تناول معرفي لمفهوم العنف الرمزي من خلال بعض النظريات
حالة المدرسة الجزائرية نموذجا

خولة حكيم[1,*] زين الدين مصمودي[2]
جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي (الجزائر)

Cognitive approach to the concept of symbolic violence through some theories
The case of the Algerian school model

Khawla hakime1,* **Zineddine masmoudi2**
Larbi Ben M'hidi University Oum El-Bouaghi , (Algeria)
khawla.hakime@gmail.com, Masmoudi.Zineddine@univ-oeb.dz

تاريخ الاستلام:2019/04/13؛ تاريخ القبول:2020/04/18؛ تاريخ النشر:2022/02/28

ملخص.يهدف هذا المقال إلى التعرف على العنف الرمزي كشكل من أشكال العنف غير الفيزيائي، يمارس من خلال وسائل التربية و التواصل الاجتماعي، و ذلك وفق التطرق إلى النظريات المفسرة له، و الأشكال التي يظهر بها داخل أسوار المدرسة الجزائرية عبر نقل الموروث الثقافي، اللغة، مضمون التعليم، التقييم، المعلم، و المنهج.

الكلمات الدالة:معرفي، عنف رمزي، نظريات

Abstract. The aim of this article is to identify symbolic violence, as a form of violence in schools, and understand the most prominent forms and operations in which it is occurs in everyday interactions during the process of education in the Algerian school. The latter is considered as a means of socialization, and is responsible for providing knowledge and transferring cultural heritage and social development across generations.

Keywords: Cognitive; symbolic violence; some theories.

***corresponding author**

1. مقدمة:

إن العنف بجميع أشكاله يعتبر ظاهرة اجتماعية واسعة الانتشار طفت على جميع أشكال التواصل البشري، رغم ما تمثله من اختراق للضوابط الاجتماعية و الأخلاقية، و رغم ما لها من آثار مدمرة للذات البشرية، ما خلق ضرورة لالتفاف هذه الظاهرة بالمشروعية و الخفية في إطار ما يسمى بالعنف الذكي أو ما يصطلح عليه بالعنف الرمزي. و يستعمل العنف بنوعه الرمزي في الحقل التربوي بمختلف آلياته و أشكاله لتحقيق الغاية المنشودة من التربية، و ذلك على اثر تراجع العنف الفيزيائي وانحساره بشكل كبير، تحت تأثير عوامل ثقافية وحقوقية متعددة من جهة، و لأن العنف الرمزي الصورة الأكثر تخفيا و الأسرع تأثيرا من جهة أخرى، لأنه يمارس على الأفراد بموافقتهم و تواطئهم، بحيث أنهم يستدمجونه كبديهيات أو مسلمات من خلال وسائل التربية والتنشئة الاجتماعية وأشكال التواصل داخل المجتمع، و تعد المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تكسب الفرد القيم الثقافية للمجتمع، وتكسبه مهارات و معارف تمكنه من الاندماج الاجتماعي مستقبلا، كما تقوم المدرسة في إطار الوظيفة التربوية المسندة إليها بتعديل السلوكيات الخاطئة المكتسبة من الأسرة للتلاميذ، أي تقوم بصقل شخصيتهم الاجتماعية والثقافية. لذلك فقد اتخذ العنف الرمزي من تلميذ المدرسة الجزائرية ضحية له حيث نلاحظ أنه أصبحت خلال السنوات الأخيرة ملازما لوظيفة المدرسة الجزائرية، في وسط ومحيط ينظر إليه التلاميذ و أولياء الأمور أنه أمن و خال من كل أذى، ولأن الأمر كذلك فقد ارتأينا أن ننقل بعض آراء أهل الاختصاص في تفسير العنف الرمزي في ظل تخوف الباحثين من انعكاسها على التعليم و المتعلم هذا من جهة، ومن جهة أخرى جعل بعضهم يعترف بتقصير بعض المؤسسات التربوية في احتواء التلميذ، وصياغته وتخريجه بالصورة المطلوبة حتى يكون قادرا على التعامل مع متطلبات الحياة الاجتماعية بإبداع.

2. الإشكالية:

نظرا لاستفحال وانتشار العنف، و تطور مظاهره و اختلاف أشكاله، حيث صار له أبعاد متباينة شملت أغلب المستويات التربوية و مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمعات المعاصرة، و قد انتشر في الوسط المدرسي بشكل ملفت للنظر، لذا تحولت أنظار الباحثين في الحقل التربوي بشكل أساسي إلى دراسة النوع الفيزيائي منه أي الجسدي و اللفظي غاضين البصر عن العنف الرمزي رغم أن له بالغ التأثير على التلميذ في المدرسة الجزائرية حيث وجد الأسود و منصوري في دراستهما أن العنف الرمزي هو من أكثر أنواع العنف الذي يصدر من طرف المعلم على التلميذ مما يؤدي إلى ضعف تحصيله الدراسي متجسدا في الإهمال و اللامبالاة، الاحتقار، عدم المساواة.(الأسود و منصوري، 2015، ص 88) خاصة في ظل سعي المدرسة إلى نقل التراث الثقافي عبر الأجيال بكافة الطرق و الوسائل، حيث أن الدارس المتعمّق للمدرسة الجزائرية يجد داخل أسوارها أشكالا من العنف الرمزي التي تستعمل ضد التلميذ لغايات وأهداف ومرامي منتظرة يُفترض بلوغها و تحقيقها، حيث يقول وطفة في هذا الصدد " يأخذ العنف داخل المؤسسات التربوية صورا و تمثلات متعددة خفية غير معلنة مثل: العنف الثقافي، و العنف الأخلاقي و العنف القيمي، و العنف اللغوي، و أخيرا العنف الرمزي. الذي يتميز بالقدرة الهائلة على التخفي والتأثير وتحقيق غايته بسهولة و يسر." (وطفة، 2009،ص 78)

و هذا ما دفعنا إلى التطرق إلى تناول معرفي لمفهوم العنف الرمزي من خلال بعض النظريات حالة المدرسة الجزائرية نموذجا في هذه الورقة البحثية و ذلك بالإجابة على التساؤلات التالية :

ما المقصود بالعنف الرمزي؟ ما هي المقاربة المعرفية لتفسير العنف الرمزي؟ ما هو العنف الرمزي في التربية؟ ما هي مظاهر العنف الرمزي في المدرسة الجزائرية؟

3. أهمية الدراسة: تكتسي الإشكالية أهميتها من جدية و حداثة الموضوع المعالج، فخطورة هذه الظاهرة (العنف الرمزي) تجعل المشكلة بالغة الأهمية في المدرسة الجزائرية التي تعاني أشكالا مختلفة من العنف ناهيك عن العنف الرمزي و لا

يستطيع الفاعلون في العملية التربوية تمييزه بين مختلف وسائل التواصل و السلوكات المتبعة داخل المدرسة حيث أن معظم الدراسات تؤثر دراسة الشكل الفيزيائي للعنف على أن تختار هذا النوع غير الملموس.

4. أهداف الدراسة:

يسعى البحث الى:

1 -التعرف على مفهوم العنف الرمزي.

2 -وضع مقاربة معرفية لتفسير العنف الرمزي من خلال بعض النظريات.

3 -التعرف عن العنف الرمزي في التربية.

4 -الإبانة عن تعرض التلميذ في المدرسة الجزائرية للعنف الرمزي.

5 -التعرف على مظاهر العنف الرمزي في المدرسة الجزائرية.

5. الدراسات السابقة:

لاحظنا خلال بحثنا في موضوع العنف الرمزي قلة الدراسات الميدانية حول موضوع العنف الرمزي في المدرسة الجزائرية و سنحاول فيما يلي ادراج بعض الدراسات التي تقارب موضوع هذه الورقة البحثية:

1.5. دراسة رقية وافي بعنوان دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ و علاقتها بإنجازهم الأكاديمي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية)، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من 100 تلميذ، و لتحقيق هذه الأهداف تبنت الباحثة مقياس العنف الرمزي لشاكو صفاء و مقياس الإنجاز الأكاديمي لقشقوش و الأعسر و أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر دلالات العنف الرمزي ظهورا و اتساما في المحيط المدرسي حسب إدراك التلاميذ هي العلاقة بين المعلم و المتعلم و التقييم التعسفي، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دلالات العنف الرمزي و مجالات الانجاز الأكاديمي، و أيضا أظهرت النتائج فروق دالة إحصائيا بين المنجزين و غير المنجزين في إدراكهم لدلالات العنف الرمزي.(وافي، د.ت. ، ص 429-449)

2.5. دراسة عبد الرحمن الشقير بعنوان العنف الرمزي في القياس و التقويم، هدف من هذه الدراسة أن يكون من ضمن متطلبات القبول بالجامعات إجراء اختبارات تكون نتيجتها معيارا يستخدم إلى جانب معيار الثانوية العامة و يتضمن نوعين من الاختبارات هما: اختبار القدرات العامة، و يقيس القدرات التحليلية و الاستدلالية، و من نتائج الدراسة أن الباحث قد لاحظ على اختبارات القدرات و التحصيلي عنفا رمزيا متخفيا أضر بفئة كبيرة من الطلاب دون قصد من القياس و دون وعي من الطلاب بأن هذا عنف رمزي.(وافي، د.ت.، ص433)

3.5. دراسة شاكو صفاء بعنوان العنف الرمزي الممارس في مؤسسة الجامعة وعلاقته بمستويات الطموح لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية لعينة من طلبة السنة الثانية علوم اجتماعية بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة ورقلة، من خلال نتائج الدراسة تؤكد الباحثة أن هناك عنف رمزي ممارس من طرف جميع الفاعلين في مؤسسة الجامعة (الطالب، الزملاء، الأساتذة، الإداريين) بشكل متبادل، وبالتالي فنجد العنف الرمزي يظهر في العلاقات القوية فيما بينهم والمعاملات التي تتسم بالاحترام والتقدير المتبادل بين جميع الفاعلين، كما أن هذا العنف يظهر في أشكال الضغط والإكراه والسلطة الرمزية و الاقناعية والخضوع للآخر، فيمارسه بصفة خاصة الطالب الجامعي باستراتيجيات خاصة به، باعتباره له طموحات دراسية وطموحات مهنية وأخرى سياسية مختلفة حسب مستوياتها وحسب أهدافه الخاصة، فهو يمارس العنف الرمزي بكل الاستراتيجيات و الأساليب من أجل إقناع غيره وكسب ثقتهم، ومن أجل تحقيق أهدافه الشخصية وطموحاته الخاصة، وفي

المقابل يمارس عليه من طرف الفاعلين في مؤسسة الجامعة ومن أصحاب المكانة والقوة والسلطة الرمزية، من أجل الاستفادة من الطالب الجامعي في تحقيق أهدافهم ومصالحهم الشخصية من خلال كسب ثقته وفرض قوتهم عليه.(شاكو، 2016، ص76)

6.تعريف المقصود بالعنف الرمزي:

يعد مفهوم العنف الرمزي أحد المفاهيم الأساسية لنظرية بيير بورديو(1903-2002) في مجال علم الاجتماع التربوي: لذا يعرفه بورديو بقوله: " العنف الرمزي 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(Bourdieu,1998, p88)"،كما عرفه مصطفى حجازي" بأنه نقيض السلوك الجانح المادي، فهو ليس مادية الفعل، و لكن دلالته التعبيرية توحي لدلالة باطنية، في بنية مجتمع ما يتراكم فيها عدوانية كامنة في شبكة العلاقات الاجتماعية قابلة للانفجار في ظروف معينة" (حجازي، 2005، ص174)، و يشترك العنف الرمزي مع سائر أنواع العنف في الهدف متمثلاً في إلحاق الأذى والضرر بالآخرين، و يختلف عنها من حيث أداؤه لأنّه خفي وغير واضح تماماً، ومن بين خصائصه:

- العنف الرمزي ذو قوة، وله تأثير كبير استناداً إلى طريقته و إلى جملة الرموز والمعاني التي يحملها.
- العنف الرمزي يتخذ عدة أشكال وعدة خصائص وأهمها الترميز.
- العنف الرمزي يهدف إلى فرض السلطة والنفوذ بطريقة تعسفية واستبدادية.(لصلج، 2016، ص9)

إذن العنف الرمزي شكل من أشكال العنف يعتمد على الرموز و الدلالات المتعارف عليها لدى الطرفين، يتسلط عن طريقها أحدهما استنادا إلى القوة الممنوحة له اجتماعيا، ضد الأخر الذي يتصف بالإذعان و الخضوع، و له آثار نفسية مدمرة.

7. مقاربة معرفية لتفسير العنف الرمزي:

بما أن البحث الحالي يتناول مفهوم العنف الرمزي من خلال بعض النظريات سنتعرض في هذه المرحلة من البحث إلى أهم النظريات التي تعرضت بشيء من التفصيل لمفهوم العنف الرمزي بما أنه المصطلح الأساسي في هذه الدراسة، حيث فسر العلماء و الباحثين ظاهرة العنف عامة و العنف الرمزي خاصة وفق مدارسهم وتوجهاتهم، وسوف نحاول التطرق إلى أبرز النظريات المفسرة للعنف:

1.7. نظرية التحليل النفسي:

يعد فرويد من رواد نظرية التحليل النفسي حيث يرى أن العنف دافع من الدوافع الغريزية المتعارضة، وهما غريزة الموت تهدف لحفظ النوع، وغريزة الحياة وتهدف لحفظ الفرد، حيث يؤدي التفاعل بين منظومتي غرائز الحياة و غرائز الموت و التعارض الوظيفي بينهما إلى نشوء و ولادة مختلف مظاهر الحياة الانسانية. و قد بين فرويد في كثير من أعماله و تصنيفاته الفكرية أن غريزة الموت تأخذ طابعا داخليا و إن فعاليتها تجري في الأعماق و في حمأة الصمت الداخلي و تصبح هذه النوازع العدوانية صورتها الواقعية عندما تنطلق و تتحرك و تحاول أن تحقق نفسها بفعل حركة تدفعها إلى خارج دائرة الصمت الداخلي الذي يكتنزها و هي حينما تتجه إلى الخارج، تتحول إلى طاقة هادمة مدمرة للحياة. فالعدوان كما يتجلى في رؤية فرويد يأخذ صورة شكل من أشكال الطاقة المدفونة في الأعماق و هو أشبه بسائل مضغوط في حاجة لأن يفرغ أو يحرر.(وطفة،2008،ص140) حيث يرى فرويد أن العنف بجميع أشكاله فطري و متأصل في الإنسان، و يلجأ الإنسان إلى مختلف الحيل الدفاعية لإخفاء العنف الجسدي و إظهاره في صورة عنف رمزي، يضفي عليه صبغة المشروعية.

2.7. نظرية الإحباط : بنيت هذه النظرية على أساس فرضية "دولارد" وزملائه 1939 و التي مؤداها أن الإحباط يؤدي إلى العنف، وصيغت هذه الفرضية على جزئين:

أ. أن العنف يعد دائما نتاجا للإحباط.

ب. أن حدوث السلوك العنيف، يفترض أن يسبقه مواقف إحباطية.

و يشير أحمد عكاشة 1993 إلى أن طبقا لهذه النظرية، فإن الإحباط إن لم يؤدي إلى عنف، فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقف إحباطي، والمصدر الأساسي لهذه الفرضية، الدراسات التي تشتمل على تأخير أو تعطيل إشباعات الطفل تقابل بتخبط للأشياء التي أمامه.(الجوهري، 1995، ص77)، فالعدوان إذًا نتيجة حتمية للإحباط" (ناصف، 1987، ص 30) حيث أن مرور الفرد إلى العنف بعد مروره بموقف إحباطي نتيجة تأخير أو تعطيل الإشباع لديه يخضع لعدة عوامل ترتبط بشخصيته، و بيئته الثقافية الاجتماعية، و توفر الظروف الملائمة لممارسة العنف الفيزيائي أو الرمزي ضد مصدر الإحباط خاصة إذا كان مصدر الإحباط له مركز و دور اجتماعي يحول دون ممارسة العنف الفيزيائي عليه.

3.7. نظرية التعلم الاجتماعي:

ترجع هذه النظرية فكرة التقليد أو المحاكاة كأساس لحدوث السلوك العنيف، حيث يلجأ الأطفال طبقا لهذه النظرية، إلى تقليد الكبار والتعلم من خلالهم السلوك العنيف، ويحدد ذلك من خلال مواقف حقيقية في الحياة أو من خلال نماذج تبث لهم من خلال الأفلام وأجهزة التلفزيون.

ويرى "بندورا" في إطار نظريته في التعلم الاجتماعي، ان الطفل يتعلم العدوان والعنف كما يتعلم الأنواع الأخرى من السلوك. وان التعرض لنموذج عنيف يقدم نوعين من المعلومات:

أ. معلومات فنية تزيد من ثقة الفرد بقدرته على القيام بعمل من أعمال العنف.

ب. معلومات عن عواقب العنف ثوابا بطريقة معينة و في موقف معين.(الجوهري ، 1995، ص79)

يبدأ الطفل في التقليد في سن مبكرة في طفولته الأولى، فهي طريقة للتعلم و كسب معارف و مهارات جديدة، فهو يقلد جميع إيماءات و سلوكات والديه بالدرجة الأولى، ثم ينتقل إلى تقليد أقرانه في جماعة الرفاق ثم معلميه في المدرسة، و الممثل المفضل لديه، و بالتالي يكتسب عديد السلوكات العنيفة عن طريق هذه السيرورة، و مجرد كون الطفل متلقي لهذه السلوكات يجعله عرضة للعنف الرمزي.

4.7. النظرية الاجتماعية:

الفلسفة الأساسية لهذه النظرية تقوم على فكرة "العدوى الجماعية"، حيث يفقد الأفراد التفكير المنطقي في إطار الجماعة، وافترض "فسنتجر" و زملائه وجود حالة سيكولوجية أسموها اللاإنفراد، تؤدي إلى زيادة السلوك الاندفاعي الممنوع اجتماعيا، بما في ذلك العنف، وقد يستثار اللاانفراد بفعل ظروف معينة منها:

المجهولية (إحساس الفرد أن أحدا لا يعرفه)، والاستثارة، الصوت المرتفع، العقاقير.(الجوهري، 1995،ص82)

إن سلوك العنف غير مقبول اجتماعيا، و لكن قوانين الجماعة و ديناميتها تخضع أفرادها إلى اعتبار المحظور اجتماعيا مقبول مثله مثل أي سلوك آخر، حيث تذوب ذات الفرد في إرادة الجماعة و يفقد التفكير و السيطرة على سلوكاته و هذا في حد ذاته عنف رمزي مطبق عليه.

5.7. النظرية المعرفية:

حاول علماء النفس المعرفي أن يتناولوا سلوك العنف لدى الإنسان بهدف علاجه وقد ركزوا في معظم دراساتهم و بحوثهم حول الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمّثل في مختلف

المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة اليومية للإنسان، مما يكون لديه مشاعر الغضب والكراهية، وكيف هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه لممارسة السلوك العدواني.(عبدي، 2010، ص 88)

إن السلوك العنيف ينبع من مشاعر الغضب و الكراهية، التي تشكل عنفا رمزيا موجها نحو الذات، كما يغذي حاجته إلى المرور إلى فعل الأفكار العنيفة التي تدور في عقل الفرد.

8. العنف الرمزي في التربية:

ان المجتمع في إدارته و تسييره لشؤون أفراده عن طريق ضبط سلوكهم وفق القواعد القانونية و الأخلاقية، يستمد سلطته من مختلف مؤسسات الدولة و منها المدرسة التي تتميز بالسلطة، و بالتالي فهي تمارس العنف الرمزي على أفرادها .

و المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة في التنشئة الاجتماعية تبعا لفلسفته و نظمه و أهدافه، و هي متأثرة بكل ما يجري في المجتمع، و مؤثرة فيه أيضا فهي الأداة و الوسيلة و المكان الذي بواسطته ينقل الفرد من حال التمركز حول الذات إلى حال التمركز حول الجماعة، و هي الوسيلة التي يصبح بها الفرد انسانا اجتماعيا و عضوا فاعلا في المجتمع. (حاج سعيد، 2001، ص45)

حيث يقول بيير بورديو« إن كل فعل بيداغوجي إنما هو موضوعيا، عنف رمزي، على اعتبار أنه فُرِض، بواسطة سلطة اعتباطية، لاعتباط ثقافي».(بورديو و باسرون، 2007، ص103)

إذن فالفعل البيداغوجي هو نقل لموروث ثقافي للطبقة الاجتماعية السائدة التي تتميز بالسلطة، حيث تتم عملية تسليم الثقافة من جيل إلى آخر وفق استعداد تام لتلقيها دون إضافة.

9. بعض مظاهر العنف الرمزي في المدرسة الجزائرية:

يتجلى العنف الرمزي في المدرسة وفق آليات و ديناميات وفعاليات تربوية مختلفة، ومن هذا المنبر يمكننا الإشارة إلى مظاهر العنف الرمزي داخل المدرسة الجزائرية التي عرفت "بأنها مؤسسة اجتماعية تقوم بعملية التعليم فقط لكن بعد تطور المجتمعات تطورت مهمة المدرسة من مؤسسة اجتماعية بالإضافة إلى كونها مؤسسة تربوية، تعليمية ، وبذلك لم يعد التعليم بالمدرسة الحديثة إلا وظيفة عادية من وظائفها العديدة ، أو عنصر واحد من عناصرها الكثيرة التي تقوم بها المدرسة الحديثة"(العلوي، 1982، ص62)

1.9. الوظيفة الطبقية للعنف الرمزي في المؤسسات التربوية:

المدرسة هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتربية و تعليم الصغار نيابة عن الكبار الذين شغلتهم الحياة، إضافة إلى تعقد و تراكم التراث الثقافي.(شروخ، 2008، ص45) و تبقى المدرسة تحرص على توريث النسق الثقافي الاجتماعي للطبقة المهيمنة و التي غالبا ما تكون الطبقة البرجوازية التي تتميز برأس المال الثقافي و الرمزي، و تمتلك أليات القوة لفرضها على البقية .

بوزيد حميش يرى أن العنف يرتبط بالتنظيم الاجتماعي للمجتمع الجزائري الذي يقهر المبادرات الفردية ويشجع على الاتكال، أي اعتماد فرد على فرد آخر سواء كان ذلك لضمان الأمن أو التآزر، وهذا في الوقت نفسه تنجرّ عنه نزاعات وصراعات، والنتيجة السوسيولوجية لهذا التناقض أعطت تفاعلاً اجتماعياً مبنياً على العنف(حسيني، 2006، ص22) و قد شهد النظام التعليمي في الجزائر تطورا من اعتماده على التربية التقليدية في السنوات الأولى للاستقلال، إلى محاولة استدخال النظريات الجديدة في علم النفس إلى عملية التربية مع مرور السنوات الدراسية.

حيث تنظر التربية التقليدية للطفولة نظرة سلبية، فترى الطفل عاجزا عن الإدراك و التميز الصحيحين، و قيمته تتحدد مستقبلا بعد تربيته المفروضة عليه من الخارج، و تعليمه لا يتوقف على المعرفة المسبقة لنفسيته. أما التربية الحديثة فتنظر

للطفل نظرة ايجابية....و لا يصح تعليم الطفل إلا بعد معرفة خصائصه النفسية ليتمكن من أن يعيش هذه المرحلة عيشة كاملة.(بن حمودة، 2006، ص31)

2.9. اللغة المدرسية بوصفها عنفا رمزيا:

يأخذ العنف الرمزي أكثر صوره وضوحا في صراع النماذج اللغوية في المدرسة، حيث تشكل المدرسة ساحة للصراع اللغوي الرمزي بين نماذج لغوية طبقية متعددة. فاللغة تشكل نظاما رمزيا للدلالات والتصورات الرمزية التي يتحدث عنها بورديو في نظريته الرمزية، وهي الحامل التاريخي للرموز والتصورات والدلالات والمعاني.(وطفة، 2009، ص87) فتمثل اللغة أداة تواصل و نظام تفكير لدى التلميذ و تختلف باختلاف بيئته و الطبقة الاجتماعية التي استقى منها ثقافته، لذلك تشكل أحد أدوات الصراع الرمزي داخل المدرسة.

حيث تنكر المدرسة لغة الطفل لذلك كان الطفل يلتحق بالمدرسة ليتعلم لغة يتكلم بها في حياته اليومية. ثم و مع مجيء المدرسة الأساسية اعترفت بلغة الطفل و لكن كمعامل سالب متهم بالخطأ و التحريف و النقص و من ثمة أصبحت مهمة المدرسة الأساسية تقتصر على تصحيح و تصفية و تهذيب لغة الطفل (قريفو، 1989، ص38) و تخضع لغة الطفل في المدرسة إلى التصحيح و التهذيب وفق النظام التربوي المعمول به، و في ذلك محو للغة الأم، و هذا ما يعتبر عنفا رمزيا .

3.9. مضمون التعليم:

إن وجود التلميذ في بيئة مغلقة لتهذيب سلوكه و تهيئته كفرد من أفراد المجتمع تخضعه إلى ضوابط معينة يتقيد بها داخل الصف و هذا ما يقيد حريته و يطبق عليه كعنف رمزي، حيث يخضع التلميذ في التربية التقليدية لأوامر معلمه، و يستمد هذا الأخير سلطته من كونه أكثر علما و أكبر سنا و أحسن خلقا، فالعلاقة تقوم على عدم التساوي بين الطرفين أما في التربية الحديثة فإن المعلم يتعرف أولا إلى نفسية التلميذ و يحدد إمكاناته و خصائصه و حاجاته. (بن حمودة، 2006، ص32)

إن الضوابط المدرسية غالبا هي في صيغ أوامر و نواهي، مجبر التلميذ على الأخذ بها و إلا كان مستقبله الدراسي و الاجتماعي يسير نحو المجهول، و هذه البيئة المدرسية ذات الطابع الإكراهي قد تجعل الطفل يتمرد على هذا النظام المغلق مما يؤدي به إلى ممارسة العنف لاحقا.

4.9. التقييم المدرسي:

يتجلى العنف الرمزي في أكثر صوره الاستلابية في أوضاع التقييم المدرسي ولا سيما الامتحانات، حيث يوضع القوي والضعيف في حلبة صراع واحدة، وهكذا يجد الضعفاء من أبناء الأميين والفقراء أنفسهم، مع الأقوياء من أبناء المثقفين والأغنياء، في صراع مميت داخل حلبة الامتحانات وقاعاتها المظلمة. (وطفة، 2009، ص91)

إن الامتحانات خدعة شكلية تثير الخوف و الرعب في الممتحنين نظرا لما تحويه من تعقيدات و المثل القائل يوم الامتحان يكرم المرء أو يهان دليل واضح على ما يمثله الامتحان من تهديد للتلميذ و ما يسبب له من توتر .

5.9. العنف الرمزي للمعلم:

وفي دائرة هذا التجلي الرمزي للمعلم، تتطلب السلطة التربوية من المربي أن يمتلك عددا من الامتيازات مثل: الصحة والمزاج، ونمط الثياب، و سهولة بناء الاتصال، والقدرة على إظهار اللطف، وهي وظيفة تتعلق بقيمة مهنية، وتأخذ أيضا أهميتها في القدرة على اتخاذ القرار، و إدراك جيد للمهمة التربوية، والتحضير للعمل وفق نظام محدد ومنهج واضح، ثم امتلاك القدرة على تكيّيف التعليم وفقا لحاجة التلاميذ؛ ويفترض بصاحب السلطة التربوية أن يمتلك معلومات معمقة حول الوسط الاجتماعي للأطفال الذين يعلمهم، و أن يقيم علاقات تعاون مع زملائه ورؤسائه مع الوسط العام للمدرسة، فالسلطة تحتاج إلى إمكانيات شخصية ذات طابع نفسي و أخلاقي، ونوعا من التوازن العقلي والذهني، ونوعا من السيطرة على الذات وتوازن

المزاج، والقدرة على تطوير إمكانيات الطلاب وبث روح التعاون وحب الأطفال .(Dottrenns, 1971, PP 23-30)كذا التمييزية بين التلاميذ لأي سبب كان عرقيا أو جنسيا أو طائفيا، فإنهم سوف يشعرون بالظلم و الجور، و التمييز يدفع التلميذ لأن يحمل مشاعر الحقد و العدوانية تجاه المعلم الجائر، و تجاه التلميذ المفضل عليه(حاج سعيد، 2001، ص137)

إن المعلم هو حامل هذه الرسالة التربوية و الأخلاقية و علاقته مع تلميذه تحدد مدى تقبل و تطور هذا الأخير في تعليمه، فسلوكات المعلم تؤثر في التلميذ.

6.9.الفعالية الرمزية للمنهج الخفي في المدرسة:

إن التفاوت المعرفي و الاقتصادي للطبقات داخل المجتمع يزيد في تهميش التلاميذ المهمشين اجتماعيا أكثر في المدرسة، إذ ان الموروث الثقافي المعاد انتاجه داخل المدرسة يشكل امتدادا للثقافة السائدة في الأوساط الغنية، فمثلا كيف نطلب من التلاميذ كتابة إنشاء يصفون فيه رحلة قاموا بها إلى البحر في العطلة الصيفية و أغلبهم تلاميذ الطبقة الفقيرة و الوسطى الذين لم يغادروا مقر سكناهم، كيف يدرس التلاميذ مادة الإعلام الآلي في غياب تام للحواسيب أو قاعة متعددة الوسائط؟ أو كيف ينجزون تجربة في مادة العلوم الفيزيائية في غياب تام للمختبر؟

وهنا لابد من الحذر من المنهج الخفي بما يغرسه من قيم سلبية تتمثل في قيم الطاعة والخضوع و إضعاف روح الإبداع في نفوس الطلاب حيث تكون المدرسة أداة إعادة إنتاج الأمر الواقع بكل سلبياته واختناقاته لصالح النخبة المهيمنة(النقيب، 1993،ص83)فالتلاميذ ضحايا المعاملة القاسية و المنتظمة، عبر انتقال انتقائي للمعارف، يوضح لنا التنقيص و التبسيط اللذين يلجأ إليهما في هذا النمط من البيداغوجية الذي يبقي التلميذ في حدود الملموس باعتبارهم غير قادرين على إدراك بعض التجريدات.(قريفو، 1989، ص16)و في هذا قتل للإبداع و روح المبادرة لدى التلميذ كما المعلم في ظل الالتزام التام بمحتويات المنهج.

يقول أحد أبرز ممثلي التربية الحديثة جون ديوي بأن التلميذ لا يأتي للمدرسة للحصول على معلومات....و لكن لحل المشاكل التي يجدها عند اتصاله بالمحيط، و يقول أيضا: ....إن الطفل لا يتعلم إلا ما يناسب مراكز اهتمامه (بن حمودة، 2006، ص31)

إن محتوى المقرر له الأثر البالغ على الطفل إذ يهدف إلى إكسابه معارف معينة و يجيب على تساؤلاته و يجب أن يكون مكيفا وفق خصائصه الاجتماعية و النفسية. و يجب إن يخلو من إيحاءات تحريضية على العنف و الجريمة.

10. الخاتمة:

من خلال ما أشرنا إليه سابقا يمكننا القول إن العنف ظاهرة سلوكية منتشرة في مؤسساتنا التربوية، و قد شغلت اهتمام الباحثين في مجال التربية، و يتجلى العنف بنوعيه الفيزيائي و الرمزي في المؤسسة المدرسية الجزائرية، كما في جميع العمليات التربوية في المجتمع الجزائري، وفق الموروث الاجتماعي الثقافي الجزائري. و يتخذ العنف الرمزي تأثيره من السلطة و القوة الممنوحة له، و يتميز التلميذ الخاضع له بالاستعداد و الإذعان، و يؤثر العنف الرمزي تأثيرا سلبيا على الحياة النفسية و المدرسية للتلميذ، حيث يقتل فيه الإبداع و روح المبادرة، و يزرع فيه الخوف و القلق. و هذا ما أكدته العديد من الدراسات و الأبحاث، و رغم ان العنف غريزي في البشر مثلما يرى فرويد إلا أنه، و وفقا لنظرية الإحباط يتعرض التلميذ الجزائري دوما إلى مواقف إحباطية رمزية تسلبه حرية السلوك و التفكير داخل المدرسة، نتيجة عدم إشباع احتياجاته الجسدية و النفسية داخل المدرسة، و قد تؤدي هذه المواقف إلى لجوئه إلى سلوكات كالسب و الشتم و الضرب داخل المدرسة، أو قد يسلك سلوكات عنيفة تقليدا لمعلمه وفق نظرية التقليد، و ينتشر السلوك العنيف في المدارس الجزائرية خاصة داخل جماعة الرفاق

عن طريق ما يسمى بالعدوى الاجتماعية،و يلجأ التلميذ الجزائري وفق التفسير المعرفي لتبني سلوك العنف للتعبير عن نموذج الفكر المشوه لديه، ظنا منه أن العنف هو وسيلة لحل المشكلات و أن الإنسان القوي دائما ما يحصل على ما يريد.

وهناك عوامل عدة مدرسية تمثل وجوها للعنف الرمزي، وهي طبيعة العلاقة البيداغوجية بين التلميذ والمعلم، الجو المدرسي، بما فيه النظام وطرائق التدريس، إلى جانب التقويم التربوي.

لذلك يجب أخذ التدابير اللازمة لإعادة النظر في النظام التربوي القائم للوصول إلى نتائج مرضية للحد من سلوكات العنف بجميع أشكاله داخل المدرسة.

المراجع

الأسود، يعقوب. و منصوري، نور الدين. (2015) . علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين، شهادة ماستر علم اجتماع التربية، اشراف لوحيدي فوزي، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، الجزائر.

الجوهري، محمد. (1995). المشكلات الاجتماعية. ط1. مصر: دار المعرفة الجامعية.

العلوي، محمد الطيب (1982)، التربية والإدارة بالمدارس الأساسية ،ط1،ج1، قسنطينة: دار البحث للطباعة والنشر،1982،ص62.

القباني، بكر. (د.ت.). ثورة يوليو أصول العمل الثوري المصري. مصر: دار النهضة للطباعة و النشر.

النقيب، خلدون حسن. (1993). المشكل التربوي و الثورة الصامتة. دراسة في سوسيولوجيا الثقافة. المستقبل العربي. عدد147. آب/أغسطس.

الوافي، رقية (د.ت.). دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ و علاقتها بإنجازهم الأكاديمي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية)، العدد السادس، مخبر التغير الاجتماعي و العلاقات العامة في الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

بن حمودة، محمد. (2006). علم الإدارة المدرسية نظرياته و تطبيقاته في النظام التربوي الجزائري. الجزائر: دار العلوم للنشر و التوزيع.

بورديو، بيير. (1994(. العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي. ترجمة نظير جاهل. بيروت: المركز الثقافي العربي.

بورديو، بيير، و باسرون، جانكلود. (2007(. إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. ترجمة ماهر تريمش، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

حاج سعيد، بكير بن حمودة. (2011). الأطفال و العنف، أصله ،منابعه، اكتسابه وطرق علاجه. الجزائر: دار الخلدونية.

حجازي، مصطفى. (2005). التخلف الاجتماعي، سيكولوجية الانسان المقهور. المغرب: المركز الثقافي العربي للنشر.

حسيني، صفوان عصام. (2006). الصحافة المكتوبة و ظاهرة العنف في الجزائر خلال سنة 1999. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم الإعلام و الاتصال، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2005 – 2006

شاكو، صفاء. (2016). العنف الرمزي للممارس في مؤسسة الجامعة و علاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا شعبة علم الاجتماع، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي تخصص علم الاجتماع التربوي، إشراف عيسى بن حدوش، الجزائر.

شروخ، صلاح الدين. (2008). علم النفس التربوي للكبار. الجزائر: دار العلوم للنشر و التوزيع.

عبد الكريم ناصف. (1987). سيكولوجية العدوان. عمان: دار منار للنشر و التوزيع. ط 1

عبدي، سميرة. (2010). الضغط المدرسي و علاقته بسلوكات العنف و التحصيل الدراسي لدى المراهق، تحت إشراف بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص: علم النفس المدرسي، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

فيو، بيير. (1985). العنف و الوضع الإنساني، في كتاب المجتمع و العنف. مجموعة من الاختصاصين. ترجمة الياس زحلاوي. بيروت: المؤسسة الجامعية للنصر.

قريفو، مليكة بودالية. (1989). المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف. تقديم محمد جيجلي. الجزائر: المؤسسة الجزائرية للطباعة.

لصلج، عائشة. (2016). العنف الرمزي عبر الشبكات الاجتماعية الافتراضية قراءة في بعض صور العنف عبر الفيسبوك. المغرب: مؤسسة دراسات و أبحاث مؤمنون بلا حدود.

وطفة، علي أسعد. (2008). العنف و العدوانية في التحليل النفسي، مكاشفات بنيوية في سيكولوجية العدوانية عند فرويد. دمشق: وزارة الثقافة الهيئة العامة السورية للكتاب.

وطفة، علي أسعد (2009).من الرمز و العنف إلى ممارسة العنف الرمزي، قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية. شؤون اجتماعية العدد 104، بحوث و دراسات، جامعة الكويت.

References

Abdi, Samira. (2010). La pression scolaire et sa relation avec les comportements violents et la réussite scolaire chez les adolescents, sous la direction de Boukarma Aghalal Fatima Zahra, mémoire pour l'obtention d'un master, spécialisation : Psychologie Scolaire, Département de Psychologie, Education et Artovonia, Université Mouloud Maamari, TiziOuzou , Algérie. (in arabic)

Abdul Karim Nassef. (1987). La psychologie de l'agressivité. Amman : Manar House pour l'édition et la distribution. je 1 (in arabic)

Al-Alawi, Muhammad Al-Tayeb (1982), Education and Administration in Basic Schools, 1st Edition, Part 1, Constantine: Dar Al-Research for Printing and Publishing, 1982, p. 62. (in arabic)

Alasswad, Jacob. And Mansouri, Noureddine. (2015). The relationship of school violence with academic achievement from the teachers' point of view, Master's degree in Sociology of Education, supervised by Wahidy Fawzy, University of Martyr Hama Lakhdar El Wadi, Faculty of Social Sciences and Humanities, Algeria.(inarabic)

Ben Hamouda, Mohammed. (2006). The science of school administration, its theories and applications in the Algerian educational system. Algeria: Dar Al Uloom for publishing and distribution. (inarabic)

Bourdieu, Pierre. (1994). Symbolic Violence, Research on the Origins of Educational Sociology.Translated by NazirJahil. Beirut: Arab Cultural Center. (inarabic)

BOURDIEU, Pierre.(1998).La domination masculine. Paris. Seuil. coll. Liber

Bourdieu, Pierre et Basron, Jean-Claude. (2007) La reproduction, pour une théorie générale du système éducatif Traduit par Maher Trimesh, Beyrouth : The Arab Organization for Translation. (in arabic)

Captain, Khaldoun Hassan. (1993). The educational problem and the silent revolution. A study in the sociology of culture.Arab future.Number 147.August. (in arabic)

El-Gohary, Mohamed, et al. (1995). Social problems.i 1. Egypt: University Knowledge House.(in arabic)

Chaco, Safaa. (2016). La violence symbolique du praticien dans l'institution universitaire et son rapport au niveau d'ambition de l'étudiant universitaire, Université KasdiMerbah de Ouargla, Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Département de Sociologie et de Démographie, Division de Sociologie, une note complémentaire pour l'obtention un master académique, spécialisé en sociologie de l'éducation, encadré par Issa Ben Haddouche, Algérie. (in arabic)

Dottrenns, Robeert.(1971). La cris de L'éducation et ses remèdes, Suisse. Delachauxet Nestlé.

El-Wafi, Ruqayya (D.T.). The implications of symbolic violence as perceived by students and their relationship to their academic achievement (a field study on a sample of secondary school students), issue six, Laboratory of Social Change and Public Relations in Algeria, University of Mohamed Khider of Biskra, Algeria. (in arabic)

Haj Saïd, Bakir ben Hamouda. (2011). Les enfants et la violence, son origine, ses sources, ses modes d'acquisition et de traitement. Algérie : Dar Khaldouniyah. (in arabic)

Hegazy, Mustafa. (2005). L'arriération sociale, la psychologie de l'opprimé. Maroc : Centre culturel arabe de l'édition. (in arabic)

Hosseini, SafwanEssam. (2006). La presse écrite et le phénomène de la violence en Algérie au cours de l'année 1999. Thèse pour l'obtention d'un doctorat en sciences des médias et de la communication, Université d'Alger, année académique 2005-2006(in arabic)

Laslag, Aïcha. (2016). Violence symbolique via les réseaux sociaux virtuels Lire quelques images de violence via Facebook. Maroc : Fondation d'Etudes et de Recherches Croyants Sans Frontières. (in arabic)

Qabbani, Bakr. (D.T.).July Revolution origins of the Egyptian revolutionary action. Egypt: Dar Al-Nahda for printing and publishing. (in arabic)

Qarifu, Malika Boudalia. (1989). L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov. Présenté par Muhammad Jijali. Algérie : Fondation algérienne pour l'imprimerie. (in arabic)

Shoroukh, Salahuddin. (2008). Psychologie de l'éducation pour adultes. Algérie : Dar Al Uloom pour l'édition et la diffusion.(in arabic)

Viou, Pierre. (1985). Violence et condition humaine, dans le livre Société et violence. Un groupe de spécialistes. Traduit par Elias Zahlawi. Beyrouth : Fondation universitaire Nasr.(in arabic)

Watfa, Ali Asad. (2008). Violence et agression en psychanalyse : révélations structurelles dans la psychologie de l'agression de Freud. Damas : ministère de la Culture, Organisation générale syrienne du livre.(in arabic)

Watfa, Ali Asad. (2009) Du symbole et de la violence à la violence symbolique, une lecture de la fonction pédagogique de la violence symbolique dans l'enseignement scolaire. Affaires sociales Numéro 104, Recherche et études, Université du Koweït.(in arabic)