

طفوحات فشل السياسات التنموية بالمغرب على المحيط التعليمي": العنف المدرسي أنموذجا" أنس الصنهاجي أستاذ في التاريخ المعاصر جامعة سيدي محمد بن عبد الله - ظهر المهرز- فاس

الملخص

وعلى هذا الأساس يمكن الجزم أن العنف المدرسي هو تعبير عن مضامين اجتماعية ورمزية وقيمية وثقافية ناجمة عن تغيرات بنيوية عميقة وإخفاقات سياسية متراكمة أفضت إلى إنتاج نسق قيمي نفعي براغماتي متنكر، يقوم على ميكانزمات التبرير الأخلاقي الانتهازي، والاستسلام للضغوط الاجتماعية التي تبني مجتمعا فردانيا سلبيا وأنانيا، همه مصلحته الضيقة والبحث عن الربح السريع بكل الوسائل الممكنة دون اعتبار الآخر، أي مجتمع يتفاعل مع محيطه بعقلية جلاديه.

الكلمات المفتاح

العنف المدرسي - العنف المجتمع- السياسة التعليمية - توجهات الدولة - المنظومة التربوية - منظومة القيم.

حاولنا في هذا البحث مقارنة ظاهرة الاعتداء في المجال المدرسي المغربي، وذلك من خلال فهم هذا السلوك انطلاقا من عوامل ومحددات مباشرة وأخرى غير مباشرة، لا يحسن تفسيرها إلا بالرجوع إلى سياسات الدولة ومشروعاتها الإصلاحية وما خلفته من أوضاع اقتصادية واجتماعية هشة، نتيجة إخفاقاتها في إيجاد الصيغة المناسبة التي يمكن عبرها ردم الهوة السحيقة بين طبقات المجتمع والتوزيع العادل للثروة وصيانة منظومة القيم، وكل ما من شأوه المحافظة على التسامح والسلم والاجتماعيين، وهذا ما جعلنا ننطلق من فرضية مفادها أن السلوك المنحرف للتلميذ هو مظهر من مظاهر القصور في التكيف الاجتماعي/التربوي الذي يعاني منه المتعلمون، وتعبير من تعبيرات السخط والتمرد والامتناع بوسائلهم الخاصة، فتفريغ طاقاتهم العدوانية على هذه الشاكلة هو نوع من الثورة على الواقع المعيش بالطريقة "الهوليودية" أو "بليودية"، والذي يمكن أن يصل إلى مستويات خطيرة حين يحاول قمع تعبيرهم عن دوافعهم أو إبداء سلوك يرمي إلى احتقارهم أو استصغارهم،

SUMMARY

Failures of reform policies in Morocco and its repercussions on the educational field: "school violence as an example"

Violence, and its effects on the relationships between individuals and social patterns, has been a subject for academic research by many psychologists and anthropologists. School violence is just a mirror that reflects the depth of social imbalances caused by the failure of the development policies and frequent programs adopted by many Moroccan governments. Added to this fact, lobbies who have got power, money and business try their best to pre-empt any real development initiative that aims to reform. As an aspect of this plot, the lobbies imported inadequate educational projects and presented them as an alternative to finish off everything that could threaten their economic and political hegemony. Power and money holders achieved their tight interest and goals with the assistance of media producers and greedy intellectuals who powerfully applaud this "achievement".

School Violence, then, is a thumbnail that obviously shows the culmination of the tension in

Moroccan society as a result of the various inadequate reform projects accompanied by the collapse of values, the spread of extreme poverty, prostitution and all the contradictions caused by the monopoly of wealth and its distribution. In parallel, Western cultural invasion raises the level of individuals' consumption and constructs a society that believes only in violence as a means of self-assertion instead of tolerance. In this regard, the depiction of violence in Western media plays also an important role in the etiology of violence behaviours. Students who lack that sense of critical thinking can easily get affected and desensitised by what they see on television, in internet, etc. Such effects are the outcome of the absence of modern educational programs that understand the psychology of students, interact with them positively, and help them at the same time to overcome frustrations and lack of confidence in oneself caused by the economic pressure and lack of family communication and social frustration.

What we see and hear daily of individual or collective violence against the teacher or the student or the school as a whole calls for urgent solutions because it threatens the community as a

whole. School is the second institution after the family in the socializing circle affecting and being affected by the community. School has got a burden responsibility in regulating morally relations. What a responsibility and what a complex role school has got in front of this reality.

The issue of violence is not only a matter for an individual alone, or a teacher or students, or even the family and the school, but it is a

matter for the future of society. It determines the type of relationships and values that should exist between individuals in society as to maintain the integrity of the cultural entity of the nation. So, thinking in addressing seriously the issue of violence is in fact thinking in building a society with strong foundations. It is all about a serious step to solve the issue in question.

تقديم

يُعدّ العنف معضلة اجتماعية عايشها الإنسان منذ بدء الخليقة، إذ ما لبثت تمارس بصور وأشكال تختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف العادات والتقاليد والأعراف والأزمنة والظروف الاجتماعية والإنسانية¹، والأنظمة السياسية، وتختلف شدة العنف ووطأته في المجتمع الواحد باختلاف درجة تحضر أفرادهم ووعيمهم وثقافتهم²، وكذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية وأنماط الحياة فيه³.

ويعد العنف المدرسي من أكثر الظواهر الاجتماعية تأريخا للمشرفين والقيمين على الشأن التعليمي في المغرب، لاسيما مع استفحاش مظاهره وحضوره الشبه اليومي في شبكات التواصل الاجتماعي، جراء الهجرة القروية والانتساع المضطرد للمجال الحضري والفروق الطبقية⁴ وما واكهما من تغلغل القيم المنكرة لمثل التسامح والمكارم العربية الإسلامية، مقابل سيطرة الإعلام الغربي المشجع على العنف بمختلف أشكاله، والمسوق لثقافة الاستهلاك والفردانية والذاتية.. وقد طفح ذلك على سطح الواقع المغربي نتيجة فشل المشروعات الإصلاحية والتنموية المعتمدة من قبل الدولة، وإخفاقها في مجاراة طموحات المجتمع وتطلعاته والتحسين من وضعيته.

وفي حمأة ذلك صارت المدرسة كمؤسسة للتنشئة والتربية والتعليم بمثابة مجتمع مصغريشي عن هول الأزمة المجتمعية العميقة التي يكابد فيها، نتيجة غياب مشروع مجتمعي واضح وإرادة سياسية ملحة في إنجاحه، فعمق الاختلالات التي طالت المدرسة نابعة من تبعيته للمركز الاستعماري وذيوله الذين ما انفكوا يوظفون المدرسة أداة رئيسة لإنتاج العلاقات الاجتماعية عينها للإبقاء على سيادة العائلات المالية والأوليغارشيات المخزنية نفسها التي تضمن هيمنة النظام ومصالح مستعمر الأمم،

¹ - باسم سرحان، دور الإدراك في تحديد المشكلات المجتمعية، دراسة ميدانية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد 1، 1989، المجلد السابع عشر، ص. 32.

² - محمد جسوس، أطروحات حول مشاكل التعليم، جريدة الاتحاد الاشتراكي، 12 دجنبر 1989، ص. 4.

³ - مصطفى عمر التير، المشكلات الاجتماعية تحديد إطار عام، مجلة فكر العربي العربي، العدد 19، 1981، ص. 16.

⁴ - بوتومور، الطبقات في المجتمع الحديث، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، دار المعارف، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1984، ص. 87.

فالصراعات المحددة اليوم بين مختلف القوى المتباينة في بنية الإنتاج المادي والثقافي، تطال الحقل المدرسي لتؤثر في مضامين القرارات والمناهج والبيداغوجيات. وبحكم واقع التخلف والتبعية وتفوق قوة الآخر (الغرب)، بات تدخل القوى الأجنبية في هندسة وتوجيه المنظومات والمؤسسات المجتمعية للدول التابعة أو الخاضعة، محددًا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وذلك من خلال أشكال التغلغل والتحكم المؤسسية أو الاتفاقيات الدولية و الثنائية، ويمكننا استكشاف طبيعة هذا التدخل في المجال التعليمي من خلال:

- ✓ العمل على الانتقال بالمدرسة وظيفيا وبنويا، من المنظومة التقليدية إلى أخرى عصرية على غرار النموذج الغربي الرأسمالي والليبرالي أساسا.
- ✓ اعتماد المرجعيات البيداغوجية والتربوية الغربية الغربية على ثقافتنا وبنيتنا الاجتماعية.
- ✓ الانضباط لتوجهات وتوصيات بعض المؤسسات الدولية وعلى رأسها صندوق النقد الدولي.

وتأسيسا على ذلك يمكن الاستشكال انطلاقا من تساؤل رئيس مفاده: ما هي بواعث العنف المدرسي وأنماطه داخل المؤسسات التعليمية في المغرب وما المشارب التي تسهم في نمو الظاهرة واستبدادها؟ ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الجزئية التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ✓ ما دور التغير الاجتماعي في بروز ظاهرة العنف المدرسي؟
- ✓ كيف أسهمت سياسات ومؤسسات الدولة في تفاقم ظاهرة العنف المدرسي؟
- ✓ ما دور بعض مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تغول ظاهرة العنف المدرسي واستشرائها؟.

أولا- البواعث غير المباشرة لتفشي ظاهرة العنف المدرسي بالمغرب

1- سياسات الدولة وخياراتها المفضية إلى استبداد ظاهرة العنف المدرسي

تعتبر ظاهرة العنف التي تنخر مؤسساتنا التعليمية معضلة اجتماعية استطار شرها واستبد في سلوك ممتدرسينا، إثر الفشل الذريع الذي منيت به أنظمتنا السياسية في تدبير الإصلاحات الاقتصادية والتربوية منذ فجر الاستقلال، وإخفاقها في إيجاد صيغة

من شأوها انتشارال الوضع الاجتماعي من مستنقع الفقر المدقع والعطالة والتخلف والحرمان...، هذا الواقع المحيط ولّد جملة من الأمراض المجتمعية واستنبت أوضاعا وسلوكات شاردة عن جادة الصواب، وممارسات وجدت في المخدرات والكحوليات المركن النفسي المريح للتنفيس عن عمق الأزمات المركبة التي يتلظى في دوامتها، فكان من البديهي أن يكون العنف والعدوانية وسيلة له للتعبير عن سخطه على المعيش المزري، وتوجسه من مستقبل مدلهم فاقد الملامح، وبوح رمزي عن توتره الدائم من الوضع القائم، وتصريف عن رفضه لكل مظاهر العسف والقهر والاستبداد الذي يتمظهر بشكل جلي في سوء توزيع الثروات وما تخلفه من تمايزات اجتماعية صارخة.

والعنف داخل المؤسسات لا ينفصل عن هذه التأثيرات والمؤثرات فهو طفح من طفوحات الأزمة الهيكلية للدولة وفشل السياسة التعليمية، فالإفلاس الذريع للميثاق الوطني للتربية والتكوين ومخططه الاستعجالي في إصلاح المنظومة وانتشالها من مستنقع الوهن والارتكاس، لم يكن فقط نتيجة لتجاهل متطلبات مجتمعية نابعة من هويته بمضامينها الثقافية والاقتصادية والروحية، أو انعكاسا لضعف في تشخيص علمي دقيق للوضع التعليمي بالمغرب، بل كمنت حقيقته في الإملاءات السياسية والتوصيات الإجبارية المفروضة من لدن صندوق النقد الدولي، التي تناغمت وغياب تصور جاد بإرادة سياسية حقيقية للنهوض بالقطاع، عن طريق الاستثمار في بناء الإنسان ونشر القيم العقلانية، فنجد ميثاق التربية والتكوين وملحقاته من المخطط الاستعجالي والمجلس الأعلى للتعليم تُستخدم لتجسيد اختيارات الدولة على مستوى السياسة التعليمية. فالإرهاصات الأولية لإطلاق "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" كانت في 1995، في سياق التقرير الدولي الشهير حول انهيار النظام التعليمي بالمغرب وما سعي آنذاك بالسكتة القلبية، حيث اعتبر قطاع التعليم عبئا على الاقتصاد المغربي والمالية العامة ومعرقلا للتنمية على غرار القطاعات الاجتماعية الأخرى، ومعيقا للتخلص من الدين الخارجي وإنعاش التوازنات الماكرو اقتصادية، لذلك نصّح البنك الدولي الحكومات المغربية المتعاقبة بإصلاح التعليم بما يُخفف من أعبائه على الدولة عن طريق فتحه أمام القطاع الخاص وضرب مبدأ المجانية كحق إنساني، كما نصّحت بنبرة الأمر بتقليص عدد المدرسين وتخفيض الوعاء الزمني للمواد الأساسية ومراعاة الاستثمارات في البنيات التحتية، أما فيما يرتبط بالتزامات الدولة على مستوى التعلم فقد نص

الفصل 31 من دستور 2011 على تيسير (فقط) الولوج لقطاع التعليم، مما يجعل الدولة في حل من أي التزامات على هذا المستوى.

وفي خضم ذلك حصلت تراجعات خطيرة في مسألة تجويد العملية التعليمية، وذلك من خلال فتح الباب لتعدد الكتاب المدرسي والذي شكل أحد المداخل لتسليع التعليم وتحويله من قطاع تربوي تعليمي إلى مؤسسة تجارية... وفي سنة 2007 اعترف ميزان بلفقيه مهندس ميثاق التربية والتكوين بإخفاق الإصلاح ودعا إلى استدراك ما يمكن استدراكه بإسعاف جديد، وفي تقرير شهير للمجلس الأعلى للتعليم آنذاك حمل فيه المسؤولية في فشل المنظومة لنساء ورجال التعليم. وعلى ضوء هذا التقرير تم إنزال المخطط الاستعجالي الذي خصص له غلاف مالي كبير فاق 50 مليار درهم، تم إهداره وتبديده دون حسيب أو رقيب كما حصل مع باقي "الإصلاحات" المتعاقبة منذ الاستقلال، الأمر الذي يجسد بشكل مفضوح إمعان النظام في نهج سياسة الإفلات من العقاب رغم أن التعليم قضية مصيرية بالنسبة للشعب المغربي. وغير خاف على أحد أن طبيعة المجلس الأعلى للتعليم وتركيبته واختصاصاته، كسائر المجالس بالمغرب السابقة والحالية، لا تؤهله للاضطلاع بأي مهمة إصلاحية، فما هو إلا مؤسسة شكلية لها دور استشاري في أحسن الأحوال وهذا ما تنص عليه الوثيقة الدستورية الأخيرة. كما أن تركيبته بعيدة كل البعد عن المعايير الدولية خصوصا وثيقة اليونسكو الصادرة سنة 1966 والتي تم تحيينها سنة 1998 خصوصا ما تعلق بمبادئ الاستقلالية والتعددية، فهو يضم عناصر وقوى متنافرة منهم أغلبية محافظة مناصرة للقيم والمصالح السائدة، كما يضم أقلية فرنكفونية ولكنها أكثر تأثيرا بسبب ارتباطها بالمصالح العالمية. بيد أن طبيعة خلاف هذين التيارين ليس خلافا مرجعيا إيديولوجيا بين مكونين ينصر العروبة والإسلام وآخر يدعو إلى القطيعة واستلهاهم نظم أثبتت نجاحها كما يحلو للبعض تصويره، ولكن الحقيقة التي تشهد عليها نتائج وخلاصات اشتغال هذا المجلس الصوري هي أن كلا الفريقين يعمل على تكريس منظومة تعليمية تخدم ما هو قائم سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا. وهذا مازاد من الأزمة الهيكلية المزمنة المتمثلة في تراجع مكانة وجاذبية المدرسة العمومية من خلال هشاشة البنية التحتية والاكتظاظ في الأقسام التعليمية وارتفاع نسبة الأمية والهدر المدرسي...، وما زاد الطينة بلة وأتى على البقية الباقية من التعليم العمومي هو سياسة الخريطة المدرسية التي باتت تفرض

إنجاح تلاميذ المستوى الابتدائي والإعدادي بنسبة تفوق تسعين في المائة، وتجميد التكوينات المخصصة للشغيلة التعليمية لتحسين أدائها، ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل جدّت الدولة ووزارتها الوصية بكل الإمكانات على إبعاد مسؤولية الفشل عن دائرتها وإصاقها بالهيئة التعليمية، حيث جندت لذلك آلة إعلامية حرصت على نزع رداء الرمزية والوقار على الأستاذ، وتنميته في الوسائل الإعلامية بصورة الشخص السادي والجشع والمتملص من أداء مهامه، فضلا عن التنكيل به -كلما احتج معبرا عن رأيه- وسجله أمام أنظار المتعلمين والمجتمع، وشجعه وتهشيم عظامه في شوارع الرباط واعتقاله كالمجرمين وتقديمه للمحاكمة. وكل ذلك وغيره كان من بين الأدوات والميكانيزمات التي تسهر على تأييد الأزمة التي يتخبط فيها قطاع التعليم وفرض الاختيارات السياسية القائمة بالمغرب.

2- الوضع الاقتصادي والاجتماعي ودوره في تغذية العنف المدرسي

العنف المدرسي هو ظاهرة مركبة¹ يتغذى على مجموعة من العوامل والمتغيرات² التي تتفاعل وتتداخل وتترابط فيما بينها³، غير أن العوامل الباعثة له يتصدرها غياب العدالة الاجتماعية في توزيع الثروة⁴ المصحوبة بهيمنة قوى المال والأعمال على مراكز السلطة والقرار، والتي تمنع إنجاح أي مشروع إصلاحي أو تنموي يمكن أن يهدد مركزها، الأمر الذي أفضى إلى انهيار قيمة العمل وتكدس الأحياء العشوائية في المدن بفقر القرى والبوادي وتفشي البطالة،⁵ وفي معرض حديث عالم الاجتماع "جوهان جولتن" (Galtung Johan) عن العنف وبواعثه ذكر أنه سلوك ضار يمكن تجنبه عند الوفاء بالاحتياجات الأساسية للمواطن مثل توفير الرفاهية والهوية والحرية⁶، ويعزي

¹ - حليم بركات، المجتمع العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة 3، بيروت، 1988، ص. 30

² -- Beaulieu, *la violence à l'école secondaire, mémoire de maitrise*, faculté des sciences de l'éducation, université de Laval. 2005, p.01

³ - سهيل كامل، السلوك الانساني بين الحب والعدوان، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد، 27، 1989، ص. 52.

⁴ - حسنين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، القاهرة، 1992، ص. 75.

⁵ -بوتومور، تمهيد في علم الاجتماع، ترجمة محمد جوهرة وآخرون، دار المعارف، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1996، ص. 80.

⁶ -John Edwards' 'Bumper Sticker' Complaint Not So Off the Mark, New Memo Shows. p.158

الدارسون استشرء هذه الظاهرة إلى ثلاثة أسباب رئيسة¹، أبرزها العنف الهيكلي الذي ينجم عن التفاوت في توزيع الدخل والثروات ومستوى العيش، وفي هذا الصدد اعتبرت النظرية البنائية الوظيفية العنف نتاجا لظروف اقتصادية واجتماعية تتمثل في الأوضاع العائلية وضغوطات الحياة وحالات البطالة والخلافات والتفكك الأسري والفقر وانخفاض دخل الأسرة مع كثرة عددها، وما يواكبه من تغذية غير مناسبة وسكن غير لائق وتعليم هش ومحيط فاسد، وفي إطار نظرية الفقر والضعف التي تكابدها الطبقة المسحوقة في المجتمع، فسر الباحثون أن هذان الإحساسين يجعلان الفرد في توتر دائم، فالنقص الذي يعاني منه الفقراء من المواد اللازمة والإحساس بضعف قدرتهم على تحقيق المتطلبات التي حولتها العولمة من كماليات إلى ضروريات يشعرهم بالقهر الاجتماعي وقلة الحيلة² فيدفعهم ذلك بشكل ألي إلى سلوك العنف³. وفي هذا السياق أثبتت بعض الدراسات في هذا المجال أن السلوك العنيف يختلف حدته من باختلاف المستوى الاقتصادي للفرد، إذ لاحظوا أن المتدربين الذين يعيشون في مستوى اقتصادي متدني أكثر عدوانية من أتربهم ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع، وهذا ما أكدته كل من "سيرز (Levin) و ماكوبي (Sirz) ولفين (Makoby)، كما أكد مشيل جورم (Michael Joram))، أن سيادة ضنك العيش في مجتمع وقلة فرص العمل فيها، أسباب كفيلة بتفريخ مجتمع عنيف على كافة المستويات⁴.

3- وسائط الاعلام آلية خطيرة في تطوير وسائل العنف المدرسي وتغول الظاهرة

إن انتهاج المغرب لسياسة إعلامية مفتوحة على كل الثقافات بكل مشاربها دون ضوابط أو رقابة إستراتيجية من شأنها صيانة منظومة القيم وتشذيبها من المؤثرات السلبية والاستلابية، مدعاة لإدمان واستهلاك برامج إعلامية تستنبت ثقافة العنف في سلوكيات التلميذ خاصة والمواطن المغربي عامة وتزيد من تطويرها وانحرافها عبر إسعافها بجرعات مسترسلة تكبر في لاشعور التلميذ/ المواطن، الممارسة العدوانية وتنتصر لمنطق القوة،

¹ - العنف الاجتماعي، على موقع شبكة الانترنت: <http://www.islamonline.net/servlet/Satellite>

² - ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1996، ص 3

³ - صالح عبد الله جاسم، ظاهرة إتلاف المرافق المدرسية ومدى انتشارها وأسبابها، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 60، 1989، ص. 66.

⁴ - محمد خضرين عبد المختار، الاغتراب والتطرف نحو العنف، دار غريب للنشر والطباعة، الجزائر، 1999، ص. 91.

فتغدو في تمثله مدرج من مدارج إثبات الذات ومضمار للظهور والتميز عن الأقران والأتراب¹، والملاحظ أن البرامج والمسلسلات والأفلام التي يعرضها التلفزيون والسينما سواء منها المخصص للأطفال أو المعروضة للجميع، ذات تأثير مباشر في السلوك الاجتماعي للتلميذ على وجه الخصوص، حيث تستثير خياله وتدفعه في بعض الأحيان إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدها، خصوصاً ما اتصل منها بالمغامرات والحركة والعنف، وقد تتحول حالات التقليد والمحاكاة إلى ممارسة فعلية لأعمال العنف التي يترتب عليها اندفاعه في مسارات الجنوح، وارتكابه للعنف المفضي في بعض الأحيان إلى الجريمة داخل وخارج الحرم المدرسي . فيصبح ضحية إعلام تجاري نفعي يهرز في أعماله الدرامية مثلاً التلاميذ الكسالى وكذا الزعران والمتهكين للقانون في صور أفراد يتمتعون بالوسامة والأناقة والثروة والسطوة والقدرات غير العادية....، كما يجعلهم مثار إعجاب وتهافت الفتيات وحب الأحاب واحترام الأصحاب، مقابل الحط من قيمة التلميذ الجاد والمجتهد حيث يرسمونه في صورة الأبله الساذج الذي يضع نضارات سميكة ولباس متقادم تجعله محط سخرية واستهزاء من زملائه المتكاسلين. وهذا ما يجعل التلاميذ في كثير من الأحيان يجهدون في لبس هذه النماذج وتقمص شخصياتها، والنتيجة تكون مرضية في كل الأحوال، فهم إن نجحوا في هذا التقليد تحولوا إلى مجرمين، وإن فشلوا صاروا محبطين.

ويبدأ تعود التلاميذ على ممارسة العنف والتفنن في طرقه ومناهجه منذ نعومة أظفارهم، عن طريق المثيرات السلبية لأفلام الكارتون الأجنبية التي تصنع من شخصيات افتراضية خوارق تقضي بأقصى مشاهد العنف على الخصوم والأعداء، وتبين أن كل مشكلة تعترض البطل لا يمكن أن تحل إلا بالقتل، ومع المداومة يبدأ الطفل يخترن في ذاكرته هذه المشاهد ويرسيها، ثم ينتقل شيئاً فشيئاً إلى استحضارها في لعبه مع الأطفال، ما يتيح له إشباع ميوله للقوة والسيطرة، فيطلق العنان لاندفاعات سلوكية، تزيد من حدتها ألعاب الفيديو التي تنمي فيه الشخصية

¹ - غريب السيد أحمد وآخرون، علم اجتماع الأسرة، دار المعرفة، القاهرة، 2001، ص. 352.

الصدامية، وتكرس ثقافة العنف لدى الأطفال وتشجع على إنضاج الطفوحات العدوانية، وتحويلها إلى دأب يومي.

فكافة الألعاب تعتمد على عناصر ومؤثرات ضوئية وصوتية تشد الصغار والمراهقين بشكل كبير وفعال، نظراً لتمكّنها من إخراج صور وألوان معينة قد يعجز مخرجو السينما والتلفزيون عن تقديمها، وتكمن الخطورة في هذه الألعاب أن غالبيتها تسهّل عمليات القتل أو تفرضها للوصول إلى الهدف. فكلما قتل اللاعب زومبي مثلاً أو رجل أو أي شيء تجده يصحح ابتهاجاً لأن هذا سيقوّيه من هدفه. ورويداً رويداً لا يعود لموضوع القتل أهمية عنده، وفي لحظات معينة قد ينجرّف الإنسان وراء هذا الـ"لا إحساس" بإنسانية الآخر، فيسرق أو يقتل أو... بأعصاب باردة، ناهيك عن كثرة الدماء التي يراها على الشاشة، ومنظر الخصوم وهم يتساقطون متألّمين، إلى ما هنالك من إعطاء اللاعب لذة في القتل. وهنا مكمّن الخوف أن تتحول هذه اللذة الخيالية بإيحاءاتها إلى الرغبة باللذة الحقيقية.

وفي دراسة حول السلوكيات التي يكتسبها الأطفال من التعرض للعنف في التلفزيون أجريت على عينة من الآباء والأمهات، أشارت النتائج إلى أن التلفزيون يعد من أكثر وسائل الإعلام المسؤولة عن اكتساب الطفل للعنف¹، وتبين من النتائج أن المواد الأجنبية هي الأخطر في المساعدة على نشر العنف لدى الأطفال حيث يكثر فيها عرض أساليب القتل وإلحاق الضرر بالآخرين، واستخدام القوة في تحقيق الأهداف².

وقد تعددت في الآونة الأخيرة الدراسات النقدية التي تتناول ظاهرة العنف السينمائي، ومن بين الكتب المهمة التي صدرت في هذا الشأن كتاب للمؤلف " مايكل ميدفيد " بعنوان "هوليوود ضد أمريكا " يتهم فيها الكاتب صناعة السينما الأمريكية بتدمير قـيـم المجتمع الأمريكي وتنمية كـرهه الأخر. إذ جزم أن هذا النوع من الإنتاج السينمائي هو أكثر العوامل التي تشكل خطراً على

¹ - مامنية سامية، بنية النظام التربوي الجزائري المعاصر وعلاقته بانحراف التلميذ، العدد 08، 2014، ص ص. 204-

205.

² - علي إسماعيل مجاهد، التنبؤ العلمي كأساس للتخطيط الأمني، دار الإسرائ، القاهرة، 1995، ص. 81.

الثقافة الشعبية ، فالتركيز المبالغ فيه على العنف والقسوة يؤدي إلى تشجيع المزيد من السلوك الرافض للمجتمع.¹

ومن الدراسات الهامة في هذا الصدد دراسة أجراها فريق من الباحثين في جامعة "الينوى" الأمريكية والتي خلصت أن الأطفال الذين يشاهدون مسلسلات العنف في التلفزيون بكثرة يكونون أكثر ارتكاباً للجرائم عندما يكبرون من غيرهم² وكان من بين النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة أيضاً، أن العنف التلفزيوني يؤثر في أطفال مختلف الأعمار والطبقات ذكوراً وإناثاً، وتنبه الدراسات إلى حقيقة أخرى مفادها أن المشاهدين ينخفض إحساسهم بالإثارة يوماً بعد يوم نتيجة كثرة مشاهد العنف، وهنا يضطر المنتجون والمصورون وكتاب السيناريو إلى زيادة جرعات العنف بإفراط.. وعليه تصبح المسألة دائرة مفرغة تؤدي إلى فقدان الإحساس بالخوف فيقدم المنتجون عنفاً أكثر وأكثر.. والملاحظ أن مناظر الدم والعنف التي كانت ترهب الناس في الماضي لم تعد تثير خوفاً، بل والأكثر من ذلك أن هذه المناظر الدموية أصبحت جزءاً من الثقافة الشعبية للناس، فترتب على ذلك أن التآلف مع هذا الكم الكبير من العنف الدموي على الشاشة وفي وسائل الإعلام قاطبة أفضى إلى التسامح مع العنف الدموي في الشارع وداخل مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

وفي ذلك انتبه معظم النقاد السينمائيين أن أفلام العنف في الستينات والسبعينات كانت تترك لدى المشاهد الرغبة في أن يلقي القاتل جزاءه وأن ينال عقابه، بل كانت الأفلام تجعل من المشاهد مشاركاً في الثأر من المجرم على مستوى اللا شعور طبعاً، أما اليوم فباتت تدعو المشاهد وتحفزها إلى الاستمتاع بالقتل والضرب والتشويه وتوجهه إلى التعاطف مع المجرم، وفي هذا الصدد يقول

¹ -Ali Mortada, *Cinéma et Société marocaine*, Projet de fin d'études, Master en didactique, Faculté des lettres

et sciences humaines, Université de Sidi Mohammed ben abd Allah, 2013-2014, p. 92.

² - أسامة مزيان، انعكاسات أفلام العنف على سلوكيات الأحداث والمراهقين في أوساط مؤسسات التنشئة الاجتماعية، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علم الاجتماع التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس، السنة الدراسية 2006-2007، ص. 202.

ستيفن ماك " أحد أساتذة الاجتماع في جامعة كاليفورنيا الأمريكية، أن المشاهد اليوم لم يعد يتعاطف مع الضحية كما كان الأمر في الماضي، وللأسف فإن صنّاع الأفلام يفعلون ذلك بمنتهى المتعة.¹

وقد خلقت دراسة ضخمة بعنوان "العنف ووسائل الإعلام" أجريت عام 1969 من قبل لجنة علمية أميركية لدراسة أسباب العنف وكيفية منع الجريمة، إلى أن صور العنف في التلفزيون تسيطر على خريطة البرامج (حوالي 80% من البرامج تتضمن أحداث عنف) كما أشارت هذه الدراسة إلى أن العنف التلفازي هو الذي أسهم في زيادة الاضطرابات في الشوارع الأميركية.

وعلى الرغم من كل التحذيرات الداعية إلى تقليل مظاهر العنف في وسائل الإعلام فإن نسبة العنف المقدمة في برامج الأطفال تزداد عاما بعد عام، حيث وصلت إلى 99% خلال التسعينيات.²

إن أكثر البرامج المثيرة للعنف هي البرامج المستوردة من الولايات المتحدة والهند، حيث تشير إحدى الدراسات المتعلقة بالجريمة إلى أن الشاب الذي يبلغ من العمر 18 عاما يكون قد شاهد حوالي 40 ألف مشهد للقتل ونتيجة لذلك فإن الأحداث والبالغين في الولايات المتحدة مثلا يحملون ما يزيد على 210 ملايين قطعة سلاح ناري ويطلقون النار ببساطة على الآخرين لأتفه الأسباب.³

وفي السياق نفسه كشفت بعض الدراسات في المنطقة العربية والعالم الثالث أن حوادث عديدة وقعت بطريقة تحاكي ما يحدث في وسائل الإعلام، حيث يتم تقليد الأفلام والمسلسلات المعروضة فيها بطريقة تجتهد في إعادة تشخيصها على أرض

¹ - أسامة مزيان، انعكاسات أفلام... م.س. ص. 210.

² - Ali Mortada, *Cinéma et Société marocaine*, op.cit., p. 98.

³ - عبد المولى السهلي، العنف الصورة في البرامج الإعلامية والسينما، بحث التخرج من مركز التربية والتكوين الجهوي فاس، السنة الدراسية 2013-2014، ص. 125.

الواقع¹. وقد اعترف 77% من عينة لشباب منحرفين في السجون المغربية أن السبب في ارتكابهم الجريمة كان دافعه تقليد أدوار العنف التي يجسدها ممثلو السينما والتلفزيون، وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة التي أجراها طلبة الماستر في علوم التربية أن التلفزيون ساعد بشكل أساسي على انحراف هؤلاء الشباب حيث علمهم السرقة والنصب وطرق إخفاء الجرائم². كما أشارت دراسة أخرى إلى وجود علاقة طردية بين زيادة مشاهدة الأفلام في السينما والتلفزيون وزيادة الاستعداد للانحراف، خاصة بين صغار السن والشباب بسبب الرغبة في تطبيق ما يشاهدونه³.

صفوة القول أدى الإنتاج التلفزيوني والسينمائي دورا وازنا في إشاعة ثقافة العنف في المدارس المغربية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى⁴ خاصة أن كثيرا من الأفلام الأمريكية والهندية والمصرية وحتى المغربية ما لبثت تمجد العنف وتحثي به في كليشيهات جذابة وشيقة تغري الأحداث والشباب وتدفعهم للانحدار بالفعل الأخلاقي والسلوكي العام، وذلك في ظل غياب تام لدور الإعلام المغربي في وضع تصور إجرائي واعي بخطورة هذا النوع من الإنتاج عبر وسائل إعلامية متعددة تقدم بدائل وتنبيه من انعكاساته الوخيمة على التوازن النفسي والسلم الاجتماعي، وتحذر من نسف قيم التسامح والانضباط فيه، بل بالعكس من ذلك تماما إذ ما انفك الإعلام المغربي الرسمي يستورد هذا النوع من الإنتاج ويبثه عبر برامجه المتنوعة، بذريعة حرية الإبداع الفني. وقد زاد من تفاقم الوضع انتشار مثل هذه الأفلام في أوساط شعبية أمية، ومجتمع يشهد تغيرات بنيوية من قبيل خروج الأم للعمل التي كانت تؤدي دور الضمير في الكيان الأسري.

¹ - خديجة الماحي وآخرون، سيكولوجية المجرم، بحث لنيل الماستر في علوم التربية، كلية التربية الرباط، السنة الدراسية 2012-2013، ص. 117

² - نفسه، ص. 119.

³ - إسماعيل الأسدي، العنف أسبابه وأنواعه وأدواره وسبل المعالجة، مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد الحادي عشر، 2003، ص. 14.

⁴ - محمد الباهي السيد، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، 1980، ص. 2

ثانيا - البواعث المباشرة لاستشراء ظاهرة العنف المدرسي

العنف المدرسي هو فعل سلوكي جانح، يتوجه بالأذى المادي أو الفضي أو الرمزي لأحد أطراف المكونات التعليمية¹ أو يعمد إلى إفساد وتخريب الممتلكات والأجهزة داخل فضاء مؤسسة تعليمية،² وهو معيار من جملة المعايير التي تقيس مدى الاحتقان الاجتماعي وانحطاط النظام التربوي³ وضعف التكيف المدرسي.⁴ وقد انتقل العنف الاجتماعي إلى المؤسسات التعليمية والتربوية ووجد فيها الظروف التي تغذيه وتساعد على الربو والتفريخ حتى بات يعتقد أن هذه المؤسسات هيئت لاحتضانه.⁵

1- دور السياسة التعليمية في استفحال ظاهرة العنف المدرسي

يتأسس مفهوم السياسة التعليمية بوجه عام على جملة من المبادئ والمنطلقات التي يقوم عليها نظام تعليمي في أي بلد من بلدان العالم، بحيث تحدد إطاره العام وفلسفته وغاياته ونظمه، وتنظيمه المؤسساتي والإداري، على ضوء قيمه الدينية والاجتماعية، وإرثه الحضاري والتاريخي، وثرواته المادية والبشرية، ويعتبر تملك رؤية مستقبلية لنسق تربوي حجر الزاوية في السياسة التعليمية، ذلك أن الأنظمة التعليمية محكومة بالتطور، لأنها موجهة لمجتمعات دائمة التحول والنمو، ولذلك نجد في الدول المتقدمة الناجحة في سياساتها التعليمية مواكبة لأخر الأفكار والمستجدات البيداغوجية، وكل ما ينسجم مع الأطوار التي يمر منها المجتمع وحاجيات كل مرحلة على حدة، عكس الأنظمة التعليمية في المجتمعات المتخلفة التي تستثمر في الجهل، وتفقد إلى الرؤية المستقبلية في بناء السياسة التعليمية، ولذلك تبقى أنظمتها التعليمية فاشلة ومفلسة، وعوض أن يغدو التعليم رافعة لتنمية مستديمة، يمسي مصنعا لأزمة مستديمة.

¹ - Shidler. L, **Teacher sanctioned violence**. Childhood education, ACEI, Spring, 2001. p.167

² - Alain Bauer, **Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille, rapport remis aux ministres de l'éducation national**, Paris. 2010, p. 05

³ - Dupaquier. J, **la violence eu milieu scolaire**, Paris Pressé universitaire de France Mai 1999 p8.

⁴ - تبداني خديجة وآخرون ، الأسرة والمدرسة، سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، وهران، الجزائر، دار قرطبة للنشر والتوزيع، 2004، ص. 78.

⁵ - علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، مجلة شؤون اجتماعية، العدد 104، 2009، ص.

ويعتبر النظام التعليمي في المغرب نظاما يفتقد إلى البوصلة، ولذلك فهو عاجز عن الخروج من دائرة الأزمة، بل أصبح يكرس الأزمة المجتمعية على جميع الأصعدة، فهو نظام غير قادر على التأثير الإيجابي على المجتمع، وضخ القيم الإيجابية في شرايين الواقع الاجتماعي، كما أنه نظام قاصر عن خلق علاقات منسجمة متكاملة بين عناصره المؤسسية والبشرية، فرسام السياسات التعليمية في واد، والواقع المعتل في واد آخر، أما الخبراء المغاربة في المجال فيؤتى ببعضهم للمدح والإشادة في مختلف وسائل الإعلام بالإصلاحات التعليمية المزمعة أفقيا من قبل الدولة، لإضفاء الشرعية والتنويه بمضامينه، وبطبيعة الحال فإن الأنظمة التعليمية التي تتميز بمثل هذه خصائص، يكون مآلها الخيبة والأفول وضياح مستقبل شعوبها وآمالهم الوردية، وهذا ما يحيلنا إلى الاستفهام بسؤال مفاده ما الذي يجعل الأنظمة الاوطوقراطية تبرمج لضرب التعليم وتبث ظروف إفشاله منذ البداية؟

نعم إن الإفشال أيضا وللأسف مكلف ويحتاج "تخطيطا إستراتيجيا وأمورا طائلة وخبراء في الدعاية، وهناك شواهد تاريخية في "إصلاح التعليم بالمغرب" شاهدة على ذلك، لجان وميزانيات ودراسات بالملايير، وزيارات سياحية لبلدان مختلفة تحت عنوان الاستفادة من التجارب، وإنفاق مجنون للمال، يبني به للصوص مساكن فاخرة، عوض أن تبنى به المدارس، وصفقات مغشوشة يتسرب عن طريقها المال العام إلى جيوب القيمين على مشروعات البناء والمشرفين على المناقصات، بحيث لم نسمع متابعات قضائية رغم فضاعة الجرائم المالية والفساد الإداري والمالي المستشري، ولعمري إنها لصدمة كبيرة حينما تطالع الأرقام التي صرح بها وزير التربية الوطنية السابق محمد الوفا سنة 2011 بخصوص البرنامج لاستعجالي والموجود على موقع اليوتوب، حيث أورد أن الأرقام والنسب المتعلقة بإنجاز البنيات، لم تتجاوز 27% من مجموع الانجازات المقررة في البرنامج الاستعجالي، حيث تم إنجاز 74 مدرسة ابتدائية فقط من أصل 225 مؤسسة مبرمجة، فيما لم تتجاوز نسبة البنيات في التعليم الإعدادي والثانوي 50 % في 12 أكاديمية، بإنجاز 109 من أصل 529 إعدادية مبرمجة، أما الثانويات التأهيلية فلم تتجاوز 84 ثانوية من أصل 278 مؤسسة مبرمجة، ومن خلال هذه الأرقام نجد أن النقص كبير جدا، وما لم يدل به الوزير هو مصير الملايير المعتمدة في هذا البرنامج

الترقيعي الفاشل، رغم إشارته أن الغلاف المالي المرصود للإنجازات قد وزع معظمه على مجمل الأكاديميات.

يبدو إذن أن هذا الفشل هناك من يستفيد منه، نعم إن الأنظمة السياسية الاستبدادية تمارس نوعا خاصا من الاستثمار دعنا نسميه الاستثمار في الجهل، ذلك أن العلم عدو الاستبداد، ولذلك رغم دموع التماسيح التي يذرفها المستبدون على التعليم فهم يتمنون فشله الدائم، وقد صدق عبد الرحمن الكواكبي حين قال: "الاستبداد أصل لكل فساد، فالمستبد يضغط على العقل فيفسده ويلعب بالدين فيفسده ويحارب العلم فيفسده".

2- الخيار البيداغوجي ودوره في تقوية ظاهرة العنف المدرسي

إن الانتشار الواسع للعنف المدرسي، وهذا الاستحكام الذي تعرفه الظاهرة التي تمتد لتشمل مختلف جوانب الحياة المدرسية يعود لأسباب ومصادر متعددة منها ما هو متصل بالفاعلين، ومنها ما هو ذو علاقة بالمنهج الدراسي وطريقة إعدادها، ومنها ما هو مرتبط بالفلسفة المعتمدة في تدبير المنظومة التربوية عموما والمؤسسات التعليمية بشكل خاص، ففشل الإستراتيجية التعليمية المفروضة في تحقيق ما بشرت به يعزى لأسباب منها ما يتصل بمضمونها الذي يتسم بعدم الواقعية باعتباره برنامجا أعد من فوق ودون إشراك حقيقي للمعنيين المباشرين، ومنها ما هو متعلق بغياب الإرادة لتفعيلها، والذي يجد تجليه الأوضح في عدم تخصيص أية موارد للمؤسسات من أجل تنفيذها. وهذا ما جعل الأساتذة والتلاميذ وحتى الإداريين ينظرون إليها باعتبارها مشروعا غايته تحصيل دعم المؤسسات الدولية المعنية، وديكورا للتجميل مثل غيره من المشروعات التي لم يروا لها أثرا على أرض الواقع.

ومن أبرز الإجراءات السياسة التعليمية التي أدت بشكل مباشر إلى استفحال ظاهرة العنف المدرسي نذكر:

أ- الخريطة المدرسية

إن ما يصطلح على تسميته بالخريطة المدرسية هي من الأسباب المحددة لظاهرة العنف المدرسي وتخلف المنظومة التربوية، فالتلاميذ العراة من الكفايات المطلوبة والفاقرين لأهلية المستوى الذي يدرسون فيه، يجنحون بمجرد إدراكهم بعد دقائق أن الدرس يفوق قدرتهم الاستيعابية¹ وأن أترابهم انخرطوا في بناء التعلم، إلى البحث عن قفشات يعرزون فيها دواتهم كرد فعل سلوكي لتسكين الإحساس بكيانهم المقهورة بسياط الجهل، فيعمدون إلى الظهور بمظهر التلاميذ الحذاق²، فيبدؤون بسلوكيات استفزازية³ لعرقلة سير الدرس⁴ وإذا توسموا في الأستاذ ضعفا، بأشروه بالكلام النابي. فتلاميذ هذه الطينة هم ضحية إدراك يقيني أن فشلهم الدراسي هو نتيجة مؤامرة⁵ سياسية حاكتها القوانين التعليمية التي أوصلتهم إلى مستوى فاتهم فيه بناء مستقبلهم من حرفة أو صنعة أو تجارة... ونتاج فشل السياسات التنموية التي وعدوا بها في كل انتخابات دورية، وأنهم ضحية استغلال ممنهج من طبقة تملك المال والنفوذ والسلطة، فعنفهم ضد الأستاذ في عمقه هو قناة يصرف فيه المتمدرس حقه وبغضه للنظام القائم باعتبار أن الأستاذ في وعيم الشقي هو ظل النظام والمتصرف باسمه، وعدوانهم ضده هو غيض من فيض، وشكل من أشكال الانتفاضة على القهر والاستبداد والعسف الاجتماعي.

وقد تضافر ذلك مع الاكتظاظ المهول الذي زاد من حدة ظاهرة العنف، وقلص من قدرة الأستاذ على مواكبة التعلم، والوقوف على الاختلالات النفسية التي يعاني منها التلاميذ ذوو النزعة العدوانية، إذ تعدت الحجرة في كثير من الأحيان 50 تلميذا أو أكثر في أقسام طاقمتها الاستيعابية لا تتعدى 25 تلميذا، وأقسام ضمت أكثر من مستوى في حجرة واحدة، وقد فاقم ذلك وزاد من حدته الإخفاق الذريع في إتمام مشاريع إحداث

¹ - ليفون ميلكان وآخرون، بعض مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية، المجلد الثاني الجزء

الثاني، جامعة قطر مركز البحوث التربوية، قطر 1984، ص. 404

² - عبد الله الرشدان وآخرون، المخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، ص. 210.

³ - André Doudin, P, Miriam ekohen –Markus: *Violence à l'école, fatalité ou défi*, édition, de book, 2000, p.

137.

⁴ - زين العابدين درويش، علم النفس التربوي، 1992، ص. 331.

⁵ - معتز سيد عبد الله، الاتجاهات العصبية، سلسلة علم المعرفة رقم 137، 1989، ص. 132.

المؤسسات التعليمية جديدة بالأسلاك الثلاثة التي كان من شأوها تخفيف وطأة الاكتظاظ وتوفير الوسائل التعليمية التي ما انفك غيابها أو تقادمها يعكس صفو الظروف التعليمية والتربوية الصحية، وينزع الجودة عن العملية التعليمية ويسقطها في الارتجالية والاعتباطية، فالنقص الحاد في الإمكانيات والوسائط الديداكتيكية والتربوية، وغياب المكتبات الثقافية وقاعات للتنشيط التربوي¹ وإدماج الأنشطة الموازية في التعليمات التي تنفس عن المتعلم وتفجر مواهبه وقدراته وتصرف مكبوتاته في إبداعات تربوية² كلها قرائن تنذر بفشل المنظومة التعليمية، فالمدرسية حينما تكون فاقدة للدعامات التربوية الضرورية وطاقم تربوي عاري من الأهلية، ومؤسسة بمناهج لا تستجيب لطموحات المتعلم يكون بالضرورة منبثا للعنف والانحرافات السلوكية.³ وفي هذا الشأن تأسف وزير التربية الوطنية السابق محمد الوفا في أول وثيقة رسمية تقيّم البرنامج الاستعجالي، خلال اجتماع للجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس النواب في شتنبر 2013، عن النقائص التي أفضت إلى فشل البرنامج الإصلاحي، المجلطة على حد تعبيره في الإخلال بالمقاربة التشاركية في تنفيذ المشاريع، وإسقاط المقاربة التعاقدية، وغياب تام للافتحاص الواجب للصفقات التي تفوق كلفتها 5 ملايين درهم، علاوة على غياب تام لتقارير انتهاء تنفيذ الصفقات التي تفوق كلفتها مليون درهم، وأشار الوزير أيضا إلى أن عددا من الأكاديميات لم تنجز سوى 5 % من المدارس المزمع تشييدها، كما أن 31.4 % من الثانويات بلغت فيها نسبة الاكتظاظ فوق 40 تلميذا، وهي نسب مقلقة على حد تعبيره. أما عن نسب الاكتظاظ ما فوق 40 تلميذا بالقسم، فقد سجل التعليم الابتدائي نسبة بلغت 7.9 %، والإعدادي 14.4 %، بينما تجاوزت هذه النسبة 31.4 % بالتعليم الثانوي، هذا وأشارت ذات الأرقام إلى أن الميزانية الإجمالية المرصودة لتزويل البرنامج لاستعجالي على مستوى الأكاديميات الجهوية برسم الفترة الممتدة بين 2009 و2012، تمثل 85.74 % من مجموع الاعتمادات المرصودة لإنجاز هذا البرنامج.⁴ بيد أنها لم تأت بشيء يذكر إذ لا زالت دار لقمان على حالها.

¹ - سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، دت، ص. 17

² - محمود أبود، "ثقافتنا التربوية"، المجلة التربوية، العدد 01، 1007، غزة، ص. 89

³ - طه عبد العظيم، إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية النفسية، عمان، دار الفكر، 2007، ص. 265.

⁴ - جريدة الصباح، الاثنين 30 شتنبر 2013.

وهكذا نلاحظ أن سياسة العتبة المرصودة للإنجاح دون استحقاق، وما أزاها من هشاشة المؤسسات التعليمية واكتظاظ حجراتها وضعف في المواد البشرية وسوء تكوينها وتوزيعها، يظل أسّ المشكلة إذ تظل الخريطة المدرسية منضبطة للتعليمات التي تحرص على الرفع من عدد المتدربين على حساب جودة الأداء التربوي، وشروط تحصيل الكفايات المطلوبة، وفي هذا الصدد ما فتئت مجموعة من الصحف الوطنية والمواقع الالكترونية منذ نهاية الموسم الدراسي 2007/2008، تستنكر عتبة النجاح التي حدد معدلها في سلك الابتدائي بـ 3/10، وسلك الإعدادي بـ 4 أو 5/20 و السنة الثالثة إعدادي والأولى والثانية ثانوي بـ 7/20. بل وصل المعدل بإحدى المجموعات المدرسية الابتدائية بدائرة أكنول نيابة تازة إلى 0,58/10 فتقليص نسبة التكرار بتوصيات وزارة هو إزماع لا يستند لأي أساس تربوي أو علمي بل يرتكن إلى إملاءات المؤسسات المالية الدولية التي تؤخذ السياسة التعليمية الرسمية بانخفاض قاعدة المتدربين وارتفاع نسبة الأمية، الأمر الذي يؤشر على غياب إرادة وتصور حقيقي للإصلاح. فإذا كان التكرار مؤشرا قويا على الفشل في أي نظام تعليمي، فله أسباب كثيرة: مثل عدم نجاعة منظومة التقييم، أو كثرة المواد وعدم تناسقها أو غياب فاعلية الأساليب البيداغوجية، أو ضعف أهلية العاملين مدرسين وإداريين وفنيين، أو أن المعارف لا تستجيب لحاجيات المتعلمين أو..

وفي ظل هذا الواقع الشجي بات المدرس في دوامة المنظومة واستهتارها يجد نفسه وفي إطار التعليم الجمعي، أمام 50 وربما 60 تلميذا أو أكثر، فكيف يواجههم وبأي أسلوب سيتعامل مع خصوصياتهم وفروقهم الفردية، فكيف سيكون تعليمه في هذه الحالة؟ إن المدرس في هذه الحالة يتعامل مع كل هؤلاء ويوجه خطابه إليهم في الوقت نفسه وبشكل جماعي كما لو كان أمام تلميذ افتراضي واحد. على أننا نلاحظ أن أفضل المعلمين وأكثرهم التزاما، يجاهد في أن يتموضع خطابه ونشاطه التعليمي بشكل عام في الوسط، بحيث يسير بإيقاع وسرعة من يفترض أنهم متوسطون، ولكن هذا الطريقة كثيرا ما تكون على حساب الطرفين أي على حساب الضعاف والمتميزين على حد سواء. مجمل القول، إن اعتماد الخريطة المدرسية التي فرضت على المتعلمين والمتعلمين الغزوح إلى المستويات العليا دون تحصيل الكفايات المطلوبة، وما ترتب عنها من اكتظاظ رافقه خصاص مهول في الأطر والبنيات التحتية، وما واكب من اتساع دائرة

الحرمان والهشاشة، وانعدام مبدأ تكافؤ الفرص و انسداد الأفق وانتشار بطالة حملة الشهادات وسيادة الشعور بالحيث والاسْتبداد، ظل من بين أهم الأسباب التي أدت إلى انفجار ظاهرة العنف المدرسي.

ب-المذكرات الوزارية الخاصة بمعالجة العنف

في غمرة المنتديات التشاورية التي أطلقها المجلس الأعلى للتعليم، بحثا عن مشروع إصلاح جديد يرتقي بالمنظومة التربوية ويجفف منابع العنف التي تسببت فيه السياسة التعليمية وخياراتها البيداغوجية، أصدرت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني مذكرة بتاريخ: 17 أكتوبر 2014 تحت رقم 14/867، تدعو إلى إلغاء عقوبات التوقيف الكلي أو الجزئي عن الدراسة التي تتخذها المجالس الانضباطية في إطار التدابير الجزئية في حق التلاميذ الذين تسجل في حقهم مخالفات سلوكية في الصف أو في الوسط المدرسي عموما.

وفي المقابل تقترح المذكرة أن يسمح للتلميذ المخالف بمتابعة حصصه الدراسية، على أن يتم إخضاعه خارج أوقات دراسته ووفقا لعدد من ساعات الخدمة يتم تقديرها تبعا لجسامة الفعل المرتكب، وتقترح المذكرة عقوبات "لايت" بديلة من قبيل:

.تنظيف ساحة ومرافق المؤسسة.

.إنجاز أشغال البستنة.

. القيام بأشغال داخل المكتبة المدرسية كالتنظيف وترتيب الكتب والمراجع.

.المساعدة في الأشغال المرتبطة بتقديم خدمات المطاعم والداخليات المدرسية.

.المساعدة في تحضير الأنشطة الرياضية.

وقد شددت المذكرة في الحفاظ على كرامة التلميذ المعاقب ونهت إلى الحرس على ألا يعرض لأي تجريح أو تحقير، أو مس بسلامته الجسدية، كما أكدت أن العقوبة يجب أن تتناسب مع نوعه وسنه وقدراته البدنية.

اقترح سليم، وعقوبات بديلة ناعمة، غير أن الواقع المدرسي والبيئة الاجتماعية العامة تكتنفها مجموعة من الاختلالات، ستُسهم هذه المذكرة في تفاقمها، وسيزداد الوضع التعليمي المتدهور أصلا تأزما وتقهقرا، بل ستغدو هذه المذكرة بمثابة رصاصة الرحمة للمنظومة التعليمية، فالوزارة المعنية واعية بواقع المدرسة المغربية التي باتت ملغمة

بمختلف شبكات تجار المخدرات (الهروين، الحشيش، الاقراص المهلوسة) وباعة الخمر، أما في المؤسسات التعليمية الواقعة في الأحياء الشعبية فأغلبها صارت فضاء لبيع المخدرات القوية المفعول والخمر الرخيصة الثمن بالتقسيط، حيث صار الكوب المتوسط الحجم والقرص المهلوس لا يتجاوز الدرهم الواحد، والشاهد على ذلك ما تضح به مواقع التواصل الاجتماعي من صور وأشرطة مسجلة، بعضها يظهر تلاميذ وتلميذات بزهو وهم يعقرون أحد أنواع الأنبذة في عقرقاعة الدرس. فنحن إذن أمام وضع سلوكي من تلميذ فاقد للوعي، وقادر أن يفعل أي شيء يمكن تصوره تحت تأثير المخدرات، فالمعقول من السيد الوزير هو المبادرة إلى تجنيد طاقم من الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، كخطوة أولى لاحتواء الوضع، في غضون إتمام المشروع المقترح لحل جذري للحد من الظاهرة، في إطار تصحيح مسار المنظومة التربوية المجتمعية وتأهيلها، والمنطق يقتضي التفكير في اعتماد عقوبات بديلة مقترحة تنسجم والواقع المأسوف، وفي هذا السياق لا بد من طرح سؤال مفاده كيف ستكون الأجواء الصفية في وجود الطرفين المتشاجرين؟ ما النفسية التي سيُقدم بها الدرس؟ وإلى أي حد يضمن هذا الإجراء هيبة المدرس ووقاره داخل الفصل؟ ألا يبعث هذا على المزيد من التجرؤ على المُدرّسات والمُدرّسين؟ وإذا كانت عقوبات التوقيف المؤقت والحرمان من الدروس وربما التهديد بالطرد النهائي من الدراسة لم يجد نفعا بل في تنام وإطّراد، فكيف ستحد هذه العقوبات المقترحة من المعضلة؟ وفي إطار الواقعية دائما، ما السبيل لتطبيق العقوبات البديلة خارج أوقات الدراسة؟ هل المقصود هو بعد انتهاء الحصص المسائية، أي بعد الساعة السادسة؟ أم المقصود هو يوم الأحد؟ وسواء هذا أو ذاك، من سيؤطر التلميذ حفاظا على سلامته البدنية؟ وإذا كان المؤطر متوفرا، أين الإطار القانوني الذي ينظم هذه المهمة؟ علما أن واقع جداول حصص التلاميذ لا يسمح بذلك، لاسيما المؤسسات التعليمية التي يتوافد عليها التلاميذ من القرى المجاورة عبر وسيلة نقل جماعية، هل سيُشد التلميذ الرحال إلى المؤسسة يوم الأحد للقيام بأشغال البستنة أو التنظيف بعيدا عن مرأى الزملاء حفاظا على كرامته مثلا؟ ثم لماذا سكنت المذكرة عن الإجراءات الواجب اتخاذها في حق الرافضين لهذه العقوبات البديلة؟ هذه الأسئلة كان الغرض منها تبيان مدى العبث الذي تعرفه السياسة التعليمية ومهازلها في تدبير ظاهرة العنف المدرسي، كما يوضح باللموس فقدانها لأي تصور إجرائي لاحتواء الظاهرة.

إن التشكيك في جدوى اعتماد العقوبات البديلة لا يعني تطرفا أو نزوعا إلى العقاب والتشدد مع ذوي هذه السلوكات الجانحة، وإنما الدافع هو الخوف من الإجهاز على منظومة تعليمية على حافة الإفلاس تهدد المجتمع في استقراره وتماسكه.

ج- المناهج الدراسية

تعتبر المناهج الدراسية مصدرا خصباً من مصادر العنف المعنوي، كيف لا وما يحدث في أغلب الأحيان هو ترجمتها بعد استيرادها ثم فرضها بطريقة تعسفية على التلاميذ، ونتيجة لذلك فإن معظم محتويات تلك المناهج لا تلبي احتياجات المتعلمين ولا تلائم طموحاتهم وميولاتهم النفسية.¹ فتعدد الكتب المدرسية مثلاً لم يضيف أي جديد للمناهج الدراسية ولم يتج مبدأ تكافؤ الفرص، كما أنها لم تحقق ما وظفت من أجله وهو الوقوف على المعطيات الخاصة بكل جهة أو منطقة، ومراعاة خصوصياتها الثقافية والجهوية وأوساطها الاجتماعية (وسط حضري-وسط قروي). فالكتب المقررة في البادية مثلاً تحوي موضوعات بعيدة عن عقل المتعلم ولا تتواءم وسط التلميذ ومستواه الإدراكي، هذا علاوة عن الأخطاء التي تعج بها سواء المنهجية أو اللغوية، بل تجد في كثير من الأحيان وفي جميع المستويات في المقرر الواحد وفي الدرس الواحد وثائق موجودة في البعض وغائبة في البعض الآخر، هذه الحقيقة تحيلنا إلى فهم مدى قدرة اللوبي المالي في المغرب إخضاع حتى الأدوات التعليمية ووسائلها إلى هدف ربحي، بمباركة السلطة الوصية على القطاع.

فكيف لمناهج دراسية موجودة على هذه الحالة ألا تشعر التلميذ بالضجر وتحسه بالنقص والعجز في مسيرة التعلم، والفشل في التكيف ضمن الوسط التعليمي؟ وكيف لا تدفع التلميذ إلى العنف بكل أشكاله؟² إذ بإخضاعها إلى المنطق التجاري تعمل بشكل بدوي في تخلف التلميذ من الناحية الدراسية، وتغني إحساسه بالفشل المتواصل والإحباط الذي يفقده الباعث المشجع لاستمرار تعلمه، ويؤدي الإرغام على تعلم بعض المواد التي لا يرغب المتعلم في تعلمها أحيانا إلى كراهية المدرس والعملية التعليمية برمتها، الأمر الذي يكرس لديه غياب التوافق مع المدرسة أو استحالة انسجامه

¹ -عبد القادر يوسف، أزمة التربية في الوطن العربي، مجلة التربية، العدد 34، 1985، ص. 174.

² - نفسه، ص. 174.

مع شروطها ومتطلباتها، فيتبلور هذا الشعور غالبا في صورة تمرد ضد السلطة المدرسية بكل مكوناتها، وتزداد حدة الفعل كلما كان التلميذ فاقدا للثقة في إمكاناته أو غير متحلي بروح المبادرة، نتيجة وصم نفسه بوصمة الدونية واقتناعه أن لا رجاء منه¹، فيعتمد إلى اتخاذ بعض البدائل الشخصية الدفاعية لتخدير الشعور بهذه الوصمة عن طريق تحديه لأنظمة المدرسة ورفض الانصياع لتعاليمها. ومن جهة أخرى يؤدي عقم المناهج الدراسية من حيث محتواها إلى قناعة التلميذ بتفاهتها وعدم فائدتها²، فحين لا يجد لها معنى مقبولا لديه، ولا واصل يربطها برغباته وحاجياته وطموحاته، لا يقبل عليها ولا يجهد نفسه أو عقله لاستيعابها³.

د- طرق وأساليب التقويم

ما انفك الفاعلون التربويون والمختصون ينتقدون مناهج التقويم التعليمي وطابعه الاختباري بالمغرب باعتباره أسلوب مفلس وغير مجدي، فأساس العلة في خيارنا التعليمي هو إيلاء الامتحانات أهمية كبيرة، بحيث ينظر الجميع إلى الامتحان كغاية في حد ذاته و ليس كوسيلة للكشف و التشخيص و التقييم ... ففي نظام التقويم المعتمد ، نجد سيادة أسلوب الاختبارات الذي يعتمد الطريقة الكتابية أو الشفهية، لتحديد قدرة التلميذ على الحفظ والاستظهار و"عند الامتحان يعز المرء أو يهان". والمعضلة في الأسلوب المتبع أنه لا يبحث عن مكامن الخلل التي تشوب العملية التعليمية لتصحيح مسارها وتحسين قنواتها. بل تسيطر على المنهجية التعليمية وتشكل فيها العنصر الأساس في أسلوب التحفيز وإثارة همة التلميذ ودفعه للتحصيل و الجد في ضبط التلقينات، فيفضي ذلك إلى سلوكيات عنيفة وعدوانية تفجرها مشاعر الفشل و الإحباط و الاحتقان النفسي⁴ الذي تسهم في تعاظمه الأجواء المشحونة الذي تمر فيه الامتحانات و التي تؤدي إلى تعثر أعداد غفيرة من التلاميذ ، بحيث لا يكشف الامتحان في نهاية المطاف عن مستوى تحصيلهم الحقيقي ، ذلك المستوى الذي كان سيكون

¹- Lewis Cosser, *Les fonctions du Conflit sociale*, Paris, Ed. p-u-f. Paris, 1982, p. 10.

²-Aicha Belarbi, *Attitude des lycéens et lycéennes envers la famille, la religion et l'Ecole*, in jeunesse et changement sociale, Université de Tunis, C-E-R-E-S, 1984, P.65

³ - عدنان دوري، جنات الأحداث، منشورات ذات السلاسل، 1985، ص. 273.

⁴ - أحمد أوزي، سيكولوجية المراهق: دراسة ميدانية للاتجاهات النفسية والتربوية، الرباط، 1986، ص. 202.

مغائرا بكل تأكيد ، لو كانوا في وضعية مريحة نفسيا. وهكذا يتبين أن من بين أهم العوامل التي لها دور محدد في تفشي ظاهرة العنف المدرسي في المدارس المغربية، نمطية الروائز وطبيعتها التي تجنح إلى قياس مدى التحصيل المعرفي للتلميذ عن طريق استخدام الأسئلة المباشرة التي تستفز الذاكرة وتقيس مدى قوة أو حدود قدرتها على استرجاع ما تم تعبئته وحفظه، دون اختبار غيرها من القدرات الذهنية العديدة كالقدرة على التحليل والتركيب والموازنة والنقد...، وهو المنهج المعتمد في غالب الأحيان في تقرير مصير التلميذ الدراسي. وعليه فإن الاعتماد على الامتحان فقط كأسلوب للتقويم يدفع التلميذ إلى استعمال كل الوسائل المتاحة لمداخلة الرسوب،¹ هذا الوضع يجعله مستعدا -في اضطراب نفسي من فوبيا الامتحان-² لممارسة العنف مع كل من يمكن أن يحول بينه وبين فعل الغش³، فأمام ماضوية الامتحانات التي تجاوزها التلميذ بولوجه إلى عالم الرقميات والمعلومات والمأمله بمعارفها، بات يرى في أساليب التقويم مدعاة للسخرية والاستهجان، باعتبارها لا تواكب المستجدات التي يطل عليها عبر عالمه الرقمي، ولا ترضي ميوله وطموحه ومواهبه وتطلعاته، ولا تؤثر في وجدانه وإيقاعه النفسي ولا تتماشى مع تصورات وقيمه الجديدة،⁴ فالالاقتصار على الروائز والامتحانات بالصورة التي عليها الآن يجعل من عملية التقويم ناقصة ومثبطة وغير محفزة على التفاعل وفق ما هو مفترض بيداغوجيا لأنه لا يراع في صياغتها تحقيق جملة الأغراض التربوية المنتظرة منها،⁵ وعليه ينبغي ألا تنفرد الامتحانات بصورتها الرتيبة كوسيلة وحيدة للتقويم، بل يجدر أن تشفع بأدوات تقويمية مستجدة تسير تحولات التلميذ، وقنوات

¹ -Journal Libération, 9 Juillet, 1992, p. 3

² - أحمد محمد الزعي، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة الأسس والمشكلات وسبل معالجتها، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، 2001، ص. 456.

³ - جريدة العلم، وسائل الغش في الامتحانات، عدد 9 مارس 1995، ص. 3

⁴ -El Mostafa Haddiya, « Processus de la socialisation en milieu urbain au Maroc », publication de la faculté des lettres et des sciences Humaines, Rabat, 1991, PP. 39-40.

⁵ - عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والانجاز أسبابه وعلاجه، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2004، ص. 490.

الإدراك وميله المعرفي¹، لأن طبيعة العملية التربوية وعمل التلميذ أوسع مما يمكن أن تقيسه تلك الامتحانات، المفضية إلى ثواب بالنجاح أو عقاب بالرسوب.² وفي هذا الصدد أعرب الباحث عبد الصمد بلكبير أن الخلل الذي يشوب نظام التقويم يرتبط بأعطاب ناتجة عن النظام التربوي كنتيجة للمقررات والبرامج والمناهج وطرق التدريس والعلاقة بالمكتبة والإدارة التربوية وعلاقة المدرس بالمجتمع، بالتالي فإن فساد نظام التقويم ينبع من فساد النظام التربوي الذي ينتج هو الآخر عن فساد الجانب الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي، وأضاف أن الأجدى هو توجيه التلاميذ لكي يبدعوا ويبتكروا لا لكي يحفظوا ويرددوا، لذلك فظاهرة الغش هي منتج لآلية فاسدة هي آلية الحفظ.³

ه- ضعف التكوين البيداغوجي للمدرس

يعتبر فشل المدرس في خلق أجواء صحية لإنجاح العملية التعليمية وتدبير المشاكل واحتوائها داخل الفصل الدراسي، انعكاسا لضعف الشبكة التربوية المشرفة على انتقاء المدرسين وهشاشة سياسة التكوين، فالطاقم المكلف باجتياح وتكوين الأساتذة المؤهلين لممارسة مهنة التعليم يفترض فيه أن يملِّك الأساتذة المتمتعين سلفا بقوة الشخصية والالتزان النفسي والذكاء الاجتماعي والتواصلي...، بالوسائل والأدوات المنهجية والنظرية والتطبيقية التي تجعلهم ماهرين في فن التواصل والتفاعل وكسب ثقة متمرسين يعانون من أوضاع اجتماعية ونفسية مزرية،⁴ أغلهم مدمنين على أشكال من المخدرات والمشروبات الكحولية، بل بعضهم ضبط في عصابات إجرامية، فاجتياح أساتذة موهوبين يصلحون للتدريس في هذا الواقع، يتطلب تربصا من نوع خاصة وعلى مستوى رفيع من التكوين، وهذا ما يجعلنا نجزم أن السياسة المنتهجة في اختيار الأساتذة وفحوى منهاج التكوين المبرمج في مراكز التكوين تعثره الارتجالية والسطحية وتغيب عنه الجدية والرغبة في التغلب على المشاكل التي تعرقل جودة العملية التعليمية، فظاهرة

¹ - لويس كامل مليكة، سيكولوجية الجماعات والقيادة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الجزء الثاني، 1989، ص. 183.

² - أمينة هاشم سراج، التسرب المدرسي بين تلاميذ المدارس، ندوة الثقافة والعلوم، دبي، 2003، ص. 42.

³ - <http://www.oujdacity.net/international-article-12427-ar/>

⁴ - عبد العزيز غانم، "أخلاقيات مهنة التعليم: معايير لضبط سلوكيات المعلمين"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة

العربية، العدد 62، أبريل 1990، ص. 88.

العنف المدرسي التي ابتليت به مؤسساتنا زادت في تغذيته مراكز تكوينية بمناهج متقدمة وخريجين بتمثلات متجاوزة في التعامل مع المتعلم، ومقومات بالية لمجابهة هذا الواقع، وما زاد الوضع سوءاً، حرمان المدرس من دورات تكوينية دورية يحث فيها مداركه البيداغوجية وخططه وأساليبه اليداكتيكية، ويطور فيها ممارسته المهنية ويذاكر المشاكل والعراقيل التي تحول دون حوكمة الممارسة التربوية، الأمر الذي أفضى إلى جهل المدرس بالمستجدات¹ والحقائق المتعلقة بالمتعلم وتأثير المحيط والوضع السوسيو اقتصادي والتحولت العالمية² على شخصيته ونموه ومزاجه النفسي³، وأثر على كفاءته في توظيف ردود الفعل المواتية لمعالجة المواقف الطارئة⁴ مع مختلف أطيان التلاميذ بانتماءاتها الاجتماعية ومعضلاتهم النفسية، بما يجفف بواعث العنف قبل نضوج مسباته⁵، فتخلي الوزارة الوصية عن نية تعميم أورش في مجموع الأكاديميات لمتابعة المدرس في العطل المدرسية جديد الوسائل التعليمية والتقنيات التي تراعى المرحلة العمرية والبيئة الاجتماعية ومستوى الاستيعاب، وما يوازنها من دراسات في علم النفس التربوي والاجتماعي وسيكولوجية النمو وأصول التربية وفلسفتها زاد من افتقار المدرس للاستراتيجيات البيداغوجية المواكبة للمتغيرات⁶، فأفقد ذلك بناء التعليمات بما بشقي رغبة المتعلمين ويمتدح العملية التعليمية ويشرك المتعلم في إنجازها والإقبال على إثرائها في جو ملؤه المودة والاحترام⁷ وقد وازى ذلك إقدام الحكومات المغربية منذ 1998 إلى حدود حكومة عباس الفاسي، تعيين مدرسين في مختلف ربوع المغرب دون تكوين مسبق، لازمه إشراف تربوي من قبل مفتشين أغلبهم لا يقدم جديدا في المجال التربوي أو اليداكتيكي، بل يكتفون بتقديم ملاحظات في مساحة تقيس حدود الالتزام

¹ - محمد منير مرسى، أصول التربية، عالم الكتب، دون تاريخ، ص. 237.

² - حسن منسي، إدارة الصفوف، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص. 81.

³ - مصباح عامر، التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، شركة دار الامة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص. 247.

⁴ - موقف عبد العزيز الحسنواي، دراسة مقارنة لمعرفة تطور اتجاهات مدرسي الفيزياء نحو استخدام الحاسوب والانترنت في التدريس، وأثرهما في تحصيل طلبتهم مجلة العلوم الإنسانية، العدد 44، 2010، ص. 08

⁵ Virgin. Benin, La relation pédagogique du rapport au savoir. 2004, p. 02

⁶ - صفاء عبد العزيز وآخرون، إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2007، ص. 104.

⁷ - محمد عودة، إعداد معلم المدرسة الأساسية، دار الكتب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، 2006، ص. 182.

بالبيداغوجية المتبناة من قبل السياسة التعليمية (بيداغوجية الكفايات) دون اقتراح حلول إجرائية من شأنها تطوير أداء المدرس في ظل غياب الوسائل الديدكائكية المساعدة والظروف التعليمية وسيادة خريطة المدرسية تفرض انتقال تلاميذ دون مستوى النجاح.

قصارى القول، إن السعي للحد من العنف المدرسي، يتطلب قرارات مؤسسية ذات صلة بالتوجهات العامة في مجال التربية، وهي في الغالب قرارات تمس السياسة التربوية في أبعادها الفلسفية، هذه السياسة التي لا تريد التنبه، متغاضية بوعي عن ضلوعها في تجدير ظاهرة العنف المدرسي واستحكامها في البيئة المدرسية، عبر ممارستها لمختلف أشكال العنف الرمزي على المتعلمين، وذلك من خلال:

– العنف المهج الدعاسي الذي يتجاوز في كثير من أوجهه طاقة المدرس والتلميذ، ويسقط – من اعتباره فوارق الجهات والمؤسسات والأفراد .
عنف نظام الامتحان الذي لم تستطع مختلف التجديدات التربوية أن تنزع شبحيته .

– عنف ذو صلة بتدبير الزمن المدرسي وزمن التعلّمات ، بحيث لا مجال فيه للخصوصيات الجهوية والإقليمية ولا لخصوصيات المتعلمين، وإنما تتحكم فيه إكراهات ذات صلة بالعنصر البشري والتجهيزات ومتطلبات العمل، مما يولد لدى المدرس والتلميذ معا غضبا وإحباطا حين يعجزان عن تنفيذه.
– عنف مرتبط بتدبير الإمكانيات المادية والبشرية (ظاهرة الاكتظاظ ، والأقسام متعددة المستويات ، وأقسام ذوي الحاجات الخاصة) حيث تطرح نوعا من الإغرامات التي لا يملك المدرس والتلميذ معا إلا الانصياع لها...

خلاصات واستنتاجات

حاولنا في هذا البحث مقارنة ظاهرة الاعتداء في المجال المدرسي المغربي، وذلك من خلال فهم هذا السلوك انطلاقا من عوامل ومحددات مباشرة وأخرى غير مباشرة، لا يحسن تفسيرها إلا بالرجوع إلى سياسات الدولة ومشروعاتها الإصلاحية وما خلفته من أوضاع اقتصادية واجتماعية هشة، نتيجة إخفاقها في إيجاد الصيغة المناسبة التي يمكن عبرها ردم الهوة السحيقة بين طبقات المجتمع والتوزيع العادل للثروة وصيانة منظومة القيم، وكل ما من شأوه المحافظة على التسامح والسلم والاجتماعيين، وهذا ما جعلنا ننطلق من فرضية مفادها أن السلوك المنحرف للتلميذ هو مظهر من مظاهر القصور في التكيف الاجتماعي/التربوي الذي يعاني منه المتعلمون، وتعبير من تعبيرات السخط والتمرد والامتناع بوسائلهم الخاصة، فتفريغ طاقاتهم العدوانية على هذه الشاكلة هو نوع من الثورة على الواقع المعيش بالطريقة "الهوليودية" أو "بليودية"، والذي يمكن أن يصل إلى مستويات خطيرة حين يحاول قمع تعبيرهم عن دوافعهم أو إبداء سلوك يرمي إلى احتقارهم أو استصغارهم، فضعف التكوين البيداغوجي للكثير من المدرسين يكون في كثير من الأحيان سببا في تفاقم الظاهرة جراء جهلهم بوسائل التواصل الحديثة في التعامل مع سيكولوجية تلميذ مراهق يعيش في وسط اجتماعي يختزن كل الأمراض النفسية وكل مظاهر القهر والانحلال الاخلاقي، فالعدوان الملاحظ داخل الفضاء المدرسي هو نوع من العدوان الوسيطي الذي ينشد بفعله اجتياز الامتحانات بنجاح بوسائل منحرفة من قبيل الغش والاعتداء على الأساتذة الذين يعرقلون هذه الغاية، وهذا ما يدل أن حالة التوتر التي يعيشها المجال المدرسي لا تعدو أن تكون صورة نشاز للخلل العام والأزمات المختلفة التي يئن تحت وطئها المجتمع، ومشهد من مشاهد فشل السياسات الدولة في النهوض بالإصلاحات التنموية، وهذا يدفعنا إلى الجزم أن العنف المدرسي هو تعبير عن مضامين اجتماعية ورمزية وقيمية وثقافية ناجمة عن تغيرات بنيوية عميقة وإخفاقات سياسية متراكمة أفضت إلى إنتاج نسق قيمي نفعي براغماتي متنكر، يقوم على ميكانزمات التبرير الأخلاقي الانتهازي، والاستسلام للضغوط الاجتماعية التي تبني مجتمعا فردانيا سلبيا وأنانيا، همه مصلحته الضيقة والبحث عن الربح السريع بكل الوسائل الممكنة دون اعتبار الآخر، أي مجتمع يتفاعل مع محيطه بعقلية جلاديه.

المراجع بالعربية

- إسماعيل الأسدي، العنف أسبابه وأنواعه وأدواره وسبل المعالجة، مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد الحادي عشر، 2003.
- أحمد أوزي، سيكولوجية المراهق: دراسة ميدانية للاتجاهات النفسية والتربوية. الرباط، 1986.
- أحمد محمد الزعي، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة الأسس والمشكلات وسبل معالجتها، دارزهران للنشر والتوزيع، الأردن، 2001.
- أمينة هاشم سراج، التسرب المدرسي بين تلاميذ المدارس، ندوة الثقافة والعلوم، دبي، 2003.
- باسم سرحان، دور الإدراك في تحديد المشكلات المجتمعية، دراسة ميدانية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد 1، 1989، المجلد السابع عشر.
- أسامة مزيان، انعكاسات أفلام العنف على سلوكيات الأحداث والمراهقين في أوساط مؤسسات التنشئة الاجتماعية، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علم الاجتماع التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس، السنة الدراسية 2006-2007.
- تبداني خديجة وآخرون، الأسرة والمدرسة، سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، وهران، الجزائر، دار قرطبة للنشر والتوزيع، 2004.
- بوتومور، تمهيد في علم الاجتماع، ترجمة محمد جوهرة وآخرون، دار المعارف، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1996
- بوتومور، الطبقات في المجتمع الحديث، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، دار المعارف، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1984.
- جريدة الصباح، الاثنين 30 شتنبر 2013.
- جريدة العلم، وسائل الغش في الامتحانات، عدد 9 مارس 1995.
- حسن منسي، إدارة الصفوف، دار الكندي للنشر والتوزيع، الاردن، 2000.
- حليم بركات، المجتمع العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة 3، بيروت، 1988.
- حسني توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، القاهرة، 1992.

- زين العابدين درويش ، علم النفس التربوي، 1992.
- طه عبد العظيم، إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية النفسية، عمان، دار الفكر، 2007.
- ليفون ميلكان وآخرون، بعض مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية، المجلد الثاني الجزء الثاني، جامعة قطر مركز البحوث التربوية، قطر 1984
- لويس كامل مليكة، سيكولوجية الجماعات والقيادة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الجزء الثاني، 1989.
- معتز سيد عبد الله، الاتجاهات العصبية، سلسلة علم المعرفة رقم 137، 1989.
- محمد جسوس، أطروحات حول مشاكل التعليم، جريدة الاتحاد الاشتراكي، 12 دجنبر 1989.
- مصطفى عمر التير، المشكلات الاجتماعية تحديد إطار عام، مجلة فكر العربي العربي، العدد 19، 1981.
- مامنية سامية، بنية النظام التربوي الجزائري المعاصر وعلاقته بانحراف التلميذ، العدد 08، 2014.
- محمد خضر بن عبد المختار، الاغتراب والتطرف نحو العنف، دار غريب للنشر والطباعة، الجزائر، 1999.
- محمد الباهي السيد ، علم النفس الاجتماعي ، دار الفكر العربي ، الطبعة الثانية، 1980
- محمود أبود، "ثقافتنا التربوية"، المجلة التربوية، العدد 01، 1007، غزة.
- مصباح عامر، التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، شركة دار الامة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003
- موقف عبد العزيز الحسنوي، دراسة مقارنة لمعرفة تطور اتجاهات مدرسي الفيزياء نحو استخدام الحاسوب والأنترنت في التدريس، وأثرهما في تحصيل طلبتهم مجلة العلوم الإنسانية، العدد 44، 2010.
- سهيل كامل، السلوك الانساني بين الحب والعدوان، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد، 27، 1989.
- سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ت.

طفوحات فشل السياسات التنموية بالمغرب على المحيط التعليمي أنس الصنهاجي

علي إسماعيل مجاهد، التنبؤ العلمي كأساس للتخطيط الأمني، دار الإسرائ، القاهرة، 1995.

- عبد المولى السهلي، عنف الصورة في البرامج الإعلامية والسينما، بحث التخرج من مركز التربية والتكوين الجهوي فاس، السنة الدراسية 2013-2014.
- عبد القادريوسف، أزمة التربية في الوطن العربي، مجلة التربية، العدد 34، 1985.
- عدنان دوري، جنات الأحداث، منشورات ذات السلاسل، 1985.
- عمر عبد الرحيم نصرالله، تدني مستوى التحصيل والانجاز أسبابه وعلاجه، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الاردن، 2004.
- علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، مجلة شؤون اجتماعية، العدد 104، 2009.
- عبد الله الرشيدان وآخرون، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان.
- عبد العزيز غانم، "أخلاقيات مهنة التعليم: معايير لضبط سلوكيات المعلمين"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 62، أبريل 1990، ص. 88¹ - محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتب، دون تاريخ.
- صفاء عبد العزيز وآخرون، إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2007.
- صالح عبد الله جاسم، ظاهرة إتلاف المرافق المدرسية ومدى انتشارها وأسبابها، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 60، 1989.
- ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1996.
- خديجة الماحي وآخرون، سيكولوجية المجرم، بحث لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، كلية التربية الرباط، السنة الدراسية 2012-2013.
- غريب السيد أحمد وآخرون، علم اجتماع الأسرة، دار المعرفة، القاهرة، 2001.

المراجع بالفرنسية

-Ali Mortada, **Cinéma et Société marocaine**, Projet de fin d'études, Master en didactique, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sidi Mohammed ben abd Allah, 2013-2014.

-Aicha Belarbi, **Attitude des lycéens et lycéennes envers la famille, la religion et l'Ecole**, in jeunesse et changement sociale, Université de Tunis, C-E-R-E-S, 1984.

-André Doudin. P, Miriam ekohen –Markus: **Violence à l'école , fatalité ou défi** , édition, de book, 2000.

-Beaulieu, **la violence à l'école secondaire, mémoire de maitrise**, faculté des sciences de l'éducation, université de Laval. 2005.

John Edwards' 'Bumper Sticker' Complaint Not So Off the Mark, New Memo Shows.

- Shidler. L, **Teacher sanctioned violence**. Childhood education, ACEI, Spring , 2001.

- Alain Bauer, **Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille, rapport remis aux ministres de l'éducation national**, Paris. 2010.

-Dupaquier. J, **la violence eu milieu scolaire**, Paris Pressé universitaire de France Mai 1999.

Lewis Cosser, **Les fonctions du Conflit sociale**, Paris, Ed. p-u-f. Paris, 1982.

-El Mostafa Haddiya, « **Processus de la socialisation en milieu urbain au Maroc** », publication de la faculté des lettres et des sciences Humaines, Rabat, 1991.

-Virgin. Benin, **La relation pédagogique du rapport au savoir**. 2004.

Journal Libération, 9 Juillet, 1992, p. 3

<http://www.oujdacity.net/international-article-12427-ar/>