مجلة كراسات تربوية
دورية سنوية محكمة تعنى بقضايا التربية
والتكوين المستمر
إشكاليات التوافق الدراسي وبرنامج المواكبة التربوية :
البيداغوجية والنفسية والإجتماعية
العدد الأول شتنبر 2014

مجلة كراسات تربوية
دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

إشكاليات التوافق الدراسي وبرامج المواكبة التربوية

العدد الأول(01)، شتنبر 2014

مجلة كراسات تربوية

- **العدد الأول (01)**، شتنبر 2014.

- **المدير ورئيس التحرير:** الصديق الصادقي العماري

majala.korasat@gmail.com

+**212664906365**

- **الإيداع القانوني :** 2014PE0081

ISSN: 2508-9234

مطبعة بنلفقيه -زنقة الحرية، مدينة الرشيدية-المغرب

- **الهاتف : 05.35.57.32.31**

البريد الإليكتروني : ta_lalet.bureaux@yahoo.fr

مجلة كراسات تربوية

دورية سنوية محكمة تعنى بقضايا سوسيولوجيا التربية

العدد (01)، شتنبر 2014

المدير ورئيس التحرير

ذ. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير

ذ. مصطفى بلعيدي	ذ. عبد الإله تنافعت
ذ. صالح نديم	ذ. محمد الصادقي العماري
ذ. بوجمعة بودرة	ذ. مصطفى مزياني

اللجنة العلمية

د.محمد الدريج	علوم التربية
د.الحسن اللحية	علوم التربية
د.محمد فاوبار	علم الاجتماع
د.عبد الرحيم العطري	علم الاجتماع
د.عبد الغاني الزياني	علم الاجتماع
دة.عزيزة خرازي	علم الاجتماع
د.محمد أبخوش	الفلسفة

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212648183059

الفهرس

المحتويات	الصفحة
تقديم .....ذ. الصديق الصادقي العماري..... .....ال**مدير ورئيس تحرير**.....	01
المواكبة التربوية، نحو تأسيس نموذج/منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي. .....د. محمد *الدريج*.....	04
لماذا التدريس بالوضعية المشكلة؟ .....د.الحسن اللحية.....	36
المدرس ونظم العمل في مجال الإرشاد النفسي المدرسي. .....ذ. الصديق الصادقي العماري.....	52
العنف لإنهاء العنف في الوسط المدرسي أو سطوة التردي. .....د. عبد الكريم الفرحي.....	75
التربية دعامة مركزية لتحقيق التنمية. **قراءة في كتاب: "التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية".** لصاحبه الأستاذ: **الصديق الصادقي العماري.** .....ذ. مصطفى مزياني.....	96
التربية والتنمية والحرية، ثلاث مقاصد للتعليم الراشد. .....د. عبد الباسط المستعين.....	105
النموذج التفاعلي في مجال التوجيه التربوي: **أي دور لعناصر المحيط في بناء الاختيار الدراسي والمهني.** .....ذ. محمد حابا.....	125
أزمة القراءة في المؤلفات النقدية. .....د. عبد الإله تنافعت.....	132
المسرح المدرسي علاج فعال لظاهرة العنف .....ذ. نديم صالح.....	143
فاعلية الذات وجودة الأداء المهني لدى مربي مراكز حماية الطفولة. .....د. كوثر الشرادي.....	154

العنف لإنهاء العنف في الوسط المدرسي أو سطوة التردي

د. عبد الكريم الفرحي

استشكال

استجاب "بنزرام" لصلوات شيطانه، فقَتَل مَنْ قَتَل، واغتَصَب من اغْتَصَب، وعَنَّفَ من عَنَّف... وكَتب -بخُبْثِ جِنّي أرْعَن- في سيرته الذاتية: "لو كان هناك كائن مجرم بالسليقة والفطرة فهو أنا. خرقت في ما مضى من عمري كل قانون وضعه الرب والبشر، ولو أُنْزِلَ أي قانون آخر سأخرقه وأنا مغمور بالسعادة. أنا على يقين أن مجرد معرفة أنني خرقت كل القوانين السماوية والأرضية سيرضي كل البشر المقهورين. الكثيرون يتساءلون لماذا أنا على ما أنا عليه. ولماذا أفعل ما أفعله. ولا يشغلهم إلا القبضُ علي، يجربون قوتهم معي، يدينونني ويرسلونني إلى أحد سجونهم لعدد من الأعوام، ثم يحوّلون حياتي جحيما أثناء سجني، ثم يطلقون سراحي مرة اخرى. لو كان لدى أحدهم نمر صغير حبسه في قفص، وأساء معاملته حتى صار متوحشا ومتعطشا للفتك، ثم فتح له باب القفص فجأة، وتركه طليقا ليفترس كل من يصادفه في العالم... حتما سترتفع ضجةُ الاحتجاج ويزداد العويل... ولكن إذا فعل بعض البشر الشيء نفسه لبشر آخرين، نجد الناس مذهولين مندهشين، بل مصدومين... وتتصاعد صيحات الغضب والاستياء والانزعاج، لأنهم سرقوا واغتصبوا وقتلوا. لقد فعلوا كل ذلك معي... ثم لا يعجبهم بعد ذلك أن أُذيقهم من الكأس نفسها التي سقوني منها."[1]

1- كارل بنزرام (Carl Panzram) واحد من عتاة المجرمين في تاريخ الإجرام الأمريكي. كتب سيرته الذاتية في السجن سنة 1928 ولم تنشر إلا سنة 1968 لهول ما تضمنته من اعترافات صادمة. أورد بعض مقاطعها كولن ولسون (Colin Wellson) في كتابه: التاريخ الإجرامي للجنس البشري، سيكولوجية العنف البشري، ترجمة د. رفعت سيد علي. جماعة حور الثقافية، القاهرة.ط1 ،20

قد يقع البعض ضحية الاجتذاب إلى دائرة منطق التسويغ والتبرير الذي يتأتى من طريق "إحساسنا بأنه لا يمكن لكل هذه الأفعال الشريرة أن تصدر إلا عمن كان له في المعاناة باع كبير"[1]. استنادا إلى فرضية مفادها: إن الحياة بأكملها ليست لديها النية ولا القصد في أن تعامل أولئك المتنمرين العنيفين بعدل! لكن ثمة فرضية أخرى تفيد أن المتنمرين يهدرون كل الفرص التي تتاح لهم في أن ينصلحوا...إنهم عنيفون مع سبق الإصرار، لأنهم اتخذوا قرارا بإفلات زمام السيطرة على الذات. إنهم يقدمون أنفسهم بكل المكر في قناع الضحية، بقصد استمالة التعاطف. علينا الحذر من الوقوع في شرك "الفخ الذي ينصبه المنحرفون"[2]. إن النمر لا تحتاج إلى أن يَنْحَبِسَ أو تُحَوّلَ حياتُه إلى جحيم كي تتخلق لديه غريزة الفتك والافتراس.

إن نهج (بنزرام) في التمرد والعصيان ليس عقيما عن التوالد والانبثاق، بل من الممكن أن يتبدى في ثقافة مؤسساتنا المسحورة، تلك التي غَدَتْ تُنتج "العنف لإنهاء العنف".

❖أولا: العنف لإنهاء العنف:

كان **ويلز** (H.g.Wells) صاحب كتاب "التاريخ الموجز للعالم" أول من صاغ عبارة "حرب لإنهاء حرب". وإذ وجبت الإحالة على فكرة ملهمة، فقد بدا لنا أن الكثافة الدلالية التي يختزلها تعبير "العنف لإنهاء العنف" يمكن أن تُوَصّفَ سطوة التردي التي تكتم أنفاس التفكير في مقاربة موضوع العنف في الوسط المدرسي، إثر التهاوي في دوامة إنتاج العنف وإعادة إنتاجه. مع ما يستتبعه ذلك من أكلاف باهظة.

1_تنكيد المعنويات، عنف الانحراف في الحياة اليومية: تأليف ماري فرانس هيريغوين، ترجمة وتحقيق د. فاديا لاذقاني، دار العالم الثالث، ط1،2001، ص 11.

2- المرجع نفسه، ص 16.

أليست هي الدوامة ذاتها التي ساقت "بنزرام" إلى تدمير ذاته وهو "مغمور بالسعادة" الموهومة؟ إن الأكلاف الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية... التي يعتاص حصرها، هي التي أرخت بظلالها الثقيلة على اجتماع جمعية الصحة العالمية (World Health Assembly) سنة1996، حين حسمت القرار 25/49، (WHA 49/25)الذي يؤكد أن العنف من "أبرز مشاكل الصحة العمومية في العالم"[1] ويتعين أن يحظى بالأولوية على مستوى التحسيس والوقاية والمعالجة.

أ- العنف، حده وأنواعه:

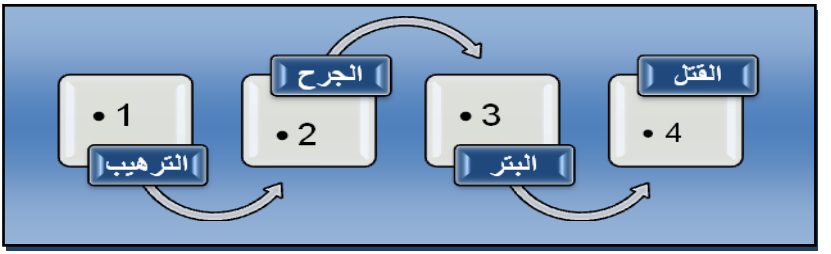
تُعرّف منظمة الصحة العالمية (WHO) العنف وفق مايلي: "هو الاستعمال المتعمد للسلطة أو القوة المادية، أو التهديد باستعمالها، ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع. بحيث يؤدي إلى حدوث (أو رجحان حدوث) إصابة أو موت أو أذى نفسي أو عاهة أو حرمان"[2]. إن العنف– وفق ما تقدم-محايث لصفة العمدية عند اقتراف الفعل المؤدي على سبيل اليقين أو الرجحان إلى كلفة ذاتية أو جمعية. وفي ذلك احتراز مما ليس فيه قصد التعنيف لحظة الإقدام على الفعل. أما ما بين القوة المادية والسلطة الرمزية الموجهة ضد الضحية فثمة مصفوفة من الانتهاكات العنفية (منها: الاستخفاف

[1]- ينظر تفاصيل القرار في مقدمة التقرير العالمي حول العنف والصحة (World report on violence and health) منشورات منظمة الصحة العالمية بجنيف،2002.

[2]- World report on violence and health. p5.

والإذلال والاستفزاز والتنقيص وتخفيض الثقة والتهديد والترهيب والإهمال والتجريح والتشويه والتشهير والانتهاك الجنسي والاستقواء والضرب والقتل والانتحار ...)

إن وجود القصد في بوادي المبادرة بالفعل العنيف قد لا يعني على جهة الضرورة أن هنالك قصدا في إحداث الأذى (بقدْر من الأقدار) في تواليه. فالضرب مثلا بآلة حادة قد تتدرج أقداره من الترهيب (الرادع أو الناقم) إلى الجرح (الخفيف أو الغائر) إلى البتر(أو القطع أو الجدع أو الصلم أو الخرم أو البقر...) إلى القتل.



لا بل قد يكون للفعل العنيف المحكوم بتأويل ثقافي "قَصْدا خيّرا". وتلك مفارقة كأس العنف المقدسة التي تحوي ترياقا عجائبيا يمكن أن يداوي كافة شرورنا. وعلى هذا يحيل "والتر" و "بارك" (Walters & Parke) حين اعتبرا أن العنف يتحدد ثقافيا. "فبعض الناس يجنحون بفعلهم إلى إيذاء الآخرين، ولكنهم بحسب قواعدهم الثقافية ومعتقداتهم لا يريدون بتلك الأفعال العنف"[1]. مثل الأب الذي يجنح من خلال الضرب إلى "تأديب" أبنائه. أو مثل المدرس الذي يبتغي من وراء العقاب الزجري (وللعقاب الزجري في مؤسساتنا ألوان وصنوف بقدر مراتب الجحيم) "حفز" تلميذه على الاجتهاد. إن العنف مثل رمح آخيل، ذاك الذي يداوي الجروح التي يسببها. أما بالعود إلى "بنزرام" فالمسألة جامحة. فقد سُئِل من قبل أحد أصدقائه عن الهدف

[1]- نفسه.

الذي يتوخاه من وراء التمادي في أعمال القتل والتعنيف، فأجاب" ما أفعله هو إصلاح الناس". وبعد أن أطال زميله التفكير في هذه الإجابة سأله: كيف تفعل ذلك؟ أجاب "الطريقة الوحيدة لإصلاح الناس هي أن تقتلهم". ووصف نفسه بأنه واحد من أولئك الذين "يتجولون لفعل الخير"[1]. فيا للدجل! ما أتفه الفرق بين الخير والشر!... تلك الثنائية التي دوّخت أذهان الفلاسفة والأخلاقيين على مدى قرون.

إن العنف ينبغي أن يتحدد–لا وفق تأويل المبادر إلى الانتهاك العنفي، أيا كان، أبا أو مدرسا أو قرينا أو خصما أو عدوا أو ذاتا ضد نفسها أو سلطة ضد مواطنيها-بل بالنظر إلى صحة الناس وعافيتهم. فحيثما تَرتّبت كلفةٌ ذاتية أو أسرية أو مجتمعية عن فعل قصدي في بوادي الفعل، فثمة دون مواربة انتهاك عنفي. واستنادا إلى هذا الأساس سنُعرّج على التصنيف.

وفق نهج تصنيفي، والتزاما بعناصر التعريف الذي يحدد العنف في الاستعمال الفعلي للقوة المادية أو السلطة المعنوية أو التهديد باستعمالها، يتكشف للناظر صنفان:

❖عنف القوة المادية: إنها تستضمر كل معاني الاقتدار على الفعل[2]، وإحداث ضرر فزيائي في البدن أو الممتلكات والمصالح. ويندرج ضمن مشمولات هذا الصنف من العنف: الضرب والجرح والقتل والتدمير والتخريب وما إلى ذلك. فأثره في الموضوع المعنف يتجلى بادِيًا مادّيا.

❖عنف السلطة المعنوية: طالما ردد (فولتير) أن السلطة تتجلى في "جعل الآخرين يتصرفون تبعا لاختياراتي"[3]. فعقيدة العنف تدين

---

[1]- التاريخ الإجرامي للجنس البشري، سيكولوجية العنف البشري، ص122.

[2]- موسوعة لالاند الفلسفية، أندري لالاند، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، ط2، 2001، بيروت، ص1079.

[3]في العنف: حنة أرندت، ترجمة ابراهيم العريس، دار الساقي، ط1، 1992، بيروت، ص 32.

بوجودها لغريزة السيطرة. والسلطة منظورا إليها من زاوية الضبط والسيطرة، تقوم وفق رأي ماكس فيبر على أساس "أدوات العنف المشروع"[1]. وإذ لزم التنبيه إلى الاستبطان التهكمي المتخفي في صيغة "العنف المشروع"، فقد وجبت الإشارة إلى أن المعطف الاصطلاحي "للسلطة" يمكن أن يتسع فيُنْسَج على المنوال التالي: "توجد السلطة حيثما يكون من حظي أن أفرض إرادتي، رغم إمكانية مقاومة الآخرين لها"[2]. إن الشخص العنيف يستشعر في قرارة ذاته أنه أكثر من مجرد إنسان حين يتمكن من بسط عنف سلطته، ومن ثم جعل الآخرين خاضعين تحت أجنحة أهوائه، قاصدا الإذلال والابتزاز ونهش الإنسانية وافتراس الكرامة... إنه عنف يتَقصّد إلحاقَ الأذى بالموضوع سيكولوجيا ورمزيا. وهذا مستوى أول من التصنيف.

أما المستوى الثاني من التصنيف فنَصّهُ في التعريف "... ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع". وتفصيل أصنافه:

❖عنف موجه نحو الذات: ومشمولاته هي: السلوك الانتحاري وانتهاك الذات. أما السلوك الانتحاري فيتدرج من "الانتحار التام" إلى "الأفكار الانتحارية" إلى ما يمكن أن يصطلح عليه "بالانتحار التظاهري" أو الاحتجاجي. وتمثل ظاهرة الاحتراق أو التهديد بإحراق الذات نموذجا أجلى لهذا الصنف في الآونة الأخيرة. أما انتهاك الذات فتجلياته تتبدّى في سلوكات من قبيل: تشويه الذات بآلات حادة، وإيذاء الذات من خلال ضرب الرأس على الجدران... وهو ما يمكن أن نصطلح عليه "انتهاك الذات الاستعراضي".

❖عنف بين الأشخاص: لعله الصنف الأكثر استفحالا في يومياتنا الرمادية. فحلباته تمتد من دائرة الأسرة (انتهاكات ضد الأطفال، ضد المسنين، ضد أحد طرفي الزوجية...) إلى ميادين المجتمع ومؤسساته

---

[1]- المرجع نفسه، ص31.

[2]- نفسه.

(في الشارع، في المدرسة، في أماكن العمل، في الملاعب الرياضية، في السجون...)

❖العنف الجماعي: وهو عنف يرتبط بمجموعات ومنظمات كبرى، أو بدول وأنظمة سياسية، تؤطرها خلفيات سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو أيديولوجية... ويتجلى في شكل قمع منهجي أو إرهاب منظم أو انقلاب دموي أو تعطيل بالقوة للحقوق المصالح والمؤسسات...

إن العنف كائنا ما كان صنفُه أو تجليه مثل السرطان الخبيث، يتأبى على الانحصار والانحسار. ولعل خطورته الكامنة والمتجلية هي ما دعت جمعية الصحة العالمية إلى الإقرار بأن العنف من أبرز مشاكل الصحة العمومية، واستتبعت هذا الإقرار بالتماس موجه إلى منظمة الصحة العالمية من أجل وضع تصنيف للعنف (Typology of violence) يحدد أصنافه ويصف الروابط بين هذه الأصناف، بيد أن الجهود لم تثمر لحد الآن إلا تصنيفاتٍ لا تحظى بكفاية منهجية شاملة[1].

ب- العنف، الإنتاج وإعادة الإنتاج:

إن الذي تعرض للعنف يحلم بالعنف، كما أن المضطهد يتطلع إلى أن يجلس ولو ليوم واحد مكان ذاك الذي اضطهده... وإن المقموع يحلم بأن يؤدي في مسرح الافتراس دور الصياد بدلا من دور الطريدة[2]. تلك صورة أخرى في المؤسسات التربوية لدورة الإنتاج وإعادة الإنتاج العبثية التي صاغها (بنزرام) في عبارة "سأُذيقهم من الكأس نفسها التي سقوني منها".

ثمة فرضية تقول: إن من يمسك الأمور بيد من حديد يحوّل الممسوك إلى حديد أيضا. واليد الحديدية لا يمكن أن تتخفى داخل قفاز مخملي. فصائدو الرؤوس البشرية طالما عرف عنهم أنهم " وديعون

[1]World report on violence and health. p6.

[2]- ينظر: في العنف، حنة أرندت، مرجع سابق، ص 21.

ومسالمون"[1] مع زوجاتهم. لأن اصطياد رؤوس الآدميين والتنكيل بها إنما القصد منه إظهار الشجاعة والتودد إلى الزوجات. فبشاعة العنف وفظاعة الصيد الجائر تبررها مخملية التودد. وتلك مفارقة سافرة.

وإذ ترسخ الاعتقاد بمقولة "لا يفلّ الحديدَ إلا الحديدُ" فقد لزمت الإشارة إلى أن المعطيات الإحصائية[2] لرصد مظاهر العنف في الوسط المدرسي تؤكد –أو تكاد- تورط "الجميع ضد الجميع". وإليكم ما يلي:

-87% من المتمدرسين المستجوبين عبروا عن تعرضهم للضرب.

-73% من الأساتذة، 33% من المديرين، 61% من الآباء يعترفون بلجوئهم للعنف البدني ضد الأطفال.

-74% من الأساتذة، 75% من المديرين، 41% من الآباء لهم علم بتعرض الأطفال للعنف البدني في المدرسة.

-35% من الأطفال يقرون بتعرضهم للسب أو التهديد والإهانة.

-27% من الأطفال يقرون بحمل عبارات مهينة وحاطة بكرامتهم.

-38% من الآباء يعترفون بإهانة أبنائهم و27% يعاقبونهم بالحرمان.

-59 %من الأساتذة، 60 %من المديرين، 32% من الآباء يعلمون أن الأطفال يتعرضون للعنف الشفهي.

إن التبرير الثقافي لاصطياد الرؤوس البشرية -حيثما كان- تولد في سياق تأويل بدائي. ونكاد نجزم أن تبرير العنف بشتى صنوفه في مؤسساتنا التربوية يستند إلى تأويل قد لا يقل بدائية من السابق. فالقائمون في الميدان على الشأن التربوي قد يسوقون التبريرات من ذخيرة محنطة في كهوف "أصول التربية وقواعد أخلاق التعلم"، أو

---

[1]- ينظر: قصة الحضارة، ول وايريل ديورانت، ترجمة د. زكي نجيب محمود، دار الجيل بيروت، لبنان 1988. ج1، ص95.

[2]Strategie integrée de prevention et de lutte contre la violence a l'egard des enfants scolarises. MEN.2007.p12.

من تقييمات ترى أن أجيال المتعلمين "الجدد" يحيون بخيال جامح وفكر شارد، كما لو أنهم تنزلوا إلى جنة الحاضر من كواكب النحس، أو اصعدوا إليها من الجحيم. ومهمة المربين المقدسة إزاء هذه الكائنات هي مطاردتها لترتد من حيث أتت، أو ترعوي عن جموحها وتقبل الانسلاك في منظومة أصول التربية وقواعد الأخلاق. إنه تبرير لا يصدقه إلا اعتقاد (دون كيشوت دي لا مانشا) فارس الوجه الحزين، حين أخبر (سانشو بانسا) مرافقه اللعين، في سياق أوهامه عن مجابهة العمالقة الضخام، فقال: "عندما نزيل من وجه الأرض هذه الفئة الفاسدة فإنما نحن بذلك نخدم الله"[1]. فيا لسحر المصادفة! تلك التي جمعت (دون كيشوت) و(بنزرام) في مهمة مقدسة، فكلاهما ممن "يتجولون لفعل الخير". أما مهمة تربية الأجيال المتجددة بفكر متجدد، فيبدو أنها ما تزال تبحث عن فارس جوال يستبدل بسوط المحاكمة - الذي يتأبطه الكثير من القائمين على أمر الشأن التربوي- حكمةَ المُلْهِم إلى كيمياء النجاح، ليس أكثر. فذلك "بوذا" كان إذا جاءه غِر وأهانه، استمع إليه بوذا وهو صامت، حتى إذا ما فرغ الغر من حديثه، سأله بوذا: "إذا رفض إنسان يا بني أن يقبل منحةً تُقَدّمُ إليه، فمَنْ يكون صاحبُها؟" فيجيب الغر: "إن صاحبها عندئذٍ هو مَنْ قَدّمَها" فيقول له بوذا: "إني أرفض يابني قبولَ إهانتِك، وألتمسُ منك أن تحفظها لنفسك" [2].

وبين عنف سوط المحاكمة ومحاكمة سوط العنف الذي غشى نور التعلم الواهن في مؤسساتنا التربوية ببطانة من ظلام، تتكشف علاقات متوجسة بين أقطاب العملية التربوية، جعلت الجميع يرزح تحت

[1]- ينظر: دون كيشوت، سيرفانتيس، ترجمه صياح الجهيم، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1999. ص39.

[2]- ينظر: قصة الحضارة، ج3، ص 74.

"عتبات عنف منخفضة"[1] قابلة للتهاوي على الرؤوس كلما لقيت التحريض من مثيرات مؤلمة، وما أكثرها في حلبة المؤسسة وخارجها. وإليكم جزءا من المشهد:

وإذا قاربت المسألة من زاوية المتعلمين فإنهم لا شك يسوقون من التبرير ما لا يقل إبداعا وإقناعا عن قصة "نمر بنزرام" و "كأسه المسمومة". وهي كافية لأن تخط من سود الصحائف ما يعتم شموس غدهم إلى الأبد. لكن هل يعد سجال "بنزرام" وقياسه التمثيلي مقنعا أو ممتعا؟ لِمَ لا نستلهم الحكمة من قصة "غِرّ بوذا"؟ أوليس حكيمة؟ أم إن ماكينة إنتاج العنف وإعادة إنتاجه قادرة على أن تسحق الحكمةَ ومَن خَلّفَ أباها؟

❖ثانيا: تجديد المقاربات للتخفيف من وطأة العنف:

[1]"عتبات عنف منخفضة" مصطلح من وضع فيرنون مارك (Vernon Mark) وفرانك إيرفين (Frank Ervin) في كتابيهما (العنف والدماغ1970). وهو يشير إلى اضطراب في الآليات التي تتحكم في السلوك العنيف. ينظر: الأنماط الثقافية للعنف: تأليف باربرا ويتمر، ترجمة د. ممدوح يوسف عمران، سلسلة عالم المعرفة، عدد 337. مارس 2007. منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت. ص21.

أضاف (إنشتاين) إلى المستبصرين في سجل العبقرية حكمة مفادها: "إن المشاكل المستعصية التي نواجهها، لا يمكن أن تحل في مستوى التفكير نفسه الذي كنا فيه عندما أوجدنا هذه المشاكل". ولنا أيضا أن نقتبس من المؤلف جون غاردنر قوله: "إن معظم المؤسسات المريضة قد طورت عمى وظيفيا يمنعها من رؤية عيوبها، ليس لأنها لا تستطيع حل مشاكلها، بل لأنها لا تستطيع رؤية هذه المشاكل"[1].
وحيث يكون من الوهم أن تظل مقاربات العنف ستاتيكية، في الوقت الذي تتسع فيه فوهته البركانية، فقد لزم الإقرار-بعيدا عن مماحكات السجال وبصرف النظر عن قداسة الطابوهات- بأن العنف حقيقة فاقع لونها في مؤسساتنا، وهي الآن تلقي بحممها الحارقة في وجه الجميع.
بعد هذا، هل يتعين علينا أن نتعاطى بعقلية انتظارية مع الظاهرة وندعها تستفحل إلى أن يصير الفضاء المدرسي شبيها بحلبة محاربة الثيران، إما أن تَقْتُلَ أو تُقْتَل...

وإذ لزمت الإشارة إلى أن وزارة التربية الوطنية تبنت سنة 2007 "الاستراتيجية المندمجة للوقاية ومحاربة العنف ضد الأطفال المتمدرسين" وهي ورقة أعدت من قبل اليونسيف وجمعية (AMASDEQ) وتقوم على المحاور التالية[2] :

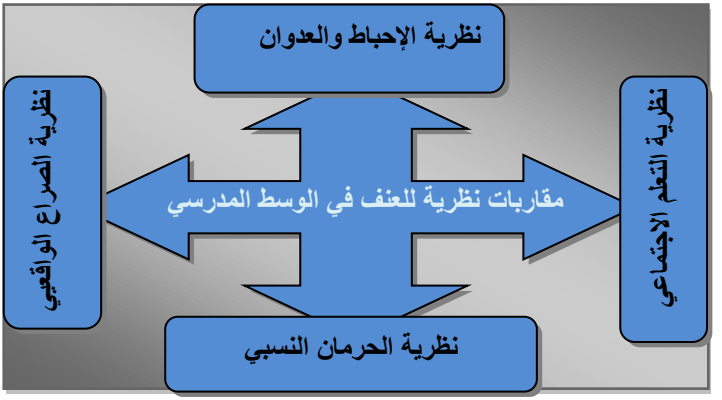
[1]- ينظر: العادة الثامنة، من الفعالية إلى العظمة، ستيفن ر. كوفي، ترجمة د. ياسر العيتي، دار الفكر، دمشق، ط 1، 2006، ص49.

[2] Strategie integrée de prevention et de lutte contre la violence a l'egard des enfants scolarises.2007. p40-44.

فقد وجب التذكير بأنها تحتاج إلى التفعيل والتنزيل. بل نستطيع التأكيد على أن "فراخ السنة الفارطة لم تعد قابعة في عشها". لذا يتعين تعضيد المقاربات السالفة بأخرى متجددة تستكشف الخلفيات وتستشرف البدائل.

أ-سوسيولوجيا العنف في الوسط المدرسي:

نقدّر أنه من المتعيّن دراسة الشيء الذي لا يقال عندما تحكى قصة العنف، منطلقين من "أن الجوهري غير باد للعيان" كما تذكر باربرا ويتمر(Barbara Whitmer). وفي مقاربة سوسيولوجيا العنف قد يجادل البعض بثبات ضد التفسير ذي المنحى الفردي للسلوك العنيف، وينطلق من تحجيم الفكرة التي تقول: إن العنف الاجتماعي يمكن تفسيره في ضوء مصطلحات الباثولوجيا الفردية أو الاختلاف في أنماط الشخصية، أو من عمليات سيكولوجية ذات عمق فردي. وإن كان من الصعب إنكارها. ويبدو أنه من الممكن استثمار النظريات التالية في تفسير العنف المدرسي، إلى حين التصديق الميداني:



-نظرية الإحباط والعدوان: لقد عدل أبراهام ماسلو (Abraham Maslow) الدافع العدواني من عدوان مؤذ إلى عدوان إصراري، بوصفه "نقمة مبررة أخلاقيا" أو "توق إلى العدالة" أو "إثبات ذات صحي"[1]. وفي الوسط المدرسي نحسب أن عملية إعادة إنتاج العنف إنما هي في العمق عنف مزاح أو إزاحة للعنف. وتحدث هذه الإزاحة عندما لا يستطيع الفرد (تلميذا كان أو مدرسا أو إداريا) أن يواجه مصدر الإحباط (أحد عناصر المنظومة التربوية مثلا، أو غيرها من المنظومات الاجتماعية أو السياسية...) بسبب عجز أو نقص في القدرة، أو عندما يجهل مصدر الإحباط في حالة عدم كفاية التحليل والتأمل. فيُوجّه العنفُ وقتئذٍ إلى كبش فداء بوصفه وجهة لتصريف فائض الإحباط. فيكون الضرب أو السباب أو التجريح أو التهشيم أو التلطيخ...

-نظرية الحرمان النسبي: قد يؤدي عدم التطابق بين أهدافنا الفعلية (وضعنا في المدرسة أو في الحياة) وتوقعاتنا (الوضع الذي نشعر بأننا

[1]- ينظر: الأنماط الثقافية للعنف، باربرا ويتمر، ص15.

نستحق) إلى الحرمان النسبي. والحرمان النسبي هو محصلة الفجوة بين التوقعات والإنجازات (الوضعية الوظيفية مثلا بالنسبة للإطار التربوي، والنقطة العددية أو الرتبة بالنسبة للمتمدرس، أو الوضع الاعتباري داخل المجموعة لكليهما). إن الشعور بالحرمان النسبي يجعل المرء يعتقد أنه حرم من فرصته في تحسين موقعه والاستفادة من متاحات الحراك الاجتماعي والتربوي، فيترجم شعوره إلى ردود فعل عنيفة تتعدد صنوفها وألوانها.

-نظرية الصراع الواقعي: تفترض نظرية الصراع الواقعي أن العنف يتأتى من طريق التنافس الإقصائي بين طرفين على قيمة مادية أو رمزية، ويَتُوق كل منهما إلى اكتسابها وتحصيلها وحرمان الطرف الآخر منها (التموقع داخل دينامية المجموعة مثلا بالنسبة للتلاميذ خصوصا خلال بدايات الموسم الدراسي). فتتخلق لدى كل طرف تقييماتٌ سلبية عن الطرف الآخر. فيكون حاصل هذه التقييمات عنفا ظاهرا أو كامنا.

نظرية التعلم الاجتماعي: "لا تولد مع الناس أنماط جاهزة من السلوك العدواني، عليهم تعلمها"[1]. يضيف الإنسان بصورة عامة الكثير إلى أنماطه السلوكية من طريق معاينتها عند غيره واستبطانها على شكل أحداث حسية أو استجابات رمزية، ويستخدمها إما في تقليد السلوك كما عاينه، أو في الحصول على المعلومات التي تمكنه من إتيانه في مواقف مماثلة. وفي المدرسة يتجلى العنف المعاد إنتاجه وفق نظرية التعلم الاجتماعي. وفق منطق "المسخ" في رواية "فرنكنشتاين" (Frankenstein) لماري شيللي (Mary Shelley) حين أطلق صرخة التمرد في وجه صانعه قائلا: "أنت خالقي وأنا سيدك فأطعني!.." والخلاصة الصارخة هي: إننا حين

[1]- المرجع نفسه، ص29.

نزرع غيرَ مُكْرَهينَ بذورَ العنف في ساحات مؤسساتنا التعليمية، لا شك سنَقْطفُ مُجْبَرينَ أزهارَه الشريرة.

ب-تنمية الذكاء الانفعالي للتخلص من العنف:

في دراما ميللر الموسومة ب "بعد الخطيئة الأولى" تقول هولفا: "... ما انفككت أرى الحلم ذاته كل ليلة منذ مدة طويلة... أنني رُزقت طفلا، ورأيت في الحلم أيضا أن الطفل كان حياتي، بيد أنه كان بشعا مشوها. وقد بكيت ووليت مسرعة مئات المرات، ولكنني كنت أعود في كل مرة، وكان يلاحقني دائما الوجه المروع ذاته. أخيرا فكرت لو أنني أستطيع تقبيله -فما فيه هو مني- لكنْتُ وجدتُ الراحةَ فأستكين... وحَنَوْتُ على الوجه البشع المشوه، وقد كان في منتهى الشناعة... ولكنني قَبّلْتُه مع ذلك"[1]. إنه من المتعين على المرء مهما جادل وساجل أن يحتضن حياته بين ذراعيه ويضمها حتى وإن كانت مؤلمة. فهي في المبتدا والمنتهى من صناعته.

من المؤكد أن ثمة فائضَ طاقة لدى اليافعين والشباب في مدارسنا، يقودهم في الأغلب الأعم إلى نزقٍ وتَوثّبٍ، فيبحثون عن أشد الخيارات جاذبية وإغراء من أجل تصريف ذلك الفائض من الطاقة. هل يتعين على الراشدين أن يطاردوهم كي يرتدوا إلى "كواكب نحسهم" أو "دركات جحيمهم"، إن هم لم يقبلوا بالاصطفاف في "كهوف العطن". أوليس هكذا تبدو لهم رتابة حياة الراشدين وقوانينهم؟... إنه ضجر الرتابة ذاتُه ذلك الذي تحدث بلسان النزقة "أليس" (Alice) في رواية لويس كارول، وهي التي تعوّدت على تَوَقّعِ العجائب، فبدا لها أنه من الممل والسخيف أن تشهد الحياةَ وهي تمضي على نحو رتيب[2].

---

[1]- ينظر: تدريب المشاعر، بيتر بوبر، ترجمة د. إلياس حاجوج، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2002، ص 16.

[2]- تنظر رواية: أليس في بلاد العجائب، لويس كارول، ترجمة شكير نصر الدين، المركز الثقافي العربي، ط1، 2012. الدار البيضاء، المغرب. ص14.

هنالك تَوَجّسٌ تَكشّفتْ ملامحُه إثر بحث ميداني أجري على عينة هائلة من الآباء والمدرسين بعدما تبين أن الاعتقاد السائد لديهم هو "أن أطفال الجيل الحالي أكثر اضطرابا وأكثر إحساسا بالوحدة وأكثر اكتئابا وأكثر غموضا وجموحا وأكثر عصبية وأكثر اندفاعا وعدوانية"[1]... وبعد، هل نعتبرهم بشعين ومشوهين فنولي عنهم مسرعين، أم نتقبلهم أولا "لأن ما فيهم منا"، ثم نهذبهم ونشذبهم ونؤدبهم. إن البعض قد تنبأ بيوم سيصبح فيه التعليم متضمنا بصورة روتينية مناهج لغرس قدرات مثل التعاطف مع الآخرين وضبط النفس والوعي بالذات وفن الاستماع وحل الصراعات والتعاون[2]. ونضيف إلى ما سلف: تنمية الذكاء الانفعالي وفق مهارات تدبير الغضب وتعديل المزاج وسبل حل المشاكل وكيفية اتخاذ القرار وتنمية روح الفريق والتساند والتكاتف الإيجابي... ويبدو أن النبوءة غدت واقعا لدى جهات ودول لها من كفاية الاستبصار ما يمكنها من تخفيض الأكلاف الباهظة لسرطان العنف المستشري في المجتمع والممتدة خلاياه الخبيثة إلى المؤسسات المدرسية. ونذكر على جهة التمثيل:

-برنامج (Triple P) أو برنامج الأبوة الإيجابي (Positive Parenting Programme) وهو تدريب شمولي يشمل المتمدرسين لإعداد "آباء المستقبل" وتأهيلهم لممارسة الأبوة، بقصد تحجيم السلوك العنيف في دائرتي الأسرة والمدرسة، ومن ثم باقي الدوائر. وقد تم اعتماده في أستراليا وألمانيا ونيوزيلندا وسنغفورة وبريطانيا.

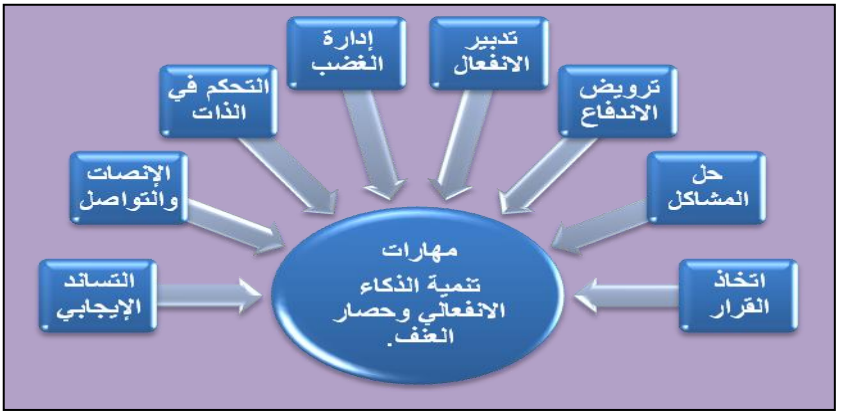
-البرنامج التشاركي بين الأسرة والمدرسة وفعاليات الشرطة في المجتمع بشراكة مع أطباء الصحة النفسية. وهو برنامج يستهدف

[1] - ينظر: الذكاء العاطفي، تـأليف دانييل جولدمان، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة عدد262، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998. ص 14.

[2] - المرجع نفسه، ص 14.

الوقاية والرصد والتتبع. تم تنفيذه في ريودي جانيرو في البرازيل وسان جوز في كوستاريكا.[1]

ويبدو أن استلهام بعض التجارب الناجحة أو إبداع أخرى وتصميها بقصد تنمية الذكاء الانفعالي يمكن أن يجد مساحة رحبة للاستثمار في مقررات مواد دراسية حاملة، أو في الأندية التربوية من حيث هي فضاءات تنظيمية خلاقة لتفعيل أنشطة الحياة المدرسية الموازية. لذا نقترح النسج على المنوال التالي في تصميم تكوينات في تنمية الذكاء الانفعالي وحصار العنف:



على سبيل الختم.

إن تجريب فرضيات السيطرة على العنف الناتج عن"العمى الانفعالي المستبد" هو الذى قاد "بنزرام" في الولايات المتحدة إلى مقصلة الإعدام، إثر الاقتناع بأنه قد أهدر كل الفرص التي أتيحت له كي ينصلح. وفي أستراليا وألمانيا ونيوزيلندا وسنغفورة وبريطانيا والبرازيل وكوستاريكا... تجارب بعضها قابل للاستلهام. أما في أرخبيل اليابان فهنالك قصة تواضع أخرى، عنوانها:"الآلهة لا تخجل من أن تتعلم من الضفادع"... ونحن ههنا، إذا لم نجترح نماذج

[1] - World report on violence and health. p42.

ابتكارية للوقاية تُستثمرُ في البرامج والمناهج التربوية والاجتماعية كي نثور–وهذا أقل التواضع منا-على وهم "العنف لإنهاء العنف"، فإنه لا مندوحة عن مقاصلِ إعدام واقعيةٍ أو رمزية في مستقبلنا المنظور. حري بنا إذًا ألا نخجل من التخلص من أوهامنا... المربون في مدارسنا ليسوا من السماء، والمتمدرسون قطعا ليسوا من الجحيم.

الهوامش والمراجع

1 - كارل بنزرام (Carl Panzram) واحد من عتاة المجرمين في تاريخ الإجرام الأمريكي. كتب سيرته الذاتية في السجن سنة 1928 ولم تنشر إلا سنة 1968 لهول ما تضمنته من اعترافات صادمة. أورد بعض مقاطعها كولن ولسون (Colin Wellson) في كتابه: التاريخ الإجرامي للجنس البشري، سيكولوجية العنف البشري، ترجمة د. رفعت سيد علي. جماعة حور الثقافية، القاهرة. ط1 ،2002.

2- تنكيد المعنويات، عنف الانحراف في الحياة اليومية: تأليف ماري فرانس هيريغوين، ترجمة وتحقيق د. فاديا لاذقاني، دار العالم الثالث، ط1،2001.

3- موجز تاريخ العالم: تأليف ه.ج.ويلز، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد، مراجعة محمد مأمون نجا، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،2002.

4- ينظر تفاصيل القرار في مقدمة التقرير العالمي حول العنف والصحة (World report on violence and health) منشورات منظمة الصحة العالمية بجنيف،2002.

5- World report on violence and health

6- التاريخ الإجرامي للجنس البشري، سيكولوجية العنف البشري، ص122.

7- موسوعة لالاند الفلسفية،أندري لالاند، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، ط2، 2001، بيروت.

8- في العنف: حنة أرندت، ترجمة ابراهيم العريس، دار الساقي، ط1، 1992، بيروت.

9 - World report on violence and health.p6.

10- ينظر: في العنف، حنة أرندت، مرجع سابق.

11- ينظر: قصة الحضارة، ول وايريل ديورانت، ترجمة د. زكي نجيب محمود، دار الجيل بيروت ، لبنان 1988.

12- Strategie integrée de prevention et de lutte contre la violence a l'egard des enfants scolarises. MEN.2007.p12.

13- ينظر: دون كيشوت ، سيرفانتيس، ترجمه صياح الجهيم، دار الفكر اللبناني، بيروت ، ط1، 1999.

14- ينظر: قصة الحضارة، ج3،

15-"عتبات عنف منخفضة" مصطلح من وضع فيرنون مارك (Vernon Mark) وفرانك إيرفين (Frank Ervin) في كتابيهما (العنف والدماغ1970). وهو يشير إلى اضطراب في الآليات التي تتحكم في السلوك العنيف. الأنماط الثقافية للعنف، باربرا ويتمر، ترجمة د. ممدوح يوسف عمران، سلسلة عالم المعرفة، عدد 337. مارس 2007. منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

16- ينظر: العادة الثامنة، من الفعالية إلى العظمة، ستيفن ر. كوفي، ترجمة د. ياسر العيتي،دار الفكر، دمشق،ط 1، 2006،

17- Strategie integrée de prevention et de lutte contre la violence a l'egard des enfants scolarises.2007.

18- ينظر: الأنماط الثقافية للعنف، باربرا ويتمر.

19- ينظر: تدريب المشاعر، بيتر بوبر، ترجمة د. إلياس حاجوج، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2002.

20-رواية: أليس في بلاد العجائب، لويس كارول، ترجمة شكير نصر الدين،المركز الثقافي العربي،ط1، 2012. الدار البيضاء، المغرب. ص14.

26-الذكاء العاطفي، دانييل جولدمان، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة عدد262، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998.

28 - World report on violence and health.

29 - استلهمنا هذا العنوان من أسطورة خلق اليابان التي تقول: "في البداية كانت الآلهة... وكانت الآلهة تولد ذكرا وأنثى، ثم تموت. حتى صدر الأمر في النهاية من شيوخ الآلهة إلى اثنين من الأحفاد، وهما (إيزاناجي) و(إيزانامي) أن يخلقا اليابان. فوقفا على جسر السماء العائم، وقذفا في المحيط برمح مرصع بالجوهر، ثم رفعاه إلى السماء، فتقطرت من الرمح قطرات أصبحت هي (الجزر المقدسة). وشهدت الآلهة ما تصنعه الضفادع في الماء، فتعلمت منها سر اتصال الذكر بالأنثى. ومن ثم التقى (إيزاناجي) و(إيزانامي) التقاء الزوجين، وأنسلا الجنس الياباني..." تنظر أسطورة خلق اليابان في: قصة الحضارة، ول وايريل ديورانت، ج5/ص7 وما بعدها.