العنف في الوسط المدرسيّ من منظور سوسيولوجي

د. وفاء كردمين
المعهد العالي للعلوم الإنسانية بمدنين–تونس

ملخّص: تمثّل هذه الدراسة بحثًا في معنى العنف في الوسط المدرسي من منظور سوسيولوجيّ، يهدف إلى إتاحة ممكنات لفهم ظاهرة العنف وتفسيرها تفسيرًا يتجاوز مجرّد البحث في الأسباب كما هو سائد في كثير من الخطابات غير العلميّة . ومنطلق الدراسة تعتبر العنف أشمل من أن يكون واقعة بسيطة، وتقرّ بأنّه ظاهرة اجتماعيّة معقّدة تحتاج البحث بعمق. وإنّ مقاربة هذا البحث تجعل الفاعل الاجتماعيّ عنصرًا داخليًّا من عناصر الظّاهرة ويربط العنف الجماعيّ بمنظومة الرّموز الثقافيّة. وقد توزّع هذا البحث على ستة فصول رئيسية: القسم الأوّل وقع فيه تحديد الإطار المنهجي والنظري ، وفي الفصل الثاني بحث في العنف اللغوي والجدال لتبرير العنف المدرسي: يتم تسليط الضوء على كيفية استخدام الألفاظ والتواصل في بناء أو تفسير الأفعال العنيفة ، يليه فصل ثالث ركّز على عوامل تثبيت العنف المدرسي ، أمّا الفصل الرابع فقد تناول عنف زمرة الرفاق ومعانيه، واهتم الفصل الخامس بالعلاقة القائمة بين العنف والألعاب الإلكترونية ينظر في العلاقة المحتملة بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية وظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وفي الفصل الأخير بيّنا كيفية تعامل المؤسسة التربوية بمرونة مع عنف التلاميذ. لذلك يقدّم هذا البحث منهجًا شاملاً لفهم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من منظور سوسيولوجي، باعتباره ظاهرة معقدة.

الكلمات المفتاحية: العنف، الوسط المدرسي، القوّة، الذكورة، التنشئة الاجتماعية، الألعاب الإلكترونية.

Violence in the School Environment from a Sociological Perspective

Abstract : This study represents a sociological exploration of the meaning of violence in the school environment, aiming to provide insights for understanding and interpreting this phenomenon beyond superficial causal analysis often found in non-academic discourse. The study acknowledges that violence is a complex social phenomenon that requires in-depth investigation, viewing the social actor as an internal element of the phenomenon and linking collective violence to the system of cultural symbols. The study is divided into six mains sections. The first section establishes the methodological and theoretical framework. The second section delves into the violence of language and argumentation for justification violence within the school environment. Following this, the third section focuses on the male legacy of violence and new factors that perpetuate it. The fourth section addresses peer group violence and its meanings. The fifth section examines the relationship between violence and electronic games, exploring the potential link between addiction to electronic games and the phenomenon of violence in the school environment. In the final section, the study demonstrates the flexible approach of educational institutions in dealing with student violence .This research presents a comprehensive sociological perspective for understanding violence in the school environment as a complex phenomenon.

Keywords: Violence, School Environment, Power, Masculinity, Socialization, Electronic Games.

المقدّمة

الباحث المهتم بدراسة العنف يُلاحظ كثافة في تناول الظّاهرة في أبعادها المتعدّدة، منها السياسيّ، ومنها العنف الأسريّ، العنف ضدّ المرأةّ والطفل، العنف في مجال العمل، والعنف في الوسط المدرسيّ فقد تمكن المرصد الوطني للتربية من رصد 2928 حالة عنف في الوسط المدرسي خلال السنوات الدراسية 2020–2021، وسجل أيضا 86 حالة عنف مسلطة على التلميذات بالمرحلة الابتدائية و 2842 حالة عنف تشمل الفتيان والفتيات. وتتوزع هذه الحالات بين 3% بالمرحلة الابتدائية و97% بالمرحلة الإعدادية والثانوية... وغالبًا ما يغلب المنحى التفسيري على هذا النوع من الدّراسات ويتوخّى منطلقًا معياريًّا يتأسس على شرح أسبابه

الظاهرة. غيرَ أنّ بعدًا آخر يكاد يُهمل نرى أنه يستحقّ الاهتمام المعرفيّ، وهو يخصّ عاملا نفترض أنه يُنتج استمرار ظاهرة العنف يتمثّلُ في وجود "منطق داخليّ" في الثقافة يُجيز استعمال العنف ويُمكن أن يُثمّنه فيشرّع بعض أنواع العنف ويسلم بأنواع من السلطة والطاعة للمدرسة وللمربي (هيام تركي، 2019، ص 110- 133).

فقد تحدث بيار بورديو Pierre Bourdieu عن العنف الرمزي باعتباره سلطة خفية غير مرئية (Pierre Bourdieu, 1977, p 405) وميشال فوكو Foucault Michel عن السلطة الرمزية المبثوثة في الجسم الاجتماعي وفي النسيج الثقافي تستعمل في ذلك أدوات عقابية ورقابية (Michel Foucault, 1975, pp 139-140) وماكس فيبر Max Weber عن العنف الشرعي وعلاقته بالدولة، فالدولة بهذا المعنى هي الوحيدة التي لها الأحقية في استعمال العنف المادي (Max Weber, 1959, pp 112 -113) ، أما بالنسبة للمنظور الدوركايمي فإنه لا يقر بامتلاك المدرّس للسلطة بقدر ما هو خاضع لها باعتباره أداة لها لا صنعا لها (Emile Durkheim, 1995, p 131)، وذلك من منطلق الواجب الذي يخضع إليه المربي والناشئ على حدّ السواء. أما كانط فقد تحدث عن الطاعة التي هي بدورها نوعين: "يمكن أن تكون الطاعة ناجمة عن الإكراه- وهي حينئذ مطلقة -، أو ناجمة عن الثقة، وهي عندئذ من الشكل الثاني، هذه الطاعة الإرادية مهمة جدا، ولكن الأولى، أي الطاعة المطلقة ضرورية للغاية، إذ تعد الطفل للالتزام بالقوانين التي ينبغي أن يمتثل لها فيما بعد بصفته مواطنا، حتى إن لم تنل رضاه".(إمانويل كانط، محمود بن جماعة، 2005، ص 60)

فللمسألة عمقًا حريّ بالباحث أن يسعى إلى ملامسته يفترضُ أنّ العنف ظاهرة اجتماعيّة تزداد تعقيدًا بتبايُن الخطابات. وينظر هذا البحث إلى العنف في الوسط المدرسي باعتباره فعلا اجتماعيا، ويقدّم تفسيرًا يتجاوز مجرّد البحث في الأسباب. فيعتبر العنف أشمل من أن يكون واقعة بسيطة، ويقرّ بأنّه ظاهرة اجتماعيّة معقّدة تحتاج البحث بعمق. وإنّ مقاربة هذا البحث تجعل الفاعل الاجتماعيّ عنصرًا داخليًّا من عناصر الظّاهرة. ويؤكّد هذا الإقرار من خلال تسليط الضوء على العنف في الوسط المدرسي بالمجتمع التونسي (الجنوب الشرقي التونسي: مدينة بن قردان بالتحديد).

الفصل الأول: الإطار المنهجي والنظري للبحث

1. الإطار المنهجي للبحث

أ- إشكالية البحث

حسب جاك بان Jacques Pain فإن لحالات العنف المدرسي خصوصياتها النفسيّة الاجتماعيّة، وهي تتعلق بمشاكل داخل الفضاء المدرسيّ وبالمُناخ المهني و"بالعلاقة البيداغوجيّة"... وتمثل المدرسة مجالًا أكثر اتساعًا من مجرّد فضاء للتّعلّم , Jacques Pain) (1992, p 131. وإنّ ما يجب أن يثير انتباه الباحث في مسألة العنف في الوسط المدرسيّ هو تلك المعادلة الصّعبة التي تواجهها المدرسة، فمن جهة هي تربّي أحداثًا وتسعى إلى تجنّب الإقصاء بكيفيّة تجعلها لا تمضي إلى تحميل مُرتكبي العنف مسؤوليّة قانُونيّة رسميّة وتكتفي بتطبيق النظام التّأديبي بمرونة ما يمكن اعتباره تهوينًا للعنف Banalisation de la violence، وهي من جهة أخرى تواجه تصاعد الظّاهرة بكيفيّة تخلّ بالأداء التربويّ أحيانًا. والمُشكل المطروح هو تباينات معاني العنف وهو ما يدفع إلى طرح فرضية وُجود نوع من المُرونة المعياريّة Souplesse normative مع استعمال القوّة في سياقات معيّنة. فالمجتمع لا يرفض كلّ سياقات العنف، بل يقبل بعضها، وهذا ما يُمكن أن يُكرّس الاستعدادات لدى الأفراد ليكونوا عنيفين. وهو وجهٌ من وجوه التّنشئة الاجتماعيّة على قبول العُنف.

ب- فرضيّة البحث:

"لعنف التلاميذ معانيَ غير مستهجنة لديهمْ تواجهُ في المدرسة بمرونة معياريّة". وهو ما يفسّر بأنّ العنف فعلا اجتماعيا، بالمعنى الفيبري للمصطلح، أي غير عقلاني ولا عاطفي، بقدر ما هو استجابات اعتاد عليها الفاعلون وظلّوا خاضعين إلى طبعها الآلي/ العفويّ. فالتنشئة الاجتماعيّة لا تقاوم المعاني "الإيجابية" للعنف.

ت- منهج البحث:

تمّ الاعتماد على المنهج الاثنوجرافي، إذ اينبني البحث أساسا على المعايشة والملاحظة المباشرة رصدا لأسلوب التلاميذ العنفين في محيط المدرسة خاصة وعاداتهم وما تعبّر عنه من "قيم" من أجل الوصف والتفسير، وذلك الرّصد قوامه الاتّصال بعيّنة من مجتمع البحث مباشرة وبجمع بيانات حولها (الاطّلاع المباشر على سجلّ محاضر مجالس التربية بالمعهد الثانوي المختلط ببن قردان، والاطّلاع كذلك على بيانات منشور عدد 1991/8، الصادر عن ديوان

وزارة التربية، بتاريخ 16 سبتمبر 1991)، وأعتمد لجمع البيانات أداتين أساسيتين أوّلهما **الملاحظة المباشرة** وثانيهما **المقابلة**، فإننا نراهما تتناسب مع طبيعة البحث.

إنّ الاهتمام بالظّاهرة المدروسة فرض أن يتمّ رصدها في سياقات كانت عرضيّة خلال السنوات الدّراسية (2015– 2022). ولا يمثّل هذا المقال بالضّرورة تتويجا لعمل مكتمل، بقدر ما هو مناقشة لفرضيّة في حدود واضحة. وموضوعيّا، فإنّ الجهد الإثنوغرافي يقتصر على ملاحظة مجموعة من الحالات ومقابلة 187 تلميذا من مجتمع الأصل الذي يعدّ 1458 تلميذا حسب إحصائيات أكتوبر 2022 (إحصائيات أكتوبر 2022)، بـ"المعهد الثانوي المختلط ببن قردان"، 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 تمّ تحديد مكان المقابلة في فضاء المعهد الثانوي ومحيطه، وأمّا بالنسبة للوقت المخصّص للمقبلات فقد تمّت الاستعانة بقيّمين إدارة المعهد الثانوي للنظر في جداول الأوقات ومعرفة التلاميذ الذين صدر عنهم العنف بالمعهد الثانوي وأوقات فراغهم. وتمكّنا من التركيز في ذلك على استشارة مواقف الفاعلين الاجتماعيين وتتبع معنى العنف من خلال خطابهم ورصد المنطوق. والمقابلة كما تمّ اعتمادها تبقى مع ذلك موجّهة من حيث موضوعها (العفوي نحو التخصيصي) ومنفتحة من حيث المضامين المتعلّقة به. وقد تمّت الاستفادة من الطابع الشفوي للمقابلة إذ تحققت نسبيّا غاية التعبير الحرّ لدى المقابلين.

2. الإطار النّظريّ للبحث

أ- الاجتماعي وغير الاجتماعي في تفسير العنف

تتعدّد نظريّات تفسير العنف بتعدّد الاختصاصات المعرفية التي تتناوله، فمن هذه النّظريّات ما لا يُعنى بأهميّة اجتماعيّة الظّاهرة، كالنّظريّة البيولوجيّة التي تجعل العنف مرتبطًا بالتركيبة الجسمانيّة لمن يُمارسه، وبالتكوين الهرموني لهؤلاء مفترضين أنّ زيادة هرمون الذّكورة يُسبّبُ دافعيّةً للعنف (مليكة لويس كامل، 1998، ص 90). ومن النظريّات التي لا تعنى باجتماعيّة الظّاهرة، كذلك، النّظريّة الفيزيولوجيّة التي تدرس ما تفترضُهُ من دور لتركيبة الأعضاء ولوظائفها

في جعل شخص مّا عنيفًا، وهي ترتكز على وجود علاقة مباشرة ومؤثّرة بيْن مراكز المُخّ وبين الاستعدادات الذّاتية لفعل العنف، يُمكنُ تبيّنها فيزيولوجيّا بوضوح من خلال الرّسم الشّاذّ للمخّ (أحمد عكاشة، 2002، ص 93) ولذلك تفسيره المتمثّل في وجود طاقة للعُنف تتكوّن في التنظيم العصبي المركزيّ. (عزة عبد الغني حجازي، 1986، ص289-293)

ومن المنظور النفسي نجد سيقموند فرويد (Christophe Bormans, Sigmund Freud Massat Guy, 2005, P. 154 -182) يفسّر عنف الفرد بعجزه عن تكييف نزعاته الغريزية مع قيم المجتمع، أو عجز الذات عن القيام بعملية التسامي أو الإعلاء، من خلال استبدال النزعات العدوانية والبدائية والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقيا وروحيا ودينيا واجتماعيا، كما قد تكون (الأنا الأعلى) ضعيفة، وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية من عقالها من حيث تتلمّس الإشباع عن طريق سلوك العنف. كما نجد الفرودية الجديدة (فروم إريك، محمود محمود، 1960) 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 ترتكز على طبيعة علاقة الفرد بمن حوله نظرّية تفسير العنف بالإحباط، تفسّر هذه النّظّرية العنف بكونه نتيجة مباشرة للفشل في تحقيق الفرد لأهدافه، إذ يجعله مندفعا بطريقة ما إلى ردّ الفعل إزاء مصدر الإحباط. ولقد وضع جون دولارد John Dolard مجموعة من القوانين النفسيّة لتفسير عدوانيّة الشخص العنيف،(أحمد عكاشة، 2002، ص 87) أهمّها أنّ كلّ توتّر عدواني ينجم عن كبت مّا، وانّ العدوان يتضاعف بقدر ما تزداد الحاجة المكبوتة، وأنّ العدوانيّة تزداد كذلك بازدياد عناصر الكبت، ثمّ أنّ كلّ تصدّ للعدوانية ينتج لاحقا عدوانيّة جديدة. ويرى الباحث أحمد عكاشة أنّ أغلب حالات العنف إحصائيّا تكون مسبوقة فعلا بموقف محبط. (أحمد عكاشة، 2002، ص 190)

ومن النظريات المفسّرة للعنف النّظريّة الظاهراتية (الفيمنومينولوجيّة)، ويعني الدّارسون بالتجربة الذّاتيّة للشخص العنيف وما يمكن أن تنتجه علاقاته الاجتماعية من حاجة متجدّدة إلى تأكيد الذّات في سياق اصطراعيّ وما يدفعه إلى إنكار الآخر. والعنف من المنظور الظاهراتي تكون له سياقات أوّلية لا يتمّ فيها إشباع حاجة الفرد إلى المشاركة بينما تتابع فيها الصّدمات العلائقيّة (مصطفى حجازي، 1984، ص 200)

أمّا النّظريّات التي تنحو منحى اجتماعيّا في تفسير ظاهرة العنف فمنها الاتجاه البنائي الوظيفي،(Souffron Katty, 2000, P. 18-24) ويمكن عبره تفسير العنف باختلال الأنساق الاجتماعيّة خاصّة منها الاقتصاديّة والسياسيّة والثقافيّة وما ينتج عنها من فقدان للمعايير واختلال في القيم، ويفسر أيضا باختلال علاقة الفرد بالجماعات الاجتماعيّة الّتي تتولّى الضّبط وتوجيه السّلوك وتنظيمه، مثل الأسرة والمدرسة.

ومن النّظريّات التي تعتبر العنف مُكتسبًا نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ التي تجعله مرتبطا ارتباطًا وثيقًا بالتنشئة الاجتماعيّة وأساليبها، يؤكّد ألبرت بندورا Albert Albert Bandura) (Bandura, 1995 أنّ الأطفال يكتسبون سلوك العنف من خلال ملاحظتهم لسلوك الكهول. فالعنف يتم تعلّمه كتعلّم أي خبرة من الخبرات، سواء من الأسرة أو من المدرسة أو بتأثير وسائل الإعلام، وأن طبيعة العلاقات بيْن الآباء وأطفالهم تحدّد شخصيّة الفرد، التي تنمو وتتكون بفعل يُلاحظه من سلوكات والديْه منها قصديّا ومباشرة بالتّوجيه أو النّصح أو الإرشاد. ومن فرضيّات نظريّة التعلم الاجتماعيّ، كذلك، أنّ العنف الموجّه إلى الطّفل يُمثّلُ أسلوبًا مقبولا أسريًّا وهو ما يجعل الطّفل لاحقًا عنيفًا بدوره.

غير أنّ أبرز تفسير ينحو منحى اجتماعيا في دراسة العنف يوجد لدى مدرسة التنشئة الاجتماعية التي ترى أنه عبر التنشئة يتمّ اكتساب كل ما هو اجتماعيّ ثقافيّ، (Say Harouna, 2013, P. 11-14) وحينئذ يُمكن أن توجد في بعض الثقافات قيمًا تثمّن العنف أو لا تؤدّي بنفسها إلى العنف لكنّها تكرّسه بكيفيّة غير مباشرة. فظواهر مثل نبذ المختلف الدّيني أو الميز العنصري أو السلطة الذكورية المطلقة وما يتصل بكلّ ذلك من أعراف وتقاليد هي تمثّل عوامل ثقافيّة للعنف.

الفصل الثاني: العنف اللغوي والجدال لتبرير العنف المدرسي

تطغى لغة الجدال خلال المقابلات على مواقف التلاميذ، محاولين في ذلك فهم "منطق التبرير" الّذي يستند إليه المجادل على ظاهرة المباشر وفي جاهزيّته المعنويّة البسيطة، دون إضفاء أي معنًى آخر. إنّ في لغة التلاميذ استعمال لمفردات تقيَّم معياريّا في المجتمع على أنها "عُنفٌ لفظيّ"، و لنا ألّا نُخفي اعتقادنَا في وجاهة ذلك التّقييم، غير أنّ التّفسير ينأى عن إلتزام أيّ

معيارٍ ويجب أن ينحُوَ منحى ثقافيًّا يلتمس الموضُوعيّة. أفليست اللّغة أهمّ أداة رمزيّة للتّعبير عن التمايز العنيف وعن الرّفض والتّحدّي؟

وتظهر القوّة في "السجلّات اللغوية" التي حضرت لدى المراهقين خلال المقابلات: مثل سجّل الرّجولة والغلبة والانتصار عندما ينزع التلاميذ إلى اعتبار كونهم ناضجين فكريا وجسمانيا ويتوعّدون بالتهديد وبالضرب لكلّ من يقلّل من شأنهم، أيضا يحضر سجلّ الشرف الذي يرتبط بحضور معانيه بالصّفات المناقضة له التي تُلحقُ بالخصوم وأغلبها ألفاظ ذات مدلولات أخلاقيّة جنسيّة، وسجلّ الانتماء: إلى نفس المنطقة السكنية "الحومة" أو "الحي"، وإلى نفس العائلة كأبناء العمومة والأقارب، وإلى نفس الفصل: الزملاء والأصدقاء...، والسجل الديني: الملاحظ من خلال القسم "أقسم بالله" أو القسم بالمحرّمات، أو سبّ الجلالة، والصلاة على رسول الله (ص) فعندما لا يصدّق التلميذ خبرا ما يقول "صلّي على النبيّ". وتطغى على أغلب المستجوبين الّذين تمت مقابلتهم نزعة انفعاليّة تتجلّى في اللغة، إذ يتمّ استعمال الشتائم بكثافة، كنوع من تعنيف الآخر، بينما تختلط مفردات الوعيد بالفخر والتعبير عن الاقتدار، كنوع من "التسامي" بالذّات. وذلك يستمرّ مع حالات اتّزان اللهجة والحركة.

إنّ سياقات الكلام لدى من تمّت مقابلتهم يُمكن أن تُقرأ من منظور ثقافيّ، فالملاحظُ هو أنّ كثافة حضور العنف اللفظيّ تكشفُ إرادة ذاتيّة لدى المتكلّم في تحقيق نوع من الاستقرار عبر الإحساس بالقوّة ومن خلال الحقّ في التّعبير عنها، يُمثّلُ ذلك لدى المتكلّم حلًّا لمشكلات، غير أنّ الأهمّ من ذلك هو ما يتجلّى في ذات المتكلّم من تحرّر وانعتاق من الحالات الطّفوليّة السّابقة كالخجل والانعزال. أيْ هناك ثقة في النّفس، وهناك تأسيس لعلاقة اجتماعيّة تقوم على مواجهة الآخر يتمّ فيها كسر حاجز الانطواء وضعف الثقة بالنّفس. فما يظهرُ على السّطح من شُحنة تمرّد على أخلاق القول في العنف اللفظي واستعمال الألفاظ ذات المدلولات الجنسيّة يُمكن أن يُفهم اجتماعيّا وثقافيًّا، ليس باعتباره موقفًا يُعبّر عن حقيقة الذّات، بلْ من حيثُ هو انعدام للخبرة لدى المراهق في الاستقلال والاكتفاء بالذّات يلجئه إلى التعبير عن انتمائه للجماعة باستحضار خطابها، أي هو حدثٌ انسياقيّ يتماهى فيه مع الجماعة، وهو ما يُمكن أن يُمثّل تطويعًا لذات المراهق وتشتيتًا لهويّته. وإلى حدّ بعيد يجعل ذلك ذاته مرنةً في الانسياق إلى العنف حين تنخرط الجماعة فيه.

الفصل الثالث: عوامل تثبيت العنف المدرسي

كل حالات العنف التي تم استقصاؤها صادرة في الغالب عن الذّكور، فكيف نفسّر ذلك؟ هل في الفضاء الاجتماعي ما يصاعد عنف الذكور؟ من جهة أخرى حضرت معاني الذّكورة كثيرا في جدال التلاميذ لصالح العنف. تحضر الذّكورة خاصّة في الإفراط في استعمال الألفاظ الجنسيّة وفي التّعبير عن معاني الرّجولة. فلئن كان لنا ألّا نُسلّم بتأبيد الذّكورة ضمن الثقافة، فإنّ استمرار الهيمنة الذّكوريّة في المجتمع التّونسي لا يُمكن إنكارها، وفي المُقابل نجد خطابات مغايرة تحضر بكثافة في الفضاء العموميّ تناهض الميْز بيْن الجنسيْن، كما نجد لذلك تأسيساته التشريعيّة في مجموعة من القوانين، وتربية المدرسة تمثّل أيضًا نوعا من مواجهةً الميز بين الجنسيْن باعتبار أنّ المدرسة مؤسسة رسميّة تهدفُ إلى التربية على مجموعة من البدائل الاجتماعيّة في سياق للتّغيير من فوق يتمّ فيه توظيف المدرسة. غير أنّ تلك الخطابات يُناقضها في الفضاء الاجتماعيّ خطابٌ آخر، هو بالأساس خطاب ثقافيّ مغاير له مرجعيّاته الدّينيّة والإيديولوجيّة، وهو ما يستمرّ في التربية الأسريّة وفي التجربة التّواصليّة مع الآخرين. وإنّ ما يعنينا 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 الجدال باستثمار ذلك التّناقض تبنّيا للخطاب الاجتماعيّ السّائد المهيمن. أي أنّ المراهق/ الذّكر يستثمر في جداله ذلك "التفوّق الذّكوري" ويطلب أن تتمّ معاملته باعتبار المعنى الثقافي لجنسه.

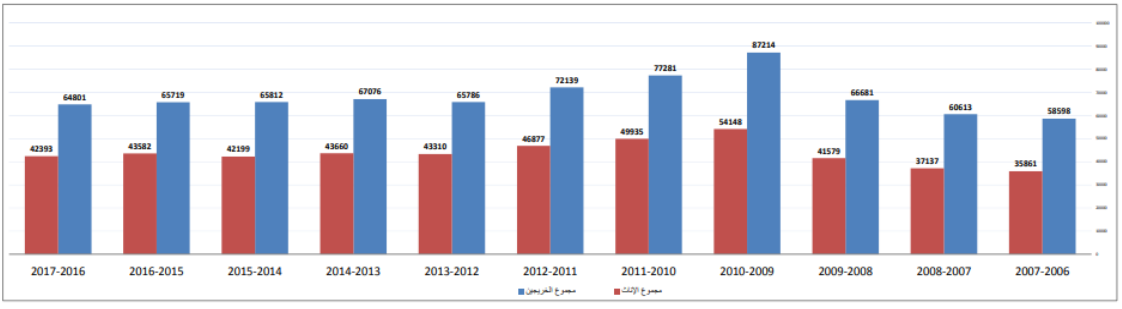
إذا افترضنا أنّ تعرّض الأطفال للعنف والقسوة يحدّ من نموّهمْ ويمنع لديهم تأسيس روح المشاركة الاجتماعيّة لاحقًا، فإنّ تلك الفرضيّة تتأكّدُ إزاء استحضار المراهقين لخطاب قوّة الذّكورة، ذلك أنّ تنشئتهم على معناها الثقافيّ ينبني على القوّة المعيار. أيْ أن الحاجة الاجتماعيّة لما هو تقديرٌ للذّات لا تتحقّقُ إلّا بذلك المعنى، وتغييبه يمكن أن يُمثّل اعتداء صريحًا يقتضي قوّة مضادّة، وتبعًا لذلك فإنّ معاني النّبذ والرّفض والإقصاء تتأسس لديْهم بذلك، خاصّة في ما يستعملونه من ألفاظ جنسيّة ضدّ الآخر تتضمّن "إهانة للذّكورة " في حدّ ذاتها. لكن ما الّذي يُغذّي الحاجة إلى استحضار معنى الذّكورة أكثر فأكثر؟ هناك مسألة هامّة تتمثّل في ردّ الفعل عن نمط من "التّعسّف على الذّكورة" والدّفاع – عن وعي أو عن غير وعي– عن معناها نوعًا اجتماعيًّا، وذلك يمكن أن يفسّر بتغيّر توزيع الخيرات الرّمزيّة حسب النّوع الاجتماعيّ، يمثّل النّجاح المدرسيّ خاصّةً أهمّ تمظهر لها، أساسًا في مستوى مخرجات التعليم

الرّسميّ فحسب الإحصاءات الرسميّة المتوفرة راهنا لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي يتوزّع خرّيجو الجامعات حسب الجنس خلال العشرية 2007-2017 كما يلي:

الجدول (عدد01): توزيع خرّيجي الجامعات التونسية حسب القطاع والجنس (مؤشرات إحصائية، 2007-2017)

السنة الجامعية / القطاع	2007-2006	2008-2007	2009-2008	2010-2009	2011-2010	2012-2011	2013-2012	2014-2013	2015-2014	2016-2015	2017-2016
خريجي القطاع العمومي	58598	60613	65630	86035	74133	68880	61741	61296	58748	57923	56279
منهم اناث	35861	37137	41064	53718	48531	45525	41587	41078	39093	39606	38176
خريجي القطاع الخاص			1051	1179	3148	3259	4045	5780	7064	7796	8522
منهم اناث			515	430	1404	1352	1723	2582	3106	3976	4217
مجموع الخريجين	**58598**	**60613**	**66681**	**87214**	**77281**	**72139**	**65786**	**67076**	**65812**	**65719**	**64801**
مجموع الإناث	35861	37137	41579	54148	49935	46877	43310	43660	42199	43582	42393
نسبة الاناث	61,2%	61,3%	62,4%	62,1%	64,6%	65,0%	65,8%	65,1%	64,1%	66,3%	65,4%

الرسم البياني (عدد 01) توزيع خرّيجي الجامعات التونسية حسب القطاع والجنس (مؤشرات إحصائية، 2007-2017)



تؤكد هذه الإحصاءات أنّ الذّكور مهدّدون بالفشل المدرسي في المراحل ما قبل الجامعيّة أكثر من الإناث. وهذا الهدْر المدرسيّ الذّكوري لا يُمكن البحث من تفسير لهُ انطلاقًا من تبيّن علاقة مُفترضة بيْن أسباب جليّة وبين نتائج مُحدّدة. لكنْ لنا أن نفترضَ أنّ ثقافة الذّكورة ذاتها في علاقتها ببنية المؤسسة التربوية الرسمية يمكن أن تكون منتجة لعوامل الفشل المدرسيّ وهي نفسها تمثّلُ سياقًا اجتماعيًّا لعنف التّلاميذ الذّكور. أي أنه توجد مُمانعة اجتماعيّة / ثقافيّة خفية متعلقة بالنوع لا تتناسب مع المنطق العامّ للمؤسّسة التربويّة الذي يوجّه مختلف أساليبها. لا يعني ذلك وجُود أي تصادم ظاهر، لكن نفترضُ وجود نوع من الصّراع الخفيّ الّذي لا يتّخذ أشكالًا مُباشرة بقدر ما ينكشفُ من خلال الأعطاب الصّريحة للبنية الدّاخليّة للمدرسة الّتي تتجلّى في مخرجاتها. إنّ ما يظهر من انضباط لدى الإناث ومن طاعة يتناسبُ أكثر مع المنهج الخفي للمدرسة في التّطويع، ويُنتج ذلك جزاءات تتجلّى في النّجاح المدرسيّ. وعلى العكس بالنسبة للذّكور إذ يكون الأقلّ تناسبًا مع روح التّطويع أكثر عرضة للإقصاء. يكشف ذلك الصّراع نوعًا من الأنوميا الاجتماعيّة الثّقافيّة. فالمنطق الدّاخلي للمدرسة الّذي ينبني على توظيف التّربية في محاولة التّغيير الاجتماعيّ، إذ يفشل في فرض نفسه باعتبار تناقضاته مع النّظم الثقافيّة في المجتمع لا ينجح في ذلك التّغيير رغم الحراك الهامّ الّذي يُحدثُه، وفي المقابل تمضي التّنشئة الاجتماعيّة في تكريس تفوّق الذّكورة نوعًا اجتماعيًّا.

إنّ المدرسة إذْ تنتصر لخطاب عدم التّمييز بيْن الجنسيْن تكون بصدد مواجهة عنيفة تستهدفُ المضامين الثّقافيّة للذّكُورة دون أن تمتلك آليّات تكريس الخطاب الّذي تنتصر إليه، وهو يُنتج ضمنيًّا نمطًا من "التّعسّف على الذّكورة" طالما أنّ ثقافة المجتمع ما زالت تثمّنها وطالما أن التّنشئة الأسريّة تستمرّ في المُحافظة عليها. تُنازع المدرسة من أجل ما تعتبرُه في أدبيّاتها العامّة "إنسانيًّا مُطلقًا"، فيخلق ذلك أنماطًا من الرّفض الّذي لا يتمّ دائمًا إعلانه ولكن يتمّ تحويله فينتج العنف. ولنا أن نصرف النّظر عن التقييمات المعياريّة لنقف على ظاهرة العنف باعتبارها تندرج في سياق للصّراع يستهدف مؤسّسيًّا المعاني الثّقافيّة للذّكورة الّتي لا يستهدفها المجتمعُ بالدّرجة نفسها. وهناك مسألة أخرى تخصّ "التّعسّف على الذّكورة" ترتبط بكيفيّة التّنشئة، فالغالب ظاهريّا (وهذا لا نمتلك عنه موضوعيًّا بيانات دقيقة) هو الميل إلى اعتماد العنف الجسديّ في تنشئة الذّكور أكثر من استعماله في تنشئة الإناث. ولهذا مُبرّرات ثقافيّة ظاهرة تتمثّل في "الإعداد للرّجولة" باعتباره أمرا يستوجبُ التّعويد على القسوة وتحمّلها. وهو ما

يتراجع مع بلوغ الناشئ سنّ المراهقة، إذْ أنّ الطّفل يكون ضحيّة للعُنف البدني والمعنويّ، بيْنما تقلّ نسبة الإيذاء الجسدي للمراهقين ويكثر إيذاؤهم المعنويّ.

الفصل الرابع: عنف زمرة الرفاق ومعانيه

تكشف المقابلات مع التلاميذ أنه لدى كل فرد منهم شعور بالانتماء إلى "جماعة"، بصرف النّظر عن كونها ظرفيّة أو عرضيّة تتحقّق فيها معايير "القوّة" و"الرّجولة" و"الشّرف". أمّا تأسيس العلاقة بها فمنطلقه هو "الصّداقة" التي تحضر بكثافة في منطوق المراهقين خلال المقابلات. وهي تبقى ذات أهمّية لديهم خاصّة، طالما أنها" تبني انساقا لمعرفة الآخر"، (Roche Blaye– Spenlé, Anne Mari, 1978, P. 139) وهي تتيح بذلك نوعًا من التّجانس الذّهني الّذي يخلق مجالًا مهمًّا لتحقيق الرّغبة في التّقارب مع الآخرين باعتباره حاجة ضروريّة للفرد وباعتباره شرطًا لتقوية الشّعور بالانتماء، حتّى إذا خلق نوعًا من الجنوح إلى التماهي مع الآخر يمسّ من استقلال الذّات. ينعكس ذلك بوضوح في ما يظهرُ من إحكام لتنظيم الزمرة في نشاطها وبالتزام كلّ فردٍ منها بما يُناط له من أدوارٍ وفي "سطوة" من يمثّلون القيادة فيها. هي ملامح لبِنية يمكن أن يلمس فيها الباحث تشابهًا ببنية "فتيان القبيلة" إذْ يتوفّر فيها مجال واضحٌ لوحدة يستمدّ منها كلّ فردٍ الدّعامة الضّروريّة لشخصه ولإعلاء قيم "القوّة" و"الفتوّة" و"الشّجاعة" التي تمّتْ تنشئته على قبول خطابها.

ولهذه المسألة بعدها الإشكالي المتمثّل في كون زمرة الرفاق التي تستهدف الآخر بالعنف تُحقّق للأفراد فيها حاجة اجتماعيّة صارت المؤسسات الاجتماعيّة تفشل في تحقيقها، إذ يجدُون نوعًا من الاستجابة لحاجتهمْ إلى الانتماء، فداخل الجماعة تنبني علاقات تواصليّة لها حميميّتها تهدم عُزلة الفردِ. والعنفُ ليس بالضّرورة هو الأسلوب الأنسبُ بالنّسبة لجماعة الرفاق، فهي لا تتوفّر فيها خصائص العصابة المنحرفة، ويبقى العنف أسلوبًا ضمن أساليب متعدّدة ممكنة، غير أنّهُ يصير المُمكنُ الأوحدُ إزاء الانسداد التّواصلي مع الآخرين، باعتبارهم مصدرًا للإحباط من حيث أنهم منافسون، وباعتبار خطابهم خطاب نبذٍ. أي أنّ الإشكال يتّخذُ بالأساس طابعًا تربويًّا يتّصلُ بالتّنشئة الاجتماعيّة في مستوى مُحدّد هو الدّربة على التّعامل مع وضعيّات الخلاف والقدرة على المحاورة والخبرة التفاوضيّة. وهنا يُمكن أن نطرح السّؤال: إلى أيّ مدًى يمكن اعتبارُ انسياق الأفراد في الزمرة إلى العنف فعلًا واعيًا؟

في مختلف الحالات التي يشملها البحث نجد العنف يبدأ ممارسةً منعزلة تصدر عن طرفٍ مُعيّن ويُمكن اعتبار بقيّة أفراد الزمرة منساقين انسياقًا إلى العنف. يُمكن أن يتحوّل ضحيّة عنف جماعة مغايرة إلى "شخصية محوريّة" تتراءى هيمنتها مُطلقةً، باعتبار منطق "التضامن" وباعتبار موازين القوى داخلها، فهناك نوع من الإلزام الّذي 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 لأنه يُمكن أن يوصف بالـ"خيانة" أو "الجُبن"، بلْ لأنه يسعى إلى الحفاظ على عضويّته في الجماعة ويعسر أن يتخلّى عن حاجته الأساسيّة المتمثّلة في التّواصل الذي تحققه له.

والزمرة جماعة خطابها الغامض المعتّم المُبهمُ، وذاك عاملٌ هامّ في تعقيدات مواجهتها وضبطها. وإنّ مختلف القيم التي تؤمن بها الجماعة لا يُمكن أن تتقدّم في السّلّم على قيمة مُطلقة هي تماسكها. ذاك الخطابُ المُعتّم يتعالى على كلّ الأفراد لأنه لا يقوم على استراتيجيّة واضحة، لكنّ سياقاته في اعتباطيتها تمضي نحو أفق ثابت: هو تماسك الجماعة. وطالما أنّ العنف يكون أكثر شدّة وحدّة كلّما كان دفاعًا عن مُقدّس واضح، فإنّ تماسك الجماعة في حدّ ذاته هو ذلك المُقدّسُ طالما أنه ضامن للانتماء. وزمرة الرفاق تفرض سياقًا يُمكن أن تكون له أبعادٌ أخرى، فالعنفُ سلوك يمكن أن يتمّ اكتسابُهُ داخل تلك الجماعة الّتي تتحوّلُ إزاء التّناقضات في الفضاء الاجتماعيّ إلى جماعة مرجعيّة، فبقدر ما يضعف دور الأسرة والمدرسة وغيرها من المؤسّسات الّتي تستهدف السّلوك بالتّنظيم والضّبط، وبقدر ما يُعرّض ذلك بعض الأفراد إلى التّهميش، بقدر ما يجنح هؤلاء إلى استبدال تلك المؤسّسات بجماعة تملأ الفراغ، وذلك بتحقيق هدفيْن اثنيْن، أوّلهما إشباع الحاجات المكبوتة أو الحدّ منها في الأدنى، وثانيهما توجيه العدوان إلى مصادر الإحباط. إنّ زمرة الرفاق توفّرُ شروطًا لما هو "تعلّمٌ اجتماعيّ" للعنف، باعتبارها في حدّ ذاتها بناءً له استقلاليّته النّسبيّة، له حياته، و له حيويّته وله كذلك " ثقافته" وقيمه.

الفصل الخامس: الألعاب الإلكترونية والعنف المدرسي

يرى العديد من الباحثين بأنّ وسائل الإعلام تساهم بدرجة كبيرة في تراجع مكانة المدرسة وإشعاعها على محيطها وكذلك تراجع صورة المربي وهيبته اليوم، خلافا لما كان يتمتع به في

السابق من احترام وتقدير من الأولياء والتلاميذ والرأي العام. وأن هذا التراجع كان بطريقة ممنهجة خاصة بعد الثورة التونسية والتي عملت على تحميل المدرسة مسؤولية انحراف سلوك التلميذ عن المبادئ والقيم المجتمعية. فالتلاميذ يستبطنون العنف داخل الأسرة ومن وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي أو من الألعاب الإلكترونية، فحسب ألان لودي بار Alain le débarder تعد المرحلة المتقدمة من ألعاب الفيديو والتي تلعب على مختلف أجهزة اللعب وحتى على التلفزيون والهواتف الذكية وغيرها، كما تعتبر في المفهوم المعلوماتي مجريات تحاكي واقعا حقيقيا أو افتراضيا الاعتماد على الإمكانيات الرقمية، أما في المفهوم الاجتماعي فهي تفاعل بين الإنسان والآلة للإفادة من إمكاناتها في التعليم والتسلية والترفيه، ومن الناحية العملية تمثل الألعاب الإلكترونية أداة تحد لقدرات المستخم إذ تضعه أمام صعوبات وعقبات تتدرج من البساطة إلى التعقيد ومن البطء إلى السرعة. (فاطمة السعدي همال، 2018، ص 29).

هذه الألعاب الإلكترونية تتضمن مشاهد عنف وتحرض على ارتكابه، فنجد الأطفال يميلون إلى تقمّص شخصيات هذه الألعاب، فتتراكم بذلك لديهم الأفكار العدوانية ويتزايد التوتر، مما يتيح الإعتياد على ممارسة السلوك العدواني في بيئة افتراضية وهذا لاشك يساهم في انعكاس ذلك على سلوكهم في تفاعلهم المباشر مع كافة مكونات المنظومة التربوية. فالطفل يدمن على الألعاب الإلكترونية لدرجة السيطرة عليه فيتفاعل معها من خلال تقليد ومحاكاة تلك السلوكيات العدوانية لأبطال اللعبة وما تمثله من تصورات ومبادئ وأفكار عدوانية والتي يمتلكّها ويستبطنها الطفل على شكل أحداث حسية يجسدها على أرض الواقع. وقد تعددت هذه الظاهرة لتصل إلى الوسط المدرسي حيث يجد الطفل الوسط المناسب لترجمة العنف الافتراضي مع رفاقه لأنه يجد أن أغلبهم متواجدون في نفس المحيط ويمارسون نفس نوع اللعب مما يجعلهم متفقين على نفس الأحداث وهذا يسهل عليهم عملية إعادة تطبيقها في الفضاء المدرسي. لذلك يصبح العنف هو لغة للتعبير عما يختلج في أنفسهم من مشاعر وأفكار خاصة وأنه لم يتم تدريبهم على كيفية التحكم في الانفعالات وضبط النفس. كما أن المؤسسات التربوية اختصرت نفسها في الوظيفة التعليمية وأهملت وظيفتها التربوية والترفيهية فلم تعد تلبي الحاجيات النفسية للتلاميذ. ولم يعد هناك متنفس للتلاميذ إلا ما يتم استقطابه سواء من الشارع أو من العالم الافتراضي.

الفصل السادس: المرونة في التعامل مع عنف التلاميذ

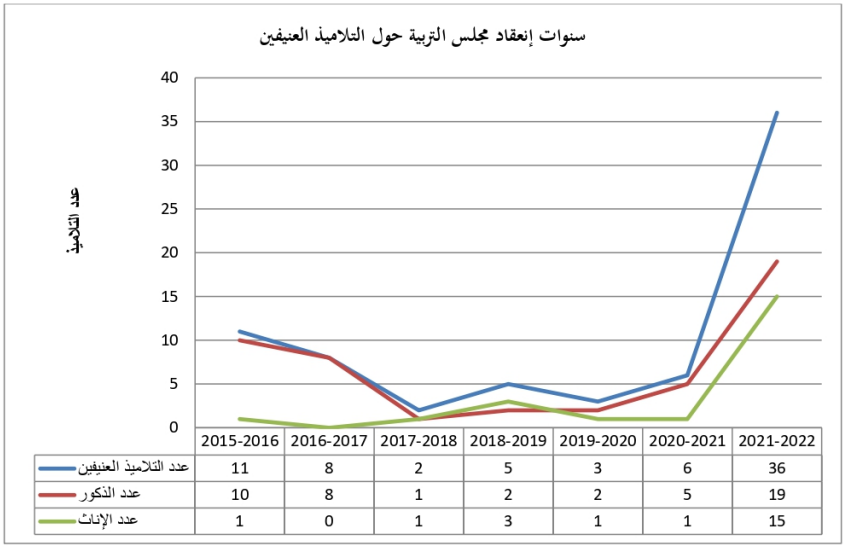
عمليا لا نلاحظ في المؤسسات التربوية طرحا للقضاء على ظاهرة العنف، فهو يُعتبر "خطأ" ضمن أخطاء التلاميذ حسب معايير المدرسة، وإنّ تتبعنا للممارسة التأديبية في الفضاء المدرسي عن طريق الإطّلاع المباشر على سجلّ محاضر مجالس التربية بالمعهد الثانوي المختلط بن قردان، كشف لنا نوعا من المرونة المؤسسية إجرائيًا:

الجدول (عدد 02): جدول إحصائي في الإحالات على مجلس التربية بالمعهد الثانوي المختلط ببن قردان (2015-2022) (سجّل محاضر مجالس التربية، 2015- 2022)

سنوات انعقاد مجلس التربية	عدد التلاميذ العنفين		سبب الإحالة على مجلس التربية	قرار مجلس التربية
	ذكور	إناث		
2016-2015	10	01	- العبث بممتلكات المعهد وتكسير للطاولات والكراسي - التفوّه بالكلام البذيء تجاه الأستاذ - التفوّه بالكلام البذيء تجاه سكّان العمارة المجاورة للمعهد - عدم الامتثال لأوامر القسم الداخلي والخروج ليلا من المعهد - التلفظ بكلام بذيء خلال حصة الدرس	- الرفت مدة 04 أيام - الرفت مدة 10 أيام - الرفت مدة 15 يوما - الرفت مدة 15 يوما - الرفت مدة 15 يوما
2017-2016	08	-	- التطاول على الأستاذ - سوء السلوك	- تراوحت مدة الرفت بين 10 و15 يوما - رفت نهائي من المبيت
2018-2017	01	01	- سوء السلوك تجاه الأستاذ	- الرفت مدة 15 يوما
2019-2018	02	03	- سوء سلوك والتطاول على الأستاذ	- تراوحت مدة الرفت بين 10 و15 يوما
2020-2019	02	01	- سوء السلوك إزاء الأستاذ	- الرفت مدة 15 يوما
2021-2020	05	01	- التطاول على الأستاذ	- الرفت مدة 15 يوما
2022-2021	19	15	- عنف لفظي - سوء السلوك تجاه الأستاذ - إتلاف دفتر المناداة - سوء السلوك تجاه القيم والإطار الإداري	- الرفت مدة 15 يوما - الرفت مدة 15 يوما - الرفت مدة 15 يوما - الرفت مدة 15 يوما

		– تهشيم باب قاعة الأساتذة – تلميذ يعتدي بالعنف على زميله	– رفت نهائي من المعهد – الرفت مدة 15 يوما

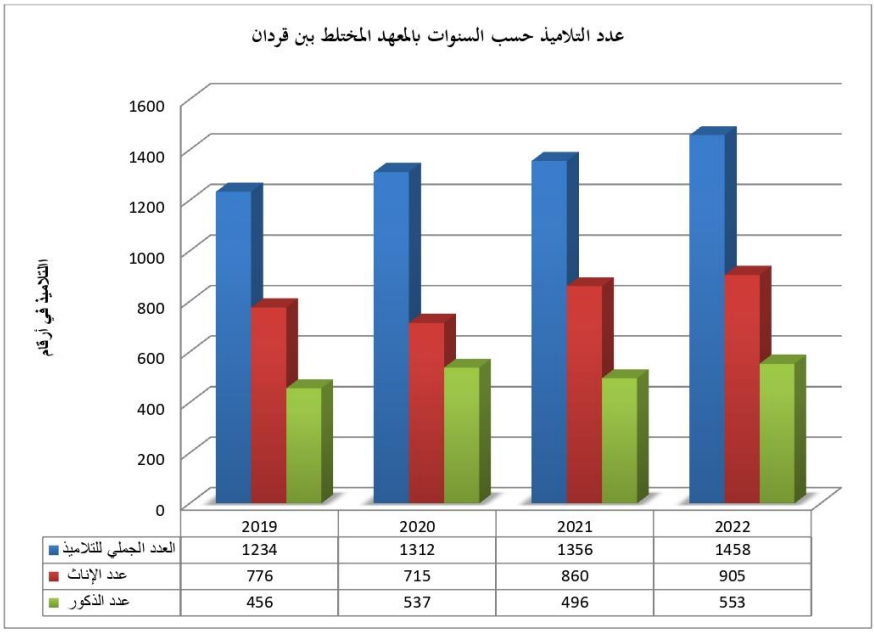
الرسم البياني (عدد 02): يوضح الجدول الإحصائي في الإحالات على مجلس التربية بالمعهد الثانوي المختلط ببن قردان (2015–2022) (سجّل محاضر مجالس التربية، 2015– 2022)



	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
عدد التلاميذ العنيفين	11	8	2	5	3	6	36
عدد الذكور	10	8	1	2	2	5	19
عدد الإناث	1	0	1	3	1	1	15

إذ نعتبر أنّ محدودية الحالات لا تعكس الواقع، خاصة مع ارتفاع حالات العنف بالمعهد المختلط ببن قردان وتزايد عدد التلاميذ عبر السنوات:

الرسم الباني عدد (03) يبين التطور في عدد التلاميذ بين سنتي 2019 – 2022



	2019	2020	2021	2022
العدد الجملي للتلاميذ	1234	1312	1356	1458
عدد الإناث	776	715	860	905
عدد الذكور	456	537	496	553

ما تم ملاحظته هو الارتفاع المنسوب في حالات العنف المرتكبة من قبل التلاميذ بالمعهد المختلط ببن قردان بين السنوات الدراسية 2015-2016 و 2021- 2022، فقد ارتفع عدد الفتيات من تلميذة واحدة خلال السنة الدراسية 2015-2016 إلى 15 تلميذة في السنة الدراسية 2021- 2022، وكذلك الأمر فقد تزايد عدد الذكور من 10 إلى 19 تلميذ بنفس السنوات المحددة سابقا. هذا الارتفاع في منسوب العنف يدخل في سياق الأحداث والوقائع التي عاشتها البلاد التونسية خلال العشرية الأخيرة وما رافقتها من أزمات اقتصادية واجتماعية وسياسية وخاصة منها الصحية في مواجهة كوفيد 19 وما فرضه من حجر صحي وتغيير لنمط ونسق الحياة. كما أن قرارات مجلس التربية تكشف بوضوح المرونة في التعامل مع حالات ومرتكبي العنف، فقد نص المنشور عدد 1991/8 الصادر عن ديوان وزارة التربية بتاريخ 16 سبتمبر 1991 (منشور عدد 1991/8) على ما يلي: "عند ثبوت ارتكاب العنف اللفظي أو المادي ضد أحد أعضاء الأسرة التربوية أو عند القيام بأعمال تخريبية يكون العقاب المستوجب هو الطرد النهائي من جميع المعاهد والمدارس الثانوية". وهو ما لم يتم تطبيقه في

الحالات التي شملها الاعتداء بالعنف من قبل التلاميذ إلا في حالة واحدة عندما أقدم تلميذ على تهشيم باب قاعة الأساتذة وكان ذلك أثناء السنة الدراسية 2021– 2022.

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 جدّا من جهة، ومن جهة أخرى هي لا تتضمّن ما يكفي من بيانات للحسم في هذه المسألة. لكنْ ما يُمكن تأكيده هو أنّ سلوكات المراهقين لا تدلّ على نحو ثابت عن القيم التي يتبنّونها فعليًّا، فالمسألة يُمكن أن تُطرح من زاوية نظر مُحدّدة هي الانتماء إلى جماعة الرفاق، وما تفرضه من ضغوطات تفرز سلوكا جماعيًّا. ولا بدّ من التمييز مثلًا بيْن خصائص اكتساب القيم لدى المراهق المقصى من المدرسة وبين المراهق المتمدرس، كما يجبُ الانتباهُ إلى أنّ تكوين المراهق للصّور وللمعاني والمفاهيم يبقى متقلّبًا ويمضي نحو الثبات بكيفيّة تدريجيّة. ولا يُمكن اعتبار خبرات المراهق مكتملة في هذا المجال. لكنّ ما يجب أن يطرح هو السؤال عن التّسامح مع عنف المراهقين.

أما بالنسبة للمراهقين فما يُمكن ملاحظته ونرى أهمّية درسه هو تقارب المنطق القيميّ بيْن من تمّت مقابلتهمْ، وهنا لا بدّ من التّأكيد على كون ذلك التّقارب يمكن أن يكون هو في ذاته داعيًا للعنف أو سببًا من أسباب التّوتّر الباعث على جعله شديدًا، نجد لويس كوزر Louis Coser يؤكّد هذا المعنى في سياق عرضه لرأيه المتعلّق بالوظيفة الاجتماعيّة للعنف: "غالبا ما نرى ناسًا تجمعهم روابط مشتركة كثيرة ومتعدّدة يفعلون ببعضهم شرورًا أشدّ من الشرور التي يفعلها الغُرباء" (Louis Coser, 1982) فذلك الّذي نتجانس معه ثقافيًّا يمسّ شخصيتنا كلّها ويسلك سلوكًا يُناقض التزامه معنا. ففي سياق الصّراعات داخل الجماعة الاجتماعيّة المتجانسة تُشحن العداوةُ بمبرّرات الانتماء إلى الجماعة وحمايتها وهو ما يدفعُ عادةً إلى توجيه العداء الاجتماعيّ La haine sociale إلى مجموعة معيّنة داخل الجماعة الاجتماعيّة نفسها باعتبارها تمثّل خطرًا على تلك الجماعة. (Louis Coser, 1982, P.47) أي أنّه في تلك الحالة تتمّ مواجهة عنيفة ضدّ عدوّ داخليّ. وما يحكم الصّراع يكون نوعًا من الإجماع على الخطر ذاته الّذي ترجّح تلك الجماعة أنّه يتأتّى من ذلك العدوّ الدّاخليّ. ويدعم كوزر Louis Coser رأيه بتصوّر ينسبه إلى زيمل Georg Simmel يُقرّ بكون الرّوابط الأكثر التحامًا تُنتج في حدّ ذاتها التزامًا شخصيّا بالعنف في الدفاع عن تلك الرّوابط لدى كلّ فرد من أفراد

الجماعة الاجتماعيّة، ومنطقيًّا حين تتمّ ملاحظة أنّ فردًا معيّنًا تخلّى عن التزامه الأخلاقيّ إزاء الجماعة ينتج عن ذلك ردّ فعل عنيف. ومثل هذا المبدأ يحضر أكثر فأكثر عند مواجهة جماعة اجتماعيّة مختلفة. إنّ للعنف من هذا المنظور وظيفة اجتماعيّة تضمن استقرار الجماعة وتُمثّل في حدّ ذاتها معيارا لمدى تماسكها وحفاظها على ديمومتها وعلى استقرارها الدّاخليّ. فمسألة القيم تُطرح حينئذ في مستوى مُحدّد هو إشكالية العنف بذاتها، ولا يُمكن الإقرار المطلق بكون حضور العنف يمثّل انقلابًا في المعايير الاجتماعيّة كلّها. بلْ إنّ الجماعة الاجتماعيّة تُسقطُ بوعيها الجمعيّ نوعًا من المشاعر على واقعها بمختلف مُكوّناته، ولا تكون الأخلاق في سياق ذلك قيمَ مُمكنٍ بقدر ما تتحوّل إلى تعبير ثابت عن حقيقة مُطلقة. يتبلور من خلال ذلك رهان الاستمرار ورهان التّفوّق بما يجعلُ المسّ بثوابت تلك الحقيقة نوعًا من الخطر الّذي يستدعي ردّ الفعل العنيف.

لكن لماذا تنتهي الصّدامات العنيفة بيْن المراهقين بتفرقّهم على نحو يبدُو يسيرًا دون لجوء إلى التقاضي مثلًا؟ المُلاحظ هو تسامح المجتمع مع المراهق، هناك نوع من الوعي بمسألة لا تُتكرُ معرفيًّا هي أن "المراهقة تمثّلُ مرحلةً لتزايد الطّاقة والقوّة، وفي المقابل تواجهُ "الأنا" Le moi مشاعر بالتّهديد تقوّي الدّوافع العدوانيّة. "فالتعاطي الاجتماعي" مع عنف المراهقين يستمدّ مرونته من هذا التّصوّر لـ"طبيعة" المراهقة، (Feud Anna, 1993.P. 130) مع ضرورة الاستدراك في ما يخصّ ثقافة المجتمع التّونسي لأنّ تلك المرونة تتمّ على أساس النّوع الاجتماعيّ، إذ تُلمح في التّعامل مع الذّكور بينما تُستنكر مع الإناث.

من ناحية أخرى لا يمكنُ أن تكون الجماعة الاجتماعيّة بمنأى عن أوضاع جديدة، عدا تلك الهامشيّة أو العابرة، الّتي تتناقض جوهريًّا مع القيم والأخلاق، إنّها وضعيّات تقتضي توجيهًا خاصًّا نحو التّعامل مع المستجدّ بطريقة مختلفة، ففي ذلك الخضمّ تقبل "الانحرافات" طالما أنّها تُمثّل حلًّا إيجابيًّا للجماعة الاجتماعيّة، وحتّى إذا قوبلت بنوع من الرّفض في البداية فإنّ ذلك لا يكون استنادًا إلى طابع تجريميّ يخلق ردّ فعل عنيف ولا استهجانًا شديدًا، ثمّ ينتهي أثر ذلك الرّفضُ، بأن تكون للصّراع وظيفة تخدم الجماعة الاجتماعيّة. وبالنسبة للمسألة الّتي ندرسها نُلاحظ أنّه يُوجدُ نوع من الجنوح الاجتماعيّ لقبول عنف المراهقين، باعتبار حقّهم في حيازة مجال خاصّ بهمْ، وباعتبار أنّ لهم عالما خاصًّا يمكنهم التعبير من خلاله عن ذواتهم بمعزل عن الكهول، وهو ما يجعل العنف نوعًا من "اللعب" الّذي لا تُعارضه التّنشئة الاجتماعيّة، مع التّقيّد طبعًا بحدود هذا الرّأي والاكتفاء بإقرار كون معقوليّة استنتاجه تلزم الواقع المدروس.

النتائج البحثية

معاني العنف في التّنشئة الاجتماعيّة المدرسيّة ليْست متمحورة على استهجانه استهجانًا مُطلقًا، فالعنف إذ يحضر في اللغة وفي الفعل يتمّ اكتسابهُ ضمن مسار الخبرات الفرديّة في مختلف مسارات التّنشئة من خلال الرّموز الثّقافيّة الّتي تُمجّد معاني القوّة والنّشاط والرّجولة والتي تتمّ من خلالها المحافظة خاصّة على المعنى الثقافي للنّوع الاجتماعي، أي على الهيمنة الذّكوريّة، وعلى الطّابع الأبويّ. وفي المقابل لا نجدُ في تلك التنشئة الاجتماعيّة تربية تقوم على البرهنة الأخلاقيّة على النّبذ المطلق للعُنف بلْ نجد نوعا من المرونة المعياريّة ومن التّسامح الاجتماعيّ مع عنف المُراهقين. ذلك يتم رصده بيسر في تبرير التلاميذ لمنطق العنف وفي حضور الإرث الذكوري في خطابهم كما نتبينه بيسر في القبول الجماعي لذلك ونلاحظه بوضوح أجلى في المرونة المؤسسية في التعاطي مع الظاهرة. فالعنفُ يجدُ مجالًا للظّهور مرئيًّا من خلال سلوكات التلاميذ، خاصة في زُمر الرفاق، والإدمان على الألعاب الإلكترونية وذلك لا يُواجه اجتماعيًّا برفض مطلق طالما أنّه لا ضحايا له، بل إنّ ضحاياه هم أنفسهم من مرتكبيه. والتسامح مع العنف يخضع إلى نمط من التّكييف الاجتماعيّ لمعانيه ولواقعه يحول دون أن تستهدفه التنشئة الاجتماعيّة بالمقاومة. لذلك نتائج ظاهريّة لا تبدُو خطيرة في السّائد المجتمعي، لكنّ ذلك لا يمنع خُطورة مُمكنة تتمثّلُ في وجود مجال شاسع لتنمية الاستعدادات لدى الأفراد ليكونوا عنيفين وغير متكيّفين أخلاقيًّا مع مواجهة الوضعيّات العنيفة، أي ليكونوا قابلين للانسياق في العنف.

وللعنف في الوسط المدرسيّ معاني تتعدّى المعاني التي تحافظ عليها المؤسسة في بعدها الرسمي، أي أننا إزاء تناقض ثقافي بين الضّوابط الاجتماعية المؤسسية بمعناها الرسمي، و بمحمولها "التحديثي" وبين المعاني التقليدية للعُنف الذي يُنتجه الفاعلون الاجتماعيون. لذلك فإن المدرسة تواجه مشكلات التوازن العلائقي ويمكن أن يستمرّ 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 أنّ التفاوض يمكنُ أن يحدّ من الوضعيّات العنيفة أو أن يُنقص من حدّتها ويُعدّل سياقاتها، إلّا أنّ للتفاوض شروطًا اجتماعيّة وثقافيّة تهيّء له وتحكم مساراته وتوجّه نتائجه، فهناك "سياق" Contexte لكل تفاوض مهما كان مجاله وهناك "قوانين لُعبة" Règles du jeu تحكمه، وهناك قبل كلّ ذلك شرطٌ أساسيّ يخصّ التنشئة الاجتماعيّة

هو دورها في التربية على الحوار واستهجان استعمال القوّة والعنف خاصة في الفضاء المدرسي.

قائمة المراجع:

1. إيمانويل (كانط): تأملات في التربية، تعريب محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، تونس، 2005.
2. تركي (هيام): الإرشاد التربوي في معالجة العنف المدرسي، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية- رماح، الأردن، 2019.
3. حجازي (عزة عبد الغني): العنف الجماعي، الكتاب السنوي في علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1986.
4. حجازي (مصطفى): التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجيّة الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1984.
5. ديب (هدى)، طيبوش (دلال): ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بظهور العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، دراسة ميدانية من منظور عينة من تلاميذ متوسطة زيدان صالح، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2021.
6. عكاشة (أحمد): الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2002.
7. فروم (إريك): المجتمع السليم، ترجمة محمود محمود، مكتبة الأنجلو مصرية، سلسلة الفكر المعاصر، القاهرة، 1960
8. لويس كامل (مليكة): العلاج السلوكي تعديل السّلوك، الكويت: دار القلم للنّشر والتوزيع، الكويت، 1998.
9. همال (فاطمة السعيدي): الطفل والألعاب الإلكترونية عبر الوسائط الإعلامية الجديدة بين التسلية وعمق التأثير،دار الخليج، الأردن، 2018.
10. مؤشرات إحصائية حول خريجي التعليم العالي في القطاعين العمومي والخاص، وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، تونس، 2007-2017
11. "سجّل محاضر مجالس التربية"، المعهد الثانوي المختلط ببن قردان، تونس، 2015-2022.

12. "منشور عدد 1991/8"، ديوان وزارة التربية، تونس 16 سبتمبر 1991

13. "إحصائيات أكتوبر 2022"، المعهد المختلط ببن قردان، تونس، أكتوبر 2022.

14. Bandura Albert, L'apprentissage social, Broché 1995.

15. Bormans Christophe, Massat Guy, Psychologie de la violence, Paris,Studyrama, 2005.

16. Coser, Louis, Les fonctions du conflit social, Traduction : Marie Matignon ; Révision : Pierrette Andres &Michèle de Launay & Jacqueline Lécuyer,(Collection : Sociologie, PUF 1982.

17. Emile Durkheim, Education et sociologie, 5°ed, PUF, 1995.

18. Freud Anna, Le Moi et les mécanismes de défense, Paris, PUF, 1993.

19. Freud Anna, Le Moi et les mécanismes de défense, Paris, PUF, 1993.

20. Jacques Pain, Écoles, Violence ou pédagogie ? Vigneux, Matrice, 1992.

21. Max Weber, Le savant et le politique, Traduction de Julien Freund. Introduction de Raymond Aron, Plon, Paris, 1959.

22. Michel Foucault, Surveiller et punir, Gallimard, Paris, 1975.

23. Pierre Bourdieu, "Sur le pouvoir symbolique", Annales. Economies, sociétés32 .°année, N. 3,1977.

24. Roche blave-Spenlé, Anne-Mari, L'Adolescent et son monde, broché, 1978.

25. Say,Harouna, Socialisation et violence : Violences de l'école, violences à l'école, FranceL'Harmattan, 2013.

26. Souffron Katty, les violences conjugales, Les essentiels de Milan, 2000.