رؤى

الخِطَابُ الصَّفيُّ وإنتاجُهُ كحِكَايةِ إقصَاءٍ وَتَمييز

رامي سلامة

تحاول هذه الورقة تحليل العنف في الخطاب الصفي، والكشف عن تورطاته التسلطية والخطورة الكامنة فيه، فتعبير «غبي» ينعكس على الطالب الفرد، بينما تعبير «ممتاز يا عيني عليك»، ينعكس على الطالب المقصود «كتميز» يضر بانسجامه الاجتماعي، وينعكس سلباً على عشرات الطلاب الآخرين. وبالتالي، فالخطاب الصفي من قبل المعلم، عندما ينفصل عن قاعدة العمل، ويترك وظيفته الأولى، ألا وهي تحريك النشاط الصفي وتوفير المساعدة والدعم لكل الطلاب، يتحول إلى شكل تسلطي، يتكامل مع توزيع المساحة، وبناء المكان، وتكرس النظام والأدوار التقليدية فيه.

السلطة وتعبيراتها الهندسية كمكان ولغة

إن العلاقة المنسوجة بين المعلم والطالب القائمة بفعل قسري لا إرادي هي الموضوع المهيمن في هذه القراءة، التي تحاول ليس معالجة العلاقة وتصحيحها بتبيان الحدود والمفاصل التي يقف عليها كلا الطرفين، ولا بمحاولة خادعة لدمقرطتها واشتقاق فاعليتها، وإنما بمحاولة قلبها وحقنها بعنف اللغة؛ فاللغة ما فتئت بخطابتها وترميزاتها تنتج علاقات خضوع وهيمنة وإقصاء تنتزع براءتها «فاللغة لا تكتسب قيمتها من الدلالات أو الإحالات المباشرة التي تشير إليها، بل من نظام العلاقات العامة الذي تنتظم وفقه . . . إن اللغة ليست مجرد أداة للتعبير أو التواصل، بل هي أولاً وقبل كل شيء نظام عام ومستقل، يتكلم من خلاله الأفراد ويحدد تصوراتهم وآراءهم للأشياء وللعالم».[1] باختصار، تحاول هذه القراءة بشق الأنفس هدم المكان وبتره، لخلق زمان مغاير داخله.

مرة أخرى وأخيرة؛ السطور التي تشكل هذه الصفحات بطريقة هندسية ليست نقداً لذات المعلم، وإنما نقد للملفوظات والمنطوقات التي يتشكل منها خطاب المعلم بوعي أو بغير وعي، بإدراك أو بعدم إدراك لدوره كمُخرج، وكحلقة مخرجية لمفاعيل السلطة، هي سطور بعيدة عن النظر في سيكولوجيا ذات المعلم، وإنما النظر إليها كذات خاضعة مثلها مثل المجتمع ككل على مستوى الخطاب.

دائماً ما كانت تسعى القوة إلى تقسيم المكان لتسهل عملية السيطرة، وبهذا فالهندسة بشكل عام، والهندسة المعمارية بشكل خاص، هي أول أشكال الهندسة وأقدمها، هي انبثاق مفاهيمي مجرد، جاء بالأساس من نسق القوى والرغبة الطموحة في السيطرة والتملك وزيادة الثروات، ولا عجب بأن فعل التنافس هذا بين القوى المختلفة على مختلف أنساقها، شكلت هاجساً لتشيد أعظم وأفتن المنحوتات المعمارية منذ بدايات انفصال الإنسان عن الأرض، واتجاهه نحو السماء.

فحكاية المعمار بدأت من هنا، ولا عجب بأن هذه التقسيمات التراتبية (قلعة، قصر، بيت، كوخ، معبد . . . الخ) قد بقيت في حالة صيرورة لتخرج الأشكال المعمارية الجديدة المعروفة لنا اليوم: السجن، المستشفى، الجامعة، المدرسة . . . الخ، التي ولدت ضمن أحياز مكانية تطلبها مفهوم الاختصاص، مع تزايد كثافة الأعداد السكانية وتكاثر المفاهيم والمقولات.

هذه الصيرورة وحكايتها هي حكاية السلطة، وبالتالي هي ليست حتمية ولا أبدية، وليس من السهل هدمها والالتفاف عليها، لأن أي سلطة تحمل في طياتها بذور فنائها واندثارها، ولكن لصالح صعود سلطة أخرى وظهورها، على أن يتم هذا الهدم والبتر من داخل المكان نفسه. وفي الحالة الهندسية للمدرسة، يعبر الهدم والالتفاف عن طريق المعلم ليخرج المعلم من حلقة السلطة القائمة ليقم هو والطالب سلطة آخر جديدة.

فالهندسة المدرسية وهندسة الخطاب (التموضعات والمنطوقات) جزآن ينسل كلاهما من الآخر ويكملان بعضهما، فالزاوية الميتة التي تقيمها الهندسة هي نفسها الزوايا التي يموضعها المعلم في منطوقاته كإشارة للنفي، وحركة اتجاه العينين للطلاب نحو اللوح والمعلم هي تموضوعات للهندسة، يقابلها عقاب على مستوى المنطوقات إذا انحرفت العين أو الرأس إلى غير المكان المخصص للنظر. وحركة إقفال الباب وفتحه التي تتم بطريقة هندسية هي مربوطة بمنطوقات المعلم داخل الصف، والرسم الهندسي للصف من تموضوعات لوح، ومقعد كبير منفصل، ومقاعد صغيرة متلاصقة هي محاكاة لثلاثية (السلطة، المعلم، الطالب)؛ السلطة كمسطح محايث تنطلق منه المفاهيم عبر المعلم إلى الطلبة. هنا وعند هذا الحد تماثلت هندسة المكان مع هندسة الخطاب، وفرضت السلطة نفسها -لاإرادياً وإجبارياً- خطابها من خلال الهندسة المعمارية إلى خطاب المعلم.

ولكن قبل أن نبدأ بنقد خطاب السلطة وفضحه، لا بد لنا من توضيح ماهية السلطة التي نشتغل عليها؛ إذ ليس المقصود بالسلطة هنا المؤسسات النظامية وأجهزة الإخضاع (الرئاسة، المجلس التشريعي، الوزارة، أجهزة الشرطة . . .) فقط، وإنما المفاهيمية التي تخترق المجتمع، والتي اكتشفها ميشيل فوكو، وهي تحتوي هذه الأجهزة وتتجاوزها إلى مفهوم أعم وأشمل للسلطة، بحيث تصبح هذه الأجهزة والمؤسسات المرئية هي مخرجات السلطة فقط. لنستشهد بما قاله فوكو نفسه عند هذا المضمون: "... أخيراً تعني كلمة سلطة الإستراتيجيات التي بواسطتها تفعل موازين القوى فعلها، والتي تتجسد خطتها العامة أو تبلورها المؤسسي في أجهزة الدولة وصياغة القانون، والهيمنات الاجتماعية".[2] هذه الأجهزة ومنها الجهاز التربوي المدرسي هي جزء من مخرجات السلطة، وليست السلطة بحد ذاتها.

تتجه اليوم معظم الأنظمة التربوية على اختلاف جغرافيتها؛ سواء أكانت بشرق العالم أو غربه، بشماله أو جنوبه، إلى وقف الإيذاء الجسدي المباشر على الطالب ومنعه، وإلى معاقبة المعلم وفصله من وظيفته إذا فعله. هذه الهبة التي تقودها المنظمات ذات الطابع العالمي والإقليمي والمحلي جاءت بأسماء ومبررات عديدة، منها الحداثة، وحقوق الإنسان والديمقراطية، وغيرها.

غير أن هذا الكلام الطيب سرعان ما يتكشف بواقع آخر أشد خطورة وتعقيداً، بحيث لا يعبر عن الإنسانية الجديدة بقدر كونه تحولاً في أشكال السلطة وممارساتها وتقنياتها، إنه انتقال من الشكل الفيزيائي المباشر إلى الشكل الحيوي الخفي، الذي يمر في كل لحظة وبكل سلاسة، ويسير دون أن يراه أحد، ما يصعب من إمكانية مقاومته، هذا الشكل الانضباطي التأديبي الجديد للسلطة الذي يموضوع الفرد كالنواة الأولى للمجتمع تمر أنتجته عبر المؤسسات المنبثقة من النسق نفسه أيضاً كالمدرسة، ويتكثف بحال المدرسة بالمنطوقات والملفوظات التي تشكل خطاب المعلم، فصراع الامتلاك والهيمنة انتقل من رائحة البارود إلى رائحة المصفوفات «الخطابات هي عناصر أو كتل تكتيكية في حقل علاقات القوى...».[3]

يشكل الخطاب اليوم ساحة الاشتباك المباشرة الأكثر دموية للسلطة، فهو: «ليس فقط انعكاساً للصراعات السياسية، بل هو المسرح الذي يتم فيه استثمار الرغبة، فهو ذاته مدار الرغبة والسلطة».[4] ولا تكمن أهميته بالبحث عن أسراره وما وراءه، وإنما تكمن أهميته في موقعه وبأي إستراتيجية قد جاء، ومن قاله وصوّره وأنتجه على أنه الحقيقة العليا.

المعلم بين رسولية الدور وواقع الممارسة

والسؤال بسيط، تنطوي عليه إجابة سهلة وتقليدية، وبالمقابل أخرى معقدة ومتداخلة. ما المعلم؟ تقليدياً (رومانسياً) المعلم هو رسول المعرفة، هو حلقة الوصل بين معرفة ولا معرفة، بين علم ولا علم، هو الحاضنة التي تسعى بالوصول بالطلبة من حالة الجهل إلى حالة العلم بالشيء. أما الإجابة الأخرى التي تشكل شرط السطور القادمة فهي؛ إذا كان الفرد هو نواة المجتمع الانضباطي التأديبي، فإن المعلم هو نواة السلطة الانضباطية التأديبية، هو حالة مكثفة بشقيها الفيزيائي والحيوي للسلطة.

ومن هنا، أفعال المعلم سواء أكانت حركاته الفيزيائية أو تلفظاته ومنطوقاته حالة مكثفة للسلطة، وتتم ترجمتها عبر الخطاب، بما أنه (أي الخطاب) الوسيلة المشرعنة والطريقة الحداثية للسيطرة بعد أن تم منع العقاب الجسدي. ولهذا السبب، سنركز على ملفوظات ومنطوقات المعلم لكونها جزءاً مهماً من فهم "عمل المعلم"، وهذا التوجه ليس بديلاً على النظر في ممارسات المعلم، وإنما هو توسيع لها، فما يقوله المعلم هو أيضاً ممارسة على مستوى اللغة والخطاب.

وبهذا، فإن الاعتقاد بأن وجود المعلم داخل حجرة الصف هو وجود حر ذو سيادة مطلقة على مجريات الوقت، هو اعتقاد مضلل وسخيف، ولكنه مبرمج ومقصود في الوقت نفسه لخداع الطلبة، وإيهامهم بأن المعلم هو من يمتلك الشيء واللاشيء، هو من يمتلك المفاتيح نحو المستقبل، فكل الأدوات التربوية التي يضعها النظام هي بالأساس لمواجهة الطالب "علينا أن لا نعتبر الأدوات التربوية التي يضعها نظام تعليمي مؤسسي بتصرف عملائه (كتب، تفسيرات، كتاب المعلم، برامج، تعليمات تربوية . . .) كمجرد عناصر مساعدة على الترسيخ، بل كأدوات ضبط لتدعيم أرثوذوكسية العمل المدرسي في مواجهة الهرطقات الفردية".[5] لنستشهد ببعض من الملفوظات والمنطوقات للمعلم داخل حجر الصف.[6]

«يا عيني عليك لو في عشرة مثلك». «ممتازة يا عيني عليك صفقولها. هاي القراءة ولا بلاش!»

هنا يوجد افتراض عند المعلمة عن وجود المثالية، أي النموذج الأعلى لشكل الطالبة ومضمونها التي ترغب المعلمة في المزيد منها، ما يقيم

بنى تقسيمية للطلبة بناءً على هذا النموذج، وما سيشكل غاية لكل طالبة، وسيلتها والطريق إليها هو ملفوظ المعلم، وبالتالي سلطة خطاب المعلم. والتصفيق هنا يحمل شحنات عالية من الإخضاع، إخضاع الكل للفرد المثالي، غير أن هذه البنى أو النظم التقسيمية والإخضاعية هي ليست مستقلة أو عفوية نابعة من ذات المعلم، بل هي امتداد النظام فيه (كما سيتضح في آخر هذه القراءة).

«بكرة بدي أعمل امتحان بسيط . . . بس اتروحي بتدرسي امنيح امنيح، وإن شاء الله وحدة بتسقط . . . فاهمين؟ (قالت تلك العبارات وهي تحرك بالسبابة وتقطب حاجبيها)».

الامتحان وسيله لقياس مدى تجاوب الطلبة وتفاعلهم مع المعلم من جهة، والمنهاج من جهة أخرى؛ أي هو درجة الطالب على سلم القيم المثالية التي وضعت، والتي تتضمن كما هو واضح أدوات مختلفة؛ منهاج، امتحان، علامة، أي أدوات لحصر الطالبة وتقنينها. فلو لم تكن هذه القيم المثالية متضمنة لعلامة الرسوب أو لقاع السلم، لما كان هناك حاجة إلى الامتحان. وعلى مستوى آخر من القراءة لهذه المقولة، يتضح أن على الطالبة أن تدرس وتحفظ، ولكنها عليها أن تفهم آلية عمل التربية، وبالتالي أن تفهم ميكانيزمات السلطة.

«ولك كل الكلمات تبدأ بـ Th من وين جايبه هالحروف؟ . . . من أي عقل؟!»

هنا تفترض المعلمة أن هناك معياراً محدداً للعقل، أو على أن للعقل طريقاً وحيداً للتفكير يتماثل حد الاغتصاب مع عقل المعلمة، وبالتالي منطق السلطة، فمن غير الممكن أن يكون هناك عقل غير ذاك العقل الوحيد القادر على الإتيان بالصواب، هي محاولة لتطبيع وتطويع جميع العقول ضمن نسق محدد سلفاً، إنتاج الحقيقة يتم من منطق عمل عقل المعلمة الذي فرض عليها -كما فرض على عقول المجتمع- أن إنتاج الخطأ هو من عقل آخر منبوذ مقصى.

«روحي لما يجي اسمك ودورك» «حطي الشنطة في الوسط (أي على المقعد بين كل طالبتين لمنع الغش)».

فليس من الممكن أو من حق الطالبة أن تتحدث إلا بناءً على دور وإذن، وبالتالي المعلمة هي التي تتحكم وتسيطر على هذا الاصطفاف (الدور)، تماماً كما هو حال الأمر في المحكمة، فهناك تقسيم زمني ومكاني هندسي عال يترجم من خلال ملفوظات المعلم. وهذا التقسيم الهندسي أيضاً يمتد ويتموضع بالحقيبة كجدار وحجاب يفصل انحرافات العين الطبيعية، فلا يكفي المعلمة أن تطلب من الطلبة عدم الغش، وإنما تتماثل وكما الهندسة بموضعة الأشياء في حدود من خلال انتهاك الحالة الطبيعية الأولى.

مجمل ما تم ذكره هي أحكام قيمية بامتياز؛ سواء أكانت أحكام سلبية أم إيجابية، ويبدو واضحاً أيضاً تقاسيم الأدوار ومكان السلطة، فالمعلم يتمتع بالفضيلة والميزة المعرفية وبالتحكم والسيطرة وإطلاق الأحكام والتصنيفات. ويشير فوكو إلى أن «ما أن يسمع كلاماً عن المعنى والقيمة والفضيلة والطيبة حتى يأخذ في البحث عن إستراتجيات الهيمنة». [7] ويليه السلم الصفي. وقبل البدء بالبحث عن إستراتجيات الهيمنة هذه بتقديم قراءة عرضانية جامعة لها، لنستعرض أيضاً مجموعة أخرى من المقولات التي وردت على لسان الطلبة كمنطوقات يرغبون ولا يرغبون في سماعها من المعلم:

«حطي في ثمك كندرة» «إلك علامة زيادة» «سوف أنقص لك علامة»

هنا وكما أشرنا سابقاً، تبدو العلامة أداة للتحكم والسيطرة والإخضاع على الأفعال والنشاط الذي يقوم به الطلاب؛ سواء أكان نشاطاً حركياً أم لفظياً، ولو قمنا بجمع المقولتين الأولى والثانية ضمن خطاب لفظي خالٍ من الفواصل ومكتمل في وحدته الصوتية، تتضح لعبة السلطة داخل هذا الخطاب بطريقة مفضوحة؛ بأن منطق التفكير وأسلوب التعبير للنتائج اللذين يقودان منطق آلية التلفظ التي تستلزم على المعلمة أعطاء هذه الطالبة علامة إضافية، هما بالضبط منطق السلطة الأساسية وغايتها بالتطبع. وتبدو العلامة الإضافية تعزيزاً على صقل العقل وتهذيبه وتوجهه وتحديده.

«مخك فاضي» «ضعيفة الاستيعاب» «يا هبلة يا مجنونة» «تستحقين أن تكوني الأولى على الصف» «طالبة مثالية» «قليلة أدب»

ما زلنا في دائرة التقسيمات والفرز على سلم السلطة، وبالتالي السلم الذي يعكس داخل الصف، بحيث يقسم العقل إلى درجات، ويوضع بمقابله الجنون والهبل؛ المفهومين اللذين نبذتهما السلطة وشكلتهما هي نفسها، والافتراض أن لا مكان للهبل والجنون داخل الصف هو افتراض خاطئ، وبل بالعكس، فإنه أولاً، فرز العقول وتقسيمها هي غاية السلطة، وثانياً، محاولة معالجة هذه العقول وتصحيحها وتطبيعها على نحو يقصي ويجتث جنونها وهبلها لإعادة تشكليها على أسس المثالية. فالسلطة «تنتج الواقع قبل أن تقمع، كما تنتج الحقيقة قبل أن تجرد أو تموه». [8] فهي تنتج مفهوم الأدب قبل أن تبدأ بوضع تمايزاته وانحرافاته.

«قفي أمام سلة القمامة»

هنا مثال على الكيفية التي تشتغل بها الهندسة المكانية مع الهندسة البشرية للسلطة، من خلال الجسد، فالزاوية التي ذكرنها سابقاً، الزاوية الميتة في الهندسة، التي باتت مكاناً لسلة القمامة برمي الزائد والفائض والمنحرف عن حاجة السلطة؛ سواء أكانت أجساداً أم أوراقاً تتجلى وتتكثف داخل هذه المقولة، وبالتالي خطاب المعلم والسلطة التي حتى على قمعها بنفي الأجساد والأوراق، فإنها أيضاً تقيم تقسيماً بذلك، فالوقوف خلف سلة القمامة شيء، والوقوف أمام سلة القمامة شيء، والوقوف بجانب سلة القمامة شيء آخر.

استعراض المنطوقات هذه، والمنطوقات التي يرغب ولا يرغب في سماعها، ستمكننا من فهم دور السلطة داخل الخطاب وإيضاحه بصورة أدق. فمنطوقات الطالبات، وإن انفصلت عن منطوقات المعلمة صوتياً، إنما هي جزء من خطاب المعلمة/ السلطة، هي لعبة تماثل أقرب في طبيعتها من علاقة السيد بالعبد، المستعمِر بالمستعمَر، على نحو لا يعود كل من طرفي العلاقة يدرك ويعي ويتذكر شروط تكونها وأنظمة صيرورتها، فتصبح مجرد روتين يومي اعتيادي كأنه

منذ الأزل، لا أحد يسأل لماذا؟! ولا تكمن الغاية هنا بالبحث عن جذور هذا الروتين/ نظم العلاقة وأصوله، بقدر ما هو فهم أنظمة هذه المنطوقات التي تصقل خطاب المعلمة.

الخطاب الصفي تاريخيته ومفاعيل عمله

فقد تبدو هذه المقولات متناقضة ويصعب جمعها في مجموعة واحدة، ولكن تراها هذه السطور منسجمة ومتناسقة إلى حد يكشف لعبة السلطة داخل الخطاب.

فما هي المقاييس التي بنيت عليها جميع هذه المنطوقات؟ هناك فرز وتقسيم واضح بين طالبة وأخرى، بين من هي جيدة ومن هي سيئة. جيدة لمن؟ وسيئة لمن؟ هذا هو سؤال المقياس المباشر. وبالتأكيد، الإجابة تكمن وتعود إلى النظم أو النظام الذي يحكم الفضيلة والميزة وبالتالي السلطة. فكلما اقتربت الطالبة من معايير النظم، كانت جيدة، والعكس صحيح أيضاً، فكلما ابتعدت الطالبة عن معايير النظم كانت سيئة. إذاً، الموضوع هو ليس موضوعاً قيمياً للفرز والتقسيم فقط، وإنما هو أيضاً موضوع معايير النظم، المعايير التي تضعها السلطة.

هذا يجب أن يكون واضحاً للمعلمة، لتدرك أن المعايير التي تقوم بإجراء التقسيم عليها ليست لها علاقة لا من قريب ولا من بعيد في حقيقة الطالبة وفي ذاتها، وإنما هي تقسيمات سلطوية لا دخل للطالبة بها، فرضت عليها ضمن سياق مكاني محدد. فلم تكن هذه المعايير موجودة منذ الأزل، ولن تظل هي نفسها إلى الأبد، لم تكن الفيزياء -على سبيل المثال- مادة للتدريس قبل قرن أو قرنين، وبالتالي لم تكون معياراً لفرز الطلاب الجيدين من السيئين، (وإذا أردنا أبعد من ذلك) لم تكن أصلاً المدرسة ضمن مفهومها المعاصر موجودة، وبالتالي المقاييس والمعايير للنظم كانت مختلفة.

ومن ناحية أخرى، قد تبدو هذه الملفوظات والمنطوقات تأديبية وهي كذلك، تهدف إلى صقل الطالب على شكل السلطة فيزيائياً وحيوياً، وبطريقة مباشرة وأخرى غير مباشرة. ولكن بالإضافة إلى طابعها التأديبي، تحمل في طياتها بعداً إخضاعياً، فهذه المقولات هي بالدرجة الأولى إستراتيجيات بنتها السلطة عن طريق الممارسات بهدف الإخضاع، إخضاع الجماعة للفرد.

والممارسات هنا وضمن هذا الاختصاص هي الامتحانات والاختبارات والتعليمات والمواقيت، فلا يكفي أن تقوم السلطة بتلقينهم العبارات والكلمات والمفاهيم والمعادلات، وإنما وجب عليهم أن يقوموا في إعادة كتابتها مرة أخرى من سلالة السؤال نفسه، ويأتي مفهوم الدرجة أو العلامة هنا أيضاً ضمن إطار العلاقات التعزيزية الإخضاعية، القائمة على معاودة إنتاج علاقات القوى داخل المجتمع ضمن تقسيماته الموجودة أصلاً.

ولكن لماذا هذا التقسيم وهذا الفرز؟ لا نريد أن نسأل أصلاً لماذا المدرسة؟ فلنكتفِ عند هذه اللحظة بسؤال الواقع المعاش. فلا بد من أن هذا التقسيم يخدم ويصب في مصلحة شيء ما؟ (وعلى المعلمة أن تسأل نفسها هذا السؤال، فليست هي من اخترعت الفيزياء، ولا الكيمياء، ولا الأحياء، ولا اللغات، ولا الرياضيات، ولا مواد العلوم الإنسانية، لتكون حريصةً عليها وحارسةً أبديةً لها لتبدأ بتقسيم الطالبات وفرزهم إلى فئات عليا ودنيا). وبالتأكيد، فإن هذا الفرز والتقسيم لا يصب لا في مصلحة الطالبة ولا في مصلحة المعلمة أيضاً، وإنما في مصلحة مضمر آخر «إن العلاقة بين حديها لن تكون ممكنة، إلا بحضور حد ثالث يبقى مضمراً بينهما، مؤسساً لهما ولتحولاتهما الممكنة . . . فنصبح عندئذ لا أمام ثنائيات (طالبة، معلمة)، بل أمام ثلاثيات (طالبة، معلمة، سلطة)».[9]

ففي معظم مجتمعات القرن الواحد والعشرين التي تم فض بكارتها، وبغض النظر عن طبيعة الثقافة والأيديولوجيا التي تحكمها، هناك تقسيم عالٍ للأدوار بهدف اقتصادي ورمزي، ومعايير القياس وما تفرزه من تقسيمات تساعد الدولة على تحديد ماهية كل فرد ومستقبله، وبأي اتجاه وأي مجال سيعمل على خدمة اقتصاد السلطة أو سلطة الاقتصاد. لهذا، السلطة بحاجة ملحة لبقاء صيرورتها ولإعادة إنتاج نفسها في كل لحظة إلى هذه المعايير، وهذا التقسيم والفرز للطلاب. فمن غير الممكن أن نفهم وجود العديد من الأصناف المدرسية (أدبي، علمي، فندقي، صناعي، زراعي على الأقل في الحالة الفلسطينية)، إلا من خلال منطق أو لا منطق عمل السلطة التي سعت إلى تقنين المعرفة الإنسانية وتدجينها ضمن قنوات ضيقة الأفق لصالحها، والتي منها أيضاً اشتقت السلطة وخلقت الخبير والمختص.

إعادة الإنتاج هذه لا تقتصر على إعادة إنتاج يتطلبها التقسيم الاقتصادي والحاجة المادية، بل هي أيضاً إعادة إنتاج على المستوى الثقافي الاجتماعي بكل ما في الكلمة من معنى، هي توريث من جيل إلى جيل أهم العادات والتقاليد والرؤى الثقافية ضمن وظيفتها المتعينة بمعاودة إنتاج العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع، على نحو يضمن بقاء الكل في موقعه من خلال التقسيمات الطبقية لعلاقات القوى التي تفرض نسقها وحاجتها إلى الاتساق على العملية التربوية بشكل تعسفي من قبل «الطبقات الغالبة»،[10] بما فيه من تقسيمات تمييزية؛ سواء من ناحية اجتماعية أم جندرية أيضاً.

على المعلم أن يُخضع هذا الأمر للخيال، ففي الخيال تصل مفاعيل السلطة إلى أقرب درجة صفرية، عبر تحرر نظم العلاقات لصالح علاقات أخرى ينظمها اللاشعور المكبوت، أو الرغبة التحتية الساعية نحو الخلاص من القيود، ففي الخيال لا يوجد رقيب ولا توجد معايير تحدد سقفاً، كل شيء يقلب عند اللحظة التي يراد لها ذلك، وعند تلك اللحظة التي تقلب بها الأشياء، يتضح جوهرها من خلال بداياتها التي كانت تشكل نهاياتها وهي خارج الخيال.

رامي سلامة – مركز القطان

الهوامش

[1] حسين موسى (2009). **ميشيل فوكو: الفرد والمجتمع**. (د.م): دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع. ص: 118.

[2] فوكو، ميشيل (1990). **إدارة المعرفة. تاريخ الجنسانية 1**. ترجمة: جورج صالح. بيروت: مركز الإنماء القومي، ص: 101.

[3] المرجع السابق، ص: 109.

[4] برنار هنري ليفي (2007). **نسق فوكو في نظام الخطاب، ميشيل فوكو**، ترجمة: محمد سبيلا، بيروت: دار التنوير، ص: 66.

[5] بيير بورديو (1994). **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**. ترجمة: نظير جاهل، بيروت: المركز الثقافي العربي، ص: 80.

[6] جل هذه العبارات التي سنستخدمها في هذه الصفحات مقتبسه من بحث حول "أنماط الخطاب وتداعياته على الطلبة" للمعلمة جمانه الهندي ضمن مشروع التفاؤل في السياق التربوي – مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، 2009.

[7] اويبر دريفوس وبول رابينوف (د.ت). **ميشيل فوكو: مسيرة فلسفية**. ترجمة جورج أبي صالح. بيروت: مركز الإنماء العربي. ص. 101

[8] جيل دلوز (1987). **المعرفة والسلطة: مدخل لقراءة فوكو**. ترجمة: سالم يفوت. بيروت: المركز الثقافي العربي، ص: 38 – 49.

[9] ما بين الأقواس () هنا، هي من إضافة كاتب القراءة.

عبد السلام حيمر (2009). **في سوسيولوجيا الثقافة والمثقفين**. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ص: 11 – 12.

[10] بيير بورديو. مصدر سابق، ص: 12 – 15.

طفلة خلال أحد الأنشطة في روضة مدرسة الفرندز.