

***School Violence and Its Manifestations: Between a Crisis of Values and the
Challenge of Educational Reform***

Hassan Azzahraoui *

Faculty of Arts and Humanities, Abdelmalek Essaâdi University- Morocco

Azzahraouih@gmail.com

Received: 20/08/2025, Accepted: 24/09/2025, Published: 29/09/2025

Abstract: This study examines the phenomenon of school violence within the Moroccan context, framing it as a social indicator that reflects a profound crisis of values affecting both the educational institution and society as a whole, particularly in light of rapid social and digital transformations. The research approaches the issue from psychological, educational, and cultural perspectives, and explores its root causes and various forms—especially digital violence (or cyberbullying), which increasingly threatens school life and the social fabric within educational settings in Morocco.

The study is guided by a central research question: To what extent can school violence be considered a reflection of a values crisis in Moroccan schools? And what role do curricula and school life play in either mitigating or reinforcing this phenomenon? From this main question, a set of sub-questions emerges, which the study seeks to explore.

The research adopts a descriptive-analytical methodology, based on the analysis of field data and the examination of the value-based and educational structure of schools. It also incorporates a forward-looking dimension through the proposal of practical recommendations aimed at reducing violence in school environments.

The study concludes that school violence is not an isolated phenomenon, but rather a manifestation of a broader societal crisis of values and a declining role of the school as a nurturing educational institution, in a context marked by accelerated societal change and the growing dominance of digital media.

Keywords: school violence, crisis of values, educational reform, digital violence, education for tolerance, cyberbullying

**Corresponding author*

العنف المدرسي وتجلياته: بين أزمة القيم ورهان الإصلاح التربوي.

حسن الزهراوي*

كلية الآداب، جامعة عبد المالك السعدي - المغرب

Azzahraouih@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/08/20 - تاريخ القبول: 2025/09/24 - تاريخ النشر: 2025/09/29

ملخص: تتناول هذه الدراسة ظاهرة العنف المدرسي في السياق المغربي بوصفها معطى اجتماعيا يعكس أزمة قيمية عميقة تعيشها المدرسة، والمجتمع عموما، في ظل تحولات اجتماعية ورقمية متسارعة. ويعالج الظاهرة من أبعاد نفسية وتربوية وثقافية، كما يتعرض لبعض أسبابها وأنواعها خاصة العنف الرقمي (أو التتمر السيبراني)، الذي بات يهدد الحياة المدرسية والروابط الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية في السياق المغربي.

ترتكز الدراسة على إشكالية مركزية قوامها: إلى أي حد يُمكن اعتبار العنف المدرسي انعكاسًا لأزمة القيم في المدرسة المغربية؟ وما دور المناهج والحياة المدرسية في الحد من هذه الظاهرة أو تعزيزها؟ ويتفرع عن هذا السؤال جملة من التساؤلات الفرعية التي تسعى الدراسة إلى ملامستها.

تنهج الدراسة في تفكيك هذه الظاهرة على مقارنة وصفية تحليلية، تستند إلى تحليل المعطيات الميدانية، وفحص البنية القيمية والتربوية داخل المؤسسة التعليمية، إلى جانب استحضار البُعد الاستشراقي عبر تقديم مجموعة من المقترحات العملية للحد من العنف داخل الوسط المدرسي..

تخلص الدراسة إلى أن العنف المدرسي ليس ظاهرة معزولة عن النسق الاجتماعي، بل هو انعكاس لأزمة قيم وتراجع في دور المدرسة كمؤسسة تربوية حاضنة، في ظل سياق اجتماعي مطبوع بالتحولات المتسارعة، والهيمنة المتزايدة للوسائط الرقمية.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، أزمة القيم، الإصلاح التربوي، العنف الرقمي، التربية على التسامح، التتمر الإلكتروني.

* المؤلف المرسل

مقدمة:

يعدّ العنف ظاهرة إنسانية قديمة المنشأ، فالإنسانُ على مرّ العصور يعاني من آلام العنف وآثاره بشتى أشكاله، والعنف كحالة وفقاً لوجهة نظر العلم الحديثة يعد مرضاً اجتماعياً.. ومشكلة خطيرة ومعقدة تواجه أمن المجتمعات في العالم أجمع" (الجنائبي، 2022: 202) والمجتمع المغربي ليس استثناءً من هذه الظاهرة المركبة، فقد أضحى، بدوره، يعيش تنامي العنف بشكل مخيف في الأوساط الاجتماعية والسياسية، وفي الوسط المدرسي خاصة، وهو ما يُعد مؤشراً دالاً على تفاقمها، وهو ما يستوجبُ مقارنة علمية شاملة لفهم أسبابها وتحديد سبل الحدّ منها، لأنها تُحدّد استقرار المجتمع في صميمه.

لقد باتَ المجتمع المغربي في قلب التحولات الاجتماعية والرقمية المتسارعة، بعد أن تعلم كل شيء، بما في ذلك القيم التي تعولت هي الأخرى، في سياق الانفجار المعلوماتي. ولا شك أن هذه التحولات أصبحت تَمَسّ المدرسة المغربية في بنيتها التربوية والقيمية. فإذا كانت المدرسة، اليوم، في ظل هذه التغيرات المتسارعة، مطالبة بأن تنهض بدورها المحوريّ في ترسيخ قيم المواطنة، والمدنية، ومبادئ حقوق الإنسان، والتشبع بالتسامح، فإنها، في المقابل، تواجه تحديات حقيقية، من أبرزها؛ ظاهرة العنف المدرسي التي استشرت في الجسد التربوي، وفي تضاريس المجتمع بمختلف أبعادها وتجلياتها النفسية، واللفظية، والرمزية؛ بل أصبح بالوُسْع، اليوم، التحدث عن شكل جديد من أشكال العنف الآخذ في الاتساع، وهو التمر الرقمي، بعدما أصبحت الرقمية مندغمة في صميم حياة الناس، وجزءاً لا يتجزأ من معيشتهم. وهو ما يهدد حياة الأفراد بشكل حقيقي، في حياتهم الخاصة، وفي الشارع، والمدارس، وأماكن العمل، بل حتى في حميميتهم.

إن هذا العنف، الذي بدأ يتغلغل بصورة مقلقة في الأوساط التربوية، لا يمكن النظر إليه كسلوك عابر، بل هو مؤشر حقيقي عن الانحسار القيمي المتزايد الذي تعيشه المدرسة، والمجتمع عموماً، خاصة في ظل هيمنة الوسائط الاجتماعية التي أفرزت أنماطاً من السلوكيات الجديدة، وهي آخذة في الانتشار والاستفحال بصورة مقلقة (ظاهرة التشهير الرقمي، مثلاً، بما هي شكل من أشكال العنف). إن هذا الوضع اللاسوي يمكن أن يثير تساؤلات حقيقية حول دور المدرسة والأسرة -مؤسسة المؤسسات ونسق الأنساق، على حد تعبير السوسولوجي المغربي مصطفى محسن - وكذلك المناهج التربوية، والحياة المدرسية، وقدرة هذه الأقاليم المتداخلة على بناء تربية قائمة على الاحترام، والتسامح، والحوار، ونبذ السلوك العنيف.

- إشكالية الدراسة:

تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على موضوع العنف وتحليلاته، وعلاقته بالتحويلات القيمية والرقمية التي تعيشها المدرسة المغربية في زمن العولمة. وتنطلق الدراسة من سؤال إشكالي مركزي نحرره كالآتي:

إلى أي حد يمكن اعتبار العنف المدرسي انعكاسًا لأزمة القيم؟ ما دور المناهج والحياة المدرسية في تغذية هذه الظاهرة أو الحد منها؟ وفي ضوء هذه الإشكالية تتفرع جملة من الأسئلة ستحاول هذه المناولة الإجابة عنها، دون أن تزعم أنها ستقدم إجابات نهائية:

- ما المقصود بالعنف؟
- ما تحليلات العنف المدرسي في السياق المغربي؟
- ما العوامل السوسيوثقافية التي تغذي العنف؟
- ما دور الحياة المدرسية والأنشطة الموازية في ترسيخ ثقافة اللاعنف؟
- كيف يمكن للمدرسة، بالتعاون مع الأسرة، أن تواجه ظاهرة العنف بما يضمن ترسيخ قيم اللاعنف والتسامح؟
- أي دور للمناهج التعليمية للحد من هذه الظاهرة؟
- كيف يمكن أن تؤثر الرقمنة وشبكة التواصل الاجتماعي في بروز أشكال جديدة من العنف المدرسي؟
- ما الإجراءات التي يمكن اقتراحها للحد - ولو نسبيًا - من تفشي هذه الظاهرة؟

- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف العنف بما هو ظاهرة أصبحت تثير الكثير من القلق، خاصة في الأوساط التربوية، والوقوف عند دلالاته وأنماطه، وفحص بعض أسبابه. كما تروم الدراسة الوقوف عند تحليلاته في الوسط المدرسي، ، لتخلص في الأخير إلى اقتراح بعض المداخل والاستراتيجيات التي نراها مناسبة للحد من استفحال الظاهرة.

- المنهج:

توظف هذه الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي في معالجة الموضوع، من خلال رصد أهم تجليات العنف، وفحص أسبابه، وانعكاساته السلبية على المدرسة. كما تنهج الدراسة نهجاً نقدياً من خلال فحص بعض المضامين البيداغوجية. وكذلك ما يرتبط بالنسق التربوي الأسري الذي يُنشأ فيه الطفل- المتعلم، كما تستند إلى الاستقراء من خلال الملاحظة الميدانية الواقعية للسلوك الصفي للمتعلمين، علاوة على المنهج الاستشراقي من خلال تقديم جملة من المقترحات العملية تُخص الظاهرة.

- الدراسات السابقة:

هناك مجموعة من الدراسات المختلفة التي تعرّضت لظاهرة العنف المدرسي، وتشريح الظاهرة من زوايا نفسية، واجتماعية، وبيئية. ومن جملة هذه الدراسات أذكر، في حدود ما أطلعتُ عليه:

دراسة عجرود (2007)، موسومة بعنوان: "التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية"، ركّزت نتائج هذه الدراسة على العلاقة بين الميولات التوجيهية لدى التلاميذ، وعدم تحقيقها، وأثر ذلك في ردود الأفعال السلبية لدى المتعلمين تجاه الدراسة والجو العام في المدرسة. كما ركزت الدراسة على نقص التكوين النفسي لدى المتعلمين، الذي يُغذي ظاهرة العنف، خاصة في مرحلة حرجة، وهي مرحلة المراهقة.

دراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2023)، بعنوان: "العنف في الوسط المدرسي"، وهي عبارة عن تقرير موضوعاتي يضم (118 صفحة) في سبعة فصول، أعدّه المجلس بشراكة مع منظمة اليونيسيف، سلّط فيه الضوء على ظاهرة العنف في الوسط المدرسي المغربي، وشخّص الكثير من أسبابه وعوامله المتداخلة، وقدم كذلك مجموعة من الحلول الجادة.

دراسة بعنوان: "العنف المدرسي بالمغرب وسؤال التربية على القيم: دراسة ميدانية بالمدارس الثانوية لقلعة السراغنة"، لعبد الصمد الزو، المنشورة ضمن المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، العدد 25، غشت 2024، التي تصدر من ألمانيا - برلين، عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. وتناولت ظاهرة العنف المدرسي في السلك الثانوي، وميزة هذه الدراسة هي أنها أول دراسة ميدانية بقلعة السراغنة، لأنها محددة بإطار مكاني محدد، وهو ما جعل الباحث يخرج بنتائج جادة.

1- الإطار المفاهيمي:

1-1 - في ماهية العنف:

العنفُ في اللغة من جذر (ع ن ف) ويعني حسب لسان ابن منظور الشدة والخرق في الأمر، وقلة الرفق به، فهو ضد الرفق، وكل ما في الرفق من خير ففي العنف به من شرٍّ مثله" (ابن منظور، 1992: 429) ويعرفه معجم الوسيط: "عُنْفَ بِهِ، وَعَلِيهِ، وَعُنْفًا وَعَنَافَةً: أَخَذَهُ بِشِدَّةٍ وَقَسْوَةٍ وَوَلَامَهُ وَعَيْرُهُ فَهُوَ عَنِيفٌ". (ج) عُنْفٌ" (مجمع اللغة العربية، 2004: 631).

ولعل المتابع للأحداث، سيُصاب بالهلع لكثرة المشاهد الدامية التي أصبحت تملأ قنوات الأخبار، والشبكة العنكبوتية، فمن الحروب، والمجازر الجماعية، إلى الجرائم المختلفة، إلى التفجيرات، والعمليات التي عادة ما توصف بالإرهابية، ناهيك عن الاغتيالات السياسية، ومختلف أشكال القمع والاستبداد، أو مختلف أشكال التظاهرات، والانقلابات الدامية التي يمكن أن تقوم بها الشعوب، والجماعات السياسية المختلفة. وفي المقابل، فإن التقدم الذي حصل في العلم، لم يكفل للنظريات العلمية تفسير ظاهرة العنف، والتوصل إلى القوانين المتحكمة فيها، كما عبّر عن ذلك فرويد في كتابه "قلق في الحضارة"، بقوله: "ليس الإنسان بذلك الكائن الطيب السمح، ذي الأصول النبيلة، صاحب القلب الظمآن إلى الحب (..) وإنما هو على العكس من ذلك كائن تنطوي مكوناته الغريزية على قدر لا يستهان به من العدوانية (..) الإنسان نزاع إلى تلبية حاجته العدوانية على حساب قريبه، وإلى استغلال عمله بلا تعويض، وإلى استعماله جنسيا بدون مشيئته، وإلى وضع اليد على أملاكه وإذلاله، وإلى إنزال الآلام به واضطهاده وقتله. "الإنسان ذئب للإنسان"، من يجروء إزاء كل مستخلصات الحياة أن يقف ضد هذه الحقيقة؟" (فرويد، 1977) الأمر الذي يشكل تهديدا دائما للمجتمعات البشرية بالدمار، خاصة وأن العقل لا يستطيع كبح هذه الأهواء الغريزية..

وإذا كان العنف طَبَعَ تاريخ الإنسان - ماضيا وحاضرا - وليس مجرد ظاهرة هامشية تابعة للسياسة [كلوزوفيتش]، أو الاقتصاد [ماركس] بل هي ممارسة مركبة وملتبسة و"لا يمكن لأي شخص أعمل فكره في شؤون التاريخ والسياسة، أن يبقى غافلا عن الدور العظيم الذي لعبه العنف، دائما، في شؤون البشر. ومن هنا سيبدو لنا للوهلة الأولى، مفاجئا ما نلاحظه أن العنف نادرا ما كان موضوع تحليل أو دراسة خاصة" (أرندت: 1992: 10).

فلماذا يظهر العنف كظلمٍ للإنسان، وشيخٍ لا يمكن التخلص منه؟ هل هو جانب أصيل وعميق في ذاتنا، أم مجرد ظرف عابر؟ ثم، أليس القول بأن الإنسان عنيف بطبيعته الغريزية يعني ضمناً صعوبة تقويمه وتهذيبه تربوياً واكتسابه للحس الاجتماعي؟

إن العنف، من حيث هو سلوك عدوانيّ يتجه من الذات نحو الآخر، يُقصد به عادة، لدى الدارسين، ذلك الضرر الفيزيائي أو الرمزي الذي يُلحقه فرد أو جماعة منظمة أو غير منظمة بالغير. وقد يرتد هذا العنف نحو الذات، كما في حالات تشريط الجسد، أو وشمه، أو إيذائه، إما لإبراز مظهر القوة، أو لوضع حد للذات، كما هو الحال في ظاهرة الانتحار التي تنامت في السنوات الأخيرة، بما في ذلك في الوسط المدرسي. وقد يتخذ أيضاً شكلاً من أشكال التدمير الذاتي، كالإدمان على المواد المخدرة والمهلوسة، كما هو الحال مع ظاهرة تناول المخدرات المتنوعة التي باتت تغزو المجتمع بشكل مقلق في مختلف الفئات العمرية وانتشارها كذلك في الأوساط المدرسية.

إن العنف، باعتباره معطًى سوسولوجياً، لا يقتصر على بلد أو ثقافة بعينها، بل يمتد ليشمل مختلف الأنساق الثقافية حول العالم، وإن بدرجات متفاوتة من حيث الحدّة والانتشار. وينطبق الأمر ذاته على العنف في الوسط المدرسي، الذي لم يعد انشغالاً وطنياً فحسب، بل أصبح كذلك موضوعاً لاهتمام دولي، نظراً لتزايد معدلاته بشكل لافت في السنوات الأخيرة، وهو ما يفرض ضرورة مساءلته علمياً. "ووفقاً لدراسة أجرتها اليونسكو في 37 بلداً، صرّح حوالي 40% من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و15 عاماً بأنهم تعرّضوا للعنف في المدرسة. ويمكن أن يُمارَس هذا العنف على الطفل داخل المدرسة، كما يمكن أن يتعرّض له في طريقه إليها، أو في منزل الأسرة، أو عبر شبكات التواصل الاجتماعي، حيث ينتشر العنف السيبراني على نطاق واسع، ويصل في بعض الأوساط إلى أبعادٍ مثيرة للقلق" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2023: 9).

2-1- في بعض أنماطه:

العنف أنماط متعددة؛ منها:

- **العنف ضد الذات:** ويعد هذا النوع من أقسى أنواع العنف ضرراً على النفس؛ حيث لا يستطيع الفرد التعبير عن مشاعره السلبية تجاه مصدر الإحباط أو العدوان، مما يوجّه الفرد العنف ضد ذاته، كأن يجرح نفسه، أو يُقدم على الانتحار، أو يعزل عن الآخرين.

- **عنف موجّه نحو الآخر:** ويُقصد بذلك كل مظاهر الأذى والاعتداء المقصود التي يوجهها الفرد المعتدي إلى فرد آخر، كيفما كانت طبيعة الاعتداء (القتل، الضرب، سلب الأشياء...).

- **عنف موجّه نحو الأشياء:** ويُقصد به العنف الذي يوجهه الأفراد نحو الأشياء المادية مثل الممتلكات العينية سواء كانت خاصة أو عامة (أشجار، حافلات عمومية، كراسي...).

- **العنف الرمزي:** ويشمل هذا النوع كل مظاهر الاعتداء غير الصريحة مثل الاحتقار، والنظر إلى الآخر نظرة ازدراء لموقعه الاجتماعي، وقد يشمل الإهانة والإساءة. فهو، كما يرى بيير بورديو، عنف ناعم، غير مرئي، مُقنّع، وغير ملموس.

- **العنف اللفظي:** ويشمل كل أنواع العنف التي تكون بالألفاظ الجارحة، ويُعد من أكثر الأنواع شيوعاً وتأثيراً على الصحة النفسية لدى أفراد المجتمع؛ لما فيه من اعتداءات على مشاعر وأحاسيس الآخرين، ورغم ذلك لا يُعاقب عليه القانون لصعوبة إثباته إلا بالشهود فقط. ويتمثل في التهكم، واحتقار الآخرين، والسب، وغيرها من الحركات التي تُسبب الأذى النفسي للآخرين" (فضاة، & سلوم، 2006: 26)

- **العنف الجسدي:** يقصد به عادة كل السلوكيات العنيفة التي تمس سلامة الفرد الجسدية من خلال الاعتداء الفيزيائي البدني أو استعمال أداة من الأدوات، سواء تم ذلك في الخفاء أو العلن، وهذا النوع من العنف منتشر في المجتمع خاصة في الوسط المدرسي.

2- القيم:

لا يعزبُ عن الباحث المهتم أن هذا المصطلح من المصطلحات التي تختلف دلالتها من علم لآخر؛ فكلمة "قيمة" تتسع دلالتها، لكونها من المصطلحات الرخالة، وتكتسب معناها حسب كل حقل معرفي. ففي العلوم الاجتماعية، يعتبرها كلوكهون بأنها عبارة عن تصورات لما هو مرغوب فيه، بينما نجد أن روكش يعتبر القيم عبارة عن معتقد ثابت يميّز به الفرد أو المجتمع بين السلوكيات. كما أن ثروندايك يعرف القيم بأنها تفضيلات، وأن القيم الإيجابية منها والسلبية تكمن في اللذة أو الألم الذي يشعر به الإنسان، (معاينة، 2007، ص: 179) والقيم من أهم خصائصها أنها نسبية، فهي تختلف من شخص لآخر، ومن جماعة لأخرى، بل تختلف من زمان لآخر. فما كان قيمة في فترة، ليس

بالضرورة أن يكون كذلك في سياق آخر، وما كان ضمن القيم عند أمة، ليس بالضرورة أن يكون كذلك في النسق القيمي عند أمة أخرى، والعكس صحيح.

ومن خصائصها كذلك تعدد المصادر، فهناك قيم مصدرها العرف، وأخرى مصدرها الدين والثقافة. وهذه القيم ليست بنفس الأولوية حسب الأفراد، فالقيم ليست في مرتبة واحدة من حيث الأهمية، بل هي تتدرج لدى الفرد بأولوية خاصة به، فهو يطمح إلى تحقيقها جميعاً، وإن حدث تعارض بينها فإن بعضها سيخضع للبعض الآخر، فهناك قيمة لها أولوية عن باقي القيم (دياب، 1980: 64) كما تلعب القيم في حياة الفرد والمجتمع وظيفة حيوية أساسية كونها تجعل من الفرد إنساناً سوياً، وتعمل القيم كموجهات للسلوك والمعايير فهي تحكم سلوكه وتجنّب العنف كما تجعله يتسم بالتوحد والتناسق وعدم التناقض كما تعمل القيم على دفع الفرد للعمل المنتج وأدائه على وجه خير وفي أحسن صورة وبذل كل جهد لإنجازه" (ابن الطاهر، 2022: 290).

3- تجليات العنف:

للعنف تجليات وتشكّلات سوسولوجية كثيرة؛ كظاهرة "العنف الرياضي"، وما تعرفه الملاعب الرياضية من شغب وأعمال تخريب، و"العنف الأسري" وهو من أكثر الأنواع انتشاراً، وعنف الشارع الذي ينتشر في الفضاءات العمومية، وما يتعرض له أفراد المجتمع من اعتداء ولصوصية في وضوح النهار. هذه الاعتداءات، للأسف، تتجه نحو الانعراس والتجذر في تضاريس المجتمع على نحو يبعث على القلق والانعراج.

وقد يتخذ العنف صوراً سياسية؛ "العنف السياسي" لتصفية حسابات سياسية أو إيديولوجية، وما الصحون الطائرة التي رأيناها في أحد المؤتمرات السياسية الحزبية عتاً ببعيد. وقد لا يقتصر الأمر على المشاحنات والملاسنات والعراك اللفظي، بل يتجاوزها إلى التصفيات الجسدية المادية، كما صُفّيت مجموعة من الرموز السياسية في أكثر من بلد.

وقد يلبس العنف "لبوساً طائفياً" بين الطوائف والإثنيات والهويات المختلفة داخل المجتمع الواحد، الذي يعرف فسيفساءً وتنوعاً هوياتياً وتعدّداً لسنياً. وقد يكون "العنف دينياً"، يُمارَس باسم المقدس، "داعش" نموذجاً، لكن سنصرف الاهتمام نحو العنف المدرسي، في هذه المناولة بيت القصيد. ويقصد

به عادة كل مظاهر العنف التي تحدث داخل الوسط التربوي المدرسي بين مختلف الأطراف، فهو الآخر يتخذ تظاهرات عدة نذكر منها:

1-3- التنمر المدرسي: school bullying

"يحيل هذا المفهوم، في معناه العام، إلى التحرش والتهريب والمضايقة في المدرسة، وخاصة بين التلامذة. ولا تحدث هذه الممارسات دون أن تُحَلَّف نتائج وخيمة على الضحايا. تحدث هذه الظاهرة عندما يؤدي تلميذ أو مجموعة من التلامذة تلميذاً آخر بشكل متعمد ومتكرر. ويشمل هذا المفهوم أيضاً أفعالاً مثل الضرب، والركل، والدفع، والتهديدات، وأفعال التحرش، والمضايقات المختلفة، كما يشمل الإساءة اللفظية (الإهانات، الشائعات الكاذبة)، والسطو مثل السرقة" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2022: 7) وهذا التعريف كما يتضح، يركز على التنمر من حيث هو ظاهرة متكررة مقصودة، قائمة على التعمد في إلحاق الأذى بالغير، بكل هذه الأشكال المذكورة. لكن، من دون شك، ومع تطور وسائل التواصل الرقمي في سياقاتنا الراهنة، امتدت هذه الظاهرة إلى الفضاء الإلكتروني، فيما يعرف اليوم بالتنمر الإلكتروني أو الرقمي، وهو ما يتمثل في تبادل رسائل مسيئة أو مهينة عبر الهاتف أو مواقع التواصل الاجتماعي أو المجموعات التلاميذية المخصصة للمراجعة أو التواصل. ومنها إطلاق الشائعات أو الصور أو مقاطع محرجة بقصد التشهير بالضحية والسخرية منها.

2-3- التنمر على الفئات الهشة:

وهناك نوع آخر من التنمر نلمسه في الفضاء التربوي بصورة مطردة - كمنارسين تربويين - وهو التنمر الموجه لبعض المعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية، أو ممن يعانون من مشاكل في النطق/الأفازيا، أو التوحد، أو اضطرابات في الحركة، وهو من أخطر أنواع التنمر وأشدّه قسوة، في نظري، لأنه يستهدف فئة هشة تحتاج أساساً إلى الدعم النفسي، لا إلى الإقصاء والاعتداء الرمزي واللفظي.

فعادةً ما تطلّق عليهم الألقاب الجارحة، ويتعرضون للتهكم أثناء محاولاتهم المشاركة في أنشطة الدرس، وهو ما يُعتمَق من عزلتهم الاجتماعية داخل الفصل وخارجه، لما يتركه هذا التنمر المقصود من ندوب نفسية في الضحية، وقد ينجم عنها كراهية المدرسة أو الانقطاع عنها جملةً. -بوصفي فاعلاً تربوياً - أرى أن مسؤوليتنا مضاعفة في مثل هذه الحالات، وذلك من خلال: التدخل الفوري بالتوجيه عند معاينة مثل هذه السلوكيات التنمرية، بدلاً من اعتبارها سلوكيات عابرة وعادية، من أجل تعزيز

ثقافة التعاون والاختلاف، وتحفيز هذه الفئة على المشاركة تعزيزاً لثقتها بنفس (البيداغوجيا الداجمة)، لتوفير مناخ مدرسي ملائم للجميع، فضلاً عن ضرورة التنسيق مع الأسرة وبقية الفرقاء والمتدخلين، حتى لا يُسَمَح لبذور الكراهية بأن تنتشر عدواها.

إن كمية العنف الرمزي التي تُسَلَط على هذه الفئة الهشة قد تجعل منهم أشخاصاً عنيفين جداً من خلال ردود أفعالهم في وسطهم المدرسي، وهو ما يستوجب علينا جميعاً توفير بيئات تعليمية آمنة وتحفيزية.

4- نمو السلوكيات التخريبية لدى التلاميذ:

الملاحظ في الأوساط التربوية، لا سيما في السنوات الأخيرة، تنامي ظاهرة إتلاف الملك العام والممتلكات المدرسية على وجه الخصوص، وتشمل كل أشكال التخريب في صورها المتعددة، كالكتابة على الطاولات، والحفر فيها بأدوات حادة، وتكسير السبورات. وهذه ظاهرة قد يصعب تفسيرها لتداخل أسبابها؛ ففي كل حصة يُلاحظ انشغال المتعلمين بالرسم والتخطيط على الطاولات... إلخ، وهو سلوك وجب التنديد به، والتحسيس بتنافيه مع الأخلاق، والقانون، والواجب، والسلوك المدني.

تنضاف إلى ذلك ظاهرة الكتابة على جدران الأقسام، بما في ذلك الكلام النابي، وكذلك كسر النوافذ والأبواب، وصنابير المراحيض، وإلحاق الأضرار بالمركبات الخاصة بالنقل المدرسي.

وما يثير القلق أكثر، أنها سلوكيات تتكرر؛ فقد يُنبه الفاعلون التربويون لفاحة الفعل بحملات تحسيسية، أو أثناء الحصة الدراسية بعد رصد مثل هذه الظواهر. فقد يعتمد الأستاذ أو الإداري إلى تحذير التلاميذ وتبيان خطورة هذه التصرفات، إلا أن ذلك لا يمنع من عودة بعضهم إلى نفس السلوك، أو ظهور مقلدين جدد من بين المتعلمين.

وقد يتخذها البعض تحدياً، وهو ما يشير إلى أن الظاهرة أعمق من أن تُعالج بالتنبيه أو العقاب فقط، بل تتطلب فهماً دقيقاً لبنيتها وأسبابها، ومقاربتها مقارنة شمولية عميقة يتداخل فيها القيمي بالتربوي بالمجتمعي.

والتفسير الذي أجده منطقياً في فُشُو مثل هذه الظواهر السلبية، وبهذه الحدة، في إتلاف الممتلكات العامة، هو غياب الحسّ المواطناتي الواعي وغياب التربية على ضرورة الحفاظ على المشترك؛

فكل ما ليس ملكًا خاصًا لا يعني الفرد في شيء، وهو ما ترجمه كذلك السلوكيات اليومية. كتفريغ القاذورات قرب أبواب الجيران، مثلًا، فيكفي التخلص منها من داخل الأمكنة الخاصة وطرحها في أي مكان. وهي سلوكيات لها امتداداتها الأخرى في المجتمع؛ فثقافة الحفاظ على المشترك غائبة في نظمنا التربوية والأسرية، وحتى في المناهج التعليمية، في مواد تصريف القيم أساسًا، إذ يلاحظ غياب شبه تام لمضامين تربوية واضحة ترسخ ثقافة الحفاظ على المشترك، والمسؤولية تجاه الفضاء العام. وهذا الغياب يُسهّم في تعزيز الهوة بين المتعلم ومحيطه، ويُضعف من حسنه المدني.

وهذه السلوكيات التخريبية تمتد لأقسام الداخليات كذلك، فيكفي أن تتجول في مرافقها لتلاحظ حجم وآثار التخريب البادية على الممتلكات المادية وفي بنيتها التحتية وتجهيزاتها، وهو ما يكشف عن أزمة قيمية أخلاقية عميقة، تستوجب العلاج، والتشريح، والمساءلة المجتمعية. وهناك من يرى من الباحثين والمهتمين في هذا النوع من التخريب شكلاً من أشكال الاحتجاج والرفض غير الواعي، بتعلّة أنها ممتلكات الدولة!

في ضوء ما تقدم، يتضح أن السلوكيات التخريبية في الوسط المدرسي ليست مجرد خروقات سلوكية، فردية ومعزولة، بل تعكس أزمة تربوية ومجتمعية أعمق، تتطلب مقاربة شمولية، تدمج بين التكوين القيمي، والإصلاح البيداغوجي، وتعزيز الوعي المدني، مع ضرورة تفعيل أدوار الأسرة، والمجتمع المدني، والمؤسسات التربوية في بناء ثقافة الانتماء، واحترام المشترك، وصيانة الفضاء العام بما هو فضاء مشترك وجب الحفاظ عليه وصيانه.

5- العنف بين الفاعلين في الوسط المدرسي:

5-1- العنف بين التلاميذ:

تنخذ مظاهر العنف في الأوساط التربوية أشكالاً وصوراً مختلفة ومتعددة، كما تقدم أن أشرنا، ومن ذلك العنف المتبادل بين التلاميذ. وقد أصبح هذا النوع من العنف أكثر بروزاً في السياقات الراهنة، وقد يؤدي إلى القتل، كما هو الحال في حادثة تلميذ طنجة، أو قد يشمل اعتداءً لفظياً أو جسدياً. وتتعدد أسباب هذه الظاهرة وتختلف من حالة إلى أخرى. وقد تكون نتائجه وخيمة، مثل الانقطاع عن الدراسة، وإنتاج المزيد من العنف من الضحية بهدف فرض الذات داخل الجماعة، بل قد تصل إلى تشكيل أحلاف بين التلاميذ نتيجة غياب الوعي القيمي، والتأطير التربوي والاجتماعي لخطورة هذه الأفعال التي قد تصل إلى التصفية الجسدية.

2-5- العنف ضد الأساتذة:

قد يتخذ العنف أيضًا صورة عنف ضد الأساتذة، ويُعتبر هذا النوع من أخطر أنواع العنف المدرسي، "لأنه يقوض العلاقة بين التلميذ والأساتذ، ويؤثر على ظروف العمل التربوي داخل القسم وخارجه، وينسف سلطة الموظفين التربويين ويحبط عملهم". (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2022: 12) وقد تنامي هذا النوع كذلك في السنوات الأخيرة بشكل يثير الكثير من القلق، إذ لا يقتصر الأمر على الاعتداءات اللفظية من سب وشتم أو الاعتداء على السيارات الخاصة، وإنما قد يصل إلى التصفية الجسدية وإزهاق الروح، كما في فاجعة أرفود التي راح ضحيتها أستاذة اللغة الفرنسية من طرف تلميذها بسبب نزوة عاطفية.

3-5- العنف المؤسسي:

كما نجد أيضًا ما سَمَّاه التقرير الصادر عن المجلس الأعلى "بالعنف المؤسسي"، وهو العنف الذي يمارسه النظام التربوي على التلاميذ. وقد يتمثل هذا العنف في طرد التلميذ من المدرسة، أو من خلال القيود التي تفرضها المؤسسة التعليمية على التلاميذ، وأحيانًا في التمييز في تمكين المتعلمين من بعض حقوقهم، حيث يحصل البعض على حق معين بينما يُحرم منه الآخرون، وغيرها من الممارسات.

4-5- العنف ضد الإداريين:

قد يكون هذا النوع من العنف من أقل مظاهر العنف المدرسي انتشارًا، نظرًا لقلّة احتكاك التلاميذ بالإداريين مقارنةً بغيرهم من الفاعلين التربويين وبمقارنتهم أيضًا باحتكاك التلاميذ فيما بينهم. ومع ذلك، هناك مؤشرات في السنوات الأخيرة تبرز استفحال هذا النوع، حتى وصل إلى حد التصفية الجسدية، كما حدث لبعض المديرين الذين فارقوا الحياة بسبب ما مورس عليهم من عنف.

قد لا يقتصر الأمر على التلاميذ فقط، بل قد يشهد الوسط المدرسي أيضًا انحراط أطراف خارجية في الاعتداء على الفاعلين التربويين والإداريين، وقد تكررت مثل هذه الحوادث في المشهد التعليمي، وعلى مرأى ومسمع الجميع.

6- جذور العنف:

سنحاول أن نقارب بعض الأسباب التربوية والاجتماعية التي نراها ووجهية ومؤسّسة للسلوك العنيف، وحاضنة له في المقام الأول، وسنركّز بصورة خاصة على العنف الذي أصبحت مدارسنا تحت رحمته.

فما الذي يجعل من أبنائنا عنيفين لهذا الحدّ؟ هل هي سلوكيات عارضة، معزولة، فردية، عن باقي عناصر النسق الاجتماعي والسياسي؟ أم أن العنف ليس سوى محصلة موضوعية لتراكم الإخفاقات والانتهزات النفسية والاجتماعية والإصلاحات المزعومة؟ هل هي الأعراض التي تطفو على السطح وتُخفي وراءها توعّكًا مزمنًا وحادًا؟

إن منسوب السلوكيات العنيفة بات في تزايد وانتشار مقلق، كما تشير إلى ذلك مجموعة من الأرقام الإحصائية الرسمية والدراسات الميدانية. لقد صار العنف يقتحم علينا خلواتنا، بعدما أصبحنا نتحرك وسط مشاهد وصور مرعبة لا تتكلم إلا لغة العنف والدمار والأشلاء. لقد صرنا نتنفس العنف ونحيا وسطه. ويمكن أن نشير هنا إلى ما يحدث الآن في غضون هذه الأسابيع من مظاهرات يقودها جيل Z المعروف بـ (Gen Z 212) فمولدات العنف ليست حادثة معزولة بل انفجار لتراكمات سنوات من الإهمال والتهميش وغياب الثقة في المؤسسات، وغياب الانصات فضلا عن أسباب اجتماعية وأسرية كثيرة فبالرغم من انطلاق هذه المظاهرات بشكل سلمي إلا أن التصعيد حصل وما ترتب عن ذلك من حرق السيارات ورشق القوات العمومية بالحجارة.. الخ وفي السياق المدرسي تطرّد نماذج كثيرة في سياقات قريبة (واقعة ورزازات والسحل الذي تعرض له أستاذ الاجتماعيات، أستاذة تيفلت التي كسر تلميذ ذراعها، وأستاذ آخر في الرباط، وقتل أستاذة الفرنسية بأرفود، التلميذ الذي قتل تلميذا في طنجة.. الخ).

6-1- العنف اللغوي بوصفه بنية ذهنية ثقافية:

يولد الطفل عندنا في مجتمع عنيف، حتى مسكوكات المجتمع اللغوية والمعجمية، وصيغ التخاطب والتراكيب المتداولة، لها نصيب من هذا العنف (عنف اللغة). فالمدونة الشفوية في "معجم الشتم"، مثلاً، مدونة غنية تزخر بالتراكيب الفظة الموغلة في القسوة والاحتقار؛ (الحر بالغمزة والعبد بالدبزة) (العصا فيها البركة)، (العصا جات من الجنة)، والتشبيهات بالحيوانات (الدابة، القرد، الحمار، الغول...)، وحمولاتها الاستعارية. نفس الشيء أيضاً يقال عن العنف الخطير الذي تحمله هذه التعبيرات

في حق المرأة في ثقافتنا الشعبية، وهي حمولات غير بريئة: (لمرًا بلا وتاد كالخيمة بلا وتاد) (ربح من لمرًا لخسارًا لمرًا) ... إلخ.

فاللغة، بالمنطق السوسيو-لساني الحديث، لم تكن يومًا إشارات ورموزًا لغوية محايدة، بقدر ما تعكس البنية الذهنية العميقة للجماعة المتكلمة بهذه اللغة وتمثلاتها الثابتة المختزلة في وعيها الجمعي. فهي "مؤسسة اجتماعية"، كما يعتبرها مؤسس الدرس اللساني "دي سوسير"، وتمتلك اللغة سلطة التأثير في الواقع وفي إنتاج الأفعال وتوجيهها، حسب نظرية الفعل الكلامي التي أرساها "أوستن"، والخطير هنا أيضًا هو كون اللغة سابقة على الطفل، فهي التي تُشكّله وتصنع كينونته، وليس العكس، فاللغة حسب جاك ديريديا ليست أداة نستعملها، بل هي المادة التي نحن مصنوعون منها.

هذا الأمر يحتاج، في الحقيقة، إلى إضاءات وبحث يتداخل فيه السوسيولساني والسيكولساني.

كما يتعرض الطفل للتعنيف الأسري في مختلف سنوات ومراحل عمره، سيما في سنواته الأولى وهذه السنوات على قدر كبير من الأهمية، كما يرى خبراء علم النفس - ففيها تبلور وتشكل ملامح شخصية الفرد المستقبلية، حسب مؤسس علم النفس "فرويد".

ولا أحد ينكر أن ثقافتنا الشعبية السائدة، التي نشأنا في كنفها، لا زالت تعتقد بالفكرة التقليدية التي ترى أن "العصا تربي"، ولذلك لا يتوانى الكثير من الآباء وأولياء الأمور في تعنيف أبنائهم، إيمانًا منهم أنها ذلك "الميكازم السحري" الأنجع لتقويم الاعوجاجات السلوكية التي يراها الكبار سلوكيات مشينة غير مقبولة، ولتربية وإنبات ذلك الابن البار الصالح المطيع المهذب.

2-6- الأخطاب البنوية في النسق التربوي الأسري:

إن نسقنا التربوي الأسري تسمه مجموعة من الأخطاب. فلا زالت "الهشاشة التربوية" تتخوه، لا سيما في الأسر التي تحكمها الأمية الأبجدية، وضالة التكوين الثقافي، بحيث يجهل أغلب الآباء الخصوصيات السيكولوجية لكل مرحلة، وكيفية التعامل مع كل هذه المتغيرات المرحلية العمرية، والطفرات و"التحولات القيمة" التي اجتاحت المجتمع، بالإضافة إلى الإكراهات والتحديات الاقتصادية، وضغوطات الحياة اليومية وانشغال الآباء بلقمة العيش، الشيء الذي خلق شرخًا تربويًا بين الآباء والأبناء؛ فالكثير من الآباء تجدهم يندبون حظهم بخصوص انحراف أبنائهم، كما يتهم الأبناء آباءهم "بالمناوئية"، وبعدم مساندة العصر ومواكبته، أي ما يسميه البعض "صراع الأجيال" والقليل

من الأسر، للأسف، من تتواصل مع أبنائها وتصاحبهم مصاحبة تربوية بالتأطير والتوجيه حيناً، والتفهم والتتبع حيناً آخر، أكثر مما تؤمن بالعقاب والتعنيف كبدايل وحلول تربوية. والنزر القليل من تنتصر لأسس التربية الحديثة في تعاملها مع أبنائها.

بإزاء هذا الوضع اللاسوي، ينمو الطفل نمواً سيكوباتياً/مرضياً، وتشكل بوادر وجذور العنف في سلوكه، ويصير عنيفاً. فلا يمكن أن ننتظر من طفل تعرض للعنف والقمع والهتك العاطفي والحرمان النفسي وربما الجسدي، ولم يعيش طفولته الطبيعية السوية كما يجب أن تُعاش، أن يهدينا حليب العصافير. فمن عنف، لا يمكن له إلا أن يُنتج العنف، كشكل من أشكال الرفض والاحتجاج والتمرّد على سلطة الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل، كنزوع سيكولوجي لإعادة الاعتبار لهذه الذات المهدورة التي طأها القهر والعسف. لفرض ذاته بالقوة. والعطب الكامن في نسقنا التربوي لا يمكن له أن يُفرخ إلا المزيد من الأعطاب، بالمنطق التحليلي السوسولوجي.

هذا الطفل/المراهق يتحرك في وسط مجتمعي، يعتبر فيه العنف سمة طاعية؛ فأصدقاؤه يعنفونه أيضاً في الشارع، في ملعب الكرة، في الطريق إلى المدرسة، والكبار يعنفونه تعنيفاً رمزياً حتى على أبواب المساجد من قبل الكبار.

3-6- المدرسة فضاء لإعادة إنتاج العنف:

هذا الطفل أيضاً، لا أحد يستطيع أن ينكر، أنه يتعرض لكمية هائلة من العنف في المقررات الدراسية، ويتشرب قيم العنف من مناهجنا التعليمية المترهلة، التي لا تولي أهمية للنسق القيمي الذي ينبغي تصريفه للنائشة، والذي من المفترض أن يُعوّل عليه لترسيخ السلوك المدني (أنسنة القيم). صحيح أنه لا أحد ينكر أن بعض هذه المواد استفادت من مراجعات مهمة متتالية فيما يتصل بهذا الجانب وأولت أهمية خاصة لمنسوب القيم خاصة ما وقع من تجديد لمنهاج التربية الإسلامية لكن المواد الأخرى لم تستفد من نفس التجديد. فلا زلنا نخطب الجيل الجديد بمقررات قديمة، لم يتم تجديدها لما يقارب العشرين سنة.

فهل ناقشنا بجرأة وطنية ما تحمله مناهجنا التعليمية من مضامين؟ لا أحد يستطيع أن ينفي أن بعض محتوياتنا الدراسية مكدسة بالنصوص الحمراء، التي تُحرّض على الكراهية وثقافة الرفض، وبصورة أخص مع الآخر المختلف - الديني، التي لطالما تبّه التربويون إلى خطورتها، فهي لن تُنتج لنا في نهاية المطاف إلا أجيالاً ممزقة، حاقدة، هائجة، تائهة، لا تعرف ماذا تريد.

إن هذا المتعلم يحب الطبيعة، ونحشره في ثكنات مغلقة تسمى - تجاوزًا - "أقسامًا"، الطفل يحب الحركة واللعب، ونجبره على السكون واللاحركة، يعشق الطفل استعمال الأشياء بحرية، ونواجهه بأفكار مجردة لا توجد ربما إلا في ذهن الأستاذ، يرغب الطفل في استعمال عقله بحرية، ويُرغم على الحفظ والاستظهار، هو مفعم بالحوية، ونردعه داخل "مقابرنا الجماعية" بالعقاب.

القسم ينبغي أن يكون فضاءً للحوار والنقاش وتعلم القيم والفضيلة، أكثر مما ينبغي أن يُجَلد فيه المتعلم بخطاب عمودي فوقي خارج الزمن.

لن يؤسس المدرس لفعل تربوي صفي حقيقي إلا ببيداغوجيا الحب: حب المهنة، وحب هذا المتعلم، والتفكير بتفكيره، والإحساس بإحساسه. ببساطة، لأن هذه الطفل/ المتعلم كنته يومًا، فلا يستقيم أن نحاكمه بوسائلنا التقليدية. وبخطاب لا يخلو من وصاية وأبوة.

إن اختيار مقررات دراسية لا تناسب اختيارات وميولات المتعلمين، ورهاناتهم وطموحاتهم، ولا تتماشى مع أسئلتهم المحلية، هو في شكل من أشكال العنف.

ينضاف إلى ذلك التقيد بالطرق التلقينية العمودية في التدريس، وعدم التجديد في الطرائق البيداغوجية.

7- التناقض القيمي في المحتويات الدراسية:

إن مما يفقد الفعل التدريسي فعاليته وما يربك المتعلم هو ما يمكن أن نصلح عليه بالتشظي القيمي في المواد الدراسية المختلفة والتناقضات في المحتويات والمعطيات البيداغوجية من مادة لأخرى (الفلسفة - التربية الإسلامية - اللغة العربية - التاريخ) التي تُعد موادّ لتصريف القيم بامتياز، دون الحسم في النموذج القيمي الذي نريده، ودون الاشتغال على المنظومة القيمية التي نهدف إلى تصريفها بشكل تربوي أكاديمي دقيق، دون ترك الحبل للارتجالية والتطفل على مجال تأليف الكتاب المدرسي كتخصص دقيق، يشكل نوعًا من العنف بسبب ما يخلفه من حيرة وضبابية وتناقض. كل ذلك يحمله المتعلم في دواخله وعلى ظهره، "فالإنسان يظل يحمل لحظاته التاريخية على ظهره". وبحكم احتكاكاتنا الصفية الميدانية، نستشعر ذلك التمزق بكل قوة دون أن نملك مخرجًا لهذا المأزق، لأننا لا نصنع قرارًا. إن معالجة هذه التناقضات تتطلب مراجعة دقيقة للمناهج، وتناغمًا في الأهداف القيمية التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها، بهدف بناء شخصية متوازنة وقادرة على التفاعل الإيجابي مع محيطها.

8- العنف التكنولوجي وتختلف المدرسة عن السياق الرقمي:

إننا -شئنا أم أبينا- غدونا أمام عالم اكتسحته التقنية و"مقبلون على مجتمع بلا أوراق" (الشريبي، & الطنطاوي، 2006، ص: 14)، بعبارة لانكستر نتيجة هذه الثورة المعلوماتية، وهو ما يجعل لزاما اليوم على المدرسة الانخراط في هذا الانقلاب الجذري الذي مس عالم الأفكار وطرق التدريس ومصادر المعرفة... الخ، فلم يعد المدرس وحده هو الملهم والمالك الوحيد للمعرفة، فقد تعددت هذه المصادر حدّ التخمّة في عصر التدفق. فأمام هذا التحول الشامل الذي مس جوانب الحياة برمتها بات من الضروري الدفع بالعملية التعليمية وتحديثها تلبية لمتطلبات التطورات الحديثة، حتى يسهم التعليم في التطلع لحياة أكثر ازدهاراً ووثيقاً وتطوراً.

لكن الملاحظ في الواقع الفعلي للمدرسة لا زال الاشتغال بمواد وآليات بيداغوجية عتيقة تعود إلى عهود خلت، في سياق سوسيوحضاري (يسميه تشومسكي بعصر العبقرية) حيث تحتل الصورة والتكنولوجيا مساحة كبيرة في حياة أطفالنا، بل أصبحت الآلة جزءاً وركناً أساسياً من معيشتهم اليومية، وأصبح الفضاء الرقمي هو الذي يشكل وعي أطفالنا. إننا في زمن نتنفس فيه الصورة كما نتنفس النتروجين، كما قال أحد علماء التواصل. فليس علينا من حرج إن قلنا إن مدارسنا غدت شبيهة بـ"مقابر جماعية" متخلفة عن الركب. وفي الثمانينيات، شبه الفيلسوف المشاكس ميشيل فوكو المدارس الفرنسية بالسجون، فماذا لو رأى البنيوي ميشيل فوكو كل الإخفاقات التي تحيط بمدارسنا نحن اليوم ونحن في الألفية الثالثة؟

فما تزال المؤسسات التعليمية متخلفة عن مواكبة هذا التحول الجذري في أساليب التعلم والتواصل. فالمدرسة التي تعتمد على طرائق بيداغوجية عتيقة ومنهجيات جامدة دون الاستثمار في توظيف التكنولوجيا الحديثة كوسيلة فعالة في التعليم، تسهم بهذا الشرح بشكل غير مباشر في إحداث نوع من العنف الرمزي ضد المتعلمين الذين يعيشون في عصر الصورة والمعلومات الفورية. هذا التخلف يخلق فجوة بين حاجات المتعلمين الرقمية ورهانات العصر، وبين ممارسات التعليم التقليدية التي تحصر المتعلم في فضاءات جامدة، ومكبلة للحركة والحوار. كما أن تجاهل الإمكانيات الرقمية يعزز الشعور بالإحباط والاغتراب لدى المتعلمين، ويفقدهم دافع التفاعل الإيجابي مع المادة التعليمية، خاصة وأن هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة أتاحت للمتعلمين اليوم الانفتاح عن أقرانهم في مجموعة من الشعوب التي تتقاسم معنا القرن الواحد والعشرين، ويعرفون ما وصل إليه النظام التعليمي في هذه البلدان من تقدم تكنولوجي يسهل العملية التعليمية ويجعل منها شغفا ورفاهية.

إن تجربة كوفيد 19 (Covid 19) وما واكب التعليم عن بعد في نظامنا التعليمي المغربي من تعثرات بنيوية يكشف بوضوح حاجتنا الماسة إلى تحديث نسقنا التعليمي وإدماج التكنولوجيا الحديثة؛ تدريسا وتقويماً.

ينضاف إلى ذلك ما يدرس من معارف متراكمة، إذ يعرف التلميذ سلفاً أنها لن تعده للحياة، ولن تنمي فيه التفكير النقدي ولن تروي ظمأه المعرفي. ولن تعده لسوق الشغل، فهو يعلم أن أحلامه معتقلة، وحُكم عليها بـ"الإجهاض القبلي" نظراً لنسب البطالة المرتفعة، فماذا ننتظر منه؟ فقد غدت فكرة توظيف التعاقد تسيطر على ذهنه هو الآخر من الآن. فمتعلم اليوم نبيه، فطن، متتبع لما يحدث، جيلنا جيل رقمي، شئنا أم أبينا، قد يتفوق على أستاذه في أشياء كثيرة من معطيات هذا العصر الذكية مهما ندبنا حظ هذا الجيل.

ثم ماذا يمكن أن ننتظر من تلميذ يرى الغش عملة رائجة في الكثير من مباريات التوظيف، في الوقت الذي يحاصره كل من في الحقل التربوي بالاعتماد على النفس، وعدم الغش في الامتحان، والتهديد بالسجن، ويجلده بالمواعظ الأخلاقية؟ فمن يقنعه بالتنافس الشريف النبيل وقيم الاستحقاق، وهو يرى رجال التعليم يغشون بدورهم في مباريات التوظيف والترقية؟ وهذا واقع لا يرتفع. ألن يلجأ إلى استخدام العنف لانتزاع هذا الحق الذي يعتبره مكتسباً؟ لست أبرر للتلميذ عملية الغش، لكن ينبغي أن نستحضر النسق الثقافي العام. فالكثير من السلوكيات إنما تستوردها المدرسة من محيطها.

يجب أن نعترف أن مدارسنا تقليدية، بل موغلة في ذلك، لا تولي أهمية للتربية الموسيقية التي يمكن أن تذهب النفوس والأرواح، ولا للرسم، ولا للتربية الفنية، وغيرها. ولا أحد يستطيع أن ينكر دور هذه المكونات الفنية في تهذيب وأنسنة سلوك الأفراد، فلا معنى أن نركز على الجوانب المعرفية الصرفة والحس-حركية ونهمل ما هو وجداني وكل ما هو مرتبط بالأذواق.

وقل الأمر نفسه عن التوجيه التربوي فلا زال يضطر الكثير من التلاميذ، سيما المتفوقين، إلى التوجه قسراً إلى شعب معينة حين يجدون أنفسهم أمام إمكانيات اختيارية محدودة في التوجيه؟ وقد عاينا هذا المشكل عن قرب. فلا شك أن التوجيه المدرسي القسري: عنف رمزي يقوّض حرية الاختيار لدى مجموعة من المتعلمين الذين يجدون أنفسهم أمام خيارات محدودة أو يضطرون للانتقال للمؤسسات بعيدة عن مقر الإقامة لمتابعة الدراسة في هذه الشعب.

9- المساعد الاجتماعي في المدرسة: حضور إداري وغياب وظيفي:

في الدول المتقدمة، التي تحترم الطفولة وتتعامل مع الإنسان بوصفه قيمة، توفر داخل كل مؤسسة تربوية خبراء سيكولوجيين، وأقسام خاصة للإنصات، لتتبع التلاميذ نفسيًا، وإعادة تأهيلهم، وإدماجهم في المجتمع المدرسي، ومساعدتهم على تجاوز المعوقات النفسية بالمرافقة التربوية النفسية والبيداغوجية الحديثة. وتخصص الموارد البشرية والإمكانات الكفيلة لذلك في تنسيق دائم مع الأسرة وبقية الفرقاء المعنيين، أما عندنا فلا زالت هذه المساعي في أعتابها الأولى. صحيح أنه في السنوات الأخيرة وظفت الوزارة الوصية أعدادا لا بأس بها من المساعدين الاجتماعيين في المدارس الثانوية والإعدادية من الحاصلين على تكوينات في علم النفس والعلوم الاجتماعية، لكن زمرة غير قليلة منهم يُكلفون بمهام إدارية بدل مباشرة أعمالهم الموكولة إليهم، علاوة على جملة من العوائق التي لا زالوا يعانون منها، فالكثير منهم لا يزالون لا يتوفرون حتى على مكتب رسمي قار. فضلا عن المحاولات الفردية المعزولة القليلة التي يتولاها الأساتذة أنفسهم بشكل تطوعي بحكم تخصصهم في علم النفس. فمن منطلق المعاينة الميدانية حالات كثيرة جدا من المشاكل النفسية المختلفة يعيشها جموع التلامذة، ويحتاجون فعلا لمن يقدم لهم الرعاية والعناية النفسية للخروج من هذه الأعطاب النفسية التي تؤدي بعدد منهم للتسرب المدرسي سنويا بأرقام مخيفة.

خلاصة القول، إن التلميذ، أو المراهق، أضحى نتاجا مأزوما لسياسات تعليمية وإصلاحات متتالية فشلت في ترسيخ الإنسان كقيمة مركزية، ورأسمال رمزي، يستحق الرعاية والاستثمار. كما أنه ضحية لتفكك أسري تركه فريسة لقيم استهلاكية تُروّجها منظومة إعلامية منشغلة بتكريس التفاهة، لا ببناء الوعي. وإلى جانب ذلك، يجد نفسه في مجتمع يعاني من فراغ قيمى وغياب النموذج أو القدوة، في ظل حضور مفرط للتكنولوجيا التي لا يمتلك أدوات توظيفها الواعي، وهو ما يؤكد الحاجة الملحة أيضا لتربية رقمية واعية.

إن هذه الفاشية القادمة من مقاعد الدراسة غير مفكوكة سوسيولوجيًا عن باقي عناصر هذا البناء الاجتماعي المتوعك الذي وجب النظر في الكثير من أعراضه الباطولوجية وتشريحها وتفكيكها وعلاجها، وقد أنتجت جملة من الشروط كما سبقت الإشارة، يتداخل فيها التربوي بالأسري، بالسيكولوجي، بالتعلمي. إن الوضع لا يشي إلا بمزيد من "العنف البيئي" نتيجة عدم المواكبة التي تتحمل فيها المسؤولية جميعا وما جيل Z الذي فاجأ الجميع خير مثال.

10- مقترحات عملية للإصلاح:

رغم مجموعة من التدابير والمذكرات القانونية المؤسساتية التي سعت الوزارة إلى تنزيلها منذ 1999م، بصدور أول مذكرة وزارية تحظر العنف ضد الأطفال، وما تليها بعد ذلك من نصوص أخرى، إلا أن الواقع ظل يتحدّى كل هذه التدابير التنظيمية والقانونية. فقد زاد العنف واستفحل، بل وزاد تعقيدا في السنوات الأخيرة. وفي هذا المحور نقترح جملة من الآليات والاستراتيجيات نراها كفيلة بمحاصرة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ولو نسبيا، ومن ذلك:

- لا يمكن أن نتحدث عن إصلاح جذري حقيقي للمدرسة المغربية ما لم نتجاوز المشكلات القيمية التي لا زالت المدرسة تتخبط فيها، إننا نعتقد أن توفير مناخ مدرسي سليم وآمن وخال من السلوكيات العنيفة بمختلف تجلياتها وأنماطها، فلا بد من أن نقر أن مناهجنا الدراسية لا زالت تعيش أزمة في تعريف الرصيد القيمي، ولذلك يجب الاشتغال باهتمام كبير عن المادة القيمية التي يجب تصريفها، حتى لا نكون أمام مناهج ضد مناهج.

- ينبغي أن نحسم في النموذج الأخلاقي الذي نريد، فأى قيم نريد، وأي مجتمع لأية قيم؟ حتى لا نظل مجتمعات برزخية بين بين، كما يعبر الباحث السوسيولوجي الحمودي. فلا زال الارتباك واقعًا لا سبيل لإنكاره.

- توفير الموارد البشرية المؤهلة وجعل من فعل الانصات والمواكبة النفسية للمتعلمين الذين يعانون من مشاكل نفسية ممارسة تتسم بالدينامية الفعلية في الوسط المدرسي، بعيدا عن التوظيف الشكلي.

- بناء شراكة فعالة بين الأسرة والمدرسة في التربية القيمية: وذلك من خلال عقد لقاءات منتظمة مع الآباء وتحسيسهم بضرورة المتابعة بأهمية التربية على القيم. وتقوية التواصل بين المؤسسات التعليمية ومؤسسة الأسرة وإخبار الأخيرة بطبيعة السلوك الصادر عنه.

- ضرورة مواجهة السياسات الإعلامية الموجهة للأطفال والمراهقين: فلا بد للمؤسسة الإعلامية أن تكون جزءا من التربية القيمية البناءة لا العكس.

- تنظيم حملات وورشات توعوية حول العنف والقيم وذلك من خلال استضافة خبراء متخصصين في التربية والقيم لتوعية المتعلمين بأهمية السلوك القيمي وقد يستفيد حتى الآباء من هذه الورشات التوعوية.

- ضرورة إدماج التربية القيمية في المقررات الدراسية في مختلف المواد لإنشاء فرد سليم متشبع بالقيم الفضلى.

- تفعيل الحياة المدرسية وتنظيم نقشات مفتوحة حرة داخل حدود الاحترام تشجع على التفكير تعزيزا لثقافة الحوار البناء بدل العنف.
- تكوينات مستمرة للمدرسين في التربية على القيم وتأهيلهم في إدارة السلوكيات الصفية العنيفة بدل مواجهتها بالعنف الذي لا يؤدي إلا لإنتاج عنف مضاد.

خاتمة

- في ضوء ما تقدم، يتضح أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ليست معطى سوسيوولوجيا فرديا أو معزولا عن بقية النسق الاجتماعي؛ بل هي نتاج تراكمات مركبة من الأسباب والعوامل يتداخل فيها التربوي بالإعلامي بالتعليمي والنفسي، ولا شك أن غياب التربية القيمية في نسقنا التربوي والتعليمي يشكل إحدى هذه الأسباب التي تغذي السلوكيات العنيفة التي تنامت في السنوات الأخير بصورة مقلقة، وقد توصلت هذه المناولة إلى جملة من الخلاصات والنتائج نجملها كالآتي:
- ظاهرة العنف في الوسط المدرسي لا زال سلوكا قائما رغم كل القوانين والنصوص التنظيمية التي تؤكد على ضرورة نبذ العنف أيا كانت هذه الأطراف التي يصدر عنها؛
 - ضعف التربية القيمية في الوسط الاجتماعي هي أحد هذه الأسباب الرئيسة ولذلك أكدت الدراسة على ضرورة إدماج هذه التربية القيمية في المناهج الدراسية؛
 - ضرورة تبني مقاربات علاجية شمولية للظاهرة، فظاهرة العنف التي استشرت في الجسم المجتمعي والتعليمي بحاجة لا يمكن محاصرتها بمقاربة أحادية، فلا بد من المقاربة التربوية والتوعوية والزجرية القانونية إذا اقتضت بعض الحالات ذلك؛
 - أكدت الدراسة على ضرورة الاستثمار في الإنسان كقيمة محورية هو إحدى هذه السبل لتنمية الإنسان على القيم، لبناء مجتمع متماسك، يرفض كل مظاهر العنف والكرهية؛
 - ضرورة مراجعة المناهج التعليمية في مختلف المواد وتنقيتها من التناقضات حتى لا نكون أمام مناهج ضد مناهج؛
 - أكدت الدراسة على أهمية التجديد في الطرائق البيداغوجية، ودمج التكنولوجيات الحديثة في العملية التعليمية حتى لا يشعر المتعلم باغتراب داخل المدرسة التي أصبحت خارج الزمن. وقد اعتبرت الدراسة هذا الاغتراب الذي يعيشه المتعلم في المدرسة شكلا من أشكال العنف الرمزي الذي يواجهه المتعلم؛

– أكدت الدراسة على أهمية توفر النموذج القيمي؛ فغياب النموذج يسهم بشكل أو بآخر في انهيار المنظومة القيمية الذي ينجم عنه انحراف في السلوك.

ختامًا، لا يمكن الحدّ من العنف في الوسط المدرسي إلا عبر ترسيخ منظومة قيمية متكاملة تدعمها جهود مشتركة بين المدرسة، والأسرة، والمجتمع، والإعلام، لتشكيل بيئة تعليمية صحية آمنة تنشئ أجيالًا واعية ومسؤولة، تؤمن بالحوار وتنبذ العنف.

References

Ahmed Mohamed Mahmoud El-Ganayni. (2022). Violence education or the violence of education: An analytical study of the phenomenon of school violence in Egyptian society. *Journal of Educational Research*, 1(42).

Arendt, H. (1992). *On violence* (Ibrahim Al-Aris, Trans.). Beirut, Lebanon: Dar Al Saqi.

Ibn Al-Tahir Nour Al-Din. (2022). Educational values and their role in addressing school violence: A field study at Ashour Zian Middle School, Ain El-Melh, Wilaya of M'sila. *Journal of Studies in the Psychology of Deviance*, 7(3).

Ibn Manzur. (1992). *Lisan al-Arab* (Vol. 9). Lebanon: Dar Ihya' al-Turath al-Arabi.

Higher Council for Education, Training, and Scientific Research. (2023). *Violence in the school environment*. Rabat, Morocco: Publications of the Higher Council for Education, Training, and Scientific Research.

Khalil Abdul Rahman Ma'aita. (2007). *Social psychology* (2nd ed.). Amman, Jordan: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Sharbini, F., & Tantawi, A. (2006). *Educational modules: An approach to self-learning in the information age* (1st ed.). Cairo, Egypt: Book Center for Publishing.

Diab, F. (1980). *Social values and customs with a field study on some social customs* (2nd ed.). Beirut, Lebanon: Arab Renaissance House.

Qudat, M., & Salloum, S. (2006). Domestic violence and its impact on family health. *Journal of Sciences, Sharia, and Law*, 33(1). Kuwait.

Freud, S. (1977). *Civilization and its discontents* (George Tarabishi, Trans.). Beirut, Lebanon: Dar Al-Taliaa.

Arabic Language Academy. (2004). *Al-Waseet dictionary* (4th ed.). Cairo, Egypt: Shorouk International Library.