

تعلیم و تربیت ستمدیدگان

پائولو فریره

ترجمه پروین قائمی

نسخه سی امین سالگرد

ترجمه به انگلیسی: مایرا برگمان راویرا

با مقدمه ای از دونالدو ماچیدو



انتشارات آشیان

Pedagogy of the Oppressed
Paulo Freire

فریر، پائولو، ۱۹۲۱-۱۹۹۷ م.	Frere, Paulo	سرشناسه
تعلیم و تربیت ستمدیدگان/پائولو فریره؛ ترجمه پروین قائمی.		عنوان و نام پدیدآور
تهران: آشیان، ۱۴۰۳.		مشخصات نشر
۲۱۲ ص. : ۱۴/۵ × ۲۱/۵ س.م.		مشخصات ظاهری
۷۸۲-۷۲۹۳-۶۰۰-۹۷۸		شابک
		وضعیت فهرست‌نویسی: فیا
عنوان اصلی: Pedagogy of the oppressed, [2018].		یادداشت
آموزش و پرورش - فلسفه، Education - Philosophy - آموزش در متن توده‌ها - فلسفه، Popular education - Philosophy - آموزش و پرورش انتقادی، Critical pedagogy		موضوع
LB۸۸۰ :		رده بندی کنگره
۳۷۰/۱ :		رده بندی دسی
۹۸۲۴۳۸۴ :		شماره کتابت سی ملی



انتشارات آشیان

تعلیم و تربیت ستمدیدگان

پائولو فریره

ترجمه پروین قائمی

صفحه‌آرایی: زهرا عزیزی

نمونه‌خوانی: شعله راجی‌کرمانی

تقاشی از: دیه‌گوری‌ورا

طراحی و آماده‌سازی روی جلد: محسن سعیدی

چاپ اول: ۱۴۰۳

تیراژ: ۳۵۰ نسخه

قیمت: ۱۹۵۰۰۰ تومان

مرکز فروش: خیابان انقلاب، خیابان فخررازی، کوچه فاتحی‌داریان، پلاک ۵ طبقه اول

تلفن: ۶۶۹۷۷۷۹۲ تلگرام و واتساب ۰۹۹۰۸۹۸۴۷۵۷

ashian2002@yahoo.com

ISBN: 978-600-7293-78-2

شابک: ۷۸-۲ - ۷۲۹۳ - ۶۰۰ - ۹۷۸

تمامی حقوق این اثر محفوظ می‌باشد. تکثیر یا تولید مجدد آن به صورت کلی و جزئی و به هر صورت (چاپ، فتوکپی، صوت، تصویر و نشر الکترونیکی) بدون اجازه مکتوب ناشر ممنوع می‌باشد.

فهرست مطالب

پیشگفتار ناشر	۹
مقدمه‌ای بر نسخه سالگرد (نوشته دونالدو ماچیدو)	۱۱
پیشگفتار ریچارد شانول	۳۱
مقدمه	۳۸
فصل اول	۴۷
توجیه تعلیم و تربیت ستمدیدگان؛ تضاد بین ستمگر و ستمدیده و چگونگی رفع آن؛ ستم و ستمگران؛ ستم ستمدیدگان؛ رهایی: نه یک هدیه، نه یک دستیابی به خود، بلکه یک فرایند متقابل	
فصل دوم	۷۹
مفهوم «بانکی» آموزش به عنوان ابزار ظلم؛ پیش فرض های آن - نقد. مفهوم مسئله ساز آموزش به عنوان ابزاری برای رهایی - پیش فرض های آن. مفهوم «بانکی» و تضاد معلم و دانش آموز. مفهوم مسئله ساز و جایگاه تضاد دانشجو معلم. آموزش: یک روند متقابل، با واسطه جهانی؛ مردم به مثابه موجوداتی ناتمام، آگاهی آنان از ناتمام بودن و تلاششان برای انسان کامل تر شدن.	
فصل سوم	۹۹
ارتباط کلامی - جوهر آموزش به مثابه تمرین آزادی. ارتباط کلامی و گفت وگو؛ گفت وگو و جستجوی محتوای برنامه؛ رابطه انسان و جهان، «موضوعات تولیدی» و محتوای برنامه آموزش به مثابه تمرین آزادی. بررسی «موضوعات تولیدی» و روش شناسی آن؛ آگاهی انتقادی از طریق بررسی «موضوعات تولیدی»؛ مراحل مختلف پژوهش.	

فصل چهارم ۱۴۵

ضد گفت‌وگوها و گفت‌وگوها به عنوان ماتریس‌های نظریه‌های متضاد کنش فرهنگی: اولی به عنوان ابزار سرکوب و دومی به عنوان ابزار رهایی. نظریه کنش ضد گفت‌وگو و ویژگی‌های آن: تسلط و تسخیر، تفرقه بینداز و حکومت کن، آلت دست قرار دادن، فریبکاری و تهاجم فرهنگی. نظریه کنش گفت‌وگومحور و ویژگی‌های آن: مشارکت، اتحاد و وحدت برای آزادی، سازمان و سازماندهی و ترکیب (سنتز) فرهنگی.

www.ketab.ir

پیشگفتار ناشر

این سی‌امین، الگود^۱ انتشار کتاب تعلیم و تربیت ستمدیدگان در ایالات متحده است. از زمان انتشار اولیه، این اثر انقلابی بیش از چندین نسخه چاپ و بیش از ۷۵۰۰۰۰ نسخه در سراسر جهان فروخته شده است. ریچارد شائول در پیشگفتار خود برای اولین چاپ که در این نسخه گنجانده شد، می‌نویسد:

در این کشور، ما به تدریج با ارزش کار، نول، فریره آشنا می‌شویم، اما تاکنون عمدتاً به سهم آن در آموزش بزرگسالان بی‌سواد در جهان، به چشم پسنده کرده‌ایم. با این حال، با اندکی تأمل در می‌یابیم که روش‌شناسی و همچنین فلسفه آموزش او برای ما هم به اندازه محرومان آمریکای لاتین اهمیت دارد. به همین دلیل، من بسیار تعجب و تربیت ستمدیدگان به زبان انگلیسی را یک رویداد مهم تلقی می‌کنم.

ماهیت پیشگویانه این سخنان اثبات شده‌اند. کتاب‌های فدرال آن زمان برای مربیان در جامعه پیشرفته و متکی به فناوری ما اهمیت قابل توجهی پیدا کرده‌اند، هر چند که به ضرر ما عمل می‌کنند که برای افراد، به‌ویژه افراد محروم، برنامه‌ریزی‌های سفت و سختی را تدارک دیده‌ایم. طبقه جدید فرودستی ایجاد شده است و همگی مسئولیت داریم که به شکلی اندیشمندانه و مثبت به این وضعیت واکنش نشان بدهیم. این پیام زیربنایی تعلیم و تربیت ستمدیدگان است.

۱. اکنون بیش از پنجاه سال گذشته است.

با تغییر زمان، نگرش‌ها و باورها نیز تغییر می‌کنند. ترجمه این اثر اصلاح و نسخه جدیدی از آن برای چاپ آماده شده است تا منعکس‌کننده ارتباط بین آزادی و یک زبان فراگیر باشد. مقدمه مهمی از دونالدو ماچیدو هم به آن اضافه شده است. بنابراین، این ویرایش اصلاح‌شده سی‌امین سالگرد تعلیم و تربیت ستمدیدگان، نسخه‌ای جدید از اثری است که همچنان به تحریک و شکل‌دهی افکار مریبان و شهروندان در همه جای دنیا ادامه خواهد داد.

www.ketab.ir

مقدمه‌ای بر نسخه سالگرد

هرگز در رویا‌های لجام گسیخته سرکشم تصورش را هم نمی‌کردم که وقتی برای اولین بار در سال ۱۳۷۱ کتاب تعلیم و تربیت ستم‌دیدگان را خواندم، یک دهه بعد، افتخار همکاری به‌سار نیز، یک با نویسنده آن پائولو فریره را پیدا خواهم کرد؛ همکاری‌ای که تا زمان مرگ ناچنگام او در ۲ می ۱۹۹۷، به مدت شانزده سال به طول انجامید. هرگز در سرکش‌ترین رویاهایم هم تصور نمی‌کردم که امروز این افتخار را داشته باشم که مقدمه‌ای برای بزرگداشت می‌امین سالگرد انتشار کتاب تعلیم و تربیت ستم‌دیدگان بنویسم، کتابی که به گفته اساتید آرونوویتز، با معیار «کلاسیک»، زمانه «خود و نویسنده‌اش را پشت سر گذاشته است»

اولین برخورد من با کتاب تعلیم و تربیت ستم‌دیدگان را به‌عنوان یک جوان از مستعمره کیپ‌ورد که با مسائل مهم هویت فرهنگی دست و پنجه نرم می‌کرد و مشتاق رهایی از یوغ استعمار پرتغال بود، خوب به یاد می‌آورم.

مطالعه «تعلیم و تربیت ستم‌دیدگان» به من این قدرت را داد تا تنش‌ها، تضادها، ترس‌ها، تردیدها، امیدها و رویاهای «به تعویق افتاده» را که جزیی از زندگی در یک فرهنگ غاریه‌ای و استعماری است، به‌گونه‌ای انتقادی درک کنم. مطالعه «تعلیم و تربیت ستم‌دیدگان» به من این قدرت درونی را نیز داد که روند دشوار فراتر رفتن از یک موجودیت استعماری را که از نظر فرهنگی تقریباً بیمارگونه است، آغاز کنم و آن وضعیت چنین است: حضور در عین غیبت، دیده شدن در عین دیده نشدن، این وضعیتی است که من به‌طرز دردناکی در ایالات متحده تجربه کردم و دائماً با عدم تناسب قدرت در دو جهان، دو فرهنگ و دو زبان کلنجار رفتم. مطالعه تعلیم و تربیت ستم‌دیدگان ابزارهایی

انتقادی را در اختیار من قرار داد تا در مورد فرایند در حاشیه بودن و در عین حال به عنوان یک کشور مستعمره، رابطه صمیمانه با استعمارگر داشتن را درک کنم.

نقد قدرتمند پائولو فریره از مدل بانکی مسلط بر آموزش منجر به ارائه پیشنهادهای دموکراتیک او در مورد آموزش مسئله محور شد که در آن «مردان و زنان توانایی خود را برای درک انتقادی و راهبردی درباره شیوه زندگی و جهانی که در آن زیست و خود را پیدا می کنند، ارتقا می بخشند.» آنها جهان را یک واقعیت ایستا نمی بینند، بلکه به عنوان یک واقعیت در حال تحول به آن نگاه می کنند. این به من - و تمام کسانی که تجربه زیر سلطه مرا - گرفتن از طریق سیاست تطبیق اجباری را از سر گذرانده اند - مسیری را نشان می دهد که از طریق آن معنای دستیابی به صدای فرهنگی میسر می شود. این فرایند همواره با درد و امید همراه است. فرایندی که از طریق آن، ما به عنوان هنرمندان فرهنگی تحت اجبار می توانیم به ریشه های فرهنگی ذهنیت خود بپردازیم و از موقعیت شنی گرایانه در جامعه میزبانی که با آن آشنا نیستیم، فراتر برویم.

تعجبی ندارد که دوستان من در کپ پورد - نیز در اکثر کشورهای توتالتر - اگر در حال مطالعه کتاب تعلیم و تربیت ستمدیدگان - متعجب می شدند، در معرض مجازات های ظالمانه ای چون زندان قرار می گرفتند. به یاد دارم که در کپ پورد، دانشجوی آفریقای جنوبی در بوستون ملاقات کردم که به من گفت که دانش آموزان از فصل های کتاب تعلیم و تربیت ستمدیدگان کپی می گیرند و آن را با همکلاسی ها و همسالان خود به اشتراک می گذارند. گاهی اوقات، با توجه به لیست طولانی دانشجویانی که منتظر خواندن فریره هستند، باید هفته ها منتظر بمانند تا بتوانند به یک فصل کپی شده از این کتاب دست پیدا کنند.

این دانشجویان و دانشجویانی مانند آنها در آمریکای مرکزی، آمریکای جنوبی، تانزانیا، شیلی، گینه بیسائو و سایر کشورهایی که برای خاتمه دادن به تمامیت خواهی و ستم مبارزه می کنند، مشتاقانه از فریره و پیشنهادهای او برای آزادی استقبال می کنند. تعجبی ندارد که موفقیت فریره در سوادآموزی به دهقانان برزیلی موجب گردید که به زندان بیفتند و متعاقباً برای مدتی طولانی تبعید شود.

مردم ستم‌دیده سراسر جهان شرایط ظالمانه‌ای را که موجب اختناق میلیون‌ها انسان فقیر، از جمله تعداد زیادی از خانواده‌های طبقه متوسط شده بود که به تلخی، تجربه غیرانسانی گرسنگی را در کشوری بالقوه بسیار غنی و حاصلخیز را از سر می‌گذراندند، تقبیح و با آنان همذات‌پنداری کردند.

تقبیح ظلم توسط فریره صرفاً تمرین فکری مشابه اکثر لیبرال‌های ساده‌لوح و مریبان شبه منتقد نبود. درخشش فکری و شجاعت او در تقبیح ساختارهای ظلم و ستم، ریشه در تجربه‌ای بسیار واقعی داشت. کما اینکه در نامه به کریستینا می‌نویسد:

این یک گرسنگی واقعی و ملموس بود که تاریخ شروع مشخصی نداشت. حتی با وجود اینکه هرگز به شدن و مدت گرسنگی تجربه‌شده توسط برخی از افرادی که من می‌شناسم، نرسیده بود، اما شبیه به گرسنگی کسانی هم نبود که لوزه‌شان را عمل می‌کنند یا رژیم غذایی می‌گیرند؛ بلکه برعکس، گرسنگی ما از نوعی بود که بدون اطلاع و اجازه وارد خانه می‌شد و پایانی هم برای آن متصور نبود. گرسنگی که اگر مانند گرسنگی ما کاهش پیدا نمی‌کرد، تمام بدنمان را فرا می‌گرفت؛ اعضای بدنمان را به شکل‌های زاویه‌دار در می‌آورد؛ پاهای ما را بازوهای انگشتانمان لاغر می‌شدند؛ چشم‌هایمان گودی افتاد و تقریباً ناپدید می‌شدند. بسیاری از همکلاسی‌های ما این گرسنگی را تجربه کردند. و این، همچنان میلیون‌ها برزیلی از گرسنگی رنج می‌برند و هر ساله در اثر خشونت آن جان خود را از دست می‌دهند. [۱]

بنابراین، تعلیم و تربیت ستم‌دیدگان ریشه در تجربیات زیسته پانورما بره دارد. تجربه گرسنگی به فرزند خانواده‌ای متوسط که پایگاه اقتصادی خود را از دست داده بود، به فریره این توانایی را داد [تجربه گرسنگی به فریره، به‌عنوان فرزند یک خانواده متوسط که پایگاه اقتصادی خود را از دست داده بود، این توانایی را داد...] که از یک سو «همدلی با کودکان حاشیه‌های فقیرنشین شهر» [۲] را درک کند و بسط بدهد و از سوی دیگر، متوجه این نکته بشود که «به‌رغم گرسنگی که به ما همدلی و همبستگی می‌داد... به‌رغم پیوندی که ما را برای جستجوی راه‌هایی برای زنده ماندن با یکدیگر متحد می‌کرد؛ زمانه تا آنجا که به بچه‌های فقیر مربوط می‌شد، ما را به‌عنوان افرادی از دنیای دیگری که به‌طور تصادفی به دنیای آنها پرتاب شده بودیم، طبقه‌بندی

می‌کرد.» [۳] تحقق چنین تشخیص طبقاتی‌ای است که همواره منجر به طرد و انکار افراطی جامعه طبقاتی توسط فریره می‌شد.

اگرچه برخی از نحل‌های پست مدرنیسم تحلیل طبقاتی دقیق فریره در تعلیم و تربیت ستمدیدگان را نادیده می‌گیرند، اما اگر نگوئیم یک بی‌صدافتی آکادمیک، دست‌کم اشتباه بسیار بزرگی است که وانمود کنیم که داریم در جهانی بی‌طبقه زندگی می‌کنیم. هر چند فریره خوب می‌دانست که، «تعدی مادی و سرمایه‌گذاری‌های عاطفی مری را که گروه‌های تحت ستم را به منطق سلطه گره می‌زند، با تمام پیچیدگی‌هایشان نمی‌توان در منطق منحصر به فرد مبارزه طبقاتی توجیه و درک کرد.» [۴] او پیوسته استدلال می‌کرد که درک کامل ظلم باید همواره از طریق نوعی تجزیه و تحلیل طبقاتی صورت گیرد.

او تا زمان مرگش، با نجات موضع تئولیرالی را که مفهوم نادرستی از پایان تاریخ و پایان طبقه را ترویج می‌کند، محکوم کرد. وی همواره گذشته را به عنوان یک امکان می‌دید. گذشته دوره‌ای است پر از احتمالات و قطعی و مشخص نیست؛ آینده غامض و پیچیده است و سرنوشت آن به شکلی فانی از پیش تعیین نشده است.» [۵] به همین ترتیب، فریره همچنان هر گونه ادعای دروغین در باب پایان یافتن مبارزه طبقاتی را رد کرد. او در حالی که دائماً تجزیه و تحلیل‌های طبقاتی قبلی خود را اصلاح می‌کرد، هرگز طبقه را به عنوان یک عنصر مهم نظری برای درک بهتر شرایط تحقق ظلم، رها نکرد و یا بی‌ارزش به شمار نیاورد. در گفت‌وگوی طولانی ما در آخرین بازدید وی از نیویورک - در حقیقت، آخرین باری که همکاری کردیم - او دوباره گفت که اگرچه نمی‌توان همه چیز را به سطح طبقه کاهش داد، اما طبقه همچنان عامل مهمی در درک ما از شکل‌های گوناگون ظلم است.

در حالی که پساساختارگرایان ممکن است تمایل داشته باشند پایان تحلیل طبقاتی را اعلام کنند، باید همچنان شرایط انسانی وحشتناکی را که طبق گفته فریره خانواده‌ای در شمال شرقی برزیل را وادار کرد محل دفن زباله‌ها را بکاوند و «تکه‌هایی از سینه

قطع شده یک انسان را بردارند و با آن ناهار روز یکشنبه خود را فراهم کنند.»، تحلیل کنند. [۶]

فریره همچنین برای ترجمان شکل‌های گوناگون مستم طبقاتی، نژادی و جنسیتی به فضای گفتمانی موقعیت‌های ذهنی، هرگز به پساساختارگرایی گرایش نداشت. او همیشه پیچیدگی نظری تحلیل‌های چند عاملی را ارزیابی می‌کرد و هیچ‌گاه نقش طبقه را کم‌اهمیت تلقی نمی‌کرد. مثلاً، او در برابر رویکرد بنیان‌گرایانه‌ای که تمام تحلیل‌ها را به یک موجودیت یکپارچه نژادی تقلیل می‌داد، مقاومت کرد. [۷] به‌عنوان مثال، کارگزاران آفریقایی که جذب ارزش‌های فرهنگی استعماری می‌شوند، طبقه‌ای متمایز با ارزش‌ها و آرمان‌های فرهنگی ایندولوژیک به‌بار مت‌روت از اکثر مردم را تشکیل می‌دهند. به همین ترتیب، این اشتباه است که همه آمریکایی‌های آفریقایی تبار را به‌عنوان یک گروه فرهنگی یکپارچه و بدون تفاوت‌های مشخص در نظر بگیریم. هر چه باشد، کلارنس توماس، قاضی دادگاه عالی ایالات متحده سیاه‌پوست است (و حافظه‌کار). بین توده وسیع آمریکایی‌های آفریقایی تبار که تابع، باقی‌مانده و به‌گتوها تقابل یافته‌اند، و آفریقایی آمریکایی‌های طبقه متوسط که به نوعی، تا حدی توده زیردست آمریکایی‌های آفریقایی تبار را نیز رها کرده‌اند، تا حدودی شکاف‌های مشابهی وجود دارند.

در اینجا به یاد بحثی افتادم که با یکی از دوستان صمیمی من، مارتین لوتر کینگ جونیور داشتم که در مبارزه مهمی برای پایان دادن به جداسازی و ستیزه‌ورده دهه ۱۹۶۰ به او پیوسته بود. در طول بحث، دوست کینگ گفت: «دونالدو! حق با شماست. ما از تعبیری مثل «اقتصاد حاشیه‌ای» استفاده و از بیان اصطلاحات برجسته‌تری چون «ظلم و مستم» اجتناب می‌کنیم. در حقیقت، من بیش از بیست سال است که به آنجا نرفته‌ام.» این نجیب‌زاده آفریقایی - آمریکایی پس از دستیابی به موفقیت شخصی بزرگ

*. گتر از نظر تاریخی در اروپا به محله‌هایی که اقلیت یهودی در آن ساکن بودند گفته می‌شد، به اقلیت سیاه‌پوست فقیر نیز اطلاق می‌شود.

فریره به آموزش مقصر است. حتی بسیاری از لیبرال‌هایی که ایده‌ها و شیوه‌های آموزشی او را پذیرفته‌اند، اغلب کار نظری و رهنمودهای فلسفی او را تا سطح روش‌شناسی مکانیکی تقلیل می‌دهند. به یاد می‌گردی افتادم که برای بزرگداشت زندگی و آثار فریره پس از مرگش در هاروارد برگزار شده بود. در یک سالن کنفرانس که تمام ظرفیتش تکمیل شده بود و در نتیجه عده‌ای در راهروها ایستاده بودند، یکی از اعضای میزگرد که آشکارا ایده‌های پیشروانه فریره را تا سطح یک تمرین محاوره‌ای تقلیل داده بود، یادداشتی را به دبیر میزگرد داد و به او پیشنهاد کرد که به همه حاضران در سالن فرصت بدهد تا ظرف بیست ثانیه هر چه را که درباره جوهر آثار فریره می‌دانند، بگویند. این شیوه‌ای بود که به هیچ وجه اعتقاد فریره به آزادی را نشان نمی‌داد، مگر اینکه در می‌کردی که می‌شود سر و ته نظریه پیچیده او در مورد ظلم را با یک اظهار نظر بیست ثانیه‌ای به هم آورد. بخشی از مشکل رویکرد مکانیکی به ایده‌های برجسته فلسفی و سیاسی فریره این است که بسیاری از مربیان شبه‌نقاد، به نام تعلیم و تربیت آزادی‌بخش، اغلب با شعار زه کردن خط‌مشی انقلابی او، آن را به کلیشه‌ای تهی و در سطح یک گفت‌وگوی سطحی تنزل می‌دهند. مربیان شبه فریری نه تنها جوهره ایده‌های تربیتی تند و تیز او را که فراتر از رزهای کلاس درس هستند و تغییرات مهمی را در جامعه ایجاد می‌کنند، از ار می‌کنند، بلکه از درک رابطه معرفت‌شناختی گفت‌وگو هم ناتوانند. به گفته فریره:

برای درک معنای گفت‌وگو کردن، باید تصور ساده انگارانه‌ای را که باعث می‌شود گفت‌وگو را صرفاً یک تکنیک بدانیم، کنار بگذاریم. گفت‌وگو نشان‌دهنده یک مسیر تا حدی نادرست نیست که من سعی کنم آن را به تفصیل توضیح بدهم و فقط با درگیر کردن نبوغ دیگران، آن را تشخیص بدهم. برعکس، گفت‌وگو یک رابطه معرفت‌شناختی را مشخص می‌کند. بنابراین، از این نظر، گفت‌وگو راهی برای دانستن است و هرگز نباید صرفاً به عنوان یک تاکتیک برای مشارکت دادن دانش‌آموزان در یک کار خاص تلقی شود. ما باید این نکته را خیلی واضح بیان کنیم. من لزوماً به این دلیل که طرف مقابل را دوست دارم درگیر گفت‌وگو نمی‌شوم. من به این دلیل وارد گفت‌وگو می‌شوم که صرفاً ویژگی فردگرایانه فرایند دانستن را نمی‌شناسم،

بلکه با ویژگی اجتماعی آن نیز آشنا هستیم. به این معنا، گفت‌وگو، جزیی ضروری از فرایند یادگیری و دانستن تلقی می‌شود. [۱۰]

متأسفانه، در ایالات متحده، بسیاری از مربیانی که در جهت‌گیری آموزشی خود ادعا می‌کنند که فریره هستند، به اشتباه مفهوم گفت‌وگوی فریره‌ای را تا حد یک روش تقلیل می‌دهند، در نتیجه از این واقعیت غافل می‌شوند که هدف اساسی آموزش بر مبنای گفت‌وگو، ایجاد فرایند یادگیری و دانستن توانمند است که همواره شامل نظریه‌پردازی در مورد تجربیاتی است که در فرایند گفت‌وگو به اشتراک گذاشته می‌شود.

برخی از رویکردهای آموزشی انتقادی بیش از حد درگیر تجلیل تجربی از فعالیتی هستند که نسبت به هویت، نمرس تمییز گرایانه دارد. این موضوع باعث شده که هنری زیرو به این نکته اشاره کند که چنین شیوه تعلیم و تربیتی، هویت و تجربه را از موضوعات مسئله‌سازی چون قدرت، عاملیت تاریخی جدا می‌کند. این مربیان با افراط در میراث و اهمیت دادن به صداها و تجربیات خود، غالباً نمی‌توانند فزاینده‌تر از مفهوم تفاوت که در دوگانه‌گرایی‌های قطبی‌سازی و جذابیت‌های غیرانتقادی تبدیل به گفتمان تجربه شده‌اند، حرکت کنند. من معتقدم که برخی از این مربیان همین دلیل از یک حال و هوای تعلیم و تربیتی عاشقانه استفاده می‌کنند که «بحث گفت‌وگو» راجع به تجربیات از سر گذرانده‌شده فرایندی برای صداگذاری است. در عین حال، مربیانی هم که مفهوم فریره را در مورد آموزش گفت‌وگو به تعبیر می‌کنند از پیوند تجربیات به سیاست، فرهنگ و دموکراسی انتقادی امتناع می‌ورزند، در نتیجه تعلیم و تربیت آنها را به شکلی از خودشیفتگی که مختص طبقه متوسط است، تنزل می‌دهند. این امر از یک سو تبدیل آموزش گفت‌وگو به روشی را میسر می‌سازد که مکالمه را برمی‌انگیزد و شرکت‌کنندگان در فضای گروه درمانی، می‌توانند ناراحتی‌ها و اندوه خود را بیان کنند. از سوی دیگر، به معلم به عنوان تسهیل‌گر، یک منطقه امن آموزشی برای مقابله با گناه کلاسی خود ارائه می‌دهد. این فرایندی است که قلاب‌های زنگ آن را تهوع‌آور توصیف

می‌کنند، زیرا هیچ مخالفی را از بین نمی‌برد. به عبارت ساده‌تر، همانطور که فریره به ما یادآوری کرد، «آنچه این مربیان دیالوگ می‌نامند، فرایندی است که ماهیت واقعی گفت‌وگو را به‌عنوان یک فرایند یادگیری و دانستن پنهان می‌کند. همیشه شامل یک کنجکاوی معرفت‌شناختی در مورد عناصر گفت‌وگوست.» [۱۱] بنابراین، گفت‌وگو هرگز به خودی خود یک هدف نیست، بلکه وسیله‌ای برای ایجاد درک بهتر در مورد موضوع دانش است. در غیر این صورت، می‌توان به گفت‌وگو به‌عنوان گفت‌وگو پایان داد که در آن به تجربیات زیست‌شده فردی اولویت داده می‌شود. من در بسیاری از زمینه‌ها رده‌ام که فرد مشهور بیش از حد مکان و تاریخ خود شخص غالباً با امتناع از مبارزه مستقیم، به‌عنوان مثال، با قرائت‌های مربوط به یک موضوع دانش، امکان درگیر کردن موضوع دانش را از منار می‌کند، به‌ویژه اگر این خوانش‌ها شامل تئوری باشند. همان طور که خود فریره «طهانه استدلال کرد:

کنجکاوی در مورد موضوع دانش و تمایل و برخورداری از سعه صدر برای درگیر شدن با قرائت‌ها و بحث‌های نظری گوناگون، امری اساسی است. با این حال، من تمرکز بیش از حد روی نظریه را پیشنهاد نمی‌کنم. ما نباید به خاطر تئوری، عمل را نفی کنیم. انجام این کار، نظریه را به یک لفاظی یا روشنفکری بازی محض تبدیل می‌دهد. به همین ترتیب، نفس تئوری به خاطر عمل، مانند استفاده از گفت‌وگو برای گفت، گرسنت و خطر از دست دادن اصل قضیه خود را در گسست با عمل در پی دارد. به همین دلیل است که من هرگز از نخبه‌گرایی نظری یا عملی که از جنبه نظری بی‌پایه و اساس است، حمایت نمی‌کنم، بلکه از وحدت بین نظریه و عمل دفاع می‌کنم. برای دستیابی به این وحدت، باید از کنجکاوی معرفت‌شناختی برخوردار بود - کنجکاوی‌ای که غالباً در گفت‌وگو برای گفت‌وگو وجود ندارد. [۱۲]

به این معنا که وقتی دانش‌آموزان فاقد کنجکاوی معرفت‌شناختی لازم باشند و در مورد موضوع مورد مطالعه، نشاط خاصی نداشته باشند، ایجاد شرایطی که کنجکاوی معرفت‌شناختی آنها را افزایش دهد تا از ابزارهای فکری لازم که آنها را قادر به درک موضوع می‌کند، برخوردار شوند، کار مشکلی است. اگر دانش‌آموزان نتوانند تجربیات

زیسته خود را به دانش تبدیل و از دانش به دست آمده به عنوان فرایندی برای کشف دانش جدید استفاده کنند، هرگز نمی‌توانند به‌طور جدی در گفت‌وگو به عنوان فرایند یادگیری و کسب دانش مشارکت کنند. در حقیقت، چگونه می‌توان بدون هیچ‌گونه شاگردی کردن قبلی در زمینه موضوع و بدون کنجکاوی معرفتی گفت‌وگو کرد؟ به عنوان مثال، اگر معلم از ایجاد شرایط آموزشی‌ای که از دانش‌آموزان جدید واقعاً دانش آموز می‌سازد، امتناع کند، چگونه می‌توان در مورد مثلاً زبان‌شناسی گفت‌وگو کرد؟ منظور من این نیست که فرایند کارآموزی باید به سنت اقتدارگرایانه سخنرانی بدون مشارکت و بحث دانش آموز تقلیل یابد. کاملاً بدیهی است که تبدیل فرایند گفت‌وگو به یک فرایند «بوان» درانه نشان‌دهنده سازوکار دیگری است که حتی برخی از مربیان مرفقی برای کاهش مشارکت‌های انقلابی و تحول‌آفرین رادیکال فریره از طریق فرایندی به کار می‌برند که باعث ایجاد سیاست بدون محتوا می‌شود. بنابراین تعجب آور نیست که برخی از لیبرال‌ها به تربیان مخالفه کار پیوندند تا فریره را به دلیل آنچه آنها به عنوان «روابط رادیکال» توصیف می‌کنند، نقد کنند. برای مثال، گرگوری جی و جرالند گراف استدلال کرده‌اند که پیشنهاد فریره در تعلیم و تربیت ستم‌دیدگان برای سوق دادن دانش‌آموزان به سمت «ادراک انتقادی از جهان» - که «روش درستی برای نزدیک شدن به واقعیت است» به‌طوری که آنها بتوانند «رنگ از جهان» داشته باشند - فرض را بر این می‌گذارد که فریره از قبل هویت ستم‌دیدگان را می‌داند. [۱۳] همان‌طور که جی و گراف خاطر نشان می‌کنند، «فریره فرض می‌کند که ما از ابتدا هویت ستم‌دیدگان و «ستمگران» آنها را می‌دانیم.» این شکل از نقد این موضوع را پیش فرض می‌گیرد که آموزش باید غیر جهت‌دهنده و خنثی باشد، موضعی که فریره همیشه با آن مخالفت می‌کرد: «من باید در آموزش به دهقانان که گرسنگی آنها از نظر اجتماعی پذیرفته شده است مداخله و با آنها کار و به شناخت آنها کمک کنم. کسانی که مسئول این ساختار اجتماعی هستند، به نظر من جنایتکاران علیه بشریت هستند.» [۱۴]

بنابراین، ما نه تنها از نظر آموزشی، بلکه باید از نظر اخلاقی نیز مداخله کنیم. با این حال، قبل از هر مداخله‌ای، یک مربی باید شفافیت سیاسی داشته باشد - حالتی که بسیاری از لیبرال‌ها مانند گراف را بسیار ناراحت می‌کند تا جایی که او «نظریه‌پردازان آموزشی رادیکال مانند فریره، هنری ژیرو و استنلی آرونوویتز را به بینش کانالیزه شدن متهم می‌کند»، ولی نه به عنوان کسانی که با مقدمات آن مخالف هستند. [۱۵]

این فیض که فریره، ژیرو و آرونوویتز درگیر «سبک نوشتاری با بینش کانالیزه» هستند، تنها نادرست است، بلکه به این تصور تحریف‌شده اشاره می‌کند که یک سبک نوشتاری، مورد توافق پیشینی وجود دارد که یکپارچه است، [در] دسترس همه [است]، و «بدون هیچ‌گونه اختلاف». این فراخوان کورکورانه و سهل‌آمیز برای وضوح نوشتاری نشان‌دهنده سازندگان سبک‌هایی است که توسط لیبرال‌های دانشگاهی استفاده می‌شود که گفتمان‌های متفاوت از خود خفه می‌کنند. چنین تماسی اغلب نادیده می‌گیرد که چگونه از زبان برای نابرابری کلامی استفاده می‌شود. همچنین فرض می‌کند که تنها راه برای مبارزه با ایدئولوژی‌های ظلم، از طریق گفتمانی است که شامل آن چیزی است که این گاهیان به عنوان زبان شفافیت توصیف می‌کنند.

زمانی که با فریره روی کتاب سواد: خواندن کلمه و جهان کار می‌کردم، از یکی از همکارانم که به نظرم از نظر سیاسی متخاصم بود و درک دقیقی از آثار فریره داشت، خواستم دست‌نویس را بخواند. با این حال، در خلال بحثی که درباره این موضوع داشتیم، او با کمی عصبانیت از من پرسید: «چرا تو و پائولو اصرار دارید که از اصطلاحات مارکسیستی استفاده کنید؟ بسیاری از خوانندگان می‌گویند که ممکن است از خواندن پائولو لذت ببرند ممکن است از این اصطلاحات ناراضی شوند.» من ابتدا متعجب شدم، اما با آرامش به او توضیح دادم که معادله مارکسیسم با اصطلاحات کارشناسی، غنای تحلیل فریره را به طور کامل نشان نمی‌دهد. در واقع، به او یادآوری

کردم که زبان فریره تنها وسیله‌ای بود که او می‌توانست از طریق آن پیچیدگی مفاهیم مختلف مربوط به ظلم را رعایت کند. برای یک چیز، به او یادآوری کردم، «تصور کن فریره به جای نوشتن «تعلیم و تربیت ستمدیدگان» نوشته بود «تعلیم و تربیت محرومان». اگر «مظلومی» در بین باشد، حتماً باید «ظالمی» هم باشد. همتای محرومان چه خواهد بود؟ این امر زمینه را برای مقصر دانستن قربانی محرومیت به خاطر محرومیت خود باز می‌گذارد. این مثال مصداق روشنی است که در آن می‌توان موضوع ظلم را نیز، یعنی ظلم دانست. چنین زبانی واقعیت را تحریف می‌کند.

و با این حال، دانشگاهیان جریان اصلی مانند گراف به ندرت به این تحریفات زبانی که واقعیت را مخاوش می‌کنند، اعتراض می‌کنند. من به ندرت می‌شنوم که دانشگاهیان در یک جنگ صراحتی برای «وضوح زبان» اصطلاحات رایجی مانند «حق رای دادن» یا «پاکسازی قومی» را معترض مثال، با وضعیت اصطلاحات واژگان یکسان بدانند. از یک سو، آنها به «اسی» «پاکسازی قومی» را که تعبیری برای نسل‌کشی است، می‌پذیرند، در حالی که از سوی دیگر، با اتوماسیون خاصی به کیفیت اصطلاحاتی مانند «سرکوب» «فرع» و «پراکندگی» و اگر بخواهیم اصطلاح «پاکسازی قومی» را تحلیل کنیم، خواهیم دید که از وحشتگری ضرب‌ها و جنایات هولناک علیه مسلمانان بوسنیایی وحشت نخواهیم کرد. کشتار ده‌ها جمعی زنان، کودکان و سالمندان و تجاوز جنسی به زنان و دختران پنج ساله، بی‌رحمی مثبت «پاکسازی» را به خود می‌گیرند، که ما را به واقعیت «پاکسازی» و «پلیدی» قومی که به مسلمانان بوسنیایی، به‌ویژه و به مسلمانان سراسر جهان نسبت داده می‌شود، به‌طور کلی القا می‌کند.

من همچنین به ندرت اعتراض واقعی را از همان دانشگاهیان شنیدم که خواهان «وضوح زبان» هستند، زمانی که در طول جنگ خلیج فارس، حمام خون وحشتناک میدان نبرد به «تاثیر عملیات» و کشتار خشونت‌آمیز بیش از صد هزار عراقی تبدیل شد. از جمله زنان، کودکان و سالمندان بی‌گناه توسط «بمب‌های هوشمند» ما، به اصطلاح

فنی «خسارت جانبی» پاکسازی شد. من می‌توانم با مثال‌هایی ادامه دهم تا به این نکته اشاره کنم که چگونه دانشجویان که برای وضوح زبان بحث می‌کنند، نه تنها به ندرت به زبانی اعتراض می‌کنند که واقعیت را مبهم می‌کند، بلکه اغلب از همان زبان به عنوان بخشی از پذیرش عمومی استفاده می‌کنند که گفتمان «استاندارد» ارائه شده و باید باقی بماند. بدون مشکل اگرچه این دانشجویان گفتمان استاندارد مسلط را می‌پذیرند، اما به شدت به هر گفتمانی که هم زبان مسلط را می‌شکند و هم واقعیت پنهان را با نام بردن از آن برهنه می‌کند، اعتراض می‌کنند. بنابراین، گفتمانی که آن را نامگذاری می‌کند، از نظر آنها، مبهم و نامشخص می‌شود و به تعبیرهای کلی مانند «مستضعف»، «محرمیت»، «مرگ‌های تحصیلی»، «تئاتر عملیات»، «خسارات جانبی» و «پاکسازی» فراموشی تبدیل می‌شود و «بدون چالش» باقی می‌مانند، زیرا آنها بخشی از ساختار اجتماعی غالب تصاویری هستند که بدون مشکل و واضح تلقی می‌شوند.

من اغلب از شنیدن شکایت دانشجویان از پیچیدگی یک گفتمان خاص به دلیل عدم شفافیت ادعایی آن شگفت‌زده می‌شوم. گویا فرض کرده‌اند که تک گفتمانی وجود دارد که مشخصه آن وضوح است و به یک اندازه برای همه همگان است. اگر کسی شروع به بررسی موضوع وضوح کند، به زودی متوجه می‌شود که آن طبقه خاص است، بنابراین از افراد آن طبقه در فرایند معناسازی حمایت می‌کنیم.

دو مثال زیر موضوع را به خانه می‌آورد: هنری ژيرو و من در کالج جامعه ماساچوست در ماساچوست برای تقریباً سیصد مادر ازدواج نکرده که بخشی از یک برنامه (دیپلم معادل فارغ التحصیلی) بودند، سخنرانی کردیم. مدیر برنامه بعداً به ما اطلاع داد که بیشتر دانش‌آموزان از نظر عملکردی بی‌سواد به حساب می‌آیند. بعد از سخنرانی ژيرو، در دوران پرسش و پاسخ، زنی از جایش بلند شد و با شیوایی گفت: «پروفسور ژيرو، تمام زندگی‌ام چیزهایی را که شما در مورد آنها صحبت کردید احساس می‌کردم. فقط زبانی برای بیان احساساتم نداشتم. امروز متوجه شدم که یک زبان دارم.» و پانولو فریره ماجرایی اتفاقی را که

برای او در زمانی که ترجمه انگلیسی تعلیم و تربیت مستمیدگان را آماده می‌کرد، برایم تعریف کرد. او فصلی از کتاب را به یک دانشجوی آفریقایی آمریکایی در هاروارد داد تا ببیند چگونه آن را دریافت می‌کند. چند روز بعد وقتی از زن پرسید که آیا آن را خوانده است، او با اشتیاق پاسخ داد: «بله. نه تنها آن را خواندم، بلکه آن را به پسر شانزده ساله‌ام دادم تا بخواند. او تمام فصل را خواند. شب و صبح گفت: من می‌خواهم با مردی که این را نوشته است ملاقات کنم. او در مورد من صحبت می‌کند. یک سوال از همه آن دانشگاهیان «بسیار باسواد» که دک‌گتزمان ژيرو و فریره را بسیار دشوار می‌دانند این است که چرا یک پسر شانزده ساله و یک زن فقیر و «نیمه باسواد» به راحتی می‌توانند پیچیدگی زبان و عقاید فریره و ژيرو را درک و با آن ارتباط برقرار کنند و دانشگاهیان که باید باسوادترین باشند، زبان او را نامفهوم می‌دانند؟

برای من، فراخوان دنیوی برای زمان «تاریخی و وضوح» نشان‌دهنده سازوکار دیگری برای رد پیچیدگی مسائل نظری است، به روشی که این «اختارهای نظری ایدئولوژی غالب را مورد بازجویی قرار دهند. دقیقاً به همین دلیل است که گاتر اتری اسپواک به درستی اشاره می‌کند که فراخوان «تقلب‌های نثر ساده» است. من یک «مدم فاطر می‌رفتم و می‌گفتم: «دعوت برای نثر ساده نه تنها قلب می‌کند، بلکه سفیدکننده هم می‌شود.

برای من، فقط نثر ساده نیست که سفیدسازی می‌کند. تعلیم و تربیت جرالد گرافز در مورد «آموزش تعارض» همچنین تا حدی کم‌رنگ می‌کند که فرصت دسترسی به گفتمان‌های انتقادی را از دانش‌آموزان سلب می‌کند که آنها را قادر می‌سازد نه تنها پارادایم‌های استعماری و سلطه‌گرانه را تجربه کنند، بلکه به آنها کمک می‌کند تا متوجه شوند که نمی‌توان آموزش داد. درگیری که انگار ناگهان از آسمان افتاد. تضاد باید در آن تاریخ‌ها و ایدئولوژی‌های رقیب که در وهله اول مناقشه را به وجود آوردند، ریشه‌دار شود. دیوید گلدبرگ وقتی استدلال می‌کند که گرافز پیشنهاد می‌کند این مشکل را درک می‌کند:

پیش‌فرض می‌گیرد که مربیان - حتی انسان‌گرایان گرافز - موضعی بی‌طرف داشته باشند، یا حداقل می‌توانند تعصبات خود را در ارائه تعارض به حالت تعلیق درآورند، و این تعارضات

ثابت و بی‌تحرك هستند. نمی‌توان تعارضات (یا هر چیز دیگری را) با درنظر گرفتن این «نگاه از ناکجا» بی‌طرف آموزش داد، زیرا اصلاً دیدگاهی نیست. به عبارت دیگر، فرض دیدگاهی از ناکجاآباد، طرح ارزش‌های محلی به‌عنوان ارزش‌های جهانی بی‌طرف، جهانی‌سازی ارزش‌های قوم‌گرایانه است، همان‌طور که استام و شوهاث می‌گویند. [۱۶]

مشکل آموزش تعارض این است که تنها مرجع برای درگیر کردن مرجعیت یک مرجع روش‌شناختی است. در نتیجه، نمودار توانایی افراد تحت ستم را برای نامیدن ظلم و ستم خود به‌عنوان یک ضرورت آموزشی، تحقیر می‌کند و در عین حال، سیاست‌های آموزشی را «انزلیت‌ها» را توانمند و بر تجربه حداقلی دانش‌آموزان ممتاز از «دیگری شدن» استوار می‌کند. رد می‌کند. برای کمک به آنها در تصور موقعیت‌های موضوعی جایگزین و طرح‌های اجماع متفلسفانه. [۱۷]

همان‌طور که به‌سانی می‌توان دید، مکانیزه شدن پیشنهادهای آموزشی انقلابی فریره نه‌تنها منجر به غیرسیاسی شدن کار رادیکال دموکراتیک او می‌شود، بلکه حتی برای لیبرال‌هایی که از پیشنهادات فریره استقبال می‌کنند، فضاهایی ایجاد می‌کند تا «اصطلاحی را که او برای خلاصه کردن رویکردش به آموزش به کار می‌برد، اشتباه بگیرند. «پداگوژی» [که] اغلب به‌عنوان «روش کار» به جای یک فلسفه یا نظریه اجتماعی تعبیر می‌شود. تعداد کمی از کسانی که نام او را متمایز می‌کنند، مطمئناً، فرهنگ لغت انگلیسی آکسفورد نیز چنین نیست. به راحتی، توسط آن دسته از مریانی پذیرفته شده است که معتقدند آموزش خنثی است زیرا آنها درگیر ساخت اجتماعی ندیدن هستند. یعنی آنها عمداً از درک این موضوع امتناع می‌ورزند که خود اصطلاح «پداگوژی»، همان‌طور که دوست و همکار خوب من پائولوتا گوناری توضیح می‌دهد، ریشه یونانی دارد، به معنی «رهبری کودک» (از...: فرزند و پیش: رهبری کردن). بنابراین، همان‌طور که اصطلاح «پداگوژی» نشان می‌دهد، آموزش ذاتاً دستوری است و باید همیشه تحول‌آفرین باشد. همان‌طور که استنلی آرونوویتز [۱۸] به اختصار استدلال می‌کند، «آموزش فریره مبتنی بر یک انسان‌شناسی فلسفی کاملاً توسعه یافته است، یعنی نظریه‌ای درباره طبیعت انسان، می‌توان گفت الهیات رهایی‌بخش سکولار، حاوی

مقولات خاص خود است که عملاً به هیچ فلسفه دیگری قابل تقلیل نیست». [۱۹] تفسیر نادرست از پیشنهادهای آموزشی فلسفی و انقلابی فریره در تعلیم و تربیت ستمدیدگان و کتاب‌های بعدی او نه تنها در سیاست زدایی از هدف انقلابی او نهفته است «تبدیل آنچه فرانتز قانون «دوزخیان زمین» می‌نامد از «بودن برای دیگران» به «موجودی برای خودشان»»، [۲۰] اما همچنین در خلع تفکر فریره از بدهی عظیم او به سنت فلسفی که شامل مارکس، گرامشی، هگل و سارتر در میان دیگران بود، می‌گوید.

اگرچه وقتی خبر ویرانگر مرگ پائولو فریره، دوست، همکار، معلم و مربی‌ام را دریافت کردم، بی حرکت بودم، اما از این اطمینان یافتم که «تعلیم و تربیت ستمدیدگان» واقعاً «زمان و زمان خود را پشت سر گذاشته است». من از امید بی اندازه پائولو برای ما که مشهود بود، در جهانی هستیم که به قول خودش، کمتر زشت، زیباتر، کمتر تبعیض آمیز، و ویرانگرتر، کمتر غیرانسانی و انسانی تر است، آرامش پیدا کردم. پائولو در کار و زندگی خود به ما «جهان - با فروتنی بارز خود - می آموزد که روشنفکری که با وسوسه تبدیل شدن به یک روشنفکر پوپولیست مبارزه می کند، به چه معناست. مثل همیشه، او با ذهن ناخودآگاه پرستاب خود معنای تعهد عمیق به مبارزه با بی عدالتی های اجتماعی را در مبارزه با این بازیگری حیثیت انسانی خود به ما می آموزد. به قول خود پائولو:

ما باید به جبرگرایی نتولیبرالی که در پایان این قرن شاهد آن هستیم، نه بنویسیم، اخلاقی که در آن اقلیت بیشترین سود را در برابر زندگی اکثریت می برند. به عبارت دیگر، کسانی که نمی توانند رقابت کنند، می میرند. این یک اخلاق انحرافی است که در واقع فاقد اخلاق است. اصرار دارم که بگویم به انسان بودنم ادامه می دهم... آن وقت آخرین معلم دنیا خواهم ماند که نه بگویم: من تاریخ را به عنوان جبرگرایی قبول ندارم. من تاریخ را به عنوان امکانی می پذیرم [که در آن] می توانیم در این تقدیرگرایی منحرف که مشخصه گفتمان نتولیبرال در پایان این قرن است، از شر ابهام زدایی کنیم. [۲۱]

پائولو فریره موفق به تحقق رویاهایش مبنی بر ورود به قرن بیست و یکم با امید به «جهانی کمتر تقسیم شده، کمتر زشت و بیشتر عادلانه» نشد. گرچه وقتی از آستانه قرن بیست و یکم می‌گذشتیم، دست‌های ما را نگرفت، سخنان حکیمانه‌اش، اندیشه‌های نافذ و بصیرانه‌اش، شجاعتش در تقبیح بدی‌ها، شهامتش در عشق ورزیدن و «از عشق سخن گفتن بی‌هراس از اینکه او را علم‌زده، اگر نگوییم ضدعلم بنامند»، فروتنی و انسانیتش او را جاودانه می‌سازد - نیرویی همواره حاضر که درک ما از تاریخ را به‌عنوان یک امکان، زنده نگه می‌دارد.

من همیشه با فروتنی چالش پائولو را از طریق انسجام و فروتنی‌ای که او نمونه بارزش بود، پذیرفته‌ام. با اندوه فراوان و با رنج، اما همچنان با محبت و امید فراوان، یک بار دیگر می‌گویم: از او ممنونم پائولو برای حضورت در جهان و برای اینکه تعلیم و تربیت ستمدیدگان را به یاد داری و برای اینکه به ما یاد دادی کتاب جهان را چگونه بخوانیم و به خاطر به چالش کشیدن ما برای انسانی‌تر کردن جهان.

دونالد ماچیدو

استاد برجسته هنرهای لی. ا. و آموزش دانشگاه ماساچوست، بوستون

یادداشت‌ها

۱. پائولو فریره، نامه‌هایی به کریستینا (نیویورک: روتلج، ۱۹۹۶)، ص. ۱۵.
۲. همان. ص. ۲۱.
۳. همان.
۴. هنری آ. ژیرو، «آموزش رادیکال و امید تحصیل کرده: به یاد تانولو فریره». نسخه تایپ شده.
۵. همان.
۶. پائولو فریره و دونالد ماچیدو، ایدئولوژی مهم است (کمپانی بولدر: راومن & لیتل فیلد)، در آینده.
۷. هنری آ. ژیرو، «آموزش رادیکال و امید تحصیل کرده».
۸. پائولو فریره و دونالد ماچیدو، ایدئولوژی مهم است.
۹. هربرت کهل، «پائولو فریره: آموزش و هنجار». در ملت، ۲۶ می ۱۹۹۷، ص. ۷.
۱۰. پائولو فریره و دونالد ماچیدو، «گفت‌وگو: فرهنگ، زبان و نژاد» در بررسی آموزشی هاروارد، جلد. ۶۵، شماره ۳، پاییز ۱۹۹۵، ص. ۳۷۹.
۱۱. همان، ص. ۳۸۲.
۱۲. همان.
۱۳. گرگوری جی و جراللد گراف، «نقدی بر آموزش انتقادی»، آموزش عالی زیر آتش. ویرایش. مایکل باربوب و گری نلسون (نیویورک: روتلج، ۱۹۹۵)، ص. ۲۰۳.
۱۴. پائولو فریره و دونالد ماچیدو، «گفت‌وگو: فرهنگ، زبان و نژاد» ص. ۳۷۹.
۱۵. جراللد گراف، «نوشتن آکادمیک و استفاده از تبلیغات بد»، وسواس‌های فصیح، ویرایش. ماریانا تورگورمیک (چپل هیل: انتشارات دانشگاه دوک، ۱۹۹۴)، ص. ۲۱۵.
۱۶. دیوید تنو گلدبرگ، «مقدمه»، چندفرهنگی: خواننده انتقادی، ویرایش. دیوید تنو گلدبرگ (آکسفورد، انگلستان: بلک ول، ۱۹۹۴)، ص. ۱۹.

۱۷. رابرت استام و الا شوهات، «تاریخ‌های متضاد؟ اروپا محوری، چندفرهنگی و رسانه»، چندفرهنگی: یک خواننده انتقادی، ص. ۱۹
۱۸. استلی آرونوویتز، «اومانیسیم دموکراتیک رادیکال پائولو فریره» در پیتر مک لارن و پیتر لئونارد، پائولو فریره: برخورد انتقادی (لندن: روتلج، ۱۹۹۳)، ص. ۸
۱۹. همان، ص. ۱۲
۲۰. همان، ص. ۱۳
۲۱. پائولو فریره و دونالد ماچیدو، ایدئولوژی مهم است.

پیشگفتار

در طی سال‌ها، اندیشه و کار معلم برزیلی، پائولو فریره از شمال شرق برزیل به کل قاره امریکا گسترش یافته و نه تنها بر آموزش و پرورش که بر تلاش کلی برای پیشرفت ملی تأثیر گذاشته است. درست در لحظه‌ای که توده‌های بی‌بهره کشورهای آمریکای لاتین از خواب خرگوشی بیدار می‌شوند و به‌عنوان کارساز (سوژه)، مشتاق و نگران مشارکت در توسعه کشور خود هستند، پائولو فریره برای آموزش بی‌سوادان روشی را ارائه می‌کند که با نه‌ی شکفت‌آور به این فرایند کمک می‌کند. در واقع، کسانی که ضمن یاد گرفتن خواندن و نوشتن، به آگاهی جدیدی از بودن خود می‌رسند و نگرستن انتقادی به موقعیت اجتماعی‌ای را که در آن قرار گرفته‌اند، آغاز می‌کنند، اغلب برای تغییر جامعه‌ای که فرصت مشارکت را از آنها دریغ کرده است، پیشقدم می‌شوند. در اینجا آموزش و پرورش بار دیگر به‌عنوان یک نیروی واژگون‌کننده پدیدار می‌شود.

ما در ایالات متحده، به تدریج از کار پائولو فریره آگاه می‌شویم، اما تاکنون صرفاً از نظر سهمی که در آموزش بزرگسالان بی‌سواد در جهان سوم داشته است، به او فکر کرده‌ایم. با این حال، با نگاهی دقیق‌تر، در می‌یابیم که روش‌شناسی و همچنین فلسفه آموزشی او برای ما به اندازه افراد محروم آمریکای لاتین مهم است. تلاش آنها برای تبدیل شدن به افرادی آزاد و مشارکت در دگرگونی جامعه خود از بسیاری جهات شبیه به مبارزه سیاه‌پوستان و مکزیکی - آمریکایی‌ها و نیز جوانان طبقه متوسط در این کشور است. شدت و حدت آن مبارزه در جهانی که در حال گسترش است و ممکن است بینش جدید، الگوهای جدید و امید جدیدی را در مواجهه با وضعیتمان برای ما فراهم

آورد. به همین دلیل، من انتشار کتاب تعلیم و تربیت ستمدیدگان به انگلیسی را چیزی شبیه به یک رویداد مهم برمی‌شمارم.

اندیشه پائولو فریره بیانگر پاسخ ذهن خلاق و وجدان حساس او به بدبختی و رنج فوق‌العاده ستمدیدگان پیرامون اوست. او که در سال ۱۹۲۱ در (رسیفی - Recife)، یکی از فقیرترین و توسعه نیافته‌ترین مراکز جهان سوم به دنیا آمد، خیلی زود مجبور شد مستقیماً واقعیت تلخ فقر را تجربه کند. هنگامی که بحران اقتصادی در سال ۱۹۲۹ در ایالات متحده روی برزیل تأثیر گذاشت، ثبات متزلزل خانواده طبقه متوسط فریره از بین رفت و او در مصیبت «نفرین‌شدگان خاک» سهیم شد. این شرایط تأثیر عمیقی روی زندگی او گذاشت، زیرا او با دردهای جانکاه گرسنگی آشنا شد و به دلیل دل‌مردگی ناشی از آن از تحصیل باز ماند. همچنین گرسنگی باعث شد که او در یازده سالگی با خود عهد ببندد که زندگی‌اش را وقف مبارزه با گرسنگی کند تا دیگر کودکان مجبور نباشند رنجی را که او در آن زمان از سر گذراند، تجربه کنند.

مشارکت اولیه او در زندگی فقر، او را به کشف آنچه که آن را «فرهنگ سکوت» محرومان توصیف می‌کرد، سوق داد. او سوخته شد که جهل و رخوت آنها پیامد مستقیم کل وضعیت سلطه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی و پدرسالاری‌ای است که آنان قربانیانش بوده‌اند. آنها به جای اینکه به دانستن و واکنش به واقعیت‌های ملموس و عینی دنیای خود، تجهیز و تشویق شوند، در موقعیتی که در آن چنین آگاهی و واکنش نقادانه‌ای عملاً غیرممکن بود، «مستغرق» نگه داشته شدند. برای فریره روشن شد که کل نظام آموزشی، یکی از ابزارهای اصلی حفظ این فرهنگ سکوت است.

فریره در مواجهه با این مشکل، به شیوه‌ای بسیار هستی‌شناسانه، توجه خود را به حوزه آموزش معطوف و کار روی آن را شروع کرد. طی سال‌ها، او درگیر فرایند مطالعه و تأمل بود و چیزی کاملاً جدید و خلاقانه را در فلسفه تربیتی ایجاد کرد. او از موقعیت درگیری مستقیم در مبارزه برای رهایی مردان و زنان و ایجاد دنیایی جدید، به افکار و تجربیات کسانی که در شرایط مختلف و موقعیت‌های فلسفی گوناگون قرار دارند،

یعنی به قول خودش «سارتر و مونیه، اریک فروم و لویی آلتوسر، اورنگا و گاست و مانو، مارتین لوتر کینگ و چه گوارا، اونا مونو و مارکوزه» رسید. او از بینش این مردان برای خلق دیدگاهی در زمینه آموزش استفاده کرد که حقیقتاً متعلق به خود اوست و دنبال پاسخگویی به واقعیت‌های ملموس و عینی آمریکای لاتین بود.

اندیشه او در مورد فلسفه تعلیم و تربیت، اولین بار در سال ۱۹۵۹ در پایان‌نامه دکترای او در دانشگاه رسیفی و بعداً در اثر او به‌عنوان استاد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت در همان دانشگاه و نیز تجربه‌های اولیه‌اش در زمینه تدریس بی‌سوادان در همان شهر بیان شد. روش‌شناسی عرضه شده توسط او، به‌طرز گسترده‌ای توسط کاتولیک‌ها و دیگران در پویش‌ها (حمپیر) ای سوادآموزی سراسر شمال شرق برزیل مورد استفاده قرار گرفت و چنان تهدیدی برای نظام قدیمی آموزش و پرورش تلقی شد که فریره بلافاصله پس از کودتای نظامی در سال ۱۹۶۴ به زندان افتاد. فریره هفتاد روز بعد آزاد و تشویق شد که کشور را ترک کند. او به شیلی رفت و در آنجا پنج سال با یونسکو و مؤسسه اصلاحات کشاورزی شیلی در برنامه‌های آموزش بزرگسالان کار کرد. سپس به‌عنوان مشاور در دانشکده آموزش دانشگاه هاروارد - بول به کار شد و با تعدادی از گروه‌هایی که درگیر آزمون‌های آموزشی جدید در مناطق روستایی و شهری بودند، ارتباط پیدا کرد و با آنها کار کرد. او در حال حاضر به‌عنوان «مؤرخ ویژه دفتر آموزش شورای جهانی کلیساها در ژنو خدمت می‌کند.

فریره مقالات زیادی به زبان‌های پرتغالی و اسپانیایی نوشته است و اولین کتاب او با نام «آموزش به‌مثابه تمرین آزادی» در سال ۱۹۶۷ در برزیل منتشر شد. آخرین و کامل‌ترین اثر او تعلیم و تربیت ستمدیدگان اولین اثر اوست که در این کشور منتشر می‌شود.

در این مقدمه کوتاه، تلاش برای جمع‌بندی مطالبی که نویسنده در چندین صفحه ارائه می‌کند، در چند پاراگراف بی‌فایده است. جمع‌بندی مطالب او در این مختصر توهین به غنا، عمق و پیچیدگی اندیشه اوست. اما شاید بیان چند جمله مختصر

به عنوان شاهد در اینجا جا داشته باشد. من به عنوان شاهدی که گفت و گو با اندیشه پانولو فریره را یک ماجراجویی هیجان انگیز می دانم؛ منی که از انتزاعی و عقیم بودن بسیاری از آثار فکری در محافل دانشگاهی دل آشوبه گرفته ام، از فرایند تفکر و تأملی هیجان زده هستم که در یک زمینه کاملاً تاریخی تنظیم شده و در وسط معرکه مبارزه برای ایجاد یک نظم اجتماعی جدید، نمایانگر وحدت جدیدی از نظریه و عمل است. وقتی مردی در قد و قواره پانولو فریره، دیگر باره به روشنفکری انسان ساز تجسم می بخشد، قدرت اندیشه را برای نفی محدودیت های پذیرفته شده و گشودن راه به سوی آیندگی جدید به نمایش می گذارد، دلگرم می شوم.

فریره به این دلیل قادر به انجام این کار است که بر اساس یک فرضیه بنیادین عمل می کند: فرض اینکه «به دلیل رسالت هستی شناسانه انسان این است که کارساز (سوره) ای باشد که بر جهان خود تسلط می کند و آن را دگرگون می سازد و بدین سان به سمت امکانات جدیدتر و کامل تر در زندگی فردی و جمعی حرکت می کند. این دنیایی که او به آن اشاره می کند، یک نظم ایستا و بسته و یک واقعیت محتوم که باید آن را پذیرفت و به نظم آن تن داد، نیست، بلکه سناری است که باید روی آن کار و آن را حل کرد. این ماده ای است که انسان برای خلق تاریخ از آن استفاده می کند، وظیفه ای است که آن را انجام می دهد تا در هر زمان و مکان خاص به آنچه انسان را از انسانیت خود ساقط می کند، غلبه و جرئت پیدا کند تا کیفیتی جدید بیافریند. از نظر فریره، منابع این وظیفه در حال حاضر توسط فناوری پیشرفته دنیای غرب برای ما فراهم شده اند، اما بینش اجتماعی ای که ما را وادار می کند نظم کنونی را نفی کنیم و نشان بدهیم که تاریخ به پایان نرسیده است، عمدتاً از رنج و مبارزه مردم جهان سوم ناشی می شود.

با این نگاه و اعتقاد فریره که پشتمان آن تجربه گسترده ای است، هر انسانی، اعم از اینکه «جاهل» یا غوطه ور در «فرهنگ سکوت» باشد، می تواند در یک رویکرد گفت و گو محور با دیگران با نگاهی نقادانه به جهان پیرامون خود بنگرد. با فراهم آمدن

ابزارهای مناسب برای چنین مواجهه‌ای، فرد می‌تواند به تدریج واقعیت‌های فردی و اجتماعی و نیز تضادهای موجود در آنها را درک کند، از برداشت خود از واقعیت‌ها آگاه شود و با آن برخورد انتقادی داشته باشد. در این فرایند، رابطه قدیمی و پدرانۀ معلم و شاگرد غلبه پیدا می‌کند. یک دهقان می‌تواند این فرایند را برای همسایه‌اش به طرز مؤثرتر از «معلمی» که از بیرون آمده است، تسهیل کند. «انسان‌ها از طریق دنیا به یکدیگر آموزش می‌دهند.»

با این اتفاق، عبادت تعلیم و تربیت قدرت جدیدی پیدا می‌کند. در این رویکرد، دیگر تعلیم و تربیت یک امر انتزاعی یا جادویی نیست، بلکه وسیله‌ای است که افراد از طریق آن بر اشیای پیرامون خود تسلط می‌نهند و خود خویشند و توانایی‌های‌شان را کشف می‌کنند. همان‌طور که فریره می‌نویسد، هر فردی با آموزش، صاحب این حق می‌شود که حرفش را بزند و جهان را آن‌گونه که خود می‌خواهد بنامد.

هنگامی که یک دهقان بی‌سواد در این نوع تجربه آموزشی شرکت می‌کند، به آگاهی تازه‌ای از خود دست می‌یابد، احساس کرامت می‌کند و امید جدیدی در دلش جوانه می‌زند. دهقانان بارها و بارها، این کشف و شعور را پس از چند ساعت کلاس به شیوه‌های شگفت‌انگیزی بیان کرده‌اند: «اکنون تشخیص می‌دهم که من هم آدم هستم، یک آدم تربیت شده!»؛ «ما کور بودیم و اکنون چشم‌ها را باز شده‌اند!»؛ «پیش از این، واژه‌ها برایم بی‌معنا بودند. اینک آنها با من سخن می‌گویند و من می‌توانم وادارشان کنم که با من حرف بزنند.» در فرایند یادگیری، هنگامی که خواندن اتفاق می‌افتد، زن و مرد در می‌یابند که فرهنگ آفرینند و هر کاری که می‌کنند می‌تواند خلاقانه باشد. «من کار می‌کنم و با آن، دنیا را دیگرگون می‌سازم.» و از آنجایی که کسانی که کاملاً به حاشیه رانده شده بودند، به شدت دگرگون می‌شوند، دیگر حاضر نیستند صرفاً یک شیء باشند؛ به تغییراتی که در اطرافشان رخ می‌دهد واکنش نشان می‌دهند و به احتمال زیاد تصمیم می‌گیرند مبارزه برای تغییر ساختارهای جامعه‌ای را که تاکنون در خدمت سرکوب آنها بوده است، به عهده بگیرند. به همین دلیل، یک

دانشجوی برجسته برزیلی توسعه ملی اخیراً تأیید کرد که این نوع کار آموزشی در بین مردم نشان‌دهنده عامل جدیدی در تغییر و توسعه اجتماعی است، «ابزار جدید رفتاری برای جهان سوم که به وسیله آن می‌توان بر ساختارهای سستی غلبه کرد و وارد دنیای مدرن شد.»

در نگاه اول چنین به نظر می‌رسد که روش پائولو فریره برای آموزش به بی‌سوادان در آمریکای لاتین متعلق به دنیایی است که با دنیای ما در این کشور تفاوت دارد. این ایده که این نسخه باید عیناً در کشور ما کپی برداری شود، قطعاً کار ابلهانه است. اما بین شرایط دو کشور شباهت‌های خاصی وجود دارند که نباید آنها را نادیده گرفت. جامعه پیشرفته متکی به فناوری ما دارد به سرعت از بسیاری از ماس‌های می‌سازد و برای سازگاری ما با منظر نظام خود، برنامه‌ریزی‌های ماهرانه‌ای دارد. به هر میزانی که این اتفاق بیفتد، ما بیشتر در «فرمان سکوت» جدید غوطه‌ور می‌شویم.

تناقض موضوع این است که همان نیروی‌ای که دارد این کار را با ما می‌کند، حساسیت جدیدی را هم نسبت به رویدادهای جاری در ما ایجاد می‌کند. به ویژه در میان جوانان، رسانه‌های جدید همزمان به تدریجی مفاهیم قدیمی اقتدار، راه را برای آگاهی قدرتمند از ماهیت این اسارت جدید بر ما می‌کنند. نسل جوان می‌داند که حق او برای زدن حرقش از او ربوده شده است و چیزی به نام تلاش برای بازگرداندن این حق وجود ندارد. جوانان همچنین متوجه شده‌اند که نظام آموزشی امروز - از مهدکودک تا دانشگاه - دشمن آنهاست.

چیزی به نام فرایند آموزشی خنثی وجود ندارد. آموزش یا به عنوان ابزاری عمل می‌کند که ادغام نسل جوان با منطق نظام کنونی و ایجاد انطباق با آن را تسهیل می‌کند و یا به «تمرین آزادی» و ابزاری تبدیل می‌شود که مردان و زنان به وسیله آن، با واقعیت‌های موجود، برخورد انتقادی و خلاقانه می‌کنند و در می‌یابند که چگونه در دگرگونی دنیای پیرامونی خود مشارکت داشته باشند. توسعه روش آموزشی‌ای که این فرایند را تسهیل می‌کند، لاجرم در جامعه ما به تنش و درگیری می‌انجامد. اما در عین

حال می‌تواند به شکل‌گیری انسانی جدید کمک کند و آغاز دوران نوینی در تاریخ غرب باشد. برای کسانی که به این وظیفه احساس تعهد می‌کنند و به دنبال مفاهیم و ابزارهایی برای کسب تجربه در این زمینه هستند، اندیشه پائولو فریره در سال‌های آینده سهم قابل توجهی خواهد داشت.

ریچارد شائول

www.ketab.ir

مقدمه

در این صفحات به معرفی تعلیم و تربیت ستمدیدگان می‌پردازم که حاصل مشاهدات من در طی شش سال تبعید سیاسی است. این مشاهدات بر غنای فعالیت‌های آموزشی بهترین من در برزیل افزوده است.

من چه در دوره‌های آموزشی که نقش خودآگاهی [۱] را تحلیل می‌کنند و چه در تجربه‌های واقعی با آموزش رافا الهانی بخش، با «ترس از آزادی» که در فصل اول این کتاب مورد بحث قرار گرفت، بر سر «شته‌ام. کم نبوده‌اند شرکت کنندگان دوره‌های آموزشی که متوجه «خطر خودآگاهی» به کمک‌های که ترس آنها از آزادی را بر ملا می‌کند، بوده‌اند. آنها می‌گویند پیامد آگاهی منفردی، هرج و مرج است. دیگران می‌افزایند که آگاهی انتقادی ممکن است منجر به اختلال روانی شود. اما برخی اعتراف می‌کنند: چرا باید انکار کنم؟ واقعاً از آزادی می‌ترسیدم.

در یکی از جلسات، اعضای گروه بحث می‌کردند که آیا این احتمال وجود ندارد که خودآگاهی، مردان و زنان را در موقعیت خاصی که بی‌عدالتی حاکم است، به سمت «تعصب ویرانگر» یا «احساس فروپاشی کامل دنیای‌شان» سوق بدهد. در میانه بحث، شخصی که قبلاً سال‌ها کارگر کارخانه بود، صحبت کرد و گفت: «شاید من تنها کسی باشم که منشأ کارگری دارد. نمی‌توانم بگویم که تمام چیزهایی را که گفتید همین الان فهمیدم، اما می‌توانم یک چیز را بگویم - وقتی این دوره را شروع کردم ساده‌لوح بودم، و وقتی فهمیدم چقدر ساده‌لوح هستم، شروع به انتقاد کردم. اما این کشف باعث نشده که متعصب شوم و احساس فروپاشی هم نمی‌کنم.» شک در مورد

تأثیرات احتمالی خودآگاهی مستلزم فرضیه‌ای است که فرد شکاک همیشه هم آن را به‌صراحت بیان نمی‌کند: بهتر است که قربانیان بی‌عدالتی متوجه نشوند که قربانی شده‌اند. در واقع، خودآگاهی، انسان‌ها را به سمت «تعصب مخرب» سوق نمی‌دهد. بلکه برعکس، با ایجاد امکان ورود افراد به فرایند تاریخی به‌عنوان کارسازه (سوزه‌ها)ی مسئول و [۲] خودآگاه، آنان را به جستجوی تأیید هویت ترغیب می‌کند و در نتیجه از تعصب می‌گریزند.

بیداری خودآگاهی انتقادی در یک فرد، دقیقاً به این دلیل که این نارضایتی‌ها مؤلفه‌های واقعی یک موقعیت ظالمانه هستند، راه را برای ابراز نارضایتی‌های اجتماعی باز می‌کند. [۳]

ترس از آزادی، که صاحب‌ان ازراً از آن آگاه نیست، او را به غوطه‌ور شدن در اوهام و می‌دارد. چنین فردی برای برآوردن به امنیت که آن را به خطرات آزادی ترجیح می‌دهد، تلاش می‌کند. همان‌گونه که هگل می‌نویسد:

آزادی تنها با به خطر انداختن زندگی است که به دست می‌آید... بدون شک فردی که جان خود را به خطر نینداخته است به‌عنوان یک شخص بی‌مسئولیت مرشود؛ اما به حقیقت شناخت از خود به‌عنوان یک فرد خودآگاه مستقل دست نیافته است. [۴]

به هر حال کمتر پیش می‌آید که مردان و زنان ترس خود از آزادی را آشکارا اعتراف کنند و بیشتر تمایل دارند آن را مخفی نگه دارند و گاهی ناخودآگاه با معرفی خود به‌عنوان مدافعان آزادی این کار را انجام می‌دهند. آنها بر قامت شک و تردیدهای شان ردای وقار و متانت را آن‌گونه که شایسته نگهبانان آزادی است، می‌پوشانند. اما آنها آزادی را با حفظ وضع موجود اشتباه می‌گیرند. به‌طوری که اگر خودآگاهی شان تهدیدی برای زیر سنوال بردن وضعیت موجود باشد، تصور می‌کنند که خود آزادی تهدید شده است.

فکر و مطالعه به‌تنهایی باعث پدید آمدن تعلیم و تربیت مستمیدگان نشد؛ بلکه این اثر ریشه در مرقعیت‌های عینی دارد و بیانگر واکنش‌های کارگران (دهقان یا شهری) و

افراد طبقه متوسطی است که من در طول فعالیت‌های آموزشی به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با آنها سر و کار داشته‌ام. مشاهدات مستمر به من امکان خواهد داد تا نکات ارائه شده در این کار مقدماتی را در پژوهش‌های آینده تأیید یا اصلاح کنم.

این کتاب احتمالاً واکنش‌های منفی زیادی را در عده‌ای از خوانندگان برخواهد انگیزد. برخی موضوع من در قبال مسئله رهایی و آزادی انسان را کاملاً آرمانی خواهند دانست و یا حتی ممکن است بحث از موضوعاتی چون هستی‌شناسی، عشق، گفت‌وگو، امید، فروتنی و همدردی را «لاطانات» ارتجاعی بدانند. عده‌ای زیر بار این حرف من نمی‌روند (و یا با اینکه حرفم را قبول دارند، دلشان نمی‌خواهد بپذیرند) که برخی از افراد که رد ظلم ظالم قرار می‌گیرند، اعتراضی به این وضعیت ندارند، بلکه از این وضعیت خوشنود هم هستند. در نتیجه این اثر مسلماً آزمونی برای تندروهاست. من مطمئنم که «جبهه‌بان» و مارکسیست‌ها، هر چند که ممکن است تا حدی یا کلاً با من مخالف باشند، اما کتاب را تا به آخر خواهند خواند؛ اما خواننده‌ای که صرفاً مواضع بسته و «غیر منطقی» دارد، باب گفت‌وگویی را که من امیدوارم این کتاب باز کند، می‌بندد.

فرقه‌گرایی هنگامی که از تعصب تغذیه کند، «مرزا» عقیم‌کننده است. افراط‌گرایی هنگامی که از روحیه انتقادی تغذیه شود، همیشه خالی است. فرقه‌گرایی افسانه‌سازی می‌کند که نتیجه آن از خود بیگانگی است. افراط‌گرایی انتقادی می‌کند و در نتیجه رهایی می‌بخشد. رادیکال شدن مستلزم افزایش تعهد به موقعیت انتخابی فرد و در نتیجه تلاش هر چه بیشتر برای تغییر واقعیت یقینی و عینی است. برعکس آن، فرقه‌گرایی به دلیل آنکه افسانه‌ای و غیرعقلانی است، واقعیت را به یک «واقعیت» کاذب (و در نتیجه تغییرناپذیر) تبدیل می‌کند.

فرقه‌گرایی در هر جا مانعی بر سر راه رهایی نوع بشر است. متأسفانه نسخه راست‌گرایانه آن همیشه هم همتای طبیعی خود یعنی افراطی‌گری انقلابی را مطرح نمی‌کند. کم نیستند انقلابیونی که با سقوط به فرقه‌گرایی، در فرایند پاسخگویی به

فرقه‌گرایی راست، دچار ارتجاع می‌شوند. اما این احتمال نباید باعث شود که فرد رادیکال به مهره مطیع نخبگان تبدیل شود. او که درگیر فرایند رهایی است، نمی‌تواند در برابر خشونت ستمگران منفعل باقی بماند.

از سوی دیگر، یک فرد رادیکال هرگز ذهنیت‌گرا نیست. برای این فرد، جنبه ذهنی فقط در رابطه با جنبه عینی (واقعیت محضی که موضوع تحلیل قرار می‌گیرد) معنا دارد. بنابراین ذهنیت و عینیت در یک وحدت دیالکتیکی به یکدیگر می‌پیوندند و دانایی را در به هم پیوستگی با عمل پدید می‌آورند و بالعکس.

فرقه‌گرا که به دلیل داشتن تفکر غیرعقلایی از هر اقصای محروم است، پویایی واقعیت را درک نمی‌کند (یا نمی‌تواند درک کند) و یا در غیر این صورت آن را اشتباه تفسیر می‌کند. این شخص نمی‌تواند لازم باشد دیالکتیکی فکر کند، از نوع «دیالکتیک اهلی یا رام» خواهد بود و چالشی را «دنیای من» نخواهد داشت. فرقه‌گرای راست‌گرا (که من قبلاً او را فرقه‌ای مادرزاد [۵] نامیده‌ام) نمی‌خواهد روند تاریخی را کند، زمان را «رام» و در پی آن زنان و مردان را اهلی کند. فرقه‌گرای چپ‌گرا وقتی می‌کوشد واقعیت و تاریخ را به صورت دیالکتیکی تفسیر کند، کاملاً به راه می‌رود و اساساً در موضعی سرنوشت‌ساز قرار می‌گیرد.

فرق فرقه‌گرای راست‌گرا با همتای چپ‌گرای خود در این است که اولی تلاش می‌کند تا اکنون را رام کند تا (او امیدوار است) در آینده این اکنون رام شده را بازتولید کند، در حالی که دومی آینده را از پیش تعیین شده و نوعی سرنوشت اجتناب‌ناپذیر، بخت یا تقدیر می‌داند. از نظر فرقه‌گرای راست‌گرا، «امروز» که به گذشته مرتبط است، موضوعی معین و تغییرناپذیر است و از نگاه فرقه‌گرای چپ، «فردا» از قبل مقرر و به طرز اجتناب‌ناپذیری تعیین شده است. این راست‌گرا و چپ‌گرا هر دو مرتجع هستند، زیرا هر دو با برداشت‌های غلط خود از تاریخ، شکل‌هایی از کنش را ارائه می‌دهند که آزادی را نفی می‌کند. این واقعیت که یک نفر اکنون «خوب و خوش» است و دیگری آینده از پیش تعیین شده‌ای را تصور می‌کند، به این معنا نیست که آنها

دست به سینه بنشینند و صرفاً نظاره‌گر باشند. (اولی انتظار داشته باشد که اکنون ادامه پیدا کند و دومی منتظر باشد که آینده «شناخته شده» ای بیاید که بگذرد.) برعکس، این افراد با محصور کردن خود در «دایره‌های یقینی» که نمی‌توانند از آنها بگریزند، در واقع حقیقت را بر مبنای تفکر «می‌سازند». این حقیقت متعلق به مردان و زنانی نیست که برای ساختن آینده تلاش می‌کنند و خطرات این ساخت و ساز را به جان می‌خورند. و نیز این حقیقت متعلق به مردان و زنانی نیست که در کنار هم می‌جنگند و با هم یاد می‌گیرند که این آینده را چگونه بسازند - آینده‌ای که چیزی نیست که کسی آن را دریافت کند، بلکه چیزی است که باید توسط افراد ایجاد شود. در نگاه هر دو فرقه‌گرا که با تاریخ به شیوه‌ی یکسان برخورد مالکانه دارند، مردم جایی ندارند و این، شیوه دیگری برای مخالفت با آنهاست.

در حالی که فرقه‌گرای راست‌گرا خود را در حقیقت «خود پنداشته‌اش» محصور می‌کند و کاری جز ایفای یک نقش مشخص را انجام نمی‌دهد، چپ‌گرایی که فرقه‌گرا و سختگیر می‌شود، ماهیت خود را نمی‌داند. هر دو در عین حال که گرد حقیقت «خود» می‌چرخند، اگر آن حقیقت زیر سؤال برود، احساس خطر می‌کنند. از این رو هر یک هر چیزی را که حقیقت «خودپنداشته» آن‌هاست، دروغ می‌پندارد. مارسیو موریرا آلوز، روزنامه‌نگار، یک بار به من گفت، «هر دو از فقدان شک رنج می‌برند.»

انسان رادیکال، متعهد به رهایی انسان است و در «دایره‌ای از یقین» که واقعیت نیز در آن زندانی می‌شود، محصور نمی‌ماند. برعکس، هر چه فرد رادیکال‌تر باشد، به شکلی کامل‌تر با واقعیت رویه‌رو می‌شود تا با شناخت بیشتر، بهتر بتواند آن را تغییر بدهد. این فرد از رویارویی، شنیدن و بی‌نقاب دیدن جهان هراسی ندارد؛ از ملاقات با مردم یا وارد گفت‌وگو شدن با آنها نمی‌ترسد؛ [۶] خود را صاحب تاریخ یا همه مردم و یا رهایی‌بخش مظلومان نمی‌داند. اما او در طول تاریخ، خود را متعهد می‌داند که در کنار مردم بجنگد.

تعلیم و تربیت ستمدیدگان که طرح‌های مقدماتی آن در صفحات بعدی ارائه شده است، وظیفه رادیکال‌هاست. فرقه‌گرایان نمی‌توانند این کار را انجام بدهند.

خشنود خواهم شد اگر در میان خوانندگان این اثر، کسانی باشند که نقادانه اشتباهات و سوء تفاهم‌ها را تصحیح و نکات مثبت را تعمیق و جنبه‌هایی را که من درک نکرده‌ام، گوشزد کنند. این امکان وجود دارد که برخی در مورد حق من برای بحث در مورد اقدام فرهنگی انقلابی، یعنی موضوعی که من تجربه مشخصی از آن ندارم، تشکیک کنند. این واقعیت که من شخصاً در هیچ اقدام انقلابی‌ای شرکت نکرده‌ام، امکان تأمل مرا درباره این موضوع نفی نمی‌کند. علاوه بر این، در تجربه خود به‌عنوان یک مربی، با استفاد از آموزش گفت‌وگو محور و مسئله‌پرداز، گنجینه‌ای از مطالب تطبیقی و مقایسه‌ای را گردآوری کرده‌ام که مرا از اینکه در معرض خطر اظهارات افراطی در این اثر قرار بگیرم، چالش می‌کشد.

در این کتاب امیدوارم حداقل مورد زیر پایدار بمانند: اعتماد من به مردم، ایمان من به مردان و زنان و به خلق دنیایی که در آن دوست داشتن آسان‌تر از اکنون باشد. در اینجا می‌خواهم از همسر، الزا، «خواننده اول» کتابم، به خاطر درک و تشویقی که به کار من نشان داد، تشکر کنم. همچنین می‌خواهم از گروهی از دوستان به خاطر ارائه نظراتشان در مورد دستنوشته‌ام تشکر کنم. بآء از خواهم از امکان جا افتادن و حذف برخی از نام‌ها، باید به ژانو داویگا کوتینیو، ریچارد مال جیم لمب، میرا و ژولینو راموس، پائولو دی تارسو، آلمینو آفونسو، پلینیو سامپایو، ژنایی ماریا فیوری، مارسلا گاجاردو، خوزه لویی فیوری و ژوانو زکاریوتی اشاره کنم. مسئولیت مطالب بیان شده در این اثر البته فقط به عهده من است.

پائولو فریره