تحولات السلطة الرمزية في الصف المدرسي:
من الانضباط التربوي إلى الانفلات المراقَب

The Transformations of Symbolic Power in the Classroom:
From Educational Discipline to Supervised Laxity

أ. محمد المستاري

جامعة ابن طفيل
المغرب

med.mestari@gmail.com

تحولات السلطة الرمزية في الصف المدرسي:
من الانضباط التربوي إلى الانفلات المراقَب

أ. محمد المستاري

ملخص:

يهدف هذا المقال إلى تحليل تحوّلات السلطة الرمزية داخل الصف المدرسي في سياق التصدعات القيمية والاجتماعية التي أضعفت شرعية المدرسة وأعادت تشكيل وظيفة المعلّم. ينطلق البحث من فرضية أن الضبط الصفّي لم يعد ممارسة تربوية قائمة على الاعتراف المتبادل وإنتاج المعنى، بل انزاح نحو إدارة تقنية للمشهد الفوضوي تُنتج انضباطًا شكليًا وتمثيلًا مسرحيًا للنظام، حيث تُقاس الفاعلية بمؤشرات مظهرية بدل الاندماج القيمي الفعلي. يعتمد المقال مقاربة سوسيولوجية متعددة المداخل النظرية (بورديو، فوكو، غوفمان، هابرماس) للكشف عن أن أزمة الضبط الراهنة هي، في جوهرها، أزمة شرعية تعكس تفكك الإجماع القيمي وتوزع السلطة التربوية بين فاعلين متعددين داخل المدرسة وخارجها. ويخلص إلى أن أي إصلاح فعلي يستدعي إعادة تأسيس العلاقة التربوية كفضاء تواصلي لإنتاج الشرعية من الداخل، واستعادة مكانة المعلّم كفاعل رمزي، وإعادة تصور الصف كمجال لبناء المواطنة الفاعلة لا كحيز لضبط السلوك في شكله الامتثالي.

الكلمات المفاتيح: المعلّم، السلطة الرمزية، ضبط الصفّ، الاعتراف، الانضباط الزائف، الانفلات المراقَب، شرعية المدرسة.

ABSTRACT:

This article examines the transformations of symbolic power within the classroom in the context of value-based and social fractures that have undermined the legitimacy of the school and reshaped the role of the teacher. The study is grounded in the hypothesis that classroom discipline is no longer an educational practice rooted in mutual recognition and the production of meaning. Rather, it has shifted toward the technical management of disorder, producing a merely formal discipline and a theatrical display of order, where effectiveness is gauged by superficial indicators rather than genuine value-based integration. Drawing on a sociological approach that incorporates multiple theoretical perspectives (Bourdieu, Foucault, Goffman, Habermas), the article argues that the current crisis of classroom discipline is fundamentally a crisis of legitimacy, reflecting the erosion of value consensus and the fragmentation of educational authority among multiple actors inside and outside the school. It concludes that any meaningful reform requires re-establishing the educational relationship as a communicative space for generating legitimacy from within, restoring the teacher's role as a symbolic actor, and re-envisioning the classroom as a site for cultivating active citizenship rather than merely enforcing behavioural compliance.

Keywords: teacher, symbolic power, classroom discipline, recognition, false discipline, controlled laxity, school legitimacy.

1- مقدمة:

تأسست المدرسة، منذ نشأتها الحديثة في القرن التاسع عشر، بوصفها أكثر من مجرّد فضاء لنقل المعارف أو تدريب الكفاءات التقنية؛ فقد أدّت دورًا مركزيًا في مشروع الدولة الوطنية الحديثة، واشتغلت كأداة استراتيجية لإعادة إنتاج النسق القيمي والمعرفي الذي يحفظ تماسك المجتمع. واستند هذا الدور، في التصوّر الذي تبنّاه روّاد علم الاجتماع التربوي، إلى قدرة المدرسة على صيانة الوحدة الرمزية للمجتمع، وصياغة مواطنين يتقاسمون معايير مشتركة للنجاح والانضباط والمواطنة[1]. غير أنّ هذه الوظيفة، التي ظلّت طويلًا بديهية وغير قابلة للتشكيك، دخلت في دائرة المساءلة العميقة مع التحولات البنيوية التي طالت المجتمعات المعاصرة.

أسهمت العولمة الثقافية، وثورة الاتصال الرقمي، وصعود النزعات الفردانية، وتراجع أنماط السلطة التقليدية، في إعادة تشكيل البنية القيمية للمجتمعات، وأعادت معها رسم موقع المدرسة ودورها في التنشئة الاجتماعية. وأمام هذا التحوّل، تراجع الانضباط المدرسي عن كونه امتدادًا لسلطة المعلّم وهيبته الرمزية، ليتجسّد في أشكال إجرائية وتقنية تركّز على التحكم في المظاهر السلوكية السطحية، بدل الانخراط في إنتاج المعنى أو ترسيخ الشرعية التربوية.

إشكالية البحث:

تتمحور هذه الورقة حول مساءلة الضبط الصفّي بوصفه إحدى آليات اشتغال السلطة التربوية، في سياق اجتماعي وثقافي يتسم بتآكل الشرعية الرمزية للمعلّم، وتحول المدرسة من فضاء للتنشئة إلى ساحة لإدارة الانضباط الشكلي. فقد غدا الصف، الذي كان يُنظر إليه كحاضنة لتشكيل الذات المتعلّمة عبر الحوار والانضباط القيمي، في كثير من الأحيان أقرب إلى وحدة مراقبة تُدار بمنطق إداري يختزل الضبط في غياب الضجيج وتجنّب الاضطراب المرئي، متجاهلًا الأبعاد الرمزية وشرط الاعتراف المتبادل التي تمنح السلطة التربوية مشروعيتها. ومن هذا التشخيص، تنبثق الأسئلة المركزية التالية:

1. كيف تغير مفهوم الضبط التربوي داخل الصف الدراسي في ظل التحولات الاجتماعية والثقافية الراهنة؟
2. ما الأبعاد الرمزية والاجتماعية التي تحدّد علاقة المعلّم بالمتعلمين في هذا السياق؟
3. كيف يمكن قراءة أزمة الضبط المدرسي ضمن منظور نقدي يربطها بالبُنى الاجتماعية والسياسية والثقافية الأوسع؟

أهمية البحث

تكمن أهمية هذه المقال في مستويين متكاملين:

1- جلال غربول السناد، علم الاجتماع التربوي (عمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2015)، ص. 4-14.

- أكاديميًا: إذ يسهم البحث في تطوير النقاش السوسيولوجي حول الضبط المدرسي، من خلال مقاربة نقدية تكشف تداخل الأبعاد الرمزية والتقنية والتفاعلية في تشكيل السلطة التربوية.
- اجتماعيًا: تتيح القراءة فهمًا أعمق لعلاقة المدرسة بالتحولات القيمية للمجتمع، وتسلط الضوء على التحديات التي يواجهها المعلّم في بيئة صفية متغيرة، بما يفتح أفقًا لإصلاح يستند إلى إعادة بناء الشرعية الرمزية للعلاقة التربوية.

أهداف البحث

1. تحليل تحولات السلطة الرمزية داخل الصف المدرسي في ظل التغيرات البنيوية للمجتمع.
2. تفكيك أنماط الضبط السائدة وقراءة أبعادها الرمزية والتقنية والتفاعلية.
3. ربط أزمة الضبط بأطرها الاجتماعية والسياسية والثقافية الأوسع، بدل حصرها في أبعاد تقنية أو إجرائية.
4. بلورة تصور نقدي لإصلاح الضبط المدرسي يقوم على إعادة تأسيس العلاقة التربوية كعلاقة اعتراف متبادل، لا كإكراه إداري.

المنهجية المعتمدة

يعتمد البحث على مراجعة نقدية للأدبيات السوسيولوجية التي قاربت موضوع الضبط والسلطة التربوية، مستحضرةً تحليلات بيير بورديو في العنف الرمزي وإعادة الإنتاج[1]، وميشيل فوكو في المراقبة والانضباط[2]، وإرفينغ غوفمان في التفاعلات اليومية وإدارة الانطباعات[3]، ويورغن هابرماس في الفعل التواصلي والاعتراف المتبادل[4]. ويقوم الاختيار المنهجي على دمج هذه المرجعيات الأربعة، ليس بوصفها مقاربات متجاورة، بل كأدوات تحليلية متكاملة لفهم تشابك الأبعاد الرمزية والتقنية والتفاعلية والتواصلية للضبط المدرسي، مع ربط التحليل الماكروي للبُنى والسياسات بالتحليل الميكروي للتفاعلات الصفية، بما يتيح قراءة متعددة المستويات للتحولات التي يشهدها الحقل التربوي.

1- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La reproduction: Éléments pour une théorie du système d’enseignement, 2^{e} éd. (Paris: Les Éditions de Minuit, 1977) , p. 94.

2- Michel Foucault, Surveiller et punir: Naissance de la prison (Paris: Gallimard, 1975).

3- Erving Goffman, The Presentation of Self in Everyday Life (New York: Anchor Books, 1959).

4- Jürgen Habermas, Théorie de l’agir communicationnel, vol. 1, trad. Jean-Marc Ferry (Paris: Fayard, 1987).

2- أولا: الإطار النظري:

يندرج هذا المقال ضمن تقاليد علم الاجتماع النقدي، الذي لا يكتفي بوصف الظواهر التربوية أو قياسها، بل يسعى إلى مساءلة المسلَّمات الكامنة خلفها، وتفكيك الأنساق الرمزية التي تنتج وتعيد إنتاج علاقات السلطة داخل الفضاء المدرسي. فـ"الضبط الصفّي" ليس مجرّد ممارسة تقنية أو إجراء إداري، بل هو، في جوهره، آلية رمزية تعكس بنية المجتمع وتعيد إنتاجها. ومن ثمّ، فإن مقاربته هنا تستند إلى أربعة مداخل نظرية متكاملة، يضيء كل منها جانبًا من الظاهرة، فيما تكشف تداخلاتها عن مفارقات وتوترات بنيوية لا يمكن فهمها إلا من منظور تركيبي.

2-1- السلطة الرمزية وإعادة الإنتاج – بورديو:

ينطلق بورديو من مسلّمة أساسية مفادها أنّ المدرسة ليست فضاءً محايدًا، بل جزء من حقل اجتماعي أوسع، تمارس داخله شكلاً من "العنف الرمزي" يتمثل في فرض أنماط بعينها من المعرفة والقيم باعتبارها طبيعية وشرعية. تجري هذه العملية غالبًا عبر آليات تبدو محايدة ــــ مثل المناهج، أساليب التقييم، والانضباط الصفّي ــــ لكنها تعمل في العمق على إعادة إنتاج البنية الطبقية للمجتمع[1].

وفق هذا المنظور، يتحول الانضباط إلى أداة لترسيخ النظام الاجتماعي القائم، حيث يصبح الامتثال للقواعد الصفية وسيلة لإدامة الفوارق الاجتماعية بدل مساءلتها. ويتيح ذلك فهم كيف أنّ غياب الشرعية الرمزية يمكن أن يحوّل الضبط من آلية إدماج إلى آلية إقصاء ناعمة، خاصة في سياقات تعرف تفككًا في المرجعيات القيمية المشتركة.

2-2- المراقبة والانضباط – فوكو:

يقدم ميشيل فوكو في عمله المرجعي "المراقبة والمعاقبة: ولادة السجن" تحليلاً عميقًا لكيفية تطور المؤسسات الحديثة نحو إنتاج "الأجساد المطيعة" و"العقول المنضبطة"، ليس عبر القمع المباشر، بل من خلال المراقبة الدقيقة وتطبيع السلوك[2].

وبالنظر إلى المدرسة كمؤسسة انضباطية، نجدها تشترك مع السجن أو المصنع في تقنيات التنظيم: تقسيم الزمن، ضبط الفضاء، تسجيل الحضور، وتتبع الأداء. في هذا السياق، يتحول الصفّ إلى وحدة مراقبة، حيث لا يقاس الانضباط بمدى اندماج المتعلم في العملية التعليمية، بل بمدى توافق سلوكه مع معايير الرصد الإداري. وهنا يكشف البعد الفوكوي أن ما يبدو "ضبطًا" قد يكون في جوهره تحكمًا تقنيًا في الأجساد، لا يعكس انخراطًا فعليًا في مشروع تربوي مشترك[3].

1- Bourdieu et Passeron, La reproduction, p. 94.

2- Foucault, Surveiller.

3- Ibid., p. 213.

2-3- التفاعل الرمزي والتمثيل – غوفمان:

يقدّم غوفمان، من خلال نظرية التفاعل الرمزي، إطارًا لقراءة الصفّ بوصفه مسرحًا اجتماعيًا يتبادل فيه المعلّمون والمتعلمون الأدوار ويؤدّون "عروضًا" محسوبة. يسعى كل طرف إلى إدارة الانطباعات التي يتركها لدى الآخر، ما يجعل الضبط نتيجة لتفاوض رمزي دائم، لا مجرد سلطة تُمارس من الأعلى إلى الأسفل[1].

يساعد هذا المنظور على فهم ظواهر مثل "الانضباط الزائف" أو "المقاومات الناعمة": فقد يلتزم المتعلم بالهدوء والانتباه في الظاهر، بينما يحتفظ داخليًا بموقف ساخر أو رافض؛ وفي المقابل، قد يكتفي المعلم بهذه المظاهر لطمأنة الإدارة، وهو يدرك هشاشتها. إنها لعبة أدوار قد تكون واعية أو لاواعية، تنتج ما يمكن تسميته بـ "الانفلات المُراقَب"، الذي هو في جوهره فوضى كامنة ومحتواة.

2-4- الاعتراف والتواصل – هابرماس:

تفتح نظرية الفعل التواصلي عند هابرماس أفقًا مغايرًا لفهم الضبط المدرسي، إذ ترى أنّ الشرعية التربوية لا تُبنى على الإكراه وحده، بل على الاعتراف المتبادل الذي يتأسس عبر الحوار القائم على الحجة[2]. عندما يختل هذا الأساس، يتحول الضبط إلى امتثال خارجي هش، سرعان ما ينهار بمجرد غياب المراقبة أو تخفيفها. وفق هذا المنظور، فإن الشرعية ليست معطىً إداريًا، بل نتاج تفاعل تواصلي يربط السلطة بإنتاج المعنى.

2-5- نحو مقاربة تركيبية متعددة الأبعاد:

يتيح الجمع بين هذه المرجعيات النظرية بلورة مقاربة شمولية للضبط المدرسي باعتباره ظاهرة متعددة المستويات:

- رمزية: من حيث إنتاج المعايير وإعادة إنتاجها (بورديو).
- تقنية–إجرائية: من حيث اعتمادها على آليات مراقبة دقيقة (فوكو).
- تفاعلية: من حيث تشكّلها عبر الممارسات اليومية والتفاوض الرمزي (غوفمان).
- تواصلية–اعترافية: من حيث حاجتها إلى شرعية متبادلة (هابرماس).

يوضح هذا التكامل النظري أن أي محاولة لفهم تحولات السلطة الرمزية داخل الصف يجب أن تأخذ في الاعتبار تداخل الأبعاد الرمزية والتقنية والتفاعلية والتواصلية، وأن إصلاح الضبط لن ينجح دون إعادة بناء الشرعية الرمزية للعلاقة التربوية، سواء على مستوى السياسات والبنى أو في قلب التفاعل الصفّية اليومية.

1- Goffman, The Presentation, p. 22.

2- Habermas, The Theory, p. 42.

3- المدرسة كساحة للتحولات الاجتماعية: من الإجماع القيمي إلى تمزّق الشرعية:

3-1- المدرسة كجهاز رمزي لإعادة الإنتاج القيمي:

انبنت المدرسة الحديثة على رهان اجتماعي واضح: أن تُعيد الدولة، من خلال مؤسستها التعليمية، إنتاج النسق القيمي والمعرفي داخل إطار وطني متماسك، يقوم على التوافق حول معنى النجاح، والتعلّم، والانضباط. وفي هذا التصور، لم تكن المدرسة مجرد فضاء للتعليم النظامي، بل كانت أداة استراتيجية في يد الدولة لضمان استمرارية نموذج المواطنة المرغوب فيه، وتكريس وحدة المعايير التي تضبط السلوك الاجتماعي وتحدد آفاق الاندماج في البنية الاقتصادية والسياسية. وهو ما عبّر عنه بيير بورديو بوضوح عندما اعتبر المدرسة "جهازًا لإعادة الإنتاج" يعمل على ترسيخ الفوارق الطبقية من خلال تحويل الامتيازات الثقافية إلى امتيازات مدرسية تبدو محايدة وموضوعية[1].

وقد شكّلت هذه الوظيفة الرمزية للمدرسة – القائمة على فكرة الإجماع القيمي – أحد الأعمدة التي استندت إليها شرعيتها. إذ لم تكن المدرسة تُعلّم المعرفة فقط، بل كانت تُنتج تمثلات عن "النجاح المشروع" وتُعرّف الحدود بين المقبول والمرفوض أخلاقيًا وسلوكيًا، في انسجام مع قيم الجماعة الوطنية. وبهذا المعنى، كانت المدرسة جهازًا لفرض "العنف الرمزي" بالمعنى البورديوي، أي فرض منظومة من المعاني على الفاعلين الاجتماعيين بحيث تُقبَل باعتبارها طبيعية وبديهية، وتُستبطن في الممارسات اليومية دون وعي نقدي[2].

لذلك، لم يكن هذا الدور معزولًا عن بقية مؤسسات التنشئة الاجتماعية؛ إذ ارتبط بتحالف غير مكتوب بين المدرسة والأسرة والدولة، قائم على تصور موحد لأهداف التربية. وقد مثّل المعلّم، في هذا الإطار، حلقة وصل بين النسق القيمي العام والسياسات التعليمية، مما جعله فاعلًا مركزيًا في ضمان إعادة إنتاج الشرعية السياسية والاجتماعية. ويمكن القول إن المدرسة، في هذا التصور، كانت أقرب إلى "مؤسسة شاملة" بالمعنى الغوفماني[3]، من حيث قدرتها على ضبط الأفراد وإعادة تشكيل ذواتهم وفق النماذج السائدة. ومع ذلك، فقد ظلت مختلفة عن المؤسسات الانضباطية الصارمة – كما وصفها ميشيل فوكو – لكونها تستند إلى مزيج من الإكراه المُمأسس والقبول الطوعي[4].

3-2- تآكل الإجماع القيمي وتفكك السلطة التربوية: أثر الأسرة والوسائط الجديدة:

إذا كانت المدرسة الحديثة قد ازدهرت في ظل إجماع قيمي يمنحها شرعية رمزية شبه مطلقة، فإن العقود الأخيرة شهدت تآكل هذا الإجماع بفعل تحولات اجتماعية واقتصادية وثقافية عميقة طالت مرتكزات البنية الاجتماعية ذاتها. لقد تراجعت مكانة الدولة الوطنية بوصفها المرجعية المركزية لإنتاج المعنى، سواء بسبب

1- Bourdieu and Passeron, La reproduction, p. 94.

2- Ibid., p. 95.

3- Goffman, The Presentation.

4- Foucault, Surveiller, p. 213.

العولمة الاقتصادية التي أضعفت قدرتها على التحكم في المجال التربوي، أو بفعل التعددية الثقافية المتزايدة التي جعلت الفضاء العمومي مسرحًا لتعدد المعايير والقيم[1].

وفي قلب هذه التحولات، شهدت الأسرة – باعتبارها الشريك التاريخي للمدرسة في عملية التنشئة – تغيرات عميقة في بنيتها ووظائفها، تمثلت في تفكك البنية الأبوية التقليدية، وصعود أنماط والدية متناقضة: بين أسر تتبنى التساهل المفرط بدعوى تشجيع الاستقلالية الفردية، وأخرى تمارس التسلط المفرط في محاولة لتعويض فقدان السيطرة في فضاءات أخرى. وقد أسهم هذا التباين في الأدوار التربوية في إضعاف المرجعية القيمية الموحدة التي كانت تضبط العلاقة بين المعلّم والمتعلم، وجعل المتعلم يتنقل بين أنماط متباينة من السلطة لا تستند إلى معايير أو آفاق معنى مشتركة[2].

كما أن صعود وسائط تنشئة موازية خارج إطار الأسرة والمدرسة – من الإعلام التقليدي إلى الفضاء الرقمي – أعاد توزيع السلطة التربوية على نحو غير متكافئ. وباتت المنصات الرقمية، بخطابها المتعدد ومحتواها العابر للحدود، منافسًا قويًا للمعلّم في إنتاج المرجعيات السلوكية والقيمية. ونتيجة لذلك، تحوّلت المدرسة من فضاء حصري للتأثير في المتعلم إلى مجرد فاعل واحد داخل شبكة واسعة من الفاعلين الرمزيين، مثل المؤثرين على المنصات، والجماعات الافتراضية، والثقافات الفرعية الحضرية، وهو ما أفقدها القدرة على احتكار إنتاج المعنى وضبط أفقه القيمي[3].

3-3- انهيار التعاقد الرمزي: صعود المقاومات في الفضاء الصفي:

تنعكس التحولات البنيوية التي مست الإجماع القيمي والسلطة التربوية مباشرة على الحياة الصفّية، التي كانت تاريخيًا تتأسس على تصور هرمي للسلطة التعليمية، حيث يتمتع المعلّم بمكانة رمزية تمنحه القدرة على ضبط إيقاع التفاعل التعليمي. غير أن هذا التصور أخذ في التآكل بفعل التغيرات الثقافية والاجتماعية التي أعادت تعريف العلاقة بين المعلّم والمتعلم[4]. فقد بات المتعلم المعاصر أكثر نزوعًا إلى مساءلة سلطة المعلّم، ليس فقط من خلال أسئلة معرفية أو استفسارات منهجية، بل عبر تحديات رمزية تمس شرعية دوره ذاته[5].

1- Andy Green, Education and State Formation: Europe, East Asia and the USA, 2nd ed. (New York: Palgrave Macmillan, 2013), p. 242.

2- Andy Hargreaves, Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age (London: Cassell, 1994), p. 56.

3- Neil Selwyn, Education and Technology: Key Issues and Debates, 3rd ed. (London: Bloomsbury Academic, 2021), p. 92.

4- Fionnuala McCarthy ،"(Mis)recognising the Symbolic Violence of Academically Selective Education in England: A Critical Application of Bourdieusian Analysis to Pupils' Lived Experiences" ،Journal of Education and Work ،Advance Online Publication, 2024.

5- Paul Willis, Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs (Farnborough: Saxon House, 1977), p. 128.

في هذا الإطار، باتت المدرسة بالنسبة لقطاعات واسعة من المتعلمين أشبه بممر إجباري نحو الشهادة أو الوظيفة، لا فضاءً لتشكيل الذات القيمية والمعرفية. ويؤدي هذا التحول في التصورات إلى إضعاف الاستثمار الرمزي في العملية التعليمية، بحيث تصبح المشاركة الصفّية أقرب إلى تلبية الحد الأدنى من المتطلبات الشكلية، بدل الانخراط الواعي في مشروع تربوي مشترك ذي معنى[1].

تتخذ المقاومات الناعمة التي يطورها المتعلمون أشكالًا متعددة، منها السخرية المبطّنة من المعلّم أو الأنشطة التعليمية، والتحدي غير المباشر عبر البطء المتعمد في تنفيذ التعليمات، والتشويش الرمزي باستخدام إشارات وتلميحات تفكك إيقاع الدرس دون خرق صريح للقواعد. وهذه الممارسات، وإن بدت فردية أو عابرة، فإنها تمثل مقاومة رمزية ممنهجة، تهدف إلى إعادة تعريف حدود السلطة الصفّية وإعادة توزيعها[2].

يعكس بروز هذه الأنماط السلوكية تآكل "التعاقد الرمزي" الذي كان يؤطر العلاقة التربوية، حيث لم يعد المعلّم والمتعلم يلتقيان على أفق مشترك من المعاني والقيم. وبدل أن تكون السلطة التعليمية ثمرة اعتراف متبادل، أصبحت محل تفاوض مستمر – غالبًا ضمني وأحيانًا مواجهة صامتة – تُدار بأدوات رمزية أكثر منها مادية[3]. وبهذا، يتحول الصفّ إلى ساحة تتقاطع فيها استراتيجيات متعارضة: سعي المعلّم لإعادة إنتاج النظام، ومساعي المتعلمين لإعادة تعريفه أو التحايل عليه.

4-3- الصف المنفلت كمرآة لأزمة البنية:

إن ما يُصطلح عليه في الأدبيات التربوية بـ "الصف المنفلت" لا يمكن ردّه ببساطة إلى عوامل إجرائية ظرفية، مثل ضعف التأطير أو الاكتظاظ أو محدودية الموارد، رغم أن هذه العناصر تساهم في تعقيد الوضع. بل يتجاوز الأمر ذلك إلى كونه انعكاسًا لأزمة بنيوية تمس المنظومة الرمزية التي كانت تمنح الانضباط التربوي شرعيته ومضمونه. إذ لم يعد الصف فضاءً منسجمًا تحكمه مرجعية قيمية موحدة، بل تحوّل إلى حقل رمزي مفتوح تتقاطع فيه أنماط متباينة من السلطة، بعضها يستمد قوته من المؤسسة التعليمية، وبعضها الآخر من شبكات اجتماعية وثقافية خارجية، تمتد من الفضاء العائلي إلى العالم الرقمي[4].

في هذا السياق، يغدو الضبط الصفي عملية إدارية أقرب إلى "تسيير أزمة" منه إلى ممارسة تربوية قائمة على إنتاج المعنى. فهو يُدار غالبًا كردّ فعل لحظي على اختلالات سلوكية أو توترات ظرفية، من خلال إجراءات سريعة أو أداءات شكلية ترضي الإدارة وتقدّم صورة سطحية عن "استقرار" الوضع. غير أن هذا

1- Bourdieu, Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984), p. 389.

2- Goffman, The Presentation, p. 208.

3- Amanda M. Evans, "It's a Shit Show, and It's Fine: Symbolic Nonviolence Practices in Higher Education in 2020", Critical Education 14, no. 3 (2023), p. 14.

4- Basil Bernstein, Class, Codes and Control: Volume 1 — Theoretical Studies Towards a Sociology of Language (London: Routledge & Kegan Paul, 1971), p. 142.

الاستقرار المعلن يخفي في العمق استمرار تفكك التعاقد الرمزي بين المعلّم والمتعلم، وتراجع الاعتراف المتبادل بوصفه شرطًا لبناء شرعية السلطة التربوية[1].

إن هذا الوضع لا يعكس فقط تغيرًا في أنماط السلوك داخل الصف، بل يشير إلى تحولات أعمق في البنية الاجتماعية ذاتها، حيث تراجعت قدرة المدرسة على احتكار إنتاج الرموز والمعايير التي تنظم الفعل التربوي. وبدون إعادة تأسيس هذه القدرة على مستوى القيم والمعاني، ستظل أي محاولة لضبط الصف حبيسة منطق التدخلات الظرفية، عاجزة عن تحقيق اندماج حقيقي في المشروع التعليمي المشترك.

4- أزمة سلطة المعلّم: من الهيبة الرمزية إلى الهشاشة التنفيذية:

4-1- سلطة المعلّم في ظل الرقابة البيروقراطية:

عرفت سلطة المعلّم خلال العقود الأخيرة تحوّلًا نوعيًا، انتقلت فيه من كونها سلطة رمزية مستندة إلى الهيبة المعرفية والشرعية الأخلاقية، إلى سلطة مراقَبة ومشروطة تمارس داخل فضاء تعليمي محكوم بآليات تدقيق إداري صارمة. ففي النموذج التقليدي، كان المعلّم يشغل موقع "المرجعية" التي تجسد المعرفة وتمثل القيم، مما منح سلطته بعدًا ناعمًا قائمًا على الاعتراف الطوعي من المتعلمين والمجتمع على حد سواء[2].

بدأ هذا الوضع يتآكل مع دخول المدرسة في منطق القياس الكمي لمخرجاتها، حيث صار أداء المعلّم يُختزل في مؤشرات رقمية ومعايير إنتاجية تركز على الامتثال لمواصفات إدارية أكثر مما تقيس جودة الفعل التربوي نفسه. وفي ظل هذا التحول، تراجعت الممارسة البيداغوجية بوصفها عملية تفاعلية لإنتاج المعنى، لتحل محلها إجراءات تقنية قابلة للرصد، أشبه بما وصفه ميشيل فوكو بـ"الرقابة التأديبية" في المؤسسات الحديثة[3].

ولا تقتصر هذه المراقبة على متابعة المخرجات، بل تمتد إلى التدقيق في تفاصيل الأداء داخل الصف، مما يحوّل المعلّم من فاعل تربوي مستقل نسبيًا إلى موظف خاضع لسلسلة تعليمات وضغوط امتثال للتتبع والتقويم المستمر[4]. ونتيجة لذلك، تضيق مساحة المبادرة الذاتية، ويتحول الضبط الصفّي من فعل تواصلي حيوي إلى إجراء إداري يسعى إلى فرض الانضباط الشكلي، على حساب بناء الشرعية الرمزية للسلطة التربوية.

1- Bourdieu and Passeron, La reproduction, p. 109.

2- Andy Hargreaves, Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age (London: Cassell, 1994), p. 42.

3- Foucault, Surveiller, p. 213.

4- Süleyman Yıldız, Mithat Korumaz, and Aydın Balyer, "Symbolic Violence Teachers Experience at Schools", Journal of Economy Culture and Society, no. 63 (2021), pp. 1-16.

4-2- المفارقة الحرجة: بين ضغوط النظام ومقاومة المتعلمين:

تضع تحولات السياق التربوي المعلّم أمام مفارقة بنيوية حادة: فهو مطالب من جهة بضبط صفوف باتت تعكس حالة من التفكك القيمي العميق، ومن جهة أخرى يفتقر إلى أي اعتراف مؤسسي حقيقي أو دعم رمزي يؤسس لشرعية سلطته ويضمن استدامة تأثيره[1]. تكشف هذه المفارقة عن أزمة أعمق في بنية السلطة التربوية نفسها، حيث تتقاطع ضغوط التوجيهات الإدارية الصارمة من أعلى مع مقاومات المتعلمين من أسفل، مضافًا إليها ضبابية أدوار الأسرة كشريك في العملية التعليمية[2].

في هذا الإطار، يعمل المعلّم تحت ضغط مزدوج: نظام بيروقراطي يفرض إيقاعًا إداريًا لا يترك مجالًا كبيرًا للمبادرة الإبداعية، وبيئة صفية تتسم بتعدد المرجعيات وتنافرها، ما يخلق توترًا دائمًا بين مطلب الضبط ومطلب التفاعل التربوي الحقيقي. وبهذا، تتآكل سلطته على مستويين متوازيين:

- ذاتيًا: إذ يتعرض تمثّله لدوره كفاعل تربوي إلى إعادة تعريف قسرية، تجعله يشعر بأن مكانته التاريخية كـ"مرجعية" معرفية وأخلاقية قد فُقدت، وأنه بات أشبه بـ"منفذ تعليمات" داخل منظومة تقنية للانضباط[3].

- اجتماعيًا: حيث تتغير نظرته في أعين تلامذته، الذين لم يعودوا يتعاملون مع سلطته بوصفها بديهية أو نابعة من اعتراف متبادل، بل باتوا يختبرون حدودها الرمزية ويقيسون قدرتها على الصمود أمام مقاوماتهم، في مشهد قريب مما وصفه بول ويليس عن "إعادة تعريف العلاقة مع السلطة" داخل المدرسة[4].

هكذا، يتحرك المعلّم في منطقة وسطى ملتبسة، يوازن فيها بين الامتثال للإكراهات النظامية وبين محاولات الإبقاء على حد أدنى من المعنى التربوي داخل الصف، في معادلة تفقد توازنها كلما اتسع الفارق بين الشكل الإداري للسلطة ومعناها الرمزي.

4-3- أزمة الشرعية التربوية وتحوّل دور المعلّم:

لا تكمن الأزمة الراهنة في المدرسة في ضعف مهارات المعلّم الفردية أو قصور تكوينه الأكاديمي فحسب، بل في فقدان الشروط البنيوية التي تمنح السلطة التربوية شرعيتها ومعناها داخل الحقل المدرسي. إذ حين يشتغل المعلّم خارج أي ترابط قيمي مشترك مع المتعلمين، ويفتقر إلى خطاب اجتماعي قادر على منحه مرجعية واضحة، ينزاح فعله التربوي نحو إجراءات تقنية أو ردود أفعال لحظية، أقرب إلى التنفيذ الآلي منها إلى الممارسة المهنية القائمة على التأويل والإبداع[5].

1- محمد المستاري، شراكة المدرسة وأولياء الأمور: نموذج تشاركيّ لإعادة تعريف الدور التربويّ، مجلة منهجيات، العدد 20 (صيف 2025)، ص. 44-47.

2- Moreeng et al., "Parental Involvement as a Convergence of Understanding by Teachers and Parents", Interdisciplinary Journal of Sociality Studies 4 (2024), p. 56.

3- Green, Education, p. 142.

4- Willis, Learning, p. 54.

5- Bourdieu, Distinction, p. 241.

ويؤدي غياب هذا الإطار القيمي إلى انحسار البعد التواصلي الذي يمنح السلطة مشروعيتها، وفق ما يوضحه يورغن هابرماس في تصوره للفعل التواصلي، حيث تقوم الشرعية على التوافق القائم على الإقناع المتبادل لا على الإكراه[1]. وعندما يتعذر هذا التوافق، تتراجع وظيفة المعلّم من فاعل تربوي يمتلك سلطة معرفية وقيمية، إلى مجرّد منفّذ يعمل في هامش بيروقراطية مثقلة بالمهام الإدارية، عاجزة عن صياغة رؤية تربوية متماسكة أو توفير إطار جامع[2]. عندئذٍ، تفقد السلطة التربوية طاقتها الدلالية، وتتحوّل إلى سلطة شكلية تُمارس في الغالب لإخماد الأزمات السلوكية أو احتواء المواقف الطارئة، بدل أن تكون أداة لبناء الشرعية من داخل العملية التعليمية[3]. إن اختزال دور المعلّم في هذا التنفيذ الإجرائي يُضعف قدرته على استعادة المبادرة داخل الصف، ويحوّله إلى طرف في مسرحية ضبط زائف تخدم استقرار المؤسسة مؤقتًا، لكنها تُفاقم في العمق أزمة الشرعية والمعنى في الحقل التربوي.

5- آليات الضبط المعاصر: من السيطرة السطحية إلى "الانفلات المراقَب":

5-1- من الضبط القيمي إلى إدارة الفوضى:

تُظهر الممارسات الصفّية المعاصرة تحوّلًا بنيويًا في فلسفة الضبط داخل المدرسة، إذ انتقلت من نموذج تربوي تقليدي يستند إلى إنتاج المعنى وترسيخ الشرعية الرمزية، إلى نموذج إداري–تقني يهدف أساسًا إلى التحكم في الفوضى والحفاظ على استقرار شكلي، دون معالجة البنية العميقة للعلاقة التربوية. فالاضطراب، الذي كان يُقرأ في السابق بوصفه خللًا دلاليًا يمس جوهر العملية التعليمية ويفرض مساءلة أسسها القيمية، أضحى يُتعامل معه كـ"معطى تقني" قابل للاحتواء عبر تدخلات إجرائية سريعة، مثل تقارير الأداء، وشبكات التقييم، وخطط التدخل الفردي أو الجماعي[4].

في هذا السياق، يُفرض الانضباط من الخارج من خلال الامتثال القسري والرقابة المرئية، بدل أن يُبنى من الداخل عبر الاعتراف المتبادل والتفاعل التأويلي بين المعلّم والمتعلم[5]. هذا التحوّل، الذي يحوّل الصفّ إلى وحدة مراقبة أكثر منه فضاء تعليميًا، يعكس منطقًا بيروقراطيًا يختزل الضبط في السيطرة على المظاهر السلوكية، ويتجاهل أنّ الشرعية التربوية لا تُختزل في "غياب الضجيج" أو "انتظام المقاعد"، بل تتأسس على بناء علاقة معرفية وقيمية قادرة على إنتاج المعنى.

1- Jürgen Habermas, Théorie de l'agir communicationnel, vol. 1, trad. Jean-Marc Ferry (Paris: Fayard, 1987), p. 94.

2- Paul Willis, Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs (Farnborough: Saxon House, 1977), p. 52.

3- Basil Bernstein, Class, Codes and Control: Volume 1 — Theoretical Studies Towards a Sociology of Language (London: Routledge & Kegan Paul, 1971), p. 56.

4- Basil Bernstein, Class, Codes and Control: Volume 1 (London: Routledge & Kegan Paul, 1971), p. 85.

5- Foucault, Surveiller, pp. 213-217.

5-2- الانضباط الزائف: تمثيلية النظام وغياب الالتزام الداخلي:

تُفضي استراتيجيات الضبط ذات الطابع الإجرائي–الشكلي إلى إنتاج ما يمكن تسميته بـ"الانضباط الزائف"؛ وهو نمط من الانضباط يقوم على محاكاة النظام بدل تجسيده الفعلي. في هذا النموذج، يتحول الصفّ إلى مسرح تُؤدَّى فيه أدوار محسوبة بدقة، حيث يلتزم المتعلمون بالمظاهر الخارجية للهدوء والانصياع، فيما يظل غياب الاندماج القيمي والمعرفي كامناً خلف واجهة الانضباط[1].

يُقدَّم هذا الهدوء الشكلي على أنه مؤشر على "نجاعة" التقنيات البيداغوجية، غير أنه يخفي طبقات من الانفصال الشعوري، والمقاومة الصامتة، والاحتجاج الضمني. فالمتعلم، في هذا السياق، لا يرى في السلطة المدرسية مرجعية قيمية، بل يتعامل معها كسلطة شكلية يمكن مجاراتها مرحليًا، في انتظار فرصة لتجاوزها أو تقويضها[2].

وبهذا، تغدو العلاقة التربوية أشبه بـ"عرض مسرحي" بالمعنى الذي يطرحه إرفينغ غوفمان[3]، حيث يتبادل الفاعلون – معلّمون وإدارة ومتعلمون – أدوارًا شكلية لإيهام النظام، بينما البنية الرمزية التي تمنح الضبط معناه تتآكل تدريجيًا. وعلى الرغم من أن هذا النمط قد يبدو ناجعًا في تحقيق الاستقرار اللحظي، فإنه يرسّخ على المدى البعيد ثقافة الامتثال الخارجي بدل الالتزام الداخلي. وهو ما ينسجم مع ما وصفه ميشيل فوكو بـ"المراقبة التأديبية" التي تنتج الأجساد المطيعة دون تغيير حقيقي في البنية الذهنية للفاعلين، لتنشأ حالة "الانفلات المُراقَب" كفوضى كامنة تُدار ضمن حدود تمنعها من الانفجار العلني، لكنها تكشف في العمق عن أزمة شرعية واعتراف[4].

5-3- إدارة الفوضى السطحية بدل تفكيك جذورها:

تكشف الممارسات التدبيرية المعتمدة في العديد من السياقات المدرسية – مثل الأنشطة الترفيهية، وخطط التدخل الفردية، وبرامج المواكبة النفسية السريعة – عن منطق إداري يهدف إلى إعادة ترتيب الفوضى بدل تفكيك بنيتها العميقة. ففي ظل غياب مشروع قيمي ومعرفي مؤسس، تتحول هذه التدخلات إلى إجراءات مسكّنة تعيد إنتاج الاختلالات في أشكال أكثر قابلية للسيطرة، دون المساس بجذورها البنيوية.

بهذا المعنى، لا يُعالَج الانفلات باعتباره أزمة في الشرعية الرمزية أو في أفق المعنى التربوي، بل يُقارب كـ "خلل تقني" يستدعي حلولًا ظرفية. والنتيجة هي إنتاج حالة من "النظام الوهمي" الذي يطمئن الإدارة ويُرضي مؤشرات التقييم، بينما يترك البنية الرمزية للعلاقة التربوية في حالة تفكك مستمر.

يتقاطع هذا النمط من التدبير مع ما أشار إليه ميشيل فوكو حول الطبيعة الانضباطية للمؤسسات الحديثة، التي تفضل إدارة الأجساد والسلوكيات عبر إجراءات تنظيمية على الانخراط في إعادة بناء القيم

1- Goffman, The Presentation, p. 32.

2- Bourdieu, Distinction, p. 241.

3- Goffman, The Presentation, p. 32-39.

4- Foucault, Surveiller, p. 219.

أو إنتاج المعنى[1]. فالضبط هنا يصبح محاكاة لسلطة لم تعد موجودة، ويؤدي – على المدى البعيد – إلى إضعاف أي إمكانية لاستعادة الشرعية من داخل الفعل التربوي نفسه.

5-4- الضبط عبر الوساطة الرقمية:

أدى الحضور الطاغي للتكنولوجيا في الحياة اليومية للمتعلمين إلى دفع المؤسسات التعليمية نحو دمج الوسائط الرقمية في إدارة الصف وضبط السلوك. وتشمل هذه الوسائط تطبيقات لمراقبة الحضور والانضباط، وبرامج لتتبع الأداء الفردي والجماعي، ومنصّات للتواصل الفوري مع أولياء الأمور. ورغم أن هذه الأدوات قد تُظهر فاعلية آنية في إنتاج انضباط شكلي، فإن أثرها الأعمق يكمن في إعادة تشكيل طبيعة السلطة التربوية نفسها.

في هذا السياق، تُحوّل الوساطة الرقمية المعلّم تدريجيًا من فاعل تربوي يمتلك سلطة رمزية قائمة على الخبرة والمعرفة والاعتراف المتبادل، إلى مجرّد مُشغّل لتقنيات رقابية مهمته الأساسية تزويد النظام بالمؤشرات الكمية. وبهذا، تتراجع العلاقة الإنسانية المباشرة بين المعلّم والمتعلم، لتحل محلها علاقة مراقبة مستمرة تُشعر المتعلم بوجود سلطة "دائمة الحضور" حتى خارج جدران الصف، وهو ما ينسجم مع مفهوم "البانوبتيكون" عند فوكو[2]، حيث تصبح المراقبة ذاتية بفعل الإحساس المستمر بالانكشاف[3].

غير أن هذه الرقابة التقنية، وإن نجحت في فرض الامتثال الخارجي، فإنها تعجز عن إنتاج التزام داخلي قائم على الاقتناع. فهي تعزز ثقافة الانضباط بوصفه استجابة لإشارات النظام الرقمي، لا باعتباره قيمة مدمجة في السلوك الذاتي. ومع مرور الوقت، تُعيد هذه الآليات تشكيل بنية التفاعل التربوي، ليتحوّل الضبط من علاقة تفاوض رمزي إلى عملية إدارة بيانات، ومن فعل تواصلي إلى مراقبة مؤتمتة، الأمر الذي يفضي، على المدى البعيد، إلى تقويض الشرعية الرمزية للسلطة التربوية.

5-5- الضبط عبر الإدارة البيداغوجية:

في سياق البحث عن حلول لمظاهر الانفلات الصفّي، تبنّت العديد من السياسات التربوية ما يمكن تسميته بـ"الإدارة البيداغوجية للأزمة"، وذلك عبر حزمة من التدخلات الإجرائية مثل خطط التدخل الفردية، وبرامج المواكبة النفسية السريعة، والأنشطة الترفيهية أو التحفيزية(*). ورغم ما تحمله هذه الآليات في ظاهرها من نوايا إصلاحية، فإنها غالبًا ما تُقارب المشكلات الصفّية بمنطق تقني عاجل، يركّز على معالجة الأعراض السلوكية أكثر من انشغاله بتفكيك جذور الأزمة القيمية والرمزية.

1- Foucault, Surveiller, pp. 215-219.

2- سيد أحمد قوجيلي، "المجتمع البانوبتيكي: 'العين الإلكترونية' وصعود تجمعات المراقبة"، مجلة إضافات، العددان 33-34 (مارس 2016)، ص. 181—201.

3- Ibid., p. 2023

(*)- يؤكد ذلك وجود مجموعة من المذكرات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والمديريات الجهوية، التي تدعو إلى تبني خطط تدخّل آنية وبرامج دعم نفسي، بالإضافة إلى تأسيس عدد من الأندية التربوية وخلايا اليقظة والإنصات لمعالجة الاضطرابات السلوكية، مع التركيز على الحلول الإجرائية السريعة.

وبهذا، تتحول العملية التربوية إلى سلسلة من الإجراءات المعيارية التي تُدار وفق منطق "إطفاء الحرائق" أكثر من منطق البناء الطويل المدى. فبدل مساءلة العلاقة التربوية في عمقها — بما تحمله من أبعاد سلطة واعتراف وتفاعل قيمي — تُختزل الأزمة في مشكلات قابلة للجدولة ضمن خطط إدارية، وتُعاد إنتاجها في صيغ أكثر قابلية للتسيير المؤسسي. ويصف بيير بورديو هذا المسار بـ"التطبيع المؤسسي" للأزمات، أي إدماج الاختلالات في آليات العمل اليومي بحيث تتحول من مشكلات تهدد النظام إلى معطيات قابلة للإدارة[1].

علاوة على ذلك، تتبنى هذه المقاربات في كثير من الأحيان خطاب "النجاعة" المستمد من الحقلين الاقتصادي والإداري، حيث يُقاس النجاح بانخفاض لحظي في مظاهر الانفلات، لا بقدرة التدخل على إعادة تأسيس الشرعية الرمزية. وهكذا، يُعاد إنتاج الوضع القائم تحت غطاء إصلاحي يمنح الانطباع بفاعلية التدخل، بينما يظل البُعد الاجتماعي والثقافي للأزمة دون معالجة. وفي هذا الإطار، تميل المدرسة إلى أداء دور مؤسسة لإدارة السلوكيات، أكثر من كونها فضاءً لبناء المعنى وتطوير الذات، مما يعمّق على المدى البعيد هشاشة الضبط القيمي داخل الصف.

5-6- حدود الإقناع الهش:

في غياب الشرعية الرمزية التي تمنح السلطة التربوية معناها، ينزاح الإقناع المدرسي من كونه عملية تواصلية تهدف إلى إنتاج قناعة داخلية لدى المتعلم، إلى أداة ظرفية لتأمين الامتثال السلوكي. ففي هذه الحالة، لا يقوم الإقناع على حوار عقلاني أو اعتراف متبادل – كما يشدد يورغن هابرماس في نظريته عن الفعل التواصلي – بل على استدعاء صريح أو ضمني لسلطة إجرائية أو لتهديد بالجزاء[2].

وبهذا، يصبح الضبط نتيجة مباشرة لصرامة المتابعة الإدارية أو لمراقبة مرئية من قِبل المعلم أو الإدارة، أكثر من ارتباطه برغبة المتعلم في الانضباط أو اقتناعه بمشروعية تلك السلطة. وهذا ما يجعل الإقناع هشًّا، لأنه عاجز عن إنتاج امتثال داخلي مستدام، وسرعان ما ينهار بمجرد غياب آلية الرقابة أو تخفيفها.

في هذا السياق، تمثل هذه الهشاشة انعكاسًا لبنية أعمق تقوم على إفراغ الفعل التربوي من محتواه التأويلي، وتحويله إلى أداة لتحقيق أهداف كمية قابلة للقياس. وهو ما يتوافق مع ما يسميه ميشيل فوكو بـ "عقلنة السلطة" في سياق المراقبة والانضباط، حيث تمارس السلطة كآلية تقنية لتوجيه السلوك، لا كقوة رمزية لإنتاج المعنى[3]. وهذا بدوره يرسّخ ثقافة الامتثال الخارجي على حساب الالتزام الداخلي.

إن استمرار هذا النمط من الإقناع الهش يفضي، على المدى البعيد، إلى تقويض الثقة بين المعلّم والمتعلم، وإلى تعزيز ديناميات المقاومة الصامتة أو الانسحاب اللامبالي، بحيث يلتزم المتعلم بالقواعد بقدر ما تستمر الرقابة، لا بقدر ما يراها معبّرة عن قيم مشتركة أو مشروع تربوي جامع.

1- Pierre Bourdieu, Langage et pouvoir symbolique, (Paris: Fayard, 2001), p. 87.

2- Habermas, Théorie, p. 112.

3- Foucault, Surveiller, pp. 215-219.

6- خاتمة: من مساءلة الضبط إلى إعادة بناء العلاقة التربوية:

يكشف تحليل أنماط إدارة الصفّ في السياق الراهن أن الضبط المدرسي لم يعد مسألة تقنية يمكن احتواؤها من خلال وصفات بيداغوجية أو بروتوكولات إجرائية، بل أصبح مجالًا رمزيًا تتقاطع فيه أزمات المعنى، وصراعات السلطة، وإشكاليات الاعتراف، وأزمات التنشئة. فالاختلالات السلوكية التي تُصوَّر أحيانًا كمجرد مظاهر انفلات، تخفي في العمق أزمة بنيوية أوسع تمس تصوّر المدرسة، ووظيفة المعلّم، وموقع التربية في المجتمع، وهو ما يتسق مع ما يشير إليه بيير بورديو من أن أي خلل في البنية الرمزية يعيد إنتاج نفسه داخل الممارسات اليومية[1].

وبذلك، فإن الصراع الصفي، في مستوياته الصامتة والعلنية، يُحيل إلى غياب مرجعية تربوية موحّدة تتقاطع عندها الأسرة، والمدرسة، والدولة، والمجتمع المدني حول معنى مشترك للتعلّم والانضباط. وفي غياب هذا الإطار المرجعي، يتفكك البعد التأهيلي للفصل، ويتحول إلى حيّز ملتبس تُدار فيه المفارقات اليومية دون تفكيكها، وتُمارَس فيه السلطة كإكراه إجرائي أكثر منها كقوة رمزية مشروعة. وهو ما يقارب، بلغة فوكو، انزياح السلطة التعليمية نحو أنماط من الانضباط المُمَأسس التي تنتج الامتثال الخارجي وتفشل في خلق اندماج قيمي داخلي[2].

إن جوهر المعضلة الراهنة لا يكمن في أدوات الضبط ذاتها، بل في الشرعية التي تمنح هذه الأدوات معناها التربوي، وتحوّلها من تقنية مراقبة إلى علاقة تواصلية قادرة على إنتاج المعنى والاعتراف المتبادل. ففي غياب هذا الأساس، تصبح كل أشكال السيطرة عرضة للانهيار بمجرد تراجع المراقبة، ويتحوّل الضبط إلى تمثيل إداري يخدم مقاييس الأداء أكثر مما يخدم مشروع التربية ذاته، وهو ما يتناقض مع ما يطرحه هابرماس من ضرورة تأسيس الشرعية على الحوار التواصلي لا على الإكراه[3].

وعليه، فإن أي إصلاح جاد للضبط المدرسي يفترض إعادة التفكير في العلاقة التربوية برمتها، ليس بوصفها عملية تبليغ معرفي فحسب، بل كأفق تأويلي لتبادل المعاني وبناء الذات. ويتطلب ذلك استعادة مكانة المعلّم كفاعل تربوي منتج للمعنى، لا كمجرد منفذ لبرامج إدارية، وإعادة اعتبار الفصل كفضاء للتفاعل الرمزي الذي يربط المعرفة بالاعتراف، لا كوحدة تقنية لإنتاج السلوك. ولن يتحقق ذلك إلا عبر إعادة التفاوض حول المعاني المؤسسة للفعل التربوي — معنى النجاح، ومعنى التقدير، ومعنى السلطة نفسها بحيث يصبح الضبط نابعًا من داخل العلاقة التربوية، لا مفروضًا من خارجها، ويتحول الصفّ إلى مجال حقيقي لبناء المواطنة، بدل أن يختزل في ساحة لترويض الأجساد.

1- Bourdieu and Passeron, La reproduction, p. 94.

2- Foucault, Surveiller.

3- Habermas, Théorie, p. 112.

المراجع:

العربية:

1- غربول السناد، جلال. علم الاجتماع التربوي. عمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2015.

2- قوجيلي، سيد أحمد. "المجتمع البانوبتيكي: 'العين الإلكترونية' وصعود تجمعات المراقبة"، مجلة إضافات، العددان 33-34 (مارس 2016).

3- المستاري، محمد. "المدرسة المغربية وسؤال المواطنة الرقمية: من الرهان التربوي إلى مفارقات المجتمع الشبكي"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 117 (يوليوز 2025).

4- المستاري، محمد. شراكة المدرسة وأولياء الأمور: نموذج تشاركيّ لإعادة تعريف الدور التربويّ، مجلة منهجيات، العدد 20 (صيف 2025).

الأجنبية:

1- Bernstein, Basil. Class, Codes and Control: Volume 1 — Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

2- Bourdieu, Pierre. Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

3- Bourdieu, Pierre. Langage et pouvoir symbolique. Paris: Fayard, 2001.

4- Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron. La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement. 2e éd. Paris: Les Éditions de Minuit, 1977.

5- Evans, Amanda M. "It's a Shit Show, and It's Fine: Symbolic Nonviolence Practices in Higher Education in 2020", Critical Education 14, no. 3.(2023)

6- Foucault, Michel. Surveiller et punir: Naissance de la prison. Paris: Gallimard, 1975.

7- Goffman, Erving. The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Anchor Books, 1959.

8- Green, Andy. Education and State Formation: Europe, East Asia and the USA. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

9- Habermas, Jürgen. Théorie de l'agir communicationnel, vol. 1, trad. Jean-Marc Ferry. Paris: Fayard, 1987.

10- Hargreaves, Andy. Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. London: Cassell, 1994.

11- McCarthy, Fionnuala. "(Mis)recognising the Symbolic Violence of Academically Selective Education in England: A Critical Application of Bourdieusian Analysis to Pupils' Lived Experiences", Journal of Education and Work, advance online publication, 2024.

12- Moreeng, Boitumelo, et al., "Parental Involvement as a Convergence of Understanding by Teachers and Parents", Interdisciplinary Journal of Sociality Studies 4.(2024)

13- Selwyn, Neil. Education and Technology: Key Issues and Debates, 3rd ed. London: Bloomsbury Academic, 2021.

14- Willis, Paul. Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Farnborough: Saxon House, 1977.

15- Yıldız, Süleyman. Mithat Korumaz, and Aydın Balyer, "Symbolic Violence Teachers Experience at Schools", Journal of Economy Culture and Society 63.(2021)