العنف التربوي
(الجذور الاجتماعية والأسباب النفسية والمهنية)

الزبير مهداد

مقدمة

يقسم العنف بين الأشخاص إلى فئتين اثنتين:

العنف العائلي وبين الأقران ألوثيقي الصلة بالضحية: حيث يقع العنف بشكل كبير بين أفراد العائلة والأقران ألوثيقي الصلة بالضحية ويقع عادة في المنزل ولكن ليس بشكل مطلق، يضم أشكالا من العنف كانتهاك الطفل وعنف الأقران الوثيقي الصلة وانتهاك المسنين.

العنف المجتمعي: هو العنف الذي يقع بين أفراد لا قرابة بينهم وقد يعرفون بعضهم أو لا يعرفون، ويقع بشكل عام خارج المنزل، ويضم عنف العصابات وأعمالا عشوائية من العنف والاعتداء الجنسي أو الاغتصاب بوساطة الغرباء والعنف في مواقع المؤسسات كالمدارس وأماكن العمل والسجون والمآوي.[1]

وضمن أشكال العنف الاجتماعي، نجد العنف التربوي، وهو العنف الموجه للأطفال ويعتبر اجتماعيا سلوكا تربويا مقبولا، وحقا طبيعيا من حقوق المربي، وضروريا لتطويع الصغار وضبطهم، باستعمال شتى أنواع العقوبات الجسدية والمعنوية التي يعتمدها المربون من أجل توجيه الأطفال وتربيتهم وفقا لنموذج اجتماعي

> إن العنف عموما، والعنف التربوي على وجه الخصوص، ظاهرة اجتماعية لها جذور في الثقافة الاجتماعية السائدة والنسق القيمي المهيمن، وسائر مظاهر التنظيم الاجتماعي والسياسي المتحكم فيه

وأخلاقي. ويتم باستخدام العبارات الجارحة والتهكم والسخرية، وإنزال العقوبات الجسدية المبرحة بالطفل والتي من شأنها أن تكون مصدر تعذيب وآلام تؤدي إلى نوع من العطالة النفسية التي تنعكس سلبا على مستوى تكيفهم الذاتي والاجتماعي.

إن العنف عموما، والعنف التربوي على وجه الخصوص، ظاهرة اجتماعية لها جذور في الثقافة الاجتماعية السائدة والنسق القيمي المهيمن، وسائر مظاهر التنظيم الاجتماعي والسياسي المتحكم فيها، ولها أسباب وعوامل تذكيها وتقويها، تكمن في الظروف المحيطة بالعمل المدرسي وبالفاعلين فيه.

فالفعل التربوي بطابعه العام، فعل ينتج ثقافيا واجتماعيا من جهة، ويعيد إنتاج ما هو اجتماعي وثقافي من جهة أخرى، ويترتب على ذلك أن ممارسة العنف التربوي تأتي استجابة لوضعية اجتماعية محددة من جهة، وتعبر من جهة أخرى على إعادة إنتاج ما هو سائد في نسق الحياة الاجتماعية، وتأسس على ذلك بالضرورة، أن ممارسة السلطة وإعادة إنتاجها تربويا يشكل نسقا تربويا يتضافر مع منظومة الأنساق الاجتماعية والثقافية القائمة في ميدان الحياة الاجتماعية ويتكامل معها[2].

لذلك تستدعي دراسة الموضوع طرح عدة تساؤلات بشأن أهداف ومضامين الثقافة السائدة، ووظيفة العمل التربوي ودور التعليم المدرسي وأشكال التواصل وتكوين المدرسين[3] لأن العنف التربوي يقع نتيجة تفاعلات معقدة لعوامل فردية والعلاقات والعوامل الاجتماعية والثقافية والبيئية؛ وإن فهم كيفية ارتباط هذه العوامل بالعنف هو واحد من الخطوات الهامة للوقاية منه[4].

الجذور الاجتماعية للعنف

العنف التربوي صفة تلحق بالعلاقة بين المربين الراشدين وبين الأطفال المتعلمين، فهذه العلاقة التي لا تخلو من تعقيدات تستمد أصولها من الثقافة الاجتماعية، والعنف الذي يلحقها ويطبعها لا ينفصل عن ثقافة المجتمع التي تمثل مجموعة القيم المعنوية والأخلاقية التي تسوده، وعلى ضوئها يمكننا تفسير عادات الأفراد وسلوكهم وأسلوبهم في الحياة، لأنها تلعب دورا هاما وأكيدا، إلى جانب عوامل أخرى، في توجيه السلوك وتحديد اختيارات الأفراد واتجاهاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية.

فلكل مجتمع مشروع اجتماعي مهيمن، بمعنى أن المجتمع حدد لنفسه تطبيق نسق من المعايير والقيم والتنظيم الاجتماعي والاقتصادي، بهدف تحديد مؤسساته ووظائفها، وتنظيم العلاقات بين أفراده، وتحديد أدوارهم. ويتصل بكل مشروع اجتماعي نموذج من الشخصية الاجتماعية، هذا النموذج يسهل إدماج الأفراد داخل النسق الاجتماعي؛ ويتحقق نتيجة تفاعل إمكانات كل فرد من جهة، ونسق التنشئة الاجتماعية[5].

التنشئة الاجتماعية

التنشئة الاجتماعية هي العملية التي يكتسب الأفراد بمقتضاها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم والدوافع والتجريدات والأنماط، التي تؤثر في تكيفهم مع بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية.[6] وتتحقق بشكل تقليدي في أحضان المؤسسات المجتمعية الفرعية، خاصة في الأسرة والمؤسسة التعليمية إلى جانب المؤسسات الدينية والتكوين والشغل والأحزاب وغيرها؛ التي تعتبر ذاكرة المجتمع، لأنها تختزن هويته وقيمه وتحافظ على استمراره، وتستعمل لأجل أداء وظائفها وسائل جاهزة، أهمها اللغة والعرف ومضمون التعليم واللعب والعلاقات المهنية والتراتبية.

التنشئة الأسرية

الأسرة هي الإطار الاجتماعي الذي يفتح الطفل عينيه فيه على العالم، وهي أداة المجتمع في إعادة الإنتاج الاجتماعي، وتنشئة أفراده للعمل والعيش في المجتمع عن طريق نقل ثقافته وعاداته وقيمه وتشريبهم إياها، وتزويدهم بعناصر التنشئة والتكوين والأمان، وهي عناصر وجدانية وعقلية وسلوكية يتحقق النضج للطفل بتفاعلها. وقد أكدت أبحاث كثيرة أهمية فترة الطفولة الممتدة من الميلاد إلى سن الخامسة عشرة من عمر الطفل على نموه الوجداني والعقلي والاجتماعي، نتيجة الأثر القوي الحاسم الذي تلعبه الروابط التي يقيمها الطفل مع أبويه ومع الوسط الأسروي والمدرسي بوجه عام على تكوين شخصيته[7].

وبالرغم من التغيرات التي عرفتها مؤسسة الأسرة في مجتمعاتنا، إلا أنها مازالت تحتفظ في جوهرها بهيكل السلطة التقليدي، الذي يمتلك زمامه الأب أو من يقوم مقامه، يميل لأن يكون متسلطا مانحا – مانعا، وأم خاضعة خانعة، لا رأي لها في الأمور المهمة، وأطفال عيال يكتفون بتلقي تعليمات الأب.[8]

الثقافة الاجتماعية السائدة في مجتمع أبوي سلطوي تكرس العنف، فجذور مجتمع مبني على السلطة الأبوية تقبل وتجيز بل وتبارك استخدام العنف، من قبل الأب والجد والعم والأخ الكبير والمدرس، وكل من يمتلك سلطة ما، فهذا العنف مباح، بل يعتبر سلوكا سليما في إطار المعايير الاجتماعية السائدة. والطفل يعتبر ساحة لممارسة ثقافة العنف، إنه قاصر، ملكية جماعية للراشدين في الأسرة، جسده ليس ملكا له، وليس له أن يرفض أو يعترض أو يناقش أو يختار.

فالأب هو هرم السلطة في العائلة، فيتوجه إلى الأفراد بالأوامر والنصائح والتهديدات، بينما يستجيب الأفراد بالقبول والخضوع والطاعة والاحترام البالغ والاسترحام والتوسلات للتعبير عن رغباتهم. يحتل الأب هذا المنصب باسم خير العائلة ومصلحتها، وباسم التقاليد المتوارثة التي تمنحه هذه الحقوق والامتيازات، ولكونه

المعيل الذي اكتسب معرفة تفوق معرفة بقية أفراد العائلة، بحكم سنه وتجربته وكفاحه في الحياة.

الأب يمثل مصدر المعرفة الذي لا تجوز مخالفته ولا يحق للطفل أن يصدر عليه حكما، وهذا المنصب المهم يخوله حق حسم القضايا والنقاشات بكلمة من عنده، وفي هذه الحال تصبح مناقشته أو التساؤل حول ما يقول أمرا يدخل ضمن العقوق ولا يمكن السماح به، بل يقابل بالعقاب. ليس الطفل بحاجة للتفكير الخاص؛ كل ما هو مطلوب منه أن يسير على الطريق الذي يرسمه له الأب. وهكذا فإن تساؤلات الطفل الأولى وحراكه العقلي الغض لا معنى له، وليس هناك من مبرر لاحترامه والتجاوب معه. ولذا نسمع باستمرار تأفف الآباء والأمهات من تساؤلات أطفالهم. في هذه البيئة يتم قمع العقل في بداية طريقه، ويستمر القمع في الخارج، في المسجد والمدرسة والحياة الاجتماعية والسياسية العامة.

وظيفة الأسرة التربوية لا تضاهيها مؤسسة أخرى، فهي تعتبر صورة مصغرة للمجتمع الكبير، والعلاقات السائدة فيها هي التي تسود المجتمع كله، فالمجتمع بكل مؤسساته الفرعية تسوده نفس الثقافة.

وصورة الأب تعمم في المجتمع، فينظر الناس بالمنظور نفسه إلى الأستاذ وصاحب العمل والحاكم وغيرهم، حيث يتصرف هؤلاء في مواقعهم كأنهم الأب[9]

التنشئة في المؤسسة التعليمية

بعد الأسرة يأتي دور المدرسة مكملا لعملها مرسخا له، لأن القائمين على هذه الوظائف في المؤسسة المدرسية، تربوا في أحضان الأسرة التقليدية وتشربوا ثقافة المجتمع، فتحملوا بحكم وظائفهم مسؤولية نقل هذه الثقافة.

علاقة الأستاذ بالتلميذ تشبه إلى حد التطابق علاقة الوالد بالولد، فهي علاقات سلطوية أبوية تؤكد على قيمة الطاعة والثقة، وما يصاحبهما من خوف وخضوع وعقاب[10]

في الكتاب التقليدي يحمل سلوك الفقيه أعلى درجات العداء والضغط الذي يمارسه الوسط على الطفل، فهو مكلف بالتعليم والتربية، ما يسمح له أكثر من غيره بفرضه الحكم على الطفل سواء بدعوى أنه لم يحفظ الدرس، أو بسبب سلوكه السيئ داخل أو خارج المؤسسة التعليمية لأن سلطاته لا حد لها[11].

يقول الأب (أنت تذبح وأنا أسلخ) (أنت تقتل وأنا أدفن) (لك اللحم ولى العظم) هذه الأمثال تؤكد للطفل بشكل قاطع، أنه لا مفر له من الخضوع للعنف والقسوة، وأن جسده مستباح للضرب، وكرامته مستباحة للإهانات والشتائم، ولا مجال للتفكير في تدخل أي شخص لحمايته من عنف الفقيه الجائر، المتوقع والجائز، وأن الفقيه يستمد سلطته من العلم الذي يحمله، ومن مباركة المجتمع، الذي يجيز عنفه ويبرره،

بل ويكافئه. عنف المعلم يتممه الأب بإنجاز الباقي بتكسير العظام والسلخ والدفن، حتى تكتمل دائرة العنف على الطفل[12]؛ فكما يقوي الفقيه سلطته من خلال الأب، فعن طريق الفقيه يقوي الأب أيضا سلطته الذاتية، حيث يتواطأ معه لتحقيق التهذيب والتأديب اللذين يكمنان في الطاعة العمياء لسلطة البالغين[13].

طبيعة العلاقات القائمة في المكتب المدرسي لا تنحصر آثارها على حال التعليم ومردود المؤسسة، وإنما تتجاوز ذلك إلى رسم ملامح الإنسان كما تصوره ثقافتنا التقليدية السائدة، وكما تعمل التنشئة في الأسرة والمدرسة على إنتاجه، حيث تشرعن استخدام العنف، في توافق تام مع بنية اجتماعية ترى في العنف السبيل الأوحد للاكتساب وللضبط والتحكم في السلوك، وبناء الشخصية القوية والطيعة والموالية للمجتمع، المندمجة فيه المنضبطة بأحكامه وقواعده.

فإذا كانت المؤسسة التعليمية وظيفتها الأساسية الحفاظ على الهيكل الاجتماعي، فإنه ينبغي على المدرس حسبما تفرضه التقاليد التربوية، أن يعلم الطفل ويروضه على الطاعة والامتثال، واحترام الأبوين والسلطات والشيوخ[14]، بالقمع السلطوي والعنف والتهديد، حسبما هو معمول به في الأسرة.

فالاتجاه العام والغالب في المجتمع العربي هو استمرارية وتكامل التنشئة، فتتمم المؤسسات أكثر مما تعدل أو تطور أو تناقض بعضها البعض، من خلال هذه الثقافة المتكاملة السائدة، ينشئ المجتمع الأفراد على شاكلته فيحملون قيمه وأخلاقه ومبادئه[15].

هذا العنف الذي تتخذه السلطوية أداتها في الترويض والإخضاع، سيتولد عنه في نفوس الأفراد عنف سيترعرع باستمرار طيلة حياة الفرد وتفاعله الاجتماعي.

التمثلات الاجتماعية المتعلقة بالطفولة

نوع العلاقة التربوية التي يكونها المدرسون مع التلاميذ تتأسس على الصورة النمطية والأحكام المسبقة التي كونوها عن أنفسهم وطبيعة وظيفتهم التربوية وعن الطفولة، وطبيعة الشخصية الاجتماعية. ويعيدون خلالها إنتاج نفس نمط التنشئة الذي تربوا عليه، والعلاقة التي خضعوا لها في طفولتهم. وكل ذلك يستمده المدرس من الثقافة الاجتماعية التي تضم مجموعة الأنساق والمعايير المتعلقة بالطفولة، كما يتصورها الراشدون عموما والمدرسون بوجه خاص، باعتبارهم الأفراد الذين يمثلون المجتمع والمخول لهم أمر تربية الصغار وتنشئتهم، وهي أنساق ما زالت بدائية وغير علمية، وتعكس نظرة متخلفة عن الطفولة، بل وتشكل عنصرا مكونا لعناصر بيئتنا المتخلفة، ومديمة للأسباب التي تعوق كل تطور.

النظرة إلى الطفل تتجاهل خصائص مراحل نموه وحاجاته، وتتأسس على الطبيعة الشريرة لنزوعاته، باعتباره راشدا صغيرا، ذا نزوع شيطاني، وكائنا سلبيا منفعلا، وشكل المعاملة اللائقة ينبغي أن يعتمد على الإكراه والعقاب والترويض العنيف.

فالصغار تقليديا عيال على الكبار، الذين يعتبرونهم قاصرين عديمي الفعالية، ويتوجب عليهم الطاعة المطلقة في علاقة سلطوية. ويتم التواصل بين الكبار والصغار عموديا، يتخذ هذا التواصل من أعلى إلى أسفل طابع الأوامر والتبليغ، وتوجيه التعليمات والتلقين والتحذير والتهديد، المتعلم ملزم بأن يتلقى من الراشد ثمرات المعرفة والأخلاق جاهزة تماما. وتكون العلاقات التربوية قائمة على الضغط من جهة، والتلقي من جهة أخرى. ويقترن هذا التواصل العمودي بالعقاب والحرمان والغضب والإخضاع وكسر «الشوكة».

فالعنف سلوك قوامه إنكار الآخر وتبخيسه، وعدم الاعتراف به كقيمة مساوية للأنا، تستحق الحياة والاحترام. وعدم الاعتراف بالطفل لا يعني عدم معرفته أو إنكار وجوده المادي، بل يعني معرفة معينة ومقولبة، تروج عنه الصورة النمطية الخاطئة التي يحملها المدرسون عن المتعلمين، باعتبارهم قاصرين عديمي الفعالية ذوي طبيعة فاسدة، وأن دور التربية إصلاح هذه الطبيعة الضالة وتطويعها.

ويتحتم أن يكون الاحترام أحادي الجانب، مطلقا وغير مشروط تجاه المدرسين والوالدين والشيوخ والسلطات. هذا الشكل من العلاقات مع الآخر، والقائم على الانقياد والطاعة العمياء، يفضي إلى الحصول على (الرضا) بمعناه التقليدي. ويؤدي لدى الطفل إلى الإحساس بانعدام قيمته الذاتية، وعبر الإسقاط إلى انعدام التقويم المتبادل، مما يقوى العلاقات السلطوية[16].

يتوسل المعلمون بالضرب للمحافظة على الهدوء والنظام في الصف، ولتنمية قدرة التلاميذ على الصبر والتحمل. فتأييد الضرب نتيجة طبيعية ومتوقعة لنظرة التربية التقليدية الدونية إلى الجسد، باعتباره سجنا مؤقتا للعقل، وبما أن الجسم منفصل عن العقل وأدنى قيمة منه؛ فإن نشاطه خلال الدرس يعتبر زائدا لا لزوم له، بل وعائقا أمام العقل والفكر والمتأني والانتباه والاستغراق العقلي، لذا يلجأ المعلم إلى الضرب ليضع حدا لنشاط الجسد، حتى يسكن ويخضع للعقل، ويقوم هذا الأخير بوظيفته في هدوء. وإن ما يعزز استخدام الإكراه والعنف في التربية، الاعتقاد بأنه الأسلوب الأسهل في ضبط النظام والمحافظة على الهدوءولا يكلف الكثير من العناء والجهد. لذلك ما زال المعلمون متشبثون بحججهم التي تبرر صرامتهم وتمسكهم بما أجازته لهم الأعراف والتقاليد التربوية المحافظة، لضمان تشريب المفاهيم واستيعاب المعرفة من قبل المتعلم الصغير الذي عليه أن " يصبر على النطيس ولو ضربه بالفطيس "[17]

إن العلاقات بين البالغ والطفل في السياق التقليدي يكتنفها مناخ صارم، يتمثل في مجموعة من العلاقات الموجهة من البالغ إلى الطفل المتسمة بالعنف[18]. فالعقاب لازم ليتلقى الطفل العلم والمعرفة في هدوء وسكون، وإذا حاول أن يحرك جسمه تعرض للضرب، والطالب المثالي هو الهادئ الصامت الساكن الذي ينصت بهدوء ويستجيب بتأن ويستوعب في صمت[19].

وإن النقص المعرفي والجسمي للطفل بالنسبة للبالغ لا يسمح له بتعويضه لغياب سلوك التسامح الذي يوفر له الأمن والسلامة، لذلك يبذل الطفل جهودا مضنية ومحاولات لتأكيد ذاته، وفي الوقت نفسه للحفاظ على انضباطه. وتأكيد الذات يأخذ حتما بعض صور الرفض والمعارضة، التي تلقى الفشل، لأن المجتمع يرفض كل أشكال المعارضة والرفض، مهما كانت صورهما، فمن المفروض أن تأكيد الذات يأخذ سنده من إرادة البالغين[20].

الضبط الاجتماعي

مجتمعنا التقليدي يمارس ضبطا لمراقبة سلوك أفراده، لتأكيد خضوعهم لمعاييره ونظمه، من خلال الأنماط الاجتماعية المتوارثة والعادات والأعراف والتقاليد. وبالضبط يفرض المجتمع قيوده على السلوك الفردي والجماعي لجعله مسايرا لقيمه وتقاليده.

فالضبط مجموعة من الأنماط الاجتماعية التي يعتمد عليها المجتمع في مراقبة تفاعلات أفراده ووظائف مؤسساته والتحكم فيها، عماده التفاعلات الاجتماعية والأعراف والتقاليد التي تقنع المرء بالتزام قيم المجتمع وقوانينه؛ وذلك بناءً على الانتماء إلى الجماعة، وعمليات التطبيع الاجتماعي منذ الصغر، وتعوُّد قِيم الطاعة، ومسايرة المعايير الاجتماعية السائدة داخل المجتمع. وعادة ما يكون الجزاء الاجتماعي على هذا النوع من الضبط الاجتماعي جزاءً معنوياً، بمعنى أن الانحراف عن قِيم المجتمع،يقابله بنوه بالنبذ والاستهجان، أو البعد عن غير الملتزمين.

فالتنشئة الاجتماعية، تتم في مؤسسات أهمها الأسرة والمدرسة بكل مستوياتها بدءا من المكتب أو الروض، وانتهاء بالجامعة، إلى جانب المسجد والشارع وجماعة الرفاق وغير ذلك، كلها ترمي لخدمة غرض واحد، وهو تشريب الطفل قيم المجتمع ومعاييره الأساسية، التي سيشارك بها غيره حين يصير راشدا، إلا أنه وجب التنبيه إلى قوة تأثير مؤسستي الأسرة والمدرسة الذي لا يضاهيه تأثير المؤسسات الأخرى. حيث يتعلم فيهما احترام نفسه واحترام الآخرين، كما يتعلم ضبط نفسه. وفي المدرسة، يجد النمط المثالي التالي لنمط والدَيه، متمثلاً في المدرس، فيطيعه. وهكذا، تصبح التربية أداة أخلاقية في يد المجتمع، لضبط أبنائه.

إن الأبوين في المنزل يكافئان الولد المطيع، والمدرس يشجع قيمة الصمت

والانضباط ويكافئهما، والضبط تؤدي في النهاية إلى تخريج شباب يتشابهون في كل الأشياء، فيتعلم التلاميذ أن النجاح يعني التمثيل الباطني للتبعية والانقياد للمؤسسة المدرسية ولتقاليدها وللسلطة أيا كان نوعها[21] ولا مجال لإصدار أحكام أو إعمال للفكر أو التحليل والإبداع والابتكار.

إن إطار الحياة في السياق التقليدي مرسوم بدقة، ويكفى الشباب المراهق أن يندمج فيه، وأن يستعد بالقرب من والديه ليخلفهما في انتظار إعادة نفس الدور مع أبنائه داخل مجتمع يحتاط من التغيير والتجديد[22].

هكذا يتصور الشباب التنظيم الاجتماعي على أنه قدر لا يملك الإنسان أية وسيلة لتغيير بنياته الاقتصادية والاجتماعية، لذلك فهو لا يفكر في حركة فردية أو جماعية قادرة على تغيير المجتمع[23].

إن الإنسان الذي ترسخ فيه هذا الشعور، يبحث بكل الوسائل عن اكتساب السلطة والنفوذ، الذي يخول لصاحبه حق الاستهانة بالآخرين، والتي تعتبر مصدر الشهرة والقيمة، أو التموضع تحت حماية أولئك الذين يملكونها[24].

الثقافة والقيم

في الثقافة ينبغي التمييز بين ثلاثة أنواع:

الثقافة السائدة، وهي ثقافة النظام العام والمؤسسات والطبقات والعائلات الحاكمة، إنها الثقافة العامة المشتركة والأكثر انتشارا؛

الثقافات الفرعية، وهي ثقافات خاصة ضمن الثقافة العامة، وتتمثل في المجتمع العربي بشكل خاص في البداوة والفلاحة والحضارة تتنوع بتنوع الطبقات وثقافات الأقليات والجماعات والأقاليم؛

الثقافة المضادة، التي تتناقض مع الثقافة السائدة، وتتداخل في صراع حاد معها، وتتمثل خاصة باتجاهات الرفض المنتشرة في أوساط المثقفين المبدعين والثائرين السياسيين.

تتصف الثقافة السائدة في المجتمع بالغيبية والنزعة السلفية والتشديد على التقاليد وتسويغ النظام العام. بينما تتنوع الثقافات الفرعية حسب أساليب المعيشة والانتماءات الاجتماعية والطبقية والإقليمية، متمثلة بالخصوص بالتباين في حياة البادية والقرية والمدينة، أما الثقافة المضادة، التي ترفض الثقافة السلفية التقليدية والثقافة التغريبية والانتقائية المستعارة من الغرب، فإنها لم تفلح في التعبير عن صوتها والبروز على الساحة الاجتماعية كثقافة منافسة[25].

والثقافة بأنواعها تتضمن القيم والغايات التي يوجه الأفراد سلوكهم وأفكارهم واختياراتهم على ضوئها، ويعتمدونها في إصدار الأحكام والمقارنات والاختيار بين بدائل في المناهج والوسائل والغايات[26].

وبتحليل ثقافتنا، يتبين لنا بأنها تحتضن كما هائلا من رواسب العنف، فتاريخنا مفعم بحكايات عنف السلطة، وعنف الصراعات القبلية والاقتصادية. ومازالت أسوار المدن العتيقة تحمل آثار رؤوس الضحايا التي علقت عليها، واستمر العنف المدمر، والاتجار في رؤوس الخصوم والمعارضين، والحروب القبلية، وقطع الطرق إلى أوائل القرن العشرين، ولم يتوقف ذلك إلا بعد خضوع البلاد للاحتلال.

كانت مظاهر القتل والصلب والصبر والتعذيب تعتبر أمورا عادية ضمن الطقوس السياسية للسلطة، وذلك أن الدرس المضمر داخل كل عقوبة، هو إفهام الرعايا أن أية مخالفة تعتبر اعتداء على السلطان، وكثيرا ما كان الرد يأخذ شكل استعمال مفرط للقوة، لإدخال الرهبة في نفوس الجمهور وقمع كل حركة احتجاجية. إن القصد من التحليل الأخير هو إظهار قداسة السلطان، وبالتالي مشروعية العقوبة[27].

القيم البدوية أيضا ما زالت حاضرة في ثقافتنا، بالرغم من تغير نمط حياتنا بفضل التحضر، ولكن بسبب التحضر السريع العشوائي الناتج عن الهجرة نحو المدن، وما ترتب عنه من ترييف المدن، فأفكار الناس واتجاهاتهم لا تخلو من رواسب قيم البداوة، كقيم العصبية الداعية للافتخار بالنسب، وطاعة كبار السن، ونصرة القريب[28]، والثأر والانتقام، والفخار بالغلبة، ورد الاعتداء بمثل ما اعتدي عليه.

فيما يتعلق بطابع القيم والمفاهيم السائدة في أجواء الأسر تبرز قيمة العنف والإكراه والقسر والخضوع والتراتب، وغياب قيم المودة والتفاهم والحوار والمحبة، هذه القيم التي ترسخها الأسرة تتنافى مع مقومات الوجود الإنساني، وتخرج الإنسان من دائرة إنسانيته، وتجعل من الناشئ في أحضانها شخصا عنيفا دمويا[29].

إن العلاقات الاجتماعية تتبدى ظاهريا خالية من كل عنف أو قسوة على الآخر، لكن العنف ليس ظاهرة أحدثها تغيير ما، بل هو حالة تسكن تكوين الفرد وذاته، وحاضرة بقوة في الأحاسيس وكل الروابط والعلاقات الاجتماعية، ومجمل النسيج الاجتماعي والمؤسسات الاجتماعية، وهو ليس مفاجئا[30].

إن العنف دائم الوجود في حياتنا، بالإيذاء البدني واللفظي والأداتي وبالتخريب أيضا وعدم وجود الضبط والانضباط وغياب الحوار والتفاهم، يضعنا دوما في حالة تأهب لأتفه الأسباب؛ فهو نتاج الثقافة المجتمعية العتيقة المتخلفة، تفرزها المؤسسات الاجتماعية، وتعبر بصدق عن نوعية وطبيعة البنية الاجتماعية الأساسية والفوقية.

الفقر يغذي العنف

إن المجتمع يتكون من بنية أساسية تشكل القاعدة الاقتصادية ويشمل البنية الاقتصادية بما تحويه من الوسائل والأدوات التي تنتج بها نفسها وثروتها، وبنية فوقية

تشمل كل ما هو ثقافي بالمفهوم الواسع للثقافة، من عقائد وسياسات وفنون وآداب وأعراف وتعليم وقوانين، تحدد طرق التفكير وأساليب الحياة ونماذج السلوك التي تنشأ نتيجة الأساس الاقتصادي من ناحية، وتستخدم في إنتاج وإعادة إنتاج هذا الأساس من ناحية أخرى.

فالثقافة هي بنية فوقية لقاعدة اقتصادية،فإذا كانت هناك بنية تحتية اقتصادية قوية، بالتأكيد سيزدهر الوعي والثقافة بين الناس. إن الممارسة الثقافية والمنتج الثقافي ليست مجرد أجزاء اشتقت من نظام اجتماعي، أو بعض عناصر انفصلت عن نسق تم تشكيله بمعزل عنها، وإنما هي عناصر أساسية وبنى جوهرية في تشكيل هذا النظام وبنية ذلك النسق.

إن الأحياء السكنية الفقيرة التي تعاني الحرمان والبطالة المتشابكة مع مستويات متدنية في الصحة والإسكان والتعليم. تكتسب سمات أكثر خطورة، ومنها: السمعة السيئة ومستويات الجريمة المرتفعة وكثرة الاضطرابات الناتجة عن سوء التفاعل الاجتماعي، هذه السمات السلبية تحد من الفرص المتاحة أمام السكان، وتخفض نوعية حياتهم، وتخلق في نفوسهم مشاعر العجز والاغتراب.[31] تغذي سلوكات العنف واللاتسامح.

فحين يعجز الأب الفقير المحبط عن رفع الظلم الاجتماعي عن أسرته، يحاول أن يستبدله بأفعال وتصرفات استحواذية، تعيد إليه بعضا من كرامته المفقودة، يتجلى هذا في استخدام العنف المعنوي والمادي تجاه الزوجة والأبناء وغيرهم، بهدف ستر عار التخاذل، واستعادة جزء من قوة الشخصية والمهابة، فالإنسان المصاب بالعجز القهري، يشعر بعقدة ذنب عميقة تتحكم بصورة لاشعورية في توجيه أفعاله. لذلك فالعنف الأسري شائع في أوساط الفقراء مثل ضرب الزوجة والأولاد، حتى عنف الأبناء تجاه الأصول، وضد بعضهم البعض، بالإضافة إلى عنف الأطفال ضد بعضهم في الحارات وفي ساحات المدارس والطرقات. وتتم ممارسة العنف فورية ومباشرة عند الاختلاف،أو لدى الشعور بأي نوع من الإهانة، حتى لو كانت شكلية وبسيطة. ونجد التباهي بالقوة الجسدية والتباهي بالقدرة على الضرب والتغني بضرب الناس. أو التهديد بممارسة العنف بأشكال هل لمعارضين والمخالفين لهم بالرأي،أو للحصول أو استرداد ما يعتبرونه حقا لهم.

فالسلوك العنيف يزدهر ويزداد في المنظومات المتخلفة، والثقافة المتخلفة تفرز وتغذي ثقافة العنف، وإذا أخذنا في الاعتبار أن حوالي 80% من السكان فقراء يعيشون دون مستوى الرفاه، سيعني ذلك أن هذا الفقر المتفشي ينتج ثقافة متخلفة، ويلازمه عنف اجتماعي وفردي، مادي ومعنوي، سائد في كل جوانب الحياة الاجتماعية أيضا؛ يزداد حدة وانتشارا في الأحياء الهامشية، التي تضم الكثافة السكانية العشوائية

والفقيرة، في هذا المناخ، تزدهر مفاهيم الرجولة والشرف والتباهي بالقوة العضلية، وسائر مفاهيم ثقافة الحارة[32]. وتتعدد مظاهر العنف من الأشكال القمعية اللفظية إلى العنف الجسدي والبدني والجنسي، والغلو والتطرف باستخدام القوة لإلغاء الغير وتدميره، وفي أعلى حالاته وأخطرها يتحول إلى إرهاب مدمر. إن سلوكا أو نظرة حذرة موجهة نحو شخص غريب مثلا، تفسر استعدادنا لمواجهة أي سلوك صادر منه نحونا، بكلمة عنف أو حتى نظرة توحي بأنها هجوم ودفاع في الآن نفسه[33].

في ظل الفقر لا تستطيع المجتمعات أن توفر المقومات البنيوية للبناء النفسي المسالم، الذي يؤمن بمبدأ سيادة القانون، وبمبادئ المساواة والديمقراطية، فالأسرة الفقيرة وهي المجموعة الأولى الأساسية في تكوين المنظومة الفكرية للفرد، لا تستطيع أنتوفر المناخ النفسي الملائم لإشاعة مناخ مناهض للعنف، وهي بالكاد تستطيع توفير الطعام أو الكساء وشروط البقاء على قيد الحياة في حدودها الدنيا.

والأدهى من ذلك أنه حتى في المؤسسة التعليمية، يتعرض التلاميذ المنحدرون من أوساط فقيرة إلى العنف التربوي، أكثر مما يتعرض له غيرهم الذين ينتمون لأوساط غنية.

إن المؤسسات الاجتماعية الفرعية تقوم بدور الوسيط بين الأفراد والمجتمع، وشخصية الفرد وذاته تتكون في أحضان هذه المؤسسات التي تشرب الأفراد ثقافة المجتمع. إن المؤسسات الاجتماعية الفرعية تتصل فيما بينها في إطار المجتمع اتصالا عضويا وثيقا ومتعاضدا[46].

الأسباب النفسية والمهنية

لتقييم مستوى التعليم، علينا تلمس قدرات المعلمين على تحفيز التلاميذ والتفاعل معهم وتشجيعهم على الابتكار والتفكير النقدي الخلاق. ومما لا شك فيه أن هناك عددا كبيرا من المعلمين من ذوي الخبرة والمؤهلات العالية، الذين يلعبون دورا حيويا في إنجاح العملية التعليمية. لكن توجد مجموعة من العوامل التي تؤثر سلبا على قدراتهم وتكبل طاقاتهم، منها[35]:

تردي مستوى مرتباتهم، مما يضطرهم إلى القيام بأعمال أخرى تستنفذ طاقاتهم، وتجعلهم غير قادرين على إفادة التلاميذ؛

- نقص الإمكانات المتاحة؛
- سوء المناهج؛
- تكدس الفصول الدراسية؛

نوعية التدريب الذي تلقوه، فهم في الأغلب تخرجوا من كليات ومعاهد يسود فيها التلقين، وغياب التفكير النقدي.

إن ضغوط المهنة التربوية وما تتطلبه من مشقة، وضعف تكوين المدرسين واعتمادهم أسلوب التلقين الأحادي الجانب في عملية تواصلهم التربوي مع التلاميذ، ووجود الهوة الشاسعة بين الطفل والمعلم، وغياب فرص

التواصل الحقيقي والحوار الحر والعدل؛ كلها عوامل تساهم في تثبيت مظاهر العنف التربوي.

صرامة النظام التربوي

الطفل يلتحق بالمؤسسة التعليمية لأجل التعلم، وأيضا لتعديل سلوكه من خلال المدرس أو الفقيه، الذي يحاسب الطفل على جميع تصرفاته، داخل فضاء المؤسسة وخارجها، دون رحمة أو شفقة، وذلك بتأييد وتفويض من قبل الوالدين، أحيانا بشكل صريح أو ضمني، فتشتد المراقبة على الطفل.

في المدرسة كما في الأسرة، العلاقات التربوية لا تتأسس على مبدأ مراعاة حرية الأطفال وكرامتهم، ومجهود المدارس ينصب أساسا على ضبط التلاميذ والتحكم فيهم وتلقينهم المعارف المحددة سلفا، دون أدنى اهتمام بحاجاتهم إلى النشاط والحيوية وإثبات الذات، وإلى العلاقات التبادلية المطبوعة بالمودة القائمة على الثقة في النفس. ولعل أسباب هذا القصور تعود إلى قلة الإمكانات المادية المتاحة لهذه المؤسسة، والطبيعة الجافة والمحافظة للتعليمات والقوانين التي تتحكم في عمل المؤسسات وتضيق الخناق على المبادرة الحرة.

النظام المدرسي صارم وحازم لا يراعي ظروف نمو الأطفال ولا طبيعتهم اللاهية، والمنهاج الدراسي مثقل وجاف، لا يراعي حاجات الطفل إلى التعلم الذاتي النشيط، ولا رغبته في اكتشاف العالم واحتوائه وممارسة حواسه وقدراته ومهاراته بشكل مباشر في تناول المعرفة؛ فضلا عن العلاقات السائدة في مؤسساتنا المدرسية بين المدرسين والتلاميذ والتي لا ترضي الأطفال ولا تستجيب لحاجاتهم إلى التقدير والاحترام والأمان، فالجو المدرسي العام يفتقد كل الشروط الجمالية والمقومات الأساسية التي تجعل منه فضاء مقبولا من التلاميذ. وطبيعة فضاء المؤسسة التعليمية لا يبعث على الارتياح؛ فمؤسساتنا تتصف بضيق مساحاتها وقلة مرافقها وتجهيزاتها وكثافة عدد التلاميذ في الحجرة الدراسية الواحدة.

إن القوانين والأنظمة الداخلية للمؤسسات التعليمية، المدونة صراحة في نص قانوني، أو الضمنية التي جرى العرف المدرسي على إقرارها، كلها أدوات يتخذها الطاقم المدرسي، من إدارة ومدرسين وغيرهم، لبسط نفوذه على الحياة المدرسية، وتقييد حركة التلاميذ، والتضييق على حرياتهم، فهذه القوانين والمساطر والأعراف، تمنع في مجملها تحقيق رغبات التلاميذ بحرية، إنها عنف ممارس على التلاميذ بشكل مهذب ومشرعن.

لقد ظل شغل جل المؤسسات التعليمية هو الحفاظ على النظام والانضباط وتطبيق مواد البرنامج كما وليس كيفا، مع ضمان احترام التعليمات الرسمية والصارمة بخصوص استغلال الحصص الزمنية الخاصة بكل مادة.

ففي هذه المدارس، حيث يقتصر العمل المدرسي على الدروس المقررة وتغيب الأنشطة، قلما يسمع المتعلمون كلمات رقيقة تنبعث من فم معلم ودود. كما لا يجدون وقت الفراغ الذي يتصلون خلاله بالمعلم اتصالا وديا ويتحدثون معه بكل حرية، كما أن انشغالات المعلمين وظروفهم الاجتماعية والمالية ومشاكلهم لا تسمح لهم ببذل الجهد في سبيل التقرب من الأطفال، ومنحهم ما يحتاجونه من عناية واهتمام، فتفتقد العلاقة بينهم الحرارة والتجاوب والتواصل العاطفي والسعادة، وهذه هي أسس نجاح التبادل العقلي والعاطفي.

رأسية العلاقات الإدارية

يتشكل الطاقم المدرسي من الهيئة الإدارية وهيئة المدرسين ومجموع التلاميذ، ويرتبط عناصر هذا الطاقم بشبكة من العلاقات. والبحث في ميكانزمات هذه العلاقات والأدوار يكشف لنا جانبا هاما من الدور الذي تضطلع به المدرسة في المجتمع المتخلف. فالعلاقات الرابطة بين مكونات هذا الطاقم متنافرة لا يصل بينها أي تكامل أو انسجام في الأهداف والمعايير، ونجد تفسير هذا الوضع في الطابع السلطوي لهذه العلاقة المدرسية ذاتها. فهذه السلطوية تفرض عبر تراتبية تدريجية من أعلى إلى أسفل ألوانا من الأوامر والنواهي[36]، وتجعل رجال التعليم مقيدين بالتعليمات التي تأتيهم من الجهاز الإداري، وتسبب لهم الإحباطات وتضعف ثقتهم بأنفسهم، وينعكس هذا الوضع على علاقات رجال التعليم بالتلاميذ، فلا يسمحون لهم بالتحرر من سلطاتهم، وإبداء آرائهم في حرية، أو اختيار ما يريدون معرفته.فتتقلص الحوافز الشخصية للعمل المبدع، بتقلص مشاعر الرضا التي تنبع من داخل العمل التربوي. وتتقلص الجرأة على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية والمبادرة، وتتقلص هوامش الحرية، ويزداد الاتكال على الدولة والانصياع لها[37].

لا يقتصر خنق الحرية في نسق التعليم على التلاميذ، بل يمسك في الواقع بكامل المنظومة التعليمية، فالمعلمون قاهرو التلاميذ هم بدورهم مقهورون من الإدارة التربوية، وهيئة التفتيش والمراقبة، وغيرهم[38]. ناهيك عن قهر فئة المعلمين في المجتمع بكامله، معبرا عنه بتدني المكانة المادية والمعنوية للسواد الأعظم من المعلمين[39].

الإصلاحات التربوية التي تم تبنيها أفرزت تضخما للجهاز الإداري ممثلا في القرارات والقوانين التنظيمة، لأنها انصبت أساسا على الهياكل، ولم تنصب على مكونات العملية التعليمية الأساسية، ولم تشرك رجال التعليم، ولم تراع الخصوصيات الثقافية والبيئية والاجتماعية للجهات المختلفة للبلاد. وظل المعلمون والتلاميذ والآباء أبعد من أن يرسموا صورة مشعة، بسبب إحساسهم بالتهميش والحيف، المرتبط بالأجور وكلفة التمدرس وظروف العمل، لتشكك في قيم وغايات المؤسسة الإدارية وعدم إشراكهم في اتخاذ القرار[40].

إن المعلم العربي لا يدري ما يفعل بنفسه، ولا ما هي حقيقة دوره في العمل التعليمي، فهو ليس حرا في عمله بحكم أن المناهج تأتي جاهزة، والكتب محددة سلفا، وكل إجراءات وتقنيات التنشيط وأشكال التقييم ومستويات الأهداف محددة أيضا. وفي المقابل يطلب منه القيام بالمهام التي تستلزم تحرره، كالتنشيط والبحث والإبداع. فيجد المعلم في نظامنا التربوي نفسه من دون هوية واضحة، نتيجة التناقض بين الأهداف المعلن عنها، وبين واقع العمل الديداكتيكي التي يجمد فعاليته[41].

فالتسيير العام لوزارة التربية الوطنية يطغى عليه الجانب الإداري، في الوقت الذي يحدد فيه النظام الأساسي للوزارة مهمتها في العمل التربوي. أما على المستوى الإقليمي فتنحصر مهمة المصالح المختلفة في دور التنفيذ وهذا ناتج عن المركزية. وعلى مستوى المؤسسات التعليمية، فإن دور الإدارة بمختلف مجالسها يبقى هامشيا واستشاريا، وهذا يتنافى وضرورة إشراك الآباء والمدرسين في التسيير التربوية للمؤسسات[42]، وهذه السلطوية الإدارية لها انعكاس واضح وأثر مباشر على إدارة المعلم لصفه[43].

ضغوط المهنة

إن التعليم يتخذ من المدرسين الأداة الدافعة لعجلة تطوره والمحركة لقلبه النابض، فالمدرسون قلب هذا الجهاز النابض بالحركة، وذراعه التي يتأتى له بها تحقيق أغراضه. إلا أن وضعه جزء من وضع المؤسسة التي ينتسب لها، ودوره لا ينفصل عن دور المدرسة التي يعمل بها، فالعوز والفقر المالي وتردي البيئة المحيطة وغياب التجهيزات والوسائل المادية، وهاجس النظام والانضباط، كلها أسباب تجعل المدرسين مستغرقين في البحث عن أساليب ووسائل مجابهة ظروف وإكراهات الحياة المعيشة، قبل التفكير في تطوير الممارسة المهنية والإبداع في الحقل التربوي، ويكون الهاجس المهيمن هو التحكم في هذه الطفولة المشاغبة والحد من مشاكساتها وجرأتها التي لا ترحم.

ويرتب المدرسون في صدارة المهن التي يعاني المنتسبون لها الصعوبات الصحية والانهيارات العصبية والنفسية والبدنية، نتيجة ضغوط العمل المتعددة. هذه الضغوط تشكل عاملا مهما من عوامل تردي النظام التربوي، فثلاثون ساعة من التدريس في فصول مكتظة عمل شاق جدا، يضاف إليها ساعات العمل الأخرى التي يتطلبها العمل المدرسي من تحضير وإعداد للدروس وتصحيح أعمال التلاميذ، فضلا عن أن ذلك كله يتم في ظروف سيئة مادية وأدبية واجتماعية. وانشغالات المعلمين وظروفهم الاجتماعية والمالية ومشاكلهم، كلها أسباب تتضافر لتحول دون بذل المدرسين الجهد في سبيل التقرب من الأطفال ومنحهم ما يحتاجونه من عناية والاهتمام، فتفقد العلاقة بينهم الحرارة والتجاوب والتواصل

العاطفي، فحين تقتصر وظيفة المدرس على إلقاء الدروس المقررة بين جدران الفصل الدراسي، وفي غياب الوسائل المشوقة وغياب الأنشطة المحققة للمتعة والتعلم، قلما يستمتع الأطفال بمودة معلمهم وعطفه. والطفل في حاجة ماسة إلى هذا العطف والمودة والتفهم.

فلأمر ما يحتد المدرسون في مواجهة التلاميذ ويصرخون في وجوههم، ولعل ذلك يساعدهم على التنفيس عن أنفسهم من الضغوط التي يعانونها، لذلك تربط تقارير اليونيسيف في كل إصداراتها بين تطوير العمل التربوي وبين تحسين ظروف معيشة المدرسين وأجورهم، لوقف الانحدار التعليمي، فالمدرس المحبط لا يمكن أن يفكر أبدا في إصلاح ممارساته التعليمية ولا يمكن أن يراعي للطفل حقوقا ولا حاجات، لأنه ببساطة يستغرقه الانشغال بتوتراته وعذاباته[44].

التلقين والسلطة

نبه دوركايم إلى وظيفة المدرسة كأداة المجتمع لتكييف الأفراد وتنشئتهم، فالمؤسسة المدرسية أداة اصطنعها المجتمع لتكمل دور العائلة في التطبيع الاجتماعي للأفراد ونقل ثقافة المجتمع إليهم[45].

في المؤسسة التعليمية نجد المناهج وأساليب التعليم والتقييم تكرس التلقين والخضوع، حيث لا تسمح بالحوار الحر والتعليم الاستكشافي النشط، ولا تفتح الباب لحرية التفكير والنقد، بل تضعف القدرة على المخالفة، وتجاوز الراهن، ويرتكز دورها المجتمعي على إعادة إنتاج التسلط[46]. وبتجنب تحفيز التلاميذ على نقد المسلمات الاجتماعية، نقتل فيهم النزعة الاستقلالية والإبداع[47].

نظامنا التربوي يعتمد على التلقين كوسيلة وحيدة في عملية نقل المعرفة وتكوين المفاهيم، والتلقين طريقة تقليدية تقوم على السلطة والعقاب، لا يمكن أن يكون تلقين بدون سلطة وعقاب. لأنه ليس مجرد وسيلة لتبليغ المعارف، بل إنه في حقيقة أمره (الشكل الأكثر تنظيما من أشكال فرض السلطة، لا يترك للطفل مجالا للفهم والإدراك والتساؤل)[48] فهو لا يسمح بتبادل العلاقات بين طرفي العملية التعليمية (المعلم والتلميذ) بل يجعل دور المعلم يقتصر على الإلقاء الذي يسمح لخطابه بالسيطرة والهيمنة على جو الفصل ويمنع مشاركته في موقعه أو مناقشته، هذه الطريقة التعليمية تذهب في اتجاه واحد من المعلم الذي يعرف كل شيء ويقوم بالدور النشيط، إلى التلميذ الذي يجهل كل شيء ويفرض عليه دور التلقي الفاتر دون مشاركة أو مناقشة أو حق في ممارسة فعل أو تفكير فيما يتلقن[49].

تكاد المحاضرة والإلقاء من جانب المعلم تطغى على كل ما عداها من أشكال، يقابلها من جانب التلميذ الحفظ والترداد والتسميع، أما الأدوات المستخدمة فأكثرها شيوعا أو طغيانا الكتاب المدرسي والملخصات.

مدونات تحتوي نصوصا غير قابلة للنقاش، وامتحانات لا تقيس إلا الحفظ والتكرار[50].

والتلقين الذي يشدد على السلطة ويجمع بين العقاب والتشريب، وإن كان يتوافق مع التوجهات العامة التي تضبط المجتمع وتتحكم فيه، فإنه يتعارض مع حاجات الطفل النفسية كالحاجة إلى المشاركة وتأكيد الذات والحاجة إلى الحرية وغيرها. تمارس علاقة التلقين بالضرورة من خلال علاقة قهر تسلطية: فسلطة المعلم لا تناقش بينما يتعين على التلميذ المقهور المغلوب أن يطيع ويمتثل ويعبر عن رضاه الزائف. علاقات تنافرية سادية تطبع الجو المدرسي، لا تساعد التلميذ على التوجه إلى التعلم الذاتي والنمو العلمي المستمر، ولا تساعده على اكتشاف العلاقات والمفاهيم.

اعتبارا للتاريخ الوجداني والأخلاقي للطفل الذي تربى بطرائق تقليدية، ومراعاة لتجربته بخصوص العلاقات البينشخصية، فإن التلميذ ينبغي عليه منطقيا في حالة تفوقه الدراسي، أن يتمثل باطنيا التبعية والانقياد التام أو الجزئي للمجتمع، ولتقاليده، وللسلطة سواء كانت شعبية أو دينية أو مادية أو علمية[51].

المسايرة الاجتماعية

هناك اتجاه إيجابي نحو استخدام العقوبة لدى كثير من المعلمين، وبعض المعلمين يدركون التأثير السيئ للعنف التربوي، ومع ذلك، لا يمتنعون عن توجيه الأذى البدني والنفسي للأطفال، بالضرب، أو التحقير والشتم والسب أو غيره، بالرغم من أن التنظير التربوي يدعو إلى تجنب هذه الممارسات، بل منعها، وبالرغم من نتائج الأبحاث وخلاصات الدراسات الحقوقية والتربوية السيكولوجية التي تبرز مخاطر العنف على الأطفال.

إن انتشار العنف على المستوى المجتمعي يجعل منه نمطا سلوكيا يفرض نفسه بقوة على الحياة المدرسية، على الرغم من تعارضه مع النظم التربوية المعمول بها، ومع قواعد التشريع الاجتماعي، ولكن حتى يصبح هذا العنف مشرعنا، تنشأ ثقافة فرعية داعمة له، تبرره وتجيزه، بل وتدعو له. فلا غرابة أن يقوم معلم على صفحات جريدة يومية، يشكك في موضوعية وعدالة القانون الذي يمنع الضرب في المدارس، في الوقت الذي ينتشر فيه هذا الضرب في إطار الأسرة، ويتساءل لماذا نحضر على المعلم في المدرسة ما هو متاح في الأسرة، ويضيف إن الطلاب مشاغبون ولا يمكن بالتالي للمعلم أن يتخلى عن العنف كأداة لتطويع التلاميذ.[52]

ضغط الجماعة يقوي المسايرة

إن الجو التربوي العنيف السائد في المجتمع يوقع المعلم الضعيف في شراكه، فالمعلم يلجأ إلى استعمال العنف لأنه يقع تحت تأثير ضغط جماعة المعلمين الذين يشعرونه بأنه غر عديم التجربة، وأن العنف هو عادة ومعيار المؤسسة؛ وأن التلاميذ لا

يمكن التعامل معهم إلا بتلك الصورة، هذا الحكم المحبط، يتناقله المعلمون المحبطون، ويدعمونه بما تروجه الثقافة السائدة من أمثال، مثل: (جاه سكاد لمغازل، العصا من الجنة، من علمني حرفا صرت له عبدا، من أراد أن يغيض عدوه فلا يرفع العصا عن ولده)، وغير ذلك من العبارات والأمثال المحبطة. ولا يجد المعلم، مناصا من الرضوخ لضغط الجماعة ومسايرتها.

فالحاجة إلى الانتماء، تحتم على المعلم، الجديد على وجه الخصوص، الانخراط في جماعات وتنظيمات مهنية ونقابية واجتماعية وغيرها، وأهم جماعة مؤثرة في حياته المهنية، هي جماعة المعلمين الذين تربطه بهم علاقات الزمالة المهنية، والظروف المتشابهة، والغاية المشتركة والاهتمامات والمشاكل المتداولة. والمؤسسة التي يشتغل بها هي التي تحتضن الجماعة، كما تتواجد في الهيئة النقابية التي تزيد من لحمة انتمائه لها، بينما ينتشر أفرادها في كل المجتمع، يخترقون الحياة الاجتماعية، ويشاركون فيها بقوة، ويبصمون أنشطتها وفعالياتها.

بالرغم من أن الأفكار التي يحملها المدرسون قد تتباين بحسب عمر كل واحد، وثقافته الفرعية، وتكوينه الأكاديمي، وغير ذلك من العوامل، إلا أن هناك دوما أفكار ونوازع وحاجات كثيرة يلتقون عندها ويلتفون حولها، فالضرورة تقتضي من المدرس أن يخضع للجماعة ويسايرها لينال رضاها، ولو تطلب الأمر التنازل عن مبادئه وأفكاره وقناعاته واستبدالها بأفكار الجماعة ومبادئها.

إن الإكراه المؤسساتي يجعل المعلم نفسه عرضة للسخرية والتهكم حين يحاول تطبيق النظريات الحديثة في أدائه التربوي.

لقد دلت الملاحظة، أن أغلب المدرسين الشباب الذين يتميزون بدرجة عليا من الحماس، يحاولون ممارسة وتطبيق وتجريب أحدث النظريات التربوية، ولكنهم سرعان ما يتخلون عن أفكارهم. فكل ما تلقوه من دروس في مدرجات الجامعة، أو خلال التدريب، وكل ما قرأوه من تشريعات وتعميمات، أضحى لا قيمة له، بل أنمحى واندحر وانهزم وتلاشى، أمام مبادئ الجماعة وأفكارها وثقافتها، بفعل الضغط الذي تمارسه هذه الجماعة المرجعية. فمسايرة الجماعة تتطلب من الفرد التخلي عن مبادئه وسلوكه ومعتقداته، واستبدالها بأخرى بديلة يفضلها أشخاص آخرون، حتى لو كانت الأفكار والمبادئ البديلة خاطئة أو متخلفة؛ كشرط ضروري للاستجابة وفقا لعادات الجماعة ومعاييرها.

ضعف التكوين يقوى المسايرة

إلى جانب عامل الضغط الاجتماعي، فإن سلوك المسايرة يقوى لدى المدرسين ضعاف التكوين، فضعف التكوين، يترتب عنه

غموض المواقف التي يواجهونه في حياتهم المهنية، وقلة الثقة بمعلوماتهم. يزداد اعتماد الفرد على أعضاء الجماعة وعلى ما لديهم من معلومات ومسايرتهم فيما يذهبون إليه من أحكام

ومع العزوف عن القراءة، وبدل الإقبال على الثقافة المكتوبة، يكتفون بتداول الثقافة الشفهية التي يؤدي ترويجها إلى الامتزاج بالخطأ، والتحلي بصفات الثقافة السائدة الخرافية الغيبية المتخلفة. لذلك لا يمتلك هؤلاء المعلمون وعيا تربويا سليما بالطرق الصحيحة للتعامل مع الأطفال وفقا للنظريات التربوية الحديثة، فيكتفون بتناقل ما هو سائد في أوساطهم من أساليب واتجاهات التنشئة، وهي غير سوية، وتتم عملية النقل بتأثير الضغوط الواقعة من الجماعة المرجعية التي تلزمهم بمسايرتها، بمحاكاة الراشدين المحيطين بهم من آباء وأمهات وزملاء، ويدعمه الإيحاء الذي يمارسه عليهم الآخرون بفعل التعيير والمقارنة والمأثورات الشعبية التي تكرس الاتجاهات التربوية التقليدية السائدة[53]

إن ضعف كفاءة المعلمين المهنية تعتبر عاملا هاما يزيد من احتمال مسايرتهم، فحينما يشعر الناس بعدم الكفاءة أو قله قدرتهم عن باقي أفراد المجموعة أو حينما يشعرون بالحيرة الناتجة عن عمل مبهم غامض أو صعب فإنهم يميلون إلى الاستسلام إلى أحكام الجماعة.

أهمية الحداثة التربوية وتعميق تكوين المدرس

أدى استحكام العوامل التي أشرنا إليها في المقال (التنشئة، التعليم، الضبط الاجتماعي، وغيرها) إلى دخول المجتمع في حالة التاريخ الآسن، حيث تصبح العادة والتكرار هي الفضيلة، بدلا من التغيير والتحول والنماء[54].

إن كثيرا من التصورات التقليدية المحافظة الرجعية لدى العاملين في الحقل التعليمي ناشئة عن المسايرة الاجتماعية، ولا علاقة لها بما تعلموه في الجامعة أو مركز التكوين، وهذه التصورات السلبية تشكل مراكز مقاومة التغيير، فهناك دوما تمثلات وأحكام نمطية سائدة، تحرم التلاميذ من حقوقهم في التعلم الآمن، وتضيق عليهم بأساليب شتى وطرق متنوعة، تشوه تنشئتهم، وتحرم المجتمع من أي فرصة للتغيير والتطور.

إن مسايرة الثقافة الاجتماعية السائدة، لا تساهم في تحقيق التغير الاجتماعي، فالعمل المطبوع بالمسايرة لا يغير شيئا، ولا يعبر عن وجهات النظر المختلفة التي تحملها الثقافة المضادة التقدمية المبشرة بالتغيير، والتي تعبر عن اتجاهات الرفض المنتشرة في أوساط المثقفين المبدعين والثائرين السياسيين، وتدخل في صراع مع الثقافة السائدة.

إن الثقافة المضادة التي كان يحمل لواءها الجماعات الديمقراطية والنخب المتعلمة المثقفة، لم تقو على مواجهة الضغوط الاجتماعية، وانهارت أمام الثقافة السائدة بفعل آلية الضبط الاجتماعي والمسايرة التي أبداها المثقفون والمتعلمون. الذين كانوا إلى عهد قريب يشكلون قوى أساسية اعتمدت عليها الأحزاب التقدمية في مختلف أساليب وحركات النضال السياسي والاجتماعي.

لابد من حمل مشعل الثقافة المضادة، والدفاع عنه، ونشر إشعاعه، والاستضاءة به، لابد أن يمتلك المعلمون قضايا اجتماعية وثقافية يدافعون عنها، حتى يعيشوا حالة من النهوض الثقافي والفكري والسياسي، فالصراع الثقافي المتصاعد هو روح التفكير الاجتماعي، وهو أداة كل تغيير اجتماعي، ولا سبيل إلى ذلك إلا عبر تعميق التكوين الأكاديمي والمهني، والانشغال بالقراءة والبحث التربوي والاجتماعي؛ فتعميق التكوين، يقوي ذكاء الفرد ويزيد من قدرته على رفض المسايرة. فقد تبين أنه كلما زاد ذكاء الفرد كانت مسايرته التلقائية أضعف وأقل، وذلك لقدرته على الفحص والتمحيص والدراسة المتعمقة والمتأنية للمواقف والمعايير.

إن التحديث ونظمه يؤدي إلى ارتقاء المشاعر الإنسانية، فتعميق تكوين المعلمين، أفضل من إنتاج نصوص جديدة تحرم العنف، والتي قد يؤدي اللجوء إليها إلى نتائج عكسية، فهي ليست الوسيلة الوحيدة الناجعة في محاربة العنف وتحسين أساليب التربية، لأنها لا تؤدي إلى مسح آثار التنشئة التي خضع لها الفرد طيلة حياته، فالاعتماد على القانون قد يؤدي إلى العكس، رغبة في التحدي، وإثباتا للذات.

فالقضاء على العنف قد يتحقق من خلال التوعية الطويلة الهادفة والمستنيرة.

الهوامش

1 - منظمة الصحة العالمية، التقرير العالمي حول الصحة والعنف، المكتب الإقليمي بالقاهرة 2002 ص 6

2 - وطفة، علي: مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة؛ مجلة علوم إنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، عدد 11 سنة 1999، ص 9

3 - المرصد الوطني لحقوق الطفل: أشغال المؤتمر الأول لحقوق الطفل (الرباط: مايو 1994) ص235

4 - منظمة الصحة العالمية: التقرير العالمي حول الصحة والعنف ص 12

5 - الراضي، عبد الواحد: التنشئة الاجتماعية للطفل المغربي ملحق مجلة التربية والتعليم عدد9 ص 64

6 - الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي: تقرير التنمية الإنسانية العربية لسنة 2003 ص 51

7 - الراضي، مرجع سابق، ص 64

8 - الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي: تقرير التنمية الإنسانية العربية لسنة 2004 ص 138

9 - بركات، حليم: المجتمع العربي المعاصر: مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1998 ص 180
10 - بركات المرجع نفسه ص 223
11 - الراضي، مرجع سابق ص 68
12 - بكار، عبد الكريم: التربية
13 - الراضي، مرجع سابق ص 69 بالحوار؛ الرياض، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، 1431؛ ص 11
14 - الراضي: المرجع نفسه ص 69
15 - بركات: مرجع سابق، ص 221
16 - الراضي: مرجع سابق، ص 70
17 - مثل عربي قديم معناه اصبر على المعلم ولو ضربك بالمطرقة.
18 - الراضي، المرجع نفسه، ص 71
19 - سورطي، يزيد عيسى: تأثير التربية المثالية على التربية في الوطن العربي؛ مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، سنة 15 عدد 17 (2000)
20 - الراضي: المرجع نفسه، ص 67
21 - الراضي، عبد الواحد: التنشئة الاجتماعية للطفل المغربي ملحق مجلة التربية والتعليم عدد9 ص 73
22 - الراضي، المرجع نفسه ص 73
23 - الراضي، المرجع نفسه ص 73
24 - الراضي، المرجع نفسه ص 73
25 - بركات، المرجع نفسه، ص 52
26 - بركات، المرجع نفسه، ص 324
27 - بولقطيب، الحسن: نظام العقوبات والسجن بالمغرب الوسيط، مجلة فكر ونقد عدد 24
28 - بركات، المرجع نفسه، ص 73
29 - وطفة، علي: مرجع سابق ص 12
30 - العلوي، سناء، كابوس العنف وتجلياته، جريدة الشروق، الرباط، عدد 67 سنة 2 (24 -31 يوليوز 2009) ص 19
31 - هيلز، حون، وآخرون: الاستبعاد الاجتماعي، سلسلة عالم المعرفة، رقم 344، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر 2007، ص 207
32 - مركز دراسات قناة النيل الثقافية: ثقافة الفقراء، القاهرة 2006 ص 163
33 - العلوي، سناء: كابوس العنف وتجلياته، جريدة الشروق، الرباط، عدد 67 سنة 2 (31.24 يوليوز 2009) ص 19
34 - بركات، مرجع مذكور، ص 222
35 - الصندوق العربي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية: تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003 ص 52
36 - محسن، مصطفى: الواقع والمتخيل فيمشروع المدرسة الوطنية بالمغرب. مجلة دراسات عربية عدد1 سنة 26 (1989). ص 69
37 - الراوي، مسارع حسن: دراسات حول التربية العربية. المكتبه العصريه للطباعه و النشر و التوزيع، 1987. ص 117
38 - السورطي، يزيد عيسى: السلطوية في التربية العربية، عالم المعرفة، رقم 362، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل 2009، ص 34
39 - تمحري، عبد الرحيم: الهوية المهنية للمدرس المغربي؛ مجلة فكر ونقد عدد 12؛ وانظر أيضا تقرير 2004 ص 139
40 - بدوعزة؛ بوشفة: أية إدارة لأية تنمية. مجلة مغرب الآفاق. عدد1 ماي 1996 ص 17
41 - التوسي، عزوز: مأزمية الاتجاهات نحو المدرسة المغربية. مجلة قضايا تربوية. عدد7 (1995) ص 30 -31
42 - وزارة التربية الوطنية: نحو نظام تربوي جديد 1980 ص20
43 - سورطي، مرجع سابق ص 41
44 - خضر، محسن: الاحتراق النفسي للمعلم،

مجلة المعرفة، الرياض (وزارة التربية والتعليم السعودية) عدد 39 الصادر في أكتوبر 1988، ص 86 وما بعدها
45 – Durkheimm (Emil) l education morale، p 131
46 – تقرير التنمية العربية 2004 ص 138
47 – تقرير التنمية العربية 2003 ص 53
48 – شرابي، هشام: مقدمات لدراسة المجتمع العربي. بيروت، الأهلية للطباعة والنشر 1985. ص 40
49 – حجازي، مصطفى: التخلف الاجتماعي. بيروت، معهد الانماء العربي. 1986. ص78
50 – تقرير التنمية العربية 2003 ص 53
51 – الراضي، مرجع سابق ص 72
52 – عزة بدر، أطفالنا وثقافة العنف، مجلة العربي عدد 525 (غشت 2002)
53 – القرشي، عبد الفتاح: اتجاهات الآباء والأمهات، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت، 1986، ص 73
54 – الصندوق العربي للتنمية الاقتصادية: تقرير التنمية الإنسانية العربية، سنة 2004 ص 142