

العنف في الوسط المدرسي فعل اجتماعي



وفاء كرمين
باحثة تونسية

مهمنهـن بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

ملخص:

يمثل هذا المقال بحثاً في معنى العنف في الوسط المدرسي من منظور سوسيولوجي، يهدف إلى إتاحة إمكانات لفهم الظاهرة وتفسيرها تفسيراً يتجاوز مجرد البحث في الأسباب، كما هو سائد في كثير من الخطابات غير العلمية، ومنطلق المقال يعدّ العنف أشمل من أن يكون واقعة بسيطة، ويقرّ بأنه ظاهرة اجتماعية معقدة تحتاج البحث بعمق، وإنّ مقارنة هذا البحث تجعل الفاعل الاجتماعي عنصراً داخلياً من عناصر الظاهرة، ويربط العنف الجماعي بمنظومة الرموز الثقافية، وقد توزّع هذا البحث على خمسة أقسام رئيسة:

القسم الأول: وقع فيه تحديد الإطار النظري والمنهجي، وفي الثاني: بحث في عنف اللغة والجدال للتبرير، يليه قسم ثالث ركّز على الإرث الذكوري للعنف والعوامل الجديدة لتثبيته، أمّا القسم الرابع؛ فقد تناول عنف زمرة الأتراب ومعانيه، وفي القسم الأخير بيّنا كيفية التعامل المؤسسة التربوية بمرونة مع عنف التلاميذ.

مقدمة:

إنّ الاهتمام بمسائل (العنف، والعدوان، والسلوك غير الحضاري، والسلوكيات المنافية لقواعد العيش معاً) ليس جديداً ضمن المباحث المعرفية، فلا يكاد مجتمع من المجتمعات ينأى بنفسه تماماً عن العنف، وهو يمثل ظاهرة محايدة للوجود الإنساني وملازمة له، ولنا أن نعدّ - مبدئياً - مطلب اللاعنف المطلق يمثل رهاناً إنسانياً من نوع مخصوص، يترجم التعارض بين ما هو (عقل) وبين ما هو (عنف)، كما تبلور خطابه ضمن التراث الفكري: إن حياة وموت سقراط يشكلان قصة العلاقات الصعبة التي تربط الفيلسوف بالهة المدينة - أي بالناس الآخرين - وبصورة المطلق الجامد التي يمدونه بها¹.

وإنّ دارس العنف يُلاحظ كثافة في تناول الظاهرة في أبعاد متعدّدة، منها السياسي وما يتّصل به في إفراط الدولة في استعمال العنف، أو ما تواجهه الدولة من عنف الجماعات، ومنها؛ العنف الأسري، والعنف ضدّ المرأة وضدّ الطفل، والعنف في مجال العمل، والعنف في الوسط المدرسي، وغالباً ما يغلب المنحى التفسيري على تلك الدراسات، ويتوخّى منطلقاً معيارياً يتأسس على شرح أسبابه الظاهرة، غير أنّ بعداً آخر يكاد يُهمل نرى أنه يستحقّ الاهتمام المعرفي، وهو يخصّ عاملاً نفترض أنه يُنتج استمرار ظاهرة العنف، يتمثّل في وجود «منطق داخلي» في الثقافة يُجيز استعمال العنف ويُمكن أن يُثمنه، وإن كنا لا نتخذ من ذلك موقفاً معيارياً مبدئياً، وندرك خطورة هذا الطرح السوسيولوجي، فإننا نرى أنّ للمسألة عمقاً حريّ بالباحث أن يسعى إلى ملاسته يفترض أنّ العنف ظاهرة اجتماعية تزداد تعقيداً بتباين الخطابات، ونسعى بهذا الجهد البحثي المحدود ميداناً أن نتبين ذلك الطرح.

مشكلة البحث:

إنّ لحالات العنف المدرسي - حسب جاك بان (Jacques Pain) - خصوصياتها النفسية الاجتماعية، وهي تتعلّق بمشكلات داخل الفضاء المدرسي، وبالمنافسة المهنية، و«بالعلاقة البيداغوجية»، ولعلنا نجد - اليوم - الإستمولوجية الثقافية لفعل التعليم - التعلّم يتوقّف عن الاشتغال، ونجد المدرسة - خاصّة - تمثّل مجالاً أكثر اتساعاً من مجرد فضاء للتعلّم²، وإنّ ما يجب أن يثير انتباه الباحث في مسألة العنف في الوسط المدرسي؛ هو تلك المعادلة الصعبة التي تواجهها المدرسة، فمن جهة هي تربي أحياناً وتسعى - اعتباراً لذلك - إلى تجنب الإقصاء بكيفية تجعلها لا تمضي إلى تحميل مُرتكبي العنف مسؤولية قانونية رسمية، ونكتفي بتطبيق النظام التأديبي بمرونة، وهي من جهة أخرى؛ تواجه تصاعد الظاهرة بكيفية تخلّ بالأداء التربوي

1 Merleau – Ponty Maurice, Éloge de la philosophie, (Folio – Essais, 1989).P. 39.

2 Jacques Pain, Écoles, Violence ou pédagogie? (Vigneux, Matrice, 1992). P.150.

أحياناً. والواقع - حسب مقتضيات الملاحظة والمعاشية - أنّ تلك المرونة هي الغالبة في الفضاء الاجتماعي، كأنما يُسمح بالعنف، في الملاعب الرياضية، أو في محيط المدرسة، في الملاعب الشعبية، في ساحات القرى، وحتى في الطريق العام، وهو ما يمكن اعتباره تهويناً للعنف (Banalisation de la violence).

والمشكل المطروح هو تباينات معاني العنف إزاء ما يُلاحظ من دفاع عنه لدى الفاعلين الاجتماعيين، ما يدفعنا إلى طرح فرضية وجود نوع من المرونة المعيارية (Souplesse normative) مع استعمال القوة في سياقات معينة، فاللاعنف ليس مطلوباً لذاته، وليس له رمزية خاصة بعده تحضراً، مثلاً، ولا بعده ضامناً معيارياً للتواصل، كما أنّ المجتمع لا يرفض كلّ سياقات العنف؛ بل يقبل بعضها، دون إبداء اعتراض عليها من حيث أنّها يمكن أن تُكرّس الاستعدادات لدى الأفراد ليكونوا عنيفين، وهو وجه من وجوه التنشئة الاجتماعية على قبول العنف.

فرضية البحث:

إنّ إشكالية البحث تتمحور حول مدى وجود نوع من تهوين العنف (Banalisation de la violence) في ثقافة المدرسة، وأثر مقبولية ذلك التّهوين في التنشئة الاجتماعية عليه، ونسعى من خلال هذه الدراسة إلى مناقشة فرضية واحدة: «إنّ لعنف التلاميذ معان غير مستهجنة لديهم، تواجه في المدرسة بمرونة معيارية»، وهو ما يعني - ضمناً - أنّ العنف فعل اجتماعي تقليدي، بالمعنى الفيري للمصطلح، أي غير عقلاني ولا عاطفي، بقدر ما هو استجابات اعتاد عليها الفاعلون، وظلّوا خاضعين إلى طبعها الآلي/ العفوي، فالتنشئة الاجتماعية لا تقاوم المعاني «الإيجابية» للعنف.

خصوصية البحث:

ينظر هذا البحث إلى العنف في الوسط المدرسي باعتباره فعلاً اجتماعياً، ويقدم تفسيراً يتجاوز مجرد البحث في الأسباب كما هو سائد في كثير من الخطابات غير العلمية. فيعتبر العنف أشمل من أن يكون واقعة بسيطة، ويقرّ بأنه ظاهرة اجتماعية معقدة تحتاج إلى البحث بعمق، وإنّ مقاربة هذا البحث تجعل الفاعل الاجتماعي عنصراً داخلياً من عناصر الظاهرة، ويؤكد هذا الإقرار من خلال تسليط الضوء على العنف في الوسط المدرسي في المجتمع التونسي (الجنوب الشرقي التونسي، مدينة بن قردان بالتحديد)، والتأكيد على ضرورة القيام بدراسات محلية تعتنى بهذه الظاهرة، التي لم تحظ باهتمام الباحثين، ولم يتطرقوا إليها الدارسون ضمن دراسة شاملة قائمة الذات، وإن وجدت بعض الكتابات، فإنّها - غالباً - ما تكون محدودة

ومتقطعة وغير كافية، لذلك؛ فإنّ هذا البحث يطرح على نفسه التعرض لموضوع لم يعط حظه في البحث دون أن يدعي الكمال، فيم سيصل إليه من توضيحات متعلقة بظاهرة العنف المدرسي.

أهمية البحث:

تكمّن أهمية هذا البحث بأنّه:

● يرى في مسألة العنف المدرسي عمقاً حريّ بالباحث الاجتماعي أن يسعى إلى ملامسته، يفترض أنّ العنف ظاهرة اجتماعية تزداد تعقيداً بتباين الخطابات حوله.

● السعي إلى التنبيه إلى المعادلة الصعبة التي تواجهها المؤسسة التربوية حين تحمّل مرتكبي العنف المسؤولية القانونية، وتكتفي بتطبيق النظام التأديبي بمرونة (إحالة بالسّماح بالعنف في الحرم المدرسي).

● لفت الانتباه إلى الكثير من النظريات المتعددة بتعدد الاختصاصات المعرفية التي فسّرت العنف، ولم تعن بأهمية اجتماعية الظاهرة؛ كالنظرية البيولوجية التي تجعل العنف مرتبطاً بالتركيبية الجسمانية وبالتكوين الهرموني لمن يمارسه، والنظرية الفيزيولوجية التي تركز على وجود علاقة مباشرة ومؤثرة بين مراكز المخ وبين الاستعدادات الذاتية لفعل العنف، على أساس تصوّر لوجود حالة مرضية خاصة لدى الشخص العنيف، والمنظور النفسي يفسّر عنف الفرد بعجزه عن تكييف نزعاته الغريزية مع قيم المجتمع، وكذلك النظرية الظاهرانية (الفيمنومينولوجية) التي تُبنى الدراسات من خلالها على التجربة الذاتية للشخص العنيف، وما يمكن أن تنتج علاقاته الاجتماعية من حاجة متجددة إلى تأكيد الذات في سياق اضطراعي، وما يدفعه إلى إنكار الآخر.

● الإقرار بأنّ العنف المدرسي هو فعل مكتسب نظري، ومرتبب ارتباطاً وثيقاً بالتنشئة الاجتماعية وأساليبها؛ فالعنف يُعلّم سواء من الأسرة أو من المدرسة أو بتأثير وسائل الإعلام، وبأنّ استخدام العقوبات - غالباً - ما تكون له نتائج سلبية.

● الإشارة إلى وجود بعض الثقافات تتمنّ العنف أو لا تؤدّي بنفسها إلى العنف لكنّها تكرّسه بكيفية غير مباشرة، فظواهر مثل؛ نبذ المختلف الديني ومحاولة إخضاعه، أو التمييز العنصري، أو السلطة الذكورية المطلقة، وما يتّصل بكل ذلك من أعراف وتقاليد، جميعها تمثّل عوامل ثقافية للعنف.

● للعنف في الوسط المدرسي معان أخرى تتعدى المعاني التي تحافظ عليها المؤسسة في بعدها الرسمي؛ أي أننا إزاء تناقض ثقافي بين الضوابط الاجتماعية المؤسسية - بمعناها الرسمي وبمحملها «التحديثي» - وبين المعاني التقليدية للعنف الذي يُنتجه الفاعلون الاجتماعيون.

● القيام بتحليل العنف في الوسط المدرسي ودراسته عبر المعاينة والمعايشة الميدانية، باعتباره استراتيجية يراهن عليها للنهوض بالقطاع التربوي، لضبط استراتيجيات للحد من تفاقم ظاهرة العنف، وذلك بتحديد خطة تدخل سريعة وبرنامج عمل بعيد المدى؛ للتوعية بخطورة هذه الظاهرة بكل أشكالها، والاعتراف بتداعياتها، والتصميم على معالجتها، والكف عن نفيها، أو محاولة التخفيف من حدتها عبر التعامل معها بالمرونة المؤسسية.

أولاً: الإطار النظري والمنهجي للبحث:

1 - الاجتماعي وغير الاجتماعي في تفسير العنف:

إنّ نظريات تفسير العنف متعددة بتعدد الاختصاصات المعرفية التي تتناولها، فمن هذه النظريات ما لا يُعنى بأهمية اجتماعية الظاهرة؛ كالنظرية البيولوجية التي تجعل العنف مرتبطاً بالتركيبية الجسدية لمن يُمارسه، والدارسون من هذا المنظور يولون اهتماماً خاصاً لمدى التشابه والاختلاف بين الأشخاص مرتكبي العنف في تكوينهم الجسدي، كما يولون اهتماماً بالتكوين الهرموني لهؤلاء مفترضين أنّ زيادة هرمون الذكورة يُسبب دافعية للعنف³، ومن النظريات التي لا تعنى باجتماعية الظاهرة، كذلك، النظرية الفيزيولوجية التي تدرس ما تفترضه من دور لتركيبية الأعضاء ولوظائفها في جعل شخص ما عنيفاً، وهي تركز على وجود علاقة مباشرة ومؤثرة بين مراكز المخ وبين الاستعدادات الذاتية لفعل العنف، على أساس تصور لوجود حالة مرضية خاصة لدى الشخص العنيف، وتلك الحالة يُمكن تبينها فيزيولوجياً بوضوح من خلال الرسم الشاذ للمخ⁴، ولذلك تفسيره المتمثل في وجود طاقة للعنف تتكوّن في التنظيم العصبي المركزي⁵.

ومن المنظور النفسي؛ نجد سيغموند فرويد (Sigmund Freud)⁶ يفسّر عنف الفرد بعجزه عن تكيف نزعاته الغريزية مع قيم المجتمع، أو عجز الذات عن القيام بعملية التسامي أو الإعلاء، من خلال استبدال النزعات العدوانية والبدائية والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقياً وروحياً ودينياً واجتماعياً، كما قد

3 لويس كامل مليكة، العلاج السلوكي تعديل السلوك، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1998م، ص 90.

4 أحمد عكاشة، الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002م، ص 93.

5 عزّة عبد الغني حجازي، العنف الجماعي، الكتاب السنوي في علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1986م، ص ص 289-293.

6 Bormans Christophe, Massat Guy, Psychologie de la violence, (Paris, Studyrama, 2005), P. 154-182.

تكون (الأنا الأعلى) ضعيفة، وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية من عقالها من حيث تتلمس الإشباع عن طريق سلوك العنف، كما يرى سيغموند فرويد (Sigmund Freud) أنّ دوافع السلوك يمكن أن تصدر عن طاقة بيولوجية، تنقسم إلى نزوع نحو البناء تمثلّه دوافع الحياة، ونزوع إلى الهدم تمثلّه دوافع الموت، وحسب فرويد؛ فمكمن نوازع الهدم - وهو اللاشعور - وهي يمكن أن تتجلى سلوكيًا في أشكال من الدوافع العدوانية، بينما نجد الفرودية الجديدة⁷ ترجع العنف إلى ما يمكن أن تنتجه علاقة الفرد بمجتمعه من صراعات داخلية، وإلى الانفعالات، وإلى مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمان، وإلى مركّبات النقص.

ومن النظريات التي تركز على طبيعة علاقة الفرد بمن حوله؛ نظرية تفسير العنف بالإحباط، تفسّر هذه النظرية العنف بكونه نتيجة مباشرة للفشل في تحقيق الفرد لأهدافه؛ إذ يجعله ذلك مندفعًا - بطريقة أو بأخرى - إلى ردّ الفعل إزاء مصدر الإحباط.

ولقد وضع جون دولارد (John Dolard) مجموعة من القوانين النفسية لتفسير عدوانية الشخص العنيف⁸، أهمّها؛ أنّ كلّ توتر عدوانيّ ينجم عن كبت ما، وأنّ العدوان يتضاعف بقدر ما تزداد الحاجة المكبوتة، وأنّ العدوانية تزداد كذلك بازدياد عناصر الكبت، ثمّ إنّ كلّ تصدّد للعدوانية ينتج لاحقًا عدوانية جديدة، ثمّ إنّ العدوان يمكن أن يكون مباشرًا فيتمّ توجيهه نحو مصدر الإحباط نفسه، ويمكن أن يكون غير مباشر فيؤجّه إلى ما له علاقة بالمصدر الأصليّ للإحباط أو ما يعبر عنه رمزيًا، ويرى الباحث أحمد عكاشة أنّ أغلب حالات العنف إحصائيًا تكون مسبقة فعلًا بموقف محبط⁹.

ومن النظريات المفسّرة للعنف النظرية الظاهرية (الفيمنومينولوجية)، ويعني الدارسون الذين يبنون دراساتهم على هذه النظرية بالتجربة الذاتية للشخص العنيف، وما يمكن أن تنتجه علاقاته الاجتماعية من حاجة متجدّدة إلى تأكيد الذات في سياق اضطراعيّ، وما يدفعه إلى إنكار الآخر، والعنف من المنظور الظاهريّ تكون له سياقات أولية لا تُشبع حاجة الفرد إلى المشاركة، بينما تتابع فيها الصدمات العلائقية¹⁰.

أمّا النظريات التي تنحو منحى اجتماعيًا في تفسير ظاهرة العنف؛ فمنها الاتجاه البنائي الوظيفي¹¹، فضمن المقاربة البنائية الوظيفية يمكن تفسير العنف باختلال الأنساق الاجتماعية، خاصّة منها؛ الاقتصادية والسياسية والثقافية، وما ينتج عنها من فقدان للمعايير واختلال في القيم، كما يمكن تفسيره باختلال علاقة الفرد بالجماعات الاجتماعية التي تتولّى الضبط، وتوجيه السلوك وتنظيمه، مثل: الأسرة والمدرسة.

7 فروم إريك، المجتمع السليم، ترجمة: محمود محمود، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، سلسلة الفكر المعاصر، 1960م.

8 أحمد عكاشة، الطب النفسي المعاصر، مرجع سابق الذكر، ص 87.

9 أحمد عكاشة، الطب النفسي المعاصر، مرجع سابق الذكر، ص 190.

10 مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1984م، ص 200.

11 Souffron Katty, les violences conjugales, (Les essentiels de Milan, 2000), P. 18-24.

ومن النظريات التي تعدّ العنف مُكتسباً؛ نظرية التعلّم الاجتماعي التي تجعله مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالتنشئة الاجتماعية وأساليبها، يؤكد ألبرت بندورا (Albert Bandura)¹² أنّ الأطفال يكتسبون سلوك العنف من خلال ملاحظتهم لسلوك الكهول؛ أي أنهم يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأهم فرضيات نظرية التعلّم الاجتماعي؛ أن العنف يتم تعلّمه كتعلّم أيّة خبرة من الخبرات، سواء من الأسرة أو من المدرسة أو بتأثير وسائل الإعلام، وأنّ استخدام العقوبات غالباً ما تكون له نتائج سلبية، وأن طبيعة العلاقات بين الآباء وأطفالهم تحدّد شخصيّة الفرد، كما أنّ سلوكيات الآباء يكتسبها الأبناء، فمما لا شك فيه أن شخصيّة الطفل تنمو وتتكون بفعل ما يُلاحظه من سلوكيات والديه التي لا تثير أيّ اعتراض، أكثر مما يتعلمه منهما قصدياً ومباشرة، بالتوجيه أو النصّح أو الإرشاد، ومن فرضيات نظرية التعلّم الاجتماعي، كذلك، أنّ العنف الموجّه إلى الطفل يُمثّل أسلوباً مقبولاً أسرياً، وهو ما يجعل الطفل - لاحقاً - عنيفاً بدوره.

غير أنّ أبرز تفسير ينحو منحى اجتماعياً في دراسة العنف نجده لدى مدرسة التنشئة الاجتماعية؛ التي ترى أنه عبر التنشئة يُكتسب كلّ ما هو اجتماعي ثقافي¹³، وحينئذ يُمكن أن نجد في بعض الثقافات قيماً تثمّن العنف، أو لا تؤدّي بنفسها إلى العنف، لكنّها تكرّسه بكيفيّة غير مباشرة، فظواهر مثل؛ نبذ المختلف الدينيّ ومحاولة إخضاعه، أو الميز العنصريّ، أو السلطة الذكورية المطلقة، وما يتصل بكلّ ذلك من أعراف وتقاليده، تمثّل - جميعها - عوامل ثقافيّة للعنف.

2 - منهج الدراسة:

نعتمد في هذه الدراسة المنهج الإثنوغرافي؛ إذ نبني البحث أساساً على المعايشة والملاحظة المباشرة، رسداً لأسلوب التلاميذ العنيفين، في محيط المدرسة خاصّة، وعاداتهم، وما تعبّر عنه من «قيم» من أجل الوصف والتفسير، وذلك الرصد قوامه الاتّصال بعينة من مجتمع البحث مباشرة، وجمع بيانات حولها (الاطّلاع المباشر على سجلّ محاضر مجالس التّربية بالمعهد الثانوي المختلط بين قردان، والاطّلاع كذلك على بيانات منشور عدد 8 / 1991م، الصادر عن ديوان وزارة التربية، بتاريخ 16 أيلول 1991م)، ونعتمد لجمع البيانات أداتين أساسيتين، أولهما: الملاحظة المباشرة، وثانيهما: المقابلة، ورغم ما نقرّه من مخاطر حدود موضوعيّة هذين الأداتين، فإننا نراهما الأنسب طالما أننا نفترض وجود مشكل تواصلّي يحدّ من إمكانيات دراسة الظاهرة في عفوية مسارها، ولا بدّ من الإشارة إلى اعتمادنا لأسلوب الانتقاء في ما يلاحظ، وتركيزنا على ما يتاح لنا تفسيره نظرياً.

12 Bandura Albert, L'apprentissage social, (Broché 1995).

13 Say, Harouna, Socialisation et violence: Violences de l'école, violences à l'école, (France L'Harmattan, 2013), Pp 11- 14.

إنّ مجتمع الدّراسة لا يمكن حصره في حيّز واضح، ثمّ إنّ التوصيف بكون بعضها يمارس عنفاً، يحتاج نوعاً من التدقيق الذي تفرضه الموضوعيّة، وتحقيقه على نحو شامل لا يتاح للباحثين، لذلك؛ فإنّ التركيز على الظاهرة المدروسة في حدّ ذاتها عُوّّل عليه أكثر من محاولة حصر صعب التحقيق لمجتمع الدّراسة، إلّا أنّ ذلك لم يمنع دراسة عيّنة قصديّة لها صلة بفعل العنف في مستوى بالغ التّحديد، والاهتمام بالظاهرة المدروسة فرض أن تُرصد في سياقات كانت عرضيّة خلال العام الدّراسي (2015 - 2016م)، ولا يمثل هذا المقال بالضرورة تنويعاً لعمل مكتمل، بقدر ما هو مناقشة لفرضيّة في حدود واضحة.

وموضوعيّاً؛ فإنّ الجهد الإثنوغرافي يقتصر على ملاحظة مجموعة من الحالات، ومقابلة (140) تلميذاً من المجتمع الأصل؛ الذي يعدّ (1266) تلميذاً، حسب إحصائيات تشرين الأوّل 2015م¹⁴، في «المعهد الثانوي المختلط بين قردان» لوحظ مشاركتهم في العنف خلال الفترة المحدّدة، وقد تمّ اعتماد المقابلة المفتوحة المتمحورة حول الموضوع، دون تحديد ثابت مسبق للأسئلة مع اعتماد الأسلوب الشفوي العفوي، المتبوع بتسجيل البيانات الفورية عبر آلة للتسجيل الصوتي، وقد حدّد مكان المقابلة في فضاء المعهد الثانوي ومحيطه، أمّا بالنسبة إلى الوقت المخصّص للمقابلات؛ فقد استُعِين بقيّمين إدارة المعهد الثانوي للنظر في جداول الأوقات، ومعرفة التلاميذ الذين صدر عنهم العنف في المعهد الثانوي، وأوقات فراغهم. وتمكّنّا من التركيز في ذلك على استشارة مواقف الفاعلين الاجتماعيين، وتتبع معنى العنف من خلال خطابهم كما يسود؛ إذ لا تعيننا الآراء بذاتها؛ بل رصد المنطوق.

والمقابلة - كما اعتُمدت - تبقى موجّهة من حيث موضوعها (العفوي) نحو التخصيصي، ومنفتحة من حيث المضامين المتعلّقة به، وقد استُفيد من الطابع الشفوي للمقابلة؛ إذ تحققت نسبياً غاية التعبير الحرّ لدى المقابلين.

ثانياً: عنف اللّغة والجدال لتبرير العنف:

خلال المقابلات تطغى لغة الجدل على مواقف التلاميذ، والمقصود بالجدال هنا؛ معناه اللّغويّ البسيط (الجدال لغة: مصدر من فعل جادل؛ أي ألحّ في معارضة رأي الآخر)، وهو يختلف عن الحجاج اختلافاً جوهرياً، باعتبار أنّ تأثيرية الحجاج قائمة أساساً على مقبوليّة الرّأي على نحو منطقيّ وعقلانيّ، في حين يركز الجدل على الفاعليّة اللّغويّة الثقافيّة، ولا نقصد في الدّراسة فنّ الجدل بمعناه الفكريّ؛ إنّما نقف عند محاولة فهم منطق التبرير الذي يستند إليه المجادل على ظاهرة المباشر، وفي جاهزيّته المعنويّة البسيطة، دون إضفاء أي معنى آخر، وهذا منفصلٌ إجرائيّاً عن جهدنا في التفسير الذي يبقى عملاً بحثيّاً قد يُختلف فيه.

14 "إحصائيات أكتوبر 2015"، المعهد المختلط بين قردان، تشرين الأوّل، 2015م.

إنّ في لغة التلاميذ استعمال لمفردات تقيّم معيارياً في المجتمع على أنّها «عُنف لفظي»، ولنا ألا نخفي اعتقادنا في وجهة ذلك التقييم، غير أنّ التفسير ينأى عن التزام أيّ معيار، ويجب أن ينحو منحى ثقافياً يلتمس الموضوعيّة، أفليست اللغة أهمّ أداة رمزيّة للتعبير عن التمايز العنيف وعن الرّفص والتّحدّي؟

كيف كانت لغة «الصّعلة»؟ يمكننا أن نصرف النظر عن مسألة التّأصيل اللغوي، وعن صفويّة الكلام، لنقرّ ذلك الاختلاف عن السائد في المتلفّظ، فكّما جنحت المواقف إلى القوّة التمسّت اللغة بدورها قوّة مخصوصة قوامها الغرابة.

والقوّة تظهر في «السجّلات اللغويّة» التي حضرت لدى المراهقين خلال المقابلات، مثل: سجّل الرّجولة والغلبة والانتصار، عندما ينزع التلاميذ إلى اعتبار كونهم ناضجين فكرياً وجسمانيّاً، ويتوّعدون بالتهديد والضرب كلّ من يقلّ من شأنهم، ويحضر - أيضاً - سجّل الشرف الذي يرتبط بحضور معانيه بالصفات المناقضة له التي تلحق بالخصوم، وأغلبها ألفاظ ذات مدلولات أخلاقيّة جنسيّة، وسجّل الانتماء: إلى نفس المنطقة السكنية «الحومة» أو «الحي»، وإلى نفس العائلة؛ كأبناء العمومة والأقارب، وإلى نفس الفصل؛ الزملاء والأصدقاء... والسجلّ الدينيّ: الملاحظ من خلال القسم «أقسم بالله»، أو القسم بالمحرمات، أو سبّ الجلالة، والصلاة على رسول الله صلى الله عليه وسلم، فعندما لا يصدّق التلميذ خبراً ما يقول: «صلّ على النبي»، وتطغى على أغلب المستجوبين الذين تمت مقابلتهم نزعة انفعاليّة تتجلّى في اللغة؛ إذ تُستعمل الشتائم بكثافة، كنوع من تعنيف الآخر، بينما تختلط مفردات الوعيد بالفخر والتعبير عن الاقتدار، كنوع من التّسامي بالذات، وذلك يستمرّ مع حالات اتّزان اللهجة والحركة.

لئن كان من غير الموضوعيّ إثبات صدقيّة استبطان الطّرف المُخاطب، فإنّ سياقات الكلام لدى من تمتّ مقابلتهم يُمكن أن تُقرأ من منظور ثقافيّ، فالملاحظ؛ أنّ كثافة حضور العنف اللفظيّ تكشف إرادة ذاتيّة لدى المتكلّم في تحقيق نوع من الاستقرار، عبر الإحساس بالقوّة ومن خلال الحقّ في التّعبير عنها، يُمثّل ذلك لدى المتكلّم حلّاً لمشكلات، غير أنّ الأهمّ من ذلك هو ما يتجلّى في ذات المتكلّم من تحرّر وانعتاق من الحالات الطّفوليّة السّابقة - كالحجل والانعزال - أيّ وجود ثقة بالنفس، وتأسيس لعلاقة اجتماعيّة تقوم على مواجهة الآخر، يُكسر فيها حاجز الانطواء وضعف الثقة بالنفس.

ويُلاحظ - إلى حدّ بعيد - حضور «الذات الحُلُم» بصفات الاقتدار والثقة لدى المُتَحاور، فيحضر خلال المقابلة عالم خاصّ بالمراهق، من الواضح أنه لا يتشكّل فرديّاً، وأنّه يُبنى من خلال العلاقات بجماعة الأتراب؛ إذ تنبني صورةً للشخص ذي المقبوليّة، يُسعى إلى تجسيماها من خلال الكلام، ذلك أمر يُمثّل اهتماماً من اهتمامات المراهق يفرض نفسه عليه في بنائه لعلاقاته مع الآخرين، وليس هناك - مطلقاً - ما يُؤكّد صدقيّة تلك الصّورة لدى المتكلّم نفسه، ولا مدى حرصه على المحافظة عليها، لا يعني ذلك مجرد «حُبّ

البروز»؛ إنّما هو نوعٌ من المواقف التي يفرضها سياق العنف؛ أيّ هو آليّة من آليّات الجدل اللّغويّ، ليس أكثر؛ فما يظهرُ على السّطح من شحنة تمرّد على أخلاق القول في العنف اللفظيّ، واستعمال الألفاظ ذات المدلولات الجنسيّة، يُمكن أن يُفهم - اجتماعيًا وثقافيًا - ليس باعتباره موقفًا يُعبّر عن حقيقة الذات؛ بل من حيث هو انعدام للخبرة لدى المراهق في الاستقلال والاكتفاء بالذات، يدفعه إلى التعبير عن انتمائه للجماعة باستحضار خطابه؛ أي هو حدثٌ انسيائيّ يتماهى فيه مع الجماعة، وهو ما يُمكن أن يُمثّل تطويعًا لذات المراهق وتشبّثًا لهويّته، وإلى حدّ بعيد؛ يجعل ذلك ذاته مرنةً في الانسياق إلى العنف حين تتخبط الجماعة فيه.

ثالثًا: الإرث الذكوريّ للعنف والعوامل الجديدة لتبنيته:

كلّ حالات العنف التي استقصيت صادرة عن الذّكور، عدا حالة واحدة من العنف صادرة عن فتاة (التفوّه بكلام بذيء تجاه أستاذتها) فكيف نفسّر ذلك؟ هل في الفضاء الاجتماعي ما يساعد عنف الذكور؟ من جهة أخرى؛ حضرت معاني الذّكورة كثيرًا في جدال التلاميذ لصالح العنف، تحضر الذّكورة - خاصّة - في الإفراط في استعمال الألفاظ الجنسيّة، وفي التعبير عن معاني الرّجولة، ويُمكن أن نفترض أنّ معنى العنف يثرى في سياقات اللغة، نتيجة أزمة الذّكورة التي تُلح في التناقض بين التربية في الأسرة والتربية في المدرسة.

فلئن كان لنا ألاّ نُسلم بتأبيد الذّكورة ضمن الثقافة، فإنّ استمرار الهيمنة الذكوريّة في المجتمع التّونسي لا يُمكن إنكارها، وفي المُقابل؛ نجد خطابات مغايرة تحضر بكثافة في الفضاء العموميّ تناهض الميز بين الجنسين، كما نجد لذلك تأسيساته التشريعيّة في مجموعة من القوانين، وتربية المدرسة تمثّل أيضًا نوعًا من مواجهة الميز بين الجنسين، باعتبار المدرسة مؤسسة رسميّة تهدف إلى التربية على مجموعة من البدائل الاجتماعيّة في سياق للتغيير من فوق توظّف فيه المدرسة.

غير أنّ تلك الخطابات يُناقضها في الفضاء الاجتماعيّ خطاب آخر، هو - في الأساس - خطاب ثقافيّ مغاير له مرجعيّاته الدّينيّة والإيديولوجيّة، وهو ما يستمرّ في التربية الأسريّة وفي التجربة التّواصلية مع الآخرين، وإنّ ما يعيننا في هذه الدّراسة ليس طبيعة التّعدّد في التّعاطي مع مسألة الذّكورة؛ إنّما تناقض الخطابات في حدّ ذاته، فما نلاحظه هو أنّ التلاميذ الذّكور يلجؤون إلى الجدل باستثمار ذلك التّناقض تبنيًا للخطاب الاجتماعيّ السائد المهيمن؛ أي أنّ المراهق/ الذّكر يستثمر في جداله ذلك «التفوّق الذكوريّ»، ويطلب أن يُعامل باعتبار المعنى الثقافيّ لجنسه.

إذا افترضنا أنّ تعرّض الأطفال للعنف والقسوة يحدّ من نموّهم، ويمنع لديهم تأسيس روح المشاركة الاجتماعيّة لاحقًا، فإنّ تلك الفرضيّة تتأكّد إزاء استحضار المراهقين لخطاب قوّة الذّكورة، ذلك أنّ تنشئتهم

على معناها الثقافي ينبني على القوة المعيار؛ أي أن الحاجة الاجتماعية لما هو تقدير للذات لا تتحقق إلا بذلك المعنى، وتغييبه يمكن أن يمثل اعتداء صريحاً يقتضي قوة مضادة، وتبعاً لذلك؛ فإن معاني النبذ والرفض والإقصاء تتأسس لديهم بذلك، خاصة، في ما يستعملونه من ألفاظ جنسية ضد الآخر، تتضمن «إهانة للذكورة» في حد ذاتها، لكن؛ ما الذي يُغذي الحاجة إلى استحضار معنى الذكورة أكثر فأكثر؟

هناك مسألة مهمة تتمثل في ردّ الفعل عن نمط من «التعسف على الذكورة» والدفاع - عن وعي أو عن غير وعي - عن معناها نوعاً اجتماعياً، وذلك يمكن أن يفسر بتغير توزيع الخيرات الرمزية حسب النوع الاجتماعي، يمثل النجاح المدرسي - خاصة - أهمّ تمظهر لها، في مستوى مخرجات التعليم الرسمي، فحسب الإحصاءات الرسمية المتوفرة راهناً لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، يتوزع خريجو الجامعات - حسب الجنس - خلال الأعوام الخمسة الأخيرة¹⁵، كما يأتي:

الجدول (عدد 01): توزيع خريجي الجامعات التونسية حسب الجنس:

العام الجامعي	عدد الخريجين من الذكور	عدد الخريجات من الإناث
2008 - 2009	24566	53718
2009 - 2010	32317	48534
2010 - 2011	25602	45525
2011 - 2012	23355	65630
2012 - 2013	41064	86035

تؤكد هذه الإحصاءات أن الذكور مهّدون بالفشل المدرسي في المراحل ما قبل الجامعية أكثر من الإناث، وهذا الهذر المدرسي الذكوري لا يمكن البحث من تفسير له انطلاقاً من تبين علاقة مفترضة بين أسباب جلية وبين نتائج محدّدة، لكن لنا أن نفترض أن ثقافة الذكورة ذاتها في علاقتها ببنية المؤسسة التربوية الرسمية، يمكن أن تكون منتجة لعوامل الفشل المدرسي، وهي نفسها تمثل سياقاً اجتماعياً لعنف التلاميذ الذكور؛ أي أنه توجد مُمانعة اجتماعية/ ثقافية خفية متعلقة بالنوع، لا تتناسب مع المنطق العام للمؤسسة التربوية الذي يوجّه مختلف أساليبها.

لا يعني ذلك وجود أي تصادم ظاهر، لكن نفترض وجود نوع من الصراع الخفي الذي لا يتخذ أشكالاً مباشرة، بقدر ما ينكشف من خلال الأعطاب الصريحة للبنية الداخلية للمدرسة التي تتجلى في مخرجاتها، وما يظهر من انضباط لدى الإناث ومن طاعة يتناسب أكثر مع المنهج الخفي للمدرسة في التطويع، ويُنتج

15 "إحصائيات توزيع خريجي الجامعات التونسية"، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تونس، 2009-2013م.

ذلك جزاء يتجلى في النجاح المدرسي، وعلى العكس - بالنسبة إلى الذكور - إذ يكون الأقل تناسباً مع روح التطويع أكثر عرضة للإقصاء.

يكشف ذلك الصراع نوعاً من الأنوميا الاجتماعية الثقافية، فالمنطق الداخلي للمدرسة الذي ينبغي على توظيف التربية في محاولة التغيير الاجتماعي؛ إذ يفشل في فرض نفسه باعتبار تناقضاته مع النظم الثقافية في المجتمع، لا ينجح في ذلك التغيير رغم الحراك المهم الذي يحدثه، وفي المقابل؛ تمضي التنشئة الاجتماعية في تكريس تفوق الذكورة نوعاً اجتماعياً.

إن المدرسة إذ تنتصر لخطاب عدم التمييز بين الجنسين تكون بصدد مواجهة عنيفة تستهدف المضامين الثقافية للذكورة، دون أن تمتلك آليات تكريس الخطاب الذي تنتصر له، وهو يُنتج ضمناً نمطاً من «التعسف على الذكورة»، طالما أن ثقافة المجتمع ما زالت تتمنّها، وطالما أن التنشئة الأسرية تستمر في المحافظة عليها. تُنازع المدرسة من أجل ما تعدّه في أدبياتها العامة «إنسانياً مطلقاً»، فيخلق ذلك أنماطاً من الرفض الذي لا يتم دائماً إعلانه، لكن يُحوّل لينتج العنف.

لنا أن نصرف النظر عن التقييمات المعيارية لنقف على ظاهرة العنف باعتبارها تدرج في سياق الصراع، يستهدف مؤسسياً المعاني الثقافية للذكورة التي لا يستهدفها المجتمع بالدرجة نفسها، وهناك مسألة أخرى تخص «التعسف على الذكورة» ترتبط بكيفية التنشئة، فالغالب ظاهرياً (وهذا لا نمتلك عنه موضوعاً بيانات دقيقة)؛ هو الميل إلى اعتماد العنف الجسدي في تنشئة الذكور أكثر من استعماله في تنشئة الإناث، ولهذا مبررات ثقافية ظاهرة تتمثل في «الإعداد للرجولة»، باعتباره أمراً يستوجب التعويد على القسوة وتحملها، وهو ما يتراجع مع بلوغ الناشئ سن المراهقة؛ إذ إن الطفل يكون ضحية للعنف البدني والمعنوي، بينما تقل نسبة الإيذاء الجسدي للمراهقين، ويكثر إيذاؤهم المعنوي.

رابعاً: عنف زمرة الأتراب ومعانيه:

تكشف المقابلات مع التلاميذ أنه لدى كل فرد منهم شعور بالانتماء إلى «جماعة»، بصرف النظر عن كونها ظرفية أو عرقية، تتحقق فيها معايير القوة والرجولة والشرف، أما تأسيس العلاقة بها؛ فمنطلقه هو الصداقة التي تحضر بكثافة في منطوق المراهقين خلال المقابلات، وهي تبقى ذات أهمية خاصة لديهم، طالما أنها «تبني أنساقاً لمعرفة الآخر»¹⁶، وهي تتيح بذلك نوعاً من التجانس الذهني الذي يخلق مجالاً مهماً لتحقيق الرغبة في التقارب مع الآخرين، باعتباره حاجة ضرورية للفرد، وباعتباره شرطاً لتقوية الشعور بالانتماء، حتى إذا خلق نوعاً من الجروح إلى التماهي مع الآخر يمس من استقلال الذات.

16 Roche blave-Spenlé, Anne-Mari, L'Adolescent et son monde, (broché, 1978), P. 139.

ينعكس ذلك بوضوح في ما يظهر من إحكام لتنظيم الزمرة في نشاطها، وبالترام كل فرد منها بما يُنَاط له من أدوار، وفي «سطوة» من يمثلون القيادة فيها، هي ملامح لبنية يمكن أن يلمس فيها الباحث تشابهاً ببنية «فتيان القبيلة»؛ إذ يتوفر فيها مجال واضح لوحدة يستمدّ منها كل فرد الدّعمة الضّرورية لشخصه، ولإعلاء قيم القوّة والفتوّة والشّجاعة؛ التي أنشأت على قبول خطابها.

ولهذه المسألة بعدها الإشكاليّ المتمثّل في كون زمرة الأتراب التي تستهدف الآخر بالعنف، تُحقّق للأفراد فيها حاجة اجتماعيّة صارت المؤسسات الاجتماعيّة تفشل في تحقيقها؛ إذ يجدّون نوعاً من الاستجابة لحاجتهم إلى الانتماء، فداخل الجماعة تتبني علاقات تواصلية لها حميميّتها تهدم عزلة الفرد، والعنف ليس بالضرورة هو الأسلوب الأنسب بالنسبة إلى جماعة الأتراب؛ فهي لا تتوفّر فيها خصائص العصابة المنحرفة، ويبقى العنف أسلوباً ضمن أساليب متعدّدة ممكنة، غير أنّه يصير المُمكّن الأوحد إزاء الانسداد التّواصلي مع الآخرين، باعتبارهم مصدرًا للإحباط من حيث أنهم منافسون، وباعتبار خطابهم خطاب نبذ.

أي أنّ الإشكال يتخذ بالأساس طابعاً تربوياً يتصلّ بالتنشئة الاجتماعيّة في مستوى مُحدّد؛ هو الدّربة على التّعامل مع وضعيّات الخلاف، والقدرة على المحاورّة والخبرة التفاوضيّة، ويمكن - هنا - أن نطرح السّؤال: إلى أيّ مدى يمكن اعتبار انسياق الأفراد في الزمرة إلى العنف فعلاً واعياً؟

في مختلف الحالات التي يشملها البحث؛ نجد العنف يبدأ ممارسةً منعزلة تصدر عن طرفٍ مُعيّن، ويُمكن اعتبار بقيّة أفراد الزمرة منساقين انسياقاً إلى العنف، ويُمكن أن يتحوّل ضحيّة عنف جماعة مغايرة إلى «شخصية محوريّة» تتراءى هيمنتها مُطلقةً، باعتبار منطق «التضامن»، وباعتبار موازين القوى داخلها، فهناك نوع من الإلزام الذي يفرضه منطق الانتماء إلى الجماعة، والفرد المعزول يُواجه خطر التّهميش، وهو - بانجذابه إلى حميميّة الانتماء - لا يُمكن أن يمضي في صراعاتٍ أخرى بالاعتراض على العنف، ليس فقط لأنّه يُمكن أن يوصف بالـ«خيانة» أو «الجبن»؛ بلّ لأنّه يسعى إلى الحفاظ على عضويّته في الجماعة، ويعسر أن يتخلّى عن حاجته الأساسيّة المتمثّلة في التّواصل الذي تحقّقه له.

والزمرة جماعة خطابها الغامض المعتمّ المُبهم، وذاك عاملٌ مهمّ في تعقيدات مواجهتها وضبطها، وإنّ مختلف القيم التي تؤمن بها الجماعة لا يُمكن أن تتقدّم في السّلم على قيمة مُطلقة هي تماسكها، ذاك الخطاب المعتمّ يتعالى على كلّ الأفراد؛ لأنّه لا يقوم على استراتيجية واضحة، لكنّ سياقاته في اعتباريّتها تمضي نحو أفق ثابت: هو تماسك الجماعة، وطالما أنّ العنف يكون أكثر شدّةً وحدةً كلّما كان دفاعاً عن مقدّس واضح؛ فإنّ تماسك الجماعة - في حدّ ذاته - هو ذلك المقدّس طالما أنّه ضامن للانتماء، وزمرة الأتراب تفرض سياقاً يُمكن أن تكون له أبعادٌ أخرى، فالعنف سلوك يمكن أن يُكتسب داخل تلك الجماعة التي تتحوّل إزاء التناقضات في الفضاء الاجتماعيّ إلى جماعة مرجعيّة، فيقدر ما يضعف دور الأسرة والمدرسة

وغيرها من المؤسسات التي تستهدف السلوك بالتّظيم والضبط، وبقدّر ما يُعرّض ذلك بعض الأفراد إلى التّهميش، بقدر ما يجنح هؤلاء إلى استبدال تلك المؤسسات بجماعة تملأ الفراغ، وذلك بتحقيق هدفين اثنين؛ أولهما: إشباع الحاجات المكبوتة أو الحدّ منها في الأدنى، وثانيهما: توجيه العدوان إلى مصادر الإحباط.

إنّ زمرة الأتراب توفر شروطاً لما هو «تعلّم اجتماعي» للعنف، باعتبارها - في حدّ ذاتها - بناءً له استقلاليته النسبية، له حياته، وله حيويته، وله ثقافته وقيمه أيضاً.

خامساً: المرونة مع عنف التلاميذ:

عملياً لا نلاحظ في المؤسسات التربوية طرْحاً للقضاء على ظاهرة العنف، فهو يُعدّ خطأ ضمن أخطاء التلاميذ، حسب معايير المدرسة، وإنّ تتبعنا الممارسة التأديبية في الفضاء المدرسي عن طريق الإطلاع المباشر على سجّل محاضر مجالس التربية في المعهد الثانوي المختلط بين قردان، كشف لنا نوعاً من المرونة المؤسسية إجمالاً:

الجدول (عدد 02): جدول إحصائي في الإحالات على مجلس التربية بالمعهد الثانوي المختلط بين قردان (من أيلول 2014 إلى شباط 2016م)¹⁷:

تاريخ انعقاد مجلس التربية	سبب الإحالة إلى مجلس التربية	قرار مجلس التربية
28 تشرين الأول 2014م.	العيب بملكات المعهد وتكسير الطاولات والكراسي.	الفصل لمدة 04 أيام.
30 شباط 2015م.	سوء السلوك إزاء الأستاذ.	الفصل لمدة 04 أيام.
07 نيسان 2015م.	التفوّه بالكلام البذيء تجاه الأستاذ.	الفصل لمدة 10 أيام.
04 تشرين الثاني 2015م.	التفوّه بالكلام البذيء تجاه سكّان العمارة المجاورة للمعهد.	الفصل لمدة 15 يوماً.
20 تشرين الثاني 2015م.	عدم الامتثال لأوامر القسم الداخلي، والخروج ليلاً من المعهد.	الفصل لمدة 15 يوماً.
26 تشرين الثاني 2015م.	سوء السلوك إزاء الأستاذ.	الفصل لمدة 04 أيام.
12 شباط 2016م.	التلفّظ بكلام بذيء أثناء الحصّة الدرسية.	الفصل لمدة 15 يوماً.

17 "سجّل محاضر مجالس التربية"، المعهد الثانوي المختلط بين قردان، 2015-2016م.

إذ نعدّ محدودية الحالات لا تعكس الواقع، خاصّة، مع ما يُلاحظ في المحيط المباشر للمعهد، المتمثّل في آثار الرّجْم بالبيض على جدران المعهد، وبقايا رماد وسواد احتراق العجلات المطاطيّة، في المدخل الخارجي الخاص بالتلاميذ ومدخل الأساتذة، والأنباء الصادرة عن الإداريين بالاستعمال المكثّف للألعاب النارية «الفوشيك» بالساحة الرّئيسة للمعهد، أثناء الاحتجاجات الأخيرة للتلاميذ على قرارات وزير التربية، كما أن قرارات مجلس التربية تكشف تلك المرونة بوضوح؛ فقد نصّ المنشور عدد 8 / 1991م، الصادر عن ديوان وزارة التربية في تاريخ 16 أيلول 1991م¹⁸، بوضوح على الآتي: «عند ثبوت ارتكاب العنف - اللّفظي أو الماديّ - ضدّ أحد أعضاء الأسرة التربوية، أو عند القيام بأعمال تخريبية، يكون العقاب المستوجب هو الطرد النهائي من جميع المعاهد والمدارس الثانوية»، وهو ما لم يُطبّق مطلقاً في الحالات التي شملها البحث.

وليس من اليسير أن نحسم مسألة علاقة التلميذ المراهق الذي يمارس العنف - في مناسبات يمكن أن تكون قليلة أو متعدّدة - بما هو قيم اجتماعيّة، والواقع أنّ المقابلات التي أجريت مع أفراد عيّنة البحث تبقى محدودة جدّاً من جهة، ومن جهة أخرى؛ هي لا تتضمّن ما يكفي من بيانات للحسم في هذه المسألة، لكنّ ما يُمكن تأكّيده؛ هو أنّ سلوكات المراهقين لا تدلّ على نحو ثابت على القيم التي يتبنّونها فعليّاً؛ فالمسألة يُمكن أن تُطرح من زاوية نظر مُحدّدة هي الانتماء إلى جماعة الأتراب، وما تفرضه من ضغوطات تفرز سلوكاً جماعياً، ولا بدّ من التمييز - مثلاً - بين خصائص اكتساب القيم لدى المراهق المقصي من المدرسة، وبين المراهق المتمدرس، كما يجب الانتباه إلى أنّ تكوين المراهق للصّور والمعاني والمفاهيم يبقى متقلّباً، ويمضي نحو الثبات بكيفيّة تدريجيّة، ولا يُمكن اعتبار خبرات المراهق مكتملة في هذا المجال، لكنّ ما يجب أن يُطرح هو السؤال عن التّسامح مع عنف المراهقين.

في الفضاء الاجتماعيّ أبنية مُتناقضة تنتج ارتباطاً في المعايير، وهذا لا يجعل الفعل الفرديّ مُتحرّراً من القيمة؛ بل نجد تحويلاً في التعبير عنها، يكتسبُ شرعيّة ما لدى الفاعلين ضمن ذلك التّناقض، فالإحدى بعيد، هناك - مثلاً - توصيفٌ للأسرة يجعلها تقليديّة ما لم تشهد تغييرات مُحدّدة؛ فالمعنى الثقافي للذكورة - مثلاً - لم يتغيّر، والأسرة ما زالت تحافظ على الهيمنة الأبويّة التّقليديّة، والتناقضات يتيّسر لمحها؛ فالعنف له شرعيّته في الممارسات الأسريّة، ويحضر في التّنشئة الاجتماعيّة.

بالنسبة إلى المراهقين؛ ما يُمكن أن نلاحظه ونرى أهميّة درسه، هو تقارب المنطق القيميّ بين من تمّت مقابلتهم، ولا بدّ - هنا - من التّأكيد على كون ذلك التّقارب يمكن أن يكون هو في ذاته داعياً للعنف، أو سبباً من أسباب التّوتّر الباعث على جعله شديداً، نجد لويس كوزر (Louis Coser) يؤكّد هذا المعنى في

18 تونس، "منشور عدد 8/1991"، ديوان وزارة التربية، تونس، 16 أيلول 1991م.

سياق عرضه لرأيه المتعلق بالوظيفة الاجتماعية للعنف: «غالبًا ما نرى أناسًا تجمعهم روابط مشتركة كثيرة ومتعددة، يفعلون ببعضهم شرورًا أشد من الشرور التي يفعلها الغرباء»¹⁹؛ فذلك الذي نتجاس معه ثقافيًا يمس شخصيتنا كلها، ويسلك سلوكًا يُناقض التزامه معنا؛ ففي سياق الصراعات داخل الجماعة الاجتماعية المتجانسة، تُشحن العداوة بمبررات الانتماء إلى الجماعة وحمائيتها، وهو ما يدفع عادةً إلى توجيه العداء الاجتماعي (La haine sociale) إلى مجموعة معينة داخل الجماعة الاجتماعية نفسها، باعتبارها تمثل خطرًا على تلك الجماعة²⁰؛ أي أنه في تلك الحالة تتم مواجهة عنيفة ضدّ عدوّ داخلي، وما يحكم الصراع يكون نوعًا من الإجماع على الخطر ذاته الذي ترجّح تلك الجماعة أنه يتأتى من ذلك العدوّ الداخلي، ويدعم كوزر (Louis Coser) رأيه بتصوّر ينسبه إلى زيمل (Georg Simmel) يُقرّ بكون الروابط الأكثر التحامًا، وأنها تُنتج - في حدّ ذاتها - التزامًا شخصيًا بالعنف في الدفاع عن تلك الروابط لدى كلّ فرد من أفراد الجماعة الاجتماعية، ومنطقيًا؛ حين يُلاحظ أنّ فردًا معينًا تخلى عن التزامه الأخلاقيّ إزاء الجماعة، ينتج عن ذلك ردّ فعل عنيف، ومثل هذا المبدأ يحضر - أكثر فأكثر - عند مواجهة جماعة اجتماعية مختلفة.

للعنف من هذا المنظور وظيفة اجتماعية تضمن استقرار الجماعة، وتُمثّل - في حدّ ذاتها - معيارا لمدى تماسكها وحفاظها على ديمومتها واستقرارها الداخليّ؛ فمسألة القيم تُطرح حينئذ في مستوى مُحدّد؛ هو إشكالية العنف بذاتها، ولا يُمكن الإقرار المطلق بكون حضور العنف يمثّل انقلابًا في المعايير الاجتماعية كلها؛ بل إنّ الجماعة الاجتماعية تُسقط بوعيا الجمعيّ نوعًا من المشاعر على واقعها بمختلف مُكوناته، ولا تكون الأخلاق في سياق ذلك قيم مُمكنٍ بقدر ما تتحوّل إلى تعبير ثابت عن حقيقة مُطلقة، يتبلور من خلال ذلك رهان الاستمرار ورهان التّفوّق، بما يجعل المسّ بثوابت تلك الحقيقة نوعًا من الخطر الذي يستدعي ردّ الفعل العنيف.

لكن، لماذا تنتهي الصدمات العنيفة بين المراهقين بتفرّقهم على نحو يبدو يسيرًا دون لجوء إلى التقاضي مثلاً؟ الملاحظ؛ هو تسامح المجتمع مع المراهق، هناك نوع من الوعي بمسألة لا تُنكرُ معرفيًا؛ هي أن «المراقبة تمثّل مرحلة لتزايد الطّاقة والقوّة، وفي المقابل؛ تواجه الأنا (Le moi) مشاعر بالتهديد تقوّي الدوافع العدوانية، «فالتعاطي الاجتماعي» مع عنف المراهقين يستمدّ مرونته من هذا التّصوّر لـ «طبيعة» المراهقة²¹، مع ضرورة الاستدراك في ما يخصّ ثقافة المجتمع التّونسيّ؛ لأنّ تلك المرونة تتمّ على أساس النوع الاجتماعيّ؛ إذ تُلح في التّعامل مع الذّكور بينما تُستنكر مع الإناث.

19 Coser, Louis, Les fonctions du conflit social, Traduction: Marie Matignon ; Révision: Pierrette Andres & M - chèle de Launay & Jacqueline Lécuyer, (Collection: Sociologie, PUF 1982).

20 Ibid, p. 47.

21 Freud Anna, Le Moi et les mécanismes de défense, (Paris, PUF, 1993), P. 130.

من ناحية أخرى؛ لا يمكن أن تكون الجماعة الاجتماعية بمنأى عن أوضاع جديدة، عدا تلك الهامشية أو العابرة، التي تتناقض جوهرياً مع القيم والأخلاق، إنها وضعيات تقتضي توجيهاً خاصاً نحو التعامل مع المستجد بطريقة مختلفة؛ ففي ذلك الخضم تقبل الانحرافات، طالما أنها تمثل حلاً إيجابياً للجماعة الاجتماعية، وحتى إذا قبلت بنوع من الرّفص في البداية؛ فإن ذلك لا يكون استناداً إلى طابع تجريبي يخلق رد فعل عنيف ولا استهجاناً شديداً، ثم ينتهي أثر ذلك الرّفص بأن تكون للصراع وظيفة تخدم الجماعة الاجتماعية. بالنسبة إلى المسألة التي ندرسها؛ نلاحظ أنه يوجد نوع من الجنوح الاجتماعي لقبول العنف المراهقين، باعتبار حقهم في حيازة مجال خاص بهم، وأن لهم عالمًا خاصًا يمكنهم التعبير من خلاله عن ذواتهم بمعزل عن الكهول، وهو ما يجعل العنف نوعاً من «اللعب» الذي لا تُعارضه التنشئة الاجتماعية، مع التقيد - طبعاً - بحدود هذا الرأي، والاكتفاء بإقرار كون معقوليّة استنتاجه تلزم الواقع المدرس.

الاستنتاجات:

إن معاني العنف في التنشئة الاجتماعية المدرسية ليست متمحورة حول استهجانه استهجاناً مطلقاً؛ فالعنف إذ يحضر في اللغة وفي الفعل، يُكتسب ضمن مسار الخبرات الفردية في مختلف مسارات التنشئة من خلال الرموز الثقافية التي تُمدّد معاني القوة والنشاط والرجولة، التي يُحافظ بها على المعنى الثقافي - خاصة - للنوع الاجتماعي - أي على الهيمنة الذكورية - وعلى الطابع الأبوي، وفي المقابل؛ لا نجد في تلك التنشئة الاجتماعية تربية تقوم على البرهنة الأخلاقية على النبذ المطلق للعنف؛ بل نجد نوعاً من المرونة المعيارية، ومن التسامح الاجتماعي مع العنف المراهقين، كل ذلك يُرصد بيسر في تبرير التلاميذ لمنطق العنف، وفي حضور الإرث الذكوري في خطابهم، كما نتبينه بيسر في القبول الجماعي لذلك، ونلاحظه بوضوح أجلي في المرونة المؤسسية في التعاطي مع الظاهرة.

العنف يجدُ مجالاً للظهور مرتباً من خلال سلوكات التلاميذ، وسلوكات المراهقين خاصة في زمر الأتراب، وذلك لا يواجه اجتماعياً برفض مطلق طالما أنه لا ضحايا له؛ بل إن ضحاياهم هم أنفسهم من مرتكبيه، والتسامح مع العنف يخضع إلى نمط من التكيف الاجتماعي لمعانيه ولواقعه، يحول دون أن تستهدفه التنشئة الاجتماعية بالمقاومة، ولذلك نتائج ظاهرية لا تبدو خطيرة في السائد المجتمعي، لكن ذلك لا يمنع خطورة مُمكنة تتمثل في وجود مجال شاسع لتنمية الاستعدادات لدى الأفراد، ليكونوا عنيفين وغير متكيفين أخلاقياً مع مواجهة الوضعيات العنيفة؛ أي ليكونوا قابلين للانسحاق في العنف.

وللعنف في الوسط المدرسي معان تتعدى المعاني التي تحافظ عليها المؤسسة في بعدها الرسمي؛ أي أننا إزاء تناقض ثقافي بين الصواب الاجتماعي المؤسسية بمعناها الرسمي وبمحمولها «التحديثي»، وبين

المعاني التقليدية للعنف الذي يُنتجه الفاعلون الاجتماعيون، لذلك؛ فإن المدرسة تواجه مشكلات التوازن العلائقي، ويمكن أن يستمر ذلك بمخاطره على التنشئة طالما لم يترسخ في المجتمع، كما في المدرسة، منطق جديد لنا أن نفترض أن يكون أساسه التربية على التفاوض العقلاني.

يُفترض أن التفاوض يمكن أن يحد من الوضعيات العنيفة، أو أن يُنقص من حدتها ويُعدّل سياقاتها، إلا أن للتفاوض شروطاً اجتماعية وثقافية تهيء له وتحكم مساراته وتوجّه نتائجه، فهناك (Contexte / سياق) لكل تفاوض مهما كان مجاله، وهناك (Règles du jeu / قوانين لعبة) تحكمه، وهناك - قبل كل ذلك - شرط أساسي يخص التنشئة الاجتماعية؛ هو دورها في التربية على الحوار، واستهجان استعمال القوة.

قائمة المراجع:

1. «إحصائيات أكتوبر 2015»، المعهد المختلط بين قردان، تشرين الأول 2015م.
2. «إحصائيات توزيع خريجي الجامعات التونسية»، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تونس، 2009 - 2013م.
3. «سجل محاضرات مجالس التربية»، المعهد الثانوي المختلط بين قردان، 2015 - 2016م.
4. أحمد عكاشة، الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002م، ص 93.
5. تونس، «منشور عدد 8 / 1991»، ديوان وزارة التربية، تونس، 16 أيلول 1991م.
6. عزّة عبد الغني حجازي، العنف الجماعي، الكتاب السنوي في علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1986م، ص 289 - 293.
7. فروم إريك، المجتمع السليم، ترجمة: محمود محمود، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، سلسلة الفكر المعاصر، 1960م.
8. لويس كامل مليكة، العلاج السلوكي تعديل السلوك، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1998م، ص 90.
9. مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1984م، ص 200.
10. Merleau – Ponty Maurice, Éloge de la philosophie, (Folio – Essais, 1989).P. 39.
11. Jacques Pain, Écoles, Violence ou pédagogie? (Vigneux, Matrice, 1992). P.150.
12. Bormans Christophe, Massat Guy, Psychologie de la violence, (Paris, Studyrma, 2005), P. 154 - 182.
13. Souffron Katty, les violences conjugales, (Les essentiels de Milan, 2000), P. 18 - 24.
14. Bandura Albert, L'apprentissage social, (Broché 1995).
15. Say Harouna, Socialisation et violence: Violences de l'école, violences à l'école, (France L'Harmattan, 2013), P. 11 - 14.
16. Roche blave - Spenlé, Anne - Mari, L'Adolescent et son monde, (broché, 1978), P. 139.
17. Coser, Louis, Les fonctions du conflit social, Traduction: Marie Matignon ; Révision: Pierrette Andres & Michèle de Launay & Jacqueline Lécuyer, (Collection: Sociologie, PUF 1982).

MominounWithoutBorders



Mominoun



@ Mominoun_sm



مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

الرباط - أكدال. المملكة المغربية

ص ب : 10569

الهاتف : +212 537 77 99 54

الفاكس : +212 537 77 88 27

info@mominoun.com

www.mominoun.com