

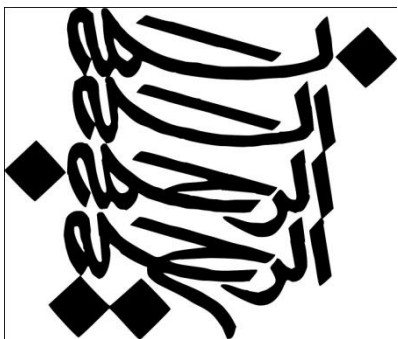
درد

خوانش کلمه و جهان

پائولو فریره و دونالدو ماسدو

با مقدمه هنری ژيرو
ترجمه حسام حسين زاده





پائولو فریره و دونالدو ماسدو

سواد

خوانش کلمه و جهان

با مقدمه

هنری ژيرو

ترجمه

حسام حسين زاده

تهران: نشر اينترنتی رهایی

۱۳۹۵



This is a Persian translation of

***Literacy:
Reading the Word and the World***

By Paulo Freire & Donaldo Macedo
Routledge, London, 1987

Translated by Hesam Hoseinzade
Rahaayi Publishing House, Tehran, 2016

www.rahaayi.com

تقدیم به رفیق ندیده‌ام، معلم فداکار، حمیدرضا گنگوزهی

که برای نجات جان دانش‌آموزانش

در ۱۶ فروردین ۱۳۹۵

در روستای نوک جواز توابع دهستان روتک شهرستان خاش استان زاهدان

جانش را فدا کرد.

ح.ح

فهرست

| | |
|-----|---|
| ۱۱ | سرآغاز |
| ۱۵ | پیشگفتار آن بر شهوف |
| ۳۳ | مقدمه هنری ژیرو سواد و پداگوژی توانمندسازی سیاسی |
| ۷۳ | فصل ۱ اهمیت عمل خوانش |
| ۸۳ | فصل ۲ سوادآموزی بزرگسالان و کتابخانه‌های عامه |
| ۹۷ | فصل ۳ بازاندیشی سواد: یک گفتگو |
| ۱۱۹ | فصل ۴ مردم با کلمات‌شان سخن می‌گویند: سوادآموزی در عمل |
| ۱۷۱ | فصل ۵ مروری بر سوادآموزی در گینه‌بیسائو |
| ۲۰۵ | فصل ۶ بی‌سوادی سواد در ایالات متحده |
| ۲۳۳ | فصل ۷ سواد و پداگوژی انتقادی |
| ۲۶۰ | ضمیمه نامه به ماریو کابرال |
| ۲۷۲ | کتاب‌شناسی |

سرآغاز

بحران بی‌سوادی معمولاً به کشورهای جهان سوم منتسب می‌شود. با این حال، بیشتر و بیشتر بی‌سوادی توسعه مداوم کشورهای بسیار صنعتی را تهدید می‌کند. کتاب بسیار مشهوری از جانانان کوزول^۱، *امریکای بی‌سواد*^۲ (۱۹۸۵)، تحلیلی موجز از بحران بی‌سوادی در ایالات متحده ارائه می‌کند، جایی که بیش از شصت میلیون امریکایی کاملاً بی‌سواد یا به‌طور کاربردی بی‌سواد هستند. پیامدهای سطح بالای بی‌سوادی گسترده است و در عین حال تا حد زیادی نادیده گرفته شده است. بی‌سوادی نه تنها نظم اقتصادی جامعه را تهدید می‌کند، بلکه بی‌عدالتی عمیقی را شکل می‌دهد. این بی‌عدالتی عواقب جدی‌ای دارد، از جمله ناتوانی بی‌سوادان در تصمیم‌گیری برای خودشان یا مشارکت در فرایند سیاسی. بنابراین، بی‌سوادی اساس دموکراسی را تهدید می‌کند. اصول دموکراتیک جامعه را تضعیف می‌کند.

بحران بی‌سوادی در سراسر جهان، اگر با آن مبارزه نشده باشد، ضعف نهادهای دموکراتیک و بی‌عدالتی، و روابط قدرت نامتقارن که مشخصه ماهیت متناقض دموکراسی‌های معاصر است را تشدید خواهد کرد. تناقض ذاتی در کاربرد واقعی

¹ Jonathan Kozol

² *Illiterate America*

اصطلاح «دموکراسی» در دربارهٔ قدرت و ایدئولوژی^۱ (۱۹۸۷)، توسط نوام چامسکی^۲ در تحلیلش از جامعهٔ ایالات متحده با فصاحت بیان شده است.

«دموکراسی»، در شعارهای ایالات متحده اشاره به سیستمی حکومتی دارد که در آن عناصر نخبه با تکیه بر جامعهٔ تجاری به واسطهٔ تسلطشان بر جامعهٔ خصوصی دولت را کنترل می‌کنند، درحالی که جمعیت بی‌سروصدا مشاهده می‌کند. بنابراین، دموکراسی چنانکه در ایالات متحده است، سیستم تصمیم‌نخبگانی و تصویب عمومی‌ست. نسبتاً، مشارکت مردمی در شکل‌گیری سیاست عمومی تهدیدی جدی در نظر گرفته شده است. این گامی به سوی دموکراسی نیست؛ بلکه، به منزلهٔ «بحران دموکراسی» است که باید بر آن غلبه شود.

به منظور غلبه بر این «بحران دموکراسی»، حداقل تا حدی، نهضت سوادآموزی انتقادی باید برقرار شود. نهضت سوادآموزی است که باید از بحث‌های کنونی دربارهٔ بحران سواد فراتر رود، که تمایل به بازیافت مفروضات و ارزش‌های قدیمی در رابطه با معنای سودمندی سواد دارد. به معنای این تصور که سوادآموزی یک فرایند مکانیکی ساده است که بیش از حد بر اکتساب فنی مهارت‌های خواندن و نوشتن تأکید دارد.

در سواد: خوانش کلمه و جهان، به دنبال چشم‌اندازی از سواد به‌مثابهٔ فرمی برای سیاست فرهنگی هستیم. در تحلیل ما، سواد بدل به ساختاری معنادار می‌شود تا حدی که به‌مثابهٔ مجموعه‌ای از اعمال دیده می‌شود که در جهت توانمندسازی یا ناتوانمندسازی مردم عمل می‌کند. در معنای وسیع‌تر، سواد اینطور تحلیل شده است

¹ *On Power and Ideology*

² Noam Chomsky

که آیا در خدمت تشکیلات اجتماعی موجود است یا به‌عنوان مجموعه‌ای از اعمال فرهنگی در خدمت ترویج تغییرات دموکراتیک و رهایی‌بخش است. در این کتاب، به دنبال مفهومی از سواد هستیم که از محتوای ریشه‌شناختی آن فراتر رود. آنگاه، سواد نمی‌تواند به رفتار حروف و کلمات به‌مثابه دامنه‌ای کاملاً مکانیکی تقلیل یابد. نیاز داریم از این درک صلب از سواد فراتر رویم و شروع به دیدن آن به‌مثابه رابطه یادگیرندگان با جهان کنیم، به‌واسطه عمل دگرگون‌کننده این جهان که در محیطی بسیار کلی رخ می‌دهد که یادگیرندگان در آن سیر می‌کنند.

سواد: خوانش کلمه و جهان تقریباً به سه بخش تقسیم می‌شود: ۱. فصولی که نظریه بازسازی‌شده سواد را آنطور که در گفتگوها مورد بحث قرار می‌گیرد ارائه می‌کنند؛ ۲. فصولی که تحلیل‌های تاریخی عینی از نهضت‌های سوادآموزی در کشورهای همچون کپ ورد^۱، سانتومه و پرنسیپه^۲، و گینه‌بیسائو^۳ ارائه می‌کنند؛ و ۳. فصولی که به‌واسطه زبان و پروژه ممکن‌ی شکل گرفته‌اند که دیدگاه‌های قدیمی نسبت به سواد را نقد می‌کند درحالی‌که مسیرهای جدیدی را به سوی جایگزین‌های جدید ترسیم می‌کند.

اصرار داریم خوانندگان مطالعه این کتاب را با مقدمه هنری ژيرو آغاز کنند. ژيرو سواد: خوانش کلمه و جهان را در زمینه‌ای قرار می‌دهد که بنیانی برای توسعه پداگوژی انتقادی در ارتباط با دلالت‌های نظری و عملی کتاب فراهم می‌کند.

مایلیم سپاس صمیمانه‌مان را از هنری ژيرو برای نظرات و مشارکت‌های روشنگرش در طول آماده‌سازی متن بیان کنیم. از همکاران و دوستان‌مان در دپارتمان زبان

¹ Cape Verde

² São Tomé and Príncipe

³ Guinea-Bissau

انگلیسی دانشگاه ماساچوست^۱ در بوستون^۲ برای حمایت بی‌دریغ‌شان از زمان ایده‌پردازی این کتاب متشکریم، به‌ویژه نیل براس^۳، ویویان زامل^۴، ران شرایبر^۵، پولی اولیشنی^۶، النور کاتز^۷، کندیت میشل^۸، السا آورباخ^۹، و آن برثهوف^{۱۰}. همچنین از کیمبال^{۱۱} و جولی براینز^{۱۲} برای کمک ارزشمندشان در ویرایش متن قدردانی می‌کنیم. از دیل کویکی^{۱۳} برای کمک فوق‌العاده‌اش در ترجمه بخش‌هایی از این کتاب سپاسگزاریم. از باربارا گریسفا^{۱۴} که صبورانه با تایپ و آماده‌سازی متن کمک کرد متشکریم. درنهایت، از خانواده‌هایمان برای حمایت مداوم‌شان از تلاش‌هایمان برای شرکت در توسعه پروژه‌ای ممکن سپاسگزاریم.

پائولو فریره

دونالدو ماسدو

¹ University of Massachusetts

² Boston

³ Neal Bruss

⁴ Vivian Zamel

⁵ Ron Schreiber

⁶ Polly Ulichny

⁷ Eleanor Kutz

⁸ Candace Mitchell

⁹ Elsa Auerbach

¹⁰ Ann Berthoff

¹¹ Jack Kimball

¹² Julie Brines

¹³ Dale Koike

¹⁴ Barbara Graceffa

پیشگفتار

آن برثهوف

در سیاست آموزش^۱ (۱۹۸۵)، پائولو فریره به ما می‌گوید در تلاش «برای درک ذهنیت و عینیت در رابطه دیالکتیکی شان» - به عبارت دیگر، نویدها و محدودیت‌های آنچه او «وجدان»^۲ می‌خواند را می‌گوید - در تلاش برای متمرکز ساختن تلاش‌هایش، او خود را بدل به «آواره شفافیت، آواره ابهام‌زدایی از وجدان» کرده است. او ادامه می‌دهد: «در ایفای نقش این سرگردان نیز آموختم که چقدر مهم است شفافیت بدل به هدف تأمل انتقادی ما شود.»

پائولو فریره به ما می‌آموزد دوباره و چندباره نگاه کنیم به نظریه و عمل‌مان و روشی که می‌توانیم از دیالکتیک رابطه آنان استنتاج کنیم. در میدان نظریه سواد هیچ چیزی مهم‌تر از توجه به نقش آگاهی از آگاهی، اندیشیدن درباره اندیشه، و تفسیر تفاسیرمان نیست. این دورها سرگیجه‌های اثبات‌گرایانه ایجاد می‌کنند؛ این‌ها کسانی که فریره «مکانیک‌گرایان» می‌خواند را نسبت به پداگوژی ستمدیدگان بسیار بی‌حوصله می‌سازند. یکی از چیزهایی که درباره فریره بسیار دوست دارم این است که او بی‌قرار

¹ *The Politics of Education*

² conscientization

است اما بی‌حوصله نیست. این شیوهٔ همراهی او با آوارگان است: آنان اوقات فراغت‌شان را دوست دارند، سقراط را دوست دارند، از گفتگویی نظری و انتقادی در محیطی معنوی لذت می‌برند - اما مداوماً نیز در حال حرکت‌اند.

پائولو فریره یک بار دیگر در حال حرکت است، و این فعالیت همچون آنچه از یک استاد منطق انتظار می‌رود، شامل نگاهی دوباره به قاعده‌سازی‌های پیشینش است. در این کتاب، جانشین سیاست آموزش، دوباره با مجموعه‌ای از تأملات و تجدیدنظرها روبرویم: سه تا از آنان در قالب گفتگوهای بسیط با دونالدو ماسدو، همراه نامه‌ای فوق‌العاده جالب (۱۹۷۷) به ماریو کابرال^۱، وزیر آموزش گینه‌بیسائو، و بخش قابل توجهی از متون عمل برای یادگیری^۲ و دیگر کتاب‌های کار که برای «حلقه‌های فرهنگی» در سائوتومه و پرنسیپه تهیه شده‌اند. (آن‌ها حاکی از اصول پداگوژی ستمدیدگان هستند، به درخشانی دروسی که در آموزش برای آگاهی انتقادی^۳ [۱۹۷۳] آمده است.) در اظهارنظر دربارهٔ زمینهٔ فرهنگی همهٔ گفتمان‌ها، فریره در فصل سوم بیان می‌کند: «فکر می‌کنم یک پداگوژی هرچه تحقیقی‌تر و خالی‌تر از «یقین»‌های خاص باشد، انتقادی‌تر و رادیکال‌تر خواهد بود. یک پداگوژی هرچه «شلوغ»‌تر باشد، انتقادی‌تر خواهد شد.» بسیار باارزش است که او قصد ندارد اجازه دهد پداگوژی خودش تبدیل به «یقین» شود. برای خوانندگانی که مدت‌هاست با نظریه و عمل فریره آشنا هستند، شاید به‌نظر برسد که این نوع بررسی چیزی برای عرضه ندارد، اما البته که اینطور نیست. ما دعوت شده‌ایم تا آوارگان شفافیت باشیم، و دستاوردها قابل توجه‌اند.

¹ Mario Cabral

² Practice to Learn

³ Education for Critical Consciousness

بازگشت به خانه اول همراه پائولو فریره آموزنده است چراکه خانه اول او همواره جالب بوده و هرگز پیش پا افتاده نبوده است؛ هر چند بغرنج نیست، همواره پیچیده است. پیچیدگی وجود دارد چراکه دیالکتیک وجود دارد. هیچ چیز دربارهٔ جامعه یا زبان یا فرهنگ یا روح انسان آسان نیست: هر کجا انسان نوعی وجود دارد، فعالیت وجود دارد. و اعمال انسانی فرایندها هستند و فرایندها دیالکتیکی اند. هیچ چیز به سادگی آشکار نمی‌شود، چه در طبیعت و چه در تاریخ: تمرد و نافرمانی از محیط و ساختارها از همهٔ انواع برای رشد و توسعه، تغییر و دگرگونی، لازم است. این چیزی آشکار است و مقدار خوبی آوارگی نیاز دارد پیش از اینکه بتوانیم ادعای فهم کنیم. منصفانه است که می‌گویند نفوذ پائولو فریره و موفقیت‌اش در مواجهه با مشکل بی‌سوادی جهانی بوده است، چه در جهان سوم و چه در شهرهای داخلی جهان غرب، شاید وابسته به اینکه مسئولین برنامه‌های سوادآموزی تا چه اندازه اهمیت پداگوژی ستمدیدگان فریره را فهمیده باشند. اگر آموزش بیشتر در خدمت دیگران است تا ابزاری برای سرکوب، باید به‌عنوان «پداگوژی دانایی» درک شود. آموزش برای آزادی به سادگی مسئلهٔ تشویق به تعلیمی که دارای چاشنی سیاسی است، نیست. این ابزاری برای انتقال ایده‌های دریافتی نیست، فارغ از اینکه چقدر برای این کار «خوب» باشد. مسئله گسترش دانش معلم به بی‌سواد یا اطلاع‌رسانی واقعیت ظلم به آنان نیست. تعلیم و یادگیری در سرشت‌شان گفتگویی هستند، و عمل گفتگویی بسته به آگاهی شخص به‌عنوان عالم است، نگرشی که فریره آن را وجدان (بیداری) می‌خواند. این «آگاهی انتقادی» به‌واسطهٔ یک دیدگاه زبانی فلسفی برانگیخته شده است و از آن احترام غیرسیاسی برای انسان نوعی الهام گرفته است که تنها یک فلسفهٔ ذهن می‌تواند از آن مطمئن باشد.

به نظر، هیچ چیز نمی‌تواند از ایده‌های پائولو ساخته شود مگر دو شرط برقرار باشد: فلسفه زبان و یادگیری او را سخت مطالعه کنیم چراکه اساساً در تقابل با دیدگاه‌هایی است که توسط کارشناسان آموزش، پژوهشگران، و بوروکرات‌ها به‌طور یکسان اعلام و نهادینه شده‌اند (حداقل برای چهل سال)؛ و قالب‌های کنفرانس‌ها و مجلات مان و، البته، کلاس‌هایمان را باز کشف می‌کنیم. به این نکته دوم باز خواهیم گشت، اما تا آنجا که زمان به من اجازه دهد، به خصوص به نفع کسانی که این برایشان مقدمه‌ای بر کار فریره است، فلسفه زبان او و مفهوم یادگیری‌ای که از آن حمایت می‌کند را طرح می‌کنم.

زبان استعاره‌های زایا برای پائولو فریره فراهم می‌کند. نگاه او به انسان به‌عنوان حیوان سخنگو (حیوان نمادین) با مفاهیم وایتهد^۱، پیرس^۲، کاسیرر^۳، لانگر^۴، و دیگرانی که فلسفه‌رهایی از آنان مشتق شده همخوان است. فریره آن را اینگونه بیان می‌کند: «عمل یادگیری خواندن و نوشتن باید از درکی بسیار جامع از عمل خوانش جهان، کاری که انسان نوعی پیش از خوانش کلمات انجام می‌دهد، آغاز شود. حتی در طول تاریخ، انسان نوعی نخست جهان را تغییر داده، در وهله دوم جهان را اظهار کرده و سپس کلمات را نوشته است. این‌ها لحظات تاریخ هستند. انسان نوعی با خواندن الف! ب! پ! آغاز نکرد. با آزاد کردن دست، و چنگ‌زدن به جهان آغاز کرده است.»

در دانشگاه ماساچوست بوستون بود. در فصل سوم این کتاب، به این طریق می‌گوید: «خوانش کلمه و یادگیری چگونگی نوشتن کلمه آنطور که کسی بتواند بعداً آن را

¹ Whitehead

² Peirce

³ Cassirer

⁴ Langer

بخواند، پس از یادگیری چگونگی «نوشتن» جهان، به معنای داشتن تجربه تغییر و لمس جهان، است.^۱ فریره قطعاً می‌داند وقتی امرسون^۱ از «دست ذهن» سخن می‌گوید منظورش چیست.

زمانی به زبان به‌عنوان «رسانه ارتباطی» فکر می‌کردیم که کشف یا یادآوری آن می‌توانست شگفت‌آور باشد، که زبان وسیله‌ای برای ساخت معانی‌ای است که به‌واسطه آنان ارتباط برقرار می‌کنیم. پداگوژی فریره متکی بر فهمی فلسفی از این قدرت زایای زبان است. وقتی صحبت می‌کنیم، قدرت گفتمانی زبان - گرایش آن به نحو - همراه آن اندیشه را به ارمغان می‌آورد. اینطور نیست که به اندیشه‌هایمان فکر کنیم و سپس آنان را در کلمات قرار دهیم؛ ما به‌طور همزمان می‌گوییم و مقصود داریم. نطق و ساخت معنا همزمان و همبسته هستند. (فریره، همچون ویگوتسکی^۲، مسئله اولویت زبان یا اندیشه را همچون مسئله مرغ و تخم مرغ کنار می‌گذارد.)

با نشان دادن نقش گفتگو در ساخت معنا در حلقه‌های فرهنگ، فریره همچنین راهی برای کنار گذاشتن بحث بی‌ثمر بر سر ویژگی «طبیعی» زبان را نشان می‌دهد. ظرفیت برای زبان ذاتی است، اما تنها می‌تواند در محیطی اجتماعی تحقق یابد. دهقانان و معلم در عملی گفتگویی درگیرند، تبادلی فعال که از آن معانی ظهور می‌کنند: این برای پداگوژی پائولو فریره محوری است که یادگیرندگان به‌واسطه دانشی که یادگیرنده آن هستند توانمند می‌شوند. این ایده در تقابل با دانش متعارف عمل آموزشی فعلی است که تأکید می‌کند درحالی که دانستن چگونگی بسیار مهم است، دانستن آن اتلاف وقت است. الگوی متعارف برای یادگیری زبان دوم، همانطور که برای «کسب

¹ Emerson

² Vygotsky

مهارت‌های سواد» است، فعالیتی محرک است. در رابطه با الگوهای توسعه‌ای رشد شناختی، این دیدگاه یادگیری به ایده‌ی تعلیم به‌مثابه «مداخله» و نظریه به‌مثابه تحمیلی اقتدارگرایانه مشروعیت می‌بخشد.

وجدان فریره این ایده‌ها را بر سرشان وارونه می‌کند. او به ما کمک می‌کند تا اهمیت کامل نام‌گونه خود را بفهمیم، همو ساپینس ساپینس^۱: انسان حیوانی است که می‌داند، می‌داند. فریره با فصاحت در پداگوژی ستمدیدگان استدلال می‌کند که گونه‌ی ما نه تنها در لحظه‌ی اکنون بلکه در تاریخ نیز زندگی می‌کند. زبان به ما قدرت یادآوری معانی را می‌دهد و بنابراین ما نه تنها می‌توانیم تفسیر کنیم - ظرفیتی حیوانی - بلکه می‌توانیم تفاسیرمان را نیز تفسیر کنیم. آگاهی از این اطمینان که ابعاد انتقادی آگاهی وجود دارد که ما را از غریزی، بی‌واسطه، و رفتار محرک-پاسخ دیگر حیوانات به سوی ساخت معنا، فعالیت باواسطه، و ساخت فرهنگ حرکت می‌دهد. نظریه برای فریره همبستگی پداگوژیک آگاهی انتقادی است؛ القاشده نیست بلکه به‌عنوان فعالیت ضروری هر یادگیری‌ای توسعه یافته و تنظیم شده است.

زبان همچنین نسبت به قدرت تجسم اطمینان می‌دهد: چرا که می‌توانیم نامی بر جهان نهیم و آن را در ذهن نگه داریم، می‌توانیم در معنای آن تأمل کنیم و جهانی تغییر یافته را تصور کنیم. زبان ابزاری برای آگاهی انتقادی است، که به نوبه خود، ابزار درک تغییر و انتخاب کردن برای به ارمغان آوردن دگرگونی‌های بیشتر است. بنابراین، نامیدن جهان واقعیت را از «چیزها» در لحظه‌ی اکنون به فعالیت‌هایی در پاسخ به موقعیت‌ها، فرایند، و تبدیل شدن دگرگون می‌کند. تعلیم زبان در زمینه «مهارت‌های بقاء» پیشرفتی بیش از تمرین‌های کتاب کار است، اما منجر به رهایی نمی‌شود. رهایی تنها زمانی

¹ *Homo sapiens sapiens*

می‌آید که مردم زبان‌شان را اصلاح کنند و با آن، قدرت تجسم، تصور جهانی متفاوت به وجود آورده شود.

در قلب پداگوژی دانایی پائولو فریره این ایده هست که نامیدن جهان تبدیل به الگویی برای تغییر جهان می‌شود. آموزش جایگزینی برای کنش سیاسی نیست، اما به واسطه نقشی که در توسعه آگاهی انتقادی ایفا می‌کند برای آن ضروری است. و این به نوبه خود، وابسته به قدرت دگرگون‌کننده زبان است. در نامیدن جهان، از افراد حلقه‌های فرهنگی فریره خواسته می‌شود مزارع و روستاهایشان را برای جمع‌آوری اسامی ابزارها، مکان‌ها، و فعالیت‌هایی که اهمیتی محوری در زندگی‌شان دارند بررسی کنند. این «کلمات زایا» سپس در «کارت‌های کشف»، نوعی شبکه صدادار، سازماندهی می‌شوند، یک تولیدکننده واژگان که خودتان می‌سازید. برخی از کلماتی که تولید می‌کند بی‌معنا هستند؛ باقی قابل شناخت هستند. نکته مهم این است که صدا و حرف (شکل) با یکدیگر و با معنا یا معنای ممکن همسان هستند. معنا از آغاز آنجاست، و مطمئناً در مورد دو روش مقایسه‌ای تعلیم خواندن که موردعلاقه کارشناسان آموزشی امریکایی است - آوایی و «بین‌بگو» - اینطور نیست. رمزنویسی و رمزنگاری - در رابطه با آنچه گفته شده و آنچه معنادار - متناظر و همزمان آموخته می‌شوند. رمزگشایی - یادگیری رابطه حروف با صداها - با رمزگشایی یا تفسیر حاصل می‌شود. به این ترتیب معنا از ابتدایی که یادگیرندگان «وجود را پرولماتیزه می‌کنند» حاضر است. در طرح‌هایی از شکارچی‌ای بدوی یا آشپزخانه‌ای کثیف، یا در واکنش به کاسه‌ای آب یا دیگر رمزنگاری‌ها، آنچه می‌بینند را می‌نامند و اهمیت آنچه می‌بینند را یادآوری، شناسایی، و تفسیر می‌کنند.

پائولو فریره استدلال می‌کند که برای معلمان تمسخر تفکر جادویی و تلاش برای نابودی اعتقادات خرافی نه تنها ناممکن نیست بلکه برعکس است. تفکر پیشاانتقادی همچنان تفکر است؛ نباید به سادگی رد شود بلکه باید دگرگون شود. وظیفه محوری «فرایند سوادآموزی بزرگسالان به مثابه کنش فرهنگی برای آزادی» فراهم آوردن ابزارهای چنین دگرگونی‌ای است. دهقان - یا هر یادگیرنده‌ای که از ستم خرافات رنج می‌برد، چه از ایدئولوژی مذهبی باشد و چه از ایدئولوژی جنگ سرد، دکتترین لیبرالیسم یا هر کدام از اشکال متعدد اندیشه تمامیت خواه - تنها به واسطه ابزارهای توسعه آگاهی‌ای انتقادی می‌تواند خود را رها کند.

فریره مفهوم انباشتی آموزش (معلم منفعت و ارزش را انباشت می‌کند) را رد می‌کند. تغذیه استعاره‌ای دیگر است: «این را بخور. برایت خوب است!» فریره درود کنایه‌آمیز سارتر^۱ را نقل می‌کند، «اه! فلسفه غذایی!» به جای آموزش به مثابه گسترش - رسیدن به دانش آموزان با ایده‌های ارزشمندی که می‌خواهیم به اشتراک بگذاریم - باید گفتگو وجود داشته باشد، تبادلی دیالکتیکی چنانکه یادگیرندگان در حلقه فرهنگی درباره اندیشه‌شان می‌اندیشند و تفاسیرشان را تفسیر می‌کنند، در آن ایده‌ها شکل می‌گیرند و تغییر می‌کنند. دو گانه «عاطفی» و «شناختی»، که در نظریه آموزشی امریکایی بسیار مهم است، در پداگوژی فریره هیچ نقشی ایفا نمی‌کند. او فکر و احساس را همراه با عمل می‌بیند، به عنوان جنبه‌های همه کاری که در ساخت معنای جهان انجام می‌دهیم. یکی از چیزهای قابل توجه درباره پائولو فریره این است که او می‌تواند این ایده‌ها درباره قدرت زبانی و نقش آگاهی انتقادی را قابل دسترس سازد - و آن‌ها امری

¹ Sartre

عادی و ساده لوحانه نیستند. او استاد موعظه و آنچه است که کنت برک^۱ «حکایت بازنمایانگر^۲» می خواند، داستانی که همچون استعاره فراتر از خود می رود. او علیه شعارپردازی هشدار می دهد، اما پند و اندرز چیزهای دیگری هستند - و فریره سخنوری فوق العاده است.

کسی نباید فکر کند خوانش فریره عملی برای بررسی ایده های دریافتی است. حتی زمانی که ایده های متعارف پیشرو را تنظیم می کند، همچنانکه زمینه ها را توسعه می دهد و دلالت ها را طرح می کند دستاوردهای مهمی وجود دارد. پائولو فریره تنها یک نظریه پرداز فوق العاده نیست؛ او یکی از معلمان بزرگ قرن است.

در این کتاب، اصول آگاهی انتقادی و پداگوژی دانایی دوباره پدیدار می شوند: بازکشف، آزمون مجدد، ارزیابی مجدد، و بازسازی می شوند. *بازشناسی و بازکشف* که هر دو در نظریه و عمل اهمیتی محوری دارند در سراسر صفحات *سواد: خوانش کلمه و جهان طنین دارند*. بازشناسی مستلزم آگاهی انتقادی فعال به واسطه ابزارهایی است که با آنان شباهت ها و تفاوت ها درک می شود و تمام کنش های دیگر ذهن انجام می شود، کنش های نام گذاری و تعریف به واسطه ابزارهایی که با استفاده از آنان معنا می سازیم. در واقع، این معنا را می دهد که بگوییم شناخت به خودی خود مشروط به بازشناسی است، که برای ما هرگز به سادگی دیده نمی شود: *ما در قالب، با توجه به، در پرتو می بینیم*. همه این عبارات علامت اهداف و محدودیت هایی است که مرزهای «گفتمان» را در کاربرد کنونی اش تشکیل می دهند. مفهوم بازشناسی مفهومی است که

¹ Kenneth Burke

² representative anecdote

همچنانکه درباره‌اش می‌اندیشیم باید همراهش نیز بیاندیشیم. یکی از حکایات بازنمایانگر پائولو فریره (در فصل چهار) چگونگی‌اش را نشان می‌دهد:

... ما از حلقهٔ فرهنگی‌ای در جامعهٔ کوچک ماهیگیری به نام مونته ماریو^۱ دیدن کردیم. آن‌ها واژهٔ *bonito* (زیبا) را به‌عنوان کلمهٔ زایا داشتند، نام یک ماهی، و به‌عنوان رمزنگاری طرحی گویا از شهری کوچک با پوشش گیاهی‌اش، خانه‌های معمولی، قایق‌های ماهیگیری در دریا، و ماهیگیری که یک *bonito* در دست داشت را در اختیار داشتند. یادگیرندگان در سکوت به این رمزنگاری نگاه می‌کردند. به یک‌باره، چهار نفر از آنان ایستادند چنان که قبلاً توافق کرده بودند؛ و به طرف دیواری رفتند که رمزنگاری روی آن نصب شده بود. آنان از نزدیک به رمزنگاری خیره شده بودند. آنگاه کنار پنجره رفتند و بیرون را نگاه کردند. آنان به یکدیگر نگاه می‌کردند گویی که شگفت‌زده شده‌اند و دوباره به رمزنگاری نگاه کردند، و گفتند: «این مونته ماریو است. مونته ماریو این چنین است و ما این را نمی‌دانستیم.»

آنچه اینجا داریم بازنمایی‌ای از عمل اساسی ذهن است – بازشناسی. نظر فریره دربارهٔ این حکایت بازنمایانگر این است که رمزنگاری به شرکت‌کنندگان حلقهٔ فرهنگ اجازه می‌دهد «به فاصله‌ای از جهان‌شان دست یابند و شروع به بازشناسی آن کنند.» این تفسیر از معنای داستان‌ها ما را برای شناخت چیزی بیش از بازنمایی‌ای از دیالکتیک اساسی تمام تحقیقات علمی آماده می‌کند؛ این به ما نشان می‌دهد چطور الگوهای ادراک مفهوم را شکل می‌دهند. چطور توجه و توجه مجدد صورت و شکل اکتشاف

¹ Monte Mario

خلاقانه و تفکر انتقادی است؛ چطور مشاهده نقطهٔ عزیمت ضروری برای پداگوژی دانایی است. در واقع، داستان تمثیلی از شیوه‌های چشم ذهن، چشم تخیل است: تازمانی که تخیل به‌عنوان حق طبیعی انسانی ما در نظر گرفته شود، هیچ رهایی‌ای قابل تصور نخواهد بود. بنابراین داستان تمثیلی از پداگوژی دانایی است.

بازشناسی، از سوی معلم، شامل اذعان به چیزی که یادگیرندگان می‌دانند و احترام به آن دانش است؛ همچنین این نیازمند ارزیابی است. فریره متوجه می‌شود که «قضاوت‌کننده نبودن» یک فضیلت بلاغی است، نه یک گزینهٔ منطقی. ما باید به تکرار صداها، انواع گفتمان‌ها، و زبان‌های مختلف دوره احترام بگذاریم. باید بانزاکت باشیم، اما موضعی بی‌طرفانه ناممکن است. فریره اشاره می‌کند تمام فعالیت‌های انسانی بنا بر تعریف‌شان هدفمند هستند و بنابراین جهتی دارند. برای معلمی که قابل درک ساختن این جهت و پیوستن به عمل گفتگویی برای بررسی آن را برعهده نمی‌گیرد این به معنای امتناع از «وظیفهٔ پداگوژیک، سیاسی، و معرفت‌شناختی فرض نقش سوژهٔ آن عمل هدایت‌گر است». معلمان مدرسه‌ای که می‌گویند «من به دانش‌آموزان احترام می‌گذارم و هدایت‌گر نیستم و از آنجا که آنان افرادی هستند که مستحق احترام‌اند، باید جهت خودشان را تعیین کنند» منجر به کمک به ساختار قدرت می‌شوند.

این نکته، که همراه با بازشناسی موضوع اصلی این کتاب است، وقتی بازکشف می‌شود بسیار مهم است. ارزیابی، جهت، بازشناسی، و مفصل‌بندی هدف، مداخله نیستند. هیچ‌یک از آنان به‌خودی‌خود اقتدارگر نیستند. بازکشف پیشرویی که معلمان رادیکال گهگاه باید برعهده گیرند دقیقاً تمایز قائل شدن میان اقتدار و اقتدارگرایی و دانستن چگونگی یافتن آن در همهٔ «گفتمان‌ها»، در همهٔ سازندگان معانی است. احترام همبستهٔ بازشناسی است، و بیان پائولو از آن همواره الهام‌بخش است، مسئله هرگز التماس کردن

یا احساساتی نیست. او در فصل هفتم بیان می‌کند که «بازکشف، نیازمند رویکردی انتقادی از سوژه بازکشف‌کننده نسبت به عمل و تجربه‌ای است که بازکشف می‌شود.» نقد برای فریره همواره به معنای تفسیر تفاسیر دیگران، تجدیدنظر در زمینه‌ها، توسعه تعاریف متعدد، و تحمل ابهام است تا اینکه بتوانیم از تلاش برای حل آنان بیاموزیم. و این به معنای دقیق‌ترین توجه برای نامیدن جهان است. هر «گفتمانی» در سطوحی از تاریخ مقاصدش چیزهایی را در خود جاسازی کرده است، اما فریره به‌طور مستمر ویژگی اکتشافی (زایا) آن را به ما یادآوری می‌کند: می‌توانیم پرسیم «چه می‌شد اگر...؟» و «چطور می‌توانست باشد اگر...؟» بنابراین به‌واسطه بازنمایی قدرت تجسم، زبان الگوی دگرگونی اجتماعی را فراهم می‌کند. وقتی فریره در فصل سوم می‌نویسد «بازکشف جامعه... نیازمند بازکشف قدرت است»، فکر می‌کنم منظورش آن است که بازکشف کار ذهن فعال است؛ این عمل دانایی به‌واسطه آن است که «گفتمان» خود را بازکشف می‌کنیم. فریره هرگز توسط رویاهای اتویایی فریب نخورده است. رویاهای او به‌واسطه تخیلی انتقادی و مبتکر شکل گرفته‌اند، تمرین شده - عملی شده - در گفتگو، در نامیدن و بازنامیدن جهان، که منجر به بازسازی آن می‌شود.

یکی از راه‌های باقی‌ماندن هوشیاری نسبت به اهمیت تمایزاتی که پائولو فریره بر آن اصرار می‌کند اندیشیدن به آنان در سه دسته است. در سیاست آموزش، او هر دو کلیسای سنتی و کلیسای مدرن لیبرال و «نوع دیگری از کلیسا... به قدمت خود مسیحیت، کلیسای نبوی است» را کنار هم می‌گذارد. این سه گانه - سنتی/مدرن لیبرال/نبوی می‌تواند به‌عنوان پارادایم چیزهایی که به‌طور دیالکتیک در این کتاب گسترش یافته‌اند به کار گرفته شود؛ *اقتدارگرایی/اهلی‌سازی/بسیج‌سازی*؛ نگرش‌هایی که *ساده‌لوحانه/زیرکانه/منتقدانه* هستند؛ و *پداگوژی‌هایی که بوژیایی-اقتدارگرا-*

اثبات‌گرا/بی‌بند و بار/دموکراتیک رادیکال هستند. تحریک‌آمیزترین‌ها آنانی هستند که دو اصطلاح میانی دارند، نگرش‌های پداگوژیکی که مشخصه‌شان بی‌طرفی/دستکاری یا خود/نگیختگی/پراکسیس سیاسی است. نیمی از اختلاف مواج در آموزش می‌تواند به پایان برسد اگر آگاهی انتقادی از اهمیت آن «یا» بتواند توسعه یابد.

هر یک از فصول این کتاب به فهم ما از آنچه متضمن انتخاب‌هایی است که از میان این عناصر می‌کنیم، کمک می‌کند. کسانی که با کار فریره آشنا هستند احتمالاً به فصل پنجم علاقه بسیار خواهند داشت چراکه او انتقادات از کارش در گینه‌بیسائو را به بحث می‌گذارد، به‌خصوص این اتهام که آن کار «پوپولیستی» بوده است. فریره می‌نویسد، «در تأملات پیشین تأمل خواهم کرد،» و با تحلیلی جستجوگرانه از آنچه می‌تواند در فرایند سوادآموزی‌رهایی‌بخش در جامعه‌ای با گفتمان‌های متعدد و دو زبان در حال رقابت نیاز باشد، ادامه می‌دهد. فصلی که همه خوانندگان بلافاصله روشن‌گر، و همچنین کاملاً لذت‌بخش خواهند یافت، فصل نخست است، «اهمیت عمل خوانش». خرد بیشتری در این صفحات اندک درباب «خوانش جهان، خوانش کلمات» نسبت به کارهای متعدد روان-زبان‌شناسان و عاملان آموزش به کمک کامپیوتر است، که هیچ چیز از نظریه پردازان بلاغی نمی‌گویند، کسانی که خود هنوز نمی‌توانند از معنا و دانایی و گفتن صحبت کنند، هرچند ممکن است با کم‌رویی به «فضای محتوا» و «فضای بلاغی» اشاره کنند! محققان اثبات‌گرا که مطالعه سواد را با مفاهیم «مکانیکی» زبان انجام می‌دهند به این نتیجه رسیده‌اند که خواندن و نوشتن کلمه هیچ تأثیری در ظرفیت شناختی ندارد. نظر خودم این است که آنان به‌طور شکست‌ناپذیری نادان هستند؛ اما برای کسانی که چنین تحقیقاتی را قانع‌کننده می‌یابند، مطالعه عصرانه مفهوم

فریره از نوشتن به مثابه شکلی برای دگرگونی جهان قطعاً سودمند و پیشگیری‌کننده خواهد بود.

سه فصل در قالب گفتگو هستند، و حدسم این است که برای برخی خوانندگان مطالعه آنان دشوار خواهد بود. فکر می‌کنم دانشگاهیان امریکایی - به خصوص در علوم اجتماعی - گفتمان گویشی (مکالمه) را فرمی بیگانه ببانند. پائولو و دونالدو به یکدیگر گوش می‌دهند. بازخورد یکدیگر را می‌گیرند، می‌گویند (و واقعاً به این معنی) «آنچه می‌گویی را می‌شنوم و به نظرم می‌رسد این باشد...». شاید برای خواننده‌ای بی‌حوصله کسل‌کننده پیش می‌روند، اما نه برای هرکسی که می‌تواند محیط معنوی مناسب یا کافه‌ای آراسته و شلوغ را تصور کند که مبادلات گفتگویی در آن شنیده می‌شوند. چنین خوانندگانی احساس می‌کنند که می‌توانند مداخله، مخالفت، یا حاشیه‌نویسی کنند. آنان می‌توانند به‌واسطه تأمل در تأملات خودشان بدل به شرکای مجازی گفتگو شوند.

تجربهٔ خودم از شنیدن مکالمات در کمبریج^۱، ماساچوست، و در دانشگاه‌های سراسر کشور این است که دانشگاهیان امریکایی به گفتن این ادامه می‌دهند که «همانطور که می‌گفتم...»؛ اگر رمزگشایی کنیم بدان معناست که: «شما صحبت‌م را قطع کردید!» چنین گفتگوهای غیردیالکتیکی‌ای در کنفرانس‌های ما تکرار می‌شوند، جایی که به خودمان اجازه می‌دهیم قربانی معماری باشیم، به‌واسطهٔ طراحی اتاق‌های جلسات و برنامهٔ زمانی کنترل‌شده. (دو هزار صفحهٔ فلزی که پارتیشن را دربر گرفته‌اند، مواجههٔ دو نفر که در حال تلاش برای نامیدن جهان هستند را بدل به عملیاتی بسیار دشوار می‌کنند.) اگر مدیر هتل اجازهٔ حرکت صندلی‌ها را ندهد یا اگر نخواهند سی و پنج

¹ Cambridge

دلار برای هر شخص برای میکروفن اضافی هزینه کنند، می‌توانیم تهدید نشویم که از نباید از قراردادها خارج شویم؟ برخی چیزها بیشتر در کنترل مستقیم ما هستند: چرا سبک قراردادی موردعلاقه سخنرانی است؟ آیا نباید به تناقض آشکار سخنرانی‌ای درباره‌ی عمل گفتگویی پشت پا بزنیم؟ سخنرانی‌ها منسوخ شده‌اند: چرا در کلاس‌ها و کنفرانس‌هایمان به آن‌ها چسبیده‌ایم؟ سخنرانی اختراعی در اواخر قرون وسطی است چراکه کتاب‌ها کمیاب بودند. سخنرانی در اصل خوانش بود؛ یک نفر بلند می‌خواند و می‌توانست کتابی را در دسترس قرار دهد. چرا این سبک در ادبیات دوران پساگوتنبرک^۱ به بقای خود ادامه داده است؟ مطمئناً، سخنرانی نیاز به بازکشف دارد. ما نیازمند الگوهای جدید برای کنفرانس‌ها هستیم و این شاید یکی از هدایای پائولو فریره به ما باشد که می‌تواند به ما کمک کند اشکالی که کنفرانس‌هایمان می‌توانند به خود بگیرند را تصور کنیم. اینجا روش‌های کمی وجود دارد که می‌تواند بدون دگرگونی عظیم دنبال شود.

۱. اگر تریبون را بتوان از میان برد، مباحثه واقعی ممکن است. سه ارائه کوتاه (ده دقیقه‌ای) که با پاسخ‌های غیررسمی و شفاهی از سه شرکت‌کننده دنبال می‌شود، که سپس نوبت خودشان را خواهند داشت.
۲. به‌عنوان نوعی دیگر، سه شرکت‌کننده می‌توانند در دنباله یکدیگر درباره موضوعی واحد صحبت کنند همراه با پرسش‌هایی از سوی مخاطبان پیش از اینکه به موضوع بعدی بروند.
۳. چنین پنلی - یا درواقع، بحثی رسمی - می‌تواند با زمان‌های ده دقیقه‌ای برنامه‌ریزی شده دنبال شود که از مخاطبان دعوت شود تا کتباً واکنش نشان

¹ post-Gutenberg

دهند. این‌ها جمع می‌شوند، گزینشی ساخته می‌شود، و با کمک تجهیزات پردازش اطلاعات، روز بعد برای شرکت کنندگان در دسترس خواهد بود. این روش - که توسط مخترعانش، راس هانت^۱ و جیم رایت^۲ «ریختن جوهر^۳» خوانده می‌شود - گفتگوی مجازی را به سوی گفتگوی واقعی، خلق شبکه‌ها در طول راه حرکت می‌دهد. تکنولوژی به ما اجازه می‌دهد مونته ماریو را باز کشف کنیم.

۴. عالمان «ارائه پوستر» برای مجامع‌شان را توسعه داده‌اند: آن‌ها رمزنگاری‌های پژوهش حاضر هستند. مسئله‌ای دقیقاً شکل یافته با توضیحی متقاعدکننده از یک روش تجربی و گزاره‌های یافته‌ها دنبال می‌شود. نمودارها، میکروگراف‌ها، و دیگر «ابزارهای بصری» کمک می‌کنند. عالمانی که کارشان ارائه شده برای «خواندن» پوستر و پاسخ به پرسش‌ها در دسترس‌اند. چرا این کار را انجام نداده‌ایم؟ چرا هیچ شاعری در مؤسسات نیست که از سوی مؤسسه ملی آموزش حمایت شود؟ چه کسی بهتر می‌تواند نشان‌ها و روایات را برای خدمت به‌عنوان رمزنگاری‌ها و حکایات بازنمایانگر توسعه دهد؟

پداگوژی پرسروصدا به این معناست که باید قایق را تکان دهیم. ساده‌ترین راه برای آغاز انجام آن پروبلماتیزه کردن قالب و کارکرد جلسات حرفه‌ایمان است. به‌عنوان یک مثال، یکی از تحسین‌کنندگان و شاگردان نزدیک پائولو فریره به‌عنوان مشاور به نشستی درباره سواد دعوت شد. او و مشاور همکارش همه روز را به معلمان (اغلب

¹ Russ Hunt

² Jim Reither

³ ink shedding

سیاه پوست) گوش سپردند تا با جزئیات استانداردهایی که به آنان دستور داده شده تا تأییدشان کنند، برنامه آموزشی ای که باید برنامه ریزی می کردند، و امتحاناتی که باید می گرفتند را توضیح دهند. هنگامی که مورد سؤال قرار می گرفتند، یا بازشناسی شخصیت ظالمانه و غیرعقلانی این ساختارها را رد می کردند یا ناتوانی خود را اعلام می کردند: «آنها می گویند مجبوریم این کار را انجام دهیم.» مشاور می گفت که آن شب همراه همکارش مشاوره می داد؛ الگویی را تشخیص دادند: «آنها» بی که بر تأیید استانداردها پافشاری می کردند اغلب سیاه پوست بودند؛ «آنها» اصرار می کردند (اغلب) معلمان سیاه پوست روش های امتحانی را با ندامت دنبال می کنند، اگر نسبت به آن تعصب نداشته باشند. با آگاهی ای که به واسطه بررسی دقیق اقدامات تاکنون انتقادی شده بود، مشاور به سوی تلفن رفت و شروع به تماس با سرپرستان کرد: این ایده در مورد فراگیری زبان دوم از کجا آمده است؟ چه کسی منبع اصلی این نظریه است؟ چه کسی می گوید اینها تنها راهها هستند؟ مشاور سپس شروع به دور دوم تماسها با منابع کرد - زبان شناسان معروف، استادان معروف (که نزد برخی از آنان درس خوانده بود)، و نظریه پردازان معروف. آنان باید، شاید، «کنفرانس تلفنی» می داشتند، اما در هر صورت آن بعدازظهر او توانست کلمه به کلمه از کارشناسان گزارش دهد: «نه، این چیزی نیست که منظورم است. نه این تفسیری اشتباه از پژوهشم است. نه، آن آزمون هرگز برای چنین هدفی در نظر گرفته نشده است. نه، پیامدها آنها نیستند.» رهاسده از کج فهمی نظریه، مشاوران آنگاه قادر بودند از حل مسئله (چگونه می توانیم نمرات آزمونها را بالا ببریم؟) به سوی طرح مسئله (اگر بتوانیم نقش نوشتن را اینگونه تعریف کنیم، نتیجه اش برای طراحی برنامه آموزشی چه خواهد بود؟) بروند. فریره دگرگونی کنفرانس به حلقه فرهنگی را مدیریت کرده است. او راههایی یافته

برای اینکه شرکت‌کنندگان دوباره و چندباره به نظریه و عمل‌شان نگاه کنند تا برای ابداع پداگوژی‌های جدید آزاد باشند.

پائولو فریره این جسارت را دارد که باور کند معلمان باید در گفتگو از دانش‌آموزان‌شان بیاموزند. عمل او تخیلی، مبتکر، خلاق، و کاملاً پراگماتیک است. پائولو فریره یکی از وارثان واقعی ویلیام جیمز^۱ و پیرس است. او به ما می‌گوید، «چگونگی کار نظریه‌تان و آنچه تغییر می‌دهد به بهترین شکل به شما می‌گوید که نظریه‌تان چیست.» او از ما می‌خواهد ارزش یک ایده را با پرسش از اینکه چه تغییراتی می‌آفریند بسنجیم. از ما می‌خواهد دربارهٔ دیالکتیک اهداف و ابزارها، و دربارهٔ رمز و رازهای ناامیدی و امید بیان‌دیشیم. و ما را تشویق می‌کند تا تغییر را تا لحظهٔ مساعد به تأخیر نیندازیم؛ انرژی‌مان را برای آماده کردن مردم برای تغییر، یادگیری، و آموزش تلف نکنیم، بلکه بیشتر برای بازشناسی اینکه «آمادگی، همه‌چیز است» تلاش کنیم. او مرا به یاد ای.جی. ماسته^۲ می‌اندازد، صلح‌طلبی که راینهولد نیبور^۳ را بسیار تحریک کرد. ماسته می‌گفت: «هیچ راهی به سوی صلح وجود ندارد، راه خود صلح است.» فکر می‌کنم پائولو به ما می‌گوید: «هیچ راهی به سوی دگرگونی وجود ندارد، راه خود دگرگونی است.» این طلسم یا تناقضی کنایه‌دار نیست که باید حلش کنیم؛ دیالکتیکی است که باید تصویبش کنیم.

کنکورد^۴، ماساچوست

¹ William James

² A.J. Muste

³ Reinhold Niebuhr

⁴ Concord

مقدمه

سواد و پداگوژی توانمندسازی سیاسی

هنری ژیرو

هر بار که به طریقی مسئله زبان پیش می‌آید، حاکی از این است که مجموعه‌ای از مشکلات دیگر در حال ظهور است، شکل‌گیری و گسترش طبقه حاکم، ضرورت ایجاد «صمیمیت» بیشتر و روابط مطمئن میان گروه‌های حاکم و توده‌های مردم، که به معنای سازماندهی مجدد هژمونی فرهنگی است.^۱

این اظهارات، در نیمه نخست قرن بیستم توسط نظریه پرداز اجتماعی ایتالیایی، آنتونیو گرامشی طرح شده است. به نظر می‌رسد به طرز عجیبی در تقابل با زبان و آرمان‌هایی قرار دارد که بحث کنونی محافظه کارانه و لیبرال درباره تحصیل و «مسئله» سواد را احاطه کرده است. در واقع، به نظر می‌رسد اظهارات گرامشی هم مفهوم سیاسی سواد

¹ Antonio Gramsci, quoted in James Donald, "Language, Literacy, and Schooling," in *The State and Popular Culture*, (Milton Keynes: Open University, U203 Popular Culture Unit, 1982), p. 44. For Gramsci's remarks on language, see Antonio Gramsci, *The Modern Prince and Other Writings*, trans. by Louis Marks, (New York: New World Paperbacks, 1957), passim; *Selections from the Prison Notebooks*, eds. Q. Hoare and G. Nowell Smith (New York: International Publishers, 1971); and *Letters from Prison* (London: Jonathan Cape, 1975).

را دربردارد و هم به‌طور همزمان معنایی ایدئولوژیک از آن مراد می‌کند که نشان می‌دهد بیشتر به تولید و مشروعیت‌بخشی به روابط اجتماعی ستم‌گرانه و استثمارگرانه مرتبط است تا به وظیفهٔ تعلیم چگونگی خواندن و نوشتن به مردم مرتبط باشد. گرامشی، دیالکتیسینی خبره، سواد را هم به‌مثابهٔ یک مفهوم و هم به‌مثابهٔ عملی اجتماعی نمایش می‌دهد که به لحاظ تاریخی باید از یک سو به پیکربندی دانش و قدرت، و از سوی دیگر مبارزهٔ سیاسی و فرهنگی بر سر زبان و تجربه مرتبط باشد. برای گرامشی، سواد شمشیری دولبه بود؛ می‌توانست با هدف توانمندسازی فرد و جامعه یا برای تداوم روابط سرکوب و سلطه به کار رود. در زمین مبارزه، گرامشی اعتقاد داشت که سواد انتقادی هم به‌عنوان برساختی ایدئولوژیک و هم به‌عنوان جنبشی اجتماعی باید بخشی از مبارزه باشد. به‌عنوان ایدئولوژی، سواد باید به‌مثابهٔ برساختی اجتماعی دیده شود که همواره در سازماندهی چشم‌انداز فرد از تاریخ، گذشته و آینده دخیل بوده است. علاوه بر این، مفهوم سواد نیازمند آن است که مبتنی بر پروژه‌ای اخلاقی و سیاسی باشد که امکان‌ها برای زندگی انسان و آزادی را تکریم کرده و گسترش می‌دهد. به عبارت دیگر، سواد به‌عنوان برساختی رادیکال باید ریشه در روح نقد و پروژهٔ امکانی داشته باشد که مردم را قادر می‌سازد در فهم و دگرگونی جامعه‌شان مشارکت کنند. هم به‌عنوان مهارتی خاص و هم به‌عنوان شکلی خاص از دانش، سواد باید تبدیل به پیش‌شرطی برای رهایی اجتماعی و فرهنگی شود.

به‌عنوان جنبشی اجتماعی، سواد به شرایط مادی و سیاسی‌ای گره خورده است که برای پیشرفت و سازماندهی معلمان، کارگران، و دیگران در داخل و خارج مدارس ضروری است. این بخشی از مبارزهٔ گسترده‌تر بر سر نظام‌های دانش، ارزش‌ها، و اعمال اجتماعی است که اگر مبارزه برای ایجاد نهادهای دموکراتیک و جامعه‌ای

دموکراتیک موفق شود لزوماً باید چیره شوند. برای گرامشی، سواد بدل به مرجع و اسلوب نقد برای توسعه اشکال ضدهژمونیک آموزش حول پروژه سیاسی خلق جامعه روشنفرکان (در وسیع‌ترین معنای کلمه) می‌شود که می‌توانند اهمیت توسعه حوزه عمومی دموکراتیک را به‌عنوان بخشی از مبارزه زندگی مدرن علیه سلطه درک کرده و نقشی فعال در مبارزه برای خلق شرایط ضروری باسواد مردم ایفا کنند، تا به آنان صدایی در شکل‌دادن و اداره جامعه‌شان بدهند.

به غیر از پائولو فریره، در اوضاع کنونی تاریخی دشوار است هیچ موضع برجسته نظری یا جنبش اجتماعی‌ای را شناسایی کنیم که سنت سواد انتقادی‌ای را تأیید کرده و گسترش می‌دهد که به سبک نظریه پردازان رادیکالی چون گرامشی، میخائیل باختین^۱، و دیگران توسعه یافته است.^۲ در ایالات متحده، زبان سواد تقریباً به‌طور انحصاری به اشکال متداول گفتمان لیبرال و راست گرا پیوسته است که آن را یا به منظری کارکردی که به منافع مفروض اقتصادی گره خورده تقلیل می‌دهند یا به ایدئولوژی‌ای که برای وارد کردن فقرا، محرومین، و اقلیت‌ها به منطقی واحد، سنت فرهنگی غالب طراحی شده است. در وهله اول، بحران در سواد دلالت بر نیاز برای تربیت کارگران بیشتر برای مشاغلی دارد که خواهان مهارت‌های «کارکردی» خواندن و نوشتن هستند. منافع سیاسی محافظه‌کارانه که این موقعیت را می‌سازند آشکارا تحت نفوذ شرکت‌های تجاری بر مدارس برای توسعه برنامه آموزشی وفق‌یافته‌تر با بازار کار هستند، برنامه‌ای

¹ Mikhail Bakhtin

² See, for example, Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Seabury Press, 1970); Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (New York: Seabury Press, 1973); Paulo Freire, *The Politics of Education* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1985); Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, trans. By Caryl Emerson and Michael Holquist (Austin: University of Texas, 1981); V.N.Volosinov [M.M.Bakhtin], *Marxism and the Philosophy of Language* (New York: Seminar Press, 1973); and V. N.Volosinov [M.M.Bakhtin], *Freudianism: A Marxist Critique* (New York: Academic Press, 1976).

که بی‌شک جهت‌گیری‌ای شغلی می‌گیرد و به این ترتیب نیاز شرکت‌های بزرگ به ارائه آموزش در حین کار را کاهش می‌دهد.^۱ در وهله دوم، سواد تبدیل به رسانه‌ای ایدئولوژیک برای مشروعیت‌بخشی به تحصیل به‌عنوان دریچه‌ای برای پیشرفت شخصیت می‌شود؛ در این مورد، سواد با گذار و تسلط یک سنت غربی واحد متکی بر فضیلت‌های کار سخت، صنعت، احترام به خانواده، اقتدار نهادی، و احترام بی‌چون‌وچرا به ملت مرتبط است. خلاصه، سواد بدل به پداگوژی شوونیسیم^۲ می‌شود که خود را به زبان ویژه کتاب‌های بزرگ آراسته است.

درون این گفتمان غالب، بی‌سوادی صرفاً ناتوانی در خواندن و نوشتن نیست، همچنین نشانگری فرهنگی برای نامیدن اشکال متفاوت درون منطق نظریه محرومیت فرهنگی است. آنچه اینجا اهمیت دارد این است که مفهوم محرومیت فرهنگی در خدمت تعیین معنای منفی اشکال ارزش فرهنگی است که به‌طور نگران‌کننده‌ای ناآشنا و تهدیدکننده به‌نظر می‌رسند. اشکالی که با توجه به آنچه ارزشمند است همچون تاریخ، مهارت زبانی، تجربه زیسته، و استانداردهای زندگی اجتماعی در برابر استاندارد ایدئولوژیک فرهنگ غالب قرار می‌گیرند. اهمیت توسعه سیاست تفاوت در این دیدگاه به‌ندرت فضیلتی مثبت و ویژگی زندگی اجتماعی است. در واقع، تفاوت اغلب به معنای نقص تلقی می‌شود و بخشی از همان منطقی است که دیگری را درون گفتمان محرومیت فرهنگی تعریف می‌کند. هر دو تمایل ایدئولوژیک سواد را از تعهدات اخلاقی و سیاسی خرد ناب و دموکراسی رادیکال تهی می‌کنند و آن را تسلیم ضروریات سیاسی

¹ For a classic advocacy statement of this position, see Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development, *Investing in Our Children: Business and the Public Schools* (New York: Committee for Economic Development, 1985). A critique of this position can be found in Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Education Under Siege* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1985).

² chauvinism

و پداگوژیک انطباق اجتماعی و سلطه می‌سازند. در هر دو مورد، سواد نشانگر عقب‌نشینی از تفکر انتقادی و سیاست‌رهایی‌بخش است. استلی آرونوویتز^۱ هر دوی این منافع را در شکل‌دهی به گفتمان کنونی درباره سواد و مشکلاتی که بازتولید می‌کند شناسایی کرده است. او می‌نویسد:

وقتی امریکا دچار مشکل است، این به مدارسش سرایت می‌کند.... کارفرمایان سیستمی آموزشی می‌خواهند که کاملاً وفق یافته با بازار کار باشد، سیستمی که برنامه آموزشی خود را با نیازهای متغیر آنان تنظیم می‌کند و منجر به ذخیره سرمایه آموزشی آنان می‌شود. انسان‌گرایان بر تعهد مقدس مدارس به بازتولید «تمدنی که می‌شناسیم» اصرار دارند - ارزش‌های غربی، فرهنگ ادبی، و شک و تردید اخلاق‌های علمی.... در حال حاضر، نومحافظه‌کاران مفهوم برتری را به خود اختصاص داده‌اند و آن را چنان مهارت‌های اولیه، آموزش فنی، و نظم و انضباط در کلاس تعریف می‌کنند. مدارس در خدمت تجارت هستند و هر مفهوم معقولی از سواد را با چیزی به نام «سواد کامپیوتری» جایگزین می‌کنند. در برنامه‌های سوادآموزی بزرگسالان موجود، مواد و روش‌هایی که استفاده می‌شوند منعکس‌کننده رویکرد «پایان ایدئولوژی» هستند که نمی‌تواند به دانش‌آموزان الهام ببخشد - و همراه با تنش‌های زندگی روزمره - معمولاً منجر به نرخ‌های بالای ترک تحصیل می‌شود که یک بار دیگر «اثبات» می‌کند اغلب بی‌سوادان نخواهند آموخت حتی اگر دولت پولش را بر سر آنان

¹ Stanley Aronowitz

بریزد.... کمتر افرادی آمادهٔ صحبت به زبان سنتی انسان‌گرایی آموزشی یا مبارزه برای این ایده که آموزش عمومی اساس سواد انتقادی است، هستند. از زمان فروپاشی جنبش‌های دههٔ ۶۰، ترقی‌خواهان بدل به محافظه‌کاران شده‌اند درحالی که رادیکال‌ها، با چند استثناء، ساکت باقی مانده‌اند.^۱

اگر سواد همچون زمینهٔ بزرگ‌تر مبارزه برای محافظه‌کاران و لیبرال‌ها دیده می‌شود، این صرفاً به‌طور حاشیه‌ای توسط نظریه‌پردازان آموزشی رادیکال پذیرفته شده است.^۲ هنگامی که به‌عنوان جنبه‌ای ضروری در پداگوژی‌ای رادیکال گنجانده شده است، کاملاً تئوریزه شده، و هرچند نمایانگر بهترین نیت است، برنامه‌های کاربردی پداگوژیک آن اغلب از بالا به پایین و از لحاظ نظری گمراه‌کننده هستند. سواد در این

¹ Stanley Aronowitz, "Why Should Johnny Read?" *The Village Voice Literary Supplement* (May 1985), p. 13.

² For an exception to this issue, see the various articles on the politics of literacy, edited by Donald Lazere, in *Humanities in Society* 4 (Fall 1981). See also Richard Ohmann, *English in America* (Cambridge and Oxford: Oxford University Press, 1976); Richard Ohmann, "Literacy, Technology, and Monopoly Cap-ital," *College English* 47 (1985), pp. 675-84; Valerie Miller, *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade* (Boulder: Westview Press, 1985); Aronowitz, "Why Should Johnny Read?" and Donald, "Language, Literature, and Schooling." For a review of the conservative, liberal, and radical literature on literacy, see Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1983); Linda Brodkey, "Tropics of Literacy," *Boston University Journal of Education* 168 (1986), pp. 47-54; Rita Roth, "Schooling, Literacy Acquisition, and Cultural Transmission," *Boston University Journal of Education* 166 (1984), pp. 291-308; and Ira Shor, *Culture Wars* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1986). For an excellent demonstration of the relationship between a radical theory of literacy and classroom practice, see Alex McLeod, "Critical Literacy: Taking Control of Our Own Lives," *Language Arts* 63 (January 1986), pp. 37-50, and Shirley Heath, *Way With Words* (New York: McGraw Hill, 1983). For an excellent review of the literature on literacy and reading instruction, see Patrick Shannon, "Reading Instruction and Social Class," *Language Arts* 62 (October 1985), pp. 604-11; and for an important critique of the dominant approach to reading and literacy based on the use of Basal Readers, see Kenneth Goodman, "Basal Readers: A Call for Action," *Language Arts* 63 (April 1986), pp. 358-63.

مورد اغلب قصد دارد به کودکان طبقه کارگر و اقلیت‌ها مهارت‌های خواندن و نوشتن را ارائه کند که آنان را درون محیط مدرسه کاربردی و انتقادی می‌سازد. در این دیدگاه، سواد اغلب به نظریه کمبود یادگیری گره نخورده است. اتهام این است که مدارس به‌طور یکنواخت مهارت‌ها و اشکال دانش را توزیع نمی‌کنند تا دانش‌آموزان طبقه متوسط بیش از دانش‌آموزان طبقه کارگر و اقلیت‌ها بهره ببرند. در اینجا نمایی از سواد در خطر است که غرق در مفهوم عدالت است. سواد بدل به شکلی از سرمایه فرهنگی ممتاز می‌شود، و گروه‌های وابسته به آن از اشتراک توزیعی چنین ارزش فرهنگی‌ای بهره می‌برند. پداگوژی‌هایی که اغلب این دیدگاه از سواد را همراهی می‌کنند بر نیاز کودکان طبقه کارگر به یادگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن تأکید می‌کنند که برای موفقیت در مدرسه به آن نیاز دارند. علاوه بر این، فرهنگ و تجارب خود آنان اغلب به‌عنوان نقاط قوت دیده می‌شود تا نواقصی که برای توسعه پداگوژی انتقادی سواد مورد استفاده قرار گیرند. متأسفانه، پداگوژی‌هایی که درون این پنداشت توسعه می‌یابند عموماً چیزی بیش از رویکردی کاتالوگی از شیوه‌های استفاده از فرهنگ طبقه کارگر برای توسعه اشکال معنادار آموزش ارائه نمی‌کنند.

این رویکرد خاص به سواد رادیکال از لحاظ نظری به دلایل متعدد ناقص است. اول، در نمایش فرهنگ طبقه کارگر به‌عنوان زمینه مبارزه و تضاد ناتوان است. دوم، نشان می‌دهد آن آموزگاران که با گروه‌های فرودست کار می‌کنند تنها نیاز دارند خود را با تاریخ و تجارب دانش‌آموزان‌شان آشنا کنند. اینجا هیچ نشانه‌ای وجود ندارد که فرهنگی که چنین دانش‌آموزانی را به مدرسه می‌آورد شاید نیازی مبرم به بازجویی و تحلیل انتقادی داشته باشد. سوم، این رویکرد از تمرکز بر دلالت‌های گسترده‌تر رابطه میان دانش و قدرت ناتوان است. نمی‌تواند بفهمد که سواد صرفاً به فقرا یا ناتوانی

گروه‌های فرودست در خواندن و نوشتن مربوط نیست. اساساً به اشکال جهل سیاسی و ایدئولوژیک مرتبط است که به‌عنوان امتناع از شناخت محدودیت‌ها و پیامدهای سیاسی یک جهان‌بینی کاربرد دارد. در این شیوه سواد به‌عنوان فرایندی نشان داده می‌شود که همان‌قدر ظالمانه است که ناتوان‌مدساز است. آنچه بازشناسی‌اش در اینجا مهم است، نیاز به بازسازی نمایی رادیکال از سواد است که اهمیت نامیدن و دگرگونی آن شرایط ایدئولوژیک و اجتماعی‌ای را دربرگیرد که امکان اشکال جامعه و زندگی عمومی که بر اساس الزامات دموکراسی‌ای انتقادی سازمان یافته باشند را تضعیف می‌کند. این صرفاً مسئله‌ای در ارتباط با فقرا یا گروه‌های اقلیت نیست، همچنین مسئله‌ای برای آن اعضای از طبقه متوسط و بالا است که از زندگی عمومی به جهان خصوصی‌سازی گسترده، بدبینی، و حرص و طمع پس‌زده شده‌اند. علاوه بر این، یک نمای رادیکال بازسازی‌شده از سواد نیاز دارد چیزی بیش از روشنگری دامنه و ماهیت معنای بی‌سوادی انجام دهد. توسعه گفتمانی برنامه‌ریزی‌شده برای سواد به‌عنوان بخشی از پروژه سیاسی و عمل‌پداگوژیک ضروری است، که زبان امید و دگرگونی را برای آنان که در اکنون برای آینده‌ای بهتر مبارزه می‌کنند فراهم می‌کند.^۱

به نظرم، موضوع توسعه نظریه سواد رهایی‌بخش همراه با پداگوژی‌ای متناظر و دگرگون‌کننده بعدی جدید و اهمیتی مضاعف در دوران جنگ سرد کنونی یافته است. توسعه سیاست فرهنگی سواد و پداگوژی بدل به نقطه آغازین مهمی شده است برای فعال کردن کسانی که به‌واسطه مدارس، رسانه‌های توده‌ای، صنعت فرهنگی، و فرهنگ ویدئو ساکت شده یا به حاشیه رانده شده‌اند تا نگارش زندگی خود را اصلاح

¹ For a superb theoretical analysis of the relationship between Freire's work and the discourse of hope and transformation, see Peter McLaren, "Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve," *Educational Theory* 36 (1986), pp. 389–401.

کنند. نظریه سواد رهایی‌بخش نیازمند توسعه گفتمانی جایگزین و خوانشی رادیکال از چگونگی کار ایدئولوژی، فرهنگ، و قدرت درون جوامع سرمایه‌داری متأخر است که تجارب روزمره و برداشت عام انتقادی‌تر و رادیکال‌تر افراد را محدود و آشفته کرده و به حاشیه می‌راند. موضوع اینجا بازشناسی این است که دستاوردهای اخلاقی و سیاسی‌ای که معلمان و دیگران ساخته‌اند باید با دقت فکری و سیاسی جدیدی حفظ و برای آنان مبارزه شود. برای این اتفاق، آموزگاران و کارگران چپ‌گرا در همه سطوح جامعه باید بالاترین اولویت را به موضوع سواد سیاسی و فرهنگی اختصاص دهند. به عبارت دیگر، برای رسیدن به سواد رادیکال، امر پداگوژیک باید سیاسی‌تر و امر سیاسی پداگوژیک‌تر شود. به بیان دیگر، نیازی مبرم به توسعه اعمال پداگوژیک وجود دارد، در وهله اول، معلمان، والدین، و دانش‌آموزان را همراه یکدیگر حول چشم‌اندازی جدید و رهایی‌بخش از جامعه گرد می‌آورد. از سوی دیگر، نیازی برای بازشناسی این وجود دارد که همه جنبه‌های سیاست خارج از مدارس نیز نوع خاصی از پداگوژی را بازنمایی می‌کنند، که در آن دانش همواره وصل به قدرت است، اعمال اجتماعی همیشه تجسم روابط عینی میان انسان نوعی متنوع و سنت‌ها است، و همه تعاملات شامل چشم‌اندازهایی ضمنی درباره نقش شهروند و هدف جامعه هستند. سواد در این نمای گسترده‌تر نه تنها مردم را از طریق ترکیبی از مهارت‌های پداگوژیک و تحلیل‌های انتقادی توانمند می‌سازد، بلکه بدل به وسیله‌ای برای آزمون چگونگی تعاریف فرهنگی از جنسیت، نژاد، طبقه، و ذهنیت می‌شود که به‌عنوان برساخت‌هایی تاریخی و اجتماعی شکل گرفته‌اند. علاوه بر این، سواد در این مورد تبدیل به مکانیسم پداگوژیک و سیاسی محوری می‌شود که از طریق آن شرایط ایدئولوژیک و اعمال

اجتماعی ضروری برای توسعه جنبش‌های اجتماعی ایجاد می‌شود که الزامات دموکراسی رادیکال را می‌شناسد و برایش مبارزه می‌کند.

الگوی فریره‌ای از سواد رهایی‌بخش

برخلاف ملاحظات فوق است که کار قبلی پائولو فریره درباره سواد و پداگوژی اهمیت نظری و سیاسی فزاینده‌ای یافته است. از نظر تاریخی، پائولو فریره یکی از معدود الگوهای عملی و رهایی‌بخش را فراهم آورده که با اتکای بر آن توسعه فلسفه سواد و پداگوژی‌ای رادیکال رخ می‌دهد. همانطور که به خوبی شناخته شده و به‌طور گسترده‌ای مستند شده است، او در طول بیست سال گذشته با موضوع سواد به‌مثابه یک پروژه سیاسی رهایی‌بخش درگیر بوده است، و محتوای رهایی‌بخش این ایده‌ها را درون پداگوژی‌ای عینی و عملی توسعه داده است. کار او نقش مهمی در توسعه برنامه‌های سوادآموزی نه‌تنها در برزیل و امریکای لاتین، بلکه در افریقا و برنامه‌های مجرد در اروپا، امریکای شمالی، و استرالیا ایفا کرده است. محور رویکرد فریره به سواد از یک سو رابطه‌ای دیالکتیکی میان انسان نوعی و جهان، و از سوی دیگر زبان و عاملیت دگرگون‌کننده است. در این دیدگاه، سواد صرفاً مهارتی فنی برای کسب نیست، بلکه به‌عنوان اساسی ضروری برای کنش فرهنگی برای آزادی است، جنبه‌ای محوری از آنچه مقصودش است عاملی فردی و اجتماعی بودن است. مهم‌تر از همه، سواد برای فریره ذاتاً پروژه‌ای سیاسی است که در آن مردان و زنان از حق و مسئولیت‌شان نه‌تنها برای خواندن، فهم، و دگرگونی تجارب‌شان، بلکه همچنین برای بازسازی رابطه‌شان با جامعه گسترده‌تر دفاع می‌کنند. در این معنا، سواد در ساخت صدا برای فرد به‌عنوان بخشی از پروژه‌ای گسترده‌تر از امکان و توانمندسازی شدیداً اساسی است. علاوه بر این، موضوع سواد و قدرت با فرایند چگونگی خواندن و نوشتن انتقادی

آغاز و تمام نمی‌شود؛ بلکه، با واقعیت وجود فرد به‌عنوان بخشی از یک عمل برساخته تاریخی درون روابط خاصی از قدرت آغاز می‌شود. به این معنا که انسان‌های نوعی (هم معلمان و هم دانش‌آموزان) درون تشکیلات اجتماعی و فرهنگی خاصی نقطه آغازین هستند، نه تنها برای تحلیل اینکه چگونه فعالانه تجارب‌شان را درون روابط جاری قدرت می‌سازند، بلکه همچنین تحلیل اینکه چگونه بساخت اجتماعی چنین تجاربی برای آنان فرصتی برای معنا بخشی و بیان نیازها و صدایشان به‌عنوان بخشی از پروژه توانمندسازی خود و توانمندسازی اجتماعی فراهم می‌کند. بنابراین، سواد برای فریره بخشی از فرایند خودانتقادی شدن درباره ماهیت برساخته تاریخی فرد است. قادر بودن به نامیدن تجربه یک فرد بخشی از چیزی است که به معنای «خوانش» جهان و آغاز به فهم ماهیت سیاسی محدودیت‌ها و امکان‌هایی است که جامعه بزرگ‌تر را تشکیل می‌دهند.^۱

برای فریره، زبان و قدرت به‌طور جدایی‌ناپذیری درهم تنیده‌اند و بعدی اساسی از عامل انسانی و دگرگونی اجتماعی را ارائه می‌کنند. زبان، آنطور که فریره تعریفش می‌کند، نقشی فعال در بساخت تجربه و سازماندهی و مشروعیت بخشی به اعمال اجتماعی در دسترس گروه‌های مختلف در جامعه ایفا می‌کند. زبان «ماده واقعی» فرهنگ است و هم زمین سلطه و هم میدان امکان را تشکیل می‌دهد. زبان، از نظر گرامشی، هم هژمونیک و هم ضد هژمونیک بود، ابزاری هم برای خاموش کردن صدای مظلومان و هم مشروعیت بخشی به روابط اجتماعی ظالمانه.^۲ در جهانی کردن ایدئولوژی‌های

¹ For a more recent view of Freire's theory of literacy and politics, see David Dillon, "Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire," *Language Arts* 62 (January 1985), pp. 15-21.

² Antonio Gramsci, *Selection from Prison Notebooks*, eds. and trans. Quinten Hoare and Geoffrey Smith (New York: International Publishers, 1971).

خاص، زبان تلاش می‌کند جهان عامل انسانی را مطیع کند و برای منافع گروه‌های حاکم بجنگد. اما به‌طور همزمان، زبان همچنین زمینی دیده می‌شود که در آن خواست‌ها، آرمان‌ها، رویاها، و امیدهای رادیکال از طریق ادغام گفتمان نقد می‌شود و امکان معنا می‌یابد.

در بدیهی‌ترین معنا، ماهیت سیاسی سواد موضوعی اساسی در نوشته‌های اولیه فریره است. در تجسم ترسیمی او از جنبش‌هایی که برای فراهم آوردن شرایط انتقاد و کنش اجتماعی برای مردم جهان سوم طراحی شده‌اند آشکار است که چه برای دیکتاتوری‌های فاشیستی در حال سرنگونی چه برای استفاده در موقعیت‌های پساانقلابی که در آن مردم مشغول فرایند بازسازی ملی هستند کاربرد دارد. در هر مورد، سواد بدل به مشخصه‌رهایی و دگرگونی می‌شود که طراحی شده تا صدای استعماری را بیرون اندازد و بیشتر صدای جمعی کسانی که رنج می‌برند و تحت ترور و خشونت رژیم‌های مستبد خاموش شده‌اند را توسعه دهد.

فریره و ماسدو و سواد به‌مثابه خوانش کلمه و جهان

در این کتاب جدید، پائولو فریره و دونالدو ماسدو نه تنها بر کار قبلی فریره که روی سواد انجام داده تکیه می‌کنند، بلکه به‌طور چشمگیری دلالت‌های آن برای سیاست فرهنگی گسترده‌تر را پیش برده و اصلاح می‌کنند و امکان‌های نظری آن در توسعه بیشتر بنیان‌های پداگوژی‌ای انتقادی را گسترش می‌دهند. صدای ترکیب‌شده فریره و ماسدو تظاهری ناب از مفهوم سواد انتقادی به‌مثابه آشکارکننده نقد و تعهد از طریق فرایند گفتگو را ارائه می‌کند. با توجه به سنت‌ها و درگیری‌های متفاوت‌شان در امریکای لاتین، افریقا، و ایالات‌متحده، فریره و ماسدو مفهوم نظریه و عمل را در گفتمانی قرار می‌دهند که تاریخی، نظری، و به‌طور رادیکالی سیاسی است. هریک از

این نویسندگان نه تنها صدای نظری و سیاسی خود که به واسطه سیاست و پداگوژی مربوطه اش شکل یافته را فاش می کند، بلکه هریک نیز مرجعی برای دیگری فراهم می کند تا بیشتر استنطاق کند و بر پرسش هایی که در طول دهه گذشته درباره معنا و اهمیت مفهومی رادیکال از سواد بر اساس الگوی فریره ای طرح شده تأمل کند. نظریه و عمل در این کتاب به شیوه ای که این دو سازه به عنوان ماده ای برای تعریف و کاربرد تحلیل شده اند به یکدیگر می پیوندند، همچنین به مثابه شکلی از پراکسیس رادیکال در گفتگوی بسیار جذاب فریره و ماسدو نشان داده شده است. برای مثال، برای آزمون موضوع سواد در ایالات متحده، و برای بازسازی و تحلیل انتقادی برنامه سوادآموزی در گینه بیسائو که فریره مشاور آن بوده، تلاشی جاری برای بازتعریف ارتباط میان سواد، فرهنگ، و آموزش وجود دارد. در این گفتگوها، نظریه بدل به عمل تولید معنا می شود و نه صرفاً تکرار و مواضع نظری قبلاً گفته شده. این گفتگوها منجر به فرمول بندی نظریه ای جدید و مهم می شود و اتصالاتی با توجه به سواد، سیاست، و توانمندسازی ظهور می یابد.

فریره و ماسدو همچنین تحلیل کرده و نشان می دهند چطور به رویکرد فریره نسبت به سواد در برنامه آموزشی و مواد سوادآموزی که در سائوتومه و پرنسیپه استفاده شد، بیان عینی سیاسی و پداگوژیک داده شده بود. در این گفتگو، فریره قوی و شفاف به برخی انتقادات که اخیراً با توجه به کار او در گینه بیسائو منتشر شده پاسخ می دهد. این پاسخ مفید است چراکه کمک می کند تا سابقه تاریخی را مستقیماً بر تعدادی از موضوعات مهم قرار دهیم و تعاملی دیالکتیکی میان اصول هنجاری و سیاسی فریره و فرمول بندی و استراتژی هایی که در نهضت سوادآموزی گینه بیسائو درگیر آن بود را فاش می کند. فریره همچنین اینجا به مثابه مردی ظاهر می شود که درگیر گفتگویی

انتقادی با ایده‌ها، نقدها، و مبارزات تاریخی متفاوتش است. ماسدو در تلاش‌های هوشمندانه و حساسش برای درگیرکردن فریره در بحث از کارهایش، به‌طور درخشانی صحنه را برای افشائی قانع‌کننده از فریره انسان‌نوعی و فریره انقلابی فراهم می‌کند. نتیجه آن است که نه تنها فهمی گسترده‌تر از معنای سواد و آموزش به‌مثابه شکلی از سیاست فرهنگی به ما ارائه می‌کند، بلکه همچنین اهمیت داشتن صدایی که با عزت صحبت کند، زبان نقد را مجسم کند، و درگیر گفتمانی از امید و امکان باشد را نشان می‌دهد.

بیش از ارائه مروری کلی از روش تعلیمی مفروضات اساسی‌ای که این کتاب طرح می‌کند، قصد دارم به شیوه‌ای سازگار با روح انتقادی و دگرگون‌کننده آن از نمایش سواد به‌مثابه تلاشی برای خوانش متن و جهان به‌طور دیالکتیکی، بدان نزدیک شوم. در انجام این کار، می‌خواهم متن فریره و ماسدو را در چارچوبی نظری قرار دهم که به ما اجازه می‌دهد درک بیشتری از معنا/اتصال دیالکتیکی‌ای داشته باشیم که این کتاب نسبت به واقعیت تعلیم و پداگوژی دارد. متن در این مورد به‌واسطه اصول پداگوژیک انتقادی بازنمایی شده است که معنای اساسی این کتاب را می‌سازند. زمینه جهان گسترده‌تر تحصیل و آموزش است، شامل مدارس عمومی همچون آن حوزه‌های عمومی‌ای که در آن دیگر اشکال یادگیری و مبارزه وجود دارد. در ادامه، می‌خواهم اهمیت گسترش سواد را به‌مثابه برساختی تاریخی و اجتماعی برای درگیرشدن در گفتمان سلطه و برای تعریف پداگوژی انتقادی به‌مثابه شکلی از سیاست فرهنگی تحلیل کنم. آنگاه باید برخی از دلالت‌هایی که نگاه فریره و ماسدو نسبت به سواد رهایی‌بخش برای توسعه پداگوژی‌ای رادیکال از صدا و تجربه دارد را نشان دهم.

سواد انتقادی به مثابه پیش شرطی برای توانمندسازی خود و توانمندسازی اجتماعی

در وسیع ترین معنای سیاسی آن، بهترین فهم از سواد به مثابه اشکال گفتمانی بی شمار و شایستگی های فرهنگی است که روابط و تجارب مختلف که میان یادگیرندگان و جهان وجود دارد را می سازد و در دسترس قرار می دهد. در معنایی مشخص تر، سواد انتقادی همان قدر که برای عاملیت روایت است مرجعی برای نقد است. به عنوان روایتی برای عاملیت، سواد مترادف با تلاشی برای نجات تاریخ، تجربه، و چشم اندازی از گفتمان متعارف و روابط اجتماعی غالب می شود. این به معنای توسعه شرایط نظری و عملی ای است که از طریق آن انسان نوعی می تواند خودش را در تاریخش قرار دهد و در انجام این کار خود را به عنوان عاملی در مبارزه برای گسترش امکان های زندگی بشر و آزادی عرضه کند. سواد در این شرایط معادل رهایی نیست، به صورتی محدودتر اما ضروری پیش شرطی برای درگیری در مبارزه حول روابط معنا و روابط قدرت است. رها بودن به معنای آزاد بودن نیست، حضور و فعالیت در مبارزه برای باز پس گیری صدا، تاریخ، و آینده است. همانطور که بی سوادی علل بیکاری گسترده، بوروکراسی، یا نژادپرستی در حال رشد در شهرهای بزرگ ایالات متحده، افریقای جنوبی، و هر جای دیگر را توضیح نمی دهد، سواد هم نمی تواند به خودی خود هیچ تضمینی برای آزادی اجتماعی، سیاسی، و اقتصادی ارائه کند.¹ به عنوان مرجعی برای نقد، سواد پیش شرطی ضروری فراهم می آورد برای سازماندهی و فهم ماهیت اجتماعاً برساخته ذهنیت و تجربه، و برای ارزیابی اینکه چگونه دانش، قدرت، و عمل اجتماعی می تواند

¹ For an outstanding discussion of literacy and ideology, see Linda Brodkey, *Writing on Parole: Essays and Studies on Academic Discourse* (Philadelphia: Temple University, forthcoming).

مجموعاً در خدمت تصمیم‌گیری ابزاری برای جامعه‌ای دموکراتیک بیش از موافقت صرف با خواسته‌های ثروتمندان و قدرتمندان باشد.^۱

اگر نظریه سواد رادیکال عاملیت انسانی را دربرگیرد و به‌عنوان بخشی از روایت‌هایی نقد کند، باید عمل پداگوژیک تقلیل‌گرایانه را پس بزند که نقد را به تحلیل محصولات فرهنگی همچون متون، کتاب‌ها، فیلم‌ها، و دیگر کالاها محدود می‌کند.^۲

نظریه‌های سواد به این شکل از نقد ایدئولوژی گره خورده‌اند که ماهیت ارتباطی چگونگی تولید معنا را پنهان می‌کند، به‌عنوان مثال، تقاطع ذهنیت، ابژه‌ها، و اعمال اجتماعی درون روابط خاص قدرت. به این ترتیب، نقد به‌عنوان بعدی محوری از این دیدگاه نسبت به سواد با هزینه توسعه نظریه‌ای مکفی درباب اینکه چگونه معنا، تجربه، و قدرت بخشی از نظریه عاملیت انسانی هستند وجود دارد. بنابراین، محور نظریه رادیکال سواد توسعه‌نمایی از عاملیت انسانی خواهد بود که در آن تولید معنا محدود به تحلیل اینکه چگونه ایدئولوژی‌ها در متونی خاص حک شده‌اند نیست. در این مورد، نظریه رادیکال سواد نیاز به ترکیب مفهومی از نقد ایدئولوژی دارد که شامل نمایی از عاملیت انسانی است که در آن تولید معنا در گفتگو و تعامل رخ می‌دهد که به‌طور دوطرفه رابطه دیالکتیکی میان ذهنیت انسان و جهان عینی را تشکیل می‌دهد. به‌عنوان بخشی از پروژه سیاسی‌ای صریح‌تر، نظریه رادیکال سواد نیاز به تولید نمایی از عاملیت انسانی دارد که از طریق اشکال روایت بازسازی شده است که به‌عنوان بخشی از «پداگوژی توانمندسازی... درون پروژه‌ای اجتماعی با هدف افزایش امکان انسان» عمل می‌کند.^۳

¹ Aronowitz and Giroux, *Education Under Siege*.

² Gillian Swanson, "Rethinking Representations" *Screen* 27 (October 1986), pp. 16–28.

³ Roger Simon, "Empowerment as a Pedagogy of Possibility," *Language Arts* (forthcoming).

در مرکزیت مفهوم سواد انتقادی که در گفتگوهای فریره و ماسدو توسعه یافته بینش‌های بسیار مهمی در مورد سیاست بی‌سوادی وجود دارد. به‌عنوان برساختی اجتماعی، سواد نه تنها تجاربی که برای جامعه‌ای معین مهم است را نامگذاری می‌کند، بلکه همچنین متوجه می‌شود و تعریف می‌کند که از طریق مفهوم بی‌سوادی چه چیزی می‌تواند «تجربه دیگران» نامیده شود. مفهوم بی‌سوادی در این معنا اغلب پوششی ایدئولوژیک برای گروه‌های قدرتمند فراهم می‌کند تا به‌سادگی فقرا، گروه‌های اقلیت، زنان، یا مردم رنگین‌پوست را خاموش کنند. در نتیجه، نامیدن بی‌سوادی به‌عنوان بخشی از تعریف اینکه سواد چه می‌تواند باشد بازنمایانگر برساختی ایدئولوژیک است که توسط منافع سیاسی خاص بیان شده است. هنگامی که استنطاق فریره و ماسدو از مفهوم بی‌سوادی تلاش می‌کند این منافع ایدئولوژیک غالب را کشف کند، همچنین بنیان‌های نظری برای فهم ماهیت سیاسی بی‌سوادی به‌مثابه عملی اجتماعی مرتبط با منطق هژمونی فرهنگی و اشکال خاص مقاومت فراهم می‌کند. در ضمن این تحلیل این مفهوم است که بی‌سوادی به‌مثابه مسئله‌ای اجتماعی در سراسر خطوط طبقاتی کاهش می‌یابد و خود را محدود به شکست اقلیت‌ها برای صلاحیت‌های کاربردی اصلی در خواندن و نوشتن نمی‌کند. بی‌سوادی در یک سطح دلالت بر شکلی جهل سیاسی و فکری و در سطحی دیگر بر نمونه‌ای ممکن از مقاومت طبقاتی، جنسیتی، نژادی، یا فرهنگی دارد. به‌عنوان بخشی از موضوع بزرگ‌تر و فراگیرتر هژمونی فرهنگی، بی‌سوادی به ناتوانی کارکردی یا امتناع افراد طبقه متوسط و بالا از خوانش جهان و زندگی‌شان به شیوه ارتباطی‌ای انتقادی و تاریخی اشاره دارد. استنلی آرنویتر نمایی از بی‌سوادی را به‌مثابه شکلی از هژمونی فرهنگی در بحثش از اینکه باسواد «کارکردی» چه معنایی باید داشته باشد نشان می‌دهد.

مسئله اصلی برای باسواد «کارکردی» این است که آیا آنان می‌توانند پیام‌های فرهنگ رسانه‌ای و تفاسیر ضد رسمی از واقعیت اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی را رمزگشایی کنند یا نه. آیا می‌توانند احساس کنند قادر به ارزیابی انتقادی رخدادها، یا در واقع، مداخله در آنان هستند یا نه. اگر سواد را به مثابه توانایی افراد و گروه‌ها برای قراردادن خودشان در تاریخ، و دیدن خودشان به مثابه بازیگران اجتماعی که قادر به مناظره بر آینده جمعی خود هستند بفهمیم، آنگاه مانع کلیدی برای سواد خصوصی‌سازی فراگیر و بدینی‌ای است که به زندگی عمومی نفوذ کرده است.^۱

آرنویتز به شکست اغلب آموزگاران رادیکال و انتقادی در فهم بی‌سوادی به مثابه شکلی از هژمونی فرهنگی اشاره می‌کند. بازم، بی‌سوادی آنطور که در اینجا استفاده شده تجسم زبان و مجموعه‌ای از اعمال اجتماعی است که به نیاز برای توسعه نظریه رادیکال سواد تأکید می‌کنند که وظیفه کشف اینکه چگونه اشکال خاص مقررات اجتماعی و اخلاقی فرهنگ جهل و حماقت جزمی را تولید می‌کنند برای خاموش کردن همه بالقوگی‌های صداهای انتقادی جدی بگیرند.

مهم است بار دیگر تأکید کنیم که به‌عنوان عمل مقاومت، امتناع از باسوادی ممکن است بیشتر از عمل مقاومت تشکیل شده باشد تا عملی جاهلانه از سوی گروه‌های فرودست. به این معنا که اعضای طبقه کارگر و دیگر گروه‌های ستمدیده شاید آگاهانه یا ناآگاهانه از یادگیری کدهای فرهنگی خاص و شایستگی‌های مجاز شده توسط نمای فرهنگ غالب از سواد امتناع ورزند. چنین مقاومتی باید به‌عنوان فرصتی برای بررسی

¹ Stanley Aronowitz, "Why Should Johnny Read?"

شرایط سیاسی و فرهنگی‌ای دیده شود که حکم به چنین مقاومتی می‌کند، نه به‌عنوان عملی فاقد صلاحیت امتناع سیاسی آگاهانه. به عبارت ساده، منافی که چنین اعمالی را اطلاع می‌دهند هرگز برای خودشان صحبت نمی‌کنند، و باید درون چارچوبی تفسیری‌تر و زمینه‌ای‌تر تحلیل شوند، چارچوبی که به زمینه گسترده‌تر تحصیل متصل باشد همراه تفسیر اینکه دانش‌آموزان به عمل امتناع آورده می‌شوند. امتناع از باسوادی در چنین مواردی بنیان‌های پداگوژیک برای درگیری در گفتگویی انتقادی را گروه‌هایی را فراهم می‌کند که سنت و فرهنگ آنان اغلب مورد هجوم گسترده است و توسط فرهنگ غالب تلاش می‌شود دانش و سنت‌های چنین گروه‌هایی که برای تعریف خودشان و جهان‌بینی‌شان مورد استفاده قرار می‌گیرد از مشروعیت بیافتد و مختل شود.

برای معلمان، موضوع محوری که نیاز به بررسی دارد شیوه‌ای است که در آن برنامه آموزشی اجتماعی تحصیل، چنان که فیل کوریگان^۱ بیان می‌کند، اعمال اجتماعی را حول تمایز باسواد/بی‌سواد برمی‌سازد برای کمک به:

... برساخت اجتماعی تنظیم‌شده برای خاموش کردن افتراقی و طبقه‌بندی حماقت، درون گرداب تمایلات جنسی، نژاد، جنسیت، طبقه، زبان، و ملیت.... این مرکزیت کارکرد جهل، اهمیت بیان اینکه اغلب مردم اغلب اوقات بی‌ارزش، احمق، در یک کلام منفرد و دقیق: بد هستند را افزایش می‌دهد. و مجبور کردن آنان به «قبول» این هویت است چنانکه گویی این تنها هویت قابل استفاده آنان است.^۲

¹ Phil Corrigan

² Philip Corrigan, "State Formation and Classroom Practice," paper delivered at the Ivor Goodson Seminar, University of Western Ontario, 2-3 October 1986.

برای کوریگان و دیگران، بر ساخت اجتماعی معنا درون تحصیل اغلب از طریق یک دستور زبان اجتماعی سلطه‌گر ساخت می‌یابد که امکان تعلیم انتقادی و یادگیری در مدارس را محدود می‌کند. زبان غالب در این مورد نه تنها آنچه باید تعلیم داده شود، بلکه چگونگی تعلیم و ارزیابی آن را ساخته و تنظیم می‌کند. در این تحلیل، ایدئولوژی با عمل اجتماعی ترکیب می‌شود تا صدای مدرسه - صدای اقتدار بلامنازع - را تولید کند که تلاش می‌کند روش‌های خاصی را تعیین و تنظیم کند که در آن‌ها دانش‌آموزان بیاموزند، صحبت کنند، عمل کنند، و خود را عرضه کنند. در این معنا، کاملاً حق با کوریگان است که استدلال می‌کند تعلیم و یادگیری درون مدرسه عمومی صرفاً پیرامون بازتولید منطق و ایدئولوژی مسلط سرمایه‌داری نیست. هیچ‌یک از آنان در درجه اول پیرامون مقاومت‌های جاری که توسط گروه‌های فرودستی برپاشده نیست که برای صدا و احساس کرامت در مدارس می‌جنگند. هردوی این اعمال اجتماعی وجود دارد، اما آنان بخشی از مجموعه‌ای بسیار گسترده‌تر از روابط اجتماعی هستند که در آن‌ها تجربه و ذهنیت درون صداها، شرایط، و روایات متنوع بر ساخته می‌شود که نشان می‌دهد مدرسه بازنمایانگر چیزی بیش از انطباق یا امتناع است.

در کلی‌ترین معنا، تحصیل پیرامون تنظیم زمان، فضا، متن، تجربه، دانش، و قدرت در میان منافع متضاد و تاریخ‌هایی است که به سادگی نمی‌توانند به نظریات ساده بازتولید و مقاومت دوخته شوند.^۱ مدارس باید در زمینه‌های تاریخی و ارتباطی خود دیده شوند.

¹ For a critical discussion of theories of reproduction and resistance, see Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education*; also see J.C. Walker, "Romanticising Resistance, Romanticising Culture: Problems in Willis's Theory of Cultural Production," *British Journal of Sociology of Education* 7:1 (1986), pp. 59-80.

به‌عنوان نهادها، آن‌ها نمایانگر مواضع متناقض در فرهنگ گسترده‌تر و همچنین بازنمایانگر عرصه مبارزه پیچیده هستند با توجه به اینکه باسواد بودن و توانمندبودن چه معنایی می‌دهد در شیوه‌هایی که به معلمان و دانش‌آموزان اجازه می‌دهد به گونه‌ای متناسب با الزامات و واقعیت دموکراسی رادیکال فکر و عمل کنند.

وظیفه یک نظریه سواد انتقادی این است که درک ما از اینکه چگونه معلمان فعالانه معنا و تجربه را در کلاس‌ها تولید و حفظ می‌کنند و بدان مشروعیت می‌بخشند، گسترش دهد. علاوه بر این، یک نظریه سواد انتقادی مستلزم درکی عمیق‌تر از این است که چگونه شرایط وسیع‌تر دولت و جامعه شرایط تعلیم را تولید، تبادل، دگرگون، و تحمل می‌کند به‌طوری که معلمان را نسبت به عمل به شیوه‌ای انتقادی و دگرگون‌کننده توانا یا ناتوان می‌کند. به همان اندازه نیاز به توسعه بازشناسی اینکه دانش صرفاً در سر کارشناسان، متخصصان برنامه آموزشی، مدیران مدرسه، و معلمان تولید نمی‌شود به‌عنوان پنداشت محوری سواد انتقادی مهم است. تولید دانش، چنانکه قبلاً ذکر شد، کنشی ارتباطی است. برای معلمان، این به معنای حساس‌بودن نسبت به شرایط واقعی تاریخی، اجتماعی، و فرهنگی است که در اشکال دانش و معنایی که دانش‌آموزان به مدرسه می‌آورند نقش دارند.

اگر مفهومی از سواد انتقادی در ارتباط با مفاهیم نظری روایت و عاملیت توسعه یابد، آنگاه این مهم است که دانش، ارزش‌ها، و اعمال اجتماعی که داستان روایت تحصیل را تشکیل می‌دهند به‌عنوان تجسم منافع خاص و روابط قدرت فهم شوند با توجه به اینکه چطور فرد باید با نظر به گذشته، حال، و آینده فکر، زندگی، و عمل کند. در بهترین حالت، یک نظریه سواد انتقادی نیاز به توسعه اعمال پداگوژیکی دارد که در آنان بر نبرد برای خلق معنای زندگی فرد و فراتر از آن بر نیاز به معلمان و دانش‌آموزانی

برای کشف صدای خودشان مجدداً تأکید شود تا بتوانند تاریخ خودشان را بازگو کنند و در انجام این کار «تاریخی که به آنان گفته شده در برابر تاریخی که زندگی کرده‌اند را بررسی و نقد کنند»^۱ با این حال، این معنایی بیش از بازگویی و مقایسه ساده داستان‌ها دارد. به منظور فراتر رفتن از یک پداگوژی صدا که نشان می‌دهد همه داستان‌ها بی‌گناه هستند، مهم است چنین داستان‌هایی را گرداگرد منفعت و اصولی بررسی کنیم که آنان را می‌سازند و آنان را به‌عنوان بخشی از پروژه‌ای سیاسی (در گسترده‌ترین معنا) استطاق کنیم که ممکن است ارزش‌ها و اعمالی تقویت یا تضعیف کنند که بنیان عدالت اجتماعی، برابری، و جامعه دموکراتیک را فراهم می‌کنند. در معنای رادیکال‌تر آن سواد انتقادی به معنای عرضه فرد به‌عنوان بخشی از پروژه‌ای اخلاقی و سیاسی است که تولید معنا را به امکان برای عاملیت انسانی، جامعه دموکراتیک، و کنش اجتماعی دگرگون‌کننده متصل می‌کند.^۲

سواد و رهایی یادآوری

در تلاش‌شان برای توسعه الگویی از سواد انتقادی که رابطه دیالکتیکی جاری‌ای میان خوانشی انتقادی جهان و کلمه را مجسم کند، فریره و ماسدو زمینه‌ای نظری برای گفتمانی جدید ایجاد کرده‌اند که در آن مفهوم سواد همراه خود توجهی انتقادی به شبکه روابط را به ارمغان می‌آورد که در آن معنا تولید هم به‌عنوان برساختی تاریخی و هم به‌عنوان بخشی از مجموعه‌ای گسترده‌تر از اعمال پداگوژیک تولید می‌شود. سواد در این معنا، معنایی بیش از شکستن از پیش تعریف شده‌ها می‌دهد، یا آنطور که

¹ Fred Inglis, *The Management of Ignorance* (London: Blackwell 1985), p. 108.

² Harold Rosen, "The Importance of Story," *Language Arts* 63 (March 1986), pp. 226–37.

والتر بنیامین گفته، «مسواک زدن تاریخ بر علیه تراشیدن.»^۱ همچنین به معنای فهم جزئیات زندگی روزمره و دستور زبان اجتماعی عینیت از طریق کلیت‌های بزرگ‌تر تاریخ و زمینه اجتماعی است. به‌عنوان بخشی از گفتمان روایت و عاملیت، سواد انتقادی استفاده از تاریخ به‌مثابه شکلی از حافظهٔ رهایی‌بخش را پیشنهاد می‌کند. همانطور که در اینجا استفاده شد، تاریخ به‌معنای بازشناسی ردپای مجازی بالقوگی‌های بکر همچون منابع رنج است که گذشتهٔ فرد را تشکیل می‌دهد.^۲ برای بازسازی تاریخ در این معنا باید معنا و عمل سواد را در گفتمانی اخلاقی قرار داد که آن نمونه‌های رنج را به‌عنوان مرجع خود می‌گیرد که نیاز به یادآوری و غلبه دارد.^۳

به‌عنوان عنصری رهایی‌بخش از یادآوری، پژوهش تاریخی بیش از آماده‌سازی‌ای صرف برای آینده بوسیلهٔ بازیافت مجموعه‌ای از وقایع گذشته است؛ در عوض، بدل به الگویی برای تشکیل بالقوگی رادیکال حافظه می‌شود. این شاهدی هوشیار بر ظلم و دردی که توسط قربانیان تاریخ تحمل شده و متن/عرصه‌ای برای اعمال تردید انتقادی، و برجسته‌سازی نه‌تنها منابع رنج که نیاز دارند به یاد آورده شوند تا تکرار نشوند، بلکه همچنین سویهٔ سوژکتیو مبارزهٔ انسان و امید است.^۴ به عبارت دیگر،

^۱ Walter Benjamin, *Illuminations*, ed. Hannah Arendt (New York: Schocken, 1969), especially "Thesis on the Philosophy of History," pp. 253–64.

^۲ Ernst Bloch, *The Principle of Hope*, III (Cambridge: Mass.: MIT, 1985). For a discussion of the politics of antiutopianism, hope, and struggle in radical theories of education, see Henry A. Giroux, "Solidarity, Struggle, and the Public Sphere, parts 1 & 2," *The Review of Education* (forthcoming).

^۳ این موضوع بیش از همه در آثار و سنت‌های مختلف الهیات رهایی‌بخش توسعه یافته است. برای نمایی روشن‌گر و تحلیلی انتقادی از این دیدگاه، نگاه کنید به: Rebecca S. Chopp, *The Praxis of*

Suffering (Maryknoll, N.Y.: Orbis, 1986)

^۴ See Herbert Marcuse, *Eros and Civilization* (Boston: Beacon, 1955), and Paul Ricoeur, *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*, trans. Denis Savage (New Haven: Yale University, 1970).

یادآوری رهایی‌بخش و اشکال سواد انتقادی‌ای که حامی‌اش است ماهیت دیالکتیکی‌اش را هم در «ابهام‌زدایی از برانگیزش انتقادی، آوردن شاهد هوشیار برای رنج‌های گذشته»^۱ بیان می‌کند و هم در تصاویر گزینشی و زودگذر از امید که به زمان حال ارائه می‌دهد.

سواد به‌مثابه شکلی از سیاست فرهنگی

نظریه‌پردازی سواد به‌مثابه شکلی از سیاست فرهنگی می‌پندارد که ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، و اقتصادی زندگی روزمره مقولات اصلی برای فهم تحصیل معاصر هستند. درون این زمینه، زندگی مدرسه‌ای به‌مثابه سیستمی واحد، یکپارچه، و آهنبین از قوانین و مقررات مفهوم‌سازی نشده است، بلکه به‌عنوان عرصه‌ای فرهنگی که شاخصه آن تولید تجارب و ذهنیت‌ها در میان درجات مختلفی از تطابق، رقابت، و مقاومت مفهوم‌سازی شده است. به‌عنوان شکلی از سیاست فرهنگی، سواد زندگی مدرسه‌ای را عنوان مکانی که شاخصه‌اش تکرار زبان‌ها و مبارزات متضاد است، مکانی که در آن فرهنگ‌های فرادست و فرودست برخورد می‌کنند، و جایی که معلمان، دانش‌آموزان، و مدیران مدرسه اغلب نسبت به اینکه چطور تجارب و اعمال مدرسه تعریف و فهم شوند تمایز می‌یابند، بررسی و روشن می‌کند.^۲ در این نوع از تحلیل، سواد تمرکزی مهم ارائه می‌کند برای فهم منافع و اصول سیاسی و ایدئولوژیک بر کار در مواجهات پداگوژیک و مبادلات میان معلم، یادگیرنده، و اشکال معنا و دانشی که همراه یکدیگر تولید می‌کنند.

¹ Martin Jay, "Anamnestic Totalization," *Theory and Society* 11 (1982), p. 13.

² Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1986).

اینجا مفهومی از سواد در خطر قرار دارد که روابط قدرت و دانش نه به سادگی به آنچه معلمان تعلیم می‌دهند بلکه به معانی سازنده‌ای متصل می‌کند که دانش‌آموزان، با همه تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی‌شان، به‌عنوان بخشی از تولید دانش و برساخت هویت‌های فردی و اجتماعی به کلاس‌ها می‌آورند. در این مورد، برای تعریف سواد در معنای فریره‌ای آن به‌مثابه خوانش انتقادی جهان و کلمه باید زمینه‌ای نظری برای تحلیلی کامل‌تر از چگونگی تولید دانش و برساخت ذهنیت‌ها درون روابط متقابل طرح کرد که در آن‌ها معلمان و دانش‌آموزان تلاش می‌کنند خود را به‌عنوان نگارندگان فعال جهان خودشان عرضه کنند.^۱

سنتاً، آموزگاران رادیکال بر ماهیت ایدئولوژیک دانش (چه به‌عنوان شکلی از نقد ایدئولوژی، و چه به‌عنوان محتوای صحیح ایدئولوژیک تا در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد) به‌عنوان تمرکز اصلی برای کار آموزش انتقادی تأکید کرده‌اند. در مرکز این دیدگاه نمایی از دانش است که نشان می‌دهد این دانش در سر آموزگار یا معلم/نظریه‌پرداز تولید شده و نه در درگیری‌ای متقابل که از طریق فرایند نوشتن، صحبت کردن، مباحثه، و مبارزه بر سر آنچه دانش مشروع شمرده می‌شود ابراز شده است. به‌طور خلاصه، دانش از لحاظ نظری از تولید خودش به‌عنوان بخشی از مواجهه‌ای پداگوژیک انتزاع شده است و همچنین برای شیوه‌ای تحت نظریه‌پردازی قرار دارد که با آن در زمینه پداگوژیکی عرضه می‌شود که در آن به دانش‌آموزان تعلیم داده می‌شود. این مفهوم که دانش نمی‌تواند خارج از مواجهه‌ای پداگوژیک برساخت شود در این پنداشت اشتباه گم شده است که محتوای حقیقی دانش ضروری‌ترین موضوع برای پرداختن در تعلیم فرد است. به این ترتیب، ارتباط مفهوم

¹ Simon, "Empowerment", p. 4

پداگوژی به‌عنوان بخشی از نظریه انتقادی آموزش یا تحت نظریه‌پردازی قرار دارد یا فراموش شده است. آنچه اغلب از این چشم‌انداز ظهور یافته تقسیم کاری است که در آن نظریه‌پردازی که دانش را تولید می‌کنند محدود به دانشگاه هستند، آنان که صرفاً آن را بازتولید می‌کنند به‌عنوان معلمان مدارس عمومی دیده می‌شوند، و کسانی که منفعلانه آن را دریافت می‌کنند در همه سطوح تحصیل نقش دانش‌آموزان را ایفا می‌کنند. این امتناع از توسعه آنچه دیوید لاستد^۱ پداگوژی نظریه و تعلیم خوانده است نه صرفاً دانش را اشتباهاً به‌عنوان تولید مجرد معنا بازشناسی می‌کند بلکه همچنین دانش و اشکال اجتماعی‌ای که دانش‌آموزان از آنان به زندگی و تجارب‌شان مرتبط می‌شوند را انکار می‌کند. لاستد این موضوع رو تکرار می‌کند.

دانش در مقاصد کسانی که فکر می‌کنند آن را چه در قلم و چه در صدا نگه می‌دارند، تولید نشده است. در فرایند تعامل تولید شده است، میان نویسنده و خواننده در لحظه خوانش، و میان معلم و یادگیرنده در لحظه درگیری کلاس. دانشی که ارائه شده همان دانشی نیست که فهم شده است. برای اندیشیدن به رشته‌های مجموعه‌های دانش که دارایی دانشگاهیان است و معلمان در اشتباه‌اند. این برابری در روابط در لحظات تعامل را انکار می‌کند و اشتباهاً یک سو از مبادله را ممتاز می‌کند، و آنچه آن سو «می‌داند» را بر دیگری غالب می‌کند. علاوه بر این، برای تولیدکنندگان فرهنگی انتقادی نگهداری این نما از دانش پداگوژیِ خودش را می‌خواهد، پداگوژی‌ای مستند و نخبگانی. صرفاً ارزش آنچه یادگیرندگان می‌دانند را انکار نمی‌کند، کاری که

¹ David Lusted

می‌کند، بلکه شرایط ضروری برای نوع یادگیری‌ای - انتقادی،
درگیرانه، فردی، اجتماعی - که توسط خود دانش فراخوانده می‌شود
را اشتباه بازشناسی می‌کند.^۱

در واضح‌ترین معنا، این موقعیت توسط معلمانی به‌عنوان مثال نشان داده شده که
موقعیت تعلیم‌شان را منحصرأ به واسطهٔ صحت ایدئولوژیک موضوعی تعریف می‌کنند
که تعلیم می‌دهند. مثال کلاسیک شاید معلم طبقهٔ متوسطی باشد که به‌درستی از
جنسیت‌زدگی‌ای وحشت‌زده شده باشد که توسط دانش‌آموزان مذکر در کلاسش به
نمایش گذاشته می‌شود. معلم با ارائهٔ تنوعی از مقالات، فیلم‌ها و دیگر مواد آموزشی
فمینیستی به دانش‌آموزان واکنش نشان می‌دهد. بیش از اینکه دانش‌آموزان با قدردانی
برای روشنگری سیاسی پاسخ دهند، با تمسخر و مقاومت پاسخ می‌دهند. معلم گیج
شده درحالی که به‌نظر می‌رسد جنسیت‌زدگی دانش‌آموزان حتی بیشتر تثبیت شده
است. نخست، بیش از توجه به چگونگی تولید معنا توسط دانش‌آموزان، معلم رادیکال
اشتباهاً ماهیت خودآشکار صحت سیاسی و ایدئولوژیک موقعیتش را فرض می‌گیرد.
در انجام این کار، او گفتمانی مقتدر را فرض می‌کند که امکان اینکه دانش‌آموزان
داستان‌های خودشان را بگویند، و تجاربی که به کلاس آورده‌اند را عرضه کرده و به
پرسش بکشند، مجاز نمی‌شورد. آنگاه، با انکار فرصت بررسی و پرسش از ایدئولوژی
جنسیت‌زدگی به‌مثابهٔ تجربه‌ای پروبلماتیک، معلم نه‌تنها صدای این دانش‌آموزان را
تضعیف می‌کند، بلکه نشان می‌دهد چه چیز در چشم آنان مثالی دیگر از اقتدار نهادی
و طبقهٔ متوسطی است که به آنان می‌گوید چه فکری کنند. درنتیجه، آنچه در ابتدا
مداخلهٔ پداگوژیک مشروع معلمی رادیکال به‌نظر می‌رسد منجر به تضعیف اعتقادات

^۱ David Lusted, "Why Pedagogy?" *Screen* 27 (September–October 1986), pp. 4–5.

ایدئولوژیک خودش به‌واسطه نادیده گرفتن رابطه پیچیده و اساسی میان تعلیم، یادگیری، و فرهنگ دانش‌آموز می‌شود. بهترین نیت معلم بدین ترتیب به‌واسطه به‌کارگیری پداگوژی‌ای واژگون می‌شود که بخشی از منطقی بسیار سلطه‌گر است که او به‌دنبال به‌چالش کشیدن و نابودی آن بود. آنچه بازنشاسی‌اش در اینجا مهم است این است که نظریه رادیکال سواد نیاز دارد حول نظریه‌ای دیالکتیکی از صدا و توانمندسازی ساخته شود. در کلی‌ترین مفهوم به معنای اتصال نظریات تعلیم و یادگیری با نظریات گسترده‌تر ایدئولوژی و ذهنیت است. آنطور که معلم‌ان دانش‌آموزان جهان را می‌خوانند، در این مورد، به‌طور جدایی‌ناپذیری به اشکال پداگوژی‌ای پیوسته است که می‌تواند برای خاموش کردن و به‌حاشیه‌راندن دانش‌آموزان یا مشروعیت‌بخشی به صدای آنان در تلاشی برای توانمندسازی‌شان به‌مثابه شهروندانی انتقادی و فعال کاربرد داشته باشد.^۱

توسعه پداگوژی‌ای رادیکال که با نمای سواد و صدایی که توسط فریره و ماسدو توسعه داده شده سازگار باشد همچنین شامل بازاندیشی در ماهیت گفت‌وگو برنامۀ آموزشی است. در ابتدا این نیازمند فهم برنامۀ آموزشی به‌مثابه بازنمایانگر مجموعه‌ای از منافع اساسی است که چگونگی گفته‌شدن داستانی خاص از طریق سازمان دانش، روابط اجتماعی، ارزش‌ها، و اشکال ارزیابی را می‌سازد. خود برنامۀ آموزشی روایت یا صدایی را بازنمایی می‌کند، که چندلایه و اغلب متناقض است اما نیز درون روابط قدرتی جای گرفته که اغلب به نفع دانش‌آموزان سفیدپوست، مذکر، طبقه متوسط، و انگلیسی‌زبان است. آنچه این برای نظریه سواد انتقادی و پداگوژی نشان می‌دهد این

¹ For an important analysis of similar issues, see Kathleen Weiler, *Women Teaching for Change* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1987).

است که برنامه آموزشی در اساسی ترین معنا میدان نبرد برای آن اشکال دانش، تاریخ، چشم اندازها، زبان، فرهنگ، و اقتدار است که به عنوان ابژه مشروع یادگیری و تحلیل چیره می شوند.^۱ در نهایت، برنامه آموزشی نمونه دیگری از سیاست فرهنگی است که بر اعمالی دلالت دارد که نه تنها حاوی منطق مشروعیت و سلطه، بلکه همچنین امکان اشکال دگرگون کننده و توانمندساز پداگوژی هستند.

علاوه بر تلقی برنامه آموزشی به مثابه روایتی که منافع آن باید کشف و منتقدانه بررسی شود، معلمان رادیکال باید شرایط پداگوژیک را در کلاس هایشان توسعه دهند که به صداها و مختلف دانش آموزان اجازه می دهد شنیده شوند و مشروعیت یابند. نوع پداگوژی انتقادی ای که اینجا مطرح شده اساساً در ارتباط با تجربه دانش آموز است. این پداگوژی مشکلات و نیازهای خود دانش آموزان را به عنوان نقطه شروع در نظر می گیرد. این نشان دهنده تأیید و مشروعیت دانش و تجربه ای است که از طریق آن دانش آموزان به زندگی شان معنا می بخشند. آشکارا، این به معنای جایگزینی گفتمان مقتدر تحمیل و بازگو کردن با صدایی است که قادر است با واژگان خودش صحبت کند، صدایی که قادر به شنیدن، بازگو کردن، و به چالش کشیدن زمینه های بسیار قدرت و دانش است.^۲

تأکید بر این نکته مهم است که پداگوژی انتقادی سواد و صدا باید متوجه ماهیت متناقض تجربه و صدای دانش آموز باشد و بنابراین زمینه ای ایجاد کند که در آن چنین تجربه ای بتواند با توجه به نقاط قوت و ضعفش بررسی و تحلیل شود. صدا در این

¹ For a superb history of curriculum as a field of struggle, see Herbert M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1986).

² Henry A. Giroux, "Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice," *Interchange* 17 (1986), pp. 48–69.

مورد نه تنها چارچوبی نظری برای بازشناسی منطق فرهنگی‌ای فراهم می‌کند که مجری ذهنیت و یادگیری است، بلکه همچنین مرجعی برای نقد نوع تجلیل عاشقانه تجربه دانش‌آموز فراهم می‌کند که شاخصه اصلی پداگوژی رادیکال اوایل دهه ۱۹۶۰ است. مسئله مورد توجه اینجا اتصال پداگوژی صدای دانش‌آموز به پروژه امکانی است که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد اثر متقابل صداها و تجارب مختلف را تأیید کرده و جشن بگیرند درحالی که همزمان بازمی‌شناسند که چنین صداهایی باید همیشه برای منافع متنوع هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، و اخلاقی و سیاسی‌ای که بازنمایی می‌کنند مورد بررسی قرار گیرند. به عنوان شکلی از محصول تاریخی، متنی، سیاسی، و جنسی، صدای دانش‌آموز باید ریشه در پداگوژی‌ای داشته باشد که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد سخن بگویند و قدر دان ماهیت تفاوت به‌عنوانی بخشی از تحملی دموکراتیک و شرطی اساسی برای گفتگوی انتقادی و توسعه اشکال اتحاد باشند که ریشه در اصول اعتماد، اشتراک‌گذاری، و تعهد به بهبود کیفیت زندگی بشر دارد. پداگوژی سواد و صدای انتقادی نیاز دارد حول سیاست تفاوت و جامعه توسعه یابد که به‌سادگی مبتنی بر تجلیل کثرت نیست. چنین پداگوژی‌ای باید از شکل خاصی از جامعه انسانی مشتق شده باشد که در آن کثرت از طریق برساخت روابط اجتماعی کلاس درسی ارج نهاده می‌شود که در آن همه صداها با تفاوت‌هایشان در تلاش برای شناسایی و بازخوانی لحظات رنج انسان و کوشش برای غلبه بر شرایطی که به چنین رنجی تداوم بخشیده متحد می‌شوند.^۱

دوماً، یک پداگوژی انتقادی باید مفصل‌بندی اخلاقی که با زبان زندگی عمومی، جامعه‌رهایی‌بخش، و تعهد فردی و اجتماعی معتقد است را جدی بگیرد. دانش‌آموزان

¹ Sharon Welch, *Communities of Resistance and Solidarity* (New York: Orbis, 1985).

نیاز دارند با زبان توانمندسازی و اخلاقیات رادیکال آشنا شوند که به آنان اجازه می‌دهد به این فکر کنند که چطور زندگی اجتماعی باید حول یک پروژه امکان ساخته شود. راجر سایمون^۱ به وضوح این موقعیت را به شرح زیر بیان کرده است:

آموزشی که امکان را تقویت می‌کند باید سؤالاتی طرح کند دربارهٔ چگونگی اینکه می‌توانیم برای بازسازی تخیل اجتماعی در خدمت آزادی انسان تلاش کنیم. چه مفهومی از شناخت و چه اشکالی از یادگیری این را حمایت خواهد کرد؟ فکر می‌کنم پروژه امکان نیاز به آموزشی دارد که ریشه در چشم‌اندازی از آزادی انسان به عنوان فهم ضرورت و دگرگونی ضرورت داشته باشد. این پداگوژی‌ای است که نیاز داریم، پداگوژی‌ای که استانداردها و اهدافش در ارتباط با اهداف نقد و تقویت تخیل اجتماعی تعیین می‌شود. تعلیم و یادگیری باید در پیوند با هدف آموزش دانش‌آموزان باشد برای خطر کردن، برای مبارزه با روابط جاری قدرت، برای بررسی انتقادی اشکال دانش که خارج از تجربهٔ بلافصل آنان قرار دارد، و برای تجسم نسخه‌هایی از جهان که (در معنای بلوخی^۲ آن) «نه هنوز»^۳ است – به منظور قادر بودن به دگرگونی زمینه‌هایی که زندگی بر آن استوار است.^۴

سوماً، معلمان باید برای دانش‌آموزان فرصت بررسی زبان‌ها یا گفتمان‌های مختلف را فراهم کنند همچنانکه که در طبقه‌بندی‌ای از متون و مواد برنامهٔ آموزشی توسعه

¹ Roger Simon

² Blochian

³ not-yet

⁴ Simon, "Empowerment", pp. 11–12.

می‌یابند. این به دلایل متعددی مهم است. یک پداگوژی انتقادی نخست نیاز به معتبرساختن و بررسی محصولات خوانش‌های متفاوت دارد. در انجام این کار، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که در وظیفه نظری و عملی بررسی مواضع نظری و عملی خود درگیر شوند. سپس، چنین پداگوژی‌ای باید شرایط کلاسی‌ای را بیافریند که برای شناسایی و پروبلماتیک کردن شیوه‌های متناقض و چندگانه مشاهده جهان که دانش‌آموزان در ساخت جهان‌بینی‌شان استفاده می‌کنند، ضروری است. اینجا نکته این است که چطور پس از توسعه و بررسی، دانش‌آموزان عملیات‌های ایدئولوژیک خاصی اجرا می‌کنند برای به چالش کشیدن یا اتخاذ مواضع خاص که در متون و زمینه‌های در دسترس آنان در مدرسه و جامعه گسترده‌تر ارائه شده است. به دنبال این، و برای توسعه فهمی انتقادی و دیالکتیکی از صدا، برای معلمان ضروری است که بدانند معانی و ایدئولوژی‌های در متن تنها موضعی نیستند که می‌توانند توسط دانش‌آموزان اتخاذ شوند.^۱ از آنجا که خود ذهنیت و هویت فرهنگی دانش‌آموز متناقض است، مهم است که چگونگی تولید معنا توسط دانش‌آموزان پیوند داده شود به گفتمان‌ها و شکل‌بندی‌های اجتماعی مختلف بیرون از مدارس که فعالانه تجارب و ذهنیت‌های متناقض آنان را می‌سازند.

چهارماً، به‌عنوان بخشی از گفتمان سواد و صدا، آموزگاران انتقادی نیاز به آزمودن منافع اجتماعی و سیاسی‌ای دارند که صدای خودشان را می‌سازد. این به‌ویژه مهم است که معلمان منتقدانه درگیر این شوند که چگونه چنین منافع ایدئولوژیک‌ی توانایی آنان برای تعلیم و یادگیری همراه دیگران را می‌سازند. یک نظریه رادیکال سواد و صدا باید متوجه ادعای فریره باشد که همه آموزگاران انتقادی یادگیرنده نیز هستند. این

¹ Swanson, "Rethinking Representations."

صرفاً موضوع یادگیری درباره آنچه دانش آموزان ممکن است بدانند نیست؛ مهم‌تر از آن یادگیری چگونگی تجدید شکلی خودشناسی از طریق فهمی از جامعه و فرهنگی است که فعالانه زندگی دانش آموزان را تشکیل می‌دهد. دیتر میسگلد^۱ به خوبی این را بیان می‌کند:

دگرگونی اجتماعی دربردارنده و ملزم به خودشکل‌گیری است....
 هویت یادگیرندگان و معلمان همان‌قدر مسئله است و باید از طریق
 پداگوژی‌ای که در آن شرکت می‌کنند کشف شود که محتوایی که
 یاد می‌گیرند نیز.... بنابراین پداگوگ‌های فریره (معلم-دانش آموزان
 یا آغازگران فعالیت‌ها در حلقه‌های فرهنگ) می‌توانند به خودشان
 اجازه یادگیری دهند، و باید از دانش آموزان‌شان یاد بگیرند.
 یادگیری‌ای که از آن صحبت می‌کنیم اتفاقی و ضمنی نیست. صرفاً
 مسئله نظارت بر عملکرد دانش آموزان به منظور اینکه وظیفه یادگیری
 بتواند با بهره‌وری تعلیمی بیشتری عرضه شود، نیست. بلکه هدف عمل
 آموزشی یادگیری و بازآموزی از و همراه دانش آموزان است.
 دانش آموزان وظیفه ضروری یادگیری را به معلمان یادآوری می‌کنند:
 که یادگیری و تعلیم به معنای خودشناسی بوسیله دانش فرهنگ
 دیگری (و آنطور که فریره می‌گوید، «جهان») است. فرد می‌آموزد
 عضویت در فرهنگ را فهم، درک، و تأیید کند. فرد یکی از کسانی

¹ Dieter Misgeld

است به برای او فرهنگ وجود دارد. فرد دربارهٔ خودش به مثابهٔ «بودنِ تصمیم»^۱ و «سوژهٔ فعال فرایند تاریخی» می‌آموزد.^۲

دلالتی که آموزگاران نیاز دارند تا مداوماً درگیر کلمه و جهان باشند، پنداشتی کمتر آشکار است نسبت به اینکه معلمان نیاز به توسعهٔ پداگوژی‌هایی دارند که در آنها معلمان و دانش‌آموزان یکدیگر را به‌عنوان عوامل فرهنگ‌های متفاوت/مشابه درگیر می‌کنند. این اشاره دارد به اهمیت این مسئله برای معلمان به منظور توسعهٔ پداگوژی‌هایی که به آنان اجازه می‌دهد از صدای خودشان دفاع کنند درحالی که هنوز قادر به تشویق دانش‌آموزان برای تأیید، گفتن، و بازگویی روایت‌های شخصی‌شان به‌واسطهٔ عملی کردن صدای آنان هستند. این همچنین نشان می‌دهد که اقتدار نهادی و خودساخته که بنیان گفتمان معلم را فراهم می‌کند بهانه‌ای برای منع دانش‌آموزان از فرصت به پرسش کشیدن اساسی‌ترین مفروضات آن نیست. این استدلالی نیست برای تضعیف یا حذف اقتدار و بنیان برای صدای معلم به همان اندازه که برای فراهم کردن بنیان پداگوژیک جهت فهم چگونگی و چرایی ساخت چنین اقتداری و اینکه در خدمت چه هدفی است، نیست. همچنین مهم است که معلمان بازشناسند چگونه اغلب دانش‌آموزان را خاموش می‌کنند، حتی زمانی که بر اساس بهترین نیت عمل می‌کنند.^۳

این نشان می‌دهد که منتقدانه متوجه‌بودن نه‌تنها برای بی‌واسطگی صدای فرد به‌عنوان بخشی دستگاه ایجادشدهٔ قدرت، بلکه همچنین برای ترس، مقاومت، و شک و تردیدی است که دانش‌آموزان از گروه‌های فرودست با خود به محیط مدرسه می‌آورند.

¹ being of decision

² Dieter Misgeld, "Education and Cultural Invasion: Critical Social Theory, Education as Instruction, and the 'Pedagogy of the Oppressed,'" in *Critical Theory and Public Life*, ed. John Forester (Cambridge, Mass.: MIT, 1985), pp. 106–7.

³ Michelle Fine, "Silencing in Public Schools," *Language Arts* 64 (1987), pp. 157–74.

پنجماً، صداهایی که محیط مدرسه را می‌سازند اغلب توسط آموزگاران چپ‌گرا اشتباهاً به‌عنوان بخشی از تضادی برطرف‌نشده‌ی از یک سو میان صدای معلم و مدرسه، و از سوی دیگر میان صداهای دانش‌آموزان گروه‌های فرودست نظریه‌پردازی شده‌اند. این گفتمان به دام افتاده درون منطق دوقطبی ساز بازتولید در مقابل مقاومت، فهم ناقصی از چگونگی تبادل و دگرگونی معنا در مدارس ارائه می‌کنند؛ این همچنین برای توسعه‌ی گفتمانی برنامه‌ریزی‌شده از دگرگونی و امکان جای کمی باقی می‌گذارد یا هیچ جایی باقی نمی‌گذارد. این به اعتبار فریره و ماسدو است که در مباحثه‌شان درباب صدا و اهمیت گفتگو خوانشی جایگزین از آنچه در مدارس حول تولید و دگرگونی معنا در جریان است ارائه می‌کنند. درحالی که گفتمان رسمی مدرسه و صدای فرودست دانش‌آموزان برآمده از نیازهای متفاوتی باشد، فعل و انفعالی مکرر میان این دو وجود دارد که منجر به فرایندی از تعریف و محدودیت متقابل می‌شود.^۱ این نشان‌دهنده‌ی تعاملی بسیار ظریف‌تر میان ایدئولوژی غالب مدارس و ایدئولوژی‌های دانش‌آموزان مختلف است. باید به رسمیت شناخته شود که این موضع به مراتب فراتر از الگوی بازتولیدی تحصیل می‌رود که توسط نظریه‌پردازان مختلفی همچون پل ویلیس^۲ در انگلستان و سام بولز^۳ و هرب جینتیس^۴ در ایالات متحده توسعه داده شده است.^۵ ماهیت خاص اشکال متغیر تطابق، مقاومت، و استنطاق که کیفیت خاص تعامل پیچیده میان صداهای معلم و دانش‌آموزان را تعریف می‌کند نمی‌تواند نادیده گرفته شود، به‌ویژه

¹ This issue is well developed in Michelle Sola and Adrian T. Bennett, "The Struggle for Voice: Narrative, Literacy, and Consciousness in an East Harlem School," *Boston University Journal of Education* 167 (1985), pp. 88-110.

² Paul Willis

³ Sam Bowles

⁴ Herb Gintis

⁵ Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist Society* (New York: Basic Books, 1976) and Paul Willis, *Learning to Labor* (New York: Columbia University, 1981).

از آنجاکه دقیقاً همین کیفیت است که اشاره به اهمیت تحلیل همیشگی فرهنگ مدرسه‌ای غالب به‌عنوان بخشی از زمینه خاص تاریخی، اجتماعی، و پداگوژیک دارد. این چشم‌انداز از صدا و پداگوژی همچنین بنیانی برای توسعه اتحادها و پروژه‌های ممکن فراهم می‌کند که حول آن معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند با یکدیگر مبارزه و گفتگو کنند تا مواضع مربوطه‌شان خارج از کلاس‌هایشان و در جامعه بزرگ‌تر شنیده شود.

نتیجه‌گیری

باید تکرار کرد که رویکردی به سواد که توسط فریره و ماسدو در این صفحات توسعه داده شده به‌سادگی درباره توانمندسازی دانش‌آموزان نیست، بلکه همچنین درباره توانمندسازی معلمان به‌عنوان بخشی از پروژه گسترده‌تر بازسازی اجتماعی و سیاسی صحبت می‌کند. استنلی آرنویتز و من استدلال کرده‌ایم که سواد انتقادی پیش‌شرطی برای درگیری در کار پداگوژیک و کنش اجتماعی رادیکال است.^۱ اساس این مبارزه نیاز برای بازتعریف ماهیت کار معلمان و نقش آنان به‌مثابه روشنفکران دگرگون‌کننده است. دسته‌بندی روشنفکران اینجا برای تحلیل اعمال خاص ایدئولوژیک و مادی‌ای مهم است که روابط پداگوژیکی را می‌ساختند که در آنان معلمان درگیر شناسایی ماهیت ایدئولوژیک منافی که بودند که معلمان به‌عنوان بخشی از فرهنگ گسترده‌تر تولید می‌کردند و مشروعیت می‌بخشیدند. مفهوم روشنفکر مرجعی برای نقد آن اشکالی از مدیریت پداگوژیک، طرح‌های مسئولیت‌پذیری، و برنامه آموزشی مورد تأیید معلم فراهم می‌کند که معلمان را صرفاً به‌عنوان تکنسین تعریف می‌کنند. علاوه بر این، این برای معلمان مبنای نظری و سیاسی فراهم می‌کند تا درگیر گفتگویی

¹ Aronowitz and Giroux, *Education Under Siege*, especially chapter 2, pp. 23–46.

انتقادی میان خود و دیگران شوند به منظور مبارزه برای شرایطی که برای تأمل، خوانش، و اشتراک کارشان با دیگران، و تولید مواد برنامه آموزشی نیاز دارند.

در حال حاضر معلمان در ایالات متحده نه تنها مورد هجوم راست نو و دولت فدرال هستند، بلکه تحت شرایطی کار می کنند که مملو است از محدودیت های سازمانی و شروط ایدئولوژیکی که جای اندکی برای آنان جهت کار جمعی و انتقادی باقی می گذارد. ساعات تدریس آنان بسیار طولانی است، عموماً در ساختارهای سلولی مزوی شده اند، و فرصت کمی برای کار جمعی با همکاران شان دارند. علاوه بر این، از عملی کردن دانش خودشان در کنار احترام به گزینش، سازماندهی، و توزیع مواد تعلیمی منع شده اند. گذشته از این، معلمان اغلب تحت شرایطی کار می کنند که پست و ظالمانه است. این قویاً در مطالعه اخیر سارا فریدمن^۱، جین جکسون^۲ و کاترین بولز^۳ روی معلمان مدارس ابتدایی منطقه بوستون نشان داده شده است. آن ها دریافتند که شعارهای اغلب مرتبط با چشم انداز عمومی مدرسه قطعاً در تقابل با کارکردهایی است که از معلمان خواسته شده تا در شغل شان اجرا کنند. برای مثال، مدارس وظیفه دارند کودکان را برای بزرگسالی آماده کنند، اما با خود معلمان طوری رفتار می شود که گویی قادر به قضاوت بالغانه نیستند؛ به مدارس مسئولیت داده می شود تا حسی از استقلال و اعتماد را در دانش آموزان تشویق کنند، اما معلمان در این مطالعه مداوماً درون شبکه ای از نظارت اداری تحت نظر بودند که نشان می دهد آنان نه می توانستند قابل اعتماد باشند و نه مستقل کار کنند؛ از مدارس خواسته می شود تا شهروندانی بیافرینند که قادر به سنجش پیامدهای کنش شان در جامعه ای دموکراتیک باشند،

¹ Sara Freedman

² Jane Jackson

³ Katherine Boles

با این حال این معلمان درون شبکه‌ای از روابط کار عمل می‌کردند که به شدت سلسله‌مراتبی و جنسیت‌زده بود؛ حتی بدتر، از آنان خواسته می‌شود تا به کودکان خطر کردن، سنجیدن جایگزین‌ها، و قضاوت مستقل را بیاموزند درحالی‌که محدود به تعلیم اعمالی شده‌اند که بر جنبه‌های عاداتی، مکانیکی، و فنی یادگیری و ارزیابی تأکید می‌کنند.^۱

تأکید بر این نکته مهم است که معلمان نمی‌توانند نقش روشنفکران منتقدی را تقبل کنند که به پداگوژی سواد و صدا اختصاص یافته مگر اینکه شرایط ایدئولوژیک و مادی مناسب برای حمایت آن نقش وجود داشته باشد. چنین نبردی باید نه تنها حول چستی و چگونگی تعلیم، بلکه همچنین حول شرایط مادی‌ای شکل بگیرد که کار پداگوژیک را توانا و محدود می‌کند. این ملاحظه‌ای نظری و عملی است که معلمان رادیکال به‌عنوان بخشی از نظریه سواد و صدای انتقادی باید متوجه آن باشند. عظمت سیاسی چنین وظیفه‌ای به همان اندازه که به معنای راندن معلمان به سوی ناامیدی نیست، نشان‌دهنده این است که به‌واسطه مبارزه برای شرایطی که حامی تعلیم مشترک، نگارش و پژوهش جمعی، و برنامه‌ریزی دموکراتیک است، معلمان شروع به هجومی ضروری به سوی گشودن فضاهای جدید برای گفت‌وگو و کنش خلاق و انعکاسی خواهند کرد. نمی‌توان بر اهمیت خلق چنین گفت‌وگوهای انتقادی و شرایطی که آن را حمایت کند بیش از اندازه تأکید کرد. چراکه تنها درون چنین گفت‌وگوهای و شرایط عملی‌ای فهم منافع آن ضروری است که پداگوژی‌ای رهایی‌بخش بتواند توسعه یابد، پداگوژی‌ای که زبان و قدرت را مرتبط سازد، تجارب عمومی را به‌عنوان بخشی از

¹ Sara Freedman, Jane Jackson, and Katherine Boles, "The Other End of the Corridor: The Effect of Teaching on Teachers," *Radical Teacher* No. 23 (1983), pp. 2–23.

فرایند یادگیری و پیچیدگی مبارزات جدی بگیرد و به دانش‌آموزان کمک کند تا به تجربه‌ی خام زندگی‌شان از طریق دیدگاه‌هایی دوباره نظم بخشند که توسط رویکردهای یادگیری‌ای گشوده شده‌اند که مبتنی بر الگوی سواد انتقادی ارائه شده توسط فریره و ماسدو هستند.

البته، پیش از اینکه مدارس بتوانند به شیوه‌ای ساخته شوند که معلمان و دانش‌آموزان را توانمند سازند، آموزگاران نیاز به فهم بحران ایدئولوژیک و سیاسی کنونی‌ای دارند که هدف تحصیل عمومی را احاطه کرده است. به‌عنوان بخشی از هجوم سیاسی موجود نسبت به خدمات عمومی و عدالت اجتماعی به‌طور کلی، مدارس به‌طور فزاینده‌ای تابع الزامات منافع نومحافظه‌کاران و راست‌گراها می‌شوند که آنان را بدل به مضافات محل کار یا کلیسا می‌کند. در جامعه‌ای دموکراتیک، مدارس هرگز نمی‌توانند به فروشگاه یا زمین تمرین بنیادگرایان مسیحی تقلیل یابند. در این دوره که دموکراسی اغلب در حال عقب‌نشینی به‌نظر می‌رسد، مدارس نیاز دارند که بازیابی شده و برایشان به‌مثابه حوزه عمومی دموکراتیک مبارزه شود. به‌طور خاص‌تر، معلمان مترقی باید به یکدیگر بپیوندند و همراه اعضای دیگر جنبش‌های اجتماعی برای اهمیت و عمل سواد انتقادی به‌عنوان بخشی از فرایند ناگزیر شکل‌گیری فردی و اجتماعی مبارزه کنند که برای خلق اشکال زندگی عمومی که جزء لاینفک توسعه و حفظ دموکراسی رادیکال است ضروری است. این نه تنها نشان‌دهنده دستور کار جدید حول توسعه اصلاحات مدارس عمومی، بلکه همچنین دستور کاری برای پیوند گروه‌های سیاسی مترقی و واگراست. سواد برای تمام جنبه‌های نظریه انتقادی و پراکسیس رادیکال ضروری است و باید مبنای تزریق دوباره امر پداگوژیک به معنای سیاست را فراهم کند. به اعتبار فریره و ماسدو است که در این کتاب آنان چشم‌اندازی از سواد

و صدا به ما ارائه می‌کنند که اهمیت تحصیل به‌عنوان بخشی از مبارزه برای گسترش امکان‌های انسانی درون گفتمانی را نشان می‌دهد و تأیید می‌کند که پرسش‌های جدید طرح می‌کند، اهمیت اتحاد دموکراتیک را فاش می‌کند، و اولویت منطقی را پیش می‌برد که دلالت بر اهمیت دموکراسی رادیکال و عدالت اجتماعی دارد.

دانشگاه میامی^۱

آکسفورد، اوهایو^۲

¹ Miami University

² Oxford, Ohio

۱

اهمیت عمل خوانش^۱

در تلاش برای نوشتن درباره اهمیت خوانش، باید چیزی درمورد آماده‌سازی‌ام برای اینکه امروز اینجا باشم بگویم، چیزی درباره فرایند نوشتن این کتاب، که شامل فهمی انتقادی از عمل خوانش است. خوانش صرفاً شامل رمزگشایی کلمات یا زبان نوشتاری نیست؛ بیشتر مؤخر بر دانش جهان و درهم‌تنیده با آن است. زبان و واقعیت به صورت پویایی به هم پیوسته هستند. فهمی که به واسطه خوانش انتقادی متن به دست می‌آید دلالت بر درک رابطه میان متن و زمینه دارد.

وقتی شروع به نوشتن درباره اهمیت عمل خوانش کردم، احساس کردم خودم با شور و شوق مجذوب بازخوانی لحظات اساسی در عمل خوانشم شدم، خاطره‌ای که از اغلب تجارب دوردست کودکی، نوجوانی، و جوانی حفظ کرده‌ام، هنگامی که فهمی انتقادی از عمل خوانش در من شکل گرفت. در نگارش این کتاب، فاصله‌ای عینی میان خودم و لحظات مختلف تجربه‌ام قرار داده‌ام که در آن عمل خوانش در آنان رخ

¹ An earlier version of this chapter was first published in the *Boston University Journal of Education*, Vol. no. 165 (1983). It was originally translated by Loretta Slover.

داده: نخست، خوانش جهان، جهان کوچکی که در آن حرکت کردم؛ و سپس، خوانش کلمه، نه همیشه، گاهی هم مانند دورهٔ تحصیلم کلمه-جهان. در بازپس‌گیری کودکیِ دور تا آنجا که می‌توانم به حافظه‌ام اعتماد کنم، تلاش برای فهم عمل خوانش از جهان خاصی که در آن سیر می‌کردم، کاملاً برایم قابل توجه بود. خود را تسلیم این تلاش می‌کردم، در متنی که از تجارب زیسته‌ام زمانی می‌نوشتم که هنوز کلمات را نخوانده بودم خود را بازآفرینی کرده و دوباره زندگی می‌کردم. آنگاه خودم را در میان خانه‌ای در رسیف، برزیل^۱، دیدم که در آنجا به دنیا آمده بودم، توسط درختان محاصره شده بودم. برخی درختان برایم مانند افراد بودند، چنین صمیمیتی میان ما بود. در سایهٔ آنان بازی می‌کردم، در شاخه‌های کوتاه‌شان خطرات کوچکی را تجربه کرده بودم که مرا برای خطرات و ماجراهای بزرگ‌تر آماده کرده بود. خانهٔ قدیمی - اتاق خواب‌ها، پذیرایی، اتاق زیرشیروانی، بالکن (که مکان سرخس‌های مادرم بود)، حیاط خلوت - همهٔ این‌ها نخستین جهان من بود. در این جهان چهار دست و پا راه رفتم، گریستم، برای نخستین بار ایستادم، نخستین گامم را برداشتم، نخستین کلماتم را گفتم. به راستی، آن جهان ویژه خود را به‌مثابهٔ عرصهٔ فعالیت ادراکی‌ام و بنابراین به‌مثابهٔ جهان نخستین خوانشم به من عرضه می‌کرد. متون، کلمات، و حروف آن زمینه در مجموعه‌ای از اشیاء، ابژه‌ها، و نشانه‌ها مجسم شده بود. با درک این‌ها خودم را تجربه کردم، و هرچه بیشتر خودم را تجربه می‌کردم، بیشتر ظرفیت ادراکی‌ام افزایش می‌یافت. آموختم اشیاء، ابژه‌ها، و نشانه‌ها را از طریق استفادهٔ آنان در ارتباط با برادران و خواهران بزرگ‌تر و والدینم بفهمم.

¹ Recife, Brazil

متون، کلمات، و حروف آن زمینه در آواز پرندگان و رقص شاخه‌ها به واسطهٔ بادهای قوی که طوفان‌ها را اعلام می‌کردند؛ در رعد و برق؛ در آب باران، ایجاد دریاچه‌ها، جزایر، رودخانه‌ها، و نهرها مجسم شده بود. متون، کلمات، و حروف آن زمینه به خوبی در صدای باد، ابرهای آسمان، رنگ آسمان، جنبش آن؛ در رنگ شاخ و برگ‌ها، شکل برگ‌ها، عطر گل‌ها (رز و یاسمن)؛ در تنهٔ درختان؛ در پوست میوه‌ها (رنگ‌های مختلف یک میوه در گذر زمان، رابطهٔ میان این رنگ‌ها، پرورش میوه، مقاومت آن در مقابل دستکاری ما، و طعم و مزه‌اش). احتمالاً در این زمان بود که به واسطهٔ انجام این کار توسط خودم و مشاهدهٔ انجام آن توسط دیگران معنای کلمه را آموختم.

حیوانات نیز به همان اندازه بخشی از آن زمینه بودند - گربه‌های خانواده خود را به پاهای ما می‌مالیدند، از التماس یا خشم میومیو می‌کردند؛ ستیزگی جولی، سگ پیر پدرم، که وقتی یکی از گربه‌ها بیش از اندازه نزدیک او می‌شد. در چنین مواردی، خلق و خوی جولی کاملاً متفاوت از زمانی بود که با بازیگوشی تعقیب می‌کرد، گاز می‌گرفت، و یکی از صاریغ‌هایی که مسئول ناپدیدشدن مرغ‌های مادر بزرگم بودند را می‌کشت.

بخشی از زمینهٔ جهان بلاواسطهٔ من نیز جهان زبانی بزرگ‌ترها بود، که باورها، سلیقه‌ها، ترس‌ها، و ارزش‌هایی را بیان می‌کرد که جهانم را به جهانی گسترده‌تر متصل می‌ساخت که حتی نمی‌توانستم به وجودش شک کنم.

در تلاش برای بازپس‌گیری کودکی دور، برای فهم عمل خوانشم از جهانی که در آن سیر می‌کردم، تجاربی که در زمانی کسب کرده بودم که هنوز کلمات را نمی‌خواندم بازآفرینی و دوباره زندگی کردم. و چیزی پدید آمد که به زمینهٔ کلی این تأملات مرتبط به نظر می‌رسید: ترس از ارواح. در طول دوران کودکی‌ام، حضور ارواح

موضوع ثابت گفتگوها بود. ارواح به تاریکی یا شبه تاریکی برای ظهور در اشکال مختلف‌شان - ناله از گناهان‌شان؛ خنده تمسخرآمیز؛ درخواست عبادت؛ نشان دادن جایی که خمره‌شان پنهان شده بود - نیاز داشتند. احتمالاً هفت ساله بودم، که خیابان‌های محله‌ای که در آن متولد شده بودم با چراغ گازی روشن شده بود. شب هنگام، لامپ‌های زیبا خودشان به چوب جادویی مسئولان روشن و خاموش کردن لامپ‌ها می‌سپردند. از درب خانه‌ام پیکر لاغر مسئول لامپ‌های خیابانم را تماشا می‌کردم که از لامپی به لامپ دیگر می‌رفت، درحالی که مخروطی نور روی شانه‌اش بود. این نوری ضعیف بود، حتی ضعیف‌تر از نوری که درون خانه داشتیم؛ بیش از اینکه نور سایه‌ها را درهم بکشند سایه‌ها آن را درهم می‌شکستند.

هیچ محیطی بهتر از این برای شوخی‌های شبیهی نبود. شبی را به یاد می‌آورم که در آن، درحالی که با ترس احاطه شده بودم منتظر بودم زمان بگذرد و شب به انتها برسد، تا از سیده‌دم لذت ببرم، که با خود آواز پرندگان صبحگاهی را می‌آورد. در نور صبحگاهی ترس‌های شبم درکم از صداهای متعددی را روشن کرد که در روشنایی و شلوغی روز گم شده بودند اما به طرز مرموزی در سکوت عمیق شب برجسته می‌شدند. همانطور که با جهانم آشنا می‌شدم، به‌رحال، همانطور به واسطه خوانش آن بهتر درک و فهم می‌کردمش، وحشت من کاهش یافت.

مهم است بیافزایم که خوانش جهانم، که همواره برایم بنیانی بوده است، مرا پیش از موعد بدل به عقل‌گرایی در لباس یک پسر بیچه نکرد. عملی ساختن کنجکاوای پسرانه‌ام آن را تحریف نکرد، و فهم جهانم منجر به تمسخر راز فریبده آن جهان نشد. در این مورد بیش از اینکه توسط والدینم تشویق شوم، دل‌سرد شدم.

والدینم مرا با خوانش کلمات در لحظه‌ای خاص در این تجربه غنی از فهم جهان بلاواسطه‌ام آشنا کردند. رمزگشایی کلمه طبیعتاً از خوانش جهان خاصم جریان می‌یافت؛ چیزی نبود که سوار بر آن شود. روی زمین حیاط خلوت خانه‌ام خواندن و نوشتن را آموختم، زیر سایه درختان انبه، با کلماتی از جهان خودم تا از جهان گسترده‌تر والدینم. زمین تخته‌سیاهم و چوب، گچم بود.

وقتی به مدرسه یونیس واسکانسلو^۱ رسیدم، پیش از آن باسواد بودم. اینجا مایلم به یونیس ادای احترام کنم، که اخیراً مرگش عمیقاً مرا غصه‌دار کرد. یونیس کار والدینم را ادامه داد و عمق بخشید. همراه او، خوانش کلمه، عبارت، و جمله هرگز مستلزم انفصال از خوانش جهان نبود. همراه او، خوانش کلمه به معنای خوانش کلمه-جهان بود.

چندی پیش، با احساسات عمیق، از خانه‌ای که در آن متولد شده بودم بازدید کردم. روی همان زمینی قدم زدم که برای نخستین بار ایستاده، برای نخستین بار راه رفته، شروع به صحبت کرده، و خواندن را آموخته بودم. این همان جهانی بود که ابتدا خود را از طریق خوانشم از آن به فهمم عرضه کرد. آنجا دوباره برخی درخت‌های کودکی‌ام را دیدم. بدون دشواری آنان را شناختم. از نزدیک تنه ضخیم آنان را در آغوش گرفتم - تنه‌های جوان کودکی‌ام. آنگاه، آنچه مایلم آن را نوستالژی‌ای نجیب یا خوب بخوانم، از زمین، درختان، و خانه جاری شد و بادقت مرا احاطه کرد. محتوای خانه را رها کردم، احساس لذت کسی را داشتم که دوباره با معشوقش مواجه شده است.

¹ Eunice Vascancello

در ادامه تلاش برای بازخوانی لحظات بنیانی تجربه کودکی، نوجوانی، و جوانی ام - لحظاتی که در آن فهمی انتقادی از اهمیت عمل خوانش در عملاً شکل گرفت - مایلیم به زمانی بازگردم که دانش آموز دوره متوسطه بودم. آنجا تجاربی کسب کردم در تفسیر انتقادی متونی که در کلاس با کمک معلم زبان پرتغالی ام می‌خواندم، که تا امروز به یاد دارم. آن لحظات شامل تمرینات صرف نبودند، که هدفشان این بود که از وجود صفحه در مقابل مان آگاه شویم، اسکنش کنیم، و به‌طور مکانیکی و یکنواخت هجی‌اش کنیم، به جای اینکه واقعاً بخوانیم. آن لحظات خوانش دروس در معنای سنتی آن نبودند، بلکه بیشتر لحظاتی بودند که در آن متون در جستجوی بی‌وقفه مان به ما عرضه می‌شدند.

زمانی پس از آن، به‌عنوان معلم زبان پرتغالی در بیست سالگی ام، به‌شدت اهمیت عمل خوانش و نگارش - اساساً جدایی‌ناپذیر - را همراه دانش‌آموزان سال اول دبیرستان تجربه کردم. هرگز قواعد نحوی را به نمودارهایی برای بلعیدن دانش‌آموزان تقلیل ندادم، حتی قوانین حاکم بر حروف اضافه پس از افعال خاص، شرایط جنسیت و تعداد، و اختصارها. در مقابل، همه این‌ها به شیوه‌ای پویا و زنده به کنجکاوای دانش‌آموزان عرضه شده بود، به‌مثابه ابژه‌ای برای کشف درون مجموعه متون، چه متون خود دانش‌آموزان و چه متون نویسندگان دیگر، و نه به‌مثابه چیزی ایستا که طرح کلی‌اش را توصیف کردم. دانش‌آموزان مجبور نیستند توضیحات را به‌طور مکانیکی به خاطر بسپارند، بلکه بیشتر باید اهمیت اساسی آن را بیاموزند. تنها به‌واسطه یادگیری اهمیت می‌توانند بدانند چگونه به خاطرش بسپارند و استوارش کنند. از برکردن مکانیکی یک ابژه به معنای شناخت آن نیست. خوانش متن به‌مثابه توضیحی ناب از یک ابژه (مانند

یک قانون نحوی)، و حفظ کردن توضیحات، نه خوانش واقعی است و نه منجر به دانش ابژه‌ای می‌شود که متن بدان اشاره دارد.

معتقدم بسیاری از معلمانی که اصرار می‌کنند دانش‌آموزان کتاب‌های بی‌شماری را در یک ترم بخوانند ناشی از فهم اشتباهی است که گاهاً درباره‌ی خوانش داریم. در طول گردش در جهان کم نبود زمان‌هایی که دانش‌آموزان جوان درباره‌ی مبارزات‌شان با کتاب‌شناسی‌های بسیط با من صحبت می‌کردند، بیشتر بلعیده می‌شوند تا واقعاً خوانده یا مطالعه شوند، «دروس خوانش» در معنای از مد افتاده‌ی آن، به نام آموزش علمی به دانش‌آموزان ارائه می‌شد، و از این رو آنان مجبور به ارائه‌ی شرحی به واسطه‌ی خوانش خلاصه‌ها بودند. در برخی کتاب‌شناسی‌ها حتی ارجاع به صفحاتی خاص از این یا آن فصل از کتابی را می‌بینم، که باید خوانده شود: «صفحات ۳۷-۱۵».

اصرار بر مقدار خاصی از خوانش بدون درونی‌سازی متونی که برای فهم ارائه شده‌اند، بیش از حفظ کردن مکانیکی نشانگر چشم‌اندازی سحرآمیز از کلمه‌نوشتاری است، چشم‌اندازی که باید جایگزین شود. از زاویه‌ای دیگر، همین چشم‌انداز در نویسنده‌ای یافت می‌شود که کیفیت بالقوه‌ی کارش، یا فقدان آن را، با تعداد صفحاتی که نوشته است می‌سنجد. درحالی که یکی از مهم‌ترین اسنادی که داریم - «تزهایی درباب فوئرباخ»^۱ - مارکس^۲ - تنها دو و نیم صفحه است.

برای جلوگیری از سوءتعبیر از آنچه می‌گویم، باید تأکید کنم که انتقاد از چشم‌انداز سحرآمیز از کلمه به این معنا نیست که موضعی غیرمسئولانه اخذ می‌کنم نسبت به تعهدی که همه ما - معلمان و دانش‌آموزان - برای خواندن جدی ادبیات کلاسیک

¹ Theses on Feuerbach

² Marx

داریم به منظور ساخت متون خودمان و خلق نظم فکری‌ای که بدون آن عمل ما به‌عنوان معلمان و دانش‌آموزان ماندنی نیست.

اما برای بازگشت به آن لحظه بسیار غنی از تجربه‌ام به‌عنوان معلم زبان پرتغالی: و توضیح زمان‌هایی را به یاد می‌آورم که برای تحلیل کارهای گیلبرتو فریره^۱، لینز دورگو^۲، گراسیلیانو راموس^۳، و خورخه آمادو^۴ صرف می‌کردم. متونی را از خانه برای خواندن همراه دانش‌آموزان می‌آوردم، بر جنبه‌های نحوی مستقیماً در ارتباط با ذوق خوب زبان‌شان اشاره می‌کردم. با آن تحلیل، تفاسیری درباره تفاوت اساسی میان پرتغالی پرتغال و پرتغالی برزیل ارائه می‌کردم.

همواره تعلیم خواندن و نوشتن به بزرگسالان را به‌مثابه عملی سیاسی و دانشی دیده‌ایم، و بنابراین عملی خلاق. دریافتم که درگیری در حفظ کردن مکانیکی حروف صدادار، همچون تمرین «با-ب-بی-ب-بو، لا-ل-لی-ل-لو»، ناممکن است. نمی‌توانم یادگیری خواندن و نوشتن را صرفاً به یادگیری کلمات، هجاها، یا حروف تقلیل دهم، فرایند تعلیمی که در آن معلم با کلمات خودش سرهای ظاهراً خالی یادگیرندگان را پر می‌کند. در مقابل، دانش‌آموز سوژه فرایند یادگیری خواندن و نوشتن به‌مثابه عمل شناخت و آفرینش است. این واقعیت که او، همچون هر موقعیت پداگوژیکی، به کمک معلم نیاز دارد، بدان معنا نیست که کمک معلم خلاقیت و مسئولیت دانش‌آموز برای ساخت زبان نوشتاری خودش و برای خوانش این زبان را بی‌اثر می‌کند.

¹ Gilberto Freyre

² Lins do Rego

³ Graciliano Ramos

⁴ Jorge Amado

برای مثال، هنگامی که معلم و یادگیرنده ابژه‌ای را در دست می‌گیرند، همچون کاری که اکنون می‌کنم، هر دو ابژه را احساس می‌کنند، ابژه احساس شده را درک می‌کنند، و قادرند با کلام‌شان بیان کنند که ابژه احساس شده و درک شده چیست. فرد بی‌سواد می‌تواند همچون من قلم را حس کند، درک کند، و بگوید. باین حال، من نه تنها می‌توانم قلم را حس کنم، درک کنم، و بگویم، بلکه همچنین می‌توانم آن را بنویسم، و در نتیجه، بخوانم. یادگیری خواندن و نوشتن به معنای آفریدن و ایجاد بیانی نوشتاری برای چیزی است که می‌تواند شفاهی گفته شود. معلم نمی‌تواند این را برای دانش‌آموز کنار یکدیگر قرار دهد، این وظیفه خلاقانه دانش‌آموز است.

نیاز ندارم بیشتر به سوی آنچه بروم که در زمان‌های مختلف در فراینده پیچیده تعلیم خواندن و نوشتن به بزرگسالان توسعه داده‌ام. باین حال، مایلم به یک نکته بازگردم که به جای دیگری از این کتاب ارجاع می‌دهد، به واسطه اهمیتی که برای فهم انتقادی عمل خوانش و نگارش، و در نتیجه برای پروژه‌ای که خود را وقف آن کرده‌ام - تعلیم خواندن و نوشتن به بزرگسالان - دارد.

خوانش جهان همواره پیش از خوانش کلمه است، و خوانش کلمه مستمراً به خوانش جهان دلالت دارد. چنان که پیش‌تر نشان دادم، این حرکت از کلمه به جهان همیشه حاضر است؛ حتی زمانی که کلمه گفتاری از خوانش ما از جهان جریان می‌یابد. باین حال، به طریقی می‌توانم فراتر رویم و بگویم که خوانش کلمه نه تنها مقدم خوانش جهان نیست، بلکه شکل خاصی از نگارش یا بازنگاری آن و دگرگونی آن با استفاده از کار آگاهانه و عملی است. برای من، این حرکت پویا محور فرایند سواد است.

به همین دلیل است که همواره اصرار دارم کلمات مورد استفاده در سازماندهی برنامه سوادآموزی که از آنچه می‌آیند که آن را «جهان کلمات» مردمی می‌خوانمش که می‌آموزند، بیانگر زبان واقعی، اضطراب‌ها، ترس‌ها، خواسته‌ها، و رویاهای آنان است. کلمات باید مملو از معنای تجربه وجودی مردم باشند، نه تجربه معلم. بررسی جهان کلمه بدین ترتیب کلمات مردم را به ما می‌دهد، کلماتی که جهان را باردار هستند، کلماتی از خوانش مردم از جهان. ما آنگاه کلمات را مندرج در آنچه «رمزنگاری»، تصاویری که موقعیت‌های واقعی را بازنمایی می‌کنند، می‌خوانم به مردم بازمی‌گردانیم. برای مثال، واژه آجر، شاید در بازنمایی‌ای تصویری از گروهی از کارگران درج شود که خانه‌ای می‌سازند.

باین حال، پیش از بخشیدن شکلی نوشتاری به کلمه معمولاً یادگیرندگان را با گروهی از موقعیت‌های رمز شده به چالش می‌کشیم، پس به جای حفظ کردن مکانیکی کلمه آن را درک خواهند کرد. رمزگشایی یا خوانش موقعیت‌های تصویری آنان را به درکی انتقادی از معنای فرهنگ می‌رساند، به واسطه هدایت آنان به سوی فهم اینکه چگونه عمل یا کار انسان جهان را دگرگون می‌کند. اساساً، تصویر موقعیت‌های عینی پیش از اینکه خواندن کلمه رخ دهد، آنان را قادر به تأمل در تفاسیر پیشینی‌شان از جهان می‌سازد. این خوانش که نسبت به خوانش پیشینی از جهان انتقادی‌تر است آنان را قادر می‌سازد تا تنگ‌دستی‌شان را متفاوت از شیوه جبری نمایش بی‌عدالتی بفهمند. در این روش، خوانشی انتقادی از واقعیت، چه در فرایند سوادآموزی رخ دهد یا نه، و مهم‌تر از همه در ارتباط با اعمال سیاسی بسیج‌سازی و سازماندهی، به منزله ابزار چیزی است که آنتونیو گرامشی «ضدهژمونی» می‌خواند. به طور خلاصه، خوانش همواره شامل درک، تفسیر، و بازنویسی نقادانه چیزی است که خوانده می‌شود.

سوادآموزی بزرگسالان و کتابخانه‌های عامه^۱

صحبت از سوادآموزی بزرگسالان و کتابخانه‌های عامه، صحبت از مسائل خوانش و نگارش است: اگر خوانش و نگارش کلمات بر خوانشی دیگر، مقدم بر و همزمان با اولی، خوانش خودش دلالت نکند، خوانش و نگارش کلمات در و/از خودشان نیست. درک انتقادی از سواد، که به همان اندازه شامل درک انتقادی خوانش است، نیازمند درک انتقادی مطالعه است، نیازمند درک انتقادی کتابخانه است. باین‌حال، پس از صحبت از نمایی انتقادی، که در عمل شکل انتقادی مشابهی از سواد تصدیق شده، نه تنها وجود عملی نقیض را بازشناسی می‌کنم بلکه همچنین بر آن تأکید می‌کنم، فهمی که، در مقاله‌ای که مدت‌ها پیش منتشر شد، آن را ساده‌لوحی خواندم.

وقتی از مشکلات سواد بحث می‌کنم، اصرار بر نکاتی که به موارد دیگر بازمی‌گردد خسته‌کننده خواهد بود. با این وجود، با خطر تکرار خودم، تلاش خواهم کرد آنچه عمل و فهم انتقادی از سواد می‌خوانم را روشن کنم، آنطور که مخالف ساده‌لوحی و عمل و فهم اصطلاحاً «زیرکانه» خواهد بود. ساده‌لوحی و زیرکی، درحالی که از

^۱ این فصل از بحثی اقتباس شده که در یازدهمین کنگرهٔ برزیلی اقتصاد و مستندات کتابخانه ارائه شد، که در ژانویهٔ سال ۱۹۸۲ در شهر ژائوپیسوا برگزار شد.

نقطه‌نظر عینیت‌گرایانه یکسان است، خود را با احترام به ذهنیت عاملان‌شان متفاوت می‌سازند.

اسطوره بی‌طرفی آموزش - که منجر به نفی ماهیت سیاسی فرایند آموزشی می‌شود و صرفاً معطوفش می‌کند به وظیفه‌ای که در خدمت انسانیت در مفهومی انتزاعی انجام می‌دهیم - نقطه عزیمت ما برای فهم تفاوت‌های اساسی میان عملی ساده‌لوحانه، عملی زیرکانه، و عملی واقعاً انتقادی است.

از نقطه‌نظر انتقادی، همان‌قدر انکار ماهیت سیاسی فرایند آموزشی ناممکن است که انکار سرشت آموزشی عمل سیاسی ناممکن است. با این حال، این بدان معنا نیست که ماهیت سیاسی فرایند آموزشی و سرشت آموزشی عمل سیاسی فهم آن فرایند و این عمل را زه‌کشی می‌کنند. از آنجاکه آموزشی بی‌طرف که ادعا می‌کند در خدمت انسانیت است، انسان نوعی به‌طور کلی، ناممکن است، پس این عملی سیاسی است که از معنای آموزشی تهی است. اما در این معنا، همه احزاب سیاسی نیز همواره آموزگار هستند، و همین‌طور، وقتی گزاره‌ها را اعلام یا محکوم می‌کنند هدف سیاسی آنان بردن یا باختن ارواح است. اما در این معنا است که یکی از سؤالات اساسی برای فرایند آموزشی و عمل سیاسی مطرح می‌شود: به نفع چه کسی و چه چیزی (و در نتیجه علیه چه کسی و چه چیزی) آموزش را ترویج می‌کنیم؟ و به نفع چه کسی و چه چیزی فعالیت سیاسی را توسعه می‌دهیم؟ هرچه بیشتر از طریق عمل این شفافیت فهم را به‌دست آوریم، بیشتر درک می‌کنیم که ناممکنی جدایی اجتناب‌ناپذیر است: آموزش سیاست. آنگاه، می‌توانیم بفهمیم که حتی اندیشیدن درباره آموزش بدون توجه به مسئله قدرت ناممکن است.

این آموزش طبقه متوسط نبود که طبقه متوسط را ایجاد یا تولید کرد، اما طبقه متوسطی که به قدرت رسید قدرت نظام مند ساختن آموزشش را داشت. بورژوازی، پیش از قدرت گرفتن، به سادگی از اشراف انتظار نداشت که شانس عملی کردن آموزشی که می خواستند را به آن‌ها بدهد. با این حال، از لحاظ تاریخی پیش از اینکه طبقه متوسط کنترل را به دست گیرد آموزش طبقه متوسط شروع به اجرا شدن کرد. سیستمی شدن و تعمیم آن تنها زمانی ممکن بود که بورژوازی تبدیل به طبقه حاکم شد.

اما، اگر از نقطه نظر انتقادی حتی اندیشیدن به آموزش بدون توجه به مسئله قدرت ناممکن است، اگر فهم آموزش به مثابه عملی مستقل یا بی طرف ناممکن است، این بدان معنا نیست که آموزش سیستماتیک تکرارکننده ناب ایدئولوژی غالب است. روابط میان آموزش و زیرسیستم‌ها و سیستم‌های کلان روابطی پویاست، روابطی که متناقض اند و مکانیکی نیستند. درست است که آموزش ایدئولوژی غالب را بازتولید می‌کند، اما این تنها کاری نیست که انجام می‌دهد. حتی در جوامع بسیار مدرن، با طبقات حاکمی که واقعاً شایسته و آگاه از نقش آموزش هستند، آموزش صرفاً ایدئولوژی طبقه حاکم را بازتولید نمی‌کند. تناقضاتی که مشخصه جامعه هستند اکنون به درون نهادهای پداگوژیکی سرایت کرده‌اند که در آنان آموزش سیستماتیک کار می‌کند و نقش آن یا کار بازتولید ایدئولوژی غالب را تغییر داده‌اند.

ما عدم امکان آموزشی بی طرفانه را تا جایی که آموزش را می‌فهمیم درک کرده‌ایم - در یک سو، بازتولیدکننده ایدئولوژی غالب، اما در سوی دیگر، مستقل از نیت کسی که قدرت دارد، نفی آن ایدئولوژی را ارائه می‌کند (یا آن را افشاء می‌کند). آموزش این کار را از طریق رویارویی واقعی، نه شعاری، میان آن و واقعیت انجام می‌دهد، واقعیتی که توسط آموزندگان و آموزگاران زندگی شده است. از این لحظه،

صحبت از ناممکنی بی‌طرفی آموزش دیگر باعث ترس و تهدید ما نمی‌شود. این واقعیت که آموزگار عامل بی‌طرف نیست لزوماً به این معنا نیست که باید دستکاری‌کننده باشد. گزینه واقعی‌رهای بخش به‌واسطه عملی دستکاری‌کننده یا خودانگیخته تحقق نمی‌یابد. دستکاری ناتوان‌کننده، و به همین ترتیب، غیرمسئولانه است. آنگاه، آنچه ما به‌مثابه آموزگاران باید انجام دهیم شفاف‌ساختن این واقعیت است که آموزش سیاسی است، و در عمل با آن سازگار شویم.

مسئله سازگاری میان گزینه اظهارشده و عمل یکی از خواسته‌هایی است که آموزگاران رهای بخش در خود ایجاد می‌کنند. آنان به‌خوبی می‌دانند که این گفت‌وگو نیست که عمل را قضاوت می‌کند، بلکه عمل است که گفت‌وگو را قضاوت می‌کند. متأسفانه، بسیاری از آموزگاران که مدعی گزینه‌ای دموکراتیک هستند همواره عملی سازگار با چنین گفت‌وگو پیشرفته‌ای ندارند. بنابراین گفت‌وگو آنان، در تضاد با عمل‌شان، تبدیل به شعار ناب می‌شود. به همین ترتیب، کلمات «آتش‌افروز» آنان، در تضاد با عمل اقتدارگرایانه‌شان قرار می‌گیرد، از یک گوش می‌آید و از آن گوش بیرون می‌رود - گوش‌های ستم‌دیدگان برزیلی، کسانی که از فقدان توجه و احترام که مشخصه رفتاری است که در ۴۸۰ سال گذشته توسط افراد خودسر و متکبر در قدرت با آنان شده خسته‌اند.

نکته دیگر، سرشت‌نمایی انتقادی از آموزش سواد این است که آموزگاران باید متوجه باشند هیچ‌یک از آنان در جهان تنها نیستند. هر یک بودند در جهان، همراه جهان و همراه دیگران هستند. به‌عنوان یک آموزگار زندگی کردن یا تجسم این رویارویی آشکار، به‌معنای به رسمیت شناختن دیگران، حق بیان افکارشان، و حق صحبت کردن آنان است، چه سوادآموزان باشند یا شرکت‌کنندگان در دوره‌ای دانشگاهی،

دانش‌آموزان مدارس ابتدایی یا اعضای یک مجمع عمومی، این مطابق با وظیفه آموزگار برای گوش دادن به آنان است. فرد باید با دقت به آنان گوش دهد، با این درک که دارد وظیفه‌اش را انجام می‌دهد و نه با کینه‌توزی کسی که گویی انتظار دریافت چیزی در ازای کارش را دارد. اما از آنجا که گوش دادن به صحبت کردن دلالت دارد، آموزگار باید به‌خوبی با آنان سخن بگوید. گوش دادن به آنان در معنایی که پیش‌تر بحث شد، اساساً، برای صحبت با آنان است، درحالی‌که به‌سادگی صحبت کردن با آنان می‌تواند راهی برای نشنیدن آنان باشد. راهی خوب برای آموزگاران جهت تأیید نخبه‌گرایی اقتدارگرایانه‌شان این است که همواره اندیشه‌هایشان را برای دیگران بیان کنند بدون اینکه هرگز خودشان را برای دیگران افشاء و ارائه کنند، متکبرانه متقاعد باقی می‌مانند که آموزگاران برای نجات دیگران اینجا هستند. این نمی‌تواند شیوه عمل آموزگاری‌هایی‌بخش باشد. این کسی است که ندرتاً صحبت می‌کند و هرگز نمی‌شنود؛ کسی که دانش را «تجمع» و به دانش‌آموزان منتقل می‌کند؛ چه در مدارس ابتدایی و چه در دانشگاه‌ها؛ کسی که در نوعی خودشیفتگی شفاهی، تنها پژواک کلام خویش را می‌شنود؛ کسی که باور دارد برای طبقه کارگر گستاخانه است که برای کشف حقوقش تلاش کند؛ کسی که فکر می‌کند طبقه کارگر بی‌فرهنگ و ناشایسته است و، بنابراین، نیاز دارد از بالا به پایین رهایی یابد - این نوع آموزگار واقعاً هیچ ربطی به آزادی و دموکراسی ندارد. در مقابل، کسی که به این شیوه عمل و فکر می‌کند، آگاهانه یا ناآگاهانه، به حفظ ساختارهای اقتدارگرایانه کمک می‌کند.

در ارتباط با این نیازی وجود دارد که آموزگاران برای «فرض» ساده‌لوحی کسانی دارند که تحت آموزش‌اند تا قادر باشند، همراه آنان، بر این ساده‌لوحی غلبه کنند. اگر

در یک سو از خیابان قدم می‌زنید، نمی‌توانید به سوی دیگر بروید مگر اینکه از خیابان رد شوید. چنین چیزی با فهمی کمتر دقیق از واقعیت رخ می‌دهد. فرد باید به سطوح فهمی که افراد تحت آموزش از واقعیت خودشان دارند احترام بگذارد. تحمیل فهم فرد به نام رهایی‌شان به معنای پذیرش راه‌حلی اقتدارگرایانه به‌مثابه راهی برای آزادی است. اما فرض ساده‌لوحی کسانی که تحت آموزش‌اند از سوی معلمان، نیازمند فروتنی‌ای بسیار ضروری نیز برای فرض توانایی آنان برای انتقاد، و در نتیجه غلبه بر ساده‌لوحی‌مان است.

تنها آموزگاران اقتدارگرا همبستگی میان عمل آموزش‌دادن و عمل آموزش‌دیدن به‌واسطه کسانی که آموزش می‌بینند را انکار می‌کنند؛ تنها اقتدارگرایان عمل تعلیم را از عمل یادگیری به‌چنین شیوه‌ای منفک می‌کنند که کسی تعلیم می‌دهد که واقعاً باور دارد می‌داند، و کسی که باور داشته می‌داند هیچ چیز نمی‌آموزد.

در حقیقت، برای بازپس‌گیری گزاره «کسی که می‌داند به کسانی که نمی‌دانند تعلیم می‌دهد» از سرشت اقتدارگرایانه‌اش، برای کسی که می‌داند ضروری است بفهمد که هیچ‌کس همه چیز را نمی‌داند و هیچ‌کس ناآگاه از همه چیز نیست. آموزگار، به‌عنوان فردی که می‌داند، نخست نیاز دارد کسانی که تحت آموزش‌اند را به‌مثابه افرادی به رسمیت بشناسد که در فرایند بیشتر دانستن هستند. آنان همراه آموزگار سوزده‌های این فرایند هستند و نه صرفاً بیماران سازگار با محیط. دواماً، آموزگار نیاز دارد به رسمیت بشناسد که دانش تکه‌ای از داده، چیزی بی‌حکمت، استنتاج‌شده، و تمام‌شده، چیزی نیست که توسط کسی که آن را در دست دارد به کسی منتقل شود که هنوز آن را در اختیار ندارد.

بی‌طرفی آموزش، که منجر به فهم آن به‌مثابهٔ وظیفه‌ای خالص، برای خدمت به شکل‌گیری نوعی ایده‌آل از انسان می‌شود، منفصل از چیزی است که واقعی، فضیلتانه، و خوب است، یکی از معانی اساسی دیدگاهی ساده‌لوحانه نسبت به آموزش است. از نقطه‌نظر چنین دیدگاهی، جهان در خصوصیت آگاهی‌ها دوباره متولد می‌شود، به‌واسطهٔ نیکی قلب‌ها حرکت می‌کند. از آنجا که آموزش ارواح را شکل می‌دهد و قلوب را بازآفرینی می‌کند، تکیه‌گاه تغییر اجتماعی است.

باین حال، پیش از همهٔ این‌ها برای آموزش ضروری است که به الگوی انسان نوعی فاضل جسم و روح ببخشد، که منجر به جامعه‌ای زیبا و عادلانه می‌شود. هیچ‌چیز پیش از نسلی کامل از مردم خوب و عادل که خلق جامعه‌ای ایده‌آل را وظیفهٔ خود می‌دانند، نمی‌تواند انجام شود. اما حتی پیش از برآمدن چنین نسلی، برخی تلاش‌های مفید و انسان‌دوستانه می‌تواند انجام شود، که همچنین می‌تواند این پروژهٔ بزرگ‌تر را رهبری کند.

ویژگی‌های بی‌شمار دیگری از چشم‌انداز ساده‌لوحانه وجود دارد، اما فضا اجازهٔ تحلیل آن‌ها را به من نمی‌دهد. من فقط بر برخی ویژگی‌های برجسته‌تر تأکید کردم تا بتوانم توجه‌ام را بر سوادآموزی بزرگسالان متمرکز کنم. شخصیت جادویی‌ای که به کلمهٔ نوشتاری بخشیده شده، تقریباً همچون کلمه‌ای نجات‌بخش دیده یا درک می‌شود. فرد بی‌سواد، به این خاطر که این را ندارد، «فردی از دست رفته» و کور، تقریباً خارج از واقعیت است. آنگاه، نجات او ضروری‌ست، و نجات او در دریافت منفعلانهٔ کلمه به‌مثابهٔ نوعی طلسم است - طلسمی که «بخش بهتر» جهان خیراندیشانه به آنان ارائه می‌دهد. بنابراین نقش بی‌سواد شاید به‌عنوان سوژهٔ بی‌سوادی‌اش نباشد، بلکه همچون بیماری باشد که منفعلانه خود را به فرایندی سپرده که نمی‌تواند در آن مداخله کند.

از نقطه نظر انتقادی و دموکراتیک، چنان که در مباحث پیشین روشن شد، کسی که در حال باسواد شدن است، و نه فرد بی‌سواد، خود را وارد فرایندی خلاق می‌کند که در آن او نیز سوژه است.

از همان آغاز، در عمل انتقادی و دموکراتیک، خوانش جهان و کلمه به صورت پویایی در ارتباط با یکدیگر است. فرمان خوانش و نگارش با شروع به معنادار شدن کلمات و موضوعات برای تجربه مشترک کسانی که در حال باسواد شدن هستند به انجام می‌رسد، و نه با کلمات و موضوعاتی که تنها به تجربه آموزگار متصل هستند. مهم‌تر از همه، خوانش آنان از آنچه واقعی است نمی‌تواند تکرار حفظ‌شده و مکانیکی شیوه خوانش ما از واقعیت باشد. اگر این چنین بود، به دام همان اقتداگرایی‌ای می‌افتادیم که در این کتاب نقد شده است.

پیش‌تر در این فصل گفتم که اگر، از نقطه نظر عینی، ساده‌لوح خودش را با زیرک یکی بداند، آنان باز هم ذهنیت‌های خود را تمیز می‌دهند. در حقیقت، برخی از ساده‌لوحان عیناً از رهایی طبقات و گروه‌های اجتماعی ستم‌دیده جلوگیری می‌کنند. هم ساده‌لوح و هم زیرک خودشان را در حالی می‌یابند که توسط ایدئولوژی حاکم و نخبه‌گرایانه نشان شده‌اند، اما تنها زیرک آگاهانه این ایدئولوژی را به عنوان ایدئولوژی خودش فرض می‌کند. در این معنا، دومی آگاهانه ارتجاعی است، و در نتیجه بی‌گناهی آنان صرفاً تاکتیکی است. بنابراین، تنها تفاوتی که میان من و معلم زیرکانه ساده‌لوح وجود دارد با توجه با اینکه برای فهم یکی از جنبه‌های محوری فرایند آموزشی این است که، درحالی که هر دوی ما می‌دانیم آموزش بی‌طرف نیست، تنها من این را تصدیق می‌کنم.

توجه به تفاوت میان شخص ساده لوح غیرمخرب و شخص ساده لوح زیرک یا تاکتیکی مهم است. هرچه ساده لوحی شخص کمتر مخرب باشد، بیشتر می تواند ناکارآمدی کنش هایش را به واسطه یادگیری مستقیم از عمل خودش درک کند. بنابراین او از ساده لوحی دست برداشته، و با امتناع از زیرکی و تخریبگری، وضع انتقادی جدیدی اخذ می کند. اگر قبلاً، در مرحله ساده لوحی غیر تاکتیکی، دلبستگی آموزگار به چنین چیز نامرغوبی تغزلی و آرمان گرایانه بود، اکنون رابطه او متکی بر فهمی جدید است. اگر دگرگونی اجتماعی روزی در شکلی ساده درک می شد (که خودش را با تغییری در آگاهی شکل می دهد، گویی که آگاهی در واقع دگرگون کننده واقعیت بوده است)، اکنون دگرگونی به مثابه فرایندی تاریخی درک می شود که در آن ذهنیت و عینیت به صورتی دیالکتیکی متحد هستند. دیگر راهی برای ایجاد عینیت یا ذهنیت مطلق وجود ندارد.

اگر سوادآموزی بزرگسالان زمانی به شیوه ای اقتداگرایانه، بر محور فهمی جادویی از کلمه ای تلقی شده و تحقق یافته بود که توسط آموزگار به بی سواد عطاء می شد، و اگر متونی که زمانی عموماً به دانش آموزان ارائه می شد بیش از اینکه واقعیت را فاش کند آن را پنهان می ساخت، اکنون سواد به مثابه عمل شناخت، به مثابه عملی خلاقانه و سیاسی، تلاشی برای خوانش جهان و کلمه است. اکنون دیگر داشتن متن بدون زمینه ممکن نیست.

در سوی دیگر، تا حدی که این آموزگار انتقادی در غلبه بر نمایی جادویی و اقتدارگرایانه از سواد پیش رود، او لزوماً شروع به توجه به تفوق حافظه شفاهی می کند. علاوه بر این، جایی که هیچ فرایند دگرگونی زیربنایی ای در حال انجام نیست، مسئله ای که مطرح می شود خوانش کلمه نیست، بلکه خوانشی دقیق تر از جهان است

که همیشه مقدم بر خوانش کلمه است. اگر توده‌ها قبلاً به‌ندرت برانگیخته می‌شدند تا متون خودشان را بنویسند، اکنون نگارش از همان ابتدای سوادآموزی اساسی است، به‌طوری که در دورهٔ پس‌اسوادآموزی (زمانی که سواد به‌دست آمده است)، اتفاقی که می‌تواند رخ دهد آغاز کتابخانهٔ عامه کوچک است، شامل صفحاتی که توسط کسانی نوشته شده که خودشان باسواد شده‌اند.

با توجه به انکار «بی‌گناهی» و رد اصطلاحاً زیرکی یا هوشیاری، در نهضت جدید که با ستمدیدگان آغاز می‌شود، مهم است که همهٔ علامت‌گذاری‌های اقتدارگرایانه پاک شده باشند. در حقیقت، باید باور به توده‌ها را آغاز کنیم، نه دیگر صرفاً صحبت کردن برای آنان یا دربارهٔ آنان، بلکه گوش دادن به آنان و صحبت کردن همراه آنان. معتقدم همهٔ آموزگاران، چه ساده‌لوح، ساده‌لوح زیرک، یا انتقادی، ارتباط کتابخانهٔ عامه به برنامه‌های آموزشی و به‌طور کلی فرهنگ عمومی، و نه تنها به سوادآموزی بزرگسالان را می‌آموزند. آموزگاران پس‌زمینه‌ای برجسته در درک و عملی کردن کتابخانه دارند. با کنار گذاشتن مواضع ساده‌لوحانه و غیرزیرکانه، می‌خواهم اصطلاحاً آموزگار زیرکانه ساده‌لوح را به بحث بگذارم. از این دیدگاه، از آنجا که فرایند سوادآموزی بزرگسالان بر محور عطاء کردن کلمه و ایدئولوژی مسلط، به شیوه‌ای اقتدارگرایانه، بر کسانی است که در حال باسوادشدن هستند، تا حدی که آنان کمک کرده و این تهاجم فرهنگی را تشدید کنند کتابخانه‌های عامه بسیار «کارآمد» تر خواهند بود. در عمل سوادآموزی، متونی که به تدریج در طول مرحلهٔ نخست رشد توانایی خوانش دانش‌آموزان ارائه می‌شود ربط کمی به جهان واقعی یا نمایش واقعی مردم دارد. این متون طوری واقعیت را تلقین می‌کنند که نیست، و عینیت را مبهم می‌سازند.

از نقطه نظر اقتدار گرایانه، نخبه گرایانه، و ارتجاعی، بی کفایتی مردم تقریباً طبیعی است. مردم نیاز دارند که از آنان دفاع شود چراکه ناتوان از اندیشیدن، انتزاع، شناخت، و آفرینش هستند؛ آنان تا ابد «از ارزشی پست تر» هستند؛ و ایده های آنان دائماً بر حسب عجیب و غریب می خورد. دانش عامه وجود ندارد. تظاهرات معتبر فرهنگ مردم وجود ندارد. خاطره مبارزات آنان، یا مبارزاتی که مرتبط به راهی متفاوت است باید فراموش شود؛ «بی فرهنگی ضرب المثلی» مردم به آنان اجازه نمی دهد که فعالانه در بازسازی دائمی جامعه شان مشارکت کنند. کسانی که اینگونه فکر و عمل می کنند از دموکراسی ای عجیب دفاع می کنند، دموکراسی ای که از نظر آنان هرچه مردم کمتر در آن مشارکت کنند «خالص» تر و «کامل» تر خواهد بود.

موضع انتقادی و دموکراتیک کتابخانه عامه برخلاف همه این ها است. خوانش متن در زمینه همان قدر مهم است که در تلاش های سوادآموزی و پساسوادآموزی بزرگسالان مهم است. کتابخانه عامه، به عنوان مرکز فرهنگی و یادگیری، و نه صرفاً مخزنی ساکت از کتاب ها، عاملی اساسی برای بهبود و تشدید شکلی صحیح از خوانش متن در ارتباط با زمینه است. خوانش در زمینه به تلاش ها در جهت فهمی درست از آنچه کلمه نوشتاری هست، زبان، دلالت دارد. آنگاه، رابطه آن با واقعیت کسی که صحبت می کند و کسی که می خواند و می نویسد، فهمی از رابطه میان خوانش جهان و خوانش کلمه است. بنابراین نیازی برای داشتن کتابخانه عامه مبتنی بر این ایده واقعیت در زمینه وجود دارد، که سمینارهای حقیقی خوانش را برمی انگیزد، که در آن ها خوانندگان به دنبال بینشی انتقادی در متن هستند، تلاش می کنند عمیق ترین معنای آن را بیاموزند، و به خوانندگان تجربه ای زیباشناختی را عرضه می کنند که شامل منابع غنی زبان عامه است.

یک پروژه بسیار عالی در منطقه‌ای روستایی، که توسط کتابداران، مستندسازان، آموزگاران، و مورخان توسعه یافته، بررسی‌ای از تاریخ منطقه از طریق مصاحبه‌های ضبط‌شده است، که در آنان ساکنان قدیمی‌تر منطقه، به‌عنوان شاهدان معاصر، بر لحظات اساسی تاریخ مشترک‌شان تمرکز می‌کنند. خیلی زود مقدار زیادی داستان جمع می‌شود، که بخشی زنده از تاریخ منطقه را تشکیل می‌دهد. (چنین کارهایی را در تانزانیا^۱ و گینه‌بیسائو تحقیق یافته دیدم). روایاتی از شخصیت‌های معروف و محبوب، «شخص دیوانه» روستا (با اهمیت اجتماعی‌اش)، خرافات، اعتقادات، گیاهان دارویی، دکتر، مرد داروساز و زن قابله، و اشعار مردم خواهد بود. همچنین مصاحبه‌هایی با هنرمندان منطقه: عروسک‌سازانی که با گل یا چوب کار می‌کنند، مجسمه‌سازان، سازندگان تور، شفا دهندگان عمومی که قلب‌های شکسته یا بیماری‌های عجیب را درمان می‌کنند.

با این ثروت از مواد، جزوه‌هایی با استفاده از زبان - نحو، معناشناسی، عروض - مصاحبه‌شوندگان می‌تواند منتشر شود. این جزوه‌ها و نوارهای ضبط‌شده خودشان می‌توانند در کتابخانه استفاده شوند و ماده‌ای بسیار ارزشمند برای دوره‌های سوادآموزی و پساوادآموزی، و همچنین فعالیت‌های دیگر در آن منطقه باشند.

تا حدی که چنین تحقیقاتی بتوانند در مناطق مختلف منطقه انجام شوند، مواد نوشته‌شده و ضبط‌شده می‌تواند مبادله شود. ممکن است در منطقه روستایی خاص، برای ایجاد سطح بالاتری از ارتباط شفاهی، گروه‌های عامه شاید ترجیح دهند داستان‌های دوستان‌شان را بشنوند به‌جای اینکه آنان را بخوانند. هیچ مشکلی در این زمینه وجود ندارد.

¹ Tanzania

یکی از جنبه‌های مثبت بی‌شمار پروژه‌های مانند این، بی‌شک به رسمیت شناختن بنیادین حق مردم برای سوژه‌بودن در تحقیقی است که تلاش می‌کند آنان را بشناسد، نه ابژه تحقیقی که متخصصان روی آنان انجام می‌دهند. در مورد دوم، متخصصان دربارهٔ آنان صحبت می‌کنند؛ وقتی متخصصان زیادی وجود دارند، آنان برای مردم صحبت می‌کنند اما همراه آنان صحبت نمی‌کنند. متخصصان تنها تا جایی گوش می‌دهند که مردم به سؤالاتی که می‌پرسند پاسخ دهند.

روشن است که این نوع تحقیق نیازمند روش‌شناسی‌ای خارج از محدودهٔ این بحث است، روش‌شناسی‌ای که دلالت بر به رسمیت شناختن این دارد که مردم باید سوژهٔ دانشی باشند که دربارهٔ خودشان است.

سیاست به‌وضوح مسئلهٔ اساسی هر بحثی از شبکهٔ کتابخانه‌های عامه برای برانگیختن برنامه‌های آموزشی یا فرهنگ عامه (در زمینهٔ سوادآموزی بزرگسالان، آموزش بهداشت، تحقیق، تئاتر، آموزش فنی، و مذهب) است، برنامه‌هایی که به خواسته‌های عامه پاسخ می‌دهند به‌واسطهٔ تلاش فرهنگ عامه برانگیخته شده‌اند.

یک کتابخانهٔ عامه، ترکیب داستان‌های آن، فعالیت‌هایی که می‌تواند درون دیوارهایش توسعه یابد و سپس به بیرون آن پرتو افکند چگونه و چطور است - همهٔ این‌ها شامل تکنیک‌ها، روش‌ها، فرایندها، پیشبینی بودجه، پرسنل کمکی، و چیزهایی از این دست. با این حال، مهم‌تر از هرچیز، این مسائل مستلزم سیاست فرهنگی است. هیچ بی‌طرفی‌ای وجود ندارد، از این رو اینجا هم، درجاتی از همان ساده‌لوحی غیرزیرکانه، همان معصومیت صرفاً تاکتیکی، و همان بینش‌های انتقادی، همچنین همان فهم جادویی از کلمهٔ نوشتاری، همان کمینه‌سازی نخبه‌گرایی ارتجاعی مردم

وجود دارد. اما همان روح انتقادی و دموکراتیک نیز وجود دارد که در هر کشوری که سنتی قوی از مقاصد مستبدانه دارد نیاز است. در فصول بعد، این مسائل آموزشی را با ارائه نظریه‌ای بازسازی‌شده از آموزش به‌طور کلی، و سواد به‌طور خاص با جزئیات بیشتری بحث می‌کنیم.

۳

بازاندیشی سواد: یک گفتگو

ماسدو مفهوم سواد رهایی‌بخش نشان‌دهنده دو بعد از سواد است. در یک سو، دانش‌آموزان باید درباره تاریخ، تجارب، و فرهنگ محیط بلا واسطه‌شان باسواد شوند. در سوی دیگر، آنان همچنین باید متوجه رموزها و فرهنگ‌های حوزه غالب باشند تا بتوانند از محیط‌زیستشان فراتر روند. اغلب تنش زیادی میان این دو بعد سواد وجود دارد. چگونه سواد رهایی‌بخش می‌تواند به‌طور مؤثری با این تنش مواجه شود به‌طوری‌که آن را خاموش هم نکند؟

فریره نخست، فکر می‌کنم آگاهی از طریق عمل اجتماعی‌ای تولید می‌شود که در آن مشارکت می‌کنیم. اما بعد فردی‌ای نیز دارد. که درک من از جهان، رویایم از جهان، و قضاوتم از جهان است - همه این‌ها بخشی از عمل فردی‌ام هستند؛ همه سخنان مربوط به حضور من در جهان. به همه این‌ها برای شروع به فهم خودم نیاز دارم. اما این برای بیان عمل کافی نیست. در تحلیل نهایی، آگاهی به‌طور اجتماعی پرورش می‌یابد. در این معنا، فکر می‌کنم ذهنیت مهم است. اما نمی‌توانم ذهنیت را از عینیت اجتماعی‌اش جدا کنم.

وقتی از من می‌پرسی چگونه با بعد فردی آگاهی اجتماعی مواجه شویم، سؤالات بر رابطه خاصی از تنش دلالت دارد. معتقدم که آموزشی انتقادی، آموزشی در امتداد خطوطی که هنری ژيرو و پداگوژی رادیکال می‌خواند، باید به این تنش توجه کند و باید بفهمد چطور این تنش میان فرد و عمل اجتماعی رخ می‌دهد. فرد باید بیاموزد با این رابطه مواجه شود. در شکل‌دهی نظریه آموزش فرد نه باید اجتماعی، ابژکتیو، عینی، و مادی بودن آگاهی فردی را انکار کند و نه تنها بر توسعه آن تأکید کند. در فهم نقش عینیت فرد باید توسعه بعد فردی را نیز برانگیزد.

ماسدو مسئله اساسی چگونگی برخورد با آگاهی فردی به آن شکلی است که در سواد رهایی‌بخش بر آن تأکید شده، وقتی که این آگاهی شاید در تقابل با آگاهی اجتماعی جمعی باشد.

فریره اگر راه‌های متنوع زندگی کردن و معتبر بودن را در جامعه‌ای به پیچیدگی جامعه ایالات‌متحده مطالعه کنی، برای مثال، ذوقی غیرقابل‌انکار برای فردگرایی می‌یابی. اما ذوقی که هر فرد به فردگرایی نشان می‌دهد بیان خاص آن فرد از آگاهی اجتماعی است.

ماسدو این بخشی از نکته‌ای است که می‌خواهم به آن اشاره کنم: چطور فرد می‌تواند آگاهی انتقادی را بدون نگاه به مفهوم واقعیت آگاهی اجتماعی توسعه دهد؟ یعنی، جلوگیری از تشنج دائمی‌ای که میان آگاهی فردی و آگاهی جمعی وجود دارد ممکن است؟

فریره اگر رفتار فردگرایانه بعد اجتماعی را لمس کنیم، پداگوژی زمانی انتقادی می‌شود که آموزگاری چون هنری ژيرو یا استنلی آرنویتز با دانش‌آموزان گفتگو کرده است و به لحاظ روشی آنان را برای کشف این به چالش کشیده است که وضعیتی

انتقادی ضرورتاً دلالت بر بازشناسی رابطه میان عینیت و ذهنیت دارد. این را انتقادی می‌خوانم چراکه در موارد من افرادی که هنوز خودشان را مشروط درک نکرده‌اند؛ در مقابل، شورمندان از آزادی‌شان صحبت می‌کنند.

دانش‌آموزان وقتی توسط آموزگاری انتقادی به چالش کشیده می‌شوند، شروع به فهم بعد عمیق‌تر آزادی‌شان می‌کنند که دقیقاً در به رسمیت شناختن محدودیت‌هایی نهفته است که می‌توان بر آنان غلبه کرد. آنگاه در فرایند انتقادی شدن بیشتر و بیشتر برای خودشان کشف می‌کنند که انکار قدرت بنیادین آگاهی‌شان در عمل اجتماعی‌ای که در آن مشارکت می‌کنند ناممکن است. در سوی دیگر، درک می‌کنند که از طریق آگاهی‌شان، حتی زمانی که آنان سازندگان واقعیت اجتماعی‌شان نیستند، می‌توانند از واقعیت در حال تشکیل فراتر روند و آن را به پرسش بکشند. این تفاوت رفتاری منجر به این می‌شود که فرد بیشتر و بیشتر انتقادی شود؛ یعنی، یعنی دانش‌آموزان تا حدی که درک کنند چه چیز و چگونه آگاهی از جهان را تشکیل می‌دهد، وضعیتی انتقادی به خود می‌گیرند.

ماسدو آیا اخذ این وضعیت انتقادی پایانی بر تنش است که پیش‌تر از آن صحبت کردیم؟

فریره نه همیشه. تنش ادامه دارد. اما برای من، پداگوژی‌ای مشخص می‌تواند بر وجود این تنش تأکید کند. درحالی که نقش پداگوژی انتقادی فرونشاندن این تنش‌ها نیست. نقش محوری پداگوژی انتقادی هدایت دانش‌آموزان به سوی بازشناسی تنش‌های مختلف و قادر ساختن آنان به مواجهه موثر به این تنش‌ها است. تلاش برای انکار این تنش‌ها منجر به نفی نقش ذهنیت می‌شود. نفی تنش به وهم غلبه بر این تنش‌ها می‌رسد درحالی که آن‌ها واقعاً فقط پنهان شده‌اند.

نمی‌توانیم خارج از تعامل تنش‌ها وجود داشته باشیم. حتی کسانی که منفعلانه زندگی می‌کنند نمی‌توانند از برخی تنش‌ها فرار کنند. اغلب جریان انکار تنش‌ها وجود دارد، اما این تنش‌ها باید فهم شوند. در واقع، معتقدم که یکی از وظایف پداگوژی رادیکال روشن کردن ماهیت تنش‌ها و بهترین روش مقابله با آنان است.

ماسدو یک برنامه سوادآموزی انتقادی در روابط متقابل میان گفتمان سازنده، متن، و گفتمان شفاهی چه نقشی می‌تواند ایفا کند؟

فریره انجام کار سوادآموزی‌ام یا فهم سواد (و اینجا مجبور خواهم بود خود را تکرار کنم چرا که راه بهتری برای پاسخ به سؤال ندارم) با جداسازی خوانش کلمه از خوانش جهان ناممکن است. خوانش کلمه و یادگیری چگونگی نوشتن کلمه به طوری که فردی بتواند بعداً آن را بخواند مؤخر بر چگونگی نگارش جهان، به معنای داشتن تجربه به چالش کشیدن جهان و لمس آن است.

ماسدو چطور به طور خاص آگاهی از جهان را در فرایند سوادآموزی توسعه می‌دهی؟

فریره آگاهی از جهان در ارتباط با جهان شکل می‌یابد؛ بخشی از خود نیست. جهان مرا قادر به تشکیل خود در ارتباط با «تو» یا جهان می‌سازد. دگرگونی واقعیت عینی (آنچه آن را «نگارش» واقعیت می‌خوانم) دقیقاً نقطه آغازینی را بازنمایی می‌کند که در آن حیوانی که بدل به انسان شده شروع به نگارش تاریخ می‌کند. این زمانی آغاز می‌شود که این حیوانات شروع به استفاده از دست‌هایشان به شکلی متفاوت می‌کنند. همانطور که این دگرگونی رخ می‌داد، آگاهی از جهان «لمس‌شده» خود را شکل می‌داد. این دقیقاً آگاهی این جهان است، لمس‌شده و دگرگون‌شده، که آگاهی خود را پرورش می‌دهد.

برای مدتی طولانی این موجودات، که خودشان را می‌ساختند، بسیار بیش از اینکه جهان را صحبت کنند آن را می‌نوشتند. پیش از اینکه دربارهٔ آن صحبت کنند مستقیماً آن را لمس کرده و تحت تأثیر قرار می‌دادند. هرچند، مدتی بعد این موجودات شروع به صحبت دربارهٔ جهان دگرگون‌شده کردند. و شروع به صحبت دربارهٔ این دگرگونی کردند. پس از دورهٔ زمانی طولانی دیگری، این موجودات شروع به ثبت تصویری صحبت دربارهٔ دگرگونی کردند. به همین دلیل، همواره می‌گویم که پیش از اینکه یادگیرندگان برای یادگیری چگونگی خواندن و نوشتن تلاش کنند نیاز دارند جهان را بخوانند و بنویسند. آنان نیاز دارند جهان را درک کنند که شامل صحبت دربارهٔ جهان هم هست.

بعد شفاهی سوادآموزی مهم است، حتی اگر در فرهنگی مانند فرهنگ ایالات متحده رخ دهد، که حافظه‌شان کاملاً نوشتاری است، و همچون مثلاً آفریقا شفاهی نیست. با توجه به این لحظات متفاوت، که در طول هزاران سال رخ داده، و همچنین با توجه به تجربهٔ مدرن، جداسازی فرایند سوادآموزی از فرایندهای آموزشی کلی با دوام نیست. جداسازی سواد از فرایند تولیدی جامعه ممکن نیست. ایده‌آل رویکردی همزمان است که در آن سوادآموزی در محیط‌های مختلف، از جمله محل کار، تکامل می‌یابد. اما حتی زمانی که سوادآموزی نمی‌تواند در محیط‌های مختلف صورت گیرد، فکر می‌کنم تمایز قائل شدن میان آنچه در فرایند اقتصادی جهان و آنچه در فرایند گفتمان رخ می‌دهد ناممکن است.

نظر به سؤال مبنی بر اینکه آیا گفتمان اقتصادی عملی تولیدی مرتبط با اعمال سوادآموزی است، باید بگویم که پداگوژی انتقادی باید دانش‌آموزان را تحریک به تأمل کند. از آنجاکه این تأمل به واسطهٔ ماهیتش باید انتقادی باشد، یادگیرندگان شروع

به درک رابطه میان گفتمان‌های مختلف فراوان می‌کنند. در تحلیل نهایی، این گفتمان‌ها وابسته هستند. گفتمان تولیدی و گفتمان درباره یا همراه گفتمان تولیدی همواره در برخی سطوح تقاطع دارند. مسئله فهم فرهنگی که آموزش در آن صورت می‌گیرد نمی‌تواند وجود و تأثیر تولید اقتصادی را نفی کند.

ماسدو در صحبت درباره تولید فرهنگی، مایلم از تو درباره رابطه میان آموزش، از جمله سوادآموزی، و فرهنگ بیرسم. به هر حال، باید تعاریف متنوع از فرهنگ را شرح دهیم. منظورم از «فرهنگ» آنچه نیست که بازنمایانگر عناصر غالب طبقه نخبه است، این «فرهنگ» به عنوان اسم خاص است. «فرهنگ» سیستمی مستقل نیست، بلکه سیستمی است که با طبقه‌بندی و تنش‌های اجتماعی شناخته می‌شود. برای دقیق‌بودن، تعریف ریچارد جانسون^۱ از فرهنگ را مدنظر دارم، که شامل این سه قضیه است:

۱. فرایندهای فرهنگی رابطه ارتباط بسیار نزدیکی با روابط اجتماعی، به ویژه روابط و آرایش طبقاتی، تقسیمات جنسیتی، ساختارهای نژادی روابط اجتماعی، و فشارهای سنی به مثابه شکلی از وابستگی دارند.
۲. فرهنگ شامل قدرت می‌شود و به تولید عدم تقارن در توانایی‌های فرد و گروه‌های اجتماعی در تعریف و تحقق نیازهایشان کمک می‌کند.
۳. فرهنگ نه مستقل است و نه میدانی از خارج تعیین شده، بلکه محلی برای تفاوت‌ها و مبارزات اجتماعی است.^۲

با توجه به طیف وسیع عواملی که در تولید و بازتولید فرهنگی اثر متقابل دارند، چگونه یک سوادآموزی رهایی‌بخش می‌تواند برای اتصال به همه این عوامل دیگر مرتبط با

¹ Richard Johnson

² Richard Johnson, "What Is Cultural Studies Anyway?" *Anglistica* 26, nos. 1, 2 (1983).

فرهنگ از موانع طبقه اجتماعی فراتر رود؟ می‌توانی همچنین درباره آموزش به‌طور کلی و سوادآموزی به‌طور خاص به‌عنوان عوامل فرهنگ صحبت کنی؟

فریره سوادآموزی و آموزش به‌طور کلی تجلیات فرهنگی هستند. نمی‌توانید کار سوادآموزی را خارج از جهان فرهنگ انجام دهید، چراکه آموزش به‌خودی‌خود بعدی از فرهنگ است. آموزش عمل شناخت (شناخت اینجا تنها به ابژه‌ای خاص محدود نمی‌شود) توسط سوژه واقعی‌ای است که می‌داند. آموزش باید فرهنگی را بگیرد که آن را به‌عنوان ابژه درکی دقیق شرح می‌دهد، همچون زمانی که فردی از آموزش برای به‌پرسش کشیدن خود استفاده می‌کند. و هر بار که آموزش خود را به پرسش می‌کشد، در پاسخ خود را در مجموعه بزرگ‌تر فرهنگ می‌یابد. بدیهی است هرچه بیشتر خود را درباره هدفش در فرهنگ و جامعه استنتاج کند، بیشتر کشف می‌کند فرهنگ کلتی‌ست که به‌واسطه طبقات اجتماعی منقطع شده است.

برای مثال، در جامعه برزیل کسی نمی‌تواند الگوهای رفتاری خاص که مشخصه رفتار طبقات اجتماعی مختلف است را انکار کند. برای مثال، سلیقه، که فرهنگی هم هست، شدیداً به‌واسطه مرزهای طبقه اجتماعی مشروط شده است.

ماسدو قصد ندارم فقط بر طبقات اجتماعی در تولید و بازتولید فرهنگی تمرکز کنم. فکر می‌کنم نیاز به بررسی دیگر تأثیرات فرهنگی بر آموزش داریم.

فریره هنگامی که یک پداگوژی تلاش می‌کند بر عوامل دیگری تأثیر بگذارد که نمی‌توانند مستقیماً به‌واسطه نظریه‌ای طبقاتی توضیح داده شوند، همچنان مجبورید از تحلیلی طبقاتی گذر کنید.

با توجه به این فهم، همچنان باید اذعان کنیم که طبقات اجتماعی وجود دارند و حضور آنان متناقض است. به این معنا که وجود طبقات اجتماعی تضاد منافع را برمی‌انگیزد.

شیوه‌های فرهنگی بودن را برانگیخته و شکل می‌دهد و، بنابراین، تجلیاتی متناقض از فرهنگ تولید می‌کند.

به‌طور کلی، بخش‌های غالب هر جامعه‌ای دربارهٔ منافع، سلايق، و سبک زندگی خاص خود صحبت می‌کنند که آن را تجلیات عینی ملیت می‌دانند. بنابراین گروه‌های فرودست، که سلايق و سبک زندگی خود را دارند، نمی‌توانند از سلايق و سبک خود به‌عنوان تجلیات ملی صحبت کنند. آنان فاقد قدرت سیاسی و اقتصادی برای انجام این کار هستند. تنها کسانی که قدرت دارند می‌توانند ویژگی‌های گروه خود را به‌عنوان بازنمایانگر فرهنگ ملی تعمیم داده و حکم کنند. با این حکم، گروه حاکم لزوماً همهٔ ویژگی‌های متعلق به گروه‌های فرودست را بی‌ارزش می‌سازد، ویژگی‌هایی که از الگوهای مقرر منحرف شده‌اند.

این امر به‌ویژه زمانی جالب است که عدم تقارن تولیدشده توسط نهادهای اجتماعی، و اهمیت نقشی که برنامه‌های سوادآموزی انتقادی در ابهام‌زدایی از پارامترهای مصنوعی تحمیل‌شده بر مردم ایفا می‌کنند را می‌فهمید. سواد انتقادی باید اعتبار انواع مختلف موسیقی، شعر، زبان، و جهان‌بینی‌ها را توضیح دهد.

از این منظر طبقهٔ حاکم، که قدرت تعریف، نمایه‌سازی، و توصیف جهان را دارد، شروع به بیان این می‌کند که عادات گفتاری گروه‌های فرودست منحرف و بدلی از گفتمان حاکم است. در این معنا است که زبان‌شناسان اجتماعی سهمی عظیم در ابهام‌زدایی از این مفاهیم دارند. آنچه آنان نشان می‌دهند این است که، از نظر علمی، همهٔ زبان‌ها معتبر، نظام‌مند، و قاعده‌مند هستند و تمایز حقارت/برتری پدیده‌ای اجتماعی است. یک زبان تا جایی توسعه می‌یابد که به ثباتی معین در منطقه‌ای خاص

برسد و تا حدی که برای درک و بیان جهان توسط گروه‌هایی که به آن زبان سخن می‌گویند استفاده شود.

پس کسی نمی‌تواند یک زبان را بدون تحلیل طبقاتی بفهمد و تحلیل کند. اگرچه ممکن است مجبور باشیم برای فهم خواص جهانی خاص یک زبان از مرزهای طبقاتی فراتر رویم، اما نه باید تحقیق و بررسی زبان را به درکی مکانیکی تقلیل دهیم، و نه صرفاً به تحلیل طبقاتی. اما مجبورم دومی را برای دستیابی به دیدی جهانی نسبت به کل سیستم مورد بررسی انجام دهیم. فکر می‌کنم همه ما در نهایت به زبانی مشابه (در معنای انتزاعی) صحبت می‌کنیم و خودمان را به شیوه‌های مختلف بیان می‌کنیم.

این به سؤالی مرتبط است که دربارهٔ گفتمان‌های مختلف پرسیدی. اگر مورد برزیل را در نظر بگیری، نوع زبانی را داری که توسط طبقهٔ حاکم صحبت می‌شود و انواع دیگر که توسط کارگران، دهقانان، و گروه‌های مشابه صحبت می‌شود. این‌ها بخشی از مفهومی انتزاعی هستند که پرتغالی برزیلی می‌خوانیم. اینجا زبان به مثابهٔ انتزاع نیست، بلکه به مثابهٔ سیستمی عینی است که توسط گروه‌های مختلف صحبت می‌شود. آنگاه، درک این زبان‌های مختلف مهم است. آن‌ها شامل دستور زبان و بازنمایی‌های نحوی و مفهومی متفاوتی هستند که توسط مردم در موقعیت‌های متفاوت در نسبت با نیروهای تولید مشروط و روشن می‌شوند.

زبان نیز فرهنگ است. زبان نیروی واسطهٔ دانش است؛ اما خودش نیز دانش است. معتمد همهٔ این‌ها نیز از گذرگاه طبقات اجتماعی می‌گذرد. پداگوژی‌ای انتقادی این درک فرهنگی پویا و متناقض و ماهیت پویا و متناقض آموزش را به مثابهٔ ابژهٔ دائمی کنجکاوی‌ای اقامه می‌کند که بر عهدهٔ یادگیرندگان است. ساده‌لوحی‌ای کلی در مورد فهم این پدیده‌ها می‌یابیم. چنانکه گویی همه قبلاً توسط گروه‌های حاکم شناخته

و حکم شده‌اند. چنانکه گویی همه آنچه در سطح فرهنگ رخ داده هیچ ربطی به دیگر گفتمان‌ها، از جمله گفتمان تولید، ندارد. یک پداگوژی هرچه تحقیقی‌تر و کمتر مطمئن از «یقینیات» باشد، بسیار انتقادی‌تر و رادیکال‌تر خواهد بود. هرچه یک پداگوژی «پرسروصدا» تر باشد، انتقادی‌تر خواهد شد.

پداگوژی‌ای که گرفتار عدم قطعیت‌هایی است که ریشه در موضوعاتی دارند که بحث کردیم، بنا بر ماهیتش، پداگوژی‌ای است که نیاز به تحقیق و بررسی دارد. بنابراین این پداگوژی بسیار بیشتر پداگوژی پرسش است تا پداگوژی پاسخ.

ماسدو بیا درباره سواد به مثابه «زبان امکان» صحبت کنیم، که یادگیرندگان را قادر به بازشناسی و فهم اصوات‌شان درون بسیاری از گفتمان‌ها می‌سازد که باید با آنان سروکار داشته باشند. چگونه سواد رهایی‌بخش می‌تواند مشروعیت گفتمان یک فرد را تضمین کند، گفتمانی که شاید در رابطه‌ای پرتنش با دیگر گفتمان‌ها باشد؟ به این معنا، اگر سواد رهایی‌بخش برای تجلیل از گفتمان فردی فراخوانده شود، ناگزیر خواهید بود گفتمان‌هایی را مقایسه کنید که همه هدفی مشابه در ذهن دارند. آیا ممکن است درون تلاش سوادآموزی رهایی‌بخش فضای کافی داشته باشیم برای قانساختن یادگیرندگان به اخذ گفتمان‌هایشان و همزمان فرارفتن از آن‌ها، به منظور توسعه صلاحیت و سهولتش در مواجهه با گفتمان‌های دیگر؟ گفتمان امریکای سیاه، گفتمان زنان، و گفتمان گروه‌های اخلاقی در فرایند سوادآموزی رهایی‌بخش چه نقشی می‌تواند ایفا کند؟

فرویه این سؤال از درکی مکانیکی و سخت از عمل خوانش فراتر می‌رود، که عمل یادگیری کلمه به گونه‌ای است که سپس فرد بتواند آن را بخواند و بنویسد. این سؤال شامل رویایی است که از انتظار یادگیری صرف خواندن و نوشتن فراتر می‌رود.

سؤال بر درکی عمیق از عمل خوانش دلالت دارد. برای احترام به گفتمان‌های مختلف و عملی کردن فهم کثرت (که مستلزم نقد و خلاقیت در عمل گفتن کلمه و خوانش آن است) دگرگونی‌ای سیاسی و اجتماعی نیاز است.

سؤال مرا به یاد رویایم از جامعه‌ای متفاوت انداخت، جامعه‌ای که در آن گفتن کلمه نه صرفاً عادت که حقی بنیادین است، گفتن کلمی حقی برای بدل شدن به بخشی از عزم دگرگونی جهان است. در این دیدگاه پیش‌فرض خواندن کلمه‌ای که فرد می‌گوید بازکشف جامعه امروز است. از سوی دیگر، بازکشف جامعه نیازمند بازکشف قدرت است. دیدگاهی سیاسی که تنها رویای تغییر رادیکال بورژوازی و تصرف قدرت را در سر دارد کافی نیست.

موضوع نقش ذهنیت در دگرگونی تاریخ است. دگرگونی تاریخی، که بخشی از سؤال است، برایم مهم‌تر از گرفتن قدرت است. ما نباید صرفاً مایل به انتقال قدرت از یک گروه به گروه دیگر باشیم. لازم است بفهمیم که تصرف قدرت باید آن را دگرگون کند. این بازآفرینی و بازکشف قدرت لزوماً از طریق بازکشف عمل مولد صورت می‌گیرد. و بازکشف عمل مولد تا حدی اتفاق می‌افتد که گفتمان مردم در قالب آرزوها، تصمیمات، و رویاهایشان به مشروعیت شناخته شود، نه صرفاً کلمات پوچ.

گفتمان به‌عنوان عملی دگرگون‌کننده شروع به فرض مشارکتی فعال و تعیین‌کننده می‌کند نسبت به اینکه چه چیزی و برای چه کسی تولید شود. بازکشف قدرت که از طریق بازکشف تولید صورت می‌گیرد نمی‌تواند بدون تقویت صداهایی اتفاق افتد که در عمل مولد مشارکت می‌کنند. به عبارت دیگر، نه صرفاً اقلیتی از متخصصان، نه

کسانی که در نهایت تنها منابع گروه حاکم را می‌بینند، بلکه مردم باید دربارهٔ این تصمیم بگیرند که چه چیزی بر اساس نیازهای واقعی باید تولید شود. بازکشف تولید، که بدون آن هیچ بازکشف قدرتی وجود نخواهد داشت، بازکشف فرهنگ و زبان را برمی‌انگیزد. چرا اکثریت مردم امروزه خاموش‌اند؟ چرا باید از مباحث‌شان چشم‌پوشی کنند؟ وقتی برای خواندن فراخوانده می‌شوند، چرا تنها گفتمان حاکم را می‌خوانند؟ برنامه‌های سوادآموزی عموماً گفتمانی از پیش تعیین‌شده و مشخص را در دسترس مردم قرار می‌دهند درحالی‌که صداهای خود آنان را خفه می‌کنند، صداهایی که باید در بازکشف جامعهٔ جدیدی که رویاپردازی می‌کنم تقویت شوند. بازکشف قدرت که از طریق بازکشف تولید صورت می‌گیرد مستلزم بازکشف فرهنگ درون محیط‌هایی است که برای ترکیب - به شیوه‌ای مشارکتی - همهٔ آن گفتمان‌هایی خلق شده‌اند که در حال حاضر توسط گفتمان حاکم خفه شده‌اند.

مشروعیت این گفتمان‌های متفاوت تکثر صداها را در بازسازی جامعه‌ای واقعاً دموکراتیک تصدیق می‌کند. آنگاه، در این جامعهٔ رویایی درک از عمل خوانش و عمل نگارش ضرورتاً تغییر می‌کند. فهم کنونی از سواد نیز تغییر می‌کند. با این تعریف، توجه واقعی برای یادگیرندگانی خواهد بود که هنوز با گفتن کلمه برای خواندن آن آشنا نشده‌اند. این توجه شامل فهم و تجلیل از مشارکت‌های بسیاری است که غیرخوانندگان به‌طور کلی در جامعه انجام می‌دهند.

دونالدو، به من گفتی که اغلب از یادگیری این به‌تازده شده‌ای که برای مثال، برخی مردم آفریقایی که مبارزات درخشانی برای بازپس‌گیری فرهنگشان و بیرون‌انداختن استعمارگران کرده‌اند، بعدها توسط رهبر جدیدشان از این رو که نمی‌توانستند بخوانند

و بنویسند کم‌ارزش دانسته شده‌اند. هر مردمی که بتوانند شجاعانه زنجیرهای استعمارگری را بشکنند به‌سادگی نیز می‌توانند کلمات را بخوانند، کلماتی که به آنان تعلق دارند. رهبر جدید از فهم این ناتوان بود که در مبارزه برای رهایی مردم درگیر فرایند سوادآموزی معتبری بودند که به‌واسطه آن آموختند تاریخشان را بخوانند، و اینکه آنان همچنین در طول مبارزه‌شان برای رهایی نوشتند. این شیوه‌ای بنیادین برای نگارش تاریخ بدون نگارش کلمات است. هولناک است که اگرچه آنان در اکثر جنبه‌های سوادآموزی، در خوانش و نگارش جهان‌شان، موفق بودند، در این جنبه آسان‌تر تحقیر شوند که شامل خوانش و نگارش کلمات است. سؤال جنبه سیاسی عمیق سوادآموزی را برجسته می‌کند، مرا و می‌دارد آنچه به‌عنوان «زبان امکان» به آن ارجاع می‌دهی را بر اساس توجه به امکانات موجود ببینم.

نکته دیگری که از سؤال مطرح می‌شود حقوق صداهای متعدد است. اگر امریکای لاتین را به‌عنوان مثال در نظر بگیریم، بیا درباره مردم به‌اصطلاح بومی فکر کنیم. این مردم پیش از ورود سفیدپوستان آنجا بودند. به این ترتیب، مردم سفیدپوست درگیر تمدنی مقرر بودند که صدا یا صداهای خود را داشت. این مردمان حق صداهایی را داشتند که به‌واسطه هجوم اسپانیایی-پرتغالی‌ها خاموش شده بود. هر پروژه سوادآموزی برای این مردمان ضرورتاً باید از طریق خوانش کلمه در زبان‌های بومی‌شان صورت گیرد. این سوادآموزی نمی‌تواند خواستار این باشد که خوانش کلمه در زبان استعمارگر انجام شود.

اگر انقلابی ممکن در این جوامع را پیشبینی کنیم، باید فضا برای انجام سوادآموزی امکان را توسعه دهیم. به‌خوبی مکالمه‌ای را به‌یاد می‌آورم که با فرناندو کاردنال^۱ و

¹ Fernando Cardenal

ارنستو کاردنال^۱ در نیکاراگوئه داشتم که در آن هردوی آنان احساساتی شبیه به آنچه اینجا بحث کرده‌ایم را بیان کردند. آنان به‌طور گسترده دربارهٔ سرخ‌پوستان ماسکیتو^۲ صحبت کردند. هردوی آنان احساس می‌کردند در هر برنامهٔ سوادآموزی‌ای، فرهنگ ماسکیتو باید کاملاً محترم شمرده شود. همچنین، حس می‌کردند زبان ماسکیتو می‌تواند عنصری اساسی در فرایند سوادآموزی باشد. برنامهٔ سوادآموزی‌ای که کثرت صدا و گفتمان را نفی کند اقتدارگرایانه و ضددموکراتیک است.

ماسدو می‌توانی شرحی بر روش‌هایی بدهی که ذهنیت‌ها در مدارس شکل می‌گیرد؟ روش‌هایی که مدارس ایدئولوژی‌ها، شخصیت‌ها، و نیازهای دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و شکل می‌دهند.

فریره نخست، باید بگویم که مدارس واقعاً ذهنیت نمی‌آفرینند. ذهنیت درون مدارس عمل می‌کند. مدارس می‌توانند توسعهٔ ذهنیت را سرکوب کنند و این کار را می‌کنند، چنانکه در مورد خلاقیت هم همین‌طور است. پداگوژی‌ای انتقادی نباید خلاقیت دانش‌آموزان را سرکوب کند (این در طول تاریخ آموزش صدق می‌کند). خلاقیت نیاز دارد که برانگیخته شود، نه تنها در سطح فردی دانش‌آموزان، بلکه همچنین در سطح فردیت آنان در زمینه‌ای اجتماعی. به‌جای خفه کردن این انگیزهٔ کنجکاوانه، آموزگاران باید خطر کردن را برانگیزند که بدون آن هیچ خلاقیتی وجود ندارد. به‌جای تقویت تکرار کاملاً مکانیکی عبارات و لیست‌ها، آموزگاران باید شک و تردید را در دانش‌آموزان برانگیزند.

¹ Ernesto Cardenal

² Mosquito

مدارس هرگز نباید یقینیات مطلق را بر دانش آموزان تحمیل کنند. آنان باید یقین هرگز مطمئن نبودن را برانگیزند، روشی که برای پداگوژی انتقادی حیاتی است. آموزگاران باید امکانات بیانی و امکانات ذهنیت را نیز تحریک کنند. آنان باید دانش آموزان را به چالش بکشند تا دربارهٔ جهان سخن بگویند. آموزگاران هرگز نباید اهمیت تکنولوژی را انکار کنند، اما نباید یادگیری را به درکی تکنولوژیک از جهان تقلیل دهند.

می‌توانیم دو موضع را اینجا تصور کنیم که اشتباه هستند. نخست ساده‌انگاری یا نفی اهمیت تکنولوژی به‌واسطهٔ مرتب‌ساختن همهٔ فرایندهای تکنولوژیک به فرایندی غیرانسانی است. در حقیقت، تکنولوژی خلاقیت انسان و بیان ضرورت خطر را بازنمایی می‌کند. در سوی دیگر، کسی نباید به دام انکار اومانیزم بیفتد.

جهان از یقینیات ساخته نشده است. حتی اگر این چنین بود، هرگز نمی‌فهمیدیم که چیزی واقعاً یقینی است یا نه. جهان از تنش میان یقین و تردید ساخته شده است. دستیابی به نوع پداگوژی انتقادی‌ای که به دنبالش هستیم در جامعه‌ای مانند ایالات متحده آسان نیست، جامعه‌ای که در طول تاریخ به پیشرفتی فوق‌العاده در تکنولوژی و تولید سرمایه دست یافته است. این پیشرفت فوق‌العاده مجموعه‌ای از اسطوره‌ها را متولد کرده است، از جمله اسطورهٔ تکنولوژی و علم. آموزگاران باید فرض کنند که موضعی علمی، علمی نیست؛ موضعی تکنولوژیک، تکنولوژیک نیست.

ماسدو چگونه این پداگوژی انتقادی می‌تواند اساساً تأثیر ذهنیت را از نظر توسعهٔ خلاقیت، کنجکاوی، و نیازهای دانش‌آموزان برانگیزد؟ در جوامعی که از نظر تکنولوژیک پیشرفته هستند جلوگیری از سقوط قربانی به دام اسطوره‌ای که اشاره

کرده بسیار دشوارتر است، اسطوره‌ای که ممکن است نقش ممکن ذهنیت‌های دانش‌آموزان را سست کند.

فریره بله، اما این جوامع همزمان نقش فردیت را برمی‌انگیزند، که فردیتی درون چارچوبی «فردگرایانه» است. چارچوب فردگرایانه نیز در پایان ذهنیت را نفی می‌کند. این پدیده‌ای نادر است و نیاز داریم که به‌طور دیالکتیکی آن را بفهمیم. می‌تواند به‌نظر برسد موضعی که عمیقاً فردگرایانه است منجر به تحریک و احترام نقش عامل انسانی می‌شود. در حقیقت، این همه ابعاد عامل انسانی را انکار می‌کند. چرا موضع فردگرایانه در نهایت علیه نقش واقعی عامل انسانی کار می‌کند؟ چرا که تنها ذهنیت واقعی آن ذهنیتی است که با رابطه متناقض با عینیت مواجه می‌شود.

و موضع فردگرایانه مدافع چه چیزی است؟ این موضع فردی را از اجتماعی جدا می‌کند. به‌طور کلی، این نمی‌تواند انجام شود چرا که این کار ممکن نیست. با این وجود، ایدئولوژی فردگرایانه به نفی منافع اجتماعی یا قراردادن منافع اجتماعی درون منافع فردی ختم می‌شود.

درک اجتماعی همواره به‌واسطه درک فردی تعیین می‌شود. در این معنا، موضع فردگرایانه علیه درک نقش واقعی عامل انسانی عمل می‌کند. عامل انسانی تنها زمانی معنا می‌یابد و شکوفا می‌شود که ذهنیت در رابطه دیالکتیکی، متناقض، و پویایش با عینیتی درک شود که از آن مشتق شده است.

این امر منجر به مشکلی بزرگ برای پداگوژی انتقادی در جوامع پیشرفته تکنولوژیک می‌شود. یک روش که آموزگار انتقادی می‌تواند بیازماید کاری است که تو و من هم‌اکنون می‌کنیم، استفاده از مباحثه به‌عنوان تلاشی برای به چالش کشیدن یکدیگر به‌طوری که بتوانیم رابطه میان ذهنیت و عینیت را بفهمیم، به‌طوری که در تحلیل نهایی

نقش غیرقابل انکار و بزرگ علم و تکنولوژی را بفهمیم، و همچنین به طوری که بتوانیم خطر کردنی که در ذات زندگی انسانی قرار دارد را بفهمیم. این نوع از گفتمان یکی از روش‌هایی است که آموزگار انتقادی می‌تواند برای ابهام‌زدایی از کل شبکه‌ی اساطیر استفاده کند: برای مثال، این اسطوره که کسی نباید وقت را تلف کند. معنای وقت تلف کردن چیست؟ آیا فرد تنها به منظور پول در آوردن باید از اتلاف وقت جلوگیری کند؟ یا به این معناست که کسی نمی‌تواند وقتش را با پول در آوردن تلف کند؟ چه چیزی منجر به اتلاف زمان و چه چیزی منجر به ایجاد زمان می‌شود؟ درنهایت، کار آموزگار در دیدگاهی انتقادی و رادیکال افشای ابعاد عمیق واقعیت است که در این اسطوره‌ها پنهان شده‌اند.

ماسدو اغلب به نقش سوژه اشاره می‌کند که باید توسط دانش‌آموزان در نظر گرفته شود. دغدغه‌ی تو ما را به سمت تلقی ژبرو نسبت به آنچه «عامل انسانی» می‌خواند سوق می‌دهد. درباره‌ی نقش عامل انسانی در جامعه‌ی سلطه‌گر با توجه به رابطه‌ی پیچیده میان نهضت‌های سوادآموزی به‌طور خاص و آموزش به‌طور عام چه فکری می‌کنی؟

فریره این یکی از موضوعات محوری پداگوژی رادیکال است. این موضوعی است که تاریخ اندیشه را مشایعت کرده و مواضع مختلف را در مقابل پاسخ‌های داده‌شده طبقه‌بندی می‌کند. برای من این موضوع مسئله‌ی عمیق دیگری برای پایان قرن است.

سؤالات بیانی از مارکس را به ذهن متبادر می‌کند. وقتی به ساخت تاریخ اشاره می‌کند و می‌گوید که انسان تاریخ را بر اساس شرایط عینی‌ای می‌سازد که می‌یابد. برای مثال، بدیهی است این برخواسته از این رویای مشروع نیست که طبقه‌ی تحت‌سلطه باید خود را رها کند. برخواسته از شرایط عینی، یا به بیان دقیق‌تر، از رابطه‌ی میان عینی و ممکن است.

هر نسلی شرایط عینی را در جامعه‌ای معین به ارث می‌برد. از این موضع عینی و تاریخی است که یک نسل ادامه تدام تاریخ را ممکن می‌یابد. با این حال، نسل حاضر باید روی دگرگونی شرایط عینی کنونی کار کند، چراکه بدون چنین تلاشی ساخت آینده ممکن نیست. اگر شرایط کنونی تنها اساسی هستند، اکنون آینده را درون خود جای نمی‌دهد.

به همین دلیل است که اکنون همیشه زمان امکان است (همانطور که ژيرو با فصاحت در مقدمه‌اش بر سیاست آموزش گفته است). فکر می‌کنم ژيرو زمانی این را کاملاً می‌فهمد که اثبات می‌کند ساخت تاریخ، خارج از اکنون ناممکن است. یعنی ساخت تاریخ باید در نظر داشته باشد که اکنون از گذشته‌ای خاص آمده است، خطوط پایه‌ای این اکنون است که حدود ساخت تاریخ را تعیین می‌کند. وقتی ژيرو می‌گوید اکنون، اکنون امکان است، جبرگرایی نیست، او عامل انسانی را در مسیری کلیدی قرار می‌دهد، چراکه در رابطه میان ذهنیت اکنون و عینیت اکنون، نقش غیرقابل‌انکار ذهنیت وجود دارد.

اگر ذهنیت همواره نتیجه دگرگونی تاریخی بود، عینیت باید از قضا بدل به سوژه دگرگونی ذهنیت می‌شد. تا حدی که ژيرو می‌گوید این اکنون، اکنون امکان است، او مسئله نقش عامل انسانی را مطرح می‌کند، و این در هر پداگوژی انتقادی و رادیکالی مهم است.

ماسدو در ادامه بحث ژيرو درباره گسترش فرصت‌های حوزه عمومی برای ترویج اصول دموکراتیک، تا چه حد فکر می‌کنی می‌توان انتظار داشت فضاهایی مانند اتحادیه‌های کارگری، کلیسا، و جنبش‌های اجتماعی نقش همسو با اهداف پداگوژی انتقادی ایفا کنند؟

فریوه آموزگاری که خودش را توسعه نمی‌دهد، کسی که تأملات و ضرورت‌های ژيرو را در نظر نمی‌گیرد، خارج از تأثیر زمانه‌اش است. در برزیل با استفاده از واژگانی که ظاهراً تا حدودی متفاوت هستند، بر دیدگاه ژيرو تأکید کرده‌ام. برای مثال، اصرار کرده‌ام که آموزش رادیکال و انتقادی باید بر چیزی تمرکز کند که امروزه درون جنبش‌های اجتماعی و اتحادیه‌های کارگری مختلف رخ می‌دهد. جنبش‌های فمینیستی، جنبش‌های صلح، و دیگر جنبش‌هایی از این دست که مقاومتی را بیان می‌کنند که در اعمال‌شان پداگوژی‌ای از مقاومت تولید می‌کند. آن‌ها به ما نشان می‌دهند که ناممکن است اندیشیدن به آموزش مؤکداً به محیط مدرسه تقلیل یابد. فرد نمی‌تواند همواره امکان مدارس را انکار کند، بلکه باید به رسمیت بشناسیم که در طول تاریخ زمان‌هایی وجود دارد که در آن محیط مدرسه کم‌وبیش فرصت‌هایی فراهم می‌کند.

باید بگویم در طول بیست سال حکومت نظامی در برزیل اوقاتی بود که اگر کسی ایدئولوژی غالب را رد می‌کرد عواقب شدیدی داشت. اوقاتی بود که مدارس به روی هر شکلی از پداگوژی انتقادی کاملاً بسته بودند. در طول دهه ۱۹۷۰ که اکثر کشورهای امریکای لاتین (مثلاً اروگوئه، شیلی، آرژانتین) دیکتاتورهای نظامی را تجربه کردند مصادف بود با ظهور نظریات پاریسی^۱ بازتولید که از کار پیر بوردیو^۲ مشتق شده بود. این نظریات تعدادی از آموزگاران امریکای لاتینی را به سوی تصحیح امکانات استفاده از محیط مدرسه برای ترویج آموزش مقاومت سوق داد.

¹ Parisian

² Pierre Bourdieu

در چهار سال گذشته، با تغییرات اجتماعی و سیاسی در امریکای لاتین - برای مثال، تلاش برای دموکراتیزه کردن دوبارهٔ برزیل یا مبارزه برای رهایی در نیکاراگوئه - اعتماد خاصی به استفادهٔ دوباره از فضای نهادی برای آزمودن توسعهٔ پداگوژی انتقادی وجود داشته است.

هر چند، فکر می‌کنم که حتی امروز، در دوره‌ای که استفاده از مدارس بر ضد معارفهٔ ایدئولوژی حاکم ممکن است، لازم است به رسمیت بشناسیم که محیط‌های عمومی برای تولید پداگوژیک مقاومت سیاسی و اجتماعی بسیار مهم است. در این چشم‌انداز از حوزه‌های مقاومت، آموزگارانی که امروزه به دنبال دگرگونی هستند انتخاب‌هایی دارند. برخی شاید کار در محیط‌های عمومی خارج از مدارس را انتخاب کنند. دیگران شاید ترجیح دهند در زمینه‌های تخصصی‌شان در مدارس کار کنند.

من هیچ‌یک از دو رویکرد را رد نمی‌کنم. ایده‌آل ایجاد و درک رابطهٔ میان این دو رویکرد خواهد بود: آموزش سنتی‌تر، ساختاریافته‌تر، و سیستماتیک‌تر که در مدارس رخ می‌دهد در مقابل رویکرد پویاتر، آزادتر، و متناقض‌تر (اگرچه خلاق‌تر) درون جنبش‌های اجتماعی است. نکته‌ای که به‌طور گسترده در کتابی توسعه دادم که همراه آنتونیو فاندز^۱ نوشتم این است که درک آموزگاران از آنچه امروزه در این جنبش‌های اجتماعی و حوزه‌های کنش عمومی رخ می‌دهد برای پداگوژی انتقادی بسیار حیاتی است. سازمان‌های سیاسی که در یادگیری از عوامل این جنبش‌های عمومی شکست می‌خورند در دستیابی به طنین تاریخی و سیاسی نیز ناموفق خواهند بود.

کاملاً با نظر ژيرو نسبت به نقش جنبش‌های عمومی در بهبود اصول دموکراتیک موافقم. تجلیل انتقادی ژيرو از این جنبش‌ها مبتنی بر دیدن آنان به‌مثابهٔ عوامل مباحثه

¹ António Faundes

است. در واقع، درون این حوزه‌های عمومی است که جنبش‌های ضد هژمونیک تولید شده‌اند. برای من، مشکل اساسی آموزگاران و افراد سیاسی که رویای تغییر دارند در چگونگی درک مبارزه نهفته است، در این معنا که تولید هژمونی جدید از تظاهرات و تجارب درون این جنبش‌ها بیرون می‌آید.

وظیفه آموزگار انتقادی نزدیک شدن به جهان واقعی این حوزه‌های عمومی و عاملان اجتماعی، برای مشارکت است. مشارکت عمده یک آموزگار درک عناصر نظری درون اعمال این جنبش‌ها است. آموزگار انتقادی باید نظریه‌ای ذاتی ایجاد کند تا در این اعمال شکوفا شود به طوری که مردم بتوانند نظریات مربوط عمل خودشان را اخذ کنند. آنگاه، نقش آموزگار ورود به سطح جنبش‌های اجتماعی همراه با نظریات پیشینی برای توضیح عمل در حال وقوع نیست، بلکه کشف عناصر نظری‌ای است که ریشه در عمل دارند.

۴

مردم با کلماتشان سخن می‌گویند: سوادآموزی در عمل^۱

I

یک بار دیگر خودم را در حالی می‌یابم که به ورق کاغذی خالی خیره شده‌ام که اکنون تلاش می‌کنم روی آن اندیشه‌هایم درباره‌ی فرایندهای سوادآموزی بزرگسالان را بنویسم. اینکه این موضوع را بارها بررسی کرده‌ام به هیچ وجه از شور و شوقی نمی‌کاهد که هنگام آغاز پرداختن به آن مرا در خود غرق می‌کند. کسی که ایده‌ای حیاتی همچون سوادآموزی بزرگسالان در سر دارد هرگز به پایان نمی‌رسد. می‌توانم درباره‌ی چگونگی باسوادشدن بزرگسالان اندیشه و بازاندیشی کنم و همچنان موضوعات جدیدی برای تأمل به ذهنم خطور کند، حتی اگر همیشه چیزهای جدیدی برای گفتن نداشته باشم. بر مفاهیم انتزاعی و ناب سوادآموزی تأمل نمی‌کنم، مفاهیمی که از عملی که آنان را آگاه می‌کند جدا شده‌اند. در عوض، به سوادآموزی در قالب عملی می‌اندیشم که درگیر آن هستم.

¹ For a detailed analysis of both these Notebooks, especially the first, which is not discussed in this text, see Paulo Freire, "Quatro Cartas aos Animadores de Circulos de Cultura de São Tomé e Príncipe," in Carlos Brandão, ed. *A Questão Política da Educacao Popular* (São Paulo: Editora Brasiliense, 1980).

اندیشه‌های من در این فصل درباب سوادآموزی بزرگسالان در زمینه جمهوری سائوتومه و پرنسیپه است، جایی که از سال ۱۹۷۶ السا، همسر من، و من برای مشارکت در آموزش بزرگسالان تلاش کرده‌ایم. اما پیش از بحث درباره برخی مسائل محوری در مورد سوادآموزی بزرگسالان در سائوتومه و پرنسیپه، می‌خواهم برخی از مشاهداتم در نقشم به‌عنوان مشاور دولت این کشور را بیان کنم. هم السا و هم من احساس می‌کنیم که مشاور شخصی بی‌طرف و غیرمتعهد نیست که به هر درخواستی با سردی به شیوه‌ای فنی پاسخ می‌دهد. در مقابل، معتقدیم که نقش مشاور سیاسی است، و فارغ از اینکه در چه زمینه‌ای باشد، عمل او نیز سیاسی است. از نقطه نظر ما، ضروری است که توافقی میان مشاور و عاملی که برایش کار می‌کند وجود داشته باشد.

برای مثال، برایم ناممکن است که کمترین همکاری‌ای در نهضت سوادآموزی‌ای داشته باشم که توسط دولتی حمایت می‌شود که منافع مردمش را بازنمایی و عملی نمی‌کند. احترامم به حقوق مردم مرا منع می‌کند از اینکه اجازه دهم همکاری‌ام بدل به «تهاجم» یا تحمیل شود. به‌عنوان پیش‌نیاز، همواره اطمینان حاصل می‌کنم که دولت و من زمینه‌های مشترکی داریم. در این زمینه مشترک، وقتی گزینه‌های سیاسی به رسمیت شناخته می‌شوند و، البته، اختلاف نظر مجاز شمرده می‌شود، عملم در همکاری با مردم ملی است، نه با عاملی که به‌طور ناممکنی قاعده بی‌طرفی را به شیوه‌ای تکنیکی به کار می‌برد.

هرگز نمی‌توانم مشاور دولتی باشم که تحت پوشش اولویت خوانش و نگارش تکنیک‌ها برای یادگیرندگان، به من برای جداکردن خوانش متن از خوانش زمینه نیاز

دارد (یا به سادگی به من پیشنهاد می‌کند). دولتی که برایش خوانش جهان عینی و افشای آن حق طبیعی مردم نیست، خوانش را سطحی کاملاً مکانیکی تقلیل می‌دهد. دقیقاً در این رابطه پویا میان خوانش کلمه و خوانش واقعیت است که السا و من خود را در زمینه‌ای مشترک با دولت سائوتومه و پرنسیپه یافتیم. در واقع، این رابطه به مثابه تمرکز محوری تأملاتم در این فصل عمل می‌کند.

همه تلاش‌ها در سائوتومه و پرنسیپه درگیر عمل سوادآموزی بزرگسالان، همچنین پاسوادآموزی، حول این رابطه شکل می‌گیرد. دفترهای فرهنگ عامه^۱ که توسط یادگیرندگان، چه در مراحل اولیه سوادآموزی یا در پاسوادآموزی، به عنوان متون پایه استفاده می‌شد، آغشته به گفتمان‌های دستکاری‌کننده نبودند.

«دفترهای فرهنگ عامه» عنوان عمومی‌ای بود که به مجموعه‌ای از دفترها داده شده بود. به عنوان مثال، دفتر نخست از دو بخش تشکیل شده است. بخش دوم مقدمه‌ای بر مرحله پاسوادآموزی است. به عنوان تقویت‌کننده‌ای برای دفتر نخست کتاب تمرینی به نام «عمل برای یادگیری» وجود دارد.

دفتر فرهنگ عامه دوم، که همراه آن چگونگی آغاز مرحله پاسوادآموزی آغاز یا آموخته می‌شود، به زبانی قابل فهم اما غیرساده‌انگارانه نوشته شده است. این دفتر موضوعات مختلف را در ارتباط با لحظه تاریخی کنونی کشور مورد بحث قرار می‌دهد.

این متون تلاش می‌کنند کنجکاوای انتقادی یادگیرندگان را هدایت کنند و خوانندگان از رویارویی با متن به شیوه‌ای مکانیکی بازدارند. (در بخش دوم این فصل برخی مثال مطرح می‌شوند). زبان این متون به شعار تقلیل نیافته؛ بلکه چالش‌برانگیز است. متن

¹ The Popular Culture Notebooks

طراحی شده تا به هدف نهضت سوادآموزی، یعنی مشارکت مؤثر مردم به‌عنوان سوژه‌ها در بازسازی کشورشان دست یابد.

بر این اساس، این متون نمی‌توانند بی‌طرف باشند. در حقیقت، در مقابل دستکاری مشارکت انتقادی و دموکراتیک یادگیرندگان در عمل شناخت قرار دارد که آنان نیز سوژه‌های آن هستند. در مقابل دستکاری، به‌طور خلاصه، مشارکت انتقادی و خلاق مردم در فرایند بازکشف جامعه‌شان قرار دارد، همچون مورد سائوتومه و پرنسپیه، کشوری که اخیراً خود را از یوغ استعماری که قرن‌ها امتداد داشته آزاد کرده است. مشارکت آگاهانه در بازسازی جامعه در متنوع‌ترین بخش‌ها و سطوح مختلف زندگی ملی رخ می‌دهد. این لزوماً نیازمند درکی انتقادی از گذار انقلابی کشور است. این درک انتقادی به‌واسطه عمل مشارکتی‌ای تولید می‌شود که در واقع در خودش تأمل می‌کند. در این معنا، از طریق کلمات و موضوعات زیبا، سوادآموزی و همچنین پس‌سوادآموزی، نمی‌تواند در ارائه بازتابی انتقادی از زمینه‌های عینی واقعیت ملی شکست بخورد، فرایندی که نیازمند تأمل بر لحظه کنونی بازسازی، همراه با چالش‌ها و دشواری‌هایی است که باید بر آنان غلبه کرد.

در واقع، برای سوادآموزی و پس‌سوادآموزی بزرگسالان ضروری است که در خدمت بازسازی کشور و کمک به مردم باشد تا با گرفتن بیشتر و بیشتر تاریخ در دستان‌شان، می‌توانند تاریخشان را شکل دهند. برای شکل دادن به تاریخی که در آن عرضه شوند، نه اینکه صرفاً در آن بازنمایی شوند. برای مثال، فقرا آن مردمی هستند که منفعلانه آنچه می‌خوانند را بدون کمترین نگرانی‌ای می‌پذیرند: «مقرر شده بود که روز سه‌شنبه در ساعت ۲ بعدازظهر شب‌بخیر بگوییم.» این عمل مردمی است که در تاریخ بازنمایی شده‌اند اما عرضه نشده‌اند.

هرچه مردم آگاهانه‌تر تاریخشان را بسازند، شفاف‌تر دشواری‌های فرایند دائمی رهایی‌شان را می‌فهمند، دشواری‌هایی که در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی، و فرهنگی باید با آن مواجه شوند.

به حدی که بازسازی ملی ادامه مبارزه مسلحانه و تلاش‌های گذشته برای دستیابی به استقلال است، مردم باید وظیفه بازسازی جامعه‌شان و خودشان را بر عهده گیرند. بدون عهده‌گیری این وظیفه عظیم‌تر و وظیفه بازسازی خودشان، مردم به تدریج مشارکت در ساخت تاریخشان را متوقف می‌کنند. بنابراین این وظیفه عظیم‌تر چالش تاریخی دوره سنتی کنونی را برای مردم سائوتومه و پرنسیپه و همچنین برای رهبر انقلابی تشکیل می‌دهد. به این ترتیب، سوادآموزی و پساسوادآموزی نمی‌تواند بیگانه از بسیج عمومی در قالب مشارکتی واقعی باقی بماند. بسیج‌سازی به‌طور سیاسی و پداگوژیکی ابزار اصلی پاسخ به این چالش تاریخی است. و همچنین بسیج‌سازی اطلاعات توسعه‌ای واقعی را شکوفا می‌کند؛ شعارهای اهلی‌کننده که بر مشکلات ناچیز تمرکز می‌کنند نمی‌توانند جایگزین آن شوند.

سواد بزرگسالان بیانی از بازسازی ملی در حال پیشرفت است. این عملی سیاسی و شناختی است که در فرایند یادگیری خواندن و نوشتن کلمات و «برای خواندن» و «برای نوشتن» واقعیت متعهد به انجامش شده‌اند. پساسوادآموزی تداومی عمیق از همان عمل شناختی است که توسط سوادآموزی آغاز شده است. در سوی دیگر، سوادآموزی و پساسوادآموزی اعمالی را تشکیل می‌دهند که بازسازی را تحریک می‌کنند.

هنگامی که یک نهضت سوادآموزی حول هجابندی «ب-ب-بی-ب-بو» تکامل می‌یابد به‌جای اینکه واقعیت ملی را با همه دشواری‌هایش به بحث بگذارد، و به‌جای اینکه

مسئله مشارکت سیاسی مردم در بازکشف جامعه‌شان را مطرح کند، گفتمان‌های دروغین می‌آفریند. (و این در بسیاری از نهضت‌های سوادآموزی در سراسر جهان رخ داده است.) این صرفاً مردم سائوتومه و پرینسیپه را در تاریخشان بازنمایی خواهد کرد. در مقابل، آنچه در سائوتومه و پرینسیپه در حال وقوع است پرده‌برداری از واقعیت است. رویکرد آموزشی‌ای که دولت بدان متعهد است خودش حقیقت را آشکار می‌کند؛ این رویکرد حقیقت را به نفع طبقه حاکم پنهان نمی‌کند.

موضوعات اصلی این نهضت سوادآموزی از این قرار است:

- درک فرایند کار و عمل تولیدی با پیچیدگی هایش؛
- روش‌های سازماندهی و توسعه تولید؛
- نیاز به آموزش‌های فنی (که به تخصیصی محدود و بیگانه‌کننده تقلیل نمی‌یابد)؛
- درک فرهنگ و نقش آن، نه تنها در فرایند رهایی، بلکه همچنین در بازسازی ملی؛
- مسائل هویت فرهنگی که دفاع از آن به معنای رد ساده‌لوحانه سهم فرهنگ‌های دیگر نیست.

همه این‌ها موضوعات اساسی‌ای است که اکثریت کلمات در آموزش سواد به آنان ارجاع می‌دهند.

در صورت امکان، این موضوعات به‌عنوان مقدمه‌ای بر مرحله اولیه سوادآموزی به بحث گذاشته می‌شوند. و به‌طور پروبلماتیک‌تری در متون دفترهای فرهنگ عامه پس‌اسوادآموزی معرفی شده‌اند.

همانطور که به تدریج صفحات خالی این فصل را پر می‌کنم؛ به سائوتومه فکر می‌کنم خودم را در حال بازدید از حلقه‌های فرهنگی در مناطق روستایی و شهری تصور می‌کنم، که همیشه همراه دوستانم، هماهنگ کنندگان نهضت سوادآموزی بزرگسالان صورت می‌گرفت. در طول این بازدیدها، همراه با برخی شکست‌ها، مثبت‌ترین جنبه‌های اعمال سیاسی و پداگوژیک شرکت کنندگان را کشف کردیم، که توسعه فکری گروه‌ها و توانایی‌شان در خواندن متون و درک واقعیت است. یک‌بار از حلقه‌ای فرهنگی در جامعه کوچک ماهیگیری به نام مونته ماریو دیدن کردیم. آن‌ها واژه *bonito* (زیبا) را به عنوان کلمه زایا داشتند، نام یک ماهی، و به عنوان رمزنگاری طرحی گویا از شهری کوچک با پوشش گیاهی‌اش، خانه‌های معمولی، قایق‌های ماهیگیری در دریا، و ماهیگیری که یک *bonito* در دست داشت را در اختیار داشتند. یادگیرندگان در سکوت به این رمزنگاری نگاه می‌کردند.

به یک‌باره، چهار نفر از آنان ایستادند چنان که قبلاً توافق کرده بودند؛ و به طرف دیواری رفتند که رمزنگاری روی آن نصب شده بود.

آنان از نزدیک به رمزنگاری خیره شده بودند. آنگاه کنار پنجره رفتند و بیرون را نگاه کردند. آنان به یکدیگر نگاه می‌کردند گویی که شگفت‌زده شده‌اند و دوباره به رمزنگاری نگاه کردند، و گفتند: «این مونته ماریو است. مونته ماریو این چنین است و ما این را نمی‌دانستیم.»

از طریق رمزنگاری این شرکت کنندگان توانستند به فاصله‌ای از جهان‌شان دست یابند و شروع به بازشناسی آن کردند. این همچون زمانی بود که از جهان‌شان بیرون می‌آمدند تا آن را بهتر بشناسند. در حلقه فرهنگی بعدی آنان تجربه متفاوتی داشتند.

آنان صمیمیت سخت خود با مونته ماریو را شکستند و، به‌مثابه سوژه‌های مشاهده‌گر، خود را در مقابل جهان کوچک وجودشان قرار دادند.

در این حلقه‌های فرهنگی (زمینه‌ای که گاهی با عنوان نظری به آن ارجاع می‌دهم)، نگرش سوژه کنجکاو و انتقادی نقطه‌عزیمت اساسی برای فرایند سوادآموزی است. واقعیت در فرایند دگرگونی و عملی کردن این فعالیت انتقادی در تحلیل عمل اجتماعی برای یادگیرندگان ممکن می‌سازد تا در مرحلهٔ پاسوادآموزی عمیق‌تر به عمل شناخت نفوذ کنند و نگرشی کنجکاوانه‌تر نسبت به روش زندگی‌شان اتخاذ کنند. این نگرش انتقادی به‌واسطهٔ فردی شناخته می‌شود که همواره تجربهٔ خود و همچنین استدلال پشت این تجربه را به پرسش می‌کشد.

در مرحلهٔ سوادآموزی، آنچه برایش تلاش می‌شود درکی عمیق از واقعیت تحت تحلیل نیست، بلکه توسعهٔ نگرشی کنجکاوانه برای تهییج توانایی انتقادی یادگیرندگان به‌عنوان سوژه‌های شناخت است که توسط ابژهٔ شناخت به چالش کشیده شده‌اند. آنچه مهم است تجربهٔ سیستماتیک این رابطهٔ میان سوژه‌ای است که جستجو می‌کند و ابژه‌ای که باید شناخته شود. وقتی یادگیرندگان به‌مثابهٔ بیماران عمل و دریافت‌کنندگان صرف کلمات آموزگار در نظر گرفته می‌شوند، این رابطه وجود ندارد. در این مورد، یادگیرندگان کلمات خودشان را نمی‌گویند.

بدیهی است که همه‌چیز در توسعهٔ چنین پروژه‌ای مطبوع نیست. به‌ویژه در کشور کوچکی که به‌تازگی به استقلال دست یافته است. مردم و رهبرش با مشکلات زیادی مواجهه داشته‌اند، برای مثال، نوسانات قیمت بازار بین‌المللی کاکائو که کالای اصلی آن است. غلبه بر میراث منفی قرن‌ها استعمارگری آسان نیست، که مشخصه‌اش فقدان پرسنل آموزش‌دیده برای انجام وظایف موردنیاز در بازسازی ملی است.

فقدان پرسنل آموزش‌دیده و منابع مادی طبیعتاً بازتاب کافی در سوادآموزی بزرگسالان داشته است که موانع نه‌تنها در برنامه‌ریزی بلکه در اجرای برنامه سوادآموزی نیز وجود دارد. پس به همین دلیل بود که وزیر سابق آموزش، ماریا آموریم^۱، به دنبال برنامه‌ای ساده بود که واقع‌گرایانه باشد و در طول چهار سال اجرا شود، با امید از بین بردن بی‌سوادی در سائوتومه و پرنسیپه درحالی‌که مردم آموخته‌اند کلمات خودشان را بگویند.

II

بارها در بخش نخست این فصل گفتم که موادی که برای مراحل سوادآموزی و پساسوادآموزی توسعه می‌یابند باید چالش‌برانگیز باشند نه از موضعی بالا. برای نمایش اینکه چگونه این کار در سائوتومه و پرنسیپه انجام شده، بخش‌هایی از کتاب تمرین «عمل برای یادگیری»، از مرحله سوادآموزی، و برخی متون از دفتر فرهنگ عامه دوم، از مرحله پساسوادآموزی، گزینش شده‌اند.^۲

مرحله نخست «عمل برای یادگیری» از دو رمزنگاری (عکس) تشکیل شده است: اول، عکسی از یکی از زیباترین خلیج‌ها سائوتومه، با گروهی از جوانان در حال شنا؛ دومی، عکسی از منطقه‌ای روستایی، با گروهی از جوانان در حال کار. در کنار تصویر جوانان در حال شنا نوشته شده: «با شناکردن است که فرد شناکردن را می‌آموزد.» در کنار تصویر جوانان در حال کار نوشته شده: «با کارکردن است که فرد کارکردن را

¹ Maria Amorim

² See the excellent article by D.Merril Swert, "Proverbs, Parables and Metaphors—Applying Freire's Concept of Codification to Africa," in *Convergence* 14, no. 1 (1981).

می‌آموزد.» و در پایین صفحه نوشته شده: «با عمل کردن است که بهتر عمل کردن را می‌آموزیم.»

نخستین صفحه از کتاب تمرین (که زمانی استفاده می‌شود که سوادآموزان در حال حاضر قادر به خواندن جملات کوتاه باشند) به آموزگار و کسانی که تحت آموزشند پیشنهاد می‌کند بر اهمیت عمل در کسب دانش تأمل کنند. اینجا این ایده‌ی اساسی تقویت شده است که فرد تا حدی دانش دارد که با مشارکت در عمل اجتماعی تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

صفحه‌ی دوم کتاب کار بر اهمیت عمل تأکید می‌کند. در این صفحه آمده است:

اگر با عمل کردن است که فرد شناکردن را می‌آموزد،
اگر با عمل کردن است که فرد کار کردن را می‌آموزد،
و همچنین اگر با عمل کردن است که فرد خواندن و نوشتن را می‌آموزد،
پس بیایید برای یادگیری عمل کنیم
و بهتر عمل کردن را یاد بگیریم.

بیایید بخوانیم:

مردم

بهداشت

سیب‌زمینی

رادیو

بیایید بنویسیم:

فضای خالی ای که در ادامه این قطعه قرار دارد برای استفاده سوادآموزان است. برای استفاده از محاسن شیوه‌ای که این کتاب کار پنداشته اسن، آموزگار باید سوادآموزان را برای نوشتن آنچه می‌خواهند و آنچه می‌توانند با کلمات پیشنهادشده به چالش بکشند.

در صفحه ۷، در متنی طولانی‌تر، فرد به مسئله عمل بازمی‌گردد:

آنتونو، ماریا، پدرو، و فاطیما خواندن و نوشتن را می‌دانند.

آن‌ها با تمرین خوانش، خواندن را آموختند.

آنان با تمرین نگارش، نوشتن را آموختند.

و با عمل کردن است که فرد می‌آموزد.

بیایید بنویسیم:

یک بار دیگر، فضای خالی در پایان به‌مثابه دعوتی برای سوادآموزان عمل می‌کند که برای بیان خودشان در نگارش خطر کنند. در سراسر کتاب کار، از آغاز تا پایان، سوادآموزان مداوماً برای نوشتن و خواندن به‌واسطه تمرین خوانش و نگارش به چالش کشیده شده‌اند. اگر بدون تمرین نگارش نوشتن ناممکن است، پس در فرهنگی همچون سائوتومه که فرهنگ شفاهی حاکم است، یک برنامه سوادآموزی که به فرهنگ آنچنان که هست احترام می‌گذارد، نیاز دارد که هم بیان شفاهی سوادآموزان را - در بحث‌ها، در قصه‌گویی، در تحلیل واقعیات - تحریک کند و هم آنان را برای

شروع نوشتن به چالش بکشد. خواندن و نوشتن مراحل جدایی‌ناپذیر فرایندی واحد هستند که فهم و تسلط به زبان را بازنمایی می‌کنند. در صفحه ۱۱ متنی پیچیده‌تر اما کمتر گسترده ارائه شده است که به جنبه‌های زندگی استعماری و مرحله کنونی بازسازی ملی می‌پردازد. پیش از متن برخی کلمات آمده‌اند که شامل زمینه‌های اصلی بازسازی ملی هستند. صفحه اینگونه آغاز می‌شود:

بیایید بخوانیم:

مدرسه

مزرعه

زمین

کاشتن

محصول

پیش از استقلال، اکثر مردم ما مدرسه نداشتند. مزارع، با زمین‌های قابل کشت‌شان، به استعمارگران تعلق داشت. محصول کار ما نیز متعلق به آنان بود. از زمان استقلال، همه چیز متفاوت است. ما مدارس بیشتری برای کودکانمان داریم و مردم شروع به تحصیل کرده‌اند.

بیایید بنویسیم:

همچنان با توجه به ماهیت شفاهی فرهنگ در آن دولت، به هماهنگ‌کنندگان پیشنهاد شده است که، نه تنها در رابطه با این متن بلکه همه متون، ابتدا بلند و آرام بخوانند، که باید توسط سوادآموزان در سکوت دنبال شود. در مرحله بعد، یادگیرندگان باید ابتدا

برای زمانی خاص در سکوت بخوانند، پس از آن یک به یک شروع به بلند خواندن کنند. اگرچه ممکن است پس از خواندن متن، بحث درباره آن اجتناب‌ناپذیر باشد. در تلاش برای ادامه به چالش کشیدن سوادآموزان برای خواندن و نوشتن انتقادی، همزمان که فرد برای تحریک بیان شفاهی آنان تلاش می‌کند، تمرین زیر در صفحه ۱۲ به آنان پیشنهاد شده است:

همواره برای آموختن عمل کنید

و

به منظور بهتر عمل کردن پیامورید.

بیایید بخوانیم:

بیل

کاشت

منبع

دانش

کار تولیدی منبع دانش است. با بیل زمین‌ها را برای کاشت آماده می‌کنیم و به ساخت کشوری جدید کمک می‌کنیم. کودکان باید با کار کردن بیاموزند. مدارس ما باید مدارس کار باشند. تلاش کنید درباره متنی که اکنون خواندید بنویسید. صرفاً همانطور که صحبت می‌کنید بنویسید. با عمل کردن است که فرد می‌آموزد.

اگر کسی کتاب تمرین را مطالعه کنید می‌بیند که چطور چالش سوادآموزان برای درک انتقادی، صفحه به صفحه، همراه با دعوت آنان تجربه نگارش تدریجاً رشد می‌کند. هر چند، اگر کلمه نوشتاری در لحظه‌ای معین از فرهنگ بیگانه یا تقریباً بیگانه است، معرفی زبان نوشتاری پیش از یا همزمان با دگرگونی‌های زیربنایی‌ای که در زمان خواستار آن هستند، وظیفه چندان آسانی نیست. با این حال، در آن زمان تعلیم زبان نوشتاری قابل به تعویق انداختن نیست.

پس از برخی تمرینات که افعال بودن و داشتن را در زمان حال اخباری، بدون هیچ توضیحی از چستی فعل و ملاحظات نظری مربوط به حالات و زمان‌ها و صرف شخصی معرفی می‌کند، فرد به صفحه ۱۷ می‌رسد، و چالشی دیگر برای توانایی‌های انتقادی سوادآموزان:

همه ما چیزی می‌دانیم. و همه ما نسبت به چیزی در جهل هستیم.

به همین دلیل، ما همواره در حال یادگیری هستیم.

بیا یاد بخوانیم، فکر کنیم، و بحث کنیم.

با تولید بیشتر، روی زمینی که متعلق به ماست، ثروتی برای شادی مردم می‌آفرینیم.

همراه با جنبش‌های سائوتومه و پرنسیپه^۱ جامعه‌ای را می‌سازیم که در آن هر کس برای رفاه همه مشارکت می‌کند. نیاز داریم در مقابل کسانی که تلاش می‌کنند سیستم استعمار اکثریت توسط اقلیت حاکم را بازگردانند، مراقب باشیم. حالا سعی کنید درباره آنچه خواندید و مورد بحث قرار دادید بنویسید.

¹ Liberation Movement of São Tomé and Príncipe (MLSTP)

در صفحات ۲۰ و ۲۱ متونی وجود دارند که نمونه‌ای از استفاده‌ی فاعل شخصی و ضمائر مفعولی بدون هیچ اشاره‌ای به قواعد دستوری هستند. در صفحه ۲۰ می‌خوانید:

بیا بید بخوانیم.

من نگران کشورمان هستم. کارلوس کتابی به ماریا و کتابی دیگر به من داد. دو روز بعد، کارلوس به مزرعه آمد تا با من صحبت کند.

من دوست هستم، به تو علاقه دارم. نگاهی به این کتابی که به تو می‌دهم بیانداز. او صبح زود برای کار بیدار می‌شود.

گاهی با خودش، از خودش، برای خودش صحبت می‌کند.

او نیز با خودش صحبت می‌کند. آنان همزمان با اینکه برای ساخت آینده کار می‌کنند، درباره‌ی آینده‌ی مردم می‌اندیشند.

هر بار که آنان را می‌بینیم، با آن‌ها درباره‌ی مطالعات‌شان صحبت می‌کنم.

من، مرا، به من، برای من، با من.

تو، تو را، به تو، از تو، برای تو، با تو.

او، او را، خودش، به خودش، از خودش، برای خودش، با خودش.

جملاتی بنویسید با:

مرا، تو، با من، به تو، به من.

در صفحه ۲۱ می‌خوانید:

بیایید بخوانیم.

ما به قیمت فداکاری‌های بسیاری استقلال یافتیم. با وحدت، نظم، و کار در حال تحکیم استقلال‌مان هستیم. آنان که علیه‌مان هستند را پس می‌زنیم و با آنان که وحدت‌شان با ما را نشان می‌دهند یکی می‌شویم.

شما استعمارگران، در اشتباه بودید که فکر می‌کردید قدرت استمارتان ابدی بود. برایتان ممکن نبود باور کنید که توده‌های ضعیف و استمارشده بدل به نیرویی در مبارزه علیه قدرت شما می‌شوند.

همراهتان تقریباً هر آنچه که متعلق به ما بود را بردید، اما نتوانستید اراده مصمم ما برای آزادبودن را با خود ببرید.

ماریا، جولیتا، خورخه، و کارلوس برای افزایش تولید مبارزه کرده‌اند. آن‌ها همواره همراه خود یقین‌پروزی را می‌آورند.

ما، ما را، با ما.

شما، شما را، با شما.

آن‌ها، آن‌ها را، ایشان، به ایشان، از ایشان، برای ایشان، با ایشان، به آن‌ها.

جملاتی بنویسید با:

ما را، به آنان، با ما.

در صفحه ۲۲ یکی از داستان‌های محبوب آمده است که، در فرهنگ‌هایی که حافظه‌شان هنوز هم عمدتاً شفاهی است، از نسلی به نسل دیگر رسیده و نقش

پداگوژیک غیرقابل انکاری دارند. بخشی از بعد نظری آموزش در این فرهنگ‌ها از طریق این داستان‌ها تحقق یافته است، که در آن‌ها استفاده از استعاره یکی از غناهای زبان عامه است.

آموزش عمومی نمی‌تواند نسبت به این داستان‌ها بیگانه باشد، که نه تنها ایدئولوژی غالب را منعکس می‌کند، بلکه جنبه‌های جهان‌بینی‌های مردم در آن ترکیب شده است. در حقیقت این چشم‌اندازها از جهان بازتولیدی خالص از آن ایدئولوژی نیستند. پس از خواندن داستان در صفحه ۲۲، که در آن فرد آنچه قبلاً از طریق بیان شفاهی می‌دانست را در قالب نوشتاری باز می‌شناسد، در صفحه ۲۳ چالشی برای سوادآموزان طرح شده:

رفیق، اکنون می‌توانی کاری بیش از آنچه قبلاً انجام دادی انجام دهی. اکنون می‌توانی داستان‌های کوتاه بنویسی. اما پیش از نگارش، ابتدا درباره‌ی عمل آن بیاندهش. درباره‌ی کار کنار رفقای دیگر بیاندهش. درباره‌ی این بیاندهش که چطور روی زمین کار می‌کنند، چگونه می‌کارند و چگونه درو می‌کنند. درباره‌ی ابزارهایی بیاندهش که در مزارع یا کارخانه‌ها استفاده می‌کنند.

رفیق، اگر ماهی می‌گیری، درباره‌ی ساعاتی بیاندهش که روی دریا صرف می‌کنی، روی آب‌ها، دور از ساحل، دور از زمین‌های کشاورزی. درباره‌ی داستان‌های ماهیگیران بیاندهش. وقتی نخستین داستان را می‌نویسی، خواهی دید که می‌توانی دومی، سومی، و باقی را بنویسی.

با تمرین کردن است که فرد می‌آموزد.

بیایید تمرین کنیم.

بیاید نخستین داستان را بنویسید.

در صفحهٔ بعد پیشنهاد شده سوادآموزان داستان‌های محبوبی بنویسند که در نهایت همهٔ گلچین‌های ادبی را پر کنند. به متن نگاه کنید:

رفقا، اگر داستان‌های بسیار بنویسید، روزی با داستان‌هایی که توسط مردم‌مان گفته شده کتابی عظیم خلق می‌کنیم. داستان‌هایی که از گذشتهٔ ما، از مبارزهٔ مردم ما، و از مقاومت‌مان در مقابل استعمارگر می‌گویند. داستان‌هایی که از سنت‌ها، رقص‌ها، موسیقی، و مهمانی‌های ما می‌گویند. داستان‌هایی که از مبارزهٔ امروز، از بازسازی ملی می‌گویند. داستان‌هایی که قطعاتی از تاریخ ما هستند...

در نهایت، کتاب تمرین با متن زیر به پایان می‌رسد:

رفقا، شما به پایان این کتاب تمرین رسیده‌اید. و همچنین به پایان نخستین دفتر فرهنگ عامه رسیده‌اید.

رفقا، با تمرین خوانش و نگارش همزمان با اینکه مسائل موردعلاقهٔ مردم‌مان را مورد بحث قرار می‌دادید، خواندن و نوشتن آموختید. خواندن و نوشتن را با حفظ کردن «با-بی-بو» و با تکرار سادهٔ «تا-ت-تی-تو» نیاموختید. رفقا، درحالی‌که خواندن و نوشتن را آموختید، دربارهٔ بازسازی ملی، تولید، سلامت، وحدت، نظم، و کار مردم‌مان در بازسازی ملی بحث کردید. دربارهٔ جنبش‌های سائوتومه و پرنسیپه و نقشش در پیشاهنگی مردم صحبت کردید.

اکنون، دوباره باهم، در حال نهادن گامی به جلو در جستجوی شناخت بیشتر هستیم، بدون اینکه هرگز فراموش کنیم که با تمرین است که می‌آموزیم. بیایید آنچه پیش از این شناختیم را بهتر بشناسیم و چیزهای دیگری که هنوز نمی‌شناسیم را بشناسیم. همه ما چیزی می‌دانیم. همه ما نسبت به چیزی نادانیم. به همین دلیل، همیشه در حال یادگیری هستیم.

جستجو برای شناخت بیشتر در مبارزه‌ای تداوم می‌یابد که ادامه دارد.

پیروزی از آن ماست.

اکنون بیایید

دفتر فرهنگ عامه دوم

مردمان

سرزمین مان

متونی برای خوانش و بحث

(مقدمه‌ای بر دستور زبان)

را ببینیم

پیش از شروع تحلیل، یا به عبارت دقیق‌تر رونوشت متون این دفتر همراه تفسیر، به نظر مهم می‌رسد نشان دهیم که چگونه عمل کردن برنامه‌هایی که در رابطه با کتاب تمرین و دفتر فرهنگ عامه دوم را داشتیم را تغییر داد. درحالی که قبلی به عنوان کمکی به سوادآموز تصور شده بود که دفتر نخست در مرحله سوادآموزی را تقویت می‌کرد، دفتر دوم به عنوان کتاب پایه مرحله نخست پسا سوادآموزی پنداشته شده بود. به موقع فهمیده شده بود که این نقش آخر باید به کتاب کار واگذار شود، درحالی که دفتر

دوم در سطحی پیشرفته‌تر از پسا‌سوادآموزی استفاده خواهد شد، همراه با دیگر دفترها که در پایین صفحه چهار به آنان ارجاع داده شده است.^۱ دفتر دوم با این متن آغاز می‌شود:

مقدمه

همراه دفتر فرهنگ عامه نخست و کتاب کار خواندن را عمل خوانش آموختید. نوشتن را در عمل نگارش آموختید. خواندن و نوشتن را همزمان با این تمرین کردید که درباره مسائل موردعلاقه مردم مان بحث می‌کردید.

برای ما، معنا نمی‌دهد که به مردم مان صرفاً تعلیم دهیم که «ب» و «ا» = «با» است. وقتی خواندن و نوشتن را می‌آموزیم، مهم است که صحیح اندیشیدن را نیز بیاموزیم. برای صحیح اندیشیدن باید درباره اعمال مان در کار بیاندیشیم. باید درباره زندگی روزمره مان بیاندیشیم.

وقتی خواندن و نوشتن را می‌آموزیم، مهم است برای فهم بهتر استثمار استعماری، معنای استقلال مان، مبارزه مان برای خلق جامعه‌ای عادلانه، بدون استثمارگر و استثمارشده، جامعه کارگران تلاش کنیم.

یادگیری خواندن و نوشتن حفظ کردن «لقمه‌های» کلمات به منظور تکرار آنها نیست.

با دفتر فرهنگ عامه دوم قادر خواهید بود آنچه از پیش می‌دانستید را تقویت کنید و دانش تان را افزایش دهید، که در مبارزه برای بازسازی ملی ضروری است. به همین دلیل، باید سخت تلاش کنید و با نظم کار کنید.

¹ On how to work with this Notebook, again see Freire, "Quatro Cartas."

اگر معنای کلمه‌ای که در متن می‌یابید را نمی‌دانید، در واژگانی که در پایان دفتر قرار دارد جستجو کنید. اگر کلمه‌ای که به دنبالش هستید آنجا نبود، از یک رفیق بپرسید یا با هماهنگ‌کننده فرهنگی صحبت کنید، که او نیز رفیق شماست.

کلماتی که واژگان با آن‌ها معرفی شده‌اند کلماتی چالش‌برانگیز هستند، نه همساز و مطابق:

در این واژگان برخی کلمات و گروه‌های کلمات را می‌یابید که در متون متفاوت این دفتر وجود دارند. این کمکی است که می‌تواند در تلاش‌شان برای درک متون در خدمت شما باشد، که برای مطالعه نوشته شده نه همچون «درس‌های خوانش» صرفاً برای خواندن. واژگان به تنهایی مشکلاتان را حل نمی‌کند. باید برای فهم واژگان تلاش کنید.

اتفاقی نیست که نخستین موضوعی که در دفتر فرهنگ عامه دوم طرح می‌شود عمل فراگیری است. این موضوع در دو بخش عرضه شده است، چنانکه در مورد اکثر موضوعات همین‌طور است، هرچند برخی از آن‌ها در سه بخش مورد بحث قرار گرفته‌اند. به نظر ضروری می‌رسد که این دفتر را با برانگیختن بحثی درباب عمل فراگیری آغاز کنیم، که معنایش می‌تواند از شرح داستانی ساده آموخته شود.

عمل فراگیری: بخش اول

تمام شب باران باریده بود. استخرهای عظیم آب در پایین‌ترین بخش‌های زمین ایجاد شده بود. در برخی مکان‌ها، زمین آنقدر خیس شده بود که تبدیل به گل و لای شده بود. گاهی پای فرد رویش سر می‌خورد. گاهی به جای اینکه سر بخورد، تا مچ در گل گیر می‌کرد. راه رفتن دشوار بود. پدر و آنتونیو با کامیون در حال حمل سبدهای پر از دانه‌های کاکائو به جایی بودند که در آن خشک می‌شدند. توقف کردند. از کامیون پیاده شدند. به چاله‌ای از گل نگاه کردند که مشکلی برای آنان بود. با چکمه‌هایشان از دو متر گل گذشتند. ضخامت گل را حس کردند. درباره آن اندیشیدند. درباره چگونگی حل مشکل بحث کردند. آنگاه، به کمک سنگ‌ها و شاخه‌های خشک درختان، حداقل ثبات را برای عبور چرخ‌های کامیون در گل ایجاد کردند تا بدون گیر کردن در آن بتواند رد شود. پدر و آنتونیو فراگرفتند. سعی کردند مشکلی که باید حل می‌کردند را بفهمند، بلافاصله، پاسخی یافتند. فرد تنها در مدرسه نیست که فرامی‌گیرد. پدر و آنتونیو درحالی که کار می‌کردند فراگرفتند. فراگیری اتخاذ نگرشی جدی و کنجکاوانه در مواجهه با مشکل است.

عمل فراگیری: بخش دوم

این نگرش جدی و کنجکاوانه در جستجوی فهم چیزها و واقعیات مشخصه عمل فراگیری است. مهم نیست که فراگیری، همچون مورد پدر و آنتونیو، در زمان و مکان کارمان انجام شود. مهم نیست که فراگیری، همچون آنچه در حلقه فرهنگی انجام دادیم، در زمان و مکان دیگری انجام شود. فراگیری همواره

نیازمند نگرشی جدی و کنجکاوانه در جستجوی فهم چیزها و واقعیاتی است که مشاهده می‌کنیم.

متنی که خوانده می‌شود متنی است که باید فراگرفته شود. متنی که فراگرفته می‌شود متنی است که باید تفسیر شود. اگر متنی را بدون توجه و کنجکاوی بخوانیم و در ابتدا به خاطر دشواری‌اش خوانش را متوقف کنیم نمی‌توانیم تفسیرش کنیم. اگر پدر و آنتونیو به خاطر چاله گل حمل بار را متوقف می‌کردند، سرنوشت دانه‌های کاکائوی آن مزرعه چه می‌شد؟

اگر متنی دشوار است، بر فهم آن پافشاری کنید. همچون کاری که آنتونیو و پدر در رابطه با مشکل چاله گل کردند، با آن کار کنید.

فراگیری نیازمند نظم است. فراگیری آسان نیست، چراکه آفرینش و بازآفرینش است نه تکرار آنچه دیگران می‌گویند. فراگیری وظیفه‌ای انقلابی است!

اشتغال این متن به عمل فراگیری آشکار به نظر می‌رسد؛ برای مثال، مبارزه با این اعتقاد ایدئولوژیک، نه همواره صریح و روشن، که فرد تنها در مدرسه می‌تواند فراگیرد. از این نقطه نظر، مدرسه شاید مکان پیدایش دانش در نظر گرفته شود. خارج از آکادمی هیچ دانشی وجود ندارد، یا بر این اعتقادند دانشی که وجود دارد پایین تر است و هیچ ربطی به دانش دقیق فکری ندارد. اگرچه، در حقیقت این دانش تحقیر شده، «دانش برآمده از تجربه»، در هر تلاش آموزشی عمومی در جهت ایجاد دانشی دقیق تر توسط مردم باید نقطه عزیمت باشد. درحالی که این اسطوره درباره آکادمی به عنوان بیانی از

ایدئولوژی حاکم شدیداً مردم را تحت تأثیر قرار می‌دهد، گاهی منجر به برانگیختن تحقیر خودشان با توجه به احساس اینکه «خوانش» کمی دارند می‌شود.^۱ آنگاه، ضرورتاً باید بر فعالیت عملی در واقعیت عینی (فعالیتی که هرچقدر هم ساده باشد، هرگز فاقد بعد فکری فنی نیست)^۲ به مثابه تولیدکننده دانش تأکید شود. عمل فراگیری اجتماعی همچون شخصیت فردی مستقل از آگاهی سوژه‌هایش از آن عمل می‌کند. در واقع، عمل فراگیری، عمل کنجکاوانه سوژه در مواجهه با جهان، بیانی از شکلی از وجود است. از آنجا که نوع انسان نوعی اجتماعی و تاریخی است، آن‌ها عامل و دگرگون‌کننده هستند، نه تنها می‌دانند، بلکه می‌دانند که می‌دانند.

همچنین لازم است به این نکته اشاره شود که این کنجکاوی دربارهٔ ابژه یا واقعیت تحت مشاهده، درحالی که نیازمند فهمی از ابژه (که نباید صرفاً با توجه به ظاهرش توصیف شود) است، ما را سوی جستجو برای دلیل وجود ابژه یا واقعیت هدایت می‌کند.

اشتغال دیگری که فرد در این متن دربارهٔ عمل فراگیری می‌یابد، که در سراسر دفتر نیز عرضه می‌شود، اشاره به حق مردم برای شناخت بهتر آنچه از پیش می‌شناختند است. این برای تسهیل عمل آنان (برای دستیابی به فهمی دقیق‌تر از واقعیاتی که به‌طور جزئی آموخته و توصیف شده‌اند) است، به‌طوری که می‌توانند بدانند چه چیز را هنوز

^۱ این تحقیر نسبت به خود با احساسی از اطمینان و اعتماد به نفس می‌تواند برطرف شود، تا حدی که بخش‌های عمومی بزرگ‌تر، خود را حول ادعاهایی بسیج کنند که برایشان اساسی است، خود را برای عینی کردن آنان سازماندهی کنند. آنگاه شروع به شناخت می‌کنند و خواستار شناخت بیشتر می‌شوند.

^۲ «در هر کار فیزیکی‌ای، هرچقدر که مکانیکی و پست باشد، همواره حداقلی از کیفیت فنی، یا حداقلی از فعالیت فکری خلاق وجود دارد.» Antonio Gramsci, *Cuadernos de la Cárcel: Los intelectuales* y *las organizació de la cultura* (México D.F.: Juan Pablos Editor, 1975), p. 14.

نمی‌دانند. در این فرایند، فرد روی توانایی توده‌های مردم برای انجام، اندیشه، شناخت، و آفرینش حساب می‌کند. فردی که به‌خصوص با ارائه یا انتقال تفاسیری دقیق‌تر از واقعیات، چنان که این واقعیات برای هضم شدن نهایی، سفت، و آماده شده‌اند، مرتبط نیست. فردی که علاقه‌مند به برانگیختن و به چالش کشیدن آنان است. همانطور که آنتونیو گرامشی اظهار می‌کند:

فرد متقاعدشده تنها زمانی یک حقیقت آشکار می‌شود که تلاشی برای تسخیرش صورت گرفته باشد. که این درون خودش و برای خودش وجود ندارد، بلکه از فتح روح ناشی می‌شود. به همین ترتیب، در هر فرد ضرورتاً حالت تشویشی بازتولید شود که فرد فراگیر پیش از دستیابی [به حقیقت] به آن رسیده است. این بازنمایی بسیار آموزشی‌تر از شرح شماتیک چنین دانشی برای مستمع تلاش‌ها، خطاها، و مهارت تدریجی‌ای است که از طریق آن انسان به شناخت واقعی دست می‌یابد. تعلیمی که به این روش توسعه یافته، بدل به عمل رهایی می‌شود.^۱ موضوع بعدی‌ای که در دومین دفتر فرهنگ عامه مطرح شده، این است:

بازسازی ملی: بخش اول

بازسازی ملی تلاشی است که در آن مردمان درگیر خلق جامعه‌ای جدید هستند. جامعه کارگران. اما، توجه کنید، اگر گفتیم که باید جامعه جدیدی خلق کنیم از

¹ Antonio Gramsci, quoted by Angelo Broccoli, in *Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía* (Mexico: Editorial Nueva Imagen S.A., 1979), p. 47.

آن روست که تصادفاً اتفاق نمی‌افتد. به همین دلیل، بازسازی ملی مبارزه‌ای است که ادامه دارد.

برای تولید بیشتر در مزارع و کارخانه‌ها، برای کار بیشتر در خدمات عمومی، و برای مبارزه جهت بازسازی ملی؛ هیچ‌کس در سائوتومه و پرنسیپیه حق ندارد دست روی دست بگذارد و از دیگران انتظار داشته باشد کارها را برایش انجام دهند. بدون تولید در مزارع و کارخانه‌ها و بدون کار در خدمات عمومی، جامعه جدیدی نخواهیم آفرید.

بازسازی ملی: بخش دوم

در متن قبلی، دیدیم که تولید بیشتر در مزارع و کارخانه‌ها، و کار بیشتر در خدمات عمومی مبارزه برای بازسازی ملی است. همچنین دیدیم که، برای ما، بازسازی ملی به معنای خلق جامعه‌ای جدید، بدون استثمارگر و استثمارشده است. جامعه کارگران. به همین دلیل، بازسازی ملی از ما خواستار این‌هاست:

وحدت

انضباط

کار

هوشیاری

- وحدت همه، داشتن هدفی یکسان: آفرینش جامعه‌ای جدید.
- انضباط در عمل، کار، مطالعه، و زندگی روزمره. انضباط آگاهانه، که بدون آن هیچ‌چیز انجام و خلق نمی‌شود. انضباط وحدت است، که بدون آن کار از دست می‌رود.

- کار روی مزارع. کار در کارخانه‌ها. کار در خدمات عمومی. کار در مدارس.
- هوشیاری، هوشیاری زیاد، در برابر دشمنان داخلی و خارجی، که هر کاری بتوانند برای جلوگیری از مبارزه‌مان برای خلق جامعه‌ای جدید خواهند کرد.

این متن با همه سادگی اش مسائل بازسازی ملی را طرح کرده بود و با کلمات وحدت، انضباط، کار، و هوشیاری بازی کرده بود. بدیهی است که موضوع بازسازی ملی یا بازکشف جامعه سائوتومه به واسطه وضعیت کنونی تحمیل شده است. بازی‌ای که با کلمات وحدت، انضباط، کار، و هوشیاری، که در بسیاری از شعارها دیده می‌شود، انجام شده بود برای ارائه آنان در متنی پویا بود که عمیق‌ترین معنای آنان (که در معرض خطر شخصیت غیرانتقادی کلیشه‌ها قرار داشت) را حفظ یا بازیابی می‌کرد. واضح است قصد من در بخش دوم این فصل از گزینش متونی از دومین دفتر فرهنگ عامه همساز با نکاتی است که در بخش اول اشاره کردم. اینجا یکی دیگر از این متون وجود دارد:

کار و دگرگونی جهان: بخش اول

پدر و آنتونیو یک درخت را بریدند. انجام آن را تمرین کردند. فعالیت عملی انسان نوعی اهدافی دارد. وقتی درخت را می‌بریدند می‌دانستند که می‌خواهند چه کنند. کار می‌کردند. با ابزارها، نه تنها درخت را می‌بریدند بلکه پس از بریدن آن را تراشیدند. تنه بزرگ را به قطعات کوچک تقسیم کردند که در آفتاب خشک شده بودند. بلافاصله پس از آن، پدر و آنتونیو قطعات تنه رااره کردند

و با آن‌ها تخته‌هایی ساختند. با تخته‌ها قایقی ساختند. پیش از ساخت قایق، حتی پیش از بریدن درخت، شکل قایقی که می‌خواستند بسازند را در سرشان تصور کرده بودند. پیش از آن دلیل ساخت قایق را می‌دانستند. پدر و آنتونیو کار می‌کردند. درخت را با کارشان دگرگون کردند و با آن قایقی ساختند. با کارکردن است که مردان و زنان جهان را دگرگون می‌کنند، و با دگرگونی جهان، خودشان را نیز دگرگون می‌کنند.

کار و دگرگونی جهان: بخش دوم

پدر و آنتونیو قایق را با تخته‌ها ساختند. تخته‌ها را با تکه‌های تنه درختی ساختند که بریده بودند. وقتی درخت بزرگ به قطعاتی تقسیم شده بود، دیگر درخت نبود. وقتی قطعات تنه درخت تبدیل به تخته شد، دیگر قطعات تنه درخت نبودند. وقتی پدر و آنتونیو قایق را با تخته‌ها ساختند، دیگر تخته نبودند. تبدیل به قایق شدند.

درخت متعلق به جهان طبیعت است. قایقی که توسط پدر و آنتونیو ساخته شده، متعلق به جهان فرهنگ است، چرا که این جهانی است که انواع انسان با کار خلاق خود ساخته‌اند.

قایق جزئی از فرهنگ است.

روش استفاده از قایق جزئی از فرهنگ است.

رقص جزئی از فرهنگ است.

کار و دگرگونی جهان: بخش سوم

کاری که دگرگون می‌کند همیشه مردان و زنان را تکریم نمی‌کند. تنها کار آزاد است که به ما شجاعت می‌بخشد. تنها کاری که ما را تکریم می‌کند، کاری است که به واسطه آن در آفرینش جامعه‌ای عادلانه، بدون استثمارگر و استثمارشده، مشارکت کنیم.

در روزهای استعماری، کار ما آزاد نبود. برای منافع استعمارگران کار می‌کردیم، کسانی که ما را استثمار می‌کردند. آنان زمین‌های ما و نیروی کار ما را می‌گرفتند و با هزینه ما ثروتمند می‌شدند. هرچه آنان ثروتمندتر می‌شدند، ما فقیرتر می‌شدیم. آنان اقلیت استثمارگر بودند. ما اکثریت استثمارشده بودیم. امروز، ما مستقل هستیم. دیگر برای اقلیت کار نمی‌کنیم. برای خلق جامعه‌ای عادلانه کار می‌کنیم. هنوز کارهای زیادی برای انجام داریم.^۱

با توجه به مقدمه‌ای بر دستور زبان، مطالعه‌ای ساده اما نسبتاً کامل از افعال انجام شده بود، که متونی که تا اینجا ارائه شده را پشتیبانی می‌کند.

^۱ خوانش و بحث پیرامون این متن در یکی از دوره‌های تحصیلات تکمیلی‌ای که برگزار می‌کردم تحلیل‌ها و مشاهدات جالبی از سوی شرکت‌کنندگان را برانگیخت. کریستیانو آمارال جورجی گفت: «فرد هرگز نباید چشم‌اندازش از چیزی که برای هدف آموزشی ضروری است را از دست بدهد؛ اینکه نقطه آغازین بحث ممکن است همانطور عمل کند که در واقع توسط گروه کارگرانی که درگیر فرایند هستند درک و تفسیر شده است. به این ترتیب، ایده دگرگونی بشر، در دگرگونی طبیعت از طریق کار، توسط کارگر روستایی به‌وضوح مطابق آنچه از عملش می‌بیند درک شده است. درک کارگر شهری، به‌ویژه از بخش سوم، لزوماً یکسان نیست. در این مورد، بحث باید در شرایط جدیدی شامل مجموعه‌ای از میانجی‌های دیگر عرضه شود.»

مبارزه برای رهایی: بخش اول

جنبش رهایی سائوتومه و پرنسیپه مبارزه برای رهایی مردم ما را هدایت کرده است.

حزب افریقایی برای استقلال گینه و کیپ‌ورد^۱ مبارزه برای رهایی مردم گینه و کیپ‌ورد را هدایت کرده است.

جنبش مردمی برای رهایی آنگولا^۲، حزب کارگران، مبارزه برای رهایی مردم آنگولا را هدایت کرده است.

جبهه رهایی موزامبیک^۳ مبارزه برای رهایی مردم موزامبیک را هدایت کرده است.

استقلال همه ما، مردم سائوتومه و پرنسیپه، گینه، کیپ‌ورد، آنگولا، و موزامبیک، هدیه‌ای از سوی استعمارگران نبود. استقلال ما ناشی از مبارزه‌ای سخت و دشوار بود. مبارزه‌ای که در آن همه ما به‌عنوان مردم ستمدیده، به‌دنبال رهایی، شرکت کردیم. هریک از این مردمان در مبارزه‌ای متحد شدند که در آن قادر به مبارزه بودند، و مجموع مبارزات‌شان استعمارگران را سرنگون کرد. مبارزه ما در افریقا قاطعانه برای پیروزی مردم پرتغالی علیه دیکتاتوری‌ای بود که بر آنان مسلط بود. بدون مبارزه ما، ۲۵ آوریل در پرتغال تحقق نیافته بود.

اما مبارزه ما علیه هیچ نژاد یا مردم پرتغالی نبود. ما علیه سیستم بهره‌کشی استعمارگران، علیه امپریالیسم، و علیه همه اشکال استثمار مبارزه کردیم. بازسازی ملی ادامه این مبارزه است، برای خلق جامعه‌ای عادلانه.

¹ PAIGC

² MPLA

³ FRELIMO

نکته‌ای مهم که مداوماً در بحث دربارهٔ مبارزه برای رهایی و بازسازی ملی منعکس می‌شود این است که مردم سوژه‌های تاریخشان نیز هستند. حضور سیاسی و صدای آنان در فرایند بازسازی چیزهایی هستند که در بخش اول این فصل به آنان اشاره کردم.

مبارزه برای رهایی: بخش دوم

اگر استقلال ما صرفاً به معنای جایگزینی استعمارگران توسط اقلیت ملی ممتاز باشد، مبارزه ما علیه استعمارگری بی‌فایده خواهد بود. اگر این چنین بود، مردم ما همچنان توسط طبقات حاکم کشورهای امپریالیست بوسیلهٔ اقلیت ملی مورد استثمار قرار می‌گرفتند. به همین دلیل، بازسازی ملی برای ما به معنای خلق جامعه‌ای جدیدی است، جامعهٔ کارگران، بدون استثمارگر و استثمارشده. بیایید آنچه امروز می‌توانیم انجام دهیم را به فردا نیاندازیم.

مبارزه ادامه دارد!

جامعه‌ای جدید، مردی جدید، زنی جدید، همهٔ این‌ها تجلیاتی بودند - و همچنان هستند - که در زبان گذار انقلابی ثبت شده‌اند. به نظر می‌رسید، و همچنان می‌رسد، توجه به این واقعیت مهم است که نسل جامعهٔ جدید - همچون آن مرد و زن جدید - از عملی مکانیکی ناشی نمی‌شوند. جامعهٔ جدید از طریق تولد آزاد می‌شود؛ با دستور یا به صورت خودکار ظاهر نمی‌شود.

و تولد، که یک فرایند است، همواره سخت‌تر از چیزی است که به نظر می‌رسد.

جامعه جدید

جامعه جدید بدون استثمارگر و استثمارشده چیست؟ جامعه‌ای است که در آن هیچ مرد و زنی، هیچ گروهی از مردم، و هیچ طبقه‌ای نیروی کار دیگران را استثمار نمی‌کند. جامعه‌ای است که در آن هیچ امتیازی برای کسانی وجود ندارد که با قلم کار می‌کنند و صرفاً به کسانی دستور می‌دهند که با دستان‌شان در مزارع و کارخانه‌ها کار می‌کنند. همه کارگران در خدمت رفاه همه هستند.

چنین جامعه‌ای یک شبه خلق نمی‌شود. اما برای مردم ضروری است که از امروز شروع به داشتن ایده‌هایی از این شکل از جامعه کنند، همانطور که پدر و آنتونیو شکل قایقی که می‌خواستند بسازند را پیش از بریدن درخت در سر داشتند. به یاد می‌آوری چطور پدر و آنتونیو قایق را ساختند؟ یک درخت را بریدند. درخت را تراشیدند. تنه آن را قطعه‌قطعه کردند. با قطعات تخته‌هایی ساختند و با تخته‌ها قایق ساختند. اما حتی پیش از اینکه درخت را ببرند، پدر و آنتونیو شکل قایقی که می‌خواستند بسازند را در سر داشتند و می‌دانستند چرا می‌خواهند قایق بسازند. پدر و آنتونیو کار کردند؛ طبیعت را دگرگون کردند.

برای ساخت جامعه‌ای جدید، ما نیز نیاز داریم کار کنیم، نیاز داریم جامعه‌کهنه‌ای که هنوز داریم را دگرگون کنیم. بی‌شک، ساخت یک قایق آسان‌تر از خلق جامعه‌ای جدید است. اما اگر پدر و آنتونیو قایق را ساختند، مردم سائوتومه و پرنسیپه نیز با وحدت، انضباط، کار، و هوشیاری جامعه‌ای جدید خلق خواهند کرد.

در متن بعدی دوباره اظهار شده که هیچ جهلی وجود ندارد که مطلق باشد، و اینکه مردم حق دارند آنچه قبلاً می‌شناختند را بهتر بشناسند و آنچه هنوز نمی‌شناسند را بشناسند.

هیچکس نسبت به همه چیز جاهل نیست. هیچکس همه چیز را نمی‌داند.

هیچکس نسبت به همه چیز جاهل نیست. هیچکس همه چیز را نمی‌داند. همه ما چیزی می‌دانیم. همه ما نسبت به چیزی جاهل هستیم.

برای مثال، پدر و مادر می‌دانند چطور به خوبی کاکائو بچینند. او از کودکی با عمل آموخته است که چطور کاکائو بچیند بدون اینکه درخت را اذیت کند. او تنها نیاز دارد نگاه کند تا بداند دانه آماده برداشت است یا نه. اما پدر و مادر نمی‌دانند چطور روزنامه چاپ کنند. آنتونیو خیلی زود از طریق عمل آموخت که برای چاپ یک روزنامه چطور باید کار کند، اما نمی‌دانند چطور باید کاکائو برداشت کنند. برداشت کاکائو و چاپ روزنامه اعمالی هستند که به یک اندازه برای بازسازی ملی ضروری‌اند.

دانشی که پدر و مادر از عمل برداشت کاکائو کسب کرده کافی نیست. پدر و مادر بیشتر بدانند. درباره آنتونیو نیز همین طور است. دانشی که آنتونیو از عمل چاپ روزنامه کسب کرده کافی نیست. آنتونیو نیاز دارد بیشتر بدانند. آنتونیو حق دارد بیشتر بدانند. آنتونیو می‌تواند بیشتر بدانند. مطالعه برای خدمت به مردم تنها یک حق نیست بلکه وظیفه‌ای انقلابی است. بیایید مطالعه کنیم!

کار دستی - کار فکری

مردان و زنان کار می‌کنند، یعنی عمل و اندیشه می‌کنند. آنان کار می‌کنند چرا که بسیار بیشتر از اسبی که گاو آهن را می‌کشد به انسان خدمت می‌کنند. کار می‌کنند چرا که قادر به پیش‌بینی، برنامه‌ریزی، و یافتن اهدافی برای کار هستند. در کار، انسان نوعی از تمام بدنش استفاده می‌کند. او از دستانش و توانایی‌اش برای اندیشیدن استفاده می‌کند. بدن انسانی بدنی آگاه است. به همین دلیل، اشتباه است که کار اصطلاحاً دستی را از کار اصطلاحاً فکری جدا کنیم. کارگران کارخانه و مزرعه نیز متفکر هستند. تنها در جوامعی که استفاده از دستان در فعالیت‌های عملی تمسخر می‌شود برداشت کاکائو و چاپ روزنامه کارهای پست در نظر گرفته می‌شوند.

در جامعه‌ای که در حال خلق آن هستیم، فعالیت دستی را از فکری جدا نمی‌کنیم. به همین دلیل، مدارس ما مدارس کار خواهند بود. کودکان ما از همان ابتدا، با کار کردن می‌آموزند. روزی خواهد رسید که در سائوتومه و پرنسیپه، هیچکس برای مطالعه کار نخواهد کرد، و هیچکس برای کار مطالعه نخواهد کرد - چرا که همه در هنگام کار مطالعه خواهند کرد.

عمل به ما می‌آموزد

نمی‌توانیم انکار کنیم که عمل به ما می‌آموزد. نمی‌توانیم انکار کنیم که بسیاری از چیزها را به واسطهٔ عمل می‌شناسیم. برای مثال، نمی‌توانیم انکار کنیم که وقتی به آسمان نگاه می‌کنیم و می‌بینیم ابرها به رنگ خاصی هستند، می‌دانیم باران خواهد آمد یا نه. حتی می‌دانیم که بارانی ملایم خواهد بود یا طوفان.

از زمانی که جوان بودیم آموختیم جهانی که ما را احاطه کرده بفهمیم. بنابراین، حتی پیش از یادگیری خواندن و نوشتن کلمات و جملات، کم و بیش، جهانی که ما را احاطه کرده «خوانش» می کردیم. اما دانشی که از عمل کسب می کنیم کافی نیست. می توانیم با مسائلی که شما، رفقا» به ما عرضه کردید دفتر دیگری بسازیم. برای مطالعه که وظیفه ای انقلابی است!

فرایند تولیدی: بخش اول

چوب برای تخته هایی که با آن ها درها، پنجره ها، میزها، و قایق ها ساخته می شود، در حالت طبیعی اش، در درختان جنگل ها یافت می شود. فولاد برای ساخت چکش، بیل، و داس، در حالت طبیعی اش، زیر زمین یافت می شود. انسان نوعی از طریق کار، مواد طبیعی را دگرگون می کند، از آنان مواد خام می سازد. مواد طبیعی ابژه های کار نامیده می شوند.

زمینی که برای کشت برنج آماده شده ابژه کار است.

درختانی که بریده می شوند تا از آنان تخته تهیه شود ابژه کار هستند.

تخته هایی که به میزها، صندلی ها، درها، و پنجره های تبدیل می شوند ابژه کار هستند.

فرایند تولیدی: بخش دوم

برای تبدیل مواد طبیعی به مواد خام و تولید چیزی با مواد خام، نیاز به ابزار داریم. نیاز به ماشین آلات، ابزار آلات، و ترابری داریم. این چیزها که برای کمک به تولید بدان ها نیاز داریم ابزار کار خوانده می شوند.

مواد طبیعی، مواد خام، و ابزار کار ترکیب می‌شوند تا ابزار تولید را شکل دهند. این‌ها ابزار تولید در یک مزرعه هستند:

- زمین برای کشت
- مواد طبیعی
- مواد خام
- ادوات، ابزارآلات، ترابری.

فرایند تولیدی: بخش سوم

در حالت طبیعی، دیدیم که اگر کار انسانی نبود، درخت به تخته‌ها یا آهن به ورق فلزی تبدیل نمی‌شد. همه این‌ها به واسطه کار انسانی انجام شده، به واسطه نیروی کار.

ابزارهای تولید و کارگران چیزی را تشکیل می‌دهند که نیروهای مولد جامعه خوانده می‌شوند.

محصول ناشی از ترکیب ابزارهای تولید و نیروی کار است. به منظور فهم یک جامعه مهم است بدانیم که فرایند تولیدی آن به چه روشی سازمان یافته است. لازم است بدانیم که چطور ابزارهای تولید و نیروی کار ترکیب می‌شوند. لازم است ماهیت روابط اجتماعی‌ای که در تولید نقش ایفا می‌کنند را بشناسیم: که روابط استثمار است یا روابط برابری و همکاری میان همه.

در دوران استعمار، روابط اجتماعی تولید استثماراری بود. بنابراین، خشونت‌آمیز بود. استثمارگران ابزارهای تولید و نیروی کار را در دست داشتند. آنان صاحبان

مطلق زمین، مواد طبیعی، مواد خام، ابزارها، ماشین آلات، ترابری، و نیروی کار بودند. هیچ چیز از قدرت و کنترل آنان فرار نمی کرد.

وقتی امروزه دربارهٔ بازسازی ملی برای خلق جامعه‌ای جدید صحبت می کنیم، دربارهٔ جامعه‌ای واقعاً متفاوت صحبت می کنیم، جامعه‌ای که در آن روابط اجتماعی تولید دیگر استثماری نیست، بلکه برابری و همکاری میان همه است.

متن زیر دوباره ماهیت غیرمکانیکی دگرگونی اجتماعی را به بحث می گذارد.

کنش دگرگونی

ما در این اتاق هستیم. اینجا حلقه‌ای فرهنگی در حال کار است. اتاق به شیوه‌ای خاص سازمان یافته. صندلی‌ها، میزها، تخته‌سیاه - همه مکان خاصی را در اتاق اشغال کرده‌اند. پوسترهایی از شخصیت‌ها و طرح‌ها روی دیوار است. سازماندهی اتاق به شیوه‌ای متفاوت برایمان دشوار نخواهد بود. اگر احساس نیاز به چنین کاری کنیم، در زمانی کوتاه، همراه یکدیگر، جایگاه صندلی‌ها، میز، و تخته‌سیاه را کاملاً تغییر می دهیم. سازماندهی مجدد اتاق، با توجه به نیازهای جدید شناخته شده، نیازمند کمی تلاش فیزیکی و کار گروهی از سوی ماست. به این روش، با توجه به اهداف دیگر، سازمان قدیمی اتاق را دگرگون کرده و سازمان جدیدی می آفرینیم.

سازماندهی مجدد جامعهٔ قدیمی، دگرگونی آن برای خلق جامعه‌ای جدید، اینقدر آسان نیست. به همین دلیل، جامعهٔ جدید یک شبه آفریده نمی شود، یا

به‌طور اتفاقی ظاهر نمی‌شود. تنها زمانی رخ می‌دهد که دگرگونی‌هایی عمیق در جامعه قدیمی وجود داشته باشد.

دو متن زیر در ارتباط با مسئله فرهنگ و هویت فرهنگی مرتبط است، مهم‌ترین موضوعات، به‌ویژه در جامعه‌ای که هنوز تا حدودی استعماری است.

مردم و فرهنگ

استعمارگران می‌گفتند که تنها آنان فرهنگ داشتند. می‌گفتند پیش از ورودشان به افریقا ما تاریخی نداشتیم. تاریخ ما با آمدن آنان شروع شد. این اظهارات نادرست است. این‌ها الزامات چپاولی بود که استعمارگران بر ما اعمال می‌کردند. تا استثمار اقتصادی ما را تا جای ممکن امتداد دهند، آنان نیاز به تلاش برای نابودی هویت فرهنگی ما، انکار فرهنگ ما، و تاریخ ما داشتند. همه مردم فرهنگ دارند، چراکه کار می‌کنند، چراکه جهان را دگرگون می‌کنند، با دگرگونی آن، خود دگرگون می‌شوند. رقص مردم جزئی از فرهنگ است.

موسیقی مردم، همچون روشی که مردم زمین‌هایشان را پرورش می‌دهند، جزئی از فرهنگ است. فرهنگ همچنین شیوه راه‌رفتن، خندیدن، صحبت کردن، و خواندن مردم هنگام کار است.

ظروف غذا، طرز تهیه آنان، همچون سلیقه غذایی ما جزئی از فرهنگ است. فرهنگ از ابزارهایی ساخته شده که مردم برای تولید استفاده می‌کنند. فرهنگ روشی است که مردم جهان‌شان را می‌فهمند و بیان می‌کنند. فرهنگ چگونگی

فهم مردم از خودشان در رابطه‌شان با جهان‌شان است. فرهنگ صدای طبل است که در شب نواخته می‌شود. فرهنگ صدای طبل است. فرهنگ پیچ و تاب بدن‌های مردم با صدای طبل‌هاست.

دفاع از فرهنگ ما

یکی از دل‌مشغولی‌های جنبش ما و دولت ما دفاع از فرهنگ ماست. به همین دلیل، رئیس‌جمهور پینتو دا کوستا^۱ گفته: «پس از انحلال فرهنگ استعماری، باید بر اساس سنت‌هایمان فرهنگ جدیدی را در کشورمان بیافرینیم. این فرهنگ جدیدی که در کشورمان خلق خواهیم کرد از جنبه‌های مثبت سنت‌هایمان بهره خواهد بود و همه جنبه‌های منفی را طرد خواهد کرد. طبیعتاً، فرهنگ جدید نباید بر تأثیرات مثبت فرهنگ‌های خارجی بسته باشد. این فرهنگ به روی فرهنگ همه مردمان دیگر گشوده خواهد بود، اما همیشه شخصیت ملی‌مان را حفظ خواهد کرد.»

به همین دلیل، نیاز به تولید داریم، نیاز به آفرینش و بازآفرینش داریم. ما نیاز به فراگیری بدون دلسرد شدن داریم. نیاز به توسعه علم و تکنولوژی داریم. نمی‌توانیم در نخستین مانعی که می‌بینیم متوقف شویم.

مشغله‌شکلی انتقادی از اندیشیدن دوباره در دو متن زیر آشکار شده است.

¹ Pinto da Costa

درست اندیشیدن: بخش اول

هدف اصلی ما در نوشتن متون این دفتر به چالش کشیدن شما رفقا برای درست اندیشیدن است. منظور ما از به چالش کشیدن شما برای درست اندیشیدن چیست؟ به چالش کشیدن فعلی است که نه تنها به معنای ندای مبارزه، بلکه طرح مسئله نیز هست، که به معنای پرسش، تهییج، و برانگیختن^۱ است.

درست همانطور که در رابطه با سوادآموزی علاقه‌مند به تعلیم «ب+ا=با» به مردم نبودیم، علاقه‌مند به این نیستیم که در پسا سوادآموزی، جملات و متونی برای خواندن به مردم بدهیم بدون اینکه آنان را بفهمند. بازسازی ملی از همه ما مشارکت آگاهانه می‌خواهد، در هر سطحی از بازسازی ملی، نیازمند کنش و اندیشه، عمل و نظریه هستیم. هیچ عملی بدون نظریه و هیچ نظریه‌ای بدون عمل وجود ندارد.

درست اندیشیدن به معنای تلاش برای کشف و فهم آنچه در چیزها پنهان شده و در حقیقت آنچه مشاهده و تحلیل می‌کنیم است. به عنوان مثال، کشف اینکه «ضعیف بودن» نیست که پدروی کوچک را غمگین ساخته، بلکه بیشتر به این دلیل است که او کرم دارد.

بنابراین، نه از طریق سحر و جادو، بلکه از طریق راهنمایی‌های پزشکی شادی را برای او به ارمغان می‌آوریم.

^۱ افعالی که در ابتدای دفتر مطالعه شده بودند.

اکنون، برگردیم به متون پیشین دفترتان. در خانه، وقتی زمان آزاد دارید، یکی و سپس دیگری را بخوانید. درباره هر خط و هر گزاره سخت فکر کنید، و تلاش کنید آنچه خوانده‌اید را بهتر بفهمید.

درست اندیشیدن: بخش دوم

درست اندیشیدن، کشف دلیل وجود واقعیات، و عمیق‌تر ساختن دانشی که عمل به ما می‌بخشد امتیاز اقلیت نیست، بلکه حقیقت است که مردم در جامعه‌ای انقلابی دارند. دولت ما، همسو با جهت‌گیری سیاسی جنبش ما، تلاش می‌کند به این حق مردم‌مان رسیدگی کند. علاوه بر جهت‌گیری مجدد روش تولید و تحریک تولید، دولت ما درباره آموزش سیستماتیک مردم نیز نگران است.

اکنون تلاش کنید تمرینی انجام دهید، برای درست اندیشیدن کوشش کنید. روی تکه‌ای کاغذ بنویسید که این مسئله را چطور می‌بینید: «آیا آموزش کودکان و بزرگسالان، پس از استقلال کشورمان، می‌تواند مشابه آموزشی باشد که پیش از استقلال داشتیم؟»

اگر فکر می‌کنید می‌تواند مشابه باشد، بگویید چرا.

اگر فکر می‌کنید نمی‌تواند، بگویید چرا.

اگر برای شما، آموزش کنونی باید متفاوت از آموزش باشد که پیش از استقلال داشتیم، به برخی جنبه‌های این تفاوت اشاره کنید.

پیش از ارائه گزیده‌های بیشتر از دفتر، اجازه دهید یک یا دو نکته را در زمینه مطالعه زبان به‌طور خاص، و زبان به‌طور کلی در نظر بگیریم.

در دفتر، معرفی دستور زبان از تحلیلی بر دسته‌بندی‌های به‌اصطلاح دستوری فراتر نمی‌رود. با این حال، معرفی هرگز به شیوه‌ای رسمی یا مکانیکی انجام نمی‌شود. در مقابل، همواره پویاست.

یکی از نیازهای شرکت‌کنندگان در حلقه‌های پسا‌سوادآموزی این است که قادر به خواندن اسناد جنیش، اسناد رسمی دولت، و روزنامه/تقلاب باشند. یکی از راه‌حل‌های ما معرفی استفاده از ضمیر موصولی (که) بوده است. این ضمیر در جملات بسیار متداول در گفتمان عامه استفاده می‌شود، هرچند گاهی آزاردهنده است. هرچه این جملات فاصله فاعل و فعل را بیشتر کنند، فهم گفتمان سخت‌تر است. در حقیقت، گروه‌های عامه صحبت نمی‌کنند. در این نگاه، کسی باید گروه‌های عامه را مجهز کند تا از این شکل از زبان استفاده کنند، که نشان‌دهنده ساختار اندیشه دیگری است که متعلق به آنان نیست.

در صفحه ۵۱ دفتر گفته می‌شود:

در میان انواع دیگر ضمایر، اکنون می‌خواهیم یکی دیگر را بیاموزیم، ضمیری بسیار مهم. اما می‌خواهیم از طریق مثال‌ها با آن آشنا شویم.

کتابی که خریدم خوب است.

ببینید: پیش از کلمه که، کلمه کتاب را داشتیم.

کتاب، همانطور که می‌دانید، اسمی مذکر، مفرد، و عام است.

اگر اکنون کلمه^۱ که^۱ (از این پس با که^۱ نشان داده می‌شود) را با که^۲ (از این پس با که^۲ نشان داده می‌شود) جایگزین کنید، خواهید دید که معنایش همان است. فرقی ندارد بگویید «کتابی که^۱ خریدم خوب است» یا «کتابی که^۲ خریدم خوب است.»

مثالی دیگر:

مزرعه‌ای که^۱ دیدم زیباست.

در این مثال، پیش از کلمه^۱ که^۱، کلمه^۱ مزرعه را داریم.

مزرعه، همانطور که می‌دانید، اسمی عام، مؤنث، و مفرد است. اکنون اگر کلمه^۱ که^۱، که پس از مزرعه آمده، را با که^۲ جایگزین کنید، خواهید دید که معنایش همان است. فرقی ندارد بگویید «مزرعه‌ای که^۱ دیدم زیباست» یا «مزرعه‌ای که^۲ دیدم زیباست.»

توجه کنید: هر بار که کلمه^۱ که^۱ بتواند جایگزین شکل مذکر، مؤنث، جمع مذکر، یا جمع مؤنث که^۲ شود، کلمه^۱ که^۱ ضمیر است.

نمونه‌های دیگر:

متنی که^۱ می‌خوانم خوب است.

صفحاتی که^۱ نوشتی را فهمیدم.

مزرعه‌ای که^۱ بیشتر تولید می‌کند این است.

در صفحه^{۵۳} دفتر آمده است:

^۱ that

^۲ which

بیاید استفاده از کلمه^۱ که^۱ (از این پس با که^۳ نشان داده می‌شود)، ضمیر بسیار مهم دیگری را بیاموزیم.

۱. کودکی که^۳ پدرش از آنگولا رسید این است.
۲. از مزرعه‌ای می‌آیم که^۳ تولید کاکائویش در سال جاری بسیار بالا بوده است.
۳. حلقه^۳ فرهنگی‌ای که^۳ شرکت‌کنندگان بیشتر کار کنند نامه^۳ تبریکی از رئیس‌جمهور دریافت می‌کنند.
۴. ما به‌طور جدی روی خوانش این کتاب کار می‌کنیم که^۳ صفحات سخت‌تر توجه عمیقی دریافت کنند.

در مثال اول، که^۳ برابر با که^۲ است.
 می‌بینید چطور جایگزینی که^۳ با که^۲ معنای جمله را تغییر نمی‌دهد:
 کودکی که^۳ پدرش از آنگولا رسیده این است.
 در مثال دوم، که^۳ (مؤنث) برابر با که^۲ (مؤنث) است، به دلیل اسم مؤنث مزرعه،
 که مقدم بر آن است:
 از مزرعه‌ای می‌آیم که^۳ تولید...
 در مثال سوم، که^۳ (جمع مذکر) برابر با که^۲ است، به دلیل حلقه^۳ فرهنگی:
 حلقه^۳ فرهنگی‌ای که^۳ شرکت‌کنندگان بیشتر کار کنند.

¹ whose

در مثال چهارم، که^۳ (جمع مؤنث) برابر با که^۲ است، به دلیل کتاب: ما به طور جدی روی خوانش این کتاب کار می‌کنیم که^۳ صفحات...

اکنون، مجموعه‌ای از مثال‌ها که جملات وصفی با ضمیر که^۱ را تشکیل می‌دهند.

اینجا دو گروه از کلمات با معنای کامل داریم:

این کتاب را امروز خریدم. این کتاب خوب است.

گروه نخست کلمات:

این کتاب را امروز خریدم.

گروه دوم کلمات:

این کتاب خوب است.

اکنون، با سازماندهی این گروه‌های کلمات به روشی متفاوت، می‌توانیم چیزی

مشابه آنچه قبلاً گفتیم بگوییم. به این منظور، از ضمیر که^۱ استفاده می‌کنیم، که

به تازگی آموختیم:

کتابی که^۱ امروز خریدم خوب است.

مثالی دیگر:

این افراد فعالانه در کار داوطلبانه مشارکت کردند.

آنان به تازگی خوش و خرم از مزرعه بازگشته بودند.

دوباره، دو گروه از کلمات داریم.

گروه اول:

این افراد فعالانه در کار داوطلبانه مشارکت کردند.

گروه دوم:

آنان به تازگی خوش و خرم از مزرعه بازگشته بودند.
 اجازه دهید اکنون ببینیم چطور می‌توانیم چیز مشابهی را با ضمیر که^۱ (از این پس
 با که^۴ نشان داده می‌شود) بگوییم:
 این افراد، که^۴ فعالانه در کار داوطلبانه مشارکت کردند، به تازگی خوشم و خرم
 از مزرعه بازگشته بودند.

یک مثال دیگر:

رفقا در برابر کزاز از خودشان دفاع کردند. رفقا در برابر آن واکسینه شده بودند.
 گروه نخست کلمات:
 رفقا در برابر کزاز از خودشان دفاع کردند.
 گروه دوم کلمات:
 رفقا در برابر آن واکسینه شده بودند.
 اکنون با ضمیر که^۴:
 رفقای که^۴ در برابر کزاز از خودشان دفاع کردند، در برابر آن واکسینه شده
 بودند.

بیاید اکنون آخرین متون را ببینیم، که همراه با آن‌هایی که قبلاً ارائه شدند،
 چشم‌اندازی کلی از دفتر به ما می‌دهند:

¹ who

ارزیابی عمل

عمل کردن بدون ارزیابی عمل ناممکن است. ارزیابی عمل تحلیل چیزی است که فرد انجام می‌دهد، مقایسه نتایج کسب شده با اهدافی که تلاش کردیم با عمل به آن‌ها برسیم. ارزیابی عمل قضاوت‌ها، اشتباهات، و بی‌دقتی‌ها را آشکار می‌کند. ارزیابی عمل را تصحیح می‌کند، بهتر می‌کند، و بهره‌وری ما را افزایش می‌دهد. کار ارزیابی عمل هرگز به‌عنوان بخشی از آن متوقف نخواهد شد.

شما، رفقا، عملی در این حلقه فرهنگی دارید. با تسهیلگر فرهنگی کار می‌کنید، برنامه‌ای را دنبال می‌کنید که اهداف خاصی را دنبال می‌کند. شما در حلقه فرهنگی هستید و درگیر عمل خوانش بهتر و بهتر، تفسیر آنچه خوانده و نوشته‌اید، برقراری ارتباط، بهبود دانشی که قبلاً داشتید و یادگیری چیزی که هنوز نمی‌دانید هستید. بازسازی ملی نیاز دارد که مردم ما واقعیت‌مان را بیشتر و بهتر بشناسند. مردم ما نیاز دارند خودشان را برای ارائه راه‌حلی برای مشکلات‌مان آماده کنند. کمیسیون هماهنگی حلقه‌های فرهنگ عامه بخشی از وزارت آموزش است که مسئول سازماندهی، آماده‌سازی، برنامه‌ریزی، و اجرای بخشی از سیاست‌های آموزشی ماست. این همه این‌ها را، با بزرگسالان، در حلقه‌های فرهنگی توسعه می‌دهد. پس، کمیسیون هماهنگی نمی‌تواند ارزیابی عملی که در این حلقه‌ها اجرا شده را متوقف کند. اما شما، رفقا، باید عمل خودتان را نیز ارزیابی کنید. باید مداوماً پیشرفت‌هایی که کرده‌اید را بررسی کنید و تلاش کنید بر مشکلاتی که با آن‌ها روبرو هستید غلبه کنید. اگر شما رفقا، عمل‌تان را تحلیل کنید، با رفیق تسهیلگر و کمیسیون هماهنگی در جستجوی ابزارهای کار بهتر مشارکت خواهید کرد.

عمل نیاز به ارزیابی دارد
همچون ماهی که نیاز به آب
و کشاورزی که نیاز به باران دارد.

برنامه‌ریزی عمل

پیش از این دیدیم که هیچ عملی بدون ارزیابی وجود ندارد. اما عمل نیاز به برنامه‌ریزی نیز دارد. برنامه‌ریزی عمل به معنای داشتن ایده‌ای روشن از اهدافی است که می‌خواهیم به آن‌ها دست یابیم. به معنای داشتن شناخت از شرایطی است که می‌خواهیم در آن عمل کنیم، از ابزارها و وسایلی که در دسترس ماست. برنامه‌ریزی عمل همچنین به این معناست که بدانیم روی چه کسی برای انجام آن می‌توانیم حساب کنیم. برنامه‌ریزی به معنای پیش‌بینی ضرب‌الاجل‌ها و لحظات متفاوت کنش است که باید مداوماً ارزیابی شود. می‌توانیم برای کوتاه‌مدت، میان‌مدت، و بلندمدت برنامه‌ریزی کنیم. گاهی ارزیابی به ما می‌آموزد که، هرچند اهدافی که داریم درست بودند، اما ابزارهایی که انتخاب کردیم بهترین‌ها نبودند. از طریق عمل ارزیابی، گاهی نیز درک می‌کنیم که، ضرب‌الاجل‌هایی که تعیین کرده بودیم مطابق امکانات واقعی ما نبود.

همهٔ فعالیت‌های کشورمان نیاز دارد برنامه‌ریزی شده و بهتر انجام شود. اگر وقتی کاکائو می‌رسید آمادهٔ برداشت آن نبودیم، چه بلایی سر اقتصادمان می‌آمد؟ دانه‌های کاکائو نابود می‌شد و این برای همه فاجعه بود. مهم است که مردم ما نیاز به ارزیابی عمل‌شان و نیاز به مشارکت در برنامه‌ها برای بازسازی ملی را درک کنند.

مرد جدید و زن جدید

مرد و زن جدید به‌طور تصادفی ظاهر نمی‌شوند. مرد و زن جدید در عمل بازسازی انقلابی جامعه متولد می‌شوند.

اجازه دهید دربارهٔ برخی کیفیات بیان‌دیشیم که ویژگی‌های مرد و زن جدید است. یکی از این کیفیات همسویی با هدف مردم و دفاع از منافع آنان است. انجام وظیفه‌مان، بدون توجه به اتفاقی که برآیمان می‌افتد، نشانه‌ای از مرد و زن جدید است. معنای درست ستیزه‌جویی سیاسی، که در آن می‌آموزیم بر فردگرایی و خودپرستی غلبه کنیم، نشانه‌ای دیگر از مرد و زن جدید است. دفاع متعصبانه از استقلال‌مان و آزادی‌ای که برایش مبارزه کرده‌ایم نیز شاخصهٔ مرد و زن جدید است. حس همبستگی، نه تنها با مردم‌مان، بلکه با همهٔ مردمانی که برای رهایی‌شان مبارزه می‌کنند، ویژگی دیگری از مرد و زن جدید است. نینداختن کاری که امروز می‌توان انجام داد به فردا، و انجام بهتر آنچه باید انجام دهید در هر روز - این‌ها کیفیات شایستهٔ مرد و زن جدید هستند. مشارکت آگاهانه در تلاش‌های بازسازی ملی وظیفهٔ مرد و زن جدید است.

مطالعه (وظیفه‌ای انقلابی)، درست اندیشیدن، توسعهٔ کنجکاوی در مواجهه با واقعیت، آفرینش و بازآفرینش، نقد عادلانه و پذیرش نقد سازنده، مبارزه با فعالیت‌های ضد‌مردمی - همهٔ این‌ها ویژگی‌های مرد و زن جدید است.

با مشارکت بیشتر و بیشتر در مبارزه برای بازسازی ملی، به مرد و زن جدید اجازه می‌دهیم درون‌مان متولد شود.

مرد جدید، زن جدید، و آموزش

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های مرد و زن جدید این یقین است که کسی نمی‌تواند جلوی پیش‌روی را بگیرد، که به‌زودی جدید قدیمی می‌شود اگر تجدید نشود. آموزش کودکان، جوانان، و بزرگسالان اهمیت زیادی در آموزش مرد و زن جدید دارد. باید آموزشی جدید باشد، که در تلاشیم تا با توجه به امکانات مان عملی‌اش کنیم. آموزشی کاملاً متفاوت از آموزش روزهای استعماری. آموزشی از طریق کار، که همکاری را برمی‌انگیزد، نه رقابت را. آموزشی که به کمک متقابل ارزش می‌نهد، نه به فردگرایی؛ که روح انتقادی و خلاقیت را توسعه می‌دهد، نه انفعال را. آموزشی که بر اساس اتحاد میان عمل و نظریه است، میان کار دستی و کار فکری، و به همین دلیل به کسانی که سوادآموز هستند انگیزه می‌بخشد تا درست بیاندیشند.

باید آموزشی باشد که طرفدار دروغ، ایده‌های اشتباه، یا فقدان انضباط نباشد. باید آموزشی سیاسی باشد، همچون هر آموزش دیگری، اما آموزشی که تلاش نمی‌کند بی‌طرف باشد. با اعلام اینکه بی‌طرف نیست - که بی‌طرفی در واقع ناممکن است - آموزش جدید تأکید می‌کند که سیاستش، سیاست منافع مردم مان است.

با متن زیر، که دفتر را به پایان می‌رساند، من نیز می‌توانم این فصل را خاتمه دهم.

رفیقای،

به پایان دومین دفتر فرهنگ عامه رسیدی. امیدواریم از تجاربی که به شما ارائه شد لذت برده باشید. امیدواریم از تجربه بهبود دانشی که قبلاً از طریق عمل‌تان داشتید، حتی پیش از آغاز خواندن و نوشتن؛ و از تجربه تحکیم و تعمیق دانشی که در مرحله نخست مطالعه‌تان کسب کردید لذت برده باشید. امیدواریم از تجربه بحث به شیوه‌ای سازمان‌یافته‌تر پیرامون موضوعات متعدد و متنوع، که با خوانش متون آغاز می‌شد لذت برده باشید. اما مهم‌تر از همه، امیدواریم درک کرده باشید که وظیفه انقلابی ما نمی‌تواند وظیفه ساده ارائه اطلاعات باشد. وظیفه انقلابی ما اقتضاء می‌کند که نه تنها به درستی آگاه باشیم بلکه همچنین آموزش ببینیم. اگر فرد مسئولیت‌های عمل آموزش دیدن را بر عهده نگیرد، واقعاً آموزش نمی‌بیند. مردم ما از طریق انفعال آموزش نمی‌بینند، بلکه از طریق کنش، و در وحدت دائمی با اندیشه آموزش می‌بینند. بنابراین دغدغه ما به چالش کشیدن شما رفقا برای اندیشیدن و تحلیل واقعیت است. این جهت‌گیری‌ای است که مشخصه همه دفترهای فرهنگ عامه است که شما رفقا، در حال شناخت آن هستید، و در آینده خواهید شناخت.

مروری بر سوادآموزی در گینه بیسائو

ماسدو چرا علاقه مند به، و بعدها، درگیر مسئله سوادآموزی در گینه بیسائو شدی؟
فریره اجازه بده با گفتن این شروع کنم که حتی پیش از علاقه مندی ام به نهضت سوادآموزی در گینه بیسائو، به طور کلی علاقه بسیاری به مبارزه مردم افریقا برای رهایی داشتم. با کنجکاوی زیاد و حتی شادی بیشتر، از نزدیک مبارزه برای رهایی را در موزامبیک، آنگولا، کیپ ورد، سائوتومه و پرنسیپه، و گینه بیسائو دنبال می کردم، و ماهیت متمایز این مبارزات را در نظر می گرفتم. تفاوت ها در این مبارزات به وضوح به واسطه زمینه های تاریخی و جغرافیایی متفاوت مشروط شده بود. حتی پیش از استقلال گینه بیسائو پیوستگی ای به آنجا داشتم - پیوستگی سیاسی و عاطفی به آن کشور و مردم قهرمانش.

دقیقاً همین پیوندهای فرهنگی، سیاسی، و عاطفی با افریقا بود که علاقه ام به نهضت سوادآموزی در گینه بیسائو را برانگیخت. به عنوان انسانی از شمال شرقی برزیل، تا حدودی از لحاظ فرهنگی به افریقا گره خورده بودم، به ویژه به کشورهایی که متأسفانه همچون برزیل، توسط پرتغال استعمار شده بودند.

در سال ۱۹۷۰ یا ۱۹۷۱، اولین سفرم را به افریقا ترتیب دادم، به تانزانیا و زامبیا. پس از ورودم به زامبیا، وقتی در فرودگاه منتظر پروازی داخلی بودم تا مرا به مقصد نهایی ام برساند، جایی که باید با تیمی آموزشی کار می‌کردم، مرا صدا زدند و از من خواستند که به پیشخوان اطلاعات گزارش دهم. آنجا زوجی از امریکای شمالی را ملاقات کردم که جنبش مردمی برای رهایی آنگولا را نمایندگی می‌کردند، گروهی شامل لارا، شخصیت سیاسی مهم نه تنها در آنگولا بلکه در سراسر افریقا.

زوج امریکای شمالی‌ای با پیشنهادی از سوی رهبران جنبش مردمی برای رهایی آنگولا آمدند، گفتند که اگر پروازم را تغییر دهم می‌توانم نشستی با برخی نمایندگان جنبش داشته باشم که بسیار علاقه‌مند به صحبت با من هستند. بلافاصله پذیرفتم. در انتظار ملاقات با گروهی بودم که برای آزادی مردم‌شان کار می‌کردند، که آنان را تحسین کرده و از نزدیک دنبال می‌کردم. به خانه آن زوج رفتیم، جایی که لارا همراه با پنج مبارز دیگر از جنبش منتظر بودند.

لارا با گفتن: «رفیق پائولو فریره، اگر تو همان قدر کشورم را بشناسی که ما کارت را می‌شناسیم، باید آنگولا را خیلی خوب بشناسی!» از من استقبال کرد. تمام بعدازظهر را دربارهٔ مبارزهٔ جاری (در آن زمان مبارزه برای رهایی آنگولا برخی موانع را تجربه می‌کرد) و، مهم‌تر، نقش کار سوادآموزی در مبارزه برای رهایی صحبت کردیم. همچنین دربارهٔ مشکلات سوادآموزی در موزامبیک و گینه‌بیسائو بحث کردیم.

(در ضمن، شورای جهانی کلیساها^۱، جایی که کار می‌کردم، حمایت‌های قوی‌ای از بسیاری از جنبش‌های رهایی‌بخش افریقایی، حتی پیش از مشارکت من، کرده بود. من

¹ Lara

² World Council of Churches

کسی نبودم که همکاری شورای جهانی کلیساها با این جنبش‌ها را آغاز کرده بود. کاری که کردم تلاش برای تقویت روابط از پیش موجود بود. لارا و من علاوه بر نگرانی‌های سیاسی و نظامی آن دوره، ماهیت فرایند آموزشی جدیدی که در طول مبارزه رخ می‌دهد، به‌ویژه در مناطقی که آزاد شده‌اند، را تحلیل کردیم. عمل مبارزه را به‌مثابهٔ پراکسیسی پداگوژیک به بحث گذاشتیم. شب، بعد از شام، اعضای جنبش فیلم‌های مستندی دربارهٔ مبارزهٔ رهایی‌بخش و تجربهٔ پداگوژیکی که در طول مبارزه رخ می‌دهد را به من نشان دادند. این برخورد با رهبران رهایی‌بخش افریقایی پیش از درگیری‌ام و تیم آموزگاران بود که در گینه‌بیسائو همراهشان کار می‌کردم. در برخی جهات، این دیدار مرا برای آنچه بعدها بدل به سهم آموزشی ما در گینه‌بیسائو و آنگولا شد آماده کرد.

پس از زامبیا، به تانزانیا رفتم. شاهد چیزهای زیادی بودم که در آنجا همچون زامبیا وجود داشت. در دانشگاه تانزانیا^۱ به یک تانزانیایی نزدیک شدم که عمیقاً در ارتباط با جبههٔ رهایی موزامبیک بود. از من پرسید که آیا دعوتی برای دیدار با نمایندگان جبههٔ رهایی در دارالسلام^۲ را می‌پذیرم یا نه. پذیرفتم. در میان آن نمایندگان بیوهٔ موندلیم^۳، رهبر ترورشدهٔ جبههٔ رهایی، نیز بود. وزیر کنونی آموزش موزامبیک نیز آنجا بود. همچون ملاقات قبلی در زامبیا، مکالماتی دربارهٔ آموزش، نقش آن، و فرایندهای در طول مبارزه برای رهایی داشتیم.

سپس دعوت شدم تا از اردوگاه آموزشی‌ای دیدن کنم که رئیس‌جمهور تانزانیا برای مبارزان جبههٔ رهایی تدارک دیده بود. آموزش فشردهٔ معلمان سوادآموزی را آماده

^۱ University of Tanzania

^۲ Dar es Salaam

^۳ Mondlame

می‌کرد، کسانی که بعدها به موزامبیک می‌رفتند تا همزمان با جنگ برای رهایی، در نهضت‌های سوادآموزی کار کنند. نکتهٔ برجستهٔ مهم این آموزش تأکید بر جدانکردن مبارزات برای آزادی و سوادآموزی بود. در اردوگاه آموزشی با رهبران آموزشی ملاقات کردم، از جمله بسیاری از اروپایی‌ها که متعهد به مبارزهٔ رهایی‌بخش شده بودند و برای کمک آنجا بودند.

خوشحال بودم از اینکه می‌دیدم آنچه برای جوانان اروپایی و افریقایی مهم بود قدرت ایدئولوژیکی بود که از مبارزه برای بازگرداندن عزت نفس و کرامت خبر می‌داد، که توسط دستگاه‌های بی‌رحم و شرور استعماری رבוده شده بود. برایم گرامی بود که این جوانان اروپایی در کنار توده‌های مردم موزامبیک بودند، کسانی که برای آزادی مبارزه می‌کردند. در طول آن ملاقات دربارهٔ تکنیک‌ها و روش‌های سوادآموزی‌ای بحث کردیم که استفاده می‌کردند.

سپس، در ژانویهٔ ۱۹۷۵، وقتی در ژنو بودم، نامهٔ بلندی از خوزه ماریا نونز پیرا^۱ دریافت کردم، استادی برزیلی از دانشگاه کاتولیک ریودوژانیرو^۲ که آن زمان به‌عنوان تسهیلگر مطالعات افریقایی و آسیایی در دانشگاه کاندیدو مندز^۳ ریودوژانیرو خدمت می‌کرد. پروفیسور پیرا نوشته بود که به‌عنوان تسهیلگر مطالعات افریقایی و برزیلی، اخیراً از گینه‌بیسائو بازگشته است، جایی که نشستی طولانی با وزیر آموزش، ماریو کابرا^۴، و رئیس‌جمهور گینه‌بیسائو، لوئیس کابرا^۵، برادر آمیلکار کابرا^۶، بنیانگذار حزب افریقایی برای استقلال گینه و کیپ‌ورد، داشته است. در نامه‌اش، پیرا تأکید کرده بود

^۱ Jose Maria Nunes Pereira

^۲ Catholic University of Rio de Janeiro

^۳ Candido Mendes University

^۴ Mario Cabral

^۵ Luis Cabral

^۶ Amilcar Cabral

که رئیس‌جمهور و وزیر آموزش از او خواسته بودند از من بپرسد که آیا دعوتی برای هماهنگ کردن تیمی از آموزگاران در نهضت سوادآموزی گینه‌بیسائو را می‌پذیرم. این نهضت بر سوادآموزی بزرگسالان متمرکز بود، اما شامل دیگر حوزه‌های آموزشی نیز می‌شد. اگر علاقه‌مند بودم، باید با ماریو کابرال تماس می‌گرفتم.

پس از اینکه نامهٔ پریرا را دریافت کردم، جلسه‌ای در خانه‌ام با دیگر اعضای مؤسسهٔ کنش فرهنگی^۱ برای بحث دربارهٔ نامه و امکان ایجاد برنامهٔ مشترک با گینه‌بیسائو ترتیب دادم. همهٔ اعضای مؤسسه علاقهٔ زیادی در کمک به برنامهٔ گینه‌بیسائو نشان دادند. روز بعد دعوت را با شورای جهانی کلیساها نیز به بحث گذاشتم. نیتم این بود طرحی تعیبه کنم که در آن شورای جهانی کلیساها و مؤسسهٔ کنش فرهنگی همراه یکدیگر کار کنند، بهترین روش‌های مشارکت را مطالعه و برنامه‌ریزی کنند و چالش‌های ریشه‌کنی بی‌سوادی در گینه‌بیسائو را شناسایی کنند. هم‌شورا و هم‌مؤسسه پیشنهادم را پذیرفتند، و آن ژانویه نامه‌ای به ماریو کابرال نوشتم. در چند خط ابتدایی آن نامه ذکر شده بود که نامه‌ای از کسی که در گینه‌بیسائو بوده است دریافت کرده‌ام. چرا نام پروفیسور پریرا را در این نامه ذکر نکردم؟ در آن زمان، برزیل دستگاه سیاسی بسیار سرکوبگری داشت. تبعیدم خودم به من آموخته بود که دربارهٔ ذکر اسامی محتاط باشم چراکه تحت دیکتاتوری برزیل، ممکن است موقعیت مردم یا حتی زندگی‌شان را به خطر بیندازم.

در ادامه، نوشتم: «فردی که از برزیل برایم نامه نوشت با شما و رئیس‌جمهور دربارهٔ امکان سازماندهی تیمی از آموزگاران صحبت کرده بود که در آن من در برنامهٔ سوادآموزی بزرگسالان همکاری کنم که قبلاً در گینه‌بیسائو آغاز شده است. او در

^۱ Institute for Cultural Action

ادامه پیشنهاد کرد که برای شروع گفتگویی دربارهٔ چگونگی آغاز کار نامه‌ای به شما بنویسم.»

در آوریل ۱۹۷۵، دو ماه و نیم پس از نامه‌ای که به ماریو کابرال نوشتم، به نامه‌ام پاسخ داد. آن آوریل نامهٔ دومی را به او نوشتم، که اینطور آغاز می‌شد:

«رفیق عزیز ماریو کابرال: به‌تازگی نامه‌ات را دریافت کردم که در آن علاقهٔ دولت به همکاری با ما را اعلام کرده بودی. فکر نمی‌کنم لازم به ابراز رضایت‌مان از دریافت این تأییدیه باشد، رضایت نه‌تنها از سوی اعضای مؤسسهٔ کنش فرهنگی بلکه همچنین از سوی شورای جهانی کلیساها.»

در این نامهٔ دوم برخی راهبردها را مطرح کردم، شامل امکان اعزام فردی به ژنو برای آغاز بحث درباب وضعیت کلی آموزشی در گینه‌بیسائو. پیشنهاد کردیم که ماریو کابرال به ژنو بیاید. اکنون می‌دانم که او احتمالاً برای قبول دعوت ما مشغله‌های زیادی داشت.

ماسدو آیا تو و تیم آموزگاران فعالیت‌های آموزشی خودتان در گینه‌بیسائو را حمایت می‌کردید؟

فریره در پاسخ به این پرسش، می‌توانم به برخی انتقادات کوتاه‌بینانه علیه خودم اشاره کنم. برخی گفته‌اند که من کمک‌هزینه‌های زیادی به گینه‌بیسائو ارائه کرده‌ام و راهم را در گینه‌بیسائو خریده‌ام. به عبارت دیگر، گینه‌بیسائو واقعاً علاقه‌مند به همکاری ما در نهضت سوادآموزی نبود، اما نمی‌توانست پول را رد کند. این دست انتقادات نه‌تنها ما که واقعاً می‌خواستیم به بازسازی سیستم آموزشی کمک کنیم را می‌رنجانند، بلکه آن رفقای که قهرمانانه در جنگل‌های گینه‌بیسائو برای شکست استعمارگران جنگیدند را نیز می‌رنجانند. بعید است آنان دوازده سال صرفاً برای فروش منافع‌شان در

ازای پیشنهاد حمایت مالی کوچکی جنگیده باشند که ما می توانستیم ارائه کنیم. اما اجازه بده این نوع انتقادات را کنار بگذارم و تلاش کنم به سؤال پاسخ دهم.

همانطور که قبلاً گفتم، شورای جهانی کلیساها نقش مهمی در جنبش های رهایی بخش در افریقا ایفا می کرد. شورای جهانی هرگز کمک به آن جنبش های رهایی بخش را متوقف نکرد، حتی در شرایط دشوار در طول مبارزات شان. مشارکت هایی که شورای جهانی در طول مبارزات ارائه می داد در طول بازسازی جوامع جدید پس از استقلال از قدرت های استعماری نیز ادامه می یافت. برای مثال، اینکه شورای جهانی ۵۰۰۰۰۰ دلار به نهضت سوادآموزی در نیکاراگوئه کمک کرد قطعاً اتفاق بدی نبود. من عضو تیمی از آموزگاران بودم که در این نهضت در نیکاراگوئه شرکت داشتند.

اما شورای جهانی کمک هایش را به نیکاراگوئه و گینه بیسائو محدود نکرده بود. این شورا همچنین مقادیر زیادی کمک در آنگولا، موزامبیک، و دیگر کشورها ارائه کرد. پس وقتی بخشی از شورای جهانی که من در آن کار می کردم فرصت کمک به گینه بیسائو را داشت، و متعهد شد که کمک های فنی ارائه کند، همچنین تعهدی مالی را پذیرفت که همراه آن بود. با اینکه آن بخش پول کمی داشت، وقتی در گینه بیسائو بودم حقوقم را همانطور پرداخت می کرد که در ژنو بودم. همین روش درباره سفرهای من به آنگولا، سائوتومه، و کیپورد نیز اعمال می شد. اما بخشی از شورای جهانی که به برنامه های آموزشی و توسعه ای مرتبط بود، ابزارهای مالی برای حمایت از پروژه ها و برنامه های آموزشی خاص در جهان سوم را داشت. و این بخش به پروژه گینه بیسائو علاقه مند بود، و مؤسسه کنش فرهنگی طرحی برای درخواست پشتیبانی مالی به این بخش ارائه کرد.

وقتی برای نخستین بار به گینه‌بیسائو رفتم، هزینه‌های سرفم توسط شورای جهانی پرداخت شده بود. بقیهٔ تیمی که همراه من بودند توسط بخش مربوطه تأمین مالی شده بودند. پس از اینکه نامهٔ پریرا را دریافت کردم، نامه‌ای به ماریو کابرال در گینه‌بیسائو نوشتم تا بگویم که دعوتش برای هماهنگی تیمی از آموزگاران برای کار در سوادآموزی بزرگسالان را می‌پذیرم، اما دولت مجبور نیست هزینه‌های سفر، حقوق، و هزینه‌های دیگری که گروه متحمل می‌شود را بپردازد. با توجه به شرایط اقتصادی گینه‌بیسائو که اخیراً استقلال یافته بود، می‌دانستیم که این ناممکن خواهد بود. با پذیرش ارائهٔ کمک فنی به نهضت سوادآموزی، می‌خواستیم تا جایی که می‌توانستیم تلاش کنیم، نمی‌خواستیم به کشوری که از لحاظ اقتصادی فرو ریخته بود بار مالی تحمیل کنیم. پس ترتیبی داده شده بود تا تیم مؤسسهٔ کنش فرهنگی که به گینه‌بیسائو می‌رود توسط سازمان‌های دیگر تأمین مالی شود.

مؤسسهٔ کنش فرهنگی کمک کوچکی برای تأمین هزینه‌های سفر اکتشافی‌اش به گینه‌بیسائو دریافت کرد. وقتی بازگشتیم، زیاد دربارهٔ کاری که آنجا انجام دادیم صحبت کردم. مقدمهٔ کتاب *نامه‌هایی به گینه‌بیسائو* روایتی روش‌شناسانه از کارمان در طول این سفر است. همانطور که می‌توانی ببینی، اهداف برنامهٔ سوادآموزی در گینه‌بیسائو توسعه یافته بود، نه در ژنو، و تا حد زیادی توسط گینه‌ای‌ها توسعه یافته بود. هنگامی که این برنامه توسعه داده شد، کمک‌های مالی بیشتری فراهم کردیم تا بتوانیم به جلوگیری از ایجاد مزاحمت مالی برای دولت گینه‌بیسائو ادامه دهیم. (در ضمن، همین قسم کمک‌های مالی را وقتی به نیکاراگوئه رفتم نیز دریافت کردم. دولت نیکاراگوئه برای سفرم هزینه‌ای نپرداخت. همین ترتیبات برای سفرهایم به آنگولا و به سائوتومه و پرنسیپه نیز داده شد.)

ماسدو اشاره کردی که پروژه سوادآموزی‌ای که تو، همراه دیگر اعضای مؤسسه کنش فرهنگی، به‌واسطه ارائه کمک‌های فنی در آن شرکت داشتی کاملاً در گینه‌بیسائو توسعه داده شده بود و نه در ژنو. با این حال، تو برای تلاش جهت اجرای طرحی که آرمان‌گرایانه و پوپولیستی بود نقد شده‌ای، طرحی که عوامل مهم سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، و زبانی که واقعیت گینه‌بیسائو را شکل داده بودند نادیده گرفته بود. آیا تو و تیمت از مؤسسه کنش فرهنگی پیش از اجرای طرح‌تان واقعیت جامعه گینه‌بیسائو را به‌طور کامل مورد بحث و ارزیابی قرار دادید؟

فریره به‌نظرم این نقد از نظر علمی متناقض است. چطور تیم مؤسسه کنش فرهنگی و من می‌توانستیم پروژه سوادآموزی پوپولیستی را در گینه‌بیسائو توسعه دهیم؟ معنای روش سیاسی‌ای که «پوپولیستی» خوانده شده چیست؟ تحلیل‌گران سیاسی می‌گویند روشی پوپولیستی نیازمند ظهور توده‌های مردم است که در سطوح مختلف شروع به خواستن جایگاهی متفاوت در تاریخ اجتماعی و سیاسی جامعه‌شان می‌کنند. این همچون زمانی است که ستم‌دیدگان به‌طور ناگهانی شروع به کشف امکان انحراف از وضعیتی تن‌آسا می‌کنند که خود را در آن یافته‌اند؛ آن‌ها شروع به دیدن امکان لمس خطرات متفاوت می‌کنند. به‌طور نمادین، افراد می‌توانند بگویند قبلاً، در غوطه‌وری‌شان، خطرات این مزیت را داشتند که راکد و ایستا بودند. قبلاً، خطرات تنها شامل بقا در برابر استثمار می‌شد. به طریقی، نقش فرودست ستم‌دیدگان به‌عنوان نتیجه‌ای از مشکلات اقلیمی (برای مثال، باران نمی‌بارد؛ بنابراین ما کار یا چیزی برای خوردن نداریم) درک شده بود، نه به‌مثابه استثماری که توسط طبقه حاکم اعمال می‌شد. در طول ظهور مردم ستم‌دیده، آنان شروع به خطر کردن می‌کنند - خطر گفتن کلمه؛ خطرات اجتماعی، تاریخی، و سیاسی که در اعتراض وجود دارد. این ظهور

هیچ دلیل روشنی ندارد؛ شاید به خاطر تغییر در نیروهای مولد جامعه است، شاید به خاطر وضعیتی که توسط اعضای محلی طبقه حاکم تشدید شده است.

این مردم با لمس خطرات متفاوت و جدید - خطر دستگیر شدن در خیابان، و به زندان رفتن - ظهور می‌کنند. اما ضدخطری نیز وجود دارد: امکان شنیده شدن. این واکنشی را به واسطه ابزارهای روشی سیاسی برمی‌انگیزد که پوپولیسم خوانده می‌شود. بدین ترتیب، می‌توانیم بگوییم روش پوپولیستی در سیاست بیشتر یک پاسخ است تا انگیزه. این روش پوپولیستی نیست که خیزش مردم ستم‌دیده را برمی‌انگیزد. این خیزش مردم است که سیاستمداران را مجبور به تغییر تاکتیک‌هایشان برای ماندن در قدرت می‌کند. آنگاه چه اتفاقی می‌افتد؟ این روش جدید نامی گرفته است: پوپولیسم. هنگامی که ستم‌دیدگان بیدار می‌شوند و طبقات حاکم نیاز به دفاع از خودشان دارند (برای واکنش دفاعی به خیزش مردم در حالی که قدرت‌شان را حفظ می‌کنند)، رهبری‌ای که پوپولیست خوانده شده بود ابهامی را انتخاب می‌کند که در رابطه میان توده‌های در حال ظهور و طبقات حاکم آشکار شده است. از یک سو، برای ادامه پوپولیست بودن، رهبری نیاز به حمایت مردم در خیابان دارد. از سوی دیگر، نیاز دارید محدودیت‌هایی در رابطه با کنش این مردم ایجاد کند به طوری که گسستی در روش بورژوازی سیاست‌ورزی و کلیت جامعه رخ ندهد. این محدودیت‌ها طراحی شده‌اند تا از دگرگونی جامعه جلوگیری کنند، تا ستم‌دیدگان تبدیل به انقلابیون نشوند. بنابراین، طبقات حاکم موانعی ایجاد می‌کنند تا طبقات فرودست از طبقه خود فراتر نروند و به آگاهی طبقاتی دست نیابند.

ماهیت این ابهام چیست؟ با محدود کردن حضور مطالبه‌گراانه مردم، که به واسطه آن مردم به خیابان‌ها می‌آیند و در پارک‌ها اعتراض می‌کنند، رهبر پوپولیست نمی‌تواند

مانع مردم جهت یادگیری چگونگی استفاده از خیابان‌ها و پارک‌ها برای رساندن صدای مطالبات‌شان شود. رهبر پوپولیست می‌تواند پاسخ‌هایش به مطالبات مردم را محدود کند. اما اگر مردم را از حضور در خیابان منع کند، رهبر دیگر پوپولیست نیست و تبدیل به رژیم آشکارا سرکوبگر می‌شود. تا جایی که پاسخش به مطالبات مشخص مردم را محدود کند (برای مثال، با اجازه تظاهرات فقط در مناطق تعیین شده)، به تداوم تظاهرات عمومی اجازه می‌دهد، که به ناچار منجر به فرایند کشف خواهد شد که به موجب آن ستمدیده می‌آموزد چطور مطالباتش را ایجاد کند. مردم با کامیابی به کارشان پایان می‌دهند و از مطالبات‌شان راضی می‌شوند. بدین ترتیب، خود پوپولیسم با تحریک دموکراسی تضادها را دستکاری می‌کند.

نقطه‌ای وجود دارد که رهبر سیاسی به‌واسطه نوسان میان دستکاری و تجربه دموکراتیک خود را در آن حفظ می‌کند. همچنین نقطه‌ای وجود دارد که رهبری در آن می‌تواند بیشتر به مردم تکیه بزند. یکی از ابعاد این ابهام آن است که رهبر یک گام به چپ و یک گام به راست برمی‌دارد، درحالی که یک پایش روی توده‌های ستمدیده است، و پای دیگر روی بورژوازی. وقتی این رهبری با هر دو پا شروع به گام برداشتن روی توده‌ها می‌کند، دو احتمال وجود دارد. اول، جامعه می‌تواند در دوره پیشانقلاب قرار گیرد، رهبر به اصطلاح پوپولیست، پوپولیسم را محکوم کرده و به روند انقلابی وارد می‌شود. دوم، جناح راست کودتا می‌کند و رژیم صلب و نظامی را روی کار می‌آورد.

از نقطه نظر علمی، کدام ویژگی پوپولیستی می‌توانید در دخالت ما در گینه بیسائو بیابید؟ کدام جنبه‌های پوپولیستی در طرح ما در گینه بیسائو برای اصلاح آموزش به‌طور کلی، و سوادآموزی بزرگسالان به‌طور خاص وجود دارد؟ ما با رهبری سیاسی در ارتباط

بودیم که سال‌ها با استعمارگران پرتغالی در جنگل‌ها مبارزه کرده بود، بدون هیچ اثری از پوپولیسم.

ابعاد پوپولیستی نامه‌هایی که به آموزگاران گینه‌بیسائو نوشتم چیست؟ برای مثال، در نامه‌های سوم و چهارم که جنبه‌های بسیار جدی درباره‌ی معنای آموزش انقلابی و سوسیالیستی را بررسی کردم، یا جایی که رابطه‌ی میان آموزش و تولید و مسئله‌ی استقلال طبقه‌ی کارگر را به بحث گذاشتم، ویژگی‌های پوپولیستی این اسناد منتشر شده کجاست؟ تصور من این است که برخی مردم احتمالاً کارهای آموزگاران معروف برزیلی که با پوپولیست خواندم مرا نقد می‌کنند خوانده‌اند. آیا به‌واسطه‌ی داشتن سهم در کشورم تحت رژیم پوپولیستی باید این چنین خوانده شوم؟

برای مثال، امروزه در برزیل مرحله‌ی جدید تاریخی‌ای در زندگی سیاسی را آغاز کرده‌ایم. اگرچه من متعلق به حزب سیاسی‌ای هستم که در توسعه‌ی این دولت جدید نقش نداشته است، به‌عنوان یک برزیلی صمیمانه امیدوارم که این حرکات دموکراتیک ادامه داشته باشد و سیستم دستخوش دگرگونی‌های ضروری به نفع طبقه‌ی کارگر شود. اما هیچکس ادعا نخواهد کرد دولت برزیل رژیمی انقلابی‌ست. بسیاری از آموزگاران که مرا به‌عنوان پوپولیست نقد می‌کردند اکنون با دولت برزیل همکاری می‌کنند. برای مثال، جالب است بدانیم که در طول ده یا بیست سال دانشجویانی که روی تره‌ایشان کار می‌کنند این آموزگاران را پوپولیست در نظر می‌گیرند اگرچه آنان با دولتی همکاری می‌کنند که بسیار از دولتی انقلابی دور است.

کسی لزوماً پوپولیست است که سهم خاصی در رژیم دارد که پوپولیست محسوب می‌شود. با این حال آنچه من عجیب یافته‌ام این ادعا است که طرح‌هایی که من در همکاری با تیم مؤسسه‌ی کنش فرهنگی به گینه‌بیسائو پیشنهاد کرده‌ام پوپولیستی بوده‌اند.

این همان قدر مسخره است که بحثم با آموزگاران در آنگولا را پوپولیستی بدانید. افرادی هستند که حتی ادعا می‌کنند من هیچ کاری بیش از نشاء کردن تجربهٔ برزیلی ام در گینه بیسائو انجام نادم. این کاملاً نادرست است.

من همچنین به بی تفاوتی نسبت به گروه‌های قومی مختلف در گینه بیسائو متهم شده‌ام. این هم مسخره است. چرا باید ایدهٔ یادگیری بیشتر را رد کنم؟ با تحلیل و مطالعهٔ تنوع فرهنگی و زبانی در گینه بیسائو، در موقعیتی بهتر برای درک نیازهای آموزشی گینه بیسائو بودم. آنچه نمی‌توانستم در گینه بیسائو انجام دهم قدم فرانهادن از محدودیت‌های سیاسی آن دوره بود. به عنوان یک خارجی، نمی‌توانستم پیشنهاداتم را بر واقعیت گینه بیسائو و بر نیازهایی که توسط رهبران سیاسی درک شده بود تحمیل کنم. برای مثال، مسئلهٔ زبانی یکی از مرزهایی بود که نمی‌توانستم از آن فراتر روم، اگرچه به طور کامل و مؤکد نگرانی‌هایم دربارهٔ انجام نهضت سوادآموزی در زبان استعمارگران را با آموزگاران به بحث گذاشتم. باین حال، رهبری اتخاذ زبان پرتغالی به عنوان ابزار اصلی نهضت سوادآموزی را از لحاظ سیاسی مفید دانست.

ماسدو به عنوان یکی از تحسین‌کنندگان آمیلکار کابرال، نمی‌توانستی تحلیل دقیق او از شخصیت فرهنگی و زبانی گینه بیسائو را نادیده بگیری. خود کابرال نگرانی‌های بزرگی دربارهٔ مشکلات احتمالی در طول دورهٔ پسااستقلال با روند اتحاد ملی، با توجه به گروه‌های قومی بسیار متنوع داشت.

فریره دقیقاً. آمیلکار کابرال متفکری بود که اندیشه‌اش را به عمل درآورده بود. متفکری بود که بارها و بارها از خواندن او دیدگاه‌های جدید کسب می‌کنم.

یکی از رویاهای من، که برآورده نشد، انجام تجزیه و تحلیلی دقیق از کار آمیلکار کابرال بود. حتی عنوانی برای کتابی دارم که می‌خواستم بنویسم: آمیلکار کابرال:

پداگوگ انقلاب. در این کتاب می‌خواستم تمایزی روشن میان «پداگوگ انقلابی» و «پداگوگ انقلاب» قائل شوم. ما پداگوگ‌های انقلابی داریم؛ اما پداگوگ‌های انقلاب زیادی نداریم. آمیلکار یکی از آنان بود.

باین‌حال، برای تحقق این رویا باید برای حداقل شش تا هشت ماه در گینه‌بیسائو می‌ماندم و همچنین به دیگر کشورهای افریقایی می‌رفتم. من توانایی مالی و زمان انجام چنین وظیفه بلندپروازانه‌ای را نداشتم. با توجه به مشکلات مالی فوق‌العاده‌ای که این کشور جدید در بازسازی جامعه‌اش پس از استقلال با آن مواجه بود، از دولت گینه‌بیسائو نخواستم که برای پروژه‌ام پولی پرداخت کند. همچنین تمایلی نداشتم که از شورای جهانی کلیساها بخواهم پروژه‌ام را تأمین مالی کند.

برخی کارهای اولیه را انجام دادم، همچون انجام مصاحبه با رهبران سیاسی مهمی که از نزدیک با کابریال کار کرده بودند. برای مثال، با رهبری حزب افریقایی در گینه‌بیسائو مصاحبه کردم. در یک مصاحبه با مدیر سیاسی آن زمان گفتم که پروژه نمی‌تواند توسط روشنفکری انجام شود که خود را بی‌طرف و آزاد برای گفتن هرآنچه می‌خواهد در نظر می‌گیرد. ایده من این نبود که برای پژوهش و بعدها نوشتن کتابی به گینه‌بیسائو بروم که در آن بگویم تحت سرفصل به اصطلاح «استقلال آکادمیک» یا «عینیت علمی» چه چیزهایی می‌خواهم بگویم. من روشنفکری مبارز بودم. به این ترتیب، می‌خواستم مطالعه‌ای جدی و دقیق درباره کابریال به‌مثابه پداگوگ انقلاب انجام دهم.

اما ابتدا باید می‌دانستم حزبی که توسط کابریال تأسیس شده بود، و شجاعانه برای اخراج استعمارگران جنگیده بود، طرحم را چطور می‌دید. شرایطی وجود داشت که می‌خواستم ایجاد کنم. اگر پروژه پیش می‌رفت، پیش از اینکه کار را منتشر کنم باید

نسخه خطی را برای حزب ارسال می‌کردم تا بررسی شود. کتاب را بدون تأیید حزب منتشر نمی‌کردم.

شاید رهبری حزب با پرسیدن این سؤال به شرایط من جواب می‌داد که چرا چنین روشنفکر مطیعی هستم. من می‌گفتم که روشنفکری «مطیع» نیستم. برای مثال، اگر حزب افریقایی به من می‌گفت برخی چیزهای اظهارشده به نفع اصلاحات سیاسی نیست، احتمالاً برای دفاع از موضع در مقابل حزب می‌ایستادم. اما همچنین از دلایلی استقبال می‌کردم که منجر می‌شد حزب نتیجه بگیرد گزاره‌هایم اهداف آنان را تضعیف می‌کرد.

تنها پس از این فرایند پیش‌نویس نهایی را برای انتشار می‌فرستادم. همه حق امتیازها به نهضت سیاسی‌ای اعطا می‌شد که آنقدر عدالت انسانی و اجتماعی را پیش برد که منجر به ایجاد حزب در وهله اول و انقلاب پس از آن شد.

متأسفانه، قادر به تکمیل این مطالعه نبودم. حدود ده مصاحبه انجام دادم، نخستین مصاحبه با وزیر آموزش، ماریو کابرال بود. همچنین با گروه‌های جوانان مبارز که در طول مبارزه برای رهایی سازماندهی شده بودند مصاحبه کردم. اما به خاطر مشکلات زمان و دیگر عوامل، تصمیم گرفتم پروژه را ادامه ندهم. به انجام حدود ۳۰۰ مصاحبه فکر می‌کردم. تنها کار انجام این مصاحبه‌ها، پیاده کردن نوارها، و گزینش و ویرایش متون سال‌ها زمان می‌برد. می‌توانستیم پیاده‌سازی و ویرایش را در اروپا انجام دهیم، اما مصاحبه‌ها باید در افریقا، عمدتاً گینه بیسائو، انجام می‌شد.

صحبت با تو درباره این پروژه متوقف شده نشان می‌دهد چقدر با احترام به اصول انقلاب رفتار کرده‌ام. به استقلال فرهنگی و سیاسی مردم گینه بیسائو احترام گذاشتم. وقتی مردم می‌گویند من در بسیاری زمینه‌ها بی‌کفایت هستم این را به‌عنوان یک

واقعیت می‌پذیرم. با این حال، هرگز تلاش نکردم به واسطه نقد بی‌کفایتی دیگران موفق شوم. یعنی به واسطه نقد کردن برخی افراد، این انتقاد می‌توانست به من دید و منزلت فکری ببخشد.

درواقع، من اهمیتی به منزلت نمی‌دهم. دغدغه اصلی من کار صادقانه و جدی برای توسعه جامعه‌ای بهتر و عادلانه است، همانطور که در گینه‌بیسائو این کار را کردم. اگر مردم کتاب نامه‌هایی به گینه‌بیسائو را بخوانند تعهدم به دگرگونی آموزشی در آن کشور را خواهند دید.

در کتابی که همراه دوست شیلیایی‌ام «صحبت کردم» ملاحظه زیر را داشتم. در برزیل در طول دهه ۱۹۵۰ من از این موضع دفاع می‌کردم که یادگیرندگان، بدون توجه به سطح‌شان، باید به خودشان اجازه تجربه کردن به واسطه بدل شدن به سوژه‌های عمل شناخت را بدهند، عملی که آموزش دلالت بر آن دارد. اکنون می‌پرسم، چطور می‌توانستم کاری خلاف این را در گینه‌بیسائو انجام دهم؟ علاوه بر این، در زمینه انقلابی باید اصرار کنم که یادگیرندگان بدل به سوژه‌ها شوند، سوژه‌های بازکشف جامعه‌شان.

پوپولیسم این آموزگار فقیر برزیلی کجاست، آموزگاری که در طول جلسه‌اش با آموزگاران گینه‌ای اصرار می‌کرد که مردم باید تاریخ کشورشان را پیش برند و به عهده گیرند؟ آیا هرگز شنیده‌اید که یک پوپولیست درباره حقوق یادگیرندگان برای بدل شدن به سوژه‌ها و در دست گرفتن تاریخشان صحبت کند؟ از فرناندو کاردنال و ارنستو کاردنال پرسید که آیا پیشنهاداتم برای نیکاراگوئه ماهیتی پوپولیستی داشت. این انتقادات آشکار می‌کند که منتقدانم چقدر سطحی با نوشته‌هایم مواجه شده‌اند.

نشان ایدئولوژیک آنان مانع فهم یا خواست فهم طرح‌های پداگوژیکی شده که من پیش برده‌ام.

ماسدو چطور با فرایند رهایی از طریق سوادآموزی در جامعه‌ای مواجه می‌شوی که مشخصه‌اش مشکلاتی است که ریشه در حضور گفتمان‌های متعدد دارد؟ این مسئله زمانی بی‌نهایت پیچیده‌تر می‌شود که جامعه، مانند گینه بیسائو، دارای زبان‌های بسیاری باشد که در حال رقابت با یکدیگر هستند.

فریره ابتدا باید با رابطه میان سوادآموزی و رهایی سروکار داشته باشیم. مفهوم سوادآموزی اینجا باید به مثابه چیزی فهم شود که از محتوای ریشه‌شناختی‌اش فراتر می‌رود. سوادآموزی نمی‌تواند به تجاری‌تقلیل داده شود که تنها کمی خلاقانه هستند، تجاری‌ت که با بنیان‌های حروف و کلمات به مثابه دامنه‌ای کاملاً مکانیکی رفتار می‌کنند. در پاسخ به سؤال تلاش خواهم کرد از این درک صلب از سوادآموزی فراتر روم و شروع به فهم سوادآموزی به مثابه رابطه یادگیرندگان با جهان کنم، که به واسطه عمل دگرگون‌کننده این جهان در فضای اجتماعی بسیار کلی رخ می‌دهد که در آن یادگیرندگان سفر می‌کنند، و همچنین به واسطه گفتمان شفاهی‌ای که مربوط به این عمل دگرگون‌کننده است. این فهم از سوادآموزی مرا به مفهومی از سوادآموزی‌ای جامع می‌رساند که لزوماً سیاسی است.

حتی در این معنای جهانی، خود سوادآموزی هرگز نباید به عنوان تحریک‌کننده رهایی اجتماعی طبقات فرودست فهم شود. سوادآموزی منجر به مجموعه‌ای از مکانیسم‌های محرک می‌شود و در آنان شرکت می‌کند که نیاز دارند برای دگرگونی ضروری جامعه‌ای فعال شوند که واقعیت ناعادلانه‌اش اکثریت مردم را تباه می‌کند. سواد در این

معنای جهانی در جوامعی رخ می‌دهد که طبقات ستمدیده تاریخشان را در دست می‌گیرند. تازه‌ترین مورد این نوع از سوادآموزی در نیکاراگوئه است.

جالب توجه است که ماهیت این فرایند متفاوت از فرایند رهایی است. سوادآموزی در مورد نیکاراگوئه به محض اینکه مردم تاریخشان در دست گرفتند شروع شد. گرفتن تاریخ در دست‌هایتان مقدم بر گرفتن الفباست. هرکسی که تاریخ را در دستانش می‌گیرد به سادگی می‌تواند الفبا را نیز بگیرد. فرایند سوادآموزی بسیار آسان‌تر از فرایند گرفتن تاریخ در دستانتان است، چراکه که این مستلزم «بازنویسی» جامعه‌تان است. در نیکاراگوئه مردم پیش از خواندن کلمات جامعه‌شان را بازنویسی کردند.

علاوه بر این، جالب است بدانیم که در تاریخ فرهنگی انسان نوعی، یا دقیق‌تر، حیوانی که بدل به انسان شد و انسان نوعی‌ای که نتیجه این دگرگونی پیشینی بود، ابتدا جهان را تغییر داد و بسیار بعدتر قادر به صحبت دربارهٔ جهانی شد که دگرگون ساخته بود. زمان بسیار طولانی‌ای گذشت تا او بتواند دربارهٔ سخنی که از این دگرگونی تولید شده بود بنویسد. سوادآموزی باید در این معنای جهانی دیده و فهم شود. از آنجا که در جوامعی که دستخوش فرایندی انقلابی هستند بازنویسی جامعه مقدم بر خوانش کلمه است، انجام نهضت‌های سوادآموزی در این جوامع بسیار آسان‌تر است.

اما همهٔ این بحث بسیار کلی‌تر، سیاسی‌تر، و تاریخی‌تر از خود فرایند سوادآموزی است. فرد نمی‌تواند ابعاد خاص کد زبانی را فراموش کند. در مورد نیکاراگوئه، تنها زمینهٔ مشکل‌ساز از نظر کد زبانی (که پیامدهای الزامی ایدئولوژیک، اجتماعی، و سیاسی خود را داشت) وضعیت سرخ‌پوستان ماسکیتو بود. برای بقیه، مشکل بزرگ در رابطه با زبان اسپانیایی گفتمان‌های متعددی بود که درباره‌اش صحبت کردی. این

گفتمان‌ها، به نظر من، مرتبط به تفاوت‌ها میان طبقات اجتماعی مختلف هستند و تنها در پرتو تحلیل‌های طبقاتی می‌توانند فهم شوند.

مشکل بزرگی که نهضت‌های سوادآموزی با توجه به تعدد گفتمان‌ها با آن مواجه‌اند مرتبط با فرایند بازنویسی جامعه است. در اصل، این بازنویسی نظم سلسله‌مراتبی طبقات اجتماعی را می‌شکند و در نتیجه ساختارهای مادی جامعه را دگرگون می‌کند. اجازه بده دوباره بر نکته‌ای تأکید کنم: هرگز نباید سوادآموزی را به‌عنوان محرک دگرگونی اجتماعی در نظر بگیریم. سوادآموزی به‌عنوان مفهومی جهانی تنها بخشی از مکانیسم محرک دگرگون‌کننده است. حتی در برزیل امروز، تفاوتی کیفی میان جنگ سیاسی و تجربه سوادآموزی وجود دارد. به خاطر دارم که در کنفرانس جهانی که توسط یونسکو^۱ در سال ۱۹۷۵ در پرسپولیس^۲ برگزار شد - کشورهای شرکت‌کننده شامل اتحاد جماهیر شوروی، ایالات متحده آمریکا، کوبا، کره شمالی، ویتنام، پرو، برزیل، و بسیاری کشورهای اروپایی - یکی از موضوعات اصلی ارزیابی نهضت‌های سوادآموزی در سراسر جهان بود. «بیانیه پرسپولیس^۳» که توسط یونسکو منتشر شد، در میان دیگر چیزها اظهار کرد، که موفقیت نسبی نهضت‌های سوادآموزی که توسط یونسکو ارزیابی شدند بر اساس ارتباطشان با دگرگونی‌های انقلابی جوامعی بود که نهضت‌های سوادآموزی در آنان اتفاق می‌افتاد.

این نشان‌دهنده نقش فوق‌العاده‌ای است که خوانش جهان و واقعیت در بازکشف کلی آموزش و جامعه انقلابی ایفا می‌کند. این همچنین نشان می‌دهد که برای مثال، حتی در جوامع دارای محدودیت‌های زیاد به دلیل موضع ارتجاعی‌شان، هرچند باید انتظار

¹ UNESCO

² Persepolis

³ The Letter of Persepolis

نتایج موفقیت‌آمیز کمتری داشت، اما نهضت سوادآموزی هنوز هم می‌تواند موفق شود و به دیگر عوامل کلیدی که محرک دگرگونی این جامعه هستند کمک کند. باین‌حال، نادیده گرفتن مسئلهٔ زبانی ناممکن و نارواست.

اکنون، بیا دربارهٔ مشکلات بزرگی صحبت کنیم که در گینه‌بیسائو با آنان مواجه بودیم. **ماسدو** فکر کنم می‌توانی با پرداختن به چالش‌های زبانی‌ای آغاز کنی که در گینه‌بیسائو با آن مواجه بودی.

فریره گینه‌بیسائو نخستین شرط اساسی را داشت که موفقیت نهضت سوادآموزی را ممکن می‌ساخت: دگرگونی انقلابی جامعه. گینه‌بیسائو مبارزه‌ای طولانی و زیبا برای رهایی را تکمیل کرده بود، تحت رهبری بی‌دردسر پداگوگی فوق‌العاده همچون آمیلکار کابرال. (در نامه‌هایی به گینه‌بیسائو اغلب به جنبه‌های پداگوژیک رهبری کابرال، سمینارهایی که در طول مبارزه برگزار می‌کرد، نه تنها برای ارزیابی موفقیت‌های نظامی، بلکه برای مبارزهٔ فرهنگی نیز اشاره می‌کنم).

به‌طور خلاصه، گینه‌بیسائو زمینه‌های سیاسی، اجتماعی، و تاریخی، از جمله مبارزهٔ مردمش برای رها کردن خودشان، داشت. اما گینه‌بیسائو با توجه تنوع زبانی‌اش، شرط دوم را نداشت. گینه‌بیسائو حدود سی زبان و گویش متفاوت داشت که توسط گروه‌های قومی مختلف صحبت می‌شد. علاوه بر این، زبان کرئول^۱ داشت، که به‌مثابهٔ زبانی بین‌المللی عمل می‌کرد. کرئول به گینه‌بیسائو، کیپ‌ورد، و سائوتومه مزیتی فوق‌العاده مثلاً نسبت به آنگولا و موزامبیک می‌بخشید.

کرئول، آفرینشی زبانی که زبان‌های افریقایی و پرتغالی را ترکیب می‌کند، به‌تدریج در گینه‌بیسائو توسعه یافته بود. کرئول برای زبان پرتغالی آنطور است که پرتغالی،

¹ Creole

اسپانیایی، فرانسوی، و ایتالیایی برای لاتین هستند: فرزند. کرئول به زیبایی و غنا و دوام زبان پرتغالی است. هیچ بیان یا زبانی آماده متولد نمی‌شود. برای مثال، نیازی نیست پرتغالی، آلمانی، و اسپانیایی از استفاده از کلمه‌ای همچون استرس^۱، که مستقیماً از انگلیسی اقتباس شده است، شرمگین باشند. هیچ کلمه ممکن دیگری برای استرس در زبان پرتغالی نمی‌شناسم. توسعه نیروهای مولد علم و تکنولوژی ربط زیادی به توسعه زبانی دارد. باید صدها کلمه از این دست را بپذیریم.

محصولات برزیلی‌ای را می‌بینیم که در برزیل ساخته شده‌اند و به انگلیسی می‌گویند، «ساخت برزیل^۲». این جمله‌بندی عادی ارتباطات را بین‌المللی می‌کند. از استفاده چنین عباراتی شرمنده نیستم. بنابراین، آیا سخنگویان به زبان کرئول باید از عباراتی که از زبان پرتغالی برای اشاره به توسعه تکنولوژیک جامعه‌شان اقتباس کرده‌اند، شرمنده باشند؟

نمی‌توانید با دستور و حکم زیست‌ناپذیری چنین توسعه‌ای را مقرر کنید. و این چیزی است که، کم‌وبیش، به کمیسیون آموزش گفتم. در مخاطره سوء تفاهم از سوی گارد امنیتی رئیس‌جمهور، دست‌هایم را روی سر لوئیس کابرال گذاشتم و گفتم، «آقای رئیس‌جمهور، می‌فهمم چرا وقتی برای مدتی طولانی پرتغالی صحبت می‌کنید سردرد می‌گیرید. واقعیت این است که ساختار ذهنی شما پرتغالی نیست، حتی اگر خیلی خوب پرتغالی صحبت کنید. ساختار اندیشه شما، که با روش صحبت و بیان شما سروکار دارد، پرتغالی نیست.»

¹ estress (stress)

² Made in Brazil

روزنامه‌ای گینه‌ای به نام *نوپیتچا*^۱ بود که آن زمان در هر شماره یکی از متون آمیلکار کابرال را چاپ می‌کرد. *نوپیتچا* نقش مهمی در انتشار ایده‌های کابرال ایفا می‌کرد. در تصادفی عجیب، روز بعد از سخنرانی من *نوپیتچا* دقیقاً همان سخنرانی از آمیلکار کابرال را چاپ کرد که با آن مخالف بودم. او در آن می‌گفت که زیباترین هدیه‌ای که پرتغالی‌ها برای گینه‌ای‌ها گذاشته‌اند زبان پرتغالی است. (گزاره کابرال باید در زمینه مبارزه برای رهایی تفسیر شود. در واقع، بعدها فهمیدم که دلایل سیاسی برای گزاره کابرال وجود داشت. کابرال تلاش می‌کرد از زبان پرتغالی به‌عنوان نیروی وحدت‌بخش برای آرام کردن اختلاف میان گروه‌های زبانی و قومی در حال رقابت در گینه‌بیسائو استفاده کند.) متن کابرال را به‌عنوان پیامی مستقیم به خودم خواندم: «رفیقم پائولو فریره، تو را بسیار دوست داریم، به تجارت زبان در کشورمان تن نده. خود آمیلکار کابرال گفت که زبان پرتغالی هدیه‌ای زیبا از سوی استعمارگران بود.»

با وجود ارسال این پیام، همراه با اعضای مؤسسه کنش فرهنگی به مبارزه درباب نقش زبان پرتغالی در نهضت سوادآموزی ادامه دادم. یکی از همکاران مؤسسه، مارکوس آرودا^۲، به شدت بر سر مسئله زبان می‌جنگید. در نهایت توانستیم دو زبان‌شناس را (یک بلژیکی و یک افریقایی، که توسط مؤسسه کنش فرهنگی تأمین مالی شده بودند) برای بحث و بررسی معضل زبانی در گینه‌بیسائو به آنجا بیاوریم. هر دو از مؤسسه زبان‌داکار^۳ بودند. فرد بلژیکی متخصص زبان‌های کرئول بود؛ فرد افریقایی متخصص زبان‌های افریقایی بود. در همان زمان با یک زبان‌شناس برزیلی تماس گرفتم که در لیون درس می‌داد و متخصص زبان‌های کرئول بود. (او روی فرهنگ لغت و دستور

¹ No Pintcha

² Marcos Arruda

³ Language Institute of Dakar

زبان کرئول در گینه‌بیسائو کار می‌کرد.) او هرگز به گینه‌بیسائو نیامده بود، اما مدتی طولانی دربارهٔ مسائل مربوط به زبان در گینه‌بیسائو بحث کرده بودیم.

به ماریو کابرال پیشنهاد سمیناری در گینه‌بیسائو با حضور پنج کشور افریقایی که از استعمار پرتغال رها شده بودند را دادیم. هدف این سمینار بحث در مورد سیاست‌های برنامه‌ریزی زبان و آموزش سواد در کشورهای مربوطه بود. می‌خواستیم بحثی کلی دربارهٔ سیاست فرهنگ بینیم، که درون آن سیاست زبان را می‌یابید.

در این سمینار بود که کاملاً متقاعد شدم که زبان پرتغالی هرگز نمی‌تواند زبانی بادوام در نهضت سوادآموزی باشد. سپس نامه‌ای به ماریو کابرال نوشتم (ضمیمه را ببینید) که در آن عدم امکان ادامهٔ کار سوادآموزی به زبان پرتغالی را تصریح کردم. در این نامه همچنین عواقب اصرار بر استفاده از زبان پرتغالی به‌عنوان تنها وسیلهٔ آموزش را تحلیل کردم. برای مثال، یکی از عواقب این است که وقتی زبان پرتغالی به‌عنوان زبان رسمی عمل می‌کند، باید نقش زبان‌های ملی را نیز به‌خوبی برعهده گیرد.

چرا؟ به حدی که انتظار دارید یک زبان جایگاهی رسمی برای تبدیل شدن به نیروی واسط آموزش جوانان بیابد، به‌طور قابل‌فهمی از این زبان می‌خواهید نقش زبان ملی را برعهده گیرد. برای مثال، اگر برزیل تحت فرایندی انقلابی باشد، غیر قابل‌تصور است که انتظار داشته باشید زبان اسپانیایی را به‌عنوان تنها زبان آموزش اتخاذ کند، یا در مثالی دیگر که شاید بهتر در خدمت منافع بورژوازی برزیلی باشد، استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان تنها زبان آموزش و تجارت است.

در نامه‌ام به ماریو کابرال گفتم که استفادهٔ انحصاری از زبان پرتغالی در آموزش منجر به تجربه‌ای عجیب خواهد شد که مشخصه‌اش این است که زبان پرتغالی به‌عنوان یک

روبنا باعث تشدید اختلافات طبقاتی خواهد شد، و این در جامعه‌ای است که تصور می‌شد به واسطه شکستن طبقات اجتماعی خود را بازآفرینی می‌کند.

ادامه استفاده از زبان پرتغالی در گینه‌بیسائو به‌عنوان نیروی واسط در آموزش جوانان و ادامه گزینش دانش‌آموزان بر اساس دانش گفتاری و نوشتاری آنان در زبان پرتغالی تضمین می‌کند که تنها کودکان نخبگان قادر به پیشرفت آموزشی خواهند بود، بنابراین طبقه حاکم و نخبه باز تولید می‌شود. مردم گینه‌بیسائو دوباره خودشان را در حالی خواهند یافت که از سیستم آموزشی و رده‌های بالای اقتصادی و سیاسی تحریم شده‌اند. به این دلایل پیشنهادی برای جایگزینی استفاده از زبان پرتغالی به‌عنوان زبان آموزش ارائه کردم.

ماسدو چرا در کتاب *نامه‌هایی به گینه‌بیسائو* نامه‌ای که در سال ۱۹۷۷ به ماریو کابرال نوشتی را نگنجانیدی، نامه‌ای که در آن این نگرانی‌ها درباره نقش زبان پرتغالی در نهضت سوادآموزی را مطرح کردی بودی؟

فریره این نامه را بنا به دلایل سیاسی در میان دیگر نامه‌ها قرار ندادم. می‌دانستم در گینه‌بیسائو، همچون کیپ‌ورد، مسئله زبان پرتغالی در آموزش تنها یک مشکل نبود، بلکه آشکارا نیز مورد بحث قرار نمی‌گرفت. با سطح بالای ایدئولوژی در رابطه با موضوع زبان آشنا بودم. با توجه به اینکه استعمارگران پرتغالی قرن‌ها تلاش کردند تا مردم گینه‌بیسائو را قانع کنند زبان‌های آنان زشت است و زبان پرتغالی متمدن‌تر است، فهم این آسان بود.

استعمارگران قرن‌ها تلاش کردند تا زبان‌شان را تحمیل کنند. این کار را با دستور انجام دادند، این تصور را ایجاد کردند که زبان‌های ملی ماهیتاً پست‌تر بودند، که آنان تنها گویش‌های قبیله‌ای بودند. کرنول نیز همچون لهجه‌ای مختلط و خراب نشان داده

می‌شد، و در نتیجه نمی‌توانست زبانی طبیعی در نظر گرفته شود. این وصف توسط استعمارگران ایجاد شده بود (تنها کسانی که در قدرت هستند می‌توانند دیگران را توصیف کنند) و به مردم گینه‌بیسائو تحمیل شده بود؛ و هرگز رد نشده بود، حتی در طول جنگ برای رهایی. بسیاری از رهبران گینه‌بیسائو هنوز تحت تأثیر این اسطوره‌ها بودند که از لحاظ زبانی جذب و استعمار شده بودند.

یکی از مبارزات بزرگ من در این مستعمرات سابق پرتغال تأیید زنده‌بودن زبان‌های ملی بود. بحثی رادیویی را به یاد دارم که در سائوتومه داشتم، که در آن وزیر آموزش اعلام کرد که زبان آموزش در سائوتومه باید پرتغالی کاموئس^۱ باشد. به خاطر دارم که در پاسخ به او گفتم حتی در لیسبون نیز امروز کسی نمی‌تواند پرتغالی کاموئس را تعلیم دهد، چه برسد در سائوتومه که اکثریت مردم حتی به پرتغالی صحبت نمی‌کنند یا آن را نمی‌فهمند.

تا حدودی، به اختلاف میان این مستعمرات سابق در خصوص برنامه‌ریزی زبان احترام می‌گذاشتم چراکه امپریالیست نیستم. اما هرگز این فرصت را از دست ندادم که به آنان اجازه دهم نگرانی‌های واقعی‌ام دربارهٔ نقش زبان پرتغالی در آموزش را بدانند. نامه‌ای که به ماریو کابرا ل نوشته بودم را منتشر نکردم چراکه، همانطور که گفتم، احساس کردم با توجه به نگرانی‌های سیاسی بزرگ‌تر زمان مناسبی نیست. به یاد دارم در آخرین مکالمه‌ای که با رئیس‌جمهور لوئیس کابرا ل پیش از سرنگونی‌اش داشتم، او گفت: «رفیق پائولو، می‌توانم اختلافات میان خودمان در رابطه با مسئلهٔ زبان را بفهمم.» من گفتم که واکنش‌های منفی بسیاری از رهبران در مورد زبان‌های ملی را

^۱ کاموئس (Camões) شاعری پرتغالی است.

می‌فهمم، اما لازم است این شجاعت را داشته باشید. در واقع، لازم است به دنیا بگویید که نمی‌خواهید کاری را با مردم‌تان کنید که حتی استعمارگران پرتغالی نتوانستند انجام دهند. یعنی نباید اقدام به ریشه‌کنی زبان‌های ملی و تحمیل زبان پرتغالی کنید. نیاز دارید موضعی بگیرید و اندیشهٔ تعلیم الفبای پرتغالی را رها کنید تا بتوانید صحبت کنید.

نمی‌توانستم این چیزها را در آن زمان در به‌طور عمومی بگویم. امروز می‌توانم بگویم. **ماسدو** آیا از اینکه موضعی عمومی دربارهٔ مسئلهٔ زبان در گینه‌بیسائو نگرفتی متأسف هستی؟

فریره نه، چراکه اغلب دلایلی وجود دارد که نیاز است شخصیتی سیاسی از نظر فکری سکوت کند، حتی اگر این سکوت گاهی اشتباه تفسیر شود. این سکوت را برعهده گرفتم و امروز آن را شکستم چراکه معتقدم اکنون زمان صحبت دربارهٔ این مسائل است. با یا بدون پائولو فریره ناممکن بود در گینه‌بیسائو نهضتی سوادآموزی به زبانی انجام شود که بخشی از عمل اجتماعی مردم نبود. روش من آنطور که ادعا شده است، شکست نخورد. در کیپ‌ورد یا سائوتومه نیز شکست نخورد. در سائوتومه و کیپ‌ورد تاریخ از دوزبانی وجود دارد. و اگرچه دوزبانی در کیپ‌ورد نسبت به سائوتومه کمتر رایج بود، همچنان یادگیری پرتغالی با یا بدون کمک من تا حدی ممکن بود.

این مسئله باید با در نظر گرفتن این تحلیل شود که آیا از نظر زبانی انجام نهضت سوادآموزی به زبان پرتغالی در هیچ‌یک از این کشورها ممکن بود. روش من در این تحلیل فرعی است. اگر چنین کاری ممکن نیست، روش من یا هر روش دیگری مطمئناً شکست خواهد خورد. نامه به ماریو کابرال (که در ضمیمه آمده است) دوام زبان

پرتغالی را تحلیل می‌کند، و همچنین عواقب سیاسی و فرهنگی اینکه استعماری زبانی در این کشور تازه رها شده ادامه یابد.

ماسدو یکی از مشکلاتی که برخی ارزیاب‌ها در رابطه با کار تو دارند این است که با نادیده گرفتن جنبه‌های سیاسی، فرهنگی، و ایدئولوژیک نظریه‌ها و اعمال، سؤال‌های تکنوکراتیک می‌پرسند. این می‌تواند ناشی از تأکید بیش از حد آنان بر فراگیری مکانیکی خواندن باشد در حالی که آنان در ارزیابی نگرشی انتقادی از سوی یادگیرندگان ناتوانند، منظور حدی است که یادگیرندگان در نهضت‌های سوادآموزی از مسئولیت‌های مدنی و سیاسی خود آگاه می‌شوند. برای مثال، تا چه اندازه یادگیرندگان نگرشی تحلیلی نسبت به اقتدار در وجود روزمره خود کسب می‌کنند؟ فرد نباید از ابزارها و روش‌های کمی برای اندازه‌گیری نتایجی استفاده کند که بنا بر ماهیت‌شان کیفی هستند. آیا می‌توانی به‌طور خاص‌تر درباره این مشکل ارزیابی اظهار نظر کنی؟

فریره ابتدا، در هر ارزیابی از مشارکت و سهم ما، سؤالی که پرسیده می‌شود نباید این باشد که آیا بیست، سی، صد، هزار، یا تعداد بیشتری از افراد به‌طور مکانیکی آموخته‌اند که در زبان پرتغالی هجی کنند. در مقابل، چنین ارزیابی‌ای باید وسعتی را در نظر بگیرد که در فرایند مشارکت‌مان آموخته‌ایم. به‌عنوان مثال، فردی می‌آموزد بازسازی جامعه چه از طریق انقلاب یا از طرق دیگر چقدر دشوار است؛ فردی که نمی‌تواند جامعه‌ای را به‌واسطه عملی مکانیکی بازسازی یا بازکشف کند. بازکشف یک جامعه عملی سیاسی است که در تاریخ رخ می‌دهد. بنابراین پرسش از دشواری‌های بازکشف جامعه گینه‌بیسائو مهم است. همچنین مهم است پرسیم که آیا مشارکت ما هیچ اهمیتی برای آموزگاران سیاسی گینه‌بیسائو داشته است.

باز هم، در کتابی که همراه فاندس^۱ نوشتم به برخی از این پرسش‌ها و انتقادات درباره کارم در گینه‌بیسائو اشاره کرده‌ام، گفتم که مایلم روزی به گینه‌بیسائو برگردم و همان گشودگی، رفاقت، و ابعاد سیاسی قبل را ببینم. مایلم بازگردم و با ماریو کابرال صحبت کنم، کسی که با آغوشی باز از من استقبال کرد. مایلم با همه آن رفقای که همراهشان کار کردم صحبت کنم. از آنان بیرسم آیا برخی از نگرانی‌هایمان در جلسات و گفتگوهای پیشین مان را لمس کرده‌اند. همچنین از آنان می‌پرسم که آیا این نگرانی‌ها هیچ تأثیری در فرمول‌بندی مجدد فرایند آموزشی در گینه‌بیسائو داشته‌اند، چرا که معتقدم این بخشی مهم از ارزیابی من است.

در صحبت از ارزیابی، دوباره اصرار می‌کنم که به اصطلاح شکست کارمان در گینه‌بیسائو به دلیل «روش فریره» نبود. این شکست به‌وضوح عدم امکان استفاده از زبان پرتغالی به‌عنوان تنها وسیله آموزش در نهضت سوادآموزی را نشان داد. این نکته‌ای اساسی است.

اهمیت مشارکت ما باید در برابر نمونه‌هایی سنجیده شود که یکی از آن‌ها را در نامه‌ام به ماریو کابرال استفاده کردم. تیمی گینه‌ای که در حال انجام ارزیابی از کار تولیدی در مزرعه‌ای جمعی بودند که خودشان ساخته بودند. یکی از شرکت‌کنندگان به زبان مادری‌اش (که برای من به پرتغالی ترجمه شد) گفت: «قبلاً نمی‌دانستیم که می‌دانیم. اکنون می‌دانیم که می‌دانیم. از آنجا که امروز می‌دانیم که می‌دانیم، می‌توانیم حتی بیشتر بدانیم.»

چنین کشف و تصدیقی است که بلافاصله سیاسی می‌شود و نیاز به حالتی سیاسی از سوی این مرد در فرایند کلی‌تر بازکشف کشورش دارد. این تصدیق به نظریه‌ای

¹ Faundes

انتقادی از دانش مرتبط است، که ناشی از زیست‌ناپذیری املایی در زبان پرتغالی است. در میان چیزهای دیگر، این مرد کشف کرد که قبلاً نمی‌دانست که می‌داند، اما اکنون، به این دلیل، او کشف کرد که می‌تواند بسیار بیشتر بداند. از خودم پرسیدم در ارزیابی‌ای کلی از جامعه‌ای که شروع به یافتن خودش در برابر استعمارگران کرده چه چیز می‌تواند ارزش بیشتری داشته باشد.

رمزنگاری‌ای سریع و مکانیکی از زبان پرتغالی قطعاً نمی‌تواند هم‌وزن آگاهی سیاسی‌ای باشد که در طول بحث‌هایمان دربارهٔ یادگیری پرتغالی به دست آمد. تسلط الفبای پرتغالی قابل مقایسه با درک سیاسی و معرفت‌شناسانهٔ حضور این مرد در جهان به مثابهٔ انسانی نوعی نیست که می‌تواند بداند چرا خودش را دگرگون می‌کند. بدون نفی نیاز احتمالی به تسلط زبان پرتغالی، یا حتی بهتر، زبان خودش، نمی‌توانم اهمیت مرتبهٔ دومیِ دانشی که این مرد کسب کرده را نادیده بگیرم.

این دقیقاً به این دلیل درست است که هیچ تجربهٔ پداگوژیک و وجود ندارد که ماهیتاً سیاسی نباشد. اظهارات این مرد چه از دیدگاه پداگوژیک ارزیابی شوند و چه از دیدگاه سیاسی اهمیت فراوانی دارند. فراموشی یا حذف این جنبهٔ انتقادی از ارزیابی منجر به برتری محدودیت‌های «با-بی-ب-بو» می‌شود؛ رمزگشایی صرف هجاها برای کسانی که نقش بزرگی در بازکشف جامعه‌شان ایفا می‌کنند بی‌معناست. وظیفهٔ چالش‌برانگیز تصاحب فرهنگ و تاریخشان نمی‌تواند از طریق زبانی انجام شود که واقعیت آنان را انکار می‌کند و تلاش می‌کند ابزارهای ارتباطات آنان را ریشه کن کند.

ماسدو فکر می‌کند انجام نهضت سوادآموزی به زبان پرتغالی در کیپ‌ورد، که در

آن تا حدودی دوزبانی پرتغالی و کرئول وجود دارد ممکن است؟

فریره از نقطه نظر سیاسی بهتر از چنین کاری انجام نشود، به دلایل بسیاری که پیش از این بحث کردیم. از نقطه نظر زبانی، برخلاف گینه بیسائو، که تعلیم به پرتغالی ممکن نیست، در کیپ‌ورد انجام این کار آسان‌تر خواهد بود، به خصوص در مناطق شهری، که حضور استعمارگران موجب قرارگیری در معرض زبان پرتغالی و توسعه سرمایه‌داری شده و مردم را ملزم ساخته کمی پرتغالی بیاموزند. با این حال، فکر می‌کنم، که در کیپ‌ورد نیز زبان کرئول باید به عنوان زبان ملی انتخاب شود.

ماسدو نباید خطر بازتولید ارزش‌های استعماری‌ای که از طریق استفاده از زبان پرتغالی تلقین شده، و هنوز می‌شوند را نادیده بگیریم. معتقدم ناممکن است مردم را از طریق ابزاری که از آنان افریقایی‌زدایی کرده، باز افریقایی کنیم. حتی اگر از نظر زبانی معنا دهد (و عمیقاً معتقدم نمی‌دهد)، در شرایط سیاسی، هر تصمیمی برای ادامه استفاده از پرتغالی به عنوان زبان رسمی و تنها وسیله آموزش در کیپ‌ورد به طور جدی مجموعه اهداف سیاسی طرح شده توسط آمیلکار کابرال را تضعیف می‌کند.

فریره پس وضعیت ایده‌آل توقف سوادآموزی به پرتغالی، و تلاش برای سرعت بخشیدن به توسعه کرئول خواهد بود، به ویژه استانداردسازی صورت نوشتاری آن، و به تدریج شروع به جایگزینی کرئول با پرتغالی به عنوان زبان آموزش. بدیهی است که همه این‌ها نمی‌تواند یک‌باره انجام شود. تنها سرمایه‌ای را تصور کن که برای تغییر یک‌شبه کل سیستم آموزشی نیاز است. کیپ‌ورد مجبور خواهد بود همه متون اصلی‌اش که برای برنامه آموزشی نیاز است را به کرئول ترجمه کند. همه متون درباره جغرافیا، خوانش، ریاضی، و علوم باید ترجمه شود. حتی آموزش معلمان به زبان کرئول دستاورد کوچکی نخواهد بود. اما همچون تانزانیا، می‌توان به آرامی شروع به جایگزینی پرتغالی از طریق الگوی دوزبانی سنتی کرد که در آن کرئول نقش بیشتری

در آموزش ایفا می‌کند، در حالی که پرتغالی در طول زمان به‌طور قابل توجهی ضعیف می‌شود. برای مثال، کرئول به‌طور مؤثری در ده سال نخست تحصیل استفاده می‌شود. به این ترتیب، می‌توانید کرئول را جایگزین پرتغالی در سال‌های اولیهٔ تحصیل کنید و به تدریج کرئول به‌طور فزاینده‌ای در همهٔ زمینه‌های برنامهٔ آموزشی مرسوم می‌شود. این کاری است که تانزانیا هنگام جایگزینی زبان انگلیسی با سواحیلی^۱ کرد. مطمئن نیستم آیا سواحیلی امروز در سطح دانشگاه در تانزانیا استفاده می‌شود، اما تصورم این است که آموزش ابتدایی و متوسطه عمدتاً به زبان سواحیلی انجام می‌شود.

در هر صورت، فکر می‌کنم آموزش به کرئول نیاز است، حتی از دیدگاه آن نیروهای تولیدی که شاید به پرتغالی نیاز داشته باشند. و البته، مردم گینه‌بیسائو و کیپ‌ورد می‌توانند به یادگیری پرتغالی به‌عنوان زبان خارجی ادامه دهند. اما مسلم دانستن اینکه پرتغالی زبان ملی و تنها وسیله برای آموزش است کاملاً پوچ است. در سائوتومه، که درجهٔ دوزبانی بسیار بالاتر از کیپ‌ورد است، این تا حدودی آسان‌تر خواهد بود. حتی در مناطق روستایی سائوتومه به‌نظر می‌رسد مردم ساده‌تر پرتغالی صحبت می‌کنند. این را می‌توان به اندازهٔ کوچک جزیره نسبت داد.

ماسدو موضوع آموزش زبان مشکلات بی‌شماری را پنهان می‌کند که منجر به ایجاد نهضت‌های سوادآموزی نواستعماری در کیپ‌ورد و گینه‌بیسائو تحت پوشش از بین بردن بی‌سوادی شد. حتی اگر سوادآموزی به پرتغالی کاملاً بادوام بود، باید این پرسش جدی را مطرح کنیم که تا چه اندازه موفق بوده است، ادامهٔ استفاده از پرتغالی نهضت سوادآموزی را همچون سرمایهٔ فرهنگی کیپ‌وردی‌های فرودست خوار می‌کند. بحث بر سر زیست‌پذیری و دوام پرتغالی به‌عنوان وسیله‌ای برای سوادآموزی

¹Swahili

در کیپ‌ورد بر این مسئله فنی استوار است که آیا کرئول کیپ‌وردی سیستمی معتبر و قاعده‌مند است. فکر می‌کنم سؤالی که مطرح می‌شود باید بی‌نهایت سیاسی تر باشد. باید مقاومت در مقابل سوادآموزی به کرئول را به پرسش بکشیم که به واسطه ادعای فقدان رسم‌الخطی یکنواخت در کرئول حمایت می‌شد. چنین بهانه‌هایی برای توجیه سیاست کنونی استفاده از پرتغالی به عنوان تنها وسیله آموزش استفاده می‌شود. باید پرسیم چرا کیپ‌وردی‌هایی که به پرتغالی صحبت می‌کنند بر این استدلال متداول تکیه می‌کنند که پرتغالی وضعیتی بین‌المللی دارد و در نتیجه تحرک رو به بالا را برای کیپ‌وردی‌های تحصیل کرده‌ای که به این زبان صحبت می‌کنند تضمین می‌کند. این موضع، اتفاقاً حاکی از برتری مفروض پرتغالی است.

واقعیت غم‌انگیز این است که درحالی که پرتغالی شاید دسترسی به موقعیت‌های خاص قدرت سیاسی و اقتصادی را برای مقامات رده‌بالای جامعه کیپ‌ورد به ارمغان آورد، اکثریت مردم را پس می‌زند، کسانی که موفق به یادگیری پرتغالی به اندازه کافی برای دستیابی سطوح لازم سواد جهت پیشرفت اجتماعی، سیاسی، و اقتصادی نشده‌اند. درواقع، ادامه استفاده از زبان استعمارگر به عنوان تنها وسیله آموزش، ادامه ارائه استراتژی‌های دستکاری است که از حفظ سلطه فرهنگی حمایت می‌کند. بنابراین، آنچه در بحث‌های فنی درباره آموزش زبان کیپ‌وردی پنهان است مقاومتی در مقابل بازآفرینایی سازی است، یا شاید امتناع زیرکانه از جذب کیپ‌وردی‌ها در «خودکشی طبقاتی». اگر می‌خواهیم عوامل سیاسی و ایدئولوژیک اساسی مسئله زبان را کاملاً بفهمیم، باید پرسش‌هایمان را از سطحی فنی به سطحی سیاسی‌تر تغییر جهت دهیم. می‌توانی پیامدهای سیاسی و ایدئولوژیک تعلیم صرفاً پرتغالی در کیپ‌ورد را ارزیابی کنی؟

فریره این مسئله‌ای سیاسی‌ست که ریشه در ایدئولوژی دارد. وقتی در کیپ‌ورد بودم، رئیس‌جمهور آریستیدس پریرا^۱ سخنرانی‌ای بسیار عالی کرد که در آن گفت، «استعمارگران پرتغالی را از سرزمین مان بیرون انداختیم و اکنون نیاز داریم که از ذهنیت مان استعمارزدایی کنیم.» دستیابی به استعمارزدایی ذهنیت بسیار سخت‌تر از اخراج فیزیکی استعمارگر است. گاهی استعمارگران بیرون انداخته شده‌اند اما از لحاظ فرهنگی باقی می‌مانند، چراکه در اذهان مردمی که آنان را پشت سر گذشته‌اند جذب شده‌اند.

این حضور و حشمتناک فرایند انقلاب را ایستا می‌کند، و در برخی موارد، جنبش به سوی رهایی را متوقف می‌کند. زبان بی‌ریا باقی نمی‌ماند. هرچه بیشتر این حضور استعمارگرانه ارواح مجذوب مردم استعمارشده را ثابت نگه دارد، بیشتر زبان خودشان را رد خواهند کرد. درواقع، زبان بخشی از فرهنگ است که با رد آن، بازپس‌گیری فرهنگ بدل به توهمی انقلابی می‌شود.

مستمعه سابق به طرق بسیار به مستعمره بودن از نظر ذهنی و فرهنگی ادامه می‌دهد. به مردم استعمارشده شفاهی یا از طریق سیستم‌های پیام‌رسانی که ملازم ساختار استعماری است گفته شده که ابزارهای فرهنگی تأثیرگذار برای بیان خودشان ندارند. آنان گویشی زشت دارند، که فرزند نامشروع زبان استعماری است. این وصف از زبان که توسط استعمارگران تحمیل شده به تدریج مردم را متقاعد ساخته که زبان آنان درواقع نظامی خراب و پست است که نالایق وضعیت آموزشی درست است.

مردم درنهایت باور می‌کنند که شیوه صحبت‌شان وحشیانه است. از صحبت کردن به زبان خودشان شرم‌منده می‌شوند، به‌ویژه در حضور استعمارگرانی که مداوماً زیبایی و

¹ Aristides Pereira

برتری زبان خودشان را اعلام می‌کنند. رفتارها و سلیق استعمارگران، شامل زبان، الگوهایی هستند که توسط ساختاری استعماری در طول قرن‌ها ظلم و ستم تحمیل شده‌اند. بالاخره مستعمره سابق این اسطوره‌ها را درونی کرده و احساس شرم می‌کند. قصه‌ای را به یاد می‌آورم که دربارهٔ یک کیپ‌وردی به من گفתי که شدیداً انکار می‌کرده که به زبان کرئول صحبت می‌کند، اما در مهمانی‌ها مداوماً به زبان کرئول می‌خواند. هنگامی که با این واقعیت مواجه می‌شد که اگر به این خوبی به کرئول می‌خواند باید بتواند صحبت نیز بکند، اظهار می‌داشته که فقط چگونگی خواندن به زبان کرئول را می‌داند، نه صحبت کردن. شاید او از آن آگاه نبوده، اما او کاملاً جذب سیستم ارزش فرهنگی استعمارگران شده بود. او متقاعد شده بود که به زبان خودش صحبت نکند. در واقع، او خود را از صحبت به زبان خودش منع می‌کرد. این فرایند گاهی ناخودآگاه است. این روح استعمارگران است که در گوش‌هایش زمزمه می‌کند، «زبان خوب نیست... وحشیانه است.»

در تحلیل از مسائل زبان در کشورهای سابقاً مستعمره کاملاً حق با توست. همواره در مکالمات با مردم گینه‌بیسائو، کیپ‌ورد، سائوتومه، آنگولا، و موزامبیک گفته‌ام که اصطلاح «افریقای پرتغالی» بی‌مسمی است. وقتی روشنفکران این کشورها از این عبارت استفاده می‌کنند، همواره به آنان می‌گویم که هیچ افریقای پرتغالی، فرانسوی، یا انگلیسی وجود ندارد. تنها یک افریقا وجود دارد که زبان پرتغالی با خفه کردن زبان‌های بومی بر آن تحمیل شده است. اگر از این منظر دیده شود، مفهوم افریقای پرتغالی مسئلهٔ زبانی واقعی را پنهان می‌کند.

فکر می‌کنم می‌توانیم با خیال راحت بگوییم که در موارد استثنائی کیپ‌وردی‌ها باید پرتغالی بخوانند، اما تنها به‌عنوان زبان دوم.

بی‌سوادِ سواد در ایالات متحده

ماسدو جالب است که در ایالات متحده، کشوری که به خود به‌عنوان اولین و پیشرفته‌ترین کشور درون به‌اصطلاح «جهان اول» می‌بالد، بیش از ۶۰ میلیون نفر یا کاملاً بی‌سوادند یا از نظر کارکردی بی‌سوادند. با توجه به کتاب جاناتان کوزول به نام *امریکای بی‌سواد* (۱۹۸۵)، ایالات متحده در رده ۴۹ در میان ۱۲۸ کشور سازمان ملل متحد از نظر میزان سواد است. چطور کشوری که خود را الگوی دموکراسی می‌داند می‌تواند سیستم آموزشی‌ای را تحمل کند که منجر به چنین سطح بالایی از بی‌سوادی می‌شود؟

فریره نخستین واکنش به این داده‌ها باید شوکه‌شدن باشد. چطور این می‌تواند ممکن باشد؟ اما این همچنان واکنشی در سطح عاطفی خواهند بود. اجازه دهید کمی درباره این پدیده بیاندیشیم. پرسش اول شاید این باشد که آیا این بخش عظیم از جمعیت که بی‌سواد هستند، هرگز به مدرسه رفته‌اند؟ در امریکای لاتین تعدادی از مردم را دارید که بی‌سواد هستند چراکه از لحاظ اجتماعی از رفتن به مدرسه منع شده بودند. و جمعیت زیاد دیگری از افراد بی‌سواد را دارید که به مدرسه رفته‌اند. اگر این بخش بزرگ بی‌سواد از جمعیت هرگز به مدرسه نرفته‌اند، شوکی که پیش از این اشاره کردیم به‌واسطه تضاد عظیمی که با توجه به سطح بالای مدرنیزاسیون ایالات متحده بر

آن دلالت دارد، تشدید می‌شود. علاوه بر این، باید در نظر داشته باشیم که آیا بی‌سوادان به مدرسه رفته‌اند و آیا آنقدر از مدرسه دور بوده‌اند که بی‌سواد باقی مانده‌اند (ظاهراً دور بوده‌اند، اما درواقع، نبوده‌اند)، و آیا مدرسه را ترک کرده‌اند یا توسط مدرسه ترک شده‌اند.

مجبورم فکر کنم این جمعیت عظیم بی‌سوادان در ایالات متحده به مدرسه رفته‌اند و سپس از مدرسه اخراج شده‌اند. چگونه اخراج شده‌اند؟ به این دلیل که چگونه خواندن و نوشتن را نیاموخته‌اند بیرون انداخته شده‌اند؟ معتقدم مدرسه به چنین شیوه آشکاری عمل نمی‌کند.

این ما را به نقطه‌ای می‌رساند که یک بار دیگر ماهیتاً سیاسی و ایدئولوژیک است. و اجازه دهید مسئله قدرت را فراموش نکنیم، که همواره به آموزش مرتبط است. گمانه‌زنی‌های ما باید کسانی که در سیستم‌های مدرسه هستند را تحریک کند تا به تصور زیر به‌عنوان تصویری پوچ، غیردقیق، و صرفاً ایدئولوژیک واکنش نشان دهند. تصور این است: این تعداد زیاد از مردم که نمی‌خوانند و نمی‌نویسند و از مدرسه اخراج شده‌اند نمایانگر شکست کلاس درس نیست؛ اخراج آنان نشانگر پیروزی کلاس درس است. درواقع، این برداشت غلط از مسئولیت برنامه آموزشی پنهان مدارس را منعکس می‌کند. (هنری ژيرو متون درخشانی درباره این موضوع نوشته است، و مصرا نه از خوانندگان می‌خواهم به کارش رجوع کنند.)

برنامه آموزشی در وسیع‌ترین معنا نه تنها شامل محتوای برنامه‌ریزی شده سیستم مدرسه، بلکه همچنین شامل زمان‌بندی، انضباط، و وظایف روز به روز است که از دانش‌آموزان در مدارس انتظار می‌رود. پس، در این برنامه آموزشی کیفیتی وجود دارد که پنهان است و به تدریج تمرد را از سوی کودکان و نوجوانان تحریک می‌کند. مخالفت آن‌ها

مربوط به عناصر تهاجمی در برنامه آموزشی است که علیه دانش آموزان و منافعشان عمل می کند.

مقامات مدرسه که این دانش آموزان را سرکوب می کنند ممکن است استدلال کنند که تنها به پرخاشگری این دانش آموزان پاسخ می دهند. در واقع، دانش آموزان در حال واکنش به برنامه آموزشی و دیگر شرایط مادی در مدارس هستند که تاریخ، فرهنگ، تجربه روزمره شان را نفی می کند. ارزش های مدرسه ضد منافع این دانش آموزان عمل می کند و مایل به تسریع اخراج شان از مدرسه است. گویی که سیستم ایجاد شده تا اطمینان حاصل شود که این دانش آموزان از مدرسه عبور کرده و بی سواد آن را ترک می کنند.

این نوع تفکر نماد بسیاری از آموزگاران خوش نیت است که هنوز قادر به درک مکانیسم های داخلی ایدئولوژی غالب نیستند که فضای مدرسه را بسیار تحت تأثیر قرار می دهد. به دلیل تمرکز بر کودکان و جوانان که مدرسه را ترک می کنند یا مکتب گریز هستند و از شرکت در فعالیت های فکری از پیش تعیین شده توسط برنامه آموزشی امتناع می کنند، این دانش آموزان در نهایت از درک کلمه (البته نه کلمات خودشان، بلکه کلمات برنامه آموزشی) نیز امتناع می کنند. بنابراین از عمل خوانش دور باقی می مانند.

ماسدو بیا آنچه به عنوان فعالیت فکری از منظر غالب بدان ارجاع دادی را روشن کنیم، به طوری که مانع دیگر فعالیت های فکری که توسط این دانش آموزان تولید و تقویت شده نمی شود. باید تأکید کنیم که این دانش آموزان می توانند درگیر فعالیت های فکری مکرر شوند، و در واقع این کار را می کنند، اما این ها فعالیت هایی

هستند که از دیدگاه خودشان تولید شده‌اند. به این معنا که آنان فعالیت‌های خودشان را تعریف می‌کنند.

فریزه فهم این مسائل خارج از تحلیل روابط قدرت دشوار است. برای مثال، تنها کسانی که قدرت دارند می‌توانند تعریف کنند چه چیز درست یا نادرست است. تنها کسانی که قدرت دارند می‌توانند تصمیم بگیرند چه چیز به منزلهٔ روشنفکری است. وقتی پارامترهای روشنفکری تعیین می‌شود، کسانی که می‌خواهند روشنفکر در نظر گرفته شوند باید به الزاماتی که توسط طبقهٔ نخبه دیکته شده دست یابند. برای روشنفکر بودن فرد باید دقیقاً همان کاری را انجام دهد که قدرتمندان برای روشنفکری تعریف کرده‌اند.

فعالیت فکری کسانی که قدرت ندارند همواره به‌عنوان فعالیت غیرعقلانی در نظر گرفته می‌شود. فکر می‌کنم بر این موضوع نه تنها به‌عنوان بعدی از پداگوژی، بلکه به‌عنوان بعدی از سیاست نیز باید تأکید شود. انجام این کار در جامعه‌ای چون جامعهٔ ایالات متحده، که ماهیت سیاسی پداگوژی به‌طور ایدئولوژیکی نفی می‌شود، دشوار است. برای ارائهٔ نمایشی صوری از اینکه آموزش در خدمت همه است، لازم است ماهیت سیاسی پداگوژی نفی شود، تا اطمینان حاصل شود که به عمل کردن به نفع طبقهٔ حاکم ادامه می‌دهد.

این جهان‌شمولی افسانه‌ای آموزش برای خدمت بهتر به بشریت منجر به این می‌شود که بسیاری خود دانش‌آموزان برای ترک آن سرزنش کنند. این تصمیم خود آن‌هاست که بخواهند در مدرسه بمانند و موفق شوند.

وقتی بعد سیاسی آموزش را پذیرفتی، پذیرش آموزش دشوار می‌شود، پذیرش نتیجه‌گیری طبقهٔ مسلط دشوار می‌شود: که کسانی که ترک تحصیل می‌کنند باید

سرزنش شوند. هرچه بیشتر بعد سیاسی آموزش را انکار کنی، پتانسیل اخلاقی بیشتری برای سرزنش قربانیان پیدا می‌کنی. این تا حدودی متناقض است. افراد بسیاری از مدرسه عبور می‌کنند و بی‌سواد بیرون می‌آیند چراکه مقاومت و امتناع آنان از خواندن کلمات مسلط بازنمایانگر خوداثباتی است. از منظری دیگر، این خوداثباتی فرایندی از سوادآموزی در معنای عادی و جهانی اصطلاح است. به این معنا که امتناع از خواندن کلمه‌ای که توسط معلم انتخاب شده فهم و درکی از سوی دانش آموز است که او تصمیم می‌گیرد آنچه ناقض جهانش می‌بیند را نپذیرد.

در پایان، آنچه دارید جدایی میان معلم و دانش آموزان در امتداد خطوط طبقاتی است. اگرچه می‌دانیم انجام تحلیل طبقاتی در جامعه پیچیده‌ای همچون جامعه ایالات متحده بسیار دشوار است، نمی‌توانیم انکار کنیم که تقسیم طبقاتی وجود دارد.

ماسدو به‌طور کلی، آموزگاران در ایالات متحده به ارتباط مسئله طبقه اجتماعی به آموزش اهمیتی نمی‌دهند. در واقع، اغلب مطالعات درباره تعداد غیر قابل قبول بی‌سوادان در سیستم مدرسه از دیدگاهی تکنوکراتیک با مسئله مواجه می‌شوند. و راه‌حل‌های پیشنهادی نیز گرایش‌های تکنوکراتیک دارند. با اینکه شاید برخی آموزگاران همبستگی‌ای ممکن میان نرخ بالای ترک تحصیل و زمینه اجتماعی و اقتصادی پایین دانش آموزان را وصف کنند، این همبستگی در سطح توصیف می‌ماند. اغلب اوقات، آموزگاران ایالات متحده به‌طور کلی و کارشناسان سوادآموزی به‌طور خاص در ایجاد پیوندهای سیاسی و ایدئولوژیک در تحلیل‌هایشان که می‌توانند ماهیت بازتولیدی مدارس در این جامعه را روشن کنند، شکست می‌خورند. برای مثال، آموزگاران محافظه‌کار مانند وزیر آموزش ویلیام بنت^۱ با در آغوش کشیدن

¹ William Bennett

کورکورانه برنامه‌های آموزشی صلاحیت‌محور، رویکرد بازگشت به اصول را فرامی‌خوانند. اگرچه سختی رویکرد صلاحیت‌محور شاید به نفع دانش‌آموزان سفیدپوست و از طبقات بالا باشد، شک دارم که بتواند مشکل بی‌سوادی که به اکثریت گروه‌های فرودست در ایالات متحده سرایت کرده است را درمان کند. نوشداروهایی همچون اختصاص ساعات بیشتر به خوانش و ریاضی و حقوق پایه بهتر برای معلمان، به آن عناصر ایدئولوژیکی که تجارب زندگی دانش‌آموز را انکار می‌کنند جاودانگی می‌بخشند. در نتیجه، دانش‌آموزان با امتناع از خواندن آنچه برنامه آموزشی تصمیم گرفته که بخوانند واکنش نشان می‌دهند.

هیچ تضمینی وجود ندارد که امتداد چنین رویکردی، که اساساً فاقد انصاف و حساسیت برای فرهنگ گروه‌های فرودست است، مقاومت دانش‌آموزان همچون امتناع‌شان از خواندن کلمات «انتخاب‌شده» را کاهش خواهد داد. هنگامی که طراحان برنامه آموزشی از متغیرهای مهمی همچون تفاوت‌های طبقه اجتماعی چشم‌پوشی می‌کنند، وقتی پیوستن ارزش‌های فرهنگی فرودست به برنامه آموزشی را منع می‌کنند، و هنگامی که از پذیرش و مشروعیت‌بخشی به زبان دانش‌آموزان سر باز می‌زنند، اقدامات آن‌ها به انعطاف‌ناپذیری، عدم حساسیت، و سختی برنامه‌ای آموزشی اشاره دارد که به نفع کسانی طراحی شده که آن را نوشته‌اند.

با دادن نشانه‌های افزایش حقوق به معلمان، که به‌طور پدرسالارانه‌ای اکثریت معلمان را آرام می‌کند، کسانی که خود را در موضعی می‌یابند که به‌طور فزاینده‌ای ناتوان است چراکه با سیستمی تقلیل‌گرا مواجه‌اند که هدفش مهارت‌زدایی بیشتر از آنان است. این رویکردها و طرح‌های مرتبط با آن‌ها مایل‌اند از شرایط مادی‌ای چشم‌پوشی کنند که معلمان در تلاش‌شان برای گذران وظیفه طاق‌فرسای مبارزه کنند که همانا

تعلیم موادی است که از لحاظ سیاسی و ایدئولوژیک در تقابل با واقعیت دانش آموزان فرودست است.

این رویکردها و طرح‌ها در بررسی کمبود زمانی که معلمان برای اجرای وظیفه‌ای دارند که، بنا بر ماهیت‌اش، باید شامل تفکر و تأمل باشد، ناتوانند. علاوه بر این، بعد فکری تعلیم هرگز توسط سیستمی ارج نهاده نمی‌شود که هدف اصلی‌اش مهارت‌زدایی بیشتر معلمان و تقلیل آنان به عوامل فنی صرف است که تعیین شده‌اند تا بدون تأمل دخمه‌ای پر پیچ و خم از رویه‌ها را بیمایند. پس سؤال این است که، آیا فکر می‌کنی که این آموزگاران آگاهند که پیشنهاداتشان شکاف عدالتی را تشدید می‌کند که در حال قربانی کردن تعداد زیادی از دانش‌آموزان «اقلیت» است؟

فریره بیا ابتدا اصطلاح «اقلیت» را روشن کنیم.

ماسدو این اصطلاح را در زمینه ایالات متحده استفاده می‌کنم. همچنین آگاهم که ماهیتش متناقض است.

فریره دقیقاً. می‌بینی که اصطلاح «اقلیت» چقدر از لحاظ ایدئولوژیک آغشته است؟ وقتی «اقلیت» را در زمینه ایالات متحده استفاده می‌کنی تا به اکثریت مردمی اشاره کنی که بخشی از طبقه حاکم نیستند، ارزش معنایی آن را تغییر می‌دهی. وقتی به «اقلیت» اشاره می‌کنی در حقیقت درباره «اکثریت» صحبت می‌کنی، اکثریتی که خودشان را خارج از حوزه تسلط سیاسی و اقتصادی می‌یابند.

ماسدو اگر حق با کوزول باشد، ۶۰ میلیون بی‌سوادی که او در امریکای بی‌سواد بدان اشاره کرده طبقه اقلیت تلقی نمی‌شوند. این ۶۰ میلیون نباید به دیگر گروه‌های قابل توجهی اضافه شوند که چگونه خواندن را می‌آموزند اما همچنان بخشی از حوزه‌های سیاسی و اقتصادی غالب نیستند.

فریره در واقع، همچون بسیاری کلمات دیگر، تغییر معنایی اصطلاح «اقلیت» در خدمت پنهان کردن اسطوره‌های بسیاری است که بخشی از مکانیسم حفظ تسلط فرهنگی هستند.

ماسدو بیا به سمت مسئلهٔ دوم مان حرکت کنیم. فکر می‌کنم تحلیل اینکه چطور فرهنگ‌های فرودست در کلاس درس تولید شده‌اند اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد. نیاز داریم روابط خصمانهٔ میان فرهنگ‌های فرودست و ارزش‌های حاکم برنامهٔ آموزشی را درک کنیم. برای مثال، مقاومت در برابر صحبت کردن به لهجهٔ استنادی که برنامهٔ آموزشی خواهان آن است. برنامهٔ آموزشی غالب در وهلهٔ اول برای این طراحی شده است که نابرابری طبقات اجتماعی را بازتولید کند، درحالی که اغلب در خدمت منافع یک اقلیت نخبگانی است. چطور آموزگاران مترقی امریکای شمالی می‌توانند روی عناصر فرهنگی متضادی سرمایه‌گذاری کنند که در عمل مقاومت دانش‌آموزان فرودست تولید شده است، و چطور آموزگاران می‌توانند نهضت سوادآموزی‌ای را راه‌اندازی کنند تا دانش‌آموزان را قادر سازد که جهان‌شان را درک کنند تا بعدها بتوانند آن را بخوانند؟ به عبارتی، آیا ممکن است از تمرکز دانش‌آموزان به‌عنوان سکویی استفاده شود که به‌واسطهٔ آن بتوانند از ماهیت مکانیکی سوادی که توسط برنامهٔ آموزشی به آنان تحمیل شده فراتر روند، برنامهٔ آموزشی‌ای که مستلزم رمزنگاری و رمزگشایی مکانیکی حروف و واج‌های کلماتی است که بیشتر آنان را بیگانه می‌سازد؟

فریره سؤالات کاملاً اساسی است. از لحاظ نظری، پاسخ به آن نه‌تنها در زمینهٔ ایالات متحده، بلکه در زمینهٔ برزیل، و همچنین دیگر مناطقی که تقسیمات و تنش‌های طبقاتی روشنی در آن وجود دارد ارزشمند است. تفاوت عمده در چگونگی طراحی

و اجرای برنامه‌هایی نهفته است که پاسخگوی نیازهای متفاوت هر زمینه باشند. برایم آسان‌تر است که به سؤال در زمینه برزیل پاسخ دهم. در هر حال، از لحاظ نظری سؤال ضرورتاً ما را به این موضوع مهم می‌رساند که آیا توسعه برنامه سوادآموزی انتقادی درون فضای نهادی ممکن است، برنامه‌ای که نسبت به وظیفه اساسی موردنیاز قدرت غالب مدارس متضاد و خنثی است. به عبارتی، نیاز به بحث درباره بازتولید ایدئولوژی حاکم داریم، موضوعی مهم که به وضوح و بسیار توسط هنری ژيرو و دیگران آموزگاران امریکای شمالی مورد بحث قرار گرفته است.

نظریه‌های بازتولید تمایل دارند به دام نوعی اغراق مکانیکی بیافتند که در آن این واقعیت حقیقی و عینی را تفسیر می‌کنند که سیستم آموزشی ایدئولوژی غالب را بازتولید می‌کند. درون سیستم آموزشی وظیفه دیگری وجود دارد که مستقل از خواسته‌های طبقه حاکم باید توسط آموزگاران آگاه عملی شود. از منظر طبقه حاکم، وظیفه آموزشی بازتولید ایدئولوژی‌اش است. اما وظیفه آموزشی‌ای که متضاد فرایند بازتولیدگرانه است نمی‌تواند توسط کسی انجام شود که برای وضع موجود انتخاب شده است. این وظیفه باید توسط آموزگاری انجام شود که در واقع حفظ نابرابری ذاتی در وضع موجود را نمی‌پذیرد.

آموزگار مترقی ارزش‌های حاکمی که بر مدرسه تحمیل شده را رد می‌کند چراکه او رویایی متفاوت دارد، چراکه می‌خواهد وضع موجود را دگرگون کند. طبیعتاً، دگرگونی وضع موجود بسیار دشوارتر از حفظ آن است. سؤالی که مطرح کردی دقیقاً به این نظریه مربوط است. همانطور که گفتم، فضای آموزشی ایدئولوژی غالب را بازتولید می‌کند. باین حال، ممکن است که درون نهادهای آموزشی ارزش‌های حاکم تحمیل شده را رد کرد.

باز تولید ایدئولوژی غالب ضرورتاً بر واقعیتی مبهم دلالت دارد. پرده‌برداری از واقعیت به فضایی برای تغییر ممکن منجر می‌شود که در آن آموزگاران مترقی و از نظر سیاسی روشن باید به کار گرفته شوند. معتقدم که این فضا برای تغییر، هرچقدر کوچک، همیشه در دسترس است. در ایالات متحده، که جامعه بسیار پیچیده‌تر از برزیل است، وظیفه تأکید بر واقعیت دشوارتر است. در این فرایند آموزگاران باید حالتی سیاسی اتخاذ کنند که نافی اسطوره بی‌طرفی پداگوژیک است.

این آموزگاران نمی‌توانند خودشان را به اینکه متخصصان آموزشی بی‌طرف باشند تقلیل دهند. برای مثال، آنان نمی‌توانند آموزگارانی باشند که تنها با ابعاد فنی دوزبانگی مرتبط هستند، بدون درکی کامل از پیامدهای سیاسی و ایدئولوژیک دوزبانگی و چندفرهنگ‌گرایی در ایالات متحده. آموزگاران باید بدل به افرادی آگاه شوند که با توجه به رویاهایشان درون فضای آموزشی‌شان زندگی می‌کنند.

آموزگاران نمی‌توانند خودشان با موفقیت کار کنند، به منظور موفقیت در یکپارچه‌سازی عناصر فرهنگی که توسط دانش‌آموزان فرودست در فرایند آموزشی‌شان تولید شده، باید با همکاری یکدیگر کار کنند. در نهایت، این آموزگاران باید روش‌هایی را ابداع و خلق کنند که به واسطه آن‌ها فضای محدود برای تغییر ممکن که در دسترس آنان است را به حداکثر برسانند. آن‌ها نیاز دارند از جهان فرهنگی دانش‌آموزان‌شان به‌عنوان نقطه عزیمت استفاده کنند، برای قادر ساختن دانش‌آموزان به بازشناسی خودشان به‌عنوان کسانی که دارای هویت فرهنگی خاص و مهمی هستند. استفاده موفق از جهان فرهنگی دانش‌آموزان نیازمند احترام و مشروعیت‌گفتمان‌های دانش‌آموزان است، یعنی کدهای زبانی آنان که متفاوت است اما هرگز پست‌تر نیست. آموزگاران همچنین باید به رویاها و انتظارات دانش‌آموزان احترام بگذارند و آن‌ها را

درک کنند. برای مثال، در مورد امریکایی‌های سیاه‌پوست آموزگاران باید به انگلیسی سیاه احترام بگذارند. رمزنگاری و رمزگشایی انگلیسی سیاه با همان سهولت انگلیسی استاندارد ممکن است. تفاوت این است که امریکایی‌های سیاه‌پوست رمزنگاری و رمزگشایی لهجه تألیفی خودشان را بی‌نهایت آسان‌تر می‌یابند. اگرچه مشروعیت انگلیسی سیاه به‌عنوان ابزاری آموزشی مانع نیاز به کسب مهارت در کد زبانی گروه مسلط نمی‌شود.

ماسدو فراتر از موضوع کد زبانی، آموزگاران باید روش‌هایی را بفهمند که از طریق آن‌ها لهجه‌های مختلف جهان‌بینی‌های مختلف را رمزنگاری می‌کنند. در برخی موارد، ارزش معنایی واژگان خاص متعلق به انگلیسی سیاه اساساً متفاوت از خوانشی است که لهجه استاندارد و غالب نشأت گرفته است. نخستین موضوع مهم این است که کد زبانی امریکایی‌های سیاه‌پوست نه تنها واقعیت‌شان را منعکس می‌کند، بلکه منعکس‌کننده تجربه زیسته آن‌ها در لحظه تاریخی معینی است. اصطلاحاتی که مرتبط با فرهنگ مواد مخدر، از خودبیگانگی روزمره، و مبارزه برای بقا در شرایط غیراستاندارد و غیرانسانی زاغه‌ها هستند گفتمانی را شکل می‌دهند که امریکایی‌های سیاه‌پوست هیچ مشکلی در استفاده از آن ندارند.

از این واقعیت خام و گاهی بی‌رحم است که دانش‌آموزان سیاه‌پوست می‌توانند شروع به پرده‌برداری از ابهامی کنند که مشخصه وجود روزمره‌شان در داخل و خارج از مدارس است. بنابراین، زبان‌شان ابزاری قدرتمند برای ابهام‌زدایی از واقعیت تحریف‌شده‌ای است که توسط برنامه آموزشی غالب برایشان از پیش آماده شده است. همانطور که در فصل پایانی این کتاب بحث خواهیم کرد، زبان هرگز نباید به‌عنوان ابزار صرف ارتباطات فهم شود. زبان همراه ایدئولوژی قرار دارد، و به همین دلیل در

هر پداگوژی رادیکالی باید پیشنهادات مشخصی جهت ارائه فضا برای رهایی دانش‌آموزان داده شود.

فریبره با استفاده از همه ابعاد زبان، سلیقه، و... دانش‌آموزان است که شما و دانش‌آموزان می‌توانید به محتوای برنامه‌ریزی شده وارد شوید که منافع فوری افراد در قدرت را مدنظر دارد. برای مثال، از موضعی وابسته و مظلومانه به آنان نمی‌گویید که حق هیچ اظهارنظری در ماده مطالعه علمی را ندارند چرا که این نوع الزامات برنامه آموزشی تنها به نفع دانش‌آموزان طبقه حاکم است. دانش‌آموزان فرودست نیز به مهارت‌های کسب شده از طریق مطالعه برنامه آموزشی غالب نیز نیاز دارند. با این حال، این مهارت‌ها هرگز نباید با قربانی کردن درکی کامل از واقعیت تحمیل شود، درکی که دانش‌آموزان را قادر به توسعه خویشتنی مثبت پیش از گلاویزشدن با نوع دانشی که خارج از جهان بلاواسطه آنان است، می‌سازد.

تنها پس از اینکه درکی استوار از جهان‌شان داشته باشند است که می‌توانند شروع به کسب دیگر دانش‌ها کنند. برای کسب دانش منتخب موجود در برنامه آموزشی غالب باید هدفی در فرایند توانمندسازی خود و گروه توسط دانش‌آموزان فرودست به دست آید. آن‌ها می‌توانند از دانش حاکم به‌طور مؤثر در مبارزه‌شان برای تغییر شرایط مادی و تاریخی‌ای که آنان را به بردگی گرفته استفاده کنند. اما نباید هرگز اجازه دهند دانشی که به نفع طبقه حاکم است آنان را رام کند یا، در برخی موارد، آنان را تبدیل به ستمگران کوچک کند. برنامه آموزشی غالب باید تدریجاً تحت تسلط دانش‌آموزان وابسته قرار گیرد به طوری که در مبارزه‌شان برای برابری و عدالت اجتماعی به آنان کمک کند.

این دیدگاه سیاسی است و صرفاً معرفت‌شناسانه نیست. این است که در مورد امریکایی‌های سیاه‌پوست، آنان نیاز به تسلط به انگلیسی کاملاً استاندارد دارند تا بتوانند به‌طور مؤثر برای حفظ و مشارکت کامل‌شان در جامعه مبارزه کنند. اما این بدان معنا نیست که انگلیسی استاندارد زیباتر یا برتر از انگلیسی سیاه است. تصور برتری زبانی به‌طور تصنعی تحمیل شده است.

ماسدو پس انگلیسی استاندارد می‌تواند به‌عنوان سلاحی علیه نیروهای سرکوبگر دیده شود که از این لهجه مسلط به‌عنوان راهی برای حفظ نظم اجتماعی کنونی استفاده می‌کنند. همچنین باید اشاره کنیم که تسلط انتقادی به لهجه استاندارد هرگز نمی‌تواند بدون توسعه صدا به دست آید، صدایی که درون گویشی اجتماعی موجود است که واقعیت را شکل می‌دهد.

فریره دقیقاً. منظورم از ابعاد سیاسی و ایدئولوژیک ضروری در هر پداگوژی‌ای که پیشنهاد انتقادی بودن می‌کند همین است. مسئله روش‌ها مستقیماً به ظرفیت خلاق و مبتکر آموزگاران سیاسی مرتبط است. خلاقیت مشخصاً نیازمند خطر کردن است. وظایف آموزشی‌ای که تاکنون مورد بحث قرار دادیم می‌تواند از طریق درکی کامل از ماهیت سیاسی و ایدئولوژیک آموزگاران، و از طریق تمایل به خلاق بودن و خطر کردن‌هایی انجام شود که به این خلاقیت اجازه شکوفایی می‌دهد. در جوامع بسیار مدرن همچون ایالات متحده، متوجه شده‌ام که مردم همراه خود یک تجربه تاریخی طولانی سرمایه‌دارانه را حمل می‌کنند که زمینه کلی وجود انسان را همواره نشأت گرفته از ترس حفظ می‌کند - به‌عنوان مثال، ترس از نگرفتن ترفیع، ترسی که آموزگاران را مشروط می‌کند تا برای سالیان متممادی خوش‌رفتار باشند تا بتوانند ترفیع دریافت کنند. سال‌ها پس از آن، اگر ترفیع نگیرند، از ترس شانس دوم‌شان برای

گرفتن ترفیع اهلی باقی می‌ماند. اگر ترفیع‌شان رد شود، با این تلاش سرگرم می‌شوند که بفهمند چه سوءرفتار ممکنه منجر به رد ترفیع شده است. اگر ترفیع به آنان اعطاء شود، البته که هیچ دلیلی برای تغییر رفتاری که برای آن هدیه ترفیع دریافت کرده‌اند وجود ندارد.

ماسدو موافقم، اما فکر می‌کنم فهم این ترس از خطر کردن یا مبتکر بودن، و مکانیسم‌های اجتماعی‌ای که آن را تولید می‌کند، مهم است. در برخی موارد، اغلب آموزگاران اصول آموزشی و اخلاقی را قربانی کمک به حفظ وضع موجود می‌کنند که غیرخلاق شناخته شده‌اند، به طوری که می‌توانند پاداش ترفیع یا پیشرفت اجتماعی شخصی دریافت کنند. این سازش به فقدان شفافیت سیاسی مرتبط است، که در درازمدت مانع از هر امکانی برای این آموزگاران می‌شود تا در پراکسیسی آموزشی درگیر شوند که منجر به آگاهی‌بخشی می‌شود. آیا می‌توانی درباره این مسئله شفافیت سیاسی در میان آموزگاران جوامع بسیار مدرن، همچون ایالات متحده، بحث کنی؟

فریره پیش از توضیح درباره آنچه به عنوان «شفافیت سیاسی» به آن اشاره کردی، اجازه بده ابتدا این مفهوم را تعریف کنیم. تلاش خواهیم کرد آنچه گاهی به عنوان «شفافیت سیاسی پیش از کنش» بدان ارجاع می‌دهم را توضیح دهم، چیزی که در روند تکامل پراکسیس سیاسی ضروری است.

نگرانی نخست ما مرتبط با قید پیش است که در عبارت «پیش از کنش» استفاده شده است. این پیش به کنشی خاص اشاره دارد، اجازه بده بگویم کنش الف، تا به عنوان وظیفه‌ای سیاسی در فرایند مبارزه و دگرگونی فهم شود. این پیش به هر شکلی از عمل برای دستیابی به شفافیت در «خوانش» واقعیت اشاره ندارد. فهم آن ما را ملزم می‌کند

که به تجربه انتقادی و رادیکال‌مان در جهان امتداد بخشیم. فهم حساسیت جهان خارج از عمل ما رخ نمی‌دهد، عملی که زیسته‌شده یا عملی که بر آن تأمل کرده‌ایم. در تحلیل نهایی، آنچه «شفافیت سیاسی» خوانده‌ام نمی‌تواند در تکرار صرفاً مکانیکی یافت شود، برای مثال، انتقادات رسمی از امپریالیسم ایالات متحده یا قرائت (که کمتر مکانیکی نیست) عبارات مارکس. این نوع از وضع فکری به تصور من از شفافیت سیاسی مرتبط نیست.

شفافیت سیاسی لزوماً برای درگیری عمیق‌تر در پراکسیس سیاسی است، و در آن پراکسیس مورد تأکید قرار گرفته است. این مفهوم به خوبی توسط فری بتو^۱ فهم شده است، در کتابی که اخیراً همراه یکدیگر در برزیل به پایان رساندیم. با توجه به بتو، فرد سیاسی شده (فردی که کم‌وبیش شفافیت سیاسی دارد) کسی است که از درک زندگی به مثابه فرایند بیولوژیکی محض فراتر رفته و به درکی از زندگی به مثابه فرایندی زندگینامه‌ای، تاریخی، و جمعی رسیده است.

در این لحظه، این فرد چیزی را مفهوم‌سازی می‌کند که بتو «طنابی از اطلاعات» می‌خواند. روی طناب ممکن است جریانی از اطلاعات را داشته باشیم و هنوز قادر به پیوند یک تکه از آن به تکه دیگر نباشیم. فرد سیاسی شده کسی است که می‌تواند قطعات مختلف و اغلب پراکنده در جریان را مرتب کند. این فرد باید قادر باشد از طریق جریان اطلاعات غربال کند و، برای مثال، پینوشه^۲ و ریگان^۳ را متصل کند، یا محتوای ایدئولوژیک اصطلاح «مبارزان آزادی» را آنطور که برای کنتراها^۴ در

¹ Frei Betto

² Pinochet

³ Reagan

⁴ Contras

تلاش‌شان برای تخریب فرایند انقلابی در نیکاراگوئه به کار برده شده را بفهمد. این فرد ایدئولوژی را در مفهوم «تروریسم» می‌بیند، آنطور که برای عمل نظامی علیه دیکتاتوری‌ای بی‌رحم به کار گرفته شده که با جوخه‌های مرگ هزاران زن، کودک، و غیرنظامی بی‌گناه را می‌کشد. به‌عنوان مثال، نوام چامسکی به‌طور موجزی سیاست امریکایی در امریکای لاتین را در کتاب چرخش جزر و مد^۱، با اشاره به تناقضات در مداخلهٔ ایالات متحده، تحلیل می‌کند.

شفافیت سیاسی تا حدی ممکن است که بر حقایق روزمره تأمل کنیم، و تا حدی که از احساسات‌مان (ظرفیت حس کردن آنان یا اطلاع از آنان) فراتر رویم تا بتوانیم به تدریج به فهمی دقیق‌تر از واقعیات دست یابیم. حتی پیش از این، هنوز در سطح حساسیت، می‌توانیم شروع شفاف‌تر شدن از لحاظ سیاسی کنیم. این در فرایند زندگینامه‌ای، تاریخی، و جمعی بتورخ می‌دهد (در بالا توضیح داده شد).

برای من، یکی از امکان‌ها وقتی با گروهی از دانش‌آموزان روشنفکر کار می‌کنیم، برای مثال، این است که آنان را برای فهم واقعیت اجتماعی و تاریخی به چالش بکشیم، نه واقعیتی معین، بلکه واقعیتی که جاری است. واقعیت در این معنا فرایند شدن است. ما نیاز داریم دانش‌آموزان را به چالش بکشیم تا بفهمند به‌عنوان سوژه‌های شناخت (گاهی دانش موجود، گاهی ابژه‌هایی که تولید می‌شوند) رابطهٔ ما با ابژه‌های قابل شناخت نمی‌تواند به خود ابژه‌ها تقلیل یابد. نیاز داریم به سطحی از درک پیچیدگی کلیت روابط میان ابژه‌ها برسیم. به عبارتی، نیاز داریم آنان را به چالش بکشیم تا منتقدانه با «طناب اطلاعات» مواجه شویم که با آن کار می‌کنند.

¹ *Turning the Tide*

چه در سطح دانشگاه کار کنیم و چه در سوادآموزی بزرگسالان، چه درگیر حساسیت ناب واقعیات باشیم و چه در تعقیب درکی دقیق‌تر از واقعیات، یکی از دشواری‌ها در تلقی انتقادی از «قطعات» مختلف اطلاعات روی «طناب» این است که همواره مواعی وجود دارد که شفافیت سیاسی را مبهم می‌سازد. اگر به دلیل همین مواعی ایدئولوژیک نبود، چطور می‌توانستیم سهولتی را توضیح دهیم که به واسطه آن اظهارات رئیس‌جمهور ریگان درباره اینکه کشوری ضعیف و فقیر همچون گرانادا^۱ تهدیدی برای قدرت گول‌پیکر ایالات متحده محسوب می‌شود را پذیرفتیم؟

شفافیت سیاسی همواره به درکی پویا میان حساسیتی کمتر منسجم نسبت به جهان و فهمی منسجم‌تر از جهان دلالت دارد. از طریق عمل سیاسی حساسیت کمتر منسجم از نسبت به جهان شروع به بهبود می‌کند و اشتغالات فکری دقیق‌تر به درکی منسجم‌تر از جهان منجر می‌شود. این گذار به حساسیتی منسجم‌تر را یکی از لحظات بنیادین هر پراکسیس آموزشی می‌دانم که تلاش می‌کند از توصیف صرف واقعیت فراتر رود. پیش از اینکه بتوانیم عمل سیاسی ریشه‌کنی بی‌سوادی در ایالات متحده یا هر جای دیگر را بفهمیم نیاز به شفافیت سیاسی داریم. آموزگاران که شفافیت سیاسی ندارند در بهترین حالت می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا کلمه را بخوانند، اما از کمک به آنان برای خواندن جهان ناتوانند. نهضت سوادآموزی‌ای که دانش‌آموزان را قادر به خواندن جهان می‌سازد نیاز به شفافیت سیاسی دارد.

ماسدو بسیاری از آموزگاران در ایالات متحده تلاش کرده‌اند نظریه سواد را عملی کنند. آنان اغلب شکوه می‌کنند که تو هیچ اطلاعاتی درباره «چگونگی» عملی کردن ایده‌های نظری و تجارت در دیگر مناطق جهان، به‌ویژه افریقا و امریکای

^۱ Grenada

لاتین، نمی‌دهی. نخست، آیا این انتقادات را وارد می‌دانی؟ اگر نه، می‌توانی نگرانی‌های بسیاری از آموزگاران خوش‌میل که شاید هنوز هم احساس ترس می‌کنند را به کتابچه راهنمایی برای فرهنگ آموزشی هدایت کنی؟

فریره این سؤال دو بخش دارد. نخست به سکوت من در گفتن اینکه آموزگاران چه باید بکنند برمی‌گردد. دومی به فقدان جهت‌گیری در نظریاتی بازمی‌گردد که طرح کرده‌ام.

بیا بخش اول را در نظر بگیریم. چه چیز در هر عملی تولید می‌شود؟ تجارب و اعمال نه می‌توانند صادر شوند و نه وارد. ناممکن است به درخواست کسی برای واردات اعمال از زمینه‌های دیگر جامعه عمل بپوشانید. چطور فرهنگی از تاریخ و زمان تاریخی متفاوت می‌تواند از فرهنگی دیگر بیاموزد؟ با توجه به اینکه صادرات و واردات اعمال و تجارب ناممکن است، چطور جامعه‌ای می‌تواند از تجربه جامعه دیگر بیاموزد؟

ماسدو توضیح بده که در شرایط عینی چطور کسی می‌تواند عمل و تجربه فرد دیگری را بازسازی کند؟

فریره باید رویکردی انتقادی نسبت به عمل و تجربه داشته باشید تا بازسازی شود.

ماسدو منظورت از رویکرد انتقادی چیست؟

فریره نزدیک شدن منتقدانه به اعمال و تجارب دیگران برای فهم اعتبار عوامل اجتماعی، سیاسی، تاریخی، فرهنگی، و اقتصادی مرتبط با عمل و تجربه برای بازسازی آن است. به عبارت دیگر، بازکشف درک تاریخی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، و اقتصادی از عمل و طرح‌ها تا بازسازی شود.

این فرایند انتقادی برای خوانش کتاب‌ها به‌خوبی به کار می‌رود. برای مثال، چطور کسی می‌تواند لتین را برای زمینه آمریکای لاتین به کار برد بدون اینکه تلاش کند

در کی انتقادی، سیاسی، و تاریخی از دورانی داشته باشد که لنین در آن نوشته؟ نمی‌توانم به سادگی متنی نوشتاری از لنین را با توجه به روسیه‌ای خاص در زمانی خاص دریافت کنم. در مقدمه نسخه‌ای جدید از متنش، لنین به ضرورت داشتن در کی انتقادی از لحظه‌ای که در آن متن را می‌نوشته توجه کرده است. در مورد خودمان نیز فهم لحظه تاریخی، سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، و اقتصادی ضروری است، شرایط عینی‌ای که در وهله اول منجر به این شده که لنین متن را بیافریند. آنگاه، نمی‌توانم به سادگی از متن لنین استفاده کنم و به معنای واقعی کلمه آن را بدون بازنویسی و بازسازی برای زمینه برزیلی به کار برم.

ماسدو این بازنویسی شامل چه چیز می‌شود؟

فریره تا جایی که پارامترهای مبارزه در روسیه زمان لنین را بفهمم، می‌توانم بفهمم که چه چیز در برزیل امروز در حال رخ دادن است. می‌توانم بینم چطور اصول کلی خاص و معتبر می‌توانند بازکشف شوند. دیگر اصول شاید باید برای زمینه ما تعدیل شوند. فکر می‌کنم ناممکن است هیچ متنی را بدون در کی انتقادی از زمینه‌ای که متن بدان ارجاع می‌دهد بخوانیم.

بیا به سؤال بازگردیم که چرا از دادن به اصطلاح دستورالعمل امتناع می‌کنم. وقتی آموزگاری از امریکای شمالی کارم را می‌خواند، لزوماً با همه آنچه می‌گویم موافق نیست (او نمی‌تواند درباره همه چیز با من موافق باشد)، اما احساس می‌کند از نوشته‌هایم متأثر شده است، بیش از اینکه صرفاً مرا دنبال کند، او باید شروع به تلاش برای درک انتقادی شرایطی زمینه‌ای کند که در آن کار می‌کردم. این آموزگار باید کاملاً شرایط اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، و تاریخی‌ای که مثلاً در پدآگوژی ستم‌دیدگان به اوج خود رسیده بود را بفهمد.

آموزگاران باید همه این شرایط را در زمینه خودشان نیز بررسی کنند. وقتی کسی دربارهٔ زمینه‌ای فکر می‌کند که پداگوژی ستم‌یادگان را تولید کرده و همچنین دربارهٔ زمینه خودش فکر می‌کند، می‌تواند شروع به بازآفرینی پداگوژی ستم‌یادگان کند. اگر آموزگاران به این بازسازی رادیکال وفادار باشند، اصرارم بر این را می‌فهمند که یادگیرندگان نقش سوژه‌های شناخت را بر عهده گیرند؛ به معنای سوژه‌هایی که در کنار آموزگار، که او نیز سوژه شناخت است، می‌شناسند. این بنیاد اتخاذ موضعی معرفت‌شناختی، فلسفی، پداگوژیک، و سیاسی است.

این چیزی برای خواندن کارم به منظور شناسایی مواضع و تصمیم‌گیری در این مورد است که آیا معتبر هستند یا نه. اما فرد نباید همان کاری را انجام دهد که من در عملم انجام دادم.

در اصل، آموزگاران باید سخت کار کنند تا یادگیرندگان نقش سوژه‌های شناخت را بر عهده گیرند و بتوانند این تجربه را به‌مثابهٔ سوژه‌ها زندگی کنند. آموزگاران و یادگیرندگان مجبور نیستند دقیقاً همان کاری را انجام دهند که من به منظور تجربهٔ سوژه‌بودن انجام دادم. چراکه تفاوت‌های فرهنگی، تاریخی، اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی که مشخصهٔ دو یا چند زمینه است شروع به ایفای نقش در تعریف رابطهٔ میان آموزگار و یادگیرنده خواهد کرد، که به اصطلاح ارزش‌های جامعه‌ای خاص هستند. به همین دلیل است که از نوشتن دستورالعمل امتناع می‌کنم.

حتی اگر بخواهم، نمی‌توانم بگویم آموزگاران امریکای شمالی باید چه کنند. زمینه‌ها و شرایط مادی‌ای که آموزگاران امریکای شمالی در آن باید کار کنند را نمی‌شناسم. مسئله این نیست که نمی‌دانم چطور بگویم که آنان باید چه کنند. بیشتر، نمی‌دانم دقیقاً چه باید بگویم چراکه دیدگاه‌های من در زمینه‌های خودم شکل گرفته‌اند. انکار

نمی‌کنم که می‌توانم به آموزگاران ایالات متحده کمک کنم. فکر می‌کنم وقتی از ایالات متحده دیدن می‌کردم و در مباحثات عینی با گروه‌های مختلف دربارهٔ پروژه‌هایشان مشارکت می‌کردم، این کار را انجام داده‌ام. در این مباحثات نشان دادم که، با توجه به تجربه‌ام، شاید قادر به تسهیل کار آنان باشم. اما نمی‌توانم متنی بنویسم که پر از پیشنهادات و توصیه‌های جهان‌شمول باشد.

وقتی برخی آموزگاران در این نقطه مرا نقد می‌کنند آشکار می‌کنند که چقدر تحت تأثیر ایدئولوژی غالب هستند که علیه آن می‌جنگند، و چقدر در فهم روش‌هایی که خودشان آن را بازتولید می‌کنند ناتوانند.

یک‌بار به گروهی از دانش‌آموزان ایالات متحده پیشنهاد کردم که این موضوع را برای تز کارشناسی‌ارشد خود مورد توجه قرار دهند: چند متن در سال ۱۹۸۴ در ایالات متحده وجود داشت که، به‌عنوان مثال، دربارهٔ چگونگی یافتن دوست، پیدا کردن شغل خوب، یا توسعهٔ مهارت‌ها باشد؛ متونی که در وهلهٔ اول دستورالعمل باشد؛ این متون در قالب زمینهٔ کلی‌ای که آنان را تولید کرده توضیح داده شده‌اند. آموزگاران بسیاری هستند که از این نوع متون استقبال می‌کنند، که در اصل بیشتر به مهارت‌زدایی کمک می‌کند. من حاضر به نوشتن چنین متونی نیستم، چراکه عقاید سیاسی‌ام مخالف این ایدئولوژی است که اهلی کردن ذهن را تغذیه می‌کند.

برای من، و وظیفهٔ اصلی‌ام در ایالات متحده، یا هر جای دیگر، گفتن این است که: ببین، موضع سیاسی‌ام الف، ب، پ است. این موضع سیاسی مستلزم آن است که ثبات میان گفتمان و عمل را حفظ کنم. این شامل محدود کردن فاصلهٔ میان این دو است. محدود کردن فاصلهٔ میان گفتمان و عمل چیزی است که «انسجام» می‌خوانم.

در هر زمینه‌ای درباره‌ی معلم صحبت می‌کنم، و پس از تأملی به لحاظ نظری عملم را بیان می‌کنم. از اینجا به بعد، باید دیگر آموزگاران، از جمله کسانی که در کشور خودم هستند، را به چالش بکشم تا عمل و تأملات من را به‌عنوان ابژه تأملات خودشان برگزینند و زمینه‌شان را تحلیل کنند تا بتوانند شروع به بازکشف آنان در عمل کنند. این نقش به‌عنوان یک آموزگار است؛ نه اینکه متکبرانه تظاهر کنم که آموزگار آموزگاران در ایالات متحده هستم.

ماسدو این عدم انسجام که درباره‌ی آن صحبت کردی یک مشکل است. اگرچه برخی آموزگاران امریکای شمالی به لحاظ نظری با تو موافق هستند، در عمل همچنان خود را مشروط به ایدئولوژی غالب می‌یابند. این می‌تواند شکست در ایجاد هماهنگی میان نظریه و عمل باشد که منجر به تصادمی مستقیم با انسجام لازم برای حفظ منظری مختصر از پروژه سیاسی و پداگوژیک در دست می‌شود. این می‌تواند عناصر بازتولید ناآگاهانه ایدئولوژی غالب توسط آنان باشد، که با اصول بنیادین نظریه‌ات در تضاد است.

فریره دقیقاً. البته، این تنها در ایالات متحده رخ نمی‌دهد؛ در برزیل نیز رخ می‌دهد. فاصله‌ای که در برزیل میان گفتمان انقلابی آموزگاران و عمل آنان وجود دارد بسیار زیاد است. یافتن روشنفکرانی که مقتدرانه درباره‌ی حق طبقات فرودست برای رهاکردن خودشان سخن می‌گویند معمول است. عمل صحبت کردن صرف درباره‌ی طبقه کارگر به‌مثابه ابژه تأملات روشنفکران، بوی نخه‌گرایی از سوی این روشنفکران است. تنها یک راه برای غلبه بر این نخه‌گرایی وجود دارد، که آن نیز اقتدارگرایانه است و بر تناقض در گفتمان انقلابی روشنفکران دلالت دارد. این روشنفکران باید صحبت کردن درباره‌ی طبقه کارگر را متوقف کنند و همراه آنان صحبت کنند. وقتی آموزگاران

خودشان را به طبقات کارگر عرضه می‌کنند، به‌طور خودکار شروع به بازآموزی می‌کنند.

ماسدو همچنین آنان شروع به فهم و احترام به تولید فرهنگی طبقه کارگر می‌کنند؛ برای مثال، اشکال مختلف مقاومت آنان به‌عنوان جنبه‌های عینی فرهنگ. **فریره** دقیقاً.

ماسدو همچنین مهم است تأکید کنیم، به‌عنوان مثال، فهم تولید فرهنگی گروه‌های فرودست در هر تلاشی برای توسعه نوعی سواد رهایی‌بخش ضروری است. در غیر این صورت توسعه ساختارهای پداگوژیک تحت پوشش پداگوژی‌ای رادیکال خواهد بود که اهداف جذب دانش‌آموزان به حوزه‌های ایدئولوژیک طبقه حاکم را پنهان کرده است. قدردانی منتقدانه از فرهنگ گروه‌های فرودست عنصر مقاومت و چگونگی استفاده از آن به‌عنوان سکویی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد در تاریخ و تجربه زیسته خودشان باسواد شوند.

فریره به نکته‌ای مهم اشاره کردی که هنری ژيرو با فصاحت در نوشته‌های خود شرح داده است: مسئله مقاومت. یکی از وظایف یادگیری آموزگاران که خود را مترقی (به نظرم، «انقلابی») واژه مناسب‌تری است) در نظر می‌گیرند باید درک انتقادی سطوح مختلف مقاومت از سوی طبقات فرودست باشد، یعنی سطوح مقاومت آنان با توجه به سطوح درگیری میان آنان و طبقات حاکم.

فهم این اشکال مقاومت منجر به درک بهتر شما از زبان‌شان می‌شود؛ و درواقع، نمی‌توانید مقاومت آنان را بدون فهم جوهر زبان‌شان درک کنید. زبان روش‌های مقاومت مردم را آشکار می‌سازد. به عبارت دیگر، زبان منظری اجمالی از چگونگی بقای مردم به شما می‌دهد.

فهم مقاومت منجر به قدردانی از «هوشیاری» طبقات ستم‌دیده به‌مثابه راهی برای دفاع از خودشان علیه حاکم می‌شود. این هوشیاری تا حدی که بخشی از شبکه اجتماعی طبقه ستم‌دیده است، اجتماعی است. این هوشیاری از طریق استفاده از زبان، آثار هنری، موسیقی، و حتی در فیزیولوژی‌شان آشکار می‌شود. بدن ستم‌دیده ایمن‌سازی را توسعه می‌دهد تا از خودش در مقابل شرایط خشنی که تحت انقیادش درآمده دفاع کند. اگر این چنین نبود، چطور میلیون‌ها امریکای لاتینی و افریقایی به بقا در شرایطی غیرانسانی ادامه می‌دهند. تحت شرایط مشابه، تو و من بیش از یک هفته دوام نمی‌آوریم. بدن‌های ما هرگز مجبور نبوده سیستم ایمنی را برای مبارزه با آن نوع واقعیت خشن توسعه داد. باز هم، فهم واقعیت ستم‌دیده، همانطور که در اشکال مختلف تولید فرهنگی منعکس شده است - زبان، هنر، موسیقی - منجر به درکی بهتر از بیان فرهنگی می‌شود که از طریق آن مردم ترمردشان علیه حاکم را بیان می‌کنند. این عبارات فرهنگی نیز سطح مبارزه ممکن علیه ستم را بازنمایی می‌کند.

برای مثال، نقاشی‌های دیواری و گرافیتی‌های فوق‌العاده‌ای در اغلب شهرهای ایالات متحده وجود دارد که طبقه کارگر و، غم‌انگیزتر، طبقه بی‌کار ساکن آن هستند. این‌ها تجلیات فرهنگی و سیاسی هستند. همراه هنرمندی از این اشکال استفاده می‌کرد از شیکاگو دیدن کردم و او به من درباره هنرمندان سیاه‌پوستی گفت که روی دیوارها تصاویری از تجربه روزمره طبقات ستم‌دیده می‌کشند. هرچند بسیار هنری و در نتیجه زیبا هستند، در عین حال عملی سیاسی نیز هستند.

این آثار هنری روشی هوشمندانه هستند که طبقه تحت سلطه برای محکومیت سلطه ناعادلانه و اغلب سرکوبگر استفاده می‌کنند. محکوم کردن آنان از طریق بیان هنری است و گاهی محکومیت‌شان را با بیان هنری پنهان می‌کنند. این زمینه ستم است که

باعث نیاز طبقات ستمدیده به هوشیاری و مقاومت می‌شود. حق با ژيرو است: هر پداگوژی رادیکالی ابتدا باید کاملاً پویایی مقاومت از سوی یادگیرندگان را بفهمد. برای مثال، سال گذشته کتابی جالب در برزیل منتشر شد: جشن‌های مردم: پداگوژی مقاومت^۱. نویسنده تجلیات فرهنگی مختلف، لحظات جشن‌های مختلف مردم، را تحلیل می‌کند، اما به‌مثابه تجلیاتی فرهنگی که از طریق آن مقاومت‌شان را نیز بیان می‌کنند.

فهم فرهنگی از این منظر برای آموزگار رادیکال اساسی است. تفاوت بنیادین میان آموزگاری ارتجاعی و آموزگاری رادیکال به ظهورات مقاومت مرتبط است. آموزگار ارتجاعی علاقه‌مند به شناخت سطوح مقاومت و اشکالی است که به خود می‌گیرد تا بتواند مقاومت را خفه کند. آموزگار رادیکال باید اشکال و روش‌هایی که مردم مقاومت می‌کنند را، نه برای پنهان کردن دلایل مقاومت، بلکه برای روشن کردن ماهیت این مقاومت در سطح نظری بشناسد.

ماسدو آموزگار رادیکال نباید منحصرأ در سطح نظریه بماند. او باید از مقاومت به‌عنوان ابزاری استفاده کند که دانش‌آموزان را قادر به باسوادشدن در فرهنگشان و کدهای طبقات حاکم می‌سازد.

فریره تفاوت میان آموزگار ارتجاعی و رادیکال این است که ارتجاعی می‌خواهد درباره مقاومت بداند تا آن را پنهان یا سرکوب کند، و رادیکال می‌خواهد درباره مقاومت بداند تا گفتمان مقاومت را بهتر بفهمد، و ساختارهای پداگوژیکی فراهم کند که دانش‌آموزان را قادر به ره‌ساختن خودشان خواهند کرد.

¹ *The Feasts of the People: Pedagogy of Resistance*

ماسدو می‌توانی اکنون به بخش دوم سؤالم، دربارهٔ فقدان جهت‌گیری در طرح‌هایت پیردازی.

فریره به‌عنوان آموزگار، تنها زمانی می‌توانی حالتی بی‌جهت را حفظ کنی که برای گفتمانی فریبکارانه تلاش کنی؛ گفتمانی که از دیدگاه طبقهٔ حاکم است. تنها در این گفتمان فریبکارانه یک آموزگار می‌تواند دربارهٔ فقدان جهت‌گیری صحبت کند. چرا؟ فکر می‌کنم به این دلیل که هیچ آموزش واقعی‌ای بدون جهت‌گیری وجود ندارد. تا حدی که همهٔ اعمال آموزشی همراه‌شان تعالی را به ارمغان می‌آورند، مستلزم هدفی برای رسیدن هستند. بنابراین عمل نمی‌تواند بی‌جهت باشد. هیچ عمل آموزشی‌ای وجود ندارد که به هدفی اشاره نکند؛ این ثابت می‌کند که ماهیت عمل آموزشی جهت‌دار است.

اکنون بیایید مسئله‌ای دربارهٔ معرفت‌شناسی و فلسفه طرح کنیم. ماهیت جهت‌دار عمل آموزشی است که منجر به هدفی خاص می‌شود که باید توسط آموزگاران و یادگیرندگان زندگی شود. به عبارت دیگر، از منظر ماهیت جهت‌دار آموزش یک آموزگار در عمل آموزشی‌اش چطور می‌تواند رفتار کند؟ نخست، اگر این آموزش در عمل از موضع رسوای کسانی که دست از این موضوعات می‌شویند دفاع کند، او دست خود را شسته و در نتیجه می‌گوید: «از آنجا که به دانش‌آموزان احترام می‌گذارم و جهت‌دار نیستم، و از آنجا که آنان افرادی هستند که مستحق احترامند، آنان باید جهت‌خودشان را تعیین کنند.» این آموزگار ماهیت جهت‌دار آموزش را که از ذهنیت او مستقل است انکار نمی‌کند. او به‌سادگی وظیفهٔ پداگوژیک، سیاسی، و معرفت‌شناختی خودش در عهده‌گیری نقش فاعل آن عمل جهت‌دار انکار می‌کند. او

از متقاعد کردن یادگیرندگان نسبت به چیزی که فکر می‌کند درست است امتناع می‌کند. پس، این آموزگار در نهایت در حال کمک به ساختار قدرت است.

چه روش‌های عملی دیگری در ارتباط با ماهیت جهت‌دار آموزش وجود دارد؟ روش دیگر مبارزه با وضعیتی خواهد بود که اکنون توضیح دادم، که مبارزه با بی‌بندوباری است. آموزگار باید به یادگیرندگان کمک کند تا در برنامه‌ریزی آموزش درگیر شوند، به آنان کمک کند تا ظرفیتی انتقادی برای در نظر گرفتن و مشارکت در جهت و رویاهای آموزش خلق کنند.

حق با آموزگار اقتدارگرا است، اگرچه وقتی می‌گویند هیچ آموزشی وجود ندارد که بی‌جهت باشد همواره از لحاظ نظری روشن نیست. من با این آموزگار مخالفت نمی‌کنم؛ اما می‌گویم او تا حدی که اهداف و رویاهای خودش را تبدیل به جهت‌هایی کند که در عمل آموزشی‌اش به دانش‌آموزانش می‌دهد، اقتدارگرا است. اقتدارگراست چرا که به‌عنوان فاعل عمل آموزشی، یادگیرندگان را به ابژه‌های جهاتی تبدیل می‌کند که تحمیل کرده است.

چه موضع یا روشی مشخصاً دموکراتیک یا، آنطور که من می‌گویم، دموکراتیک رادیکال یا انقلابی است؟ دیدگاه دموکراتیک رادیکال در خودانگیختگی‌اش متضمن قطب مخالف اقتدارگرایی نیست. مهم‌تر از همه، اقتدارگرایی متضمن قطب مخالف خودانگیختگی نیست. برای مثال، همانطور که نمی‌خواهم اقتدارگرا باشم نمی‌خواهم بی‌بندوبار نیز باشم. پس با اقتدارگرا بودن، به‌سوی اینکه آموزگاری بی‌بندوبار باشم نمی‌روم.

یک بار دیگر به چارچوب نظری رادیکالیتهٔ پداگوژیک افتاده‌ایم همانطور که توسط ژيرو طرح شده است. می‌بینیم که راه درست برای عهده‌گیری جهت‌گیری آموزش

امتناع از تقلیل یادگیرندگان به اقلیتی است که توسط آموزگار هدایت می‌شوند. در مقابل، جهت‌گیری آموزش در ارائه این مسئله به یادگیرندگان نهفته است، مسئله‌ای که سیاسی، معرفت‌شناسانه، و پداگوژیک است. مسئله جهت‌داری و ماهیت آموزش یک بار دیگر بر موضوع ذهنیت، نقش آموزش در بازسازی جهان، تمرکز می‌کند. نقش‌های آموزگار و دانش‌آموز چیست؟ نمی‌تواند تنها این باشد که دانش‌آموز کورکورانه آموزگار را دنبال کند. نقش آموزگاری که از لحاظ پداگوژیک و انتقادی رادیکال است جلوگیری از بی‌تفاوت بودن است، که ویژگی آموزگاران بی‌بندوبار است. رادیکال باید حضوری فعال در عمل آموزشی داشته باشد. اما آموزگار هرگز نباید به حضور فعال و کنجکاوانه خود اجازه دهد تا حضور دانش‌آموزان را به سایه‌های حضور آموزگار بدل کند. همچنان که آموزگار نمی‌تواند سایه دانش‌آموزان باشد. آموزگار باید دانش‌آموزان را تحریک کند تا حضوری آگاهانه و انتقادی در فرایند پداگوژیک و تاریخی داشته باشند.

۷

سواد و پداگوژی انتقادی

در فصول پیشین چشم‌اندازی از سواد را به‌مثابه شکلی از سیاست فرهنگی توسعه دادیم. در تحلیل ما، سواد بدل به برساختی معنادار شد تا حدی که به‌عنوان مجموعه‌ای از اعمال مشاهده شد که برای توانمندسازی یا ناتوانمندسازی مردم عمل می‌کند. در معنای وسیع‌تر، سواد با توجه به این تحلیل شد که آیا در خدمت بازتولید تشکیلات اجتماعی موجود است یا به‌عنوان مجموعه‌ای از اعمال فرهنگی در خدمت ترویج تغییرات دموکراتیک و رهایی‌بخش است. تنها نظریه‌ای بازسازی‌شده از سواد ارائه نکردیم، بلکه تحلیل‌های عینی و تاریخی از نهضت‌های سوادآموزی در کشورهای چون کیپ‌ورد، سائوتومه و پرنسیپه، و گینه‌بیسائو نیز ارائه کردیم. علاوه بر این، استدلال کردیم که اگر سواد بخشی مهم از پداگوژی‌ای رهایی‌بخش است، زبان‌های بومی این کشورها باید در برنامه‌های سوادآموزی استفاده شوند. در مواردی که به‌طور جزئی تحلیل کردیم، استفاده بیشتر از پرتغالی نسبت به زبان‌های بومی افریقایی یا کرئول منجر به بازتولید ذهنیتی نواستعمارگر و نخبه‌گرا شده است. در این فصل، برنامه‌های سوادآموزی را با جزئیات بیشتر در پرتو نظریات تولید و بازتولید فرهنگی بررسی خواهیم کرد. همچنین به‌طور قوی‌تر برای استفاده از زبان‌های بومی به‌عنوان

پیش‌شرطی برای توسعه هر نهضت سوادآموزی‌ای استدلال خواهیم کرد که ادعا می‌کند به‌عنوان ابزاری برای پس‌گیری انتقادی فرهنگ و تاریخ فرد در خدمت است. در دهه گذشته، موضوع سواد اهمیت تازه‌ای میان آموزگاران یافته است. متأسفانه، بحثی که پدید آمده تمایل به بازیافت فرضیات و ارزش‌های قدیمی در مورد معنا و سودمندی سواد دارد. این تصور که سواد موضوع یادگیری زبان استاندارد است هنوز اکثر قریب به اتفاق برنامه‌های سوادآموزی را شکل می‌دهد و منطقتش را در تأکید مجدد بر مهارت‌های فنی خواندن و نوشتن آشکار می‌سازد.

می‌خواهیم در این فصل تکرار کنیم که سوادآموزی نمی‌تواند به‌سادگی به‌عنوان توسعه مهارت‌هایی دیده شود که هدف‌شان دستیابی به زبان استاندارد غالب است. این دیدگاه مفهومی از ایدئولوژی را حفظ می‌کند که به‌طور سیستماتیک تجارب فرهنگی گروه‌های زبانی فرودست که ابژه‌های سیاست‌هایش هستند را بیشتر نفی می‌کند تا معنادار سازد. برای اینکه مفهوم سواد معنادار شود باید درون نظریه‌ای از تولید فرهنگی جای گیرد و به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از شیوه‌ای دیده شود که مردم با آن معنا را تولید، دگرگون، و باز تولید می‌کنند. سواد باید به‌عنوان رسانه‌ای دیده شود که لحظات تاریخی و وجودی تجربه زیسته‌ای را تشکیل داده و تصدیق می‌کند که فرهنگی فرودست یا زیسته‌شده تولید می‌کند. از این رو، پدیده سیاسی برجسته‌ای است، و باید درون زمینه نظریه‌ای از روابط قدرت و فهمی از بازتولید و تولید اجتماعی و فرهنگی تحلیل شود. با «بازتولید فرهنگی» به تجارب جمعی‌ای ارجاع می‌دهیم که بیشتر به نفع گروه‌های غالب عمل می‌کنند، تا به نفع گروه‌های ستم‌دیده که ابژه سیاست‌هایش هستند. «تولید فرهنگی» را برای ارجاع به گروه خاصی از مردم استفاده می‌کنیم که عناصر ایدئولوژیک متقابلی را تولید، واسطه‌گری، و تأیید می‌کنند که از تجارب زیسته

روزمرة آنان پدید می‌آید و در آن تصدیق مجدد می‌شود. در این مورد، چنین تجربیاتی ریشه در منافع فردی و جمعی خودمختار دارند.

این وضعیت نظری زمینه بررسی ما در این مورد است که چگونه سیستم‌های مدارس عمومی در مستعمرات سابق پرتغال در افریقا سیاست‌های آموزشی‌ای را توسعه داده‌اند که هدفشان از بین بردن نرخ بالای بی‌سوادی بود که از پرتغال استعمارگر به ارث رسیده بود. این سیاست‌ها برای از بین بردن میراث آموزشی استعماری طراحی شده‌اند، که انگاره اصلی آن افریقایی‌زدایی کامل این مردم بوده است. آموزش در این مستعمرات تبعیض آمیز، میان‌مایه، و بر اساس لفاظی بود. نمی‌توانست هیچ کمکی به بازسازی ملی کند چراکه به این منظور تشکیل نشده بود. تحصیل در روش‌هایش، محتوایش، و اهدافش ضددموکراتیک بود. جدا از واقعیت کشور بود و به همین دلیل، تحصیلی برای اقلیت و در نتیجه علیه اکثریت بود.

پیش از استقلال این کشورها در سال ۱۹۷۵، مدارس به‌عنوان مکان‌هایی سیاسی عمل می‌کردند که در آن‌ها نابرابری‌های طبقاتی، جنسیتی، و نژادی تولید و بازتولید می‌شد. در اصل، ساختار آموزشی استعماری در خدمت تلقین اسطوره‌ها با باورهایی به بومیان افریقایی^۱ بود که تجارب زیسته، تاریخ، فرهنگ، و زبان آنان را نفی و تحقیر می‌کرد. مدارس همچون چشمه‌های تصفیه دیده می‌شد که در آن افریقایی‌ها می‌توانستند از جهل ریشه‌دار، فرهنگ «وحشی»، و زبان نامشروع خود، که با توجه به برخی محققان

^۱ منظور ما از افریقایی بومیان افریقایی‌ای است که متعلق به کشورهای افریقایی‌ای هستند که توسط پرتغال استعمار شده‌اند. به دلیل صرفه‌جویی در اصطلاحات، این اصطلاح را انتخاب کردیم، اما می‌خواستیم اشاره کنیم که از تنوع زبانی و فرهنگی بسیار که در افریقا وجود دارد آگاهیم.

پرتغالی، شکلی فاسد از زبان پرتغالی «بدون قواعد دستوری (که حتی نمی‌توانند اعمال شوند)»^۱ است، نجات یابند.

این سیستم نمی‌توانست کمک کند اما در کودکان و جوانان این نمایه را بازتولید می‌کرد که خود ایدئولوژی استعماری برای آنان خلق شده است، یعنی ایدئولوژی‌ای که برای موجودات پست‌تر و فاقد هر توانایی است.

از یک سو، تحصیل در این مستعمرات در خدمت هدف فرهنگ‌زدایی بومیان بود؛ از سوی دیگر، آنان را جذب یک الگوی استعماری از پیش تعریف شده می‌کرد. مدارس در این قالب «به‌مثابه بخشی از دستگاه ایدئولوژیک دولتی عمل می‌کردند که برای حفظ بازتولید ایدئولوژیک و اجتماعی سرمایه و نهادهایش طراحی شده‌اند، که منافع‌شان ریشه در پویایی انباشت سرمایه و بازتولید نیروی کار دارد»^۲ این نیروی کار آموزش‌دیده در مستعمرات سابق پرتغال عمدتاً از کارگزاران سطح پایین تشکیل شده بودند که وظیفه اصلی‌شان ارتقاء و حفظ وضع موجود بود. وقتی به‌عنوان واسطه‌های استعمار بیشتر تصرفات پرتغال در آفریقا استفاده می‌شدند، نقش آنان بعدی جدید و مهم می‌گرفت. بنابراین، مدارس استعماری موفق بودند تا حدی که طبقه خرده‌بورژوازی‌ای از کارگزارانی آفریده بودند که این اعتقاد را درونی کرده بودند که تبدیل به فردی «سفید» یا «سیاه» با «روح سفیدپوست» شده‌اند و در نتیجه از دهقانان آفریقایی برتر بودند، دهقانانی که هنوز آنچه را عملی می‌کردند که به‌عنوان فرهنگ بربریت نمایش داده می‌شد.

¹ J. Caetano, *Boletim da Sociedade de Geografia* (Lisbon, n.d.), p. 349.

² H.A. Giroux, *Theory and Resistance: A Pedagogy for Opposition* (South Hadley, Mass.: J.F. Bergin Pub., 1983), p. 87

این فرایند جذب به عمیق‌ترین سطوح آگاهی، به‌ویژه در طبقه بورژوازی سرایت کرده بود. به‌عنوان مثال، با توجه به «سفید» شدن، ما را به یاد حکایتی از یک کیپ‌وردی سیاه می‌اندازد که آنقدر درگیر سیاهی‌اش بود که به یک کیپ‌وردی سفیدپوست شناخته‌شده پولی پرداخت کرد تا برایش حکمی صادر کند که ادعا می‌کند او سفیدپوست است. مرد به شوخی برای او روی تکه‌ای کاغذ می‌نویسد «بدین وسیله سفیدپوست اعلام شده‌ام».

پس از استقلال و در بازسازی جامعه‌ای جدید در این کشورها، مدارس چیزی را که آریستیدس پیرا «استعمارزدایی از ذهنیت» و آمیلکار کابرال «بازآفرینایی‌سازی ذهنیت» می‌خواند، به‌عنوان وظیفه اصلی خود بر عهده گرفتند. روشن است که پیرا و کابرال به‌خوبی از نیاز به خلق سیستم مدرسه‌ای آگاه بودند که در آن ذهنیت جدید پاک از همه بقایای استعمار باید شکل می‌یافت؛ سیستم مدرسه‌ای که به افراد اجازه می‌دهد تاریخ، فرهنگ، و زبان‌شان را تصاحب کنند؛ سیستم مدرسه‌ای که در آن اصلاح برنامه‌های جغرافیا، تاریخ، و زبان پرتغالی و تغییر همه متونی که به شدت با ایدئولوژی استعمارگر اشباع شده بودند، ضروری بود. اولویتی مطلق بود که دانش‌آموزان باید جغرافیای خودشان را بخوانند نه جغرافیای پرتغال را. ضروری بود که آنان تاریخ خودشان، تاریخ مقاومت مردم‌شان در مقابل مهاجم و مبارزه برای رهایی‌شان را بخوانند، که حق ساختن تاریخ خودشان را به آنان بازگرداند - نه تاریخ پادشاهان پرتغال و توطئه‌های دادگاه را.

پیشنهاد برای جادادن پداگوژی‌ای رادیکال در مدارس با پذیرشی گرم از سوی این کشورها روبرو شده است. می‌خواهیم استدلال کنیم که بدگمانی بسیاری از آموزگاران افریقایی عمیقاً ریشه در موضوع زبان (افریقایی در مقابل پرتغالی) دارد و

منجر به خلق نهضت سوادآموزی نواستعماری تحت شعار ظاهراً رادیکال ریشه‌کنی بی‌سوادی در جمهوری‌های جدید شده است. دشواری‌های تصاحب دوباره فرهنگ افریقایی با این واقعیت فزونی یافته است که ابزار این مبارزه زبان استعمارگر بوده است. همانطور که در این فصل استدلال خواهیم کرد، نهضت سوادآموزی کنونی در این کشورها عمدتاً به خلق باسوادان کارکردی به زبان پرتغالی علاقه‌مند است. دیگر بر اساس سرمایه فرهنگی افریقایی‌های فرودست نیست، برنامه به دام رویکردهای اثبات‌گرایانه و ابزاری به سواد افتاده است که عمدتاً علاقه‌مند به کسب مکانیکی مهارت‌های زبان پرتغالی است.^۱

پیش از بحث‌مان از سیاست‌های برنامه سوادآموزی رهایی‌بخش در افریقا و جای دیگر، می‌خواهیم رویکردهای مختلف به سواد را به بحث بگذاریم. نخست، به‌طور مختصر آن رویکردهایی را مورد بحث قرار می‌دهیم که از مکتبی اثبات‌گرایانه نشأت گرفته‌اند و به فرایند بازتولید فرهنگی مرتبط هستند. سپس، استدلال خواهیم کرد که تنها رویکرد به سواد که با ساخت جامعه جدید ضد استعماری سازگار است، رویکردی است که ریشه در پویایی تولید فرهنگی دارد و مسبق به پداگوژی‌ای رادیکال است. به عبارتی برنامه سوادآموزی‌ای که مورد نیاز است، برنامه‌ای است که مردم ستم‌دیده را تصدیق می‌کند و به آنان اجازه می‌دهد تاریخ، فرهنگ، و زبان‌شان را بازآفرینی کنند؛ برنامه‌ای که همزمان منجر به این می‌شود که افراد جذب‌شده که خودشان را به‌عنوان اسیر ایدئولوژی استعماری درک کرده‌اند مرتکب «خودکشی طبقاتی» شوند.

¹ P. Bourdieu and J.C. Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture* (Beverly Hills, Calif.: Sage, 1977).

رویکردها به سواد

تقریباً بدون استثنا، رویکردهای سنتی به سواد عمیقاً در روش تحقیق اثبات‌گرایانه ریشه دارند. در واقع، این منجر به موضعی معرفت‌شناختی شده که در آن دقت علمی و تصفیۀ روش‌شناختی ستوده می‌شوند، در حالی که «نظریه و دانش نسبت به الزامات بهره‌وری و مهارت فنی فرودست هستند، و تاریخ به پاورقی‌ای جزئی در اولویت‌های تحقیق علمی تجربی تقلیل یافته است.»^۱ به‌طور کلی، این رویکرد مسائل روش‌شناختی را از زمینه‌های ایدئولوژیک آنان انتزاع می‌کند و در نتیجه روابط متقابل میان ساختارهای اجتماعی سیاسی جامعه و عمل خوانش را نادیده می‌گیرد. به نحوی، محرومیت ابعاد اجتماعی و سیاسی از عمل خوانش به ایدئولوژی بازتولید فرهنگی فرصت برآمدن می‌دهد، ایدئولوژی‌ای که خوانندگان را به مثابۀ «ابژه‌ها» نشان می‌دهد. گویی بدن‌های آگاه آنان حقیقتاً خالی بوده‌اند، و در انتظار اینکه با کلمات معلم پر شوند. اگرچه تحلیل این مهم است که چگونه ایدئولوژی‌ها سنت‌های مختلف خوانش را شکل می‌دهند، در این فصل بحث‌مان را به تحلیلی مختصر از مهم‌ترین رویکردها به سواد محدود کرده و آنان را به بازتولید فرهنگی یا تولید فرهنگی پیوند می‌دهیم.

رویکرد آکادمیک به خوانش

هدفی که در سنت آکادمیک به خوانش اختصاص یافته دو گانه است. نخست، منطق این رویکرد «از تعاریف کلاسیک از انسان آموزش‌دیده نشأت می‌گیرد - که به‌طور کامل ریشه در کلاسیک‌ها، ماهر در بیان گفتاری و نوشتاری، فعالانه درگیر اشتغالات فکری دارد.»^۲ این رویکرد به خوانش در وهله اول در خدمت منافع طبقات نخبه است.

¹ Giroux, *Theory and Resistance*.

² S. Walmsley, "On the Purpose and Content of Secondary Reading Programs," *Curriculum Inquiry* 11 (1981), p. 78.

در این مورد، خوانش همچون فراگیری اشکال از پیش تعیین شده دانش دیده شده و حول مطالعه لاتین و یونانی و تسلط بر آثار بزرگ کلاسیک سازمان یافته است. دوم، از آنجا که غیرواقع‌گرایانه خواهد بود که انتظار داشته باشیم اکثریت قریب به اتفاق جامعه به چنین استانداردهای بالایی دست یابند، خوانش به‌مثابه کسب مهارت‌های خوانش، مهارت‌های رمزگشایی، توسعه واژگان، و چنین چیزهایی بازتعریف شده بود. این منطق دوم در خدمت مشروعیت‌بخشی به رویکردی دوگانه نسبت به خوانش بود: یک سطح برای طبقه حاکم و سطحی دیگر برای اکثریت محروم. با توجه به ژیرو (نظریه و مقاومت): «این مفهوم دوم در درجه اول برای دانش‌آموزان طبقه کارگر آماده شده که سرمایه فرهنگی‌شان کمتر سازگار، و در نتیجه پست‌تر از نظر پیچیدگی و ارزش، نسبت به دانش و ارزش‌های طبقه حاکم در نظر گرفته شده است.»

این رویکرد آکادمیک دوگانه به خوانش ذاتاً در ماهیتش بیگانه‌کننده است. در یک سو، تجربه زندگی، تاریخ، و عمل زبان دانش‌آموزان را نادیده می‌گیرد. در سوی دیگر، بر تسلط و فهم ادبیات کلاسیک و استفاده از مواد سوادآموزی به‌مثابه «وسایلی برای تمرین درک (ادبی و تفسیری)، توسعه واژگان، و مهارت‌های شناسایی کلمه»^۱ بیش از اندازه تأکید می‌کند. بنابراین، سواد در این معنا محروم از ابعاد سیاسی اجتماعی‌اش است؛ در واقع، برای بازتولید ارزش‌ها و معانی حاکم عمل می‌کند. به هیچ طریق معناداری به تصاحب تاریخ، فرهنگ، و زبان طبقه کارگر کمک نمی‌کند.

¹ Ibid., p. 80.

رویکرد سودگرایانه به خوانش

هدف اصلی رویکرد سودگرایانه تولید خوانندگانی است که به الزامات بنیادین خوانش جامعه معاصر دست یابند. به رغم خواست مترقی‌اش، چنین رویکردی بر یادگیری مکانیکی مهارت‌های خوانش تأکید می‌کند درحالی‌که تحلیل انتقادی نظم اجتماعی و سیاسی را فدا می‌کند که در وهله اول نیاز برای خوانش را ایجاد می‌کند. این موضع به توسعه «باسوادان کارکردی» انجامیده، که در درجه اول برای دستیابی به الزامات جامعه تکنولوژیک پیچیده‌تر ما مهیا شده است. چنین دیدگاهی حقیقتاً مشخصه کشورهای صنعتی پیشرفته غرب نیست؛ حتی درون جهان سوم، از سوادآموزی سودگرایانه به‌عنوان وسیله‌ای برای بهبود اقتصادی، دسترسی به شغل، و افزایش سطح بهره‌وری دفاع شده است. همانطور که به‌روشنی توسط یونسکو اظهار شده است، «برنامه‌های سوادآموزی باید ترجیحاً در پیوند با اولویت‌های اقتصادی باشند. نه تنها خواندن و نوشتن، بلکه دانش فنی و حرفه‌ای را نیز باید انتقال دهند، در نتیجه منجر به مشارکت گسترده‌تر بزرگسالان در زندگی اقتصادی شوند»^۱

این مفهوم از سواد هدف اصلی هواداران بازگشت به اصول خوانش است. این همچنین در توسعه برنامه‌های خوانش بسته‌بندی شده و منظم شرکت داشته که به‌عنوان راه حل دشواری‌هایی ارائه شده است که دانش‌آموزان در خوانش فرم‌های درخواست شغل، فرم‌های مالیات، ادبیات تبلیغات، کاتالوگ‌های فروش، اتیکت‌ها، و چیزهایی از این دست تجربه می‌کنند. به‌طور کلی، رویکرد سودگرایانه سواد را به‌مثابه تأمین خواسته اساسی خوانش از جامعه‌ای صنعتی می‌بیند. همانطور که ژيرو اشاره می‌کند:

^۱ UNESCO, *An Asian Model of Educational Development* (Paris: UNESCO, 1966), p. 97.

سواد در این دیدگاه آماده شده است تا بزرگسالان را تبدیل به کارگران تولیدکننده‌تر و شهروندانی درون جامعه‌ای معین کند. علی‌رغم خواستش برای تحرک اقتصادی، سواد کارکردی مفهوم سواد و پداگوژی را به چیزی مناسب با الزامات عملی سرمایه تقلیل می‌دهد؛ در نتیجه، مفاهیم تفکر انتقادی، فرهنگ و قدرت تحت الزامات فرایند کار و نیاز به انباشت سرمایه محو می‌شوند.^۱

رویکرد توسعه شناختی به خوانش

درحالی‌که رویکردهای آکادمیک و سودگرایانه به خوانش بر تسلط بر مهارت‌های خوانش تأکید می‌کنند و خوانندگان را به مثابه «بژه‌ها» می‌بینند، الگوی توسعه شناختی بر ساخت معنا تأکید می‌کند که به موجب آن خوانندگان در تعاملی دیالکتیک میان خودشان و جهان عینی درگیر می‌شوند. اگرچه در این رویکرد کسب مهارت‌های سوادآموزی به‌عنوان وظیفه‌ای مهم تلقی می‌شود، ویژگی برجسته این است که چطور مردم از طریق فرایندهای حل مسئله معنا را می‌سازند. درک متن به موضعی کم‌اهمیت‌تر به نفع توسعه ساختارهای شناختی جدیدی تنزل یافته است که می‌توانند دانش‌آموزان را قادر سازند از وظایف خوانشی ساده به‌سوی وظایف بسیار پیچیده حرکت کنند. این فرایند خوانش به شدت از کارهای اولیه‌ی جان دیویی^۲ متأثر است و در قالب توسعه ساختارهای شناختی پیازه‌ای^۳ شکل یافته است. تحت الگوی توسعه

¹ Giroux, *Theory and Resistance*.

² John Dewey

³ Piagetian

شناختی، خوانش به‌مثابه فرایندی فکری، «از طریق مجموعه‌ای از مراحل توسعه ثابت، فارغ از ارزش، و جهان‌شمول»^۱ دیده شده است.

در نتیجه الگوی توسعه شناختی از نقد دیدگاه‌های آکادمیک و سودگرایانه اجتناب می‌کند و ناتوان از در نظر گرفتن محتوای چیزی است که خواننده می‌شود. در عوض، بر فرایندی تأکید می‌کند که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد موضوعاتی که در متن با سطح فزاینده‌ای از پیچیدگی طرح شده‌اند را تحلیل و نقد کند. این رویکرد، با این حال، به‌ندرت به مسائل باز تولید فرهنگی علاقه‌مند است. از آنجا که سرمایه دانش‌آموزان - تجربه زندگی، تاریخ، و زبان آنان - نادیده گرفته شده، آنان به‌ندرت قادر به شرکت در تأملی انتقادی هستند که معطوف باشد به تجربه عملی خودشان و اهدافی که آنان را برمی‌انگیزد، در پایان، برای سازماندهی یافته‌ها و در نتیجه جایگزینی گمان‌های صرف درباره واقعات همراه فهم دقیق فزاینده از اهمیت آنان.

رویکرد رمانتیک به خوانش

مانند الگوی توسعه شناختی، رویکرد رمانتیک بر اساس دیدگاه کنش متقابل گرایانه با تمرکز اصلی بر ساخت معنا است؛ با این حال، رویکرد رمانتیک معنا را به‌مثابه چیزی که توسط خوانندگان تولید شده و نه به‌واسطه کنش متقابل میان خواننده و نویسنده از طریق متن نشان می‌دهد. سبک رمانتیک تا حد زیادی بر عاطفه تأکید می‌کند و خوانش را به‌مثابه تحقق خود و تجربه‌ای لذت‌بخش می‌بیند. یک نویسنده «تسکین صمیمی دیدگاه‌های تازه از شخصیت و زندگی که در کار (ادبیات) نهفته است؛ لذت

¹ Walmsley, "Purpose and Content," p. 82.

و تحقق تنش‌هایی که ممکن است از چنین تجربه‌ای جاری شوند... تعمیق و گسترش حساسیت نسبت به کیفیات محسوس و تأثیر احساسی زندگی روزمره^۱ را می‌ستاید. در اصل، رویکرد رمانتیک به خوانش نقطهٔ مقابلی برای حالات اقتدارگرایانهٔ پداگوژی عرضه می‌کند که خوانندگان را به مثابهٔ «ابژه‌ها» نشان می‌دهد. با این حال، این رویکرد به ظاهر لیبرال به سواد در پرولماتیک ساختن تضاد طبقاتی، نابرابری‌های جنسیتی، یا نژادی شکست می‌خورد. به علاوه، الگوی رمانتیک سرمایهٔ فرهنگی گروه‌های فرودست را کاملاً نادیده می‌گیرد و فرض می‌کند همهٔ مردم دسترسی یکسانی به خوانش دارد، یا اینکه خوانش بخشی از سرمایهٔ فرهنگی همهٔ مردم است. این شکست در خطاب قرار دادن مسئلهٔ سرمایهٔ فرهنگی یا نابرابری‌های ساختاری مختلف بدان معناست که الگوی رمانتیک تمایل دارد سرمایهٔ فرهنگی طبقهٔ حاکم را بازتولید کند، که خوانش از نزدیک بدان گره خورده است. این مغرورانه و ساده‌لوحانه است که انتظار داشته باشیم دانش‌آموزی از طبقهٔ کارگر، که با معایب بی‌شمار مواجه و قربانی شده است، لذت و خودتصدیقی را از طریق خواندن تنها بیابد. اما مهم‌تر شکست سنت رمانتیک در پیوند خوانش به روابط نامتقارن قدرت درون جامعهٔ غالب است، روابط قدرتی که نه تنها رویکردهای خاص را تعریف کرده و مشروع می‌سازند بلکه گروه‌های خاصی را نیز به واسطهٔ حذف آنان از چنین فرایندی ناتوانمند می‌سازند. تا کنون استدلال کرده‌ایم که همهٔ این رویکردها به سواد در ارائهٔ الگویی نظری برای توانمندسازی عاملان تاریخی با منطق خودمختاری فردی و جمعی شکست خورده‌اند. درحالی که این رویکردها شاید در فرض‌های اساسی‌شان دربارهٔ سواد متفاوت باشند،

¹ L. Rosenblatt, "The Enriching Values of Reading," in *Reading in an Age of Mass Communication*, ed. William S. Gray (New York: Appleton-Century Crofts, 1949), pp. 37–38.

همه یک ویژگی مشترک را دارند: همه آنها نقش زبان به عنوان نیروی اصلی در ساخت ذهنیت‌های انسانی را نادیده می‌گیرند. یعنی آنان شیوه‌ای که زبان ممکن است تاریخ‌ها و تجربیات زندگی مردمی که از آن استفاده می‌کنند را تأیید یا رد کند، نادیده می‌گیرند. این در تحلیل ما از نقش زبان در برنامه‌های سوادآموزی روشن‌تر می‌شود. نقش زبان در سواد

در این بخش عمدتاً به نهضت‌ها در مستعمرات افریقایی سابق پرتغال نزدیک خواهیم شد که مستقیم یا غیرمستقیم در آن مشارکت داشته‌ایم و سپس توسعه‌شان را در طول سال‌ها دنبال می‌کنیم. اگرچه اغلب به این تجارب سوادآموزی ارجاع خواهیم داد، باین‌حال، معتقدیم مسائلی که درباره نقش زبان در سواد طرح می‌کنیم می‌توانند به هر زمینه زبانی که روابط نامتقارن قدرت در آن وجود دارد تعمیم یابند.

برنامه‌های سوادآموزی در مستعمرات افریقایی سابق پرتغال دچار بحث مداوم بر سر اینکه آیا زبان آموزش باید زبان پرتغالی رسمی باشد یا زبان‌های بومی شده‌اند. باین‌حال، چنین بحثی مسائل ماهیتی جدی‌تر را پنهان می‌کند که به‌ندرت مطرح شده است. این در راستای بحث گرامشی است که: «هربار که به طریقی مسئله زبان پیش می‌آید، حاکی از این است که مجموعه‌ای از مشکلات دیگر در حال ظهور است، شکل‌گیری و گسترش طبقه حاکم، ضرورت ایجاد «صمیمیت» بیشتر و روابط مطمئن میان گروه‌های حاکم و توده‌های مردم، که به معنای سازماندهی مجدد هژمونی فرهنگی است.»^۱ بحث گرامشی موضوعی را روشن می‌کند که اساس بحث‌ها بر سر زبان در نهضت‌های سوادآموزی‌ای است که در این کتاب به بحث گذاشته‌ایم،

¹ Antonio Gramsci, cited in J. Donald, *Language, Literacy and Schooling* (London: Open University Press, in press).

بحث‌هایی که در آنان هنوز هیچ توافقی وجود ندارد که آیا زبان بومی واقعاً برای اینکه زبان آموزش باشد مناسب است. این آموزگاران مکرراً عدم یکنواختی رسم‌الخطی برای زبان‌های افریقایی را استفاده می‌کنند تا سیاست کنونی‌شان در استفاده از زبان پرتغالی به‌عنوان تنها وسیله آموزش خوانش توجیه کنند. آنان این مسئله را مطرح می‌کنند که چنین رسم‌الخطی بر اساس کدام گویش باید باشد. با این حال، رایج‌ترین استدلال این است که زبان پرتغال وضعیت بین‌المللی دارد و در نتیجه تحرک رو به بالا برای افریقایی‌هایی که به پرتغالی تحصیل کرده‌اند را تضمین می‌کند.

واقعیت غم‌انگیز این است که وقتی آموزش به زبان پرتغالی دسترسی به موقعیت‌های قدرت سیاسی و اقتصادی را برای رده بالای جامعه افریقایی فراهم می‌کند، اکثریت توده‌ها را غربال می‌کند، کسانی که موفق به یادگیری زبان پرتغالی به اندازه کافی برای کسب سواد لازم جهت پیشرفت اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی نشده‌اند. با ارائه برنامه سوادآموزی به زبان استعمارگران با هدف تصاحب دوباره فرهنگ افریقایی، در واقع، این آموزگاران استراتژی‌های دستکاری جدیدی را توسعه داده‌اند که از حفظ تسلط فرهنگی پرتغال حمایت می‌کند. آنچه در بحث زبان در این کشورها پنهان است احتمالاً مقاومتی در برابر بازافرقایابی‌سازی، یا شاید امتناعی ظریف از سوی افریقایی‌های جذب‌شده برای ارتکاب «خودکشی طبقاتی» است.

پیامدهای پداگوژیک و سیاسی این برنامه‌های سوادآموزی بسیار گسترده هستند و در عین حال تا حد زیادی نادیده گرفته شده‌اند. برنامه‌های خوانش اغلب در تضاد با اصلی اساسی از خوانش هستند، یعنی اینکه دانش‌آموزان وقتی به زبان مادری‌شان آموزش می‌بینند، یاد می‌گیرند سریع‌تر و با درکی بهتر بخوانند. بازشناسی بلاواسطه کلمات و تجارب آشنا توسعه خودپنداره مثبت در کودکانی که تا حدودی درباره وضعیت زبان

و فرهنگشان ناامن هستند را افزایش می‌دهد. به همین دلیل، و برای سازگاری با طرح ساخت جامعه‌ای جدید در این مستعمرات سابق بدون بقایای استعمارگری، یک برنامه سوادآموزی باید بر اساس این منطق باشد که چنین برنامه‌ای باید ریشه در سرمایه فرهنگی افریقایی‌های فرودست داشته باشد و نقطه عزیمتش زبان بومی باشد.

آموزگاران باید ساختارهای پداگوژیک رادیکال را توسعه دهند که دانش‌آموزانی با فرصت استفاده از واقعیت‌شان به‌عنوان پایه سواد آماده می‌کند. بدیهی است که این شامل زبانی می‌شود که آنان به کلاس درس می‌آورند. در غیر این صورت انکار حقوق دانش‌آموزان است که ریشه در قلب مفهوم سواد رهایی‌بخش دارد. شکست در بنیان نهادن برنامه سوادآموزی بر اساس زبان بومی بدان معناست که نیروهای مخالف می‌توانند تلاش‌های آموزگاران و رهبران سیاسی برای رسیدن به استعمارزدایی ذهن را خنثی کنند. آموزگاران و رهبران سیاسی باید بدانند که «زبان ناگزیر یکی از دغدغه‌های اصلی جامعه‌ای است که خودش را از استعمارگری رها کرده و از کشیده شدن به نواستعمارگری امتناع می‌ورزد، و در جستجوی بازآفرینی خودش است. در مبارزه برای بازآفرینی یک جامعه، فتح دوباره جهان مردم توسط خودشان بدل به عاملی اساسی می‌شود.»^۱ این از اهمیت برابر برخوردار است که اتصال زبان دانش‌آموزان به‌عنوان زبان اصلی آموزش در سوادآموزی در اولویت باشد. از طریق زبان خودشان است که قادر خواهند بود تاریخ و فرهنگشان را بازسازی کنند.

در این معنا، زبان دانش‌آموزان تنها ابزاری است که توسط آن می‌توانند صدایشان را توسعه دهند، پیش‌نیازی برای توسعه معنایی مثبت از عزت نفس. همانطور که ژيرو به زیبایی اظهار داشته، صدای دانش‌آموزان «ابزار گفتمانی برای این است که شنیده شوند

¹ J. Kenneth, "The Sociology of Pierre Bourdieu," *Educational Review* 25 (1973).

و خود را به‌عنوان مؤلفان فعال جهان‌شان تعریف کنند.^۱ تألیف جهان فرد، که بر زبان فرد نیز دلالت دارد، به معنای چیزی است که میخائیل باختین به‌عنوان «بازگویی یک داستان در قالب کلمات فرد» تعریف می‌کند.

اگرچه مفهوم صدا در توسعه سواد رهایی‌بخش اساسی است، هدف هرگز نباید محدودساختن دانش‌آموزان به زبان بومی خودشان باشد. این ساخت زبانی ناگزیر منجر به گتوی زبانی می‌شود. آموزگاران باید معنای کامل «توانمندسازی» دانش‌آموزان را بفهمند. یعنی توانمندسازی هرگز نباید محدود به چیزی باشد که آرنویتز به‌عنوان «فرایند قدردانی و دوست‌داشتن یک نفر»^۲ تعریف می‌کند. علاوه بر این فرایند، توانمندسازی باید همچنین ابزاری باشد که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد «به بررسی و انتخاب مناسب آن جنبه‌هایی از فرهنگ غالب کند که مبنایی برای تعریف و دگرگونی نظم اجتماعی گسترده‌تر به آنان ارائه می‌دهد، نه اینکه صرفاً در خدمت باشد.»^۳ این بدان معناست که آموزگاران باید ارزش تسلط به زبان غالب استاندارد جامعه گسترده‌تر را بفهمند. از طریق تصاحب کامل زبان استاندارد غالب است که دانش‌آموزان خود را از نظر زبانی توانمندشده برای شرکت در گفتگو با بخش‌های مختلف جامعه گسترده‌تر می‌یابند. آنچه مایلم تکرار کنیم این است که نباید هرگز اجازه داد صدای دانش‌آموزان به‌واسطه مشروعیت تحریف‌شده زبان استاندارد خفه شود. صدای دانش‌آموزان هرگز نباید قربانی شود، چراکه این تنها ابزار است که از طریق آن می‌تواند معنای تجربه خودشان در جهان را بسازند.

¹ H.A.Giroux and Peter McLaren, "Teacher Education and the Politics of Engagement," *Harvard Educational Review* (August 1986). p. 235.

² Cited in Giroux, H.A., and Peter McLaren, "Teacher Education."

³ Giroux and McLaren, "Teacher Education."

بحث بر سر اینکه آیا زبان‌های افریقایی به‌عنوان زبان آموزش نامناسب‌تر هستند، آیا زبان‌های محدودشده یا شفاف هستند، به این مسئله اشاره دارد که آیا زبان پرتغالی در واقع زبان برتر است. در معنایی مهم‌تر، این دسته‌بندی‌های زبانی بر اساس این پرسش فنی است که آیا زبان‌های افریقایی سیستم‌های معتبر و قانون‌مدار هستند. با وجود تحلیل همزمان و در زمان بسیاری از این زبان‌ها، واقعیتی که هنوز باقی‌ست این است که آنان همچنان در موضعی ننگ‌آور و فرودست هستند. می‌خواهیم استدلال کنیم که زبان دانش‌آموزان باید درون چارچوب نظری‌ای فهم شود که آنان را تولید کرده است. به عبارت دیگر، معنا و ارزش نهایی این زبان‌ها به این واسطه یافت نمی‌شود که تعیین کنیم چقدر سیستماتیک و قانون‌مدار هستند. این را در حال حاضر می‌دانیم. معنای واقعی آنان باید از طریق فرضیاتی که آنان را اداره می‌کند، و روابط اجتماعی، سیاسی، و ایدئولوژیکی که به آن اشاره می‌کنند، فهم شوند. به‌طور کلی، مسئله سیستماتیک‌بودن و معتبربودن اغلب نقش واقعی زبان در حفظ ارزش و منافع طبقه حاکم را پنهان می‌کند. به عبارت دیگر، مسئله سیستماتیک‌بودن و معتبربودن بدل به پوششی می‌شود که پرسش‌های دربارهٔ نظم اجتماعی، سیاسی، و ایدئولوژیک که زبان‌های فرودست درون آن وجود دارند را مبهم می‌سازد.

اگر یک برنامهٔ سوادآموزی رهایی‌بخش می‌خواهد در مستعمرات افریقایی سابق پرتغال و جای دیگر توسعه داده شود، برنامه‌ای که در آن خوانندگان بدل به «سوژه‌ها» شوند نه «ابژه‌ها»، آموزگاران باید کیفیت تولیدی زبان را بفهمند. دونالد اینطور آن را بیان می‌کند:

من زبان را بیشتر تولیدکنندهٔ واقعیت اجتماعی می‌دانم تا منعکس‌کنندهٔ آن. این به معنای به پرسش کشیدن این فرض است که ما، به‌عنوان

سوژه‌های سخن‌گفتن، به‌سادگی از زبان برای سازماندهی و بیان ایده‌ها و تجارب‌مان استفاده می‌کنیم. بر عکس، زبان یکی از مهم‌ترین اعمال اجتماعی است که از طریق آن خودمان را به‌عنوان سوژه تجربه می‌کنیم. نکته‌ام اینجا آن است که وقتی فراتر از ایده‌ی زبان به‌مثابه‌ی یک رسانه‌ی ارتباطی صرف می‌رویم، به‌مثابه‌ی ابزاری که به‌طور برابر و بی‌طرف در دسترس همه‌ی طرفین مبادلات فرهنگی است، آنگاه می‌توانیم شروع کنیم به بررسی زبان هم به‌عنوان عمل دلالت و هم به‌عنوان مکانی برای مبارزه‌ی فرهنگی و مکانیسمی که روابط متضاد میان گروه‌های اجتماعی مختلف تولید می‌کند.^۱

اکنون می‌خواهیم به روابط متضاد میان سخنگویان افریقایی و پرتغالی بپردازیم. ماهیت بالقوه‌ی متضاد زبان‌های افریقایی هرگز به‌طور کامل بررسی نشده است. به‌منظور بحث روشن‌تر درباره‌ی این مسئله‌ی متضاد، از تمایز دونالد میان زبان *ستم‌دیده* و زبان *سرکوب‌شده* استفاده می‌کنیم. استفاده از دسته‌بندی دونالد، راه «منفی» طرح مسئله‌ی زبان برای نمایش آن در قالب *ستم* است - یعنی، دیدن زبان دانش‌آموزان به‌عنوان «فاقد» ویژگی‌های زبان غالب، که معمولاً به‌عنوان نقطه‌ی مرجع برای بحث و ارزیابی به کار می‌رود. تا کنون رایج‌ترین پرسش‌ها درباره‌ی زبان دانش‌آموزان از دیدگاه *ستم* طرح شده‌اند. دیدگاه جایگزین نسبت به زبان دانش‌آموزان این است که در زبان استاندارد غالب *سرکوب* شده است. در این دیدگاه، زبان *فرو دست*، به‌مثابه‌ی زبان *سرکوب‌شده*، اگر صحبت شود، می‌تواند تسلط زبانی ممتاز زبان استاندارد را به چالش بکشد. آموزگاران در بازشناسی وعده‌ی «مثبت» و ماهیت متضاد زبان‌های *فرو دست*

¹ Donald, *Language, Literacy and Schooling*.

شکست خورده‌اند. دقیقاً در همین ابعاد است که آموزگاران باید از استاندارد غالب و مفروضات قدیمی دربارهٔ برتری ذاتی آن رفع ابهام کنند. آموزگاران باید برنامهٔ سوادآموزی رهایی‌بخشی را توسعه دهند که توسط پداگوژی‌ای رادیکال شکل گرفته به طوری که زبان دانش‌آموزان متوقف خواهد شد تا تجربهٔ فرودستی برای سخنگویانش ارائه شود و، علاوه بر این، ممکن است به‌مثابهٔ سلاح مقاومت در مقابل سلطهٔ زبان استاندارد استفاده شود.

همانطور که قبلاً گفتیم، مسائل زبانی که در این فصل و سراسر این کتاب طرح شده‌اند محدود به کشورهای در حال توسعهٔ افریقا و امریکای لاتین نیستند. روابط نامتقارن قدرت که در ارجاع به زبان استفاده می‌شوند در جوامع صنعتی پیشرفته نیز مسلط هستند. به‌عنوان مثال، جنبش زبان انگلیسی ایالات متحده در این کشور به رهبری سناتور سابق کالیفرنیا هیاکاو^۱ اشاره به فرهنگ بیگانه‌هراسی دارد که کورکورانه ماهیت کثرت‌گرای جامعهٔ ایالات متحده را نفی می‌کند و شواهد تجربی در حمایت از آموزش دوزبانی که کاملاً مستند شده‌اند را تحریف می‌کند.^۲ این آموزگاران، از جمله وزیر فعلی آموزش، ویلیام بنت، قادر به فهم این نیستند که از طریق گفتمان‌های متعدد است که دانش‌آموزان معنای زمینه‌های اجتماعی روزمره‌شان را تولید می‌کنند. بدون فهم معنای واقعیت اجتماعی بلافصل آنان، درک روابط آنان با جامعهٔ گسترده‌تر بسیار دشوار است.

^۱ Hayakawa

^۲ J. Cummings, "Functional Language Proficiency in Context," in *Significant Instructional Features in Bilingual Education*, ed. W. Tikunoff (San Francisco, Calif.: Far West Laboratory, 1984).

روی هم رفته، طرفداران زبان انگلیسی در ایالات متحده پایهٔ انتقادشان از آموزش دوزبانی را بر نتایج ارزیابی کمی می‌گذارند، که «محصول الگویی خاص از ساختار اجتماعی هستند که مفاهیم نظری را برای کاربرد جامعه‌ای فراهم می‌کند که الگوی ارزیابی را برای شروع با آن تعبیه کرده است.»^۱ یعنی، اگر نتایج به‌عنوان حقایق تعیین شده توسط چارچوب ایدئولوژیک خاصی ارائه شده‌اند، خود این حقایق نمی‌توانند ما را فراتر از آن چارچوب ببرند.^۲ به آموزگاران هشدار می‌دهیم که الگوهای ارزیابی می‌توانند پاسخ‌هایی فراهم کنند که صحیح هستند و با این وجود خالی از حقیقت هستند. مطالعه‌ای که به این نتیجه می‌رسد که شیوهٔ صحبت زبان انگلیسی توسط دانش‌آموزان اقلیت زبانی در ایالات متحده، پایین‌تر از جریان غالب دانش‌آموزان است، اما چنین پاسخی چیزهای کمی دربارهٔ شرایط مادی‌ای به ما می‌گوید که در آن این دانش‌آموزان اقلیت زبانی - و نژادی - علیه نژادپرستی، پیگرد آموزشی، و نفی سیستماتیک تاریخشان مبارزه می‌کنند.

اظهارنظر بنت که تنها انگلیسی «اطمینان خواهد داد که مدارس محلی در تعلیم زبان انگلیسی با دانش‌آموزان غیر انگلیسی‌زبان موفق خواهند شد به طوری که آنان از دسترسی به فرصت‌های جامعهٔ امریکا لذت خواهند برد» اشاره به پداگوژی محرومیت دارد که یادگیری انگلیسی را به‌مثابهٔ خود آموزش می‌بیند. در این نقطه، می‌خواهیم دو پرسش بنیادین را طرح کنیم: (۱) اگر زبان انگلیسی مؤثرترین زبان آموزشی است، چطور می‌توانیم توضیح دهیم که بیش از ۶۰ میلیون امریکایی بی‌سواد هستند؟^۳ اگر

¹ Roger Fowler et al., *Language and Control* (London: Routledge & Kegan Paul, 1979), p. 192.

² Greg Myers, "Reality, Consensus, and Reform in the Rhetoric of Composition Teaching," *College English* 48, no. 2 (February 1986).

³ Kozol, p. 4.

آموزش به انگلیسی تنها می‌تواند آینده‌ای بهتر آنطور که بنت قول داده را برای اقلیت‌های زبانی تضمین کند، چرا اکثریت امریکایی‌های سیاه، که اجدادشان بیش از ۲۰۰ سال انگلیسی صحبت کرده‌اند، هنوز خود را تنزل یافته به گنوها می‌یابند؟ ما بر این باوریم که پاسخ در این پرسش‌های فنی که آیا زبان انگلیسی زبان آموزشی دقیق‌تر و بادوام‌تری است نهفته نیست. این موضع به فرضی اشاره می‌کند که زبان انگلیسی در واقع زبانی برتر است. ما می‌خواهیم مطرح کنیم که پاسخ متکی است بر فهمی کامل از عناصر ایدئولوژیکی که تبعیض‌های زبانی، نژادی، و جنسی را تولید و حفظ می‌کنند.

برخی از این عناصر ایدئولوژیک به‌طور موجزی در تحلیل سال ۱۹۸۵ لوکاس^۱ از لغو تبعیض نژادی در مدارس عمومی بوستون بحث شده‌اند. برای مثال، او سفری به دبیرستان چارلزتون^۲ را نقل می‌کند، جایی که گروهی از والدین سیاه مستقیماً این واقعیت تلخ را تجربه کردند که تقدیر فرزندان‌شان بردباری است. اگرچه مدیر مدرسه به آنان اطمینان داد که «خشونت، ارباب، یا تهمت‌های نژادی تحمل نخواهد شد»، آن‌ها نمی‌توانستند از القاب نژادی روی دیوارها جلوگیری کنند: «خوش آمدید کاکاسیاه‌ها»، «قدرت سفید»، «زولوها باید بروند». وقتی این والدین سوار اتوبوس می‌شدند، «با تمسخر روبرو می‌شدند و نژادپرستان می‌گفتند: بروید خانه کاکاسیاه‌ها، به افریقا بروید!» این عدم مدارای نژادی منجر به این شد که یکی از والدین واکنش نشان دهد، «خدای من، فرزندانم را به چه جهنمی می‌فرستم؟ ... کودکان او در چنان مدرسه‌ای چه چیزی غیر از تنفر می‌آموزند؟»^۳ اگرچه ادغام اجباری مدارس در بوستون

¹ Lukas

² Charlestown High School

³ J. Anthony Lukas, *Common Ground* (New York: Alfred A. Knopf, 1985), p. 282.

تنش‌های نژادی در مدارس عمومی بوستون را تشدید کرد، کسی نباید از نژادپرستی عمیقی که به تمام سطوح ساختار مدرسه نفوذ کرده است چشم‌پوشی کند. با توجه به لوکاس:

حتی پس از انتخاب الویرا «پریکسی» پالادینو^۱ در کمیتهٔ مدرسهٔ بوستون او زیر لب دربارهٔ «حیوانات جنگلی» و «بچه سیاه» می‌شنید. و جان «بیگا» کریگان^۲، [که او نیز در کمیتهٔ مدرسه انتخاب شده بود] به طعنهٔ بی‌بندوباری خودش افتخار می‌کرد («شاید یک خراش باشم، اما حداقل خراشی سازگار هستم»)، که به‌ویژه به سیاه‌پوستان («وحشی‌ها») و رسانه‌های آزاد و لم تاکر^۳ معطوف بود، خبرنگار سیاه‌پوست شبکهٔ خبری ای.بی.سی که کریگان او را «یک نسل پس از تاب‌خوردن روی درختان» وصف کرد، اظهارنظری که با بالاگرفتن دستانش، و خارانندن زیر بغلش به تصویر کشید.^۴

در برابر این چشم‌انداز از نژادپرستی خشونت‌آمیز که علیه اقلیت‌های نژادی صورت می‌گرفت، و همچنین در برابر اقلیت‌های زبانی، می‌توان دلایل نرخ بالای ترک تحصیل در مدارس عمومی بوستون (حدود ۵۰ درصد) را فهمید. شاید نژادپرستی و دیگر عناصر ایدئولوژیک بخشی از واقعیت مدرسه هستند که درصد بالایی از دانش‌آموزان را مجبور به ترک مدرسه می‌کند، که بعدها توسط سیستم ترک تحصیل کرده یا «دانش‌آموزان ضعیف و بی‌انگیزه» نمایه شوند.

¹ Elvira "Prixie" Paladino

² John "Bigga" Kerrigan

³ Lem Tucker

⁴ Ibid., p. 138.

سواد رهایی بخش

در حفظ انسجامی خاص با طرح انقلابی برای بازسازی جوامع جدید و دموکراتیک‌تر، آموزگاران و رهبران سیاسی نیاز دارند مدرسه‌ای جدید بر پایهٔ پراکسیس آموزشی جدیدی خلق کنند که مفاهیم مختلف آموزش را همسو با طرح جامعه به‌منابۀ یک کلیت بیان می‌کند. به منظور رخ دادن این اتفاق، اولین گام شناسایی اهداف آموزش غالب موروثی است. سپس، تحلیل این لازم است که چگونه روش‌های استفاده شده توسط مدارس حاکم در راستای مشروعیت‌بخشی به معانی و ارزش‌های حاکم، و همزمان نفی تاریخ، فرهنگ، و اعمال زبانی اکثریت دانش‌آموزان فرودست عمل می‌کنند. مدرسهٔ جدید، همانطور که استدلال شد، باید از پداگوژی‌ای رادیکال نیز آگاه باشد، پداگوژی‌ای که به ارزش‌هایی چون همبستگی، مسئولیت اجتماعی، خلاقیت، انضباط در خدمت خیر مشترک، هوشیاری، و روح انتقادی عینیت می‌بخشد. یکی از ویژگی‌های مهم برنامهٔ آموزشی جدید توسعهٔ برنامه‌های سوادآموزی‌ای است که ریشه در ایدئولوژی‌ای رهایی‌بخش دارند، جایی که خوانندگان بدل به «سوژه‌ها» می‌شوند تا «ابژه‌های» صرف. برنامهٔ سوادآموزی جدید نیاز دارد از رویکردهای سنتی فاصله بگیرد، رویکردهایی که بر کسب مکانیکی مهارت‌ها تأکید می‌کنند درحالی‌که خوانش را از زمینه‌های ایدئولوژیک و تاریخی‌اش جدا می‌کنند. در تلاش برای رسیدن به این هدف، این برنامه عمده‌باید اصول محافظه‌کارانهٔ جاسازی‌شده در رویکردها به سواد که پیش از مورد بحث قرار دادیم را رد کند. متأسفانه، بسیاری از برنامه‌های سوادآموزی جدید گاه‌ا ندانسته یک ویژگی مشترک از آن رویکردها را بازتولید می‌کنند، با نادیده گرفتن رابطهٔ مهم میان زبان و سرمایه فرهنگی افرادی که برنامهٔ سوادآموزی برای کمک به آنان تدارک دیده شده بود. نتیجه توسعهٔ نهضت

سوادآموزی‌ای است که مفروضات اساسی‌اش در تضاد با روح انقلابی‌ای است که آن را آغاز کرده.

برنامه‌های سوادآموزی جدید باید تا حد زیادی بر اساس مفهوم سواد رهایی‌بخش باشند، که در آن سواد «به‌مثابهٔ یکی از وسایل عمده‌ای دیده می‌شود که به‌واسطهٔ آن مردم ستم‌دیده قادر به مشارکت در دگرگونی اجتماعی تاریخی جامعه‌شان هستند.»^۱ در این منظر، برنامه‌های سوادآموزی باید نه تنها به یادگیری مکانیکی مهارت‌های خوانش بلکه، علاوه بر این، به درکی انتقادی از اهداف کلی بازسازی ملی گره بخورند. بنابراین، توسعهٔ درک انتقادی خواننده از متن، و زمینهٔ اجتماعی تاریخی‌ای که به آن ارجاع می‌دهد، تبدیل به عاملی مهم در تصور ما از سواد می‌شوند. عمل یادگیری خواندن و نوشتن، در این مثال، عملی خلاقانه است که شامل درکی انتقادی از واقعیت می‌شود. شناخت دانش پیشین، که توسط یادگیرندگان به‌عنوان نتیجهٔ تحلیل پراکسیس در زمینهٔ اجتماعی‌اش کسب شده، امکان دانش جدیدی را بر آنان می‌گشاید. دانش جدید نشان می‌دهد که دلیل بودن در پشت حقایق است، در نتیجه از تفاسیر اشتباه از این واقعیات اسطوره‌زدایی می‌کند. بنابراین، دیگر هیچ انفکاک‌کی میان اندیشه-زبان و واقعیت عینی وجود ندارد. خوانش یک متن اکنون نیازمند خوانشی درون‌زمینهٔ اجتماعی‌ای است که بدان ارجاع می‌دهد.

در این معنا، سواد مبتنی بر تأملی انتقادی بر سرمایهٔ فرهنگی ستم‌دیدگان است. بدل به وسیله‌ای می‌شود که به‌واسطهٔ آن ستم‌دیدگان مجهز به ابزارهای ضروری برای تصاحب دوبارهٔ تاریخ، فرهنگ، و اعمال زبانی‌شان می‌شوند. بنابراین، راهی است برای فعال کردن ستم‌دیدگان برای اصلاح «آن تجارب تاریخی و وجودی است که در

¹ Walmsley, "Purpose and Content," p. 84.

زندگی روزمره به واسطه فرهنگ غالب بی ارزش شده‌اند، تا معتبر شده و منتقدانه درک شوند.^۱

نظریاتی که اساس سواد رهایی‌بخش بوده‌اند، در اصل، توسط بسیاری از آموزگاران در بخش‌های زیادی از جهان، به‌ویژه در امریکای لاتین و مستعمرات سابق پرتغالی در افریقا، از صمیم قلب پذیرفته شده‌اند. با این حال، ما باید در عمل استدلال کنیم که طبقه متوسط جذب شده است، به‌ویژه معلمانی که توسط مدارس استعماری آموزش دیده‌اند، به‌طور کامل قادر به ایفای نقش پداگوژیک رادیکال نبوده‌اند. این آموزگاران گاه‌ها در تحلیل و فهم روش‌هایی ناتوانند که طبقه حاکم از زبان غالب استفاده می‌کند تا تقسیم طبقاتی را حفظ کند، در نتیجه مردم فرودست را در جای مخصوص خودشان نگه دارد. برای مثال، به‌یاد دوستی در کیپ‌ورد افتادیم که، از نظر فکری هدف انقلابی را پذیرفته بود، اما قادر به درک خودش نبود چراکه هنوز از نظر احساسی «اسیر» ایدئولوژی استعماری بود. اما وقتی از او پرسیدم اغلب در اداره از چه زبانی استفاده می‌کند، سریعاً پاسخ داد، «البته، پرتغالی. این تنها راه برای نگه‌داشتن فرودستانم در جایگاه خودشان است. اگر کیپ‌وردی صحبت کنم، آنان به من احترام نمی‌گذارند.» این دیدگاه نسبت به زبان در کیپ‌ورد گویای حدی بود که کیپ‌وردی‌ها «اسیر» ایدئولوژی غالب بودند، که زبان خودشان را بی‌ارزش می‌کرد. جای تعجب نیست، بسیاری از آموزگاران و رهبران مترقی در بازشناسی و فهم اهمیت زبان بومی‌شان در توسعه سواد رهایی‌بخش ناتوانند. همانطور که قبلاً ذکر کردیم، برنامه‌های سوادآموزی در مستعمرات سابق پرتغال به پرتغالی اجرا می‌شوند، به زبان استعمارگر. برای کشورهای صنعتی چون ایالات متحده هم همین‌طور است، جایی که زبان آموزش

¹ Giroux, *Theory and Resistance*, p. 226.

همواره زبان استاندارد به قیمت قربانی کردن زبان‌های اقلیت و کم‌منزلت‌تر است. استفاده مداوم از زبان استاندارد غالب به‌عنوان وسیله‌ای برای سوادآموزی تنها تضمین خواهد کرد که رهبران آینده پسران و دختران طبقه حاکم خواهند بود.

در اصل، آموزگاران مترقی گاه‌آه‌نه‌تنها در بازشناسی نوید مثبت زبان دانش‌آموزان ناتوانند، بلکه به‌طور سیستماتیک اصول سواد رهایی‌بخش را به‌واسطه انجام برنامه‌های سوادآموزی به زبان استاندارد طبقه مسلط تضعیف می‌کنند. نتیجه این است که یادگیری مهارت‌های خوانش در زبان استاندارد غالب دانش‌آموزان فرودست را قادر به کسب ابزارهای انتقادی «برای بیداری و رهایی خودشان از نگاه رازواره و تحریف‌شده نسبت به خودشان و جهان‌شان»^۱ نمی‌سازد. آموزگاران باید نقش همه‌جانبه‌ای که زبان غالب در این فرایند رازوارگی و اعوجاج ایفا کرده را بفهمند. همچنین باید بدانند که ماهیت متضاد زبان فرودست و پتانسیلش، برای رازوارگی برتری زبان غالب به چالش کشیده می‌شوند. درنهایت، آنان باید برنامه سوادآموزی‌ای بر اساس نظریه تولید فرهنگی توسعه دهند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان فرودست باید بدل به بازیگران فرایند بازسازی جامعه‌ای جدید شوند.

سوادآموزی تنها تا حدی می‌تواند رهایی‌بخش و انتقادی باشد که به زبان مردم انجام شود. از طریق زبان بومی است که دانش‌آموزان «جهان‌شان را می‌نامند» و شروع به ایجاد رابطه دیالکتیکی با طبقه حاکم در فرایند دگرگونی ساختارهای اجتماعی و سیاسی‌ای می‌کنند که آنان را در «فرهنگ سکوت» خود زندانی کرده است. بنابراین، یک فرد تا حدی باسواد است که قادر به استفاده از زبان برای بازسازی اجتماعی و

^۱ Ibid. p. 226.

سیاسی باشد.^۱ استفاده از زبان غالب تنها در برنامه‌های سوادآموزی امکانات برای درگیری دانش‌آموزان فرودست در برخوردهای دیالکتیکی با طبقه حاکم را تضعیف می‌کند. سوادآموزی‌ای که در زبان استاندارد غالب انجام می‌شود به واسطه حفظ وضع موجود طبقه حاکم را توانمند می‌سازد. این از حفظ الگوی نخبه‌گرایانه آموزش حمایت می‌کند. این مدل نخبگانی از آموزش بیشتر روشنفکرانما و تکنوکرات می‌آفریند تا متفکر و تکنسین. به‌طور خلاصه، سوادآموزی انجام‌شده به زبان غالب برای دانش‌آموزان فرودست بیگانه‌کننده است، چراکه ابزارهای اساسی برای تعامل بازتابی، انتقادی، اندیشه‌ای، و اجتماعی را از آنان دریغ می‌کند. بدون ترویج زبان بومی‌شان، و باربودن فرصت تفکر بازتابی و انتقادی، دانش‌آموزان فرودست خودشان را ناتوان از بازآفرینی فرهنگ و تاریخشان می‌یابند. بدون تصاحب دوباره سرمایه فرهنگی‌شان، بازسازی جامعه جدید که توسط آموزگاران و رهبران مترقی پیشینی شده به سختی می‌تواند بدل به واقعیت شود.

¹ Walmsley, "Purpose and Content," p. 84.

ضمیمه

نامه به ماریو کابرال

۱۵ جولای ۱۹۷۷

ژنو

رفیق عزیز ماریو کابرال،

از لحظه‌ای گفتگوی مان را در نامهٔ اولی که به تو نوشتم آغاز کردیم (گفتگویی که نه تنها به‌طور مستمر عمیق‌تر شد، بلکه به دیگر رفقا نیز گسترش یافت)، نگرانی‌ای دائمی همراه ما بود: آیا در همکاری مان با گینه و کیپ‌ورد به‌عنوان «کارشناسان بین‌المللی» دیده می‌شویم یا جنگجویان فرهنگی؟ همچون رفقا، می‌توانیم خودمان را بیشتر و بیشتر درگیر تلاش مشترک بازسازی ملی کنیم؟ برای ما نوع همکاری‌ای که به صورت فردی و گروهی به شیوه‌ای بی‌تعصب همچون «مشاوران فنی» انجام شود ناممکن است. این چیزی است که از ابتدای حضورمان در اینجا متوجه آن شده‌اید. آنچه از ما می‌خواستید و انتظار داشتید چیزی بود که به دنبال انجام و بودن آن بودیم. اگر این شرایط همکاری در حال انجام نبود، ما می‌توانستیم به‌عنوان افراد بی‌ربط و گستاخ در نظر گرفته شویم. در هر لحظه از کار مشترک مان آنچه همواره ما را به پیش می‌راند روحیهٔ ستیزه‌جویی ما بوده و هست.

با همین روحیه است که نامه دیگری به شما می‌نویسم. نامه‌ای که، هرچند توسط من نوشته و امضاء شده است، خلاصه موضع کل تیم و به منزله نوعی گزارش است، هرچند ناکامل، در مورد آخرین دیدار ما در ژنو، دیداری که در آن سعی کردیم به تعادلی انتقادی از فعالیت‌هایی دست یابیم که از نزدیک ما را به گینه‌بیسائو متصل می‌کرد.

به‌عنوان تمرینی آموزشی، شاید بهتر باشد برخی نکات را که کمیسیون آموزش و ما با یکدیگر نکات بنیادین، از ابتدای فعالیت‌هایمان، دیدیم یادآوری کنیم:

۱. سوادآموزی بزرگسالان، مانند هر آموزشی، عملی سیاسی است. به همین دلیل نمی‌تواند به یادگیری کاملاً مکانیکی خوانش و نگارش تقلیل یابد.
۲. یادگیری خوانش و نگارش متون، همسو با موضع سیاسی حزب افریقایی (که با آن موافقیم) دلالت بر فهمی انتقادی از زمینه اجتماعی‌ای دارد که متون به آن ارجاع می‌دهند: این خواستار «خوانش» واقعیت از طریق تحلیل عمل اجتماعی توسط کسانی است که در حال سوادآموزی‌اند، که عمل تولیدی‌شان بعدی اساسی است. بنابراین ناممکن است سواد و آموزش را به‌طور کلی از تولید و، ضرورتاً، گسترش سلامت جدا کنیم.
۳. معرفی کلمه نوشتاری در مناطقی که حافظه اجتماعی منحصرأ یا عمدتاً شفاهی است متضمن دگرگونی‌های زیربنایی قادر به ضروری‌ساختن ارتباطات نوشتاری است. بنابراین، آنجا نیازی برای ایجاد مناطق دارای اولویت برای سوادآموزی وجود دارد، آن مناطقی که از دگرگونی یا آن‌ها رنج می‌برند.

با در نظر گرفتن این موارد به عنوان زمین ارجاع برای تحلیل‌ها از اینکه انجام چه کاری در این سال ممکن بود، و همچنین تجارب کمی که همه ما از آن‌ها آموختیم، آشکار شده است که نقطه مرکزی و مسئله اصلی که باید مورد تأمل و بحث قرار گیرد زبان است.

در موارد متعدد، مسئله زبان را در نامه‌هایمان و جلسات کاری‌مان به بحث گذاشتیم. اگر اشتباه نکنم، در قلب کمیسیون ملی درباره زبان بحث کردیم، در جلسه افتتاحیه‌اش، و یک بار دیگر در آخرین نشست‌اش. اغلب همراه اعضای کمیسیون هماهنگی با این مسئله روبرو بودیم، به یکی از نشست‌های مطالعاتی بازمی‌گشت که ژوئن گذشته پیش از ریاست شما برگزار شد و ماریود آندراده^۱ همراه رفقای از دیگر بخش‌های کمیسیون آموزش در آن شرکت داشت. این جلسه‌ای بود که در آن مارکوس آرودا [یکی از اعضای مؤسسه کنش فرهنگی در آن زمان] برخی پیشنهادات مربوطه را در متنی کوتاه ارائه کرد. و در نهایت، همچنان می‌توانم آخرین مکالمه‌ای که با رئیس‌جمهور داشتیم را نقل کنم، که تمرکزش بر زبان بود.

کمی بیش از یک سال پیش، اگر سیاست‌های دولت را به درستی تحلیل کرده باشیم، معتقد بود که سوادآموزی به زبان پرتغالی ممکن خواهد بود، درحالی که کرئول را به عنوان زبان ملی می‌شناخت. دلیل رادیکال برای سوادآموزی به زبان بیگانه فقدان مستمر نظم نوشتاری برای کرئول بود. دولت معتقد بود که تا وقتی به این نظم دست یافته نشود، هیچ دلیلی برای بی‌سواد رها کردن مردم وجود ندارد. نتایجی که با برنامه سوادآموزی به زبان پرتغالی، در قلب شاخه نظامی حزب افریقایی، مورد توجه قرار گرفته بود این فرضیه را تقویت می‌کرد.

¹ Mario de Andrade

با این وجود، آنچه عمل نشان داده این است که یادگیری زبان پرتغالی در مواردی که پرتغالی نسبت به عمل اجتماعی سوادآموزان کاملاً بیگانه نیست، اگرچه با مشکلاتی، به وضوح کار می‌کند. در مورد شاخه نظامی حزب آفریقایی، مانند بخش‌هایی خاص از فعالیت‌های مراکز شهری، دقیقاً همین‌طور بود. اما وضعیت در مراکز روستایی کشور این‌طور نیست، جایی که اکثریت ستمدیده جمعیت کشور وجود دارد، و زبان پرتغالی در عمل اجتماعی آنان وجود ندارد. در حقیقت، زبان پرتغالی زبان مردم گینه‌بیسائو نیست. اتفاقی نیست که رئیس‌جمهور، همان‌طور که به ما اعتراف کرد، وقتی باید برای مدتی طولانی به زبان پرتغالی صحبت کند خسته می‌شود.

آنچه در مناطق روستایی مشاهده شده، علی‌رغم سطح بالای علاقه و انگیزه سوادآموزان و تسهیلگران فرهنگی، این است که یادگیری زبانی بیگانه به‌مثابه زبان ملی ناممکن است. به‌عنوان زبانی تقریباً ناشناخته، در طول قرن‌ها فشار استعماری، مردم برای حفظ هویت فرهنگی خود با آن مبارزه کرده‌اند، در مقابل «تأثیر» از زبان حاکم مقاومت کرده‌اند، حتی زمانی که به‌واسطه شیوه رفتار استعمارگران در سازمان نیروهای تولیدی کشور مورد «کمک» واقع می‌شدند. استفاده از زبان‌های بومی‌شان، برای مدتی طولانی، یکی از تنها ابزارهای مقاومت در دسترس مردم بود. پس، عجیب نیست که تسهیلگران فرهنگی در این مناطق به‌طور متزلزلی بر ابزار استفاده از زبان پرتغالی غلبه کرده‌اند. آنچه عجیب به‌نظر می‌رسد این است که تحت چنین شرایطی، یادگیری واقعی زبان پرتغالی وجود داشته باشد.

برای مثال، اگر منطقه‌ای باشد که انتظار می‌رود تلاش سوادآموزی در آن بهترین نتایج را داشته باشد، این کو، مرکز ماکسیم گورکی^۱ خواهد بود که با ادغام بیشتر و بیشتر

¹ Co, The Maximo Gorki Center

خود را در زندگی جوامع اطراف، و حساب کردن روی اساتید و کارآموزان مؤثر با سطح بالایی از آگاهی سیاسی، همه شرایط لازم برای تبدیل شدن به هسته حمایت از تلاش‌های سوادآموزی را دارد.

باین حال، آنچه از طریق تجربه مشاهده شده و ژوئن گذشته با ارزیابی آگوستا و مارکوس آرودا تأیید شد این است که کسانی که در حال سوادآموزی هستند، پس از ماه‌ها کار، تنها «گام‌هایی خسته‌کننده» حول کلمات زایا برمی‌دارند. از یک تا پنج قدم برمی‌دارند؛ در قدم پنجم، سومی را فراموش کرده‌اند. آنان به سومی بازمی‌گردند و متوجه می‌شوند که اولی و دومی را نیز فراموش کرده‌اند. از سوی دیگر، در تلاش برای خلق کلمات با ترکیبات هجایی در دسترس‌شان، به‌ندرت این کار را به پرتغالی انجام می‌دهند.

خود من فرصت دیدن کلمات نوشته‌شده توسط برخی از آنان که نگارش‌شان منطبق با کلمات پرتغالی بود را داشته‌ام، اما معانی‌شان کاملاً متفاوت بود، چراکه آنان به چیز دیگری فکر می‌کردند. چرا؟ چون زبان پرتغالی هیچ ربطی به عمل اجتماعی آنان ندارد. در تجربه روزمره‌شان، هیچ لحظه‌ای وجود ندارد که زبان پرتغالی ضروری باشد. نه در مکالمه با خانواده، برخورد با همسایگان، کار تولیدی، خرید از فروشگاه، مهمانی‌های سنتی، و شنیدن صحبت‌های رئیس‌جمهور ضروری است، و نه در خاطرات گذشته. دوماً، چرا زبان پرتغالی که زبان استعمارگران پرتغالی است، و در سراسر طول دوره استعمار در مقابل آن از خود دفاع کرده‌اند، باید عزیز و گرامی باشد.

می‌توان استدلال کرد که این مشکل در یادگیری به علت عدم وجود مواد پشتیبان است. با این وجود، فقدان این مواد برای ما صرفاً ثانویه به نظر می‌رسد، در وسیع‌ترین معنای ممکن، می‌تواند دلیل اصلی باشد. آنچه می‌خواهم بگویم این است که، حتی با

استفاده از مواد پشتیبان خوب، آنطور که در دفتر آموزش عامه داریم، نتایج تنها کمی بهتر خواهد بود. واقعیت این است که دفتر، درحالی که مادهٔ پشتیبان در آن است، قادر به غلبه بر دلیل اصلی و اساسی مشکل نیست: فقدان زبان پرتغالی در عمل اجتماعی مردم. هیچ زبان خارجی‌ای - پرتغالی - بخشی از عمل اجتماعی توده‌های مردم ستمدیدهٔ گینه‌بیسائو نیست. این در هیچ سطحی از عمل روزمره‌شان، مبارزه برای تولید، تضاد منافع، و فعالیت خلاقانهٔ مردم تحمیل نشده است. یادگیری زبانی خارجی زمانی خود را به‌عنوان ضرورت بر مردم یا گروه‌های اجتماعی تحمیل می‌کند، که حداقل در یکی از این سطوح، این یادگیری مهم باشد.

پس، در مورد ما، اصرار بر تعلیم پرتغالی، به معنای تحمیل وظیفه‌ای بی‌فایده و ناممکن بر مردم است. درواقع، کاملاً ضروری است که این اندیشه‌ها دربارهٔ زبان را کمی بیشتر به چارچوب بازسازی ملی و خلق جامعه‌ای جدید گسترش دهیم که در آن استثمار یکی توسط دیگری حذف شده است (متناسب با آرمان‌های اصلی‌ای که همواره الهام‌بخش حزب افریقایی بوده است). حزب افریقایی به‌عنوان پیشتاز مورد اعتماد مردم گینه و کیپ‌ورد به‌سوی جعل این آرمان‌ها پیش رفته است.

اگرچه پرتغالی را صرفاً زبان رسمی می‌دانید، اما بدین ترتیب حق تبدیل شدن به زبان ملی را برایش قائلید (چراکه از طریق استفادهٔ آن است که بدل به بخش قابل توجهی از تشکل فکری کودکان و جوانان می‌شود)، ابقاء طولانی مدت آن علیه عینی‌سازی آن آرمان‌ها عمل خواهد کرد.

اجازه بدهید تأکید کنیم که نمی‌خواهیم بگوییم حزب و دولت باید تمام فعالیت‌های آموزشی سیستماتیک کشور که بر مبنای کرنول نوشتاری نیست را متوقف کنند. این همان قدر که غیر قابل تصور است، پوچ و بی‌معناست. درواقع، شاید با یقین بگوییم که

ضرورت چنین انضباطی زبان کرئول را بدل به زمان ملی معتبر در شرایط عینی خواهد کرد، که به نوبه خود موجب آن می شود که زبان پرتغالی رفته رفته جایگاه واقعی اش در سیستم آموزشی کشور را بیابد.

در مقابل، تا جایی که پرتغالی به صورت زبان سیستم آموزشی ای که واسطه بخش بزرگی از شکل یابی فکری دانش آموزان است باقی بماند، علی رغم تلاش غیر قابل انکار که در حال حاضر در جریان است، دموکراتیزاسیون واقعی این شکل یابی دشوارتر خواهد بود. زبان پرتغالی تقسیمی اجتماعی در کشور ایجاد خواهد کرد، که اقلیت شهری کوچک و ممتازی را در مقابل اکثریت ستمدیده مردم خلق می کند. بی شک برای آن اقلیت آسان تر خواهد بود با دسترسی به زبان پرتغالی به واسطه جایگاه اجتماعی بالا، از اکثریت در کسب نوعی خاص از دانش در نگارش به خوبی بیان شفاهی بهره ببرد. این دسترسی به پرتغالی یکی از الزامات مورد نیاز برای پیشرفت اقلیت در مطالعات را، با تعداد نامشخصی عواقب که می تواند پیش بینی شود، بر آورده خواهد کرد.

چگونه کسی می تواند به این چالش پاسخ دهد، مهم تر از همه وقتی که متکی بر مزیتی است که همواره وجود ندارد، و آن حضور زبان متحد ملی همچون کرئول است؟ چه سیاست عملی می تواند اتخاذ شود که مناسب داده عینی این واقعیت باشد؟ بدون تظاهر به پاسخگویی به این سؤالات بسیار پیچیده، سؤالاتی که شامل سیاست فرهنگی و آموزشی کشور است، به واسطه همکاری فروتنانه مان به عنوان رفقا، خودمان را صرفاً به برخی پیشنهادات محدود می کنیم:

نخست، معتقدیم ضروری است آنچه شما و ماریو د آندرا در نظر دارید را عینی کنید، چیزی که در بالا بدان اشاره کردم: نظم نوشتاری کرئول، با کمک زبان شناسانی

که به همان اندازه ستیزه‌جو هستند. در طول مدتی که این کار روی نظم کرئول انجام می‌شود، در زمین کنش فرهنگی، برنامه سوادآموزی را به پرتغالی محدود خواهیم کرد:

۱. در محیط بیسائو، جایی که جمعیت به زبان کرئول کاملاً مسلط هستند، با پرتغالی نیز آشنا هستند. مهم‌تر از همه، این است که سوادآموزی به زبان پرتغالی در جبهه کار انجام می‌شود، که در آن خوانش و نگارش این زبان می‌تواند برای کسانی که در حال یادگیری و تلاش برای بازسازی ملی هستند مهم باشد.

۲. در مناطق روستایی خاص، وقتی و اگر برنامه‌های توسعه اجتماعی اقتصادی خواستار توانایی‌های فنی از کارگران باشند، که به نوبه خود نیازمند خوانش و نگارش پرتغالی است. در این مورد، اگر کرئول به طور روان صحبت نمی‌شود، آنطور که در بیسائو می‌شود، همچنان ممکن است بازکشف روش‌شناسی برای استفاده در تعلیم زبان پرتغالی اعمال شود.

در همه این موارد، باین حال، ضروری است دلایلی که ما را مجبور به سوادآموزی به زبان پرتغالی کرده را با سوادآموزان به بحث بگذاریم.

بنابراین، می‌توان درک کرد که کنش محدود در بخش سوادآموزی بزرگسالان چگونه خواهد بود. و در رابطه با جمعیتی که در مناطق بالا یافت نمی‌شوند چه کاری انجام می‌دهیم؟ کم‌کم، با توجه به محدودیت‌های مردم و مواد، در تلاش جدی انگیزه‌بخشی یا کنش فرهنگی آنان را مشغول می‌کنیم. به عبارت دیگر، آنان را درگیر «خوانش»، «بازخوانش»، و «نگارش» واقعیت می‌کنیم، بدون خوانش و نگارش کلمات.

درحالی که کنش فرهنگی کنشی سیاسی-پداگوژیک شامل سوادآموزی است، همیشه مجبور به دور زدن حول سوادآموزی نیست. بسیاری اوقات ممکن است، و بیشتر از ممکن، ضروری است با جوامع در «خوانش» واقعیت‌شان کار کنیم. لازم به ارتباط پروژه‌های عمل، مانند باغ‌های سبزی جمعی، تعاونی تولید، و تلاش‌های آموزش بهداشت است (باین‌حال، بدون درخواست از مردم برای خواندن کلمات). از این می‌توانیم اثبات کنیم که اگر همه یادگیری خوانش و نگارش کلمات لزوماً مستلزم خوانش و نگارش واقعیت باشد، در چشم‌اندازی سیاسی همچون چشم‌انداز حزب افریقای و ما (که دخالت مردم در پروژه‌های عمل روی واقعیت است)، همه برنامه‌های عمل روی واقعیت در ابتدا دلالت بر یادگیری خوانش و نگارش کلمات ندارد.

برای دستیابی به بسیج‌سازی توده‌ها و سازماندهی آنان به طوری که شاید درگیر پروژه‌های عمل دگرگون‌کننده محیط‌شان شوند، کنش فرهنگی باید با شناختی دقیق از شرایط این محتوا آغاز شود؛ به همین ترتیب باید دانشی صادقانه از نیازهایی باشد که توسط مردم احساس شده، چراکه نیاز مردم برای عمیق‌تر بودن همیشه به‌سادگی قابل درک و به‌وضوح مشخص نیست.

«خوانش» واقعیت، بر محور فهم انتقادی از عمل اجتماعی، اجازه این شفاف‌سازی را به مردم می‌دهد. اتفاقی نبود که یکی از شرکت‌کنندگان سنگالی در یکی از برنامه‌های کنش فرهنگی (چه تسهیل فرهنگی یا آموزش عمومی، واقعاً اهمیت ندارد چه خوانده شود) بسیار عالی تصدیق کرد: «قبلاً، نمی‌دانستیم که می‌دانیم. حالا، می‌دانیم که می‌دانیم و می‌توانیم بیشتر بدانیم.»

با توجه به این تصدیق، بدون شک به نظر می‌رسد که این رفیق، که فهمی انتقادی از اینکه دانش چیست و منبع‌اش کجاست به‌دست آورده بود، به سلطه مخاطره‌آمیزی که

به‌طور دردناکی بر این یا آن کلمهٔ زایا به پرتغالی اعمال می‌شد اشاره نداشت. در واقع، او به ابعاد واقعیت اشاره داشت که او و دیگران در کار تولیدی، در باغ‌های جمعی، کشف کرده بودند.

در حال حاضر، یکی از مسائلی که در مورد خاص سنگال ایجاد شده پاسخ عینی به آخرین بخش گفتمان آن رفیق است، که نه تنها بیانگر سطح کنجکاوی او بلکه سطح کنجکاوی دیگران نیز هست. یعنی چطور بازگردانی شده در قالب کنش و تأمل پاسخ می‌دهیم، به آنچه که بسیار شفاف می‌گوید: «اکنون می‌دانیم که می‌توانیم بیشتر بدانیم.» آنچه تحمیل شده تعریف چیزی است که ممکن است تشکیل دهندهٔ «جهان» دانش در «اکنون می‌دانیم که می‌توانیم بیشتر بدانیم» باشد: به عبارت دیگر، برای تعریف چیزی که می‌توان بیشتر دربارهٔ آن دانست.

از سوی دیگر، کسی ممکن است سطح غیر قابل انکار انتزاع نظری را ببیند که در گفتمان بیان شده است، مستقل از اینکه مؤلف آن باسواد نبوده است. او از این تصدیق عزیمت می‌کند که «قبلاً آنان نمی‌دانستند که می‌دانند.» وقتی در تولید ماهیتی جمعی درگیر بودند، با توجه به کشف آنچه می‌دانستند، او به درستی استنتاج می‌کند «که اکنون می‌توانند بیشتر بدانند،» اگرچه ممکن است این ابژهٔ شناخت را تعریف نکند.

بی‌شک جالب توجه خواهد بود اگر تلاش‌های کنش فرهنگی همچون مورد سنگال (تنها به‌عنوان یکی از مثال‌ها) در حال حاضر می‌توانست در سوادآموزی نیز موفق باشد. مستقل از این، سنگال امروزه بیشتر و بیشتر خود را در سطح ملی در گینه‌بیسائو تصدیق می‌کند. و به این دلیل تصدیق نمی‌شود که شرکت‌کنندگان حلقه‌های فرهنگی قادر شده‌اند جملاتی کوتاه به زبان پرتغالی بنویسند و بخوانند. بیشتر به این دلیل است که در لحظه‌ای خاص در یادگیری ناممکن آن زبان، آنچه ممکن بود را کشف کرده‌اند:

کار جمعی. و از طریق این شکل از کار بود، که در آن شروع به بازنویسی و بازخوانی واقعیت‌شان کردند، که کلیت جامعه را لمس و بیدار کردند. با همه موارد، آنان قادر خواهند بود سنگال را تبدیل به مثالی واقعی کنند.

هیچ متنی، هیچ خوانش صحیح‌تر و روان‌تری، نسبت به حضور فعال جمعیت درگیر در کار بازسازی ملی نمی‌توانست در خاتمه مرحله اول فعالیت‌های حلقه‌های فرهنگی سنگال (که در آن رفیق ماریو کابرال شرکت داشت) و باغ‌های جمعی ارائه شود. سنگال در حال حاضر مثالی عینی از بسیاری چیزهایی است که می‌تواند در یک کشور با استفاده از کنش فرهنگی بدون سوادآموزی انجام شود؛ این منبعی بسیار غنی از یادگیری و امکان‌های دورنمای جدید است.

به نظرمان می‌رسد که، کو، که در آن شرایط بسیار مطلوبی یافت می‌شود، همانطور که شناخته شده است، می‌تواند به‌عنوان جبهه دوم کنش فرهنگی تلاش کند، سلامت را با کشاورزی یکپارچه کند، از سلامت به‌عنوان نقطه عزیمت استفاده کند. به همین دلیل، تلاش خواهیم کرد کتابچه راهنمایی درباره آموزش سلامت تهیه کنیم، به کارگردانی کسانی که تحریک شده‌اند و حاوی بسیاری از برداشت‌های ابتدایی درباره این هستند که چگونه یک جامعه از طریق کار جمعی و دگرگونی محیطش، می‌تواند سلامت را بهتر کند و از بیماری جلوگیری کند.

یک پیش‌پروژه برای این کتابچه، که اینجا در امتداد این خطوط کلی شرح و بسط یافته است، در ماه سپتامبر به بیسائو آورده می‌شود، جایی که اگر پروژه‌مان پذیرفته شود، توسط متخصصان ملی بررسی شده و بلافاصله تکثیر می‌شود. در ماه اکتبر، آموزش تسهیلگران انجام می‌شود و برنامه آغاز خواهد شد.

برای دریافت مناسب و ارزیابی مداوم، توسعه تجربه در خدمت کامل کردن آموزش تسهیلگران خواهد بود، برای آزمایش و بهبود کتابچه و به چالش کشیدن خلاقیت هر کس، با توجه به خلق مواد پشتیبان جدید، همچون شکل‌های جدید زبان که واقعیت را منعکس می‌کند، ارتباطات مؤثرتر انجام می‌شود.

اگر با فضایی روبرو بودیم که جمعیت آن از نقطه نظر سیاسی در مراحل آغازین یافت می‌شدند، روش شروع دیگری می‌داشتیم. با این حال، همه ما می‌دانیم که کمیته حزب بازنمایانگر کنش مرکز ماکسیم گورکی با جمعیت کلبه قبیله‌ای کو، و کنش متقابل آنان است.

در این روش، از یک سو، حرکت سنگال را داریم، که در حال توسعه محتویات برنامه‌ریزی شده جدید کنش فرهنگی است، با همکاری رو به رشد کمیسیون کشاورزی، که به کمیسیون سلامت پیوسته است. از سوی دیگر، پروژه کو و دو کمیسیون خودشان را به عنوان منابع تجربه و مراکز پویا تعریف می‌کنند برای تحقق دورنماها و کار در برنامه‌های مناطق دیگر، چنان که پیش از این گفتیم.

به طور کلی، دوست و رفیق ماریو کابرا، این‌ها ملاحظاتی هستند که یک ماه پیش از اینکه میگل، روسیسکا، و کلادیوس به آنجا بروند، برایت ارسال کردیم.

با آغوشی دوستانه از سوی السا و من و کل تیم، برای رفیق بئاتریس و شما.

پائولو فریره

کتاب شناسی

- Bakhtin, M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*, as quoted in Harold Rosen, "The Importance of Story," *Language Arts* 63(1986): 234.
- Bennett, W. *New York Times*, September 26 and 27, 1985.
- Bourdieu, P., and J.C.Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills, Calif.: Sage, 1977.
- Caetano, J. *Boletim da Sociedade de Geografia*. 3rd series. Lisbon, n.d.
- Cummings, J. "Functional Language Proficiency in Context: Classroom Participation as an Interactive Process." In *Significant Instructional Features in Bilingual Education: Proceedings of Symposium at NABE 1983*, edited by W.Tikunoff. San Francisco, Calif.: Far West Laboratory, 1984.
- Donald, J. *Language, Literacy and Schooling*. London: Open University Press, in press.
- Fowler, Roger et al. *Language and Control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- Freire, P. *Pedagogy in Process*. New York: Seabury Press, 1978.
- Giroux, H.A. *Theory and Resistance: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, Mass.: J.F.Bergin Publishers, 1983.
- Giroux, H.A., and Peter McLaren. "Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling." *Harvard Educational Review*, (August 1986).
- Kenneth, J. "The Sociology of Pierre Bourdieu." *Educational Review* 25 (1973).
- Lukas, J.Anthony. *Common Ground*. New York: Alfred A.Knopf, 1985.
- Myers, Greg. "Reality, Concensus, and Reform in the Rhetoric of Composition Teaching." *College English* 48, no. 2 (February 1986).
- Rosenblatt, L. "The Enriching Values of Reading." In *Reading in an Age of Mass Communication*, edited by William S.Gray. New York: Appleton-Century Crofts, 1949.
- UNESCO. *An Asian Model of Educational Development: Perspectives for 1965–1980*. Paris: UNESCO, 1966.
- Walmsley, S. "On the Purpose and Content of Secondary Reading Programs: Educational Ideological Perspectives." *Curriculum Inquiry* 11 (1981).

مجموعه آثار پائولو فریره - ۷



در سواد: خوانش کلمه و جهان، به دنبال چشم‌اندازی از سواد به‌مثابه فرمی برای سیاست فرهنگی هستیم. در تحلیل ما، سواد بدل به ساختاری معنادار می‌شود تا حدی که به‌مثابه مجموعه‌ای از اعمال دیده می‌شود که در جهت توانمندسازی یا ناتوانمندسازی مردم عمل می‌کند. در معنای وسیع‌تر، سواد اینطور تحلیل شده است که آیا در خدمت تشکیلات اجتماعی موجود است یا به عنوان مجموعه‌ای از اعمال فرهنگی در خدمت ترویج تغییرات دموکراتیک و رهایی‌بخش است. در این کتاب، به دنبال مفهومی از سواد هستیم که از محتوای ریشه‌شناختی آن فراتر رود. آنگاه، سواد نمی‌تواند به رفتار حروف و کلمات به‌مثابه دامنه‌ای کاملاً مکانیکی تقلیل یابد. نیاز داریم از این درک صلب از سواد فراتر رویم و شروع به دیدن آن به‌مثابه رابطه یادگیرندگان با جهان کنیم، بواسطه عمل دگرگون‌کننده این جهان که در محیطی بسیار کلی رخ می‌دهد که یادگیرندگان در آن سیر می‌کنند.

پائولو فریره و دونالدو ماسدو، بخشی از سرآغاز کتاب

