ترجمة: القوة والمعرفة في الفضاء المدرسي

مَنْ يحكم مَنْ في المدارس؟*

فوكو والهوية المضمرة للسلطة

ترجمة: عبد الرحيم الشيخ

لعل أبرز ما يميز السلطة، في صورتها التقليدية، هو سفورها، إذ هي، بالسفور تعلن أحقيَّتها المطلقة، ولربما تفرُّدها، في سياسة الناس أنّى كان موضعهم في بنى المجتمع، وحيثما كان موقعهم في تراتبية مؤسساته. غير أن ميشيل فوكو، وبخاصة في دروسه للعام 1973 من على كرسي «تاريخ أنظمة الفكر» في الكوليج دي فرانس، تمكن من طرد هذه الصورة للسلطة من إطارها السهل، وذلك عبر بحثه في أشكال أخرى، مضمرة، من السلطة في المجتمعات التي نعتها بـ«التأديبية». صحيح أن اعتناءه انصبّ على السجون ومصحّات الأمراض العقلية كنماذج «مثالية» بحث من خلالها ضروب التأديب الناتج عن علاقات الجبر والامتثال بين فواعل السلطة ومفاعيلها، غير أن المدرسة كانت، لاحقاً، واحدة من المؤسسات الأكثر «مثالية» لبحث طبقات الخفاء في هوية السلطة نتيجة لانتشارها، وتذررها في فواعل عدة ليس أولها الإدارة المدرسية، ولا آخرها المعلمين الذين تتحقق فيهم هُجنة الريِّس والمرؤوس. في المقالة المترجمة تالياً، يلتقط جون كوفاليسكي، أستاذ الفلسفة والعلوم التربوية في جامعة ميشيغين الشمالية، مفهوم «التأديب» الفوكوي ويبحث تبعات تطبيقه على مجتمع المدرسة كمجتمع تأديبي تحتجب فيه السلطة عن التمرئي مُؤْثِرَةً أن تركِّز فعلها عبر مفاعيلها المادية المتمثلة بالمناهج الناجزة، والبشرية المتمثلة بالمعلمين الذين يشكلون برزخاً تربوياً تتبادل فيه السلطة السيادية والسلطة التأديبية أدوات الممارسة وملامح الهوية، ويقارنه بمقولات مغايرة قدَّمتها ليندا مكنيل في نقدها لتناقضات سياسات الجبر والامتثال في السياق التربوي. يقدِّم كوفاليسكي في مقالته درساً حرياً بالنظر تأمل هذه الترجمة أن تكون أضاءت بعض ما فيه.
ع.ش.

لعقدين من الزمن، على الأقل، كان التأديب، أو كاد، على رأس قائمة اهتمامات الشأن العام فيما يتعلق بمدارسنا.[1] لذا، لا ينبغي لهذا أن يفاجئنا، إذ يطوّر التأديب مزيجاً من النظر، والقدرة على إصدار الحكم، وضبط نفس يمكِّنُ، ولربما يشكِّل، وظيفة مهمة للطفولة. وطالما كانت المدارس أماكن يتلقّى فيها الطفل جزءاً من تعليمه، فإن مساعدة الأطفال على تطوير الانضباط ستظل واحدة من المشاكل، أي المهام المشروعة، التي تضطلع بها المدرسة. غير أن التأديب حين يتم استخدامه في سياق المدرسة إنما يترجم، عادةً، بمفردات السيطرة والقوة لا التطوير والتربية. فالـ«تأديب» عادة، ولربما دائماً، يتماهى مع (مفهوم) «الإدارة الصفية».

إن فهم التأديب بوصفه تحكماً لن يبدو غريباً لأي قارئ لميشيل فوكو، وبخاصة كتابه المراقبة والمعاقبة. فالحديث عن «مشكلة التأديب»، من منظور فوكو، يعني أننا في واقع الأمر نتبيَّن علاقات القوة الكائنة في المدارس. هنا، حصرياً، ينبغي أن نسأل أي شكل من أشكال السلطة تلك التي نحن في مواجهتها، إذ أن السلطة متعددة (الأشكال). إن فوكو يحلل، بإسهاب، شكلين من أشكال السلطة: السيادية والتأديبية.

كما يؤسس فوكو في القسم الأول من (كتابه) **المراقبة والمعاقبة**، فإن السلطة السيادية هي شكل السلطة الذي يتم التعبير عنه بطرق متعارف عليها عبر أفراد معينين ومعروفين،[2] وما الملك، والأمير، وغيرهما من الفواعل التي على هذه الشاكلة، إلا تمثلات لهذه الصورة من صور السلطة. إن هؤلاء الأفراد هم فواعل ظاهرة للسلطة، يعرفهم الآخرون ويعرفون أنفسهم، على هذا النحو. **والسلطة السيادية**، كذلك، تحدد بالتعاقبية التي تُمارسُ بها: إنها تقدِّر الضرائب، وتطبِّق القانون عبر سنِّ العقوبات تبعاً لماهية خروقات القانون، وتجيِّش الجيوش في أزمنة الحرب ... وهكذا دواليك. غير أن كلاً من هذه الحالات، التي تُمارَس فيها السلطة، متمايزٌ (عن سواه)، إذ يُتَصرَّف بالقوة استجابة لمجموعة معينة

من الظروف وعبر مجموعة معينة من الفواعل التي يمكن التعرف عليها. وبذا، فإنه حين تعمل السلطة السيادية، نتيقن من أننا «واقعون» في حيّزِ المفعولية، ومن الكيفية المؤدية إلى ذلك، وعلى يد مَنْ. غير أن الإيجاب في هذا هو إدراك أن معظم حياة الفرد إنما يقع خارج سيطرة الفاعل السيادي (The sovereign).

إنه لأكثر صعوبة تحديد الماهية الدقيقة لـ **السلطة التأديبية**، إذ تُعَدُّ سرعتها وخفَّتها من أبرز ملامحها التمييزية التي بها تعمل والتي تجعلها، إلى حدّ كبير، أقل تعيُّناً من السلطة السيادية. هنا، يمكن أن نسجِّل، بإيجاز، ثلاثة فروق (بين هذين الشكلين من أشكال السلطة): فالسلطة السيادية، أولاً، تعمل عبر فواعل محددة وظاهرة، فيما تنتشر السلطة التأديبية في فاعليتها (ككل)، آتية من كل مكان، ومؤثرة على كل فرد. وبسبب ترائيها،[3] تغدو السلطة السيادية، ثانياً، عُرضة للمقاومة، فيما تنعم السلطة التأديبية، جرَّاء كونها مضمرة وكليَّة – المراوغة، بعدم قدرة (خصومها) على موقَعَتِها، وبالتالي، صعوبة مقاومتها. وفيما تؤثِّر السلطة السيادية، ثالثاً، على جزء ضئيل من حياة الفرد، فإن السلطة التأديبية تؤثِّر، تقريباً، على شؤون الحياة كافة جاعلةً الجميع، دوماً، عُرضةً لإمكانية الملاحقة.

إن المجتمع التأديبي، ابتداءً، لا يُسيطر عليه عبر فرض القوة المباشر من قبل السيادي أو من يتمثَّل دوره، بل من خلال نظرة مفارقة للتشخُّص والتعيُّن، إذ أن فاعلية السلطة التأديبية مرتبطةٌ، مشيمياً، بلاتمرئيها إذا ما قورنت بتعيُّن السلطة السيادية. ولكي تكون السلطة التأديبية فاعلةً، فإن موضوعها،[4] لا القوة ذاتها، يجب أن يُرى. إن هذه العلاقة بين التمرئي والإضمار (التعيُّن واللاتعيُّن) علاقة تبادلية، إذ حتى يتم تأديب التابع (مفعول السلطة التأديبية)، لا بد من تعيُّنه، أو على الأقل لا بد من توفُّر قابلية التعيُّن فيه، ولا بد من إدراكه لتلك القابلية التي فيه. وفي الآن نفسه، ينبغي للسلطة التأديبية أن تحافظ على خفائها لتكون فاعلةً حتى في حالات عدم تسلُّطها (المباشر) على الفرد. وبذا، فإن الطاقة الإجمالية (للسلطة التأديبية) إنما تكمن، حصرياً، في احتماليتها الكونية متضافرة مع استحالة التوثُّق من هويتها (أو معاينة فاعلها).

أما الميزة الثانية، فإنه يتم احتيازها حينما يتحول الشكل المسيطر من السلطة من حدّ السيادة إلى حدّ التأديب نتيجة للسمات المفتاحية (التي تتميز بها) فاعلية (السلطة التأديبية): الخفة، والسرعة، والبراعة التي تُنتجُ خفاءَها.[5] إن هذا اللاتمرئي الذي تنعم به السلطة التأديبية يقلل من احتمال مقاومتها أو الثورة ضدَّها، ويجعلهما أصعب مما عليه الحال قبالة مثيلتها السيادية، ذلك أنه، ببساطة، لا يوجد موضع متعيِّن للسلطة التأديبية يمكن توجيه مقاومة الفرد نحوه، إذ السلطة التأديبية، ببساطة، حالةٌ في كل مكان.[6] إن هذا قد يوهم، بمعنى ما، أن تكون المقاومة أسهل المأتى لوجودِ فرص وفيرة للمقاومة، غير أن السلطة التي في كل مكان هي، في واقع الأمر، في اللامكان، وبصورة أكثر مباشرة، تصبح السلطة التأديبية مكافئة لقوة الطبيعة – الملمح الذي تنتحله السلطة التأديبية حين تتيقن من انسرابها إلى (شبكة) العلاقات التي نقيمها مع العالم.

إننا نتشكَّل عبر إكراه السلطة التأديبية لكننا لا نعي هذا التشكُّل. هنا تكمن أهمية خفة السلطة التأديبية وسرعتها، إذ نحن محرومون من فرصة المقاومة، ومتى تمَّ تشكيلنا فإننا نفقد الرغبة في التمرُّد. غير أن هذا المستوى من الفاعلية (للسلطة التأديبية) ما حدث أن تحقق مرةً، إذ نحن نحيا في مجتمعٍ تأديبي لا في مجتمعٍ مؤدَّب. فالمقاومة ممكنة، وفعل السلطة التأديبية يمكن ملاحظتُه متى عَرف الناظرُ غايةَ النَظَر.

ومع ذلك، فإنه حتى وإن صار التابع (مفعول السلطة التأديبية) واعياً لكونه قد تم تأديبه، فإنه ما من هدف بعينه، واضح وجلي، للمقاومة. ففي أزمنة السلطة السيادية، يتمكن الناس من رؤية مصدر السلطة وقواها المسلَّطة على أعناقهم على نحو واضح نسبياً: قوانين المَلِك، وعدالة الملك، ومحاكم الملك، ووزراء الملك. وحينما يهوي النير عليهم ثقيلاً، أو عندما يتعرض الناس لظلمٍ صَراحٍ بواح، فإنهم يعرفون على أية وجهة يصبّون غضبهم و(على من يعلنون) مقاومتهم. وإذا ما قورنت هذه الظروف بفعل السلطة التأديبية (التي لا تعتبر أكثر فاعلية في عملياتها وحسب، بل تكاد تكون عصية على نوع المقاومة التي يمكن تجييشها ضد السيادي)، فإن لا–تمرئيها ولا–تموضعها تحولان دون استيعاء تأثيراتها.

إن هذا يقودنا نحو الميزة الثالثة التي تفضُلُ بها السلطةُ التأديبيةُ السلطةَ السيادية – دائمية عملياتها (وثباتها). فالسلطة تكون فعَّالة حين تمارس وحسب، والسلطة السيادية تعمل في لحظات معينة وحسب. أما السلطة التأديبية، فعلى العكس من ذلك، ولأنها تعمل بدأب، فإن تأثيراتها، نظرياً، لانهائية. وبالتالي، فإن السيطرة التي تمارَس على الفرد من قبل السلطة التأديبية ليست أكثر فاعلية وحسب، بل إنها أكثر كلية من حيث كونها أكثر تبلوراً قياساً إلى ما تحدثه من أثر.

إن السلطة التأديبية تخلق العلوم الإنسانية وتشحنها (أثناء) قيامها بتعريف السواء الإنساني[7] عبر «لعب دور مهم في خلق المفاعيل التي وقع عليها فعل التأديب، أي الأفراد الذين صحَّت عليهم

معايير العقل، والصحة، والانقياد، والقدرة، وما إلى ذلك.»[8] ولكن تجدر الملاحظة أن هذا الفهم لـ «السواء» (العادية) غير موجود في «طبيعة» البشر أو الفضاء الاجتماعي اللذين من غير المتوقع أن يتشكّلا بعلاقات السلطة. فالـ«طبيعي» ليس أكثر، ولا أقل بطبيعة الحال، من الأشكال الاجتماعية للحياة عبر الخطابات السائدة التي تخلقها السلطة. غير أن «التطبيع» حتى يحتاز المعنى يتطلب أكثر من ذلك: إذ «الطبيعي» يجب أن يُقاس ويُعرَّف حتى يحدث تأثيراً على الأفراد، وهذا، حصرياً، هو دور المعاينة (الاختبارية) في المجتمع التأديبي.[9] فالمعاينة هي تكنولوجيا التأديب التي تتيح تقديراً محدداً وواضحاً للمواصفات التي تخلع عليها السلطة أهمية كافية تؤمّن لها أن تنظِّم وتُدير. إضافة إلى ذلك، فإن المعاينة تتيح تقليص المعلومات إلى صورة يمكن أن تُحسَب وتُعدَّل. إنه من خلال هذه العملية يتم تعريف «الطبيعية»، كما يتم تفعيل سلطة التطبيع. وبهذا المعنى، يمكننا أن نرى في المدارس واختباراتها نماذج للمؤسسات التأديبية.[10]

إن عملية التطبيع هذه، إذن، تخدم وظيفة التنظيم السلطوية، كما تساعد في خلق أفراد من نوع خاص، إذ باستخدام «الطبيعي» كهدف ومثال، تعمل السلطة التأديبية في العالم على تطبيع الذوات الخاضعة لها. وبالتالي، فإن عملية التطبيع هذه تعرِّف لنا الماهية التي يُفتَرَضُ أن نكوْنَهَا. كما أن خفاء هذه العملية لهذا الشكل من أشكال السلطة وخفّتها يؤدّيان بتابعها (مفعول السلطة التأديبية) إلى خلط «السوي The normal» بالـ«طبيعي The natural». بمعنى أن «السواء» المعرَّف والمرغوب لا يُرَى كنتاج لعمليات السلطة، بل يُرى، بأكثر من ذلك، على أنه المعيار «الحقيقي» للماهية التي ينبغي للعالم أن «يكوْنَهَا».
إن هذا التنظيم والتطبيع، فضلاً عن ذلك، يتيحان للأفراد إمكانية وضعهم، بإيجابية، في الماكنة الاجتماعية التي يتم استخدام أنظمة التأديب لخلقها. فبدلاً من خلق إرباك أو فوضى، كما يمكن لتعدد الفرديات أن ينتج، تتيح عملية الفردنة، قياساً إلى الأعراف (السائدة)، إمكانية استخدام هذه الفرديات على نحو محدد وفعّال في خدمة مجتمع تأديبي رتيب وفي عملية إنتاجه.

يسعى المجتمع التأديبي، عبر طبيعته الكُلانية، إلى إدارة شؤون الحياة كافة والتحكم بالذوات التابعة التي تشكّلها. هنا فقط، يمكن تسخير الطاقة كاملة نحو مهام منتجة، وعندئذ وحسب، يمكن تصنيع التوابع (مفاعيل السلطة التأديبية) ومراقبتهم كما ينبغي. إنها مسألة فاعلية محضة، إذن: فالتبذير غير المحسوب للطاقة لا يكون منتجاً، وينتج اللاإمتثال، كما إنه من خلال المراقبة المتواصلة يمكن تجنُّب تبذيرٍ على هذه الشاكلة. «لم يعد التأديب، ببساطة، فناً لتوزيع الأجساد، واستخلاص الوقت منهم ومراكمته، بل بتأليف قوى بغيةَ تحصيل ماكنة أكثر فاعليةً».[11]
يتغيَّا التأديب في العصور الحديثة، على خلاف ما كان عليه الأمر في العصور القديمة، تحصيل الفاعلية من خلال التنظيم، والتحديد الهويي، والسيطرة، وإدارة التعدديات التي تشكّل الحداثة. فالإدارة والبنية الاجتماعيتان اللتان اعتيد على التزوُّد بهما من خلال فواعل السيادي، تعتمدان اليوم، كليةً، على فاعلية مؤسسة الوسط الاجتماعي التي من خلالها، وبناءً عليها، تعمل السلطة. فالتأديب، إذن، قوة إنتاجية ومؤسسية «تؤلِّف القوى بغيةَ احتياز الماكنة الفاعلة». إنها تعمل في الكون عبر مراكمة المواد، بما فيها الزمن والأفراد، على نحو يتغيَّر فيه العالم وتزداد الإنتاجية. وبشكل أكثر جذرية، فإنه من ضمن الأشياء التي يتم إنتاجها نوع خاص من الزمن المُنتِج وآخر مثله من الفرد المُنْتِج: فـ«عوضاً عن الحبس والإقصاء، أُتيح للجسد أن يكون مرئياً، حيث يتم تفحُّصه بحذر بالغ، وقبالة التنكيل به، أحيل للبرمجة والتمرين، وبدلاً من زجّه، ببساطة، في الأشغال الشاقة، تمت إعادة تكوين نشاطاته تطلعاً إلى الفاعلية والإنتاجية.»[12]

أين يمكن، إذن، موضعة الأساتذة بالنسبة لهذه الأشكال من السلطة؟ لعله يعدُّ حشواً القولُ إن المعلمين يتموضعون في شبكة السلطة التأديبية، وإنهم، كأعضاء في مجتمع تأديبي، تحصيل حاصل. غير أنه تجدر الإشارة إلى أن السلطة التي يمارسونها عن وعي تام، من حيث الشكل، هي سلطة سيادية لا تأديبية. ذلك أن عرضة السلطة التي يمارسونها للمقاومة أكبر بكثير من تلك التي تُمارَسُ عليهم.

إن المعلمين، شأنهم في ذلك شأننا جميعاً، عرضة لتأثيرات سلطة بارعة تكاد تكون مضمرة. ولذا، فإن مكنيل تُظهِر لنا الكيفية العصية على الملاحظة التي يتأثر بها المعلمون.[13] تقدّم لنا مكنيل المعلمين كمهنيين لمَّاحين، أذكياء، يتمتعون بقدر عال من الخبرة في مجالات اختصاصهم. عندما شرعت مكنيل في مشروعها، عُني سؤالها بالسبب الذي يجعل مضمون المساقات ضحلاً، وتبسيطياً، ومنفصلاً عن سياقات البحث العلمي الأصيل. ثمة فرضية شائعة مؤدّاها أن المعلمين هم أقل المهنيين حظاً من حيث الذكاء والتمرّس، هذا إن تم التسليم بكونهم مهنيين أصلاً. ولأنهم يحصلون، نسبياً، على العلامات الأدنى في امتحان الـ (GRE) وفي المجموع العام للدرجة الجامعية الأولى، فثمة ميل للقول إنهم لا يعرفون الحقول التي يفترض أن يقوموا بتدريسها. يقود الاستسعاد بهذه الفرضية المريحة إلى أن يعزى تدني مستوى الفحوى للمساقات إلى ضعف التحضير الأكاديمي الذي يأتي به المعلمون إلى صفوفهم، وأن المساقات

تميل إلى أن تكون ضحلة، وتبسيطية، ومنفصلة عن سياقات البحث العلمي الأصيل، لأنه ليس ثمة من أحد يمكنه تدريس ما لا يعرف!

هنا، تقدّم مكنيل صورة مغايرة للمعلمين كأصحاب كفاءة، معنيين (بالمعرفة)، ومهنيين يمتلكون فهماً واضحاً لتعقيدات حقولهم الأكاديمية، وإدراكاً جلياً لما يعتري مساقاتهم من نقصٍ: عمقاً وتركيباً. إن تفسير مكنيل لوجود هذا النوع الضحل من المعلمين واللامرتبط (بسياقات العلوم الأصيلة) في الحجرات الصفية إنما يتساوق مع مفهوم فوكو للسلطة: إن الترتيبات المؤسسية، التي يكاد يصعب على الجميع إدراكها، تجعل حتى أكثر المعلمين كفاءةً وثقافةً يهبطون، عادة، بأساليبهم التدريسية إلى مستوى المواد المنهاجية التي تم إقرارها. إن الكثير من الأساتذة يمتلكون اهتمامات شخصية حقيقية بالسياسة والاقتصاد والاجتماع، وهم يتركونها على عتبات صفوفهم. والمعلمون إذ يرون في عملهم ضرباً من التحكم في طلابهم، فإنهم يسعون إلى إنجاز ذلك عبر المنهاج.

تقترح مكنيل أن ثمة ما يؤكد وجود تناقض بين الإصلاحات التي تركّز على «مهام التحكم والسيطرة» وتلك التي تتغيّا «أهدافاً تربوية.»[14] أما النوع الأول، فيركز على التعيينات، والتقييم، وبشكل أكثر تخصيصاً على، المنهاج بوصفه وسيلة تطوير تربوية. قبالة هذا النوع من الإصلاحات، ينهض نوع آخر (من الإصلاحات)، مستهدفاً، على هيئة أكثر استقلالاً، المستوى الصفي، حيث يمنح المعلمون الحرية لمطابقة ما لديهم (من معرفة) بمثيله الذي عند طلابهم. ما ترغب مكنيل في الإشارة إليه هو حقيقة أن الجهود التي تبذل، في كثير من المناحي، للسيطرة على المعلمين والإدارة التربوية، تؤدي بدلاً من ذلك إلى إماتة التعليم. وبذا، فإن أجدى السبل التي نتغيَّاها لبلوغ تميز حقيقي إنما تكون في جعل الأشياء تمر، والكف عن بذل مجهودات أقسى بقصد السيطرة. فلو وجّهنا الطاقة التي نبذلها على المجهودات الرامية للسيطرة، يمكن أن تكون موضع استفادة في سياق الأهداف التربوية بدلاً من تلك الإدارية.

تولّد الكثير من الإصلاحات شعوراً بأن السبيل الوحيد لضمان وجود تعليم جيد في المدارس والصفوف إنما يكون عبر إدارة جيدة، وإرشاد جيد، وإحساس بالمسؤولية تكون (مجتمعةً) ضمانة لتربية جيدة. ما يؤسس له تحليل مكنيل يقف على الطرف النقيض لهذه النظرة «الأقرب للبداهة»: إذ يمكن للتدريس الجيد أن يكون فوضوياً ولا مسيطَراً عليه، وكذلك الحال مع الحركة الساعية للتحكم في التربية التي تقودنا، لا محالة، نحو الحياد الفاقد للجودة (والهوية). هنا، يظهر التناقض في كون الجهود التي سخرت للسيطرة على التربية أنتجت ضرباً من التدريس الدفاعي الذي يحاول محايثة المنهاج المقرّ وتهيئة الطلاب للاختبارات المتوقعة، الأمر الذي ما بدأ الإصلاح إلا لتغييره، وبالتالي فإن الحياة الفكرية في الصف قد امتُصَت للخارج. تقول مكنيل: «في المدارس التي تم فيها حسم التوتر بين المهام التحكُّمية والأهداف التربوية لصالح الأولى، أحس المعلمون بأنه قد تم تقويضهم، وتهديدهم مهنياً، كما أنهم، غير واعين بذلك، قد بدأوا المشاركة في عملية تقويض ما لديهم من احتراف.»[15] وبالتالي، فإنه بقدر ما نسعى لضمان الامتياز، فإنه من غير المأمول احتيازه.[16]

إن المفتاح الذي نملكه لفهم السبب الذي يجعل أساتذة مكنيل النابهين في الاجتماعيات يدرّسون شكلاً واهناً ومنطفئاً من التاريخ، التاريخ الذي تسميه «التاريخ الإجماعي/أو التوفيقي»، يكمن، من منظور فوكوي، في ملاحظة أن المعلمين «أنفسهم، وغير واعين بذلك، قد بدأوا المشاركة في عملية تقويض ما لديهم من احتراف»: فالملاحظات الصفية أظهرت، بما لا يترك مجالاً للشك، أن المدرسة كانت تعمل على نحو يحاول دمج الطلاب اجتماعيا في التاريخ الإجماعي وفي الأدوار السلبية للمتعلم. ومع ذلك، فلم يكن ثمة من ضغط مجتمعي واضح، وما من نخب خارجية تصر على ضرورة تلبّس المدرسة بهذا الدور التحكُّمي. لقد نبع هذا الدور التحكُّمي من الآلية التي تعمل فيها المدرسة كمؤسسة، لا من الضغوط الخارجية.[17]

في الوقت الذي كان فيه المعلمون على بيّنة من أنهم يشاركون في صنع قرارات تضعف موادهم فكرياً، كانت القوى التي قادتهم إلى ذلك السلوك مضمرة، وكامنة، شأنها في ذلك شأن المعلمين أنفسهم (على الرغم من كون المعلمين خاضعين لفعل التضليل)، في صميم تركيبة المدرسة التي يعملون ضمنها ... تلك هي القوى نفسها المضمرة في المجتمع الأعرض. يسهم المعلمون، بوصفهم ناقلين للسلطة ومفاعيل تمارَس عليهم السلطة، في خدمة السيطرة الاجتماعية، ويصبحون جزءاً من العملية التي يتم تأديب الصغار عبرها، وبالتالي تتم السيطرة على المعلمين بهذه القوى ذاتها. ولذا، تشير مكنيل إلى أن السيطرة الاجتماعية ثنائية الأثر: فالتلاميذ مسيطر عليهم من قبل الأساتذة، والتلاميذ والأساتذة، معاً، مسيطر عليهم ومشكَّلون بطرق أكثر براعة يصعب اكتشافها. إن هذا هو فعل السلطة في شكلها التأديبي. فالامتثال ليس نتيجة لقوة متجلية تقوم جهرةً بكسر إرادة مفعولاتها وإخضاعهم لعملياتها، بل يَنْتُجُ الامتثال من العمل الدؤوب للتقييدات المضمرة التي تجلبنا جميعاً نحو المستوى «السوي»/العادي من الممارسات والمعتقدات.

غير أن مكانة المعلمين بالنسبة للسلطة هي أكثر تعقيداً من ذلك. فبينما يستخدم فوكو المدارس كنماذج على المؤسسات التأديبية، فإنه يتجاهل إلى أي مدى تشكّل المدارس قلاعاً أخيرة في معسكر

السلطة السيادية. فمن وجهة معينة يعتبر المعلمون مفاعيل يخضعون لشبكة السلطة التأديبية، غير أنه صحيح القول، كذلك، إن المعلمين، كما يراهم التلاميذ، يمارسون السلطة بصورتها السيادية. فأستاذ العلوم الاجتماعية للصف العاشر، على سبيل المثال، ليس أقل وضوحاً ولا قابلية للتسمية كممثل للسلطة من قائد شرطة نوتنغام! كما يؤسس بول ويليس في «تعلُّم العمل»،[18] وكما يمكن لفوكو أن يتنبأ، تصبح المدارس مكاناً للمقاومة والتمرد التام لأنها، حصرياً، مكان للسلطة السيادية. ففي حين يسعى المعلمون إلى فرض سيطرتهم التامة على التلاميذ، يمكن للتلاميذ أن يستنتجوا أنه قد تم جبرهم على سلوكات لم يكونوا ليقوموا بها. وبذا، فإنه يبدو منطقياً أن يقاوم التلاميذ و/أو يثوروا، وهم إذ يفعلون ذلك إنما يتصرفون بمنطق سليم.

إن التعقيد الذي يكتنف التفاعل بين هذه الأشكال من السلطة تعلله حقيقة أن صميم مقاومة الصغار تحيله دراسات ويليس إلى موضعتهم في الأمكنة التي أعدتها المجتمعات التأديبية سلفاً لأبناء الطبقة العاملة. فالتناقض، هنا، يكمن في أن مقاومة (التلاميذ) للسلطة السيادية الممارسة من قبل معلميهم (لا تحررهم بل) تموقعهم (كما تموقع معلميهم معهم) في قبضة السلطة التأديبية التي لا يكف الطلاب ولا أساتذتهم عن اعتبارها محققة لأدوارهم الخاصة في إطار نماذج السيادة (المدرسية). إن المقاومة وممارسة السيادة من قبل المعلمين تمزج الجميع بصورة أكثر حدة في سياق السلطة التأديبية التي تمارَس على كل من يهمه الأمر! إنها براعة اليد التي تمارس السلطة التأديبية، إذن، تلك التي تصرف الانتباه عن فعل الممارسة ذاته.

تجدر الملاحظة، أخيراً، أن ثمة الكثير من الهنَّات في تصوُّر فوكو بأن كل شيء يمكن اختصاره بالسلطة، إذ أن عمله، في بعض الأحيان، يكاد يكون لاهوتياً في نغمته، وأن إيمانه بأن كل شيء قابل للاختزال، في نهاية المطاف، إلى سلطة يحيل الفارق العادي والضروري بين القوة والسلطة إلى حيِّز الغموض.[19] والحال هذه، لا يبدو أن ثمة من متسع لتأمل فكرة نودنغز بحيوية وجود نموذج أخلاقي نرنو إليه وضرورة ذلك الوجود.[20] ومع ذلك، فإن التحليل الفوكوي لا يسعفنا كثيراً في الإشارة إلى حجم سوء تقديرنا لصعوبة «مشكلة التأديب» في المدارس، وإلى عدم كفاية البرامج المعدة سلفاً التي يتم تسويقها للاختصاصيين كوصفات بَلسمية!

د. عبد الرحيم الشيخ- مركز القطان، ومحاضر في جامعة بير زيت.

الهوامش:

* كاتب هذه المقالة هو جون كوفاليسكي، أستاذ الفلسفة والعلوم التربوية في جامعة ميشيغين الشمالية. وقد نشرت المقالة أصلاً بعنوان:
.Power Goes to School: Teachers, Students, and Discipline

1 Stanley M. Elam, Lowell C. Rose, and Alec M. Gallup, "The 24th Annual Gallup. Phi Delta Kappa Poll of the Public's Attitude Toward the Public Schools," Phi Delta Kappan 74 (September 1992): 41-53.

2 معروفون بمعنى أن بنية هويتهم معروفة، إضافة إلى كونها ظاهرة عيانية لا ظاهرة مضمرة.

3 تعيُّنها كظاهرة بادية للعيان بوصفها شكلاً من أشكال القوة.

4 أي مفعولها المعنوي الذي يتم إخضاعه لقوانينها ويفترض فيه الامتثال.

5 Foucault, Discipline and Punish, 209.

6 John O'Neill, "The Disciplinary Society: From Weber to Foucault," The British Journal of Sociology 37 (1986): 42-60.

7 أن يكون الإنسان «سوياً» أو «طبيعيا».

8 Davis Jones, "The Genealogy of the Urban Schoolteacher," in Foucault and Education: Discipline and Knowledge, ed. Steven J. Ball (New York: Routledge, 1990), 57-77.

9 Foucault, Discipline and Punish, 184-92.

10 تشتمل النماذج المؤسسية الأخرى التي يطرحها فوكو على المستشفيات، وسرايا الأمراض العقلية، وبصورة أكثر جلاءً، السجون.

11 Foucault, Discipline and Punish, 164.

12 Joseph Rouse, Knowledge and Power: Toward a Political Philosophy of Science (Ithaca, New York: Cornell University Press, 1987), 213.

13 Linda M. McNeil, Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge (New York: Routledge & Kegan Paul, 1986).

14 McNeil, Contradictions of Control, 9, xxi.

15 McNeil, Contradictions of Control, xxi.

16 Thomas F. Green, Predicting the Behavior of the Educational System (Syracuse, New York: Syracuse University Press, 1980).

17 McNeil, Contradictions of Control, xx.

18 Paul Willis, Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs (New York: Columbia University Press, 1977).

19 أنظر كلاً من:
Michel Foucault, "Two Lectures," in Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings: 1972-1977, trans. Kate Sopor (New York: Pantheon, 1980), 90-91; John Dewey, Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education (New York: The Free Press, 1966).

20 Nel Noddings, Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education (Berkley, California: University of California Press, 1984).