

پداگوژی یادنگاری: روایت‌های جنسیتی از خشونت و بقا

شهرزاد مجاب و نانسی تمبر

ترجمه: ارغوان شریفی



چکیده

این مقاله از طریق خواندن یادنگاری‌های^۱ زنان زندانی در مراکش، عراق و ایران، به واکاوی پراکسیس فمینیستی فراملیتی ایجاد همبستگی می‌پردازد. ما این یادنگاری‌ها را در بستر مواجهه‌ی زنان بومی با خشونت دولتی در کانادا مرور می‌کنیم. هدف از مرور و تأمل به چالش کشیدن پنداشت‌های لیبرال‌گرایانه‌ی چندفرهنگ‌گرایی، اسکان یافتن و عجین شدن^۲ و پیوند دادن فرایند گذار زندگی زنانی است که با جنگ، نظامی‌گری، نژادپرستی، خشونت و فقر دست به گریبانند. از این رو، پرسش مورد نظر ما این است که چگونه خاطرات را در متن تاریخ بخوانیم و پیوندهای گمشده‌ی بین استعمار و مهاجرت، نظامی‌گری و لیبرال‌دموکراسی، نژادپرستی و چند فرهنگی را پیدا کنیم؟ چگونه می‌توانیم یادنگاری‌ها را در متن تاریخ کانادا و موقعیت ژئوپلیتیک معاصر بخوانیم؟ ما در این مقاله پیرامون ژانر خاطرات در ارتباط با پداگوژی‌های مردمی^۳ بحث می‌کنیم، به توصیف خاطراتی می‌پردازیم که مد نظر ما است، در مورد مضامین اصلی آن‌ها که از تحلیل ما به وجود آمده، بحث می‌کنیم و راه‌های تلاقی آن‌ها را بررسی می‌کنیم. این خاطرات به عنوان متن‌های زنده‌ی جامعه، فرهنگ و تاریخ خوانده می‌شوند. به عبارت دیگر، ما امر اجتماعی و تاریخی را از طریق صدای افراد می‌خوانیم. هدف ما واکاوی امکان‌های آموزش یادنگاری و بسط پداگوژی یادنگاری به عنوان گزینه‌ای تحول‌آفرین در آموزش بزرگسالان است.

مقدمه

مطالعه‌ی اثر زندگینامه‌ای، دست‌کم، درسی ماندگار در زمینه‌ی فروتنی است.

^۱ memoirs

^۲ integration

^۳ public pedagogies

(Smith & Watson, 2010, p. xiv)

مجموعه‌ی روبه‌رشدی از ادبیات مستندسازی، بایگانی و تحلیل ادبیات پیرامون اشکال مختلف خشونت علیه زنان وجود دارد. این ادبیات بین‌رشته‌ای به ترسیم شیوه‌های متنوعی می‌پردازد که زنان برای مقاومت و نجات یافتن از خشونت به کار می‌گیرند. این مجموعه‌ی دانش^۴ نشان می‌دهد که خشونت روابط را در هم می‌شکند و جامعه را از بین می‌برد. با این حال، مطالعات فمینیستی پیرامون خشونت نشان می‌دهد که به یاد آوردن تجربیات خشونت برای مقاومت، بهبود و فرایند بازسازی جامعه ضروری است. (Osborne, 2014; Smith & Watson, 1998) جامعه زمانی از نو استقرار می‌یابد که افراد بتوانند با هم به یاد بیاورند، در مورد تجربیات خود شهادت دهند و دیگران را نیز شاهد بگیرند. افراد و جماعت‌ها می‌توانند با تبدیل کردن کنش به یاد آوردن و شهادت دادن به سندی زنده برای عمل اجتماعی، حس هدفمندی ایجاد کنند. این سند زنده می‌تواند حس مبارزه‌ی جمعی برای منافع عمومی را بازیابی و تجدید کند. مبارزه جمعی پراکسیسی است که در بخش اعظم آموزش بزرگسالان در کانادا نهفته است. (Nesbit, Brigham, Taber, & Gibb, 2013)

این مقاله از طریق تحلیل تماتیک ما از یادنگاری‌های زندانیان سیاسی زن در مراکش، عراق و ایران، ضمن اتخاذ یک رویکرد انتقادی در آموزش بزرگسالان، به واکاوی پراکسیس فمینیستی فراملیتی برای ایجاد همبستگی می‌پردازد. ما این خاطرات را در زمینه‌ی مواجهه‌ی زنان بومی با خشونت دولتی در کانادا مرور می‌کنیم. هدف از مرور و تأمل به چالش کشیدن پنداشت‌های لیبرال‌گرایانه از چند فرهنگ‌گرایی، اسکان یافتن و عجز شدن و پیوند دادن فرایند گذار زندگی زنانی است که با جنگ، نظامی‌گری، نژادپرستی، خشونت و فقر دست به گریبانند. از این رو، پرسش مورد نظر ما این است که چگونه خاطرات را در متن تاریخ بخوانیم و پیوندهای گمشده بین استعمار و مهاجرت، نظامی‌گری و لیبرال دموکراسی، نژادپرستی و چند فرهنگی را پیدا کنیم؟ چگونه می‌توانیم آن‌ها را در متن تاریخ کانادا و موقعیت ژئوپلیتیک معاصر بخوانیم؟ کانادایی‌ها اغلب یک گفتمان حقوق برابر را تأیید می‌کنند (Brodie, 2008)، با این وجود ملت آن‌ها بر اساس ایده‌های نولیبرالی ساخته شده است که بنا بر استدلال والبی (2011) با نظامی‌گری، حمایت‌گرایی^۵ و بیگانه‌هراسی در ارتباط است. بسیاری از کانادایی‌ها به احتمال زیاد از شباهت تجارب زنان زندانی سیاسی در خاورمیانه با زنان بومی که از «مدارس شبانه روزی بومیان کانادایی»^۶ جان سالم به در بردند، متعجب خواهند شد. تحلیل تماتیک کتاب‌های مورد بحث در این مقاله اولین مرحله از پروژه‌ی تحقیقاتی ما است. در مرحله‌ی دوم، به خواندن و بحث پیرامون یادنگاری‌های زندان و «مدارس شبانه‌روزی بومیان کانادایی» در حلقه‌های مطالعاتی می‌پردازیم. ما قصد داریم در این حلقه‌ها، نحوه‌ی خواندن، آموزش و عمل بر مبنای دانش تولیدشده در یادنگاری‌ها را بررسی کنیم؛ فرایندی که ما آن را «پداگوژی یادنگاری» نامیده‌ایم.

^۴ Herman, 1992; Horsman, 1999; Martinez-Salazar, 2008; Riaño-Alcalá & Baines, 2011

protectionism: رویکردی اقتصادی است که بنا به آن، با سد کردن دروازه‌های واردات به وسیله وضع تعرفه‌های گمرکی سنگین، از تولیدات داخلی حمایت می‌شود.

^۶ Canadian Indian Residential Schools (IRSs)

پیش از شروع، باید به نکته‌ای در مورد جهت‌گیری نظری و پداگوژیکی خود اشاره کنیم. اگرچه آموزش بزرگسالان در کانادا دارای میراث تداوم‌یافته تفکر انتقادی (Nesbit, Brigham, Taber, & Gibb, 2013) و تعامل قدرتمندی با فمینیسم (که این مسئله به طور کلی نشان می‌دهد) است، اما مطالعه‌ی کمی پیرامون تحلیل و خواندن زنان و خشونت از طریق خاطرات صورت گرفته است. ما بر پایه‌ی سبکی از تحقیقات آموزش بزرگسالان پیش می‌رویم که به پداگوژی‌های مردمی می‌پردازد و از وام‌گیری نظری برای پیشبرد پداگوژی انتقادی و پراکسیس حمایت می‌کند. علاوه بر این از نوعی مفصل‌بندی فمینیستی مارکسیستی از دولت، جنگ، خشونت (Mojab & Carpenter, 2011) و ضد نظامی‌گری فمینیستی فراملیتی (Enloe, 2007; Taber, 2009) استفاده می‌کنیم تا به کشف رابطه‌ی متقابل نژاد، طبقه، جنسیت، مردسالاری و سکسوالیته با سرمایه‌داری، استعمار و امپریالیسم و همچنین روش‌هایی که جنگ و نظامی‌گری توسط آن شرایط را برای (باز)تولید مردسالاری نژادی‌شده می‌گشاید، پردازیم. ما خود را معلمان منتقد آموزش بزرگسالان ضد نژاد پرستی و فمینیست ضد سرمایه‌داری می‌دانیم. رویکرد پداگوژیکی ما از روش‌هایی الهام می‌گیرد و می‌آموزد که زنان توسط آن‌ها روابط اجتماعی قدرت را رهایی می‌کنند، در مقابل آن مقاومت می‌کنند و از آن جان سالم به در می‌برند؛ روابط قدرتی که در اشکال مختلف نژادپرستی، خشونت دولتی، مذهب، سرمایه‌داری یا دگرجنس‌هنجاری ظاهر می‌شود. این به آن معنی است که ما سعی می‌کنیم جهان را همان‌گونه تفسیر کنیم که زنان آن را زندگی می‌کنند. بنابراین، آموزش و پژوهش ما از مظاهر پراکسیس فمینیستی انتقادی محسوب می‌شوند.

ما در این مقاله پیرامون ژانر خاطرات در ارتباط با پداگوژی‌های مردمی بحث می‌کنیم، به توصیف خاطراتی می‌پردازیم که مورد تمرکز ما است، در مورد مضامین اصلی آن‌ها که از تحلیل ما به وجود آمده، بحث می‌کنیم و راه‌های تلاقی آن‌ها را بررسی می‌کنیم. این خاطرات به عنوان متن‌های زنده‌ی جامعه، فرهنگ و تاریخ خوانده می‌شوند. به عبارت دیگر، ما امر اجتماعی و تاریخی را از طریق صدای افراد می‌خوانیم. بنا بر استدلال ما خاطرات این زنان روشن می‌کند که چگونه آموزش‌دهندگان بزرگسالان می‌توانند برای بازاندیشی در پراکسیس آزادی، به طور انتقادی با فمینیسم فراملیتی و پداگوژی‌های انتقادی درگیر شوند. (Alexander, 2005) ما در خلال جستجو برای تجدید مطالب حلقه‌های مطالعاتی که بر جنگ، خشونت، اشغال، نسل‌کشی، جنبش‌های اجتماعی و یادگیری متمرکز است، تصمیم گرفتیم تا دو مجموعه‌ی دانش تولیدشده توسط زنان زندانی سیاسی خاورمیانه و زنان بومی «مدارس شبانه‌روزی بومیان کانادایی» را با هم ادغام کنیم؛ این دو مورد از طریق تجربه‌ی خشونت دولتی با یکدیگر پیوند دارند. ما این دانش را که در قالب یادنگاری نمود می‌یابد، به عنوان متون زنده‌ای برای خواندن تاریخ، فرهنگ، روابط اجتماعی و شیوه‌های یادگیری مقاومت و بقا در نظر می‌گیریم. (Mojab & McDonald, 2008) هدف ما واکاوی امکان‌های آموزش یادنگاری و بسط پداگوژی یادنگاری به عنوان گزینه‌ای تحول‌آفرین در آموزش بزرگسالان است.

واکاوی فرهنگ عامه به عنوان یک پداگوژی عمومی در زمینه‌ی آموزش بزرگسالان کاملاً جا افتاده است؛ به ویژه به نحوی که مربوط به برنامه‌های تلویزیونی، فیلم‌ها و موزیک‌ویدئوها است.^۷ کتاب‌های ژانرهای مختلف نیز به طور فزاینده‌ای در زمره‌ی مصنوعات فرهنگ عامه قرار می‌گیرند؛ خصوصاً به دلیل این‌که صنعت نشر در سطح جهانی کالایی شده است. (Zipes, 1979/2002) اخیراً تولید کتاب‌های سریال خود به پدیده تبدیل شده‌اند. (برای مثال Taber, Woloshyn, & Lane, 2013 در رابطه با بازی‌های گرسنگی^۸ و Petersen, 2012 در رابطه با گرگ‌ومیش^۹) در زمینه‌ی آموزش بزرگسالان تحقیقاتی پیرامون یادگیری از ادبیات انجام شده است. (Gouthro & Holloway, 2013; Jarvis, 1999) به نظر می‌رسد آموزش‌دهندگان بزرگسالان تا کنون به ژانر یادنگاری نپرداخته‌اند؛ اگرچه این ژانر در رابطه با موضوعاتی مانند حقانیت (Rak, 2012)، نظامی‌گری (Woodward & Jenkins, 2012) و نمایش‌های کلیشه‌ای مورد واکاوی قرار گرفته است. (Smith, 2007) در این مقاله، ما در تلاش هستیم تا نکاتی را به تحقیق پیرامون داستان نگاری^{۱۰} به عنوان یک پداگوژی مردمی اضافه کنیم و توجه خود را به تحلیل تماتیک روایت‌های زنان (غیر داستانی) از خشونت و بقا معطوف می‌کنیم.

در طول چندین سال گذشته، یادنگاری‌های زنان در صدر لیست پرفروش‌ترین کتاب‌ها قرار گرفته است. به عنوان مثال، دو یادنگاری *من ملاله هستم*^{۱۱} (Yousafzai with Lamb, 2013) و *خانه‌ای در آسمان*: یک یادنگاری^{۱۲} (Lindhout & Corbett, 2013) در فهرست پرفروش‌ترین‌های گلوب‌اند میل^{۱۳} قرار گرفتند. رتبه‌ی آن‌ها در این فهرست از این قرار است: در ۱۶ نوامبر ۲۰۱۳ (به ترتیب رتبه‌ی ۲ و ۷)، در ۹ نوامبر ۲۰۱۳ (رتبه‌ی ۲ و ۵)، در ۲ نوامبر ۲۰۱۳ (رتبه‌ی ۱ و ۳) و در ۲۶ اکتبر ۲۰۱۳ (رتبه‌ی ۱ و ۴). از دیگر نمونه‌های پرفروش می‌توان به *زنی در میان جنگ‌سالاران*^{۱۴} (Joya, 2011)، *زندانی تهران: یک یادنگاری*^{۱۵} (Nemat, 2008)، *لولیتاخوانی در تهران: یک یادنگاری در کتاب‌ها*^{۱۶} (Nafisi, 2013) و *کافر*^{۱۷} (Ali, 2008) اشاره کرد. قطعاً نمونه‌های بیشتری از یادنگاری‌هایی وجود دارد که اخیراً منتشر شده است. آن‌چه در این خاطرات مشترک است این است که آن‌ها در مورد زنانی هستند که خشونت‌های مردسالارانه-مذهبی و دولتی را در کشورهایمانند پاکستان، سومالی، افغانستان و ایران تجربه کرده‌اند. علاوه بر این، این یادنگاری‌ها نشان می‌دهد که انتظارات پیچیده‌ای از عملکرد حافظه وجود دارد و اشکال خاصی از حافظه‌ی

^۷ Jarvis & Burr, 2011; Jubas & Knutson, 2013; Sandlin, Redmon Wright, & Clark, 2011; Tisdell & Thompson, 2007; Wright & Sandlin, 2009.

^۸ The Hunger Games

^۹ Twilight

^{۱۰} fiction

^{۱۱} I Am Malala

^{۱۲} A House in the Sky: A Memoir

^{۱۳} The Globe and Mail

^{۱۴} A Woman among Warlords

^{۱۵} Prisoner of Tehran: A Memoir

^{۱۶} Reading Lolita in Tehran: A Memoir in Books

^{۱۷} Infidel

جمعی ارزش دیگری نسبت به سایر اشکال دارد. (Fournier et al., 2012; Halbwachs, 1950; Whitlock, 2007) به ویژه در ژانر ادبیات زندان که چالش‌های مستقیمی برای قدرت دولت وجود دارد. (Smith, 2007; Woodward & Jenkins, 2012; Wu & Livescu, 2011) ما در این تحقیق، عامدانه بر روی خاطراتی تمرکز کرده‌ایم که کمتر شناخته شده‌اند اما قدرت روایی بالایی دارند؛ به این منظور که بر اقتصاد سیاسی تولید یادنگاری و مصرف فرهنگی یادنگاری صحنه بگذاریم. هدف ما این است که نگاه‌های کانادایی را به سمت مسئولیت ساکنان سفید کانادایی برای مقابله با بی عدالتی‌های تاریخی و معاصر علیه بومی‌ها معطوف کنیم.

زندانیان سیاسی، سرکوب و مقاومت آن‌ها از ویژگی‌های بارز فرهنگ سیاسی مدرن در خاورمیانه است. ادبیات یادنگاری گسترده‌ای که در دهه‌های اخیر توسط زندانیان، به ویژه زنان، تولید و در دیاسپورا منتشر شده، مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است. این سکوت به توضیح نیاز دارد. به رغم محدودیت دانش مرتبط با زندانیان سیاسی به زبان انگلیسی، ادبیات شگفت‌انگیزی به زبان‌های عربی، فارسی، کردی و ترکی در حال ظهور است. این یادنگاری‌ها (در قالب کتاب، مقاله، مجموعه‌ی چندجلدی ویرایش‌شده و ویژه‌نامه‌های مجلات) طیف گسترده‌ای از قصه‌های درد، مقاومت، امید، نفرت، عشق، شجاعت و نومی‌دی را در بر می‌گیرد. آنها منابع ارزشمندی برای خواندن، تحلیل و آموزش هستند. این تجربیات تنها با واژه‌ها روایت نمی‌شوند. تصویر خلاقانه تری از وحشت زندان‌ها^{۱۸} را می‌توان در رسانه‌های فیلم، رقص، تئاتر، نقاشی، موسیقی و صنایع دستی یافت. در کتاب *ما زنده ماندیم تا بگوییم*^{۱۹} (۲۰۰۷)، آزاده آگاه، سوسن مهر و شادی پارسی (سه نویسنده‌ای که تصمیم گرفتند از نام‌های مستعار استفاده کنند) تلاش کردند تا تجربه‌ی زندان خود را در ایران به یاد بیاورند تا بیاموزند و به خاطر بسپارند. مجاب (۲۰۰۷) در مقدمه‌ی این کتاب نوشت:

آن‌ها این یادنگاری‌ها را می‌نویسند... تا ما را با انسانی‌ترین جنبه‌های انسان بودن در ارتباط قرار دهند. آن‌ها صدای هزاران زن دیگر هستند که در زندان بودند و اغلب جان سالم به در نبردند. آن‌ها به پیچیده‌ترین شیوه‌ها ما را دعوت می‌کنند تا زندگی خصوصیشان را که مورد حمله‌ی عمومی قرار گرفته بود، نظاره کنیم... آنچه ما از طریق سخنان آن‌ها می‌فهمیم این است که زنانی سکولار هستند و اشتیاق زیادی به عدالت اجتماعی دارند. آن‌ها از تسلیم، سازش و سکوت سر باز زده‌اند... این زنان مرزهای سلطه‌پذیری مردسالارانه-مذهبی را شکسته، بدن جنسی‌شده‌ی خود را به سپهر عمومی آورده و حقوق خود را مطالبه کردند. جرم آنها عبور از این مرزها بود. (صفحات ۸-۹)

سرکوب و خشونت دولتی در کانادا نیز اعمال شده است؛ به ویژه در مورد مردم بومی و «مدارس شبانه‌روزی بومیان کانادایی» اجباری که هدف آن «کشتن بومی بودن در کودکی» بود. (Commission of Canada, n.d., para. 6) هیگ-براون (2006) توضیح داد که «معلم‌ان و کشیش‌های اروپایی، با اعتقاد به سلسله مراتب و برتری فرهنگ خود، سعی در نابودی فرهنگ‌های بومی و جذب

^{۱۸} برای دسترسی به آرشیو جامعی در این زمینه به مراجعه www.womenpoliticalprisoners.com کنید.

^{۱۹} We Lived to Tell

کودکان... به ساختار قدرت خود داشتند.» (ص ۱۲۶) بر اساس استدلال پاول (2000) «الزام نانوشته‌ای در جامعه‌ی سفید وجود دارد. شما می‌توانید تحصیلات [پایین‌تر] داشته باشید، اما تنها در صورت موافقت با انطباق یافتن و پذیرش انهدام نهایی فرهنگ خود.» (ص ۲۵۸) در سال ۲۰۰۸، دولت کانادا به طور رسمی در مورد نظام مدارس شبانه‌روزی (Truth and Reconciliation Commission of Canada) عذرخواهی کرد؛ اما یک سال پس از آن، نخست‌وزیر استفان هارپر^{۲۰} در جلسه‌ی جی ۲۰ با اظهار این که «استعمار در تاریخ ما جایی ندارد.» (Ljunggren, 2009, para. 11) آشکارا این واقعیت را نادیده گرفت که رفتار کانادا با مردمان بومی بی‌شک استعماری بوده است و همچنین به عنوان یک نسل‌کشی فرهنگی توصیف شده است. ما به منظور آموختن برخی از ایده‌های مقدماتی خود در زمینه‌ی پداگوژی یادنگاری چهار کتاب را انتخاب کرده‌ایم که عبارتند از: *ارواح انقلاب، بازنویسی داستانی از خاطره‌های زندان*^{۲۱} (Talebi, 2011)، *خارج از اعماق: تجارب کودکان میکماو در مدرسه‌ی شبانه‌روزی بومیان در شوبیناکادی، نوا اسکوشیا*^{۲۲} (Knockwood, 2001)، *سخن گفتن از تاریکی*^{۲۳} (El Bouih, 2008) و *از گذرگاه تالارهای بزرگ حافظه*^{۲۴} (Zangana, 1991) در ادامه خلاصه‌ای مختصر از هر کتاب را به ترتیب حروف الفبای عناوین آنها آورده‌ایم.

ارواح انقلاب، بازنویسی داستانی از خاطره‌های زندان توسط شهلا طالبی، زنی ایرانی، نوشته شده است که ابتدا از ۱۹۷۷ تا ۱۹۷۸ و برای بار دوم از ۱۹۸۳ تا ۱۹۹۲ زندانی بوده؛ یعنی یک دهه زندگی در اسارت. طالبی انسان‌شناس است و هم اکنون در دانشگاه ایالتی آریزونا تدریس می‌کند. هر فصل از این کتاب با طراحی‌های قدرتمند سودابه اردوان^{۲۵}، یکی از هم‌سلولی‌های سابق او (Ardavan, 2003) به تصویر کشیده شده است. طالبی با سخن گفتن از رنج، بقا و امید و اشتیاق پابرجای خود و همراهان زندانش به مراقبه و تعمق می‌پردازد. در نتیجه، این کتاب خودزندگی‌نامه و یادنگاری شکنجه، مرگ، جنون، خیانت، اجتماع، رویاها، همدلی و زندگی را در هم می‌تند. هر فصل به نام شخصیتی نام‌گذاری شده است که نقش اصلی را در این موقعیت‌های کاملاً انسانی دارد: رویا، فوزی، کبری، یوسف و مریم. *ارواح انقلاب* روایتی تاریخی از یک نسل‌شکست‌خورده است، گرچه گاه‌شماری انقلاب شکست‌خورده سال ۱۹۷۹ در ایران نیست. طالبی هنگام سخن گفتن از تجاوز، سکس‌وآلیته، زن‌ستیزی و مادری، یا روشی که به وسیله‌ی آن شکنجه و مجازات اعضای خانواده را نیز گرفتار می‌شوند یا سازمان زندان به عنوان نهادی مدرن که دارای تکنیک پیچیده‌ی ایدئولوژیکی و ابزاری برای انضباط

^{۲۰} Stephen Harper

^{۲۱} Ghosts of Revolution: Rekindled Memories of Imprisonment in Iran

^{۲۲} Out of the Depths: The Experiences of Mi'kmaw Children at the Indian Residential School at Shubenacadie, Nova Scotia

^{۲۳} Talk of Darkness

^{۲۴} Through the Vast Halls of Memory

^{۲۵} اردوان به مدت هشت سال (۱۹۸۱-۱۹۸۹) در زندان بدنام اوین ایران زندانی بوده است. او زندگی روزمره‌ی زندان را از طریق طراحی و نقاشی مخفیانه به تصویر کشیده است. بیشتر کارهای هنری وی بارها توسط مقامات زندان مصادره یا نابود شد. آثار باقی‌مانده اندازه‌های کوچک اصلی خود در کتاب او تجدید چاپ شده‌اند.

و تنبیه، عمق «زندگی برهنه»^{۲۶} را در زندان ثبت می‌کند. او همچنین با قدرت، شاعرانه و دلسوزانه قدرت خیال، رویا، رفاقت، همدلی، تاب‌آوری، خنده و تمنای زندگی را به خوانندگان یادآوری می‌کند.

خارج از اعماق: تجارب کودکان میکماو در مدرسه‌ی شبانه‌روزی بومیان در شوبیناکادی، نو اسکوشیا توسط ایزابل ناک‌وود^{۲۷}، یک زن میکماو که از ۵ تا ۱۶ سالگی دانش‌آموز یک مدرسه‌ی شبانه‌روزی بود، نوشته شده است. این مدرسه که توسط کلیسای کاتولیک راه‌اندازی شده بود، در سال ۱۹۳۰ تأسیس و در ۱۹۶۷ بسته شد. این کتاب، داستان شخصی ناک‌وود را با داستان بازماندگان دیگر ترکیب می‌کند. ناک‌وود می‌گوید که چگونه مدرسه او را از خانواده، جماعت، زبان و فرهنگش جدا کرد. او مورد غفلت قرار گرفت و اگرچه اظهار داشت که از لحاظ جسمی مورد آزار و اذیت قرار نگرفته است، اما شاهد آزار دیگران بوده که در برخی موارد منجر به مرگ شده است. دانش‌آموزان مجبور بودند که به عنوان کاتولیک عبادت کنند، با «دین...» که به عنوان اجباری بی‌رحمانه به کار بسته می‌شد. «(ص ۱۵۸) واژه‌ی «مدرسه» در ترکیب مدرسه‌ی شبانه‌روزی بومیان نام بی‌مسمایی است. آن‌چه به اصطلاح به دانشجویان آموخته می‌شد این نبود که از نظر تحصیلی موفق شوند بلکه این بود که از هویت بومی خود متنفر باشند. خاطرات ناک‌وود روشن می‌کند که این مدرسه واقعاً یک زندان بوده است. «این مدرسه چنان به شدت در ذهن کودکان با تنبیه عجین شده بود که کسانی که به دلیل شرایط خانوادگی «به شویی فرستاده شده بودند» مدام از خود می‌پرسیدند که چه جرمی مرتکب شده اند؟» (ص ۸۸) ناک‌وود همچنین از لحظات شادی، خلاقیت و مقاومت می‌نویسد و نشان می‌دهد که چگونه تاب‌آوری با نومییدی در هم آمیخته شده است. تجربیات او اهمیت کشف یادگیری از منظر مادام‌العمر^{۲۸} را نشان می‌دهد. زندگی ناک‌وود در بزرگسالی با تجربیات مدرسه‌ای او در دوران کودکی ارتباط جدایی‌ناپذیری دارد. علاوه بر این، نوشتن کتاب او در بزرگسالی بود که به او کمک کرد تا با دیگران درباره مدارس شبانه‌روزی صحبت کند، با تجربه‌ی خود کنار بیاید و از تغییرات اجتماعی حمایت کند. به گفته مشاور او «ایزابل بزرگسال باید به آن مدرسه برگردد و ایزابل کودک را پیدا کند و دست او را بگیرد و از آن‌جا بیرون بکشد.» (ص ۱۶۱)

سخن گفتن از تاریکی توسط فتنا ال بوئیح، یک زن مراکشی نوشته شده است که «در سال ۱۹۷۱ وارد دنیای جدید و مهیج فعالیت سیاسی و فمینیستی شد» (ص. XI) او اولین بار در سال ۱۹۷۴ به عنوان رهبر اعتصاب دانش‌آموزان دبیرستانی در اعتراض به وضعیت نامناسب نظام آموزش متوسطه در مراکش دستگیر شد. بعدها در سال ۱۹۷۷، پس از شرکت در یک گروه‌های سیاسی سازمان‌یافته توسط یک گروه مارکسیستی، برای دومین بار دستگیر شد. او را از خانه یکی از دوستانش ربودند و به مرکز معروف شکنجه‌ی «درب مولای شریف» فرستادند و سپس به زندان‌های مختلف دیگری منتقل کردند. ال بوئیح مورد بازجویی، شکنجه و انزوا قرار

^{۲۶} Bare life: اصطلاح ابداعی نظریه‌پرداز معاصر ایتالیایی، جورجو آگامبن (Giorgio Agamben)، به معنای نوعی از زندگی که از زیست سیاسی و دارای منزلت جدا شده و به جان محض تقلیل یافته است؛ حیاتی که از حمایت‌های قانونی و اجتماعی کم‌بهره و دچار نوعی بی‌پناهی می‌شود. او تنها یک موجود زنده است که به وجود جسمانی خود تقلیل می‌یابد.

^{۲۷} Isabelle Knockwood

^{۲۸} learning: نوعی فرایند یادگیری از تولد تا مرگ است که کل گستره‌ی زندگی فردی و اجتماعی را در بر می‌گیرد و بر زمینه‌های مختلف یادگیری شامل خانواده، اجتماع، مدرسه و محل کار متمرکز می‌شود. این نوع از یادگیری به جای تمرکز بر یادگیری در برهه‌ای از زندگی و استفاده از آن در بقیه‌ی عمر، به صورت مادام‌العمر از تمامی حواس و امکانات یادگیری بهره می‌گیرد.

گرفت. او در مورد درد جسمی و روحی حبس خود و قصد اسیرکنندگان خود برای تخریب «فرد و روح از طریق بدن» می‌نویسد. (ص ۶) و در مورد مقاومت و ایجاد جماعتی دلسوز برای دفاع از حقوق زندانیان صحبت می‌کند. شرح دادگاه و آزادی نهایی او که مدت‌ها در انتظار آن بود، وحشت زندانی شدن آمیخته با ظرفیت امیدواری او را روشن می‌کند. او از جانب سوم شخص می‌نویسد: «دیوارهای قدیمی، کثیف و پوسیده، شیرهی جوانی او را می‌مکند. تجاوز به گل در اوج شکوفایی آن. پنج سال به جرم تصور فردایی بهتر، جهانی که در آن به حقوق بشر احترام گذاشته شده است، جهانی که در آن زنان از جایگاه فرودستی فاصله‌ی زیادی دارند.» (ص ۳۷) او در زمان زندان مدرک کارشناسی خود را گرفت و مقطع کارشناسی ارشد را آغاز کرد و در این دوره لازم شد تا برای امتحانات به طور موقت به زندان‌های دیگر منتقل شود. ال بوئیح با قدرت از لحظاتی یاد می‌کند که بدنش در شرایط اسارت تحت عملکرد بی‌رحمانه‌ی سکسوالیته و مردانگی قرار داشت.

از گذرگاه تالارهای بزرگ حافظه زندگی‌نامه‌ی هیفا زنگنه است که موفق به کسب جایزه شده و یکی از اولین خاطرات زندانی است که نخستین بار در سال ۱۹۹۱ با چندین چاپ به زبان انگلیسی منتشر شد. زنگنه در سال ۱۹۷۴ از دانشکده‌ی داروسازی دانشگاه بغداد فارغ‌التحصیل شد. در این زندگی‌نامه سیاسی، واژگان چنان یکپارچه به نظر می‌رسند که خواندن آنها به سختی فضایی برای نفس کشیدن خواننده باقی می‌گذارد. زنگنه نوشت: «این کتاب کوچکی است (۸۶ صفحه) اما تمام کردن آن هشت سال طول کشید. من مجبور شدم هنگام نوشتن هر کدام از کلمات، خودم را مجبور کنم تا بینم در گذشته چه اتفاقی در زندان افتاده است.» (ارتباطات شخصی، ۲۰۰۳) خاطرات زنگنه تنها کتاب مربوط به زنان زندانی سیاسی است که در دوران رژیم صدام حسین در عراق نوشته شده است. این کتاب یک متن ترکیبی است که در فضاهای زندان، خانه، دفتر، اتاق‌ها، اتوبوس‌ها و موقعیت‌های مختلف جغرافیایی لندن، کردستان و عراق جریان دارد. اما مهمتر از همه، از خانه و تبعید سخن می‌گوید؛ از حسرت گذشته و نوستالوژی بوی یک شهر به همان شیوه که محمود درویش (۲۰۱۱) بوی شهرها را تداعی می‌کرد. زنگنه در اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰ به حزب کمونیست عراق پیوست و در جنبشی درگیر شد که هم با دولت بعث و هم با جریان اصلی حزب کمونیست که برای مشارکت در دولت با حزب بعث در مذاکره بود، مخالفت می‌کرد. بسیاری از اعضای حزب کمونیست عراق دستگیر و شکنجه شدند. هیفا گفت: «برخی اعدام شدند، دیگران زنده ماندند و قصه را بازگو کردند» (ارتباطات شخصی، ۲۰۰۳) او پس از آزادی از زندان در سال ۱۹۷۵ عراق را به مقصد سوریه ترک کرد. در دمشق بود که به سازمان آزادی‌بخش فلسطین پیوست و یک سال بعد آن‌جا را ترک کرد و در لندن مستقر شد.

این چهار کتاب به خوانندگان بینشی پیرامون حافظه را ارائه می‌دهند. هدف ما ردیابی و بازگو کردن روشن و اخلاقی روش‌هایی است که دولت قدرت خود را از طریق زندانی کردن و نسل‌کشی ساخته و به آن مشروعیت بخشیده است. با خواندن این خاطرات، ما در مورد زنانی می‌آموزیم که از مرزهای مردسالارانه‌ی خانواده، اجتماع و دولت عبور می‌کنند. آن‌ها ارتباطات فراملیتی بین خشونت ساختاری و بنابراین امکان‌های ایجاد همبستگی را نشان می‌دهند.

به زعم من مطالعه‌ی آکادمیک ادبیات زندان سیاسی جهانی هنوز در مرحله‌ی نسبتاً ابتدایی است و بیشترین نیاز ما در حال حاضر، کشف آثار بیشتر و واکاوی روش‌های ابتکاری برای مطالعه‌ی آن‌ها است.
(Wu & Livescu, 2011, p. 14)

ما در پروژه‌ی پداگوژی یادنگاری به دنبال «واکاوی روش‌های ابتکاری» برای ادغام ادبیات زندان در پداگوژی و پراکسیس انتقادی خود هستیم. همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، ما در این پروژه اهداف چندگانه‌ای را دنبال می‌کنیم. ما قصد داریم امر فردی و امر اجتماعی را تحلیل کنیم؛ درک خود از فرهنگ، جامعه و تاریخ را عمیق‌تر کنیم، به تجربه یادگیری زنان در جنبش‌های اجتماعی بیندیشیم، و به نظریه‌پردازی آگاهی و پراکسیس بپردازیم. در این رهگذار، ما در مرحله‌ی نخست به تحلیل تماتیک چهار یادنگاری پرداختیم. به این صورت که هر یک از ما جداگانه کتاب‌ها را خواندیم و برای مضامین برجسته کدگذاری انجام دادیم. سپس درباره‌ی نتایج بحث کردیم و تصمیم گرفتیم که توجه خود را بر روی سه موضوع متمرکز کنیم: مقاومت؛ جماعت و رفاقت؛ و یادگیری و خلاقیت برای بقا متمرکز کنیم. ما این مضامین را انتخاب کردیم زیرا معتقدیم که آن‌ها برای مباحثات مربوط به حلقه‌های مطالعاتی ما مناسب هستند و به ما کمک می‌کنند تا مفاهیم استعمار، امپریالیسم و مردسالاری را به عنوان روابط قدرت با حضور مداومی در گذشته و آینده ادغام کنیم؛ یک حضور اجتماعی و تاریخی که تخیل‌برانگیزترین شکل‌های تاب‌آوری، مقاومت و بقای انسان را برانگیخته است. ما اذعان می‌کنیم که فضا امکان بحث و بررسی عمیق سایر مضامین مانند سکسوالیته، ایدئولوژی، رویاها، تبعید، تروما یا دیاسپورا را فراهم نمی‌کند. همچنین ما فضایی برای پرداختن به معضل دشوار ملاحظات اخلاقی در کار یادنگاری و مسائل روش‌شناختی در روش حافظه نداریم. همین دغدغه‌ها باعث می‌شود که ما کماکان ضمن پیشروی با تحقیق خود به واکاوی بپردازیم و روش‌های ابتکاری برای مطالعه‌ی قصه‌های خودزندگینامه‌ای را طراحی کنیم تا ریزه‌کاری‌ها و غنای آن‌ها را از دست ندهیم.

مقاومت

هنگامی که یک بار به بازپرس خود گفتم که آن‌ها نمی‌توانند مانع پرواز پرنده تخیل من و روح من از مرزهای تحمیلی شوند، او پاسخ داد: «پرواز را فراموش کن. ما هر بالی را که در جهت ما پرواز نکند، می‌بریم.»

(Talebi, 2011, p. 73)

در هر چهار یادنگاری، نویسندگان مستقیماً با دولت به عنوان نهادی مردسالار، نژادپرست و اقتدارگرا مواجه می‌شوند. آن‌ها جهان بهتری را طلب می‌کنند و رویای آن را در سر می‌پروراندند. این نویسندگان می‌خواهند دیگران آن‌ها را بشنوند و از گذرگاه تالارهای بزرگ حافظه (Zangana, 1991) به آن‌ها بپیوندند و در مورد قساوت‌هایی را که دولت علیه آن‌ها انجام داده است، شهادت دهند. آن‌ها از تجربیات خود به عنوان گواه مقاومت در برابر بی‌عدالتی‌هایی که با آن روبرو شده‌اند، می‌نویسند. طالبی به این می‌اندیشد که چگونه خوانندگان را از طریق روایت یک زن به دیدن نظم اجتماعی بزرگتر هدایت کند. او می‌نویسد:

بهترین راه برای شخصی‌سازی این رویداد بدون نادیده گرفتن و جدا کردن آن از زمینه‌ی بزرگ سیاسی-اجتماعی و تاریخی که هر شخص در آن تجربه کرده است، چیست؟ در چه شکل و سبکی ممکن است داستان خودم را در ارتباط با دیگران تعریف کنم به طوری که صدای آن‌ها به همان اندازه قدرتمندانه اما متفاوت از صدای من شنیده شود؟ آیا ممکن است دیگران صدای خود را داشته باشند درحالی که تجربه‌ی آن‌ها باید از فیلتر حافظه‌ی ذهنی من و نوشتن من عبور کند؟ (ص ۴۹)

ناک‌وود با این توضیح شروع می‌کند که در نوشتن کتابش «چوب جادویی صحبت را در دست دارد» (ص. ۷) «نوعی ابزار آزادی بیان که به افرادی که قبلاً خاموش شده‌اند، فرصتی می‌دهد تا آن‌چه را که در ذهنشان است به زبانی که برمی‌گزینند، بیان کنند.» (ص ۸) او توضیح می‌دهد که «فرایند طولانی نوشتن... من را مجبور کرد تا بر آن‌چه که من «رمز سکوت» می‌نامم، غلبه کنم» چیزی که تجارب او در مدرسه‌ی شبانه‌روزی احاطه کرده بود. (صفحه ۹) به همین ترتیب، ال بوئیچ در صفحه «تقدیم» کتاب خود می‌نویسد:

وقتی روزنامه نگار مالیکا ملک با من در مورد تجربه زندانم مصاحبه کرد... با چشمانی پر از اشک گفت: «من را ببخش، زیرا من رنج تو را زنده کردم...»

او نمی‌دانست که ابتکار شجاعانه‌ش سکوت تحمیلی بر روی این صدا را شکسته است؛ صدایی که فقط به دلیل این که هم متفاوت و هم زنانه است، ناآشنا تلقی می‌شود.

زخم دیگری در حافظه‌ی مراکش وجود دارد. خاطره‌ی زندان که در صدای زنانه تجلی یافته است. شاید خیلی‌ها مشتاق شنیدن صدای این درد باشند. ظرفیت مقاومت یک زن دریایی وسیع و بدون حد و مرز است.

ال بوئیچ، طالبی و زنگنه اسیر رژیم‌های استبدادی شاه حسن دوم، شاه و رژیم اسلامی در ایران و صدام حسین در عراق بودند. آن‌ها در دهه‌ی ۱۹۷۰ به جنبش‌های رادیکال، سوسیالیستی، مارکسیستی و کمونیستی پیوستند تا در برابر اتحاد این دولت‌ها با ایالات متحده و قدرت‌های امپریالیستی اروپا مقاومت کنند. آن‌ها چشم‌انداز دگرگون شدن روابط اجتماعی سلطه را داشتند؛ پایان یافتن استعمار مردسالارانه، ملی‌گرایی، دین‌سالاری و سرمایه‌داری؛ یا رسیدن به آزادی، دموکراسی، برابری و عدالت. این زنان راهی دشوار را برای عبور از مرزهای اجتماعی و سیاسی انتخاب کردند و هنجارهای اجتماعی و فرهنگی را به مبارزه طلبیدند. ال بوئیچ (۲۰۰۸) می‌نویسد:

من هرگز هیچ‌یک از قوانین آن‌ها را حفظ نکردم. سعی کردم صحبت کنم اگرچه ممنوع بود. و به رغم دستورات جدی و دستورالعمل‌های سختگیرانه‌ی آن‌ها حرکت کردم. من هرگز یاد نگرفتم که شماره یا نام جدیدم را بشنوم. من هنر سکوت، اطاعت یا حاجی [آقا] صدا کردن آن‌ها را فرا

نگرفتم. من به وضوح هزینه‌ی همه‌ی این‌ها را پرداخت کردم؛ مخصوصاً در ابتدای کار. به خاطر دارم که مورد ضرب و شتم قرار گرفتم. (ص ۹)

یکی از شکل‌های مقاومت در واکنش نویسندگان به اقدامات مقامات در خاموش کردن آن‌ها و متلاشی کردن بدن، روح و هویتشان است. آن‌ها برای (باز) پس گرفتن صدایشان و (باز) پس گرفتن خود جنگیدند. در تجربیات ناک‌وود، صدا مستقیماً با ممنوعیت صحبت کردن در میکماو ارتباط داشت. «تنبیه صحبت کردن در میکماو از روز اول مدرسه آغاز شد، اما این تنبیه در تمام زندگی ما ادامه یافت زیرا ما در تلاشیم که تصویری از این بسازیم که چه کسی هستیم و دنیا برای ما چه معنایی دارد با زبانی که بسیاری از ما مجبور شده‌ایم در بزرگسالی دوباره یاد بگیریم.» (Knockwood, p. 100) از همان لحظه‌ی استقرار آن‌ها، زندانبان‌هایشان برای تهی کردن هویت این زندانیان، از نظر جسمی و استعاری تلاش کردند. مدرسه‌ی شبانه‌روزی از تغییر دادن ظاهر کودکان با کوتاه کردن مو و لباس جدید آغاز کرد: «لباس‌های جدید با راه‌راه‌های عمودی سیاه و سفید به ما داده شد. بعدها فهمیدم که این تقریباً شبیه لباس زندان آن زمان است. شماره‌هایی نیز به ما داده شد.» (ص ۳۱)

به ال بوئیح یک شماره و یک نام مردانه داده شد. به او گفتند: «از این به بعد اسم تو رشید است.» (ص ۵) او می‌نویسد: «این آغاز نابودی هویت من بود. ربودن من، زندانی کردن خودسرانه‌ی من و اکنون پاک کردن زنانگی‌ام با رفتار با من مثل یک مرد. برای آنها من مردی شدم که رشید نام داشت.» (ص ۵) او در ادامه می‌نویسد: «از بازیابی نام و خود گمشده‌ی زنانم احساس شادی شدیدی داشتم.» (ص ۱۳) مردانه‌سازی زندانیان سیاسی زنان نوعی تنبیه مردسالارانه است تا به آنها یادآوری شود که وارد سپهر ممنوع فعالیت مردانه شده‌اند. مسیر سیاست و مقابله با اقتدار برای زنان بسته است زیرا آنها باید از قانون پدرسالار خانه‌ی خصوصی اطاعت کنند و از قانون دولتی تبعیت کنند. در چنین شرایط کنترلی دشواری، زنان هر زمان که ممکن بود مقاومت می‌کردند تا خودشان را از دست ندهند. ال بوئیح داستانی را در مورد چگونگی پیشگیری از تجاوز به یکی از زندانیان از طریق خودداری از ساکت ماندن می‌گوید: «به رغم خشونت و کنترل مداوم بر بدن ما - و نه روح ما - توانستیم زنجیرهای سکوت دست‌وپاگیر و پایش مداوم را بشکنیم و به این عمل جنایتکارانه‌ی ناپسند اعتراض کنیم.» (ص. ۱۰) در مدرسه‌ی شبانه‌روزی گرچه مقاومت‌های آشکارتری وجود داشت، ناک وود می‌نویسد که «شاید مهمترین شکل مقاومت در داخل سر ما بود، حتی اگر در آن زمان نشانه‌ی بیرونی کمی داشت.» (ص ۱۲۷)

جماعت و رفاقت

[اما باید] بخشی از میراث فرهنگی را که مدرسه به سختی برای نابودی آن تلاش شد، پس بگیریم.

(Knockwood, 2001, p. 24)

نویسندگان در این یادنگاری‌ها پیرامون اهمیت ارتباط با جامعه، خانواده، دوستان و رفقا بحث می‌کنند. قطع شدن این ارتباطات، منشأ درد عظیمی بود. ال بوئیح توضیح می‌دهد که «سنگین‌ترین مجازات برای یک زندانی، انزوا است.» (ص ۴۰) او و رفقایش نه تنها از یکدیگر بلکه از حواس خود جدا شده بودند، زیرا غالباً از

گفتن و دیدن محروم بودند. «به رغم پایش مداوم و برخورد شدید نگهبانان، من موفق شدم به رفقایم نزدیک شوم. من بین خودمان پلهایی زده بودم.» (ص ۱۱) آن‌ها یاد گرفتند که احساس و ارتباط متفاوتی داشته باشند. آن‌ها «به شنیدن بدون دیدن و ارتباط بدون برقراری ارتباط عادت کردند.» (ص ۱۹) ال بوئیچ از خانواده اش جدا شد اما با مراقبت از فرزند زندانی دیگری، خانواده‌ی جدیدی را در زندان به وجود آورد. با این حال، او هم از زمانی که نگهبانان دختر بچه را مجبور کردند تا پیش مادرش برگردد و هم هنگامی که با بستگانش از زندان خارج شد، از داشتن این خانواده جدید محروم شد. ال بوئیچ گهگاه با زندانیان دیگری که با آن‌ها پیوند داشت، ملاقات می‌کرد و توضیح می‌داد «چقدر سعادت ما زیاد است، شادی ما برای روز دیدار دوباره تا چه اندازه طاقت‌فرساست.» (ص ۴۰)

ناک‌وود ابراز تاسف می‌کند که چگونه او نه تنها از اعضای خانواده بلکه از فرهنگ خود جدا شده است. «به طور سنتی به همه‌ی ما آموخته بودند که مسئولیت محافظت و رسیدگی به دیگران را به عهده بگیریم؛ خصوصاً افراد بسیار پیر که از خرد و دانش گذشته برخوردار بودند و افراد بسیار جوانی که آینده را در اختیار دارند. خواهران و برادران بزرگتر کاملاً موظف بودند از خواهر و برادر کوچکتر خود مراقبت کنند. توانایی در محافظت از خواهر و برادر کوچکترشان با رفتن به مدرسه‌ی شبانه‌روزی، منشأ دردی مادام‌العمر شد.» (ص ۱۸) فرهنگ ما لکه‌دار شد زیرا «کسانی که مدارس شبانه‌روزی مردم بومی را در سراسر کانادا تأسیس کردند، تمام آن‌چه که ما از والدین و پدر بزرگ و مادر بزرگ خود آموخته‌ایم را تحقیر آمیز و نفرت‌انگیز تلقی می‌کردند.» (ص ۲۲) برای ناک‌وود خانواده همچنین منبع آسایش و مراقبت بودند: «پدر و مادرم تا ده سال هر یکشنبه بعد از ظهر به دیدار ما می‌آمدند. نمی‌توانم تصور کنم چقدر آن دیدارها ما را از درد جسمی ناشی از تسمه محافظت می‌کرد. زیرا کوچکترها که هیچ پدر و مادری نداشتند، بیشترین آزار را دیدند.» (ص ۲۹) اعضای خانواده همچنین برای دفاع از ال بوئیچ فعالیت می‌کردند، اغلب از او بی‌خبر بودند و سبدهای غذایی می‌آوردند و «همیشه در پی امکان‌ها و به دنبال اطلاعات بودند.» (ص ۲۰). پدر و مادر، خواهر و برادر، شوهر، معشوق‌ها و رفقا در این خاطرات حضور دارند. به عنوان مثال، طالبی آن‌ها را به طرز دردناک و محبت‌آمیزی به یاد می‌آورد: حالا من بیرون بودم و حتی قبل از دیدن خواهران و برادرانم، اصرار داشتم که از مزار عزیزانم، از جمله گورهای دسته‌جمعی جایی که باید شوهرم در آن دفن شده باشد، دیدن کنم... من مشتاق بودم که با آن‌ها صحبت کنم و بخواهم که مرا از زیر تمام خاکی که آن‌ها را پوشانده است، بشنوند؛ انگار که می‌خواهم این کار را پیش از آن که صدا و روح من توسط آلودگی دنیای بیرون لکه‌دار شود، انجام دهم. تازه از بند رسته، باید به آن‌ها قول می‌دادم که نخواهم گذاشت در سکوت بمیرند، که هرگز آن‌ها را فراموش نمی‌کنم. (صص ۳۰-۳۱)

زنگنه داستانی محبت‌آمیز از مادرش را به یاد می‌آورد که مربوط به چگونگی خواندن علائم زندگی و مرگ عزیزانشان توسط اعضای خانواده در برخوردهای روزمره با مقامات زندان است. او چنین می‌نویسد: مادرم تنها یک مشغله داشت: هر روز صبح زود با یک جعبه‌ی مقوایی حاوی یک حوله، مقداری لباس و ظرف‌های غذا از خانه بیرون می‌رفت. و برای افسر مسئول، گروهبان و سربازان همین جمله را تکرار می‌کرد: «جعبه را بردار، دخترم به لباس احتیاج دارد. هنگام دستگیری او اجازه نداشت با خود چیزی ببرد.» پاسخ نیز به

همین ترتیب بود: «ما زندانی با این نام در اینجا پیدا نکرده‌ایم، چه کسی گفته است که ما زندانی سیاسی داریم؟ آیا نمی‌دانید ما دوران جدیدی را تجربه می‌کنیم، دوران جبهه‌ی ملی؟» (صص ۴۵-۴۶)

مادر زنگنه با لایه‌هایی از دروغ درباره‌ی سرنوشت دخترش و ساختار سیاسی ملت روبرو بود. در نتیجه او تصمیم گرفت که پافشاری کند و به مدت سه هفته در دروازه زندان حاضر شود. سرانجام، یکی از نگهبانان زندان از او خواست که جعبه و نام دخترش را به او بدهد و دروازه زندان را ترک کند. زنگنه می‌نویسد: «در خانه، با لبخندی که صورت او را روشن کرده بود، از عصبانیت و تلخی پدرم رو می‌گرداند: من به شما نگفتم؟ او هنوز زنده است!» (ص ۴۶)

ایجاد جماعت در زندان یا ابراز علاقه نسبت به هم‌سلولی‌های زندان نیز از جمله اقدامات مقاومت و سرکشی به حساب می‌آمد. طالبی درباره‌ی ممنوعیت به اشتراک گذاشتن وسایل یا آشکار کردن نزدیکی در میان زنان زندانی که همجنس‌گرایی تلقی می‌شد، می‌نویسد. رابطه‌ای که در حکومت اسلامی با مجازات روبرو می‌شود. او اظهار داشت «زندانیان نمی‌توانستند وسایل خود را با یکدیگر شریک شوند، زیرا به اشتراک گذاشتن وسایل به عنوان یکی از علائم سمپاتی‌های کمونیستی تلقی می‌شد.» (ص ۲۰۱)

یادگیری و خلاقیت برای بقا

زندگی در زندان هنری است که باید خود را برای آن تربیت کنید. افرادی که زندگی در این جهنم و جان سالم به در بردن، بدون آسیب دیدن بنیادین، تمامیت خود را به سرانجام می‌رسانند، خالقان هنری هستند که همان زندگی آنهاست.

(Talebi, 2011, p. 200)

یادگیری و خلق کردن در اسارت تجربه‌ای متناقض است. لحظات ارزنده‌ای از تجربه‌ی آموزشی و در عین حال لحظات یادگیری تحقیرآمیز و آزارگرانه‌ای وجود دارد. ال بوئیچ به این تجارب متناقضی اشاره می‌کند: «سه سال بازداشت پیشگیرانه، زندان و مبارزه به آنها آموزش کاملی پیرامون عملکردهای دولتی داده بود. اما این سه سال روش‌های مبارزه با آن را نیز به آنها آموخته بود.» (ص ۴۷) ال بوئیچ و رفقای زندانی‌اش گروه‌های مطالعاتی خود را ایجاد کردند. «زندان برای خنثی کردنمان، ما را از فضاهای حیاتی و نیروبخش محروم کرد. در عوض، ما با این وضعیت به عنوان یک چالش مواجه شدیم و از طریق کانال‌های مختلف روابط خود را از سر گرفتیم... بر اساس برنامه‌ای مشخص، یک شب می‌خوابیدیم و سپس شب دیگر بیدار می‌ماندیم، در مورد آن‌چه که خوانده بودیم بحث و جدل می‌کردیم. ما ادبیات و فلسفه خواندیم، رمان خواندیم و در مورد اقتصاد، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی آموختیم.» (ص ۲۱) ال بوئیچ اجازه یافت در زمان زندان در دوره‌ی آموزش متوسطه شرکت کند. او توضیح می‌دهد که چگونه «در شرایط استثنایی در امتحانات دریافت مدرک کارشناسی» شرکت کرده است. (ص ۴۱) او بدون داشتن هیچ منبع و توانایی برای انجام تحقیقات «به معلم خود» قول داد که از تخیل خود، یعنی تنها فضای حاصلخیزی که برای زندانی باقی مانده بود، استفاده کند.» (ص ۴۲) ال بوئیچ از مدارک تحصیلی خود برای تدریس در دبیرستان و فعالیت در زمینه‌ی عدالت اجتماعی استفاده کرد.

ناک وود می‌دانست که تحصیلات او پایین‌تر است و اظهار داشت که «بیشتر یادگیری‌های ما به جای این‌که به خاطر تلاش راهبه‌ها انجام شود، به رغم تلاش آن‌ها انجام می‌شد.» (ص ۵۶) این یادگیری باعث گسست او از فرهنگ نیز شد. در میکماو «یکی از روش‌های اصلی آموزش کودکان از طریق گفتن افسانه‌هایی بود که تجسم هزاران سال تجربه‌ی زندگی در آن سرزمین بود.» (ص ۱۷). با این حال، در مدارس شبانه‌روزی «تمام دستورات عمل‌ها بر مبنای تعلیم مذهبی بود؛ از بر کردن پرسش‌ها و پاسخ‌ها.» (ص ۵۳) او و دیگر کودکان «به زور از هر آن‌چه که از پدر و مادر و بزرگترهایمان به ما آموخته بودند جدا می‌شدیم و همه چیز از نو در فضای ترس آموخته می‌شد. شرم نیز با یادگیری همراه بود؛ به ویژه در تاریخ و تعلیم مذهبی که مردمان بومی به طرز تحقیق‌آمیزی تحت عنوان وحشی و بت‌پرست به تصویر کشیده می‌شدند.» (ص ۵۲) ناک وود تصمیم گرفت که از موقعیت خود استفاده کند و فرصتی برای تحصیل بهتر به دست آورد؛ پس برای دسترسی به دبیرستان دولتی در کنار راهبه‌ها ماند. ناک وود توضیح می‌دهد: «در شانزده‌سالگی، می‌توانستم به راحتی از تپه پایین بروم و دیگر هرگز برنگردم. رفتن به مدرسه دولتی دری را به روی من گشوده بود و در آن زمان، تنها راه برای نیمه‌باز نگه داشتن آن در، ماندن در مدرسه‌ی شبانه‌روزی بود.» (ص ۱۲۸) تحصیلات ناک وود به او کمک کرد تا تجربیات خود را زیر سؤال ببرد و با گزارش رسمی که با دانش آموزان میکماو به خوبی رفتار شده بود، تناقض داشته باشد.

من در جنبش بومیان آمریکایی^{۲۹} و شورای بومیان بوستون^{۳۰} نقش داشتم. من همچنین در یک دوره‌ی مطالعات زنان در کالج گودارد^{۳۱} شرکت کردم و عضو یک گروه ارتقای آگاهی زنان بودم. پیامی که از همه‌ی این‌ها، به خصوص از گروه زنان دریافت کردم این بود پرسیدن سؤال پرسیدن نه تنها کاری درست که واقعاً مهم بود. (ص ۱۱)

هنر راهی مهم برای بیان انسانیت خود توسط زندانیان بود. طالبی می‌گوید:
از طریق این آفریدن، فرد نه تنها با دیگران ارتباط برقرار می‌کند بلکه پدیده‌هایی را بیان می‌کند که اساساً در راستای نفی همه‌ی آن چیزی قرار دارد که شکنجه می‌خواهد نابود کند: عشق، تاب آوری، اشتیاق به زندگی و خلاقیت. از طریق ساختن، جهان غیرقابل کنترل ملموس می‌شود. همان جسمی که تحت شکنجه به دشمن فرد تبدیل می‌شود، در روند آفریدن، به ما بازمی‌گردد و کمک می‌کند تا دوباره خود را احساس کنیم. (ص ۱۹۵)

او آفریدن را به زندگی و مقاومت در برابر مرگ پیوند می‌دهد و بنابراین «هنر در زندان یک امر لوکس نیست بلکه عنصری اساسی برای حرکت روح است که ممکن است بقا را امکان‌پذیر کند.» (ص ۱۹۶) محصولات هنری به صورت نقاشی، بافندگی یا صنایع دستی بارها و بارها از زندانیان گرفته می‌شد. ناک وود توضیح می‌دهد که چگونه «ما انگشترهایی را برای خودمان ساخته بودیم که از درپوش راه‌آب ظرفشویی و وان ساخته شده بود و آنها را با سیمان کف سالن تفریح صیقل داده بودیم. گردنبندهای مرتبی با اتصال دو رشته زنجیر

^{۲۹} American Indian Movement

^{۳۰} Boston Indian Council

^{۳۱} Goddard College

به هم ساخته می‌شدند. اما نمی‌توانستید اجازه دهید ویکو^{۳۲} [راهبه] آن را ببیند.» (ص ۷۴) آنها همچنین تجهیزات ورزشی خود را تولید می‌کردند: «با استفاده از میله‌های یکی از بشکه‌های سیب قدیمی پشت آشپزخانه تجهیزات اسکی می‌ساختیم.» (ص ۷۸) و «طناب‌های پرشی» (ص ۷۸) می‌ساختیم. آنها «با مقوا صفحه‌ی شطرنج و با استفاده از مقوا و مداد رنگی کارت‌های بازی» می‌ساختند. (ص ۷۹)

نتیجه‌گیری

من توجهات را به سیاست پیچیده‌ای که در بازنمایی رنج و در نوشتن، خواندن، انتشار و همچنین کالایی سازی و سیاسی‌سازی بالقوه‌ی ادبیات زندان سیاسی وجود دارد، جلب می‌کنم. اگرچه روایت‌های مناطق مختلف دارای اشتراکات زیادی در زمینه‌ی تجربه‌ی جهانی زندان است، اما من در مورد پاک کردن تفاوت‌ها احتیاط می‌کنم. در عوض من از نیاز به تأکید بر ویژگی‌ها و شرایط خاص آنها، زمینه‌یابی آنها و تعامل عمیق با ذهنیات و درونیات نویسندگان حمایت می‌کنم. و همچنین هدفم این است که مطالعات میان‌فرهنگی، میان‌ادبیاتی، مقایسه‌ای و میان‌رشته‌ای این ادبیات می‌تواند با موفقیت پرده از کثرت، منابع، دگردیسی‌ها و پیوستگی ادبیات بردارد.

(Wu & Livescu, 2011, p. 4)

نویسندگان زن این چهار یادنگاری ترکیبی از تجربه‌ی شخصی، اجتماعی و سیاسی مقابله با خشونت دولتی در مدارس شبانه‌روزی و زندان‌ها ارائه می‌دهند. آنها در خاطرات کنونی درباره‌ی مکان‌های گذشته می‌نویسند. آنها می‌گویند چون نمی‌خواهند از جماعت‌های گمشده صحبت کنند تا زندگی و صدا را بازگردانند و بر مرگ و سکوت غلبه کنند. خاطرات آنها به عنوان پداگوژی‌های مردمی عمل می‌کند که طبق استدلال گاترو و هالووی (2013) در رابطه با یادگیری شهروندی از داستان، می‌توان برای یادگیری اهداف اجتماعی استفاده کرد تا «درک عمیق‌تری از تجربیات مردمان دیگر به دست آورد» و «محدودیت آن شکلی از جهان‌بینی که بر تسلط ارزش‌های [مردانه] بازار تأکید دارد را به چالش بکشد.» (ص ۵۴) این یادنگاری‌ها به ویژه به موارد مربوط به نژاد، دین‌داری، استعمار و نظامی‌گری نیز می‌پردازند. طرح بحث پیرامون یادنگاری در این جا به عنوان نقطه‌ی ورودی به استفاده ما از پداگوژی یادنگاری در حلقه‌های مطالعاتی در نظر گرفته شده است. این حلقه‌ها، به نوبه‌ی خود، خواندن یادنگاری را بیشتر تشویق و تشدید می‌کند. ما امیدواریم که استفاده از ادبیات به عنوان یک پداگوژی مردمی، آموزش انتقادی فمینیستی بزرگسالان را در کانادا بیشتر به جلو ببرد.

منبع مقاله:

Mojab, S., & Taber, N. (2015). Memoir Pedagogy: Gender Narratives of Violence and Survival. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 27(2 SE), 31–45.

منابع

Ali, A. (2008). *Infidel*. New York: Atria Books.

- Alexander, M. Jacqui (2005). *Pedagogies of Crossing: Meditations on feminism, sexual politics, memory, and the sacred*. Durham: Duke University Press.
- Ardavan, S. (2003). *Reminiscences of prison*. Sweden: Trydells, Trycken AB.
- Brodie, J. (2008). We are all equal now: Contemporary gender politics in Canada. *Feminist Theory*, 9(2), 145-164.
- Darwish, M. (2011). *In the presence of absence* (Sinan Antoon, Trans.). New York: Archipelago Books.
- El Bouih, F. (2008). *Talk of darkness*. Austin: Center for Middle Eastern Studies University of Texas at Austin.
- Enloe, C. (2007). *Globalization & militarism: Feminists make the link*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Fournier, G., Loughridge, J., Macdonald, K., Sperduti, V., Tsimicalis, E., & Taber, N. (2012). Learning to commemorate: Challenging prescribed collective memories of war. *Social Alternatives*, 31(2), 41–45.
- Gouthro, P. A., & Holloway, S. M. (2013). Reclaiming the radical: Using fiction to explore adult learning connected to citizenship. *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 41–56.
- Haig-Brown, C. (2006). *Resistance and renewal: Surviving the Indian residential school*. Vancouver: Arsenal Pulp Press.
- Halbwachs, M. (1950). *On collective memory*. New York: Harper and Row, Colophon Books.
- Herman, J. (1992). *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.
- Horsman, J. (1999). *Too scared to learn: Women, violence, and education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jarvis, C. (1999). Love changes everything: The transformative potential of romantic fiction. *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 109-122.
- Jarvis, C., & Burr, V. (2011). The transformative potential of popular television: The case of Buffy the Vampire Slayer. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 165–182.
- Joya, M., with O’Keefe, D. (2011). *A woman among warlords: The extraordinary story of an Afghan who dared to raise her voice*. New York: Scribner.
- Jubas, K., & Knutson, P. (2013). Fictions of work-related learning: How a hit television show portrays internship, and how medical students relate to those portrayals. *Studies in Continuing Education*, 35(2), 224–240.
- Knockwood, I. (2001). *Out of the depths: The experiences of Mi’kmaw children at the Indian Residential School at Shubenacadie, Nova Scotia* (New Extended Edition). Black Point, NS: Roseway Publishing.
- Lindhout, A., & Corbett, S. (2013). *A House in the sky: A memoir*. New York: Scribner.

- Ljunggren, D. (2009, September 25). Every G20 nation wants to be Canada, insists PM. *Reuters*. Retrieved from <http://www.reuters.com/article/2009/09/26/columns-us-g20-canada-advantages-idUSTRE58P05Z20090926>
- Martinez-Salazar, E. (2008). State terror and violence as a process of lifelong teaching/learning: The case of Guatemala. *International Journal of Lifelong Education*, 27(2), 201–216.
- Mojab, S. (2007). Years of solitude, years of defiance: Women political prisoners in Iran. In A. Agah, S. Mehr, & S. Parsi, *We lived to tell: Political prison memoirs of Iranian women* (pp. 7–18). Toronto: McGilligan Books.
- Mojab, S., & Carpenter, S. (2011). *Educating from Marx: Race, gender, and learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mojab, S., & McDonald, S. (2008). Women, violence and informal learning. In K. Church, N. Bascia, & E. Shragge (Eds.), *Learning through community: Exploring participatory practices* (pp. 37–53). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Nafisi, A. (2004). *Reading Lolita in Tehran: A memoir in books*. New York: Random House.
- Nemat, M. (2008). *Prisoner of Tehran: A memoir*. Toronto: Penguin Group Canada.
- Nesbit, T., Brigham, S., Taber, N., & Gibb, T. (Eds.). (2013). *Building on critical traditions: Adult education and learning in Canada*. Toronto: Thompson Publishing.
- Osborne, B. (2014). State violence, learning and the art of memory: A journey towards understanding resistance and community building in the Iranian diaspora. In D. Plumb (Ed.), *Proceedings of the 33rd National Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education* (pp. 181–184). St. Catharines, Brock University.
- Paul, D. (2000). *We were not the savages: A Mi'kmaw perspective on the collision between European and Native American civilizations*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Petersen, A. H. (2012). That teenage feeling: Twilight, fantasy, and feminist readers. *Feminist Media Studies*, 12(1), 51–67.
- Rak, J. (2012). Memoir, truthiness, and the power of Oprah. The James Frey controversy reconsidered. *Prose Studies: History, Theory, Criticism*, 34(3), 224–242.
- Riaño-Alcalá, P., & Baines, E. (2011). The archive in the witness: Documentation in settings of chronic insecurity. *International Journal of Transnational Justice*, 5(3), 1–22.
- Sandlin, J. A., Redmon Wright, R., & Clark, C. (2011). Reexamining theories of adult learning and adult development through the lenses of public pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 63(1), 3–23.

- Smith, S. E. (2007). Defeating stereotypes: Memoir increasingly providing diverse perspectives, representations of Muslim women. *Diverse Issues in Higher Education*, 24(17), 20–24.
- Smith, S., & Watson, J. (Eds.). (1998). *Women, autobiography, theory: A reader*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Smith, S. & Watson, J. (2010). *A guide for interpreting life narratives: Reading autobiography* (2nd ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Taber, N. (2009). Exploring the interconnections between adult education, militarism, and gender: Implications for our field. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 189–196.
- Taber, N., Woloshyn, V., & Lane, L. (2013). “I think she’s more like a guy” and “he’s more like a teddy bear”: Girls’ perception of gender and violence in *The Hunger Games*. *Journal of Youth Studies*, 16(8), 1022–1037.
- Talebi, S. (2011). *Ghosts of revolution: Rekindled memories of imprisonment in Iran*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tisdell, E. J., & Thompson, R. J. (Eds.). (2007). *Popular culture and entertainment media: New Directions for Adult and Continuing Education*, 115.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (n.d.). *Indian Residential Schools Truth and Reconciliation Commission*. Retrieved from <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=39>
- Walby, S. (2011). *The future of feminism*. Cambridge: Polity Press.
- Whitlock, G. (2007). *Soft Weapons: Autobiography in transit*. Chicago: University of Chicago Press.
- Woodward, R., & Jenkins, K. N. (2012). “This place isn’t worth the left boot of one of our boys”: Geopolitics, militarism and memoirs of the Afghanistan war. *Political Geography*, 31(8), 495–508.
- Wright, R. R., & Sandlin, J. A. (2009). Cult TV, hip hop, shape-shifters, and vampire slayers: A review of the literature at the intersection of adult education and popular culture. *Adult Education Quarterly*, 59(2), 118–141.
- Wu, Y., and Livescu, S. (Eds.). (2011). *Human rights, suffering, and aesthetics in political prison literature*. London: Lexington Books.
- Yousafzai, M., with Lamb, C. (2013). *I am Malala: The girl who stood up for education and was shot by the Taliban*. New York: Little, Brown.
- Zangana, H. (1991). *Through the vast halls of memory*. Paris: Hourglass.
- Zipes, J. (2002). *Sticks and stones: The troublesome success of children’s literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge.