

من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي : قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي

علي أسعد وطفة

مجلة شؤون اجتماعية

مجلة علمية محكمة

تصدر عن تصدر عن جمعية الاجتماعيين في الإمارات العربية المتحدة

(مُتوأمة مع الجامعة الأمريكية في الشارقة)

السنة 26 العدد 104 – شتاء 2009

صص 45 – 101

من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية

أ.د. علي أسعد وطفة

45

مقدمة :

يتميز مفهوم العنف الرمزي بسحر الاستخدام وجمال التوظيف، وقد يكمن سحره الخاص في قدرته على التوليف بين نقيضين لفظيين مضمينين بالإثارة والقدرة على الإدهاش، فالعنف مفهوم وجداني يحرك في النفس شجوناً، والرمز لفظة تفيض بالإثارة وتتدفق بألق المعاني وتناغم الدلالات، إنها كلمة ترفل بقداستها وغرابتها وقدرتها على الإدهاش، وفي اجتماع اللفظتين واتحاد الكلمتين يجد المرء العاشق للمفاهيم والمولع بالكلمات نفسه في أجواء رومانسية تتدافع فيها عذوبة المعاني وتتعانق معها أناقة الدلالات.

لقد وجد عدد كبير من المثقفين أنفسهم تحت تأثير التوظيف الجديد لمفاهيم حديثة جديدة مثل: العنف الرمزي، ورأس المال الرمزي، والسلطة الرمزية، والاعتباط الرمزي، فبدؤوا يستخدمون هذه المفاهيم على مبدأ الموضة الثقافية، ليضفوا على أنفسهم بهاء هذه المفاهيم

● كلية التربية - جامعة الكويت

الجديدة بما تمتلك عليه هذه المفاهيم من غنج الكلمات ورنين الألفاظ وعذوبة المعاني. وفي دائرة الاستخدام الثقافى المتواتر والمتعاضم لهذه المصطلحات الجديدة، غالباً ما تُحْمَلُ هذه المفاهيم ما لا تحتمل من المعاني، وتشحن بما ليس لها من الدلالات، حيث أفقدتها موضحة الاستخدام والتوظيف كثيراً من دلالاتها العلمية، وأفرغتها من بريقها المنهجي التي انطوت عليها في أصل الاستخدام العلمي.

لقد ولدت هذه المفاهيم في أتون فعالية سوسيولوجية تميزت بالجدة والأصالة، وتميزت بتوظيفاتها العلمية والدقيقة عبر النظريات السوسيولوجية الوليدة الجديدة، وتم استخدامها في تحليل الأوضاع الثقافية للمجتمع بدقة ورشاقة وأهمية علمية تتميز بالدقة والوضوح والصرامة. وذلك على خلاف الاستخدام الثقافى السائد الذي يفقد هذه المفاهيم بريقها وتألقها العلمي.

لقد شكل مفهوم العنف الرمزي مدخلا سوسيولوجيا معاصرا من مداخل التحليل والتقصي الاجتماعي للظواهر الثقافية والاجتماعية، حيث يأخذ مكانه المميز بين المفاهيم التربوية والاجتماعية المعاصرة كأداة سوسيولوجية قادرة على فهم وتحليل أكثر جوانب الحياة الثقافية حضورا وتواترا. ويعد هذا المفهوم من المفاهيم الحديثة التي شهدت ولادتها في النصف الثاني من القرن العشرين في أعمال بورديو وباسرون في فرنسا، حيث وُظف هذا المفهوم في تحليل وفهم الأنساق التربوية والثقافية في مختلف تقاطعات الحياة الاجتماعية.

ويعد مفهوم العنف الرمزي من أكثر المفاهيم حداثة وجدة، ونظراً لحدائته النسبية فإنه يقع في دوائر المفاهيم الإشكالية الغامضة، ويبقى أسير الرهانات الفكرية النقدية التي تحاول صقله وهندسة أبعاده وتعيناته. وتشكل محاولتنا هذه خطوة في اتجاه مناقشة هذا المفهوم وتحليل أبعاده ومراميه.

لقد أدى الاستخدام العام والساذج لمفهوم العنف الرمزي - على مبدأ الموضحة - إلى أضعاف الدلالات الواضحة لهذا المفهوم وتضريفها من الاعتبارات السوسيولوجية لأصولها الفكرية؛ وقد يزيد في الأمر خطورة أن مفهوم العنف الرمزي غامض في أصوله، وهو مفهوم كموني يحتاج إلى مزيد من الوقت كي يتجاوز مرحلة الاختمار إلى مرحلة النضج والتكامل. وهذا الغموض في أصل المفهوم وفي دورته الزمنية الاختمارية أو الكمونية شكل خميرة جديدة لغموض أكبر في مجال الاستخدام الثقافى العام السائد.

وهنا يجب علينا أن نعترف منذ البداية أن مفهوم العنف الرمزي والمفاهيم التي تجاوره

(الرأسمال الرمزي، والاعتباط الرمزي، والسلطة الرمزية)، ولدت غامضة وضبابية في صلب نظرية بورديو، ويجب علينا أن نعتزف بالمشقة الكبيرة التي تواجه الباحث الجاد عندما يغامر بالدخول إلى المحراب الرمزي لنظريته التي تفيض بكثير من التعقيدات الفكرية والنظرية الناجمة عن توظيف مهيب ومثير للمفاهيم والمصطلحات الجديدة التي دخلت عالم السوسولوجيا الثقافية المعاصرة كمفاهيم مركزية أصيلة.

ويمكن أن نجزم هنا بأن مفهوم العنف الرمزي *La violence symbolique* من أكثر مفاهيم السوسولوجيا التربوية غموضا وإثارة للجدل. كما أنه يجب علينا أن نعتزف بأن كثيرا من المحاولات السوسولوجية المتواترة لم تفلح كثيرا في إخراج هذا المفهوم من مرحلة الكمون التي يعيش فيها، وذلك نظرا لما ينطوي عليه هذا المفهوم من تشاكل وغموض وضبابية.

وفي دائرة هذا التعقيد تمكن الإشارة إلى الخلط العجيب في الاستخدام ما بين العنف الرمزي وبين الأشكال الأخرى للعنف، مثل العنف اللفظي، والعنف السيكلوجي، والعنف الإيمائي، والعنف الثقافي، والعنف اللغوي؛ فني كثير من الأحيان يختزل العنف الرمزي إلى إحدى هذه الصيغ أو بعضها، وهذا لا يستقيم أبدا مع الدلالة السوسولوجية لهذا المفهوم.

إن عناصر الحدائة والتشاكل والتداخل والغموض في مفهوم العنف الرمزي، تطرح نفسها أمام العقل العلمي كإشكالية فكرية ملحة، وترشح مفهوم العنف الرمزي نفسه للوقوف على منصة الاستجواب السوسولوجي وفقا لنسق من التساؤلات المنهجية المنظمة، وبالتالي فإن هذا الاستجواب العلمي لهذا المفهوم يمكنه أن يشكل في الوقت نفسه مدخلا نقديا لتحليل وظائفه الحيوية والكشف عن ملاساته ومدرجات غموضه في سياق اجتماعي تربوي محدد.

وهنا وفي دائرة هذا الاستجواب العلمي لأبعاد المفهوم تتحدد أبعاد الإشكالية الفكرية لدراستنا هذه حول ماهية العنف الرمزي وتجلياته التربوية، وذلك في سياق جهد سوسولوجي منظم لتفكيك هذا المفهوم وإعادة بنائه في حقل التوظيف التربوي والاجتماعي. ويمكن تحديد هذه الإشكالية بوضوح في سياق التساؤلات المنهجية التالية :

- ما حدود وأبعاد مفهوم الرمز وما هي دلالاته ووظيفته الإنسانية ؟
- ما حدود وأبعاد مفهوم العنف وما هي تجلياته التربوية وأبعاده الاجتماعية؟
- ما العنف الرمزي وما حدود وأبعاد التعريفات التي قاربتة وشاكلته ؟
- ما الإرهاصات السوسولوجية الأولى لمفهوم العنف الرمزي ؟

- هل يمكن للعنف الرمزي أن يشكل أداة في تحليل الظواهر الخفية للحياة المدرسية؟
- ما الوظيفة التربوية التي يمارسها العنف الرمزي في الحياة التربوية وفي المؤسسات التربوية؟

- هل يمارس العنف الرمزي دورا أيديولوجيا وطبقيا في الحياة التربوية ؟
- ما آليات وديناميات العنف الرمزي في المؤسسة التربوية ؟
هذه الأسئلة تشكل الناظم الإشكالي لمقالتنا هذه، كما تشكل المحور الأساسي لحركة هذه المقالة ووظيفتها، حيث سنقوم بمحاولة تقديم إجابات واضحة عن أبعاد هذه المدونة الإشكالية.

أولا - في مفهوم الرمز :

الإنسان كائن رمزي بطبعه، أبدع الرموز وتشكل على صورتها، واستطاع عبرها أن يثبّد مملكته الفكرية الواسعة عبر تقاطعات الزمان والمكان، حيث سجل الرمز حضوره الكبير في مختلف الفنون والعلوم الإنسانية، ولاسيما في مجال الفن والدين، كما في مجال الأنتروبولوجيا وعلم النفس والميثولوجيا والأساطير، واستطاع في الوقت نفسه أن يشكل أداة منهجية ووظفت بفعالية في تفسير نشأة التنظيمات الاجتماعية الأولى، ودراسة العقائد الدينية، وتحليل النظم الحضارية عبر التاريخ الإنساني.

فالرمز يشكل ظاهرة اجتماعية ثقافية كونية متناهية التعقيد، بكل المقاييس، وبالتالي فإن دراسة حدود الظاهرة الرمزية، وتحديد أبعادها، يشكل حاجة فكرية وثقافية ملحة ومهمة، إن لم يكن في غاية الإلحاح والأهمية⁽¹⁾. ومن منطلق هذه الحاجة العلمية، وتأسيسا على هذا الدور الكبير للظاهرة الرمزية في الحياة الإنسانية، فإن دراستنا الحالية تضع نفسها في دائرة التجاوب مع مقتضيات الكشف عن حدود المفهوم بمعانيه ودلالاته وتوظيفاته في مختلف مجالات الحياة الإنسانية.

وهنا يجب علينا منذ البداية، أن نأخذ بعين الاعتبار، أن تعريف الرمز، وتحديد مساراته الإنسانية، أمر فيه عناء ومشقة، وذلك لأن الرموز تشكل منصة الحضور الإنساني المعنوي في عالم الأشياء، ولذا فإن كل محاولة لتعريف الرمز تشكل نوعا من المجازفة الفكرية أو مشروعا فكريا محفوفًا بالمخاطر، فقد ينأى الرمز عن حصار التعريف، وإذا كان كل تعريف غالبا ما يكون محفوفًا بالصعوبات المنهجية والفكرية، فكيف هي الحال مع مفهوم الرمز الذي يشكل بذاته منصة فكرية لكل أشكال الغموض والتعقيد؛ وهذا يقتضي منا أن نعلن منذ البداية، بأن أغلب

المفكرين يفضلون تجنب متاهات التعريف النظري عندما يقاربون مسألة الرموز، حيث يتم تناولها بوصفها مفاهيم تومض بوضوح ذاتي يتجاوز حدود البداهة، فيصادرون عليها بأمثلة حية في دائرة الحياة الواقعية.

فالأسئلة التي نطرحها عن ماهية الرمز وطبيعته تتضمن افتراضا حول الطبيعة المعقدة الغامضة لمفهوم الرمز، وافتراضنا، الكامن في عمق التساؤلات التي نؤسس عليها، أن العالم المادي قائم في الوجود، وبالتالي فإن الحقيقة الرمزية ملازمة لوجوده بالطبع، حيث تشكل الرموز بذاتها كينونة أثرية دلالية تحيط بالعالم المادي وتحضنه.

والأسئلة التي نثيرها في هذه الدراسة حول مفهوم الرمز لا تتعدى حدود البساطة العلمية، وهي - كما نراها ونريدها - واضحة لا لبس فيها ولا غموض: ما الرمز؟ ما تعريف الرمز؟ وما وظيفته؟ وما أبرز تجلياته في مجال العلوم الإنسانية؟ أسئلة رباعية الامتداد، بسيطة من حيث الصياغة مشروعة من حيث الجوهر، ولكن الإجابة عنها قد تكون ثقيلة وشائكة.

1-1 - الرمز في اللغة :

يعتقد تشومسكي أن اكتساب اللغة قضية ترجع إلى آلاف السنين من النمو، حيث تشكل اللغة الموروثة تفكير الطفل الصغير بكل ما تحتويه من دلالات ورموز، وعندما يكبر لا يستطيع أن ينتزع هذا العالم من دماغه، ولا أن ينتزع ما تثبته الدوال من مدلولات وراثتها ضمن تركة ثقيلة من الآباء والأجداد ومن ماضيه البعيد جدا⁽²⁾.

وهنا وتأسيسا على الأهمية التي يعطيها تشومسكي للغة بوصفها كيانا رمزيا فإنه لحري بنا - قبل الخوض في متاهات الرمز ودلالاته الفلسفية والفكرية - أن نقف على أبعاد مفهوم الرمز اللغوية الاشتقاقية في اللغة العربية. ومن أجل هذه الغاية تمت العودة إلى معاجم اللغة العربية استجلاء لمفهوم الرمز ودلالته، وفي دائرة التقصي الاشتقاقي لم ننع على تراث لغوي اشتقاقي معمق ومكثف في المعاجم العربية. فأغلب هذه المعاجم الكلاسيكية تقدم إشارات خاطفة ومقتضبة حول الرمز لفظا ولغة.

جاء في لسان العرب لابن منظور أن «الرَّمْزُ: تصويت خفي باللسان كالهَمْسِ ويكون تحريك الشفتين بكلام غير مفهوم باللفظ من غير إبانة بصوت إنما هو إشارة بالشفَتين وقيل الرَّمْزُ إشارة وإيماء بالعينين والحاجبين والشفَتين والفم. والرَّمْزُ في اللغة كل ما أشرت إليه مما يُبانُ بلفظ بأي شيء أشرت إليه بيد أو بعين ورَمَزَ يَرْمِزُ ويرْمِزُ رَمَازاً». ويتضح أن لفظ الرمز إبانة

بالإشارة من غير كلام، والرمز كما يتضح هنا هو إشارات جسدية حسية يراد بها معان ودلالة. وقد بين التقصي أن القواميس العربية الأخرى: كالصاحح، و مختار الصحاح، والقاموس المحيط، وتاج العروس، لا تضيف كثيرا إلى المعنى الذي ورد في لسان العرب⁽³⁾.

جاء في قاموس الصحاح للجوهري أن «الرَّمَزُ: الإِشَارَةُ وَالإِيمَاءُ بِالشَّفَتَيْنِ وَالْحَاجِبِ. وَقَدْ رَمَزَ يَرْمِزُ وَيَرْمِزُ، وَارْتَمَزَ مِنَ الضَّرْبَةِ، أَي اضْطَرَبَ مِنْهَا⁽⁴⁾. وَجَاءَ فِي: مَخْتَارِ الصَّحَاحِ لِزَيْنِ الدِّينِ الرَّازِيِّ أَنَّ «الرَّمَزَ الإِشَارَةَ وَالإِيمَاءَ بِالشَّفَتَيْنِ وَالْحَاجِبِ وَبَابِهِ ضَرَبَ وَنَصَرَ⁽⁵⁾. وَوَرَدَ فِي الْقَامُوسِ الْمَحِيطِ لِلْفَيْرُوزِ أَبَادِي: أَنَّ الرَّمَزَ، يَضُمُّ وَيَحْرُكُ الإِشَارَةَ، أَوْ الإِيمَاءَ بِالشَّفَتَيْنِ أَوْ الْعَيْنَيْنِ أَوْ الْحَاجِبَيْنِ أَوْ الفَمِّ أَوْ اليَدِ أَوْ اللِّسَانِ، يَرْمِزُ وَيَرْمِزُ⁽⁶⁾».

وجاء أيضا في تاج العروس لمؤلفه محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أن «الرَّمَزُ بالفَتْحِ، وَيُضَمُّ وَيَحْرُكُ: الإِشَارَةُ إِلَى شَيْءٍ مِمَّا يُبَيِّنُ بِلَفْظِ بَأْيِّ شَيْءٍ أَوْ هُوَ الإِيمَاءُ بِأَيِّ شَيْءٍ أَشْرَتْ إِلَيْهِ بِالشَّفَتَيْنِ، أَي تَحْرِيكُهُمَا بِكَلَامٍ غَيْرِ مَفْهُومٍ بِاللَّفْظِ مِنْ غَيْرِ إِبَانَةِ بِصَوْتِ أَوْ الْعَيْنَيْنِ أَوْ الْحَاجِبَيْنِ أَوْ الفَمِّ أَوْ اليَدِ أَوْ اللِّسَانِ وَهُوَ تَصْوِيتٌ خَفِيٌّ بِهِ كَالهَمْسِ. وَفِي البَصَائِرِ: الرَّمَزُ: الصَّوْتُ الْخَفِيُّ وَالغَمَزُ بِالْحَاجِبِ وَالإِشَارَةُ بِالشَّفَةِ وَيُعْبَرُ عَنْ كُلِّ إِشَارَةٍ بِالرَّمَزِ كَمَا عُبِّرَ عَنِ السَّعَايَةِ بِالغَمَزِ يَرْمِزُ بِالضَّمِّ وَيَرْمِزُ بِالكَسْرِ وَكَلَّمَهُ رَمَزًا⁽⁷⁾».

وجاء في القاموس المحيط: «(رمز) إليه رمزا: أوما وأشار بالشفتين أو العينين أو الحاجبين أو أي شيء كان. فد (الرمز): الإيماءة والإشارة. و- العلامة. وفي علم البيان: الكناية الخفية»⁽⁸⁾. وقد تضمن المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية إشارة إلى «أن الرمز هو علامة يتفق عليها للدلالة على شيء أو فكرة ما، ومنه الرموز العددية والرموز الجبرية، ويقابل الحقيقة والواقع»⁽⁹⁾. وفي مكان آخر يعرف المعجم الرمزية بأنها «نسق من الرموز للدلالة على معان خاصة أو التعبير عن حقائق ومعتقدات، ومنه الرمزية الأدبية والرمزية الفنية، وكثيرا ما اعتمد في الطقوس والتعاليم الدينية»⁽¹⁰⁾.

ويتضح عبر هذا الاستعراض الخاطف لمعاني الرمز ودلالاته في مدونة القواميس العربية الكلاسيكية، أن الرموز منظومة من الإشارات الجسدية والفيزيائية الدالة على معان ودلالات محددة. فحركات الوجه وتعبيرات الشفتين والعينين وإيماءات الجسد تشكل منطلق الدلالة الرمزية في اللغة العربية الكلاسيكية. وهذه الدلالة تكاد تعبر عن الجوهر الحقيقي لمفهوم الرمز بوصفه إشارة فيزيائية مادية تدل على معنى أو دلالة خفية غير معلنة أو منظورة.

1 - 2 - في تعريف الرمز؛

تمهد التعريفات اللغوية للمفهوم لعملية بناء التعريفات العلمية والمنهجية بأبعادها السوسولوجية والفكرية، وهذا يعني أن التعريف المنهجي للمفهوم يتجاوز حدود التعريفات اللغوية والاشتقاقية التي قدمناه، وبالتالي فإن الصورة المعجمية التي قدمناها لمفهوم الرمز تشكل تمهيدا منهجيا يؤسس لتعريف الرمز في أبعاده الإنسانية.

يميز أندريه لالاند، في قاموسه النقدي للفلسفة، ثلاثة أبعاد في مفهوم الرمز، فقد يعبر الرمز عن خاصة التماثل بين الأشياء، كأن يدل الرمز على شيء آخر يماثله في الجوهر والدلالة والشكل (الشيء المنشطر إلى نصفين على سبيل المثال)؛ وقد يأخذ صورة مركبة تنطوي على نظام متعدد يشتمل على عدة عناصر وحدود، بحيث يمثل كل عنصر وكل حد من حدود هذا النظام الرمزي عنصرا وجانبا من جوانب نظام آخر (مثل الرايات التي تتعدد ألوانها ورموزها)؛ وأخير يتجلى الرمز في صيغه العلمية والرياضية والمنطقية التي تتواتر في مجال العلوم والفنون الرياضية المجردة حيث يكون الرمز صيغة مجردة لمعاني ودلالات مجردة⁽¹¹⁾.

ويمكن الملاحظة في هذا السياق أن الرمز يأخذ ثلاث صيغ متباينة نسبيا، حيث يرمز في الحالة الأولى إلى مبدأ التجانس بين الأشياء المنقسمة من أصل واحد (تجانس الأطراف وانشطارات الأشياء)، وفي الحالة الثانية يأخذ صورة تجسيدية (تجسيد المعاني في صور ودلالات ومعاني مركبة)، وفي الحالة الثالثة يأخذ صورة تجريدية (الرموز الرياضية والعلمية في الكيمياء والفيزياء). وقد تأصلت هذه الدلالات الثلاثية لمفهوم الرمز في مختلف مظاهر الحياة الطبيعية والجمالية والاجتماعية والنفسية.

وقد أخذت هذه الصورة الثلاثية لمفهوم الرمز دلالاتها الوظيفية الواضحة وحضورها العلمي في مختلف العلوم والفنون في بداية القرن العشرين، وذلك مع انطلاقة العلوم الإنسانية في مجال علم النفس عند فرويد ويونغ ولاكان (Freud, Jung, Lacan)، وفي مجال اللغويات لدى سسور وجاكوبسون (Saussure, Jakobson)، ومن ثم لدى أغلب علماء اللغة والاشتقاق، وفي التاريخ على يد بيجبيدير (Beigbeder) وفي علم تاريخ الأديان على يد ديوميذيل (Dumézil)، وفي علم الإناسة عند ليفي ستروس⁽¹²⁾ (Lévi-Strauss)، وفي علم الاجتماع في أعمال بارث وليفبفر (R. Barthes, H. Lefebvre). ومع أهمية استخدام مفهوم الرمز بتشعباته الثلاثية وتوظيفه الواسع في مختلف المجالات العلمية فإن الحركة العلمية الإنسانية المعاصرة تشهد اليوم ولادة

تيارات فكرية واتجاهات نقدية ترفض الصيغ الكلاسيكية لمفهوم الرمز، وهذا التيار النقدي ما زال في طور التشكل ولم يصل بعد إلى تمامه ليأخذ صورة علمية قادرة على الحضور في الحقل المفهوماتي للرمز⁽¹³⁾.

ويمكننا أن نعرف الرمز من منصة السيمياء أو علم الدلالة اللغوية كأحد الخيارات الواسعة الممكنة لتعريف الرمز، حيث يأخذ الرمز صورة علامة لغوية محملة بالدلالة والمعنى، فالرمز يغطي دلالة الترابط بين أمرين وشيئين أحدهما محسوس والآخر مجرد، فالحقيقة المرئية (القابلة للملاحظة بالحواس الخمس) تستحضر في الوعي حقيقة أخرى غير مرئية (مجردة) ملازمة لها. حيث ترفض الحقيقة المرئية نفسها في الحواس لتستدعي حقيقة أخرى غائبة أو مجردة ولكنها وثيقة الصلة بما هو مائل في الحواس، وبالتالي فإن طريفي المعادلة الرمزية، المرئي المحسوس، والخفي المجرد، يشكلان كلا واحدا ووحدة متكاملة لا يفهم أحدهما من غير الآخر. وعلى هذا النحو يأخذ الرمز هيئة تصور ذهني لحقيقة غائبة أو مجردة، ووفقا لذلك فإن الأنظمة الرمزية تؤدي دورها في التعبير عن أفكار ومفاهيم وتصورات ومعاني ودلالات.

ووفقا لهذا التصور فإن الرمز يأخذ صورته بوصفه علاقة بين دال ومدلول *le signifiant et le signifié* أو ما بين العلامة والرمز، فالعلامة تمثل الموضوع وهي الحضور المجسد، والرمز يتمثل في دلالة الإشارة ومعناها، وهنا يجب علينا تجنب الخلط بين العلامة والرمز، فالعلامة ليست رمزا بذاته بل يكمن الرمز في المعنى والدلالة الكامنة في العلامة، وهذا يعني أن العلامة تجسد الكيان المادي للرمز في حين يأخذ الرمز صورة معنوية أو فكرة ذات مغزى توجد في عقل الإنسان: فالكلمة بوصفها علامة ليست رمزا بذاتها بل الفكرة التي تتضمنها تمثل الرمز. وبعبارة أخرى تمثل العلامة لحظة فيزيائية مادية (كلمة، رسم، نقش، إعلان، إشارة موسيقية، طير، حيوان) أما الرمز فيتمثل في المعنى المتجسد في العلامة، مثل: القوة، والسلام، والحب، والجمال. وهنا تجب الإشارة إلى أن العلاقة بين العلامة والرمز قد تكون اعتباطية إلى حد كبير حيث لا توجد علاقات منطقية بين العلامات ودلالاتها مثل العلاقة بين الكلمات ومدلولاتها: فكلمة الماء على سبيل المثال ترمز إلى الماء، ولكن لا توجد علاقة منطقية بين الكلمة بأحرفها والماء بمعناها، ولذلك فإن دالة الماء - أي كلمة الماء المكتوبة تختلف بين لغة وأخرى في حين يبقى الماء جوهرًا معنويًا أو مدلولًا لا يختلف بين مكان وآخر.

فالرمز غالبا ما يتجلى في تعبير جمالي أو صورة جمالية محملة بالدلالة والمعنى، وهذا التعبير الجمالي وهو يخاطب العقل عبر الحواس وأدواته، فالتعبير الجمالي يأخذ هيئة الصور والرسوم

والعلامات ويهدف إلى تحقيق معرفة استبصارية للحقائق الوجدانية، وهذا يعني أن الرمز يمكننا من استكشاف حدسي للمعاني العميقة في طبيعة الأشياء، إنه تعبير جمالي حسي للدلالات والمعاني، يتمثل في قدرته على إظهار المعاني غير المرئية عن طريق ما هو مرئي فيضع المجرّد في صعيد الحسي الملموس، ووفقا لهذه الصورة تتأكد أهمية الدور الحدسي الاستبصاري للرموز، وهذا ما يراه هيغل عندما يرى في الرموز صورة للتجليات الحسية الخارجية التي تخاطب حدوسنا بصورة مباشرة. وهكذا وعلى هذه الصورة تأخذ الرموز صورة تجليات جمالية حسية تعتمد في مخاطبة العقل واستلهاام الدلالات والمعاني من أجل التوغل في جوهر الحياة بأعمق دلالاتها وأشمل معانيها المجردة.

1 - 3 - أنتروبولوجيا الرمز.

تعود لفظة الرمز Symbole في اللغات الغربية إلى الأصل اللاتيني Sumbolon المشتق من الفعل Sumbally، ويعني التواصل والاجتماع بعد نأي افتراق، وكأن اللفظة Sumbolon تطلق على الأشياء (وثائق أو أوان أشياء) التي تنتمي إلى أرومة واحدة، كرمز للهوية والمصادقية والأصل الواحد، حيث كان هذا الأمر يتم في المعاملات التجارية والمالية والعقارية، كأن يتم اقتسام ورقة أو سَنَدٌ أو وثيقة أو ورقة نقدية بين عدة أشخاص، وفي الأغلب بين شخصين حيث يمكن لاحقا عند إظهار شطري هذه الوثيقة أن يتم التحقق من مصادقية العقد، وتمكين التعارف بين الطرفين أو الشخصين. وهذه الطريقة في التطابق كانت تضمن سرية العلاقة بين طرفين أو شخصين، ووفقا لهذه الطريقة فإن شطري القطعة النقدية أو الوثيقة أو الشيء المقتسم تلعب دورا رمزيا فكل طرف من أطراف الشيء المقتسم كان يعد رمزا للقاء المنتظر وعودة الفروع إلى الأصل⁽¹⁴⁾.

وهذا الأمر ينسحب على قضايا أكثر تجريدا ومعنوية، حيث يشار إلى استخدام كلمات السر بوصفها رموزا للتعارف بين الجماعات السرية والحزبية في العصور القديمة، حيث تسمح كلمة سر واحدة محددة، متفق عليها، لمجموعة من الأفراد والشخصيات والمجموعات، أن تجتمع وتمارس دورها المحدد والمرسوم، في سرية تامة، ومثال ذلك تاريخيا كلمة السر «الكريديو» Le Credo، وهي كلمة السر التي اعتمدها الجماعات المسيحية السرية الأولى وكانت تعني «أومن بالله الواحد».

وقد عرف استخدام الرمز تاريخيا في بلاد الإغريق القديمة، حيث أطلق على العقود الخزفية التي كانوا يعتمدونها في معاملاتهم المدنية والتجارية، فقدهاء الإغريق - ولتنظيم العقود بين

المتعاقدين - كانوا يلجؤون إلى قطعة خزفية يتم كسرها إلى قسمين، ثم يعطي كل قسم لأحد المتعاقدين، وكان كل شطر يمثل وثيقة تثبت حق حاملها في العقد المبرم وإن طال الزمن، وكان كل متعاقد من بين المتعاقدين يعتمد القطعة التي بحوزته لإثبات هويته وحقوقه المتفق عليها سابقا في العقد. وكان الشطر الذي يمتلكه كل متعاقد هو البرهان الوحيد على مصداقية عقده. حيث كانت تتم المطابقة بين شطري القطعة الخزفية فإذا وجد التطابق والتكامل بين الشطرين كان ذلك برهانا قاطعا على مصداقية العقد وأحقية صاحبها. والرمز هنا يعني فكرة الأصل الواحد والهوية الواحدة لشيء مشطور ومنقسم ولكنه واحد الأرومة والهوية. ومع مرور الزمن بدأ مفهوم الرمز يشهد تطورا في دلالاته ومعانيه وإشاراته، وفي دائرة هذا التطور أخذ مفهوم الرمز يدل على المعنى الخفي (غير المرئي) للشعارات الرمزية⁽¹⁵⁾.

لقد شيّد الإنسان تاريخه بالرموز، وصقله بالإشارات، وأغناه بالمعاني. وقد قدّر للإنسان السابيانى *L' homo Sapiens*، - أي الإنسان المتكلم - (الإنسان ما قبل تاريخي) أن يبدع فن الرسم والحفر على الصخور وجدران الكهوف، وذلك في العصر الحجري الأول، وكانت الحيوانات التي اصطادها الإنسان في هذه المرحلة موضوع رسومه الدقيقة، وقد شكلت هذه الرسوم والنقوش نمطا من الرموز السحرية التي تتعلق بصيد الإنسان ما قبل التاريخي وحياته. وفي مرحلة لاحقة ترك الإنسان كهوفه الأرضية وبدأ بتأسيس أوابده الأثرية من الحجارة الضخمة، وبدأ ببناء القبور الجماعية الضخمة بدقة متناهية، وكان هدفه من ذلك إيجاد لحمه وتفاعل اجتماعي دائم ومستمر بين أعضاء المجموعات البدائية القديمة. ومن ثم لجأ إلى توليد نوع من الرمزية الدينية عبر الطقوس والاحتفالات السحرية لتأكيد حضور الجانب الروحي في حياة الإنسان القديم. فالأوابد والمعابد التاريخية القديمة تشكل في جوهرها نوعا من الرمزية الزمنية، وقد ترافق ذلك مع اكتشاف نظام الحساب الفلكي (السنة الشمسية، والدورة القمرية، والخرائط الفلكية) واكتشاف علم الحساب، والتنجيم الفلكي. ومع اكتشاف الكتابة ظهرت الأساطير الأولى والقصص السحرية بداية في الحضارة السومرية. ومن حضارة إلى أخرى (حضارة المايا، والحضارة الفرعونية، والإغريقية) بدأت الأساطير ترتدي حلتها الذهبية وبدأت الطقوس والممارسات الطقوسية تنشط وتأخذ مداها ومن ثم ظهرت المعتقدات الدينية والشعبية، وترافق ذلك بنمو واضح في أساليب الكتابة والحساب.

لقد توجب على الأنثروبولوجيا التاريخية أن تبتدع أدواتها العلمية في كشف الملابس التاريخية

للإنسان القديم، وقد تجشمت هذه الأنثروبولوجيا مشقة البحث في الدلالات الإنسانية للظواهر التاريخية المتمثلة في الدين والأسطورة والطقوس السحرية. لقد شكلت الطقوس السحرية والأساطير والطقوس الاحتفالية، والعقائد والأنساق الرمزية، ثقافة شعبية في العصور القديمة. وبدأت الرموز تأخذ مكانها المميز في الأنساق الثقافية للإنسان في الحضارات القديمة، وبدأت تظهر أشكال ثابتة ومتعارف عليها من الرموز الإنسانية، فالقلب يرمز إلى الحب، والدائرة إلى الشمول والكلية، والأسد إلى القوة... الخ. وقد وظفت هذه الرموز في تأكيد الوحدة والتماسك الاجتماعي⁽¹⁶⁾.

لقد استخدم الرمز في الحركات الباطنية لتوليد التماثل والتعويذات والطلاسم (Talismsans). وفي أصل هذه الرموز المستخدمة يفترض وجود معان كبرى تقوم الرموز بنقلها والسمو بها وتحويلها إلى مجالات وفضاءات أخرى مختلفة. وتأخذ هذه الرموز صيغا مختلفة مثل الشعارات (Logos) التي تستخدمها المؤسسات، أو العلامات التي توضع على الثياب، والرسوم الدينية المقدسة، وهذه الرموز كانت تأخذ قيمتها من قدرتها على أن تكون في متناول الجميع. فالنقود تمثل وضعا رمزيا بذاتها بوصفها صيغة اجتماعية اتفافية، وهي أي النقود لا تساوي شيئا من حيث قيمتها المادية إذ لا تتعدى أن تكون أكثر من قطعة ورقية مطبوعة قليلة القيمة نسبيا، ولكن هذه القطعة الورقية تأخذ قيمة كبيرة في المستوى الرمزي، حيث تمثل قيمة مادية تحدها رموز الورقة النقدية ذاتها وما ارتسم عليها من رسوم ونقوش وحركات. وإذا كانت النقود تلعب دورا رمزيا في مستوى القيمة المالية، فإن المؤسسات الاجتماعية والحركات السياسية تصمم رموزها من أجل وحدة مكوناتها واستلهاهم القوة الرمزية ذاتها في تعزيز قدراتها الدعائية والأيدولوجية. وهذه الرموز غالبا ما تعطي لهذه المؤسسات والشركات نوعا من المصادقية العقائدية أو الأيدولوجية.

وغالبا ما تعمل الرموز على تجسيد المعاني لموضوعات وحالات وأحداث عسية على الحضور الحسي (أي لا يمكن أن تمثل لمعطيات الحواس)، فتعمل على إحياء المعاني الحقيقية لهذه الأشياء في صورة حسية مشبعة بالدلالة الرامزة إلى حقيقة الأشياء الغائبة نفسها. فبرج بابل - على سبيل المثال - الذي يشكل أحد عجائب الدنيا السبع كان في الأصل فكرة تمثل رغبة الإنسان البابلي في الوصول إلى السماء والكشف عن أسرارها، ويمكن لبرج بابل أن يكون مستوحى من برج زقرة (ziggourat) (برج ديني من عدة طوابق في بابل كان يستخدم في مراقبة النجوم ورصدها).

ويشار اليوم إلى الأنثروبولوجي المعروف ليفي ستروس Lévi-Strauss بوصفه من أهم رواد الدراسات الرمزية ولاسيما في كتابه المعروف الميثولوجيا أو الأساطير Mythologiques، ولاحقا في كتابه المعروف الأنثروبولوجيا البنيوية⁽¹⁷⁾، ففي مقالة شهيرة له حول فعالية الرمز في عام «1949 L'Efficacité symbolique» نجد ستروس يتبنى موقفا فكريا يعلن فيه أن اللاشعور ليس هو المكان السحري والمدهش الذي يخفي خصوصية الأفراد، كما أنه ليس المستودع الوحيد لتاريخ الفرد، الذي يجعل كل فرد بصمة متفردة في الوجود. بل يُرجع وظيفته إلى الوظيفة الرمزية، وهي وظيفة إنسانية، بدون شك، ولكنها تمارس فعلها وفقا لقانونية واحدة في المجتمع الإنساني.

1 - 4 - وظائف الرمز:

يقول ميشيل فوكو في كتابه المعرفة والسلطة «إن المسافة كبيرة بين ما تظهره الرموز وما تحجبه وما توميء إليه وما تستره، إلا أن ذلك التباعد ذاته، هو ما يجعل عملية التأويل ممكنة، وتلك المسافة، وما تتطلبه من عنق وجهد وشك وتساؤل، هي التي ترفع القراءة إلى مرتبة تجعلها فناً من الفنون»⁽¹⁸⁾. هذا ما يراه فوكو في وظيفة الرمز، وفي هذه الرؤية العبقرية لفوكو تكمن إحدى أهم الإشارات الدالة على الوظيفة الإبداعية للرمز من حيث التحريض على التأمل والنظر وتوليد معاني الإبداع والابتكار التي تولد في جدل المسافات الفاصلة التي تتركها الرموز بين الخفي والمعلن بين الدلالة والمدلول وبين الصورة والمعنى.

وفي هذا الدوال يعلن ديران في صورة تتجانس مع تصور فوكو بأن الرمز قد لا يدل مباشرة على موضوع دلالاته، وقد تكون الدلالة غامضة وإشكالية وهذا يعني أن اللغة الرمزية تعيدنا إلى دلالات مختلفة عن هذه التي تأخذنا إليها اللغة الواقعية. وهنا يعلن ديران أن العالم الذهني للإنسان يأخذ هيئة تصورات بنائية يقوم مخيالنا ذاته بتوليدها وتشكيل أبعادها الرمزية¹⁹. وهذا يعني أن الرمز يضع مخيالنا في دائرة إبداعاته الإنسانية.

ومع أهمية التلميح الذي يقدمه فوكو وديران حول وظيفة الرمز، يبقى السؤال المنهجي حول وظيفة للرمز مشروعا وملحا في الحضور: ما الذي يؤديه الرمز؟ وما وظيفته؟ والإجابة عن هذا التساؤل البسيط العفوي غالبا ما تكون معقدة ومتباينة.

فالرمز كما بينا يجرد ويجسد، يوحد ويجمع، ويجعل ممكنا ما ليس في الإمكان. وهو في قدرته على الجمع والتوحيد والتجسيد والاختزال وتمكين ما ليس في الإمكان يستطيع أن يؤدي دورا حيويا ووظيفيا في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية المادية والمعنوية كما هي حاله في واقع الحال،

ومن المؤكد اليوم أنه من غير الرموز تأخذ الحياة الإنسانية دالة الاستحالة القصوى، إذ لا نستطيع أن نتصور أن الحياة الإنسانية قادرة على الاستمرار من غير فعالية رمزية قادرة على تنظيم الحياة الاجتماعية وتقنينها؛ ولنتساءل كيف يمكن للمجتمع تنظيم الحياة الاجتماعية، من غير الإعلام، واللغة، والشيفرات، والأرقام، والطقوس والتقاليد والأحكام، من غير العلوم الرمزية مثل الرياضيات والجبر والهندسة؟ فالرموز شئنا أم أبينا تشكل نسيج الحياة الاجتماعية وجوهرها، ومن غيرها تأخذ الحياة الاجتماعية طابع الاستحالة واللاإمكان.

في اللغة تلعب الرموز دورا حيويا يتمثل في الدلالات غير المباشرة لتحقيق التواصل الإنساني المباشر وغير المباشر، ومن غير اللغة - وهي كيان رمزي - تستحيل عملية التواصل الإنساني برمته. إذ لا يمكن أن تكون هناك حياة إنسانية من غير رموز ولا تكون الرموز أيضا من غير حياة إنسانية أو اتصال إنساني. وتلك هي الحقيقة التي نجدتها في أعمال ليفي ستروس الإنسانية حيث يؤكد أن المجتمع بطبيعته يعبر عن حركته ودينامياته المختلفة بصورة رمزية، وهذه الدينامية الرمزية تتجلى في العادات والطقوس والمؤسسات والفعاليات الإنسانية المختلفة، ويرى في هذا السياق أن سلوك الأفراد في المجتمع لا يكون رمزيا بذاته، ولكن عناصر السلوك الفردي تشكل بذاتها مادة للعلاقات الرمزية في المجتمع، لأن هذه العلاقات والرموز لا يمكنها إلا أن تكون اجتماعية أي متأصلة في المجتمع بوصفه كلية رمزية أو نظاما رمزيا.

فالرموز تقدم صورة بديلة للأصل، ولكنها لا تكفي بذلك بل تعدى الأمر إلى فعالية رمزية عميقة الدلالة في معانيها ودينامياتها، فعلى سبيل المثال لا يرمز الصولجان والتاج إلى القوة والسلطة فحسب بل يدعوان إلى الخضوع والامتثال والطاعة والاحترام، وكذلك لا يرمز الأسد إلى القوة والشجاعة فحسب بل تكمن رمزيتها في دعوة مضمرة إلى الخوف والهيبة، ولا يرمز اللون الأحمر إلى العنف والدم بل يدعو إلى الامتناع والخوف والابتعاد (كما في إشارة المرور)، ففي كل رمزية دعوة سلوكية محددة ومرغوبة ومعنية وهنا تكمن الوظيفة الأساسية للرموز في أداء دور ثقافي اجتماعي تنظيمي في دائرة الحياة الاجتماعية.

وفي هذا السياق فإن فخامة المنابر وهيبتها تؤدي دورها الرمزي وتترك أثرها في الوجدان الإنساني، فهي تدعو الحضور إلى توخي الهيبة والشعور بالنقص والضعف إزاء من يرتقي هذه المنابر ويرتدي بهيبتها. والمنبر بفخامته لا يلعب دوره في استلاب الحضور أو العامة فحسب، بل يعطي لمن يتسنمه إحساسا هائلا بالقوة والعظمة والقدرة على السيطرة. فالمنبر يتيح له أن

يحظى بالارتفاع عن مستوى الجمهور، حيث يبدو الجمهور أمامه صغيرا على ضخامته كما يبدو أفراداه كذرات متناهية الصغر. وهكذا فإن المنابر وفخامة والقاعات والردهات والأنفاق والسجادات الحمراء تلعب دورا رمزيا استلابيا في وضع الآخر موضع الخضوع ووضع الأنا (أنا المسيطر) في موقع السيطرة والهيمنة.

وهنا تمكن الإشارة إلى صيغة القنب الكنائسية والدينية، فهذه الكنائس التي استلهمت فنها من معين الهندسة الرومانية القديمة تريد أن ترمز إلى التميز والاختلاف والعظمة، فالقنب تستوفي في هندستها عناصر القوة والوضوح والمقاومة بالإضافة إلى دالتها الرمزية: فهي تستلهم صورة السفينة التي تبحر في اتجاه معاكس وهذا يعني أن الكنيسة ترمز إلى حركة مضادة للتوجهات الدنيوية الخارجية إنها سفينة تبحر إلى فضاء آخر قوامه الحق والخير والفضيلة. ويضاف إلى ذلك وضعية البناء التي تسمح بإضاءة وتوهج ضوئي وللصوت بمضاعفة الصدى والهيبة التي تفرضها القبة من الداخل وكأنها مهد كوني، كل هذا يرمز إلى الرهبة والقوة والقدرة والعظمة التي تدفع النفوس إلى حالة من الاستسلام المطلق لإرادة الكاهن والكنيسة المكلفة برموز العظمة والهيبة والوقار.

وكل هذه الأمثلة التي أثرناها تدل على الطاقة الهائلة للرمز في حياتنا وقدرته على الاستلاب وفرض نظام الخضوع والإذعان وتحقيق الانتظام، وهذا ينسحب على الحياة النفسية برمته وهذا ما تؤكد الدراسات الجارية في مجال التحليل النفسي حيث ينظر إلى الأحلام ويتم تحليلها إلى دلالاتها الرمزية.

وباختصار يمكن القول إن حقل الرمز يتصف بطابع الشمول والعمومية، إنه ظاهرة إنسانية ضاربة الجذور، ويندر أن نجد سلوكا إنسانيا أو فعلا اجتماعيا ينأى عن حقل الممارسة الرمزية. فالموضة والإعلان والتمدن والهندسة والخطاب السياسي والخطاب الديني والخطاب الإيديولوجي حتى الخطاب التربوي قائمة على معادلة الحضور الرمزي وترتدي حلته البهية.

ثانياً: مفهوم العنف:

في البند الأول من هذه الدراسة قمنا بتقديم تصور شامل عن مفهوم الرمز بوصفه الركيزة الأولى لمسألة العنف الرمزي، وفي هذا المستوى سنقدم تصورا واضح المعالم لمفهوم العنف بوصفه الركيزة الثانية لمفهوم العنف الرمزي.

1-2 - العنف في اللغة :

جاء في لسان العرب حول العنف: العُنْفُ: عَنَفٌ: عَنَفٌ: هو الاسم من العنف، وهو الشدة والقوة. وهو الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق، أعنف الشيء أي أخذه بشدة⁽²⁰⁾. عَنَفٌ (عَنَفٌ، يَعْنفُ عَنفاً) الرجل بغلامه أخذه بالشدة ولم يرفق به، فهو عانف والغلام معنوف. عَنَفٌ (عنف يعنف، عنافة) الرجل كان شديداً قاسياً فهو عنيف، وعنف الرجل بغلامه، أي كان عنيفا معه⁽²¹⁾.

وجاء في المعجم الوسيط: (عُنْفٌ) به، وعليه - عنفاً، وعنافة: أخذه بشدة وقسوة. ولامه وعيْرُه⁽²²⁾. و (اعتنف) الأمر: أخذه بعنف. هذا ويعني العنف من حيث الجذر اللغوي « ممارسة للقوة على شيء ما⁽²³⁾».

يعرف جميل صليبا في معجمه الفلسفي «العنف كفعل مضاد للرفق، ومرادف للشدة والقسوة. والعنيف (Violent) هو المتصف بالعنف. فكل فعل يخالف طبيعة الشيء، ويكون مفروضاً عليه، من خارج فهو، بمعنى ما، فعل عنيف. والعنيف هو أيضاً القوي الذي تشتد سورته بازدياد الموانع التي تعترض سبيله كالرياح العاصفة، والثورة الجارفة»⁽²⁴⁾.

وجاء في قاموس تاريخ اللغة الفرنسية أن «العنف كلمة مشتقة من اللفظة اللاتينية violentus التي تتضمن بدورها دلالاتي القوة والفعل»⁽²⁵⁾. وغالبا ما تعني كلمة عنف Violence الإفراط في استخدام القوة من أجل قهر الآخر والهيمنة عليه، وهي توظف بمعنى قوة شديدة من أجل الإخضاع والسيطرة. ومن هذا المصدر الاشتقاقي ولد فعل العنف violer الذي يرمز إلى استخدام الشدة ضد الآخر والحاق الأذى به.

وعلى هذا الأساس يقترح روبرت أودي تعريفا للعنف قوامه: مهاجمة الأشخاص أو استغلالهم على نحو جسماني أو نفسي شديد، ولكن الآراء الأكثر شيوعاً في المستوى الفلسفي هي: أن العنف هو الإيذاء بطريق استخدام القوة المادية الشديدة⁽²⁶⁾.

هذا ويحدد قاموس ويبستر سبعة معانٍ لمفهوم العنف Violence أهمها أن العنف هو « القوة الجسدية أو النفسية التي تستخدم للإيذاء أو للإضرار»⁽²⁷⁾. ومن الناحية التاريخية فإن كلمة العنف Violence مشتقة من الكلمة اللاتينية vis أي القوة وهي تعني في سياقها التاريخي اللاتيني القديم حمل القوة تجاه شخص أو شيء ما⁽²⁸⁾.

فالعنف هو استخدام القوة المادية لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والممتلكات. ويمكن

الإشارة في هذا السياق إلى تعريف (تشارلز ريفيرا) Charles Rivera و (كينيث سويتزر) Kinneith Switzer حول العنف حيث يعرفانه بأنه «الاستخدام غير العادل للقوة من قبل الأفراد لإلحاق الأذى بالآخرين والضرر بممتلكاتهم»⁽²⁹⁾.

فالعنف هو جميع الأعمال التي تتمثل في استخدام القوة أو القسر أو الإكراه بوجه عام ومثالها أعمال الهدم والإتلاف و التدمير والتخريب وكذلك أعمال القتل والفتك والتعذيب وما شابه⁽³⁰⁾. فالعنف استخدام مفرط للقوة المادية أو التهديد باستخدامها. وهنا يضيف بول روكيرج: Sandra.J.Ball-Rokearch بُعِدَ اللامشروعية في القوة الموظفة في العنف، ومفاده أن العنف «هو الاستخدام غير الشرعي للقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين»⁽³¹⁾. ويأتي في هذا السياق تعريف بيير فيو: الذي يرى بأن «العنف ضغط جسدي أو معنوي ذو طابع فردي أو جماعي ينزله الإنسان بالإنسان»⁽³²⁾. وهنا نلاحظ أن أغلب التعريفات تؤكد بصورة مباشرة أو غير مباشرة على استخدام مفرط لقوة غير مشروعة لغاية إخضاع الآخر والهيمنة عليه والسيطرة على مقدرات وجوده.

2 - 2 - سوسيولوجيا العنف:

شكلت ظاهرة العنف وما زالت تشكل الظل الأسود الذي يلزم الإنسانية ويقض مضاجعها. وعلى الرغم من الآمال التي علقها الإنسانية على الدور المتعاظم للتقدم الإنساني ومن الحضور المظفر للقيم الإنسانية الجديدة التي تؤكد على السلام والأمن والإخاء والعدالة والديمقراطية، ما زال العنف يطرح نفسه بظله الثقيل ليبيد كل الآمال البشرية في حياة تسودها قيم المسالمة والأمن والإخاء. فالتاريخ الحديث يسجل أن العنف الإنساني ظاهرة تأخذ مداها المتعاظم في مختلف مجالات الوجود الاجتماعي، وتضرب وجودها بإحكام في مختلف التنوع الجغرافي، في الشمال وفي الجنوب، وتترك بصماتها المأساوية على مختلف انطباعات الحياة في هذا العصر ولاسيما في العقود الأخيرة من القرن العشرين.

وإزاء التحدي الذي ترضه هذه الظاهرة على الإنسانية، بدأ العقل الإنساني محاولاته، منذ القدم، لتفسير أبعاد هذه الظاهرة ومكوناتها وخلفياتها الاجتماعية والنفسية والتاريخية. ومع قدم التجارب وأصالة الأعمال التي قدمت في هذا المجال، ما تزال ظاهرة العنف بتجلياتها المختلفة، تتحدى العقل العلمي، وتستلهم جهود المفكرين، وتستنزف طاقاتهم، في البحث عن الماهية التي تحكم تقاليد هذه الظاهرة، وهذه التي توجد في أصل تشكلها وفي أسباب وجودها.

تشكل التعريفات اللغوية للعنف منطلقا موضوعيا يمكن من بناء تصور سوسولوجي لأبعاد المفهوم ودلالته الوظيفية، فالتعريفات الاشتقاقية واللغوية تنطوي على الدلالة العامة ولكنها قد تنأى عن إدراك الدلالات الاجتماعية والوظيفية للمفهوم كما يتجلى في الأنساق الفكرية المختلفة. فالعنف يقع في دائرة المفاهيم الإشكالية فيما يتعلق بتعدد معانيه ودلالاته وتعييناته واتجاهاته في مجال الفكر والواقع. ويتطلب الأمر في كل معالجة لمسألة العنف، وفي كل مقارنة لمفهومه، الوقوف على التنوع الكبير في توظيفاته السوسولوجية والأيدولوجية في مجال العلوم الإنسانية برمتها. ومما لاشك فيه أن مفهوم العنف يأخذ أوضاعا فلسفية متنوعة على مدى التنوع في النظريات والرؤى والمواقف الفلسفية.

ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى أربعة مداخل فكرية أساسية كلاسيكية لمقاربة العنف وتحديد أبعاده، وهي: المدخل السيكلوجي، والمدخل البيولوجي، والمدخل الفلسفي، وأخيرا المدخل الاجتماعي. ومن البدهة بمكان أن النظرة إلى العنف وتعريفاته تختلف بين هذه المداخل كما تختلف باختلاف النزعات والنظريات في داخل كل مدخل من المداخل العلمية الفرعية المذكورة. ويتنوع العنف سوسولوجيا ويتعدد بصيغه الكلاسيكية المألوفة مثل: العنف الفيزيائي، والعنف السيكلوجي، والعنف اللفظي. وهناك أشكال وصيغ حديثة للعنف ظهرت في أتون التطور الفكري الحدائي مثل: العنف الثقافي، والعنف الأخلاقي، والعنف اللغوي، والعنف السياسي، والعنف الأيدولوجي، والعنف المقدس، وأخيرا ينبثق مفهوم العنف الرمزي كصيغة حدائية جديدة تثير الاهتمام والنظر. وقد شكلت الصيغ غير الكلاسيكية المهاد الطبيعي لولادة العنف الرمزي أو ما يمكن أن نطلق عليه العنف الذكي. ومما لاشك فيه أن هذه المفاهيم على تنوعها وتباينها وتناميها تنسب إلى أرومة واحدة وبالتالي فإن التمييز ما بين عنف وآخر قد صُقل وعرّف في مختلف الميادين والحقول المعرفية بصور مختلفة ودلالات متنوعة.

وفي هذا السياق يجب أن نعلن أن كثيرا من التعريفات التي تقدم للعنف تزيد من غموضه وضبابيته، لأن بعض التعريفات -لا بل أكثرها - غالبا ما يوظف عناصر لغوية غامضة في التعريف ذاته، مثل: التسلط والعدوانية والهمجية والاعتداء والإرهاب والقهر والقمع والإكراه... الخ، وهذه الكلمات لا تقل غموضا بذاتها عن مفهوم العنف ذاته إذ يشكل كل منها وضعا إشكاليا يحتاج إلى تفسير وتحليل. ولذلك وقبل البدء بتقديم التعريفات الكلاسيكية فإننا سنقدم محاولة للولوج في المعنى الداخلي لمفهوم العنف ودلالته من منظور سوسولوجي.

يمكن في البداية القول إن العنف علاقة أولية بين القوة وممارسة القوة، وبالتالي فإن أي إضراط في استخدام القوة بغاية السيطرة والهيمنة (أو حتى الدفاع عن النفس) يتحول إلى عنف. وهذا المثال يتضح بما يسمى العنف الفيزيائي: استخدام القوة الجسدية في السيطرة على الآخر أو في الدفاع عن النفس مثل الضرب والشد والركل والدفع. وهذا يعني بأن العنف هو تحول القوة من حالة الوجود بالقوة إلى حالة الوجود بالفعل بغاية السيطرة والهيمنة على الآخر. وهنا نلاحظ أن العنف مشروط بالغاية التي توظف فيها القوة (الهيمنة أو الدفاع عن النفس). وبالطبع فإن ممارسة العنف تكون بين طرفين وهذا الأمر مشروع فيما يتعلق بالعنف الذاتي أو العنف المرتد إلى الذات.

وفي السياق الاجتماعي الاقتصادي أو السياسي فإن كل علاقة مع الآخر ترسم في صورة علاقة قوة هيمنة. وبالتالي فإن الظلم ينجم عن خلل في ميزان القوى حيث يجد الضعيف نفسه مكرها على طاعة القوي، وحيث يعمل القوي على إلغاء الضعيف والسيطرة عليه. ووفقا لهذه المعادلة يولد الصراع ويأتي النضال كمنهج لبناء علاقات جديدة من القوة من أجل إعادة بناء التوازن الذي يضمن احترام حقوق الجميع. وهذا يعني بالضرورة أن العمل من أجل العدالة هو عمل من أجل تحقيق التوازن في مدارات القوة، وهذا لا يمكن أن يكون إلا عبر القوة التي تعتمد ذاتها في إحداث الخلل وإسقاط التوازن.

وفي هذا الخصوص يقول المفكر الفرنسي بول ريكو Paul Ricoeur إن «العنف يتجه في مساره، بوضوح أو بغموض، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، إلى السيطرة على الآخر والهيمنة على مقدرات وجوده»⁽³³⁾. فكل عنف وفقا لتصور ريكو هو اعتداء على إنسانية الآخر، وبالتالي فإن أي عنف يشكل عملية ضرر وأذى موجه ضد الآخر، وهذا يتضمن رفض الاعتراف بوجود الآخر وإنسانيته أيضا.

فالرغبة في إفصاء الخصم وإبعاده إلى دائرة الصمت، ومن ثم العمل على إلغائه تتحول إلى إرادة طاغية تتجاوز حدود الرغبة في المصالحة معه وبناء التوازن. وهنا تتعدد أشكال العنف وصيغه التي تبدأ بالإهانة والاحتقار والإذلال ومن ثم لتصل عبر التعذيب إلى الموت والإفناء. ووفقا لهذه الوضعية يمكن القول إن النيل من كرامة الإنسان والطعن في أهليته الإنسانية يشكل طعنا في وجوده ونيلاً من حريته وحياته وتعسفا ينال كينونته. وهنا أيضا فإن فرض الصمت على الآخر هو صيغة من صيغ العنف، كما أن حرمان الإنسان من حرية الكلام، يعني ذلك حرمانه من

حق الحياة نفسها. فالظلم الذي يحيق بالإنسان ضمن شروط اغترابية، تتمثل في الإقصاء والقهر، يشكل وضعية عنف مجسد ومجسم. فالعنف هنا لا يمثل كيانا ذاتيا قائما بذاته، بل يوجد في وسط اجتماعي محدد، حيث يتخذ هيئته وصورته بين الناس والبشر وخارجهم أيضا، ومع ذلك فإن الإنسان يبقى في النهاية المسؤول عن حضور العنف وممارساته المختلفة.

وهنا يمكن الإشارة إلى تعريف سيمون وايل Simone Weil الذي يرى أن العنف هو الفعل الذي يقوم به شخص ما لإخضاع الآخر وإفناؤه، وبالتالي فإن ممارسة العنف حتى الحد الأقصى يجعل من الإنسان مجرد شيء بالمعنى الدقيق للكلمة ويجعل منه جسدا ميتا. وبالتالي فإن هذا العنف القاتل يأخذ صيفا متنوعة فيما يتعلق بإجراءاته وأدواته ونتائجه.

وإذ يقال اليوم إن العنف هو إساءة استخدام القوة والإفراط في توظيفها، فإنه لا غبار في القول: إن العنف يفوق ذلك ويتجاوزه؛ فالعنف بذاته أمر فظيع لأنه حالة اغتصاب لجسد الآخر وعقله ونفسه وكيونته الإنسانية. فكل عنف هو تعسف وفضاظة وتدمير وقهر، لأنه ينال من الإنسان ويستهدف كيانه الإنساني ويخرقه بالألم والمعاناة، كما يجرح ويدمي ويقتل الشخص الذي يقع ضحية له.

ومن المفارقة بمكان أن الإنسان الذي يقع ضحية العنف يصبح هو نفسه قادرا على ممارسة العنف ضد الآخرين. والإنسان عندما يفكر في نفسه ويتأمل في ذاته غالبا ما يكتشف صورة العنف في أعماقه. والعنف لا يقتل الخصم فحسب بل يؤدي في نهاية الأمر إلى تدمير إنسانية الذي يمارسه في جوهر الأمر. أن يضرب المرء، أو أن يُضرب، أن يُعتدي أو يُعتدى عليه، فهذا يعني ارتكاب الخطيئة والخروج عن الصراط المستقيم. وفي أي حال من الأحوال فإن ممارسة العنف أو الخضوع له عملية تحول الإنسان إلى حالة التشيؤ وتدفعه إلى دائرة الاغتراب.

2 - 3 - في العنف التربوي؛

كان المربي الهولندي المعروف إيراسموس⁽³⁴⁾ يردد دائما « بأننا نتعلم ببسر من الذين نحبهم»، وأن القسوة في التربية غير مجدية أبدا، وأنه باللين والرفقة نستطيع أن نخلق من الأطفال ما نشاء. وكان يؤكد أيضا إن الثقافة ليست غاية بذاتها بل هي وسيلة من أجل بناء الروح الإنسانية الخلاقة والمبدعة⁽³⁵⁾. وكان يقول إيراسموس منوها إلى مخاطر الشدة في تربية الأطفال: «ثمة أطفال يفضلون أن يقتلوا على أن يعاقبوا ضربا (...) وباللين والإنذار الرقيق نستطيع أن نخلق منهم ما نريد»⁽³⁶⁾.

العنف التربوي هو أية صيغة من صيغ التسلط والإكراه المحسوس المعلن، أو الخفي المضمّر الذي يمارس في الوسط التربوي أو في المؤسسات التربوية على تنوعها، وهذا يعني أن التعريفات التي سقناها أعلاه للعنف مشروعة نظريا في الحقل التربوي، والعنف التربوي وفقا لهذا التصور ليس إلا صيغة العنف ممارسا في المؤسسات التربوية في الأسرة والمدرسة وجماعات الأقران. ولكن العنف يكتسب في الحقل التربوي أهمية وخصوصية، قوامها أن العنف التربوي يشكل المؤلّد الأساسي للعنف في المجتمع، وهو نتاج له في الوقت نفسه، فالمدرسة تنتج العنف الاجتماعي وتؤصله، وبالتالي فإن العنف الاجتماعي ينزع إلى الحضور في المؤسسة التربوية التي تضي عليه طابع الشرعية والوظيفية في الآن الواحد. وهنا وفي هذا السياق يرى التربويون أن التربية هي الحلقة الأكثر أهمية في دورة العنف وتجلياته. ومن هذا المنطلق بدأت الجهود تتقاطب والأعمال تتنامى في سبيل بناء نظرية تربوية لتفسير العنف التربوي وبناء الفعاليات التربوية القادرة على كبح جماحه وتجفيف مصادره.

فالعنف التربوي يفرض نفسه اليوم في المؤسسات التربوية، وبالتالي فإن المؤسسات التربوية لا تعمل اليوم على إخفاء ما يجري في داخلها أو التستر على وجود هذه الظاهرة كما كانت هي الحال في مراحل سابقة، وتأتي هذه الحقيقة تحت تأثير وسائل الإعلام المتقدمة التي ترصد عن كثب مختلف مظاهر الحياة التربوية التي تدخل في صميم المؤسسات التربوية ولاسيما المدرسية منها⁽³⁷⁾.

فالمدرسة في مختلف البلدان والمجتمعات الإنسانية، تواجه اليوم مظاهر متجددة للعنف الذي يثير مشاعر الخوف والقلق والذعر من قبل الأهالي والمربين؛ ويضاف إلى ذلك أن الحياة في المؤسسات المدرسية أصبحت مأساوية بالنسبة لعدد كبير من الطلاب والأطفال ضحايا العنف المدرسي. وقد شكل هذا الواقع الذي يضح بمشاعر القلق الاجتماعي مثار اهتمام الباحثين والمفكرين.

وغالبا ما يتم اللجوء إلى المؤشرات الواقعية للعنف في المدارس في تعريف العنف التربوي وتحديد دلالاته. فالعنف التربوي هو أية صيغة للعنف تتعلق بالاستخدام غير المشروع للقوة في توجيه العملية التربوية؛ وغالبا ما يأخذ العنف في المدارس صورة للعقاب التربوي، ولاسيما العقاب الفيزيائي والعقاب السيكولوجي والعقاب اللفظي وأخيرا العقاب الرمزي موضوع اهتمامنا في هذه المقالة.

فالعنف المدرسي يأخذ على الأغلب صورة العنف البدني سواء أكان ذلك بين الطلاب والطلاب أنفسهم، أو بين الطلاب والمعلمين؛ وهذا العنف كما هو يتمثل في حالات الضرب والاعتداءات الجسدية المختلفة. وإلى جانب العنف البدني، بدأ العنف السيكولوجي يأخذ اليوم أهمية خاصة بين أشكال العنف في المؤسسات التربوية، وهو العنف الذي يعتمد على ديناميات التبخيس والازدراء والإهمال والتحقير والإذلال⁽³⁸⁾. وهنا يمكن الإشارة أيضا إلى حضور العنف اللفظي في المدرسة حيث يرسم في صورة الاعتداءات اللفظية الخشنة والفظة بين الطلاب والمعلمين.

ومما لاشك فيه أن الباحثين والدارسين يتفقون إلى حد كبير في النظر إلى الدور السلبي للعنف بمختلف صيغه وتجلياته التربوي، فالعنف التربوي يمارس دورا كبيرا في التأثير سلبا على شخصية الأطفال والتلاميذ والطلبة في مختلف المؤسسات المدرسية بدءا من الأسرة، ومرورا بجماعات الأقران، وصولا إلى المؤسسات المدرسية المختلفة.

ثالثا: في مفهوم العنف الرمزي :

قمنا في المستويين الأول والثاني بتحديد الرئيكتين الأساسيتين لمفهوم العنف الرمزي، حيث تناولنا في المستوى الأول مفهوم الرمز، ومفهوم العنف في المستوى الثاني، والمفهوم يؤسس للدخول في مضامين العنف الرمزي بدلالاته المعمقة.

3 - 1 - تمهيد في أدبيات العنف الرمزي:

يراد بالعنف الرمزي استخدام الرموز والدلالات والمعاني للسيطرة على الآخر وفرض الهيمنة عليه. ويأخذ هذا النوع من العنف صورة رمزية خفية ملتبسة تمكن ممارسها من الوصول إلى غايته وتحقيق ما يصبو إليه من سيطرة وهيمنة دون اللجوء إلى القوة الواضحة والمعلنة. ويتغلغل هذا النوع من العنف في مختلف تجليات الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية منذ أقدم العصور. ففي الحياة اليومية، غالبا ما يتم استخدام وسائل متعددة في السيطرة على قلوب الآخرين واستمالتهم وكسبهم مثل الكلمة الطيبة والموقف النبيل والابتسام والهدية والإشارة والمعنى والمدح وذلك لكسب قلوب الناس واستعبادهم. ويمكننا أن نسوق، ولغاية التدليل على معنى العنف الرمزي وماهيته ودلالته، نسقا من الإشارات والدلالات الرمزية، التي وظفت وتوظف في مجالات الأدب والسياسة والحكمة والحياة العامة لتوضيح هذا النوع من العنف الرمزي الذي يفعل فعله المستتر الخفي في الإنسان ويضعه تحت إكراه الخضوع والانقياد على نحو رمزي.

لقد عُرف العنف الرمزي، دون أدنى شك، في مختلف المراحل التاريخية للحضارة الإنسانية، وقد شكّل تاريخيا صورة من صور الممارسة السياسية في العصور القديمة والحديثة. ويتميز هذا العنف بذكائه وخبثه في الآن الواحد، حيث يتم توظيف آليات ودلالات رمزية بهدف السيطرة على الآخر وإخضاعه إيديولوجيا وعقائديا؛، وتفيض الحياة السياسية تاريخيا بالممارسات الرمزية لهذا العنف، ويمكن أن نستعرض نسقا من المقولات والآراء التي تكشف لنا عن دلالة هذا العنف وفحواه وطبيعته.

لقد عرف العرب هذا النوع من العنف الرمزي في مختلف أنظمتهم السياسية، ولاسيما في العهد الأموي، حيث اعتمدت الدولة في ذلك العصر، نوعا من الأيديولوجية الرمزية التي عرفت بقدرتها على الاحتواء الجماهيري. ويمكننا أن نجد في تفكير الخليفة الأموي الأول معاوية بن أبي سفيان نموذجا واضحا لسلطة رمزية ولعنف رمزي محكم الدلالة واضح الصورة في المقام الذي يقول فيه: «عجبت لمن يطلب أمرا بالغبلة وهو يقدر عليه بالحجة، ولن يطلبه بحق وهو يقدر عليه برفق، ألا ترى أن الماء على رفته يقطع الحجر على شدته».

ويمكن أن نستعرض المزيد من القول السياسي الدال على تبني العنف الرمزي أداة ووسيلة سياسية عند سيد الدولة الأموية حيث يقول في مقام آخر: «لا أستعمل سوطي ما دام ينفعني صوتي ولا أستعمل صوتي ما دام ينفعني صمتي». فالصمت والرفق في سلطة معاوية هنا أبلغ من الصوت وأقدر من السوط على تحقيق الهيمنة والسيطرة، وهذا الصمت وهذا الرفق قد يكون حجة دالة على معنى العنف الرمزي الذي يتخفى في صور ودلالات قادرة على تحقيق المراد والغاية من غير عنف أو إكراه أو قسر واضح بيّن صريح. وهذا التوظيف الرمزي ليس غريبا على باني الدولة الأموية الذي طبق قوله هذا الآفاق: «والله لو كان بيني وبين الناس خيط عنكبوت لما انقطع فإن شذوه أرخيته، وإن هم أرخوه شددته»؛ وفي هذا بيان عن غاية الذكاء في ممارسة السياسة الرمزية التي تقود إلى الهيمنة والسطوة والسيطرة المشروعة دون إكراه أو عنف واضح المعالم بيّن الدلالة صارخ الحضور.

ولم يكن معاوية هو الوحيد في تاريخ الفكر السياسي الذي لَمَّح إلى إمكانية استخدام الرفق والصمت والعنف الرمزي في تعزيز الهيمنة والسيطرة، فها هو الإمبراطور الصيني سان تسو يعبر عن حكمته الرمزية في قوله التاريخي المأثور «إن المعرفة هي القوة التي تمكن العاقل من أن يسود، والقائد الخير من أن يهاجم بلا مخاطرة، وأن ينتصر بلا إراقة دماء، وأن ينجز ما يعجز

من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية

«عنه الآخرون»⁽³⁹⁾. وقد قيل عن الدبلوماسية إنها « أن تقطع رقبة عدوك دون أن تستعمل سكيناً » وهذا مثال أكثر وضوحاً عن قوة العنف الرمزي وخطورته. فهناك وسائل خفية غير معلنة وذكية يمكنها أن تشكل أداة للقتل والهيمنة كما هو الحال في تعريف الدبلوماسية. وقد جاء في الحكمة العربية أيضاً أنه « يدرك بالرفق ما لا يدرك بالعنف، ألا ترى أن الماء على لينة يقطع الحجر على شدته ». »

وقد تضمن الأدب الإنكليزي إشارات أدبية تدل على هذا النوع من العنف حيث يقول شكسبير: « شق طريقك بابتسامتك خير لك من أن تشقها بسيفك ». وقد جاء في الشعر العربي ما يدل على استشعار الأدب العربي لهذا النوع من العنف حيث يقول الشاعر :

أحسن إلى الناس تستعبد قلوبهم
فظالما استعبد الإنسان إحسان

وقد تضمنت الأدبيات الشعبية ما يلمح إلى هذا النوع من العنف الذكي، حيث تقول إحدى مآثوراتها: « استغن عمن شئت فأنت نظيره، وأكرم من شئت فأنت أميره، واسأل من شئت فأنت أسيره»، فإكرام الناس صورة من صور استخدام العنف الرمزي في الهيمنة على الآخر والسيطرة عليه. »

لقد سبقنا بعضاً من هذه الأقوال المأثورة، لتسليط الضوء على مفهوم العنف الرمزي، وتوضيح دلالاته الأولية، وذلك تمهيداً للتعريف بالمفهوم ذاته في المستوى السوسولوجي والتربوي. لقد بينت الحكمة الإنسانية التي تجلت في أقوال معاوية وصان تسو وشكسبير وغيرهم وهذه التي تضمنتها المثل والحكم والمآثورات الشعبية، أن كثيراً من المظاهر الرمزية للسلوك كالرفق والصمت والإحسان والابتسام والإكرام وسعة الصدر والكلمة الطيبة والمدارة واحترام الآخر وتقديره، يمكنها أن تمارس فعالية رمزية قادرة على أن تحقق ما لا يفعله السيف وما لا يمكن للقوة أن تفعله في سوس الناس والهيمنة عليهم دون تحطيم العظام وإراقة الدماء وهدر الكرامة.

هذه الأمثلة توضح أمراً وهو أن أدوات العنف تتمثل في رأس مال رمزي قوامه اللطف والرفقة والصمت والبشاشة والكرم والكياسة ورقة الكلمة وسحر اللقاء وغيرها من العناصر الرمزية التي يمكنها أن تكون أشد فتكاً من أدوات العنف ومطارقه الثقيلة. وما قدمناه في هذا المقطع يقدم إشارة إلى المعنى العام والأدبي والسياسي في ما يتعلق بالعنف الرمزي، وهذا يشكل مقدمة تبسيطية تمكننا من متابعة الخوض العلمي في مفهوم العنف الرمزي بأبعاده السوسولوجية.

3-2 - في تعريف العنف الرمزي

مهما تكن المصادر والينايع الفكرية التي توجد في أصل العنف الرمزي، فإن هذا المفهوم يشكل أحد المفاهيم الأساسية لنظرية بيير بورديو في مجال علم الاجتماع التربوي، وقد شهد هذا المفهوم ولادته في نسق الفعاليات الفكرية لبيير بورديو Pierre Bourdieu وجان كلود باسرون Jean-Claude Passeron، حيث ظهر للمرة الأولى في كتابهما المشهور معاودة الإنتاج La Reproduction في عام 1970⁽⁴⁰⁾.

يعرف بورديو وجان كلود باسرون العنف الرمزي في كتابهما إعادة الإنتاج « إن كل سلطة عنف رمزي، أي كل سلطة تطال فرض دلالات، وتطال فرضها على أنها شرعية وقادرة على أن توارى علاقات القوة التي هي منها بمقام الأس لقوتها»⁽⁴¹⁾. وفي مقام آخر يعرفه بورديو بأنه « أي نفوذ يفلح في فرض دلالات معينة، وفي فرضها بوصفها دلالات شرعية، حاجبا علاقات القوة التي تؤصل قوته»⁽⁴²⁾.

ويشكل هذا المفهوم منطلقا ذهنيا للكشف عن الفعاليات الذهنية الأيديولوجية التي يمارسها المجتمع طبقيا لتشكيل عقول الأفراد، عبر سلطة معنوية كلية القدرة، وهذا يعني أن العنف الرمزي يرتدي حلة سلطة معنوية خفية تفرض نظاما من الأفكار والدلالات والمعاني والعلامات بوصفها مشروعة؛ وفي كل الأحوال فإن هذه السلطة تعمل على إخفاء علاقات القوة الكامنة في أصل هذه السلطة أو في تكوينات العنف الرمزي عينه.

ووفقا لهذا التصور فإن العنف الرمزي شكل من أشكال العنف الذكي، وصيغة سوسيولوجية متقدمه من تجلياته العلمية؛ حيث يمارس هذا العنف دوره وفاعليته الثقافية في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية، ويتميز هذا العنف بخاصة الذكاء والقدرة على التواري، إنه نوع من العنف الذي يعيش في خفايا الحياة ويتخفى في ثناياها، إنه شكل من أشكال العنف المتخفي والملتبس والمتواري عن الأنظار.

وينزع العنف الرمزي إلى توليد حالة من الإذعان والخضوع عند الآخر بفرضه لنظام من الأفكار والمعتقدات الاجتماعية التي غالبا ما تصدر عن قوى اجتماعية وطبقية متمركزة في موقع الهيمنة والسيادة، ويهدف هذا النوع من العنف إلى توليد معتقدات وأيديولوجيات محددة وترسيخها في عقول وأذهان الذين يتعرضون لهذا النوع من العنف، فالعنف الرمزي ينطلق من نظرية إنتاج المعتقدات، وإنتاج الخطاب الثقافى، وإنتاج القيم، ومن ثم إنتاج هيئة من المؤهلين

من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية

الذين يمتازون بقدرتهم على ممارسة التقييم والتطبيع الثقافي في وضعيات الخطاب التي تمكنهم من السيطرة ثقافياً وإيديولوجياً على الآخر وتطبيعها.

والعنف الرمزي هو القدرة على بناء المعطيات الفكرية بالإعلان عنها وترسيخها، كما أنه القدرة على تغيير الأوضاع الاجتماعية والثقافية عبر عملية التأثير في المعتقدات وتغيير مقاصدها، وبناء تصورات أيديولوجية عن العالم تتوافق مع إرادة الهيمنة والسيطرة التي تقررها الحاجات السياسية لطبقة اجتماعية بعينها،

فالعنف الرمزي تعبير عن حضور رأس مال رمزي يتجلى في صورة عناصر ثقافية (قيم، تصورات، أفكار، معتقدات، مقولات، إشارات، رموز... الخ)، وبالتالي فإن رأس المال الثقافي ينزع إلى امتلاك السلطة الثقافية - أي المشروعية في الحضور والممارسة- وهذا يعني أن ممارسة العنف الرمزي مرهونة بوجود رأس مال رمزي، وبالتالي فإن هذا الرأس مال يُتَّوَجَّ بِسلطة رمزية تعبر عن مشروعيتها، والمشروعية تعني هنا قبول هذه السلطة على أنها مشروعة وحقيقية من قبل هؤلاء الذين تمارس عليهم⁽⁴³⁾.

ومن أجل تقديم تصور بسيط للعنف الرمزي، وتحديد سماته ودلالاته وخصائصه، يمكن مقارنته بالعنف الفيزيائي أو المادي من حيث الآثار التي يتركها كل منهما، وفي هذا الاتجاه يرمي عبد الإله بلقزيز بدلوه للتمييز بين العنف المادي والعنف الرمزي حيث يقول « ثمة حاجة للتمييز بين نوعين من العنف هما: العنف المادي والعنف الرمزي. العنف المادي يلحق الضرر بالموضوع (الذي يمارس عليه العنف) فيزيائياً في البدن، أو في الحقوق، أو في المصالح أو في الأمن... الخ. أما العنف الرمزي، فيلحق ذلك الضرر بالموضوع سيكولوجياً: في الشعور الذاتي بالأمن والطمأنينة، والكرامة والاعتبار، والتوازن»⁽⁴⁴⁾. ويتابع بلقزيز مقارناً بين عواقب كل نوع منهما فيقول « ولا يقل الثاني (أي العنف الرمزي) عن الأول في فداحة العواقب، وهو وإن لم يكن يمس حق الحياة لدى الفرد والجماعة - كما هو شأن العنف المادي أحياناً - إلا أنه قد يصيب المتعرض له في ما قد يكون مقدساً لديه، بل قد يكون هذا الضرب من العنف مرحلة نحو ممارسة العنف المادي، وعلى العموم، لا يختلف معنى العنف في هذا النوع عن معناه في الثاني وهو: انتزاع المطالب بالقوة، وإكراه الآخر على التنازل عنها أو الاعتراف بها»⁽⁴⁵⁾.

وفي هذه الممايزة بين العنفيين يتبين لنا بأن العنف الرمزي قد يكون أكثر فاعلية وقوة في تحقيق الغايات التي يسعى إليها من العنف الكلاسيكي الأمني والفيزيائي في حال تحقيق النجاح.

وهنا يجب أن نركز على أن مشروعية هذا العنف قد تكون هي العامل الأهم في تحقيق ما يمكن أن يحققه من هيمنة وخضوع.

وبعبارة أخرى، يمكن القول، إن العنف الرمزي أكثر قدرة وفاعلية من العنف السياسي الأمني الذي تمارسه الدولة عبر رجال الأمن والشرطة في ظروف محددة، وإنه من أكبر أخطاء الكلاسيكيات الماركسية - كما يرى بورديو - «أنها لم تُعر هذه القوة الرمزية الخفية اهتمامها ولا سيما هذه التي تمارس فعلها في المجال الاقتصادي»⁽⁴⁶⁾.

وتأسيساً على هذه المقارنة بين العنف الرمزي والعنف المادي يمكننا من حيث المبدأ أن نعرف العنف الرمزي بأنه «كل سلطة قادرة على فرض نظام من الدلالات والمعاني بوصفها مشروعاً وذلك عبر عملية إخفاء علاقات النفوذ والقوة التي توجد في أصل هذه القوة ذاتها»⁽⁴⁷⁾، وهذا يعني:

- أن العنف الرمزي يأخذ صورة سلطة تفرض نفسها على نسق من الأفراد.
- أن هذه السلطة تفرض نظاماً من الدلالات والقيم والمعاني الرمزية.
- يأخذ العنف الرمزي صورته المشروعة بقدرته على إخفاء مقاصده وإخفاء علاقات القوة.
- يأخذ العنف الرمزي صورة خفية حيث يتغلغل تأثيره في وعي ضحاياه بصورة عفوية دون إحساس منهم بإكراهات العنف التقليدية.
- وأن هذا العنف يأخذ طابعاً رمزياً اعتبارياً. وهذه الاعتبارية ناجمة عن دور هذا العنف في تعزيز اللامساواة الاجتماعية وتأسيس الفوارق الطبقيّة وإضفاء طابع الشرعية على معطياتها من أجل تمجيد طبقة اجتماعية بعينها لما تمتلك عليه من نفوذ وقوة وقدرة اقتصادية وثقافية. وهي اعتبارية لأنها لا تقوم على أية معايير منطقية أو مبادئ أخلاقية أو فكرية من أي نوع. وهذه السلطة الرمزية الثقافية «مشروعة» بمعيار ما تبدو كنتيجة حتمية ناجمة عن عملية تجاهل مستمر وتبخيس دائم لأطفال الطبقات الدنيا في المجتمع.

هذا هو «العنف الرمزي» الذي يحدثنا عنه عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو في كتابه عن «الهيمنة الذكورية»، حيث يعلن بأن العنف الرمزي «عنف شفاف هادئ يخترق عتبة البصر فلا تقع عليه العين ولا يرى حتى من قبل ضحاياه»⁽⁴⁸⁾، ويقوم هذا العنف على تأسيس المشاركة بين الضحية والجلاد في نسق من التصورات والرؤى والمقولات والمعاني والمفاهيم والأفكار. فالعنف الرمزي هو الذي يفرض المسلمات التي إذا انتبهنا إليها وفكرنا فيها بدت لنا غير ما هي عليه من

مصداقية وأن التسليم بها كان خطأ فادحا. وهي مسلمات تجعلنا نعتبر الظواهر التاريخية الثقافية طبيعة سرمدية أو نظاما إلهيا عابرا للأزمنة. ويعد العنف الموجه ضد المرأة من أكثر مشاهد العنف الرمزي المقتن عبر التاريخ الذي تعود ممارساته إلى أعماق أبعاد التاريخ الإنساني. وأشد أنواع العنف الثقايفي هو ذلك العنف الرمزي الذي يبدو بديهيا، ويفرض نفسه على الضحية والجلاد والقاضي، ويقول عن نفسه انه ليس عنفا. (49)

ففي محاولة منا لتفسير مقولة بورديو حول العنف الرمزي في مجال العنف الموجه ضد المرأة قمنا بتجربة - ربما فريدة من نوعها ولكنها كانت في صلب التجاوب مع هذا النوع من العنف الرمزي التاريخي المقتن ضد المرأة، لقد سألنا طالبات كلية التربية في الفصول المختلفة السؤال التالي: لماذا ترتدي المرأة في دول الخليج وبعض الدول العربية اللون الأسود على الدوام؟ فكانت الإجابة مدهشة جدا، لقد بينت أغلب الإجابات لأن اللون الأسود هو اللون الملوكي أو هو سيد الألوان أو هو لون الاتزان. وكان السؤال الذي يليه مباشرة: إذا كان اللون الأسود سيد الألوان، ولون الاتزان، فلماذا يرتدي الرجال لونا آخر هو اللون الأبيض؟ وهنا ترسم الحيرة على وجوه الطالبات ولا يجدن إجابة موضوعية. ثم نحاوّر الطلاب بقولنا إن الطقس في دول الخليج العربي حار جدا واللون الأسود يمتص الحرارة ويزيد درجتها، فلم ترتدي النساء اللون الأسود؟ الطالبات يقدمن إجابات غير منطقية وتأخذهن الحيرة من جديد. بعض الطالبات ردّدن القول إن هذه مجرد عادات وتقاليد. نعم هي كذلك، ولكن لماذا العادات والتقاليد تقرّ اللون الأسود للمرأة في الصيف حيث درجة الحرارة عالية؟ ولماذا يرتدي الرجل اللون الأبيض الذي يصدّ موجة الحرّ؟ وتبقى الأسئلة حائرة دون إجابة شافية !!!

فاللون الأسود يرمز، عند أكثر الشعوب، إلى الحداد والحزن والانقباض، إنه لون المآتم والأحزان كما أنه لون الظلام، وهو يرمز إلى الجهل والدونية عند أكثر الشعوب. أما الأبيض فيرمز إلى الإشراق والفرح والطهارة والبراءة. في هذه الحالة فإن اللون الأسود رمز ثقايفي يحطّ من شأن المرأة ويحاصرها لاشعوريا، وعندما ترتديه فإنها تتعرض لوضعية رمزية تبخيسية تتماثل مع الحزن والظلام والجهل والدونية والدنس. أما اللون الأبيض للرجل فيرمز إلى الترابط بين الرجل والنور والمعرفة والاستبصار والبراءة والطهارة.

ومما لا شك فيه أن المرأة لا تشعر بالعنف الرمزي الذي يمارسه اللون الأسود، بل تدافع عنه وتراه مشروعاً إن لم تعل من شأنه، وتسميه سيد الألوان. وهذا يعني أن المرأة لا تشعر بعنف اللون

كما أنها لا تشعر بسلطته وضغطه، بل تتبناه فكرة وسلوكا وتراه الأفضل، وهذا ما يبرره بوصفه عنفا رمزيا ينساب في العقول والنفوس دون أن يشعر به ضحاياه ودون أن يستشفوا إكراهه وضغطه، وهذا ما يلمح إليه بورديو بالقول «إخفاء علاقات القوة كشرط أساسي من شروط العنف الرمزي». وهنا يمكن لنا أن نقول إن المرأة هنا تتمثل تصورات أيديولوجية رمزية تعطي للرجل الأهمية في حين تقلل من شأنها وهي تتمثلها بصورة خفية دون أن تشعر بها إطلاقا.

فالهيمنة الذكورية نموذج للسيطرة الرمزية، وهي نتاج لما يمكن أن يسمى بالعنف الرمزي، وهو عنف ناعم غير محسوس وخفي عن هؤلاء الذين يخضعون لتأثيره، وهذه الفعالية الخفية للعنف تتم بتأثير الممارسة الرمزية في عملية الاتصال والمعرفة. ومما لاشك فيه أن هناك عددا كبيرا من الفعاليات الرمزية التي تحاصر المرأة وتدفعها إلى تبني تصورات دونية حول ذاتها بفعل الأيديولوجية الذكورية.

3 - 3 - عنف الرمز وسلطته :

يمتلك الرمز في ذاته عنفه الخاص ويتمثل عنفه في قوته وقدرته على التأثير، فهو يمتلك سحر الكلمة وجمال الصورة وروعة الدلالة ورشاقة الكلمة إنه شفاف ساحر غامض يمتلك سلطة جمالية. ووفقا لهذه الصورة يأخذ العنف الثقالي والعقائدي والأيديولوجي صورة عنف رمزي يفرض نفسه في مجال القيم وحقل الرموز والدلالات والمعاني. فمنذ بداية التاريخ استخدمت الرموز في السيطرة على الكون الأعلى وضبط القوى الكونية (العالم الميتافيزيائي) التي تمتلكها، كما وظف في السيطرة على أقدار البشر وتحديد مصيرهم الاجتماعي. وكما كان الرمز عبر التاريخ أشبه بالضوء الذي تحترق به الفراشات عشقا وانجذابا وافتتانا.

فالرمز ينطوي على قوة سحرية جمالية مقدسة تهون في سبيلها النفوس والأفئدة والمهج، فالعلم رمز للوطن، وهذا الرمز يحرك المشاعر والعواطف، ويدفع الجنود إلى الموت دفاعا عن العلم كرمز لعزة الوطن وشرفه، ويفيض تاريخ المعارك الإنسانية وحروبها بصور الجنود الذي يقذفون أنفسهم على مشاطر السيوف وأسنة الرماح في سبيل الإبقاء على علم بلادهم مرفوعا. وهنا يكمن شكل من آلاف الصيغ التي تدل على القوة الهائلة التي يمتلكها الرمز في نفوس البشر.

والرمز كلي القدرة إذ يمتلك في ذاته على قوة صميمية سحرية في جوهره، كما يمتلك في ذاته على قيمة جمالية، فهو في جوهره قيمة جمالية، لأن الرمز إبداع فني في الأصل والمبتدأ، فالفنانون

هم الذين يصوغون الرمز ويرسمون جماله، وهذه القوة الجمالية والسحرية ترفعه إلى مراتب القدسية، حيث كان الرمز ملهم الأسطورة وأداتها، وفي الأساطير تتألق الرموز بوجهها الأسطوري السحري الخلاق الذي يفتن البشر ويؤثر في سلوكهم.

ونظرا لما يمتلك الرمز في ذاته من طاقة وقدرة وقوة، فقد وظّفه الإنسان، منذ القدم، في استجواب العالم العلوي، عالم الأرواح والقوى الكونية العليا، وحاول عبر الرموز ذاتها أن يخاطبها، وأن يؤثر في سلوكها ليتجنب أخطارها وكوارثها. لقد أعمل الإنسان القديم مخياله الخصب في رصد القوى الميتافيزيائية من أرواح وآلهة وقوى كونية، فرصدها في رموز، وجسدها في علامات حسية، ورسم خيوطها في حكايات وأساطير، ومن ثم وظفها في السيطرة على حركة هذه القوى وتوجيهها وتجنب مخاطرها، فاخترع لها التواتم والتعويذات والطقوس الاحتفائية والحركات والإشارات السحرية، وذلك كله من أجل ضبط أقدار هذه القوى وتوجيه تأثيرها ورسم أبعاد حركتها، وذلك لطرد الأرواح الشريرة، واستمالة الآلهة، وما شاكلها من قوى كونية، كان يراها كلية القدرة والاقترار. لقد حارب الإنسان القديم الوحوش الكاسرة والضارية بالعصا والنار والحجارة والحرايب والسكاكين بوصفها قوى مادية، ولكنه لجأ إلى الرموز والمعاني كأسلحة هائلة للدفاع عن قدره إزاء القوى الكونية الميتافيزيائية. وفي هذا يتضح أن الإنسان استخدم الرموز في صراعه مع القوى الكونية الأكثر قوة وفتكا وعنفا من القوى المادية المحسوسة الملموسة. وهذا يعني أن الإنسان القديم وجد في الرموز قوة هائلة، فوظفها في صنع الأقدار والمصائر الإنسانية. ووفقا لهذه الرؤية كان الإنسان القديم البدائي مدججا بأسلحته الرمزية من كلمات وإشارات وهمهمات ورقصات وتعويذات وطقوس سحرية واحتفالات طقوسية اعتقد أنها قادرة على طرد الأرواح والقوى الشريرة وجلب المنافع واستمالة عالمه الأنيمي والاستفادة من طاقته وقدرته. وعبر الرمز اعتقد الإنسان القديم أنه يستطيع أن يؤلب القوى الكونية بعضها ضد بعض وأن يستميل بعضها منها في حربه ضد بعضها الآخر، فنسج الأساطير المثقلة بالرموز التي تتحدث عن الآلهة والقوة والقضاء والقدر. فالرمز - في صيغة الاستخدام الإنساني الأول - كان يرمز إلى القوة والقدرة، وكان سلاح الإنسان ضد القوى الطبيعية والأنيمية في مواجهة الحياة والقدر.

ويمكن تلمس قوة الرمز في التوظيف الإنساني في اتجاهين أساسيين، يتمثل الاتجاه الأول في تجريد الكون المادي إلى رموز ودلالات ومعاني وكلمات، ويتمثل الاتجاه الثاني في تجسيد الغامض والمعنوي والروحي والميتافيزيائي في علامات وإشارات وتعيينات مادية.

وتبدو سلطة الرمز في النمط التجريدي وقوته واضحة للعيان حيث اختزل الإنسان موجودات الكون في رموز وإشارات لغوية وغيرها، فأتاح له ذلك أن يمارس سلطته في فهم العالم وفي الكشف عن أسراره. ومن غير الرموز يستحيل على الإنسان التفكير، كما تصبح العملية المعرفية في دائرة الاستحالة، ومن هنا تأخذ العلوم الطبيعية أهميتها الكبيرة حيث تأخذ هذه العلوم طابعا رمزيا واضح المعالم كما نراه في الكيمياء والفيزياء والرياضيات. والسؤال هنا هل كان هناك ثمة إمكانية لظهور هذه العلوم وتطورها من غير الصيغ الرمزية التي اعتمدها في بناء منظوماتها العقلية؟

لقد بينّا، في البداية، أن الإنسان استخدم الرمز كسلاح في مواجهة القوى الكونية الخفية، حيث رسم ملامح هذه القوى عبر الرمز فجسدها وحاصرها وامتلكها نسبيا، واستطاع أن يتجنب بطشها عبر طقوسه الرمزية والسحرية المعروفة؛ لقد منح لكل قوة طبيعة كبرى رمزا، وجعل لها إلهًا، فجسده في علامات ودلالات وإشارات، ثم رسم حركة الكون ودورته في أساطير رمزية، جعلت الكون البعيد الأعلى مفهوما ومعلوما ومحسوسا، فوضعه في دائرة الفهم إن لم يكن في دائرة السيطرة.

وإذا كان الإنسان القديم قد آمن، في حقيقة الأمر، بقدرة رموزه على تغيير المصير في عالم الآلهة والقوى الطبيعية غير المرئية، فإنه حري به أن يؤمن بقدرة الرمز نفسه وفاعليته في التأثير على الإنسان نفسه، وهنا بدأت دورة إيمانه الاجتماعي بقوة الرموز وخطورتها في عالمه الإنساني ذاته. ووفقا لهذا التصور تطور الرمز الإنساني ليتحول إلى قوة ثقافية هائلة تمارس ضغطها وهيمنتها على فئات اجتماعية بعينها؛ لقد وجد منتجو الرموز - من كهنة وسحرة وعرافين - أنهم يستطيعون توظيف رموزهم هذه في السيطرة على وسطهم الاجتماعي، فشحنوها بالطابع المقدس، ووظفوها في تحقيق هيمنة طبقية واسعة وشاملة في مختلف العصور. وما زال الرمز يأخذ دوره الكبير كسلاح طبقي توظفه الطبقات الدينية والدينيوية في تكثيف السلطة والهيمنة والتمايز في المجتمعات الإنسانية.

لقد ظهرت أكثر استخدامات الرمز كقوة اجتماعية في حقل الكتابة، فعندما نتأمل في طبيعة التوظيفات الأولى للكتابة، سنجد بأنها قد وظفت في مجال تأكيد السلطة وتعزيز حضورها في المجتمع. لقد استخدمت الكتابة (وهي رموز أو أنساق رمزية) في وضع الكشوف المالية والقوانين وصوغ الأوامر والتعليمات، كما وظفت من أجل الضبط والمراقبة والمحافظة على رأس المال

والممتلكات والخيرات المادية في مختلف العصور والمراحل التاريخية، كما أنها كانت أفضل أداة في السيطرة السياسية وفي تعزيز سلطة الأقليات على أكثرية البشر⁽⁵⁰⁾.

ويمكن القول تأسيساً على ما تقدم بأن الرمز يفيض بقوته الذاتية، حيث فرض نفسه قوة هائلة في المخيال الإنساني، فعمل على بناء المعاني وتوليدها، وامتلك لاحقاً القوة العلمية فجعل المعرفة الإنسانية ممكنة والعلم متاحاً والحضارة كينونة قائمة؛ وتأسيساً على هذه الرؤية يمكن القول إن الرمز يجسد صورة رأسمال رمزي ويمكنه أن يتجلى في صورة سلطة رمزية قادرة على الفعل والتأثير في الحياة الاجتماعية والسياسية والروحية.

عندما نتحدث عن السلطة فهذا يعني القوة المشروعة التي يمتلكها مجتمع أو مؤسسة أو فرد اجتماعي. فالسلطة هي القوة المشروعة أو العنف المشروع اجتماعياً. وهذا يعني بأن الأمن والشرطة وأدوات الضبط الاجتماعي في الدولة تمثل أدوات مشروعة تستخدمها الدولة في فرض سلطتها ونظامها. ومن هنا فإن أي ممارسة للعنف تبدو مشروعة إذا كان هدفها المحافظة على سلامة المجتمع وأمنه، ووفقاً لهذا التصور فإن الرمز يمثل سلطة مشروعة وعنفاً مشروعاً لأنه يعبر عن تصور اجتماعي عام، أي يحظى بإجماع أفراد المجتمع أو أكثرهم.

هذا وينظر بورديو إلى «السلطة الرمزية» من حيث هي قدرة على تكوين المعطى، عن طريق العبارات اللفظية، ومن حيث هي قوة على الإبانة والإقناع، وإقرار رؤية عن العالم أو تحويلها، ومن ثم قدرة على تحويل التأثير في العالم، وبالتالي تحويل العالم ذاته. وهي في النهاية قوة سحرية تمكن من بلوغ ما يعادل تأثير القوة الطبيعية والاقتصادية، وذلك لما تمتلك عليه من قدرة على التعبئة. ولكن بورديو يؤكد على أهمية مشروعية السلطة الرمزية لكي تأخذ طابعاً فاعلاً في حياة الناس: «إن ما يعطي للكلمات وكلمات السر قوتها ويجعلها قادرة على حفظ النظام أو خرقه هو الإيمان بمشروعية الكلمات ومن ينطق بها»⁽⁵¹⁾. فالمنظومات الرمزية باعتبارها أدوات للمعرفة تفرض نفسها كسلطة، وسلطة تربوية، وهي بالتالي تشكل سلطة لبناء الواقع وتغييره، إنها باختصار كما يراها دوركهايم أدوات للتضامن الإنساني والفعل الاجتماعي في الآن الواحد⁽⁵²⁾.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول إن السلطة تأخذ صورتها الرمزية في مدى قدرتها على إدراك نفسها كسلطة، وفي قدرتها على اكتساب الاعتراف بوجودها ومشروعيتها ومن ثم فإن فعالية هذه السلطة لا تتم في نسق من الفعاليات الفيزيائية بل في نسق المعرفة والمعتقد.

إن السلطة، مهما تكن ضرورتها أو شرعيتها، تغري من يمتلكها بممارسة التعسف والعنف،

وهي إغراء يتملك من يمارسها، وإن العنف هو بالضرورة حصاد هذه الغواية وذاك الإغراء.⁽⁵³⁾ فالحكام غالباً ما يسقطون فريسة إغراء التعسف وغواية التسلط، إذ إنه يستحيل على أصحاب السلطة ألا تكون لهم أهواء، وألا يتعشقوا سلطتهم الخاصة، وذلك لأن وجود السلاح في اليد يغري صاحبه بالقتل.

وبالتالي فإن الحديث عن سلطة الرمز تقضي بنا إلى الحديث عن الرأسمال الرمزي *Le capital symbolique*، ورأسمال المال الرمزي ليس شيئاً آخر غير الرأسمال الاقتصادي أو الثقافى وذلك عندما يتم تحديده وتعيينه، وعندما تقع حدود الرأسمال الثقافى والاقتصادي في دائرة الوعي فإن علاقات القوة الرمزية تعمل على إنتاجه وتعزز علاقات القوة التي تشكل الفضاء الاجتماعي.⁽⁵⁴⁾

ويوضح بورديو مفهوم الرأسمال الرمزي بقوله « أطلق مفهوم رأسمال رمزي على أي نوع من أنواع رأس المال وصيغه (اقتصادي، ثقافى، مدرسي أو اجتماعي)، وذلك عندما يتبدى هذا الرأسمال في صيغ إدراكية، وفي صورة مبادئ تصنيفية، وفي تعيينات محددة، أو في مخططات معرفية والتي تكون على الأقل نتاجاً لعملية تجسيد للبنى الموضوعية للحقل المعنى»⁽⁵⁵⁾. فالرأسمال الرمزي لا يوجد إلا في دائرة الوعي والتقدير والمعرفة والاعتقاد والائتمان والثقة بالآخر ولا يمكنه الاستمرار طويلاً إلا إذا استطاع أن يولد نفسه ويعيد إنتاجها على صورة معتقد⁽⁵⁶⁾.

رابعاً: العنف الرمزي في التربية :

لقد استقام لنا في الفقرات السابقة تقديم تصور حول مفهوم العنف الرمزي بركيزتيه المتمثلتين في العنف والعنف الرمزي، وقد قمنا بمعالجة مفهوم العنف الرمزي وقدمناه بصورته الكلية. وحرى بنا الآن أن نتناول مفهوم العنف الرمزي في الوسط المدرسي بفعالياته ووظائفه المختلفة.

4 - 1 - بيداغوجيا العنف الرمزي :

الإنسان كائن رمزي، ينتج الرمز ويتشكل على صورته وبمقتضاه، ووفقاً لهذا التصور فإن العلاقات التربوية تشكل البوتقة الرمزية التي ينبني فيها الكائن الإنساني ويتشكل، وذلك لأن العلاقات التربوية تمثل شبكة حيّة وحيوية لمعطيات الثقافة الرمزية بكل ما تنطوي عليه هذه الثقافة من مفاهيم ودلالات وقيم ومعان.

فالإنسان عندما يوجد في وسط ما يتمثله على نحو رمزي، فالمكان والزمان، والعلاقات

من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية

والأشياء ومتغيرات الوجود، تؤثر في وعي الإنسان، وفي منظومة عقله الباطن على نحو رمزي، وتتحول إلى طاقة برمجة داخلية، تشرط سلوك الإنسان وتربطه بطابع من الحتمية الرمزية⁽⁵⁷⁾. فطقوس الإنسان عبر التاريخ وأنماط سلوكه السحرية، ومنظومة مقدساته وأساطيره، هي منظومات من الفعاليات الرمزية اللاشعورية التي تمثلها عبر تاريخه الإنساني الطويل.

وبدیهي هو القول إن الإنسان كيان نفسي قابل للتشكل، وإن هذا التشكل يتم في سياق التبادل الرمزي في المؤسسات التربوية المختلفة، ولاسيما في المدرسة. فلكل علاقة تربوية أو اجتماعية مضمون سيكولوجي رمزي محدد، ويعني هذا أن البناء السيكولوجي للفرد مرهون إلى حد كبير بمعطيات الأنساق التربوية الرمزية المحيطة به، وهذا يعني بالضرورة أن هوية الأطفال والناشئة مرهونة في عملية بنائها بالمضامين الرمزية للمعطيات والعلاقات والتفاعلات التربوية التي تحيط بهم في بيئتهم الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية البحث في معطيات التفاعلات الرمزية ودورها في تشكيل الفرد وهويته.

لقد استشرع هيربارت⁽⁵⁸⁾ (Herbart 1776- 1841) هذه الطاقة الرمزية للفعل التربوي وأدرك في الوقت نفسه أن الفعل التربوي يحضر مجراه في الوجود الإنساني كالماء الذي يفعل في الصخر. فالسلطة ليست في هذه الاندفاعات الجارفة، إذ ليس بالتوبيخ واستخدام العنف تتم تربية الطفل، وكلما ابتعدنا أكثر فأكثر عن ذلك، استطعنا أن نؤثر فيه بدرجة أكبر، وعندما تنطلق التربية على أساس من التروي والصبر والاستمرار، بعيدا عن تسجيل النتائج الفورية الظاهرية، وعندما تنطلق أيضا من مبدأ الاستمرارية وتسعى نحو هدف محدد، من غير أن تترك للأحداث والظروف الخارجية مجالا كبيرا للتأثير خارج إطارها المحدد، فهي تسيطر على الوسائل الضرورية كافة من أجل التأثير بعمق في النفوس. وهنا يمكن لنا أن ندرك القوة الأساسية للفعل التربوي بوصفه ممارسة رمزية، وهي أشبه بالقوة المغناطيسية في تأثيرها الرمزي. وقد وجدت هذه الفكرة مكانها في بعض الدراسات الميدانية الأمبريقية الجارية، حيث تعلن هذه الأبحاث عن هذه القوى الذكية الرمزية التي تمارسها المؤسسات التربوية في عملية التحويل الثقافي والأيدولوجي، وهي قوة هائلة خفية مضمرة تمارسها المؤسسات التربوية في تشكيل عقول الأفراد واتجاهاتهم⁽⁵⁹⁾.

ويوظف كلود دينمتون Claude Duneton مفهوم القهر الثقافي «L' intimidation culturelle» في الإشارة إلى العنف الرمزي الذي تتم ممارسته في المؤسسات المدرسية، ويبين في كثير من

أعماله أن القهر الثقافي يدمر الأمن الوجودي للطلاب في مختلف المؤسسات الجامعية، ولا يستثني من ذلك الجامعات والمؤسسات التربوية العليا، فالقهر الثقافي يأخذ صورة عنف رمزي، وبالتالي فإن الآثار النفسية لهذا النوع من العنف، تكون أشد وأخطر من أشكاله الأخرى السيكولوجية منها أو الفيزيائية، وذلك عندما نأخذ بعين الاعتبار أن العنف الرمزي يتدفق باستمرار ويستمر بفعالته الرمزية على مدى سنوات متلاحقة ومتعاقبة في الحياة المدرسية، وحيث يعمل هذا العنف على تجريد التلاميذ من مظاهر الثقة بالنفس، ويدفعهم إلى تبني عملية تبخيس ذاتية مستمرة ومتواصلة. فالعنف الرمزي وفقا لهذه الصيغة يأخذ صورة ضغط ثقافي استلابي غامض ومبهم حيث لا يمكن للتلميذ أن يكتشف أبعاده وملابساته، وهو إزاء هذا الغموض الرمزي للدلالات والمعاني الثقافية الضاغطة يقف موقف اللامبالاة والاستسلام، وهو في كل الأحوال ليس له الحق في أن يفعل شيئا آخر، في أن ينام في الفصل الدراسي أو يخرج، بل يجب عليه أن يصغي ويستمع ويدعي المشاركة في تعزيز الفعالية التربوية في داخل الصف.

4 - 2 - الإرهاصات التربوية الأولى للعنف الرمزي؛

لقد شكل القطاع التربوي بآلياته ودينامياته المنجم الحقيقي لولادة مفهوم العنف الرمزي وتطور مضامينه التربوية. كما شكلت المؤسسات التربوية بدورها الحقل العلمي الطبيعي للدراسات التربوية والاجتماعية في مجال العنف والعنف الرمزي.

وقد شهد العنف تطوره السوسولوجي والسيكولوجي في داخل المؤسسات المدرسية والتربوية، ففي البداية كان العنف الفيزيائي والبدني هو أكثر أشكال العنف إثارة للاهتمام في المؤسسات المدرسية، ومن ثم وعلى اثر تراجع هذا العنف الفيزيائي وانحساره بشكل كبير، تحت تأثير عوامل ثقافية وحقوقية متعددة، بدأ الاهتمام يتمحور حول العنف اللفظي والسيكولوجي وهو واحد من أكثر الأشكال الخبيثة المدمرة للعنف في المؤسسة المدرسية. ومهما تنوعت صيغ العنف المدرسي والتربوي فالصيغ الكلاسيكية (العنف الفيزيائي واللفظي والسيكولوجي) تمثل صورة العنف المعلن والظاهر والخاضع للملاحظة بأدواته وتأثيره أيضا في مختلف الممارسات التسلطية في المؤسسات المدرسية والتربوية.

ومع أهمية الصيغ الكلاسيكية للعنف في المؤسسات المدرسية، فإن هذه المؤسسات كانت وما زالت تتطوي على صيغ وأشكال من العنف الخفي الذكي غير المعلن وغير الكلاسيكي. ويأخذ هذا العنف صورا وتمثلات متعددة مثل: العنف الثقافي، والعنف الأخلاقي والعنف القيمي، والعنف

اللغوي، وأخيرا العنف الرمزي. ويمكن إطلاق مفهوم العنف الذكي على هذه الأشكال الجديدة من العنف وذلك لأن هذا العنف يتميز بالقدرة الهائلة على التخفي والتأثير وتحقيق غايته بسهولة ويسر. وهذه الصيغ المتعددة للعنف الذكي، نجدها في كثير من الدراسات والأبحاث السوسولوجية، التي أجريت في الحقل التربوي تحديدا، على مدى النصف الثاني من القرن العشرين، في مجال علم الاجتماع التربوي وذلك في أعمال مهمة فارقة لمفكرين عُرف عصرهم بهم أمثال بودون وباسرون وبوردو وسنيدر وكليرك وإيليتش.

يجري كثيرا الحديث عن العنف الرمزي بوصفه توليدا سحريا للمفكر الفرنسي المعروف بيير بوردو، في أعماله السوسولوجية وفي دراساته وأبحاثه الواسعة، وليس لأحد على الإطلاق أن ينكر أو أن يكون قادرا على التكرار للامتياز العبقرى الذي حققه بيير بوردو في تأسيسه لهذا المفهوم ضمن نسق من المفاهيم البنائية له مثل (السلطة الرمزية، ورأس المال الرمزي، ورأس المال الثقافى، وإعادة الإنتاج، و«الهابيتوس» وغيرها من المفاهيم التي تتسم بالجدة والحدثة)؛ ومع ذلك فإنه لا ينبغي علينا أن نغض الطرف عن الأعمال العبقرية التي كانت في أصل ولادة مفهوم «العنف الرمزي» حيث يمكن الإشارة إلى السوسولوجيا الماركسية النقدية الجديدة بوصفها الأرومة الفكرية لهذه المصطلحات التي ولدت في النصف الثاني من القرن العشرين. وإذا كان العنف الرمزي هو أحد الابتكارات الحديثة في مجال السوسولوجية التربوية النقدية، فإن ذلك لا يعني أن هذا العنف لم يكن موجودا في الأصل، فالعنف الرمزي موجود منذ العصور القديمة، ولكن اكتشافه وتحديد أبعاده تم في أتون المغامرات الفكرية الإبداعية للسوسولوجيا الفرنسية اليسارية في مجال علم الاجتماع التربوي؛ وقد جاء الكشف عن هذا العنف في الحمولات الفكرية لسوسولوجيا بيير بوردو وجان كلود باسرون، وإذا كان بيير بوردو أول من قام بدراسة واضحة لهذا العنف الذكي، فإن ملامح هذا العنف قد أعلنت على مدى النصف الأول من القرن العشرين تحت مسميات سوسولوجية عديدة مثل العنف الأيديولوجي والعنف الثقافى، والمنهج الخفى، والصراع الثقافى؛ حيث تشكل هذه المقولات وغيرها المسارات الأساسية لما يمكن أن يطلق عليه علم اجتماع التربية ولاسيما الدراسات التي تكاثفت لهتك الحجب الأيديولوجية للرأسمالية الغربية في مجال التربية والحياة التربوية.

لقد شكلت دراسات عديدة وأعمال جلييلة المقدمات الموضوعية لمفهوم العنف الرمزي، ويمكن أن نورد في هذا السياق مجموعة من الأعمال مثل أعمال بودلو واستابليه Baudelot – Establet

في كتابهما «المدرسة الرأسمالية في فرنسا»⁽⁶⁰⁾ (L'école capitaliste en France)، وطروحات إيفان إيليتش Illitch Ivan في كتابه المشهور «مجتمع بلا مدرسه»⁽⁶¹⁾ (Une société sans école)، وأعمال جورج سنيدير Sniders Georges في كتابه المعروف «المدرسة والطبقة وصراع الطبقات»⁽⁶²⁾ (Ecole Classes et Lutte des classes)، وإلى كتاب راييموند بودون Boudon R بعنوان «تفاوت الحظوظ» L'inégalité des chances، وإلى كتاب باسيل برنشتاين Basil Brenstein المعروف «اللغة والطبقات الاجتماعية»⁽⁶³⁾ (Langage et classes sociales).

وكثيرا ما تناولت هذه الأعمال وغيرها مفهوم الصراع الثقافي-الرمزي للطبقات الاجتماعية في المدرسة، وتضمنت إشارات صريحة إلى العمليات الثقافية الجارية في المدرسة تحت صيغ العنف الثقافي والصراع الثقافي وعنف اللغة والعنف الرمزي. وهو عنف يدور بين الثقافة البرجوازية السائدة والثقافة الشعبية المتخفية في دائرة الحياة التربوية والاجتماعية. فالثقافة السائدة وهي ثقافة الطبقة البرجوازية تمارس عنفها الرمزي في سبيل الهيمنة والسيطرة وبالتالي فهي تعمل وفق أليات متعددة على إزاحة الثقافات العمالية وثقافة الطبقات الاجتماعية الأخرى ودفعها إلى دوائر الهامشية.

4 - 3 - العنف الرمزي في التربية :

يطابق بورديو بين مفهومي الفعل البيداغوجي والعنف الرمزي حيث يعلن، في أعماله المختلفة حول السلطة الرمزية والعنف الرمزي، بأن الفعل التربوي فعل رمزي في جوهره، وبالتالي فإن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه قوة تفرض من قبل جهة اجتماعية معينة⁽⁶⁴⁾. ويقول في مكان آخر «إن كل فعل بيداغوجي إنما هو موضوعيا، عنف رمزي، على اعتبار أنه فرض، بواسطة سلطة اعتبارية، لاعتباط ثقافي»⁽⁶⁵⁾. ويتمثل الاعتباط الثقافي وتعسفه عند بورديو في اختيار الدلالات الثقافية للطبقة الاجتماعية السائدة، حيث يقول «إن اختيار الدلالات - التي تعبر موضوعيا عن ثقافة طبقية رمزية - هو تعسف، لأن هذه الدلالات لا تستند إلى أية مبادئ منطقية أو موضوعية»⁽⁶⁶⁾. ويخضع اختيار هذه الدلالات الثقافية - التي تحدد موضوعياً ثقافة جماعة أو طبقة اجتماعية كنظام رمزي - إلى منظومة من الشروط الفاعلة في حقل الحياة الاجتماعية⁽⁶⁷⁾. وهذا يعني أن ثقافة المؤسسات التربوية ترمز إلى ثقافة الطبقة التي تهيمن وهي ثقافة غير مبررة منطقياً عندما يتم اختيارها وفرضها بصورة اعتبارية وتعسفية.

ويبين بورديو في هذا السياق أن العنف الرمزي يتجلى بصورة عفوية في نسق الفعل التربوي، ويمارس وظيفته في مختلف المؤسسات الاجتماعية التربوية المشروعة، مثل التلفزيون والصحف والسينما ودور العبادة. فالتلفزيون يفرض نظاما من التصورات بوصفها مشروعة ومتفقا عليها، وهذا يعني أن الخطر الأكبر لأية مؤسسة يكمن في فقدان مشروعيتها ومصداقيتها بالنسبة لهؤلاء الذين يخضعون لتصوراتها،

فالطبقات الاجتماعية، وفقا لعرف بورديو وباسرون، تدخل في صراع رمزي تربوي من أجل فرض التصورات الأيديولوجية التي تناسبها، ويتم هذا الصراع عن طريق الإنتاج الرمزي الذي يشكل بدوره مجالا مصغرا للصراع بين الطبقات الاجتماعية. ومن هذا المنطلق إن الطبقة الاجتماعية التي تسود اقتصاديا وتمتلك السلطة الاقتصادية، ترمي إلى فرض مشروعيتها سيادتها رمزيا عن طريق إنتاجها الرمزي، أو عن طريق أولئك الذين يدافعون عن أيديولوجيا هذه الطبقة»⁽⁶⁸⁾.

وغني عن البيان أن السلطة الرمزية تأخذ مجالها الحيوي في مجال المؤسسات التربوية ولاسيما في مجال المدرسة التي تتحول إلى ساحة للصراع الرمزي بين مختلف القوى الاجتماعية الفاعلة داخل المجتمع. فالرمزية السائدة في المدرسة تشكل نوعا من السلطة الاجتماعية التي تحاول أن تشكل الأطفال على ديدن الأيديولوجيا الاجتماعية السائدة.

خامسا : الوظيفة الطبقيّة للعنف الرمزي في المؤسسات التربوية :

في هذا المدخل الجديد سنعمل على تحليل الدور الطبقي الثقافى للعنف الرمزي في الوسط المدرسي.

5 - 1 - الأرومة الطبقيّة للصراع الرمزي الثقافى في المدرسة :

تكمن إحدى أهم السمات الأساسية للعنف الرمزي، في قدرته على إعطاء المعرفة المدرسية خاصة الحياد، وإبعادها عن مدارات التحيز من حيث المظهر الخارجي. فالمدرسة لا تقف عند حدود التطبيع الفكري والأيديولوجي للطلاب، بل تتجاوز هذه الوظيفة لتقوم بدور إضفاء الشرعية على الأوضاع الاجتماعية السائدة في المجتمع في اتجاه المحافظة على النظام السياسي الاجتماعي القائم. وهي بفعاليتها المختلفة تقوم بتمتين وترسيخ العلاقات الطبقيّة القائمة في المجتمع، وهي في أداء أدوارها الأيديولوجية والطبقيّة تنطلق من مبدئية استقلال نظام التعليم وحياديته الظاهرة. ومن الطبيعي أن المجتمع يعزز هذه الاستقلالية النسبية للمدرسة حيث يتم

إنشاء هيئة من المتخصصين والمهنيين في مجال العمل التربوي والمدرسي لتقوم بتسيير النظام المدرسي وفقا للاعتبارات الوظيفية والأيدولوجية المحددة في المجتمع. وفي دائرة هذه الفعالية التربوية نجد أن البرجوازية المتوسطة تقوم بأداء دورين متكاملين في الآن نفسه حيث تعمل على تمكين النظام الأخلاقي والسياسي القائم لمصلحة الطبقة البرجوازية العليا عبر تأصيل الثقافة السياسية بدلالاتها الرمزية، ومن ثم تقوم على التوالي بإعداد الأفراد من أبناء الطبقات الكادحة والفقيرة لخدمة النظام القائم بكل معطياته وأبعاده. ولأن استقلال المؤسسات المدرسية نسبي وشكلي فإنها ولمجرد خضوعها لقوانينها الخاصة تقوم بخدمة المصالح الخاصة بالطبقة السائدة في المجتمع، وهي في دائرة هذه الفعالية التربوية الطبقة تتطلق من مبدأ التأكيد على استقلاليتها الكاملة غير المنقوصة.

وفي سياق هذه الاستقلالية المزعومة تؤكد المدرسة بأنها تتطلق من مبدأ الكشف عن القابليات الفردية والمهارات العقلية للأفراد الذين ينتسبون إليها، وهي في حقيقة الأمر تقوم بتعزيز وتعميق اللامساواة الاجتماعية بين الأطفال والتلاميذ الذين ينتسبون إليها بمعيار انتمائهم الاجتماعي وتوزعهم الطبقي، وهي في سياق وظيفتها الطبقة هذه تعمل على إقناع أبناء الطبقة الدنيا وفقا لمعايير العنف الرمزي بأن إخفاقهم المدرسي كان مشروعا وشرعيا، لأسباب تتعلق بتدني قدراتهم العقلية وملكاتهم الإنسانية.

إذن، تكمن الوظيفة الأساسية للعنف الرمزي في توليد التباين الطبقي وتكريس مظاهر اللامساواة في الحياة الاجتماعية والتربوية بصورة سيميائية رمزية، فالطالب (ع) لا يمكنه أن يصبح مديرا للمصنع لأنه ابن مدير المالية في المصنع، بل لأنه قد نجح بتفوق في دراسته البوليتكنيكية. وأن الطالب (س) سيكون عاملا في مصنع ليس لأنه ابن عامل زراعي بل لأنه لم يستطع أن يحقق أي نجاح في دراسته الجامعية بل لأنه كان كسولا جدا ولم يستطع أن يتقدم في دراسته. فالملاحظ في المثالين أن الدلالة الرمزية واضحة والعنف الرمزي بين المعالم، ففي الأصل أن الطالب (ع) أصبح مديرا لأنه ابن مدير المالية (أي تأثير الوسط الطبقي الاجتماعي) فلو لم تكن هناك مدرسة لكان (ع) مديرا للمصنع، ولكن وظيفة المدرسة هنا أن تعطي (ع) رمزيا وبالسلطة الرمزية للمدرسة طابع المشروعية لدوره الطبقي، وهذا ينسحب على (س) حيث إن المدرسة تدفعه بقوة العنف الرمزي إلى تبني نتائج اجتماعية طبقية وهي تأصيل ارتباطه بوضعه الطبقي عاملا زراعيًا. فالمدرسة هنا وسيط رمزي يستخدم العنف الرمزي في إضفاء المشروعية

الطبقية على روادها.

وفي دائرة هذه الوظيفة الرمزية، فإن المدرسة تقوم بعملية تعزيز الخضوع والإذعان لمعايير وتصورات اجتماعية طبقية في جوهرها بصورة رمزية. فالمعارف التي يكره الطفل على تلقيها يمكنها أن تختلف من مكان لآخر، ولكن الثابت في ذلك بأن التعليم يؤكد على أهمية التجانس والوحدة في العملية التعليمية: فأبناء الطبقات المختلفة يجب أن يتعلموا ويتلقوا الأشياء نفسها في الوقت نفسه وفي سياق النسق الواحد ذاته. وهذا يعني فرض نظام رمزي غالبا ما يكون حصادا لرأس المال الثقافي للطبقة التي تسود في المجتمع.

5 - 2 - العنف الرمزي في أدبيات علم الاجتماع التربوي النقدي.

يمكننا أن نعلن منذ البداية بأن الصراع الثقافي في المدرسة يأخذ طابعا رمزيا، فالصراع الثقافي هو صراع رمزي بكل الدلالات والمعاني. وهنا يجب علينا أن نلاحظ بأن علماء الاجتماع التربوي قد وظيفوا مفهوم الصراع الثقافي واعتمده في التحليل السوسولوجي للمدرسة. والصراع الثقافي في جوهره صراع الدلالات والرموز والمعاني، وهو صراع خفي مستتر يتغلغل في دائرة الحياة المدرسية ويؤثر في التكوين السيكولوجي والعقائدي للأفراد كما يؤثر في النتائج المدرسية حيث يؤدي إلى إقصاء أبناء الطبقات العمالية ويعزز حضور أبناء الطبقة البرجوازية.

وهنا علينا أن نؤكد من جديد بأن كل أشكال الصراع الثقافي تأخذ في جوهرها علامة ودلالة العنف الرمزي. وهذا يعني أن أي صراع ثقافي عقائدي أيديولوجي في المدرسة هو صراع رمزي في جوهره. فالثقافة بمعناها الدلالي طريقة في الحياة والنظر ونسق من المعاني والدلالات والرموز، ووفقا لهذا التصور فإن أي رأسمال ثقافي هو رأسمال رمزي وبالتالي فإن أي صراع ثقافي يشكل صورة من صور الصراع الرمزي في المدرسة. ومن هذا المنطلق الرمزي سنقوم بتحليل الأعمال والدراسات التي أجريت حول الثقافة والصراع الثقافي بين الطبقات في الحقل المدرسي.

ومن جديد هنا نريد أن نؤكد أن كل أشكال الصراعات الثقافية والقيمية كل أشكال الصراع في مجال التصورات والقيم والمعاني والدلالات هي أشكال للصراع الرمزي. ونريد أن نؤسس بذلك أن التحليل السوسولوجي النقدي للوظائف الداخلية للمدرسة ينطلق من مقولة الصراع الرمزي والثقافي الذي تعتمده الطبقات الاجتماعية في ساحة المدرسة.

ينظر كثير من الباحثين، اليوم، إلى ثقافة المدرسة بوصفها انعكاسا لثقافة الطبقة التي تهيم وتسد اجتماعياً. ويعد كل من بودلو Baudelot واستابليه Establet وبيير بورديو Bourdieu

Pierre وباسرون Passeron وبرنشتاين Bernstien من أبرز ممثلي ذلك الاتجاه في مجال علم الاجتماع التربوي المعاصر⁽⁶⁹⁾. ويذهب أصحاب هذا الاتجاه، في جملة ما يذهبون إليه، إلى أن الطبقة البرجوازية هي التي تقوم بتحديد معايير وسمات الثقافة المدرسية بما ينسجم مع ضرورات الهيمنة البرجوازية على المستوى الاجتماعي والثقافي.

لقد بين بورديو في كتابه معاودة الإنتاج La reproduction «أن بنية النظام المدرسي ووظيفته يعملان على ترجمة اللامساواة من مستواها الاجتماعي، بشكل مستمر ووفقا لرموز متعددة، إلى اللامساواة في المستوى المدرسي»⁽⁷⁰⁾. وليس للمدرسة من مهمة «سوى تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد»⁽⁷¹⁾.

ويعد كل من بودلو Baudelot واستابليه Estabelet، في كتابهما المشهور المدرسة الرأسمالية في فرنسا L'école capitaliste en France، من أبرز المتطرفين المعاصرين في التأكيد على الدور الاصطفائي الطبقي للمدرسة، إذ يعتقدان بأن المدرسة في فرنسا ليست سوى آلة برجوازية في خدمة الطبقة البرجوازية الفرنسية، وذلك لأن وظيفتها تكمن في دفع أطفال العمال إلى الإخفاق المدرسي، وإلى مواقعهم الاجتماعية المحددة لضمان عملية استغلالهم وتكريسها، وأن المدرسة الرأسمالية تعمل على ترجمة التباين الاجتماعي القائم بين الأفراد في المجتمع إلى تباين مدرسي يتجلى في المستويات المختلفة للنتائج المدرسية. وفي المحصلة يرى الكاتبان أن المدرسة تعمل على إعادة إنتاج علاقة الإنتاج الرأسمالية وتعزيزها⁽⁷²⁾.

ووظائف المؤسسات المدرسية كما يرى بودلو واستابليه Baudelot - Establet تكمن في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة اجتماعيا، ولذلك فإنهما ينظران، في كتابهما المدرسة الرأسمالية في فرنسا⁽⁷³⁾ (L'école capitaliste en France) إلى المؤسسة التربوية الفرنسية بوصفها أداة إعادة إنتاج العلاقات الرأسمالية في المجتمع الفرنسي. وما يطرحه هذان المفكران يشكل محورا أساسيا لاطروحات بيير بورديو Pierres Bourdieu في كتابه المعروف إعادة الإنتاج⁽⁷⁴⁾ (Reproduction la)؛ ولطروحات إيليتش Illitch Ivan في كتابه مجتمع دون مدرسه⁽⁷⁵⁾ Une société sans école وكلاهما ينظر إلى المدرسة والمؤسسات التربوية بوصفها أدوات سياسية اجتماعية تهدف إلى تكريس الأنظمة الاجتماعية القائمة، وإلى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة. لقد استطاعت هذه الطروحات الفكرية والتربوية - كما يرى جورج سنيدير Snyder Georges في كتابه « المدرسة والطبقة وصراع

الطبقات (76) Ecole Classes et Lutte des classes أن تقدم تصورا واضحا لطبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع، واستطاعت أيضا أن تبين وجود وظائف متعددة للمؤسسات التربوية تتجاوز حدود نقل المعارف والعلوم إلى الناشئة والطلاب، إذ تقوم هذه المؤسسات بوظائف أخرى أكثر أهمية تتمثل في عملية صوغ الكائن الاجتماعي وتشكيله على صورة المجتمع الذي يعيش فيه.

وبناء على ذلك يمكن القول إن نجاح الأطفال في المدرسة، لا يتوقف على مدى تمثيلهم للجانب العلمي في ثقافة المدرسة فحسب، وإنما يرتهن ذلك في مدى قدرتهم على تمثيل معاييرها السلوكية وفي تشربهم لقيمها الثقافية الرمزية، فالمدرسة بيئة نفسية واجتماعية قبل أن تكون بيئة معرفية. وفي الوقت الذي لا يستطيع بعض الأطفال تمثل هذه القيم والمعايير التي تأخذ طابعا رمزيا فإنهم لن يستطيعوا بلوغ النجاح المدرسي والتواصل على دروب النجاح المدرسي مهما بلغت قدراتهم العقلية.

فالتبقة البرجوازية، كما يعتقد إيفان إيتش، ترى في توسع وهيمنة الثقافة الرمزية المدرسية نوعا من الاتساع في هيمنتها وسيطرتها. والمدرسة وفقا لذلك ليست سوى إحدى الأدوات الثقافية لسيطرة الطبقة التي تهيم وتسد، وهي ليست، في نهاية الأمر، سوى مؤسسة برجوازية تسعى لتكريس التباين الطبقي وتعزيزه على نحو رمزي.

هذا ويلعب التجانس بين ثقافة الوسط، الذي ينتمي إليه الأطفال، وثقافة المدرسة، دورا كبيرا في تحديد مستوى نجاحهم وتفوقهم على صعيد الحياة المدرسية. وعلى خلاف ذلك، فإن اتساع الهوة بين الثقافة المرجعية الأسرية والثقافة المدرسية، من شأنه أن يشكل عامل إخفاق مدرسي بالنسبة للأطفال.

ويمكن إرجاع أغلب حالات الفشل المدرسي، عند الأطفال، إلى واقع ذلك التباين الكبير بين ثقافتهم المرجعية الأسرية والثقافية المدرسية. ففي الوقت الذي يجد فيه أطفال الأوساط الاجتماعية السائدة، في وسطهم الاجتماعي، كل ما من شأنه أن يساعد على نموهم العقلي والنفسي والثقافي، وفقا لمتطلبات الحياة المدرسية ومعاييرها، فإن أطفال الأوساط الاجتماعية المهينة - وعلى خلاف ذلك - يفتقرون إلى مثل هذه الحوافز والمثيرات، ويعانون كثيرا من الصعوبات الاجتماعية والنفسية التي تؤثر سلبا على عملية نموهم النفسي والعقلي.

وفي معرض التمييز بين تأثير التباين الثقافي للأطفال، في مستوى التحصيل المدرسي، يقول جورج سنيدر «إن أطفال الفئات البرجوازية يجدون في ثقافة المدرسة استمرارا لثقافتهم، وفي

الحياة المدرسية استمرارا لحياتهم العائلية، أما أطفال الفئات العمالية فإنهم يجدون في ثقافة المدرسة غزوا لهويتهم الثقافية، وتجديدا لهويتهم الاجتماعية (...). وهم يتابعون عملية تحصيلهم المدرسي بدرجة عليا من التوتر والانفعالية والجهد، والتربية المدرسية لا تعدو أن تكون بالنسبة لهم إلا نوعا من التطبيع الاجتماعي أو الهيمنة الثقافية»⁽⁷⁷⁾.

وينظر الكاتب الفرنسي بيير بورديو إلى التباين الثقافي، بين الفئات الاجتماعية، وفقا لمفهوم التباين في رأس المال الرمزي، ويرى أن رأس المال الثقافي يعيد إنتاج نفسه ويتراكم وفقا لمبدأ الربح الاقتصادي. وفي الوقت الذي يستحوذ فيه أبناء الطبقات البرجوازية «على النصيب الأكبر من رأس المال الثقافي الرمزي المتاح لهم في أوساطهم الاجتماعية فإن أرباحهم الثقافية ستكون مضاعفة على مستوى النجاح والتفوق المدرسيين»⁽⁷⁸⁾.

فالتجربة الثقافية الغنية، لأطفال الفئات الاجتماعية الميسورة، والتي تتميز بوفرة المثيرات الثقافية، من كتب وفيديو وتلفزيون ومستوى تعليمي مرتفع لذويهم، ومن رحلات ترفيهية، ونشاطات علمية، لا تجعل من وسطهم الثقافي هذا متجانسا مع ثقافة المدرسة فحسب، وإنما تجعل منه بالإضافة إلى ذلك وسطا ثقافياً متطوراً وغنياً بالقياس إلى الثقافة المدرسية، على المستوى المعرفي والتربوي، ومن البدهاة بمكان أن يكون النجاح المدرسي نتاجاً عفويّاً لتجربتهم الثقافية الغنية.

وعلى خلاف ذلك، فالتجربة الثقافية لأطفال الأوساط الثقافية والاجتماعية المتواضعة، لا تجعل من الثقافة المدرسية ثقافة مغايرة لثقافتهم فحسب، وإنما تجعل منها ثقافة منافية ومتناقضة مع ثقافتهم وتجربتهم الثقافية. وفي الوقت الذي يجد فيه أطفال الفئات البرجوازية في المدرسة امتدادا واستمرارا لأجوائهم العائلية، فإن هذه المدرسة تبدو لأطفال الفئات الاجتماعية الفقيرة كعالم غريب، يتناقض مع معاييرهم وأنماط حياتهم الثقافية والاجتماعية. وهذا ما تذهب إليه بوركيير إفلين Burquiere عندما تقول: «إن أطفال الفئات البرجوازية يأتون إلى المدرسة وهم مسلحون بمعاييرها وقيمها، أما أبناء الفئات الفقيرة فإنهم يأتون إليها وهم مجردون من هذه الأسلحة بحكم ثقافتهم المرجعية (...). إن زادهم الثقافي الضحل، وفقا للمعايير المدرسية، لا يسمح لهم بالدخول في منافسة عادلة مع الآخرين على صعيد النجاح والتفوق المدرسيين»⁽⁷⁹⁾.

وما تجدر الإشارة إليه في هذا الخصوص، أن تأثير الوسط الثقافي المرجعي لا يتوقف في

مرحلة الدخول إلى المدرسة، وإنما يواصل استمراريته وهيمنته في مراحل التحصيل المدرسي كافة. فالوسط الثقافي الذي يتميز بالغنى، لا يستمر في تعزيزه لمسيرة الأطفال في نجاحهم المدرسي فحسب، وإنما يميل تأثيره الإيجابي إلى التضاعف كلما تدرج الأطفال في سلم التعليم المدرسي.

وعلى خلاف ذلك يتضاعف ذلك التأثير السلبي للوسط الثقافي الشعبي كلما تدرج الطفل صعوداً في السلم المدرسي. ففي الوقت الذي يمكن فيه للآباء، الذين يتوضعون في الدرجة الدنيا من السلم التعليمي، مساعدة أطفالهم في تجاوز الصعوبات المدرسية في المرحلة الابتدائية (مساعدتهم في دروس القراءة والكتابة على سبيل المثال) فإنهم يقفون عاجزين عن تقديم مثل هذه المساعدات في المرحلة الثانوية والجامعية، وهم بالمقابل لا يستطيعون تأمين الشروط المادية الكافية لتوفير المناخ المناسب لتعليمهم (إتباع دورات تعليمية أو تأمين دروس خاصة)، وذلك كما يحدث في الأوساط الميسورة اجتماعياً وثقافياً.

إن جميع العمليات التربوية التي تأخذ طابع الصراع وتؤدي إلى الإقصاء في المدرسة، هي نوع من الفعاليات الرمزية التي تقوم على اختراق جدار الوعي والتسلل إلى اللاشعور الجمعي للطلاب لتأصيل نوع من التصورات الثقافية والسيكولوجية بوصفها مشروعاً ثقافياً.

5 - 3 - اللغة المدرسية بوصفها عنفا رمزياً

يأخذ العنف الرمزي أكثر صوره وضوحاً في صراع النماذج اللغوية في المدرسة، حيث تشكل المدرسة ساحة للصراع اللغوي الرمزي بين نماذج لغوية طبقية متعددة. فاللغة تشكل نظاماً رمزياً للدلالات والتصورات الرمزية التي يتحدث عنها بورديو في نظريته الرمزية، وهي الحامل التاريخي للرموز والتصورات والدلالات والمعاني.

تقيض الحياة الاجتماعية بتعدد الصيغ اللغوية واللهجات بين مختلف الطبقات الاجتماعية، وتتعدد هذه الأنماط اللغوية بتعدد الطبقات والفئات الاجتماعية، حيث تنفرد كل طبقة اجتماعية وكل جماعة بنمط لغوي خاص يميزها، حيث يمكن الإشارة إلى لغات فرعية متعددة، مثل: لغة العمال ولغة الفلاحين، ولغة الطبقة البرجوازية، ولغة الطبقة الوسطى، ولغة الريف، ولغة المدينة، واللغات العامية والفصحى.. الخ. وهنا يجب التأكيد أن اللغة لا تعني مجرد أداة تواصل بل هي نظام تفكير وطريقة في الحياة والتأمل والنظر، إنها كيان ذهني ونفسي وعقلي ووجودي يأخذ هيئة رمزية بالغة الخطورة في حياة الطبقات والفئات الاجتماعية. ولذلك فإن اللغة بوصفها إطاراً

رمزيا للوجود الاجتماعي تشكل أكثر أدوات الصراع الرمزي خطورة وأهمية في الوسط المدرسي. ويعد العنف الرمزي اللغوي أحد أكثر أشكال الصراع الثقافي الطبقي وضوحا وبيانا في المؤسسة المدرسية. فالمدرسة تتبنى نمطا لغويا تفرضه الطبقة التي تهيمن وتسد وبالتالي فإنها تفرض هذا النمط اللغوي على جميع أبناء الطبقات والفئات الاجتماعية لفاعليات العنف الرمزي ودلالاته⁽⁸⁰⁾.

ويميز الباحثون على العموم بين نمطين لغويين في إطار الثقافة العامة هما:

- اللغة الرسمية وهي لغة رمزية مكتوبة، تتصف بدرجة عليا من التسلسل المنطقي والتكامل الرمزي المجرد، وتوظف في إطار المؤسسات الرسمية والتربوية.

- ويطلق على النمط الأخر اللغة العامية (المحكية أو اللغة الدارجة) وهي لغة الاتصال في الحياة العامة وتتميز بالسهولة والبساطة كما تتميز بدرجة أدنى من التسلسل المنطقي والتجريد الرمزي. وتشتمل اللغة العامية على منظومة من اللهجات المختلفة لكل فئة اجتماعية أو وسط اجتماعي لهجته الخاصة وطرقه الخاصة في التعبير والتواصل. إذ يمكن لنا أن نميز في إطار الحياة الاجتماعية لغة الفلاحين ولغة العمال ولغة الفئات المختلفة.

يتميز بازيل برنشتاين بين لغة العمال ولغة الفئات الوسطى، ويطلق على لغة العمال مصطلح اللغة المحدودة، وهي لغة حسية حركية تفتقر إلى أدوات الربط وينحدر فيها مستوى التعبير الرمزي المجرد وتتداخل فيها المقدمات والنتائج كما تسودها عبارات طفيلية (مثل أليس كذلك؟ أتعرف؟.. الخ). أما لغة الفئات الوسطى فهي اللغة التي يطلق عليها اللغة المتقنة، فتمتيز بدرجة عليا من الرمزية والتجريد، واستخدام الضمائر، والتسلسل في استخدام الأزمنة (حاضر وماضي ومستقبل) وأدوات الترابط⁽⁸¹⁾.

ولقد أدرج برنشتاين خلاصة أفكاره في كتابه المعروف «اللغة والطبقات الاجتماعية»⁽⁸²⁾ (Langage et classes sociales). ويبين برنشتاين في كتابه هذا أن اللغة العمالية التي تسود الوسط العمالي لغة تتباين عن هذه التي تسود في أوساط الفئات المتوسطة وأن ذلك يؤدي إلى التباين في مستوى النجاح المدرسي وذلك لأن لغة المدرسة أكثر تجانسا مع اللغة التي تسود في وسط الطبقة الوسطى. ويؤكد برنشتاين أيضا في كتابه هذا أن العلاقات السائدة في كل وسط اجتماعي تحدد نمط اللغة وأساليب التعبير المستخدمة في إطار ذلك الوسط. ويبدو أن هناك تقاربا كبيرا بين آراء برنشتاين في بريطانيا وآراء بورديو وباسرون في فرنسا، ولاسيما

فيما يتعلق بتأثير الوسط الاجتماعي في تحديد المستوى اللغوي لكل فئة اجتماعية، والذي يكرس التفاوت التربوي بين الفئات الاجتماعية المسورة وبين الفئات الاجتماعية التي تعاني من الحرمان والفاقة.

ويشير دونيس لورتون، من جامعة لندن، في إحدى دراساته في أواسط الستينات حول القدرات اللغوية عند أبناء العمال وأبناء الطبقة الوسطى، إلى أن لغة أبناء الطبقة الوسطى كانت أقوى في الدلالة على الثقة بالنفس، والتعبير عن الذات، وفي مستوى الفنى والتوازن العفوية؛ في حين كانت لغة أبناء العمال اقرب إلى التعبير الميكانيكي القائم على الصيغ الكلامية المحفوظة من الكتب المدرسية⁽⁸³⁾. ولا بد لنا من الإشارة في هذا الخصوص إلى التجانس بين أفكار كل من برنشتاين ولورتون مع جان بياج Piaget، حيث يؤكد الأخير بأن تحطيم النزعة المركزية (الأنوية) يشكل خطوة أساسية نحو التفكير المنطقي المتكامل⁽⁸⁴⁾. فالطفل الذي ينمو في الأوساط البرجوازية يميل إلى الاستقلال، في حين يميل الطفل الذي ينمو في الأوساط الاجتماعية العمالية إلى المشاركة الوجدانية العميقة في حياة الجماعة حيث لا تتاح له الفرص الموضوعية الكافية نحو الاستقلال الذاتي. هذا وتشير الملاحظة إلى أن الأسر المتوسطة (الأطر العليا والمتوسطة وفئة المثقفين) تتيح لأطفالها نوعاً من العلاقات الديمقراطية، وأجواءً مناسبة لتنمية أساليب الحوار المنطقي، فالأطفال هنا يستطيعون التعبير عن ذواتهم وميولهم ورغباتهم، ومن شأن ذلك كله أن ينعكس إيجابياً على نمو طاقاتهم الفكرية واللغوية والمعرفية.

وتعكس جملة هذه العلاقات والأساليب اللغوية في النهاية على مستوى التحصيل المدرسي عند الأطفال. فالطفل الذي يملك لغة جيدة هو، غالباً، الطفل الذي يشارك ويفني الحوار في قاعة الصف، وهو نفسه الطفل الذي يبادر دائماً في اللحظات المناسبة للمشاركة في جميع الأنشطة الفكرية والعقلية في المدرسة؛ وغالباً، ما يتحدر ذلك الطفل من أوساط اجتماعية متوسطة تتميز أجواؤها بدرجة عالية من سيادة العلاقات اللغوية ذات الطابع الديمقراطي.

وغالباً ما يتحدر الأطفال السلبيون، في إطار النشاط المدرسي، من أوساط اجتماعية، تعاني من الاختناق الديمقراطي، في مستوى العلاقات اللغوية والتربوية. ولا يمكن لنا في أي حال من الأحوال أن نتجاهل الأثر الكبير الذي تمارسه لغة الوسط في النجاح المدرسي، فاللغة تمارس دوراً حاسماً ليس في تحقيق النجاح في مواد اللغة نفسها فحسب وإنما في المواد الأخرى كافة. ومن شأن القدرة على التعبير الجيد، والأسلوب اللغوي المتميز تحديد المصير المدرسي للأطفال سواء كان

ذلك في مدارسنا، أو في بعض الأنظمة التربوية في العالم، كالنظام الفرنسي الذي يولي اللغة أهمية بالغة الخصوصية في النجاح المدرسي. وفي ذلك النظام الأخير تتشابه اللغة التي تستخدم في الأوساط الاجتماعية الراقية (البرجوازية) مع لغة المدرسة. وفي كل الأحوال، فالمسيرة المدرسية، الخاصة بأطفال ذلك الوسط، مضمونة النتائج وذلك لأنهم يستحوذون على المهارات اللغوية المطلوبة في إطار المؤسسات التربوية والمدرسية، وهذا ما يذهب إليه بورديو وباسرون واستابليه وسنيدر في كثير من أعمالهم ودراساتهم الخاصة بالمسألة في المجتمع الفرنسي.

وهنا يمكننا القول إن العنف الرمزي اللغوي المدرسي يتم بصورة خفية مستترة لا يشعر به ضحاياه من التلامذة والطلاب والأهالي، وهو في النهاية يمارس عملية إقصاء أطفال المهمشين مدرسياً، ووضعتهم في دائرة الإخفاق وال فشل المدرسي بدواعي ضعف المستويات اللغوية المدرسية؛ فالمسافة الفاصلة بين لغة الفئات الشعبية وبين لغة المدرسة تكون دائماً بعيدة المدى وكبيرة، وهذا يدفعهم إلى الإخفاق، وعلى خلاف ذلك تكون هذه المسافة الفاصلة محدودة جداً بين لغة أبناء الطبقات الوسطى وبين لغة المدرسة، وهذا ييسر لهم النجاح والتفوق. ووفقاً لهذه الآلية الخفية للعنف الرمزي اللغوي تمارس الطبقات البرجوازية دورها الكبير في إقصاء أبناء الفئات الشعبية ودفع أبناء الطبقات العليا إلى مزيد من النجاح والتفوق.

5 - 4 - ديناميات العنف الرمزي :

يتجلى العنف الرمزي في المدرسة وفق آليات وديناميات وفعاليات تربوية مختلفة، وفي هذا السياق يمكننا الإشارة إلى ثلاثة مستويات من التجليات التربوية للعنف التربوي في المدرسة.

5-4-1 - مضمون التعليم.

إذا كان القانون العسكري ينص على مقولة: «نفذ ثم اعترض» فإن الصورة الأولى للعنف الرمزي تتخذ هيئة أمره تقول: تعلم ما يلقي إليك ولا تناقش. ويتجلى العنف التربوي الرمزي في صورته الأولى في عملية اختيار مادة التعلم، حيث يمثل هذا الخيار الحامل الأساسي للدلالات الرمزية والأيدولوجية للطبقة التي تسود وتهيمن.

قد لا يبدو الأمر حيادياً عندما يقرر المسؤولون (سواء أكانوا من اليسار أو من اليمين) الامتناع عن مناقشة العلاقات الإنسانية والقضايا الحيوية في الأسرة والمجتمع والسياسة، في حين يكرسون مئات الساعات المدرسية لتعلم الإملاء والتلقين وحفظ النصوص الصماء.

ونحن في سياق العملية التربوية الصماء هذه، تشبعنا على مدى الطفولة ومرّ السنين، وتأصل

في أعماقنا هذا الفراغ التربوي الذي يتمثل في مجموعة من الإجراءات والممارسات المفرغة من المعنى والدلالة. وقد يصعب علينا اليوم أن نتصور شيئاً آخر يختلف عما تعلمناه وتشبعنا بمعطياته في مختلف المراحل الدراسية، فنحن دائماً مشغولون بتعليم اللغة والتاريخ والبيولوجيا، وفي عمق هذا الاهتمام الشكلي نحن مأخوذون بالحوار والجدل، حول القضايا التقليدية المملة والفاقة للدلالة الحيوية مثل: هل نعلم الإنكليزية في المرحلة الابتدائية أم في الإعدادية؟ مشغولون بالسلم الدراسي: هل يزداد سنة أم ينقص أخرى؟ مشغولون بطبيعة الامتحانات والاختبارات، ونسب النجاح ومستويات التقويم، هل ندرس الفلسفة في هذه المرحلة أو تلك؟ تلك هي القضايا الكلاسيكية المملة والفاقة للدلالة والمعنى والعلامات. ولكننا قلما نشغل بالقضايا الحيوية حول معضلات الحياة الاجتماعية الملحة التي تحيط بنا، مثل: البؤس الاجتماعي، والإرهاب، والعنف، والحروب الدينية، والفقر، وتلوث البيئة، والأزمات المالية المعاصرة، والطفرات الاقتصادية المذهلة، وقضايا المستقبل الإنساني، وأزمات الحياة المعاصرة على اختلافها وتواترها. ومع أننا لا نقلل من أهمية أية قضية من القضايا التي تطرح، فإن السؤال الذي يفرض نفسه لماذا لا نطرح هذه الأسئلة الحيوية حول قضايا الحياة الحقيقية نفسها بأوليائها الإنسانية وإشكالياتها الاجتماعية.

يقال لنا إن المدرسة لا يمكنها أن تفعل كل شيء، وهي ليست مملكة سحرية تحقق كل احتياجات روادها وملازميها، ومن هذا المنطلق إن كل شيء في المدرسة يمكن أن يأخذ طابع الإلزام والإكراه والضغط الرمزي، حيث يجب على التلميذ أن يفعل دائماً ما يقوله المعلم أو ما يمليه عليه من: استماع، وإصغاء، وجلوس، وهدوء، وصمت؛ والمعلم غالباً ما يترتب عليه أن يصدر أوامره للتلميذ: افتح الكتاب، أغلقه، انظر إلى السبورة، قف، اجلس، لا تتكلم، أدخل، اخرج، اكتب من أول السطر، اكتب من اليمين، ضع نقطتين، أكمل العبارة، انتظر، توقف، لا تضحك، لا تتكلم، ارفع يديك عندما تريد الكلام، لا تتم، لا تسه، لا تتحدث مع زميلك، لا تحرك رأسك أو يديك... الخ.

5-4-2 - التقييم المدرسي :

ويتجلى العنف الرمزي في أكثر صورته الاستلابية في أوضاع التقييم المدرسي ولاسيما الامتحانات، حيث يوضع القوي والضعيف في حلبة صراع واحدة، وهكذا يجد الضعفاء من أبناء الأميين والفقراء أنفسهم، مع الأقوياء من أبناء المثقفين والأغنياء، في صراع مهمت داخل حلبة

الامتحانات وقاعاتها المظلمة. وهكذا نجد عبر السنوات المشاهد الواحد نفسه لأطفال معدمين ثقافيا يقادون إلى قاعات الامتحانات بهدوء، وذلك من أجل إقناعهم - بصورة خفية رمزية - بأنهم لا يساؤون شيئا، وأن قيمتهم الإنسانية والاجتماعية تحددها لحظات وكلمات ترتسم على صفحات امتحانيه صماء، وأنهم وبناتج هذه الامتحانات المصممة مسبقا، سيتحملون مسؤولية الاندثار في المهمل الاجتماعي، وفي أزقة العاطلين عن العمل وأروقة المهمشين في الحياة الاجتماعية.

ففي المدرسة ينتسب كل فريق من المتعلمين إلى ثقافة الوسط الذي نشأ فيه، إنها ثقافة أسرهم وطبقتهم الاجتماعية، ولكن المدرسة تضي على ثقافة الطبقات السائدة قيمة كبرى وتعلي من شأنها، وتبخس في الوقت نفسه الثقافات الاجتماعية الأخرى، فالأطفال الذين ترعرعوا بين الكتب وفي خضم نقاشات ثقافية لا يشعرون بالغرابة والاعتراب عندما يعيشون في المدرسة، أما أولئك الذين ترعرعوا في الفراغ الإنساني - في وسط فقير معدم ثقافيا - فإن عالم المدرسة سيبدو غريبا معاديا وكل ما فيه سيأخذ صورة عنف ثقافي في مختلف التجليات والأبعاد.

5-4-3 - العنف الرمزي للمعلم:

يمارس المعلم سلطته الأمرة في سياق قدسي رمزي حتى يتمكن من القيام بمهمة التدجين والسيطرة على عقول الطلاب ونفوسهم بسهولة ويسر. فالمعلم كما يرى إيفان إيليتش⁽⁸⁵⁾ Ivan Illitch يجمع بين وظائف ثلاث: سجان وواعظ ومعالج، فهو المسؤول عن الضبط الاجتماعي داخل الصف، وهو الذي يسهر على اللوائح والقوانين، ويحرص على أن يلتزم ويلزم الآخرين بها⁽⁸⁶⁾.

يقول فرويد Freud - مشددا على أهمية السلطة التي يتمتع به المعلمون: «إننا نفهم الآن طبيعة علاقاتنا بأساتذتنا، فهؤلاء الرجال يتحولون إلى بدائل أبوية حتى حينما يكونوا يافعين صغارا، ونحن نراهم ناضجين وراشدين إلى درجة يصعب بلوغها، فنسقط عليهم مشاعر الأبوة ونعكف على معاملتهم كما كنا نعامل آباءنا»⁽⁸⁷⁾. ومن ثم فإن هذه الطبيعة الأبوية التي تضي على المعلم تمنحه سلطة رمزية هائلة لممارسة دوره التربوي وفقا لمعطيات الثقافة السائدة والمهيمنة في الوسط المدرسي.

وفي دائرة هذا التجلي الرمزي للمعلم، تتطلب السلطة التربوية من المربي أن يمتلك عددا من الامتيازات مثل: الصحة والمزاج، ونمط الثياب، وسهولة بناء الاتصال، والقدرة على إظهار اللطف، وهي وظيفة تتعلق بقيمة مهنية، وتأخذ أيضا أهميتها في القدرة على اتخاذ القرار،

وإدراك جيد للمهمة التربوية، والتحضير للعمل وفق نظام محدد ومنهج بائن، ثم امتلاك القدرة على تكييف التعليم وفقا لحاجة التلاميذ؛ ويفترض بصاحب السلطة التربوية أن يمتلك معلومات معمقة حول الوسط الاجتماعي للأطفال الذين يعلمهم، وأن يقيم علاقات تعاون مع زملائه ورؤسائه مع الوسط العام للمدرسة، فالسلطة تحتاج إلى إمكانيات شخصية ذات طابع نفسي وأخلاقي، ونوعا من التوازن العقلي والذهني، ونوعا من السيطرة على الذات وتوازن المزاج، والقدرة على تطوير إمكانيات الطلاب وبث روح التعاون وحب الأطفال⁽⁸⁸⁾.

والسلطة التربوية تقتضي فيما تقتضيه كفاءات شخصية ذات طابع عاطفي، ولاسيما التوازن النفسي والسيطرة على الذات، وتوازن المزاج، والميل إلى تقديم العون والخدمة والحب إلى الأطفال، وهذا يتطلب أيضا واجبات ومسؤوليات قوامها: أن المعلم هو مرب يمارس مهنته من أجل ضمان أمن الأطفال وسلامتهم⁽⁸⁹⁾. وفي كل هذا وذاك تكمن المخادعات الرمزية في العملية المدرسية.

4-4-5 - الفعالية الرمزية للمنهج الخفي في المدرسة :

لا يعدو المنهج الخفي في المدرسة أن يكون غير صورة للعنف الرمزي وللسلطة الرمزية. والمنهج الخفي بالتعريف نسق نسقا متكاملا من العناصر أو المكونات والوظائف المترابطة فيما بينها بعلاقات وعمليات تقود، بفعل صيرورتها الداخلية، إلى تحقيق غايات تربوية محددة. وهنا يميز الباحثون في مجال العملية التربوية بين منظومتين من الأهداف التربوية العامة في السياسات التربوية: فهناك أهداف رسمية معلنة، وهناك أهداف خفية مضمرة؛ وتتمثل الأهداف الصريحة بقضايا إعداد الإنسان الحر المتكامل، والإنسان الصالح، وإعداد الإنسان للدفاع عن الوطن، وغير ذلك من أهداف مرسومة في لوائح سياسية وتربوية تحدد للتربية مسارها المعلن وللأنظمة التربوية القائمة غاياتها المحددة.

ولكن الأهداف التربوية المضمرة والخفية غالبا ما توضع لخدمة النظام السياسي والاجتماعي القائم، حيث تكمن وظيفتها في الحفاظ على ما يسمى بالاستقرار الاجتماعي، والضبط الأخلاقي والهيمنة الأيديولوجية وبث القيم الطبقية وغرس الطاعة والانضباط في نفوس المتعلمين والدارسين. وهذا يعني أن الأهداف الخفية هي منظومة تربوية في خدمة الطبقة التي تسود وتهيمن في المجتمع. ويمكن الإشارة إلى مجموعة من الأهداف الوسيطة التي ترسخ معالم المنهج الخفي :

1 - تمجيد رموز السلطة في مختلف المستويات،

- 2 - التأكيد على قيم الطاعة والخضوع للحكام والطبقة التي تسود،
 - 3 - توظيف الطاقة الرمزية في تمجيد السلطة (الصور، المقولات، الخطب التربوية والمدرسية)،
 - 4 - التأكيد على نمط علاقة الخضوع الهرمي بين المعلمين والمتعلمين والإدارة،
 - 5 - توظيف المنهج والخطاب المدرسي بصورة عامة بمنظومة من المقولات والنصوص التي - تمجد الحاكم بصورة مباشرة أو غير مباشرة.
 - 6 - توظيف الإمكانيات المدرسية من أجل رفض قيم الثورة والتمرد والاعتراض والنقد.
 - 7 - اعتماد طرق التلقين في التدريس والتعليم بوصفها أكثر الطرق فعالية في قتل إمكانية العقل والتفكير، وبناء روح المذلة والاستكانة والانصياع في نفوس المتعلمين. ويمكن لنا أن نقول هنا إن النظام السياسي القائم أيا كان يبدع في إنتاج عدد كبير من الوسائل التي تكون قادرة على تصفية إمكانيات العقل والتفكير والنقد عند الأطفال والناشئة.
- فالأوامر والنواهي، وأنماط السلوك والقواعد المنظمة، والإيماءات والإيحاءات، تشكل نموذجاً رمزياً ثقافياً للطبقة السائدة، وهذا يعني أن هذه النماذج تشكل دوراً ترويضياً يكره الأطفال على قبول هذه القيم، وهذه الرموز كخطوة أولى لقبول النظام الثقافي السائد على نحو قهري. فنظرات الازدراء والاحتكار التي يوجهها المعلمون إلى أبناء الطبقات الفقيرة، تساهم بشكل كبير في توليد مشاعر الدونية والقهر وتبخيس الذات عند أبناء هذه الطبقة، وعلى خلاف ذلك فإن كلمات التشجيع وابتسامات الرضا، وعبارات التقدير والثناء التي يحيط بها المعلمون أبناء الطبقات المشيدة تؤدي دوراً حيويًا وقاطعاً في تأكيد مشاعر التفوق والقوة وتقدير الذات والنجاح عند أبناء هذه الفئة الاجتماعية، وفي النهاية فإن المدرسة تعمل في منظومة خفائها على الترويض والتطبيع، ولا توجد أمام الطلاب سوى عدة خيارات أهمها الخضوع والمسايرة، أو الثورة، فبعض الأطفال يسايرون ما هو قائم في المدرسة، فيؤدي ما هو مطلوب منه، ويتمثل دوره جيداً، ويتحول إلى نموذج مثالي، فهو يحترم السلطة ويرفع راية الخضوع ويتحلى بالصبر، ويكبت رغباته، وهم بالتالي تلاميذ نظاميون مؤدبون مهذبون، وعلى خلاف ذلك هناك فئات من الأطفال تقابل القهر الخفي للمدرسة بالتمرد والهروب والعنف وهذا ما يدفع بهم إلى دائرة الإخفاق والفضل.
- فالمنهج الخفي هو فعالية رمزية يلعب دوره الحيوي في إقصاء أبناء الفئات الاجتماعية المهمشة، عبر أليات الإخفاق، وتنمية أحاسيس الدونية والقصور لديهم، وتوليد عملية إخفاقهم

المدرسي باستمرار. وعلى هذا الأساس يمكن القول إن كثيرا مما يتعلمه التلميذ في المدرسة قد لا يرتبط جوهريا بمحتويات الدروس والمقررات (المنهج المعلن) بل يرتبط بعملية ترويض الطالب على قيم ومعايير محددة تتمثل في قيم الطاعة، واستهلاك التحيزات الاجتماعية والقيمية والأيدولوجية السائدة في المجتمع وفقا للمنهج الخفي والمستتر المعتمد. ووفقا لهذه الرؤية فإن المدرسة وفقا لمنهجها الخفية لا تهدف إلى تحقيق المساواة بين التلاميذ والطلاب بل تهدف إلى ترسيخ مبدأ اللاتكافؤ بينهم⁽⁹⁰⁾؛ وهنا لابد من الحذر من المنهج الخفي بما يفرسه من قيم سلبية تتمثل في قيم الطاعة والخضوع وإضعاف روح الإبداع في نفوس الطلاب حيث تكون المدرسة أداة لإعادة إنتاج الأمر الواقع بكل سلبياته واختناقاته لصالح النخبة المهيمنة⁽⁹¹⁾.

خاتمة :

يقول نيتشة فاضحا الدور الأيدولوجي للمدرسة «إن التربية ليست إلا آلة للتلاعب والتناوب، تعمل على تشويه وعي الإنسان، وإلغاء ذاته، وبالتالي إخضاعه للسلطة المطلقة للدولة»⁽⁹²⁾. لقد بينت دراستنا هذه عبر محطاتها المختلفة أن العنف الرمزي حاضر في عمق الفعاليات التربوية للمؤسسة المدرسية، وأن هذا العنف يمارس دوره على إيقاعات الثقافة التي تسود وتهيمن في المجتمع. لقد بيننا بوضوح أن العنف الرمزي يعتمد على مبدأ التعسف والاعتباط واللاموضوعية، حيث ينطلق من مسلمات ومصادرات تؤخذ على أنها صحيحة موضوعية وحيادية. ولكننا عندما نتأمل فيها بعمق لا نجد لها أي أساس منطقي أو موضوعي، وهنا يمكن القول مع شيشرون بأنه «لا يوجد عبث أكبر من الاعتقاد بأن كل ما هو منظم بواسطة المؤسسات أو قوانين الشعوب عادل»؛ وهذه هي حال المدرسة اليوم حيث تتبنى عنفا رمزيا اعتباطيا يقوم بالدرجة الأولى على تحييز طبقي أيدولوجي عميق الأبعاد.

فالمدرسة تمارس عنفا رمزيا عبر سلطة رمزية ورأسمال رمزي وهذا العنف يعمل بصورة الخفية ونواضعه الأيدولوجية المستترة على إنتاج الخضوع والسيطرة والهيمنة، ولم يكن هذا الأمر خفيا على الطيب صالح حيث يقول في روايته المشهورة موسم الهجرة إلى الشمال: «لقد أسسوا المدارس، ليعلمونا كيف نقول نعم بلغتهم»⁽⁹³⁾.

ومما لا شك فيه أن العنف الرمزي يمارس دوره في مختلف فعاليات وتجليات الحياة المدرسية والتربوية، وبالتالي فإن هذا العنف يتفرد بكونه عضويا لاشعوريا بالنسبة لمن يمارسه ولمن يخضع لتأثيره. إنه عنف معنوي مستتر يعتمد على التصورات ويفعل فعله في إنتاج الدلالات التي غالبا ما

تكون من طبيعة أيديولوجية، ولكن هذا العنف - بعفويته وانسيابيته المعنوية- يمتلك القدرة على أن يحقق غايات ثقافية كبرى تتمثل في التطوع الأيديولوجي، وفي الترويض الثقافى لرواد المدرسة وسدنتها في آن واحد، وذلك لأنه عنف يولد أي يقوم على توليد الدلالات ويمارس فعله في عالم المعاني عبر فعالية الرموز، وهو في ذلك يميل إلى إعلاء الدلالات والقيم التي تفرضها طبقة بعينها، وذلك لأن من ينتج هذه المعاني والدلالات ويطررها أداة للهيمنة والسيطرة في الحياة المدرسية لا يضيره أبداً أن يخضع لمشيئتها وإرادتها.

لقد حاولنا في هذه الدراسة المتواضعة، أن نكشف ملابسات الحياة الرمزية في المؤسسات التربوية، وقد عملنا من أجل هذه الغاية على الخوض في مفهوم العنف الرمزي وتحليل أبعاده ومدخله وتجلياته في مختلف جوانب الحياة التربوية.

لقد عملنا منذ البداية على اختراق الجدار الفكري لبيير بورديو في نظريته الرمزية وفي مقولاته عن العنف الرمزي، حيث تجنبنا الدوران الكلي على محور رؤيته التربوية، وقمنا بالكشف عن تصورات سوسيولوجية هامة تتعلق بمفهوم العنف الرمزي، ووظفنا المفهوم ذاته في تحليل كثير من جوانب الحياة المدرسية الخفية. وهذا يعني أننا حاولنا الخروج عن المؤلفات السوسيولوجية في تمجيد المفهوم والخشوع في محرابه، لقد تجاوزنا هذا الأمر وقمنا بالكشف عن مداخل سوسيولوجية، جديدة كانت في أصل المفهوم وشكلت لحظات هامة في مخاضه الأول.

لقد أبرزنا عبر هذا التحليل دور السوسيولوجية النقدية في الكشف عن خفايا الحياة المدرسية. وقد تبين لنا بصورة واضحة أن مفهوم العنف الرمزي لا يكاد يختلف كثيراً عن العنف الثقافى والأيديولوجي الذي يتخفى في مسامات الحياة المدرسية ويلتبس في ممارساتها.

لقد بيننا بوضوح أن استخدام مفهوم العنف الرمزي لم يكن أكثر من طفرة فكرية استفاقت في خضم البحث عن الدلالة والمعنى في الحياة المدرسية وفي خفاياها الأيديولوجية. ومع ذلك فإن المفهوم اكتسب مشروعياته التاريخية، وقد برهن بفعالية عن قدرته التحليلية لكثير من القضايا والجوانب المهمة في الحياة التربوية.

فالمدرسة عالم رمزي، مضمع بالرموز والدلالات والمعاني، فكل ما فيها يحمل معنى ويرمز إلى دلالة، إنها نسق من الدلالات والمدلولات؛ فالمعلم بكل ما يرفل فيه من مزايا وما يُعرف عنه من حركات وإشارات؛ والتلامذة بكل إيماءاتهم، وحركاتهم، وكلماتهم؛ والمناهج ما خفي منها وما علم، والمضامين بكل ما تشتمل عليه من علوم ومعارف؛ كل ذلك حتى طرائق الكلام وعمليات

التواصل في المدرسة عمليات وفعاليات وممارسات متشعبة بالدلالات وتتمحور حول دلالة الرموز. وهذا العالم الرمزي يتحرك بسلطة الرموز وقوتها، بالعنف الرمزي وصولته، وفي داخل هذا العالم المعنوي المهيب بالدلالات والعلامات، تكمن أيديولوجيا وتصورات مجتمعية طبقية المحتوى والغاية. وهنا وفي تحليل هذه المضامين الأيديولوجية المتشعبة بحركة المعاني ودلالة الرموز وعنفها، كانت وقفتنا التحليلية عبر هذه الدراسة المتواضعة، وكم نرجو أن نكون قد أفلحنا على الأقل في مقارنة هذه الظاهرة والكشف عن بعض ملاسباتها وفقا لأغراض حددناها منذ البداية.

مراجع الدراسة وهوامشها

1 - هناك شبه غياب للدراسات والأبحاث التي تتناول مفهوم الرمز في اللغة العربية إن لم يكن هناك غياب كامل، ويكاد الجزم يكون وفي حدود التقصي الذي أجريناه لم يتم العثور على دراسات عربية تتناول مفهوم الرمز ووظيفته وتجلياته بصورة مستقلة . وهذا الغياب في الدراسات العلمية العربية يقابله ندرة في الدراسات الأجنبية نفسها حول الرمز بوصفه مفهوما.

2 - عبد الهادي عبد الرحمن، الذهنية العربية منظور لغوي، دراسات عربية، عدد 4/3 كانون الثاني شباط/ يناير فبراير، 1993، صص11-29، ص13.

3 - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، <http://www.alwarraq.com>

4 - الجوهري، الصحاح في اللغة، <http://www.alwarraq.com>.

5 - زين الدين الرازي، مختار الصحاح، <http://www.alwarraq.com>

6 - الفيروزآبادي، القاموس المحيط، <http://www.alwarraq.com>

7 - محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، <http://www.alwarraq.com>

8 - المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، تصدير، إبراهيم مدكور، مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، القاهرة 1972، ص 372.

9 - مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، تصدير إبراهيم مدكور، القاهرة، 1403 هـ 1982 م، ص 92.

10 - مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي المرجع السابق، ص 92.

11 - أندريه لالاند : موسوعة لالاند الفلسفية، ت: خليل أحمد خليل، المجلد الثاني، بيروت، 1996.

12 - انظر كلود ليفي ستروس، الفكر البري، ترجمة نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر،

بيروت، 1984.

- . Encyclopædia Universalis France S.A. 2008, <http://www.universalis.fr/polices.php> - 13
- 14 - وكيبيديا الموسوعة الحرة (موسوعة إلكترونية) - <http://ar.wikipedia.org/wiki>
- 15 - voir : O. Beigbeder, La Symbolique, coll. Que sais-je ?, P.U.F., Paris, 1957-
- 16 - انظر : علي سامي النشار، نشأة الدين، مكتبة الخانجي، مصر، 1948.
- 17 - C. Lévi-Strauss, Anthropologie structurale, Plon, Paris, 1958
- راجع أيضا : محمد بن حمودة، الأنثروبولوجيا البنيوية من خلال أبحاث ليفي ستروس، دار محمد علي الحامي، صفاقص، تونس 1987.
- 18 - عبد العزيز العيادي، ميشال فوكو، المعرفة والسلطة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت 1994، ص 7.
- . DURAND, Gilbert (1984) L>imagination symbolique. Paris: PUF, 1984, c. 1964, 132 p-
- 20 - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت ج9. <http://www.alwarraq.com>
- 21 - حسن سعيد الكرمي، الهادي، ج3، دار لبنان للطباعة والنشر بيروت، 1993، ص279.
- 22 - المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، تصدير، إبراهيم مدكور، مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، القاهرة 1972، ص 631.
- 23 - روبرت ف. لتكة، العنف والقدرة، ترجمة شريف بهلول، ضمن: المجلة الدولية لعلوم الاجتماعية، ظاهرة العنف: منظورات من خلال الفلسفة وعلم الاجتماع، عدد 132، (صص5-15) ص5.
- 24 - جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ط1، الشركة العالمية للكتاب، 1494، ص670.
- 25 - Rey, A. 1992. Dictionnaire historique de la langue française, Paris, Robert
- 26 - المرجع السابق: روبرت ف. لتكة، العنف والقدرة، مرجع سابق، ص 5.
- 27 - توماس بلات، مفهوم العنف: وصفه وتفنيد، ضمن: المجلة الدولية لعلوم الاجتماعية، ظاهرة العنف: منظورات من خلال الفلسفة وعلم الاجتماع، عدد 132، (صص17-25) ص17.
- 28 - توماس بلات، مفهوم العنف: وصفه وتفنيد، ص 18، المرجع السابق.
- 29 - حسين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1992، ص42.
- 30 - بكر القباني، ثورة يوليو أصول العمل الثوري المصري، دار النهضة القاهرة، 1970، ص 109.

- 31 - حسين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1992، ص43.
- 32 - بير فيو، العنف والوضع الإنساني، في كتاب المجتمع والعنف: مجموعة من الاختصاصين، ترجمة الياس زحلاوي، المؤسسة الجامعية للنشر، بيروت، 1985، (ص 148-149).
- 33 - Paul Ricœur, Histoire et vérité, Paris, Le Seuil, 1955, p. 227.
- 34 - Larousse 1996, 1556-Erasmus Geer Geertsy , Humaniste hollandais 1467.
- 35 - J.Palmero, Histoire des institutions et des doctrine pédagogiques par les textes , SUEL, - Paris,1955, pp130-135.
- 36 - عبد الله عبد الدايم ، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1978، ص276.
- 37 - Alain Guillotte, Violence et Education , Presses universités de France, Paris , 1999.
- 38 - علي أسعد وطنفة، الطاقة التدميرية للعنف السيكولوجي في التربية، المعرفة، مجلة تصدر عن وزارة، الثقافة في سورية، العدد 534، آذار 2008، ص.ص(20-20).
- 39 - بركات محمد مراد، ظاهرة العولمة بين رفض العرب والإسلاميين والترويج الغربي رؤية نقدية، المنطلق الجديد، العدد الثالث، صيف- خريف 2001، ص.ص 205-246، ص 235.
- 40 - Bourdieu P., Passeron J.C., La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.
- 41 - بيير بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لتنسيق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007، ص 102.
- 42 - بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994، ص 5.
- 43 - Pierre Bourdieu Réponses. Pour une anthropologie réflexive, Seuil, Paris, 1992 , p.123.
- 44 - عبد الإله بلقزيز: العنف السياسي في الوطن العربي، المستقبل العربي، عدد5، 1996، ص.ص(68-72).
- 45 - عبد الإله بلقزيز: العنف السياسي في الوطن العربي، المرجع السابق ص 72.
- 46 - Pierre Bourdieu Réponses. Pour une anthropologie réflexive, Seuil, Paris, 1992 , p.141.
- 47 - Bourdieu P., Esquisse d'une théorie de la pratique, Paris, Droz, 1972, p.18.

- 2-Bourdieu Pierre: La Domination masculine, Seuil, 1998, pp. 8- 7 - 48
- 2-Bourdieu Pierre: La Domination masculine, Seuil, 1998, pp. 8 -7 - 49
- Lévi-Strauss, in Georges Charbonnier, Entretiens avec Lévi-Strauss, Paris, Union générale - 50
33-d>éditions, 1961, pp. 32
- 51 - بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء،
مصدر سابق، ص 60.
- 52 - بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء،
1990، ص 54.
- 53 - فريق من الاختصاصيين: المجتمع والعنف، ترجمة الياس زحلاوي، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد
القومي، دمشق 1975، ص 142.
- Choses dites, Minuit, Paris , 1987 , P 160 - 54
- Pierre Bourdieu , Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action, Paris , 1994. P 161 - 55
- Pierre Bourdieu , Méditations pascaliennes. Éléments pour une philosophie négative, Seuil, - 56
1997.
- regarde: Pierre Bourdieu: Capitale symbolique et Classes sociales , dans L'ARC, N72, 2e - 57
Trimestre, 1978.
- Herbart (Johann Friedrich): Philosophe et pédagogue allemand (Oldenburg 1776 - Gttingen- 58
(1841).
- E. Durkheim, Education morale, P. U. F., Paris, 1963- 59
- Baudelot & Establet: L'école capitaliste en France, P.U.F., Paris, 1974- 60
- Illitch Ivan: Une société sans école, seuil, Paris, 1971 - 61
- Snyders Georges: Ecole Classe et Luttes des Classes, PUF., Paris, 1982 - 62
- Brenstien Basil, Langage et Classes sociales, Minuit, Paris, 1975 - 63
- 64 - بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز
الثقافي العربي، بيروت، 1994، ص 7.
- 65 - بيير بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر

تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007، ص 103.

Bourdieu. P , La Reproduction , Edi. Minit J/CPASSERONP Paris , 1970 , P.22 - 66

Bourdieu. P , La Reproduction , Edi. Minit J/CPASSERONP Paris , 1970 , P.23 - 67

68 - بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء،

1990، ص 56.

.Snyders(G.), Ecole classe et lutte des classes, P. U. F., Paris, 1882 - 69

.P. Bourdieu; (J. C.) Passeron, La reproduction, Paris, Minit, 1970, P192 - 70

.P. Bourdieu; (J. C.) Passeron, La reproduction, Même source, p246 - 71

.Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971 - 72

.Baudelot & Establet: L'école capitaliste en France, P.U.F., Paris, 1974 - 73

.Bourdieu Pierres & Passeron-J.C.: La reproduction, P.U.F. Paris, 1970 - 74

. Illitch Ivan: Une société sans école, seuil, Paris, 1971- 75

.Snyders Georges: Ecole Classe et Luttés des Classes, PUF., Paris, 1982- 76

.(Snyders(G.), Ecole classe et lutte des classes, ibid (P23- 77

.Bourdieu (P.) La reproduction P.U.F., Paris, 1971- 78

Burguiere Evelyne. Culture et classes sociales: Inégalités ou différences culturelles. dans C. - 79

.R. E. S. A. S. l'handicap socioculturel en question, les Editions E. S. F., Paris, 1981. p 103

80 - علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مكتبة الطالب الجامعي، الكويت، 2003، صص 167-174.

De Coster (S.)& Hotyat Fernand, La sociologie de l'éducation université. de Bruxelles, - 81

.Bruxelles. 1970, P 92

.Brenstien Basil. Langage et Classes sociales. Minit. Paris. 1975 - 82

83 - مجموعة مؤلفين: الطفل والتلفزيون، ترجمة علي وطفة، و فاضل حنا، وزارة الثقافة، دمشق 1996.

.De Coster Sylvain. La sociologie de l'éducation université. ov. cite - 84

Ivan Illich, Sociologie américain d'origine autrichienne (Vienne 1926) Ecrit: (Une société sans- 85

(école, 1971 ; le Genre vernaculaire, 1983

86 - سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية، عالم المعرفة، عدد 198، المجلس الوطني للثقافة والفنون

- والآداب، يونيو/حزيران، 1995، ص243.
- 87 - بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994، ص5.
- Robeert Dottrenns. La cris de L'éducation et ses remèdes. Delachaux et Niestlé. Suisse. 1971، - 88
30-PP 23.
- .Robeert Dottrenns. La cris de L'éducation. ibid- 89
- 90 - النقيب، خلدون حسن، المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب/ أغسطس، 1993، ص70.
- 91 - النقيب، خلدون حسن، المشكل التربوي والثورة الصامتة، المرجع السابق، ص83.
- 92 - محمد بو بكري، التربية والحرية، من أجل رؤية فلسفية، الفعل البيداغوجي، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1997، ص59.
- 93 - من رواية موسم الهجرة للشمال، للأديب السوداني الطيب الصالح. ، ط14دار عودة ، بيروت، 1987.