الحقل المدرسي وإعادة إنتاج مواضيع غير ظاهرة وأخرى واقعية.

د. حكيمة وشنان -جامعة سكيكدة- الجزائر

الملخص:

للمدرسة حرمتها و قدسيتها في كل المجتمعات بنية ووظيفة، لكن قد يحدث و تتعرض لممارسات و ظواهر تخدش هذه القدسية و الحرمة، ما يتطلب البحث بشأنها و ما تعيشه من ظواهر، مثل ذلك مسألة العنف كظاهرة معطاة للعيان، اتخذت لنفسها مكانا في كافة المؤسسات التعليمية، و لو بدرجات متفاوتة، حتى باتت تغزو البعض منها أكثر من غيرها.

ما دفع الباحثين على اختلاف تخصصاتهم العلمية للإنكباب عليها ودراستها، من مختلف الزوايا، فمرة باعتبارها نتاج صراع علائقي و تفاعلي بين الفاعلين التربويين، تحدث نتيجة الشعور بالألم و التهميش وحتى الإقصاء و الأذى ما يدفع للتمرد على المؤسسة ومن فيها وعدم الخضوع لقواعدها التي يتصور أنه لا يستفاد منها شيئا، ومرة باعتبارها نتاج عدة عوامل متداخلة أسرية، نفسية، اجتماعية وحتى اقتصادية وسياسية. ورغم أن هذه الظاهرة كانت دائما موجودة لكن ما تغير هو كيفية النظر إليها، حتى باتت من المواضيع الواقعية المفروضة في مرحلة زمنية معينة، مثل الشباب المخدرات، الفساد، الإرهاب، التكنولوجيا. ليتم بذلك استبعاد بعض المواضيع غير الظاهرة رغم تحريكها للعنف في المدارس، مثل التمييز الإقصاء، المحاباة، الجهوية، لأن المدرسة ظلت تنتجها ولا تزال تعيد إنتاجها.

من أجل ذلك، تأتي هذه الورقة، للتقصي بشأن الموضوع المطروح، تقصيا يأخذ بالتوضيح النظري والتمثل الواقعي. وكل ذلك في ظل استلاف مفاهيم "بورديو" لكن بوجهة نظر مغايرة كلما تطلب الأمر ذلك.

Abstract :

school has it's holiness and sanctity in both structure and function in all societies. But, it happens to be subjected to exertions and phenomena that affect its holiness and sanctity. Which requires search about it within the phenomenon? As an example the matter of violence getting progressively wide in quite different levels in all educational establishments till it dominated almost of them.

This urged researchers in different scientific majoring to put a spot light on and study it from different angles. Sometimes, considering it as a results of relational and reactive conflict between educative actors. Furthermore, feeling hurted, marginalize and even excluded. They rebel against the establishment, the staff and the rules feeling no benefits from it. Moreover, many other familial, psychological, social, economical and political factors contributed to this phenomenon.

Although it did exist before, but what has been changing is the vision at it till became the real imposed subject in a specific period of time like youth, drugs, fraud, terrorism, and technology. This led to keeping out some hidden subjects though it manages violence such as racism excluding nepotism and regionalism because school still producing and reproducing it.comes to retrace in the given subject, retrace that takes theoretical clarification and real exampling. All that for shadowing the conceptions of Pierre Bourdieu, but in different vision according to the requirement of the subject.

مـــــقدمة: تحديد منطلق

لا يجرؤ أحد على نكران دور المدرسة في المجتمع تربية و تعليما، لأنها ما وجدت إلا لذلك غير أن مسألة التغير الاجتماعي ليست دائما محمودة، لأنها قد تحمل مالا يستحب. فظاهرة العنف عامة ومنها العنف في المدارس، ظهرت مع موجة التغيير الذي تمر به المجتمعات المعاصرة، ولو بدرجات متفاوتة في الكيفية والنتائج.

ولم تسلم المدارس الجزائرية من هذه الظاهرة، التي جلبت أنظار الباحثين لتدارسها من نواحي عدة، بداية بتعريفها، تحديد أسبابها، الوقوف على تجلياتها، والوصول إلى نتائجها ووضع توصياتهم بشأنها، وكل ذلك في إطار ربطها بدينامية التغير الاجتماعي، الذي تعرض له المجتمع الجزائري، ما أثر عليه في مختلف الجوانب، مثل قطيعة الروابط الاجتماعية بين أفراده اضطراب العلاقة بين القيم التقليدية وظروف الحياة الجديدة، بروز مظاهر التهميش والإقصاء وعدم الاستقرار الاجتماعي.

هذا ما يبدو في الظاهرة، كون الإشكاليات المبحوثة تنطلق من افتراضات عامة، تحكم الظاهرة في كل المجتمعات دون تمحيصها ومراعاة لخصوصية المجتمع الجزائري ثقافة ودينا وطبيعة اجتماع.

على هذا الأساس تأتي هذه المداخلة للبحث في موضوع العنف في المدارس الجزائرية، بحثا يقوم على استلاف مقولات "بورديو" التي توصف بأنها ثرية و مدرارة إلا أنها عصية وصعبة الفهم، لكن بوجهة نظر مبنية على معطيات واقعنا وخصوصية مدارسنا ومجتمعنا، انطلاقا من قناعة بقول "دي سوسير": أن "وجهة النظر تخلق الموضوع".

أولا. توضيح المفهوم و تقريب المعنى:

تشتغل هذه المداخلة بمفهومين أساسيين، هما العقل وإعادة الإنتاج لصاحبها "بورديو"، لذا نحاول توضيحها كما يلي:

1- في معنى مفهوم الحقل:

شرح "بورديو" نفسه، مفهوم الحقل بمعاني عديدة لكن أيسرها كما نظن، هو اعتباره فضاء يمارس فيه مفعول ما، وأن لهذا الحقل فاعلون، هم حملة رأسمال معين يمثل أوراقهم الرابحة في مفعول الحقل. لذا يؤكد "بورديو" أن "التفكير بصيغة الحقل، هو أن يفكر على نحو علائقي"، لأن ما يوجد في الواقع هو علاقات وليس تفاعلات أو تمثلات ذاتية بين الفاعلين، بل علاقات موضوعية توجد في استقلال عن الضمائر والإرادات الفردية. (الكور عبد الجليل، 1997: 65)

كما يقر "بورديو" من جهة أخرى أن محاولة وضع حدود لأي حقل عملية صعبة، لكنه ييسر لنا ذلك بصيغة تحليلية أنه يمكن أن يحدد بصفته شبكة أو تشكيلات من العلاقات الموضوعية بين أوضاع، وهذه الأوضاع محددة موضوعيا في وجودها وفي التحديدات التي تفرضها على المحتلين لها، سواء كانوا فاعلين أو مؤسسات بواسطة موقعهم الحالي والمحتمل في بنية توزيع مختلف ضروب السلطة (أو الرأسمال) التي يتطلب امتلاكها بلوغ الأرباح الخاصة التي هي موضوع اللعب في الحقل وفي الوقت نفسه بواسطة علاقاتهم الموضوعية بالأوضاع الأخرى (سيطرة، تبعية، تطابق...) إذ على سبيل المثال، فإن الحقل الفني والديني والاقتصادي حقول يخضع كل منها لمنطق مختلف، فالحقل الاقتصادي في المجتمعات شديدة التمايز، برز تاريخيا بوصفه مجالا حيث أن الأعمال هي الأعمال كما يقال، وبالتالي فإن العلاقات الودية للقرابة الصداقة، أو المودة، مستبعدة. (الكور عبد الجليل، 1997: 65)

ولتقريب شرح المعنى أكثر يقارب "بورديو" مفهوم الحقل بمفهوم اللعب، من حيث اشتماله على لاعبين لهم الرغبة والاستعداد للاستثمار في اللعب، ووسائل النجاح وهي أوراق رابحة في اللعب، وتتغير قوتها حسب اللعب. وكما أن القوة النسبية للأوراق تتغير حسب الألعاب فإن تراتب مختلف أنواع الرأسمال (اقتصادي، ثقافي، اجتماعي، رمزي...) تتغير كذلك في مختلف الحقول. فثمة دائما أوراق صالحة أي مفيدة في جميع الحقول وهي الأنواع الأساسية من الرأسمال. لكن قيمتها النسبية من حيث هي وسائل للنجاح تختلف حسب الحقول وحتى حسب الحالات المتتابعة لحقل بعينه وذلك أننا نجد أن قيمة نوع من

الرأسمال تخضع لوجود لعب، أي لحقل، حيث يمكن أن تستعمل وسيلة النجاح تلك. فرأسمال ما أو نوع معين من الرأسمال هو ما يعد ذا فعالية في حقل محدد، في آن واحد من حيث هو سلاح ومن حيث أنه رهان للنزاع، مما يتيح لممتلكه أن يمارس سلطة أو تأثيرا وبالتالي أن يوجد في حقل معين، بدل من أن يكون مجرد كم لا يعتد به. (الكور عبد الجليل، 1997: 66)

وفي كل لحظة فإن حالة علاقات القوى بين اللاعبين، هي التي تحدد بنية الحقل فمثلا فردين يتمتعان برأسمال إجمالي متعادل تقريبا، يمكن لهما أن يختلفا سواء في وضعهما أو في اتخاذهما للمواقف، وذلك لأن أحدهما قد يكون له الكثير من الرأسمال الاقتصادي وقليل من الرأسمال الثقافي والعكس بالنسبة للآخر. ومن ثمة فإن خطط لاعب ما وكل ما يحدد لعبه يخضع في الواقع ليس فقط لحجم وبنية رأسماله في اللحظة المعنية ولحظوظه في اللعب ولكن أيضا للتطور الزمني لحجم وبنية رأسماله أي مساره الاجتماعي واستعداداته (سمت) التي تكونت في العلاقة الممتدة ببنية موضوعية معينة من الحظوظ، وليس هذا فحسب بل إن اللاعبين يستطيعون أن يلعبوا كي يزيدوا أو يحتفظوا برأسمالهم أو يحولوا جزئيا أو كليا القواعد المحايثة للعب وذلك بخطط تنقص من نوع رأسمال خصومهم وتثمن نوع رأسمالهم الذي يمتلكونه . (الكور عبد الجليل، 1997: 66- 67)

كيف يمكن تحليل الحقل ودراسته؟ ييسر لنا"بورديو" ذلك من خلال تحديده للزوايا أو المراحل الضرورية والمقترنة فيما بينها وهي ثلاث مراحل تتمثل في:

- يجب أن يتم تحليل وضع الحقل بالنسبة إلى حقل السلطة (مسيطر أم مسيطر عليه)
- يجب النظر إلى البنية الموضوعية للعلاقات بين الأوضاع المحتلة من طرف الفاعلين في الحقل.
- يلزم أن تحلل مختلف استعدادات (سموت) الفاعلين والتي اكتسبوها وهم يتقمصون نمطا معينا من الشروط الاجتماعية والاقتصادية والتي تجد في مسار

محدد داخل الحقل المعني فرصة أكثر أو أقل ملاءمة أن تتحقق. (الكور عبد الجليل، 1997: 72)

ومن الناحية المنهجية، لا يمكن فصل حقل الأوضاع عن حقل التموقعات بل يجب أن يقع تحليلهما معا باعتبارهما ترجمة لمعنى واحد. وكيفما كان الأمر ففضاء الأوضاع يتجه في حالة التوازن إلى أن يحكم فضاء التموقعات.

كما أن لكل "حقل مسيطرون ومسيطر عليهم، له نزاعاته من أجل المحافظة أو المناهضة، آلياته لإعادة الإنتاج، لكن كل واحدة من تلك المميزات ترتدي في كل حقل شكلا خاصا، غير قابل للاختزال." (الكور عبد الجليل، 1997: 73)

هناك خاصية أخرى للحقول، في كونها أنساقا من العلاقات المستقلة عن المجموعات السكانية التي تحددها هذه العلاقات، لذا فالحديث عن الحقل يعني الاهتمام أولا بنسق العلاقات الموضوعية على حساب جزيئات الحقل نفسها، على اعتبار أن الفرد هو انبثاق من الحقل، فهذا المفكر أو الفنان أو المثقف لا يوجد كما هو، إلا لأن هناك حقلا فكريا أو فنيا. (الكور عبد الجليل، 1997: 73)

وعليه فمفهوم الحقل يبدو أنه الموضوع الحقيقي لعلم الاجتماع حسب "بورديو" وليس الفرد حتى ولو أنه لا يمكن بناء حقل إلا انطلاقا من الأفراد، بما أن المعلومات الضرورية للتحليل الإحصائي مرتبطة عموما بأفراد أو بمؤسسات. فالحقل هو الذي يجب أن يكون في مركز عمليات البحث. ولا يقتضي هذا أن الأفراد إنما هم أوهام خالصة أو أنهم لا يوجدون بما هم فاعلون وليس من حيث أنهم أفراد بيولوجيون، أو من حيث أنهم ممثلون أو ذوات، وهؤلاء الفاعلون مكونون اجتماعيا على أنهم نشيطون ومتصرفون في الحقل، من حيث أنهم يمتلكون الخصائص الضرورية لكي يكونوا فاعلين فيه، أي لكي ينتجوا فيه مفاعيل. (الكور عبد الجليل، 1997: 74) لذلك فإن حق الدخول إلى الحقل، يشرعه امتلاك تشكيل خاص من الخصائص فلكي يبنى الحقل لابد من أن تعين أشكال الرأسمال الخاص التي ستكون ناجعة فيه و لكي تبنى هذه الأشكال من الرأسمال الخاص، يجب أن يعرف المنطق الخاص للحقل. فالفاعلون في الحقل هم حملة رأسمال وليس مجرد جزيئات بداخله، وتبعا

لمسارهم وللوضع الذي يحتلونه في الحقل بمقتضى تمتعهم بالرأسمال (حجما وبنية) فإن لهم ميلا طبيعيا إلى أن يتوجهوا بحيوية إما نحو المحافظة على الرأسمال وإما نحو مناهضة هذا التوزيع. (الكور عبد الجليل، 1997: 75)

2- في معنى مفهوم إعادة الإنتاج:

شرحه "بورديو" بمترادفات أقرب لتؤدي المعنى المقصود به، مثل: إعادة التأويل وإعادة الترجمة، ثم حدده بإعادة الإنشاء الذاتي، ليقصد به قدرة الحقل على إنتاج وإعادة إنتاج ممارسات تصبح مع الوقت من بنيته ولها القدرة على استباق الممارسات القادمة وتحديدها بمعزل عما يكون مصدرها وأثر المحيط فيها.

ويمثل الحقل المدرسي مثالا بليغا بما له من قدرة على إنتاج وإعادة إنتاج ممارسات بيداغوجية تولد في كل مرة ممارسات بيداغوجية أخرى تتكلس داخل الحقل لتصبح جزءا من بنيته القارة وتصبح أيضا لها القدرة على استباق الممارسات القادمة وتحديدها بمعزل عن المحيط وأثره. (ماهر تريمش، 2007: 39)

ثانيا. العنف المدرسي: مـوضوع واقـعي و معطى.

منذ بروز العنف بصفة عامة كظاهرة اجتماعية في المجتمعات باختلاف درجات تقدمها، برز الحديث عنها كموضوع الساعة في هذا العصر ما حفز الباحثين في تخصصات متباينة على دراسته وبحث كل جزئياته، انطلاقا من التعريف به وصولا إلى نتائجه والآثار المترتبة عنه ومن ثمة الاستدل على وجوده. نتبين ذلك كما يلي:

ففيما يخص التعريف وبعيدا عن التعريفات الأستاذية المقدمة بشأنه بين الباحثون أن العنف في مفهومه العام، كل سلوك أو تصرف يحمل الأذى أو الضرر سواء اتجاه شخص أو مؤسسة أو طبقة أو جهة معينة. هذا الضرر قد يكون جسديا (ضرب، حرق، قتل، تعذيب...) أو نفسيا (سخرية، استهزاء، كلمات بذيئة، تهميش، إقصاء، حط من القيمة، فرض الرأي بالقوة، ...)

وللعنف شكلان أساسيان، حتى وإن اختلفت تسمياتهما من باحث إلى آخر. هذان الشكلان هما: العنف الجسدي والعنف اللفظي.

- **العنف الجسدي:** وهو الأكثر انتشارا وألما وفيه يتدخل الجسد بحركاته لممارسة العنف من خلال استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين، مثل: الضرب، الهجوم الاعتداء الكم، الركل، الحرمان من الأكل والشرب (حسن مصطفى عبد المعطي، 2004: 56).

- **العنف اللفظي:** وفيه يتم التخلي عن حركات الجسد واللجوء لاستعمال الألفاظ، مثل السب، الشتم، الكلام الجارح. (حسين عبد الحميد رشوان، 1998: 227)

كما أثبت الباحثون أن للعنف المدرسي، مظاهر عديدة، فقد يكون فرديا أو جماعيا، كما قد يكون من داخل المدرسة أو من خارجها.

- **مظاهر العنف من داخل المدرسة:** يأخذ أشكالا عدة تبعا لممارسيه، فقد يكون: بين الطلاب أنفسهم، أو بين الأساتذة والطلاب، أو بين الأساتذة أنفسهم، أو بين الطلاب والإدارة ، أو التخريب المتعمد لممتلكات المدرسة، أو بين الأساتذة والإدارة وغيرها.

- **مظاهر العنف من خارج المدرسة:** يمارسه غرباء يحضرون إلى المدارس، ويقومون بالإزعاج أو تخريب المدرسة أو إلحاق الأذى بطلاب تلك المدرسة. مثال ذلك حضور طلاب الثانويات أو المتوسطات أمام المدارس الابتدائية والعمل على إزعاج تلاميذها وإلحاق الأذى بهم أو بالأساتذة أو المدرسة من خلال التخريب، عمل الشغب الإزعاج، عرقلة سير الدروس. أيضا الأهالي قد يمارسون أعمال العنف ضد المدرسة إما من باب الاعتراض على أمر ما، مثل نظام المدرسة، أوامر الإدارة، أو دفاعا عن أبنائهم.

وفيما يخص العوامل المسببة للعنف المدرسي، فقد حددها الباحثون في:

- **عوامل أسرية:** على اعتبار الأسرة أول المؤسسات الاجتماعية الحاضنة للطفل تربية وتعليما وتكفلا اجتماعيا واقتصاديا و نفسيا، لذا فأي خلل في هذه الوظائف أو الأدوار قد ينتج عنه أحد أشكال العنف. وعموما تتمثل العوامل الأسرية ذات العلاقة بالعنف في:

أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة، نمط السلطة السائدة في الأسرة، سوء التفاهم بين الوالدين، تذبذب تربية الطفل، التمييز بين الأبناء، التفكك الأسري سواء بالانفصال أو الطلاق أو الهجران أو الموت.

- **عوامل مدرسية:** منها ما يتعلق بالقوانين والمعايير المعتمدة في المؤسسة التربوية والعلاقات السائدة بين أطرافها التربويين. ومنها ما يتعلق بالأستاذ وطريقة تدرسيه أو استخدامه للعنف كوسيلة ضبط داخل الصفوف الدراسية وعدم تقدير الطالب لا سيما منهم المتأخرين دراسيا وقلة الاهتمام بهم والبالغة في انتقادهم بمقابل الاهتمام فقط بالطلبة النجباء و احترامهم.

- **عوامل فردية:** أي تتصل بالطالب في حد ذاته، مثل العامل البيولوجي والاستعداد الطبيعي لدى هذا الأخير للسلوك العنيف. أو العامل النفسي، حيث أن للعوامل النفسية دورا كبيرا في إثارة السلوك العنيف، مثل الحرمان العاطفي والمادي وعدم إشباع الرغبات. (عاطف أحمد فؤاد، 1995: 145-146)

من أجل ذلك كله وتحقيقا لفهم هذه الظاهرة، حاولت النظريات العلمية تفسيرها تفسيرات مختلفة، منها:

- **التفسير البيولوجي:** ويفسر السلوك العنيف بوجود غريزة العنف لدى الإنسان كما الحيوان، رغم أن السلوك الإنساني يتم في إطار عقلاني بينما يتم السلوك الحيواني يتم في إطار غريزي.(عبد الرحمان العيسوي، 1997: 40)

- **التفسير النفسي:** يرى أصحابه أن العنف مصدره الشعور بالإحباط، ما يدفع بالإنسان إلى التعبير عن ذلك بسلوكيات عدوانية.

- **التفسير الاجتماعي:** يشير إلى عدة تفسيرات تجسدها اتجاهات عديدة مثل: نظرية تعلم العنف التي تفسر العنف بالرجوع أساسا إلى فكرة التقليد، أي أن تعلم العنف يتم عن طريق تعلمه في مختلف الأوساط، كتقليد شخص للأشخاص المحيطين به، أو عن طريق

الإعلام.(عبد الرحمان العيسوي: 1990: 32) ونظرية ثقافة العنف، التي تفسر ذلك بوجود ثقافة للعنف في المجتمع بحد ذاته.(حامد عبد السلام زهران، 1995: 384)

ثالثا. العنف المدرسي كموضوع واقعي تنتجه أو تحركه مواضيع لا يجاهر بها.

1- ملاحظات عامة حول العنف المدرسي كموضوع مدروس:

ارتكازا على نتائج الدراسات العلمية التي عالجت موضوع العنف المدرسي، وبتقصي متأني ومتثبت بشأنها، نجد أن معظم الدراسات التي تم جمعها والاشتغال بها كمدونة للبحث، قد بحثت في:

- العنف الممارس بين أطراف العملية التربوية (تلميذ، أستاذ، إدارة، مدرسة) مركزة بصورة ملحوظة على عنف الأستاذ ضد التلميذ.
- العوامل المؤدية للممارسة العنف في الوسط المدرسي (الأسرية، الاقتصادية، المدرسية...)
- أساليب ممارسة العنف في المدارس و أشكاله وانعكاساته.
- التصورات الاجتماعية لاسيما لدى الأساتذة بصفة عامة حول ظاهرة العنف.
- أساليب أو استراتيجيات مكافحة العنف في المدارس.

إن هذه المواضيع تمس مختلف جوانب العنف المدرسي، ما يعني الاهتمام الحقيقي والرغبة الفعلية به كظاهرة اجتماعية تفرض نفسها وتعطي حقائقها للبحث، سواء فيما يتعلق بصفة العنف الممارس أو الأطراف الممارسة له أو التصورات المشكلة حوله ومن جانب أحد أطرافه (الأساتذة) أو الحلول التي يمكن وضعها بشأنه.

لكن الملاحظات التي يمكن تسجيلها، هو كيف قيل ما قيل حول الموضوع؟ أي هل تم البحث في جوانبه الظاهرة والخفية وفق معطيات واقعنا وخصوصية مدارسنا وتلامذتنا أم تم الاكتفاء بمحاكاة ما قدمته البحوث في المجتمعات الغربية فقط، ما يتطلب حسب رأينا إعادة النظر ولو قليلا فيما قدم من نتائج وتشريح الظاهرة من الداخل لا من الخارج فقط حتى نتفادى ما يعرف بوهم المعرفة الشفافة.

ما يمكن تسجيله بهذا الشأن، أن كل الدراسات تتحرك ضمن قوالب جاهزة، في تعاملها مع الظاهرة، سواء في تعريفاتها أو منطلقاتها في اختيار المواضيع الخاصة بالعنف المدرسي أو مرجعياتها الفكرية، أو تحليلاتها.

- فبالنسبة للمعنى المعطى للعنف (العنف المدرسي): وبالنظر للمعنى العام المقدم آنفا يفهم أن العنف سلوك غير سوي يحمل الضرر والتدمير، كما أنه يقوم على استبعاد الآخر، أو إنكاره أو جعله تابعا و خاضعا، أو نفيه وإقصائه. ما يعني عدم الاعتراف به أصلا لسبب من الأسباب. والسؤال المطروح عند هذا المعنى: هل يمكن لأي كان أن يقبل بأن يستبعد أو يهمش أو ينفى؟ دون أن يقوم بردة فعل؟ و"ديكارت" يربط الوجود بالفكر في مقولته الشهيرة "أنا أفكر إذن أنا موجود"، والمدرسة وسط يتحقق فيه الوجود فكيف يقبل أن يكون هو من يلغي الوجود؟

بالمقابل ألا يمكن النظر إلى العنف بمعاني أخرى ليست بالضرورة سلبية، مثلما يتم تمثله حاليا، أم أن تمثلنا للمفهوم قد تم بناؤه و صياغته صياغة خارجة عنا لكننا نسلم بأنها نهائية و لا يمكن مراجعته.

حسب رأينا يمكن مراجعة التعريف، مراجعة تحكمها الأطر الثقافية والاجتماعية والسياسية والقانونية في المجتمع الذي يعاني من ظاهرة العنف، مهما كانت صوره والمؤسسات التي يمارس فيها و درجة الممارسة والأطراف الممارسة له. ومنه فإعادة النظر في العنف حسب رأينا قد تكون بالنظر إليه باحتمالية تقول أنه:

- قد يكون وسيلة للتكيف.
- قد يكون وسيلة للمقاومة المشروعة.
- قد يكون وسيلة لتحقيق الضبط المطلوب.

بهذه المعاني المحددة، ألا يمكن أن نغير إلى حد ما تصورنا للعنف، ونكف عن آداء دور الشراح و المفسرين لما يقدم لنا جاهزا ، ونتجه إلى الوقوف على ما نقصده نحن به

بحسب ثقافتنا. فما هو عنف في مجتمع قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر، شأنه في ذلك شأن مفاهيم أو ظواهر أخرى عديدة وذلك استنادا إلى فهمنا وطريقة تفسيرنا لها.

- بالنسبة للمنطلقات في تحديد المواضيع المدروسة: لتحديد بدايات الاهتمام بظاهرة العنف تلجأ جل الدراسات المطلع عليها إلى بدايات الاهتمام بها في المجتمعات الغربية و أنه جاء بعدما نبه إليها الباحثون في الدول المتقدمة -شأن كل المواضيع على أية حال- وعقدت من أجلها الملتقيات: الملتقى الدولي الأول بباريس 2001، ثم الملتقى الدولي الثاني بالكيبك 2003، ثم الملقتى الدولي الثالث والرابع بريو دي جانيرو وانجلترا. ما يعني أن ما كان يمارس في مجتمعنا عامة ومدارسنا خاصة لم نكن نعتبره عنفا بالتصور الذي أعطي له فيما بعد لأن ما كان يجري داخل المدارس كان يفسر بطريقة مغايرة، تأخذ معناها من قيم احترام وتبجيل الأستاذ وتقدير المدرسة والعلم. ومن ثمة فالسمة المميزة لهذه المنطلقات، يعكسها عدم كفاف الباحثين في مجتمعاتنا، عن اقتفاء أثر نظرائهم في الغرب عند اختيارهم لنوعية المشكلات والقضايا التي يدرسونها في بلدانهم حتى ولو كانت هذه المشكلات والموضوعات والقضايا لا تستحق الدراسة والاهتمام أو أن لها طبيعة غير طبيعة الظواهر في المجتمعات الغربية.(محمود خالد، 1993: 5)

- بالنسبة للمرجعية الفكرية: تستند جل إن لم نقل كل الدراسات في تفسيرها لظاهرة العنف إلى نظريات غربية تم صوغها في بيئة مغايرة لبيئتنا، ما يعني أنها صيغت وفق أطر ثقافية واجتماعية وحضارية عامة، غير أطرنا. ما ترتب عليه تقديم تحليلات للظاهرة عملت على قولبة نفسها وفق هذه الأطر الفكرية الاجتماعية الغربية. مثال ذلك النظرية النفسية وقائدها فرويد الذي بدأت الكتابات تشكك في نظرياته وتحليلاته وهل تفسيراته هي الوحيدة حقا في التحليل النفسي. والنظرية النفسية الاجتماعية بريادة جابريال تارد. والنظرية البيولوجية بريادة لورانز. وكلها نظريات تحاول تفسير العنف من منطلقات مختلفة، منها ما يحتمل الصحة ومنها ما يحتمل المراجعة أو التفنيد. ومن ثمة فالسمة المميزة لهذه المرجعيات، أن أصحابها ينطلقون عند دراسة مجتمعاتهم من نفس الاتجاهات النظرية التي ينطلق منها نظرائهم الغربيون عند دراسة مجتمعاتهم، وهي الاتجاهات التي اتضح لهؤلاء

العلماء أنفسهم، أنها في خصام من البداية مع البناءات الاجتماعية لمجتمعاتهم.(محمود خالد، 1993: 5)

- تحليلات الظاهرة: جاءت كمحاولات تريد تأكيد المنطلقات والمرجعيات الفكرية المستند إليها مع استثناء بعض المحاولات التي عملت على تقديم تفسيرات للظاهرة تمس واقع الظاهرة في مجتمعنا لكن دون تشريحها بحسب ظروفنا وثقافتنا المجتمعية عامة. ومن ثمة فالسمة المميزة لهذه التحليلات، أنه وعلى الرغم من أن هؤلاء الباحثين قد تأكدوا من عدم صلاحية النظريات الغربية لدراسة مجتمعاتهم، فإنهم لم يستطيعوا الإتيان ببدائل يحللون في ضوئها ظواهر وقضايا مجتمعاتهم، ما يدفعهم دوما للاستعانة بالنظريات الغربية المطروحة. (محمود خالد، 1993: 5)

2- كيفية إعادة إنتاج العنف في مدارسنا:

ذكرنا سابقا أن الحقل يقوم على طرفين أحدهما مسيطر والآخر مسيطر عليه، وأن فيه تتم النزاعات من أجل المحافظة أو المناهضة، كما له آلياته الخاصة، لإنتاج وإعادة الإنتاج في مدارسنا وهي عديدة ومتنوعة، منها ما نكتفي بالتحدث عنه اجتماعيا ونستبعده عن دراساتنا ومنه ما نتجرأ على البحث فيه، حتى نوهم أنفسنا أو نؤكد للآخرين أننا نعكف على دراسة ظاهرة العنف في مدارسنا دراسة جادة تمس بكل جزئياته الظاهرة منها والخفية.

وإذا كان الباحثون قد أوفوا الآليات الظاهرة في إنتاج العنف المدرسي حقها من الدراسة فإننا نعمل في هذه المداخلة على الحديث عن بعض الآليات غير الظاهرة أو التي لا يجاهر بها علما بواقعيتها وتأثيرها في إنتاج العنف بين أطراف العملية التربوية في المدرسة، مثل ذلك: العلاقة بين الأستاذ والطالب، التميز بين الطلبة، المحاباة، الجهوية، العلاقات وسلطتها، اللامساواة. كل ذلك غاضين الطرف عن الأطراف الممارسة للعنف وإنما ضاربين الأمثلة للاستدلال على الفكرة فقط، علما وتأكيدا أن الأمر أعقد مما قد نتصوره أو نطرحه في هذه الورقة.

ففيما يخص مثلا العلاقات ورمزية سلطتها في إنتاج العنف، نتبينها من عدة أمثلة لعل أقربها إلى الذهن من خلال معايشته، هو سؤال كان ولا يزال يطرح على التلاميذ وهو "سجل على ورقة مهنة والديك". إن هذا السؤال ليس بريئا و لا محايدا، بل يحمل الكثير من الثقل فيما يترتب عليه فيما بعد من طريقة تعامل الأستاذ مع التلاميذ سواء في القاعة أو خلال الامتحانات أو في العقاب، لأنه سيحدد نمط العلاقة بين التلميذ (الطالب) والأستاذ ومنه معاملة هذا الأخير للأول. إن العلاقة بين الأستاذ والتلميذ كما حددها الباحثون، تقوم على ثلاثة عناصر أساسية:

- أن المدرسين شركاء مسيطرون بحكم خبرتهم.
- وهم ممثلون للدولة.
- وممثلون لنسق القيم العام. (بلال حمدي عرابي وأمل حمدي دكاك، 2005-2006: 78).

بموجب هذه العناصر يصبح الأستاذ في موقع المسيطر والطالب في موقع المسيطر عليه. وانطلاقا دائما من الدراسات المشتغل بها، وجدنا أن كل التفسيرات الخاصة بهذه العلاقة تخبر عن أساليب تعامل الأستاذ مع طلابه، رغم أن هذه الأخيرة كانت سائدة من قبل وما من عامل جديد قد طرأ، لكن ما تغير هو تبدل الفهم لمهنة الأستاذ ومكانته في المجتمع في ظل التغير الاجتماعي الذي مر ويمر به المجتمع الجزائري. كما أن بعض هذه العوامل حقيقة تجعل الطالب في موقف يدافع بها عن نفسه مثل تهميشه، الاستهزاء به والسخرية منه أمام زملائه خصوصا في سن معينة، أين يصبح يطالب بضرورة احترامه كإنسان قبل كل شيء. لا سيما و أن مجتمعنا تسيره معتقدات الرجولة والسيطرة الذكورية، ما يجعل أمر الاحتقار أو التقليل من شأن الطالب أمام زملائه أمرا يمس برجولته أولا ومن ثمة فهو مرفوض قطعا حسب رأيه، فتصبح ردة الفعل بالعنف اتجاه الأستاذ بغض النظر عن صفته أمرا حتميا يفرضه الموقف. وعليه يصبح الحل هنا متعلقا بالأستاذ و بأساليبه التربوية أولا وبالطالب ثانيا.

أما فيما يخص أمر التمييز والتهميش ودفعه للعنف، فنؤكد بداية أنه أمر متجذر في المجتمع الجزائري. ففي البيت يعيش الفرد التمييز بينه وبين إخوته (بين الذكور والإناث، أو بين الذكور أنفسهم أو الإناث أنفسهم). وفي محيطه المهني أو مع الجيران يعيش التهميش أيضا، لا سيما في وقتنا الحالي أين بدأت مظاهر التفاوت الاجتماعي تظهر للعيان وأصبح تهميش الأفراد لبعضهم أمرا ملموسا في كل شيء (لباسا، سكنا، وظيفة، طريقة معيشة، علاقات...) ما جعل ما نسميه عنفا أمرا محتوما. ومن ثمة فالتمييز مسألة يعاني منها مجتمعنا ومدارسنا حيث يظهر في المعاملة ونوع العقاب الممارس وطبيعة العلاقة المنتهجة والتقييم وغيرها. ولعل أبلغ مثال على هذا الأمر أنه كلما كان ابن المعلمة أو المدير يدرس في القسم فلابد أن يحتل المرتبة الأولى في الامتحانات.

أيضا يمكن الحديث عن العقاب غيابا أو حضورا، كمصدر لإنتاج العنف، عندما يكون بغير وجه حق. يعتبر العقاب وسيلة للضبط، حقيقة لا يمكن إنكارها، مع ذلك تخلت عنها مدارسنا اليوم، ما أحل مظاهر عدم الانضباط والالتزام بقوانين المدرسة وعدم احترام الأستاذ، لا سيما وأن ثقافة المجتمع أصبحت تأخذ بتراجع مكانة المعلم والتعليم والتفاوت الطبقي والمصلحة والفردانية بعدما كانت تعتبر عقاب المعلم نوعا من التأديب يمارسه المعلم (المؤدب) على المتعلم، لضبط سلوكه وتهذيبه.

خـاتمـة:

في ختام هذه الورقة يمكن التأكيد على أن الباحث في مجتمعنا بحاجة دوما للتثبت من معاني المفاهيم التي يشتغل بها، وأن يتعامل معها بحذر، لأنه ليس من ينتجها وإنما يلجأ إليها بعدما يهتم بها العلماء الغربيون في بيئاتهم ويبنونها حسب ثقافتهم ومعتقداتهم . ومنه فتعاطي باحثينا مع العنف كظاهرة اجتماعية فهما وتحليلا وتفسيرا، لابد أن يتم انطلاقا من خصوصيات بيئاتنا وثقافتنا، مع ضرورة الوقوف على المسائل غير الظاهرة أو التي لا نستطيع المجاهرة بها حتى ولو لم يتناولها غيرنا من العلماء، ما يسمح بوضع الحلول المناسبة لها. لأن مهمة علم الاجتماع معالجة المشكلات والقضايا من جذورها، وليس نقل الموضوع والحل من الآخر.

الهوامش:

1- بيار بورديو، ج. د فاكونت: أسئلة علم الاجتماع، في علم الاجتماع الانعكاسي، ترجمة عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1997.

2- بيار بورديو و جان كلود باسرون: إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2007.

3- بلال حمدي عرابي و أمل حمدي دكاك: علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة دمشق، 2005-2006.

4- حامد عبد السلام زهران:علم النفس الطفولة و المراهقة، القاهرة، 1995.

5-حسن مصطفى عبد المعطي: الأسرة و مشكلات الأبناء، دار السحاب، القاهرة، 2004.

6-حسين عبد الحميد رشوان: الأسرة و المجتمع، علم الاجتماع الأسرة، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1998.

7-عبد الرحمان العيسوي: الإرشاد النفسي، دار الفكر الجامعي، القاهرة، 1990.

8- - : سيكولوجية الطفولة و المراهقة، دار النهضة العربية، بيروت، 1997.

9-عاطف أحمد فؤاد: علم الاجتماع السياسي، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، 1995.

10- محمود خالد: الاتجاهات النظرية لعلم الاجتماع في البلاد النامية، دار العالم الثالث، القاهرة، 1993.