عدد 11 (1999) ، 7-32

مظاهر التسلط في الثقافـة و التربية العربية المعاصرة

ملخص

تتناول الدراسة مظاهر العنف و التسلط في الثقافة العربية المعاصرة بصورة عامة، و تسعى إلى رصد واقع التسلط في التنشئة العربية المعاصرة بوصفها العملية التي تعيد فيها الثقافة السائدة إنتاج نفسها على نحو خاص. وتأسيسا على ذلك تحاول الدراسة أن تبحث في الصلات الدينامية التي تربط بين ظاهرة العنف التربوي و بين إشكالية العنف و مظاهره في نسق الحياة الاجتماعية. فالظواهر التربوية هي ظل حقيقي لظواهر الحياة الاجتماعية و مظاهرها، و التربية معنية بإنتاج و إعادة إنتاج ما هو سائد في مجال الحياة السياسية و الاجتماعية، و بالتالي فإن الظاهرة التربوية إن لم تكن جوهرا الحياة الاجتماعية فهي امتداد لها وصورة حقيقية لوجودها.

وانطلاقا من الإحساس بأهمية هذه القضية وخطورتها في مجال الحياة الثقافية و التربية العربية تأتي هذه الدراسة المتواضعة لتلبي بعضا من نداء الحاجة العملية إلى تقصيات علمية جديدة و جادة تتناول أبعاد هذه الظاهرة في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية و التربوية.

و الأسئلة المنهجية التي تطرحها الدراسة هي:

(1)- هل تعاني الثقافة العربية بصورة عامة من قيم العنف و التسلط؟

(2)- هل تنطلق التنشئة الاجتماعية الأسرية على أسس التسلط والإكراه وفقا للمعايير التي حددناها سابقا لمفاهيم العنف و التسلط؟

(3)- هل تتبنى المدرسة أساليب ديمقراطية في العمل التربوي؟ أم أن المدرسة تنهج نهجا تربويا مفارقا للقيم الديمقراطية و الإنسانية في العمل التربوي؟

(4)- و إذا كان هناك عنف تربوي فكيف تتم دورة هذا العنف و التسلط في دورة الحياة الثقافية و المدرسية و التربوية؟

د.علي وطفـة
كلية التربية
جامعـة الكويـت

Résumé

Dans cet article, l'auteur essaye d'expliquer les aspects de l'agressivité et de l'autoritarisme dans la culture arabe contemporaine à partir du phénomène de socialisation. Il recherche les relations dynamiques qui relient le phénomène d'agressivité dans l'éducation à la problématique de cette agressivité et de ses aspects dans le système de la vie sociale.

تحتل إشكالية التسلط التربوي قطب الأهمية المركزية في مجال الحياة التربوية، و تطرح هذه المسألة نفسها بقوة في خضم المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمع العربي المعاصر. لقد أثارت إشكالية التسلط التربوي جدلا فكريا ساخنا، و مماحكات تربوية، سجلت نفسها في أصل نمو عدد كبير من النظريات ، التي تبحث في قضية السلطـة التربوية و اتجاهاتها في دائـرة صلاتهـا الديناميـة مع أشمـل قضايـا الحيـاة الإنسانيـة وأوسـع مجالاتها.

جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 1999©

إن ظاهرة العنف في التربية لا يمكنها أن تنفصل عن إشكالية العنف و مظاهره في نسق الحياة الاجتماعية. فالظواهر التربوية هي ظل حقيقي لظواهر الحياة الاجتماعية و مظاهرها، و التربية معنية بإنتاج و إعادة إنتاج ما هو سائد في مجال الحياة السياسية و الاجتماعية، و بالتالي فإن الظاهرة التربوية إن لم تكن جوهرا للحياة الاجتماعية فهي امتدادها لها وصورة حقيقية لوجودها.

وهنا يمكن لنا أن نعلن، بمصداقية يؤكدها الفكر التربوي الحصيف، أن الفعل التربوي، بطابعه العام، فعل ينتج ثقافيا و اجتماعيا من جهة، و يعيد إنتاج ما هو اجتماعي و ثقافي من جهة أخرى. و يترتب على ذلك أن ممارسة التسلط التربوي يأتي استجابة لوضعية اجتماعية محددة من جهة، و يعبر من جهة أخرى عن إعادة إنتاج ما هو سائد في نسق الحياة الاجتماعية. و تأسس على ذلك بالضرورة أن ممارسة السلطة و إعادة إنتاجها تربويا يشكل نسقا تربويا يتضافر مع منظومة الأنساق الاجتماعية و الثقافية القائمة في ميدان الحياة الاجتماعية و يتكامل معها.

لقد شكلت ظاهرة التسلط التربوي هاجسا فكريا تاريخيا لمختلف المفكرين في مختلف المراحل التاريخية المتتابعة و في مختلف التنوعات الجغرافية للوجود الإنساني. و من يتأمل في ثقافة الإغريق و حضارتهم، و في ثقافة الصين و حضارتها، و في عصر التنوير و النهضة بصورة عامة، بأن الفكر التربوي قد تمحور حول قضية السلطة التربوية، و مظاهر التسلط التربوي بصورة عامة. فأفكار المنورين و رجال عصر النهضة كانت تجسد إلى حد كبير موقفا رافضا لمظاهر الإكراه و التسلط في العملية التربوية بصورة عامة.

و في العصر الحديث، و في القرن العشرين تحديدا، نجد دورة جديدة لا تقف عند حدود التأمل الفكري في قضايا السلطة التربوية، بل تأخذ صورة دراسات ميدانية كبيرة حول مظاهر العنف و السلطة التي تلف الحياة الإنسانية المعاصرة بمظاهرها المختلفة.

هذا ويجري الاعتقاد اليوم، بأن التسلط التربوي في مجال الأسرة والمدرسة، يوجد في أصل مظاهر العنف الاجتماعي بصورة عامة، والطلابية بصورة خاصة. ومن يستقرئ الدراسات التي أجريت حول مظاهر العنف الطلابي، الذي شهدته المجتمعات الإنسانية المعاصرة، في أعوام السبعينات وفي التسعينات في عواصم مختلفة من العالم، من باريس إلى طوكيو إلى كاليفورنيا إلى بيروت وبكين (1). يدرك بعمق أن الحياة التربوية تكمن في أصل العنف الاجتماعي وتشكل ألوان محتوياته. فالانتفاضات الطلابية في أيار (1968) لم تبدأ بمعارضة للسلطات العامة بل بمعارضة الأساتذة وسلطتهم والمؤسسات التي كانوا يمثلونها (2). لقد شكلت انتفاضات الطلاب هذه سابقة لم يعرفها تاريخ البشرية، وهي مهما قيل بشأنها، وعلى الرغم الأبحاث التي أجريت حولها، سجلت نفسها في منظومة الظاهرة التربوية الاجتماعية الغامضة، وذلك لاعتبارات عدة، أهمها: أن سدنة هذه الانتفاضات كانوا من الطلاب، والمؤسسة التي التهبت فيها هي الجامعات كمؤسسات تربوية، والثورة في الأصل ضد السلطة التربوية، ومن ثم اتجهت لتأخذ أبعادا سياسية واجتماعية جديدة، حيث غدت ضد السلطات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

لقد أدرك الطلاب بحسهم الاجتماعي المتطور وبحدسهم العلمي في انتفاضات أيار/ مايو 1968، أن التسلط التربوي هي صورة من صور التسلط الاجتماعي، وأدركوا أيضا أن الثورة على السلطة التربوية، هي بالضرورة ثورة على التسلط الاجتماعي والنظام الاجتماعي القائم برمته. وهذا يبدد الصورة الضبابية التي تحكم العلاقة بين القهر الاجتماعي والقهر التربوي في الأنظمة الاجتماعية القديمة والمعاصرة.

لقد طرحت مسألة السلطة والعنف والاستبداد والتسلط بصورة واسعة وشاملة في الأدبيات الفكرية والسياسية والاجتماعية العربية، وأسفر اهتمام المفكرين العرب بهذه القضية عن دراسات وأبحاث تتسم بالعمق والشمول والأصالة. ويكفي للمرء أن يشير في هذا الصدد إلى الأعمال الخالدة للمنورين العرب ولا سيما هذه التي قدمها عبد الرحمن الكواكبي في "طبائع الاستبداد"، والعطاءات العبقرية لجمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، وغيرهم كثير. وإذا كانت العبقرية العربية قد تناولت ظواهر العنف والسلطة والتسلط ما تستحقه من دراسة وبحث وتمحيص في المستوى السياسي والاجتماعي، فإن هذه الظواهر لم تأخذ ما تستحقه في مجال الحياة التربوية العربية، وما تزال المحاولات التي قدمت في هذا الميدان محدودة وقاصرة عن الوفاء باحتياجات هذه القضية والتعبير عن أهميتها (3).

وانطلاقا من الإحساس بأهمية هذه القضية وخطورتها في مجال الحياة التربوية العربية تأتي هذه الدراسة المتواضعة لتلبي بعضا من نداء الحاجة العلمية إلى تقصيات علمية جديدة وجادة تتناول أبعاد هذه الظاهرة في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والتربوية.

والأسئلة المنهجية التي نطرحها في هذا الجانب من العمل قد تكون هي الأهم في بنية هذا الجهد المتواضع، وقد حان الوقت لنطرحها في سياقها المحدد. إن ما نريد أن نجيب عنه في هذه المقالة يتحدد فيما يلي:

1 -هل تعاني الثقافة العربية بصورة عامة من قيم العنف والتسلط؟

2 -هل تنطلق التنشئة الاجتماعية الأسرية على أسس التسلط والإكراه وفقا للمعايير التي حددناها سابقا لمفاهيم العنف والتسلط؟

3 -هل تتبنى المدرسة أساليب ديمقراطية في العمل التربوي؟ أم أن المدرسة تنهج نهجا تربويا مفارقا للقيم الديمقراطية والإنسانية في العمل التربوي؟

4 -وإذا كان هناك من عنف تربوي فكيف تتم دورة هذا العنف والتسلط في دورة الحياة الثقافية والمدرسية والتربوية؟

ومن أجل الإجابة عن هذه الأسئلة الصعبة، تنطلق منهجية عملنا في استجواب شامل لآراء المفكرين العرب والدراسات العربية الجارية في هذا الميدان. وذلك حاولنا أن نقدم صورة شمولية لواقع التسلط في التربية والثقافة العربية من خلال مسح شمولي لمختلف الدراسات والأبحاث والرؤى العربية التي تناولت واقع السلطة والتسلط في التربية والثقافة والتعليم في الوطن العربي الكبير.

ونود في البداية أن نعلن تجنبا للتعميمات البسيطة والمتسرعة أن الثقافة العربية ليست هي الثقافة الوحيدة التي تعتمد التسلط في العملية التربوية. فأغلب الأنساق

التربوية في العالم تعتمد صيرورة العنف في العمل التربوي. ولكن هذه الثقافات تختلف نوعيا وكميا في مدى تشبعها بقيم العنف وتمرسها بمعاييره المختلفة.
وقبل أن نبادر إلى وصف الثقافة العربية التربوية نود أن نعلن بأن محاولة الكشف عن جوانب التسلط و العنف في هذه الثقافة لا يترجم نزعة انفعالية فالبحث عن هوية العنف والتسلط في الثقافة التربوية العربية يجسد، في عملنا هذا، محاولة علمية جادة، لتوصيف الثقافة العربية علمية موضوعية، تنسجم مع معايير توظيف العلم لغايات الكشف الموضوعي عن ماهية الحقائق الاجتماعية والثقافية. وإذا كان من الضرورة بمكان أن نخصص بعض القول للجوانب الذاتية أو الأيديولوجية يمكننا القول في هذا السياق أن الكشف عن طبيعة الثقافة التربوية العربية يمكنه أن يشكل نقلة وعي أصيلة لتجاوز مكامن الضعف والقصور. وبعبارة أخرى سنحاول في هذه الدراسة أن نضع اليد على الجرح ونحدد مواطن القصور والضعف في عملنا التربوي، أملا في تجاوز هذا القصور، وفي إيجاد استراتيجيات علمية تتجاوز هذا الضعف، وتتجاوب مع إمكانيات بناء ثقافة تربوية ديمقراطية قادرة على البناء وقهر العنف.

وقبل أن نشد الرحال تجاوبا مع قضية العنف في الثقافة والتربية العربية نود القول أيضا بأننا حاولنا عبر تقصياتنا العلمية أن نرصد ملامح التربية الليبرالية الحرة على علاتها ومفاتنها، ولكن مثل هذه التربية لا تجد حضورها في الكتابات العربية الجارية وهذا يعبر عن غياب هذا المد الليبرالي في التربية والثقافة العربية المعاصرة. وغني عن البيان أننا تعرضنا في الفصول السابقة لمخاطر مثل هذه المد. وفي النهاية لم يقدر لنا أن نعثر على دراسات عربية تتحدث عن المد الديمقراطي الحقيقي في العملية التربوية العربية.

الملامح العامة لإشكالية التسلط في الثقافة العربية المعاصرة

تتشبع الثقافة العربية المعاصرة بمضامين العنف و التسلط، التي تأخذ مداها في عمق الحياة الواعية و غير الواعية، الشعورية و اللاشعورية للإنسان العربي، و تدخل هذه القيم التسلطية في نسيج الحياة الاجتماعية الثقافية، لتشكيل عنصرا حيويا في بنية هذه الثقافة ووجودها.

ويكفي أن نتقدم خطوة في ساحة الوعي واللاوعي في الثقافة العربية المعاصرة حتى نجد «بأن العنف هو القدر الذي يفرض وجوده في عمق ثقافتنا وتربيتنا. ففي العائلة العربية، حيث يتكون الإنسان، نلقى قاهرا واحدا، ومستبدا واحدا، أما بقية الأعضاء فيطيعون، ويتحملون، ويصبرون، إنهم يلقون بذاتهم إلى السلطة، إلى الأب، إلى الطبيعة التي تحمل الحياة والموت حسب مواسمها أي تقلباتها، إلى الإقطاعي، أو رب الحرفة، أو مالك النعم والنقم في تقلبه ومزاجيته» (4). فالثقافة العربية تعاني من الطابع القمعي و التروع إلى القهر و التحكم، حتى أن القهر قد أصبح سمة سياسية سلوكية في المجتمعات العربية، و في نظم الحكم و الإدارة، و في الحياة الاجتماعية، وفي الأسرة و التربية و التعليم (5).

" لقد بينت الأبحاث العربية الجارية حول بنية المجتمع العربي، أن النسق الأبوي البطرياركي يشكل منطق الوجود الاجتماعي العربي و نسيجه، وذلك بما تنطوي عليه

هذه البنية البطريركية من تسلط العقل الواحد و الرأي الواحد في إطار المجتمع و الدولة و الأسرة " (6).

فالثقافة العربية تعاني من العلاقات الاجتماعية، التي تأخذ طابع الإكراه و القهر و التسلط، التي تضرب جذورها في العائلة و المدرسة و الحياة العامة لهذه المجتمعات، و بموجب هذه العلاقات يخضع الصغار للكبار، و الأبناء للآباء، و الإناث للذكور، و الفقراء للأغنياء، و الضعفاء للأقوياء. فالمجتمع العربي كما يبدو مجتمع أبوي بطريركي، يشكل فيها الأب بنماذجه المختلفة محور السلطة و منطلق الوجود.

فالفرد في حياتنا الاجتماعية إما أن يكون غالبا أو مغلوبا، آمرا أو مأمورا، تابعا أو متبوعا، قاهرا أو مقهور، معلما أو متعلما، حيث تغيب العلاقات الأفقية و هي العلاقات الإنسانية المتكاملة.

في مقالة له حول القهر و صناعته في الوطن العربي يرى مصطفى صفوان أن الثقافة العربية مشبعة بروح العنف و غنية بمظاهره، و أن العنف يدخل في نسيج العلمية التربوية، و بالتالي فإن السمة التسلطية Authoritarianism تعود إلى الطبيعة الأبوية للمجتمع العربي، حيث نجد سيطرة الأب في العائلة شأنه في المجتمع، فالأب هو المحور الذي تنتظم حوله العائلة بشكلها الطبيعي و الوطني، و إرادة الأب هي الغالبة و يتم التعبير عنها في العائلة و المجتمع بنوع من الإجماع القسري الصامت المبني على الطاعة و القمع (7). هذا و تعمل السلطة التربوية في الوطن العربي، على تزييف الواقع، و تشويه الوعي، و قتل الروح النقدية، و حصار العقل، و قهر الوجود الإنسان العربي بصورة عامة. و ينتهي صفوان في وصفه للتربية العربية السائدة إلى القول: بأن التربية العربية بأنظمتها القمعية تمنع العقل من أن يكون مبدعا، و الفكر من أن يكون ناقدا. فالطاعة في المجتمع العربي، و في أنظمته التربوية هي القيمة العليا، التي تأخذ طابعا قدسيا لا يقبل الجدل و لا يسمح بالاختلاف (8).

يرى محمود قمبر أن القمع يسود ثقافتنا و يؤدي إلى مظاهر الإحساس بالدونية وفقدان مشاعر احترام الذات. «فالصفع و الضرب أسلوب اجتماعي شائع و مألوف في حياتنا، و نستخدمه كل يوم في صبحه و مسائه: الحاكم يضرب المحكوم، و الغني يضرب الفقير، و القوي يضرب الضعيف، و الكبير يضرب الصغير، و الرجل يضرب المرأة و المعلم يضرب التلميذ، و هكذا نضرب أنفسنا بأنفسنا، و نستمرئ الضرب، نتربى به، فلا عجب أن تقبلنا الضرب بيد غيرنا تنزل الصفعات على وجوهنا و كرامتنا» (9).

و الطفل العربي يعيش، و على حد تعبير مصطفى حجازي، في عالم من العنف المفروض داخل الأسرة و الذي يجسد إلى حد كبير اعتباط السلطة الأبوية(10).

و يترتب عليه في هذا السياق أن يعيش بين إكراهات الحب الأمومي، و بين إكراهات القسر الأبوي، فحب الأم العربية لأبنائها بكل ما يتميز به من حرارة عاطفية يغلب عليه الطابع التملكي. يقول حجازي في هذا الصدد: تفرض الأم العربية هيمنتها العاطفية على أطفالها، وتشل في نفوسهم كل رغبات الاستقلال، و تحيطهم بعالم من الخرافات و

الغيبيات و المخاوف، فينشأ الطفل انفعاليا خرافيا عاجزا عن التصدي للواقع من خلال الحس النقدي و التفكير العقلاني (11).

وفيما يتعلق بطابع القيم و المفاهيم السائدة في أجواء الأسر المتسلطة تبرز قيم العنف و الإكراه و القسر و الخضوع و التراتب و العلاقات العمودية و غياب قيم المودة و التفاهم و الحوار و المحبة. فالعلاقات القائمة في الأسرة العربية المتسلطة، هي علاقات قوامها مركب العلاقة بين الكبير و الصغير، بين القوى و الضعيف، بين السيد و المسود، بين الغالب و المغلوب، بين الآمر و المأمور، وذلك كله دون وجود حدود وسطى لطبيعة التطرف في هذه العلاقات القائمة بين أفراد الأسرة.

يرى عبد العزيز كامل في مقال له، حول المنظومة الأخلاقية من منظور الدين و العلم، أن الأسرة العربية تعاني من السلطة الأبوية الصارمة، و هي سلطة تتمثل في قهر الأبناء و حرية الرأي، هذا فضلا عن سلبيات التعصب العرقي و الطائفي و المذهبي و الديني الذي يغرس جذوره في أجواء الأسرة و المجتمع، و يتنفسه الطفل مع نسمات الحياة اليومية و عواصفها (12). و في هذا المجال يذكر الباحث أن القيم التي تغرسها الأسرة العربية، هي قيم تسلطية تتنافى مع مقومات الوجود الإنساني و تخرج الإنسان من دائرة إنسانيته، و تدعو إلى الموت و العبودية و العدم. و بهذا المعني فالتربية في الأسرة لا تقتل في الطفل مقومات إنسانيته و وجوده الإنساني فحسب بل تجعل منه جلادا لا يرحم قد يأخذ أقرب الناس إليه بسيفه و مقصلته.

و يرى حليم بركات أن بنية العائلة العربية تقوم على أساس الطاعة، حيث يتوجب على الصغار الطاعة العمياء للكبار، و ذلك في إطار علاقة سلطوية مفعمة بالإكراه. فالتواصل بين الكبار و الصغار يتم عموديا و يأخذ هذا الاتجاه من فوق إلى تحت على حد تعبير حليم بركات:« طابع الأوامر و التهديد و التلقين و المنع و التحذير و التخويف و التهديد و التوبيخ و التنديد و التخجل و الاستهزاء و الشتم و التحريم و توليد الشعور بالذنب و القلق... و قد يقترن هذا من فوق إلى تحت بالعقاب و الحرمان و الغضب و الصفع و الإخضاع و كسر الشوكة و العنفوان، أما التواصل من تحت إلى فوق فيأخذ طابع الترجي والإصغاء ... والانصياع والاسترحام والتذلل والاستعلام والترديد والتجاوب، ويقترن ذلك بالبكاء والكبت والانسحاب وانحناء الرأس، والمراقبة الذاتية، وإخفاء الأسرار والمشاكل، والتخفي والتحجج والمكر والمسايرة والاستغابة والحذر والإحساس بالذنب والقلق والخوف والرضوخ، ويأتي ذلك كله نتيجة لعلاقات الاستبداد التي تعتمد فلسفة تربوية تقوم على الترهيب وليست على الإقناع (13).

فالتنشئـة العربية كما يصفها بركات، ما تزال تشدد على العقاب الجسدي والترهيب، أكثر مما تشدد على الإقناع، وتؤكد على أهمية الضغط الخارجي والتهديد والقمع السلطوي، إنها تركز على مبدأ الحماية والطاعة والامتثال والخوف من الأخطار وتجاوز الحدود المرسومة حيث تنشأ عن ذلك نزعة نحو الفردية والأنانية والتأكيد على الذات ونحو الإحساس الشامل بالغربة والاغتراب (14).

تبين هذه اللوحة الأدبية لبركات مجموعة القيم التربوية السائدة في الثقافة العربية ولا سيما في إطار الأسرة العربية وهي كما يبين إكراه من الأعلى وإذعان من الأدنى. وهو

في سياق وصفه الأدبي يبين لنا أن هذه القيم تمثل الفلسفة التربوية السائدة وهي إلي فلسفة ترهيب على حد تعبيره، وهي كما يبين تؤدي إلى تأكيد القيم السلوكية السلبية مثل المكر والتخفي والمسايرة والكذب.

يرى محمد عماد إسماعيل أن الثقافة العربية، تعتمد في تنشئة الطفل على مبدأ الطاعة والانصياع لأوامر الكبار وتوقعاتهم. ويبين في هذا السياق أن أغلب الدراسات التربوية في الوطن العربي تؤكد هذه الحقيقة وبالتالي فإن الباحثين العرب يجمعون أيضا أن الأسلوب المعتمد في التربية العربية هو الأسلوب التسلطي الذي يعتمد على العقوبات الجسدية ولا سيما عند آباء الطبقات الدنيا في المجتمع (15).

وفي هذا السياق يبين شرابي عبر ملاحظاته المنهجية حول السلطة الأبوية في المجتمع العربي أن الطفل في العائلة البرجوازية يتعلم درسين أساسيين في كيفية تعامله مع ذوي السلطة في بيئته وهما: كيف يقمع عدوانيته تجاه السلطة من جهة وكيف يتحاشى مواجهة السلطة من جهة أخرى (16). وهذا يؤدي بدون أدنى شك إلى بناء شخصية مطواعة وانصياعية ومستلبة في آن واحد.

يقول مصطفى حجازي في هذا الصدد: تفرض الأم هيمنتها العاطفية على أطفالها.. وتشل في نفوسهم كل رغبات الاستقلال وتحيطهم بعالم من الخرافات والغيبيات والمخاوف، فينشأ الطفل انفعاليا خرافيا عاجزا عن التصدي للواقع من خلال الحس النقدي والتفكير العقلاني(17).

ويعد اتجاه القمع والتسلط والإكراه في التربية واحدا من أبرز الاتجاهات التربوية السائدة في مجتمعاتنا العربية. ويقوم هذا الاتجاه على مبدأ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام السلطة الأبوية في تربية الأطفال وتنشئتهم. وينطلق التسلط التربوي من مبدأ العلاقات العمودية التي تتجسد في إطار الأسرة والتي تتمثل في علاقات القوة التي تأخذ صورة العنف بأشكاله النفسية والفيزيائية والجسدية.

يستخدم الآباء في إطار الأسر العربية المتسلطة أساليب القمع النفسي والجسدي في تربية أطفالهم. ويمكن لنا أن نميز في هذا الصدد بين مجموعتين:

تشمل المجموعة الأولى أساليب القمع النفسي مثل: الازدراء والاحتقار والامتهان والسخرية والتهكم والتبخيس وأحكام الدونية وتوجيه الألفاظ النابية وأساليب التخويف وأساليب الحرمان المختلفة كالزجر والنهي.

- بينما تضم المجموعة الثانية أساليب العقاب البدني والفيزيائي مثل: الضرب بأشكاله المختلفة وبأدواته المتنوعة والحرمان والسجن والمنع.

وفي هذه الأوساط التربوية المتسلطة غالبا ما تسود هذه العلاقات التي تفتقر إلى الحب والحنان والتساند والدعم النفسي والتعزيز والمساندة والتفاهم والحوار بين أطراف العائلة وخاصة بين الآباء والأبناء. وعلى خلاف ذلك كله يسود التنافر العاطفي و تهيمن أساليب التسلط والتعنيف وانفعالات الغضب والعدوان وتسود النزعة إلى إيجاد الحلول التربوية عن طريق القوة والقهر. وفي المناخ التسلطي يفرض الآباء على الأبناء أنماط سلوكهم وحركتهم وفعالياتهم ولا يسمح لهم بإبداء الرأي أو الاعتراض.

وفي هذا الصدد يؤكد خلدون النقيب دورة العنف أو عملية معاودة الإنتاج بين الثقافة والتربية حيث يقول: " إن الأزمة الثقافية تكمن في الأزمة التربوية. ويقول في هذا الخصوص: «في المشكل التربوي تكمن عملية إعادة إنتاج عناصر الأزمة التي يعانيها الفكر العربي والثقافة العربية» (18).

التنشئة الاجتماعية العربية والتسلط:

يمثل الهدف الرئيسي للتنشئة الاجتماعية في المجتمعات العربية في خلق الذات التواصلية التي يؤدي تحقيقها إلى قيام علاقات السلطة الأبوية، لأن الذات التواصلية تتميز بقابليتها للضبط أكثر من الآخرين (19).

يقول سعيد إسماعيل علي في وصفه لظاهرة القهر التربوي في البلدان العربية: «إن التربية في حضارتنا كثيرا ما تفضي إلى استئصال التلقائية وإحلال مشاعر وأفكار ورغبات مفروضة على الأفعال النفسية الأصيلة» (20). فالتعليم في الوطن العربي لم يستطع أن يعمل على تحقيق تكامل الشخصية وبنائها لقد بقي قشرة خارجية تنهار عند الأزمات لتعود الشخصية إلى نظرتها الخرافية، «إن العلم لا يشكل بالنسبة للعقل المتخلف أكثر من قشرة خارجية رقيقة يمكن أن تتساقط إذا تعرض هذا العقل للاهتزاز(21).

ويعد اتجاه التسلط والإكراه في التربية واحدا من أبرز الاتجاهات التربوية السائدة في المجتمعات العربية. ويقوم هذا الاتجاه على مبدأ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام السلطة في تربية الأطفال وتنشئتهم، وينطلق من مبدأ العلاقات العمودية، التي تسود في إطار الأسرة العربية، وهي علاقات تأخذ طابع الإكراه والقوة، وتتجلى في صور العنف بأشكاله النفسية والفيزيائية والجسدية.

فالتربية في المجتمعات العربية تهدف إلى إخضاع الفرد وكسر شوكته، وتتخذ عملية الإخضاع هذه أساليب شتى أهمها العقاب الجسدي والتخجيل والسخرية والاستهزاء.

يصف لنا هشام شرابي في كتابه مقدمات لدراسة المجتمع العربي مظاهر العنف والقهر التي يعاني منها الطفل العربي، أو هذه التي تسود في إطار التنشئة العربية. فالطفل العربي يشعر بأن أباه يضطهده، وهو في الوقت نفسه يشعر بأن أمه تسحقه وتحطم شخصيته. فالتنشئة العربية تنمي في الطفل الإذعان للسلطة والخوف منها. وينوه شرابي إلى أسلوب التخجيل الذي تعتمده الأسرة العربية، وإلى أساليب التهكم والازدراء والتبخيس، وخلق الإحساس بالدونية، وهي أساليب تؤدي فيما تؤدي إليه غلى المشاعر الدونية وإلى عقد النقص والقصور والشعور بالذنب (22). فالطفل العربي يتعلم كيف يقمع عدوانيته تجاه السلطة وكيف يتحاشى مواجهتها وهذا بالضبط ما يؤدي إلى الاتكالية والخضوع (23). وتسعى التنشئة الاجتماعية العربية إلى إخضاع الفرد وكسر شوكته. ويخلص شرابي إلى القول بأن الوسائل الأساسية للإخضاع في الثقافة العربية هي العقاب الجسدي والتخجيل والاستهزاء والقمع. وذلك كله يؤدي إلى عقد العار والنقص والإحساس بالقصور والدونية (24).

تشير أغلب الدراسات العربية الجارية (25) في ميدان التنشئة الاجتماعية إلى شيوع أنماط التربية المتسلطة المحافظة والتي تسعى إلى بناء شخصيات مطواعة تميل إلى الإذعان و التبعية وتنتفي فيها إمكانيات النقد والحوار والمناقشة والإبداع. فالتسلط يؤدي إلى حالة من ضعف الثقة بالنفس وفقدان القدرة على ممارسة الأدوار الإيجابية وميل كبير إلى الخضوع والاستكانة لكل أشكال السلطة ومن ثم فقدان المبادرة الذاتية والعمل التلقائي»(26).

ويصف علي زيعور، البعد السلطوي في الثقافة العربية السائدة قائلا «تلجأ الأم العربية إلى التخويف بالأب والحيوانات والجن كي ينام الطفل أو يطيع أو يهدأ، ومن ثم ينتقل التخويف إلى التهديد بالضرب والعصا، وبالمعلم أخيرا، فالمدرسة العربية مكان للتأديب وتطويع الطفل على الطلب لكي يكون مؤدبا فاترا، مطيعا، سلبيا» (27). «وباختصار فإن «التربية العربية التقليدية لا تعد الطفل لكي يقارع ويناقش بمقدار ما تنمي فيه الالتواء والازدواجية والاعتماد على الكبار» (28). وفيما يتعلق بالأدوات تكون «العصا والأب والحيوان والشيطان أدوات قمع للطفل ومثيرات للرعب تؤدي في النهاية إلى قتل روح النقد والإبداع واغتيال الحرية في نفوس الأبطال والناشئة (29).

يصف بوعلي ياسين بدوره خصائص القهر والتسلط في التربية العربية بقوله: «إن طرق التربية العملية التسلطية ما زالت موجودة حتى الآن... فطريقة القمع والكبت متوارثة تلقى من بعض أهل الطلاب والتلاميذ والتأييد والترحيب. بشرط ألا تؤذي جسم الطفل، متناسيا أن له نفسية حساسة يمكن أن تتشوه وتؤثر في كيانه كتأثير الجسم المشوه، وما هذه الطريقة سوى امتداد للتربية التسلطية في البيت والعلاقات الاضطهادية في المجتمع والاقتصاد (30).

التربية الأسرية والتسلط:

الأسرة وحدة اجتماعية تنتمي إلى طبقة اجتماعية ليست ذات طبيعة واحدة وتتوجه بنسق ثقافي يتقارب مع الثقافة العامة ولكن لا يفقد خاصيته. مما يغلب على الثقافة الأسرية أن الطفل يلعب به ولا يلاعب، فهو أداة تسلية وكثيرا من الأمهات اللواتي ينجبن في سن متأخرة ينجبن بدعوى أن الطفل يسليهن في كبرهن.

إن هذا الكائن الطفل لا يستمد قيمته من ذاته، بل من مقدار النفع المادي أو المعنوي الذي يحمله لأهله، ومنذ البداية يوضع تحت التصرف والتدجين، وكثيرا ما ينتظر الآباء من أبنائهم تحقيق آمال الآباء المحبطة، التي لم يستطيعوا هم تحقيقها، ويحاولون تنشئة أطفالهم على صورتهم من حيث السلوك والمهنة وغير ذلك، وقد لا تتطابق الصورة التي ينتظرونها من أبنائهم مع الصورة الفعلية للأبناء وفي هذه الحالة قد يكون الإرهاب التربوي هو السبيل لإجبار هذه الكينونة البشرية على أن تتقلب بصورة مصطنعة غير سوية.

ويبين شرابي في سياق آخر أن علاقة السلطة التي تقوم بين الطفل والوالدين يمكن أن تأخذ شكلين أساسيين: سلطة قهرية وسلطة عقلية، حيث تقوم السلطة القهرية على

مبدأ الطاعة، بينما تقوم السلطة العقلية على مبدأ التفاهم. ويمكن التمييز بين هاتين العلاقتين بأن العلاقة الأولى القهرية تأخذ طابع علاقة عمودية بينما تأخذا العلاقة الثانية العقلية طابع علاقة أفقية (31). وعلى هذا الأساس يميز شرابي بين نوعين من التنشئة الاجتماعية حيث يقوم التسلط التربوي على أساس العلاقة العمودية بينما تقوم العلاقة الديمقراطية على أساس السلطة العقلية.

يرى عبد العزيز كامل في مقالة له حول المنظومة الأخلاقية من منظور الدين والعلم أن الأسرة العربية تعاني من السلطة الأبوية الصارمة، وهي سلطة تتمثل في قهر الأبناء ووأد حرية الرأي عنهم، هذا فضلا عن سلبيا التعصب العرقي والطائفي والمذهبي والديني الذي تغرس جذوره في أجواء الأسرة والمجتمع ويتنفسه الطفل مع نسمات الحياة اليومية وعواصفها (32). وفي هذا المجال ينبه الباحث إلى قضية قلما يشار إليها في الأدب التربوي وهي أن القيم التي تغرسها الأسرة العربية هي قيم تسلطية تتنافى مع مقومات الوجود الإنساني، فماذا يبقى للحرية والفعل الديمقراطي الحر مع قيم الطائفية والعشائرية أليست هي قيم الدمار والموت والعدم، أليست هي القيم التي تخرج الإنسان من دائرة إنسانيته. فالأسر التي تعمل على تعزيز قيم الطائفية والقبلية والعرقية والتمييز بمختلف أشكاله تدعو إلى الموت والعبودية والعدم. وبهذا المعنى فالتربية في الأسرة لا تقتل في الطفل مقومات إنسانيته ووجوده الإنساني فحسب بل تجعل منه جلادا لا يرحم قد يأخذ أقرب الناس إليه بسيفه ومقصلته.

إن كثيرا من الدراسات تناولت الإطار الأسري وتأثيره في الشخصية ونوع العلاقة التي يتلقاها الأبناء وتأثيرها في سلوكهم منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (بولدين) عن أثر كل من الأسرة الأوتوقراطية والأسرة الديمقراطية. ففي حين يكون أبناء الثانية مواجهين هجومين مبدعين يتصف أبناء الأولى بعكس ذلك. والحقيقة أن العنف يدفع الممارس عليه إلى كف سلوكه إلى حد الأقصى ليتجنب العقوبة وعلى الخصوص حين لا يكون هناك تعارض ضمني بين طرفي العلاقة على السلوك الذي يسبب القمع التربوي.

وغني عن البيان أن العنف الذي يمارس في الأسرة يأخذ أبعادا اجتماعية تتجاوز حدود ما هو قائم أو سائد في الأسرة عينها □«فالأسرة لا تلبي احتياجات الكبار في المحافظة على سلطتهم فحسب ولكنها تلبي أيضا احتياجات أرباب المؤسسات الاجتماعية الأخرى»(33). وعلى هذا الأساس تتم عملية إعادة إنتاج القهر والتسلط والعبودية في المجتمع بصورة واضحة.

وغني عن البيان أيضا أن النسق الشعوري ليس هو الذي يتحكم بالعلاقة بين الآباء والأبناء، ولكن في حالات كثيرة يكون ما يتوقعه الأب من الطفل غامضا، حيث تمتد جذوره في الجزء غير الواعي من الشخصية، حيث يسود هذه العلاقة منطق ما قبل المنطق. ويكون الطفل في هذه الحالة أمام حالة استلاب مزدوج فهو مستلب لأن عليه أن يكيف نفسه مع السلوك الذي يريده الأب، ومستلب مرة أخرى لأن هذا السلوك غير منطقي وغير عقلاني.

ما زالت أساليب التربية التقليدية تهيمن بشكل واسع في أوساطنا الاجتماعية المختلفة. وهي تتباين بالطبع، وفقا لتباين الأوساط الاجتماعية، ولتباين مستوى الوعي التربوي والثقافي للفئات الاجتماعية المختلفة. ويمكن لنا عبر الملاحظات المنهجية والبسيطة أيضا أن ندرك بعمق طابع العنف والتسلط الذي يهيمن على العلاقات القائمة في إطار الأسرة العربية التقليدية والحديثة أيضا.

و يمكن لنا هذا السياق أن نلمح إلى كثير من مظاهر التسلط الأساسية التي تسود في أجواء الأسرة و التي تنعكس سلبا على تكوين الأطفال الروحي والعقلي، و منها:

_ هيمنة قيم التسلط و العنف في النسق التربوي للأسرة العربية.
_ استخدام أساليب التهديد و الوعيد التي يمارسها الكبار على الصغار
_ اعتماد الآباء و الأمهات على أسلوب الضرب المباشر للأطفال.
_ التأنيب المستمر الذي يعانيه الطفل من قبل ذويه.
_ الأحكام السلبية المستمرة التي يصدرها الأبوين على الطفل.
_ تخويف الطفل: غالبا ما يقوم الأبوين، و ذلك من أجل تكوين نمط من السلوك عند الطفل، بالاعتماد على قصص خيالية مخيفة عند الطفل، و في أغلب الأحيان، نجد بأن رائحة الموت، و الذبح و الحرق بالنار، و قطع الأعناق، تفوح من هذه القصص التي تمثل في نهاية الأمر نسقا من معايير الإرهاب و التخويف، التي تجعل الطفل في حالة من القلق والتوتر الدائمين، ومثل ذلك يؤدي في نهاية الأمر إلى شلل كامل في بنية الطفل الذهنية و العقلية.

تشكل العمليات السابقة نموذجا من النماذج المتعددة التي تعتمدها الأسر في عملية التنشئة الاجتماعية هذا و لابد من القول أن تبني مثل ذلك النموذج التربوي الإرهابي لا يمكن له أن يكون مقصودا من قبل الآباء و الأمهات و إنما يجري ذلك بشكل عفوي و بحكم العادة و جهل النتائج المترتبة على ذلك.

فالمجتمع الأبوي محافظ بطبيعته، يرفض التغيير و لا يقبل به إلا في حالتين.

1 - عندما يفرض عليه من الخارج كما حدث في مجتمعاتنا منذ بداية الغزو الأوروبي.

2 - عندما يكون التحديث ضرورة حيوية للحفاظ على الذات، و لكن التغير في كلا الحالتين لا يأخذ بالتغيير إلا جزئيا، و بعد أن يكيفه لمقاصده يتحول التحديث إلى آلية محافظة على الوضع القائم بدلا من تغييره، فالحداثة في المجتمع البطريركي حداثة مزيفة غير حقيقية إنها حداثة لا تعير البيئة الاجتماعية القائمة، و لا تمس منها مظاهرها الخارجية، فقد تغير الصورة، و لكنها لا تغير الأصل في الأسرة البطريركية(34) إن قيم الخضوع و الطاقة، و العلاقات الهرمية تستمر في هيمنتها،

و تبقى الحرية و التعاون و المساواة قيما لفظية فاقدة المفعول على الصعيدين الاجتماعي و النفسي (35).

المدرسة العربية و التسلط:

و مع ذلك تعد البلدان العربية في طليعة البلدان التي تتبنى لوائح تنادي بالتربية فيها الحديثة، و ترفع شعار التربية الديمقراطية، و تنظم فيها القوانين المدرسية وفق أسس

صريحة يمتنع فيها العنف و التسلط، و تجعل من عملية بناء الإنسان المتكامل هدفا و غاية. و مع ذلك كله مازالت مظاهر العنف تجد مرتعها بين جدران المدرسة و في عمق المؤسسات التربوية المختلفة. و مازالت و جنات الأطفال تتوهج تحت تأثير الصفعات، و أيديهم ترتعش تحت وطأة العصي و المساطر، ناهيك عما يتعرضون له من حملات التوبيخ و الشتائم، و أبجديات القهر والتهديد في إطار المدرسة و المنزل، بما من شأنه أن يحطم وجودهم الإنساني، ويقوض كل المعاني الخلاقة للحياة الحرة الكريمة. فالأطفال يتعرضون لقهر تربوي يأتي على طلاوة إحساسهم المتكامل بالوجود ويخل بشروط وجودهم الإنساني والمعرفي والأخلاقي.

على الرغم من التغيرات الكبيرة في واقع التربية وفي نظرياتها ومن تقدم الفكر التربوي الليبرالي بصورة واضحة ولا سيما في النصف الأول من هذا القرن، فإن المدرسة والمؤسسات التربوية العربية تتمحور، على الغالب، حول نواة محافظة وصلبة، مما يجعلها تقاوم التغيير وتنفر من الحرية وترهب الفعل الديمقراطي بصورة عامة. وها نحن نعيش في عصر لا يأبه فيه الناس للحرية ولا يكترثون بالمبادهة الفكرية، وهاجس المعلمين اليوم، والقائمين على العملية التربوية، هو أن يعملوا على فرض العقائد على العقول وليس بناء العقول. فالمعلمون اليوم وحالهم لا يختلف عن حال المعلمين في العصر الوسيط الأوروبي يلقون ما حفظوه والطلاب يحفظون عن ظهر قلب.

إن محو الأمية بالطرق القمعية يترافق مع محو الشخصية، ومع قتل المواهب والقدرات الكامنة في التلميذ.. والحقيقة هي أن القمع في المدرسة مرتبط بالقمع في المجتمع، ولا يزول الأول نهائيا إلا بزوال الثاني (36).

وتقوم الأنظمة التربوية العربية الرسمية، بتكريس علاقات السلطة الخاصة بالنظام الأبوي. وتعمل على إعادة إنتاج هذه العلاقات، سواء فيما يخص التعليم أو الدين أو التشريع. وتشتمل الترعة التسلطية هذه على عمليات نفسية تكاملها، وتؤثر في تكوين الذات وتواصلها مع الآخرين بشكل يساعد على استمرار النظام الأبوي.

لقد أبرزنا في أكثر من موقع في هذا المقال، أن التسلط التربوي يؤدي إلى إنتاج الشخصية السلبية، التي تعتريها روح الهزيمة والضعف والقصور، وهو يشكل الإطار العام لعملية تشريط تربوي سلبية تبدأ في إطار الأسرة، و تنتهي في أحضان المؤسسات التربوية المختلفة. و من شأن ذلك يذهب بكل إمكانية لتحقيق عملية النمو

و التكامل و الازدهار في الشخصية الإنسانية. و لا بأس إذا كررنا أحيانا فنقول: إن ما يتعرض له الأطفال من قهر و تسلط تربوي يضعهم في دائرة استلاب شاملة تكرس كافة القصور و السلبية في الشخصية الإنسانية.

«فالنظم التربوية العربية تسعى إلى الضبط الاجتماعي بدلا من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، و إلى توليد المسايرة و الانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على القائم بدلا من زرع روح التمرد المبدع البناء» (37).

إن نظرة متأنية لواقع التربية العربية تؤكد أن التربية مغرقة في تقليديتها و ذلك على مستوى المدرسة و على مستوى الأسرة و فيما يلي نصف ملامح هذه التربية:

1 - أسلوب التنشئة الاجتماعية أسلوب تقليدي يعتمد على التسلط و الإكراه.

2 - يسود أسلوب الضرب و العقاب الجسدي في المدرسة و الأسرة.
3 - يسود أسلوب التحقير و الإذلال و الازدراء يسود في الأسرة و المدرسة.
4 - تتداخل في أسلوب التنشئة العربية أساليب الشدة و التذبذب و المحاباة و الترك و الحماية الزائدة بنسب مختلفة.

ينظر اليوم نظام التعليم العربي التقليدي الذي يمثل في الثالوث المعروف (المعلم، و التلميذ، و حجرة الصف) على أنه يسجن التلميذ في حذاء صيني ضيق يمنعه من الانطلاق و الانتشار و الشمول (38) و هنا يأخذ المعلم في المدرسة العربية صورة الحاكم المطلق: و هو أشبه بالإمام الذي يعلم و يلقن و التلاميذ قابليات سلبية و نسخ مطبوعة تكرر نسخة المعلم الأصلية (39).

يقول النقيب: إن المدرسة العربية تسعى إلى تلقين الطالب مبدأ الطاعة العمياء، و المحافظة على قيم و معايير المجتمع، التي تعزز وضعيته الراهنة. فجزء كبير مما يتعلمه الطالب ليس له علاقة بمحتويات الكتب و الدروس، و إنما هو سعي لتلقين الطالب الطاعة و جعل التلميذ يستهلك سلبيا كل التجهيزات القيمية و الأيديولوجية التي يزخر بها أي مجتمع (40).

تعد عملية تنظيم العلاقة بين أطراف العلمية التربوية في المدرسة: بين التلميذ و المعلمين إحدى أهم الوظائف الأساسية التي تقوم بها المدرسة، و تستمد روح هذه العملية من النسق الفلسفي التربوي السائد في المجتمع. وتقنن هذه الوظيفة في أنظمة داخلية وتشريعات تربوية. ولكن المهم في هذه التشريعات هي الروح التي تنفذ بها فالمدرسة ليست وضعا قانونيا بل هي قبل ذلك وضع سيكولوجي واجتماعي. وفي المدرسة يشار اليوم بالبنان إلى أهمية الحضور الشامل لفلسفات تربوية مضمرة قد تتضارب وتتنافى مع الأهداف التربوية الصريحة التي تعلن للمدرسة وغايات الحياة المدرسية. فما يظهر في اللوائح قد يكون ستارا حقيقيا لما يتم خلف الكواليس كما يحدثنا رواد النزعة النقدية في التربية والمدرسة (41). ففي أغلب الأحيان لا تقوم السلطة التربوية في المدرسة بالتناهي مع النص المنظم للعلاقة وقد تتجاهله، وقد تعمل هذه السلطة (ممثلة بالمعلمين) على انتهاك المرجعية القانونية والتربوية المنظمة للعلاقة، وتصبح إرادة السلطة التربوية، والتي ليست دائما إرادة سوية وعادلة وعقلانية، بديلا عن النص والقانون. ومن هذا المنطلق يتبلور العنصر الإكراهي التسلطي في العلاقة التربوية بأكثر صورة بشاعة حيث لا حدود بين الممكن والمباح والممنوع. إن مثل هذا المناخ يفرض أنواعا من الإرهاب لا حصر لها وفقدان العدالة والمساواة بين التلاميذ والعدوان على إنسانيتهم.

يرى المفكر الكويتي حسن الابراهيم أن التعليم في الوطن العربي قد فشل في تحقيق الهدف الرئيسي للتعليم، وهو خلق الملكات النقدية والفكر المستقل للمواطن ويرى بأن هذا الفشل يعود إلى ظاهرة التسلط في الأنظمة التربوية والاجتماعية العربية المعاصرة (42).

ولا بد في هذا السياق من الإشارة إلى نوع آخر من التسلط الذي تمارسه الأجهزة الإدارية في الأنظمة التعليمية وفقا لنظام التسلسل الهرمي الكنسي القائم في داخل هذا النظام. فالمعلمون يتلقون الأوامر من إدارة المدرسة، وإدارة المدرسة تتلقى أوامر الإدارات، وهي أوامر غير قابلة للجدل والمناقشة في مستوى النظام التعليمي ويجب أن تنفذ بدقة وصرامة متناهية (43).

ويرى النقيب في سياق آخر أن النظم التربوية العربية «تسعى إلى الضبط الاجتماعي بدلا من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسايرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم بدلا من زرع روح التمرد المبدع البناء» (44).

توجه المدرسة في الأنظمة التربوية العربية لتفعل دورا أيديولوجيا يتمثل في عملية إعادة إنتاج علاقات القوة والسيطرة، وبالتالي فإن إعادة علاقات السيطرة والقوة والخضوع أمر يتم في المؤسسات التربوية ولا سيما في إطار الأسرة والمدرسة. وهذا يعني أن مهمة المدرسة في الأنظمة المتسلطة هي إنتاج قيم الطاعة والخضوع، التي تأخذ شكل العلاقة بين المعلمين والمتعلمين في المدرسة، وشكل العلاقة بين الآباء والأبناء في الأسرة. وفي هذا السياق يمكن القول أن قيم الطاعة والخضوع لا يمكن أن يتم تعلمها كقيم نظرية، ولذا فإن المدرسة تعمل على تفعيل هذه القيم بصورة حية مجسدة، أي من خلال الممارسة التربوية المستمرة في إطار نسق العلاقات الذي يقوم بين المعلمين والمتعلمين بوصفه نسقا من علاقات الخضوع والسيطرة والهيمنة كنموذج حيوي للعلاقة القائمة بين القاهرين والمقهورين في إطار الحياة الاجتماعية.

عندما يبدأ الصغار في الوطن العربي تجربتهم الأولى مع المدرسة، يتعلمون أولى دروس الرضوخ، فألوان الملابس واحدة، يدخل الصغار فصولهم ولا يحق لأحد منهم أن يبقى خارج الفصل... الجميع يجلس تارة، ويسمع تارة ويلعب تارة، ويزداد الحصار. كل التلاميذ يكرهون طابور الصباح، كيف يمكن للمدرسة أن تبدأ بشيء يكرهه التلاميذ؟ يصطف التلاميذ وقوفا ويبدؤون بتحية العلم، يرددون نفس الشعارات القديمة، نفس الموسيقى، كما يجلس الطلاب ساعات طويلة، أياما متكررة... عاما دراسيا كاملا، وهم غير راضين عن أماكن جلوسهم. حتى كراسات التلاميذ يجب أن تكون ذات لون واحد، ويبقى السؤال حائرا على الشفاه، لماذا هذا اللون بالذات؟ لماذا هذا المقعد بالذات؟ (45).

ويتمثل شكل آخر من التسلط التربوي كما يذكر حمدي علي أحمد في أن المعلم وحده هو الذي يملك المعلومات التي يمليها على الطلاب ويطالبهم بحفظها وعلى الطلاب أن يتلقوا هذه المعلومات وأن يستظهروها دون اعتراض أو مناقشة وهذا الأسلوب التلقيني يجسد صورة قبيحة جدا لفعل التسلط التربوي الذي يجعل من الأطفال أوعية فارغة يتشكل محتواها على نحو قسري وفقا للوائح والأنظمة القائمة(46).

لقد بينت البحوث الجارية في كثير من أصقاع الوطن العربي أن المدرسة العربية تنطوي على جوانب خفية أو "كواليسية" في طبيعة العلاقة بين المعلم والتلاميذ. وقد بينت بعض الاستطلاعات التي أجراها باحثون في كلية التربية في جامعة دمشق حول العلاقة بين الأطفال والمعلمين، أن كثيرا من الأطفال يعزي كراهيته للمعلمة لأنها

تفضل أبناء الأغنياء على أبناء الفقراء، وكأنما لا يكفي الطفل ما يعانيه من فقر حتى يتعرض إلى اضطهاد آخر بسبب هذا الفقر. ومنها استخدام الأطفال في أعمال ليس لها علاقة بالعمل التربوي وتوظيف أقصى حدود العقوبات المختلفة كالتشهير والشتائم التي تكال من كل نوع وصنف، وكل حدب وصوب، والتي منها ما ينصب على الصفات الجسدية، ومنها ما ينصب على الصفات العقلية للطفل.

يقول عبد الهادي عبد الرحمن أن الوسائل التربوية المعتمدة في التربية العربية «تشبه كثيرا وسائل غسل الدماغ أي أنها وسائل ترددية تعتمد أساسا على حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تزرع زرعا في مخزون الذاكرة عند أطفالنا وتلاميذنا وطلابنا» (47).

فكتب الأطفال وقصصهم تقدس العظمة والقوة والبطش الأمر الذي أدى إلى أن تصبح حكوماتنا حكومات فردية متعطشة إلى السلطة والبطش، فالتمسك بالسلطة من صلب الثقافة (48).

«إن معاملة التلميذ كإنسان تتناقض مع طريقة الكبت والقمع التي تظهر في ضرب التلميذ أو شتمه أو الصراخ في وجهه وطرده خارج الصف أو قسره على حركات وتصرفات لا عقلانية (...) فالمعاملة الديمقراطية التربوية تعني إطلاق حرية الطفل ليسأل ويجيب، ليخطئ ويصحح خطأه ليشارك في مجرى الدرس، وليعبر عن أحاسيسه ومشاعره (...) إنها تعني مراعاة حاجات الطفل وإقناعه وليس قسره وإكراهه» (49).

ولا يمكن لهؤلاء الذين خبروا الحياة المدرسية منذ بداية النصف الأول من هذا القرن حتى السبعينات منه، أن يتصوروا معلما من غير أدوات التعذيب من عصى وقضبان ومساطر؟ لقد خرج أبناء هذه الأجيال من المدارس أشلاء نفسية محطمة. فتاريخنا المدرسي ما هو إلا سيل عارم من السياط والصفعات التي ألهبت جلودنا وإنسانيتنا ذلك هو تاريخنا المدرسي تاريخ إرهاب وقهر وتعذيب.

أما اليوم فهل نستطيع أن نقول بأن عهد السياط قد ولى إلى الأبد في إطار مؤسساتنا التربوية؟ ألا توجد مظاهر العنف التقليدية في أغلب مؤسساتنا التربوية؟ ومع الأسف الشديد يمكن لنا أن نؤكد ذلك وفقا لتجربتنا وملاحظاتنا لهذه الظاهرة وذلك ليس سرا. فالمعلمون يطالبون اليوم باستخدام الضرب في المدرسة، وهم يقولون هذا بصراحة عبر وسائل الإعلام (50). وهم يتساءلون قائلين: لماذا لا نستخدم الضرب كما هو سائد في إطار الأسرة؟ ويقولون: لماذا يحظر علينا ما هو مباح في الأسرة؟ فطلابنا مشاغبون ولا يمكن لنا أن نتخلى عن أسلوب العنف في التربية المدرسية. وتلك هي دعوة صريحة يعرفها العاملون في المجال التربوي بوضوح.

وإذا كانت ممارسة العنف بالطرق التقليدية قد تقلصت حقا إلى حدودها الدنيا بحكم التطور الاجتماعي والاقتصادي والتربوي، فإن التجربة والملاحظة تشير إلى وجود أنماط جديدة من العنف، تتمثل في جملة من المواقف التربوية السلبية التي يبديها بعض القائمين على العملية التربوية في إطار المؤسسات التربوية المختلفة. وتتجلى هذه المواقف التربوية في أساليب الشتائم والكلمات الفظة التي يطلق عنانها في قاعات التدريس والمحاضرات العلمية وعلى مستوى الملاحظات الواقعية تبين الملاحظات

التربوية لأساتذة كلية التربية في جامعة دمشق أثناء حضورهم للدروس التدريبية - التي يلقيها طلابهم في ثانويات دمشق (طلاب دبلوم التأهيل التربوي الذين يعدون لمهنة التدريس) - أن بعض المدرسين في هذه المدارس يوظفون أقصى درجات القسوة والشدة في معاملة الطلاب ويستخدمون كلمات تحقير وتبخيس متناهية الفظاظة ضد طلابهم ولا يردعهم عن ذلك حضور أساتذة كلية التربية أو طلاب دبلوم التأهيل التربوي المتدربين. ويعرف العاملون في هذا الميدان إلى أي حد يمارس بعض المعلمين والمدرسين هذه الأساليب الإرهابية أثناء قيامهم بواجبهم التربوي، وهذا غيض من فيض.

البواعث والأسباب: أو دورة العنف:

يطبع المجتمع نظامه التربوي بطابعه الخاص، فسمات وملامح نظام تربوي ما تعكس إلى حد كبير سمات وملامح المجتمع الذي يحتويه. إن العلاقة بين النظامين علاقة تتصف بدرجة عالية من التعقيد. فالنظام التربوي السائد هو الأداة التي يكرس فيها المجتمع وجوده، ويعيد إنتاج تواصله الثقافي والحضاري. وعلى خلاف ذلك يؤدي النظام التربوي في مراحل تاريخية معينة وظائف التجديد والإبداع كما يقوم بتمثل التغيرات الحضارية والقيم الثقافية الجديدة بما ينسجم والتطلعات الاجتماعية نحو النهوض الحضاري.

يقول ولهلم رايخ Wilhelm Reich " إن المجتمع يستطيع من خلال العملية التربوية أن ينتج إنسانا يخاف الحياة والسلطة، مما يمكن حفنة من الأفراد المسيطرين إخضاع شعب بكامله. ومن هذا المنطلق يسعى المجتمع البطريركي إلى المحافظة على النظام الأبوي في العائلة وحماية القيم الأبوية للعلاقات الهرمية في المجتمع (51).

ويعاني النظام التربوي العربي بصورة عامة من هيمنة مقتدرة للقيم التقليدية التربوية التي لا تتوازن مع إمكانية التربية الديمقراطية الحرة. ويمكننا في هذا السياق أن نقول بأن الكثير من المظاهر التربوية القسرية والتسلطية التي نعانيها في المدرسة تأتى نتاجا لموروث ثقافي وتركة ثقافية مختلفة أملتها ظروف اجتماعية عبر أحقاب تاريخية متعاقبة. ولا بد لنا في هذا السياق أن نذكر بعض المحاور الأساسية لتأثير التركة الثقافية المختلفة في نظامنا التربوي:

1 - مازالت قيم التربية الأبوية البطرياكية تهيمن على كثير من جوانب حياتنا التربوية في إطار الأسرة والمجتمع (52).

2 - تأخذ العلاقات الاجتماعية العربية القائمة صورة علاقات ترتكز على نسق من المعايير الكلاسيكية التقليدية التي تؤكد العنف وتنطلق منه في الآن الواحد.

3- لا يوجد المعلم في فراغ و هو في نهاية الآمر يتحدر من وسط اجتماعي أو بيئة اجتماعية تسودها القيم التربوية المغرقة في تخلفها وتصلبها وتقليديتها إذ تتغلب القيم التقليدية على هذه التي درسها وتعلمها في إطار المؤسسات التربوية العليا التي أعد فيها.

ويبدو أن اللغة الوحشية التي يتكلمها الإرهاب التربوي في الأسرة والمدرسة العربية لا يأخذ هذا الشكل الوحيد من الإرهاب كالعدوان بالعصا، إن الطفل في ثقافتنا الأبوية

هذه ليس أكثر من امتداد للراشد، ومتنفس لعقده، وشيء مما تقع عليه سلطاته، وعلى الطفل أن يرضي غرور الراشد ورغبته في أن يطاع وأن يتكيف مع طباعه (53). وعندما يحيد الطفل عن هذا النمط المرسوم، من السلوك يستخدم الراشدون أنواعا مختلفة من الردع الحديدي والحريري.

الثقافة العربية وقيم العنف:

وغني عن البيان أن التربية الكلاسيكية تنطلق من مبادئ تربوية تتناقض بدرجة كبرى مع القيم والمبادئ التربوية الحديثة التي تستند إلى معطيات علم النفس وعلم التربية. ويمكن لنا أن نذكر في هذا السياق بعضا من تعاليم التربية التقليدية: إذ تنظر هذه التربية إلى الطفل على أنه راشد صغير يدرك ما يدركه الراشدون ويجب عليه تمثل واجباتهم على المستوى العقلي والأخلاقي. وبالتالي حين نتناول ذلك المبدأ بالتحليل نجد بأن العقوبة واجبة على الصغير لكونه يدرك ويتوجب عليه ما يتوجب على الراشدين فعلا. فالثقافة المرجعية على حد ما يذهب إليه خالد عبد الرحيم، تنطوي على معطيات ثقافية اجتماعية وتبلور تصورا نموذجيا للسلوك يشكل الحيدان عنه تهديدا للمثل الاجتماعية والدينية (54). وتستند هذه الثقافة الاجتماعية، في فعلها التربوي إلى مسلمة مخطئة من مسلمات علم النفس التقليدي، هي: نفي الذات الطفيلية، والنظر إلى الطفل، كما يعتقد الفيلسوف الإنكليزي جون لوك (55) John Locke 1632 - 1704)، على أنه صفحة بيضاء نسجل عليها ما نريد (56). وعلى الرغم من تجاوز علم النفس لهذه الفكرة حيث أثبتت الدراسات في هذا المجال أن الطفل كائن ينمو وأن له خصائصه الخاصة وأنه صغير الرجل، كما يرى جان جاك روسو، وليس رجلا صغيرا، نقول ما تزال هذه الفكرة تسيطر على الجزء غير الواعي للمربين والآباء، وحتى أنها تشكل الوعي الذي وجه المؤسسة التربوية في حالات كثيرة. وما تزال تعابير مثل" العصا من الجنة ولك اللحم ولنا العظم توجه الكثير من أفعالنا "(57).

ومن المبادئ التربوية التقليدية أن الطفل ينطوي على نزعة شريرة منغرسة في فطرته، وأنه يجب على التربية العمل على استئصال النزعة الشريرة في الأطفال أي التأثير على غرائزهم وميولهم الطبيعية من أجل تكريس وتعزيز الجانب الأخلاقي في تربيتهم، وهذا بدوره يستوجب القيام بسلسلة من عمليات الإكراه والقسر والتسلط والضرب حين يخالف الطفل التعليمات الأخلاقية التي تتصل بإشباع بعض حاجاته الطبيعية.

وفي نسق المبادئ التربوية التي تنطلق منها التربية العربية يمكن الإشارة إلى المبادئ التقليدية:

- الطفل شرير بطبعه
- تقديم التعليم على التربية
- الطفل راشد صغير
- التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة.

- التربية ترويض وليس تحرير.

ومثل هذه التربية تنمي في الإنسان كل مشاعر الضعف والنقص والقصور والدونية والإحساس بالذنب، وتؤدي به إلى حالة اغتراب شاملة.

وتبين صورة الأمثال الشعبية العربية أن التربية العربية تتمحور حول القيم التقليدية ولا سيما قيم العنف والضرب والترويض ويمكن أن نذكر منها على سبيل المثال: العلم في الصغر كالنقش في الحجر. ما بيربي ولد ليفني جسد، اضرب ابنك وأحسن تأديبه، أكسر للعيل ضلع بيطلعله اثنين (58)، يلي مابيقسى قلبه مابيربي ولدو، و يقول الأب العربي لمعلم ابنه على سبيل المثال: أعطيك ابني لحما و عظما فلك اللحم و لي العظم، و يعني ذلك أن الأب يشجع المعلم على استخدام كل أعمال القسوة و الضرب لتربية الطفل. هذه الأقوال المأثورة تعبر عن خلاصة ثقافة أبوية إرهابية متسلطة يمكنها أن تقتل في الأطفال كل معاني الفعل و نوازع الوجود و العطاء.

إن المجال لا يتسع لنا في سياق هذا العمل لاستعراض كافة جوانب هذه المسألة، و سنكتفي بذكر بعض الملامح الأساسية للأسباب التي تؤدي إلى ممارسة العنف، يمكن لنا أن نذكر بعض أهم الأسباب التي مازالت تشكل المصدر الفعلي لممارسة العنف في إطار المؤسسة التربوية العربية.

تبقى ثقافة المجتمع التسلطية و الاغترابية هي البعد الحقيقي لكل ممارسة تربوية تسلطية في إطار المدرسة. و لكن إذا كانت لدينا قناعة علمية بأهمية التطور و أهمية تجاوز البنى التسلطية للمجتمع يمكن لنا أن نبحث عن أسباب مهما قيل عنها فهي ثانوية قياسيا لما يعتمل في الحياة الثقافية العربية من دوامات العنف. و نحن ندرك بأن مراهنات تجاوز هذه الوضعية، هي مراهنات يجب أن تنطلق من هامش الحرية التي تنطوي عليه ثقافة المجتمع بالدرجة الأولى. وفي هذا الصدد يقول خلدون النقيب واصفا دورة العنف و التسليط: " تضطهدنا الدولة، ويقهرنا الإرهاب فنضطهد أبناءنا و نرهبهم، حتى يلتزموا بقيم و أنماط سلوكية، لا تنبع من واقعهم الجديد، وإنما تنقل لهم من مجتمع قديم، وقد كفت هي أن تكون مفيدة وإيجابية (59).

و مع ذلك لا بأس لنا من استعراض موقفية بعض العوامل الهامة في العمل التربوي و التي يمكنها أن تشكل مولدات كابحة للانطلاقات الديمقراطية في العمل التربوي المدرسي الرصين، و منها:

_ الخبرات التربوية السابقة لبعض القائمين على عملية التربوية أكان ذلك في إطار الأسرة التي ينتمي إليها المعلم أو في إطار المؤسسة التربوية التي تلقى فيها تعليمه بدءا من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية: إن استخدام العنف في المدرسة يبرر لاحقا للطالب نفسه الذي يصبح معلما فيما بعد شرعية العنف كقيمة تربوية.

_ النقص في مستوى الإعداد التربوي و على الخصوص عند المدرسين الذين لم تتح لهم فرصة الدراسة و التحصيل التربوي في إطار مؤسسات تربوية مختصة في إعداد و تأهيل المعلمين و المدرسين: ما أكثر المدرسين الذين لا توجد لديهم أية أفكار عن النظريات التربوية الحديثة و أساليب التربية.

- اختزال العملية التربوية في جانبها المعرفي، و إهمال الجانب النفسي والتربوي الذي يسعى إلى تحقيق التكامل و النمو و الازدهار في شخص الطالب أو التلميذ ذوي الطلاب كمعلميهم يركزون بالدرجة الأولى على مستوى تحصيل الطلاب، و لا يوجد هناك اهتمام كبير بالجوانب النفسية و الروحية عند الأطفال و الناشئة و نحن ندرك ذلك جيدا. و الكثير من الآباء لا يتورع في استخدام أشد أساليب العنف ضد أبنائهم، إذا تبين لهم أن ذلك نافعا ضمن زيادة مستوى تحصيلهم المدرسي. إن السؤال المحوري المعروف الذي يطرحه الآباء على أبنائهم: هل نجحت و كم من الدرجات قد نلت؟ و هذه هي خلاصة ما ينتظره الآباء و المربون من العملية التربوية.

- هناك إشكالية ذات طابع اجتماعي معروف تتعلق بطبيعة ما هو قائم في الواقع الاجتماعي« ففي مستوى العملية التربوية: هناك الكثير من المعلمين الذين حاولوا تطبيق المنهج الديموقراطي في العمل التربوي، و لكن محاولاتهم هذه قد باءت بالفشل و ذلك يعود إلى طبيعة ما هو سائد من اعتياد الطلاب على نمط معروف من العلاقة التربوية، و وجود نوع من الإكراه المؤسساتي الذي يجعل المعلم نفسه عرضة للسخرية و التهكم حين يحاول تطبيق النظريات الحديثة في أدائه التربوي.

لقد دلت الملاحظة و ذلك في أعلى المستويات العلمية أن المدرسين الشباب يتميزون بدرجة عليا من الحماس لممارسة و تطبيق أحدث النظريات التربوية، و لكنهم سرعان ما يتخلون عن أفكارهم تحت تأثير مطارق الثقافة المدرسية التي تعزز العنف و تقوم عليه. و المدهش في الأمر أن الطلاب أنفسهم كانوا يبدون استجابات سلبية جدا إزاء أكثر الممارسات التربوية ديموقراطية وانفتاحا و بالطبع فإن رفضهم هذا يعود إلى ما كرسته فيهم التربية المدرسية على مدى سنوات طويلة من جوانب سلبية تجعلهم يرفضون أفكار هؤلاء الذي يكرسون أنفسهم لخدمتهم و حمايتهم.

رصد عياني لواقع التسلط التربوي في البلدان العربية.

يتحدث بوعلي ياسين عن النظام التعليمي في سوريا قائلا: إن طرق التربية "العصملية» (60) التسلطية مازالت قائمة حتى الآن و لكن هذه المشكلة تختفي وراء مشكلات أخرى (61). فطريقة القمع و الكبت متوارثة في النظام التعليمي في سوريا، و هي تحظى بتأييد و ترحيب الأهالي و المعلمين. و بالتالي فإن هذه الطريقة « امتداد للتربية التسلطية في البيت وللعلاقات الاضطهادية في المجتمع و الاقتصاد» (62).

تبين الدراسة التي أجراها صفوح الأخرس في سوريا على عينة قوامها 400عائلة سورية حول أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في سوريا، أن الأساليب التقليدية في التربية و التنشئة الاجتماعية تسجل حضورها بقوة في المجتمع السوري المعاصر. لقد بينت هذه الدراسة تعايش أساليب مختلفة في آن واحد هي: أسلوب الشدة في المعاملة، ثم أسلوب التدليل (63). و قد بينت هذه الدراسة أن 57% من الآباء يستخدمون الضرب كوسيلة أساسية في تربية الأطفال. و بينت الدراسة أن الأمهات أميل إلى استخدام الضرب من الآباء حيث بلغت نسبة اللواتي يستخدمن هذا الأسلوب 57% من الأمهات.

و قد قمنا بدورنا بإجراء دراسة واسعة شملت عينة واسعة من الأباء و الأطفال في محافظتي طرطوس و القنيطرة عام 1995، و ذلك لدراسة أوجه و معايير التنشئة الاجتماعية السائدة في سوريا. و قد شملت عينة الأطفال 650 طفلا من الصف السادس الابتدائي تتراوح أعمارهم بين العاشرة و الحادية عشرة من العمر بلغ عدد الذكور في العينة 285 بنسبة 43.8% و بلغت نسبة الإناث 56,2%.

يقول علي خليفة الكواري في مدار وصفه للنظام التعليمي في بلدان الخليج« إن النظام التربوي لدول المنطقة يغرس و يؤكد روح الاستسلام و الطاعة و السكوت عن الخطأ و تقبل الرأي الآخر دون اقتناع» (64).

في وصف لإشكالية التسلط التربوي في الكويت، تضمنت وثيقة التربية و مستقبل الكويت، الصادرة عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة في صورة نداء إلى الشعب الكويتي، تضمنت عددا من الصور الدقيقة لقضية الإكراه التربوي حيث ورد في هذه الوثيقة ما يلي: « لقد أبحنا فردية الإنسان للسلطة البطريركية في المجتمع، سواء تمثلت هذه السلطة في رجل دين متعصب، لأنه لم يدرس الأديان، و لا عرف العالم المحيط به، أو شيخ قبيلة ما تزال تفترس صدره ظلمات الجاهلية الأولى، أو رجل سياسة سادي يتلذذ بآلام شعبه، إذ هو يتحدث عن حقوقه، لقد حان الآن زمن تصحيح هذا الخطأ التربوي الكبير من خلال نشر وعي جديد بقيمة الفرد المواطن في المجتمع»(65). وفي موقع آخر من هذه الوثيقة جاء: «لقد كانت التربية الكويتية حتى الآن أداة لتخليد البطريركية الاجتماعية من خلال تنشئة الأطفال على أخلاقيات الخضوع و التبعية». والواجب الآن هو إعادة توجيه المؤسسة التربوية الكويتية إلى أي مسار يعاكس هذا التيار، وجعل هذه المؤسسة الحيوية - التربية - أداة لخلق مجتمع كويتي حر تتولد حريته من جماع حريات أفراده» (66).

في دراسة استطلاعية شملت 300 أما خليجية تتراوح أعمارهن بين 15 - 45 سنة، وشملت ثماني دول خليجية تبين ما يلي: 43% يستخدمن التوبيخ عندما يتبول الطفل، والضرب إذا وسخ نفسه أثناء النوم. 79% يستخدمن الشدة في إخراج الطفل. 79% التسلط وفرض الطاعة على الطفل. 51% يؤمن بأهمية التربية التسلطية. 41% أشرن باللجوء إلى العقاب البدني.

ويصف علي الهواري ملامح السلطوية في النظام التعليمي المصري بقوله: إن أول ما يلفت الانتباه داخل النظام التعليمي المصري هو ذلك الأسلوب السلطوي المسيطر في مختلف مجالات الحياة المدرسية والجامعية عندنا... إنه أسلوب ورثناه من نظامنا التعليمي القديم وطعمناه بما أخذناه عن المدرسة التربوية الحديثة ذات الطابع السلطوي الواضح... فالمعلم وحده يملك الحقيقة، وسبيله إلى السيطرة على الفصل هو ممارسة السلطة والعنف على الأطفال (67).

لقد بينت إحدى الدراسات التي أجرتها الدكتورة إحسان محمد الدمرداش في مصر العربية في عام 1980 أن الأمهات المصريات يعتمدن الأسلوب التقليدي القديم في تربية الأطفال وهو أسلوب الشدة في تربية الأطفال، وأكدت هذه الدراسة أن الأم المصرية

تتنظر إلى حرية الطفل في التعبير والمناقشة بوصفها جرأة شديدة لا يسمحن بها، وذهب الآباء إلى حد التوصية بمبدأ الضرب لأن ما نشاهده من مظاهر مرضية يعود برأيهم إلى التربية المتساهلة والحرة في مرحلة الطفولة (68).

وفي دراسة أجرتها جامعة الإسكندرية حول موضوع بناء الإنسان المصري وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة لديه تبين ما يلي (69):

1 - المجتمع المصري مجتمع أبوي بالدرجة الأولى

2 - تقوم الأم بالدور الرئيسي في التنشئة الاجتماعية

3 - تقوم التنشئة الاجتماعية على أساس الشدة والعنف.

إن إحدى الأركان الأساسية للتنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية تتمحور حول مبدأ تطبيع الطفل العربي على الانصياع والخضوع للكبار، سواء أكان ذلك عن طريق التسلط أو عن طريق الرعاية الزائدة (70).

وتبين دراسة أخرى أجريت في المجتمع المصري حول عينة قوامها ألف أسرة مصرية عام 1974 تبين أن قيمة الفرد ومكانته تتحددان بعوامل الجنس والسن وليس بما يسهم فيه الفرد من نشاط أو بما يتحمله من مسؤوليات مما يؤدي إلى إنتاج شخصيات جامدة متسلطة هذا من جهة، تبين الدراسة من جهة أخرى أن الأب هو مركز السلطة، وأن الأجواء السائدة في الأسرة هي أجواء التسلط وأن هذه الأجواء تعطل إمكانيات الإبداع وتدفع الفرد إلى دوائر الجمود والانصياع والسلبية (71). وبينت الدراسة أيضا أن الأسرة العربية المصرية تستخدم العقاب البدني في التربية، ولا سيما في البيئات الشعبية بينما تلجأ إلى إثارة الألم النفسي عند أسر الطبقات الوسطى.

وتشير أغلبية الدراسات العربية الجارية أن التنشئة الاجتماعية العربية تسعى إلى أن تخلق الطاعة والأدب عند الطفل. والأساليب التي يلجأ إليها غالبا هي العقاب البدني ثم خلق المخاوف عند الطفل عن طريق كائنات خرافية (72). وتكاد تجمع الدراسات الجارية أن الأسرة العربية تركن إلى أسلوب التسلط وليس ذلك غريبا فالآباء يرزحون تحت عبء التسلط كقيمة في الثقافة العربية، وهي قيمة تسود الحياة الاجتماعية برمتها في الثقافة العربية المعاصرة ويكاد يكون هذا التسلط واحدا في البلدان العربية جميعها على اختلاف ثقافاتها الفرعية (73).

و تبين الدراسة التي أجراها قاسم عزاق أن الأسر التونسية تستعمل أساليب الترهيب و العنف و الضرب بكثرة و أن الأمهات يستخدمن الشدة بصورة خاصة مع البنات (74).

يقول ليث شبيلان في معرض حديثه عن الحياة الاجتماعية في الأردن " تتمثل محنة الديمقراطية في أن أجيالا قد تمت تربيتها في أجواء غير ديمقراطية فانتقل القمع إلى الشخصية الإنسانية التي باتت مع الزمن مروضة من أجل البقاء بعيدا عن الاضطهاد"(75).

خاتمة:

لنتأمل في هذه الوقفة الختامية حصاد هذه المقالة، ولننظر في الحقائق المرة دون انفعال أو ردود فعل عاطفية. فالثقافة العربية كما يكاد يجمع كتابها وسدنتها ثقافة تنطلق من قيم القمع وتجسد قيم العنف وتبرر إكراهات الاستبداد التربوي والاجتماعي، وتلك هي الحقيقة التي رسمتها أقلام الكتاب العرب ولا سيما صفوتهم، وهنا تكمن الإجابة عن سؤالنا الأول الذي طرحناه في بداية هذه المقالة.

و التربية العربية في الأسرة هي تربية تسلطية تقوم على مبدأ الإكراه و التسلط و القمع و الإرهاب و هذه الحقيقية لا يختلف عليها اليوم كثير من المفكرين و الخبراء التربويين في العالم العربي. و لا ريب في ذلك إذا لا يمكن للتربية أن تكون تربية ديمقراطية في مجتمع تدق فيه نواقيس الاستبداد و تضج في ثقافته أبواق الإكراه و التسلط. فالتربية تستمد كنه و جودها من الثقافة و تعبر عنها. و هنا في هذا المقام تكمن إجابتنا عن السؤال في هذه الدراسة.

و المدرسة هي أداة الثقافة و الدولة و الأيديولوجيا و هل يمكنها في المجتمع متسلط و شمولي أن تموك ديمقراطية؟ لسان المنطق يرفض ذلك.

و ألسنة المفكرين العرب تتعانق مع نتائج الدراسات الميدانية العربية لتؤكد أن المدرسة العربية مدرسة تسلطية في بنيتها و وظيفتها و أدوارها على مبدأ إيفان إليتس الذي يرفض إمكانية أن تكون المدرسة مدرسة حرة في مجتمع عبودي لا ينطلق من مبدأ الحرية. و في هذا الموقع تكمن إجابتنا عن السؤال الثالث.

و في الحقيقة الرابعة يمكن لنا أن نقول بأن دورة العنف و التسلط متكاملة ما بين الثقافة العربية و التربية في المجال الأسرة و التربية في المجال المجتمع. و في كل إكراه و تسلط يومض إكراه يندفع في دورة تربوية لا تتوقف بين الثقافة و التنشئة الاجتماعية و المدرسة و هنا أيضا يمكن منطق إجابتنا عن السؤال الرابع و الأخيرة.

و بقي أن نقول بأن الأبواب المشرعة لدراسة هذه القضية من جوانب مختلفة تستلهم طاقات المفكرين العرب و جهودهم. و يبقى علمنا مشروع مقترح لنقد علمي متواصل في بينة التربية و الثقافية العربية المعاصرة.

الحقيقية أن البحث في هذا الموضوع أوسع مما يمكن لهذا المقالة، و نحن إذ نقدم بعضا من جهدنا، فإننا نأمل في التواصل مع جهود عربية أكثر أهمية تضفي على هذه الرؤى عطاءات دراسات ميدانية خصبة قائمة على أساليب وتقنيات البحث العلمي المتطور. ويكفينا في هذه المحطة أن نشدد على أهمية هذا الموضوع وأن نثير حوافز التفكير والاهتمام به.

الهوامش

1- انظر: محمد جواد رضا: ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة، تفسير سوسيو-سيكولوجي، عالم الفكر، العدد الثالث، أكتوبر/ نوفمبر/ ديسمبر، 1974،(ص ص 147-176)، ص 152.

2- أوليفية ربول: فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، عويدات، بيروت، ط3، 1986،

ص.8

3- في إطار جهودنا البحثية المتواضعة لم نقع في نقع اللغة العربية على عمل كرس لبحث قضية السلطة التربوية و مظاهرها. و يمكن الإشارة في هذا السياق إلى مقاربات هشام شرابي لهذه القضية، في أعماله المختلفة، حول قضايا المجتمع الأبوي البطرياركي، حيث تشكل معالجة قضايا السلطة الأبوية و مظاهرها المختلفة المحور الأساسي لهذه الأعمال.

4- علي زيعور: التحليل النفسي للذات العربية، أنماطها السلوكية و الأسطورية، ط4، دار الطليعة، بيروت، 1987، ص.30

5- انظر محمد نبيل نوفل: دراسات في الفكر التربوي المعاصر، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة 1986، ص.52

6- عبد القادر عرابي، أزمة المثقف العربي المحنة الدائمة، دراسة في نشأة المثقف العربي وسوسيولوجيته، المستقبل العربي، عدد 196، حزيران يوليو، 1995، (ص ص 27-47)، ص.42

7- مصطفى صفوان: صناعة القهر: علاقة التعليم بالإبداع في المجتمع العربي، الناقد، عدد 71، مايو (أيار) 1994. (ص ص42-45) ص .43

8- مصطفى صفوان: صناعة القهر: المرجع السابق، ص.44

9- محمود قمبر: التربية و ترقية المجتمع، مركز ابن خلدون، دار سعاد الصباح، الكويت 1992، ص .131

10- مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي، سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، الطبعة الخامسة، بيروت، .1987

11- المرجع السابق: (ص82).

12- عبد العزيز كامل و أسامة الخولي: المنظومة الأخلاقية من منظور الدين و العلم، الجمعة الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الطفل و المجتمع دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال، تحرير محمد جواد رضا، نوفمبر، الكويت، 1993 (ص ص413-439)،ص .425

13- حليم بركات:« المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي»، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1984، ص.190

14- حليم بركات: المجتمع العربي المعاصر المرجع السابق.

15- محمد عماد الدين اسما عيل: الأطفال مرآة المجتمع، النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، عالم المعرفة، عدد 99، مارس/ آذار، الكويت، 1986، ص 331.

16- هشام شرابي: مقدمات لدراسة المجتمع العربي، دار الطليعة بيروت، 1991،

ص.47

17- المرجع السابق: (ص:82).

18- خلدون حسن النقيب: المشكل التربوي و الثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب/ أغسطس عدد8، 1993. (ص ص:67-86) (ص:68).

19- ثريا التركي& هدى زريق: تغير القيم في العائلة العربية، المستقبل العربي، عدد200، تشرين أول/ أكتوبر، 1995(ص 76-166)، ص .81

20- سعيد إسماعيل علي: فلسفات تربوية، عالم المعرفة ، عدد 198، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، يونيو/حزيران، 1995،ص.201

21- سعيد إسماعيل علي فلسفات تربوية، المرجع السابق، ص .202

22- هشام شرابي: مقدمات لدراسة المجتمع العربي، دار الطليعة بيروت، الطبعة الرابعة، 1991. (ص ص: 31-35).

23- شرابي المرجع السابق (ص:47).

24- شرابي المرجع السابق: (ص:83).

25- يمكن الإشارة في هذا الخصوص إلى دراسة سلمى محمود جمعة حول التنشئة الاجتماعية في مصر عام 1982، و محمد جسوس في المغرب عام 1985، و عبد الفتاح القرشي في الكويت 1988، و نجاة خضر عباسي في العراق عام 1974،.

26- كافية رمضان: أنماط التنشئة الأسرية في المجتمع العربي، حوليات كلية التربية في جامعة قطر، العدد السابع، 1990. (ص ص57-83) ص.68

27- علي زيعور: التحليل النفسي للذات العربية، أنماطها السلوكية و الأسطورة، ط4، دار الطليعة، بيروت، 1987، ص.56

28-علي زيعور: التحليل النفسي العربية، المرجع السابق، ص56

29- علي زيعور: التحليل للذات العربية، مرجع سابق، ص.58

30- بوعلي ياسين: على دروب الثقافة الديمقراطية، دار حوران، للدراسة و النشر، دمشق، 1994، ص.206

31- هشام شرابي: العائلة وأثرها في شخصية الطفل، ضمن: الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، الطفولة في مجتمع عربي متغير، الكتاب السنوي الأول، الكويت، 1983- 1984، (ص ص67-92). ص.74

32- عبد العزيز كامل وأسامة الخولي: المنظومة الأخلاقية من منظور الدين و العلم، مرجع سابق، ص .425

33- سعد الدين جلال: الأسرة و المجتمع و الإبداع في الوطن العربي، في مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي، بيروت، 1985 (ص ص167-219)، ص.188

34- هشام شرابي: الطفل العربي و معضلات المجتمع البطريركي في الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الطفل و المجتمع: دراسات في التنشئة الاجتماعية، نوفمبر 1993، (ص ص 117-129) ص .122

35- هشام شرابي: الطفل العربي و معضلات المجتمع البطريركي، المرجع السابق، ص .124

36- بوعلي ياسين: مرجع سابق. ص .208

37- خلدون حسن النقيب: المشكل التربوي و الثورة الصامتة: مرجع سابق، ص .68

38- سعيد إسماعيل علي: التعليم كحاجة أساسية في الوطن العربي، المعهد العربي للتخطيط في الكويت، الحلقة النقاشية الثانية عشرة نوفمبر/ إبريل، الكويت، 1988، ص.111

39- محمود قمبر: التربية و ترقية المجتمع، مركز ابن خلدون، دار سعاد الصباح، الكويت 1992، ص.75

40- انظر: خلدون حسن النقيب: المشكل التربوي و الثورة الصامتة: مرجع سابق.

41- يشار في هذا الميدان إلى أرباب هذه النزعة النقدية و هم: بيير بورديو، إيفان إلبتش، جورج سنيدر، بودلو، واستابليه، وبودون.

42- ناثر سارة: التربية العربية منذ 1950، إنجازاتها، مشكلاتها، تحدياتها، منتدى الفكر العربي، عمان، نيسان/إبريل، .164،1990

43- انظر عادل مختار الهواري: الأيديولوجية، العلوم الإنسانية و التنمية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، .1986

44- خلدون حسن النقيب: المشكل التربوي، مرجع سابق، ص.68

45- د. محمد يوسف المسيليم، إشكالات في التعليم، آراء وأفكار، جامعة الكويت، الكويت .1997

46- انظر حمدي علي أحمد: علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995 (ص374).

47- عبد الهادي عبد الرحمن: الذهنية العربية: منظور لغوي، دراسات عربية، عدد4/3 كانون الثاني/شباط 1993 (ص ص: 11-30) (ص:16).

48- قاسم الصراف: الطفل العربي المعاصر و مشكلة الاغتراب الثقافي، جمعية الكويت للطفولة، الطفل و المجتمع، نوفمبر، 1993، (ص ص155، 163)، ص.161

49- بوعلي ياسين: على دروب الثقافة الديمقراطية حوران للنشر، دمشق، 1994. ص 206.

50- نقرأ كثيرا في صحفنا اليومية صرخات معلمين ينادون (عبر كتاباتهم و التحقيقات الصحفية) بإيجاد تشريعات قانونية تبيح لهم استخدام العنف المنظم في إطار العمل المدرسي.

51- هشام شرابي: الطفل العربي و معضلات المجتمع البطريركي مرجع سابق، ص.215

52- علي وطفة: الإرهاب التربوي، مجلة العربي الكويتية عدد 460، مارس (آذار) 1997.

53- انظر: اريك فروم: أزمة التحليل النفسي، ترجمة محمود منقذ، وزارة الثقافة، دمشق، 1986، ص.6

54- خالد عبد الرحيم، الإرهاب التربوي: تأصيل المصطلح، العبث الأسبوعي، عدد 8279، تاريخ 1990/06/18

55- John Locke: philosophe et théoricien politique anglais (Wrington, Somersetshire, 1632- Oates, Essex,1704).

56- يعتقد جون لوك أن الإنسان يولد بعقل كالصفحة البيضاء الخالية من الأفكار الفطرية و المعاني الأولية. أنظر أحمد علي الفيتش أصول التربية، الدار العربية للكتاب، تونس، 1982، ص.84

57- خالد عبد الرحيم، مرجع سابق.

58- وحيدة العظمة: أمثال شعبية في صحة الأسرة و التربية السكانية و سلامة البيئة، وزارة الثقافة، مديرية محو الأمية دمشق، 1995. (ص ص: 137-146).

59- خلدون النقيب: التنشئة الاجتماعية في عصر مضطرب، الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية: الطفل و المجتمع دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال، نوفمبر، 1993، (ص ص 137-155)، ص .146

60- العصملية: لفظة موظفة في سوريا و لبنان و ترمز إلى عهد الدولة العثمانية.

61- بوعلي ياسين: على دروب الثقافة الديمقراطية حوران للنشر، دمشق، 1994، ص.206

62- بوعلي ياسين: على دروب الثقافة الديمقراطية المرجع السابق، ص .206

63- صفوح الأخرس: علم الاجتماع العام، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق، .1980

64- علي الكواري: نحو إستراتيجية بديلة للتنمية الاجتماعية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985، ص.99

65- الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية: التربية و مستقبل الكويت، لكي لا تكون

المحنة درسا مهملا و المستقبل فرصة ضائعة، نداء إلى الشعب الكويتي، الكويت، أكتوبر 1992، ص .15

66- الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية: التربية و مستقبل الكويت، لكي لا تكون المحنة درسا مهملا و المستقبل فرصة ضائعة، نداء إلى الشعب الكويتي، الكويت، أكتوبر، 1992، ص ،15

67- حمدي علي أحمد: علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995. ص.373

68- إحسان محمد الدمرداش: الديمقراطية و أنماط التنشئة الاجتماعية في المجتمع، بحث أعد لمؤتمر رابطة الدراسة الحديثة الذي عقد في نسيان (إبريل) في القاهرة عام 1984 بعنوان الديمقراطية و التعليم في مصر.

69- جامعة الإسكندرية: أبحاث إعادة بناء الإنسان المصري (التنشئة الاجتماعية واحتياجات الطفولة) التقرير الثالث، لإسكندرية، .1979

70- محمد عماد إسماعيل: الأطفال مرآة المجتمع، النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته، عالم المعرفة، مارس (آذار) 1986. (ص331).

71- انظر محمد عماد إسماعيل & رشدي منصور: كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في التنشئة الاجتماعية، دار النهضة العربية القاهرة، .1974

72- محمد عماد الدين إسماعيل: الأطفال مرآة المجتمع، مرجع سابق ص (232).

73- المرجع السابق: (ص:232).

74- كافية رمضان: أنماط التنشئة الأسرية في المجتمع العربي، مرجع السابق ص.69

75- انظر المنار، السنة7، العدد70، تموز آب، 1993 (ص ص 26-29).