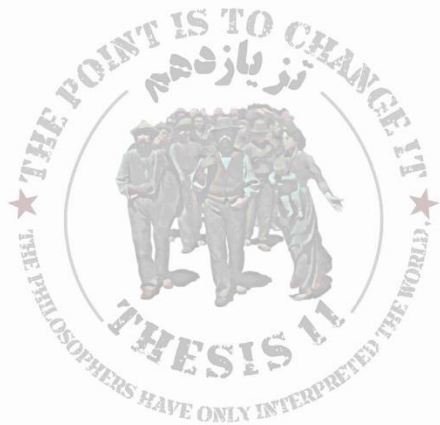


*** تـزـيـاز دهم ***

برابری مدرسه نهی سازد

کریستین واس

ترجمہٴ صالح نجفی و سہند ستاری



برابری مدرسه نمی‌سازد

کریستین راس، ترجمه: صالح نجفی و سهند ستاری

ژاک رانسیر در کتاب *معلم نادن*^۱ داستان ژوزف ژاکوتو را بازمی‌گوید، معلمی که در دوران بازگشت سلطنت فرانسه وادار به جلای وطن می‌شود و می‌گذارد تجربه تبعیدش تخمیر شود و به صورت روش آموزشی درآید که به پدر و مادرهای بی‌سواد نشان دهد خودشان می‌توانند به فرزندانشان خواندن یاد دهند. اینکه داستان ژاکوتو می‌توانست با مناقشات و مجادلات پس از ۶۸ درباره آموزش و پرورش در فرانسه مرتبط گردد برای اکثر خوانندگان کتاب در سال ۱۹۸۷ بلافاصله معلوم نشد. آخر چطور ممکن بود تجربه‌های مردی که تمام ماجراهای عظیم تعلیم و تربیت را در انقلاب کبیر فرانسه از سر گذرانده بود و روش‌های تدریس اتوپیایی‌اش مدتی کوتاه - هرچند فراگیر و بسیار جدی - توجه همگان را به خود جلب کرد و بعد به سرعت در ورطه نسیانی افتاد که کتاب رانسیر می‌کوشد آن روش‌ها را از آن ورطه نجات دهد - باری، چطور ممکن بود این تجربه‌ها با مسئولان و مجریانی «ارتباط برقرار کند» که با مسائل مربوط به آموزش فرزندان مهاجران اهل شمال آفریقا در فرانسه مواجه بودند، یا با روشنفکرانی که سخت سرگرم نقشه‌برداری از فرایند بازتولید مستمر نابرابری‌های اجتماعی در نظام مدارس و مراکز آموزشی فرانسه بودند؟ کتاب رانسیر هیچ‌یک از ناکامی‌های نظام آموزشی^۲ را تبیین نمی‌کند؛ و به‌طور مستقیم وارد هیچ‌یک از بحث‌های جدلی معاصر خود نمی‌شود. مواضع جدلی کتاب رانسیر، که در قالبی دراماتیک در نیمه دوم کتاب بازگو می‌شود، بیشتر به عصر معلم نادن، ژوزف ژاکوتو، تعلق دارند: تأثیرات روش غیرمعمول ژاکوتو؛ سرنوشت آن در دستان مصلحان نظام آموزشی و نهادهایی تربیتی که این روش زیر پای‌شان را خالی می‌کرد؛ محو شدن آن به وسیله سیاست‌های آموزشی «سلطنت ژوئیه»^۳ در سال‌های دهه ۱۸۳۰ تحت نظارت

فرانسوا گیزو و ویکتور کوزن. رانسیر در کتاب خود نامی نمی‌برد از پرشنونده‌ترین صداهای نظری درباره آموزش و پرورش بعد از وقایع ۶۸ - یعنی آرای پیر بوردیو و ژان کلود میلنر. هرچند که موضوع اصلی کتاب به وضوح آموزش و پرورش است. واژه‌های کلیدی نظیر «درس‌ها» و «فکری» و «نادان» [=جاهل و بی‌خبر] و «معلم» [یا بنا به ترجمه انگلیسی معلم مدرسه] در عنوان کتاب آمده بودند ولی با ترتیبی کم‌وبیش خلاف‌آمد عادت و خارق اجماع. وانگهی مسئله آموزش در فرانسه، در دهه ۱۹۸۰، دیگر بار زیر ذره‌بین رفته بود.

خواننده‌های فرانسوی دشوار می‌توانستند موقعیت کتاب را تعیین کنند، همچنانکه به‌طور کلی دشوار می‌توانستند پایه‌پای نویسنده‌اش در مسیر مستقل و غیرمتعارف فکری او پیش بروند. آخر گرچه رانسیر در سال ۱۹۶۵ به‌همراه استادش لوئی آلتوسر کتاب *قرائت سرمایه* را منتشر کرده بود، عمده شهرتش مدیون نقد چپ‌گرایانه نام‌آورش بر آلتوسر بود، کتاب *درس/آلتوسر* (۱۹۷۴)، و نیز مدیون نشریه‌ای که همان سال به‌راه انداخت، *شورش‌های منطقی*. رانسیر فلسفه خوانده بود، در دانشگاه پاریس پروفسور فلسفه بود، اما به‌شیوه‌ای خلاف جریان اصلی از سال ۱۹۷۴ خود را در آرشیوهای کارگریِ اوایل قرن نوزدهم غرق کرد و کتاب‌هایی نوشت که در طبقه‌بندی‌های مرسوم نمی‌گنجیدند - کتاب‌هایی که به جرّاید و نشریات بی‌دروپیکرِ آرتیزان‌ها [=صنعت‌گران و کارگران فنی] صدا می‌بخشید، به رؤیاها و خیال‌بافی‌های متفکرانی گمنام، به کارگران شاعر و فیلسوفانی که تک‌وتنها نظام‌هایی رهایی‌بخش طراحی می‌کردند، آن‌هم در فضا / زمان شبه‌خیالی لحظه‌های پراکنده آخر شب‌ها، یعنی در ساعاتی که برنامه زمان‌بندی‌شده کارشان برایشان خالی گذاشته بود. این کتاب‌ها را چگونه بایستی طبقه‌بندی کرد؟ آیا در درجه اول تاریخ بودند؟ فلسفه تاریخ بودند؟ تاریخ فلسفه بودند؟ بعضی خواننده‌ها معلم نادان را قطعه‌ای در مایه تاریخ‌های حکایتی^۴ شمردند، کتابی تحفه و نادره، یک شیء غریب بازجسته در آرشیوها. فعالان حوزه آموزش کتاب رانسیر را در وجه امری خواندند و به آن به چشم نسخه‌ای نگریستند که برای آموزشگران امروزی پیچیده شده بود، یک جور

خودآموز خودکشی برای معلمان - و با توجه به تصریح ژاکوتو مبنی بر اینکه هر کسی می‌تواند تنها و بدون کمک مربی یا معلم هر چه می‌خواهد یاد بگیرد، گروهی از آموز شگران کتاب را با تشویش و اضطراب خواندند. تعدادی از نقدنویسان کتاب را در ترازوی خواندند که، به گمان من، می‌توانست به عاجل‌ترین وجه یک خواننده آمریکایی یا بریتانیایی را مخاطب قرار دهد که تازه داشت با میراث پراگماتیسم و تاجریسم کنار می‌آمد: به مثابه نوعی جستار، یا شاید قصه یا حکایتی تمثیلی (parable)، که می‌کوشد در عمل به تأمل درباره برابری بپردازد، تأملی فلسفی هر چند به وجهی خارق عادت.

- بورديو و جريان جامعه‌شناسی جديد

تاریخ یکتای هر ملتی نقشی چشمگیر در مسائل آموزش و پرورش آن ملت دارد. گرچه ترجمه انگلیسی کتاب رانسیر در اوضاعی بس متفاوت به چاپ رسید، شاید مفید باشد که ابتدا درباره پس‌زمینه فرانسوی کتاب بحث کنیم، پس‌زمینه‌ای که همچنان مهر و نشان عمیق تلاطمات خیزش‌های دانشجویی مه ۶۸ و نیز رد آشفتگی‌ها و نومییدی‌ها، واژگونی‌ها و بریدن‌های دهه بعدی در آن مشهود بود: شکست تقریباً کامل جماعت رو شنفکران چپ پاریسی، «پایان سیاست» در بحبوحه پیروزی جامعه‌شناسی.

شاید در واکنش به غیرمنتظر بودن ناآرامی‌های مه ۶۸ بود که گفتار مسلط در دهه ۱۹۷۰ به انواع و اقسام لره‌شناسی‌های اجتماعی میدان داد و بالاتر از همه نیرویی تازه به خود تأمل جامعه‌شناختی بخشید: انتقاد از نهادها و روبناهای جامعه، انتقاد از قدرت کثیرالاشکال سلطه. در پی شکست سیاسی جنبش ۶۸، علوم اجتماعی ناگهان متوجه اهمیت مطالعه سازوکارهای قدرت شدند: اهمیت تسخیر رسانه‌ها به دست «فیلسوفان جدید»^۵ به هوای تبلیغ برای خود، اهمیت آرای میشل فوکو، اما از همه مهم‌تر شاید اهمیت جامعه‌شناسی پیر بورديو - نفوذ عظیم کارهای او، با توجه به تأخیر زمانی و ایدئولوژی ترجمه، به‌طور جدی در دنیای انگلیسی‌زبان تازه در اوایل

دهه ۱۹۸۰ آغاز شد. می‌توان گفت بورديو، درست به‌اندازه جماعت «فيلسوفان جديد»، هم از پيروزی و هم از شکست جنبش مه ۶۸ سود برد: پيروزی آن جنبش انرژی و ژست انتقادی به کارهای او بخشید، و ناکامی جنبش نیز نیروی جاذبه ساختار را در کار او تقویت کرد.

کار بورديو تأثیر جدی چندانی در مجادلات روش شناختی میان جامعه‌شنا سان حرفه‌ای ندا شت، ولی تأثیر آن بر تاریخ‌نگاران، انسان‌شناسان، استادان زبان فرانسه، طرفداران اصلاح نظام آموزشی، نویسندگان تاریخ هنر، معلمان دبیرستان در گتوها [محل‌های فقیرنشین یا مهاجرنشین]، و روزنامه‌نگاران پرمخاطب به‌راستی گسترده بود. رانسیر و نویسندگان نشریه شورش‌های منطقی در مقدمه کتاب /میر/طوری جامعه‌شناسی (۱۹۸۴)، مجموعه جستارهایی با ویرایش جمعی ایشان، موفقیت غیرعادی دو مضمون اصلی کار بورديو، یعنی بازتولید و تمایز، را -پدیدارشدن وجود این دو مضمون، به‌تعبیری، در سر تمام افراد- ناشی از این واقعیت دانستند که این دو مضمون کارگر/افتادند، چنان می‌نمود که این دو مضمون کامل‌ترین فلسفه امر اجتماعی را عرضه می‌کنند، فلسفه‌ای که معنای نظری و سیاسی بیست سال آخر زندگی اکثر آدم‌ها را برایشان توضیح می‌داد. به عبارت دیگر، بورديو گفتاری تولید کرده بود که با زمانه‌اش سازگاری کامل داشت، زمانه‌ای که، به تعبیر ویراستاران کتاب، «اشتیاق یتیم‌گشته‌ی محکوم‌کردن سیستم را با اطمینان یأس‌آلود به ابدی‌شدن سیستم» ترکیب کرده بود.

پیش از مه ۱۹۶۸، در حال‌وهوای نظری و سیاسی نبرد آلتوسری‌ها در راه علم انقلابی و مقابله با ایدئولوژی، بورديو و ژان کلود پا سرون کتاب *ورثان* (۱۹۶۴) را منتشر کردند، تحلیلی از نهاد دانشگاه: تحلیلی در جهت محکوم‌کردن این نهاد با نشان‌دادن اینکه دانشگاه به‌طور کامل در فرایند بازتولید ساختارهای اجتماعی مبتنی بر نابرابری ادغام شده است. اما ازهم‌پاشیدن و بربادرفتن امیدها برای تغییر جامعه پس از وقایع مه ۶۸ فقط نفوذ و تأثیر آن کتاب را افزون کرد، و به‌ویژه تأثیر دنباله‌های نظری آن را، یعنی دو کتاب *بازتولید* (۱۹۷۰) و *تمایز* (۱۹۷۹). دقت و اتقان

ساختارگرایانه کار بورديو و لحن مارکسیستی کارش زمینه‌ساز تحلیل تفسیرمدارِ جامعی از تقسیم طبقات جامعه و فرایند ریشه‌دواندن آن شد - با ارائه فهرست دقیقی از کوچک‌ترین جزئیات ژست‌ها یا رفتارهای روزانه - تحلیلی که می‌توانست کاملاً جدا از فرضیه‌های عملی مارکسیسم یا امیدهای ساده‌نگرانه به تغییر اجتماعی به حیات خود ادامه دهد. بنا به استدلال نویسندگان *شورش‌های منطقی*، کارهای بورديو به محکوم کردنِ توأمانِ دو جریان میدان می‌داد: هم اجازه می‌داد «سازوکارهای سلطه را محکوم کنیم، هم توهم‌های مربوط به رهایی از سلطه» را.

رانسیر، در مقاله نقادانه‌ای که خود در این مجموعه منتشر کرد، به بورديو و جریان جامعه‌شناسی جدید حمله کرد و آن را تازه‌ترین و بانفوذترین شکل گفتاری دانست که اقتدار و مرجعیتش را از ساده‌نگری یا نادانی ادعایی موضوعات مورد مطالعه‌اش [= افراد جامعه] اخذ می‌کند: در عرصه آموزش، مدرسان مبارز در کتاب *بازتولید*، کسانی که نیاز دارند به مشروعیت اقتدار سیستم تا خود سرانه‌بودن آن مشروعیت را محکوم کنند؛ و دانش‌آموزان طبقه کارگر که از نظام حمایت‌ها و امتیازهای بورژوازی طرد شده‌اند اما طردشدگی خود را نمی‌فهمند (و نمی‌توانند بفهمند). رانسیر با دنبال کردن مسیری که از کتاب *وارثان* (۱۹۶۴) آغاز می‌شود و به کتاب *بازتولید* (۱۹۷۰) می‌رسد از منطقی پرده برمی‌دارد که منتقد اجتماعی به‌موجب آن از قبل باخت دموکراسی و با نشان‌دادن اینکه باخت دموکراسی حتمی است کار را خود را پیش می‌برد و میدان‌دار می‌شود. برای نمونه، رانسیر می‌نویسد مثل روز روشن است که جوانان طبقه کارگر تقریباً به‌طور کامل از نظام دانشگاهی بیرون‌اند و طرد شده‌اند، و معلوم است که فرودستی فرهنگی آنان محصول فرودستی اقتصادی‌شان است. جامعه‌شناس ما با توضیح واضحی به تراز «علم» رسیده بود که طرز کار نظام‌مندش فقط برای او واضح بود و گرنه از چشم عاملانِ گرفتار در شبکه تودرتوی آن پوشیده بود. در نظر رانسیر، «از طریق دو قضیه» ذیل، دور کاملی شکل می‌گرفت:

(۱) جوانان طبقه کارگر از دانشگاه طرد شده‌اند زیرا از دلایل واقعی طرد شدن خویش مطلع نیستند (کتاب

وارثان).

(۲) بی‌اطلاعی ایشان از دلایل اصلی طرد شدن شان معلول ساختار جامعه است، مولود نفس وجود سیستمی

که آن‌ها را طرد می‌کند (کتاب بازتولید).

«اثر بوردیوی» را می‌توان در این دور یا دایره کامل خلاصه کرد: «آن‌ها طرد می‌شوند زیرا نمی‌دانند چرا طرد

می‌شوند؛ و آن‌ها نمی‌دانند چرا طرد شده‌اند زیرا طرد شده‌اند.» یا به بیان بهتر:

(۱) سیستم حیات خود را بازتولید می‌کند زیرا ناشناخته می‌ماند.

(۲) سیستم، از طریق بازتولید حیات خود، نوعی کژفهمی ایجاد می‌کند.

جامعه شناس ما با ممارست در این قسم همانگویی خود را «در جایگاه محکوم‌کننده ابدی سیستمی» قرار داد،

سیستمی «که قادر شده بود خود را تا ابد از قربانیان خویش مخفی نگه دارد»: جامعه‌شناس ما نه تنها آنچه را معلم

(و شاگرد/دانشجو) نمی‌دید می‌دید، بلکه دقیقاً/ز آن روی می‌توانست آن را ببیند که معلم و شاگرد نمی‌توانستند

ببینند. رانسیر می‌پرسد: آیا منطق جامعه‌شناسی جدید نشان نداده است که دغدغه غایی‌اش چیزی نیست جز

متحد کردن دوباره قلمروش و فراهم کردن مشروعیت برای منزلت علمی خویش از طریق فرایندی که دیگری را

موضوع طبیعی تحقیق می‌گرداند؟

- اصلاحات تربیتی

نظریه‌های بوردیو و پاسرون در جامعه‌شناسی برای هر مشتری متاعی داشتند. برای خواننده روشن‌نگر، یعنی

مارکسیست‌هایی که از اشتباه درآمده‌اند و از حقیقت آگاه شده‌اند، این نظریه‌ها لذت بی‌پایان و همواره نوشونده

روشن‌بینی به‌ارمغان می‌آوردند، لرزه‌طربناکِ درآمدن از پردهٔ ابهام و افتادن حجاب از روی سازوکار چرخ‌ودنده‌ای نوعی کارکردگرایی که معمولاً ویژهٔ تفسیر ساختارگرایانه قصه‌های ادبی است. اما برای آموز‌شگران ترقی‌خواه، این نظریه‌ها راهی بود برای توجیه سلسله‌ای از تلاش‌ها برای اصلاح نابرابری‌های اجتماعی نظام مدارس - و به‌ویژه پس از روی کارآمدن فرانسه و سوسیالیست‌ها در انتخابات ۱۹۸۱. در تراز سیاست‌های آموزشی دولت وقت، کابینه میتران به‌وسیله دو گرایش ایدئولوژیکی متخاصم، دستخوش شقاق و دوپارگی گشت: دو گرایش در دو شخصی مجسم شد که به‌نوبت به وزارت آموزش و پرورش منصوب شدند: آلن ساواری و ژان پیر شونمان.

ساواری، که وجودش لبریز بود از رگه‌های خلق و خوی لیبرترین و خودجوش مه ۶۸ و لحظه‌های سُکرآور ابتدایی تلاش برای اجرای دستورکار و برنامه‌های سوسیالیستی، رسالت خود را کم‌کردن نابرابری‌هایی می‌دانست که بورديو و پاسرون تشخیص داده بودند و بدین‌منظور به رشته‌ای از اصلاح‌ها نظر داشت. اگر مدرسان خرده‌بورژوا که مصمم بودند از تمایزها و امتیازهای ناشی از معرفت و دانش‌شان به‌سود خود استفاده کنند، بنابه استدلال بورديو و پاسرون، با بی‌خیالی آن الگوهای فرهنگی را بازتولید می‌کردند که «وارثان» برمی‌گزیدند و فرودستی اجتماعی سلب‌مالکیت‌شدگان را مشروع جلوه می‌دادند، آنگاه بنا به‌گفته طرفداران اصلاح در وزارتخانه ساواری، یک اجتماع آموزشی جدید باید تأسیس کرد: اجتماعی استوار بر ملغی کردن لایه‌بندی صلب دانش‌شوران و دانش‌شان - نوعی هم‌سطح‌سازی از بالا - و آفریدن جوی صمیمی و پرنشاط، گشوده و برابری‌خواه در مدرسه‌ها که نسبت به «تمام ابعاد شخصیت» کودکان حساس باشد. برای مثال، ساواری هوادار نگرشی بود که از جبران فرصت‌های نابرابر دفاع می‌کرد [ساواری سوسیالیست بود]. او [در سال اول ریاستش بر وزارت آموزش ملی فرانسه، ۱۹۸۱] حکمی صادر کرد که به‌موجب آن بعضی مناطق دارای اولویت تحصیلی قلمداد می‌شدند. اساس این فرمان اعطای امکانات بیشتر به کسانی بود که نیاز بیشتر دارند. مداری که در این مناطق قرار داشتند از دولت کمک هزینه و امکانات آموزشی

اضافی دریافت می‌کردند و علاوه بر این‌ها، برای دبستان‌ها و دبیرستان‌های واقع در محله‌های فقیرنشین برنامه‌های درسی ویژه نیز طراحی شد.

وقتی شونمان، جانشین ساواری، (که در دولت میترا وزیر دفاع بود) در سال ۱۹۸۴ روی کار آمد دستور توقف اینگونه تلاش‌ها برای اصلاحات برابری طلبانه را صادر کرد. در دوره‌ای که بحران اقتصادی سراسر جهان را درگیر کرده بود شونمان با شعار «نخبه‌گرایی جمهوری خواهانه»، بر ضرورت فوری و فوری نو سازی فناوری و میدان دادن به رقابت آزاد در فرانسه تأکید نهاد. او مدافع بازگشت به اصول اصحاب دایره‌المعارفی، عقل‌گرایانه و روشنگری‌مدار ژول فری از توسعه‌دهندگان لائیسیته و آموزش و پرورش غیرمذهبی و حامیان استعمارگری و جمهوری سوم فرانسه بود، او خواستار احیای گرامر، امتحان‌های سخت و تعلیمات مدنی شد -- یک‌جور «بازگشت به اصول اولیه» در برنامه‌های درسی، و بازگشت به گفتار گزینش‌گرای مدارس فرانسوی. اصلاً عجیب نبود که مجادلات شدیدالحنی درباره ارزش‌های آموزش و پرورش در روزنامه‌های اواسط دهه ۱۹۸۰ درگیرد - مقطعی پر از اضطراب عمیق همگانی درباره مسئله «هویت» فرانسوی در برابر موج روبه‌رشد مهاجرت به آن کشور. اما چارچوب بحث‌ها آشنای آشنا بود، و همچنین مواضع متضادی که شکل گرفت: مریدان روسوگرای ساواری می‌گفتند حتی نخبه‌گرایی «جمهوری خواهانه» احتمالاً فرجامی جز طردشدن و به حاشیه رانده‌شدن درصد مهمی از جوانان فرانسه نخواهد داشت؛ پیروان «روشنگری» گرای شونمان می‌گفتند نظام آموزش و پرورش سوسیالیستی باید عقلایی و علمی باشد.

در محافل روشنفکری، گذار کمابیش خشونت‌بار از فضای گرم و شاداب سیاست‌های ساواری به محیط سرد و خشک شونمان راهی بود که با انتشار کتاب جدلی و جنجالی / از مدرسه (De l'école) به قلم ژان کلود میلنر زبان شناس در سال ۱۹۸۴ هموار شد. (میلنر در یک میزگرد ادبی تلویزیونی که جزو برنامه‌های پرمخاطب فرانسه

بود شرکت کرد تا درباره کتابش صحبت کند و شونمان از او دعوت کرد در جلسه کابینه حضور یابد و عقایدش را راجع به آموزش و پرورش شرح دهد). میلنر تمام عیوب و مصائب نظام فرانسه را ناشی از توطئه‌ای دانست که یک «اتحاد سه ضلعی» ضد معرفت به راه انداخته بود: اتحاد وزرای ناخن خشک، معلمان نوکیسه و تازه‌به‌دوران رسیده دبیرستان‌ها، و اصلاحگران خیرخواهی که می‌خواستند چیزی را عرضه کنند و ارتقاء بخشند که خود «پداگوژی» [=تعلیم و تربیت] می‌خواندند - چیزی که از دید میلنر حاصلی نداشت جز علم بی‌معنا و بی‌محتوای تدریس فوت‌وفن تدریس. این مدافعان به ظاهر ترقی‌خواه رسالت شبه‌دینی و شرافتمندانه تعلیم و تربیت، به اعتقاد میلنر، گفتاری سراپا انگل صفت و طفیلی‌مآب پدید آوردند: اصلاح پشت‌اصلاح، اصلاح‌هایی که هدفی جز قربانی کردن پژوهش‌های عالمانه حقیقی و دفاع پر شور از ایجاد «فضای گرم و شاداب در کلاس‌های درس» ندا شتند. یکی از اظهارات تحریک‌آمیز و برخوردنده میلنر این بود که معلم خوب لازم نیست بچه‌ها را دوست داشته باشد. او با اشاره تأییدآمیز به سخت‌گیری‌های جمهوری سوم فرانسه، استدلال می‌کرد مدارس و معلمان باید از تلاش برای شکل‌دادن به «شخصیت کامل» شاگردان صرف نظر کنند و به جای آن رسالت خود را صرفاً و بی‌چون و چرا انتقال دانش بگیرند؛ رسالت آن‌ها «یاددادن» است [instructing - متضمن دستور دادن و گوشزد کردن] نه «تربیت کردن» (educating). رابطه نابرابر معلم و شاگرد، آموزگار و دانش‌آموز، نباید برچیده که باید پاس داشته شود، زیرا این رابطه به لطف نابرابری‌اش، همچون رابطه روانکاو و بیمار، کلید توفیق در زمینه آموزش است. نابرابری در دانش‌آموز میل دانستن می‌آفریند. برابری حقیقی در نظام آموزشی یک معنا بیشتر ندارد: انتقال دانش یکسان به تک‌تک دانش‌آموزان.

رانسیر در نقدی که بر کتاب میلنر نوشت، با بیان صریح دوست‌زبان‌شناسش موافق بود که برنامه‌های اصلاح‌طلبانه را «آب سکورانتی» [یعنی از جنس علوم خفیه و ابهام‌آفرین] خوانده بود، چراکه فرض این برنامه‌ها آن

بود که بهترین راه برای کم کردن نابرابری‌ها در قلمرو معارفی که در نهادهای رسمی انتقال می‌یابد کم کردن خودِ معارف است؛ این برنامه‌ها «نژادپرستانه» هم هستند، زیرا پیشنهاد می‌کنند فرزندان طبقه کارگر - به‌ویژه فرزندان مهاجران - باید برنامه درسی ویژه‌ای داشته باشند که به‌اندازه برنامه درسی دیگران «انتزاعی» و «فرهنگی» نباشد؛ و ضمناً برنامه‌های مذکور خصلت «تصغیری» [=کودک‌ساز] دارند چون در ایدئولوژی آن‌ها مدرسه یک بنگاه عظیم و با صفات و خصوصیات مبهم مادرانه است که بر پایه «پرورش مادرانه» (nurturing) بنا شده است. اما بنا به استدلال رانسیر، راه‌حل همه این‌ها بازگشت به تلقی سنتی از انتقال ناب، علم به سبک و سیاق ژول فری، نبود چون چنین چیزی هرگز وجود نداشته بود. آیا نظام آموزشی در جمهوری سوم بر اثر نوعی پروژه بهداشتی پرورش اخلاقی فاسد نشده بود، اگر نگوییم دچار وسواس چنین پروژه‌ای بود؟ طرفین نزاع - روسو در مقابل فری - همراه‌کننده بودند. برابری می‌تواند در آموزش یک چیز واحد به همه کس معنا شود، اما به‌هیچ‌وجه راست نیست که هر کودکی در فرانسه امروز - یا در هر مقطعی از گذشته - حق دارد در اجتماع اصحاب معرفت [=جماعت دانشوران] مشارکت جوید. به همین قیاس، تلقی میلنر از شور ناب دانشوری، به عقیده رانسیر، نقابی بود برای پوشاندن منافع اشراف عرصه آموزش، ماندان‌های جاخوش‌کرده در رأس دانشگاه و سلسله‌مراتب تخصیص بودجه‌ها و هزینه‌های تحصیل، که دغدغه‌شان حفظ امتیازات سنتی ویژه مالکان فرهنگ در مقابل سیل دامن‌گستر مدرسان تازه‌به‌دوران‌رسیده بود.

- درس آلتوسر

میلنر و رانسیر تجربه‌های مشترکی در گذشته داشتند: هر دو در گذشته از فعالان دانشجویی بودند، رابطه دوستی داشتند، آموزگار مشترکی داشتند - لوئی آلتوسر - و در فضا و مکتب نظری مشترکی بالیده بودند؛ بیست سال قبل، هردو عضو اتحادیه دانشجویان کمونیست بودند، محفل مشهور «d'Ulm»: گروهی کوچک از نظریه‌پردازان جوان

از جمله اتین بالیبار، پیر ماشری، ژاک آلن میلر، رژیس دُبره در سمینارهای اولیه آلتوسر درباره مارکس در اکول نورمال شرکت می‌کردند. نام رانسیر و میلنر در اولین شماره نشریه گروه، به نام *کایه مارکسیست-لنینیست*، آمده بود. این نشریه به صورت پلی‌کپی منتشر می‌شد. عنوان شماره اول این بود: «کارکرد صورت‌بندی نظری». همین عنوان نشان می‌دهد که دلمشغولی اولیه نویسندگان نشریه مسائلی بود مربوط به آموزش و جایگاه گفتار روشنفکری.

شکاف و ورطه تاریخی عظیمی کتاب *از مدرسه میلنر* را از شماره «کارکرد صورت‌بندی نظری» جدا می‌کند - ورطه‌ای که با شکست سیاسی سرنوشت‌ساز جنبش‌های کارگری اروپا در فرانسه و ایتالیا و پرتغال و یونان و اسپانیا پر می‌شود؛ شکست خود مکتب آلتوسر در سنگرهای مه ۶۸؛ توفیق جناح راست در مصادره میراث مه ۶۸ و ایدئولوژی آنارکو-لیبرتارین [= طرفداری از آزادی‌های فردی و گرایش‌های آنارشیستی] آن به نفع بازار آزاد؛ و سرکوبی کامل ماتریالیسم تاریخی در فرانسه پس از ۱۹۷۵ به دست جریان‌های فکری «فلسفه جدید» و پس‌اساختارگرایی. و با این همه، در بعضی از نظرات و بیانات میلنر درباره آموزش، مثلاً درباره مسائل اقتدار و برابری، پژواکی از صدای استاد پیر، صدای لوئی آلتوسر، به گوش می‌آید. آلتوسر در سال ۱۹۶۴ نوشته بود: «کارکرد اصلی تدریس انتقال دانشی معین به افرادی [= سوژهایی] است که مالک این دانش نیستند. بنابراین وضعیت تدریس کاملاً مشروط است به *نابرابری میان دانایی و نادانی*». از نظر میلنر، همچنان که از نظر آلتوسر، رابطه بنیادین در تعلیم و تربیت رابطه‌ای است میان معرفت و جهل، دانایی و نادانی. همین شکاف تاریخی معلم *نادان* رانسیر را از کتاب درس *آلتوسر* او جدا می‌کند، اما موضوع بحث رانسیر - آموزش، یا به نحو اعم، منزلت کسانی که دانش دارند در برابر کسانی که ندارند - و موضع‌گیری او در مورد اقتدار عوض نشد؛ هر دو کتاب، به واقع، خود را با عنوان «درس‌ها» مطرح می‌کنند.

رانسیر با نوشتن درس *آلتوسر* دست به اجرای پروژه‌ای زد که آن را «اولین خانه‌تکانی» یا «اولین قدم در خالی کردن عرصه، اولین قدم در تصفیه حساب» خواند، خالی کردن عرصه برای آن نوع تأملی که از آن زمان تا همین امروز خاطرش را به خود مشغول داشته است: واریسی نسبت‌های تاریخی و فلسفی میان معرفت و توده‌ها. در کتاب درس *آلتوسر*، مکتب *آلتوسر* پیش و بیش از هر چیز به صورت نظریه‌ای درباره آموزش ظاهر می‌شود. از نظر رانسیر، یگانه مداخله سیاسی *آلتوسر* -به معنای اخص کلمه- در طی نخستین مراحل ناآرامی‌های دانشجویی پدیدار شد، زمانی که اختلاف نظر شدید در مورد تحصیلات عالی بین اتحادیه دانشجویان (UNEF) و حزب کمونیست فرانسه پدید آمد. نارضایتی دانشجویان در آن مقطع بیش از همه متوجه *فرم‌های انتقال معرفت* بود -رابطه تربیتی میان پرفسورهای سلطه‌جو و دانشجویان مطیع و غلام‌صفت -و نیز غایات و اهداف انتقال دانش: یعنی تربیت نیروهای امدادرسان آینده برای بورژوازی. در همان اوایل دهه ۱۹۶۰، دانشجویان رفته‌رفته خودسرانه‌بودن امتحان‌ها و ایدئولوژی حاکم بر پژوهش‌های فردی را زیر سؤال برده بودند. در این تلاش‌های آزمایشی اولیه - شعارشان این بود: «سوربن برای دانشجویان»- سیاست در صورتی [=فرمی] جدید پدیدار شد: در زیر سؤال بردن معرفت و نسبت آن با قدرت سیاسی و در مطرح کردن مرزکشی جدیدی در میان روشنفکران بین تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان معرفت. مداخله *آلتوسر* سریع و قاطع بود. در مقاله‌ای با عنوان «مسائل دانشجویان» (۱۹۶۴)، او طرح کلی اولویت‌های صحیح را برای دانشجویان کمونیست ترسیم کرد. ایشان اول باید دانش خود را از مارکسیسم-لنینیسم بیروانند و سپس تحلیل‌هایی علمی ارائه کنند که مایه معرفت و دانش عینی درباره [انهاد] دانشگاه خواهد شد. آنچه باید برای مارکسیست‌ها مهم باشد نه‌چندان فرم -همان رابطه تربیتی که در آن معرفت انتشار می‌یابد- بلکه «کیفیت خود معرفت» است. رسالت آن‌ها باید «کشف معرفت علمی جدیدی» باشد که بتواند توهم‌های فراگیر را روشن کند و به نقد کشد، توهم‌هایی که همه در آن‌ها زندانی‌اند، و وسیله ممتاز اجرای این

ر سالت تحقیق فردی بود. مکان واقعی تقسیم طبقاتی در [انهاد] دانشگاه نه روابط غیرمنصفانه میان آموزگاران و دانشجویان، بلکه در محتوای تدریس بود: «به حکم خود ماهیت دانش و معرفتی که بورژوازی به دانشجویان القاء می کند، بورژوازی... عمیق ترین نفوذ را بر ایشان اعمال می کند.»

از نظر رانسیر، مفهوم آلتوسری علم -در واقع، خود تمایز علم/ایدئولوژی- در نهایت کارکردی ندارد جز توجیه نفسی بودن معرفت و، از آن مهم تر، توجیه مقام شامخ صاحبان آن معرفت. زیرا اگر علم (نظریه) در جهانی که همه بنده ایدئولوژی اند جزیره ای آزاد بسازد، اگر علم مایملک روشنفکران -استادان دانشگاه- باشد و نقد محتوای بورژوایی ایدئولوژی اختصاص به کسانی داشته باشد که از پیش به همه چیز معرفت دارند، آنگاه برای دانشجویان تنها یک راه برای نقد معرفت استادان شان از زاویه دید طبقاتی می ماند: اینکه هم شأن و همکار ایشان شوند. اگر هیچکس از دایره توهم (ایدئولوژی) بیرون نیست، آنگاه راه حلی جز نوعی ر شادت زورآور نظریه پرداز یک و تنهای ما در تصور نمی گنجد. رانسیر به ما می گوید که گویاترین مثال این قضیه در نظرش چیست: آلتو سر ناگزیر حقیقت مه ۶۸، یعنی ضدیت آن قیام با اقتدارگرایی، را انکار می کرد تا بعدها وانمود کند، دست بر قضا و در پژوهش های انفرادی اش، به «کشف» چیزی نائل آمده و درباره اش فرضیه ای مخاطره آمیز پرداخته که دانشجویان و دانش آموزان پیش تر با کنش جمعی و فراگیر شان آن را بر همگان مکشوف کرده بودند -یعنی نقش نهادهای آموز شی به عنوان یکی از دستگاه های ایدئولوژیکی دولت.

منطق مکتب آلتوسری به رخدادهای مه ۶۸ بر اساس مختصات زمانی قابل پیش بینی شخصی که به همه چیز معرفت دارد واکنش نشان می دهد. مه ۶۸ لحظه مناسب قیام نبود. نظریه و سیاست تجربی را باید از همدیگر جدا کرد و موضعی که قادر بود این جدا سازی را به عمل آورد موضع شخص آموز شگر بود -کسی که بلد است انتظار

بکشد، فاصله‌اش را با رویدادها حفظ کند و برای نظریه وقت بگذارد. آخرین چاره فلسفه آن است که تقسیم کاری را که فلسفه جایگاه خود را مدیون آن است ابدی جلوه دهد.

- تمرین برابری در میدان عمل

اگر سنت فلسفی خود محصول تفکیک کار یدی از کار فکری باشد، آنگاه سوال این است: کدام مرجع اقتداری می‌تواند بر حقانیت این سنت گواهی دهد؟ آن هم زمانی که فلسفه نه تنها خود را موظف می‌داند بلکه لذت می‌برد از اینکه از جانب کسانی سخن بگوید که نادانی ادعایی‌شان به فلسفه قلمروی اختصاصی می‌بخشد؟ رانسیر پس از انتشار کتاب درس/آلتوسر در سال ۱۹۷۴ در دو جبهه مشغول پژوهش درباره خاستگاه و تداوم، و گهگاه، واژگونی تقسیم سلسله‌مراتبی سر و دست بوده است. جبهه اول را می‌توان سطح بایگانی نامید، یعنی مستندسازی، وقایع‌نگاری، و تلاش اساسی برای بازگویی تجربیات و افکار و عقاید کارگران قرن نوزدهم، کارگرانی که «از مرزهای تعیین شده برای ایشان تخطی کردند»: چهره‌هایی هم حاشیه‌ای هم مرکزی در اجتماعات کارگری که رهایی خود را در قالب مطالبه چیزهایی می‌جستند که طبقات متوسط ملک طلق خود می‌دانستند. این چهره‌ها خواستار قلمروی در زندگی بودند برون از قلمروی که دایره ضرورت مادی حدود و ثغورش را ترسیم می‌کند. رانسیر وجهه همت خود را بر مطالعه زندگی کارگرانی قرار داد که خواستار حق تعمق زیباشناختی، حق برخورداری از زمان مرده -و، از همه مهم‌تر، حق فکرکردن- بودند. [او در مصاحبه‌ای با *مجله‌ی ادبی* به سال ۱۹۸۱ می‌گوید:] «من این مضمون محبوب دست‌چپی، یعنی مناسبات کار فکری و کار یدی، را گرفتم و وارونه کردم: نه به هوای بازآموزی روشنفکران بلکه به قصد تأکید بر بروز ناگهانی کار منفی، کار فکری، در میان طبقه‌ای از افراد جامعه که همیشه بر اساس وجه ایجابی کار تعریف می‌شده‌اند.

این فعالیتِ روایی - بایگانی به شکلی موازی - و در گفتگویی خطیر - با وجه دومِ فعالیتش در جبهه جدلی تر و استدلالی تر پیش رفته است: نقدِ رانسیر بر روشنفکران و مشاهده‌گران بورژوا اعم از فیلسوفان و مورخان اجتماعی و «فیلسوفان جدید» و جامعه‌شناسان که مدعی‌اند کارگران را می‌شناسند و بر همین اساس این حق را به خود می‌دهند که از جانب کارگر، این دیگری ممتاز مدرنیته سیاسی، سخن بگویند یا شرایط او را تشریح کنند.

نقدِ رانسیر بر نظریه‌های بوردیو و آلتوسر و میلنر در زمینه آموزش نشان می‌دهد این نظریه‌ها دست کم یک فصل مشترک دارند: هر سه درسی در زمینه نابرابری‌اند. به عبارت دیگر، هر سه نظریه کار خود را از نابرابری آغاز می‌کنند، آن را اثبات می‌کنند، و با اثبات آن، در آخر، مجبور می‌شوند آن را به کرات از نو کشف کنند. خواه مدرسه را ابزار بازتولید نابرابری گیریم (بوردیو) خواه ابزار بالقوه کاهش نابرابری (آلن ساواری)، نتیجه یکسان خواهد بود: ایجاد و حفظ فاصله میان آشتی آینده و نابرابری حال حاضر، میان دانایی موعودِ قریب‌الوقوع و فقر فکری امروز - فاصله‌ای که گفتار مسلط خلق و دوباره برقرار می‌کند تا هیچ‌وقت نتوان آن را از میان برداشت. فقیران در جای خود می‌مانند. میان آموزگار مقررانی و دانش‌آموز همان فاصله زمانی و مکانی هست که میان «شارح مسائل اجتماعی» و کارگر.

اما اگر بحث را، نه از نابرابری، که از برابری شروع کنیم چه؟ اگر برابری را نه آرمان که پیش‌فرض گیریم نتیجه چه خواهد بود؟ اگر برابری را تمرینی در میدان عمل گیریم نه پاداش عمل که در آینده‌ای دور جا خوش کرده تا عملی نبودنِ کنونی‌اش را با قوتی هر چه بیشتر تبیین کند؟ این درسی است که تجربه ژوزف ژاکوتو به ما می‌دهد -/کسپریانس به معنای مورد نظر اصحاب روشنگری فرانسوی: هم «آزمون» هم «تجربه»- درسی که رانسیر، با نقل داستان ژاکوتو، بهنگامی سیاسی و فلسفی‌اش را به ثبوت می‌رساند.

هوش همه آدم‌ها برابر است. این پیش‌فرض حیرت‌آور (یا پاک‌لوحانه‌ی؟) ژاکوتو است، درس او درباب رهایی فکر. و ژاکوتو با شروع از این پیش‌فرض (که نتیجه یک کشف تصادفی در شرایط خاصی بود که به لطف تبعید در آن قرار گرفت) به این نتیجه رسید که نه معرفت و دانایی برای تدریس ضرورت دارد نه تشریح برای یادگیری. او می‌نویسد، «تشریح اسطوره تعلیم و تربیت است». تشریح ناتوانی را از بین نمی‌برد، در واقع آن را به‌وجود می‌آورد، تا حدودی از طریق جانداختن ساختار زمانی‌ای مبتنی بر تأخیر («در ادامه»، «کمی بعد»، «با چند تو ضیح دیگر مطلب برایتان روشن خواهد شد»)، ساختاری که، در شکل غلوآمیزش، کل اسطوره «پیشرفت» را در قرن نوزدهم رقم خواهد زد: «افسانه تربیت که در قامت افسانه کل جامعه قد برافراشت»، و طفل صغیر شدن همه افراد جامعه. اسطوره تربیتی جهان را به دو نیم می‌کند: دانا و نادان، بالغ و ناپخته، توانا و ناتوان. به نیمه دوم کتاب معلم نادان که می‌رسیم، به‌وضوح تمام می‌توان هم‌ساختی تأخیرمداری را مشاهده کرد که همه اقشار پایین جامعه^۶ و کودک و فقیران را درون گفتار «مردان پیشرفت» و جمهوری‌خواه دور و بر ژاکوتو به هم وصل می‌کند.

افسانه تربیت می‌کوشد نابرابری را با واژگانی بازنمایاند که تداعی سرعت می‌کنند: «کندی»، «عقب‌ماندگی»، «تأخیر». شاید این هم ساختی مبتنی بر تأخیر، یعنی کل مختصات زمانی عقب‌افتادگی که در این کتاب تشریح می‌شود، به خوانندگانی که درباره قالب‌های گوناگون ایدئولوژی پیشرفت از عصر ژاکوتو تا زمانه ما تعمق کرده‌اند کمک کند تا صورت فلکی‌ای (به مفهوم بنیامینی کلمه) را ترسیم کنند که عصر ما و عصر ژاکوتو را در قالبی واحد می‌ریزد. مگر همین افسانه تربیت در زمانه خود ما مقیاسی جهانی نیافته است؟ دانش‌آموز هرگز به پای معلم نخواهد رسید؛ کشورهای «در حال توسعه» هم هرگز به پای کشورهای مرفعی نخواهند رسید. حتی نقدهای «نظریه وابستگی» هم در بحث‌های خود درباره «جهان سوم» خالی از لفاظی‌های تربیتی نیستند. این گفته یعنی

مطالعه معلم نادان می‌تواند نشان‌مان دهد «دموکراسی گسترده» جهانگیری که امروز این‌همه سنگش را به سینه می‌زنند - یعنی نهادینه‌شدن و بازنمایی پیشرفت در روزگار خود ما- صرفاً نام جدید نابرابری است.

رانسیر در معلم نادان ابزاری برای تو ضیح و توجیه برابری یافته است که تراز مخاطره‌های ناشی از قالبی را که او برای بازگویی داستان ژاکوتو برگزیده است نیز دربرمی‌گیرد. بالاتر از همه، قالبی که او برای نگارش کتابش اختیار کرده به او امکان داده تا به خود مسئله اجتماعی به شیوه‌ای چنین بدیع و بی‌سابقه بیندیشد. زیرا همانطور که بنیامین تنها متفکری نبود که دریافت، «مفهوم پیشرفت تاریخی نوع بشر را نمی‌توان از مفهوم پیشروی نوع بشر در زمان همگنی تهی جدا کرد»، بسیاری به این نکته اشاره کرده‌اند که «نقد این تصور از پیشروی انسان باید مبنای هر انتقادی از خود مفهوم پیشرفت باشد». به عبارت دیگر، نقد پیشرفت باید در سطح پیشرفت، سرعت یا آهنگ پیشروی، و خود عمل نوشتن تاریخ مداخله کند. وقتی از این منظر بنگریم، تلقی تدریج‌گرا و «تزایدی» از تاریخ‌نگاری -انباشتن آهسته و پیوسته و معقول داده‌هایی که مورخان زمان همگن تهی را با آن‌ها پر می‌کنند- رفته‌رفته شبیه اکتساب تدریجی و گام‌به‌گام فهم از طریق تشریح و رفع ابهام می‌شود، همان روشی که ژاکوتو به شیوه‌ای چنین تماشایی بر آن خط بطلان می‌کشد.

اگر نسبت مورخ با گذشته -و با خوانندگان- مبتنی بر تشریح نباشد پس چه مبنایی می‌تواند داشت؟ اولین نوشته‌های جمعی نشریه شورش‌های منطقی به صراحت از پروژه آن می‌گویند: خلق «یک حافظه تاریخی بدیل». به نظرم این ادعا ناظر بر انگیزه‌ای است از سنخ انگیزه بنیامین که، به قول خودش، می‌خواست «پیوستار تاریخ» را منفجر کند تا «تجربه یکتایی از گذشته» را از آن پیوستار برهاند و از دل گذشته معنایی برای زمان حال برآورد.

در مقاله جمعی شماره ژوئیه و سپتامبر ۱۹۷۷ شورش‌های منطقی می‌خوانیم:

وقایع گذشته فقط تا جایی جالب توجه مایند که به صورت وقایعی مربوط به زمان حال

درآیند که تکلیف افکار و اعمال و استراتژی‌های ما در آن تعیین می شود ... نکته جالب

توجه برای ما این است که ایده‌ها همواره از جنس رخدادند و تاریخ هم همواره از جنس

گسست و وقفه است، گسستی که فقط از منظر اکنون، فقط از راه پیکار سیاسی،

می‌توان از آن بازجویی کرد.

انگیزه ابهامی ندارد. مسئله جای دیگری است: با کدام قالب‌های ادبی یا تمهیدهای بلاغی، با کدام اسلوب‌ها یا

روش‌های نگارش، می‌توان وقایع گذشته را به صورت وقایعی حاضر درآورد؟ در معلم نادان داستان ژاکوتو آغاز

می‌شود و به انجام می‌رسد بی‌آنکه رانسیر، در یک سطح، کاری به جز نقل آن انجام دهد. پس قصه‌گویی، به خودی

خود، یا بازگویی -یکی از دو عملیات پایه هوش از نظر ژاکوتو- در قامت یکی از کارها یا روایات ملموسی پدیدار

می‌شود که برابری را تأیید می‌کند. (ژاکوتو می‌نویسد، برابری «نه داده می‌شود نه مطالبه می‌شود؛ برابری به عمل

می‌آید و در عمل تأیید می‌شود.») خود فعل قصه‌گویی -فعلی که پیش‌فرضش برابری هوش شنونده قصه با گوینده

آن است نه نابرابری دانش او با دانش قصه‌گو- برابری را مفروض می‌گیرد، همانطور که پیش‌فرض تشریح کردن

همواره نابرابری است.

اما سبک روایی کتاب تأثیر شگفت‌آور دیگری هم دارد: خواننده ممکن است در مورد هویت راوی کتاب با نوع

خاصی از تردید مواجه شود. به عبارت دیگر، خواننده نمی‌تواند با قطع و یقین بگوید در کجای کتاب صدای ژاکوتو

قطع می‌شود و صدای رانسیر آغاز می‌شود. رانسیر آرام آرام پا درون متن ژاکوتو می‌گذارد، در آن چرخ می‌زند و

خود را در آن جا می‌کند؛ شرح او آرای ژاکوتو را در زمینه و زمانه او (نیمه اول قرن نوزدهم) قرار می‌دهد، روی

صحنه می‌آورد، تکرار می‌کند، به قالب داستان می‌ریزد، بسط می‌دهد و ادامه می‌دهد؛ خواننده احساس می‌کند

صدای نویسنده و صدای ژاکوتو به طرز پیچیده‌ای در هم پژواک می‌یابند، گویی یکی از حواریون ژاکوتو، به سبک و سیاق آشنای داستان‌های علمی‌تخیلی، سوار ماشین زمان شده و ناغافل از قرن بیستم سردرآورده است. می‌توان حدس زد این پژواک متقابل در تجربه زیسته این دو مرد ریشه دارد. نسبت ژاکوتو با دوره مابعد انقلاب فرانسه (آزمون‌های او، به یک معنا، انرژی‌های انقلاب ۱۷۸۹ را به فرانسه دهه ۱۸۲۰ و ۱۸۳۰ کشاند) لنگه نسبت رانسیر با رخداد‌های ۱۹۶۸ است. این دو را چیزی نظیر رابطه زیسته‌ای مشترک با هم یگانه کرده، ابتدا با چرخه‌های امید، سپس با چرخه‌های دلسردی، و در ادامه با امیدهای تازه – دنباله‌ای سرشت‌نمای تجربه‌ی دوره‌های آشوب زاینده انقلابی و پیامدهای آن‌ها. مثل روز روشن است که چنین دوره‌هایی در ضمن دوره‌های بحران و آشوب زاینده بر سر مسئله آموزش – یا/تتقال دانش – اند. معالوف در نهایت چیزی که رانسیر را به سمت ژاکوتو کشیده دغدغه‌های است نه آموزش.

البته این تردید درباره هویت راوی کتاب، به گمانم، برای خواننده ثمربخش خواهد بود، زیرا راه را برای مداخله (غیرصریح و غیرتشریحی) کتاب در زمان حال هموار – و وسایل لازم برای این مداخله را خلق – می‌کند. بهنگام بودن سیا سی «پاک‌لوحی» ژاکوتو، بدون اقامه علت و برهان، تأیید می‌شود. این کتاب به ابزاری بدل می‌شود در دست رانسیر تا دو فعالیت قبلی خود را که جدا از هم دنبال می‌کرد – یعنی فعالیت «بایگانی» که مربوط می‌شد به گذشته، و فعالیت «جدلی» که عمدتاً مربوط می‌شد به حال حاضر نظریه معاصر – در هم ادغام کند، ادغامی که هر تلاشی را برای تعیین ژانر کتاب ناکام می‌گذارد. آیا «مردان پیشرفت» جمهوری خواه در قرن نوزدهم، بنیان‌گذاران آموزش عمومی، همتای جامعه‌شناسان امروند؟ و اگر چنین است آیا این کتاب در ژانر طنز انتقادی نوشته شده است؟ آیا خشم یک طنزنویس از مشاهده واقعیت تباه شده پست‌مدرنیسم، از دست کارشناسان جامعه خود ما، انگیزه او برای بازگفت تجربه اتوپیایی ژاکوتو بوده است؟ برای نمونه، مثل روز روشن است که «نابهنگامی»

چشمگیر کار رانسیر (و ژاکوتو) نسبتی تخصص‌آمیز دارد با بهنگام‌بودن و بی‌درز و شکاف بودن کل جامعه‌شناسی معاصر که تمرکزش بر تحلیل «نظام‌های بازنمایی» و زیر سایه بوردیو و باصطلاح «اثر بوردیویی» است. آیا ژاکوتو و سلسله فعالیت‌های ملموس او را در اثبات تجربی اصل برابری می‌توان در نبرد با گفتار مسلط زمانه خودمان به میدان آورد، یعنی در نبرد با گفتاری که دم از حقیقت پنهانی می‌زند که شارح استاد آن را از پرده راز بیرون می‌آورد، گفتاری که مدعی است «هیچ علمی وجود ندارد جز علم حقایق پنهان»؟

معلم نادان ما را وامی‌دارد به مواجهه‌شدن با اصلی که انواع و اقسام فلسفه‌های نولیبرالی نیهیلیستی ما را از رویارویی با آن برحذر داشته‌اند: اصطلاح پایه‌گذار مدرنیته سیاسی ما، یعنی اصل برابری. و در برابر حملات منظم به نفس ایده برابری، ایدئولوژی‌های قدرتمندی که می‌خواهند ایده برابری را در زباله‌دان تاریخ اندازند یا به آینده‌ای کم‌فروغ موکول کنند، رانسیر برابری را - به وجهی مجازی [به مفهوم دلوزی کلمه] - در زمان حال می‌نهد. برخلاف علم بی‌درز و شکاف حقایق پنهان، داستان ژاکوتو به یادمان می‌آورد که برابری بر مدار منطقی دیگر، منطقی بس متفاوت، می‌گردد: منطق نفاق و خلاف نه وفاق و اجماع، در کثرتی از اعمال انضمامی و جنبش‌ها و وضعیت‌های بالفعل، و وضعیت‌هایی که ناگهان در افسانه دروغ جامعه مبتنی بر نابرابری به ظهور می‌رسند بی‌آنکه خود به صورت نهادهایی مستقر درآیند. و از این حیث، ترجمه عنوان کتاب رانسیر به معلم مدرسه نادان شاید غلط‌انداز باشد. آخر ژاکوتو مدرسه‌ای نداشت. به قول فرانسوی‌ها، برابری «faire école» نمی‌کند، جمله‌ای که ترجمه تحت‌اللفظی آن می‌شود، برابری مدرسه نمی‌سازد.^۷

منبع:

'Translator's Introduction' in Jacques Rancière's *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Published 1987, Fayard, Published in English 1991, Translated, with an Introduction, by Kristin Ross. pp. vii — xxiii

پی‌نوشت‌ها:

۱ این کتاب تحت عنوان «استاد نادان» با ترجمه آرام قریب، نشر شیرازه، در فارسی موجود است. م

۲ روزنامه‌های فرانسه در دهه ۱۹۸۰ بارها و بارها از به قول خودشان «شکست مدرسه» (L'échec de l'école) سخن گفتند؛ این شکست معمولاً از طریق مقایسه درصد دانش‌آموزان فرانسوی که فارغ‌التحصیل می‌دند (۳۰ درصد در دهه ۱۹۸۵) با درصد فارغ‌التحصیلان دبیرستان‌های ژاپن (۷۵ درصد) و ایالات متحده آمریکا (۸۵٫۶ درصد) ثابت می‌شد. باتوجه به ماهیت پیشرفته «bac» در فرانسه (شامل چیزی نظیر دو سال تحصیلی می‌شود که آمریکایی‌ها کار دانشکده‌ای می‌شمارند) این آمارها شاید نشانگر ماهیت نخبه‌گرای تحصیل در مدارس فرانسه باشد، نظام «دنبال‌کردن» سیر حرفه‌ای و شغلی. از تقریباً یک‌چهارم تا یک‌سوم دانش‌آموزان طبقه کارگر و روستایی نمی‌توانند دوره آماده‌سازی برای «bac» را بگذرانند، در مقابل آمار ۳ درصدی برای دانش‌آموزانی که در خانواده‌هایی دارای مشاغل تخصصی بارمی‌آیند.

۳ سلطنت ژوئیه از انقلاب ژوئیه در سال ۱۸۳۰ تا جمهوری دوم فرانسه در فوریه ۱۸۴۸ بر فرانسه حکمرانی می‌کرد. م

۴ تاریخ‌های حکایتی [انکدوتیکی] (anecdotal history) تاریخ‌هایی است مبتنی بر روایات شخصی و نه‌چندان مستند. م

۵ «فیلسوفان جدید» (New Philosophers) نسلی از فیلسوفان فرانسوی بودند که در اوایل دهه ۱۹۷۰، بعد از مه ۶۸، از مارکسیسم و کمونیسم بریدند و شروع کردند به نقد ایدئولوژی و سیاست چپ و به ایده‌های انقلابی و مترقی چپ تاختند. از جمله این فیلسوفان می‌توان به برنارد آتری-لوی، آندره گلوکسمان، ژان-پل دوله، ژان-ماری بنوا، گی لردرو و کریستین ژامبه اشاره کرد. در آن زمان میشل فوکو و رولان بارت از این فیلسوفان حمایت کردند. م

۶ منظور از «اقشار پایین جامعه» (popular classes) طبقه کارگر، دهقانان، بیکاران، و در کل اقشار پایین طبقه متوسط است. م

۷ این جمله در فرانسه ضرب‌المثل است، منظور این است که برابری اهل مرید و مراد بازی نیست. م