المنظمة العربية للترجمة

بيار بورديو وجان-كلود باسرون

إعادة الإنتاج

في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم

ترجمة

د. ماهر تريمش

بدعم من مؤسّسة محمد بن راشد آل مكتوم

توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية

لجنة العلوم الإنسانية والاجتماعية

عزيز العظمة (منسقاً)
جميل مطر
جورج قرم
خلدون النقيب
السيد يسين
علي الكنز

المنظمة العربية للترجمة

بيار بورديو وجان ـ كلود باسرون

إعادة الإنتاج

في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم

ترجمة

د. ماهر تريمش

مراجعة

د. سعود المولى

بدعم من مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم

الفهرسة أثناء النشر ـ إعداد المنظمة العربية للترجمة
بورديو، بيار
إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم/ بيار بورديو وجان ـ كلود باسرون؛ ترجمة ماهر تريمش؛ مراجعة سعود المولى.
428 ص. ـ (علوم إنسانية واجتماعية)
ببليوغرافية: ص 407 ـ 416
يشتمل على فهرس.
ISBN 978-9953-0-1045-8
1. الاجتماع التربوي ـ علم. 2. التعليم ـ فلسفة. أ. العنوان.
ب. باسرون، جان ـ كلود. ج. تريمش، ماهر (مترجم). د. المولى، سعود (مُراجع). هـ. السلسلة.
370.19

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن اتجاهات تتبناها المنظمة العربية للترجمة»

Pierre Bourdieu et Jean - Claude Passeron,
La Reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement,
© Les Editions de Minuit, Paris, 1970

جميع حقوق الترجمة العربية والنشر محفوظة حصراً لـ:

المنظمة العربية للترجمة
بناية «بيت النهضة»، شارع البصرة، ص. ب: 5996 ـ 113
الحمراء ـ بيروت 2090 1103 ـ لبنان
هاتف: 753031 (9611) / فاكس: 753032 (9611)
e-mail: info@aot.org.lb - http://www.aot.org.lb

توزيع: **مركز دراسات الوحدة العربية**
بناية «بيت النهضة»، شارع البصرة، ص. ب: 6001 ـ 113
الحمراء ـ بيروت 2407 2034 ـ لبنان
تلفون: 750084 ـ 750085 ـ 750086 (9611)
برقياً: «مرعربي» ـ بيروت / فاكس: 750088 (9611)
e-mail: info@caus.org.lb - Web Site: http://www.caus.org.lb

الطبعة الأولى: بيروت، تشرين الثاني (نوفمبر) 2007

المحتويات

مقدمة المترجم 7

توطئة 91

الكتاب الأول: أسسُ نظرية في العنف الرمزي 97

الكتاب الثاني: إبقاء النظام 181

الفصل الأول: الرأسمال الثقافي والتواصل البيداغوجي 183

- التفاوت أمام الاصطفاء وتفاوت الاصطفاء 186

- من منطق النسق إلى منطق تحولاته 213

الفصل الثاني: التقليد الثقف والمحافظة الاجتماعية 231

- السلطان البيداغوجي وسلطان اللغة 234

- اللغة والعلاقة باللغة 244

- المحاورة والمحافظة 260

الفصل الثالث: الإقصاء والاصطفاء 271

- الامتحان في بنية نسق التعليم وتاريخه 273

- الامتحان والإقصاء من دون امتحان 291
- الاصطفاء التقني والاصطفاء الاجتماعي 310
الفصل الرابع: التبعية بالاستقلال 317
- الوظائف الخصوصية لـ «المصلحة العامة» 321
- اللاتفاضل في الوظائف واللامبالاة إزاء التباينات 331
- الوظيفة الأيديولوجية لنسق التعليم 342
ملحق: تطوّر بنية حظوظ بلوغ التعليم العالي: تشوّه أم انزياح؟ . 369
الثبت التعريفي 385
ثبت المصطلحات 389
المراجع 407
الفهرس 417

مقدّمـــة المترجـــم

ثمّة قراءة ممكنة لبيار بورديو لعلّ المسلك المناسب لها هو أنْ نُفكّر به، فيه، مثلما دعا هو إلى ذلك السوسيولوجيين في معرض حديثه عن مقوّمات الكتابة العلمية. وليس يضمر ذلك انتقاءً بين غثّ وسمين، وكثيراً ما درج الدارسون على ذلك، أو تقريعاً لهَنَات أو انتصاراً لأفكار.

لقد درج بورديو أن يكون موضوع كتابات عميمة، مختلفة تخصّصاتها ومتنوّعة مشاربها، لو نعدّها لا نحصيها. مثلما درج كثير من الدارسين أن يجعلوا منه، وليجةً إليه لاستشهادٍ تارة وتعزيزِ حجّةٍ تارة أخرى، أو لاستعراضٍ بغير جهد نظري طوراً، فيه يتقطّع النسيج النصّي لنظريته وتُتيّم مفاهيمه أن يُرمى بها في سياقات غير سياقاتها وأنْ تُحشَر مع نظريات لا صلة نظرية بينها وأنْ تُنتزَع «للتميّز» بأن يكون الباحث بنظرية بورديو الشهير حقّاً لعليم.

ومهما يكن من أمر هذه الأدبيات على كثرتها وكثائتها واستطارتها فإنّ بورديو تقاطعت فيه الأماني بين منتصر له وشاتم. ما حُسب لبورديو كثير، وما قيل عليه كثير أيضاً، غير أنّ تلك الأدبيات تظل في معظمها بحدود التوصيف والعرض لغاوٍ له أو مريد وهو ما

ساد في الكتابات وما زال عليها ظاهراً[1].

وخرجت اجتهادات عن السائد من الأدبيات، حملت معظمها، بدرجات متفاوتة طبعاً، محاولات «تجديد» نظرية بورديو والتجاوز لما سقط فيه من إحراجات نظرية، آخذه عليها كثيرون، بيد أنها لم تخرج عن «براديغم» بورديو، ولم تبتدع داخله حتى نقول إنها تجاوزته أو خرجت عنه، حتّى تكون بدعة. غاية ما في الأمر أنها اجتهدت من داخل حدود مقولات بورديو فظلت حبيستها[2].

أما هُجّاؤه فهم كثُر، لا مفازة من تعدادهم، وكذلك أمر مدّاحيه إن كانوا على سواء في منأى من أن يبلوروا ـ بدرجات طبعاً ـ نصوصاً معرفية تقدّر صاحبنا، علمياً، حقّ قدره فتُجرّح المفاهيم وتغور في المرجعيات و تعيد بناء النظرية بناة لم تستقر عليه في نشأتها[3].

---

(1) نذكر هنا على وجه الخصوص: Jacques Bouveresse, *Bourdieu, savant et politique*, la collection «blanc d'essais» (Marseille: Agone, 2003); Bernard Lahire, dir., *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu: Dettes et critiques*, textes à l'appui (Paris: Découverte, 1999); Michel Onfray, *Célébration du génie colérique: Tombeau de Pierre Bourdieu*, collection l'espace critique (Paris: Galilée, 2002); Louis Pinto, *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*, bibliothèque Albin Michel des idées (Paris: A. Michel, 1998); Jeannine Verdès-Leroux, *Le Savant et la politique: Essai sur le terrorisme sociologique de Pierre Bourdieu* (Paris: B. Grasset, 1998), et Alain Accardo, «Un Savant engagé,» *Awal - Cahiers d'études berbères*, nos. 27-28 (2003).

(2) نذكر هنا بالخصوص: Bernard Lahire, *L'homme pluriel: Les Ressorts de l'action*, collection essais et recherches. Série «sciences sociales» (Paris: Nathan, 1998), et Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification: Les Economies de la grandeur*, NRF essais (Paris: Gallimard, 1991).

(3) شدّد بورديو أيما تشديد على الرقابة الإبيستمولوجية المتبادلة داخل النسق العلمي سيما أنه فيها مقوّمات تشكّل هويته وتصيّرها «مع ذلك فإنّ النجاعة العلمية التي للنقد إنّما تتبع شكل التبادلات وبنيتها تلك التي فيها تتم: فكل شيء يدعو إلى اعتبار التبادل المعمّم =

لن نعمل في هذا التقديم إلا على تتبّع قراءة لهذا الأثر تقضي بقراءة ما تقدّم من عمله بما تأخّر منه، على معنى قراءة أثره الذي بين أيدينا ـ **إعادة الإنتاج** ـ في سياق نظريته «التامة»، وكذلك رغبها، بخواتم ما قرأ به ما كتبه وما رأى به ذاته عينها في ما كتب عن العوالم الاجتماعية، أو ما رأى به العوالم الاجتماعية في ما كتبه عن ذاته عينها[4].

نطرح ها هنا فرضيّة تقضي بأنّ ما حمله بورديو في «كلامه» في السوسيولوجيا إنما هو غير ما أراده كلامه أن «يقول»[5]. لقد تمكن «اللاوعي الترانسندنتالي»[6] من خطابه بحيث بدا وعيه به غير ذلك، على جهة غير الوعي الذي وعى به. ذاك هو أمر بورديو، أيّان استغشى البنيوية التوليدية غشّى حقيقة نظريته أنّ كانت نظرية النسق

للنقد حيث، كما في نسق التبادلات الأمومية ذات الاسم الواحد، أ ينقد ب الذي ينقد ج الذي ينقد أ، يمثّل متوالاً أكثر ملائمة لاندماج عضوي للوسط العلمي». انظر: Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron et J. C. Chamboredon, *Le Métier de sociologue*, les textes sociologiques; 4 (Paris; La Haye: Mouton, Bordas [1968]), p. 104.

(4) Pierre Bourdieu: *Méditations pascaliennes*, collection liber (Paris: Seuil, 1997); *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France, 2000-2001*, collection «cours et travaux» (Paris: Raisons d'agir, 2001), et *Esquisse pour une auto-analyse*, collection «cours et travaux» (Paris: Raisons d'agir, 2004).

وإحقاقاً للحق فإن كامل ما خطّه بورديو يخترقه خيط رابط إن تعقبناه لقيانه جهرة أم سراً يكشف عن فكرة - هاجس تقضي بتحليل ذاتي وموضعه للذات في سياق بحوثه في الحقول الاجتماعية وكشفه لشروط أشغالها وبناءها. ولعلّ الأثر الذي بين أيدينا خيال للفكرة التي طالما تهوّس بها بورديو أنْ يُحلل سوسيولوجيا ذاته عينها في شتّى الحقول التي حين تسكنه يسكنها. حقل التعليم هنا رأسها.

(5) تستحضر هنا: Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire: L'Economie des échanges linguistiques* (Paris: A. Fayard, 1982).

(6) Bourdieu, *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France, 2000-2001*, p. 154.

ذاتي الأشياء (Théorie du système autopoïétique). فهل يستوي البنيوي والنسقي وهل يستوي الذي يعلم مورده والذي لا يعلمه.

انتماؤه النظري ذاك يقوم بحسب اعتقادنا على علّة منزلته، على معنى السبب، في صدر السوسيولوجيا، طبعاً دونما وعي منه ومن قرّائه، مثلما يقوم على علّة، على معنى السقم، إمكان سوسيولوجيا محرّرة[7] وكذلك صبا إليها.

مفارقة المثقّف التي شملها بورديو ببحوثه والتي تقضي «باغتراب» المثقف بين سلطة حقله عليه (الحقل الفكري) وبين وعيه بها، سبق إليها هو نفسه. أما محصلة ذلك فكانت أنْ خرج علينا خطابه مفارَقاً نظرياً (Paradoxal) ومفارِقاً عيانياً لواقعه. لربّما كان في ذلك بعض تميّزه.

لبورديو علينا ـ أنّى نقرأه ـ العمل بمنهجيته والوقوف على ما وقف عنده إبيستمولوجيًا، على جهة أنّه إنْ كان ثمّة شيء يُحسب له أكثر من سواه وأكثر من أي شيء آخر إنّما هو ما بسطه لنا لقراءته أو بالأحرى لقراءة كل إنتاج فكري (أدبي علمي، ثقافي...)، وعلى جهة ثانياً أنّ قراءة كل إنتاج بورديو، ولكونه صاغ لنا نسقاً فكرياً مستقلاً ومنغلقاً، إنّما لا تكون إلا من جوّانيّته، أي من حيث «يشتغل» فيُفهم، ومن حيث تُبعث تناقضاته فيُكشف.

---

(7) Pierre Bourdieu, *Choses dites*, le sens commun (Paris: Editions de Minuit, 1987), p. 24

«... لكن السوسيولوجيا آخر ما أنجبت العلوم. علم نقدي لذاتها عينها، وللعلوم الأخرى، وهي أيضاً نقد للسلط من ضمنها سلط العلم. إن العلم أيّان يعمل على معرفة قوانين إنتاج العلم لا يمنح وسائل الهيمنة لكن لعلّه يمنح وسائل الهيمنة على الهيمنة». انظر: Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, documents (Paris: Editions de Minuit, 1980), p. 49.

لقد كان لنا في منهجية الرجل أسوة حسنة سرنا سيرتها. نعتمد لذلك مفهوم المعقولية (Rationalité). إن الذي نقصده من وراء المعقولية هو «نسق» المبادئ والمفاهيم التي تشكّل النسيج النصي من دون أن تتطابق ضرورة معه. فالمعقولية ليست هي النص وإن احتواها، ولا هي بانعكاس للواقع باعتبار ما للفكر من رُبَط بالواقع، وإن أحالت إليه أو أخبرت عنه. هذا أمر يُفتّح آفاق أن يتضمن النص معقولية غير التي رغب في تضمينها. لأجل ذلك يتأتى لنا الحديث عن معقولية للنص مستقلة عن معقولية منتجه، تُزيّف إحداهما الأخرى أو تغترب إحداهما بفعل سطوة الأخرى. فتستحيل المعقوليات إلى غير ذاتها أو تَقول غير ما عنت وتتبادل بينها الأدوار يعوّض بعضها بعضاً أو يتطابق بعضها مع بعض أو يصير بعضها على بعض ظهيراً منظوراً إليها في سياق تنزّلها في الفضاء الاجتماعي. على هذا النحو تُقرأ المعقولية نصاً (Texte) وتعلّلاً (Prétexte) وسياقاً (Contexte). أو كما قال بورديو، موقفاً (Prise de position) ومنزلة (Position) وضِدّية (Opposition) وهو معنى «الموضعة»[8] (Objectivation) الذي دعا وسعى إليها سعيه.

1. في ما ثقلت به موازين بورديو

قد يكون الاستهلال في الحديث عن بورديو من دون ذكر كم كانت حذاقته بالفلسفة عميقة وتمكّنه من السوسيولوجيا شديداً، أكلٌ للحم الرجل ميتاً. فذكر ما أتى به الرجل في السوسيولوجيا على جهة التخصيص والعلوم الاجتماعية على جهة الجملة من كتابات فريدة

(8) Pierre Bourdieu: *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France, 2000-2001*; *Questions de sociologie*, et «Participant Objectivation,» *Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 9, no. 2 (juin 2003).

عصية ثرية مدرارة، وما أتى عليه من موضوعات وظواهر ومجالات شتى، وما صنعه على عينه من مفاهيم مستحدثة أحسرت عن قدرة كشفية، والآكد، عن أسئلة، كانت المعرفة السوسيولوجية والفلسفية في غفلة منها، فيه إقرار بعلمه سعةً وعمقاً وإجلالٌ لما سبغ به على السوسيولوجيا من إضافات ـ و نحن الذين نذود إليه، به، حتى نفهمه ـ مثلما فيه تبيان إلى أنّ الرجل سعى في العلم ليتملّك ناصية نظرية عامة لا تذر واقعة أو ظاهرة أو ممارسة إلا اذعت تملّك أسبابها والعلم بتأويلها[9]. إنّ في ذلك لتصديق لقولنا عن نزع بورديو إلى نَسْقَنة المعرفة كلّها.

الآكد أنّ بورديو كان أوسع ما يكون اطّلاعاً على الفلسفة قديمها ووسيطها وحديثها وأوسع ما يكون إلماماً بالمدونة السوسيولوجية في نظرياتها وشبهاتها وفُويرقاتها. إحاطته تلك والتي لدربه المدرسي أثر فيها[10]، ولجنوحه إلى نظرية سوسيولوجية عامة

---

(9) لعلّ ما يعتدّ به بورديو وما يُرجم به أيضاً اعتقاده بإمكان نظرية سوسيولوجية عامة (Théorie sociologique générale) واعتقاده بضرورة ذلك. ولقد صبا إلى ذلك فعلاً مثل دأب تالكوت بارسونز و نيكلاس لوهمان. انظر: Talcott Parsons, *Le Système des sociétés modernes*, traduit par Guy Melleray; préface de François Chazel, collection organisation et sciences humaines; 15 (Paris; Bruxelles; Montréal: Dunod, 1973), et Niklas Luhmann, *Social Systems*, Translated by John Bednarz, Jr., with Dirk Baecker; Foreword by Eva M. Knodt, Writing Science (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1995).

(10) يذكر بورديو في *Esquisse pour une auto-analyse* الآلام والإهانات الرمزية التي عانى منها لما انتقل في صباه إلى داخلية ثانوية «بو (Peau)»، أو حين دخوله السوربون ودار المعلمين العليا، وهو القادم من ريف بيارن (Béarn). قول ذاك ليس على شيء أن لطفولة بورديو أثراً مباشراً في «عبقريته» التي بناها ثأراً «للهابتوس الريفي» قبالة «الهابتوس البورجوازي». قد يفيد الأثر الذي بين أيدينا في فهم المسار المخضل ببورديو وهو الذي اخترق «إعادة الإنتاج». الآكد أنه يخبر عنه ولكن يظل التفسير قتوراً. عينه بورديو لم يسعفنا -

فيها تفسير، لم تكن حوصلة ولا تحصيلاً لتراث يترى بعضه بعضاً. لقد شُهد لبورديو بحذق الاستيعاب والاستعمال[11] لتراث بنى منه وبه جهازه المفاهيمي المستحدث.

قد يكون من المفيد ـ لئلا يكون ما سيق إطراء يخرج عن حدود الشرعة العلمية ـ الوقوف على أحد أكثر مفاهيمه رواجاً وطرافة وغموضاً واستعمالاً واستشكالاً معاً، أنْ هو الهابتوس، كي يعطي لكل ذي حقّ حقّه ونستجلي ما كان عليه الرجل من تبحّر يُشهد له به.

هكذا يرمي بورديو بالمفهوم في غيابات الفلسفة يصنعه فيها وبها، فيؤوب إلى أرسطو الذي أخذ عنه مفهوم الهيئة و الاستعداد الجسدي[12]. وإلى هوسرل الذي نهل منه فكرة «مخزون المعارف»[13]. وإلى هيغل الذي «يستعمل أيضاً بالوظيفة نفسها مقولات مثل الاستعداد الخُلُقي والخِلقي، حيث يتعلق الأمر بالقطع مع الثنائية الكانطية وإعادة إدراج الاستعدادات الدائمة المكوِّنة للأخلاق المحققة قبالة النزع الأخلاقي للواجب»[14]. وإلى لايبنتز الذي أسهم في فلسفة النسق أن

بغير تفسير - قدر اقتضابه، عكسياً إبهامه - لهابتوسه العلمي «المنشطر، نتاج توفيق المتناقضات والذي لعلّه يجنح إلى الإصلاح بين المتناقضات». انظر: Bourdieu, *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France, 2000-2001*, p. 216.

(11) انظر: Bouveresse, *Bourdieu, savant et politique*.

(12) Pierre Bourdieu: *Les Règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, libre examen. Politique (Paris: Seuil, 1992), p. 294, et *Choses dites*, le sens commun (Paris: Editions de Minuit, 1980), p. 140.

(13) Pierre Bourdieu, *Le Sens pratique*, le sens commun (Paris: Editions de Minuit, 1980), p. 140.

(14) Bourdieu, *Choses dites*, p. 23.

جاء بفكرة حرية الآلة[15] (Automate) وإلى موريس مرلوبنتي[16] الذي جعل قبلية التفكير (Pre-réflexive) شكل وجود الكائن في العالم تميّزاً عن برغسون الذي تناول الذاكرة وسيطاً بين الجسد والعالم الخارجي فاصلاً بذلك بين الفعل وفضاء الفعل. وإلى فيتغنشتاين الذي أخذ عنه بورديو مقولة القاعدة المستدمجة[17] متوسّلاً ترويض الجسد اجتماعياً لتعلم القاعدة بما هي معرفة عملية. وإلى جون ألستير الذي جعل مفهوم الجسد فكرة مركزية لنشأة الهابتوس على سبيل أنّه لا وجود له خارج الجسد[18].

أما سوسيولوجياً فحدّث ولا حرج. هنالك كانت لبورديو صولات وجولات مع دوركايم في الهابتوس المسيحي[19] وفيبر[20] في الخلق البروتستاني وموس[21] في معرض بحوثه عن الصلات التي تُوثِق الهابتوس بتقنيات الجسد. وليفي ستروس[22] الذي جاب فيه البنى الرمزية. وبياجي الذي أخذ عنه مفهوم الترسيمة (Schème). وتشومسكي الذي نهل منه فكرة القدرة التوليدية، ونحوهم.. ذلك قليل من كثير يُثبّت القول إن الرجل كان له من أمر المعرفة بالإنسانيات باع كثير وأثر عميق يسّر له وسوّغ أيضاً أن يحتل في

---

(15) Bourdieu, *Le Sens pratique*, pp. 169-170; Bouveresse, *Bourdieu, savant et politique*, p. 39, et Luc Ferry et Alain Renaut, *La pensée 68: Essai sur l'anti-humanisme contemporain*, le monde actuel ([Paris]: Gallimard, 1985), p. 209.

(16) Bourdieu, *Choses dites*, p. 120.

(17) Bourdieu, *Le Sens pratique*, pp. 66 - 67.

(18) Bourdieu, *Choses dites*, p. 120.

(19) المصدر نفسه، ص 94

(20) المصدر نفسه، ص 22-23.

(21) المصدر نفسه.

(22) المصدر نفسه، ص 54-69.

المشهد الفكري في عمومه صدره ولعله راسه في مواطن كثيرة وأعمال عميمية، **إعادة الإنتاج** هذا حجّة على ذلك.

وما يزيد للرجل وجاهة معرفية، زيادة على ارتحاله بين فضاءات معرفية في الإنسانيات قديماً كانت منفصلة، فألّف بينها في سياق نحته لجهازه المفاهيمي: علم النفس، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا، الإثنولوجيا، علم الاقتصاد، الألسنية، علم التواصل، تفتيقه لآفاقٍ ومجالات وإخصابه لها بمساهمات كشفية ذات شأن عظيم. كذلك حقل الأدب[23] والألسنية[24] والتعليم[25] والإبيستمولوجيا[26] والاقتصاد[27] والفن[28] والأنثروبولوجيا[29]

---

(23) Bourdieu, *Les Règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire.*

(24) Pierre Bourdieu: *Ce que parler veut dire: L'Economie des échanges linguistiques*, et *Langage et pouvoir symbolique*, préface de John B. Thompson, points. Essais ([Paris]: Seuil, 2001).

(25) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron: *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, le sens commun (Paris: Editions de Minuit, 1964), et *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, le sens commun ([Paris]: Editions de Minuit, [1970]), et Pierre Bourdieu: *La Noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, le sens commun (Paris: Editions de Minuit, 1989), et *Homo academicus*.

(26) Bourdieu, *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France, 2000-2001*, et Bourdieu, Passeron et Chamboredon, *Le Métier de sociologue*.

(27) Pierre Bourdieu, *Les Structures sociales de l'économie*, collection liber (Paris: Seuil, 2000).

(28) Pierre Bourdieu: *L'Amour de l'art, les musées d'art euopéens et leur public* (Paris: Editions de Minuit, 1996), et *Les Règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, et Pierre Bourdieu [et al.], *Un Art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie*, le sens commun (Paris: Editions de Minuit, 1965).

(29) Bourdieu, *Le Sens pratique*.

والجندر[30] والمثقف[31]، وغير ذلك.

ذاك طلّ من هطل. منه ما هو في كتب أخرى ومنه ما انتشر في دوريات وما انتشر على موضوعات قدداً ثراء الواقع الاجتماعي حتى إذا أحصيناها، والمقام لا يتيح لنا شيئاً من ذلك، يجدي ذلك في الانتصار له على جهة مساهمته عالماً في الحقل المعرفي والسوسيولوجي على وجه التحديد.

2 ـ في ما هو حقيق ببورديو من مأثرة

ونحن نقتفي القراءة التي آثرنا يستوقفنا للرجل مكسبان عزيزان عليه شديدان على المثقفين، **إعادة الإنتاج** فاتحتُهما. أمّا **الأول** فهو ما كان من أمر سوسيولوجيا العلم. وأمّا **الثاني** فهو ما كان من عداوة التشيّؤ (La Réification).

أ ـ إذا كان لدوركايم من فضل على السوسيولوجيا فالآكد أنه سعيه إلى صياغة إواليات رقابة إنتاج الخطاب السيولوجي ـ قواعد المنهج في علم الاجتماع ـ حفظاً لعلميته وصوناً لاستقلاليته ورسماً لهويته[32] ولقد قفّاه بورديو بما أسماه «موضعة الذات المموضعة»[33]

---

(30) Pierre Bourdieu, *La Domination masculine*, collection liber ([Paris]: Seuil, 1998).

(31) تذكر بخاصة: Bourdieu, *Homo academicus*.

(32) Emile Durkheim, *Les Règles de la méthode sociologique*, bibliothèque de philosophie contemporaine (Paris: Presses universitaires de France, 1958).

(33) *Les Usages sociaux de la science: Pour une sociologie clinique du champ scientifique: une conférence-débat*, organisée par le groupe sciences en questions, Paris, INRA, 11 mars 1997, sciences en questions (Paris: Institut national de la recherche agronomique, 1997); Pierre Bourdieu: *Les Règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, p. 341; *Questions de sociologie*, pp. 37-94; *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France, 2000-2001*, et *Esquisse pour une auto-analyse*, et Bourdieu, Passeron et Chamboredon, *Le Métier de sociologue*, pp. 95-106.

.(Objectivation du sujet objectivant)

الفكرة خلابة فيها الإبيستمولوجي والسوسيولوجي والسياسي أيضاً. أمّا ما كان من أمر الإبيستمولوجي فقد جنح بورديو إلى كونت على حساب كانط أن انتصر له على جهة أنّه انتصر للسوسيولوجيا «أميرة العلوم» ـ كذلك أرادها كونت تبحث في العلل وضعيًّا فتنزّل الأفكار من عليائها وتُنسّبها أن تعرّي نواميسها الاجتماعية ـ على ترانسندنتالية الأفكار حيث الحقائق جمعاء.

هذا التقابل الذي يبسطه بورديو إنّما يقضي بالتساؤل أنّى «لعون»[34] تاريخي، في الاجتماعي والتاريخي يسكن وهما فيه يسكنان، أن ينتج حقائق ما فوق تاريخية قُدّت عن كل صلة بالمكان والزمان والاجتماع والعمران ومن ثمة صالحة لأمد إن لم يكن للأبد[35].

الجدال حول كونية المعارف قديم بدأته الفلسفة حين أرادت

بالكاد يخلو أثر لبورديو لا يحيل فيه اقتضابًا أو إسهابًا إلى مسألة موضعة العالم والعلم في الحقل الفكري. لقد تعلقت همّته بالأمر حتى لكأنّه كان يرى فيه رسالته العلمية. انظر مثلاً:
Bouveresse, *Bourdieu, savant et politique*, p. 176.

ولمّا كان الأمر كذلك فإنّ **إعادة الإنتاج** أيضاً من خالص هذا الهوس الذي يبغي كشف أواليات إنتاج «العلماء» من غير «العلماء»، والمؤسسات التي تُعمل في العلم سلطتها وقوانينها.

(34) نعتمد هنا مفردة العون ترجمة لمقابلها بالفرنسية «Agent» على المعنى الذي قصده بورديو، أي الذات الاجتماعية التي هي لا بالفاعل المريد ولا بالعنصر السلبي. وكلّما كان المقام تفسيراً لبورديو أو سرداً لقوله استعملنا مفردة العون. و كلّما كان المقام مقام نقد منا أو من آخرين استعملنا مفردة الفاعل لتبيان ما هو من نظريته وما هو ما ليس منها.

(35) يذكر بورديو متحدثاً باستغراب عن كانط: «أنّى يكون ممكناً أن ينتج نشاط تاريخي منخرط في التاريخ مثل النشاط العلمي، حقائق عابرة للتاريخ ومستقلة عن التاريخ ومنفصلة عن كل الصلات بالمكان والزمان وبالتالي صالحة أبداً وكونيًا». انظر: Bourdieu, *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France, 2000-2001*, p. 10.

تخصيب المعرفة أنْ جعلت للإنسان بذور علم مزروعة ما قبلياً في العقل في شكل مبادئ مع ديكارت، أو في الوعي الترانسندنتالي بما هو مكان الحقائق جمعاء والذي تُبنى منه وبه «الحقائق الدنيوية» مع كانط، أو في المنطق لغةً للعلم الذي لا يستقيم إلا بها مع الموقف الوضعي للإبيستمولوجيا.

أمّا الردود على ذلك ففلسفية أيضاً نجدها مع نيتشة وهردر[36] وغادمير[37] وماركس وحديثاً مع تشارلز تايلور[38] كل ذلك مع فارق الاختلاف والمسافات بينهم. لكن ما يجمعهم جميعاً هو تسويغ تنسيب المبادئ الكونية التي حملتها الحداثة بمثقّفيها، بالتاريخ والمجتمع أن تلكُ النزعة الكونية بما هي نزعة ليست سوى إفراز تاريخي وعليه يجب أن تُقرأ بالتاريخ، وهو معنى «التاريخانية» الذي عناه بورديو.

سوسيولوجيًا أيضاً نلقى هذا التبرم من مبدأ الكونية والمثقف الكلّي في سوسيولوجيا العلم. أصل هذا الصدّ نلقاه في مراجعات ليفي ستروس[39] ومرتون[40] وبخاصة في «البرنامج القوي» الذي بشّر

---

(36) Johann Gottfried Herder, *Histoire et cultures*, trad. et notes par Max Rouché; présentation, bibliogr. et chronologie par Alain, GF; 1056 (Paris: Flammarion, 2000).

(37) Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode: Les Grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, [traduit de la 2ème éd. allemande par Etienne Sacre et Paul Ricœur], l'ordre philosophique (Paris: Seuil, 1976).

(38) Charles Taylor, *Multiculturalisme: différence et démocratie*, avec des commentaires de Amy Gutmann, Steven C. Rockfeller, Michael Walzer [et al.]; trad. de l'américain par Denis-Armand Canal, champs; 372 ([Paris]: Flammarion, 1997).

(39) Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale* (Paris: Plon, [1958]).

(40) Robert King Merton, *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, Edited and with an Introd. by Norman W. Storer (Chicago: University of Chicago Press, 1973).

به ت. كُون[41] وجذره بلور[42] ولاتور[43] وانتهى في صيغته السوسيولوجية مع بورديو.

أوردنا آنفاً أنّ بورديو انتصر لكونت على كانط. هو اقتراف يجب أن يُفهم من ورائه، حتى لا نزدري للرجل حقاً، لا على أنّه انتصار للوضعية التي بَشّر بها كونت، إنّما هو وَلِيَ وجهه قِبل أن تكون السوسيولوجيا قِبلة المعارف كلّها، دعوتها أنْ تُخرج العلوم من الظلمات إلى النور، ظلمات جهلِها بالشروط الاجتماعية التي تقف من «حقائقها» أسًا، تزعم إطلاقيتها، ونور المعرفة بلاوعيها المتعالي الترانسندنتالي الذي تستثمره الذات العالمة في المعرفة، من دون معرفة[44]. لقد رغب كونت في أن تكون المعرفة العلمية ـ أرقى حالات الذهن البشري ـ معرفة أنطولوجية، إنّما صبا إلى أن تكون معرفة واقعية عبر معرفة واقعها. بهذا المعنى يتعيّن فهم أنّ السوسيولوجيا نظرية للمعرفة وليس نظرية عن المجتمع والتغيّر أو خطاب عنهما.

إنّ ما يُضمره تساؤل بورديو عن شروط المعرفة على معنى الشروط الاجتماعية إنّما هو سؤال عمّا يجعل الحقيقي ممكناً، وعمّا

---

(41) Thomas S. Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques*, trad. De [la 2ème éd. américaine] par Laure Meyer, champs; 115. Champ scientifique (Paris: Flammarion, [1982]).

وقد صدرت ترجمة النسخة الإنجليزية، ط 3 (1996) عن المنظمة العربية للترجمة، أيلول/ سبتمبر 2007.

(42) David Bloor, *Sociologie de la logique ou les limites de l'épistémologie* (Paris: Pandore, [1983]).

(43) Bruno Latour et Steve Woolgar, *La Vie de laboratoire: La Production des faits scientifiques*, trad. de l'anglais par Michel Biezunski, sciences et société (Paris: La Découverte, 1988).

(44) Bourdieu, *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France, 2000-2001*, p. 154.

يجعل المعرفة هي ما هي عليه بصرف النظر عمّا يكون منها الدحض درجات أم جملة. ثمّة فرقٌ هنا وشبهةٌ، فليس السؤال هل الحقيقة ممكنة، إنّما السؤال ما هو إمكان الحقيقة. ذاك تحيّر حمله بورديو والحقُّ القولُ إنّه لم يجب عنه إنّما أتى بما إنْ فقهناه يمكن أن يجيب عنه، «الموضعة المشاركة»[45] (Objectivation participante).

النسبية[46] (Relativité) غير النسبوية (Relativisme). ذلك أنّه ليس يتأتى للعالِم حرية المعرفة إلا أنْ يعرف حدود تلك الحرية فيزداد حرية في معرفته وفيما يمكن أن تهدي إليه من معرفة داخل حقل الإمكانات المعرفية. موضعه الذات هنا، رأس الأمر.

وفي الحقيقة لا عاصم مع بورديو من الموضعة فكلّ إليها أوّاب ليقرأ كتابه. هكذا يقع تبصّره في المعرفة على الرياضيات حيث يؤاخذ الموقف الأفلاطوني الذي يقضي باعتبار الموضوعات الرياضية ماهيات ماقابلية الوجود عن تعقّلها بالذهن فتُكتشف لا أكثر ولا أقل. إنّ في ذلك لإغفال أنّ «القوة الكارهة التي للتمثّيات الرياضية (أو التي للعلامات التي فيها تعبّر عن نفسها) إنّما تجري، أقلّه على جهة بفعل أنها مقبولة ومكتسبة ومستعملة، صلب استعدادات دائمة وجماعية وبها. فلا تفرض الضرورة والبداهة التي لتلك «الكينونات» المتعالية، في حقيقة الأمر نفسها، إلاّ على أولئك الذين اكتسبوا، عبر تعلّم مديد، المهارات الضرورية لاحتضانها»[47]. ولا يتأتى

---

(45) Bourdieu, «Participant Objectivation».

(46) ليس مما يُحتاج إليه بيان أن نسبية بورديو ليست كنسبية أينشتاين فيما هو أكثر من تباين المجالين، لسببين، **أوّلهما** أن نسبية بورديو تُدرج الاجتماعي حقيقةً غير نسبية في كل معرفة هي جوهراً نسبيّة لئلا تصير المعرفة سلطة. **وثانيهما** لأن نسبيّة بورديو تكشف وعلى خلاف أينشتاين ليس الجهل مما أصبنا من المعرفة إنما تكشف المعرفة مما أصابنا من الجهل، أي الإمكان المعرفي صلب حقل الإمكانات المعرفية الذي لها.

(47) Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, p. 136.

للعلامات الرياضية «اللازمنية والتاريخية، المتعالية والماثلة معاً مثل الرموز الدينية أو اللوحات أو القصائد، أن تكون حيّة وفاعلة..»[48] إلا أيّان تُقرَن مع فضاء أعوان جنّاحين ومقتدرين على بعث هذا الفضاء الرمزي المستقل.

لا يلزم عن ذلك يوماً انفصاماً[49] للعالم بين موقفين أو شخصيّتين مثلما يُقال في علم النفس. فممّا يترك بالغ الترحيب عند بورديو من مشروعه «أنثروبولوجيا الذات» إنّما هو ذهابه إلى أن المعني بالموضعة إنّما هو ليس الأنثروبولوجي وهو يحلّل عالماً برانياً بل هو «العالم الاجتماعي الذي جعل منه الأنثروبولوجي والأنثروبولوجيا الواعية واللاواعية التي يستقدمها في ممارسته الأنثروبولوجية، ليس أصوله الاجتماعية فحسب ومنزلته ومساره في الفضاء الاجتماعي وانتماءاته ومعتقداته الدينية وجنسيته، ونحو ذلك، إنّما أيضاً، وهو الأهم، منزلته الخصوصية داخل حقل الأنثروبولوجيين»[50]. فما من شيء إلا وكان إلى فضاء المنازل والعلاقات والشروط الاجتماعية مشدوداً فليس ثمة من معرفة مطلقة، وليس ثمة من معرفة عارضة ولا من عالم عليم، إذ كل لحقل المواقف والمنازل أوّاب[51].

---

(48) المصدر نفسه، ص 136.

(49) اللّهم إذا كان هابتوساً منشطراً على المعنى الذي عناه بورديو أي ذاك الذي عنده. ذاك أمر فيه نظر. انظر: Bourdieu, *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France, 2000-2001*, p. 216.

(50) Bourdieu, «Participant Objectivation,» p. 283.

(51) «هكذا لا تتّخذ الأضداد الإبيستمولوجية معناها الكامل لولا أنّ ننسبها إلى نسق المنازل والضديات التي تنشأ بين المؤسسات، والزمر، أو العصب التي أحلّت بتباين في الحقل الفكري. إنّ جملة السمات التي تُعرّف كل باحث على سبيل نمط تكوينه (علمي أم انتقائي، مكتمل أم جزئي، ونحو ذلك)، مكانته في الجامعة، انتماءاته المؤسسية، ارتباطاته المصلحية ومساهمته في زُمر ضغط فكرية على وجه التحديد (دوريات علمية أو غير علمية، مجالس أو =

ذاك هو على عجل معنى أن تُقرأ الأفكار موقفاً ومنزلة وضدية، أو كما يقول «إعرف ذاتك، ذاتك عينها». هي قراءة لا تقف على وقفة قطّ ولن تكتمل ولن تستوي لأنها قراءة لخطاب معرفي ليس به اكتمال. فحقيقته ليست منحصرة ومنحسرة في حدوده وهو أمر عنى عند الكثيرين مقاربة المعرفة في اكتمالها إن كان لها اكتمال حتى ـ أو كواقعة برّانية مستقلة عنا. إنّ ما يسطو على الحسّ المشترك العامي وحتّى العلمي لبس «الذات الإمبيريقية» «بالذات العالمة»، يتعيّن ـ حفظا للقيمة «الأنطولوجية» للمعرفة ـ الفصل بينهما ومعرفة مناطق التداخل بينهما والانفصال.

إنّ الحقيقة التي يقف عليها العلم ويسعى إليها الفكر، إنّما هي عن مصلحة في الحقيقة. ذاك أمر لا يقي إمكان الحقيقة إلاّ أن تكون المصلحة ذاتها. غير أنّ قول بورديو في ذلك غير ذلك. فإذا كان شرط الحقيقة مثلما ساد ولا يزال الترفّع عن المصلحة فإنّ ما أجلاه بورديو إلا حقيقة لا تسندها مصلحة ولعلّه شرطها، أقلّه ألاّ حقيقة من غير الوعي بالمصلحة في نكران المصلحة، وألا خير في اللاوعي بالسلطة وراء اللامصلحة. وإلا نعلم بكل ذلك كان الخسران المبين.

وإذ يعلم المرء ذلك يجعل في ما ينتجه معرفة، لذاته ولشروطها وللحقل الاجتماعي قدراً معلوماً، فيسعى حثيثاً إلى حصصه ما له وما عليه، ما هو من العلم وما هو ليس من العلم في

= لجان، و نحو ذلك)، كلّها تسهم في تحديد حظوظه في أن يحلّ بهذه المنزلة أو بتلك أي في أن يعتنق هذه الضديات أو تلك صلب الحقل الإبيستمولوجي. وإن كنا إمبيريقيين، شكلانيين، منظّرين أو لا شيء من كل ذلك، فليس مردّ ذلك الدعوة بقدر ما هو القدر على جهة أنّ معنى الممارسة المخصّة بكل منا إنّما تجري على مجرى شكل نسق الإمكانات والاستحالات التي تعيّن الشروط الاجتماعية للممارسة الفكرية». انظر: Bourdieu, Passeron et Chamboredon, *Le Métier de sociologue*, p. 101.

شيء. ومهما يكن من أمر هذا النهج في المعرفة فإنّ لبورديو فيه خصوصية لا تَميزُه من الأقدمين من السيولوجيين فحسب، إنّما أيضاً تُميّزه عنهم.

أ ـ إنّه جعل من «التحليل الذاتي» ممارسة معرفية مستمرة وذاتية. لقد كان يقول في سياق تحليله لذاته متحدثاً عن بحوثه الميدانية عن الجزائر في بداية عهده بالسوسيولوجيا وعن البيارن (Béarn)، مسقط رأسه، في نهاية عهده بها، «أنها كانت ضرورية لأسباب تقنية ونظرية معاً، ولكن بالقدر نفسه لكون التحليل كان يرافقه في كل مرة تحليل ذاتي بطيء وعسير»[52].

ب ـ إنّه جعل له من التحليل الذاتي مشروعاً إبيستمولوجياً يقضي بصياغة إواليات مراقبة إنتاج الخطاب السوسيولوجي، ثم بتوسع منه إلى المعرفي بعامّة.

العلاقة بين الذاتي والموضوعي والمسافة بينهما مسألة معلومة فيها اجتهادات معلومة أيضاً، الإرث السوسيولوجي يشهد بتلك السجالات انتصاراً لأحدهما على الآخر (دوركايم، فيبر) أو تلفيقاً بينهما (شولتز، زيمل، إلياس، برغر ولوكمان، ميد، ونحوهم)، لكن أن تصاغ مسألة سوسيولوجية وسياسيةً فذاك أمر ما كان لسابق له ولا معاصر، فيه يد ولا باع.

لقد تأكّد لبورديو وهو يصوغ كتابه هذا أنه إن لم يبتدع العلماء أنهجاً، أنْ يتقمطوا الوعي السعيد ـ ابتغاء تحصين الحقل الفكري مما يتهدّده من سلط برانية عنه وداخلية له، زائغة، متى تمكنّت بالمعرفة لا بد أنها تفسدها ـ إيذان بخراب المعرفة وفساد الفكر.

---

(52) Bourdieu, «Participant Objectivation,» p. 292.

وهل شيء أبلغ إلى «حقيقة» المعرفة صنعاً واشتغالاً، وأجدر لأن يُتّبع من هذه الدراسة ـ وغيرها كثير ـ لحقل التعليم، غاية ما تجرى إليه كشف ما يُوارى في إنتاج المعرفة واستقصاء ما يُسَرّ من أسباب ما تستتبّ به المعرفة. «اعتقد في حقيقة الأمر أن فضاء العلم مهدّد اليوم بتراجع رهيب. إنّ الاستقلالية التي كان العلم قد اكتسبها شيئاً فشيئاً في مواجهة السلط الدينية والسياسية أو حتى الاقتصادية وجزئياً على الأقل في مواجهة بيروقراطيات الدولة التي كانت تؤمن الشروط الدنيا لاستقلاله، إنما أنهكت كثيراً. فالإوليات الاجتماعية التي تشكّلت كلما تأكّدت، مثل منطق المنافسة بين الأتراب، على شفا أن تلفي نفسها في خدمة أغراض مفروضة من الخارج. فالخضوع للمصالح الاقتصادية واغراءات الإعلام تهدّد بأن تتضافر مع الانتقادات الخارجية والاغتيابات الداخلية، بعض الهذيانات «ما بعد الحداثية» آخر تجلّياتها، كي تقوّض الثقة في العلم وبصورة خاصة في العلوم الاجتماعية. باختصار نقول إنّ العلم في خطر ومن ثمة تصيّر خَطِراً»[53].

هلا لنا إن نُنزّل هذا الكتاب في سياق دفاع عن الحداثة. يعسر علينا إن نستوفي شروط إجابة قاطعة. فكل خطاب بورديو يحمل من عوامل الشيء وضده، ولو كنا أقرب إلى القول بالإيجاب توكّلاً على موقفه وموقعه من سيرورة وصيرورة السوسيولوجيا.

معلوم أنّ السوسيولوجيا نشأت في سياق الحداثة الغربية توفيقاً بين النظام والوعي، النسق والفاعل، العالم الموضوعي والعالم الذاتي وسعت إلى حفظ المسافة بينهما، وهي مسافة تضيق اتساع

(53) Bourdieu, *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France, 2000-2001*, pp. 5-6.

المسافة عن جوهر الحداثة. ودونما دخول في التفاصيل، يمكن القول إنّ السوسيولوجيا استثمرت حركة الحداثة لتطرح على نفسها مهمة توطين الإنسان في المجتمع وأرضنته كياناً منتجاً للمعرفة عن ذاته. فارتبطت نشأتها بخلق المجتمع طبيعة ثانية للإنسان. بين السوسيولوجيا والمجتمع إذاً علاقة حيوية كل يسوّغ للآخر وجوده.

خلق المجتمع هو لبّ الحداثة بما هو نظام وفردنة، اشتغال وتغيّر، لذلك ارتهنت السوسيولوجيا بها وتماهت وهي التي طرحت نفسها أجوبة عن أسئلة التقدّم والزمن الآت. الحاجة كانت في تأكيد الإنسان وتوطينه كياناً للمعرفة عن ذاته متحكّماً في مصيره[54] وفي معارفه حتى لكأنّ قدرته على التفكير أضحت تساوي حداثته. وإلا يكون ذلك كذلك تنتكص أن تتقلّص المسافة بين الفرد والنظام حتى التوحّد وأن تتناءى حتى التعلّق ألا يخبر أحدهما عن الآخر ويصير كلّ في ناموسه يسبح.

إنّ أحقية الإنسان بالمراجعة المزمنة لممارساته وتقدّر ذلك عليه إنما هو ضمانة للحداثة ألا تزيغ. إنّها تفرض تفكيراً حول التفكير عينه[55].

و ليس من الإطراء في شيء أن نقول إن بورديو ذهب بكتابه هذا وآخرون يوم كتب عن نسق التعليم أبعد من السوسيولوجيين السلاف أن استبدل في المعرفة، الذي هو استفكاري (Réflexive) بالذي هو ترانسندنتالي. ليس لكون الاستفكارية تقوم من الحداثة ـ

(54) Michel Foucault, *Les Mots et les choses; une archéologie des sciences humaines*, bibliothèque des sciences humaines ([Paris]: Gallimard, 1996).

(55) Anthony Giddens, *Les Conséquences de la modernité*, trad. de l'anglais par Olivier Meyer, théorie sociale contemporaine (Paris: Ed. l'Harmattan, 1994), p. 45.

هوية الإنسان الجديد ـ مقام الاسّ والجوهر فحسب، إنّما لكون الإنسان استفكاري بجبلّته ـ على جهة أنّه منتج للدلالة التي تُؤوّل في الممارسات الاجتماعية وتتأوّل بها ـ وعليه فإنّ الذي يدرس الممارسات تلك استفكاري بجبلّته وأيضاً لكونه منخرط بعمق ليس في «المراجعة المزمنة» للممارسات الاجتماعية على ضوء ما استقر من معرفة أنتجتها بهذه الممارسات فقط، بل أيضاً لكونه يعيد صياغة هذه الممارسات أيّان يدمج خطابه العلمي بما هو ممارسة اجتماعية أيضاً في السياقات الاجتماعية التي يحلّلها. كذلك هي السوسيولوجيا حمّالة لهوية هرمنيطقية مضاعفة تُؤوّل الممارسات ـ العلمية منها ـ التي تؤوّل بعضها بعضاً ـ فتتأوّل بها وتؤوّلها لئلا يكون على العلم ظهيراً من خارجه (المال والإعلام والسياسة) لا يبقي مكسباً أتاه ولا يذر.

كذلك هي السوسيولوجيا تصنع العالم الاجتماعي الذي يُصنع بها فتسهم في عدم استقرار موضوعها: «الممارسة الاجتماعية» (Pratique sociale) وعدم استقرارها هي. على هذا المعنى يجب أن تفهم استفكارية بورديو ودعوته إلى حفظ المعرفة واستبقاء استقلاليتها. فيها تخوّف من انهيار «الحكايات الكبرى» على حد قول ليوتار وتخوّف على علمية العلم. من أجل ذلك كان بورديو يدافع دوماً عن أنّ الاستفكار، سوسيولوجياً، في المعرفة فتخضع للتحليل الذاتي، يزِد في علميتها ولا تضرّها بشيء.

وإنّ من سبيل إلى ذلك فهو إدراج «الريبية» في الحقيقة وإسكان النسبية في الإطلاقية. ريبية لا يلزم عنها ضرب من الإقرار بانعدام اليقين، إنما يلزم عنها استحالة الموضوعية. فلا ضير في اليقين ما دام صورة للوعي بما يحايث الوعيَ. أما الموضوعية ففيها كل الحرج يوم تخصّ الوعيَ به خارج الوعي فيصير الوعيُ به حقيقةً مطلقة.

هكذا ليست الاستفكارية بهذا المعنى غير مناسبة تترى تُستذكر فيها الحداثة لتسترد فيها أنفاسها وهي متعبة بانجازاتها حدّ التهاكة وليس أبلغ من هذه الكلالة من تلك التي تصيب من رأس الحداثة، نسق التعليم.

3 ـ الاستفكارية قبالة الاعتباطية

إنّ أمقت ما كان بورديو يمقته، أشباه العلماء: الصحافيون، السياسيون، المقاولون. إذا دخلوا حقل الفكر جعلوا أعزته أراذله، وأراذله أعزة مفكريه. لكن أنّى لنا والسقم بعضه، بل قل كثيره، جوانيّ أن يظل المثقف مثقفاً؟ ومَن المثقفُ من المثقفين، وهم نفير.

دع عنا، ابتغاء الإجابة، أشباه المثقفين ممن أحصاهم بورديو، ليسوا من الحقل الفكري في شيء إلاّ التطفّل حسداً من عند أنفسهم.

الحق إنّا لا نتهيأ على تعريف فيما خطّه بورديو للمثقف. لقد بدا له أنّ كل تعريف استنقاص له وأنه يقضي برؤية ماهوية للمثقف ما أنزل الله بها من سلطان. أفليس من أزمة المثقف أنْ أوثق نفسه بتعريف يرضاه. ثم أفليس كل تعريف موقفٌ يتوكّل على منزلة من الفضاء الاجتماعي بأمر ذلك هو باطل. لا غرو إذاً ونحن نبسط بعض قوام سوسيولوجيته ألا نعثر على تعريف للمثقف على جهة الهوية الماهوية.

يذهب بورديو في شأن هذا ما ذهب إليه الأسبقون: دوركايم[56]

---

(56) «إنما الكتاب و العلماء مواطنون. من البديهي إذاً أن تكون لهم المساهمة في الحياة العامة واجباً صارماً. يظل أنه يتعين في أي شكل وفي أي حدود... علينا قبل كل شيء أن نكون لُصّاحاً مربّين. لقد جُعلنا كي نشُد من أزر معاصرينا حتى يهتدوا إلى أنفسهم في أفكارهم و شعورهم أكثر مما هو كي نسوسهم. إنه في حال الجلبة الفكرية التي فيها نحيي أيّ دور نافع نؤديه أكثر من هذا الدور». انظر: Emile Durkheim, «L'Elite intellectuelle et la démocratie,» dans: Emile Durkheim, *L'Individualisme et les intellectuels*, postf. par Sophie Jankélévitch; couv. de Olivier Fontvieille, mille et nuits; 376 ([Paris]: Ed. Mille et une nuits, 2002), p. 41.

وفيبر، مع تباين في الكيفية. فإذا كان ما يجمعهم اعتبار المثقف ذا خاصيتين: المعرفة والفعل على سبيل أن واو العطف ليست من قبيل الجمع بين المتنافرين إنما من قبيل الفصل صورياً للشيء ذاته، فإنّ ما فرّق بينهم هو العلاقة بين المعرفة والفعل. ذلك أنّه إذا ما كانت المعرفة دون سواها كانت الترانسندنتالية وكفى. وإذا ما كان الفعل منفرداً كانت السياسة المتسيّسة. وهل طالب بورديو المثقف بغير العمل بهما؟

لقد جاء في نعيه لميشال فوكو صدر بجريدة **لوموند** (*Le Monde*) بتاريخ 27 حزيران/ يونيو 1984 أنّه ما من أحد توفّق أفضل توفيق في المصالحة بين الكفاءة الأكاديمية والانخراط السياسي أفضل ممّا توفق إليه فوكو. لكونه لم يدّع الكونية ولكونه أحسن صنعاً أن جعل فكره «مناضلاً»، ولكونه زاوج بين الحكم الأخلاقي والحكم على الأخلاق ولم يحمل في ذلك لُبساً، كان فوكو أقرب إلى فؤاد بورديو من سواه[57].

و إذا كان ذلك كذلك بالنسبة إلى فوكو، فإنّ سارتر يمثّل الوجه المظلم للمثقف. لقد مثّل سارتر المثال الأكثر دلالة على استلاب المثقف. هذا الاستلاب، نسبة إلى بورديو، لم يكن من فرط فقدانه

---

(57) Pierre Bourdieu, *Interventions, 1961-2001: Science sociale and action politique*, textes choisis et présentés par Franck Poupeau et Thierry Discepolo, contre-feux ([Marseille]: Agone; [Montréal]: Comeau et Nadeau, 2002), pp.178-181.

وإن عدنا الى الأسّ الذي يقرّب الرجلين بعضهما من بعض لوجدناه مفهوم الحقل باعتباره «فضاء الإمكانات الاستراتجية». قوام هذا الفضاء انه «بنية» مقعّدة من الاختلافات والانتشارات بداخلها يتجدد كل أثر فريد. من ذلك يتحدّد المثقف عوداً إلى ذلك الفضاء وبه حيث تعشش علاقات السلطة وحيث تتحدّد حرية المثقف. انظر: Bourdieu, *Les Règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, pp. 326- 327.

وعي العالم، إنما من فرط ادعائه وعيه به. هذا الوعي الاقصى الذي حمله سارتر أفقد المثقف عموماً وأفقده هو بصيرته فكانت عمياء أمام شروط تحققها الاجتماعي والتاريخي. لقد تبرم سارتر من شرط وجود الذات لكي يطرح سؤال وجود يدرك وعياً ومن دون وسائط[58].

لكنّ بورديو لا يُصدر هذا التصنيف جزافاً، فللموقف أسّ إبستمولوجي تحوّل سوسيولوجياً.

لنعد الى البدء مع دوركايم وفيبر. فأمّا دوركايم فقد كان مهموماً بتصليد السوسيولوجيا أسوة بما سبقها من العلوم، ففصل بين الذاتي والموضوعي وجعل بينهما برزخاً «قواعد المنهج»، لا يبغيان. لذلك أتى خطابه عن المجتمع في ظاهره خطابين أحدهما نظري صرف (تقسيم العمل، الانتحار، العائلة، المدرسة...) والآخر سياسي أيديولوجي ((الدولة الاشتراكية، التجمعات الحرفية...) وفي باطنه خطاب حمّال لمعقولية واحدة تقضي بأجرأة الخطاب العلمي من خلال التحكّم في مختلف العلاقات بين الوقائع الاجتماعية والنواميس «المشغّلة» للأنساق الاجتماعية. ثمة صبوّ إلى خلق سلطة على المجتمع باعتباره نسقاً عيانياً يختبىء وراء «توظيف علم الاجتماع». وإذ يجنح بورديو إلى دوركايم على جهة ضرورة الفعل، فإنّه ينأى عنه على جهة أنّه يُنصّب نفسه «مصلحاً» للمجتمع وموجّهاً له وهو اعتقاد يستدعي مغالطتين: الوعي المطلق وسلطة التغيير. وفي حقيقة الأمر لا هذا ولا ذاك هما له يتسنّيان. وأمّا فيبر، وإذ نادى بالحياد الاكسيولوجي على غرار دوركايم وجعل بين العالم والسياسي

(58) المصدر نفسه، ص 308-314. ولقد رمى بورديو هابرماس وهايدغر «بالجهالة» ذاتها. انظر: المصدر نفسه، ص 347-348، و Pierre Bourdieu, *L'Ontologie politique de Martin Heidegger*, Le sens commun (Paris: Editions de Minuit, 1988).

حجاباً، قدّم علم الاجتماع خطاباً عن الفعل الاجتماعي. هو خطاب علمي تفهّمي للمعيش الاجتماعي للفاعلين. تفهميّاً لأنه يطرح نفسه فعلاً على الفعل. هكذا هي سوسيولوجيا فيبر تقترح نفسها تمثّلاً علمياً موضوعياً للفعل مُوسّطة قدرة السوسيولوجي على الفهم، فيخفي تحكّم السوسيولوجي في الاجتماعي ورغبة في الرقابة عبر قدرته على التفهّم والعقلنة. من أجل ذاك يعتبر بورديو أنّ الموضوعية الاكسيولوجية كذبة المثقفين وأنّ ادّعاءهم الكونية إخفاء لما هو من أجل الذات (pour soi) في ما هو في الذات (en soi) فيخرج للناس نبيّاً يحجب السلطة التي تجعله من وراء إدّعائه الكليّة والكونية، مصطفى.

بهذا التفويض تمنح الكونية للمثقف إمكان تغشية حقيقته الاجتماعية والتاريخية حين ينير ما حوله دون أن يُنار، وفي ذلك إضعاف لموقف المثقّف وتقزيم لدوره الحقيقي، ذلك أنّه يمتاز بخاصيتين: **الأولى** نفوذ خاص يمنحه عالم فكري مستقل عن السلط (دينية ـ إعلامية ـ سياسية ـ اقتصادية). **والثانية** توظيف هذا النفوذ الخاص في الصراعات السياسية. وليس بين الخاصيتين تناقض أو تنافر. فما يدعو إلى القبول بإمكان تعايش الفكري والسياسي أنّه إذا كان المشروع الفكري لبورديو تعرية إواليات الهيمنة وهو ما يمنح إمكانات «الهيمنة على الهيمنة»، فإنّه من اليسير قبول أنه سياسي. ثمّ إنّه إذا كان معنى الانخراط السياسي كشف إواليات الحقل السياسي والمنزلة فيه والموقف من المواقف والمنازل فيه وتفسير تلك المواقف بما يحيلها إلى شروطها الاجتماعية والسياسية فالخير كل الخير في السياسة. أخيراً أليست كل كتابة فعل سياسي فيها المواقف والمصالح وإن أُخفيت. لا حرج في السياسة إذاً إن كانت فعل موضعة للذات وللآخرين. وإلا يكون ذلك تسقط في «الحدثية»

و«الآنية» ونُخرج أنفسَنا من فضاء «اللازمنية»[59].

اللازمنية براء من الترانسندنتالية، إنّما ما عناه بورديو، وبشكل مفارق لغوياً، التاريخانية «أي إرجاع للتاريخ وللمجتمع ما أعطيناه لترانسندنتالية ما أو لذات ترانسندنتالية[60]. وإنْ لم يكن بالأوب هذا نقوّم ذاتي مطلق، فإنّ به تمكّن من التشيؤ على معنى الوعي به.

4 ـ نبوءة التشيؤ ذاتية التحقّق (prophétie auto réalisatrice)

هناك إحلال عند بورديو للتشيؤ محل المحور الذي تحوم في فلكه نظريته برمتها، تعقّبَه في كلّ ما كتبه. ولعل لبّ هذا الكتاب، **إعادة الإنتاج**، فضح للتشيؤ الذي ينخر التعليم ويقوم مقام الناموس الذي يسوسه. لقد أتى بورديو التشيؤ من حيث هو ظاهرة كلانية وكأن العالم المشيأ هو الوحيد الممكن. الدعوة هنا إذاً إلى فضح آلياتها التي يرسمها بورديو في «وعي السحر وإغراء شيطان الجهل بالسلطة». نقد كهذا يقف على خلفية تفعيل السياسي واستعراض للنقد. تبدو مدرسة فرنكفورت النقدية حاضرة بقوّة في نصوص بورديو. ما يستحضرها هو استشكال التشيؤ وإعمال الفكر فيه. ويعترف بورديو صراحة بقربه منها على الرغم من اختلافه معها «لارستقراطية تحاليلها وطُهر مفكرّيها» لبعدهم عن الميدان أن ترفعوا عن المجتمع. هذه القراءة النقدية على غرار كامل الإرث الماركسي استعادت مفهوم الفيتشية[61] (Fétichisme). لكن الفضل في صياغتها

---

(59) Pierre Bourdieu, *Réponses: Pour une anthropologie réflexive*, avec [la présentation, les notes et la bibliographie de] Loïc J. D. Wacquant, libre examen Politique (Paris: Seuil, 1992), p. 156.

(60) Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, p. 37.

(61) معضلة التشيؤ قديمة في السوسيولوجيا، نظر إليها كلّ من ماركس وفيبر وزيمل ونحوهم على أنها سِمة رئيسة للمجتمعات الحديثة أو لنقل للحداثة. أمّا حديثاً فدارسوها كثُر، نذكر لوفيفر وغولدمان ولوكاش وأدرنو ونحوهم.

في نظرية سوسيولوجية متجانسة إنما يؤوب الى بورديو.

بالنسبة إلى بورديو التشيؤ (La Réification) هو شرط السلطة في المجتمع. وإذا كانت علاقات الاجتماع علاقات سلطة فإن القول بهذا يسوق إلى القول إنّ التشيؤ، وعلى نحو مفارق، ليس حادثة تاريخية وكذلك ذهب ماركس ومن لفّ لفّه، إنّما هو حقيقة المجتمع إذ لا عاصم لمجتمع منه. إنّه تاريخه وليس تأريخه. لهذا امتدّ تعريفه للسلطة ليتّسع إلى وجهيها المادي وكذلك الرمزي، وهو لعمري السلطة كلّها، ليمسّ كلّ المجالات: التعليم، المثقف، السياسة، الدين. . . وليمسّ رأس الوجود الاجتماعي الوعي[62]، وإلى ذلك صبا غولدمان من قبل.

إنّ انحاز بورديو إلى ماركس فقد انحاز أيضاً في هذا الموضع تحديداً إلى فيبر الذي قال إن الشرعية إنّما هي شرعية الرمز وليست شرعية القوّة. إلى هذا وذاك أضاف بورديو الاعتباط الذي يقضي بأن تتخفّى السلطة على أنها كذلك فتعرّض نفسها على أنها غير ذلك. وإنْ فعلت على هيئة ذلك فإنّها تعرض نفسها على جهة أنها الطبيعة كلّها. وفي كلتا الحالين فإن شروط إنتاجها الاجتماعية والتاريخية وديمومتها، على معنى إعادة إنتاجها، هي ما يواريها الاعتباطُ التشيؤ.

بهذا المعنى لا يتهيأ للتعليم بأسناده مؤسسات وأساتذة أن يفرضوا ثقافة اعتباطية هي نتاج علاقات قوى قُدّمت على أنها ثقافة

---

(62) لوسيان غولدمان أعطى للتشيؤ التعريف التالي: «إنّ ما نعنيه بمقولة التشيؤ هو ظهور سيرورات اقتصادية في الحياة الاجتماعية بما هي ظواهر مستقلّة ومن ثمّة تحديداً كمية خالصة». انظر: Lucien Goldmann, *Recherches dialectiques* (Paris: Gallimard, 1959), p. 86.

كونية بريئة إلا بتوسّط سلطة اعتباطية أي سلطة رمزية معلّقة عن شروط إنتاجها الاجتماعية أو بالأحرى عُلّقت شروطها في الوعي.

كلّ مؤسّسات إنتاج المثقفين وكثيرين منهم أُفرغ عليهم هذا الاعتباط وألزمهم، فمنهم من يعيد إنتاجه ألاّ يعيه وهم جُلّ، ومنهم من يعيد إنتاجه تميّزاً ظاناً أنه يزداد من السلطة الرمزية «كيل بعير»، ومنهم من سعى سعيه إلى فضحه وما بدّل تبديلاً.

ونحن لا نماري في ما بذله بورديو من جهد وما لقيه من نصب وأذى. ولكن أنّى لنا بمقاس ما أتى به من سعي للحدّ من غلواء التشيؤ في وعي الناس أن نعلم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من التشيؤ. وأين تقف درجة التشيؤ التي تجعل صاحبها يقتفي أثرها ويعالجها معالجته للداء. تلك أسئلة لا ندّعي فقه إجاباتها.

5 ـ في معنى إعادة الإنتاج

تُمثّل المقاربة النسقيّة التي اعتمدها بورديو في نظريّته تجاوزاً للتحليل البنيوي والوظيفي[63]، ليبني على أنقاض ما تحطّم بفعل نقده له، نظريّة الإنشاء الذاتي للنسق[64].

---

(63) انظر نقد بورديو للتحليل البنيوي الماركسي للتعليم وللمقاربة الوظيفية لدوركايم في النسق التعليم المستقل، ص 342 ـ 348 من هذا الكتاب.

(64) ندرج هنا بعض رؤوس الكتابات في نظرية النسق ذاتي الإنشاء للتدليل على أنّ بورديو كان سبّاقاً إلى إنشائها من قبل أن تتشكّل في مختلف المجالات التي فيها استعملت، انظر: Russell Lincoln Ackoff and Fred E. Emery, *On Purposeful Systems* (London: Tavistock Publications, 1972); Bela H. Banathy, *Instructional Systems* (Palo Alto, Calif.: Fearon Publishers, 1971); Peter Checkland, *Systems Thinking Systems Practice* (Chichester [Sussex]; New York: J. Wiley, 1981); Jean Louis Le Moigne, *La Théorie du système général: Théorie de la modélisation*, systèmes décisions: Section systèmes de gestion (Paris: Presses universitaires de France, 1977); Jacques Mélèse, *L'Analyse modulaire des systèmes de gestion; une méthode efficace pour appliquer la théorie des systèmes au management* ([Puteaux]: Editions =

نظرية الإنشاء الذاتي فيها انزياح عن تبني النسق المفتوح على المحيط يرتق معه علاقات معقّدة فيصير ويستحيل ويتحدّد بفعل ما اخترقه من تأثير للمحيط ينال أحد مستوياته أو بعضها. حكمة النسق حينها تكمن في قدرته على التكيّف والتلاؤم مع الشروط الخارجية فيكون وقعها أن تستبدل سيروراته الداخلية ويترجم ذلك في ما سُمّي في النظرية النسقية بالتغاير النسقي يدعم التفرقة بين النسق والمحيط من دون أن يقضم ذلك «التحالف» الحيوي بينهما بوصفهما فضائين بينهما عُروة لا انفصام لها ومجال حيوي لا استغناء عنه.

الشبهة مع نظرية النسق المغلق تنقيتها أكثر عسراً. إذ بينهما شراكة في سياق تعظيم انغلاق النسق حول نفسه يعيد إنتاج نفسه

---

hommes et techniques, [1972]); James Grier Miller, *Living Systems* (New York: McGraw-Hill, 1978); Joël de Rosnay, *Le Macroscope: Vers une vision globale* (Paris: Seuil, [1975]); Claude Elwood Shannon, *The Mathematical Theory of Communication* (Urbana: University of Illinois Press, 1949); Herbert A. Simon, *La Science des systèmes: Science de l'artificiel*, traduction et postface de Jean-Louis Le Moigne (Paris: Epi, 1974); C. Atias et Jean Louis Le Moigne, coords, *Echanges avec Edgar Morin: Science et conscience de la complexité*, collection cheminements interdisciplinaires (Aix en Provence: Librairie de l'université, 1984); Ludwig von. Bertalanffy: *General System Theory; Foundations, Development, Applications* (New York: G. Braziller, 1968), and *Théorie générale des systèmes: Physique, biologie, psychologie, sociologie, philosophie*, traduit par Jean-Benoist Chabrol (Paris: Dunod, 1973); Charles West Churchman: *The Systems Approach*, Delta Book (New York: Dell Pub. Co, [1968]), and *Qu'est-ce que l'analyse par les systèmes?*, traduit de l'américain par B. et M. A. Leblanc, Dunod entreprise. Série organisation et direction (Paris; Bruxelles; Montréal: Dunod, 1974), et Edgar Morin: *La Nature de la nature*, la méthode; t. 1 (Paris: Seuil, 1977), et *La Vie de la vie*, la méthode; t. 2 (Paris: Seuil, 1980).

إبقاء لحيويّته وحفاظاً على بقائه. بيد أنه من الزيغ النظري أن نطابق بينهما حتّى وإنْ كان في نظرية الإنشاء الذاتي دعوة للعودة إلى التبصّر في حدود النسق الموصَد.

النسق في نظرية الإنشاء الذاتي مغلق. حدود هويته النسقية تكمن في مرجعيّة ذاتية إلى سيروراته الداخلية. يستعيض عن المحيط في ما يفيد خطوطه الدالّة على عمليّاته لكي ينتجها من ذاته. ولكن دون أن يفيد هذا القول قطيعة مع المحيط باعتباره محدّداً للبقاء. فالنسق ذاتي الإنشاء مستقل عن المحيط ولا يعدمه، هو مفتوح عليه لكونه مكتفياً ذاتياً في إنتاجه ومن ثمّة بقائه.

تصير العلاقة بالمحيط ها هنا ثانويّة في تحديد هويّة النسق. ففي مثل هذا الاشتغال ذاتي التنظيم لا يقدر النسق على ضمان اشتغاله وإعادة إنتاجه إلا من خلال عود دائم إلى الذات لضمان إنتاج لكامل عناصره وبناه وسيروراته وحدوده ووحدته وإعادة إنتاجها وذلك عبر عمليات دائريّة.

لا يملي المحيط على النسق مرجعيّة لهذه الحركة الداخليّة ولا يمثّل مصدراً لها ضرورة، ذلك أنّ استقلالية النسق (Autonomie) تقوم على إنتاج ذاتي دائري وليس على لاتبعية (Indépendance) للمحيط. إنّ النسق ذاته ما يمثّل مصدر هذا الاشتغال والمرجع الذي به يحدّد ذاته وهو معنى **إعادة الترجمة**[65] التي للنسق. تهدف **إعادة الترجمة** إلى إنتاج ذاتي للنسق عبر حذقه السيرورات الداخليّة ومراقبتها. إنّه نسقٌ ذكيّ يعلو الأنساق المغلقة والأنساق المفتوحة على حدّ سواء، له قدرة استفكارية بمعنى العودة الدائمة إلى اشتغاله

(65) Bourdieu et Passeron, *La Reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*, p. 104.

معتمداً خزّان المعلومات الذي يحفظه.

يبدو النسق في هذا التعريف مسيطراً على مستوياته الداخليّة «وأنساقه الفرعيّة» فيكون محصّنًا لا يأتيه التأثير من المحيط ولا التغيير إلا بقدر ما تمليه عليه سيروراته الداخلية. وهذه الاستقلاليّة حيويّة للنسق وإلا أضحى تابعاً للمحيط. فبقاؤه يحفظه «بالقطيعة» معه. وإنْ كان غير ذلك يصير استمراره وبقاؤه تابعين لسلطة المحيط عليه ولحدثيته والظرفيات التي يحياها النسق.

المرجعية الذاتيّة التي لنسق التعليم والتي تمثّل **إعادة الترجمة** و**إعادة التأويل** إواليتين لها غير الإنشاء الذاتي. الانتقال من المستوى الأوّل إلى المستوى الثاني يفترض الانتقال من الرمزي إلى الممارسة. يستتبع ذلك انتقال من درجة نمو للنسق إلى درجة أرقى وأعقد. حينها يضحى الحديث ليس عن نسق رمزي إنّما عن نسق الفعل.

نرى في هذا الأثر كيف يفصّل بورديو هذا الانتقال أيّان تعيد الثقافة المهيمنة التي يمأسسها نسق التعليم إنتاج نفسها عبر الأفعال البيداغوجيّة وعبر الهابتوس.

إعادة التأويل باعتبارها أحد أنماط المرجعيات الذاتيّة هي كفاءة النسق على القيام واقعياً بالوصل (Jonction) بين عناصره واستخلاص من ثمّة ترابطاً لعمليات له خصوصيّة. ولا يعني هذا تكراراً بسيطاً للعمليات بل على النقيض إذ هو يعني إعادة تشكيل العمليات داخل النسق باعتباره معلومة خاصّة به. على هذا النحو لا يفهم ربوّ نسبة التمدرس والتغيّرات في تراتبية التخصّصات داخل المدرسة وتراتبية المؤسسات وتبدّل شروط الدخول إلى هذا وذاك إلاّ باعتبارها معلومات داخلية لنسق التعليم بحسب منطقه الجوّاني بحيث ليس لها

من معنى إلاّ صلب اشتغال النسق الذي يقوم على **الإقصاء والإصطفاء**.

وترتقي **إعادة التأويل** إلى الدورة القصوى (Hypercycle) متى تستطيع تصليب النظام داخل النسق وتتحوّل إلى قيمة بنيوية فيه وهو ما يعبّر عنه بورديو بـ «**التأبيد الذاتي**» حيث ينتج نسق التعليم «معيدي إنتاجه الذين يعيدون إنتاجه»[66] وحيث يدفع بمن لا يتوفّر لديهم الوفاء لقيم النسق إلى «**الإقصاء الذاتي**» عاجلاً أم آجلاً.

هكذا يمارس الحقل المدرسي مرجعية ذاتية حين لا ينتج الممارسات مباشرة والقواعد التي يتحرّك الناس وفقها إنّما حين يُبنّين العمليات التي تجعل ذلك ممكناً. فمنطق الحقل[67] هو نتيجة لإعادة التأويل الذاتي تلك والتي تفرز صلبه الممارسات في حدود بنيته وقواعد اشتغاله.

التعديل الذاتي[68] مثلاً للتواصل البيداغوجي أو لنمط البيداغوجيا ومستوياتها هو الوجه الحركي للإنتاج الذاتي. فإذا كان النسق قادراً على تشييد بنى مخصّة به وحفظها، فإنّه أضحى معدّلاً ذاتياً بمعنى أنّ له القدرة على تعديل البنى النسقية إذا ما أملت عليه إعادة الترجمة وإعادة التأويل ذلك.

إنّنا إزاء ظاهرة تعديل ذاتيّ للنسق أيان يصوغ معايير تحديد هويته وإجراءات تحوّله بمعزل عن المحيط الذي يشتغل فيه. وإذا لا ينتمي النسق إلى محيط، فلأنّه مستقل عنه، يستطيع الحقل أن يشتغل في محيط آخر غير ذلك الذي نشأ بداية فيه أو ذاك الذي «اعتاد»

(66) المصدر نفسه، ص 76.

(67) المصدر نفسه، ص 127.

(68) المصدر نفسه، ص 114.

الاشتغال فيه بخاصة عندما تتبدّل مورفولوجيته[69].

ما يعطيه هذه السلطة على ذاته هو قدرته على الإنتاج الذاتي. ما كان المقصود يوماً القطيعة مع المحيط، ذلك أننا إذا اكتفينا بأنّ النسق ينتج ذاته بذاته فإن الشكوك حول جبلّته الاجتماعيّة تتكاثر وتبقي النسق في علياء نظام ما فوق اجتماعي. بلى، للنسق علاقات بالمحيط بيد أنه يجب النظر إليها من زاوية مختلفة.

أثر المحيط في النسق ثابت. بل إن النسق ينهل من المحيط لكن دونما استكانة منه له، إذ يعود إليه القول الفصل في تحديد كيفيّة استثمار تلك الرُبُط واسترجاعها لفائدة استقلاله عن المحيط.

للمحيط على النسق أَخْذُ ما يلقاه من جنسه يُصلّد به هويّته التي قيد التشكّل أو التي تشكّلت فيختصّ بما في المحيط من تدفّقات (Flux) ويَذَر تلك التي لم تستجب لمكوّناته. لا يكتسي المحيط هنا سوى دور ثانوي في إنتاج النسق، إذ العوامل المسبّبة في عمليّة الإنتاج داخليّة للنسق وخارجيّة أيضاً. في كل الحالات من وجهة نظر نظريّة النسق ذاتيّ الإنشاء، إن العلاقة بالمحيط ليست معطى حاسماً بما هي أحد مقوّمات النسق.

إن السمة الأساسيّة والإضافة «الحيوية» للنسق ذاتيّ الإنشاء إنما تتمثّل في تنظيمه التدفّقات البرّانية داخل أسسه «الماديّة» و«المعلوماتيّة» وصياغة وحدات نسقيّة جديدة للاستعمال وربط بعضها مع بعض ومع ما سلفها من وحدات. ذاك هو تاريخ النسق باعتباره تاريخ «نسقنة» الإكراهات والتجديدات التي يلقاها وفق المعايير التي تحدّده بما هو نسقاً[70]. هكذا ينتج النسق ذاته بذاته بأن

(69) المصدر نفسه، ص 122.

(70) المصدر نفسه، ص 185.

يختصّ من العالم الخارجي التدفّقات الحدثية (Flux événementiels) لتشكّل بناه الداخليّة الجديدة والتي يستعملها لكي يُبَسِّس هويّته النسقيّة بأن يوثقها بالبنى التي يتكوّن منها وهو معنى **إعادة الترجمة** أي أن يبدّل منطقها منطقه الجوّاني. فالمدرسة قادرة على أن تُخضع الطلبات الخارجية **لإعادة ترجمة** على نحو منهجي لكونها مطابقة للمبادئ التي تحدّدها باعتبارها نسقاً[71].

يمثل مفهوم «الحقل» المدرسي هنا مثالاً بليغاً لِمَا بلغه، بما هو نسق ذاتي الإنتاج وإعادة الإنتاج، من قدرة على إنتاج ممارسات بيداغوجية تولّد في كلّ مرّة ممارسات بيداغوجية أخرى تتكلّس داخل الحقل لتصبح جزءًا من بنيته القارّة وتصبح أيضاً لها القدرة على استباق الممارسات القادمة وتحديدها بمعزل عمّا يكون مصدرها وأثر المحيط فيها.

---

(71) المصدر نفسه، ص 174. يذهب هومبرتو ماتورانا في تعريف النسق ذاتي الإنشاء إلى أنه يجب العودة فقط إلى العمليات الدائريّة والتي تعيد إنتاج العناصر ذاتياً كي نفسّر آليات اشتغال النسق. من هنا يفتقد النسق لاستراتيجية معالجة المعلومات التي تأتيه من خارجه بغية توجيه سلوكه أو التكيّف طبقاً للمعطيات التي يفرضها المحيط. إنّ ما يوجد داخل النسق هو روابط داخلية لامتناهيّة وكثيفة. انظر: Humberto R. Maturana et Jorge Mpodozis, *De l'origine des espèces par voie de la dérive naturelle: La Diversification des lignées à travers la conservation et le changement des phénotypes ontogéniques*, texte trad. de l'espagnol par Louis Vasquez et Paul Castella; augm. d'une interview de J. Mpodozis et J. C. Letelier (Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1999).

أمّا نيكلاس لوهمان (فإنّه يمزج بين العمليات الصّلدة (الإنتاج الذاتي) والمرنة (التوصيف الذاتي) لتفسير الإنشاء الذاتي. أما الوظيفة الخصوصيّة للتوصيف الذاتي فهي تفضيل قدرة عمليات خاصّة على الترابط مع عمليات أخرى وذلك عبر تعريف العمليات المنتمية للنسق وتحديدها. تبعة ذلك أنّ التوصيف الذاتي هو ما يجعل ثمّة تمييزاً داخل النسق بين نسق ومحيط ومن ثمّة يدعم آليات التعديل الذاتي وإعادة الإنتاج الذاتي. انظر: Niklas Luhmann, *Social Systems*, Translated by John Bednarz, Jr., with Dirk Baecker; Foreword by Eva M. Knodt, Writing Science (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1995), p. 158.

إن قانون اشتغال الحقل هو بوجه من وجوهه ما يجعل الممارسات باعتبارها وحدات للنسق تُنتج ذاتياً بالرجوع إلى الحقل أي إلى الوحدات التي سلفت. بهذا المعنى يتحدّث بورديو عن الممارسات التكنوقراطية التقنية داخل النسق ـ الحقل والتي لا تأخذ لها مرجعيّة أساسيّة في آخر المطاف غير منطق الحقل المدرسي ذاته وإن كانت لها رُبط بحقول أخرى بما هي محيط آخر[72].

أمّا حقل السلطة فيمثّل ذاك الحقل الذي علا كل الحقول لأنّ إنشاءه الذاتي يحدّد الإنشاءات الذاتيّة لكلّ الحقول الفرعيّة الأخرى. إنّه المنطق الذي يعلو كل الحقول ويسكنها أيضاً..

لا يفترض تنسيب الاستقلاليّة انفتاحاً على المحيط بما هو مصدر تبدّل للنسق، إنّما يحتمل مبدأ تداخل الأنساق ذاتيّة الإنشاء بعضها في بعض. حقل السلطة هنا أحدها. رسم ماتورانا[73] (Maturana) تداخلاً من درجة أولى وثانيّة وثالثة للأنساق ذاتيّة الإنشاء في بحوثه حول البنية التنظيميّة ذات الخلايا المتعدّدة وقد ميّز بين حالات ثلاث هي:

ـ حال التزاوج (Couplage) البسيط بين أنساق ذاتيّة الإنشاء والذي يحفظ فيه كل نسق هويته ولا ينصهر مع الآخر في وحدة نسقيّة جديدة.

ـ حال إنتاج وحدة نسقيّة جديدة ذاتيّة الإنشاء والتي فيها تتخلّى الأنساق الفرعيّة عن هويّتها.

ـ حال طفوح نسق ذاتي الإنشاء من درجة عليا يُحدّد نشاط

---

(72) Bourdieu et Passeron, Ibid., pp. 212-213.

(73) Maturana et Mpodozis, Ibid.

الوحدات الذاتيّة الإنشاء الفرعيّة وطرق اشتغالها.

نلقى تباعاً مع بورديو، ضروباً من الحقول التي تربط بعضها مع بعض علاقات تداخل من دون أن يفقد كل منها حدوده وهويته التنظيمية (حقل الرياضة وحقل السياسة مثلاً) أو (حقل المدرسة وحقل الثقافة).

ومن الحقول أيضاً من انضوى تحت حقل جديد وتفكّكت حدوده وتحلّل من هويته. وتعتبر حقول العلوم التي، ما زالت مثالاً لذلك أو حين ينصهر حقل الفنّ مثلاً في حقل الاستهلاك والإنتاج. ومن الحقول من علا الحقول كافة، ذاك هو شأن حقل السلطة أو ما يعبّر عنه بورديو هنا بعلاقات السلطة.

أ ـ استقلالية الحقل ـ النسق

ما يثمّنه بورديو في تعريفه للنسق التعليمي، هو المنطق الجوّاني[74] والذي هو بمثابة قانون اشتغاله بما هو إفراز لعلاقات القوى المختلّة داخله يسطّر بها هويّته النسقية. ولكنه أيضاً يمثّل حدوداً للنسق يباعد بين نسق وآخر. به يُعرّف ويُعْرف من في النسق ذواتهم لكونهم «اجتمعوا» على رهان محدّد وأنتجوا لأجله ضروباً من النشاط والسلوك محدّدة، ينعدم وجودها في حقول أخرى. إذ ليس بمقدورنا ـ يؤكّد ذلك بورديو ـ دفع فيلسوف إلى حمل رهانات عالم جغرافيا[75]. فلكلّ منطقه ولغته ومعنى فعله بحيث إن نقلنا واحداً منها إلى حقل آخر أفرغ من معناه ودلالته ورمزيته وأصيب بالعبثية.

لا تعدم استقلالية الحقل العلاقة بالمحيط أو التأثر بما يقذفه به من أحداث هي مثيرات. ما هو محلّ تشديد، وكي نطال فهم هذه

---

(74) Bourdieu et Passeron, Ibid., pp. 127, 159 et 202.

(75) Bourdieu, *Questions de sociologie*, p. 114.

الاستقلالية التي لنسق التعليم يتعيّن الوقوف على الحقل باعتباره نسقاً ذاتيَ الإنشاء حمّال لقدرة على ألاّ يتقبّل من المحيط ما لا يريد، لكون شرط وجوده لا يستقيه منه. هذا أمر كرّزه بورديو في هذا الكتاب في تفسيره المنطق الجواني لنسق التعليم. يقول بورديو في ذلك متحدثاً عن العوامل المرئية الاقتصادية والديموغرافية والسياسية والتي تطرح على النسق المدرسي مسائل برّانية عن منطقه «أنها لا تستطيع له تأثيراً إلاّ طبقاً لمنطقه»[76].

للحقل ضروب علاقات بالمحيط بعضها يحكمه التجانس، ذاك حال العلاقة بين البيروقراطية ونسق التعليم[77]. وبعضها، وفي ذلك الدلالة كلّها للإنشائية الذاتية، يضحي نسق التعليم على محيطه ظهيراً ألاّ يتبع غير منطقه الجوّانيّ. يستعرض بورديو لذلك مشهدين. أمّا **الأوّل** فهو ما أسماه « الأثر المعدِّل»[78] لمّا يخضع النسق سيروراته الداخلية وإواليّاته إلى سلطة هذا المنطق. على هذا النحو مثلاً يملي النسق على عناصره اشتغالهم، كذلك هو أمر الامتحان[79]، أو أمر التواصل البيداغوجي وأشكاله أو مقاييس الاصطفاء والإقصاء فتُليّن المقاييس أو تُشدّد[80]. أمّا **الثاني** فهو القدرة التنميطية لنسق التعليم. هي قدرة تتجلّى في أفضل ما تتجلى فيه يوم لا يعترف النسق للمحيط الخارجي من أثر غير ذاك الذي ينمّطه النسق على أنّه بيداغوجي على معنى أن يصيّره أنْ يقرأه أثراً متقدّراً على منطقه

---

(76) Bourdieu et Passeron, Ibid., p. 124.

(77) المصدر نفسه، ص 227 و236.

(78) المصدر نفسه، ص 114.

(79) المصدر نفسه، ص 169-170.

(80) انظر بالخصوص الإحالات في: المصدر نفسه، ص 137- 138 و183.

الجوّانيّ. ذاك أمر من شأنه خالصاً «فإنه ليس يستطيع أن يتأثر بعوارض التغيرات المورفولوجية وبعوارض التغيرات الاجتماعية كلها التي تكسوه، إلاّ إذا تشكّلت تلك العوارض معضلات بيداغوجية، حتى لو كان يحَرّم على الأعوان أن يطرحوا على أنفسهم في صيغة بيداغوجية المعضلات البيداغوجية التي تُطرح موضوعياً عليه»[81].

إذا كانت صلاحية الأنساق المفتوحة تكسبها من تراكمات الصواب والخطأ عبر التجربة، فإن النسق ذاتي الإنشاء يصطنع المحدث لنفسه، يفكّ منه منطقه ويبتلعه في منطقه فقط. النمط صياغة يتملّك بها نسق التعليم ناصية محيطه ويؤمِن بها تجانس اشتغاله. ويتملّك به أيضاً أسباب حلول استردادية لمعاني الممارسة الحالية من «تاريخه المخصّ به»[82]. من ذلك «إعادة الترجمة»[83] و«إعادة التأويل»[84] و«القلب»[85]. كلها إواليات تقضي على الاختلافات في تمشياتها إلى نسقنة العوارض بالتاريخ الذي تَنَسْقَن من جرّاء ما أُفرغ على «الإكراهات والتجديدات» من نَسْقنة طبقاً للمعايير التي تحدّد نسق التعليم بما هو نسق[86]. فتصيّر «التفاوت من مستوى اجتماعي إلى تفاوت من مستوى مدرسي»[87].

هكذا للحقل سطوة على محيطه جرّاء تحصّنه بسور منيع. وليس السور على الرغم من صلادته وغِيرته على حقله متكلّساً منغلقاً بحيث

(81) المصدر نفسه، ص 127.
(82) المصدر نفسه، ص 174.
(83) المصدر نفسه، ص 176.
(84) المصدر نفسه، ص 124.
(85) المصدر نفسه، ص 124.
(86) المصدر نفسه، ص 185.
(87) المصدر نفسه، ص 192.

يضرب خناقاً على كل تغيّر قد يصيب الحقل من داخله. فالحدود مثلما رسمها بورديو ليست منطقة لفظ وطرد البرّاني في أي صورة كان عوناً أم رمزاً أم سلعة أم معلومة، بقدر ما هي منطقة تبادل واصطفاء. الاستقلالية لا تُعدم التبعية على أن تفهم على أنّها انفتاح على حقل السلطة بمعنى الحقل الاجتماعي العام (Macrocosme). هي تبعية أسماها بورديو تبعية «الوظائف الخارجية» «للوظائف الداخلية». ومهما كان من أمر التبعية هنا فإنّ الوظائف الخارجية هي مخصّصة بالنسق وليست من المحيط في شيء تحديداً وتنفيذاً، ثمّ إنّه بحسب النسق طاعة قواعده المخصّصة به حتّى يطيع بالمناسبة ذاتها وزيادة على ذلك الضرورات الخارجية التي تحدّد وظيفته التي تقضي بشرعنة النظام القائم، أي حتى يؤدي بالتوازي وظيفته الاجتماعية التي تقضي بإعادة إنتاج العلاقات الطبقية أنْ يؤمن توريث رأس المال الثقافي توريثاً وراثياً، ووظيفته الأيديولوجية التي تقضي بتورية تلك الوظيفة أن يثبّت وهم استقلاله المطلق»[88].

تقوم الشكلنة (الامتحان، الأعداد، نمط التلقين، نمط الاصطفاء، ونحوه)، عبر الرموز التي يفرزها الحقل، بلعب دور في مراقبة حدود الحقل وتغيّراته فتحفظه من الانكماش حدّ التصلّب أو من التعاظم حدّ الانحلال، إذ للحقل بنية مورفولوجية لها وقع على بنيته الرمزية. ذلك أن «هذا الترميز يسمح بمراقبة تحوّلات الحقل مورفولوجياً، أي في البنية المادية الذي يمثّل وسيطاً من خلاله تؤثّر التغيّرات الخارجية في علاقات القوى داخل الحقل مثل ارتفاع كثافة المنتمين للحقل. فالتوترات الكبرى تحدث فقط من طوفان القادمين الجدد، إذ بتأثير عددهم ونوعهم الاجتماعي يحملون أنماطاً من

(88) المصدر نفسه، ص 237.

التجديد والابتكارات في السلع»[89].

يبدو هنا حضور دوركايم بيّنا في تصوير آليات اشتغال الحقل، إلا أنّ بورديو يضيف أنّ مورفولوجية الحقل لا أثر لها إلا من خلال وسائط هي بمثابة «أشكال خصوصية للحقل»، أي بعد أن تكون قد تعرّضت لإعادة هيكلة وصياغة ذات أهمية»[90]. ومعنى ذلك أن للحقل ـ باعتباره نسقاً ـ طاقة إدماجية لما يراه متجانساً مع خصوصياته الداخلية ولفظه لما يلقى فيه خطراً يهدّد اشتغاله وتوازنه. هو توازن يلقاه في تطابق بين الحجم المادي المورفولوجي والكثافة الرمزية. وكلّما كان «الحقل مستقلاً قادراً على فرض منطقه المخصّ به والذي هو ليس سوى موضعة تاريخية في مؤسسات وإواليات»[91] كلما أمّن بقاءه وحفظ استمراره. على هذا النحو نفهم «الأثر المعدّل» الذي للاصطفاء الأقصى صلب نسق التعليم لمّا تربو نسب التمدرس التي لشتّى الطبقات الاجتماعية[92].

بمستطاعنا هنا تشبيه الحقل ـ النسق بحقل مغناطيسي أو حقل جاذبية، وكذلك فعل بورديو في تفسيره نسق التخصّصات، يشتغل باعتباره مستوى وسيطاً لاستقرار النسق فيه نقطته الثابتة. بها يمتصّ المعلومة اللازمة ومن حملها (الهابتوس) وفيها يخزّنها، أو هو ينبذها نبذ البعير المعبّد[93].

---

(89) Bourdieu, *Les Règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, p. 370.

(90) المصدر نفسه، ص 381.

(91) المصدر نفسه، ص 381.

(92) Bourdieu et Passeron, Ibid., p. 114.

(93) المصدر نفسه، ص 118.

ب ـ التجانس النسقي بدلاً من التوليد البنيوي

للتجانس ـ بحسب بورديو ـ مستويان، أحدهما داخل الحقل، أي النسق، بين فضاء الممارسات وفضاء المنازل؛ وثانيهما بين الحقول. وتتمثّل خصوصية «التجانسين» هنا في أنهما يلتقيان ولا يلغي أحدهما الآخر. ذلك أن تجانس الحقل داخلياً ضمن حدوده هو علامة على استقلاله، وبالتالي مؤشّر على قوّة إدماجه لعناصره وضبطه لحدوده ومن ثمّة اندماجه. «إنّ حال علاقات الصراع والقوى رهينة استقلالية الحقل بصورة إجمالية أي بدرجة القيمة والعقوبات التي تَفرض بها نفسها على مجمل المنتجين»[94]. محصلة ذلك أنّ استقلالية الحقل ترتبط بمدى ضعف تجانس الحقل مع الحقول الأخرى عامة.

لا تعني الاستقلالية أنّ ثمّة هوّة بين الحقول. فما كان من أمر الاستقلالية وهي في كل الحالات نسبية ـ مثلما يؤكد ذلك بورديو ـ هو أنها تمثّل شرطاً لنشأة الحقل في الفضاء الاجتماعي وبقائه باعتباره حقلاً متميّزاً بسلعه وأعوانه ورهاناته من دون أن يلغي ذلك حميمية انتقائية[95] (Affinité élective) بين الحقول والمنازل، وبين الهابتوسات وبين المنازل.

التجانس غير التطابق، وإن عنى هذا الأخير تجانساً حقيقياً[96]. يعرّف التجانس بأنه شرط وجود سمات متعادلة بنيوياً ـ ولا يعني ذلك

---

(94) Bourdieu, *Les Règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, p. 355.

(95) Bourdieu, et Passeron, Ibid., p. 236.

(96) Bourdieu, *Choses dites*, p. 205.

أن تكون متماثلة ـ في مجموعات مختلفة[97]. إنه حال علاقة اجتماعية تربط بين منازل لها الشروط الاجتماعية نفسها وأعوان يستوطنون هذه المنازل موسومين بالاستعدادات المتطابقة ذاتها مع منازلهم. نحصل في آخر الرسم على أعوان ينتمون إلى غير الحقل الذي ينتمون إليه بالفعل، عبر منزلتهم في الفضاء الاجتماعي العام وهو فضاء يقدّمه بورديو على أنه مستقطب بين مهيمن ومهيمن عليه.

للتجانس مستويات متداخلة تفضي إلى تجانس عام يغلّف كامل النسق الاجتماعي. فكل حقل يدلو بمنطقه الجوّانيّ الحمّال لرهاناته وقواعده وتناقضاته لينتهي في آخر المطاف إلى الانصياع إلى منطق الحقل الاجتماعي العام أي حقل السلطة.

أوّل مستويات التجانس داخلي هو صلب حدود الحقل الواحد بين العون ومنزلته، بمعنى بين الهابتوس والشروط الاجتماعية. بهذا المعنى نفهم التراتب المدرسي طبقاً لتراتب الهابتوسات أو بالأحرى تطابق التراتبية المدرسية مع تلك الاجتماعية كمال التجانس بين الهابتوس المدرسي والهابتوس العائلي.

المستوى **الثاني** للتجانس رأس في الحقل أيضاً، وهو يرتق الأعوان بعضهم ببعض بحسب منازلهم في بنية الحقل أو في البنية الاجتماعية. هكذا نفهم أيضاً توزيع الطلاب بين التخصّصات وفق جملة المتغيّرات التي تجعل لهم سمات، ومنهم، شريحة متجانسة.

المستوى **الثالث**، وهو التجانس الذي يؤمّنه تقاطع العرض والطلب في ذات الممارسة. هذا التناسق «والتجاوق (Orchestration) الموضوعي» على حدّ تعبير بورديو، بين العرض والطلب، يسمح

(97) المصدر نفسه، ص 168.

لأكثر من محايثة بين منطقين لأفعال اجتماعية. فأمّا ما كان من إنتاج، فإن مشروعيته يمنحها إيّاه فضاء الأذواق المختلفة والتي تُعزّز وجود سوق للإنتاج على اختلافه. وأما حقل الطلب، فإنّه يجد تحقّقه في فضاء الإمكانات لما يَعرضه كل حقل إنتاج من سلع، حقلُ الطلب، فيها راغب.

يكمن مبدأ التجانس وظيفياً في أن يستدعي كل حقل الآخر وتستبدل الحقول بعضها بعضاً، ويحدّد بعضها بعضاً أيضاً في «شبه حقل» تشكّل من فرط تجانسها. هذا التجانس الذي يجعل منطقَيْ حقلَيْ الإنتاج والاستهلاك موضوعياً متناغمين لا شائبة بينهما. ثمّ يتمثّل التجانس بنيوياً، بشكل خاص، في أنّ كلّ الحقول تسعى إلى التنظّم طبقاً لمنطق مشترك قوامه المفاضلة بحسب حجم رأس المال المملوك وبنيته. حتى لكأنّ كل التناقضات التي تتأسّس في كل حقل بين مالكي رؤوس الأموال ومعدميها، أو بين السائد والمسود، أو بين قدماء الحقل ومنتسبيه الجدد، أو بين الأصولية والبدعة، أو بين النظام والحراك، هي متجانسة في ما بينها، ومتجانسة منازلها في كل حقل لكونها يشقّها استقطاب أساسي بين مهيمِن ومهيمَن عليه. استقطاب يمتدّ ويسحب حتى داخل الطبقة المهيمنة حيث الشريحة المهيمنة والشريحة المهيمَن عليها[98].

بهذه الشاكلة نقرأ أيضاً تجانس الحقلين التعليمي والسياسي وإن كان كل منهما للآخر نقيضاً. أو حقل اللغة وحقل المدرسة أو حقل المدرسة وحقل السلطة في عموميته. «في مستوى الاستهلاك يعتبر السلوك الاستهلاكي داخل الحقل هو نتاج لقاء بين تاريخين: تاريخ حقول الإنتاج التي لها قوانينها الخاصة بالتغيّر، وتاريخ الفضاء

(98) Pierre Bourdieu, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, p. 257.

الاجتماعي في عموميته والذي يحدّد الأذواق بواسطة خصائص مسجلة في منزلة، وخصوصاً من خلال مشروطيات اجتماعية مرتبطة بشروط مادية للوجود الخاص في رتبة خاصة في البنية الاجتماعية. كذلك في مستوى الإنتاج، فإن ممارسات المؤلفين، بداية بمؤلفاتهم، هي نتاج لقاء تاريخين: تاريخ إنتاج المنزلة المحتلة، وتاريخ إنتاج الاستعدادات التي للمحتلين. وعلى الرغم من أن المنزلة تسهم في تحديد الاستعدادات، فإن هذه الأحياز ـ وفي حدود أنها بالتحديد نتاج شروط مستقلة خارجة عن الحقل ذاته ـ لها وجود وجدوى مستقلّة وتقدر على المساهمة في صنع المواقع»[99].

رابع مستويات التجانس هو ذاك الذي يجسّر الحقل بحقل السلطة. وليس حقل السلطة بحقل السياسة. ذلك أنه إذا كان حقل السياسة من نمط «الحقول المميّزة»، فإن حقل السلطة أكثر تخفيّاً لكونه مبثوثاً في كامل الحقول، يخترقها في ذات الوقت الذي يجمعها. فلأنه مختلف عن الحقول الأخرى، يعتبر حقل السلطة فضاء علاقات القوة بين مختلف رؤوس الأموال، أو بشكل أكثر دقة، بين مختلف الأعوان الذين تمكنّوا في حقولهم وأصبحوا ظاهرين لما كسبوه من رساميل تثمّنها وتعلّيها الحقول التي إليها ينتمون. إنّ حقل السلطة بهذا المعنى ليس بنية مستقلّة عن حقل التعليم كما دأب عليه الفهم، إنّما هو «فضاء علاقات القوة بين الأعوان أو المؤسّسات التي لها ملكية مشتركة لرأس المال الضروري لاحتلال منازل مهيمنة في مختلف الحقول (رأس مال اقتصادي أو ثقافي بالخصوص). إنه مكان الصراعات بين مالكي السلط (أو أنواع

(99) Bourdieu, *Les Règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, pp. 417-418.

من رأس المال) المختلفة التي لها رهانًا تحويل القيمة النسبية لمختلف أنواع الرأسمال أو الحفاظ عليها فيحدّد في كل وقت القوى الممكن الزجّ بها في هذه الصراعات»[100].

إن علاقة التجانس التي تقوم مثلاً بين حقل المدرسة وحقل السلطة والحقل الاجتماعي في كلّيته، تجعل من الآثار المنتجة ـ وبالرجوع إلى غايات داخلية صرفة ـ قابلة بأن تقوم بوظائف خارجية، ويكون ذلك بشكل مجدٍ إذا كان تعديلها بحسب الطلب ليس نتاج بحث واعٍ، إنما محصلة تطابق بنيوي[101].

إنّ ركون بورديو إلى مفهوم الحقل ـ كما يذكر ـ وخصوصاً لحقل السلطة كان سعياً وراء فهم علائقي لممارسات الإنتاج الثقافي والفكري عموماً. إذ لا يمكن فهم حقيقة أثر ما إلا إذا أعدنا وضعه في نسق العلاقات الاجتماعية الموضوعية لئلا ينتزع من مشروطيته مثلما فعلت الوظيفية[102]، أو يقرأ من الخارج بمنطق الانعكاس مثلما فعلت الماركسية[103].

بقدر ما يقترب بورديو من التجانس داخل البنية الذي أتى به فوكو[104]، فيثني عليه سَداد مبدأ التناصّ (Intertextualité)، وبالكاد

---

(100) المصدر نفسه، ص 253.

(101) المصدر نفسه، ص 276.

(102) Bourdieu et Passeron, *La Reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*, pp. 231-232 et 235.

(103) المصدر نفسه، ص 226 و230.

(104) فضّل فوكو هنا أن ينتصر للعلاقة على العنصر، فزجّ بالأثر في حشد الآثار. بينها كلها علاقات تبعية متبادلة هي نسق مقعّد ومعقّد أيضاً من الاختلافات والانتشارات (Dispersions) سمّاه حقل الإمكانات الاستراتيجية. بيد أن خطأ فوكو أن ظلّ حبيس هذا الحقل في قراءته للأثر. فعزا منطق كل خطاب يُنتج إلى نظام الخطاب الذي هو الحقل. لقد شيّأ فوكو الفكرة وبتّمها الشروط الاجتماعية ورفع التناقضات والتضادات المتجذّرة في العلاقات بين منتجي الآثار ومستعمليها إلى عالم المُثل.

يحيد عليه، يناوئ التجانس البنيوي لـ «لوسيان غولدمان» (Lucien Goldmann) ويزدريه بأن حشره دونما تمحيص مع مقاربات تفصل بينها خطوط بيّنة، بوناً متّسعاً، كماركس ولوكاش وأنتال وأدرنو[105]. هذا الموقف قائم على كون غولدمان لا يسعف مقاربته بقراءة اجتماعية للأثر. لقد عنّ لـ«غولدمان» ربط الأثر «برؤية العالم» لجماعة ما تتوسّل الكاتب وسيطاً يصدع بحقائق ومعايير لا تعيها ضرورة الجماعة المعبّر عنها.

مثل هذا النهج في قراءة الأثر وإن قدّم صيغة ملطّفة لنظرية الانعكاس، يَلقَى بورديو لأيا، باتّباعه، في فهم «المنطق الداخلي للآثار الثقافية»[106] وبنيتها، وخصوصاً في تعرِيَة المشهد الخلفي للانتماءات الاجتماعية لمنتجي هذه الآثار. وهي انتماءات تغذّي الصراعات وتنشط على وقعها التناقضات.

في هذا المستوى نرصد الفجوة بين التجانس البنيوي لغولدمان والتجانس البنيوي لبورديو. فإذا كان لدى الأول حال علاقة بين بنيتين، فإنه لدى الثاني آلية وجود للنسق، أو هو المنطق الذي به يكون. إنه يعلو نوايا الأعوان واستراتيجياتهم ومشاريعهم التي وإن صاغوها طبقاً لإدراكهم الإمكانات المتاحة التي يؤمّنها الإدراك ـ الذي هو في آخر الأمر ترسيمات إدراك مسجّلة في هابتوساتهم ـ يذهب التجانس بها لكونها استراتيجيات متجانسة مع المنازل في الحقل وهو حقل ذاته متجانس مع حقل آخر صلب تجانس أعم في حقل السلطة.

Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action* (Paris: Seuil, 1994), p. 65.

(105) المصدر نفسه، ص 67.

(106) المصدر نفسه، ص 67.

أمّا تفسير بورديو لذلك فيتوقّف في علنه عند تناسب (Corrèspondance) شبه إعجازي»[107] أو هو يستوقفه.

التأثّر والتأثير المتبادلان بين الحقول لا يشتغلان بشكل ميكانيكي، يخبرنا عن ذلك بورديو. كذلك أمر العلاقة بين المنازل والمواقف داخل الحقل الواحد أو خارجه أيضاً. إذ هي مُوَسّطة دوماً بفضاء الإمكانات أي حقل السلطة باعتباره الفضاء الذي يخترقه «التناقض الرئيس»[108] في المجتمع بين رأس المال الاقتصادي ورأس المال الثقافي. ويعدّل أو هو يرسم صدع الهيمنة بين سائد ومسود ومنزلة كل منهما في الحقول الأخرى.

ثمة قدرية إذاً تحكمها التجانسات، فتُحكِم تصفيد الممارسات وهي التي مسعاها التناقض والغلبة. فلا اللامبالاة الصرف، ولا الحساب العقلاني قادران على خرق حدود التجانس أو الوعي به. فبينهما أمد هو الرباط بين الحقول التي فيها تُنتج الآثار وتلك التي فيها تُستهلك، مسطّرة بإتقان بحسب أنهج للإتباع رسمها حقل السلطة ووضع لها الميزان. لقد أسّر حقل السلطة كل الحقول في منطقه بحيث بدت في قوانين اشتغالها وكأنها تفريخات لقانون استقطابه، تعضده حين يعضدها.

في آخر المشهد النسقي هنا، يصبح كل حقل استنساخاً لبقية الحقول، أو كما يقول بورديو شكلاً مبدّلاً لجميع الآخرين[109] لكون «تعدّد المحددات تفضي ليس إلى اللاتحدّد، إنما على العكس، إلى التحدّد الأقصى (Surdétermination)»[110].

---

(107) Bourdieu, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, p. 257.

(108) Bourdieu, *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action*, p. 73.

(109) Bourdieu, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, p. 127.

(110) المصدر نفسه، ص 119.

يستكمل مبدأ العكس (Inversion) المشهد، فيخيط دلالة الأثر ووزن رمزيته بما هو خارج حدود حقل انتمائه أيضاً، ممّا يعرّضه إلى عملية قلب (Conversion) فيصير المهيمِن في حقله مهيمَناً عليه في حقل آخر على الرغم من أنه أقرب إلى المهيمِن في الحقل الاجتماعي العام. كذلك حال الطالب البورجوازي الذي يدرس السوسيولوجيا[111].

ما كان للتناقض داخل الحقل ليتناقض مع توازن الحقل وإعادة إنتاجه بل إنّ كلّ تناقض داخل حقل ما، هنا، مشروط بتناقض آخر داخل حقل آخر وبتناقضات أخرى طافية في حقول أخرى. هذا ما يجعل القول إن التناقض ليس تدخلاً خارجياً، إنما هو داخلي. فالآثار التي تولّدها البنية المعقّدة للنسق ليست غريبة عنه. إنّما هي بنية معقّدة متأصّلة وثاوية في إنتاجاتها. وهذا إنما يعني أنّ بنية الحقل وبنية الحقول مع بعضها البعض مكوّنة الحقل الاجتماعي الكبير، لا تسوى شيئاً خارج تعقّدها وآثارها التي ينتجها.

يجب النظر إلى التعقّد هنا على أنه ليس بمقدورنا تحديد مركز تناقض له لأنه ساكن كل شيء. فالتناقض هنا محدّد بمختلف المستويات والطبقات التي تنشط على وقعِه، بهذا المعنى هو محدّد فصوليًا (Surdéterminé)، وهو ما يعبّر عنه بورديو هنا بالتأبيد الذاتي[112].

مقولة التحدّد الأقصى لها مثيلتها لدى ألتوسير، أو هي استعارها بورديو منه. يعرّفها ألتوسير كما يلي «إن مشروطية وجود

---

(111) Bourdieu et Passeron, *La Reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*, p. 122.

(112) المصدر نفسه، ص 184.

«تناقضات» بعضها لبعض، لا يلغي بنية الهيمنة التي تحكم التناقضات وتسكنها . . . هذه المشروطية لا تؤدّي في شكلها الدائري الظاهر إلى تهديم بنية الهيمنة التي تمثّل تعقّد الكلّ ووحدته. على العكس تماماً، إنها داخل حقيقة شروط وجود التناقضات ذاتها. إنّ هذه المشروطية تمظهرٌ لبنية الهيمنة التي تجعل وحدة الكل. هذا التفكير في شروط وجود تناقض التناقض صلب ذاته، هذا التفكير في البنية ذات الهيمنة المتمفصلة، تمثّل وحدة الكلّ المعقّد داخل كل تناقض. هذه هي السمة الأكثر عمقاً للديالكتيكية الماركسية التي حاولت منذ عهد، مسكها تحت اسم التحدّد الأقصى»[113].

يبدو التجانس هنا أقرب إلى أن يكون شرط إمكان المجتمع، المحرّك الذي به يشتغل، من أن يكون حالة له. إنه يحكم به السيرورات النسقية باعتباره برنامجاً داخلياً للتعديل. بحيث لا ينتج منتج إلا كان له مستهلك حميمٌ على معنى الحميمية (Affinité). ولا يستهلك عون إلا كان له منتج وفيّ لذوقه واستعداداته وموقعه دونما وعي ولا نيّة مُبيّتة. ولا يحول دونه جهله به.

بهذا المنطق تكون الممارسات والتواصلات حتّى البيداغوجية مفهومة بعضها لبعض، ومعدّلة في حينها للبنى، وموضوعياً متّفقة بعضها مع بعض، وتمتلك معنى موضوعياً في الوقت نفسه، موحّداً وشاملاً، متعالياً على نوايا الأفراد الذاتية ومشاريعهم الواعية[114].

6 ـ سلطة ليست كالسلط

يذهب بورديو إلى أن السوسيولوجيا علم لا يختزل البحث

---

(113) Louis Althusser, *Pour Marx* (Paris: F. Maspero, 1974), pp. 211-212.

(114) Bourdieu, *Le Sens pratique*, p. 97.

فيه عن سلطة واحدة، فالسلطة سلط وكل واحدة مرتبطة بالفضاء الذي تمارس فيه. فإن تطرح السوسيولوجيا سؤال كينونتها رهين البحث عن هذه الأشكال للسلط يعني أن تدرس هذه الأشكال مُنزّلة في فضائها الاجتماعي، أو كما يقول بورديو «إن ندرس الشروط الاجتماعية لإمكانية ممارسة السلطة».

لا تحيا السلطة مثلما رآها بورديو إلا في غفلة عن مسلماتها المخفية وقوانينها المستترة وخلفياتها الصامتة التي تقوم منها مقام الضامن لتحقيقها وشرط إمكان معايشتها. فعلى غرار فوكو لا يختزل بورديو السلطة في العنف، وهو ما يعتبر نقداً للتصور الماركسي للسلطة.

لذا وجبت تعرية أسّ شرعيتها وتجريح آلياتها حتى يسقط قناعها القدسي ونَعيَ الحتمية التي تسودنا. فإذا كانت السلطة بممارساتها العنيفة «جوهراً» كامنا في ثنايا علاقاتنا الاجتماعية مبثوثاً فيها، تقدم نفسها على أنها هيئة القدرة التي تجعلنا نرى ونفهم ونعرف ونؤمن، فإنها غير الشيء المستوطن مكاناً ما، وإنما هي عبارة عن نظام من العلاقات المتشابكة تُؤدي في نهاية المطاف إلى تشكيل نسيج كثيف وسميك يخترق كل الأجهزة والمؤسسات وأيضاً الأفعال والعلاقات من دون أن تسكن واحداً منها، فهي مثل الزئبق متحركة لا تقف لها على وقفة قط.

الهيمنة لدى بورديو خفية تمارس في الجسد وبالجسد أو امتداداته، على معنى الرمز والمعنى. لذلك كثيراً ما يحيل بورديو في حديثه عن شرعية الهيمنة إلى فيبر[115]. بيد أن ما يبدو إضافة لحسب لبورديو، هو كشفه لآليات الهيمنة الرمزية عبر الرأسمال

(115) Bourdieu, *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action*, p. 187.

الرمزي وقد سمّاها «بالخيمياء الرمزية»[116]، هي «قوة سحرية»[117]. الفكرة هنا دوركايمية استعارها من مفهوم «المانا» (Mana)، تجعل من كل خاصية أياً كانت، قوة جسدية أو ثروة أو قوة حربية أو موهبة أو معرفة، رأسمال رمزي.

لا يدّخر بورديو جهداً في العودة إلى فيبر لتعريف الرأسمال الرمزي. لقد وجد في مفهوم «الكاريزما» قرابة تجعله يتقرّب في أحيان كثيرة منه ثم يتباين عنه. القرابة تكمن في أن الرأسمال الرمزي «ليس سوى صورة أخرى لما أسماه فيبر الكاريزما»[118]. أما التباين فإن سببه أن فيبر جعل من مفهوم الكاريزما «شكلاً خصوصياً للسلطة بدلاً من أن يجعله بعداً لكل سلطة»[119] لذلك يقترب الرأسمال الرمزي من مفهوم الشرعية أكثر منه من أي مفهوم فيبري آخر لكونه حالاً في كل السلط أو هو ذات السلطة التي تمارس بها الهيمنة.

إنّ السلطة الرمزية باعتبارها أرقى التعبيرات السلطوية، تمثل أفق معنى عام يوجه نشاطات الأفراد والجماعات التي يَشقُّ عليها السعيُ حتى تشرعن هذه الشرعية من خلال أفعال ما بعدية تبريرية لعلاقة هيمنة. هذه العلاقة ترتكز على ناموس مصيري صوّره بورديو في عصمة الوثاق الرابط بين شرعية السيادة الاعتباطية والتواطؤ معها.

يمرّ توليد السلطة الرمزية عبر تحويل اجتماعي بالاستثمارات، رساميل، هي عبارة عن «طاقات اجتماعية» تولد مزايا اجتماعية

---

(116) Bourdieu, *Les Règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, p. 284.

(117) Bourdieu, *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action*, p. 187.

(118) Bourdieu, *Le Sens pratique*, p. 243.

(119) المصدر نفسه، ص 243.

ورمزية. عملية التحويل هذه تقع في رحم العلاقات الاجتماعية الصراعية لفرض أنماط الرؤية والأحكام الثقافية بما هي حقل التوجهات الرمزية، تخلص إلى إصطفاء بعضها ونبذ بعضها الآخر. «فنجاعة» السلطة تكمن في قدرتها على فرض سلمي وهادئ لتعريفات ثقافية شرعية ورؤى تكرس بها اختلافات حقيقية في الفضاء الاجتماعي. ذات الاختلافات تعيد إنتاج هذه الأحكام وتوالدها عبر تكريس أفعال وممارسات تعسفية اعتباطية ولكنها تقدّم حقيقةً عالمية وبديهية.

لقد تاهت المقاربات البنيوية التي حاولت كشف آليات إعادة الإنتاج الاجتماعي عن المسلك القويم لكونها اتخذت أيسره وأبسطه والحال أن الهيمنة التي بها يعاد المجتمع من جديد، معقدة. لقد تحدّت هذه الآليات كما يقول بورديو الاستعمالات المبسّطة التي تميّز بين بنية تحتية أو بنية فوقية أو تلك التي تفكر بمقولة المرجعيات (Instances) التي لقيت رواجاً لأنها ـ لغايات تبويبية وظاهرياً تفسيرية ـ تمكّن من تجنيد رمزية» الهندسة المطمئنة أي البنية (ليفي ستراوس) والبنية التحتية أيضاً والفوقية (ماركس)، ثم أيضاً العمق والأسس والقواعد من دون نسيان الطبقات في العمق طبعاً (غورفيتش)»[120].

يبني بورديو على أنقاض هذا المشهد المفتّت تحليلاً معقداً تتشابك فيه الأدوار، ذلك أن آليات الهيمنة هي جزء لا يتجزأ من شروط إعادة إنتاج النظام الاجتماعي السائد ومن جهاز الإنتاج ذاته لهذا النظام. بحيث تبدو الهيمنة تنتج ذاتها وتحفظ إعادة إنتاجها في حركة دائرية غير مفكّر بها.

(120) المصدر نفسه، ص 224.

إن السلطة الرمزية، من حيث هي قدرة على تكوين المعطى عن طريق العبارات اللفظية، ومن حيث هي قدرة على الإبانة والإقناع وإقرار رؤية عن العالم أو تحويلها، ومن ثمة قدرة على تحويل التأثير في العالم وبالتالي تحويل العالم ذاته، هي من حيث ذلك كلّه قدرة شبه سحرية تمكّن من بلوغ ما يعادل ما تُمكّن منه القوة (الطبيعية أو الاقتصادية) بفضل قدرتها على التعبئة. إن هذه السلطة لا تعمل عملها إلا إذا اعترف بها، أي إذا لم يؤبه بها باعتبارها قوة اعتباطية. هذا أمر إنّما يعني أن السلطة الرمزية لا تتجلّى في المنظومات الرمزية في شكل قوّة بيانية وإنّما في كونها تتحدّد بفضل علاقة معينة تربط من يمارس السلطة بمن يخضع لها، أي أنها تتحدد ببنية الحقل ـ النسق التي يؤكد فيها الاعتقاد ويعاد إنتاجه.

إن ما يعطي لكلمات الأستاذ والقول المرجعي (*ex cathedra*) قوتها وسحرها[121]، وما يجعلها قادرة على حفظ النظام أو خرقه إنّما هو الإيمان بمشروعية الكلمات ومن ينطق بها، وهو إيمان ليس في إمكان الكلمات أن تنتجه وأن تولّده. ولن يكون بالاستطاعة تفادى الاختيار الضيق الذي يجعلنا نتبنى إمّا نموذج الطاقة فنصف العلاقات الاجتماعية كما لو كانت علاقات قوة وتغلّب أو النموذج السيبرنطيقي الذي يجعل منها علاقات تواصل، إلا شريطة وصف قوانين التحوّل التي تتحكّم في قلب مختلف أنواع الرأسمال وردّها إلى رأس مال رمزي، وبخاصة في عملية المواراة والقلب التي تحقّق تحوّلاً جوهرياً لعلاقات القوة والتغلّب عاملة على تجاهل ما تنطوي عليه من عنف وعلى الاعتراف به في الوقت نفسه محوّلة إياها إلى سلطة

(121) Bourdieu et Passeron, *La Reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*, p. 135.

رمزية قادرة على التأثير الفعلي من دون بذل للطاقة[122].

إن استخلاص عصارة السلطة الرمزية وتحويل الرساميل الثقافي واللغوي إلى رأسمال رمزي يرتهن بتمفصل جملة من الشروط المترابطة باكتمالها تحقّق ما أسماه بورديو «دائرة الشرعية» حضورها ـ أي هذه الشروط ـ يثمّن بل يؤمّن اشتغالها وغيابُها يصدّع الشرعية ويعرّي فظاظة الاعتباطية. هذه الحلقات الثلاث المكوّنة لهذه الدائرة حددها بورديو في مأسسة الطقوس الرمزية وشرعية المتنفذ وتواطؤ المسودين[123]. «تكمن خصوصية الخطاب السلطوي (مثل درس الأستاذ وخطبة الواعظ) في أنه لا يكتفي بأن يكون مفهوماً، مستوعباً (بل إنه يمكن ألا يكون كذلك في بعض الأحيان من دون أن يفقد نفوذه). وهو لا يفعل فعله الخاص إلا شريطة أن يعترف به باعتباره خطاب نفوذ وسلطان. وهذا الاعتراف الذي قد يصاحب بالفهم أولا ـ لا يتم بيسر وسهولة إلا بشروط خاصة، وهي التي تحدد الاستعمال المشروع: فالخطاب يجب أن يصدر عن الشخص الذي سمح له بأن يلقيه، أي عن هذا الذي عرف واعترف له بأنه أهل لأنه ينتج فئة معيّنة من الخطابات وأنه كفؤ جدير بذلك (كالقسّ والأستاذ والشاعر). كما يجب أن يلقى في مقام مشروع أي أمام المتلقّي الشرعي (فلا يمكننا أن نلقي قصيدة سريالية أمام مجلس حكومي)، وأخيراً يجب للخطاب أن يتّخذ الشكل الشرعي القانوني أي أن

---

(122) Pierre Bourdieu, *Leçon sur la leçon* (Paris: Editions de Minuit, 1982).

(123) قسّم هونغ سانغ مين (Hong sung-Min) ديناميكية الهيمنة إلى أربع آليات هي: السرد الأسطوري الطقوسي، والدور الاجتماعي الذي يملي السلوكات طبقاً للانتماء الطبقي أو الشرائحي، والاعتراف، والجهل بالاعتراف. وهو النتيجة القصوى لأثر الهيمنة. Hong Sung-min, *Habitus, corps, domination: Sur certains présupposés philosophiques de la sociologie de Pierre Bourdieu*, logiques sociales (Paris: L'Harmattan, 1999), p. 199.

يخضع لقواعد النحو والصرف»[124].

أ ـ شكلنة النسق الأسطوري الرمزي

مزايا الشكلنة (Formalisation) أو التشفير (Codification) جمّة. ويستعمل بورديو كلتا المفردتين لذات الميكانيزم. فهي تكتسح كل الفضاءات الاجتماعية ومستوياتها بل إنّها تتغلغل حتى في الوعي، فيعرض الشكل، مشروعاً وكأنه الخيط الفاروق الذي يفصل عالمي العدم والوجود. إن نفوذه يترعرع لا في حضوره الثقيل في كل شيء، إنّما في إعطاء الوجود، قدرته على أن يكوّن ما لم يكن. إنه بوّابة الوعي الذي ندرك به العالم. إذ نحن لا نسكن العالم إلا بقدر ما نسكن تصوراً له مُشكْلناً (Formalisé) ومرمّزاً. فنظام العالم لا يبني الأشكال بل على النقيض تماماً، هي الأشكال تبني هذا النظام وتؤسّسه .

تسعف الأشكالُ (المصطبة، فضاء القاعة، تراتبية الأصناف الإدارية والعلمية..) الأستاذَ بالوجود صلب فضاء تصنعه له من الدلالات يهتدي بها في ممارساته. ولكنها والأهم من ذلك لها سلطة شرعنة السلطة. لأجل ذلك تشيّد حولها الصراعات لكونها السلطة الحقيقية التي تضمن الهيمنة الرمزية[125].

الرموز والأشكال مبثوثة في كل تفاصيل الفضاء المدرسي وهي تُكوّن أيضاً نسيج العلاقات المتشابكة بين الأعوان، إذ لكل موضع ما يستحق من الرموز، ولكل عون عدّة من الأشكال يقدم نفسه

---

(124) Bourdieu, *Ce que parler veut dire: L'Economie des échanges linguistiques*, p. 111.

(125) Bourdieu et Passeron *La Reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*, p. 135.

للمجتمع خلالها. وهذا التمثّل الذي يجعله الأعوان لأنفسهم وعن منازلهم وذواتهم وعن الآخرين، ومنازلهم أيضاً في الفضاء المدرسي ليس محصلة اتفاق سياقي بين أعوان مثلما ذهب إلى ذلك غوفمان. فبورديو يرى في ذلك كلّه نتاجاً ليس لاستراتيجيات واعية دنيوية بقدر ما هي تكريس لنسق أسطوري رمزي قوامه التراتب.

للشكلنة دور ثانٍ ملتصق بما سبق، حدّده بورديو في جعل اعتباطية الشكل واستبداده شرعيّين. فإذا كان العنف الرمزي هو عنف يمارس في الأشكال وعبر وضع الأشكال، فإن نجاعتها لا تقاس فقط بوقع عنفها إنما أيضاً بمقدار شرعنة هذا العنف فيزداد وقعه وتتجذّر آثاره في الوعي واللاوعي وفي الممارسة والشيء.

يبرز ذلك لمّا تتحوّل علاقات اعتباطية هي علاقات هيمنة إلى علاقات شرعية، وتتحوّل اختلافات الوقائع إلى تمايزات معترف بها رسمياً، منها يستخرج التفاضل وترسم الحدود والفواصل بين الأعوان طبقاً لما يملكون وما لا يملكون، ذلك أنّنا نملك كي نعطي ولكننا أيضاً نملك حين نعطي[126].

تجد اعتباطية الأشكال الرمزية مسوّغاتها في أنها تبني العالم البرّاني في عوالمنا الذهنية ومن ثمّة الاجتماعية وتجسّر علاقاتنا به فيخترقنا انخراطنا نحن فيه، ثم إنها تبنيه بتصميم تريده شرعياً، أو بالأحرى يريده من يتخفّى وراءها.

إن علاقات المعنى التي تنتجها الأشكال وتؤسّسها تتجاوز فعل الفرد وضيق استراتيجيته. فمنطق الشكلنة أن يعلو السياق والوضعية وبالتالي المصلحة الآنية، لتحتضن الكونيّة (Universalité) المعنى.

(126) Bourdieu, *Le Sens pratique*, p. 216.

الاعتباطية ها هنا هي تدقيقاً أن تكون للشكل لاشخصنة وقهر يجعلانها خارجية عن المنطق الفردي تماماً كما خاصيات الظاهرة الاجتماعية في سوسيولوجيا دوركايم.

يقول بورديو في هذا الصدد معدّداً مناقب التشفير «إنه يسمح أيضاً أو تسمح الشكلنة بالمعنى الرياضي أو الحسابي والمنطقي وأيضاً بالمعنى القانوني بالمرور من منطق غارق في الحالة الفردية إلى منطق مستقل عن الحالة الفردية»[127].

خطوط التماس بين الأعوان تتوسّطها السلطة فالعلاقة بالهيمنة ليست مباشرة أو بالأحرى لا تصاغ علاقات الهيمنة بشكل مباشر بين الأفراد[128]، إذ تنتصب بينهم موضوعية الشكل، وتستبدل العلاقة الاجتماعية بما هي علاقة عون بعون آخر إلى علاقة العون بالشكل. يعرج بنا تحليل بورديو إلى ماركس في تحليله لاغتراب العامل الذي تضحى السلعة هي المقابل المباشر له، تتوسّط علاقته بالإنسان الآخر. الموضعة هنا نقطة تقاطع أساسية بين ماركس وبورديو.

أما بورديو فقد ذهب إلى أنّ المَوْضعة تسبغ على الأشكال صفة مفارقة وكأنها لاحالية لحدثيتها التي نشأت فيها والملغّمة بالتناقضات، فتمّحي الفوارق والاختلافات بين الخصوصيات وتحجب مشروطيتها الاجتماعية وتبني نظرية الإنسجام لكنه انسجام قسري، حين تقدّم معيارية جهرية توحّد بها المتخالفات وتدغم فيها المتناقضات.

الموضعة، على معنى جعل الشيء موضوعي الوجود، ليست موضوعية على معنى وعي الذات بحدودها قبالة شروط موضوعية. إن

---

(127) Bourdieu, *Choses dites*, p. 102.

(128) Bourdieu, *Le Sens pratique*, p. 223.

الدلالة المقصودة منها هي الحياد وهي مقولة تحتمل نفي الذات سواء أكانت ذاتاً فاعلة، أم ذاتاً متقبّلة فكلتاهما تُنكِر على نفسها الهيمنة والمصلحة منها. عندئذ يكسو الشكلُ العنفَ قوّتَه الرمزية «بأن تمارسَ لمّا تجعلُ نفسَها نكرة باعتبارها قوّة وأن تجعل نفسها معروفة ومعترفاً بها وموافقاً عليها»[129] بمجرّد ظهورها في مظهر العالمية، تبشّر بالعقل والأخلاق وبذلك تؤبّد الهيمنة فلا يعترضها سؤال مريك ولا محاججة مقوّضة لاستقرارها ولا احتجاج يفسد عليها هدوءها.

لأجل ذلك كانت لبورديو دوماً علاقة متوتّرة مع العقلانية بما هي مبادئ تحريرية إنسانية قوامها الكوجيتو، ومع الكونية أيضاً لأنها تضمّ الشروط التي تجعلها ممكنة والمصلحة من ورائها ومن وراء دعمها. لقد كانت دوما مقوّمات النسق الأسطوري الرمزي سواء في المجتمعات المتغايرة[130] (Sociétés différenciées)، أو في المجتمعات الحديثة هي «أيديولوجيا» محرّم الحساب. لقد قامت الهيبة والهيبة المقابلة على هذه الرمزية. وكذلك ترعى الدولة رمزية المصلحة العامة[131] لإخفاء التناقضات والهيمنات عبر القانون باعتباره شكلاً مركزياً في التنظيمات الحديثة للمجتمعات.

للشكل دور مركزي في إخفاء الهيمنة. حفظه مرتهن بحذقه تحويل السلوكات والأفعال إنكاراً عملياً لحقيقة الفعل وللعنف بالقوة الذي تحويه. فالهيمنة لا يمكن أن تمارس إلا من وراء حُجُب وأشكال بدائية، أي من شخص إلى شخص. إنها لا تتحقق جهراً

---

(129) Bourdieu, *Choses dites*, p. 103.

(130) Bourdieu, *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action*, p. 189.

(131) Bourdieu et passeron, *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, pp. 217-219.

لذلك يتعيّن عليها التخفي وراء حجاب علاقات الافتتان[132].

إنّ التشفير فعل عنف رمزي للسائد يُعلَن كي يُنكَر فيتستّر جهراً ويُصطنع جبلّة. هذا الكيان بين الوجود واللاوجود هو الذي يمنح معنى للممارسة، ممارسة السائد كما المسود. ولأنها كذلك، فإن المسود لا يجد بدّاً وحرجاً أيضاً من الانخراط فيها وتبنيها وعياً بذاك أو من دون وعي.

تملُك الأشكال كل شيء حين تَتحلّل في الشيء ذاته تصبح واجهته نستأنس بها وتُحدّد مجالاتنا، تسطّر السبل وتنيرها وتُشرّع رؤانا المشروعة ورؤانا المحظورة. وغالباً ما يكون تحديد المحلّلات تعيينا للمحرّمات. هكذا يحايثنا الشكل في معيشنا العيني فيحفظ النظام وتؤبّد الفروقات، يستوطن مجالات صلوحية فيها يمنح الاستقرار ويغلّف بموضوعية زائفة تسوغها بداهة الاستعمال.

إن علاقات الهيمنة لا يمكن أن تُرتكز وتُدعّم وتُصان إلا باستراتيجيات عليها أن تُبدل وتُمسخ أنْ «تُلطّف» حتى لا تكون متعجرفة تتجلى علنا في لبوس اقتصادي صلف وتشهر مصالحها أمام الجميع. إذ المصالح لا تلبّى والاستراتيجيات لا تتحقّق إلا بشرط التستّر على خبث الطوية الذي يسكنها.

صلة الحجب بالريبية وثيقة. فما من شك أن الشكل يتغذى من اعتباطية الربط بين رمزية الشكل ودلالته الاجتماعية التي تتحقق ممارسة في المجتمع. ولعل ما كان من دوام هذه الاعتباطية إنتاج متواصل للأشكال تُجدّد بها الهيمنة نفسها، بأن يترك سقط المتاع من «ترسانة الأشكال، تلك التي فضحت سوء سريرتها أو لم يعد لها

---

(132) *ns pratique*, p. 217.

مقام، وتنتج اشكال جديدة لترميم شقوق الهيمنة وصدوعها من فرط الصراع. فـ «بقدر ما لا يتكوّن نسق الآليات التي تضمن عبر اشتغالها الخاص إعادة إنتاج النظام السائد، لا يكفي للمهيمنين أن يتركوا النسق المهيمَن عليه ويدعوه يعمل بمفرده، إذ لكي يمارسوا الهيمنة بشكل دائم عليهم العمل يومياً وشخصياً لإنتاج وإعادة إنتاج الشروط الريبية دوماً للهيمنة»[133].

وإذا كان للشكل دور وباع في حفظ الهيمنة لما ثبت من تجدّده فيسترها ويرعى الغموض فيها، فإن لوظيفة الاستقرار عبر درء الخطر وزناً أعظم. لا يرى بورديو «تناقضاً بين القول إن العنف هو في الوقت نفسه أكثر حضوراً وأكثر تخفّياً»[134].

فضل التشفير على الاستراتيجيا في أنه يعبّد لها الطريق كي تتحقّق. ثمة حدّ مطلوب لإمكان الفعل لولاه لما كانت ثمة ممارسة. إن الشكل حين يرسم حدود الحقل مثلما رأينا يملي على الأفعال ثناياها وإخراجاتها أيضاً. وليس في ذلك حرج أخلاقي على الهيمنة أو نقصان يحسب عليها. فإذا كان المهيمِن يحتاج إلى العلن ليتخفّى فإن المهيمَن عليه أيضاً ينشد جهرية الشكل للانتماء إلى الحقل ولعب اللعبة بحسب قواعدها، أي بحسب أشكالها. لأجل ذلك كلاهما يحتاج إلى «التقليل من الغامض والمشبوه»[135].

الموضعة في أحد وجوهها إشهار للهيمنة على أنها غير ذلك، حين «يخرج للناس نهاراً ما كان مخفياً، يجعله مرئياً بارزاً معروفاً من

(133) المصدر نفسه، ص 223.

(134) المصدر نفسه، ص 217.

(135) المصدر نفسه، ص 98.

قبل الكل»[136] فينهي «الغموض والعام والحدود غير المسطّرة والتقسيمات التقريبية حين ينتج القطائع والفواصل والطبقات وحدوداً مسطّرة»[137] فيبقى الذكر ذكراً والأنثى أنثى والليل ليلاً والنهار نهاراً والسائد سائداً والمسود مسوداً.

أمّا اعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول، الشكل والمعنى وحتى إن كان مصادقاً عليها، فتحول دون «الجدل والمعارضة والتفاوض»[138]، فالأشكال متعدّدة والمعنى واحد مستقطب بين نقيضين دوماً، وهو ما يقضي بالاختلاف حول الأشكال.

تبلغ رسالة الشكل لدى بورديو إلى ما هو أبعد من تيسير التواصل والتعاون[139] في الفضاء الاجتماعي لمّا تضمن الاستقرار والاضطراد. إنها ضالعة في تغذية «القابلية للحساب (Calculabilité) والتوقّع فيما فوق وما أبعد من التغيرات الفردية والتبدلات الزمنية»[140] وهو ما يفسد على عون بورديو لاعقلانيته واستراتيجيته الاقتصادية التي تبجّح بها في حديثه عن الفعل الاجتماعي.

يتبرّم الشكل من «اللامنطق» ويفلت العون الاجتماعي من اللاتحدّد والانفتاح والريبية. لذلك يتحاشى العون المواقف الحرجة والخطيرة ويجنح إلى الشكل لأنه «يسمح بجعل الأسماء بسيطة وواضحة يمكن التواصل من خلالها وبها. إنه يسمح بالاتفاق المراقب، على المعنى»[141] فيستظل بظله حتى يكون للفعل إمكان تحقق.

---

(136) المصدر نفسه، ص 101.

(137) المصدر نفسه، ص 101.

(138) المصدر نفسه، ص 101.

(139) المصدر نفسه، ص 102.

(140) المصدر نفسه، ص 102.

(141) المصدر نفسه، ص 102.

ينسحب مثل هذا القول أيضاً على «المجتمعات ضعيفة الترميز»[142]. فلئن كان التواصل فيها واللعب متروكين للارتجال بحكم اتساع هامش الريبة فيها، فإنها لا تصمد أمام خطر اللامعنى حتى «أنه يمكن أن نضع قانوناً عاماً هو أنه كلّما كانت الوضعية خطرة، اتّجهت الممارسة إلى أن تكون مشفّرة. إنّ درجة التشفير تختلف بحسب درجة الخطر»[143].

وأيّاً كان هذا التشفير، «شكلنة»[144] (Mettre en formes) أو «وضع أشكال»[145] (Mettre des formes) فإنّها تؤدّي إلى يقينيّة وانغلاق نسق الممارسة.

ب ـ سحر التفويض وشرعية المفوّض

يوصي بورديو بأن الاستغراق في صروف الشكل من العوائق التي تجعل إنبجاس الشروط الاجتماعية المنتجة لإرهاب الشكل أمراً مستعصياً. أي، نعم إن الشكل يتشيأ بالاستعمال الاجتماعي صلب هذه الشروط، ولكنه ينشأ بها، فيها.

إذا كان الشكل يفرّخ سلطته لا من ذاته وكأنه معلّق في السماء فذلك قول يشيّئ الظاهرة ويفرغها من محمولها السلطوي. بل هو يظل في علاقة اجتماعية هي علاقة صراع بين سائد ومسود. في هذه العلاقة ينتهي الصراع دائماً بتزكية السائد ومنحه الشرعية واصطفائه المؤتمن عليها.

---

(142) المصدر نفسه، ص 98.

(143) المصدر نفسه، ص 96.

(144) المصدر نفسه، ص 96.

(145) المصدر نفسه، ص 96.

إنّ فعل الاصطفاء يجعل منه وكيلاً مفوّضاً على الجماعة ينطق باسمها، لسانه حال لسانها فيضحى قوله الحق ورؤاه المشروعة وممارساته الحقيقة. يُمأسس الطقوس التي تمأسسه ويملي تصوره على العالم والمجتمع من دون كبير عناء، ويسحب قراءته على الجميع فيجتافونها ويتماهون معها لأنه الشرعي على قول الشرعي، إذ لا ينطق عن الهوى، فجدارته وكفاءته تعصمانه من الروغ عن الحيادية والموضوعية والصالح العام.

لا يدّخر السائد جهداً في الجهر بسيادته لكونه بحاجة مستمرّة إلى الاعتراف الرسمي وهو ما «يستتبع الحق والواجب في تجلّ رسمي وعلني للتميّز في علامات مميّزة رسمياً»[146].

في هذا السياق تكتسب الأشكال قيمة مضاعفة لأنها تؤسّس للعلاقة بمعنى «تجعل الشيء رسمياً»[147]. والرسمي هنا هو ما توجّب أن تجعله عمومياً. فتكسب علاقة الهيمنة شرعيتها فتستحيل طقوس لها من القداسة والرهبنة بحيث تتعالى عن كل تجريح وتكذيب، بها تمارس سلطته ومن خلالها تتأسس.

أنْ تُؤسّس هو أن تشرعن هذه الأشكال عبر احتفالية تُكثّف فيها طقوس معرفة الأشكال والاعتراف بها على أنها الشرعية. فيُغذى الإيمان بها «إيمان العجائز» حيث يغلب الجهلُ المعرفةَ والتبني السؤالَ. وتتكاثر الممارسات العقائدية والتي فيها تطهّر الأشكال وتنسك لتؤيدها في المعيش اليومي. «التأسيس، في هذه الحال تكريس بمعنى مصادقة وتقديس حالة أشياء باعتباره نظاماً قائماً. مثل ما يقوم به بالضبط الدستور بالمعنى القانوني ـ السياسي للكلمة . . .

---

(146) المصدر نفسه، ص 239.

(147) Bourdieu, *Choses dites*, p. 101.

فالتأسيس فعل سحر اجتماعي قادر على خلق الاختلافات انطلاقاً من العدم أو مثلما هو الحال في أغلب الحالات انطلاقاً من استغلال اختلافات في بعض وجوهها سابقة الوجود كالاختلافات البيولوجية بين الجنسين والاختلافات بين الأعمار»[148].

أما سلطة هذه المأسسة فهي تكمن في قدرتها على التحكّم في الواقع عبر استبدال تمثّلات الواقع فتمسخ الاختلافات الاجتماعية إلى اختلافات طبيعية تشيئها وتُعدم اجتماعيتها في أشكال وعبر أشكال ضاغطة «فالطقس ينتج الاختلافات إذ يؤسّسها، مؤسّساً في ذات الفعل، الرجل رجلاً... والمرأة إمرأة...»[149].

العلاقة بالشكل علاقة عاطفية تُنسج في حميمية تغذي اغتراب الأعوان «لذلك فإنّه لا يمكنهم تملّك العمل والخدمات والمتاع والاحترامات والتشريفات وربحها شخصياً، من دون ربط الأشخاص لهم وبهم، أي من دون خلق علاقة شخصية حميمية من شخص لشخص. غياب ذلك سوف يضطرهم إلى ممارسة العنف المادي المباشر. هذه عملية أساسية للخيمياء الاجتماعية يتحوّل بمقتضاها الرأسمال إلى رأسمال رمزي»[150].

ويمتد هذا الاغتراب ويُسند بكامل البنية الاجتماعية فيتسلّل إلى البنى الذهنية والاستعدادات المنتجة من قبل البنية الاجتماعية[151].

إنّ ربط علاقة حميمة مع الشكل لا يتم إلا إذا أحس «العون

---

(148) Bourdieu, *Ce que parler veut dire: L'Economie des échanges linguistiques*, p. 122.

(149) المصدر نفسه، ص 122.

(150) Bourdieu, *Le Sens pratique*, p. 223.

(151) Bourdieu, *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action*, p. 186.

الاجتماعي» أنه يمثل أكثر من منبع لإدراك العالم والتواصل معه، إذ هو علاوة على ذلك يجسّد قيمة هي احتواء هذا الوجود الاجتماعي ورعايته. فالنفوذ السحري الذي يتوفّر عليه الطقس لن يقدّر له التحقق إلا إذا مثّل نمط رؤية للمجتمع يهيكله ينظم تراتبيته، باختصار تعريفاً ونمطاً لإدارته.

يمكن أن ينير مفهوم «الأشكال الأوليّة للهيمنة» فكرة الشكلنة أو وضع الأشكال. صحيح أنها، أي الشكلنة، وردت في سياق الحديث عن المأسسة، غير أنه يمكن سحبها على الشروط الاجتماعية التي تعطي مسبقاً لتشكيلة اجتماعية، أشكالها الأوليّة للهيمنة.

صحيح أن هذه الأشكال «البدائية» هي ذاتها التي تحتل مواقعها في تراتبية ما، غير أنه يجب القول إنها تسبق التراتبية الاجتماعية المجسّدة في الرتبة واللقب. بمعنى أن الأشكال الأوّلية للهيمنة يجب أن تفهم على أنها أيضاً ممارسات طقوسية مكوّنة لرؤية العالم فتصوغها مثلاً في أشكال العمل والتقسيم الجنسي[152].

تبقى المؤسسة التعليمية في نظر بورديو المؤسّسة المثلى التي تستثمر بكثافة ترسانة من الأشكال التقعيدية، فتؤثّث اشتغالها بهالة من القواعد المعقدة والتي تعمل عبر طقوس مأسستها على إنتاج التفاوت الاجتماعي وإعادة إنتاجه. فالحقل المدرسي أكثر الحقول إبداعاً للتفاوت الاجتماعي بل يعتبر هو سنده الممأسِس له والمنظّم. إنّ الطقوس تفرزه لتتمعّش منه وتضمن ديمومتها من شرعية هذا التفاوت. فتقيم توزيعاً لا متكافئاً للجزاءات الثقافية وتمنح رأس المال الثقافي للبعض بما أنهم الشرعيون لاكتسابه، وتحرم البعض الآخر

(152) Hong Sung-min, *Habitus, corps, domination: Sur certains présupposés philosophiques de la sociologie de Pierre Bourdieu*, p. 152.

لمهانة جدارتهم. إنها تستند إلى فعل تهجين تحوّل به اللامساواة الاجتماعية وأسسها الثقافية القائمة على الشهائد العلمية إلى لامساواة طبيعية.

إنّ المؤسّسة المدرسية هي التي تسند هذه الجدارة حين ترمّزها في الشهادات العلمية وتشيّئها حين تعتبرها استحقاقاً عادلاً وطبيعياً لقدرات ومواهب فطرية. بذلك تكون المدرسة ضامنة لامتيازات رأس المال الثقافي ومعيدة إنتاجه عبر اصطفاء صفوتها لتكون الناطقة بمنطقها والمترجمة لمعقوليتها، ثم عبر تبني خطاب «علموي» تكنوقراطي محايد واحتكاره يجد أسسه في اعتبار المؤسّسة المدرسية هي المجسّدة للعلم والباثة له والساهرة عليه. مهمتها هذه تقدمها رهاناً لموضوعية اشتغالها وتوالدها وضماناً لها.

هكذا تعيد المدرسة إعادة إنتاج شرعيتها عبر إنتاج المميزين اجتماعياً، أولئك الذين يرثون مزاياها كما لو أنهم يستحقّونها وتسبغ عليهم شرعية ثقافية يقع استثمارها في علاقة سلطة.

تمكّن طقوس الاختبارات بما تتضمّنه من قواعد شكلية مشحونة بتطلعات المتنفذين ومصالحهم، الرقي من مكانة إلى أخرى. تلك المكانة التي تحدّد موقعه في سلّم التراتبية الاجتماعية على أنه الجدير والشرعي بالجدارة، أو الفاشل المطرود من فضاءات النجاح والصعود فترسم من ثمة حدودها، تؤسّس كيان كليهما، هويته الاجتماعية وتؤبد المسافة بينهما، بين الشرعي واللاشرعي وتوزّع الأدوار بينهما متكئة على يوتوبيا التميّز الطبيعي باعتباره مولّداً للتمايز الاجتماعي والتي ترتكز عليها الأحكام المدرسية. لا شيء أصلح من الامتحان، جعل لاستلهام الاعتراف للكل بشرعية الأحكام المدرسية والتراتبيات الاجتماعية التي تشرعنها، إذ يقاد من يقصون للتماثل بالفاشلين، مع السماح للذين انتخبوا من بين عدد صغير من

المؤهلين لذلك، بالنظر لانتخابهم باعتبارها شهادة استحقاق أو موهبة جعلتهم يفضلون على الآخرين. فقط عبر إفشاء وظيفة كتم الإقصاء من دون امتحان، في أثناء الامتحان، نقدر أن نفهم تماماً، لِمَ لا يزال العديد من خطوط الاشتغال، يخضع للمنطق المتحكم في الإقصاء الذي تخفيه، علماً أنه حتى أحكام الممتحنين مدينة لمعايير ضمنية تترجم وتميز في المنطق المدرسي الخالص قيم الطبقات المهيمنة. بهذه الخدعة تضمن المدرسة تحقُّق «منطقها الخاص» منطق الهيمنة، وتؤسّس الوهم الذي يؤسّسها ويمنحها الشرعية.

إنّ التفويض الذي تؤسّسه المدرسة ليس هبة عشوائية، إنما هو اختيار «معقلن» يفرضه منطق الشرعية، قائم على مكانة المفوّض في تراتبية السباق نحو التميز بمعنى مرتبته التي تخوّل له القول الشرعي والقدرة على القول الشرعي. هذه القدرة ممثلة في الرساميل التي هي في حوزته ولعلّ أهمها رأس المال الثقافي. إن أسس الاختيار والاصطفاء والدعامة التي تسوّغ للعون احتكار الشرعية وشرعنة الاحتكار هي الكفاءة والأهلية التي تُسبغ على صاحبها المحترمية والتشريف، الشيء الذي يعمّق موقعه ويلقّح مكانته ضد كل انتقاد وتجريح.

إنّ تفويض رؤية المفوّض وسحبها باعتبارها مشروع رؤية شرعي، لن يقدر لها ذلك، إلا إذا احتل منتجها منزلة سلطة داخل منظومة العلاقات الاجتماعية، بحيث يصدر الخطاب المشروع الحامل لهذه الرؤية عمّن له الحق في ذلك أي المصطفى، والذي يفرض من خلال مشروع رؤيته برنامج فعل فيه وتواجد. إنّ من يحاول أن يفهم عن طريق اللسانيات سلطة الظواهر اللغوية ونفوذها ومن يبحث في اللغة عن علّة تفسير فاعلية لغة المؤسسة والمنطق المتحكّم فيها ينسى أن اللسان يستمد سلطته من الخارج.. وأقصى

ما يفعله اللسان هو أنه يمثل هذه السلطة ويُظهرها ويَرمز إليها. ولا شك في أن قواعد بلاغية معينة تميّز كل أشكال الخطاب الذي يصدر عن المؤسّسة، وأعني الكلام الرسمي الذي ينطق به من سمح له أن يكون ناطقاً بلسان، ومن عهدت إليه سلطة التكلم علانية، وهي سلطة تتحدد بحدود التفويض الذي تسنده المؤسّسة. إن الخصائص اللسانية التي تميّز أسلوب القساوسة والأساتذة وكل المؤسسات عموماً مثل التقليد والتكرار وترديد القوالب الجاهزة وانعدام المعاناة، تأتي من المقام الذي تحتله في ميدان تنافس وسباق، هؤلاء الذي أسندت إليهم بعض السلط.

تتعزّز الهيمنة بطقوس الترسيم في دورات شعائرية تقديسية يستدعى فيها الشعور واللاعقل وتموضع فيها الهيمنة وتؤمّن كي تظهر طبيعية ومن ثمة شرعية. وكي يعاد إنتاجها ترسُّم الطقوس في اللقب الاجتماعي وهو أحد ضروب المأسسة بالمعنى الفلسفي والسياسي[153]، تبنى به الأمكنة والمراتب الاجتماعية. قد يكون ذلك عبر القانون الذي «لا يفعل سوى تكريس رمزي غير تسجيل يؤبّد ويعولم حال علاقة القوة بين المجموعات والطبقات»[154]، أو عبر تحويل رأسمال «خام» إلى رأسمال رمزي متوسلاً الخيمياء الرمزية.

اللّقب الاجتماعي غير النفوذ الشخصي. ذلك أنّ الأوّل يفرّغ الثاني ويسبغ عليه شرعية رمزية. إن اللّقب مرتبط في نجاعته برتبة اجتماعية أي تراتب في نظام اجتماعي سمح بنسج علاقات «قابلية قيس متبادلة»[155] (Commensurabilité) بحسب ما يغنمه

(153) Bourdieu, *Choses dites*, p. 190.

(154) Bourdieu, *Le Sens pratique*, p. 229.

(155) المصدر نفسه، ص 228.

الأعوان والطبقات من متاع مرتّب ومرتّب.

ولمّا كان اللقب «رفعة» اجتماعية تجعل العون من عِلّيي قومه فإن تمّيزه يتضاعف رمزياً لأنه فُوّض إلى ما يفتقده الآخرون بل إنّه يكرّس اصطفاءه فيبني استراتيجيات تميّز واعية[156] تجهر عمداً بوعي العون بذاته أي بموقعه المهيمن في البناء الاجتماعي لكونه الأحق والأجدر بالتفويض.

التفويض تشييئ[157] هكذا عرّفه بورديو وقد استشهد بـ«نيتشه» للبرهنة على ذلك في مقارنة بين الكهنوتي والمفوّض في كتابه (*L'Antéchrist*). بين الممثلين السياسي والديني أوجه شبه لعلّ أثر الوحي أكثرها دلالة وتفسيراً. إنه السلطة التي تجعل الناطق باسم الجماعة ينطق باسمها فيقوّلها ما يقول ويعدم الجماعة حين يدعي أنه لسان حالها ويضع يده على نفوذ هذا الغائب. وإذا تفرّسنا في الأمر وجدنا أن لعبة التفويض مزدوجة قوامها ازداوجية في الشخصية[158]. يتضاعف التفويض بفعل خديعة إلغاء المفوّض ذاته لأجل الإله أو الشعب أو باسمهما أيضاً. إنه بكسوف الممثِل فقط، يكون. وحين يكون، يطمس من يكون لأجله، لأنه باسمه يكون.

ثمّة في التفويض تشيّؤ يتسلّل إلى نفوس الموكِل والموكَل إليه على حدّ سواء، يخرج في السلوكات والمعتقدات انفصاماً في الشخصية[159].

---

(156) المصدر نفسه، ص 239.

(157) Bourdieu, *Choses dites*, pp. 185-202.

(158) المصدر نفسه، ص 193.

(159) يربط جوزيف غابل (Joseph Gabel) في كتابه **التشيؤ** بين ظاهرتي التشيؤ وانفصام الشخصية. انظر: Joseph Gabel, *La Réification* (Paris: Editions de Minuit, 1962).

هكذا تُسلَب الذات ذاتها ويتقزم العون حدّ الأفول وراء شخصية أخلاقية متعالية. فأمّا المفوّض فإنه يحيل ذاته مقدّساً بأن يتبنى استراتيجية نكران الذات ويعيّن نفسه خادماً لا شخصياً «لكذبة مقدّسة» فيها من سوء السريرة بحيث يدعو اللهَ إرادته الشخصية[160]، كما قال نيتشه بخصوص المؤسسة الكنسية، أو يستعيض الشعبَ بذاته في التنظيمات الحديثة[161].

تنطلي حيلة القيم المعولَمة على المفوّض ويتهافت على وأد ذاته من دون كبير تحفظ، ينزع عنها سلطة الوجود بوصفها ذاتاً وتصبح الأنا، آخر»[162]. الآخر هنا مستويان للوجود: لمّا يوجد المفوّضُ الجماعةَ باعتبارها مجموع أفراد حين ينطق باسمها، ولمّا يصطفّ وراء المفوّض ويحجب.

يبدو التفويض هنا كأثر استحواذ[163] (Détournement) أو خطف يمضي فيه المفوّض للمفوّض صكّاً أبيض[164] من فرط افتتانه «بكفاءته» مقابل ازدرائه لقدراته هو. ومن دون كبير لأي يخفي التفويض هَنَات العلاقة المختلّة بين السائد والمسود لأنه «يَقلب جدول القيم»[165] رأساً على عقب غدا بمقتضاه الاغتراب تشيؤاً. فمن مصادقة المريد على رؤية الممثل لكونه يصدّقه في نعته إياه بالفقير معرفياً وعديم الكفاءة اجتماعياً مكانه مع المشاهدين ودوره الفرجة، إلى أن يستقل وجود الممثّل عن شروط إنتاجه ويضحي كما قال

---

(160) Bourdieu, Ibid., p. 192.

(161) المصدر نفسه، ص 196.

(162) المصدر نفسه، ص 194.

(163) المصدر نفسه، ص 188، و Bourdieu, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, p. 505.

(164) Bourdieu, *Choses dites*, p. 188.

(165) المصدر نفسه، ص 201.

ماركس في التشيؤ نتاجاً لذهن البشر، يبدو كأنه فائز بحياة خاصة منبتّة عن الذين اصطنعوه لأنفسهم. هنا ينقلب المشهد فيصطنع الممثل المجموعة لنفسه ويخلقهم حين يريد لكونهم غير أهل للوجود من دونه، ويتحوّلون إلى ضحية أثر تعريف مغلوط لذواتهم[166] (Effet de fausse identification).

ج ـ تواطؤ المَسُودين

تمنح السلطة الرمزية، الشرعية للشخص الشرعي بفعل هذا المنح، والشخص الذي يشرعنها مستثمراً في ذلك منزلته في علاقات القوى ورؤوس أمواله المتأتية من هذا الموقع. فيستأثر بحظوظ التمكّن والهيمنة على أولئك الذي أُقصُوا من فضاءات الشرعية وحُرموا منها. هذا الاستئثار ليس انتزاعاً منكوراً ومجهولاً على أنه انتزاع وحسب، بل إنه معروف ومعترف به على أنه غير ذلك، إذ هو استحقاق وليد تباين في مستويات الكفاءة، نافذة المعدمين لولوج حظائر الشرفاء والمتميّزين.

إنّ الجهل بميكانيزمات التراتب الاجتماعي يدفع بالمسُودين إلى مسلك تواطؤ ينعدم فيه الوعي بالتواطؤ والإذعان، لأن الوعي بالذات الممثّلة، يتضمن الوعي بالسلطة المستبطنة. فالتواطؤ وزيادة عن كونه معرفة وإيماناً بقدرة المهيمن، هو تمثّل واجتياف لمنطق هذا البخس الاجتماعي والذي جعل منهم لقطاء لا نسب لهم ولا انتماء، منبوذين عن الشرعية. هذا الوعي البائس هو أقرب إلى فلسفة البؤس التي عالجها ماركس، لأن المسود فيها ينكر على نفسه خنوعه من حيث يعترف بشرعية التوزيع المجحف للأدوار المميّزة والمميّزة داخل الحقل الاجتماعي.

---

(166) المصدر نفسه، ص 536.

هذا الوعي المشيّأ النافذ لقاع المسُودين والمؤمّن لجهل بأس الهيمنة، يجعل من معنى وجودهم الاجتماعي الإيمان بالسلطة الشرعية على أنها شرعية لاكتساب شرعية الانتماء لفضاء الحقل، وكأنّ شرعية وجودهم تستقى بحسب بورديو من التماهي مع شرعية السائد عبر استبطان شِرعته فيرتدّون إلى ذواتهم في حضور مشهدي، حيث يفزّم دورهم في دور المتفرّج وينحسر وجودهم في فعل تكريس الهيمنة، يصادِقون عليها ويطهّرونها بمناسك الخضوع لها، وينزع عنهم وعيهم وتُصادر إرادتهم.

لا يشتغل التواطؤ إلا في علاقة قوى غير متناظرة، لذلك هي شبيهة بمفهوم الأيديولوجيا الماركسي. ثم إنّه لا يمارس إلا جماعياً وعليه اجتماعياً لأن أثر «الخيمياء الاجتماعية» وأن تأسس على علاقة عاطفية بالشكل، فإن ممارسة طقوسه تفقد كل دلالاتها الاجتماعية خارج الإطار الجماعي للفعل والوجود.

بيد أنه يجب التأكيد هنا على أن الاعتقاد قوام التواطؤ. هو أثر للخيمياء الرمزية. وهو ليس اعتقاداً واعياً بذاته إنما هو انخراط آني بفعل الانتماء إلى الحقل. فالحقل ممسك بهندسة منازله الاجتماعية المتناسبة مع الاستعدادات وبخيوط الوهم والتحكم به «إنه في العلاقة بين «الهابتوسات» والحقول والتي هي مناسبة تقريباً لها ومعدّلة عليها على نحو واف، ينجم أساس كل مقاييس المنفعة أي الانخراط الجوهري في اللّعب، الوهم، بما هو اعتراف باللّعب وبجدوى اللّعب واعتناق لقيمة اللّعب ولرهانه. ويؤسّس هذا اللّعب كل هبات المعنى والقيم الخصوصية»[167].

(167) Bourdieu, *Les Règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire*, p. 288.

ليس أمر التواطؤ غواية سلطة أو افتتان بالغالب وولع بالاقتداء به. إن الاعتراف بالسلطة وجهل الاعتراف هو قانون عام للانتماء للحقل ولاشتغاله في آن. فهو متضمن منطق الحقل يعلو الأفراد. كذلك هو مفهوم التواطؤ، أقرب إلى مفهوم اللاوعي الاجتماعي أو الأنا الأعلى للحضارة كما ذكره فرويد من مفهوم الأيديولوجيا لماركس. «إن خاصية المنطق الاجتماعي هو أنه قادر على مأسسة «ليبيدو اجتماعي» صرف يتغير مثل العوالم الاجتماعية حيث يتوالد هذا الليبيدو ويدعم تلك العوالم وذلك في شكل حقول وهابتوسات[168].

إنّ التواطؤ وإن تعمّقنا في محموله مع بورديو، نلقاه يتخطى كونه اعترافاً بشرعية المتنفّذ وشرعية الأشكال الطقوسية التي يستثمرها لممارسة العنف الرمزي وتأبيد سلطته، إلى كونه تواطؤاً مع آلية شرعية السلطة القائمة على التشيّؤ. هذه الآلية هي القدرة على تصور مبدأ ما مخالف للواقع يترتب عليه حكم معترف به من دون افتراض المعرفة بهذا الافتراض، إنّها تقنية الحيلة والتي بها تتشيأ السلطة ويُزكى السائد وتطهّره رموزه من رجس العنف الممارس.

يثني بورديو في مواطن كثيرة على اللاوعي، غير أنّه يخصّه أيضاً بقيمة تحليلية أرفع لكونه يتلاقى مع لا وعي العون ولا وعي الاستراتيجيا وخصوصاً رفاعة (Finesse) السلطة. اللاوعي هنا هو أكثر من حليف للهيمنة مثلما هو ليس نتاجاً لها. إنّ لاوعي الإنسان هو أحد تجليّات الهيمنة. لذلك كيلت لبورديو تهم تنعته بالقتامة والقدرية. وبما أنه لا وعي للإنسان إلا اللاوعي الذي يحرّكه، فإن كل ممارساته هي إنتاج وإعادة إنتاج لهذه الهيمنة، وإن قصد العون منها

(168) المصدر نفسه، ص 288.

غير ذلك، إن لم نقل نقضها. لذلك هو متواطئ بالقوة معها وبالفعل في ممارساته، رمت «واعية» العتق منها أم لم ترم. هنا نعود إلى مربع اللاقصدية حيث تخون الممارسة عونها وتستقل عنه فيغترب.

ميل بورديو إلى ماركس في صياغة نظرية الهيمنة توقّف على أعتاب مقولة أن ليس وعي الناس ما يحدّد وجودهم، إنما على العكس وجودهم الاجتماعي هو ما يحدّد وعيهم. القرابة بين الرجلين هنا لا نبحث عنها في مستوى التحديد المادي للوجود لكأنّ المنزلة في بنية الحقل هي ذاتها المنزلة في علاقات الإنتاج، فهذا تشبيه فجّ يمسخ كلتا المقاربتين. نقطة التقاطع التي نرى لها ثقلاً في ما يخص سياقنا هي أن الوجود الاجتماعي للأفراد لا يحدّد وعيهم إلا بشرط أن تكون العلاقات الاجتماعية مستقلّة عن إرادتهم وهو أمر يبين أن الهيمنة تمارس عبر التشيؤ أو هي التشيؤ ذاته.

أمّا شرط تجاوز التشيّؤ فهو انقراض هذا الشكل المستقل. بيد أن هذه العلاقات الاجتماعية ـ بما هي المجال الحيوي الذي تتشكّل فيه وبه الصراعات ـ هي الشروط التي ينتج الناس فيها ويعيدون إنتاج شروط وجودهم وهو وجود حقيقته مفارقة لحقيقة الممارسات.

إنّ اعتناق بورديو مقولة التشيؤ الماركسية بصفتها قاعدة إنتاج المجتمع والتاريخ، لم يتبعه في مستوى التحليل تبنٍ للتحليل الاقتصادي. علِمنا حَرَج بورديو من أن يركن إلى ضيق المقاربة الاقتصادية وحساسيته منها، حتى أنّه انزاح إلى تقزيم الاقتصاد فضاءً محدوداً ومحدداً يَخضَع هو ذاتُه لاقتصاد سياسي للممارسات. ولعلّ ما اعتبره بورديو انفتاحاً تحليلياً أمام شحّ اقتصادوية ماركس، هو في واقع الأمر ما جعل هذا ماركس أكثر انفتاحاً في مستوى الموقف السياسي والأخلاقي من بورديو.

فإذا كان تواطؤ العون مع الهيمنة تواطؤ وجود، على معنى أنها مسألة ترتبط ليس بشرعية الوجود بل بالوجود الاجتماعي ذاته ما جعل بورديو يقصي كل إمكان وعي بالاغتراب لكون حقل الإمكانات لا يسمح بأن يرتاب في أمره وأن يعوق المتوقّعُ الممكنَ، فإن اغتراب الإنسان عند ماركس ظل مخترقاً دوماً بإمكان وعي ذاتي يسترجع به «الإنسان الكامل» «سمته النوعية والنشاط الحرّ الواعي»[169].

بين البروليتاري الجزائري وبين «الإنسان الكامل» في مخطوطات 1844 بون شاسع ممتد. فالأوّل «فاقد للحد الأدنى من الأمن والثقافة اللازمين»[170] للانتشال من الفاقة والثورة على النظام الاجتماعي المهيمن لكونه معدم إمكانات الخروج منها أن كان في سفح الهرم الاجتماعي، ما يضطره إلى أن يعزو هوانه إلى ذاته وليس إلى الشروط الموضوعية، فيغترب ضعفين ذلك أن «الاغتراب المطلق يمْحو الوعيَ حتى بهذا الاغتراب»[171]. أو كما اختتم كتابه هذا بأنّ

---

(169) المفردات التي اعتمدها ماركس (حاجات، رغبات، تطلعات) تجعلنا نتبع بشغف من خلال ثراء الكفاءات للوعي الذاتي، ما يخلق «الإنسان الكامل» ويبقي بصيص أمل - والمعنى هنا نظري - لتغيّر ما. «إننا نرى كيف أن الإنسان الثري والحاجة البشرية الثرية يأخذان مكان الثروة والفاقة للاقتصاد السياسي. إن الإنسان الثري هو في ذات الوقت ذلك الإنسان الذي يحتاج إلى كلية تمظهرات حياتية إنسانية (Totalité de manifestation vitale humaine) الإنسان الذي يوجد تحققه الذاتي باعتبارها ضرورة داخلية، حاجة. فليس فقط الثروة إنما أيضاً هو فقر الإنسان ما يتلقى أيضاً تحت الاشتراكية دلالة إنسانية وتبعاً اجتماعية. إنها الرابطة السلبية التي تجعل الناس يشعرون كحاجة الثروة الكبرى، الإنسان الآخر. إنّ تسمية الجوهر الموضوعي في الأنا والانفجار الحساس لنشاطي الأساسي هو العاطفة والتي تصبح من ثمة نشاط كينونتي». انظر: Karl Marx, *Manuscrits de 1844* (Paris: Editions sociales, 1969), p. 97.

(170) Pierre Bourdieu, *Algérie 60: Structures économiques et structures temporelles*, grands documents (Paris: Editions de Minuit, 1977), p. 79.

(171) المصدر نفسه، ص 81. انظر أيضاً «فبما أنّ المدرسة الأداة المفضّلة للتبرير البورجوازي للنظام الاجتماعي أنْ تمنح المحظوظين الامتياز الأعلى ألاّ يبدوا محظوظين، فإنها

«الانتزاع المطلق ينبذ الوعي بالانتزاع»[172]. أمّا الثاني فهو أفق وعي الإنسان المغترب، باغترابه.

كي يعي الإنسان اغترابه ليس شرطاً، أن يستحيل مختصّاً أو خبيراً أو منظراً، إنه فقط ذلك الذي تكون له كفاءات متعددة تمكنه وبالتساوي والتوازي والتزامن مع الواقع الاقتصادي وعبر الوعي الذاتي ـ شرط التغيير ـ أن يتحرّر الإنسان.

لقد أنكر بورديو تماماً ما أقرّه ماركس من أن معاناة الذات من الاغتراب تولّد أيضاً أو هي أساس بناء الذاتية. إن جدلية ماركس فاقت حتمية بورديو. قد يكون ذلك من باب التنبّؤ والتبشير بالاشتراكية، بيد أنّه آمن بالذات باعتبارها عامل تغيير مجسّدة في «الإنسان الكامل». أما ما كان من هيمنة بورديو، فقد وقفت عند حدود إعادة الإنتاج الذاتي واستوقفت كل تطلّع للنزوع عنها.

لقد ظلت الهيمنة مبدأ ذاتها[173] مشيأة تنتج في علاقة دائرية مغلقة ومغلّقة فجوج التسرب منها. «لأن الممثّل موجود، ولأنه يمثّل (فعل رمزي) توجد الجماعة الممثّلة مرمّزة وتوجد بالمقابل ممثّلها كممثّل جماعة. إننا نرى في هذه العلاقة الدائرية جذر الوهم الذي يجعل، على الأقل، الناطق باسم (Porte-parole) قادراً على الظهور، والظهور لذاته (S'Apparaître) كسبب لذاته (Causa sui)، بما أنه سبب ما ينتج سلطته»[174]. إذا كان التشيؤ ظاهرة تاريخية

---

* بقدر ما تتوصّل بيسر إلى إقناع الذين حُرموا الإرث أنهم يدينون بمصيرهم المدرسي والاجتماعي لعوزهم الهبات أو الجدارات، يستبعد، في مجال الثقافة، السلبُ المطلقُ، الوعيَ بالسلب» في: Bourdieu et Passeron, *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, p. 253.

(172) المصدر نفسه، ص 253.

(173) Bourdieu, *Choses dites*, p. 187.

(174) المصدر نفسه، ص 186.

تحكمها قوانين الجدلية، فإنه لدى بورديو «جوهر» لكل التاريخ.

يستعيض بورديو عن الجدلية بالتجانس بصفتها آلية مفسّرة لسرمدية الهيمنة وانتصار الاغتراب مخالفاً في ذلك ماركس.

فما يجعل التواطؤ ممكناً هو تجانس مصالح المهيمن والمهيمن عليهم أو ما يسميه بورديو «بالتناغم المُنشؤ ما قبلياً»[175] إلى حد يجعل المهيمن تنطلي عليه وعلى المهيمن عليهم - على حد سواء - أكذوبة أنه بَراء من مصلحة أو منفعة خارج تلك التي للمهيمن عليهم[176].

لاستيضاح تجانس المصالح على الرغم من اختلاف المنازل ينهل بورديو من نظرية اللعب يشفع بها لنفسه تبرير الهيمنة بالتواطؤ. المشهد الذي يرويه بورديو يراه متشعّباً[177] لكنه في نظرية اللعب بسيط فقير لكونها معقّدة، رواياتها متعدّدة، تطبيقاتها ممتدة[178]. يقول بورديو مدلّلاً على هذا التجانس «ثمة حقل سياسي (مثلما هناك فضاء ديني وفني ... إلخ) بمعنى عالم مستقل، فضاء لعب صلبه تلعب لعبة لها قواعدها الخاصة. وللناس المنخرطين في هذه اللعبة وبفعل هذا الانخراط، مصالح خاصة، هي مصالح محددة بمنطق اللعب وليس بموكّليهم. هذا الفضاء السياسي له يسار ويمين مع ناطقين باسم السائدين وناطقين باسم المَسُودين، الفضاء الاجتماعي أيضاً له سائدوه ومَسُودوه. وهذان الفضاءان يتناسبان. أن يكون ثمة

---

(175) Bourdieu et Passeron, Ibid., p. 124.

(176) Bourdieu, Ibid., p. 197.

(177) المصدر نفسه، ص 197.

(178) Christian Schmidt, *La Théorie des jeux: Essai d'interprétation*, collection premier cycle (Paris: Presses universitaires de France, 2001).

تجانس، يعني إجمالاً، أنّ من يحتل في اللعبة السياسية موقع يسار «أ» هو بالنسبة إلى من يحتل موقع يمين «ب»، كمن يحتل موقع يسار «ج» بالنسبة إلى من يحتل موقع يمين «د» في اللّعبة الاجتماعية. عندما يرغب «أ» في مهاجمة «ب» قصد تصفية حسابات خاصة، فإنه يخدم مصالحه الخصوصية محدّدة بالمنطق الخصوصي للمنافسة في الحقل السياسي، ولكنه أيضاً وبالحركة ذاتها، يخدم «ج». هذه المصادفة البنيوية لمصالح الموكّل الخصوصية ومصالح الموكّل، هي في الأساس معجزة الكاهن الصادق والناجح».

ما يبدو تواطؤاً ليست الممارسة فيه من شيء، ذلك أن «الاتفاق» بين العونين لا يخضع سوى لمبدأ موضوعي بعيدٍ عن كل حساب أو تدخّلٍ لإرادة أو حضور لرغبة. فالتوازن مأمون والاشتغال حاصل، في مجتمع يبدو الحل لتناقضاته على معنى التغيير من قبيل اليوتوبيا. يمحق التجانس النقض والتناقض ويغذي التواطؤ فيُرْبي الهيمنة. إنها تتسلّل إلى العلاقات الاجتماعية وتسكن الأشياء كلها، والجسد أحدها.

يقترح بورديو مفهوم الجسدنة[179] (Somatisation) آلية ثانية لضمن الهيمنة عبر الرمز. فليس أقرب إلى العون من جسده. والمفارق أنه أكثر ما يملك ـ إن كان حقيقة ملكاً له اجتماعياً ـ لاوعياً به.

ففي مسرحة الجسد[180] وتجميده في طرق قول وسلوك

(179) Pierre Bourdieu, «La Domination masculine,» *Actes de la recherche en sciences sociales*, no. 84 (1990), p. 8.

(180) Bourdieu et Passeron, *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, pp. 147-150.

وحركات محددة ما تجد الهيمنة مسرح نشاطها. وما يستدمجه الجسد وعليه ينشأ من هيئة وطرق تفكير وإدراك وإحساس، ليس إلا ذلك «النسق الأسطوري» الرمزي، حضن الهيمنة الذي فيه تختبئ وبه تعاش ممارسة في مختلف الوضعيات الاجتماعية. هكذا تنحت الهيمنة وتصبح مادة جسداً، فتكون أقرب من النفس إلى النفس وهي في الآن نفسه أكثر المعيش تجاهلاً. وهو توسّل الأكثر فطرية للتمايزات، حيث يطبع السائد علاقته بالمسود يقدمها على سوية البديهي من الوجود، أو كما قال عنها بورديو «شبه الطبيعة». عندئذ ليس أيسر من التواطؤ لكونه قبولاً للذات على أنها كذلك، وليس على أنها «اختراع» بمعنى علاقة غير متكافئة في الفضاء الاجتماعي. إن نظام المجتمع هو نظام الجسد فيه تحقن التمثّلات الاجتماعية الشرعية فينتج النظام ويعاد إنتاجه[181]. هذه التمثّلات هي نسق الترسيمات المموضعة المشكّلة للهابتوس. يعود التحليل كرّة أخرى[182] إلى الهابتوس. إنه ذلك النسق الذي تمارس به الهيمنة أو نتواطأ معها بحسب المنزلة في التراتبية الاجتماعية. وهي تراتبية مُموضَعة في الهابتوس على نحو لا يراها خارجاً عنه حتى يغيّرها.

شرط إمكان الهيمنة هو أن يكون تمثّلها واحداً، أي قائماً على تعريف واحد بين المهيمِن والمهيمَن عليه. محصلة ذلك أن ينغلق النسق وتكتمل دائرته حول مكونيه فيضمن حينها التعديل الذاتي والبقاء لأنه في واقع الأمر ليست هناك هيمنة بحسب تمشّي بورديو. فأي اختلاف يكون، والتعريف واحد والحقيقة مشتركة.

---

(181) Bourdieu, Ibid.

(182) هكذا استنتاج ما كان نفقهاً في النص بقدر ما هو نتيجة «طبيعية» لما نتتبع بنية النص لكونه مصوغ نسقياً، أي أنه ذو بنية مغلقة مثل النسق الدائري يحيل إلى بعضه بعضاً في مرجعية ذاتية.

بهذه الحلقة تكتمل دائرة الشرعية ويحكم إغلاقها. ذلك أنه لا مندوحة للهيمنة عن الاستغناء عن الوعي الخنوعي والممارسة المتواطئة، فهذان شرطان مكونان لحقل الممكن لكل هيمنة ومجال اشتغالها. فلا تسند لها شرعية بها تنفذ تجاويف المجتمع وطبقاته لولا هذا الإيمان الأعشى، وكأنه استدعاء للهيمنة كي تمارس في حضن مجتمع أمين بار.

إن اعتباطية الهيمنة وممارساتها التعسفية التي تتبدى في العنف الرمزي، تفرز شروخاً في جسد الشرعية وضغوطات في نسق اشتغالها بفعل الانشراطات التي تفرضها والسجالات حول هذه الانشراطات بين الأعوان بهدف احتكار السلطة الرمزية. هذه الصدوع والشقّقات تدفع دوماً بالمهيمنين إلى ترميم صرح سلطهم وتحصين شرعيتهم، وذلك بتكثيف ممارسات عنفية رمزية وضخّ زخم من الأشكال الطقوسية ومأسستها لفرْض السيادة. الشيء الذي يخلص إلى تطعيم علاقات القوة والغلبة وترويض المسودين بمادة استهلاكية رمزية جديدة: بنيات ذهنية تخضع العالم لها فيستأنسون بها فتسود الألفة والانسجام. هنا تقصى كل إرهاصات التقويض المرتسمة في أفق علاقات الصراع داخل الحقل الاجتماعي وتعود دورة الهيمنة من جديد.

في هذا الخطاب السوسيولوجي يقدّم بورديو لوحة عن دائرة الشرعية، لكنها دائرة موصدة مفرغة يغيب فيها معنى الصراع ويطرد مضمونه الاجتماعي من علاقات القوة والغلبة. فالهيمنة تشترط التواطؤ مع شرعيتها واجتياف أدواتها التي بها تمارس وتشحن وظائفياً لدخول حلبة الحقل أين يدار التنافس حول حظوظ التمكّن فيه. إلا أن اعتباطية الهيمنة وتعسّفها يجعلانها وتحت وقع قعقعة الصراع ورغمة على تعميق هيمنتها وتكثيف رموزها وتجسيرها بزرع أشكال

جديدة مرمّزة، مقعّدة، مقنّنة ومأسسة طقوسها، حتى لا تنفلت مسلمات الهيمنة الهشّة وتدكّها قوى النقض، فتطفو إلى السطح، وينحل ما كان معقوداً وينفك ما كان مترابطاً، فإذا السلطة حطام والنظام فوضى والهيمنة عبث. هذا الإخصاب المتواصل للهيمنة يخلص إلى تفتّق وعي مشيّأ يحصد ذهنية مَسُودِية تتعرّى في سلوك ومواقف امتثالية تصبغ الشرعية على الهمينة وتحول دون فكّها.

لئن ارتكزت الهيمنة على جهل بالشروط الاجتماعية واعتراف بشرعيتها حيث تولد في رحمها السلطة الرمزية بها تمارس عنفها، فإنها تتأسس على التشيؤ وامتداد منطقه لمسخ الوعي بها، فالتشيؤ هنا هو مصدر الهيمنة الذي به تنطلي عبر خدعة حيلة السلطة الرمزية فلا تحكم لغة السلطة ولا تأمر إلا بمساعدة من تحكمهم أي بفضل مساهمة الآليات الاجتماعية القادرة على تحقيق ذلك التواطؤ الذي يقوم على الجهل والذي هو مصدر كل سلطة.

أمّا التغير، فإنّه لا يستحيل واقعاً إلا بفك رابط هذا التشيؤ وتعرية فظاعة الرموز وبشاعتها المزركشة بالكونية والحياد. إلا أن لعبة النفوذ والتسلّط التي تحوم في فلكها العلاقات الاجتماعية تقوم على احتكار العنف الرمزي الشرعي والاعتراف بالتشيؤ باعتباره قانوناً أعلى يعلو ولا يعلى عليه، يؤطر كامل منطق الشرعية يُحكِم اكتمال دائرتها. إنه تغيّر عديم الأفق عقيم، إذ لا يكون إلا لتوكيد هذا القانون والحكم لحلقة الهيمنة المفرغة، في فضائها يتحرّك الأعوان وينتجون شرعياتهم كل بحسب منزلته في بناء الحقل، شرعية القطب السيد، شرعية الأشكال الرمزية، شرعية المَسُودِين المُريدين. يذكر بورديو هنا «أن نجاعة السلطة الرمزية تكمن في قدرتها على فرض سلمي وهادئ لتعريفات شرعية لطقوس بها تكرس المؤسسات اختلافات حقيقية أو مفترضة وتبني تراتبيات اجتماعية. إنّ ما يجعل

هذه الطقوس ناجعة إضافة إلى الشروط الشكلية لتحققها، هو وجود معتقد لدى من تتّجه إليهم استعدادات للاعتراف بالطقوس»[183].

هكذا تكتمل دائرة الشرعية والتي تمكن المهيمنين من استثمار انخراط المهيمن عليهم للحصول على السلطة التي يمارسها عليهم باسم الموهبة والكاريزما والتي لا قيمة لها من دون الاعتراف والقبول الذي تحظى به. عندها تعيد إنتاج الانخراط من خلال ممارسة السلطة ذلك.

نجد أنفسنا أمام قتامة صور فيها الشرعية مفارقة، علوية، تتحكم في خيوط اللّعبة فلا نكتنه بدايات السلطة ولا نهاياتها، تمنع علينا المسك بها وفهمها. ففي دائرة الشرعية يحيل كل عنصر إلى الآخر وتفضي كل شرعية إلى أخرى في تسلسل وثيق .

فالتواطؤ في نظر بورديو يضفي الشرعية على السلطة الرمزية، لكنها شرعية هشّة ومهزوزة دوماً بفعل ترسّبات العنف الرمزي الذي تمارسه الهيمنة والذي يصنع صراعات وتوترات. هذه الصراعات تستدعي بدورها إنتاج آليات ضبط جديدة ورقابة أشد حتى تتقن الهيمنة القبض على النظام وتقمّط أجزاءه، فيتوازن المختلّ. بذلك تتحاشى أفعال النقض والجَلد للسلط، وتتوارى اعتباطيتها عن أعين المتصارعين المغشية برموز وأشكال مبتدعة تغذّي الامتثال وتواري الهيمنة وتثريها بدفق من التواطؤ جديد، يَلُفّ المسُودين حولها وتدان لهم بالشرعية فنرجع إلى نقطة البداية من حيث انطلقنا لنغلق دورة الهيمنة والتواطؤ، فلا نمسك ببداية الخيط. كذلك هي الهيمنة مائعة. إنها كائن بلا كيان.

Pierre Bourdieu, «Sur le pouvoir symbolique,» *Annales* (Paris), vol. 32, (183) no. 3 (mai - juin 1977), pp. 40-41.

لئن وطّن بورديو السلطة في جيوب المجتمع بكونها تتحقق في علاقات اجتماعية هي علاقات قوة فإنه عوّم السلطة من حيث قدم تحليلاً مشوّشاً عن الكتلة السببية التي تسندها. فبقدر ما أرسى تحليله على دواليب اشتغال السلطة وممارساتها الهيمنية، فإنه خالف الخوض في صلب السلطة، وفي كنهها، والحال أن قوله عن التشيؤ باعتباره قاعاً للسلطة لم يكن بالغ الحضور إلا بالقدر الذي وظّفه في سياق بحثه عن اشتغال الحقل.

لقد بقيت أسئلة مصيرية يتيمة تفتقد إلى الأجوبة، فما الذي يدفع بالمسود أن يكون متواطئاً؟ فاعترافه وجهله بالاعتراف ليس سبباً مفسّراً بقدر ما هو آلية مفسرة لسلوك العبد أمام سيده ثم ما الذي يجعله يجهل ويؤمن، أهي السلطة ذاتها؟ لكنها لا معنى لها من دون هذا التواطؤ. من يمنح الشرعية أهو السائد أم المسود أم هو الدائرة المغلقة والحاضنة لهما، حيث تنزع المسؤولية الأخلاقية عن المهيمن ويَصطفّ في ذات الرتبة مع المريد، كلّ يغذي الآخر ويمنحه علّة الوجود في النسق؟

د. ماهر تريمش

تونس، آب/ أغسطس 2007

القبطان جوناثان
وهو في الثامنة عشرة من عمره،
اصطاد يوماً أبا جراب
في جزيرة في الشرق الأقصى.
أبو جراب جوناثان هذا ،
باض صباحاً بيضة ناصعة البياض
خرج منها أبو جراب آخر
يشبهه بإعجاب.
وأبو الجراب الثاني هذا
باض بدوره، بيضة ناصعة البياض
خرج منها لامحالة
فرخ آخر يبيض مثله.
قد يطول الأمر كثيراً
لولا جعلنا من البيضة الأولى عجة.

روبرت ديسنوس
شدو الأزهار، شدو الحكايات

ما كان هذا الكتاب ليكون لولا العمل الجماعي لجميع باحثي مركز السوسيولوجيا الأوروبية في المدرسة التطبيقية للدراسات العليا. نشكر بوجه خاص من بين من ساعدنا أولئك الذين ساعدونا باقتراحاتهم أو بانتقاداتهم: ل. بولتنسكي، ور. كاستل، وج. ـ ك. شمبوردون، وب. شامباني، وج. ـ م. شابولي، وك. غرينيون، ود. مارليي، وم. دو سان مارتان، وب مالديديي. ونشكر أيضاً م. م. ج. برونشفيك، وج. ليندون، وج. ـ ك. باريانت، وم. فرري، على الإشارات الثمينة التي نقلوها إلينا بخصوص هذا النص. ونشكر أخيراً م. ـ ك. هينوك الذي رقن بصبر أيوب روايات هذا العمل العديدة والمتتالية.

توطئـــة

إنّ تشكّل هذا العمل من كتابين يبدوان للوهلة الأولى متباينين تبايناً شديداً من حيث نمط عرضهما، يجب ألا يستدعي التمثّل الشائع لتقسيم العمل الفكري بين المهام الإمبيريقية المجزّأة وبين عمل نظري هو بالنسبة إلى ذاته بدايته ونهايته. وعلى خلاف الفهرس البسيط عن الروابط بين الوقائع أو عن جملة من القضايا النظرية، فإن متن القضايا التي قدّمت في الكتاب الأول هو محصلة جهد يصبو إلى انشاء، في شكل نسق رقابة منطقية قابل للمقاضاة، من ناحية رقابة للقضايا التي بنتها عمليات البحث ذاتها ولأجل ذاتها، أو للقضايا التي بدت كأنّها ملزَمة منطقياً على البرهنة على نتائجها؛ ومن ناحية أخرى رقابة للقضايا النظرية التي أتاحت بناء قضايا رقابة إمبيريقية قابلة للمقاضاة على نحو مباشر إنْ أستنباطاً أو تخصيصاً[1].

في منتهى سيرورة التصويب المتبادل تلك يمكن اعتبار تحاليل الكتاب الثاني بمثابة تطبيقٍ على حالة تاريخية محددة لمبادئ تجيز

---

(1) مع أن لنظرية الفعل البيداغوجي استقلاليتها، فإنها تتأسس على نظرية عن الروابط بين الاحتياط الثقافي والهابتوس والممارسة، سوف تلقى سيرتها الكاملة في عمل لبيير بورديو قيد الإعداد.. [الهوامش الموجودة في الكتاب هي من وضع المؤلف باستثناء المشار إليها بـ (*) فهي من وضع المترجم].

بفضل عموميتها تطبيقات أخرى، على الرغم من أن تلك التحاليل كانت قد استُخدِمت نقطة انطلاق لبناء مبادئ صيغت في الكتاب الأول. ولمّا كان الكتاب الأول يعطي لبحوث تتناول نسق التعليم من جهة في كل مرة مختلفة، تجانسها (بمعنى تباعاً، على جهة وظائف التواصل والتلقين لثقافةٍ شرعية، ووظائف الاصطفاء والشرعنة التي له)، فإن كل فصل من الفصول يخلص دوماً، عبر مسالك مختلفة، إلى مبدأ المعقولية ذاته؛ أي يخلص إلى نسق الرَّبْط بين نسق التعليم وبنية العلاقات بين الطبقات؛ نسق هو النواة المركزية لنظرية عن نسق التعليم تشكّلت باعتبارها كذلك كلّما كانت قدرتها على بناء الوقائع تتأكد في الاشتغال على الوقائع.

إنّ تذكّر التحوّلات المتتالية التي أصابت متن القضايا التي قُدمت في الكتاب الأول، يكفي للحيلولة دون أن نعتبر حتمياً الحال الراهن من صياغة نسق القضايا ذاك ـ مع أنها قضايا توحّدها علاقات حتمية ـ خصوصاً إن كنّا نعلم أن الأمر كذلك بالنسبة إلى كل متن من القضايا ـ وحتى بالنسبة إلى المصادرات ـ منظوراً إليه في لحظة من تاريخه. كانت تلك التحوّلات كلها تنزع إلى استبدال قضايا بأخرى أكثر وجاهة، تفرز بدورها قضايا جديدة تربطها بالمبادئ علاقات هي أكثر عدداً وأكثر متانة. ثمّ إن التوجّهات التي قادت اختيار الذهاب بالبحث، تقريباً، مذهباً بعيداً كانت مدرجة في مشروع هذا الكتاب ذاته: لا يكون لتطوّر مختلف اللحظات تطوّراً متفاوتاً أن يسوّغ نفسه فعلياً إلا بالنظر إلى نيّة القيام بالارتداد بعيداً نحو المبادئ أو نحو تخصيص المحصلات، إلى بُعْد ما كان ضرورياً لربط التحاليل المقدّمة في الكتاب الثاني بأسّها النظري.

وما إن نصرف عنا الحلّ غير اللائق الذي يقضي بأن نختلق لساناً مصطنعاً، فإنه ليس بالإمكان أن نُقصي إقصاء تاماً التجاوبات

والتناغمات الأيديولوجية التي يوقظها لا محالة في القارئ كل معجم سوسيولوجي حتى ولو ضاعفنا من التحذيرات. ومن بين الطرق الممكنة كلها لقراءة هذا النص، فإن أسوأها، ولا ريب، هي القراءة الأخلاقية التي لمّا تستند إلى المعاني الحافة الإيتيقية المرتبطة، بفعل الاستعمال الدارج، بمصطلحات تقنية من قبيل مصطلحات **الشرعية** أو **السلطان**، تغيّر المعاينات إلى تبريرات أو إلى تنديدات، أو أنها لمّا تتخذ آثاراً موضوعيةً نتاجاتٍ للفعل القصدي والواعي والإرادي للأفراد أو الزمر، ترى مخاتلة مسيئة أو سذاجة مذنبة هناك حيث ذُكر فقط **تورية** أو **جهل**. ثمّ إنه لَسُوء فهم من نمط آخر مختلف كلياً ذاك الذي قد يثيره استعمال مصطلحات، كمصطلحي «العنف» أو «الاعتباط»، وهي التي تهب نفسها تقريباً أكثر من المفاهيم الأخرى المستعملة في هذا النص لقراءات متعددة، إن كانت تلك المصطلحات تحتل موقعاً ملتبساً وعلياً معاً في الحقل الأيديولوجي بسبب تضاعف استعمالاتها الراهنة والسالفة، وبسبب ـ وهذا هو الأسلم ـ تنوّع المواقع التي يحتلها في الحقل الفكري والحقل السياسي مستعملو تلك المصطلحات الراهنون أو السالفون. قد يقتضي الأمر أن يكون لنا الحق في اللجوء إلى مصطلح «الاعتباط» كي نعني ما ننذره لأنفسنا بالتعريف الذي نعطيه للمصطلح وننذره له فقط من دون أن نضطر إلى الكتابة في كل المعضلات التي أثارها هذا المفهوم على نحو مباشر أو غير مباشر، وأن نضطر، بدرجة أقل، إلى الدخول في جدالات غوغائية فيها يظن الفلاسفة أنفسهم علماء، ويظن جميع العلماء أنفسهم فلاسفة، وفي نقاشات نيو ـ سوسيرية(*) أو شبه تشومسكية(**) حول الاعتباط و/أو حول حتمية

(*) نسبة إلى سوسير (Saussure).

(**) نسبة إلى تشومسكي (Chomsky).

العلامة و/أو حول نسق العلامات أو حول الحدود الطبيعية للتغيرات الثقافية؛ هي نقاشات وجدالات تدين بالجوهري من نجاحها إلى كونها تُرجع مسايراً للحاضر أتعسَ الموضوعات المشتركة عن التقليد المدرسي بدءاً من الطبيعة (phusei) والقانون (nomô) وصولاً إلى الطبيعة والثقافة. أن نعرّف الاعتباط الثقافي أنه أمر لا يمكن استنباطه من أي مبدأ كان، لا يعني أكثر من أننا ننذر لأنفسنا بفضل ذاك البناء المنطقي المفتقر إلى مرجع دلالة سوسيولوجي، وبالأحرى إلى مرجع دلالة بسيكولوجي، وسيلة تشكيل الفعل البيداغوجي في حقيقته الموضوعية، وبالمناسبة ذاتها ننذر لأنفسنا وسيلة طرح المسألة السوسيولوجية ذات الصلة بالشروط الاجتماعية القادرة على إقصاء السؤال المنطقي عن إمكان فعل لا يتأتى له بلوغ أثره المخصّ به إلا إذا ألفت حقيقته الموضوعية نفسها مجهولة، تلك الحقيقة التي تقضي بفرض اعتباط ثقافي. تلك مسألة تستطيع بدورها أن تُختصّ صلب مسألة الشروط المؤسّسية والاجتماعية التي تجعل من مؤسّسة ما قادرة على الإعلان جهرة عن ممارستها البيداغوجية باعتبارها كذلك من غير أن تخون الحقيقة الموضوعية لتلك الممارسة. ولأن مصطلح «الاعتباط» يتقدّر، في أحد معانيه الأخرى، على سلطة صرفة للواقع، أي يتقدر على بناء آخر يفتقر أيضاً افتقاراً كاملاً إلى مرجع دلالة سوسيولوجي بفضله يمكن أن نطرح مسألة الشروط الاجتماعية والمؤسسية القادرة على أن تجعل مجهولة سلطة الواقع تلك باعتبارها كذلك، وأن تجعلها من ثمة معترفاً بها باعتبارها نفوذاً شرعياً، فإنه لمصطلح مناسب للتذكير باستمرار بالرابطة الأصيلة التي توحّد اعتباط الفرض باعتباط المضمون المفروض. لذلك نفهم كيف فُرض مصطلح **العنف الرمزي** الذي يقول جهرة بالقطيعة مع كل التمثّلات العفوية والتصورات العفاوية للفعل البيداغوجي بصفته فعلاً غير عنيف، للدلالة على الوحدة النظرية لكل الأفعال التي يسمها الاعتباط

المزدوج للفرض الرمزي، وفي الوقت نفسه للدلالة على انتماء النظرية العامة لأفعال العنف الرمزي تلك (سواء مارسها المطبّب، أم الساحر، أم الراهب، أم النبي، أم الدعائي، أم الأستاذ، أم الطبيب النفسي، أم المحلل النفسي) إلى نظرية عامة عن العنف والعنف الشرعي. هو انتماء تشهد عليه، بشكل مباشر استبدالية مختلف أشكال العنف الاجتماعي، وبشكل غير مباشر، التجانس بين احتكار المدرسة للعنف الرمزي الشرعي واحتكار الدولة للممارسة الشرعية للعنف المادي.

إن أولئك الذين لا يرغبون في أن يروا في مشروع كهذا إلا أثراً لموقف سياسي أو المنزع الانضمامي(*) مميّز، لن يفوتهم أن يقترحوا أنه يتعين علينا أن نغشي أبصارنا عن بداهات الرشاد حتى نشرع في تملك ناصية الوظائف الاجتماعية للعنف البيداغوجي، وحتى نصوغ العنف الرمزي شكلاً للعنف الاجتماعي في الوقت ذاته الذي يبدو فيه أن أفول نمط الفرض الأكثر «استبدادية» والتخلي عن تقنيات الإكراه الأكثر فظاظة، يسوّغان أكثر من أي وقت مضى الاعتقاد المتفائل في تهذيب التاريخ بفضائل التقدم التقني والنمو الاقتصادي دون سواها. ويعني ذلك أيضاً نكران السؤال السوسيولوجي عن الشروط الاجتماعية التي يجب أن يُوفَى بها حتى يصير ممكناً التفسير العلمي للوظائف الاجتماعية لمؤسسة ما: ليس مصادفة إذا ما كانت لحظة الانتقال من تقنيات فرض فظّة إلى تقنيات أكثر لطفاً، هي أكثر اللحظات ملاءمة من دون شك لإماطة اللثام عن الحقيقة الموضوعية

(*) صحيح أنّ أصلها «Irrédentisme» نزعة وطنية إيطالية، ولكنها سميت بمعنى إضمامية، أي الدعوة للانضمام أو التوحيد (الإيطالي)...والأصح استعمالها هنا بمعنى توحيد أو انضمام وليس قومية وحدوية.

لذاك الفرض. إن الشروط الاجتماعية التي تجعل ان على توارث السلطة والامتيازات أن تسلك في هذا المجتمع أكثر من أي مجتمع آخر، المسالك الملتوية للتصديق المدرسي أو المسالك التي تحول دون أن يتمكن العنف الرمزي من أن يتمظهر في حقيقته التي هي حقيقة عنف اجتماعي، هي أيضاً الشروط التي تجعل ممكناً تفسير حقيقة الفعل البيداغوجي أياً كانت الشاكلات التي وفقها يُمارَس، وهي على وجه التقريب شاكلات فظّة. وإذا «ما كان علماً إلا ما خفي»، نفهم أن السوسيولوجيا، وهي جزء لا يتجزأ من القوى التاريخية التي في كل عهد، تجبر حقيقة علاقات القوة على أن تتعرّى، حتى لو كان الأمر لا يتعدى إرغامها دوماً على التحجب أكثر.

الكتاب الأول

أسس نظرية في العنف الرمزي

بوسعنا كي نشذب قليلاً الدوران والإبهام، إجبار كل خطيب واعظ على أن يذكر في استهلال خطابه القضية التي يريد طرحها.

ج. ج. روسو

حكومة بولونيا

والحال أنّ المشرّع لم يكن بمقدوره أن يستخدم لا القوّة ولا التفكير. إنها ضرورة أن يلتجئ إلى سلطان من طبيعة أخرى يمكن أن يسوس بلا عنف، ويُفحِم بلا إقناع. ذاك ما يدفع منذ القدم، زعماء الأمم، للالتجاء إلى تدخل السماء.

ج. ج. روسو

العقد الاجتماعي

مختصرات مستعملة في الكتاب الأول(*)

ف.ب.: **فعل بيداغوجي.**

س.ب.: سلطان بيداغوجي.

ع.ب.: عمل بيداغوجي.

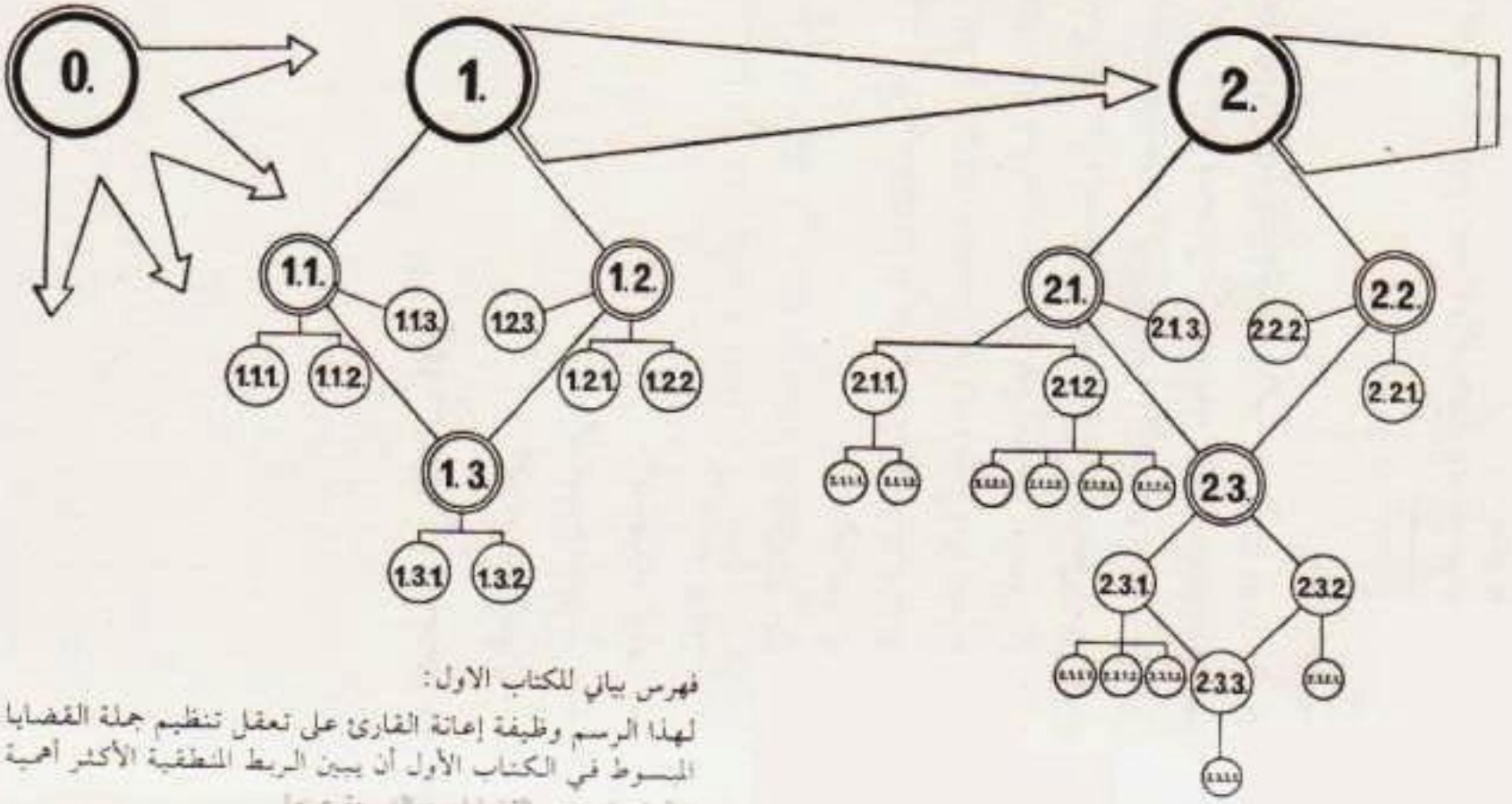
س.م.: سلطان مدرسي.

ن.ت.: نسق تعليمي.

ع.م.: عمل مدرسي.

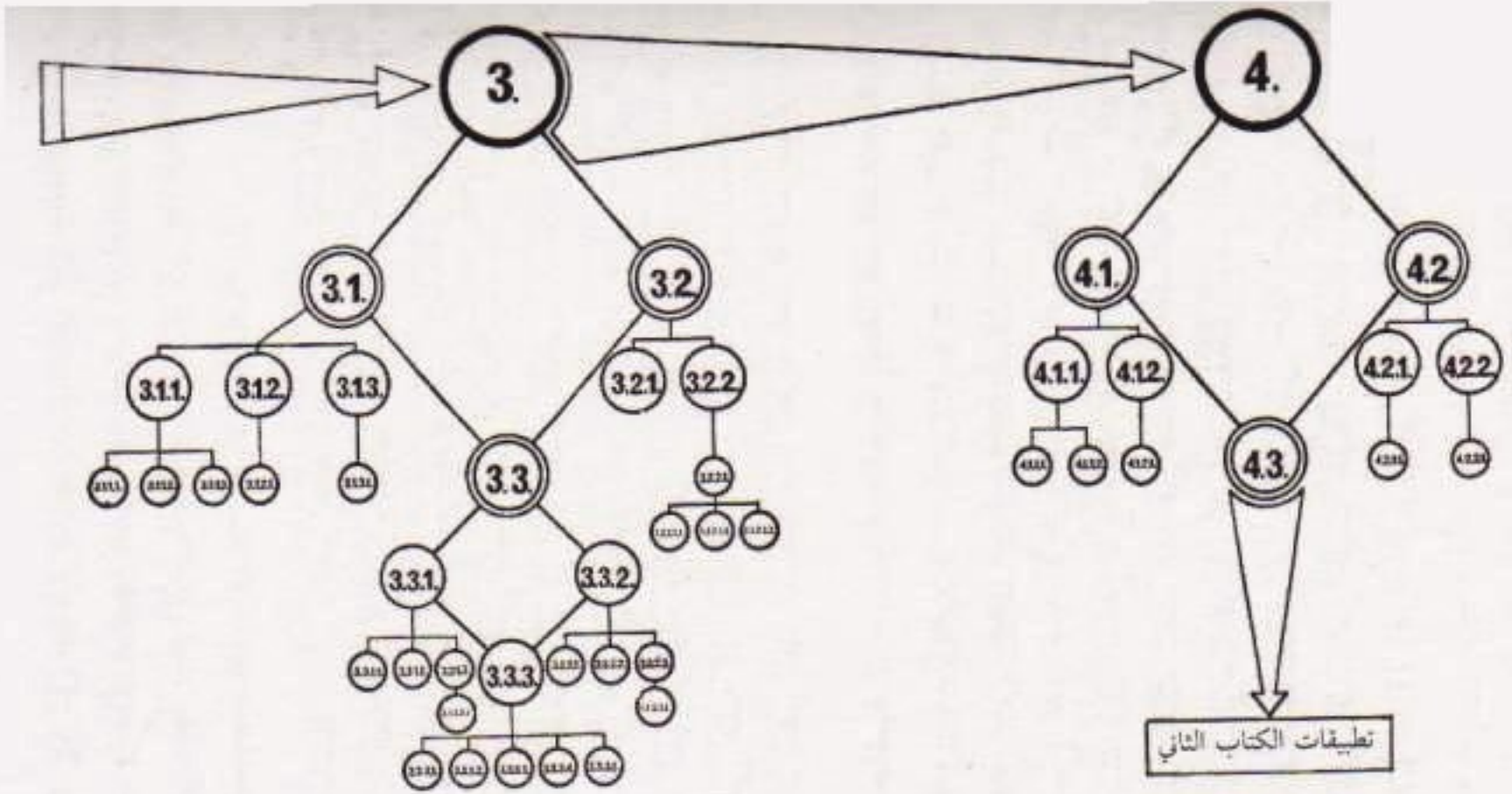
لهذه الاتفاقات البيانية وظيفة تذكير القراء أن المفاهيم التي تشير إليها لمثل في حدّ ذاتها اختزالاً لأنساق الروابط المنطقية ما كان بالإمكان ذكرها بتمامها وكمالها في القضايا كلها مع أنها كانت ضرورية لبناء تلك القضايا، وأنها شرط لقراءة ملائمة. وإنْ لم يمتد هذا التمشي إلى كل المفاهيم «النسقية» التي استعملت هنا (مثل: اعتباط ثقافي، عنف رمزي، علاقة تواصل بيداغوجية، نمط فرض، نمط تلقين، شرعية، خُلق، رأس مالي ثقافي، هابتوس، إعادة إنتاج اجتماعي، إعادة إنتاج ثقافي) فلكي نتّقي أن نجعل القراءة عصيّة، عبثاً.

(*) نذكر هنا المختصرات من دون ترجمتها في متن النصّ أمانة للنصّ الأصلي وتجنباً للعمل الذي يكسوه استعمالها الترجمة.



فهرس بياني للكتاب الاول:

لهذا الرسم وظيفة إعانة القارئ على تعقل تنظيم جملة القضايا المبسوط في الكتاب الأول أن يبين الربط المنطقية الأكثر أهمية والتناسبات بين القضايا من الدرجة عينها


3.
4.
3.1.
3.2.
3.1.1.
3.1.2.
3.1.3.
3.2.1.
3.2.2.
3.3.
3.3.1.
3.3.2.
3.3.3.
4.1.
4.2.
4.1.1.
4.1.2.
4.2.1.
4.2.2.
4.3.
تطبيقات الكتاب الثاني

0. إنّ كل سلطة عنف رمزي، أي كل سلطة تطال فرض دلالات وتطال فرضها على أنها شرعية أن تواري علاقات القوة التي هي منها مقام الأسّ لقوتها، إنما تزيد إلى علاقات القوة تلك، قوتَها المخِصَّة بها، أي تحديداً قوتها الرمزية.

حاشية 1. أن نرفض هذه المسلّمة التي تصوغ في آن واحد استقلالية العلاقات الرمزية وتبعيتها النسبيتين إزاء علاقات القوة، يعني أن نتنكر لإمكان علم سوسيولوجي: وبالفعل، فبالنظر إلى أن النظريات كلها التي بنيت سراً أم علانية، على أساس مسلمات مختلفة، تُفضي إمّا إلى أن تنصّب الحرية الخلاقة للأفراد أو الزمر مبدأً للفعل الرمزي منظوراً إليه كأنما هو فعل مستقل عن شروط تحققه الموضوعية، وإمّا إلى أن تبطل الفعل الرمزي بما هو كذلك بأن تأبى عليه كل استقلالية عن شروط وجوده المادية، فإنه حقيق علينا أن نعتبر تلك المسلمة مبدأ لنظرية المعرفة السوسيولوجية.

حاشية 2. حسبنا أن نقارب النظريات الكلاسيكية لأسس السلطة، بمعنى نظريات ماركس ودوركايم وفيبر، حتى يتّضح لنا أن الشروط التي تجعل ممكناً تشكيل كلّ منها تقصي إمكان بناء الموضوع الذي تبنيه الأخريات. كذلك هو، يناقض ماركس دوركايم من حيث يرى السلطة نتاج هيمنة طبقية، في حين أن دوركايم (الذي لا يسفر بجلاء شديد أبداً عن فلسفته الاجتماعية إلا في ما تعلّق من أمر سوسيولوجيا التربية، المكان المفضّل لوهم التوافق) لا يراها إلا أثراً لإكراه اجتماعي مشترك. وعلى جهة أخرى، يناقض ماركس ودوركايم فيبر من حيث إنهما يعارضان، بسبب منهجيتهما الموضوعانية، إغواء أن يُرى في علاقات السلطة علاقات تأثير أو هيمنة ما بين فردية، وأن تُمثّل مختلف أشكال السلطة (سياسية، اقتصادية، دينية، إلى آخره) شاكلات جمّة لرابطة قوّة عون على آخر

(ماخت (Macht))، هي رابطة، سوسيولوجيا لا متميزة. أخيراً، بسبب من أنّ ردّ الفعل ضد التمثلات الاصطناعية للنظام الاجتماعي يحمل دوركايم على أن يشدّد على خارجية الإكراه، في حين كان ماركس، وقد صبا إلى أن يكشف تحت أيديولوجيا الشرعية علاقات العنف التي تؤسّسها، ينزع في تحليله لعوارض الأيديولوجيا المهيمنة إلى التقليل من النجاعة الحقيقية للدعم الرمزي لعلاقات القوة الذي يلزم عن اعتراف المهيمنين عليهم بشرعية الهيمنة، فإن فيبر يناقض دوركايم مثلما يناقض ماركس من حيث إنه الوحيد الذي حدّد لنفسه جهرة موضوعًا، المساهمة النوعية التي يدلي بها تمثلات الشرعية إلى ممارسة السلطة وإدامتها، حتى وإن كان محجوراً في تصوّر نفسي اجتماعي لتلك التمثلات، لا يقدر على التساؤل، مثلما يفعل ماركس، عن الوظائف التي يؤديها، صلب العلاقات الاجتماعية، الجهلُ بالحقيقة الموضوعية لتلك العلاقات باعتبارها علاقات قوى.

ا. في ازدواجية اعتباط الفعل البيداغوجي

1. إن كل فعل بيداغوجي إنما هو، موضوعياً، عنف رمزي على اعتبار أنه فرض، بواسطة سلطة اعتباطية، لاعتباط ثقافي.

حاشية. القضايا(*) التي ستُعرض تالياً (إلى حد قضايا الدرجة 3 ضمناً) هي مما يُفهم من كل فعل بيداغوجي، أمارسه جميع الأعضاء المتعلمين من تشكلية اجتماعية أم من زمرة (وهي التربية المنتشرة)، أم أعضاء زمرة عائلية توليها تلك المهمة ثقافةُ زمرة أو ثقافة طبقة (وهي التربية العائلية)، أم جهاز أعوان فوّضتهم جهرة لذاك الغرض مؤسسة ذات وظيفة تربوية على نحو مباشر أم غير مباشر، حصرياً أم

(*) هنا قضية بالمعنى الذي يقصده المناطقة.

جزئياً، (التربية المؤسّسية)، أم كان ذاك الفعل البيداغوجي، ما لم يخصّص علناً، يبتغي إعادة إنتاج الاعتباط الثقافي للطبقات المهيمنة أو الطبقات المهيمن عليها. وبتعبير آخر نقول إن مدى تلك لافتراضات إنّما يلفي نفسه محدّداً بفعل أنها تتناسب مع كلّ تشكيلة جتماعية، منظوراً إليها نسق علاقات قوّة وعلاقات معنى بين الزمر الطبقات. لذلك امتنعنا في المسائل الثلاث الأولى عن تعداد الأمثلة لمستعارة من حال لفعل بيداغوجي مهيمن ذي نمط مدرسي لكي نتقي الإيحاء ولو ضمنياً، بتقييد صلوحية الافتراضات المتعلقة بكل فعل بيداغوجي. لقد ادّخرنا لحين أجَله المنطقي (افتراضات الدرجة 4) تخصيص الأشكال والآثار التي لفعل بيداغوجي يُمَارس داخل إطار مؤسّسة مدرسية. إنّه في آخر افتراض فقط (3,4) يتمّ تخصيص الفعل البيداغوجي المدرسي علناً، ذاك الذي يعيد إنتاج الثقافة المهيمنة، فيسهم من ثمة في إعادة إنتاج بنية علاقات القوة في تشكيلة اجتماعية ينزع فيها نسق التعليم المهيمن إلى أن يضمن لنفسه احتكار العنف الرمزي الشرعي.

الفعل بمنح التواصل ...

1.1. الفعل البيداغوجي، موضوعياً، عنف رمزي. في معنى أوّل على اعتبار أن علاقات القوة بين الزمر أو الطبقات المكوّنة لتشكيلة اجتماعية هي من السلطة الاعتباطية أسًّا. والسلطة تلك هي شرط إنشاء علاقة تواصل بيداغوجي، أي، شرط فرض اعتباط ثقافي وتلقينه وفق نمط اعتباطي للفرض والتلقين (التربية).

حاشية. هكذا تظهر علاقات القوّة التي تتكوّن منها التشكيلات الاجتماعية ذات النسب الأبوي والتشكيلات الاجتماعية ذات النسب الأمومي، بشكل مباشر في نماذج من الفعل البيداغوجي التي تتناسب مع كل من نظامي التوريث. في نسق ذي نسب أمومي، حيث لا يملك الأب فيه سلطاناً قانونياً على الابن، بينما ليس للابن أدنى حق

على متاع الأب وامتيازاته، فإنّه لا يمكن للأب أن يسند فعله البيداغوجي إلا إلى جزاءات وجدانية أو أخلاقية (على الرغم من أن الزمرة تمنحه عضدها في آخر المطاف في حال كانت سلطاته مهدّدة)؛ مثلما أنّه ليس بيّن لديه سند قانوني أمّن إياه لما يزمع مثلاً إثبات حقّه في إتيان زوجته. وعلى خلاف ذلك، ففي نسق ذي نسب أبوي وهب الابن فيه حقوقاً أُقرّت قانونياً في متاع الأب وامتيازاته، وفيه ينشئ معه رابطة تنافسية، لا بل صراعية (مثل رابطة ابن الأخت بخاله في نظام أمومي)، «يمثّل الأب سلطة المجتمع على اعتبار أنه قوّة صلب زمرة العائلة»، وهو قادر على سبيل ذلك على أن يسنّ جزاءات قانونية خدمةً لفرض فعله البيداغوجي (انظر فورتيس وفودي). وإن لم يكن من سبيل للتنكر للبعد البيولوجي تحديداً من علاقة الفرض البيداغوجي، أي للتبعية المشروطة بيولوجياً، تلك المرتبطة بالعجز الطفولي، سيبقى أنّه ليس يتأتى لنا القيام بتجريد للمحدّدات الاجتماعية التي تعيّن في الحالات كلها الرابطة بين الراشدين والأطفال، ومن ضمنها حين لا يكون المدرسون إلا الآباء البيولوجيين (مثل المحدّدات الراجعة إلى بنية العائلة أو إلى منزلة العائلة من البنية الاجتماعية).

1.1.1. على اعتبار أن الفعل البيداغوجي سلطة رمزية لا تختزل أبداً بما هي به معرّفة في فرض القوة، فإنه لا يقدر على إنتاج أثره المخصّ به، أي الرمزي تحديداً، إلا قدر ما يمارَس في علاقة تواصل.

2.1.1. على اعتبار أن الفعل البيداغوجي عنف رمزي، لا يتأتى له إنتاج أثره المخصّ به، أي أثره البيداغوجي تحديداً، إلا عندما تكون شروط الفرض والتلقين الاجتماعية مسمّاة، أي علاقات القوة غير الملزمة في تعريف شكلي للتواصل.

3.1.1. صلب تشكيلة اجتماعية محددة، فإن الفعل البيداغوجي الذي تُبوِّئه علاقات القوة بين الزمر أو بين الطبقات المكوّنة لتلك التشكيلة الاجتماعية موقعاً مهيمناً في نسق الأفعال البيداغوجية، هو ذاك الفعل الذي سواء بنمط فرضه أم بتحديد ما يفرضه ومن يُفرض عليهم ما يفرضه، يتناسب أكثر التناسب اكتمالاً، وإن بطريقة غير مباشرة دوماً مع المصالح الموضوعية (مادية ورمزية، وعلى الجهة المعنية هنا، ديموغرافية) للزمر أو للطبقات المهيمنة.

حاشية. تتحدّد القوة الرمزية لسلطة بيداغوجية بثقلها في بنية علاقات القوة والعلاقات الرمزية (التي تعبّر دوماً عن علاقات القوة تلك) التي تنشأ بين السلطات الممارِسة لفعل عنف رمزي، وهي بنية تعبّر بدورها عن علاقات القوة بين الزمر أو بين الطبقات المكوّنة للتشكيلة الاجتماعية المعتبرة. ذلك أنه عبر توسط هذا الأثر لهيمنة الفعل البيداغوجي المهيمن، إنّما تسهم مختلف الأفعال البيداغوجية التي تمارس في مختلف الزمر أو الطبقات، موضوعياً وبشكل غير مباشر في هيمنة الطبقات المهيمنة (مثل تلقين الأفعال البيداغوجية المعارف أو المعاملات، التي يحدّد الفعل البيداغوجي المهيمن قيمتها في الحقل الاقتصادي أو الرمزي).

2.1. موضوعياً، الفعل البيداغوجي عنف رمزي بمعنى ثان، على اعتبار أن التنخيم الذي يلزم موضوعياً عن أمر أن فرض بعض الدلالات وتلقينها، وقد عالجها الاصطفاء والإقصاء، الذي هو به معتصم على أنها دلالات أهل لأن يعيد فعل بيداغوجي ما إنتاجها، فإنه يعيد ـ إنتاج (على معنيي المفردة)(*) الاصطفاء الاعتباطي الذي

(*) القصد بالمعنيين هنا أنّ الإنتاج فعل مبتدع، لكنّه لا يكون له ذلك إلا داخل حدود

لطارفه زمرة أو طبقة موضوعياً داخل اعتباطها الثقافي وبه.

1.2.1. إنّ اصطفاء الدلالات، وهو الذي يحدّد موضوعياً لثقافة زمرة أو ثقافة طبقة باعتبارها نسقاً رمزياً، هو اصطفاء اعتباطي على اعتبار أن ليس بالإمكان لبنية تلك الثقافة ووظائفها أن تُستنبط من أي مبدأ كوني أو فيزيائي أو بيولوجي أو روحي، ذلك أنها لا توحدها بـ «طبيعة الأشياء»، أو بـ «طبيعة بشرية» ما رابطة داخلية أياً كان جنسها.

1.2.2. إنّ اصطفاء الدلالات، إنْ هو الذي يحدّد موضوعياً لثقافة زمرة أو ثقافة طبقة باعتبارها نسقاً رمزياً، هو اصطفاء ضروري سوسيو ـ منطقي على اعتبار أنّ تلك الثقافة تدين بوجودها لشروط اجتماعية هي منها نتاج وتدين بمعقوليتها للتناسق ولوظائف بنية الروابط ذات الدلالة التي تشكّلها.

حاشية. إن كانت الخيارات المكوّنة لثقافة ما (هي «خيارات» لا يصنعها إنسٌ) اعتباطية أيّان نعزوها بواسطة المنهج المقارن إلى مجموع الثقافات الراهنة أو الخالية، أو نعزوها بواسطة تنوّع خيالي إلى فضاء الثقافات الممكنة، فإنها تفصح عن حتميتها حالما نعزوها إلى شروط ظهورها وتأبيدها الاجتماعية. إنّ سوء الفهم من أمر مقولة الاعتباط (وبصورة خاصة الخلط بين الاعتباط والمجانية) إنّما يستند في أفضل الحالات إلى أن تملك ناصية الوقائع الثقافية إحاطة تملكاً نرجسياً لا غير (كتلك التي غالباً ما يقضي إليها الإتنولوجيون) إنما يرغب في إنكار كل ما تدين به تلك الوقائع لشروط وجودها

---

* إعادة الإنتاج. لذلك هو إنتاج متكرّر، إنْ بدا مجدّداً، فهو كذلك في حدود إعادة الإنتاج.

الاجتماعية، أي لشروط إنتاجها وإعادة إنتاجها الاجتماعية، ولأفعال إعادة البنينة كلها وإعادة التأويل تلك المرتبطة بتأبيدها في شروط اجتماعية محوّلة (مثل كل الدرجات التي بمستطاعنا أن نميّزها بين إعادة الإنتاج للثقافة في مجتمع تقليدي إعادة شبه متقنة، وإعادة الإنتاج التي تعيد تأويل الثقافة الإنسية لمعاهد اليسوعية إنْ كانت ثقافة متكيّفة مع حاجات ارستقراطية المجلس، صلب الثقافة المدرسية للمعاهد البرجوازية للقرن التاسع عشر، وبها). هكذا إذن بإمكان نسيان النشأة الذي يعبّر عن نفسه في الوهم الساذج في قولة «القد وجدنا عليه آباءنا»، بقدر ما يظهر في الاستعمالات الماهوية لمقولة اللاوعي الثقافي أن يفضي إلى سرمدة ربطاً دالّة هي نتاج للتاريخ، ومن ثمة يفضي إلى أن «يطبّعها».

1.2.3. إنّ الاعتباط الثقافي في تشكيلة اجتماعية محدّدة، الذي تبوّئه علاقات القوة بين الزمر أو الطبقات المكوّنة لتلك التشكيلة الاجتماعية، المنزلة المهيمنة من نسق الاعتباطيات الثقافية هو ذاك الذي يعبر تعبيراً أكثر اكتمالاً على الرغم من كونه تعابير بأسلوب غير مباشر دوماً، عن المصالح الموضوعية (المادية والرمزية) للجماعات أو الطبقات المهيمنة.

1.3. إن الدرجة الموضوعية لاعتباط سلطة فرض فعل بيداغوجي ما (على معنى القضية 1.1) هي أكثر ارتفاعاً بقدر ما تكون درجة اعتباط الثقافة المفروضة (على معنى القضية 1.2) بدورها أكثر ارتفاعاً.

حاشية. لا تُقيم النظرية الاجتماعية للفعل البيداغوجي تمييزاً بين اعتباط الفرض والاعتباط المفروض إلاّ ابتغاء تجلية التبعات السوسيولوجية كلها للعلاقة بين تينك الحيلتين المنطقيتين اللتين هما حقيقة الفرض الموضوعية باعتبارها علاقة قوّة صرف، والحقيقة

الموضوعية للدلالات المفروضة باعتبارها ثقافة اعتباطية، جملة وتفصيلاً. وليس للبناء المنطقي لعلاقة قوة تتجلّى عارية، بناءً منطقياً، وجود سوسيولوجي أكثر من البناء المنطقي للدلالات بناءً منطقياً، هي دلالات ليست إلا اعتباطاً ثقافياً: ذلك أن نتخذ ذاك البناء النظري المزدوج حقيقة ملاحظة إمبيريقياً، يعني أن نصبو إلى الإيمان الساذج إمّا بالقوّة المادية للقوة على نحو حصري، وفي ذلك مجرّد عكس للإيمان المثالي بقوّة القانون المستقلّة كلياً، وإمّا الإيمان بالاعتباط المطلق للدلالات كلها، وفي ذلك مجرّد عكس للإيمان المثالي بـ «القوّة الباطنية للفكرة الحق». وما من فعل بيداغوجي يلقّن دلالات لا تستنبط من مبدأ كوني (حجّة منطقية أو طبيعة بيولوجية) ليس للسلطان منه نصيب بكلّ ما للبيداغوجيا من معنى، حتى لو تعلّق الأمر بتلقين الدلالات الأكثر كونية. وما من علاقة قوة أيضاً، مهما بلغت درجة آليتها وشدة فظاظتها، لا تمارس زيادة على ذلك أثراً رمزياً. ما نريد قوله هو أن على الفعل البيداغوجي الذي يُحلّ موضوعياً، ودائماً ما بين قطبي القوة الصرف والعقل الصرف، وهما قطبان لا يُدركان، أن يلجأ أكثر إلى وسائل إكراه مباشرة بقدر ما يتدانى فرض الدلالات التي يفرضها، بقوتها المخصّصة بها، أي بقوة الطبيعة البيولوجية أو الحجّة المنطقية.

1.3.1. إن الفعل البيداغوجي الذي تستند سُلْطته الاعتباطية إلى فرض اعتباط ثقافي في آخر المطاف على علاقات القوة بين الزمر أو الطبقات المكوّنة للتشكيلة الاجتماعية حيث يتحقّق (بحسب القضية 1.1 والقضية 1.2)، إنّما يسهم، حين يعيد إنتاج الاعتباط الثقافي الذي يلقّنه، في إعادة إنتاج علاقات القوة، علاقات تؤسس سلطته على الفرض الاعتباطي (وظيفة إعادة الإنتاج الاجتماعي لإعادة الإنتاج الثقافي).

1.3.2. في تشكيلة اجتماعية محدّدة تنزع مختلف الافعال البيداغوجية التي لا يمكن أبداً تحديدها بمعزل عن انتمائها إلى نسق أفعال بيداغوجية خاضع لأثر هيمنة الفعل البيداغوجي المهيمن، إلى إعادة إنتاج نسق الاعتباطيات الثقافية ـ نسق هو سمة تلك التشكيلة الاجتماعية ـ أي ينزع إلى إعادة إنتاج هيمنة الاعتباط الثقافي المهيمن، فيسهم بذلك في إعادة إنتاج علاقات القوّة التي تُحلّ ذلك الاعتباط الثقافي المنزلة المهيمنة.

حاشية. لما تعرّف النظريات الكلاسيكية على نحو تقليدي «نسق التربية» على أنه مجموع أواليات مؤسسية أو أواليات عُرفية، بها يلفي توريث الثقافة بين الأجيال نفسه مؤمناً تلك الثقافة التي ورثت عن الماضي (أي الخبر المتراكم)، فإنها تنزع إلى فصل إعادة الإنتاج الثقافي عن وظيفتها التي تقضي بإعادة الإنتاج الاجتماعي، أي تنزع إلى تجاهل أثر العلاقات الرمزية المخص بها في إعادة إنتاج علاقات القوة. إن تلك النظريات، مثلما يتّضح عند دوركايم، والتي لا تفعل غير سحب أكثر تمثلات الثقافة والتوريث الثقافي شيوعاً عند الإثنولوجيين على حالة مجتمعات مقسّمة طبقات، تقف على المسلّمة الضمنية بأنّ مختلف الأفعال البيداغوجية التي تمارس في تشكيلة اجتماعية ما تتعاون في تناغم على إعادة إنتاج رأس مال ثقافي منظوراً إليه خاصيةً مشتركة لـ «المجتمع» بأكمله. وفي الحقيقة، أنه بفعل أنّ تلك الأفعال البيداغوجية تناسب المصالح المادية والرمزية لزمر أو طبقات هي من علاقات القوة في مواقع مختلفة، تنزع هذه دوماً إلى إعادة إنتاج بنية توزيع رأس المال الثقافي بين الزمر أو الطبقات، فتسهم بالمناسبة ذاتها في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية: وفي الحقيقة إنّ قوانين السوق حيث تتكوّن القيمة الاقتصادية أو الرمزية، أي القيمة بما هي رأس مال ثقافي لاعتباطات

لثقافية، أعادت إنتاجها مختلف الأفعال البيداغوجية، وبالتالي قيمة لناتجات تلك الأفعال البيداغوجية (الأفراد المتعلّمون)، تشكّل أحد الأواليات المحدّدة، على وجه التقريب، وذلك بحسب أنماط التشكيلات الاجتماعية التي بها تلفي إعادة الإنتاج الاجتماعية نفسها مؤمّنة؛ إعادة إنتاج حُدّدت باعتبارها إعادة إنتاج لبنية علاقات القوة بين الطبقات.

2. في السلطان البيداغوجي

2. يلزم عن الفعل البيداغوجي، ضرورة، السلطان البيداغوجي مثلما تلزم عنه الاستقلالية النسبية للسلطة المكلّفة بممارسته باعتبارهما شرطين اجتماعيين لممارسته. وذلك على اعتبار أن الفعل البيداغوجي سلطة عنف رمزي تمارس ضمن علاقة تواصل لا يقدر على إنتاج أثره المخصّ به أي أثره الرمزي تحديداً، إلا متى كانت السلطة الرمزية التي تجعل الفرض ممكناً لا تبدو على حقيقتها برمّتها (على معنى القضية 1.1). وعلى اعتبار أيضاً أنّه تلقين لاعتباط ثقافي ينجَز في صلب علاقة تواصل بيداغوجي لا تقدر على إنتاج أثرها المخصّ بها، أي أثرها البيداغوجي تحديداً إلا بقدر ما لا يبدو اعتباط المحتوى الملقَّن على حقيقته برمّتها (على معنى القضية 1.2).

حاشية 1. تُنتِج نظرية الفعل البيداغوجي مفهوم السلطان البيداغوجي في العملية ذاتها التي بها، حين ترجع بالفعل البيداغوجي إلى حقيقته الموضوعية إن كان فعل عنف، تخرج التناقض بين تلك الحقيقة الموضوعية وممارسة الأعوان، ممارسة تُظهر موضوعياً الجهل بتلك الحقيقة (مهما كانت التجارب أو الأيديولوجيات المصاحبة لتلك الممارسات). هكذا تلفي مسألة الشروط الاجتماعية

لإنشاء علاقة تواصل بيداغوجي ما نفسها مطروحة. هي شروط توارى علاقات القوة التي تجعلها ممكنة، فتزيد من ثمّة القوة الخصوصية لسلطانها الشرعي إلى القوة التي عليها يحصل من تلك العلاقات. إنّ الفكرة التي تقول إنّ الفعل البيداغوجي الذي يمارس من غير سلطان بيداغوجي فكرة مستحيلة سوسيولوجياً لكونها متناقضة منطقياً. ذلك أن فعلاً بيداغوجياً يبتغي السفور حين عين تحققه، عن حقيقته الموضوعية إن كان فعل عنف، ويبتغي بالمناسبة ذاتها تحطيم أس السلطان البيداغوجي للعون، هو فعل مهدّم لذاته. سوف نلقي عندئذ شكلاً جديداً لمفارقة إبيمنيد(*) (Epiménide) الكذاب: إمّا أن تعتقد أني لست بكاذب متى أقول لك إن التربية عنيفة، وإن تعليمي ليس شرعياً، فلا تستطيع إذن أن تصدّقني؛ وإمّا أن تعتقد أني لكاذب وأن تعليمي شرعي، فلا تستطيع إذن أن تعتقد في ما أقول، أكثر منما اعتقدت، متى أقول إن التربية عنيفة. ولكي نستخرج كل تبعات تلك المفارقة، حسبنا أن ننظر إلى الإحراجات، يقاد إليها كلّ من أراد أن يؤسس ممارسة بيداغوجية على الحقيقة النظرية لكل ممارسة بيداغوجية: إنّ تعليم «النسبية الثقافية»، أي تعليم السمة الاعتباطية لكلّ ثقافة لأفراد كانوا قد تربّوا طبقاً لمبادئ اعتباط ثقافي لزمرة أو لطبقة، فهذا أمر. أمّا أن نزعم تقديم تربية ذات منزع نسبي، أي أن نزعم حقيقةً إنتاج إنسان مثقف هو أصيل الثقافات كلها، فهذا أمر آخر. إنّ المعضلات التي تطرحها وضعيات الازدواج اللغوي أو الازدواج الثقافي المبكرّة لا تقدّم غير فكرة هزيلة عن تناقض لا غالب له يصطدم بها فعل بيداغوجي يزعم اتخاذ القول النظري

(*) إبيمنيد (Epiménide) الكذّاب، في جزيرة كريت اليونانية (توفي عام ٥٧٧ قبل الميلاد).

باعتباطية الشفرات اللغوية أوالثقافية، مبدأ عملياً للتعليم. ذاك دليل بالخلف على أن لكل فعل بيداغوجي موضوعياً شرطاً للتحقّق، هو الجهل الاجتماعي بحقيقة الفعل البيداغوجي الموضوعية.

حاشية 2. ينجم عن الفعل البيداغوجي، ضرورةً، في أثناء ممارسته وبها، تجارب قد تظل غير مصاغة تعبّر عن نفسها في الممارسات فحسب، أو تجارب قد تظهر علناً في أيديولوجيات تسهم كلها في تنكير حقيقته الموضوعية: إن أيديولوجيات الفعل البيداغوجي التي تقول إن الفعل البيداغوجي فعل غير عنيف ـ أتعلّق الأمر بالأساطير السقراطية أو الأساطير السقراطية ـ الجديدة عن تعليم غير موجه، أو بأساطير روسوية عن تربية طبيعية، أو بأساطير شبه فرويدية عن تربية غير زجرية ـ تفضح الوظيفة التوليدية للأيديولوجيات البيداغوجية في أكثر أشكالها جلاء أن تتملّص حيث تنكر إنكاراً باتاً أحد مراميها، من التناقض بين حقيقة الفعل البيداغوجي الموضوعية والتمثل الضروري (الذي لا عاصم منه) لذاك الفعل الاعتباطي على أنه فعل ضروري («فطري»).

2.1. على اعتبار أنّ النفوذ البيداغوجي سلطة فرض اعتباطية تلفي نفسها موضوعياً، بفعل أنها مجهولة كذلك، مُعتَرفاً بها على أنها سلطان شرعي، فإنّه يوطّد السلطة الشرعية التي تؤسّسه مثلما يواريه إن كان سلطةَ عنف رمزي تتمظهر في شكل حق فرض شرعي.

حاشية 1. أن نتحدّث عن الاعتراف بشرعية النفوذ البيداغوجي ليس معناه أن نتناول إشكالية النشأة النفسية للتمثلات عن الشرعية التي قد تجنح إليها التحاليل الفيبرية. وليس معناه، أكثر من ذلك، الانخراط في مسعى لتأسيس السيادة مبدأ ما أكان مادياً أم بيولوجياً أم روحياً. باختصار، ليس معناه أن نشرعن الشرعية: إن ما نصبو إليه

هو فقط استخراج التبعات من أمر أن الفعل البيداغوجي يلزم عنه السلطان البيداغوجي، أي التبعات من أمر أن للنفوذ البيداغوجي «رواجاً» على معنى ما يكون للعُمْلة رواج، وبصورة أعم على معنى ما يكون، لنسق رمزي ما، وللغة ما ولأسلوب فني ما، أو حتى لنمط لباسي ما. بهذا المعنى فإنّه من العسير اختزال الاعتراف بالسلطان البيداغوجي اختزالاً كلياً في فعل نفسي، بل أكثر من ذلك من العسير اختزاله في رضا واع مثلما يشهد على ذلك أمر أنّ الاعتراف لا يكون أبداً في منتهى التمام إلا عندما يكون غير واع كلياً. إنّ توصيف الاعتراف بالنفوذ البيداغوجي على أنه قرار حرّ يصبو إلى التثقف أو على خلاف ذلك أنه استغلال للسلطة يمارس في حق الطبيعة، أي أن نجعل من الاعتراف بشرعية ما، فعل اعتراف حرّ أو منتزع، ليس أقل سذاجة من تتبع نظريات العقد أو ميتافيزيقيات الثقافة منظوراً إليها نسقاً منطقياً من الاختيار، إذ تحلّ الاصطفاء الاعتباطي للعلاقات الدالة محلاً أصيلاً، ومن ثمة أسطورياً، وهو الاصطفاء الذي يكوّن ثقافة ما. على هذا النحو، أن نقول إن أعواناً ما يعترفون بشرعية سلطة بيداغوجية كأنما نقول أن يُمنع الأعوان تعقل أنّ تلك العلاقة إنما هو جزء لا يتجزأ من تعريف علاقة القوة التي يحلّ فيها الأعوان موضوعياً تعريفاً كاملاً. ذاك أمر يكون بالحصول منهم على ممارسات تأخذ في الحسبان موضوعياً، حتى ولو كذّبتها عقلانيات الخطاب أو يقينيات التجربة، حتميات علاقات القوة (أنظر الصعلوك الذي يمنح موضوعياً القانونَ، قوّة القانون الذي يتعدّاه، بفعل أنه إنْ يتخفّى لتعديه، يعدّل تصرّفه بحسب الجزاءات التي للقانون عليه قوّة فرضها).

حاشية 2. إن ثقل تمثلات الشرعية، وبخاصة شرعية الفعل البيداغوجي في جهاز الأدوات التي تضمن هيمنة زمرة أو طبقة على

زمر أو طبقات أخريات وتأبّدها، هو ثقل متغيّر تاريخياً. ذلك أنه تزداد قوة التعزيز النسبية التي تؤمنها لعلاقة القوة بين الزمر والطبقات، العلاقاتُ الرمزيةُ التي تعبّر عن علاقات القوة تلك، كبِرًا، أي أنّ ثقل تمثلات الشرعية في تحديد علاقة القوة بين الطبقات تحديداً كاملاً يزداد كبراً بقدر (أولاً) ما يتيح حال علاقة القوى للطبقات المهيمنة أن تلتمس على نحو أدنى من حقيقة الهيمنة الفظة والغليظة، مبدأ شرعنة لهيمنتهم. و(ثانياً) بقدر ما تكون السوق التي فيها تتكوّن قيمة المنتجات الرمزية والاقتصادية لمختلف الأفعال البيداغوجية موحدة على نحو تام (مثل التباينات التي تفصل على تينك الجهتين هيمنة مجتمع على آخر، وهيمنة طبقة على أخرى في التشكيلة الاجتماعية نفسها، أو أيضاً، بالنسبة إلى الحال الآنفة مثل الاقطاعية والديمقراطية البرجوازية على الرغم من الازدياد المتواصل لثقل المدرسة في نسق الأواليات التي تُؤمّن إعادة الإنتاج الاجتماعي). إنّ الاعتراف بشرعية الهيمنة يشكل دائماً قوّة (متغيرة تاريخياً) تأتي تعزيزاً لعلاقة القوة القائمة. ذلك أنه عندما يحول دون إدراك علاقات القوة على أنها كذلك، ينزع إلى منع الزمر أو الطبقات المهيمن عليها من أن تؤمن لنفسها كل القوة التي يعطيها إياها الوعي بقوتها.

2.1.1. تقوم علاقات القوة مقام المبدأ ليس من الفعل البيداغوجي فحسب، إنما أيضاً من الجهل بحقيقة الفعل البيداغوجي الموضوعية، وهو جهل يحدّد الاعتراف بشرعية الفعل البيداغوجي، والجهل الذي بفعل ذاك يمثّل شرط ممارسته.

حاشية 1. هكذا، وعلى اعتبار أن الفعل البيداغوجي هو أداة رئيسة لتمادي علاقات القوة إلى سلطان شرعي، فإنه يمدّ تحليل الأسّ الاجتماعي لمفارقات الهيمنة والشرعية بموضوع مفضّل (مثل الدور

الذي تؤديه في التقليد الهندو ـ أوروبي الواقع الفظ للقوة المخصبة أو القوة الحربية أو القوّة السحرية باعتبارها شهادة للسلطان الشرعي تشهد عليه سواء بنية أساطير النشأة أو ازدواجيات مصطلح السيادة).

حاشية 2. لِيُسمح لنا بأن نعهد إلى الآخرين التساؤل بكلمات، هي من دون شك أقل استخفافاً، عمّا إذا كانت العلاقات بين علاقات القوة وعلاقات المعنى هي في آخر المطاف علاقات معنى أو علاقات قوة.

2.1.1.1. تحدّد علاقات القوة نمط الفرض إن كان سمة فعل بيداغوجي ما باعتبار أنّ ذاك النمط نسق الوسائل الضرورية لفرض اعتباط ثقافي ولتورية الاعتباط المضاعف لذلك الفرض، أي باعتباره تركيبة تاريخية لأدوات العنف الرمزي ولأدوات تورية ذلك العنف.

حاشية 1. إن الصلة بين معنيي الاعتباط الحالّ في الفعل البيداغوجي (على معنى القضيتين 1.1 و1.2) إنّما تتّضح، في جملة ما تتّضح فيه، في أن لاعتباط نمط محدّد من فرض الاعتباط الثقافي حظوظاً أكثر إلى أن يسفر عن نفسه على أنه كذلك، على الأقل جزئياً، بقدر (أولاً) ما يمارس الفعل البيداغوجي على زمرة أو طبقة اعتباطها الثقافي أبعد عن الاعتباط الثقافي الذي يلقنه ذاك الفعل البيداغوجي، وبقدر (ثانياً) ما يُقصي التعريف الاجتماعي لنمط الفرض الشرعي إقصاءً كامل اللجوء إلى بحث عن أشكال الإكراه المباشرة أكثر من دونها. أمّا التجربة التي لفئة أعوان من اعتباطية الفعل البيداغوجي، فهي تجربة مرتهنة ليس بتميّزها فحسب على جهة تلك العلاقة المزدوجة، إنّما بتساتل تلك المميّزات (مثل موقف الديوانيين الكنفوشيوسيين في وجه هيمنة ثقافية قائمة على القوة العسكرية للمستعمرين) أو بتباينها (مثل التجرّد الذي يبديه اليوم في

فرنسا أبناء الطبقات الشعبية حيال العقوبات إنْ كان، معاً، بعدهم من الثقافة الملقّنة ينزع إلى أن يُشعرهم أن لا مهرب من اعتباط التلقين، وعلى جهة أخرى إنْ لم يعد الاعتباط الثقافي لطبقتهم يفسح بكبير مجال للتشهير الأخلاقي ضد أشكال ردع تستبق أكثر الجزاءات احتمالاً لطبقتهم). ويلزم بالفعل عن كل اعتباط ثقافي تعريف اجتماعي للنمط الشرعي لفرض الاعتباط الثقافي، وبصورة خاصة تعريف لأي درجة بإمكان السلطة الاعتباطية التي تجعل ممكناً الفعل البيداغوجي أن تسفر عن نفسها، كذلك، من غير أن يُبطل الأثر المخصّ بالفعل البيداغوجي. هكذا بينما يكفي في بعض المجتمعات اللجوء إلى تقنيات الإكراه (الصفع أو حتى العقاب الكتابي) لتجريد العون البيداغوجي من هيمنته، تبدو العقوبات الجسدية بكل بساطة (السوط للمعاهد الإنجليزية، أو عصا المعلّم للمدرسة أو «الفلقة»(*) لمعلّمي القرآن) بمثابة صفات للشرعية العلامية في ثقافة تقليدية حيث لا خوف على تلك العقوبات من أن تخون الحقيقة الموضوعية لفعل بيداغوجي فيها تحديداً يكمن نمط فرضه الشرعي.

حاشية 2. لا يلزم عن الوعي باعتباط نمط فرض معين أو باعتباط ثقافي محدّد إدراك الاعتباط المضاعف للفعل البيداغوجي: على العكس من ذلك، إذ تستلهم دوماً الاعتراضات الأكثر جذرية لسلطة بيداغوجية ما من يوتوبيا ذاتية التدمير لبيداغوجيا من غير اعتباط أو من يوتوبيا العفاوية التي تمنح الفرد سلطة أن يعثر في ذاته من مبدأ انبساطه المخصّ به. إنّ تلك اليوتوبيات كلها إنّما تشكل أداة صراع أيديولوجي لزمر تبتغي من خلال التشهير بشرعية بيداغوجية ما أن تؤمّن لنفسها احتكار نمط الفرض الشرعي (مثل دور الخطاب عن «التسامح» في القرن الثامن عشر في النقد الذي خلاله كانت تجهد

(*) هو عقاب جسدي يقضي بضرب أسفل الرجلين بالعصا.

شرائح المثقفين الجدد لهدم شرعية سلطة الفرض الرمزي للكنيسة).
إنّ الفكرة التي تقول بفعل بيداغوجي «حر ثقافياً» يفلت من الاعتباطية سواء في ما يفرضه أم في طريقة فرضه، تفترض جهلاً بحقيقة الفعل البيداغوجي الموضوعية حيث ما زالت تعبّر عن نفسها الحقيقة الموضوعية عن عنف تكمن خصوصيته في أنه يتوصل إلى أن يُتناسى على أنه كذلك. لذلك هو، جُفاء أن نجعل لتعريف الفعل البيداغوجي مقابلاً التجربةَ التي يمكن للمدرّسين والمدرَسين أن تكون لهم من الفعل البيداغوجي وبصورة خاصة من أنماط الفرض الأفضل صنعاً (في برهة مسماة من الزمن) كي يحجب اعتباط الفعل البيداغوجي (البيداغوجيا غير الموجّهة): إنّ في ذلك لسهو عن «أنه ليس ثمة من تربية ليبرالية» (دوركايم)، وأنه يتعيّن ألا يُؤخذ الشكل الذي يلبسه الفعل البيداغوجي مثلاً حين لجوئه إلى الطرق «الليبرالية» لتلقين استعدادات «ليبرالية» إلغاءَ لازدواجية اعتباطية الفعل البيداغوجي. ذلك أنه قد تكون «الطريقة السلسة» المسلك الوحيد الناجع لممارسة سلطة العنف الرمزي في حال معين من علاقات القوة وفي حال من استعدادات هي تقريباً متسامحة إزاء المظهر العلني والغليظ للاعتباطية. وإنْ اتفق انْ كان بالمستطاع اليوم الاعتقاد في إمكان فعل بيداغوجي من غير التزام ولا عقاب، فإن ذلك من أثر الإثنية المركزية التي تحمل على ألاّ ندرك باعتبارها كذلك، جزاءات نمط تلقين الفعل البيداغوجي، إنْ كان سمة مجتمعاتنا: أن نسبغ على التلامذة المحبة كدأب المعلمات الأمريكيات، باستعمال الكُنى والنعوت الودودة وبالدعوة الملحة إلى الفهم الوجداني ونحو ذلك، يعني أن نلفي أنفسنا وقد وُهبنا تلك الأداة للزجر الدقيق ذاك الذي يمثله التجرّد العاطفي، إذ كان تقنية بيداغوجية ليست أقل اعتباطية (على معنى القضية 1.1) من العقوبات الجسدية أو التوبيخ المهين. واذا كانت الحقيقة الموضوعية لذاك النمط من الفعل البيداغوجي

أعسر على الإدراك، ومن جهة، لأنّ التقنيات المستخدمة تواري الدلالة الاجتماعية للرابطة البيداغوجية وراء ظاهر علاقة، نفسي محضاً. ومن جهة أخرى لأن انتماء تلك التقنيات إلى منظومة تقنيات السلطان التي تحدّد نمط الفرض المهيمن، يسهم في الحيلولة دون أن يتبيّن الأعوان الذين أُصطُنعوا وفق نمط الفرض ذاك، سمته الاعتباطية. إن تزامن تحولات روابط السلطان، وهي روابط متلازمة لتحولٍ في علاقات القوة، لقادر على أن يجرّ إلى ارتفاع في عتبة التسامح إزاء المظهر العلني والغليظ لاعتباط ينزع في عوالم اجتماعية شديدة الاختلاف، اختلاف الكنيسة والمدرسة والعائلة ومستشفى الأمراض النفسية أو حتى المؤسّسة والجيش، إلى أن يستبدل «الطريقة السلسة» بـ «الطريقة الخشنة» (مناهج غير موجهة، حوار، مشاركة، علاقات إنسانية (Human Relations)، ونحوه) يفصح بالفعل عن رابطة التبعية المتبادلة التي تكوّن في صيغة نسق، تقنيات فرض العنف الرمزي، إن كانت سمات نمط الفرض التقليدي مثلما هي سمات نمط الفرض الذي ينزع إلى أن يستبدله في الوظيفة عينها.

X 2.1.1.2. في تشكيلة اجتماعية محدّدة، ينخرط، ضرورة، النفوذ الذي يزعم موضوعياً ممارسة سلطة الفرض الرمزي ممارسة شرعية والتي تنزع بفعل ذلك إلى المطالبة باحتكار الشرعية، في روابط تنافس، أي في علاقات قوة وعلاقات رمزية، تعبّر بنيتها وفق منطقها عن حال علاقة القوة بين الزمر أو الطبقات.

حاشية 1. إن تلك المنافسة حتمية سوسيولوجياً بفعل أنّ الشرعية لا تتجزّأ: ليس ثمة من سلطة لشرعنة سُلَط الشرعية إنْ كانت دعاوى الشرعية تستقي قوتها النسبية، في آخر التحليل، من قوة الزمر أو الطبقات، هي التي تعبّر على نحو مباشر، أو عبر واسطة عن مصالحها المادية والرمزية.

حاشية 2. تخضع علاقات التنافس بين السلط المنطق الخصوصي لحقل الشرعية المعتبر (مثل الشرعية السياسية أو الدينية أو الثقافية) ومن غير أن تنبذ أبداً استقلالية الحقل النسبي، بشكل تام، التبعية لعلاقات القوة. إنّ الشكل الخصوصي الذي تتخذه الصراعات بين سلط تطمح إلى الشرعية في حقل مسمّى، هو دوماً تعبيرة رمزية، محرّفة على وجه التقريب لعلاقات القوة التي تنشأ في ذاك الحقل بين تلك السلط. إنها سلط ليست بمستقلة أبداً عن علاقات القوة الخارجية عن النسق (مثل جدلية التواصل السالف والبدعة والاحتجاج ضد الأرثوذكسية في التاريخ الأدبي أو الديني أو السياسي).

2.1.2. على اعتبار أنّ علاقة التواصل البيداغوجي التي فيها يُنجَز الفعل البيداغوجي، تفترض السلطان البيداغوجي حتىّ تنشأ، فإنها لا تُختزل إلى علاقة تواصل من دون قيد أو شرط.

حاشية 1. خلافاً للحسّ المشترك ولعدد من النظريات العَليمة التي تجعل من الإنصات (على معنى الفهم) شرط الاستماع (على معنى إعارة الانتباه ومنح قيمة) في وضعيات التعلّم الحقيقية (ومن ضمنها تعلّم اللغة) يُشرِط الاعتراف بشرعية الإرسال، أي بشرعية السلطان المدرسي الذي للرسول، تلقي الإخبارية، بل أيضاً، يشرط انجاز الفعل المحوّل، القادر على تحويل تلك الإخبارية تكويناً.

حاشية 2. يطبع السلطان البيداغوجي بمنتهى الشدّة كل أوجه رابطة التواصل البيداغوجي إلى حدّ تُعاش فيه تلك العلاقة أو تُتصوّر على منوال علاقة التواصل البيداغوجي الرئيسة، أي الرابطة بين الآباء والأبناء، أو بصورة أعم الرابطة بين الأجيال. إنّ نزوع كل شخص وُلّي سلطاناً بيداغوجياً إلى إعادة إقامة العلاقة النموذجية بالأب، هو نزوع في منتهى القوة إلى حدّ أن الذي يدرّس، حتى حديث السن

كان، ينزع إلى أن يُعامَل بمثابة الأب. مثل ما قال مانو (Manu) «إنّ البرهمي الذي يمنح الولادة الروحية ويعلّم الواجب، حتى ولو كان طفلاً، هو بأمر من القانون أب للراشدين». ومثل ما قال فرويد: «إننا نفهم الآن علاقاتنا بأساتذتنا. أولئك الرجال الذين لم يكونوا هم أنفسهم آباء، أضحوا بالنسبة إلينا قائمين مقام الآباء. من أجل ذلك، كانوا يبدون لنا ذوي نضج كبير وذوي رشاد منيع، حتى لما كانوا لا يزالون ذوي سن حديث كنا نحوّل إليهم التقدير والآمال، كان أب طفولتنا العليم يوحي بها إلينا. وأنشأنا نعاملهم مثلما نعامل أبانا في البيت».

2.1.2.1. على اعتبار أن كل فعل بيداغوجي قيد الممارسة يتهيأ منذ الوهلة الأولى على سلطان بيداغوجي، تدين علاقة التواصل البيداغوجي بسماها المخصّة بها إلى أنها تلفي نفسها معفاة كلياً من إنتاج شروط قيامها وتأبيدها.

حاشية. تماماً على نقيض ما تنادي به أيديولوجيا الذائعة الصيت بين أساتذة يصبون إلى أن يخوّلوا علاقة التواصل البيداغوجي لقاءً منتخباً بين «الأستاذ» و«التلميذ»، أي يصبون إلى الجهل في ممارساتهم المهنية بالشروط الموضوعية لتلك الممارسة أو إنكارها في خطابهم، إنهم ينزعون إلى التصرف موضوعياً مثلما قال فيبر «كأنبياء صغار، أجّرتهم الدولة». من أجل ذلك، تتميز علاقة التواصل البيداغوجي عن مختلف أشكال علاقة التواصل التي ينشئها الأعوان أو السلط ابتغاء ممارسة سلطة عنف رمزي في غياب لكل سلطان مسبق ودائم. إنهم يرغمون بذلك على أخذ الاعتراف الاجتماعي غلاباً وإعادة افتكاكه بلا هوادة. هو اعتراف يمنحه السلطان البيداغوجي للفور ولمرة واحدة. انطلاقاً من هنا يُفسّر أنّى تنزع السُلط التي تطمح إلى ممارسة سلطة العنف الرمزي (دعائيون أو

إشهاريون أو مدرّسون أو مطبّبون، إلى آخر ذلك)، في اغتصابها مظاهر الممارسة الشرعية، أكانت مظاهر مباشرة أم معكوسة، من دون أن تكون قد امتلكت منذ الفور سلطاناً بيداغوجياً (أكانت أعواناً أم مؤسسات)، إلى البحث عن كفالة اجتماعية على طريقة الساحر الذي ينشئ فعله مع الفعل البيداغوجي للقسّ رابطة مجاسة (مثل الكفالات «العلمية» أو «البيداغوجية» التي يلتمسها الإشهار أو حتى التبسيط العلمي).

2.1.2.2. بسبب أن كل فعل بيداغوجي قيد الممارسة يتهيأ أصلاً على سلطان بيداغوجي، وُلّي على الفور الرسل البيداغوجيون بصفتهم أهلاً إبلاغ ما هم مبلّغون، على معنى أنهم أُجيزوا فرض تلقيه ورقابة تلقينه بجزاءات مُصادق عليها اجتماعياً أو هي مضمونة اجتماعياً.

حاشية 1. يتضّح أنّ مفهوم السلطان البيداغوجي فقير من كل محتوى قيمي. أن نقول إن علاقة التواصل البيداغوجي تفترض السلطان البيداغوجي للسلطة البيداغوجية (أكان عوناً أم مؤسسة) لا يعني ذلك في شيء حكماً مسبقاً على القيمة المرتبطة جوهرياً بتلك السلطة، ذلك أنّ للنفوذ البيداغوجي تحديداً أثراً أنْ يؤمّن قيمة الفعل البيداغوجي بمعزل عن القيمة «الجوهرية» للسلطة التي تمارسه، وأياً كانت مثلاً درجة تأهيل الرسول التقنية أو الكارزمية. إنّ مفهوم السلطان البيداغوجي يتيح الإفلات من وهم الماقبل السوسيولوجي الذي يقضي بأن يُؤتمن الشخص الرسول الكفاءة التقنية أو النفوذ الشخصي. وهو سلطان، حين الوقائع، تمنحه المنزلة المضمونة تقليدياً أو مؤسّسياً كل رسول بيداغوجي وهو فيها مُحلّ في رابطة تواصل بيداغوجي. إنّ الفصل ذا النزع الشخصاني بين الشخص والموقع إنما يُفضي إلى تقديم ما يبدو عليه الشخص، بموجب

موقعه، على أنه كينونة الشخص الذي يحل بالمنزلة (أو على أنه واجب وجود كل شخص حقيق أن يحُلّ في الموقع)، فلا يُرى أنّ للسلطان، الذي هو عليه من منزلته، أثراً أن ينبذ إن بدا الشخص ما ليس هو عليه بادٍ بموجب موقعه.

حاشية 2. لأنّ إرسالاً ما، يجري في رابطة تواصل بيداغوجي يُبلغ على الأقل بصفة دائمة تأكيداً لقيمة الفعل البيداغوجي، فإنّ السلطان البيداغوجي الذي يضمن التواصل ينزع دوماً إلى نبذ سؤال المردود الإخباري للتواصل. وكدليل على أن علاقة التواصل البيداغوجي علاقة لا اختزالية في علاقة تواصل محددة على نحو شكلي، وأنّ المحتوى الإخباري للرسالة لا يستنفذ محتوى التواصل، هو أنّ رابطة التواصل البيداغوجي قادرة على أن تبقي نفسها كذلك حتى لو نزعت الإخبارية المرسَلة إلى أن «تلغي نفسها»، مثلما يتضح في الحالة القصوى للتعليم التدريبي أو على نحو أقرب في حال بعض ضروب التعليم الأدبي.

2.1.2.3. من جرّاء أنّ كل فعل بيداغوجي قيد الممارسة يتهيأ بطبيعته على سلطان بيداغوجي، فإن المتلقين البيداغوجيين مهيأون منذ الوهلة الأولى للاعتراف بشرعية الإخبارية المرسَلة وبسلطان المرسلين البيداغوجيين، إذن هم مهيأون لتقبّل الرسالة واستبطانها.

2.1.2.4. في تشكيلة اجتماعية محددة، تزداد القوة، الرمزية تحديداً التي للجزاءات قوة، بقدر ما تنزل بزمر أو طبقات أكثر تهيأ للاعتراف بالسلطان البيداغوجي الذي هو عليهم مفرضاً. أكانت الجزاءات جسدية أم رمزية، إيجابية أم سلبية مضمونة قانوناً أم غير ذلك، تؤمن وتعزّز وتصدق على الدوام أثر فعل بيداغوجي ما.

2.1.3. في تشكيلة اجتماعية محددة ليس الفعل البيداغوجي

الشرعي، أي الذي وُهب الشرعية المهيمنة، شيئاً آخر غير الفرض الاعتباطي للاعتباط الثقافي المهيمن، باعتباره مجهولاً في حقيقته الموضوعية إن كان فعلاً بيداغوجياً مهيمناً وفرضاً للاعتباط الثقافي المهيمن (على معنى القضية 1.1.3 والقضية 2.1).

حاشية. إن احتكار الشرعية الثقافية المهيمنة هو دوماً رهان تنافس بين سُلط أو أعوان. يستتبع ذلك أن فرض أرثوذكسية ثقافية يتناسب مع شكل مخصوص لبنية حقل التنافس، الذي هو حقل لا تظهر فرادته كلياً إلا إن نحن عزوناها إلى أشكال أخرى ممكنة مثل الانتقائية والتلفيقية كحل مدرسي للمعضلات التي يطرحها التنافس ابتغاء الشرعية في الحقل الفكري أو الفني والتي يطرحها التنافس بين قيم مختلف شرائح الطبقات المهيمنة وأيديولوجياتها.

2.2. على اعتبار أنّ الفعل البيداغوجي وُلّي سلطاناً بيداغوجياً، فإنّه ينزع إلى إنتاج الجهل بالحقيقة الموضوعية للاعتباط الثقافي بفعل أنّه كلما كان معترفاً به سلطة فرضٍ شرعية ينزع إلى إنتاج الاعتراف بالاعتباط الثقافي، وهو اعتباط يلقّنه على أنه ثقافة شرعية.

2.2.1. على اعتبار أن كل فعل بيداغوجي قيد الممارسة يتهيأ للفورعلى سلطان بيداغوجي، تنزع علاقة التواصل البيداغوجي التي فيها ينجز الفعل البيداغوجي إلى إنتاج شرعية ما تبلغه، أن يُعيّن ما هو مبلّغ من جراء إبلاغه فحسب على نحو شرعي على معنى إرساله بمثابة أهل أن يبلغ في مقابل كل ما ليس مُبلّغاً.

حاشية 1. هكذا تتم مأسسة الإمكان السوسيولوجي للفعل البيداغوجي. هو إمكان يفضي التساؤل عن البدء المطلق للفعل البيداغوجي إلى اعتباره مستحيلاً منطقياً ـ وهذا تساؤل هو في حدّ

فإنه مختلق اختلاق التساؤل الذي يفضي إلى إحراجات العقد الاجتماعي أو إلى إحراجات «الوضعية ما قبل لسانية» التي تقوم على المسلمة الخفية، مثلما يتضح في مفارقة **أوتيدام**(*) (Euthydème) لفعل بيداغوجي من غير سلطان بيداغوجي: إنّ ما تَعلّمه لست في حاجة إلى أن تتعلّمه. وإنّ ما لا تعلمه لست بقادر على أن تتعلّمه، ذلك أنك لا تعلم ما يتعين تعلّمه.

حاشية 2. إن نختزل علاقة التواصل البيداغوجي في علاقة تواصل بلا قيد ولا شرط، يعني أن نمتنع عن فهم الشروط الاجتماعية لنجاعتها الرمزية تحديداً، والبيداغوجية تحديداً، وهي شروط تكمن بالضبط في تورية حقيقة أنها ليست مجرّد علاقة تواصل. كما يعني بالمناسبة ذاتها أنْ نُكره أنفسنا على أنْ نفترض وجود «حاجة إخبارية» لدى المتلقين، هي حاجة، علاوة على ذلك، على علم بالإخباريات الجديرة بأن ترضيها، ووجودها سابق على وجود شروط إنتاجها الاجتماعية والبيداغوجية.

2.2.2. في تشكيلة اجتماعية محددة ليست الثقافة الشرعية، أي الثقافة التي خُصّت الشرعية المهيمنة، شيئاً آخر إلا الاعتباط الثقافي المهيمن، على اعتبار أنه مجهول من حقيقته الموضوعية إن كان حقيقة اعتباط ثقافي واعتباط ثقافي مهيمن (على معنى القضية 1.2.2 والقضية 2.2).

حاشية. إنّ الجهل بأمر أن الاعتباطيات الثقافية التي تعيد إنتاجها مختلف الأفعال البيداغوجية ليس باستطاعتها أبداً أن تُحدّد بمعزل عن

(*) أوتيدام (Euthydème) شخصية سفسطائية في محاورات أفلاطون حيث يكشف سقراط من خلاله ضلالات ومغالطات المنطق السفسطائي.

انتمائها إلى نسق اعتباطيات ثقافية، هو تقريباً مندمج طبقا للتشكيلات الاجتماعية، لكنه خاضع باستمرار لهيمنة الاعتباط الثقافي المهيمن، يقوم مبدأ لتناقضات سواء للأيديولوجيا في ما تعلق من أمر ثقافة الطبقات أم الأمم المهيمن عليها، أم من أمر الخطاب ذي المعرفة المتواضعة عن «الاغتراب» الثقافي أم «نزع الاغتراب» الثقافي. إنّ الجهل بما تدين به الثقافة الشرعية والثقافية المهيمن عليها إلى بنية روابطها الرمزية، أي إلى بنية علاقة الهيمنة بين الطبقات، يلهم العزم «الشعبوي الثقافوي» على «تحرير» الطبقات المهيمن عليها أن يعطيها وسائل أن تمتلك الثقافة الشرعية على ما هي عليه مع كل ما تدين به لوظائفها إنْ كانت وظائف تميّز وشرعية (مثل برنامج الجامعات الشعبية أو دفاع اليعقوبيين عن تعليم اللاتينية)، بقدر ما يلهم المشروع الشعبوي الذي يقضي بإقرار شرعية الاعتباط الثقافي للطبقات المهيمنة مثلما صاغه أمر منزلته المهيمن عليها وصلبها أنْ تقدّسه «ثقافة شعبية». مفارقة الأيديولوجيا المهيمن عليها تلك والتي تعبّر عن نفسها مباشرة في ممارسة الطبقات المهيمن عليها أو في خطابها (مثلاً في شكل تناوب بين الشعور باللاأهلية الثقافية وبالاحتقار العنيف للثقافة المهيمنة) والتي يعيد إنتاجها ويضخّمها الناطقون بلسان تلك الطبقات، سواء فوضوهم لذلك أم لم يفوضوهم، أو هم يفيضون فيها (أنْ يضفوا على تلك المفارقة تعقّداً من تناقضات رابطتهم بالطبقات المهيمن عليها ولأجل تناقضاتهم، مثل الثقافة البروليتارية (Proletkul) لقادرة على أن تصمد أمام الشروط الاجتماعية التي تنتجها مثلما تشهد على ذلك الأيديولوجيا، بل حتى السياسة الثقافية للطبقات أو للأمم، التي كانت قديماً مهيمناً عليها والتي تتردد بين العزم على استرداد الإرث الثقافي الذي أورثتها إياه الطبقات والأمم المهيمنة والعزم على رد الاعتبار لبقايا الثقافة المهيمن عليها.

2.3. إنّ كل سلطة (عوناً كانت أم مؤسسة) تمارس فعلاً بيداغوجياً لا تنتهيأ على سلطان بيداغوجي إلا على سبيل أنها مفوضة على الزمر والطبقات التي عليها تفرض الاعتباط الثقافي وفق نمط فرض حدده ذاك الاعتباط، أي على سبيل أنها صاحبة، **بالتفويض، حق العنف الرمزي.**

× **حاشية.** أن نتطرق إلى تفويض السلطان، ليس معناه أن نفترض وجود اتفاق صريح، بل الأكثر من ذلك ليس معناه أن نفترض وجود عقد مشفّر بين زمرة أو طبقة ما وسلطة بيداغوجية ما، على الرغم من أنه حتى في حال الفعل البيداغوجي العائلي لمجتمع تقليدي، باستطاعة السلطان البيداغوجي للسلطة البيداغوجية أن يكون سلطاناً معترفاً به قانوناً ومصادقاً عليه قانوناً (أنظر حاشية القضية 1.1): في حقيقة الأمر، حتى اذا شُفّرت صراحة بعض أوجه السلطان البيداغوجي (مثل تشفير حق العنف الذي يُنشىء «سلطة الوطن» (Patria potestas) أو التحديدات القانونية للسلطان البيداغوجي الأبوي في مجتمعاتنا، أو أيضاً مثل حصر برامج التعليم والشروط القانونية لبلوغ السلطة المعنوية في مؤسسة مدرسية ما)، «ليس كل ما في عقد التفويض، تعاقدي». وأن نتطرق إلى تفويض السلطان، فإن ذلك يعني فقط الإشارة إلى الشروط الاجتماعية لممارسة فعل بيداغوجي ما، أي الإشارة إلى المقرُبَة الثقافية بين الاعتباط الثقافي الذي يفرضه ذاك الفعل البيداغوجي والاعتباط الثقافي للزمر أو الطبقات التي يصيبها. بهذا المعنى، فإن كل فعل عنف رمزي يتأتى له أن يفرض نفسه (أي أنْ يفرض الجهل بحقيقة عنفه الموضوعية) إنما يفترض موضوعياً تفويضاً للسلطان: والحال أنه، على عكس التمثلات الشعبية أو التي تدّعي المعرفة، التي تنسب إلى الإشهار أو إلى الدعاية، وبصورة أعمّ إلى الرسالات التي تحملها وسائل البث

الحديث من مذياع وتلفاز، سلطة التحكّم في الآراء إن لم نقل ابتداعها، فإنه ليس لتلك الأفعال الرمزية أن تتحقق إلا «على سبيل» أن تعترض استعدادات قبلية وتعززها، وعلى سبيل ذلك فقط (مثل العلاقات بين صحيفة وملأها). إنّه ليس ثمة من «قوة جوهرية للفكرة الحق». ثم إنه لا نرى موجباً لأن يكون للفكرة الخاطئة قوة حتى لو تكرّرت. إنّها علاقات القوة هي من يحدد دوماً الحدود. فيها يمكن لقوة الردع التي لسلطة رمزية ما أن تفعل فعلها (مثل حدود النجاعة التي لكل تبشير أو دعاية ثورية تمارس على الطبقات المحظوظة). وكما أن الفعل النبوئي، أي الفعل الذي هو كفعل «النبي الديني»، فإن «المؤلف» (Auctors) الذي لمّا يزعم أنه لقي مبدأ «سلطانه» (Auctoritas) في نفسه، عليه تظاهراً، أن يشكّل، من لا شي السلطان البيداغوجي للرسول والاستحواذ تدريجياً على انخراط الملأ، لا يفلح إلا على سبيل أن يستند إلى تفويض للسلطان مسبق (حتى لو كان خيالياً وضمنياً). وفي حقيقة الأمر فتحت طائلة أن ننذر لأنفسنا معجزة البدء المطلق (مثلما كانت النظرية الكارزمية لماكس فيبر تحث على إتيانه) يتعين أن نقرّ أنّ النبي الذي يفلح هو ذاك الذي يصوغ لاستعمال الزمر أو الطبقات التي إليها يتحدث رسالةً، كانت الشروط الموضوعية التي تحدّد المصالح المادية والرمزية لتلكم الزمر أو الطبقات تهيئهم مسبقاً لسماعها ووعيها. بتعبير آخر نقول إنه يتعيّن عكس الرابطة الظاهرة بين النبوءة وجمهورها: النبي الديني أو السياسي يعظ دوماً مهتدين ويتبع أنصاره على الأقل قدر ما أنصاره يتّبعونه، ذلك أنّ من يستمع إلى مواعظه ويعيها إنما هم أولئك الذين دون سواهم بما أوتوا أعطوه موضوعياً تفويض وعظهم. وإنْ يتعين ألا ننكر الأثر الخالص لصياغة رسالة النبوءة صياغة نبوئية على نحو شبه منهجي والذي حسُن صنع تلميحاتها واختزالاتها حتى تؤثر التفاهم ضمن سوء التفاهم والمضمر، يظلّ أنّ ليس بالوسع استنباط

حظوظ نجاح الرسالة النبوية من سمات الرسالة الجوهرية (مثل الانتشار المقارن للمسيحية والإسلام). إن التلفظ الذي يصدّق أي بثّت ويقدس الانتظارات التي يأتي لإرضائها بمجرد النطق بها ليس بقادر على أن يضيف قوته المخصّصة به، أي الرمزية تحديداً إلى علاقات القوة الموجودة مسبقاً لولا أنه يستقي قوته من التفويض الضمني إياه تمنح الزمر أو الطبقات المنخرطة في علاقات القوة تلك.

2.3.1. لا تتهيأ سلطة بيداغوجية على السلطان البيداغوجي الذي يمنحها سلطتها على شرعنة الاعتباط الثقافي الذي تلقّنه إلا في الحدود التي سطرها ذاك الاعتباط الثقافي، أي من حيث إنها، سواء في نمط فرضها (نمط الفرض الشرعي) أم في حصر ما تفرضه وحصر أولئك الذين لهم سلطة فرضه (المدرّسون الشرعيون)، وأولئك الذين عليهم تفرِضه (المرسل إليهم الشرعيون)، تعيد إنتاج مبادئ الاعتباط الثقافي الرئيسة التي تنتجها زمرة أم طبقة على أنها حقيقة جديرة بأن يعاد إنتاجها سواء بوجودها ذاته أم بواقع تفويض سلطةٍ ما السلطان الضروري اللازم لإعادة إنتاجه.

حاشية. إنْ كان تبيّن الحدود الملزِمة عن التفويض أمراً في منتهى اليسر عندما تكون محدّدة جهرة، مثلما عليه الحال كل مرة تمارس فيه مؤسّسة مدرسية الفعل البيداغوجي، فإنها تلاحَظ أيضاً في حال الفعل البيداغوجي الذي تمارسه الزمرة العائلية (سواء صلب الزمر أو الطبقات المهيمنة أو صلب الزمر أو الطبقات المهيمَن عليها). ذلك أن تعريف المربين الشرعيين ودائرة الاختصاص الشرعية لفعلهم البيداغوجي ونمط الفرض الشرعي يلبس على سبيل المثال أشكالاً جدّ مختلفة وفق بنية القرابة والنمط الميراثي باعتباره نمط وراثة المتاع الاقتصادي والسلطة (مثل الأشكال المختلفة لتقسيم

العمل البيداغوجي بين الأقارب في التشكيلات الاجتماعية ذات النسب الأبوي أو الأمومي أو في مختلف الطبقات من التشكيلة الاجتماعية نفسها أيضاً). ثم إنه ليس مصادفة إنْ كانت تربية الأبناء موضوع تمثلات شقاقية، بل حتى مناسبة لتوترات أو نزاعات في كل مرة تتعايش فيها عائلات، أو تتعايش داخل العائلة عينها سلالات أو أجيال تنتمي إلى طبقات مختلفة (مثل، على الأقل، النزاعات في شأن حق الكهول من عائلة ما في ممارسة فعل بيداغوجي ما، وبخاصة في ممارسة زجر جسدي على أطفال من عائلة أخرى. ذاك الشقاق حول الحدود الشرعية للفعل البيداغوجي العائلي، يدين دائماً بشكله الخصوصي للموقع النسبي في بنية العلاقة الطبقية للزمر العائلية التي تجندها).

2.3.1.1. إن تفويض حق العنف الرمزي الذي يؤسّس السلطان البيداغوجي لسلطة بيداغوجية ما، إنما هو أبداً تفويض محدود، أي أنّ تفويض سلطة بيداغوجية ما القدر المتيقّن من السلطان لتلقين اعتباط ثقافي تلقيناً شرعياً وفق نمط الفرض الذي حدّده ذاك الاعتباط، إنما هو تفويض له مقابل أنّه يستحيل على تلك السلطة تحديد نمط الفرض والمحتوى المفروض والجمهور الذي عليه تفرض تحديداً حراً (مبدأ الحدّ من استقلالية السُلط البيداغوجية).

2.3.1.2. في تشكيلة اجتماعية محددة، فإن للجزاءات المادية أو الرمزية، الإيجابية أو السلبية، المكفولة قانوناً أم لا، والتي فيها يعبّر النفوذ البيداغوجي عن نفسه، والتي تؤمّن وتعزّز وتصدّق على الدوام أثر فعل بيداغوجي ما، حظوظاً أكثر أن يُعترف بها شرعيةً، أي أن تكون لها قوة رمزية أكبر (على معنى القضية 4,2,1,2)، بقدر ما تنطبق على زمر أو طبقات، لتلك الجزاءات بالنسبة إليها حظوظ أكبر أن تؤيدها جزاءات سوق فيه تتكوّن القيمة الاقتصادية

والرمزية لمنتجات مختلف الأفعال البيداغوجية (مبدأ حقيقة السوق أو قانون السوق).

حاشية 1. إن الاعتراف الذي تمنحه موضوعياً زمرةٌ ما أو طبقةٌ ما سلطةً بيداغوجيةً ما، إنما هو اعتراف مرتهن دوماً (أيّاً ما تكون القلبات النفسية أو الأيديولوجية للتجربة المناسبة) الدرجة التي عندها تتبع القيمة التجارية والقيمة الرمزية لاعضائها لما يفعل فيهما الفعل البيداغوجي لتلك السلطة تحولاً وتصديقاً. إننا نفهم على سبيل المثال أنّ النبالة القروسطية لم تكن تولي إلا اهتماماً لماماً للتربية المدرسية. أو خلافاً لذلك نفهم أنّ الطبقات الحاكمة للمدن الإغريقية كانت تلجأ إلى خدمات السفسطائيين أو مدرّسي البلاغة. أو نفهم أيضاً في مجتمعاتنا أن الطبقات المهيمنة وعلى نحو أدق أنّ شرائح من الطبقات المتوسطة التي يتبع ارتقاؤها الاجتماعي الحالي والآتي المدرسة رأساً، تتميز عن الطبقات الشعبية بانقياد مدرسي يعبّر عن نفسه، من جملة ما يعبّر به، في حساسيته الخصوصية إزاء الأثر الرمزي للعقوبات أو المكافآت أو على نحو أدق إزاء أثر الإشهاد الاجتماعي للألقاب المدرسية.

حاشية 2. كلما كانت السوق التي فيها تتكوّن قيمة منتجات مختلف الأفعال البيداغوجية موحّدة أكثر، كان للزمر أو الطبقات التي خضعت لفعل بيداغوجي يلقّن اعتباطاً ثقافياً مهيمناً عليه فرصًا أكثر أن يدّكروا بلا قيمة مكتسبهم الثقافي سواء من قبل جزاءات سوق الشغل «المجهولة» أم من قبل جزاءات سوق الشغل الرمزية (مثل سوق الزوجية). ومن دون الحديث عن الأحكام المدرسية(*)، وهي دائماً أحكام مشحونة باستتباعات اقتصادية ورمزية، لأن تلك

(*) Verdicts scolaires على معنى نتائج الامتحانات.

الإنذارات تنزع إلى أن تنتج فيهم إن لم يكن الاعتراف الصريح الجهري بالثقافة المهيمنة باعتبارها ثقافة شرعية، فعلى الأقل، الوعي المقنّع باللاأهلية الثقافية لمكتسباتهم. على هذا النحو، فإنه عندما يوحّد المجتمع البرجوازي السوق حيث تتكوّن قيمة منتجات مختلف الأفعال البيداغوجية، إنما ضاعف (بالمقارنة مثلاً بمجتمع ذي نمط إقطاعي) فرص إخضاع منتجات الأفعال البيداغوجية المهيمن عليها لمعايير التقدير للثقافة الشرعية، معلناً بذلك هيمنته ومقرِ إيّاها في صلب النظام الرمزي: يمكن إذن للعلاقة بين الأفعال البيداغوجية المهيمَن عليها والفعل البيداغوجي المهيمِن، في تشكيلة اجتماعية كتلك التشكيلة أن تُفهم مماثلة بالرابطة التي تنشأ في اقتصاد مزدوج بين نمط الإنتاج المهيمِن وأنماط الإنتاج المهيمَن عليها (مثل الفلاحة والحرف التقليدية) والتي تخضع منتجاتها لقوانين سوق تُهيمِن عليها منتجات نمط إنتاج رأسمالي. إلا أن توحيد السوق الرمزية حتى لو كان توحيداً ذا بأس شديد، لا يستبعد عنه بأي وجه من الوجوه أن تتوصل الأفعال البيداغوجية المهيمَن عليها في أن تفرض على أولئك الذين تصيبهم، على الأقل طيلة فترة ما، وفي بعض مجالات الممارسة، الاعتراف بشرعيتها: إذ ليس يتأتى للعنف البيداغوجي العائلي أن يمارس في الزمر والطبقات المهيمَن عليها إلا على سبيل أن يعترف به على أنه شرعي سواء أولئك الذين يمارسونه أم أولئك الذين يصيبهم حتى لو كُتب على هؤلاء اكتشاف أن الاعتباط الثقافي الذي كان عليهم الاعتراف بقيمته ابتغاء اكتسابه هو اعتباط فقير إلى القيمة في سوق اقتصادية أو رمزية يهيمن عليها الاعتباط الثقافي للطبقات المهيمنة (مثل النزاعات التي تصاحب التثاقف بالثقافة المهيمنة سواء بالنسبة إلى المثقف المستعمَر ـ الذي يسميه الجزائريون «مطورن» (m'turni) ـ أم بالنسبة إلى المثقف سليل الطبقات المهيمن عليها، وهو المثقف المقضي له إعادة تقييم السلطان الأبوي بما له

في ذلك من تبرّؤ وحصر وتواؤم، وهو كثير).

2.3.1.3. إنّ لسلطة بيداغوجية ما ألا تثبّت شرعيتها المخصّة بها، وألا تبررها بقدر ما يعيد الاعتباط الذي تلقنه، وعلى نحو مباشر أكثر، إنتاج الاعتباط الثقافي للزمرة أو الطبقة الذي إليها تفوّض سلطانها البيداغوجي.

حاشية. بهذا الاعتبار، يمثّل الفعل البيداغوجي الذي يُمارَس في مجتمع تقليدي حالة حدّية، ذلك أنه لمّا كان يناوب سلطاناً اجتماعياً قليل التميّز، ومن ثمة لا جدال فيه ومسلّم به، فإنه لا يصاحبه لا تبرير أيديولوجي للسلطان البيداغوجي بما هو كذلك، ولا تخمين نفسي في أدوات الفعل البيداغوجي. وكذلك الأمر حين يكون لسلطة بيداغوجية ما وظيفة رئيسة إن لم تكن وحيدة، أن تعيد إنتاج نمط عيش طبقة مهيمنة أو شريحة من الطبقة المهيمنة (مثل تكوين النبيل الصغير الشاب بإيداعه منزلاً نبيلاً ـ «تبنّي إلى أجل» (Fosterage) أو بدرجة أقل مثل تكوين «السيّد المهذّب» في جامعة أكسفورد التقليدية).

2.3.2. على اعتبار أنّ نجاح كل فعل بيداغوجي رهين الدرجة التي عندها يعترف المتلقون بالسلطان البيداغوجي للسلطة البيداغوجية والدرجة التي عندها يحذقون شفرة التواصل البيداغوجي الثقافية، فإن نجاح فعل بيداغوجي ما محددٌ في تشكيلة اجتماعية محددة رهين نسق الروابط بين الاعتباط الثقافي الذي يفرضه ذلك الفعل البيداغوجي، والاعتباط الثقافي المهيمن في التشكيلة الاجتماعية المعتبرة، والاعتباط الثقافي الذي لقنته التربية الأولية صلب الزمر أو الطبقات حيث يُجنَّد أولئك الذين يصيبهم ذاك الفعل البيداغوجي (على معنى القضايا 2.1.2 و2.1.3 و2.2.2 و2.3).

حاشية. حسبنا ان نُحِل مختلف أشكال الفعل البيداغوجي التاريخية، أو مختلف الأفعال البيداغوجية التي تمارس تزامنياً في تشكيلة اجتماعية بالنظر إلى مبادئ التغير الثلاثة تلك، حتى نفسّر ما لتلك الأفعال البيداغوجية والثقافة التي تفرضها، من حظوظ على أنْ تتلقاها وتعترف بها زمر وطبقات، لها من السلط البيداغوجية ومن الزمر والطبقات المهيمنة مواقع مختلفة. وبديهي أنّ وسم فعل بيداغوجي ما بالنظر إلى تلك الأبعاد الثلاثية، يعطينا فهماً أفضل لسمات ذاك الفعل البيداغوجي بقدر ما يكون اندماج مختلف الأفعال البيداغوجية للتشكيلة الاجتماعية نفسها في نسق متراتب موضوعياً أكثر شمولاً، أي بقدر ما تكون السوق التي فيها تتكوّن قيمة مختلف المنتجات الاقتصادية والرمزية للأفعال البيداغوجية موحدةً على نحو أكثر كمالاً بحيث إن نتاج فعل بيداغوجي مهيمَن عليه له حظوظ أكبر أنْ يخضع لمبادئ التقدير التي يعيد إنتاجها الفعل البيداغوجي المهيمِن.

2.3.2.1. في تشكيلة اجتماعية محددة، يرتهن النجاح التفاضلي للفعل البيداغوجي المهيمن بحسب الزمر أو الطبقات، (أولاً) بالخُلُق البيداغوجي المخصّ بزمرة أو بطبقة، أي بنسق الاستعدادات حيال ذاك الفعل البيداغوجي وبالسلطة التي تمارسه باعتباره نتاجاً لاستبطان (أ) القيمة التي يمنحها الفعل البيداغوجي المهيمن عبر جزاءاته لنتاجات مختلف الأفعال البيداغوجية العائلية، و(ب) القيمة التي تمنحها مختلف الأسواق الاجتماعية عبر جزاءاتها الموضوعية لنتاجات الفعل البيداغوجي المهيمن وفق الزمرة أو الطبقة التي منها ينسلون. و(ثانياً) بالرأس المال الثقافي، أي بالنعم الثقافية التي تورثها مختلف الأفعال البيداغوجية العائلية، والتي قيمتها باعتبارها رأس مال ثقافياً مرتهنة بالمسافة بين الاعتباط

الثقافي الذي يفرضه الفعل البيداغوجي المهيمِن والاعتباط الثقافي الذي يلقنه الفعل البيداغوجي العائلي في شتى الزمر أو الطبقات (على معنى القضايا 2.2.2 و2.3.1.2 و2.3.2).

2.3.3. على اعتبار أنّ الفعل البيداغوجي له سلطانه البيداغوجي من تفويض لسلطان ينزع إلى أن يعيد إنتاج لدى أولئك الذي يصيبهم العلاقةَ التي ينشئها أعضاء زمرة أو طبقة ما بثقافتهم، أي يعيد إنتاج الجهل بالحقيقة الموضوعية لتلك الثقافة باعتبارها اعتباطاً ثقافياً (مركزية إثنية).

2.3.3.1. في تشكيلة اجتماعية محدّدة، ينزع نسق الأفعال البيداغوجية، باعتباره خاضعاً لأثر هيمنة الفعل البيداغوجي المهيمِن، إلى إعادة إنتاج في (صلب) الطبقات المهيمِنة مثلما في الطبقات المهيمَن عليها، الجهل بالحقيقة الموضوعية للثقافة الشرعية باعتبارها اعتباطاً ثقافياً مهيمناً تسهم إعادة إنتاجه في إعادة إنتاج علاقات القوة (على معنى القضية 1.3.1).

3. في العمل البيداغوجي

3. على اعتبار أنّ الفعل البيداغوجي فرض اعتباطي لاعتباط ثقافي يفترض السلطان البيداغوجي، أي يفترض تفويضَ سلطان (على معنى العنصر الأول والعنصر الثاني) يلزم عنه أنّ تعيد السلطةُ البيداغوجيةُ إنتاج مبادئ الاعتباط الثقافي الذي تفرضه زمرةٌ ما أو طبقةٌ ما أهلاً بأن يعيد إنتاجه سواء بمعيشتها، أم بأنْ تفوّض سلطةً ما السلطانَ الضروري لإعادة إنتاجه (على معنى القضية 2.3 والقضية 2.3.1)، فإنه يلزم عنه العمل البيداغوجي باعتباره عمل تلقين عليه أن يطول قدراً كي ينتج تكويناً مستديماً، أي ينتج هابيتوساً باعتباره نتاجاً لاستبطان مبادئ اعتباط ثقافي قادر على أنْ

يتأبّد بعدما يفرغ الفعل البيداغوجي، ومن ثمة قادر على أن يؤبّد في الممارسات مبادئ الاعتباط المستنبطة.

حاشية 1. على اعتبار أنّ الفعل البيداغوجي فعل يتعيّن عليه أن يدوم حتى ينتج هابتوساً دائماً، أي على اعتبار أنه فعل فرض وتلقين لاعتباط ليس له أن يتحقق كلياً إلا بالعمل البيداغوجي، فإنه يتميز عن أفعال العنف الرمزي المتقطّعة والخارجة عن المألوف مثل أفعال النبي أو المثقف المبدع أو الساحر. ولا يتأتى للأفعال كتلك الأفعال أنْ تُحدث تحولاً عميقاً ودائماً في أولئك الذين تصيبهم إلا متى تدوم في فعل تلقين مستمر، أي في عمل بيداغوجي (مثل الوعظ والدروس الدينية المسيحية للقساوسة أو الشرح الأستاذي لـ «النصوص القديمة»). وبالنظر إلى الشروط التي يتعين الوفاء بها حتى يتحقق عمل بيداغوجي ما («المربي» يقول ماركس، في حاجة بدوره إلى أن يربى»)، فإنّ كل سلطة بيداغوجية تميّزها ديمومة بنيوية أكثر طولاً (إذا ساوينا في ما عدا ذلك)، من سلط أخرى تمارس سلطة عنف رمزي لأنها تنزع إلى أن تعيد قدر ما تتيح لها استقلاليتها النسبية الشروط التي فيها أُنتج معيدو الإنتاج، أي شروط إعادة إنتاجها: مثل إيقاع تحول الفعل البيداغوجي ايقاعاً في منتهى البطء الذي لتحوّل الفعل البيداغوجي، أتعلق الأمر بالنزع المحافظ للفعل البيداغوجي الذي تمارسه العائلة التي وُلّيت التربية الأولية، تنزع إلى تحقيق توجهات كل فعل بيداغوجي تحقيقاً أكثر اكتمالاً، فتستطيع بالتالي حتى في المجتمعات الحديثة أن تؤدي دور حفّاظة للتقاليد الموروثة أو لعطالة مؤسسات تعليم تصبو وظيفتها المخصّصة بها دائماً إلى أن تعيد إنتاج ذاتها بأدنى تغيير ممكن يصيبها على شاكلة المجتمعات التقليدية.

حاشية 2. إنّ التربية، بصفتها أداة رئيسية للاستمرارية التاريخية والتي تعتبر سيرورة، تتم من خلالها عبر الزمن إعادة إنتاج الاعتباء

الثقافي بوساطة إنتاج الهابتوس المنتج لممارسات مطابقة للاعتباط الثقافي (أي بواسطة توريث التكوين على أنه إخبارية قادرة على «إخبار» المتلقين على الدوام)، هي من منزلة الثقافة نظير توريث رأس المال الجيني من منزلة البيولوجيا: لما كان الهابتوس للرأس مال البيولوجي مثيلاً، فإن التلقين الذي يحدّد إنجاز الفعل البيداغوجي مثيل للجيل على اعتبار أن التلقين يورّث اخبارية مولّدة لاخبارية مماثلة.

3.1. على اعتبار أن العمل البيداغوجي عمل تلقين مديد ينتج تكويناً دائماً، أي ينتج منتجين لممارسات مطابقة لمبادئ الاعتباط الثقافي لزمر أو طبقات تُفوّض الفعلَ البيداغوجي، السلطانَ البيداغوجي، فإنه ينزع إلى إعادة إنتاج الشروط الاجتماعية لإنتاج ذاك الاعتباط الثقافي، أي إعادة إنتاج البنى الموضوعية، وهو منها نتاج، عبر وساطة الهابتوس باعتباره مبدأ مولداً لممارسات تعيد إنتاج البنى الموضوعية.

3.1.1. تقاس موضوعياً إنتاجية العمل البيداغوجي الخصوصية بالدرجة التي عندها ينتج أثر التلقين المخصّ به، أي ينتج أثر إعادة الإنتاج.

3.1.1.1. تقاس إنتاجية العمل البيداغوجي الخصوصية، أي الدرجة التي عندها يتوصل إلى تلقين المرسل إليهم الشرعيين الاعتباط الثقافي، وقد أوتي فيه تفويض إعادة إنتاجه، بالدرجة التي عندها يكون الهابتوس الذي ينتجه دائماً، أي قادراً على إفراز على نحو أدوم الممارسات المطابقة لمبادئ الاعتباط الملقَّن.

حاشية. نستطيع أن نقابل أثر الفعل البيداغوجي المخصّ به لأثر السلطة السياسية بواسطة مداهما الزمني حيث تعبّر عن نفسها

الديمومة البنيوية لسلطات الفرض المناسبة للأثرين: إن العمل البيداغوجي قادر على تأبيد، على نحو أدوم من الإكراه السياسي، الاعتباطَ الذي يلقنه (اللهم إلا إذا لم تلتجئ السلطة السياسية بدورها إلى عمل بيداغوجي، أي إلى تعليمية خصوصية). إنه على سبيل أن السلطة الدينية تتجسد في كنيسة تمارس عملاً بيداغوجياً مباشراً أو موسّطاً، أي عبر وساطة الأسر (مثل التربية المسيحية)، تُخبر عن الممارسات على نحو دائم. بتعبير آخر، نقول إنّ سلطة العنف الرمزي للفعل البيداغوجي، وهي تلتجئ إلى العمل البيداغوجي، إنما تنخرط في الزمن الطويل على نقيض سلطان سلطةٍ سياسية تكابد باستمرار معضلة تأبيدها (توارثها).

3.1.1.2. تقاس إنتاجية العمل البيداغوجي الخصوصية، أي الدرجة التي عندها يدرك تلقين المرسَل إليهم الشرعيين الاعتباط الثقافي الذي أوتي تفويض إعادة إنتاجه، بالدرجة التي عندها يكون الهابتوس الذي ينتجه قابلاً للنقل، أي قادراً على إفراز ممارسات مطابقة لمبادئ الاعتباط الثقافي الملقَّن في أكثر عدد من الحقول المختلفة.

حاشية. على هذا النحو يقاس نفوذ سلطة دينية بالدرجة التي عندها يفرز الهابتوس عبر العمل البيداغوجي للسُلط البيداغوجية المناسبة ممارسات مطابقة لمبادئ الاعتباط الملقَّن في مجالات أبعد عن تلك التي يضبطها المذهب جهرة، كالتصرفات الاقتصادية أو الخيارات السياسية. كذلك هي «القوة المشكّلة للتقاليد» (بانوفسكي)(*) الخاصة بالتربية السكولاستيكية (المدرسية)، تعرف

(*) إروين بانوفسكي (1892-1986)، أمريكي من أصل ألماني، اشتهر بدراسته للرموز في الأيقونات.

بآثارها التي تنتجها في بنية الكاتدرائية القوطية أو في هيئة الرسوم المنقوشة.

3.1.1.3. تقاس إنتاجية العمل البيداغوجي الخصوصية، أي الدرجة التي عندها يدرك تلقين المرسَل إليهم الشرعيين الاعتباط الثقافي، وقد أوتي تفويض إعادة إنتاجه، بالدرجة التي عندها يكون الهابتوس الذي ينتجه شمّالاً، أي يعيد إنتاج، على نحو أكمل في الممارسات التي يفرزها، مبادئ الاعتباط الثقافي لزمرة ما أو لطبقة ما.

حاشية. على الرغم من أن تناسب مقاسات أثر إعادة الإنتاج الثلاثة ليس تناسباً حتمياً، منطقياً، فإن نظرية الهابتوس باعتباره مبدأ موحّداً ومولّداً للممارسات إنما تتيح فهم كيف أن ديمومة هابتوس ما وقابليته على النقل وشموليته هي مسائل مترابطة بقوة في الوقائع.

3.1.2. يلزم عن التفويض الذي يؤسّس فعلاً بيداغوجياً، علاوة على تتخيم المحتوى الملقَّن، تعريفاً لنمط التلقين (نمط التلقين الشرعي) ولمدّة التلقين (زمن التكوين الشرعي). وهما اللذان يحدّدان درجة انجاز العمل البيداغوجي منظوراً إليه ضرورياً وكافياً لإنتاج شكل الهابتوس المكتمل، أي درجة الاكتمال الثقافي (درجة الكفاءة الشرعية)، درجة حدّها تعترف زمرة ما أو طبقة ما بالإنسان المكتمل.

3.1.2.1. في تشكيلة اجتماعية محدّدة، يلزم عن التفويض الذي يؤسّس الفعل البيداغوجي المهيمن علاوة على تتخيم المحتوى الملقّن، تعريفاً مهيمناً لنمط التلقين ولمدّة التلقين، وهما اللذان يحدّدان درجة اكتمال العمل البيداغوجي منظوراً إليه ضرورياً وكافياً لإنتاج شكل الهابتوس المكتمل، أي درجة الاكتمال الثقافي (درجة الكفاءة الشرعية في موضوع الثقافة الشرعية). عندها تنزع ليس

الديمومة البنيوية لسلطات الفرض المناسبة للأثرين: إن العمل البيداغوجي قادر على تأبيد، على نحو أدوم من الإكراه السياسي، الاعتباط الذي يلقنه (اللهم إلا إذا لم تلتجئ السلطة السياسية بدورها إلى عمل بيداغوجي، أي إلى تعليمية خصوصية). إنه على سبيل أن السلطة الدينية تتجسد في كنيسة تمارس عملاً بيداغوجياً مباشراً أو موسّطاً، أي عبر وساطة الأسر (مثل التربية المسيحية)، تُخبر عن الممارسات على نحو دائم. بتعبير آخر، نقول إنّ سلطة العنف الرمزي للفعل البيداغوجي، وهي تلتجئ إلى العمل البيداغوجي، إنما تنخرط في الزمن الطويل على نقيض سلطان سلطةٍ سياسية تكابد باستمرار معضلة تأبيدها (توارثها).

3.1.1.2. تقاس إنتاجية العمل البيداغوجي الخصوصية، أي الدرجة التي عندها يدرك تلقين المرسَل إليهم الشرعيين الاعتباط الثقافي الذي أوتي تفويض إعادة إنتاجه، بالدرجة التي عندها يكون الهابتوس الذي ينتجه قابلاً للنقل، أي قادراً على إفراز ممارسات مطابقة لمبادئ الاعتباط الثقافي الملقَّن في أكثر عدد من الحقول المختلفة.

حاشية. على هذا النحو يقاس نفوذ سلطة دينية بالدرجة التي عندها يفرز الهابتوس عبر العمل البيداغوجي للسُلط البيداغوجية المناسبة ممارسات مطابقة لمبادئ الاعتباط الملقَّن في مجالات أبعد عن تلك التي يضبطها المذهب جهرة، كالتصرفات الاقتصادية أو الخيارات السياسية. كذلك هي «القوة المشكِّلة للتقاليد» (بانوفسكي)(*) الخاصة بالتربية السكولاستيكية (المدرسية)، تعرف

(*) إروين بانوفسكي (1892-1986)، أمريكي من أصل ألماني، اشتهر بدراسته للرموز في الأيقونات.

بآثارها التي تنتجها في بنية الكاتدرائية القوطية أو في هيئة الرسوم المنقوشة.

3.1.1.3. تقاس إنتاجية العمل البيداغوجي الخصوصية، أي الدرجة التي عندها يدرك تلقين المرسَل إليهم الشرعيين الاعتباط الثقافي، وقد أوتي تفويض إعادة إنتاجه، بالدرجة التي عندها يكون الهابتوس الذي ينتجه شمّالاً، أي يعيد إنتاج، على نحو أكمل في الممارسات التي يفرزها، مبادئ الاعتباط الثقافي لزمرة ما أو لطبقة ما.

حاشية. على الرغم من أن تناسب مقاسات أثر إعادة الإنتاج اللاحق ليس تناسباً حتمياً، منطقياً، فإن نظرية الهابتوس باعتباره مبدأ موحّداً ومولّداً للممارسات إنما تتيح فهم كيف أن ديمومة هابتوس ما وقابليته على النقل وشموليته هي مسائل مترابطة بقوة في الوقائع.

3.1.2. يلزم عن التفويض الذي يؤسّس فعلاً بيداغوجياً، علاوة على تنخيم المحتوى الملقَّن، تعريفاً لنمط التلقين (نمط التلقين الشرعي) ولمدّة التلقين (زمن التكوين الشرعي). وهما اللذان يحدّدان درجة انجاز العمل البيداغوجي منظوراً إليه ضرورياً وكافياً لإنتاج شكل الهابتوس المكتمل، أي درجة الاكتمال الثقافي (درجة الكفاءة الشرعية)، درجة حدّها تعترف زمرة ما أو طبقة ما بالإنسان المكتمل.

3.1.2.1. في تشكيلة اجتماعية محدّدة، يلزم عن التفويض الذي يؤسّس الفعل البيداغوجي المهيمِن علاوة على تنخيم المحتوى الملقّن، تعريفاً مهيمناً لنمط التلقين ولمدّة التلقين، وهما اللذان يحدّدان درجة اكتمال العمل البيداغوجي منظوراً إليه ضرورياً وكافياً لإنتاج شكل الهابتوس المكتمل، أي درجة الاكتمال الثقافي (درجة الكفاءة الشرعية في موضوع الثقافة الشرعية). عندها تنزع ليس

الطبقة المهيمنة فحسب إنما الطبقات المهيمَن عليها أيضاً إلى الاعتراف بـ «الإنسان المثقف»، وعندها أيضاً يتم موضوعياً نتاجات الأفعال البيداغوجية المهيمَن عليها، أي مختلف أشكال الإنسان المكتمل، مثلما يعرّفه نفسه الاعتباط الثقافي للزمر والطبقات المهيمَن عليها.

3.1.3. على اعتبار أن العمل البيداغوجي، عمل تلقين مديد ينتج هابتوساً دائماً وقابلاً للنقل، أي عملاً يلقّن مجموع المرسَل اليهم الشرعيين نسق ترسيمات إدراك وتفكير وتقدير وفعل (متماثلة جزئياً أو كلياً)، فإنّه يُسهم في إنتاج وإعادة إنتاج الاندماج الفكري والاندماج الأخلاقي للزمرة أو للطبقة التي باسمهما يُمارَس.

حاشية. لن نستطيع الإفلات من سذاجة فلسفات الوفاق الاجتماعية إلا شريطة أن يتضح لنا أن اندماج زمرة ما قائم على الهوية (كلية أو جزئية) هابتوسات التي لقّنها العمل البيداغوجي ليس إلاّ، أي شرط أن نعثر على مبدأ تجانس الممارسات في الهوية الكلية أو الجزئية للقواعد المولّدة للممارسات حتى يتأتى لنا الإفلات من سذاجات فلسفات الوفاق الاجتماعية التي أيان تختزل اندماج زمرة ما في امتلاكها سجل تمثلات مشترك، تمتنع مثلاً عن تعقل وحدة الممارسات أو الآراء أو وظيفتها الإدماجية. هي ممارسات وآراء في ظاهرها مختلفة، بل حتى متناقضة، لكنها في باطنها أنتجها الهابتوس المولّد (مثل نمط المنتجات الفنية لعهد ما ولطبقة ما محدّدين). ثم إنّ الهابتوس عينه قادر على إفراز ممارسة بقدر ما هو قادر على إفراز نقيضها، إذ له مبدأ منطق المباينة (مثل أمر الهابتوس عند مثقفين مبتدئين، تزاعون بوجه خاص إلى اللعب بطريقة مباشرة لعبة رسم الحدود فكرياً، فإنّ هابتوس الطبقات المحظوظة لقادر على إفراز آراء سياسية أو جمالية متناقضة جذرياً تكشف وحدتها العميقة عن نفسها

فقط في ضروب الجهر بالعقيدة أو في الممارسات).

3.1.3.1. على اعتبار أنّ العمل البيداغوجي عمل تلقين مديد ينتج استبطان مبادئ اعتباط ثقافي في شكل هابتوس دائم وقابل للنقل، وبالتالي قادر على إفراز ممارسات مطابقة لتلك المبادئ خارج كل تقعيد وتذكير علنيين بالقاعدة، وبعيداً عنهما، فإنّه يتيح للزمرة أو للطبقة التي تفوّض الفعلَ البيداغوجي سلطانَها على إنتاج اندماجها الفكري والأخلاقي وإعادة إنتاجهما من غير أن تلجأ إلى القمع الخارجي، وعلى الأخص إلى الإكراه الجسدي.

حاشية. إن العمل البيداغوجي بديل من القسر الجسدي. ذلك أن القمع الجسدي (مثل الحجْر في سجن أو في منفى) يأتي بالفعل ليجازي خيبات استبطان اعتباط ثقافي ما. وهو أيضاً بديل مُغلّ: مع أن العمل البيداغوجي منكّر أكثر (ولعله بسبب ذلك) إلا أنه على الأقل على قدر من النجاعة على المدى الطويل أكثر من القسر الجسدي. هو قسر لا يقدر على إنتاج أثر في ما هو أبعد من الانتهاء من ممارسته المباشرة، اللهم إذا كان ينزع باستمرار إلى ممارسة علاوة على ذلك أثر رمزي (نقصد من ذلك مروراً مرّ الكرام أنّ الملك لم يكن يوماً عارياً، وأنه فقط تصوّر مثالي ببراءة عن القوة الجوهرية للعدالة، وهو تصوّر يتأسس على الفصل الضمني بين القوة والمثلات الشرعية التي تفرزها ضرورة، ويمكن أن يفضي إلى الكلام مع برتراند راسل (B. Russel) وآخرين من بعده عن «القوة العارية» (Naked Power)). هكذا، ينزع العمل البيداغوجي، على اعتبار أنه يؤمّن تأبيد آثار العنف الرمزي، ينزع إلى إنتاج استعداد دائم على أن يقدّم في الحالات كلها(مثل ما هو في شأن الخصوبة أو الخيارات الاقتصادية أو الالتزامات السياسية) الإجابة المناسبة (أي الإجابة التي يوقعها الاعتباط الثقافي من دون غيرها من الإجابات) للحوات

الرمزية التي تصدر عن السلط التي ولّيت السلطان البيداغوجي الذي جعل العمل البيداغوجي منتجُ الهابتوس ممكناً (مثل آثار الوعظ الكهنوتي، أو آثار الفتاوى البابوية باعتبارها تجديداً للفاعلية الرمزية للتربية المسيحية).

3.2. على اعتبار أن العمل البيداغوجي الذي له السلطان البيداغوجي شرط ممارسة مسبق، فعل مبدّل نزّاع إلى تلقين تكوين ما على أنّه نسق استعدادات دائمة وقابلة للنقل، فإنّ له محصلة أنْ يؤيد لا إعكاسياً السلطان البيداغوجي ويصدّقه، أي شرعية الفعل البيداغوجي والاعتباط الثقافي الذي يلقّنه أنْ ينكّر أكثر فأكثر على نحو كامل بواسطة التوفّق بين تلقين الاعتباط، اعتباط التلقين واعتباط الثقافة الملقّنة.

حاشية. أن نرى في حضور السلطان البيداغوجي مبدأ للفعل البيداغوجي ونهايةً له، حلقةً مفرغة، يعني أنْ نجهل أنّه، وفق ترتيب النشأة (السيرة وتتالي الأجيال)، لا يحطّمن السلطان البيداغوجي الذي يتهيأ عليه كل فعل بيداغوجي قيد الممارسة، الحلقة البيداغوجية التي إليها نُذِر فعل بيداغوجي ما من غير سلطان بيداغوجي، إلا ليسجن أكثر فأكثر على نحو كامل من يصيبه العمل البيداغوجي الذي صار بذلك ممكناً، في حلقة الإثنية المركزية (للزمرة أو الطبقة). سوف نعثر على تمثّل نموذجي لتلك المفارقة في حلقة التعميد والتأييد: ذلك أنه يفترض بإتمام «الجهر بالعقيدة»(*)، وقد تمت في سن الرشد أن يصادق استردادياً على العهد الذي أُخذ لمناسبة التعميد. تعميد كان يُنذر إلى تربية تسوق ضرورةً إلى ذلك

(*) Profession de foi على معنى التعميد ثانية لما يبلغ المرء أشدّه ويسكنه النضج.

الجهر بالعقيدة. هكذا، على قدر ما يكتمل العمل البيداغوجي، ينتج أكثر فأكثر على نحو مكتمل، الشروط الموضوعية للجهل بالاعتباط الثقافي، أي بشروط تجربة الاعتباط الثقافي الذاتية باعتباره ضرورياً على معنى أنه «طبيعي». فمن ذا الذي يتداول في ثقافته هو بعدُ مثقف، وإنّ أسئلة ذاك الذي يظنّ أنه يضع موضع تساؤل مبادئ تربيته، هي أسئلة لها أيضاً تربيته مبدأ. إنّ الأسطورة الديكارتية التي تقول بعقل فطري، أي بثقافة طبيعية أو بطبيعة مثقّفَة وجودها سابق لوجود التربية، إن كانت وهماً استردادياً مسجلاً بالضرورة في التربية باعتبارها فرضاً اعتباطياً قادراً على فرض نسيان الاعتباط، ليست إلا حلاً سحرياً آخر لدائرة السلطان البيداغوجي: «بسبب أننا كنا جميعاً أطفالاً من قبل أن نبلغ أشدنا، وأنه تعيّن علينا أن تُملك علينا طويلاً شهواتنا، ويحكمنا مربّونا الذين غالباً ما كان بعضهم لبعض مناقضاً، ولعله ما كان لا هؤلاء ولا هؤلاء ينصحوننا دوماً بأفضل الأشياء، كان من شبه المستحيل أن تكون أحكامنا في منتهى النقاء ومنتهى الرسوخ مثلما كان يفترض بها أن تكون عليه لو استعملنا استعمالاً كاملاً عقلنا منذ لحظة ولادتنا، ولولا كنا منقادين أبداً إلا به». على هذا النحو لا نفلت من حلقة التعميد إنْ كان تعميداً مؤكداً لا محالة، إلا لنتقرّب إلى استعارة «الولادة الثانية» التي يمكننا أن نرى نسختها الفلسفية في الهوام التراتسندنتالي لإعادة اكتساب فكر لا مفكّر به له، بخصال الفكر دون سواها.

3.2.1. باعتبار أن العمل البيداغوجي عمل تلقين مديد ينتج على نحو مكتمل أكثر فأكثر الجهل بالاعتباط المضاعف للفعل البيداغوجي، أي الاعتراف بالسلطان البيداغوجي للسلطة البيداغوجية وبشرعية المنتوج الذي تعرضه، فإنه ينتج بشكل لا انفصام له شرعية المنتوج والحاجة الشرعية إلى ذاك المنتوج باعتباره منتوجاً شرعياً إنْ ينتج المستهلكَ الشرعي، أي الذي خُصّ بالتعريف

الاجتماعي للمنتوج الشرعي وبالاستعداد على استهلاكه وفق الأشكال الشرعية.

حاشية 1. إن العمل البيداغوجي قادر دون سواه على تحطيم الحلقة التي فيها نتقوقع، إذ نغفل عن أنّ «الحاجة الثقافية» حاجة مثقفة، أي إذ نفصلها عن شروط إنتاجها الاجتماعية: هكذا، هو البر الديني أو الثقافي الذي يفرز ممارسات دينية أو جمالية كممارسات الارتياد المواظب للكنيسة أو المتحف، هي نتاج سلطان العائلة البيداغوجي (وبدرجة ثانية نتاج للمؤسسة أو الكنيسة أو المدرسة) والذي في مجرى السيرة الذاتية يحطم دائرة «الحاجة الثقافية» إنّ يكرّس متاع الخلاص الديني أو الثقافي، متاعاً يستحق أن يُسعى إليه، وأنْ ينتج الحاجة إلى ذاك المتاع بمجرّد أن يفرض استهلاكه. ومتى علمنا أنّ الحاجة إلى ارتياد المسرح أو الكنيسة لها ارتياد المسرح أو الكنسية شرطاً، وأنّ الارتياد المواظب يفترض الحاجة إلى الارتياد، يتّضح أنه لكي تُكسَر حلقة الدخول الأول للكنيسة أو المتحف، توجَب أن يكون ثمّة استعداد ما ماقبلي على الارتياد، هو استعداد لن يكون شيئاً آخر، اللهم إلا إذا اعتقد في معجزة القضاء والقدر، سوى استعداد الأسرة على إتيان الارتياد بالارتياد في انتظار أن ينتج ذلك الارتياد استعداداً دائماً على الارتياد. وفي حال الدين أو الفن يسوق نسيان النشأة إلى شكل خصوصي لوهم ديكارت: إن أسطورة الميل الفطري الذي لا يدين بشيء إلى إكراهات التعلّم، إنْ كان ميلاً معطى برمته منذ المهد، تحوّل الحتميات القادرة على إنتاج، سواء الاختيارات الحتمية أم نسيان تلك الحتمية، خيارات حرة لحكم حر أصيل.

حاشية 2. إلا أنه عندما يتّضح أن العمل البيداغوجي ينتج بلا انفصال المنتوج الشرعي على أنه، أي باعتباره شيئاً جديراً بأن

يُستهلك مادياً أو رمزياً (أي مُجِلّ ومولَع به ومُوقَّر ومُعجَب به إلى غير ذلك)، والميل إلى استهلاك ذلك الشيء مادياً أو رمزياً، فإننا نذر أنفسنا إلى التساؤل إلى ما لا نهاية عن أولوية الإجلال أم المُجلّ، وعن الولع أم المولع به، وعن التوقير أم الموقَّر، وعن الإعجاب أم المعجب به إلى غير ذلك، أي ننذر أنفسنا إلى التأرجح بين الجهد لاستنباط الاستعدادات حيال الشيء من خاصيات جوهرية للشيء، والجهد لاختزال خاصيات الشيء إلى خاصيات تمنحها اياها استعدادات الفاعل. وفي واقع الأمر ينتج العمل البيداغوجي أعواناً، إنْ نهيّأوا على الاستعداد المناسب، لا يستطيعون لها تطبيقاً إلاّ على بعض أشياء وعلى أشياء تبدو للأعوان الذين أنتجهم العمل البيداغوجي كأنها تستدعي الاستعداد المناسب أو هي تُلزمه.

3.2.2. على اعتبار أنّ العمل البيداغوجي عمل تلقين مديد ينتج على نحو مكتمل أكثر فأكثر الجهل بالاعتباط المضاعف للفعل البيداغوجي، ينزع إلى تورية على نحو أكثر اكتمالاً حقيقة الهابتوس الموضوعية بقدر ما يكون أكثر اكتمالاً باعتبار أنّ الهابتوس استبطان لمبادئ اعتباط ثقافي. وهو استبطان، يكون أكثر اكتمالاً بقدر ما يكون عمل التلقين أكثر اكتمالاً.

حاشية. لذلك نفهم أن التعريف الاجتماعي للامتياز ينزع دوماً الى أن يرجع إلى «الطبيعي»، أي إلى شاكلة للممارسة تفترض درجة إنجاز للعمل البيداغوجي القادر على أن يُنسي ليس الاعتباط المضاعف للفعل البيداغوجي فحسب، وهو له نتاجاً، إنما كل ما تدين الممارسة المنجزة به للعمل البيداغوجي (مثل «الفضيلة» (L'Arête) الإغريقية، أو يسر «الأمين» أو اسار (Sarr) للرجل الشريف القبائلي، أو «الاتّباعية المضادة لمنزع الاتّباعية» للديواني).

3.2.2.1. على اعتبار أنّ العمل البيداغوجي عمل تلقين مديد

ينتج على نحو مكتمل أكثر فأكثر الجهل بالاعتباط المضاعف للفعل البيداغوجي، أي ينتج من جملة ما ينتجه الجهل بالتتخيم الذي يكوّن الاعتباط الثقافي الذي يلقّنه، فإنه ينتج على نحو مكتمل أكثر فأكثر، الجهل بالحدود الإتيقية والفكرية، وهي حدود مرتبطة باستبطان ذلك التتخيم (إثنية مركزية إتيقية ومنطقية).

حاشية. القصد هنا أنّ العمل البيداغوجي الذي ينتج الهابتوس باعتباره نسق ترسيمات تفكير وإدراك وتقدير وفعل، ينتج الجهل بالحدود التي تلزم عن ذاك النسق، بحيث إنّ نجاعة البرمجة الإيتيقية والمنطقية التي ينتجها تلفي نفسها وقد ضاعفها الجهل بالحدود الملازمة المتضمّنة لتلك البرمجة. وهو جهل مرتهن لدرجة إنجاز العمل البيداغوجي: ما كان الأعوان الذين ينتجهم العمل البيداغوجي أسرى بالكامل للتحديدات التي يفرضها الاعتباط الثقافي على فكرهم وعلى ممارستهم، لو أنهم وقد غلّق عليهم الإنضباط الذاتي والرقابة الذاتية تلك الحدود (وهي حدود على قدر لاواعي الأعوان بها يستبطنون مبادئها استبطاناً)، لم يكونوا يحيون فكرهم وممارساتهم في وهم الحرية والكونية.

3.2.2.1.1. في تشكيلة اجتماعية محددة يدرك العمل البيداغوجي الذي من خلاله يتم الفعل البيداغوجي المهيمن فرض شرعية الثقافة السائدة فرضاً أفضل بقدر ما يكون أكثر اكتمالاً، أي بقدر ما يدرك على نحو أكثر اكتمالاً فرض الجهل بالاعتباط المهيمَن على أنه كذلك. وليس فرضه فقط على متلقي الفعل البيداغوجي الشرعيين، إنما على أعضاء الزمر أو الطبقات المهيمن عليها أيضاً (الأيديولوجيا المهيمنة للثقافة الشرعية باعتبارها ثقافة أصلية وحيدة، أي باعتبارها ثقافة كونية).

3.2.2.1.2. في تشكيلة اجتماعية محدّدة للعمل البيداغوجي

الذي من خلاله يُنجز الفعل البيداغوجي المهيمِن وظيفة حفظ النظام «وماً»، أي وظيفة إعادة إنتاج بنية علاقات القوة بين الزمر أو الطبقات على اعتبار أنّ العمل البيداغوجي ينزع إما عبر التلقين أو عبر النبذ إلى فرض الاعتراف بشرعية الثقافة المهيمنة على أعضاء الزمر أو الطبقات المهيمَن عليها، وإلى أن إجبارهم على استبطان بدرجات متغيرة انضباطات ورقابات لا تخدم جيّداً المصالح المادية أو الرمزية للزمر أو الطبقات المهيمِنة، إلا لما تأخذ شكل انضباط ذاتي ورقابة ذاتية.

× 3.2.2.1.3. في تشكيلة اجتماعية محددة، ينزع العمل البيداغوجي الذي من خلاله يُنجز الفعل البيداغوجي المهيمِن الذي ينزع إلى فرض الاعتراف بشرعية الثقافة المهيمنة على أعضاء الزمر أو الطبقات المهيمَن عليها، إلى أن يفرض عليهم، في المناسبة نفسها، عبر التلقين أو النبذ، الاعتراف بلا شرعية اعتباطهم الثقافي.

* **حاشية.** على نقيض تمثّل مفقِّر للعنف الرمزي، تمارس طبقة ما على أخرى عبر وساطة التربية (هو تمثّل مشترك، بشكل مفارق، بين أولئك الذين يشهّرون بهيمنة أيديولوجية مختزلة في رسم كأنه أكلٌ عن غصب وعند أولئك الذين يتظاهرون بالأسف على أن يُفرَض على أطفال «من أوساط متواضعة، ثقافة لم تخلق لهم»)، فعلاً بيداغوجياً مهيمِناً لا ينزع إلى تلقين الإخبارية المشكّلة للثقافة المهيمِنة (حتى ولو كان بسبب أن للعمل البيداغوجي إنتاجية مخصوصة أدنى ومدة أقصر بقدر ما يمارس على زمر وطبقات هي من السلّم الاجتماعي أسفله)، بقدر ما ينزع إلى تلقين شرعية الثقافة المهيمِنة أمراً واقعياً، مثل أن يجعل أولئك المنبوذين من مجموع المتلقين الشرعيين يستبطنون (إمّا قبل كل تربية مدرسية، وذلك في أغلب المجتمعات، وإما في أثناء الدراسة) شرعية إقصائهم، أو أن يجعل

أولئك الذين تدنّئهم في ضروب التعليم من الدرجة الثانية يعترفون بدونية تلك الضروب من التعليم وبدونية متلقيه، أو أنْ يلقّن أيضاً من خلال الخضوع إلى اختصاصات مدرسية والانتساب إلى تراتبيات ثقافية، استعداداً قابلاً للنقل ومعمماً لتقدير اختصاصات علمية وتراتبيات اجتماعية. باختصار، نقول في الحالات كلها إن أهم قوة لفرض الاعتراف بالثقافة المهيمنة باعتبارها ثقافة شرعية، والاعتراف المرتبط بلاشرعية الاعتباط الثقافي للزمر والطبقات المهيمَن عليها، يكمن في النبذ. هو نبذ لعله لا يتأتى له ذلك القدر من القوة الرمزية إلا متى يلبس عليه مظاهر النبذ الذاتي. وما من شيء إلا يجري كما لو كانت مدة العمل البيداغوجي الشرعية الذي وهبت الطبقات المهيمَن عليها محدّدة موضوعياً مثلما حُدّد الزمن الضروري والكافي حتى يتخذ حدث النبذ كل قوته الرمزية، أي حتى يظهر لأولئك الذين يصيبهم جزاء لعدم أهليتهم الثقافية، وحتى لا يعذر الجاهل بجهله لقانون الثقافة الشرعية: إن أحد آثار التمدرس الإجباري الأقل ظهوراً، يتمثل في أنه يدرك الحصول من الطبقات المهيمَن عليها على اعتراف بالمعرفة والكياسة الشرعيتين (مثل ما هو الأمر في شأن القانون أو الطب أو الثقافة أو الترفيه أو الفن)، ما يتأتى منه بخس المعرفة والكياسة التي تحذقها حقيقة (مثل العرف أو الطب المنزلي أو التقنية الحرفية أو اللغة والفن الشعبيين أو أيضاً كل ما يحمله الهروب عن الدرس بحسب تعبير ميشليه[*] (Michelet)، وتوفّر من ثمة سوقاً لإنتاجات مادية، وخاصة رمزية، وسائل إنتاجها (بدءاً بالدراسات العليا) هي حكر تقريباً على الطبقات المهيمنة (مثل

(*) جول ميشليه (1798-1874)، مؤرخ وكاتب وأديب فرنسي من أنصار الجمهورية والفكر الحر والرومانطيقية، اشتهر بتأليف الكتب المدرسية.

التشخيص الطبي، الاستشارة القانونية، الصناعة الثقافية إلى غير ذلك).

3.3. على اعتبار أنّ العمل البيداغوجي سيرورة لا إعكاسية تنتج في الزمن الضروري لتلقين استعداد لا إعكاسي، أي استعداد في حدّ ذاته ليس بالإمكان قمعه أو تغييره إلا بسيرورة لا إعكاسية تنتج بدورها استعداداً جديداً لا إعكاسياً، فإن ينتج الفعل البيداغوجي الأولي (التربية الأولى) الذي ينجز في عمل بيداغوجي لا سابق له (عمل بيداغوجي أولي) ينتج هابتوساً أولياً، سمة زمرة ما أو طبقة ما، وهو مبدأ تشكّل لاحق لكل هابتوس آخر.

حاشية. بشيء من السخرية نذكر هنا هوسرل(*) (Husserl)، وهو يكتشف بداهة جينيالوجيا الوعي الإمبيريقية: «لقد تلقيت تربية الألماني وليس تربية الصيني. لكنها أيضاً تربية حضري في مدينة صغيرة، وفي إطار عائلي ومدرسة برجوازي صغير. وهي ليست بتربية نبيل ريفي ملاك للعقار كبير نشأ في مدرسة حربية». ثم يلاحظ أنه لو تأتى لنا دوماً أن نقدر لأنفسنا معرفة عالمة لثقافة أخرى أو حتى إتيان تربية كرّة أخرى مطابقة لمبادئ تلك الثقافة (مثلاً «عبر محاولة الاطلاع على مسلسلة الدروس المقدمة في المدرسة الحربية»، أو عبر «إعادة تربيته على الطريقة الصينية») «فانّ التلاؤم مع الصين ليس ممكناً بكل معنى الكلمة وعلما هو غير ممكن التلاؤم بكل معنى الكلمة مع نموذج ينكر(**) (Junker) بكامل وجوده العيني».

(*) إدموند هوسرل (1859-1938) فيلسوف الفينومينولوجيا.

(**) اليونكر (Junker): الأرستقراطية العقارية في بروسيا وألمانيا الشرقية وترجع أصولها إلى النبلاء الإقطاعيين من الأورادل الذين قاموا باستعمار وتنصير شمال شرق أوروبا في القرنين الحادي عشر والثاني عشرة

3.3.1. إن درجة الإنتاجية الخصوصية لكل عمل بيداغوجي آخر غير العمل البيداغوجي الأولي (عمل بيداغوجي ثانوي) رهينة المسافة التي تفصل الهابتوس الذي ينزع إلى تلقينه (أي الاعتباط الثقافي المفروض)، عن الهابتوس الذي لقّنته الأعمال البيداغوجية الخالية ولقنّه، رجوعاً إلى أول المطاف، العمل البيداغوجي الأولي (أي الاعتباط الثقافي الأصلي).

حاشية 1. يتبع نجاح كل تربية مدرسية، وعلى نحو أعم، كل عمل بيداغوجي ثانوي، بشكل أساسي التربية الأولى التي سلفتها، حتى إذ تأبى المدرسة تلك الأولوية في أيديولوجيتها وفي ممارستها حين تجعل التاريخ المدرسي تاريخاً لا تاريخ له، وبخاصة إذ تأبى ذلك: إننا نعلم أنه من خلال عموم التعاليم المرتبطة بالتصرّف في المعيش اليومي، وبخاصة من خلال اكتساب اللغة الأم أو استعمال مفردات القرابة وصلاتها، فإنّ ما يحذق تحديداً هو استعدادات منطقية في الحال العملي. وتهيىء ماقبلياً تلك الاستعدادات على نحو متفاوت، إن كانت استعدادات معقدة تقريباً صيغت رمزياً تقريباً بحسب الزمر والطبقات، للحذق الرمزي في العمليات التي تلزم عن استنباط رياضي بقدر ما هي تلزم عن فك رموز أثر فني.

حاشية 2. تتضح لنا أيضاً السذاجة الكامنة في طرح معضلة النجاعة التفاضلية لمختلف سلطات العنف الرمزي (مثل الأسرة، المدرسة، وسائل الاتصال الحديثة، إلى غير ذلك)، هي سذاجة تقضي أن تأتي تجريداً كسدنة تعبد جبروت المدرسة، أو كأنبياء القدرة المطلقة لـ «وسائل الاتصال»، للا إعكاسية سيرورة التعليم، هي لا إعكاسية تقضي بأن يكون الهابتوس المكتسب داخل الأسر مبدأ لتلقي الرسالة المدرسية واستيعابها، وأن الهابتوس المكتس بالمدرسة مبدأ لدرجة التلقي ولدرجة استيعاب الرسائل التي تنتجه

الصناعة الثقافية وتوزعها، وبصورة أعم لكل رسالة عليمة أو نصف عليمة.

3.3.1.1. إن نمط تلقين محدَّد يتسم (على جهة القضية المعتبرة 3.3.1) بالمنزلة الذي يحلّ فيه بين (أولاً) نمط التلقين الذي يبتغي القيام باستبدال هابتوس بآخر استبدالاً كاملاً (القلب)، و(ثانياً) نمط التلقين الذي يبتغي تأكيد بلا قيد ولا شرط الهابتوس الأولي (أي صوناً له أو تعزيزاً).

حاشية. يتيسّر استنباط الأساسي من سمات الأعمال البيداغوجية الثانوية التي تبتغي تحديداً قلباً جذرياً (Metanoïa) من الضرورة التي فيها تلقي الأعمال البيداغوجية نفسها مدعوّة إلى أن تنظم شروط ممارستها الاجتماعية بغية إماتة «الرجل المسن» وإلى أن تفرز من عدم الهابتوس الجديد. أفلا ننظر مثلاً إلى النزع إلى الشكلنة البيداغوجية، أي إلى تجلي اعتباط التلقين اعتباطاً لأجل الاعتباط، وعلى نحو أعم، إلى فرض القاعدة لأجل القاعدة؟ الذي يمثّل المقاصية الرئيسة لنمط التلقين الخاص بأفعال القلب البيداغوجية: مثل ممارسات لتقوى وجلد الذات ("تحمّقوا") والتدريب العسكري، إلى غير ذلك. في شأن هذا تتيح المؤسسات الكلية (الثكنة والدير والسجن والمنافي والداخلية) أن نتبين بكل وضوح تقنيات الانبتات الثقافي وإعادة المثاقفة، على عمل بيداغوجي يبتغي إنتاج هابتوس شبيه قدر الإمكان بذاك الذي تنتجه التربية الأولى أن يلجأ إليها أخذاً في الحسبان هابتوساً موجوداً ماقبلياً. في الطرف الآخر، تمثل المؤسسات التقليدية لفتيات العائلات الميسورة الشكل النموذجي للمؤسسات البيداغوجية كلها التي ليس لها مرسل إليهم بموجب أوالويات الاصطفاء والاصطفاء الذاتي، إلا أعوان خضّوا من قبل هابتوساً قليل الاختلاف ما أمكن عن ذاك الذي يتعلق الأمر بإنتاجه.

مثلما تستطيع أن تكتفي بتنظيم مظاهر تعليم ناجعة حقيقة، ذاك أمر لا يكون من غير تفاخر ومغالاة (مثل المدرسة القومية للإدارة). وإذا كان في الأزمنة التي فيها تعهد الطبقات المهيمنة التربية الأولية للأبناء إلى أعوان ينتمون إلى طبقات دنيا، تمثل مؤسسات التعليم التي اذخرت لهم، خاصيات المؤسسة الكلانية كلها، فلأنه يتعين عليها في تلك الحالة القيام بإعادة تأهيل حقيقي (مثل داخلية المعاهد اليسوعية أو المدارس الثانوية الألمانية والروسية للقرن التاسع عشر).

3.3.1.2. بالنظر إلى أن الهابتوس الأولي الذي لقّنه العمل البيداغوجي الأولي هو من البناء المابعدي لكل هابتوس مبدأ، فإن درجة الإنتاجية المخصّة بعمل بيداغوجي ثانوي ما تقاس على تلك الجهة بالدرجة التي عندها يكون جهاز الوسائل الضرورية لإنجاز العمل البيداغوجي (نمط التلقين) موضوعياً منظّماً بالنظر إلى المسافة التي تفصل الهابتوس الذي يبتغي تلقينه والهابتوس الذي انتجته الأعمال البيداغوجية السابقة.

حاشية. بقدر ما يكون عمل بيداغوجي ثانوي ما أكثر إنتاجية، شرط أن نأخذ في الحسبان الدرجة التي عندها يتهيأ على من يُرسَل إليهم الرسالة البيداغوجية، شفرة تلك الرسالة، ينتج على نحو أكثر اكتمالاً شروط التواصل البيداغوجية بواسطة التنظيم المنهجي لتمارين تبتغي تأمين استيعاب شفرة الإرسال على عجل، ومن ثمة تأمين تلقين الهابتوس على عجل.

3.3.1.3. تقاس درجة تقليدية نمط تلقين ما بالدرجة التي عندها يتم تنظيم نمط التلقين نفسه موضوعياً بالإحالة إلى ملأ محدّد من المرسَل إليهم الشرعيين، أي بالدرجة التي عندها يفترض توفق العمل البيداغوجي الثانوي أن يكون المرسَل إليهم قد خُصّوا بالهابتوس المناسب (أي الخُلُق البيداغوجي ورأس المال الثقافي

المخصّين بالزمر أو الطبقات التي يعيد العمل البيداغوجي إنتاج اعتباطهم الثقافي).

3.3.1.3.1. من جراء أن نمط التلقين المهيمن ينزع في تشكيلة اجتماعية محددة إلى أن يستجيب لمصالح الطبقات المهيمنة، أي المرسل إليهم الشرعيين، تنزع الإنتاجية التفاضلية للعمل البيداغوجي المهيمن بحسب الزمر أو الطبقات التي عليها يمارس إلى أن تكون مرتهنة للمسافة بين الهابتوس الأولي الذي لقنه العمل البيداغوجي الأولي في شتى الزمر أو الطبقات والهابتوس الذي لقنه العمل البيداغوجي المهيمن (أي رهن الدرجة التي عندها تكون التربية أو التثقيف إعادة تأهيل أو انبتات بحسب الزمر أو الطبقات).

3.3.2. بالنظر (أولاً) إلى أنّ الجهر بالمبادئ التي هي قيد التنفيذ في الممارسة وشكلنتها، أي الحذق الرمزي لتلك الممارسة، يلبيان ضرورة وفق الترتيب المنطقي والتعاقبي، الحذق العملي لتلك المبادئ، أي أن الحذق الرمزي ليس لنفسه أسّ مُخَصّاً به أبداً. وبالنظر (ثانياً) إلى أنّ الحذق الرمزي حذق لا إختزالي في الحذق العملي الذي منه يفعل فعله، وإليه يضيف مع ذلك أثره الخاص، فإن نتيجة ذلك (أولاً) أنّ كل عمل بيداغوجي ثانوي ينتج ممارسات ثانوية لا إختزالية للممارسات الأولية التي يمنحها الحذق الرمزي. و(ثانياً) أنّ الحذق الثانوي الذي ينتجه يفترض حذقاً ماقبلياً أكثر قرباً من الحذق العملي البسيط للممارسات بقدر ما يمارس في وقت مبكر أكثر وفق الترتيب البيوغرافي.

حاشية. لا يلقّن التعليم المدرسي لقواعد اللغة قواعد جديدة، بتعبير المعنى، مولّدة للممارسات اللسانية. ذلك أنّ على الطفل أن يمتلك في الحال العملي المبادئ التي يتعلّم إخضاعها للرقابة الواعية (مثل التصريف والإعراب والتراكيب النحوية، وغير ذلك).

إلا أنه متى يكتسب التشفير العالم لما يصنعه، يكتسب إمكان فعله بأكثر وعي وبأكثر نظامية (أنظر بياجي(*) وفيغوتسكي(**). إن هذا التحوّل مماثل وفق الترتيب البيوغرافي للسيرورة التاريخية التي بها يتحوّل عُرفٌ ما أو «قضاء تقليدي» (Kadi Justiz) ما إلى قانون عقلاني، أي إلى قانون مشفّر انطلاقاً من مبادئ جهرية (أنظر على نحو أعم التحاليل الفيبرية للسمات العامة لسيرورة العقلنة من أمر الدين والفن والنظرية السياسية، وغير ذلك). وكنا قد رأينا ضمن المنطق عينه أن نجاح فعل الرسول في الفرض الرمزي رهن بالدرجة التي عندها يدرك تفسير المبادئ التي تمتلكها الزمرة من قبل في الحال العملي التي إليها يتكلم ويردها نظامية.

3.3.2.1. يتّسم نمط تلقين محدّد أي منظومة الوسائل التي بها ينتج استبطان اعتباط ثقافي ما (على جهة القضية المعتبرة 3.3.2) بالموقع الذي يحلّ فيه بين (أولاً) نمط التلقين الذي ينتج هابتوساً بالتلقين اللاواعي لمبادئ لا تتجلى إلا في الحال العملي في الممارسة المفروضة (بيداغوجيا مضمرة)، و(ثانياً) نمط التلقين الذي ينتج الهابتوس بتلقين منظم منهجياً على أنه كذلك لمبادئ شُكّلت أو هي تشكّلت (بيداغوجيا جهرية).

حاشية. من العبث أن نعتقد في إمكان تراتب نمطي التلقين المتناقضين هذين وفق إنتاجيتهم الخصوصية طالما أن تلك النجاعة، متى قيست بديمومة الهابتوس المنتج وقابليته على النقل، يتعذر

(*) جان بياجي (1896- 1980) (Piaget) فيلسوف وعالم نفساني سويسري، اشتهر من درس علم النفس والابيستمولوجيا ونظرية المعرفة خصوصاً عند الأطفال.

(**) ليف فيغوتسكي (1896-1934) (Lev Vygotsky) سوفياتي، عمل على النفس الثقافي التاريخي.

تعريفها بمعزل عن المحتوى الملقّن وعن الوظائف الاجتماعية التي يوفي بها، في تشكيلة اجتماعية محدّدة، العمل البيداغوجي المعتبر: كذلك هي البيداغوجيا المضمرة، هي البيداغوجيا الأنجع بلا ريب، إذا تعلّق الأمر بتوريث معارف تقليدية ولا متميزة وكليّة (التدرّب على معاملات أو على مهارات يدوية) على سبيل أنها تُلزم المُريد أو المتدرب التماهي مع كلية شخص «القطب» أو «المصاحب» إن كان أكثر حنكة لقاء حطّ حقيقي للذات يُقصي تحليل مبادئ التصرف المثالي. ومن جهة أخرى، يمكن لبيداغوجيا مضمرة، متى تفترض اكتساباً ماقبلياً، تظل في ذاتها قليلة النجاعة حين تنطبق على أعوان يفتقرون لذاك المكتسب، أن تكون «مثمرة» جداً للطبقات المهيمنة، إذ يمارس الفعل البيداغوجي المناسب لتلك البيداغوجيا المضمرة صلب نسق أفعال بيداغوجية يهيمن عليها الفعل البيداغوجي المهيمن، ويُسهم بالتالي في إعادة الإنتاج الثقافي، ومن ثمة في إعادة الإنتاج الاجتماعي بأنْ يؤمّن لمالكي المكتسب الماقبلي احتكار ذاك المكتسب.

3.3.2.2. بالنظر إلى أنّ لكل عمل بيداغوجي ثانوي أثراً مُخفضاً به إنتاج ممارسات لا اختزالية في ممارسات يمنحها الحذقَ الرمزيَ، تقاس درجة الإنتاجية الخصوصية لعمل بيداغوجي على تلك الجهة بالدرجة التي عندها يكون نسق الوسائل الضرورية لإنجاز العمل البيداغوجي (نمط التلقين) موضوعياً منظماً ابتغاء تأمين بالتلقين العلني لمبادئ مشفرة وشكلية قابلية الهابتوس الشكلية على التحويل.

3.3.2.3. تقاس درجة تقليدية نمط تلقين ما بالدرجة التي عندها تُختزل الوسائل الضرورية لإنجاز العمل البيداغوجي في الممارسات التي تعبّر عن الهابتوس المفترض إعادة إنتاجه والتي

تنزع بمجرد أن ينجزها بشكل مكرّر أعوان وُلّوا النفوذ البيداغوجي، إلى إعادة إنتاج على نحو مباشر هابتوس حددته قابليته العملية على التحويل.

حاشية. يكون عمل بيداغوجي ما أكثر تقليدية بقدر (أولاً) ما تكون تخومه باعتباره ممارسة مميزة ومستقلة أقل وضوحاً، و(ثانياً) بقدر ما تمارسه سلطات ذات وظائف كلية أكثر ولا متميزة أكثر، أي بقدر ما يختزل اختزالاً في سيرورة استئناس صلبها يرسل الأستاذ لاواعياً متوسّلاً التصرف المثالي مبادئ لا يحذقها واعياً البتة، إلى متلق يستبطنها لاواعياً. على الأقل مثلما يتّضح ذلك في المجتمعات التقليدية، فإن كامل الزمرة وكامل البيئة باعتبارهما نسقاً لشروط الوجود المادية يمارسان من غير أعوان متخصصين ولا أوقات مخصوصة فعلاً بيداغوجياً لا إسمياً وذائعاً على اعتبار أنهما حُضّا بالدلالة الرمزية التي تمنحهما إياها سلطة فرض ما (مثل تشكّل الهابتوس المسيحي في العصر الوسيط عبر روزنامة الأعياد باعتبارها مدوّنة التعاليم الدينية، وعبر تنظيم الفضاء اليومي أو الأشياء الرمزية باعتبارها كتاباً في التقوى).

3.3.2.3.1. في تشكيلة اجتماعية محددة يستند العمل البيداغوجي الأولي الذي يصيب أعضاء شتى الزمر والطبقات على نحو مكتمل إلى القابلية العملية على النقل التي تخضعهم شروط وجودهم الاجتماعي بصرامة أكبر لاستعجال الممارسة، فينزع بذلك إلى الحيلولة دون تكوّن المهارة في حذق الممارسة حذقاً رمزياً وتطويرها.

حاشية. لو سلّمنا بأنّ عملاً بيداغوجياً ما، بقدر ما يكون قريباً من البيداغوجيا العلنية، يلتجئ أكثر إلى التلفّظ وإلى التصور التصنيفي، لاتّضح لنا أنّ العمل البيداغوجي الأولي يعدّ الأعمال

البيداغوجية الثانوية المستندة إلى بيداغوجيا جهرية إعداداً أفضل بقدر ما يمارس في زمرة أو في طبقة، تمكّنها شروط وجودها الاجتماعية من أن تتخذ مسافاتها إزاء الممارسة، أي من «تحييد» في مقام الخيال أو في مقام التفكير، الطوارئ الحياتية تلك التي تفرض على الطبقات المهيمن عليها استعداداً تداولياً. ذاك أمر يكون بقدر ما يكون الأعوان المكلفين بممارسة العمل البيداغوجي الأولي قد أعدهم بدورهم على نحو متفاوت جداً للحذق الرمزي عملٌ بيداغوجيٌ ثانوي، ويكونون بفعل ذاك مؤهلين على نحو متفاوت جداً لتوجيه العمل البيداغوجي الأولي نحو التلفّظ والتفسير والصياغة النظرية للحذق العملي التي يلزمها الأعمال البيداغوجية الثانوية (مثل على الأقل الاستمرارية بين العمل البيداغوجي العائلي والعمل البيداغوجي المدرسي داخل عائلات المدرسين أو المثقفين).

3.3.3. بالنظر إلى التفويض الذي يؤسّسه، ينزع العمل البيداغوجي المهيمِن، فأن ذاك العمل ينزع إلى أن يعفي نفسه إعفاءً من تلقين المقدمات التي هي شرط إنتاجيته الخصوصية تلقيناً جهراً بقدر ما يحذق المرسل إليهم الشرعيون حذقاً الاعتباط الثقافي المهيمن، أي بقدر ما يكون قسط أكبر مما للعمل البيداغوجي لتفويض تلقينه (رأس المال والخلُق) قد لقّنه من قبل العمل البيداغوجي الأولي للزمر أو للطبقات المهيمنة.

3.3.3.1. في تشكيلة اجتماعية حيث، سواء في الممارسة البيداغوجية أم في مجموع الممارسات الاجتماعية، يُنيط الاعتباط الثقافي المهيمن الحذقَ العملي بالحذق الرمزي للممارسات، ينزع العمل البيداغوجي إلى أن يعفي نفسه على نحو أكثر اكتمالاً من تلقين المبادئ التي تجيز الحذق الرمزي تلقيناً جهرياً بقدر ما يكون الحذق في الحال العملي للمبادئ التي تجيز الحذق الرمزي

للممارسات قد لقّنه على نحو أكثر اكتمالاً العمل البيداغوجي الأولي للزمر والطبقات المهيمِنة، المرسَلَ إليهم الشرعيين.

حاشية. على نقيض ما تقترحه بعض النظريات التي تأخذ بمذهب المنشأ النفسي الموروث التي تصف نمو الذكاء كسيرورة كونية لتحوّل الحذق الحسي الحركي تحوّلاً خطياً إلى حذق رمزي، تنتج الأعمال البيداغوجية لشتى الزمر أو الطبقات أنساق استعدادات أوّلية لا يتباين بعضها عن بعض فقط تباين درجات تفسير مختلفة للممارسة نفسها، إنما تتباين تباين نماذج حذق عملي عميمة تُعَدّ مسبقاً على نحو متفاوت لاكتساب النمط الخصوصي للحذق الرمزي الذي يؤثره الاعتباط الثقافي المهيمن. على هذا النحو، فإن حذقاً عملياً مصروفاً تلقاء التحكّم بالأشياء والتحكّم بالعلاقة بالكلمات وهي له قرين، لا يُعَدّ مسبقاً للحذق العالم لقواعد التلفّظ المثقف أكثر مما يُعدّ حذق عملي وُلّي وجهه صوب التحكم في الكلمات وصوب العلاقة بالكلمات وبالأشياء التي تجيزها أوّلية التحكّم بالكلمات. ذلك أنه متى يكون للعمل البيداغوجي الثانوي مرسَلاً إليهم شرعيين، أفراداً خصّهم العمل البيداغوجي الأولي بالحذق العملي التلفّظ منه غالب، فإن العمل البيداغوجي الأولي وهو الذي له تفويض تلقين، أساساً، حذق لسان ما وعلاقة ما باللسان، لقادر بشكل مفارق على أن يكتفي ببيداغوجيا مضمرة، بخاصة إذا تعلق الأمر باللغة لكونه قادراً على أن يتوكل على هابتوس يحمل في الحال العملي الاستعداد المسبق لاستعمال اللغة وفق علاقة مثقفة باللغة (مثل الحميمة البنيوية بين تعليم الإنسانيات والتربية البرجوازية الأولية). وعلى عكس ذلك، ففي عمل بيداغوجي ثانوي له وظيفة معلنة هي تلقين الحذق العملي للتقنيات اليدوية (مثل تعليم التقانة في منشآت التعليم التقني) يكفي مجرد تفسير في خطاب عالم مبادئ التقنيات التي يمتلك الأطفال

سليلي الطبقات الشعبية من قبل حذقها العملي، حتى تُقذف الوصفات والمهارات اليدوية بلاشرعية «الترفيع» البسيط، على غرار التعليم العام الذي يختزل لغتهم إلى رطانة أو إلى لغة اصطلاحية أو إلى بربرة. هنالك يكمن أحد أقوى الآثار الاجتماعية للخطاب العلمي: خطاب يفصل مالك المبادئ (مثل المهندس) عن الممارس البسيط (مثل التقني) بسدّ لا يستطاع له خرقاً.

3.3.3.2. بالنظر إلى أنّ العمل البيداغوجي الثانوي المهيمن في نموذج التشكيلة الاجتماعية المحددة في القضية 3.3.3.1 والذي يلجأ إلى نمط تلقين تقليدي (على معنى القضية 3.3.1.3 والقضية 3.3.2.3)، له إنتاجية خصوصية ضعيفة بقدر ما يمارس على زمر أو على طبقات تمارس عملاً بيداغوجياً أولياً أكثر بعداً عن العمل البيداغوجي الأولي المهيمن الذي يلقن من جملة ما يلقنه حذقاً عملياً التلقّط منه غالب، إنّ عملاً بيداغوجياً كذاك العمل ينزع إلى إنتاج صلب ممارسته ذاتها، وبها، تتخيماً للمرسَل إليهم الممكن وجودهم واقعياً بأن يُقصي بسرعة كبيرة مختلف الزمر أو الطبقات بقدر ما يفتقرون على نحو أكثر اكتمالاً إلى رأسَ المال والخلق اللذين يفترضهما موضوعياً نمط تلقينه.

3.3.3.3. بالنظر إلى أن العمل البيداغوجي الثانوي المهيمِن، في نموذج التشكيلة الاجتماعية المحددة في القضية 3.3.3.1 والذي يلجأ إلى نمط تلقين تقليدي يُعرِّف نفسه باعتباره لا ينتج تماماً شروط إنتاجيته، لقادر على تأدية وظيفة الإقصاء، من دون أن يفعل ذلك بالإحجام، فإنّ عملاً بيداغوجياً كذاك العمل ينزع إلى إنتاج ليس تتخيماً للمرسَل إليهم الذين بالإمكان وجودهم واقعياً فحسب، إنما أيضاً الجهل بآواليات ذاك التتخيم، أي ينزع إلى أن يجعل المرسَل إليهم بالفعل كمرسل إليهم شرعيين، وأن يجعل مدة التلقين التي

إليها أخضعت بالفعل شتى الزمر أو الطبقات كمدة تلقين شرعية.

حاشية. إنْ كان كل فعل بيداغوجي مهيمن يفترض تنخيماً للمرسَل إليهم الشرعيين، فغالباً ما يؤتى الإقصاء (النبذ) بأواليات برانية عن السلطة الممارسة للعمل البيداغوجي، أتعلّق الأمر بأثر الأواليات الاقتصادية المباشر تقريباً، أو بالأنظمة العرفية أو القانونية (مثل **«العدد المغلق»**(*) (Numerus clausus) باعتبارها تحديداً قسرياً للمرسَل إليهم بالنظر إلى معايير إثنية أو معايير أخرى). ثم إنّ فعلاً بيداغوجياً يُقصي بعضاً من فئات المرسَل إليهم فقط بعمل نمط التلقين، إن كان سمة عمله البيداغوجي، يواري على نحو أفضل وأكمل من أي عمل بيداغوجي آخر اعتباط تنخيم لملئه فعلياً. إنه يفرض عندئذ بأكثر سلاسة شرعية منتجاته وشرعية تراتبياته (وظيفة العدالة الاجتماعي). بوسعنا أن نبصر في المتحف الذي يُتخم ملأه ويُشرعِن ميزته الاجتماعية بتأثير «مستواه الإرسالي» فقط، أي بمجرد أنه يفترض مسبقاً حيازة الشفرة الثقافية الضرورية لفك شفرة الأعمال المعروضة الحدّ الذي تلقاءه ينزع عمل بيداغوجي ما أُسّس على المقدمة الضمنية إلى حيازته على شروط إنتاجيته. وبوسع فعل الأواليات التي تنزع إلى تأمين بطريقة شبه آلية، أي طبقاً للقوانين التي تسوس علاقة مختلف الزمر أو الطبقات بالسلطة البيداغوجية المهيمنة، نبذ بعض من فئات المتلقّين (إقصاء ذاتياً، إقصاء مؤجلاً، ونحو ذلك)، قد يلفي نفسه إضافة إلى ذلك وقد تُكرّ بفعل أنّ وظيفة الإقصاء الاجتماعية تتوارى وراء وظيفة الإقصاء المبرّأة، إنما هي الوظيفة التي تمارسها السلطة البيداغوجية صلب جملة المرسل إليهم

(*) العدد المغلق (Closed Number): تستعمل في جامعات أوروبا لتحديد عدد الطلاب المقبولين للدخول إلى الجامعة.

الشرعيين (مثل الوظيفة الأيديولوجية للامتحان).

3.3.3.4. بالنظر إلى أنّ العمل البيداغوجي الثانوي المهيمن الذي يلجأ في نمط التشكيلة الاجتماعية المحددة في القضية 3.3.3.1. إلى نمط تلقين تقليدي لا يلقّن جهرة المقدمات التي هي شرط لإنتاجيته الخصوصية، فإنّ عملاً بيداغوجياً كذاك العمل ينزع إلى أن ينتج بواسطة ممارسته ذاتها، شرعية نمط حيازة مكتسبات ماقبلية تحتكرها الزمر والطبقات المهيمنة لإنه كان لها احتكار نمط الاكتساب الشرعي، أي نمط التلقين بواسطة عمل بيداغوجي أوّلي لمبادئ الثقافة الشرعية في الحال العملي (العلاقة المتعلّمة بالثقافة الشرعية باعتبارها علاقة استئناس).

3.3.3.5. بالنظر إلى أنّ العمل البيداغوجي الثانوي المهيمن الذي يلجأ في نمط التشكيلة الاجتماعية المحددة في القضية 3.3.3.1 إلى نمط تلقين تقليدي لا يلقّن جهرة المقدمات التي هي شرط لإنتاجيته الخصوصية، فإن عملاً بيداغوجياً كذاك العمل يفرض وينتج ويلقّن خلال ممارسته ذاتها، وبها، أيديولوجيات تنزع إلى تبرير الحيلة المنطقية التي هي لممارسته شرطاً (أيديولوجيا الهبة باعتبارها نفياً للشروط الاجتماعية لإنتاج الاستعدادت المتعلّمة).

حاشية 1. يمكن أن نبصر صورة نموذجية لأحد الآثار الأكثر نموذجية لأيديولوجيا الهبة في تجربة روزنتال (Rosenthal): زمرتان من المجربين عهد إليهما كميتين من الفئران من الجذم ذاتها (جمع جذامة أو أرومة) أشير لهما أنّ بعضها اصطفي لذكائه والآخر لغبائه، مفضلا تباعاً، كل من موضوع تجربته، على تقدّم مختلف اختلافاً ذا دلالة (مثل الآثار التي يمارسها سواء على الأساتذة أم على التلامذة توزيع الجمهور المدرسي إلى جمهور جزئي متراتب مدرسياً واجتماعياً بحسب نماذج المنشآت ـ ثانويات تقليدية، معاهد تعليم

ثانوي، معاهد تعليم تقني، أو مدارس كبرى وكليات - وبحسب الشُعَب - كلاسيكية وحديثة - وحتى بحسب الاختصاصات).

حاشية 2. بالنظر إلى أنّ العمل البيداغوجي الثانوي المهيمن الذي يتّسم بنمط تلقين تقليدي (سواء على معنى القضية 3.3.3.1 أم على معنى القضية 3.3.2.3) ينزع دوماً في نمط التشكيلة الاجتماعية المحددة في القضية 3.3.3.1، بحكم أن إنتاجيته الخصوصية تتغير على نحو معاكس للمسافة بين الاعتباط الثقافي المهيمن والاعتباط الثقافي للزمر أو الطبقات التي عليها يمارس، إلى حرمان أعضاء الطبقات المهيمَن عليها من الأرباح المادية والرمزية للتربية التي تنجزها، فإنه يمكن أن نتساءل ألا يكون لعمل بيداغوجي ثانوي يأخذ في الحسبان على العكس المسافة بين الهابتوسات الموجودة ماقبلياً والهابتوس المفترض تلقينه، وينتظم منهجياً وفق مبادئ بيداغوجيا جهرية له أثر محوَ الحدود التي يعترف بها العمل البيداغوجي التقليدي ويثبّتها بين المرسَل إليهم الشرعيين والبقية جمعاء. أو بعبارات أخرى نقول ألا يُلقّن جهراً عمل بيداغوجي عقلاني غاية العقلانية أي عمل بيداغوجي يمارس «منذ المهد» (ab ovo) وفي المجالات كلها على كل من له قابلية للتربية من دون أنْ يتبع شيئاً منذ البدء، وبالإحالة إلى الغاية المعلنة، كل المبادئ العملية للحذق الرمزي للممارسات، وهي ممارسات لا يلقنها الفعل البيداغوجي الأولي إلا في بعض الزمر أو الطبقات. باختصار، ألا يناسب عمل بيداغوجي يستبدل حيثما كان التوريث المخطَّط للثقافة الشرعية بنمط تلقين تقليدي، المصلحة البيداغوجية للزمر والطبقات المهيمَن عليها (فرضية دمقرطة التعليم بعقلنة البيداغوجيا). لكن حسبنا حتى نقتنع بالسمة اليوتوبية لسياسة تربوية أسست على تلك النظرية أن نلاحظ أنّه، حتى من دون أن نتطرق إلى العطالة المخصّصة بكل مؤسسة تربوية، فإن بنية علاقات القوى تنبذ أن يكون فعل بيداغوجي مهيمن

قادراً على اللجوء إلى عمل بيداغوجي مضاد لمصالح الطبقات المهيمنة التي إليه تفوّض سلطانها البيداغوجي. زد على ذلك أنّه لا يمكن أن نعتبر سياسة كتلك السياسة على أنّها سياسة مطابقة للمصلحة البيداغوجية للطبقات المهيمن عليها، اللهم إلاّ شرط مماثلة المصلحة الموضوعية لتلك الطبقات بمجموع المصالح الفردية لأعضائها (على سبيل المثال ما كان في شأن الحراك الاجتماعي أو الارتقاء الثقافي)، وهو أمر ينتهي بأن نغفل عن أنّ الحراك المراقَب لعدد محدّد من الأفراد يمكن أن يخدم تأبيد بنية العلاقات الطبقية، أو بكلمات أخرى نقول: اللهم إلا شرط أن نفترض ممكناً تعميم على مجموع الطبقة خاصيات لا يتأتى لها سيوسيولوجيا الانتماء إلى بعض أعضاء الطبقة إلا على اعتبار أنها تظلّ حِجراً على بعضهم، وبالتالي محرّمة على مجموع الطبقة باعتبارها كذلك.

4. في نسق التعليم

4. يدين كل نسق تعليم مؤسس بالسمات المميّزة لبنيته واشتغاله إلى أمر أنّ عليه أن ينتج ويعيد إنتاج بوسائل المؤسسة الخاصة الشروط المؤسسية التي يعتبر وجودها واستمرارها (إعادة إنتاج ذاتي للمؤسسة) ضروريين سواء لممارسة وظيفته التلقينية المخصّصة به أم لإنجاز وظيفة إعادة إنتاج اعتباط ثقافي ليس نسق التعليم له منتجاً (إعادة الإنتاج الثقافي)، وتسهم إعادة إنتاجه في إعادة إنتاج العلاقات بين الزمر أو الطبقات (إعادة الإنتاج الاجتماعي).

حاشية 1. يتعلق الأمر هنا بإنشاء الشكل المخصّص الذي على القضايا التي تصوغ بكل عموميتها شروط الفعل البيداغوجي وآثاره أن تأتي عليها (القضايا 1 و2 و3) إذ يمارس الفعلَ البيداغوجي ذاك، مؤسسةً ما (نسق التعليم)، أي يتعلق الأمر بانشاء ما على مؤسّسة ما

أن تكون عليه حتى تكون قادرة على إنتاج الشروط المؤسسية لإنتاج هابتوس، وفي الوقت ذاته إنتاج الجهل بتلك الشروط. ولا يختزل هذا التساؤل في البحث التاريخي تحديداً عن الشروط الاجتماعية لظهور نسق تعليم فريد أو حتى لظهور مؤسسة التعليم في عموميتها: على هذا النحو لم يكن سعي دوركايم كي يفهم سمات بنية نسق التعليم الفرنسي ووظيفته انطلاقاً من أنه كان عليه منذ البدء أن ينتظم بغية إنتاج هابتوس مسيحي يبتغي إدماج كيفما كان الإرث الإغريقي الروماني والعقيدة المسيحية، هو مسعى لا يفضي مباشرة إلى نظرية شاملة عن نسق التعليم بقدر ما يفضي إليها مسعى ماكس فيبر ابتغاء استنتاج السمات العابرة للتاريخ لأي كنيسة، من اللزوميات الوظيفية التي تحدّد بنية كل مؤسّسة وأشغالها تبتغي إنتاج هابتوس ديني. إن صياغة الشروط النوعية لإمكان فعل بيداغوجي مؤسس يتيح وحده أن يعطي البحث عن الشروط الاجتماعية الضرورية لتحقيق تلك الشروط النوعية كامل معناه، أي يتيح فهم، في وضعيات تاريخية مختلفة أنى تتخذ سيرورات اجتماعية مثل الكثافة الحضرية، وتطوّر تقسيم العمل الذي تلزم عنه استقلالية سلطات ما، أو ممارسات فكرية ما، وتشكل سوق للمتاع الرمزي، ونحو ذلك، معنى نظامياً باعتبارها نسق الشروط الاجتماعية لظهور نسق تعليم ما (أنظر التمشي الإرتدادي الذي به يأتي ماركس بناء ظواهر اجتماعية مرتبطة بانحلال المجتمع الإقطاعي باعتبارها نسق الشروط الاجتماعية لظهور نمط الإنتاج الرأسمالي).

حاشية 2. يحقّ لنا اعتبار، بشرط ألا نغفل عن أن على تاريخ المؤسسات التربوية، وهو تاريخ مستقل نسبياً، أن يعاد إحلاله في تاريخ التشكيلات الاجتماعية المناسبة، أنّ بعض سمات المؤسسة التي ظهورها مرتبط بالتحولات النظامية للمؤسسة (مثل التعليم

الماجور، وإنشاء مدارس قادرة على تنظيم تكوين الأساتذة الجدد، وتجانس التنظيم المدرسي على مساحة رقعة كبيرة، والامتحان، والاستيضاف، والإجارة) تطبع درجات ذات دلالة من سيرورة مأسسة العمل البيداغوجي. هكذا على الرغم من أنّ تاريخ التربية في العصور القديمة يتيح أنْ نتبين مراحل سيرورة مسترسلة تقودنا من التعليم المنزلي إلى المدارس الفلسفية والبلاغية للإمبراطورية الرومانية مروراً بالتربية التلقينية للرهبان أو لأساتذة الحكمة وبالتعليم الحرفي للخطباء الرحل كان أغلبهم السوفسطائيون، فإن لدوركايم من الأسباب وجيهها كي يعتبر أنه لا نعثر بالغرب على نسق تعليم قبل الجامعة في العهد الوسيط. ذلك أن ظهور رقابة لنتائج التلقين مجازاة قانونياً (الشهادة) والذي يعتبره معياراً محدداً، أتى لينضاف إلى تخصّص الأعوان واستمرارية التلقين وتجانس نمط التلقين. وبالإمكان أيضاً من منظور فيبري أنْ نعتبر أنّ السمات المحددة للمؤسسة المدرسية هي سمات مكتسبة منذ أن ظهرت هيئة مختصين دائمين يدير تكوينهم وانتدابهم ودربهم تنظيمٌ مختص، ويلقوْن في المؤسّسة وسائل تأكيد ادعائهم تأكيداً موفّقاً، احتكار التلقين الشرعي للثقافة الشرعية. وإن فنّا نستطيع بلا تمييز فهم السمات البنيوية المرتبطة بمأسسة ممارسة اجتماعية أنْ نعزوها إلى مصالح هيئة مختصين يسعون إلى احتكار تلك الممارسة أو العكس، فلأن تلك السيرورات تمثل ظاهرتين لا تنفصلان عن استقلالية ممارسة ما، أي عن تكوّنها باعتبارها كذلك: على غرار ما لاحظ ذلك إنجلز الذي رأى أنّ ظهور القانون باعتباره قانوناً، أي باعتباره «مجالاً مستقلاً» مرتبط بتقدّم تقسيم العمل الذي يفضي إلى تكوّن هيئة حقوقيين مختصين، وعلى غرار أيضاً، مثلما بيّن ذلك فيبر، أنّ «عقلنة» الدين مرتبطة بتكوّن هيئة القساوسة، وعلى غرار أيضاً أنّ السيرورة التي تفضي إلى تكوّن الفن باعتباره فنّا مرتبطة بتكوّن حقل فكري وفني مستقل نسبياً، فإن تكوّن العمل

البيداغوجي باعتباره كذلك مرتبط بتكوّن نسق التعليم.

4.1. بالنظر (أولاً) إلى أن نسق تعليم ما لا يستطيع أنْ يوفي بوظيفة التلقين المخصّة به إلا شرط أن ينتج بوسائل المؤسّسة المخصّة بها شروط عمل بيداغوجي ويعيد إنتاجها، هو عمل بيداغوجي قادر على إعادة إنتاج في حدود وسائل المؤسّسة، أي باستمرار وبأقلّ التكاليف وبشكل متماثل هابتوساً متجانساً ودائماً قدر ما أمكن التجانس لدى أكبر عدد ممكن من المتلقين الشرعيين (ومن جملتهم معيدو إنتاج المؤسسة). وبالنظر (ثانياً) إلى أنّ على نسق تعليم ما كي يوفي بوظيفته الخارجية التي تقضي بإعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي أنْ ينتج هابتوساً مطابقاً قدر ما أمكن التطابق لمبادئ الاعتباط الثقافي الذي له تفويض إعادة إنتاجه، فإنّ شروط ممارسة عمل بيداغوجي ممأسس وشروط إعادة الإنتاج الممأسسة لعمل بيداغوجي كذاك العمل، تنزع إلى أنْ تتوافق مع شروط إنجاز وظيفة إعادة الإنتاج. ذلك أنّ هيئة دائمة من أعوان مختصين يعوّض بعضهم بعضاً حدّاً يجعل بالإمكان انتدابهم باستمرار وبعدد وافٍ، خصّوا بالتكوين المتجانس والأدوات المتجانسة والمجانسة إن كانت شرط ممارسة عمل بيداغوجي مخصوص ومقعّد، أي ممارسة عمل مدرسي إنْ كان شكلاً ممأسساً للعمل البيداغوجي الثانوي، هي هيئة أعدتها ماقبلياً الشروط المؤسّسية لإعادة إنتاجها المخصّة بها إلى رسم حدود ممارستها بالحدود التي سطّرتها مؤسّسة فُوّض إليها إعادة إنتاج الاعتباط الثقافي وليس قضائه.

4.1.1. بالنظر إلى أنّ على نسق التعليم إنتاج الشروط المؤسّسية التي تتيح لأعوان يعوّض بعضهم بعضاً ممارسة باستمرار، أي يومياً وفي نطاق دائرة إقليمية شاسعة قدر الإمكان، عملاً مدرسياً يعيد إنتاج الاعتباط الثقافي الذي له تفويض إعادة إنتاجه،

فإنه ينزع إلى ضمان لهيئة الأعوان الذين جُنّدوا وكوّنوا حتى يؤمّنوا التلقين، شروطاً مؤسّسية قادرة معاً على إعفائهم من ممارسة أعمال مدرسية متنافرة وهرطقية والحيلولة دونهم ودون ذلك، أي إنتاج الشروط الأفضل صنعاً لأجل إقصاء دونما منع جهري كلّ ممارسة لا تتوافق مع وظيفتها أن تعيد إنتاج الاندماج الفكري والأخلاقي للمرسَل إليهم الشرعيين.

حاشية. إن التمييز القروسطي بين «المؤلف» (Auctor) الذي ينتج أو يدرّس «خارج العمل اليومي» مؤلفات أصيلة، و«القارئ» (Lector) الذي اقتصر على الشرح المكرّر والقابل للتكرار للسلطات، والذي يدرّس «يومياً» رسالة هو نفسه لم ينتجها، يعبّر عن الحقيقة الموضوعية للممارسة الأستاذية. هي حقيقة لعلّها لا تكون البتة أكثر جلاء إلا في أيديولوجيا الحذق الأستاذية إنْ كانت نفياً جاهداً لحقيقة الوظيفة الأستاذية، أو في شبه الإبداع العلاّمي الذي يُسخّر كل مكوّنات المدرسة في خدمة تجاوز مدرسي للشرح المدرسي.

4.1.1.1. بالنظر إلى أنّ على نسق التعليم أن يضمن الشروط المؤسسية لتجانس العمل المدرسي وأرثوذكسيته، فإنّه ينزع إلى أن يفرض الأعوان المكلفين بالتلقين بتكوين متجانس وبأدوات متجانِسة ومجانِسة.

حاشية. يتعين أن نرى في الأدوات البيداغوجية التي يضعها نسق التعليم على ذمّة أعوانه (مثل الأدلة المنهجية، والشروح، والتلاخيص، وكتب الأستاذ البيداغوجية، والبرامج البيداغوجية، والتعليمات البيداغوجة إلى غير ذلك)، ليس فقط عدّة معينة على التلقين إنما أدوات رقابة تنزع إلى ضمان أرثوذكسية العمل المدرسي ضد البدع الفردية.

4.1.1.2. على اعتبار أن على نسق التعليم أن يضمن الشروط المؤسسية لتجانس العمل البيداغوجي وأرثوذكسيته، فإنّه ينزع إلى أنْ يصيب المعلومة والتكوين الذي يلقّنه بمعاملة، مبدأُها يكمن معاً في مستلزمات العمل المدرسي وفي التوجهات الملازمة لهيئة أعوان أُحلّوا في تلك الشروط المؤسّسية، أي ينزع إلى تشفير ومجانسة ومنهجة الرسالة المدرسية (الثقافة المدرسية باعتبارها ثقافة «رتيبة»).

حاشية 1. إنّ تنديد الأنبياء أو المبدعين ومعهم جميع المبدعين والأنبياء بالتطلّع، قد وُجّه في كل الأزمان ضد التطقيس الأستاذي أو الكهنوتي للنبوّة الأصلية أو للأثر الأصلي التي (مثل اللعنات التي نذرت أن تستحيل بدورها كلاسيكية مقابل «تحجّر» الكلاسيكيين أو «تحنيطهم») تُستوحى من وهم ذي نزع اصطناعي يقضي بأنّ العمل المدرسي قد لا يحمل علامة الشروط المؤسسية لممارسته: كل ثقافة مدرسية هي بالضرورة ثقافة قد أُعمل فيها التجانس والتطقيس، أي «أُعملت فيها الرتابة» بواسطة رتابة العمل المدرسي ولأجله، أي بواسطة تمارين تكرار ولأجلها وتمارين استعادية عليها أن تكون في غاية التنميط حتى يستطيع معيدون يستعاض عنهم بيسر كبير تكرارها إلى ما لا نهاية (مثل الأدلة المنهجية والملخّصات، وكتب الملخّصات والمذكّرات، وكتب التعليم الديني أو السياسي، والحواشي والشروح، والموسوعات والمدوّنات، والمختارات، وحوليات الامتحانات والفروض النموذجية، وتقميشات الحكم والأقوال المأثورة، والأشعار النحوية والشواهد، إلى غير ذلك). وأيا كان الهابتوس المفروض تلقينه، امتثالياً كان أم مجدداً، محافظاً أم ثورياً، سواء كان ذلك في النظام الديني أم في النظام الفني أم السياسي أم العلمي، فإن كل عمل مدرسي يفرز خطاباً ينزع إلى الجهر بمبادئ ذاك الهابتوس ومنهجتها وفق منطق يطيع أولاً وقبل كل

شيء مستلزمات مأسسة التعليم (مثل المنزع الأكاديمي أو «تقديس» الكتّاب الثوريين بحسب لينين). وإذا كانت التأليفية والانتقائية وهما القادرتان أحياناً على أنْ يتأسّسا صراحة في أيديولوجيا التأمل والمصالحة الكونية للمذاهب والأفكار (مع الفلسفة المرتبطة بالفلسفة باعتبارها «تفلسفاً دائماً» (Philosophia perennis) إن كانت شرط إمكان المحاورات عن الأموات) يشكلان أحد الأوجه الأكثر وسماً لأثر «التنميط» الذي يمارسه كل تعليم، لأنّ «تحييد» الرسالات ولا تحفيفها، ومن ثمة النزاعات بين القيم والأيديولوجيات المتنافسة من أجل الشرعية الثقافية، تشكّل حلاً مدرسياً على نحو نموذجي للمعضلة المدرسية تحديداً التي تتعلّق بالتوافق حول البرنامج باعتباره شرطاً ضرورياً لبرمجة الأذهان.

حاشية 2. يطبع نسق تعليمي ما (أو سلطة محدّدة لنسق التعليم) قانون «التنميط» طاعة أكثر اكتمالاً بقدر ما ينتظم فعله البيداغوجي انتظاماً أكمل بالنظر إلى وظيفة إعادة الإنتاج الثقافي: إنْ كان نسق التعليم الفرنسي مثلاً يقدّم على نحو أكمل حتى في أعلى سلطاته، أكثر من أنساق أخرى سمات الأشغال التي هي وظيفياً مرتبطة بمأسسة العمل البيداغوجي (مثل أولية إعادة الإنتاج الذاتي، وقصور تعليم البحث، والبرمجة المدرسية لمعايير البحث وموضوعات الاستفصاء، ونحو ذلك)، وإنْ كان التعليم الأدبي يقدم في ذاك النسق سماته في درجة أعلى من درجة التعليم العلمي، فلأنها من دون شك قلّة هي أنساق التعليم التي تلزمه الطبقاتُ المهيمنةُ أن يأتي شيئاً آخر خلا إنتاج الثقافة الشرعية مثلما هي عليه وإنتاج أعوان قادرين على التحكّم بها شرعياً (أي أساتذة ومسيّرين وإداريين أو محامين وأطباء، وعلى الأقل معنيين بالأدب بدلاً من باحثين وعلماء أو حتى تقنيين). من جهة أخرى، تخضع الممارسات البيداغوجية

وبالأحرى الفكرية (مثل النشاطات البحثية) لفئة ما من الأعوان خضوعاً أكثر اكتمالاً لقانون «التنميط»، بقدر ما تتحدد تلك الفئة تحديداً كاملاً بموقعها في نسق التعليم، أي بقدر ما تسهم على نحو أدنى في حقول أخرى من الممارسة (مثل الحقل العلمي أو الحقل الفكري).

4.1.2. بالنظر إلى أنّ على كل نسق تعليم إعادة إنتاج في الوقت المناسب الشروط المؤسسية لممارسة العمل المدرسي، أي عليه أن يعيد إنتاج ذاته باعتباره مؤسّسة (إعادة إنتاج ذاتي) لكي يعيد إنتاج الاعتباط الثقافي الذي له تفويض إعادة إنتاجه (إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي)، فإنّه يمتلك ضرورة احتكار إنتاج أعوان وُلُوا إعادة إنتاجه، أي أعوان خُصّوا بالتكوين الدائم الذي يتيح لهم ممارسة عمل مدرسي ينزع إلى إعادة ذاك التكوين ذاته لدى معيدي إنتاج جدد، فيُخفي بفعل ذلك منزعاً إلى إعادة الإنتاج الذاتي إعادة مطلقة (عطالة أو مقاومة سلبية (Inertie) تمارس في حدود استقلاليته النسبية.

حاشية 1. يتعيّن ألا نبصر في منزع كل هيئة أساتذة إلى أن تعيد توريث ما اكتسبته وفق بيداغوجيا مماثلة قدر الإمكان لتلك التي هي منها نتاج، أثر تخلّفية (Hysteresis) مرتبط فحسب بالمدة البنيوية لدورة إعادة الإنتاج البيداغوجي. بالفعل، إذ يجهد أعوان نسق تعليم ما بممارستهم البيداغوجية في إعادة إنتاج التكوين الذي هم منه نتاج والذين تتبع قيمتهم الاقتصادية والرمزية تقريباً بشكل كلي الجزاء المدرسي، فإنهم ينزعون إلى تأمين إعادة إنتاج قيمتهم الخاصة بتأمين إعادة إنتاج السوق التي لهم فيها قيمتهم كلّها. وعلى نحو أعم، ما كانت المحافظة البيداغوجية للمدافعين عن ندرة الألقاب المدرسية لتلقى سنداً أكثر حسماً لدى الزمر أو الطبقات الأكثر تعلقاً بحفظ

النظام الاجتماعي، إنْ لم يكونوا تظاهروا بالدفاع عن قيمتهم في السوق ليس إلا أن يذودوا عن قيمة ألقابهم الجامعية، لا يذودون بصنيعهم هذا وجود ضرب من سوق رمزية، إضافة إلى الوظائف المحافظة التي يؤمنها. يتّضح أن بإمكان التبعية أن تلبس شكلاً مفارقاً كلياً، إذ تُنجَز عبر وساطة نسق تعليم ما، أي إذ يمكن لتوجّهات المؤسّسة ومصالح الهيئة أنْ يذهبا في اتجاه الاستقلالية النسبية للمؤسّسة وفي حدود استقلاليتها النسبية.

حاشية 2. لا يُنجز التوجه نحو إعادة الإنتاج الذاتي أبداً انجازاً تاماً إلاّ في نسق تعليم فيه تظل البيداغوجيا مضمرة (على معنى القضية 3.3.1)، أي في نسق تعليم فيه الأعوان الذين وُلّوا التلقين لا يملكون لهم مبادئ بيداغوجية إلاّ في الحال العملي، ذلك أنهم اكتسبوها دونما وعي منهم عبر المعاشرة المطوّلة لأساتذة ما كانوا هم أنفسهم لها حاذقون إلا في الحال العملي: «يقال إن الأستاذ الشاب يفتدي بذكريات حياته في المعهد وحياته الطالبية؟ أفلا نرى أن في ذلك قضاء بتأبيد الرتابة. ذلك أنه لن يستطيع أستاذ الغد إلا تكرار حركات أستاذه بالأمس، وبما أن هذا الأستاذ لم يكن يفعل بدوره غير تقليد أستاذه المخصّ به، فإننا لا نرى أنّى في تلك المسلسلة المسترسلة من منوالات، بعضها يعيد إنتاج بعض، يستطيع بعض الجديد إليها أن يتسلّل» (دوركايم).

4.1.2.1. بالنظر إلى أنّ نسق التعليم يحتوي على توجّه نحو إعادة الإنتاج الذاتي، فإنه ينزع إلى ألّا يعيد إنتاج التغيّرات التي طرأت على الاعتباط الثقافي الذي له تفويض إعادة إنتاجه إلا بتأخر يقدّر على استقلاليته النسبية (أجل ثقافي للثقافة المدرسية).

4.2. بالنظر إلى أنّ كلّ نسق تعليم يطرح جهرة مسألة شرعيته المخصّة به بفعل أنّه يعلن نفسه مؤسسةً بيداغوجيةً تحديداً أن يشكل

بالفعل البيداغوجي على أنّه كذلك، أي على أنّه فعل مخصوص يُمارس علناً ويُجشّم باعتباره كذلك (فعل مدرسي)، فإنه يتعين عليه إنتاج وإعادة إنتاج بواسطة وسائل المؤسسة المخصّة بها الشروط المؤسسية للجهل بالعنف الرمزي الذي يمارسه، أي الشروط المؤسسية للاعتراف بشرعيته على أنّه مؤسسة بيداغوجية.

حاشية. ينبثق عن نظرية الفعل البيداغوجي مفارقة نسق التعليم عبر تقريب الحقيقة الموضوعية لكل فعل بيداغوجي من الدلالة الموضوعية لمأسسة الفعل البيداغوجي: لما يلغي نسق التعليم اللاواعي السعيد لضروب للتربية الأولية أو البدائية إن كانت أفعال إقناع سري، تفرض أفضل مما يفرضه أي شكل تربية آخر، الجهل بحقيقتها الموضوعية (لكونها على الأقل بوسعها ألا تظهر كتربية حتى)، فإنّ نسق التعليم قد يتعرض إلى أن يُسأل عن حقّه في إنشاء رابطة تواصل بيداغوجي وعن حقّه في فرض تتخيم لما يجدر به أنْ يُلقّن، إن لم يكن يلقى في أمر المأسسة ذاتها الوسائل الخصوصية لسَحق إمكان ذاك السؤال. باختصار نقول إنّ بقاء نسق تعليم يدلّ على أنّه يفك بوجوده ذاته الأسئلة التي تنجم عن وجوده. وإن يبدو تفكير كهذا التفكير مجرداً ومصطنعاً، إذ نعتبر نسق تعليم ما قيد الممارسة، فإنّه يأخذ كامل معناه، إذ نتفحص ردهات من سيرورة المأسسة هناك حيث التساؤل عن شرعية الفعل البيداغوجي وحجب تلك المسألة ليسا متزامنين: على هذا النحو ما كان السفسطائيون أولئك الأساتذة الذين كانوا يعلنون كأستاذه عن ممارستهم على أنها ممارسات أساتذة (مثل بروتاغوراس[*] (Protagoras)، وهو يقول

(*) بروتاغوراس: سفسطائي يوناني من القرن الخامس قبل الميلاد كان معلماً لفن الخطاب، واشتهر بعبارته: «الإنسان هو معيار كل شيء».

«أعترف أني أستاذ محترف(*) (Sophistès) ومربٍ للناس» ما كانو يستطيعون الإفلات كلياً من السؤال من غير أن يكون باستطاعتهم التوكل على نفوذ مؤسّسة؛ سؤال كان يطرح باستمرار خلال تعليمهم حتى، وكانوا يثيرونه في ممارساتهم مهنة التعليم. لقد كان من ثمة تعليماً مضمونه وإشكاليته يتمثلان في محصلتهما في تخمين تبريري للتعليم. والحال، أنه هو في لحظات الأزمة، التي فيها يلفي التعقد الضمني الذي يقضي بالتفويض الذي يمنح شرعيته نسقَ التعليم، نفسه مهدداً، يرغم الأساتذة وقد أحلّوا وضعية تذكّر كثيراً بوضعية السفسطائيين، على أن يحلّوا جماعة وفُرادى الأسئلة التي كانت المؤسّسة تنزع إلى إقصائها بواسطة اشتغالها ذاته: إن الحقيقة الموضوعية لممارسة مهنة الأستاذ، أي الشروط الاجتماعية والمؤسسية التي تجعله ممكناً (السلطان البيداغوجي) لعلها لا تتجلى أبداً تجلياً جيّداً إلا حين تجعل أزمةُ المؤسّسة، ممارسةَ المهنة أمراً عسيراً أو مستحيلاً (مثل ما صرّح به أستاذ في كتاب إلى جريدة يومية: «بعض الآباء يجهلون أن **العاهرة المحترمة**(**) (Putain respectueuse) تعالج مشكل السود. ويحسبون أن الأستاذ به اضطراب أو هو متخذّر أو أشياء أخرى، ويبغي جرّ صفه إلى المواخير. وآخرون يحتجون لأنّ الأستاذ قبل الخوض في حبوب منع الحمل، ذلك أنّ التربية الجنسية أمر من شأن العائلة فقط... وأخيراً سوف يعلم هذا الأستاذ أنه سَيُلْمز بأنّه شيوعي إن بسط في الصف النهائي ما هي الماركسية. سوف يعلم أستاذ آخر أنّه سيظنّ به بأنه يريد السخرية من العلمانية إن أعتقد ضرورياً تفسير معنى

(*) «Sophistès»: المقصود الإشارة إلى أساتذة الخطابة السفسطائيين الذين كانوا يعتقدون أنهم يقومون بتربية الناس.

(**) **العاهرة المحترمة** مسرحية لجان بول سارتر.

الإنجيل أو أعمال كلودال[*] (Claudel). . .».

4.2.1. على اعتبار أن نسق التعليم يهب كل أعوانه سلطاناً مفوّضاً، أي سلطاناً مدرسياً أن كان شكلاً مؤسسياً للسلطان البيداغوجي عبر تفويض ذي درجتين يعيد إنتاج تفويض السلطان الذي تنعم به المؤسّسة، صلب المؤسّسة، فإنه يُنتج ويعيد إنتاج الشروط الضرورية سواء لممارسة فعل بيداغوجي مماسس أم لإنجاز وظيفة إعادة الإنتاج الخارجية. سيما أنّ شرعية المؤسّسة تعفي أعوان المؤسّسة من السعي وراء سلطانهم البيداغوجي وتأكيده باستمرار.

حاشية 1. على اعتبار أن السلطان المدرسي، إن كان سلطان عون ما من نسق التعليم، يستند إلى تفويض ذي درجتين، فإنّه يتميز معاً عن السلطان البيداغوجي للأعوان أو السلطات التي تمارس تربية بطريقة خفية وغير مخصوصة، وعن سلطان النبي البيداغوجي للنبي. وبالقدر نفسه الذي للقديس باعتباره موظف كنيسة تحصّلت على احتكار التحكّم الشرعي في متاع الخلاص، فإن الأستاذ باعتباره موظف نسق تعليم ليس له أن يؤسّس السلطان البيداغوجي لحسابه الخاص في كل فرصة وفي كل لحظة، ذلك أنّه على خلاف النبي أو المبدع المثقف إن كان «المؤلف» (auctores) الذي يبقى «سلطانه» (auctoritas) معلقاً بتقلبات الرابطة وبصروفها بين الرسالة وانتظارات الملأ، يعظ ملأً من التبّع مؤيدين بمقتضى السلطان المدرسي. هي شرعية الوظيفة التي تضمنها له المؤسّسة شرعية مموضعة اجتماعياً ومرمّزة في الإجراءات والقواعد المؤسسية التي تحدّد التكوين،

(*) بول كلودال (1868-1955): شاعر ومؤلف مسرحي فرنسي أشتهر بتفسيراته الخاصة للتوراة والإنجيل.

والألقاب التي يجازي بها والممارسة الشرعية للمهنة (أنظر ماكس فيبر حيث يذكر: «على نقيض النبي، يوزّع الكاهن نعم الخلاص بمقتضى وظيفته. وإن كانت وظيفة الكاهن لا تستبعد كاريزما شخصية، فإن الكاهن يظل حتى في تلك الحالة مشرعناً بوظيفته باعتباره عضواً من جمعية خلاص». ويذكر دوركايم: «للمعلم كالكاهن، سلطان معترف به إن كان عضواً من شخصية معنوية تعلو عليه»). ويعثر المرء كرة أخرى في التقليد الكاثوليكي على تعبيرة نموذجية للرابطة بين الموظّف والوظيفة البيداغوجية في مذهب العصمة أنْ هي بركة المؤسّسة، وأنّها ليست سوى شكل مبدل لسلطان المؤسّسة البيداغوجي والذي يصفه المفسرون صراحة على أنه شرط إمكان تعليم العقيدة: «حتّى تكون الكنيسة قادرة على الوفاء بدورها الذي وُلّيت إياه إن كان دور حراسة الوديعة وتأويلها، كان ضرورياً أن تنعم بالعصمة على معنى أن تكون مؤمنة برعاية إلهية مخصوصة تصان بمقتضاها من كل الزلل، إذ تبسط رسمياً للتبّع حقيقة للإيمان. كذلك هو البابا، معصوم حين يعلّم كـ «مرجع للعقيدة»(*)، كـ «دكتور الكنيسة» (شانوان باردي(**) (Chanoine Bardy)).

حاشية 2. مع أن المؤسّسة المدرسية بحسب التقريب دوماً سليلة علمنة المؤسّسات الكنسية أو دنيوة العادات المقدّسة (باستثناء مدارس العصور القديمة الكلاسيكية مثلما لاحظ فيبر)، فإن جماعة الأصل تترك المتشابهات البيّنية بين شخص الكاهن وشخص الأستاذ من غير تفسير طالما لا نُؤخذ في الحسبان المماثلة في البنية والوظيفة

(*) أستاذية مرجعية تطلق على الكرسي الذي يحتله أسقف أو أستاذ كبير فهو إذن لا يعلم خطيباً بل كمرجع أستاذية كنيسة، وحين يتحدث البابا (Excathedra) فذلك كأسقف وأستاذ للمسيحيين جميعهم فيحدد عقيدة إيمانية أو أخلاقية ملزمة للكنيسة الجامعة.

(**) شانوان باردي: الكاهن القانوني لمنطقة باردي (من محافظة بارما في إيطاليا).

بين الكنيسة والمدرسة. وكما يتضح عند دوركايم الذي صاغ مع ذلك التجانس بين الوظيفة الأستاذية والوظيفة الكهنوتية، تنزع بداهة النسل التاريخي إلى أن تغني عن كل تفسير آخر: «لقد جُعلت الجامعة في جزء منها، من علمانيين أبقوا على هيئة رجل الدين، ومن رجال دين تعلمنوا. قبالة الهيئة الكنسية توجد، من الآن فصاعداً، هيئة مختلفة، لكنها تشكلت جزئياً على صورة من معها تتناقض».

4.2.1.1. تتسم سلطة بيداغوجية محددة بحسب درجة مأسسة الفعل البيداغوجي الذي تمارسه، أي بحسب درجة استقلاليتها بفعل الموقع الذي تحلّ فيه بين (أولاً) نسق تربية فيه لم يتشكّل الفعل البيداغوجي ممارسة مخصوصة وفرض تقريباً على كامل الأعضاء المتعلّمين من زمرة ما أو طبقة ما (أمّا التخصّصات فهي عشوائية أو جزئية لا غير). و(ثانياً) نسق تعليم فيه فوّض السلطان البيداغوجي الضروري لممارسة الفعل البيداغوجي جهرةً وضُمِن قانونياً لهيئة مختصين، انتدبوا خصيصاً، فكُوّنوا ففُوّضوا لإنجاز العمل المدرسي وفق إجراءات تراقبها المؤسّسة وتقعّدها في أمكنة وأزمنة محددة بأن تستعمل أدوات مُعيَّرة ومُراقَبة.

4.2.2. باعتبار أن نسق التعليم ينتج سلطاناً مدرسياً هو سلطان مؤسّسة يبدو أن ليس له أس آخر خلا النفوذ الشخصي للعون لأنه يستند إلى تفويض ذي درجتين، إنّه ينتج شروط ممارسة عمل بيداغوجي ما ويعيد إنتاجها، ولا سيما أنّ أمر المأسّسة قد يشكّل العمل البيداغوجي على أنه كذلك من غير أن ينتهي أولئك الذين يمارسونه كأولئك الذين يصيبهم عن الجهل بحقيقته الموضوعية، أي عن نكران الأسّ الأخير للسلطان المفوَّض الذي يجعل ممكناً العمل المدرسي.

حاشية 1. إن كل التمثلات الأيديولوجية لاستقلالية العمل

البيداغوجي حيال علاقات القوة المكوّنة للتشكيلة الاجتماعية حيث يمارس شكلاً وقوة مخصوصتين، مع التفويض ذي الدرجتين، تمنع المؤسّسة عبر تدخّلها من إدراك علاقات القوة التي تؤسّس في آخر المطاف سلطان الأعوان المكلّفين بممارسة العمل البيداغوجي: يقف السلطان المدرسي مبدأ - وهو الذي يضيف قوته على الفرض إلى علاقات القوة التي يعبّر عنها - من الوهم الذي يقضي بأنّ العنف الرمزي الذي يمارسه نسق تعليم ما لا يُنشىء أي رابطة بعلاقات القوة بين الزمر أو الطبقات (مثل الأيديولوجيا اليعقوبية التي تقول بـ«حيادية» المدرسة في الصراعات الطبقية أو مثل الأيديولوجيات الهمبولدتية (Humboldtienne) والنيوهمبولدتية(*) عن الجامعة كملجأ للعلم، أو أيضاً مثل أيديولوجيا الذكاء السابح حراً(**) (Freischwebende Intelligenz)، أو أخيراً كحدّ أدنى مثل يوتوبيا «جامعة نقدية» قادرة على عرض مبادئ الاعتباط الثقافي الذي تأتيه أمام محكمة الشرعية البيداغوجية. يوتوبيا هي أقل بعداً مما يبدو من وهم مخصّ ببعض الإثنولوجيين يقول بأنّ التعليم الممأسس يشكّل خلافاً للتربية التقليدية «أوالية تغيير» قادرة على تحديد «قطائع» وعلى «إبداع عالم جديد» (م. ميد)(***) (M. Mead)، وبالنظر إلى أن

(*) همبولدتية: نسبة إلى فيلهلم فون همبولدت (1767- 1836) السني ولغوي ودبلوماسي وفيلسوف ألماني اشتهر باختراعه لمفاهيم في العلوم الإنسانية، وكان سباقاً لحق به الكثيرون من هايدغر إلى هابرماس ونشومسكي. أسس جامعة همبولدت في برلين على قاعدة البحث الحر والتعاون بين الأساتذة والطلاب.

(**) مصطلح اخترعه كارل مانهايم ومعناه «الانتلجنسيا السابحة في حرية». كارل مانهايم (1893-1947) عالم اجتماع هنغاري المولد، كان له تأثير كبير في النصف الأول من القرن العشرين ومن الآباء المؤسسين للسوسيولوجيا الكلاسيكية ومن آباء مدرسة علم اجتماع المعرفة.

(***) مرغريت ميد (1901- 1978) عالمة أنتروبولوجيا ثقافية أمريكية اشتهرت بدراساتها الانتروبولوجية عند قبائل وشعوب جزر غينيا الجديدة وبابوا وغيرها.

«الجامعة الليبرالية» تنكّر على أحسن وجه الأسس الأخيرة لنفوذها البيداغوجي، ومن ثمة تنكّر النفوذ المدرسي لأعوانها، فإنها توارتي أن ما من جامعة ليبرالية على نحو أنجع إلا نسق تعليم تكنوقراطي أو كلاني فيه يظهر تفويض النفوذ موضوعياً في أمر أن المبادئ ذاتها تؤسس على نحو مباشر النفوذ السياسي والنفوذ الديني والنفوذ البيداغوجي.

حاشية 2. ما كان وهم الاستقلالية المطلقة لنسق التعليم على غاية من الشدّة إلا مع توظيف هيئة الأساتذة توظيفاً إدارياً كاملاً. ذلك أنّ الأستاذ لم يعد الزبون من يكافئه على غرار بقية بائعي المتاع الرمزي (كمثل المهن الحرة)، ولا بالإحالة إلى الخدمات التي يؤديها للزبون إنّما بالراتب الذي تدفعه له الدولة أو المؤسّسة الجامعية، فيلفي بالتالي نفسه في أكثر الشروط ملاءمة حتى يجهل الحقيقة الموضوعية لمهمته (مثل أيديولوجيا «اللامبالاة»).

4.2.2.1. على اعتبار أن نسق التعليم يجيز تحويل وجهة سلطان وظيفة (السلطان المدرسي) لفائدة شخص الموظّف، أي على اعتبار أنّه ينتج شروط تورية الأسّ المؤسّسي للسلطان المدرسي والجهل به، فإنّه ينتج الشروط الملائمة لممارسة عمل بيداغوجي مماسس طالما أنّه يحوّل لفائدة المؤسسة والزمر أو الطبقات التي يخدمها أثر التعزيز الذي ينتجه وهم استقلالية ممارسة العمل المدرسي حيال شروطه المؤسّسية والاجتماعية (مفارقة الكاريزم الأستاذي).

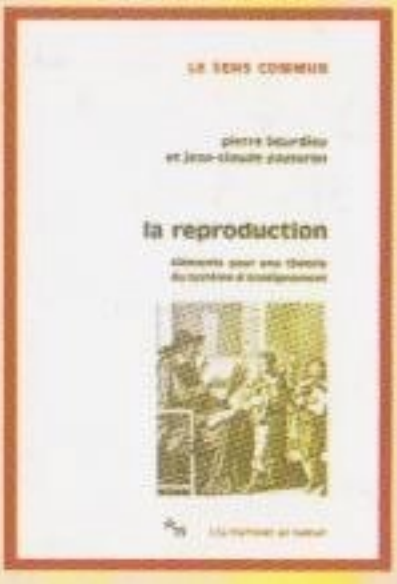
حاشية. لا تستطيع الكاريزما الكهنوتية يوماً أن تستند استناداً كاملاً إلى التقنية الطقوسية لنزع الطقس عن الطقس باعتبارها لعباً مع البرنامج مُدرجاً بالبرنامج، استناد كاريزما الأستاذية، بفعل أن الممارسة الكهنوتية لا تستطيع أبداً الإفلات بشكل كامل من النمط

إفلات الممارسة البيداغوجية باعتبارها تحكماً في المتاع المُدَنين. ما من شيء أفضل صنعاً لخدمة سلطان المؤسّسة وسلطان الاعتباط الثقافي الذي تخدمه المؤسسةُ من الانتماء المفتون للأستاذ والتلميذ إلى وهم سلطان ورسالة لا أسّ آخر لهما ولا أصل إلاّ شخص أستاذ قادر على أن يمرر سلطته المفوّضة إلى تلقين الاعتباط الثقافي على أنها سلطة إفتائه (مثل الارتجال المخطط مقارنة بالبيداغوجيا التي لما تستند إلى حجة السلطان وليجةً، تفسح للسلطان الذي منه يمسك الأستاذُ سلطانه أنْ يظهر دوماً).

4.3. يستطيع نسق التعليم في تشكيله اجتماعية محدّدة أن يكوّن العمل البيداغوجي المهيمن كعمل مدرسي من غير أن ينتهي أولئك الذين يمارسونه، كما أولئك الذين يصيبهم أن يجهلوا تبعيته إزاء علاقات القوة التي تكوّن التشكيلة الاجتماعية التي فيها يُمارَس، لأنه (أولاً) ينتج ويعيد إنتاج بالوسائل الخاصة للمؤسّسة الشروط الضرورية لممارسة وظيفته الداخلية التلقينية. التي هي في الوقت نفسه الشروط الكافية لإنجاز وظيفته الخارجية لإعادة إنتاج الثقافة الشرعية ولإنجاز مساهمته المرتبطة بإعادة إنتاج علاقات القوة، ولأنّه (ثانياً) بفعل أنّ نسق التعليم كائن وباق باعتباره مؤسّسة ليس إلاّ، فإنّه تلزم عنه الشروط المؤسسية للجهل بالعنف الرمزي الذي يمارسه، أي لأنّ الوسائل المؤسّسية التي يتوفّر عليها باعتباره مؤسّسة مستقلة نسبياً وحائزة على احتكار الممارسة الشرعية للعنف الرمزي، هي مهيأة سلفاً لأن تخدم، زيادة على ذلك، أي تحت مظهر الحياد، الزمر أو الطبقات، التي يعيد نسق التعليم إنتاج اعتباطها الثقافي (التبعية بالاستقلالية).

إعـادة الإنـتـاج

في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم



- أصول المعرفة العلمية
- ثقافة علمية معاصرة
- فلسفة
- علوم إنسانية واجتماعية
- تقنيات وعلوم تطبيقية
- آداب وفنون
- لسانيات ومعاجم

يُقدّم هذا الكتاب الحصيلة النظرية لبحوث كان كتاب **الورثة**، عام 1964، هو الحلقة الأولى منها. يحاول بورديو وباسرون، انطلاقاً من أعمال إمبيريقية، بناء نظرية عامة لأفعال العنف الرمزي وللشروط الاجتماعية لتورية هذا العنف.

إنّ المدرسة تنتج أوهاماً آثارها أبعد من أن تكون وهمية: هكذا، فإنّ وهم اللاتبعية والحياد المدرسيين، إنما هو مبدأ للمساهمة، الأكثر نوعية، التي تدلي بها المدرسة لإعادة إنتاج النظام القائم. إنّ محاولة إماطة اللثام عن القوانين التي تعيد المدرسة، وفقها، إنتاج بنية توزيع رأس المال الثقافي لا تعني، فقط، أن نوفّر الوسائل لفهم التناقضات التي تمس أنساق التقليد، بل أيضاً أن نسهم في بناء نظرية للممارسة التي تشكّل الأعوانَ، باعتبارهم نتاجات للبنى، يعيدون إنتاج هذه البنى.

- **بيار بورديو** (1930–2002): عالم اجتماع فرنسي، اشتهر في العقدين الأخيرين بسبب التزامه القضايا العامة للمجتمع. من مؤلفاته: *Le Métier de sociologue; Esquisse d'une théorie de la pratique; La Distinction: Critique sociale du jugement*, et *Questions de sociologie*.

- **جان-كلود باسرون**: عالم اجتماع فرنسي تعاون مع بيار بورديو في الستينيات. من مؤلفاته: *L'Oeil à la page*, et *Le Raisonnement sociologique*.

- **د. ماهر تريمش**: أستاذ علم الاجتماع بالمعهد العالي للعلوم الإنسانية - الجامعة التونسية.

المنظمة العربية للترجمة