

خواندن کلمه... خواندن جهان

پائولو فریره، مادر طی دیدارهای متعددمان تجارب خود را درباره سوادآموزی اغلب مقایسه کرده ایم. درسهایی که تسواز تحقیقات در علم قومی (ethnoscience) گرفته‌ای و نحوه مشترک زیادی با آنچه من آن را «خواندن جهان» نامیده‌ام دارد. من همیشه تکرار کرده‌ام که ممکن نیست به سوادآموزی به مثابه خواندن کلمه فکر کنیم بدون آنکه بپذیریم که خواندن جهان یا رمزگشایی (deciphering) آن مقدم بر این سوادآموزی است. بنابراین یادگیری خواندن و نوشتن معادل است با «بازخوانی» جهان.

هرگز نباید این امر بدیهی را فراموش کنیم که کوجولوها پیش از آموختن نقاشی و نوشتن حروف، صرف زدن می‌آموزند و به زبان شفاهی مسلط می‌شوند. کودکان، پیش از آنکه بتوانند بنویسند، از طریق خانواده واقفیت جهان را می‌خوانند. بعدها چیزهایی را که می‌توانند بگویند می‌نویسند. در هر فرایند سوادآموزی باید این واقفیت تاریخی و اجتماعی را در نظر گرفت و از آن منظم‌اً استفاده کرد تا شاگردان به تمرین زبان شفاهی تسویق شوند، همان زبانی که الزاماً وابسته به چیزی است که من آن را «خواندن جهان» می‌نامم. همین نخستین خواندن جهان است که کودک را و می‌دارد که با استفاده از علامات و صداها چیزهایی را که از جهان پیرامون می‌آموزد بیان کند.

لازمه سوادآموزی این است که واقفیت را اساس کار خود قرار دهیم. حتی باید گفت که سوادآموزی باید به واقفیت گره بخورد و به هیچ قیمتی از آن دور نیفتد. در سوادآموزی، باید سرتبا به واقفیت رجوع کرد تا بالاخره به مدد وسایل شناختی که خواندن و نوشتن در اختیار ما می‌گذارد رمزگشایی عمیقتر یا «بازخوانی» جهان ممکن شود. این بازخوانی باید به همان شیوه رمزگشایی یا خواندن اولیه صورت بگیرد.

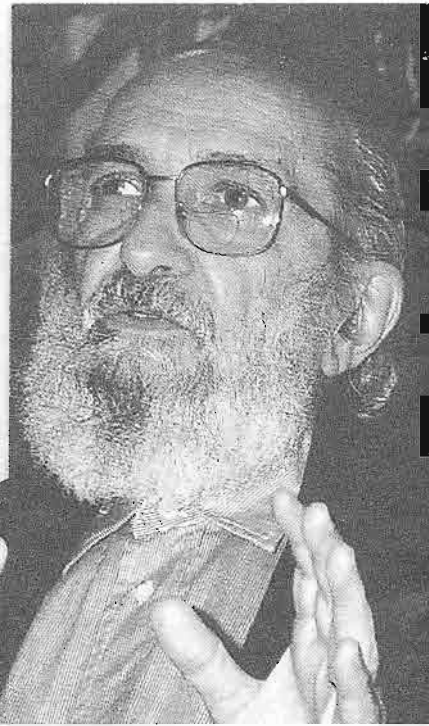
این یادگیری برحسب نوع فرهنگ گرد دو محور شناخت صورت می‌پذیرد: از یک سو، دانش «منو دانگیخته» (spontaneous) و از سوی دیگر، دانش «دقیق» یا علمی. در درون هر یک از ما نیز کشمکی بین این دو وجود دارد. مفهوم دقت هرگز کاملاً روشن و فارغ از تأثیرات ایدئولوژیکی نیست؛ نشانه‌های گرایشهای ایدئولوژیکی همه جا مشهود است، حتی در همان دقتی که موجب می‌شود ما پیش‌زمینه ایدئولوژیکی خود را اعلام کنیم.

مارسیو دولنه گاهمپوس، خیلی وقت است که به روابط میان انواع گوناگون شناخت: سردمی، علمی، قبیله‌ای علاقه‌مند شده‌ام. راجع به چیزی که تو آن را «بازخوانی جهان» نام نهاده‌ای باید بگویم که نمونه جماعات سرخپوست سراوا داشته که در استنباط خود از نقش مرتبی اساساً تجدید نظر کنن.

خط نداشتن مانع نشده که این گروه‌ها روشهای دیگری برای ثبت بینش خودشان از جهان و تبیین روابطشان با محیط اطراف و جهان ابداع کنند. نظیر آیینها، اسطوره‌ها، زیست آلات و استفاده واقف از زبان شفاهی. تبادل بسته آنان با پیرامونشان موجب یک خواندن اولیه و اصیل است که هم بر ابداع نشانه‌ها و سمبولها مقدم است و هم آن را ممکن می‌کند. بنابراین «بازخوانی جهان» یا یک سیستم بیانی که بر سمبولیسم الفبا به معنای اخص کلمه مقدم است صورت می‌گیرد.

این نکته بسیار اهمیت دارد و تقریباً در تمام موارد صادق است. مثلاً در جامعه برزیل علامتی را که به طور دلخواهی انتخاب کرده‌اند اغلب به نحو مرعوب کننده‌ای به کودکان تحمیل می‌کنند، حال آنکه این علامات با تجارب زنده این کودکان و سمبولهایی که برای تبیین این تجربه به کار می‌برند رابطه‌ای ندارند. سرب همیشه آگاه نیست که در نزد این کودکان سمبولهای دیگری جز آنچه او خوانده‌ان یاد دادن آنهاست وجود دارد. این فاصله وقتی بیشتر احساس می‌شود که دانش‌آموزان به جماعات سرخپوستی تعلق داشته باشند که سمبولهای اصیلشان به اسطوره یا آیین باز می‌گردد.





گفتگوی بین پائولو فریره، مربی بزرگ و دوستی
مارسیو دولته کامپوس، پژوهشگر علم قومی و مربی،
تأملی است نظری و عملی درباره سوادآموزی. این دو به استناد
تجارب وسیع خود شرایط و مفهوم آموزش و پرورش
مردمی واقعی را به طور کلی ارائه می دهند.

دوز و کلکهای هنرمندانه و تمام قدرت ابداعی است که کودکان
محیطهای فقیرانه برای دفاع از خود در برابر تهاجمات دنیایی که
به سرکوبشان گرایش دارد به کار می گیرند.

من با ارزش گذاری معلومات اکتسابی در مدرسه مخالف
نیستم. ایراد من این است که چرا باید ارزش گذاری منحصرأدر
مورد دستاوردهای خاص مدرسه باشد، انگار در فرمائی اعلام
داشته اند که کار مهمی خارج از مدرسه یا ساعات مدرسه صورت
نمی گیرد. هرگز پیوند محکمی بین آموخته های کودک در مدرسه و
آموخته های او در دنیا برقرار نشده است.

م. گ. همین دنیایی که او در حال رمزگشایی از آن است.

پیه. فیه. بله، و رمزگشایی از آن یک لحظه هم قطع نمی شود.
نادیده گرفتن «دانش تجربی» را من فقط یک انتخاب سیاسی
ایدئولوژیکی نمی دانم. بلکه نشانه ای از عدم بصیرت علمی در آن
مشاهده می کنم. مدرسه اقتدارگرا و نخه گر است. چون بر اعتبار
دانش حاضر و آماده، دانش به اصطلاح کامل صحه می گذارد. حال
آنکه چنین استنباطی از دانش از لحاظ علمی خطا و از لحاظ
معرفت شناختی نادرست است. هیچ دانش کاملی وجود ندارد.
دانش همیشه در تاریخ شکل می گیرد، نه بیرون از آن. دانش جدید

به عقیده من سرآغاز ضروری فرایند تربیتی و علت
سوادآموزی حضور در جهان است که برای هر فردی ویژگی
خاص خود را دارد. نمی شود از کودک خواست که طی یادگیری
خواندن و نوشتن جدا از دیگران بماند، انگار در یک محفوظه
شیشه ای قرار دارد. نمی شود از او توقع داشته باشیم که فقط بعداً
شروع به خواندن جهان بکند.

پیه. فیه. کودکان با سطوح شناخت مختلف به مدرسه می آیند. من
همیشه تأکید داشته ام که آموزش باید این اختلافات را در نظر
بگیرد. این سطوح مختلف شناخت مسبب چیزی است که ما
می توانیم آن را هویت فرهنگی کودک بنامیم. مسلماً این هویت
فرهنگی به مفهوم جامعه شناختی طبقه وابسته است. مربی باید خود
را ملزم کند که این «خواندن جهان» اولیه را که کودک با خود به
مدرسه می آورد و یا درست تر بگوییم در ضمیر خود دارد در نظر
بگیرد. برای هر کودک نوع خواندن در فضای خانه، محله و شهر
شکل می گیرد و از هشتاد اجتماعی کودک به شدت تأثیر می پذیرد.

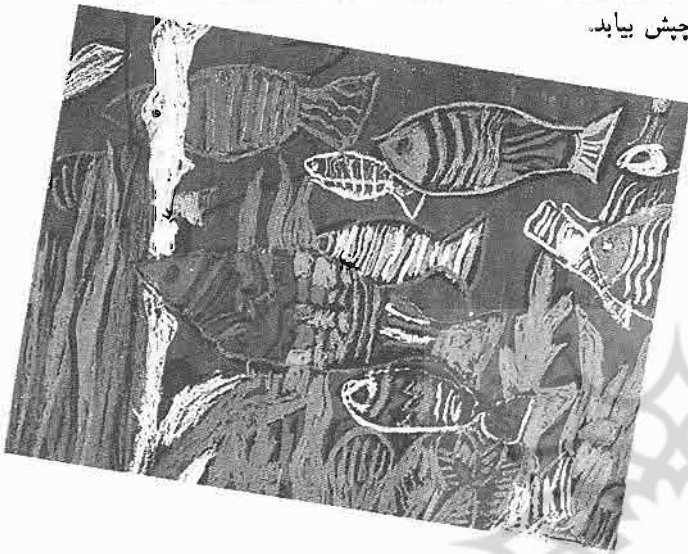
اما تقریباً همیشه در مدرسه این گرایش وجود دارد که اعتبار
این دانش مقدماتی را مخدوش کنند. من همیشه از اینکه در مدرسه،
البته جز در چند مورد استثنایی، تمام چیزهایی را که تجربه ادراکی،
وجودی و تجارب زنده کودک را بیرون از مدرسه تشکیل می دهد
تحقیر می کنند حیرت کرده ام. انگار در مدرسه می خواهند از ذهن و
جسم کودک این زبان دیگر را پاک کنند همین زبانی که شیوه
زندگی، حساسیت و نخستین جهان بینی او به شمار می آید.
در نظر نگرفتن تجربه کودک معمولاً بیش از آنچه تصور
می شود پیامدهای منفی به بار می آورد. این به معنای نادیده گرفتن



صفحه مقابل، کودکی در
ساحل کپ و رود مشغول
نقاشی است.
سمت چپ، نقاشی
ژوهان، شش ساله. این
نقاشی و نقاشیهای
صفحات ۶ تا ۹ همه کار
بچه های چینی است.
معلم هنر و طراحی این
کودکان آنها را برای ما
فرستاده که از ایشان
مشارکتیم.

پ. ف. مفهوم خطا را در نظریه باشلار باید همگانی کرد. اگر تمام مربیان خطا را به خودی خود سدی در برابر شناخت - ندانند، بلکه با آن به صورت مانهی با ماهیت ایدئولوژیکی برخورد کنند، خود خطا تبدیل می‌شود به مرحله‌ای ضروری در شناخت.

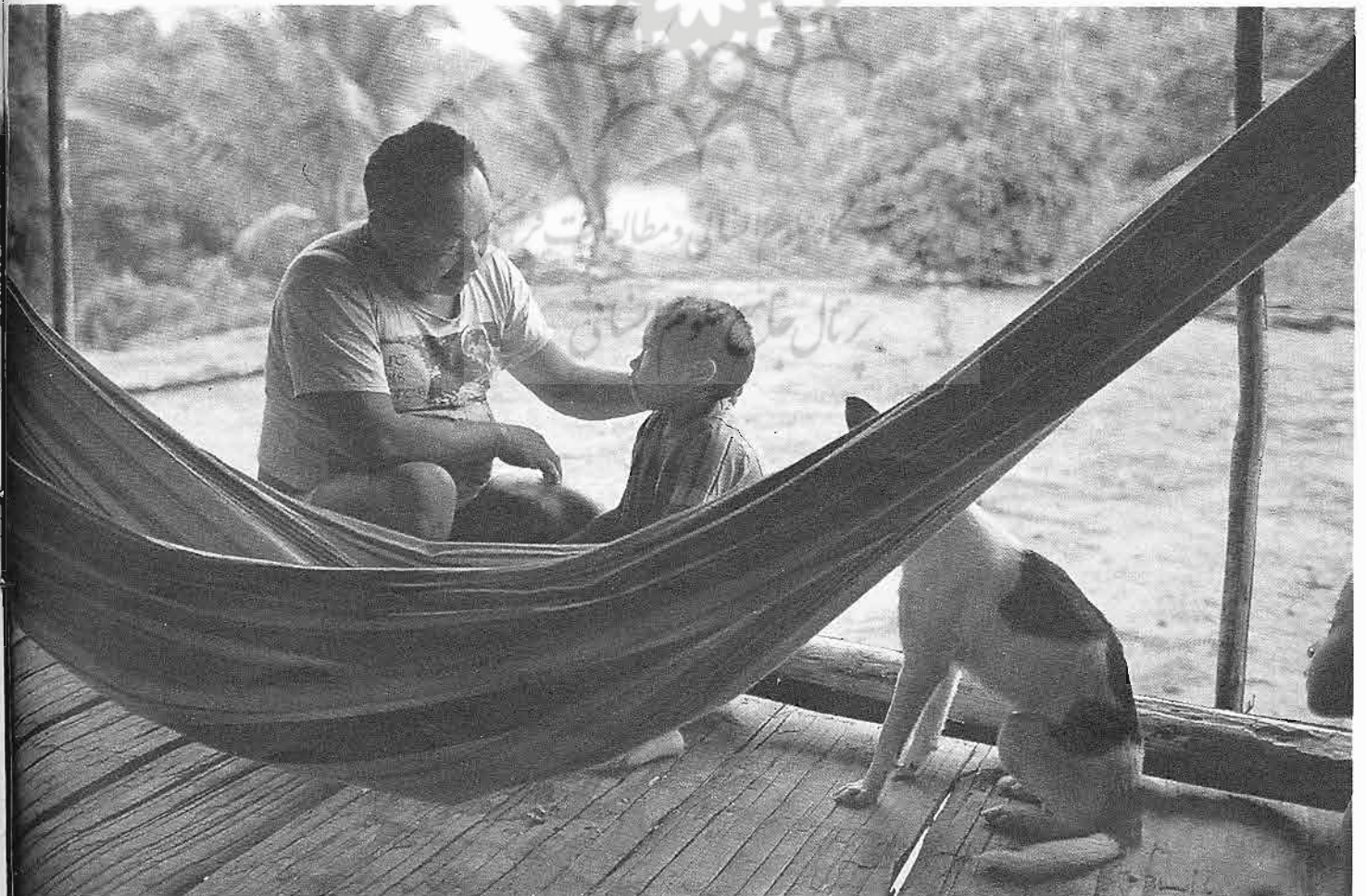
مربی هم در حرف و هم در عمل باید به شاگردان بفهماند که خطا نشانه نقص دانششان نیست و دلیل عدم صلاحیتشان شمرده نمی‌شود بلکه برعکس، خطا مرحله‌ای مشروع در فرایند یادگیری است. شخص ممکن است برای یافتن چیزی اول به طور طبیعی به سمت راست خودش نگاه کند، حال آنکه سرانجام آن را در طرفه چپش بیابد.



بر اثر زوال دانش قبلی که به توبه خود تو آفرین بوده پدید می‌آید. وقتی فروتنانه بپذیریم که هر دانشی بالاخره زوال می‌یابد زمینه پیدایش دانش جدید فراهم می‌آید. ظاهراً بعضی از دانشوران گاهی این را فراموش می‌کنند...

البته منظور از این گفته‌ها این نیست که تو و من می‌خواهیم معلومات دانش آموزان را به دانسته‌های پیش از ورود به مدرسه محدود کنیم. ما درست خلاف این عقیده را داریم. خواست ما این است که معلومات قبلی را بهتر بفهمند تا به سهم خود مبدع دانشی شوند که باید بعدها پدید آید.

م. ک. مادر اینجا به بررسی موضوعی پرداخته‌ایم که هر دو با آن آشناییم و آن نقش خطا در فرایند تربیتی است. معرفت شناس فرانسوی، گاستون باشلار سیستم تربیتی مبتنی بر خطا را پیشنهاد کرده است. مراد او این است که نباید خطا را بازتاب ذهن خسته تلقی کنیم، بلکه باید آن را یک «مانع معرفت شناختی» یا مانعی بدانیم که در برابر عمل شناخت و معارضة جویی یا واقعیت قرار می‌گیرد و از ناحیه کسی صادر می‌شود که می‌خواهد با واقعیت مواجه شود. در این صورت خطاها نباید به مثابه «موانعی ایدئولوژیک» در نظر گرفته شوند که می‌خواهند از دستیابی شخص به معلومات جدید جلوگیری کنند و اصولاً وجود آن را نفی کنند.





پیش گرفتن منش کارآموز گرد آورنده دانش و با اجرای بازی خودانگیزگی. و به عنوان مربی باید اضافه کنم که با قبول خودانگیزگی دیگران مانند خودانگیزگی خودمان. این به معنای سهیم شدن در فرهنگ کودک در کلاس درس است...

پ. ف. به دیدگاه آرمانی همان پذیرش خودانگیزگی دیگران است.

م. ک. در این راه باید خود را برای گفتگوی واقعی آماده کرد. پیش شرط اساسی کار من در علم قومی بررسی یک زمینه فرهنگی متفاوت بدون داشتن مفاهیم پیش ساخته است. من به تمام معصومیت و خودانگیزگی ذهنی ام برای فهم ابزار اندیشه و عمل



صفحه مقابل، بالا، نقاشی ایان یا - فنگ، هفت ساله. صفحه مقابل، پایین، در دهکده ای در جنگل برزیل. نقاشیهای این صفحه از به فنگ، شش ساله.

اگر مفهوم خطا را چنین تعبیر کنیم، رابطه پرورش عمیقاً دگرگون می شود. هم مفهوم یادگیری برای کودک ساده می شود و هم با کاستن از بار اقتدار آموزگار او را به فروتنی تشویق می کنیم. در مفهوم قبلی، خطا به مربی امکان می داد که قدرت خود را ابراز و شاگردان را تنبیه کند.

م. ک. تنبیه به معنای کلاسیک کلمه.

پ. ف. در معنای بسیار کلاسیک آن: صدمبار جریمه نوشتن از جمله «من دیگر اشتباه نمی کنم»، اخراج از کلاس یا ننگ داشتن کودک در کلاس. این طرز فکر به سطوح دیگر ذهن تجاوز می کند. در واقع این خطر وجود دارد که کودک احساس کند که خطا نوعی ننگ اخلاقی و نیز فرهنگی، نوعی گناه غیر قابل بخشایش است که کم و بیش به منشأ اجتماعی او مربوط می شود.

کنجکاوی نه فقط جنبه ایستا ندارد بلکه حرکت سمبولیک بی وقفه ای است. غیر ممکن است که ذهن کنجکاوی بتواند بدون اشتباه و تردید به موضوع توجه خود نزدیک شود، به آن احاطه یابد و آن را جذب کند. وقتی خطا را پیامد منطقی کنجکاوی تلقی کنیم دیگر نباید کودک را برای ارتکاب آن تنبیه کنیم.

پس از اینکه از «عقده خطا» و احساس تقصیر نجات یافتیم باید دانشی را که شاگردان بیرون از مدرسه کسب کرده اند جزء لاینجزای مواد بحث بین شاگردان و معلم کنیم. دقت علمی مستلزم لحظات خودانگیزگی کامل است. حتی می خواهیم بگوییم که دقت مطلق وجود ندارد، دقت و خودانگیزگی همیشه به صورت توأمان وجود دارند و حتی می توان گفت که دقت از خودانگیزگی نشئت می گیرد. پس دیگر نباید مربیان و دانشوران به خود حق بدهند که از «حکمت عامیانه» با حقارت یاد کنند و یا حتی آن را مانعی برای تبیین به اصطلاح علمی جهان قلمداد کنند.

خواست ما این است که روش پرورشی بدون انصراف از ضرورت دقت، وجود خودانگیزگی، احساس و هیجان را بپذیرد و چیزی را که من آن را «اینجا و اکنون» ادراکی، تاریخی، اجتماعی شاگردان نام نهاده ام اساس شروع کار قرار بدهد.

م. ک. در اینجا من به تجربه خود در «علم قومی» برمی گردم که در واقع دانش شناسی قومی است و منظور از آن بررسی چگونگی فرمول بندی شدن دانش و تکنیک در نزد اقوام و از دریچه چشم خود آنان است. بنابراین تعریف فوق این رشته به دور از هر نوع تعصب قومی است.

برای اینکه بتوان به فهم دانشی که فرهنگ اقلیت آن را انباشت کرده دست یافت باید از داخل آن را آموخت. ابتدا باید شبکه وسیع واژه ها، جهان مفاهیم پایه را که بین انسان و طبیعت پیوندی خاص این فرهنگ تنیده کشف کنیم. چطور می شود این کار را کرد؟ با در

کشف کنیم و محک بز نیم. در این حالت ما در دانش دیگری به پیشرفتهایی دست می‌یابیم نه در دانش خودمان.



په. فقه باز باید بر شیوهٔ رهنمودگرایانهٔ بسیاری از مریبان افسوس بخوریم. چون محال است بتوان از راه مکاشفه سرخپوستانی را که تو از آنان سخن می‌گویی درک کرد. اول باید در اوضاعی که این دانش را شکل داده غوطه‌ور شد. بسیاری از روشنفکران از این کار امتناع می‌کنند، حتی وقتی حشرهای مسترقیانه می‌زنند عملشان عمیقاً اقتدارگرایانه است و ایدئولوژی‌شان نخیه‌گرایانه. شاید بدون آنکه اعتراف کنند فقط برای دانش رسمی یا بدون اعتبار قائل‌اند. در واقع حکمت عامیانه که به عقیدهٔ آنها بی‌اهمیت و ناقص است برایشان ارزشی ندارد و ترجیح می‌دهند دربارهٔ آن سکوت کنند.

این واقعیت ماجرای را برایم تداعی می‌کند که بسیار افشا کننده است. در یکی از گردهماییها که برای تحلیل روشهای کار روستاییان تشکیل شده بود گروه روشنفکران مدتی طولانی صحبت کردند تا بالاخره یکی از روستاییان رشتهٔ سخن را به دست گرفت و گفت «با این وضع نمی‌شود به بحث ادامه داد. محال است به توافق برسیم. چون شماها آنجا هستید - روستایی با انگشت و با خوش خلقی فاصلهٔ طبقاتی را که گروه روشنفکران و روستاییان را که یک فضا را اشغال کرده بودند از هم جدا می‌کرد نشان داد - ماها اینجا، شماها نمک دوست دارید، درحالی که برای ما چاشنی مهم است». سکوت عمیقی بر تالار حکمفرما شد. روشنفکران هاج و واج شدند و از خودشان می‌پرسیدند که منظور این روستایی چیست. اما رفقای این روستایی زود مسأله را گرفتند و منتظر پاسخ روشنفکران شدند.

آن روستایی با این یک جملهٔ ساده و جمع و جور چه می‌خواست بگوید؟ می‌خواست بگوید که «بحث به دور باطل افتاده چون شما از واقعیت یک بینش جزئی دارید حال آنکه ما آن را به مثابه یک کل در نظر می‌گیریم. ما به همه چیز فکر می‌کنیم و سر جزئیات معطل نمی‌شویم ولی شما که مرتباً به کل واقعیت اشاره می‌کنید جذب جزئیات شده‌اید.» نمک یکی از مواد چاشنی است، حال آنکه چاشنی بر کل مواد سازندهٔ آن دلالت دارد... یک چنین کتابه‌ای قابلیت تحلیلی را نشان می‌دهد که بعضی از روشنفکران انتظار ندارند در یک روستایی وجود داشته باشد.

در نظر من، دانش و بصیرت فقط در صورتی ارزش - همیشه نسبی و مع‌هذا قابل توجه - دارد که آگاه باشیم که مانند انسان لاجرم جزئی و ناقص است.

م. گ. واقعیت این است که از لحظه‌ای که دانش و بصیرت را به مثابه یک جریان در نظر می‌گیریم نه یک نتیجهٔ قطعی، به عقیدهٔ پیازه در همهٔ شکل‌های خود پیوسته مورد شک قرار می‌گیرد. همه

و مقولات فکری اساسی جوامع قبیله‌ای نیاز داریم. سیستم‌سازی بعدها و به تدریج ممکن می‌شود.

این تجربه در کار مریگیریم بسیار تأثیر نهاده است. به ویژه در پژوهش‌هایم دربارهٔ دانش ستاره‌شناسی سرخپوستان جزیرهٔ بوزیوس در ایالت سائوپولوی پروزیل. من متوجه شدم چیزی که شما آن را «واژگان حدائق» می‌نامید بسیار وسیعتر از واژه‌هایی است که عملاً به کار می‌روند. در اینجا، واژه فقط علامت نیست بلکه بیانی سمبولیک و تمام عیار است. معنای سمبولیک موجود در ارتباط این اقوام با جهان مانند زبان‌شان دارای ساختار است. برای رمزگشایی از جهان و شکل دادن به دانش به صورت موضوعات اندیشه این دو با هم همراه می‌شوند.

ما سعی داریم رابطهٔ حیاتی بین طبیعت و جامعه، رابطه‌ای را که سرچشمهٔ فرهنگ است عمیقاً درک کنیم. پژوهشگران علمی مانند مریبان باید در جایی که من آن را «آزمایشگاه زندگی» نام نهاده‌ام کار کنند. اصلاً مسألهٔ نفی وسایل و ابزار علمی موجود نظیر کتابها و کارهای آزمایشگاه و محتوای برنامه‌ها یا همهٔ دانش رسمی نیست. اما لازم است که این دانش رسمی را در موقعیت قرار دهیم تا به کودکان تمرینهای مجردی تحمیل نکنیم که افرادی بدون بصیرت لازم آنها را برایشان در نظر گرفته‌اند.

به این ترتیب ما در تحقیقاتمان به این نتیجه رسیدیم که باید برای مفاهیم فضا و زمان به مثابه اساس شروع کار رجحان قائل شویم. این مفاهیم در هر مورد به محیط فرهنگی و طبیعی ما رنگ و فضای متفاوتی می‌بخشند و در نتیجه شالودهٔ کلی حضور ما را در جهان شکل می‌دهند. پرسشهایی که ما برای رشته و منابع مختلف دانش طرح می‌کنیم به شکل سوالاتی فرمولبندی می‌شوند که این حضور در جهان طرح می‌کند. چه در مدرسه و چه در عمل این امر ما را به رهیافتی میان رشته‌ای هدایت می‌کند. به رفت و آمدی آزادانه از یک شیوه کثرت‌گرا و دانش به شیوای دیگر.

همین توجه موجب می‌شود که ما بتوانیم معلومات خود را در یک محیط فرهنگی دیگر، یعنی همان جهان دانش‌آموزان دوباره



چیز به نحوی جریان دارد که گویی تعادلی که ما به هنگام شکل بخشیدن به دانش خود در تلاش دست یافتن به آن هستیم به محض تحقق محکوم به فناست. اگر بپذیریم که دانش فرایندی فعال است، در واقع پذیرفته‌ایم که هر لحظه کار را از نو شروع کنیم. ما این عدم تعادل را می‌پذیریم، چرا که پیش شرط دستیابی به تعادلی جدید است.

این وضع، هم در مورد مری صادق است و هم در مورد رابطه او با دیگران. اگر تو آمادگی پذیرش عدم تعادل را داشته باشی دیگری که با تو بر اساس فرهنگ حاشیه‌ای، فرهنگ مربوط به اقلیت که ماهیتی متفاوت با فرهنگ تو دارد سخن می‌گوید می‌تواند تو را با زمینه فرهنگی خود آشنا کند.

بازگشت به تعادل فقط به تماس و گفتگو بستگی دارد، و نه به تفکری که اسیر بصیرت ادعایی خود است. راه‌حل سوادآموزی در این پویا فشرده است.

پ. فک. خوب از همه این حرفها چطور می‌توان نتیجه‌گیری کرد؟ نتیجه برای همه اعم از دانش‌آموز آمریکای لاتینی یا دانشجوی آسیایی یا استاد دانشگاههای اروپا و آمریکا یکسان است و آن این است: سعی کن توان حیرت کردن را در جهانی که تو به آن می‌نگری و در آن به سر می‌بری از دست ندهی.

ترجمه ناهید فروغان



بالای صفحه، یک زن ریسنده در یکی از دهکده‌های برزیل. بالا و صفحه مقابل، نقاشی ژائو شنگ، شش ساله.

پائولو فریره، مری برزیلی که شهرت جهانی دارد و دارای تألیفات متعددی است از جمله آموزش ستمدیدگان (هر دو اند هر دو، نیویورک، ۱۹۷۰)، تعلیم و تربیت: کاربست آزادی (پاریس ۱۹۷۵) و نامه‌هایی به گسینه بیساتو در باره سوادآموزی: تجربه‌ای در جریان (نیویورک، ۱۹۷۸).
مارسیو دولته کامپوس، فزیکدان برزیلی که در زمینه علم قومی، ستاره‌شناسی قومی و آموزش و پرورش کار می‌کند. او بنیانگذار و مدیر رصدخانه آند باران در دانشگاه کامپیناس (ایالت ساؤ پائولوی برزیل) است.