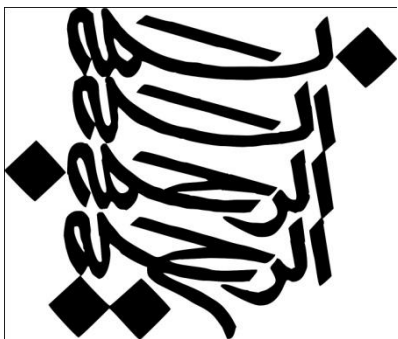


کنش فرہنگی برای آزادی



پائولو فریرہ
ترجمہ احمد بیرشک





پائولو فریره

کنش فرهنگی برای آزادی

ترجمه

احمد بیرشک

تهران: نشر اینترنتی رهایی

۱۳۹۴



This is a Persian translation of

Cultural Action for Freedom

By Paulo Freire
Penguin, London, 1972

Translated by Ahmad Birashk
Rahaayi Publishing House, Tehran, 2016

www.rahaayi.com

فهرست

- ۹ یادداشت ناشر
۱۱ پیشگفتار مترجم
۱۵ دیباچه (ژوئون دا وئیگا کوتینیو)
۲۳ مقدمه

بخش یکم: روش سوادآموزی برای بزرگسالان به عنوان

کنش فرهنگی

- ۳۳ هر عمل فرهنگی متضمن مفهومی از انسان و جهان است
۴۵ روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان یک عمل دانستن

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی

- ۷۱ کنش فرهنگی و هشیارسازی؛ بودن در جهان و با جهان
۹۷ کنش فرهنگی و انقلاب فرهنگی
۱۱۳ ذیل
۱۱۹ چند اصطلاح با معادل‌های انگلیسی آن‌ها

یادداشت ناشر

متنی که پیش‌رو دارید عیناً از روی کتاب «کنش فرهنگی برای آزادی» نوشته پائولو فریره و ترجمه احمد بیرشک حروف‌نگاری شده است. این کتاب آخرین بار در اسفندماه ۱۳۶۴ توسط انتشارات خوارزمی منتشر شده بود. دلیل بازنشر این کتاب توسط انتشارات «رهایی» نایاب بودن آن و همچنین کیفیت پایین حروف‌نگاری پیشین است که بیش از ۳۰ سال پیش انجام شده بود. در حروف‌نگاری جدید کاملاً به متن ترجمه‌شده کتاب که توسط انتشارات خوارزمی منتشر شده بود وفادار بوده‌ایم.

پیشگفتار مترجم

اینک سومین کتاب از پائولو فریره در دسترس خوانندگان فارسی زبان گذاشته می‌شود؛ و سزاوار است برای آن مقدمه‌ای، یا دیباچه‌ای نوشت.

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

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

مؤلف این کتاب از برزیل برخاسته است و مترجم آن از ایران. برزیل کشوری است که بیشتر از نیمی از قاره امریکای جنوبی را در بر گرفته است. مساحت آن نزدیک به ۸۵۰۰۰۰۰ کیلومتر مربع است، یعنی بیشتر از ۵ برابر ایران

۱۶۸۰۰۰۰ کیلومتر مربعی. جمعیت آن در ۱۳۵۷ ش. حدود ۱۱۵ میلیون تن بوده است، و جمعیت میهن ما نزدیک به ۴۰ میلیون. پس جمعیت برزیل نزدیک به ۳ برابر جمعیت ایران بوده است. نتیجه آن چگالی جمعیت در برزیل ۱۳/۵ نفر در کیلومتر مربع بوده و در ایران ۲۴ نفر، یعنی کمی کمتر از دو برابر چگالی جمعیت برزیل. چگالی، پراکندگی جمعیت کشور را نشان می‌دهد، هرچه چگالی کمتر باشد پراکندگی بیشتر است؛ و پراکندگی جمعیت عامل بازدارنده است در برابر رشد تعلیم و تربیت.

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

سرعت رشد جمعیت ایران از ۱۳۰۰ تا ۱۳۵۷ ش. به طور متوسط ۴۴ صدم درصد در سال بوده است یعنی سالی کمتر از ۵۰۰۰۰۰ نفر؛ رشد جمعیت برزیل ۲/۵ میلیون نفر در سال است. و مسلم است که سرعت رشد جمعیت نیز عاملی بازدارنده در برابر سرعت رشد آموزش و پرورش است.

اما:

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

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

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

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

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

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

احمد بیرشک

اسفند ۱۳۶۴

دیباچه

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

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

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

^۲ Jean Paul Sartre

جهان سوم، در آوای پائولو فریره نیز خطاب کردن به اداره کنندگان جهان اول را وهن می‌شمارد. به عقیده فریره، و نیز به عقیده بسیاری از هم‌تاهای او، میان دو دشمن گفت‌و شنود وجود نمی‌تواند داشت. اما فریره از بخش‌های خاموش جهان مرفه، یا دست‌کم از اعضای بیدار آن جوامع سخت کنترل‌شده و بسیار مصرفی، دعوت می‌کند که با گفت‌و شنود با «نفرینیان»، جهانی را که در آن می‌زیند دیگر باره کشف کنند و به رسالت خود پی ببرند. استقبال پرشوری که دانشجویان و اقلیت‌های دیگر در ۱۹۶۹ از دیدار کوتاه او از ایالات متحده آمریکا کردند نشان داد که دعوت بر گوش‌های کران نیامده است. مرکز پژوهش برای رشد و تحول اجتماعی^۱، که با همکاری چند مرکز دیگر، به این دیدار امکان بخشید، معتقد بود که برخورد پائولو فریره با واقعیت آمریکا، و برخورد فعالان مبارزات جنبش‌های توده‌ای با اندیشه و شخصیت او، جز نتایج سودمند نخواهد داشت. این نظر برخاط نبود.

اندیشه پائولو فریره اندیشه‌ای است با موقعیت مشخص؛ و هر تلاشی که بر اساس کارایی مسلم روش سوادآموزی او، برای تعمیم انتزاعی آن به عمل آید در دم آن را تحریف می‌کند و مخدوش می‌سازد. موقعیتی که شیوه کار فریره را پدید آورد - همچنان که او خود به دقت بسیار در مقدمه کتاب حاضر آورده است - ظهور توده‌های مردم در صحنه سیاست ملی در کشورهای به‌اصطلاح توسعه‌نیافته، یا به بیان دقیق‌تر امریکای لاتین است. در زمینه جهانی، این موقعیت ظهور جهان سوم در صحنه تاریخ معاصر است. و موقعیتی است آستن هیجان‌انگیزترین و نیز یأس‌آورترین امکانات. استعمارزدایی از جهان سوم یا راه را بر آزادی راستین نوع بشر می‌گشاید یا به راه مؤثری برای منقاد ساختن آدمی می‌انجامد. بنابراین موقعیتی است در خور ارزشیابی تازه‌ای از مفهوم و روش‌های تربیت.

¹ The Centre for the Study of Development and Social Change

به یک معنی می‌توان گفت که این نکته جوهر همه بحث‌هایی است که درباره «توسعه» صورت می‌گیرد. و آشکارا چیزی است فراتر از هر بحث ایدئولوژیک دیگر. و بسی بالاتر از مبارزه میان منافع اقتصادی یا سیاسی متخالف. آنچه مطرح است دو تصویر متفاوت و متباعد از انسان است؛ به بیان درست‌تر یکی تصویری است جاافتاده که دارندگانش می‌کوشند آن را نسخه‌وار به دیگران تجویز کنند؛ و دیگری تصویری است نو که در تلاش بودن است. بدین ترتیب اندیشه پائولو فریره با چیزی که با عنوان «ساختن فرهنگ مخالف» توصیف شده و، نیز با تلاش برای یافتن تعریف و روش آموزش ریشه‌ای (رادیکال)، پیوند پیدا می‌کند. این بحث ما را به سرچشمه‌های انسانیت‌مان رهنمون می‌شود. و از این روی است که فریره روش الفباآموزی خود را با گریزی به پیشفرض‌های فلسفی روش آموزش خود عرضه می‌دارد.

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

رسالت آدمی در کردار^۱ او - که جهان را دگرگون می‌کند و جلوه‌گر می‌سازد - تحقق می‌پذیرد. این کردار، که عبارت از کنش و زبان است، به نوبت خود به آدمی بازمی‌گردد و او را «بیشتر معین می‌سازد»؛ به این معنی که مشروطش می‌کند و افق مفاهیمی را مشخص می‌سازد که اعمال بعدی‌اش باید در محدوده آن صورت پذیرد.

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

آموزش هم - مانند همه جریان‌های دیگر اجتماعی‌سازی - به تقویت این «تعیین بیشتر» گرایش دارد. پائولو فریره از دو ارزشی‌بودن آموزش، یعنی از استعداد آن به ظاهر ساختن آنچه در آدمی به کمترین درجه متعین است، و از توانایی آن در برنامه‌ریزی و متعین ساختن او، چیزی را نتیجه می‌گیرد که به عقیده من تر اساسی اوست: آموزش بی‌طرف وجود ندارد. آموزش یا برای رام کردن است یا برای آزاد کردن. آموزش، با اینکه معمولاً به صورت جریانی مشروط‌کننده شناخته می‌شود، می‌تواند وسیله‌ای برای شرط‌زدایی شود. اختیار انتخاب در آغاز با مربی است.

آموزش از آن رو می‌تواند شرط‌زدا باشد که آدمی، چون در اصل موجود مشروطی است، در اصل موجودی نیز هست که می‌تواند به آنچه او را مشروط می‌سازد پی ببرد، و می‌تواند به کنش و رفتار خود بیندیشد و می‌تواند محسوسات خود را درک کند. کلید درک محسوسات، و در نتیجه کلید بازیافتن واقعیت نهفته یا رازگونه، «مسأله‌ازی» است. مسأله‌سازی، که هم به معنی پرسش کردن است و هم به معنی به پرسش کشیدن و در نتیجه نگرشی است چالش‌گر، در عین حال که شروع فعل اصیل دانستن است آغاز از میان‌بردن «تعیین بیشتر» نیز هست، یعنی از میان‌بردن کرداری که به آدمی بازگشته است. توده‌های خاموش و پذیرنده منفعل، اعم از آنکه در «روستاهای جهان» باشند یا در کلاس‌های درس و یا در برابر دستگاه‌های تلویزیون در «شهرها»، به آسانی به مسأله‌سازی پی نمی‌برند. پس نقشی بسیار مهم بر عهده مربی انقلابی است که وظیفه‌اش هم به مبارزه طلبیدن متعلمان است و هم به چالش خواندن واقعیتی که باید مطالعه شود. «نظریه» یا «زمینه نظری» مسأله‌سازی، گفت‌وشنود است، یعنی بررسی و تصاحب واقعیت میانجی به وسیلهٔ عاملانی هشیار که نسبت به یکدیگر در رابطهٔ کارساز به کارساز قرار دارند.

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

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

جهان سوم مدتی دراز را با این‌گونه تعریف‌های پیش‌ساخته از واقعیت‌گذاری، و نه تنها آن، بلکه با تعریف‌های پیش‌ساخته از واقعیت تاریخی خود، به‌سر آورده است. این‌گونه غذای جویده معمولاً خوراک موجودات «کارپذیر» است، موجوداتی که نیستند و یا هنوز برای خود نیستند، بلکه برای دیگران زیسته‌اند. نه تنها تاریخ جهان سوم را دیگران برایش ساخته‌اند بلکه معنی آن را نیز دیگران تعریف کرده‌اند. در حقیقت در وصف جهان سوم می‌توان گفت که جهانی است به بهترین صورت کارپذیر، جهانی که دیگران آن را کشف کرده‌اند و به‌تصرف درآورده‌اند و مطیع و منقاد

ساخته‌اند و بر آن فرمان رانده‌اند و آنگاه به تربیت آن پرداخته‌اند، و کیش آن را تغییر داده‌اند و به آن «کمک کرده‌اند». هدف این علاقه و عمل دیگران آرام کردن آن بوده است. آرام کردن جهان سوم زیر فرمان نیک‌خواهانه جهان اول، موضوع تاریخ جدید بوده است و هست. نه تنها ارتش‌ها و ادارات کشوری، بلکه کلیساها و دانشگاه‌ها نیز در این تلاش بی‌سابقه، دست داشته‌اند.

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

لازم نیست که بر ماهیت آرمان‌خواهانه این دعوت و این روش تربیت تکیه شود؛ آرمان‌خواهانه نه به این مفهوم که این دو تحقق‌ناپذیرند، بلکه از آن رو که طرد واقعیت انسانی‌زدا را با اعلام واقعیتی احتمالاً انسانی‌تر در دورنمایی واحد، یکی می‌سازد و بدین ترتیب بیشتر به آینده توجه دارد. و نیز آرمان‌خواهانه بدین معنی که نظام مستقری که در برابرش صف آراسته است بسیار نیرومند است و نمی‌توان آن را نادیده گرفت. ملت‌هایی که امروز سرزده به صحنه تاریخ قدم می‌گذارند نه تنها در دستگاه‌های سیاسی و اقتصادی خویش، بلکه در طرز فکر زمام‌داران کنونی خود نیز نشانه‌های قرن‌ها تلاشی را می‌بینند که برای آرام کردن آن‌ها به کار رفته است. وسایل ارتباط جمعی و مدارس جوامع اداره‌کننده جریان بی‌امانی از ارتباطات و دستورالعمل‌ها را به‌وجود می‌آورند که تعداد کمی از آن‌ها نشانه‌ای از امکان ایستادگی دارند. شمال و غرب با اصرار، مدعی داشتن حق تعیین حقیقت جنوب و شرقند، و آنچه توسعه‌یافتگی نام گرفته در عمق ریشه خود حالتی از درماندگی روحی است: از جنبه عینی، وضعی

است که فرهنگی سرکوب‌گر آن را مقرر داشته و از جنبهٔ ذهنی، طرز تفکری است که دستورالعمل‌های آن فرهنگ را بردبارانه پذیرفته است.

اما نشانه‌های به‌چشم می‌خورد حاکی از آنکه جهان «کارپذیر» به‌حرکت درآمده است و این احساس رواج پیدا می‌کند که حقیقت جهان اول را نباید در چارچوب تعریف‌هایی که خود به آن اعتبار داده است یافت، بلکه باید آن را در زندگی و آگاهی قربانیان آن جستجو کرد. سرمشق‌های چین و کوبا و تانزانیا از میان نرفته است، و رنج و دلیری باورنکردنی ویتنامیان از نظرها پوشیده نمانده. مردمی هم هستند که از زبانی تازه برای تعریف مجدد واقعیتی که در آن زندگی می‌کنیم، سخن می‌گویند؛ و هر جا که این مردم باشند آوای پائولو فریره خطاب به آن‌هاست.

ژوئون دا ویگا کوتینیو^۱

^۱ Joao da Veiga Coutinho

مقدمه

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

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

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

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

از دیدگاهی فارغ از دوگانگی، اندیشه و زبان کلیتی را تشکیل می‌دهند و همواره به واقعیت فرد اندیشنده اشاره دارند. اندیشه-زبان اصیل از رابطهٔ دیالکتیکی میان فرد و واقعیت عینی تاریخی و فرهنگی او به وجود می‌آید. در مورد جریان‌های فرهنگی از خود بیگانه‌ای که نمایندهٔ سرشت جوامع وابسته یا کارپذیر است. اندیشه-زبان خود از خودبیگانه است، و از این روی است که این گونه جوامع در دوره‌های از خودبیگانگی حاد هیچ‌گونه اندیشهٔ اصیلی از خویش بروز نمی‌دهند. واقعیت آنچنان که اندیشیده می‌شود، با واقعیتی که به‌طور عینی در زندگی تجربه می‌شود، متناظر نیست، بلکه با واقعیتی مطابقت دارد که انسان از خودبیگانه، خود را در آن می‌پندارد. این اندیشه، نه در واقعیت عینی، که انسان از خودبیگانه به عنوان فرد اندیشنده با آن ارتباطی ندارد - ابزار مؤثری شمرده می‌شود و نه در واقعیت تصور شده و آرزویی. این شیوهٔ تفکر که از کنش، که ملازم اندیشهٔ اصیل است، جدا مانده در واژه‌هایی دروغین و بی‌اثر گم است. انسان از خودبیگانه از آنجا که به نحوی مقاومت ناپذیر مجذوب سبک جامعهٔ اداره کننده است، همواره احساس دل‌تنگی می‌کند و هیچ‌گاه نسبت به جهان خود تعهدی راستین ندارد. زنده نمودن، به جای زنده بودن، یکی از آرزوهای از خودبیگانهٔ او است. تفکرش و نحوهٔ تعبیرش از جهان عموماً بازتابی از اندیشه و تعبیر جامعهٔ اداره کننده است.^۱ فرهنگ

^۱ این جوامع اداره کننده، چنانکه طبیعی است، به نوبت خود معمولاً از یک بیماری مخالفت رنج می‌برند: آن‌ها به مصون بودن اندیشهٔ خود از هر خطایی اعتقاد راسخ دارند، و بدین دلیل پیروی دقیق از آن را برای جوامع وابسته کاری کاملاً طبیعی می‌شمارند. با این گفته فقط بر یک واقعیت آشکار تکیه می‌کنیم: در رابطهٔ بین کشور مادر و جوامع وابسته، از خودبیگانگی این جوامع [که چیزی را ایجاب می‌کند که

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

اما این گونه آگاه‌شدن از خود و از جهان، نتیجه‌گزینی صرفاً فردی نیست، بلکه نتیجه‌جریانی تاریخی است که در آن جوامع کارپذیر، برخی کندتر و برخی در نتیجه دگرگونی‌های ساختی‌ای که متحمل می‌شوند سریع‌تر، به خود می‌اندیشند و به وابسته بود خود پی می‌برند. این لحظات که مرحله‌گذار این جوامع را مشخص می‌کند، هم تردیدآمیز است و هم آفریننده؛ و گواه است بر ظهور توده‌ها، و بر حضور پر سر و صدای آن‌ها در این جریان تاریخی، با درجه‌های مختلف شدت و ضعف^۱.

گريرو راموس Guerreiro Ramos آن را نمونه‌گرایی Exemplarism می‌نامد] متناظر است با رفتار ارباب‌منشانه کشور مادر. اما در هر دو مورد باید از مطلق کردن این حکم خودداری کرد، زیرا همان‌طور که در میان از خودیگانگان کسانی هستند که ناییگانه‌وار می‌اندیشند ساکنان نارباب‌منشی نیز در کشور مادر وجود دارند. اما این هر دو، به دلایلی متفاوت، از معیارهای خاص خود می‌برند و جدا می‌شوند. ^۱ فرایند گذار در کشورهای مادر به طریق خاص خود صورت می‌پذیرد که بدان‌ها ظاهر باثباتی می‌دهد. در آن کشورها نیز شاهد ظهور ستم‌کشیده‌ترین بخش‌ها می‌رویم، که سابقاً به عنوان یک مسأله وجود نداشتند، زیرا در پشت حجاب رفاه جامعه خود پنهان مانده بودند. این گروه‌ها با سربرآوردن خود موجب می‌شوند که ساخت‌های قدرت حضور آن‌ها را به یکی از دو صورت احساس کنند: یا خود را سازمان می‌دهند تا از قبول حضورشان در مسیر تاریخ‌گریزی‌نباشد، و یا به تهاجمی‌ترین صورت‌های اعمال فشار سیاسی روی می‌آورند.

گروه‌های دانشجویی که زمانی دراز همه حواس خود را بر خواست‌های آموزشی متمرکز می‌ساختند اینک به تدریج در ناآرامی‌های گروه‌های ستم‌کشیده شرکت می‌کنند. بر مرتقی‌ترین عناصر روشنفکر نیز همین می‌گذرد. بدین ترتیب طرح کامل کشور مادر کم‌کم مورد تردید قرار می‌گیرد.

این حضور توده‌ای طبیعتاً سبک زندگی تازه‌ای را در جامعه می‌آفریند، و کم‌کم تضادهای درونی و بیرونی جامعه را که از این پیش، هم برای توده‌ها و هم برای به‌اصطلاح روشنفکران کشف نشده بود، آشکار می‌سازد. بدین ترتیب داوری درباره فرهنگ از خودبیگانه آغاز می‌شود. برخی روشنفکران، نظری را که قبلاً درباره جامعه داشتند تغییر می‌دهند و در حقیقت برای نخستین بار ساخت جامعه را کشف می‌کنند. آنچه را از خودبیگانگی فرومایگی ذاتی توده‌های مردم می‌شمرد، اکنون به‌طور عینی نتیجه همان از خودبیگانگی، که در حکم نمودی از موقعیت زیرسلطه بودن است شمرده می‌شود. بدین ترتیب هر چه فرهنگ از خودبیگانه برهنه‌تر می‌شود واقعیت ستمگری‌ای که از آن نشأت می‌گیرد بیشتر نمایان می‌گردد. الگویی دوگانه ظاهر می‌شود: از یک سو جامعه‌ای که از جنبه فرهنگی بیگانه شده است، به‌صورت یک کل، وابسته به جامعه‌ای است که بر آن ستم می‌راند و آن را به خدمت مصالح اقتصادی و فرهنگی خود گرفته است؛ و از سوی دیگر، در خود جامعه از خودبیگانه‌نخبگان صاحب قدرت، که گاه همان نخبگان خارجی هستند و گاه خارجیانی هستند که با نوعی استحاله به گروه‌های قدرت داخلی تبدیل شده‌اند، دستگاهی از سرکوبی و ستم را بر توده‌های مردم تحمیل می‌کنند.

راست است که در گفتگو از جریان تحول اجتماعی در این جوامع باید استعداد بیشتر آن‌ها را در جذب نارضایی‌ها، که نتیجه تکنولوژی بسیار پیشرفته آن‌هاست، در نظر گرفت. مارکوزه Marcuse بارها این واقعیت را خاطرنشان ساخته است که این نیروی تکنولوژی می‌تواند بسیاری از این جنبش‌های اعتراض‌آمیز را به تجلیات صرف فرهنگ عامه تبدیل کند. اما این نکته جزئی از موضوع بحث ما نیست و در پاصفحه‌ای ساده‌ای هم نمی‌توان چنانکه شایسته است به آن پرداخت.

در هر دو صورت این جوامع بعدی اساسی دارند که از مرحله استعماری آن‌ها نتیجه شده است، و آن این است که فرهنگ آن‌ها به صورت یک «فرهنگ سکوت»^۱ استقرار و دوام یافته بوده است. در اینجا نیز الگوی دوگانه آشکار است: از بیرون، جامعه اداره‌کننده که جامعه از خودبیگانه را یک‌باره زیر سیطره خود دارد و صدای آن را نمی‌شنود؛ اما در مقابل، کشور مادر، کلام خود را نسخه‌وار تجویز می‌کند و بدین وسیله عملاً جامعه زیر سیطره را به سکوت می‌کشاند. در ضمن، در درون جامعه از خودبیگانه توده‌ها به وسیله نخبگان صاحب قدرت به سکوتی از این گونه کشانیده می‌شوند.

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

همیشه پیش از، و همراه با، سرکوبی که برای بازگرداندن توده‌ها به سکوت اعمال می‌شود تلاشی برای افسانه‌پردازی به عمل می‌آید تا هر اندیشه-زبانی که واژه‌هایی چون از خودبیگانگی، سلطه، ستم، رهایی، انسانی‌سازی و خودمختاری، را به کار برد اهریمنی قلمداد گردد. برای مقابله با این تلاش در میان توده خوش‌نیت اما ساده‌ لوح لازم است به

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

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

توهم‌زدایی روی آورد و نشان داد که این واژه‌ها به‌راستی نمایندهٔ چیستند: یعنی بیان مقولات عینی اجتماعی-تاریخی و سیاسی‌ای هستند که سرشت غم‌انگیز آن‌ها در جهان سوم به کسی اجازهٔ بی‌طرف ماندن را نمی‌دهد. زمانی که در برزیل «فرهنگ سکوت»، چنانکه بود، افشا شد من، به عنوان مردی از جهان سوم، به تنظیم روشی برای سوادآموزی بزرگسالان پرداختم. اما نه روشی مکانیکی بلکه نظریه‌ای آموزشی که از بطن خود فرهنگ سکوت زاده شده بود - نظریه‌ای که بتواند در عمل، نه به صدای این فرهنگ، بلکه به ابزار کار آن صدایی تبدیل شود که هنوز لرزان است.

فکری که در اینجا پرورده می‌شود؛ البته، از تأثیر اندیشه‌های دیگر برکنار نیست. چنین چیزی غیرممکن است. ما هرگز یاری‌های مثبت مردم جهان سوم یا مردم جوامع اداره‌کننده را طرد نکرده‌ایم. اما رویارویی با جهان خاص خودمان به ما آموخته است که هر اندیشه‌ای را که از بخش دیگری از جهان برآید نمی‌توان به‌سادگی به جهان ما پیوند زد. بلکه باید نخست آن را مورد عملی قرار داد که پرفسور گریو راموس در کتاب *تحویل اجتماعی*^۱، «تحویل جامعه‌شناختی» نامیده است. بدبختانه یک چنین دید دقیق علمی هنوز در جهان سوم رواج نیافته است. این جهان که جهان سکوت است هنوز نمی‌تواند سیمای کسی را به خود گیرد که «صدایی دارد»، کسی که خود موضوع گزینش‌های خویش است، کسی که آزادانه طرح سرنوشت خویش را می‌ریزد - اما این ناتوانی او معلول بی‌استعدادی «فطری» نیست، زیرا که چنین چیزی وجود ندارد. با وجود این، جهان سوم که در حال سربر آوردن است به‌سرعت وضع وخیم خود را درمی‌یابد؛ و پی می‌برد که توسعه، که این همه از آن سخن می‌رود، با ادامهٔ شرایط سکوت، یا با صدایی دروغین، تحقق‌پذیر نیست. در این شرایط فقط متجددشدن امکان‌پذیر است.

¹ *A Reducao Sociologica*

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

به عنوان فردی از این جهان، که به دلیل اعتقاد به داشتن صدایی در فرهنگ سکوت، تجربه‌هایی، اگر نه به‌غایت رنج‌بار ولی دست‌کم مهم را پشت سر گذاشته است، فقط یک آرزو دارم و آن اینکه اندیشه من از جنبه تاریخی بر ناآرامی همه کسانی منطبق باشد که در حال حاضر در فرهنگ‌هایی زندگی می‌کنند که به کلی ساکت شده‌اند، یا در بخش‌های ساکت فرهنگ‌هایی که صدایشان را به دیگران تحمیل می‌کنند می‌زیند، ولی در عین حال مبارزه می‌کنند که از خود صدایی داشته باشند.

بخش یکم
روش سوادآموزی بزرگسالان
به عنوان
کنش فرهنگی برای آزادی

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

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

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

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

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

آموزش خواندن و نوشتن به بزرگسالان را باید از این راه نگرست و تحلیل کرد و دریافت. تحلیلگر منتقد در روش ها و کتاب هایی که مریبان و شاگردان از آن ها استفاده می کنند به شقوق ارزشی ای پی می برد که افشاکننده فلسفه ای از انسان است، فلسفه ای که ممکن است خوب یا بد بیان شده باشد، و از نظر منطقی سازگار یا ناسازگار باشد. فقط کسی که دارای طرز تفکری ماشینی از آن نوعی باشد که مارکس آن را «ماده گرایی زمخت» نامیده است می تواند سوادآموزی بزرگسالان را به عملی صرفاً تکنیکی تبدیل کند. شیوه ای چنین ساده لوحانه، از درک این نکته عاجز است که تکنیک، به مثابه ابزاری که آدمی برای سمت گیری در جهان به کار می برد، خالی از غرض نمی تواند بود.

ولی ما خواهیم کوشید که با تجزیه و تحلیل بدیهی بودن حکم خود را ثابت کنیم. به کتاب های ابتدایی که به عنوان کتاب های درسی اصلی برای آموزش خواندن و نوشتن به سالمندان به کار می روند می پردازیم. به علاوه دو نوع کتاب را با ملاحظه معیار

این گونه کتاب‌ها، در نظر می‌گیریم، یکی یک کتاب ابتدایی بد و یکی خوب. حتی فرض می‌کنیم که مؤلف کتاب خوب انتخاب واژه‌های زایا^۱ را بر اساس معرفت قبلی این نکته قرار داده باشد که کدام یک برای خواننده بیشترین طنین را دارد (کاری که وجود دارد اما کمتر به آن بر می‌خوریم).

بی‌شک چنین مؤلفی از همکاری دیگری که برای نوشتن کتاب ابتدایی واژه‌ها را از کتابخانه خودش انتخاب می‌کند بسیار فاصله دارد. با وجود این هر دو مؤلف در یک جنبه اساسی همانند یکدیگرند. در هر دو مرحله خود آنانند که واژه‌های زایای معینی را تجزیه می‌کنند و از هجاها، واژه‌هایی نو می‌آفرینند. با این واژه‌ها مؤلفان به ترتیب جمله‌های ساده و رفته‌رفته داستان‌های کوچکی را می‌سازند که متون به اصطلاح قرائتی هستند.

این را هم بگویم که مؤلف کتاب دوم، چون یک گام جلوتر می‌رود به آموزگار توصیه می‌کند که درباره این یا آن کلمه یا جمله یا مطلب با شاگردان خود به بحث ننشیند. هر یک از این دو حالت فرضی را که در نظر بگیریم به حق می‌توان به این نتیجه رسید که در روش و محتوای کتاب مفهومی ضمنی از انسان وجود دارد، خواه مؤلف آن را دریابد و خواه در نیابد. این مفهوم را می‌توان از زوایای مختلف بازساخت. ما از این واقعیت (که در نفس دید و کاربرد ابتدایی نهفته است) آغاز می‌کنیم که این آموزگار است که

^۱ در زبان‌هایی مانند پرتغالی و اسپانیایی واژه‌ها به صورت هجایی ترکیب شده‌اند. بدین ترتیب هر واژه غیرتک هجایی زایاست، بدین معنی که با هجاهای تجزیه‌شده آن می‌توان واژه‌هایی دیگر ساخت. اما برای اینکه واژه‌ای به درستی زایا باشد بعضی شرایط لازمند که در یکی از بخش‌های بعدی این کتاب بحث خواهد شد. اصطلاح *واژه زایا* در سطح آواشناسی (فونتیک) را درست در مورد روش قرائت صدا-هجایی می‌توان به کار برد، حال آنکه کاربرد موضوعی آن کلی است. برای آنکه مفهوم واژه‌های زایا در سطح موضوعی به نحوی دیگر بررسی شود به کتاب معلم *Teacher* نوشته سیلویا اشتن وارنر مراجعه کنید.

واژه‌ها را برمی‌گزیند و به فراگیرنده عرضه می‌کند. تا آنجا که کتاب ابتدایی میانجی آموزگار و شاگردان است و شاگردان باید از واژه‌هایی که آموزگار انتخاب می‌کند «پر شوند»؛ به آسانی می‌توان نخستین بعد مهم تصویری از انسان را که اندک‌اندک نمایان می‌شود کشف کرد، و آن نیم‌رخ انسانی است که هوشیاری او «فضایی شده است». برای آنکه بدانند باید او را «پر کرد» یا به او «خوراند». همین دریافت است که سارتر را وامی‌دارد که به انتقاد از مفهوم «دانستن خوردن است» در موقعیت یکم فریاد برآورد:

ای فلسفه تغذیه‌ای!^۱

این مفهوم «گوارشی» معرفت، که این قدر در عمل آموزشی کنونی رایج است، آشکارا در کتاب ابتدایی دیده می‌شود.^۲ بی‌سوادان در حکم کسانی در نظر گرفته می‌شوند که «کم تغذیه شده‌اند»، البته نه به مفهوم عادی عبارت که به‌راستی بسیاری از ایشان چنینند، بلکه به معنی کمبود «غذای روح». به همراه این مفهوم معرفت به عنوان غذا، بی‌سوادی چون «گیاهی سمی» تصور می‌شود که کسانی را که خواندن و نوشتن نمی‌دانند مسموم و رنجور می‌کند. بدین ترتیب بسیار دوباره «ریشه کن کردن» بی‌سوادی برای درمان این بیماری سخن رفته است (سوادآموزی بزرگسالان، خود من^۳). بدین طریق، واژه‌ها از

^۱ O philosophie alimentaire!

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

^۳ در میان این کتاب‌های ابتدایی دو استثنا شایان ذکر وجود دارد: (۱) در برزیل، زیستن و جنگیدن *Viver e Lutar* که به‌وسیله گروهی از کارشناسان «جنبش اساسی آموزش و پرورش» زیر نظر «کنفرانس ملی اسقفان» تهیه شده است. (پس از آنکه این کتاب در ۱۹۶۳ از طرف کارلوس لاسردا Carlos Lacerda استاندار گوانابارا Goanabara به عنوان فاسد ممنوع گردید، موجب بحث بسیار شد. ۲) در

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

شاید این دید «تغذیه‌ای معرفت» سرشت نوع دوستانه بعضی برنامه‌های سوادآموزی بزرگسالان در امریکای لاتین را روشن سازد. اگر میلیون‌ها نفر بی‌سوادند و «گرسنه حروف» و «تشنه کلمات»، باید کلمه را برای آنان آورد و از «گرسنگی» و «تشنگی» نجات‌شان داد. بنا بر مفهوم طبیعت‌گرایانه هشیاری که در کتاب ابتدایی مستتر است کلمه باید «انبار شود»، نه اینکه در ضمن تلاش آفریننده آموزندگان زاده شود. چنانکه از این مفهوم برمی‌آید انسان موجودی است انفعالی، کسی است که در جریان آموزش خواندن و نوشتن کارپذیر است نه کارساز. چون کارپذیر است وظیفه‌اش «یادگرفتن» متون مطالعه است که در واقع تقریباً به‌طور کامل بیگانه‌کننده و از خودبیگانه‌اند و رابطه آن‌ها با واقعیت اجتماعی-فرهنگی شاگرد-اگر رابطه‌ای وجود داشته باشد- بسیار کم است! به‌راستی تجزیه و تحلیل متون مطالعه‌ای که در کلاس‌های خصوصی یا رسمی مبارزه با بی‌سوادی در روستاها یا شهرهای امریکای لاتین به کار می‌روند مطلب بسیار قابل توجهی است. در این گونه کتاب‌ها برخوردن با جملات و قطعاتی مانند نمونه‌های که به صورت تصادفی انتخاب گردیده و در پایین آورده می‌شوند کمیاب نیست.^۱

پرنده بال دارد.

شیلی مجموعه *ESPIGA* با وجود عیب‌های کوچکی که داشت؛ این مجموعه به وسیله «ستاد طرح‌های فوق‌العاده برای آموزش بزرگسالان» وزارت آموزش و پرورش تنظیم گردید.

^۱ چون مؤلف وقتی که این کتاب را می‌نوشت به کتاب‌های ابتدایی دسترسی نداشت و ممکن بود که به خطا عبارتی را دقیق ننویسد، یا مؤلف کتابی را به جای مؤلفی دیگر بگیرد، ترجیح داد که از بردن نام مؤلفان و عنوان کتاب‌ها خودداری کند. (مؤلف)

او انگور را دید.

خروس می خواند.

سگ پارس می کند.

ماریا جانوران را دوست دارد.

ژوئون از درختان مراقبت می کند.

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

اگر با چکش میخ می کوبی، مواظب باش روی انگشت زنی^۱.

پتر خواندن نمی دانست، پتر شرمنده بود. روزی پتر به آموزشگاه رفت و در کلاس شبانه

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

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

خوبی دارد. هر کسی باید مانند او رفتار کند.

مؤلف با گفتن اینکه پتر لبخند می زند زیرا اکنون خواندن می داند، و خوشبخت است

زیرا اکنون کار خوبی دارد، رابطه‌ای بین خواندن، بلد بودن و کار خوب به دست آوردن

برقرار می سازد، که در حقیقت چنین ارتباطی نمی تواند تحقق پذیرد. این ساده دلی

دست کم نشانه شکستی است، نه تنها در درک ساختاری بی سواد، بلکه به طور کلی در

درک پدیده‌های اجتماعی - این طرز تلقی ممکن است وجود چنین پدیده‌هایی را

تصدیق کند، اما از درک رابطه آن‌ها با ساخت جامعه‌ای که به آن تعلق دارند عاجز

است. گویی که این پدیده‌ها، پدیده‌هایی افسانه‌ای و فراتر از موقعیت‌های عینی، یا

حاصل حقارت ذاتی طبقه‌ای از مردم، هستند. این شیوه برخورد که نمی تواند بفهمد که

بی سواد امروز تجلی خاصی از «فرهنگ سکوت» است و مستقیماً با ساخت‌های

^۱ جای آن بود که نویسنده کتاب در اینجا اضافه کند: و اگر زدی کمی مرکور کروم روی آن بمال.

توسعه‌نیافته ارتباط دارد، یارای آن را ندارد که پاسخی عینی و انتقادی به مبارزه با بی‌سوادی ارائه دهد. فقط خواندن و نوشتن را به مردم آموختن اعجاز نمی‌کند. اگر آنقدر کار نباشد که همه از آن برخوردار باشند، خواندن و نوشتن را به تعداد بیشتری از افراد یاد دادن کار ایجاد نمی‌کند.

یکی از این کتاب‌های درسی در میان درس‌های این دو موضوع را در دو صفحه پشت سر هم عرضه می‌کند، بی‌آنکه ارتباطی بین آن‌ها برقرار سازد: نخستین مطلب درباره‌ی روز اول ماه مه است، یعنی تعطیلی روز کارگر، که در آن کارگران از مبارزات خود یاد می‌کنند. اما در آن گفته نمی‌شود که چگونه و کجا این مراسم برپا می‌شود و ماهیت این تعارض تاریخی چه بوده است. موضوع اصلی درس دوم روزهای تعطیل است. می‌گوید: «در این روزها مردم باید به کنار دریا بروند و شنا کنند و آفتاب بخورند.» بنابراین اگر اول ماه مه روز تعطیلی باشد و در روزهای تعطیل مردم باید به کنار دریا بروند نتیجه این می‌شود که کارگران در روز کارگر به جای آنکه با اتحادیه‌های خود در میدان‌های عمومی برای بحث گرد آیند باید به کنار دریا بروند.

پس تحلیل این کتاب‌های درسی آشکارا نماینده‌ی دیدی بسیار ساده‌گرایانه است درباره‌ی آدمیان، و جهان آنان، و رابطه‌ی آن دو، و نیز روش سوادآموزی‌ای که در جهان آنان اجرا می‌شود.

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

مؤلفان این کتاب‌ها برای طبقات فقیر، استعداد دانستن و حتی توانایی آفریدن متونی را قایل نیستند که مبین اندیشه-زبان‌شان در سطحی باشد که جهان را درک می‌کنند. این

مؤلفان با کتاب‌های درسی همان می‌کنند که با واژه‌ها می‌کردند، یعنی آنان را چنان وارد حیطه شعور آموزندگان می‌کنند که گویی فضایی تهی است - باز هم مفهوم «گوارشی» معرفت به میان می‌آید.

از این بالاتر، درک غیرساختاری بی‌سوادی که در این کتاب‌های درسی ظاهر می‌شود، دید نادرست دیگری است که بی‌سوادان را به صورت انسان‌هایی به حاشیه رانده شده^۱ درمی‌آورد. با وجود این آنان که این‌ها را به حاشیه رانده شده می‌دانند باید به وجود واقعیتی اذعان کنند که اینان در حاشیه‌آند، و این در حاشیه‌بودن نه تنها در فضای فیزیکی است، بلکه در واقعیات تاریخی و اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی، یعنی در بعد ساختاری واقعیت نیز هست. بدین طریق بی‌سوادان باید موجوداتی باشند «در خارج» یا «در حاشیه» چیزی، زیرا که نمی‌توان در حاشیه هیچ بود. اما «در خارج» یا «در حاشیه» بودن مستلزم حرکت موجود حاشیه‌نشین است از مرکز، که در آن بوده، به سوی حاشیه. و این حرکت، که کنشی شمرده می‌شود، به نوبت خود نه تنها مستلزم فرض وجود یک عامل است، بلکه متضمن دلایل او در این حرکت نیز هست. وقتی که وجود آدمیانی در «خارج از» یا در «حاشیه» واقعیت ساختاری پذیرفته گردد رواست که پرسیده شود: موجب این حرکت از مرکز ساختار به حاشیه کیست؟ آیا این مردم به اصطلاح حاشیه‌ای، از جمله بی‌سوادان، خود تصمیم می‌گیرند که به حاشیه جامعه حرکت کنند؟ اگر چنین باشد در حاشیه‌بودن، با همه عواقبی که بر آن مترتب است، مانند گرسنگی و بیکاری و نرمی استخوان و درد اختلافات ذهنی، و مرگی به نام زندگی و جنایت و اختلال و نومیدی و عدم امکان بودن، امری است اختیاری. اما به دشواری می‌توان

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

پذیرفت که چهل درصد از مردم برزیل، تقریباً نود درصد از ساکنان هائیتی، شصت درصد بولیویائی‌ان، نزدیک به چهل درصد از مردم پرو، بیشتر از سی درصد از مکزیکی‌ها و ونزوئلاییان، در حدود هفتاد درصد از اهالی گوتمالا، به‌عنوان افراد بی‌سواد، انتخاب دردناک حاشیه‌ای بودن را خود به‌جا آورده باشند (وضع فرهنگی در امریکای لاتین^۱، نشریه یونسکو). بنابراین اگر در حاشیه‌بودن اختیاری نباشد، انسان به حاشیه‌رانده‌شده از نظام اجتماعی بیرون‌شده و در خارج آن نگاه داشته شده است، پس مورد خشونت قرار گرفته است.

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

بینشی که کم‌دقت‌تر، ساده‌گراتر و فن‌گراتر است و در عین حال کمتر انتقادی است، تفکر دربارهٔ چیزهایی را که بی‌اهمیت می‌شمارد مانند بی‌سوادی و آموزش خواندن و نوشتن به بزرگسالان - غیر ضروری تلقی می‌کند؛ چنین بینشی حتی ممکن است این نکته را علاوه کند که بحث دربارهٔ مفهوم در حاشیه‌بودن تمرین آکادمیک (دانشگاهی) غیرلازمی است. اما در واقع چنین نیست. چون بپذیریم که بی‌سوادی فردی است که در حاشیهٔ جامعه وجود دارد، به این نتیجه می‌رسیم که او را نوعی «انسان بیمار» انگاریم که سواد «درمان» درد او است، و به او امکان می‌دهد که به ساختار «تندرستی» که از آن جدا شده «بازگردد». مریبان، مشاوران خیراندیشی هستند که در حاشیه‌های شهرها بی‌سوادان لجوج را می‌جویند و با اهدای عطیهٔ کلام به آنان، آن و اماندگان از زندگی خوب را به آغوش نیک‌بختی باز می‌گردانند.

¹ La Situacion Educativa en America Latina

در پرتو چنین مفهومی - که متأسفانه بسیار رواج دارد - برنامه‌های سوادآموزی هرگز تلاشی برای آزادی نمی‌توانند بود. در این برنامه‌ها هیچ‌گاه بحث از واقعیتی نیست که آدمیان را از حق سخن گفتن محروم می‌کند - نه تنها بی‌سوادان را، بلکه همه کسانی را که با آنان چون کارپذیرانی که در رابطه‌ای تابعی قرار دارند رفتار می‌شود. این افراد، چه بی‌سواد و چه باسواد، در واقع در حاشیه قرار ندارند. تکرار آنچه در پیش گفتیم رواست: آنان «موجوداتی در خارج» نیستند، بلکه «موجوداتی برای دیگری» اند. در نتیجه حل مسأله آنان این نیست که به صورت «موجوداتی در درون» در آیند بلکه این است که خود را آزاد سازند، زیرا که در واقع اینان در حاشیه ساخت اجتماعی نیستند بلکه ستمدیدگانی در درون آنند. چون آدمیانی از خودبیگانه‌اند، نمی‌توانند با «ادغام» شدن در ساختاری که موجد وابستگی آنان است بر وابستگی چیره شوند. برای انسانی شدن آنان - و هر کس دیگر - راهی جز این نیست که ساخت انسانی‌زدا به یکباره دگرگون سازند. از این آخرین دیدگاه، بی‌سواد دیگر کسی نیست که در حاشیه اجتماع زندگی کند، حاشیه‌ای نیست، بلکه نماینده‌ای است از اقشار زیر سلطه جامعه، و در تقابل هشیارانه یا ناهشیارانه با کسانی که، در همان ساخت اجتماعی، با او مانند شیء رفتار می‌کنند. و نیز، بدین ترتیب، آموختن خواندن و نوشتن به مردم دیگر، کاری حاصل ب، ب، ب، با، بو، بی، یاد دادن، واژه‌ای از خودبیگانه‌آموزاندن نیست، بلکه کارآموزی دشواری است برای سخن گفتن از جهان.

در فرضیه اول، که بی‌سوادان را به عنوان آدمیانی در حاشیه جامعه تعبیر می‌کند، فرایند سوادآموزی واقعیت را تیره و مبهم می‌کند و با واژه‌ها و عبارات بیگانه‌کننده بی‌شمار، وضوح و صراحت «وجدان خالی» آموزنده را از میان می‌برد و در نتیجه اسطوره‌سازی واقعیت را تشدید می‌کند. بعکس، در فرضیه دوم، که بی‌سوادان را آدمیانی ستمدیده در درون نظام اجتماعی می‌شمارد، فرایند سوادآموزی، به‌مثابه کنش فرهنگی برای آزادی،

عمل و فعل شناختن و دانستن است که در آن آموزنده در گفت و شنود با مربی نقش عنصر داننده را ایفا می کند. تنها به همین دلیل، سوادآموزی تلاشی است شجاعانه برای اسطوره زدایی از واقعیت، فرایندی است که ضمن آن انسان هایی که تاکنون در واقعیت مستغرق بوده اند سر بر می آورند تا بار دیگر خود را با هشیاری انتقاید بر آن اعمال کنند. از این رو مربی باید بکوشد تا به وضوح هرچه بیشتر دریابد که چه چیزهایی (گاه بدون اطلاع آگاهانه خود) راه کنش او را روشن می سازند. فقط از این راه است که به راستی می تواند نقش یکی از کارسازان این کنش را ایفا کند و در جریان کار ثابت و سازگار باقی بماند.

روش سوادآموزی بزرگسالان به عنوان یک عمل دانستن

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

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

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

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

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

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

بی‌سوادان می‌دانند که انسان‌هایی عینی و متحققند؛ و می‌دانند که کارهایی می‌کنند. آنچه در فرهنگ سکوت - که در آن موجوداتی دوگانه و دوپهلوی هستند - نمی‌دانند این است که کنش‌های آدمیان، به‌خودی خود، دگرگون‌کننده و آفریننده و بازآفریننده است. از آن رو که اسطوره‌های این فرهنگ - از جمله اسطورهٔ «حقارت طبیعی» آن‌ها - بر ایشان چیره شده است، نمی‌دانند که کنش آنان بر جهان نیز دگرگون‌کننده است. چون از «درک ساختاری» واقعیاتی که در کار آنان دخیل است منع شده‌اند، نمی‌دانند که نمی‌توانند «صدایی داشته باشند»؛ یعنی نمی‌توانند حق شرکت هوشیارانه در تحول اجتماعی - تاریخی جامعهٔ خود را اعمال کنند، زیرا که کار آنان متعلق به خودشان نیست.

می‌توان گفت (و من هم قبول دارم) که پی‌بردن به همهٔ این نکات جدا از کردار، یعنی جدا از اندیشه و کنش، امکان‌پذیر نیست؛ و تلاش در راه آن، پندارگرایی (ایدالیسم) محض است. اما این نکته نیز راست است که کنش بر هر شیء را باید نقادانه تجزیه و تحلیل کرد، تا هم خود آن شیء، و هم درکی را که آدمی از آن دارد، شناخت. عمل

دانستن مستلزم حرکتی جدلی (دیالکتیکی) است که از کنش به تفکر می‌رود و از تفکر درباره کنشی به کنشی دیگر سیر می‌کند. برای آنکه آموزنده چیزی را بداند که بیشتر نمی‌دانسته است، باید با یک جریان راستین تجرید درگیر شود که به کمک آن بتواند درباره مجموعه کنش-شیء، یا در حالت کلی درباره اشکال سمت‌گیری در جهان، بیندیشد. در این جریان تجرید، اوضاعی که نشان‌دهنده چگونگی سمت‌گیری آموزنده در جهان است به عنوان موضوعاتی برای انتقاد به او عرضه می‌شوند.

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

از سوی دیگر پیش‌فرض فراگرفتن خواندن و نوشتن به عنوان عمل دانستن و شناختن، تنها یک نظریه دانستن نیست، بلکه روشی متناظر با این نظریه نیز هست.

وحدت بی‌چون و چرای ذهنیت و عینیت را در عمل دانستن قبول داریم. واقعیت هرگز تنها عبارت از معلوم عینی و واقعیت ملموس نیست بلکه درک آدمی از آن را نیز شامل می‌شود. بار دیگر می‌گوییم که این گفته، حکمی ذهن‌گرایانه یا پندارگرایانه (ایدآلیستی) نیست، هرچند ممکن است چنین به نظر برسد. بعکس‌گرایی و پندارگرایی وقتی وارد صحنه می‌شود که وحدت عین-ذهن از هم گسسته باشد!

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

سوادآموزی به سالمندان به عنوان عمل دانستن وجود دو زمینه وابسته به یکدیگر را ایجاد می‌کند. یکی زمینه گفت‌وشنود راستین میان آموزنده و آموزاننده به صورت دو کارساز آگاه برابر. این همان چیزی است که مدارس باید باشند - یعنی زمینه نظری گفت‌وشنود. دومی زمینه عینی و ملموس واقعیت‌هاست، یعنی واقعیت اجتماعی که انسان در آن زندگی می‌کند. (ر.ک. دیالکتیک آنچه ملموس است، نوشته کوسیک^۱). در زمینه نظری گفت‌وشنود، واقعیت‌هایی که به وسیله زمینه واقعی یا ملموس عرضه می‌شوند مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. این تحلیل شامل به کار بردن تجرید نیز می‌شود، که به کمک آن از طریق تجلیات واقعیت ملموس در پی شناخت واقعیت برمی‌آییم، در روش‌شناسی ما، ابزار این تجرید رمزسازی^۲، یا نمایش موقعیت‌های زندگی آموزندگان است.

رمزسازی از یک طرف میانجی زمینه‌های ملموس و نظری (واقعیت) است؛ از طرف دیگر، به‌عنوان موضوعی دانستنی، میانجی کارسازانی است که می‌دانند، یعنی مریبان و آموزندگان که می‌کوشند تا ضمن گفت‌وشنود از «مجموعه‌های کنش-شیء» پرده بردارند.

این نوع بیان زبان شناختی، ولو صرفاً تصویری باشد، باید به وسیله هر کسی که می‌کوشد آن را تعبیر کند «خوانده شود»، و بدین صورت نمایشگر همان چیزی است که چامسکی^۳ «ساخت سطحی» و «ساخت عمقی» می‌خواند.

^۱ Kosik, *Dialectica de lo Concreto*

^۲ رمزسازی هم اشاره به تصویرسازی دارد، و هم به خود تصویر جنبه‌ای با معنی از واقعیت غیرمجرد شخص آموزنده می‌دهد (مثلاً خانه‌ای در محله فقیرنشین)؛ و بدین صورت هم موضوع گفت‌وشنود آموزاننده-آموزنده می‌شود و هم زمینه‌ای برای انتخاب واژه‌زایا (ویراستار انگلیسی).

^۳ Chomsky

«ساخت سطحی» رمزسازی، «مجموعه کنش-شیء» را به صورتی صرفاً طبقه‌بندی شده آشکار می‌سازد. نخستین مرحله رمزگشایی^۱ - یا خواندن - توصیفی است. در این مرحله «خوانندگان» - یا رمزگشایان - دقت خود را بر رابطه بین مقولاتی که رمز را تشکیل می‌دهند متمرکز می‌سازند. به دنبال نخستین تمرکز بر ساخت سطحی به مسأله‌سازی موقعیت رمز شده پرداخته می‌شود. این کار آموزنده را به دومین مرحله رمزگشایی، که مرحله‌ای اساسی است، رهبری می‌کند، و آن درک «ساخت عمقی» رمزسازی است. آموزنده با درک «ساخت عمقی» می‌تواند دیالکتیک موجود میان مقولاتی را که در «ساخت سطحی» نمایش داده شده‌اند بفهمد، و نیز به وحدت بین ساخت‌های «سطحی» و «عمقی» پی ببرد.

در روش ما رمزسازی در آغاز شکل عکسی یا طرحی را دارد که موجودی حقیقی، یا موجودی را که به وسیله آموزندگان ساخته شده باشد، نمایش می‌دهد. وقتی که این عکس یا طرح به صورت اسلاید فرافکنده شد، آموزندگان کاری می‌کنند که برای عمل دانستن اساسی است: از چیز دانستنی فاصله می‌گیرند. این تجربه فاصله گرفتن را مریبان نیز متحمل می‌شوند، به طوری که مریبان و آموزندگان با هم می‌توانند نقادانه درباره موضوع دانستنی، که میانجی آنان است، فکر کنند. هدف رمزگشایی رسیدن به مرحله انتقادی دانستن است، با شروع از تجربه‌ای که آموزنده از موقعیت در «زمینه ملموس» دارد.

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

^۱ رمزگشایی عبارت است از توضیح و تعبیر واژه‌های چاپ شده یا تصاویر یا «رمزهای» دیگر. بدین صورت رمزگشایی decodification و رمزگشودن decoffying از فرایند کشف رمز decoding یا شناخت واژه‌ها متمایز است (ویراستار انگلیسی).

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

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

«ستودن» عینیت بخشیدن به «غیر من» است. عملی جدلی (دیالکتیکی) است که به انسان به عنوان انسان شخصیت می بخشد و او را از جانوران متمایز می سازد و مستقیماً با بعد آفریننده زبان او ارتباط دارد. «ستودن» ایجاب می کند که انسان در مقابل «غیر من» خود بایستد تا آن را بفهمد. به این دلیل عمل دانستن بدون «ستایش» چیزی که باید دانسته شود صورت نمی پذیرد. اگر عمل دانستن عملی پویا باشد - و هیچ دانستنی هرگز به درجه کمال نمی رسد - آنگاه آدمی برای دانستن نه تنها موضوع را «می ستاید» بلکه باید همیشه «ستایش» قلبی خود را «باز ستاید». وقتی که ما «ستایش» پیشین خود را «باز می ستاییم»

همیشه ستایش از چیزی است) در آن واحد هم عمل «ستایش» را «می ستاییم» و هم موضوع «ستوده» را، به نحوی که بر خطاهایی که در «ستایش» پیشین خود کرده ایم چیزه می شویم. این «بازستایی» ما را به درکی از ادراک پیشین راهبر می شود.

آموزندگان در جریان رمزگشایی نمایش موقعیت های زندگی شان و درک آنچه سابقات درک کرده بودند، به تدریج و با تردید و کم رویی، در عقیده ای که قبلاً نسبت به واقعیت داشتند شک می کنند و بیشتر و بیشتر شناخت انتقادی را جانشین آن می سازند. فرض کنیم که بخواهیم به گروه هایی از میان طبقات زیر سلطه رمزهایی را نشان دهیم که تقلیدی را که آنان از سرمشق های فرهنگی سلطه گران می کنند مصور می سازند - این تقلید گرایش طبیعی هشیاری آدمیان زیر سلطه است در لحظه ای معین! اشخاص زیر سلطه ممکن است برای دفاع از خود منکر درست بودن رمزسازی شوند. اما وقتی که تجزیه و تحلیل خود را ژرف تر سازند اندک اندک این نکته را درک می کنند که تقلیدهای ظاهری آنان از سرمشق های سلطه گران نتیجه آن است که این سرمشق ها را در درون خود پذیرفته اند؛ و مهم تر از همه آنکه افسانه های مربوط به «برتری» طبقات سلطه گر است که موجب می شود آدمیان زیر سلطه خود را پست تر بشمارند. آنچه در واقع درون پذیری محض است در تحلیل ساده تقلید کردن به نظر می رسد. در اساس، همچنان که در آموزش ستم دیدگان خاطر نشان ساخته ام، وقتی که طبقات زیر سلطه اسلوب زندگی سلطه گران را می پذیرند برای آن است که سلطه گران «در درون» زیر سلطگان می زیند. زیر سلطگان فقط وقتی می توانند سلطه گر را طرد کنند که از او

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

فاصله گیرند و او را عینیت بخشند. تنها در این صورت است که می‌توانند، به گفتهٔ قانون، «او را به عنوان برابر نهاد (آنتی تز) خود بشناسند.»

اما به همان اندازه که درون‌پذیری ارزش‌های سلطه‌گران از صورت پدیدهٔ فردی خارج می‌شود و رنگ پدیده‌ای اجتماعی و فرهنگی می‌گیرد، ترد کردن آن‌ها نیز باید با نوعی کنش فرهنگی انجام شود که در آن فرهنگی، فرهنگ دیگری را نفی کند. بدین معنی که فرهنگ به عنوان فراورده‌ای درون‌پذیرفته، که خود افعال آدمیان را مقید می‌سازد، باید موضوع شناخت آنان قرار گیرد تا بتواند قدرت مقیدکنندهٔ آن را بازشناسد. کنش فرهنگی در سطح روساخت وقوع می‌یابد. درک آن فقط از طریق چیزی امکان‌پذیر است که آلتوسر آن را «جدل (دیالکتیک) تعین بیشتر» می‌نامد. این ابزار تحلیلی مانع آن می‌شود که گرفتار توضیحات مکانیکی، و از آن بدتر کنش مکانیکی، شویم. کسی که این جدل (دیالکتیک) را بفهمد ممکن نیست متعجب شود که چگونه وقتی زیرساخت، حتی به وسیلهٔ انقلاب، دگرگون می‌گردد باز افسانه‌های فرهنگی همچنان پابرجا می‌مانند.

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

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

مقصود ما القای این فکر نیست که شناخت انتقادی از روابط انسان با جهان به صورت معرفتی زبانی و بیرون از کردار پدیدار شود. کردار با موقعیت‌های متحقی که برای تحلیل انتقادی رمز شده‌اند همراه است. درست به این دلیل، تحلیل «ساخت عمقی» رمز عبارت است از بازساختن کردار قبلی و قادر شدن به کردار تازه و دیگرگونه. لازم است که به رابطه میان زمینه نظری - که تجلی‌های رمز شده حقایق عینی در آن تحلیل می‌شوند - و زمینه متحقق و ملموس - که این حقایق در آن روی می‌دهند - واقعیت داده شود. چنین آموزشی باید سرشت تعهد داشته باشد، و بیان‌کننده حرکتی باشد از زمینه ملموس - که واقعیات عینی را فراهم می‌آورد - به زمینه نظری - که این واقعیات در آن تحلیل می‌شوند - و سپس بازگشت به زمینه ملموس که در آن آدمیان با صورت‌های تازه کردار تجربه می‌کنند.

ممکن است چنین به نظر رسد که برخی از گفته‌های ما از این اصل دفاع می‌کند که آموزندگان، در هر سطحی که باشند، باید جریان دانستن را به طور کامل بازسازی کنند. در واقع اگر سوادآموزی بزرگسالان، یا به طور کلی آموزش، به عنوان یک فعل دانستن در نظر گرفته شود، ما طرفدار ترکیبی هستیم از دانش در حداکثر نظام یافته مربی و دانش و در حداقل نظام یافته آموزنده، ترکیبی که باید ضمن گفت‌وشنود تحقق یابد. نقش مربی عرضه کردن مسایلی درباره موقعیت‌های زندگی رمز شده است تا به آموزندگان، برای دست یافتن به دیدی هرچه انتقادی‌تر از واقعیت، یاری کند. مسئولیتی که این فلسفه برای مربی در نظر می‌گیرد از هر جهت بیشتر از مسئولیت آن همکار او است که وظیفه‌اش انتقال اطلاعاتی است که آموزنده آن‌ها را از بر می‌کند. این گونه مربی فقط می‌تواند آنچه را خوانده، و اغلب آن را بد فهمیده، است تکرار کند، زیرا که آموزش برای او به معنی عمل دانستن نیست.

بعکس، مربی نوع اول کارسازی است داننده، رو در روی کارسازان دیگری که می‌دانند. این مربی، هرگز نمی‌تواند کسی باشد که فقط از بر می‌کند، بلکه کسی است که پیوسته دانش خود را تنظیم می‌کند و از شاگردانش دانش می‌طلبد. برای او آموزش، روش آموزش دانستن است. مربی‌ای که روشش از بر کردن صرف باشد ضد گفت‌وشنودی است؛ فعل او، که انتقال دادن معرفت است، تغییرپذیر نیست. در مقابل برای مربی‌ای که فعل دانستن را با شاگردان خود تجربه می‌کند، گفت‌وشنود مه‌ری است که بر فعل دانستن خورده است. با وجود این او می‌داند که هر گفت‌وشنودی نشان از رابطه با شناخت راستین ندارد.

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

¹ Doxa

² Logos

برای آنکه گفت‌و شنود روشی برای دانش راستین باشد، کارسازان داننده باید به نحوی علمی به واقعیت بپردازند تا پیوندهای جدلی (دیالکتیکی) را که بیان‌کننده صورت واقعیتند جست‌وجو کنند. بدین ترتیب، دانستن به یاد آوردن چیزی نیست که قبلاً دانسته بود و بعد فراموش شده است. و نیز منطقی نمی‌تواند، جدا از رابطه جدلی (دیالکتیکی) آدمی با جهان، و جدا از کنش فکورانه آدمی بر جهان، بر نظر چیره شود.

پس، برای آنکه جریان سوادآموزی بزرگسالان یک عمل دانستن باشد، باید آموزندگان را به مسأله‌سازی مداوم موقعیت‌های زندگی خویش مشغول دارد. این مسأله‌سازی از «واژه‌های زبانی» استفاده می‌کند که مریبان متخصص در ضمن پژوهشی مقدماتی در آنچه ما «جهان کمین زبان‌شناختی»^۱ آموزندگان آینده می‌نامیم انتخاب کرده‌اند. واژه‌ها در درجه اول بر حسب ارزش عملی خود برگزیده شده‌اند، یعنی به صورت علامت‌های زبان‌شناختی که در ناحیه‌ای یا قسمتی از شهری یا کشوری فهمیده می‌شوند؛ (مثلاً در امریکا واژه روح در نواحی سیاه‌پوست‌نشین دارای معنی خاصی است که در میان سفیدپوستان آن معنی را ندارد).^۲ و در درجه دوم، با توجه به دشواری آوایی آن‌ها، که به تدریج به کسانی که خواندن و نوشتن می‌آموزند عرضه می‌شود؛ و بالاخره نکته مهم آن است که نخستین واژه زبانی، سه هجایی باشد. وقتی که این واژه به هجاهایی تجزیه شود هر یک خانواده‌ای هجایی تشکیل می‌دهد، و آموزندگان حتی در اولین بار که واژه‌ها را می‌بینند می‌توانند با ترکیب‌های مختلف هجایی به تجربه بپردازند.

^۱ Minimal linguistic universe

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

گام بعد از انتخاب هفده^۱ واژه زایا آن است که هفده موقعیت زندگی، که برای آموزندگان آشنایند، رمزسازی شوند. آنگاه واژه‌های زایا، به ترتیب دشواری آوایی، یکی یکی در موقعیت‌هایی، به کار گرفته شوند. همچنان که جلوتر به تأکید گفته‌ایم، این رمزسازی‌ها موضوعاتی دانستی هستند که بین کارسازان داننده، یعنی مربیان آموزنده و آموزندگان مربی، میانجی‌گری می‌کنند. عمل دانستن در «حلقه‌های فرهنگی^۲»، که به‌مثابه زمینه نظری به کار می‌روند، تشریح می‌شود.

در برزیل پیش از آنکه به تحلیل موقعیت‌های زندگی آموزندگان و واژه‌های زایای موجود در آن‌ها پرداخته شود مضمون رمز شده روابط آدمی و جهان را به‌طور اعم، به‌نحوی که در کتاب آموزش به‌مثابه تمرین آزادی^۳ توضیح داده‌ام، عرضه می‌کردیم. در شیلی، به پیشنهاد مربیان شیلیایی، این بعد مهم، همزمان با آموزش خواندن و نوشتن به بحث گذاشته می‌شد. نکته مهم این است که یادگیرنده واژه‌ها، در ضمن یاد گرفتن درگیر تحلیل انتقادی چارچوبی اجتماعی می‌شود که آدمیان در آن زندگی می‌کنند. مثلاً واژه *favola* (محله فقیرنشین جنوب شهر برزیل)، و واژه *callampa* در شیلی، هر دو، با سایه‌روشن‌های خاص خود، مبین یک واقعیت اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی تعداد کثیری از ساکنان محله فقیرنشین در آن کشورهايند. اگر واژه‌های فاولا و کالامپا به عنوان واژه‌های زایا برای مردم محلات فقیرنشین برزیل و شیلی به کار روند رمزسازی‌ها هم باید موقعیت‌های منطقه فقیرنشین را نشان دهند.

بسیارند کسانی که ساکنان محله فقیرنشین را حاشیه‌ای، و ذاتاً پست و شرور، می‌پندارند. ما به این‌گونه کسان توصیه می‌کنیم که به تجربه سودمندی دست بزنند و

^۱ در برزیل و امریکای اسپانیایی زبان، به‌خصوص شیلی، متوجه شدیم که برای آموزش خواندن و نوشتن به بزرگسالان بیشتر از هفده واژه، مورد نیاز نیست (مؤلف).

^۲ Circulo de cultura

^۳ *Educacao como Practica da Libertade*

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

باید خاطر نشان شود که جهان سوم در مجموع، اما بعضی قسمت‌های آن بیشتر از قسمت‌های دیگر، دچار نوعی بدفهمی از سوی بعضی بخش‌های جوامع به اصطلاح مادر است. این بخش‌ها، جهان سوم را در حکم تجسم شر می‌دانند و آن‌ها را بدوی، شریر، گنه‌کار، تبیل و... خلاصه چنان می‌شمارند که به لحاظ تاریخی بدون جوامع اداره‌کننده از زیستن ناتوانند. دیدی چنین دوگانه‌پندار منشأ انگیزه «رهانیدن» جهان سوم «جن‌زده»، و «تربیت» و «تصحیح نحوه تفکر» آن بر اساس معیارهای «جوامع اداره‌کننده» است.

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

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

به این معنی، شیوه آموزشی که از آن دفاع می‌کنیم و در بخش مهمی از جهان سوم درک شده است، شیوه آموزشی آرمان‌خواهانه است. و به همین دلیل سرشار از امید است، زیرا که آرمان‌خواه بودن صرفاً به معنی پندارگر بودن یا غیرعملی بودن نیست، بلکه به طرد کردن و اعلام کردن پرداختن است. شیوه آموزش ما نمی‌تواند بدون تصویری آرمان‌خواهانه از آدمی و جهان وجود داشته باشد. این شیوه مفهومی از انسان‌گرایی علمی را عرضه می‌دارد که تجلی آن در کرداری گفت‌وشنودی است که در آن آموزنده و آموزگار با هم، در ضمن تحلیل واقعیتی انسانی‌زدا، آن را طرد می‌کنند و در عین حال دگرگونی آن را به نام رهایی انسان اعلام می‌کنند.

به این دلیل، در این شیوه آموزشی آرمانی، طرد کردن و اعلام کردن واژه‌هایی توخالی نیستند، بلکه تعهدی تاریخی‌اند. امروز طرد یک موقعیت انسانی‌زدا هرچه بیشتر نیاز به فهم علمی آن موقعیت دارد؛ و همین‌طور، اعلام دگرگون کردن آن موقعیت بیش از پیش مستلزم نظریه‌ای برای کنش دگرگون‌کننده است. با وجود این، هیچ‌یک از این دو عمل به خودی خود دگرگونی واقعیت طردشده یا استقرار آنچه اعلام شده است را ایجاب نمی‌کنند. بلکه واقعیت از پیش اعلام شده به عنوان لحظه‌ای از جریان تاریخی در عمل طرد و اعلام وجود دارد.^۱

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

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

شورانگیز طرد و اعلام نباشد، در نتیجه آن است که یا دیگر آینده برای آدمیان معنایی ندارد، یا آنکه آدمیان می‌ترسند برای زندگی در آینده خطر کنند، آینده‌ای که در حکم چیرگی خلاق زمان حال است؛ حالی که کهنه شده است.

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

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

هیچ اعلام‌کردنی نیست که طردکردنی به دنبال نداشته باشد، همچنان که هر طردکردنی اعلامی را در پی می‌آورد. اگر این دومی نباشد امیدی نمی‌توان داشت. اما در یک بینش آرمان‌خواه اصیل، امیدداشتن به معنی دست‌برهم‌نهادن و انتظارکشیدن نیست. انتظارکشیدن فقط وقتی میسر است که آدمی، سرشار از امید، در پی آن باشد که با کنش اندیشمندانه، آینده «اعلام‌شده‌ای» را که در درون طردکردن زاده شده است تحقق بخشد.

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

یک شیوه آموزشی آرمانی مبتنی بر طرد و اعلام، مانند شیوه ما، باید یک عمل ساختن واقعیت طردشده باشد، در سطح الفباآموزی و مرحله پس از آن، که هر دو کنش‌های فرهنگی‌اند. از این روی است که تا این حد بر مسأله‌سازی مداوم موقعیت‌های زندگی آموزندگان، به صورتی که با تصاویر رمز شده نشان داده می‌شوند، تأکید می‌گردد. هرچه مسأله‌سازی پیشتر برود و هر قدر کارسازان بیشتر در «جوهر» موضوع مسأله‌شده وارد شوند، بیشتر می‌توانند از این «جوهر» پرده بردارند؛ و هرچه بیشتر از آن پرده بردارند هشیاری آنان، که در کار بیدار شدن است، عمق بیشتری پیدا می‌کند؛ و این به «پی بردن» طبقات فقیر به موقعیت موجود می‌انجامد. دخالت انتقادی آنان در واقعیت، یعنی هشیار شدنشان، موجب می‌شود که بی‌اعتنایی آنان به حالت آرمان‌خواهانه طرد و به اعلام برنامه‌ای ماندنی تبدیل گردد.

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

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

در بعضی از قسمت‌های شیلی که اصلاحات ارضی در آنجا اجرا می‌شد دهقانانی که در برنامه‌های سوادآموزی شرکت می‌کردند در محل کار خود با ابزار کار خود واژه‌ها را بر روی خاک می‌نوشتند. با ترکیبات هجایی‌ای که می‌آموختند واژه‌هایی می‌ساختند. ماریا ادی فره‌ایرا^۲، جامعه‌شناسی از گروه سانتیاگو که در مؤسسه کارآموزی و پژوهش در اصلاحات زراعی کار می‌کرد، می‌گفت: «این مردان واژه

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

^۲ Maria Edi Ferreira

می‌کارند.» به راستی، آنان نه تنها واژه می‌کاشتند بلکه درباره‌ی اندیشه‌ها بحث می‌کردند و روزبه‌روز بهتر به نقش خود در جهان پی می‌بردند.

از یکی از این واژه‌کاران که مرحله‌ی اول کلاس‌های سوادآموزی را تمام می‌کرد پرسیدم که چرا پیش از اصلاحات ارضی خواندن و نوشتن نیاموخته بود.

گفت: «دوست عزیز، پیش از اصلاحات ارضی فکر هم نمی‌کردم، دوستانم هم فکر نمی‌کردند.»

پرسیدم: «چرا؟»

با هیجان جواب داد: «چون ممکن نبود. ما فرمان‌بردار بودیم. فقط فرمان می‌بردیم. چیزی برای گفتن نداشتیم.»

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

مرد دیگری ضمن همان صحبت گفت: «وقتی که همه‌ی زمین متعلق به ارباب (لاتیفوندیو)^۱ بود دلیلی نداشت که کسی بخواند و بنویسد. ما مسئولیتی نداشتیم. ارباب دستور می‌داد و ما اجرا می‌کردیم. خواندن و نوشتن چرا؟ حالا ماجرای دیگری است. مثلاً مرا در نظر بگیرید: در ماندگاه (استنامی‌یتنو)^۲ من تنها، مانند دیگران، مسئول کار

^۱ Latifundio

^۲ استنامی‌یتنو asentamiento. پس از آنکه در اصلاحات ارضی شیلی زمین‌ها مصادره شد، دهقانانی که کارگر مزدبگیر مالکان بزرگ بودند در دوره‌ای سه‌ساله، که در آن از طریق شرکت اصلاحات کشاورزی انواع کمک‌ها را از دولت می‌گرفتند، ماندگار asentados – یعنی در یک محل سکونت داده، یا تخته‌قاپو – شدند. دوره‌ی ماندگاری مقدم بود بر دوره‌ی واگذاری زمین به دهقانان. حال این شیوه تغییر کرده است؛ مرحله‌ی ماندگاری ملغی شده است و زمین بین دهقانان تقسیم می‌شود. با وجود این شرکت اصلاحات کشاورزی باقی مانده است و به کمک به دهقانان ادامه می‌دهد. (مؤلف)

خود نیستم، بلکه مسئول تعمیر ابزارها هم هستم. وقتی که این کار را شروع کردم خواندن نمی دانستم، اما خیلی زود متوجه شدم که به خواندن و نوشتن احتیاج دارم. شما نمی توانید تصور کنید که رفتن به سانتیاگو برای خریدن وسایل یدکی چه مصیبتی بود. نمی توانستم خود را راضی کنم. از همه چیز می ترسیدم، از آن شهر بزرگ، از خریدن چیز عوضی، از اینکه کلاه سرم برود. حالا به کلی وضع عوض شده است.»

توجه کنید که این دهقان با چه دقتی تجربه گذشته خود را به عنوان انسانی بی سواد برای ما شرح داده است: بی اعتمادی او، ترس جادویی (اما منطقی) او، کم رویی او؛ و توجه کنید که با چه احساس امنیتی تکرار می کند: «حالا به کلی وضع عوض شده است.»

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

جواب داد: «خوشحال شدم، زیرا که دیدم می توانم کلمه ها را به حرف زدن وادارم.»

داریو سالاس می نویسد: «در صحبتی که با دهقانان داشتیم از تشبیه هایی که در بیان علاقه و رضامندی خود از باسواد شدن به کار می بردند شگفت زده شدیم. مثلاً: «سابقاً کور بودیم، حالا پرده از جلوی چشمانمان برداشته شده است.»؛ «من آمدم که فقط نوشتن اسمم را یاد بگیرم، هرگز باورم نمی شد که در این سن و سال هم بشود خواندن و نوشتن آموخت.»؛ «سابقاً حروف در نظرم عروسک های کوچکی بودند، حالا با من حرف می زنند، و من می توانم آنها را به حرف زدن وادارم.»

سالاس ادامه می دهد: «وقتی که جهان واژه ها به روی دهقانان گشوده می شود شعفی به آنان دست می دهد که آدمی را متأثر می سازد. گاهی ممکن است بگویند خسته و

کوفته شده‌ایم، اما نمی‌خواهیم پیش از آنکه خواندن و نوشتن یاد بگیریم از اینجا برویم.^۱»

کلمات زیر به هنگام پژوهش دربارهٔ «مضمون‌های زایا^۲» بر روی نوار ضبط شده است. این کلمات رمزگشایی یک موقعیت رمز شده به وسیلهٔ فردی بی‌سواد است:

«در اینجا خانه‌ای می‌بینید غم‌انگیز، چنانکه گویی متروک است. اگر خانه‌ای را ببینید که بچه‌ای در آن است به نظر خوشبخت‌تر می‌آید. در مردمی که از برابر آن می‌گذرند شادی و آرامش برمی‌انگیزد. پدر خانواده خسته و نگران و تلخ کام از کار بازمی‌گردد و پسر کوچکش با آغوش باز به پیشوازش می‌آید، زیرا که بچه‌ها مانند بزرگ‌ها خشک نیستند. پدر با دیدن پسرش کمی خوشحال می‌شود، آنگاه به‌راستی لذت می‌برد. از اینکه پسرش می‌کوشد که کاری مورد پسند او کند، متأثر می‌شود. پدر آرام‌تر می‌شود و مشکلات خود را از یاد می‌برد.»

بار دیگر، به‌سادگی بیان زبان این دهقان توجه کنید، که هم عمیق است و هم ظریف. اینان هستند که در نظر هواخواهان مفهوم «گوارشی» سوادآموزی، به کلی نادانند.

در ۱۹۶۸ یک گروه اوروگوئه‌ای کتاب کوچکی منتشر کرد، به نام *هرطور می‌توانی زندگی می‌کنی*^۳، که مطالب آن از نوارهایی گرفته شده بود که در کلاس‌های سوادآموزی برای ساکنان شهری تهیه شده بود. چاپ اول آن که سه هزار نسخه بود

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

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

^۳ Se Vive como se Puede

در عرض پانزده روز در مونته‌ویدئو^۱ به فروش رسید، همچنین چاپ دوم آن. آنچه در زیر می‌آید گزیده‌ای است از این کتاب:

رنگ آب

آب؟ آب؟ آب به چه مصرف می‌رسد؟

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

«آخ! ده زادگاد من، به این دوری...»

«آیا آن ده را به یاد می‌آورید؟»

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

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

به یاد بازمی‌گرداند، خاطره‌هایی زیبا را.»

«آب به چه مصرف می‌رسد؟»

«به مصرف شست‌وشو. ما لباس‌های خود را در آن می‌شستیم، و جانورانی که در

کشتزارها بودند برای خوردن آب به آنجا می‌آمدند؛ و ما خودمان را هم همانجا

می‌شستیم.»

«آن آب را برای آشامیدن هم به کار می‌بردید؟»

«بله، وقتی که کنار نهر آب بودیم و به آب دیگری دسترسی نداشتیم از آب نهر

می‌نوشیدیم. به یاد دارم که در ۱۹۴۵ بالای ملخ از جایی نازل شد، و ما مجبور بودیم

آن‌ها را از آب بیرون بریزیم... کوچک بودم، اما به یاد دارم که ملخ‌ها را این طوری

در دو دست خود می‌گرفتم - دست‌های دیگری نداشتیم. و به یاد می‌آورم که وقتی

خشکسالی می‌شد چقدر آب داغ می‌شد و نهر تقریباً خشک... آب، کثیف و گل‌آلود

¹ Montevideo

و داغ بود و همه چیز در آن بود. اما ما مجبور بودیم یا از آن بنوشیم، یا از تشنگی جان بدهیم.»

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

آری، این گونه کتاب ها باید کتاب درسی مردمی باشد که خواندن و نوشتن می آموزند، نه «حوا انگور را دید»، «پرنده بال دارد»، «اگر با چکش میخ می کوبید مواظب باشید که روی انگشت تان نزنید.» مسئول این مفاهیم بی اساس - که مردم نمی توانند برای خود کتاب بنویسند، یا نوارهای صحبت های آنان بی ارزش است زیرا که صحبت آنان از حیث معنی فقیر است - پیش داوری های روشنفکرانه و - بالاتر از آن - داوری های طبقاتی است. اگر آنچه «واژه کاران» در قسمت هایی که در بالا یاد شد گفته اند با آنچه معمولاً به وسیله متخصصان کتاب های درسی نوشته شده است مقایسه شود، اعتقاد راسخ پیدا می کنیم که فقط کسانی که از ذوق کاملاً بی بهره یا از صلاحیت علمی به کلی بی نصیب باشند کتاب های متخصصان را برمی گزینند.

کتابی را تصور کنید که سراسر آن با این زبان ساده و شاعرانه و آزاد مردم نوشته شده باشد، کتابی که گروه هایی از رشته های مختلف با روحیه گفت و شنود راستین در نوشتن آن ها همکاری کرده باشند. نقش گروه ها این خواهد بود که قسمت های تخصصی کتاب را به صورت مسئله انگیز منقح سازند. مثلاً کار بخش زبان شناسی این خواهد بود که مسائلی را که از نظر درک انتقادی آموزنده از زبان اساسی است، به سادگی، اما نه ساده نگرانه، مورد بررسی قرار دهد. از آنجا که یکی از وجوه مهم آموزش بزرگسالان تقویت استعداد آنان برای بیان مقصود است، بار دیگر تأکید

می‌کنم که بخش زبان‌شناسی باید موضوعاتی را برای بحث آموزندگان فراهم آورد که از افزایش واژگان گرفته تا مسائل مربوط به ارتباط را شامل شود. از این جمله‌اند مطالعه مترادف‌ها و متضادها و تحلیل کلمات در زمینه زبان‌شناختی و استفاده از استعاره، که مردم در آن خیلی استادند. یک بخش دیگر ممکن است ابزار لازم برای تحلیل جامعه‌شناختی محتوای کتاب‌های درسی را فراهم آورد.

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

علاوه بر آنچه گفته شد، برای کسانی که نوشتن و خواندن را فرامی‌گیرند و نیز برای شاگردان سطوح بالاتر، انگیزه‌ای قوی است که بدانند آنچه می‌خوانند و درباره‌اش بحث می‌کنند کار همگی آن‌هاست...

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

بخش دوم کنش فرهنگی و هشيارسازی

کنش فرهنگی و هشیارسازی^۱

بودن در جهان و با جهان

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

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

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

آدمی می‌تواند شرط لازم برای بودن با جهان را احراز کند زیرا که می‌تواند فاصله‌ای عینی از جهان بگیرد. اگر چنین عینیت بخشیدنی، که با آن آدمی به خود نیز عینیت می‌بخشد، در کار نبود آدمی فقط در جهان می‌بود، نه خود را می‌شناخت و نه معرفتی به حال جهان می‌داشت.

جانوران، برخلاف انسان، فقط در جهانند و نه می‌توانند به خود عینیت بخشند و نه به جهان. آن‌ها زندگی بی‌زمانی را می‌گذرانند و، درست بگوییم، در زندگی غرقه‌اند؛ و چون با واقعیت میزان شده و به آن چسبیده‌اند امکان سربرآوردن از زندگی را ندارند. بعکس، آدمیانی که می‌توانند بر این چسبیدن چیره شوند و از صرفاً در جهان بودن فراتر روند، به حیاتی که دارند وجودی را که می‌سازند می‌افزایند. بدین ترتیب وجود داشتن نوعی زندگی است خاص موجودی که می‌تواند دگرگون سازد، به وجود آورد، تصمیم بگیرد، بیافریند و مکنون خاطر خود را بیان کند.

درحالی که موجودی که فقط زندگی می‌کند نمی‌تواند به خود بیندیشد و خود را که در جهان می‌زید بازشناسد، کارساز موجود، در درون قلمروی وجود به زندگی خود می‌اندیشد و در رابطه خود با جهان تردید می‌کند. قلمروی وجود او قلمروی کاراست، و تاریخ، و فرهنگ، و ارزش‌ها، قلمرویی که در آن انسان، جدلی (دیالکتیکی) میان جبر و آزادی را می‌آزماید.

اگر انسان‌ها چسبیدن خود به جهان را از میان نمی‌بردند، و با هشیاری‌ای که ستودن جهان موضوع آن بود سر بر نمی‌آوردند، تنها موجوداتی مقید و متعین می‌بودند، و به رهایی آنان اندیشیدن امکان نمی‌داشت. فقط موجوداتی که می‌توانند درباره‌ی این واقعیت بیندیشند که مقید و متعینند، قابلیت آن دارند که خود را آزاد سازند. اندیشه کردن آنان فقط به آگاهی مبهم و نامتعهدی نمی‌انجامد، بلکه به اعمال اثری عمیقاً دگرگون‌کننده بر واقعیت تعیین‌کننده منجر می‌گردد. بنابراین آگاهی از واقعیت

و اثرگذاشتن بر آن، اجزای تفکیک‌ناپذیر فعل دگرگون‌کننده‌ای هستند که با آن آدمیان موجوداتی دارای ارتباط می‌شوند.^۱ هشیاری و کنش انسان به‌واسطه تفکر، و قصد و درک زمان و «فراترشدن»^۲ که شاخص آدمی است، از تماس‌های صرف جانوران با جهان متمایز می‌گردد. تماس‌های جانوران غیرانتقادی است و از تداعی تصاویر حسی که بر اثر تجربه به‌دست آمده است فراتر نمی‌رود. اینان مفردند نه جمع. جانوران برای خود هدفی فراهم نمی‌آورند، در حد مستغرق‌بودن زندگی می‌کنند و در نتیجه بی‌زمان هستند.

در گیرشدن و فاصله‌عینی داشتن، واقعیت را به عنوان موضوع درک کردن، پی‌بردن به اهمیت کنش آدمی بر واقعیت عینی، برقرار ساختن ارتباط آفریننده درباره‌ی موضوع به‌وسیله‌ی زبان، داشتن پاسخ‌های متعدد برای تلاشی واحد - همه‌ی این ابعاد گوناگون حاکی از وجود تفکری انتقادی در رابطه‌ی انسان با جهانند. هشیاری عبارت است از دیالکتیک‌عینیت‌بخشیدن به جهان و عمل کردن بر آن. اما هشیاری به هیچ روی بازتابی از واقعیت مادی نیست، بلکه به تفکر درباره‌ی واقعیت مادی پرداختن است.^۳

^۱ درباره‌ی تمایز میان روابط آدمیان با تماس‌های جانوران ر.ک. به آموزش و پرورش به‌مثابه‌ی تمرین آزادی، نوشته‌ی پائولو فریره.

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

^۳ ارسطو گفته است: «انسان حیوانی است ناطق، یعنی استدلال‌کننده». امروز برای آنکه دقیق‌تر سخن بگوییم بر ویژگی‌های تکاملی کیفیتی تأکید می‌کنیم که به معنی گذر کردن از هشیاری مبهمی است به هشیاری‌ای که چنان بر خود متمرکز شده است که می‌تواند بر خود منطبق گردد و، می‌گوییم «انسان حیوانی است متفکر». آدمی فقط «موجودی نیست که می‌داند، بلکه موجودی است که می‌داند که می‌داند». دارای هشیاری‌ای است که به توان دو رسیده است... آیا ما ماهیت بنیادی این تفاوت را به

اگر راست باشد که هشیاری بی‌بودن جهانی که آن را می‌سازد امکان‌پذیر نیست، این هم راست است که جهان محال می‌بود اگر ضمن ساختن هشیاری موضوع تفکر انتقادی آن واقع نمی‌شد. پس چون عین‌گرایی مکانیکی انسان را انکار می‌کند، نمی‌تواند انسان و جهان را تبیین کند؛ و پندارگرایی خودانگاران^۱ نیز چنین است زیرا که منکر جهان است.

در نظر عین‌گرایی مکانیکی، هشیاری صرفاً رونوشتی است از واقعیت عینی. از دید خودانگاری، جهان چیزی است که هشیاری از روی هوس آن را آفریده است. در مورد اول هشیاری قادر نیست که از قیدهایی که واقعیت بر آن نهاده است فراتر رود، در مورد دوم، تا آنجا که هشیاری واقعیت را «می‌آفریند» مقدم بر واقعیت است. در هیچ‌یک از این دو حالت انسان درگیر دگرگون‌ساختن واقعیت نیست. چنین چیزی از نظر عین‌گرایی ممکن نیست، زیرا که در نظر آن هشیاری، که المثنی یا «رونوشت» واقعیت است، موضوع آن است؛ و در این صورت واقعیت به وسیله خودش دگرگون می‌شود.^۲ دیدگاه خودانگاران هم با مفهوم دگرگونی واقعیت سازگار نیست، زیرا که دگرگونی واقعیتی خیالی امری بی‌معنی است. پس در این دو مفهوم هشیاری کردار راستین وجود نمی‌تواند داشت. کردار فقط وقتی امکان‌پذیر است که دیالکتیک عین و ذهن برقرار باشد.^۳

اندازه کافی درک می‌کنیم؟ نوشته‌بی‌یر تلار دو شاردن در ظهور آدمی، Pierre Teilhard de Chardin, *The Appearance of Man*

^۱ Solipsistic Idealism

^۲ مارکس امکان دگرگونی واقعیت به وسیله خودش را در یکی از تزهایی درباره فویرباخ Theses on Feuerbach مردود می‌شمارد: *Karl Marx Selected Writings in Sociology and Social Philosophy*

^۳ در حثی در رابطه آدمی با جهان در یکی از حلقه‌های فرهنگی، دهقانی از مردم شیلی گفت: «حالا می‌بینم که جهان بی‌آدمی وجود ندارد». وقتی که مربی گفت: «فرض کن همه آدمیان مرده باشند، اما

رفتارگرایی هم از درک دیالکتیک روابط انسان و جهان باز می‌ماند. در جلوه‌ای از رفتارگرایی^۱ - که رفتارگرایی مکانیکی نامیده می‌شود - انسان نفی می‌گردد، زیرا که در او چون ماشین نگریسته می‌شود. جلوه دوم، که رفتارگرایی منطقی است، نیز انسان را نفی می‌کند؛ زیرا تصریح می‌کند که هشياری آدمی «تجربید صرف^۲» است. عمل «هشيارسازی» نمی‌تواند بر هیچ‌یک از این تبیین‌های ناقص از روابط انسان و جهان مبتنی باشد. «هشيارسازی» فقط از این روی می‌تواند دوام یابد که هشياری آدمیان، با اینکه مقید است، می‌تواند به مقیدبودن خود پی ببرد. این بعد انتقادی هشياری است که اهدافی را که انسان برای اعمال دگرگون‌کننده خود برمی‌گزیند، در مدنظر قرار می‌دهد. در نتیجه توانایی به داشتن هدف است که فقط آدمیان می‌توانند نتایج کنش‌های خود را، حتی پیش از دست‌زدن به آن‌ها، مجسم سازند. همانطور که مارکس در سرمایه (کاپیتال) به‌وضوح بیان کرده است آدمی موجودی است که از پیش نقشه می‌ریزد:

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

درخت و جانور و پرند و رودخانه و ستاره‌ها باقی مانده باشند، مگر این جهان نیست؟ دهقان جواب داد: «نه، زیرا کسی نیست که بگوید جهان هست». (مؤلف)

^۱ رفتارگرایی behaviourism در روان‌شناسی نظریه‌ای است مبتنی بر اینکه همه مطالعات و تبعات درباره رفتار باید عینی یا مشهود باشد، زیرا که درون‌نگری مناط اعتبار نیست. (بوستر قرن بیستم.)

^۲ اشاره ما به رفتارگرایی بر مبنای تحقیقی است که جان بلوف John Beloff در وجود ذهن *The Existence of Mind* کرده است. (مؤلف)

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

زنبوران عسل، با اینکه در کار خود «متخصص» خبره‌اند و می‌توانند گلی را که برای عسل‌ساختن آن‌ها لازم است تشخیص دهند، تخصص خود را تغییر نمی‌دهند. نمی‌توانند محصولات جنبی تولید کنند. کنش آن‌ها بر جهان با عینیت‌بخشیدن همراه نیست؛ این کنش از تفکر انتقادی، که سرشت خاص تلاش انسان است، عاری است. درحالی که جانوران خود را با جهان سازش می‌دهند تا زنده بمانند، آدمی جهان را تغییر می‌دهد تا از آنچه هست بیشتر شود. جانوران، که برای زنده ماندن خود را با جهان سازش می‌دهند بی‌آنکه هدفی برای رسیدن به آن داشته باشند و بی‌آنکه انتخابی بکنند، نمی‌توانند جهان را «جانوری» سازند. «جانوری کردن» جهان پیوند بسیار نزدیک دارد با «جانوری کردن» جانوران، و این کار مستلزم آن است که فرض شود که جانوران از کامل نبودن خود آگاه باشند، و این هشیاری آن‌ها را به جست‌وجوی دائم وادارد. در حقیقت، با اینکه زنبوران عسل با مهارت کندوی خود را ترتیب می‌دهند و عسل می‌سازند، در تماس با جهان همیشه زنبور عسل‌ند، نه بیشتر از زنبور می‌شوند و نه کمتر^۱.

برای آدمیان، که موجوداتی کرداری هستند، دگرگون کردن جهان انسانی کردن آن است، حتی اگر انسانی کردن جهان به معنی انسانی کردن آدمیان نباشد. این کار ممکن است فقط به معنی آلودن جهان به حضور کنجکاو و آفریننده انسان و به‌جا نهادن ردی از کارهای وی در جهان باشد. فرایند دگرگون کردن جهان، که حضور آدمی را آشکار می‌سازد، ممکن است به انسانی کردن آن یا انسان‌زدایی از آن، به رشد یا انحطاطش، بینجامد. این شقوق مختلف ماهیت مسأله‌ساز آن را بر او آشکار می‌سازد

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

و در برابرش مسأله‌ای را قرار می‌دهد و از او می‌خواهد که این راه یا آن را انتخاب کند. چه بسا که همین فرایند دگرگون کردن دامی برای انسان و آزادی‌اش در انتخاب شود. با این همه، چون انسان جهان را به وجود متفکر خود آلوده می‌سازد، تنها اوست که از عهده انسانی‌سازی و انسانی‌زدایی برمی‌آید. انسانی‌سازی آرمان اوست و آن را با طرد جریان‌های انسانی‌زدا اعلام می‌دارد.

متفکرانه‌بودن و مقصد غایی داشتن روابط آدمیان با جهان میسر نیست مگر وقتی که این روابط در زمینه‌ای تاریخی، و در عین حال طبیعی، وجود یابند. بدون تفکر نقادانه مقصد غایی وجود پیدا نمی‌کند، و نیز مقصد غایی خارج از زنجیره‌ای زمانی از رویدادهای نامنقطع معنایی ندارد. برای آدمیان، اینجا بی‌نسبت با آنجا وجود ندارد که مرتبط با حالی، یا قبلی، یا بعدی نباشد. پس روابط انسان با جهان، همانند خودش، در ذات خود تاریخی است. نه تنها آدمیان تاریخی را می‌سازند که آنان را می‌سازد بلکه می‌توانند تاریخ این ساختن متقابل را بازگویند. به گفته تلار دو شاردن، آدمیان در جریان تکامل همراه با «انسان‌شدن» توانایی آن را پیدا می‌کنند که زندگینامه داشته باشند. جانوران، بعکس، در زمانی غرقه‌اند که از آن خود آن‌ها نیست، بلکه متعلق به آدمیان است.

وجه تمایز اساسی دیگری بین ارتباط آدمیان با جهان و تماس جانوران با آن نیز وجود دارد: فقط آدمیان کار می‌کنند. مثلاً اسب آن چیزی را که خاص انسان است ندارد، یعنی آنچه را که مارکس در مثال زنبوران عسل به آن اشاره می‌کند: «در پایان هر کار به نتیجه‌ای می‌رسیم که در آغاز در مخلیه کننده کار وجود داشته است.» (ر.ک. سرمایه.) کنشی که از چنین بعدی عاری باشد کار نیست. هم در کشت‌زار و هم در تماشاخانه سیرک کار ظاهری اسبان بازتاب کار آدمیان است. کنش کار شمرده می‌شود نه از آن رو که کننده آن تلاش بدنی کمتر یا بیشتری را به کار برده است، بلکه

از آن رو که کننده از تلاش خود آگاه است، می‌تواند برنامه عمل خود را بریزد، ابزارهایی بیافریند و از آن‌ها استفاده کند تا میان او و موضوع کنشش میانجی شوند، از آن رو که مقصود و منظوری دارد و نتایج را پیش‌بینی می‌کند. به‌علاوه برای آنکه کنش کار شمرده شود باید به فرآورده‌های مهمی بینجامد که در عین حال که از عامل فعال متمایزند او را محدود می‌سازند و موضوع تفکر او واقع می‌شوند.^۱ چون آدمیان به‌نحوی مؤثر بر جهان عمل می‌کنند و آن را با کار خود دگرگون می‌سازند، هشیاری آنان به‌نوبت خود به‌نحوی تاریخی و فرهنگی از راه «برگردان کردار» تأثیر می‌پذیرد و مشروط می‌شود. و بسته به کیفیت این تأثیرپذیری و محدودیت، هشیاری انسان در زمینه واقعیت فرهنگی-تاریخی به سطوح مختلف می‌رسد. ما برآنیم که، به عنوان گام دیگری که به‌سوی فهم عمل «هشیارسازی» برمی‌داریم سطوح این هشیاری را تجزیه و تحلیل کنیم.

مشروط‌بودن تاریخی و سطوح هشیاری

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

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

قصد ما آن نيست که در صدد بررسي سرچشمه‌هاي هشيارى و تکامل تاريخى آن برآييم، بلکه مى‌خواهيم به تحليل مقدماتى ملموسى از سطوح هشيارى در واقعيت امريکاي لاتين پردازيم. اما اين امر چنين تحليلى را براى ساير نواحى جهان سوم، يا ناحيه‌هايى از کشورهاي مادر که خود را، به عنوان «ناحيه‌هاي مسکوت»، با جهان سوم يکى مى‌دانند بى‌اعتبار نمى‌سازد.

نخست به بررسي آرايش تاريخى-فرهنگى اى که آن را «فرهنگ سکوت» ناميده‌ايم مى‌پردازيم. اين سبک فرهنگ جلوه‌اى روساختى است که شکل خاصى از هشيارى را مقيد مى‌سازد. چنانکه آلتوسر نشان مى‌دهد، فرهنگ سکوت زيرساختى را که از آن نشأت مى‌کند «بيشتر متعين مى‌سازد».

فهم فرهنگ سکوت فقط وقتى ممکن است که آن را کليتى انگاريم که خود جزئى از کل بزرگ‌ترى باشد. در اين کل بزرگ‌تر هم بايد فرهنگى، يا فرهنگ‌هايى، را بازشناسيم که صدای «فرهنگ سکوت» را معين مى‌کنند. مقصود ما اين نيست که «فرهنگ سکوت» مقوله‌اى است که کشور مادر آن را در آزمائشگاه‌هايى اختصاصى ساخته و به جهان سوم آورده است. اين هم درست نيست که «فرهنگ سکوت» از طريق زوايش خودبه‌خودى به وجود مى‌آيد. واقعيت اين است که «فرهنگ سکوت» در مناسبات ميان جهان سوم و کشورهاي مادر زاده مى‌شود. «و اين سلطه‌گر نيست که فرهنگى را مى‌سازد و بر زيرسلطه تحميل مى‌کند؛ اين فرهنگ پيامد روابط ساختارى ميان سلطه‌گر و زيرسلطه است»^۱. بدین ترتيب فهم «فرهنگ سکوت» مستلزم تحليل وابستگى است به عنوان پديده‌اى ارتباطى که موجب پيدائش اشکال متفاوت زيست،

^۱ از نامه‌اى که خوسه لوتيس فيورى Jose Luis Fiori به مؤلف نوشته است. او از دستياران مؤلف در گروه شيليايى مؤسسه تمرين و پژوهش و اصلاحات زراعى بود، مؤسسه‌اى که يکى از بهترين انواع در جهان سوم شمرده مى‌شود. (مؤلف)

طرز تفکر و نحوه بیان است: شکل‌هایی که متعلق به «فرهنگ سکوت» اند و آن‌هایی که به فرهنگ «صاحب صدا» تعلق دارند.

ما باید از هر دو موضعی که پیشتر در این رساله از آن‌ها انتقاد کرده‌ایم پرهیز کنیم: از عینیت‌گرایی که به ماشین‌وارگی منتهی می‌شود، و از پندارگرایی که به خودانگاری می‌انجامد. به علاوه باید خود را از آرمانی ساختن روستا و تفکیک آن از زیرساخت محفوظ داریم. اگر ارزش روستا یا زیرساخت را کمتر از آنچه هست برآورد کنیم تبیین ساخت اجتماعی، خود، ناممکن خواهد شد. ساخت اجتماعی چیز مجردی نیست، بلکه در دیالکتیک میان روستا و زیرساخت وجود دارد. اگر ما از فهم این دیالکتیک عاجز بمانیم دیالکتیک تغییر و تداوم را به صورت جلوه‌ای از ساخت اجتماعی درک نخواهیم کرد.

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

به رابطه میان جامعه کشور مادر و جامعه وابسته بازمی‌گردیم و این رابطه را منشأ شیوه‌های زیست و تفکر و تجلی هر یک می‌انگاریم. هم جامعه کشور مادر و هم جامعه وابسته، که برای خود کلیت‌هایی هستند، اجزای کل بزرگ‌ترینند که عبارتست از زمینه‌های اقتصادی و تاریخی و فرهنگی و سیاسی که روابط متقابل آن‌ها در آن رشد می‌یابد. با اینکه زمینه‌ای که در آن این دو جامعه با هم بستگی پیدا می‌کنند یکی است

كيفيت ارتباط در هر مورد فرق می كند و به وسیله نقشی كه هريك در زمینه كل ارتباط متقابل شان ایفا می كند معین می شود. كنش جامعه كشور مادر بر جامعه وابسته سرشت مدیری و رهبری دارد، حال آنكه كنش جامعه كارپذیر، خواه پاسخ باشد و خواه ابتكار، دارای سرشت تبعیت و پیروی است.

روابط میان سلطه گر و زیرسلطه، اگر هم صورت شخصی داشته باشند، بازتاب زمینه اجتماعی بزرگ تری هستند. این روابط ایجاب می كند كه زیرسلطه افسانه فرهنگی سلطه گر را به درون بیفكند. به همین نحو، جامعه وابسته ارزش ها و سبك زندگی جامعه كشور مادر را به درون خود می افكند، زیرا كه ساخت جامعه اخیر به ساخت جامعه وابسته شكل می بخشد. نتیجه این وضع دوگانگی جامعه وابسته است، و دوپهلویی آن، و خودبودن و خودنبودن آن، و سرشت دمدمی مزاج ناشی از تجربه وابستگی طولانی آن، كه هم به سوی جامعه كشور مادر كشیده می شود و هم آن را واپس می زند.

زیرساخت جامعه وابسته به اراده جامعه اداره كننده شكل می گیرد. بنابراین روساختی كه از آن نتیجه می شود اصیل نبودن زیرساخت را منعكس می سازد. درحالی كه كشور مادر می تواند بر بحران های ایدئولوژیک خود، از راه سازو كار قدرت اقتصادی و فنی بسیار پیشرفته خود، چیره شود، ساخت وابسته ضعیف تر از آن است كه كوچك ترین تظاهر عامه را تحمل كند؛ و این است علت انعطاف ناپذیر بودن ساخت وابسته.

جامعه وابسته، بنا بر تعریف، جامعه ای خاموش است. صدای آن صدایی اصیل نیست، بلکه فقط پژواك صدای كشور مادر است - به هر طریق، كشور مادر سخن می گوید و جامعه وابسته گوش می كند!

^۱ اشاره به این نکته كه این وضع چگونه در مورد کلیسا روی می دهد جالب توجه است. مفهوم «سرزمین های آماده برای تبلیغ» در كشور مادر نشو می كند. لازمه آنكه «سرزمینی آماده برای تبلیغ»

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

از سوی دیگر اگر گروهی به وسیله کودتا قدرت را قبضه کند - همچنان که اخیراً در پرو روی داد - و دست به اقدامات دفاعی ملی گرایانه اقتصادی و فرهنگی بزند، خط مشی آن تضاد تازه‌ای می آفریند که یکی از این نتایج بر آن مترتب است: یکی آنکه دستگاه حکومتی جدید ممکن است از نیات خود تجاوز کند و ناچار شود که هم از درون و هم از بیرون به طور قطع از «فرهنگ سکوت» ببرد؛ دیگر آنکه از اعتلای مردم بترسد و سیر قهقرایی پیش گیرد و بار دیگر سکوت را به مردم تحمیل کند؛ شق سوم: حکومت بانی نوعی عامه گرایی (پوپولیسم) تازه شود. توده‌های مستغرق که از نخستین اقدامات ملی گرایانه به هیجان آمده‌اند، به خطا، گمان می‌برند که در دگرگونی‌های جامعه خود شرکت داشته‌اند، در صورتی که زیرکانه بازی داده شده‌اند. در پرو، درحالی که گروهی نظامی که در ۱۹۶۸ قدرت را به دست گرفت اهداف خود را دنبال می‌کند، بسیاری از کارهایش موجب پیدایش «شکاف»هایی در بسته‌ترین بخش‌های جامعه پرویی خواهد شد؛ از لابه‌لای این شکاف‌ها توده‌های اندک‌اندک

وجود داشته باشد این است که جامعه دیگری آن را چنین تعریف کند. بین ملت‌هایی که هیأت‌های مبلغ می‌فرستند و کشورهای مادر انطباقی است همانند آنکه بین «سرزمین‌های آماده برای تبلیغ» و جهان سوم وجود دارد. بعکس، به نظر ما چنین می‌رسد که از دیدگاه مسیحیت همه سرزمین‌ها قلمروی تبلیغ توانند بود. (مؤلف)

از سکوت خود سر برمی آورند و هر دم متوقع تر می شوند. هر اندازه که خواست‌های توده‌ها برآورده شود، آن‌ها در پی آن برمی آیند که نه تنها به تعداد خواست‌های خود بیفزایند بلکه در ماهیت آن‌ها نیز تغییر دهند.

بدین ترتیب شیوه عمل عامه گرایانه نیز به ایجاد تضادهایی خطرناک برای گروه صاحب قدرت خواهد انجامید. این گروه خود را مجبور خواهد دید که یا فرهنگ سکوت را به کلی درهم شکنند، یا آن را بار دیگر برقرار سازد. بدین سبب در نظر ما دشوار می‌نماید که در لحظه تاریخی کنونی امریکای لاتین حکومتی که «فرهنگ سکوت» را در داخل حفظ کند بتواند نسبت به کشور مادر سیاست مستقل مهاجمانه‌ای پیش گیرد.

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

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

^۱ Janio Quadros

^۲ Getulio Vargas

^۳ Goulart

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

جوامع امریکای لاتین از زمان غلبه اسپانیایی ها و پرتغالی ها و شکل گرفتن فرهنگ سکوت به شکل جوامعی بسته پا گرفتند. این جوامع - به جز جامعه کوبای بعد از انقلاب - هنوز جوامعی بسته اند^۱ و جوامعی وابسته، که تنها کانون های تصمیم گیری شان در زمان های مختلف تاریخی تغییر کرده اند: پرتغال، اسپانیا، انگلستان یا ایالات متحد امریکا.

جوامع امریکای لاتین جوامع بسته ای هستند که با ساخت اجتماعی سلسله مراتبی بی انعطافی مشخص می شوند؛ بازار داخلی ندارند، زیرا که اقتصادشان زیر سلطه خارجی است؛ مواد خام صادر، و کالاهای ساخته وارد می کنند، بی آنکه درباره هیچ کدام حق اظهار نظر داشته باشند؛ نظام آموزشی متزلزلی دارند مبتنی بر گزینش، که مدرسه هایشان ابزاری برای حفظ وضع موجودند؛ درصد بسیار بالایی بی سواد و بیمار دارند، از جمله مبتلایان به بیماری هایی که با ساده لوحی «بیماری های استوایی» نامیده شده است، درحالی که این بیماری ها ناشی از رشد کم و وابستگی هستند؛ دچار مرگ و میر دهشت زای کودکانند، غذای کافی ندارند و این وضع تأثیرات بسیار شدید بر استعداد فکری کسان می گذارد؛ متوسط عمر در این جوامع کوتاه، و میزان جنایت بالاست.

وجهی از هشیاری وجود دارد که با واقعیت ملموس این گونه جوامع مطابقت دارد؛ و آن هشیاری ای است که به طور تاریخی به وسیله ساخت های اجتماعی مشروط و مقید

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

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

آگاهی نیم‌نابرزخی نشانه خاص ساخت‌های بسته است. این آگاهی با استغراق دروغین در واقعیت ملموس از درک بسیاری از چالش‌های واقعیت عاجز است، یا آن‌ها را به صورتی تغییر شکل یافته می‌بیند. نیم‌نابرزخی بودن آن نوعی محوشدن است که به وسیله شرایط عینی تحمیل می‌شود. هشياری زیر سلطه، در نتیجه این محوشدگی، تنها آن داده‌هایی را می‌تواند جذب کند که داده‌های واقع در درون مدار تجربه‌ای هستند که خود در آن زیسته است. این وجه از هشياری نمی‌تواند به واقعیات و موقعیت‌های مسأله‌ساز زندگی روزمره عینیت ببخشد. آدمیانی که آگاهی‌شان در این حد از استغراق دروغین است فاقد آن چیزی هستند که آن را «درک ساختاری» می‌نامیم، درکی که خود را از واقعیت ملموسی که در دریافت امور محقق و موقعیت‌های مسأله‌ساز وجود دارد می‌سازد و بازمی‌سازد. آدمیانی که این درک ساختاری را نداشته باشند، در زندگی خود، منشأ این امور محقق یا موقعیت‌ها را به ماورای واقعیت نسبت می‌دهند، یا به چیزی در درون خود منسوب می‌دارند، یعنی در هر دو حال به چیزی که خارج از واقعیت عینی است. در اینجا ردیابی منشأ رفتار

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

تقدیر‌گرایانه‌ای که آدمیان در بعضی موقعیت‌ها اختیار می‌کنند دشوار نیست. اگر توضیحی که برای چنین موقعیت‌ها داده می‌شود آن‌ها را به قدرتی برتر، یا به بی‌استعدادی طبیعی آدمی، منتسب سازد واضح است که کنش آن‌ها متوجه دگرگون‌ساختن واقعیت نخواهد بود، بلکه یا روی به سوی موجودات برتری خواهد داشت که موجب موقعیت مسأله‌ساز هستند، یا متوجه بی‌استعدادی دفاعی یا جادوی درمانی خواهد بود. از این رو است که دهقانان امریکای لاتین، و به‌طور کلی دهقانان جهان سوم، پیش از کاشت و پیش از برداشت آدابی جادویی به‌جا می‌آورند که اغلب رنگ عقیدتی و دینی دارد. حتی وقتی که آن آداب به سنت‌های فرهنگی تبدیل می‌شوند باز تا مدتی نقش کاربردی خود را حفظ می‌کنند. دگرگون‌شدن جادو به سنت به‌ناگهان صورت نمی‌پذیرد. این دگرگونی جریانی است که باز هم دیالکتیک عین و ذهن در آن دخیل است!

در زیر فشار تغییرات زیرساختی که اولین «شکاف‌ها» را در جوامع امریکای لاتین ایجاد کردند، این جوامع به مرحله‌کنونی گذار تاریخی و فرهنگی وارد شدند، و این ورود برای برخی از آن‌ها شدیدتر از دیگران بود. در حالت خاص برزیل، این جریان با الغای برده‌داری در آخر سده نوزدهم آغاز شد؛ سپس در جریان جنگ جهانی اول،

^۱ واجب است که تجددطلبی ساخت‌های عقب‌مانده منشأهای آداب جادویی را، که جزء جدانشدنی این ساخت‌ها شده است، طرد کند. در غیر این صورت تجددطلبی، با آنکه ممکن است پدیده‌ی آداب جادویی را کنار گذارد، به اسطوره‌ای کردن تکنولوژی خواهد پرداخت. اسطوره‌ی تکنولوژی جانشین هستی‌های جادویی خواهد شد که بیشتر توضیحی برای موقعیت‌های دشوار شمرده می‌شد. به‌علاوه ممکن است اسطوره‌ی تکنولوژی نه به عنوان جانشین نیروهای کهنی که بازهم به وجود خود ادامه می‌دهند، بلکه به عنوان چیزی شمرده شود که حتی برتر از آن‌هاست. بدین ترتیب از تکنولوژی تصویری ساخته خواهد شد با قدرتی مطلق، در ورای همه ساختارها، که فقط در دسترس برخی افراد ممتاز خواهد بود.

و بار ديگر بعد از رکود اقتصادي ۱۹۲۹، شتاب گرفت؛ در طول جنگ جهاني دوم شدت يافت، و تا ۱۹۶۴ به طور جسته گريخته ادامه يافت؛ تا وقتي که کودتاي نظامي ملت را با خشونت به سکوت بازگرداند.

با وجود اين، آنچه مهم است اين است که همين که شکاف‌هايي در ساخت پديدار شوند، و همين که جوامع به مرحله گذار قدم نهند، بي‌درنگ اولين حرکت‌هاي سر برآوردن توده‌هايي که تا آن زمان مستغرق و خاموش بوده‌اند جلوه گر مي‌شود. اما اين گفته بدان معني نيست که حرکاتي که در جهت سر برآوردن صورت مي‌گيرد خود به خود فرهنگ سکوت را درهم مي‌شکند. جوامع در حال گذار، در ارتباط با جامعه کشور مادر، همچنان در مجموع خاموش باقي مي‌مانند. اما در درون آن‌ها، پديده توده‌هايي که سر برآورده‌اند نخبگان صاحب قدرت را مجبور مي‌کند که قالب‌هاي تازه‌اي را براي خاموش نگاه‌داشتن توده‌ها بيازمايند، زيرا که تغييرات ساختي‌اي که موجب سر برآوردن توده‌ها مي‌شود هشيارى نيم‌مستغرق و نيم‌نايرزخي آن‌ها را از جنبه کيفي تغيير مي‌دهد.

در جامعه‌اي بسته آنچه معلوم است و عينيت دارد، و يکي از اجزاي ساختي آن است، سکوت توده‌هاست، سکوتي که فقط با شورش‌هاي زودگذر و بي‌اثر شکسته مي‌شود. وقتي که اين سکوت با اعتقاد توده‌ها به محتوم‌بودن واقعيت منطبق گردد نخبگان صاحب قدرت، که سکوت را بر توده‌ها تحميل مي‌کنند، به‌ندرت مورد سؤال قرار مي‌گيرند^۱. اما وقتي که جامعه بسته شروع به شکاف برداشتن مي‌کند معلوم تازه‌اي

^۱ هر چند ما پژوهش دقيقتي درباره بروز هشيارى سپاهان ايالات متحد امريکا نکرده‌ايم، به گفتن اين نکته وسوسه مي‌شويم که، به‌خصوص در نواحى جنوبي، ميان نسل‌هاي جوان‌تر و پيرتر اختلافي است که با معيارهاي روان‌شناختي قابل توضيح نيست، بلکه با فهم ديالکتیکی جريان سر برآوردن اين هشيارى قابل تبیین است. نسل جوان‌تر، که کمتر از سالخوردگان زير تأثير سرنوشت‌گرایی است، منطقاً بايد

آشکار می‌شود و آن حضور توأم با توقع توده‌هاست. دیگر سکوت چیزی محتمم به نظر نمی‌رسد، بلکه نتیجه واقعیتهای شمرده می‌شود که می‌تواند، و باید، دگرگون شود. این گذار تاریخی، که جوامع امریکای لاتین آن را کمابیش پشت سر گذاشته‌اند، با مرحله تازه‌ای از هشیاری عامه مطابقت دارد، یعنی با هشیاری «برزخی ساده‌نگرانه». پیش از این، هشیاری عامه نیم‌نابرزخی بود، و فقط به جواب گفتن به چالش‌های مربوط به نیازهای زیستی محدود می‌شد. در جریان سر برآوردن از سکوت ظرفیت هشیاری عامه گسترش می‌یابد، به طوری که انسان رفته‌رفته می‌تواند آنچه را پیشتر به روشنی مشخص نبود تجسم کند و تمیز دهد.

هر چند تفاوت کیفی میان آگاهی نیم‌نابرزخی و آگاهی برزخی ساده‌نگرانه را می‌توان با پدیده سر برآوردنی توضیح داد که از دگرگونی‌های ساختی در جامعه ناشی می‌شود، میان لحظات تاریخی‌ای که موجب تغییرات کیفی در هشیاری آدمیان می‌شوند مرز مشخصی وجود ندارد. از جهات متعدد آگاهی نیم‌نابرزخی در آگاهی برزخی ساده‌نگرانه حاضر و باقی می‌ماند. مثلاً در امریکای لاتین تقریباً همه ساکنان روستاها هنوز در مرحله استغراق دروغین به سر می‌برند، مرحله‌ای که تاریخی درازتر از مرحله کنونی سر برآوردن آنان دارد. در مرحله پیشین، هشیاری نیم‌نابرزخی دهقانان افسانه‌های بی‌شماری به درون آنان افکنده که با وجود تغییری که به جانب هشیاری برزخی پیدا شده است، به وجود خود ادامه می‌دهد. بنابراین هشیاری برزخی به صورت هشیاری‌ای ساده‌نگرانه سر برمی‌آورد و به اندازه سلف خود زیر سلطه است. با این همه، اکنون بی‌تردید برای درک سرچشمه وجود مبهم خود در شرایط عینی جامعه آماده‌تر است.

مواضعی را اشغال کند که به‌طور کیفی با نسل پیرتر فرق داشته باشد، و این تفاوتی است که نه تنها در سکوت منفعلانه، بلکه در روش‌هایی که در جنبش‌های معترضان به کار می‌برند وجود دارد. (مؤلف)

اگر سر بر آوردن هشيارى عامه چيرگى بر فرهنگ سکوت نباشد، دست کم ملازمه دارد با حضور توده‌ها در جريان تاريخى اعمال فشار بر نخبگان صاحب قدرت. اين را مى‌توان فقط يک بعد از پديده‌اى پيچيده‌تر دانست. به اين معنى که سر بر آوردن هشيارى عامه، هر چند هنوز ساده‌نگرانه نابرضخى است، لحظه‌اى از هشيارى در حال گسترش نخبگان صاحب قدرت نيز هست. در يک ساخت سلطه‌گر، خاموشى توده‌ها جز به خاطر نخبگان صاحب قدرت، که آن‌ها را به سکوت وامى‌دارند، نيست. و اگر هم توده‌ها وجود نداشتند نخبگان صاحب قدرت وجود پيدا نمى‌کردند. درست همانطور که وقتى توده‌ها شروع به ديدن چيزى مى‌کنند که قبلاً نمى‌ديدند لحظه‌اى دست‌خوش حيرت مى‌شوند، لحظه حيرت براى نخبگان صاحب قدرت زمانى فرا مى‌رسد که مى‌بينند توده‌ها نقاب از رخسار آنان کنار مى‌زنند. اين پرده کنارزدن دو سويى مایه نگرانى است، هم براى توده‌ها و هم براى صاحبان قدرت. توده‌ها نگران آزادى و نگران چيرگى بر سکوتى هستند که همواره در آن به سر برده‌اند؛ نخبگان نگران حفظ وضع موجودند و مى‌خواهند فقط دگرگونى‌هاى سطحى را ميسر سازند که به منظور جلوگيرى از هرگونه تغيير راستين در قدرت فرماندهى آنان برنامه‌ريزى شده است.

در جريان گذار، سرشت غالب ايستاي «جامعه بسته» به تدريج به تحركى در همه ابعاد زندگى اجتماعى جاى مى‌پردازد. تضادها آشکار مى‌شوند و ستيزه‌هاى برمى‌انگيزند که در آن‌ها هشيارى مردم بيشتر و بيشتر متوقع مى‌شود و موجب پديد آمدن وحشت هر چه بيشترى در نخبگان مى‌گردد. رفته‌رفته که خطوط اين گذار تاريخى دقيق‌تر ترسيم مى‌شود و تضادهائى را که ذاتى جامعه‌اى وابسته است روشن مى‌سازد، گروه‌هاى از روشنفکران و دانشجويان، که خود به نخبگان ممتاز تعلق دارند، در پى آن برمى‌آيند که درگير واقعيت اجتماعى شوند و طرح‌هاى وارداتى و از پيش ساخته

را طرد کنند. هنر، اندک‌اندک، از اینکه تجلی محض زندگی آسوده طبقه متوسط مرفه باشد دور می‌شود و کم‌کم از زندگی سخت مردم الهام می‌گیرد. شاعران رفته‌رفته درباره مطالبی جز معشوقگان بی‌وفا شعر می‌سرایند و حتی موضوع عشق‌های از دست رفته هم کمتر حالت زبونی و خواری را حفظ می‌کند و بیشتر عینی و غنایی می‌شود. شاعران دیگر از کشتکار و کارگر، نه به عنوان مفاهیم انتزاعی و ماورای طبیعی، بلکه، مانند آدمیانی ملموس با زندگی‌هایی ملموس سخن می‌گویند.^۱

در مورد برزیل نشانه این‌گونه تغییرات کیفی در همه سطوح زندگی خلاق دیده می‌شد. به تدریج که مرحله گذار شدت گرفت این گروه‌های فعال بیش از پیش بر واقعیت ملی خود دقیق شدند تا آن را بهتر بشناسند و راه‌هایی برای چیره‌شدن بر حالت وابستگی جامعه خود بیافرینند.

مرحله گذار شیوه تازه‌ای را نیز در زندگی سیاسی به‌وجود می‌آورد، زیرا که نمونه‌های کهنه سیاسی جامعه بسته دیگر در جایی که توده‌ها با حضوری تاریخی در حال ظهورند به کار نمی‌آید. در جامعه بسته رابطه میان نخبگان و مردمی که در استغراق دروغینند با میانجی‌گری زعمای سیاسی، که نماینده دسته‌بندی‌های نخبه‌گرایند، برقرار می‌شود. در برزیل، زعمای همیشه پدرسالار سیاسی نه فقط مالک زمین‌های خویشند بلکه مالک توده‌های مردم خاموش و فرمانبری که زیرسلطه آن‌ها نیز هستند. در ابتدا چون نواحی روستایی امریکای لاتین از اضطراری که بر اثر پیدایش شکاف‌ها در جامعه پدید آمده بود متأثر نشده بودند غالباً زیر سیطره زعمای سیاسی باقی ماندند.^۲

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

^۲ در امریکای لاتین، انقلاب‌های مکزیک، بلیوی و کوبا ساخت‌های بسته نواحی روستایی را درهم شکستند، اما فقط کوبا موفق شد که این تغییر را دائمی سازد. مکزیک انقلاب خود را عقیم ساخت و

در مراکز شهری، بعكس، نوع تازه‌ای رهبری ظهور كرد تا میانجی نخبگان صاحب قدرت و توده‌های در حال سر برآوردن باشد، و آن رهبری عامه‌گراست. در رهبری عامه‌گرا ویژگی‌ای وجود دارد كه در خور توجه خاص ماست: منظور سرشت فریفتگر آن است.

هرچند سر برآوردن توده‌ها از سكوت مجال ادامه یافتن شیوه سیاسی جامعه بسته گذشته را نمی‌دهد، ولی این بدان معنی نیست كه توده‌ها می‌توانند از جانب خود سخن بگویند. آن‌ها صرفاً از هشياری مستغرق دروغین به حالت برزخی ساده‌نگرانه گذر کرده‌اند. پس می‌توان گفت كه رهبری عامه‌گرا جواب مناسبی است به حضور جدید توده‌ها در جریان تاریخی. اما این رهبری فریفتگر است، توده‌ها را بازی می‌دهد، زیرا كه قادر به بازی دادن نخبگان نیست.

به فریفتگری عامه‌گرای توده‌ها باید از دو دیدگاه متفاوت نگریست. از يك سو، بی‌شك نوعی مخدر سیاسی است كه نه تنها ساده‌نگری هشياری سر برآورنده را دوام می‌بخشد بلکه عادت مردم به آواره‌شدن را هم حفظ می‌كند؛ از طرف دیگر بازی دادن سیاسی، تا آن حد كه اعتراضات توده‌ای و خواست توده را به كار می‌گیرد، جریان پرده‌گیری از واقعیت توسط مردم را تسريع می‌كند؛ و این نقیض اولی است. این تناقض سرشت دو پهلوی عامه‌گرایی را خلاصه می‌كند: هم فریفتگر، و هم در عین حال عامل بسیج دموکراتیک است!^۱

جنبش انقلابی شكست خورد. با این همه به سبب فرجه‌ای كه در آغاز پیدا شد، هم در مكزیك و هم در بلیوی، حضور دهقانان در زندگی سیاسی واقعیتی مسلم گردید. (مؤلف)

^۱ فرانسیسكو و فورت Francisco Weffort در مقدمه‌ای كه بر آموزش به مثابه تمرین آزادی من نوشته است خاطر نشان ساخته كه دو پهلویی سرشت عمده عامه‌گرایی است. آقای و فورت، كه استاد جامعه‌شناسی است، یکی از بهترین تحلیل‌گران عامه‌گرایی امروز است. مركز تحقیقات درباره گسترش

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

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

اینجاست که هشیاری انتقادی رو به افزایش این گروه‌های پیشرو، که از برزخ ساده‌نگرانه توده‌های در حال سر برآوردن نشأت می‌کند، هشیاری نخبگان صاحب قدرت را به مبارزه می‌طلبد. جوامعی که خود را در این مرحله تاریخی می‌یابند -

مرحله‌ای که فهمش، به روشنی، بیرون از درک کلیتی که خود جزئی از آنند، ممکن نیست - در شرایط پیش از انقلابی به سر می‌برند که کودتا تضاد دیالکتیکی آن است. در امریکای لاتین کودتا پاسخ نخبگان صاحب قدرت اقتصادی و نظامی است به بحران‌های ناشی از سر برآوردن مردم. این پاسخ برحسب نفوذ نسبی نظامیان فرق می‌کند. کودتا متناسب با خشونت‌ی که به کار می‌برد و فشار و سرکوبی‌ای که در نتیجه به مردم وارد می‌آورد، الگوهای قدیمی رفتار با مردم، یعنی الگوهای متعلق به دوره استغراق دروغین آنان، را «بار دیگر به کار می‌اندازد». فقط این «بار دیگر به کار انداختن» فرهنگ سکوت می‌تواند توضیحی باشد برای موضوع انفعالی بودن مردم رد مقابله با خشونت و حکومت استبدادی کودتاهای نظامی امریکای لاتین (تاکنون فقط به استثنای پرو^۱).

محتاج به تأکید است که کودتاهای امریکای لاتین، بی‌وجود بینشی دیالکتیکی از واقعیت، قابل فهم نیستند. هر تلاشی که برای فهم ماشینی آن‌ها بشود به بیراهه خواهد انجامید. جوامع در حال گذار امریکای لاتین، که سخت دچار مسائلند و بیشتر و بیشتر از وضع وابستگی خود پرده برمی‌دارند، با دو امکان متضاد روبرویند: انقلاب یا کودتا. هرچه مبانی ایدئولوژیک کودتا قوی‌تر باشد بازگشت مجدد جامعه به همان شیوه سیاسی که موجد شرایط کودتا بوده است نامحتمل‌تر است. کودتا روند گذار تاریخی جامعه را به‌طور کیفی تغییر می‌دهد و شروع گذار تازه‌ای را اعلام می‌کند. در مرحله گذار اصلی، کودتا شقی بود که در برابر انقلاب نهاده شده بود؛ در مرحله گذار جدید، کودتا به عنوان قدرت استبدادی ضد مردمی تعریف می‌شود و مورد تأیید قرار می‌گیرد،

^۱ آلتوسر شرح می‌دهد که چگونه، با همان بازگشت مردم به خاموشی، برای مردم روسیه ممکن شد که بی‌آنکه اعتراض کنند جنایات، فشار و سرکوبی استالین را متحمل شوند. (مؤلف)

قدرتی که در مقابل امکان تداوم انقلاب، به ناچار، به انعطاف‌ناپذیرتر شدن گرایش پیدا می‌کند.

در برزیل گذاری که با کودتا مشخص شد تسلیم به ایدئولوژی‌ای بود برای توسعه کشور، که اساس آن فداکردن اقتصاد ملی در برابر منافع بیگانگان است، ایدئولوژی‌ای که در آن به گفته کاردوسو^۱ «مفهوم سرمایه‌گذاری بزرگ بین‌المللی جای مفهوم انحصار دولتی را به عنوان اساس توسعه می‌گیرد». الزاماً یکی از مقتضیات اساسی چنین ایدئولوژی‌ای ساکت کردن بخش‌های مختلف مردم و در نتیجه دور کردن آن‌ها از حوزه تصمیم‌گیری است. پس نیروهای مردمی باید از این توهم باطل دست بشویند که ممکن است این مرحله گذار «دریچه‌هایی» بگشاید و آن‌ها بتوانند بار دیگر آهنگ مرحله گذار پیشین را، که سرمشق سیاسی آن با ایدئولوژی عامه‌گرای ملی توسعه وفق می‌داده است، برقرار کنند.

دریچه‌هایی که مرحله گذار تازه باز می‌کند معنی خاص خود را دارند. معنی آن‌ها بازگشت به آنچه بوده نیست، بلکه بده و بستانی است در داخل بازی سازش‌هایی که ایدئولوژی حاکم خواهان آن‌هاست. این مرحله گذار تازه، هر ایدئولوژی‌ای داشته باشد، نیروهای مردم را به چالش می‌خواند تا راه تازه‌ای برای اقدام بیابند که با کنش آن‌ها در دوره پیشین فرق داشته باشد، دوره‌ای که در آن مردم با نیروهایی که کودتا را به قدرت رسانیدند دست و پنجه نرم می‌کردند.

یکی از دلایل تغییر کاملاً آشکار است: بر اثر اختناقی که کودتا تحمیل کرده است نیروهای مردم ناچار باید در سکوت عمل کنند، و کنش در سکوت مستلزم گذراندن مرحله شاگردی دشواری است. به علاوه این نیروها باید در پی یافتن راه‌هایی باشند

¹ Cardoso

برای مقابله با اثراتی از احیای فرهنگ سکوت که از جنبه تاریخی موجد هشیاری زیرسلطه بود.

در چنین اوضاعی امکان بقای هشیاری سربرآورنده‌ای که به حالت برزخی ساده‌نگرانه رسیده است چقدر است؟ پاسخ به این پرسش را باید در تحلیل ژرف‌تر مرحله گذاری جست‌وجو کرد که با کودتای نظامی آغاز شده است. از آنجا که در این مرحله هنوز انقلاب امکان‌پذیر است، تحلیل ما بر رویارویی دیالکتیکی میان برنامه (یا، با کمال تأسف، برنامه‌های) انقلابی و رژیم جدید متمرکز خواهد شد.

کنش فرهنگی و انقلاب فرهنگی

لازم نیست به گروه‌های انقلابی گفته شود که آنان طرف مقابل آشتی‌ناپذیر «راست» هستند. اما تأکید بر این نکته بی‌جا نیست که این خصومت، که زاده اهداف متضاد آن‌هاست، باید در رفتاری به همان اندازه متفاوت نیز جلوه‌گر شود. باید بین کردار «راست» و کردار گروه‌های انقلابی فرقی باشد که آن‌ها را به مردم بشناساند و انتخاب یکی از آن دو را آسان سازد. اختلاف بین دو گروه را ماهیت آرمان‌خواهانه گروه‌های انقلابی و ناتوانی «راست» از آرمان‌خواه بودن به وجود می‌آورد. این وجه تمایز دل‌خواه نیست اما وجهی است که برای تمیز اساسی و قاطع میان اهداف و اشکال کنش گروه‌های انقلابی و «راست» کفایت می‌کند.^۱

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

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

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

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

۴) به صرافت طبع خود طرد و اعلام کند.

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

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

وقتی که رهبری انقلابی گرفتار مفهوم تقدیرگرایانه‌ای از تاریخ می‌شود و می‌کوشد مردم را ماشین‌وار برای آینده‌ای رام سازد که خود از پیش می‌داند، اما فکر می‌کند که مردم قادر به دانستن آن نیستند، به تضادهایی درونی دچار می‌شود که قصد و غرضش را به سازش می‌کشاند. در این حالت رهبری انقلابی دیگر آرمان‌خواه نیست و سرانجام با «راست» یکی می‌شود. راست طرد و اعلام نمی‌کند مگر، چنانکه گفتیم، به طرد کسی که طردش می‌کند پردازد، یا آنکه اسطوره‌های خود را اعلام کند.

از سوی دیگر، برنامه انقلابی راستین، که بعد آرمان‌خواهانه‌اش امری طبیعی است، جریانی است که در آن مردم در ماجرای پرخطر دگرگون‌سازی جهان و بازآفرینی آن نقش کارساز را ایفا می‌کنند. «راست» الزاماً با چنین برنامه‌ای مخالف است و سعی می‌کند که آن را از حرکت بازدارد. پس، به گفته اریک فروم، آرمان‌خواهی انقلابی زندگی دوست است، درحالی که «راست» با عطف‌ناپذیری خود، مردگی دوست است، و نیز چنین است رهبری انقلابی‌ای که دیوانسالار (بوروکرات) شده باشد.^۱

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

آرمان خواهی انقلابی گرایش به پویابودن دارد نه به ایستابودن؛ به زندگی متمایل است نه به مرگ؛ به آینده به عنوان چیزی که خلاقیت آدمی را به مبارزه می خواند می گراید نه به تکرار حال؛ به عشق به عنوان آزادکننده کارسازان تمایل دارد نه به عنوان تملکی بیمارگونه؛ میلش به عواطف زندگی است نه به مجردات بی روح؛ به زیستن در هماهنگی و با یکدیگر علاقه دارد نه به گروهی گری؛ به گفت و شنود دل بسته است نه به دم فرو بستن؛ به کردار مایل است نه به «قانون و نظم»؛ به آدمیانی که برای عمل کردن از روی فکر به خود سازمان می دهند علاقه مند است نه به آدمیانی که سازمان داده می شوند تا منفعل بمانند؛ به زبان آفریننده و ارتباط دهنده علاقه دارد نه به علامت های نسخه وار؛ به چالش های اندیشمندان متمایل است نه به شعارهای رام کننده؛ و به ارزش های دل بسته است که با آنها می توان زیست نه به افسانه هایی که تحمیل شده اند. «راست» با انعطاف ناپذیری خود مرده را بر زنده ترجیح می دهد؛ و ایستا را بر پویا؛ و آینده را به صورت تکرار گذشته بر خطر کردن خلاق؛ صورت های بیمارگونه عشق را بر عشق راستین؛ طرح افکنی های بی مزه را بر عاطفه زندگی؛ گروهی گری را بر باهم زیستن واقعی؛ انسان های سازمان یافته را بر انسان های سازمان دهنده؛ افسانه های تحمیل شده را بر ارزش های با جان آمیخته؛ امریه را بر زبان آفریننده و ارتباط دهنده؛ و شعاردادن را بر چالش.

بر انقلابیان لازم است که هرچه بیشتر اختلافی اساسی را که خط فارق آنان از نخبگان دست راستی است آشکار سازند. محکوم ساختن خشونت «راست» و وضع اشرافیانۀ آن و افسانه هایش کافی نیست. انقلابیان باید احترامی را که برای مردم قائلند، و عقیده و اعتمادی را که به آنان دارند، به ثبوت رسانند، آن هم نه فقط به عنوان یک استراتژی، بلکه به عنوان یکی از مقتضیات صریح انقلابی بودنشان. این تعهد نسبت به مردم در هر لحظه امری اساسی است، اما به خصوص در دوره گذاری که کودتا ایجاد کرده است.

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

برنامه انقلابی درگیر مبارزه‌ای با ساخت‌های مستمر و مردمی‌زداست. تا جایی که برنامه انقلابی در پی تأیید آدمیان نامجرد به عنوان کسانی است که خود را آزاد می‌سازند، هر امتیازی که بی‌تأمل به روش‌های مستمران داده شود همیشه خطری و تهدیدی برای برنامه انقلابی به‌شمار می‌رود. انقلابیان باید از خود توقع پیوستگی و سامان‌مندی مبرمی را داشته باشند. چون انسانند می‌توانند مرتکب خطا شوند، می‌توانند دست‌خوش ابهام گردند، اما نمی‌توانند چون مرتجعان عمل کنند اما خود را انقلابی بخوانند. باید کنش خود را درخور شرایط اوضاع تاریخی سازند و از امکانات واقعی و منحصربه‌فردی که وجود دارد بهره‌گیرند. نقش آنان جستجوی مؤثرترین و تحقق‌پذیرترین وسایل کمک به مردم است تا از سطوح هشپاری نیم‌نابرزخی یا برزخی ساده‌نگرانه به سطح هشپاری انتقادی ارتقا یابند. این اشتغال ذهنی، که به‌تنهایی آزادکننده اصیل است، در برنامه انقلابی مستتر است. چون هر برنامه انقلابی از کردار

رهبری و افراد عادی، هر دو، نشأت می‌کند در اساس «کنش فرهنگی» است در جریان در آمدن به صورت «انقلاب فرهنگی».

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

چه گوارا^۱ سرمشقی برای گواهی مداومی است که رهبر انقلابی به‌گفت‌وشنود با مردم می‌دهد. هرچه بیشتر به بررسی کار او می‌پردازیم بیشتر به این اعتقاد راسخس پی می‌بریم که هرکس بخواهد انقلابی‌راستین شود باید با مردم در «آمیزش و اختلاط» باشد. چه گوارا در قبول اینکه استعداد دوست‌داشتن شرطی لازم برای انقلابیان است تردیدی به خود راه نداد. با آنکه در *خاطرات بلیوی*^۲ پیوسته به شرکت‌نکردن دهقانان در جنبش چریکی اشاره می‌کند هیچ‌گاه از آنان با بی‌مهری نام نمی‌برد. هیچ‌گاه این امید را از دست نداد که سرانجام خواهد توانست به همکاری آنان دل ببندد. با همین روحیه آمیزش و اختلاط، اردوگاه چریکان چه گوارا به عنوان «زمینه‌ای نظری» به کار می‌رفت که در آن وی و یارانش باهم به تحلیل پیشامدهای متحقی می‌پرداختند که تجربه می‌کردند و نقشه استراتژی کار خود را می‌کشیدند.

گوارا میان روش‌ها و مضامین و اهداف برنامه‌های خود دوگانگی نمی‌آفرید. با وجود خطری که متوجه جان خود و یارانش بود، جنگ چریکی را به نشانه مقدمه آزادی، و نیز نشانه دعوت کسانی که مردگان جاندارند به زندگی، موجه می‌شمرد. او هم، مانند

^۱ Che Guevara

^۲ *خاطرات بلیوی*، ترجمه بهمن دهگان، انتشارات خوارزمی، ۱۳۵۸.

کامیلو تورس^۱، از سر استیصال چریک نشد، بلکه از آن روی که عاشق انسان بود سودای انسان جدیدی را در سر می‌پرورد که در میان تجربه آزادشدگی چشم به جهان گشاید. با این مفهوم، گوارا، چون معدودی انقلابیان دیگر، تجسم آرمان‌خواهی اصیل انقلابی بود. وی یکی از پیام‌آوران بزرگ خاموشان جهان سوم بود. چون با بسیاری از آنان سخن گفته بود از سوی همه سخن می‌گفت.

غرض از اینکه گوارا و آمادگی‌اش را به عنوان چریک برای مثال اختیار کردیم این نیست که انقلابیان جاهای دیگر هم ناچارند همین آمادگی را تکرار کنند. آنچه اساسی است این است که آنان نیز، مانند او، با بردباری و بی‌انقطاع با مردم بیامیزند. آمیزش با مردم، که فقط از کسانی ساخته است که به مفهوم رساله حاضر آرمان‌خواه باشند، یکی از ویژگی‌های بنیادی کنش فرهنگی برای آزادی است. آمیزش اصیل مستلزم ارتباط میان آدمیان است به میانجی‌گری جهان. فقط کردار در زمینه آمیزش است که «هشیارسازی» را برنامه‌ای عملی می‌سازد. «هشیارسازی» برنامه‌ای است مشترک، به این معنی که در جمع آدمیان دیگر در آدمی وقوع می‌یابد، آدمیانی که با کنش خود، و با اندیشیدن درباره این کنش و درباره جهان، با یکدیگر وحدت یافته‌اند. پس، آدمیان باهم به چنان روشنی درکی دست می‌یابند که گلدمان آن را «حداکثر هشیاری بالقوه» در فراسوی «هشیاری واقعی» می‌نامد.

«هشیارسازی» برتر از تنبه ساده است. در همان حال که مستلزم چیره‌شدن بر «هشیاری دروغین»، یعنی حالت هشیاری نیم‌برزخی یا برزخی ساده‌نگرانه است، مستلزم دخول نقادانه شخص هشیارشده در واقعیتی اسطوره زدوده نیز هست. بدین سبب است که «هشیارسازی» طرحی است که برای «راست» تحقق‌پذیر نیست. «راست» در ماهیت

¹ Camillo Torres

² Goldmann

بخش دوم: کنش فرهنگی و هشیارسازی ۱۰۳

خود قادر به آرمان‌خواه‌بودن نیست، پس نمی‌تواند به نوعی کنش فرهنگی دست بزند که به «هشیارسازی» بینجامد. «هشیارسازی» مردم امکان نخواهد داشت مگر آنکه ساخت‌های مردمی‌زدا به‌نحوی قاطع طرد شوند و همزمان با آن واقعیت تازه‌ای که باید به‌وسیلهٔ انسان آفریده شود اعلام گردد. «راست» نمی‌تواند نقاب از چهرهٔ خود بردارد، و نیز نمی‌تواند وسیله‌ای فراهم آورد که مردم از چهره‌اش، بیشتر از آنکه خود می‌خواهد، نقاب بردارند. هرچه هشیاری مردم روشنی بیشتری می‌گیرد، هشیاری «راست» نیز رشد می‌کند، اما این شکل «هشیارشدن» نمی‌تواند به کرداری تبدیل شود که به «هشیارسازی» مردم میل داشته باشد. «هشیارسازی» بی‌طرد ساختارهای غیرعادلانه امکان‌پذیر نیست، و این کار هم چیزی نیست که بتوان از «راست» انتظار داشت. «هشیارسازی» همگانی نیز، وقتی به قصد سلطه‌گری باشد، وجود نمی‌تواند داشت. «راست» شکل‌های تازه‌ای از کنش فرهنگی را، فقط به قصد سلطه‌گری، می‌آفریند.

بدین ترتیب، این دو صورت کنش فرهنگی باهم آشتی‌ناپذیرند. درحالی‌که کنش فرهنگی برای آزادی با گفت‌وشنود مشخص می‌شود و غایت مطلوب آن هشیارساختن مردم است؛ کنش فرهنگی برای سلطه، مخالف گفت‌وشنود است و در خدمت رام کردن مردم. اولی مسأله می‌سازد و دومی شعار می‌دهد.^۱ چون کنش فرهنگی برای آزادی متعهد است که به‌طور علمی از واقعیت پرده بردارد، یعنی اسطوره‌ها و ایدئولوژی‌ها را افشا کند، باید ایدئولوژی را از علم جدا سازد. آلتوسر در *خواندن سرمایه* (کاپیتال^۲) در ضرورت این جداسازی اصرار می‌ورزد. کنش فرهنگی برای آزادی نه می‌تواند با، به گفتهٔ او، «اسرارآمیز ساختن ایدئولوژی» اقناع شود و نه با

^۱ من در *آموزش ستم‌پدگان* دربارهٔ هر دو صورت کنش فرهنگی بحث کرده‌ام. (مؤلف)

^۲ Para Leer el Capital

«ترد کردن اخلاقی افسانه‌ها و خطاها»؛ بلکه باید به انتقادی عقلانی و موشکافانه از ایدئولوژی دست زد. درست بگویم، نقش اساسی کسانی که به کنش فرهنگی برای هشیارسازی متعهدند جعل اندیشه‌رهای دهنده نیست، بلکه دعوت کردن مردم است به اینکه کنه واقعیت خود را با فکر و اندیشه خود درک کنند.

دانش علمی، که با این مفهوم از «دانستن» سازگار است، نمی‌تواند دانشی باشد که صرفاً انتقال یابد، زیرا که در این صورت، حتی اگر به قصد آزادساختن آدمیان انتقال یافته باشد، اسطوره‌ای ایدئولوژیک خواهد شد. اختلاف بین قصد و عمل باید به نفع عمل حل شود. تنها نقاط عزیمت راستین برای شناخت علمی واقعیت عبارتند از روابط دیالکتیکی میان انسان و جهان، و فهم نقادانه آن که این روابط چگونه تحول می‌یابند، و چگونه به نوبت خود درک آدمی از واقعیت ملموس را مقید و مشروط می‌سازند.

کسانی که کنش فرهنگی را به عنوان استراتژی‌ای برای حفظ سلطه خود بر مردم به کار گیرند، چاره‌ای جز این ندارند که وجه اسطوره‌شده‌ای از واقعیت را به مردم تلقین کنند و بیاموزند. «راست» با دست زدن به چنین کاری علم و فن را مطیع ایدئولوژی خود می‌سازد و، در تلاش خود برای «میزان کردن» مردم با واقعیتی که وسایل «ارتباط جمعی» درست قلمداد می‌کنند، از آن‌ها استفاده می‌کند تا اطلاعات و دستورالعمل‌های خود را بپراکند. در مقابل، برای آنان که، به کنش فرهنگی برای آزادی دست می‌زنند علم ابزار لازم برای ترد کردن افسانه‌هایی است که «راست» آفریده است، و فلسفه خاستگاه اعلام واقعیت جدید است. علم و فلسفه باهم اصول کنش برای «هشیارسازی» را فراهم می‌آورند. کنش فرهنگی برای «هشیارسازی» همیشه تلاشی است آرمان‌خواهانه. بدین دلیل است که نیاز به فلسفه دارد، و بی‌استفاده از آن به جای ترد واقعیت و اعلام آینده به «دام اسرارآمیز دانش ایدئولوژیک» خواهد افتاد.

آنچه بیش از هر چیز کنش فرهنگی برای آزادی را از کنش فرهنگی برای سلطه متمایز می‌سازد ماهیت آرمان‌خواهانه آن است. کنش فرهنگی برای سلطه، که بر افسانه‌ها بنا شده است، نمی‌تواند برای مردم مسائلی دربارهٔ واقعیت مطرح کند، یا مردم را به سوی نقاب برگرفتن از واقعیت سوق دهد، زیرا که این هر دو کار مستلزم طرد و اعلامند. بعکس، در مسأله‌سازی و هشیارسازی کنش فرهنگی برای آزادی، اعلام واقعیت جدید برنامه‌ای تاریخی است که اجرای آن به آدمیان پیشنهاد می‌شود.

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

پیش از آنکه به توضیح بیشتر لحظه‌های متمایز، اما بسیار مرتبط، کنش فرهنگی و انقلاب فرهنگی بپردازیم نکاتی را که قبلاً دربارهٔ مراحل هشیاری گفتیم خلاصه می‌کنیم. میان کنش فرهنگی برای آزادی، که هشیارسازی کار اصلی آن است، و فراتر شدن از حالت‌های نیم‌نابرزخی یا برزخی ساده‌نگرانهٔ هشیاری و دست‌یافتن به هشیاری انتقادی، رابطه‌ای صریح برقرار گردید. هشیاری انتقادی نه تنها با کوششی فکری، بلکه از طریق کردار، یعنی با اتحاد اصیل کنش و اندیشه، به میان آمد. چنین کنش متفکرانه‌ای را نمی‌توان از مردم دریغ داشت. اگر چنین شود مردم چیزی جز مهره‌های فعال، در دست رهبری که حق تصمیم‌گرفتن را برای خود محفوظ داشته است، نخواهند بود. «چپ» راستین نمی‌تواند مردم را به چیره‌شدن بر هشیاری دورغین،

در هر سطحی که باشد، برنینگیزد؛ همچنان که «راست» قادر به چنین عملی نیست. «راست» برای حفظ قدرت خود نیاز به نخبگانی دارد که به جای او فکر کنند و به او در اجرا شدن برنامه‌هایش یاری دهند. رهبری انقلابی به مردم نیاز دارد تا برنامه انقلابی را به واقعیت بدل سازند، اما به مردمی که پیوسته بر هشیاری انتقادی خود بیفزایند. پس از آنکه راه واقعیت انقلابی گشوده شد، ادامه «هشیارسازی» همچنان لازم است. هشیارسازی ابزار دفع اسطوره فرهنگی‌ای است که مردم، با وجود واقعیت تازه، حفظ کرده‌اند. علاوه بر این نیرویی است که با دیوانسالاری، که بینش انقلابی را تهدید می‌کند و به نام آزادی مردم بر آنان مسلط می‌گردد، به مقابله برمی‌خیزد^۱ و، کلام آخر، «هشیارسازی» دفاعی است در مقابل خطری دیگر، و آن اسطوره‌سازی بالقوه تکنولوژی است که جامعه جدید برای دگرگون‌ساختن زیرساخت‌های عقب‌افتاده خود به آن نیازمند است (رجوع کنید به آموزش ستمدیدگان من).

پیشروی آگاهی در حال برزخ عامه، دو راه گشوده است. راه اول رشد از حالت ساده‌نگرانه هشیاری است به سطح هشیاری انتقادی، یا «حداکثر هشیاری بالقوه» گلدمان. دومی انحراف از حالت برزخی هشیاری است به صورت بیمارگونه آن، یعنی هشیاری متعصبانه یا «غیرعقلانی»، چنانکه گابریل مارسل در کتاب *انسان در تضاد با جامعه توده‌ای*^۲ تعریف می‌کند. صورت اخیر سرشتی افسانه‌ای دارد که جانشین سرشت جادویی حالت‌های نیم‌نابرزخی یا برزخی ساده‌نگرانه هشیاری می‌شود. «توده‌ای‌سازی» - که پدیده جوامع توده‌ای است - در این سطح نشأت می‌کند. جامعه

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

^۲ Gabriel Marcel, *Man Against Mass Society*

توده‌ای را نباید، چنانکه چشمی اشرافی ممکن است در پدیده بنگرد، با سر بر آوردن توده‌ها در جریان تاریخی یکی دانست. راست این است که سر بر آوردن توده‌ها با دعاوی و خواست‌هایشان موجب می‌شود که آن‌ها، هر قدر هم که هشیارشان ساده‌نگرانه باشد، در جریان تاریخی حضور پیدا می‌کنند - و این پدیده‌ای است که با شکاف‌هایی که در جوامع بسته، بر اثر فشار تغییرات زیرساختی، پیدا می‌شود همراه است. اما جامعه توده‌ای خیلی دیرتر رخ می‌نماید. این جامعه در جوامع پیچیده بسیار غنی ظهور می‌کند. این جوامع برای چرخیدن امورشان نیازمند انواع تخصص هستند که به «تخصص‌گرایی» می‌انجامد و به معقولیتی نیاز دارند که به عقل‌ستیزی اسطوره‌ساز منجر می‌شود.

فرق است میان تخصص‌گرایی و تخصص، که ما را با آن مخالفتی نیست. تخصص‌گرایی قلمروی معرفت را چنان محدود می‌سازد که این، به اصطلاح، «متخصصان» عموماً قدرت فکر کردن ندارند. چون به دیدن کلی که «تخصص» آنان فقط جزئی از آن است قادر نیستند نمی‌توانند حتی در محدوده تخصص خود به درستی بیندیشند.

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

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

در جامعه توده‌ای روش‌های تفکر هم، مانند طرز لباس پوشیدن و ذوق غذا خوردن، تابع معیارها (استانداردها) می‌شود. آدمیان شروع می‌کنند که بیشتر بر طبق دستورهای که هر روز از رسانه‌های گروهی (یا وسایل ارتباط جمعی) دریافت می‌کنند عمل کنند تا بر طبق پاسخ به روابط دیالکتیکی خود با جهان. در جوامع توده‌ای، که هر چیزی پیش ساخته است، و رفتار آدمی تقریباً خودکار شده، انسان از دست رفته است، زیرا که نیازی به «خطر کردن» ندارد. حتی درباره کوچک‌ترین چیزها محتاج به فکر کردن نیست. همیشه کتابی هست تا راهنمایی کند که در این، یا آن، مورد چه باید کرد. به ندرت کسی مجبور می‌شود در گوشه خیابانی بایستد و فکر کند که از کدام راه باید رفت: همیشه علائمی وجود دارد که موقعیت را از مسأله تهی می‌سازد. با آنکه علامت‌های خیابانی به خودی خود بد نیستند، و در شهرهای بزرگ وجودشان لازم است، ولی از زمره هزاران علامت راهنما در جامعه تکنولوژیک به‌شمار می‌روند که چون آدمیان آن‌ها را به درون خود می‌افکنند از تفکر انتقادی بازمی‌مانند.

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

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

اما باید صریح گفت که توسعه تکنولوژی باید یکی از علایق برنامه انقلابی باشد. پرساده دلی است که مسئولیت این انحرافات به گردن خود تکنولوژی گذاشته شود. تکنولوژی را اهریمنی برتر، و رویاروی آدمی دانستن نوع دیگری از عقل ستیزی است. اگر نقادانه بنگریم، تکنولوژی چیزی بیشتر یا کمتر از مرحله‌ای طبیعی از فرایند آفریننده‌ای نیست که آدمی همین که نخستین ابزار را ساخت، و دگرگون کردن جهان را به منظور انسانی ساختن آن آغاز کرد، در آن قدم نهاد.

پون در نظر گرفته شود که تکنولوژی نه تنها برای رشد طبیعی آدمی لازم است بلکه جزئی از آن است، مسأله‌ای که در برابر انقلابیان قرار می‌گیرد این است که چگونه باید از انحرافات افسانه‌آسی آن پرهیز کرد. زیرا که در تحلیل نهایی این شیوه‌ها راه دیگری هستند برای دست‌آموز کردن و از خودبیگانه‌ساختن آدمی در خدمت قدرت تولید بزرگ‌تر. به این دلایل و دلایل دیگری که در ضمن این کتاب آورده‌ایم، بر کنش فرهنگی برای آزادی اصرار می‌ورزیم. اما به «هشیارسازی» هیچ نیروی جادویی نسبت نمی‌دهیم، که نتیجه‌ای جز افسانه‌ای ساختن آن نخواهد داشت. برای انقلابیان «هشیارسازی» سحر نیست، بلکه یک بعد اساسی کنش متفکرانه آنان است. اگر آدمیان «موجودات هشیار»ی نبودند که قادر به عمل کردن و دریافتن، و به شناختن و بازآفریدن، باشند، و اگر بر خود و بر جهان آگاه نبودند، فکر «هشیارسازی» بی‌معنی بود. اما در آن صورت فکر انقلاب نیز معنی نداشت. انقلاب‌های راستین برای آزاد کردن انسان‌ها درست به این دلیل وقوع می‌یابند که آنان می‌توانند بدانند که دچار ستمند، و می‌توانند از واقعیت ستمگری که در آن زندگی می‌کنند آگاه شوند.

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

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

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

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

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

حدود کنش فرهنگی را واقعیت ستمگر و سکوتی که توسط نخبگان صاحب قدرت اعمال می‌شود معین می‌کند. پس ماهیت ستمگری، تاکتیک‌هایی را معین می‌کند که الزاماً با آن‌هایی که در انقلاب فرهنگی به کار می‌روند فرق دارند. درحالی‌که

رویارویی کنش فرهنگی برای آزادی با سکوت، هم به صورت یک امر مسلم خارجی است و هم به شکل یک واقعیت درون‌فکنده شده، انقلاب فرهنگی فقط به صورت یک واقعیت درون‌فکنده شده با آن مواجه می‌شود. کنش فرهنگی برای آزادی و انقلاب فرهنگی، هر دو، کوشش‌هایی هستند برای نفی کردن سلطه فرهنگی از راه فرهنگی، حتی پیش از آنکه فرهنگ نوینی که حاصل این نفی کردن است بدل به واقعیت شود. واقعیت فرهنگی جدید خود پیوسته، در راه تأیید هر چه بیشتر انسان، دست‌خوش نفی است. اما در انقلاب فرهنگی وقوع هر نفی هم‌زمان است با تولد فرهنگ جدیدی در زهدان فرهنگ پیشین.

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

از چالشی که در این دوره گذار تاریخی در برابر امریکای لاتین قرار دارد سخن گفته‌ایم. معتقدیم که نواحی دیگر جهان سوم از آنچه گفتیم مستثنی نیستند، هر چند هر یک رنگ خاص خود را دارد. اگر قرار است راهی که در پیش گرفته‌اند به راهی

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

بینجامد، نمی‌توانند از کنار کنش فرهنگی برای «هشیارسازی» بگذرند. فقط از راه چنین فرایندی است که توده‌های در حال سر برآوردن و غیرنقاد می‌توانند به «حداکثر هشیاری بالقوه» دست یابند، و گذار از حالت استغراق در وضع نیم‌نابریزخی به حالت سر برآوردن کامل صورت پذیرد. اگر ما به آدمیان ایمان داریم نمی‌توانیم به گفتن اینکه آنان افراد آدمی‌اند بسنده کنیم، و هیچ کار ملموسی برای آنکه بتوانند چون انسان زندگی کنند انجام ندهیم.

ذیل

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

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

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

زمینه نظری گروه بحثی (حلقه‌ای فرهنگی) است که در آن مربیان و آموزندگان، به وسیله رمز واقعیت عینی خانه فقیرنشین، درباره دلیل واقعیت خانه فقیرنشین، وارد گفت‌وشنود می‌شوند. هرچه عمل دانستن و شناختن عمیق‌تر شود آموزندگان بیشتر از واقعیت آنچه هست پرده برمی‌دارند و افسانه‌هایی را که آن را در میان گرفته است

کنار می‌گذارند. این عمل معرفتی، آموزندگان را قادر می‌سازد که تعبیری را که از واقعیت داشته‌اند از عقیده صرف به دانش نقادانه‌تر تبدیل کنند.

بدین ترتیب، گروه بحث، که زمینه نظری را تشکیل می‌دهد، محیطی تخصصی است که در آن گروه واقعیت‌هایی که در زمینه ملموس - یعنی خانه فقیرنشین) یافته می‌شوند به تحلیل انتقادی گذاشته می‌شود. رمزی که آن واقعیت‌ها را نمایش می‌دهد موضوع دانستی است. رمزگشایی، که کل رمز شده را درهم می‌شکند تا قطعات آن را پهلوی هم گذارد (و بار دیگر کلی را تشکیل دهد) فرایندی است که به وسیله آن کارسازان در صدد دانستن برمی‌آیند. ارتباط گفت‌وشنودی برای این فعل لازم است. مراحل رمزگشایی

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

۲. پس از تحلیل کامل موقعیت زندگی خانه فقیرنشین رابطه معنی‌شناختی بین واژه زایا و معنی آن برقرار می‌شود.

۳. پس از آنکه واژه در موقعیت اصلی دیده شد، اسلاید دیگری نشان داده می‌شود که

در آن فقط واژه ظاهر می‌گردد، بی‌تصویر موقعیت: Favela

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

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

آموزندگان که با خانواده هجا روبرو می‌شوند فقط FA را می‌شناسند، که در واژه زایا دیده‌اند. برای مربی‌ای که معتقد است آموزش خواندن و نوشتن یک عمل دانستن است (و این را هم می‌داند که، همچنان که برای افلاطون بود، این عمل به یادآوردن آنچه فراموش شده است، نیست) گام بعدی کدام است؟ او واقف است که باید برای

آموزندگان اطلاعات تازه‌ای فراهم آورد، اما این را هم می‌داند که وسایل را باید به صورت مسأله‌ای برای آنان مطرح کرد؛ پس دو پرسش مطرح می‌کند:

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

پس از چند لحظه که گروه در حال خاموشی به اسلاید خیره می‌شود یکی از آن میان می‌گوید: «همه آن‌ها یک‌جور شروع می‌شوند اما ناچور پایان می‌یابند».

ب) در این موقع مربی سؤال دیگری طرح می‌کند: وقتی که همه یک‌جور شروع می‌شوند و ناچور ختم می‌گردند، آیا همه را می‌توان FA تلفظ کرد؟

بازهم سکوتی کوتاه، و بعد جواب: «نه»

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

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

مربی ترتیب آن‌ها را تکرار می‌کند. بعضی آموزندگان در دم می‌گویند: VA VE VI

VO VU

۷. خانواده هجای سوم: LA LE LI LO LU

۸. بعد اسلایدی نشان داده می‌شود که در آن خانواده‌های هر سه هجا دیده می‌شوند.

FA FE FI FO FU

VA VE VI VO VU

LA LE LI LO LU

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

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

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

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

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

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

در دومین واژه‌زایا آموزندگان هجاهای آن را نه فقط میان خودشان، بلکه با هجاهای واژه اول نیز، ترکیب می‌کنند. چنین است که با فراگرفتن پنج یا شش واژه، آموزندگان

¹ Aurenice Cardoso

می‌توانند شروع به نوشتن یادداشت‌های کوتاه کنند، و در همان زمان به بحث دربارهٔ زمینهٔ حقیقتی که در رمزها نشان داده می‌شود، و تحلیل نقادانهٔ آن، می‌پردازند. این کاری است که از عهدهٔ کتاب‌های اول ابتدایی برنمی‌آید. همانطور که خاطر نشان کرده‌ایم، مؤلفان کتاب‌های اول واژه‌های زایا را مطابق میل خود اختیار می‌کنند، خودشان آن‌ها را تجزیه می‌کنند، خودشان آن‌ها را بار دیگر ترکیب می‌کنند تا واژه‌های تازه‌ای بسازند، با این واژه‌ها خودشان عبارت‌هایی تشکیل می‌دهد، از آن‌گونه که به عنوان مثال بیرون کشیدیم: *Eva viu a uva* (اوا انگور را دید)؛ *A asa e da* (پرنده بال دارد).

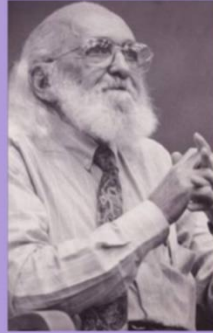
چند اصطلاح که در این کتاب به کار برده شده است با معادل‌های انگلیسی آن‌ها^۱

utopist	آرمان‌گرا
utopism	آرمان‌گرایی
quasi immersion	استغراق دروغین
annunciation	اعلام
mythification	افسانه‌سازی
re-admire	بازستودن
manipulation	بازی‌دادن
transitive	برزخی
Idealism	پندارگرایی

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

sociological reduction	تحویل جامعه‌شناختی
specialty	تخصص
specialism	تخصص‌گرایی
overdetermination	تعیین بیشتر یا تعیین بیشتر
fatalism	تقدیرگرایی
massification	توده‌ای‌سازی
linguistic universe	جهان زبان‌شناختی
solipsism	خودانگاری
introject	درون‌افکندن
introjection	درون‌پذیری
ambivalence	دمدمی‌مزاجی
dualism	دوگانگی
behaviorism	رفتارگرایی
code	رمز
codification	رمزسازی
codifying	رمزسازی
decodification	رمزگشایی
decodifying	رمزگشایی
super-structure	روساخت
radicalization	ریشه‌گرایی
biophylic	زندگی‌دوست
Infra-structure	زیرساخت

coherence	سامان مندی
admiration	ستایش
denunciation	طرد
populism	عامه گرایی
Irrationalism	عقل ستیزی
not-I	غیر من
sectarianism	فرقه گرایی
manipulation	فریفتگری
decoding	کشف رمز
minimal linguistic universe	کمین جهان زبان شناختی
gregariousness	گروه گرایی
grosse materialism	ماده گرایی زمخت
semi-intransitive	نیم نابرزخی
exemplarism	نمونه گرایی
generative word	واژه زایا
conscientization	هشیار سازی
consciousness	هشیاری



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

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

ژوئون دا وئیگا کوتیشو، بخشی از دیباچه کتاب

