

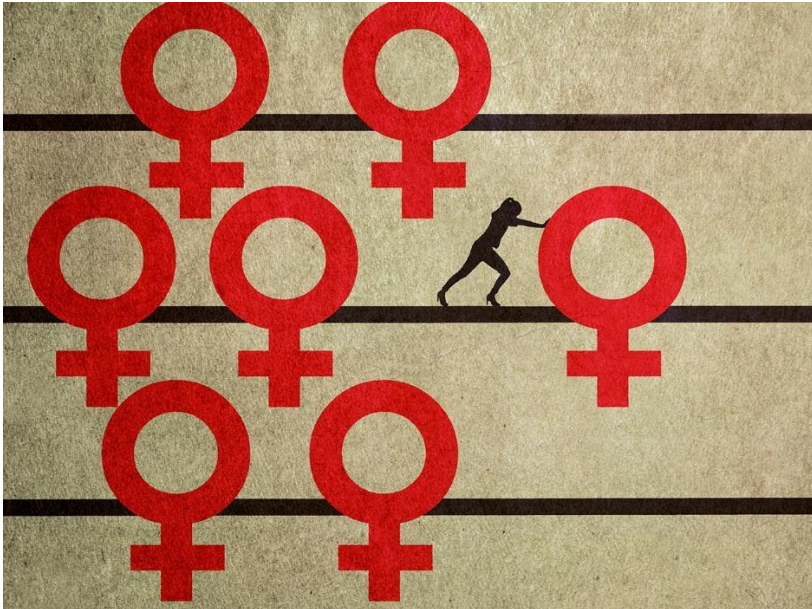
# از فمینیسم نخبگانی تا فمینیسم همگانی

تدوین فاطمه حسینی

لنا دو باتن و دیگران



ترجمه‌ی فاطمه حیدری



Gary Waters / Ikon Images

شاید بتوان گفت فمینیسم، بیش از همه با هسته‌ی مفهومی و کارکرد ضد سلطه‌اش شناسایی می‌شود. اما، این نیز ممکن و البته خطرناک است که فمینیسم، خود در دل سازوکار و موجودیتش به شکل دیگری از سلطه دامن بزند. شکلی از سلطه که این بار نه برخاسته از ساختارهای بیرونی بلکه حاصل مناسبات درونی این اندیشه و جنبش باشد: سلطه‌ی نخبگان. ادعای بازنمایی خواست، اراده، منافع و تجربیات «تمام زنان» به دست فمینیسم جریان اصلی، نه فقط یک خطای روش‌شناختی بلکه خطایی استراتژیک است. در عوض، اقرار متواضعانه و همدلانه‌ی فمینیسم به نقصان خود در فراگیری ایده‌ها و تجربیات تمامی زنان، نخستین و مهم‌ترین گام در اتخاذ یک سیاست و رویکرد شمول‌گرا به شمار می‌رود که در فضای گفتمانی ایران به‌شدت غایب است. سوژه‌ی فمینیسم در ایران اگر نه همیشه، اما عمدتاً زنان تحصیل‌کرده و متعلق به خاستگاه‌های اجتماعی خاصی بوده است. دسترسی فزاینده‌ی این زنان به منابع مالی، ارتباطات اجتماعی و انواع و اقسام رسانه‌ها صدای رساتری به آمال، نیازها، هویت فکری و سبک زندگی آنان بخشیده است. رد پای دیگر زنان (زنان سلب امتیاز شده) اگر نگوییم به کلی غایب، دست کم به گزاره‌هایی «درباره‌ی» آنان و نه صادرشده «از سوی» آنان تقلیل یافته است. نوشتار پیش رو که برگردانی از فصل دوم کتاب *در بر گرفتن زنان دیگر* (۲۰۰۵)<sup>۱</sup> است، تلاش و تصویرسازی‌ای مستند به‌دست نویسندگان آن است که به این سویه از کاستی‌های جنبش فمینیسم پرتو می‌افکند و راهی به سوی جذب زنان عادی یا به تعبیر نویسندگان، «زنان دیگر»<sup>۲</sup> می‌گشاید؛ این بار نه به‌مثابه‌ی موجوداتی مورد مطالعه و زیر میکروسکوپ آزمایش‌گرانی ایزوله، بلکه در مقام عوامل، دست‌اندرکاران و راویان دست اول این جریان. - م

\*\*\*

از فمینیسم نخبگانی تا فمینیسم همگانی

«زنان دیگر» که در فرایندهای یادگیری گفت‌وگومحور شرکت می‌کنند، نشان می‌دهند توانایی‌های لازم را برای رهبری گذار از فمینیسم نخبگانی<sup>۳</sup> به فمینیسم همگانی<sup>۴</sup> دارند.

### فمینیسم برای همه به جای فمینیسم برای برخی

کنفرانس بارسلونا درباره‌ی زنان که در ژانویه ۱۹۹۹ برگزار شد، با شعار «شهری که زنان می‌خواهند» سازماندهی گردید. زنان از مناطق مختلف، با پیش‌زمینه‌های اجتماعی-اقتصادی و سطوح آموزشی گوناگون در این کنفرانس مشارکت کردند. به دلیل همین تکثر و مشارکت متنوع بود که کنفرانس به باور برگزارکنندگان تجربه‌ای جدید و مبتکرانه در اروپا شمرده شد. با این حال، حتی با وجود تأکید بر مشارکت، عدم تعادل میان زنان دانشگاهی و غیردانشگاهی برطرف نشد و نابرابری‌های دیرین برقرار ماند.

در آغاز، شوراها و گوناگون زنان مناطق شرکت‌کننده از فرم گشوده و متکثر سازماندهی بسیار خشنود بودند.

*... بسیاری از زنان به شدت هیجان‌زده بودند. بیش از همه به این خاطر که این کنفرانس شبیه کنفرانس‌های معمول نبود. این هیجان‌انگیزترین کنفرانس بود؛ زیرا معمولاً در یک کنفرانس ... افرادی سخن می‌گویند که بیشتر درباره‌ی این موضوع می‌دانند و در طول روز به بحث ادامه می‌دهند و به نتایجی می‌رسند. اما [در این کنفرانس] این فرایند به کلی واژگونه بود. (آنتونیا، شرکت‌کننده در آموزش بزرگسالان<sup>۵</sup>)*

نویسندگان کتاب این فرصت را داشتند که در کنار دیگر همکاران و دوستان در کنفرانس حضور داشته باشند. به گفته‌ی سازمان‌دهندگان، بیش از هزار زن در طول سال در کل این فرایند شرکت کردند و نتیجه‌اش همکاری‌های متعدد بود. ارائه‌هایی که در گردهمایی شورای زنان بارسلونا<sup>۶</sup> تصویب شد بر اساس این پیشنهادها و مشارکت‌ها بود. نظر به وضوح مشترک بسیاری از شرکت‌کنندگان این است که اسناد مکتوب، منعکس‌کننده‌ی کثرت صدای شرکت‌کنندگانی نیست که در تدوین آن نقش داشتند. سارا، یکی از شرکت‌کنندگان که زنی خانه‌دار است، مدت کوتاهی پس از

کنفرانس، مقاله‌ای را در یک مجله‌ی محلی به نام **La veu de Torre Llobeta** و با هماهنگی انجمن زنان **Dones en Forma** منتشر کرد که بند زیر بخشی از آن است:

مقالاتی که ارائه شد توسط زنان و بسیاری از انجمن‌های تشکیل شده به دست زنان خانه‌دار نوشته شده بود که از منطقه‌ی بارسلونا همکاری می‌کردند. من فکر می‌کنم شرح و گردآوری بسیاری از این ایده‌هایی که مطرح شد باید دشوار بوده باشد. اما نتیجه این است که وقتی آن را می‌خوانید دشوار می‌توانید جملات آسانی را پیدا کنید که به درک شما کمک کند. کلمات به‌غایت روشن‌فکرانه بار دیگر ظاهر می‌شوند و از این‌رو به نظر می‌رسد که فقط افرادی با سطح تحصیلات بالاتر ایده‌های خود را به میان نهاده‌اند. در حالی که چنین نیست و باید گفت که در واقع زنانی که تحصیلات بالایی ندارند ایده‌ها و تجربیات خود را به اشتراک گذاشته‌اند (سارا، ۱۹۹۹).

این نظر در مورد ارائه‌ها در کنفرانس، با برخی از موارد دیگری که پیدا کردیم در تضاد است. زن دیگری چند صفحه قبل نظر خود را در مورد کنفرانس چنین بیان کرده است:

... آن‌ها با صدای زنان بارسلونا مطابقت دارند: بیش از دو هزار زن در طول این سال‌ها برای بیان نظرات خود درباره‌ی شهر کار کرده‌اند (لاردس).  
تمایز میان شخصی که مقاله‌ی اول را نوشته و کسی که مقاله‌ی دوم را نوشته است در موقعیتی است که دارند. شخص اول مدرک دانشگاهی ندارد؛ در حالی که نفر دوم دارای مدرک دانشگاهی و جایگاه مهمی است. هر دوی آنان زنانی هستند که می‌خواهند کیفیت زندگی خود را بهبود ببخشند. اولی نومی‌دی خود را از ندیدن بازتاب صدایش در نتیجه‌گیری کنفرانس ابراز و احساس می‌کند بار دیگر خاموش شده است. نفر دوم رضایت خود را از نظاره‌ی ثمره‌ی فرایندی که بسیاری از زنان را با سبک زندگی‌های گوناگون گرد هم آورد و همچنین رضایتش را از مشارکت‌های حاصل از این تلاش مشترک به نمایش می‌گذارد.

سارا، سال‌هاست که در مدرسه‌ای گفت‌وگومحور برای بزرگسالان شرکت می‌کند. وقتی شروع به کار کرد هرگز کتابی نخوانده بود. امروز آثار نویسندگانی نظیر لورکا،

کافکا، سافو لسبوس، داستایفسکی و جویس را می‌خواند و از آن‌ها لذت می‌برد. نقد او بر زبان به کار رفته در نتیجه‌گیری کنفرانس به دلیل ناتوانی در درک زبان دانشگاهی و فکری نیست. بلکه خشم او از گفتمانی است که تأملات افراد بدون تحصیلات را پنهان می‌سازد. سارا در مجموع فریفته‌ی نوشته‌ها شد اما عمده‌ی نتیجه‌گیری‌های کنفرانس، منعکس‌کننده‌ی بحث‌هایی نبود که او و دوستانش در آن شرکت داشتند. روشنفکران صدای خود را در نگارش سند به کار گرفتند.

این کنفرانس بازتاب‌دهنده چیزی است که هنوز مانده تا در جهت خلق فضاهایی تغییر کند که در آن‌ها صدای زنان دانشگاهی و غیردانشگاهی در کنار هم قرار گیرند. به علاوه، باید آن را به‌مثابه کنفرانسی که پیشینه‌ای برای فمینیسم قرن بیست‌ویکم پدید می‌آورد نیز در نظر گرفت. ما شاهد آن بودیم که چگونه برخی از «زنان دیگر» در میزگرد مباحث در کنار «کارشناسان» قرار داشتند. به‌طور کلی، مشارکت «زنان دیگر» در مناظره‌ها و حضور آن‌ها در کنفرانس نشان داد که این پویایی باید یک هنجار باشد و نه استثنا.

با این حال، واقعیت امروز همچنان نمایانگر آن است که فمینیسم تا حد زیادی به‌عنوان موضوعی برای نخبگان در نظر گرفته می‌شود؛ خاصه در کنفرانس‌های فمینیستی که بیشتر به دانشگاهیان پرداخته می‌شود. همان‌طور که یک زن مهاجر مراکشی شرکت‌کننده در یک انجمن زنان به ما گفت:

چگونه کسی را شرکت‌کننده نامید که آنجا نشسته است و نمی‌تواند چیزی را که گفته می‌شود درک کند؟ بیشتر اوقات آن‌ها تصمیم می‌گیرند که نروند، چون گویی با خود می‌گویند: «آن‌ها چه می‌کنند؟ من نمی‌دانم چه خبر است!» (مریم)

اغلب فمینیست‌ها و زنان دانشگاهی، کماکان برای گزینش افرادی که در جنبش‌هایشان شرکت می‌کنند حدود مرز می‌آفرینند. چنانکه دیدیم، این موانع به هیأت زبان رسمی و همچنین دیگر سطوح عمیق‌تر پدیدار می‌شوند. با چنین موانعی، ممکن است واقعیت‌ها و برداشت‌های فرضی که در فمینیسم مترقی تلقی می‌شوند کنار نهاده شوند و این منجر به درک کاذبی از فمینیسم مترقی می‌گردد. نتیجه آن که زنان، ناگزیر به پذیرش هنجارها و گرایش‌هایی هستند که با واقعیت آن‌ها بیگانه است و اغلب اوقات

در آن‌ها سهیم نیستند. صُور محدودکننده‌ی سازماندهی به آنان و تمایلاتشان تحمیل می‌شود. وقتی از زنانی که مدرک دانشگاهی ندارند می‌پرسیم که آیا احساس می‌کنند می‌توانند با جنبش همذات‌پنداری کنند یا خیر، به ندرت پاسخ مثبت می‌دهند. در بهترین حالت، آن‌ها درباره‌ی برخی موضوعات دفاع‌شده‌ای که شنیده‌اند اظهارنظر می‌کنند. برخی از آنان می‌گویند «فمینیست‌ها» برای آن‌ها نمی‌جنگند، بلکه برای دیگر انواع زنان مبارزه می‌کنند (شاید دخترانشان که جوانند و تحصیل می‌کنند). اما اکثریت، چنان احساس بیگانگی به این جنبش‌ها دارند که حتی گاهی می‌گویند هیچ وجه اشتراکی با آن‌ها ندارند.

گمان می‌کردم فمینیست نیستم. بعدتر، زمانی که صدای فمینیست‌های رادیکال را شنیدم ... فکر کردم و فکر کردم و اکنون باور دارم که از زمانی که متولد شدم فمینیست بوده‌ام ... زمانی که جوان بودم چیزهایی وجود داشت که دوست نداشتم ... اما نمی‌دانستم که آن فمینیست است. از زمانی که با این جنبش برای تحول همراه بوده‌ام، فکر می‌کنم همواره یک فمینیست بوده‌ام (آنا، شرکت‌کننده در آموزش بزرگسالان).

جنبش فمینیستی صداها و علایق زنان غیردانشگاهی را بازتاب نداده و این منجر به فقدان هویتی شده است که این شرکت‌کننده بر آن دست می‌گذارد. حتی آن گروه از فمینیست‌هایی که حامی دموکراسی رادیکال و فضاهای باز برای بحث‌های عمومی هستند، همچنان در مبارزات اجتماعی‌شان دیدگاه سنتی دانشگاهی دارند. زمانی که آن‌ها برای دموکراسی‌سازی تلاش می‌کنند، فقط به زنانی می‌اندیشند که اکنون در جنبش‌های آنان حضور دارند.

«زنان دیگر» به حساب نمی‌آیند زیرا فرض مغرضانه این است که آنان چیزی برای گفتن ندارند و نمی‌دانند چگونه یک بحث نظری را پیش ببرند: آن‌ها بلافاصله به درهم‌آمیزی زندگی خصوصی و شخصی خود می‌پردازند و در نهایت به وانمودکردن روی می‌آورند (پس بهتر است گوش دهند و یاد بگیرند). در جنبش‌های فمینیستی، تمامی ایده‌ها و نظرگاه‌های زنان در نظر گرفته نمی‌شود، هرچند به طرز تناقض‌آمیزی به نظر می‌رسد که صدای تمام زنان را نمایندگی می‌کنند. امروز، این جنبش‌ها باید «زنان دیگر» را در بحث‌های خود بگنجانند، همان‌طور که در کنفرانسی که پیش‌تر به

آن اشاره کردیم، گنجانده. هرچند که گام تعیین‌کننده، به رسمیت شناختن ایده‌ها و تأملات «زنان دیگر» در شرایطی برابر خواهد بود، نه دستبرد زدن و تصاحب کلمات‌شان.

آنان (دانشگاهیان) شگفت‌زده شدند، آنان انتظار نداشتند میزان مشارکت آن‌قدر بالا باشد. گمان می‌کنم نمی‌توانستند جلوی آن را بگیرند ... مردم واقعاً می‌خواستند شرکت کنند .... چگونگی مواجهه با مسائل و جدیتی که زنان عادی (چراکه همه‌ی ما زنانی شاغل بودیم)، به چیزها سروشکل داد؛ به‌عنوان زنان نظافت‌چی، به‌عنوان کسانی که خیاطی دارند، دیگری‌ای که بیکار است ... همگی زنانی عادی اما همگی به‌شدت درگیرشده با دنیای انجمن‌ها و نهادهایی که کارهای زیادی می‌کنند. به همین خاطر، اولین زنانی که کنفرانس را سازماندهی کردند شگفت‌زده شدند. مشارکت‌های زیادی وجود داشت، چه بسیار کسانی که کار می‌کردند، چه بسیار کسانی که به هر طریقی به چیزهایی کمک می‌کردند. در ابتدا، آن‌ها گمان کردند تمام نکات مرتبط و جاری را دریافته‌اند اما متوجه شدند موضوعات بسیار زیادی وجود دارد که به آن‌ها پرداخته نشده است (آنتونیا، شرکت‌کننده در آموزش بزرگسالان).

رویداد مهم دیگر، اولین گردهمایی زنان کولی بارسلونا در قرن بیست‌ویکم بود که توسط Drom Kotar Mestipen در نوامبر ۲۰۰۱ سازماندهی شد. این به معنای گامی به‌سوی فمینیسم فراگیر و برابری‌طلب بود. هدف اصلی، ایجاد فضایی برای گفت‌وگو و تأمل پیرامون نیازهای این زنان برای قرن بیست‌ویکم و چگونگی تغییر واقعیت به منظور پاسخ‌دهی به این نیازها بود. نکته‌ی مهم این رویداد این بود که کولی‌ها با این مسائل رودررو می‌شدند؛ چراکه آن‌ها همان کسانی هستند که باید تعیین کنند کجا می‌خواهند بروند و چگونه می‌خواهند به آنجا برسند (Jiménez et. al., 2002).

این گردهمایی به چهار مسأله‌ی مورد علاقه‌ی پیشنهاد شده توسط کولی‌ها پرداخت: آموزش، بهداشت، بازار کار و مشارکت اجتماعی و فرهنگی. حاضران، مرد و زن، دانشگاهی و غیردانشگاهی، کولی و غیرکولی‌هایی بودند که در یک گفت‌وگوی میان فرهنگی و برابری‌طلبانه با هدف کوشش برای [زندگی] کولی‌ها شرکت می‌کردند.

این مشارکت‌ها نشان داد که چگونه افراد با پیش‌زمینه‌های گوناگون اهداف مشترک می‌آفرینند و به آن معنا می‌بخشند.

این ابتکار نشان می‌دهد فضاهایی که در آن‌ها صدای همه شنیده می‌شود و همه در شرایط برابر شرکت می‌کنند، فرصتی برای خلق تحولی واقعی فراهم می‌آورند. به این ترتیب، می‌توان پیش‌داوری‌های موجود را که بسیاری از «زنان دیگر» با آن‌ها مواجه‌اند، اصلاح کرد و ایجاد جامعه‌ای کثرت‌گراتر و برابری‌خواه‌تر را امکان‌پذیر ساخت. این موضوع همسو با انقلاب تکنولوژیکی است که از دهه‌ی هفتاد میلادی شاهد آن بوده‌ایم؛ زمانی که جامعه‌ی اطلاعاتی<sup>۷</sup> شروع به جایگزینی با جامعه‌ی صنعتی<sup>۸</sup> نمود. جامعه‌ی اطلاعاتی بر تولید اطلاعات و منابع فناوری موردنیاز برای پردازش این اطلاعات متمرکز است: رایانه‌ها، نرم‌افزارها و غیره (Bell, 1973). اولویت بخشیدن به اطلاعات نسبت به ایجاد اشیاء، رانه‌ی مهمی برای چرخش گفت‌وگوگرایی جامعه است که در فصل قبل به آن اشاره کردیم. این چرخش، توان آن را دارد که منجر به بهبود شرایط زندگی زنان شود. جامعه‌ی اطلاعاتی فرصت‌هایی را برای فرایندهای مشارکتی می‌گشاید که کم‌تر سلسله‌مراتبی و بیشتر برابری‌طلبانه‌اند. این پویایی‌ها را می‌توان در روابط انسانی‌ای دید که در بسترهای اجتماعی گوناگون در حال ظهورند.

با وجود این، مرکزیت اطلاعات با توجه به آنکه می‌تواند منجر به بازتولید و افزایش نابرابری‌ها نیز بشود، امری دو سویه است. نویسندگانی همچون کاستلز<sup>۹</sup> (۱۹۹۶)، تورن<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۷) و گرز<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۵) با بررسی گذار از جامعه‌ی صنعتی به جامعه‌ی اطلاعاتی شاهد آن‌اند که چگونه روابط مبادله‌ی نابرابر که ذاتی تولید سرمایه‌داری است و توسط گروه‌های مسلط هدایت می‌شوند، از منظر اجتماعی ایقا می‌شوند. در واقع انحصار به دست گروه‌های امتیازیافته‌ای ایجاد می‌شود که توانایی‌های خود را بر دیگران اولویت می‌دهند و خود را از لحاظ اجتماعی مافوق دیگران می‌نشانند. از این‌رو، اگرچه همه‌ی ما توانایی‌هایی داریم، اما همه‌ی این توانایی‌ها به شیوه‌ای واحد ارزش‌گذاری نمی‌شوند. کسانی که در مهارت‌های تحمیل‌شده به دست این گروه‌ها توانمند نیستند، در معرض خطر طرد شدن از قلمروهای گوناگون جامعه‌ی اطلاعاتی قرار دارند.



انحصار و نابرابری‌های اجتماعی تنها برخی از پیامدهای احتمالی جامعه‌ی اطلاعاتی است. روی دیگر سکه این است که می‌توانیم این روابط نابرابر را با به‌کار بستن مهارت‌های ارتباطی‌ای که همه‌ی ما داریم و جامعه‌ی اطلاعاتی در اولویت قرار می‌دهد درهم شکنیم. کردوکارهای اجتماعی بیانگر آن‌اند که ما این توانایی را داریم که جامعه را بدل به شبکه‌ای کنیم که در آن همبستگی، انحصار اعمال‌شده توسط پول و کنترل دیوان‌سالارانه را خنثی می‌کند. هابرماس،<sup>۱۲</sup> تورن، گیدنز<sup>۱۳</sup> و پک<sup>۱۴</sup> از جمله نویسندگانی هستند که این چرخش گفت‌وگوگرا را مبتنی بر نقش مرکزی بازیگران اجتماعی می‌دانند. آن‌ها ادعا می‌کنند که مردم، مولدان تغییر هستند و نقش گفت‌وگو و اجماع را از بُن دگرگون می‌کنند. آن‌ها در دیدگاه‌های پسامدرنی که آینده‌ای سرشار از تنهایی و بیگانگی را پیش‌بینی می‌کنند سهمیم نیستند. وقتی این نویسندگان از فرایندهای فردی‌سازی سخن می‌گویند، این فرایندها را مستقیماً به فروپاشی، انزوا و فقدان ارتباط پیوند نمی‌دهند؛ بلکه به سبک زندگی جدیدی پیوند می‌دهند که دربردارنده‌ی ورود به گفت‌وگو و مذاکره با دیگران است.

آن‌ها این فرایندها را با آن ظرفیتی در افراد مرتبط می‌دانند که افراد برای تصمیم‌گیری درباره‌ی آنچه از خلال تعامل طلب می‌کنند به آن‌ها توسعه می‌بخشند. آن دسته از گرایش‌های فمینیستی که شروع به اتخاذ نگرشی گفت‌وگوگرا کرده‌اند نیز در این موضع سهمیم‌اند؛ اگرچه تأکید داریم که همچنان بر کثرت صداها غفلت می‌ورزند.

همه‌ی زنان، با مدرک یا بدون مدرک، خود را در این جامعه که نیاز به شایستگی‌های گفت‌وگوگرا در پویایی اجتماعی دارد غوطه‌ور می‌بینند. در حالی که هنوز نخبگانی وجود دارند که کنترل توزیع ثروت، سرمایه و مدیریت منابع را به دست دارند، جامعه‌ی گفت‌وگوگرا امکان‌های تازه‌ای برای زنان و دیگر گروه‌های مطرود به پیش می‌کشد تا امتیاز طبقات مسلط را ملغی سازد.

مطالعات تحقیقی‌ای که در تلاشند تا ارزش اشکال غیردانشگاهی دانش را که موردنیاز جامعه‌ی اطلاعاتی است کشف کنند در اولویت قرار گرفته‌اند. به این ترتیب، می‌توان این قسم دانش را به لحاظ اجتماعی و فرهنگی به رسمیت شناخت. به‌علاوه،

مطالعاتی که درباره‌ی دانش و تعاملات تجربه‌محور و مشارکت آن در ایجاد دانش علمی است نیز اولویت یافته‌اند. این تأملات در جامعه‌ای که در آن نقش آموزش کلیدی است، نه تنها برای فراهم نمودن مهارت‌های دسترسی و گزینش اطلاعات بلکه همچنین و به‌طور فزاینده برای فضاهای گشوده‌ای که در آن شرکت‌کنندگان تبدیل به عواملی فعال می‌شوند مناسب است؛ در نتیجه به‌جای تشدید موقعیت‌های محرومیت، فرصت‌ها را ارتقا می‌بخشد.

معلمان، استادان و مربیان خوب با هر فلسفه‌ای که دارند، همواره در پی این بوده‌اند که دانش‌آموزان خود را به‌خوبی بشناسند. و این تعلیم‌دهندگان به‌ندرت از ابزارهای رسمی برای شناسایی ویژگی‌های فردی استفاده کرده‌اند؛ بلکه آنان مشاهده کرده‌اند، تأمل کرده‌اند و با دانش‌آموزان و نزدیکان‌شان به گفت‌وگو نشستند (Gardner, 1999: 151).

آموزش بزرگسالان که با چرخش گفت‌وگوگرا در جامعه هماهنگ است، به ترویج گفت‌وگو می‌پردازد. بعدتر به این موضوع خواهیم پرداخت که چگونه این امر در راستای اصول و شیوه‌های مرتبط در زنجیره‌ی یادگیری همیشگی<sup>۱۵</sup> قرار دارد. چنین آموزشی می‌تواند با این ویژگی‌ها تعریف شود: کم‌تر دانشگاهی و بیشتر انعطاف‌پذیر است، هم برای یادگیری رسمی و دانشگاهی و هم برای یادگیری تجربه‌محور ارزش قائل است و به گزینش و پردازش اطلاعات، توانایی‌های تصمیم‌گیری و تمامی قابلیت‌های اساسی در بسترهای اجتماعی گوناگون نظیر بازار کار، زندگی اجتماعی و فعالیت‌های فرهنگی توسعه می‌بخشد.

می‌توان مراکزی را یافت که پیش‌تر، این رویکرد را در پیش گرفته‌اند. آن‌ها فضاهای دموکراتیک را درون و بیرون از کلاس ایجاد می‌کنند، با تعصبات، تفکرات قالبی و کلیشه‌ها مبارزه می‌کنند و نگرشی مثبت نسبت به تکرار می‌آفرینند. این مراکز چارچوبی را برای روابط رواج می‌دهند که همزیستی میان همگان را سهولت می‌بخشند و موجب ظهور تعاملات آزادمنشانه و پرمایه‌ای از منظر فرهنگی می‌شوند که در برابر هر نوعی از انحصار می‌ایستد. در عین حال، مراکز دیگری را می‌یابیم که توسط متخصصانی اداره می‌شوند که حتی وقتی می‌بینند شیوه‌هایشان شروع به اضمحلال کرده است و مردم

به تدریج از روش‌های سنتی کارها رویگردان می‌شوند، در برابر چشم‌پوشی از امتیازات خود مقاومت می‌ورزند.

اما زنان چگونه می‌توانند در این فضاها، روابط اجتماعی جنسیت را دگرگون سازند و همزمان انحصار فمینیسمی را که سرسختانه در دست دانشگاهیان فمینیست است در هم بشکنند؟ مراکز آموزش بزرگسالان فضاهایی هستند که در آن‌ها، اظهارنظر میان زنان و درباره‌ی زنان، زندگی‌هایشان و زندگی‌های دیگرانی نظیر آنان، اغلب از دل گفت‌وگو جریان می‌یابد؛ آنان درباره‌ی مبارزات، شکست‌ها و پیروزی‌ها سخن می‌گویند. تصادفی نیست که بیش از نیمی از این شرکت‌کنندگان زن هستند. در این مراکز، می‌توان تجزیه و تحلیل عمیقی از روابط جنسیت به دست داد، چرا که در این اماکن زنان درباره‌ی خود بحث، تأمل، اندیشه و با یکدیگر گفت‌وگو می‌کنند. مراکز گفت‌وگو محور آموزش بزرگسالان بر این فرض استوارند که همه توانایی یکسانی برای شرکت در یک گفت‌وگوی برابری‌طلبانه دارند و از این رو، همه چیزهای بسیاری برای مشارکت دارند. آن‌ها از این امر دفاع می‌کنند که [زنان] مانند گروه اکثریت در بسیاری از مراکز، نه تنها «می‌توانند» بلکه «باید» به بحث‌هایی که با اشاره به آنان برگزار می‌شوند دسترسی داشته باشند. آیا برای هر یک از ما منطقی به نظر می‌رسد کسی تصمیمی بگیرد که مستقیماً ما را درگیر می‌کند در حالی که بدون در نظر گرفتن واقعی خود ما باشد؟

ما درباره‌ی چیزها دانش داشته‌ایم؛ اما آنچه اتفاق می‌افتد این است که ما فرصت به حساب آوردن آن‌ها را نداشته‌ایم. اگرچه [این دانش] خوب خواهد بود، مگر چنین نیست؟ (پلن، شرکت‌کننده در آموزش بزرگسالان).

داشتن مدرک دانشگاهی به این معنا نیست که چنین فردی، فمینیستی مترقی است یا بیشتر از یک زن بدون مدرک فمینیست است. فمینیست بودن به زندگی ما، زندگی همه‌ی زنان مربوط می‌شود. این حاوی تجربیات تحقیر و فرودستی‌ای است که متحمل شده‌ایم و همچنین مبارزات برای نبرد علیه نابرابری‌های تحمیل شده توسط قدرت و حق بر ایجاد راه‌های بدیع زندگی است که بیشتر با دموکراسی‌ای که خواهان آن هستیم همسویی دارد. پس باید در نظر گرفت که چگونه هر زن هنگام مقابله با

نابرابری‌های جنسیتی، با توجه به بستر، از توانایی‌های مهم خود استفاده می‌کند. زنانی هستند که در گفتمان خود شفاف و در کردار خود مبهم‌اند. در حالی که برخی دیگر توجهی جلب نمی‌کنند و کنش‌های متحول‌کننده‌ای در زندگی روزمره خود می‌آفرینند. این زنان با موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که آن‌ها را به یک سطح محدود می‌کند اما به تدریج این موقعیت‌ها را پشت سر می‌گذارند. همچنین کسانی هستند که در دانشگاه‌ها و بسترهای دانشگاهی با موفقیت نابرابری‌ها را حل و فصل می‌کنند اما نمی‌دانند چگونه با نابرابری‌هایی که در زندگی خصوصی خود تجربه می‌کنند روبه‌رو شوند؛ در حالی که دیگران بدون علم به اینکه در حال ارتقای نظریه‌های جدید فمینیستی و تقویت موثرترین مطالعات اجتماعی امروز هستند، به کنش‌های خود سروشکل می‌دهند. هر زن، با مدرک یا بدون مدرک می‌تواند فمینیست باشد. فمینیسم مبارزه‌ی سازمان‌یافته برای چیرگی بر موقعیت محرومیت است که باید به‌عنوان زن با آن روبه‌رو شویم. فمینیسم پیوند همبستگی است که میان همگان برقرار می‌شود تا نابرابری را به برابری بدل سازد.

تصور می‌کنم آن‌ها [دانشگاهیان] نیز چنین مشکلاتی دارند. مشکل شوهران حسودی که نمی‌خواهند آرایش کنید یا به شما اجازه نمی‌دهند موهایتان را کوتاه کنید، یا والدینی که حرفه‌ای را تحمیل کرده‌اند و به شما اجازه‌ی انتخاب نمی‌دهند ... همه چنین مشکلاتی داشته‌اند و به خاطر جامعه آن‌ها نیز باید این تجربیات را به اشتراک گذاشته باشند ... بنابراین نمی‌دانم چرا به آن فکر نمی‌کنند. چرا؟ چون زیبا نیست، دانشگاهی نیست، نمی‌دانم ... و آن‌ها واقعیت را هم پنهان می‌کنند ... زیرا اساتید دانشگاه و زنان دانشگاهی نیز از بدرفتاری رنج می‌برند. زیرا در مواقعی احساس کرده‌اند ... آن‌ها هم همین احساس را داشته‌اند (سارا، شرکت‌کننده در آموزش بزرگسالان).

## تکامل نظریه‌های اجتماعی: به سوی دفاع از دانش و توانایی‌ها<sup>۱۶</sup>

خب، مسأله بر سر این نیست که ما چیزی نمی‌دانیم. مسأله بر سر این است که ما فرصت نداشته‌ایم؛ اما چیزهای دیگری می‌دانیم که آن‌ها هم اهمیت دارند. آیا ما خانواده‌هایمان را سروسامان نداده‌ایم؟ (آدلا)

و من زاکت درست می‌کردم، لباس‌های دخترم را، و با خود می‌گفتم: اگر من لباس‌های دخترم را درست می‌کنم و این همه سال است که کارم را خیلی خوب انجام می‌دهم، چرا خواندن و نوشتن بلد نیستم؟ چون از زمانی که دختر جوانی بودم، هرگز پا به مدرسه نگذاشته‌ام! (پالمیرا).

همه دانش و توانایی آن را دارند که زندگی خود را متحول کنند. این همان نتیجه‌ای است که آخرین پیشرفت‌ها در رشته‌های مختلف روان‌شناختی، آموزشی و جامعه‌شناسی به دست می‌دهند. امروزه مطالعاتی که بزرگسالان با تحصیلات دانشگاهی را در جایگاه بالاتری از دیگران می‌نشانند، منسوخ تلقی می‌شوند. با وجود این، توانایی‌های غیردانشگاهی عمدتاً به رسمیت شناخته نمی‌شوند.

در بیستمین کنفرانس جهانی جامعه‌شناسی که در ژوئیه‌ی ۱۹۹۸ در مونترال برگزار شد، نیاز به انجام مطالعات میان‌رشته‌ای به‌منابۀ پیشنهادی رادیکال مطرح شد. این نوع مطالعات به‌سرعت جایگزین بررسی‌های تحقیقاتی منفرد و منفک در هر حوزه می‌شوند و امکان بسط نظریه‌هایی را فراهم می‌کنند که بیشتر با واقعیت‌های اجتماعی امروز انطباق دارند.

به‌عنوان مثال، [محققان] در زمینه‌ی روان‌شناسی بر رشد کودک تمرکز کردند، در حالی که مطالعات درباره‌ی بزرگسالان عقب‌مانده بود. نتایج حاصل از مطالعات انجام‌شده درباره‌ی کودکان به‌طور بی‌رویه برای بزرگسالان نیز اعمال شد. برای مثال، نظریه‌ی پیاز<sup>۱۷</sup> درباره‌ی مراحل رشد کودکان به منظور تفسیر بزرگسالی و یادگیری بزرگسالان مورد استفاده قرار گرفت. این موضوع منجر به مفهومی ایستا از بزرگسالی گردید که قادر به توضیح ظرفیت افراد برای دگرگونی و یادگیری نبود. دوران نوزادی و نوجوانی، به‌منزله‌ی مراحل برای رشد عاطفی و شناختی تعریف شدند و بزرگسالی در مقابل، دوره‌ی ایستایی از ظرفیت‌های روبه‌کاهش در نظر گرفته شد. فمینیسمی که بر آن است تا زندگی زنان را دگرگون کند، می‌بایست بر مفهوم بزرگسالی پویا و اعتماد به قابلیت تحول‌آفرین زنان بنا گردد.

به‌موجب چنین مفاهیم ایستایی از رشد بزرگسالی، کسی که در مرکز آموزش بزرگسالان حضور پیدا می‌کند، با جوانی که در جریان دریافت مدرک دانشگاهی است برابر تلقی نمی‌شود.

توسعه‌ی این تصور در آموزش بزرگسالان، منجر به گسترش نظریه‌های به‌اصطلاح نقصان<sup>۱۸</sup> گردید که دانش برآمده از زندگی روزمره‌ی بزرگسالان را ناچیز می‌شمارند و به‌جای آنچه که آن‌ها در سراسر زندگی خود آموخته‌اند، بر آنچه نمی‌دانند تمرکز می‌کنند. از منظر این رویکرد، بزرگسالانی که فرایند یادگیری را [در این مقطع] آغاز می‌کنند، در مقایسه با افراد جوان‌تر ظرفیت‌های کم‌تری دارند.

مطالعات میان‌رشته‌ای، به‌طور کامل از این برداشت بسته و دانشگاهی از افراد گسست. زنی دانشگاهی به نام سیلویا اسکریبیر،<sup>۱۹</sup> پژوهش خود را به این درون‌مایه اختصاص داد. او به همراه مایکل گل،<sup>۲۰</sup> بر روی این ایده کار کرد که افراد خارج از مدرسه مهارت‌هایی مشابه با مهارت‌هایی که در نظم‌های دانشگاهی آموخته می‌شود پرورش می‌دهند؛ چراکه این نهاد مبتنی بر تجربیات زمینه‌زادایی شده‌ای است که اغلب اوقات در حواشی تجربیاتی که در زندگی روزمره رخ می‌دهند جای دارند. اسکریبیر (۱۹۸۸)، موفق به نشان دادن این موضوع شد که بزرگسالان در فعالیت‌های روزمره خود به همان عملیات شناختی‌ای دست می‌زنند که در طول دوران کودکی و نوجوانی در مدرسه انجام می‌دهند. بنابراین، مطالعات تحقیقاتی او حاکی از آن است که همه‌ی افراد فارغ از سوابق تحصیلی خود، ظرفیت توسعه‌ی آگاهی خویش را دارند.

اسکریبیر تحقیقات خود را بر تحقیقات متقدمی که به دست گتیل<sup>۲۱</sup> و هورن<sup>۲۲</sup> درباره‌ی آگاهی صورت گرفته بود استوار ساخت. آن‌ها طرح پژوهشی را ریختند که تصورات قبلی را که همگی در چارچوب نظریه‌های نقصان قرار داشتند درهم شکست. مطالعات آن‌ها درباره آگاهی سیال و متبلور (کتل، ۱۹۷۱)، باب نگرش‌های جدیدی را در یادگیری بزرگسالان گشود. این پژوهشگران آگاهی سیال<sup>۲۳</sup> را مرتبط به یک مبنای فیزیولوژیکی می‌دانستند که افزایش سن افول می‌یابد، در حالی که آگاهی متبلور<sup>۲۴</sup> به تجربه در بستر اجتماعی-فرهنگی ارتباط دارد و از این‌رو، می‌تواند در سراسر زندگی فرد رشد پیدا کند.

بعدتر، اسکریبنر مفهوم آگاهی عملی<sup>۲۵</sup> را توسعه داد که با آگاهی متبلور تفاوت دارد زیرا آن را طیف گسترده‌تری از آگاهی در نظر می‌گیرد (اسکریبنر، ۱۹۸۸). آگاهی عملی همچنین میان اشکال تفکر دانشگاهی و عملی قائل به تمایز است: اولی (تفکر دانشگاهی) در پی درک دلایل چیزها و دومی (تفکر عملی) در بردارنده‌ی شکل اندیشیدن است که در انجام چنین فعالیت‌هایی توسعه می‌یابد، بدون آن که کار فکری را از کار یدی متمایز کند (اسکریبنر، ۱۹۸۴). اسکریبنز برای گسترش نظریه‌ی خود به دیدگاه اجتماعی-فرهنگی و اجتماعی-تاریخی مکتب شوروی روی آورد (Luria, 1980 ;Vygostky, 1978) که از ریشه‌ی اجتماعی اندیشه‌ی انسان دفاع می‌کرد. این نظریه‌ها با گشودگی نسبت به زمینه‌های اجتماعی و آموزشی، زاویه‌ی دید بدیلی نسبت به موارد انحصاری ارائه‌شده توسط مطالعات قبلی که بر منطق فرهنگ مسلط استوار بودند ایجاد کردند. در نتیجه، مطالعاتی که اشکال اندیشیدن گروه‌های مختلف اجتماعی را بر اساس یک فرادستی یا فرودستی فکری فرضی طبقه‌بندی می‌کردند، مورد انکار قرار گرفتند.

ویگوتسکی<sup>۲۶</sup> در جریان توسعه‌ی مطالعاتش، از تأثیر عظیم آموزش خود در نظریه‌ی مارکسیستی ماتریالیسم دیالکتیک بهره برد که توضیح می‌داد چگونه تحولات تاریخی در جامعه و زندگی مادی، در طبیعت انسان تغییر ایجاد می‌کنند. دوره‌ی تاریخی‌ای که او در آن می‌زیست (یعنی انقلاب روسیه)، با بستر فرهنگی‌ای آشفته و دگرگون‌شونده، فراگیری و تأمل مورد نیاز برای یافته‌های حاصل از مطالعاتش را برانگیخت. در همین راستا، لوریا<sup>۲۷</sup> (۱۹۸۰) مطالعه‌ی کنش عملی را پیش برد و به این موضوع پی برد که چگونه همگان ظرفیت‌های اساسی یکسانی را برای دسترسی به فرایندهای آموزشی در اختیار دارند. تفاوت زمانی آشکار می‌شود که افراد در موقعیت‌های امتیاز یافته، به ظرفیت‌های خود نسبت به دیگران اولویت می‌دهند. دست آخر نیز، نظام اجتماعی به توانایی‌هایی از افراد که از دل چنین فضاها‌ی امتیاز یافته‌ای برآمده است پاداش می‌دهد. در دهه‌ی ۸۰ میلادی، مطالعات ناظر به دفاع از برابری ظرفیت افراد بر اساس کار سیلویا اسکریبنر، نه تنها در روان‌شناسی اجتماعی-فرهنگی بلکه در علوم اجتماعی، زبان‌شناسی و آموزش شروع به تکثیر کرد. گیدنز (۱۹۹۱) مفاهیم آگاهی عملی و

گفتمانی را برای ایجاد تمایز میان آنچه که فرد درباره کم‌و کیف کنش‌هایش می‌داند و آنچه که می‌تواند به زبان آورد توسعه بخشید. پا گرفتن این مفهوم‌پردازی، زمینه را برای این تصور فراهم کرد که همه قابلیت یکسانی برای تأمل و تجزیه و تحلیل زندگی و تجارب خود دارند. تفاوت [میان افراد] با توان تجزیه و تحلیل و اندیشه‌ورزی متعین نشد بلکه مبتنی بر این امر در نظر گرفته شد که چگونه [زندگی و تجربیات افراد] از لحاظ کلامی به بیان درمی‌آیند.

همه‌ی انسان‌ها به‌طور پیوسته مقتضیات فعالیت‌های خود را به‌مثابه شاخصی برای اجرای آنچه انجام می‌دهند رصد می‌کنند و چنین پایشی همواره دارای خصوصیات گفتمانی است. به عبارت دیگر، عاملان، معمولاً توان این را دارند که تفاسیر گفتمانی از ماهیت و دلایل رفتاری که در آن شرکت می‌کنند ارائه دهند (... هر چند که [این تفاسیر] به آگاهی گفتمانی از چند و چون کنش آنان محدود نمی‌گردد (گیدنر، ۱۹۹۱: ۳۵).

این مفهوم‌پردازی به قوام یک ایده می‌انجامد: برای فمینیست بودن نیازی به داشتن عنوان دانشگاهی نیست؛ چراکه تمامی زنان این قابلیت را دارند که درباره‌ی تجربیات خود و راه‌های تبدیل نابرابری‌ها به برابری‌ها بیندیشند.

در همین راستا، پل ویلیس<sup>۲۸</sup> در *فراگیری کار* (۱۹۷۷) و *فرهنگ عامه* (۱۹۹۰)، از چنین نگرشی به دانش و فرهنگ دفاع کرد. آثار او نشان می‌دهد که چگونه تمامی گروه‌های اجتماعی از جمله زنان، قادر به خلق کردوکارهای فرهنگی خود هستند. او علاوه بر این، بر لزوم به‌رسمیت شناختن این کردوکارها از موضعی برابر در حوزه‌ی آموزشی و اجتماعی تأکید می‌ورزد. بنابراین، ویلیس به‌مانند پائولو فرییر،<sup>۲۹</sup> ایده‌ی گستراندن فرهنگ دانشگاهی به پیکره‌ی مردم را نفی می‌کند. فرییر از منظر آموزشی، از ارتباط و گفت‌وگو میان افراد برابر به منظور تصمیم‌گیری درباره‌ی اشکال دانش که در اقدام به آموزش و یادگیری مورد بحث قرار می‌گیرند حمایت می‌کند. او از ایده‌ی گستراندن دوری می‌گزیند چراکه همچنان مبتنی بر تحمیل توانایی‌های اولویت‌بخشیده‌شده به لحاظ فرهنگی است.

این تحمیل از نظر فمینیستی، کاربرد این ایده خواهد بود: «فمینیست‌های دانشگاهی باید عقیده و اشکال دانش ما را به تمامی دیگر زنان گسترش دهند، زیرا



دانشی که ما داریم، گران‌بها تر از دانش زنان غیردانشگاهی است». فرییر، ویلیس و گیدنز مدافع موضع مخالفاند: «هر زن دارای آن توانایی است که به او اجازه می‌دهد درباره‌ی زنانگی و نقش خود به‌عنوان یک زن بیندیشد». بدین ترتیب، «برقراری ارتباط» و «گفت‌وگو» با دیگر زنان بدل به امری ضروری می‌شود که با تبادل تجربیات به موجب آن، بدیل‌های تازه‌ای که به واسطه‌ی آن‌ها هر کس مورد توجه قرار می‌گیرد، برمی‌خیزند.

فرییر که از یکی از مدافعان بزرگ جنبش‌های مردمی است، معتقد است: «این افراد توانایی‌های شناختی گوناگونی دارند؛ آن‌ها به‌هیچ‌وجه دون‌پایه و تحت هیچ شرایطی کسانی نیستند که "از قافله جا مانده‌اند"». فن آموزش او متمرکز بر این گروه‌ها است و در کمال اطمینان نشان می‌دهد ظرفیت‌ها و مهارت‌های آنان به اندازه‌ی مهارت‌های دانشگاهی موثق و سودمند است.

در رویه‌های اقتدارگرایانه، فعالیت‌های گوناگون به دنبال بستن چشمان توده‌ها و هدایت آنان به سوی آینده‌ای «رام‌شده» اند. در رویه‌ای دموکراتیک، همچنان که فعالان خوانش خود از جهان را به گروه‌های مردمی عرضه می‌کنند، با این گروه‌ها می‌آموزند که مردم چگونه آگاه می‌شوند (...). فعالان با فراگیری این‌که مردم چگونه و چه چیزی را می‌شناسند، می‌توانند و باید آنچه را که مردم اکنون به آن آگاه‌اند، بهتر آموزش دهند. آن‌ها با ستم‌دیدگان، درباره‌ی ریسمان‌های جدایی‌ناپذیر مقاومت‌شان می‌آموزند که از دیدگاهی نخبه‌گرایانه در ردیف «کاستی‌های شخصیتی» طبقه‌بندی می‌شوند (فرییر، ۱۹۹۷: ۷۹-۷۸).

چامسکی<sup>۳۰</sup> مانند فرییر، اما از دیدگاه زبان‌شناختی از ظرفیت مردم دفاع می‌کند. او نظریه‌ی دستور زبان مولد<sup>۳۱</sup> را شرح داد که در آن تعریفی از مفاهیم نیرو و تولید که در آن زمان نظریه‌پردازان در سایر رشته‌ها به کار می‌بردند به دست داد. او نیروی زبان را نظامی از قواعد زبانی تعریف کرد که تمام انسان‌ها از آن برخوردارند و این امکان را به ما می‌دهد تا به تولید زبان بپردازیم. این نیرو مرتبط با ظرفیتی برای زبان است که همه‌ی افراد صرف‌نظر از زبانی که به آن سخن می‌گویند و یا فرهنگ‌شان آن را دارند.

از سوی دیگر، تولید به‌منزله‌ی توسعه‌ی این نیروها در جهت به کار بستن زبان در بسترهای اجتماعی-فرهنگی معین تعریف می‌شود.

چامسکی همچنین درباره‌ی تمایل به تلقی زبان مسلط به‌عنوان زبان صحیح از لحاظ هنجاری یا دستوری و فهرست‌بندی تحولات زبانی ضوابط استاندارد به‌عنوان انحراف یا صور نادرست، دست به نظریه‌پردازی زد. چامسکی در کتاب خود، *زبان و سیاست* (۱۹۸۸)، همان موضعی را اتخاذ می‌کند که ویلیس و فرییر درباره‌ی کاربری زبان دارند. هدف اصلی او این نیست که افراد مطرود به لحاظ اجتماعی به زبان مسلط دست بیابند، بلکه هدف این است که همه با یکدیگر دست به آفرینش زبانی برابری طلبانه‌تر بزنند.

هابرماس (۱۹۸۴) زمانی که بر این موضوع تأکید می‌کند که ما همگی سوژه‌هایی توانا بر زبان و عمل هستیم و در نتیجه هیچ تمایز معتبر کیفی میان افراد وجود ندارد، کار خود را در همین امتداد جای می‌دهد. همه‌ی ما قادر به تفسیر زندگی و تعیین اهداف خود هستیم. کردوکارهای روزمره‌ی «زنانِ دیگر»، این رویکرد ارتباطی به زبان و عمل را بازتاب می‌دهد. در مراکز گفت‌وگومحوری که «زنانِ دیگر» شرکت می‌کنند، برای کارهایی که به دست نویسندگان دانشگاهی نوشته می‌شوند (آن‌ها این آثار را عمیقاً می‌خوانند، تحلیل می‌کنند و به بحث می‌گذارند) و همچنین ارزیابی‌ها، تفاسیر و تأملاتی که از تجربیاتشان برمی‌خیزد ارزش قائل‌اند. آن‌ها با یکدیگر در فرایند درون‌نگری درباره‌ی ایده‌های مفروض خود، تجزیه و تحلیل مفهوم شخص، زن و همچنین جامعه در جهت توسعه، هماهنگی و برنامه‌ریزی اقدامات مشترک مشارکت می‌کنند.

کسانی که روی ارائه کار کردند افرادی از کلاس مدرک بودند، شاید برخی از تازه‌واردان هم حضور داشتند (...). شما نیازی به داشتن مدرک ندارید اما باید یاد بگیرید، باید چیزهایی بگویید تا بتوانیم از چیزهایی آگاه شویم. این مهم است که به ما بگویند: چون یک زن هستید، مجبور نیستید خود را تطبیق بدهید و همواره بگویید بله. این چنان در ما ریشه دوانده که اگر کسی به ما نگوید ... کسی که شما را اندکی بیدار و متوجه این کند که چیزی که به‌شدت بدیهی می‌دانید، تنها به این خاطر که سنت بوده است نیازی به بدیهی انگاشته شدن ندارد (...). و این

شخص دیگر (... نمی‌دانم، ما در اینجا این کار را در میان خودمان انجام می‌دهیم (مانوئلا، شرکت‌کننده در آموزش بزرگسالان).

شناخت زنان و تجربیاتشان که مهر تأیید بر این ایده می‌زند، به ما این امکان را داد به‌طور فشرده و جدی در تیم تحقیقاتی خود کار کنیم تا مفهومی را که این توانایی برای تحول اجتماعی را در برمی‌گیرد تشریح کنیم: آگاهی فرهنگی.<sup>۳۲</sup> این مفهوم ورای بُعد ابزاری - یا کنش‌غایت‌گرایانه - که بینش‌های قبلی داشتند (آگاهی سیال و متبلور/ آگاهی دانشگاهی و عملی) حرکت می‌کند. این بینش‌ها دیدگاهی منفرد را نسبت به فرایند یادگیری تبیین و تشریح می‌کنند. در مقابل، مفهوم آگاهی فرهنگی به توضیح چگونگی حل مشکلات فرد، به میانجی تعامل با دیگران کمک می‌کند. در این کنش ارتباطی، بسیاری از زنان به یک رابطه پا می‌گذارند تا کنش‌های خود را به سیاق مشترکی هماهنگ و مشکلی را برطرف سازند.

مفهوم آگاهی فرهنگی ارتباط تنگاتنگی با دو مفهوم دیگر دارد: شایستگی؛ که همچون ظرفیتی که هر کس برای کنش‌گری در جهان دارد، و مهارت‌ها؛ که به‌عنوان شناخت چگونگی و اشکال دانشی که در خلال کنش‌گری در جهان به کار می‌بندیم درک می‌شود. شایستگی و مهارت‌ها به میانجی گفت‌وگوی بین‌الذهانی توسعه می‌یابند. از این منظر می‌توان تصدیق کرد که تمامی زنان از آگاهی فرهنگی برخوردارند. نابرابری‌ها زمانی برمی‌خیزند که زنان فرصت نشان دادن شایستگی‌های خویش را نداشته باشند و یا هنگامی که به دانش آنان بهایی داده نشود. همه‌ی ما توان انتقال یک زبان غیررسمی روزمره به زبانی دانشگاهی و نیز ارتقای تأملاتی را که از واقعیت بلافصل‌مان برمی‌خیزد به گفتمانی عام‌تر داریم. همه‌ی ما خالقان نظریه هستیم. معضل زمانی بروز می‌یابد که زنان حائز امتیاز بر این باور باشند که تنها، دانش آن‌ها معتبر است و هر مشارکت دیگری را که از محافل‌شان بر نمی‌خیزد رد کنند.

مفروضات آگاهی فرهنگی تصدیق می‌کنند که همه قادر به تأمل، کنش و نظریه‌پردازی درباره فمینیسم و همچنین ایجاد کردوکارهای فرهنگی‌ای که هرگز پیش از این وجود نداشته‌اند هستند. زنانی که به لحاظ اجتماعی و فرهنگی خاموش شده‌اند، نباید انتظارات خود را به مبارزه برای پذیرش در فضاهای دانشگاهی منحصر سازند.

علاوه بر این، آن‌ها می‌توانند کردوکارهای فرهنگی تازه‌ای پدید آورند که با ابتدای بر روابطه برابری طلبانه میان همگان، به غلبه آنان بر محرومیت خویش کمک می‌کنند. این همان کاری است که اکنون برخی زنان از طریق فضاهای همبستگی‌ای که به آنان اجازه می‌دهد کردوکارهای تحول‌ساز را به دور از تعصبات اجتماعی پیش روی خود گسترش دهند انجام می‌دهند.

مفهوم آگاهی فرهنگی، چارچوب مناسبی برای فائق آمدن بر نظریه‌های نقصان ارائه می‌دهد. گفته می‌شود که فمینیسم دانشگاهی، انقلاب زنان در قرن نوزدهم را صرفاً با تمرکز بر دسترسی دختران به آموزش تفسیر می‌کند. به همین ترتیب، ما نیز ارجاعات به فمینیسم امروز را بر مبنای رهبران جنبش‌های فمینیستی درک می‌کنیم. چنین تجزیه و تحلیل‌های اجتماعی‌ای، مادران و زنان ناشناسی که به شیوه‌ای پرشورتر انقلابی خاموش را برای غلبه بر نابرابری‌ها سامان دادند به دست فراموشی می‌سپارند و مهم‌تر از همه، از به رسمیت شناختن کار فمینیستی «زنان دیگر» که همچون خود آنان به مبارزه برای برابری ادامه می‌دهند غفلت می‌کنند. اما این مبارزه دو سویه دارد: نه تنها برای پیشرفت زنان در جهانی که هنوز تا حد بسیاری توسط مردان کنترل می‌شود، بلکه همچنین برای به رسمیت شناخته شدن توسط زنانی که برای تحول اجتماعی مبارزه می‌کنند.

این فقط یک بار برای من در خصوص یک خانم اتفاق افتاد. به او گفتم که باید در بستر، استراحت مطلق داشته باشد و او از من درخواست کرد این را برایش بنویسم، چون در خانه‌اش او را باور نمی‌کنند. او متأهل بود، چهار فرزند داشت که همگی پسر بودند و اگر من آن را نمی‌نوشتم نمی‌توانست در بستر بماند (پزشک). متأسفانه برخی از گروه‌های اجتماعی (از جمله فمینیست‌ها) هنوز در مطالعات و رویه‌هایی که شایستگی‌های به‌خصوصی از دانشگاهیان فمینیست را اولویت می‌بخشد گیر کرده‌اند. زنان متعلق به گروه‌های امتیاز یافته همچنان که ارزش «زنان دیگر» برای بحث فمینیستی را «نابسنده» یا «کم‌تر بسنده» می‌دانند، ارزش اجتماعی اشکال ارتباطی خود را تحمیل می‌کنند. به این ترتیب، مبارزه‌ی فمینیستی از هر زنی که با الگوی نخستین تعیین شده به دست اقلیت تفاوت داشته باشد تهی می‌شود.

زنی که به تظاهرات می‌رود، در حال مبارزه برای حقوق زنان تلقی می‌شود. در حالی که اگر زنی شوهرش را وادار کند که در کارهای خانگی به او کمک کند (حتی اگر خریدن نان یا بیرون بردن زباله‌ها باشد)، اعتقاد بر آن نیست که در این مبارزه جای دارد. زنی که درباره‌ی پیامدهای اجتماعی و روانی ناشی از آزار و لزوم به پایان بخشیدن به آن مطالعه می‌کند مورد توجه قرار می‌گیرد و شنیده می‌شود؛ اما کسی که رفتار شخصی را که آزارش می‌دهد گزارش می‌کند، صرفاً قربانی سلطه در نظر گرفته می‌شود. یک زن مطلقه و مستقل با حرفه‌ای که به لحاظ اجتماعی به رسمیت شناخته شده است، مظهر زنی می‌شود که بر نابرابری‌ها فائق آمده و بنابراین شایسته‌ی الگوپردازی است؛ و در عین حال، زنی که از افرادی که به او ستم می‌کنند می‌گریزد و به‌عنوان مادری مجرد در یک پناهگاه زندگی می‌کند نمونه‌ای از کسی است که در زندگی‌اش شکست خورده است. زنی که به تحصیل خود علاقه‌مند است، خود را مطلع ننگه می‌دارد و از حق خود برای دسترسی به دانشگاه دفاع می‌کند، کسی دیده می‌شود که حقوق برابر خود را در رابطه با مردان می‌داند؛ [از سوی دیگر]، به موقعیت زنی که برای دریافت مدرک متوسطه یا یادگیری خواندن و نوشتن در مرکزی برای آموزش بزرگسالان شرکت می‌کند، به منزله‌ی محصول «گذشته نابرابر زنان که جبران‌ناپذیر است» نگریده می‌شود.

این طبقه‌بندی‌های به‌غایت دلخواهانه، نه تنها فعالیت‌ها و ارزیابی‌های زنان نسبت به خود را حذف، بلکه در آن‌ها رسوخ می‌کنند. در نتیجه، «زنان دیگر» خودانگارهای منفی می‌سازند که برای بسیاری از آن‌ها این احساس را برمی‌انگیزد که تغییر اساسی در زندگی‌هایشان ناممکن است. آن‌ها زنانی هستند که گفتمان غالب طرد را درونی ساخته‌اند.

احساس بدی پیدا می‌کنی، چون تصور آن‌ها این است که چون مدرک نداری ... به اندازه‌ی کافی آگاه نیستی تا بتوانی درباره‌ی اتفاقاتی که رخ می‌دهند صحبت کنی ... اما اشتباه می‌کنند چون [این] زنان هم توان فکر کردن دارند (روزاریو، شرکت‌کننده در آموزش بزرگسالان).

هیچ نظریه‌پرداز فمینیستی به‌خوبی به این سد انحصارگر نپرداخته است. بن حبیب<sup>۳۳</sup> و فریزر<sup>۳۴</sup> نیز از زاویه‌ی دیدی که از لحاظ نظری بیشتر ارتباطی باشد با این مسأله مواجه نشده‌اند؛ چراکه همچنان فمینیسم را از منظر شمار معدودی می‌نگرند. با این حال، مشارکت «زنان دیگر» شروع به در هم شکستن این موانع فکری کرده است. بسیاری از زنان فضایی یافته‌اند که به واسطه‌ی آن، مشارکت آنان در مراکز آموزش بزرگسالان بر اساس محوری گفت‌وگوگرا ارزش‌گذاری می‌شود. این مراکز ریشه در اصول دموکراتیک آموزش دارند که مشارکت جستن هر شخص و هر گروه اجتماعی را رواج می‌بخشد؛ باور آن است که همه، چیزی برای شرکت دارند. به این ترتیب، می‌توان بر موانع ضدگفت‌وگو و روابط اجتماعی سلسله‌مراتبی چیرگی یافت. نظریه‌های فمینیستی هنوز به‌طور تام‌وتمام این اصول را در بر نگرفته‌اند.

بستگی به شخصی که با او رودرو هستید نیز دارد. این شخص می‌تواند کسی با دانش بسیار و مدارک متعدد باشد؛ اما به‌واقع بر مبنای اینکه با شما چگونه رفتار می‌کنند آن‌ها را می‌شناسید. به این خاطر که اگر بخواهند شما را منکوب کنند به زبان ژاپنی با شما صحبت می‌کنند و شما یک کلمه از آنچه می‌گویید متوجه نخواهید شد. شما بیشتر و بیشتر مرعوب می‌شوید و من می‌دانم که این احساسی است که همه‌ی ما ممکن است داشته باشیم؛ اما با این همه، باید علیه آن بشوریم. پس چه اتفاقی می‌افتد؟ هرکسی که باشند و فقط به این خاطر که گمان می‌کنند قدرت دارند، به معنای آن نیست که می‌توانند احساس بد یا حقارت در شما ایجاد کنند؛ چراکه آن‌ها بهتر یا بدتر نیستند (ماریا).

زنان فمینیستی نیز در بسترهای آموزشی و حرفه‌ای وجود دارند که به محض رسیدن به مناصب قدرت نمی‌خواهند آن‌ها را رها کنند و ترجیح می‌دهند بر پایه‌ی روابط قدرت عمل کنند که به زیر سؤال بردن ظرفیت‌های زنان غیردانشگاهی می‌انجامد. استدلال نمادینی از یک معلم یا استاد که این موضوع را بازتاب می‌دهد چنین است: «اگر در خانواده‌های خود محبوس باشند و تقریباً برای همیشه در خدمت شوهران خود، از فمینیسم و رهایی زنان چه خواهند دانست؟» آن‌ها تنها به دانشی ارج می‌نهند که از جانب موقعیت‌های فرادستانه جریان بیابد.

فمینیسم برای من احساس یک زن آزاد است ... نه بیرون رفتن ... نه حتی آن .... بلکه توانایی سامان بخشیدن به یک کسب‌وکار، اداره‌ی خانه .... احساس توانمندی بر انجام هر چیز (پلن، شرکت‌کننده در آموزش بزرگسالان).

از سوی دیگر، در مراکز گفت‌وگومحور، مشارکت یک معلم یا رهبر یک گروه فمینیستی بهتر از مشارکت دیگر شرکت‌کنندگان تلقی نمی‌شود. زنان از خلال گفت‌وگوی برابری طلبانه، فضاهایی از همبستگی می‌یابند که نه تنها به موجب آن‌ها شنیده می‌شوند بلکه پیشنهادهای آن‌ها ارزشمند دانسته می‌شود. این‌ها مکان‌هایی‌اند که در آن‌ها می‌آموزند چگونه از دلایل خود دفاع کنند، استدلال دیگری را درک کنند و البته بر دانش خود بیفزایند. آن‌ها سخن می‌گویند و شهادت آن را پیدا می‌کنند که آنچه به‌عنوان زن می‌خواهند یا نمی‌خواهند را صرف‌نظر از مدرک یا شغل‌شان بگویند. زنان شرکت‌کننده در این مراکز، از طریق یادگیری گفت‌وگومحور در خودانگاره‌ی منفی‌ای که از لحاظ اجتماعی بدیهی دانسته شده است (در مقام زنانی که تنها برای ماندن در خانه، مراقبت از خانواده و آشپزی مفیدند و نه برای مطالعه)، شروع به جرح و تعدیل و همچنین آغاز به ارزش‌گذاری بر توانمندی‌های خود از منظر اجتماعی و جمعی می‌کنند. این زنان با نگرشی مثبت و زمینه‌ی اجتماعی برانگیزنده و نیز با تبادل تجربیات و ایده‌ها فرایندی را آغاز می‌کنند که در وهله‌ی نخست خودانگاره‌ی آنان را بهبود می‌دهد، بر عزت نفس و انتظارات‌شان می‌افزاید و تحولاتی را در روابط جنسیتی موجود در زندگی آنان به ارمغان می‌آورد. آن‌ها به لطف این روند گفت‌وگوگرا می‌توانند در فمینیسمی مشارکت کنند که موثق و خلاق است. این درست همان فمینیسم گفت‌وگومحور است.

سه عنصر یا مفهوم وجود دارد که در سیر حرکت زنان از خودانگاره‌ی منفی به سوی عزت نفسی مثبت ضروری است:

**اعتماد به نفس تعاملی:** چنان‌که گفته شد، برخی از «زنان دیگر» به اندازه‌ی کافی برای خود ارزش قائل نیستند و نیز ارزش کارهایی را که انجام می‌دهند درک نمی‌کنند. اغلب اوقات حتی امکان تغییر شرایط به ذهن‌شان هم خطور نمی‌کند؛ آن‌ها تصور می‌کنند اگر چیزها چنین‌اند، این همان سیاقی است که باید وجود داشته باشد.

وقتی چیزی را با شوهرم چک می‌کنم، اولین چیزی که به من می‌گوید این است که: «نرو». می‌گوید: «می‌خواهی چکار کنی، خودت را مضحکه کنی (...).» (درباره‌ی دریافت گواهینامه‌ی رانندگی) احساس ناتوانی می‌کنم، نمی‌توانم (...). نه. احساس می‌کنم هیچ ارزشی ندارم، می‌دانید چه می‌گویم؟ شما ارزشمندید، این به آنچه شوهرتان می‌گوید ارتباطی ندارد، درست نیست؟ اما من نمی‌توانم، او مرا تسخیر کرده است (ماریا و پلین، شرکت‌کننده در آموزش بزرگسالان).

اعتمادبه‌نفس در خلال تعامل با دیگر زنانی شکل می‌گیرد که درباره‌ی این که چگونه مشکلات خود را در خانه حل کنند و چگونه دوستان خود را آگاه سازند صحبت می‌کنند، در باب پیشرفتی که زنان در جامعه کرده‌اند و شرایط بهتری که دختران و پسرانشان می‌توانند از آن بهره‌مند شوند می‌اندیشند و راهبردهایی را که برای فعالیت‌های گوناگون (اختصاص دادن وقت برای مطالعه، شرکت در انجمن‌ها، رفتن به آرایشگاه، تهیه‌ی لباس‌ها یا کمک گرفتن در خانه) به آن‌ها دست یافته‌اند به اشتراک می‌گذارند. در سایه‌ی این گفت‌وگو، «زنان دیگر» می‌توانند انگاره‌های منفی درباره‌ی خود را زیروبر کنند و تمام توانایی‌هایی را که به فراموشی سپرده بودند یا مهارت‌هایی که به آن‌ها آگاه نبودند به رسمیت بشناسند.

**انتقال فرهنگی:** بسیاری از زنان از مراکز گفت‌وگومحور، زمانی که درمی‌یابند نه تنها می‌توانند در بحث‌های عمومی شرکت کنند بلکه نقش مهمی نیز دارند، دچار شگفتی می‌شوند. همچنین، آگاهی فرهنگی آنان قابل انتقال به بستری دانشگاهی است. برای مثال، این زنان متوجه می‌شوند که نظرها و پیشنهادهای آنان، به اندازه‌ی مواردی که توسط معلم پیشنهاد می‌شود سودمند است. به‌علاوه، آن‌ها لزوم گردآوری پیشنهادهای ارائه شده به دست هم زنان دانشگاهی و هم غیردانشگاهی را به منظور حرکت به سوی نوعی فمینیسم دموکراتیک رادیکال تصدیق می‌کنند.

شما نمی‌دانید این برای زنان ناشناسی همچون ما که هرگز فرصت این را نداشته‌ایم که بگوییم واقعاً می‌خواهیم آنجا باشیم چه معنایی دارد (آنتونیا، شرکت‌کننده در آموزش بزرگسالان).

**ابتکار گفت‌وگویی:** «زنان دیگر»، به میانجی گفت‌وگوی برابری‌طلبانه تجربیات، ایده‌ها و احساسات خود را به میان می‌گذارند و دانش و کردوکارهای تازه‌ای را که



بسترهای شخصی و اجتماعی آنان را دگرگون می‌کند درهم می‌آمیزند. آن‌ها در مراکز گفت‌وگومحور فضاهایی برای این کار می‌یابند. متأسفانه فمینیست‌های کنونی، برای در نظر داشتن مشارکت‌های غنی‌ای از این دست در بحث فمینیستی، به‌طور کامل آغوش نگشوده‌اند. از این‌رو، نظریه‌های فمینیستی کثرت صدای زنان را منعکس نمی‌کنند. بازتاب سارا از کنفرانس زنان بارسلونا (که پیش‌تر ذکر شد) با بیان یأس او در دیدن نظراتشان در نتیجه‌گیری [کنفرانس]، نمونه‌ای از این فقدان است. اگر صدای آنان گنجانده می‌شد، سارا و همچنین بسیاری از زنان دیگر می‌توانستند مبارزه‌ی روزمره و خاموش خود را با اهداف جنبش فمینیستی همسو بدانند. به این ترتیب، این زنان همه با هم، انقلابی واقعی پدید خواهند آورد.

زنان بیشتری می‌خواستند شرکت کنند ... و همه‌ی آن زنان مهم [زنان دانشگاهی] و امثال آن‌ها مجبور بودند به این واقعیت بیندیشند که شورای زنان بارسلونا باید اصلاح شود. میل به گشودن درهای شورا برای آن‌که زنان بیشتری بتوانند شرکت کنند وجود داشت، نه لزوماً زنان دارای مدرک تحصیلی یا زنان وابسته و همچنین زمانی که خودشان می‌توانند بروند ... و برای زنان شورا، نظاره‌ی این‌که درها باید گشوده می‌شدند، مایه‌ی شگفتی بود (آنتونیا، شرکت‌کننده در آموزش بزرگسالان).

## پی‌نوشت‌ها

<sup>1</sup> [De Botton, L., Puigvert, L., & Sánchez-Aroca, M. \(2005\). The inclusion of other women: Breaking the silence through dialogic learning \(Vol. 4\). Springer Science & Business Media.](#)

<sup>2</sup> The “other women”

<sup>3</sup> فمینیسم نخبگانی به‌عنوان فمینیسمی که تنها به‌دست زنان دانشگاهی ساخته شده است، درک می‌شود. مترادف این عبارت شامل این موارد است: فمینیسم دانشگاهی (آکادمیک)، فمینیسم برخی.

<sup>4</sup> فمینیسم همگانی برابر با فمینیسم گفت‌وگوگرا و به معنای فمینیسمی است که توسط همه زنان فارغ از پیشینه تحصیلی آن‌ها پدید می‌آید. ما همچنین از فمینیسم به‌عنوان معادلی برای همه‌ی این موارد استفاده می‌کنیم.

<sup>5</sup> Adult Education (AE)

---

<sup>۶</sup> Women's Council of Barcelona

<sup>۷</sup> information society

<sup>۸</sup> industrial society

<sup>۹</sup> Castells

<sup>۱۰</sup> Touraine

<sup>۱۱</sup> Gorz

<sup>۱۲</sup> Habermas

<sup>۱۳</sup> Giddens

<sup>۱۴</sup> Beck

<sup>۱۵</sup> lifelong learning

<sup>۱۶</sup> به نظر می‌رسد در ارتباط با این بخش، اشاره به کاری که در CREA (مرکز پژوهش در نظریه‌ها و رویه‌های غلبه بر نابرابری‌ها در دانشگاه بارسلونا) به‌خصوص از طریق مطالعه تحقیقاتی توانایی‌های ارتباطی و تحول اجتماعی (۱۹۹۵-۱۹۹۸) انجام دادیم، ضروری است.

<sup>۱۷</sup> Piaget

<sup>۱۸</sup> deficit theories

<sup>۱۹</sup> Silvia Scribner

<sup>۲۰</sup> Michael Cole

<sup>۲۱</sup> Cattell

<sup>۲۲</sup> Horn

<sup>۲۳</sup> fluid intelligence

<sup>۲۴</sup> crystallized intelligence

<sup>۲۵</sup> practical intelligence

<sup>۲۶</sup> Vygotsky

<sup>۲۷</sup> Luria

<sup>۲۸</sup> Paul Willis

<sup>۲۹</sup> Paulo Freire

<sup>۳۰</sup> Chomsky

<sup>۳۱</sup> generative grammar

<sup>۳۲</sup> cultural intelligence

<sup>۳۳</sup> Benhabib

<sup>۳۴</sup> Fraser