



در بازه

آموزش و فرهنگ

آنتونیو گرامشی

آنتونیو گرامشی

درباره آموزش و فرهنگ

ترجمه: م. سرخ رو دی - ر. آروین

باستگاه ادبیات

<http://www.facebook.com/groups/BashgaheKetab/>

<http://bashgaheketa.blogspot.com/>

درباره آموزش و فرهنگ

نویسنده : آنتونیوگرا مشی

ترجمه : سرخ رودى - آروين

چاپ اول : اسفند ۱۳۵۸ انتشارات پژواک ایران

تجدیدچاپ : دی ۱۳۶۴ انتشارات نوید آلمان غربی

به معلمین و آموزگاران متفرقی ایران؛
به آنها بیکه برای برا با داشتن فرهنگی
نوین در تلاشند

م. سرخ رو دی - ر. آروین

فهرست:

سخنی گوzaاه:

- | | |
|----|----------------------------|
| ۵ | ۱- انسان چیست |
| ۱۷ | ۲- سوسپالیزم و فرهنگ |
| ۲۲ | ۳- انسانها یا ماشینها |
| ۲۹ | ۴- سازماندهی آموزش و فرهنگ |
| ۴۳ | ۵- درجستجوی اصل آموزشی |

سخنی کوتاه :

آنتونیو گرامشی، این انقلابی را سین جنبش کارگری دهه‌های اول قرن حاضر در ایتالیا، در ایران چهره‌ای چندان آشنا نیست. گرچه مقالاتی چند از او، با ترجمه‌هایی درست و یا نادرست، در طی سالهای اخیر به ادبیات مارکسیستی ایران عرضه شده است، معهداً هنوز آثار اوجای خود را در فرهنگ پرولتاری ایران، آنکونه که شایسته اوست، بازنگرده‌اند. ترجمه مقالات حاضر کوششی درجهت ارائه برخی از نظرات این انقلابی بزرگ است.

م. سرخ رویی — ر. آروین

انسان چیست؟

این سؤال اساسی و عمدہ‌ای است که فلسفه مطرح می‌سازد. چگونه باید به آن جواب داد؟ تعریف انسان را می‌توان در خود انسان، یعنی در هر فرد آدمی یافت. اما آیا این صحیح است؟ در فرد می‌توان آنچه را که در هر «فرد انسان» هست کشف کرد. اما آنچه در هر فرد بشر هست، به عبارت دیگر آنچه که هر فرد بشر در هر لحظه از زمان هست، مورد علاقه ما نیست. اگر در این باره فکر کنیم متوجه می‌شویم که منظور ما از طرح سؤال «انسان چیست؟» اینست که: انسان چه می‌تواند بشود؟ یعنی اینکه آیا انسان می‌تواند بزرگ شود، آیا می‌تواند «خود را بسازد»، آیا می‌تواند زندگی خود را بیافریند؟ بنابراین ما بر این عقیده‌ایم که انسان یک روند است و به بیان دقیقتر اوروند اعمال خود است. اگر در این باره بیندیشید متوجه می‌شوید که سؤال «انسان چیست؟» سؤالی انتزاعی یا «بیرونی» نیست. این سؤال زاده تفکر در باره خود و در باره دیگران است و می‌خواهیم بدانیم که در رابطه با آنچه اندیشیده‌ایم و دیده‌ایم، چه هستیم و چه می‌توانیم بشویم؛ آیا ما در واقع «سازندگان خویشن‌های خویش»، سازندگان حیات خود و سرنوشت خود هستیم و اگر هستیم تا چه

میزان . و می‌خواهیم این را همین «امروز» بدانیم ، در شرایط معین امروز و در شرایط زندگی روزانه خود بدانیم و نه در شرایط هر زندگی یا هر انسان .

طرح سؤال و نیز محتوائی که می‌پذیرد ، زائیده نحوه‌های تلقی خاص یعنی نحوه‌های تلقی معینی از زندگی و انسان است . مهمترین این‌ها ، دین و بالاخص ، کاتولیسیزم است . در واقع وقتی از خود می‌پرسیم که «انسان چیست؟» ، خواست وی و قابلیت مشخص وی در آفریدن خود و زندگی ای که می‌گذراند چه اهمیتی دارد ، منظور ما اینست که : آبا کاتولیسیزم مفهومی صحیح از جهان و حیات است؟ آبا ما به عنوان افراد کاتولیک که کاتولیسیزم را معیار زندگی ساخته‌ایم در اشتباهیم یا در راهی درست قرار داریم؟ آنهاست که کاتولیسیزم را معیار زندگی می‌سازند در درون خود بطور مبهمی احساس می‌کنند که دارند اشتباه می‌کنند و این احساس مبهم تا حدی است که هیچکس خود را به کاتولیسیزم به عنوان معیار زندگی وابسته نمی‌سازد حتی وقتی که خود را کاتولیک می‌خواند . یک کاتولیک به تمام معنی ، یعنی کسی که معیارهای کاتولیکی را در همه افعال زندگی خود بکار می‌بندد ، بنظر هیولا میرسد؛ که وقتی به آن فکر می‌کنیم می‌بینیم که این خود سخت‌ترین ، و بی‌موردنترین انتقاد از کاتولیسیزم است .

کاتولیک‌ها خواهند گفت که هیچ مفهوم دیگری نیز نکته به نکته دنبال نمی‌شود و حق هم دارند . اما آنچه که این حرف نشان می‌دهد اینست که از نظر تاریخی هیچ نگرش و هیچ عملی وجود ندارد که برای همه انسان‌ها یکسان باشد ، نه یک کلمه بیشتر و نه یک کلمه کمتر . این گفته استدلالی بنفع کاتولیسیزم بشمار نمی‌آید ، اگرچه قرنهاست که نحوه کاتولیکی نگریستن به اشیاء و نحوه عمل آن حول این غابت

سازمان یافته است ، امری که درمورد هیچ دین دیگری که دارنده وسائل مشابه ، روحیه نظام یافته مشابه ، و پیوستگی و تمرکز مشابهی بوده است ، صدق نمی کند . از نقطه نظر «فلسفی» چیزی که در کاتولیسیزم نادلچسب است این واقعیت است که به رغم همه چیز ، علت شر را در فرد بشر می داند ، و یا به عبارت دیگر هر انسان را فردی مقید و محدود تصور می کند . درمورد همه فلسفه هایی که تاکنون وجود داشته اند نیز می توان گفت که این موضع کاتولیسیزم را تکرار کرده اند ، و انسان را همچون فردی محدود به فردیت خود دانسته و روح را عین این فردیت انگاشته اند . بر این اساس است که اصلاح مفهوم انسان ضروری میگردد . منظور من اینست که باید انسان را به مثابه رشته ای از رابطه های فعال (یک روند) در نظر گرفت که در آن فردیت گرچه مهمترین عنصر است ، معذلك تنها عنصری که به حساب می آید نیست . انسانیت که در هر فردیت متجلی می شود مرکب از عناصر متفاوت است :

۱. فرد ؛ ۲. انسان های دیگر ؛ ۳. جهان طبیعی . اما دو عنصر اخیر چندان که بنظر می آیند ساده نیستند . رابطه فرد با انسان های دیگر ، با چای گرفتن در جوار آنها برقرار نمی شود ، بلکه از طریق وحدتی ارگانیک بوجود می آید ، یعنی به همان اندازه ای که وی بخشی از هستی های ارگانیک را ، از ساده ترین گرفته تا پیچیده ترین آنها ، تشکیل میدهد . بنابراین انسان فقط با بخشی از جهان طبیعی بودن ، با این جهان رابطه برقرار نمی سازد بلکه این رابطه بطور فعال با کار و فن بوجود می آید . بعلاوه این روابط ، روابطی مکانیکی نیستند . بلکه روابطی فعال و آگاهانه می باشند و به میزان درک بیشتر یا کمتری که هر انسان نسبت به آنها دارد ، بستگی دارند . بنابراین می توان گفت که هر یک از ما در خود به همان اندازه ای تغییر و تعدیل بوجود می آوریم که در

روابط پیچیده پیرامون خود تغییر و تعدیل ایجاد می‌کنیم. به این معنی، یک فیلسوف واقعی کسی جزیک سیاستمدار نیست و نمی‌تواند باشد، سیاستمداری که فعالانه به تغییر محیط مپردازد و منظور از محیط در اینجا مجموعه روابطی است که هر یک از ما در آن شرکت می‌جوید. اگر فردیت هر کس مجموعه این روابط [۱] باشد خلق شخصیت یک فرد به معنای آگاه شدن وی از این روابط و تغییر شخصیت هر فرد به معنای تغییر مجموعه این روابط است.

اما، این روابط همانطور که گفتیم، ساده نیستند. برخی از آنها ضروری و برخی دیگر اختیاری هستند. به علاوه آگاهی از آنها، با هرمیزانی از عمق (یعنی اطلاع از چگونگی ایجاد تغییر در آنها، بدرجات مختلف) خود سبب تغییر آنها می‌گردد، حتی روابط ضروری، تا آنجا که ضرورت آنها شناخته شده باشد، جنبه واهمیتی دیگر کسب می‌کنند. به این معنی، دانش، قدرت است. اما مسئله از جهتی دیگر نیز پیچیده است. کافی نیست که این مجموعه را، به منزله نظامی معین، به صورتی که در هر زمان معین وجود دارد، بشناسیم. این روابط را باید از نقطه نظر پیدایش آنها و در حرکت تکوینی شان شناخت. زیرا که هر فرد فقط ستز روابط موجود نیست، بلکه حاصل تاریخ این روابط نیز می‌باشد. او چکیده تمامی گذشته است. گفته خواهد شد که تغییری که هر فرد، با ملاحظه توانائیش می‌تواند بوجود آورد، بسیار اندک است. این گفته تا حدی حقیقت دارد. اما وقتی که فرد بتواند با همه افراد دیگری که خواستار همان تغییراتند همبسته شود و چنانچه تغییراتی که خواسته می‌شود، عقلائی باشند، عده افراد به تعداد زیادی افزایش خواهد یافت و فرد می‌تواند به تغییری دست یابد که بسی بسیاری تراز آن چیزی است که در وحله نخست امکان پذیر می‌نموده است.

«تجمع‌هایی» که یک فرد به‌نهایی می‌تواند در آنها شرکت کند بسیار زیاد است، بیش از آنچه که بنظرمی‌رسد. از طریق این «تجمع‌ها» است که فرد به نژاد انسان تعلق می‌یابد. بنا بر این طرقی که یک فرد با طبیعت رابطه برقرارمی‌کند، متعدد و پیچیده است، زیرا که منظور از فن، نه تنها باید مجموعه اندیشه‌های علمی که کاربرد صنعتی یافته‌اند (که معنای متدالوی کلمه است) باشد، بلکه باید ابزارهای «ذهنی» و دانش فلسفی نیز از آن استنباط شود.

اینکه بشر را نمی‌توان جز به صورتی که در اجتماع زندگی می‌کند، تصور کرد، گفته‌ای پیش‌پا افتاده است [۲]. اما از این گفته، همه نتایج لازم، حتی در سطحی فردی، استنتاج نشده است. اینکه پیش فرض یک جامعه انسانی معین، «جامعه مشخصی از اشیاء» است و اینکه جامعه انسانی فقط تا آن زمان امکان‌پذیر است که جامعه معینی از اشیاء وجود داشته باشد، نیز مطلبی پیش‌پا افتاده است. حقیقت آنست که تا بحال اهمیتی که به این ارگانیسم‌های فرا-فردی^۱ (هم جامعه انسانی^۲ وهم جامعه اشیاء^۳) داده می‌شده، مکانیستی و جبر گرایانه بوده است؛ واکنش در برابر آن نیز از همین بابت بوده است. لازم است آموزه‌ای را پرورانیم که در آن این روابط به صورت فعال و در حرکت دیده شوند و به وضوح کامل نشان دهد که منشاء این فعالیت آگاهی انسانی منفرد است که میداند، آرزو می‌کنند، می‌ستاید، می‌آفرینند (تا آن حدی که میدانند، آرزو می‌کنند، می‌ستاید، می‌آفرینند وغیره) و خود را تنها و منزوی نمی‌انگارد، بلکه به لحاظ امکاناتی که انسانهای دیگر و جامعه اشیائی که وی چاره‌ای جز داشتن شناختی از

آن ندارد ، در اختیارش می گذارند ، غنی می شمارد. درست همانگونه که هر انسانی یک فیلسوف است، هر انسانی اهل علم نیز هست (وغیره). ابن گفتهٔ فویرباخ را که «بشر همانست که می خورد» [۳] به خودی خود می توان به طرق گوناگون تعبیر کرد. تعبیر خام و احمقانه: بشر در هر زمان عبارتست از آنچه که بطور مادی می خورد، یعنی خوراک تأثیری بلا فاصله و تعیین کننده در شیوهٔ تفکر دارد. تذکر آمادئو (بوردیگا)^۱ را به خاطر آورید که اگر بدانیم که فردی فرضًا قبل از ایراد یک سخنرانی چه غذائی خوردده است، در موقعیت بهتری برای تعبیر سخنرانی او خواهیم بود. تذکری کوکانه که حتی با اطلاعات علمی مشتبث نیز توافق ندارد. زیرا مغز با لوبیا و دنبلان کوهی تغذیه نمی شود، بلکه غذا پس از آنکه به صورت موادی متجانس و قابل هضم که بالقوه «همان ماهیت» ملکولهای مغز را دارند، درآمد، به تشکیل مجدد مولکولهای مغز می پردازد. اگر کلام فوق درست بود، آشپزخانه، چهارچوب تعیین کنندهٔ تاریخ می شد و انقلابها زمانی روی میدادند که تغییرات بنیادی در نحوهٔ تغذیهٔ توده‌ها پدید می آمد. از لحاظ تاریخی، عکس این امر حقیقت دارد. انقلابها و تکامل توده‌توی تاریخ است که نحوهٔ تغذیه را تغییر داده و در هی آن «سلیقه‌ها»ی متفاوت در انتخاب غذا را بوجود آورده است. کاشت منظم گندم نبود که به کوچ نشینی پایان داد، بلکه به عکس، بروز شرایط ناموافق با کوچ نشینی، انگیزه‌ای برای کاشت منظم فراهم آورد ^۲.

1- Amadeo [Bordiga]

* گفتهٔ فویرباخ را با مبارزه مارینتی Marinetti علیه اسباگتی و دفاع جدل آمیز بونتپلی Bontempelli از آن، جملگی در سال ۱۹۳۰ در اوج بحران جهانی، مقایسه کنید [۴].

از سوی دیگر اینکه «بشر همانست که می‌خورد»، تا آنجائی که نحوه تغذیه یکی ازوجه بروز روابط اجتماعی بطور کلی است، و هر گروه اجتماعی شکل اصلی نحوه تغذیه مخصوص به خود را دارد، درست هم می‌باشد. اما با همین میزان ازاعتبار می‌توان گفت که «بشر همانست که می‌پوشد»، «بشر مسکنی است که در آن می‌زید» یا «بشر عبارت از شیوه خاص تولید مثل خود، یعنی خانواده اوست.» زیرا نحوه تغذیه به همراه مسکن، پوشان و تولید مثل در زمرة عناصری از حیات اجتماعی است که در آنها روابط اجتماعی در مجموع، به آشکارترین و گسترده‌ترین وجه (یعنی بصورت توده‌ای) تجلی می‌یابد.

بنابراین، این مسئله که انسان چیست، همواره عبارت از همان موضوع متداول «ماهیت انسان» یا همان موضوع «انسان بطور کلی» است. از اینرو کوششی است برای بوجود آوردن یک علم انسان (یک فلسفه) که بدوآ از مفهومی «وحدانی» [۵]، از انتزاعی که در آن تمامی آنچه را که «انسانی» است می‌توان جای داد، آغاز می‌شود. اما آیا انسان به مثابه یک مفهوم و به منزله حقیقتی وحدانی، یک نقطه شروع است با یک مقصد؟ آیا امکان ندارد که تمامی این کوشش، تا آنجا که انسان را به صورت نقطه شروع مطرح می‌سازد، بازمانده‌ای «تولوزیک» یا «ماوراء الطبيعی» باشد؟ فلسفه را نمی‌توان به یک «انسان شناسی» طبیعت‌گرایانه کاهش داد؛ ماهیت نوع انسان با ماهیت «زیست شناسانه» بشر مشخص نمی‌شود.

آن تفاوت‌های موجود میان انسانها که در تاریخ حائز اهمیت می‌باشند، تفاوت‌هایی زیست شناختی - چون نژاد، شکل جمجمه، رنگ پوست و غیره نیستند (زیرا به اینگونه تفاوت‌هاست که عبارت

تصدیقی «بشر همانست که می خورد» را نتوان تقلیل داد – اود رارو پا گندم می خورد و در آسیا برنج و غیره – و در واقع می توان آن را به عبارت تصدیقی «انسان کشوری است که در آن زندگی می کند» تقلیل داد زیرا که شیوه تغذیه به اقلیم مورد سکونت بستگی دارد .) و نه «وحدت زیست شناختی» اهمیتی چندان در تاریخ داشته است : بشر جانوری است که خود را دقیقاً موقعی خورده است که بیش از همه به «حال طبیعی» نزدیک بوده و نمی توانسته است بطور مصنوعی تولید مواد طبیعی را افزایش دهد . «فوا عقل» یا «نکر» نیز هرگز مسجد وحدت نبوده است و این دورا نمی توان به منزله یک واقعیت «وحدانی» شمرد زیرا که نمایشگر مفهومی صیرفاً صوری و مطلق هستند [۶] . «تفکر» نیست که وحدت یا تفاوت های میان انسانها را سبب می شود ، بلکه آنچه که آنان واقعاً می اندیشنند ، چنین می کند .

اینکه «ماهیت انسانی» ، «مجموعه پیچیده روابط اجتماعی» است ، رضایتبخش ترین پاسخ است ، زیرا که اندیشه شدن را در بر دارد (انسان «می شود») او پیوسته با تغییر روابط اجتماعی تغییر می کند) و نیز از آن رو که مفهوم «انسان بطور کلی» را رد می کند . در واقع محل بروز روابط اجتماعی ، گروههای گوناگون انسانی است که هر یک دیگری را مفروض می شمارد و وحدت آنها ، وحدتی دیالکتبکی است نه صوری . انسان تا زمانی که رعیت است ، اشراف منش است وغیره [۷] . و نیز می توان گفت که ماهیت انسان . «تاریخ» است (با این مفهوم ، چون تاریخ را هم ارز روح بدانیم ، ماهیت انسان روح است) هرگاه به تاریخ دقیقاً این مفهوم «مشدن» که ضمن یک توافق نامتوافق^۱ صورت می پذیرد و از وحدت آغاز نمی کند بلکه دلایل یک

وحدت محتمل را در خود دارد، داده شود. به این دلیل است که «ماهیت انسان را نمی‌توان در هر فرد خاص سراغ گرفت، بلکه در تمامی تاریخ نوع بشر باید جست (و این امر که ما واژه نوع را که واژه‌ای طبیعت‌گرایانه است بکار می‌بریم، خود حائز اهمیت است)»^[۸] در حالیکه در هر فرد خصلت‌هایی یافت می‌شود که چون با خصلت‌های دیگران در تضادند، بر جسته می‌نمایند. هم مفهوم «روح» را که در فلسفهٔ سنتی آمد، و هم مفهوم «ماهیت انسان» را که در زیست‌شناسی دیده می‌شود، باید چون «تخیلاتی علمی» تبیین کرد که جانشین تخیل بزرگتری از ماهیت شد که باید در خدا (ودر بشر به عنوان فرزندان خدا) جستجو شود، شده‌اند؛ و اینها همه برای آنند که درد زایمان تاریخ خواسته‌ای معقول و احساسی وغیره، را نشان دهند. و این نیز حقیقتی است که هم ادیان، که بر کیفیت انسان به منزله فرزندان خدا تأسیک شده‌اند، و هم فلسفه‌ها که برابری بشر را در پیشگاه قوهٔ عقل تأیید می‌کنند، بیان‌های جنبش‌های انقلابی پیچیده‌ای (به ترتیب دگرگونی دنیای کلاسیک و دگرگونی دنیای قرون وسطائی) بوده‌اند که نیز و مندرجات حلقه‌های زنجیر تکامل تاریخی را بجا نهاده‌اند.

این اندیشه که دیالکتیک هگلی آخرین بازتاب این حلقه‌های اتصال عظیم تاریخی بوده است و این که دیالکتیک، بجای آنکه بیان تضادهای اجتماعی باشد، باید با از میان رفتن این تضادها به دیالکتیکی صرفاً در مفاهیم تبدیل گردد، ظاهرآ در بطن فلسفه‌های جدیدی چون فلسفهٔ کروچه^۱، که بنیادی خیال‌گرایانه دارند، جای دارد.

در تاریخ «برابری» واقعی، یعنی آن درجه‌ای از «معنویت» که ضمن جریان تاریخی «ماهیت انسان» حاصل می‌آید، باید در نظام

تجمع‌های «خصوصی و عمومی»، «صریح و ضمنی» که رشته‌های آن در «دولت» و در نظام سیاسی جهانی، به یکدیگر گره خورده‌اند، شناخته شود. در اینجا سروکار ما با «برابری» هائی است که میان اعضاء یک تجمع تجربه می‌شود و نابرابری‌هائی که میان یک تجمع با تجمع دیگر تجربه می‌گردد. این‌ها برابری‌ها و نابرابری‌هائی هستند که احتیارشان تا موقعی است که مردم، به انفراد یا در یک گروه، نسبت به آنها آگاه باشند. بدینظریق ما نیز به برابری یا معادله میان «فلسفه و سیاست»، اندیشه و عمل یعنی به یک فلسفه عمل دست می‌یابیم. همه چیز سیاسی است حتی فلسفه یا فلسفه‌ها؛ و تاریخ در عمل، یعنی خود زندگی، تنها فلسفه است. بدینمعنی است که می‌توان تز پرولتاریسای آلمان وارث فلسفه کلاسیک آلمان است، را تعبیر کرد و می‌توان نظریه‌ای ساختن و تحقیق بخشیدن به سیادت^۱ را نیز که توسط ایلیچ (لنین) انجام شد، رویداد «منافیزیکی» بزرگی دانست.

یادداشت‌ها

- [۱] مقایسه کنید با تز ششم از تزهائی در باره فویرباخ اثر مارکس : «جوهر انسان، انتزاعی نیست که ذاتی هر فرد باشد . این جوهر در واقعیت خود ، مجموعه روابط اجتماعی است...» این مفهوم از گفته ارسسطو که «انسان حیوانی سیاسی است» نتیجه می‌شود که هم توسط فلسفه مدرسی (اسکولاستیک) و هم در دوره رنسانس مورد توجه قرار گرفت و در فرهنگ فلسفی ایتالیا شاید بیش از هر کشور دیگری ، جایگزین شده باشد .
- [۲] متن اصلی آلمانی آن قالبی جناسی دارد ، «(می خورد) der Mensch ist er was » در اینجا دشمنی گرامشی ، ماتریالیسم فلسفی از نوع غیر دیالکتیکی فویرباخی آن ، او را به نکته گیری سطحی‌ای علیه بور دیگا می‌کشاند .
- [۳] ف. ت. مارنیتی مبلغ و شاعر فوتوریست (آینده گرا) و مؤلف اثر عجیبی در فن طبخی با عنوان *La Cucina Futurista* ، انجطاط ایتالیا را ، نتیجه وارد کردن ماکارونی به ایتالیا توسط آنسانها در قرون وسطی می‌دانست .
- [۴] «وحدانی» به مفهوم برقراری یک اصل وحدت غیر انتزاعی . مطلق بجای *Categorical* به معنای غیر تاریخی و غیر دیالکتیکی .

[۷] سرво دللا گلبا (Servo della gleba) مفهومی که در اینجا آمده، مفهوم وحدت اضداد است. همراه با اشرافیت، بنا به تعریف، وجود طبقه دیگری، یعنی رعایا، مفروض است که اشرافیت در رابطه با آن دارای مشخصات ویژه معرف خود می‌گردد.

[۸] طبیعت گرایانه، به آن معنی که از تاریخ طبیعی اخذ شده است. در واقع گرامشی عبارت «genere umano» را بکار می‌برد. اما ما ترجمه آن را به «نوع» که منداول تر و به مفهوم فویر باخ از die Gattung که در اینجا موردانتقاد قرار می‌گیرد، نزدیکتر می‌باشد، ترجیح داده‌ایم.

سوسیالیزم و فرهنگ

چندی قبل مقاله‌ای از انریکولیون^۱ توجه ما را بخود جلب کرد که در آن وی با سبک مبهم و پیچیده‌ای که اغلب در آن زیاده روی هم می‌کند نکات چندی در زمینه فرهنگ و روشنفکر گرانی^۲ در رابطه با پرولتاریا را تکرار کرده و در برابر آنها عمل و این حقنقت تاریخی را قرار میدهد که طبقه کارگر آینده خود را با دست‌های خویش می‌سازد. به اعتقاد ما بازگشت به این موضوع که قبلاً نیز در ایل گریدو^۳ طرح شده و در آوانگاردیا^۴ جوانان هم در مناظره سیاسی میان بوردیگاه از ناپل و تاسکای^۵ خودمان برخورد مسلکی خشک‌تری بآن شده است، بی‌حاصل نخواهد بود*.

بد نیست دو مطلب را بخاطر آوریم. اولی از بیک رمانیک آلمانی یعنی نوالیس^۶ (که از ۱۷۷۲ تا ۱۸۰۲ زندگی کرد) است که

1- Enrico Leone 2- Intellectualism

3- Il Grido 4- Avanguardia 5- Bordiga

6- Tasca 7- Novalis

* در کنگره ملی جوانان سوسیالیست که از ۲۰ تا ۲۲ سپتامبر ۱۹۱۲ در بوالونی تشکیل شد، در بحثی بر سر «فرهنگ و آموزش جوانان» تاسکا در گیرمناظره‌ای سیاسی با یک خبرنگار بنام آ. بوردیگا گردید که می‌گفت به مسئله



میگوید: «مهترین مسأله فرهنگ آشنا شدن با خویشن برتر خود، با خود یکی بودن و در عین حال خویشن خویش بودن است. از این رو نباید دچار تعجب شویم که نسبت به دیگران دارای احساس و درک کاملی نیستیم. با نداشتن درک کامل از خود، ما هرگز نمیتوانیم به شناخت دیگران واقعاً امید داشته باشیم.»

و دیگری که مختصراً میکنیم از ج. ب. ویکو^۱ است که (در اولین نتیجه حاصل از «سخراوی در زمینه خصایص شاعرانه نخستین ملل» در کتابش تحت عنوان سیانتسانو^۲) برداشتی سیاسی از گفته معروف سولون^۳، که بعدها سقراط آنرا در رابطه با فلسفه بخود متعلق ساخت یعنی: «خود را بشناس»، را ارائه میدهد. ویکو براین حقیقت است که سولون در این گفته خواسته است تا مردم عوامی را که برای خود منشائی حیوانی و برای اشراف منشائی ایزدی قائل بودند نصیحت کرده و پند دهد که بر خود نگاه کرده و بیینند که آنها نیز همان سرهشت انسانی اشراف را دارا بیند و بنابراین باید خواستار مساوات با آنان در حقوق مدنی باشند. ویکو آنگاه این آگاهی نسبت به تساوی بشری بین مردم عوام و اشراف را، پایه و علت تاریخی پیدایش جمهوری دموکراتیک عهد باستان ذکرمی کند.



ضرورت مطالعه احتمالاً پربها داده شده است. («کسی از طریق آموزش سوسیالیست نمیشود بلکه این ضروریات زندگی واقعی تحمل شده از طرف طبقه بروزدار است که او را سوسیالیست می‌کند.») تا سکا در مقابل، برای تجدید حیات روشنفکری سوسیالیزم ابتالا به نیاز فوری به یک نوسازی فرهنگی اصرار میورزید. بوردیگ، تاسکا و طرفدارانش را «فرهنگ گرا» نامید.

ما این دو مطلب را کاملاً به تصادف انتخاب نکرده‌ایم . اعتقاد ما بر اینست که نویسنده‌گان این دو مطلب ، حدود و اصول حاکم بر درگاه صحیح مفهوم فرهنگ را ، حتی در رابطه با سوسیالیزم لمس کرده‌اند، هر چند باید بپذیریم که تعریف و بیان آنها بصورتی مبهم است .

باید خود را از این عادت رها سازیم که فرهنگ را بصورت دانش دائره‌المعارفی در نظر بگیریم و انسانها را نیز صرفاً ظروفی که از اطلاعات تجربی و توده‌ای از حقایق خام نامرتبط پرشده‌اند، اطلاعاتی که باید بصورت ستون‌های یک فرهنگ لغت در مغز رده‌بندی شوند تا صاحب‌شان بتواند پاسخ‌گوی انگیزه‌های گوناگونِ دنیای خارج باشد. این شکل از فرهنگ واقعاً خطرناک است ، بویژه برای پرولتاریا : چنین فرهنگی فقط در خدمت آنست که مردمی ناهم‌آهنگ بیافریند ، مردمی که معتقد‌نداز سایر افراد بشر برتر هستند چرا که تاریخ‌ها و حقایقی چند را از حفظ کرده‌اند و در هر فرصتی آنها را بیرون ریخته و باین ترتیب آنها را به سدی میان خود و دیگران بدل می‌کنند . چنین فرهنگی در خدمت خلق نوعی ضعیف و بی‌رمق از روشنفکر گرائی است که رومان رولان چنان بی‌رحمانه سلاخی اش کرده است و منجر به پیدایش توده‌ای از پرگویان پر مدعای میگردد که اثر مخرب‌شان بر حیات اجتماعی بیش از اثر میکروب سل و یا سیفلیس بزرگی اش و سلامت بدن است . دانشجوی جوانی که کمی لاتین و تاریخ یاد گرفته و قاضی جوانی که بدنبال سستی و بیحالی استادانش موفق به دریافت ورق پاره‌ای بنام «درجه» گردیده است ، افرادی خواهند شد که خود را حتی متفاوت و برتر از بهترین کارگران ماهر می‌شمارند ، کارگرانی که در زندگی وظیفه‌ای دقیق و غیر قابل اجتناب را انجام میدهند و صدھا مرتبه با ارزش تراز آنان در کار خود هستند. اما ، این فرهنگ نیست بلکه فضل فروشی است؛ آگاهی

نیست بلکه اطلاع داشتن است؛ و واکنش علیه آن عملی است مطلقاً صحیح.

فرهنگ چیزی است کاملاً متفاوت. فرهنگ سازمان است، نظم درونی فرد است، شکل دادن به شخصیت خود است؛ فرهنگ نیل به آگاهی بالاتریست که بکمک آن شخص به درک ارزش تاریخی خود و عملکرد خود در زندگی، و حفرق و وظایف توافق می‌باید. اما هیچیک از اینها از طریق تکامل خود بخود، از طریق سلسله‌ای از کنشها و واکنشهاییکه مستقل از اراده فرد باشد - آنطور که در قلمرو حیوانات و گیاهان که در آن هر واحد نا آگاهانه اعضاء خود را بوسیله قانونی طبیعی و مقدرات انتخاب می‌کند و متمایز می‌سازد - انجام نمی‌پذیرد. مهمتر از همه اینکه انسان یک ذهن است، یعنی مخصوصی است از تاریخ و نه از طبیعت. در غیر اینصورت چگونه میتوان این حقیقت که سوسیالیزم هنوز بوجود نیامده است را، با توجه باینکه استثمار گرو استثمار شونده، خالقان ثروت و مصرف کنندگان خود خواه آن همیشه وجود داشته‌اند، توضیح داد؟ حقیقت اینست که انسان قدم به قدم و مرحله به مرحله از ارزش خود آگاه گردیده و برای خود حق طرد اشکال سازمانی تحمیل شده در دوره قبلی تاریخ توسط اقلیت‌ها را بدست آورده است. و این آگاهی زیرمهیز بی‌رحم ضرورت فیزیولوژیکی شکل نگرفته است بلکه نتیجه تفکر هوشیارانه‌ایست که بدؤاً بوسیله افرادی محدود و سپس توسط تمامی یک طبقه در این جهت شکل گرفته که چرا فلان شرایط معین وجود دارد و چگونه باید به بهترین وجهی حقایق بردگی و تبعیت را به نشانه‌هایی از قیام و باز سازی اجتماع مبدل ساخت. این بدان معناست که قبل از هر انقلاب در میان توده‌های مردم که بدؤاً مقاوم بوده و فقط به حل مسائل آنی اقتصادی و سیاسی خود می‌اندیشند، و هیچگونه

پیوند وحدتی با افراد دیگر که در همان شرایط قرار دارند، ندارند میزان عظیمی از کارنقد و ترویج فرهنگ و گسترش عقاید انجام پذیرفته است. آخرین نمونه که بما نزدیکتر بوده و از این جهت برایمان چندان غریب و بیگانه نیست، انقلاب فرانسه است. دوره فرهنگی پیش از آن که عصر روشنگری^۱ نامیده میشود و بواسیله منتقدین هردمیل عقل نظری مورد سوء تعبیر واقع میگردد، بهیچ روی (ویا دست کم نه بطور کامل) حرکت بدون نظم روشنگران سطحی دائره المعارفی نبود که با خونسردی یکسانی در زمینه هر چیز و همه چیز به بحث میپردازند و براین باور ند که فقط در صورتی میتوانند مردان عصر خود بحساب آیند که دائره المعارف بزرگ دالمبر^۲ و دیده رو^۳ را خوانده باشند؛ خلاصه اینکه این دوره فقط یک پدیده روشنگرگرایی فضل فروشانه خشک و خالی نبود که نظریش را امروزه در برابر چشمان خود داریم و به تمام و کمال دردانشگاههای عمومی رتبه پائین به نمایش گذاشته شده است. عصر روشنگری خود انقلابی شکوهمند بود، و همانطور که دو سنگتیس^۴ با تیزبینی در کتابش تاریخ ادبیات ایتالیا مینویسد، این عصر اتر- ناسیونالی معنوی و بورو و ائی را در قالب آگاهی وحدت یافته که نسبت به همه تألیمات و بدینختی های مردم عادی حساسیت نشان میداد و بهترین تدارک ممکن برای قیام خونینی که بعداً در فرانسه رخ داد بشمار می آید، به سراسر اروپا هدیه کرد.

در ایتالیا، فرانسه، و آلمان موضوعها، نهادها، و اصول واحدی مورد بحث قرار می گرفت. هر کمدمی جدید و لنر^۵، هرجزوه

1- Enlightenment

2- D'Alembert

3- Diderot

4- De Sanctis

5- Voltaire

جدید، همچون اخگری در راستای خطوطی که قبل میان این کشور و کشور دیگر، این منطقه و منطقه دیگر کشیده شده بود، حرکت می‌کرد و همیشه وهمه جا همان پشتیبانان و همان مخالفین را پیدا می‌کرد. سر نیزه داران سپاهیان ناپلئون همان راهی را پیمودند که قبل اتوسط سپاه نامر عی کتاب‌ها و جزووهایی هموار شده بود که در طی نیمة اول قرن هجدهم از پاریس به بیرون هجوم آورده بودند و چه مردم و چه مؤسسات را برای نوشیدنی ضروری آماده ساخته بسودند. بعدها، وقتی که رویداد‌های فرانسه آگاهی وحدت یافته‌ای را جوش داده بود، کافی بود تظاهراتی در پاریس انجام گیرد تا انگیزه تظاهرات مشابهی در میلان، وین و یا مراکز کوچکتر گردد. بنظر ناظرین سطحی همه اینها طبیعی و خودبخودی است معهذا اگر ما نسبت به عوامل فرهنگی کمک کننده به ایجاد حالت آمادگی ذهنی برای این انفجارها، تحت عنوان چیزی که بصورت یک علت مشترک دیده می‌شد بی‌اطلاع می‌بودیم، غیرقابل تفہیم می‌گردید.

همان پدیده اینروزها در مورد سوسیالیزم تکرار می‌گردد. از طریق نقد تمدن سرمایه‌داری بود که آگاهی وحدت یافته پرولتاپیا شکل می‌گرفت و یا هنوزهم در حال شکل‌گیری است؛ و از یک نقد، فرهنگ استنباط می‌گردد نه یک تکامل طبیعت‌گرایانه و خود بخودی ساده. یک نقد دقیقاً بر خود آگاهی‌ای دلالت دارد که نوالیس آنرا پایان فرهنگ دانست. آگاهی از «خود»ی که دربرابر دیگران است، که تفکیک شده است و وقتیکه هدفی در پیش روی خویش نهاد - به قضاوت حقایق و رویدادها می‌نشیند، قضاوتی که نه تنها در خود رویدادها و برای آنهاست بلکه نسبت به گرایش آنها به راندن تاریخ به جلو و یا به عقب نیز می‌باشد. خود را شناختن معنای خود بودن،

بر خود حاکم بودن ، خود را متمایز ساختن ، خود را از آشنازگی رها ساختن ، همچون عنصری از نظم - نظم خود و دیسیپلین خود در تلاش برای یک آرمان - زیستن است. و نمیتوانیم در این امر موفق باشیم مگر اینکه دیگران را نیز بشناسیم با تاریخ آنها و با کوشش‌های بی درپی‌ای که کرده‌اند تا آنچه که هستند باشند ؛ و تا با تمدنی را که ما در صدد جانشین ساختن آن با تمدن خود هستیم برپا کنند، آشنا شویم. بعبارت دیگر ما باید تفکری از طبیعت و قوانین آن بنا کنیم تا با قوانین حاکم بر ذهن آشنا گردیم. و بایدهم اینرا بیاموزیم بی آنکه هدف نهائی خود که همان شناخت هرچه بیشتر خود از طریق دیگران و شناخت هرچه بیشتر دیگران از طریق خود باشد، را از نظر دوربداریم .

اگر درست باشد که تاریخ بصورت عام زنجیری است ساخته شده از کوشش‌های انسان برای رهائی خود از قید امتیاز ، تعصب ، و بت پرستی ، آنوقت درک این امر مشکل است که چرا پرولتاریا که کوشش میکند تا حلقه دیگری برای زنجیر بیافزاید ، نباید بداند که چه کسی ، چگونه ، و چرا قبل از اوج وجود داشته است و چه امتیازی ممکن است از این دانستن بدست آید.

انسان‌ها یا ماشین‌ها

تذکراتی چند، هرچند مختصر و موجز درباره بحث کوتاهی که در آخرین جلسه شورا بر سر موضوع برنامه‌های آموزش حرفه‌ای میان بعضی از رفقاء ما و برخی از نمایندگان اکثریت در گرفت، ضروری بنظر میرسد*. نکات مورد اشاره رفیق زینی^۱ («هنوز جدالی میان جریان‌های انسان‌گرایانه و حرفه‌ای بر سر موضوع آموزش همگانی وجود دارد: ما باید درجهٔ نزدیک ساختن این جریان‌ها به یکدیگر بکوشیم، بدون آنکه فراموش کنیم که یک کارگر پیش از هر چیزیک انسان است، انسانی که نباید با مقید شدن به ماشین از ابتدای جوانی از امکان کشف قلمروهای وسیع روح محروم گردد») و حملات سینچرتو^۲ عضو

* این بحث در شورای شهر تورین^۳ از ذمرة بحث‌های وسیعی بود که در زمینه آموزش دردهمه‌های اول این قرن در میگرفت. در این بحث‌ها نظام آموزشی موجود این‌لیا که بر اساس قانون ۱۸۵۹ کاساتی^۴ قرارداشت زیرگزار حملات سوسیالیست‌ها از یک سو و گروه‌های قدرتمند دیگری که دارای مقايد بورژوايی بودند از سوی دیگر قرار میگرفت. عمله‌ترین متقدین نظام موجود بند توکروچه^۵ که بعدها، در ۱۹۲۱، وزیر آموزش و پرورش در دولت جبولینی^۶ گردید - و جیروزانی جتبله^۷، که در ۱۹۲۳ بصورت اولین وزیر آموزش و پرورش موسولینی^۸ به رفرم آموزشی در مقابسی وسیع دست زده بودند. برای اطلاعاتی درباره این ←

شورا به فلسفه (فلسفه، بویژه وقتیکه به بیان حقایقی می‌پردازد که به منافع مسلم ضربه می‌زنند، مردم را در برابر خود می‌بینند) صرف‌امناظرات جدلی مجزا از یکدیگر نیستند، بلکه بر خوردگاهی ضروری میان کسانی است که منافعی اساساً متشابد دارند.

۱- حزب ما هنوز برنامه آموزشی مشخصی را که بهر حال متفاوت با برنامه‌های سنتی است، در اختیار ندارد. تا بحال قانع بوده‌ایم تا از اصل کلی نیاز به فرهنگ، خواه در سطحی ابتدائی و خواه در سطح متوسطه و حرفه‌ای و یا بالاتر، حمایت کنیم همچنین بنفع این اصل و ترویج آن بشدت و با انرژی مبارزه کرده‌ایم. میتوان گفت که کاهش بیسادی در ایتالیا چندان ناشی از قانون آموزش اجباری نیست بلکه بیشتر در نتیجه بیداری فکری و یا آگاهی از نیازهای معنوی معنی است که تبلیغات سوسیالیستی موفق شده است از میان پرولتاریای ایتالیا بر انگیزد. اما از این جلوتر نرفته‌ایم. آموزش در ایتالیا هنوز امری کاملاً بورژوازی به بدترین مفهوم کلمه است. فقط کودکان بورژوازی که خود از نظر استقلال اقتصادی لازم برای تحصیل متداوم تأمین هستند، میتوانند به دیبرستان‌ها و نهادهای آموزش عالی که دولتی هستند و لاجرم بودجه آنها از طرف دولت یعنی از مالیات‌های مستقیمی که پرولتاریا می‌پردازد تأمین می‌گردد، راه‌یابند. یک پرولتر صرف‌نظر از اینکه تا چه

→ موضوع به یادداشت‌های زندان‌گرامشی در کتاب منتخبات یادداشت‌های زندان^۹ رجوع کنید.

- 1- Zini 2- Sineero 3- Turin
- 4- Casati 5- Benodetto Croce 6- Giolitti
- 7- Giovanni Gontile 8- Mussolini
- 9- Selections From the Prison Notebooks

اندازه با هوش ممکن است باشد، و صرف نظر از اینکه چه اندازه برای تبدیل به انسانی با فرهنگ شایسته است، مجبور می‌شود که با استعداد خود را در فعالیت‌های دیگر تلف‌سازد و یا آنکه فردی متمرد و خودآموز شود – یعنی (سوای چند استثناء قابل توجه) آدمی میانه حال: کسیکه اگر بمدرسه میرفت و انضباط مدرسه او را تقویت و تکمیل می‌نمود به انجام آنچه که اکنون نمی‌تواند بکند، قادر می‌گردد. فرهنگ بک امتیاز است؛ آموزش یک امتیاز است؛ و ما نمی‌خواهیم که چنین باشد. همه نوجوانان باید در مقابل فرهنگ بکسان باشند. دولت، در زمانی که حتی با هوش‌ترین و شایسته‌ترین کودکان پرولتاریا راه بمدارس ندارند نباید با صرف بیت‌المال به تأمین آموزش (هر چند ناقص و در سطحی متوسط) برای فقط کودکان ثروتمندان بپردازد. دیبرستان و آموزش عالی باید فقط بروی کسانی باز باشد که قادرند اثبات کنند که شایسته آن هستند، و اگر بنفع مردم است که چنین شکلی از آموزش، که بهتر است توسط دولت تحت قاعده درآید و بودجه‌اش تأمین گردد، وجود داشته باشد، بنفع مردم نیز خواهد بود که این آموزش به روی کلیه کودکان، صرف نظر از امکانات اقتصادی آنها، باز باشد. از خود گذشتگی دسته جمعی فقط وقتی توجیه پذیراست که بنفع شایسته‌ترین افراد باشد. بنابراین، این از خود گذشتگی دسته جمعی بویژه باید در خدمت آن کودکان شایسته‌ای قرار گیرد که نیازمند استقلال اقتصادی هستند تا وقت خود را صرف تحصیل جدی کنند.

۲- عناصر پرولتاریا که در نتیجه شرایط اجتماعی موجود شرایطی که اثبات می‌کند که تقسیم کارمیان انسانها غیر طبیعی است (بر اساس تفاوت در توانائی افراد قرار ندارد) و از این جهت برای تولید مضر است و آنرا اکند می‌سازد – از رفتن به دیبرستان و آموزش عالی بازمی‌مانند

مجبور ند عقب گرد کرده و در مدارس فنی و حرفه‌ای شرکت جویند. در نتیجه محدودیت‌های ضد دموکراتیکی که بودجه دولتی تحمیل می‌کند، مدارس فنی که توسط وزارت خانه کاساتی در راستای خط مشی دموکراتیک بوجود آمدند دچار آنچنان تغییری گردیده‌اند که ماهیت شان را بشدت تباہ ساخته است. در اغلب موارد این مدارس به زوائد مدارس کلاسیک تبدیل شده و وسیله‌ای در خدمت مرض خرد و بورژوازی برای پیدا کردن یک شغل مطمئن گردیده‌اند. افزایش مدام شهریه ورودی و امکانات خاصی که برای زندگی عملی فراهم می‌آورند، نیز این مدارس را به یک امتیاز تبدیل ساخته است. بهر حال اکثریت قریب با تفاق پرولتاریا خود بخود خارج از این مدارس قرار می‌گیرند و این خود بدلیل زندگی نامطمئن و ثبیت نشده‌ایست که مزد بگیران از آن ناگزیرند - زندگی‌ای که مطمئناً برای تداوم تحصیلی ثمر بخش چندان مساعد نیست.

۳- آنچه که پرولتاریا بآن نیازمند است نظامی آموزشی است که به روی همه باز باشد. نظامی که در آن کودک بتواند رشد کند و تکامل یابد و خصوصیات عامی را بدست آورد که به رشد شخصیت کمک می‌کند. خلاصه اینکه مدرسه‌ای انسانی. بهمانگونه که در مد نظر قدماء و اخیراً مورد توجه مردم عصر تجدید حیات فرهنگی (رناسنس) بود. مدرسه‌ای که آینده کودک را بگرو نمی‌گیرد، مدرسه‌ای که اراده کودک را، هوش و آگاهی رشد یابنده او را به حرکت در جهتی از پیش معین شده، مجبور می‌سازد. مدرسه‌ای برای آزادی و برای ابتکار آزاد، و نه مدرسه‌ای برای بردگی و دقت مکانیکی. کودکان پرولتاریا نیز باید به کلیه امکانات دسترسی داشته باشند؛ آنها نیز باید قادر باشند تا شخصیت خود را به بهترین وجه ولا جرم ثمر بخش ترین شیوه برای

خود و جامعه، تکامل بخشنده. نباید اجازه داد که مدارس فنی تبدیل به کارخانه‌های جوچه‌کشی کردند که در آنها غول‌های کوچکی بگونه‌ای بی‌حاصل برای یک شغل پرورش یافته‌اند، بدون اینکه عقیده‌ای کلی، فرهنگی کلی، انگیزه‌ای فکری داشته باشند. بلکه فقط چشمی خطا - ناپذیر و مشتی محکم بحساب می‌آیند. آموزش‌فنی نیز تا وقتیکه آموزنده باشد و نه فقط فراهم کننده اطلاعات و واسطه انتقال فنون دستی، کمک می‌کند تا یک کودک به حد یک انسان رشد یابد. سینچریوی عضوشورا که یک کارخانه‌دار است، وقتیکه بر ضد فلسفه به اعتراض بر می‌خیزد، بنحو بسیار شنیعی بورژواست.

البته کارخانه‌دارانی که بطور شنیعی بورژوا هستند، ممکن است کارگرانی را پسندند که بیشتر ماشین باشند تا انسان. اما از خود - گذشتگی‌هاییکه هر کس در جامعه از روی علاقه خود انجام می‌دهد تا به بهسازی‌ها کمک نماید و بهترین و کامل‌ترین انسانهای را که خود باز هم بیشتر به بهسازی کملئی کنند پرورانند - چنین از خود گذشتگی‌هایی باید مفید به حال کل جامعه باشد و نه فقط گروهی از مردم و یا یک طبقه. این مسئله حق و زور است. پرولتاریا باید هوشیار باشد تا از تجاوزی که بر تجاوزهایی که قبلاً تحمل کرده افزوده می‌شود، خود را مصون نگهدارد.

بدون امضا در آوانسی^۱ در ۲۴ دسامبر ۱۹۱۶
تحت عنوان «سوسیالیست‌ها و آموزش»
بچاپ رسید

سازماندهی آموزش و فرهنگ

بطورز کلی شاید بتوان گفت که در تمدن امروزی کلیه فعالیت‌های عملی بقدرتی پیچیده شده اند و علوم [۱] چنان با زندگی گره خورده اند که هر فعالیت عملی می‌رود تا نوع تازه‌ای از مدرسه را برای مجریان و متخصصین خود فراهم کرده و برای تدریس در این مدارس به خلق گروهی روشنفکر متخصص در سطحی بالاتر بوجود آورد. از این‌دو پابپای نوع مدرسه که آنرا می‌توان «انسان‌گرایانه»^۱ نامید (قدیمی ترین شکل مدرسه سنتی که هدف از آن پرورش یک فرهنگ عمومی تفکیک نشده – یعنی نیروی اساسی تفکر و توانائی دریافت نروش زندگی در هریک از افراد بشر، بود)، نظامی جامع از مدارس تخصصی در سطوح متفاوت بوجود می‌آمده است تادر خدمت مجموعه بخش‌های حرفه‌ای و باحرفه‌هایی که قبل از تخصصی گردیده و در محدوده‌های دقیقی قالب‌گیری شده اند، قرار گیرند. درواقع می‌توان گفت که بحران آموزشی امروز، دقیقاً در رابطه با این حقیقت است که روند تفکیک و تخصصی شدن بصورت آشفته و بدون اصول دقیق و روشن و بدون نقشه‌ای کاملاً مطالعه شده و آگاهانه طرح ریزی شده‌ای انجام می‌پذیرد. بحران برنامه‌های درسی و سازمان مدارس، یعنی

بحران چهارچوب کلی سیاست تکوین کادرهای روشنگری امروزی تاحد زیادی جنبه‌ای و شاخه‌ای از بحران سازمانی (ارگانیک) عمومی تر و جامع‌تری را تشکیل می‌دهد.

تقسیم بنیادی مدارس به مدارس کلاسیک و مدارس حرفه‌ای ، قالبی معقول بود : مدارس حرفه‌ای برای طبقات مفید^۱ و مدارس کلاسیک برای طبقات حاکم و روشنگران . رشد پایگاهی ضنه‌تی، چه در شهرها و چه در روستاهای معنای رشد نیاز به نوع جدیدی از روشنگران شهری بود . پا به پای مدارس کلاسیک ، مدارس فنی (حرفه‌ای ، ولی نه عملی) نیز تکامل یافتند ، و این خود اصل وجود یک برنامه مشخص برای فرهنگ عمومی - برنامه انسان گرایانه‌ای برای فرهنگ عمومی و بر اساس سنت یونانی - رومی^۲ مورد سؤال قرار می‌داد . می‌توان گفت که این برنامه و قیمه مورد سؤال قرار گرفت محکوم به فنا گردید ، چرا که استعداد سازندگی آن تاحدزیادی بر اعتبار عمومی شکل ویژه‌ای از تمدن قرار داشت که سنتاً موردنیتال واقع نشده بود .

امروز گرایش در جهت برآنداختن هر نوع مدرسه ایست که «بی‌غرض» (مدرسه‌ای که در خدمت منافع آنی قرار ندارد) و یا «شکل دهنده» باشد - و حداقلرا فقط تعداد محدودی از آنها برای خدمت به گروه کوچکی از خانم‌ها و آقایان برگزیده‌ای که باید نگران شغل آینده خود باشند ، باز بمانند . در عوض شاهد رشد مداوم مدارس حرفه‌ای تخصصی هستیم که در آنها سرنوشت محصلین و فعالیت آینده‌شان از پیش تعیین شده است . حل معقول این بحران از

1- Istrumental Classes

2- Graeco - Homan.

اتخاذ راههای زیر است . اول ، آموزش عمومی پایه‌ای که بخشی از فرهنگ‌شکل‌دهنده و انسان‌گرایانه عمومی را تشکیل میدهد، این آموزش درجهت توازن صحیح میان رشد استعداد کاری‌بی‌دی (فنی ، صنعتی) و رشد استعدادهای لازم برای کار فکری قرار دارد . با این نوع تحصیل عمومی و از طریق تجربیات مکرر در سمت یابی حرفه‌ای ، محصلین باید به یکی از مدارس تخصصی و یا به کار تولیدی راه بابند .

نباید فراموش کرد که در هر فعالیت عملی گرایشی رشد یابنده درجهت ایجاد مدرسه تخصصی مخصوص بخود وجود دارد ، درست همانگونه که هر فعالیت فکری می‌رود تا انجمن‌های فرهنگی مخصوص بخود را بوجود آورد . انجمن‌های فرهنگی وظیفه‌نهادهای پس از مدرسه را به عهده می‌گیرند که تخصص آنها در سازماندهی شرایطی است که در آن میتوان از پیشرفت‌هایی که در رشته علمی مربوطه انجام می‌پذیرد ، مطلع بود .

همچنین مشاهده می‌شود که هیئت‌های مشورتی به میزان بسیار زیادی مایلند تا فعالیت خود را بدو قسمت « سازمانی (ارگانیک) » تفکیک کنند : یکی فعالیت مشورتی که اساس وجوهر آنها را تشکیل میدهد ، و دیگری فعالیت فنی - فرهنگی که در آن مسائل مورد تصمیم گیری ابتدا بوسیله متخصصین مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد . این فعالیت اخیر تا حال به ایجاد هیئت‌بورو کراتیک با ساختی جدید منجر گردیده است ، زیرا علاوه بر اداره‌هایی تخصصی برای کارشناسانی که مواد فنی برای هیئت‌های مشورتی فراهم می‌کنند ، مجموعه دیگری نیز از کارگزاران - « داوطلبان » کم و بیش غیر علاقمندی که به اشکال‌گوناگون از صنایع ، بانکها ، و موسسات مالی انتخاب شده‌اند - ایجاد گردیده است . این یکی از مکانیسم‌هایی است که از طریق آن

بوروکراسی حرفه‌ای، نهایتاً رژیم‌های دمکراتیک و مجلس هاراکتیرل می‌کند، این مکانیزم اینک بصورت سازمانی (ارگانیک) گسترش یافته است و به جذب کارشناسان بزرگ شرکت‌های خصوصی به حوزه خود پرداخته است و بدین ترتیب می‌رود تا هم رژیم‌ها و هم دستگاه‌های بوروکراسی را به زیر سلطه خود در آورد. آنچه مطرح است رشد سازمانی (ارگانیک) اجتناب ناپذیری است که می‌خواهد کارمندان متخصص درین سیاست و کارمندان متخصص در مسائل مشخص مدیریت فعالیت‌های عملی اساسی را در اجتماعات ملی بزرگ و پیچیده امروز درهم ادغام کند. از این جهت هرگونه کوششی از خارج، درجهت دورساختن این گرایش‌ها چیزی جز موعده‌های اخلاقی و مرئیه‌های لفظی نخواهد بود.

بنابر این مسئله‌ای که پیش آمده مسئله تغییر آموزش کارمندان فنی - سیاسی، تکمیل فرهنگ آنها مطابق با ضروریات جدید، و پرورش کارگزاران متخصصی از نوع جدید است که جمیعاً فعالیت مشورتی را کامل می‌سازد. نوع سنتی «رهبر» سیاسی که فقط آمادگی فعالیت‌های رسمی - حقوقی را دارد، دیگر به لحاظ تاریخی موردی نداشت و خطری برای حیات دولت بشمار می‌رود: رهبر باید دارای میزان حداقل از فرهنگ فنی عمومی، باشد تا با و امکان دهد که اگر بtentهای قادر به «خلق» راه حل صحیح نیست، دست کم بداند که چگونه میان راه حل هاشی که کارشناسان ارائه می‌دهند بداری بنشینند و از آن طریق راه حل صحیح را از دیدگاه «ترکیبی» افن سیاسی انتخاب کند.

نوعی از هیئت مشورتی که می‌گوشد تا برای انجام واقع بینانه کار، مهارت فنی لازم کار را کسب کند، در جائی دیگر تشریع گردیده

است (در برخورد با آنچه که در مورد هیئت‌های تحریریه برخی از مجلات روی میدهد که بطور همزمان هم بصورت هیئت تحریریه و هم بصورت گروه‌های فرهنگی عمل می‌کنند). گروه بصورت یک هیئت بانقاد می‌پردازد و بدینظریق در تعیین وظائف یک یک اعضاء هیئت تحریریه که فعالیتش بر طبق نفشه و تقسیم کاری که معقولانه از پیش ترتیب داده شده، سازمان یافته است، سهم دارد. در حقیقت بحث و انتقاد دسته جمعی (مرکب از پیشنهادها، رهنمودها، اظهار نظرها در زمینه روش، و انتقاد سازنده‌ای که درجهت آموزش متقابل است) که در آن هریک از افراد بصورت یک متخصص در رشته مخصوص بخود عمل کرده و به تکمیل مهارت جمع کمک می‌کند، سطح متوسط هریک از افراد هیئت تحریریه بطور موقتی آمیزی ارتفاه می‌یابد، بطوری که به حد وظرفیت ماهرترین فرد میرسد – و بنابراین نه تنها همکاری سازمانی (ارگانیک) و گزینده‌تری را برای نشریه تأمین می‌کند بلکه شرایط ظهور گروه متجانسی از روشنفکران را نیز بوجود می‌آورد که برای انجام فعالیت «نوشتن» بصورتی منظم و مرتباً – نه فقط از نظر نشریات کهگاهی و با مقالات کوتاه، بلکه از نظر انجام مطالعات ترکیبی و سازمانی (ارگانیک) – تربیت شده‌اند.

بی‌شببه در این نوع فعالیت دسته جمعی و عملی امکانات و استعدادهای جدیدی از کاررا بوجود می‌آورد، چراکه این نوع فعالیت به هرچه بیشتر تشکیلاتی هدن شرایط کار می‌انجامد: پرونده‌ها، مجموعه‌های کتابنامه‌ای کتابخانه‌آثار اصلی تخصصی، و غیره... چنین فعالیتی مستلزم مبارزه خستگی ناپذیری علیه عادت‌های سهل‌انگاری، کارفی البداهه، و راه حل‌های «لطف پردازانه» و یا راه حل‌های که بخارط اثر آنی پیشنهاد می‌گردند، می‌باشد. کارباید بویژه بصورت نوشه انجام

پذیرد، درست بهمانگونه که انتقاد آن هم باید بصورت نوشته، بصورت یادداشت‌های موجز و مختصر، باشد: این وقتی میتواند عملی گردد که مواد لازم به موقع توزیع شود؛ یادداشت برداری و انتقاد یک اصل فراگرفتنی است که ضرورت آن از نیاز به مبارزه با عادت‌هائی چون پرگوئی، عوام‌فریبی، و مغالطه که محصول سخن سرائی در ملاعه‌عام است ناشی می‌شود. این نوع از کارفکری برای تجهیز خود آموزان انضباط در مطالعه خود از یک دوره تحصیل پیگیر حاصل می‌شود و به منظور «تیلور»^۱ کار فکری لازم است. فایده اصل «پیران سانتاتسیتا»^۲ که دو سنکتیس^۳ در خاطرات خود از مدرسه بازیلیو پواتی^۴ در نابل از آنان یاد می‌کند، در همین است [۲]؛ یعنی فایده نوع معینی از «طبقه‌بندی» توانانی‌ها و نگرش‌ها، و سودمندی تشکیل گروه‌های کار تحت راهنمائی ماهرترین و پیشرفته‌ترین افراد که میتوانند تربیت عقب مانده‌ترین و پرورش نیافته‌ترین افراد را تسریع کنند.

در مطالعه سازمان عملی مدارس عمومی، یکی از مسائل مهم وجود مرافق مختلف روند آموزش است، مرافقی که در رابطه با سن و رشد اخلاقی - فکری محصلین و اهدافی که مدرسه برای خود می‌نهد، قراردادار. مدرسه عمومی، یا مدرسه انسان‌گرایانه (با درنظر گرفتن واژه «انسان‌گرائی» با مفهوم وسیع آن‌بجای مفهوم ساده‌ستی اش) و یا مدرسه برای فرهنگ عمومی، باید ورود زنان و مردان جوان را به فعالیت اجتماعی بعد از ارتقاء آنها به سطح معینی از بالوغ، در توانانی در خلاقیت عملی و فکری و در استقلال درجهت‌گیری و ابتکار، هدف خود قرار دهد. تعیین سن ورود اجباری به مدرسه به شرایط کلی

اقتصادی بستگی دارد، چرا که شرایط اقتصادی ممکن است این ضرورت را ایجاد کند که جوانان وزنان، و حتی کودکان، بیوقفه سهم «جینی» را در تولید بهره‌دار نمایند. مدرسه عمومی مستلزم آنست که دولت بتواند هزینه مدرسه رفتن کودک را که امروز برداش خانواده او قرار دارد، بپردازد؛ بعبارت دیگر، مدرسه عمومی بودجه بخش ملی را از بالا تا پائین دگرگون می‌کند و آنرا بطرز باور نکردنی وسعت می‌بخشد و پیچیده‌تر می‌سازد. تمامی امر آموزش و شکل دادن به نسل‌های جدید دیگر خصوصی نبوده و عمومی می‌گردد؛ زیرا فقط از این طریق است که آموزش میتواند آنها را بدون تقسیمات گروهی و یا کاستی^۱ در تمامیت خود شامل گردد. اما این دگرگونی در فعالیت مدرسی مستلزم توسعه بی‌سابقه‌ای در سازمان عملی، یعنی ساختمان‌ها، وسائل علمی، گروه معلمین، وغیره می‌باشد. بویژه برگروه معلمین باید افزوده شود، زیرا هرچه نسبت میان معلمین و محصلین کوچکتر باشد، کارآئی مدرسه بیشتر خواهد بود - و این خود مسائل دیگری را پیش می‌کشد که حل آنها نه ساده است و نه سریع - مسأله مربوط به ساختمان‌های مدرسه نیز ساده نیست، چرا که این نوع از مدرسه باید یک كالج باشد با خوابگاه‌ها، غذا خوری‌ها، کتابخانه‌های تخصصی، و اطاق‌هایی که برای سمینار طرح ریزی شده‌اند، وغیره... بنابراین چاره‌ای نیست که مدرسه نوع جدید باید بدواند متعلق به گروه‌های محدودی از جوانان باشد که بر اساس رقابت و یا توصیه از جانب مؤسسات مشابه، انتخاب می‌گردند. مدرسه عمومی باید با دوره‌ای که امروزه به توسط مدارس ابتدائی و متوسطه ارائه می‌شود، و نه تنها از لحاظ محتوا و روش تدریس، بلکه از لحاظ ترتیب مراحل مختلف جریان آموزش نیز تجدید سازمان

یافته‌اند، هماهنگ باشد. دوره اول، مرحله ابتدائی، نباید بیش از سه یا چهار سال بطول انجامد و علاوه بر آموزش مباحثت «سودمند» - خواندن، نوشتن، جمع کردن، جغرافیا، تاریخ - بویژه باید به آن جنبه‌ای از آموزش که اینک فراموش شده است، نیز پردازد - یعنی «حقوق و وظائف»، و نخستین مفاهیم دولت و جامعه بصورت مقدماتی. ترین عناصر عناصر مفهومی جدید از جهان که مفاهیم حاصل از محیط‌های اجتماعی سنتی مختلف را بمعارزه می‌طلبد - یعنی مفهومی که میتوان آنها را عامی گرا نامید. مسأله تعلیم، مسأله تعديل و ثمر بخش ترساختن نحوه برخورد خشک و جامد است که بطور اجتناب‌ناپذیری باید این سالهای نخست را متمایز سازد. بقیه دوره نباید بیش از ۶ سال به درازا کشد و از این روتکمیل همه مراحل عمومی باید تا سن ۱۵ یا ۱۶ سالگی امکان‌پذیر باشد.

ممکن است ایراد گرفت که چنین دوره‌ای بسیار خسته کننده است، زیرا اگر هدف در عمل رسیدن به نتایجی است که سازمان فعلی مدرسه کلاسیک موردنظر دارد اما آن دست نمی‌باید، این دوره بسیار سریع است. باضافه سازمان جدید در کل همان عناصر عامی را شامل خواهد بود که در حقیقت این دوره را در حال حاضر، دست کم برای بخشی از محققین بسیار بطيئی می‌سازند. این عناصر کدامند؟ در بسیاری از خانواده‌ها، بویژه در میان قشرهای روشنگری، کودکان زندگی خانوادگی را تدارک، و تکمیل زندگی مدرسه‌ای می‌باند؛ آنها به اصطلاح بسیاری از مفاهیم و نگرش‌هایی که، اگر بخواهیم به بیان درست صحبت کرده باشیم، جریان آموزش را تسهیل می‌کنند، «تنفس می‌کنند». آنها قبل از مدرسه به شناخت و رشد دانش خود از زبان‌ادبی می‌پردازند،

زبانی که وسیله بیان و ابزار دانش است و از نظر فنی بر ترازو و سیله است که یک عضو متوسط کودکان مدرسه را بین ۶ تا ۱۲ سال بدان مجهر می باشد. بنابراین کودکان شهری، بهمین دلیل که در شهر زندگی می کنند، تا وقتیکه بسن عسالگی میرسند، میزانی از مفاهیم و نگرشها را که وظائف مدرسی آنها را آسانتر و ثمر بخش تر می سازد، در خود جذب کرده اند. در تشکیلات بنیادی مدرسه عمومی، دست کم باید اساس چنین شرایطی ریخته شود - صرف نظر از این حقیقت، که لزومی به گفتن آن نیست، که بموازات مدرسه عمومی شبکه ای از کودکستان ها و نهادهای دیگر باید گسترش یابد که در آنها کودکان، حتی قبل از سن مدرسه رفتن، با انضباط دسته جمعی معینی خواهند گرفته و با مفاهیم و نگرش های پیش از مدرسه آشنا گردند. در حقیقت مدرسه عمومی باید همانند یک کالج با زندگی دسته جمعی شبانروزی و آزاد از اشکال فعلی انضباط مکانیکی و ریاضی و انسانی و مطالعه باید بصورت دسته جمعی با کمک معلمین و مشاگر دان خوب، حتی در طی ساعتی که با آنها اصطلاحاً مطالعه انفرادی وغیره میگویند، انجام پذیرد.

مشکل اساسی مرحله ای از تحصیل در نظام موجود است که با مدرسه راهنمائی مشخص میگردد، و تا آنجا که به نوع آموزش مربوط میگردد با مراحل قبلی هیچگونه تفاوتی ندارد - جزء فرض انتزاعی بلوغ فکری و بیشتری برای محصل که با سن بیشتر و تجربه ایکه قبلاً آندوخته مناسب است - .

در واقع بین مدرسه راهنمائی و دانشگاه، یعنی بین مدرسه به معنای صحیح آن وزندگی، در حال حاضر جهشی وجود دارد، جهشی که یک انفصال واقعی است و نه یک گذار معقول از کمیت (سن) به کیفیت (بلوغ فکری و اخلاقی). محصل از آموزشی تقریباً خشک و

جامد که در آن از برکردن نقشی عمدہ را ایفا می‌کند به مرحله‌ای خلاق، مرحله کار قائم بالذات و مستقل گذر می‌کند . او از مدرسه ، جائیکه تحصیلاتش تحت نظمی درآمده که توسعه اولیای امور اعمال می‌گردد و تحت نظارت آنان قرار دارد ، بمرحله مطالعه یا کار حرفه‌ای که در آن انضباط فکری و استقلال اخلاقی بطور نظری نامحدود است ، وارد می‌شود. و این درست بلافاصله پس از بحران بلوغ انجام می‌گیرد، یعنی زمانیکه تب و تاب هیجانات ابتدائی و غریزی هنوز جدال خود را با بندهای شخصیت وجودان اخلاقی که در جریان شکل گرفتن هستند ، پیايان نرسانیده‌اند. بعلاوه در اینجا که در آن کار «سمینار»ی به منزله یک اصل دردانشگاه‌ها گسترش نیافته است ، این گذاربهراتب خشن‌تر و مکانیکی تراست .

بنابراین آخرین مرحله مدرسه عمومی ، بر عکس ، باید بصورت مرحله‌ای تعیین کننده در نظر گرفته شود و سازمان یابد ، مرحله‌ای که هدفش خلق ارزش‌های بنیادی «انسان‌گرائی» ، انضباط فکری و استقلال اخلاقی‌ای باشد که برای تخصص یافتن بعدی – خواه با خصلت علمی (تحصیلات دانشگاهی) و خواه با خصلت تولیدی – عملی (صنعت ، خدمات شهری ، تشکیلات تجاری ، وغیره...) – ضروریست. مطالعه و آموختن روش‌های خلاق در علم و در زندگی باید در این آخرین مرحله مدرسه انجام پذیرد و دیگر نباید در انحصار دانشگاه بوده و یا به یمن تصادف در زندگی عملی رها گردد. این مرحله از مدرسه باید قبل از مرشد عنصر مشمولیت مستقل در هر فرد کمک کند و باید مدرسه‌ای سازنده باشد. باید تمایزی میان یک مدرسه سازنده و یک مدرسه فعال ، حتی بصورتی که در روش دالتون [۲] در مدنظر بوده است قائل گردید . تمامی دوره مدرسه عمومی ، مدرسه‌ای فعال است ، اگرچه در این زمینه باید الزاماً

حدودی را برای ایدئولوژیهای آزادیخواهانه^۱ قائل شویم و بر وظیفه نسل‌های بزرگ‌سال یعنی دولت، در «قالب گیری» نسل‌های جدید تأکید بیشتری ورزیم. مدرسه فعال هنوز در مرحله تخيّلی خود است که در آن در مورد عناصر مبارزه با مدرسه مکانیکی و «ژوزرئیستی»^۲، به سبب تمایلی درجهٔ تمايز خود از این گونه مدارس و نیز بدلاً لیل جدل آمیز، بطور ناسالمی اغراق شده است. لازم است تا بمرحله‌ای «کلاسیک» و عقلائی وارد شویم و در هدفهای موردنظر، منبع طبیعی تکامل روشهای و قالبهای مناسب را بیابیم.

مدرسه سازنده، نقطه اوچ مدرسه فعال است. در نخستین مرحله هدف انضباط است و نیز همترازی - برای کسب نوعی از «تطابق» که میتوان آن را «پویا»^۳ نامید - . در مرحله سازنده، براساس آنچه که درامر «دسته جمعی ساختن» تیپ اجتماعی حاصل آمده است، هدف وسعت بخشیدن به شخصیت است که این زمان با وجود آن اجتماعی و اخلاقی متجانس و محکمی مستول و مختار گردیده است. از این رو مدرسه سازنده بمعنای مدرسه «کاشفین و مختار عین» نیست؛ این مدرسه یک مرحله و یک روش تحقیق و دانش را مشخص میکند، نه «برنامه»‌ای از پیش معین شده با تعهدی نسبت به اصالت و ابداع بهرقیمت. این مدرسه نشان میدهد که آموختن بویژه از طریق کوشش مستقل و خود انگیخته محصل با معلمی که فقط وظیفه یک دوست راهنمایی بوده دارد - آنطور که از دانشگاه هست و یا باید باشد - انجام می‌پذیرد. کشف حقیقت توسط فرد، بدون کمک و پیشنهاد دیگری، همان خلق کردن است - حتی اگر حقیقت، حقیقتی کهنه باشد. این کشف، تسلط

بر روش را نشان میدهد و دال بر آنست که بهر صورت مشخص به مرحله بلوغ فکری که در آن میتوان حقایق جدیدی را کشف کرد، قدم نهاده است. از این رو، در این مرحله، فعالیت اساسی تحریم در سینماها، در کتابخانه‌ها، و در آزمایشگاه‌ها انجام می‌پذیرد و در هین آن اطلاعات سازمانی (ارگانیک) برای یک جهت‌گیری حرفه‌ای جمع می‌گردد.

پیدایش مدرسه عمومی بمعنای آغاز روابطی جدید میان کار صنعتی و کارفکری، نه تنها در مدرسه بلکه در کل حیات اجتماعی است. بنابراین، این اصل جامع در کلیه ارگان‌های تشکیلاتی فرهنگ منعکس می‌گردد و آنها را تغییرداده و به آنها محتوائی تازه می‌بخشد.

یادداشت‌های

- [۱] «علوم» به معنای شاخه‌های دانش بشری، و نه به معنای محدودتری که این واژه از زمان انقلاب صنعتی به بعد بخود پذیرفته است.
- [۲] دو سنتیس در خاطرات خود شرح میدهد که چگونه وقتیکه کودک بوده است، در ناپل به مدرسه‌ای فرستاده میشود تا در آنجا ایتالیائی فراگیرد، مدرسه‌ای که در خانه مارکی پواتی سابقاً از سپرهای بزرگتر که «قضای آنها ارزش زیادی دارد و وقتیکه یکی از آنها صحبت می‌کند دیگران همگی، و مارکی قبل از همه، سکوت میکنند و به تحسین می‌بردارند»، به منزله پاسبانان تستیای مقدس (اشاره به دوزخ اثر دانه) صحبت میکرد. «آنیسیانی»^۱ به پاسبانان شهر لوکا^۲ گفته میشد که قدیس پشتیبان آنان تستیا بود.
- [۳] روش دالتون^۳ که تکاملی است از عقاید مونته سوری^۴ در جای دیگری بوسیله گرامشی تشریح گردیده است: «کودکان آزادند که در هر درسی که بخواهند (چه عملی و چه نظری) شرکت جوینند، مشروط بر آنکه در آخر هر ماه برنامه‌ای را که برای

1- Anziani

2- Lucca

3- Dalton method

4- Montessori

آنها تدوین شده است با تمام برسانند؛ انضباط به خود محصلین واگذار شده است . این نظام دارای یک نقص جدی است : محصلین معمولاً تکلیف خود را تا آخرین روز ماه به عنبر می اندازند و این از جدی بودن آموزش میکاهد و مشکل همدهای را برای معلمین که قرار است با آنها کمک کنند ، بصورت انباشته شدن میزان زیادی از کار در آخر ماه فراهم میآورد در حالیکه در هفته‌های اول هرماه میزان کار اندک و یا هیچ است . (نظام دالتون بسادگی بسط روشهای تحصیل دانشگاه‌های ایتالیائی به سطح مدارس متوسطه است ، روشهایی که دانشجو را در تحصیلاتش کاملاً آزاد میگذارد : در برخی دانشکده‌ها دانشجویان ذریست امتحان شرکت می‌کنند و نمره آخری خود را در چهارمین و آخرین سال تحصیل دریافت میکنند و معلم هرگز با آن اندازه‌ای نمیداند که دانشجو میداند .)

درجستجوی اصل آموزشی

در مدارس ابتدائی قدیم دو عنصر در شکل گیری آموزشی کودکان وجود داشت [۱]. مبانی علوم طبیعی، و مفهوم حقوق و وظائف مدنی، به کودکان آموخته می‌شد. هدف از تعلیم افکار علمی آن بود که کودک با *Societas Rerum*، دنیای اشیاء آشنا شود، حال آنکه قصداً در دروس حقوق و وظائف باز کردن پای وی به دولت و جامعه مدنی بود. افکار علمی‌ای که به کودکان آموخته می‌شد، با برداشت راز پردازانه‌ای از جهان و طبیعت که آنان از محیطی آغشته به فرهنگ عامه جذب می‌کردند در تضاد بود، حال آنکه مفهوم حقوق و وظائف مدنی با گرایش به بربرتی فردگرایانه و بوم‌گرایانه – که بعد دیگری از فرهنگ عامه بود، تضاد داشت. مدرسه با فرهنگ عامه و درواقع با هر بازمانده‌ای از مفاهیم سنتی جهان، می‌جنگید. مدرسه دیدگاه جدیدتری را تعلیم میداد که در اساس مبتنی بر آگاهی از این واقعیت ساده و بنیادی بود که در طبیعت قوانین عینی و سرکشی وجود دارند که انسان اگر بخواهد بر آنها مسلط گردد، باید خود را با آنها سازش دهد – و نیز آنکه قوانین اجتماعی و دولتی‌ای وجود دارند که محصول فعالیت بشر هستند، توسط آدمیان وضع شده‌اند و توسط آنان به سود رشد جمعی می‌توانند تغییر داده شوند. این قوانین دولت و جامعه، نظامی بشری را بوجود می‌آورند که از

لحوظ تاریخی به بهترین وجه آنان را قادر می‌سازد تا بر قوانین طبیعت مسلح شوند، بدین معنی که بیشترین تسهیل را در کار آنان فراهم می‌آورد. زیرا کار بشیوه خاصی است که انسان از طریق آن فعالانه در حیات طبیعی شرکت می‌کند تا آن را هرچه عمیق‌تر و هرچه وسیع‌تر دگرگون کند و اجتماعی سازد.

پس میتوان گفت که مفهوم کار اصل آموزشی‌ای بود که اساس مدرسه ابتدائی قدیم بشمار میرفت. بدون معرفتی دقیق و واقع‌بینانه از قوانین طبیعی و بدون نظمی حقوقی که حیات مشترک انسانها را بطور سازمانی (ارگانیگ) تنظیم کند، تمامی توان رشد و تولید کار انسانی بطور کامل نمیتواند تحقق یابد. انسان باید این نظم حقوقی را با رضایت خود بخودی - و نه صرفاً بمنزله تحمیلی خارجی - محترم شمارد؛ باید آن را چون ضرورتی بازشناسد و به عنوان آزادی پذیرد، نه آنکه صرفاً آن را محصول اجبار بشمار آورد. مفهوم و حقیقت کار (فعالیت نظری و عملی) اصل آموزش پنهان در مدارس ابتدائی بود، زیرا از طریق کار است که نظم اجتماعی و دولتی (حقوق و وظایف) مطرح می‌گردد و در بطن نظم طبیعی تشخیص داده می‌شود. این کشف که کار فعالیت نظری و عملی بشر، واسطه روابط میان نظم اجتماعی و نظم طبیعی است، نخستین عناصر در کی از جهان را بوجود می‌آورد که رها از جادو و خرافه است. این کشف پایه‌ای برای رشد بعدی مفهومی تاریخی و دیالکتیکی از جهان می‌گردد که حرکت و تغییر را در ک می‌کند، که میزان تلاش و فداکاری ای که گذشته برای حال کرده است و حال برای آینده باید بکند می‌شناسد، که جهان معاصر را سنتزی از گذشته، از همه نسلهای گذشته تصور می‌کند، که خود را در آینده تصویر می‌کند. این پایه واقعی تحصیل ابتدائی بود. اینکه آیا این تحصیل همه ثمرات خود را بیار

آورد و اینکه آیا معلمان به ماهیت آن و محتواهای فلسفی وظایف خود آگاه بودند ، مطلب دیگری است . این موضوع مستلزم تحلیلی از میزان آگاهی مدنی تمام ملت است که جمع آموزش دهنده ، صرفاً جلوه‌ای ، و جلوه‌ای ضعیف از آن بشمار می‌آمد و مسلماً پیشتاز^۱ نبود . «تدریس» را چیزی کاملاً متفاوت از «آموزش» دانستن ، چندان صحیح نیست [۲] . تأکید زاید بر این تفکیک ، خطای جدی مخصوصان ایده‌آلیست آموزشی بوده است و آثار آنرا اکنون میتوان در نظام مدرسه‌ای که سازمان داده‌اند ، دید . برای آنکه تدریس کاملاً از آموزش متمایز باشد ، شاگرد باید انفعال صرف ، «دریافت کننده مکانیکی» مفاهیم انتزاعی باشد – که حرفی پوچ است ، و به صورت هواداران آموزش پذیری^۳ ناب ، دقیقاً در مقابل خود با تدریس صرفاً مکانیکی ، «بطور انتزاعی» آنرا انکار کرده‌اند . در شعور کودک ، «یقین» به «حقیقت» بدل میشود [۳] . اما شعور طفل چیزی «انفرادی» (حتی به میزانی کمتر انفرادی شده) نیست ، این شعورو آگاهی بخشی از جامعه مدنی را ، که کودک در آن مشارکت دارد ، و روابط اجتماعی ای^۴ را که در خانواده ، دزهمسایگی و روستا وغیره شکل گرفته‌اند منعکس می‌کند . شعور انفرادی اکثریت عظیم کودکان ، بازتاب روابط اجتماعی و فرهنگی ای است که با آنچه در برنامه‌های درسی مدارس ارائه میشود متفاوت و آشتبایی می‌باشد : بدبین معنی که «امور یقینی» یک فرهنگ پیشرفته ، در چهارچوب فرهنگی فسیل شده که زمانش بسرآمده به امور حقیقی بدل میگردد . و حدتی میان مدرسه وزندگی وجود ندارد و از این‌رو وحدتی خودبخودی میان تدریس و آموزش موجود نیست . در مدرسه ، پیوند میان تدریس و آموزش فقط با کارزنده معلم میتواند تحقق باید . به این

منظور او باید تمایز میان نوع فرهنگ و جامعه‌ای را که ارائه میکند و نوع فرهنگ و جامعه‌ای را که شاگردانش نماینده‌گی میکنند بداند و از وظیفه خود در تسریع و تنظیم شکل گیری کودک در انطباق با اولی و در تضاد با دومی آگاه باشد. اگر هیئت آموزش دهنده کافی نباشد و پیوند میان تدریس و آموزش از میان برود، و در ضمن مسئله آموزش، جادوگرانه از طریق طرحهای کاغذی که از آموزش پذیری تجلیل میکند، از میان برداشته شود، نتیجه آنست که کار معلم باز هم نارساتر میگردد. مدارسی خواهیم داشت لفظ پرداز و کاملاً غیر جدی، زیرا استحکام مادی آنچیزی که «بفین» است وجود نخواهد داشت و آنچیزی که «حقیقی» است، حقیقی صرفاً در کلام، یا به بیان دقیق، حقیقتی لفظ پرداز نخواهد بود. این انحطاط، در برنامه درسی ادبیات و فلسفه مدارس متوسطه واضح‌تر است. قبل از شاگردان دست کم «بفین» یا «تدارکی» (بنا بر سلیقه) از حقایق غیرانتزاعی بدست می‌آوردند. اکنون که معلم بویژه باید یک فیلسوف یا زیبائی‌شناس باشد، شاگردان کاری بکار حقایق غیر انتزاعی ندارند و کله خود را انبار فرمولها و لغاتی میکنند که معمولاً مفهومی برایشان ندارد و بیدرنگ فراموش میشود. مبارزه علیه مدرسه قدیم کاری صحیح بود اما اصلاح آن، آنطور که به نظر میرسد ساده نبود. مسئله، مسئله برنامه درسی نمونه نبود، بلکه مسئله آدم‌ها بود و آن هم نه فقط آدمهایی که خود معلم بالفعل هستند، بلکه تمامی مجموعه اجتماعی پیچیده‌ای که معلمان بیان‌گر آن میباشند. در واقع معلمی میان مایه ممکن است ترتیبی اتخاذ کند که شاگردانش مطلع‌تر شوند، اما در اینکه آنان را آموزش یافته‌تر سازد: توفیقی نخواهد داشت؛ او ممکن است در قسمت مکانیکی آموزش از وجودانی و سواس آمیز و بوروکراتیک مایه‌گذارد – و شاگرد هم، در صورتیکه صاحب هوشی فعال باشد، به

کمک زمینه اجتماعی خود ، در «بچه» ای که می‌اندوزد نظمی از سر خود، پدید آورد. در برنامه جدید که با نزول مقامی برای حرفه تعلیم همراه است دیگر «بچه» ای وجود نخواهد داشت که آن را مرتب کرد. برنامه جدید باید امتحانات را کلا ملغی می‌ساخت؛ زیرا اکنون امتحان دادن بمراتب بیش از گذشته مبتنی بر شناسن است. اعم از آنکه چه کسی ممتحن باشد ، تاریخ یک رویداد همیشه تاریخ یک رویداد باقی می‌ماند و یک تعریف همواره یک تعریف . اما قضاوتی زیائی شناسنامه یا تحلیلی فلسفی ؟

کارآئی آموزشی مدارس متوسطه قدیم ایتالیا ، به صورتی که بر طبق قانون کاساتی [۲] سازمان یافته بود را نباید در هدف تصریحی آن بمنزله نظامی «آموزش دهنده» جستجو (یا نفی) کرد ، بلکه باید آن را ناشی از این واقعیت شمرد که ساخت آن و برنامه درسی آن بیانگر شیوه سنتی حیات فکری و اخلاقی ، و ترجمان محیطی فرهنگی بود که توسط سنت باستانی در سرتاسر جامعه ایتالیانی اشاعه یافته بود. بحران آموزشی ، ناشی از این واقعیت بود که این محیط و این شیوه زندگی نفس‌های آخوند را می‌کشیدند و پیوند مدرسه و زندگی قطع شده بود . اگر این اوضاع و احوال را در نظر نگیریم ، انتقاد از برنامه‌های درسی و ساخت انضباطی نظام کهنه هیچ معنایی نخواهد داشت . بنابراین به مشارکت واقعاً فعال شاگردان در مدرسه باز می‌گردیم که فقط در صورتی امکان وجود دارد که مدرسه بزندگی مربوط باشد . برنامه جدید هرچه بظاهر بر فعالیت شاگردان و همکاری بالفعل آنان با معلمین بیشتر تأکید کند و در این باره تئوری بیافتد ، بواقع بیشتر چنان طرح ریزی شده که گوئی شاگردان صرفاً انفعالی هستند .

در مدارس قدیم مطالعه دستوری لاتین و یونانی به همراه مطالعه

ادبیات و تاریخ سیاسی آنها ، اصلی آموزشی بود ، زیرا آرمان انسان گرايانه‌ای که آتن و روم نمادهای آن بودند در سراسر جامعه اشاعه داشت و عنصری اساس در حیات و فرهنگ ملی بود. این دورنمای فرهنگی ، حتی به خصلت مکانیکی فراگرفتن دستور زبان نیز زندگی می‌بخشد . حقایق مجزا و منفرد ، بخاطر هدف عملی یا حرفه‌ای بلاراسته‌ای یاد گرفته نمی‌شد. غابت ، غیرانتفاعی بنظر میرسید زیرا علاقه واقعی ، در رشد ورزی شخصیت و تکوین منش آدمی از طریق جذب و هضم تمامی گذشته فرهنگی تمدن جدید اروپائی قرار داشت . شاگردان لاتین و یونانی را یاد نمی‌گرفتند که بدانها تکلم کنند . خدمتکار ، مترجم یا نامه‌نگار تجاری شوند . آنان این زبانها را برای آن می‌آموختند که شناخت دست اولی از تمدن یونان و روم ، تمدنی که پیش شرط لازم تمدن جدید بود بدست آورند : بعبارت دیگر آنان این زبانها را بخاطر آن فرا می‌گرفتند که خود باشند و خود را آگاهانه بشناسند . لاتین و یونانی از طریق دستور زبان‌شان بطریق مکانیکی فرا گرفته می‌شد؛ اما اتهام قالب‌گرانی و بیروح بودن بسیار غیر منصفانه و ناشایسته است. در آموزش سروکار ما با کودکانی است که در آنها باید عادات‌های سعی، وقت، توازن (حتی توازن جسمی) ، توانائی تمرکز بر موضوعات خاص که جزو با تکرار مکانیکی انها نظم یافته و متودیک فراگرفتند نیست، تلقین گردد. آیا محققیکه در کودکی به اخبار و از طریق فشار مکانیکی این عادات مناسب روانی - بدنی را کسب نکرده باشد میتواند در چهل سالگی شانزده ساعت پشت میز کارش بنشیند؟ اگر بخواهیم محققانی بزرگ پرورش دهیم ، هنوز هم باید از این نقطه شروع کرد و در طول سیستم آموزشی فشار وارد آورد تا در خلق آن هزارها ، یا صدها و یا حتی دهها محقق قدر اولی که برای هر تمدنی ضروری هستند ، موفق

گردید . (البته میتوان با تأمین بودجه کافی برای تحقیق ، بی‌آنکه به روش‌های آموزشی یسوعیان (ژزوئیت) باز گشت ، به پیشرفت‌های زیادی در این زمینه ناائل آمد .)

لاتین با تجزیه و تحلیل آن تا کوچکترین اجزاءش ، یاد گرفته میشود (با عبارت بهتر مطالعه میشود) - درست است که آن را چون چیزی مرده تحلیل میکنند ، اما تمامی چیزهایی که کودکان میتوانند تحلیل کنند ، صرفاً چیزهایی مرده هستند . بعلاوه نباید فراموش کرد که زندگی رومیان اسطوره‌ای است که از قبل تا اندازه‌ای مورد علاقه کودک قرار گرفته است و باز هم علاقه اورا جلب خواهد کرد ، بطوری که در شبیه مرده همواره موجود زنده بزرگتری حضور دارد . بدین طریق ، این زبان مرده است ، به مثابه شبیه بی‌جان ، چون جسدی بر میز تشریح ، مورد تحلیل قرار میگیرد اما کرارا ، در مثالها و در قصه‌ها ، به زندگی بازمیگردد . آیا میتوان زبان اینتابائی را به همین طریق فرا گرفت ؟ غیر ممکن است . هیچ زبان زنده‌ای را نمیتوان مانند زبان لاتینی مطالعه کرد : بیمعنی خواهد بود و بیمعنی هم به نظر خواهد بود . هیچ کودکی ، وقتیکه با این روش‌های تحلیلی به فراگرفتن لاتین میپردازد ، این زبان را بلد نیست . اما یک زبان زنده را میتوان بلد بود و کافی است که فقط یک کودک آن را بلد باشد . طلس م شکسته شده است : بلا فاصله همه راهی مکتب برلیتس^۱ خواهند شد . لاتین مانند یونانی ، حتی برای معلم نیز چون اسطوره‌ای تصور میشود . کسی لاتین را مطالعه نمیکند تا زبانی را فراگیرد . مدها است که لاتین ، در نتیجه سنتی فرهنگی و محققانه که منشاء و تکامل آن را میتوان تحقیق کرد ، به صورت عنصری از یک برنامه درسی دلخواه ، عنصری که مجموعه

کاملی از نیازهای آموزشی و روان شناختی را تلفیق و اقناع میکرده است مطالعه شده است . این زبان یاد داده میشده است تا کودکان به شیوه خاصی از مطالعه عادت کنند و به تحلیل مجموعه‌ای تاریخی که با آن میتوان چون جسدی رفتار کرد که پیوسته به زندگی، بازمیگردد، خوبگیرند ؟ تا آنان به استدلال و تفکرات انتزاعی و طرح‌گونه عادت کنند، درحالیکه هر آن میتواند از تجرید به زندگی واقعی و بلا واسطه باز گردد؛ تا آنان در هر امر و واقعیت، آنچه را که عام است و آنچه را که خاص است ببینند و مفهوم کلی را از مورد جزئی بازشناسند.

بالاخره ، اهمیت آموزشی مقایسه مدام بین زبان لاتینی و زبانی که شخص بدان تکلم میکند، در چیست؟ این مقایسه تمایز و تشخیص لغات و مفاهیم را مطرح میکند؛ تمامی منطق صوری را از تناقض میان اضداد تا تحلیل متمايزها ، ارائه میدهد؛ حرکت تاریخی تمامی زبان را که در طی زمان تغییر کرده ، ایستا نبوده و تکامل یافته است آشکار میسازد. در هشت سال دوره ابتدائی و راهنمائی ، سرتاسر تاریخ زبانی واقعی ، پس از آنکه بدؤا در لحظه‌ای انتزاعی ، تصویری از آن بصورت دستور زبان گرفته شده ، مطالعه میگردد. این تاریخ به زبان لاتینی از انیوس^۱ (با به عبارت بهتر از طریق کلماتی از منتخبات دوازده لوحة) تا فدروس^۲ و نویسنده‌گان مسیحی مطالعه میشود: روندی تاریخی از خاستگاه تا زمان مرگ - یا مرگ ظاهری آن ، مورد تحلیل قرار میگیرد؛ مرگ ظاهری ، از آن رو که میدانیم زبان ایتالیائی که در مدرسه همواره لاتین را با آن مقابله میکنند ، لاتین جدید است. نه تنها دستور زبان دوره‌ای معین (که خود یک تجرید است) یا اصطلاحات آن دوره آموخته میشود ، بلکه دستور زبان و اصطلاحات هر نویسنده

و معنی هر اصطلاح در هر «دوره» سبک شناسی خاصی نیز به منظر مقایسه مطالعه میگردد. بنابراین کودک خود پی میرد که دستور زبان و اصطلاحات فدروس با دستور و اصطلاحات چیچرو^۱، یا پلوتوس^۲ یا لاکانتیوش^۳ یا ترتولیان^۴ یکی نیست و در میابد که بافت واحدی از اصوات، معنای واحدی را در ادوار مختلف و برای نویسنده‌گان مختلف، ندارد. لاتین و ایتالیائی کراراً با یکدیگر مقایسه میشوند؛ اما هر لغت، مفهوم و نمادی است که در هر یک از دو زبان مورد مقایسه، به مقتضای دوره و نویسنده، معانی تلویحی متفاوتی میپذیرد. کودک تاریخ ادبی آثاری که به آن زبان نوشته شده، تاریخ سیاسی و دستاوردهای کسانی که بدان زبان تکلم میکرده‌اند مطالعه میکند. آموزش او را، این مجموعه پیچیده سازمانی (ارگانیک) وابنکه او، ولو به مفهومی صرفآ لغوی، این مسیر را دنبال کرد، و مراحل مختلف آن را پیموده است وغیره، تعیین میکند. او در تاریخ نمود کرده است و در کی تاریخی کننده از جهان واژزنده‌گی بدست آورده است که طبیعت ثانوی و تقریباً خودبخودی او میشود زیرا که این درک، بصورتی کتابی، و با قصدی به وضوح آموزشی تلقین نشده است: این مطالعات، بی آنکه یاد گرفتنشان صریحاً اعلام شود و با حداقل مداخله «تعلیماتی» از جانب معلم، کودک را آموزش میدادند و آموزش میدادند بدان سبب که او را هدایت میکردند. تجربه در منطق، شناخت هنر و روانشناسی، بی خبر و بدون خود آگاهی مدام بدست می‌آمد. مهمتر از همه تجربه فلسفی «ترکیبی» عمیقی از یک تکامل تاریخی واقعی حاصل میشد. منظور آن نیست - و اهمیت آن است که چنین بیندیشیم - که لاتین و یونانی به خودی

خود، کیفیتهایی ذاتاً معجز آسا در زمینه آموزش دارند. این مجموعه سنت فرهنگی (که مخصوصاً در خارج از مدرسه نیز زندگی می‌کند) است که در محیطی معین چنین نتایجی را بیارمی‌آورد. بهر حال امروزه میتوان دید که با تغییراتی که در تصویرستی فرهنگ پدید آمده، مدارس، و به همراه آنها مطالعه زبانهای لاتین و یونانی، چگونه گرفتار بحران شده‌اند.

لازم است که چیز دیگری جانشین لاتین و یونانی به عنوان نقطه انکاه مدارس شکل دهنده، گردد و چنین نیز خواهد شد. اما فراهم ساختن موضوع یا موضوعهای تازه، در قالبی تعلیماتی که از لحاظ آموزش و شکل‌گیری عمومی شخصیت، از او ان کودکی تا آستانه انتخاب راه و رسم زندگی، به نتایج معادلی بیانجامد، چندان آسان نخواهد بود، زیرا که آنچه در این دوره یاد گرفته می‌شود و یا قسمت عمده‌آن، باید غیر انتفاعی باشد – یا به نظر شاگردان چنین بر سب – بدین معنی که مقاصد عملی بلاء سطه و آنی نداشته باشد. آنچه فراگرفته می‌شود باید در عین «آموزنده» بودن، شکل دهنده باشد – به عبارت دیگر آنکه از حقایق غیر انتزاعی باشد. در مدارس کنونی بحران عمیق فرهنگ سنتی و مفهوم آن از حیات و بشر، به انحطاطی پیشرونده منجر شده است. مدارس نوع حرفه‌ای، یعنی مدارسی که بمنظور اقناع علائق عملی و آنی طرح ریزی شده‌اند، کم کم بر مدارس شکل دهنده که بی‌واسطه، «انتفاعی» نیستند، غلبه می‌کنند. معماً تراز همه آنست که این مدارس نوع جدید بظاهر دمکراتیک هستند و به عنوان دمکراتیک بودن مورد حمایت واقع می‌شوند، درحالیکه نه تنها مقدر شده‌اند که تفاوت‌های اجتماعی را دائمی کنند بلکه آنها را بصورت نقوش پیچیده چینی متباورسازند.

مدرسهٔ سنتی، از آن رو که هدفش، نسل جدید طبقهٔ حاکم که باید حکومت را بدست میگرفت، بود، الیگارشیک بشمار می‌آمد، اما از نظر شیوهٔ تدریس الیگارشیک نبود. خصلت اجتماعی یک نوع خاص از مدرسه، نه حاصل این حقیقت است که در آنجا شاگردان چگونه حکومت کردن را فرا میگیرند و نه نتیجهٔ این امر که به جانب پژوهش انسانهای مستعد، گرایش دارد. حقیقتی که تعیین‌کنندهٔ این خصلت اجتماعی است آنست که هرگروه اجتماعی مدرسهٔ نوع خود را دارد که قصد از آن دوام بخشیدن به عملکرد سنتی و بیژه‌ای، خواه حاکم و خواه نابع، است. اگر کسی بخواهد این طرح را درهم ریزد، بجای تکثیر و درجهٔ بندی مدارس حرفه‌ای گوناگون، باید نوعی مدرسهٔ شکل دهنده (ابتداً و متوسطه) ایجاد کند که کودک‌را تا آستانهٔ انتخاب شغل گرفته و در طی این مدت او را به صورت فردی که قادر به فکر کردن، مطالعه کردن و حکومت کردن – یا کنترل کردن کسانی که او برآنها حکومت میکنند، شکل دهد.

بنا براین تکثیر انواع مدارس حرفه‌ای به تساوی تفاوت‌های اجتماعی سنتی گرایش دارد؛ اما چون در کشاکش این اختلافات، نوع دروی را تشویق می‌کند، تصوری از گرایش دمکراتیک پدید می‌آورد. مثلاً کارگر به کارگر ماهر، دهقان، مساح یا کشاورز جزء تبدیل می‌شوند. اما بنا بر تعریف، دمکراسی صرفاً به معنای آن نیست که کارگر غیرماهر به کارگر ماهر تبدیل شود، باید از آن‌چنین دریافت که هریک از «اھالی» بتواند «حکومت کند» و جامعه، ولو بصورتی صرفاً انتظامی، اورا در شرایط‌های برای حصول آن، قرار دهد. گرایش دمکراسی سیاسی به جانب انطباق حاکم و محکوم (به معنای حکومت بارضایت تابعان) است بطوری که این دمکراسی برای هر غیر-حاکم، تعلیم

رایگان و مهارت‌ها و آمادگی‌های فنی عمومی‌ای که برای آن هدف ضروری است، تأمین می‌کند. اما نوع مدرسه‌ای که فعلاً به عنوان مدرسه مردم در حال گسترش است، حتی پاسدار این توهمند نیست. زیرا این مدرسه، هرچه کاملتر، در این جهت سازمان داده شده‌که استخدام را به قشر حاکمی که از نظر فنی لایق است، محدود کند، آنهم در زمینه سیاسی و اجتماعی‌ای که دست یافتن به چنین مهارتها و آمادگی‌های فنی - سیاسی از طریق «ابتکار شخصی» هرچه دشوارتر می‌گردد. بنابراین، بجای آنکه به طرف گذار و فراتر شدن از تقسیمات طبقاتی در پیش رویم، در واقع، به جانب تقسیم به گروه سریهای قانوناً ثابت و جامد، عقب گرد کرده‌ایم. تکثیر مدارس حرفه‌ای که از همان اوائل دوره آموزشی کودک، به تخصص می‌پردازد یکی از مهمترین تجلیات این گرایش است. لازم به تذکر است که فن آموزش جدید، آتش خود را به روی «جزمیت» در حوزه تعلیم و فراگیری حقایق غیر انتزاعی، گشوده است - یعنی درست در حوزه‌ای که در آن میزانی از جزمیت عملاً غیرقابل اجتناب است و فقط در دوره کامل جریان آموزشی است که می‌توان آنرا مجددأ جذب کرد و از بین برد (دستور زبان تاریخی را نمی‌شد در کلاس‌های مدارس راهنمائی تدریس کرد). از طرف دیگر، این فن مجبور شده است که «جزمیتی» از نوع عالی را در حوزه تفکر مذهبی پذیرد، با این نتیجه که اکنون دیگر تمامی تاریخ فلسفه توالی جنجالها و پندارهای بیهوده بشمار می‌آید. در درس فلسفه، برنامه جدید، تدریس را به استیصال می‌کشاند و علیرغم بسیار معقول و خوب، خوب چون هر خیال آبادی جلوه می‌کند در عمل سطح آن را تنزل می‌دهد (دست کم برای اکثریت عظیم شاگردانی که در خارج از مدرسه، از خانواده و محیط خانه، کمکی فکری دریافت نمی‌کنند و باید صرفاً

خود را از طریق دانشی که در کلاس درس بدست می‌آورند، شکل دهند). عملاً فلسفه توصیفی سنتی با «متوانه» درسی در تاریخ فلسفه و خواندن آثار برخی از فیلسوفان بهترین چیز بنظر می‌رسد. فلسفه تعریفی و توصیفی نیز مانند دستور زبان و ریاضیات ممکن است تجزیه‌ی جزءی باشد، معهدها ضرورتی تعلیماتی و آموزشی است. «یک مساوی با یک است» یک تجزیه است، اما کسی را به این فکر نمی‌کشاند که یک مگس با یک فیل مساوی است. قواعد منطق صوری، تجزیه‌هایی از یک جنس هستند. این قواعد به دستور زبان تفکر عادی شbahat دارند. با اینحال نیاز به مطالعه آنها وجود دارد، زیرا که چیزی ذاتی نیستند، بلکه باید از طریق کار و تعمق تحصیل شوند. فرض برنامه جدید برآن است که منطق صوری چیزی است که شخص آنرا هنگام فکر کردن در اختیار دارد، اما توضیح نمی‌دهد که چگونه می‌توان آن را بدست آورد، بطوری که در عمل چیزی ذاتی فرض می‌شود. منطق صوری مانند دستور زبان است: جذب آن به شیوه‌ای «زنده» صورت می‌گیرد، حتی اگر جریان یادگیری عملی ضرورتاً طرح نمونه و انتزاعی باشد. زیرا که فرا گیرنده، دریافت کننده‌ای انفعالی و مکانیکی، یا یک صفحه گرامافون نیست - هرچند که هم شکلی عبادت گونه امتحانات سبب می‌شود که چنین بنظر رسد: رابطه میان این قالب‌های آموزشی و روانشناسی کودک همیشه فعال و سازنده است درست همانطوری که رابطه کارگر با آبزارش فعال و آفریننده است. درجه استعداد نیز مجموعه پیچیده‌ای از تجزیه‌ها است، اما بدون درجه بندی تولید اشیاء واقعی، اشیائی که روابط اجتماعی هستند و ضمناً افکار را تحریم می‌بخشند، ممکن نیست.

کودکی که عرق میریزد تا بار بارا بارا لیپتون [۶] را یاد بگیرد،

یقیناً کار خسته کننده‌ای را انجام میدهد و نکته مهم اینست که او کاری میکند که مطلقاً ضروری است ولاغیر. اما اینهم واقعیتی است که همیشه فرا گرفتن انطباط بدنی و کنترل خویشتن، مستلزم تلاشی است؛ در نتیجه کودک باید تمرینی روانی - بدنی را بگذراند. به بسیاری کسان باید قبولاند که مطالعه کردن نیز شغلی است و شغلی بسیار فرساینده، که دوره شاگردی و کار آموزی خاص خود را دارد؛ شغلی که در آن علاوه بر عضلات و اعصاب، فکر نیز دخالت دارد. مطالعه کردن، یک جریان انطباق است، عادتی است که از راه تلاش، خستگی و حتی تحمل رنج بدست می‌آید. مشارکت وسیع‌تر در آموزش متوسطه، گرایش به شل کردن انطباط مطالعه و تقاضای «تحفیف» را به همراه می‌آورد. بسیاری نیز که عادت کرده‌اند فقط کار بدنی را، رنج و زحمت بشمارند، فکر میکنند که دشواری‌های آموختن، تصنیعی هستند. مثلاً، مسئله‌ای پیچیده‌است. تردیدی نیست که بچه یک خانواده سنتار و شنفکر، آسانتر به این انطباق روانی - بدنی دست می‌یابد. او قبل از شروع تحصیل در مدرسه، امتیازات بیشماری نسبت به رفاقتی خسود دارد و برخوردار از نحوه دیدی است که از محیط خانواده‌اش فرا گرفته است؛ او آسانتر تم رکز میکند زیرا به «بیحر کت نشستن» عادت دارد وغیره. به همین ترتیب، پسر یک کارگر شهری وقتی به کار در یک کارخانه میپردازد کمتر از بچه یک دهقان یا دهقان جوانی که در زندگی روستائی شکل گرفته است، رنج میبرد. (حتی نحوه تغذیه وغیره نیز دارای اهمیت هستند) بهمین علت است که بسیاری از مردم فکر میکنند که اشکال تحصیل در «کلکی» است که مانع آنان است - و این تازه موقعی است که خود را سهل و ساده، طبیعتاً کودن نمیشمارند. اینها «آقا» را میبینند (برای بسیاری از مردم، خاصه روستائیان، «آقا» به معنی روشنفکر

است که کاری را که برای پر انشان به قیمت اشک و خون تمام می‌شود، بد سرعت و سهولتی ظاهری به اتمام میرساند، و فکر می‌کنند که «کلکی» در کار است. این مسائل در آینده ممکن است بسیار حاد شوند و لازم خواهد بود که در برابر گرایش به آسان کردن چیزی که جز به قیمت تحریف، نمیتواند آسان گردد، مقاومت کرد. اگر قصد ما آنست که از گروهی اجتماعی که بطورستثنی نگرشهای مناسب را در خود پرورش نداده است، فشر جدیدی از روشنفکران، از جمله روشنفکرانی با حد اعلای تخصص، پذیده آوریم، مشکلات بی سابقه‌ای خواهیم داشت که باید بر آنها فائق آئیم.

یادداشت‌ها

- [۱] یعنی قبل از اصلاحات جنتیله در ۱۹۲۳ .
- [۲] این تفکیک مورد علاقه متفکران آموزشی است که از جنتیله و کروچه تأثیر گرفته‌اند .
- [۳] دیکو در کتاب *Scienza Nuova* در سال ۱۷۲۵ ، این تفاوت را قائل شده است . پاراگراف ۴۲۱ : « یقین » Certain در حقوق ، ابهامی است در قضاوت که صرفاً از جانب مقامات حسایت می‌شود ، از اینروست که در عمل آنها را خشن می‌باییم با اینحال به صرف آنکه یقین هستند ، مجبوریم که آنها را بکار ببریم . در لاتین صحیح Certum به معنای خصوصی شده یا آنطور که مدارس می‌گویند ، انفرادی شده است ؛ در لاتین بلیغ Certum ۳۲۳ : « آموز حقیقی » در حقوق نور و درخشش است که با آن عقل طبیعی قوانین را روشن می‌سازد ؛ بطوری که مشاوران قضائی اغلب ، بجای Cieguunest عادت دارند بگویند Verumest . پاراگراف ۱۳۷ : آنکه نمیدانند که در میان چیزها کدام حقیقی است می‌کوشند تا سخت پاییند امور یقینی باشند تا اگر عقل خود را نمیتوانند با دانش (Scienza) سبراب

کنند . دست کم خواستهای خود را برشعور (Conscienza) متفکی سازند .»

The New Science, Trans Berzinend Fisch, Cornell, 1968 .

[۴] قانون کاسانی که در ۱۸۵۹ تصویب شد ، تازمان اصلاحات جنتیله در ۱۹۲۳ ، پایه نظام آموزشی ایتالیا بود .

[۵] اصلاحات جنتیله ، آموزش دینی را در مدارس اجباری ساخت ، و توجیهات جنتیله از این کار مورد انتقاد گرانی قرار گرفته است : «تفکر جنتیله ، چیزی بیش از بسط این فکر که «دین برای مردم خوب است» بشمار نمیرود (مردم - بچه - مرحله اولیه فکر که دین بدان مربوط نمیشود وغیره) و آن ترک (مفرضانه) هدف آموزش دادن به مردم است ... تاریخگرایی جنتیله ، نوع بسیار منحطی از تاریخگرایی است : تاریخگرایی قاضیانی است که نزد آنها شلاق ، وقتی شلاقی تاریخی باشد دیگر شلاق نیست . بعلاوه تصورات آن مبهم و آشفته است . این واقعیت که نوعی بیان «جزمی» افکار علمی و نوعی «اسطوره شناسی» در مدارس ابتدائی ضروری است ، بدین معنی نیست که این «حزم» و اسطوره شناسی دقیقاً باید دینی باشد .»

[۶] بار بارا ، بار الیپتون کلماتی بادآور نده بودند که برای ازبر کردن قیاسات منطق کلاسیک بکار میرفتند .

انتشارات نوید