

البعد الأخلاقي لسلطة المعلم في المؤسسة المدرسية

وفق نظرية إميل دوركايم

**Ethical dimension of the teacher's authority in school institution
according to Emile Durkheim's theory**

لعيداني ربيعة¹، آيت عيسى حسين²

¹ طالبة دكتوراه، مخبر الدراسات في الثقافة والشخصية والتنمية، المركز الجامعي مرسلبي عبد الله تيبازة،

(الجزائر)، laidani.rabia@cu-tipaza.dz

² أستاذ التعليم العالي، المركز الجامعي مرسلبي عبد الله تيبازة (الجزائر)، aitaissi.hocine@cu-tipaza.dz

تاريخ الاستلام: 2024/07/08 تاريخ القبول: 2024/09/10 تاريخ النشر: 2024/10/01

ملخص:

يندرج هذا المقال ضمن إطار مشروع مقارنة سوسيولوجية شاملة ومعقدة لمسألة السلطة في حقل التربية والتعليم في الجزائر.

نقترح هنا تحليلاً أولياً لموضوع سلطة المعلم ضمن المؤسسة المدرسية، مع التركيز على بعدها البيداغوجي. يتعلق الأمر بسلطة المعلم داخل القسم (الفصل الدراسي)، أي السلطة التي يمارسها على تلاميذه في إطار محدد، ونقصد بسلطة المعلم، كما هو الحال بالنسبة لمفهوم السلطة في مختلف الحقول الاجتماعية الأخرى، قدرة المعلم على جعل تلاميذه يلتزمون بما لم يكونوا ليلتزموا به بمحض إرادتهم، أي إخضاعهم لنظام وقواعد الانضباط المدرسي، وذلك دون استخدام القوة، إذ تستند هذه السلطة إلى الشرعية الأخلاقية والمعرفية والقانونية، أو التنظيمية.

انطلاقاً من مناقشة دلالات هذا المفهوم وأبعاده وأسس، سنركز على أهميته وتطبيقاته في العملية التعليمية ضمن المؤسسة المدرسية، من خلال عرض نتائج مقابلات ميدانية، وحوصلة رؤية (إميل دوركايم)، رائد علم اجتماع التربية، لهذه المسألة بالذات، التي قدمها ضمن كتابه (التربية الأخلاقية).

كلمات مفتاحية: السلطة، المدرسة، المعلم، التربية، إميل دوركايم.

Abstract:

This article is part of an overall, in depth sociological approach to the issue of authority in the field of education in Algeria.

We propose here an analysis of the teacher's authority within the school institution, focusing on its pedagogical dimension.

This concerns the teacher's pedagogical authority within the classroom, the authority he exercises over his pupils within a specific contexte.

And by teacher's authority, we mean as in any other social matter, it can be defined by his ability to ensure that his pupils do what they would not have done of their own free will, in other words, to subject them to school order and discipline. This authority is based on moral, cognitive and organisational legitimacy.

Starting with a discussion. of this concept, and highlighting its dimensions, foundations and importance in school institution and educational process, this article will focus on the thinking of Emile Durkheim, a pioneer in the sociology of education, on this very issue, which he presented in his key book (Moral Education).

Key words: Authority, Teacher, School, Education, Emile Durkheim.

*المؤلف المرسل: ربيعة لعيداني

1. مقدمة

إن المشهد المتكرر للتلاميذ الذين صاروا يمزقون الكتب والكراريس والمآزر ويلقون بهم على الأرض أمام المدرسة بمجرد انتهاء السنة الدراسية، يبعث برسالة صريحة، ذات دلالات عميقة وخطيرة، إلى كل مسؤول أو مختص في حقل التربية والتعليم في بلادنا. ثمة بلا شك تغير ملفت على مستوى اتجاهات الجيل الجديد من التلاميذ حيال الدراسة والمدرسة، وللأسف يتعلق الأمر بمنحى تصاعدي لحالة من العزوف الدراسي وتراجع حب واحترام المؤسسة المدرسية، بما في ذلك الفاعل المركزي ضمن العملية التربوية والتعليمية وهو المعلم. ولنعترف أن المدرسة، في مختلف الأطوار، قد فقدت كثيرا من جاذبيتها بالنسبة للتلميذ، بسبب عديد النقائص، بما في ذلك تلك المتعلقة بالخصائص المعمارية، التي من شأنها نزع حب المدرسة والدراسة في الطفل والمراهق.

ينبغي أن ندرك أن المدرسة ليست لا مؤسسة تسلية وترفيه ولا مؤسسة نظامية أو عقابية، إنها بلا شك مؤسسة مختلفة ومتميزة بنسق معياري يتناغم مع وظيفتها الاجتماعية وطبيعة العملية التربوية والتعليمية ذاتها، ما يُعقّد مهمة التوفيق بين جعل الدراسة ممتعة والمحافظة في آن واحد على الانضباط الضروري والكافي ضمن المؤسسة المدرسية، أي المحافظة على الطابع المؤسسي للمدرسة ومفهوم وخصوصيات العملية التربوية والتعليمية باعتبارها عملية هادفة وجماعية ومنظمة، وتتطلب وجود حد أدنى من الانضباط والجدية والخضوع لقواعد وقيم العمل والحياة الجماعية. إنها مهمة تفرض نفسها بقوة في ظل التحولات القيمية، المرتبطة بالثقافة والشخصية والمؤسسة الأسرية، خاصة على مستوى أنماط التنشئة الاجتماعية، التي أفرزت أجيالا جديدة من الأطفال والمراهقين الذين يتسمون بنزعة استقلالية وتحررية، بل وتمردية.

إن المدرسة في كل مجتمع هي إحدى أبرز مؤسسات التنشئة الاجتماعية، إذ تؤدي وظيفة اجتماعية ذات طابع تربوي وتعليمي. وهي ككل مؤسسة، بالمفهوم السوسيولوجي للكلمة، تخضع في نشاطها لقوانين وقواعد تنظيمية ومبادئ أخلاقية تحدد لها سياسة وثقافة المجتمع الذي تنتهي إليه، والتي تدين لها باستقرارها واستمرارها وفعاليتها الوظيفية. وإذا قارنا

البعد الأخلاقي لسلطة المعلم في المؤسسة المدرسية وفق نظرية إميل دوركايم

الوضع الراهن للمدرسة، سواء في الجزائر أو سائر بلدان العالم، بمسار تطورها منذ نشأتها الحديثة، فإننا نلاحظ أنها اليوم تحتل مكانة غير مسبوقة سواء من وجهة النظر الرسمية أو المجتمعية، فقد أصبح التمدن مسألة حيوية وحتمية بالنسبة لكل العائلات بدون استثناء تقريبا، أي مهما كان الانتماء الاجتماعي والنمط الثقافي والمستوى الاقتصادي، وبغض النظر عن جنس الأبناء. ففي الجزائر تضاعف عدد المؤسسات المدرسية وعدد المتدربين، وعدد المعلمين، في جميع الأطوار التعليمية، بصفة كبيرة جدا وجد متسارعة، حيث شهد الدخول المدرسي (2023-2024)، بحسب تصريح وزير التربية لوكالة الأنباء الجزائرية، التحاق ما يفوق 11 مليون تلميذ، تحت تأطير أكثر من نصف مليون أستاذ، تم توزيعهم على ما يقارب 30 ألف مؤسسة تربوية (وكالة الأنباء الجزائرية، 2023). غير أن المفارقة تكمن في أن هذا التطور، بما في ذلك ما يتعلق بارتفاع ميزانية هذا القطاع، يتزامن مع تصاعد موجة النقد حيال ما آلت إليه وضعية المدرسة والمعلم والتلميذ، خاصة بالنسبة لتراجع مستوى التحصيل الدراسي وتدهور ظروف التمدن وانتشار الآفات والانحرافات الأخلاقية، والذي يستند إلى مؤشرات العزوف الدراسي والتسرب المدرسي وتنامي ظواهر العنف والغش وتراجع مكانة المعلم ومهنة التعليم، وغيرها من المؤشرات التي تعكس حالة مرضية وأزمة متعددة الأبعاد. وعلى كل حال فثمة شبه إجماع، باختلاف الانتماءات الأيديولوجية، على أن المدرسة الجزائرية ليست بخير، وإن اختلفت الرؤى حيال طبيعة الأزمة وعواملها وكذا الحلول الجديرة بمعالجتها.

من خلال هذا المقال نسعى إلى المساهمة العلمية في تشخيص تلك الأزمة، وقد اخترنا التركيز على المعلم كفاعل محوري في المؤسسة المدرسية، ومن خلال اختيار مجازف بتناول مسألة جد حساسة من الناحيتين الأيديولوجية والمعرفية. ويتعلق الأمر بسلطة المعلم، التي تشكل أحد الأبعاد الرمزية لمكانته الاجتماعية. فمفهوم السلطة في العلوم الاجتماعية ككل، بما في ذلك علم الاجتماع، وكذلك في حقل التربية والتعليم، يعد مفهوما جد معقد وبؤرة نقاش حاد، قد يكون أصلا نتاج خلل في تحديد المفهوم ذاته، وتداخله على مستوى الفهم والممارسة البحثية مع مفاهيم أخرى مشابهة، وبخاصة القوة والنفوذ والسيطرة والهيمنة والتسلط.

يجدر بنا منذ الآن أن ننبه إلى أننا لا نتبنى ضمن هذا العمل العلمي موقفا مؤيدا أو معارضا لسلطة المعلم، أي على الأقل بالنسبة لهذا المستوى وهذا الإطار العلمي من التحليل، وإنما نسعى إلى إثارة وتحفيز التفكير والبحث في هذه المسألة. فهي تبدو لنا مسألة شبه مجهولة أو مهملة من طرف الباحثين في مجال علم اجتماع التربية في الجزائر، وهو ما أكدته لنا البحث الببليوغرافي الذي قمنا به، رغم محدوديته، ما أدى إلى تأثير مزدوج على دافعتنا حيال هذا الموضوع المعقد الحساس جدا، فهو وضع بحثي محفز ومثير للتخوف في آن واحد، خاصة بالنظر إلى تغير الذهنيات والممارسات والأولويات العلمية في مجال البحث الأكاديمي.

وتماما كما أن فعالية أداء المؤسسة المدرسية لوظيفتها التربوية والتعليمية تتطلب على الأقل الحد الضروري من الانضباط والتقييد بالقوانين التنظيمية من طرف جميع الفاعلين، إدارة ومعلمين وتلاميذ وأولياء، فإن العمل البيداغوجي للمعلم، في إطار القسم أو الصف على الأقل، يتطلب ذلك أيضا. يمكن أن ننظر إلى انضباط التلميذ وخضوعه لسلطة

المعلم، الممثل لسلطة المدرسة، باعتباره قيمة أخلاقية بذاتها، أي باعتبار أن المدرسة معنية بغرس قيمة الانضباط واحترام القوانين والخضوع لمختلف أشكال السلطة الشرعية كأساس للمواطنة. لكننا سوف نتناول مسألة خضوع التلميذ لسلطة المعلم في القسم باعتبارها شرطا ضروريا لتمكين المعلم من أداء مهمته التعليمية، وباعتبارها أيضا مؤشرا عن تغير المكانة الرمزية للمعلم في إطار علاقته البيداغوجية مع التلاميذ.

2. منهجية البحث:

هذا المقال هو ثمرة بحث نظري أساسا، لكنه مدعم من خلال مقابلات ميدانية وملاحظات ناتجة عن الخبرة الشخصية المهنية ذات الصلة المباشرة بواقع العلاقة بين التلميذ والمعلم في الطور المتوسط. فلقد اعتمدنا على البحث البيبلوغرافي المتخصص في حقل سوسيولوجيا التربية وكذا علوم التربية، خاصة بالنسبة لتحديد دلالات مفهوم السلطة بصفة عامة، ثم السلطة في المجال التربوي والتعليمي، وتحديد سلطة المعلم. ومن أجل تسجيل هذا الموضوع في حقل سوسيولوجيا التربية، فقد اخترنا عالم الاجتماع (إميل دوركايم)، رائد علم اجتماع التربية، لتكون رؤيته لسلطة المعلم، التي عرضها ضمن كتابه (التربية الأخلاقية) بمثابة الإطار والمنطلق النظري الرئيسي. حيث قمنا بقراءة مسحية وتحليلية للأفكار الواردة ضمن هذا الكتاب، واستخلصنا نظرتة للمسألة.

كما قمنا باستغلال نتائج بعض المقابلات نصف الموجهة مع مجموعة من المدرّاء والأساتذة لبعض مؤسسات الطور المتوسط ذوي خبرة في التعليم تفوق 20 سنة، لبلدية فوكة بولاية تيبازة، التي أجريناها في إطار الدراسة الميدانية لبحثنا الدكتورالي، خلال الفترة الممتدة من شهر مارس إلى شهر جوان 2023، والتي تركزت على أربع محاور تتعلق بمفهوم سلطة المعلم ومدى أهميتها في العملية التعليمية وواقع احترام هذه السلطة من طرف التلاميذ وعوامل تعزيز أو إضعاف هذه السلطة في المدرسة الجزائرية.

3. مفهوم وأهمية السلطة، وسلطة المعلم في المؤسسة المدرسية:

تعتبر السلطة، خاصة من حيث بنية الأسس والتصورات وأنماط الممارسة، ظاهرة اجتماعية ضرورية للمجتمع الانساني، وهي عالمية، إذ نجدها، على تنوعها، في كل المجتمعات الإنسانية، التقليدية والحديثة معا، بل هي موجودة حتى لدى المجتمعات الحيوانية (Encyclopaedia Universalis, 1990, p. 578). يقول العلامة (عبد الرحمن بن خلدون)، مبرزا حاجة العمران البشري إلى السلطة أن "السياسة تقتضي انفراد الحاكم، لفساد الكل باختلاف الحكام" (ابن خلدون، 1988، صفحة 209)، مستدلا في نفس السياق بالآية 23 من سورة الانبياء{لو كان فيهما آلهة غير الله لفسدنا}. بل لقد تطرق إلى السلطة في المجال التربوي والتعليمي وفق رؤية جد متميزة، نقدية ومتوازنة.

إن الحاجة إلى السلطة، كمبدأ تنظيمي، في مختلف ضروب النشاط الاجتماعي، تظهر منذ أن تجتمع جماعة ما، لكن ضرورتها تفرض نفسها منذ أن يهدد الجماعة خطر يهدد تماسكها واستمرارها، أو عندما تتجلى الشقاكات أو حينما يبدو ضرب من تنسيق الطاقات أمرا لا غنى عنه لتحقيق مشروع مشترك، فتكون وظيفة السلطة هي تقليص التوتر (نوربير

و آخرون، 2001، (صفحة 1331)، بالإضافة إلى ضبط وتوجيه السلوك الجماعي. فالسلطة "قوة نظامية وشرعية في مجتمع معين، مرتبطة بنسق المكانة الاجتماعية وموافق عليها من قبل أعضاء المجتمع، وترجع أهمية السلطة إلى أنها توجه سلوك الأفراد بصورة محددة لإنجاز الأهداف العامة. وتعد دراسة (ماكس فيبر) من الدراسات المبكرة للسلطة في علم الاجتماع التي حاول فيها أن يحدد مصادر شرعيتها، وانتهى إلى أنها قد تكون مستمدة من التقاليد أو القانون أو الإلهام" (غيث، 2012، صفحة 387)، ولعل أدق وأوجز تعريف للسلطة هو تعريف (Robert Dahl) بقوله: "إن (أ) يؤثر على (ب) أي له سلطة على (ب) إذا تمكن من جعله يفعل ما لم يكن ليفعله من تلقاء نفسه" (Calendreau, 2009, p. 44) إن "كلمة السلطة في الاستخدام الشائع تعني نمطا من النفوذ أو القوة المعترف له بالشرعية، وهي ترتبط بالاحترام. ففي كتابه (Economie et société)، المنشور سنة 1922، قام عالم الاجتماع الألماني (ماكس فيبر) بتحليل أنماط السلطة، التي اعتبرها أشكالاً متنوعة لشرعنة القوة أو النفوذ *légitimation du pouvoir*. وهي تتمثل في: الشكل التقليدي الذي يعتمد على الإحترام التقديسي للتقاليد ومن يملكون النفوذ بناء على التقاليد، والشكل القانوني المبني على مصداقية القوانين الموضوعية بطريقة تشريعية أو بيروقراطية، والشكل الكارزماتي المبني على امتثال وانقياد الاتباع لقائد ما بسبب مواهبه الخارقة" (Dortier, 2004, p. 38). وإذا كان الإكراه الجسدي وسيلة فعالة للإخضاع، فإن هذه القوة وحدها قد لا تكفي، ولذلك فإن السلطة تستند على أسس متنوعة ومتفاعلة فيما بينها.

ثمة تداخل في الأدبيات باللغة الفرنسية بالنسبة لاستخدامات عبارتي (Pouvoir) و (Autorité)، أي بين السيطرة أو النفوذ والسلطة. وهو إشكال يطرحه الباحث (Louis Calendreau) ويحاول أن يقدم تعريفات أدق وأوضح، حيث يقول أن "السلطة هي القدرة على الحصول على سلوك معين من طرف أشخاص دون استخدام الإكراه، أو القدرة على الحصول على سلوكيات متنوعة من أشخاص يمكنهم ممارسة حريتهم" (Calendreau, 2009, p. 45)، ومعنى هذا أن فعالية ممارسة السلطة (بلا إكراه) تتطلب الاعتراف بها من طرف الأشخاص الذين يخضعون لها. (Calendreau, 2009, p. 46) وهنا يكمن بيت القصيد، خاصة بالنسبة لسلطة المعلم، إذ تتطلب العملية التعليمية على الأقل التحكم في سلوكيات التلاميذ داخل القسم بينما يتمتع التلاميذ بحرية كبيرة في التصرف وهم يتسمون بالتمرد وعدم الخضوع، وليس للمعلم الحق في استخدام العنف لفرض طاعتهم له، وهذا ما يفرض البحث والتفكير في نموذج للسلطة يكون فعالاً بدون إكراه فيزيقي. فما هو مرفوض في علاقة المعلم بالتلميذ ليس مبدأ السلطة بحد ذاتها وإنما المرفوض هو استخدام المعلم للعنف، خاصة الضرب، فيجري البحث عن نموذج لممارسة للسلطة بلا عنف، ما يحيلنا إلى البعد الإشكالي لموضوع سلطة المعلم في المجتمعات المعاصرة، أي ظل التحولات القيمية التي أعلنت من شأن الحرية الفردية وحقوق وكرامة الإنسان، خاصة الطفل والمراهق، وهو ما ينطبق على التلميذ في المؤسسة المدرسية.

4. مبررات تعزيز سلطة المعلم والانضباط في المدرسة ومن خلالها:

ثمة، بحسب (أسعد وطفة)، علاقة وطيدة بين السلطة والمدرسة، إذ يقتضي وجود الأولى وجوب حضور الثانية، وهو ما يسمى بالسلطة المدرسية. والملاحظ على (أسعد وطفة) أنه لم يعرف السلطة المدرسية بصيغة مباشرة، إنما أشار

إلى العلاقة بين مصطلح السلطة والمدرسة في حدود أقطاب العملية التعليمية، موضحاً أهميتها حينما أشار إلى كون أن السلطة في المجال التربوي تتجلى في شكل علاقات نفوذ بين المعلمين والمتعلمين، وكذلك بين الآباء والأبناء، إذ تمثل هذه السلطة الأساس الذي تقوم عليه العملية التربوية " (وظفة و الشهاب، 2003، صفحة 67). فلا يوجد فعل تربوي بدون سلطة، إذ تمثل الركن الأساسي لأي فعل تربوي. بل "إن الإنتقاص من أهمية هذه السلطة يتناقض مع طبيعة الفعل التربوي، ويترتب أيضاً على هذا أن رفض السلطة التربوية يعد نفيًا للعملية التربوية برمتها". (وظفة و الشهاب، 2003، صفحة 67).

غير أن الكل يبدو كما لو أن المؤسسة المدرسية في الجزائر، كما هو الحال في عديد المجتمعات الأخرى، قد فقدت كثيراً من تميزها المعياري، فبعد أن كانت أنماط السلوك والعلاقات ضمنها تخضع في السابق لصرامة إضافية مقارنة بالإطار الاجتماعي العام، وأن التلميذ بالذات كان يخضع تلقائياً لنظام أخلاقي وإداري يتميز بقدر كبير من الاحترام، أقرب إلى القدسية. إذ صرنا في العقود الأخيرة نرصد تنامي عديد الآفات الاجتماعية والانحرافات الأخلاقية في الوسط المدرسي ذاته، وأن الفاعلين المدرسيين، من مسيرين ومشرفين ومعلمين، يجدون صعوبة متزايدة في فرض الالتزام بقواعد النظام والانضباط والهدوء والاحترام وآداب السلوك، ويجدون مقاومة وتمرداً متزايداً من طرف عدد متزايد من التلاميذ، خاصة الذكور. هذا الوضع يفسر ويبرر الدعوات المتصاعدة لتعزيز السلطة المدرسية ككل وسلطة المعلم بوجه خاص، دون الوقوع طبعاً في رد فعل متطرف يوقعنا مرة أخرى في مزلق التسلط والقهر التربوي والتعليمي.

لقد تحول التمرد والعنف لدى فئة متزايدة من التلاميذ، خاصة في الطورين المتوسط والثانوي، نظراً لاعتبارات عديدة، إلى نمط سلوك متفشي ولم يعد الأمر يتعلق بضرب من الإستثناء. وهو يبدو لنا كتعبير عن رفض الخضوع للسلطة المدرسية، انطلاقاً من رؤية جديدة للحرية والإستقلالية الفردية، وأن تنامي هذا التمرد والعنف، لدى التلاميذ والمراهقين الجدد ككل، هو ما يبرر إعادة التأسيس للسلطة في المؤسسة المدرسية وفي المجتمع بأسره، خاصة ضمن الأسرة. ونقرأ مؤلفاً جماعياً حول الوساطة المدرسية في البلدان الأوربية هذه الشهادة من طرف باحث متخصص: "يلاحظ المجتمع التعليمي، في أغلب الأحيان بقلق، أن الشر ينمو يوماً بعد يوم وأن هذا الجو لا يعزز التعلم، وهو الهدف الأساسي للمدرسة" (Bonafé-Schmitt, 2003, p. 221)، ذلك أن المؤسسة المدرسية إذا فقدت الحد الضروري والكافي من النظام والانضباط تحولت تدريجياً إلى فوضى، ولن تصبح بعد ذلك مؤسسة بالمعنى المؤسسي للكلمة. أما النتيجة الأخطر فهي استمرارها الشكلي كمؤسسة مدرسية، بينما هي تفقد فعاليتها الوظيفية من الناحية التربوية والتعليمية في آن واحد، إذ لا يمكن أبداً الفصل بين ما هو تربوي وما هو تعليمي ضمن إطار المؤسسة المدرسية، فالالتزام الأخلاقي، من طرف التلاميذ والمعلمين معاً، هو الأساس الجوهرى للعملية التعليمية والعلاقة البيداغوجية المثمرة.

إن ممارسة السلطة أصبحت ضرورية لإرساء وتفعيل العملية التربوية والتعليمية (Petitclerc, 2007, p. 29). ولا نعتقد أن بالإمكان في ظل التدهور الأخلاقي والسلوكي الذي تتخبط فيه المؤسسة المدرسية الحديث عن الرسالة التربوية وجودة التعليم، إلا إذا أردنا القفز على القضايا ذات الأولوية والهروب إلى الأمام.

5. عوامل ومؤشرات تغير وتراجع سلطة المعلم:

المدرسة جزء من المجتمع، لكن المجتمع يتغلغل بشكل أعمق داخل المدرسة، هذه العلاقة الجدلية بين الكل والجزء في المجال الاجتماعي. في الواقع، انتقلت الظواهر السلبية التي يعاني منها المجتمع إلى المدرسة، بدلاً من أن تقوم المدرسة بدورها في حماية التلاميذ منها ونشر القيم الحضارية من خلالها إلى المجتمع الأكبر. وليس من الواقعية انتظار مدرسة هادئة في مجتمع متوتر، أو مدرسة محكمة في مجتمع يتسم باللامعيارية. وبما أن انتماء التلاميذ على المجتمع هو أسبق وأعمق من انتمائهم إلى المؤسسة المدرسية، فإنه من الحكمة البحث عن العوامل الثقيلة لأزمة المدرسة، بما في ذلك أزمة سلطة المعلم، خارج إطار المؤسسة المدرسية ذاتها، هذا يفسر، على سبيل المثال، لماذا أصبحت أنماط السلوك في المدرسة انعكاساً لأنماط السلوك السائدة في الشارع، وهو ما نلاحظه أيضاً في المؤسسة الجامعية. فلا يوجد تمايز واضح في القيم أو السلوك أو اللغة أو اللباس. بدلاً من أن تنقل المدرسة النمط الثقافي والمعرفي إلى المجتمع، يحدث العكس تقريباً؛ حيث يغزو المجتمع المدرسة، تماماً كما يغزو الجامعة. فهذه المؤسسات التعليمية صارت تعيد إنتاج التفسخ القيمي الذي أصاب شبكة العلاقات الاجتماعية. ولذلك ينبغي الربط بذكاء بين تراجع سلطة المعلم في المدرسة وتراجع سلطة الأب والأم في الأسرة، دون أن نغفل حقيقة أن التلميذ هو امتداد للطفل والمراهق التي تشكل شخصيه في الأسرة، بما في ذلك المعايير والقيم والاتجاهات وأنماط التفكير والسلوك ذات الصلة بالإحترام والنظام والسلطة.

تحولت المدرسة، خاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، بسبب افتقارها لعدد من الخصائص، إلى بؤرة لإعادة إنتاج واستئناف الآفات الاجتماعية. فهي مكان مغلق نسبياً وبعيد عن الرقابة، حيث يتبنى تلاميذها نظاماً معيارياً متناسقاً يدعم نزعة الاستقلالية والحرية الشخصية. وقد توصل عالم الاجتماع الفرنسي (فرانسوا دوبي)، من خلال دراسة عن تجربة دراسية لتلاميذ المرحلة المتوسطة في فرنسا، إلى مفارقة مثيرة للاهتمام: إذ تبين أن أغلبية التلاميذ يحبون المدرسة بل يعيشونها، لكنهم يكرهون الدراسة (Dubet, 2012).

للأسف، تحول "المعلم" في نظر التلاميذ إلى نموذج يرمز لتدني المكانة الاجتماعية والرمزية، كما حدث مع العديد من المهن "النبلية" في مجتمع يسيطر عليه التوجه المادي وتقدير مظاهر الثراء والإستهلاك الباذخ. لقد حدث تغير جذري في قدوات المجتمع، حيث لم يعد المعلم ولا مهنة التعليم محط احترام أو طموح لدى الغالبية العظمى من المراهقين. إنه فعلاً عصر المشاهير والمؤثرين على مواقع التواصل الاجتماعي وفي مجالات الرياضة والسينما والموضة. عندما يفقد المعلم مكانته في المجتمع وكاريزمته أمام تلاميذه، فإن جميع المواعظ والإجراءات القانونية والردعية لا يمكن أن تولد لدى التلميذ الشعور بالتقدير والهيبة والاقتناع بمبدأ الخضوع والطاعة. ولكي يتمكن المعلم من أداء رسالته التعليمية،

بالإضافة إلى دوره التربوي، يجب أن يحصل على حد أدنى من الانضباط في الفصل، سواء خلال التدريس أو أثناء الامتحانات، من قبل التلاميذ الذين يعلمهم.

تراجع مكانة المعلم ومهنة التعليم في سلم القيم الاجتماعية المهنية جعل التلميذ يتبنى دون وعي نظرة جديدة للمعلم، تخلو من التقديس والتبجيل والاحترام الذي كان سائداً في السابق. عند مقارنة المكانة النموذجية التي يفترض أن يحتلها المعلم في النسق القيمي المجتمعي، لدى الأولياء والتلاميذ وضمن المؤسسة التعليمية على أقل تقدير، بما يتعرض له المعلم اليوم من إهانة واستهزاء وتنمر وعنف لفظي وجسدي، يمكننا فهم مسار التغير الزمني - القيمي - لهذه المكانة. يمكن القول أن البداية لكل أشكال التمرد على سلطة المعلم تكمن في فقدانه القدسية، ونقصه هنا بالقدسية معناها الواسع الذي يتجاوز الدلالة الدينية الضيقة. فقد كان المعلم في النسق القيمي للمجتمع الجزائري التقليدي يتمتع بدرجة عالية من الإحترام تصل إلى مستوى التقديس، حتى خارج حدود المؤسسة التعليمية والعلاقة البيداغوجية. وكان التلميذ يحافظ على هذا الاحترام طوال مراحل تعليمه وحتى بعد التخرج.

تتضح مؤشرات تراجع قيمة الاحترام والطاعة حيال المعلم في اختفاء تدريجي لسلوكات مثل المبادرة بإلقاء السلام والتحية، الابتسام، إفراح الطريق، الإستئذان، الإنصات بأدب، خفض الصوت، عدم المجادلة، تنفيذ الأوامر، وطلب العفو.

ثمة عنف خفي وصامت يتعرض له المعلم، خصوصاً في الأقسام الصعبة، وغالباً ما يعجز عن تحديد المسؤولين عنه أو تقديم أدلة تدين التلاميذ المشاغبين وتضع حداً لمعاناته اليومية. يشمل هذا العنف الاستهزاء المستمر، الأكثر شيوعاً، حيث لا يدرك المعلم منه سوى تأثيره على التلاميذ الآخرين الذين ينفجرون ضاحكين بلا سبب واضح، مما يضع المعلم في حالة من التوتر والإحراج الشديد. يتكرر هذا الاستهزاء بشكل متكرر خلال الدروس، ويكون مصدره عادة مجموعة صغيرة من التلاميذ الذين يسعون بكل الوسائل لإضفاء جو من الشغب والمتعة على الحياة الدراسية اليومية. يشعر هؤلاء التلاميذ بنشوة كبيرة أثناء تباهمهم بتمردهم على سلطة المعلم وجذب الانتباه من خلال كسر روتين الدراسة الجاف والممل في نظر عدد متزايد من التلاميذ الذين يفتقرون إلى شغف المعرفة وحب الدراسة.

الأكد أنة ثمة تغير اجتماعي كبير حصل على مستوى تصورات وممارسات سلطة المعلم، والكل يبدو لنا على أنها تغير باتجاه نزع القداسة من المدرسة والمعلم، فسلطة المعلم تتعرض للإضعاف بفعل رزمة متكاملة من العوامل، بما في ذلك تلك التي تتعلق بالمعلم ذاته. ويمكن أن ندرك حجم ومنحى هذا التغير من خلال مقارنة الحاضر بالماضي، خاصة بفضل رصد شهادات فئة المعلمين ذاتهم، أولئك الذين عايشوا بفضل عقود من ممارسة هذه المهنة ومعايشة تغيرات المؤسسة المدرسية، بما في ذلك تغيرات علاقة الأسرة بالمدرسة والمعلم عبر التواصل مع أولياء التلاميذ. وهو ما اتضحت لنا أهميته المنهجية بعد إجراء مقابلات مع معلمين لديهم أقدمية في التعليم، خاصة في الطور المتوسط الذي اخترنا التركيز عليه في بحثنا الدكتورالي.

البعد الأخلاقي لسلطة المعلم في المؤسسة المدرسية وفق نظرية إيميل دوركايم

تُشير السيدة (ب.أ)، أستاذة متقاعدة، إلى أن "المعلم كان يتمتع سابقًا بسلطة معنوية مُستمدة من مختلف فئات المجتمع، بدءًا من الإداريين وحتى أولياء الأمور. في الماضي، كانت العلاقة بين المعلم وأولياء الأمور مبنية على هدف مشترك، وهو تنشئة جيل متعلم ومتحلٍ بالمبادئ السامية. كان أولياء الأمور يثقون بالمعلم تمامًا ويرون في تصرفاته وأساليبه التربوية وسائل فعّالة لتربية أبنائهم. وكان الأطفال يُعاقبون في منازلهم بشدة إذا تلقوا ملاحظات سلبية من معلمهم. أما اليوم، فيشهد الوضع تغيرًا ملحوظًا، حيث يقدم العديد من أولياء الأمور شكاوى ضد المعلمين بدعوى تعنيف أبنائهم أو إهانتهم، مما أدى إلى تعرض المعلمين لضغوط متزايدة من قبل الأولياء، وبالتالي فقدان جزء من سلطتهم وزيادة رغبتهم في مغادرة مهنة التعليم".

أفاد السيد (ب.م)، رئيس جمعية أولياء التلاميذ، أن سلطة المعلم قد تضاءلت بسبب تأثيرات الأسرة والمجتمع. أشار إلى أن أولياء الأمور اليوم يميلون إلى دعم أبنائهم سواء كانوا مخطئين أم لا، دون السعي لفهم الأسباب، مما يساهم في تراجع احترام التلاميذ للمعلمين. وأكد أن وزارة التربية لها دور كبير في هذا التراجع، حيث غالبًا ما تدعم التلميذ وأولياء الأمور ضد المعلم دون التدقيق في تفاصيل المشكلة. في الماضي، كان أولياء الأمور يقدمون الدعم الكامل للمعلم، مانحين إياه الحرية والصلاحيات للتصرف مع التلاميذ، ويشجعون أبنائهم على احترام المعلم باعتباره مربيًا ومرشدًا للأجيال. لكن اليوم، يبدو أن الأهل قلما يشجعون أبنائهم على احترام المعلم، بل يعملون على التقليل من شأنه ويتهمون بالتقصير، ويصل الأمر إلى التهديد باللجوء للشرطة بغض النظر عن السبب.

وفي ذات السياق، أكد السيد (ب.ع)، مدير متوسطة، أن تراجع سلطة المعلم يعود أيضًا إلى التحول السلبي في دور الأسرة. في السابق، كانت الأسر تحترم المعلم بشدة وتغرس في أبنائها أهمية احترامه، في حين أن الأهل اليوم يشاركون أبنائهم في مهاجمة المعلم والاعتراض على أي خطأ يصدر منه، وذلك بسبب الإفراط في تدليل الأبناء.

تحدثت السيدة (س.ف)، أستاذة مخضمة في التعليم، عن تراجع سلطة المعلم، موضحة أنه "في الماضي، كان المعلم قادرًا على الحفاظ على النظام في الفصل، حيث كان التلاميذ يستجيبون لأوامره وتوجيهاته بهدوء وانضباط. وعندما كانت تغيب سلطة المعلم، سواء بسبب خروجه من الفصل أو حدوث موقف ما، كانت تظهر سلوكيات انفعالية بين التلاميذ. اعتمدت هذه السلطة بشكل كبير على إثارة الخوف من العقاب في نفوس التلاميذ، وهو ما كان امتدادًا لسلطة الأب في الأسرة الذكورية التي سادت في المجتمع الجزائري سابقًا، والتي بدأت تتلاشى تدريجيًا بفعل تأثيرات جديدة".

وأشارت الأستاذة (ب.ح)، إلى أن "المعلم كان يحظى بتقدير كبير، مما أضفى عليه كاريزما خاصة، كانت تفرض الاحترام في أي مكان يتواجد فيه. كان التلاميذ يتجنبون الطرق التي يسلكها معلمهم، احترامًا وخوفًا منه. وكان هذا الاحترام يظهر في تصرفاتهم داخل المدرسة وخارجها، مما منح المعلم سلطة مميزة لم تحظ بها العديد من المهن الأخرى".

وفي السياق نفسه، قال السيد (ن.ع)، مدير متوسطة متقاعد، "إن المعلم في الماضي كان يتمتع بسمعة طيبة وأسلوب مميز في شرح المواد. إذا ضرب أحد التلاميذ المشاغبين بمسطرته، سواء كانت خشبية أو أنبوبًا صلبًا أو غصنًا،

كان يجد في اليوم التالي التلميذ ووالده يقدمان اعتذارًا له، مع توبيخ الوالد للتلميذ أمام معلمه وزملائه. كان هذا السلوك يمنح المعلم الحرية لاتخاذ الإجراءات التي يراها مناسبة لمصلحة التلميذ، مدعومًا بدعم الوالدين".

لقد تغيرت الأمور كثيرًا، بل انتقلنا من النقيض إلى النقيض، دون أن نهتدي إلى نموذج وسطي، يحفظ التلميذ والمدرسة والمعلم من التسلط والتسيب في آن واحد. فمثلاً إذا قام المعلم بتوبيخ تلميذ ولو بتوبيخ لفظي، أي دون العقاب المادي، فسرعان ما يأتي ولي التلميذ، الأب أو الأم ليدافع عن ابنه وقد يسئ الأدب مع المعلم بل يهدده ويتوعده أمام المدير الذي يحاول تهدئته واعداء إياه أن الأمر لن يتكرر، وكل هذا أمام مرأى التلميذ الذي ترسخ في ذهنه رمزية استحسان العنف وعدم الامتثال لأوامر المعلم وطاعته، وعديد الوقائع الأخرى التي تحدث يوميا في المؤسسات المدرسية، دون أن نعمم هذا النمط من التفكير والسلوك على كل أولياء التلاميذ، لكنها تؤكد أننا فعلا أمام ظاهرة اجتماعية كلية تتمثل في أقول تدريجي لسلطة المعلم.

وبحسب السيد (ش.ي)، أستاذ لديه أقديمة في التعليم المتوسط، فإن العامل الأخلاقي هو أحد أبرز عوامل تراجع سلطة المعلم، حيث صرح قائلا أن "المعلمين أنفسهم اليوم ساهموا في تراجع سلطة المعلم بشكل عام، إذ أصبحوا يسمحون ببعض الممارسات التي تحدث أمامهم، ويعود ذلك إلى تقارب السن ما بين التلميذ المعيد والمعلم الجديد، الذي أصبح يوظف في سن مبكرة متقاربة مع سن تلاميذه، ما شوه صورة المعلم وجعله يفقد هيئته وصرامته نظرا للإحتكاك المبالغ فيه بين الطرفين، وعدم إحترام كل منهما للآخر، حيث أضحى العديد من التلاميذ يمتلكون حسابات معلمهم على الفايسبوك ويتحدثون معهم خارج القسم باستمرار ويلتقون بهم في بيوتهم أثناء الدروس الخصوصية ويتعرفون على خصوصيات حياتهم، ناهيك عن لباس المعلم الذي صار يشبه تماما لباس تلاميذه". كما استنكر الأستاذ (ش.ي) نمط ممارسة الدروس الخصوصية، قائلا "هناك بعض التصرفات غير أخلاقية من طرف بعض (أشباه المعلمين)، وهي تقديم نماذج لبعض أسئلة الإمتحانات والفروض في حصص الدروس الخصوصية وحصص المراجعة". وقد اتفق معه في هذه الملاحظة السيد (م.ق)، وهو مدير متوسطة، قائلا "إن اللوم لا يقع على التلميذ وحده، وإنما يتحمل المعلم الجزء الأكبر منه، فمعلم اليوم ليس بمعلم الأمس، دون تعميم، خصوصا بما يتعلق بحدود الإحترام الذي يفترض عدم تجاوزه، حيث نجد معلم اليوم يجلس بين تلاميذه جلسات انسجام وراحة للآخر، سواء كانت هذه الجلسات لأغراض الدروس الخصوصية أو لغرض التسلية وقضاء الوقت، فنراه يأكل ويشرب بينهم مما يخلق حالة من التقرب الودي ما يفقد المعلم هيئته وشخصيته، خصوصا أن تفكير بعض التلاميذ ينصب حول كون (معلم الدروس الخصوصية) راغب فيما يقدمون له من أموال، فيظنون أنهم هم المتفضلون عليه لا العكس". ونخلص من ذلك إلى أن العلاقة بين التلميذ والمعلم أصبحت مادية ممقوتة تؤثر على سير العملية التربوية، حيث أن معاملة المعلم وكأنه زميل أو صديق يفقد المعلم هيئته وشخصيته، كما أن بعض المعلمين تنقصهم الخبرة في مجال عملهم مما يتسبب في تراجع مكانتهم العلمية وفقدان هيبتهم.

إن احترام وتبجيل التلاميذ للمعلمين يتضاءل عاما بعد آخر، وأول دلائل تضائله هو أنه لم يعد بالأمر البديهي، أي الأمر المعطى. إذ لم تعد صفة المعلم كافية لوحدها لنيل ذلك الإحترام، بل صار المعلم، مهما كانت أقدميته المهنية، يبذل جهدا مضاعفا لكسب هذا الإحترام، أو أن يكون، إضافة إلى صفة الأستاذ، يتمتع بقوة جسدية أو شخصية كاريزمية متميزة.

6. رؤية عالم الاجتماع (إميل دوركايم) لسلطة المعلم:

دافيد إميل دوركايم (David Émile Durkheim) عالم اجتماع وفيلسوف فرنسي بارز، يعتبر أحد أبرز مؤسسي السوسيولوجيا، وسوسيولوجيا التربية بوجه خاص. ولد سنة 1858 بمنطقة إبينال في فرنسا، ونشأ ضمن عائلة يهودية وضمن وسط اجتماعي جد محافظ ومتدين، حيث كان معدا ليصبح حاخاما مثلما كان والده وجده، وتابع بالفعل تكويننا حاخاميا وتعلم اللغة العبرية. لكنه اختار بعد ذلك مسارا علمانيا، التحق بالمدرسة العليا للمعلمين. حصل على التبريز في الفلسفة عام 1882، واهتم بفلسفة الأخلاق تحديدا، باحثا عن مقارنة علمية للمسائل الأخلاقية، تلك التي وجدها في السوسيولوجيا بعد أن بحث عنها في الفلسفة وعلم النفس. وبعد أن أصبح أستاذا في جامعة (بورديو)، حضر أطروحته للدكتوراه حول موضوع تقسيم العمل الاجتماعي وطبعها عام 1893، ثم عين أستاذا بجامعة (السوربون) عام 1906.

توفي دوركايم سنة 1917 تاركا خلفه عديد الأعمال العلمية التي اشتهرت عالميا، أثرت في العلوم الاجتماعية ككل، كما تأسست حول أعماله مدرسة نظرية ومنهجية في علم الاجتماع. (كابان و دورتيه، 2010، صفحة 53).

1.6. مفهوم ووظيفة التربية:

اعتبر دوركايم أن مسألة الاندماج والتماسك الاجتماعي هي الموضوع الأساسي لعلم الاجتماع، مما جعل دراسة عمليات التنشئة الاجتماعية للأفراد ذات أهمية محورية. وفقًا لدوركايم، تُعد التربية التأثير الذي تمارسه الأجيال البالغة على من لم يتهيؤوا بعد للانخراط في الحياة الاجتماعية. وتتمثل مهمتها الاجتماعية الأساسية في تطوير ذلك الكائن الاجتماعي في كل فرد. (Durkheim , 1991, p. 16): وذلك من خلال تفعيل وتعزيز مجموعة من الخصائص الجسمية والفكرية والأخلاقية لدى الأطفال، التي يحتاجون إليها ويتطلبها كل من المجتمع العام والمحيط الاجتماعي الذي سينتمون إليه، مثل الفئة المهنية والثقافة الفرعية. (Durkheim , 1991, p. 15). في كل مجتمع، يكون النظام التربوي ذو طبيعة مزدوجة، حيث يتمثل في وحدته وتعددده في الوقت نفسه. تتواجد أنماط متعددة من التربية والتعليم تتناسب مع التنوع الاجتماعي في المجتمع، حيث تختلف أساليب التربية من طبقة اجتماعية إلى أخرى في حالة وجود طبقات اجتماعية داخل المجتمع (Durkheim , 1991, p. 13).

في المجتمعات التي تشهد تطورًا في تقسيم العمل، يبرز البعد التعددي بشكل أكبر مقارنة بالمجتمعات التقليدية. هذا التنوع والتعدد يؤكد على أهمية بالغة للتربية في دورها الموحد، حيث تساهم في مواجهة خطر اللامعيارية وضعف التضامن والاندماج الاجتماعيين.

بحسب دوركايم، التربية ليست مجرد عملية تعليمية، بل هي ظاهرة اجتماعية تستجيب في المقام الأول لضرورات المجتمع. إذا تساءلنا عن النموذج التربوي دون أخذ ظروف العصر والبيئة في الاعتبار، فإننا نغفل الخاصية الواقعية للنظام التربوي والتعليمي بأسره. يؤكد دوركايم أن أي نظام تربوي يشكل مجموعة من الممارسات والمؤسسات التي نشأت وتطورت عبر التاريخ، وهذه الممارسات ترتبط بشكل وثيق ومتفاعل مع كافة المؤسسات الاجتماعية الأخرى في المجتمع. التربية لا يمكن أن تنفصل عن بيئة المجتمع الكلية، وهي تعمل على تلبية حاجات المجتمع بأسره، بما في ذلك الاحتياجات العامة والمشاركة وأيضاً الاحتياجات الخاصة والمتميزة. (Durkheim , 1991, p. 49)

2.6 أولوية التربية الأخلاقية:

لقد اهتم دوركايم بمسألة الأخلاق اهتماماً بالغاً طيلة مساره الفكري، وخصص لها سلسلة من الدروس ضمن محاضرة ألقاها في جامعة السوربون خلال عامي 1902 و1903، وكان يكتبها بالتفصيل، ثم أعاد إلقاءها عامي 1906 و1907 دون أن يغير فيها شيئاً. ثم قام تلميذه وزوج ابنته عالم الاجتماع (بول فوكونيه) بنشرها بعد وفاته في كتاب حمل عنوان: التربية الأخلاقية (l'éducation morale). وقد تضمن ثمانية عشر درساً. الجزء الأول من الكتاب هو الأكثر اكتمالاً، ويتعلق بمسألة الأخلاق النظرية، وهو يشمل مواضيع: نظرية الواجب والخير والاستقلالية. وأما الجزء الثاني فيتكون من قسمين، الأول عن روح الانضباط، والثاني عن روح التضحية بالنفس.

ويصرح دوركايم في مطلع هذا الكتاب: إذا كنت قد أخذت مشكلة التربية الأخلاقية كموضوع أساسي للدراسة، فليس هذا فقط بسبب أهميتها الأساسية التي أدركها التربويون، ولكن لأنها تنشأ اليوم في ظروف طارئة بشكل خاص. في الواقع وضمن هذا الجانب من نظامنا التعليمي التقليدي ربما تكون الصدمة هي الأعمق وفي نفس الوقت الأكثر خطورة. إن أي شيء يحد من فعالية التربية الأخلاقية، أو يخاطر بجعل عملها أكثر غموضاً، فإنه يهدد الأخلاق العامة في منبعاها. لذلك لا توجد مسألة أكثر إلحاحاً من مسألة التربية الأخلاقية (دوركايم، 2015، صفحة 05). حسب دوركايم، كل ظاهرة أخلاقية تُعتبر أولاً وقبل كل شيء ظاهرة اجتماعية. إذ تُعتبر الأخلاق مجموعة من القواعد التي يتم فرضها على الأفراد من الخارج، والتي يُفترض أن يلتزموا بها ويحترمونها لتحقيق حياة اجتماعية مقبولة. دور التربية والتعليم يعد العامل الأساسي لتعزيز الأخلاق، التي تُعتبر إرثاً يجب نقله وتجديده. المعلم أو المربي يُعتبر الأداة الرئيسية لنقل هذه القيم وتعزيزها، مما يجعله محركاً أساسياً لبناء النظام الأخلاقي وتجديده بين الأفراد وفي المجتمع بأسره. إن التحدي الأهم يتمثل في التوفيق بين الطابع الملزم للقيم الأخلاقية الجماعية وقيم الاستقلالية والحرية. إذ ينبغي، قبل كل شيء، أن تتصالح الأخلاق مع مفهوم الحرية، بحيث تجعل الاستقلالية مفهوماً مركزياً. فاحترام شخصية الإنسان هو القيمة الوحيدة القادرة على سياسة الناس، لذلك لا توجد أخلاق بدون استقلالية. إن دوركايم يجعل التربية محركاً رئيسياً للأخلاق، التي يُنظر إليها على أنها تقليد (أي إرث) يجب نقله والتقاطه وتجديده، وأن المربي، أو المعلم، هو الأداة الأساسية لذلك. والمهمة الأساسية للتربية، بحسب دوركايم، هي تهيئة الفرد ليندمج ويتلاءم مع عصره وطبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه، ما جعل عديد علماء

الاجتماع، بما في ذلك (P. Fouconnet) يرون في هذه الرؤية إقصاء لأهمية وإمكانية تنمية الجانب الفردي ضمن عملية التنشئة الاجتماعية (Beitone & autres, 2002, p. 21)، بالإضافة إلى إغفال أهمية الصراع والهيمنة. لكن قراءة أفكار دوركايم التربوية في ضوء الإشكالية العامة والأساسية التي شغلت تفكيره واهتماماته الفلسفية والسوسيولوجية تجعلنا نتفهم هذا التركيز على التوافق والوظيفة الإدماجية والتوحيدية للتنشئة الاجتماعية والتربية الأخلاقية، ذلك لأن "التيمة الغالبة في أعمال دوركايم هي التماسك الاجتماعي" (كابان و دورتيه، 2010، صفحة 369)، ويظهر هذا من خلال مواضيع مؤلفاته الأساسية، كتقسيم العمل الاجتماعي والانتحار والتربية الأخلاقية. فتقسيم العمل الذي يفوض أسس التضامن الآلي، يؤدي إلى إضعاف سلطة الضمير الجمعي وتنامي الفردانية وبروز ظاهرة اللامعيارية، ما يهدد التماسك والاندماج الاجتماعيين. يقول دوركايم: "خلاصة القول، وبعيداً عن أن يكون الفرد ومنافعه هدفاً وحيداً أو رئيسياً للتربية (أو التعليم)، فإن التربية هي قبل كل شيء الوسيلة التي يجدد بها المجتمع على الدوام شروط وجوده. إذ لا توجد مدرسة يمكنها المطالبة بحق وحرية تقديم تربية ضد اجتماعية، أي مناهضة للمجتمع". (Durkheim, 1991, p. 52).

فالتنشئة (أو التربية) الاجتماعية هي العملية التي تتيح للفرد أن يتعلم ويتبنى القيم والمعايير وأنماط التفكير والسلوك الخاص بمجتمعه، وبتعبير (فيليب كابان) و(جان فرانسوا دورتيه) فإنها "عملية يستوعب من خلالها الأفراد المعايير وضوابط السلوك وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه" (كابان و دورتيه، 2010، صفحة 366). فالوظيفة الاجتماعية الأهم للمدرسة هي التحضير للاندماج في المجتمع، يقول دوركايم: "في وسع المدرسة، لمجرد كونها جماعة قائمة، أن تربي في الطفل عادات حياة الجماعة، والحاجة إلى التعلق بقوة جماعية" (دوركايم، 2015، صفحة 244).

3.6 الأساس الأخلاقي لسلطة المعلم:

يقول دوركايم مبرزاً أهمية البعد والأساس الأخلاقي للسلطة، وكذا الخضوع والانضباط، "لسنا محتاجين لكثير من التحليل لكي نظهر ما يشعر به الناس من وجوب النظر، من بعض النواحي للمسائل الأخلاقية نظراً لتختلف عن كل ما عداها من المسائل الأخرى. فالأوامر الأخلاقية لها طابع خاص يكفل لها احتراماً خاصاً". (دوركايم، 2015، صفحة 11). وهذا ينطبق على كل المجالات الاجتماعية، بما في ذلك المدرسة، حيث المعلم في المدرسة، بنظر دوركايم، ما هو إلا امتداد لرجل الدين في الكنيسة، ثم الأب في الأسرة، حيث يقول "فإذا لم نعن حين نضع برنامجاً عقلياً للتربية بإبراز هذا الطابع المقدس في الأخلاق وإشعار الطفل به في صورة عقلية فإن الأخلاق التي نلقنها له تصبح عارية من جلالها الطبيعي. وقد يضطربنا ذلك أيضاً إلى إخماد ذلك المصدر الذي يستمد منه المدرس نفسه جزءاً كبيراً من سلطته ومن الحرارة القوية التي يبعثها في قلوب الصغار ويقوي بها أرواحهم، ذلك أن الشعور الذي كان يشعر به عندما كان يتكلم باسم حقيقة عليا دينية كان يرفعه عن عالم الفردية ويمده بمزيد من القوة والنشاط، فإذا لم نصل إلى أن نحفظ له هذا الشعور نفسه حين نربي الأخلاق على أساس آخر فقد لا نجد أماناً إلا لتربية أخلاقية لا هيبة لها ولا حياة فيها" (دوركايم، 2015، صفحة 12). وهو ما ينطبق في مجتمعنا على صلة المكانة الرمزية والأخلاقية للمعلم ب إمام المسجد ومعلم القرآن في الكتاب والزاوية،

وكذا الاب في الاسرة، حتى أننا إلى اليوم نستخدم كلمة الشيخ بدل المعلم أو الاستاذ أو الأب أو مدرب الرياضة أو الشخص الكبير والمحترم، وباختصار كل من له احترام وهيبة وقدسسية وسلطة.

إن عدم الحسم في طبيعة العلاقة الأخلاقية والمعرفية والبيداغوجية بين المعلم والتلميذ قد يؤدي إلى كل أشكال الانحراف دون أن نتمكن من تكييفها باعتبارها انحرافاً أخلاقياً، مثل مجادلة المعلم، رفع الصوت وعدم طلب الإذن بالخروج أو الدخول للقسم وإلقاء التحية من عدمه، وذلك ما نستنتج من هذا النص "فالسلك في مجموعه تحدده القاعدة الخلقية، وهناك ما هو أكثر من ذلك؛ ففي جميع الحالات التي تتركنا فيها قواعد الأخلاق أحراراً بدون أن تحدد لنا ما يجب عمله بالتفصيل، وهي الحالات التي تكون أفعالنا فيها صادرة عن أحكامنا الخاصة، ففي جميع هذه الحالات تخرج أفعالنا عن دائرة التقدير الخلقى. فنحن لا نسأل عنها نظراً للحرية التي تركت لنا بصدد ما لا يعد جرمًا بالمعنى الحقيقي لهذه الكلمة إذا لم يحرمه قانون موضوع، فكذلك لا يعد العمل مخالفاً للأخلاق إذا لم يكن مخالفاً لقاعدة سبق تحديدها" (دوركايم، 2015، صفحة 24).

وهذه الفقرة تبرز بوضوح مفهوم السلطة عند دوركايم، وكذلك أساسها الأخلاقى، حيث يقول: "إن معنى القاعدة يتضمن بجانب فكرة النظام، فكرة السلطة. ونعني بالسلطة التأثير العلوي (l'Ascendant)، الذي تفرضه علينا كل قوة خلقية نقر بسيطرتها علينا. وبمقتضى هذا التأثير العلوي نعمل في حدود ما رسم لنا لا لأن العمل الذي يطلب منا على هذا الوجه يجذبنا ولا لأننا نميل إليه تبعاً لاستعداداتنا الذاتية طبيعية كانت أم مكتسبة؛ ولكن لأن السلطة التي تملية علينا تحتوي على قوة خفية تلزمننا باتباعه. وليست الطاعة التي نرتضيها عن طيب خاطر شيئاً غير ذلك... فكل قوة خلقية نشعر بسيطرتها علينا تحتوي على شيء ما تخضع له إرادتنا... وما من قاعدة، مهما كانت دائرة النشاط التي تنتهي إليها، إلا كان لها نصيب ما من هذه القوة الملزمة..." (دوركايم، 2015، صفحة 30).

ثمة، وفق دوركايم، علاقة وطيدة بين سلطة العلم وسلطة المعلم، تشبه العلاقة بين سلطة الدين وسلطة رجل الدين. فهما يستمدان معاً سلطتهما من سلطة (قيمة ومكانة وقدسسية) العلم والدين. ولذلك يمكن تفسير تغير أو تراجع سلطة المعلم بتغير وتراجع سلطة العلم، تماماً كما أن سلطة الشرطي تنبع وتتأسس (امتداداً) على سلطة الدولة (والمؤسسة الأمنية تحديداً)، وأن سلطة القاضي تنبع من سلطة القانون والقضاء، وقس على ذلك. فثمة "طائفة من القواعد تلعب فيها فكرة السلطة دوراً على جانب عظيم من الأهمية ونعني بها القواعد الخلقية... وينتقل الإحترام الذي نكنه لكنوز المعرفة والخبرة الإنسانية بطريقة آلية إلى من يمثلون تلك المعرفة كما ينتقل الإحترام الذي يكنه العابد للأشياء الدينية إلى رجال الدين أنفسهم" (دوركايم، 2015، صفحة 31).

وهو يشير إلى دوافع أخرى قد تفسر خضوع أو تمرد البعض عن السلطة، وهو الدافع البراغماتي، أي بمقدار ما يحقق ذلك الخضوع الأهداف الشخصية أو بالعكس لا يحققها. لكن دوركايم، وهو يعترف بوجود هذا العامل وتأثيراته، فإنه ينتقده لاعتبار الخضوع للقاعدة الأخلاقية ينبغي أن يكون باعثة الوحيد هو الإحترام والقناعة المبدئية، حيث يقول:

"يجب أن يكون الباعث الوحيد على احترامنا للقاعدة الخلقية هو شعورنا بأن ذلك واجب دون أن ننظر إلى النتائج التي تترتب على سلوكنا" (دوركايم، 2015، صفحة 31)، ويضيف مستدركاً "ومع ذلك فإن اتباعنا للقاعدة المرسومة في جميع هذه الحالات لا يرجع فقط إلى السلطة التي تنبعث منها ولكن لإدراكنا أن العمل المفروض له أوفر حظ في أن يعود علينا بالنتائج النافعة" (دوركايم، 2015، صفحة 31).

كما أن خضوع التلميذ لسلطة المعلم يندرج ضمن خضوعه لنظام المؤسسة المدرسية، بما أن المعلم هو الفاعل الأساسي في العملية التعليمية، الذي يضطلع بالمهمة التي أسندت له من طرف النظام التعليمي "فحاسة الانتظام وحاسة الشعور بالسلطة ليسا إلا وجهين لحالة ذهنية واحدة، أعظم منهما تعقيداً، وهي التي يمكن تسميتها بروح الخضوع للنظام" (دوركايم، 2015، صفحة 36).

إلا أن الانضباط والخضوع للنظام والسلطة المدرسية هو هدف في حد ذاته، بحسب دوركايم، بالإضافة إلى كونه عاملاً ضرورياً لتأدية المهمة التعليمية، حيث ينبه قائلاً "فلنحذر إذاً من الاعتقاد بأن النظام الذي نخضع له الأطفال هو أداة كبت، لا يصح الالتجاء إليها إلا حيث لا يكون منها مناص لمنع تكرار الأفعال المرذولة. فالنظام في حد ذاته عامل مستقل من عوامل التربية له ذاتيته الخاصة، إذ أن في الشخصية الأخلاقية عناصر أساسية لا ترجع إلا إليه، وبالنظام وحده نستطيع أن نعلم الطفل الاعتدال في رغباته والحد من مختلف شهواته وتحديد موضوعات نشاطه" (دوركايم، 2015، صفحة 44).

غير أن دوركايم كان واعياً بضرورة التمييز بين السلطة والتسلط، وأن السلطة الأخلاقية سلطة نسبية وتخضع بدورها لضوابط ورقابة حتى لا يتم التعسف في استخدامها، حيث يقول "ليس معنى الإعتقاد بضرورة النظام، أنه يجب أن يكون نظاماً أعمى يستعبد المرء لسلطانه. وإذا كان من الواجب أن تضفي على القواعد الأخلاقية السلطة التي لا يكون لها بدونها تأثير، فإنه يجب مع ذلك ... ألا تجعلها هذه السلطة بمنأى عن النقاش، وتحيلها إلى أصنام لا يجرؤ الناس على رفع أعينهم إليها" (دوركايم، 2015، صفحة 53).

يُشير بورديو وباسرون إلى كون " كلّ سلطة، مُطلقاً، تُمثّل عنفاً رمزياً: تُخفي السلطة قوّتها مستندةً إلى مبدأ مشروعيتها، وهي في ذلك تدعم علاقات القوّة بقوّتها الرّمزيّة التي تكمن فيها وتختصّ بها." (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 18)

بالنسبة لدوركايم فإن المعلم لا يستمد سلطته (احترام وطاعة التلاميذ له) من قوته الجسدية (ما يحيلنا إلى الخطأ الذي ارتكبهنا حين اعتقدنا أن الضرب يمكن أن يحل مشكلة سلطة المعلم) ولا أيضاً من تفوقه العلمي (أي كونه عالماً مقابل تلميذ جاهل. وهذا أيضاً ينمنا إلى التأثير التدميري لتغير علاقة التلميذ بالمعرفة العلمية على أفول سلطة المعلم. ما يحيلنا أيضاً إلى تفسير أفول سلطة المعلم في المدرسة الجزائرية بسبب تلاشي أساسين كانا يقوم عليهما وهما الضرب واحتكار المعرفة، أي أن تضافر إلغاء استخدام القوة وتعدد البدائل المعرفية للمعلم قد سرّع عملية أفول سلطته، وأنه لم يبق لنا سوى ترميم الأساس الأهم الذي تم إهماله وهو الأساس الأخلاقي. ومن هنا نفهم المعنى العميق جداً لمقولة

شوقي: (قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا). فهذا التشبيه بالرسول الذي نجد ما يقاربه عند دوركايم وعند فرانسوا دوبي (اي التشبيه برجل الدين الذي يتكلم باسم الله) هو ما يضيفي على المعلم القدسية). يقول صاحب كتاب التربية الاخلاقية " ... ولكن، لتساءل: لأي شيء يدين هؤلاء الأفراد [وهو هنا يقصد المعلم بدرجة أولى] حقا بهذا النفوذ؟ ألقوتهم الجسمية المفرطة؟ إن تلك القوة الجسمية لا تضيفي عليهم أية سلطة أخلاقية، لأن المجتمع اليوم يأبى أن يعترف بسيادة القوة الجسمية في المجال الأخلاقي، فلم يعد المرء يحترم غيره اليوم لمجرد كونه عظيم القوة، بل إنه لا يكاد يخشى منه شيئا: إذ أن التنظيم الاجتماعي اليوم يحول بينه وبين البطش بقوته، وبالتالي يقلل من رهبة الناس منه، فإن لم تكن القوة الجسمية هي مصدر السلطة الأخلاقية، فهل يكفي الذكاء الخارق والتفوق العلمي الهائل، لكي يضيفي على أولئك الذين يمتازون به من سلطة تناسب مع رفيع مكانتهم العقلية؟ هنا أيضا لا بد لتوافر هذه السلطة من أن يكون رأي الناس معترفا بالقيمة المعنوية للمعلم. فقد كان جاليليو محروما من كل سلطة بإزاء المحكمة التي أدانته. وأن أعظم عباقرة العلم لا يمكن أن يتوافر لهم أي نفوذ بين شعب لا يؤمن بالعلم. فهل يكون للسمو الأخلاقي حظ أوفر في كسب السلطة الأخلاقية لصاحبه؟ هنا أيضا لا بد أن تكون أخلاق الفرد هي الأخلاق التي يتطلها المجتمع بالضبط" (دوركايم، 2015، صفحة 88).

إن انتظام التلميذ في المدرسة هو تمهيد لانتظامه كمواطن في المجتمع، ولذلك فإن أزمة سلطة المعلم ينبغي أن ننظر إليها باعتبارها إرهابا وتمهيدا لأزمة السلطة على مستوى المجتمع الكبير، تلك التي سوف يواجهها الأستاذ في الجامعة والإمام في المسجد والشرطي في الشارع ... إلخ، وبصفة عامة تلك الأزمة التي سوف تفقد القانون، والهيئات أو الفاعلين الذين يمثلونه في مختلف المجالات، سلطانه على السلوك الاجتماعي. "فالطفل حين يحترم القواعد المدرسية يتدرب على احترام القواعد بوجه عام، ويكتسب عادة التحكم في غرائزه وكبح جماح نفسه لأن الحياة العامة تتطلب منه ذلك التحكم وذلك الكبح، وعلى ذلك يمكننا أن نقول أن النظام المدرسي يعد الطفل إعدادا أوليا لاحتمال ما يتطلبه أداء الواجب من رزانة وثبات. والطفل حين يدخل المدرسة لا بد له من أن يدرك أن حياة الجد قد بدأت" (دوركايم، 2015، صفحة 144).

ويتساءل دوركايم عن مواصفات المعلم الذي يمكنه أن يملك سلطة يعترف ويخضع لها التلميذ، قائلا "...مادام المعلم هو الذي يشعر الطفل بمعنى القاعدة، فالأمر إذن كله متوقف عليه، فالقاعدة لا تستمد سلطتها إلا عن طريقه، وعن طريق الفكرة التي يوحى بها إلى الأطفال عن معنى السلطة، وعلى ذلك فالمسألة تؤول في النهاية إلى هذا السؤال: ما هي الشروط التي يجب أن تتوافر في المعلم حتى يجعل السلطة الأخلاقية تشع من حوله؟" (دوركايم، 2015، صفحة 149) حيث ليس كل معلم جدير بانتزاع الإحترام والخضوع الطوعي لدى التلاميذ. حيث أن "السلطة هي الصفة الأساسية للمعلم؛ وليس ذلك لأنها تحقق النظام الخارجي فحسب، بل لأن عليها تتوقف الحياة الأخلاقية في الفصل. ومما لا شك فيه أن هذه السلطة التي يحملها المعلم في نفسه نتيجة لشعوره برسالته، وبعظمة هذه الرسالة – هذه السلطة قد تتضاعف بمجرد اتصاله بالأطفال وذلك بفضل ما يبعثه في نفوسهم من الثقة والإحترام. فيزداد اعتقاده في قيمة ما يفعل

لأن هذا الإعتقاد يدعمه اعتقاد الأطفال فيه، وثقتهم فيه تقوى وتزيد من ثقته في نفسه (دوركايم، 2015، صفحة 154). فالمعلم يمارس دورا حاسما، من خلال سلطته الأخلاقية، في بناء الحياة الأخلاقية والتربوية في الفصل. إن السلطة المدرسية توازن بين النظام والمرونة في بيئة التعلم، ودور المعلم في الفصل يمتزج بين السلطة والتوجيه، حيث يسعى المعلم لتوجيه سلوك التلاميذ في إطار يحافظ على التوازن بين الانضباط والحرية، يتعلق هذا بفهم السلطة كأداة توجيهية تحمل مسؤولية كبيرة في تشكيل بيئة التعلم، وبالتالي، ينبغي على المعلم أن يكون قادراً على تحقيق التوازن بين فرض النظام وتشجيع الحوار والمرونة، مما يساعد في بناء علاقات متوازنة ومثمرة مع التلاميذ في الفصل. يقول دوركايم "وهل بنا من حاجة لأن نؤكد أننا حين نتكلم عن سلطة المعلم، وعن ضرورة هذه السلطة، فلسنا نعني بأية حال أنه يجب أن يقود الفصل كما تقاد الكتيبة العسكرية؟ نحن لا ننكر، في الحقيقة، أن من أشد ما يتعارض مع روح النظام هو أن نحاول إخفاءه وراء ستار المرح الزائد عن الحد. ومما يغير من طبيعة النظام، أن نصوره كما أراد مونتني (Montaigne)، هينا لينا" (دوركايم، 2015، صفحة 154).

7. خاتمة واستنتاجات:

بالفعل لقد تعرضت أطروحة عالم الاجتماع (إميل دوركايم) لانتقادات قوية، خاصة خلال العقود التي تصاعد فيها تيار اليسار السوسيولوجي الماركسي الذي يركز على الصراع الطبقي، وكذلك من طرف اليمين السوسيولوجي أيضا الذي يعلي من شأن الفرد كفاعل اجتماعي. فنظرية دوركايم حول الواقعة الاجتماعية بالفعل "لا تركز إلا على القيود الاجتماعية، فهو ينحدر من أسرة أحبار يهود، لهم عادات صارمة وبنية أبوية. وعلاوة على ذلك فقد حاول أن يؤله علم الاجتماع، زاعما أنه كان من الممكن استخلاص أخلاق وحتى دين منه. وما ذلك في الحقيقة إلا لأن دوركايم كان لا يشعر بأنه مندمج بالفعل في المجتمع الرأسمالي الذي كان قائما إبان الجمهورية الفرنسية الثالثة" (مغربي، 1986، صفحة 72). غير أن هذا العقد يشهد عودة الفكر الدوركايمي بقوة، وذلك بالنظر إلى النتائج الاجتماعية التدميرية التي تمخضت عن قيم التحرر والفردانية في المجتمعات الغربية، وكذا أقول قيم التضامن وأشكال السلطة وما نتج عنها من تفسخ شبكة العلاقات الاجتماعية. إن رؤية دوركايم للتربية تبرز بقوة في مقاربتها للمسائل التربوية في المجتمع الجزائري الحاضر، خاصة فيما يتعلق بالبعد الأخلاقي. تواجه المجتمعات الحديثة، وخاصة في الجزائر، ظواهر مثل اللامعيارية والانفصالية، المرتبطة بقيم التحرر والاستقلالية، مما يؤدي إلى صعوبات في الاندماج الاجتماعي وضعف في التضامن الاجتماعي، مما يهدد شبكة العلاقات الاجتماعية. ويبدو لنا أن التحليل الدوركايمي لمسألة السلطة التربوية ككل، وسلطة المعلم بوجه خاص، بما في ذلك أفكاره الجريئة والقوية المتعلقة بالمؤسسة المدرسية وما يتطلبه أداءها الوظيفي من الانتظام والانضباط والخضوع للسلطة.

وعكس ما روج له البعض فإن ابن خلدون لم يرفض أن يكون للمعلم سلطة على المتعلم، أو أن يخضع المتعلم لسلطة المعلم. وإنما كانت له رؤية متميزة باعتدالها، فلم يدفعه واقع التسلط التربوي والتعليمي وكذا تلك القدسية التي

كان يتمتع بها المربي والمعلم والشيخ والعالم في عصره، التي أدت بلا شك إلى آثار سلبية في نفسية وعقل المتعلمين حين خرج بها بعض أولئك عن إطارها وضوابطها المعقولة والمتزنة.

صحيح أن المعلم في المدرسة الجزائرية لم يفقد كل مكانته واحترامه وسلطته الأخلاقية والمعرفية والبيداغوجية، لكنه لم يرث ولم يحافظ على كل ما كان لدى سلفه من مكانة واحترام وسلطة. فمن الخطأ أن نعمم فنقول أن التلميذ في المدرسة الجزائرية لم يعد يحترم ويبجل المعلم، ومن الخطأ أيضا القول بأن التلميذ مازال يحترم ويبجل المعلم كما في السابق، فالتعميم خطأ معرفي يشوه الحقيقة، دون الغاء أهمية تحليل دلالات الاتجاه العام طبعاً، وهو ما نحن بصددده. يتعلق الأمر بضرورة تبني رؤية متوازنة وموضوعية بعيدة عن المبالغة، سواء في إبراز أو طمس المساوئ أو المحاسن معاً. فالتغير الذي يعتري المؤسسة المدرسية في الجزائر لم يبلغ بعد كل ما كان في السابق من عناصر القوة والضعف معاً، وإنما التدرج طبيعة ملازمة للتغير الاجتماعي، وحين نرصد وجهة هذا التغير، من خلال مقارنة الماضي بالحاضر، أو استناداً إلى نموذج مرجعي، يمكن لنا أن نستشرف ما ستؤول إليه الأوضاع، ويمكن لنا أيضاً أن نقيم ما ستؤول إليه، أخير هو أم شر. ومن الحكمة في سياسة الشأن العام، خاصة حين يتعلق الأمر بالمجالات الحيوية، أن نبنى ونؤسس توقعاتنا ومواقفنا على أسوء الاحتمالات، إذ يتعلق الأمر هنا بمصير المجتمع، وذلك حتى نتدخل قبل فوات الأوان. ذلك لأن الزمن ليس دوماً جزءاً من العلاج، فالأمراض الاجتماعية تبرز وتتطور مع الوقت من الحد الذي يمكن فيه معالجتها بأبسط الوسائل إلى الحد الذي يصبح فيه علاجها ضرباً من المستحيل. لقد حان الأوان لإضفاء كثير من الصرامة على مستوى الإنتقاء المدرسي، على أن يقوم وفق المعيار الأخلاقي والمعرفي في آن واحد. ففي المجال التعليمي، كما في مجال الاقتصاد، فإن العملة الفاسدة تطرد العملة الصحيحة.

إن ظاهرة تمرّد التلاميذ على سلطة المعلم والنظام المدرسي بشكل عام، تُعتبر مشكلة تربوية تتجاوز الأبعاد التقليدية، وتأخذ بعين الاعتبار السياق السوسيوأنثروبولوجي للتعليم. في المجتمع الجزائري الحالي، تعكس هذه الظاهرة تحولات تاريخية أثرت على فعالية مؤسسات التنشئة الاجتماعية، خاصة فيما يتعلق بغرس وتعزيز القيم الاجتماعية المنظمة للعلاقات، مثل الاحترام، والانضباط، والالتزام بالنظام، التي تعتبر أساسية للعيش المشترك والجماعي.

تحليل أزمة السلطة البيداغوجية للمعلم داخل المدرسة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار عوامل متعددة، لا يقتصر فقط على البيئة المدرسية نفسها. فالتلميذ الذي يظهر سلوكاً عنيفاً لا يتشكل فقط بسبب البيئة المدرسية، بل يأتي إلى المدرسة متمرداً بناءً على عدة عوامل داخلية وخارجية تؤثر عليه.

ينبغي الربط بذلك بين تراجع سلطة المعلم في المدرسة وتراجع سلطة الأب والأم في الأسرة، دون أن نغفل حقيقة أن التلميذ هو امتداد للطفل والمراهق التي تتشكل شخصيته في الأسرة، بما في ذلك المعايير والقيم والاتجاهات وأنماط التفكير والسلوك ذات الصلة بالاحترام والنظام والسلطة. فالتلميذ المتمرد على السلطة المدرسية وسلطة المعلم هو امتداد لطفل ومراهق متمرد على السلطة الأسرية وسلطة الأبوين. فالتلميذ المتمرد على السلطة لم ينشأ في المؤسسة المدرسية بقدر ما تجسدت

البعد الأخلاقي لسلطة المعلم في المؤسسة المدرسية وفق نظرية إيميل دوركايم

نتائجه في إطارها، ينبغي في نظرنا البحث عن العوامل العميقة لهذه الأزمة خارج إطار المدرسة دون أن نعفي هذه المؤسسة، بما في ذلك فاعليها وخاصة المعلم، من قسط معتبر من المسؤولية. كما أن المراهق المتمرد هو الوجه الآخر للمراهق المقهور، وإذا كانت المدرسة مطالبة بتخليص التلميذ من القهر وحمايته منه فإنها أيضا مطالبة بتخليصه من نزعة التمرد على كل شيء.

وبالنظر إلى المنحى الذي أخذته التنشئة الأسرية في مجتمعنا، متأثرة بخطاب الحقوق والتحرر، فإن التجربة المدرسية، وبخاصة في جانبها المتعلق بالانضباط والخضوع للنظام واحترام سلطة المؤسسة وسلطة المعلم بوجه خاص، هي بمثابة تصحيح وتعديل ضروري وجوهري لذلك المنحى، بحيث يؤدي إلى ادخال حالة من التوازن في شخصية التلميذ خاصة خلال مرحلة المراهقة.

ونختتم بالحكمة التي استهلّ بها عالم اجتماع التربية (علي أسعد وطفة) فصل "السلطة المدرسية"، حيث كتب ما يلي، ليلخص كل شيء: "يجب على المربي أن يحاكي مبضع الجراح وريشة الرسام في آن واحد" (طفة و الشهاب، 2003، صفحة 67)

فهل تمكن المعلم في المدرسة الجزائرية من التوفيق، على مستوى تصور وممارسة سلطته البيداغوجية، من التوفيق بين هذه الريشة وذلك المبضع؟، أي دون أن تتحول عملية التعليم إلى تسلط وقهر، أو تسيّب وتمرد. ذلك ما نحن بصدد اكتشافه من خلال الدراسة الميدانية لرسالة الدكتوراه.

8. قائمة المراجع:

- إيميل دوركايم. (2015). التربية الأخلاقية. (السيد محمد بدوي، المترجمون) القاهرة: المركز القومي للترجمة.
- سيلامي نوربير، وآخرون. (2001). المعجم الموسوعي في علم النفس. (وجيه أسعد، المترجمون) سوريا: منشورات وزارة الثقافة.
- عاطف غيث. (2012). قاموس علم الاجتماع الحديث. (إبراهيم جابر، المترجمون) مصر: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الرحمن ابن خلدون. (1988). تاريخ ابن خلدون (ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر) (الإصدار 02). بيروت، لبنان: دار الفكر.
- عبد الغني مغربي. (1986). الفكر الاجتماعي عند ابن خلدون. (محمد الشريف بن دالي حسين، المترجمون) الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
- علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب. (2003). علم الاجتماع المدرسي (بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية) (الإصدار 01). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- فيليب كابان، وجان فرانسوا دورتيه. (2010). علم الاجتماع - من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية-. (إياس حسن، المترجمون) سوريا: دار الفرقد.

. (2023, 09 03). Consulté le 06 20, 2024, sur <https://www.aps.dz/ar/sante-science-technologie/148336-2023-2024>

Beitone, A., & autres. (2002). Sciences sociales. Paris: Dalloz.

Bonafé-Schmitt, J.-P. (2003). Les médiations, la médiation. 221-295. Toulouse: Erés.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Les Editions de Minuit.

Calendreau, L. (2009). Pouvoir et Autorité en éducation. paris: L'Harmaton.

dfgf. (fgf). gdf. fdg: dfg.

Dortier, J.-F. (2004). le Dictionnaire des Sciences Humaines. France: Science Humaines.

Dubet, F. (2012, 08 03). Le déclin de l'école et le conflit des principes. Consulté le 06 20, 2024, sur <https://www.youtube.com/watch?v=eSmD2kVR3lY>

Durkheim , E. (1991). Education et Sociologie. Alger, Algerie: Elborhane.

Encyclopaedia Universalis. (1990). France.

Petitclerc, J.-M. (2007). Y'a plus d'autorité! France: Erés.