خاصی که خود را زیر ماسک اشکال دموکراتیک «رهایی» و «آزادی» قانونی، پوشانده، با دقت بیشتر افزوده است.

۱۲

ازاین رو، او هم اکنون تأکید می کند که امر آزادی سازی، توأماً حرکتی پویا و نیز موفقیت جزئی آن کسانی است که مسئول آموزش جدلی هستند.

^۱ این کتاب با دو ترجمه مختلف به وسیله آقایان: شریعتمداری با عنوان فرهنگ سکوت و بیرشک با همین عنوان به فارسی برگردانده شده - م.

^۲ Extroject

^۳ Introject

خوانندگان کتاب «آموزش ستمدیدگان»، خطوط اصلی روش سوادآموزی فریره را در کتاب «آموزش به مثابه تجربه آزادی» خواهند یافت. این خط‌مشی‌ها عبارتند از:

- مشاهده مشارکت‌جویانه آموزش‌دهندگان «در هم‌سازی» با کل فرهنگ مردم؛
- تحقیق دشوار آنان برای خلق واژه‌های زاینده در دو سطح: غنای هجایی و مسئولیت فوق‌العاده در مشارکت عملی؛
- دسته‌بندی و مجزاکردن این واژه‌ها در تصاویر قابل لمس، به‌طوریکه برانگیزنده مردمی باشد که در فرهنگ سکوت «غرق‌اند» و آنان را وادارد تا به عنوان سازندگان آگاه «فرهنگ» خود «ظهور» یابند؛
- طبقه‌بندی و تدوین مجدد مفاهیم در «حلقه فرهنگی»، تحت تأثیر انگیزه خودزایی شخص هماهنگ‌کننده که «معلم» در مفهوم متعارف آن نیست؛ بلکه کسی است که در خلال گفت‌و شنود با آموزش‌گیرندگان - آموزش‌دهندگان که اغلب اوقات از طرف مربیان رسمی دریافت‌کنندگان غیرفعال دانش انگاشته می‌شوند، خود آموزش‌دهنده-آموزش‌گیرنده شده است؛

۱۳

- به‌دست‌دادن قوانینی خلاق و نو که به‌طور روشنی انتقادی و عملی است و هدفش آنست که مردمی را که قبلاً بی‌سواد بودند، وادارد تا نقش خود به عنوان «مفعول» صرف طبیعت و تاریخ اجتماعی را نفی کند و نقش «فاعل» سرنوشت خود بودن را به عهده گیرد.

آنان هم‌اکنون درمی‌یابند که ناآگاهی‌شان نتیجه فریب فرهنگی کسانی است که به آن‌ها ستم روا می‌دارند. این اولین مرحله‌رهایی از قید آن کلمات مکتوبی است که

توسط ستمگرانشان در جعبه ابزار جادویی آن ساحران عصر فعلی، آن خدمت‌گزاران فرهنگ سکوت، محبوس شده بود. انسان در اینجا به یاد گفته لوی اشتراوس می‌افتد که بحث از حرمت و ترس مخصوصی می‌کند که غالباً منش آیینی دارد و از سوی انسان‌های اولیه در حضور کسانی که صاحب هنر نوشتن بودند، ابراز می‌شد. آموزش در قاموس فریره، تجربه آزادی است؛ چراکه آموزش‌دهنده نیز در جریان این امر، همسان با آموزش‌گیرنده از بندگی توأمان سکوت و تک‌گویی، آزاد می‌شود. دو شرکت‌کننده، همین که آغاز به یادگیری می‌کنند، آزاد می‌شوند. یکی با شناخت خود به عنوان موجودی با ارزش - فارغ از داغ بی‌سواد، فقر یا محرومیت از دانش تکنولوژی - و دیگری به عنوان کسی که توانایی برقراری جدل را دارد، به‌جای اینکه نقش مربی‌گری خود را در قالبی خشک به‌عنوان کسی که می‌داند، تحمیل نماید. پیام اصلی فریره این است که هرکسی فقط تا حدی می‌تواند بداند که نسبت به واقعیت طبیعی، فرهنگی، و تاریخی‌ای که در آن

❖❖❖

غرق است، «طرح مسأله» کند. طرح مسأله برابرنهادی است در مقابل «حل مسأله» تکنوکرات‌ها. در این نوع برخورد، متخصص با دوربودن از واقعیت، اقدام به تحلیل این واقعیت در اجزای ترکیب‌کننده آن می‌نماید. ابزار حل مسائل را به دقیق‌ترین روش، تقسیم‌بندی کرده و آنگاه استراتژی یا سیاست خود را دیکته می‌کند. از نظر فریره چنین روشی برای حل مسائل، جامعیت تجربه بشری را با خرد کردن آن به ابعادی که تابع راه‌حل مسائل مطروحه است، خدشه‌دار می‌کند. اما «طرح مسأله» از دیدگاه او، عبارت از شرکت تمامی مردم در امر تدوین قوانین کلی واقعیت به کمک نشانه‌هایی است که بتواند شناخت انتقادی را در آنان بیافریند و توانایی دگرگون‌ساختن روابط‌شان با طبیعت و نیروهای اجتماعی را بدان‌ها بدهد. این تمرین

گروهی خوداندیشگی، فقط وقتی از خودستایی و روان‌شناسی‌گرایی برکنار می‌ماند که تمامی شرکت‌کنندگان را به گفت‌و شنود با دیگران بکشاند؛ دیگران که «وظیفه» تاریخی‌شان این است که نماینده دگرگون‌سازی واقعیت اجتماعی خود شوند. فقط در چنین شرایطی است که مردم فاعل و نه مفعول تاریخ خود می‌شوند.

چنین بیانی ممکن است بی‌جهت از نظر کسانی که از شناخت بدبختی محیط‌زیست خود ترس دارند و یا کسانی که در پی جایگزینی نمادی عابدانه چون فلسفه ذن^۱ و تائو^۲ یا صوفی‌گری^۳ به عنوان عامل تصحیح‌کننده غرب - فعال غیرطبیعی - هستند، تجربه پرومته‌ای به نظر آید. اما فریره قوم‌گرای خرده‌بین نیست: او می‌داند که عمل بدون اندیشه نقاد و یا حتی بدون تفکر هدایت‌شده، عمل‌گرایی بیمارگونه است. در مقابل، بر این نکته تأکید دارد که نظر

۱۵

یا درون‌نگری بدون پشتوانه عمل اجتماعی جمعی نیز ایدالیسم خرنده و یا تفکر خیال‌پردازانه است. به عقیده او تئوری حقیقی فقط می‌تواند از دل پراکسیس‌های خاصی که ریشه در مبارزات تاریخی دارند، به درآید. به همین علت است که فریره نمی‌تواند نظریه‌پرداز انقلاب اجتماعی در ایالات متحده باشد؛ گرچه برخی از پذیرندگان او، ناآگاهانه تلاش دارند این نقش را به او تفویض کنند. تنها آن کسانی که به‌طور تاریخی، «غرق» در اشکال پیچیده ستم نهفته در زندگی در ایالات متحده هستند، می‌توانند شیوه خاص ستم را که با «آرامش فرهنگی» در این جامعه، پوشیده مانده، تشخیص دهند. روشن است که این امر نه به علت بی‌سوادی است، همچون برزیل و نه اقتصاد حاشیه‌نشینی، همچون شیلی. پس آن چه چیزی است که امریکاییان

^۱ Zen

^۲ Tao

^۳ Sufism

ستمیدیده را از نظارت بر سرنوشت اجتماعی خود بازمی‌دارد؟ آیا کمبود مهارت‌های خاص است یا عدم توانایی در تغییر قوانین به نفع خود، همانطور که طبقات حاکم با قدرت تمام این کار را انجام می‌دهند؟ این مانع ناشی از ایدئولوژی غلط یا ناتوانی در سازمان‌دهی امور محلی که فراتر از منافع شخصی است، نیست؟ یا بدین دلیل است که مرزهای روانی میان ستمگران و ستم‌دیدگان این همه مغشوش است؟ آیا اکثر امریکاییان خود را به عنوان ستمگر می‌شناسند یا ستم‌دیده، یا وظیفه‌خوارانی بی‌خاصیت و در نتیجه بی‌خبرانی منفعل در نظام بی‌تشخص ستم؟ آیا نژادگرایی و ماده‌گرایی در این جامعه، از مظاهر آن چیزی است که فریره صرفاً «جنبه‌های عمده تضاد اصلی» می‌خواند؟ این پرسش و پرسش‌های دیگر می‌بایست - در یک روش دیالکتیکی که در پراکسیس رشد می‌کند و تئوری را می‌آفریند - پاسخ گفته شود، پیش از آنکه «روش» پائولو فریره در ایالات متحده تطبیق داده شود.

۱۶

بیهودگی نگرش به «روش» فریره به عنوان درمان همه دردها، در اثر دوم این مجموعه، به نام «توسعه و ارتباط»، توصیف شده است. این اثر که در سال ۱۹۶۸ در شیلی نگارش شده، شامل آموزش‌های «آگاه‌سازی» است که در حوزه بسیاری مهمی در امریکای لاتین، یعنی توسعه روستایی به کار گرفته شده. نمایندگان ایالتی و گردانندگان امر توسعه، نمونه‌های ملموسی در چشم‌انداز روستایی ایالات متحده هستند. آنان که تکنیک‌های پیشرفته و محصولاتی را که نتیجه کار مدارس کشاورزی و شرکت‌های اعطای زمین است، به کشاورزان عرضه می‌کنند. در دهه‌های اخیر، توسعه روستایی براساس مدل ایالات متحده، در سراسر امریکای لاتین گسترش یافته. در بسیاری از مناطق، مسأله توسعه زیر پوشش کمک تکنیکی، خود را می‌نمایاند. با وجود این، فریره ضمن تحلیل مفاهیم «توسعه» و «ارتباط» و واقعیت‌هایی که متضمن آن‌هاست، تضاد

اصلی میان این دو را نیز، روشن می‌کند. همچنانکه او اذعان می‌دارد، گفت‌وشنود واقعی با روستاییان، با امر «گسترش» مهارت تکنیکی و دانش دقیق کشاورزی به آن‌ها، ناسازگار است. در نتیجه، «توسعه یا ارتباط» نمی‌تواند فقط عرضه یک نوع منافع خاص به مردم روستایی خوانده شود؛ بلکه برعکس، این عملکرد دارای اهمیت کلی است دقیقاً بدین دلیل که پرده از روی ماهیت تمامی انواع «کمک» و «یاری» در ارتباطات، برمی‌دارد. آنچه که نویسنده درباره کارگزاران توسعه می‌گوید، احتمالاً درباره مددکاران اجتماعی، طراحان شهری، مدیران رفاه، سازمان‌دهندگان اجتماع، مبارزین سیاسی و دیگر گروه‌هایی که مدعی واگذاری «خدمات» به بی‌چیزان یا بی‌قدرتان هستند نیز صدق می‌کند.

۱۷

فریره تأکید دارد که اشتباهات روش‌شناسانه می‌تواند همیشه ناشی از انحرافات ایدئولوژیکی باشد. در پس تجربه توسعه کشاورزی، او جریان پیچیده ایدئولوژی پدرسالاری، کنترل اجتماعی و روابط نامتقابل میان کارگزاران و کمک‌گیرندگان را می‌بیند. به عبارت دیگر، اگر کسی در پی به‌کارگیری روشی است که گفت‌وشنود و ارتباط متقابل را گسترش می‌دهد، او می‌بایست ابتدا از نظر ایدئولوژیکی معتقد به برابری، محو استثمار، و اشکال رهبریت نابرگزیده باشد؛ درجاییکه ممکن است اشکال خاص اصلاحات تجربه شود، اما جاودان نماند. در عین رد کردن زبان و تجربه توسعه‌گرایی، فریره ارزش ارائه تکنولوژی یا مهارت‌های کشاورزی به روستاییان را از نظر دور نمی‌دارد. در ضمن اضافه می‌کند که کسانی که صاحب چنان دانشی هستند، می‌بایست رابطه گفت‌وشنود را برقرار سازند تا از آن طریق، همگام با روستاییان بیاموزند که چگونه دانش جزئی عادی خود را با کل شرایط پیچیده روستایی سازگار نمایند. آنچه که در اینجا تصریح می‌شود، قضاوتی است که فریره به روشنی بیان

می‌دارد و آن اینست که هیچ «کمکی» ارزشمند نیست و هیچ محملی نیز در زبان رشد برای مفاهیم «بخشش» و «دریافت کنندگان»، وجود ندارد. بنابراین، به همین سبب مقاله «توسعه یا ارتباط» ممکن است خوانندگان آن را در این کشور تحریک به یک حمله رادیکال علیه سیاست کمک خارجی ایالات متحده و راه حل آن کشور برای مسئله «فقر» داخلی، بکند. چنین تفسیری از منش ستم‌گرایانه تمامی روابط نامتقابل را می‌توان در بهترین شکلش، از خلال کتاب‌های آموزش ستم‌دیدگان و حرکت فرهنگی برای آزادی، دریافت.

۱۸

جاکس چانچول^۱ وزیر کشاورزی حکومت آلنده در شیلی، در مقدمه‌اش بر چاپ اسپانیایی کتاب مزبور، به‌درستی توجه خوانندگان را به تحلیل فریره از رابطه میان تکنولوژی و نوسازی، جلب می‌نماید. چانچول از قول فریره می‌گوید که او «نشان می‌دهد که چگونه از سنت‌گرایی وضع موجود پیشگیری نمایم بی‌آنکه در دام مسیح‌گرایی تکنولوژیکی گرفتار آییم.» و هر دو نفر نتیجه می‌گیرند که: «درحالی‌که هر رشدی نوسازی است، ولی هر نوسازی‌ای رشد نیست.» در اینجا می‌توان تفاوت عملی میان زبان رشد و فرهنگ آزادسازی در شیلی را، تمیز داد. در بحث فریره درباره «نوسازی مکانیستی»، عمل متقابل آن روشن است. از نظر او نوسازی یک روند کاملاً مکانیکی است که پاسخگوی عمل سازمان‌دهی تکنیسین‌ها یا مدیرانی است که مرکز تصمیم‌گیری را در خارج از جامعه در حال تغییر، نگاه می‌دارند. به‌طور خلاصه، این رهیافت، جامعه را از اینکه فاعل دگرگونی‌های خود بشود، باز می‌دارد. لیکن رشد واقعی کشاورزی همچون اصلاحات ارضی درست، نیازمند آن ساخت‌ها و تجربیات نوینی است که از درون نظام قدیم پدیدار شود و مدیون آن خلاقیتی است که در نتیجه

^۱ Jacques Chanchol

تبادل انتقادی میان «تکنولوژی پیشرفته و تکنیک‌های عملی روستاییان» به وجود آید. مفهوم «عملی»، همانطور که در اینجا نیز به کار رفته، اشاره به تحقیق در حوزه علوم اجتماعی نمی‌کند؛ بلکه بیشتر در پیوند با دنیای کسانی که آشنایی عادی با زمین دارند، دنیای آزمون و خطا، مفهوم مشترک و عقل متعارف، قرار می‌گیرد. لذا کارگزاران توسعه، فقط با وارد شدن به دنیای فرهنگی روستاییان می‌توانند عمل «ارتباط» را صورت دهند. آنان این کار را تنها با

۱۹

آسیب‌پذیری و قبول عمل متقابلی می‌توانند انجام دهند که نقش آن‌ها به عنوان آموزش‌دهندگان واقعی، به آن‌ها اعمال می‌ند.

فریره موانعی را که در برابر آموزش‌دهندگان در مناطق روستایی قرار دارد، دست کم نمی‌گیرد. به هر صورت، از نظر او، آن وظیفه اصلی که در مقابل تمامی نمایندگان تغییر و تحول قرار می‌گیرد، عبارت از این است که: چگونه می‌توان با حداکثر نیروی مؤثر، به نتیجه رسید، بی‌آنکه وقت از دست برود. آیا گفت‌وشنود و ارتباط که لزوماً موجب اتلاف وقت و به تأخیر افتادن بازدهی محصول می‌گردد، همچنان امری حیاتی در رشد ملی است؟ او خود جواب می‌دهد که بسیار ساده‌اندیشانه خواهد بود اگر ما در پی رشد تولید کشاورزی نباشیم. اما چنین رشدی می‌بایست براساس آن پیوندهای حقیقی شکل گیرد که کشت‌کننده زمین را با طبیعت و فضای فرهنگی-تاریخی پیوند می‌دهد. از این رو، زمان و نیروی کار وقتی تلف می‌شود که روستاییان با درغلطیدن به لفاظی خشک و خالی و یا فعل‌گرایی تکنوکراتیک که هر دو از دشمنان واقعی پراکسیس هستند، «به شیء تبدیل شوند». بنابراین، هر لحظه‌ای که در گفت‌وشنود صرف می‌شود تا مردان و زنان را از حالت «غرق‌بودن» شان «خارج» کند، وقت ذخیره شده است. و بالعکس، علی‌رغم زرق و برق ظاهری، اگر پدیده‌های طبیعی یا

ساخت‌های اجتماعی به‌طور سطحی دچار تغییر شوند، اما موجودات انسانی همچون گذشته، بی‌حق و قدرت باقی بمانند، همه‌چیز از دست رفته است. هدف اصلاحات ارضی همچون تمامی تغییرات تکاملی، نه فقط تغییر ساخت‌ها، بلکه بیش از آن، دگرگونی مردم است. دلبستگی فریره به مسئله مردم، آنچنان در مرکز توجه قرار می‌گیرد که هر سیاست، برنامه و طرحی که واقعاً متعلق به آنان نباشد،

۲۰

از رده خارج می‌شود. مشخصه یک مربی موفق، مهارت در تحریک - که خود یکی از اشکال موزیانه تبلیغات است - نمی‌باشد، بلکه توانایی او در گفت‌وشنود با آموزش گیرندگان، در ارتباط متقابل است. و توسعه روستایی در امر ارتباط شکست می‌خورد، چراکه گفت‌وشنود متقابل را درهم می‌ریزد؛ درواقع، هیچ کارگزار تغییر یا کارشناس تکنیکی، حق تحمیل عقیده شخصی خود به دیگران را نخواهد داشت. دو نظریه نهایی نیز که در مورد تمامی کار فریره صادق است، در اینجا مطرح می‌شود. اولین نظریه به دیدگاه آرمانی او بازمی‌گردد. آرمان‌گرایی پائولو فریره، به‌هیچ‌وجه یک رویای ایدالیستی تراوش کرده از ذهنی که از نظر ایدئولوژیکی شیفته جدل و شناخت انتقادی است، نمی‌باشد؛ بلکه این نظریات در نتیجه همگامی عملی او با گروه‌های ستم‌دیده در یک روند مبارزاتی، حاصل گشته است. به زبانی دیگر، از نظر فریره، نظریه‌پردازی همانا پروردن یک شکل به‌ویژه متباین شناخت سطحی است. بنابراین اگر کار فریره را تنها براساس نتایج کوتاه مدت قضاوت کنیم، او را جدی نگرفته‌ایم. ستم‌دیدگان هر جامعه، در تلاش خود برای چیره‌شدن بر اختناق فرهنگی، در تشخیص زبان فریره به عنوان زبان خود، مشکل نخواهند داشت. آنان که ستم‌دیده واقعی هستند، هیچ علاقه‌ای به جلوه ظاهری آزمایش و تجربه و نیز شکست آزادی ندارند. درواقع آنان فقط به آن نظریات جدی که بتوانند آن را به عمل درآورند، اعتنا

دارند. در این برخورد اساسی است که رهیافت فریره به آموزش، ارتباط و تکنولوژی، جدی تلقی می‌شود؛ و این رهیافت چیزی نیست جز آنچه که لزوماً به وسیلهٔ اجتماعات بشری در جریان مبارزه، پذیرفته و

۲۱

بازآفرینی می‌شود. بنابراین خط‌مشی نتایج کوتاه‌مدت ممکن است در عمل با شکست روبرو شود؛ چراکه چنین خط‌مشی‌ای به آرمان‌گرایی خلاق فقط به عنوان ابزار رشد و ترقی سیاست واقع‌گرایانه، در جهانی که با پراکسیس سلطه مشخص شده است، می‌نگرد.

نظریهٔ دوم به سبک کار مشخص فریره به عنوان آموزش‌دهنده، برخورد می‌کند. هم‌اکنون که او ایالات متحده را در فرصت‌های متعدد بازدید کرده و جمعیت کثیری را مورد خطاب قرار داده، دیگر هیچکس نمی‌تواند آموزش شفاهی او را جدا از آموزش نوشتاری بیانگارد. تجربهٔ آموزشی خود او در عمل ثابت کرده که جدل امکان‌پذیر است و آموزش‌دهندگان می‌توانند همگام با آموزش‌گیرندگان بیاموزند. فریره قاطعانه نقش خود را به مثابهٔ معلم (گورو) روحانی که در پی اعطای دانش به پیروان شیفتهٔ خود است، رد می‌کند. آن که نتواند اندیشهٔ او را در بوتۀ نقد گذارد، نمی‌تواند با او تبادل فکری داشته باشد. هر زمان که فریره هم‌سخن با کسی می‌شود که بازماندهٔ ساده‌اندیشی فکرش را بازمی‌نماید، آنچنان برانگیخته می‌شود که خود او می‌گوید: «به عنوان یک آموزش‌دهنده، حکم به مرگ خود می‌دهم». کیفیت مناسبات انسانی او، حتی با تمامی بیگانگان، گواهی است بر این نظر او که همهٔ مردم مهم‌اند و شایستهٔ احترام بسیار. در یک کلام، پائولو فریره یکی از نادر افرادی است که هرچه آشنایی با آموزش‌های او بیشتر شود، نه حس شرم، بلکه اشتیاق بازخوانی کتاب‌هایش

و اهلیت شنیدن بیشتر کلامش در انسان شکفته می شود. شناخت او، یعنی دست یافتن به این اعتقاد که آموزش رهایی بخش و ارتباط واقعی، امری ممکن است.

دنيس گولت

آموزش به‌مثابه تجربه آزادی

بخش اول

آموزش به‌مثابه تجربه آزادی

جامعه در گذار

انسان بودن همانا داشتن رابطه با دیگران و با جهان است. انسان بودن تجربه کردن جهان است به مثابه واقعیتهای عینی، مستقل از فرد و شناخت پذیر. حیوانات، که در واقعیت غرقند، نمی توانند با آن رابطه برقرار کنند. حیوانات موجوداتی هستند که جز تماس محض، ارتباطی با واقعیت ندارند؛ حال آنکه استقلال انسان از طبیعت و گشودگی او در برابر آن، او را به عنوان موجودی ارتباط پذیر متمایز می کند. انسان برخلاف حیوان، فقط در جهان نیست، با جهان هم هست.

پیوند انسان با جهان، طبعاً ماهیت چندگانه دارد. چه در رویارویی با چالش های گوناگون محیط و چه در رویارویی با چالشی یگانه، انسان به الگوی واحدی از واکنش محدود نیست. انسان به خود سازمان می دهد، بهترین واکنش را برمیگزیند، خود را می آزماید، عمل می کند و در هر عمل واکنشی، تغییر می کند. و این همه را چنان آگاهانه انجام می دهد، درست همان گونه که هر کس در برخورد با مشکلی، ابزار مخصوص آن را به کار می برد.

انسان با دنیای خود نقادانه رابطه برقرار می کند. او داده های عینی واقعیت را (و نیز پیوندهای میان داده ها را)، از راه اندیشیدن، ادراک می کند، نه اینکه چون حیوانات از راه بازتاب غریزی. و انسان در حین

عمل ادراک نقادانه، پاینبودن خود را به زمان، کشف می‌کند. با فراتر رفتن از بعد واحد زمانی، به دیروز بازمی‌گردد، امروز را بازمی‌شناسد و به فردا می‌رسد. اکتشاف ابعاد زمان، یکی از کشفیات اساسی در تاریخ فرهنگی بشر است. در فرهنگ‌های بدون کتابت، وزن زمان ظاهراً لایتناهی، مردمان را از دست‌یافتن به آگاهی نسبت به زمان‌مندی و در نتیجه دریافتن جوهر تاریخی خویش بازمی‌داشت. گره موجودیت تاریخی ندارد؛ ناتوانی او در رهایی از زمان سبب می‌شود در «اکنون» کاملاً یک‌بعدی غرق شود که از آن هیچ آگاه نیست. انسان در زمان هستی^۱ دارد. درون زمان است. برون از زمان است. او میراث‌دار زمان است، در زمان مشارکت می‌جوید و زمان را دگرگون ساخته و اصلاح می‌کند. او زندانی «اکنون» ابدی نیست، بلکه از قید زمان رهایی یافته و با آن همبسته می‌شود.

همچنان که انسان زمان‌مندی را کشف می‌کند و خود را از «اکنون» آزاد می‌سازد، رابطه‌های او با جهان، سرشار از اثر می‌شود.

۲۴

نقش طبیعی انسان در جهان و با جهان، نقش انفعالی نیست؛ بدان لحاظ که انسان محدود به قلمرو زیستی خود نیست، بلکه به خطه آفرینش نیز قدم می‌نهد، توانایی آن

^۱ در زبان انگلیسی، اصطلاحات «زیستن» و «هستی‌داشتن» معنایی به خود گرفته‌اند که با اصول ریشه‌شناسانه آن‌ها مغایر است. همچنان که در اینجا کلمه هستی‌داشتن در معنایی بیش از زیستن به کار رفته؛ از آن رو که هستی‌داشتن چیزی بیش از بودن در جهان است؛ با جهان بودن نیز هست. و این قدرت ارتباط‌گیری میان هستنده‌ای که وجود دارد، با جهان عینی، صفتی از توانایی نقاد را که در واژه «زیستن» صرف، حضور نمی‌یابد، به واژه «هستی‌داشتن» تفویض می‌کند. تعالی، ادراک و مبادرت به جدل (ارتباط‌گیری و مشارکت) منحصرأ از اعراض وجود است. شخص می‌تواند تنها در پیوند با دیگرانی که آن‌ها نیز هستی دارند وجود داشته باشد و با آنان ارتباط برقرار کند. در این مورد به این کتاب‌ها رجوع شود: Karl Jaspers, *The Origin and Goal of History* (New Haven, 1953), and

Reason and Anti-reason in our Time (New Haven, 1952)

را دارد که به منظور دگرگون ساختن واقعیت، در آن مداخله کند. انسان با دستیابی به میراث تجربه‌های فراهم آمده، با آفریدن و بازآفریدن، با یگانه ساختن خود در متن و بطن آن‌ها، با واکنش نشان دادن به چالش‌های واقعیت، با عینیت بخشیدن به خود، با ادراک و با تعالی به قلمروی پای می‌نهد که مختص اوست؛ به قلمرو تاریخ و فرهنگ.^۱ یگانگی شخص با بافت عینی که مقوله‌ای است متمایز از سازگاری، از فعالیت‌های بارز انسان است. یگانگی محصول توانایی سازگاری شخص با واقعیت به اضافه توانایی نقادانه او در گزینش و دگرگون ساختن واقعیت است. آنجا که انسان توانایی گزینش خود را از دست می‌دهد و زیر نفوذ گزینش‌های دیگران قرار می‌گیرد، آنجاست که تصمیم‌های او بدان جهت که منتج از فشارهای خارج از خویشتن اوست، دیگر از آن او نیست؛ او دیگر یگانه نیست، بلکه سازش یافته و سازگار شده است. از این روست که انسان‌های نرمش‌ناپذیر با روحیه انقلابی را، افراد «ناسازگار» می‌نامند.

انسان یگانه، انسانی فاعل (کارساز) است. نقطه مقابل او، انسان سازش یافته، انسانی منفعل (کارپذیر). در واقع سازگاری جلوه صورت ضعیف شده دفاع از خود است. اگر انسان توانایی تغییر واقعیت را نداشته باشد، ناگزیر خود را سازگار می‌کند. سازش‌پذیری، ویژگی رفتاری قلمروی حیوان است که پیدایش آن در انسان، نشانه بیماری ناهسانی شدن اوست. انسان در سراسر تاریخ برای چیره شدن بر

۲۵

عواملی که او را هم‌ساز یا سازگار می‌کند، به رغم تهدیدهای مستمر نیروهای سرکوب و ستم، برای دست یافت به انسانیت کامل خود، همواره در مبارزه بوده است. آن‌گاه که انسان از راه واکنش نشان دادن به چالش‌های محیط، با جهان همبسته می‌شود، پویا کردن، هدایت کردن و انسانی کردن واقعیت را آغاز می‌کند. او با افزودن

¹ See Eric Kahler, *Historia Universal del Hombre*.

معنای زمانی به مکان جغرافیایی، با خلق فرهنگ، از آفریده خود به جهان می‌افزاید. این کشاکش و برخورد فعال انسان در پیوند با جهان و هم‌نوعان (مگر آن‌گاه که قدرتی سرکوبگر در میان است) مانع از عدم تحرک اجتماعی و فرهنگی نمی‌شود. آن‌گاه که انسان می‌آفریند، بازمی‌آفریند و تصمیم می‌گیرد، دوران‌های تاریخی آغاز به شکل گرفتن می‌کنند؛ و با آفریدن، بازآفریدن و تصمیم گرفتن است که انسان باید در این دوران‌ها مشارکت کند.

هر دوره تاریخی با مجموعه‌ای از آرزوها، رویکردها و ارزش‌هایی که در جستجوی کمال خودند مشخص می‌شود؛ با راه‌های بودن و رفتار کردن؛ با گرایش‌های کم‌وبیش تعمیم یافته. نمودهای واقعی بسیاری از این آرزوها، رویکردها، ارزش‌ها و نیز سدهای تکاملی آنان، مضمون‌های آن دوران را تشکیل می‌دهند که به نوبه خود نشانگر مسئولیت‌هایی است که انسان باید بردوش گیرد.^۲ دوران‌های تاریخی تا همان درجه‌ای تحقق می‌یابند که مضمون آن‌ها درک شود و مسائل‌شان حل گردد؛ و هرگاه این مضامین و مسائل نتوانند با امور نوینی که در حال پدیدار شدنند، متناظر باشند، دوران‌ها جای خود را به دوران‌های تازه خواهند داد.

۲۶

انسان نقش قاطعی در تکامل و تبدیل این دوران‌ها بازی می‌کند. اینکه آیا انسان می‌تواند مضمون دوره‌های تاریخی را درک کند یا نه و از آن مهم‌تر، او چگونه با واقعیتی که این مضامین در آن پدید آمده‌اند، رویاروی می‌شود، عمیقاً انسانی شدن، یا نانسانی شدن او را تعیین می‌کند و تکامل او را به عنوان پدیده‌ای فعال (کارساز) یا فرودش را به عنوان عنصری منفعل (کارپذیر) مشخص می‌کند. زیرا فقط آنگاه که

^۱ See Hans Freyer, *Teoria de la epoca atual* (Mexico).

^۲ See Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York, 1970) pp. 91-92.

انسان مضامین را درمی‌یابد، می‌تواند در واقعیت دخالت کند، به‌جای اینکه نظاره‌گری صرف باقی بماند؛ و تنها با تکامل بخشیدن به یک نگرش نقاد پایدار است که انسان می‌تواند بر کیفیت سازگاری چیره شود و با روح زمان همبسته شود. به همان نسبت که دوره‌های تاریخی با پویایی، مضامین خود را می‌آفرینند، انسان نیز ناچار از گزینش «هرچه بیشتر و بیشتر کارکردهای عقلانی و هرچه کمتر و کمتر کارکردهای حسی و غریزی...» خواهد بود.^۱

اما متأسفانه آنچه که کم‌وبیش در جهانی اتفاق می‌افتد که به «دنیا‌های» گوناگون تقسیم شده، این است که انسان معمولی، لهیده و خوار شده به تماشاگری بدل شده که با اسطوره‌های خلق‌شده از سوی نیروهای اجتماعی قدرتمند، فریفته می‌شود. این اسطوره‌ها در برابر او قرار می‌گیرند، او را به تباهی و نیستی می‌کشانند. انسانی که به‌شکل فاجعه‌انگیزی به وحشت افتاده، از رابطه‌های منطقی هراس داشته و حتی به امکان موجودیت خود نیز با دیده شک می‌نگرد. از سویی، وحشت از تنهایی، انسان را وامی‌دارد تا به جمعی که بری از

۲۷

هرگونه همبستگی نقاد و عشق‌انگیز است - کیفیت‌هایی که ممکن است آنان را به اجتماعی مشارکت‌جو و به جامعه حقیقی رهنمون شود - پیوندد. نیکلای نیکلایوویچ ودنیپین در کتاب دکتر ژبواگو می‌گوید: «جمع دوستی همواره پناهگاه میانه‌روی است». گله‌ای بودن همچنین، سلاح بازدارنده‌ای است که انسان را از ورزیدن دور می‌کند.

^۱ Zevediei Barbu, *Democracy and Dictatorship: Their Psychology and Patterns of Life* (New York, 1956), p. 4.

شاید بزرگ‌ترین تراژدی انسان معاصر، همانا تحت سلطه بودن او به وسیله نیروی این اسطوره‌ها و فریفته شدنش با تبلیغات سازمان‌یافته، ایدئولوژیکی و یا نوعی دیگر باشد. او به تدریج حتی بی‌آنکه از زیانی که متوجه اوست، آگاه باشد، توانایی گزینش خود را از دست می‌نهد و از مدار تصمیم‌گیری خارج می‌شود. انسان معمولی رسالت‌های زمانی را درک نمی‌کند و در نتیجه، وظایف از سوی یک گروه «نخبه» تفسیر شده و در قالب فرمان‌ها و احکام ارائه می‌شوند و آن هنگام که مردم برای خلاصی خود تلاش می‌کنند تا از فرمان‌ها پیروی نمایند، به مرتبه‌ای از بی‌هویتی، بی‌امید و بی‌اعتقاد، رام و سازگار، تنزل می‌کنند.

اریک فروم نیز در کتاب خود به نام «گریز از آزادی»^۱ می‌گوید:

انسان از قید نیروهای خارجی که بازدارنده او از عمل و تفکر بدان گونه که درخور اوست، آزاد شده است. او آزاد است تا بنا به خواست خود عمل کند، اگر بداند که چه می‌خواهد، چه می‌اندیشد و چه حس می‌کند؛ اما او نمی‌داند. او با نیروهای بی‌هویت هماهنگ شده و با

۲۸

خودی که از آن او نیست، سازگار می‌شود. هرچه بیشتر این کار را انجام می‌دهد، بیشتر احساس ناتوانی کرده و خود را بیشتر ناچار از هماهنگی می‌بیند. علی‌رغم پوشش ظاهری خوش‌بینی و ابتکار، انسان جدید با احساس ژرفی از ناتوانی چنان تسخیر شده که وادار شده تا به رویدادهایی که پیش‌روی اوست، خیره بماند آنچنان که گویی فلج گشته است.

^۱ اریک فروم، گریز از آزادی، ترجمه عزت‌الله فولادوند، کتاب‌های جیبی، تهران ۱۳۵۶.

جامعه در گذار

چنانچه انسان ناتوان از ادراک نقادانه مضامین زمان خود و نیز دخالت فعال در واقعیت باشد، به ناچار به هنگام رخداد تغییر، در کنار جریان باقی می ماند. او می بیند که دوران ها تغییر می کنند، لیکن به دلیل غرق بودن در تغییر، یارای درک اهمیت فوق العاده آن را ندارد. جامعه ای که آغاز به حرکت از دورانی به دوران دیگر می کند، نیاز به رشد یک روحیه نقاد و انعطاف پذیر ویژه دارد. در صورت نبود چنان روحیه ای، تضاد میان ارزش های نوی که خواهان به ثبوت رساندن و تکامل بخشیدن خود هستند با ارزش های کهنه ای که در پی حفظ خوداند، نخواهد بود. زمان گذار دوران تاریخی، متضمن یک جریان «موج جزر و مدی» تاریخی-فرهنگی است. تضادهای میان راه های بودن، ادراک، رفتار و ارزش گذاری ای که متعلق به گذشته است از یک سو، و دیگر راه های دریافت و ارزش گذاری ای که نشان آینده بر خود دارد، از سوی دیگر، افزون می شود. به همان نسبت که تضادها عمیق تر می شوند، «موج جزر و مدی» شدیدتر و جو آن نیز احساسی تر می شود. این برخورد میان دیروزی که اعتبار خود را از دست می دهد،

۲۹

اما همچنان در پی ماندگاری است، و فردایی که جوهر خود را می یابد، مشخص کننده مرحله گذار به عنوان زمان اعلام موجودیت و زمان تصمیم گیری است. به هر جهت، تنها تا آن حد که انتخاب ها نتیجه یک ادراک نقاد از تضادها باشند، این انتخاب ها حقیقی و قابل گذار به مرحله عمل هستند و در جایی که انتخاب بیانگر انتظارات دیگران باشد، غیرواقعی است.

اگرچه هر گذاری متضمن تغییر است، اما هر تغییری به گذار منتهی نمی شود. تغییرات می توانند در طول یک دوران تاریخی واحد به وقوع بپیوندند و چندان تأثیر عمیقی هم بر آن نگذارند؛ با این همه، یک برخورد طبیعی نوسازی اجتماعی که محصول جستجوی تکامل بخشیدن به مضامین است، جریان دارد. زمانی که این مضامین آغاز

به ازدست دادن جوهر و اهمیت خود می کنند، و مضامین جدید پدیدار می شوند، نشانه آنست که جامعه حرکت به سوی یک دوره تاریخی جدید را شروع کرده است. دوره گذار متضمن یک جنبش سریع در جستجوی مضامین نو و امور نو است و در چنان مرحله ای است که انسان بیش از هر زمان دیگر، نیازمند همبستگی با واقعیت خود می باشد. اگر او توانایی درک «رمز و راز» این تغییرات را نداشته باشد، همچون عاملی صرف دست خوش این تغییرات قرار می گیرد.

برزیل در سال های ۱۹۵۰ و اوایل ۱۹۶۰، کلاً در این وضعیت حرکت از یک دوره به دوره دیگر قرار داشت. در جامعه برزیل مضامین و اموری که جوهر خود را از دست داده و یا می دادند، کدام بودند؟ تمام آنچه که مشخصه یک «جامعه بسته» است.^۱ درواقع موقعیت غیرمستقل برزیل، مضمون از خود بیگانگی فرهنگی را پدید

۳۰

آورده بود. گروه نخبه و توده های مردم، به طور مشابه فاقد یگانگی با واقعیت برزیل بودند. گروه نخبه با «تحمیل شدن» بر آن واقعیت و مردم با غرق شدن در آن، زندگی می کردند. سهم گروه نخبه، امر وارد کردن مدل های فرهنگی بیگانه و نصیب مردم، وظیفه دنباله روی، تحت تسلط بودن، حکومت شدن به وسیله گروه نخبه و نداشتن هیچ امر متعلق به خود بود.

با شکافی که در جامعه برزیل پدیدار شد، تمامی مجموعه مضامین و امور، نمودی جدید یافتند. معنای خاص و تأکیدی که از سوی جامعه بسته به مضامینی چون دموکراسی، همکاری جمعی، آزادی، مالکیت، قدرت و آموزش افاده می شد، دیگر بیش از این مناسب یک جامعه در گذار نبود. (همچنان که کودتای نظامی سال ۱۹۶۴ نیز لزوم یک درک جدید از مضامین و اموری را که مشخصه مرحله انتقالی است، القا

¹ See Karl Popper, *The Open Society and Its Enemies* (Princeton, 1966).

می کرد). اگر برزیل می بایست یقیناً در جهت تبدیل به جامعه‌ای که به گونه‌ای منسجم باز می شد، منسجماً حرکت کند، ادراک صحیح آرزوهای جدید و درکی جدید از مضامین کهنه، لازم می نمود. چنانچه تحریفی از این ادراک یا به هر شکل، هر تحریف مشابهی در دوره انتقالی صورت می گرفت، موجب هدایت جریان نه به سوی یک جامعه باز، بلکه به طرف یک جامعه «توده شده»^۱ از انسان‌های رام و سازگار می شد. بنابراین در آن دوران گذار، آموزش امر بی نهایت خطیری به شمار

۳۱

می آمد که نیروی بالقوه‌اش، در درجه اول متکی بر توانایی مان برای شرکت در پویایی دوره انتقالی و نیز متکی بر ارزیابی روشن ما از این مسأله بود که کدام عناصر حقیقتاً متعلق به مرحله گذارند و کدام به طور سطحی در آن ظهور یافته‌اند. دوره گذار همچون پلی میان یک دوره در حال زوال و دوره دیگری که جوهر خود را می یابد، همزمان از سویی، نمودهای مداومت و محافظت جامعه کهنه را در خود دارد و از سوی دیگر، تا مرزهای جامعه نو امتداد می یابد. ادراکات جدید به سادگی یا بدون دادن قربانی به دست نیامدند؛ مضامین کهنه می بایست پیش از آنکه راه را برای پدیداری مضامین نو بگشایند، اعتبار خود را از دست داده باشند. لذا پویایی مرحله گذار متضمن آمیختگی جزر و مد، پیشرفت و پس رفت بود. و آن کسانی که توانایی درک رمز و رازهای زمان را نداشتند، به هر پس رفتی، با نومیدي غم انگیز و ترسی نامعین واکنش نشان می دادند.

^۱ یک جامعه «massified» جامعه‌ای است که در آن، مردم پس از داخل شدن به روند تاریخی، به وسیله گروه نخبه به یک توده رام نیندیشیده، تغییر ماهیت داده‌اند. این روند، «توده‌سازی» نامیده شده است. این واژه در برابر بیداری (Conscientizacao) که روند کسب شناخت نقاد است، قرار می گیرد. [یادداشت مترجم انگلیسی].

در تحلیل نهایی، پسرفت‌ها مرحله گذار را متوقف نمی‌کنند؛ گرچه آن‌ها می‌توانند جنبش را کند کرده و یا از مسیر طبیعی متحرف سازند، لیکن قادر به عقب برگرداندن آن نیستند. مضامین جدید (یا دریافت‌های جدید از مضامین کهنه) که در دوران پسرفت‌ها تحت فشار قرار داشته‌اند، برای پیشرفت خود، تا آن زمان که اعتبار مضامین کهنه زوال یابد و مضامین نو متکامل شوند، پایداری خواهند کرد. در آن مرحله، جامعه یک‌بار دیگر خود را با آهنگ طبیعی تغییرات خود، به هنگامی که در انتظار یک لحظه جدید گذار است، خواهد یافت. بنابراین لحظه گذار خیلی بیشتر به «فردا»، به زمان جدیدی که گویای آنست، تعلق دارد تا زمان قدیم.

۳۲

نقطه آغازین مرحله گذار برای برزیل، همان جامعه بسته‌ای بود که پیش از این بدان اشاره کردم. جامعه‌ای که اقتصاد صادراتی مواد خامش به وسیله بازار خارجی متعین می‌شد و مرکز تصمیم‌گیری اقتصادی‌اش در خارج قرار داشت - یک جامعه «مفعول»، «ارتجاعی» فاقد حس میهن‌پرستی، عقب‌مانده، بی‌سواد، ضد جدلی، نخبه‌گرا. آن جامعه در نتیجه گسستگی نیروهایی که آن را متعادل ساخته بود، دچار تجزیه شد. دگرگونی‌های اقتصادی که با صنعتی‌شدن در قرن گذشته آغاز شده و در این قرن افزایش یافته بود، عاملی در این تجزیه بود. برزیل دیگر جامعه‌ای کاملاً بسته نبود، اما هنوز هم حقیقتاً باز نبود؛ بلکه: جامعه‌ای بود در روند بازشدن. مراکز شهری به‌طور عمده باز شده بود؛ لیکن مناطق روستایی همچنان عمده‌تأ بسته بود. در این اثنا جامعه در معرض خطر بازگشتی فاجعه‌آمیز به دوران بسته‌بودن (به سبب امکان مداوم عقب‌نشینی رژیم نظامی کنونی) قرار داشت.

رهایی دموکراتیک برزیل، در گرو بازشدن هماهنگ جامعه‌مان قرار می‌گرفت. چالش برای دستیابی به چنان گشایشی، از سوی نیروهای متضاد، چه خارجی و چه داخلی،

جامعه در گذار

دنبال می‌شد. برخی گروه‌ها واقعاً معتقد بودند که مشارکت سیاسی فزاینده مردم در طول دوران گذار، امکان دستیابی به یک جامعه همگون و باز را بدون اعمال خشونت، فراهم می‌آورد. نیروهای ارتجاعی به هر قیمتی تلاش داشتند که مانع هر پیشرفتی شده و وضع موجود را به‌طور نامحدود حفظ کنند یا حتی برتر از آن، شرایط عقب‌نشینی را فراهم آورند؛ درحالی‌که غیرممکن می‌نمود که توده‌های ظهوریافته را به موقعیت قبلی غرق‌بودنشان بازگردانند؛ البته این امکان وجود داشت که به‌نام فراهم‌آوردن

۳۳

آزادی‌شان، آنان را به بی‌جنبشی و سکوت هدایت کرد. مردم و نهادها آغاز به تقسیم‌شدن به دو طبقه کلی - ارتجاعی و پیشرو - نمودند؛ مردمان و نهادهایی که در روند گذار قرار داشتند و آنانی که نه تنها در، بلکه با روند گذار نیز بودند. عمیق‌تر شدن برخورد میان نیروهای کهنه و نو، گرایش به انتخاب این یا آن جناح را تشدید می‌کرد؛ و مسلط‌بودن جو احساسی آن زمان موجب می‌شد که گرایش به رادیکال‌بودن در انتخاب تقویت شود.

رادیکالیزه کردن، متضمن تعهد فزاینده نسبت به موقعیتی بود که شخص برگزیده است. این موضع به‌طور عمده یک موضع همبستگی‌پذیر، فروتنانه، عشق‌آفرین، نقاد و نتیجتاً مثبت است. انسانی که موضع رادیکالی را برگزیده، هرگز حق انتخاب انسان دیگر را انکار نکرده و نیز سعی در تحمیل انتخاب خود به دیگران نمی‌کند؛ او می‌تواند درباره مواضع احترام‌انگیزشان با آنان بحث کند. اگرچه اعتقاد دارد که حق با اوست، لیکن این امتیاز را برای انسان دیگر نیز قائل است که خود را محق بداند - او تلاش می‌کند تا مخالف خود را مجاب کرده و یا نظرش را اصلاح نماید؛ اما در پی سرکوب او نیست. درواقع شخص رادیکال احساس مسئولیت جان‌گرفته از عشق را در خود حس می‌کند که بر علیه خشونت کسانی که سعی در خاموش‌ساختن او دارند - کسانی که

به نام آزادی، آزادی او و دیگران را پایمال می‌کنند - واکنش نشان دهد.^۱
رادیکال‌بودن به معنای خود

۳۴

آزادی نیست. افراد رادیکال نمی‌توانند به‌شکلی انفعالی، پذیرای وضعیتی شوند که در آن قدرت فوق‌العاده اقلیتی، جامعه را به‌سوی نانسان‌ی کردن تمامی افراد، هدایت کند. بدبختانه، مردم برزیل، گروه نخبه و توده‌ها، به‌طور همسان، کلاً آمادگی ارزیابی نقادانه مرحله گذار را نداشتند؛ و لذا وقتی تحت تأثیر نیروی تضادهای ستیزه‌گر، دست‌خوش امواج شدند، به‌جای انتخاب راه‌حل‌های رادیکالی، آغاز به درغلطیدن در مواضع سکتاریستی کردند. سکتاریسم [فرقه‌گرایی] به‌طور عمده، موضعی احساسی و غیرانتقادی است. این یک موضع ارتجاعی است، حال چه از سوی یک دست راستی (که من او را سکتاریست «مادرزاد» می‌خوانم) اتخاذ شود و یا از طرف یک دست چپی. شخص سکتاریست آفریننده چیزی نیست، چراکه نمی‌تواند عشق بورزد. با محترم‌شمردن انتخاب دیگران، او تلاش در تحمیل انتخاب خود به هر فرد دیگر دارد. اینجاست که تعلق خاطر فرد سکتاریست به عمل‌گرایی نهفته است: عمل بدون پشتوانه تفکر؛ همین جاست که میل شدید او به شعارگویی آشکار می‌شود؛ چراکه همواره در سطح اسطوره و نیمه‌حقیقت باقی می‌ماند و صفت ارزش مطلق را به نسبی محض،

^۱ هر مناسبتی از سلطه، بهره‌کشی و ستم جبراً خشن است، حال می‌خواهد این خشونت با وسایل مؤثر تبیین شده باشد یا نه. در چنان مناسباتی، سلطه‌گر و سلطه‌پذیر به‌طور مشابه، به مرتبه اشیاء تنزل پیدا می‌کنند. هر دو، اولی با داشتن قدرتی زیاد و دومی با نداشتن قدرت، نانسان‌ی می‌شوند؛ اشیاء نمی‌توانند عشق بورزند. با این همه، زمانی که ستم‌یادگان به‌طور قانونی بر علیه ستمگران‌شان قیام می‌کنند، معمولاً در معرض اتهام «خشونت»، «وحشی‌گری»، «غیرانسانی» و «بی‌عاطفه» بودن قرار می‌گیرند. (در میان حقوق بی‌شماری که نظام فکری مسلط مدعی آنست، حق تعریف و تعیین وضع خشونت است؛ چراکه ستمگران هرگز خود را خشن نمی‌دانند.)

نسبت می‌دهد. در نقطهٔ مقابل او، شخص رادیکال عمل‌گرایی را رد کرده و عمل‌هایش را با تفکر به تعالی می‌رساند.

۳۵

شخص سکتاریست چه راستی و چه چپی، خود را به عنوان مالک تاریخ، به مثابه خالق نفس آن و کسی که فراخوانده شده تا به جنبش تاریخ سرعت بخشد، قلمداد می‌کند. سکتاریست‌ها راستی و چپی با این مشخصه که اولی خواهان متوقف‌ساختن جریان تاریخ و دومی در پی جلوانداختن آنست، از هم متمایز می‌شوند. به عبارت دیگر وجه اشتراک‌شان، در تحمیل عقایدشان به مردم است که آنان را تا حد توده‌های صرف تنزل می‌دهند. برای شخص سکتاریست مردم فقط در حد پشتوانهٔ هدف‌هایش اهمیت دارند. او از مردم دعوت می‌کند تا در روند تاریخی، در نقش عمل‌کنندگان که با تبلیغات تهییج‌کننده مانور داده می‌شوند، حضور یابند. از مردم انتظار نمی‌رود که فکر کنند، دیگری به جای آن‌ها فکر خواهد کرد؛ چراکه از دیدگاه او، مردم همچون تحت‌الحمایگان، همچون کودکان به‌شمار می‌آیند. سکتاریست‌ها هرگز قادر به انجام یک انقلاب آزادی‌بخش نیستند؛ زیرا که آنان خود آزاد نیستند.

انسان رادیکال، تا درجه‌ای که قادر به درک تضادهای تاریخی با روش انتقادی فزاینده است، جنبهٔ فاعلیت دارد؛ اما با این همه، خود را مالک تاریخ به‌شمار نمی‌آورد. او با این که بدین امر آگاهی دارد که متوقف‌ساختن یا جلوانداختن تاریخ امری ناممکن است، اما در عین حال، در حد یک نظاره‌گر صرف باقی نمی‌ماند. بعکس، او می‌داند که به‌عنوان یک فاعل، می‌تواند و می‌باید همراه با دیگر عناصر فاعل، در آن روند

تاریخی، با تشخیص دگرگونی‌ها، به منظور کمک و سرعت بخشیدن بدان‌ها، خلاقانه شرکت جوید.^۱

۳۶

در مرحله گذار برزیل، فرقه‌گرایان مخصوصاً راستی‌ها بیشتر تسلط داشتند تا رادیکال‌ها.^۲ تعصب‌گرایی نشو و نما کرد و تحت تأثیر جو غیرعقلانی حاصل‌گشته از عمیق‌شدن تضادهای درون جامعه، بال و پر گرفت. این تعصب‌گرایی که سبب جدایی و ددمنشی آدمیان می‌شد، با آفریدن نفرت، انتظارات واقعی مرحله گذار، یعنی خواست انسانی کردن مردم برزیل و احساس امید فوق‌العاده‌شان را، تهدید می‌کرد، امیدی که ریشه در انتقال جامعه برزیل از وضعیت قبلی

۳۷

^۱ برای توضیح بیشتر درباره رادیکالیزه کردن و فرقه‌گرایی، رجوع کنید به: *Pedagogy of the Oppressed*, pp. 21-24.

^۲ در آن زمان، مواضع رادیکالی در مفهومی که من توصیف کردم، عمدتاً، اگرچه نه منحصرأ، از سوی آن گروه‌های مسیحی اتخاذ می‌شد که در هم‌سخنی با مونی (Mounier) معتقد بودند «تاریخ»، چه تاریخ جهان و چه تاریخ بشر، دارای معنا و هدف است. (این اولین برداشت از چهار مفهوم اساسی مونی، همان است که به مفهوم تکامل به مثابه مفهومی نو نظر دارد). دومین برداشت تأییدکننده آنست که تکامل به‌طور پیوسته با وجود دگرگونی‌های گوناگونی که ممکن است جریان آن را بغرنج سازد، جریان دارد و جنبش آن، جنبش آزادسازی انسان است. سومین برداشت اذعان می‌دارد که پیشرفت علم و صنعت که مشخصه عصر جدید غرب است و به سراسر جهان گسترش می‌یابد، متضمن وجه قاطع این آزادسازی است. و آخرین برداشت عبارت از آن است که در این فرازجویی، انسان عهده‌دار آزادسازی خود شده است. در این مورد رجوع کنید به: Emanuel Mounier, "Le christianisme et la notion de Progres," *La Petite Peur du xxe Siecle* (Paris, 1948; pp. 97-152).

فرقه‌گرایان غیرمنطقی که شامل بعضی مسیحیان نیز می‌شد، جنبش رادیکالی برای یگانگی با مسائل برزیل را فهم نمی‌کردند یا نمی‌خواستند فهم کنند. آنان گرایش رادیکالی به پیشرفت را که منتهی به آزادسازی انسان می‌شد، درک نمی‌کردند. لذا رادیکال‌ها را متهم به تلاش در نانسازی کردن مردم برزیل، می‌کردند.

انفعالی و استعماری به یک جامعه فعال (کارساز) داشت.

در جوامع از خود بیگانه، انسان میان حالت خوش بینی ذهنی و نومیدی در نوسان است. او که ناتوان از ارائه طرح های خود ساخته است، ناچار به جستجو برای الگوساختن راه حل های فرهنگی دیگر کشورها برای مسائلش می پردازد. اما از آنجا که این راه حل های تقلیدی نه زائیده یک تحلیل انتقادی از مضمون خودی و نه کاملاً منطبق شده با این مضمون است، لذا بی ثمر و غیر عملی می ماند؛ سرانجام، نسل های قدیمی تر باعث شکل گرفتن نومیدی و احساس حقارت می شوند. لیکن در بعضی موارد، در روند تاریخی این جوامع، وقایع جدیدی رخ می نماید که اولین تلاش ها برای خود آگاهی را برمی انگیزد که این خود محملی می شود که جو فرهنگی نو بر بنیاد آن، آغاز به شکل گرفتن کند. برخی گروه های روشنفکر از خود بیگانه پیشین نیز، شروع به یگانه ساختن خود با واقعیت فرهنگی می کنند و با حضور یافتن در جهان واقع، ادراکی نو از مضامین کهنه یافته و رسالت های زمان خود را درمی یابند. کم کم این گروه ها آغاز به نگرستن به خود و جامعه شان از دیدگاه خودی می کنند و از توانمندی هایشان آگاه می شوند و این همان مرحله ای است که نومیدی جای خود را به امید می دهد. آن گاه این امید نوظهور با ادراک نقاد فزاینده ای از شرایط عینی واقعیت، توأم می شود. هم اکنون جامعه خود را همچون پدیده ای ناکامل، نه تغییرناپذیر، می نمایاند؛ اکنون جامعه جایگاه چالش شده و نه محدوده نومیدی. این خوش بینی انتقادی جدید، خواهان درکی دقیق از مسئولیت های اجتماعی و تعهد داشتن

۳۸

نسبت به وظایف جامعه انتقالی است؛ و این به معنای آنست که نمی توان امور را به حال خود وا گذاشت.

اما جو امیدواری به طور منفی زیر فشار ضربه فرقه‌گرایی قرار می‌گیرد که زائیده شرایطی است که با ایجاد شکاف در جامعه بسته، جامعه به سوی پدیده‌ای که کارل مانهایم آن را «دموکراتیزه کردن بنیانی» می‌نامد، رهنمون می‌شود. این دموکراتیزه کردن که همچون بادبزنی بال‌های خود را به ابعاد به هم پیوسته (اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی) می‌گشود، مشارکت بی سابقه حضور مردم برزیل را در مرحله گذار مشخص می‌کرد. در طول دورانی که جامعه بسته برقرار است، مردم در واقعیت غرقند؛ اما همین که جامعه گشوده می‌شود، آنان ظهور می‌یابند. پس از این، دیگر نظاره گرانی صرف و دست بسته نیستند، بلکه ادعای حقوق می‌کنند و خواهان مداخله در امورند. دیگر به تماشاگری قانع نیستند، بلکه می‌خواهند مشارکت داشته باشند. این مشارکت جویی، موجب آشفتن گروه نخبه‌ای می‌شود که برای دفاع از خود، جبهه متحدی تشکیل داده‌اند.

در ابتدا، گروه نخبه به طور خود به خودی واکنش نشان می‌دهد؛ و پس از آن با ادراک هرچه روشن تر تهدیدی که در نتیجه بیداری آگاهی جمعی متوجه اوست، سازمان می‌یابد. آنان اقدام به جمع آوری گروهی از «نظریه پردازان بحران» (به جو فرهنگی نو معمولاً عنوان بحران داده می‌شود) می‌نمایند؛ آنان نهادهای مددکاری اجتماعی و ارتش‌هایی از مددکاران اجتماعی را پدید می‌آورند؛ و - به بهانه خطر احتمالی که آزادی را تهدید می‌کند - به مقابله با مشارکت مردم می‌پردازند.

گروه نخبه از یک نوع دموکراسی خاص خود دفاع می‌کند که به زعم

۳۹

آن مردم «بیمارند» و نیازمند «درمان»؛ حال آن که در واقع «بیماری» آنان چیزی نیست جز خواست آزادی بیان و مشارکت. هر زمان که مردم تلاش به اظهار وجود و عمل آزاد نمایند، نشانه‌ای است بر این که بیماری آنان همچنان ادامه دارد و مداوای بیشتری

جامعه در گذار

را لازم دارند. با چنین تفسیر غریبی از دموکراسی، سلامتی مترادف با سکوت و بی جنبشی جمعی است. مدافعین این نوع «دموکراسی»، اغلب از نیاز مردم به محافظت از آنچه که «ایدئولوژی‌های بیگانه» می‌خوانند - یعنی هر آنچه که بتواند به حضور فعال مردم در روند تاریخی‌شان کمک نماید - دم می‌زنند. بر همین منوال، آنان بر چسب «خرابکاران» را به تمامی کسانی می‌زنند که در پویایی مرحله گذار حضور داشته و نمایندگان این جریان به‌شمار آیند. «این مردم خرابکارند» (خطاب‌شان به جاست)، «چراکه آنان نظم موجود را تهدید می‌کنند». درواقع هم گروه نخبه چاره دیگری ندارد؛ به‌عنوان طبقه اجتماعی مسلط می‌بایست بر تمامی ارزش‌های اجتماعی «نظم موجود»ی که بر آن تسلط دارند، پای فشارند. آنان نمی‌توانند به هیچ‌یک از تغییرات بنیانی که با کنترل‌شان بر تصمیم‌گیری برخورد پیدا می‌کند، اجازه ظهور بدهند. بنابراین از دیدگاه آنان، هر تلاشی که برای برهم‌زدن نظم موجود صورت گیرد، به مفهوم واژگون کردن جنایتکارانه آنست.

در طول دوران گذار برزیل، به‌محض اینکه طبقات مردمی، وضعیت هم‌سازی را اعلام و ادعای داشتن حق شرکت فعال در روند تاریخی را می‌کردند، گروه‌های ارتجاعی، به‌روشنی نتیجه این حرکت را تهدیدی به منافع خود می‌دیدند. بدین‌سان برای پایان‌بخشیدن به این مشکل آزاددهنده، آنان - علاوه بر قدرتی که تا کنون در اختیار

* ۴۰ *

داشتند - نیازمند حکومتی بودند که حداقل در بخشی فاقدش بودند؛ درواقع حل این مشکل موکول به یک کودتا می‌شد.

در چنان‌جو فرهنگی-تاریخی، طبیعتاً برای نیروهای شدیداً احساسی، امکان‌پذیر نیست که از هم نگسلند. این جو غیرعقلانی موجب رشد و گسترش مواضع فرقه‌گرایی به پشتوانه آن نیروهایی شد که خواهان متوقف ساختن تاریخ به‌منظور تأمین بهره‌کشی‌های

خود بودند، و نیروهای دیگری که امید به همگامی با تاریخ برای «پایان بخشیدن» به بهره‌کشی‌ها را داشتند.

این مواضع به‌طور کلی در خدمت توده‌سازی و تسلیم‌پذیری مردم برزیل، کسانی که به‌تازگی داشتند به «مردمی» حقیقی بدل می‌شدند، قرار می‌گرفت. دربارهٔ رادیکال‌ها که خواهان یافتن راه‌حل با کمک مردم، نه برای آن‌ها یا تحمیل از بالا، به آنان بودند، بدفهمی وجود داشت و آنان را در میانه قرار می‌دادند (اگرچه آنان میانه‌رو نبودند). رادیکال‌ها آرام‌بخش‌هایی چون «کمک‌گرایی»^۱، نیروی تقدیر، و تعصب‌گرایی غیرعقلانی «صلیبیون» را به‌شدت رد کرده و در عوض از دگرگونی‌های بنیانی در جامعه‌ای دفاع می‌کردند که با مردم آن، همچون افراد انسانی و فاعل (کارساز) رفتار می‌کنند. نیروهای ارتجاعی داخلی که بر گرد بهره‌های «لاتیفوندیاری»^۲ متمرکز شده

* ۴۱ *

بودند، با نیروهای خارجی که خواستار پیشگیری از تحول برزیل از یک جامعهٔ منفعل (کارپذیر) به یک جامعهٔ فاعل (کارساز) بودند، پیوند داشته و حمایت می‌شدند. این نیروهای خارجی، فشارها و راه‌حل‌های کمکی خاص خودشان را اعمال می‌کردند. کمک‌گرایی یک روش زیان‌بار خاص است که تلاش در تباه کردن مشارکت جمعی در روند تاریخی، دارد. در مرتبهٔ اول، مقام طبیعی انسان به‌عنوان فرد فاعل (کارساز) را نقض کرده و در آن حالت با این شخص تسلیم شده همچون شیء منفعلی که ناتوان از مشارکت در روند بازسازی خود است، رفتار می‌کند؛ و در مرتبهٔ بعدی، با روند

^۱ کمک‌گرایی Assistencialism، اصطلاحی که در امریکای لاتین برای توصیف سیاست‌های مالی یا کمک اجتماعی که به عوارض بیماری و نه علت‌های بیماری اجتماعی می‌تازد، به کار می‌رود.

^۲ لاتیفوندیاری Latifundium، که از نظر دستوری اسمی است با ریشهٔ لاتین، در زبان اسپانیایی و پرتغالی به معنای زمین‌داری بزرگ مالکی خصوصی به کار می‌رود؛ در روم قدیم املاک پهناوری که به وسیلهٔ بردگان کشت می‌شد و محصول آن تماماً مال برده‌دار بود - م.

«دموکراتیزه کردن بنیانی» ضدیت می‌نماید. بزرگترین خطر مددگرایی خشونت ضد گفت‌وگویی (ضد جدلی) بودن آنست که با تحمیل سکوت و انفعال، به انکار شرایطی که مناسب برای رشد و «گسترش» آگاهی مردم است، می‌پردازد. چرا که بدون برخورداری از شناخت انتقادی فزاینده، انسان قادر به یگانه‌ساختن خود با جامعه انتقالی که مشخصه آن تغییر و تضادهای شدید است، نمی‌باشد. بنابراین کمک‌گرایی هم علت و هم معلول توده‌سازی است.

مهمترین مسأله اینست که به مردم (و ملت‌ها) کمک کنیم تا به خود یاری کنند^۱ تا خود را در رویارویی نقاد آگاهانه با مسائل قرار دهند و خود را نمایندگان بازسازی خویش گردانند. در مقابل،

۴۲

مددگرایی انسان را از درک ضرورت بنیانی انسان - مسئولیت‌پذیری - باز می‌دارد؛ سیمون ویل در این مورد می‌گوید:

برای این که این نیاز برآورده شود، این ضرورت پیش می‌آید که انسان اغلب ناچار از تصمیم‌گیری درباره مسائل بزرگ و کوچکی است که بر منافع تأثیر می‌گذارد که متمایز از منافع اوست، اما نسبت به آن‌ها دلبستگی شخصی احساس می‌کند.^۲

^۱ به هنگام سخن گفتن از ارتباط میان ملت‌های فقیر و ثروتمند، پیشرفته و در حال پیشرفت، پاپ جان بیست و سوم، به ثروتمندان هشدار می‌دهد که نباید به بی‌چیزان در معنایی که او آن را «اشکال ریاکارانه سلطه استعماری» می‌خواند، کمک کنند. او می‌گفت ترجیحاً، کمک می‌بایستی بدون نفع شخصی و هدف واقعی آن ایجاد امکانی باشد که ملت‌ها خود را از نظر اقتصادی و اجتماعی رشد دهند. کمک‌گرایی نمی‌تواند این هدف را برآورد؛ چرا که خود دقیقاً یکی از اشکال سلطه استعماری است. ر.ک. به «Christianity and Social Progress,» from the Encyclical Letter *Mater et Magistra*, articles 171 and 172.

^۲ *The Need for Roots* (New York, 1952), p. 15.

مسئولیت‌پذیری به‌طور ذهنی به‌دست نمی‌آید؛ بلکه صرفاً نتیجه تجربه است. کمک‌گرایی نه مسئولیت‌پذیری و نه فرصت تصمیم‌گیری، بلکه فقط حالت‌ها و گرایش‌هایی را که تقویت‌کننده انفعال‌گرایی است، عرضه می‌دارد. به هر حال، کمک چه خارجی باشد و چه ریشه ملی داشته باشد، این آن راهی نیست که بتواند یک جامعه را به سرانجامی دموکراتیک رهنمون شود.

برزیل در مرحله گذار نیازمند آن بود که هرچه زودتر در پی یافتن راه‌حل‌های مطمئن و آنی برای مشکلات مصیبت‌بار خود برآید، اما راه‌حل‌هایی با کمک مردم و نه هرگز برای آنان یا تحمیل‌شده از بالا. نیازی که وجود داشت، این بود که به میان مردم رفته و به آن‌ها کمک شود تا در روند تاریخی نقادانه حضور یابند. لازمه این امر، نوعی

۴۳

آموزش بود که مردم را قادر می‌ساخت تا به خودشان، به مسئولیت‌هایشان و نقش‌شان در جو فرهنگی جدید بیاندايشند - در حقیقت به قدرت تفکر خود بیاندايشند. رشد ناشی از این قدرت، به مفهوم افزایش توانایی تصمیم‌گیری بود. چنان آموزشی به جدی‌ترین شکل، سطوح گوناگونی را دربرمی‌گیرد که از آن طریق مردم برزیل به ادراک هستی خود به عنوان وجودی که بیشترین اهمیت را در روند انسانی کردن خودشان دارند، نایل می‌آیند. در اینجا است که علاقه خود من به تحلیل این سطوح معین ادراک فرهنگی و تاریخی، نهفته است.

انسانی که در روند تاریخی غرق است، با وضعیتی مشخص می‌شود که من آن را «شناخت شبه انتقالی»^۱ توصیف کرده‌ام. این شناخت از آن مردمی است که متعلق به

^۱ این مضمون با شرح کامل‌تر در کتاب من به نام کنش فرهنگی برای آزادی، توصیف شده است.

جایگاهی هستند که فرناندو آزودو^۱ آن را اجتماعات «محدود^۲» و «درون گرا^۳» نامیده؛ شناختی که در جامعه بسته برزیل حاکم بود و حتی امروزه نیز در بسیاری از مناطق عقب مانده برزیل مسلط است. انسان با آگاهی شبه انتقالی نمی تواند مسائلی را که در خارج از قلمرو نیازهای زیستی او قرار دارند، فهم کند. دلبستگی او اغلب به طور کلی در اطراف مسأله بقا تمرکز می یابد و فاقد حس درک زندگی براساس جهش تاریخی است. مفهوم آگاهی شبه انتقالی، بستگی شخص را، شخصی که با تمام

۴۴

قدرت زمان و مکان سرکوب شده، با درونش نشان نمی دهد. شرایط او هرچه باشد، باز انسان موجودی گشوده است. آگاهی شبه انتقالی بیشتر به معنای آنست که قلمرو درک انسان محدود شده و نسبت به چالش هایی که در خارج از قلمرو نیازهای زیستی او قرار دارند، نفوذناپذیر شده است. تنها در چنین مفهومی است که آگاهی شبه انتقالی نشان دهنده عدم پیوستگی نزدیک انسان با هستی اوست؛ در این وضعیت، امر تشخیص مشکل است. انسان از ادراکش نسبت به پدیده ها و چالش های محیط مایوس گشته و دست به دامن تبیین های جادویی می شود؛ چراکه نمی تواند رابطه واقعی علت و معلولی را دریابد.

به تدریج که انسان قدرتش را در ادراک و پاسخ گویی به نظریات و مسائلی که در محیط او شکل می گیرد، وسعت می دهد و توانایی خود را در مبادرت به گفتگو نه تنها با دیگران، بلکه با دنیای درون، افزایش می دهد، «انتقال پذیر^۴» می شود. هم اکنون دلبستگی و خواسته هایش در حدی فراتر از نیازهای حیاتی اولیه، گسترش می یابد.

^۱ Fernando Azevedo, *Educacao entre Dois Mundos* (Sao Paulo), p. 34.

^۲ Circumscribed

^۳ Introverted

^۴ Transitive

انتقال‌پذیری آگاهی، انسان را «نفوذپذیر» می‌سازد و او را وامی‌دارد تا عدم همبستگی‌اش با محیط را به پیوندی نسبتاً کامل تبدیل کند. هستی‌داشتن یک مفهوم پویاست که مستلزم داد و ستد همیشگی میان انسان با انسانی دیگر، میان انسان با جهان و میان انسان با آفریننده است. این همان پیوندی است که انسان را موجودی تاریخی می‌کند.

به هر روی، در روند تاریخی جامعه، یک مرحله آگاهی انتقالی

۴۵

اولیه که به‌طور عمده سطحی است، وجود دارد. انتقال‌پذیری ساده، مرحله‌ای از آگاهی است که در مراکز شهری برزیل در طول دوران گذار، مسلط بود و با ساده‌سازی فوق‌العاده مسائل؛ با احساس غربت برای گذشته؛ با ناچیزانگاری مردم عادی؛ با گرایش شدید به گروه دوستی؛ با عدم تمایل به تحقیق که با علاقه وافر به تبیین‌های خیال‌پردازانه همراه است؛ با شکنندگی در بحث؛ با یک روش شدیداً احساسی؛ با تجربه گفت‌وگویی جدالی نه جدلی؛ و با تبیین‌های جادویی مشخص می‌شود. (نمود جادویی که مشخصه آگاهی انتقال‌ناپذیر است، در اینجا به‌طور خاص ظهور می‌نماید؛ اگرچه افق‌های فکری انسان گسترش یافته و انسان هرچه گشوده‌تر به انگیزه‌ها پاسخ می‌دهد، اما این واکنش‌ها هنوز هم کیفیت جادویی دارد). انتقال‌پذیری ساده، آگاهی آن انسانی است که هنوز تقریباً بخشی از توده است و توان بالندگی گفت‌وشنود در او هنوز ضعیف و مستعد انحراف‌پذیری است. اگر این آگاهی به مرحله انتقال‌پذیری انتقادی تکامل نیابد، ممکن است تحت تأثیر گرایش فرقه‌گرایی غیرمنطقی به تعصب‌گرایی بیانجامد.

آگاهی انتقال‌پذیر انتقادی، با تعمق‌داشتن در تبیین مسائل؛ با جایگزین ساختن اصول علت و معلولی به جای تبیین‌های جادویی؛ با آزمون «دریافت‌ها»ی فرد و آمادگی او به بازنگری؛ به تلاش برای بازداشتن فکر از انحراف به هنگام ادراک مسائل و جلوگیری از پیش‌داوری نسبت به نظریه‌ها به‌هنگام تحلیل‌شان؛ با رد واگذاری مسئولیت؛ با طرد مواضع انفعالی؛ با منطقی‌بودن استدلال؛ با تجربه کردن جدل نه جدال؛ با پذیرفتن چیز نو به دلایلی و رای صرفاً نوبودن آن؛ با حس مثبت رد نکردن کهنه فقط به دلیل کهنه‌بودنش و با

۴۶

پذیرش آنچه که معتبر است چه کهنه و چه نو، مشخص می‌شود. انتقال‌پذیری انتقادی مشخصه رژیم‌های دموکراتیک استوار است و با انعطاف‌پذیری بسیار، جویندگی، خستگی‌ناپذیری و روش‌های گفت‌و شنودی در زندگی پیوند دارد؛ اما با سکوت و سکون، و با دولت مقتدر خشک نظامی که هم‌اکنون در برزیل مسلط است، تضاد دارد. وضع مسلطی که خود عقب‌گردی تاریخی است و در جریان آن، غاصبین حکومت تلاش در مصاف‌دادن مجدد با دموکراسی دارند.

طبیعتاً بیداری آگاهی انتقادی که محصول رشد اقتصادی است، با مواضع، گرایش‌ها و حالت‌های خاصی همراه است. البته این خصلت‌ها را نباید با موضع انتقادی درست که براساس آن شخص باید سهم خود را با دخالت در یگانگی با محیطش ایفا نماید، اشتباه گرفت. آگاه‌شدن^۱ نشانه رشد بیداری شعور انتقادی است. آگاه‌شدن نتیجه فرعی طبیعی حتی دگرگونی‌های اساسی اقتصادی نیست، بلکه ثمره یک برنامه آموزشی انتقادی است که مبتنی بر شرایط تاریخی مناسب باشد.

¹ Conscientizacao

در برزیل، گذر از آگاهی عمدتاً غیرانتقالی به آگاهی عمدتاً انتقالی ساده، به موازات دیگرگونی در طرح‌های اقتصادی صورت گرفت. همچنان که روند شهرگرایی شدت می‌یافت، انسان داخل در اشکال پیچیده‌تر زندگی می‌شد. همین که انسان به یک حوزه وسیع‌تر مناسبات پای می‌نهاد و شمار بیشتری از نظرات و چالش‌ها را نسبت به محیط دریافت می‌کرد، آگاهی او نیز به‌طور خودبه‌خودی بیشتر انتقالی می‌شد. با این همه، گام قاطع بعدی، یعنی حرکت از آگاهی انتقال‌پذیر ساده به شناخت انتقال‌پذیر انتقادی، خودبه‌خود به‌وقوع

۴۷

نمی‌پیوست. برداشتن این گام، ضرورتاً نیازمند یک برنامه آموزش گفت‌وشنودی فعال بود که در پیوند با مسئولیت سیاسی و اجتماعی قرار می‌گرفت و آمادگی پیشگیری از خطر توده‌سازی را داشت.

درواقع، ارتباط بالقوه تنگاتنگی میان انتقال‌پذیری ساده و توده‌شدن وجود دارد. اگر شخص از مرحله آگاه انتقال‌پذیر ساده به مرحله شناخت انتقادی گذر نکند، بلکه در عوض، در یک آگاهی جزمی^۱ فروغلطد، حتی ممکن است بیش از مرحله شبه انتقالی، پیوند او با واقعیت گسسته شود. تا آنجا که شخص بیشتر بر مبنای احساسی بودن تا منطقی بودن^۲ عمل می‌کند، رفتارش سازگارانه است و به تعهدپذیری نخواهد انجامید؛ چراکه رفتار متعهدانه ریشه در شناخت نقاد و توانایی انتخاب حقیقی دارد. سازگاری و عدم تعهدپذیری که نشانه آگاهی شبه انتقالی است، در مرحله توده‌سازی نیز همچنان مسلط است. توانایی ادراک رابطه علت و معلولی واقعی، در مرحله شبه انتقالی زوال

^۱ See Gabriel Marcel, *Man Against Mass Society* (Chicago, 1962).

^۲ باربو (Barbu) عقل و منطق را «توانایی شخصی برای دستیابی به نظم در حین تفسیر و وحدت در گونه‌گونی» می‌بیند. Op. cit., p. 4.

جامعه در گذار

می یابد و آنچه بر ذهن شخص مسلط خواهد شد، همان کیفیت جادویی است که در مرحله توده شدن، این توان ذهن هم زوال یافته و به مرحله ای تنزل یافته تر، یعنی کیفیت افسانه ای می رسد. در مرحله شبه انتقالی انسان عمدتاً غیرمنطقی است؛ چرا که شناخت جزمیت یافته سبب زوال عقل می شود و انسان را غیرمنطقی می کند و در نتیجه امکان جدل به طور مشخص از بین می رود. انسان مغلوب و زیرسلطه بر جای می ماند و خود بر آن واقف نیست؛ از آزادی گریزان است، با این همه، او خود را آزاد می انگارد. فرمول های کلی و دستورالعمل های

۴۸

از پیش تعیین شده را چنان به کار می گیرد که گویی انتخاب خود اوست؛ او هدایت می شود، اما خود را هدایت نمی کند؛ قدرت خلاقه اش را از دست داده؛ او هم اکنون منفعل (کارپذیر) شده و دیگر فاعل (کارساز) نیست. برای اینکه انسان بتواند بر وضعیت توده شدن خود چیره شود، می بایست قادر به تفکر درباره این شرایط شود. لیکن از آنجا که تفکر حقیقی نمی تواند جدا از عمل وجود داشته باشد، لذا انسان باید برای دگرگون ساختن آن واقعیت عینی که به توده سازی او انجامیده، دست به عمل نیز بزند.

به طور خلاصه، شناخت انتقالی ساده می تواند به مرحله ای فراتر یعنی انتقال پذیری نقاد که مشخصه یک منش دموکراتیک معقول است، ارتقا یابد و یا بالعکس، راه تنزل پیموده و به شناخت جزمی، کاملاً نانسانی و بی هویت که مشخصه توده شدن است، مبدل شود. در طول دوران گذار برزیل، همین که جو احساسی شدیدتر شده و فرقه گرایی غیرعقلایی (به خصوص دست راستی) قدرت بیشتر یافت، به موازات آن مقاومت فراینده ای نیز در برابر برنامه آموزشی که می توانست به مردم کمک کند تا از مرحله ساده انگرای به مرحله انتقادگرایی تکامل یابند، صورت می گرفت. درواقع، اگر

مردم دارای ذهنیت انتقادی می‌شدند، به واقعیت گام می‌نهادند و توان خود برای تصمیم‌گیری (و به تبع آن توان خود برای رد کردن دستورالعمل‌های دیگران) را افزون می‌کردند، به همان نسبت، تهدید به حاکمیت نیز افزایش می‌یافت. از نظر فرقه‌گرایان غیرمنطقی، انسانی کردن مردم برزیل به عنوان عاملی منفی در ناانسانی کردن آنان جلوه‌گر می‌شد و هر تلاشی که در این مورد صورت می‌گرفت، عملی خرابکارانه محسوب می‌شد. اما حقیقت

۴۹

این بود که چنین تلاشی از نظر کسانی که اعتقاد داشتند سرنوشت محتوم انسان، انسان راستین شدن است، امری ضروری می‌نمود.

۵۰

جامعه بسته و فقدان تجربه دموکراتیک

فهم کردن دوران گذار برزیل، پیشرفت‌ها و پسرفت‌ها و اهمیتش به سبب «اعلام» عصری نو، نیازمند آن است که انسان بر جامعه‌ای ضددموکراتیک، انفعالی، برده‌سالار، استعماری و بسته تأمل کند که گویی مرحله آغازین تاریخی خود را می‌گذراند. یکی از جدی‌ترین مشخصه‌های چنان جامعه‌ای که همواره حاضر و آماده برای جریان داشتن در جزر و مد‌های روند تاریخی است، فقدان تجربه دموکراتیک ما بود. این کمبود همواره یکی از موانع اساسی در دموکراتیزه کردن جامعه‌مان بوده و هست، نه همچون مانعی از میان برنداشتنی، بلکه سدی که نباید آن را ناچیز انگاشت. ذکر یک نکته بسیار بدیهی اما دقیقاً اساسی در اینجا لازم می‌نماید که: «ذهن در همه تجلیات خود هرگز فقط آنچه که هست نمی‌نماید، بلکه آنچه را که بوده نیز متجلی می‌سازد...»^۱

بسیاری از تحلیل‌گران تاریخ و فرهنگ برزیل، فقدان شرایط مقدماتی رشد منش مشارکت‌جویی را که ما می‌توانستیم به کمک آن جامعه‌مان را «با دست‌های خودمان» بسازیم، یادآور شده‌اند. تجربه خودگردانی می‌توانست آزمایشی از دموکراسی را برای ما فراهم آورد؛

لیکن شرایط استعماری کردن ما، اجازهٔ بالیدن به چنین امکانی را نمی‌داد. درواقع، برزیل در شرایطی مخالف با کسب تجربهٔ دموکراتیک، با منش گرنش از ترس در برابر تخت و تاج، محروم از جراید، بدون ارتباط با خارج، بدون مدرسه یا زبان خودی رشد کرد. مستعمره‌سازی ما با خصلت شدیداً غارتگرانه‌اش، متکی بر بهره‌کشی اقتصادی بزرگ‌مالکی (زمین‌داری بزرگ) و کار برده - در درجهٔ اول بومی و سپس افریقایی - بود. این نوع مستعمره‌سازی لزوماً نمی‌توانست شرایط لازم برای رشد خصوصیات انعطاف‌پذیری و پذیرندگی را که مشخصهٔ جو فرهنگی دموکراتیک است، بیافریند. کایو پرادو^۱ با اشاره به فقدان تجربهٔ سیاسی طبقات فرودست در برزیل، یادآور می‌شود که «اقتصاد ملی و نیز سازمان اجتماعی ما که بر زیربنای برده‌داری ساخته شده بود، نمی‌توانست مؤید یک ساخت سیاسی جمعی و دموکراتیک باشد».^۲ در نهایت، مستعمره‌سازی برزیل در ورای همهٔ این اهداف، یک سرمایه‌گذاری تجاری بود. پرتغال به هیچ وجه قصد آفرینش فرهنگ و تمدن را در سرزمین‌های جدید خود نداشت؛ آنچه که او بدان علاقه داشت فقط اقدام به تجارت سودمند بود. لذا سالیان دراز برزیل که نمی‌توانست چیزی قابل مقایسه با عظمت مستملکان شرقی داشته باشد، از سوی پرتغال مورد تحقیر قرار می‌گرفت و به ماجراجویان مهاجم مفت‌خور واگذار می‌شد؛ به بیانی دیگر، در طول دوران غلبه بر برزیل، پرتغال جمعیت کافی برای اجرای طرح اسکان نداشت. بدبختانه، استعمارگران اولیهٔ برزیل فاقد درک یکپارچه کردن مستعمره که در

^۱ Caio Prado

^۲ Evolucao Politica do Brasil e Outro Estudos (Sao Paulo, 1953), p. 64.

جهت رشد ما قرار می گرفت، بودند. آنان فقط خواهان بهره کشی و نه کشت سرزمین، «سلطه داشتن» بر آن و نه گذران در آن و با آن، بودند.^۱ بعدها با رخ نمودن اتفاقاتی، لزوم استقرار واقعی و نه فقط صدور مقام مسئول احساس شد که نتیجه اش وابسته شدن گسترده تر استعمارگران با سرزمین بود. در حقیقت پس از آن بود که فقط وقتی افراد مستقر شده در قطب های اصلی بر آن شدند تا مردانی مالک وسایل کافی برای تأسیس مؤسسات سودمند باشند، در برابر خواست آنان، افرادی به عنوان کارگر، موجودیت یافتند.

علاوه بر این (و شاید به مثابه بخشی از این گرایش)، مستعمره ساختن ما بر اساس بزرگ مالکی زیر عنوان کشت و تولید شکر نیز رشد کرد. قطعات بزرگ زمین به یک فرد واگذار می شد که در عین حال مالک کسانی بود که برای کار و زندگی بدانجا می آمدند. ساکنانی که بر روی این املاک گسترده مجزا به سر می بردند، هیچ راه دیگری جز پرولترشدن در خدمت اربابان پر قدرت شان را نداشتند. اربابان نیز نیاز به حفاظت خود در برابر تهاجم غارت گرانه بومیان، خشونت گستاخانه اهالی منطقه و یورش ناگهانی سایر سینیورها^۲ داشتند. این شرایط باعث رشد خوی سلطه پذیری و وابستگی می شد که هنوز هم در ما به شکل رویکردهای پدرسالارانه به مسائل، بروز می کند و غلبه دارد.

وسعت بسیار زیاد ایالت ها، جمعیت اندک کشور متروپل که

۵۳

خود موجب عقب افتادن استقرار در برزیل بود، مستعمره سازی با روحیه تجاری، همه و همه جامعه را به نهاد بردگی رهنمون می کرد. آن واقعیت موجود یک رشته موانع را

¹ See The excellent study by Clodo mir V. Moog, *Bandeirantes and Pioneers* (New York, 1964) in which the compares Brazilian and North American Cultural Development.

² Senhores

در مقابل شکل‌گیری طرز تفکر دموکراتیک و آگاهی‌پذیرنده، پدید می‌آورد. آنتونیل^۱ تصویر روشنی از اخلاق برده‌سالاری را که بر کشت حکم‌فرما بود، چنین به دست می‌دهد:

هر کسی که عنوان سینیور به دست می‌آورد، طبعاً خواهان آنست که کسان دیگر همچون بنده او رفتار نمایند... در برزیل میان مردم مرسوم است که بگویند برده به سه «P»: Pano, Pau, Pao e (چماق، نان، پوشاک) نیاز دارد. عبارت به طرز بدی با مفهوم تنبیه شروع می‌شود؛ لیکن کاش خوراک و پوشاک نیز به همان اندازه تنبیه که اغلب به‌خاطر کوچک‌ترین خطایی به مورد اجرا گذاشته می‌شود، فراوان می‌بود.^۲

ایالت‌های بزرگ، با اقتصاد کاملاً خودکفا، همچون نظام‌های بسته به جوی مناسب استبداد، فرمان و «قانون» ارباب، عمل می‌کردند.

درحقیقت قوانینی وجود دارند که محدودیت‌های شخصی را بر خواست و خشم اربابان اعمال می‌کنند، مانند

۵۴

قانونی که تعیین‌کننده تعداد شلاق‌هایی است که در یک زمان به یک برده، بدون مداخله کارگزاران زده می‌شود. به هر جهت، همانطور که قبلاً هم گفتم، این قوانین قدرت اجرایی نداشته و شاید بتوان گفت که حتی برای اکثریت بردگان و نیز اربابان ناشناخته است. به عبارت دیگر، قانون‌گذاران در فاصله‌ای آنچنان دور از محل هستند که درواقع تنبیه

^۱ Antonil

^۲ Andre Joao Antonil, *Engenho Real*, p. 55.

یک برده به دلیل خطایی واقعی یا خیالی یا رفتار بدی که زائیده هوس و سببیت ارباب است، از نظر آنان چندان جدی نمی‌نماید و فقط به سبب ترس از دست دادن برده در نتیجه مرگ یا فرار و یا رعایت افکار عمومی است که محدودیت‌هایی برای اربابان وضع می‌کنند.^۱

افزونی قدرت که از آغاز، فرهنگ ما با آن مشخص می‌شد، از سویی گرایش مازوخیستی^۲ تسلیم به قدرت و از سوی دیگر، خواست قدرتمندشدن را پروراند.^۳ این خلق و خوی تسلیم‌پذیری، انسان را به انطباق و سازگاری با محیطش به جای تلاش برای همبسته کردن خود با واقعیت، هدایت می‌کرد. یگانگی، رفتار مشخصه رژیم‌های دموکراتیک انعطاف‌پذیر است که مستلزم دارا بودن بیشترین توانایی برای تفکر نقاد

۵۵

است. درمقابل انسان انطباق‌یافته، نه جدل می‌کند و نه مشارکت؛ بلکه با شرایطی که بر او تحمیل شده، هم‌ساز می‌شود و در نتیجه، خواهان تمرکز قدرت و قالب فکری غیرانتقادی می‌شود.

فاصله اجتماعی که ویژه روابط انسانی در ایالت‌های بزرگ است، رخصت گفت‌وشنود را نمی‌داد. حتی روابط انسان‌وار میان ارباب و برده که در بعضی ایالت‌ها مسلط بود نیز، موجب جدل نمی‌شد؛ بلکه نتیجه آن، مناسبات پدرسالاری یعنی گرایش پدرانه یک سالمند نسبت به یک بچه بود.

فضای مناسب برای جدل در مناطق آزاد، جایی که انسان می‌تواند حس مشارکت را در زندگی جمعی رشد دهد، پدیدار می‌شد. جدل مستلزم مسئولیت سیاسی و اجتماعی است؛ مستلزم حداقل کمترین آگاهی انتقالی است که نمی‌تواند در شرایط بسته

^۱ Johann Moritz Rungendas, *Viagem Pitoresca Atraves do Brasil* (Sao Paulo, 1940), p. 185.

^۲ مازوخیسم (Mazoxism) منسوب به شاشه دومازوخ و به معنای شهوت خودآزاری است - م.

^۳ See Gilberto Freyre, *The Masters and The Slaves* (New York, 1964).

ایالت‌های بزرگ رشد کند. در اینجا است که ریشه‌های «سکوت» برزیل نهفته است؛ جوامعی که به نام قانون گفت‌وشنود را انکار می‌کنند، به‌طور عمده «خاموش^۱» می‌مانند. (باید یادآور شد که خاموشی نشان‌دهندهٔ فقدان واکنش نیست، بلکه بیشتر بیانگر واکنشی است که فاقد کیفیت نقاد است.)

بدون جدل، حکومت خودمختار نمی‌تواند زنده بماند؛ لذا حکومت خودمختار تقریباً در میان ما ناشناخته بود. در برزیل هیچ نهادی وجود نداشت که قابل مقایسه با اجتماعات روستایی (انجمن‌های روستایی)

۵۶

اروپایی باشد، اجتماعاتی که مورد مطالعهٔ جاکویم کوستا^۲ قرار گرفته. او می‌گوید: «تمامی عناصر انسانی در اروپا از بنیاد زیر سیطرهٔ رژیم با تجربهٔ سیاسی رشد کرده‌اند.»^۳ برعکس مراکز اهمیت زندگی اجتماعی و خصوصی برزیل در دست حکومت و قدرت خارجی قرار داشت. مردم به وسیلهٔ قدرت زمین‌داران، حکومت‌گران، فرماندهان و فرمانروایان کل سرکوب می‌شدند. با پذیرش این قدرت خارجی، مردم آن شناختی را در خود پروراندند که «پشتگاه» ستم بود و نه شناخت خلاق و آزادی که لازمهٔ رژیم‌های دموکراتیک استوار است. برزیل هرگز معنای اشتراک و مشارکت در حل مسائل جمعی را که در آگاهی عمومی تبلور می‌یافت و به شناخت دموکراسی تحول پیدا می‌کرد، تجربه نکرد. بعکس، شرایط استعماری و استقرار نیروی بیگانه، دیدگاه شدیداً فردگرایانه را در ما آفرید؛ این خصلت را ویرا^۴

^۱ من به این نکته در نوشته‌های متأخرتر، با تحلیلی مقدماتی از آنچه که «فرهنگ سکوت» نامیده‌ام، اشاره داشته‌ام. ر.ک. به کتاب کنش فرهنگی برای آزادی.

^۲ Joaquim Costa

^۳ "Coletivismo Agrario en Espana," Cited by Francisco Jose de Oliveira Viana, *Instituicoes Politicas Brasileiras* (Rio de Janeiro, 1949), Vol. IV, Ch. IV.

^۴ Vieira

بسیار خوب تبیین کرده: «هر خانواده خود یک جمهوری است.»^۱ حتی اتحاد سیاسی مردم در برابر اربابان زمین دار که بعدها در نتیجه القا دموکراسی سیاسی از خارج، ضرورت یافت نیز، بیشتر ظاهری بود تا حقیقی.

اجتماعات شهری که به وسیله مردم تأسیس و فرمانروایی می شد، می توانست الگویی از آموزش دموکراسی را به ما ارائه کند؛ اما سازمان اقتصادی کشور که مبتنی بر نظام اجاره داری خود کفا و پراکنده بود،

۵۷

اجازه رشد به شهرهایی با طبقه متوسط، متکی بر بنای اقتصادی منطقی را نمی داد.^۲ در برزیل، اجتماعات شهری به ندرت از دل اتحاد سیاسی و یا در پی ضرورت پیوست گروه های انسانی به انجمن های مردمی، به وجود می آمدند. تاریخ نهادهای سیاسی، در عوض، نشان دهنده الگوی ایجاد هسته های شهری، به فرمان و «انتخاب» ساکنان آن از سوی قدرتمندان است. غیرممکن می نمود که زندگی شهری دموکراتیکی در شهرهای فقرزده ای شکفته شود که با قدرت اقتصادی یغماگر ایالت های بزرگ، تحلیل رفته و خفه شده بود.

افزون بر این، در دوران استعماری، پرتغال برزیل را تقریباً در انزوای کامل نگه داشته بود. محدودیت های شدید نه تنها بر روابط خارجی، بلکه بر روابط درونی خود ایالت های برزیل نیز اعمال می شد. اگر مناسباتی دموکراتیک برقرار می شد، امکان تبادل فوق العاده تجربیات را فراهم می کرد تا گروه های انسانی در پرتو آن با احترام

^۱ As cited in Viana, op. Cit., Vol. I, p. 151.

^۲ «در ظرف این مدت (قرن های ۱۶ تا ۱۹ میلادی)، برزیل جامعه ای بود فاقد تقریباً تمامی اشکال یا مظاهر پایگاه خانوادگی یا فردی، جز در دو مورد: ارباب و برده. ظهور طبقه متوسط، کشاورز مستقل کوچک و پیشه ور، نزد ما آنچنان متأخر است که در طول تمام آن مدت، عملاً می تواند نادیده انگاشته

متقابل، به اصلاح و رشد خود پردازند. در عوض، مستعمره تجزیه شده مجبور بود تقاضاهای سیری ناپذیر فزاینده کشور متروپل را تأمین نماید. مسأله این نیست که اصولاً سیاست استعماری می توانست باز، نفوذپذیر و دموکراتیک بوده باشد؛ بلکه جان مطلب اینجاست که طبیعت بیش از حد وابسته چنان سیاستی، به ما اجازه هیچ تجربه دموکراتیک را نمی داد.^۱ همچنانکه برلینک^۲ نیز یادآور شده:

۵۸

در برزیل آرمان های دموکراتیک تقریباً وجود خارجی نداشت. این بود آن انقیدادی که کشور متروپل پرتغال، ما را در آن محصور ساخته بود، و چنین بود صدمه ناشی از روش های استعماری کسانی که پس از استقلال حکومت می کردند، به طوری که حتی امروزه نیز چنان آرمان هایی از نیازهای اولیه به شمار می آیند.^۳

ممکن است گفته شود که شوراهای شهری و مجلس سنای استعماری، برخی فرصت ها برای تجربه دموکراتیک را به ما می داد؛ لیکن مردم در این انجمن ها شرکت نمی کردند. یک طبقه ممتاز: همان «آقایانی» که نام شان در کتاب های نجبا قید شده، شهرداری ها را اداره می کردند. این مردان، نمایندگان اشراف صاحب صنعت شکر، مالکین قدرتمند و اصیل زادگان بودند، همان تازه به دوران رسیده های عصر که در امر تجارت ترقی کرده و به مدارج عالی نجابت ارتقاء یافته بودند. در این میان، مردم عادی از روند انتخابی خارج شده و از حضور در قلمرو انجمن های خود نیز منع شده بودند.

^۱ سیاست پرتغال نسبت به برزیل، بعضی جنبه های مثبت را هم شامل می شد، مثلاً ازدواج دوزناری که ما را مستعد برای نوعی «دموکراسی قومی» می کرد.

^۲ Berlink

^۳ Berlink, *Fatores Adversos na Formacao Brasileira*.

بنابراین بدون حقوق قانونی، مردم از جریان برکنار مانده و ناچار، از هرگونه تجربه خودگردانی یا جدل محروم بودند. درواقع، مردم به موقع خود توانایی طغیان کردن داشتند؛ طغیانی که «فریاد» کسانی که در جریان آفرینش و گسترش اجتماعات خود خاموش مانده و اکثراً تحت انقیاد قرار داشتند. مردم با نوعی ساخت استبدادی خشن زندگی

۵۹

انطباق یافته بودند که شیوه فکری ضددموکراتیک را شکل داده و تقویت می کرد. سرانجام شرایط لازم^۱ برای دگرگونی چنان شیوه زندگی فراهم آمد. در سال ۱۸۰۸، عالیجناب جوآو ششم^۲ از پرتغال به ریودوژانیرو وارد و با تمام شورای رسمی سلطنتی مستقر شد. پدیدارشدن خانواده سلطنتی در میان ما و به خصوص انتقال حکومت پرتغال به ریودوژانیرو، به طور اجتناب ناپذیر، تغییراتی شگرف در زندگی برزیلی ها به وجود آورد. از طرفی، این تغییرات امکانات جدیدی را — حداقل برای انسان آزاده — به منظور تجربه دموکراسی، به ارمغان آورد. (همانطور که خواهیم دید، این تغییرات به گونه ای متناقض سنت های ضددموکراتیک پیشین ما را نیز تقویت می کرد.)

با یک رشته اصلاحات که در نتیجه استقرار شورای سلطنتی پرتغال صورت گرفت، تمیدن و صنعت شهرنشینی گسترش یافت و مدارس، مطبوعات، کتابخانه ها و آموزش تکنیکی نیز به تبع آن پا گرفت. با تحلیل رفتن اصالت روستایی، شهرها با قدرت رشد می کردند. گیلبرتو فریر در این مورد اذعان می دارد که:

^۱ در سال ۱۸۰۷ فرانسه پرتغال را مورد تهاجم قرار داد. خاندان سلطنتی پرتغال نیز به برزیل گریخت و ریودوژانیرو را به عنوان پایتخت پرتغال برگزید.

^۲ Dom Joao VI

با ورود عالیجناب جوآو ششم... پدرسالاری روستایی که با قدرت تمام در مزارع و مراتع حکمروایی داشت - زنان فربه در آشپزخانه به پختن شیرینی سرگرم و مردان به لافزدن درباره القاب و امتیازات گروهیان

۶۰

یکمی یا سروانی، با پیاله‌های نقره‌ای، مهمیزها و خنجرها دلگرم و به همراه بچه‌های مشروع و نامشروع‌شان در اطراف خانه خود یا اقامتگاه بردگان ولو بودند - آغاز به از دست دادن عظمت استیلاگرانه خود کرد؛ عظمتی که با کشف معادن طلا، هم‌اکنون در حال تحلیل‌رفتن بود.^۱

این انتقال قدرت به شهرها، که آغازی بر شکل‌گیری یک موقعیت فعال نوین در زندگی ملی بود، هنوز نمی‌توانست مشارکت انسان عادی را در زندگی جمعی‌اش موجودیت بخشد.^۲ قدرت شهرها در دست بورژوازی متمولی بود که کارش در تجارت سکه بود. در عین حال، نیروی این قدرت پس از بورژوازی، در اندیشه فارغ‌التحصیلان دانشگاهی - با منشأ روستایی، اما شهرنشینی واقعی - نهفته بود که در اروپا تحصیل کرده بودند. در ایالت‌هایی که مقرر مردم «بی‌سواد» بود، طوری درباره

^۱ Freyre, *The Mansion and The Shanties*, p. 3.

^۲ با وجود تغییرات فوق‌العاده واقعی که توصیف کردم، هنوز هم بقای برده‌داری به خطر نیفتاده بود. این نهاد همچنان سبب عقب‌افتادن سیر تکاملی جدیدی می‌شد که یک نظام کار آزاد لزوماً به مرور زمان، با ارتقا مردم از مرحله تحت انقیاد بودن به حداقل مرحله ابتدایی مشارکت، سرعت می‌بخشید. تنها پس از ایجاد شکاف در جامعه برزیل و ورودش به مرحله انتقالی است که می‌توان از حرکت جمعی حقیقی سخن گفت.

عقاید این افراد صحبت می‌شد که انگار این روشنفکران در مراکز اروپایی به سر می‌برند.

اما، همراه با این جریان سریع اصلاحات و تغییرات و با ایجاد مانع در مقابل امکان بسیار ضعیف دموکراتیزه‌شدن که ممکن بود در

۶۱

نتیجه استقرار زندگی شهرنشینی به وجود آید، برزیل محکوم به اروپاییزه‌شدن (یا اروپاییزه‌شدن مجدد) توأم با برقراری یک رشته سنت‌های ضددموکراتیک شد، سنت‌هایی که کمبود تجربه دموکراتیک ما را تقویت می‌کرد.

به موازات روند اروپاییزه کردن یا اروپاییزه کردن مجدد برزیل، نظام قدیم ستمگری نه تنها با بهره‌کشی اربابان از مستخدمان و بردگان و بهره‌کشی ثروتمندان از بی‌چیزان، بلکه با بهره‌کشی کسانی که خود را نمایندگان فرهنگ اروپایی یا بهتر بگوییم، نمایندگان رهبریت شهری می‌دانستند از آفریقاییان و بومیان نیز، تشدید یافت. حق تاخت و تاز و جولان دادن در خیابان‌ها، مختص کارمندان و ارتشیان بود؛ امتیازی که مردان ملبس به کفش و لباس سبک اروپایی از آن بهره‌مند بودند... چنانکه در ۱۰ دسامبر ۱۸۳۱، در شهر رسیف «جار و جنجال کردن یا فریادزدن در خیابان‌ها» ممنوع شد و این خود محدودیتی بود که برعلیه آفریقاییان و تظاهرات‌شان که جنبه مذهبی یا شادمانی داشت، اعمال شد.^۱

دقیقاً به دلیل کمبود شدید تجربه آزادی که با طرز تفکر فئودالی مشخص می‌شد و به یک اقتصاد و ساخت اجتماعی استعماری

^۱ Freyre, *The Mansion and The Shanties*, p. 263, pp. 260-261.

۶۲

وابسته بود، وادار می شدیم که برای برقراری یک دموکراسی قانونی تلاش کنیم. عمل ما که در سازگاری با وضعیت از خودیگانه فرهنگی مان بود، باعث می شد که در جستجو برای به دست دادن یک راه حل از پیش تعیین شده، به جوامعی روی آوریم که آن را ممتازتر از جامعه خود به شمار می آوریم. لذا، ما ساخت دولت دموکراتیک ملی را از خارج به عنوان الگو تقلید می کردیم، بدون این که ابتدا، زمینه داخلی خود را بررسی کرده باشیم یا از شکستی که در نتیجه بی اعتباری راه حل های از بیرون تحمیل شده دامنگیرمان می شده آگاه باشیم. به هنگام الگوسازی حکومت دموکراتیک، نه فقط فاقد تجربه خودگردانی بودیم، بلکه مهم تر از آن، ما هنوز آمادگی ارائه شرایط یا جوی را که مردم اولین تجارب دموکراسی را در آن به مرحله اجرا می گذارند، نداشتیم. درواقع، ما بر بافت ساخت اقتصادی-اجتماعی فئودالی که مردمان در آن مغلوب، سرکوب و خاموش شده بودند، گونه ای شکل بندی سیاسی و اجتماعی را تحمیل می کردیم که متضمن جدل، مشارکت، مسئولیت اجتماعی و سیاسی و نیز به همان نسبت حدی از همبستگی سیاسی و اجتماعی بود که ما هنوز کسب نکرده بودیم. (چرا که ما فقط به سطحی از همبستگی محدود دست یافته بودیم که تجلی خود را در موتیرایو^۱ می یافت).

به راستی کدام یک از شرایط تاریخی مان امکان آفرینش شناختی نقاد، انعطاف پذیر و حقیقتاً جمعی را پدید آورده بود که برزیل بتواند بر زمینه آن یک حکومت دموکراتیک را بنا کند؟ ساخت اقتصاد فئودالی ما؟ قدرت مطلق اربابان زمین دار؟ عادت بیش از حد ما به انقیاد و

^۱ موتیرایو Mutirao یک نوع «حزب کار» که در میان دوستان به منظور انجام سریع کارهای فوق العاده تشکیل شده بود.

۶۳

اطاعت؟ فقدان جدل؟ فشار حکمران و مأموران؟ عدم توجه به آموزش عمومی؟ اجتماعات شهری مصنوعی؟ خودکفایی ایالت‌های بزرگ که زندگی شهری را خفه می‌کرد؟ تعصب داشتن علیه کار دستی و مکانیکی؛ عادت‌ی که میراث دوران بردگی بود؟ تجربه داخلی و خارجی ما به عنوان یک مستعمره؟ ممنوعیت‌های بی‌شمار بر ضد هر تولید صنعتی که ممکن بود بر منافع کشور متروپل تأثیر سو بگذارد؟ انجمن‌های شهری استعماری که مردمان عادی نمی‌توانستند در آن شرکت داشته باشند؟ نیروی روبه‌رشد بورژوازی که قدرت را از اشرافیت منحط روستایی قبضه کرده بود؟

به سادگی پیدا است که چنین شرایطی منجر به شکل‌گیری جو فرهنگی خاصی که لازمه رشد رژیم‌های دموکراتیک است، نمی‌شد. دموکراسی پیش‌از این که یک شکل سیاسی باشد، شیوه‌ای از زندگی است که بیش از همه با جزء تعیین‌کننده آگاهی انتقالی مشخص می‌شود. این آگاهی انتقال‌پذیر نه شکل می‌گیرد و نه رشد می‌کند، مگر این که مردم در گفت‌و شنود شرکت جویند و در به عمل گذاردن مسائل جمعی مشارکت نمایند. با توجه به اظهار دوتوکویل^۱ که می‌گوید: هر رفرم دموکراتیکی یا هر حرکت دموکراتیک در کل، می‌بایست «نه فقط با رضایت مردم، بلکه اساساً به دست خودشان صورت گیرد»، بارو نتیجه می‌گیرد که:

اعضای یک گروه برای برپا داشتن جامعه‌شان «با دست‌های خودشان»،

می‌بایست برخوردار از تجربه بسیار و دانش فوق‌العاده نسبت به

حکومت جمعی باشند. آنان

۶۴

همچنین به نهادهای مشخص نیاز دارند که به آن‌ها فرصت شرکت در بنای جامعه‌شان را بدهد. اما، آن‌ها به چیزی فراتر از این احتیاج دارند: آنان نیازمند یک چارچوب فکری معین، یعنی تجربیات، گرایش‌ها، تعصبات و اعتقادات مشخصی‌اند که تمام یا اکثریت بزرگی در آن سهیم باشند.^۱

تا قبل از پدیدارشدن شکاف در جامعه برزیل که موجب شکل‌گیری شرایط مقدماتی مشارکت جمعی می‌شد، وضعیتی کاملاً متضاد برقرار بود: از خودبیگانگی همگانی، سکوت و بی‌عملی. به استثنای چند مورد، مردم کلاً در حاشیه دگرگونی‌های تاریخی قرار داشتند و یا به‌طور عوام‌فریبانه در جهت آن دگرگونی‌ها هدایت می‌شدند.^۲ و سرانجام تغییرات اساسی اقتصادی آغاز به تأثیرگذاری بر سلسله نیروهایی کرد که جامعه بسته را در تعادل نگاه می‌داشت؛ با پایان گرفتن تعادل موجود، جامعه گشوده شد و مرحله گذار را آغاز کرد. اولین مرحله این تغییرات در اواخر قرن گذشته شکل گرفت.

۶۵

در پی محدودیت‌هایی که بر قانون تجارت برده در سال ۱۸۵۰ نهاده شد و با لغو برده‌داری در سال ۱۸۸۸، سرمایه‌داری که به‌منظور خرید برده تخصیص داده شده بود،

^۱ Barbu, op. cit., p. 13.

^۲ مردم برزیل به اعلام جمهوری «با بهت و حیرت» می‌نگریستند و در این سردرگمی، آنان بیشترین عقب‌گردهای اخیر در روند تاریخی‌شان را شاهد بودند. (البته با توجه به کودتای نظامی سال ۱۹۶۴، که در آن مردم آغاز به دریافتن این مسأله کردند که عقب‌نشینی‌های تاریخی دقیقاً در نتیجه رشد آنان صورت می‌گیرد، شاید کمتر سردرگم بودند. آنان آغاز به فهم این مطلب کردند که مشارکت فزاینده خود آنان در رویدادهای سیاسی برزیل است که سلطه گروه نخبه را تهدید می‌کند و از ترس آنان را وامی‌دارد تا به چنان شدت عملی دست بزنند.)

کاربری خود را از دست داد. کم کم این سرمایه در فعالیت صنعتی اولیه به کار افتاد. متوقف شدن تجارت برده به اولین تلاش ها در جهت رشد اقتصاد داخلی انجامید. همچنین سیاست دولت در مورد مهاجرت به منظور جایگزینی کار برده، پیشرفت ما را سرعت بخشید.

هیچ زمانی در قرن نوزدهم پس از اعلام استقلال، آن همه رویدادهای مهم در زندگی ملت مان، آن چنان که در ربع آخر آن رخ نمود، فراهم نیامد و پدیدار نشد... از جمله: آغاز جهش صنعت در سال ۱۸۸۵، جنبش نیرومند شهرنشینی که آن را مدیون مهاجرت هستیم، ممنوعیت رژیم برده داری که حتی در کشوری مثل ایالات متحده با شدت جریان داشت و منتج به افزایش بسیار در تولید گشت، و سرانجام اقتصاد جدید کار آزاد که منتهی به تحول در ساخت اقتصادی و اجتماعی شد و نمی توانست بی تأثیر در عادات و خلیقیات مردم، به خصوص شهرنشینان باشد.^۱

به هر روی، در همین قرن است که صنعتی شدن برزیل که از سال ۱۹۲۰ آغاز گرفته و پس از جنگ دوم افزایش یافته بود، به اوج

۶۶

خود می رسد. در همان زمان، اکثر نقاط شهری شده کشور به سرعت رشد می کند. (باید یادآور شد که رشد شهری همواره مترادف با توسعه صنعتی نیست. یک جامعه شناس برزیلی زمانی نظر داد که پا گرفتن بعضی شهرها آشکار کرد که این حرکت بیشتر «تورم» بوده تا پیشرفت).

¹ Fernando de Azevedo, *Brazilian Culture* (New York, 1950), pp. 409-410.

تغییراتی که از آن نام بردیم، لزوماً کل زندگی ملی ما را زیر تأثیر قرار می‌داد. فرهنگ، یعنی هنر، ادبیات و علوم، گرایش‌های نوینی را در جهت تحقیق، انطباق با واقعیت برزیل و ارائه راه‌حل و نه الگوسازی نشان می‌داد. (نظارت بر طرح توسعه شمال شرقی^۱ که به وسیله اقتصاددان معروف، سلسو فارتادو^۲ قبل از کودتای نظامی، هدایت می‌شد، نمونه‌ای از این طرح‌ریزی‌ها بود.) جامعه آغاز به کشف خود کرد، مردم ظهور یافتند و مشارکت در روند تاریخی را آغاز نهادند.

۶۷

۶۸

^۱ The Superintendency of Development of the Northeast (SUDE NE).

^۲ Celso Furtado

آموزش برای مقابله با توده‌سازی^۱

از ابتدای گذار جامعه برزیل، لزوم دستیابی به توسعه اقتصادی به عنوان تکیه‌گاه دموکراسی احساس شد تا بدین وسیله به قدرت ستمگرانه ثروتمندان علیه بی‌چیزان خاتمه داده شود. چنین توسعه‌ای لزوماً می‌بایست منش ملی و استقلال طلبانه داشته باشد. این توسعه نمی‌توانست محدود به مسائل تکنیکی یا سیاست اقتصادی «ناب» و یا اصلاحات صوری باشد؛ بلکه می‌بایست متضمن گذر جامعه از یک طرز تفکر به طرز فکری دیگر باشد: تحقق اصلاحات بنیانی به عنوان زیربنای رشد، و رشد و توسعه هم‌چون زیربنایی برای دموکراسی.

نقش خاص آموزش‌دهنده در پیدایش جامعه نو ارائه آموزش انتقادی بود که می‌توانست به شکل گرفتن گرایش‌های انتقادی کمک دهد؛ چراکه آگاهی سطحی مردم که در پرتو آن، در روند تاریخی حضور یافته بودند، آنان را به عنوان قربانی ساده بی‌خردی باقی می‌گذاشت. فقط آموزشی که انتقال از آگاهی سطحی به آگاهی نقاد را ساده می‌کرد و توان انسان را در ادراک چالش‌های زمان خود افزایش می‌داد، می‌توانست مردم را برای مقابله با نیروهای احساسی دوره گذار آماده سازد.

¹ Massification

مردم همین که به مرحله هوشیاری می‌رسند، درمی‌یابند که گروه نخبه به آنان با نظر تحقیرآمیز می‌نگرد؛^۱ در مقابل مردم مترصدند که هرگاه امکان داشته باشد، به‌صورت تهاجمی واکنش نشان دهند. گروه نخبه نیز به‌نوبه خود از ترس تهدیدی که متوجه مشروعیت قدرت آن‌هاست، می‌کوشند تا با ارباب یا حالت پدران، توده‌ها را آرام و مطیع سازند و با این کار تلاش دارند تا توده‌ها را از رسیدن به مرحله حضور جمعی بازدارند؛ این شرایط جو مسلط غیرمنطقی را شدت بخشیده و حالت‌های فرقه‌گرایی با اشکال گوناگون را تشدید می‌نماید. در بیشتر موارد مردم حضور دارند؛ اما حضوری سازمان‌نیافته، ناآگاه و نیمه‌آگاه، سطحی و غیرمجهز و در نتیجه، به مهره‌هایی در خدمت بی‌منطقی تبدیل می‌شوند. طبقه متوسط که از فروافتادن ترس داشته و همواره در جستجوی امتیازات و ارتقا به طبقه بالاتر است، این حضور جمعی را دست‌کم به عنوان تهدیدی به «آرامش» موجود خود تلقی کرده و با بی‌اعتمادی پیش‌نگرانه‌ای بدان واکنش نشان می‌دهد.

هرچه مرحله انتقالی برزیل بیشتر به سمت غیرعقلانی شدن میل

۷۰

می‌کرد، به همان نسبت با فوریت بیشتر، نیازمند آن بودیم که یک روند آموزشی را پدید آوریم تا از این راه گرایش‌های انتقادی برانگیخته شود. جامعه‌ای نظیر جامعه ما

^۱ سمور لیپست (Seymour Lipset) در کتاب خود به نام: *Political Man* (New York, 1960), p. 66. اذعان می‌دارد که «هرچه یک کشور فقیرتر و سطح زندگی واقعی طبقات پایین نازل‌تر باشد، به همان درجه فشار طبقه بالا در رفتارشان با طبقات پایین به عنوان توده عوام ذاتاً پست و یک کاست پایین بیرون از قلمروی جامعه انسانی، بیشتر است. اختلاف شدید میان طرز زندگی آنانی که در رأس جامعه‌اند، با کسانی که در بن آن‌ها جای دارند، لزوماً از نظر روان‌شناختی چنین برداشتی را پدید می‌آورد. در نتیجه، طبقه بالا در چنان شرایطی، توجه‌کردن به حقوق سیاسی برای طبقه پایین، به‌ویژه حق سهیم‌شدن در قدرت را، امری پوچ و غیراخلاقی می‌داند.»

آموزش برای مقابله با توده‌سازی

که اغلب دستخوش تغییرات عمیق و شدیدی بود و این امر خود باعث تشدید نقش مشارکت جمعی در زندگی ملی می‌شد، نیازمند اصلاحی نه فقط در نهادهای تعلیم و تربیت، بلکه همچنین در جنبه‌های آموزشی و سازمانی دیگر نهادها بود تا این اصلاح بتواند رهیافتی کلی به مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری سیاسی و اجتماعی را نتیجه دهد. کارل مانهایم گفته است:

... در جامعه‌ای که تغییرات بنیانی می‌بایست از طریق مشورت جمعی به وجود آید و ارزش‌گذاری مجدد باید مبتنی بر بیشن و هم‌فکری روشنفکرانه باشد، لزوم پیدایی یک نظام آموزشی کاملاً جدید حس می‌شود، نظامی که انرژی‌های اصلی خود را بر رشد نیروهای روشنفکری متمرکز کند و یک قالب فکری را پدید آورد که بتواند بار شک و بدبینی را تحمل کند و از بسیاری عادات فکری که محکوم به فنا هستند، در وحشت نباشد.^۱

گرچه برزیل هنوز وارد مرحله‌ای نشده بود که «در آن، تغییرات بنیانی در نتیجه مشورت جمعی به بار آید»، اما در آن جهت در حال حرکت بود؛ البته در صورتی که پدیده مشارکت جمعی با احساسی شدن

۷۱

و نه نقادانه‌شدن، دچار پس‌رفت نمی‌شد.

آموزشی که جامعه ما نیازمند آن بود افراد را قادر می‌ساخت تا با شجاعت درباره مسائل جامعه خود به بحث پردازند و در امور جامعه دخالت نمایند. این آموزش می‌توانست افراد را از مخاطرات ایام به دور نگاه دارد و به آن‌ها ایمان و قدرت رویارویی با آن مخاطرات را عرضه دارد، به جای این که با به انقیاد درآمدن به وسیله

^۱ *Diagnosis for Our Time* (London, 1943), p. 23.

تصمیمات دیگران، احساس شخصی خود را واگذارد. چنان آموزشی با مستعد کردن انسان‌ها برای ارزیابی مجدد به‌طور دائم، تحلیل «دریافت‌ها»، انطباق روش‌ها و روندهای علمی، ادارک و پیوند دیالکتیکی با واقعیت اجتماعی‌شان، می‌توانست به افراد کمک کند تا برخورد نقاد فزاینده‌ای را نسبت به جهان پذیرفته و آن را متحول سازند.

یقیناً ما نمی‌توانستیم صرفاً متکی به روند مدرنیزه‌شدن صنعتی باشیم تا ما را از یک آگاهی سطحی به آگاهی انتقادی هدایت کند. درواقع، با تحلیلی از جوامع پیشرفته صنعتی، بر ما آشکار می‌شود که «رام کردن» قدرت انتقادی ذهن در شرایطی صورت می‌گیرد که در آن، انسان توده شده و فقط پنداری از گزینش دارد.^۱ با کنار گذاشته‌شدن از دور تصمیم‌گیری که از سوی اندک و اندک افرادی صورت می‌گیرد، انسان تا حدی زیر نفوذ وسایل ارتباط جمعی قرار می‌گیرد که دیگر هیچ چیز جز آنچه را که از رادیو می‌شنود، از تلویزیون می‌بیند و یا در روزنامه می‌خواند، باور ندارد.^۲ او به جایی می‌رسد که تعبیراتی اسطوره‌ای از واقعیت خود را می‌پذیرد و مانند کسی که هویت خود را از دست داده، «بی‌ریشه» می‌شود. آموزش نو ما می‌بایست ابزاری را

۷۲

به انسان عرضه کند که با آن بتواند توأماً با گرایشات «بی‌ریشگی» تمدن صنعتی مقابله نماید و توان رشد معیارهای زندگی را نیز بیابد.

در دنیای تکنیکی ما، تولید انبوه به عنوان یک سازمان کار انسانی، بی‌شک یکی از نیرومندترین ابزار توده‌سازی انسان است. تولید انبوه با وادار کردن انسان به مکانیکی رفتار کردن، باعث رام‌شدن او می‌شود. با جداسازی فعالیت او از طرح جمعی، که انتظار

^۱ با این تبیین منظور من آن نیست که بگویم تکنولوژی در نفس خود لزوماً توده‌ساز است.

^۲ See C. Wright Mills, *The Power Elite* (New York, 1956).

آموزش برای مقابله با توده‌سازی

هیچ‌گونه برخورد انتقادی جمعی نسبت به تولید را بر نمی‌انگیزد، او را ناانسانی می‌کند. با محدود کردن فوق‌العاده تخصص یک انسان، باعث تنگ‌شدن افق دید او شده و او را موجودی منفعل، ترسو و سطحی بار می‌آورد. و در همین جاست که تضاد عمده درون تولید انبوه نهفته است: در همان حال که زمینه مشارکت انسان را وسعت می‌بخشد، اما از سویی با کاهش دادن توان انتقادی انسان در جریان تخصص فوق‌العاده، همزمان، این گسترش را منحرف می‌کند.

کسی نمی‌تواند این تضاد را با دفاع از الگوهای غیرمناسب و منسوخ‌شده تولید حل کند؛ بلکه تنها با پذیرش واقعیت و تلاش در حل مسائل این واقعیت به‌طور عینی، نتیجه‌ای به دست خواهد آمد. چاره مسأله در رد کردن ماشین نیست، بلکه در انسانی کردن انسان است.^۱

تلاش ما برای دستیابی به دموکراسی که در این مرحله به‌شدت با فقدان تجربه خودگردانی مشخص می‌شد، پس از آن نیز با مشکلاتی تهدید می‌شد که در پی یافتن راهی برای انتقال از مرحله مسلط شناخت سطحی به مرحله ادراک اهمیت تغییرات سریع در جامعه باشد؛ چراکه چنان شناختی نمی‌توانست اعتقاد به مشارکت در آن تغییرات

۷۳

را در مردم به‌وجود آورد؛ اعتقادی اجتناب‌ناپذیر برای پیشرفت دموکراسی. در ادامه هدایت مجدد تجربه آموزشی‌مان در مسیر نهایی یک دموکراسی قابل اعتماد، نمی‌توانستیم نه سنت‌های فرهنگی میهن‌پرستانه و نه شرایط نو مرحله انتقال را نادیده بگیریم. علاوه بر آن، این شرایط اگر با بی‌منطقی دچار انحراف نمی‌شد، در اغلب

^۱ در ارتباط با این مبحث، مطالعه تحلیل ارزشمند امانوئل مونه به نام *Be Not Afraid, Studies in Personalist Sociology* (New York, 1954) را توصیه می‌کنم.

موارد برای رشد طرز فکر دموکراتیک مناسب بود، چراکه دوران‌های تغییرات سریع که معمولاً با انعطافی بیشتر در فهم انسانی ظهور می‌یابد، ممکن است بتواند او را در جهت اشکال دموکراتیک‌تر و سازنده‌تر زندگی رهنمون شود.^۱

برزیل دقیقاً چنان دوران تغییری را در مراکز بزرگ‌تر شهری تجربه می‌کرد، مراکزی که تأثیرات این تجدید بنای زندگی را از طریق رادیو، سینما، تلویزیون، شاهراه‌ها و حمل و نقل هوایی به مناطق عقب‌مانده‌تر و کوچک‌تر، منتقل می‌کرد. انتقال‌پذیری نوین آگاهی مربوط به این دوران، با پدیدهٔ قیام عمومی همگام بود. انگیزه‌های جدید که مشخصهٔ جامعهٔ «در حال بازشدن است»، مجموعه‌ای از برخوردهای فکری فعال را پدید می‌آورد. با این همه، خروج تقریباً ناگهانی مردم از مرحلهٔ غوطه‌وری پیشین، آنان را در برخورد با تجربهٔ جدید مشارکت، کم و بیش دچار سرگستگی می‌کند و در نتیجه فلسفهٔ عملی آنان حالت فوق‌العاده احساسی و سطحی قیام را به خود می‌گیرد. (مطالعهٔ کتاب باربو برای فهم این پدیده، بسیار اساسی است.)

من چنین برخوردی به مسئلهٔ قیام را به عنوان یکی از جنبه‌های امیدبخش زندگی سیاسی مان می‌شمرم؛ نه بدین دلیل که از آن

۷۴

به عنوان شکلی از حرکت حمایت می‌کنم، بلکه بدین علت که نشانه‌ای از پیشرفت را متجلی می‌کند و مقدمه‌ای بر انسانیت کامل‌تر است. دقیقاً به همین علت بود که نمی‌بایست اجازه داده می‌شد که این حرکت عمدتاً در سطح احساسی بماند. همدلی من با عمل‌گرایی جدید، با شناخت دوبارهٔ نیاز به پیشرفت از مرحلهٔ طغیان سطحی به مداخله در پیوند قرار می‌گرفت.

¹ See Barbu, *op. cit.*

آموزش برای مقابله با توده‌سازی

من متقاعد شدم که مردم برزیل می‌توانند مسئولیت سیاسی و اجتماعی را فقط با تجربه آن مسئولیت، از طریق مداخله در سرنوشت کودکان خود در مدارس، در سرنوشت اتحادیه‌های کارگری و مراکز شغلی، از خلال مؤسسات، باشگاه‌ها و شوراهای و با شرکت در زندگی همسایگان، کلیساها و اجتماعات روستایی و با مشارکت فعال در مؤسسات، باشگاه‌ها و انجمن‌های نوع‌دوستانه، بیاموزند.

می‌شد به آنان کمک کرد تا دموکراسی را از طریق تمرین دموکراسی بیاموزند؛ چرا که علاوه بر همه این‌ها، دانش دموکراسی می‌توانست با تجربه کردن، انسجام یابد. در اغلب موارد تلاش داشتیم تا دانش دموکراسی را به‌طور شفاهی به مردم انتقال دهیم، همچنان که می‌توانستیم درس‌هایی درباره دموکراسی را به مردم بیاموزیم که مشارکت جمعی در تجربه قدرت را «پوچ و نامعقول» می‌انگاشتند. ما فاقد شجاعت کافی برای بحث با افراد معمولی درباره حق‌شان در مشارکت بوده - و نیازمندش هم بودیم - هیچ چیز نمی‌توانست بیش از آن تجربه آموزشی که در ارائه فرصت‌های تحلیل و بحث مسائل با مشارکت جمعی شکست خورد، گسترش صحیح حضور جمعی را تهدید کند؛ تجربه‌ای که نه تنها با روند دموکراتیزه کردن هم‌خوانی نداشت، بلکه کمبود تجربه دموکراتیک ما را نیز تقویت می‌کرد.

۲۵

بنابراین ما نیازمند آموزشی بودیم که انسان را در جهت اتخاذ موضعی نو نسبت به مسائل خود - موضعی آشنا با آن مسائل - هدایت کند. آموزشی که انسان را در مسیر تحقیق و نه تکرار اصول نامناسب رهنمون شود. آن آموزشی که به جای مفهوم «من هستم»، عبارت «من در شگفتم» را بنشانند؛ خلاقیت بخشی به جای پافشاری بر انتقال آن چیزی که آلفرد نورث وایتهد، آن را «تصورات بی‌جان می‌نامد، یعنی تصوراتی که

صرفاً به وسیله ذهن دریافت می شوند بدون اینکه به کار برده شوند، مورد آزمون قرار گیرند یا در ترکیباتی نو ارائه شوند.^۱

منتقدان سبک اطناب‌گویی برزیلی، معمولاً نظام آموزشی ما را به این دلیل که «جنبه نظری» دارد، محکوم می‌کنند، اما درواقع آنان نظریه‌پردازی را با پرگویی یکسان می‌انگارند. برعکس ما فاقد نظریه بودیم - نظریه یا نگرشی که در واقعیت دخالت کند؛ یعنی برخوردی تحلیلی با هستی، برخوردی که شخص را قادر می‌سازد تا به هستی به‌طور تمام و کمال مادیت بخشد و آن را تجربه کند. در این مفهوم نظریه‌پردازی یعنی تأمل کردن (البته نه در معنایی نادرست، یعنی دور از واقعیت یا متضاد با واقعیت). آموزش ما جنبه نظری نداشت، دقیقاً بدین علت که فاقد انعطاف‌پذیری نسبت به مادیت‌بخشی خلاقیت و تحقیق بود.

برنامه آموزشی سستی ما که ویژگی آن بی‌ارتباط بودن با زندگی، تمرکز یافتن بر واژگانی تهی از معنای حقیقی^۲ و فقدان کار

۷۶

واقعی بود، هرگز نمی‌توانست شناختی نقاد را رشد دهد. درواقع وابستگی ابتدایی این آموزش به عبارات توخالی، اتکاء بر عادت و نه اندیشه، و گرایش آن به تجرید، سبب تشدید ساده‌دلی و خامی^۳ ما می‌شد.

^۱ *The Aims of Education and other Essays* (New York, 1967), pp. 1-2.

^۲ در این مورد به بررسی‌های بسیار خوب فروم (Fromm) درباره از خود بیگانگی زبان مراجعه شود. او در بخشی می‌گوید: «... انسان می‌بایست همواره از خطری آگاه باشد که زبان گفتاری با جان‌شین ساختن خود به جای تجربه فعال، او را تهدید می‌کند.» (New *Marx's Concept of Man*, Erich Fromm ed. (New York, 1957), p. 45.

^۳ دو گروه از مربیان برزیلی نیز با جامعه‌شناسانی که در ارتباط با امر آموزش بودند، در این مورد و در مورد لزوم داشتن یک دورنمای نو آموزشی که به گونه‌ای فزاینده در جهت بالندگی هدایت شود، پافشاری داشته‌اند. کسانی که مقاله یا تألیفی درباره این موضوع در مجلات تخصصی نوشته‌اند، عبارتند

آموزش برای مقابله با توده‌سازی

فرهنگ شفاهی^۱ با نارسایی ما در جدل، بررسی و تحقیق سازگار بود. حقیقت این است که من به گونه‌ای فزاینده متقاعد شده‌ام که ریشه‌های ذوق برزیلی برای گفتگو، برای کلمات «روان» و عبارات موزون و منسجم در بطن فقدان تجربه دموکراتیک ما نهفته است. هرچه تجربه‌های دموکراتیک که از طریق مشارکت حقیقی در واقعیت، به شناخت نقاد آن می‌انجامد، کمتر باشد، به همان نسبت، یک گروه رویکردش به ادارک و رویارویی با واقعیت، سطحی‌تر و در بیان آن پرگوتر است.

۷۷

و این جو خاص انتقال بود که نهایتاً ما را واداشته بود تا خود را با واقعیت موجود به روشی نظام‌یافته سازگار کنیم. من علاقه‌مند بودم که از آن جو برای تلاش در خلاصی آموزش‌مان از لفاظی، از عدم ایمان به شاگرد و توانایی‌اش در بحث، و برای کار و آفرینش بهره‌گیریم. دموکراسی و آموزش دموکراتیک بر ایمان فرد استوار است، بر این اعتقاد که او نه تنها می‌تواند، بلکه می‌بایست مسائل کشور خود، قاره خود، جهان خود، کار خود و مسائل خود دموکراسی را بحث کند. آموزش جلوه عشق و نشانه شجاعت است. تحلیل واقعیت یا ترس از این که حقیقت خود را تلخ بنمایاند، نمی‌تواند مانع از بحث خلاق شود.

از: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Roberto Moreira, Oliveira Lima, Paulo de Almeida و بعضی دیگر در میان نسل‌های پیرتر؛ Campos, Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos و دیگران در میان نسل جوان‌تر. اقتصاددانان برزیلی نیز کارهای درخشان و مهمی در این زمینه انجام داده‌اند. با وجود این تلاش‌ها، تأکید اساسی آموزش برزیل همان است که در مقاله تشریح شد.

^۱ به اثر، Fernando de Azevedo, *Brazilian Culture* که شاید مهم‌ترین کار چاپ‌شده درباره این موضوع باشد، رجوع کنید.

به هر جهت سنت آموزش برزیل نه بر اساس تبادل افکار، بلکه مبتنی بر دیکته کردن است؛ اسطوره‌ها را به بحث و جدل نمی‌گذارد، بلکه اندرز روا می‌دارد؛ اساسش نه کار با شاگرد، بلکه کار روی شاگرد و تحمیل فرمانی است که او می‌بایست خود را با آن هم‌ساز کرده باشد. ما با دادن فرمول‌هایی چند به شاگرد به منظور دریافت و ذخیره آن‌ها، به او ابزار تفکر صحیح را ارائه نکرده‌ایم تا بتواند نتایج تحقیق و تلاش برای بازآفرینی و بازسازی را جذب و تحلیل کند.

نظام موجود آموزش به‌سادگی نمی‌توانست انسان را برای یگانگی با روند دموکراتیزه کردن آماده سازد؛ چراکه چنین آموزشی در تضاد با آن روند بود و با حضور مردم در زندگی جمعی برزیل ضدیت داشت. از آنجا که تاریخ فرهنگی‌مان ما را آماده پذیرش عادات همبستگی اجتماعی و سیاسی مناسب با شکل دموکراتیک حکومتی ما نکرده بود، ناچار بودیم که به آموزش به‌مثابه یک حرکت فرهنگی متوسل شویم که مردم برزیل با کمک آن می‌توانستند به‌جای برداشت‌های ایستای گذشته، برخورد‌ها و سنت‌های نوی مشارکت و مداخله در امور را

۲۸

بیاموزند.^۱ ما همچنین ناچار از پذیرش رویارویی با میزان هشداردهنده بی‌سوادی بودیم و از آنجا که به‌طور مطلوب، برنامه سوادآموزی فقط بخشی از نیازمان بود، لذا

^۱ من بدین مسأله آگاهی دارم که آموزش یک روند معجزه‌آسا که به خودی‌خود قادر به تأثیرگذاری بر تغییراتی که لازمه حرکت یک ملت از یک دوره به دوره دیگر باشد، نیست. درواقع این حقیقتی است که آموزش به خودی‌خود قادر به انجام کاری نیست؛ چراکه امر بودن «به خودی‌خود» (یعنی تحمیل شدن بر زمینه درونی خود) قدرت انکارناپذیر آموزش را به‌مثابه وسیله تغییر، خنثی می‌کند. بنابراین بنا به گفته Luiz de Aguiar Costa Pinto (*Sociologia e Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, 1965) انسان نمی‌تواند «آموزش را نه همچون ارزش مطلق و نه به‌مثابه نهادی نامحدود» به‌شمار آورد.

آموزش برای مقابله با توده‌سازی

می‌بایست در اطراف این برنامه و نیز آموزش برای مداخله در امور، به‌طور همزمان کار کنیم.

این واقعیتی بود که در بعضی از مناطق کشور، برخی دانشگاه‌ها تلاش قابل ملاحظه‌ای برای تربیت تکنیسین‌ها، متخصصین، محققین و دانشمندان کرده بودند. اما در همان حال که ما نمی‌بایست فرصت مبارزه برای رشد و تکامل را که نیاز فوری به افزایش کارکنان فنی در تمامی سطوح داشت، از دست بنهیم، از سوی دیگر، نمی‌بایست تلاش‌مان را در جدال برای انسانی کردن مردم برزیل رها کنیم. لازم بود که کیفیتی حقیقتاً انسانی را از طریق آموزشی که تکنیسین‌ها را در برخورد با مسائل خارج از تخصص‌شان^۱ سطحی و غیرانتقادی بار نمی‌آورد، با تکنولوژی همراه کنیم.

۷۹

در کنار این خط‌مشی‌ها، من مایل‌م که از دو تجربه بسیار مهم دانشگاهی و آموزش تخصصی در: انستیتوی مطالعات برزیل^۲ و دانشگاه برزیل^۳ نام ببرم که هر دو برنامه در اثر کودتای نظامی سال ۱۹۶۴ عقیم ماند.

تا زمان تشکیل ISEB، نقطه عطف اکثریت روشنفکران برزیلی، نگرستن به برزیل چونان موضعی مورد توجه اندیشه اروپایی یا امریکای شمالی بود. قاعدتاً آن‌ها به برزیل با دیدگاهی غیربرزیلی می‌نگریستند؛ رشد فرهنگی، بر معیار و دیدگاهی متکی بود که

^۱ همان‌طور که Jacques Maritain در کتاب خود *Education at the Crossroads* (New Haven, 1943) اشاره کرده است: «اگر حیوان را موجودی متخصص در نظر آوریم و آن هم نمونه کامل آن، که تمامی نیروی وابستگی خود را روی کاری واحد که باید انجام دهد، متمرکز می‌کند، آنگاه باید نتیجه بگیریم که آن برنامه آموزشی که هدفش فقط تربیت متخصصین است و در زمینه‌های هرچه تخصصی‌تر کامل‌ترین و در عین حال ناتوان از حکم کردن درباره هر مسئله خارجی از حیطة تخصص خود باشد، لزوماً به حیوانی شدن فزاینده فکر و زندگی انسان خواهد انجامید.»

^۲ The Instituto Superior Estudos Brasileiros

^۳ The University of Brasileiros

خود برزیل را همچون عنصری خارجی می‌انگاشت، روشنفکر برزیلی در دنیایی خیالی که نمی‌توانست آن را دگرگون سازد، زندگی می‌کرد. با پشت کردن به جامعه خود و دلزده شدن از آن، رنج می‌برد که چرا برزیل اروپا و یا امریکا نیست؛ درواقع او این دیدگاه اروپایی را که برزیل کشوری عقب‌مانده است، پذیرفته بود؛ برزیل را نفی می‌کرد و هرچه بیشتر در پی آن بود که انسانی با فرهنگ باشد و به همان نسبت کمتر خواهان آن بود که برزیلی باشد. ISEB که نشان‌دهنده جو نابیگانگی ویژه مرحله انتقالی است، با این اندیشه که برزیل را

۸۰

در واقعیت خودش همچون یک الگو در نظر می‌آورد، نفی این نفی را دربرمی‌گرفت. اندیشیدن به برزیل به عنوان یک عامل شناسایی، شخص را وامی‌داشت تا خود را با برزیل به صورت واقعی‌اش سازگار کند. نیروی متفکر ISEB ریشه‌های خود را در یگانگی با ماهیت ملی، جدیداً کشف و ارزش‌گذاری شده می‌یافت. دو نتیجه مهم به دست آمد: نیروی خلاق روشنفکران در خدمت فرهنگ ملی قرار گرفت و سپارش به واقعیت موجود که روشنفکران آن را از آن خود پنداشته و بدان می‌نگریستند. تصادفی نیست که ISEB گرچه دانشگاه نبود، اما محل گفت‌و شنود تمامی نسل دانشگاهی قرار می‌گرفت و با این که سازمانی کارگری نبود، لیکن کنفرانس‌هایی در اتحادیه‌های کارگری برپا می‌داشت.

با در نظر آوردن برزیل به عنوان فاعل شناسایی، نقش دانشگاه برزیل نیز که به شدت از وارد کردن الگوهای بیگانه شده اجتناب می‌ورزید، مشخص می‌شد. این دانشگاه در پی فارغ‌التحصیل کردن همه کاره‌های پرگو و یا آماده‌سازی متخصصان «فن‌زده» نبود؛ بلکه بیشتر خواهان کمک به دگرگونی هستی برزیل براساس یک درک حقیقی از روند آن، بود.

آموزش برای مقابله با توده‌سازی

تأثیر این دو نهاد را می‌توان برحسب هم‌سازیشان با بیداری آگاهی ملی، یعنی پیشرفت در تحقیق امر دگرگون‌سازی برزیل، دریافت. در این مفهوم است که پیام و وظیفه این هر دو ادامه می‌یابد.

۸۱

آموزش و بیداری

توجه به هدف دموکراتیزه کردن فرهنگی بر زمینه دموکراتیزه شدن بنیانی، مستلزم توجه خاص به کمبودهای کمی و کیفی آموزشی ما بود. در سال ۱۹۶۴، تقریباً چهار میلیون کودک در سن شروع تحصیل از رفتن به مدرسه محروم بودند و شانزده میلیون نفر بی سواد در سن چهارده و یا بیشتر وجود داشت. این کمبودهای واقعاً تکان دهنده، خود سدهایی در برابر رشد جامعه و آفرینش یک روحیه دموکراتیک ایجاد کرده بود. من مدت پانزده سال در زمینه سوادآموزی بزرگسالان در مناطق کارگری و نیمه کارگری شهری و روستایی تجربه اندوختم. ساکنان شهرها علاقه فوق العاده‌ای به آموختن نشان می دادند و خود مستقیماً در انتقال پذیری آگاهی شان شرکت می جستند؛ درحالی که عکس قضیه در مناطق روستایی صادق بود (امروزه در بعضی از مناطق، این شرایط در حال دگرگونی است). من روش ها و روندهای گوناگون ارتباط پذیری را تجربه کرده و کنار گذاشته بودم. اما با این همه، هرگز این اعتقاد را کنار نگذاشتم که تنها با کارکردن با مردم است که من می توانم آگاهی درستی درباره آن ها به دست آورم و هرگز معتقد نبودم که دموکراتیزه کردن به مفهوم عوام پسندی یا انتقال سطحی فرامین فرموله شده

در اطاق در بسته آموزش دهنده است. من در حقیقت با نظر مانهایم که می‌گفت: «هرچه روندهای دموکراتیک بیشتر گسترش می‌یابد، به همان نسبت، مشکل‌تر می‌توان اجازه داد که مردم در یک حالت بی‌خبری بمانند»^۱ موافق بودم. تعریف مانهایم از بی‌خبری فقط محدود به بی‌سوادی نبود، بلکه فقدان تجربه مشارکت و مداخله مردم در روند تاریخی را نیز شامل می‌شد.

نخستین اعتقادات من در زمینه آموزش، با تجربه‌های گوناگون طرح هماهنگی آموزش بزرگسالان در جنبش فرهنگی جمعی در رسیف، بلوغ یافت. از طریق این طرح، ما یک نهاد جدید فرهنگ مردمی، یک «حلقه فرهنگی»، تأسیس کردیم؛ چراکه در میان ما، مدرسه یک مفهوم ایستای سنتی قلمداد می‌شد. به جای معلم، ما یک هماهنگ‌کننده داشتیم؛ به جای سخنرانی، گفت‌وشنود؛ به جای شاگردان، گروه مشارکت‌کننده؛ به جای نظام آموزشی بیگانه، برنامه‌های فشرده‌ای که در واحدهای آموزش خودمان «تنظیم» و «تدوین» شده بود.

در حلقه‌های فرهنگی، ما تلاش داشتیم که از طریق بحث گروهی، مسائل را روشن کنیم و یا در جستجوی حرکتی باشیم که از روشن شدن مسائل ناشی می‌شد. موضوع این بحث‌ها از طریق خود گروه‌ها به ما پیشنهاد می‌شد. ملی‌گرایی، پرداخت دیون خارجی، تحول سیاسی برزیل، رشد، بی‌سوادی، حق رأی برای بی‌سوادان و دموکراسی از موضوعاتی بود که در گروه‌های مختلف تکرار می‌شد. این موضوعات و دیگر مسائل، تا حد امکان برنامه‌ریزی می‌شد و به کمک

۸۴

ابزار دیداری، از طریق گفت‌وشنود، به گروه‌ها عرضه می‌شد. نتایج فوق‌العاده این کار، ما را شگفت‌زده کرد.

^۱ Karl Mannheim, *Freedom, Power, and Democratic Planning* (New York, 1950).

آموزش و بیداری

پس از شش ماه تجربه در حلقه‌های فرهنگی، ما این پرسش را در برابر خود گذاشتیم که آیا امکان‌پذیر است که در زمینه سوادآموزی بزرگسالان نیز حرکتی را آغاز کنیم که نتایج مشابهی را که از تحلیل جنبه‌های مختلف واقعیت برزیل به دست آوردیم، به ما عرضه دارد؟ ما کار را با جمع‌آوری اطلاعات آغاز نهادیم و سپس به کمک بنگاه گسترش فرهنگی دانشگاه سیف که در آن زمان سرپرستی آن را به عهده داشتیم، و زیر نظر آن‌ها، کار را سازمان دادیم.

اولین تلاش برای سوادآموزی در شهر سیف با گروهی متشکل از پنج نفر بی‌سواد صورت گرفت که دو نفر از آن‌ها روز دوم یا سوم ترک تحصیل کردند. شرکت‌کنندگانی که از مناطق روستایی مهاجرت کرده بودند، در برخورد با مسائل‌شان نوعی بی‌علاقگی و قدرگرایی را نشان می‌دادند. آنان کلاً بی‌سواد بودند. در بیستمین جلسه، ما آزمون‌های پیشرفته بدان‌ها دادیم و برای این که انعطاف‌پذیری بیشتری در برنامه باشد، دستگاهی شبیه سینما که عکس‌های غیرمتحرک را نشان می‌داد^۱ به کار بردیم. ما اسلایدی تدارک دیدیم که روی صفحه آن دو نوع ظرف مخصوص مواد آشپزخانه ظاهر می‌شد که روی یکی، کلمه «شکر» و بر دیگری کلمه «سم» نوشته شده بود. در زیرنویس عنوانی بدین مضمون به چشم می‌خورد: «کدام یک از این دو ماده را در شربت پرتغال خود می‌ریزید؟» ما از گروه شرکت‌کننده خواستیم که سعی در خواندن پرسش کرده و پاسخ آن را شفاهی بدهند. آنان پس از چند ثانیه با خنده جواب می‌دادند: «شکر». ما همین رویه را در مورد

۸۵

^۱ epidiascope

آزمون‌هایی از نوع دیگر مانند آزمون شناسایی خطوط اتوبوس و ساختمان‌های عمومی، دنبال کردیم. در مدت بیست و یک ساعت اول برنامه آموزشی، یکی از شرکت‌کنندگان با اعتقاد به خود نوشت: «من از خود در شگفتم».

ما از ابتدای کار، فرض یک برنامه سوادآموزی کاملاً مکانیکی را رد کردیم و مسئله سوادآموزی بزرگسالان را در ارتباط با بیداری آگاهی آنان در نظر آوردیم. ما امیدوار بودیم طرحی را پی‌ریزی کنیم که بر اساس آن، همگام با آموزش خواندن، تلاش کنیم تا برخورد سطحی آنان را به یک برخورد انتقادی ارتقا دهیم. ما نیازمند یک برنامه سوادآموزی بودیم که بتواند مقدمه‌ای بر دموکراتیزه کردن فرهنگ باشد؛ برنامه‌ای که در متن آن، انسان به عنوان فاعل و نه پذیرنده^۱ صرف به‌شمار آید؛ برنامه‌ای که خود یک عمل آفرینش است و توانایی آزاد کردن دیگر حرکت‌های خلاق را نیز دارد؛ برنامه‌ای که در جریان آن شاگردان منفعل نبودن و سرزندگی را که مشخصه جستجو و سازندگی است، رشد دهند.

ما با این اعتقاد برنامه را آغاز کردیم که نقش انسان فقط این نیست که در جهان باشد، بلکه تعهدداشتن نسبت به جهان نیز

۸۶

هست - یعنی این که انسان در جریان عمل آفرینش و بازآفرینی، واقعیت فرهنگی را می‌سازد و بدین وسیله بر جهان عینی که ساخته او نیست، چیزی می‌افزاید. ما مطمئن

^۱ در اغلب برنامه‌های مطالعاتی، شاگردان می‌بایست خلائی را که میان تجربه شخصی خودشان با محتوای مواد یادگیری وجود داشت، تحمل کنند. درواقع شکیبایی بسیار می‌خواهد که پس از یک روز کار طاقت‌فرسا (یا یک روز بیکاری) درس‌هایی را فراگرفت که مفهوم مثلاً «بال» را القا می‌کند، همچنان که در این عبارات می‌آمد: «جانی بال را دید»، «بال روی پرنده است». درس‌هایی که درباره عالیشانان و انگورها برای کسانی صحبت می‌کند که نه هرگز عالیشانان را دیده بودند و نه انگوری خورده بودند. «عالیشانان انگور را دید».

آموزش و بیداری

بودیم که پیوند انسان با واقعیت که در چارچوب پیوند یک فاعل با مفعول تجلی می نمود، به دانشی می انجامید که انسان می توانست آن را با زبان تبیین کند. هر انسانی چه باسواد باشد یا نباشد، چنین پیوندی را با واقعیت برقرار می کند. وجود شخص کافی است تا بتواند داده های واقعیت را ادراک نماید و قادر به دانستن باشد. هر چند این دانش گونه ای عقیده ساده باشد؛ چرا که اصولاً نادانی مطلق و یا دانش مطلق وجود ندارد^۱. اما انسان این داده ها را به شکل ساده ادراک نمی کند. او به محض دریافت یک پدیده یا یک مسأله همزمان رابطه علت و معلولی آن را نیز درک می کند. هر چه انسان با دقت بیشتر پیوند علت و معلولی واقعی را دریابد، به همان نسبت، ادراک او از واقعیت نقادانه تر خواهد شد و در مقابل، آنجا که دریافت او از پیوند علت و معلولی به خطا می انجامد، فهمش از واقعیت افسون گرانه خواهد بود؛ درحالی که شناخت انتقادی، همواره این مقوله علت را در معرض تحلیل قرار می دهد؛ چرا که آنچه امروز حقیقت است، ممکن است فردا نباشد. شناخت سطحی به مقوله علت به عنوان یک حقیقت تثبیت شده و ایستا می نگرد و در نتیجه در فهم آن مغبون می شود.

۸۷

شناخت نقاد «اشیا و حقایق را آنچنان که به طور عینی وجود دارند، درک می کند، یعنی از ورای پیوند علت و معلولی و پیوند با محیط... و شناخت سطحی خود را برتر از حقایق و کنترل کننده آن ها می انگارد، آنچنان که موردنظر اوست»^۲

^۱ هیچکس نادان نیست، همچنان که هیچکس همه چیز را نمی داند. این فرهنگ مسلط جامعه بود که نادانی را مطلقیت می بخشید تا بتواند به زعم خود بر این توده «بی فرهنگ» حکومت کند. این ذهنیت غلط چنین القا می کرد که اگر بعضی از انسان ها «کلاً نادانند»، پس قادر به اداره خود نیستند و نیازمند جهت یابی یعنی «هدایت» و «رهبری» از سوی کسانی هستند که خود را «با فرهنگ» و «برگزیده» می دانستند.

^۲ Alvaro Vieira Pinto, *Consciencia e Realidade Nacional* (Rio de Janeiro, 1961)

شناخت جادویی در مقایسه، حقایق و اعراض را به طور سطحی همچون نیرویی فراتر از کنترل شناخت که باید بدان تسلیم شد، دریافت می‌کند. شناخت جادویی با قدرگرایی مشخص می‌شود که انسان را وامی‌دارد تا دست بسته به عدم امکان ایستادگی در برابر نیروی حقایق، تسلیم شود.

شناخت نقاد در یگانگی با واقعیت است؛ شناخت سطحی خود را بر واقعیت تحمیل می‌کند؛ و شناخت جادویی که سطحی‌گرایی آسیب‌پذیرش به غیرعقلانی بودن می‌انجامد، خود را با واقعیت سازگار می‌کند.

هر ادراکی به طور طبیعی، دیر یا زود به عملی هماهنگ با آن می‌انجامد. هنگام دریافت چالش، انسان آن را درک می‌کند و با تشخیص امکانات پاسخگویی، مطابق با آن عمل می‌کند. نوع حرکت او با چگونگی ادراک او همگون است؛ یعنی ادراک نقاد به عمل نقاد و ادراک جادویی به واکنش جادویی می‌انجامد.

ما در پی آن بودیم که به مردم امکانی را عرضه داریم که به کمک آن بتوانند ادراک سطحی یا جادویی‌شان را از واقعیت، جانشین ادراکی عمدتاً نقاد کنند تا بتوانند برخوردهایی مناسب با جو فعال مرحله گذار، برگزینند. این بدان معناست که ما باید



در مرحله حضور یافتن مردم در صحنه، در کنارشان باشیم و با کمک به آن‌ها در حرکت انتقالی از شناخت سطحی به انتقادی، همگامی آنان با روند تاریخی را آسان کنیم.

و اما این هدف چگونه می‌توانست جامه عمل پوشد؟

به نظر می‌رسید که راه حل بسته به:

الف) یک **روش** برانگیزاننده انتقادگرایی، انتقادی، جدلی و فعال؛

ب) تغییر **محتوای** برنامه آموزش؛

ج) استفاده از تکنیک‌هایی مانند «تجزیه» و «تدوین»^۱ مجموعه مفاهیم باشد. لذا روش ما باید مبتنی بر گفت‌و شنود باشد که پیوندی افقی میان افراد است.

جدل (گفت‌و شنود)

ب با الف = ارتباط

ارتباط متقابل

پیوند «همدلی» میان دو «قطب» افرادی که در یک تحقیق مشترک پیوستگی دارند. محمل: عشق داشتن، فروتنی، امیدواری، اعتماد، انتقاد. بنا به گفته یاسپرس، جدل یا گفت‌وگویی که بر محملی انتقادی رشد کرده باشد، طرز فکری نقاد را می‌آفریند که این طرز فکر با عشق،

۸۹

فروتنی، امید، ایمان و اعتماد تغذیه می‌شود. زمانی که دو «قطب» جدل پیوندشان براساس عشق، امید و اعتماد متقابل باشد، آن‌گاه می‌توانند در یک تحقیق انتقادی دربارهٔ مسأله‌ای شرکت جویند. تنها از طریق جدل است که پیوند واقعی برقرار می‌شود. جدل نه فقط در مسائل حیاتی امر سیاسی، بلکه در تمامی شئونات وجودی مان‌تها راه‌حل است. به هر جهت جدل تنها با نیروی ایمان است که قدرت و معنا پیدا می‌کند: با ایمان به انسان و توانایی‌هایش، با ایمان به اینکه من واقعاً می‌توانم خودم باشم، زمانی که دیگران نیز خودشان شده‌اند.^۲

^۱ تجزیه (Breakdown): تجزیه مضامین یا مفاهیم به هسته اصلی شان. تدوین (Codification): نشان‌دادن یک مضمون در یک قالب وجودی.

^۲ Karl Jaspers, *op. cit.*

بنابراین ما گفت و شنود را در برابر جو ضد گفت و شنود گذاردیم، جوی که بخش اعظم ساخت فرهنگی-تاریخی مان را تشکیل می داد و در نتیجه در شرایط انتقال نیز ظهور می کرد.

ضد جدل (ضد گفت و شنود)

الف

یا

ب = ارتباط بسته است

ارتباط «همدلی» قطع شده.

محمل: بی عشقی، تکبر، ناامیدی، عدم اعتماد، ضد انتقادی.

چنین پیوندی متضمن ارتباطی طولی میان افراد است و از آنجا که

۹۰

خالی از عشق است، در نتیجه غیر انتقادی است و نمی تواند طرز فکری نقاد را بیافریند. این نگرش که خود را بی نیاز از هر نوع روابط می داند، نومیدوار به خود غره است. در فضای ضد گفت و شنودی، رابطه همدلی میان «دو قطب» فرومی ریزد و بدین سان دیگر نه پیوند همدلانه، بلکه برخوردی رسمی^۱ میان افراد برقرار می شود.

هر آن کس که به جدل پردازد، در حقیقت این کار را با کس دیگری نیز درباره هر چیزی انجام می دهد و این همان چیزی است که می بایست مضمون نو آموزش پیشنهادی ما را در بر می گرفت. بر خود فرض دانستیم که حتی پیش از آموزش خواندن و نوشتن به بی سوادان، می توانستیم به آن ها کمک کنیم تا بر فهم سطحی و جادویی خود فائق آمده و ادراک انتقادی افزاینده ای را در خود رشد دهند. در پایان این امر،

¹ See Jaspers, *op. cit.*

آموزش و بیداری

اولین بعدی که محتوای برنامه جدید ما پیدا می‌کرد، همانا مفهوم انسان‌شناسانه فرهنگ است - یعنی متمایز کردن دنیای طبیعت از دنیای فرهنگ؛ نقش فعال انسان در و با واقعیت اطرافش. نقشی که طبیعت به مثابه میانجی در ارتباطات و روابط میان انسان‌ها ایفا می‌کند؛ فرهنگ به مثابه دستاورد بشر که بر جهانی که آفریده او نیست، افزوده می‌شود؛ فرهنگ همچون نتیجه کار انسان و تلاش او برای آفرینش و بازآفرینی؛ معنای متعالی پیوندهای انسانی؛ بعد انسان‌دوستی فرهنگ؛ فرهنگ به معنای فراگیری منظم تجربه بشری (یعنی تدوین خلاق تجارب و نه ذخیره کردن اطلاعات)؛ دموکراتیزه کردن فرهنگ؛ آموزش خواندن و نوشتن به مثابه گشایشی به دنیای ارتباط نوشتاری؛ خلاصه نقش انسان به عنوان فاعل در جهان و با جهان.

۹۱

در مرحله آغازین جدید، انسان ناآگاه با کشف خود به عنوان سازنده جهان فرهنگ، با کشف این مسأله که او نیز چون انسان آگاه نقش آفرینندگی و بازآفرینی دارد، سبب تغییری در برخوردهای پیشین خود می‌شود. او درمی‌یابد که فرهنگ، همچون تندیس است از گل سرشته که به وسیله صنعت گران همتای او، چونان کار مجسمه‌سازی بزرگ، نقاشی بزرگ، عارف یا فیلسوفی بزرگ، ساخته شده؛ او کشف می‌کند که فرهنگ، همان شعر شاعران ادیب و نیز شعر بومی خود اوست - به بیانی دیگر، فرهنگ، تمامی آفرینش‌های بشری است.

برای شناساندن مفهوم فرهنگ، ابتدا این مفهوم را به اجزاء اصلی تشکیل‌دهنده آن «تجزیه» کردیم و سپس بر اساس این تجزیه، به تحلیل و «تدوین» نهادهای وجودی پرداختیم (که البته با تصویر نشان داده می‌شد). این نهادها در ضمیمه کتاب توأم با توصیف دقیق بعضی عناصر اصلی مندرج در هر یک، آمده است. هر تصویر شامل تعدادی عناصر «انکشافی» بود که می‌بایست به وسیله گروه شرکت‌کننده و با کمک

شخص هماهنگ کننده، کشف شود. فراسیسکو برناند^۱ یکی از بزرگ‌ترین هنرمندان معاصر برزیل، تصاویر این مجموعه را با برقراری پیوند کامل میان آموزش و هنر، نقاشی کرد.

آنچه برجسته می‌نماید، آن است که بینیم این افراد ناآگاه با چه اشتیاقی در بحث شرکت می‌جستند و با چه کنجکاوی به پرسش‌های ضمنی این مجموعه، پاسخ می‌گفتند. بنا به گفته اودیلون ریبرو کوتینهو^۲، این «انسان گسسته از زمان، در پی آن است تا خود را با زمان همبسته سازد.» همچنان که جلد شدت می‌گیرد، «جریانی»

۹۲

در میان شرکت کنندگان برقرار می‌شود؛ جریانی فعال بسته به ارتباط میان مجموعه‌ها با واقعیت وجودی گروه‌ها.

بسیاری از شرکت کنندگان در حین این مباحث، با خوشحالی و اعتقاد به خود اظهار می‌داشتند که بدان‌ها قبلاً «چیزی جز درود فرستادن» یاد داده نشده. یکی از آن‌ها می‌گفت: «من کفاشم و هم‌اکنون درمی‌یابم که من نیز به اندازه یک متخصص که کتاب می‌نویسد، ارزشمندم.»

سپوری در برزیل می‌گفت: «فردا با سربلندی به سر کار خواهم رفت.» او ارزش فردی خود را کشف کرده بود. یک روستایی جوان با تأکید گفته بود که: «حالا می‌دانم که با فرهنگم.» و وقتی از او پرسیده شد که هم‌اکنون چگونه دریافته که با فرهنگ است، با همان تأکید جواب داد: «زیرا کار می‌کنم و با کار خود جهان را دگرگون می‌سازم.»^۳

^۱ Francisco Brenand

^۲ Odilon Ribeiro Cowtinho

^۳ در برنامه‌ای که در شیلی نیز اجرا شد، پاسخ‌هایی مشابه دریافت شد.

آموزش و بیداری

زمانی که گروه، تفاوت میان دو جهان - طبیعت و فرهنگ - را درک کرد و نقش انسان را در ارتباط با هریک دریافت، شخص هماهنگ کننده، وضعیت‌هایی را نشان می‌داد که در آن، بر دیگر جنبه‌های فرهنگ تکیه می‌شد و یا آن را بسط می‌داد. شرکت کنندگان به بحث درباره فرهنگ همچون کندوکاو نظام یافته تجربه انسانی ادامه می‌دادند و در این میان درمی‌یافتند که در یک فرهنگ پیشرفته، این جستجو محدود به انتقال فرهنگ شفاهی نیست، همانطور که در فرهنگ‌های ابتدایی، فاقد خط و کتابت‌اند. آنان با بحث درباره دموکراتیزه کردن فرهنگ که می‌توانست دورنمای سوادآموزی را بدان‌ها بنماید، گفت‌وگو را به پایان می‌بردند.

۹۳

تمامی این بحث‌ها انتقادی، حرکت برانگیز و پر جنب و جوش بود. فرد ناآگاه، نقادانه درمی‌یافت که لازم است تا خواندن و نوشتن بیاموزد و خود را آماده سازد تا بتواند نماینده حقیقی این دانش شود.

کسب سواد، چیزی بیش از تسلط روان‌شناسانه و مکانیکی به فنون خواندن و نوشتن است. اصل مسأله این است که باید بر اساس شناخت و آگاهی، بر این فنون مسلط شد. به منظور فهم آنچه که کسی می‌خواند و نوشتن آنچه که کسی می‌فهمد، باید از طریق کتابت ارتباط برقرار کرد. کسب سواد به معنای حفظ کردن جملات، کلمات و یا هجاها - یعنی موضوعات بی‌جانی که هیچ پیوندی با جهان زنده ندارد - نیست، بلکه بیش از آن، یک برخورد آفریننده و بازآفرین، یک دگرگونی فردی است که پدیدآورنده مرحله امر مداخله در متن وجودی شخص است.

بنابراین نقش مربی اساساً واردشدن در گفت‌وگو با فرد بی‌سواد درباره شرایط عینی و نیز، ارائه ابزاری است تا با آن بتواند خود، خواندن و نوشتن را بیاموزد. این آموزش نمی‌تواند از بالا به پایین القا شود؛ بلکه فقط از درون به برون به وسیله شخص بی‌سواد

و با همکاری مربی صورت می‌گیرد. بدین منظور، ما در جستجوی آنچنان روشی بودیم که بتواند ابزاری در دست آموزنده و نیز مربی باشد، ابزاری که براساس بررسی درخشان یک جامعه‌شناس جوان برزیلی^۱، «تواند مضمون یادگیری را باروند یادگیری هم‌ساز کند».

از این رو، در ما عدم اعتمادی نسبت به کتاب‌های مقدماتی^۲

۹۴

وجود داشت، چراکه یک دسته علامات نوشتاری را همچون ودیعه‌ای به شخص بی‌سواد ارائه می‌کرد و او را در نقش مفعول و نه فاعل یادگیری توجیه می‌نمود. این کتاب‌های درسی، حتی اگر تلاش می‌کردند که چنین نقشی را ایفا نکنند، در نهایت کلمات و جملاتی را به شخص بی‌سواد به‌صورت قالبی ارزانی می‌داشتند که درواقع خود شخص باید در نتیجه تلاش خلاق خود آن را به دست آورد. در عوض ما مختار از به‌کارگیری و گزینش کلمات زایشی یعنی آن عناصر هجایی بودیم که با ترکیب مجدد، کلمات جدیدی را خلق می‌کنند. به مردم خواندن و نوشتن یک زبان هجایی، مانند زبان پرتغالی را آموختن، به معنای آن است که بدان‌ها نشان دهیم که چگونه نامی را که کلمات در آن شکل گرفته‌اند، نقادانه کشف کنند تا خود بتوانند نقش خلاق ترکیب و بازسازی کلمات را به عهده گیرند. به نظر می‌رسید پانزده تا هجده کلمه برای نشان‌دادن واج‌های اصلی زبان پرتغالی کافی باشد. هفده کلمه زایشی که در ایالت ریو به کار می‌رفت، در ضمیمه کتاب آمده است.

^۱ سلسو بیسگل Celso Beisgel، در یک کار چاپ نشده.

^۲ من مخالف با مطالعه متون که درواقع برای رشد رسانه ارتباطی نوشتاری-دیداری ضروری است، نیستم؛ چراکه در بیشتر قسمت‌ها، این متون می‌بایست به‌وسیله خود شرکت‌کنندگان تهیه شود؛ بلکه علاوه بر آن، اذعان می‌دارم که تجربه ما مبتنی بر کاربرد رسانه‌های ارتباطی چندگانه است.

برنامه آموزشی در چندین مرحله صورت می گرفت:

مرحله ۱: تحقیق درباره واژگان گروهی که فرد با آن کار می کرد. این تحقیق هنگام برخورد غیررسمی با ساکنان منطقه صورت گرفته است. شخص پژوهشگر نه تنها کلماتی را که بیشترین بار معنای وجودی (و در نتیجه بیشترین مضمون احساسی) را داراست، بلکه همچنین به طور نمونه، به همان نسبت، کلمات و اصطلاحاتی را

۹۵

که مربوط به تجربه گروه‌هایی است که محقق در آن شرکت جسته، انتخاب می کند. این گفت‌وگوها بسیاری از آرزوها، محرومیت‌ها، بی‌اعتقادی‌ها، امیدها و انگیزه مشارکت را نمایان می کرد. در طول این مرحله آغازین، تیم آموزش‌دهنده، ارتباطات متقابلی با مردم برقرار کرده و اغلب سرشاری و زیبایی دور از انتظاری را در زبان مردم کشف می کنند.

آرشیوهای سرویس گسترش فرهنگی دانشگاه سیف دارای واژگانی مربوط به بررسی مناطق شهری و روستایی در شمال شرقی و جنوبی برزیل مملو از مثال‌ها و موارد زیر است:

مردی از مناطق دورافتاده ریوگراندا و نورت می گفت: «ماه ژانویه در آن آنجیکو یکی از سخت‌ترین ماه‌ها برای زندگی کردن است؛ چرا که ماه ژانویه همچون ریسمان سختی گلوی ما را می فشارد.»

مرد بی‌سواد از اهالی رسیف می گفت: «من می‌خواهم خواندن و نوشتن بیاموزم تا بتوانم به موجودیتی که در آن، سایه دیگران باشم، خاتمه دهم.»
مردی از فلوریانوپولیس^۱: «مردم چیزی برای گفتن دارند.»

¹ Florianopolis

مردی دیگر با لحن بغض‌آلودی می‌گوید: «من از اینکه بی‌چیزم، خشمگین نیستم، بلکه خشمم از این است که نمی‌توانم بخوانم.»
شخص بی‌سواد از قسمت جنوبی کشور می‌گفت: «من صاحب مدرسه جهان هستم.»
که گفته او پروفیسور جومارد دوپرویتو را واداشت تا در مقاله‌ای این پرسش را مطرح کند که «آیا به‌راستی به سالمندی که

۹۶

اظهار می‌دارد «من صاحب مدرسه جهان هستم»، چه می‌توان آموخت؟^۱
فرد بی‌سواد از سائوپائولو می‌گفت: «من می‌خواهم خواندن و نوشتن را بیاموزم تا بتوانم جهان را تغییر بدهم.» کسی که کلمه دانستن را دقیقاً در معنای درست آن یعنی دخالت کردن در واقعیت خود به کار می‌برد.
شخص دیگر با زبانی رمزگونه گفت: «مردم مغزشان را به کار می‌اندازند.» و وقتی از او پرسیده شد که منظورش چیست، او با مفاهیمی که دال بر درک پدیده حضور جمعی است، جواب داد: «این گفته تبیین‌کننده آن است که پروفیسور، شما آمده‌اید تا با من، یعنی با مردم گفت‌وگو کنید.»
شایسته است که چنین گفتارهایی به وسیله متخصصین تفسیر شود^۲ تا بتواند مواد کافی را برای فعالیت مربی فراهم آورد. واژه‌های زاینده‌ای که باید در برنامه به کار برد، لزوماً از دل این تحقیق فرهنگ لغات در محل به‌دست می‌آید و نه از کنکاش فردی مربی؛ حتی اگر با تخصص ویژه خود فهرستی از واژه‌ها را هم فراهم آورد.

^۱ Educacao de Adultos e Unificacau de cultura, "Estudos Revista de Cultura," Universidade de Recife, 2-4, 1963.

^۲ لوییز کاستا لیمّا Luis Costa Lima، استاد نظریه سوادآموزی، بسیاری از این متون را به کمک نویسندگان بی‌سواد، تجزیه و تحلیل کرده است.

مرحله ۲: گزینش واژه‌های زاینده از فرهنگ واژگانی که تحقیق شده. معیارهای زیر باید حاکم بر گزینش آنان باشد:

الف) غنای واجی؛

ب) پیچیدگی آوایی (واژه‌های انتخاب شده باید در ارتباط با

۹۷

پیچیدگی‌های آوایی زبان باشد، یعنی آن که در یک توالی به تدریج از کلمات ساده‌تر به کلمات دشوارتر سیر کند؛

ج) نواخت عملی که نشان‌دهنده پیوند وسیع‌تر یک کلمه با واقعیت سیاسی، فرهنگی و اجتماعی موجود است.

پروفسور جارباس ماسیل اذعان داشته است که: «این معیارها بر اساس نظریه فلسفی علایم و نشانه‌ها که کارکردی صوری و نیز عملی دارد، ارزیابی می‌شوند: بهترین کلمه زایشی کلمه‌ای است که دربرگیرنده بیشترین «درصد» ملاک هم‌نشینی (غنای واجی، حد پیچیدگی آوایی ترکیبی، «قابلیت ترکیب‌پذیری» با دسته‌ای از نشانه‌ها، هجاها و غیره)، ملاک معنایی (بیشترین یا کمترین درجه پیوستگی میان کلمه و چیزی که مسمی آن است)، بیشترین یا کمترین ارتباط میان کلمه و شی مادی نشان داده شده، بیشترین یا کمترین بار آگاهی که واژه بالقوه در خود دارد، یا طبقه‌بندی واکنش‌های اجتماعی-فرهنگی که کلمات در شخص و یا گروهی که آن را به کار می‌گیرند، ایجاد می‌کند.»^۱

مرحله ۳: آفرینش «قوانین مدون»: نشان دادن حالت‌های وجودی نمونه گروهی که شخص در آن کار می‌کند. این نمایش‌ها وظیفه چالش و طرح مسائل وضعیتی

^۱ "A Fundamentacao Teorica do Sistema Paulo Freire de Educacao," Estudos Universitarios, Revista de Cultura, Universidade do Recife, No. IV, 1963.

تدوین شده را دارند که دربرگیرنده عناصری هستند که می‌تواند به وسیله گروه‌ها و با راهیابی هماهنگ‌کننده، مجدداً مدون شود. بحث درباره این قوانین مدون همزمان با آغاز آموزش خواندن و نوشتن به افراد، گروه‌ها را در جهت

۹۸

یک آگاهی انتقادی تر رهنمون خواهد شد. این مجموعه مدون، اگرچه بیشتر مسائل محلی آشانت را بازمی‌گشاید، اما در عین حال، چشم‌اندازی برای تجزیه و تحلیل مسائلی ملی و ناحیه‌ای را نیز در برابرمی‌گسترده. کلمات زاینده در مجموعه مدونی منظم شده‌اند که طبقه‌بندی آن بر اساس پیچیدگی آوایی است. یک کلمه زایشی ممکن است نشان‌دهنده تمامی یک وضعیت و حالت باشد و یا ممکن است فقط به یکی از عناصر وضعیت اشاره کند.

مرحله ۴: تهیه دستور جلسه که باید صرفاً جنبه کمک به هماهنگ‌کنندگان را داشته باشد و نه همچون برنامه خشکی برای اجرا کردن باشد.

مرحله ۵: تهیه کارتهایی که روی آن همنشین‌های واجی مرتبط به کلمات زایشی، تجزیه شوند.

یک مسأله اساسی در ارائه برنامه، هدایت گروه‌های هماهنگ‌کننده است. آموزش جنبه صرفاً تکنیکی شیوه عمل چندان مشکل نیست، سختی کار بیشتر در نحوه آفرینش یک برخورد جدید نهفته است یعنی برخورد جدلی که جای آن در آموزش و پرورش ما خالی است. هماهنگ‌کنندگان باید بتوانند به جدل و گفت‌وگو گرایش پیدا کنند تا امر آموزش، و نه همسازی را به پیش برند. گفت‌وشنود یک ارتباط من-تویی و لزوماً پیوندی میان دو فاعل است. آن زمان که «تو» به یک شیء، به یک «آن» تبدیل شود، گفتگو منحرف شده و آموزش روال نادرستی به خود خواهد گرفت. دوره آموزش

آموزش و بیداری

باید با هوشیاری کامل گفت و شنودی ادامه یابد تا از غالب شدن جو ضد گفت و شنودی بر هماهنگ کنندگان جلوگیری شود.

۹۹

زمانی که مواد به شکل اسلاید، فیلم استریپ و یا پوستر آماده شد، زمانی که تیم‌های هماهنگ کننده و نظارت کننده نسبت به تمامی جنبه‌های روش کار توجیه شدند و دستور کار را ارائه دادند، خود برنامه آغاز می‌شود.

چگونه می‌توان این حقیقت را توضیح داد که شخصی که تا چند روز قبل بی‌سواد بود، می‌توانست کلماتی را با واج‌های ترکیبی که حتی آن‌ها را نیاموخته بود، بنویسد؟ زمانی که او به مکانیسم ترکیبات اصوات دست یافت، تلاش کرد - و موفق شد - تا احساس خود را به همان شکل که از آن حرف می‌زند، به صورت نوشتاری نیز تبیین کند.^۱ می‌خواهم تأکید کنم که در آموزش بزرگسالان، برای پیشگیری از روند خشک و مکانیکی، شخص آموزش‌دهنده باید شرایط کسب آگاهی انتقادی را برای آنان امکان‌پذیر کند تا خود بتوانند خواندن و نوشتن را بیاموزند.

همان‌طور که یک روش آموزشی فعال به فرد کمک می‌کند تا از واقعیت وجودی و شرایط خود به عنوان یک موجود زنده، یک فاعل، هشیارانه آگاه شود، این روش، ابزار گزینش او نیز خواهد شد. در این مقطع است که او آگاه می‌شود. هنگامی که فردی از اهالی

۱۰۰

^۱ بسیار جالب بود که به‌طور کلی، بی‌سوادان با اعتقاد و روشنی می‌نوشتند و کاملاً بر تردیدهای طبیعی مبتدیان چیره می‌شدند. الزا فریره تصور می‌کرد که این مسأله از آنجا ناشی می‌شود که این افراد از همان ابتدا با آغاز بحث درباره مفهوم انسان‌شناسانه فرهنگ و کشف خود به عنوان موجودی که می‌خواهد هرچه بیشتر انسان کامل باشد، لزوماً یک اعتماد احساسی فزاینده در یادگیری‌شان به وجود می‌آمد که بازتاب آن در جنبش عملی آنان نمودار می‌شد.

«آنجیکو» که سابقاً بی سواد بود، در برابر پرزیدنت «جوآو گولارت» و کادر وابسته به رئیس‌جمهور^۱ صحبت می‌کرد، اذعان داشت که او دیگر بخشی از توده نیست، بلکه یکی از افراد مردم است، درواقع عبارتی بیش از یک عبارت ساده را به کار برده بود؛ او در حقیقت مفهوم را آگاهانه انتخاب کرده بود. او با انتخاب مشارکت مصممانه که متعلق به مردم است، درواقع بر تسلیم‌پذیری احساسی توده‌ها خط بطلان کشیده بود. او هم‌اکنون آدمی آگاه شده بود.

طرح سوادآموزی ملی وزارت آموزش و فرهنگ که من با آن همکاری می‌کردم، هدفش توسعه و تقویت این برنامه آموزشی در سراسر برزیل بود. روشن است که ما نمی‌توانستیم این کار را تنها به یک برنامه سوادآموزی منحصر کنیم، حتی برنامه‌ای که بیشتر انتقادی بود تا مکانیکی. با حفظ همان روحیه تعلیم و تربیت ارتباط انسانی، لزوماً می‌بایست مرحله بعد از سوادآموزی را که متفاوت از دوره تحصیلی بود، طرح‌ریزی کنیم. اگر برنامه سوادآموزی ملی با کودتای نظامی در سال ۱۹۶۴ نقض نمی‌شد، بیست هزار هسته‌های فرهنگی، کارکرد خود را در سراسر کشور به منصه ظهور می‌رساندند. در این طرح، از طریق هسته‌ها بر آن بودیم تا مضامین خاص مردم برزیل را تحقیق کنیم. این مضامین به وسیله متخصصین تحلیل و به واحدهای یادگیری طبقه‌بندی می‌شد؛ همانطور که ما این کار را در مورد مفهوم فرهنگ و وضعیت‌های مدون‌شده که در ارتباط با کلمات زایشی قرار داشت، نیز انجام داده بودیم. ما با این واحدهای طبقه‌بندی شده مضامین، فیلم

۱۰۱

^۱ در اینجا باید متذکر شوم که ما از کمک پرزیدنت گولارت، بانلو دوتارسو و جولینو سامباکی وزرای فرهنگ، پروفیسور جوآوآلفردو داکوستالیمایا رئیس دانشگاه رسیف نیز بهره‌مند شدیم.

آموزش و بیداری

استریپ و نیز ستون ساده‌ای با ارجاع به متون اصلی، تهیه می‌کردیم. و با آمیختن این مواد پایه‌ای، می‌توانستیم برنامه‌ی اساسی پس از سوادآموزی را ارائه دهیم. پس از آن، با تهیه‌ی فهرستی از واحدهای پایه‌ای و ارجاعات کتاب‌شناختی مناسب برای مدارس و دانشکده‌ها، قادر می‌شدیم تا حوزه‌ی برنامه‌مان را گسترش داده و به بیگانگی و همسازی مدارس با واقعیت جامعه‌مان کمک کنیم.

در همان زمان، ما آغاز به تهیه‌ی موادی کردیم که با آن می‌توانستیم به‌طور واقع‌بینانه، آموزشی را به مرحله‌ی عمل درآوریم که مشوق آن چیزی بود که آلدوس هاکسلی آن را «هنر جداسازی تصورات»^۱ نامیده است تا به عنوان پادزهری علیه نیروی تسلیم‌کننده‌ی تبلیغات از آن بهره‌گیریم.^۲

برای مثال، همین که مردم از طریق بحث و گفت‌وگو، فریب نهفته در آگاهی تبلیغاتی یک سیگار، که زن خندان زیبایی را در لباس بیکینی نشان می‌دهد (یعنی این که درواقع آن زن، لبخند او، زیبایش و لباسش هیچ رابطه‌ای با خود سیگار ندارد)، درمی‌یابند، همزمان با این ادارک، آغاز به کشف تفاوت میان آموزش و تبلیغ

۱۰۲

^۱ *Ends and Means* (New York and London, 1937), p. 252.

^۲ من هرگز تبلیغاتی (که با دقت بسیار، عادات ذهنی ضدانتقادی ما را در نظر می‌گرفت) را که در مورد یک چهره‌ی عمومی برزلی صورت می‌گرفت فراموش نکرده‌ام. مجسمه‌ی کاندیدای نمایندگی با پیکان‌هایی که به سر، چشم‌ها، دهان و دست‌های او اشاره می‌کرد، نمایش داده می‌شد. پس از حرکت پیکان‌ها، گوینده چنین می‌خواند:

نیازی نیست که شما بیندیشید، او به جای شما فکر می‌کند!

نیازی نیست که ببینید، او به جای شما می‌بیند!

نیازی نیست صحبت کنید، او به جای شما حرف می‌زند!

نیازی نیست که حرکت کنید، او به جای شما حرکت می‌کند!

می‌کنند و همگام با آن خود را آماده برای بحث و ادراک فریب‌مناهی می‌کنند که در تبلیغ سیاسی یا ایدئولوژیکی^۱ نهفته است. آنان خود را مجهز می‌کنند تا بتوانند به «جداکردن تصورات» پردازند. درواقع، همیشه به نظرم می‌رسید که این روشی است برای دفاع از دموکراسی و نه برانداختن آن.

می‌توان دموکراسی را با غیرعقلانی کردن آن؛ با جزمیت‌بخشیدن به آن برای «دفاع از آن در برابر جزمیت توتالیتاری»؛ با نفرت‌انگیز کردن آن، در جایی که فقط بر بستر عشق و احترام به فرد رشد می‌کند؛ با بستن آن، درحالی که تنها در گشودگی زندگی می‌ماند؛ با تغذیه آن منبع ترس، زمانی که باید شجاعت‌برانگیز باشد؛ با تبدیل آن به ابزاری در خدمت نیروی قدرت ستمگر برای ستم بر نیروی ضعیف؛ با

۱۰۳

^۱ در تبلیغاتی که علیه خود من برپا شد، مرا «نادان»، «بی‌سواد»، «پایه‌گذار روشی آن‌چنان غیرعملی که حتی نتوانست به مؤلف آن خواندن و نوشتن بیاموزد»، قلمداد کرده‌اند. گفته شده است که من «مبدع» روش گفت‌وشنودی نبوده‌ام (گویی که من اصلاً چنین اظهارنظر غیرمسئولانه‌ای کرده‌ام). گفته شده است که من «هیچ کار اصلی» انجام نداده‌ام و کار «مرییان امریکای شمالی یا اروپایی را به ناحق به‌عنوان مؤلف پایه‌گذار برزیلی، به خود نسبت داده‌ام. (در مورد مسئله بدعت‌گذاری من همواره با گفته دیویی موافق بوده‌ام که می‌گوید: ابتکار از نظر افراد منطقی نه به مفهوم «غیرعادی و تخیلی بودن»، بلکه «قراردادن چیزهای عادی است در کاربردی که قبلاً دیگران به آن نایل نشده‌اند». *Democracy and Education*, (New York, 1916, p. 187) هیچ‌یک از این سرزنش‌ها هرگز مرا آزرده نساخته است؛ اما آنچه که مرا آشفته و مبهوت می‌کند، شنیدن و خواندن این اتهام است که گویی من با روش خود قصد «دگرگون کردن کشور» را داشته‌ام. درواقع، جرم حقیقی من این بود که من سوادآموزی را بیش از یک مسئله مکانیکی به‌شمار می‌آورم و آن را با آگاهی که از نظر آنان خطرناک بود، در ارتباط می‌دیدم. از این دیدگاه بود که من آموزش را تلاشی برای آزادسازی انسان و نه وسیله دیگری برای سلطه‌داشتن بر او، به‌شمار می‌آوردم.

آموزش و بیداری

مسلح کردن آن علیه مردم؛ با ازخودبیگانه کردن یک ملت به نام دموکراسی، برانداخت (حتی اگر این کار زیر عنوان دموکراسی انجام گیرد).

کسی از دموکراسی دفاع می کند که آن را به درجه ای فراتر برد، درجه ای که مانهایم آن را «دموکراسی مبارز» می خواند - دموکراسی ای که مردم را نمی ترساند؛ که بهره کشی را متوقف می کند؛ که می تواند برنامه ریزی کند؛ بی آنکه جزمی شود؛ که از خود دفاع می کند، بی آنکه بیزاری بیافریند؛ که بیشتر از روحیه انتقادی تغذیه می شود و نه از روحیه غیرعقلایی.

پیگفتار

امروز، آنچه هنوز پیش روی ماست، وظیفهٔ چیره‌شدن بر فقدان تجربهٔ دموکراسی از طریق تجربهٔ مشارکت و نیز مسئولیت برانداختن جو غیرمنطقی‌ای است که در برزیل مسلط گشته.

هنوز خیلی زود است تعیین کنیم که این شرایط تا چه حدی بدون برافروختن انفجارهای عظیم‌تر و یا اشکال جدی‌تر بازسازی، مهار خواهند شد. اما از سویی احتمال دارد جو احساسی شدیدی که در نتیجهٔ فرقه‌گرایی غیرعقلانی، پدیدار گشته، خود بتواند راه جدیدی را از دل روند تاریخی بگشاید تا جریان زندگی مردم برزیل گرچه با سرعتی کندتر، ولی با اطمینان بیشتر و اشکالی انسانی‌تر، حرکت خود را هدایت کند.

ضمیمه‌ها

طرح‌هایی که در ضمیمه می‌آید، «وضعیت‌هایی» را که در حلقه‌های فرهنگی مورد بحث قرار گرفته، نشان می‌دهد. اصل طرح‌ها که متعلق به فرانسیسکو برناند^۱ بود، از من غصب شد و طرح‌های کنونی به وسیله هنرمند دیگر برزیلی، ویسنت دو آبرو^۲ که هم‌اکنون در تبعید است، تهیه شده.

۱۰۷

^۱ Francisco Brenand

^۲ Vicente de Abreu

وضع اول

انسان در جهان و با جهان، طبیعت و فرهنگ

در جریان بحث دربارهٔ این وضع - انسان به عنوان موجودی ارتباط‌پذیر - شرکت‌کنندگان به جایگاه تشخیص میان دو جهان: جهان طبیعت و دنیای فرهنگ، گام می‌نهند. آنان وضع هنجار انسان به عنوان موجودی که در جهان و با جهان است، به عنوان موجودی خلاق و بازآفرین که با کار خود مداوماً واقعیت را متحول می‌سازد، ادراک می‌نمایند. این هدف به کمک طرح پرسش‌هایی چون «چه کسی بهتر کار را انجام داد؟ چرا او این کار را کرد؟ چگونه کار را انجام داد؟ چه وقت؟» که با توجه به دیگر «عناصر» وضع تکرار می‌گردد، حاصل می‌شود و با شکل‌گرفتن دو مفهوم اساسی: یعنی ضرورت و کار، مقولهٔ فرهنگ در یک سطح اولیهٔ زیستی آن، روشن خواهد شد. انسان کار را بهتر انجام داد؛ چراکه او نیازمند آب بود و این را به سبب ارتباط داشتش با جهان انجام داد و با این کار، آن‌شیء را موضوع دانش خود ساخت. او با کار خود جهان را به روند دگرگون‌شوندگی سپرد. پس، انسان خانه ساخت و نیز لباس و ابزار کارش را. از آن مرحله، کسی با گروه، به زبانی بسیار ساده اما با عبارات عینی و انتقادی دربارهٔ روابط میان انسان‌ها بحث می‌کند. که دیگر همچون روابط بحث شدهٔ قبلی، مناسباتی سلطه‌پذیر یا استحاله‌ای نیست؛ بلکه مناسبات میان دو فاعل انسانی است.



وضع دوم

گفت‌وگوی انسان با طبیعت

در وضع اول، ما به تحلیل مناسبات میان انسان‌ها که روابط میان افراد فاعل است و نمی‌تواند سلطه‌جو باشد، پرداختیم. اکنون در رویارویی با وضع دوم، گروه به تحلیل مسئله گفت‌وگو، یعنی ارتباط متقابل میان خود، یعنی برخورد با مسئله آگاهی، می‌پردازد. او برانگیخته می‌شود تا میانجی‌گری جهان – که به وسیله انسان متحول و انسانی می‌شود – را در این ارتباط ارزیابی کند؛ برانگیخته می‌شود تا درباره شالوده گفت‌وگوی خلاق، انتقادی، امیدبخش، فروتنانه و عشق‌انگیز، به بحث پردازد.

سه وضع بعدی، مجموعه‌ای را دربرمی‌گیرد که همچنان بر مفهوم فرهنگ تأکید دارد؛ در عین حال که همزمان، سایر جنبه‌های گرایش‌های حقیقی نیز بحث می‌شود.



وضع سوم

شکارچی بی سواد

در این وضع، بحث دربارهٔ تشخیص این مسئله که چه چیز به طبیعت و چه چیزی به فرهنگ تعلق دارد، شکل می‌گیرد. شرکت کنندگان اذعان می‌دارند که: «فرهنگ در این تصویر، تیر است، کمان است و جامهٔ پری است که فرد بومی بر تن دارد.» و وقتی از آنان پرسیده می‌شود که مگر نه اینست که پر و بال متعلق به طبیعت است، آنان همیشه چنین پاسخ می‌گویند: «پر و بال‌ها تا وقتی جزء طبیعت‌اند که روی پرنده‌اند. پس از این که انسان پرنده را شکار کرد و بال‌هایش را کند و با کار خود، آن را تغییر شکل داد، دیگر جزء طبیعت نیستند. آن‌ها جزء تمدن انسان‌اند.» (من فرصت شنیدن این پاسخ را به دفعات متعدد، در مناطق گوناگون کشور، داشته‌ام.) با تمیز دادن عصر فرهنگی-تاریخی شکارچی از عصر خود، شرکت کنندگان به ادراک آنچه که فرهنگ ابتدایی نامیده می‌شود، دست می‌یابند. آنان کشف می‌کنند که وقتی انسان با به کارگیری ابزار، بازوان خود را پنج تا ده یارد امتداد می‌دهد و دیگر نیازی به شکار با دست خود ندارد، آن وقت است که او فرهنگ را خلق کرده است. و با انتقال نه تنها روش به کارگیری ابزار، بلکه همچنین صنعت ابتدایی ساختهٔ خود به نسل‌های جوان، او آموزش را می‌آفریند. شرکت کنندگان دربارهٔ نقش آموزش در فرهنگ ابتدایی، جایی که کسی نمی‌تواند به سلاست از سواد حرف بزنند، بحث می‌کنند. آنگاه آنان دفعتاً درک می‌کنند که بی‌سوادی مرحله‌ای است که متعلق به سه فرهنگ ابتدایی است مرحله‌ای است که انسان مجهز به فن خواندن و نوشتن نیست. این ادراک برای بعضی شرکت کنندگان، بسیار حیرت‌انگیز است.



وضع چهارم

شکارچی باسواد (فرهنگ کتابت)

زمانی که این وضع طرح می‌شود، شرکت کنندگان شکارچی را همچون انسانی متعلق به فرهنگ خودشان، بازمی‌شناسند؛ اگرچه ممکن است بی‌سواد باشد. آنان درباره پیشرفت صنعت که در پدیده تفنگ در مقایسه با تیر و کمان نمود یافته، بحث می‌کنند. آنان فرصت در حال افزایش انسان را که نتیجه کار و روح خلاق او در تحول جهان است، مورد تحلیل قرار می‌دهند. آن‌ها این واقعیت را مورد بحث قرار می‌دهند که چنین تغییر و تحولی فقط تا آنجا معنی حقیقی خود را حفظ می‌کند که در جهت انسانی کردن انسان و در خدمت آزادسازی او باشد. سرانجام، آنان به تحلیل نهایی نتایج آموزش در پیشرفت می‌پردازند.



وضع پنجم

شکارچی و گربه

با طرح این وضع، شرکت کنندگان جنبه‌های اصلی مشخصه تفاوت اشکال بودن در جهان - میان انسان و حیوان - را مورد بحث قرار می‌دهند. آنان از انسان به عنوان موجودی که نه فقط می‌داند، بلکه از دانستن خود آگاهی دارد؛ به عنوان موجودی آگاه در جهان؛ به عنوان شناختی در روند منطقی شدن او، به عنوان فردی که به جهان توجه داشته و بدان می‌اندیشد، صحبت می‌کنند.

با توجه به طرح‌های قبلی، من هرگز برخورد آن مرد بی‌سواد برزیلی را فراموش نمی‌کنم که با اعتماد به نفس می‌گفت: «از این سه تصویر، فقط تا شکارچی‌اند - آن دو انسان؛ آن‌ها شکارچی‌اند به دلیل این که قبل و بعد از شکار، فرهنگ را خلق می‌کنند.» (او فقط در این مورد که بگوید انسان فرهنگ را در حین شکار می‌آفریند، دچار خطا شد.) او افزود: «سومی، گربه، نه قبل و نه بعد از شکار، فرهنگ نمی‌آفریند. گربه شکارچی نیست، بلکه فقط یک تعقیب کننده است.» با این تشخیص ظریف در فرق‌گذاری میان شکار و تعقیب، این شخص نکته اساسی را دریافت: آفرینش فرهنگ. بحث از این وضعیت‌ها، منتهی به دریافت‌های بسیار درباره انسان و حیوان، درباره قدرت خلاق، آزادی، هوشیاری، غریزه، آموزش و تربیت، شد.



وضع ششم

انسان با کار خود مادهٔ طبیعت را دگرگون می‌سازد

مربی چنین پرسش‌هایی را مطرح می‌کند: «در اینجا چه می‌بینیم؟ در این تصویر انسان‌ها چه می‌کنند؟» و همه شرکت‌کنندگان پاسخ می‌گویند: «آنان در حال ساختن چیزهایی با گل رُس هستند.» و بسیاری نیز جواب می‌دهند که «آنان مادهٔ طبیعت را با کار خود تغییر می‌دهند.»

پس از یک رشته تحلیل‌هایی دربارهٔ کار (که حتی بعضی از شرکت‌کنندگان مانند آن مرد برزیلیایی، دربارهٔ «لذت بردن از ساختن چیزهای زیبا» صحبت می‌کرد)، مربی این پرسش را مطرح می‌کند که آیا کاری که در تصویر این وضع نشان داده شد، محصولی به شکل یک شیء در فرهنگ را خواهد داشت. و آنان پاسخ می‌دهند آری: «یک گلدان»، «یک کوزه»، «یک ظرف آب» و غیره.



وضع هفتم

یک گلدان، محصول کار انسان بر روی ماده طبیعت

در جریان بحث از این وضع، در یک حلقه فرهنگی رسیف، به شدت تکان خوردم وقتی شنیدم که زنی با تمام احساسش می گفت: «من فرهنگ را می سازم. من می دانم که چگونه این کار را انجام دهم.» بسیاری از شرکت کنندگان با اشاره به گل ها در گلدان، می گویند: «این ها به عنوان گل، طبیعت اند؛ اما به عنوان تزئین، جزئی از فرهنگ اند.» بعد زیبایی شناسی تولید که در مفهومی از ابتدا برانگیخته شده بود، هم اکنون برجسته می نمود. این جنبه به طور کامل در وضع بعدی، جایی که فرهنگ در حد یک ضرورت معنوی تحلیل شده، مورد بحث قرار خواهد گرفت.



وضع هشتم

فن شاعری

ابتدا، مربی متنی را که قبلاً طرح شده، به آرامی می‌خواند. هر کسی معمولاً می‌داند که «این یک شعر است.» شرکت کنندگان شعر مردمی را شعری که سراینده‌اش یک فرد ساده از مردم است، توصیف می‌کنند. آنان بحث می‌کنند که آیا شعر فرهنگ هست یا نه. آنان اذعان می‌دارند که «شعر فرهنگ است، همان‌طور که گلدان فرهنگ است؛ اما شعر با آن متفاوت است.» در جریان این بحث آنان با مفاهیمی انتقادی درمی‌یافتند که تبیین شاعرانه که ماده‌اش یکسان نیست، به یک ضرورت متفاوت پاسخ می‌دهد. پس از بحث درباره جنبه‌های عامیانه و ادیبانه بیان هنرمندانه در حوزه‌های گوناگون، مربی متن را دوباره خوانی کرده و آن را به یک بحث گروهی تبدیل می‌کند.

بمب!

بمب اتم، بمب وحشت‌زا

رادیواکتیو،

دلیل وحشت و ویرانی،

دلیل فاجعه...

اگر پایان جنگ فرا می‌رسید

و همه یکی می‌شدند

دنیای ما،

نابود نمی‌شد.



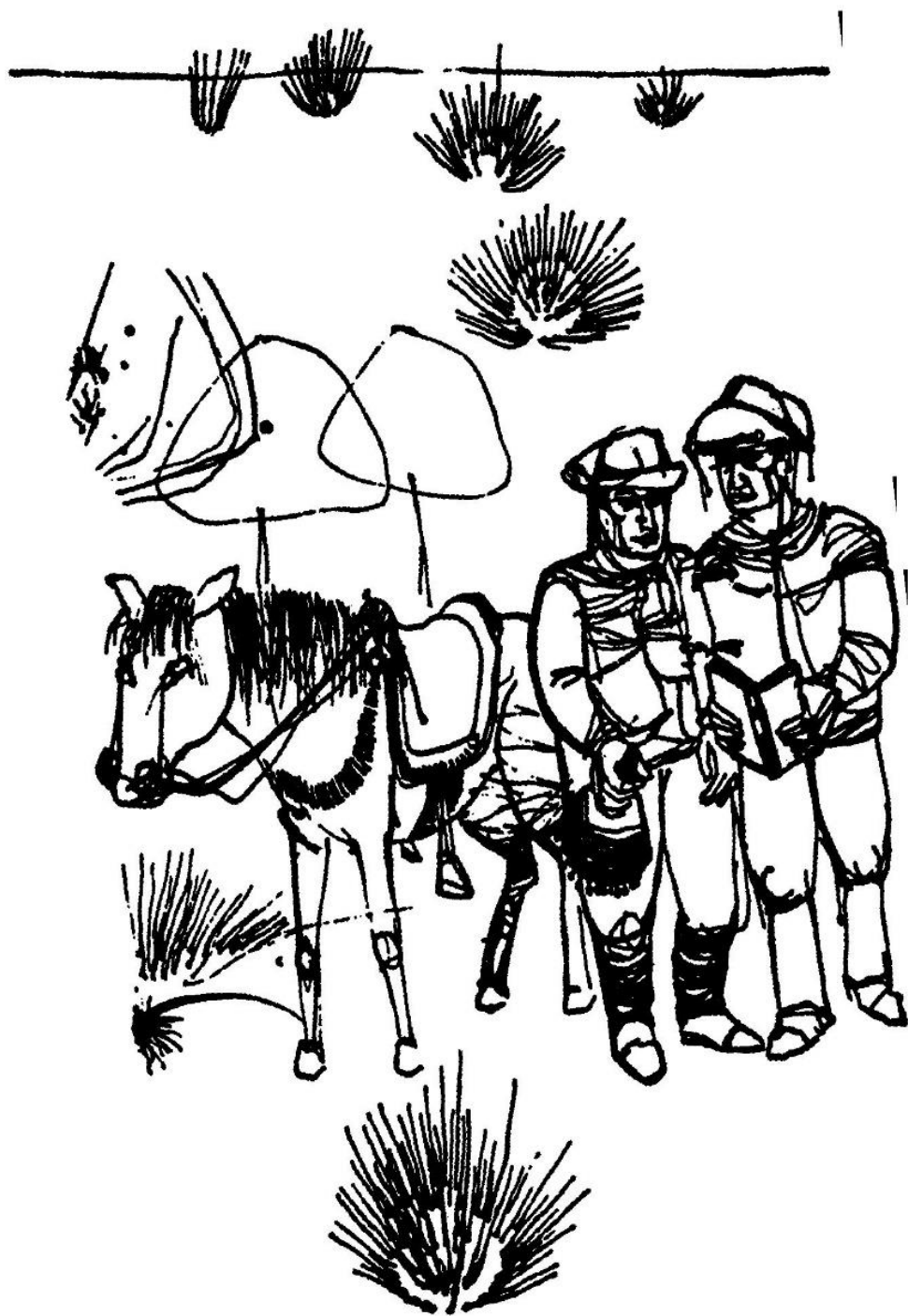
وضع نهم

الگوهای رفتار

در این وضع، ما امیدواریم که الگوهای رفتار را به عنوان جلوه‌ای از فرهنگ، تحلیل کنیم تا سرانجام به بحث درباره علل مقاومت در برابر تغییر پردازیم. تصویر، یک گاچو^۱ از جنوب برزیل و یک کابوی اهل شمال شرقی برزیل را که هر یک ملبس به لباس سنتی خود است، نشان می‌دهد. با آغاز کردن صحبت درباره موضوع لباس پوشیدن آنان، بحث به بعضی اشکال رفتاری آنان کشیده می‌شود. یک بار در یکی از حلقه‌های فرهنگی جنوب برزیل، این جمله را شنیدم که: «در اینجا، سنت‌های دو منطقه برزیل – جنوب و شمال شرقی، را می‌بینیم. سنت لباس پوشیدن. اما پیش از آن که سنت شکل بگیرد، ضرورتی برای چنین لباس پوشیدنی وجود داشت: یکی نیاز به لباس گرم و دیگری لباس چرمی ضخیم. گاهی اوقات ضرورت تغییر می‌کند؛ اما سنت همچنان می‌پاید.»

۱۲۴

¹ gaucho



وضع دهم

یک حلقه فرهنگی در عمل

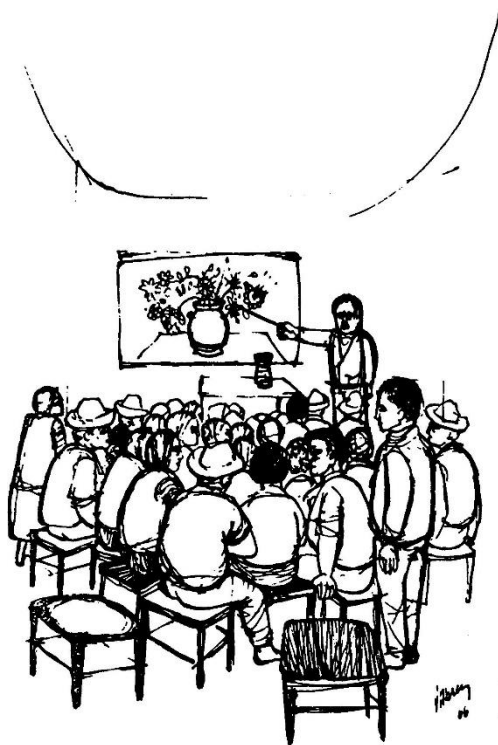
برنهادی از بحث‌های پیشین

با دیدن تصویر این وضع، شرکت کنندگان در حلقه فرهنگی، به سادگی هویت خود را تشخیص می‌دهند. آنان درباره فرهنگ به عنوان یک تحقیق نظام‌یافته دانش و نیز دموکراتیزه شدن فرهنگ در متن کلی دموکراتیزه کردن اساسی، بحث می‌کنند. یکی از آموزگاران بی‌سواد گمنام زمانی گفته بود: «دموکراتیزه شدن فرهنگ می‌بایست از آنچه که ما هستیم و از آنچه که به عنوان مردم انجام می‌دهیم، شروع شود و نه از آنچه که بعضی مردم فکر می‌کنند و برای ما می‌خواهند». علاوه بر بحث فرهنگ و دموکراتیزه شدن آن، شرکت کنندگان به تحلیل کارکرد یک حلقه فرهنگی، اهمیت پویایی آن، قدرت خلاقه گفت‌وگو و روشن شدن آگاهی، می‌پردازند.

وضع‌های قبلی در دو نشست بحث شد که گروه را به شدت برانگیخت تا در شب سوم برنامه سوادآموزی خود را که اکنون به عنوان کلیدی برای ارتباط نوشتاری به شمار می‌رود، آغاز نهند.

سواد فقط در این مفاهیم است که معنی خود را می‌یابد؛ به عنوان نتیجه منطقی حرکت انسان‌ها برای آغاز به تفکر درباره توان‌شان در فکر کردن درباره جهان، درباره موقعیت‌شان در جهان، درباره کارشان، درباره قدرت‌شان در تغییر جهان، درباره دستیابی به آگاهی - درباره نفس آموزش و سواد که لزوماً فقط در حد یک چیز خارجی باقی نمی‌ماند و بخشی از انسان می‌گردد و به عنوان آفریده خود آن‌ها به دست می‌آید. من فقط برای آن برنامه سوادآموزی که در جریان آن، انسان

کلمات را در اهمیت واقعی شان درمی یابد، یعنی به عنوان نیرویی که جهان را دگرگون می سازد، اعتبار قائلیم. همچنان که انسان بی سواد نسبت میان نا آگاهی و شعور را کشف می کند، یکی از اسطوره هایی را که گروه نخبه دروغین به کمک آن بر آن ها فرمان می راند، فرومی ریزد. خواندن و نوشتن بدین معنی است که از انسان خواسته شود تا درباره خود و درباره جهانی که در و با آن است، تفکر کند، او را وامی دارد تا کشف کند که جهان از آن اوست، و کارش بهایی نیست که در ازای بودن در جهان می پردازد؛ بلکه بیشتر ابزاری برای عشق ورزی - و کمک در امر بهتر کردن جهان است.





مؤسسة انتشارات آگاه

خیابان انقلاب، شماره ۱۴۶۸، تهران ۱۳۱۴۶

قیمت: ۷۰۰ ریال