



## تجليات العنف الرمزي في المدرسة

### المغربية المعاصرة

## دراسات

## وأبحاث

ذ.رشيد أمشنوك<sup>1</sup>

### ملخص:

تتناول هذه المقالة تجليات العنف الرمزي في المدرسة المغربية المعاصرة، وتأثيرها على المنظومة القيمية والنسق الثقافي للمجتمع من خلال دراسة مجموعة من المؤشرات السوسيولوجية أهمها؛ الخطاب الاجتماعي السائد عن المدرسة والأوساط التربوية عموماً، وتعايير المتعلمين وانتقاداتهم للوضع التعليمي عبر ظاهرة "الغرافيتزم"، فضلاً عن المرجعيات التربوية الرسمية التي يعتبرها المتعلم والمعلم على حد سواء مفرغة من هوية المجتمع وثقافته وقيمه الأصيلة وأمجاده وذاكرته؛ مما يجعله غريباً عنها، حيث لا تتركس عدا الاغتراب الثقافي كما لا تزيد الهوية بين مكونات المجتمع ومؤسساته إلا شساعة.

**الكلمات المفتاحية:** العنف الرمزي، المدرسة المغربية، القيم، الثقافة، السوسيولوجيا، التعليم.

### مقدمة:

إذا كانت المدرسة هي المجتمع الصغير الذي نتلقى فيه المبادئ والقيم، ونستكمل فيه عمران تنشئتنا وتربيتنا، فإن الاهتمام بها، وبفلسفتها التربوية والمنهجية من أكد الواجبات في عصرنا الراهن؛ لاسيما في ظل المخاطر المحدقة بها، والتحديات الجسمانية التي تعترض سبيل رسالتها الوجودية والقيمية والتربوية والتثقيفية، وفي خضم السياق السياسي والتربوي والثقافي الراهن الذي يراكم أزماته وكبواته في مختلف المجالات والأصعدة.

تنبهي المدرسة لبناء الإنسان المتعلم، وصقل إمكانياته وقدراته، وتمكينه من تطوير وجوده الذاتي والاجتماعي والثقافي، والنأي بنفسه عن شرور المدنية والجهل بقيم مجتمعه، والبلادة والاغتراب القيمي

<sup>1</sup> [amachnoug@yahoo.fr](mailto:amachnoug@yahoo.fr)

<sup>1</sup> باحث في علم الاجتماع، وأستاذ الفلسفة ب ثانوية محمد الخامس بتارودانت.

والغربة التربوية، كما تساعده على تذليل مختلف العقبات التي تعيق مسيرته في النجاح والتألق والسمو الأخلاقي. إن وظيفة المدرسة جليلة وعظيمة؛ فهي اللبنة والأساس، والمنارة والنبراس الذي تتبدد بها العتمة والضلال، وتتلاشى مثالب المجتمع وعيوبه، وتخف حدة انحرافه وزيفه عن الثقافة القيمية السائدة.

بيد أن ما تشهده الأوساط المدرسية المغربية في الآونة الأخيرة من تردي أخلاقي معيب، وانفصام تربوي نكد، واستلاب ثقافي مقصود، يسائل الوظيفة التربوية للمدرسة، ويختبر مدى قدرتها على عكس حقيقتها الثقافية والقيمية، التي من المفترض أن تتمثلها وتنافع عن وجودها؛ فحينما يقدم المتعلم على هتك حرمت معلمه، أو يلج أسوار المدرسة بنية تفريغ شحناته العنيفة، ونزوعاته الغضبية، أو عندما تتحول من فضاء تربوي إلى وكر للفساد والانحلال الأخلاقي، وإبداع شتى أشكال الخطاب الاجتماعي المنحرف، أو تبادل السباب والشتائم بين التلميذ وزميله، أو بين التلميذ ومدرسه...، فإن المسؤولية في هذا السياق تتعدى المدرسة وحصونها، لتشمل المجتمع بمختلف مكوناته وأطيافه، والدولة بسياساتها وأجهزتها وبرامجها؛ إذ لا يمكن أن تكون المدرسة إلا ما ينتجه المجتمع، كما لا تعكس عدا أزماته الأخلاقية والثقافية، أو مظاهر نجاحاته وتجليات سماقته؛ فبين المجتمع والمدرسة علاقة دياكتيكية قائمة على التأثير والتأثر، لذا يعتبر المتعلم صناعة المجتمع وقيمه وثقافته السائدة حيث يتأثر بانحرافه، ويضعف بضعفه، وتتلاشى قواه بهشاشة بناه ونظمه، ويقوى بقوته وصلابة مناعته القيمية والثقافية والاجتماعية ضد كل الرضوض والنتوءات.

تهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة تجليات أزمة القيم في المدرسة المغربية، من خلال تسليط الضوء على واقع العنف في السياق التربوي العام؛ كونه يؤثر على حقل اجتماعي وثقافي ورمزي وقيمي متشظي وخائر، يسائل المنظومة القيمية للمدرسة المغربية، ويضع على محك الاختبار الرهانات القيمية والثقافية للسياسة التعليمية.

فما المقصود بالعنف الرمزي؟ وما مظاهره في السياق التربوي التعليمي؟ وما أسبابه وآثاره؟ وهل للسياسة التعليمية والمنظومة التربوية دور في استفحاله؟ وكيف يعكس هشاشة المنظومة القيمية بالمدرسة المغربية؟ وما المداخل القمينة باقتلاع جذوره والقضاء على أورامه؟ وأي دور للمدرسة في محاربته ومقاومة تفشيهِ في الأوساط السوسيو تربوية؟

### 1. المدرسة والقيم:

تعتبر المدرسة مجال صناعة القيم النبيلة التي تحفظ إنسانية الإنسان أولاً، وتنافع عن نقاء طبيعته، وصفاء طويته ثانياً، وتحرره من إملءات هواه، وانحرافات، وتموجاته السلوكية، كما تبقى في دائرة "الواجب الأخلاقي" القائم على التقدير والاحترام المطلق لذاته ولغيره، بحيث يسبح بوعيه الأخلاقي في ساحل "المعنى"، حيث يكون لوجوده قيمة، وإضافة نوعية، وأثر إيجابي على مجتمعه، لا عالة عليه، أو ضالا مضللاً لأفراده.

في ميدان التعليم والتربية يتقرر المستقبل، وعلى نتائج غرسه يتوقف مصير الأمة<sup>2</sup>، ولا مناص إذن من حسم فلسفة القيم القادرة على انتشال الأجيال الواعدة من واقع العنف والشروء الثقافي الذي خلفته سياسات الفرنسيين في التعليم<sup>3</sup>، وفي كنف النخبة المغربية الحاكمة والنسق السياسي السائد بقيمه وأفكاره وإرثه الثقافي. المهمة جليلة ولا أخالها يسيرة في ظل ما يترصص بها من تراكمات التاريخ الاستعماري والنزعة التغريبية في حقل التعليم. ولا شك أن من شاخ على الأزمات، وامتنعت منه التبعية والتسيب والشروء رحيق الاستقامة، وغيره المسؤولية، وهمة التغيير، لهو المشكل بعينه، والعقبة الكأداء العظيمة، التي لا حديث بعدها ولا قبلها عن منظومة القيم السليمة التي تجعل المجتمع سالما معافى من مثالب الأزمات الثقافية، ومظاهر الغربة والاعتراب والاستلاب.

فأي قيم نقصد؟ وفي أي مجال؟ وكيف تصبح اللبنة والأساس التي لا محيد عنها للإنسان في وجوده؟ وهل بإمكان المدرسة أن تحقق هذا الرهان القيمي لوحدها، أم أن نسق المجتمع وكليته جزء من هذا المشروع المنشود؟

إن مفهوم القيم لازال يثير العديد من الالتباس بين الباحثين والأكاديميين، بحيث يختلف معناه من باحث لآخر، حسب مرجعيته المعرفية، ولغته الإيديولوجية، لكن في مجمل الأحيان يعبر عن المبادئ الأخلاقية والمعايير الكونية التي توجه السلوك وتقيم الفعل على صراط الإنسانية، وما ينسجم مع مواقف الجماعات والأفراد وقناعاتهم الذاتية.

يعرفها حسن رشيق بكونها: "المعايير التي تتمتع بمشروعية وفاعلية تجعلان منها قواعد يتأسس عليها الوعي والسلوك كما يجعل منها معاني سامية ترسم غايات وجود الأفراد والمجموعات، مكونة بذلك سلماً تترقى فيها اختياراتهم وآراؤهم ويحصل بها كمالهم"<sup>4</sup>، فالقيم ليست مجرد مثل سامية، ومجردة، بل هي مبادئ عملية، وتوجيهات تؤطر المواقف، وتحمي وحدة الوجود الثقافي، وتماسك نظمته وبنائه، فهي بالطبع نسبية كما قال غي روشي، لأنها تتلفع بدثار المجتمع، وتسربل في كينونته الثقافية، وتتلون بمرجعياته الحضارية، وبالتالي نجد في كل مجتمع قيمه ومعاييره، ومقومات وجوده القيمي، التي تعكس بالضرورة حياته الثقافية، وأنظمة تفكيره، وتصورات الأخلاقية.

نلفي في القاموس الموسوعي للتربية والتكوين تعريفاً يفيد أن القيم جمع قيمة وهي تحمل ثلاثة معاني على الأقل؛ من ضمنها السمة المميزة لشخص أو شيء بناء على تقدير معين، وأيضا خاصية شخص أو شيء، ثم خاصية شخصية أو شيء بالنظر إلى تجسيد قيمة معينة<sup>5</sup>، وفي الحقل الفلسفي تطلق القيمة

<sup>2</sup> ياسين عبدالسلام، العدل: الإسلاميون والحكم، ص 567.

<sup>3</sup> محمد عابد الجابري، التعليم في المغرب العربي: دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1980، ص 5-18-20.

<sup>4</sup> Hassan Rachik et Autres, Islam au quotidien, Enquête sur les valeurs et les pratiques religieuses au Maroc, Editions Prologues, (Collection: Religion et Société), Casablanca, 2007

<sup>5</sup> Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, dir. de la réd., Philippe Champy et Christiane Étévé, conseillers scientifiques Claude Durand-Prinborgne, Jean Hassenforder et François de Singly (Paris: Nathan, 1981), pp. 1025 ss

على كل ما يستحق التقدير والاحترام، إما لمنفعة أو مصلحة محددة، وهذا النوع من القيم موسوم بالنسبية، بينما القيم التي تحكمها المبادئ الأخلاقية فهي معايير مطلقة غير مشروطة، ومثل سامية متحررة من قيود المنافع والمآرب اللحظية المتغيرة<sup>6</sup>.

والقيمة في المجال التربوي هي "مجموعة المعايير الموجهة لسلوك الإنسان ودوافعه في تناسق أو تضارب مع الأهداف والمثل العليا التي تستند إليها علاقات المجتمع وأنشطته، ولذلك فهي تتميز عن غيرها من الدوافع السلوكية كالعادات والاتجاهات والأعراف، في كونها تتضمن سياقاً معقداً من الأحكام المعيارية للتمييز بين الصواب والخطأ، بين الحقيقي والزائف، وتمثل وعياً جماعياً، وتكون أكثر تجريداً، ورمزية وثباتاً وعموميتهما تكون أكثر بطءاً في التكوين، وتهم غاية من غايات الوجود، وامثالاً لأوامر تنبع من داخل الإنسان وليس بناء على ضغوطات خارجية"<sup>7</sup>.

إن هدف المنظومة القيمية هو تقويم انحرافات المجتمع وانكساراته، وتبديد مظاهر الزيف والضلال، ولا شك أن العنف من أخطر الأمراض التي تنخر المجتمعات، وتحيد بها عن جادة القيم السليمة، فهو إذن تحدي قيمي ملح، يفرض نفسه على المجتمع كله، والمدرسة باعتبارها الحقل التربوي الذي يؤسس لحلول تربوية تطمس معالمه في حياة المجتمعات، لكن حينما يصبح هذا الداء ملازماً للسياق التربوي حيث يقتات منه ليحيا استمراريته، وينتشر ويذاع، أو يصبح شنشنة لا مفر منها، فإنه بلا شك وضع يطرح علامات استفهام كثيرة، لما يحويه من مفارقات تضفي المشروعية على أية دهشة واستغراب، لكن ما أن نقرب إلى الظاهرة لنفهمها، ونستوعب حيثياتها الدقيقة وتجلياتها السوسيولوجية والثقافية سواء في سلوكات المتعلم المادية أو الرمزية، إلا وتتبدد الغرابة نسبياً، أو على الأقل تتلاشى بعض الأحكام الأولى، التي يتمثلها المرء ما أن يتلقى بسمعه مفهوم "المدرسة" و"العنف"؛ حيث يطمئن باله معتقداً أن المدرسة مستشفى لتطبيب الجسم العليل، واجتثاث أورامه القيمية والثقافية والفكرية، وتقويم انحرافات السلوكية، بينما في الواقع هي حقل اجتماعي يعكس هشاشة المنظومة القيمية، ويسائل مبادئها وفلسفتها، ويكشف عن تحدياتها الجسام.

## 2. العنف والقيم:

يفيد العنف في دلالاته العامة إلحاق الأذى والضرر بالغير سواء كان هذا الضرر مادياً أو معنوياً، أو هو الاستعمال غير المشروع للقوة، والنأي بالفعل الإنساني عن دوائر الرفق والرحمة والإنسانية، والتعامل مع الإنسان كما لو أنه موضوع مفرغ من قيمته الوجودية وجوهره الأخلاقي. يتخذ العنف أشكالاً مختلفة، ومظاهر متعددة نلفي آثارها في مجمل السياقات الاجتماعية، التي يعسر علينا، في هذا المقال،

<sup>6</sup> عبدالرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، ج2، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1994-1996)، ص 216 وما بعدها.  
<sup>7</sup> المصطفى صويلح، "مجالات التربية على حقوق الإنسان، عالم التربية، العدد 2004، ص 15، ص 36.

حدها وتعدادها. ومن بين هذه الأشكال نجد أساسا العنف التربوي الذي تفرزه هشاشة المنظومة التربوية التعليمية حينما تؤكد عجزها عن خلق متعلم صالح في قيمه ومبادئه، وتشديد مدرسة تربوية خالية من تجليات العنف وتداعياته، ومنهاج تربوي يجد فيه المعلم والمتعلم ضالتهما، ويترجم وعيها الجمعي، وإرادة المجتمع الذي يؤمن وجودهما. إن تجليات العنف في السياق التربوي لا تختزل في سلوكيات المتعلم المتهورة والهوجاء والمنحرفة، لكنها تبدأ بالسياسات التعليمية التي تجافي هوية المتعلم وثقافته، ولا تعبر عن هواجسه، كما لا تسير طموحاته وتطلعاته، مروراً بالمنهج والمقررات التي من المفترض أن تعكس متطلباته، وتذود عن وجوده الثقافي والقيمي؛ بحيث تصقل إمكانياته وكفاءاته، وتنمي شخصيته المعرفية، وتحمي بناءه النفسي، وتلاذه حضارته، وعراقة تاريخه، وانتماءه لوطنه. إن الصورة الكاملة للعنف المدرسي تستدعي إذا استحضار مختلف مكونات المنظومة التي تؤطر الحقل التربوي، مما يسعفنا في معرفة حقيقة الداء وعلمه الفعلية، وأورامه الحقيقية لاسيما وأن التشخيص الصحيح يسهم بشكل كبير في تطبيب الجسم العليل، واجتثاث أمراضه، بينما التدخلات الجزئية والسطحية لا تزيد الأزمة القيمية وتجلياتها إلا استفحالا وانتشارا، والنظام التعليمي إلا نخرا وتأكلا.

### 3. تجليات العنف الرمزي في السياق التربوي التعليمي:

#### • العنف ظاهرة اجتماعية معقدة:

يعتبر العنف من الظواهر الاجتماعية والثقافية الأكثر تعقيدا، حيث يتشكل ويتنامى نتاج عوامل كثيرة، يتداخل فيها الاقتصادي والثقافي، الاجتماعي بالسياسي، التربوي بالفكري، المادي بالرمزي البيولوجي بالمكتسب، والتاريخي بالراهن. لذلك قد لا يتأتى لنا الفهم الشامل لظاهرة العنف إلا باستحضار مختلف أبعادها وسياقاتها وحيثياتها، ولا شك أن العنف في المجال التربوي التعليمي جزء لا يتجزأ من العنف المجتمعي وفساده، بل أحيانا يتخذ الإنسان عقيدة للدفاع عن حقائقه ومعتقداته<sup>8</sup>، لاسيما حينما تتوه بوصلته القيمية، وتضعف مرجعيته الأخلاقية؛ وهو المؤشر الذي يبرز العلاقة الوثيقة بين العنف والمجتمع، وحقائق الذات ومعتقداتها، فالمجتمع العنيف لا ينتج إلا إنسانا عنيفا ودوغمائيا لا يقبل بغير قناعاته وآرائه، متصلبا في فكره لا يعرف الحوار منهجا ولا الحكمة والرحمة مذهبا. ويمكن أن يأخذ هذا العنف كذلك بعدا ذاتيا خالصا عندما تفقد الذات حريتها الأنطولوجية؛ حيث تحس بانعدام استقلاليتها، وفقدان شخصيتها المتميزة، وتجريدها من تفردا وجودها الحقيقي. في هذا الصدد يقول ليفيناس: "كل فعل يتصرف خلاله الفرد كما لو أنه هو وحده موجود، وكما لو أن العالم من حوله لا يوجد إلا من أجل تلقي هذا الفعل هو فعل عنف"<sup>9</sup>، ويضيف قائلا: "إن العنف سيادة، لكنه

<sup>8</sup> محمد أركون، قضايا في نقد العقل الديني، ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، 1998، ص 235.

<sup>9</sup> E.Lévinas, Difficile liberté, Biblio-Essais, Paris, 1948, pp 20-23.

عزلة... فالشخص العنيف لا يخرج من ذاته. فهو يأخذ، يمتلك؛ والتملك ينفي الوجود المستقل"<sup>10</sup>؛ فكل فعل نتلقاه دون أن نكون نحن أنفسنا مشاركين فيه ومتعاونين معه على كل المستويات، هو فعل عنف بتعبير ليفيناس.

وفي السياق ذاته يقول بورديو: "فانطلاقاً من كوننا نولد في عالم اجتماعي، فإننا نتقبل عدداً من البديهيات والمسلمات التي تفرض نفسها علينا بتلقائية وسهولة ولا تكاد تتطلب تلقيناً"<sup>11</sup>، لهذا السبب يعتبر الوسط الاجتماعي مصدراً من مصادر العنف التي لا تقاوم إلا بيقظة الفاعل الاجتماعي ذاته، وقدرته على تمحيص قناعاته، وتبرير وجوده الثقافي، فكيف يمكن أن نتصور الوسط التربوي ومكوناته مصدر العنف الرمزي وأصله؟ وما هي تجلياته في سلوكات المتعلم والمعلم؟ وما هي مظاهره في الفضاء المدرسي والمنهاج التربوي والسياسة التعليمية؟

### • العنف الرمزي:

يعرفه بيير بورديو العنف الرمزي بقوله: "هو عبارة عن عنف لطيف وعذب، وغير محسوس، وهو غير مرئي بالنسبة لضحاياه أنفسهم، وهو عنف يمارس عبر الطرائق والوسائل الرمزية الخالصة أي: عبر التواصل، وتلقين المعرفة، وعلى وجه الخصوص عبر عملية التعرف والاعتراف أو على الحدود القصوى للمشاعر والحميميات"<sup>12</sup>. ويتميز في نظر السوسيولوجي الفرنسي بجملة من الخصائص: أولها أنه مؤثر وفعال أكثر من العنف السياسي والاقتصادي والبوليسي، وثانيها أنه يمارس عبر آليات غير ملموسة كاللغة والإيديولوجيا والمسلمات والخطاب الاجتماعي والمعتقدات الثقافية والمواسم الوطنية، وثالثها أنه يتم بتواطؤ الفرد وإرادته<sup>13</sup>، ورابعها أنه عنف لاشعوري وبسيط، وآخرها أنه عنف يطال كل مجالات الحياة الإنسانية، ويتداخل مع الأشكال الأخرى من العنف.

تتعدد التسميات التي قدمت له، لكنها تدل على المعنى ذاته، من بينها: العنف الخفي، والعنف المكنع، والعنف المضمّر، والعنف الدلالي، أو السلطة الثقافية، والهيمنة الفكرية، ولا شك أن قوته التأثيرية ترتبط بطبيعته.

قد يكون من العسير، في هذه المقالة، أن نرصد مختلف تجليات العنف الرمزي في السياق التربوي ومظاهره بشكل كلي، لكن سنحاول أن نقتصر على ذكر ثلاث منها، من خلال ما يلي:

<sup>10</sup> إيمانويل ليفيناس، نفس المرجع السابق، ص 20-23.

<sup>11</sup> Pierre Bourdieu, Réponses, Paris, Seuil, 1992, pp.141-143.

<sup>12</sup> Pierre Bourdieu, La domination masculine, Paris, Seuil, p:88

### • المقررات الدراسية: ركام ثقافي بهوية مزيفة:

أصعب عنف قد يتعرض له المرء، هو الذي يهدد البناء الثقافي للإنسان، ويعرض شخصيته الوجدانية والنفسية والهوياتية لخطر الاستلاب والاعتراب؛ حيث تعيش غربتها بغير وعيها، وتحيا انفصاما في قناعاتها وعقائدها وسلوكاتها بدون إرادتها. تصبح الثقافة إذن عنفا حينما لا تعكس هوية المتعلم وهواجسه وطموحاته، أو حينما يجد نفسه غريبا عن ما يدرسه؛ بحيث يحس أنه مرغم على تعلمه ولا يمت لواقعه الاجتماعي بأية صلة؛ مما يؤكد ما يسميه الجابري "بالانشطار" بين المجتمع والمدرسة<sup>13</sup>، ولا يحق له التمرد ضده، أو مقاومته، أو التعبير عن ما يعاكسه، ويجافي منطقته؛ فقد يسمع عن استقلال بلده في كل دروس التاريخ المقررة، أو يقرأ في بطون مقرراته إنجازات الفرنسيين والإسبان بحسرة شديدة، وعن خيانة الأعداء، ومكر التاريخ، وبطولات الأجداد بلوعة (بحرقة) قل نظيرها، وجهود بعض العظماء دون غيرهم، أو يحفظ شعرا يذكره بتراث الماضي وعبقه، أو يقرأ بنهم نثرا يجلي بعضا من كبوات الأمم وأزماتها... والأمثلة كثيرة بكل تأكيد.

ما أن ينضج عقل المتعلم، ويعي وجوده الثقافي، وتكتمل شخصيته وبناءه الفكري، إلا وتجده ينطق بما لا يرضي واقعه التربوي الذي تربى وترعرع في كنفه، لأن هويته أضحت مزيفة تحتاج في اعتقاده لمساءلة فكرية جادة، تبدأ بمفاهيمها وقناعاتها ونظرها لنفسها ولغيرها ومحيطها وحقائق التاريخ ومكنوناته. ألا يمكن أن نعتبر هذا عنفا رمزيا وثقافيا؟

لاسيما وأنه اكتوت أجيال تلو أخرى بلظى مرارته، ومورست على براءة الأطفال أشد صنوف السلب والاستلاب بلطف يعبد الطريق للعنف ليبلغ الأعماق؛ حيث يترسخ ولا يقبل الفسخ والزوال. ففي كل موسم دراسي أتلقي في الفصل العشرات من الأسئلة من قبل التلاميذ مستنكرين وضعهم الثقافي والتاريخي والتعليمي، وممتعضين من جهود الدولة لبتر أوصال وجودهم الثقافي والرمزي، وتزييف هويتهم وتهجينها؛ فلا تزال ذاكرتي تحتفظ ببعض هذه التساؤلات التي تتكرر من فصل لآخر، ومن جيل لآخر، ومن بينها أنني في أكثر من مرة أسأل عن مدى صحة ما يدرسه من حقائق تاريخية، وأستفسر عن دواعي غياب الهوية الثقافية المغربية المتنوعة في المقررات والمناهج، وأسباب تغييب رواد الفلسفة المغربية والعربية، وإهمال دراسة التاريخ المحلي بطقوسه وعاداته وأعرافه وقيمه.

من بين هذه التساؤلات، وغيرها كثير:

هل حقا ما ندرسه من تاريخ وهوية وثقافة يعكس حقيقتنا؟

لماذا يصرون على تزييف ماضينا وتهجين ثقافتنا؟

<sup>13</sup> محمد عابد الجابري، قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه، مجلة مواقف، العدد 14، ط1، 2003.



لماذا نجد أنفسنا غرباء في مدارسنا؟ ألا يجدر بنا أن نمتلك مدرسة تحفظنا من شرور الشرود الثقافي والتهيه الوجودي؟

لماذا تنتج مدرستنا واقع الانحراف والزيغ والضلال، رغم أنها الملاذ الآمن الذي تلوذ به الأمم لعلاج أسقامها وعللها؟

لماذا لا تعكس المدرسة تنوعنا الثقافي وتلادة حضارتنا وعمق تاريخنا؟

لماذا في كل مرة نتجرع مرارة فشل المنظومة؟ ألا يحق لنا أن نمتلك تعليماً ناجحاً يترجم إرادتنا ويعكس قوتنا وفهمنا وتصوراتنا؟

إن هذه التساؤلات، وإن كانت تبدو إيجابية، على الأقل لأنها تبرز مناعة ثقافية مهمة، وفحصاً فكرياً من قبل المتعلم لما يتم تلقيه من مسلمات وحقائق، لكنها تشكل من جانب آخر بيئة وحجة على دور المقررات الدراسية في إنتاج هوية ثقافية متعالية مفارقة للحقل الثقافي والاجتماعي، فلا شك أن السؤال بتلك الطريقة يحمل في مضمونه جواباً مفاده أن المقرر أو المنهاج التعليمي يمكن أن يمارس العنف الثقافي والرمزي، حينما تكون مضامينه ومخرجاته بعيدة عن هوية المتعلم وتطلعاته وطموحاته. تصبح الخطابات التلمذية والطلابية على هذا النحو، عندما يكون الوضع التربوي غير سليم؛ فحالات العنف عند التلاميذ كما توضح دراسة الشكري<sup>14</sup> "ليست إلا مظهر فشل المنظومة التعليمية في القيام بدورها، وفشل التلاميذ في التكيف مع برامجها وأنشطتها وأساليبها ومقرراتها ومناهجها، التي لا تتوافق مع قدرات التلاميذ وطموحاتهم ورغباتهم، وهوياتهم وطاقاتهم".

إذا كان المنهاج التعليمي الرسمي يستهدف "ترويض التلميذ على قيم ومعايير محددة تتمثل في قيم الطاعة، واستهلاك التحيزات الاجتماعية والقيمية والأيديولوجية السائدة في المجتمع وفقاً للمنهج الخفي والمستتر المعتمد. فإن المدرسة وفقاً لمناهجها الخفية لا تهدف إلى تحقيق المساواة بين التلاميذ، بل تسعى إلى ترسيخ مبدأ اللاتكافؤ بينهم، وإضعاف روح الإبداع في نفوس التلاميذ حتى تكون المدرسة أداة لإعادة إنتاج الواقع بكل سلبياته واختناقاته لصالح النخبة المهيمنة"<sup>15</sup>، مما يفوت على المنظومة التعليمية فرص التميز وسماقة الوجود، ومداخل حلحلة الأزمات التي تهدد نسق القيم والمبادئ.

#### • الغربة الثقافية والقيمية:

ليس الغريب هو الذي يسبب شرور المدينة، لكنه هو ذاك الذي يسكننا على نحو غريب كما قالت جوليا كرسيفا، فالغربة إذن لا ترتبط دائماً بالبعد عن الوطن والأصل، ولكن يمكن للمواطن أن يعيش

<sup>14</sup>مصطفى شكري، القيم المهدورة في المنظومة التربوية: عرض ودراسة لحالة التردّي الأخلاقي في المدرسة المغربية، ضمن تقرير المغرب في سنة 2017، ط1، 2018، ص171.

<sup>15</sup> نفس المرجع السابق. (صابر جينوري، رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي، في: <http://syrianswa.org/ar/article/2012/01> يوم 18 ديسمبر 2012)



غربته داخل وطنه؛ حينما يجد نفسه أمام منظومة ثقافية وقيمية تجتاح حصون هويته ومبادئه ومعاييرها الاجتماعية، وأمواج من الخطط والاستراتيجيات<sup>16</sup> التنموية المستوردة من بلاد العام سام دون تمحيص ونقد، أو عندما يُسمح لغيره ليعبث بخيرات الوطن وثرواته، ويعيث فيها فسادا بغير حق. والغربة كذلك هي أن تكون رقما في معادلة الوطن، أو موضوعا لا يكثر لحالك، أو قطعة لحمة نيئة غير قادرة على وعي وجودها. فكيف ينطبق هذا التصور للغربة على المدرسة المغربية؟

#### 4. الغرافيتزم والغربة القيمة للمتعلم المغربي:

اعتبرت الغربة الثقافية والقيمية من تجليات العنف الرمزي في السياق التربوي التعليمي، لأن المنظومة التعليمية المهترئة لا بد أنها كانت نتيجة تيه البوصلة وانحرافها عن سكتها الصحيحة وهو ما نلفيه باديا من خلال مؤشرات سوسيولوجية وتربوية عديدة؛ أهمها مظاهر التذمر عند المتعلمين، ومقاومتهم الشديدة لكل ما يوحي بسياسة الدولة ورموزها، ولعل ظاهرة "الغرافيتزم"، أي الكتابة على الحائط، من أهم المجالات التي تحوي تعابير امتعاضهم ورفضهم للنهج التربوي القائم، وتكشف في الآن ذاته عن الحثثات الاجتماعية والنفسية والرمزية التي تؤطر وجودهم، وقدرتهم على بناء واقع فكري متخيل يستجيب لمطالبهم وطموحاتهم. ومن بين هذه التعابير (التي جمعتها في بحثي الميداني) على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

"تعليمنا زيرو، ومدرستنا محكومة، والتلميذ مالو مسكين..."

"الساسة فالبركاسة، والمدير الديكتاتور خرينا فالتيقار..."

"غرقونا بالمقررات، وكثرتوا الدروس أ المناهج، أ الحالة هي هي..."

"ساس يسوس، أ تعليمنا فيه السوسة..."

"دوختونا بالشعارات، أ الواقع ما في جديد..."

قد لا تخل أي قاعة من القاعات الدراسية من عشرات التعابير على هذا النحو، ولا شك أنها تعكس بعضا من قناعات التلميذ وميولاته النفسية، وتعبر عن مواقفه إزاء التعليم الوطني، الذي يعتبره غريبا عنه؛ كونه لا يلبي حاجياته، ولا يجد فيه ضالته الثقافية والإبداعية والفكرية. فظاهرة "الغرافيتزم" غدت ملاذا للمئات من الطلاب والتلاميذ لتفريغ تمثلاتهم وإبداعاتهم وسخطهم كذلك، ومن فرط وجودها أضحت مثيرة، ومادة دسمة للدراسات السوسيولوجية والنفسية والثقافية إذ إنها تعبر عن شخصية المتعلم في أبعادها المختلفة: النفسية والاجتماعية والفكرية والثقافية.

<sup>16</sup> مصطفى شكري، الرؤية الجديدة لإصلاح التعليم بالمغرب: تدابير وثائقية ورؤية تائهة واستراتيجية هائمة، تقرير المغرب في سنة 2015، 2016، ص199.

تعتبر الكتابة على الجدران مؤشرا سوسيولوجيا يبرز بعض جوانب العنف الرمزي في السياق التربوي؛ لأنها نتيجة حتمية لغياب وسط تربوي مناسب يحتضن مواهب المتعلم وإبداعاته، وملجأ ينصت لانتظاراته ويسمح له بالتعبير عن حاجاته ومشاكله وهمومه، وبالتالي لا تبقى له عدا اللغة الساخرة أحيانا، والرسومات والأشكال الرمزية أحيانا أخرى ليفصح عما يخالج ذاته، ويساور فكره التواق دائما إلى التحرر من شرك النمطية والتقوقع والانغلاق.

إن هذا الوضع يسائل الجميع، ويلقي المسؤولية على المدرسة والسياسة التربوية والإرادة السياسية ومكونات المجتمع المدني للتفكير الجدي في المداخل الكفيلة بتشديد مدرسة مغربية وطنية، تأوي المتعلم، وتحضنه، وتحفظ وجوده الثقافي والرمزي والفكري والإبداعي.

#### • اللغة والعنف الرمزي: الخطاب الاجتماعي السائد مثالا

لا يمكن أن نفصل المدرسة عن المجتمع بمختلف مكوناته وأنساقه وأنظمة تفكير أفرادها، ووعيمهم الجمعي، والخطاب الاجتماعي السائد في أوساطه، سواء بين الطلاب أنفسهم، أو أسرهم وذوهم؛ فلغة المجتمع إن عمت وانتشرت، غدت سلطة مؤثرة في النفوس والقناعات، وموجهة للأفكار والآمال والطموحات. وهذا يعني أن ما يشاع عن المدرسة المغربية المعاصرة، وما يتمثله عامة الناس وخاصتهم حبلى بتجليات العنف الرمزي ومظاهره، لأنها تمارس سلطة نفسية وثقافية على المتعلمين والمعلمين وكل مكونات النسق التربوي. فلا شك أنها أفكار وقناعات تسائل وضع المدرسة ووظائفها التربوية والثقافية، وتضع على محك النقد والنظر مختلف الإصلاحات التي تعاقبت عليها ولم تؤت أكلها، كما لم تحقق ما يرضي المجتمع ويحفظ وحدته وانسجامه وتماسكه الثقافي والقيمي.

إن التناقض القائم بين خطاب المجتمع وخطاب المدرسة، يكشف هشاشة النظامين معا، ويبين الاختلال الوظيفي القائم بينهما؛ حيث يشهد كل واحد منهما تحديات جسام تحول دون تحقيق غاياته التربوية والثقافية والقيمية والتوعوية، فالمدرسة تشكو غربتها من عدم قيامها بالمسؤولية التي أنيطت بها، والمجتمع كذلك لا يراها إلا مشتلا يخرج الألوف المؤلفة من العاطلين والمجرمين الناقمين المتمردين. وبذلك تصبح المدرسة فضاء لإعادة إنتاج النظام الاجتماعي<sup>17</sup> والنموذج الثقافي السائد في المجتمع بتعبير آلان تورين<sup>18</sup>. يقول أحمد بوكوس<sup>19</sup> في السياق ذاته: "فشلت المدرسة المغربية فشلا مزدوجا: فشلت أولا في تلقين المعايير والقيم التي تنأسس عليها العلاقات بين الأفراد، وفشلت ثانيا في توزيع الأدوار الاجتماعية توزيعا منصفا"، مما ساهم في انتشار مظاهر الانحراف الثقافي والأخلاقي، وتلاشي وظائف المدرسة المتمثلة

<sup>17</sup> Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, La Reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit, 1970.

<sup>18</sup> بيار أنصار، العلوم الاجتماعية المعاصرة، ترجمة نخلة فريفر، المركز الثقافي العربي، بيروت/البيضاء، ط1، 1992، ص: 138.

<sup>19</sup> أحمد بوكوس، من أجل مدرسة مغربية، مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، العدد 1، 2009، ص28.

حسب دوركايم<sup>20</sup> في حفظ تماسك المجتمع ووحدته على مستوى القيم والمبادئ، والمغايرة الاجتماعية الايجابية على مستوى التعدد الوظيفي المجدي والخلاق، الذي يؤكد وثاقة العلاقات الاجتماعية الوظيفية في السياق المهني أو غيره من السياقات، علاوة على زرع قيم العدالة والاحترام والتقدير والمواطنة والتشبث بالأصول والذود عن هوية المجتمع.

يحمل الخطاب الاجتماعي السائد جملة من القناعات الراسخة والقيم والأفكار عن الأوساط التربوية ومكوناتها، حيث تتأرجح ما بين النقد الشديد لواقع المدرسة ونسقتها التربوي وحركتها البطيئة، وتعداد عيوبها وهفواتها، والبكاء على الأطلال والحنين لمدرسة التسعينات. إن العنف الخطاب إذن يتجلى في تأكيد مسلمات ومقولات ثقافية واجتماعية عميقة، والسعي نحو ترسيخها حيث تصبح قناعات ومعتقدات ثابتة، وكذلك في قوته التأثيرية الموجهة للوعي الجمعي للأفراد؛ لاسيما حينما يفضح اللغة التربوية الرسمية ويكشف عن تناقضاتها، أو يعري سوءات الإصلاحات والتدخلات الدولية في الحقل التعليمي الوطني. فاللغة حسب بيير بورديو آلية من آليات الهيمنة والعنف الرمزي، بما تحمله من إيديولوجيا تزييفية للواقع وتبريره، وبما تحويه من منظومات رمزية تحيل على واقع معين، فضلا عن قدرتها على إعادة بناء نظام اجتماعي طبقي غير متوازن.

وطالما يستمد هذا الخطاب مشروعيته ووجهته ومصادقيته من فشل السياسات التربوية وتنامي مختلف مظاهر الفشل الدراسي والهدر والعزوف عن القراءة والانحراف التربوي وشساعة البون بين المدرسة والمجتمع، سيظل خطابا واقعيا مقبولا في الأوساط الاجتماعية، لأن قيمته مستمدة أساسا من واقعيتها وعكسه للحقيقة. لكن في الآن ذاته يعد سلطة خفية على نفوس المتعلمين والمعلمين، تحتاج إلى مقاومة عقلية ووجدانية كي لا يكون تأثيرها سلبيا على مسار الفئة المتعلمة، بحيث تسعى ما أمكن أن تتخلص من المعرفة الشائعة في المجتمع أو الأوهام بتعبير بيكون، وتمثلاته السلبية.

من بين هذه العبارات المتداولة، استقينا منها عينة نذكرها بعضها على الشكل التالي:

"فرق كبير بين التلامذ ديال دبا وديال السنوات الماضية"

"كل سنة كتزاد صعوبة التدريس.."

"التلامذ ديال التشويكا، ألباس فشكال، ألبداع فكولشي إلا القراية"

"المعلم مبقاتش عندو قيمة كيما السنوات الماضية.."

"مدرستنا تخرج أفواج من المعطلين.."

هذه عبارات تحمل في جوفها دلالات عن واقع المدرسة المغربية في السياق الاجتماعي العام، وهي دلالات تعبر في جملتها عن التأسف والحسرة وإعادة النظر في النهج التربوي الرسمي، ومساءلة السياسة

<sup>20</sup>Emile.Durkheim, Education et sociologie, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

التعليمية لتعود لرشدتها ورشادها وقوة رسالتها القيمية والتربوية، التي افتقدتها المدرسة- في نظر من قابلناهم- فباتت الهوة شاسعة بين التعليم ورسالته التربوية الجليلة.

تقول رحمة بورقية بهذا الصدد: " إن خطاب الأزمة يتداول في الواقع المغربي من طرف الحس المشترك، والإعلام، والفاعلين الاقتصاديين، والمربين، وبصيص تحليلية من طرف الدراسات التي تنجز حول وضع التعليم....، مما يجعل المدرسة عرضة للتشكيك والنقد والمساءلة، وموضوعا لأفكار جاهزة، وخطابا يشهر سلبيتها وقلة فعاليتها، نظرا لضعف استجابتها لطلبات المجتمع. فهي إذن المسؤولة عن أزمة القيم، وانحلال الرابط الاجتماعي، وضعف الكفاءات التي يحتاجها الاقتصاد، والبطالة، وضعف الحس المدني، وضعف الشعور بالانتماء الوطني والهوية"<sup>21</sup>.

إن العنف الرمزي هو أزمة صامتة بتعبير مارتا نوسابوم<sup>22</sup>، لأنه يهدد المنظومة التربوية من الداخل، ويفقد قيمتها الوجودية ووظيفتها التربوية والقيمية، كما تتسع الفجوة بين الواقع التعليمي والرهان الأمني المنشود؛ المتمثل في تأمين المستقبل الهوياتي والثقافي للمجتمع، والدود عن مصيره ومستقبله الموعود. إن نهضة التعليم في نهضة المجتمع وقوة نظامه الفكري والقيمي وتماسك عمرانه، ولا مناص من الحد من تداعيات "أسلعة القيم" على المنظومة الهوياتية بأسرها، بنهج فلسفة تربوية تأخذ بعين الاعتبار الرهان القيمي في سياقه المحلي والكوني.

### خلاصات الدراسة:

نستخلص من خلال هذه الدراسة ما يلي:

- إن تجليات العنف الرمزي في السياق التربوي كثيرة ومتعددة؛ إذ تشمل سلوكيات المتعلم والأستاذ، وأدلوجة الدولة ونسقتها الفكرية أو بالأحرى منهاجها الرسمي الذي يحوي في جوفه خطابا إيديولوجيا خفيا، فضلا عن الخطابات الاجتماعية والثقافية التي يكرسها المجتمع عن المدرسة ومكوناتها. فالعنف الرمزي إذن يشمل البعد السلوكي (التصرفات والأفعال والمظاهر)، والفكري (إيديولوجيا الدولة من خلال المنهاج ومعالمه العامة)، والاجتماعي (الخطاب السائد الذي يكرس قناعات وتصورات سلبية عن المدرسة في صيغتها المعاصرة).

- إن مفعول العنف الرمزي أشد تأثيرا من أي عنف آخر لأنه يمس قناعات الفرد ومعتقداته، ووجوده الفكري والثقافي، وهويته المجتمعية، وقد لا يدركه المرء بشكل مباشر، بل يساهم فيه بإرادته

<sup>21</sup> رحمة بورقية، نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية، مجلة المدرسة المغربية، العدد المزدوج 5/4، 2012، ص14.

<sup>22</sup> NUSSBAUM, Martha, Not for profit. Whydemocracynneedshumanities ? Princeton University 2010. Traduction française. Martha Nussbaum, Les émotions démocratiques : comment formerle citoyen du XXIe

siècle ? Climats, 2011..(نقلا عن رحمة بورقية، مجلة المدرسة المغربية، العدد المزدوج 5/4، أكتوبر 2012، ص14)

ورغبته ولاوعيه؛ بحيث يصبح واقعا مسلما به لا يمكن التخلص من إسهاره، وهو ما نلفيه أساسا في سلوكات المتعلم وقناعاته وتمثلات المجتمع ورهانات الدولة.

• يمكن أن نعتبر العنف الرمزي، بناء على ما سبق، مؤشرا على تهاافت الأطروحة القيمية الرسمية، وتأكيدا على الفصل بين الإطار والمرجعيات التربوية الرسمية التي تحوي نسقا من القيم والمعايير والمبادئ وتوجهات عامة عن الفلسفة القيمية والثقافية المنتظرة، والواقع الاجتماعي الذي يتضمن مفارقات تربوية جمّة، وتناقضات سلوكية تعبر عن فشل الرهان الرسمي للمدرسة المغربية المعاصرة. إن النموذج الثقافي الاستيعابي لا يكرس إلا نمطية في السلوكات والأذواق، ينتج عنها فقر في الحياة الثقافية، وتسييد لأطروحة قيمية وثقافية معينة.

• المدرسة المغربية بحاجة إلى مشروع ثقافي وطني يحتضن جميع المكونات الثقافية، ويعبر عن غنى التنوع الثقافي، وعراقة الحضارة وعمق الذاكرة التاريخية، ويرفد في الآن ذاته القيم الأصيلة النابعة من الذات لا المستوردة الهجينة المؤثرة، حينئذ يمكن أن تخف الهيمنة الرمزية وتتلاشى مظاهر السلب الوجودي، ويشعر المتعلم والمعلم على حد سواء بأن المدرسة حقل ثقافي وتربوي يعبر عن إرادته ويعكس توجهه وهوية مجتمعه.

#### خاتمة:

إن المدرسة فضاء تربوي لتنشئة ثقافية واجتماعية سوية، وملاذ آمن لاكتساب هوية مجتمعية منسجمة ومتماسكة، لكن حينما تتحول إلى مجال لممارسة العنف الرمزي وإضفاء المشروع الثقافية على اختيارات الدولة ونسقتها السياسي وتمير مواقفها المؤدلجة في قضايا التاريخ والفن والثقافة والفكر والاجتماع والدين واللغة، تصبح رهاناتها-المدرسة-بعيدة عن فلسفتها التربوية الأثيلة، وأدوارها الثقافية والاجتماعية؛ مما يهدد أمن المجتمع وتماسك أنساقه ونظمه، ويعرض هويته لخطر التهجين والاغتراب. لذلك لا مناص من مدرسة تحمل مشروع المجتمع، وتعبر عن اتجاهاته واختياراته الثقافية، وتعكس ذاكرته وتاريخه وقيمه، كي تكون حصنا منيعا يصعب اختراقه، وسفينة تصون الهوية الثقافية والمنظومة القيمية من أمواج الإيديولوجيات والأفكار المعلومة السالبة والحدثة التغريبية السائلة.

## المراجع بالعربية:

- أركون محمد، قضايا في نقد العقل الديني، ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، 1998.
- الجابري محمد عابد، قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه، مجلة مواقف، ال عدد 14، ط1، 2003.
- الجابري محمد عابد، التعليم في المغرب العربي: دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1980
- بلعادي ابراهيم، بن حسان زينة، العنف في المدرسة: نتاج مدرسي أم انعكاس للمجتمع، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، منشورات جامعة ورقلة بالجزائر، عدد 19 يونيو 2015.
- بورقية رحمة، مجلة المدرسة المغربية، العدد المزدوج 5/4، أكتوبر 2012.
- بورقية رحمة، نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية، مجلة المدرسة المغربية، العدد المزدوج 5/4، 2012.
- بوكوس أحمد، من أجل مدرسة مغربية، مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، العدد 1، 2009.
- بيار أنصار، العلوم الاجتماعية المعاصرة، ترجمة نخلة فريفر، المركز الثقافي العربي، بيروت/البيضاء، ط1، 1992.
- مصطفى شكري، الرؤية الجديدة لإصلاح التعليم بالمغرب: تدابير وثائقية ورؤية تائهة واستراتيجية هائمة، تقرير المغرب في سنة 2015، 2016.
- مصطفى شكري، القيم المهدورة في المنظومة التربوية: عرض ودراسة لحالة التردّي الأخلاقي في المدرسة المغربية، ضمن تقرير المغرب في سنة 2017، ط1، 2018.
- صابر جيدوري، رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي، في: <http://syrianswa.org/ar/article/2012/01> يوم 18 ديسمبر 2012
- صويلح المصطفى، مجالات التربية على حقوق الإنسان، عالم التربية، العدد 2004، عدد 15.
- ياسين عبدالسلام، العدل: الإسلاميون والحكم، مطبوعات الأفق- الدار البيضاء، ط1، 2000.
- يدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج2، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1996-1994.

## المراجع باللغة الأجنبية:

- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, dir. de la réd., Philippe Champy et Christiane Étévé).conseillers scientifiques Claude Durand-Prinborgne
- Jean Hassenforder et François de Singly (Paris: Nathan, 1981 .
- E.Lévinas, Difficile liberté, Biblio-Essais, Paris, 1948.
- Emile.Durkheim, Education et sociologie, Paris, Presses Universitaires de France,1999.
- Hassan Rachik et Autres, Islam au quotidien, Enquête sur les valeurs et les pratiques religieuses au Maroc, Editions Prologues, (Collection: Religion et Société), Casablanca, 2007.
- NUSSBAUM, Martha, Not for profit. Why democracy needs humanities ? Princeton University 2010. Traduction française. Martha Nussbaum, Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI eme siècle ? Climats, 2011.
- Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, La Reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Pierre Bourdieu, La domination masculine ,seuil, Paris, 1998.
- Pierre Bourdieu, Réponses, Seuil, Paris, 1992.

—