جامعة وهران 2
محمد بن أحمد
Université d'Oran 2
Mohamed Ben Ahmed

جامـــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــادة دكتوراه في العلوم

في علـــــم النفـــس العيادي

بعنوان:

جنوح الأحداث والسلطة الأبوية

Délinquance juvénile et autorité paternelle

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد(ة): لزرق سجيدة

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

اللقب والاسم	الرتبـــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــــفة
مكي محمـــــد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	رئيـــــسا
فسيان حسين	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	مقـــــررا
بولجراف بختاوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	منـــاقشا
لكحل مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيـــــدة	منـــاقشا
بن أحمد قـويدر	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستـــغانم	منـــاقشا
بولقدام سميـرة	أستاذ محـــاضر أ	جامعة سعيـــــدة	منـــاقشا

الســـــنة : 2020-2021

الشكـــر

أتقدم بشكري إلى أستاذي المشرف السيّد فسيان حسين، أستاذ التعليم العالي بجامعة مُحَّد بن أحمد – وهران 2، والذي كان خير معين، بإصغائه، تفهمه ورشده لي. الذي وهبني من وقته ومعرفته، ودلّ لي الطريق، وأكسبني من معارفه، ورفع من معنوياتي.

إلى زميلتي عيساوي أمينة "زينب" التي أعانتني بتجربتها ولم تبخل علي بنصائحها وإرشاداتها.

كما أبعث بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى السادة والسيّدة، أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل البحثي.

وإلى كل من أعانني في إنجاز هذا البحث.

الإهــداء

إلى من ربيّاني صغيرا..

إلى والديا اللذين بذلا الكثير في سبيل تربيتي وتعليمي..

وكانا لي المثل الذي غرس في نفسي علو الهمّة وحب الطموح..

إلى والدتي التي سهرت على راحتي ومازالت تغمرني بالدعاء..

إلى من عانوا كثيرا طيلة انشغالي بإعداد هذا البحث.. زوجي وابني الغاليين..

إهداء خاص إلى ابني الحبيب كي أكون قدوة له في العلم..

إلى أحبّتي وأعزاءي أخي وأختاي وعائلتهم..

إلى الأحداث الجانحين ضحايا المشاكل الأسرية..

إلى هؤلاء .. أهدي ثمرة جهدي المتواضع..

سجيدة

ملخـص الدراســة

تهتم الدراسة الآنية بجنوح الأحداث والسلطة الأبوية من خلال البحث في تأثير الإخفاق في ممارسة السلطة الأبوية في إحداث جنوح الأحداث.

افتُتحت الدراسة بمفهوم السلطة وأنواعها، التفريق بين المفاهيم المرتبطة بالسلطة، مصادر السلطة وأهمية السلطة. ثم دراسة مفهوم الأب من الجانبين النفسي والاجتماعي، بعدها تطرقت إلى مفهوم السلطة الأبوية، أنواعها، والسلطة الأبوية في المجتمع الجزائري بين المجتمع التقليدي والمجتمع الحديث. بعدها تم التعريف بالمراهقة، وصف أهم التّحوّلات الفسيولوجية الخاصة بالبلوغ، المعاش النفسي للمراهق، حاجات المراهق، أشكال المراهقة، وأخيرا مشكلات المراهقة. ثم انتقلت الدراسة إلى الإلمام بمفهوم جنوح الأحداث، مفهوم الشخصية الجانحة، فأشكال النشاط الجانح وأخيرا العوامل المؤدية للجنوح.

اعتمدت الدراسة على منهج قصة الحياة، فارتأت أنّه الأنسب للتحليل حيث تُدرس السّيرة الذّاتيّة لكلّ حالة، ويتمكن تتبّع مسار حياتها وذلك من خلال العودة إلى مراحل العمر الّتي مرّت بها.

قامت الدراسة بتسجيل وتحليل ثمان قصص حياة لمراهقين جانحين منتمين للمركز المتخصص في إعادة التربية بولاية سيدي بلعباس.

دُعِّمت الدراسة بمقابلات نصف موجهة مع أمهات الجانحين من أجل التأكد من الأحداث التي تحكيها، لأجل التّوصل إلى نتائج صحيحة.

توصّلت الدراسة إلى أنّ جنوح الأحداث مرتبط بالإخفاق في ممارسة السلطة الأبوية، أي هو ما يُفسّر تكوين شخصية مضطربة يصعب عليها الاندماج في المجتمع.

ظهرت أخطاء الأب في ممارسته للسلطة الأبوية كالتالي:

– عدم قدرته على خلق علاقة عاطفية ودّية بينه وبين ابنه، حيث تتميز العلاقة بينهم بالبرود العاطفي، ممّا يُؤدي إلى انعدام العلاقة الثلاثية (أب–أم–طفل)، وبالتالي استحالة التماهي مع الأب والذي ينتج عنه اضطراب تكوين الأنا الأعلى، وبالتالي ضعفه وهشاشته. وهو ما يُميّز الشخصية الجانحة.

– عدم توفير الأب للحماية وعدم قدرته على تحقيق الأمن لابنه، والذي نتج إمّا للامبالاة آبائهم بهم، وعدم اهتمامهم بهم، وإمّا لتهديد أمنهم الداخلي من خلال تطبيقهم للتسلط الوالدي واستعمال أساليب العنف والقسوة.

– غياب التأطير الوالدي، والذي يبرز في عدم وضع قوانين تحكم البيت وتُنظِّم سلوك الأبناء، وانعدام المراقبة الأبوية. وهو ما يُمثّل في غياب المرجعية لدى الطفل، فلا يعرف السلوك الصحيح من السلوك الخاطئ.

– انعدام الحوار والمناقشة بين الأب والابن، والذي يُساهم بدوره في تهميش الابن.

– كثرة النزاعات الأسرية وعدم قدرة الوالدين على الحد منها، والتي تُظهر عدم قدرة الوالدين على التكيف والتعايش مع بعضهما البعض.

– استعمال الآباء لأسلوب الإهمال واللامبالاة، التسلط والقسوة، التذبذب في التربية، أسلوب المفاضلة والتفرقة والتدليل الزائد ممّا ساهم في تكوين شخصية جانحة.

– تعزيزه الأب للسلوك الجانح، من خلال السكوت عن الخطأ أو تشجيع الابن على السرقة بطريقة ضمنية.

وانتهت الدراسة بتوصيات تناسب النتائج المتحصل عليها.

كلمات مفتاحية: السلطة، الأب، السلطة الأبوية، جنوح الأحداث.

المحتــويات

الشكر.....أ

الإهداء.....ب

ملخص الدراســة.....ج

المحتـــويات.....و

مقدمــة الدراسة.....1

الفصل الأول: الاطار العام للدراسة.....5

1. الاشكالية.....6
2. الفرضيات 7
3. أهمية الدراسة.....7
4. أهداف الدراسة 9
5. المفاهيم الاجرائية 9

الفصل الثاني: السلطة الأبوية.....11

1. السلطة.....12

1) مفهوم السلطة وأنواعها.....12
2) مفاهيم مرتبطة بالسلطة.....20
3) مصادر السلطة.....24
4) أهمية السلطة.....27

2. الأب.....29

1) الأب النفسي.....29

2) الأب الاجتماعي.....42

3. السلطة الأبوية.....46

1) مفهوم السلطة الأبوية.....46

2) أنواع السلطة الأبوية.....47

3) السلطة الأبوية في المجتمع الجزائري بين المجتمع التقليدي والحديث.....53

الفصل الثالث: جنوح الأحداث 58

4) مفهوم جنوح الأحداث.....59

5) مفهوم الشخصية الجانحة.....61

6) أشكال النشاط الجانح.....69

7) العوامل المؤدية إلى الجنوح.....75

الفصل الرابع: علاقة السلطة الأبوية بجنوح الأحداث.....90

الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة.....97

1. المنهج.....98

2. أفراد الدراسة.....100

3. أدوات الدراسة.....101

4. إجراءات الدراسة.....102

5. حدود الدراسة.....104

الفصل السادس: الإطار التطبيقي للدراسة.....105

1. عرض وتحليل قصص الحياة.....106
1) الحالة الأولى: وضعت لنفسي اسما وتاريخا.....106
2) الحالة الثانية: أعاني مشاكل كثيرة مع أبي.....124
3) الحالة الثالثة: أبي لا ينهاني عن السرقة... إذن أتابع مسيرتي في السرقة.....141
4) الحالة الرابعة: تركت كل الأحزان ورائي وتوجهت إلى الانحراف.....163
5) الحالة الخامسة: أصبحت منحرفا رغم أنّي أعيش حياة هنيئة في منزلنا.....181
6) الحالة السادسة: فقدت الأمل في أبي واقتنعت بأن أعيش حياتي بمعطياتها.....200
7) الحالة السابعة: رفعت علمي في الانحراف.....227
8) الحالة الثامنة: الأمر يعنيني لوحدي، إنّها حياتي وأنا حر في تدبيرها.....240
2. مناقشة النتائج.....256
3. استنتاج عام.....264
خاتمة.....270
قائمــة المراجـع.....273
الملاحــق.....284

مقدّمة الدراسة

يُعتبر جنوح الأحداث مشكلة متعددة الأبعاد، فهي قضية قانونية لاختراق الحدث لقوانين المجتمع الذي ينتمي إليه، كما أنّها قضية فردية واجتماعية كون السلوك المرتكب فردي وجرى في سياق اجتماعي.

اهتم عديد الباحثين باختلاف تخصصاتهم من أطباء، علماء النفس، علماء الاجتماع، علماء الإجرام، علماء القانون وغيرهم بدراستها سعيا منهم للوصول إلى فهم الظاهرة والتعرف على العوامل المؤدية إليها وإيجاد السبل للكف من انتشارها، خاصة وأنّ ظاهرة جنوح الأحداث في تزايد مستمر وهو ما يُثّير قلق المختصين في المجال ويدفعهم للبحث في خبايا الظاهرة.

ربط عديد من الباحثين استفحال الظاهرة بالتغيرات الاجتماعية التي طرأت على المجتمع الجزائري، خاصة وأنّها مسّت بنية الأسرة، فبعد أن كان يُميّز الأسرة الجزائرية قديما النظام البطرقي الذي يتكفّل فيه شيخ القبيلة بالإشراف على جميع القضايا الاجتماعية، الشخصية، الأخلاقية، السياسية وغيرها بالاعتماد على الأعراف والعادات الموروثة عن السلف، وكان يُمثّل فيه الأب مركز السلطة الذي تُنظّم حوله العائلة، إرادة الأب مطلقة وترتكز على العادة والإكراه، كما كانت المرأة تعاني تمييزا مقارنة مع الرجل، حيث كانت خاضعة لسلطته سواء كان أبا أو أخا أو زوجا أو غيره. أتى المجتمع الحديث بتغيرات أدت إلى انقلاب البيئة الاجتماعية وإعادة تقديم مفهوم الدور الاجتماعي للرجل والمرأة.

يعود هذا التحوّل إلى أسبا اقتصادية واجتماعية بالأساس، حيث أصبحت صعوبة العيش ومتطلبات الحياة المتزايدة تفرض على الشاب العيش مع زوجته وحدهما في منزل بعيدين عن عائلتهما، في أسرة نووية، من أجل مواجهة التكاليف والمصاريف والابتعاد عن التدخل في أمورهما الخاصة.

أدى هذا التحوّل إلى انعكاسات سلبية على مجمل وظائف الأسرة ونشاطاتها، فأصبحت رقابة الأسرة على أفرادها محدودة من جراء غياب كلا الوالدين عن المنزل في نفس الوقت من أجل العمل. كما أظهر التحوّل تغييرا كبيرا على

مستوى السلطة داخل الأسرة، فأصبحت لسلطة الأب منافسة قوية من قبل مؤسسات أخرى ومن ذلك سلطة وسائل الاعلام، والتعليم، وتحول القيم الاجتماعية. لم يعد الأب ذلك المسيطر والمهيمن، والذي يمتلك القدرة على تسيير الأسرة والتحكم فيها بشكل مطلق، فغياباته وانشغالاته أو هجرته غيرت من صورته ولم تحافظ على نموذج الاحترام والوقار والطاعة الذي كان يستمد شرعيته من المرجعية الدينية، والتي أخذت مكانها المرجعية الاقتصادية، بمعنى أنه من يمتلك نفوذا ماليا في الأسرة يمكن أن يصبح ذو سلطة.

ساهمت التغيرات الاجتماعية أيضا في اقتصار دور الأب على الجانب الاقتصادي أي تموين الأسرة بحاجاتها ومتطلباتهما المادية فقط، وبالتالي بدأ يفقد جزء هام من وظيفته التربوية والاجتماعية وهو ما تسبب في ظهور العديد من المشكلات الاجتماعية مثل الانحراف، الادمان، التشرد وغيرهم. فتخلي الوالدين عن دورهما في التنشئة الاجتماعية، وتحررهما من مراقبة أبناهم وضبط سلوكاتهم، أدى إلى تعويضه جماعة الرفاق (وخاصة رفاق السوء).

و نظرا لأهمية الموضوع ارتأت الدراسة البحث في علاقة السلطة الأبوية بجنوح الأحداث.

و لأجل الالمام بهذه الجوانب اتبعت الدراسة الخطوات التالية:

الفصل الأول، يُمثل الإطار العام للدراسة، ويضم الاشكالية والسؤال المركزي للدراسة بالإضافة إلى التساؤلات الجزئية، ثم اقتراح مجموعة من الفرضيات التي تحُل مُؤقتا مشكلة البحث، أهمية وأهداف الدراسة وأخيرا المفاهيم الإجرائية للدراسة.

الفصل الثاني، ويضم السلطة الأبوية.

الفصل الثالث، يشمل جنوح الأحداث.

الفصل الرابع، يدرس علاقة السلطة الأبوية بجنوح الأحداث.

الفصل الخامس، يُمثّل الإطار المنهجي للدراسة، ويضم المنهج المتبع، أفراد الدراسة، إجراءات الدراسة، وأخيرا حدود الدراسة.

أمّا الفصل السادس، يُمثِل الإطار التطبيقي للدراسة وفيه تُعرض وتُحلل قصص الحياة الثمانية، ثم مناقشة النتائج. والتطرق إلى مدى تحقق الفرضيات أو عدم تحققها، يتبعها استنتاج عام.

وتختتم الدراسة بإدراج بعض الاقتراحات والتوصيات لمواجهة ظاهرة جنوح الأحداث.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. المفاهيم الإجرائية

1. الاشكالية:

تُمثّل الأسرة البيئة القاعدية التي تتبلور فيها شخصية الأبناء، وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي يقدّمها الوالدين، وبتأثير التفاعلات بينهم وبين أبناءهم، فالأسرة مكان التبادلات العاطفية بين أفراد من نفس الجيل ومن جيل مغاير، يعيشون تحت سقف واحد، مؤسساتي ومعترف به من طرف الآخرين.

يُجزم عديد الباحثين النفسانيين والاجتماعيين أنّ الأسرة هي المسؤولة على توجيه سلوكات أبناءهم نحو السواء أو اللاسواء من خلال ممارساتهم التربوية. فهي تهتم بتلبية الحاجات الأولية للطفل الصغير، وتُوفِّر له الإطار الضروري لتطوره العاطفي من أجل بلوغ النضج، والذي يتمثل في نمو الفرد في علاقة مع المجتمع، نموا متوافقا مع سنه والذي يدور حول قدرته على التماهي مع المجتمع دون التضحية الكبيرة لتلقائيته. كما وضَّح ليبوبر (Leober) عام 1990 ضرورة وجود السلطة الوالدية للتطور الشخصي والاجتماعي للطفل.

تُعدّ الشخصية الجانحة من الشخصيات اللاسوية والمرتهنة التي أبرزت عدم قدرتها على الاندماج وسط المجتمع الذي تنتمي إليه، والتي تظهر في مجموع المخالفات التي يرتكبها المراهق (الجانح) في حق قوانين المجتمع، والذي يُعبّر بدوره عن الصراع الذي يتعارض به مع المجتمع الذي ينتمي إليه.

يعتبرها النسقيون أمثال ويكلاند (Weakland)، جاكسون (Jackson)، واتزالاويك (Watzalawick) ومينيشان (Minuchin) عرض لأسرة مضطربة، وفهم الجنوح يعود إلى فهم النسق الأسري لهذا الجانح والتفاعلات داخل الأسرة، ما بين الزوجين، الزوجين والأولاد، الاتصال، كذلك الممارسات و الأساليب التربوية. (Ausloos et al., 1986, p. 145-150)

أقرّ دينيات (Dignette) عام 1989، أنّ الجنوح ناتج عن صدع في التنشئة الاجتماعية و هذا لغياب الروابط بين الفرد و الآخرين الذين يُمثِّلون قيم المجتمع. (Born, 2006, p. 169)

يعود صراع المراهق الجانح مع السلطة إلى نوع السلطة التي تلقاها في أسرته خلال مراحل تكوّن شخصيته. فتلقيه لأسلوب تربوي متسلط، ظالم وعنيف يُنتج منه فردا متمردا على السلطة، خارقا لقوانينها. كما ينتج عن تلقي الطفل لأسلوب تربوي متساهل، غير مبال ومهمل، مراهقا جانحا غير مبال بالقوانين، لا يحترمها ولا يولي اهتماما بها.

أبرزت بومراند (Baumrind) عام 1991، ستانبارغ (Steinberg) و آخرون عام 1994 من خلال دراستهم لعواقب تأثير الأساليب التربوية على تطور المراهق، أنّ الأسلوب الديمقراطي هو الأكثر إفادة و أنّ الأسلوب غير الملتزم ينتج سلوكات أكثر تهميشا. (Born, 2006, p. 95)

وبالتالي يلعب تطبيق السلطة الأبوية دورا جوهرا في اكساب الطفل مفهوم القانون واحترامه، و من هذا الأساس ينبثق الاهتمام بدراسة السلطة الأبوية والجنوح عند المراهق. ومن هنا ينبق السؤال المركزي للدراسة الحالية:

* هل للسلطة الأبوية دور في إحداث جنوح الأحداث؟

بالإضافة إلى البحث في نوع الأسلوب التربوي المطبق من قبل الوالد، وعليه يكون السؤال الجزئي:

- أي أسلوب من الأساليب التربوية له دور في إحداث جنوح الأحداث؟

2. الفرضـيات:

للإجابة عن التساؤلات السابقة، ترتكز الدراسة على الفرضيات التالية:

- نتوقع أنّ للسلطة الأبوية دور في إحداث جنوح الأحداث.
- نفترض أنّ لأسلوب الإهمال واللامبالاة دور في إحداث جنوح الأحداث.
- نفترض أنّ الأسلوب المتسلط دور في إحداث جنوح الأحداث

3. أهمية الدراسة:

تظهر أهمية دراسة جنوح الأحداث في كونها مشكلة اجتماعية تهز البناء الاجتماعي ككل، وتهدد استقراره، أمنه وتطوره، فالدول التي يتمتع أفرادها بالصحة النفسية تُعد دولا متطورة ومزدهرة أمّا الدول التي تسودها الآفات، المشكلات والأمراض النفسية تبقى دولا متخلفة ومريضة.

وإن أردنا وقاية صحة مجتمع بأكمله فعلينا أن نساهم ونسهر على صحة الأطفال، لأن الطفل هو مواطن الغد، وإذا لم يُحمى ويُعالج اليوم سيزيد في عبء المجتمع من جهة وعبئه كفرد وفي تعاسته.

أجمعت نظريات علم النفس على أنّ سنوات الطفولة هي أساس تكوين الشخصية، فإن كانت سنوات الطفولة سوية كان الشخص في مراهقته ورشده ناضجا، متوافقا ومنتجا، والعكس كذلك. لذلك يجب توفير البيئة الاجتماعية الصالحة للطفل كي ينمو ويتطور متمتعا بالصحة النفسية، وبالتالي متوافقا نفسيا واجتماعيا. يتحقق تمتع الطفل بالصحة النفسية بإشباع حاجاته البيولوجية والنفس–اجتماعية بالصورة المطلوبة وتفهمه ومعاملته على أساس احترام مطالب المراحل العمرية التي يمر بها.

يحتاج الطفل لمعاملة خاصة في مراحل العمرية الأولى ثم تتغير احتياجاته مع نموه وتطوره، وعليه، يجب تغير نمط التعامل معه تبعا لكل مرحلة، فتختلف معاملة الابن أو التلميذ في مرحلة الطفولة عن مرحلة المراهقة وخاصة في مجال السلطة الموجهة والضابطة، فبعدما كان يؤمر الطفل الصغير بالقيام ببعض الأمور، يجب أن يُشاورَ المراهق في ذلك، كونه لم يعد ذلك الطفل الصغير الذي يتقبل سلطة الآخر. فهو في مرحلة عمرية جد حساسة متمثلة في تحول جسم ونفسية الشخص من جراء التحوّلات الفسيولوجية للبلوغ. فهو في صراع مع ذاته من أجل تقبل جسمه الجديد، وتقبل الآخرين له بصورة وصفة جديدة. وعليه، يُحاول تحديد الملامح الأخيرة لهوّيته الشخصية من أجل الاندماج بمكانة اجتماعية جديدة في الوسط الذي يعيش فيه.

تُؤثر كل الاخفاقات في تنشئة الطفل على تحديد ملامح شخصيته مستقبلا، وتوجهه نحو الاندماج أو الارتهان والتهميش، ومن هنا تبرز أهمية دراسة علاقة السلطة الأبوية بجنوح الأحداث من أجل وضع حد لانتشار هذه الظاهرة التي أصبحت في تزايد مستمر مؤخرا.

يرجع عديد الباحثين النفس-اجتماعيين أنّ التحولات الاجتماعية التي طرأت على المجتمع الجزائري هي التي ساهمت في ارتفاع نسبة الجنوح، يرجع ذلك إلى تغير مكانة الأب داخل الأسرة الجزائرية بعد أن كان ممثلا للسلطة والقانون، أصبح كفيلا بتوفير الجانب الاقتصادي فقط.

أهمل عديد من الآباء دورهم الأساسي في تنشئة الأبناء، المتمثل في حب الأبناء، والاهتمام بهم، وتمثيل السلطة والقانون داخل الأسرة، فبغياب هذين الدورين الذين يُعدّان مفتاح التنشئة الصحيحة للأبناء يضطرب التكوين النفسي لهم.

وبالتالي تُحاول الدراسة الحالية الكشف عن تأثير اضطراب دور السلطة الأبوية على تكوين هويتهم الشخصية والمتمثلة في الشخصية الجانحة.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الآنية إلى:

- التعرف على تأثير الإخفاق في تطبيق السلطة الأبوية في إحداث جنوح الأحداث.
- التعرف على نوع الأسلوب التربوي المتبع من قِبل الأب.

5. المفاهيم الإجرائية:

السلطة الأبوية: هي مجموعة القرارات والإجراءات التي يتخذها الأب والتي من شأنها أن تنظم شؤون الأسرة والقرابة وتحدد مستقبل أفراد الأسرة.

وفي الدراسة الحالية تُمثل مجموعة الممارسات والإجراءات التي يتبعها آباء المراهقين الجانحين في الأسرة.

الحدث الجانح: هو القاصر الذي يعاني اضطرابات وصراعات نفسية تظهر في ارتكابه للمخالفات، وتعدّيه على قوانين المجتمع.

وفي الدراسة الحالية، هو المراهق الذي يتراوح عمره ما بين 16 و 18 سنة، والذي ارتكب مخالفات قانونية وأدانه القاضي بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو بولاية سيدي بلعباس.

الفصل الثاني: السلطة الأبوية

1. السلطة
2. الأب
3. السلطة الأبوية

I. السلطة:

تعتبر السلطة من ضروريات الحياة الاجتماعية، وتُمثّل احدى الوظائف الاجتماعية، فلا يمكن للفرد العيش في جماعة دون أن يُمثّل أحدهم دور السلطة من أجل المحافظة على بقاءها، ويكون ذلك من خلال بث روح النظام والانضباط لكل أفرادها بالإضافة إلى حمايتهم وحل مشاكلهم وتولي مسؤوليتهم.

والسلطة ظاهرة قديمة قدم الانسان، وكانت ولا تزال أساسية لحياة المجتمعات، فالأفراد بطبعهم ينقسمون إلى فئتين، فئة تتمتع بامتيازات دون غيرها وهي التي تسمح لهم بممارسة السلطة على الآخرين، واخضاعهم والتأثير فيهم، وفئة أخرى خاضعة مطيعة لأوامر الفئة الأولى.

سنحاول فيما يلي عرض مفهوم وأنواع السلطة، المفاهيم المرتبطة بها، مصادرها وأهميتها.

1. مفهوم السلطة وأنواعها:

ورد في معجم المعاني الجامع أنّ السلطة في اللغة تدل على: التَّسَلُّطُ والسيطَرَةُ والتحكُّمُ، تسلُّط وسيطرة وتحكّم، سيادة وحُكْم. جمعها: سُلُطَاتٌ، سُلَطٌ. كما يميز المعجم بين مجموعة من السلطات؛ السُّلطة الزَّمنيَّة: المتعلّقة بالأمور الدُّنيويَّة. السُّلطة التَّنفيذيَّة : الحكومة وهيئة موظَّفيها، التي تباشر إجراء القوانين التي تضعها السلطة التشريعيّة وهي خلاف السُّلطة التَّشريعيّة والسُّلطة القضائيّة. السُّلطة التَّشريعيَّة: مجلس النُّوّاب، البرلمان؛ الهيئة الخاصّة من مجموعة الأشخاص المنتخبين رسميًّا مهمَّتهم وضع القوانين أو تعديلها لدولةٍ أو ولاية. السُّلطة القضائيَّة: السلطة الممنوحة للقضاة بأن يقضوا بين الناس فيما يتعلّق بالنفس والمال؛ رِجَالُ القَضَاءِ. السُّلُطَاتُ العُلْيَا بِالبِلاَدِ: الأَجْهِزَةُ الحَاكِمَةُ فِي البِلاَدِ. السُّلطة الرَّابعة: الصّحافة. السُّلطة الرُّوحيّة: رجال الدِّين. السُّلطة المختصّة / السُّلطات المختصّة: المسؤولون عن اختصاص معيّن. سُلْطَة القانون: قدرتُه على فرض احترامه. (معجم المعاني الجامع) http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/سلطة/

كلمة سلطة Autorité مشتقة من اللاتينية Autoritas ومعناها التأثير المطبق على الآخرين للحصول على بعض السلوكات منهم في مواقف معينة. (Sillamy, 2003, p. 30)

أمّا في المعجم الفلسفي السوفياتي، فيعرفها على أنّها: "احدى الوظائف الأساسية للتنظيم الاجتماعي للمجتمع، إنّها القوة الآمرة التي في حوزتها الامكانية الفعلية لتسيير أنشطة الناس بتنسيق المصالح المتعارضة للأفراد أو الجماعات وبإلحاق تلك المصالح بإدارة واحدة عن طريق الإقناع أو القسر". (العيادي، 1994، ص 43)

يعرف الفيلسوف الاستكلندي بيتي (Beattie) السلطة على أنّها: "القدرة على التأثير على الأشخاص ومجريات الأحداث واللجوء إلى مجموعة من الوسائل تتراوح بين الإقناع والإكراه" (وطفة، 1998، ص 11)

أمّا علماء الاجتماع فيعرّفونها على أنها نفوذا شرعيا–قانونيا. والشرعية تعني أحقية الوضع التنظيمي في تنظيم سلوك أعضاء التنظيم ممثلة على شكل معايير اجتماعية مناسبة للتنظيم، ويشير إلى: وجود مجموعة من الأفراد ومواقع هرمية مترابطة بوشائج نفوذية، ووجود مجموعة معايير وقواعد تنظيمية تتحكم في توزيع النفوذ على أصحاب المواقع الهرمية وكيفية ممارستهم واستجاباتهم له كوسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي الرسمي. (معن، 2006، ص 163)

أمّا عن معجم المصطلحات النفس–اجتماعية، فإعطاء السلطة (Autoriser) هي القدرة، الكفاءة، الحق، والاستطاعة بمشروعية القيام بشيء معين، انجازه وتنفيذه. وهو ما يُعبر عن وجود علاقة خضوع وتبعية. أي أن هناك علاقة هرمية بين الذي يُعطي الإذن والترخيص وبين الذي يستقبله. كما يعود مفهوم السلطة إلى أنه نوع من التفكير القديم موروث من ثقافتنا، فالسلطة هي فعل الذي يخلق، أو الذي يلد. (Barus-Michel, Enriquez et Levy, 2002, p. 61)

تُعرّف السلطة كذلك على أنّها الاستخدام الشرعي للقوة بطريقة مقبولة اجتماعيا، وهي القوة الشرعية التي يمارسها شخص أو مجموعة على الآخرين. ويعد عنصر الشرعية عنصرًا هامًا لفكرة السلطة.

كما ورد في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية أن السلطة هي القدرة القانونية على ممارسة نفوذ على فرد أو جماعة ومن وسائلها إصدار الأوامر والنواهي ممن يملكها إلى الخاضعين لها ومن جهة أعمالهم وإثابتهم أو عقابهم.(حمودة، 2014، ص 111)

تعد السلطة **أمرا** و**واقعا اجتماعيا** في نفس الوقت، فإن كانت سياسية أو غير سياسية فإنها لا تقوم إلا في جماعة، وعلى ذلك فإن ظاهرة السلطة عموما ظاهرة اجتماعية. يقصد بالسلطة غير السياسية "السلطة الاجتماعية" وهي التوصل من خلال علاقات تقام مع الآخرين إلى الحصول على خدمات الآخرين أو الظفر بطاعتهم. ومصادر هذه السلطة الاجتماعية متعددة: كالثراء المادي والمركز الاجتماعي الذي يحتله شخص ما، والذي قد يكون نتيجة شغله لوظيفة حكومية مثلا. وقد يكون مصدر السلطة أيضا هو العلم والثقافة أو الفن، فكبار العلماء، الخبراء والفنانين يتمتعون بسلطة تمكنهم من أن يثروا على سلوك الآخرين.

أشار مينود (Meynaud) إلى السلطة من خلال تعريجه على كثير من وجهات نظر المهتمين بعلم السياسة، على أنها: "ممارسة نشاط ما على سلوك الناس، أي القدرة على التأثير في ذلك السلوك وتوجيهه نحو الأهداف والغايات التي يحددها من له القدرة على فرض إرادته. ولن تكون وسائل السلطة في تحقيق ذلك استعمال الإكراه فحسب، فبإمكانها تأمين الطاعة وتحقيق الأهداف بواسطة الحظوة أو الموقع الاجتماعي وحتى بواسطة السلوك الذي يعده المجتمع سلوكا فاضلا فيرفعنا إلى مرتبة النموذج أو القدوة". (العيادي، 1994، ص 43-50)

من خلال هذه التعاريف تضاف خاصية أخرى إلى السلطة ويمكن فهمها على أنها **علاقة**، ليست مجرد قوة مسلطة –من خارج الجماعة– على الجماعة.

يعتبر عالم الاجتماع ويبر (Weber) أنّ السلطة مرتبطة بالعنف، بحيث أن العنف هو الوسيلة الطبيعية للسلطة، من حيث احتكارها، شرعيتها. إلاّ أنّ تأكيد ويبر (Weber) على احتكار السلطة للعنف يبرره هاجس البحث عنده عمّا يجعل هذا الاحتكار مشروعا أو شرعيا. ذلك نجده يبحث عن أسس لهذه الشرعية، ويحددها في ثلاثة نماذج للسلطة:

* **نموذج تقليدي**: يستند إلى نفوذ "الأمس الأزلي" ويتمثل في سلطة الأعراف، وقداسة الاعتقاد في السلف.

* **نموذج السلطة الكاريزماتية أو اللدنية**: المبنية على الاعتقاد الانفعالي في قدرات شخص استثنائي بسبب قداسته أو بطولته أو ميزاته المثالية.

* **السلطة القانونية**: المستمدة من الأعراف بمعقولية التشريعات والقوانين. (العيادي، 1994، ص 43-50)

استعاد لابيار (Lapierre) تقسيمات ويبر للسلطة إلاّ أنّه حدّد ثلاثة أشكال مختلفة من السلطة، وهي:

* **السلطة المباشرة**: من حيث خضوع كافة أفراد الجماعة للأعراف، فلا أحد يأمر بل الجميع يطيعون معتبرين مخالفة القواعد المقدسة جريمة، تعرض فاعلها إلى عواقب مشينة تجلب الموت، وغضب الآلهة، ونقمة السلف.

* **السلطة المجسّدة**: حيث تعتبر السلطة كملكية، أو متاع وهي ميزة من مميزات عبقرية مالكها. فالسلطة بهذا المعنى هي المسافة الفاصلة بين البطل والناس، لكنّها المسافة–الجسر، فهي في نفس الوقت حاجز وممر للعبور. فبقدر ما ينعزل مالك السلطة بحكم التفرد والتميز، يكون مجبرا على أن يكون قريبا من الآخرين حتى يلتحموا به ويجد أنفسهم فيه.

* **السلطة المؤسسة**: وهي إصلاح قانوني، حيث تتحول السلطة إلى شخص معنوي، يعبّر عن الخير المشترك أو المصلحة العامة. فالسلطة المؤسسة في جوهرها سلطة قانون حيث تتكيف الأصول التشريعية مع ضرورات الحياة الجماعية.

يرى دي جوفنيل (De Jouvenel) "أن الفرد بمجرد أن يمارس سلطة على الآخرين، فإنّه يشعر بسمو ذاته، وأن إرادته تعلوا على إرادة الخاضعين"، ويطلق دي جوفنيل (De Jouvenel) على الحالة التي تنتاب الفرد عند توليه السلطة "الأنا الحكومية".(العيادي، 1994، ص 43-50)

يتفق الباحثين الاجتماعيين والأنتروبولوجيين على أن مفهوم السلطة مرتبط دائما بالتعالي والتسامي وقداسة من يمارسها، من خلال الرجوع إلى فرويد (Freud) في كتابه "الطوطم والمحرّم"، راد كليف براون (Radehiffe-Brown) في كتابه "البنية والوظيفة في المجتمع البدائي"، دوركهايم (Durkheim) في "الأشكال الدنيا للحياة الدينية" وغيرهم، يبين الباحثين الرابطة الحميمية بين السلطة والمقدس، من احتفالات التنصيب مرورا بمراسيم الطاعة، الولاء والتعظيم وصولا إلى الخوف المطلق من لعنة انتهاك المقدّسات (العيادي، 1994، ص 43-50)

أما عن ميكيافيلي (Machiavelli) فقد رسم أسوأ صورة لممارسة السلطة في القرن السادس عشر. حيث أن في كتابه الأمير حاول أن ينظر إلى المواصفات التي يتمثلها الأمير أو الحاكم، فلا يمكن ممارسة الحكم إلا بعد التخلي عن كل القيم الأخلاقية وتبني قيم النفعية. فالتاريخ يؤكد أنما قام به ميكيافيلي (Machiavelli) كان متأثرا فيه بالواقع التاريخي الذي عاشته إيطاليا في القرن السادس عشر. لكنه كان متحيزا للسلطة التي كان جزءا منها. وأهم ما اشتهر به المثل: "الغاية تبرر الوسيلة"، وهو المبدأ الذي يوحي بأن الأخلاق هي أمر ثانوي في السياسة والاجتماع والاقتصاد. ولا مكان لها في أذهان الأخلاقيين. والرياء من المواصفات التي أوصى بها ميكيافيلي (Machiavelli) الأمير لكسب عطف الناس والوصول إلى السلطة، وهذه الأخيرة كما أكد ميكيافيلي (Machiavelli) لا تقوم على الأخلاق بل على المنفعة. (القمودي، 1999، ص 11)

أمّا عن غوستاف لوبون (Gustave Le Bon) فأضاف مصطلح الجماهير للسلطة، واعتبره أنه الجزء المقابل للسلطة. رسم لوبون (Le Bon) صورة قاتمة عن السلطة، فهو يصفها في اندفاعها وحماسها على أنها أبعد ما يكون عن التفكير العقلاني المنطقي. لوبون (Le Bon) على غرار ميكيافيلي (Machiavelli) كان متأثرا بشكل كبير بواقعه.

وهو الفوضى التي كانت تعرفها فرنسا أنداك إبان الثورة الفرنسية، وما صاحب ذلك من خوف من الجماهير وعدم القدرة على ردعها. وعلى الرغم من القوة التي تكون كامنة في الجماهير، فإن مجرد تحولهم إلى جمهور يجعلهم يتحركون بطريقة تختلف عن تفكير الفرد معزولا عن روح الجماعة. لهذا فهو يعتبر أن الجمهور أدنى من مرتبة الانسان فيما يخص الناحية العقلية الفكرية، ولكن من وجهة نظر العواطف والأعمال التي تثيرها هذه العواطف، فإنه يمكن لهذا الجمهور أن يسير نحو الأفضل، أو نحو الأسوأ، وكل شيء يعتمد على الطريقة التي يتم بها تحريضه أو تحريكه بها. (القمودي، 1999، ص 13)

وعليه استخلص القمودي في كتابه "سيكولوجية السلطة" أن السلطة تنتج عن أساس نفسي عقلي يحدد اتجاهها الفكري والسياسي، والأدوات التي تمارس بها هذه السلطة. ولكي تتمكن هذه السلطة من بسط نفوذها تحتاج إلي إيديولوجية تمثل البعد المعلن للسلطة. ويستند الساس النفسي العقلي بدوره إلى الوعي التاريخي لمفهوم السلطة، وما يتضمنه هذا الوعي من تصورات ومفاهيم، وانظمة سياسية واقتصادية. ومن خلال هذا الوعي ينشأ الفهم السياسي للسلطة، كما ينشأ الفهم السياسي للدين وعلاقته بالسلطة. (القمودي، 1999، ص 19)

فالوعي التاريخي بمفهوم السلطة يجعل صاحب القرار (من بيده السلطة) يؤسس ويكيف سلطته مع المعتقدات والتصورات الاجتماعية، ويصوغ سلطته بناء على هذه الأفكار، وتحويلها إلى وقائع وعلاقات وأجهزة ومؤسسات تقود المجتمع الذي تحكمه.

مثّل القمودي وجهين للسلطة، الوجه المعلن وسماه الإيديولوجية، والوجه الخفي الذي سماه السيكولوجية. "فالوجه المعلن تمثله الايديولوجيا هو ما تتبناه السلطة، وتسعى إلى تحقيق مقولاته ومفاهيمه وتصوراته في الواقع، بوصفه إيديولوجية كلية عامة للمجتمع الذي تهمن عليه وتحكمه وتقوده". (القمودي، 1999، ص 27)

وبالنسبة إليه، لا يمكن أن تكون سلطة إلا مرفقة بالوجه المعلن وهو الايديولوجيا التي تتحقق السلطة من خلالها إذ أن كل سلطة تقوم على إيديولوجية ظاهرة تسعى إلى تطبيقها في كل مرافق الدولة مؤسساتها لضمان استمراريتها.

أما الوجه الخفي للسلطة وهو السيكولوجيا، فهذا تخفيه السلطة عمدا، وتمثله مجموع الرغبات والحاجات والدوافع النفسية. فالجانب السيكولوجي تلجأ إليه السلطة لأنها تعي جيدا محدودية قدرة الايديولوجيا. كما أن هذه الأخير لا تستطيع أن تلبي كل الحاجات التب تسعى إليها السلطة.

ناقش القمودي في كتابه "سيكولوجية السلطة" أوجه ممارسة السلطة، حيث ذكر أنها لا يمكن أن تتأسس إلا على شرعية معينة تخول لها صلاحيات وإمكانيات مادية ومعرفية. (القمودي، 1999، ص 11)

ولممارسة السلطة أوجه عديدة لخصها الباحث الأمريكي جون كينيث جالبيرث (John Kenneth Galbrait) في ثلاث كيفيات:

- **الكيفية القسرية**: عندما تمارس السلطة بطريقة قسرية عن طريق العنف والاكراه لكسب الخضوع. وغالبا ما تلجأ السلطة هنا إلى أساليب التعذيب والسجن والحرب، في محاولة منها لترهيب المعارضين لها. والعنف هو أول مصادر السلطة، إلى درجة أن هناك من الفلاسفة ما يسمي عنف الدولة أو السلطة بالعنف المشروع، وهي الوحيدة التي لها الحق في ممارسته.

- **الكيفية التعويضية**: هي مناورة من مناورات السلطة، فكل معارض تسعى السلطة إلى احتوائه وضمان سكوته، وتكون هذه الكيفية عندما تعتمد السلطة على المال والمكافآت والهبات والهدايا...

- **الكيفية التلاؤمية**: عندما تعتمد السلطة على الحوار وتبادل الراي وتسعى إلى التوافق. (القمودي، 1999، ص 11).

تشير موسوعة علم النفس والتحليل النفسي إلى تعريف السلطة على أنها أحد الأشكال الرئيسية لتنظيم أفعال الناس وتنسيقها لتحقيق هدف عام.

يرى فرويد (Freud) أن السلطة هي المثل النموذجي للأنا الأعلى وهي عبارة عن القانون الخلقي عند الفرد.

يرتبط الأنا الأعلى من عقدة أوديب من خلال تمثل النا الأعلى لسلطة الوالدين ومشاعر الذنب التي تترتب على المشاعر المتناقضة تجاه الوالدين، وزوال عقدة أوديب بعزوف الطفل عن الموضوع المحرم مع تهديده بالخصاء. وتشتق عقدة أوديب من كونها تؤدي إلى تدخل سلطة الوالدين، ويتمثل الأنا الأعلى هذه السلطة ويحل محل العقدة، ويكون ذلك ما بين 3-5 سنوات. (الحنفي، 2005، ص 61).

يرى بياجيه (Piaget) أن السلطة تكمن في المرحلة الرابعة والتي سماها بمرحلة التعاون من سن 11-12 سنة، وهي مرحلة تقنين القواعد. حيث يكون هناك اتفاق متبادل لاحترام القواعد، ويبدو الاهتمام والبحث على القواعد نفسها. (حمودة، 2014، ص 114)

اهتم مندل (Mendel) بالبحث في ميكانيزم هذه السلطة والذي ينزلق من الحقل النفسي إلى الحقل الاجتماعي. لأنّ الراشد المواجِه للسلطة الاجتماعية لا يستطيع الانسحاب إذن يتحمل الذنب: فبداخله يستيقظ الخوف من فقدان الحب.

يُفسّر مندل (Mendel) التركيبة النفس–عاطفية للسلطة كالتالي: (Mendel, 1989, p. 55-58)

من خلال تعريف مندل (Mendel) للحب، بالعلاقة بين الفاعل ومصادر لذّته، يُحب الطفل الشخص الذي يعتني به، منذ أشهره الأولى من حياته، وتكون في الغالب الأم. فهي التي تأتيه بالغذاء، الدفء، العناية والحب أي اللذّة. فكل ما يُسعد الرضيع ثم الطفل الصغير ينتسب لأمه، فهي تُقوّي وتُعزز الرابط النفس–عاطفي الموجود بينهم.

ولكن يتكون وجه سيء للأم من خلال احساس الرضيع بكل احباط، فكل غم معاش من طرف الفاعل في تلك السن وكأنّه صادر من الأم ومراد منها، باعتبار أنّها "كلية القدرة". فالإحباطات والغموم المحتمة ينجر عنها ردود عدوانية موجّهة نحو الأم.

في العالم السحري للرضيع أو الطفل الصغير، لا يوجد تمييز بين الاستيهامات والحقيقة. فمهاجمة الأم خياليا يستطيع أن ينجر عنه اتلافها، ولكن هذا الاتلاف ينجم عنه تخفيف مصدر اللذّة والعطاء، والتي تمثّله أيضا الأم.

فما نسميه بالذنب الانساني ما هو إلاّ خوف الفاعل من فقدان حب الموضوع، وفي هذا الطور المبكر تكون الأم. فما هو إلاّ خوف من الهجر والتخلي. تكون الحلقة الكاملة كالتالي: احباط الفاعل ← عدوان ضد الموضوع ← استيهام اتلاف هذا الموضوع ← الخوف من الهجر ← الذنب.

فالعدوان والشعور بالذنب لا مفر منهما إلى حد ما. تظهر فائدتهما أيضا عند نقطة معينة وضمن حدود معينة: فكميات القلق الصغيرة تُجبِر هذا الموضوع إلى التقدم، إلى التخلي عن المواقف القديمة النفسية والعاطفية تُجاه الموضوع، مع تطور معداته العصب–فيزيولوجية، وخاصة الحركية، للبدء، ولإعطاء نفسه المتعة الضرورية للحياة.

تزيد الثقة بالنفس عادة، شيئا فشيئا، بالمشاركة في الحياة الاجتماعية، بالتعرف على العقبات التي يجدر التغلب عليها، وبتطور معنى الواقع، وهو ما يسمح بالتخلي عن مواقف التبعية المطاوعة للموضوع، مواقف مرتبطة أصلا بالتبعية البيولوجية، المادية وتواجد عدوانية مذنبة.

نستطيع القول أنّ الصورة الأمومية هي التّي تُجسّد السلطة، فهي معاشة ومستدخلة من قِبل الفاعل ككلية القدرة، مصدر للذة والاحباط في نفس الوقت.

2. مفاهيم مرتبطة بالسلطة:

* **السلطة والقوة:**

السلطة (Autorité) والقوة (Force) أمران مختلفان: فالقوة هي التي بواسطتها تستطيع أن تجبر الآخرين على طاعتك، في حين أن السلطة هي لحق في أن توجّه الآخرين أو أن تأمرهم بالاستماع إليك وطاعتك، والسلطة تتطلب قوة، غير أن القوة بدون سلطة تعتبر ظلما واستبدادا، وهكذا فإن السلطة تعني الحق. (وطفة، 1998، ص 5)

* **السلطة والنفوذ**:

وجد في الموسوعة العربية العالمية، أن السلطة في العلوم الاجتماعية تعني قدرة أشخاص أو مجموعات على فرض إرادتهم على الآخرين، إذ يستطيع الأشخاص ذوي النفوذ إنزال عقوبات أو التهديد بها على أولئك الذين لا يطيعون أوامرهم أو طلباتهم، وتكاد السلطة تكون موجودة في كل العلاقات الانسانية. (وطفة، 1998، ص 3)

يشكل التداخل بين مفهومي السلطة والنفوذ جانبا من الاشكالية اللغوية لمفهوم السلطة بصورة عامة. وإذا كانت السلطة (Autorité) هي القدرة على الاخضاع، في صيغتها الأدبية، فإن التداخل مع مفهوم النفوذ (Pouvoir) يصبح أمرا لا مفر منه. ويمكن الفصل بينهما على أساس أن السلطة هي القوة الشرعية، بينما النفوذ هو الاستطاعة والقدرة على التأثير. فالسلطة تنطوي دائما على تعبير أخلاقي بينما يفتقر إلى ذلك مفهوم النفوذ. فالسلطة هي نفوذ مشروع، بينما قد يكون النفوذ سلطة غير مشروعة، وهو في نهاية الأمر القدرة على اتخاذ فعل أو انتاج أثر ما ومنها نفوذ القانون.

* **السلطة والتسلط**:

تعني السلطة القوة التي يستشعرها المرء وتملي عليه نوعا من الفعل والسلوك. تكون السلطة عبودية وتسلطا عندما يستخدمها الزعيم لمصلحته الخاصة وتكون حرة عندما توظف في خدمة الناس كافة. (وطفة، 1998، ص 10)

يُطلق التسلط (Autoritarisme) على النسق الذي يفرض نفسه بسلطة مطلقة. وهو الاستفادة الكاملة من موقع السلطة والتجبر والأنانية في اتخاذ القرار وإجبار من يقع تحت نطاق هذه السلطة على تنفيذ القرارات دون النقاش أو تبادل للآراء.

يُعرّف دينكن ميتشل (Duncan Mitchell) السلطة: "بأنها نوع من أنواع القوة التي تنظم واجبات وحقوق الأفراد، وتكون السلطة فعالة عندما تصدر عن أشخاص شرعيين، حسب اعتقاد الأشخاص الخاضعين لمشيئتها". ويحاول ميتشل في هذا السياق أن يفصل بين مفهومي السلطة والتسلط حيث يرى أنّ السلطة تختلف عن التسلط (السيطرة القسرية والجبرية)، من حيث أن هذه الأخيرة تلزم الأفراد على التكيف لمشيئتها من خلال العقاب والمكافأة". فالسلطة الشرعية هي التي تسعى إلى تحقيق المصالح المشتركة لأفراد المجتمع، وبالتالي فإن التسلط هو الاسراف في استخدام السلطة لغايات لا تتحقق فيه مصالح الأفراد ولا تعبّر عن طموحات الخاضعين لها. ونعني الافراط في استخدام السلطة الحالة التي تسرف فيها السلطة استخدام أساليب القمع والاكراه. وتتمثل الأسباب غير الشرعية التي يوظفها أصحاب السلطة في تسلطهم نزعتهم المتزايدة في توكيد الذات والنفوذ، أو الانفراد بإمكانية السلطة، أو تحقيق مصالح خاصة لأعضاء الطبقة التي تمارس السلطة في المستوى الاجتماعي. (وطفة، 1998، ص 11)

وبالتالي فالسلطة ظاهرة طبيعية ضرورية للحياة الاجتماعية والتربوية، أمّا التسلط فهو الإفراط السلبي في ممارسة السلطة ويعني ذلك استخدام أساليب القمع والاكراه واساليب العنف في السيطرة على الآخر من أجل مجرد إخضاعه والهيمنة على وجوده، حيث تنحرف هذه الممارسة عن غاياتها الايجابية الساعية إلى تنظيم الحياة بصورة إيجابية.

- تسعى السلطة إلى تنظيم الحياة وضبطها وتوجيهها بينما يسعى التسلط إلى مجرد الهيمنة والسيطرة والاخضاع.
- في ممارسة السلطة، توظف القوة لغايات اجتماعية بينما تستخدم هذه القوة بصورة عبثية في حالة التسلط.
- القوة وسيلة السلطة في تحقيق الغايات بينما هي غاية في ممارسة التسلط.

– تنطلق السلطة من أسس ثقافية وأخلاقية وتهدف إلى تحقيق مصالح الفرد والجماعة وتعبّر عن الطابع العام للحياة السياسية والأخلاقية والاجتماعية. بينما التسلط هو إفراط في ممارسة السلطة وهو يقوم على مبدأ الاكراه والقهر.

تأخذ العلاقة التسلطية صورة العنف بأشكاله النفسية والجسدية، وغياب قيم المودة والتفاهم والحوار والمحبة. حيث لا يسمح للأفراد الذين يخضعون لعلاقة التسلط بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم. وبالتالي فالعلاقة القائمة بين المتسلط والأفراد الخاضعين للتسلط هي علاقات قوامها مركب العلاقة بين القوي والضعيف، بين السيّد والمسود، بين الغالب والمغلوب، وبين الآمر والمأمور دون وجود حدود وسطى لطبيعة هذه العلاقة. (وطفة، 1998، ص 12)

* **العنف والتسلط**:

يعني العنف ممارسة القوة على شيء ما. وهو الايذاء باستخدام طرق القوة المادية الشديدة. يُعرّف أيضا على أنه القوة الجسدية أو النفسية التي تستخدم في إيذاء الآخرين أو الإضرار ببهم. يعرّفه روبرت أودي (Robert Audi) على "أنه مهاجمة الشخاص أو استغلالهم على نحو جسماني أو نفسي شديد". أمّا تشارلز ريفارا (Charles Rivera) وكينيث سويترز (Kinneth Switzer) يعرّفانه على أنّه: "الاستخدام غير العادل للقوة من قبل الأفراد لإلحاق الأذى بالآخرين والضرر بممتلكاتهم". (وطفة، 1998، ص 6-7)

العنف هو بعد رئيسي من أبعاد التسلط. فالمتسلط رجل عنيف وهو يلجأ إلى العنف في كل مناسبة من مناسبات فعاليته التسلطية. فالعنف هو ممارسة للقوة، والتسلط هو مماسة للعنف في اقصى درجاته ومختلف اتّجاهاته. وهذا لا يعني أنه يمكن لفطرة التسلط أن تقوم من غير عنف بكل ما يتضمن عليه هذا المفهوم من قهر وأذى وعدوان. (وطفة، 1998، ص 8)

* **التسلط والقمع**:

يعد القمع صورة من صور التسلط، ونموذجا من نماذجه، وبعدا من أبعاده. فالقمع في عمقه هو أي قسر، ترغيبي أو ترهيبي يفرض على الانسان إما القيام بفعل أو الامتناع عنه، سواء في التفكير أو في القول أو السلوك أو العمل. وفي اللغة العربية، القمع: مصدر قمع، والرجل يقمع قمعا، وأقمعه أي قهره وذله فذل، والقمع الذل، وقمع الرجل في بيته دخل متخفيا، وقمع الرجل غلامه، أي ضربه بالمقمعة، وقمع الأمير الفتنة أي أخمدها، وقمع الأمير فلانا أي ضربه على رأسه حتى يذلك، وقمع البرد النبات أي رده عن النمو.

يتضمن مفهوم القمع على ثلاثة عناصر أساسية: فكرة الشدة، الايذاء، والقوة العضوية أو المادية. وهو استخدام أقصى درجات الشدة والقوة على الآخر لإخضاعه وإلغاء وجوده المعنوي والشخصي ماديا أو معنويا بصورة جزئية أو كلية. والقمع قد يكون نفسيا أو رمزيا أو ماديا، وقد يشتمل على جميع هذه الجوانب دفعة واحدة. (وطفة، 1998، ص 9)

* **الإرهاب والتسلط:**

يعد مفهوم الارهاب من المفاهيم الأساسية التي تعبّر عن اتّجاه مفهوم التسلط، فالإرهاب التربوي صورة من صور التسلط ونتيجة من نتائجه. والإرهاب هو نسق الفعاليات والخبرات السلبية العنيفة التي يخضع لها ويعانيها من يخضع للسلطة أو التسلط: كالعقوبات الجسدية، والاستهزاء، والسخرية والتهكم، وأحكام التبخيس، وغير ذلك من الاحباطات النفسية والمعنوية التي تشكل المناخ العام لحالة من الخوف والتوتر والقلق التي يعانيها المتربون والتي تستمر عبر الزمن وتؤدي إلى نوع من العطالة النفسية والفكرية وإلى حالة من الاستلاب وعدم القدرة على التكيف والمبادرة. (وطفة، 1998، ص 10-9)

3. مصادر السلطة:

(أ) المجتمع كمصدر للسلطة:

المجتمع منظمة بنيتها مستقرة منظمة ومُعَرَّفة. تحكمها سلطة قضائية معينة لها مهام وخدمات عامة تسهر على التعزيز والمحافظة على المجتمع كنظام للحياة الجماعية. فالمجتمع كوسط وجود، يعني ثقة كبيرة لمختلف أفراده، لديه نسق من الواجبات الجماعية التي يُستطاع الاغتنام منها، ولكن يتوجّب أيضا توليها. فلكل فرد دوره الاجتماعي الخاص به ككائن اجتماعي، فيُدرَك واجب المجتمع أحيانا كأمين اجتماعي، حارس، مراقب أو بكل بساطة محفز لاجتماعية سلوكاتنا وأحيانا كخادم اجتماعي، لعبا منه للدور المتوقع والمربح.

المجتمع تقاسم للأدوار ذلك أنّ الحياة الاجتماعية تفرض على أعضاءها ذلك، أي بالانتماء إلى جماعة يتوجب لعب دور. والانتماء لعديد من الجماعات الاجتماعية ما هو إلا تتابع لأدوار وأنساق من العلاقات. فالتواجد اجتماعيا يعني امتلاك معالم اجتماعية، ولأن يكون مُعرَّفا اجتماعيا من طرف الآخرين، يجب عليه أن يلعب دورا ويحافظ عليه، أي في نفس الوقت اتمام وظيفة اجتماعية، وتقبل الحقوق والواجبات.

يختلف شكل هذه الواجبات والحقوق بتغير المجتمعات، الأمكنة والعهود، ولكن يُعدُّ نسق المعالم الاجتماعية، الدور أو الأدوار المتتابعة، جانبا أساسيا لمعاش لكل فرد كعضو من جماعة أو مُشارِك في حياة الجماعة. (Micchielli, 1979, p. 34-35)

فالفرد ليس له الحق في أن يقرر أي شيء بمفرده وإنّما هناك مجموعة من القواعد والقيم التي تحكمه وتحكم سيرته في حياته العامة والخاصة.

يعتبر المجتمع أول مصدر للسلطة في حياة الانسان حيث أن القيم والمعايير والعادات والتقاليد والدين لها مكانة القداسة في حياة الأفراد فبامتثالهم لها يحفظون هيبتهم ومكانتهم في المجتمع وبالتالي تعطى لهم تأشيرة القبول في هذا الوسط الاجتماعي وبتخلي الفرد عن هذه القيم والتقاليد فأنه يتعرض للرفض من طرف الجماعة، وهذا ما يفسّر لنا تمسك الأفراد بها وصعوبة استحالة البعض التخلي عنها.

أساس العلاقات الاجتماعية هو تلك القيود والضوابط الاجتماعية، حيث يمكن أن يغير مجتمعا نظامه الاقتصادي والتكنولوجي والانتاجي بسرعة بينما يصعب عليه تغيير عاداته وتقاليده في فترة زمنية قصيرة لامتيازها بخاصية الثبات والمقاومة؛ يقول أكبورن (Ogborn) أن "القيم الحضارية غير المادية تتبدل بطريقة بطيئة جدا بالنسبة لتبدل المجتمع في الميادين والأنشطة المادية وخلال عملية التبدل البطيء في القيم القديمة التي عاشها وألفها المجتمع لفترات طويلة تظهر في الأفق مسألة تصادم القيم القديمة مع الجديدة التي تدخل المجتمع مع دخوله الاجتماعي، السياسي، الثقافي والمادي". ولهذا يجد الفرد نفسه مجبرا على احترام العادات والتقاليد حتى لا ينبذ من طرف الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها، ومع مرور الوقت تصبح العادات والتقاليد جزءا من شخصيته، وهذا ما يجعل لها سلطة شرعية على أفراد المجتمع وخضوعهم لها ليس إلا خضوعا لسلطة المجتمع والجماعة الاجتماعية.(حمودة، 2014، ص 120-121)

(ب) الدين كمصدر للسلطة:

يعتبر الدين كمنهج حياة بالنسبة لأفراد المجتمع الواحد، فمنهم مرتبطين به ارتباطا وثيقا لما له من قداسة في حياتهم، فالدين هو الخضوع والطاعة والعبادة، وهو علاقة الانسان بالإله وانعكاس هذه العلاقة على علاقته ببقية أعضاء مجتمعه والأثر الذي يمارسه الدين على السلوك الاجتماعي للإنسان.

يعتبر القرآن الكريم المصدر الأول والرئيسي للتنشئة الاسلامية، وتعتبر السنة النبوية المصدر الثاني ومنهما يستقي الفرد مبادئه، قوانينه، توجيهاته وإرشاداته. على العموم، يرث الأفراد دينهم من الأجداد وينشؤون على تعاليمه، وهذا ما يجعل له سلطة عليهم، كما يحدد عديدا من تصرفاتهم اليومية وحتى البسيطة منها كعلاقة الأب بأبناءه، وعلاقة الأم بالأبناء، علاقة الزوج بزوجته. (حمودة، 2014، صص 121-122)

(ج) الأسرة كمصدر للسلطة:

تُعتبر الأسرة العنصر التأسيسي للمجتمع، وهي أول محطة يَمُر عليها الطفل، ولها مهمة أساسية تتمثل في استقباله، تنشئته ومُساعدته على الاندماج في المجتمع الذي ينتمي إليه من خلال تكوينه لهوّيته الشخصية.

تمثل التنشئة الاجتماعية التي تنقلها الأسرة نقل القوى الموضوعية لتكون قوى فردية داخلية شخصية. تقوم بعملية التأثير في الطفل ليتمثل اتجاهات، قيم وتراث المجتمع الذي يعيش فيه. فالعلاقة مع السلطة تنشأ ما ينشأ في علاقة الفرد بالوالدين داخل الأسرة وهذه العلاقة بما تمثله من أنماط اجتماعية وثقافية وتاريخية للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد، بينما تكوين ملامح هذه العلاقة التي تشكل مستقبل تعادل الفرد مع رموز السلطة في المجتمع وشكل هذا التعامل من "خضوع-عصيان-طاعة-تمرد". كل هذا يحدث في علاقة الفرد مع والديه بما يمثلانه من السلطة الوالدية التي تعتبر النموذج لكل أنواع السلطة بعد ذلك، فالعلاقة مع الوالدين سابقة على العلاقات مع أي ممثل للسلطة، وعلى ذلك فإن اتّجاه السلطة مع الحاكم، المدرس ... تميل بأن تصاغ على غرار اتّجاه العلاقة مع الوالدين. (حمودة، 2014، ص 127)

4. أهمية السلطة:

لا يمكن أن يقوم أي مجتمع بدون نظام عام يحدد أدوار الأفراد ويُنظم مختلف الأنشطة، والذي تمثله السلطة الشرعية. وعليه يمكن أن نلخص أهمية السلطة في بعض النقاط:

- تعتبر السلطة أساسية للحياة الاجتماعية والتربوية.

- تسعى إلى تنظيم الحياة وضبطها وتوجيهها من خلال وضع الأنظمة، إصدار الأوامر والنواهي، الاثابة والعقاب.

- تنطلق من أسس ثقافية وأخلاقية وتهدف إلى تحقيق مصالح الفرد والجماعة، وتعبّر عن الطابع العام للحياة السياسية، الأخلاقية والاجتماعية.

خلاصة:

تعتبر السلطة من الوظائف النفس–اجتماعية الضرورية للحياة الاجتماعية. اهتم بدراستها الفلاسفة قديما وحديثا، والسياسيين الذين ربطوا بين السلطة والدولة في أبعادها المتكاملة، ولكنها قبل أن تكون ممارسة سياسية فهي خصائص نفسية، وبنية فكرية وممارسة اجتماعية.

تفهم السلطة في بعض الأحيان على أنها تسلط، نفوذ، عنف، قمع، وارهاب، إلا أن مفهوم السلطة بعيد كل البعد عن هذه المفاهيم الشاذة، بل تعتبر السلطة أساسية للحياة الاجتماعية والتربوية، كما أنها تسعى إلى تنظيم الحياة وضبطها وتوجيهها من خلال وضع الأنظمة، إصدار الأوامر والنواهي، الاثابة والعقاب.

تستمد السلطة جذورها من المجتمع الذي يضم القيم والمعايير والعادات والتقاليد والدين لها مكانة القداسة في حياة الأفراد فبامتثالهم لها يحفظون هيبتهم ومكانتهم في المجتمع وبالتالي تعطى لهم تأشيرة القبول في هذا الوسط الاجتماعي وبتخلي الفرد عن هذه القيم والتقاليد فأنه يتعرض للرفض من طرف الجماعة، وهذا ما يفسّر لنا تمسك الأفراد بها وصعوبة استحالة البعض التخلي عنها.

وتعد الأسرة هي الناقلة لمبادئ المجتمع عن طريق التنشئة الاجتماعية، والتي تقوم بعملية التأثير في الطفل ليتمثل اتجاهات، قيم وتراث المجتمع الذي يعيش فيه. فالعلاقة مع السلطة تنشأ ما ينشأ في علاقة الفرد بالوالدين داخل الأسرة وهذه العلاقة بما تمثله من أنماط اجتماعية وثقافية وتاريخية للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد. بالإضافة إلى المدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية التي يمر بها الفرد أثناء حياته.

II. الأب:

تعتبر الوظيفة الأبوية عالمية ولا يمكن تجاهلها أو نكران تأثيرها على البناء النفسي للطفل، وهو ما يؤكده فالون (Wallon)، فيقول: "ينجم عن غياب مساهمة الأب ضرر كبير عند للطفل، كما أنّ الحرمان من الأب يمكن أن يُحدث اضطرابات أكثر خطورة من اضطرابات الحرمان من الأم". (Le Camus, 2000, p. 9)

يشير مفهوم الأب إلى ما هو **نفسي واجتماعي** نسبة إلى جملة الوظائف التي يقدّمها. وهو ما سنعرضه كالتالي:

1. الأب النفسي:

اهتم المحللين النفسانيين والمختصين في علم النفس الطفل بدراسة دور الأب في التطور النفسي للطفل، وعليه حُدّدت مجموعة من الوظائف النفسية للأب.

(أ) الأب عند فرويد (Freud):

* الأب البدائي:

تكلم فرويد (Freud) في كتابه "الطوطم والطابو" عن أب الحشد البدائي الذي كان يحتفظ بالنساء لنفسه ويمنع الأولاد من معاشرتهن، وهو ما دفع بالأولاد إلى الاتحاد لقتله وأكل لحمه، يقول فرويد (Freud) : "يجب الاعتراف أنّ العِصابة الأخوية في حالة من التمرد، كانت مُنَشَطة لخصوص الأب بأحاسيس متناقضة والتي، تُشكِّل مضمونا متناقضا وجدانيا للعقدة الأبوية عند كل طفل من أطفالنا وعُصابِيينا. يكرهون الأب، الذي يعترض بعنف شديد لحاجتهم القوية ومتطلباتهم الجنسية، كل هذا من خلال كُرهِهم له، لكن يُحبونه ويُعجبون به". (Freud, 2002, p. 135)

بعد التخلص منه من خلال قتله، بعد سد رمق كرههم وتحقيق التماهي معه، توّجب عليهم التّوصل و التسليم إلى تظاهرات عاطفية لحنان مبالغ فيه. قاموا به على شكل أسف وحسرة؛ أحسّوا بإحساس الذنب الذي امتزج واختلط

بإحساس الأسف و الحسرة الشائع احساسه. أي تُساعد أحاسيس "الحب و الإعجاب بالأب" و"الكره" التماهي معه. كما ساهم أب الحشد البدائي في تحريم زنا المحارم المفرق بين الأم والأولاد. (Freud, 2002, p. 135)

*** الأب الأوديبي:**

تعد عقدة أوديب من أهم الاكتشافات التي توصل إليها فرويد (Freud)، والتي يستدل في نظريته بأسطورة أوديب الواردة في كتاب سوفوكل (Sophocle) والتي تنص على أنّ أوديب قتل أباه وتزوج أمه، ولم يكن ذلك إلا تلبية لرغبة الطفولة الملحة.

عقدة أوديب التي تُميّز قمة الجنسية الطفلية. يأخذ الطفل في هذا الطور الوعي بالذات على أنّه كائن جنسي وبهذا الحدث لا يقع في علاقة ثنائية (أم–طفل) ولكن في علاقة ثلاثية. تُعتبر العلاقة (طفل– أم– أب) أصعب تسييرا بالمقارنة مع العلاقة (طفل–أم). يتوقف حل عقدة أوديب على تعزيز لمواضيع الحب هذه من خلال تعزيز الميولات الليبيدية وفي استدخالها. تجري سيرورة التعزيز بشكل مختلف بالنسبة للطفل الذكر والأنثى.

بالنسبة للذكر، يتم التخلص من الأوديب من خلال المرور بالتماهي مع الأب. يُحرَّك هذا التماهي من طرف إحساسين متناقضين:

– الأول يأخذ طابع المنافسة، حيث يتمنى الولد أن يقفد أباه الذي يراه كمنافس من أجل أن يحل محله أمام موضوع الحب، الأم. يكون هنا تماهي للمنافس بالرغبة في موت الذي يعرقل علاقة الحب المحرمة. يسمح هذا التماهي بالتنافس على موضوع الحب والذي يكون فيه الخصم حضور الأب.

– الثاني يأخذ طابعا دفاعيا ضد الخوف من الأب القمعي والمخصي. يأخذ هذا التماهي شكل التماهي للمعتدي الذي تحقّق سابقا تحت هيئة رد فعل دفاعي للعلاقة الثنائية للأم المانعة. يُلّح فرويد (Freud) كثيرا على

الطابع الثاني، والذي يُمثّل قلق الخصاء المحرَّض من طرف الأب القمعي الذي يكون نتيجته تجاوز عقدة أوديب عن طريق التخلي عن الأم كموضوع حب وبالتماهي للأب.

- يُصرّح فرويد (Freud) في "انحطاط عقدة أوديب" أنّه "إذا أنتجت اللذة المرغوبة الآتية من هذا الحب قطع القضيب، فإنّه يزيد الصراع بين المصلحة النرجسية نحو هذا الجزء من الجسم والتعلق الليبيدي بالموضوع. عادة في هذا الصراع، تنتصر القوة الأولى. يبتعد أنا الطفل عن عقدة أوديب، حيث سمحت الملاحظة التحليلية بإدراك أو باستنباط تكوين الأنا الأعلى ومرحلة الكمون ابتداء من تنظيم عقدة أوديب وقلق الخصاء". (Fsian, 2005, p. 76)

لا يعرف هذا التنظيم الجنسي إلاّ عضوا واحدا وهو العضو الذكري. يقول بعد "ثلاث محاولات في التحليل النفسي" عام 1905: "اللبيدو ذات طبيعة ذكرية كذلك عند المرأة كما عند الرجل، تقع المنطقة المولدة للغلمة عند المرأة في البظر الذي هو نظير المنطقة التناسلية للذكر". ظهر مفهوم الخصاء من خلال تحليل الصغير هانس، الذي وضع الخطة الأولى لأجل الولد الخيار بين: يملك قضيب أو يكون مخصيا. (Laplanche et Pontalis, 1984, p. 459)

بالنسبة للفتاة، يكون سبب التخلص من عقدة أوديب غياب القضيب، فهو يجري باختلاف. في دراسته حول النتائج النفسية للاختلافات التشريحية عام 1932، يعتبر فرويد (Freud) أن الفتاة أُخصِيت قبلا أي أنّها لا تشعر بقلق الخصاء لكنها مُعرّضة لأن تُصاب بعقدة الخصاء.

تُثير حقيقة الاختلافات التشريحية عند الفتاة إحساس أنّ الأم لم تُعطيها القضيب. تُحمّلها مسؤولية هذا النقص. و تجد أنّ لديها الحق في الاعتداء على أمها والابتعاد عنها. من جهة، تنمو لديها شهوة العضو الذكري وتختار أباها كموضوع حب. يُهيمِن عليها الميل نحو الأب، و الرغبة في اختفاء الأم تتزايد من أجل الحل محلها قرب الأب. مع ذلك ليس للفتاة أي باعث لإدراك الأم كعنيفة على عكس الولد تُجاه أبيه. على إثر هذا الحدث، تلوم وتكبت الفتاة عدوانيتها خوفا من فقدانها لحب أمّها. على عكس الولد الذي لا يخاف من فقدان الحب بل القلق من الخصاء الذي

يناسب تماهيه مع الوالد من نفس الجنس. لهذه الملاحظة أهمية كبيرة لأنّ قلق الخصاء يقيّده ليكبت الميولات المحرمة، من خلال استدخالها، بالتماهي مع الأب والذي ينتج عنه ظهور الهيئة الثالثة من الجهاز النفسي: الأنا الأعلى. أي تحت القيود الاجتماعية ينتهي بأخذ وعي أنّ أناه تضاعف بأنا أعلى وأنّ وعيه الفردي يتضاعف بوعي اجتماعي وجماعي. من خلال هذا الغياب الأساسي لقلق الخصاء يقول فرويد (Freud) أنّ "الأنا الأعلى عند المرأة لا يتزعزع أبدا، أيضا متحرر من كل الانفعالات على غير ما هو عليه عند الرجل. ينوب عن قلق الخصاء الخوف من فقدان الحب، استمرارا من الخوف الذي جرّبه الرضيع من رؤيته محروما من أمه". هذا هو التماهي بالنكوص إلى الأم قبل-الأوديبية التي سمحت للفتاة باستدخال أنوثتها. (Fsian, 2005, p. 77)

بالنسبة للرغبة في الأب فإنّها ستُستبدل بالرغبة في إنجاب طفل والذي يُعادل رمزيا شهوة العضو الذكري. تتماهى أيضا مع الأم. هذا التماهي مع الأم المغذية يرسم مسار المرأة في وظيفتها الجنسية والانجابية والتي تسمح لها أيضا بملأ وظيفتها الاجتماعية التي لا تُقدَّر أهميتها بثمن. بالنسبة للمنظور التحليلي، فإنّ المرأة مُدانة لأن تكون أُما. تنتصر المرأة حقا بوظيفتها كمرأة من خلال الامتثال إلى الصورة التي يفرضها عليها المجتمع، أي أُما لطفل، أُما لرجل، بديلا للقضيب كرمز نرجسي ومُحرّم. يعتبر فرويد (Freud)، بالاتفاق مع نظريته الأوديبية، بسبب الحرمان من القضيب، أنّ الفتاة لا تستطيع أن تُكوِّن أناها الأعلى. يعتبر المرأة لااجتماعية، مُجرّدة من معنى العدالة، وغير قادرة على التغيير. (Fsian, 2005, p. 77)

وعليه، فإن على الأب أن يتدخل في الثنائية (أم-طفل) لتصبح ثلاثية (أب-أم-طفل)، وهو ما يؤكد دوره بالفاصل والمفرق بين الأم والطفل. يساهم في تكوين الأنا الأعلى لدى الطفل من خلال التماهي مع أنا أعلى الأب. يلعب دور المفرق والمانع من زنا المحارم حيث يرى الطفل أن الأب هو يمتلك الأم. كما أنه يلعب دورا في اكتساب الهوية الجنسية للطفل حيث يقول فرويد (Freud): "إن اكتشاف الاختلاف التشريحي للجنس يشكل لحظة حاسمة في سيرورة التعرف النفسي على التجنس للفتى أو الفتاة" (Le Camus, 2011, p. 44)

(ب) الأب عند لاكان (Lacan):

اهتم لاكان (Lacan) بدراسة مفهوم الأب من الناحية التحليلية، حيث قسّم مفهوم الأب إلى ثلاثة مفاهيم وهي **الأب الحقيقي، الأب الخيالي** و**الأب الرمزي**.

يشير لاكان (Lacan) إلى أن الأب الحقيقي لا يُمثّل بالضرورة والد الطفل، وأنّ الوالد ليس بالضرورة الأب ويستدل في كتاباته على مثال الطفل المكفول الذي تخلى عنه والده، أو الذي لم يعترف به والده، وحتى الطفل اليتيم الذي توفى والده. وعليه فإن الأب الحقيقي ليس ضروري لتكوين عقدة أوديب بشكل سوي.

ويؤكد أنّ الأب مجاز وليس موضوعا حقيقيا، هو دال يأتي مكان دال آخر. وأن قصور الأب الحقيقي لا يوازي قصور الأب الرمزي، فيمكن أن يكون الأب الحقيقي متواجدا في الأسرة ولكن الأب الرمزي مقصّر داخل عقدة أوديب.(عمار، 2012، ص 36)

يولد الطفل في علاقة ثنائية تكافلية أم–طفل، ويبقى الأب الحقيقي غريبا أو مقصى من الثنائية. على إثرها يدرك الطفل أنّه الموضوع الوحيد الذي يمكنه ملأ رغبات أمه. يقول لوماغ (Lemaire): الطفل في البداية لا يرغب فقط في الاتصال مع الأم، إنه يرغب أن يمثل الكل بالنسبة إليها، تحديد حياتها، أن يكّمل لاشعوريا نقصها، القضيب... هو رغبة أمه ولتحقيقها يتماهى مع موضوع الرغبة" وبالتالي يرى الطفل نفسه القضيب الذي تحتاجه الأب لتحقق رغبتها.(عمار، 2012، ص 36)

يدخل الأب بعدها في الثنائية أم–طفل إما بحضوره الجسمي و/أو خاصة من خلال كلام الأم، وهو ما يدفع بالطفل بالتشكيك في قناعته على أنه هو النقص الذي تحتاجه أمه. "يُدخل الفتى الأب داخل الثنائية أم–طفل، وفي نفس الوقت يقتنع بأن موضوع رغبة الأم موجود عند الأب، والذي يملك القضيب والذي يتمتع بخاصية السلطة، القوة والقانون". (Bergeret et al, 1984, p. 43)

عندما يدرك الطفل أن غيابات الأم تعود إلى حضور الأب الحقيقي، الذي يمثل مصدر تحقيق رغبات الأم، يبدأ برسم صورة خيالية حول هذا الأب الحقيقي. فهو يراه كحازم، مانع ومحرج، رغم أن الأب لا يقوم بأي أعمال تبرر هذه الأحاسيس. يقوم الأب الخيالي على الأب الحقيقي، والذي يمنع الأم من تشبع رغباتها بالطفل فقط ويمنع الطفل من امتلاك الأم لوحده. وعليه "فالأب الخيالي هو الذي سيدركه الطفل كصاحب حق، الذي يحرّم، يمنع ويحرج"، والأب الخيالي ضروري لظهور الأب الرمزي. (عمار، 2012، ص 37-38)

يلاحظ الطفل بأن رغبته في الآم تصطدم برغبة الأب الخيالي، ومن هنا عليه أن يعلم بوجود موضوع آخر، يهم الأم والذي يمتلك القضيب، وأكثر من ذلك فهو قادر على إعطاء القضيب وهذا الموضوع هو الأب الخيالي، الذي يشكل القانون، الذي سيخضع له هو والأم على حد سواء. يمثل قانون الأب مجرد كلام، لن يعترف به الطفل إلاّ إذا اعترفت به الأم، يقول لوماغ (Lemaire): "الأب ليس حاضرا إلا من خلال كلامه، وفقط في حال اعترفت الأم بكلامه فسيأخذ قيمة قانون". (عمار، 2012، ص 38)

يؤكد لاكان (Lacan) إلى أن "لا" الأب مهمة جدا، وهي موجهة للطفل وللأم. وتسمح للأب بأن يقوم بوظيفته الأساسية، في فرض الحدود للطفل، ومنع الأم من التكافل والتداخل مع الطفل.

وأخيرا يفهم الطفل أنه ليس هو القضيب، ولكن يمكنه أن يمتلك القضيب إذا سمح له الأب الخيالي بذلك. وفي الحقيقة ينتقل القضيب من ذاته في اتجاه الأب الرمزي، وبهذا يدخل الطفل في صراع مع ممتلك القضيب، ومن هنا يُستثمر الأب على أنّه يملك القضيب، وهذا يمثل مرحلة مهمة في عقدة أوديب، والتي تسمح للطفل من أن ينتقل من وضعية الموضوع إلى وضعية الفرد، ويتم ذلك عند اكتسابه القدرة على الترميز، بمعنى من خلال المجاز الأبوي كما يسميه لاكان (Lacan) وميكانيزم الكبت الأولي المتصل به. (عمار، 2012، ص 38-39)

في الحوار يحتاج المجاز إلى دال للإشارة إليه، وهنا يشير لاكان (Lacan) إلى المجاز الأبوي بالدال اسم–الأب (le Nom-du-Père)، بالنسبة للطفل هذا الدال الجديد الذي يأخذ مكان الدال الأب الرمزي سوف يحقق رغبات الأم.

بوصوله إلى مستوى الفرد يعيش الطفل نقصه (القضيب) مقارنة مع منافسه الأب الرمزي، وذلك بلقائه مع قانون هذا الأخير. إذا تقبل الطفل هذا القانون فسوف يصل إلى الاخصاء الرمزي، مما يؤدي بالطفل إلى الخروج من علاقته التكافلية مع الأم والابتعاد عن أبويه بالتماهي مع الأب. الطفل يبدأ بالإحساس باستقلاليته ووحدانيته "وهذا يمثل وقت الاستقلالية النفسية". (عمار، 2012، ص 39)

وبالتالي، فالأب الخيالي هو وسيلة حرمان حقيقي من موضوع رمزي، والأب الرمزي هو وسيلة حرج خيالي من موضوع حقيقي، والأب الحقيقي هو وسيلة إخصاء والتي تتمثل في عملية رمزية متعلقة بموضوع خيالي وهو القضيب.

يعتبر لاكان (Lacan) أن اسم–الأب (le Nom-du-Père) هو الذي يؤدي الوظيفة الرمزية للأب، كما يؤكد على تواجد شرطين لتحقيق هذه الوظيفة، الأب من ناحية والأم من ناحية أخرى، حيث يظهر دورها في إفساح المجال للأب بجانب الطفل كي يتمكن من القيام بوظيفته.

(ت) الأب عند لوكامي (Le Camus):

يعتبر لوكامي (Le Camus) أنّ النظريات النفسية الكلاسيكية قد قللت من الدور الملموس للأب، حيث عالجت وبوفرة التفاعلات أم–طفل (اللفظية وغير اللفظية ...)، ونادرا ما اهتمت بالتفاعلات أب–طفل. اهتم الباحثين مؤخرا بدور الأب في تمثيله للسلطة. ولكن حضوره المبكر، في الأشهر الأولى من ولادة الطفل يلعب دورا هاما في المجالات الثلاث: الانفتاح على العالم، ايقاظ المهارات وتطور الانفعالات. (Le Camus, 2000, p. 95-96)

على الآباء أن يظهروا مبكرا في حياة الطفل، لكن دون أن يأخذوا مكان الأم. حيث أبرزت الدراسات أنّ الذكور الذين استفادوا من اتصالات متكررة مع آباءهم، ظهروا ابتداء من ستة أشهر أكثر طمأنينة عند حضور شخص

غريب، أكثر فعالية في مجال النطق والمراقبة العينية اليدوية بالمقارنة مع الأطفال الذين حُرموا من الحضور المستمر للأب.

كما أبرزت دراسات أخرى أنّ الحضور النشط للأب في الأطوار قبل، أثناء وبعد الولادة يُساهم في التطور الذهني الجيد للأطفال من كلا الجنسين. (Le Camus, 2000, p. 95-96)

بالانتساب إلى لاكان (Lacan)، يُعرّف كلارجي (Clerget) الأب كفاصل، ممثل للسلطة والقانون وكقائد المرور، ولكنه يؤكد على أهمية حجز مكانة لأب مبكرا، فيقول: "لا يعتبر الأب كخلاصة أو عنصر يمكن إضافته أو رشه في العلاقة أم–طفل، على الأب أن يكون منذ البداية مع الأم". (Le Camus, 2000, p. 98)

اهتم لامور (Lamour) أيضا في أبحاثه بأهمية الوظيفة الأصلية للأب حيث وجّه أبحاثه نحو "المحتوى الثلاثي الابتدائي" أي الثلاثية (أب–أم–طفل). فبنفس التصميم الخاص بالأم، يعتبر الأب ملزما بسيرورة الوالدية وكيف يصبح والدا: "يصبح الرجل أبا، يتأبب (se paternalise)، وتوضع ممارسة الوالدية هاته في علاقة مع تطور الطفل الصغير، وبالتدقيق أصول الحياة النفسية".(Le Camus, 2000, p. 99)

عالجت كيبا (Cupa) موضوع "كيف يصبح والدا" بالرجوع إلى مكانة الثلاثية. بالنسبة لهذه المحللة النفسانية القريبة من لوبوفيسي (Lebovici)، يسمح الأب في نفس الوقت لتكوين ثلاثية (triadification) أي المرور إلى قطب ثالث بمعنى الكلمة، والتثليث (triangulation) أي الدخول إلى الرمزية التي تُكوّنه كمرجع للقانون. هذه المصطلحات مشتركة عند لامور (Lamour) وكيبا (Cupa). (Le Camus, 2000, p. 99)

يضيف المحلل النفساني قولز (Golse) أيضا أنّه: "بالنسبة للطفل الصغير جدا، نفكّر في الجهاز النفسي لـ: أب–أم–رضيع. خلال بضع شهور، تتداخل كلية نفسيات الأفراد الثلاث"، وبالتالي حضور الأب المبكر مؤكد وموصى به. (Le Camus, 2000, p. 99)

* يشرح لوكامي (Le Camus) **دور الأب في مساعدة للطفل على الانفتاح على عالم الآخرين**، اكتساب القدرة على الضبط، والرغبة في التأكيد الايجابي للذات.

– الأب "منصة انطلاق":

تُعد التنشئة الاجتماعية السيرورة التي بواسطتها يُصبِح الرضيع تدريجيا كائنا اجتماعيا، وذلك بفعل الازدواجية، استدخال (القيم، المعايير وأنماط العمل) والمنفذ إلى تعدد أنساق التفاعل (التخاطب ومحادثة الآخرين والذات، والتعاون). تضم التنشئة الاجتماعية الوظائف التربوية للمجتمع وتحوّلاتهم التاريخية، ترتكز على أمثلة بيداغوجية ، كما أنّها تُساهم في تطور شخصية الطفل الخاصة؛ ذلك أنّ الشخصية تُعرَض كنتاج للإمتثال لمقاييس، وأنماط أساسية خاصة بجماعات الانتماء. هذا الإمتثال يُعزِّزُ سيرورة تكيُف الطفل لجماعته، للحقيقة وفي نفس الوقت الطبيعية (البيئة) والثقافية (المحيط). (Le Camus, 2000, p. 41-45)

فهي تهدف إلى مرافقة الطفل نحو تكوين هوّيته الفردية، والتّي تعتبر "نظام من الأحاسيس وتمثّل الذات، بمعنى مجموع الخصائص البدنية، النفسية، الأخلاقية، الشرعية، الاجتماعية والثقافية التي من خلالها يمكن للشخص التّعريف بنفسه، تقديم نفسه، معرفة ذاته... أو التّي يعرفونه الآخرون من خلالها". هذه الهوّية الفردية (أنا Je) تتركّب داخل الاستمرارية (شعور الفرد بأنّه يعيش في استمرار وجودي وشعوره بأنّه هو ذاته مع الوقت)، داخل الوحدة و/أو التّرابط (الحفاظ على ترابط التّصرّفات وتنظيمها وتنسيق طموحاته ومبتغياته، رغباته واستهاماته، والبحث عن البقاء هو ذاته)، ويحدث ذلك من خلال الانفصال، الاستقلاليّة، الإثبات عن طريق التّميّز، من خلال النّشاط والإنتاج ومن خلال التّقويم (الحفاظ على صورة وتقدير ذات إيجابيين). (Esparbès-Pistre et Tap, s.a, p. 7)

يضمن الأب بكل مهارة عملا تحضيريا للاندماج الاجتماعي للطفل عن طريق تصرفاته المختلفة وكذلك عن طريق اللعب. يستطيع بذلك تمرين واستثارة بعض القدرات التي تساعده على التعامل مع الأطفال الأخرين.

يُشجّع الأب طفله على الاستكشاف والمغامرة في أوساط الخطر، فالأب يُثير الطفل، يُحضّره بقوة لمواجهة الشكوك والمجهول ويكون ذلك عن طريق اللعب. وباستثارته لحل المشاكل دون اللجوء لمساعدة الكبار، يتمكن الأب من دفعه إلى الاتّكال على نفسه وعلى قوّته الخاصة والمثابرة في البحث عن النتائج. (Le Camus, 2000, p. 41-45)

يُوجّه الأب الطفل نحو احترام القواعد والمنافس، من خلال إشراك الطفل في الألعاب الجسدية (كالمداعبات، سباق الجري، القفز، رمي الكرة وغيرها)، كما يُساهم في تحسيس الطفل باحترام قواعد اللعب والمنافس، وهي نتيجة من بين النتائج التي توّصل لها كل من الباحثين ماك دونالد (Mac Donald) وبارك (Parke) من خلال الدراسة التّي قاما بها على أطفال يبلغ سنهم ما بين 3 إلى 5 سنوات ينقسمون إل 14 بنت و13 ذكر، وكان ذلك بالارتكاز على ملاحظة التفاعلات والدين/طفل أثناء اللعب.

فمن خلال تبادلات الآباء والأطفال –سن ما قبل المدرسة– تعلّم الأطفال قيمة التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى تعرّفهم عن عواطفهم الخاصة واستعمال الاشارات في تنظيم السلوك الاجتماعي الخاص بالآخرين. كما أنهم تعلموا بدقة فك الرسائل الاجتماعية والعاطفية للشركاء الآخرين من المجموعة، وهذا الاكتساب يقودهم إلى منحى الاندماج الاجتماعي بمعنى الكلمة. (Le Camus, 2000, p. 41-45)

يُعتبر الأب بالنسبة للطفل الصغير كمُتنبئ، كمُفجّر، ككاشف للقوى والطاقات (الامكانيات ولكن أيضا الحدود)، كمُقيِّم و كمُمرِّن. يمنح الثقة وتقدير الذات في ألفاظه وعباراته، يُبادر في دفع الطفل الصغير إلى التجربة والمواجهة، كما يُساعد الأب الطفل في وضع جسر بين تأكيد الذات في الأسرة وتأكيد الذات في جماعة الرفاق. (Le Camus, 2000, p. 41-45)

اهتم روزينزفاق (Rosenczveig) أيضا بأهمية التنشئة الاجتماعية الوالدية، فأكّد أنّه "يلعب الوالدين وظيفة مفتاحية في عملية اكتساب الأطفال القانون، وذلك من خلال ألفاظهم التلقائية أو من خلال سؤالهم لهم. يُثَبِتون القانون والمرجعيات في نظر الطفل. تتطور هذه الخطوة في وقت مبكر من عمر الطفل سواء بشكل ضمني أو صريح.

يُعتبَر أيضا أنّ هذه الوظيفة بنّاءة وأسّاسية لتطور شخصية الطفل، فيتعلم التّحكم في نزواته، احترام الآخر، والتعايش معه. بالإضافة إلى احترام قواعد المجتمع الذي ينتمي إليه والذي سيُمَكّنُه من الاندماج فيه". وبارتكازه على مدرسة التحليل النفسي، اعتبر روزينزفاق (Rosenczveig) الأب كفيلا بالمحافظة على القانون. كما يتماهى الطفل في المرحلة الأوديبية مع أنا أعلى الأب ليُكَوّن أناه الأعلى بالمقابل، الضمير الخُلُقي وبعض المثُل العليا. كما يُعتبَر (الأنا الأعلى) وريثا لعقدة أوديب، إذ يتشكّل من تمثُّل المتطلبات والنّواهي الوالدية.(Rosenczveig, 1992, p. 182-184)

- دور الأب في تعزيز الأدوار الجنسية:

يُعد التوجيه العام المتعلق بجنس الانتماء الخاص بالطفل جانبا هاما من التنشئة الاجتماعية. حيث أن التنشئة الاجتماعية الجنسية والتي تُدعى أيضا التنشئة الاجتماعية المختلفة حسب الجنس، تحدث بفضل ميكانيزمات التعلم غير النوعية (تقليد النماذج من جهة الطفل والتعزيز من جهة الوالدين). ولأنها تؤثر على عدة أجزاء من الحياة الاجتماعية المألوفة: الحث على النجاح، الضبط، العقوبات، الدفء العلائقي، التشجيع على الاستقلالية وعلى مختلف السلوكات الموافقة لأدوار جنسه...(Le Camus, 2000, p. 45-51)

مع 1970، عرفت نظرية الأدوار حسب الجنس اقبالا قويا، حيث اقتنع الكل بضرورة الحوافز والدفعات الوالدية في القولبة الموجهة جنسيا للسلوكات الاجتماعية للطفل. هذا الفعل يركز على جعل الفرد مماثلا (مطابقا) لجنس انتمائه. (Le Camus, 2000, p. 45-51)

من خلال ممارسة الوالدين لعناية وتربية مختلفة باختلاف جنس الطفل، فغنهم ينتظرون أيضا سماتا شخصية مختلفة بين الذكر والفتاة.

يمارس الآباء ارغامات أكثر مقارنة مع الأمهات في استثارة السلوكات المختلفة لدى الأطفال: يظهر الآباء أكثر مبادرة من أجل تمرين الذكور على معنى الأداتية، حل المشكلات والتحكم. والفتيات على التعبيرية، العلاقات ما بين شخصية إلى التبعية.

يُعرَّف الآباء كأعوان تنشئة اجتماعية جنسية أكثر قدرة مقارنة مع الأمهات، حيث يُعتبر هذا الدور محصورا على الآباء أكثر منه على الأمهات. (Le Camus, 2000, p. 45-51)

* تطرق لوكامي (Le Camus) أيضا إلى **دور الأب في ايقاظ المهارات**، والذي أطلق عليه تسمية **الأب التعليمي**، ويتمثل دوره في:

في مجال التواصل واللغة، يتميز الآباء بكونهم يستعملون كلمات غير مألوفة بالمقارنة مع نسيج حديث الأم.

كما أنّهم يستعملون كلمات نادرة وراقية على عكس الكلمات المبسطة التي تستعملها الأمهات وهو ما يزيد من إنتاج الطفل للكلمات وإثراء رصيده اللغوي.

كما يُساهِم الآباء في طلب توضيحات أكثر على عكس الأمهات اللواتي تُظهرن فهمهن السريع لأطفالهن. (Le Camus, 2000, p. 52-68)

* اهتم لوكامي (Le Camus) أيضا **بدور الأب في تطور الانفعالات** والذي حصره في كونه وجه للتعلق.

- التعلق:

اهتم عديد الباحثين بأهمية العلاقة المبكرة التي تربط الأم بطفلها والتي وصفها فالون (Wallon) بالتكافل، والعلاقة بالموضوع التي درسها سبيتز (Spitz) ، فهي نظرية التعلق التي جاء بها بولبي (Bowlby) لتأكيد أهمية جودة العلاقة أم–طفل. أولى الأبحاث التي قام بها بولبي (Bowlby) حول علاقة الأم بالطفل (1957-1958) لم تذكر أي دور

للأب. كما أنّ كل السلوكات الصادرة من الرضيع، والتي تعبّر عن طلب التقرب من الأم من أجل الأمن ما هي إلاّ نداءات موجهة للأم (كالصراخ، البكاء وحتى الضحكات)، أو هي محاولات لإقامة علاقة مع الأم (التتبع بالعين ثم بالحركة وغيرها). (Le Camus, 2000, p. 69-72)

تعد الأم الصورة الأكثر أهمية بالنسبة للطفل ثم يأتي بعدها الأب في المرتبة الثانية، ثم باقي أفراد الأسرة على حسب تكرار تواجدهم أمام الطفل. يمكن أن يُكوِّن الأب صورة تعلق احتمالية.

يؤكد بولبي (Bowlby) وَأينسوورث (Ainsworth) أنّ "الأب يستطيع أن يجسّد صورة تعلق بالنسبة للطفل، ولكن غالبا ما تكون الأم في المرتبة الأولى". يُعد هذا الاكتشاف التجريبي لأينسوورث (Ainsworth) أصل التسلسل الهرمي في الصور، صورة الأم هي الصورة الرئيسية، ثم صورة الأب في المرتبة الثانية التي تعد ثانوية أو مساعدة. (Le Camus, 2000, p. 69-72)

- وظيفة الأمن:

بالارتكاز على أعمال بولبي (Bowlby) ونظرته الأموية (materniste) فإنّ التعلق يمثّل العلاقة الأساسية بين الأم والطفل، وهي من يضمن وظيفة الأمن. لما يكون الأب دائم القرب من الرضيع، يستطيع أن يساهم في نفس الوظيفة مثله مثل الأم: المواساة، الطمأنينة، والارتياح. (Le Camus, 2000, p. 73-81)

كما استطاع عدد كبير من الباحثين الأمريكيين عام 1970 من دراسة ردود فعل مجموعة من الأطفال الصغار (يتراوح سنهم ما بين 9 إلى 24 شهرا) أثناء حضور وذهاب الأم، الأب وشخص غريب (جنس أنثوي) فتوصّلوا إلى أنّ الأطفال لم يضطربوا عند ذهاب الشخص الغريب، ولكن مغادرة الأم والأب كان متبعا باحتجاج كبير. (Le Camus, 2000, p. 69-72)

تعتبر أهمية العلاقة المقربة للطفل مع والده منذ الولادة أيضا مشروعة بالنسبة للأب، ولو بطريقة أقل أهمية: يهتم الأب مبكرا بالطفل، يجعل وظيفته أكثر أهمية بعدها (حسب دراسة لامب (Lamb)). يُطوِّر كذلك عنده تعلقا كبيرا بالطفل (حسب دراسات قرينبارق (Greenberg) وَموريس (Morris)). (Poussin, 2004, p. 127)

طَوَّر لوكامي (Le CamuS) دراسات بولبي (Bowlby) في التعلق، ومن خلال دراساته التجريبية أبرز أنّ: "الوالد لا يُكوِّن إلاّ "قاعدة أمن"، ملجأ أمين أين يحفظ إذخار طاقته لكن أيضا كمِقْفَزٍ، عامل تنشيط وإنعاش. يكون هذا صحيحا خاصة بالنسبة للأب والذي يكون فيه مُعامل الارتباط مرتفعا (74. ضد 66. مع الأم)". (Poussin, 2004, p. 127)

2. الأب الاجتماعي:

بالارتكاز على الأبحاث الأنتروبولوجية الاجتماعية، استطاع لوفي-ستروس (Lévi-Strauss) وإيغيتيي (Héritier) أن يُحّددا دور الأب فيما يلي:

- يستطيع أن يكون الأب أكثر من شخص.

- لا يمكن أن تتحدد الوظيفة الأبوية وأن تكون عالمية بل أن لكل أب وظيفة خاصة في مجتمع ما. وتتمثل أهم الوظائف في: الوظائف السلالية، وظائف المغذي والمربي، وظائف إعطاء اللقب والنسب.

يرتبط الأب الاجتماعي بالتمثلات الخاصة بالأبوة الاجتماعية. يستطيع أن يكتسب الأب البيولوجي في بعض المجتمعات وظيفة اجتماعية بشكل رئيسي، ثانوي، أو مشترك، وقد يكون حتى مهمشا في بعض المجتمعات والثقافات.

يمكن لوظيفة الأب أن تمارس من قبل عديد من الأشخاص، فلا تخص الأب فقط، في بعض الثقافات يستطيع أن يمثّل الأب الاجتماعي الخال أو خال الأم وحتى امرأة أخرى كما كانت عليه العائلات القديمة بجزر الهند الغربية المتميزة بتنظيم متمحور حول القطب الأمومي، فالوظيفة الأبوية كانت تؤديها أم الأم، إذ تكون هذه الأم كلية القدرة وقضيبية، فتلقب بالأب بتعريف أنثوي "La père" . هناك البعض من يقول أنه في هذا النوع من المجتمعات ينفصل "النظام الرمزي" عن "النظام الطبيعي" ويسيطر عليه (Le Camus, 2000, p. 13-15)

أظهرت الكاتبة الأنتروبولوجية نانسي ليفين (Nancy LeVine) في كتابها حول "تعدد الأزواج الهمالايي" أن مسالة الأبوة في نينبا (Nynba) تثير كثيرا من الجدل، حيث أنّ عادات المنطقة تسمح للمرأة بالقيام بعلاقات جنسية متعددة مع عدة شركاء جنسيين. وفيما يخص الأبوة فإن على المرأة تذكر آخر دورة شهرية وبعلاقتها الجنسية، أي أن المرأة هي من تختار الأب المناسب لطفلها، أما إذا تعذّر عليها الأمر فينتظرون ولادة الرضيع ويتطلعون إلى ملامحه لمعرفة آثار الاشتباه مع الأب البيولوجي. وعليه فالأم هي التي تقرر أبوة الأب أو عدمه. ويترتب على الرجل المتعين كأب، القيام بكل الواجبات تجاه الطفل. (Godelier, 2008, p. 124-125)

أمّا في جزر تروبريون (Iles Trobriandaises) فأشار مالينوسكي (Malinowski) أن الأب إنسان عاطفي وحامي للطفل. عندما يكبر الطفل يُلقَّن على أنّه لا ينتمي إلى مجموعة الأب بل أن الخال هو من يُمثل السلطة الأبوية، فيترك الطفل أباه ويذهب إلى العيش مع خاله في منطقة بعيدة أخرى إلاّ أنّه يحافظ على العلاقة الودية بينه وبين أبي. في هذه المجتمعات يعاني الأب من الانكار الاجتماعي لأبوته البيولوجية حيث يدعى الأب البيولوجي بزوج الأم أي تمالا بلهجتهم الأصلية (Tamala) ولكن يساهم في التربية المبكرة للطفل، من خلال حمل الطفل بين ذراعيه وتساعد الأم في إطعامه وتربيته. تمتاز أهمية تربية الطفل في تلك المجتمعات بمبدأ المساواة بين الرجل والمرأة. (Héritier, 1996, p. 191)

يشير الباحث ليش (Leach) أن مفهوم الأبوة لدى قبيلة نايار (Nayar) بجنوب الهند غائب، وأن الطفل ينتبه للشركاء الجنسيين للأم ويسمهم بالأسياد، فهذه القبيلة لا تعرف مؤسسة الأبوة ولا حتى الزواج (Deliège, 2009, p. 129) .

من خلال هذه الأبحاث نستخلص أنّه يتحدد الأب الاجتماعي في مجوعة من الوظائف الاجتماعية التي يحددها المجتمع الذي ينتمي إليه.

خلاصة:

تعتبر وظيفة الأب أساسية للتكوين النفسي للطفل. ويشير مفهوم الأب إلى ما هو نفسي واجتماعي، نسبة للوظائف التي يقدّمها.

من الناحية النفسية، اهتم فرويد (Freud) بدراسة الأب من خلال الارتكاز على مفهومين أساسيين في التحليل النفسي: الأب البدائي والأب الفرويدي.

أمّا عن وظيفة الأب البدائي فجاءت لتحريم زنا المحارم المفرّق بين الأم والأولاد، وتمجيد الأب والتماهي معه في حضور الاحساسين المتناقضين الحب والكره.

الأب الأوديبي، بتدخله في العلاقة الثنائية (أم–طفل) لتأخذ شكل ثلاثية (أم–طفل–أب) وهو ما يؤكد دوره الفاصل والمفرّق بين الأم والطفل. كما يساهم في تكوين الأعلى لدى الطفل من خلال التماهي مع أنا أعلى الأب، كما يساهم في اكتساب الهوية الجنسية للطفل.

أمّا عن لاكان (Lacan) فقسّم مفهوم الأب إلى ثلاثة مفاهيم: الأب الحقيقي، الخيالي والرمزي.

الأب الحقيقي أي أب الطفل المتواجد في الأسرة، الأب الرمزي ويمثّل الوظيفة الأبوية، أمّا عن الأب الخيالي، فيتجسد من خلال استيهامات الطفل التي تعود إلى ادراكاته الخاصة للأب وادراكه لكلام الأم.

أمّا عن لوكامي (Le Camus)، فيرى أن النظريات الكلاسيكية قللت من الدور الملموس للأب ويركز على ضرورة حضور الأب مبكرا في حياة الطفل، كما يبين الدور الهام الذي يلعبه الأب في المجالات الثلاث: الانفتاح على العالم واكسابه القدرة على الضبط والرغبة في تأكيد الذات، ايقاظ المهارات وتطوير الانفعالات من خلال وظيفتي التعلق والأمن.

أمّا من الناحية الاجتماعية، فينظر روادها إلى دور الأب بنظرة مختلفة، فيجمع الباحثين أنه:

- يستطيع أن يكون الأب أكثر من شخص.
- لا يمكن أن تتحدد الوظيفة الأبوية وأن تكون عالمية بل أن لكل أب وظيفة خاصة في مجتمع ما وتتمثل أهم الوظائف في: الوظائف السلالية، وظائف المغذي والمربي، ووظائف إعطاء اللقب والنسب.

III. السلطة الأبوية:

يولد الطفل وسط أسرة تضمن إشباع حاجياته الفسيولوجية، النفسية والاجتماعية. ينتقل من التبعية التامة تدريجيا إلى الاستقلالية النسبية وذلك من خلال المساعدة التي يجلبها الوالدين. حيث يترتب عليهما مجموعة من الواجبات كما يتمتعان بأخرى من الحقوق، والتي تنتهي لفائدة الطفل، من أجل حمايته في أمنه، صحته وأخلاقه، لتأمين نموه وتطوره في احترام لشخصه، في إطار ما يسمى بالسلطة الوالدية.

يشترك الوالدين في بعض الواجبات المخولة إليهم، كما يتمايز كل والد، طبقا لجنسه بوظيفة تخص مكانته ودوره بالأسرة.

1. مفهوم السلطة الأبوية:

عرّف رادكلف براون (Radcliffe Brown) في كتابه "البناء والوظيفة في المجتمع البدائي": "السلطة الأبويّة على أنّها القوة التي يمارسها الأب على بقية أفراد الأسرة والتي تحظى بالقبول" (حمودة، 2014، ص 130)

كما عرّفها إيفانز بريتشار (Evans Prichard) في كتابه "علم الأنتروبولوجيا الاجتماعية" على أنّها "مجموعة القرارات والإجراءات التي يتخذها الأب والتي من شأنها أن تنظم شؤون الأسرة والقرابة وتحدد مستقبل الأفراد في الأسرة". (حمودة، 2014، ص 130)

ويأتي إطلاق وصف السّلطة على مفهوم إدارة الأسرة التي تمثل نواة المجتمع والأمة في سياق السلطات المنظمة لحياة الإنسان، أي ما يملك الأبوين من صلاحيات عقلية وشرعيّة لإدارة شؤون أفراد أسرتهم.

ويجمع عديد من الباحثين على أنّ السلطة الأبوية هي القوة الشرعية المخوّلة في اتخاذ القرارات الأحادية دون الرجوع إلى أحد، لما في ذلك من خير وفائدة تعود إلى أسرة الأب.

كما تعتبر منح رب العائلة (الأب، الجد) بعض أو كل صلاحيات التصرف واتخاذ القرارات لفرد من أفراد العائلة الذي تتوفر فيه الشروط المناسبة من وجهة نظر رب العائلة، ويرجع ذلك لعدة أسباب صحية، اقتصادية، أخلاقية وغيرها.

وبالتالي، فاستعمال مصطلح السلطة الأبوية في النظام الاجتماعي يُخضع أفراد الأسرة لطاعة الأب لما في ذلك من جلب للمصلحة لهم ودفع للمفسدة عنهم.

2. أنواع السلطة الأبوية:

أكدت بومراند (Baumrind) على أنّ للأسلوب الوالدي تأثيرا على تطور قدراته الاجتماعية والمعرفية، على مستوى القيم، السلوكات والمعايير. تدفع التنشة الاجتماعية واكتساب تلك القدرات المختلفة الطفل نحو الاستقلالية

شيئا فشيئا ومع الوقت؛ سواء الاستقلالية الانفعالية، السلوكية واستقلالية القيم. حيث برهنت بومراند (Baumrind)، ستانبارق (Steinberg) وآخرون عام 1994 أنّ الأسلوب الديمقراطي هو الأسلوب المناسب والمفيد، كما أنّ الأسلوب غير الملتزم يقود إلى السلوكات المهمشة. (Born, 2006, p. 95-96)

كما ناقشت بومراند (Baumrind) المكانة التي تأخذها السلطة (autorité) في تربية الطفل. وركّزت على أهمية تغييرها وتنويعها تماشيا مع العمر، النسل وحساسية الطفل. فأثناء مرحلة الطفولة، على السيطرة (pouvoir) أن تتوزع بشكل لاتماثلي في الوحدة الأسرية. وابتداء من المراهقة، يتغير تعبيرها ويأخذ شكلا آخرا؛ لأنّ المراهق بحاجة إلى أن يسمع شيئا من والده، وإلى والد مستعد لسماع رأيه في موضوع ما. مع ذلك، تبقى السلطة بين يدي الوالدين، في إطار المراقبة الوالدية. (Born, 2006, p. 95-96)

فصَل دوركايم (Durkheim) بين الحرية والسلطة، فيقول أنّ: "الحرية بنت السلطة المفهومة جيدا. أن يكون حرا (être libre) ليس فعل كا ما يحلوا له، ولكن أن يكون سيّد نفسه (être maître de soi)، وهي معرفة التصرف بعقل والقيام بواجبه" (Malewska-Peyre et Tap, 1991, p. 50)

ميَّزت بومراند (Baumrind) أساسا بين مفهومين: الإرادة الجيّدة للوالدين لتشجيع طفلهما (والتي أطلق عليها كلوتيي (Cloutier) عام 1996 مفهوم "استجابة الوالدين لحاجات الطفل")، وفرض القيود على سلوكات الطفل.

- **الإرادة الجيّدة للوالدين**: ترجع إلى الأفعال التي تُشجِّع عن قصد الفردانية، تأكيد الذات، استجابة لحاجيات ومتطلبات الطفل الخاصة. هذه الأعمال الوالدية تُدمَج في تقدير واحترام شخصية الطفل.

- **التقييد**: يرجع إلى المطالب التي يفرضها الوالدين على الطفل لأجل أن يندمج في الأسرة كاملة. هذه المتطلبات لأجل الاحترام والانضباط، والنمو قصد بلوغ النضج. يُعرَف الوالدين كالوكيلين النشطين للتنشئة الاجتماعية. (Born, 2006, p. 95-96)

ركزت بومراند (Baumrind) بين ثلاث أنواع من الأساليب التربوية الوالدية:

- **الأسلوب المتسامح**، يكون فيه الأب على هذا النحو:

- غير عقابي
- لا يُراعي رأي الطفل في قرارات السياسة الأسرية.
- يُعطي تفسيرات للقواعد الأسرية.
- قليل المطالب على مستوى المسؤولية والأعمال المنزلية.
- يتمثل كمنبع لتلبية تمنيات الطفل.
- يسمح للطفل بتنظيم نشاطاته كما يرغب.
- لا يُشجِّعه على طاعة المعايير الخارجية.
- يستعمل العقل وليس الهيمنة لدفع الطفل لإتمام أعماله.
- يتجنب ممارسة المراقبة على الطفل.
- لا يُعيق أو قليلا ما يُعيق سلوك الطفل.

بالإضافة إلى أنّه مملوء بالارادة الجدّية لتشجيع الطفل في فردانيته، لكنّه لا يُمارس إلاّ قليلا من القيود النفسية أو السلوكية. (Born, 2006, p. 95-96)

- **الأسلوب المتسلط**، يوصف الأب في هذا النوع على أنّه:

- يُعَيِّن، يُراقب ويُقيِّم سلوكات وتصرفات الطفل وفقا لمعيار سلوكي، عموما المعيار المطلق للسلطة الفائقة.
- يُفضِّل الطاعة على أنّها فضيلة ويُعزِّز المقادير العقابية، النشيطة لانحناء الطفل إلى المدى الذي تدخل فيه أفعاله أو قيمه في صراع مع ما يفكر به الوالد.

- يغرس في الطفل قيما كاحترام السلطة، العمل، النظام والعادات.
- لا يُشجِّع المحادثة مع الطفل، ظنا منه أنّه يتوجب عليه تَقَبُّل كلماته كشيء صحيح تماما.
- يُبقي الطفل في مكانه بحد استقلاليته.
- يجعل الطفل مسؤولا عن جزء من النظام المنزلي.

بالإضافة إلى أنّ الوالد من الأسلوب المتسلط يُضيِّق بقوة على الطفل، من خلال قلة تشجيعه على الاستقلالية وتأكيد الذات. كما أنّه يُقلِّل من احترام فردانيته. وتُمارس القيود على الطفل على المستوى السلوكي والنفسي. (Born, 2006, p. 96-97)

- **الأسلوب الديمقراطي**، يتميز الوالد صاحب الأسلوب الديمقراطي بطريقة التعامل التالية:

- يُرشِد أفعال الطفل، لكن بطريقة عقلانية ومُوجهة نحو النتيجة.
- يُشجِّع الحديث مع الطفل.
- يتقاسم الاستدلالات الكامنة وراء السياسة الأسرية.
- يُفضِّل السمات التعبيرية والنشطة كالاستقلالية والامتثال.
- يُمارس رقابة ثابتة إلى مدى الاختلاف، لكن لا يحبس الطفل بقيوده.
- يعترف بحقوق الطفل كحقوق الراشد، لكن لا يتناسى فوائده الخاصة كطفل.
- يعترف أنّ للطفل خصوصيات، لكن يضع له معايير خاصة بتصرفاته المستقبلية.
- يستعمل العقل على الهيمنة للوصول إلى أهدافه.

تُفضِّل الباحثة هذا النوع من الأسلوب التربوي، لأنّ فيه إدماج للسلطة بطريقة مُرضِية أي تفادي ممارستها بطريقة مُفرِطة. كما أبرزت دراسات ستانبارق (Streinberg) ودارلينق (Darling)، كذلك ستانبارق (Streinberg)

وآخرين، أنّ الأسلوب الديمقراطي يُشجِّعُ الطفل على الاستقلالية، كل ذلك من خلال فرض قيود نظام سلوكية ولكن غير نفسية. (Born, 2006, p. 96-97).

قسّم باحثين آخرين الأساليب التربوية الأبوية إلى:

- **أسلوب القسوة والتسلط:**

وهذا الأسلوب يأخذ صورا مختلفة مثل كثرة إصدار الأوامر، والنواهي والممنوعات وضبط تحركات الطفل. ولتحقيق ذلك يلجأ الأب إلى استخدام أسلوب التهديد والصراخ في عملية الفرض والقمع، وأسلوب القهر الجسدي المتمثل في الضرب.

بالإضافة إلى عدم السماح للأبناء بالمناقشة والحوار. كما يفرض الاب سلطته على الطفل ويتدخل في كل شؤون حياته بشكل مبالغ فيه مما يؤثر على شخصيته. (أوزي، 2002، ص 61-62).

- **أسلوب الاهمال واللامبالاة:**

في هذا النمط يهمل الأب رعاية ابنه ولا يهتم به، كما أن الطفل لا يعرف حقيقة مشاعره أبيه نحوه إن كانت سلبية أو إيجابية، ولا يعرف موقفه في تصرفاته في المواقف المختلفة إن كان مؤيد له أو معارض، وبالتالي لا يعتبر الأب كقوة تربوية موجهة.

يؤثر هذا الأسلوب سلبا على النمو النفسي الاجتماعي للطفل، كما يؤدي إلى اضطرابه النفسي والسلوكي.

ويتنبأ عديد من الباحثين إلى أن الطفل الذي ينتمي إلى هذا الأسلوب من السلطة، يمتثل لحياة العصابة ، كبديل لسلطة الأسرة، كما أنه ينشأ كفرد عدواني، معادي للمجتمع يسعى إلى الانتقام نتيجة إلى احساسه بالظلم والاضطهاد. (حسن، 1970، ص 190-191).

- **أسلوب الحماية والتدليل الزائد:**

يقصد به قيام الوالد نيابة عن ابنه بالواجبات والمسؤوليات التي يمكنه القيام بها والتي يتوجب على الوالد تدريبه عليها كي يكوّن شخصية مستقلة. بالإضافة إلى مبالغة الوالدين في الرعاية والعناية به.

يكون الطفل في هذا الأسلوب محور اهتمام الوالد، فكل طلباته مقضية في الحال، ولا يتركان له فرصة الشعور بالحرمان أو الاحباط نوعا ما، وبالتالي لا يمنحانه فرص الاختبار والتجريب في الحياة وفي واقعها الذي يجب أن يحتك به ويستعد لمواجهة مشاكلها. (أوزي، 2002، ص 61-62).

- **أسلوب التساهل المفرط:**

يعبّر اتجاه التساهل عن الأساليب التي تعمل على تشجيع الطفل ليحقق رغباته بالشكل الذي يحلو له، والاستجابة المستمرة لجميع مطالبه، وعدم الحزم في تطبيق الثواب والعقاب. (حسن، 1970، ص 191).

- **أسلوب التذبذب في معاملة الطفل:**

يقصد به اللاتوازن في استخدام السلطة من قبل الوالدين تجاه الطفل، فالسلوك الذي يثاب عليه من أحدهما قد يرفض من الآخر.

ولهذا الأسلوب انعكاسات سلبية على شخصية الطفل نتيجة لعدم وجود توافق بين الوالدين في استخدام خطة موحدة للتربية، لذلك يجد الطفل صعوبة في تمثل القيم والمبادئ، وقد يؤدي به إلى سوء التوافق أو الانحراف إن توفرت عوامل أخرى. (حسن، 1970، ص 192).

- **أسلوب الحوار:**

يتميز هذا الأسلوب باتباع سلوك قوامه المحبة والقبول، وإعطاء قدر كاف من الحرية، ويقوم الأبوين بتلبية حاجيات الطفل، واتباع أسلوب ديمقراطي في التربية، وأخذ رأي الطفل، وفتح باب للنقاش والحوار والتفاعل اللفظي فيما بينهم. (حمودة، 2014، ص 152).

- **أسلوب الرفض**:

يقصد به إدراك الطفل من خلال معاملة والديه له أنهما لا يقبلانه، وأنهما كثيرا الانتقاد له، ولا يبديان له مشاعر الود والحب نحوه، ولا يحرصان على مشاعره ولا يقيمان وزنا لرغباته، كما يحس الطفل بالتباعد بينه وبين والديه. (حمودة، 2014، ص 153).

- **أسلوب التفرقة**:

يتمثل هذا الأسلوب في المفاضلة بين الأبناء وعدم المساواة بينهم بسبب الجنس أو الترتيب الميلادي للطفل، أو بتفوق أحدهم في الحسن أو الذكاء، أو التحصيل الدراسي، حيث يشعر الطفل بأن والديه لا يعاملانه نفس معاملة إخوته وأنهم مفضلون إليهم مقارنة به.

ينشأ من هذا الأسلوب التربوي شخصيات حاقدة مليئة بالغيرة والحقد، كما تتكون لدى الشخص المميز اتجاهات أنانية ورغبة في الحصول على كل ما يمتلك الغير، كما أن استمرار طلبات هذا الطفل المفضَل لا تنتهي، مع عدم الاكتراث بالآخرين أو مراعاة مشاعرهم. (حمودة، 2014، ص 154-155).

3. السلطة الأبوية في المجتمع الجزائري بين المجتمع التقليدي والمجتمع الحديث:

1. المجتمع التقليدي:

كانت الأسرة الجزائرية قديما تتبع نظاما بطريقيا، حيث كان النظام القبلي يميز المجتمع الجزائري. حيث كان شيخ القبيلة يتكفل بالإشراف على جميع القضايا الاجتماعية، شخصية، أخلاقية، سياسية وغيرها، بالاعتماد على الأعراف والعادات الموروثة عن السلف.

يمثل فيه الأب مركز السلطة الذي تنظم حوله العائلة، وتكون العلاقات الاجتماعية عمودية، وإرادة الأب تكون مطلقة، وترتكز على العادة والاكراه. كانت تعاني المرأة في ظل هذا النظام تمييزا داخل الأسرة الجزائرية مقارنة مع الرجل. بالإضافة إلى السلطة القمعية للأب، كانت تعاني لوحدها من سلطة الذكر سواء كان الأب، الأخ، الزوج وغيرهم.

كان يتوجب على الأب ممارسة الفعل السلطوي تجاه أبناءه وزوجته، سواء عن إرادة أو عن غير إرادة، لأن عدم قيامه بهذا الفعل السلطوي يعرضه لانتقادات شديدة وبالتالي إلى عقوبات معنوية قد تقلل من شأنه ومكانته داخل الوسط الأسري الممتد وعلى صورة الأسرة ككل وشرفها. (بلقاسم، 2011)

يكتسب الطفل في النظام التقليدي قيم الأسرة منذ صغره عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية والتي تساهم في دمجه في الإطار الثقافي العام عن طريق تعليمه النماذج السلوكية الخاصة بمجتمعه والامتثال لها. تصبح الأسرة الجزائرية نظاما حقيقيا يقوم على المراقبة وضبط سلوكات أفرادها. تساهم الأم في تنمية القيم لدى أفراد أسرتها من خلال الاعتراف بدور الأولي بدور ومكانة الأب في حياة الطفل، حيث تحاول إدخال صورة الأب فعلا وقولا في ذهنية الطفل وتدفعه بذلك إلى عالم الرجولة. كما تساهم الآم أيضا في التشدد على حماية شرف الفتاة وتجسيد قمع سلطة الرجال على النساء. تدعّم المرأة سلطة الأب في الأسرة وتشعره أنه صاحب القرار والسلطة وأنه الأجدر بالمسؤولية الأسرية. وبمجرد تلقي الذكر الشعور الداخلي بأهميته في الأسرة، وبأنه الجنس الأفضل والأجدر والأقوى، ويستمر هذا الشعور مع بلوغه ورشده إلى غاية زواجه، فتداد قوة رجولته ومسؤوليته خاصة بعد ميلاد الأبناء. (بلقاسم، 2011) وَ (طبال، 2015).

يبدو التمييز في التنشئة واضحا منذ الطفولة، حيث غالبا ما يفضل الذكر عن الأنثى، وتظهر بالأول في التفرقة بين الأخ والأخت في المهام المخصصة لكل منهما. تُعلم البنت الأشغال المنزلية في سن لا يزال سن اللعب بالنسبة للذكر، وبالتالي تلتحق البنت بجماعة النساء في سن مبكرة وبصفة عفوية، وهذا الفصل في الحيز المكاني هو ما وسّع الهوة أكثر بين نوعية الجنس، وتقسيم العمل حسب الجنس. نجد أن عمل المرأة يكون في محيط البيت ويتمثل في إعداد الطعام وغسل الأواني وحلب المواشي، وكلها أعمال لا يحق للرجل التدخل فيها، بل إن المهمة الموكلة إليه خارج البيت وتتمثل في جلب قوت عياله. كما أننا نجد من الخصائص الأساسية للرجل أن لا يجتمع بنساء العائلة، ولا يتحدث إليهن، ولا يأكل معهن، لأن ذلك يعتبر عيبا على المرأة البالغة التي تتخذ موقفا متحفظا من الرجال. وعليه تظهر أن للعلاقات الأسرية ميزة خاصة وهي كالتالي: (بن بعوش، 2012) وَ (بلقاسم، 2011).

العلاقة بين الزوج والزوجة: تقوم على أساس الحقوق والواجبات المتبادلة بينهما، فما هو حق للزوجة يعتبر واجبا على الزوج والعكس صحيح. وفي الأسرة الجزائرية نجد من واجبات الزوجة رعاية الأطفال وتربيتهم حتى زواج البنت وبلوغ الذكر واتجاهه إلى عالم الرجال، إضافة إلى ذلك يلقى على عاتقها مسؤولية كل الأشغال المنزلية. أما الزوج يحاول إظهار السلطة المطلقة على زوجته عن طريق إبراز رجولته أمامها، والاستخفاف بآراءها وعدم مشاورتها في أغلب الأحيان، ولاسيما أمام أفراد العائلة الكبيرة. لأنه يرى في ذلك الوسيلة الكفيلة لضمان وتقوية رجولته وكرامته، وهكذا تصبح الزوجة تحت طاعة الزوج بحيث تقبل سلوكاته مهما كانت. وهذا ما يؤدي إلى وجود فجوة في العلاقة الزوجية بحيث تبقى النظرة التقليدية إلى الزوجة التي تصبح في ظل هذه الظروف تشعر بالسلبية وعدم الثقة بالنفس وهو ما يجعلها تضع هدفها الأول بعد الزواج هو خدمة زوجها في مختلف جوانب الحياة. (بن بعوش، 2012) وَ (بلقاسم، 2011).

- **علاقة الأب بالأبناء**: هي علاقة مبنية على احترام وطاعة الابن للأب، فيرى الابن أنّه من حق الأب إلزام وفرض قيم وسلوكات على الأبناء باعتباره صاحب القوة والمالك في الأسرة، وتبقى هذه العلاقة مستمرة منذ صغره إلى

غاية رشده. يبقى خاضعا لأبيه في مختلف الجوانب المادية والاجتماعية لذلك نجد أن الطفل الذكر يلعب دورا هاما استمرارية القيم الأبوية، حيث يحدد توارث هذه القيم داخل الأسرة، أي أنها علاقة عمودية في اتجاه واحد، فعلى الابن الاحترام والطاعة وقبول كل الأوامر الصادرة عن أبيه دون نقاش مهما كان سنه.

أما عن علاقة الأب بالبنت فهي علاقة جد متحفظة، فبالإضافة إلى طاعة الأب والاستجابة لأوامره فهي تتعامل معه بالخجل و"الحشمة".(بن بعوش، 2012) وَ (بلقاسم، 2011).

- **علاقة الأم بالأبناء**: تكون علاقة الأم العاطفية صلبة مع الذكر بالمقارنة بالأنثى، ويتجلى ذلك من خلال التمييز بينهما. إذ تحاول الأم إدخال قيم الأبوية فيه وترسيخ فكرة الرجولة، السلطة والقوة... مما يؤثر على شخصيته حيث يصبح ينافي كل جنس مخالف له بدءا بأخته، أمه وزوجته... (بن بعوش، 2012) وَ (بلقاسم، 2011).
- **علاقة الإخوة والأخوات**: تأخذ ثلاثة أشكال:

***علاقة الإخوة الذكور فيما بينهم**: تتميز بالمرح واللعب في فترة الطفولة، وتتغير تدريجيا مع سن الرشد حيث يصبح يسودها الجدية والالتزام المتبادل، وعلاقة التعاون في مختلف المجالات الزراعية، الاجتماعية وغيرها، وتزداد مسؤولياتهم عندما يتعلق الأمر بالأمور الأسرية الخاصة. كما يتمتع الأخ الأكبر بمكانة هامة داخل الأسرة بعد مكانة الأب وتلقى على كاهله مسؤولية رعاية إخوته حتى وإن كان متزوجا وله أبناء، فهو المكلف وصاحب السلطة الأسرية في غياب الأب وبالمقابل يحتفظ بعلاقة الاحترام والطاعة والتقدير من طرف إخوته الأصغر.

***علاقة الأخوات الإناث**: وتتسم بالزمالة والصداقة وإفشاء الأسرار بينهن، وتقوم على التعاون في القيام بأشغال البيت، كما تقوم علاقة احترام بين الأخت الصغرى والكبرى وتسود بينهن علاقة تضامن في الحفاظ على كرامتهن وشرفهن الذي هو جزء من شرف الأسرة.

*__علاقة الأخ بالأخت__: تأخذ تقريبا نفس علاقة الأب بالبنت، خاصة مع كبر السن حيث تتميز بخوف وحشمة الأخت تجاه الأخ، وتستمر هذه الصفة حتى زواجها وبعد زواجها. (بن بعوش، 2012) وَ (بلقاسم، 2011).

– __علاقة الحفيد والحفيدة بالجد والجدة__: وهي علاقة بين جيلين مختلفين، تتميز بتقدير واحترام وطاعة الأجداد مهما كانت آراءهم وأفكارهم، نظرا لكبر سنهم من جهة، ولأنهم يعتبرون رمزا روحيا قويا للثقافة الأسرية من جهة أخرى، كما تسود كذلك علاقة مرح ولهو بين هذين الجيلين. (بلقاسم، 2011).

2. المجتمع الحديث:

إن التطور الحالي للمجتمع الجزائري أدى إلى انقلاب البيئة الاجتماعية وإعادة تقديم مفهوم الدور الاجتماعي للرجل والمرأة، إلاّ أنّ مقام الأدوار الأنثوية لا تزال في الشعور الجمعي وبالتالي دور المرأة أصبح يتصادم مع قوة التقاليد والقيم المكتسبة.

يعود هذا التحول إلى أسباب اقتصادية واجتماعية بالأساس، حيث أصبحت صعوبة العيش ومتطلبات الحياة المتزايدة تفرض على الشاب أن يعيش مع زوجته وحدهما في منزل بعيدين عن عائلتهما، في أسرة نووية، من أجل مواجهة التكاليف والمصاريف والابتعاد عن التدخل في أمورهما الخاصة. (بن بعوش، 2012) وَ (بلقاسم، 2011).

هذا التحول وغيره في بنية الأسرة أدى بدوره إلى انعكاسات سلبية على مجمل وظائف الأسرة ونشاطاتها ومن بينها وظيفة التنشئة الاجتماعية، فعلاقاتها أصبحت محدودة ورقابتها على أفرادها أصبحت ضعيفة، وأدوارها تغيرت لمجابهة متطلبات الحياة الصعبة من جراء غياب كلا الوالدين عن المنزل في نفس الوقت من أجل العمل.

كانت التنشئة الاجتماعية محصورة في عدد محدود من المؤسسات التربوية والاجتماعية: كالأسرة وجماعة الحي والمسجد والجيران والمدرسة، بحيث تتساند تلك المؤسسات وتتآزر وتتكامل فيما بينها لتحقيق تنشئة متوازنة وخالية من التناقضات والمضاعفات السلبية للفرد. إلا أن التغير الاجتماعي أضاف وسائط تنشئة اجتماعية لم تكن بالماضي:

كالتلفزيون، القنوات الفضائية، السنيما، الأنترنيت وغيرها. تتعارض هذه الوسائط فيما بينها لما تقدمه من رسائل وتعمل دون تنسيق لتشوش وتعرقل وتربك شخصية الفرد. حيث ساهمت في اقحام بعض القيم الدخيلة على المجتمع الجزائري والتي تظهر في سلوكيات الأفراد (مثل اللباس، طريقة الكلام...) والقيم ومختلف أشكال الحياة. (بن بعوش، 2012) وَ (بلقاسم، 2011).

تظهر الاضطرابات أولا في علاقة الوالدين ببعضهما البعض من خلال الخلافات، الزواج غير الموفق، عدم التكافؤ بينهما اقتصاديا، اجتماعيا وثقافيا، الانفصال، الطلاق، الهجر، التضارب في الاهتمامات، تبعات العمل التي تحملها الأم إلى المنزل من تعب وتعصب وغيرها. إضافة إلى التنقل المستمر من أجل لقمة العيش، تدني المستوى الاقتصادي والثقافي كلها أسهمت في تقليص دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية وأصبحت تشكل تهديدا لها. (بن بعوش، 2012) وَ (بلقاسم، 2011).

من جهة أخرى أظهر التحول الاجتماعي تغيرا كبيرا على مستوى السلطة داخل الأسرة. فإن كانت السلطة في الماضي متمركزة على الجد أو الأب فأصبحت الآن لسلطة الأب منافسة قوية من قبل مؤسسات أخرى ومن ذلك سلطة وسائل الاعلام، والتعليم، وتحول القيم الاجتماعية. لم يعد الأب ذلك المسيطر والمهيمن، والذي يمتلك القدرة على تسيير الأسرة والتحكم فيها بشكل مطلق، ولم يعد دوره السابق اعتمادا على التوجيه والتربية والتنشئة الصحيحة. كما أن حضوره لم يعد مكثفا وواضحا كما كان عليه في السابق، فغياباته وانشغالاته أو هجرته غيرت من صورته ولم تحافظ على نموذج الاحترام والوقار والطاعة الذي كان يستمد شرعيته من المرجعية الدينية، والتي أخذت مكانها المرجعية الاقتصادية، بمعنى أنه من يمتلك نفوذا ماليا في الأسرة يمكن أن يصبح ذو سلطة. (بن بعوش، 2012) وَ (بلقاسم، 2011).

ساهمت التغيرات الاجتماعية أيضا في اقتصار دور الأب على الجانب الاقتصادي أي تموين الأسرة بحاجاتها ومتطلباتهما المادية فقط، وبالتالي بدأ يفقد جزء هام من وظيفته التربوية والاجتماعية وهو ما تسبب في ظهور العديد

من المشكلات الاجتماعية مثل الانحراف، الادمان، التشرد وغيرهم. فتخلي الوالدين عن دورهما في التنشئة الاجتماعية، وتحررهما من مراقبة أبناهم وضبط سلوكاتهم، أدى إلى تعويضه جماعة الرفاق (وخاصة رفاق السوء). (بن بعوش، 2012).

خلاصة:

تعنبر السلطة الأبوية مجموعة القرارات والإجراءات التي يتخذها الأب والتي من شأنها أن تنظم شؤون الأسرة والقرابة وتحدد مستقبل الأفراد في الأسرة.

تأخذ السلطة الأبوية عدة أشكال فما بين الأسلوب المتسلط والمتساهل يأتي الأسلوب الديمقراطي الذي يساهم في التطور النفسي والاجتماعي للفرد، على عكس الأسلوبين السابقين الذين ينشأ عنهما شخصيات مضطربة ومنحرفة، مضادة للمجتمع.

تغيرت السلطة الأبوية في المجتمع الجزائري، فكانت الأسرة الجزائرية قديما تتبع نظاما بطريقيا، حيث كان النظام القبلي يميز المجتمع الجزائري. حيث كان شيخ القبيلة يتكفل بالإشراف على جميع القضايا الاجتماعية، شخصية، أخلاقية، سياسية وغيرها، بالاعتماد على الأعراف والعادات الموروثة عن السلف. والذي كان يمثل فيه الأب مركز السلطة الذي تنظم حوله العائلة، وتكون العلاقات الاجتماعية عمودية، وإرادة الأب تكون مطلقة، وترتكز على العادة والاكراه.

أمّا حديثا، فأصبح دور الأب يقتصر على الجانب الاقتصادي أي تموين الأسرة بحاجاتها ومتطلباتهما المادية فقط، وبالتالي بدأ يفقد جزء هام من وظيفته التربوية والاجتماعية وهو ما تسبب في ظهور العديد من المشكلات الاجتماعية مثل الانحراف، الادمان، التشرد وغيرهم.

الفصل الثالث: جنوح الأحداث

يخص جنوح الأحداث مجموع المخالفات القانونية للأطفال والمراهقين الذين لم يبلغوا سن الرشد القانوني أي سن الرشد والتكليف وتحمل المسؤولية الجزائية. كون أن ليس للحدث عقل ناضج يفهم به نصوص الدين ولا مواد القانون، كما أن غرائزه لم تصل إلى النضج المطلوب الذي يدفعه إلى ارتكاب جرائم بعينها.

عالج القانون الجزائري مسؤولية الحدث في المواد 49، 50 و51 من قانون العقوبات واعتبر الصغر من موانع المسؤولية الجزائية. (رحماني، 2006، ص 124)

1. مفهوم جنوح الأحداث:

ظهر مفهوم "جنوح الأحداث" في بادئ الأمر للإشارة إلى سلوكات الأحداث المهمشين الذين ينتمون إلى الطبقة الشعبية؛ ثم جمعت تحت عبارة جنوح مختلف أنواع السلوكات المحكوم عليها من قبل الراشدين على أنّها لا تلائم الأحداث (كالعلاقات الجنسية، استعمال الكحول والمخدرات، عصيان الوالدين والسلطة) إلى حد الجنح التي يُعرّفها القانون الإجرامي بتدقيق (كالاغتيال والقتل، الاقتحام، السرقة باستعمال السلاح، سرقة السيارات، السرقة باستعمال الكسر والتحطيم) مرورا بالسلوكات الممنوعة من طرف النظام والقانون الصادرة عن مرسوم خاص بالأحداث (كسياقة السيارات، التواجد في الخمارات، واضطرابات سلوكية خطيرة أخرى). (LeBlanc, 1985, p. 14)

فجنوح الأحداث، "مجموع المخالفات التي يرتكبها الحدث في حق المجتمع، وهي تُعبِّر عن الصراع الذي يتعارض به هذا الحدث مع المجتمع الذي ينتمي إليه".(Sillamy, 1983, p. 187)

يعتبر لاقاش (Lagache) "أنّه يوجد قطيعة في بنية العلاقات بين الفرد والوسط الذي ينتمي إليه، فالجنوح عبارة عن نفاية الميولات العدوانية التي تتواجد بشكل عادي عند كل فرد ابتداء من الطفولة". (Coslin, 1996, p. 61)

تبنّى هوير (Heuyer) نفس التعريف ويُضيف أنّ الجنوح يُغطّي مجموع تصرفات مختلفة ومتعددة، كما قسّمه إلى مفهوم نظامي، تفهمي، سلوكي. غير أنّ مايو (Mailloux) وَلماي (Lemay) يعتبرون أنّ الجنوح ليس ظاهرة ذاتية، ولكن تظاهرة سطحية لاضطراب متواجد في الشخصية يتوجب الكشف عنه، وهو المنحى الذي اتبعه المختصين النفسانيين والعقليين، ذلك أنّ المشكل الحقيقي متواجد في الشخصية الجانحة. (Coslin, 1996, p. 61) وَ (LeBlanc, 1985, p. 15).

يعتبره المحللون النفسانيون مرورا إلى الفعل من نوع معادي للمجتمع، أو عدواني موجه نحو الآخر، ويشمل:

1. المرور إلى الفعل يرمي إلى علاقة مع الآخر، يستطيع عرض وجهة عدوانية وأخرى اكتئابية بالتعاقب أو التماثل؛ علاقة الفاعل بالآخر تبقى محل شك ففي الغالب مهددة بهلاك الشريكين.

2. يُعرَّف الجنوح بسلوك، بتفعيل (acting out)، لابد من الاعتراف أنّه غالبا ما يكشف في خلفيته عن طريقة كينونة وتفكير، والتي تكون أصل النشاط الجانح. هذه الطريقة في الكينونة والتفكير تكون مسبقا مَرَضية في الذات، كما أنّها أكثر براعة للفهم بما أنّها لا تتحدد دائما في "مرور إلى الأفعال".

3. الجنوح كطريقة كينونة، تفكير وتصرف، دليل لفشل أساسي في سيرورة التنشئة الاجتماعية، فشل يجد أصوله في وسط أسري أو اجتماعي مَرَضي؛ فهو غالبا ما يكون نتاج لعلاقات اجتماعية فاسدة أو مشوّهة لفاعل، استطاع تطويرها مع والديه في زمن الطفولة وحتى المراهقة.

4. المرور إلى الفعل، كتظاهرة متطرفة من خلال السلوك، يسمح للفاعل بعدم مواجهة الفراغ الداخلي، وبالتحديد تجنّب أسلوب الحياة بدون أفق، بدون فائدة، أين يتواجد النموذج الأصلي بانتظام في الوسط الأصلي من جهة، ومن جهة أخرى أسلوب الحياة الاجتماعي المتمركز حول احترام الآخر، الاستقلالية والمسؤولية "كمواطنين متوسطين مستقيمين". (Pelsser, 1987, p. 62-63)

من خلال هذه المفاهيم، يظهر أنّ الجنوح مرور إلى الفعل، سلوك، تفعيل، تفكير يكشف عن مميزات شخصية تلقت تنشئة اجتماعية خاطئة، جعلت الفرد (أي الجانح) غير قادر على مواجهة القلق الداخلي والخارجي بصفة سوية، بل يسلك طريقا منحرفا ومشوها لطرد ذلك القلق الداخلي والخارجي.

2. مفهوم الشخصية الجانحة:

اهتم العلماء بوضع مفهوم للشخصية الجانحة، ففي الأول اهتم الأطباء بالجنوح وعبّروا عنه بتفسير بيولوجي. أبرز الطبيب الشرعي لمبروزو (Lombroso) (1876) دور الشذوذ البيولوجي للمجرم، فتوصّل إلى وجود مجرم بالفطرة حيث يرث المجرم فيه الإجرام من الأسلاف. أمّا العالم الايطالي دي توليو (Di Tullio) استنتج من أبحاثه أنّ للجنوح عوامل وراثية ومكتسبة. اهتم باحثين آخرين بالارتباط بين الوراثة، التأخر الذهني والجنوح من خلال دراسة التوائم. غير الجانحين، بالإضافة إلى أبحاث قرافو (Graven) عام 1968 التي طرحت نفس التساؤل حول تواجد صبغي الجريمة. حاول عدد من الباحثين أيضا إلى افتراض أنّ للمجرم مميزات هرمونية خاصة تتمثل في ارتفاع نسبة التيستوستيرون عند المجرم. اتخذ باحثين آخرين منحى مختلف فاعتبروا أنّه يوجد عيوب عصبية في أدمغة الجانحين، كالإصابات الدماغية و غيرها. (Blatier, 1999, p. 107-113)

اعتبر بعضهم أيضا أنّ الميل إلى الجنوح مرض عقلي، ثم اقتربت مفاهيم التحليل النفسي من مفاهيم الأطباء المتخصصين في الأمراض العقلية لتفسير الظاهرة النفسية للجنوح. وبعد أعمال بولبي (Bowlby)، كلاين (Klein)، جانت (Janet)، فرويد (Freud) وَسبيتز (Spitz) تأصّل التحليل النفسي بصفة واضحة في علم الإجرام، فاعتُبِرت أنّ أفعال المجرم ترتكز على محرّكات لاشعورية أو عيب في التنشئة الاجتماعية الذي أثار حرمانا عاطفيا قابل للبلورة في شكل عدم تقبل الإحباط إلى عقدة الدونية، هذا ما دفع بالباحثين إلى وضع مميزات للشخصية الجانحة. (Cario, 1999, p. 163)

بالنسبة لأيشهورن (Aichhorn) عام 1935، فاعتبرت أنّ أغلبية الجانحين خضعوا لإفراط من القسوة في وسطهم المعيشي، فافتقروا إلى العاطفة والسعادة، فعدم إشباع هذه الحاجات يضعه في صراع مع المجتمع إلى حد إثبات ذاته ضد الراشدين؛ من مميزاته أيضا رفضه للحقيقة، فالطفل العادي يتعلم كيف يتخلى عن اللذة الفورية لأنّه يجده صعوبة في إشباع رغباته أو لأنّ هذا الإشباع يخاطر بتسببه لمعاناة لاحقة، لكن الجانح يريد الإشباع الفوري دون أن يراعي مرغمات الوسط الذي ينتمي إليه، فرفضه للحقيقة يضعه في صراع مع محيطه.(Cusson, 1974, p. 20-21)

وضع **رايدل (Reidl)** وَ **وينمان (Wineman)** عام 1964 من خلال كتابهما "الطفل العدواني" وصفا مفصلا لعلم النفس الطفل الجانح، فهو يتميز بأربعة أصناف كبيرة من المشاكل:

(أ) **الكراهية والعدوانية:**

فالنزوات العدوانية تُهيمن على شخصية الطفل العدواني، والتي تظهر في أفعال هادمة وبانفجارات من الكَلَب الأعمى. هذه العدوانية تجعل سلوك الشباب غير محتمل بجدية من قِبَل الأشخاص، لا من طرف الأولياء، ولا الأصدقاء. فهم مرفوضون في كل مكان، وهذا ما يُفَجِّم عِداءه ضد محيطهم ويدفعهم إلى السرقة، التخريب، التعدي، الهروب وغيرها. (Cusson, 1974, p. 23)

(ب) **عدم القدرة للتكيف مع الحقيقة:**

أمام بعض المواقف يفقدون كل ضبطهم، ويتركون الهيمنة لاندفاعاتهم. ففي مرجعهم رايدل (Reidl) وَوينمان (Wineman) سردا المواقف التي يَعْرِضون فيها الأطفال العدوانيين أنا عاجز والذي يقودهم إلى انحلال الضبط. هذا من بين اثنين وعشرين (22) اضطراب لوظيفة الأنا ومنها، تقبل ضعيف للإحباط، عدم القدرة على مواجهة القلق، انعدام الأمن، الذنب، المواقف الجديدة، استعادة ذكريات الصدمات الماضية، المنافسة والفشل. في الجماعة، لا

يستطيع هؤلاء الأطفال مقاومة الإثارة الجماعية، التبعية، التهديدات، والمشاركة الجماعية. لديهم إدراك سيء للأشخاص وللمعايير المتقبلة في وسط ما. هم غير قادرين على التسجيل من خلال التجربة، تسامي نزواتهم، اعترافهم بإسهاماتهم في حدث. يترجمون مرغمات الراشدين كهجمات شخصية، يُظهرون طلبات مفرطة أمام راشد متفطن. لديهم صعوبة في إيجاد الوسيلة الأكثر تناسبا مع تحقيق أهدافهم. ليس لديهم مفهوم وقت آخر إلا ذاتهم، لا يستطيعون الانتظار أو توقع نتائج أعمالهم. (Cusson, 1974, p. 24)

(ت) الدفاع ضد كل مشاركة أخلاقية مع العالم الخارجي:

الأطفال العدوانيون الذين لديهم ضعف في القدرة على التكيف مع الحقيقة، لهم "أنا" يتوظف إلاّ عندما يريدون أن يشبعوا اندفاعاتهم غير المتقبلة، عند التصدي ضد العالم المجاور وللدفاع ضد ضميره. يتوجب على الجانح أن يحمي نفسه من ضميره، فيُجهّز بطارية من التقنيات التي تسمح له بالتصرف كأنّه يسمعه بدون أن يحسّسه بالندم. كما أنّه يكبت نياته المخزية، وينسب إلى الآخرين مسؤولية تصرفاته كأن يقول أنّ كل الناس خادعين، كما أنّه يقلل من قيمة ضحاياه.

عندما يتعلق الأمر بإيجاد وسيلة للتلذذ بالإشباع غير المشروع، الجانح يصبح قويا بارعا في الكشف عن الأصدقاء الذين يستطيعون مساعدته، لاختيار عصابة والتي تبلور دفاعاته الجانحة، كذلك لاكتشاف المواقف الملائمة، ولصقل الأمثلة الجانحين لجعل أنفسهم يعتقدون أن أحدا لن يمنعهم من إشباع رغباته. (Cusson, 1974, p. 24-25)

(ث) فجوة على مستوى الوعي:

يعتبر رايدل (Reidl)، أنّه من الخطأ أن يوصف الجانح بانعدام في وعيه؛ فبالنسبة إليه لدى الجانح وعي لكن يوجد فيه نقص أو فجوة على ثلاث مستويات: على مستوى مضمون القيم، ذلك أنّ الجانحين الذين استدخلوا بعضا من القيم من محيطهم مازالوا يحافظون على بعضها منذ طفولتهم؛ على مستوى وظيفة تأشيرة الوعي، أي عند المحاولة،

لا يتظاهر الوعي أو يتظاهر إلاّ متأخرا؛ على مستوى التماهي، لأنّ الأطفال العدوانيين لا يعرفون استدخال متطلبات شخص يحبونه، ولا يستطيعون تحويل عاطفتهم نحو رغبة في التحسن. (Cusson, 1974, p. 25)

عرض **ميكييلي** (**Mucchielli**) في كتابه "كيف يصبحوا جانحين" وصفا لمميزات الشخصية الجانحة:

(أ) **الشخصية الجانحة ترفض المجتمع، معاييره وقيمه، بالإضافة إلى رفض المشاركة الاجتماعية:**

كل هذا راجع إلى عدم التكيف الاجتماعي حيث يقول في هذا السياق هسنارد (Hesnard): "غير المتكيفين اجتماعيا هم الأفراد الذين تكون سلوكاتهم أقل أو أكثر قصورا لأهداف أو معايير الحياة الاجتماعية وبالأخص العملية"، ثم يقول: "يُبدي الجانحين بعض المقت والكره للحياة الاجتماعية المنتظمة التي تقدر أن تجري بدون صراع مع المجتمع، ... اجتماعية غير كافية أو اجتماعية غير متقبلة" وهذا الموقف يُعبِّر عن الميل إلى الغيبة، نقد كل ما يُمثّل السلطة أو قيمة مقبولة اجتماعيا. يترافق هذا مع رفض للمسؤولية الشخصية الاجتماعية ولكل دور متولى حقيقيا "كوظيفة اجتماعية". (Mucchielli, 1979, p. 73)

(ب) **القدرة على التكيف للحقيقة و قوة الأنا:**

يجزم أغلب الباحثين أنّ للمراهقين الجانحين أنا ضعيف، فيُشجِّع رايدل (Reidl) ووينمان (Wineman) تشابه الجانحين بالعصابيين والذين يتميزون بضعف الأنا. ولكن بالعكس يعيش الجانحين في شروط دائمة من اليقظة، لديهم انتباه جيّد للتفاصيل، لديهم مرونة خاصة للقيادة المعدِّلة للظروف. فهم في العالم بكل كينونتهم، يُظهرون معنى حقيقي ومدهش، لديهم تمالك نفس غير معتاد، تأمين فوق المتوسط في الهجوم أو التحدي، كما عندهم قدرة للتنظيم والذي يتحالف مع القدرة على الارتجال، وفي حالة الفشل أو الاعتقال... لديهم قدرة خاصة للتكيف مع انتظارات الحراس أو القضاة، بطريقة منافسة من جديد، وباللجوء إلى كل الوسائل. (Mucchielli, 1979, p. 77)

(ت) عدم تقبل الإحباط، مُقتَرن بحاجات قوية:

حيث تتعقد وتتشابك عدة مشاكل انطلاقا من عدم تقبل الإحباط، كالاندفاعية، عدم التحكم، المرور إلى الفعل، التمركز حول الذات، انعدام الأفق الزماني، والعدوانية. فالإحباط يعني عدم إشباع نابع من المجتمع، فالقدرة على تقبل هذا الإحباط يرجع إلى نوع التنشئة الاجتماعية التي تلقاها هذا الجانح، وعدم تقبله طبيعيا يخلق ضغطا للفرد الذي يخضع له؛ فالمرور إلى الفعل الجانح، اندفاع لتفريغ شحنة هذا الضغط بتلبية حاجات ورغبات الأنا مقترن برفض الحواجز الاجتماعية، وهذا ما يُمثِّل التمركز حول الذات بالنسبة للملاحظين الاجتماعيين. يرى كوفمان (Kaufman) في مقاله الشهير حول "الجوانب الدفاعية للاندفاعية عند المراهق" أنّ "الجانح يعيش حالة من الضغط المرتفع الذي يَضُّم ويَحُدّ الشخصية. هذا ما يرجعه إلى الطور ما قبل-الأوديب ويخلق عنده قلق عميق غير مضبط والذي يُدافع عنه بتفريغ الاندفاعية. تظهر الاندفاعية إذن كتعبير عن آلية دفاعية لأنا في خطر الانغماس في القلق". (Mucchielli, 1979, p. 78)

(ث) عدوانية- تأكيد الذات، وقصور التناسل؛

وهما "قوتين ديناميكيتين تحكم النشاط اللاشعوري للفرد"، يقول هسنارد (Hesnard)، أنّها "شهية القوة التي تسود على الجنس. بلوغ الجانحين أقل مشهودا بالغلمة... لما يصبح راشدا، غالبا ما يكون الجانح قاسي بدون مطالب حسية خاصة" وفي هذا السياق لاكان (Lacan) يقول "جوهم يشع بالبرودة الليبيدية"

لا يكون الجنس هو المرفوض بحد ذاته ولكن الرابط الجنسي، الجنس الآخر أو حتى الجنس المثلي، مُطاحا من قيمته كرابط. ذلك لأنّ الحب مرفوض بكل أشكاله كعلاقة عاطفية، وكل علاقة جنسية تُعاش إلاّ كفعل فسيولوجي أو مربح، وتنفذ بسرعة بسخرية أو احتقار للآخر.

العدوانية الأساسية للجانح أو قبل-الجانح ممزوجة بلامبالاة عاطفية موجهة نحو الآخر ككائن حي. وهذه اللامبالاة العاطفية تختلف عن لامبالاة الفصاميين، ولا ذهانيين العظمة والاضطهاد. هذا لا يعني أنّه يرفض كل رابط شخصي، ولكن يرفض الإحساس كضعف، وهذا ما له علاقة بإرادة القوة وتأكيد الذات. (Mucchielli, 1979, p. 79)

(ج) **غياب إحساس الذنب- شرعية الفعل**:

حلّل باحثين في علم النفس الإجرامي أمثال دو قراف (De Greeff) وَهسنارد (Hesnard) هذا الجانب من العقلية الجانحة: تشريع الفعل.

تتمثل الظاهرة في أنّ الفعل الجانح أو الإجرامي فيما يخص الأمر بجانح حقيقي، كنوع من انقلاب الأدوار، حيث يُعطي لنفسه حق ارتكاب الفعل، ويتموضع في موقف منصف وعادل. دو قراف (De Greeff) يكتب في واحد من تقاريره: "القاتل ينتهي بادراك القتل كشيء طبيعي، مفروض بالحوادث ومنصف"، هذه السيرورة الأساسية في علم الإجرام يطلق عليها دو قراف (De Greeff) "قبول" أمّا هسنارد (Hesnard) فيُسمّيها "مشروعية"؛ "تتأسس تحت استعارة-أخلاقية أسطورية، متمركزة حول الذات بصرامة، القاتل ينصف ذاته، ويعتبر نفسه ضحية قبل أن يكون منتقما".

لا يحتمل الإحباط ويعتبره كظلم غير متقبل، لهذا يعلن الأفعال العدوانية والجانحة. والظلم الذي يشعر به يكون سببا لغياب الذنب عنده، فيعتقدون أنّه:

- غير منصف لأن بعض الأشخاص يملكون المال وآخرين لا، وهو موجود لتقسيم الغنى على الناس.

- سرقة الدولة أو الشركات لا تُعتبَر سرقة، وإلاّ هو يسرق من السارقين وهذا شيء مشروع.

– شيء جيد لما حصل للضحية، لأنّه كان يُثير غضب الآخرين وما فعله (الجانح) إلاّ عمل عادل لينزله عند حده. (Mucchielli, 1979, p. 85)

حلّل لماي (Lemay) أيضا أسلوب "لا تأنيب الذات" التلقائي المستعمل من طرف الجانحين، فوجد أنّهم:

– يعتبرون الخبث والعنف ما هو إلاّ انتقام.

– يعتبرون أنّهم ليسوا الأوائل الذين ارتكبوا هذه الأفعال.

– يعتبرون أنّها مجرد عقاب للآخر (الضحية)، وأنّه شيء جيد له.

– يستغنون عن استغلال الجنحة (لم أجني أي فائدة شخصية حقيقية من هذه السرقة...).

يعتبر لماي (Lemay) هذه الأساليب كدفاعات ضد "ضيق الذنب" الذي يجتاح الجانح بعد الفعل. (Mucchielli, 1979, p. 86)

(ح) التمركز حول الذات خلق كنسق قيم عالم الجانح:

عالم الجانح يتكوّن ببطء، خلال المسيرة الشخصية للفرد، حول سيرورة تسمى "التحرر من الالتزام". من خلال هذا الانسحاب الاجتماعي يتجفف ويسقط ما أراد أن يصل إليه نسق القيم الاجتماعية المتحملة من طرف الأنا والتي يجدر أن تكون مزاحة. هذه الظاهرة ترجع إلى التخفيض من قيمة المجتمع والآخر، وتنظيم رابط جديد سلبي جدا. يُعبِّر بالعدوانية، الاحتقار أو اللامبالاة. هذه القطيعة للرابط الايجابي التي تسلخ وتُغيِّر الطبيعة الإنسانية والاجتماعية في معنى من الموضوعية، أي أنّ المجتمع لا يُصبح إلاّ حقلا مهدئا للاستغلال وللتطفل، حقل مملوء بالصعوبات مجسدة في الآخرين، فاعلي الخير، الشرطة، والمحاكم.

تحت ظل هذه البنية الجديدة للوعي، تتبرعم وتنمو المعايير، وتنتهي بتكوين نسق مرجعي جديد. هذه القيم تكون نتاجا لرفع قيمة الأنا أو الفردانية، فتُغيِّر ذاته على مستوى الأخلاق، ذلك أنّ الأنا الاجتماعي–الأخلاقي مُزاح وغير مكوّن بشكل طبيعي. (Mucchielli, 1979, p. 86)

كما أنّ منبعين متضافرين يقودانه إلى الخُلُقِ المتمركز حول الذات، من جهة القيم السلبية الآتية مباشرة من التحرر من الالتزام الاجتماعي، ومن جهة أخرى القيم الايجابية المرّفِعَة للأنا.

القيم السلبية تتمثل في:

- رفع قيمة العدوانية، الاحتقار واللامبالاة؛ رفض الأحاسيس الاجتماعية الايجابية.

- رفع قيمة القوة القاسية والعنيفة المحتالة والمراوِغة.

- رفع قيمة الحرية كتحرر من الالتزام الاجتماعي.

- رفع قيمة الموضوع، مربوطة مباشرة بخفض قيمة الآخر، ... رفع قيمة الأخذ والتملك الملائم له.

أمّا عن القيم الايجابية المرّفِعَة لقيمة الأنا فتتمثل في:

- الشرف وحب الذات.

- السيطرة والقوة.

- التلذذ بالأخذ.

- الجشع والطمع، التملك والاحتفاظ.

- تأكيد الذات وتحقيق الأهداف الشخصية. (Mucchielli, 1979, p. 87)

من خلال ما أتى به هؤلاء الباحثين باختلاف تخصصاتهم، من محللين نفسانيين، مختصين في علم النفس وعلم الإجرام، تتوصل الدراسة إلى المميزات الآتية للشخصية الجانحة:

الصراع مع المجتمع وعدم تقبل قيمه ومعاييره، رفض المشاركة الجماعية، الإشباع الفوري للحاجات والرغبات، غياب مشروع الحياة، عدم تقبل الإحباط، عدم القدرة على مواجهة القلق، المرور إلى الفعل، الاندفاعية، غياب الإحساس بالذنب والندم، العدوانية، انعدام الأمن، اللامبالاة العاطفية، التمركز حول الذات، التقليل من قيمة الضحايا، والارتكاز على العصابة من أجل تحقيق الأهداف.

فهي سمات تكوّنت وتحددت في إطار سيرورة نفس-اجتماع-ثقافية، ذلك أنّ الشخصية عنصر مستقر في سلوك شخص، والتي تميّزه وتخالفه عن الأشخاص الآخرين، ففي نفس الوقت كل فرد مماثل للأفراد الآخرين المنتمين لنفس جماعته الاجتماع-ثقافية ومختلف عنهم بمميزاته الفردانية لتجاربه المعاشة الخاصة، ذلك لأنّه يولد باستعدادات وميولات فطرية، كما أنّه يتعلم ويكتسب عديدا من السلوكات تحت تأثير التربية، العلاقات المعقدة بين مختلف الأفراد المنتمين لوسطه المعيشي، تجاربه الماضية والحاضرة، سوابقه ومشاريعه. كل هذه العناصر تُساعد في ترتيب بنيته، والتي تُسمى "الأنا"، والتي تعطيه بعضا من الاستقرار ولو أنّها بالذات لا تبقى ثابتة وغير متغيرة.

كما أنّ الشخصية تتحول فعلا بشكل مستمر، تحت تأثير النضج البيولوجي، السن، التجارب العاطفية وغيرها. هذا ما نلاحظه من المظاهر الشعورية الأولى للشخصية عند الطفل مع السن الثالثة، لما يفرض نفسه كشخص، فيُؤكّد فردانيته من خلال استعمال الضمائر "je" و"moi"، وقبالة الراشدين يُجرّب قوته وسلطته وذلك بمخالفة رغباته. لكنه يبقى في حاجة إلى نموذج تماه لتكوين هوّيته ومن تم الاندماج في جماعة انتماءه.

3. أشكال النشاط الجانح:

يتعدد أنواع النشاط الجانح، إلا أنّ الدراسة ستعرض أربعة أشكال من النشاط الجانح الأكثر شيوعا.

1.3 السرقة:

يُشير هوير (Heuyer) إلى أنّ الطفل يتعرّف على مفهوم السرقة مع إدراكه لمفهوم الملكية، بالإضافة إلى مفهوم الخير و الشر في المرجعية الأسرية والاجتماعية. والتي يُكوِّنها مع 6-7 سنوات مع دخول الطفل المدرسة، وفي الوقت الذي يتكوّن فيه المعنى الاجتماعي المستقل.

يعتبر فينيكوت (Winnicott) أنّ: "السارق لا يبحث عن الشيء الذي أخذه. يبحث عن شخص. يبحث عن أمه"، بالنسبة للسارق، ليس قلم المتجر، ولا دراجة الجار، ولا تفاحة البستان التي ستحمل له إشباعا. فالطفل المريض، بهذه الطريقة، غير قادر على التّحصل عن اللذة من خلال تملّك أشياء مسروقة. فهو لا يقوم إلاّ بمرور إلى الفعل، هوام ينتمي إلى نزوات حبه الأولية ويصل إلى حد أقصى من التمتع من خلال المرور إلى الفعل وممارسة مهارته. الحقيقة هي أنّه خسر، بطريقة أو بأخرى، الاتصال مع أمه. ربما تكون الأم حاضرة أو غائبة، ربما تكون هناك، ربما تكون أمّا جيدة وقادرة على إعطاءه أي جرعة من الحب؛ ولكن في نظر الطفل، هناك شيء غائب. ربما يكون مُتعلِّقا بأمه، مُحِبا لها، مرات بمعنى أوّلي ولسبب أو لآخر، هي ضائعة بالنسبة له. الطفل الذي يسرق ما هو إلاّ رضيع يبحث عن أمه أو شخص، والذي لديه الحق في السرقة. في الواقع هو يبحث عن الشخص الذي يستطيع أن يأخذ منه أشياء، تماما مثلما كان رضيعا، كان يأخذ أشياء خاصة بأمه، بكل بساطة لأنّها كانت أمه، وكان لديه حقوق عليها.

السارق بحاجة إلى استعادة علاقته مع العالم استنادا على اكتشاف الشخص أي الأم، لأنّها مُكرَّسة، لأن تفهمه وترغب في أن تتكيّف بنشاط مع حاجياته. عمّا يبحث في الواقع، هذا هو الوهم الذي يحويه العالم الذي يتخيّله من أجل وضع ما يثير في المكان المناسب أين يتواجد الشخص المكرَّس (الأم) في الحقيقة الخارجية أو "المتقاسمة". (Winnicott, 1982, p. 160)

يصف لوزال (Lauzel) شخصية الطفل في موقف السرقة، فيقول أنّ "السرقة ليست تملّكا فحسب، بل هو وقت خاص في علاقة الطفل بوالديه، أولى المواضيع الموظفة عاطفيا". (Ajuriaguerra, 1980, p. 1009)

لأجل السرقة، يجب أن يكونا اثنان عند البداية، تُوظّف الضحية كسند لموضوع مرغوب والسارق ضعيف ومحروم. الرغبة في الأخذ، في استحواذ المواضيع التي يكون محروما منها تُشكِّل جزءا من الرغبات الأساسية للطفل.

تدّل السرقة على حالة من الضعف، من النقص، من فشل في التماهي. يتعلّق الأمر بالحصول والمحافظة على الموضوع الدال على قوة الآخر "أو تملّكه" لأن يصبح مساويا له. إذا أحسّ الطفل حقيقة أنّه مساو للضحية، فإنّه لن يُحسّ أبدا أنّه بحاجة إلى السرقة، كما أنّه يستطيع العطاء والأخذ. أمّا من منظور الحركة التماهية، فإنّه يظهر جانبين ديناميكيين لسرقة الطفل، والذي يكون في وقت واحد محاولة تملّك لكن في نفس الوقت اعتراف بالعجز، إعلان الاستقلال وفي نفس الوقت دليل للتبعية. تظهر السرقة عند الطفل كمرور إلى الفعل أكثر اضطرابا اجتماعيا على ضد اجتماعية، كمجموعة متنوعة من الأعراض التي تُشير إلى ضعف خاص للأنا غير القادر على مواجهة إعداد عقلي كافي للصراعات. (Ajuriaguerra, 1980, p. 1009-1012)

2.3 جنح العنف:

تُعتبر العدوانية استعدادا للهجوم، للبحث عن الكفاح، وعن تأكيد الذات. تستطيع أن تكون حالة مؤقتة أو جزء من التطور الفردي. تتنوع جنح العنف المرتكبة من طرف المراهقين منها: الاعتداء، القتل، التدمير، الحرق وغيرها، إلاّ أنّ لها نفس القاعدة ونفس الدافع ألا وهي العدوانية.

اهتم التحليل النفسي بأهميّة العدوانية في النمو، عن طريق استعمال عبارات مثل "نزوة عدوانية"، "نزوة تدمير"، وأخيرا "نزوة الموت". في البداية قام فرويد (Freud) بوصف القوّات النزوية بالمعارضة، نزوة حفظ الذات من جهة، والنزوة الجنسية من جهة أخرى، بعدها قام بوضع الاختلاف ما بين نزوات الأنا والنزوات الجنسية. في كتابه "ما فوق

مبدأ اللذة" أدخل فرويد (Freud) مصطلح نزوة الموت، غريزة الموت التي توظّف الموضوع والأنا كليبيدو والتي تُمثِّل الميل الأساسي لكل كائن حي للرجوع إلى حالة مشمعة. بالإضافة إلى إطار نزوات معاكسة، التي تتجلى في نزوة الحياة ونزوة الموت. (Ajuriaguerra, 1980, p. 466)

لم يتقبل مجموع المحللين النفسانيين مفهوم نزوة الموت، لكنّها كانت قاعدة تأسيس القاعدة الكلانية. تعترف كلاين (Klein) بالوجود الأوّلي لأحاسيس الحب والكراهية التي تُشَنُّ معركة في روح الطفل. تعتبر أنّ الكراهية تُمثِّل قوة تدمير، وتفكيك، والتي تُساير معنى الحرمان والموت، وأنّ الحب يُمثِّل قوة انسجام، وتوحيد، والتي تهدف إلى الحياة واللّذة. وبالتالي فالعدوانية مرتبطة بوثوق بالكراهية.

كما تعتبر غريزة العداء فطرية عند الإنسان وأغلبية الحيوانات، يستعملها في الهجوم عند الإحساس بالخطر، كما تُعبِّر عن الإحباط وعن الألم. إذا اشتد القصور في إشباع رغبة معينة، فإنّه يظهر نفس الإحساس والإحساس بالألم وتستيقظ العدوانية، بنفس الطريقة التي يتّم فيها الهجوم. تُشكل التبعية أيضا خطرا لأنّها تقود إلى إمكانية الحرمان، حيث أنّ الاكتفاء بالذات والاستقلالية تسمح بلّذة الذّات. أمّا إذا هُدِّد ذلك الأمن الفرداني تستيقظ المقاومة والمشاعر العدوانية. (Klein et Riviere, p. 11-19)

بعدها وضع أبرهام (Abraham) حاجة الرضيع إلى العضّ، وإلى النّهش، لما تفشل الإشباعات في المرحة الفمية الخاصة بالمص، فإنّه يبحث عنها في هذه المرحلة الفمية بالعضّ. لما يُحسّ الرضيع أنّه مُحبط بالثدي، فإنّه يتهجّم عليه في هواماته، بهوامات عدوانية مع تمني بعضه وتمزيقه من أمه. تماثل هوامات التدمير هذه، تمنيات الموت، والأمر الخاص في ذلك هو أن الرضيع توصل إلى الإحساس بما كان يرغب به في هواماته: أي أنّ لديه الإحساس الحقيقي بتدمير الموضوع من خلال نزواته المدمّرة وأنّه قادر باستمرار على التدمير. إذا ألحق الرضيع الضرر بأمه بعضّها وتمزيقها من خلال هواماته العدائية، فإنّه يستطيع أن يُؤسِّس هوام جمع القطع وتصليحها؛ مع ذلك فإنّه يُبدِّد تماما خوفه كونه دمّر الموضوع. (Ajuriaguerra, 1980, p. 467)

3.3 الجنح الجنسية:

من خلال دراسة سزابو (Szabo) للمراهقين المرتكبين للجنح الجنسية استطاع أن يُميِّز بين بين أربعة أنواع من الشخصيات:

- الشخصيات المنسجمة، والتي لا تُعاني من أي اضطراب نفسي خطير، والتي لم تخضع فيها الحياة الجنسية إلاّ لبعض الاختلالات والاضطرابات العابرة أو العرضية.

- الخاضعين المطاوعين، وهم الذين يُعرفون باضطرابات خطيرة من الشخصية، والذين يلتزمون بمعايير مختلفة عن المعايير التي خصّصها القانون، لكنهّم لا يدخلون في معارضات دائمة أو مُطوَّلة مع عائلاتهم أو سلطة اجتماعية أخرى.

- الخاضعين النشطين، وهم الذين يُعرفون بالشخصيات المضطربة والمختلة جدا، والذين يرفضون كل الولاء من قِبَلِ عائلتهم أو المجتمع، والذين يلتزمون بمعايير التصرف الممنوعة والمحرَّمة من قِبَلِ القانون، كما أنّهم يندمجون في ثقافات تحتية أين تُفعَّل وتسري هذه المعايير.

- المنحرف جنسيا، سواء كان المراهق تصلبي مثلي الجنس أو الفتاة التي تذهب إلى الدعارة، ليس من أجل إشباع الحاجة المادية ولكن من أجل جاذبية وإغراء مُفرِط لأجل الفسق.

قام نفس الباحث بالمِثل، بدراسة شخصية أمهات هؤلاء المراهقين. فوجد أنّ قليلا من هؤلاء الأمهات (حوالي ربع منهن) يُحاولن تحقيق تنشئة اجتماعية مُرضِيَة، غير أنّ عددا كبيرا منهن متسلطات، يحمين أطفالهن بطريقة مُفرطة ويدخلون في معارضة عنيفة معهم بدءا من بداية المراهقة. (Ajuriaguerra, 1980, p. 480)

4.3 استهلاك المخدّرات والكحول:

تترافق كلمة " مخدّر " في الأصل إلى المواد التي تدخل في التحضيرات الصيدلانية، لكنّها تستعمل في أغلب الأحيان للإشارة إلى مختلف المواد والخلاصات التي لها نتائج نفسية، والاستعمال المألوف لها يقود إلى الادمان. تتظاهر

هذه الحالة بالتبعية البدنية و/أو النفسية، المتميزة بالتغييرات السلوكية، وبالشهية النزوية تجاه المنتوج، إمّا باستهداف تأثيرات نفسية محكوم عليها أنّها مُرضية، وإمّا لتجنب المعاناة المرتبطة بالحرمان، بالزيادة في الأخذ حتى التقبّل. يعني التقبّل مقاومة الجسم التدريجية لتأثيرات المنتوجات المخدّرة، تتسبب هذه المقاومة في ضرورة زيادة الجرعة المستهلكة لأجل المحاولة إلى إعادة إنتاج الرضا الابتدائي. (Coslin, 1996, p. 139-140)

يتعلّق تعاطي المخدر بهيئة الجسم. تخص العلاقة بالموضوع ميدان الاستدخال، فلم يعد الأمر مرغوبا لتملكه أو للتحكم فيه، كما يكون الأمر في الجنح والجرائم، لكن بطريقة يشعر فيها أنّه يسكنه. لا يحمل هذا السلوك ضررا إلاّ بطريقة غير مباشرة؛ من خلال نظرة اجتماعية فإنّه لا يهتم بسلب ممتلكات الغير، لكن الفعل بحد ذاته يُحرِّك استجابة الهيئة الاجتماعية. (Coslin, 1996, p. 139-140)

أمّا من ناحية القانون والمجتمع، يُعتبر متعاطي المخدّر جانحا لما يجّر عنه من انعكاسات سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي، فعندما ينقص المدمن المخدّر فإنّه يسبب له معاناة تجعله يقوم بأي سلوك لإتيان ذلك المخدّر كالسرقة والنهب و غيرها، كما أنّ المدمن عند تعاطيه المادة المخدّرة مهما كانت طبيعتها فإنّه يفقد قدرته على التحكم في نفسه وقد يقوم بسلوكات لا تتوافق مع قيم المجتمع؛ ومن الناحية الصحية، فإنّ تعريف المرض بالمعنى الواسع هو معاناة جسمية و نفسية، و بما أنّ تعاطي المخدّر يتسبب في معاناة المتعاطي (أو المدمن على المخدّرات) جسميا ونفسيا فإنّنا نعتبر هذا المتعاطي مريضا. وعلى هذا الأساس قامت الدراسة باستدراج استهلاك المخدّرات من بين أنواع النشاط الجانح. (Maleweska-Peyre et Tap, 1993) وَ (Coslin, 1996)

يظهر الإدمان على المخدّرات كاستجابة، كرد فعل، كاستيراتيجية لاشعورية، مشتركة مع عدم القدرة على مواجهة القلق، وإيجاد طرائق تكيّف ناجحة مقابل حقيقة مقلقة ومخيفة، ولعجز محسوس، كذالك لمعاناة نفسية، وَ التي يحاول الفرد نفيها. (Maleweska-Peyre et Tap, 1993) وَ (Coslin, 1996)

باستدخال المادة المخدّرة، يُحاول المتعاطي ملأ الفراغ الداخلي الناتج عن عدم القدرة على قراءة الانفعالات الخاصة (إيجاد كلمات للتحدث عن)، لتسييرها، وتوجيهها؛ أي ما أطلق عليه سيفنييوس (Sifnéos) بـ alexithymie. والشخص alexithymique له ميل لاستعمال الفعل من أجل تجنّب الصراعات والمواقف المقلقة، يملأ الفاعل الفراغ الداخلي بتفاصيل خارجية؛ والهدف المنشود هو المحافظة على حالة الموت الداخلي الذي يُخلِّصه نهائيا من التجربة الانفعالية التي يحس الفاعل أنّها تُهدِّد سلامته. (Maleweska-Peyre et Tap, 1993) و(Coslin, 1996)

يختلف استهلاك المخدّر عن الكحول في أنّ هذا الأخير يظهر كفضاء اجتماعي بديل، وليس كموضوع يجب استهلاكه. يسمح الكحول للفاعل بأن يعيش بعض المواقف العلائقية، بالتعبير عن بعض الانفعالات، التي تُثبِّطها وتكفُّها المراقبة الاجتماعية، والإحساس بأنّه غير مرغوب أو غير معترف به اجتماعيا. يُضيف ماغيشال (Maréchal) أنّ الكحولي يعيش حالة من القوّة والقدرة على الفعل، السعادة والبعد عن الصراعات والمشاغل اليومية، المرح والبهجة، يُسهِّل عليه الحوار والاتصال؛ لكن سرعان ما يختفي ذلك الوهم ويرجع إلى حالة الوحدة. (Maleweska-Peyre et Tap, 1993) وَ (Coslin, 1996)

4. العوامل المؤدية إلى الجنوح:

1.4. العوامل البيولوجية:

كان البيولوجيون هم السباقون في البحث عن أسباب الجنوح والاجرام، ففي القرن 19 افترضت عدة فرضيات حول مورفولوجية الدماغ، تأثير الوراثة، الاضطراب الهرموني وغيرها. حيث قام الطبيب الشرعي لمبروزو (Lombroso) عام 1876 بدراسات مقارنة للمجرمين وغير المجرمين، فتوصّل إلى وجود عيوب وراثية ومورفولوجية تُميِّز المجرم عن غيره. كما جاءت أبحاث بيرسون (Pearson) وقورينق (Goring) تُثبت أنّ الجانحين يختلفون عن غير الجانحين بقصر قاماتهم، وتدني وزنهم، بالإضافة إلى إصابتهم ببعض الأمراض.

رُفضَت هذه الأبحاث مع منتصف القرن 19، ثم تكاثفت الأبحاث وزاد اجتهاد الباحثين، فقام شلدون (Sheldon) عام 1949 بدراسة فسيولوجية الجانح، فوجد أنّ أغلبية الجانحين عضليين وعنيفين، ثم جاء قلييك (Les Glueck) عام 1950 ليُؤكّدوا نظريته بأبحاثهم المقارنة بين 500 جانح و 500 غير جانح فوجدا أنّ 60 % من الجانحين عضليين وعنيفين، إلا أنّهما استنتجا أنّ النوع من هذه البنية مصحوب بنقص الاهتمام والعناية وعدم الاستقرار الانفعالي، وانتهيا إلى استنتاج أنّ عوامل الجنوح تكون بيئية، بيولوجية ونفسية، وهذا ما توصّلت إليه أيضا أبحاث لكاساني (Lacassagne)، كينبارق (Kinberg) وَمنوفريي (Manouvier). (Blatier, 1999) وَ (Born,2006)

استنتج العالم الايطالي دي توليو (Di Tullio) من خلال أبحاثه أنّ للجنوح عوامل وراثية ومكتسبة. وظهر اهتمام باحثين بالوراثة فوضعوا الارتباط بين الوراثة، التأخر الذهني والجنوح من خلال الإرتكاز على دراسة التوائم. أمّا عن الاهتمام بصبغي الإجرام فلم يأتي إلا مع القرن 20 حيث لاحظ الباحثون أنّ الجنوح ينتشر بين حاملي الصبغي (2) (XYY) الثلاثي لكن حاملي هذا الزيغ ليسوا كلهم جانحين مما جعل ديبري (Dupré) يقول: "إنّ الميول للفعل لا يعني بالضرورة ارتكاب الفعل". (Blatier, 1999, p. 102-103)

وجد باحثين آخرين أنّه يوجد مميزات هرمونية خاصة تتمثل في ارتفاع نسبة التيستوستيرون عند المجرم العنيف؛ بالإضافة إلى الأبحاث التي تناولت العيوب العصبية كالإصابات الدماغية وغيرها.

كما اهتم أيضا عدد من الباحثين بدراسة الفرق في الجنوح بين الجنسين حيث أشار كتلي (Quetelet) عام 1869 على أنه يوجد فارق مهم بين جنوح الذكور والإناث، إلا أنّ نسبة جنوح هذه الأخيرة في ارتفاع وهذا ما أكّدته أبحاث لوبلو (LeBlanc)، قانيو (Gagnon) وَ بيرو (Biron) عام 1980، والتي وضعت الفارق بين الجنوح الخفي والجنوح المكشوف. دلّت الإحصائيات في كباك (Québec) على أنّه يوجد 1 بنت جانحة مقابل 5 أولاد جانحين، إلاّ أنّ الأبحاث ذات الجنوح المصرّح ذاتيا أوجدت أنّه يوجد 1 بنت جانحة مقابل 3 أولاد جانحين. وهذا ما دفع بالباحثين إلى دراسة الفرق في شخصية الولد والبنت للتوصل إلى حقيقة الجنوح فوجدوا أنّه يوجد تماثل في شخصية الولد والبنت

الجانحين، من حيث الآليات، المنطق والتفكير السحري، وهذا ما أكدته أبحاث قسناي-ليند (Ghensney-Lind) عام 1974، ماركلاي (Markley) عام 1974، كراتكوسكي (Kratcoski) عام 1975، وساندي (Sandhu) عام 1977 وأبحاث فان قيجيسقام (Van Gijésghem) عام 1980. (Blatier, 1999, p. 105-107)

من خلال هذه الأبحاث توصّل الباحثين إلى أنّ العامل البيولوجي لا يستطيع أن يكون سببا في ظهور الجنوح، بل حتى نفوا أحاذية العامل وتبنوا فكرة تعددية العوامل في تفسير الظاهرة.

2.4. العوامل النفسية:

اهتم الباحثين النفسانيين بتأثير العوامل النفسية في ظهور الجنوح، حيث ربطها أغلبهم بالعوامل الأسرية، ودور التنشئة الاجتماعية للطفل في تكوين شخصيته، من خلال انعكاس تأثير الاضطرابات الأسرية ونقائصها التربوية على التوازن النفسي للطفل.

تفكك الأسرة، الطلاق، الصراعات الدائمة، العنف والظروف المعيشية المنحطة، كل هذا يفرز صراعات وحرمانا وتشويه الصور التقمصية مما يفقد الفرد ثقته بنفسه، بأسرته، وبمجتمعه.

حاول التحليل النفسي تفسير الجنوح على أساس الحرمان الذي أدى إلى ضعف أو اضطراب الأنا. يقول لاقاش (Lagache): "إن وظيفة علم النفس التحليلي تكمن في تحليل كيف يخفف الفعل الجانح من الضغوط، ويحقق بعض الامكانيات"، لذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار المكونات اللاشعورية للفعل واستيهامات الفرد.

كما أرجع بعض المحللين النفسانيين الجنوح إلى غياب الأنا الأعلى، غير أن فرويد (Freud) وصف الجانحين بالعصابيين لأنهم يحسون بالذنب، ويقول أن الجانح يرتكب أفعاله الجانحة بحثا عن العقاب أي لا يعاني من ضعف الأنا الأعلى بل من جبروته وصلابته، مما يدفع به إلى مواقف تنتهي دائما بالعقاب، والحط من القيمة الذاتية، لأنه يشعر دائما بالذنب. ويرجع هذا إلى فشل حل عقدة الأوديب. فالفرد يبقى متعلقا بأمه ومليئا بالنوايا العدوانية نحو

الأب، وهذه النوايا تطلق مشاعر الذنب الشديد والخوف من الإخصاء، ومن انتقام الأب. هكذا يتكون الأنا الأعلى على صورة الأب الاستيهامي المسيطر والعنيف. ويستعمل الجانح العنف بحثا عن العقاب. أمّا ضعف أو اضطراب الأنا الأعلى يفسّر على أساس أنواع التربية. (ميموني، 2005) وَ (مصلح، 2010)

* **المحيط الجبار الصلب**: والذي لا يترك المجال للتعبير عن نفسه، ميوله ورغباته، يتميز بالقسوة، العقاب، والإفراط في الحماية... والتي تشكل ضغطا كبيرا على الفرد وتولد له انفجارا يظهر في العدوان والتمرد على السلطة الأبوية، ثم يعممها على باقي السلطات الاجتماعية.

* **المحيط المتأرجح**: يتميز بغياب الانسجام في السلوك التربوي نحو الطفل. يتسامح الوالدين في موقف يستدعي الصرامة، والقسوة والعقاب الشديد عندما يتطلب الموقف الرفق والليونة.

هذا الأسلوب يمنع الطفل من تكوين مفهوم واضح عن المحرمات والمباحات. حيث يصبح الأنا الأعلى متأرجحا تارة يخضع للنزوات بتفريغ غير منضبط، وتارة يطغى الأنا الأعلى ويثير الشعور بالذنب والإثم أمام أشياء تافهة، مما يولد له قلقا ضخما يدفع به إلى الانتقام من المجتمع كي يعاقبه، وفي نفس الوقت يعاقب نفسه كي يهدأ شعوره بالذنب والإثم.

* **غياب السلطة أو الحرمان من السلطة**: يعطي أنا وأنا أعلى ضعيفين. حيث يصبح الفرد غير قادر على فهم القوانين من جهة، ومن جهة أخرى عدم التحكم في نزواته.

يشير فريتز رادل (Fritz Redl) إلى مجموعة من السمات خاصة بأنا الجانح، ويجمع عجز الأنا في:

- انعدام القدرة على تحمل الاحباط.
- العجز عن السيطرة على القلق الداخلي وعدم الشعور بالأمن.
- انعدام القوة على مقاومة الاغراء، أي اندفاع لمغريات اللحظة دون تقدير النتائج.

- العدوى الجماعية.
- العجز عن ضبط حدود الماضي، يرفض مجابهة الخبرات المؤلمة التي تثير داخله نوعا من الذعر، وهذا ما يجعله يتهرب دائما من الماضي.
- تفكك الأنا أمام مشاعر الذنب.

وتلاشي الاحساس بالمسؤولية الشخصية في السلسلة السببية: المسؤولية تقع دائما على الآخر. (ميموني، 2005، ص 249-250).

أمّا كلاين (Klein)، فأكدت على أهمية العلاقة بين الطفل والأم في مرحلة المهد، حيث تلعب دورا أساسيا في بناء الشخصية، والتكوين العاطفي، الاجتماعي والعقلي للفرد. وساعدت في تقدم البحث حول وجود أو عدم وجود أنا أعلى عند بعض المجرمين الذين لا يبدون شعورا بالذنب، وتقول أن هناك شعورا عميقا بالذنب وليس ظاهرا، ووضحت وجود أنا أعلى بدائي مبكر تكوّن قبل الأوديب. (ميموني، 2005، ص 250).

وأثبت لاقاش (Lagache) على أن للجانح ضمير أخلاقي بدائي يعيش فيه كل علاقة مع نفسه، ومع الآخر على شكل سادي–مازوشي وعدواني.

أمّا أيشورن (Aichorn) فركز على الاحباط والحرمان مما يجعل الأطفال والمراهقين غير قادرين على التحكم في اندفاعاتهم النزوية وتوجيهها نحو أهداف ثانوية، والصراع مع المجتمع يضاف إلى هذه الاحباطات. (ميموني، 2005، ص 250).

ركز باحثين تحليليين آخرين أمثال بولبي (Bowlby) على أهمية العلاقة الأولية للرضيع وأمه، فأسس نظرية التعلق، والتي أبرز فيها ضرورة العلاقة الأولية التي تتطور بين الرضيع والمعطي الأساسي للرعاية. هذا الرابط العاطفي يسمى

التعلق، وهو يُمثِّل قاعدة التطور الاجتماعي، العاطفي وحتى المعرفي اللاحق. إضافة إلى أنّ علاقات التعلق تستمر في التأثير على الأفكار، الأحاسيس، المقاصد والعلاقات الحميمية طوال الحياة. (Grossmann et Grossmann, 2009)

وأبرز فينيكوت (Winnicott) من خلال تأسيسه لنظريته "الميل إلى معادية المجتمع" عام 1967، أن الجنوح مرتبط بالحرمان من الرّعايات التي يجلبها له المحيط الذي يعيش فيه، نظرا للضياع الشرس للرعايات التي استلمها والتي سُحبت منه حالا. فهذا الميل إلى معادية المجتمع، هذا الجنوح ما هو إلاّ "رمز للأمل"، فهو عبارة عن طلب موجّه للمحيط الذي كان عاجزا عن القيام بواجبه. (Winnicott, 2006, p. 130-144)

حاول باحثين آخرين أمثال هيلي (Healy) وَ برونر (Bronner) إبراز العلاقة بين الجنوح والمشكلات العاطفية، من خلال الدراسة التي أجروها على الأطفال الجانحين وغير الجانحين، والتي بلغت كل منهما 105 طفلا. حيث ظهر أنه ما لا يقل عن 90% من مجموعة الأطفال الجانحين يعانون من مشكلات عاطفية انفعالية نتيجة لتعرضهم لعقبات معينة أو بعض الخبرات الخاطئة. (الدوري، 1986، ص 202)

3.4. العوامل الاجتماعية والاقتصادية:

(أ) الأسرة:

تُعتبر الأسرة العنصر التأسيسي للمجتمع، وهي أول محطة يَمُر عليها الطفل، ولها مهمة أساسية تتمثل في استقباله، تنشئته ومُساعدته على الإندماج في المجتمع الذي ينتمي إليه من خلال تكوينه لهوّيته الشخصية.

يُعرّفها بورديو (Bourdieu) من الناحية الاجتماعية، "كمجموعة من الأفراد المتصلة المرتبطة فيما بينها بالقِران أو أكثر خصوصية بالتبني (قرابة)، ويعيشون تحت سقف واحد (المعايشة)". (Bordieu, 1993, p. 32)

يعتبرها عديد من علماء الاجتماع كوكيل نشط، موهوب بالإرادة، قادر على التفكير، الإحساس، والفعل، على أساس مجموعة من الاستلزامات المعرفية ومجموعة من الأمور كالثقة، الحب، الحنان والعطاء.

تهتم الأسرة بتلبية الحاجات الأولية للطفل الصغير، فتُعتبَر كمجتمع مُبسَّط والذي يُوفِّر له الإطار الضروري لتطوره العاطفي من أجل بلوغ النضج، والذي يتمثل في نمو الفرد في علاقة مع المجتمع، نموا متوافقا مع سنه والذي يدور حول قدرته على التماهي مع المجتمع دون التضحية الكبيرة لتلقائيته، حيث يقول ميراي (Murray): " يكون الفرد ناضجا على العموم، عندما يستطيع أن يتماهى (دون أن يفقد هوّيته الخاصة) مع جماعة فرعية: شعب، سلالة، جماعة سياسية، إيديولوجيا، دين أو أقليات مضطهدة". (Winnicott, 1999, p. 91)

وبالتالي الأسرة هي مجموعة من الأفراد من أجيال مختلفة متفاعلة فيما بينها، تربطهم علاقات عاطفية متبادلة، تُمَيِّزهم مكانات وأدوار مختلفة ومتباينة، كما أنّها تُساعد في تكوين شخصية الأبناء وتوجيه سلوكاتهم نحو الاعتدال أو الانحراف، ويتدخل في هذا الأخير عدة عوامل أهمها:

* **<u>التفكك الأسري</u>:**

يشير إلى اختلال العلاقات والروابط بين أفراد الجماعة الأسرية، ولا يقتصر اختلال الروابط وانحلالها على ما قد يصيب العلاقة بين الرجل والمرأة، بل يشمل أيضا علاقة الوالدين بأبناءهما. والتفكك الأسري نوعين:

- **التفكك الأسري الجزئي**: ويتمثل في الهجر، وهو ترك أحد الزوجين الحياة الزوجية، وقد يكون الهجر مؤقتا أو دائما، ويكون في أغلب الأحيان من طرف الزوج. ويشير الباحثين إلى أنّه مهما كانت مدة الهجر قصيرة أو طويلة، فإن غياب أحد الوالدين وتركه البيت يجعل الطفل يعيش فراغا عاطفيا خاصة وأن الطفل في سنواته الأولى يحتاج للرعاية والحنان والمحبة. وقد تحاول بعض الأمهات في غياب زوجها ممارسة الدورين معا (أب وأم) إلا أنها تضع نفسها تحت ضغوط كبيرة.

- **التفكك الأسري الكلي**: هو نوع من انهيار البناء الأسري، والذي يؤدي إلى الانفصال التام بين الزوجين، ويظهر في العناصر التالية:

(أ) **الترمل**: إن وفاة أحد الزوجين يؤدي حتما إلى تغير الدور الاجتماعي للشريك الباقي على قيد الحياة.

(ب) الطلاق: يكون هذا الانفصال عندما يفشل عضو أو أكثر في القيام بالتامات دوره بصورة مرضية، ويحدث نتيجة الخلافات بين الزوجين لدرجة لا يمكن تداركها. وتنعكس هذه الظاهرة بالخصوص على الأطفال، حيث يصبحون ضحية لعدة مشاكل.

يعتبر افتراق الوالدين من المثيرات التي تهدد التوازن النفسي والاجتماعي للأسرة، ذلك ان الطلاق يحرم الطفل من رعاية وتوجيه الأب والأم، وبالتالي من نموه السليم.

أبرزت دراسات س وَ إ قلييباك (S. Glueck و.E) الإحصائية المقارنة بين 500 مراهق جانح و500 مراهق غير جانح، من الأصل الأبيض، يصدرون من أحياء غير ملائمة للعيش ببوستون، الأفراد متجانسون في السن، في المستوى الفكري، في السسيو–اقتصادي للحي وفي الجنسية، لتفادي كل العوامل المساعدة على تفشي الجنوح، وللتركيز على العوامل الأسرية والفردية، فوجدوا أن أسر الجانحين أسر محطمة ومكسرة (الوفيات، الطلاق وغيرها)، وتتميز أيضا بغياب الأب. وعن العلاقات الأسرية، فالعلاقة بين الوالدين غالبا تتميز بالعجز داخل أسر الجانحين مقارنة مع غيرهم من أسر غير الجانحين، لا حظا أيضا أنّه لا يوجد دفء عاطفي داخل أسر المراهقين الجانحين، بل تتميز العلاقات باللامبالاة والرفض. (Born, 2006, p. 67-69)

* **<u>المستوى الاقتصادي للأسرة:</u>**

- **الفقر**:

أبرزت أغلب الدراسات المتناولة لجنوح الأحداث، أن الفقر يكون أكثر ارتباطا بالجنوح، حيث يخلق الفقر حرمانا ونقصا من مستلزمات الحياة الضرورية مما يدفع بالأبناء إلى البحث عن مصادر عيش تحقق لهم بعض الارضاء المادي. ومن بين المداخل التي يلجؤون إليها الجنوح في ظل غياب الأسرة الموجهة.

ويؤدي الفقر حسب بلانت (Blant) إلى الاحساس بعدم الأمن، وغالبا ما تظهر علامات القلق والفزع على الأطفال الذين عانوا مأساة الخوف الحقيقي من البرد والجوع، ويظل هذا الشعور مرتبطا ببناء الشخصية لدرجة أنه لا يزول حتى بعد الحصول على دخل كاف فيما بعد. بالإضافة إلى الشعور بالنقص والدونية اللذين يشتدان في مرحلة المراهقة متى تحظى المشكلات المادية والاجتماعية أكثر اهتماما بالنسبة للطفل. (كركوش، 2011، ص 34-35).

أكّدت أيضا الدراسة المقارنة الضخمة لـ 500 حدث جانح و 500 حدث غير جانح، لـ: س وَ إ قلييك (S. Glueck و.E) لأسر الجانحين، أنّه يوجد علاقة بين الدخل المتدني للعائلة وجنوح الأولاد. (Born, 2006, p. 67).

وأبرزت دراسة فالقراف (Walgrave) للهشاشة الاجتماعية التي تتعلق بمرتبة الشخص في المجتمع، فالأفراد ذوي المرتبة السسيو–اقتصادية المتدنية هم أقرب عرضة للجنوح الممنهج.(Born, 2006, p. 78) .

- **المسكن**:

يعتبر توفير المسكن من أساسيات الحياة المريحة أو هشاشته، فلا يعتبر المسكن الفضاء المخصص للنوم فحسب، بل هو المكان الذي يشبع فيه الفرد جزءا كبيرا من احتياجاته العاطفية، الثقافية، الروحية والمادية. أي أنه المعاش النفسي والعلائقي الذي يحمل كثيرا من الدلالات والمعاني.

يعد البيت من أعظم عناصر التوازن الفردي، فانعدامه أو عدم استقراره يؤدي إلى انهيار وضعف العلاقات السرية، وبالتالي فإن الظروف السكنية غير الملائمة تترك أثارا سلبية في نفوس الأطفال وتؤثر سلبا على نمهم النفسي وسلوكاتهم. (كركوش، 2011، ص 33)

كما أن ضيق المسكن واكتضاضه بالأفراد يؤدي إلى وقوع ظواهر اجتماعية خطيرة كمواقعة المحارم، وانتشار حالات الشذوذ الجنسي بين الأطفال والمراهقين.

وقد أبرزت دراسة مانع أن 46 % من الجانحين يسكنون في غرفة واحدة مع أربعة أفراد أو أكثر. (مانع، 1996، ص 68)

وأكّدت أيضا الدراسة المقارنة الضخمة لـ 500 حدث جانح و 500 حدث غير جانح، لـ: س وَ إ قلييك (S. Glueck و.E) لأسر الجانحين، أنّه يوجد علاقة بين الاستقرار في الإقامة و الجنوح، فأسر الجانحين غالبا ما ينتقلون من مساكنهم بسبب الكراء، ويرتبط هذا المتغير أيضا بعدم الاستقرار الاقتصادي للأسرة. تطرقت أبحاثهما كذلك إلى طبيعة الإقامة من حيث التسهيلات الصحية، النظافة و كثافة المسكن. (Born, 2006, p. 67).

- **المنطقة والحي السكني**:

اهتم علماء الاجتماع بالعامل الاجتماعي وذلك انطلاقا من فكرة أنّ كل فرد يعيش في سياق اجتماعي ويكون هذا السياق مولدا للجنوح وذلك من خلال تأثير آليات اجتماعية، حيث يُعتبر ديركايم (Durkheim) الأول الذي أثبت وجود الجريمة في كل المجتمعات بكل أنواعها، واصطنع مفهوم الأنوميا (anomie) الذي استعمله في تقسيم العمل، الانتحار والقتل، ويعني به "غياب القواعد، انحلال القيم وغياب المرجعيات، كذلك انحلال نسيج العلاقات الاجتماعية"، وهذا ما يظهر في المجتمعات الحديثة التي ينجر عنها العلامات المرضية كارتفاع نسبة الانتحار ذلك أن بعض الأشخاص لا يُقَدِّرون فهم الحياة في هذه الشروط. (Cario, 1999, p. 158)

ونظرا لأهمية تأثير الأنوميا على ظهور الاضطرابات الاجتماعية طَبَّق ميرتون (Merton) الأنوميا على الجنوح والانحراف، حيث أنّه أشار إلى التناقض الموجود في المجتمع باعتبار أنّ كل المواطنين متساويين أمام القانون ولهم نفس الحظوظ في النجاح الاجتماعي لكن الواقع هذا غير صحيح لأنّ أبناء الفئات المحرومة ذوي الدخل المحدود والجاه المفقود ما عليهم إلاّ أن يقبلوا ظروفهم الرديئة، وهنا لا تناسب الوسائل الأهداف والطموحات، وهذا ما يدفع الجماعات المحدودة إلى تبني ثقافات تحتية خاصة يسود فيها الانحراف والجنوح كطريقة حياة لمقاومة الإحباط والتمييز

الاجتماعي، وهو بالتالي غير مريض بل فرد طبيعي استجاب بطريقة طبيعية إلى التوتر الذي ينشأ من البناء الاجتماعي.(Born, 2006, p. 43-44) .

كوّن سيلان (Sellin) أيضا نظرية الصراع الثقافي وفيها يجمع كل التفسيرات السسيو-ثقافية للجريمة، بالإضافة إلى الأبحاث الخاصة بالهجرة التي تمثل العامل الرئيسي لفقدان الاستقرار الاجتماعي والثقافي وما ينجم عنها من جنوح وانحرافات كما جاء في أبحاث ملوويسكا-باير (Maleweska-Peyre). (Cario, 1999, p159)

اهتم كذلك الباحثين بالعوامل المتعلقة بالتحضر وانتشار الجنوح في المدن من بينهم سزابو (Szabo) عام 1970، قويتالس (Goethals) ما بين 1983 و 1993 ببلجيكا، بالإضافة إلى أبحاث شاو (Shaw) ومكاي (McKay) بمدينة شيكاقو (Chicago) والتي تُؤكِّد أنّ الجنوح ميزة لبعض الأحياء. (Born, 2006, p. 46-48).

* **<u>المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين</u>**:

يعتبر المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين عاملا أساسيا في تنشئة الطفل، كما أن اختلاف درجة الثقافة بين الزوجين يؤدي إلى خلل في شكل العلاقة بينهما، ويؤثر على تعاونهما في شتى المجالات، مما يؤدي إلى نشوء أدوار مختلفة داخل الأسرة. وأهم نتائج هذا الخلل هو الصراع حول المسؤولية في الأسرة، مما يسبب توترا ملحوظا في العلاقات الزوجية، فينعكس ذلك على الأبناء.

يؤكد باحثين آخرين على دور أمية الوالدين وخاصة الأم في تكوين السلوك الجانح، وذلك من خلال جهل الأم للدور التربوي، وهو ما يؤثر سلبا على توجيه الأبناء. (كركوش، 2011، ص 36).

أبرزت دراسة رمضان على الأحداث الجانحين أيضا على أن 51.25 % من الآباء، وَ80.62 % من الأمهات هم من الأميين. (رمضان، 2003، ص 106)

(ت) المدرسة:

تعتبر المدرسة أول مجتمع يصادفه الطفل خارج أسرته تقوم بوظيفة التربية والتعليم، ونقل الثقافة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو الجسمي والعقلي، الانفعالي والاجتماعي. يصادف فيها أفرادا آخرين غير أفراد أسرته وسلطة أخرى غير السلطة الوالدية، يتوجب عليه تقبلها، واحترام نظام وقواعد ملزمة، ويتعاقب إذا خالفها.

وعلى هذا الأساس تكون المدرسة تجربة جديدة للطفل تساهم في بناء شخصيته. فإن ساير الطفل الوسط الجديد كان دليلا على تكيفه الاجتماعي، وإذ لم ينجح يكون عرضة للانحراف.

يُعتبر عدم تكيف الطفل والمراهق بالمدرسة من المتغيرات المهمة المرتبطة بالجنوح لأنّ درجة هذا اللاتكيف تُنظِّم ردود أفعاله نحو معلميه. كما أنّ عديدا من الجانحين قد فشلوا في تجربة الاندماج. وهذا الفشل ليس بالضرورة راجع لعيب في الذكاء لكن غالبا ما يرجع لنقص في الدافع، الذي يدفعه للبحث التعويضي عن هوّية من خلال إنجاز النشاط الجانح، بما في ذلك تخريب المدارس من قِبَلِ التلاميذ في حد ذاتهم. (Blatier, 1999, p. 147)

اعتبر بعض الباحثين أنّ ليس للجانحين نفس الاستعدادات الاجتماعية لتحمل مرغمات القسم، وتأسيس علاقات مع أقرانهم وهذا حسب ما جاءت به دراسة باترسون (Patterson) عام 1986 وأبحاث ديشيون (Dishion)، ستوليي (Stoolmiller) وسكينر (Skinner) عام 1989؛ بالإضافة إلى أبحاث دوبارسيش (DeBarsyshe) ورمساي (Ramsey) عام 1989 . غير أنّ هؤلاء الأطفال العدوانيين والمنبوذين من طرف بعض الأقران، ليسوا منعزلين بل يميلون إلى الاشتراك مع أطفال يظهرون بنفس مميزاتهم السلوكية، فيصبحون جد معرضين لتعلم السلوكات المعادية للمجتمع، وهذا حسب ما جاءت به أبحاث كيرنس (Cairns)، ونكارمان (Neckerman) عام 1989، كذلك أبحاث باترسون (Patterson) ، كيرنس (Cairns)، كبادلي (Capaldi) وبانك (Bank) عام 1991. (Blatier, 1999, pp. 147-148)

كذلك دورا هاما في الكشف عن العدوانية والجنوح، فهي تُمثِّل عاملا أساسيا للاندماج في المجتمع. فعديد من الأبحاث أبرزت الإرتباط بين الرسوب المدرسي والجنوح. ووجد لوبلو (LeBlanc) وبيرون (Biron) عام 1980 أنّ الصعوبة في التكيف المدرسي مرتبطة بـ 0.6 مع الجنوح. فالمدرسة تكشف الاختلالات الوظيفية للطفل والصعوبة في إدماج المعايير. (Blatier, 1999, p. 146)

كما أبرز باحثين آخرين أمثال فيتارو (Vitaro)، بيل (Pihl)، ترومﻻي (Tremblay) وَدوبكان (Dobkin) عام 1994 من خلال الدراسة التي أُقيمت على 5000 ذكر منتياليين يتراوح عمرهم ما بين 6 و 12 أنّ الذكور الأكثر عدوانية هم أيضا أكثر إفراطا في الحركة، غير حذرين وأقل ايجابية اجتماعيا، والفشل الدراسي مرتبط بهذه العدوانية. رُصِدت تلك السلوكات المعادية للمجتمع من خلال تقييم المعلمين لثلاث عناصر: الإفراط في الحركة، القلق، الإيثار. فوجدوا أنّ الأطفال الأكثر عرضة للسلوكات المعادية هم الأطفال المفرطين في الحركة، القلقين والأقل إيثارا. كما توصّلوا إلى أنّ الأولاد المقيمين مثل المسجلين بالحضانة أصبحوا من بين 10% الأكثر جنوحا خلال ما قبل المراهقة. إلاّ أنّهم ركّزوا على وجوب اجتماع المميزات الثلاث: الإفراط في الحركة، الحصر وضعف الإيثار من أجل التنبؤ بالجنوح، ذلك أنّ بعض المفرطين في الحركة والقلقين لكن المؤثرين، لا يدخلون في هذه الفئة (الجانحين). والإفراط في الحركة أيضا غالبا ما يرتبط بالنقص في الانتباه والتشويش في السلوك كالاندفاعية، والتي تستطيع أن تجر معها فشلا دراسيا. (Blatier, 1999, p. 151).

(ث) جماعة الرفاق:

تقوم جماعة الرفاق بدورها في التنشئة الاجتماعية، فهي تؤثر في اكتساب المعايير الاجتماعية وتحديد الأدوار دورا المتعددة. كما أنها تساهم في اشباع الحاجات، وفي تعويدهم على تحمّل المسؤولية والاستقلالية والاعتماد على النفس، بالإضافة إلى توجيه سلوكات أفرادها.

قام ثيبولت (Thibault) عام 1974 بدراسة التأثير السلبي للأقران (الجانحين) والتأثير الإيجابي للأقران (الأصدقاء الآخرين)، والذي رجّح التأثير البارز للنوع الأول من الأقران.

ووجد لوبلو (LeBlanc) وبيرون (Biron) عام 1980 أنّ الارتباط بين الجنوح والاتصال المنتظم بين الأقران الجانحين هو 0.47، حيث أنّ الجانحين الجدّيين هم الأكثر تعلقا بأصدقائهم الجانحين.

ويلعب تقليد النموذج أساسيا في ارتكاب الجنح وهذا كما جاء في أبحاث فالدمان (Feldman) عام 1993. كما أنّ الارتباطات بين الجنوح الرسمي والجنوح المصّرح ذاتيا من خلال الإجابة عن السؤال: هل اعتقل واحد من أصدقاءك قبلا؟ تكون مرتفعة (من 0.45 إلى 0.88) مهما كان سنهم ارتكازا على أبحاث إيندولانق (Hindelang)، إيرشي (Hirshi) ووييس (Weiss) عام 1981. (Blatier, 1999, p. 154-155).

(ج) وسائل الاعلام:

تلعب وسائل الإعلام دورا في تفشي هذه الجريمة في المجتمع، حيث أنّ لجنة الجمعية الأمريكية النفسية للعنف لدى الشباب وجدت عام 1993 أنّه يوجد ارتباط ما بين مشاهدة عدد كبير من المشاهد العنيفة في التلفاز والارتفاع في السلوكات العدوانية. حيث أنّ الأطفال الذين يشاهدون التلفاز بشكل كبير هم الأطفال الأكثر عدوانية. وحسب الإحصائيات ترتفع نسبة الجنوح إلى 11% بعد مباراة الملاكمة التي تجري في التلفاز، 12 % ثلاث أيام بعد مباراة كرة.

كذلك أبرزت دراسات باندیرا (Bandura) عام 1973، روبيرتس (Roberts) وماكوبي (Maccoby) عام 1985 من خلال تحليل عديد من المقالات حول العلاقة السببية للفرد بين استغلال العنف من التلفاز وإنتاج سلوكات عدوانية لاحقا. (Blatier, 1999, p. 143).

خلاصة:

يعتبر جنوح الأحداث مجموع المخالفات التي يرتكبها الحدث في حق المجتمع، وهي تُعبِّر عن الصراع الذي يتعارض به هذا الحدث مع المجتمع الذي ينتمي إليه، أمّا المحللون النفسانيون فيفسرونه بالمرور إلى الفعل من نوع معادي للمجتمع، أو عدواني موجه نحو الآخر.

يتعدد أنواع النشاط الجانح، والأكثر شيوعا: السرقة، جنح العنف، الجنح الجنسية، والإدمان على المخدّرات.

أمّا عن العوامل المؤدية إلى الجنوح، فتتشابك فيما بينها، بين العوامل البيولوجية، النفسية، الاجتماعية والاقتصادية.

ضم الجانب البيولوجي فرضيات حول مورفولوجية الدماغ، تأثير الوراثة، الاضطراب الهرموني وغيرها.

واهتم الباحثين النفسانيين بتأثير العوامل النفسية في ظهور الجنوح، حيث ربطها أغلبهم بالعوامل الأسرية، ودور التنشئة الاجتماعية للطفل في تكوين شخصيته، من خلال انعكاس تأثير الاضطرابات الأسرية ونقائصها التربوية على التوازن النفسي للطفل. تفكك الأسرة، الطلاق، الصراعات الدائمة، العنف والظروف المعيشية المنحطة، كل هذا يفرز صراعات وحرمانا وتشويه الصور التقمصية مما يفقد الفرد ثقته بنفسه، بأسرته، وبمجتمعه.

وبالنسبة للعوامل الاجتماعية والاقتصادية، أبرز ما ركز عليه الباحثين الاجتماعيين: الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق ووسائل الاعلام.

الفصل الرابع: علاقة السلطة الأبوية بجنوح الأحداث

بعد أعمال بولبي (Bowlby)، فرويد (Freud)، كلاين (Klein)، جانت (Janet) ,وَسبيتز (Spitz) تأصّل التحليل النفسي بصفة واضحة في علم الإجرام، فاعتُبِرت أنّ أفعال المجرم ترتكز على محرّكات لاشعورية أو عيب في التنشئة الاجتماعية الذي أثار حرمانا عاطفيا قابل للبلورة في شكل عدم تقبل الإحباط إلى عقدة الدونية. (Cario, (1999, p 163

بالنسبة لأيشهورن (Aichhorn) عام 1935، فاعتبرت أنّ أغلبية الجانحين خضعوا لإفراط من القسوة في وسطهم المعيشي، فافتقروا إلى العاطفة و السعادة، فعدم إشباع هذه الحاجات يضعه في صراع مع المجتمع إلى حد إثبات ذاته ضد الراشدين؛ من مميزاته أيضا رفضه للحقيقة، فالطفل العادي يتعلم كيف يتخلى عن اللذة الفورية لأنّه يجده صعوبة في إشباع رغباته أو لأنّ هذا الإشباع يخاطر بتسببه لمعاناة لاحقة، لكن الجانح يريد الإشباع الفوري دون أن يراعي مرغمات الوسط الذي ينتمي إليه، فرفضه للحقيقة يضعه في صراع مع محيطه. (Cusson, 1974, p. 20)

ووصف فرويد (Freud) الجانحين بالعصابيين لأنهم يحسون بالذنب، ويقول أن الجانح يرتكب أفعاله الجانحة بحثا عن العقاب أي أنه لا يعاني من ضعف الأنا الأعلى بل من جبروته وصلابته، مما يدفع به إلى مواقف تنتهي دائما بالعقاب، والحط من القيمة الذاتية، لأنه يشعر دائما بالذنب. ويرجع هذا إلى فشل حل عقدة الأوديب. فالفرد يبقى متعلقا بأمه ومليئا بالنوايا العدوانية نحو الأب، وهذه النوايا تطلق مشاعر الذنب الشديد والخوف من الإخصاء، ومن انتقام الأب. هكذا يتكون الأنا الأعلى على صورة الأب الاستيهامي المسيطر والعنيف. ويستعمل الجانح العنف بحثا عن العقاب. أمّا ضعف أو اضطراب الأنا الأعلى يفسّر على أساس أنواع التربية. (ميموني، 2005) وَ (مصلح، 2010)

* **المحيط الجبار الصلب:** والذي لا يترك المجال للتعبير عن نفسه، ميوله ورغباته، يتميز بالقسوة، العقاب، والإفراط في الحماية... والتي تشكل ضغطا كبيرا على الفرد وتولد له انفجارا يظهر في العدوان والتمرد على السلطة الأبوية، ثم يعممها على باقي السلطات الاجتماعية.

* **المحيط المتأرجح:** يتميز بغياب الانسجام في السلوك التربوي نحو الطفل. يتسامح الوالدين في موقف يستدعي الصرامة، والقسوة والعقاب الشديد عندما يتطلب الموقف الرفق والليونة.

هذا الأسلوب يمنع الطفل من تكوين مفهوم واضح عن المحرمات والمباحات. حيث يصبح الأنا الأعلى متأرجحا تارة يخضع للنزوات بتفريغ غير منضبط، وتارة يطغى الأنا الأعلى ويثير الشعور بالذنب والإثم أمام أشياء تافهة، مما يولد له قلقا ضخما يدفع به إلى الانتقام من المجتمع كي يعاقبه، وفي نفس الوقت يعاقب نفسه كي يهدأ شعوره بالذنب والإثم.

* **غياب السلطة أو الحرمان من السلطة:** يعطي أنا وأنا أعلى ضعيفين. حيث يصبح الفرد غير قادر على فهم القوانين من جهة، ومن جهة أخرى عدم التحكم في نزواته.

أكّدت بومراند (Baumrind)، ستانبارق (Steinberg) وآخرون عام 1994 أنّ الأسلوب الديمقراطي هو الأسلوب المناسب والمفيد، كما أنّ الأسلوب غير الملتزم يقود إلى السلوكات المهمشة. (Born, 2006, p. 95-96)

ناقشت بومراند (Baumrind) المكانة التي تأخذها السلطة في تربية الطفل. وركّزت على أهمية تغييرها وتنويعها تماشيا مع العمر، النسل وحساسية الطفل. فأثناء مرحلة الطفولة، على السيطرة أن تتوزع بشكل لاتماثلي في الوحدة الأسرية. وابتداء من المراهقة، يتغير تعبيرها ويأخذ شكلا آخرا؛ لأنّ المراهق بحاجة إلى أن يسمع شيئا من والده، وإلى والد مستعد لسماع رأيه في موضوع ما. مع ذلك، تبقى السلطة بين يدي الوالدين، في إطار المراقبة الوالدية. (Born, 2006, p. 95-96)

ميَّزت بومراند (Baumrind) أساسا بين مفهومين: الإرادة الجيّدة للوالدين لتشجيع طفلهما (والتي أطلق عليها كلوتيي (Cloutier) عام 1996 مفهوم "استجابة الوالدين لحاجات الطفل")، وفرض القيود على سلوكات الطفل.

- الإرادة الجيّدة للوالدين: ترجع إلى الأفعال التي تُشجِّع عن قصد الفردانية، تأكيد الذات، استجابة لحاجيات ومتطلبات الطفل الخاصة. هذه الأعمال الوالدية تُدمَج في تقدير واحترام شخصية الطفل.

- التقييد: يرجع إلى المطالب التي يفرضها الوالدين على الطفل لأجل أن يندمج في الأسرة كاملة. هذه المتطلبات لأجل الاحترام والانضباط، والنمو قصد بلوغ النضج. يُعرَف الوالدين كالوكيلين النشطين للتنشئة الاجتماعية. (Born, 2006, p. 96-97)

تُعدُ الممارسات التربوية أهم المميزات الأسرية الأكثر حزما ارتباطا بالجنوح، فمن خلال دراسة س وَ إ قلييك (S. Glueck و.E) لأسر الجانحين وجدا أنّ أسر الجانحين تفتقر للإشراف، فهو غير مهم بالنسبة للأولياء، يتركون أطفالهم بدون حراسة. كما أن أسلوب الإنضباط غالبا ما يكون مرتخي، مفرط في القسوة أو شارد، والذي يختلف عن غيره من غير الجانحين والذي يتميز بالخليط ما بين الحزم واللطف. (Born, 2006, p. 67-69)

ويُصِّر إيرشي (Hirschi) على أنّ المراقبة الوالدية مكوِّن أساسي للصلة التي تقود الطفل لأن يصبح عضوا من المجتمع وبالتالي يمتنع عن الجنوح. ولاحظ فارينغتون (Farrington) في تحاليله لتنبؤات الجنوح أنّ كل الأبحاث تلتقي في الربط بين الدور الأساسي لنقص الإشراف والحراسة من طرف الأولياء، عدم الانتظام في الانضباط أو القسوة في تطبيقه. وعلى هذا الأساس حاولت عديد المراجع في علم الإجرام فهم كيفية تأثير الممارسات التربوية الوالدية في ظهور السلوك الجانح لدى أبناءهم المراهقين. (Born, 2006, p. 94)

يستعمل الوالدين مجموعة من **الأساليب التربوية** والتي تساهم في حدوث الجنوح لدى الأبناء، أهمها:

- **أسلوب الإهمال**:

يشير إلى عدم الرعاية والتوجيه وعدم الاهتمام بتشجيع الطفل على السلوك الحسن، أو معاقبته على السلوك السيء. يتميز هؤلاء الآباء بأنهم مفتقرين للقواعد الواضحة والسليمة لتنشئة الأبناء.

ومن مظاهر الإهمال: عدم الاستماع لانشغالات الطفل وعدم السؤال عنه في حالة غيابه عن البيت أو المدرسة، وعدم الضبط والتوجيه إذا قام بسلوكات مرفوضة اجتماعيا أو أخلاقيا. بالإضافة إلى عدم اهتمام الوالدين بأحواله الصحية، وعدم التقرب منه وبما يعانيه من أزمات تحتاج إلى المساعدة الوالدية. (معتز وَ عبد اللطيف، 2001، ص 233)

- **أسلوب التدليل**:

من بين الأساليب الأسرية الخاطئة، أسلوب التدليل أو الحماية الزائدة. ويشير هذا النمط إلى تلبية رغبات ومطالب الطفل أو المراهق، ومنحه المزيد من الحنان وعدم تشجيعه على تحمل المسؤولية.

كما يظهر تدليل الطفل في توفير كل ما يطلبه دون مقابل، حتى وإن كانت ظروفهم الاقتصادية لا تسمح بذلك. بالإضافة إلى تجاوز أخطاءه مهما كان حجمها، كما يسانده والديه ويقفون إلى جانبه حتى وإن كان ظالما في اعتداءه على الغير. (محمود، ب.ت، ص 275)

- **أسلوب القسوة**:

يعتمد أسلوب القسوة على العقاب البدني، أي الضرب والتهديد، وكل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسدي بهدف تقويم سلوك الأبناء.

يتمثل في المعاملة الوالدية المبنية على التشدد في حق أبناءهم، ولجوء الوالدين إلى استخدام أساليب مؤذية جسميا ونفسيا، كالعقاب والتعذيب البدني والإذلال والتحقير والحرمان. وتؤدي مثل هذه التنشئة إلى تنمية مشاعر العداوة والاضطهاد والخوف والقلق التي تولد بدورها السلوك غير المرغوب (كالهروب مستقبلا). (كركوش، 2011، ص 48).

- **أسلوب التذبذب:**

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الأكثر سلبية في التنشئة الأسرية، بحيث يستخدم الأبوين لأكثر من طريقة في كل مرة لتقويم نفس السلوك. وهو حالة من عدم الاستقرار في اتباع أسلوب معين في معاملة الأبناء، أو يعرف بعدم الاتساق في معاملة الطفل، أي عدم توحيد الوالدين ما يتبعانه من طرق في معاملة الأبناء، أو عدم الاتفاق بشأنه،

ويتمثل التذبذب حسب وفيق صفوت مختار: "ازدواجية الأساليب التربوية، وفي عدم استقرار الب أو الأم من حيث استخدام الثواب والعقاب، وهذا يعني أن سلوكا معينا يثاب عليه الطفل مرة ثم يعاقب عليه مرة أخرى دون سبب معقول، فهو التباعد بين الأب والأم في تنشئة الطفل وتطبيعه اجتماعيا". (كركوش، 2011، ص 47).

يجد الطفل في هذا الأسلوب، صعوبة في التكيف مع مطالب متغيرة وغير متوقعة. وبالتالي فالطفل لا يمكنه تمثل منظومة القيم التي قد تحملها تلك الاتجاهات، وقد يؤدي ذلك إلى الانحراف وسوء التوافق. (سلوى، ب.ت، ص 39).

- **المفاضلة:**

يفرّق بعض الآباء والأمهات بين أبنائهم سواء كان ذلك عن قصد أو عن غير قصد، حيث أنه كثيرا ما يميلان إلى التفرقة بين الأبناء، ومعنى ذلك أنهما يقومون بالمفاضلة في المعاملة، وعدم التزام العدالة والمساواة بينهم سواء بسبب الجنس أو الترتيب الميلادي، أو لأسباب أخرى. (كركوش، 2011، ص 48).

* **<u>البيئة الأسرية الجانحة</u>:**

إن وجد الطفل في بيئة أسرية جانحة، لا يحترم فيها النظام والقانون، فيسهل على الطفل تقليد الأنماط السلوكية الجانحة الموجودة داخل الأسرة. حتى وإن نهى الوالدين الطفل عن سلك سلبياتهما، فإن هذا التعلم من الأفعال، أي عن طريق تقليد النموذج يكون أشد رسوخا من التعلم من الأقوال.

كما يساهم بعض الوالدين في نشر الانحراف داخل الأسرة عن طريق تشجيع طفلهما والافتخار به إن أتاهم بأشياء مسروقة، وهذا ما يعزز السلوك المنحرف لدى الطفل. (رحماني، 2006، ص 129-130).

كما أبرزت الدراسة المقارنة الضخمة لـ 500 حدث جانح و 500 حدث غير جانح، لـ: س وَ إ قلييك (Glueck S. و E.) لأسر الجانحين، أن للبيئة الأسرية الجانحة تأثير في حدوث الجنوح لدى أفرادها، وأنّ أغلب المراهقين لديهم إخوان أو أخوات جانحات، وينتشر في أسرهم الإدمان، السكر والإجرام. (Born, 2006, p68).

وأبرز ستيري (Sturi) من خلال دراسته لـ 144 حدث جانح، أنّ 36 % منهم، كان له أخ جانح. (الدوري، 1986، ص 295).

الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة

1. المنهج
2. أفراد الدراسة
3. أدوات الدراسة
4. إجراءات الدراسة
5. حدود الدراسة

1. المنهج:

يعتبر المنهج في البحث العلمي، الطريقة التّي يتّبعها الباحث لدراسة مشكلة، والتي تُمثّل موضوع البحث. (الوافي، 2003، ص 45).

وفي الدراسة الحالية، اعتمدت الدراسة على المنهج العيادي وهو المنهج الأنسب لتحليل وتفسير سلوكات الأفراد.

1.1. المنهج العيادي:

يعتبر المنهج العيادي ذلك المنهج الذي يدرس الفرد ككل فريد في نوعه، أي أنها دراسة الفرد كوحدة متكاملة متميزة عن غيرها. والهدف منه هو فهم شخصية فرد معين وتقديم المساعدة إليه. ولا يُمنع استخدامه لغاية علمية أي من قبل الباحثين في علم النفس. (المليجي، 2001، ص 30)

ارتكزت الدراسة على قصة الحياة من المنهج العيادي.

قصة الحياة:

تهتم الدراسة الحالية بدراسة جنوح الأحداث والسلطة الأبوية، والتي تُحاوِل من خلالها فهم سيرورة الشخصنة التي مرّ بها المراهق و كوّن على إثرها هوّية جانحة من خلال تطبيق السلطة الأبوية. و على هذا الأساس اختيرت قصة الحياة (Récit de vie) كمنهج للدراسة أين يمكن تحليل و تتبع مسار حياته، من خلال العودة إلى المراحل السابقة من عمره.

يرى بولكينغورن (Polkinghorne) أنّ الهوّية الشخصية والفكرة التي لدينا عن ذواتنا تتحقق من خلال تعبير سردي. الذات ليست شيئا إحصائيا أو مادة وإنّما هي عبارة عن أحداث عاشها الشخص داخل وحدة تاريخية، التي تشتمل ليس فقط على ما كان عليه الشخص ولكن أيضا تتضمن توقعات لما سيكون عليه مستقبلا. يعود نحو

الماضي على ضوء الحاضر، وتمثل أيضا القدرة على إسقاط الذات نحو المستقبل والحديث عن المشاريع. فالشخص تنكشف هوّيته عندما نسمح له بسرد تاريخ حياته، أين تسمح له إعادة النظر في أفعاله بتحقيق شكل جديد للكشف عن الذات.

ظهرت قصة الحياة في العلوم الاجتماعيّة مع القرن 20، إلاّ أنّ أصوله ترجع إلى الخطاب الديني مع وجود الانسان أين تجرّد وأسس أعمدة الفكر الفلسفي خصوصا بألمانيا. بالإضافة إلى مؤسسي مدرسة شيكاقو أمثال ويبر (Weber) أين لعبت قصة الحياة دورا ضخما مع الملاحظة بالمشاركة. (Barus-Michel, Enriquez et Levy, 2002, p. 360)

ثم مع ظهور البحوث الكمية في علم الاجتماع مع ستوفير (Stouffer) عام 1940 عن طريق استخدام سبر الآراء والمقابلات، تراجع استخدام منهج قصة الحياة. لكن مع 1960 ظهر استخدامها من جديد ولكن بصفة محتشمة ومهمشة مع بعض الباحثين أمثال لوفيس (Lewis) وَميلس (Mills) في الولايات المتحدة الأمريكية، وَفيراروتي (Ferrarotti) بإيطاليا. وبفرنسا مع بيرتو (Bertaux) وَ كاتني (Catni) بين 1970-1980.

وعن طريق قناة علم الاجتماع ولأنتروبولوجيا بدأ انتشارها وتوسعها في عديد من الشعب: علوم التربية أين التقى بينو (Pineau) مع بيرتو (Bertaux) وحين وجدا أن قصة الحياة كمقاربة للاستغلال مع بداية 1980، علم الاجتماع العيادي، ثم مع دي قولجاك (De Gaulejac) الذي اهتم بتمفصل علم النفس بعلم الاجتماع من خلال دراساته على العصاب الفئة والخزي ثم أساليب النمو الشخصي، ثم تعممت ونالت اهتمام المختصين والمحللين النفسانيين. (Barus-Michel, Enriquez et Levy, 2002, p.361-362)

كان التعبير المخصّص لهذه الوسيلة قبلا هو "تاريخ الحياة" وهي ترجمة حرفية للتعبير الأمريكي "Life history". إنّ الترجمة الفرنسية كانت واسعة لأنّها لم تسمح بالتمييز بين التاريخ المعاش من قِبل الشخص والقصّة التي يُمكنه

سردها بناء على طلب باحث وفي وقت معيّن من حياته. قصة الحياة لا تشمل إجباريا كل تاريخ الحياة للفاعل. في الواقع يُمكن تحديد ذلك بسرد أحداث من حياته، جزءا منها فقط، كاشفا عن أمور داخلية لديه، علاقاته مع الآخرين، وأفعاله داخل نسق اجتماعي خاص.

يُمكن تعريف قصة الحياة على أنّها: "شكل خاص من المقابلة –مقابلة سردية– التي من خلالها الباحث يطلب من شخص ما بأن يروي (على شكل قصة) حياته أو جزءا من حياته". (Galligani, 2000, p. 22)

ويُعرّفها بيرتو (Bertaux): "هناك قصة حياة منذ وجود وصف على شكل سردي لجزء من تجربة معاشة". ويُضيف قائلا: "تُعطي قصة الحياة وصولا إلى الذاتية والمجموع الذي تُكوِنه تجربة حياة. فقصة الحياة تُعطينا مجموعا مُعبرا، ليس فقط عن الداخل ولكن عن الكل".(Santiago-Delefosse, s.a, p. 15)

أمّا بالنسبة لشابرول (Chabrol) هي: "تقنية مقابلة تقريبا موجهة التي تتميز من خلال خاصيتها المتوسعة. مسار المقابلة يكون نادرا واضحا، غالبا شبكة أحداث تترك أثرا على الفاعل، على معيشته، المدلولات التي يُعطيها".(Santiago-Delefosse, s.a, p18)

وحسب ترونيو (Trognon): "قصة الحياة، مثل كل مقابلة هي نتاج تفاعل خطابي بين فاعلين، يتعلّق بشبكة رمزية، خيالية و واقعية معقدة، لغوية وخارج لغوية".(Santiago-Delefosse, s.a, p19)

2. أفراد الدراسة:

تُحاول الدراسة الآنية البحث في جنوح الأحداث والسلطة الأبوية، من خلال البحث في تأثير الأخطاء التربوية على تكوين الشخصية الجانحة لدى المراهق. ولهذا الغرض أُقيمت المقابلات مع ثمان (8) حالات من المراهقين الجاحين (ذكور) المتواجدين بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو بولاية سيدي بلعباس.

يتراوح سنهم ما بين 16 و 18 سنة.

3. أدوات الدراسة:

تعتبر قصة الحياة شكل خاص من المقابلة–مقابلة سردية– التي من خلالها الباحث يطلب من شخص ما بأن يروي (على شكل قصة) حياته أو جزءا من حياته، وعليه اعتمدت الدراسة على المقابلة والملاحظة كأدوات للبحث.

1.3. المقابلة:

تعتمد قصة الحياة على المقابلة كتقنية للبحث، والتي لا تستجيب إلى طلب المريض ولكن إلى سعي من أجل تركيب معارف علمية من قِبل الباحث. يتم إعلام الأشخاص المراد العمل معهم قبلا بموضوع وهدف المقابلات التي يتم فيها سرد قصة الحياة الخاصة بكل واحد منهم. يكون ذلك اختياري أين يمكن أن يتكلم المبحوث عن خبراته المعاشة وهو فقط من يُقرِر ذلك، إذ يجب أخذ موافقته. كما يضمن الباحث للمبحوث أنّ كل ذلك يكون في سرية تامة مع إخفاء المعلومات التي قد تُشير إليه.

مقابلة البحث مثل المقابلة الإكلينيكية، لا يدخل الباحث في الحوار مع المبحوث ولا يطلب منه سرد قصة حياته إلاّ إذا قام الباحث بتحضير شبكة المقابلة وشبكة الملاحظة.

وقد اعتمدت المقابلات على دليل المقابلة خاص بالمراهقين الجانحين، من خلال وضع محاور تدور حولها الأسئلة التي تخص موضوع الدراسة، وكان الهدف من هذا الدليل، تحديد مسار والعمل على عدم الخروج عن الموضوع.

يقوم الباحث بالاستماع الذي يخدم البحث وتنظيم القصة هو تابع إلى تدخلاته فهو يُوجِه باستمرار سير الحديث، حيث نادرا جدا أين تكون الأحداث متسلسلة حسب التسلسل الزمني. يُمكن للباحث انطلاقا من عدد معين من الأحداث المذكورة من الماضي، أن يعيد تركيبها حسب تسلسلها الزمني.

يُمكن للباحث الاستعانة أثناء إجراء المقابلات بجهاز تسجيل صوتي أو تسجيل صوت وصورة، ولكن لا يقوم بذلك إلاّ بعد طلب الإذن من المبحوث والحصول على موافقة هذا الأخير، وإفهامه أنّ استعمال الجهاز هو من أجل تسجيل كل ما يُقال وتفادي نسيان بعض الأمور المهمة عند التدوين كتابة أثناء المقابلة وأنّ ذلك يُساعِد في عملية التحليل.

وقد استعانت الدراسة بالتسجيل الصوتي بعد الحصول على موافقة المراهِقين.

2.3. الملاحظة:

وهي تقنية مباشرة للتقصي العلمي من أجل القيام بسحب كيفي بهدف فهم المواقف والسلوكات.

وفي الدراسة الحالية، تساعد الملاحظة على الكشف عن التوتر الذي لم يُعبِّر عنه المراهق الجانح أثناء تعرّضه لهذه الأحداث، حيث يُلاحظ الباحث إذا كان هناك تغير في نبرة الصوت، لون البشرة، حركات الجسم، طريقة الجلوس، فترات الصمت.

4. إجراءات الدراسة:

مرّت الدراسة بعدد من المراحل والخطوات، وهي كالتالي:

حاولت الباحثة قضاء حوالي أسبوعين بالمركز قبل البدء في المقابلات مع الحالات كي يتعوّد الأحداث عليها ولكسب ثقتهم. عرّفت الباحثة نفسها وهدف تواجدها بالمركز، وظلت تُساير الأحداث بمختلف الأمكنة التي يترددون عليها، الساحة، الأقسام، مختلف الورشات، المطعم... وفي كل مرة، تستغل الفرصة للتحدث معهم في مواضيع عامة، بالإضافة إلى ممازحتهم.

بعد الحظي بالتقبل في المركز من قِبل الأحداث، باشرت الباحثة في المقابلات.

حاولت الباحثة العمل مع ثلاث حالات أسبوعيا لربح الوقت أي بمعدل ثلاث مقابلات أسبوعيا.

واجهت الباحثة مشكل هروب بعض الحالات من المركز، بعدما أجرت معهم ثلاث أو أربع مقابلات. كما أنّها قابلت رفض بعض الحالات العمل معها لمقاومتهم الحديث على أسرهم ومشاكلهم العائلية.

بعد اختيار الحالة، وأخذها إلى مكتب الأخصائي النفساني، اقترحت الباحثة تعاون الحدث معها من أجل إنجاح دراستها حول جنوح الأحداث، من خلال رواية قصة حياته. شرحت له مبدأ العمل وبعد موافقته طلبت إذنه من أجل استخدام المسجل الصوتي غرض تفادي نسيان بعض الأمور المهمة. وأنّ كل ما يرويه سيكون في سريّة تامة.

طلبت الباحثة من الحدث التعريف بنفسه ورواية قصة حياته كالتالي: "عرف لي بنفسك واحكي لي قصة حياتك ملي زدت حتى اللي دخلت هنا". تلقت الباحثة بعد الارتباك من قبل بعض الحالات، حيث كان يستفسر الحدث حول الأحداث التي يجب روايتها بقول: شا نحيلك؟ كيفاش دخلت هنا؟ وكانت توضح الباحثة للحدث بـ: "حكيلي كلش، قاع كي زدت؟ عندمن تربيت؟ وينتا دخلت تقرا؟ كيفاش كنت فالمدرسة مع الزملاء مع المعلمة؟... وعليه استطاع الحدث قصّ وقائع حياته.

حافظت الباحثة على الاصغاء للحالة، كما أنّها كانت تتدخل من فترة لأخرى لتنظيم الأحداث حسب التسلسل الزمني، أو لتوجيه الحديث إذا خرج الحدث عن الموضوع. كما أنّها كانت تُراجع في كل مرة دليل المقابلة للتأكد من الإلمام بكل الجوانب التي تخدم غرض الدراسة.

اهتمت الباحثة أيضا بملاحظة المظهر الخارجي للحالة، من حيث تغير نبرة الصوت، لون البشرة، حركات الجسم، طريقة الجلوس وفترات الصمت.

تغير عدد المقابلات ومدتها حسب السمات الشخصية المميزة للحالة وحسب قدرته على التركيز، فهناك من يتوسع فالحديث وهناك من تكون إجاباته وروايته جد مختصرة. تراوح عدد المقابلات بين 5 و6 مقابلات. أمّا مدة المقابلة فتراوحت ما بين 45 د وَ60 د.

5. حدود الدراسة:

لابد على المطّلع على نتائج الدراسة أن يضع بعين الاعتبار عددا من الحدود التي تحكم هذه النتائج:

العينة: تمثلت في ثمان (8) حالات من المراهقين الجانحين (ذكور)

المكان: المركز المتخصص بإعادة التربية حاسي دحو ولاية سيدي بلعباس.

المدة المستغرقة: دامت مدة جمع المعلومات أي تسجيل قصص الحياة حوالي أربعة (4) أشهر من جانفي 2015 إلى ماي 2015.

الفصل السادس: الإطار التطبيقي للدراسة

1. عرض وتحليل قصص الحياة
2. مناقشة النتائج
3. استنتاج عام

1. عرض وتحليل قصص الحياة:

الحالة الأولى: وضعت لنفسي اسما وتاريخا.

وضع عماد بصمة لنفسه، وهي علامة لشخص يتمرد، فبجنوحه يُوقِّع بصمته على كل مؤسسة اجتماعية (الأسرة، المدرسة). هو توقيع أعطاه له المحيط الذي ينتمي إليه. هي هويته بعد تماه سلبي قادم من الخارج.

عماد شاب على مشارف 18 سنة. تم إيداعه بالمركز المتخصص في إعادة التربية بسبب تواجده بمنزل للدعارة. أُجريت معه خمس مقابلات بمكتب الأخصائي النفساني العيادي بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو بولاية سيدي بلعباس، كان ذلك قبل أسبوعين من خروجه من المركز لأنه كان على وشك بلوغ سن الرشد. دامت المقابلات حوالي 45 دقيقة. وافق على رواية قصة حياته بسهولة، وكان يرويها بثقة كبيرة، وبكل شرف واعتزاز.

"أنا عماد من ولاية سيدي بلعباس، أبلغ من العمر 17 سنة. أحتل المرتبة الثانية بين إخوتي. أخي الكبير يكبرني بثلاث سنوات عامل بسوق صغير (supérette)، أخي يصغرني بأربع سنوات يدرس بالمتوسطة، أمّا أختي الصغيرة تبلغ من العمر سنة ونصف. أبي يعمل في الفلاحة (نملك مساحات من الأراضي الزراعية)، وأمي إطار في اتّصالات الجزائر. نسكن في شقة واسعة بوسط المدينة. مستوانا المعيشي جيّد. أعيش حياة هنيئة في بيتنا، لا ينقصني شيء، عندي غرفتي الخاصة، بها كل المستلزمات التي أحتاجها، مثل التلفاز، الكمبيوتر وغيرها وأخي الكبير أيضا له أغراضه الخاصة. يُعطيني أبي المال لشراء الملابس وكل ما أحتاج إليه.

لما كنت صغيرا كنت طفلا مشاغبا، أقوم بمختلف الحماقات، كان يشتكي الجيران من تصرفاتي كثيرا، حتى أنّي وُسمت في حيّنا وأصبح يُنسب إلي كل فعل خاطئ أو غير لائق. ذات يوم كنت في وهران عند خالي، فوجد جارنا زجاج سيارته مكسرة فأتى يشتكي لأبي وقال له أنّ ابنك قد كسّر زجاج سيارتي، حتى قالت لهم أمي ابني عند خاله

بوهران منذ أسبوع. لما رأيت أنّ كل عمل خاطئ ينسب إلي زدت في شغبي وحماقاتي، قلت بما أنّهم ينسبون كل خطأ إلي إذن سأقوم بحماقات أكثر كي أُعوّض ألمي النفسي من جراء ظلمهم لي.

كان يضربني والديا على تصرفاتي الخاطئة وخاصة أبي، أمي تصرخ كثيرا وتضرب مرات أيضا، أخاف من ضربتها أيضا لأنّها ترميني أو تضربني بأي شيء تحمله في يدها، كأسا، ملعقة، سكينا... أمّا أبي فشديد أيضا في ضربته حتى أنّه كان يضربني بالخيط الكهربائي. كانوا يضربونني بشدة وأعاود الكرّة وأقوم من جديد بالمشاكل والشغب.

بالمدرسة كنت مشاغبا أيضا، كنت أضايق المعلمة وأعرقل سير الدرس بمزحتي إلى أن أصبحت فوضويا متمردا عن الدراسة خاصّة في السنة الخامسة ابتدائي. كنت أصاحب المنحرفين والمتمردين. كنا نربي الكلاب ونذهب بهم إلى الثانوية القريبة من مدرستنا ونُخوّف التلاميذ والتلميذات بهم. بدأت التدخين في نفس السنة دون أن يتفطن والديا بأنّي أُدخّن. كنت أتغيب عن المدرسة، آخذ محفظتي ولا أدخل إلى المدرسة بل أذهب للتجول في الأحياء. أعود بعدها إلى المدرسة وأقول لهم أنّي مريض وأُمثِّل الدور جيّدا فيتسامحون معي وأدخل إلى المدرسة من جديد. تطورت سلوكاتي أكثر وأصبحت أتغيب أياما عن المدرسة إلى أن استدعوا أبي، سألني أين كنت أذهب لما أتغيب فقلت له أنّي كنت أمضي الوقت في قاعة الألعاب. ضربني كثيرا على هذا السلوك الخاطئ ولكّنني كررت نفس الفعل، أتغيب ويضربني ثم أتغيب ويضربني. كنت أتغيب لمدة شهر، شهر ونصف حتى أنّني لما دخلت في المرة الأخيرة إلى القسم وجدت أنّ زملائي متفوقين علي في كثير من الدروس، علمت أنّي سأكرر السنة، فقلت بما أنّي سأكرر السنة فلِم أعذِّب نفسي بحضور الدروس ولم أعد إلى المدرسة، وبقيت أذهب مع أصدقائي إلى الثانوية، نربي الكلاب، ندخّن، نتخاصم مع الناس، ونقوم بمختلف المشاكل.

لم أكن أحكي لوالديا ما يجري لي بالمدرسة حتى وإن كنت مظلوما. يعرفون بأني مشاغب، وإن ذهبوا إلى المدرسة فسيخبرونهم بكل حماقاتي. لم أكن أشارك بالقسم، ولا أتابع الدرس، ولا حتى أكتب الدروس. كانت المعلمة ترسلني كل يوم إلى المدير كي يضربني نتيجة لأفعالي، كان شديدا يضربني بكل قوته بالأنبوب البلاستيكي، كنت أخاف منه

وأقول أنّ المدير لا يرحمني في ضرباته لأنّه ليس أبي، فليس له أي عاطفة أو رحمة تجاهي، لأنّ أبي كان يضربني ثم يحّن. كنت أحتمل كل الضربات التي أتلقاها في المدرسة، وإذا رأوا كدمة في جسمي أقول لهم أنّي تشاجرت مع زميلي.

ذات مرة، أراد أبي أن يحفّظني الدرس، فقلت له لم نكتب الدرس (وفي الحقيقة أنا لم أكتب الدرس)، صدّقني وتركني، مرة أخرى طلب منّي الدرس كي يُحفّظني قلت له أيضا لم نكتب درسا جديد، وفي المرة الثالثة التّي قلت له أنّنا لم نكتب الدرس، قال لي: الناس على أبواب الاختبارات وأنتم لم تكتبوا درسا جديدا منذ مدة. في اليوم الموالي، ذهب إلى المعلمة ليستفسر، فأخبرته بكل شغبي وحماقاتي وأنّي لا أكتب الدروس، صرّخ عليها وقال لها أين هي سلطة المدرسة؟ فهذه مشكلتكم، أنتم هنا راقبوه وعاقبوه حتى كتب دروسه، وكي لا يقوم بالحماقات. بعدها لما رفضت كتابة الدروس أصبحت ترسلني المعلمة إلى المدير كل يوم، يضربني المدير حتى تفشل قوامي، ويقول لي أكتب، ولا يتوقف عن ضربي حتى أكتب الدرس. فكرت بعدها وقلت بما أنّه لا يتوقف عن ضربي ولا يتركني حتى أكتب الدرس، فسأكتب الدرس بالقسم أحسن لي.

لما انتقلت إلى المتوسطة، عدت إلى نفس تصرفاتي ولكن في هذه المرة كنت أتغيب بساعة أو ساعتين بما أنّ كل مادة يُدّرسها أستاذ معين. كنت أتغيب عن الأستاذ الشديد، أو الأستاذ الممل، ثم أذهب إلى المساعد التربوي أعطيه السجائر ويعطيني ورقة الدخول، وهكذا. كرّرت السنة أولى متوسط أيضا واستمريت على نفس الحال. لما انتقلت إلى السنة الثالثة متوسط سئمت الدراسة وخاصة وأنّ الأطفال لحقوا بنفس مستوايا لأنني أضعت سنوات من عمري في التكرار، فتوقفت عن الدراسة.

تفرغت للانحراف والشغب أكثر، كنا نسرق، نتشاجر، نرمي التجار والمارّة بالحجارة... ملطخين بالأوساخ... ثم أصعد إلى بيتنا يروني على ذلك الحال يضربونني، تقول لي أمي: أنظر إلى حالتك كيف أصبحت، في حالة يرثى لها، ملطخ، متّسخ...، قلت لك لا تصاحب تلك الجماعة من الأقران.

كان يمنعني والديا من مصاحبة هؤلاء الأصدقاء منذ أن كنت في المدرسة، لم أمتنع عليهم وقلت لهم لا تأتوا إلى منزلنا، بل نلتقي بعيدا كي لا يراكم أبي وأمي. كان يمنعان دائما منهم، وينصحوني جاهدين كي لا أقترب منهم لأنّهم رفقاء سوء، لأنّهم منحرفين، يسرقون، ويتنازعون مع الأشخاص... كنت أقول لأبي: وكيف أفعل إن تركتهم، قال لي: ابقى وحدك أحسن من أن تصاحب أولادا كهؤلاء، قلت له: أبقى وحيدا بدون أصدقاء إذن أنا مجنون. فكان يصرخ في وجهي ويقول لي: لماذا تصاحب إلاّ القاذورات؟، أيوجد في مدينتنا إلاّ القاذورات؟ فأقول له: لا أستطيع مصاحبة نوع آخر من الأولاد، هذه هي ذهنيتي، لا استطيع مصاحبة ولد خوّاف، ولد مهتم إلاّ بنفسه ومظهره (بالعامية: أنوش)، أنا أحب الأولاد الشجعان الذين لا يخافون من شجار أو خصام، إذا احتجت إليهم يوما يُدافعون عني، ويخاصمون الناس لأجلي، أريد أصدقاء يقفون في صفي ولا يتركون أحدا يضربني.

امتنعت عن مصاحبتهم وقتا، وصاحبت آخرين، ودخلت إلى نادي لرقص (Break danse)، كما أنّي كنت أتمرن على رياضة الجيدو. توقفت بعدها عن الرقص، تركت مصاحبتهم، وصاحبت أصدقاء آخرين واخترنا طريق التخاصم والتنازع مع الآخرين. في هذه المرة لم أصاحب هؤلاء الأصدقاء المتّسخين، كريهي الرائحة، الذين لا يستحمون، يرمون الناس بالحجارة، ويستنشقون الغراء. ولكن اخترت أصدقاء بالنظرة تظن أنّهم "أنانيش" أي مهتمين بمظهرهم الخارجي، ويلبسون ثيابا جميلة ونظيفة، ملابس غالية الثمن، يمشطون شعرهم على طريقة الموضة، يستعملون عطور جميلة وغالية الثمن... ولكن يتشاجرون مع الناس. نحن "أنانيش" بالنظرة، ولكّن إذا حاول أحدهم معنا ننتقم منه مباشرة.

مرات يبدأ الشجار من نظرة ينظرها شخص إليك، تقول له لماذا تنظر إلي بهذه النظرة؟ فيبدأ الشجار، مرات نتخاصم مع فرد واحد ثم يأتي بشباب حيّه، نأتي نحن أيضا بشباب حيّنا ونتشاجر، ونبقى على هذا الحال. كمّا كنت أربي كلبا كبيرا أسود أنا وصديقي دون علمي والديا، وكان صديقي يحتفظ به في منزلهم (يبلغ صديقي 24 سنة وهو الآن بالسجن، لا يمنعه والداه من تربيته، اشتريناه بمبلغ كبير دون أن يعلم والديا أنّي تساهمت معه لشراءه). كنا نُخرجه في المساء نتجول به في الحي وخارجه. لما يرى الآخرين أنّ لك كلبا كبيرا مخيفا مثله، فلا يقتربون منك ويرهبون منك.

إلاّ أنّ الشجارات علّمتني استهلاك المخدرات، فاستهلاكها يبعث في الأنفس الشجاعة، ويحجب عنّها الخوف مهما كان الخصم. في الأول كنت أستهلكها كثيرا، كنت آخذ حبتين باليوم لمدة شهرين، كنت متهيجا في تلك الفترة، أتخاصم، أسرق الهواتف، المال، حتى أنّي لما أفيق أجد بحوزتي هاتفين، والمال، لأنّي لا أتذكر ما أفعله تحت تأثير المخدّر، كنت أفرح بتلك الحالة لذلك كنت آخذها ثانية، يأتي بعدها أيضا الأشخاص للبحث عن هواتفهم، لأنّهم يذكرونني وأنا لا أذكرهم لما أكون مخدّرا، أو من شاجرته، يُحاولون ضربي فيجب أن أكون أيضا تحت تأثير المخدّر كي أقوى على التصّدي لهم، وضربهم بالسكين. وجدت نفسي في حلقة مفرغة باستهلاكها ولكّني لم أقوى على تركها.

لما علم والديا أنّي أستهلك الحشيش والمخدرات، شتموني وأهانوني، حتى أخي الكبير، كان يقول لست رجلا ولست شهما، وغير شجاع فكل من يقوم بهذه الأمور مجرد نذل. كنت أصرخ في وجههم كلهم وأقول لهم أنّي حر في تصرفاتي وأنّي كبير، وطلبت منهم أن لا يتدّخل أحد في تصرفاتي. قال لي أبي: "أنت ابني كيف لا يهمني أمرك، وكيف لا أتخل في أمورك". كان يمضي ساعات ليشرح لي أضرار المخدرات والحشيش، كنت أجيبه وأسرد له أضرارها، وأنّها تؤدي حتى إلى الموت. كان يتعجب ويقول لي بما أنّك تعرف كل أضرارها فلم تستهلكها؟ كنت أقول له: "كل الأشخاص يستهلكونها، حتى الفتيات، إن استهلكتها ضررت صحتي وهي ملكي"

سئم والديا مني ومن تصرفاتي، خاصة وأنّهم علموا أنّي ملم بكل أضرارها. كما أنّه كانوا يُفهمونني أن سلوكاتي ستقودني إلى السجن، وصوّروا لي كل الحلقة التّي سأمر بها، كنت أجيبهم واقول لهم أنّي أعلم كل شيء، بل وكنت أضيف لهم معلومات وأبيّن لهم أنّي ناضج وواع بكل ما افعله. فما كان عليهم إلاّ أن يقولوا لي: "أنت كبير وتعرف مصلحتك، وتذكر أنّك أن من سيعاني وليس نحن"

وصلت إلى الذروة في انحرافي، جرّبت كل أنواع المخدرات، تناولتها، استنشقتها، كما أنّي تعلمت على إثرها السهر في الملاهي الليلية مع الفتيات، وإقامة العلاقات الجنسية غير الشرعية، السكر معهم، تدخين الشيشة، الحشيش، المخدرات... بالإضافة إلى السرقة والاعتداء، الضرب بالسكاكين... لكنّي فخور بنفسي لأنّي قمت بكل الانحرافات

في صغري، لا أنتظر حتى أكبر وأقوم بهذه الحماقات فأجد نفسي في السجن، هكذا استغليت قصري واستفدت من الم.م. في إعادة التربية.

أنا في طريق الاستقامة الآن، حتى أنّي أصبحت آخذ نصف حبة فقط من المخدّر بدلا من حبتين، آخذه فقط كي أكون يقظا وحريصا. كما أنّي كنت أمضي يومي في التشاجر، من 4 إلى 5 شجارات ساخنة في اليوم، ولكّن الآن قليلا ما أتخاصم مع الآخرين. حيث أنّي كنت أحمل سكيني وأجلس وكل من يمر أتعدى عليه حتى وإن لم يتكلم معي. ولكن الآن تغيرت وأصبحت أتجنب الصراعات، فإن أراد أحد أن يُشاجرني فأقول له: "انعل الشيطان، واذهب" فيتأسف، يستسمحني ويذهب. أصبحت أفرح لهذه الطريقة الجديدة في التعامل، وأقول فعلت جيّدا، فإن تشاجرت معه فسألطخ سمعتي، ويأخذ الناس عنّي نظرة سيئة. لاحظ أولاد الجيران تصرفاتي وسلوكاتي الجديدة، واستحسنوا الوضع، مدحوني وشجّعوني على المحافظة على هذا السلوك الحسن. حتى أنّهم قالوا لي: "واصل على هذا النحو وإن اعتدى عليك أحد، تعالى عندنا وسنقف بجانبك مهما كان خصمك، وفي أي مكان". الأن أنا مرتاح البال والنفس، وجدت من يقف بجانبي ومن يدعمني، سأبقى الآن مرتاح البال، كما أني وضعت لنفسي اسما وتاريخا، لست الآن بحاجة إلى الشجار والاعتداء. كل من كان مشاغبا في صغره، يصبح مستقيما في كبره والعكس صحيح.

أنا الوحيد في الأسرة الذي لديه هذه الطباع والسلوكات. أخي الكبير هادئ جدا ورزين، لم يقم يوما بمشكلة، أو اعتداء. أخي لا يدخّن تبغا ولا حشيشا، كما أنّه لا يستهلك المخدرات. رغم أنّه توقف عن الدراسة بعدما خسر شهادة التعليم المتوسط، إلاّ أنّه ذهب إلى العمل مباشرة مع ابن عمي. أخي من الأشخاص المهتمين بهندامهم وبأنفسهم "أنوش"، أصدقاؤه أيضا مثله، يتكلمون عن الموسيقى والأفلام ومواضيع بسيطة. لا يحب الشجار والاعتداء، بعيد عن كل الانحرافات. لم أكن أحب هذه الذهنية طريقة التصرف هذه. أحب شخصا شهما وشجاعا، يُصارع ويُخاصم.

أبي أيضا مثل أخي، فلا يقوم بالمشاكل، إنسان هادئ ورزين. يُحبه كل الناس. لما كان يضربني أحدهم كان يقول لي: "قبّلوا بعضكم البعض وتسامحوا"، لم أكن أحب ردة الفعل هذه، فكيف أنّي مضروب، مظلوم وأُقبّله؟ هذا يعني أنّي خائف منه، إذن سيسيطر عليا ذلك الشخص ظنا منه أنّه أقوى مني، وكنت أمقت ذلك الإحساس، أمقت أن يظن أحدهم أنّه أقوى مني، وأنّه قادر على السيطرة عليا. كما أنّي كنت أُضرَب ولا يذهب أحد من والديا إلى أولياء من ضربني ليشتكي ظلمه لي، على عكس الأولياء الآخرين الذين كانوا يأتون للشكوى في كل حين. لذلك كنت أنتقم لنفسي.

كنت أرى أنّ هناك ظلما وخللا في التوازن. أضرب أحدهم ولو بالصدفة يضربني أبي ضربة شديدة، أمي كذلك، مرة ضربتني حتى كسّرتني، أمي لا تعرف كيف تضرب، تضرب بالذي يكون في يدها، مرة رمتني بعود المكنسة، ثم أتت وضربتني به حتى شفى غليلها وكسّرت رجلي.

كان يضربني والديا يوميا ضربا مبرحا، أمّا أبي لما يود ضربي، كان يأخذ كل الفراش بعيدا ويتركني على الأرض حتى أتألم جيّدا ويضربني ضربا مبرحا، برجليه، بيديه، حتى يتعب، يستريح قليلا ثم يضربني مجددا. تتركه أمي يضربني هكذا ثم تأتي لتوقفه عن ضربي.

أبي وأمي متوافقين ومتكاملين في نفس الوقت، وليست بينها مشاكل عالقة، مرات يتناقشان على موضوع معين ويكون لكل واحد وجهة نظر، يصرخان قليلا ثم يعودان للكلام مجددا مع بعض. وإخوتي أيضا لا يجلبون المشاكل، فالذي يدرس بالمتوسطة هادئ ومطيع، ولا يجلب المشاكل أيضا، حتّى أنّه يطيعني حتى أنا ويُنّفذ بكل ما آمره به".

التحليل:

تبين هذه الحالة العلاقة بين الجنوح والأسلوب التربوي العنيف الذي كان يستعمله الوالدين مقابل عدم إحساسه بالحماية الوالدية. مما جعله متمردا على ثقافة الأسرة وأسلوبها في التصرف والعيش، الذي يفتقر إلى الشجاعة. وانتهج طريقا مختلفا يحس فيه بالأمن والقوة، الشجاعة والشهامة.

ينتمي عماد إلى أسرة ميسورة الحال ماديا، تُوفّر له كل متطلبات الحياة المادية، من الضروريات إلى الكماليات، يقول: (مستوانا المعيشي جيّد. أعيش حياة هنيئة في بيتنا، لا ينقصني شيء، عندي غرفتي الخاصة، بها كل المستلزمات التي أحتاجها، مثل التلفاز، الكمبيوتر وغيرها وأخي الكبير أيضا له أغراضه الخاصة. يُعطيني أبي المال لشراء الملابس وكل ما أحتاج إليه).

إلاّ أن تلبية الحاجات المادية لا تكفي لبناء شخصية سوية مندمجة اجتماعيا، بل يُشترط اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، وهي أساسية لنمو الفرد.

يحتاج الطفل إلى الحب والرعاية الوالدية كي يُحّس بالقبول والانتماء، كما يحتاج إلى الأمن والأمان كي يستطيع الانفتاح على العالم الخارجي، وممّا يُعزّز شعوره بالأمن وجود سلطة ضابطة ترسم له الحدود وتُبيّن له ما يجب تركه وما يجب فعله منذ مراحله الأولى من العمر وتستمر معه إلى فترة المراهقة أين تأخذ شكلا آخر. فيحتاج لمن يسمع كلامه ومن يُوجهه ويُرشده، ويُراقبه. وممّا يُهدد هذه الحاجة أو يُحبطها الإكثار من تهديد الطفل ونقده وعقابه، إهماله ونبذه، أو التذبذب في معاملته.

أكدت بومراند (Baumrind) على أنّ للأسلوب الوالدي تأثيرا على تطور قدراته الاجتماعية والمعرفية، على مستوى القيم، السلوكات والمعايير. تدفع التنشئة الاجتماعية واكتساب تلك القدرات المختلفة الطفل نحو الاستقلالية شيئا فشيئا ومع الوقت؛ سواء الاستقلالية الانفعالية، السلوكية واستقلالية القيم. كما برهنت بومراند (Baumrind)، ستانبارق (Steinberg) وآخرون عام 1994 أنّ الأسلوب الديمقراطي هو الأسلوب المناسب والمفيد، وأنّ الأسلوب

غير الملتزم يقود إلى السلوكات المهمشة. (Born, 2006, p. 95-96) وهو ما لاحظناه في قصة حياة عماد من أثر أساليب المعاملة الوالدية على توجيه سلوكه نحو الانحراف.

تلقى عماد **أسلوبا تربويا قاسيا تسلطيا**، ويذكر الباحثين أن هذا الأسلوب يأخذ صورا مختلفة مثل كثرة إصدار الأوامر، والنواهي والممنوعات وضبط تحركات الطفل. ولتحقيق ذلك يلجأ الأب إلى استخدام أسلوب التهديد والصراخ في عملية الفرض والقمع، وأسلوب القهر الجسدي المتمثل في الضرب. بالإضافة إلى عدم السماح للأبناء بالمناقشة والحوار. (أوزي، 2002، ص. 61-62). وهو ما ظهر في الأسلوب التربوي الوالدي لعماد.

كان والداه **يضربانه بكل وحشية كلما أخطأ**، ولو بالصدفة، يقول: (أضرب أحدهم ولو بالصدفة، يضربني أبي ضربا شديدا) فلا يُحاول والداه البحث عن السبب ومعالجته بل ينتقلان مباشرة إلى العقاب الجسدي القامع. وفي عبارة أخرى: (كان يضربني والديا على تصرفاتي الخاطئة وخاصة أبي) وبالتالي لم يستعملا طريقة أخرى للعقاب بل اعتمدا حصريا على الضرب.

كانت **أمه اندفاعية أكثر في تفريغ غضبها عليه**: (أمي تصرخ كثيرا وتضرب مرات أيضا، أخاف من ضربتها لأنها ترميني أو تضربني بأي شيء تحمله في يدها، كأسا كان أو ملعقة، سكينا...). يُضيف: (مرة ضربتني حتى كسّرتني، أمي لا تعرف كيف تضرب، تضرب بالذي يكون في يدها، مرة رمتني بعود مكنسة، ثم أتت وضربتني به حتى شفى غليلها وكسّرت رجلي).

يظهر من خلال وصف عماد أنّ أمّه تُحاول تفريغ غضبها فقط، فهي لا تعاقبه من أجل الخطأ، لأنّ العقاب من أجل الخطأ يكون مدروسا وممنهجا. تمنعها اندفاعيتها من التفكير في عواقب العقاب الذي تُلحقه بالابن. فكيف لعقاب أن يُؤدي إلى الاضرار الجسدي والنفسي؟ كيف تكسر الأم رجل ابنها من أجل العقاب. من المفترض أن

تكون الأم حامية ومُحبّة، باعثة للأمن والأمان وهو ما يحتاجه ابنها. وهذا لا يمنع أن تُعاقب ابنها إن أخطأ ولكن يجب دراسة نوعية العقاب قبل العمل به.

وعن **قسوة أبيه** يُضيف: (أبي شديد أيضا في ضربته، حتى أنه كان يضربني بالخيط الكهربائي). وفي عبارة أخرى: (كان يضربني والديا يوميا ضربا مبرحا. لما يود أبي ضربي، يأخذ كل الفراش بعيدا ويتركني على الأرض حتى أتألم جيدا ويضربني ضربا مبرحا برجليه، بيديه، حتى يتعب، يستريح قليلا ثم يضربني مجددا). كان يستعمل الوالد العقاب الجسدي بوحشية، ليس فقط من أجل العقاب بل كان يُحاول ترويضه بتلك الطريقة، فكيف يُضرب طفل صغير بالخيط الكهربائي، وكيف تسمح له أبوته بتعذيبه، وضربه بكامل قواه حتى تخور، فإن خارت قواه بسبب ضربه، فكيف يكون احساس المتلقي للضربات واللكمات؟ هنا يظهر انعدام الرحمة والحب تُجاه الابن.

لم يقتنع والد عماد بأنّ **الإفراط في عقاب عماد** لا يُجدي نفعا معه، واستمر في نفس السيرورة:

خطأ ⟵ ضرب ⟵ تكرار السلوك الخاطئ ⟵ ضرب ⟵ تكرار السلوك الخاطئ: (ضربني كثيرا على هذا السلوك الخاطئ، ولكنني كررت نفس الفعل، أتغيب ويضربني ثم أتغيب ويضربني). فلم يُطور في سلوك عماد إلاّ العناد والتمرد على تسلطه وقسوته معه، والانحراف.

تطرقت دراسات قلييلياك(Les Glueck) الضخمة إلى وضع العلاقة ما بين الاختلالات الوظيفية للأسرة والجنوح ووجدت أن الأسلوب المفرط في القسوة يؤدي إلى الجنوح لدى الأبناء (Born, 2006, p. 69).

واعتبرت أيشورن (Aichhorn)، أنّ أغلبية الجانحين خضعوا لإفراط من القسوة في وسطهم المعيشي، فافتقروا إلى العاطفة والسعادة، فعدم إشباع هذه الحاجات يضعه في صراع مع المجتمع إلى حد إثبات ذاته ضد الراشدين. (Cusson, 1974, p. 20-21).

يُجمِع عديد من الباحثين أنّ العقاب الجسدي ينعكس سلبيا على الطفل المعاقب، فبالإضافة إلى الإصابات الجسدية، تتدهور الصحة العقلية والقدرات التكيفية (يؤدي إلى القلق والتوتر، الاكتئاب، الضغط ...) والعلاقة بين الوالدين والطفل (يُؤذي تطور التعلق الآمن، يؤدي إلى العجز، إحباطات، إحساس بالنبذ...)، وضعف الاستدخال الأخلاقي وتطور التعاطف، وارتفاع العدوان المستدخل أو المخرَج، وزيادة خطر السلوك المعادي للمجتمع وتنمية القابلية للعنف، كما أنّ له تأثير التطور النفسجنسي. (Bélanger Sabourin , 2011, p. 27)

كسّر العقاب الجسدي والأسلوب المتسلط العلاقة بين الوالدين والابن، **فلا تظهر علاقة حميمية ودية (أم–طفل)/ (أب–طفل)**، كما أنه **لا يوجد علاقة عاطفية ثلاثية (أب–أم–طفل)**، لم يذكر عماد عبارات تدل على حب والديه له أو حبه لوالديه، بل اقتصر وصفه لوالديه في الصورة السلبية التي يمقتها فيهم وعن الأسلوب القاسي العنيف الذي كان يستعملانه معه.

كما أنّه التمس التناقض في تفكير وطريقة تصرف والده، لذلك كان **رافضا لمبادئه ومتمردا على طريقة تصرفه**. ظهر والده مسالما في تصرفه مع الغير وحاقدا في معاملته لابنه، حاميا للآخر، مُهددا لعماد. يقول: (أبي أيضا مثل أخي، فلا يقوم بالمشاكل، إنسان هادئ ورزين، يحبه كل الناس. لما كان يضربني أحدهم، كان يقول لي: قبّلوا بعضكم وتسامحوا، لم أكن أريد ردة الفعل هذه، فكيف أني مضروب ومظلوم وأُقبله؟ هذا يعني أني خائف منه، إذن سيسيطر عليا ذلك الشخص ظنا منه أنّه أقوى مني، وكنت أمقت ذلك الإحساس، أمقت أن يظن أحدهم أنه أقوى مني، وأنه قادر على السيطرة عليا)، كما أن أولياء الأطفال الآخرين يأتون للشكوى ثأرا لأبنائهم أما والدي عماد فلا يأبهون لرد الاعتبار لابنهم، وهو ما جعله يتمرد ويثأر لنفسه: (كما أني كنت أُضرَب ولا يذهب أحد من والديا إلى أولياء من ضربني ليشتكي ظلمه لي، على عكس الأولياء الآخرين الذين يأتون للشكوى في كل حين، لذلك كنت أنتقم لنفسي. كنت أرى أن هناك ظلما وخللا في التوازن). كان يُحس عماد بالتناقض، وهو ما عبّر عليه بالخلل في التوازن والظلم، فكيف يضربه والديه ضربا مبرحا متى ما أخطأ، وكيف يطلب منه الصفح عن ظالمه، فكيف يكون الأب هادئا ورزينا

مع الآخرين وكيف يكون عصبيا ومندفعا مع عماد. وكيف يحمي باقي الأولياء أبناءهم وكيف لا يحميه والديه ويُخضعونه للآخر من خلال الصفح والعفو.

يعتبر التمرد من الاضطرابات السلوكية السلبية، وهو شكل متكرر من السلوك السلبي المعارض والمتمرد والعدائي تجاه أشكال السلطة (الوالدين والمدرسين). يعود ظهوره إلى أسباب متعددة منها: تقييد حرية الطفل والتحكم في تصرفاته، عصبية الوالدين وعنفهما مع الطفل، التذبذب في معاملة الطفل حيث يعاقبونه على سلوك معين في تارة ولا يعاقبونه عنه تارة أخرى، المفاضلة بين الأبناء، بالإضافة إلى الاحباطات المتكررة التي يتعرض لها الطفل: كإحساسه بعدم حب الأم له، عدم رعايتها واهتمامها له، كثرة المنع لما يحبه ويرغبه، وكذا محاولة إثبات ذاته. (عبد المعطى، 2001، ص 417-419).

لا يُمثل الأب نموذجا للتماهي بالنسبة إليه، لا يُحبه من جهة ولا يُعجب به من جهة أخرى، فلا يرى فيه القوة والشجاعة مثلما يُحبذ، كما أنه يرفض ويكره طريقة تصرفه، يقول: (لم أكن أحب هذه الذهنية، وطريقة التصرف. أحب شخصا شهما وشجاعا، يصارع ويخاصم).

يبين فرويد (Freud)، بعد أن استخلص الصيغة المعممة للأوديب، "أن هذه التماهيات تشكل بنية معقدة بالقدر الذي يكون فيه كل من الأب والأم موضوع حب وتنافس في آن واحد. وعلى أي حال يجب أن يكون هناك تجاذب وجداني تجاه الموضوع أساسا لتكوين أي تماه من أي نوع كان" (حجازي، 1985، ص 199)

وبغياب الشرطين الأساسين المتمثلان في الحب والخوف من الأب في نفس الوقت، يتعرقل تطور وحل مشكلة أوديب وبالتالي عدم القدرة على التماهي مع أنا أعلى الأب، وعدم تكون أنا أعلى بالنسبة لعماد وهو ما يظهر في تكوين شخصية جانحة.

يظهر الإخفاق في تحقيق السلطة الوالدية أيضا، **غياب المراقبة الوالدية** والذي ساهم انحراف عماد مبكرا، حيث كانت بداياته باستهلاك التبغ وهو لا يزال بالمدرسة الابتدائية: (بدأت التدخين فالسنة الخامسة ابتدائي دون أن يعلم والديا أني أدخن)، وانتمائه لجماعة رفاق منحرفة، والتي تُطوّر بدورها من سلوكه المنحرف: (كان يمنعني والديا من مصاحبة رفقاء السوء، لم أمتنع عليهم، وقلت لهم لا تأتوا إلى منزلنا، بل نلتقي بعيدا كي لا يراكم أبي وأمي). ثم انتقل إلى تربية الكلاب من أجل الاعتداء على الآخرين: (كنت أربي كلبا كبيرا أسودا أنا وصديقي دون علم والديا، وكان صديقي يحتفظ به في منزلهم).

يُؤَكِّد عديد من الباحثين أمثال بومراند (Baumrind)، إيرشي (Hirschi) وَكلوتيي (Cloutier) على العلاقة الارتباطية الموجودة مابين ضعف المراقبة الوالدية والجنوح. (Born, 2006, p.96)، بالإضافة إلى الدراسة التي قام بها ميكييلي (Mucchielli) حول المراقبة الوالدية وخطر جنوح الأحداث، والتي شرح فيها الدور الذي تلعبه الأسرة في تكوّن وتجدّر الجنوح. (Mucchielli, 2001, p. 3-18)

ظهرت إخفاقات الوالدين في تطبيق سلطتهما الوالدية في تكوين هوية جانحة متمردة لدى عماد، إلاّ أنّ عوامل أخرى ساهمت في دعم وتثبيت السلوك المنحرف لديه، فكان **للحديث السلبي والصورة النمطية** التي تتكررت مرارا حول طيشه وانحرافه أثرا في تعزيز تلك الهوية السلبية، وكان ذلك من خلال استدخال تلك الصورة السلبية التي رسمها له أفراد المجتمع الذي يعيش فيه. يقول عماد: (لما رأيت أنّ كل عمل خاطئ يُنسب إلي، زدت في شغبي وحماقاتي، قلت: بما أنهم ينسبون كل خطأ إلي، إذن سأقوم بحماقات أكثر كي أُعوّض ألمي النفسي من جراء ظلمهم لي).

تقول مالوويسكا (Maleweska): الاحساس بالهوية السلبية صعب التحمل، حيث يضع الفرد آليات دفاعية ويُطوّر استراتيجيات لتجنبها. البعض من هذه الاستراتيجيات يقود إلى التقييم الفعال لصورته، والبعض الآخر يُؤدي إلى استدخال مختلف الصور النمطية (القوالب) السلبية. (Tap et Maleweska-Peyre, 1993, p. 121).

باستدخال الصورة السلبية، صورة المنحرف المتمرد، قام عماد بتعميم تمرده على باقي السلطات الاجتماعية، وهو ما ظهر في **تمرده على المدرسة** من خلال أعمال الشغب، خلق الفوضى بالقسم، عدم الاهتمام بالدرس وكتابته... يقول: (بالمدرسة كنت مشاغبا أيضا، كنت أضايق المعلمة وأعرقل سير الدرس بمزحتي إلى أن أصبحت فوضويا متمردا عن الدراسة خاصة في السنة الخامسة ابتدائي)، (لم أكن أشارك بالقسم ولا أتابع الدرس، ولا حتى أكتب الدروس). لم يكن مهتما بالدراسة نتيجة تمرده على الأسرة، ثم عمّم تمرده على المدرسة، وممّا زاد من اضطراب وعصيان عماد، **تلقيه نفس الأسلوب العقابي العنيف من قِبل مدير المدرسة**، فكان يرى فيه صورة أبيه العنيف القاسي، يقول: (كانت المعلمة ترسلني كل يوم إلى المدير كي يضربني نتيجة لأفعالي، كان شديدا يضربني بكل قوته بالأنبوب البلاستيكي، كنت أخاف منه وأقول أنّ المدير لا يرحمني في ضرباته لأنّه ليس أبي، فليس له أي عاطفة أو رحمة تجاهي، لأنّ أبي كان يضربني ثم يحّن). يُضيف أيضا: (... أصبحت ترسلني المعلمة إلى المدير كل يوم، يضربني المدير حتى تفشل قوامي، ويقول لي أكتب، ولا يتوقف عن ضربي حتى أكتب الدرس).

وبالتالي أخذت المدرسة مهاما أخرى، فلم تُصبح مكانا للتعلم، بل أصبحت مكانا **يُؤكد علاقات العنف التربوي الأسري**. وهو ما يُفسّر نفوره من المدرسة وتمرده عليها، حيث أصبح **يتغيب كثيرا عن المدرسة، ويتهرب منها** (l'école buissonnière)، يقول: (كنت أتغيب عن المدرسة، آخذ محفظتي ولا أدخل إلى المدرسة، بل أذهب للتجول في الأحياء، أعود بعدها إلى المدرسة وأقول لهم أني مريض وأمثّل الدور جيّدا، فيتسامحون معي وأدخل إلى المدرسة من جديد. ثم تطورت سلوكاتي أكثر وأصبحت أتغيب أياما عن المدرسة إلى أن استدعوا أبي...)

يلي التهرب من المدرسة في حياة المنحرف، **التوقف الحتمي عن الدراسة** في السنوات الموالية، وهو ما حدث مع عماد أيضا: (لما انتقلت إلى المتوسطة، عدت إلى نفس تصرفاتي...كررت السنة الأولى متوسط أيضا واستمريت على نفس الحال. لما انتقلت إلى السنة الثالثة متوسط سئمت الدراسة وخاصة أن الأطفال لحقوا بنفس مستويا لأنني أضعت سنوات من عمري في التكرار، فتوقفت عن الدراسة).

بعدما توقف عماد عن الدراسة، **انظم إلى زمرة من المنحرفين**، أين وجد لنفسه مكانة افتقدها بالأسرة والمدرسة، تعتبر جماعة الأقران عاملا مهمّا للتّنشئة الاجتماعيّة، فالأصدقاء الّذين يعيشون نفس التّجارب ويتشاركون في أذواقهم، لغتهم، يَسمحون بتفاعلات فرديّة ومع الجنس الآخر، ويُؤدّون إلى تكوين هوّيّة شخصيّة، تظهر الجماعة كمكان للتّجريب الاجتماعيّ". (Tourrette et Guidetti,2002, p. 152-153)

مع بداية مرحلة المراهَقة يبدأ المراهِق في الابتعاد عن العائلة تدريجيّا، فمن أجل أن يتجاوز ارتهاناته (Aliénations) المتعلّقة بمرحلة الطّفولة، فإنّه يبحث عن التّميّز عن والديه وإدراك الفرق، ليس من أجل رغبته في الاستقلال الماديّ فحسب ولكن أيضا من أجل تنميّة سمات طبعه، أسلوب حياته، طرق العيش والتّصرف، التّفكير بطريقة مختلفة ومميّزة عن عالم الرّاشدين المحيطين به. فضلا عن ذلك طرائق العيش هذه هي ليست متناقضة وحسب وإنّما أيضا تتّسم بالغموض. يُجبَر المراهِق على التّماهي مع جماعة الأقران، المشابهين، أفراد من نفس الجيل، أي أنّه ينتقل من إقامة علاقات عموديّة إلى إقامة علاقات أفقيّة، فهو يستند إلى الأقران من أجل المساواة مع الوالدين. (Tourrette et Guidetti, 2002, p. 153).

وهو ما التمسناه في قصة حياة عماد حيث **انخرط في زمرة من الأقران المنحرفين**، وتقليده للنموذج المميز لتلك الجماعة التي يحس فيها بالانتماء، يحس بالتماثل والتشابه، وهو ما يظهر في استعماله لضمير جماعة المتكلم "نحن": (كنت أصاحب المنحرفين والمتمردين، كنا نربي الكلاب ونخوف بهم التلاميذ)، (بقيت أذهب مع أصدقائي إلى الثانوية، نربي الكلاب، ندخن، نتخاصم مع الناس، ونقوم بمختلف المشاكل). (كنا نسرق، نتشاجر، نرمي التجار والمارة بالحجارة... ملطخين بالأوساخ).

تغيرت سلوكات عماد –طبقا لنموذجه–، من خلال مصاحبته لثلاثة أنواع من جماعات الأقران، وهو ما يفسّر تأثير جماعة الأقران في توجيه سلوك الفرد.

المجموعة الأولى، كانت مجموعة من المنحرفين المتسخين، ملطخي الجسم والملابس، كريهي الرائحة... والذين وصفهم أبوه "بالقاذورات": (تقول لي أمي: أنظر إلى حالتك كيف اصبحت، في حالة يرثى لها، ملطخ، متسخ... قلت لك لا تصاحب تلك الجماعة من الأقران)، (كان يصرخ أبي في وجهي ويقول لي لماذا تصاحب إلا القاذورات؟ أيوجد في مدينتنا إلا القاذورات؟). (أصدقاء متسخين، كريهي الرائحة، لا يستحمون، يرمون الناس بالحجارة، ويستنشقون الغراء).

المجموعة الثانية، كانت جماعة أقران أسوياء متوافقين، يشغلون أوقات في الهوايات: (صاحبت آخرين، ودخلت إلى نادي لرقص (Break danse)، كما أني كنت أتمرن على رياضة الجيدو) إلاّ أن انتماءه لتلك الجماعة كان مؤقتا: (توقفت بعدها عن الرقص، تركت مصاحبتهم، وصاحبت أصدقاء آخرين).

المجموعة الثالثة، وجد أنها هي الأوسط ما بين المجموعتين وهي الأمثل وتناسب مقامه، يصفها كالتالي: (اخترت أصدقاء، بالنظرة تظن أنّهم "أنانيش" أي مهتمين بمظهرهم الخارجي، يلبسون ثيابا جميلة ونظيفة، غالية الثمن، يمشطون شعرهم على طريقة الموضة، يستعملون عطورا جميلة وغالية الثمن... ولكن يتشاجرون مع الناس. نحن "أنانيش" بالنظرة، ولكن إذا حاول أحدهم معنا ننتقم منه مباشرة).

انظم عماد إلى زمرة المنحرفين لأنه كان يحس بانعدام الأمن وكان يحتاج إلى الحماية التي افتقدها في أبيه، فكان يرى فيهم الشجاعة والقوة على عكس ما كان يراه في أبيه من خيبة. وهو ما جاء في رده لأبيه لما منعه من مصاحبة رفقاء السوء: (قلت له: لا أستطيع مصاحبة نوع آخر من الأولاد، هذه هي ذهنيتي، لا أستطيع مصاحبة ولد خوّاف، ولد مهتم إلا بنفسه ومظهره "أنوش"، أنا أحب الأولاد الشجعان، الذين لا يخافون من شجار أو خصام، إذا احتجت إليهم يوما يُدافعون عني، ويخاصمون الناس من أجلي، أريد أصدقاء يقفون في صفي، ولا يتركون أحدا يضربني).

لتجأ أيضا إلى تربية الكلاب المتوحشة للحماية، وكوسيلة للدفاع عن نفسه: (كنت أربي كلبا كبيرا أسودا أنا وصديقي ... اشتريناه بمبلغ كبير ... كنا نخرجه في المساء نتجول به في الحي وخارجه. ولما يرى الآخرين أن لك كلبا كبيرا مخيفا مثله، لا يقتربون منك ويرهبون منك).

تطورت بعدها سلوكات عماد المنحرفة فبعدما كانت بدايات انحرافه، التشاجر مع الآخرين: (مرات يبدأ الشجار من نظرة ينظرها شخص إليك، تقول له لماذا تنظر إلي هذه النظرة؟ فيبدأ الشجار، ومرات نتخاصم مع فرد واحد ثم يأتي بشباب حيه، نأتي نحن أيضا بشباب حينا ونتشاجر ونبقى على هذا الحال) انتقل إلى استهلاك المخدرات: (الشجارات علمتني استهلاك المخدرات، فاستهلاكها يبعث في الأنفس الشجاعة، ويحجب عنها الخوف مهما كان الخصم)، ثم الادمان عليها: (كنت أستهلكها كثيرا، كنت آخذ حبتين باليوم لمدة شهرين، كنت متهيجا في تلك الفترة، اتخاصم، اسرق الهواتف، المال، حتى أنني لا أفيق إلا وأجد بحوزتي هاتفين والمال، لأنني لا أتذكر ما أفعله تحت تأثير المخدر. كنت أفرح بتلك الحالة لذلك كنت آخذها ثانية. يأتي بعدها الشخاص للبحث عن هواتفهم، فهم يذكرونني وأنا لا أذكرهم لما أكون مخدرا، يحاولون ضربي فيتوجب عليا أن أكون أيضا تحت تأثير المخدر كي أقوى على التصدي لهم، وضربهم بالسكين. وجدت نفسي في حلقة مفرغة باستهلاكها ولكنني لم أقوى على تركها).

تمكّن عماد من تحقيق ذاته من خلال بلوغ أهدافه المستقاة من جماعة الرفاق المنحرفة، (وصلت إلى الذروة في انحرافي، جربت كل أنواع المخدرات، تناولتها، استنشقتها، كما أني تعلمت على إثرها السهر في الملاهي الليلية مع الفتيات، وإقامة العلاقات الجنسية غير الشرعية، السكر معهن، تدخين الشيشة، الحشيش، المخدرات... بالإضافة إلى السرقة والاعتداء، الضرب بالسكاكين... لكني فخور بنفسي لأني قمت بكل الانحرافات في صغري) وهو بذلك تمّكن من وضع بصمة جانحة خاصة به (وضعت الآن لنفسي اسما وتاريخا، لست بحاجة إلى الشجار والاعتداء). ساهمت هذه البصمة في وضعه ضمن في إطار محمي والذي كان بحاجة إليه بانتماءه إلى الأسرة، فانتمائه لجماعة أقران

جانحة واستهلاكه للمخدرات وشجاره بالسكاكين يُعّد بمثابه حماية له من خلال ترهيب الآخر، وبالتالي يستطيع أن يعيش في أمن وأمان.

أبرزت عديد من الدراسات الارتباط القوي بين الجنوح في مرحلة المراهقة والانتماء إلى جماعة أقران جانحين، والتي بدورها تعطي للحدث تعزيزات اجتماعية جد قوية من خلال مصادقتها على السلوكات الجانحة، فيحس الجانح بالتدعيم والقوة، تكون له مكانة في الجماعة، كما أن التقبل من قبل الجماعة يكفي لاحساسه بالتعزيز.

من بين هذه الدراسات: الأبحاث الكلاسيكية لإيليوت (Elliott)، ويزانقا (Huizinga) وَأقيتون (Ageton) (1985) وأبحاث جسور (Jessor) وَجيسور (Jessor) حولالجنوح المكشوف ذاتيا، استهلاك المخدرات، السلوكات المنحرفة، فكان من مميزاتها الانتماء إلى جماعة أقران جانحة. (Born, 2006, p. 195)

يكون تأثير هذه الجماعة فعالا عندما تكون الأسرة جانحة أو يكون هناك ضعفا في المراقبة الوالدية، ومحيط أسري عدواني واندفاعي.(Born, 2006, p. 195) وهو ما ينطبق على حالة عماد وقصة جنوحه.

الحالة الثانية: أعاني من مشاكل كثيرة مع أبي.

يُعاني أمين من مشاكل لاتوافقية كثيرة مع أبيه، كان نتيجتها إيداعه بالمركز المتخصص في إعادة التربية، من أجل التخلص منه.

أمين شاب يبلغ من العمر 17 سنة. اشتكى به أبيه إلى مصالح الشرطة وأُودع إلى المركز بتهمة التعدي على الأصول، على إثر ضربه لأبيه وأعمامه أثناء الشجار.

طلبنا منه رواية قصة حياته بعد أيام من مجيئه إلى المركز، وافق خاصة وأنه كان بحاجة إلى معرفة معلومات حول سير المركز وحول زمن صدور الحكم في شأنه، فاستغل الفرصة للتساؤل ورواية قصة حياته.

قصة الحياة:

أنا أمين أبلغ من العمر 17 سنة. أمثّل الابن البكر في الأسرة، لدي أخوين وأخت صغرى. أخ وأخت من أبي وأمي، وأخ آخر من زوجة أخرى ولا يسكن معنا. يملك أبي طاولة لبيع الملابس، وأمي ماكثة بالبيت. أسكن مع أبي وأمي، أخي وأختي جدتي، وعماتي في بيت الورثة بحي موصوم ومشهور بالمتاجرة في المخدرات، السرقة والتعدي بمدينة سيدي بلعباس.

في أول المطاف كنا نعيش كأسرة ممتدة في نفس البيت ثم تمكّن أعمامي من شراء منازل وتركوا ذلك المنزل إلاّ أنّ أبي لم يتمكن من شراء منزل لأنّه صرف ماله في الانفاق على الأسرة الكبيرة، في حين كان يدرس فيه أعمامي، وقاموا بدراسات عليا تولوا على إثرها مناصب مهنية مرموقة مكّنتهم من تحقيق عيشة وحياة هنيئة لهم ولأبناءهم.

تطلق والديا لما كنت أبلغ من العمر تسع (9) سنوات، كنت أدرس في السنة الرابعة (4) ابتدائي. طلقها لمدة سنتين ثم راجعها، كان ذلك بسبب المشاكل بين أمي وجدتي. في تلك المدة تزوج من امرأة أخرى، وأتى بها إلى ذات

المنزل (الحوش، دائم المشاكل) الذي نعيش فيه. أنجب معها أخي الآخر، ثم طلقها ثانية لأنّها لم ترد البقاء معه، بعدها راجع أمي.

في مدة الطلاق، عشت بين جدتي الأبوية وبين أمي التي عادت لأهلها. كنت أراجع دروسي لوحدي، فلا يهتم أحد بمساعدتي في الدراسة، ورغم ذلك نجحت في شهادة التعليم الابتدائي بمجهوداتي. كنت أحفظ وأراجع دروسي بالشارع.

لما انتقلت إلى المتوسطة، تغير سلوكي وصرت أتغيب عن الدروس حتى أنّهم حوّلوني إل المجلس التأديبي لغياباتي المتكررة، ثم حوّلوني إلى متوسطة أخرى، وكررت نفس السلوك ثم توقفت نهائيا عن الدراسة. سئمت الذهاب إلى المدرسة لأن المشاكل كانت كثيرة في بيتنا، وكانت تؤثر سلبيا علي. لم أكن أتغذى ولا ألبس جيّدا، كما أنّ أبي لم يكن يشتري لي كثيرا من الملابس، فكنت أذهب إلى المتوسطة بحذاء ممزق وكنت أخجل كثيرا من أقراني.

كنت دائم التفكير والانشغال بطريقة أجني بها المال لشراء ملابس، محفظة... كنت أنسى الدراسة كلية، وأفكر فقط في الحصول على المال. توصلت في الأخير إلى الذهاب إلى العمل وترك الدراسة. اشتغلت في محل للملابس، ثم تركته وفكرت في القيام بالتكوين المهني من أجل الحصول على شهادة تمكنني من العمل في مطالة (Tôlerie). بدأت الدراسة في التكوين المهني والعمل عند خالي وأولاده كمتعلم (Apprenti)، إلاّ أنني تشاجرت مع أولاد خالي وكسّرت لهم سيارة بصخرة كبيرة فطردوني نهائيا من المحل، ولم أتحصّل على الشهادة.

أنا جد عصبي وسريع الغضب، يستفزني الأشخاص وأغضب. مثلا، أذكر أنّي تشاركت في العمل مع شاب وذلك بوضع طاولة لبيع السجائر، فتهمني بسرقة مبلغ من المال، فغضبت كثيرا وتشاجرت معه إلاّ أنّه هدّدني بسكين.

عملت أيضا كمسير موسيقى بالأفراح، فتشاجرت معه وضربني بسيف. ذهبت أيضا إلى العمل مع أبي إلاّ أنّه قدّم لي راتبا صغيرا فتركت العمل. مللت من تلك الترقيعات في العمل وتركت البحث عن العمل نهائيا، إلاّ أنّ مشاكلي وهمومي تفاقمت أكثر، لأنّ الفراغ يدفع إل القيام بالمشاكل، النزاعات، السرقة، تعاطي المخدرات وغيرها.

كان لأبي سيارة صغيرة، كنت آخذها دون علمه وأسوقها بدون رخصة السياقة بالليل، أصحب أصدقائي معي، نُشَغِل الموسيقى، ونمرح سوية. يكبرني أصدقائي بسنوات، هناك من هم في العشرينات، وآخرون في الثلاثينات. يتكلم أصدقائي في مواضيع مختلفة عن المواضيع الخاصة بشباب في سني، يتكلمون فقط عن المال وكيفية جمعه، السيارات، الخمر، المخدرات... لا أستطيع مصاحبة الشباب من سني لأن تفكيري لا يتلاءم مع تفكيرهم، تفكيري أفضل بكثير وأنا متفوق عليهم، كنت دائم الشجار معهم، لذلك أصبحت أفضل مصاحبة كبار السن. مثلا إذا أردت الذهاب إلى أي مكان: وهران، الجزائر العاصمة... يمكنني الذهاب ليس مثلهم عليهم مشاورة أهلهم والذهاب إلاّ برفقتهم، أنا أغامر، أنا متفوق، ومتطور أكثر منهم. ذهبت عدة مرات أنا وصديقي (صديقي يعمل كمسير موسيقى بالحفلات، كما أنّه يتاجر في الحشيش) إلى شاطئ البحر بوهران، ونمنا هناك دون علم أهلي.

أمضي كثيرا من وقتي مع أصدقائي، أتعلم منهم طرائق التفكير في مختلف الأمور والمستقبل، كما أستقي منهم تجاربهم وخبراتهم. يروون لي قصصهم مع الأصحاب، العمل وحتى النساء، وأحاول الاقتداء منهم كي أتجنب الوقوع في نفس المشاكل. كما تعلمت منهم شرب الخمر، استخدام الحشيش والمخدرات، حيث كانوا سندي عندما كنت أواجه المشاكل مع والدي ومازالوا كذلك. تعلمت منهم كذلك الضرب بالسيف والسكين. تعلمت تسيير الموسيقى بالحفلات من صديقي المقرب، وتركيب وبيع الأقراص المضغوطة الممنوعة (التي تحمل الأفلام الإباحية) إلاّ أنني توقفت بعدها من بيعهم بعد ملاحقة الشرطة لي عدة مرات ووجهت اهتمامي نحو السرقة، تعاطي الحشيش، المخدرات، الخصومات. أصبت عدة مرات بضربات بالسكاكين والسيوف في جسمي من جراء التخاصم تحت تأثير مفعول المخدر.

يعود سبب انحرافي وحالتي الراهنة إلى أبي، بل أبي وأمي. أمي ليست كالنساء، فأمي لا تحضّر لنا الطعام كباقي النساء، لا تغسل ملابسنا... أمي تصلح فقط للقيام بالمشاكل. كنت أعود من المدرسة أجد البيت مبعثرا، لا أجد طعاما، لما أبحث عن ملابسي فلا أجدها، فهي تضيعها، مرات لا تحضّر لنا القهوة رغم أنّها ماكثة بالبيت ولا تعمل. تمضي وقتها في الشجار مع عماتي وجدتي، تحشر أنفها في كل المواضيع، تمضي وقتها في الحديث عند الجيران، أو تذهب لبيت جدتي (أمها).

أمي غير عادية، أمي مجنونة، تخرج وتترك أبواب البيت مفتوحة، لا تراقب الأمور جيدا، تخرج وتترك الأواني فوق النار، كما أنّها تفتعل المشاكل، فلا تتركني وشأني، تمضي وقتها في النكد علي، تريد أن تجنني، تشاجرت ذات مرة مع زوجة عمي وكسّرت لها زجاج النوافذ، تشاجرت أيضا معي عمتي وضربتها بالمكنسة، أمي مريضة تضرب الأطفال. كما أنّها لا تتوقف عن سب وشتم أبي في حضوره وغيابه: لست برجل، فاشل، غبي، غير نشط...

كنت أتأثر كثيرا بالمشاكل التي تفتعلها أمي، وعلى إثرها أصبحت سريع الغضب والعصبية، فلما أدخل إلى البيت ولا أجد طعاما أغضب، فأخرج غاضبا إل الشارع وأتشاجر مع أول شخص ينظر إلي.

وأمّا عن أبي فأعاني من مشاكل كثيرة معه، وهو سبب قدومي إلى الم.م في إعادة التربية، أظل في نزاع معه، نتخاصم كثيرا ثم ينادي عمي ليُدعمه، فأجد نفسي في نزاع معهم الاثنين.

أبي يشرب الخمر، يستهلك الحشيش، ويتعاطى المخدرات. يصرخ كثيرا ولا يجيد القيام بأي شيء في المنزل، لا يستطيع تصليح شيء معطل بالبيت. خارج البيت أيضا لا يستطيع الدفاع عن نفسه. عنده طاولة يبيع فيها الملابس، في كل مرة يسرقونه ولم يستطع حتى من وضع حل لمشكلته، كل ما يجيده هو الصراخ في البيت كالمرأة، يصرخ كثيرا على أمي، تجيبه بالصراخ هي أيضا لأنّها لا تفهم، فتجدهم طوال اليوم متنازعين ومتشاجرين من أجل تفاهات، والديا مجانين وتافهين.

أبي لا يفهم ويطبق فقط ما يقوله له إخوانه ظنا منه أنّهم مثقفين بما أنّهم جامعيين. أنا أرفض هذا الوضع، وقلت له مرارا أنّي ذكي وأفهم جيدا، ولا أسمح لأحد أن يوّجه تصرفاتي. أبي لا يستطيع أن يتّخذ قرارا لوحده، فأي قرار حتى وإن كان بسيطا يستشير فيه إخوانه. في كل ظرف يأتي إخوانه إلى البيت ويحاولون فرض رأيهم علينا، حتى أنّي خاصمتهم كلية. يسالني لماذا أنا على هذا الحال، وهو لا يستطيع اتّخاذ قرار بسيط لوحده، فإخوانه الذي يستشيرهم في كل الأمور يسيّرون حياتهم لوحدهم، وكل واحد منهم قائم على بيته وأبنائه، كما أنّهم يقدّمون لأبنائهم المال، يشترون لهم السيارات، أمّا أنا فلم يقدّم لي والديا أي شيء، ولم يتركونني أقوم بأي شيء، زد على ذلك يفتعلون المشاكل ويُعكرون حياتي.

يطلب مني أبي أن أعيش عيشة بائسة مثله، يقول لي: "اصبر وعش مثلنا فقيرا". أنا أكره وأمقت تفكيره. كل يوم يذهب بعربته، يبيع الملابس البسيطة، ثم يعود في المساء إلى البيت، يُدخل عربته إلى فناء المنزل. يجلس أمام باب المنزل، يستهلك حشيشه دون القيام بأي شيء؛ هزيل الجسم، لا يجيد القيام بأي شيء حتى مشاهدة التلفاز، لا يستطيع تتبع فيلم أو قصة معينة...

أبي غبي أخذه أخوه عند مقاول ودفع له مبلغا كبيرا من المال ثم نصب عليه المقاول. يشرب الخمر ويأتي لمشاجرتي، فكل من يشرب الخمر، يتعاطى المخدرات والحشيش يصبح عديم الفهم، يطبق كل ما يقوله له إخوانه والناس، أبي إنسان ناقص، ثقيل الفهم، حتى عمي الكبير قال لي أنّ أبي ناقص عقل. أبي ليس بإنسان.

أبي لا يتقن التحاور مع الآخرين، لأنّه لا يقبل فكرة الآخر بل متمسك بالفكرة التي برأسه، اضطررت لضربه عدة مرات من جراء تصلب رأيه. ضربته مرة بمرشة الحمام حيث أني وددت الاستحمام ولما بدأت بدأ يصرخ ويقول لي اخفض من شدة الحنفية، فخرجت مباشرة وضربته بالمرشة، لأنّي سبق لي وأن قلت له لما أود الاستحمام لا تزعجني بأوامرك إلاّ أنّه لم يقتنع ولم يأخذ بما قلته له لذلك ضربته كي لا يُعاود الكرّة. ضربته مرة أيضا بسكين... لذلك أحاول تجنب التفاعل معه، وأظل بالشارع.

كنت أمضي وقتي عند جدتي في الريف مع أبناء خالي لأنني لا أقوى على العيش في ذلك المنزل، ففي منزلنا لا أستطيع الاستراحة ولا الاطمئنان، لا أتمكن من النوم جيدا، لا أستطيع مشاهدة التلفاز أو تتبع فلم بهناء، لا أستطيع الاستماع إلى الموسيقى. بالإضافة إلى مشاكل أبي وأمي، يأتي أعمامي إلى المنزل لافتعال المشاكل وينصرفون.

كنت أدخل إلى منزلنا إلاّ للنوم. أدخل على الساعة الثانية (2) صباحا ومرات حتى الساعة الرابعة (4). لا يهتم والديا بوقت دخولي إلى المنزل بل يفضلون أن أبق في الشارع، حيث أنّهم يغلقون الباب ورائي ويقولون لي: اذهب علينا، اذهب ودبّر شؤونك لوحدك. كنت أنام بالشارع، بعدها اضطررت إلى النوم بالبيت لأنّ حيّنا جد خطير، واعتدوا عليا بالسيوف عدة مرات بالليل.

هل يسمى هذا أبا؟ هل يطرد الأب ابنا قاصرا من البيت ويعلم أن الحي الذي يسكن فيه جد خطير؟ وأمي تسانده في ذلك وتسبني معه أيضا. نتيجة لهذه التصرفات أصبحت أضربه.

وهذه المرة الأخيرة، كان يجلس بجانب الباب هو وإخوته ويشربون الخمر معا، ولما أردت الدخول إلى المنزل مسكني، قلت له لا تمسكني، فمسكني بشدة حتى آلمني، فضربته، ولما ضربته ضربني عمي، ثم ضربني مجددا الاثنين معا (يُشير إلى كدمات وآثار الضرب في وجهه ويديه)، ثم ذهب إلى الشرطة ليشتكي بي ورافقته أمي كذلك. كما أدخلوني العام الماضي أيضا إلى المصحة العقلية. مكثت هناك مدة عشرة (10) أيام ثم سرّحني الأطباء لما وجدوا أنّي لا أعاني من مريض عقلي.

التحليل:

تبين هذه الحالة العلاقة بين الجنوح والجو غير السوي السائد في العائلة، فهي صورة لعائلة متفككة، أين نلاحظ غياب الأدوار البسيطة للأبوين. ولا نجد أبسط العلاقات السارة الموجودة في أغلب العائلات.

كان يعيش أمين داخل أسرة ممتدة متكونة من أسرتهم المصغرة، بالإضافة إلى الجدة، الأعمام وأسرهم المصغرة والعمات. ثم بعد سنوات، وبعد وفاة الجدة، استقل كل واحد بمسكن خاص له، وبقيت أسرة أمين المصغرة تسكن بنفس المنزل (منزل الورثة كما سماه أمين).

عائلة أمين مضطربة وغير مستقرة، مليئة بالخصومات والنزاعات. تطلقا والداه وعمره 9 سنوات. عاش تلك السنوات متأرجحا بين منزلهم مع الزوجة الجديدة، ومنزل الجدة، مع أمه والأخوال. طلق أبوه الزوجة الثانية ثم راجع أمه إلاّ أنّه لم يكن حلا لانتهاء المشاكل ببيتهم، بل استمرت المشاكل وتنوعت بين صراعات بين الأب والأم، الأم والعمات، الأم وزوجة العم، ثم الأم وأمين، الأب وأمين، الأعمام وأمين...

يظهر اختلال العلاقات كالتالي:

– **العلاقة بين الأب والأم متوترة ومتهيجة**، نسبة لما جاء في رواية أمين أنّ والديه غير قادرين على التحاور فيما بينهما، يفقدون منطق المناقشة والاصغاء إلى الطرف الآخر، يُحاول كل طرف فرض رأيه والتغلب على الآخر عن طريق الصراخ، أي يُحاوّل كل واحد تخويف الآخر وفرض رأيه. وهكذا يصفهم أمين: (أبي يصرخ كثيرا على أمي، تجيبه بالصراخ هي أيضا لأنّها لا تفهم، تجدهم طوال اليوم متنازعين ومتشاجرين من أجل تفاهات، إنّهم مجانين وتافهين).

لوكن يذكر كذلك أنّ والداه يتفقان على رأي واحد لما يكون القرار ضده، يقول: (يطرد الأب ابنا قاصرا من البيت ويعلم أن الحي الذي يسكن فيه جد خطير؟ وأمي تسانده في ذلك وتسبني معه أيضا). يتشابه ويتوافق الوالدين في عدم تحملهما لمسؤولية الابن وعدم تحقيقهما لسلطتهما الوالدية، فأين الحماية، والحب والأمن والمراقبة... في سلوكاتهما.

أجاب الوالدين (من خلال المقابلة التي أُجريت معهما) أنّ أمين شقي ومتمرد ويتخلصون منه خارج البيت من أجل المحافظة على الهدوء ولراحتهما، وبالتالي، فكّر الوالدين بأنانية وبانعدام المسؤولية الوالدية تُجاه ابنهما ويطردانه من البيت ليلا.

– **العلاقة بين أمين وأبيه مشحونة، متفجرة، لا تطاق:** يظهر في رواية أمين أنّ علاقته بأبيه متوترة جدا، ومشحونة، وانفجرت برفع دعوة قضائية من الأب ضد أمين، يقول: (أعاني من مشاكل كبيرة مع أبي، وهو سبب قدومي إلى الم.م. في إعادة التربية)، وهذه الأخيرة وحدها تُفسّر نوع العلاقة. لا يرفع شخص دعوة قضائية ضد طرف آخر إلاّ إذا أحسّ بالخوف منه أو أراد الانتقام منه، وغالبا ما تكون ضد شخصين أجنبيين على بعضهما البعض، وتخلو علاقتهم من الحب والحنان، بل يملؤها الكره وحب الانتقام، ولا تكون بين أشخاص بينهما علاقات وديّة.

يذكر أمين أنّه ضرب والده عدة مرات قبل رفع والده الدعوة القضائية ضده: (ضربته عدة مرات)، وتفسّر أيضا علاقة غير سوّية بين الابن والأب، فكيف يتعدى الابن على الأب ويضربه، أين مكانة الأب، أين احترام الأب، أين محبة الأب؟ (سنحاول شرحها لاحقا)

– **العلاقة بين أمين وأمه مستفزة أيضا:** أمين لا يُطيق أمه، يتكلم عنها وكأنّه يتكلم على خصم أو عدو. ظهر في حديثه عنها إلاّ التصرفات السلبية، وهو ما يُفسّر نوع العلاقة الباردة الموجودة بينهما. لم يذكر أمين حبها وعطفها ورحمتها وأمانها لأنه غير موجود، بل ذكر إعاقتها لحياته اليومية، وتأثيرها السلبي على نموه وتطوره. يقول: (تفتعل المشاكل، فلا تتركني وشأني، تمضي وقتها في النكد عليا، تريد أن تجنني). يعي أمين بتأثيرات العلاقة المستفزة بينه وبين أمه أنّها تزيد من فقدانه لأعصابه وتؤثر على صحته النفسية حتى أنّه ذكر أنّه جد عصبي من وطأة المشاكل والصراعات داخل الأسرة.

ذكر أمين في العبارة السابقة أنّها تريد أن تُجنّنه، وتوافق ذلك مع إدخالهم له إلى المصحة العقلية: (أدخلوني العام الماضي أيضا إلى المصحة العقلية. مكثت هناك مدة عشرة (10) أيام ثم سرّحني الأطباء لما وجدوا أنّي لا أعاني من مريض عقلي).

يظهر أنّ والدة أمين ووالده يُحاولون في كل مرة الهروب من مسؤوليتهم بالتخلص منه، السنة الماضية أدخلوه إلى المصحة العقلية والسنة الموالية إلى المركز المتخصص في إعادة التربية. وهو ما يُفسّر عدم قدرتهم على التحكم والسيطرة على سلوكات أمين، وبالتالي الهروب منها.

– **العلاقة بين أمين وأعمامه مضطربة أيضا:** تخلو العلاقة بين أمين وأعمامه من الاحترام، التفاهم والحب وكل ما هو ميزة إيجابية، نلاحظ غياب التسلسل الهرمي، فلا للأب والأعمام مكانة الكبير ولا لأمين مكانة الصغير. الصغير لا يحترم الكبير والكبير لا يوقر الصغير. والاثنين في كفة واحدة. ويستنجد الأب بإخوته من أجل التغلب على ابنه، يقول: (أتخاصم مع أبي ثم ينادي عمي ليدعمه، فأجد نفسي في نزاع معهم الاثنين)، يقول أيضا: (يأتي إخوانه (الأعمام) إلى البيت ويحاولون فرض رأيهم علينا، حتى أنّي خاصمتهم كلية)، وفي موقف آخر: (لما ضربته (الأب)، ضربني عمي، ثم ضربني مجددا الاثنين معا).

– **العلاقة بين الأم والعمات، الجدة وزوجات الأعمام أيضا متوترة:** لم يُميّز التوتر علاقة الأم مع ابنها ومع زوجها بل علاقة الأم متوترة ومتهيجة مع باقي أفراد العائلة الكبيرة. فهي في صراع مع والدة الزوج، أخواته وزوجات أخيه. يقول: (تمضي وقتها في الشجار مع عماتي وجدتي)، (تشاجرت مع زوجة عمي وكسرت لها زجاج النوافذ، وتشاجرت مع عمتي وضربتها بالمكنسة).

نشأ أمين في أسرة مضطربة، لا يستطيع أن يتكون فيها سويا، وهو ما يُفسّر شخصيته الجانحة. كون الأسرة دينامية علائقية، وهي مكان التبادلات العاطفية، والبيئة القاعدية التي تتبلور فيها شخصية الأفراد، وذلك من خلال التنشئة

الاجتماعية التي يقدّمها الوالدين، وبتأثير التفاعلات بينهم وبين أبناءهم. يؤثر نوع العلاقات الأسرية على بناء شخصية الأبناء، حيث يُؤكد مينيشان (Minuchin) والنسقيون أنّ "الطفل المضطرب يُعتبر عرض لعائلة مضطربة الوظيفة، وإذا أصبح نظام الأسرة عاديا يختفي العرض" (Bellemare, 2000, p. 90)

ويجزم النسقيون أمثال ويكلاند (Weakland)، جاكسون (Jackson)، واتزلويك (Watzalawick) ومينيشان (Minuchin)، أن "الجنوح ما هو إلا عرض لأسرة مضطربة، وفهم الجنوح يعود إلى فهم النسق الأسري لهذا الجانح والتفاعلات داخل الأسرة، ما بين الزوجين، الزوجين والأولاد، الاتصال، كذلك الممارسات والأساليب التربوية". (Ausloos et al., 1986, p. 149-150)

كما أبرزت دراسات فارينقتون (Farrington) ما بين 1992 و 1997 الطولانية مدى تأثير العوامل الأسرية على الأفراد، الصراعات بين الأولياء، الانفصال بين الزوجين وغياب الأب فكلها عوامل تُنبِّئ بالجنوح في سن المراهقة وحتى في سن الرشد. (Born, 2006, p. 93-94).

يظهر أيضا **شلل في العلاقة الحميمية طفل– أم وطفل– أب، وانعدام للعلاقة الثلاثية أب–أم–طفل**. لم يذكر أمين أي علاقة إيجابية بينه وبين والديه، لم نلاحظ كذلك أثر للعلاقة الحميمية، علاقة التواطؤ التي تُميز العلاقة بين الطفل وأمه، حتى في السنوات الأولى من عمره.

كانت الأم بعيدة كل البعد النفسي عن ابنها، كما زاد الطلاق في التفريق وإبعاد المسافة بين الأم وطفلها، حيث عادت الأم إلى بيت أهلها ومكث أمين عند أبيه، ولم يكن يتردد إلا مرات إلى منزل جدته أين تتواجد أمه. فلم تحافظ الأم على علاقة حميمية مع ابنها، حيث يظهر البرود في العلاقة طفل–أم.

أظهر أيضا إحساسه بالوحدة النفسية رغم أنّ والديه على قيد الحياة، وظهر ذلك عندما تكلم على الدراسة والمراجعة: (كنت أراجع دروسي لوحدي، فلا يهتم أحد بمساعدتي فالدراسة... كنت أحفظ وأراجع دروسي

بالشارع). حيث أنه لمس الفراغ والغياب الوالدي في الاهتمام والرعاية المعنوية والمادية. ذكر إهمال أمه في أداء واجباتها المنزلية الأساسية كالطبخ، غسل الملابس، المحافظة على البيت... كما ذكر قصور إنفاق والده عليه لدرجة إحساسه بالخجل أمام زملاءه: (لم أكن أتغذى، ولا ألبس جيدا، كما أنّ أبي لم يكن يشتري لي كثيرا من الملابس، فكنت أذهب إلى المتوسطة بحذاء ممزق وكنت أخجل كثيرا من أقراني). لم يُرجع قلة الانفاق إلى فقر أبيه بل لعدم الاهتمام به لأنه ذكر أن والده كان ينفق على الأسرة الممتدة، عوض الاهتمام بأسرته المصغرة التي يتوجب عليه الانفاق عليها.

كما أنّه دائم الصراع مع أبيه: (أعاني من مشاكل كبيرة مع أبي، يطرده ليلا من المنزل وهو قاصر، ويُصرح أنه سبب انحرافه: يعود سبب انحرافي وحالتي الراهنة إلى أبي، بل أبي وأمي).

كلها علامات تدل على غياب الحب والحميمية في العلاقات أم – طفل / أب- طفل، وبالتالي ينعدم وجود العلاقة الثلاثية أب-أم-طفل، وهو ما شكل خللا في تخطي أمين لمشكلة أوديب والتماهي مع الأب وتشكيل الأنا الأعلى والضمير الخلقي. أي لم يتمكن أمين تكوين أنا أعلى سوي لعدم حله لعقدة أوديب والذي ظهر في شخصيته الجانحة واختراقه للقانون.

كوّن أمين أيضا **صورة سلبية للوالدين**، حيث يظهر ذلك من خلال وصفه لهم بمرادفات سلبية، كما تظهر عليه أيضا ملامح الاحتقار عند تكلمه عن أبيه: (أبي غبي، أبي لا يفهم، أبي ناقص عقل، أبي لا يستطيع الدفاع عن نفسه، لا يستطيع حل مشاكله، مجنون وتافه، لا يتقن الحوار مع الآخرين...) بل جرّده حتى من مظاهر الانسانية (أبي ليس بإنسان).

تعتبر الصورة تمثيل عقلي لموضوع غائب، وهي صورة مستدخلة ومدمجة بداخل الذات، والتي يستطيع الطفل استحضارها متى احتاج إليها.

يستدخل الطفل صورة الأب أولا من الصورة التي تمتلكها الأم عن الأب، أي كيف ترى الأم الأب. في هذا السياق يذكر أمين وصف أمه لأبيه: (لا تتوقف عن سب وشتم أبي في حضوره وغيابه: لست برجل، فاشل، غبي، غير نشط...)، وهي نفس المفردات التي استعملها أيضا أمين أثناء وصفه لأبيه.

كما على الأب أيضا أن يعمل على أن يكون موجودا كأب بالنسبة لابنه، عليه أن يملأ مكانة الأب. وهو ما نلاحظ غيابه بالنسبة لأب أمين.

مشاركة الأب في العناية منذ السنوات الأولى تسهّل للطفل التعرف المبكر للصورة الجيدة للأب. فالأب هو الذي يخرج الطفل من حالة اللاتمايز ويساعده على التعرف والوعي بالعالم المحيط. كما يدعّم ويقوي الثلاثية (أب-أم-طفل)، وتأخذ صورة الأب معناها في حل مشكلة أوديب.

تظهر كذلك الأم في صورة سلبية من خلال حديث أمين عنها: (أمي تصلح فقط للقيام بالمشاكل، تمضي وقتها في الشجار، تحشر أنفها في كل المواضيع، أمي غير عادية، أمي مجنونة، تفتعل المشاكل، أمي مريضة، تضرب الأطفال، لا تتوقف عن سب وشتم أبي...).

هذه الصور السلبية التي مثّلت والدي أمين جعلته محروما من الأب والأم، حيث أن لكل مكانة اجتماعية "أب"، "أم"، "والدين" دور يترتب عليها "أبوة"، "أمومة" و"والدية" (parentalité)، وإذا اختل الدور المحدد لتلك المكانة فقد الفرد مكانته الاجتماعية.

بعدما فقد الأب مكانته الاجتماعية، أصبح مجرد خصم بالنسبة لأمين، حتى وصل بأمين الأمر إلى التعدي على أبيه واستعمال العنف معه. ذكر أمين في عدة مواقف عدوانيته وضربه لأبيه: (ضربته عدة مرات. ضربته بمرشة الحمام حيث أني وددت الاستحمام ولما بدأت، بدأ يصرخ ويقول لي اخفض من شدة الحنفية، فخرجت مباشرة وضربته

بالمرشة، ضربته مرة بسكين...)، كما أنّ سبب قدومه إلى المركز المتخصص في إعادة التربية كان: التعدي على الأصول، لما تشاجر مع أبيه وأعمامه وكان الضرب موجها من الطرفين.

أمين لا يرى أباه كأب، حيث يتوجب عليه احترامه وتقديره، كما هو متعارف عليه في الثقافة الأبوية المبنية على طاعة الأطفال للأب. لم تتشكل عنده صورة الأب، لأنه لم يقم بوظيفته الرمزية، لم يستطع أن يكوّن العلاقة العاطفية الثلاثية أب–أم–طفل، لم يتدخل في عقدة أوديب، لم يحافظ على علاقة حميمية مع طفله، لم يحمِ ابنه، لم يراقبه، لم يوفر له احتياجاته، كان دائما مهملا لابنه... لذلك لم يستطع أمين أن يتصوره كأب، بل يعتبره كمنافس ويتعدى عليه في كل مرة. يعترف أيضا في قوله: (هل يسمى هذا بأب؟ هل يطرد الأب قاصرا من البيت ويعلم أن الحي الذي نسكن فيه جد خطير، وأمي تسانده في ذلك وتسبني أيضا، نتيجة لهذا الفعل أصبحت أضربه). حيث أنّه يفسّر ضربه لأبيه كرد فعل لتهديد أمنه، وهو ما تؤكده كلاين (Klein): "إذا هُدِّد الأمن الفرداني تستيقظ المقاومة والمشاعر العدوانية". (Klein, s.a, p12)

نلاحظ أيضا من خلال سرده **غياب التأطير الأبوي**، حيث تتولى السلطة الأبوية تأطير الأبناء حتى يتمكنوا من الاندماج في المجتمع الذي ينتمون إليه. يكون ذلك من خلال تمثيل دور السلطة والقانون، وعملية نقل المعايير والقيم السائدة في ذلك المجتمع، ومنه يتعرف على دوره ومكانته الاجتماعية.

لا يستطيع أب أمين أن يكون رمزا للقانون، كونه يخرقه من جهة، من خلال تعاطيه للممنوعات: الحشيش والمخدرات: (أبي يشرب الخمر، يستهلك الحشيش ويتعاطى المخدرات). كما أن صورته مشوهة أمام ابنه، فلا يمثل نموذجا للقوة حتى يتبعه ابنه: (خارج البيت لا يستطيع الدفاع عن نفسه)، بل يراه مخذولا وتافها لا يستطيع اتخاذ قرار بسيط. يراه غبيا وناقص عقل: (أنا أكره وأمقت تفكيره – أبي غبي – أبي ناقص عقل، ثقيل الفهم).

كما أنه لا يضع قوانين تحكم البيت، ولا يساهم حتى بشكل ضمني في عملية اكتساب الطفل للقوانين. يقول روزينزفارق (Rosenczveig): "يلعب الوالدين وظيفة مفتاحية في عملية اكتساب القانون من طرف أطفالهم، وذلك من خلال ألفاظهم التلقائية أو من خلال سؤالهم لهم، يُثَبِتون القانون والمرجعيات في نظر الطفل. تتطور هذه الخطوة في وقت مبكر من عمر الطفل سواء بشكل ضمني أو صريح. يُعتبَر هذا الوظيفة البنّاءة أسّاسية لتطور شخصية الطفل، فيتعلم التّحكم في رغباته، احترام الآخر، والتعايش معه. بالإضافة إلى احترام قواعد المجتمع الذي ينتمي إليه والذي سيُمَكِّنُه من الاندماج فيه" (Rosenczveig, 1992, p183)

كما أنّ هناك **فشل في تحقيق الحماية، المراقبة والأمن**، حيث يعتبر الأمن من الحاجات الأساسية، وهو يمثل المستوى الثاني في هرم ماسلو للحاجات، فمن دونه لا يمكن له أن يعيش الفرد حتى بتوافر كافة الحاجات الفيسيولوجية فهذه الحاجات هي حاجات للحفاظ على وجوده مثل أمان ممتلكاته الشخصية والأمان الوظيفي والأمان المالي. (موسى، 2002، ص375).

يفتقد أمين للحماية الوالدية حيث يساهم والديه في تهديد أمنه، يطردانه في الليل من المنزل إلى شارع موصوم بالجريمة والانحراف ونتيجة لهذا الفعل جرّد أمين أباه من وظيفة الأبوية، فمن خلال تخليه عن دوره في تحقيق الأمن فقد

مكانته كأب بالنسبة لابنه: (هل يسمى هذا بأب؟ هل يطرد الأب قاصرا من البيت ويعلم أن الحي الذي نسكن فيه جد خطير، وأمي تسانده في ذلك وتسبني أيضا).

يظهر أيضا **أسلوب الإهمال في مجال المراقبة**، حيث علم والديه **بتركه للمدرسة** رغم أهميتها البالغة في تعليم، تدريب واندماج الطفل، بما أنها ثاني مؤسسة اجتماعية تتكفل بتنشئة الأفراد؛ علما بغياباته المتكررة حيث أنه حوّل إلى المجلس التأديبي الذي أمر بتغيره للمتوسطة، كرّر أمين نفس السلوك إلى أن ترك الدراسة نهائيا وهو ما يبين انعدام الإشراف الوالدي والاهمال التام واللامبالاة بمستقبل ومصير الابن: (لما انتقلت إلى المتوسطة، تغير سلوكي وصرت أتغيب عن الدروس حتى أنهم حوّلوني إلى المجلس التأديبي لغياباتي المتكررة، ثم حوّلوني إلى متوسطة أخرى، وكررت نفس السلوك إلى أن توقفت نهائيا عن الدراسة).

ويعتبر ترك المدرسة مبكرا من مؤشرات الانحراف، ويُعتبر عدم تكيف الطفل والمراهق بالمدرسة من المتغيرات المهمة المرتبطة بالجنوح لأنّ درجة هذا اللاتكيف تُنظِّم ردود أفعاله نحو معلميه. كما أنّ عديدا من الجانحين قد فشلوا في تجربة الإندماج. و هذا الفشل ليس بالضرورة راجع لعيب في الذكاء لكن غالبا ما يرجع لنقص في الدافع، الذي يدفعه للبحث التعويضي عن هوّية من خلال إنجاز النشاط الجانح. (Blatier, 1999, 147)

ذكر أمين أنّ والداه غير مبالين به، ولا يمنعانه كما أنه يفعل كل ما يحلو له: (يمكنني الذهاب إلى أي مكان: وهران، الجزائر العاصمة... دون مشاورة أهلي- ذهبت عدة مرات أنا وصديقي إلى شاطئ البحر بوهران وقضينا الليلة هناك دون علم أهلي). من خلال طرحه أيضا يظهر أن أمين كان يخالط رفقاء سوء وأكبر منه سنا إلا أن والديه لم يمنعانه من مصاحبتهم رغم أن هذا يشكل خطرا عليه.

يقول ماغسلي (Marcelli) تساهم حراسة الطفل، مراقبته ومنعه من عدة أفعال تُسيء إليه، تفي تحسيس الطفل بالأمن والأمان وتبعث في نفسه الثقة وفي والديه، فيتحرك بكل حرية وهو مُدرِك أنّه إذا اقترب من خطر فإنّ والديه

سيمنعانه منه. كما أنّ المراقبة الفعالة تُشارك في خلق اتصال جيد وتعلق قوي بين الوالد وابنه، ومنها يكتسب الطفل مراقبة رغباته التي تُخرِجه من الوحشية إلى الانسانية. (Marcelli, 2004, p3)

عندما **يغيب التأطير الوالدي تتولى جماعة الرفاق عملية التأطير**، فإما التنشئة أو التهميش، حيث تساهم في اكساب الفرد سمات شخصية خاصة بنمط الجماعة التي ينتمي إليها، من خلال التماهي مع أفراد الجماعة. ففي جماعة الرفاق، يتقاسم أفرادها أحاسيسهم وانفعالاتهم، تجاربهم وخبراتهم، يُديرون مشاكلهم وضغوطاتهم، كما يتوحدون في مواقفهم وسلوكاتهم. وتختلف جماعة الرفاق باختلاف أفكارها، اهتماماتها و أهدافها.

تتكون جماعة رفاق أمين من مجموعة من المنحرفين، كبار السن: (يكبرني أصدقائي بسنوات، هناك من هم في العشرينات وآخرون في الثلاثينات. يتكلم أصدقائي عن مواضيع مختلفة عن مواضيع الشباب من سني، يتحدثون عن المال وكيفية جمعه، السيارات، الخمر والمخدرات... لا أستطيع مصاحبة شباب من سني لأن تفكيري لا يتلاءم مع تفكيرهم...)

يذكر أمين أنه يصاحب كبار السن وأن مواضيعهم مختلفة عن مواضيع الشباب من سنه، فبالنسبة له تعلم خبايا الحياة معهم لذلك لا يستطيع مصاحبة أصدقاء من سنه. بالنسبة له هم أكثر حرية مثله كونه لا يعرف المنع من والديه مقارنة مع صغار السن: (نذهب معا إلى أي مكان يخطر ببالنا دون مشاورة أهلنا)، يقومون بمخالفات جماعية: (آخذ سيارة أبي دون علمه وأسوقها بدون رخصة في الليل مع أصحابي، نشغّل الموسيقى، نلهو ونمرح معا).

ساهمت جماعة رفاق أمين في تكوين شخصية جانحة بالتماهي مع النموذج الجانح (الذي يمثله أفراد جماعته) والتي توفرت فيهم خاصية الحب، الذي ظهر في سرده أو من خلال تغير ملامح وجهه ونبره صوته إلى حالة توحي بالبهجة والفرح. وجد فيهم القبول والتفهم الذي فقده في أسرته. أحس معهم بالانتماء الذي كان يفتقر إليه، وجد

فيهم القوة والشجاعة التي كان يبحث عنها في أبيه ولم يجدها. كما أعطوه (أي أصدقاءه الكبار) شعور وهمي أنه كبير وناضج عن الأصدقاء الآخرين من نفس سنه.

تعلم منهم في شرب الكحول والمخدرات، السرقة، الضرب بالأسلحة البيضاء، وتوهم من عندهم أن الاعتداء على الآخرين نوع من الشعور بالعظمة والكبر.

أكّد ثيبولت (Thibault) من خلال دراسته للتأثير السلبي للأقران (الجانحين) والتأثير الإيجابي للأقران (الأصدقاء الآخرين) على التأثير البارز للنوع الأول من الأقران. ووجد لوبلو (LeBlanc) وبيرون (Biron) أنّ الارتباط بين الجنوح والاتصال المنتظم بين الأقران الجانحين هو 0.47، حيث أنّ الجانحين الجدّيين هم الأكثر تعلقا بأصدقائهم الجانحين. ويلعب تقليد النموذج دورا أساسيا في ارتكاب الجنح وهذا كما جاء في أبحاث فالدمان (Feldman). (Blatier, 1999, p. 154)

الحالة الثالثة: أبي لا ينهاني عن السرقة ... إذن أتابع مسيرتي في السرقة وأثابر عليها.

اختار هشام هذا الشعار لمسيرته المنحرفة، كي يُخفف من تأنيب ضميره له، فهو يسرق ويتفنن في السرقة مرتاح البال.

هشام شاب يبلغ من العمر 16 سنة. أودع بالمركز المتخصص في إعادة التربية بسبب اشتراكه مع عصابة من المجرمين الراشدين في سرقة منزل.

وافق على حكاية قصة حياته لنا بكل فرح، وبالرغم من موافقته إلا أنه كان يزيف قصة حياته الحقيقية.

استدعى العمل معه أكثر من 14 مقابلة، لطبعه الفكاهي، المراوغ، ولتزييفه للحقيقة، فكنا في كل مرة نكتشف شيئا جديدا عنه وننفي ما قد قيل وزُيّف من قبل. كما أنه كان يتجنب الحديث في بعض المواقف الحساسة كموت أبيه.

قصة الحياة:

أنا هشام أبلغ من العمر 16 سنة. أسكن بدائرة من دوائر سيدي بلعباس. أحتل المرتبة الثالثة (3) بين أخواتي، وأُمثِل الأخ الوحيد. أختي الكبيرة تبلغ من العمر 23 سنة وهي متزوجة، أختي الثانية تبلغ من العمر 20 سنة تركت الدراسة بالثانوية وهي ماكثة بالبيت، تلي مرتبتي، ثم في الأخير تأتي مرتبة أختي التي تبلغ من العمر 5 سنوات.

قبل زواج والدّيا، كان يسكن أبي ببيت والديه المتوفيين. لما تزوج من أمي طردوه من المسكن، ونصبوا عليه وباعوا المسكن دون علمه، وحرموه حتى من حقه في الإرث. استنجدت أمي بأخيها، أسكنها بمنزله سنوات لكنّها سئمت وأرادت أن تستفيد من مسكن خاص. خرجوا للشارع ونصبوا خيمة واستقروا بها حتى تحّل مصالح البلدية مشكلتهم.

في تلك الشهور ولدتني أمي، اضطرت لأن تُسلمني لزوجة خالي كي تربيني، لأنّ حالة الخيمة كانت مزرية وخافت عليا من الأمراض والأوبئة.

مكثوا سنتين على ذلك الحال وأبي رافض أن يشتكي إلى السلطات، انفجرت أمي وذهبت إلى رئيس الدائرة ليحُل لنا المشكلة، قامت بفوضى كبيرة إلى أن قدّموا لنا قسما بمدرسة ابتدائية. سكنّا به سنوات واسترجعتني أمي من بيت خالي إلى أن أرغمونا على الخروج منه لأنّ المدرسة احتاجت إلى ذلك القسم. احتجّت أمي من جديد إلى أن أعطونا قطعة أرض، لم نتمكن من بنائها لأنّ تكاليف البناء غالية جدا. قامت أمي بصفقة مع امرأة من دائرتنا، أعطيناها قطعة الأرض وأعطتنا بيت رث به غرفتين وكوخ وفناء صغير، ثم استولت علينا صاحبته من جديد وسلبتنا نصف المسكن وتركت لنا غرفتين فقط، حتى أدخلنا القضية إلى القضاء ولازالت قضيتنا عالقة.

استغلتنا لأننا كنا بحاجة إلى المسكن، كانت حالته مزية، مبني بالطوب فقط، بدون طلاء، كما أنّه مليء بالثقوب من الفوق. في الشتاء، ننام ثم نستيقظ بفراشنا مبلول بالمطر. منزلنا الذي نقطن به غير لائق حتى لعيش حمار. لما نطلب من أبي التدخل يطلب منا حمد الله وشكره لأن عديد من الناس لم يجدوا حتى مثله للعيش.

كان أبي يشتغل بشركة عاديا يتقاضى 22000 دج، إلى أن أفلست ووقفوا كل العمال، أصبح يتقاضى بعدها 5000 دج. تدهورت حالتنا الاقتصادية مباشرة وأصبحنا نعيش فقرا مدقعا. كانت تُقدم لنا الناس المساعدات كي نتمكن من العيش. مرات نتغذى أما العشاء فلا نتعشى، ومرات نتعشى بالشاي ورغيف من الخبز. كنت أدرس في السنة الرابعة ابتدائي لما طُرد أبي من العمل وتدهورت حالتنا، لم أتقبل فكرة مساعدة الغرباء لنا وقررت أن أسرق كي أساعد عائلتي.

اضطربت حالتي وأصبحت طفلا مشاغبا وأنا في السنة الخامسة ابتدئي، أنتقم من كل الأطفال، أضربهم وأشاجرهم، كما كنت أرمي الناس بالحجارة. أقوم بضوضاء في الليل كي أحرم الناس من النوم. أصبحت فتى مشاغب

من جراء المشاكل التي كنا نعيشها. سرقت دراجة جارنا، أدخلتها إلى بيتنا ثم طليتها كي لا يتمكن من التعرف عليها. بقيت أسرق المواد الغذائية من المتاجر، المال... حتى تعوّدت عليها، ألفتها، حتى أصبحت طبعا من طباعي. كنت أسعد كثيرا لما أسرق شيئا ما، أستمتع بها، وأحس بطابع المغامرة، أرى الشيء، أقرر سرقته، ينتابني ذلك الخوف، ثم أنفّذ.

لما بدأت بسرقة المال والذهب، لم أكن أصرّح لوالديا أنّي أسرقهم. كنت أقول لهم أنّي وجدت المال، أو وجدت سلسلة أو خاتما ذهبيا، ولكنهم كانوا يعلمون أنّي أسرق. قالوا لي: "كيف تخرج لمدة 15 دقيقة، تأتي بخاتم؟، ونحن نمضي ساعات خارج المنزل ولا نجد حتى 5 دنانير؟". كان يعلم الكل أنّي أسرق ولم ينهاني أحدهم. كنت آتي بكثير من الأشياء المسروقة ولم يقل أبي يوما أو أمي: "عد بالأشياء المسروقة إلى أصحابها". لم يسألني أبي يوما من أين لي ذلك المال، لم ينهاني يوما عن السرقة، ولم يضربني كي أستقيم. كنت أعطي لأبي المال المسروق وأساعده في الانفاق. كان يفرح كثيرا ويشكرني، ويدعو لي بالحفظ والستر. كان ينهاني الجيران من مخالطة رفاق السوء ومن السرقة، أمّا والديا فلا يفعلان ذلك، كنت ألاحظ الفرق في المعاملة ثم قلت في نفسي: بما أنّ أبي لا ينهاني عن السرقة وهو أقرب إنسان بالنسبة إلي، إذن أتابع مسيرتي في السرقة وأثابر عليها كي أنفق على عائلتي.

كما نشأت في أسرة مضطربة ومليئة بالصراخ والعصبية والنرفزة وهو ما أثّر علي. كما أنّ أمي سليطة اللسان ونكدية، لا تترك أحدا بلسانها الطويل. تنكد طوال اليوم ولا تترك أحدا وشأنه. تسبّ أبي وتقول له: "أنت لست برجل، فالرجل يتحمل مسؤولية بيته، تلومه وتنكد عليه: "لِم تزوجت إن كنت غير قادر على إعالتي وإعالة أبنائي؟"، "أردت الزواج والأطفال، أحضر المال وأعلهم...". تصرخ طوال اليوم ولا تسكت إلاّ بصراخي عليها وعلى أخواتي، أنفجر وأقول لهن أسكتي أنت، أسكتي أنت، فيسكتن، يخاف الكل منّي بالبيت لأنّي أضرب بأي شيء أجده أمامي.

أبي إنسان ساذج، يضحك فقط، إن كذب عليه أحد يُصدّقه، أبي كالحجرة أينما تركتها تبقى، هو كذلك مثلها. أبي لا يحب المشاكل، ولا يقوى عليها، أبي يعرف الأكل والشرب والنوم فقط، لا يبحث عن شيء آخر. أبي غير

مبال لشيء (ضاربها بكوتبي)، إذا عصّبه أحد يتذمر ويقول: "أنا لا أقوى عليكم وعلى تحملكم"، أبي يبحث عن حياة هنيئة وخالية من المشاكل، حتى وإن لم يجد شيئا يأكله لا يبالي، ذات مرة قطعوا عنّا الماء، فلم يبال، لم يذهب للاستفسار، أو لدفع فاتورة الماء... لا يسأل عن ما نفعل أو لم نخطط... كنت أنا من يحتل مكانته بالأسرة، كنت أنا ممثّل السلطة بالبيت، أهتم بالإنفاق وباتّخاذ القرارات. أحافظ على شرف الأسرة، فذات يوم كانت أختي التّي تكبرني بأربع سنوات تلبس سروالا ضيقا، فكنت أنا من يصرخ في وجهها ويحاسبها، قلت لها: كيف تريني؟ أأنا حشرة؟ وأبي بعوضة المجتمع، نحن لا شيء بالنسبة لك؟ وأمي حثالة؟؟ أمّا أبي فلم يُبال بها ولم يأبه لها. مرات كنت أستفزه وأُثير أعصابه، كنت آمره وأقول له: "أنت رجل أم دابة؟ انهض (رَبَكْ) وانظر ابنتك ماذا تلبس؟... أثير أعصابه حتى ينفجر ويذهب إليها: "تعالي، تعالي..." يظهر كالمهرّج وأنا أضحك عليه.

كانت تخجل به أختي المتزوجة أيضا، لما كانت تتغيب بالثانوية ويريد أبي مرافقتها كي تتحصل على بطاقة الدخول، فتصرخ في وجهه: "ابق مكانك أنت، كيف ترافقني أنت إلى الثانوية...".

كمّا أنّ أبي خوّاف وجبان، إذا طرق أحدهم الباب بالليل فتقول له أمي: "اذهب وانظر من يطرق بالباب في هذا الوقت؟"، فيقول لها: "لن أذهب، لا لا لا اذهبي أنت وانظري من بالباب؟". يخاف أيضا من أمي، فلمّا أتأخر تطلب منه الذهاب للبحث عنّي، خوفا منها يخرج من البيت يذهب مباشرة إلى المسجد، يجلس هناك قرب الباب ساهيا ومرات يذهب أمام الحديقة ويجلس قربها، ثم يعود إلى أمي ويقول لها لم أجده. ومرات أجده جالسا هناك، أصرخ في وجهه وأقول له: "يا أيّها البائس ماذا تفعل هنا في هذا الوقت المتأخر؟" يقول لي: "أرسلتني أمك للبحث عنك" ثم يرجوني ويتوسل إلي: "أرجوك هشام لا تقل لأمك أنّك وجدتني جالسا أمام الحديقة، قل لها أنّني بحثت عنك ووجدتك، أنت تعرف أمك كيف هي وستنكّد علي طوال الليل"، أشفق عليه وألومها عند دخولي إلى البيت فتصمت ولا تنكّد عليه.

بدأ انحرافي مع بلوغي حوالي عشر (10) سنوات، سرقت دراجة نارية وتركتها في الخارج بمكان خال. كنت أتردد إليها كل مساء، أمشي بها قليلا ثم أتركها وأعود إلى البيت إلى جاءتني مصالح الشرطة وامتثلت أمام القضاء وحُوِّلت إلى هذا الم.م.في إعادة التربية. قضيت به عشرين (20) يوما أنداك.

لما رأى خالي الحالة التي أيلت إليها تبناني رسميا. فرحت بذلك لأن خالي ميسور الحال، فقلت هذا جيد بالنسبة لي، أستغل خالي وأعيش جيّدا، خاصة وأن خالي يحبني كثيرا. فرح والديا أيضا بالأمر ووافقا مباشرة.

كنت آتي لزيارة والديا كل نهاية أسبوع فكانوا يفرحون بمجيئي ويحضرون لي ما طاب من الأكل، رغم أنّ أبي بطّال إلاّ أنّ أمي كانت تفرض عليه مصاريف غالية الثمن. يقدّمون لي المال رغم فقرهم... منذ صغري دلّلوني كثيرا لذلك أصبحت إنسانا فاسدا. كانوا يلبّون لي كل ما أطلب. تعطيني أمي أيضا حصة أكبر من حصة أختاي عند الغذاء أو العشاء. تشتري الملابس التي أريدها حتى وإن كانت غالية الثمن. كنت أطلب أغراضا وأفرض أن تأتيني بها في الحين، تقول لي: لا يمكن ذلك، أنفجر بالبكاء والعويل فتأتيني بالغرض وتستسمحني. هذه الطريقة التي نشأت عليها جعلت مني إنسانا منحرفا. الطفل بحاجة إلى الحزم في تربيته. لما أقارن تربية والديا لنا مع تربية خالي لأبنائه أرى الفرق الشاسع في النتيجة. كان خالي يضرب أبناءه إن أخطؤوا، يصرخ عليهم، يمنعهم من مخالطة المنحرفين، يضرب بناته أيضا إن تأخرن في الدخول إلى المنزل... كما أنّه كان يغطي حاجياتهم من ملبس ومأكل ومشرب... كان مسؤولا عنهم، وفي الأخير حصد وجنى ما زرع. وصل أبناؤه إلى مناصب عالية، منهم نقيب، طيار ومهندس في شركة. يعيشون حياة هنيئة، عندهم مساكن خاصة وسيارات...

أراد خالي أن يُربيني نفس تربية أبنائه، كان يشتري لي الملابس، الكتب والكراريس... كل المستلزمات، حتى كنت أقول له في نفسي: "أنت لست أبي وتشتري لي كل ما أحتاج". كان يُعاقبني إن أخطأت كما يُعاقب ابنه الذي بسنّي. كان يهتم لدراستي، ويسهر على تفوقي. يضع لنا قانونا في البيت، لما ندخل إلى البيت، نتناول وجبتنا المسائية، نستريح قليلا ثم يذهب كل واحد إلى غرفته ليدرس، يغلق علينا الباب، ولن نخرج حتى نستأذنه. يضع لنا وقتا محددا

للدراسة، حتى وإن أنهيت المراجعة فأبقى هناك أرسم. كنت أدرس بالمسجد وأحفظ القرآن الكريم رفقة ابنه، كما أني حفظت حزبا ونصف من القرآن. كان يُعلّمنا خالي كيفية الصلاة، ويروي لنا قصص الأنبياء. كنت ألعب مع ابنه بالكرة أمام الباب أو نتعارك بالمنزل فقط. لم نكن نخالط رفقاء السوء أو نذهب للسرقة كما كنت أفعل لما كنت ببيتنا. كنت أنام نومة هنيئة، أحس فيها بالأمن والأمان، كنت أعلم أنّه إن مسّني مكروه فسيكون خالي وأولاده سندا لي. كنت كالأمانة عنده. كنت إنسانا صالحا، متفوقا في الدراسة، محترما، مثقفا. كنت بعيدا عن المشاكل والآفات.

لم أكن أشتاق إلى والديا، فحنان خالي وزوجته عوّضا كل شيء وملآ فراغي العاطفي. كنت أنادي خالي "أبي" وزوجته "أمي"، وأبناؤه بـ "إخواني". كانت زوجة خالي حنونة وعطوفة معي وكانت علاقتي بها وطيدة. كنت أشتكي لها بما أحس وأتذمر لها إن ضجرت، كنت أمزح وأضحك معها في كل حين. كانت تُفضلني عن ابنها وتُعطيني حصة أكبر من حصته. كانت تسهر على راحتي، تُغطيني إن تعرّيت، وتزيدني غطاء إن وجدتني باردا بالليل.

مرت ثلاث (3) سنوات على هذا الحال، ثم تغيّر حالي مع العام الرابع (4) فكنت أدرس وأذهب أسرق بعدها، فكّرت في افتعال المشاكل حتى يسأم منّي خالي وأرجع إلى بيتنا. كان خالي صارما معنا كي ننجح في حياتنا كما نجح أبناؤه إلاّ أنّي فضّلت حرية ببيتنا وتسيّبه. فكّرت وقلت: أعود إلى بيتنا، أتوقف عن الدراسة، أسرق وأكفي نفسي. سرقت دكانا وأنا لازلت عند خالي. أدخلوني إلى الم.م. في إعادة التربية، ثم سرحتني القاضية، عدت إلى خالي، ثم سرقت بعدها أيضا، ثم سرّحتني القاضية... دخلت في ذلك العام عدة مرات، وكانت تسّرحني القاضية، كانت تشفق على حالي وتُسّرحني في كل مرة، حتى أنّ أعوان الشرطة قالوا لي أنّك متعاقد معها، تسرق وتتقاسمان الربح.

عدت إلى منزل خالي، عاتبني على ما أفعل، صرخت في وجهه وقلت له أريد العودة إلى منزلنا، قال لي: "أنت حر، إن أردت العودة إلى بيتكم فعد". عدت إلى منزلنا وأنا في السنة الأولى متوسط. كنت أتغيب أياما وأسابيعا ثم آخذ أمي لتُحضر لي بطاقة الدخول. كنت أعتبر المتوسطة مكانا لملأ الفراغ، أدخل متى يحلو لي، أتشاجر مع الأساتذة، أقوم بالفوضى، أخرج من القسم متى أريد. كان يستدعيني المدير في كل مرة، ينصحني لأستقيم، وأنا لا

أبالي. تغيبت بعدها شهرين، ورغم إرسالهم للاستدعاءات إلاّ أنّني لم أستجب، إلى فُصلت من الدراسة. حاولت أمي إرجاعي ولكن من دون جدوى.

تفرغت أكثر للمشاكل، السرقة ومواعدة البنات. كنت أواعد بنات كثيرات، أشتري لهن الهواتف النقالة الفاخرة، وأعطيهن المال، كنت محبوبا من عندهن. فأنا وسيم، وألبس ملابسا جميلة وأدللهن بالمال، وهو ما يُفضّله الفتيات. وجدت نفسي أسرق وأشتري كل يوم لباسا جديدا، حتى أنّي كنت أفتن الكثيرات. نصحني جاري بالابتعاد عن اتّباع البنات ومواعدتهن بحجة أنّهن يجلبن المشاكل، إلاّ أنّني رفضت، إلى أن وصلت ذات يوم إلى القضاء لما أتت الشرطة ووجدت أنّي أدخلت صديقتي إلى منزلنا في غياب أسرتي. سرّحتني نفس القاضية أيضا لأنّه لم يحدث شيء بيننا، كما أنّ صديقتي كبيرة عني في السن، وبقيت تكذب وتقول أنّي أخذتها بالقوة إلى منزلنا. تفطنت القاضية لذلك وعلمت أنّها أتت معي بمحض إرادتها. ومن ذلك الحين أصبحت تخاف البنات من مواعدتي، خوفا من انفضاح أمرهن ووصولهن إلى الشرطة والقضاء.

تطورت أكثر في السرقة وأصبحت أسرق ضمن عصابة راشدين، كانوا يستغلون صغري وطيشي، كانوا يقولون لي: "بما أنّك نشأت على السرقة ودخلت عشرات المرات إلى المركز فأكمل حياتك على نفس النحو، لقد اخترت "الرجلة" فاكمل حياتك وطريقك نحوها"، كما استغلوا قلة حيلتي وفقري. كانوا يُجمّلون لي الأشياء كي أتّبعهم، ويُغرونني كي أتحمس للسرقة. حاولت الابتعاد عنهم عدة مرات ولكّني لم أستطع، خفت من مواجهتهم، وجرّبت تجنبهم. كنت أبقى محبوسا في البيت أياما كي لا أقابلهم، كانوا يقصدون بيتنا للبحث عنّي وكنت أقول لأمي قولي لهم أنّي غير موجود، حتى تذمرت أمي منّي وقالت لي: "البس فستانا، وتعالى معي إلى المطبخ خذ البطاطا وقشّرها معي". أخرج بعدها فألتقيهم في أول طريق، ثم أعاود الكرة وأسرق معهم.

في المرة الأخيرة التّي تعاملت فيها معهم، كان عيد الأضحى على الأبواب، وكعادة أبي غير قادر على شراء الأضحية. فكل سنة الناس تذبح الأضحية وتشوي، ونحن ننتظر قطع اللحم من المتبرعين. كنت أقنط لتلك الحالة

صباح العيد، وأمضي اليوم أراقب الجيران كيف يعيشون فرحة العيد ويستمتعون به. عرضوا عليا الصفقة وقالوا لي إن اتّبعتنا فستضمن أضحية السنة. وافقت وسرقنا الذهب من جارة هؤلاء المجرمين. حرصت لهم المنزل وهم تولوا سرقة الذهب. قدّموا لي نصيبا قليلا من الذهب، تمكّنت من خلاله شراء الأضحية. أخذتها إلى المنزل، وكانت المرة الأولى التي ترفض فيها عائلتي شيئا مسروقا، لأنّي أحضرته أمام أعين الناس. قال لي أبي: "بهدلت بنا أمام الجيران يا ابن الكلب، خذ من هنا اقتله أو كله لوحدك". قلت لعائلتي أنّه هرب من صاحبه، لحقته وجئت به إلى المنزل. ذبحه لي جاري وسلخته لوحدي، إلاّ أنّ أحدا من الأسرة وافق على أكل لحم تلك الأضحية.

مرّ حوالي أسبوع على تلك السرقة حتى أتت الشرطة إلى المنزل، فتّشوا كل المنزل، أخذوا كل ملابسي الجديدة وأخذوني معهم. امتثلت أمام القضاء وحوّلت إلى السجن هذه المرة. في تلك الأثناء، أخذ أبي قارورة من الحمض الذي يستعمل في التنظيف، شربها بعيدا ثم عاد إلى المنزل ومات في دقائق بعدها. لم أكن أعلم بالأمر وقتها. كانت تأتي أمي لرؤيتي، لاحظت عدم قدوم أبي ولكن لما سألتها عنه قالت لي أنّه مريض بالمستشفى، لأنه كان يعاني من ارتفاع الضغط، وكان متعود على دخول المستشفى.

لم أعلم بموت أبي إلاّ يوم محاكمتي. كان ذلك اليوم غير عادي بالنسبة لي. أولا لم تكن نفس القاضية سيّدة الجلسة، ثم أعلنوا لي نبأ موت أبي. دخلت واثقا من نفسي كعادتي، واقفا بشهامة، ومعترفا بسرقتي... سألتني القاضية: "ألا تتعقل وتترزن؟" وأنا أنظر إليها نظرة شديدة وقاسية، نظرة "الرجلة". ثم سألتني: "سرقت؟" أجبتها بحزم: "نعم سرقت"، "حرصت؟" "نعم حرصت"، "أخذت الذهب؟" "نعم أخذت"، "اشتريت أضحية وملابس العيد؟" "نعم اشتريت". سألتني بعدها: "أين أبوك؟" أجبتها: "أبي بالمستشفى"، حدّقت بي النظر لفترة من الوقت، وأنا أقول بنفسي: ما بها تحدّق النظر بي هكذا؟ ونفسي تقول لي: الدولة والحكومة ظالمين، هم يعيشون حياة راقية ونحن بالحضيض ثم يصدرون علينا الحكم (رغم أنّي من تخطى الحدود). ثم قالت القاضية: "مات أبوه"، سمعت كلمة "مات" سألتها: "من مات؟" نطقت أمي وقالت لي: "لا أحد". فقالت لي القاضية: "لا تعلم أين هو أبوك؟ قلت لها ثانية:

"أبي مريض بالمستشفى" استهزأت وقالت: "المستشفى"، حاولت أمي تشويش كلامها وقاطعتها، حتى قالت لها: "أخبريه بالحقيقة كي يتعقل ويستفيد من خطئه"، ثم قالت لي: "مات أبوك"، تصلبت في مكاني كالحجر ثم انفجرت بالبكاء، ثم استأنفت استجوابها لي حول السرقة، وأنا أبكي أبكي وغير مبال بها، بقيت أتذكر الأيام التي كنت أعصيه فيها، أتذكر لما كنت أتكلم معه بكلام بذيء وأقول له أنّي لا أبالي بك... تذكرت كل الأخطاء التي ارتكبتها في حقه، ندمت على كل تلك الأيام. لما انتهينا من الجلسة جاء إلي خالي (الذي ربّاني) وأنا غارق في دموعي، فأخذ يمسح براسي ويقول لي: "يا ابني، مازال عندك أب، أنا أبوك الثاني"، لم أتقبل سماع كلمة "أب" منه وبقيت أسب وأتكلم معه بكلام بذيء، رغم أنّي لم أتفوّه يوما بكلام سيء أو بذيء أمامه يوما، لأنّ لا يتقبّل ذلك، وإن فعلت فيضربني بحزام السروال، إلاّ أنّه تقبّل ذلك مني وبقي ساكتا، أتى أولاده أيضا لمواساتي، قلت لهم: "كرهتكم كلكم". لم أكن أعلم ذلك الحين كيف مات أبي ورغم ذلك جنّيت، قلت: "كيف يموت أبي؟، أبي يدخل مريضا في كل مرة إلى المستشفى ولا يموت.

نُفّذ علي الحكم وعدت إلى السجن، حاولت الانتحار هناك عدة مرات إلاّ أنّي لم أنجح، بقي ضميري يُؤنبني وقلت لقد مات بسببي، لأنّ قال لي إن عادت الشرطة إلى المنزل فسأنتحر. تلقيت معاملة خاصة بعدها في السجن، حوّلت إلى الأخصائية النفسانية والتي كانت ترفّه عنّي، خرجت يوما لزيارة قبر أبي، كما استفدت من اللعب من قاعة الألعاب وغيرها.

كانت المرة الأولى التّي أحس فيها بضيق وأنا مسجون، فقي كل مرة دخلت فيها إلى المركز وحتّى لما دخلت إلى السجن، كنت أعترف بغلطتي وأقول بنفسي: أخطأت وسرقت، وها أنا أدفع ثمن غلطتي، ثم أعد نفسي بالسرقة مرة ثانية. أخرج وأسرق ثانية لأنّي صغير وعديم القوّة ولا يوجد عمل يناسبني. ولكن في تلك الأوقات التي مررت بها قلت: لن أعود للسرقة مرة أخرى، بقيت أخاف أن أفقد أمي أو أخواتي وأنا بالسجن.

مضت شهرين وخمسة وعشرين يوما بالسجن، وكأنّي أمضيت سنين، حتّى ظهر بعض الشيب على شعري. امتثلت إلى القضاء ثانية مع قاضيتي الأولى المألوفة. دخلت إليها ولا أقوى على رفع رأسي خجلا منها. قالت لي: "اجلس" ، جلست وأتت أمي بجانبي، قالت لي: "أعدت الكرّة"، بقيت صامتا مدة طويلة لأنّي لم أجد ما أقابلها به، وهي تنظر إلي، ثم قالت لي: "تعالى واجلس هنا (أي بجانبها في المكتب)، نظرت إليها وجدتها مرتدية ملابس فاخرة، قميص من الصوف، تنورة وحذاء شتوي (Bottes) وتضع بجانبها معطفا غليظا ووشاحا، ورائحة العطر تفوح منها. قلت في نفسي: "كيف تلبس كل هذه الملابس الفاخرة وتقول لي لا تسرق"، أنا أغار من الآخرين، لا أستطيع تحمل رؤية أشخاص في حالة جيّدة وأنا أسوء منهم. جلست بجانبها وقالت لي: "ابني، (أحسست بطمأنينة كبيرة لما قالت لي "ابني") تكلمت معك كثيرا حول السرقة، ساعدتك كثيرا، أطلقت سراحك عدة مرات لأنّ قلت لي أنّك مظلوم، وأنّ الشرطة تكرهك وتحتقرك، وأنّهم يقبضون عليك وأنت مع صديقتك أمام باب المتوسطة وهو ما يثير عصبيتك، ورغم ذلك سرّحتك... لقد تماديت كثيرا، وأنا غير مصدّقة أنّك هنا مجددا. قلت لها: "هؤلاء الراشدين يُحرّضونني ويأمرونني وأنا أخاف منهم، بقيت أبكي وأقول لها أنّي ابن مسكين ويستغلونني، شكيت لها من السجن وقلت لها أنّي مظلوم بالداخل، وهم يضربونني..." تذللت لها كثيرا (أنا أومن بمقولة: من أراد قضاء أموره وحاجيته عليه أن يُقبِّل فم الكلب)، حتى قالت لي: "لا تشغل بالك، سأحوّلك إلى المركز بحاسي دحو، اختر حرفة وتكوّن فيها كي تتمكن من العمل بعد خروجك من المركز، وتكون مدة عقوبتك هي مدة التكوين في الحرفة المختارة، وعليه اخترت مهنة الحلاقة لأنّها لا تتطلب جهدا كبيرا كالحدادة والنجارة.

التحليل:

تبين هذه الحالة العلاقة بين الجنوح والأسلوب التربوي المتسيب، انعدام مسؤولية الأب المادية والمعنوية. بالإضافة إلى تشجيع الأسرة لسرقة ابنها بشكل أو بآخر. وهو ما تركه يتابع مشواره الانحرافي بضمير مرتاح.

هشام يمثل الحالة الوحيدة بالم.م. في إعادة التربية التي لا يدخن، لا يستهلك الكحول ولا المخدرات. انحرافه يتمثل في السرقة التي يربطها بحالة الفقر الذي كان يعيشه وسط أسرته.

يعيش هشام ضمن أسرة مصغرة، متكونة من الأب والأم وأربعة إخوة. يُمثل هشام الذكر الوحيد وسط ثلاثة أخوات. يعتبر الابن الثالث في الأسرة. ويحظى بمعاملة مميزة من قبل الجميع.

مستواهم الاقتصادي متدن جدا بعد إفلاس الشركة التي كان يعمل بها أبيه وتعطله عن العمل. وأمه ماكثة بالبيت. هشام من يتولى إعالة الأسرة من خلال السرقة.

يعتبر **والد هشام مهمل ومستقيل عن دوره الأبوي والسلطوي**. أمّا عن الأم فتحاول أن تتولى دور السلطة في غياب دور الأب، إلا أنها مغلوبة من قبل أبناءها. ويمثل الابن – هشام – دور السلطة الأبوية في الأسرة.

تظهر **استقالته عن دوره الأبوي** في عدة مواقف، فرغم أنه يعيش مع أطفاله الصغار في خيمة بالشارع إلاّ أنّه لم يحاول إيجاد حل لهم، وترك زوجته تتخبط لمحاولة حل الأزمة التي همت بهم: (طردوه من المسكن ...خرجوا إلى الشارع ونصبوا خيمة ... مكثوا سنين على ذلك الحال وأبي رافض أن يشتكي إلى السلطات).

تظهر **لامبالاته وعدم قدرته على تحمل مسؤولية أبناءه** أيضا، في: (أبي لا يحب المشاكل، ولا يقوى عليها، أبي يعرف الأكل والشرب والنوم فقط، لا يبحث عن شيء آخر. أبي غير مبال لشيء (ضاربها بكوتبي)، إذا عصّبه أحد يتذمر ويقول: أنا لا أقوى عليكم وعلى تحملكم، أبي يبحث عن حياة هنيئة وخالية من المشاكل... ذات مرة قطعوا عنّا الماء، فلم يبال، لم يذهب للاستفسار أو لدفع الفاتورة...). تُبين هذه المواقف تنحيه وغياب دوره الأبوي، فلا يقوم بأي دور خارج البيت ولا داخله، بل لا يقوى حتى على ضبط والتحكم في سلوكات أبناه، بل يُبيّن لهم ضعفه وعدم قدرته على تحملهم وحل مشاكلهم.

لا يكفي احتياجات أسرته (أبي كعادته عير قادر على شراء الأضحية...). كما تظهر استقالته عن دوره في السلطة الأبوية في حديث هشام ويقول: (كنت أنا من يحتل مكانته بالأسرة، كنت أنا ممثل السلطة بالبيت، أهتم بالإنفاق وباتخاذ القرارات). (يتم التوسع فيها لاحقا)

كما يُمثّل انتحاره نوعا من عدم قدرته على تحمل مسؤولية ابنه الجانح وعدم قدرته على التحكم في المواقف، يقول: (قال لي: إن عادت الشرطة إلى المنزل فسأنتحر) ولم يكن مجرد تهديد بل أقدم على الفعل وانتحر.

يظهر من خلال سرد هشام أيضا، **غياب العلاقة العاطفية الحميمية بينه وبين أبيه أو بينه وبين أمه** وهو ما يعرقل مسار عقدة أوديب وتشكيل الأنا الأعلى، كما يؤثر سلبا على تكوينه النفسي الاجتماعي، حتى وأنه كان يعاني من فراغ عاطفي في منزلهم وملأه بحنان وعطف زوجة خاله. يقول: (لم أكن أشتاق إلى والديا، فحنان خالي وزوجته عوّضا كل شيء وملآ فراغي العاطفي. كنت أنادي خالي "أبي" وزوجته "أمي"، وأبناؤه "إخواني". كانت زوجة خالي حنونة وعطوفة معي وكانت علاقتي بها وطيدة. كنت أشتكي لها بما أحس وأتذمر لها إن ضجرت، كنت أمزح وأضحك معها في كل حين. كانت تفضلني عن ابنها وتعطيني حصة أكبر من حصته. كانت تسهر على راحتي، تغطيني إن تعرّيت، وتزيدني غطاء إن وجدتني باردا بالليل).

كما أنه **لم يُحس بالأمن والأمان** اللذين يعتبران من الحاجات الأساسية للتطور السليم للطفل إلا بمنزل خاله، لأنّ خاله كان يقوم جيّدا بدور الأب، ويُمثل وظيفته السلطوية في البيت، يُعيل الأسرة، يحل مشاكلها، يضع القانون بالبيت وغيرها، حيث يقول: (كنت أنام نومة هنيئة، أحس فيها بالأمن والأمان، كنت أعلم أنه إن مسّني مكروه فسيكون خالي وأولاده سندا لي. كنت كالأمانة عنده. كنت إنسانا صالحا، متفوقا في الدراسة، محترما، مثقفا. كنت بعيدا عن المشاكل والآفات).

رغم وجود الأب (والد هشام) بالمنزل إلا أنه لم يكن يُمثّل أي دور من أدواره الأبوية، وغيابه الرمزي أثرا سلبا على تكوين الهوية الشخصية عند هشام لغياب السلطة والقانون ولغياب نموذج التماهي. وفي هذا السياق أظهر ليفي-شيفل (Levy-Shifl) (1982) من خلال دراسته على أطفال يبلغون سنتين وستة أشهر إلى سنتين وعشرة أشهر، أنّ: "غياب الأب يُؤثّر على الذكور في سيرهم نحو النضج النفسي، وذلك نتيجة لغياب نموذج التماهي" (Maleweska-Peyre et Tap, 1991, p. 83).

كما أنّ استقالته عن دوره الأبوي ساهمت في اضطراب توازن الأسرة، وحاولت الأم تحمل مسؤولية الأبناء وهو ما زادها ضغطا، انعكس سلبا على علاقتها بزوجها وأبناءها، فهي تحاول من جهة تمثيل دورها ومن جهة أخرى تمثيل دور الأب.

حسب فينيكوت (Winnicott) فإنّ وجود الأب ضروري في المنزل: "في البداية من أجل مساعدة الأمّ للإحساس بأنّها جيّدة في جسمها وسعيدة في فكرها، ثمّ من أجل التكفّل بالسلطة، وذلك من أجل تجسيد القانون والقواعد التي تُدخِلها الأمّ في حياة الطفل وحتى لا تكون هي في نفس الوقت مصدرا للحب والقوّة، وأخيرا الأب ضروري من أجل الطفل بسبب صفاته الإيجابية وعناصره التي تُميّزه عن الآخرين من الرجال" (Ajuriaguerra, 1974, p. 859).

غياب السلطة والتوجيه الوالدي، حيث يحتاج الطفل أثناء تنشئته الاجتماعية إلى سلطة والدية تضبط سلوكاته، يتعلم منها القانون، واحترام الآخر والتعايش معه. نلاحظ من خلال سرد هشام لقصة حياته أنّ أسرته تفتقر للتوجيه والسلطة الوالدية، حيث أنّه ذكر وبصالح العبارة أنه الطفل يحتاج إلى الحزم في تربيته وهو ما استنقصه في بيتهم بمقارنته مع منزل خاله. يقول: (الطفل بحاجة إلى الحزم في تربيته. لما أقارن تربية والديا لنا مع تربية خالي لأبنائه أرى الفرق الشاسع في النتيجة. كان خالي يضرب أبناءه إن أخطؤوا، يصرخ عليهم، يمنعهم من مخالطة المنحرفين، يضرب بناته أيضا إن تأخرن في الدخول إلى المنزل...).

كما يعترف أنه هو من يمثل السلطة بالبيت ويتخذ القرارات رغم صغر سنه، ورغم احتياجه لها، وهو ما يفسّر الغياب الكلي لسلطة الوالدين واستقالتهما عنها: (كنت أنا من يحتل مكانته (الأب) بالأسرة، كنت أنا ممثل السلطة بالبيت، أهتم بالإنفاق وباتخاذ القرارات).

ناقشت بومبراند (Baumrind) المكانة التي تأخذها السلطة في تربية الطفل. وركّزت على أهمية تغييرها وتنويعها تماشيا مع العمر، النسل وحساسية الطفل. فأثناء مرحلة الطفولة، على النفوذ (pouvoir) أن تتوزع بشكل لاتماثلي في الوحدة الأسرية. وابتداء من المراهقة، يتغير تعبيرها ويأخذ شكلا آخرا؛ لأنّ المراهق بحاجة إلى أن يسمع شيئا من والده، وإلى والد مستعد لسماع رأيه في موضوع ما. مع ذلك، تبقى السلطة بين يدي الوالدين، في إطار المراقبة الوالدية.

بينت بومبراند (Baumrind) عام 1991 أنّ للأسلوب التربوي عواقب تُؤثِّر على تطور القدرات الاجتماعية والمعرفية للطفل. فاختلاف الأساليب الوالدية يُنبِّئ باختلاف في الأطفال، على مستوى القيم، السلوكات والمعايير. (Born, 2006, p. 96).

يضيف لنا أيضا **سكوت والديه عن سرقته بل وتعزيز سلوك السرقة الخاطئ** فيه وهذا ما يدل على غياب التوجيه الوالدي: (كان يعلم الكل أني أسرق ولم ينهاني أحدهم. كنت آتي بكثير من الأشياء المسروقة ولم يقل أبي يوما أو أمي: "عد بالأشياء المسروقة إلى أصحابها". لم يسألني أبي يوما من أين لي ذلك المال، لم ينهاني يوما عن السرقة، ولم يضربني كي أستقيم.)

يُمثل الانحراف والجنوح النتيجة الحتمية لأسرة متسيبة، مهملة، غير مسؤولة ومعززة للسلوك المنحرف: (...فضلت حرية بيتنا وتسيبه، فكرت وقلت: أعود إلى بيتنا، أتوقف عن الدراسة، أسرق وأكفي نفسي)

يظهر **الأب بصورة سلبية**، يرى هشام أنّ **أباه خوّاف، جبان ومغلوب على أمره** (أبي خوّاف وجبان، إذا طرق أحدهم الباب بالليل فتقول له أمي: اذهب وانظر من يطرق بالباب في هذا الوقت؟ فيقول لها: لن أذهب، لا لا لا اذهبي أنت وانظري من بالباب. يخاف أيضا من أمي، فلما أتأخر تطلب منه الذهاب للبحث عنّي خوفا منها يخرج من البيت، يذهب مباشرة إلى المسجد، يجلس هناك قرب الباب ساهيا ومرات يذهب أمام الحديقة ويجلس قربها، ثم يعود إلى أمي ويقول لها لم أجده، ومرات أجده جالسا، أصرخ في وجهه واقول له: يا أيها البائس ماذا تفعل هنا في هذا الوقت المتأخر؟ يقول لي: أرسلتني أمك للبحث عنك، ثم يرجوني ويتوسل إلي كي لا أخبر أمي...)

كما يذكر أيضا أنّ **أباه ساذج**، يقول: (أبي إنسان ساذج، يضحك فقط، إن كذب عليه أحد يُصدّقه)، وبالتالي لا يرى فيه القوة والشهامة التي يتمناها كل طفل في أبيه، كي يكون نموذجا بالنسبة إليه وفخرا بالنسبة للآخرين.

نلاحظ أيضا من خلال سرده أنّ **الابن أب (الأب أخ، الأخ أب)**: نتحدث هنا عن الابن هو أب أو الأب هو أخ و الأخ هو أب، لأنّ أب الحالة تنازل عن دوره كأب وسلّم المسؤوليّة إلى ابنه. نلاحظ في سرد هشام أنه هو من يُمثّل مكانة الأب بالمنزل بدل والده، يذكر أنه يتولى مسؤولية الانفاق واتخاذ القرارات. في حين تخلف أبيه إلى مكانة الابن. فالغريب في الأمر أن هشام يصرخ في وجه أبيه ويحاسبه عن تصرفاته، ويُخطئ هشام ولا يحاسبه أحد. يقول: (... مرات أجده جالسا هناك، أصرخ في وجهه وأقول له: "يا أيها البائس ماذا تفعل هنا في هذا الوقت المتأخر؟" يقول لي: "أرسلتني أمك للبحث عنك ثم يرجوني ويتوسل إلي: "أرجوك م. لا تقل لأمك أنّك وجدتني جالسا أمام الحديقة، قل لها أنّني بحثت عنك ووجدتك...)

تولى الابن (هشام) مسؤولية الأسرة لاستقالة أبيه عنها، وتهربه منها في عديد المواقف إن لم تكن كلها. يذكر هشام أنه من ينفق ويتخذ القرارات، ورغم صغره هو من يحافظ على شرف الأسرة: (كنت أنا من يحتل مكانته بالأسرة، كنت

أنا ممثّل السلطة بالبيت، أهتم بالإنفاق وباتّخاذ القرارات. أحافظ على شرف الأسرة، فذات يوم كانت أختي التي تكبرني بأربع سنوات تلبس سروالا ضيقا، فكنت أنا من يصرخ في وجهها ويحاسبها)

الابن أب أو الأب هو أخ والأخ هو أب، تبدو هذه العبارة للوهلة الأولى غامضة، إنّها تُشير إلى تنازل الأب عن السّلطة لصالح أحد أبنائه وغالبا الابن الأكبر أو الأقرب إليه.

نجد هذا الاهتمام بالابن الأكبر في ثقافتنا الأبويّة أين الجدّ هو الّذي يُسطِر على جميع أفراد العائلة، وغالبا ما يكون مُساعِده ونائبه إن كان غائبا هو الابن الأكبر، والّذي يخلفه بعد وفاته، ويَحلّ محلّه وغالبا ما يَنتهِج نفس طريقته في تسيير الأمور ومُعالجتها. يُوجد في هذه الثّقافة تَدرّج بين الإخوة، وهذا ما أشارت إليه تييون (Tillon) في كتابها (Le harem et les cousins): "الأخ الأكبر هو تقريبا أيضا مُحترَم كأب، يجب خفض العينين في حضوره، عدم التّدخين أمامه، الابتعاد عندما يكون في اجتماع مع رجال من أجل عدم المخاطرة بسماع مَزحة الّتي قد تجعله يحمّر في حضرة أخيه الأصغر. في العديد من العائلات المغاربيّة، يُنادي الإخوة الأصغر أخاهم الأكبر بـ"سِيدِي" وعكسا الأخ الأكبر حتّى قبل أن يصبح مراهِقا يأخذ عادة التّعاظم مع إخوته الأصغر وأخواته". (Tillon, 1966, p. 108)

ومع مرور الزّمن بقيت آثار الثّقافة الأبويّة إلى يومنا هذا وهي تنتشر داخل العائلات التّقليديّة، أين نجد أنّ للأخ بصفة عامّة والأكبر بصفة خاصّة دورا مهمّا ألا وهو توفير الحماية لأخواته البنات ومراقبتهن. وهذا الدّور الّذي مُنِح للأخ امتدّ حتّى إلى العائلات المهاجرة من أصول مغاربيّة في أوربا أين "الإخوة يشعرون غالبا أنّهم مطالبون بمهمّة حراسة أخواتهم". (Lacoste-Dujardin, 1992, p. 38)

يمكن أن نُجزم أيضا أنّ: **أب عاطل عن العمل، انحراف مبكر للابن:** ذكر هشام أنّ أباه توقف مبكرا عن العمل، وهو من رفع راية إعالة الأسرة، كانت تبدو على هشام سمات ولي وقائد الأسرة، فلم يتقبل صورة الضعف وفكرة

الشفقة التي حملها المحيطون بهم عنهم، يقول:(في السنة الرابعة ابتدائي، لما طرد أبي من العمل وتدهورت حالتنا، لم أتقبل فكرة مساعدة الغرباء لنا وقررت أن أسرق كي أساعد عائلتي).

سبق تدهور الحالة الاقتصادية لأسرتهم، معاناتهم في الحصول على مسكن وعيشهم سنوات مرميين بخيمة في الشارع، ثم العيش في بيت متدهور يقول أنه: (غير لائق حتى لعيش حمار)، فهو يُحّس التمييز الاجتماعي الذي يدفعه بالانتقام من المجتمع الذي يسكن فيه، ثم تدهور الحالة الاقتصادية بعد طرد أبيه من العمل.

اختبر ميرتون (Merton) تأثير الأنوميا على ظهور الاضطرابات الاجتماعية مثل الجنوح والانحراف، حيث أنّه يُشير إلى التناقض الموجود في المجتمع باعتبار أنّ كل المواطنين متساويين أمام القانون ولهم نفس الحظوظ في النجاح الاجتماعي لكن الواقع هذا غير صحيح لأنّ أبناء الفئات المحرومة ذوي الدخل المحدود والجاه المفقود ما عليهم إلاّ أن يقبلوا ظروفهم الرديئة، وهنا لا تناسب الوسائل الأهداف والطموحات، وهذا ما يدفع الجماعات المحدودة إلى تبني ثقافات خاصة (sous-culture) يسود فيها الانحراف والجنوح كطريقة حياة لمقاومة الإحباط و التمييز الاجتماعي، و هو بالتالي غير مريض بل فرد طبيعي استجاب بطريقة طبيعية إلى التوتر الذي ينشأ من البناء الاجتماعي. (Born, 2006, pp. 43-44).

اتّجه هشام مبكرا إلى طريق الانحراف وبدأ السرقة وهو لازال بالسنة الرابعة ابتدائي. وفي سن العاشرة امتثل أمام القضاء وهي سن مبكرة للانحراف لخوض معارك القضاء والمحاكم. (...وفي السنة الخامسة ابتدائي... سرقت دراجة جارنا... بقيت أسرق المواد الغذائية من المتاجر، المال... حتى تعودت عليها وألفتها حتى أصبحت طبعا من طباعي. كنت أسعد كثيرا لما أسرق شيئا ما، أستمتع بها وأحس بطابع المغامرة، أرى الشيء، اقرر سرقته، ينتابني الخوف ثم أنفّذ). (بدأ انحرافي مع بلوغي حوالي عشر (10) سنوات، سرقت دراجة نارية... إلى أن جاءتني مصالح الشرطة وامتثلت أمام القضاء وحوّلت إلى الم.م. في إعادة التربية).

كما أنّ **الانحراف نتاج المشاكل العائلية:** نشأ هشام في أسرة كثيرة الصراعات والنزاعات، متدهورة اقتصاديا، وهو ما انعكس سلبا عليه، يقول: (نشأت في أسرة مضطربة ومليئة بالصراخ والعصبية والنرفزة وهو ما أثّر علي. كما أنّ أمي سليطة اللسان ونكدية، لا تترك أحدا بلسانها الطويل. تنكد طوال اليوم ولا تترك أحدا وشأنه... تصرخ طوال اليوم ولا تسكت إلاّ بصراخي عليها وعلى أخواتي، أنفجر وأقول لهن أسكتي أنت، أسكتي أنت، فيسكتن، يخاف الكل منّي بالبيت لأنّي أضرب بأي شيء أجده أمامي).

ويضيف كذلك: (اضطربت حالتي وأصبحت طفلا مشاغبا وأنا في السنة الخامسة ابتدائي، أنتقم من كل الأطفال، أضربهم وأشاجرهم، كما كنت أرمي الناس بالحجارة. أقوم بضوضاء في الليل كي أحرم الناس من النوم. أصبحت فتي مشاغب من جراء المشاكل التي كنا نعيشها)

تهتم الأسرة بتلبية الحاجات الأولية للطفل الصغير، فتُعتبَر كمجتمع مُبسَّط والذي يُوفِّر له الإطار الضروري لتطوره العاطفي من أجل بلوغ النضج، والذي يتمثل في نمو الفرد في علاقة مع المجتمع، نموا متوافقا مع سنه والذي يدور حول قدرته على التماهي مع المجتمع دون التضحية الكبيرة لتلقائيته.

ويضطرب الفرد باضطراب الأسرة التي يعيش فيها. ويرى النسقيون أن الجنوح ما هو إلا عرض لأسرة مضطربة، وفهم الجنوح يعود إلى فهم النسق الأسري لهذا الجانح والتفاعلات داخل الأسرة، ما بين الزوجين، الزوجين والأولاد، الاتصال، كذلك الممارسات والأساليب التربوية وهذا من خلال الرسم البياني لأولسون (d'Olson Schéma) عام 1979. (Ausloos et all., 1986, p. 150).

أظهرت دراسة قليلياك (Les Glueck) الضخمة أيضا أن العلاقة بين الوالدين غالبا تتميز بالعجز داخل أسر الجانحين مقارنة مع غيرهم من أسر غير الجانحين، لاحظا أيضا أنّه لا يوجد دفء عاطفي داخل أسر المراهقين الجانحين، بل تتميز العلاقات باللامبالاة والرفض. أمّا عن الإشراف، فغير مهم بالنسبة للأولياء، يتركون أطفالهم بدون

حراسة. أسلوب الانضباط غالبا ما يكون مرتخي، مفرط في القسوة أو شارد، والذي يختلف عن غيره من غير الجانحين والذي يتميز بالخليط ما بين الحزم واللطف. (Born, 2006, p. 68-69)

طفل ذكر ووحيد، معاملة خاصة: يعتبر هشام الذكر الوحيد وسط ثلاث بنات، جاء بعد انتظار كبير من طرف الوالدين حيث سبقته بنتين وهو ما تركه يحظى بمعاملة خاصة وتدليل من قبل الأسرة وخاصة الأم.

منذ القديم وتقريبا في العديد من المجتمعات كان الطفل الذكر والابن الأكبر أو الوحيد في العائلة يَحظى بمكان واهتمام كبيرين من قِبل العائلة ككلّ، ففي بعض الثّقافات كان هو الوحيد الّذي يرث كلّ ثروة والديه، وحتى تربيته كانت تختلف عن تربية إخوته، مثلا كانت الأمّ تَهتمّ بتربيته والعناية به شخصيّا أمّا أطفالها الآخرين فتُوكلهم إلى المربية، أو إلى نساء أخريات داخل العائلة. كان هناك "عدم مساواة مدهش بين الأطفال، حسب سنّهم والمكان الذي يشغلونه داخل العائلة" (Badinter, 1980, p. 79).

كانت تلبى لهشام كل رغباته، ولم يتعلم مفهوم "لا". **لم يتعود مبكرا على إحباط تلبية رغباته** من مرة لأخرى وهو ما يفسّر تكوين شخصية منحرفة والتي من مميزاتها عدم القدرة على تقبل الاحباط والمرور إلى الفعل. يقول: (منذ صغري دلّلوني كثيرا لذلك أصبحت إنسانا فاسدا. كانوا يلبّون لي كل ما أطلب. تعطيني أمي أيضا حصة أكبر من حصة أختاي عند الغذاء أو العشاء. تشتري لي الملابس التي أريدها حتى وإن كانت غالية الثمن. كنت أطلب أغراضا وأفرض أن تأتيني بها في الحين...هذه الطريقة التي نشأت عليها جعلت مني إنسانا منحرفا)

تتعقد وتتشابك عدة مشاكل انطلاقا من عدم تقبل الإحباط، كالاندفاعية، عدم التحكم، المرور إلى الفعل، التمركز حول الذات، انعدام الأفق الزماني، والعدوانية. فالإحباط يعني عدم إشباع نابع من المجتمع، فالقدرة على تقبل هذا الإحباط يرجع إلى نوع التنشئة الاجتماعية التي تلقاها هذا الجانح، وعدم تقبله طبيعيا يخلق ضغطا للفرد الذي يخضع له؛ فالمرور إلى الفعل الجانح، اندفاع لتفريغ شحنة هذا الضغط بتلبية حاجات ورغبات الأنا مقترن برفض

الحواجز الاجتماعية، وهذا ما يُمثِّل التمركز حول الذات بالنسبة للملاحظين الاجتماعيين. يرى كوفمان (Kaufman) في مقاله الشهير حول "الجوانب الدفاعية للاندفاعية عند المراهق" أنّ "الجانح يعيش حالة من الضغط المرتفع الذي يَضُّم ويَحُدّ الشخصية. هذا ما يرجعه إلى الطور ما قبل-الأوديب ويخلق عنده قلق عميق غير مضبط والذي يُدافع عنه بتفريغ الاندفاعية. تظهر الاندفاعية إذن كتعبير عن آلية دفاعية لأنا في خطر الانغماس في القلق". (Mucchielli, 1979, p. 78)

إهمال الدراسة، التفرغ للانحراف: كان هشام تلميذا متفوقا في دراسته لما كان عند خاله. فكان خاله يحرص على أداءه لواجباته ومراجعة دروسه لأنه كان يعطيها أهمية كبيرة لنجاح الفرد في مستقبله مثلما فعل ما أبناءه. أما في منزلهم فوجد كل الحرية بل التسيب كما جاء على لسانه، فلا أحد يهتم لدراسته ولا أحد يحثه على أداء واجباته.

كان يرى هشام أن ذهابه إلى المدرسة يُعد عائقا أمام انحرافه، لذلك قرر التخلي عن المدرسة مبكرا والتفرغ للسرقة، يقول: (كنت أتغيب أياما وأسابيعا ثم آخذ أمي لتُحضر لي بطاقة الدخول. كنت أعتبر المتوسطة مكانا لملأ الفراغ... كان يستدعيني المدير في كل مرة، ينصحني لأستقيم، وأنا لا أبالي. تغيبت بعدها شهرين، ورغم إرسالهم للاستدعاءات إلاّ أنني لم أستجب، إلى أن فصلت من الدراسة. تفرغت أكثر للمشاكل، السرقة ومواعدة البنات)

يعتبر ترك المدرسة مبكرا من مؤشرات الانحراف، ويُعتبر عدم تكيف الطفل والمراهق بالمدرسة من المتغيرات المهمة المرتبطة بالجنوح لأنّ درجة هذا اللاتكيف تُنظِّم ردود أفعاله نحو معلميه. كما أنّ عديدا من الجانحين قد فشلوا في تجربة الإندماج. وهذا الفشل ليس بالضرورة راجع لعيب في الذكاء لكن غالبا ما يرجع لنقص في الدافع، الذي يدفعه للبحث التعويضي عن هوّية من خلال إنجاز النشاط الجانح. (Blatier, 1999, 147)

الانخراط في العصابة: بعدما كان هشام يسرق منفردا، انظم إلى عصابة مجرمة من الراشدين وأصبح يمتثل لقوانينها، كي يشبع رغبات أخرى من خلال نشاطه الجانح. كان يُثابر كي يصبح سراقا محترفا مثلما سبق ورأينا، حيث يرى أنه "تطور" في السرقة، يقول: (تطورت أكثر في السرقة وأصبحت أسرق ضمن عصابة راشدين).

عندما يتعلق الأمر بإيجاد وسيلة للتلذذ بالإشباع غير المشروع، الجانح يصبح قويا بارعا في الكشف عن الأصدقاء الذين يستطيعون مساعدته، لاختيار عصابة والتي تبلور دفاعاته الجانحة، كذلك لاكتشاف المواقف الملائمة، ولصقل الأمثلة الجانحين لجعل أنفسهم يعتقدون أن أحدا لن يمنعهم من إشباع رغباته. (Cusson, 1974, p. 25)

موت الأب الواقعي والشعور بالذنب: حسب الأنواع التي قدمها لاكان (Lacan) حيث أشار إلى أنّ هناك ثلاث أنواع للأب: أب واقعي كما هو موجود في الواقع، والذي يكون في تفاعل مستمرّ مع الطفل ، أب خيالي وهو كما يتخيله الطفل ومثلما يتمناه أن يكون، والنوع الثالث هو الأب الرمزي وهو الحامل للقانون والأخلاق الاجتماعية وهو الموجود لدى كلّ فرد بالرغم من غيابه، يصاحبه أينما ذهب، والأمّ في نظامنا هي من تنقل صورته للطفل، ويمكن التأكد من وجود هذا النوع عند غياب الأب من خلال الوفاة: "إنّ موت الأب لديه ميزة تكشف على أنّه يوجد أب غير الذي مات" (عمار، 2012، ص 36).

مرّ والد هشام إلى الفعل وانتحر، بعدما كان يظن هشام أنه مجرد تهديد. وأحسّ بعدها بذنب كبير لأنه كان سبب وفاته (لم أعلم بموت أبي إلاّ يوم محاكمتي. كان ذلك اليوم غير عادي بالنسبة لي. أولا لم تكن نفس القاضية سيّدة الجلسة، ثم أعلنوا لي نبأ موت أبي... "مات أبوك"، تصلبت في مكاني كالحجر ثم انفجرت بالبكاء، ثم استأنفت استجوابها لي حول السرقة، وأنا أبكي وغير مبال بها، بقيت أتذكر الأيام التي كنت أعصيه فيها، أتذكر لما كنت أتكلم معه بكلام بذيء وأقول له أنّي لا أبالي بك... تذكرت كل الأخطاء التي ارتكبتها في حقه، ندمت على كل تلك الأيام).

محاولة الانتحار للتخلص من الشعور بالذنب: انتحر والد هشام بسبب عدم قدرته على تحمل مسؤولية ابنه الجانح. سبق له وأن هدده بالانتحار إذا عادت الشرطة للبيت. لم يكترث هشام لقول أبيه، ظنا أنّه مجرد تهديد. لما مرّ والده بالفعل وانتحر أحسّ بالذنب وقرّر التخلص من ذلك الاحساس الفظيع بالانتحار. إلا أنّ محاولاته باءت بالفشل، يقول: (نُفّذ علي الحكم وعدت إلى السجن، حاولت الانتحار هناك عدة مرات إلاّ أنيّ لم أنجح).

يعتبر الاحساس بالذنب حالة عاطفية تتلو فعلا يعتبره الشخص مدعاة للملائمة، رغم أنّ تبرير هذه الملائمة قد لا يكون ملائما (مثل ندامة المجرم، أو توبيخ الذات بشكل معقول)، أو هو ما يشير إلى شعور عائم بفقدان الاعتبار الذاتي بدون أن يكون ذلك صلة بفعل محدد يتهم به الشخص ذاته.

ولقد أفضت الدراسة التحليلية النفسية للسوداوية إلى نظرية أكثر بلورة للشعور بالذنب، إذ من المعلوم أن هذه الإصابة تتصف خصوصا باتهام الذات، وتبخيس الذات مع نزعة إلى عقاب الذات قد يؤدي إلى الانتحار. ولقد بين فرويد (Freud) في هذه الحالة أنّ هناك إنشطارا في الأنا إلى مُتَهِم (الأنا الأعلى) ومُتَهَم، وينتج هذا الانشطار بدوره عن علاقة ثنائية تتم بفعل عملية الاستدخال. (حجازي، 1985، ص. 293)

الحالة الرابعة: تركت كل الأحزان ورائي وتوجهت إلى الانحراف

اتخذ كمال هذا الشعار لتكملة حياته، لأنّه عانىّ كثيرا من واقعه، خاصة وأنّه تربى بعيدا عن أمه، وهو ما تركه يُفكّر دوما في سبب وحجة تخليها عنه.. تأثر كثيرا بقصته، وقرّر بعدها مواجهة واقعه والتغلب عليه متخذا الانحراف حليفه.

كمال فتى الـ 17 سنة من عمره. تم إيداعه بالمركز المتخصص في إعادة التربية لجنحة سرقة متجر الهواتف النقالة. رغم أنه ينفي سرقته للمتجر، حيث ذكر أن أحدا من أقرانه انتقم منه وذكره معهم.

وافق كمال على رواية قصة حياته وكان هادئا ورزينا جدا أثناء المقابلات.

قصة الحياة:

أنا كمال، عمري 17 سنة، ولدت بوهران، وأسكن بمدينة مستغانم. تطلقا والديا ولم أتجاوز الستة أشهر، تربيت عند جدتي الأبوية (والتّي توفيت منذ سنتين) وجدي، أبي وعماتي في مستغانم، وبعدها مع بلوغي حوالي ثمان (8) سنوات تزوج أبي من امرأة من سيدي بلعباس وذهب للعيش معها في مدينة معسكر، وباشر عمله هناك، ومعه الآن أربعة أطفال.

لما كنت طفلا صغيرا، كنت أظن أنّ أمي متوفية، ولم أكترث للموضوع، فقد نشأت في حضن جدتي، جدي وعماتي ومع أبي أيضا.كنت أنادي جدتي "أمي" وجدي "أبي"، رغم أنّ أبي كان يعيش معنا، وكنت أناديه باسمه. كنت مدللا من قبل الجميع، وأبي مهتما بي كثيرا، يأخذني معه إلى وسط المدينة ويشتري لي ما أرغب من الملابس، والألعاب، وما أشتهي من الحلويات... يعطيني المال. ومع الوقت تفطنت لأمي وسألت عنها، فتوصلت إلى أنّها مطلقة وتسكن في مدينة وهران.

مع بلوغي حوالي ثمان (8) سنوات، سألت عن سبب الطلاق، قال لي جدي أنّه القدر، ثم أصررت فقالت لي جدتي وعماتي أنّه كان يشرب الخمر، يضربها ويطردها. طلبت من أبي أن يأخذني إليها ولكنّه رفض وقال لي لقد تركتك وكنت طفلا صغيرا ولم تسأل عنك يوما، وكيف تسأل عنها الآن وتود رؤيتها. وجدت أنّ معه الحق، وتركت الأمر، رغم أنّ أجدادي وعماتي طلبوا مني الذهاب إليها وعدم اتّباع رأي أبي. كما أنّ خالتي كانت تسكن بجانبنا، وكانت متزوجة بعم أبي، وكانت تدعوني مرارا لزيارتها عند قدوم جدتي أو أحدا من العائلة ولكني كنت أرفض الذهاب إليها، فكنت أقول لها: بما أنّهم لم يسألوا عني ولم يأتوا لرؤيتي فأنا أيضا لن أسأل عنهم ولا آتي لرؤيتهم. كما أنّها كانت تدعوني للذهاب لزيارة أمي بمدينة وهران، ولكني كنت أرفض الذهاب إليها؛ من جهة كنت حاقدا عليها، ومن جهة أخرى كنت أخاف أن يتركوني هناك ولا أتمكن من العودة إلى مستغانم. فكنت أرفض كل دعوة إلى منزلها.

ومع مرور الوقت، لما بلغت من العمر حوالي عشر (10) سنوات أردت أن أراها، قالوا لي أنّها تشبهك من قبل ولكن تلك المرة قرّرت رؤيتها وسماع أقوالها عن سبب تركي وعدم السؤال عني. اتصلت عمتي بخالتي (التي تسكن بجانبنا)، وأخذتني إليها. سألتها عن سبب الطلاق، انفجرت بالبكاء، وانفجرت معها أيضا، قالت لي: كان أبوك سكيرا وكان يضربني مرارا، فكنت أذهب إلى بيت أهلي، ثم أرجع إليه، ثم يضربني، ثم أعود إلى بيت أهلي، ثم يضربني، وفي المرة الأخيرة التي ذهبت إلى بيت أهلي منعتني أمي من الرجوع إليه، فطلقني. وسألتها عن عدم السؤال عني، فقالت لي: أتيت لرؤيتك فطردني وقال لي إذا كنتي مهتمة به لأخذتيه لما كان رضيعا. تفهمت وضعها وأشفقت عليها، ووجدت أن معها الحق، وردة فعلها طبيعية، فالزوجة التي يُسيئ إليها زوجها تتركه. بعدها أحسست براحة بداخلي وزال الحقد الذي كنت أكنّه إليها.

مكثت معها أسبوعا في بيتها، طلبت مني أن أعيش معها، في عائلتها الجديدة، مع زوجها وأطفالها، ولكني رفضت لأني معتاد على مدينتنا، أسرتي وأصدقائي. ومنذ ذلك اليوم بقيت على اتّصال معها، أزورها وتزورني، كما أنّها باتت معي ليلة في منزلنا كنت فيها مريضا، كذلك تُعطيني المال من دون سؤال، حيث أنّها تعمل بالمستشفى.

لما وجدت أنّ أمي متزوجة ولها أطفال آخرين لم أتأثر بالوضع ولكن لما أراد أبي أن يتزوج، كنت أبلغ من العمر ثمان (8) سنوات تأثرت كثيرا وحزنت، كنت أفكر أنّه سيلد أولادا آخرين وسيحبهم، كما أنّه سيتغير حبه لي وينقص. طلب مني أن أذهب للعيش معه ولكنّي فضّلت البقاء مع أجدادي وعماتي. وبعد زواجه أحسست نقصا كبيرا، وأن المنزل أصبح فارغا من دونه، سئمت الحياة رغم أني كنت أزوره من فترة لفترة، وترحّب زوجته بقدومي، كما أنّه كان يأتي لزيارتي أيضا.

تأثرت كثيرا بحالتي وتألمت، فكنت أقول أن كل الناس مجتمعين مع آبائهم وأمهاتهم إلاّ أنا وحيد، وعليه تركت كل الأحزان ورائي توجهت إلى الانحراف. كنت مشاغبا من قبل، فأذكر أنّي كنت أتشاجر مع أولاد الجيران وكانوا يشتكون لأبي، كان يضربني ولكن كنت أعاود الكرّة. كما أنّي كنت أتغيب مع أصدقائي، فيضربني أبي ويرجعني إلى المدرسة، وأتغيب من جديد، يضربني ويأخذني إلى المدرسة وأتغيب من جديد وهكذا، إلى أن سئم، حيث أنّه كلما يضربني يضطرب سلوكي أكثر، وهكذا. كما أنّه كان يُدخلني في الصباح وأتغيب من جديد في المساء، فتركني وشأني، وقال لي: افعل ما تريد، فتركت المدرسة فسي السنة الرابعة ابتدائي. فبدأ يأخذني معه إلى عمله، حيث أنّه كان يربي المواشي، يصحبني معه إلى السوق لشراء المواشي، ولكن سئمت بعدها وقلت له لن أذهب معك من اليوم، فقد سئمت النهوض باكرا كل يوم، وسئمت عملك، فترك لي الحرية وقال لي: افعل ما تريد. ولما تركت المدرسة لم يمض زمنا كبيرا وتزوج، ومنذ ذلك الحين، زادت شدة وحدة انحرافي، بدأت السرقة مع أقراني، سرقة الهواتف النقالة، المجوهرات، واستهلاك الحشيش، الخمر والمخدرات لتعويض ذلك النقص الذي كنت أحّسه. عندما كان أبي معنا كنت لم أتجاوز التدخين والجلوس مع الأقران في حينا الشعبي.

بدأنا السرقة تقليدا لشباب الحي الذي كنت أسكن فيه، فكانوا أكبر منا سنا، وكنا نقلدهم في كل شيء يفعلونه، فلم نسرق احتياجا أو عوزا. بدأناها تقليدا، ثم وجدنا فيها لذة واستمتاعا، ثم أصبحت عادة. كذلك بالنسبة لاستهلاك المخدرات، فكنا نجلس بجانبهم ونراقب تصرفاهم، فرأينا أنّهم يستهلكونها فجربناها، ثم أصبحنا مدمنين

عليها. فكنا نقلدهم في كل شيء، نلعب لعبة الأوراق مثلهم، نسرق مثلهم، نشاجر الأشخاص مثلهم، نعتدي بالسكين، نسرق السلاسل للنساء، كما أنّنا كنا نسرق في جماعات، مرات يقبضوا علينا ومرات نهرب ونبقى تحت البحث، فأصبحنا على هذا الحال، لا نستطيع الذهاب إلى العمل، لا يخطر ببالنا الذهاب لعمل شاق لجني 500 دج، وإذ كنا نسرق في ثوان هاتفا، ونبيعه في دقائق بدون تعب ونجني 2000 دج، اعتدنا على المال من دون جهد. وحتى لما كنت صغيرا، كنت معتادا أيضا على المال من دون جهد، فكلما أحتاج أطلب ويعطوني، أطلب من أبي يعطيني، من جدي يعطيني، من عماتي يعطونني (عماتي عاملات)، فكنت أشترى بهم السجائر وكل ما يخطر ببالي. فالتدخين يدفعك إلى الحشيش، الحشيش يدفعك إلى المخدرات، المخدرات إلى السرقة، و من السرقة إلى الخمر.

لم أعمل يوما في حياتي، بل أذكر أنّي كنت أساعد أبناء عمي مرات، كما أن عائلتي يعطونني المال لشراء الملابس وغيرها، إلاّ أنّي كنت أسرق وأشتري ملابسا أخرى جديدة من المال المسروق، والمال المتبقي نشتريه مخدرات، ولما يسألونني من أين أتيت بالمال، فأجيبهم أني اشتغلت وجنيت المال إلى أن تفطنوا أني أسرق، فمنعوني ونصحوني مرات عديدة وكانت ردة فعلي الصراخ والتعصب في كل مرة، وقلت لهم لا يتحكم أحد في تصرفاتي، ولا يتدخل أحد في ما أقوم به، وأصبحت أسرق عاديا وآتي بالملابس ولا أحد يسألني عمّا أفعل، وما أقوم به. ورغم ذلك لما كنت أدخل إلى المركز التخصص في إعادة التربية كانوا يأتون لزيارتي كلهم (جدي، عماتي، أبي) ويأتون بمحامي للمرافعة عني. كما كان ينصحني أبي بترك طريق الانحراف، وينهاني عن التدخين والسرقة، ولكني لم أستطع، فلما آخذ القرص المخضّر أنسى كل النصائح وكل شيء. لما أكون في وعيي لا أسرق، ولكن تحت تأثير المخدر أصبح إنسانا آخرا.

مصاحبتي لأقران السوء هو سبب وصولي إلى هنا وسبب جنوحي، كان ينهاني جدي عنهم وعماتي، ثم ذهبوا لعائلاتهم وطلبوا منهم أن يمنعوا أولادهم من مخالطتي ولكن لم نكترث لما يقوله لنا الأهل. كما أنّهم كانوا يأتون بي لما يجدونني مع جماعة سوء ويمنعونني منها، ولكن لما بلغت من العمر حوالي 13، 14 سنة فلم أعد آبه لهم وكنت أصرخ وأعصب عليهم وأطلب منهم أن لا يتدّخلون في شأني. كما أنّي لما أشرب الخمر، والمخدرات معهم لا أنام في منزلنا،

بل نبقى في الشارع ونمضي الليلة في الشغب، الشجار، الصراخ ومنازعة الأشخاص، وبعدها ننام في بيت خال في طور البناء، وكان فيه حارس يحرس ذلك المنزل، يتركنا ننام هناك ونعود في الصباح إلى منازلنا، ولما يسألونني أين نمت فأقول لهم أنّي نمت في بيت صديقي، لكنّهم لم يتحققوا من ذلك (كنت أبلغ من العمر حوالي 15، 16 سنة) إل أن انفضح أمرنا، فذات يوم، شربنا كالعادة وقمنا بشغب كبير إلى أن وصل المشكل لمصالح الشرطة، وتشاجرنا مع ذلك الحارس، كما أنّه اشتكى بنا لمصالح الشرطة وقال أنّنا نأتي لإزعاجه والنوم عنده. وصل المشكل إلى العائلة، وعرفوا أنّي لم أكن أنام عند صديقي، فهدّدني بجدي بعدم العودة إلى بيته، إذا عدت إلى ذلك المنزل الفارغ. فأصبحت أشرب الخمر وأستهلك المخدرات رفقة أصدقائي وأدخل إلى منزلنا في وقت متأخر يكون كل الأهل قد نام.

نشأت جانحا رغم أنّي أعيش حياة جيدة في بيتنا، أعيش بشكل عادي ولا ينقصني أي شيء، فلدي غرفتي الخاصة، بها تلفاز وكل المستلزمات. لا أحد يُسيء معاملتي في البيت، فكلهم يُحبونني ويُدللونني، يعتبرونني صغير العائلة، تُعاملني عماتي كأخيهم الصغير، وجدي أيضا كابنه المدلل الصغير. يُعطونني كل ما أريد، ويقتنون لي كل ما أطلب وأشتهي، تعطيني عماتي المال، جدي أيضا وحتى أبي.

تجتمع كل العائلة على طاولة العشاء، نمزح مع بعض ونمرح. أداعب جدي أيضا وأمزح معه، نضحك ونلعب سوية. أنا محبوب من قِبل الجميع، ولا أكره أحدا، ولا أجرح أحدا، بل وحتى مع الرفاق يُفضّل جميعهم قضاء وقتهم معي، لأني أُضحكهم بمزاحي، وخاصة تحت تأثير الحشيش أمضي وقضي في الضحك والمزاح.

ولكن مشكلتي الحقيقية هو ذلك الدلال الذي عوملت به، نشأت لا آبه لأحد ولا آخذ بنصائح أحد، لو أنّهم حسموا في تربيتي لما أصبحت هكذا، فأذكر أني كنت مدللا من قبل جدي وجدتي، فكان يضربني مثلا ابن عمي فينهاه جدي ويصرخ عليه ويطلب منه أن لا يلمسني في المرة القادمة، فكنت أحس بمتعة كبيرة وعليه تمردت، كنت أحس أنّي أحسن من الجميع. كانوا يستجيبون لكل ما أطلب، مثلا: كنت أقول لهم أريد دراجة، فيقولون لي سنشتري لك دراجة لاحقا، فأحزن وأعبس، وأعزف عن الأكل. فيتأثرون وفي الصباح يذهبون لاقتناء الدراجة. مرات أيضا

كنت أطلب شيئا فلما يرفضون شراءه فأخرج ولا أرجع حتى وقت متأخر من الليل، وأدخل إلى المنزل بوجه عابس، أرفض الأكل أيضا، وفي صباح الغد يذهبون لشراء ما طلبت. كنت أحزن وأعبس كثيرا، كنت حساسا.

كما أنّي لا أستطيع البوح لأحد بما أُحّس أو بألمي، فكل أحزاني وآلامي بداخلي. ولما يضيق صدري أكثر أذهب إل البحر أو مكان هادئ، أشرب الخمر، وأُفكر في حالي، أبكي وأشرب، أبكي وأشرب، أتكلم لوحدي وأخرج كل ما بخاطري، وفي الصباح أشعر بارتياح. أحب أن أظهر للأخرين أنا بخير وبحال جيدة. كما أنّي لا أستطيع مواجهة أحد بما فعل لي، بل أتركه لوحده حتى يُدرك خطأه ويأتي إلي. حتى رفيقتي والتي أحبها كثيرا ولا أستطيع أن أبوح لها بما في خاطري. رغم أنّنا مُصممان على الزواج. تعرفت عليها منذ سنة ونصف، ومنذ ذلك الوقت لم نفترق، تبلغ من العمر 17 سنة مثلي وتدرس في المتوسطة، تشاجرت مع شاب لأجلها. تسكن بجانبنا، وأعرفها جيّدا. وجدتها مع شاب متشرد، وبعدها سألتها إن كانت تواعده، فقالت أنها تواعده رغما عنها، وأنّها لما رفضت مواعدته ضربها في وجهها، وأنّها خائفة منه، فسألتها إن أرادت مواعدتي فقبلت، فقلت لها، اطمئني سأحل الموضوع. ذهبت إليه وتكلمت معه بحزم، وطلبت منه أن نسألها إن كانت تريده أم تريدني، فقبل، وعليه ناديتها، وقلت لها من تريدين، هو أم أنا؟ فأجابت أنها تُريدني، فلم يُعجبه الأمر، وأخذ يُعاندني، فأوقفته بحزم أيضا وقلت له أنّها اختارتني أنا، إذن انتهينا، هي لي الآن ولا تُحاول المساس بها، ومنذ ذلك الوقت أصبحت معي وتواعدني أنا. نذهب مع بعض للبحر، نتنزه معا، نمرح معا، قضت ليلة معي، حيث أنّه كانت ليلة زفاف أحد من أقاربها، فخرجت من الحفل وأتت عندي قضينا الليلة معا، وفي الصباح عادت إل الزفاف ولم يأبه أحد لغيابها. كما أنّ بيننا علاقة جنسية. تُطيعني كثيرا في كل ما أطلبه منها، فإذا طلبت منها أن لا تخرج، فلا تخرج، وإذا طلبت منها أن لا تنظر من النافذة فلا تفعل، أمنعها من مصاحبة بعض الرفيقات فتمتنع، أصرخ عليها، وأضربها مرات، فإنّنا متداخلين كثيرا في بعضنا البعض. تفهمني وأفهمها. كما أنّها تُعطيني المال إن احتجت، لأنهم أغنياء جدا.

قبلها تعرفت وواعدت فتيات كثيرات، منذ حوالي 11، 12 سنة وأنا أواعد الفتيات. بدأت بالرسائل إلى أن وصلت إل إقامة علاقات جنسية معهن. كنت أواعد فتاة من بنات الجيران، تكبرني سنا، هي من عرضت نفسها علي، كنت أدخل إلى بيتهم من السطح. أبوهم ميت وأمهم ليس لها سلطان عليهن، بل أمهن فاسدة أيضا، كما أنّها تُدخّن أيضا، بيتهم يُشابه بيت الدعارة. قضيت ليال معها، وقمنا بعدة علاقات جنسية. أحببتها ولكن لما دخلت السجن تزوجت بعدي، ولما خرجت من السجن اتصلت بي عدة مرات وأرادت أن نبقى على اتّصال وتعود علاقتنا كالسابق ولكنّي رفضت، وقلت لها لقد تغيّر الأمر الآن وأنت متزوجة، ولا أستطيع أن أواعد امرأة متزوجة. أمّا الفتيات الأخريات اللواتي واعدتهن كانت تدرسن في المتوسطة، وكنت أبقى معهن شهرا أو شهرين وأنهي العلاقة، لأنهن صغيرات ويرفضن إقامة علاقات جنسية. فلم آبه لفراقهن، أما الأخرى لما علمت أنّها تزوجت حزنت كثيرا وتأثرت لأني كنت أحبها، وكنت أقول لو أنّي كنت حرا لتزوجتها أنا، ثم قلت علي أن أتزوجها، ولكن مكثت ثلاثة أشهر بعد زواجها وخرجت من السجن، فكنت قد ألفت الوضع. ولكن إذا تزوجت صديقتي الحالية من رجل آخر أنا متأكد أنّي سأقوم بجريمة قتل، لأنّي أعشقها، الأولى كنت أحّبها فقط، ولكن صديقتي الحالية أعشقها. فإمّا أقتل نفسي أم أقتل زوجها، صديقتي الحالية لن أتركها تتزوج، أنا أدرك أنّ أهلها لن يقبلوا بي كزوج، لأنهم أغنياء جدا، مالهم لا ينفذ حتى بالنار، ويُفضّل الأغنياء أن يُزوجوا بناتهن بأزواج أغنياء أيضا. كما أنّ صديقي عامل بسيط وذهب لخطبة أختها لأنّه كان يواعدها أيضا فرفض أبوها تزويجها له. وأمّا أنا فلا أعمل، ويعلم الكل أنّي جانح. أنا مصمم أن أخطفها إذا رفض أبوها تزويجها. كما أننا خططنا معا أن أُفقدها عذريتها ونذهب إل القاضي كي يُزوجنا، حيث كانت هي من اقترحت علي هذا الاقتراح، أمّا أنا فقلت لها أنّي مستعد للهروب معك في أي وقت.

دخلت ستة (6) مرات إلى المركز المتخصص في إعادة التربية ثم كنت أهرب ويرجعونني هناك، كما أني دخلت مرتين إل السجن بمستغانم، المرة الأولى مكثت ثمانية أشهر، وفي المحاكمة سرّحني القاضي بإفراج مشروط. بعدها قام

أحدهم بذكري في جنحة قام بها وأصدقاؤه، حيث أنّه انتقم مني لأنّي فضحته ذات يوم أيضا، وعند المحاكمة حوّلت إلى هذا المركز بولاية سيدي بلعباس.

التحليل:

تبين هذه الحالة العلاقة بين الجنوح والحالة المأساوية التي يعيشها. حيث تطلقا والدي كمال مبكرا، تخلت عليه أمه وتربى في كنف أجداده داخل العائلة الأبوية الكبيرة، ثم تركه أبوه وتزوج مجددا بعيدا عليه. وهو ما انعكس عليه بالسلب وعزّز فيه الانحراف.

نشأ كمال في العائلة الكبيرة، كان الطفل المدلل الذي يحظى بكل الحب والاهتمام. خاصة وأنّه تربى بعيدا عن أبيه وأمه، فكان يحاول أجداده وعماته تعويضه ذلك النقص.

يذكر أنه كان يعيش في جو أسري سار، يقول: (نشأت جانحا رغم أنّي أعيش حياة جيدة في بيتنا...). يملأ البيت المرح، الضحك والمزاح. عاش مدللا من قبل الجميع، محبوب الجميع، صغير الأسرة وكانت تلبى له كل رغباته. كان يستغل الوضع ويتمرد على الجميع. يعترف كمال في روايته لقصة حياته أن الدلال الزائد الذي عومل به كان سبب انحرافه.

ومن جهة أخرى، كان يحس كمال بالوحدة، بالنقص، بالفراغ داخل الأسرة خاصة بعد زواج أبيه وذهابه للعيش في مدينة أخرى. وكان يتمنى لو أنه يعيش كباقي الناس في بيت واحد مع أبيه وأمه.

تغيّر الأب ودوره مع الظروف التي مرّ بها:

- الأب في زواجه الأول:

- **زوج سكير وجلاد، هادم للعلاقة الزوجية**، وهو ما ذكرته الجدة الأبوية والعمات لكمال (كان يشرب الخمر، يضربها ويطردها) ونفسه ما أكدته له أمه: (كان أبوك سكيرا وكان يضربني مرارا، فكنت أذهب إلى بيت أهلي، ثم ارجع إليه، ثم يضربني، ثم أعود لبيت أهلي، ثم يضربني، وفي المرة الأخيرة التي ذهبت فيها إلى بيت أهلي منعتني أمي من الرجوع إليه، فطلقني). أي أنّه لم يقم بدور الزوج الحامي، بل كان ظالما لزوجته ومهدّدا لها. لم يبعث السعادة في بيته ولم يحافظ على بناءه، بل هدّمه بتصرفاته الطائشة من خلال ضربه لزوجته تحت تأثير الخمر.

لم يشتك ولم يُعبّر عن سبب رفضه لزوجته، ولم يُحاول مناقشة أو إيجاد حل للمشاكل التي كانت بينهما.

- الأب بعد الطلاق من الأولى وقبل الزواج من الثانية:

- **أب مانع للعلاقة أم–طفل**: ذكرت الأم أنها أتت لزيارة ابنها فطردها (أتيت لرؤيتك فطردني وقال لي إذا كنت مهتمة لأخذتيه لما كان رضيعا). كما أنّه منع ابنه أيضا من رؤية أمه: (طلبت من أبي أن يأخذني إليها ولكنّه رفض، وقال لي: لقد تركتك وكنت طفلا صغيرا، ولم تسأل عنك يوما، وكيف تسأل عنها الآن وتود رؤيتها).

- **أب مهتم بابنه**: كان يهتم أب كمال بابنه ويلبي احتياجاته (كان أبي مهتما بي كثيرا، يأخذني معه إلى وسط المدينة، ويشتري لي ما اشتهي من الملابس، الألعاب والحلويات، يعطيني المال). كما أنّه حاول إدماجه إلى مجال عمله بعدما تخلى مبكرا عن الدراسة (بدأ يأخذني معه إلى عمله، حيث أنه كان يربي المواشي. يصحبني معه إلى السوق لشراء المواشي)

- **أب فاقد للحوار**: كان والد كمال يعاقبه بالضرب كلما أخطأ، ولم يُحاول محاورته أو مناقشته فالموضوع، وهو نفس الطريقة التي استعملها مع زوجته الأولى (والدة كمال) فلم يتشجع على فتح باب الحوار معها بل ضربها ثم طلقها وهو ما فعله مع كمال، ضربه عدة مرات ثم تركه وأصبح غير مبال بهن يقول: (كانوا يشتكون لأبي، كان يضربني ولكن كنت أعاود الكرة. كنت أتغيب مع أصدقائي، فيضربني ويرجعني إلى المدرسة... فتركني وشأني، وقال لي: افعل ما تريد، فتركت المدرسة في السنة الرابعة ابتدائي).

- الأب بعد الزواج من المرأة الثانية:

- **لم تتعد أبوته الزيارة من حين لآخر،** حيث (بعد زواجه أحسست نقصا كبيرا، وأن المنزل أصبح فارغا من دونه، سئمت الحياة رغم أني كنت أزوره من فترة لأخرى وترحب زوجته بقدومي، كما أنه كان يأتي لزيارتنا أيضا).

أمّا **العلاقة أم–طفل فهي ضعيفة،** العلاقة العاطفية الحميمية أم– طفل منعدمة لأنّ كمال لم يتربى في كنف أمه، فبعد ستة أشهر من ولادته تفارقت معه، ولم تحافظ حتى على الزيارة المنتظمة لابنها، وهذا ما يُفسّر ضعف العلاقة أم– طفل، كما أنّ كمال لديه أوجه أخرى للتعلق غير الوجه الأمومي (الجدة والعمات)، وهو ما يُفسّر عدم اكتراثه لأمه لما قال: (لما وجدت أمي متزوجة ولها أطفال آخرين لم أتأثر بالوضع)، وهو غير ما أحسّ به تُجاه أبيه لما تزوج من أخرى.

اهتم بولبي (Bowlby) بالعلاقة الأولية للرضيع وأمه، فأسس نظرية التعلق، والتي يبرز فيها ضرورة العلاقة الأولية التي تتطور بين الرضيع والمعطي الأساسي للرعاية. هذا الرابط العاطفي يسمى التعلق، وهو يُمثِّل قاعدة التطور الاجتماعي، العاطفي وحتى المعرفي اللاحق. إضافة إلى أنّ علاقات التعلق تستمر في التأثير على الأفكار، الأحاسيس، المقاصد والعلاقات الحميمية طوال الحياة. (Grossmann et Grossmann, 2009)

وأبرز سبيتز (Spitz) عام 1963 من خلال نظريته في التطور للعلاقة الموضوعاتية كيف تنبثق الأم من العالم اللامبالاتي للمولود الجديد، للمبالي ويستطيع في الأخير أن يُصبِح موضوع الحب، ويسمح للرضيع التوصل إلى العلاقة بالموضوع. حيث ميّز بين عدة أطوار: اللاموضوعاتية من 0 إلى 2-3 أشهر، قبل موضوعاتية من 3 إلى 7-8 أشهر، الموضوعاتية نحو 8 أشهر، وطور الاتصال نحو 2-3 سنوات. وأكّد أنّه إذا حدثت صعوبة كبيرة في طور من الأطوار فإنّها تشوش التطور المستقبلي للطفل وقدرته في إقامة علاقات مع الآخر، وحتى بشكل خطير في كثير من المرات. (Born, 2006, p. 142).

زوجان مطلقان، طفل منحرف: أبرزت أغلب الدراسات التي أجريت على أسر الجانحين أن الجنوح يكثر بين الأسر أحاذية الوالد وبين أسر المطلقين، ومنها أضخم دراسة التي قاما بيها أ. وَ س. قلبياك (S. Glueck و.E) الإحصائية المقارنة بين 500 مراهق جانح و 500 مراهق غير جانح.

تطلقا والدي كمال ولم يتجاوز الستة أشهر، وتربى في كنف الجد والجد، حيث كان يناديهما بأبي وأمي. حتى وأنه كان يظن أنه أمه متوفية لغيابها المستمر عنه (لما كنت طفلا صغيرا، كنت أظن أنّ أمي متوفية، ولم اكترث للموضوع، فقد نشأت في حضن جدتي، جدي وعماتي ومع ابي ايضا، كنت أنادي جدتي "أمي" وجدي "أبي"، رغم أنّ أبي كان يعيش معنا، وكنت أناديه باسمه).

مع حوالي ثمان سنوات اكتشف أنّ أمه حية وهي مطلقة من أبيه، رفض مقابلتها باقتناع من أبيه الذي شوّه صورتها لديه (طلبت من أبي أن يأخذني إليها ولكنه رفض وقال لي: لقد تركتك وأنت طفل صغير ولم تسأل عنك يوما، وكيف تسأل عنها الآن وتود رؤيتها. وجدت أنه معه الحق، وتركت الأمر رغم أنّ أجدادي وعماتي طلبوا مني الذهاب إليها وعدم اتّباع رأي أبي). هذه الصورة السلبية التي قدّمها له أبوه عنها ربّت فيه مشاعر الحقد عليها (كنت حاقدا عليها)، (كنت ارفض الذهاب إليها، فكنت أقول لهم: بما أنهم لم يسألوا عني ولم يأتوا لرؤيتي، فأنا أيضا لن أسأل عنهم ولا آتي لرؤيتهم).

في نفس السن، تزوج أبوه وغادر المدينة التي يسكنون بها، وكانت ثاني أكبر صدمة التي تلقاها كمال في حياته، وعلى إثرها فقد رغبة فالحياة من خلال فقدانه للموضوع (لما أراد أبي أن يتزوج، كنت أبلغ من العمر ثمان سنوات، تأثرت كثيرا وحزنت، كنت أفكر أنه سيلد أولادا آخرين وسيحبهم، كما أنه سيغير حبه لي وينقص). (بعد زواجه، أحسست نقصا كبيرا، وأن المنزل أصبح فارغا من دونه، سئمت الحياة رغم أني كنت أزوره من فترة لأخرى...) ثم يضيف (تأثرت كثيرا بحالتي وتألمت، فكنت أقول أن كل الناس مجتمعين مع آبائهم وأمهاتهم إلا أنا وحيد، وعليه،

تركت كل الأحزان ورائي وتوجهت إلى الانحراف). وبالتالي كان توجهه للانحراف كعمل الحداد[1]. والذي في نظر فرويد، هو قلة الاهتمام الذي يظهر تجاه العالم الخارجي بعد فقدان الموضوع: حيث يبدو أن آلام الشخص وذكرياته تستحوذ على كل طاقته حتى تأتي لحظة يمكننا معها القول أن الأنا يضطر فيع=ها أن يقرر ما إذا كان يريد مشاطرة "الموضوع المفقود" مصيره، أو أنه يحزم أمره فيقطع الصلة مع الموضوع المفقود، انطلاقا من اعتبار مجمل الإرضاءات النرجسية التي يتضمنها البقاء على قيد الحياة. وحتى ينجز هذا الانفصال الذي يتيح أخيرا القيام بتوظيفات جديدة لابد من مهمة نفسية تنفذه. (لابلانش وَ بونتاليس، 1985، ص 369)

نشأة كمال وسط العائلة الكبيرة تركته يتلقى معاملة خاصة، وجد فيها كل الحب والحنان، بالإضافة إلى **التدليل الزائد الذي حظي به والذي ساهم في تكوين بنية جانحة**. يقول: (كلهم يحبونني ويدللونني، يعتبرونني صغير العائلة، تعاملني عماتي كأخيهم الصغير، وجدي أيضا كابنه المدلل الصغير. يوفرون لي كل ما أطلبه، ويقتنون لي كل ما أطلب وأشتهي. تعطيني عماتي المال، جدي أيضا وحتى أبي)

يعترف أن الدلال الزائد الذي عومل به تسبب في تكوينه لشخصية متمردة: (مشكلتي الحقيقية هو ذلك الدلال الذي عوملت به، نشأت لا آبه لأحد ولا آخذ بنصيحة أحد. لو أنهم حسموا في تربيتي لما أصبحت هكذا، فأذكر أني كنت مدللا من قبل جدي وجدتي، فكان يضربني مثلا ابن عمي فينهاه جدي ويصرخ عليه ويطلب منه أن لا يلمسني في المرة القادمة، فكنت أحس بمتعة كبيرة، وعليه، تمردت. كنت أحس أني أحسن من الجميع).

كما أن عدم قدرته لتقبل الاحباط والتي تميّز الشخصية الجانحة كوّنها من خلال التلبية الفورية لرغباته ومتطلباته: (كانوا يستجيبون لكل ما أطلب، فمثلا: كنت أطلب دراجة، فيقولون لي سنشتري لك دراجة لاحقا، فأحزن وأعبس، وأعزف عن الأكل. فيتأثرون وفي الصباح يذهبون لاقتناء الدراجة. مرات أيضا كنت أطلب شيئا، فلما

[1] عملية نفسية داخلية تلي فقدان الموضوع التعلق العاطفي وينجح الشخص تدريجيا من خلالها في الانفصال عن ذلك الموضوع.

يرفضون شراءه، فأخرج ولا أرجع حتى وقت متأخر من الليل، وأدخل إلى المنزل بوجه عابس، أرفض الأكل أيضا، وفي صباح الغد يذهبون لشراء ما طلبت).

تتم عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة الكبيرة بمشاركة كل أفراد الأسرة، منها الإخوة، الأجداد، الأقارب، العم، الخال.. ولكل واحد منهم دوره التربوي في تربية الطفل. وبهذا تكتسي عملية التنشئة الاجتماعية "طابعا جماعيا تبعا للحياة الاجتماعية، فالأسرة الكبيرة هي التي تلقن الطفل القوانين والقواعد التي تقوم عليها حياته".

ويتحدد دور الأب في التنشئة الاجتماعية لأبنائه من خلال إعالته للأسرة وتلبية حاجياتها من مأكل ومشرب، وملبس، وكذا حاجيات الأبناء، فالتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل من أبيه ذات علاقة سلطوية، فأول ما يتعلمه هو احترامه وطاعته، والخوف منه ... فسلطته إلهية بيد كائن بشري، والطاعة التي يحظى بها منبعها من الطاعة والخضوع لله، وهي مشبعة بالتقاليد. تضع الأب على قاعدة أساسية. إنه الكل وشخصيته هي السائدة. وأمام سلطة الأب المطلقة نجد الجد الذي لا يقل دوره ومكانته عن دور الأب في تنشئة البناء، فالجد والجدة هما اللذان يتدخلان لينقذا أحفادهم من عقاب الوالدين وليمنحا الطفل ما يحتاج إليه من حنان. (طبال، 2015، ص 202-203).

العقاب المتكرر دون حوار، معاودة الخطأ: يذكر كمال أن أباه كان يعتمد على الضرب دون أن يلجأ إلى الحوار ومناقشة الأسباب المؤدية به إلى الفعل الخاطئ، وهو ما تركه يعانده ويعود إلى نفس الخطأ ويتمرد أكثر ، يقول: (كانوا يشتكون لأبي، كان يضربني ولكن كنت أعاود الكرّة. كما أنّي كنت أتغيب مع أصدقائي، فيضربني أبي ويرجعني إلى المدرسة، وأتغيب من جديد، يضربني ويأخذني المدرسة وأتغيب من جديد وهكذا، إلى أن سئم، حيث أنّه كلما يضربني يضطرب سلوكي أكثر، وهكذا. كما أنّه كان يدخلني في الصباح وأتغيب من جديد في المساء، فتركني وشأني، وقال لي: افعل ما تريد، فتركت المدرسة في السنة الرابعة ابتدائي).

يعتبر أسلوب الحوار الأسلوب الأنجح في تربية الأبناء، ويكون ذلك باتباع سلوك قوامه المحبة والقبول، وإعطاء قدر كاف من الحرية، ويقوم الأبوين بتلبية حاجيات الطفل، واتباع أسلوب ديمقراطي في التربية، وأخذ رأي الطفل، وفتح باب للنقاش والحوار والتفاعل اللفظي فيما بينهم. (حمودة، 2014، ص 152).

كما أن اللجوء إلى أسلوب الضرب والعقاب دون فتح باب للنقاش يدفع بالفرد إلى العناد التمردي والذي يعتبر شكل متكرر من السلوك السلبي المعارض والمتمرد والعدائي تجاه أشكال السلطة (الوالدين والمدرسين).

يعود ظهوره إلى أسباب متعددة منها: تقييد حرية الطفل والتحكم في تصرفاته، عصبية الوالدين وعنفهما مع الطفل، التذبذب في معاملة الطف حيث يعاقبونه على سلوك معين في تارة ولا يعاقبونه عنه تارة أخرى، المفاضلة بين الأبناء، بالإضافة إلى الاحباطات المتكررة التي يتعرض لها الطفل: كاحساسه بعدم حب الأم له، عدم رعايتها واهتمامها له، كثرة المنع لما يحبه ويرغبه. وكذا محاولة إثبات ذاته، وغيرها من الأسباب (عبد المعطى، 2001، ص 417-419).

غياب الأب، انحراف أكثر: بدأت بوادر الانحراف تظهر في حضور الأب، التخلي عن الدراسة مبكرا، العزوف عن العمل والتدخين (عندما كان أبي معنا، لم أتجاوز التدخين والجلوس مع الأقران في حينا الشعبي).

وبعد زواج أبيه الذي كان بالنسبة إليه مأساة حقيقية (كما سبق وذكرناه في العنصر 6)، اضطربت سلوكاته وتمرد أكثر، كما أنّه قال بصالح العبارة أن انحرافه كان لتعويض النقص الذي كان يحس به: (لما تركت المدرسة، لم يمض زمنا كبيرا وتزوج أبي، ومنذ ذلك الحين زادت شدة وحدة انحرافي، بدأت السرقة مع أقراني، سرقة الهواتف النقالة، المجوهرات، استهلاك الحشيش، الخمر، المخدرات لتعويض ذلك النقص الذي كنت أحس به).

تعتبر الوظيفة الأبوية عالمية ولا يمكن تجاهلها أو نكران تأثيرها على البناء النفسي للطفل، وهو ما يؤكده فالون (Wallon)، فيقول: "ينجم عن غياب مساهمة الأب ضرر كبير عند للطفل، كما أنّ الحرمان من الأب يمكن أن يُحدث اضطرابات أكثر خطورة من اضطرابات الحرمان من الأم". (Le Camus, 2000, p. 9)

وهو ما يفسّر توجّه كمال إلى الانحراف والجنوح، فالجنوح كطريقة كينونة، تفكير وتصرف، دليل لفشل أساسي في سيرورة التنشئة الاجتماعية، فشل يجد أصوله في وسط أسري أو اجتماعي مَرَضي؛ فهو غالبا ما يكون نتاج لعلاقات اجتماعية فاسدة أو مشوّهة لفاعل، استطاع تطويرها مع والديه في زمن الطفولة وحتى المراهقة. (Pelsser, 1987, p. 62)

المراهقة، التقليد، الانحراف: تعتبر التّنشئة الاجتماعيّة تمرير إلى الطّفل قواعد ومعايير المجتمع الّذي يعيش فيه، من قِبل العائلة، ولكنّ هناك أيضا تأثير لجماعة الأقران: "جماعة الأقران هي عامل مهمّ للتّنشئة الاجتماعيّة". (Tourrette et Guidetti, 2002, p. 152)

فالعائلة وجماعة الأقران لا يُمرّران نفس الأمور: "العائلة تُمرّر القيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة والقيم الاجتماعيّة– الاقتصاديّة (مثلا عادات الاستهلاك). الأصدقاء الّذين يعيشون نفس التّجارب ويتشاركون في أذواقهم، لغتهم، يَسمحون بتفاعلات فرديّة ومع الجنس الآخر ويُؤدّون إلى تكوين هوّيّة شخصيّة، تظهر الجماعة كمكان للتّجريب الاجتماعيّ". (Tourrette et Guidetti, 2002, p. 153)

مع بداية مرحلة المراهَقة يبدأ المراهِق في الابتعاد عن العائلة تدريجيّا، فمن أجل أن يتجاوز ارتهاناته المتعلّقة بمرحلة الطّفولة، فإنّه يبحث عن التّميّز عن والديه وإدراك الفرق، ليس من أجل رغبته في الاستقلال الماديّ فحسب ولكن أيضا من أجل تنميّة سمات طبعه، أسلوب حياته، طرق العيش والتّصرف، التّفكير بطريقة مختلفة ومميّزة عن عالم الرّاشدين المحيطين به. فضلا عن ذلك طرائق العيش هذه هي ليست متناقضة وحسب وإنّما أيضا تتّسم بالغموض.

يُجبَر المراهِق على التّماهي مع جماعة الأقران، المشابهين، أفراد من نفس الجيل، أي أنّه ينتقل من إقامة علاقات عموديّة إلى إقامة علاقات أفقيّة، فهو يستند إلى الأقران من أجل المساواة مع الوالدين. (Tourrette et Guidetti, 2002, p. 153).

يذكر كمال أن بداية انحرافه كانت نتيجة لتقليد النموذج الراشد الذي كان ينظر فيه القوة: (بدأنا السرقة تقليدا لشباب الحي الذي كنت أسكن فيه، فكانوا أكبر منا سنا، وكنا نقلدهم في كل شيء يفعلونه، فلم نسرق احتياجا أو عوزا، بل بدأناها تقليدا، ثم وجدنا فيها لذة واستمتاعا، ثم أصبحت عادة. كذلك بالنسبة لاستهلاك المخدرات، فكنا نجلس بجانبهم ونراقب تصرفاتهم، فلاحظنا أنهم يستهلكونها فجربناها، ثم أصبحنا مدمنين عليها)

بمخالطة المراهق للراشد الذي يملك القوة، القدرة على التكيف، الإغواء، التحكم في المواقف، وقدراته على الاتصال، تبعث فيه محبة تقليده.

يُمثّل الراشد الذي يسعى المراهق لتقليده نموذجا بالنسبة إليه، مرجعية و مساعدة. ينقل منه كفاءة وفعالية الراشد و يُدمجها في فوائده ومستحقاته لينتجها بعدها من جديد ويُخرِجها مُثراة من ذاته.

من خلال تقليد الراشد، يميل المراهق إلى امتلاك كل القوة النشطة الخاصة بالآخر، إلى أخذ كل وسائل الفعل لأجله لهدف كسب المواقف الجديدة، المختلفة وأيضا المفيدة والفعالة، الحركية ولذهنية لهدف الرغبة في التغلب والامتلاك والتبني. (Fsian, 2005, p. 70)

يقول كمال: (كنّا نقلدهم في كل شيء، نلعب لعبة الأوراق مثلهم، نسرق مثلهم، نشاجر الأشخاص مثلهم، نعتدي بالسكين، نسرق السلاسل للنساء، كما أننا كنا نسرق في جماعات)، هذا التقليد ليسا نقلا للحركات لكن نقلا للدور، للشخصيات وطريقة الكينونة. نشاط التقليد يُصبح مقصودا، وينتظم من خلال الرغبة في التنفيذ، بالنظر إلى إثراء الشخص باصطلاح التحكم في المواقف والأشخاص. يستخرج التقليد أصوله، نسماته واتجاهاته من التماهي

لراشد ناجح ومحسن صنعا، بامتلاك مهارته في تعريف الأهداف واختيار المكان والوسائل التي توصّل إليها. يسمح تماهي التحكم للطفل باقتفاء الوسائل الضرورية للتوسع التدريجي لاستقلاليته. (Fsian, 2005, p. 70)

علاقات عاطفية وجنسية مبكرة: من خلال سرد كمال لقصة حياته تبيّن أنه أقام علاقات جنسية غير شرعية في سن مبكرة جدا، وهو ما يتنافى مع النمو والتطور السليم للمراهقة، كما أنه أقام أيضا علاقات غير شرعية مع امرأة باغية تكبره سنا، يقول: (منذ حوالي 11، 12 سنة وأنا أواعد الفتيات، بدأت بالرسائل إلى أن وصلت إلى إقامة علاقات جنسية معهن. كنت أواعد فتاة من بنات الجيران تكبرني سنا، هي من عرضت نفسها علي، كنت أدخل إلى بيتهم من السطح... كما أنّها تُدخن أيضا، بيتهم يشبه بيت الدعارة. قضيت ليال معها، وقمنا بعدة علاقات جنسية)

مع بلوغ الطفل حوالي السن العاشرة أو الحاذية عشر، يبدأ جسمه في التّغيُّر، التّحوّل واكتساب مظاهر جديدة تُنَبِّئ بتحوّل جسمه من صغير إلى جسم كبير وهذا ما يُعرف بالبلوغ.

تُعتبر مرحلة البلوغ أول مرحلة تبدأ فيها التّحوّلات الهرمونية، والتي تتميز بإفرازات جديدة تُؤدي إلى نمو وتغير من الناحية البيولوجية والفسيولوجية .(Marcelli et Braconnier, 2000, p. 17)

يقول بلو (Blos) أنّ "الذّات هو وريث المراهَقة كإعادة لصياغة الأنا الأعلى، وريث عقدة أوديب عند الدخول في الكمون". ولاسيما تأخذ الهوية الجنسية شكلها النهائي. كما يصف بلو (Blos) كذلك في هذه المرحلة سمات الحياة الغرامية الخاصة بالمراهقين، ولاسيما الانشطار بين الحنان والحسية. (Ait Sidhoum, 2001, p. 14)

الدخول المتكرر لمركز إعادة التربية: ارتكب كمال عدة جنح أدخلته إلى المركز المتخصص في إعادة التربية، كما أنه دخل مرتين إلى السجن وفي كل مرة يعود إلى نفس الأخطاء، ومنه نعتبره جانح أو مجرم انتكاسي النزعة. (دخلت

ستة (6) مرات إلى المركز المتخصص في إعادة التربية ثم كنت أهرب ويرجعونني هناك، كما أني دخلت مرتين إل السجن بمستغانم، المرة الأولى مكثت ثمانية أشهر، وفي المحاكمة سرّحني القاضي بإفراج مشروط).

وكان في كل مرة يدخل فيها إلى المركز يأتي فيها عائلته لزيراته، كما أنهم يساهمون في إخراجه، وهذا ما يتركه غير قادر على تحمل مسؤوليته والعودة إلى النشاط الجانح (لما كنت أدخل إلى المركز المتخصص في إعادة التربية، كانوا يأتون لزياريتي (جدي، عماتي، أبي) ويأتون بمحام للمرافعة عني).

كما أن المركز المتخصص في إعادة التربية لا يقوم بدوره الفعلي في إعادة التربية وإنما تعليم المراهقين أساليب جديدة في الانحراف من خلال نقل التجارب من بعضهم لبعض، فيكون ذلك بمثابة نقل الخبرات من جانح لآخر وتعلم أصول جديدة في الجنوح.

الحالة الخامسة: أصبحت منحرفا رغم أنّي أعيش حياة هنيئة في بيتنا.

اعترف وليد أنّه كوّن شخصية منحرفة رغم وحدة الأسرة ويُسر الحياة المادية، وذلك بمقارنته مع الأحداث المنحرفين المتواجدين بالمركز المتخصص والذي يُعاني بعضهم من الفقر والبعض الآخر من الاهمال أو التفكك الأسري وغيرها.

وليد يبلغ من العمر 17 سنة. تم إيداعه بالمركز المتخصص في إعادة التربية لاعتداءه رفقة أقرانه على مصالح الشرطة، رميهم بالحجارة ومحاولة إشعال مقر مصلحة الأمن المجاورة لهم. طلبنا من الحالة رواية قصة حياته عشرة أيام بعد دخوله المركز المتخصص، فوافق على رواية قصة حياته.

قصة الحياة:

أنا وليد من ولاية معسكر، أبلغ من العمر 17 سنة، أحتل المرتبة السادسة من بين سبعة (7) إخوة. نحن خمسة (5) ذكور وبنتان (2)، يسبقني ثلاثة (3) إخوة وأختان (2)، ويليني أخ صغير. أخواتي متزوجات، أمّا أخويا الآخرين متزوجين ويسكنان معنا في منزلنا العائلي الكبير. أبي تقاعد من شركة سونطراك واشترى مزرعة وهو يشتغل فيها، يربي الماشية. أمي ماكثة بالبيت.

كنت أعيش في بيتنا حياة هنيئة، لا ينقصني شيء. كنت أعمل مع أبي في مزرعتنا عاديا، ولكن مخالطتي للمنحرفين أوصلتني إلى هذا المكان. لم أكن أعرف الخمر أنداك ولا المخدرات، حتى أصبحت مدمنا عليهم. صرت أبيت بالشارع، لم أعد مهتما ببيتنا، حتى أنّي قرفت العمل، ومنذ ذلك الوقت انحرفت وضيعت نفسي. أصبحت دائم المشاكل، فكل مرة أقوم بمشكلة رفقة أصدقائي. دخلت إلى الم.م. في إعادة التربية بولاية معسكر من قبل ومكثت فيه ستة (6) أشهر، وتكون هذه المرة الثانية التي أدخل فيها إلى م.م.إ.ت، حيث أنّي دخلت ثانية إلى معسكر وحُوّلت بعدها إلى هنا بسيدي بلعباس.

لما كنت أدرس بالابتدائي، كنت كثير التغيب، أدرس أسبوعا وأتغيب أسبوعا. كنت أتغيب أنا وأصدقائي دون علم والديا، كنت آخذ محفظتي عاديا في الصباح وأتوجّه إلى المدرسة، وأبقى في الخارج. أذهب مع أصدقائي للتنزه والمرح ثم نعود إلى المنزل مع حوالي العاشرة صباحا (كان أصدقائي مدخنين أمّا أنا فلم أكن أدخن آنذاك). كنت أقول لأوليائي أنّ المعلمة سرّحتنا مبكرا. مضت سنوات على هذا الحال دون أن يعلم والديا بالأمر، لأنّي كنت أبرّر غيابي بإحضار وصفة طبية من خلال الذهاب إلى المستوصف. كما أنّ ليس من عادة والديا الذهاب إلى المدرسة والسؤال عليا.

أمّا عندما أدخل إلى القسم، فحضوري أو غيابي مماثل، فلم أكن أتابع الدروس. كنت أضع رأسي فوق الطاولة وابقى على ذلك الحال حتى يرن الجرس. لم تكن تروق لي الدراسة، ولم أكن ميالا لها. حتى لما كنت أدخل في المساء إلى المنزل فلم أكن أراجع دروسي كباقي التلاميذ، كان يصرخ إخوتي عليا كي أراجع ولكن لم أكن أهتم بهم. في بعض الأوقات كان تساعدني أختي في مراجعة دروسي، كما كانت تُحفظني الدروس ولكن في الصباح أجد نفسي قد نسيت كل شيء، لأنّي لم أكن مهتما بالدراسة.

كرّرت السنة الثالثة ثلاث مرات رفقة زملائي الأربعة، ثم انتقلنا إلى السنة الرابعة. درسنا خمسة عشر (15) يوما وتوقفنا نهائيا عن الدراسة وذهبت للعمل مباشرة مع أبي. بعد ذلك رجع صديق لنا إلى الدراسة، وآخر توّجه نحو العمل، وبقيت على اتّصال فقط مع صديقي الذي دخلت معه المرة الأولى إلى الم.م في إعادة التربية وهذه المرة أنا أدخلوني إلى الم.م في إعادة التربية وأخذوا به إلى السجن.

بدأت العمل وعمري حوالي اثنى عشرة (12) سنة مع أبي وأخي الذي يكبرني بسنتين، كنت جد سعيد بذلك خاصة وأن أبي اشترى له دراجة نارية، كنت متحفزا أنا أيضا للحصول على امتيازات من قبل أبي. كنت أقلّد أخي في كل الأمور، توقف هو أيضا عن الدراسة في السنة الرابعة ابتدائي وبدأ يعمل مع أبي. كنا متوافقين جدا، نعمل معا،

نمزح معا، في الليل نسهر قليلا أمام باب المنزل ولما نحس بالنعاس ندخل إلى المنزل وننام. كنا نمضي كل أوقاتنا مع بعض.

توفي أخي حوالي سنين بعدها (لما كنت أبلغ 14 سنة) في حادث بدراجته النارية، ومنذ ذلك الوقت فقدت رشدي، لم أستطع أن أستحمل الحياة من دونه، كان كل شيء بالنسبة لي، كرهت العمل من دونه. سئمت الحياة والاستمتاع، أصبحت الحياة من دونه لا تعني لي أي شيء. بكيت بحرقة عليه وكأن شيء من جسمي مات، مضت ثلاث سنوات على موته ومازلت أبكي لما أتذكره. تألم أبي أيضا لفراقه لأنّه كان عموده في العمل، كان يحب العمل كثيرا وكان العمل كل ما يشغل ذهنه.

بعد موت أخي انقلبت كل موازيني وتغيرت كثيرا، شهرين بعد وفاة أخي بدأت أشرب الخمر ثم أتعاطى المخدرات. كنت أشرب الخمر لأنّي لا استطيع أن أعبّر ما بداخلي، لست من الشخاص الذين يفضفضون يروون ما يُؤلمهم، بل أحتفظ بكل همومي بداخلي، وكنت أشرب الخمر حتى أبكي وأروّح عن نفسي.

بدأت بالخمر ثم انتقلت إلى المخدرات. كنت أسمع أنّ للمخدرات تأثير فعال وجيّد حيث أنّها تُمكنني من قضاء اليوم دون أن أشعر بالمعاناة. جربتها فوجدت حقيقة أنّ الوقت يمضي بسرعة تحت تأثيرها. أول مرة تعاطيت ذلك المخدّر أحسست بمتعة فائقة، حيث أنّي كنت ألهو وأمرح جيّدا باليوم رفقة صديقي. وبالليل أنام جيّدا، وفي اليوم الموالي يبقى تأثير المخدّر، فكنت أعمل بدون الاحساس بالتعب أو الملل، كان يمضي اليوم وكأني لم أعمل، لأنّ عقلي غير واع. بعدها نفرت من العمل وبقي تفكيري مشغول إلاّ بالمخدّر، فكنت أختلق الأعذار لأبي كي لا أعمل، مرات أذهب لملاقاة صديقتي، ومرات أمضي اليوم في اللهو والمرح مع صديقي.

تطورت سلوكاتي بعدها وأصبحت أسهر بالملاهي الليلية وأقول لأبي أنّي سأنام عند صديقي. أصبحت أعتدي على الآخرين بالسكين (لأنّ من طبيعتي حمل السكين معي، ففي حالت ما إذا أرادت أن تموت ماشية، فأذبحها مباشرة، ولكن أصبحت أستعمله للاعتداء)، أسرق، وأقوم بأفعال وسلوكات طائشة.

في المرة الأولى التي دخلت فيها إلى الم.م. في إعادة التربية بمعسكر، كنت تحت تأثير المخدر. جاء رجل عند أبي إلى المزرعة ليستفسر عن أمر. نزل من سيارته وذهب إلى أبي، نظرت إلى سيارته فرأيت المال فأخذته مباشرة دون أي تفكير (رغم أنّ لدي المال ويعطيني أبي في كل مرة، ولكن تحت تأثير المخدر لم أفكر في شيء). وجدت مبلغ 25 مليون، ذهبت إلى وهران، اشتريت ملابسا جديدة ثم عدت إلى المنزل بـ 20 مليون. في ذلك الحين قدّم الرجل شكوى ضدي، أرجعت له 20 مليون، وزاده أبي الباقي ولكنّه لم يسحب شكوته. كما أنّي كنت قد ضربت شابا بسكين من قبل، فأخذتني الشرطة مباشرة إلى المركز. مكثت هناك ستة أشهر، لم يمض شهرين وها قد عدت إلى المركز.

ولكن في هذه المرة، دخلت إلى الم.م. في إعادة التربية، لأنّنا اعتدينا على مصالح الشرطة. شربت الخمر مع أصدقائي. كان صديقي يحمل قوارير الخمر المتبقية ومرّينا بمصلحة الأمن الحضري المجاورة لبيتنا، أخذ أعوان الشرطة من صديقي الكيس الذي به قوارير الخمر. طلبنا منهم إرجاعها لنا رفضوا ثم ترجيناهم ورفضوا، فرميناهم بالحجارة، ثم أتى صديقي بسرعة بالبنزين من منزلهم، وألقيناه على مصلحة الأمن واردنا إشعالها، إلاّ أنّه لم يكن معنا الكبريت وبقينا نبحث لإشعالها. في نفس الوقت، كلّم أعوان الأمن مصالح أخرى للأمن وأتت مجموعة أخرى من أعوان الشرطة إلى ذات المكان. أطلقوا الرصاص في السماء، فهربنا إلى الغابة واختبأنا هناك، فلم يعثروا علينا، ثم عدنا إلى منازلنا وكأن شيئا لم يحدث، وفي الصباح أتوا إلى منزلنا وأخذوني إلى السجن في بادئ الأمر ثم حوّلوني إلى الم.م. في إعادة التربية.

أصبحت منحرفا رغم أنّي أعيش حياة هنيئة في بيتنا، ولا ينقصني أي شيء. منذ صغري كان يشتري لي أبي ما أريد، وإخوتي وأخواتي أيضا، فقد تربينا نفس التربية ولم يُفضّل أبي أحدا عن الآخر. لما أطلب شيئا يأتيني به في الحين، لا ينتظر الغد أو بعد غد. كنت أطلب وألبس إلاّ الملابس الغالية ويُلبي أبي طلبي، بل كان أبي يقول لنا: اذهبوا إلى

المتجر واختاروا ما تحبون وسأدفع بعدها الحساب. وبعدما كبرت أصبح يعطيني المال وأشتري من الملابس أريد. لما كنت أبلغ 12 سنة، كنت أملك ثلاث دراجات دفعة واحدة. لما أذهب إلى السوق مع أبي تعجبني دراجة، فأطلب منه شراءها لي فيلبي طلبي، ثم نعود مرة ثانية وأطلب أخري فيشتري لي، ومرة ثالثة كذلك فيلبي طلبي دون أن يحاسبني عن الدراجات الأخرى. فكنت أفككهم وأبيعهم دون علم أبي. أبي لا يرفض لنا أي طلب وهو من اشترى لأخوتي السيارات. كما أنّه وفّر لنا منزلا عائليا كبيرا به كل أنواع الرفاهيات. كما أنّه المسؤول عن اقتناء كل اللوازم والأغراض بالمنزل، الأكل، الأثاث، وكل ما نحتاج إليه. أبي متكلف بخارج البيت وأمي بالداخل. أمي تُحضّر الطعام، تعتني بنظافة البيت والملابس وغيرها وبمساعدة زوجات إخوتي. لما ندخل نحن الرجال إلى البيت نجد كل شيء محضّر ومرتب.

يخلو منزلنا من المشاكل والنزاعات، كل الأمور تمشي بنظام، فكما ذكرت لك واحد مهامه بالأسرة، بالإضافة إلى أنّ النساء عندنا لا تتدخل في أمور الرجال. فلما نجتمع مثلا في العشاء، يتكلم الرجال كيف قضوا يومهم في العمل ويتكلمون عن مشاريع الغد والمشاريع الأخرى، يستطيع أن يُبدي أحد من الرجال رأيه في الآخر أمّا عن النساء فلا تتكلمن، ولا تبدين رأيهن في أمور الرجال ولا تتبادلن الحديث مع الرجال. كما يسود في بيننا الاحترام، فلا أحد يكره الآخر، ولا أحد يغار من الآخر. كلنا سواسية، نتكلم مع الكل، لا يوجد حقد بيننا، وكل واحد مهتم بنفسه وبشؤونه.

بيني وبين أمي لا توجد علاقة حميمية، منذ الصغر لا أمكث كثيرا في البيت. بيني وبين أمي إلاّ حوارات محدودة، مثل: أدخل مبكرا إلى المنزل، أو في الصباح تأتي لإيقاظي. كما أنّه ليس لها دراية بما يدور بيني وبين أبي من أفكار أو مشاريع وغيرها. فلا أقول لها ما يدور بين أبي وبيني، كما لا أقول لأبي ما يدور بيني وبين أمي. أمي تأمرني أن أطيع أبي وأن أجنبه المشاكل، أمي تنفذ وتطيع أبي في كل شيء وتوافقه الرأي في كل الأمور. أمي لا تتحدث كثيرا، بل تقول كلمتين أو ثلاث وتذهب، أمي هادئة الطبع وغير عصبية.

أبي هو من يهتم بتربية الرجال وأمي بتربية النساء. في صغري، أبي هو الذي كان يعاقبني لما أخطئ، كان يأتيه الجيران ويخبرونه أنّي ضايقتهم، فيضربني مباشرة دون الاستفسار في الأمر، فلا يحب أن يشتكيه أحد. بعدها أذهب إليه وأشرح له الأمر، ويعلم أنّي كنت مظلوما فيتأسف لي ويقول لي أنّه كان غاضبا واندفع.

عندما كنت صغيرا وكنت أوّد الخروج من المنزل فأستأذن أبي، عندما لا يكون بالبيت أكلّمه بالهاتف ولا أستأذن أمي، أمي غير معنية بمثل هذه الأمور. يطلب أبي منّي أن أدخل باكرا إلى المنزل ولكنّه لا يُصّر في طلبه، فلا آبه لما يقول، أمّا أمي فلا أعطي لحديثها أي اعتبار مهما فعلت. أبي لا يراقب تصرفاتي في الخارج ولا يعلم ما أفعل

أبي متفتح، إنسان عادي، أبي يكره المشاكل، يُحبنا يضحك، يمرح ويلهو معنا. يجلس معنا، يُحاورنا ويروي لنا حكايات، كما يُعلمنا دروس الحياة من خلال تجاربه الشخصية. يروي لنا حكاته في كيفية جمعه للمال من أجل الاقتداء به، روى لنا كيف عاش يتيما، توفي والده وهو لا يزال صغيرا، كان يدرس ويعمل في نفس الوقت. أحب أبي كثيرا وأكثر من أمي، بيننا علاقة جد مقربة وودية، يعاملني وكأنّي صديقه، يأخذني أينما يذهب، أعرف كل أصدقاءه.

حاول أبي إقناعي مرارا بترك المشاكل وارتكاب الأخطاء، إلاّ أنّني لم أكترث لما يقوله لي. انحرافي ووجودي بمركز إعادة التربية لا يعود لأبي أو لأمي بل هو خطئي أنا، أنا أخطأت ولم أصغي لنصائح أبي القيمة لأنّي جد عنيد ولما تراودني فكرة ما فأطبقها دون أن أفكر في عواقبها. منذ صغري كنت أقوم بالحماقات وأتشاجر مع أبناء الجيران وإن أمرني أحد بالكف عن شيء أو القيام بشيء فلا أكف ولا أقوم بما يأمر مهما كلّفني ذلك من تهديد وضرب... لأنّي شديد العناد، وأكره الأمر، والتسلط.

التحليل:

تبين هذه الحالة العلاقة بين الجنوح والإشباع الفوري للرغبات الذي كوّن منه شخص اندفاعي، غير قابل على التحكم في نفسه، وغير قابل لتقبل الإحباط. بالإضافة إلى مرافقة لأقران السوء والذي جعل منه مراهقا جانحا رغم الحياة الرغدة التي يعيشها في منزلهم.

يعيش وليد وسط الأسرة الكبيرة، المتكونة من الأب والأم، الإخوة العازبين، والإخوة المتزوجين وأبنائهم. رغم امتداد الأسرة إلاّ أنّها أسرة متزنة، يسودها التفاهم والاحترام، خالية من المشاكل والنزاعات، يقول: (يخلو منزلنا من المشاكل والنزاعات، كل الأمور تمشي بنظام).

لكل فرد مكانته بالمنزل ودوره الخاص المتوافق عليه، يقول: (لكل واحد مهامه بالأسرة)، (كما يسود بيننا الاحترام، فلا أحد يكره الآخر، ولا أحد يغار من الآخر. كلنا سواسية، نتكلم مع الكل، لا يوجد حقد بيننا، وكل واحد مهتم بنفسه وبشؤونه).

يتكلم بوتفنوشت (Boutefnouchet) عن العائلة الكبيرة: تعيش العائلة في منزل واسع، والذي يتوسع تدريجيا من خلال بناء غرف جديدة إذا زاد عدد الأفراد داخل العائلة: "تبعا للمناطق وظروف العيش يُمكن لأفراد الجماعة العائلية العيش معا داخل منزل كبير واحد، تمّ بناؤه حسب حاجات وخصوصيات العائلة الكبيرة، أو داخل منازل صغيرة مقسّمة ممّا يرفع من الحميمية والاستقلالية للخلية الزوجية، لكن مع الحفاظ على القاسم الأكبر الخاصّ بالأبوية" (Boutefnouchet, 1980, p. 40).

الأب في الخارج والأم في الداخل: يظهر من خلال حديث وليد أنّ لكل فرد في الأسرة مهامه الخاصة، إلاّ أنّه يُلاحظ أنّ المرأة في المنزل مهمشة وليس لكلامها وزن، وتخلوا من مشاركتها في تقرير مصير الأبناء أو المستقبل: (لكل واحد مهامه بالأسرة، بالإضافة إلى أنّ النساء عندنا لا تتدخل في أمور الرجال. فلما نجتمع مثلا في العشاء، يتكلم الرجال كيف قضوا يومهم في العمل، ويتكلمون عن مشاريع الغد والمشاريع الأخرى، يستطيع أن يُبدي أحد من

الرجال رأيه في الأخر، أمّا النساء فلا تتكلمن، ولا تبدين رأيهن في أمور الرجال ولا تتبادلن الحديث مع الرجال. كما يسود بيننا الاحترام، فلا أحد يكره الآخر، ولا أحد يغار من الآخر. كلنا سواسية، نتكلم مع الكل، لا يوجد حقد بيننا، وكل واحد مهتم بنفسه وبشؤونه).

يسود المنزل الكبير النظام التقليدي، حيث يتركّب المجتمع الجزائري انطلاقا من المسلّمة التي من خلالها المجتمع هو مجموع رجال يتبادلون ويتفاعلون مع نساء من أجل الإنجاب وتمرير أسمائهم ونفوذهم إلى النّسل بتخليد ذكرياتهم، انطلاقا من التقاليد " (Addi, 1999, p. 14).

يظهر أيضا التقسيم في الأدوار حسب الجنس، يهتم الرجال بالفضاء الخارجي للأسرة والنساء بالفضاء الداخلي، يقول: (وفر لنا أبي منزلا عائليا كبيرا به كل أنواع الرفاهيات، كما أنّه المسؤول عن اقتناء كل اللوازم والأغراض بالمنزل: الأكل، الأثاث... وكل ما نحتاج إليه. أبي متكلف بخارج البيت وأمي بالداخل. أمي تحضّر الطعام، تعتني بنظافة البيت والملابس وغيرها، وبمساعدة زوجات إخوتي. لما ندخل نحن الرجال إلى البيت نجد كل شيء محضّر ومرتب).

الرجل يعيش من أجل ومن خلال الاشتراك والاتحاد والجماعة، وكذا تطبيق مبدأ المساواة بين أفراد المجموعة، أعضاء العائلة وأطفالها، سواء كانوا أبناءه أو أبناء إخوته، والمرأة تعيش من أجل ذاتها وإحضار إليها كلّ ما تحتاجه هي وأطفالها فقط، وقد تتعارض مع النساء الأخريات داخل العائلة عندما تشعر بالأذى من طرفهنّ. ولهذا ومن أجل الحفاظ على ترابط العائلة وعدم الدخول في المشاكل والصراعات فإنّه: "لا يجب على الرجل إعطاء أهمية كبيرة لأقوال زوجته، ولا يجب متابعة الصراعات التي يُمكن أن تتواجد بينها وبين أخواته وزوجات إخوته وحتّى أمّه، وعلى كلّ حال لا يجب أن تتجاوز الخلافات النسائية باب المنزل، ولا يجب طرح المشاكل على الأعضاء الرجال للعائلة" (Boutefnouchet, 1980, p. 60).

"أخ أو أخت يُمكن أن يكون لديهم علاقات ولكن ضعيفة جدّا والتي تبدو سطحية. النشاطات، اللعب، الاهتمامات والتربية كلّها هي مختلفة بينهما تماما، حيث يتمّ التكفل بالأولاد مبكّرا جدّا والبنات يتعلّمن المهام الأنثوية اليومية" (Boutefnouchet, 1980, p. 60).

يلعب الأب دورا مهمّا داخل العائلة فهو في آن واحد وَصيّ على أطفاله، الذي يجب احترامه وطاعته، كما أنّ الأب هو من يتّخذ القرارات المهمّة بشكل فرديّ وليس باستشارة أطفاله. أحيانا يبدو وكأنّه يُقرّر بنفسه وبهدوء لكن في الواقع إنّه يطلب رأي المحيط بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. أمّا فيما يتعلّق بالأمّ فإنّه "من خلال وضعيتها كامرأة وبانتمائها لعائلة أخرى، ومن خلال مكانتها الاجتماعية الضعيفة جدّا مقارنة بمكانة الأب، لها سلطة أقلّ جلاء وغير ظاهرة، إنّها تُعبّر عن هذه السلطة على المستوى العاطفي والأمومي، ويبقى للولد اختيار موافقة رأي الأمّ أو لا" (Boutefnouchet, 1980, p. 62).

يوجد في المجتمع القبائلي ترتيب ونظام الجنسية والذي نجده لدى الثقافة العربية كذلك ولدى كلّ مجتمع يتميّز بثقافة أبوية، حيث تبقى هنا الاختلافات الجنسية يغمرها مجموع المعارضات التي تُنظّم العلاقات وحياة الأفراد، كما أنّ الصفات والأفعال الجنسية هي مثقلة بالمحدّدات الثقافية. وقد حاول بورديو (Bourdieu) توضيح ذلك: "إنّ توزيع الأمور والنشاطات (الجنسية وغيرها) حسب التعارض بين المذكّر والمؤنّث يجد أهميّته الموضوعية والذاتية داخل نظام التعارضات المتماثلة: أعلى/أسفل، فوق/تحت، أمام/خلف، يمين/يسار، مستقيم/منحني، جافّ/رطب، صلب/ليّن، واضح/غامض، خارج (عمومي)/داخل (خاصّ)، إلخ، والتي بعضها يتعلّق بحركات الجسم (أعلى/أسفل، صعود/نزول، خارج/داخل، خروج/دخول)" (Bourdieu, 2002, p. 20).

صرّحت به ميد (Mead): "يوجد دائما تفريق الذي يتّخذ أشكالا متعدّدة ومتغيّرة –وغالبا متناقضة– فيما يتعلّق بالأدوار المُوجَّهة للرجال والنساء. هذا التمييز هو موجود حتما عالميا" (Mead, 1988, p. 13).

يظهر **الأب في صورة إيجابية عموما، إلاّ أنّه قام ببعض الأخطاء التربوية**.

- **أب مسؤول على رعيّته:** يذكر وليد أن أباه مهتم بكل العائلة الكبيرة ومسؤول عليها، فهو من يوّفر جميع المتطلبات واللوازم العائلية: (وفّر لنا منزلا عائليا كبيرا، به كل أنواع الرفاهيات. كما أنّه المسؤول عن اقتناء كل اللوازم والأغراض بالمنزل، الأكل، الأثاث، وكل ما نحتاج إليه. أبي متكلف بخارج البيت)

- **أب ملبي فوري للرغبات ولا يرفض أي طلب:** يلبي والد وليد جميع متطلباتهم في الفور، لا يعرف المنع أو التأجيل وهو ما يجعلهم عرضة لعدم تقبل الاحباط في المستقبل، يقول: (منذ صغري كان يشتري لي أبي كل ما أريد... لما أطلب شيئا يأتيني به في الحين، لا ينتظر الغد أو بعد غد. كنت أطلب وألبس إلاّ الملابس الغالية ويُلبي أبي طلبي، بل كان يقول لنا: اذهبوا إلى المتجر واختاروا ما تحبون وسأدفع بعدها الحساب. وبعدما كبرت أصبح يعطيني المال وأشتري ما أريد من الملابس).

يلبي الطلبات حتى ولو لم يكن الفرد بحاجة لذلك الطلب، فهو غير مبال بتعليم الطفل التحكم في رغباته، بل يسعى للإشباع الفوري فقط: (لما كنت أبلغ 12 سنة، كنت أملك ثلاث دراجات دفعة واحدة. لما أذهب إلى السوق مع أبي تعجبني دراجة، فأطلب منه اقتناءها لي، فيلبي طلبي، ثم نعود مرة ثانية وأطلب أخرى فيشتري لي، ومرة ثالثة كذلك، فيلبي طلبي دون أن يحاسبني على الدراجات الأخرى).ويذكر وليد بصالح العبارة "أبي لا يرفض لنا أي طلب": (أبي لا يرفض لنا أي طلب وهو من اشترى لإخوتي السيارات. كما أنّه وفّر لنا منزلا عائليا كبيرا به كل أنواع الرفاهيات).

- **أب عادل بين الأبناء:** يحس وليد بالعدل والمساواة في التربية بين الإخوة، فقد حقق الأب مطلب العدل وعدم المفاضلة بين الأبناء: (كلنا سواسية)، (منذ صغري كان يشتري لي أبي كل ما أريد، وإخوتي وأخواتي أيضا، فقد تربينا نفس التربية ولم يُفضّل أبي أحدا عن الآخر).

- **أب حاضر:** نلاحظ من خلال حديث وليد أن أباه كان حضور أبيه نشطا في جميع المراحل العمرية، وأن للأب مكانة في الأسرة، يحترمه ابنه ويستأذنه مثلا عند الخروج من المنزل، (عندما كنت صغيرا، وكنت أوّد الخروج من

المنزل فأستأذن أبي، وعندما لا يكون في المنزل أكلمه بالهاتف)، ذكر في حديثه السابق كما راينا أنه كان يشتري له كل ما يريد، يمضي أوقات سعيدة معهم، ويؤدي واجبه التربوي (يجلس معنا، يحاورنا ويروي لنا حكايات، كما يُعلمنا دروس الحياة من خلال تجاربه الشخصية. يروي لنا حكايته في كيفية جمعه للمال من أجل الإقتداء به، روى لنا كيف عاش يتيما. توفي والده وهو لا يزال صغيرا، وكان يدرس ويعمل في نفس الوقت). وحتى عند تخليه عن الدراسة، وجد أباه حاضرا ليوجهه ويصحبه معه إلى ميدان العمل (توقفت نهائيا عن الدراسة وذهبت للعمل مباشرة مع أبي)

يؤكد لوكامي (Le Camus) أن الحضور النشط للأب في الأطوار قبل، أثناء وبعد الولادة يُساهم في التطور الذهني الجيد للأطفال من كلا الجنسين. (Le Camus, 2000, p. 96)

- **أب متسامح في التربية**: من خلال ما رواه وليد، يظهر الأسلوب المتسامح الذي كان ينتهجه أباه في تربيته لأبناءه. فحسب ما ذكرته بومبراند (Baumrind) من خلال وصفها للأسلوب المتسامح أنه غير عقابي، قليل المطالب على مستوى المسؤولية والأعمال المنزلية، يتمثل كمنبع لتلبية تمنيات الطفل، يسمح للطفل بتنظيم نشاطاته كما يرغب. وهذه المميزات توافق تعامل أبيه معه، فلا يحسم في طلبه وأمره: (يطلب مني أبي أن أدخل باكرا إلى المنزل ولكنه لا يصّر في طلبه، فلا آبه لما أقول)، عديم المراقبة والعقاب (أبي لا يراقب تصرفاتي في الخارج ولا يعلم ماذا أفعل). (كنت كثير التغيب، أدرس أسبوعا وأتغيب أسبوعا، كنت أتغيب أنا وأصدقائي دون علم والديا...)، (كنت أقول لأوليائي أن المعلمة سرّحتنا باكرا، مضت سنوات على هذا الحال دون أن يعلم والديا بالأمر... ليس من عادة والديا الذهاب إلى المدرسة والسؤال عليا). (Born, 2006, p. 96)

- **أب مندفع**: يعترف والد وليد أنه مندفع في سلوكاته، فلا يفكر فيما يفعل ويمر إلى الفعل، فلما كان ابنه صغيرا ويشتكي منه الجيران يندفع ويعاقبه مباشرة دون محاولة فهم الخلل: (أبي هو الذي كان يعاقبني لما أخطئ، كان يأتيه الجيران ويخبرونه أني ضايقتهم، فيضربني مباشرة دون الاستفسار في الأمر، فلا يحب أن يشتكيه أحد. بعدها أذهب إليه وأشرح له الأمر، ويعلم أنّي كنت مظلوما فيتأسف لي ويقول لي أنّه كان غاضبا واندفع).

- **أب محبوب من ابنه:** يُكوّن وليد صورة إيجابية عن أبيه من خلال تعاملاته معه: (أبي متفتح، إنسان عادي، أبي يكره المشاكل، يحبنا، يضحك، يمرح ويلهو معنا)، كما أنّه يحبه، ويحبه أكثر من أمه نتيجة للعلاقة التي بناها معه منذ طفولته: (أحب أبي كثيرا وأكثر من أمي، بيننا علاقة جد مقربة وودية، يعاملني وكأني صديقه، يأخذني معه أينما يذهب، أعرف كل أصدقاءه).

أمّا الأم فتظهر كالتالي:

- **الأم كخادمة، أم مهمشة:** يقتصر دور الأم فقط على التنظيف والطبخ: (أمي تحضّر الطعم، تعتني بنظافة البيت والملابس وغيرها).

ليس لها الحق في السلطة على أبناءها: (عندما كنت صغيرا وكنت أود الخروج من المنزل فاستأذن أبي، عندما لا يكون بالبيت أكلمه بالهاتف ولا أستأذن أمي، أمي غير معنية بمثل هذه الأمور)، مهمشة: (أمي لا أعطي لحديثها أي اعتبار معها فعلت).

- **الأم نكرة أمام الرجال (زوجها وأبناءها):** ليس لها الحق حتى في إبداء الرأي أمام زوجها وأبناءها، يقول: (يستطيع أن يبدي أحد الرجال رأيه في الآخر، أما النساء فلا تتكلمن، ولا تبدين رأيهن في أمور الرجال، ولا تتبادلن الحديث مع الرجال).

- **أم فاقدة لدورها الحميمي مع أولادها:** جُردت الأم من علاقتها الحميمية مع الأولاد أي الذكور، فيتهم الأب بتربية الذكور والأم بتربية الإناث: (أبي هو من يهتم بتربية الرجال وأمي بتربية النساء)، يُضيف: (بيني وبين أمي لا توجد علاقة حميمية... بيني وبين أمي حوارات محدودة مثل: ادخل باكرا إلى المنزل، أو في الصباح تأتي لإيقاظي).

- **زوجة مطاوعة، مطيعة لزوجها، ومساعدة لطاعة الأب:** تسعى الأم إلى الطاعة المطلقة لزوجها، فهي تطيعه وتساعد أبناءه على طاعته، فالأم في خدمة الزوج كما سبق ورأينا، يقول: (أمي تأمرني أن أطيع أبي وأن أجنبه

المشاكل، أمّي تنفّذ وتطيع أبي في كل شيء، وتوافقه الرأي في كل الأمور. أمي لا تتحدث كثيرا، بل تقول كلمتين أو ثلاث وتذهب، أمي هادئة الطبع وغير عصبية).

علاقة أب –ابن قوية في مقابل علاقة أم–ابن ضعيفة: يظهر من خلال تصريحات وليد أن علاقته مع أبيه جد قوية، ويغمرها الحب والصداقة: (أحب أبي كثيرا وأكثر من أمي، بيننا علاقة جد مقربة وودية، يعاملني وكأني صديقه، يأخذني معه أينما يذهب، أعرف كل أصدقاءه) على عكس علاقته بأمه والتي تظهر ضعيفة وسطحية، تفتقر للحب والحنان: (بيني وبين أمي لا توجد علاقة حميمية، منذ الصغر لا أمكث كثيرا في البيت. بيني وبين أمي حوارات محدودة، مثل: ادخل باكرا إلى المنزل، أو في الصباح تأتي لإيقاظي، كما أنّه ليس لها دراية بما يدور بيني وبين أبي من أفكار أو مشاريع وغيرها، فلا أقول لها ما يدور بيني وبين أبي).

في دراسة أنثروبولوجية تمّ الكشف أنّ العمل النفسي الذي تمارسه بعض التقاليد تجعل الولد يبتعد عن الاتحاد مع الأمّ، وإثبات هويتهم الجنسية الخاصّة بهم، وكلّ ذلك هو منظّم من طرف الجماعة التي تقوم بمجموعة من الطقوس من أجل التأسيس الجنسي الموجّه نحو الرجولة، والتي تكون على مستوى جميع الممارسات اليومية المختلفة (رياضة، ألعاب ذكورية، صيد، ...)، وكلّ ذلك "يُشجّع على القطيعة مع العالم الأمومي، أين يتمّ استثناء البنات من ذلك، وهذا ما يسمح لهنّ بالبقاء مع الأم باستمرار" (Bourdieu, 2002, p. 43). كذلك "إنّ للمرور من عالم المؤنّث إلى المذكّر يكون عن طريق مجموعة من الطقوس بدءًا من قصّ شعر الولد إلى غاية الختان" (Bourdieu, 2002, p. 44).

الاندفاعية وعدم القدرة على تقبل الاحباط كسمة شخصية: تُميّز شخصية وليد الاندفاعية وهي ميزة من مميزات الشخصية الجانحة، وتظهر كالتالي:

– الاشباع الفوري للرغبات من قبل الأب: كان يُلبي والد وليد كل رغباته وبصفة فورية، وهو ما جعل عدم القدرة على تحمل الاحباط والاندفاعية كسمة شخصية عند وليد، حيث يذكر في سرده: (منذ صغري كان يشتري لي أبي كل ما أريد... لما أطلب شيئا يأتيني به في الحين، لا ينتظر الغد أو بعد غد. كنت أطلب وألبس إلاّ الملابس

الغالية ويُلبي أبي طلبي، بل كان يقول لنا: اذهبوا إلى المتجر واختاروا ما تحبون وسأدفع بعدها الحساب. وبعدما كبرت أصبح يعطيني المال وأشتري ما أريد من الملابس).

حيث أن أبّاه لم يكن يُراعي احتياجاته في الانفاق عليه، بل ينفق لأن ابنه طلب فقط ذلك: (لما كنت أبلغ 12 سنة، كنت أملك ثلاث دراجات دفعة واحدة. لما أذهب إلى السوق مع أبي تعجبني دراجة، فأطلب منه اقتناءها لي، فيلبي طلبي، ثم نعود مرة ثانية وأطلب أخرى فيشتري لي، ومرة ثالثة كذلك، فيلبي طلبي دون أن يحاسبني على الدراجات الأخرى). ويذكر بصالح العبارة: "أبي لا يرفض لنا اي طلب" (أبي لا يرفض لنا أي طلب وهو من اشترى لإخوتي السيارات. كما أنّه وفّر لنا منزلا عائليا كبيرا به كل أنواع الرفاهيات).

تنجم عدة مشاكل انطلاقا من عدم تقبل الإحباط، كالاندفاعية، عدم التحكم، المرور إلى الفعل، التمركز حول الذات، انعدام الأفق الزماني، وبالطبع العدوانية. فالإحباط يعني عدم إشباع نابع من المجتمع، فالقدرة على تقبل هذا الإحباط يرجع إلى نوع التنشئة الاجتماعية التي تلقاها هذا الجانح، وعدم تقبله طبيعيا يخلق ضغطا للفرد الذي يخضع له؛ فالمرور إلى الفعل الجانح، اندفاع لتفريغ شحنة هذا الضغط بتلبية حاجات ورغبات الأنا مقترن برفض الحواجز الاجتماعية، وهذا ما يُمثِّل التمركز حول الذات بالنسبة للملاحظين الاجتماعيين.

يرى كوفمان (Kaufman) في مقاله الشهير حول "الجوانب الدفاعية للاندفاعية عند المراهق" أنّ "الجانح يعيش حالة من الضغط المرتفع الذي يَضُّم ويَحُدّ الشخصية. هذا ما يرجعه إلى الطور ما قبل–الأوديب ويخلق عنده قلق عميق غير مضبط والذي يُدافع عنه بتفريغ الاندفاعية. تظهر الاندفاعية إذن كتعبير عن آلية دفاعية لأنا في خطر الانغماس في القلق". (Mucchielli, 1979, p. 78)

– عدم القدرة على تحمل الوفاة نتج عنه الادمان، باعتبار وليد غير قادر على تحمل الاحباطات التي تواجهه، فلم يتحمل ولم يتقبل وفاة أخيه المقرب جدا منه، (توفي أخي حوالي سنتين بعدها (لما كنت أبلغ 14 سنة) في حادث بدراجته النارية، ومنذ ذلك الوقت فقدت رشدي، لم أستطع أن أتحمل الحياة من دونه، كان كل شيء بالنسبة لي،

كرهت العمل من دونه، سئمت الحياة والاستمتاع. أصبحت الحياة من دونه لا تعني لي أي شيء. بكيت بحرقة عليه وكأن شيئا من جسمي مات، مضت ثلاث سنوت على موته وما زلت أبكي لما أتذكره). ممّا جعله يلتجئ إلى الادمان على الأقراص والكحول كحل مؤقت لمشكلته: (بعد موت أخي انقلبت كل موازيني وتغيرت كثيرا، شهرين بعد وفاة أخي بدأت أشرب الخمر ثم أتعاطى المخدرات).

جماعة الأقران المنحرفة: تعد جماعة الأقران من الفاعلين الاجتماعيين المؤثرين في تحديد وتوجيه سلوك الفرد، فدورها لا يقل أهمية عن دور الأسرة والمدرسة. فلها خصوصيات وتعد من المصادر المهمة والمفضلة عند المراهقين للاقتداء واستقاء الآراء والأفكار.

من خلال جماعة الرفاق يتعلم الفرد يكيف يعيش في جو جماعي من نوع جديد، وفي إطار قواعد اجتماعية جديدة لا سبيل لمخالفتها، وإلاّ نبذته الجماعة. ويشكل ذلك خطورة أكبر عندما تكون جماعة الرفاق منحرفة، فيكون النموذج منحرفا ويسعى باقي أفراد الجماعة لتقليده.

يذكر وليد أنه لم يكن مدخنا وكان ينتمي لجماعة أقران تُدخن، إلى أن انتهى به الأمر إلى التدخين (لما كنت أدرس في الابتدائي... كان أصدقائي مدخنين أنذاك، أما أنا فلم أكن أدخن).

التسرب المدرسي والانحراف: يعد الرسوب المدرسي من أول بوادر الانحراف لدى المراهقين، فيسبق انحراف المراهقين وجنوحهم التغيب المتكرر عن المدرسة، ثم الفشل المدرسي، وعليه، الانحراف (لما كنت أدرس بالابتدائي، كنت كثير التغيب، أدرس أسبوعا وأتغيب أسبوعا. كنت أتغيب أنا وأصدقائي دون علم والديا، كنت آخذ محفظتي عاديا في الصباح وأتوجه إلى المدرسة، وأبقى في الخارج. أذهب مع أصدقائي للتنزه والمرح، ثم نعود إلى المنزل مع حوالي العاشرة صباحا... مضت سنوات على هذا الحال دون أن يعلم والديا بالأمر). ومن أهم أسباب الرسوب المدرسي أيضا عدم مراقبة الأولياء لأبناءهم، فكما ذكر وليد أنها مضت سنوات على تغيبه عن المدرسة دون علم والديه.

يذكر وليد أنّه كان رافضا للدراسة من البداية، كان يتغيب عن الحصص وعند حضوره لا يتابع ساعة منها، (عندما أدخل إلى القسم، فحضوري أو غيابي مماثل، فلم أكن أتابع الدروس. كنت أضع رأسي فوق الطاولة وأبقى على ذلك الحال حتى يرن الجرس)، وهو ما يُفسّر أنّه كان ينتظر رسوبه وطرده من المؤسسة التربوية، كيف لا يكون ذلك وقد كان أخوه الأكبر نموذجا له، فقد رسب في الدراسة وأخذه والده إلى العمل وكافأه بدراجة نارية، فكانت هذه أحد المحفزات التي قرر من على إثرها ترك مقاعد الدراسة. (كررت السنة الثالثة ابتدائي ثلاث مرات رفقة زملائي الأربعة، ثم انتقلنا إلى السنة الرابعة. درسنا خمسة عشر يوما وتوقفنا نهائيا عن الدراسة)

الشّابّ لا يُحبِّذ قضاء وقته في الدراسة، لأنّه يعرف أنّه سيُواجِه في نهاية المطاف البطالة، وإنّما يَتوجَّه لتعلّم مهارة اجتماعية عملية تُكسبه المال، وهذا ينتشر أكثر وسط فئة الذكور، لأنّ وراءهم تحمّل مسؤولية: التكفّل بعائلة" .(Fsian, s.a, p. 30)

يعتبر ترك المدرسة مبكرا من مؤشرات الانحراف، ويُعتبر عدم تكيف الطفل والمراهق بالمدرسة من المتغيرات المهمة المرتبطة بالجنوح لأنّ درجة هذا اللاتكيف تُنظِّم ردود أفعاله نحو معلميه. كما أنّ عديدا من الجانحين قد فشلوا في تجربة الإندماج. وهذا الفشل ليس بالضرورة راجع لعيب في الذكاء لكن غالبا ما يرجع لنقص في الدافع، الذي يدفعه للبحث التعويضي عن هوّية من خلال إنجاز النشاط الجانح. (Blatier, 1999, p. 147)

نظام تقليدي: العمل في سن مبكرة: توقف وليد مبكرا عن الدراسة وتوجه للعمل وهو نفس المسار الذي سلكه أخيه من قبل، ورأى أنه يحظى بامتيازات شجعته هو أيضا على التوقف عن الدراسة والتوجّه للعمل مع الأب والأخ (توقفت نهائيا عن الدراسة وذهبت للعمل مباشرة مع أبي)، يُضيف: (بدأت العمل وعمر حوالي اثنى عشرة (12) سنة مع أبي وأخي الذي يكبرني بسنتين، كنت جد سعيد بذلك خاصة وأنّ أبي اشترى له دراجة نارية، كنت متحفزا أنا أيضا للحصول على امتيازات من قبل أبي)

"ما يَسمح للفرد بالبقاء هو ذاته، تحقيق ذاته ويصبح هو ذاته[1]، داخل مجتمع وثقافة معيّنة وفي علاقة مع الآخرين" (Halpern et Ruano-Borbalan, 2004, p. 57). حيث أنّه ذهب إلى العمل بعد تركه المبكر للدراسة كي يُحقق نفسه في مجال العمل بعد فشله في ميدان الدراسة.

وبالتّالي بدخول العصر الصّناعيّ والتّخصّصات الّتي هي في تطوّر تدريجيّ وجد هذا الفرد الّذي هو ليس طفلا ولا راشدا نفسه قبل أن يدخل إلى عالم الرّاشدين أمام تبعيّة للوالدين، إجباريّة التّمدرس، المرور بمرحلة تعلّم طويلة والّتي تؤخّر دخوله عالم العمل وبالتّالي تحمّل المسؤوليّة الاقتصاديّة. امتداد مدّة الدّراسات، طول الوقت من أجل اكتساب مهنة أو حرفة، تأخّر الزّواج كلّ ذلك يُطيل من مرحلة المراهَقة، إضافة إلى ما نشاهده اليوم من بطالة، أزمة السّكن وزيادة النّمو الدّيمغرافيّ وأغلبهم أقل من 20 سنة، كلّ ذلك ساهم في عدم اعتبارهم راشدين وأنّهم لازالوا مراهِقين. ويؤكّد ذلك بوسبسي (Boucebci) بقوله: "مرحلة المراهَقة تتّجه لأن تصبح مرحلة طويلة المدى تقريبا...". (Nini, 2000, p. 452)

وفاة الأخ غيرت كل الموازين: كان يُمثل أخ وليد نموذج تماه فريد من نوعه، كان يحظى بمكانة خاصة في قلبه. كان مقربا جدا بالنسبة إليه، كما أنّه كان يقلده في كل الأمور، حتى في توقفه عن الدراسة. كان كظله أو نصفه الثاني: (بدأت العمل وعمري حوالي اثنى عشرة (12) سنة، مع أبي وأخي الذي يكبرني بسنتين، كنت جد سعيد خاصة وأن أبي اشترى له دراجة نارية، كنت متحفزا أنا أيضا للحصول على امتيازات من قبل أبي. كنت أقلد أخي في كل الأمور، توقف هو أيضا عن الدراسة في السنة الرابعة ابتدائي وبدأ يعمل مع أبي. كنا متوافقين جدا، نعمل معا، نمزح معا، في الليل نسهر قليلا أمام باب المنزل ولما نحس بالنعاس نجل إلى المنزل وننام. كنت نمضي كل أقواتنا مع بعض)

[1] devenir soi-même و يقصد من ذلك قدرة الفرد على الاتخاذ القرارات بنفسه و الاعتماد على ذاته و بصفة عامة هي تحقيق الاستقلالية.

يعتبر التماهي عملية نفسية يتمثل الشخص بواسطتها أحد مظاهر أو خصائص أو صفات شخص آخر. ويتحول كليا أو جزئيا تبعا لنموذجه. تتكون الشخصية وتتمايز من خلال سلسلة من التماهيات. كما يتوجب أن يكون هناك أساسا تجاذبا وجدانيا تجاه الموضوع لتكوين اي تماه من أي نوع كان. (لابلانش وبونتاليس، 1985، ص 198-199).

توفي نموذجه والذي كانت صدمة كبيرة بالنسبة إليه، كونه لم يكن أخا له فقط بل كان نموذجه في الحياة، وكان مقربا جدا بالنسبة إليه، بل كان يمثل "كل شيء بالنسبة له"، وهو ما جعله عاجزا عن كل شيء: (توفي أخي حوالي سنتين بعدها (لما كنت أبلغ 14 سنة) في حادث بدراجته النارية، ومنذ ذلك الوقت فقدت رشدي، لم أستطع أن أتحمل الحياة من دونه، كان كل شيء بالنسبة لي).

تعد الصدمة حدث في حياة الشخص، يتحدد بشدته، وبالعجز الذي يجد الشخص فيه نفسه، عن الاستجابة الملائمة حياله، وبما يثيره في التنظيم النفسي من اضطراب وآثار دائمة مولدة للمرض. تتصف الصدمة بفيض الإثارات، تكون مفرطة، بالنسبة لطاقة الشخص على الاحتمال، وبالنسبة لكفاءته في السيطرة على هذه الاثارات وإرصانها نفسيا. (لابلانش وبونتاليس، 1985، ص 198-199).

فصدمة موت عزيزه المقرب، جعلته عاجزا عن القيام بكل شيء، كما أدخله فقدان موضوع الحب حالة من الاكتئاب والسوداوية: (كرهت العمل من دونه، سئمت الحياة والاستمتاع. أصبحت الحياة من دونه لا تعني لي أي شيء. بكيت بحرقة عليه وكأن شيئا من جسمي مات، مضت ثلاث سنوت على موته وما زلت أبكي لما أتذكره).

حاول وليد التغلب على أزمته النفسية بعد رحيل أخيه من خلال لجوئه إلى الإدمان على الخمر والمخدرات لملء الفراغ العاطفي الذي كان يحس به (بعد موت أخي انقلبت كل موازيني وتغيرت كثيرا، شهرين بعد وفاة أخي بدأت أشرب الخمر ثم أتعاطى المخدرات. كنت أشرب الخمر لأني لم أستطع أن أعبّر ما بداخلي...).

يظهر الإدمان على المخدّرات كاستجابة، كرد فعل، كاستراتيجية لاشعورية، مشتركة مع عدم القدرة على مواجهة القلق، وإيجاد طرائق تكيّف ناجحة مقابل حقيقة مقلقة ومخيفة، ولعجز محسوس، كذلك لمعاناة نفسية، والتي يحاول الفرد نفيها.

باستدخال المادة المخدّرة، يُحاول المتعاطي ملأ الفراغ الداخلي الناتج عن عدم القدرة على قراءة (إيجاد كلمات للتحدث عن) الانفعالات الخاصة، لتسييرها، وتوجيهها؛ أي ما أطلق عليه سيفنيوس (Sifnéos) بـ alexithymie. و الشخص alexithymique له ميل لاستعمال الفعل من أجل تجنّب الصراعات والمواقف المقلقة، يملأ الفاعل الفراغ الداخلي بتفاصيل خارجية؛ والهدف المنشود هو المحافظة على حالة الموت الداخلي الذي يُخلِّصه نهائيا من التجربة الانفعالية التي يحس الفاعل أنّها تُهدِّد سلامته. (Coslin, 1996, p. 139-140)

يختلف استهلاك المخدّر عن الكحول في أنّ هذا الأخير يظهر كفضاء اجتماعي بديل، وليس كموضوع يجب استهلاكه. يسمح الكحول للفاعل بأن يعيش بعض المواقف العلائقية، بالتعبير عن بعض الانفعالات، التي تُثبِّطها وتكفُّها المراقبة الاجتماعية، والإحساس بأنّه غير مرغوب أو غير معترف به اجتماعيا. يُضيف ماريشال (Maréchal) أنّ الكحولي يعيش حالة من القوّة والقدرة على الفعل، السعادة والبعد عن الصراعات والمشاغل اليومية، المرح والبهجة، يُسهِّل عليه الحوار والاتصال؛ لكن سرعان ما يختفي ذلك الوهم ويرجع إلى حالة الوحدة. (Coslin, 1996, p. 139-140)

الحالة السادسة: فقدت الأمل في أبي، واقتنعت بأن أعيش حياتي بمعطياتها: أبي هو سبب مشاكلي وانحرافي.

اتخذ نبيل هذا الشعار لمسيرته بعدما حاول وانتظر كثيرا أن يُعدّل أباه سلوكه معه دون جدوى وهو ما تركه يتكيف مع وضعه متخذا الانحراف حليفه.

نبيل فتى يبلغ من العمر 16 سنة. تم إيداعه بالمركز المتخصص في إعادة التربية بسبب سرقته مع أصحابه لمتجر بيع الهواتف النقالة. طلبنا منه رواية قصة حياته لغرض البحث، فرحب بالفكرة ووافق على رواية قصة حياته بسهولة.

قصة الحياة:

أنا نبيل، عمري 16 سنة. أقطن بإحدى بلديات عين تموشنت. أحتل المرتبة الثالثة بين إخوتي، أخي البكر يبلغ 22 سنة متزوج بإسبانيا، أختي الكبرى تبلغ من العمر 19 سنة، تلي مرتبتي، ثم يأتي بعدي أختاي التوأم تبلغان من العمر 14 سنة. أمي أستاذة في الاجتماعيات وأبي يملك مخبزة.

لما ولدت كان أبي بالسجن لأسباب سياسية، وكانت أمي جد مريضة من جراء معاناتها أثناء حملها بي، ومن جراء دخول أبي للسجن. اضطرت زوجة عمي للتكفل بي لبعض الأيام حتى استعادت أمي عافيتها. أمّا أبي فلم يفرج عنه إلاّ بعد 3 أشهر من ولادتي.

عشت عاديا في الصغر، كان يُعيرني أبي اهتماما كبيرا، يُدللني، يشتري لي الألعاب والحلوى، يداعبني ويلهو معي. كان مهتما بي أكثر من أمي. مع بلوغي حوالي 5 سنوات، (كنت بالحضانة وقتها)، بدأت بالمشاجرة وارتكاب الحماقات مع أقراني، خاصة وأنّي كنت مدللا بأسرتي. بدأت تبدر مني سلوكات توحي بأنّي لست هادئ ورزين الطباع، فتغيّرت معاملة أبي لي، وتغيرت سلوكاته وتصرفاته تجاهي.

بدأ يُظهر لي قسوته وعنفه، بالنسبة له، كان يضبطني بقسوته وتسلطه قبل أن أنفلت منه، وقبل أن أخرج عن طاعته. يرجع تفكيره هذا، وتغيير سلوكه إلى الحالة التي وصل إليها مع أخي البكر. حيث انحرف أخي في سن مبكرة، ووصل بأبي الأمر إلى أن تبرئ منه وقال له بصريح العبارة: "أنا لم أعد أبوك، وأنت لم تعد ابني"، لما وجده في موقف محرج، يشرب الخمر مع عاهرة. لما تبرئ منه زادت حدة وشدة انحرافاته، إلى أن سرق سيارة مع أصدقاءه، باعوها واشتروا قاربا وهاجروا بصفة غير شرعية إلى اسبانيا وعمره لم يتجاوز 16 سنة.

لازم أبي التعامل بسلوكه العنيف معي إلاّ أنّ سلوكه لم يزدني إلاّ تهورا وعدوانية. حيث أنّه بدأ يطردني أيضا وعمري لم يتجاوز 11 سنة. كنت أذهب إلى جدتي (أمه) في الفصول الثلاث، أمّا فصل الصيف، كنت أقضيه في منزل أخي الصيفي المطل على شاطئ البحر. حاولت أمي أن تقنعه بأن لا يطردني من المنزل وأنا في سن مبكرة، إلاّ أنّه لم يقتنع بكلامها، فتغاضت عن الأمر خوفا من أن يُطلقها. ثم حاولت كل الأسرة ترجّيه، ولكن دون جدوى، حيث أنّه رفض حتى نصيحة أمه، ورفض أن يُغيّر سلوكه تجاهي. منذ ذلك الحين فقدت الأمل في أبي، واقتنعت بأن أعيش حياتي بمعطياتها، وأن أتكيف على نحوها.

اجتزت المرحلة التعليمية الابتدائية عاديا، ولكن مع انتقالي إلى المتوسطة، مع تزامن سلوك أبي الشديد معي والقاسي، ضربي، طردي ومقاطعتي... تغيرت كثيرا وانحرفت سلوكاتي. في السنة أولى متوسط بدأت التغيب عن المؤسسة للتسلي ببعض الانحرافات، التدخين، مواعدة البنات أو لأنّ مادة أو أستاذا لا يهمنا إلى أن كررت السنة. في السنة الموالية (الأولى متوسط مكررة) أصبحت متمردا أكثر على الأساتذة والإدارة. كنت أتشاجر مع أي أستاذ ينوي أو يحاول نصحي أو أمري. كنت متهورا جدا، ثائرا، متمردا ومضطربا.

في يومي الأول الذي دخلت فيه، وصلت متأخرا عن الدرس، ثم حاولت الأستاذة الانفراد معي لتنصحني وتطلب مني أن أستقيم ولا أتمرد كالعام الماضي، وعدتها بأن أبقى رزينا، ولكن لما دخلنا إلى القسم حاولت ابتزازي أمام التلاميذ بأمرها لي بتغيير مكان جلوسي. حيث أنّني أردت أن أجلس بالأخير، فطلبت مني أن أجلس في الطاولة

الأولى، وأنا أكره ذلك المكان. انفجرت عليها وقلت لها أجلس بالمكان الذي يحلو لي، ولست أنت من يأمرني ويريني أين أجلس. سكتت الأستاذة وقالت لي: "اجلس بالمكان الذي تريد" وصمتت لأنّها تعرف من أكون وتعرف طباعي وسلوكاتي. ثم طلبت منها أن أذهب للبحث عن كرسي، مكثت نصف ساعة خارج القسم ثم عدت بالكرسي، قالت لي: "أين كنت كل هذا الوقت؟" فقلت لها: "أنت تعرفين الذهنية، ابحث عن كرسي، أتجول بين الأقسام، أجلس بالخارج بعض الوقت ثم أعود إلى القسم"، فسكتت أيضا خوفا مني ولم تُعقّب. جلست بعدها بجانب أحدهم، وبقيت أتأمل تصرفاتها، حيث كانت كعادتها تصرخ على التلاميذ من أجل تخويفهم، كي يرهبوها وتتمكن من السيطرة عليهم. قلت لزميلي: "أنظر كيف تعاملهم وكيف تحاول تخويفهم"، قالت لي: "اصمت يا نبيل"، قلت لها: "تعرفين إلاّ نبيل"، حدّقت عينها بي، ورددت إسمي ثلاث مرات، كي أصمت، فقلت لها: "لماذا تعاملينهم بهذه الطريقة؟، لماذا تُخوّفينهم هكذا؟"، ثم نظرت إلى التلاميذ وقلت لهم: "لا تخافوا منها، هذه الأستاذة جد تافهة"، قالت لي: "أتقول عنّي هكذا؟"، قلت لها: "ومن تكونين حتى لا أقول عنك هذا الشيء؟"، أمرتني بالخروج، أكّدت معها، وقلت لها: "أخرج؟ أنت متأكدة، أخرج؟" قالت لي: "نعم"، فقلت لها: "سأخرج وستنبهرين"، قالت لي: "نعم" ثم لحقتني إلى الباب، قالت لي: "تكلمت معك قبل أن تدخل إلى القسم، وأوصيتك بأن تبقى رزينا... وها قد قمت بمشكلة بالقسم"، قلت لها: "لست المسؤول عن حدوث المشكلة، أنت سبب المشكلة، وأنت من لا يعرف اختيار الكلمات ووقت التدخل، كنت أتحدث مع زميلي، لماذا انفجرتي في وجهي؟ كيف أبدوا لك؟ لماذا لم تنفجري في وجه تلميذ آخر؟" سكتت وقالت لي: "ادخل، وعد إلى مكانك". أدركت أنّي إذا خرجت فستدفع الثمن غاليا.

كنت متهورا جدا، ومندفعا في تصرفاتي، كنت أحترم إلاّ الأستاذ الرزين الحكيم الذي لا يفتعل المشاكل والذي يتركني وشأني. أمّا الأستاذ الذي يدخل إلى القسم بالصرّاخ ويُحاول أن يستفز التلاميذ، فكنت أنتقم منه شر انتقام، أُواجهه وأصرخ عليه، أقول له: "لماذا تصرخ علينا بهذه الطريقة؟ لماذا تصرخ؟ من تظننا؟ ومن تظن نفسك كي تعاملنا هكذا؟ أنحن حمير يُتعامل معنا بطريقتك هذه؟ ..."

حُوِّلت عدة مرات إلى المجلس التأديبي ولكن بما أنّ أمي كانت أستاذة بالمتوسطة المجاورة فكانوا يتسامحون معي في كل مرة، يستحون منها ولا يُعاقبونني.

بقيت على ذات الحال: التمرد على الأساتذة، الشغب، التغيب عن الحصص إلى أن تركت الدراسة نهائيا وعمري أربعة عشر (14) سنة ولكني كنت أمشي بذهنية وسلوك فتى يبلغ من العمر تسعة عشر (19) سنة أو عشرين (20) سنة، لأنّي كنت أجالسهم وأخالطهم. كنت أدخن، أستهلك الحشيش وأتعاطى المخدرات. كنت أتشاجر بالسكاكين مع كبار السن. كما أنّي كنت أسهر بالملاهي الليلية، وأواعد نساء كثيرات كبيرات وصغيرات بالسن. أقيم معهن علاقات جنسية غير شرعية. كما أنّي أفقدت صديقتي التي أكبرها بسنة عذريتها وعمري لا يتجاوز خمسة عشر (15) سنة تحت تأثير المخدّر. كانت تأتي تبيت عندي في منزل أخي المقابل للبحر دون علم والديها، تكذب عليهم وتقول لهم أنّي عند صديقتي، ومرات تهرب من البيت دون سابق إنذار. كانت تنتقم من والديها لذلك طلبت مني ذلك، لأنّها كانت تعيش هي الأخرى حياة مريرة بمنزل أهلها.

مكوثي بمنزل أخي المقابل للبحر تركني أقوم بعدة سلوكات منحرفة وطائشة، لأنّي كنت سيّد نفسي، لا أحد يتحكم في سلوكاتي. كنت أسكر فيه، أستهلك المخدرات، وأواعد النساء به. كانت علاقتي جيّدة جدا مع الدرك الوطني المتواجدين هناك، لذلك كنت حرا جدا في تصرفاتي هناك. كنت أحافظ على علاقتي معهم بإعطائهم المال، التبغ، أعيرهم شحن الهاتف، كما كانوا يطلبون مني أرقام هواتف النساء الباغيات. كنت ألبي كل متطلباتهم، كما أنّي كنت أحافظ على العلاقة الايجابية التي يغمرها الفكاهة والمزاح.

بما أن مبيتي هناك كان يفرض علي استهلاك المخدرات كي أتمكن من الدفاع عن نفسي في حالة قدوم شخص غريب إلي بالليل. ففي أي وقت يمكن أن يتسلل إلي أحد، ووحدي لا أتمكن من مواجهته. ولكن تحت تأثير مفعول المخدر، أستطيع وأقوى على مواجهته وضربه بالسكين أو حتى قتله إن استلزم الأمر، فهي تبعث في نفسي الشجاعة والقوة.

وصلت إلى ذروة الانحرافات حيث أني شاركت أيضا في جريمة قتل حيث تشاجرنا ذات يوم مع صديق لنا وكنا تحت تأثير المخدّر فقتلناه وتركناه مرميا على أحد الشواطئ. كما احتلينا على متجر لبيع الهواتف النقالة والذكية، أخذنا مبلغ يفوق ستين (80) مليون سنتيم، بالإضافة إلى الهواتف واللوحات الالكترونية باهضة الثمن.

وجدت نفسي في حلقة مفرغة، أصاحب أصدقاء السوء، أسرق، أتعاطى المخدرات، أتشاجر، أسرق من جديد... وهكذا. سرقتي للهواتف النقالة لم تكن احتياجا للمال لأني لست سارقا، وعندي ما يكفيني من المال. كانت أمي تعطيني مبالغ كبيرة تفوق احتياجي. وإنّما كنت تحت تأثير مفعول المخدّر، الذي لجأت إلى تعاطيه، واستهلاك من الخمور، من أجل محاولة نسيان المشاكل التي كنت أعيشها مع أبي وواقعي المرير معه.

مرافقتي لأصحاب السوء، أيضا كان محتما، لأنّي أصبحت أبيت خارج البيت. أصبحت أحتاج إلى صديق له سيارة كي يحملني إلى منزل أخي وأدفع أجرته، كي أتنقل أيضا متى أريد ويأخذني حيث ما أريد. أصبحت بحاجة إلى من يبيعني المخدرات كي أتمكن من مواجهة العالم المرير... وغيرها.

أبي هو سبب مشاكلي وانحرافي. أبي صلب الرأي، عنيف، قاسي ومتعصب. يرفض الحوار والنقاش مع الآخرين، يفرض رأيه حتى وإن لم يكن على صواب، كما أنّه عنيد جدا، فمثلا يقول له أحد أن هذا الشيء لونه أسود فيتصلب في رأيه ويقول أنّه أبيض. يُحاول الجميع إقناعه أنّه أسود، إلاّ أنّه يرفض. ثم يتجنب الكل الصراع معه و يُقال له: حقا إنّه أبيض، فيعود ويعاكس ويقول أنّه أسود. أبي معقد وعنيد هكذا.

كان يضربنا (أنا وأخي) كثيرا ويتعامل معنا بقسوة وجفاء قاتلين. كان يعاقبنا بقسوة شديدة لا تتناسب مع الخطأ الذي ارتكبناه، هناك أخطاء تستحق عقابا شديدا وهناك هفوات لا تحتاج إلى ضرب مبرح، ولكن بالنسبة لأبي كل فعل خاطئ يبدر منا يحتاج إلى ضرب مبرح، فمثلا سقطت من يدي علبة الملح، وهي مجرد هفوة وخطأ غير متعمد، إلاّ أنّه يضربني بشدة كبيرة، فيتوجب علي الهروب منه قبل أن تصل العلبة إلى الأرض، فإن وصلت وأنا أمامه سأتلقى

شر العقاب. معه يجب أن نكون سرعين كالجن من أجل الهروب، كنت أهرب مباشرة عند جدتي كي لا يلحق بي ويضربني. وإن لم أتمكن من الهروب فسألقى شر العذاب.

لما تكون أمي بالبيت أهرب إليها وأختبئ وراءها فيتركني ويذهب لأنّ أمي مقيمة عملية جراحية بظهرها ويخاف أن يعطبها مجددا. فيتركها حتى تذهب إلى العمل وينتقم مني. يأتي في الصباح من المخبزة على الساعة الثامنة، تكون أمي وأخواتي قد غادرن المنزل، أكون نائما بغرفتي، يدفع الباب بشدة ويدخل، ثم يضربني ضربا مبرحا، أستيقظ على لكمات وركلات، (يُشير إلى ندبات بوجهه)، ضربني مرة هنا، ومرة هنا، والندبة هذه ضربني بإبريق القهوة هنا، لكمني أيضا بوجهي وأفقدني سني (يُشير إلى مكان سن فارغة). أبي يضرب بأي شيء يكون أمامه دون تفكير ويضرب بأقصى قوته بدون رحمة أو شفقة، يضربني بشدة حتى تخور قواه ويتعب.

كان يعاملنا فقط أنا وأخي بهذه الطريقة، أمّا أخواتي فيدللهن ويحافظ على سعادتهن، يمنعنا حتى من التكلم معهن بغلظة، ويعاقبننا بضرب شديد من أجلهن. كما يلبي كل طلباتهن ويسهر على تجهيز البيت بكل ما يحتجن ويحبذن. حتى أنّه يسلبني أغراضي ويقدمها لهن، فقد سلبني جهاز الكمبيوتر الذي اشترته لي أمي بحجة أنّي غير متمدرس، رغم أنّه ملكي وأحتاج إليه من أجل سماع الموسيقى، كما أستغله في أغراض أخرى خاصة بي.

يحاول أبي دائما تحطيمي نفسيا، فعوض أن يشتري لهن جهازا خاصا بهن وهو ميسور الحال، يسلبني جهازي الخاص. لم تتمكن أمي أيضا الدفاع عني وحمايتي منه رغم أنّها هي التي اشترته لي بمالها، فعوضتني عن ظلمه لي وحزني بمبلغ من المال، وقالت لي اتركهم يأخذوه وسأشتري لك جهازا آخر. فهي تحاول دائما تعويضي بما أفتقر من أبي. تعوضني دائما بمالها وحنانها. تشتري لي كل ما أهوى، فأنا ألبس ملابس الماركة وكلما يخرج نوع جديد أطلب منها شراءه لي، مثلا اشترت لي حذاء رياضيا آخر صيحة ثم ظهر بعدها الصيحة الموالية، فأطلب منها شراءه لي أيضا رغم أن حذائي لازال جديدا وتشتريه لي. كما أنّها تعطيني كثيرا من المال فتعرف أني بالشارع وأحتاج إلى المال. مرات تواجهني وتقول لي أنّي أعطيتك البارحة مبلغا كبيرا فكيف تطلب مبلغا آخر، ماذا تفعل بكل هذا المال؟ فأصرخ

وأغضب وأقول لها لولا زوجك لما أنا على هاته الحالة ثم أنصرف من البيت وأضرب الباب بشدة. تكلمني بعدها بالهاتف وتقول لي: "عد إلى البيت فقد نسيت أغراضك"، ولما أعود تعطيني المال وأنصرف. لما ترفض إعطائي المال أتظاهر بالعصبية والغضب فتلبي طلبي مباشرة. كنت أدخل إلى البيت فقط من أجل أخذ المال. أقول لها اشتقت إليك وأتيت لرؤيتك ثم أطلب منها المال. أحب أمي حقا ولكّن احتياجي للمال هو الذي يأخذني لرؤيتها.

لما أدخل إلى البيت من أجل أخذ المال من أمي، أدخل مخدرا لأنّي أخاف مواجهة أبي، فمرات أجده بالبيت ومرات لا أجده، لكنّي آخذ احتياطاتي. فبما أنّني مطرود من البيت فلا يقبل رؤيتي به. لما أدخل يبدأ بالصراخ والكلام الجارح، كما يطلب مني الخروج، تحت تأثير المخدر أستطيع مواجهته وأجيبه، أقول له: "لن أخرج من البيت، (أصرخ في وجهه أنا أيضا وأجرحه بالكلام أنا أيضا وأواجهه بحقيقته)، لم آتي لزيارتك أنت بل أتيت لرؤية أمي، أنا لا أكترث إليك ولما تقوله... أنت لا شيء بالنسبة إلي... لست أبي ولست ابنك... سأجلس مع أمي قليلا وأنصرف" ثم أجلس مع أمي، تعطيني المال وأذهب، يستمر أبي في تجريحي، أُجرحه قليلا ثم أتجنبه وأذهب.

لما ترى أمي أني أستطيع مواجهة أبي فتعلم أني مُخدر وأني بحاجة إلى المال لأن المخدرات تنقصني ولكنّها تعطيني المال لأنّ ليس لها الخيار، لم تتمكن من حمايتي من الحالة التي أيلت إليها، كما أنّها لا تستطيع تركي بدون مال لأنّ أمومتها لا تتركها.

أُحاول فعل ما بوسعي كي لا أغضب أمي، من جهة إن غضبت فتقطع عنّي المال ومن جهة أخرى أحبها ولا أحب إغضابها، وأرجوها وأتودد إليها حتى ترضى عنّي. أبي لا أهتم لمشاعره إن غضب. أُحاول أن أُرضِي أمي أمّا أبي فلا أبالي لرضاه أو عدم رضاه. أتلذذ علاقتي بأمي أمّا أبي فلا أحس بشيء تجاهه لأنّه بارد عاطفيا من جهتي، قاسي وغير رحيم.

حتى لما أكون مطرودا من البيت فلا أستطيع الرجوع عاديا إلى البيت، فأبي يرفض ذلك إلاّ إذا وقعت حادثة. ذات يوم مرضت أختي الكبرى مرضا كبيرا وكانت على وشك الموت فطلبت رؤيتي فاستجاب لها أبي وسمح لي الدخول إلى البيت.

ومرة أخرى، مع حلول عيد الأضحى، أرادت أمي أن أمضي العيد معهم، فطلبت منه ذلك، وقالت له كيف يمضي ابني العيد بالشارع إلاّ أنّه رفض، فتعاملت معه بحزم وقالت له: "إذا لم ترد أن تجتمع الأسرة بالعيد، فاقض العيد لوحدك"، وذهبت إلى منزل جدتي وأخذت أخواتي معها. لما غربت الشمس أدرك أنّه سيُمضي العيد حقيقة لوحده، فاتّصل بي وطلب مني أن آتي إلى البيت لقضاء العيد، ثم اتّصل بأمي وطلب منها العودة إلى البيت لأنّي بالبيت.

ومرة أخرى كان بحاجة إلى بعض إحضار بعض الأغراض من مدينة وهران، فأتى إلي وأنا جالس مع أصحابي بالشارع، لما رأيته قادما نحوي هربت مسرعا ونسيت دراجتي النارية، ناداني وأنا هارب مسرعا، ثم أخذ دراجتي النارية، خفت كثيرا عليها لأنّي أعلم أنّه إن أخذها سينتقم مني ويُكسّرها، قلت له: "لماذا؟ لماذا ستكسرها لي؟" قال لي: "تعالى لن أكسرها لك"، خفت كثيرا منه، وبقي يناديني بالشارع: "لا تخف، لن أوذيك"، ذهبت إليه وأنا أتوقع منه ضربا مبرحا، إلاّ أنّه لم يضربني وطلب منه إتيانه بالأغراض. ذهبت فرحا ومسرعا إلى وهران، أتيته بالأغراض وسمح لي بالعودة إلى البيت. ولكن رغم ذلك، لم أستطيع أن أضع فيه الثقة الكاملة لأنّه خذلني عدة مرات.

لما أدخل إلى غرفتي أقوم بكل الاحتياطات اللازمة، أغلق الباب جيّدا بأقفال محكمة وأُشدّد الأمن بها، لأنّي أخاف أن يُفاجئني بدخوله المباغت ويضربني. أُجربه اليوم الأول، الثاني، ثم الثالث... حتى اليوم الخامس، فإن لم يضربني فأستطيع أن أترك باب غرفتي عاديا.

عانيت كثيرا مع أبي وأكره أن أكون مثله، أحب أن أكون مثل أخي في السلوكات والتصرفات. كنت ومازلت معجبا به وبتصرفاته. كنت أريد أن أصبح مثله، كنت أقلده كثيرا وعمري لا يتجاوز عشر (10) سنوات. كان أخي

رجلا حقيقيا (رُجْلَة)، كما كان يُعلمني كيف أتعامل مع الآخرين، وكيف أتشاجر وكيف أحمل وأضرب بالسكين. كان يريني كيف يتعامل هو مع الأمور، فهو عملي، فلا يُريني فقط كلاما أو أمور نظرية. لكنه كان يوصيني دائما أن لا أعتدي على الآخرين، بل أدافع عن نفسي فقط وهنا تكمن معنى الرجولة.

كان يقول لي: "اذهب وواجه الصعاب لوحدك ولكن إذا احتجتني واعتدى عليك أحد أقوى منك تعالى إليّا وإن لم أرجع لك حقك فناديني بما شئت، سبني ولقبني بما أردت". كان يدافع عني ويحميني. كان سندي وركيزتي ولحد الآن ألجأ إليه لإيجاد حلول لمشاكلي وأستنصحه في كل مرة.

نصحني أن أترك المشاكل والتشاجر مع الآخرين، وأن أترك ذهنية المتشردين التي كنت أمشي بها. وبأن أتحول إلى إنسان هادئ الطباع، نظيف الجسم والملبس، وأن أحافظ فقط على علاقتي بالنساء كي أنسى المنازعات مع المتشردين. أصبحت كذلك ولكن إن مسّ كرامتي أحد سواء بكلمة أو فعل فلن أرحمه.

يوصيني أخي أيضا بتجاوز وتجنب المشاكل مع أبي، إلاّ أنّي لست سيّد الموقف وأبي من يتحكم في نوع العلاقة السارية بيننا. وكنت أذكّره بطريقة أبي في التعامل وقسوته وجموده، فهو من عانى أولا من معاملته وانحرف أكثر نتيجة تصرفاته.

تجاوز أخي كل الصعوبات وتحوّل الآن إلى إنسان عادي وبسيط. كان أبي يعامله معاملة سيئة وقاسية مما جعله يشتد أكثر في التمرد والانحراف، فكان يتصارع ويتنازع مع الآخرين بالسكاكين والسيوف، كان مستهلكا كبيرا ومروجا للمخدرات... حتى وصل بأبي الأمر إلى أن تبرئ منه. فلم يبق لأخي إلاّ حل الهجرة غير الشرعية كي يهرب من واقعه المرير. احتال مع أصدقاءه على سيارة، باعوها ثم هجروا إلى اسبانيا. تمكن أخي من الزواج هناك بإسبانية وأدخلها إلى دين الاسلام، أنجب معها طفل وهو يعيش الآن حياة هنيئة. تمكن من التغلب عن كل الصعوبات،

اشتغل كثيرا وساعد أبي في شراء المخبزة. لولا مال أخي لما تمكن أبي من شراءها، قبله كان أبي مجرد بائع في مخبزة وأصبح له الآن مخبزته الخاصة. كما تمكن أخي من شراء مسكن مقابل للبحر والذي ألجأ إليه لما يطردني أبي.

غضب أخي كثيرا لما سمع بسرقتنا لمتجر الهواتف، واستغرب لتصرفي، قال لي: "ألم أنصحك بترك المشاكل وسلوكات المتشردين؟ أينقصك المال لتلجأ إلى السرقة؟..." عاتبني كثيرا وأمرني أن أذهب عنده عندما أخرج من المركز. عرض علي كثيرا الذهاب إليه كي أمشي على نفس السيرة التي انتهجها ولكنّي كنت أرفض، لأني أعلم إذا ذهبت إليه فسأستقيم رغما عنّي، لأنّه سيؤطرني ويمنعني من السلوكات الطائشة. هذه المرة فرضّ علي الذهاب إليه، قال لي لما تخرج ستجد شهادة الاستضافة بالبيت، تطلب التأشيرة أنت وأمي. أمي تعود إلى المنزل وتبقى أنت معي. أمي موافقة على ذلك كي أستقيم مثل أخي، أمّا أنا فغير مقتنع ومتردد، مرات أفكر في ذلك وأقول أهرب من أبي ومن صديقتي التي أفقدتها عذريتها لأنّها إن التجأت إلى القضاء فسأضطر إلى الدخول إلى السجن لأني رافض الزواج منها. لا أستطيع أن أتزوج من فتاة أخطأت معها قبل الزواج وأقمت معها علاقات جنسية غير شرعية. ومرات أرفض الفكرة لأني لا أريد أن أترك المخدرات فلا يمكنني تخيل نفسي بدون مخدر ولا يمكنني مواجهة الآخرين بدون مخدر.

التحليل:

تبين هذه الحالة العلاقة بين الجنوح والأسلوب التربوي المتسلط، العنيف والقاسي الذي كان يستعمله الأب مع الابن. بالإضافة إلى المفاضلة بين البنات والأولاد، مما جعله مدمنا، منحرفا، متمردا على السلطة.

يعيش نبيل وسط أسرة نووية متكونة من الأب والأم وخمسة أطفال (ذكرين وثلاث فتيات). يحتل المرتبة الثالثة بين الإخوة. الأم أستاذة في الاجتماعيات (تعليم متوسط) والأب مالك لمخبزة. المستوى الاقتصادي للأسرة جيد.

يظهر أنّ الأب مسيطر على الأسرة، ويخضع له كل من الأم والبنات، أمّا الذكرين فمتمردين على سلوكاته.

كانت العلاقة مضطربة بين الأب والأخ الأكبر: (كان أبي يعامله معاملة سيئة وقاسية مما جعله يشتد أكثر في التمرد والانحراف، فكان يتصارع ويتنازع مع الآخرين بالسكاكين والسيوف، كان مستهلكا كبيرا ومُروجا للمخدرات... حتى وصل بأبي الأمر إلى أن تبرئ منه، وقال له بصريح العبارة: أنا لم أعد أبوك، وأنت لم تعد ابني"). تغيّرت العلاقة بينهما بعدما هاجر إلى اسبانيا، واكتست طابعا آخر. أصبحت بينهم علاقة إيجابية، تعاونية، (اشتغل كثيرا وساعد أبي في شراء المخبزة. لولا مال أخي لما تمكّن أبي من شراءها. قبله كان مجرد بائع في مخبزة، وأصبح له الآن مخبزته الخاصّة).

علاقة الأب مع البنتان إيجابية، ويُفضلهن على الذكور وهو ما يشعل الغيرة في نفوسهم، يقول: (أخواتي يُدللهن ويسعى لإسعادهن، يمنعنا حتى من التكلم بغلطة معهن، ويعاقبننا بضرب شديد من أجلهن).

علاقة الأب مع نبيل، سيئة، مضطربة جدا ومتوترة، من خلال رواية نبيل لقصة حياته، وفي علاقته بأبيه، **يظهر التوتر في العلاقة مبكرا** (مع حوالي 5 سنوات) وهي سن جد مبكرة لكي يعتمد فيها الوالدين على القسوة في تربية أبناءهما، ومنذ ذلك الحين لم تتغير معاملته له إلا بالسلب، يقول: (مع بلوغي 5 سنوات (كنت بالحضانة وقتها)، بدأت بالمشاجرة وارتكاب الحماقات مع أقراني، خاصة وأنّي كنت مُدللا بالأسرة. بدأت تبدر منّي سلوكات توحي بأنّي لست هادئ ورزين الطباع. فتغيرت معاملة أبي معي، وتغيرت سلوكاته وتصرفاته تجاهي. بدأ يُظهر لي قسوته وتسلطه قبل أن أنفلت منه، وقبل أن أخرج عن طاعته)

استمر الأب في **تعنيف ابنه،** رغم أنّه رأى أن ذلك السلوك لا يُجدي نفعا معه إلاّ أنّه داوم عليه، وزاد من تمرده على ابنه وأصبح يطرده من المنزل: (لازم أبي التعامل بسلوكه العنيف معي، إلاّ أنّ سلوكه لم يزدني إلاّ تهورا وعدوانية. حيث أنّه بدأ يطردني أيضا وعمري لم يتجاوز 11 سنة).

يظهر أيضا اضطراب العلاقة بينهم وتوترها في **سوء معاملته له، وقسوته عليه،** يقول: (كان يضربنا (أنا وأخي) كثيرا ويتعامل معنا بقسوة وجفاء قاتلين...).

يذكر **طريقته الوحشية في العقاب** ويقول: (يأتي في الصباح من المخبزة على الساعة الثامنة، تكون أمي وأختاي قد غادرن المنزل. أكون نائما بغرفتي. يدفع الباب بشدة ويدخل. يضربني ضربا مبرحا. أستيقظ على لكمات وركلات، (يُشير إلى ندبات بوجهه)، ضربني مرة هنا، ومرة هنا، وهذه الندبة ضربني بإبريق القهوة. لكمني أيضا هنا بوجهي وأفقدني سنا (يُشير إلى مكان سن فارغة). أبي يضرب بأي شيء يكون أمامه دون تفكير، ويضرب بأقصى قوته، بدون رحمة أو شفقة، يضربني بشدة حتى تثور قواه ويتعب)، فهو يتصرف معه بكل وحشية، يضربه وكأنه كيس الملاكمة، يضربه ويترك آثار الضرب بجسمه، وكأنّه عدوه اللدود، فهو لا يضربه لأجل التأديب أو تصحيح الخطأ بل يضربه من أجل إفراغ انفعالاته وشحناته السالبة.

وفي عبارة أخرى له: (يُحاول أبي تحطيمي نفسيا)

ويظهر الاختلال في العلاقة بينهم أيضا في **عدم قدرته على مواجهة أبيه إلاّ تحت تأثير المخدر**: (لما أدخل إلى البيت من أجل أخذ المال من أمي، أدخل مخدرا، لأنّي أخاف مواجهة أبي، فمرات أجده بالبيت ومرات لا أجده، لكّني آخذ احتياطاتي. بما أنّي مطرود من البيت فلا يقبل رؤيتي به. لما أدخل يبدأ بالصراخ والكلام الجارح، كما يطلب منّي الخروج، تحت تأثير المخدر أستطيع مواجهته وأجيبه، أقول له: "لن أخرج من البيت، (أصرخ في وجهه أنا أيضا وأجرحه بالكلام أنا أيضا، وأواجهه بحقيقته)، لم آتي لزيارتك أنت، بل أتيت لرؤية أمي، أنا لا أكترث إليك، ولما تقوله.. أنت لا شيء بالنسبة لي.. لست أبي ولست ابنك.. سأجلس قليلا مع أمي وأنصرف". ثم أجلس مع أمي، تعطيني المال وأذهب، يستمر أبي في تجريحي، أُجرّحه قليلا ثم أتجنبه وأذهب)

أكدت عديد الدراسات علاقة معاش نبيل بالجنوح، حيث اهتم عديد الباحثين بتأثير اضطراب العلاقات الأسرية للمراهقين الجانحين، وأهم وأشهر دراسة والتي بينت ذلك، دراسات (قلييباك) Les Glueck الضخمة، فالعلاقة بين الوالدين غالبا تتميز بالعجز داخل أسر الجانحين مقارنة مع غيرهم من أسر غير الجانحين، لاحظا أيضا أنّه لا يوجد دفء عاطفي داخل أسر المراهقين الجانحين، بل تتميز العلاقات باللامبالاة والرفض. أمّا عن الإشراف، فغير مهم بالنسبة للأولياء، يتركون أطفالهم بدون حراسة. أسلوب الإنضباط غالبا ما يكون مرتخي، مفرط في القسوة أو شارد، والذي يختلف عن غيره من غير الجانحين والذي يتميز بالخليط ما بين الحزم واللطف. تطرقت دراسات (قلييباك) Les Glueck أيضا إلى وضع العلاقة ما بين الاختلالات الوظيفية للأسرة والجنوح. (Born, 2006, p. 67-70)

استأنف عديد من الباحثين ما أتت به دراسات (قلييباك) Les Glueck وأكّدوا كل أو بعض عوامل الخطر التي ذُكِرت. أبرزت دراسات ما بين 1992 و1997 الطولانية مدى تأثير العوامل الأسرية على الأفراد، الصراعات بين الأولياء، الانفصال بين الزوجين وغياب الأب فكلها عوامل تُنبِّئ بالجنوح في سن المراهقة وحتى في سن الرشد. (Born, 2006, p. 93)

يظهر **الأب متعصبا، متصلب الرأي، رافضا للمناقشة،** بالإضافة إلى العنف والقسوة الذي كان يستعمله مع نبيل، انعدام الحماية والمراقبة الوالدية، يتصف والده أيضا بالتعصب ورفضه للمناقشة والحوار. يتجنب الكل محاورته لتشدده بأفكاره الخاطئة، يقول: (أبي صلب الرأي، عنيف، قاسي ومتعصب. يرفض الحوار والنقاش مع الآخرين، يفرض رايه حتى وإن لم يكن على صواب، كما أنّه عنيد جدا، فمثلا يقول له أحد أنّ هذا الشيء لونه أسود، فيتعصب ويقول أنّه أبيض. يُحاول الجميع إقناعه أنّه أسود، إلاّ أنّه يرفض الاقتناع. ثم يتجنب الكل الصراع معه ويقول له: حقا إنه أبيض، فيعود ويُعاكس ويقول أنّه أسود. أبي معقد وعنيد هكذا)

وحتى وفي القرارات المصيرية يتشبث برأيه ولا يُحاول فهم أو تقبل أفكار الآخرين، حتى ولو كانت سديدة. يرفض حتى نصائح المقربين جدا، رفض مناقشة زوجته، باقي أفراد الأسرة، وحتى نصيحة أمه، يقول: (حاولت أمي أن تقنعه بأن لا يطردني من المنزل وأنا في سن مبكرة، إلاّ أنّه لم يقتنع بكلامها، فتغاضت عن الأمر خوفا من أن يُطلقها. حاولت كل الأسرة ترجيه، ولكن دون جدوى، حيث أنّه رفض حتى نصيحة أمه، ورفض أن يُغيّر سلوكه تُجاهي)

يُعتبر **أبا ظالما ومفاضلا بين أبناءه،** جاء في حديث نبيل أنّ أباه يُفاضل في التربية بين البنات والأولاد. لا يكمن الفرق في تفاهات، بل هناك اختلاف ملحوظ في المعاملة بينهم. بينما يقسو على الأولاد، يكون رحيما وحساسا مع البنات. يقول نبيل: (...كان يعاملنا فقط أنا وأخي بهذه الطريقة، أمّا أخواتي، فيُدللهن ويسعى لإسعادهن. يمنعنا حتى من التكلم بغلطة معهم، ويُعاقبننا بضرب شديد من أجلهن. كما يُلبي كل طلباتهن، ويسهر على تجهيز البيت بكل ما يحتجن ويُحبذن. حتى أنّه يسلبني أغراضي ويُقدّمها لهن. فقد سلبني جهاز الكمبيوتر الذي اشترته لي أمي، بحجة أنّي غير متمدرس. رغم أنّه ملكي وأحتاج إليه من أجل سماع الموسيقى، كما أستغله في أغراض أخرى خاصة بي. يُحاول دائما تحطيمي نفسيا، فعوض أن يشتري لهن جهازا خاصا بهن – وهو ميسور الحال– يسلبني جهازي الخاص). أهم ما يُلخص حديثه عن المفاضلة، التناقض الذي ذكره: "يُدللهن، ويسعى لإسعادهن" أمّا بالنسبة له، فقال: "يُحاول دائما تحطيمي نفسيا".

أب مُكسّر للعلاقة الودية أب–ابن: سلوكاته السلبية لم تترك أثرا للمحافظة على علاقة ودية إيجابية بينه وبين ابنه، بل ساهمت خلق فجوة عاطفية كبيرة.

كان يستعمل معه العنف المادي المتمثل في الضرب المبرح كما سبق ورأينا، والعنف المعنوي المتمثل في الطرد وسلبه لأغراضه، وتحطيمه نفسيا، كما أنّه كان يجرحه بالكلام، يقول: (بما أني مطرود من البيت فلا يقبل رؤيتي به، لما

أدخل، يبدأ بالصراخ والكلام الجارح، كما أنّه يطلب منّي الخروج، تحت تأثير المخدّر أستطيع مواجهته وأُجيبه... يستمر في تجريحي، أجرحه قليلا ثم أتجنبه وأذهب)

وهو ما تركه يفقد الاحساس بأبيه، يقول: (أبي لا أهتم لمشاعره... أبي لا أُبالي لرضاه أو عدم رضاه... أبي لا أُحسّ بشيء تُجاهه لأنّه بارد عاطفيا من جهتي، قاسي وغير رحيم).

أب أناني: تظهر أنانيته في تقديم مصلحته الشخصية على مصلحة ابنه. يطرد ابنه من البيت دون التفكير أو معرفة ما يُواجهه من صعاب وأخطار، ثم يدعوه للعودة إليه من أجل قضاء حاجة من حاجاته، من بينها: (...لما أكون مطرودا من البيت، فلا أستطيع الرجوع عاديا إلى البيت، فأبي يرفض إلاّ إذا وقعت حادثة... مرة مع حلول عيد الأضحى، أرادت أمي أن أمضي العيد معهم، فطلبت منه ذلك، وقالت له كيف يُمضي ابني العيد بالشارع، إلاّ أنّه رفض، فتعاملت معه بحزم، وقالت له: "إذا لم ترد أن تجتمع الأسرة بالعيد، فاقض العيد وحدك". وذهبت إلى منزل جدّتي وأخذت اخواتي معها. لما غربت الشمس، أدرك أنّه سيمضي العيد لوحده، فاتّصل بي وطلب منّي أن آتي إلى البيت لقضاء العيد. ثم اتّصل بأمي وطلب منها العودة إلى البيت، لأبّي بالبيت). ويتجرأ مرة أخرى لدعوته للعودة من أجل مصلحته الشخصية أيضا: (ومرة أخرى، كان بحاجة إلى إحضار بعض الأغراض من مدينة وهران، فأتى إلي وأنا جالس مع أصحابي بالشارع، لما رأيته قادما نحوي هربت مُسرعا ونسيت دراجتي النارية، ناداني وأنا هارب مُسرعا، ثم أخذ دراجتي النارية، خفت كثيرا عليها لأنّي أعلم أنّه إن أخذها سينتقم منّي ويُكسّرها، قلت له: "لماذا؟ لماذا ستُكسّرها لي؟"، قال لي: "تعال، لأن أُكسّرها لك"، خفت كثيرا منه، وبقي يُناديني بالشارع: "لا تخف، لن أوذيك"، ذهبت إليه وأنا أتوقع منه ضربا مبرحا، إلاّ أنه لم يضربني وطلب منّي إتيانه بالأغراض. ذهبت فرحا مسرعا إلى وهران، أتيته بالأغراض وسمح لي بالعودة إلى البيت).

أب مصدر للاأمن: يعتبر والد نبيل مصدرا للتهديد واللاأمن، فكما سبق ورأينا أنّه كان يضرب ضربا مبرحا حتى يترك آثار اللكمات والضربات على وجهه وجسمه، وكان **يطرده من البيت رغم صغر سنه،** يطرده من المنزل دون التفكير في أين سيذهب؟ ومع من سيقضي وقته؟ وأين يبيت؟ كما أنّه بدأ يطرده في سن مبكرة جدا (11 سنة)، وهو في كامل احتياجه للتأطير الأبوي من أجل بناء سليم لشخصيته، وخاصة وأنّه على مشارف المراهقة، يقول نبيل: (بدأ يطردني وعمري لم يتجاوز 11 سنة. كنت أذهب إلى جدتي (أمه) في الفصول الثلاث، أمّا فصل الصيف، كنت أقضيه في منزل أخي الصيفي، المطل على شاطئ البحر). وكيف يبقى طفل على مشارف المراهقة دون حماية ولا مراقبة والدية، وحيدا في منزل فارغ.

أيضا من خلال تصرفات الوالد الاندفاعية، العدوانية واللاعقلانية كسّر مجال الثقة بينه وبين ابنه، وتكوّن عند نبيل خواف منه، أصبح يقلق بشدة ويخاف لمجر رؤية صورة أبيه، رغم أنّ صورة الأب غير مخيفة فالواقع.

يعتبر الخواف أو الخوف المرضي، خوف شاذ، دائم ومتكرر، ومتضخم مما لا يخيف في العادة. ولا يستند إلى أساس واقعي، ولا يمكن ضبطه أو التخلص منه أو السيطرة عليه ويعرف المريض أنّه غير منطقي، ورغم ذلك فإن هذا الخوف يتملكه ويحكم سلوكه، ويصاحبه القلق والعصابية والسلوك القهري (عبد المعطي، 2001، ص 275).

وهي نفس الأعراض التي تظهر على نبيل لمجرد رؤية أبيه، يقول (...مرة كان بحاجة إلى إحضار بعض الأغراض من مدينة وهران، فأتى إلي وأنا جالس مع أصحابي بالشارع، لما رأيته قادما نحوي هربت مُسرعا ونسيت دراجتي النارية، ناداني وأنا هارب مُسرعا، ثم أخذ دراجتي النارية، خفت كثيرا عليها لأنّي أعلم أنّه إن أخذها سينتقم منّي ويُكسّرها، قلت له: "لماذا؟ لماذا ستُكسّرها لي؟"، قال لي: "تعال، لأن أُكسّرها لك"، خفت كثيرا منه، وبقي يُناديني بالشارع: "لا تخف، لن أوذيك"، ذهبت إليه وأنا أتوقع منه ضربا مبرحا، إلاّ أنه لم يضربني وطلب منّي إتيانه بالأغراض. ذهبت فرحا مسرعا إلى وهران، أتيته بالأغراض وسمح لي بالعودة إلى البيت. ولكن رغم ذلك، لا أستطيع أن أضع فيه الثقة

الكاملة لأنّه خذلني عدة مرات. لما أدخل إلى غرفتي أقوم بكل الاحتياطات اللازمة، أغلق الباب جيّدا بأقفال محكمة وأُشدّد الأمن بها، لأنّي أخاف أن يُفاجئني بدخوله المباغت ويُضربني. أُجرّبه اليوم الأول، الثاني، ثم الثالث... حتى اليوم الخامس، فإن لم يضربني فأستطيع أن أترك باب غرفتي عاديا).

أمّا عن **الأم فتظهر العلاقة بينها وبين نبيل جيدة**، فهي مُحافظة على العلاقة الودّية مع ابنها، يذكر نبيل أنّه يحب أمه ويُحاول رغم أخطاءه المحافظة على حبها وودها. فهي تُعوضّه بمالها وحنانها لكل ما يفتقره من أبيه. يقول: (أُحاول فعل ما بوسعي كي لا أُغضب أمي، من جهة إن غضبت فتقطع المال عنّي، ومن جهة أخرى أحبها ولا أُحب إغضابها، وأرجوها وأتودد إليها حتى ترضى عنّي... أُحاول أن أُرضي أمي... أتلذذ علاقتي مع أمي)

ولكنها **أم غير قادرة على حماية ابنها من ظلم أبيه، أم خاضعة لزوجها:** يظهر خضوع الأم لزوجها من خلال سكوتها على معاملة زوجها الطاغية لابنهما، فرغم أنّها حاولت إقناعه بعدم طرده وهو لازال صغيرا، إلاّ أنّها لم تتخذ موقفا حازما معه، بل سكتت له، خوفا من أن يُطلقها، يقول: (حاولت أمي أن تقنعه بأن يطردني من المنزل وأنا في سن مبكرة، إلاّ أنّه لم يقتنع بكلامها، فتغاضت عن الأمر خوفا من أن يُطلقها).

يعي نبيل بعدم قدرة أمه على حمايته له، ففي موقف سلب الأب لجهاز الكمبيوتر الخاص بنبيل، ذكر: (... لم تتمكن أمي أيضا الدفاع عنّي وحمايتي منه، رغم أنّها هي التي اشترته لي بمالها الخاص، فعوضتني عن ظلمه لي وحزني بمبلغ من المال، وقالت لي اتركهم يأخذوه وسأشتري لك جهازا آخر. فهي تُحاول دائما تعويضي لما أفتقر إليه من أبي. تُعوضني دائما بمالها وحنانها).

كما أنّها **فاشلة في إصلاح العلاقة أب–ابن:** فقد حاولت إصلاح العلاقة بين الأب والابن، إلاّ أنّ تشدد وتعصب الوالد لم يترك لها فرصة التأليف بينهم. وفشلت في توطيد العلاقة. لم يترك الأب للأم المجال كي تلعب دور المصلح بينهم بل انفرد بعلاقته بابنه وتعامل معه كما يحلو له. وبذلك يكون الأب قد جرّد الأم من مكانتها

الاجتماعية ولم يقم لها أي وزن. وبدورها لم تفرض نفسها عليه ك "أم" حامية لابنها، وسكتت عن الوضع وخضعت للأب خوفا على أن تجد نفسها "امرأة مطلقة".

يقول نبيل: (حاولت أمي أن تقنعه بأن لا يطردني من المنزل وأنا في سن مبكرة، إلاّ أنّه لم يقتنع بكلامها، فتغاضت عن الأمر خوفا من أن يُطلقها)

يظهر من خلال العلاقات داخل الأسرة أنّ عائلتهم تتبع نظام تقليدي حيث يمثل فيه الأب مركز السلطة الذي تنظم حوله العائلة، وتكون العلاقات الاجتماعية عمودية، وإرادة الأب تكون مطلقة، وترتكز على العادة والاكراه. كانت تعاني المرأة في ظل هذا النظام تمييزا داخل الأسرة الجزائرية مقارنة مع الرجل. بالإضافة إلى السلطة القمعية للأب، كانت تعاني لوحدها من سلطة الذكر سواء كان الأب، الأخ، الزوج وغيرهم.

كان يتوجب على الأب ممارسة الفعل السلطوي تجاه أبناءه وزوجته، سواء عن إرادة أو عن غير إرادة، لأن عدم قيامه بهذا الفعل السلطوي يعرضه لانتقادات شديدة وبالتالي إلى عقوبات معنوية قد تقلل من شأنه ومكانته داخل الوسط الأسري الممتد وعلى صورة الأسرة ككل وشرفها. (بلقاسم، 2011)

أم مُدللة لابنها: تُحاول الأم تعويض قسوة الأب على ابنهما وعدم قدرتها على حماية نبيل بتدليله ماديا، تُلبي كل رغباته المادية بدون تعقل أو تفكير: يقول:(تشتري لي كل ما أهوى، فأنا ألبس ملابس الماركة، وكلما يخرج نوع جديد أطلب منها شراءه لي، فمثلا اشترت لي حذاء رياضيا آخر صيحة، ثم ظهر بعده الصيحة الموالية، فأطلب منها شراءها لي أيضا، رغم أنّ حذائي لازال جديدا، وتشتريه لي. كما أنّها تُعطيني كثيرا من المال، فتعرف أنيّ بالشارع وأحتاج إلى المال)، وفي موقف آخر ذكر: (أمي تُعطيني مبالغ مالية كبيرة تفوق احتياجي).

يظهر **انعدام المراقبة في حالة نبيل وهو عامل محرك للانحراف:** فلم يذكر أنّ أباه كان يراقب تصرفاته ويمنعه من خطر ما أو يُوجّه، بل ذكر أنّه كان يطرده دون معرفته أين سيقضي أيامه ولياليه.

تُعدّ حراسة الطفل، مراقبته منعه من عدة أفعال تُسيء إليه تُحسّس الطفل بالأمن والأمان وتبعث الثقة في نفسه وفي والديه، فيتحرك بكل حرية وهو مُدرِك أنّه إذا اقترب من خطر فإنّ والديه سيمنعانه منه. كما أنّ المراقبة الفعالة تُشارك في خلق اتصال جيد وتعلق قوي بين الوالد وابنه، ومنها يكتسب الطفل مراقبة نزواته التي تُخرِجه من الوحشية إلى الانسانية. (Marcelli, 2004, p. 3).

تلي المراقبة الأسرية المراقبة الخارجية المتمثلة في مراقبة الشرطة والدرك وغيرهم، كي يتمكن الفرد من ضبط ذاته، إلاّ أنّ في حياة نبيل كانت مائعة، فرغم تواجد الدرك إلاّ أنّ عملهم وممارستهم للمراقبة كان متسيبا، يقول نبيل: (مكوثي بمنزل أخي المقابل للبحر تركني أقوم بعدة سلوكات منحرفة وطائشة، لأنّي كنت سيّد نفسي، لا أحد يتحكم في سلوكاتي. كنت أسكر فيه، أستهلك المخدرات، وأواعد النساء به. كانت علاقتي جيّدة جدا مع الدرك الوطني المتواجدين هناك، لذلك كنت حرا جدا في تصرفاتي هناك. كنت أحافظ على علاقتي معهم بإعطائهم المال، التبغ، أعيرهم شحن الهاتف، كما كانوا يطلبون مني أرقام هواتف النساء الباغيات. كنت ألبي كل متطلباتهم، كما أنّي كنت أحافظ على العلاقة الايجابية التي يغمرها الفكاهة والمزاح).

يُؤكد إيرشي (Hirschi) على أهمية وضرورة المراقبة الخارجية (مثل: الخوف من الدركي) وذلك للمحافظة على الامتثال الاجتماعي، كما جاءت به فرضيته المعقدة: المراقبة الخارجية المدربة من طرف الوالدين تُولِّد مراقبة داخلية وتعلقا بالمؤسسات المتعاقدة التي تُكوّن الرابط الاجتماعي. (Born, 2006, p. 101).

التمرد المدرسي أول خطوة نحو الانحراف: كان نبيل جد متمرد على الأساتذة. يصرخ عليهم، لا يمتثل للقوانين التي ينصون عليها، يُقاطع الدرس، يسخر منهم أمام التلاميذ، يثور عليهم... وكلها سلوكات متمردة أقر بها. يقول: (في السنة أولى متوسط بدأت التغيب عن المؤسسة للتسلي ببعض الانحرافات، التدخين، مواعدة البنات أو لأنّ مادة

أو أستاذا لا يهمنا إلى أن كررت السنة. في السنة الموالية (الأولى متوسط مكررة) أصبحت متمردا أكثر على الأساتذة والإدارة. كنت أتشاجر مع أي أستاذ ينوي أو يحاول نصحي أو أمري. كنت متهورا جدا، ثائرا، متمردا ومضطربا).

وفي حديث أيضا لأفعاله المتمردة بالقسم: (في يومي الأول الذي دخلت فيه، وصلت متأخرا عن الدرس، ثم حاولت الأستاذة الانفراد معي لتنصحني وتطلب مني أن أستقيم ولا أتمرد كالعام الماضي، وعدتها بأن أبقى رزينا، ولكن لما دخلنا إلى القسم حاولت ابتزازي أمام التلاميذ بأمرها لي بتغيير مكان جلوسي. حيث أنّني أردت أن أجلس بالأخير، فطلبت مني أن أجلس في الطاولة الأولى، وأنا أكره ذلك المكان. انفجرت عليها وقلت لها أجلس بالمكان الذي يحلو لي، ولست أنت من يأمرني ويريني أين أجلس. سكتت الأستاذة وقالت لي: "اجلس بالمكان الذي تريد" وصمتت لأنّها تعرف من أكون وتعرف طباعي وسلوكاتي).

لم يكتف نبيل بالتمرد على الأساتذة لما يخصه الأمر بل تجاوز ذلك وبقي يبتز بالأستاذة بالقسم من أجل التسلي، يقول: (... جلست بعدها بجانب أحدهم، وبقيت أتأمل تصرفاتها، حيث كانت كعادتها تصرخ على التلاميذ من أجل تخويفهم، كي يرهبوها وتتمكن من السيطرة عليهم. قلت لزميلي: "أنظر كيف تعاملهم وكيف تحاول تخويفهم"، قالت لي: "اصمت يا نبيل"، قلت لها: "تعرفين إلاّ نبيل"، حدّقت عينها بي، ورددت إسمي ثلاث مرات، كي أصمت، فقلت لها: "لماذا تعاملينهم بهذه الطريقة؟، لماذا تُخوّفينهم هكذا؟"، ثم نظرت إلى التلاميذ وقلت لهم: "لا تخافوا منها، هذه الأستاذة جد تافهة"، قالت لي: "أتقول عنّي هكذا؟"، قلت لها: "ومن تكونين حتى لا أقول عنك هذا الشيء؟"، أمرتني بالخروج، أكّدت معها، وقلت لها: "أخرج؟ أنت متأكدة، أخرج؟" قالت لي: "نعم"، فقلت لها: "سأخرج وستنبهرين"، قالت لي: "نعم" ثم لحقتني إلى الباب، قالت لي: "تكلمت معك قبل أن تدخل إلى القسم، وأوصيتك بأن تبقى رزينا... وها قد قمت بمشكلة بالقسم"، قلت لها: "لست المسؤول عن حدوث المشكلة، أنت سبب المشكلة، وأنت من لا يعرف اختيار الكلمات ووقت التدخل، كنت أتحدث مع زميلي، لماذا انفجرتي في

وجهي؟ كيف أبدوا لك؟ لماذا لم تنفجري في وجه تلميذ آخر؟" سكتت وقالت لي: "ادخل، وعد إلى مكانك". أدركت أنّي إذا خرجت فستدفع الثمن غاليا).

يُعد التمرد من الاضطرابات السلوكية السلبية التي تظهر عند الطفل في مراحل متقدمة من العمر، ويُشير الدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات العقلية بأن اضطراب العناد التمردي شكل متكرر من السلوك السلبي المعارض والمتمرد والعدائي تجاه أشكال السلطة (الوالدين والمدرسين). (عبد المعطى، 2001، ص 410-411).

يعود ظهوره إلى أسباب متعددة منها: تقييد حرية الطفل والتحكم في تصرفاته، عصبية الوالدين وعنفهما مع الطفل، التذبذب في معاملة الطفل حيث يعاقبونه على سلوك معين في تارة ولا يعاقبونه عنه تارة أخرى، المفاضلة بين الأبناء، بالإضافة إلى الاحباطات المتكررة التي يتعرض لها الطفل: كإحساسه بعدم حب الأم له، عدم رعايتها واهتمامها له، كثرة المنع لما يحبه ويرغبه. وكذا محاولة إثبات ذاته، وغيرها من الأسباب. (عبد المعطى، 2001، ص 417-419).

استخدام آلية النقل: استخدم نبيل الآلية الدفاعية المتمثلة في النقل والإزاحة للتخلص من القلق الناجم من المعاملة المتسلطة لأبيه والعلاقة المضطربة، حيث نقل كراهيته وعدوانيته نحو الأب، والتي لا يستطيع مواجهته بها، نحو الأساتذة. كان يتعامل بعدوانية مع كل أستاذ يُمثل التسلط عليهم في القسم، يقول: (كنت أتشاجر مع أي أستاذ ينوي أو يحاول نصحي أو أمري)، يُضيف أيضا: (كنت أحترم إلاّ الأستاذ الرزين الحكيم الذي لا يفتعل المشاكل والذي يتركني وشأني. أمّا الأستاذ الذي يدخل إلى القسم بالصرّاخ ويُحاول أن يستفز التلاميذ فكنت أنتقم منه شر انتقام، أواجهه وأصرخ عليه، أقول له: لماذا تصرخ علينا بهذه الطريقة؟ لماذا تصرخ؟ من تظننا؟ ومن تظن نفسك كي تعاملنا هكذا؟ أنحن حمير يُتعامل معنا بطريقتك هذه؟...).

يُشير الميكانيزم النفسي الإزاحة أو النقل أو الإبدال إلى إمكان انتقال أو تحوّل الشحنات النفسية من الأفكار الأصلية التي اقترنت بها إلى أفكار أخرى. وهي تُيسّر حل التناقض الوجداني فلا يظل الصراع الناشئ عن هذا التناقض متعلقا بشخص بعينه وإنّما ينزاح إلى شخص بديل، مثلما أزاح الطفل الصغير هانز الذي أشرف فرويد على علاجه، خوافه من الأب إلى الخيل. (الحنفي، 2005، ص 39).

الانحراف كوسيلة لنسيان معاملة الأب السيئة: استعمل والد نبيل جملة من أساليب العنف والقسوة تجاهه، كما أنّه كان يطرده في سن مبكرة، ويمثل هذا الأخير خطرا كبيرا عليه، لأن المبيت فالشارع لا يجلب إلا رفقاء السوء والمنحرفين، ومخالطتهم لا تُعطي إلا فردا منحرفا، يقول نبيل أن كل أفراد العائلة حاولوا نصحه وتنبيهه إلا أنّه كان متصلب الرأي: (حاولت كل الأسرة ترجيه، ولكن دون جدوى، حيث رفض حتى نصيحة أمه، ورفض أن يُغيّر سلوكه تجاهي. منذ ذلك الحين، فقدت الأمل في أبي، واقتنعت بأن أعيش حياتي بمعطياتها، وأن أتكيف على نحوها).

يعترف نبيل بصالح العبارة ويُدين أباه، لأنه سبب انحرافه، يقول: (أبي هو سبب مشاكلي وانحرافي)، كان ذلك لأن خروجه للشارع تركه يصاحب رفقاء السوء، ويستهلك الخمور والمخدرات من أجل نسيان المشاكل ومن أجل التغلب على الصعاب، يقول: (وجدت نفسي في حلقة مفرغة، أصاحب أصدقاء السوء، أسرق، أتعاطى المخدرات، أتشاجر، أسرق من جديد... وهكذا...لجأت إلى تعاطي المخدر، واستهلاك من الخمور، من أجل محاولة نسيان المشاكل التي كنت أعيشها مع أبي وواقعي المرير معه).

يظهر الإدمان على المخدّرات كاستجابة، رد فعل، استراتيجية لاشعورية، مشتركة مع عدم القدرة على مواجهة القلق، وإيجاد طرائق تكيّف ناجحة مقابل حقيقة مقلقة ومخيفة، ولعجز محسوس، كذلك لمعاناة نفسية، والتي يحاول الفرد نفيها.

باستدخال المادة المخدّرة، يُحاول المتعاطي ملأ الفراغ الداخلي الناتج عن عدم القدرة على قراءة (إيجاد كلمات للتحدث عن) الانفعالات الخاصة، لتسييرها، وتوجيهها؛ أي ما أطلق عليه سيفنييوس (Sifnéos) باللامفرداتية (alexithymie). والشخص اللامفرادتي له ميل لاستعمال الفعل من أجل تجنّب الصراعات والمواقف المقلقة. يملأ الفاعل الفراغ الداخلي بتفاصيل خارجية؛ والهدف المنشود هو المحافظة على حالة الموت الداخلي الذي يُخلِّصه نهائيا من التجربة الانفعالية التي يحس الفاعل أنّها تُهدِّد سلامته.

يختلف استهلاك المخدّر عن الكحول في أنّ هذا الأخير يظهر كفضاء اجتماعي بديل، وليس كموضوع يجب استهلاكه. يسمح الكحول للفاعل بأن يعيش بعض المواقف العلائقية، بالتعبير عن بعض الانفعالات، التي تُثبِّطها وتكفُّها المراقبة الاجتماعية، والإحساس بأنّه غير مرغوب أو غير معترف به اجتماعيا. يُضيف ماغيشال (Maréchal) أنّ الكحولي يعيش حالة من القوّة والقدرة على الفعل، السعادة والبعد عن الصراعات والمشاغل اليومية، المرح والبهجة، يُسهِّل عليه الحوار والاتصال؛ لكن سرعان ما يختفي ذلك الوهم ويرجع إلى حالة الوحدة. (Coslin, 1996, p. 139-140)

مصادقة جماعة الأقران حسب الحاجة: تُعدّ جماعة الرفاق مجموعة من الأفراد متقاربين في اتجاهاتهم، هواياتهم ورغباتهم، ومصيرهم، يتهيؤون لمواجهة ظروف الحياة وتطوراتها بطريقة مماثلة، مصالحهم مشتركة، وتُعدّ مصدرا قويا ومؤثرا في تغذية أعضاءها بالمعلومات والقرارات.

يذكر نبيل أنّه اضطر إلى تغيير نوع جماعة رفاقه بتغير حالته الراهنة، فبعدما أصبح يبيت في الشارع توجب عليه مخالطة رفاق مصلحة من نوعية منحرفة، كين يتمكن من معايشة واقعه، يقول: (مرافقتي لأصحاب السوء، أيضا كان محتما، لأنّي أصبحت أبيت خارج البيت. أصبحت أحتاج إلى صديق له سيارة كي يحملني إلى منزل أخي وأدفع

أجرته، كي أتنقل أيضا متى أريد ويأخذني حيث ما أريد. أصبحت بحاجة إلى من يبيعني المخدرات كي أتمكن من مواجهة العالم المرير... وغيرها)

بلوغه ذروة الانحرافات: ساهمت القسوة، العنف والطرد المبكر من قِبل الأب في تكوين هوّية جانحة لدى ابنه المراهق، كما سهّل انعدام المراقبة الوالدية في بلوغ نبيل ذروة الانحرافات، فقد جرّب كل ما هو منحرف وممنوع، يقول: (كنت أدخن، أستهلك الحشيش وأتعاطى المخدرات. كنت أتشاجر بالسكاكين مع كبار السن. كما أنّي كنت أسهر بالملاهي الليلية، وأواعد نساء كثيرات كبيرات وصغيرات بالسن. أقيم معهن علاقات جنسية غير شرعية).

ووصل به الأمر إلى المشاركة في القتل: (وصلت إلى ذروة الانحرافات حيث أني شاركت أيضا في جريمة قتل حيث تشاجرنا ذات يوم مع صديق لنا وكنا تحت تأثير المخدّر فقتلناه وتركناه مرميا على أحد الشواطئ)، السرقة والنصب: (احتلينا على متجر لبيع الهواتف النقالة والذكية، أخذنا مبلغ يفوق ستين (80) مليون سنتيم، بالإضافة إلى الهواتف واللوحات الالكترونية باهضة الثمن).

يُصّر إيرشي (Hirschi) على أنّ المراقبة الوالدية مكوِّن أساسي للصلة التي تقود الطفل لأن يصبح عضوا من المجتمع وبالتالي يمتنع عن الجنوح. كما أكد ليوبير (Leober) على ضرورة وجود السلطة الوالدية للتطور الشخصي و الاجتماعي للطفل. (Born, 2006, p. 94)

يعترف نبيل بأنّه أقدم على مختلف الجنح، إلاّ أنّه يعتبر هذه الانحرافات كانت قهرية، فلا يقوى على التحكم في نفسه، وإيجاد حل لمشاكله، يقول: (وجدت نفسي في حلقة مفرغة، أصاحب أصدقاء السوء، أسرق، أتعاطى المخدرات، أتشاجر، أسرق من جديد... وهكذا. سرقتي للهواتف النقالة لم تكن احتياجا للمال لأني لست سارقا، وعندي ما يكفيني من المال. كانت أمي تعطيني مبالغ كبيرة تفوق احتياجي. وإنّما كنت تحت تأثير مفعول المخدّر).

تماهي مع الأخ الأكبر والخوف من فقدان حبه:

يرفض نبيل صورة الأب ولا يحب أن يكون مثله، وهو ما يُفسّر عدم قدرة نبيل على التماهي مع صورة الأب لآنّه يكره تصرفاته، وبالتالي احتلت صورة الأخ الصورة النموذجية بالنسبة له، وبالتالي كانت مُؤهلة للتماهي معه.

يُحبّ نبيل صورة أخيه ويُعجب بها وهو شرط أساسي للتماهي. كون التماهي عملية نفسية يتمثل الشخص بواسطتها أحد مظاهر أو خصائص أو صفات شخص آخر. ويتحول كليا أو جزئيا تبعا لنموذجه. تتكون الشخصية وتتمايز من خلال سلسلة من التماهيات. كما يتوجب أن يكون هناك أساسا تجاذبا وجدانيا تجاه الموضوع لتكوين أي تماه من أي نوع كان. (لابلانش وبونتاليس، 1985، ص 198-199).

يذكر أنّه كان يُقلده مبكرا ويسعى أن يُصبح مثله، يقول: (عانيت كثيرا مع أبي وأكره أن أكون مثله، أحب أن أكون مثل أخي في السلوكات والتصرفات. كنت ومازلت معجبا به وبتصرفاته. كنت أريد أن أصبح مثله، كنت أقلده كثيرا وعمري لا يتجاوز عشر (10) سنوات).

بالنسبة إليه، كان أخوه يُمثل صورة إيجابية ومثالا أعلى: (كان أخي رجلا حقيقيا (رُجْلَة)، كما كان يُعلمني كيف أتعامل مع الآخرين، وكيف أتشاجر وكيف أحمل وأضرب بالسكين. كان يريني كيف يتعامل هو مع الأمور، فهو عملي، فلا يُريني فقط كلاما أو أمور نظرية. لكنه كان يوصيني دائما أن لا أعتدي على الآخرين، بل أدافع عن نفسي فقط وهنا تكمن معنى الرجولة).

تولى أخوه مهمة المؤطر، الموّجه والذي افتقدناه عند الأب، كان يعلمه أساليب المواجهة، ويحميه من جهة أخرى، يقول: (كان يقول لي: "اذهب وواجه الصعاب لوحدك ولكن إذا احتجتني واعتدى عليك أحد أقوى منك تعالى إليّ وإن لم أرجع لك حقك فناديني بما شئت، سبني ولقبني بما أردت". كان يدافع عني ويحميني. كان سندي وركيزتي ولحد الآن ألجأ إليه لإيجاد حلول لمشاكلي وأستنصحه في كل مرة).

ينصحه في شتى المجالات، ويأخذ نبيل بنصيحته: (نصحني أن أترك المشاكل والتشاجر مع الآخرين، وأن أترك ذهنية المتشردين التي كنت أمشي بها. وبأن أتحول إلى إنسان هادئ الطباع، نظيف الجسم والملبس، وأن أحافظ فقط على علاقتي بالنساء كي أنسى المنازعات مع المتشردين. أصبحت كذلك ولكن إن مسّ كرامتي أحد سواء بكلمة أو فعل فلن أرحمه).

يُحاول أن يحُّل مشاكل نبيل مع أبيه: (يوصيني أخي أيضا بتجاوز وتجنب المشاكل مع أبي، إلاّ أنّي لست سيّد الموقف وأبي من يتحكم في نوع العلاقة السارية بيننا. وكنت أذكّره بطريقة أبي في التعامل وقسوته وجموده، فهو من عانى أولا من معاملته وانحرف أكثر نتيجة تصرفاته).

حافظ أخ نبيل على صورة إيجابية بالنسبة لنبيل لأنه تمكّن من وضع نهاية لمشاكلة العالقة مع أبيه، حقّق نفسه رغم كل الصعوبات التي واجهها، يروي قصته كالتالي: (تجاوز أخي كل الصعوبات وتحوّل الآن إلى إنسان عادي وبسيط. كان أبي يعامله معاملة سيئة وقاسية مما جعله يشتد أكثر في التمرد والانحراف، فكان يتصارع ويتنازع مع الآخرين بالسكاكين والسيوف، كان مستهلكا كبيرا ومروجا للمخدرات... حتى وصل بأبي الأمر إلى أن تبرئ منه. فلم يبق لأخي إلاّ حل الهجرة غير الشرعية كي يهرب من واقعه المرير. احتال مع أصدقاءه على سيارة، باعوها ثم هجروا إلى اسبانيا. تمكن أخي من الزواج هناك بإسبانية وأدخلها إلى دين الاسلام، أنجب معها طفل وهو يعيش الآن حياة هنيئة. تمكن من التغلب عن كل الصعوبات، اشتغل كثيرا وساعد أبي في شراء المخبزة. لولا مال أخي لما تمكن أبي من شراءها، قبله كان أبي مجرد بائع في مخبزة وأصبح له الآن مخبزته الخاصة. كما تمكن أخي من شراء مسكن مقابل للبحر والذي ألجأ إليه لما يطردني أبي).

وفي الأخير، يبقى أخوه سنده في الحياة، وهو من يتحمل مسؤوليته وتأطيره. يتخذ قرارات حاسمه لإنقاذه من الحلقة المفرغة التي يدور فيها، على عكس افتقدناه عند أبيه وأمه، يقول: (غضب أخي كثيرا لما سمع بسرقتنا لمتجر الهواتف، واستغرب لتصرفي، قال لي: "ألم أنصحك بترك المشاكل وسلوكات المتشردين؟ أينقصك المال لتلجأ إلى

السرقة؟..." عاتبني كثيرا وأمرني أن أذهب عنده عندما أخرج من المركز. عرض علي كثيرا الذهاب إليه كي أمشي على نفس السيرة التي انتهجها ولكنّي كنت أرفض، لأني أعلم إذا ذهبت إليه فسأستقيم رغما عنّي، لأنّه سيؤطرني ويمنعني من السلوكات الطائشة. هذه المرة فرضّ علي الذهاب إليه، قال لي لما تخرج ستجد شهادة الاستضافة بالبيت، تطلب التأشيرة أنت وأمي. أمي تعود إلى المنزل وتبقى أنت معي. أمي موافقة على ذلك كي أستقيم مثل أخي، أمّا أنا فغير مقتنع ومتردد، مرات أفكر في ذلك وأقول أهرب من أبي ومن صديقتي التي أفقدتها عذريتها لأنّها إن التجأت إلى القضاء فسأضطر إلى الدخول إلى السجن لأني رافض الزواج منها. لا أستطيع أن أتزوج من فتاة أخطأت معها قبل الزواج وأقمت معها علاقات جنسية غير شرعية. ومرات أرفض الفكرة لأني لا أريد أن أترك المخدرات فلا يمكنني تخيل نفسي بدون مخدر ولا يمكنني مواجهة الآخرين بدون مخدر).

الحالة السابعة: رفعت علمي في الانحراف.

هي عبارة تدل على تحقيق الذات من خلال بلوغ الهدف المنشود وهو أخذ مكانة متميزة، معترف بها ضمن جماعة انتماءه أي زمرة المنحرفين.

حكيم فتى يبلغ من العمر 17 سنة، تم إيداعه بالمركز المتخصص في إعادة التربية بسبب سرقته مع صديقه أقراط بنت جارتهم الصغيرة التي تبلغ من العمر أربع سنوات. طلبنا من رواية قصة حياته بعد أسبوع من دخوله المركز المتخصص، وافق على ذلك بكل فخر.

قصة الحياة:

أنا حكيم من ولاية سيدي بلعباس، عمري 17 سنة. أحتل المرتبة السابعة والأخيرة بين إخوتي. نحن ثلاثة ذكور وأربعة إناث. أخي البكر إطار في مديرية المياه وهو الوحيد الذي قام بدراسات عليا. يأتي بعده أخواتي الأربعة، ثلاث منهن متزوجات والأخيرة تسكن معنا، ولدي أخي الذي يكبرني بأربع سنوات كان جانحا مثلي، وتاب بعدها عن كل الأعمال التي قام بها، وهو يعمل الآن كبناء في مؤسسة خاصة ببناء العمارات. أمي ماكثة بالبيت وأبي بائع سمك.

توقفت عن الدراسة في السنة الرابعة ابتدائي، كرّرتها عدة مرات. كنت أمقت الدراسة والتعلم، كما أنّ ذهني غير مؤهل لاستيعاب كثير من المعلومات. لحد الآن لا أستطيع قراءة كلمات أو جمل، بل أقرأ كل حرف على حدى، فلا أتقن ربط الحروف مع بعضها البعض، أنا كالأميين.

كانت عندي مشاكل كثيرة في المدرسة، كنت أعاند المعلمات كثيرا. أذكر أنّ معلمتي كانت تترك حقيبتها في القسم وتذهب إلى قاعة أخرى وقت الاستراحة. وكنت أسرق مع زميلي كل يوم 20 دج من حقيبتها ونشتري بها فنجان قهوة، ولم تتفطن، إلى أن سرقنا لها ذات مرة 8000 دج، وخبّأناها في أنبوب في المرحاض، ومنذ ذلك اليوم لم تترك حقيبتها في القسم. لم أكن مهتما بالدراسة، فلن أسيقظ مثل الأطفال في وقت مبكر، بل أستقظ مع سماع جرس الدخول. أغسل وجهي، أرتدي ملابسي، ثم أخرج من المنزل، أتوجه إلى المقهى، آخذ كأس الحليب الممزوج

بالقهوة، الحلويات، ثم أدخن سجارتين، ثم بعدها أذهب إلى المدرسة. كنت آخر من يدخل إلى القسم، بعدما تبدأ المعلمة في شرح الدرس، كانت تطردني في أغلب الأوقات، وأجلس في ساحة المدرسة، مرات تشفق عليا بعض المعلمات وتدخلني في قسمها. كما كنت أتغيب كثيرا عن المدرسة، مرات من ثلاثة إلى أربعة أشهر، كانت تنهاني أمي عن التغيب، وتصرخ عليا، لكن لا أسمع كلامها. لما كنت طفلا صغيرا كنت آخذ بكلامها ولكني لما كبرت خرجت من سلطتها. أمّا أبي فلا يهمه أمري، بل يقول لي افعل ما تريد ولكن لا يأتيني أحد يشتكي منك.

كانت تشتكي المعلمات مني يوميا، كما أنهن كانتا تفتعلان المشاكل لمضايقتي أيضا. فكانت معلمة اللغة العربية تنتقد تسريحة شعري كل يوم (كنت أُسرّحه نحو الأعلى)، وفي إحدى الأيام، قالت لي: تُسّرح شعرك كل يوم بهذا الشكل، قلت لها نعم، فمسكت شعري وأخذت تجرني منه، ثم أخدت الأنبوب (الخاص بالضرب والعقاب) ورفعته لتضربني، فمسكته وأردت إزاحته، ومن دون قصد ضربتها به في عينها. خرجت مسرعا من القسم، وقفزت وراء جدران المدرسة وهربت. ظننت بعدها أنّهم سيطردونني من المدرسة ومع ذلك تركوا لي الفرصة للعودة إلى المدرسة. وفي المرة الموالية بصقت على معلمة اللغة الفرنسية من الوراء، فسقطت البصقة على ساقها لأنها كانت تلبس تنورة قصيرة، فعصّبت واشتكت إلى المدير أيضا، وطردني. ومنذ ذلك اليوم تحررت من المدرسة. وانتقلت إلى العمل مع أبي، كبائع للسمك. ولكننا كنا نتخاصم كثيرا، وبعدها سئمت وتوجهت إلى السرقة، الشغب وافتعال المشاكل.

بدأت التدخين وعمري لم يتجاوز سبع (7) سنوات، فتعلمت من أخي "س" الذي يكبرني بأربع (4) سنوات. كان يعطيني السجارة ويريني كيف أستنشقها. كان أخي مجرما قبل توبته، لما كان قاصرا، دخل عدة مرات إلى هذا الم.م. في إعادة التربية، وكنت آتي مع أمي لزيارته، ومرات كنت آتي لوحدي لزيارته وآتيه بالطعام لما تكون أمي مشغولة. ثم دخل إلى السجن عدة مرات، كان أخي خطرا وشديدا، حيث أنّ لديه 40 حُكما وقضية. كان متصلب الرأي ولا يهاب أحدا. كان يفرض نفسه في كل المواقف والظروف. فلما كان هنا (في الم.م في إعادة التربية)، كان المدير يمنع دخول التبغ ولكن أخي رغما عنه يُدخل التبغ. ذات مرة أيضا، صفع المربي أخي، لم يتحمل تلك الصفعة لأنّه ظلمه

بها. كان يجلس بجانب النافذة، ضرب زجاج النافذة بيده وأخذ يجرح نفسه بأشلاء الزجاج، ودمه منتشر بالمكان، ثم اتهم ذلك المربي بجرحه بالزجاج فأفرجوا عنه قبل (6) أشهر من تاريخ خروجه، وأصبح يهابه كل عمال المركز.

علّمني أنا أيضا كيف أكسّر الزجاج بيدي، كان يشجعني ويقول لي إذا تمكنت من تكسير هذه الزجاجة آخذك معي، فكنت أقوم ما بوسعي لأكسرها كي أتمكن من الذهاب معه. كان يعلمني الفنون القتالية كي أتمكن من الدفاع عن نفسي، كان يطلب مني تكسير الزجاج أيضا برأسي، ثم يشجعني ويقول لي كيف أنّك كسّرت الزجاج برأسك وهو الأصعب، فكيف لا يمكنك ضرب إنسان برأسك.

لم يدخل أخي ولو مرة للسجن من أجل السرقة أو السلب، بل كان يسجن لأجل الشجارات. أذكر مرة أنه كان يشرب الخمر في العمارة، قال له جارنا: ألا تخجل من نفسك؟ فضربه أخي مباشرة بالسكين في يده تسببت في إعاقته، ولازال يعاني منها ولا يستطيع استخدامها. كما أنّه حاول تفجير غاز العمارة إلى أن قدِمت الشرطة وأخذوه إلى السجن. تعدى أخي عن طريق الضرب بالسكين على كثير من الناس، إنّه شجاع (باللغة العامية: خويا رقبة)، لا يستحمل أن يُؤذيه أحد، أو يسبه أحد أو ينهيه أحد.

وهو من علّمني جميع الانحرافات، التدخين، الشجار، شرب الخمر...، حيث أني شربت الخمر معه وأنا لازلت طفلا صغيرا، ومع بلوغي حوالي ثلاثة عشر (13) سنة أصبحت مدمنا عليه. في أول المطاف لم أكن أشرب في حينا، ولكن منذ عامين أصبحت أشرب عاديا فيه. كان يقول لي أبي دائما المثل المتداول: "إذا أردت أن تجمع الحطب، اجمعه من بعيد، فالحطب القريب يلتهب بسرعة، أما الحطب البعيد فيكون متشبع بالماء ولا يلتهب بسرعة".

في أول المطاف، كنت أشرب الخمر وأقوم بالمشاكل بعيدا عن البيت. أشرب الخمر رفقة ثلاثا (3) من أصدقائي، ونضرب الأفراد بالسكاكين، هؤلاء الأشخاص الذين يدّعون أنّهم رجالا (رجلة)، كنا نعتدي على الأشخاص نسلب هواتفهم، أموالهم، نسرق، كما أننا كنا نسهر مع الفتيات الفاسدات في الملاهي الليلية... كنا نهيج ونقوم بالشغب، حيث أنّنا قضينا عدة مرات ليلتنا بالسجن بتهمة السكر العلني. ثم أصبحت أشرب وأدخل إلى قبوي (يعلم أبي وأمي

بهذا القبو، والمتواجد في أسفل العمارة، تحت الأرض، عدلته وجعلت منه غرفة، لي أشرب فيها الخمر، آتي بأصدقائي فيها ومرات بالفتيات)، وفي الصباح تأتيني أمي تدق الباب عليا، تسبني وتقول لي انهض، لقد شربت بالأمس لذلك لم تنم بالبيت. أقول لها لا لم أشرب فقط كان عندي مشكل وألفق لها كذبة كي تسكت عني، لأنها إن بدأت في سبي وفي دعاء الله ضدي فلن تسكت أبدا لذلك أفضل أن أكذب عليها كي تسكت عني.

أمي تهتم بي، تسأل عني، وتتحير لحالي، تمضي وقتها في نصحي وإرشادي إلاّ أني لا أطيعها في ما ترشدني إليه. لما كنت صغيرا كنت أخاف منها، كانت تصرخ عليا، تنهاني رغم أني كنت مدللها، ولكن لما كبرت خرجت عن طاعتها ولم أعد أكترث إليها. أمّا أبي فلا يهتم بي قط ولربما لا يعلم أني موجود. لما كنت صغيرا لم يذهب يوما إلى المدرسة للسؤال عني. لم يرافقني يوما إلى المحكمة أو مصالح الأمن لما أستدعى، كان هكذا أيضا مع أخي الذي كان يُحال إلى الم.م. في إعادة التربية أو السجن. أبي لا يهتم بأحد ولا يكترث لأحد، بالنسبة إليه فعلتها بيديك إذن افتحها بأسنانك. كما أنّه لا يحب أن يأخذ الناس عنه نظرة سيئة، كما أنّه يجلس مع أصدقاءه في الساحة المقابلة للمحكمة، يجلس اليوم ويراه أصدقاؤه في الغد برفقة ابنه وهو يدخل إلى المحكمة، ماذا سيقول عنه أصحابه؟ أبوه إنسان صالح، وابنه فتى منحرف.

يعلم أبي أني سارق وأني منحرف ولكن يقول لي أبي: افعل ما تريد ولكن لن أحتمل قدوم الشرطة إلى المنزل كما لا أحب أن يأتي أحد يشتكي منك. لما يشتكي أحد مني يأخذ مني المفتاح ويطردني من البيت ويقول لي افعل ما يحلو لك الآن، فأذهب إلى ذلك الشخص المشتكي وأزعجه أكثر، ثم ينتهي بي الأمر إلى شرب الخمر، مشاجرة الأفراد وفي الأخير النوم في قبوي.

لا يهتم أبي لأحد في البيت، لا يمارس السلطة على أحد، يدخل إلى البيت يتوجه مباشرة إلى تلفازه ليشاهد برامجه، وإذا وجد أحدا أمام تلفازه الشخصي يعكّر البيت بنكده.

حتى لما كنت أعمل معه لم تكن بيننا علاقة ودية، فلم نكن نتبادل الحوار معا. أبي عصبي، ذات مرة تشاجرت مع فتى، سبّني بكلام ساقط، تعّصب أبي ورماني بعيار الوزن. ثم طردني من عنده. كنت كثير الشجار بجانب مكان العمل. فبدأ يتركني أبيع لوحدي ولما أنهي أعطيه المال الذي جنيته، يمكث معي فقط لما يكون ثمن السمك مرتفعا. ولكن تركت العمل بعدها لأني لم أعد أجني كثيرا ولم يعد يكفيني مالي لشراء الخمر والملابس ففكرت في السرقة لجني مال أكثر.

التدخين يدفع إلى آفات عديدة، إلى الحشيش، والحشيش تدفع بالفرد لاستهلاك المخدرات، المخدرات إلى السرقة، حتى يجد الفرد نفسه منحرفا يتوجب عليه رفع علمه، ومن أجل ذلك يجد نفسه مجبرا إلى التشاجر بالسكاكين، والسيوف، تسجن ثم تعود إلى الشجار والسجن وهكذا تجد نفسك قد رفعت علمك في الانحراف

التحليل:

تبين هذه الحالة العلاقة بين الجنوح والاهمال الذي كان يعيشه حكيم في أسرته خاصة من قبل الأب. كانت تحاول الأم فرض سلطتها عليه لما كان صغيرا إلاّ أنه خرج عن طاعتها بعدما كبر. بالإضافة إلى تقليده للنموذج المنحرف المتمثل في أخيه الذي يكبره بأربع سنوات، والذي كان يعلّمه أساليب وطرائق الفعل الجانح.

يعيش حكيم وسط أسرة نووية متكونة من الأب والأم و7 أبناء (ثلاثة ذكور وأربعة بنات) في شقة متكونة من ثلاث غرف، الأب يعمل بائع سمك والأم ماكثة بالبيت. وهو ما يُفسّر الضغط الذي كان يعيشه أفراد الأسرة في سنوات عدة، والدخل المحدود للأسرة.

الابن البكر هو الوحيد الذي قام بدراسات عليا. أما الأخ الثاني والذي يكبر حكيم بأربع سنوات، كان مجرما لعدة سنوات، ثم اعتزل الاجرام وأصبح بناء. والبنات، ثلاثا منهن متزوجات والأخيرة لازالت تعيش معهم بنفس المنزل.

يظهر والد حكيم **مهملا، غير مهتم بأبنائه، لامبال، مستقيل عن السلطة الأبوية،** يقول: (أبي لا يهمه أمري، بل يقول لي افعل ما تريد ولكن لا يأتيني أحد يشتكي منك)، أي أنّه وكّله بتسطير القوانين كما يحلو له، وسمح له أن يكون سيد نفسه، **استقال عن سلطته الأبوية ووكلها له** مقابل محافظته على سلامه وهناءه المعنوي (أي للأب).

تظهر **لامبالاته** أيضا في: (أبي لا يهتم لأحد في البيت، لا يُمارس السلطة على أحد. يدخل إلى البيت، يتوجّه مباشرة إلى تلفازه ليُشاهد برامجه، وإذا وجد أحدا أمام تلفازه الشخصي، يعكّر البيت بنكده). توحي هذه السلوكات على أنّ والد حكيم يعيش منفصلا عن الوحدة الأسرية، يعيش في عالم خاص به بعيدا عن التبادلات الأسرية، فلا يُضاحك أحدا ولا يُمازح أحدا، لا ينصح ولدا ولا يُرشد بنتا. فهو بعيد كل البعد عن أبناءه، غير متحمل لمسؤولية تربيتهم وتأطيرهم، يُحاول البقاء بعيدا عنهم، لا يُسّن القوانين ولا يُوّجه رعيّته، لا يحمي أحدا ولا يُأمّن أحدا كما أنّه لا يراقبهم أيضا.

بل أنّه يعيش لنفسه، يضع نفسه في زاوية من البيت وينذرهم بأن لا يزعجونه. أمّا خارج البيت، فيعيش حياة عادية مع أصدقاءه، يجلس معهم ويتبادل أطراف الحديث، كما أنّه يُحاول ويسعى أن يُحافظ على صورة إيجابية أمام الآخرين، وهو ما تركه يغيب عن محاكمات ابنه. يقول حكيم: (لا يحب أن يأخذ الناس عنه نظرة سيئة، كما أنه يجلس مع أصدقاءه في الساحة المقابلة للمحكمة، يجلس اليوم ويراه أصدقاؤه في الغد برفقة ابنه وهو يدخل إلى المحكمة، ماذا سيقول عنه أصحابه؟ أبوه إنسان صالح وابنه منحرف)، فهو لا يبذل مجهودا كي لا ينحرف أبناؤه وبالمقابل لا يُحب أن ينظر الناس إليه نظرة سيئة.

وعليه، يمكن أن نتحدث عن **غياب التأطير الأبوي** لدى حكيم، من المهام المخولة إلى الأب، تأطير الأبناء حتى يتمكنوا من بناء شخصية مندمجة في المجتمع الذي يعيشون فيه، يكون ذلك عن طريق الاهتمام بالأبناء، إرشادهم وتوجيههم، مراقبتهم المستمرة، سن القوانين بالمنزل، تمثيل نموذج إيجابي له مكانة بارزة في المجتمع وغيرها .وهو ما نفتقر

إليه في حالة حكيم. فنلمس الاهمال من جهة: (لا يهتم أبي لأحد بالبيت، لا يمارس السلطة على أحد...)، وفي عبارة أخرى: (أبي لا يهتم قط بي، ولربما لا يعلم أني موجود)، وحتى **دور المراقبة منعدم**: (لما كنت صغيرا، لم يذهب يوما إلى المدرسة للسؤال عنّي. كما أنّه لم يرافقني يوما إلى المحكمة أو مصالح الأمن عند استدعائي)

كما أنه **لا يضع قوانين تحكم البيت**، ولا يساهم حتى بشكل ضمني في عملية اكتساب الطفل للقوانين. يقول روزينزفارق (Rosenczveig): "يلعب الوالدين وظيفة مفتاحية في عملية اكتساب القانون من طرف أطفالهم، وذلك من خلال ألفاظهم التلقائية أو من خلال سؤالهم لهم، يُثَبِتون القانون والمرجعيات في نظر الطفل. تتطور هذه الخطوة في وقت مبكر من عمر الطفل سواء بشكل ضمني أو صريح. يُعتبَر هذا الوظيفة البنّاءة أسّاسية لتطور شخصية الطفل، فيتعلم التّحكم في رغباته، احترام الآخر، والتعايش معه. بالإضافة إلى احترام قواعد المجتمع الذي ينتمي إليه والذي سيُمَكِّنُه من الاندماج فيه" (Rosenczveig, 1992, p. 183)

كما أنّه لا يبذل مجهودا في إيجاد حل لانحراف ابنه ويشترط أن لا تزعجه شكاوي الجيران أو الشرطة (يعلم أبي أنّي سارق وأني منحرف، ولكن يقول لي: افعل ما تريد ولكن لن أحتمل قدوم الشرطة إلى المنزل، كما لا أحب أن يأتي أحد يشتكي منك)، وبالتالي لا يسعى لتطبيق السلطة الأبوية التي تنتهي بجلب المنفعة والفائدة للأبناء، بل يسعى ويحافظ على سلامه الداخلي، فيترك ابنه يتخبط في المشاكل رغم صغر سنه، يقول: (بالنسبة إليه: فعلتها بيديك إذن افتحها بأسنانك).

ثم يطرده من المنزل دون محاولة منه لفهم أساس المشكلة، وهو ما يعمل كمعزز لانحراف ابنه وطيشه. حيث يحاول حكيم الانتقام نتيجة للظلم الذي يُحسّه من قِبل أبيه، ثم ينتهي به الأمر إلى تعاطي الكحول لسد ذلك الفراغ النفسي الذي يُحس به (لما يشتكي أحد مني يأخذ مني المفتاح ويطردني من البيت، ويقول لي افعل ما يحلو لك الآن، فأذهب

إلى ذلك الشخص المشتكي وأزعجه أكثر، ثم ينتهي بي الأمر إلى شرب الخمر، مشاجرة الأفراد وفي الأخير النوم في قبوي).

نلاحظ أيضا، **غياب العلاقة الودية بين الأب والابن**، لم حكيم يذكر عبارة واحدة منذ بداية روايته لقصة حياته أنّ أباه تعامل معه بحنية أو ود أو حب. يفتقر حكيم لحب أبيه وعطفه. فرغم أنّه ذهب للعمل معه ولم يُحاول كسب حب وثقة ابنه، فلم يسعى للتودد إليه أو مصاحبته، بل كان جامدا، جافيا في معاملاته مع ابنه، يقول: (حتى لما كنت أعمل معه، لم تكن بيننا علاقة ودية، فلم نكن نتبادل الحوار معا... كنت كثير الشجار بجانب مكان العمل، فبدأ يتركني أبيع لوحدي، ولما أنهي البيع، أعطيه المال الذي جنيته).

ثم كسّر العلاقة نهائيا مع ابنه، بعدم تفهم ابنه أو عقابه عقابا يتماشى مع عمره، بل لجأ إلى طرده من العمل معه، يقول: (أبي عصبي، ذات مرة تشاجرت مع فتى، سبّني بكلام ساقط، تعصّب أبي ورماني بعيار الوزن، ثم طردني من عنده)

تكسير العلاقة العاطفية بين الأب والابن ما ينتج عنه سوى **غياب التماهي مع الأب وتكوين الأنا الأعلى**، كون التماهي مع الأب يشرط الحب والخوف في آن واحد وهو ما نفتقده في العلاقة بين حكيم وأبيه، فلا يحبه، ولا يخاف منه. حيث يطلب منه والده عدم قدوم مصالح الشرطة إلى البيت ورغم ذلك يقوم في كل مرة بمخالفات تدفع مصالح الأمن بالقدوم إلى منزلهم.

يبين فرويد (Freud)، بعد أن استخلص الصيغة المعممة للأوديب، "أن هذه التماهيات تشكل بنية معقدة بالقدر الذي يكون فيه كل من الأب والأم موضوع حب وتنافس في آن واحد. وعلى أي حال يجب أن يكون هناك تجاذب وجداني تجاه الموضوع أساسا لتكوين أي تماه من أي نوع كان" (حجازي، 1985، ص 199)

وبغياب الشرطين الأساسين المتمثلان في الحب والخوف من الأب في نفس الوقت، يتعرقل تطور وحل مشكلة أوديب وبالتالي عدم القدرة على التماهي مع أنا أعلى الأب، وعدم تكون أنا أعلى بالنسبة لحكيم وهو ما يظهر في تكوين شخصية جانحة.

نتيجة اهمال الوالد واستقالته عن السلطة الوالدية، **حاولت الأم تمثيل السلطة بالبيت**، فكانت تنهى حكيم عن الأفعال غير السوّية، وتنصحه باتّباع الطريق الصحيح، إلاّ أنّه لم يعد يأخذ بإرشاداتها بعدما أشرف على المراهقة، يقول: (كانت تنهاني أمّي عن التغيّب، وتصرخ عليا، لكن لا أسمع لكلامها. لما كنت صغيرا، كنت آخذ بنصائحها، ولكنّي لما كبرت خرجت عن سلطتها).

تظهر **الأم مسؤولة**، فهي المسؤولة الوحيدة التي تلقي على عاتقها مشاكل أبناءها. تتحملهم وتُحاول حل مشاكلهم بالطريقة التي تبدو لها صحيحة، يقول: (... في الصباح تأتيني أمي تدق الباب عليا، تسبني وتقول لي: انهض، لقد شربت الخمر بالأمس لذلك لم تنم بالبيت. أقول لها لا، لم أشرب، فقط كان عندي مشكل.. وألفق لها كذبة كي تسكت عنّي، لأنّها إن بدأت في سبي وفي الدعاء ضدي فلن تسكت أبدا، لذلك أفضّل أن أكذب عليها كي تسكت عنّي)، رغم أنّ طريقتها في التعامل خاطئة إلاّ أنّها تفرض وجودها على ابنها. كما أنّها تقف معهم في المحاكم، وتذهب لزيارتهم بعد إدانتهم (دخل أخي عدة مرات إلى م.م. في إعادة التربية وكنت آتي مع أمي لزيارته).

كما **تظهر أيضا حنونة، مُحبّة** رغم توليها السلطة بالبيت، يذكر حكيم أنّ أمه ودودة، عاطفية وتهتم لأمره، رغم أنّه مهمش من قِبل الجميع. وبالتالي تُعدّ قائمة بوظيفتها الأمومية المتمثلة في الحب والحنان والرحمة. يقول: (أمي تهتم بي، تسأل عنّي، وتتحير لحالي. تُمضي وقتها في نصحي وإرشادي إلاّ أني لا أطيعها في ما ترشدني إليه). يُضيف أنه كان مُدّللها، وهو ما يوحي بأنّه كان يُحس بدفئها وحنانها، وكان يجد مكانة لنفسه عندها، غير البرود العاطفي الذي كان يُحسّه تُجاه أبيه، يقول: (ولما كنت صغيرا كنت أخاف منها، كانت تصرخ عليا، تنهاني رغم أنّي كنت مدللها).

التماهي مع الأخ الأكبر المنحرف، ساعد أيضا على تكوين شخصية منحرفة، فعندما يغيب التأطير الوالدي يبحث الفرد عن شخص آخر يراه نموذجا للتماهي من أجل تكوين شخصيته، يرى فيه القوة والشجاعة.

يعتبر التماهي عملية نفسية يتمثل الشخص بواسطتها أحد مظاهر أو خصائص أو صفات شخص آخر. ويتحول كليا أو جزئيا تبعا لنموذجه. تتكون الشخصية وتتمايز من خلال سلسلة من التماهيات. كما يتوجب أن يكون هناك أساسا تجاذبا وجدانيا تجاه الموضوع لتكوين أي تماه من أي نوع كان. (لابلانش وبونتاليس، 1985، ص 198-199).

يُمثّل الأخ هذا النموذج المثالي بالنسبة إليه، فيرى فيه كلية الشجاعة، القوة والرجولة. فقد وصفه ووجه مملوء بالسعادة ويحكي عنه بكل فخر واعتزاز، كما أنّه لازال متمسكا بصورته الأولى التي مجّده من خلالها وهو يتحسر على عزوفه عن صفته الجانحة.

يصفه كالتالي: (كان أخي مجرما قبل توبته، لما كان قاصرا دخل عدة مرات إلى هذا الم.م. في إعادة التربية... دخل إلى السجن عدة مرات، كان أخي خطرا وشديدا، حيث أنّ لديه 40 حكما وقضية)، وهو يفتخر بعدد القضايا الموجهة نحوه. يُضيف أيضا: (كان متصلب الرأي ولا يهاب أحدا. كان يفرض نفسه في كل المواقف والظروف. فلما كان هنا، كان المدير يمنع دخول التبغ ولكن أخي رُغما عنه يُدخل التبغ. ذات مرة أيضا صفعه المربي. لم يتحمل تلك الصفعة لأنها كانت ظلما. كان يجلس بجانب النافذة، ضرب زجاج النافذة بيده وأخذ يجرح نفسه بأشلاء الزجاج، ودمه منتشر بالمكان، ثم اتّهم ذلك المربي بجرحه بالزجاج، فأفرجوا عنه قبل ستة أشهر من تاريخ خروجه، وأصبح يهابه كل عمال المركز). ولكنّه ميّزه عنه، كون حكيم دخل للمركز المتخصص في إعادة التربية بسبب السرقة، وامتثل عدة مرات أمام المحكمة بتهمة السرقة أمّا أخاه "الشجاع" لم يدخل إلى السجن بسبب السرقة: (لم يدخل أخي ولو مرة

للسجن من أجل السرقة أو السلب، بل كان يسجن لأجل الشجارات... تعدى أخي عن طريق الضرب بالسكين على كثير من الناس، إنّه شجاع (خويا رقبة)، لا يستحمل أن يُؤذيه احد، أو يسبه أحد، أو ينهيه أحد)

تولى الأخ المجرم مهام تعليم حكيم أساليب الفعل، فكان يتفنن في تدريبه على السلوكات المنحرفة (بدأت التدخين وعمري لم يتجاوز سبع (7) سنوات، فتعلمت من أخي "س" الذي يكبرني بأربع سنوات. كان يعطيني السجارة ويُريني كيف أستنشقها). يُضيف قائلا: (هو من علمني جميع الانحرافات، التدخين، الشجار، شرب الخمر... حيث أنّي شربت الخمر معه وأنا لازلت طفلا صغيرا، ومع بلوغي ثلاثة عشر (13) سنة أصبحت مدمنا عليه).

كان يُعلّمه أيضا الأساليب الدفاعية غير الشرعية: (علمني كيف أكسر الزجاج بيدي، كان يشجعني ويقول لي إذا تمكنت من تكسير هذه الزجاجة فسآخذك معي، فكنت أقوم بكل ما بوسعي كي أكسرها، للذهاب معه). (كان يعلمني الفنون القتالية كي أتمكن من الدفاع عن نفسي. كان يطلب مني تكسير الزجاج أيضا براسي، ثم يشجعني ويقول لي كيف أنّك كسّرت الزجاج برأسك وهو الصعب، فكيف لا يمكنك ضرب إنسان براسك).

يظهر في سرد حكيم أيضا، أنّه كان **متمردا على المدرسة**. ويُعد التمرد من الاضطرابات السلوكية السلبية التي تظهر عند الطفل في مراحل متقدمة من العمر، ويُشير الدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات العقلية الرابع بأن اضطراب العناد التمردي شكل متكرر من السلوك السلبي المعارض والمتمرد والعدائي تجاه أشكال السلطة (الوالدين والمدرسين). (عبد المعطى، 2001، ص 410-411).

فكان **يذهب متأخرا إلى القسم**: (لم أكن مهتما بالدراسة، فلم أكن أستيقظ من الأطفال في وقت مبكر، بل أستيقظ مع سماع جرس الدخول. أغسل وجهي، أرتدي ملابسي، ثم أخرج من المنزل، أتوجّه غلى المقهى، آخذ كأس الحليب بالقهوة، الحلويات، ثم أدخن سيجارتين، وأذهب بعدها إلى المدرسة. كنت آخر من يدخل إلى القسم، بعدما

تكون المعلمة قد بدأت في شرح الدرس. كانت تطردني في أغلب الأوقات، وأجلس في ساحة المدرسة، مرات تُشفق عليا بعض المعلمات وتخلني إلى قسمها).

كما أنّه **كان كثير الغيابات**: (كنت أتغيب كثيرا عن المدرسة، مرات من ثلاث إلى أربعة أشهر. كانت تنهاني أمي عن التغيب، وتصرخ عليا، ولكن لا أسمع لكلامها).

و**عند حضوره بالقسم يتسبب في كثير من المشاكل**، كان يسرق المعلمة، وهي أولى العلامات التي تنبئ بشخصيته الجانحة: (كانت عندي مشاكل كثيرة في المدرسة، كنت أعاند المعلمات كثيرا. أذكر أنّ معلمتي كانت تترك حقيبتها في القسم وتذهب إلى قاعة اخرى وقت الاستراحة. كنت أسرق أنا وزميلي كل يوم 20 دج من حقيبتها ونشتري فنجان قهوة، ولم تتفطن إلى أن سرقنا لها 8000 دج، وخبّأناها في أنبوب في المرحاض، ومنذ ذلك الوقت لم تترك حقيبتها في القسم).

بالإضافة إلى **تقليله من الأدب في التعامل معه معلماته** (كانت تشتكي المعلمتان يوميا منّي، كما أنهن كانتا تفتعلان المشاكل لمضايقتي. فكانت معلمة اللغة العربية تنتقد تسريحة شعري كل يوم (كنت أسرّحه نحو الأعلى)، ... ذات يوم مسكت شعري وأخذت تجربني منه، ثم أخذت الأنبوب الخاص بالضرب، ورفعته لتضربني، فمسكته واردت إزاحته عنّي، ومن دون قصد ضربتها به في عينها. خرجت مسرعا من القسم، وقفزت وراء جدران المدرسة وهربت. ظننت بعدها أنهم سيطردونني ولكن، رغم ذلك سمحوا لي بالعودة إلى المدرسة).

كان يسعى حكيم من خلال أفعاله التمردية إلى طرده من المدرسة كي يتفرغ أكثر للانحراف (وفي المرة الموالية بصقت على معلمة اللغة الفرنسية من الوراء، فسقطت البصقة على ساقها لأنها كانت ترتدي تنورة قصيرة، فعصّبت واشتكت للمدير أيضا وطردوني. ومنذ ذلك اليوم تحررت من المدرسة. وانتقلت إلى العمل مع أبي كبائع سمك، ولكننا كنت نتخاصم كثيرا، وبعدها سئمت وتوجهت إلى السرقة، الشغب وافتعال المشاكل).

الجد والمثابرة من أجل خلق مكانة وسط الجماعة المنحرفة: من خلال جماعة الرفاق يتعلم الفرد يكيف يعيش في جو جماعي من نوع جديد، وفي إطار قواعد اجتماعية جديدة لا سبيل لمخالفتها، وإلاّ نبذته الجماعة. ويشكل ذلك خطورة أكبر عندما تكون جماعة الرفاق منحرفة، فيكون النموذج منحرفا ويسعى باقي أفراد الجماعة لتقليده.

تتبنى جماعة الرفاق المنحرفة تمجيد من يُحقق أكبر عدد من القضايا الاجرامية وأقصاها خطورة، والتي تُدعى بلهجتهم "رفع العلم"، فذكر وبكل فخر أنّ أخاه حقق 40 قضية، وعلى إثرها وضع لنفسه مكانة داخل الجماعة المنحرفة: (دخل أخي عدة مرات إلى المركز المتخصص في إعادة التربية... ثم دخل إلى السجن عدة مرات، كان أخي خطرا وشديدا، حيث أنّ لديه 40 حكما وقضية)

انتهج حكيم المسار المنحرف، وحاول وضع اسم لنفسه (رفع علمه في الانحراف) من خلال الأفعال المضادة للقانون، يقول:(التدخين يدفع إلى آفات عديدة، إلى الحشيش، والحشيش يدفع إلى استهلاك المخدرات، المخدرات إلى السرقة، حتى يجد الشخص نفسه منحرفا يتوجب عليه رفع علمه، ومن أجل ذلك يجد نفسه مجبرا على التشاجر بالسكاكين، والسيوف. يُسجن ثم يعود إلى الشجار والسجن وهكذا يجد نفسه قد رفع علمه في الانحراف).

الحالة الثامنة: الأمر يعنيني لوحدي، وإنّها حياتي وأنا حر في تدبيرها.

اتخذّ سفيان هذه العبارة كمنهجا لحياته، تمردا على الأب العنيف المتعصب الذي لا يفتح باب الحوار معه وباقي أفراد الأسرة، وينتقل مباشرة إلى العقاب البدني.

سفيان مراهق يبلغ من العمر 15 سنة. تم إيداعه بالمركز المتخصص في إعادة التربية بسبب سرقته مع صديقه للأنابيب النحاسية الخاصة بالغاز الطبيعي من العمارات الجديدة غير المسكونة. هذه أول مرة يدخل فها إلى المركز المتخصص في إعادة التربية، رغم أنّه امتثل أمام المحكمة أربع مرات. وافق على رواية قصة حياته رغم أن الخوف يظهر على وجهه، إلا أنّه انبسط خلال المقابلة.

قصة الحياة:

أنا سفيان من ولاية سيدي بلعباس، عمري 15 سنة، أعيش مع أبي وأمي وإخوتي في مسكن عادي، أحتل المرتبة الخامسة بين ستة ذكور وبنت. يكبرني ثلاث إخوة وأخت متزوجة، ويأتي بعدي أخوين. أبي يعمل بناء، أمي ماكثة بالبيت، وإخوتي يشتغلون بالمنطقة الصناعة.

كنت أدرس عاديا ولم أكرّر أي سنة ولكنّي توقفت عن الدراسة في بداية السنة الأولى متوسط. تعرضت لحادث مرور في السنة الخامسة ابتدائي وتكسّرت رجلي، لم أشفى جيدا وبقيت رجلي عرجاء، وبما أنّ المتوسطة كانت بعيدة عن مسكننا سئمت الذهاب والإياب إليها برجل عرجاء، ذلك ما جعلني أستغرق وقتا وجهدا أكبر للوصول إلى المؤسسة، كما أنّي تلقيت مشاكل كثيرة مع الإدارة والأساتذة من جراء تأخيراتي، وغياباتي. يطردني الأساتذة، يستدعون والدي ولما تذهب أمي يرفضون ويطلبون حضور أبي، أبي يعمل بعيدا ولا يستطيع القدوم إلى المتوسطة... سئمت الدراسة، وتمردت أكثر أصبحت أخرج من البيت قاصدا المتوسطة وأبقى خارجها مع أصدقائي مستأنسين

ببعضنا، أو نذهب إلى قاعة الألعاب، كما تعلمنا أيضا التدخين من خلال تقليد الآخرين. قضيت شهرا ونصف على هذا الحال ثم تشاجرت مع مساعدة تربوية وتركت الدراسة نهائيا.

في ذلك الوقت، أبي لم يعلم أنّي تركت الدراسة لأنّه كان يعمل في الصحراء. أمّا أمي فلم ترفض الفكرة، كما أنّها لم تُخبر أبي بتوقفي عن الدراسة. ولما عاد وعلم أني تركتها صرّخ علي وطلب مني العودة رغم أنّه قد مضى وقت عن توقفي. رفضت بشدة فكرة العودة إلى المتوسطة، كمّا أنّي قلت له أنّ هذا الأمر يعنيني لوحدي، وأنّها حياتي وأنّي حر في تدبيرها. رغم ذلك ذهب أبي إلى المتوسطة وحاول إرجاعي إلى الدراسة، إلاّ أنّ الإدارة رفضت.

لم أكن مهتما بالدراسة منذ الأول، لما كنت في المدرسة، في السنوات الأولى كان يُقنعني أخي الكبير بأهمية الدراسة ويساعدني على مراجعة الدروس، حل الواجبات، والحفظ. أمّا عندما يكون مشغولا، أُضع محفظتي وأخرج للعب. لما انتقلت إلى المتوسطة، أصبحت أدخل إلى البيت، أرمي محفظتي، آخذ الوجبة المسائية ثم أخرج إلى الشارع ولا أعود حتى الساعة التاسعة أو العاشرة ليلا، أتناول العشاء وأنام دون مراجعة. لما يكون أبي بالبيت يصرخ في وجهي لتأخري عن الدخول إلى البيت. أمي لم تكن مهتمة بدراستي ولم تكن تنصحني بالمراجعة والحفظ. أمّا أخي الكبير سئم مني لما رآني غير مهتم بالدراسة وقال لي: ستندم على هذه التصرفات وعلى الدراسة.

ذهبت إلى العمل مباشرة بعد توقفي عن الدراسة، كان عمري حوالي 12 سنة. ساعدني أبي وأعطاني بعض المال كي أتمكن من بعض الاستثمار. مرّ إخوتي بنفس المراحل ثم ساعدهم أبي لإيجاد عمل في شركة بالمنطقة الصناعية. كنت أشتري أكياسا وأبيعها بجانب السوق المركزي للمدينة. رغم قساوة العمل تحت حر الشمس، برد وأمطار الشتاء. خطورة محيط العمل، ظلم أصحابه، وسيادة القوي على الضعيف إلاّ أنّي تأقلمت معهم وتعلمت الضرب بالسكين وأصبحت أحمله معي حذرا وخوفا من الاعتداء علي، كي أتمكن من الدفاع عن نفسي. كنت مستقرا، أساعد في الانفاق على البيت، أشتري ملابس العيد لإخوتي وغيرها.

استمريت أكثر من سنتين على نفس الحال ثم طردتنا الشرطة من هناك، فأصبحت مُجبرا على تركه وبحثت عن عمل آخر. اشتغلت في تحميل الشاحنات. إلاّ أنّه كان متعبا أكثر، خاصة وأنّي قصير القامة وهزيل الجسم. تركت العمل ولم يعلم والديا بذلك، ثم اكتشفوا أمري ثم سألوني عن المال الذي كنت أستثمره، قلت لهم أنّي صرفته كله، فكانت عاقبتي عصيبة. صرّخوا علي كثيرا، سبوني وشتموني، انفجرت وقلت لهم أنّي سئمت ذلك العمل. تقبّلوا وضعي وطلبوا مني البحث عن عمل آخر، وكان يُعطيني أبي وإخوتي المال كي أشتري ما ينقصني من تبغ وملابس إلاّ أنّي لم أجد عملا. طلب منّي أبي أن أعمل كمساعده في البناء، جرّبت أياما ولكنّي لم أستطع الاستقرار فيه، لأنّي لم أعد أحتمل العمل المجهد تحت حرّ الشمس المحرقة. وأصبحت لا أطيق العمل الذي يكثر فيه الصراخ والضجيج. فكرت في مهنة المطالة (tôlerie) لكنّي لم أحتمل رائحة طلاء السيّارات فهي جد قوّية وغير مستحملة.

تمردت أكثر وذهبت إلى السرقة (منذ حوالي شهرين). قلت في نفسي سأسرق وليحدث ما يحدث.

كما أنّي أصبحت عدوانيا أتخاصم مع الجيران بالأعمدة الخشبية، الرمي بالحجارة، والسكين. مرات لا يكون السكين بجيبي فأدخل مسرعا إلى البيت آخذ السكين وأخرج للمعركة. تراني أمي فتصرخ وتنادي أبي كي يَحُل المشكلة بيننا. وجدت نفسي في حلقة مفرغة، إذا لم أضرب أحدهم فأقول في نفسي لماذا تركته يذهب سالما، وإذا ضربته أجد نفسي متورطا مع الشرطة. أصبحت مجبرا على الضرب بالسكين، لأن الأشخاص لا يخافون إلاّ من السكين، وإن لم تضرب أحدهم فيدعونني خوافا.

دخّنت، سرقت وضربت بالسكين ولكنّي لا أشرب الخمر، لا أستهلك الحشيش ولا أتعاطي المخدرات. أمقت رؤية حالة المدمنين تحت تأثير المسكرات، غائبين عن الوعي، يرتكبون الحماقات. أنا لا أحب أن أكون في نفس الحال. أغلبية أصدقائي يستهلكون الخمر، أجلس معهم، نلعب معا، نسهر معا، ولكن لست مهتما بالمسكرات.

نصحني أخي الأكبر عدة مرات بترك هذه المشاكل لأنّ طريقها مسدود، لأنّه سبق له وأن مرّ بنفس المرحلة (التخاصم بالسكين وليس السرقة)، كان يتشاجر إخوتي الكبار بالسكين مع الآخرين، ومع أنّهم لم يصلوا ولو مرة للسجن، إلاّ أنّهم تركوا طريق الخصومات والنزاعات. يقول لي دائما أنّ السكين خطير ويقود صاحبه إلى السجن. لم آخذ بنصيحته لأنّي لم أجل حلا لمشكلتي، فكيف أدافع عن نفسي إذا لم أحمل معي سكينا.

أخي الكبير مُقرب جدا لي، يأخذني معه أينما يذهب، أجلس معه لما يكون رفقة أصدقاءه، ويُساعدني دائما في شتى الأمور، فهو الذي كان يُعينني على مراجعة دروسي في الصغر، وأصبح يُدعّمني في الكبر. يُعطيني المال كلما أحتاج، كما أنّه يُساعدني في حل مشاكلي. أخذني مرتين إلى المحكمة وحللنا المشاكل دون علم أحد من المنزل، ونجوت من المركز أو السجن، لم يتركني أوّاجه الصعوبات لوحدي، إنّه سندي في حل المشاكل. لكنّ الغلطة فيا أنا، فقبل أن أسرق لا أسأله لأنّي أعلم أنّ سيمنعني، ولكن بعدما أسرق أذهب إليه وأخبره كي يُساعدني في إيجاد حل.

هذه المرة الأخيرة التي دخلت على إثرها إلى الم.م. في إعادة التربية أنا وصديقي، سرقنا أعمدة النحاس من عمارة جديدة قريبة من مصالح الأمن. رآنا أحد المارّة، بلّغوا الشرطة فأتت مباشرة إلينا. تمكنت من الهروب من النافذة أمّا صديقي ألقوا القبض عليه وهو من دلهم على منزلنا.

تعرفت على صديقي الذي سرقت معه منذ الطفولة، كان يدرس معي في المدرسة ثم المتوسطة. توقفت قبله عن الدراسة ثم توقف هو بعدها، لكنّه لم يعمل لأنّ أباه يعطيه المال. ولكن بعدها خطّطنا للسرقة مع بعض حيث سرقنا عدة مرات معا ولم يعلم أحد بأمرنا، إلاّ أنّه انفضح أمرنا هذه المرة، حيث تكون أول مرة بالنسبة له الامتثال أمام المحكمة، أمّا أنا فأمتثل للمرة الرابعة.

في المرة الأولى التي امتثلت فيها إلى القضاء، اندهش أبي وقال لي: لِم تسرق؟ أعطيتك المال قبل أن تعمل، ثم أعطيتك المال من أجل الاستثمار ومازلت أعطيك المال. (يُعطيني أبي المال ولكنّ، قليلا من المال وأنا أردت مالا

أكثر لذلك كنت أسرق، ثم تعوّدت على السرقة وأصبحت أسرق ولو معي مالا). ثم سبّني وقال لي: أنت سارق، ستصبح لي سارقا، وأخذ يصرخ عليا، ثم وضعني على ركبتاي وأخذ يضربني برجليه، ويصفعني بصفعات جد قوية وشديدة بيداه الكبيرتان والخشنتان حتى أحسست بالصمم في أذنيا. هذا ما أمقته في تصرفات أبي، لذلك أصبحت أقوم بما يحلوا لي مهما أتلقى من ضربات، وأقوم بما يأتي في ذهني كي ألقّنه الدرس وأعلمه أن هذه الطريقة لا تنفع معي، لأنّه كان يستعملها معي منذ الصغر ولم يفهم إلى حد الآن أنّها لا تُجدي نفعا معي. وفي المرة الأخيرة انصدم لما أتت الشرطة لتأخذني، غضب كثيرا ولم يجد ما يقوله لي، ولم يأت إلاّ لاحقا إلى المحكمة، ثم قال لي: كرهتك، كرهتك كلية، وقال لي سأطردك من البيت، ولكن أعلم أنّه لن يطردني لأنّه هدّدني عدة مرات بالطرد ولم يطردني.

أبي قاسي، شديد، عنيد، متصلب الرأي وعصبي ليس معي فقط بل مع الأسرة كلّها. يسُبنا ويشتمنا كلية، ويُنقص من قيمتنا. كما أنّه يُقارننا بالآخرين كثيرا، يقول لنا لستم كأولاد فلان أو فلان، لستم أسوياء وعاديين كالشباب الآخرين... مرات أغضب وأصرخ في وجه أمي وأقول لها، اذهبي عنده واطلبي منه أن لا يقارننا بالآخرين، مرات تذهب وتنصحه بأن لا يقارننا بأبناء فلان أو فلان، ولكنّه يتمادى أكثر في السب ويقول لها نعم ليسوا كأبناء الآخرين، لذلك ترفض كل الأسرة مناقشته أو التحاور معه، لأنّه عصبي ونكّاد، وإن ناقشه أحد فإنّه يزيد في حدة وشدة شتمه له، لذلك نُفضِّل السكوت وعدم مناقشته. هو من يُراقبنا ولا ينام حتى يدخل الكل إلى المنزل، ولما يأتي أحدنا متأخرا يصرخ جيّدا في وجهه ثم يذهب لينام.

أمّا في غيابه (لأنّه كان يعمل أبي بعيدا عن البيت، يذهب إلى الصحراء، إلى تلمسان، إلى مستغانم... أينما ينادونه يذهب للعمل) تدير أمي المنزل وتحّل محله، تصرخ علينا أيضا لما نأتي في وقت متأخر بالليل، ولكنّها تحجب عن أبي كل تصرفاتي الخاطئة، وحتّى لما يكون بالمنزل تأتي بينه وبيني لما يُريد أن يضربني. لا تُعامل إخوتي بنفس المعاملة بل تتركه يفعل بهم ما يُريد أمّا أنا فلا، أظن أنّها تُشفق عليا.

التحليل:

تبين هذه الحالة العلاقة بين الجنوح والأسلوب التربوي العنيف الذي كان يستعمله الأب من جهة وتواطؤ الأم مع الأبناء ضد الأب من جهة أخرى. مما جعله متمردا بسلوكاته الخاطئة على أبيه.

يعيش سفيان وسط أسرة نووية مكونة من الأب والأم وسبعة إخوة (ستة ذكور وبنت). لديهم مسكن خاص، الأب بناء والأم ماكثة بالبيت. والإخوة يشتغلون أيضا في شركات خاصة.

يعمل الأب في أغلب الأحيان بعيدا عن المنزل، في ولايات أخرى (ولايات الصحراء، تلمسان، مستغانم...) وتُدير الأم المنزل في غيابه، إلاّ أنّها تُغطّي أفعال الأبناء الخاطئة عن الأب.

تُحافظ الأم على علاقتها الإيجابية بأبنائها رغم أنّ خياراتها لا تكون دائما في صالح مستقبلهم، في حين يُكسّر الأب علاقته بأبنائه بطريقته القاسية في التعامل والعقاب، عدم رضاه عنهم ومقارنتهم بالآخرين، رغم أنّه يسعى لتحقيق مصلحتهم المستقبلية. ونلاحظ أنّ هناك علاقة تواطئية بين الأم والأبناء، والأب لوحده.

ذكر سفيان أنّ أمه لم تعترض على تركه للدراسة، وغطّت عن أبيه، وهذا خيار غير صائب، في حين أن أباه رفض فكرة تخليه عن المدرسة وحاول إرجاعه إليها، إلا أنّه فشل في ذلك: (تركت الدراسة نهائيا، في ذلك الوقت، لم يعلم أبي أنّي تركت الدراسة لأنه كان يعمل في الصحراء، أمّا أمي فلم ترفض الفكرة، كما أنها لم تخبر أبي بتوقفي عن الدراسة). كما أنه أعطاه المال من أجل الاستثمار، ويذكر أنّ أباه أيضا من سعى لإيجاد العمل لاخوانه. ورغم ذلك، فإنه غير محبوب من قِبل زوجته أبناءه: (يسبنا ويشتمنا كلية، ويُنقص من قيمتنا. كما أنّه يقارننا بالأخرين كثيرا، يقول لنا لستم كأبناء فلان أو فلان، لستم أسوياء وعاديين كالشباب الآخرين... مرات أغضب وأصرخ في وجه أمي وأقول لها، اذهبي عنده واطلبي منه أن لا يقارننا بالآخرين. مرات تذهب وتنصحه بأن لا يقارننا بأبناء فلان وفلان، ولكنّه يتمادى أكثر في السب ويقول لها نعم ليسوا كأبناء الآخرين، لذلك ترفض كل الأسرة مناقشته أو التحاور معه، لأنه عصبي ونكّاد).

علاقة إيجابية بين الإخوة، حيث أنّهم متعاونين فيما بينهم، كان أخوه الكبير يساعده في الدراسة ويحثُه عليها: (في السنوات الأولى، كان يُقنعني أخي الكبير بأهمية الدراسة، ويُساعدني على مراجعة الدروس، حل الواجبات، والحفظ). وبعد ذهاب سفيان إلى العمل، كان يشتري لإخوته الملابس ويُساهم في الانفاق على البيت: (...كنت مستقرا، أساعد في الانفاق على البيت، أشتري ملابس العيد لإخوتي)

أب متسلط، تمرد وانحراف أكثر: من خلال ما رواه سفيان عن أبيه، يظهر أنّ **أباه قاسيا وعنيفا**،: (أبي قاس، شديد، عنيد، متصلب الرأي وعصبي... يشتمنا كلية ويُنقص من قيمتنا. كما أنّه يقارننا بالآخرين كثيرا... ترفض كل الأسرة مناقشته أو التحاور معه، لأنه عصبي ونكّاد) هكذا وصف سفيان أباه وهو ما يدل على شخصية عصبية عنيفة ومندفعة.

كما أنّه **غير راض على تربية وسلوك أبنائه ويقارنهم دائما بالآخرين**، يعتبر الرضا عن النفس أساس الثقة بالنفس، الراحة والاستقرار النفسي. يكتسب الطفل ثقته بنفسه عندما يزرع فيه والدية الثقة بالنفس من خلال الرضا عن سلوكاته، الاعجاب والافتخار به وغيرها من الأحاسيس الإيجابية البناءة. ويفقد الطفل ثقته بنفسه عندما يحتقره أبويه ويشمئزان منه ومن سلوكاته. يذكر سفيان أن والده غير راض عنه وعن باقي أولاده، يحتقرهم ويقارنهم في كل وقت بأبناء الجيران والأقارب، وهو ما يثير غضب سفيان ويُخرجه من روعه، يقول: (يقارننا بالأخرين كثيرا، يقول لنا لستم كأبناء فلان أو فلان، لستم أسوياء وعاديين كالشباب الآخرين... مرات أغضب وأصرخ في وجه أمي وأقول لها، اذهبي عنده واطلبي منه أن لا يقارننا بالآخرين. مرات تذهب وتنصحه بأن لا يقارننا بأبناء فلان وفلان، ولكنّه يتمادى أكثر في السب ويقول لها نعم ليسوا كأبناء الآخرين)

ويظهر أيضا على أنّه **متصلب الرأي وغير قابل للتحاور والمناقشة**، يقول أيضا: (ترفض كل الأسرة مناقشته أو التحاور معه، لأنه عصبي ونكّاد، وإن ناقشه أحد فإنه يزيد في حدة وشدة شتمه له، لذلك نُفضّل السكوت وعدم مناقشته).

تكلمت بومراند (Baumrind) على الأسوب التربوي المتسلط، فذكرت أن الأب في ذلك النوع يتصف بما يلي، وهو ما يتناسب مع الأسلوب التربوي الذي يتبعه والد سفيان معه:

- يُعَيِّن، يُراقب ويُقيِّم سلوكات وتصرفات الطفل وفقا لمعيار سلوكي، عموما المعيار المطلق للسلطة الفائقة.
- يُفضِّل الطاعة على أنّها فضيلة ويُعزِّز المقادير العقابية، النشيطة لانحناء الطفل إلى المدى الذي تدخل فيه أفعاله أو قيمه في صراع مع ما يفكر به الوالد.
- يغرس في الطفل قيما كاحترام السلطة، العمل، النظام والعادات.
- لا يُشجِّع المحادثة مع الطفل، ظنا منه أنّه يتوجب عليه تَقَبُّل كلماته كشيء صحيح تماما.
- يُبقي الطفل في مكانه بحد استقلاليته.
- يجعل الطفل مسؤولا عن جزء من النظام المنزلي.

بالإضافة إلى أنّ الوالد من الأسلوب المتسلط يُضيِّق بقوة على الطفل، من خلال قلة تشجيعه على الاستقلالية وتأكيد الذات. كما أنّه يُقلِّل من احترام فردانيته. وتُمارس القيود على الطفل على المستوى السلوكي والنفسي. (Born, 2006, p. 96-97)

ذكر سفيان أيضا أنّ **أباه يتبع أسلوبا عقابيا عدوانيا** معه وهو ما تركه يتمرد وينتقم من أبيه بتصرفاته الخاطئة كي يلقنه أنّ طريقته في التعامل لا تُجدي نفعا معه وعليه تغييرها. (في المرة الأولى التي امتثلت فيها للقضاء، اندهش وقال لي: لما تسرق؟ أعطيتك المال قبل أن تعمل، ثم أعطيتك المال من أجل الاستثمار ومازلت أعطيك المال... ثم سبني

وقال لي: أنت سارق، ستصبح لي سارقا، وأخذ يصرخ عليا، ثم وضعني على ركبتاي وأخذ يضربني برجليه، ويصفعني بصفعات جد قوية وشديدة بيداه الكبيرتان الخشنتان حتى أحسست بالصمم في أذناي. هذا ما أمقته في تصرفات أبي، لذلك أصبحت أقوم بما يحلوا لي مهما أتلقى من ضربات، وأقوم بما يخطر على ذهني، كي أُلقنه أن هذه الطريقة لا تنفع معي، لأنه كان يستعملها معي منذ الصغر، ولم يفهم لحد الآن أنّها لا تُجدي نفعا معي). وفي موقف آخر يذكر عنفه المعنوي معه والذي يتسبب في جرحه النفسي، يقول: (وفي المرة الأخيرة، انصدم لما أتت الشرطة لتأخذني، غضب كثيرا ولم يجد ما يقوله لي، ولم يأت إلاّ لاحقا إلى المحكمة، ثم قال لي: كرهتك، كرهتك كلية، وقال لي سأطردك من البيت، ولكن أعلم أنّه لن يطردني لأنه هددني عدة مرات بالطرد ولم يطردني).

أب يهتم بأبنائه ويراقبهم: رغم كل الأخطاء التربوية التي قام بها الأب في أداءه لمهمته التربوية، فهو يحظى بجوانب إيجابية أيضا، يذكر سفيان أنّ يراقبهم ويهتم بهم، كما أنّه لا يستطيع النوم إلاّ بدخول الكل إلى المنزل، وهذا ما يُبرز اهتمامه ومسؤوليته تُجاه أفراد أسرته، يقول: (هو من يُراقبنا، ولا ينام حتى يدخل الكل إلى المنزل، ولما يأتي أحدنا متأخرا، يصرخ جيّدا في وجهه ثم يذهب لينام)

أب مسؤول ومهتم بمستقبل أبناءه: تظهر مسؤوليته أيضا في اهتمامه بمستقبل أبناءه، فرغم أنّه لم يتلق خبر ترك ابنه للدراسة في وقت مبكر إلاّ أنّه سعى جاهدا لإرجاعه إلى المدرسة، لأنّه يُقدّر أهمية الدراسة، يقول: (أبي لم يعلم أنّي تركت الدراسة لأنّه كان يعمل في الصحراء... ولما عاد وعرف أنّي تركتها، صرّخ عليا وطلب منّي العودة رغم أنّه قد مضى وقت عن توقفي... رغم ذلك ذهب أبي إلى المتوسطة وحاول إرجاعي إلى الدراسة، إلاّ أنّ الإدارة رفضت).

وبعد محاولته التي باءت بالفشل في إرجاع ابنه إلى المدرسة، ساعد ابنه في الاندماج في العمل كي لا يبقى مهمشا في الشارع، فأعطاه المال كي يستثمر: (ساعدني أبي وأعطاني بعض المال كي أتمكّن من الاستثمار. مرّ إخوتي بنفس المراحل ثم ساعدهم أبي في إيجاد عمل مستقر في شركة خاصة بالمنطقة الصناعية). وبعد نفوره من العمل وتوقفه أيضا

كان يعطيه المال كي يغطي احتياجاته اليومية (بعد توقفي من العمل... كان يُعطيني أبي وإخوتي المال كي أشتري ما ينقصني من تبغ وملابس). كما أنّه حاول أن يُدمجه معه في ميدان عمله، إلاّ أن سفيان رفض (طلب منّي أبي أن أعمل كمساعده في البناء، جربت أياما، ولكنّي لم أستطع الاستقرار فيه)

أمّا عن **الأم، فتظهر متواطئة مع أبناءها ضد أبيهم**، حيث يعمل الأب بعيدا عن المنزل، وتحل الأم محله أثناء غيابه، إلاّ أنّها تتخذ القرارت لوحدها ولا تشرك الأب فيهم، بل تشترك مع أبنائها فقط، وتُغطي عن الأب كل ما يحدث أثناء غيابه، وهو ما يخلق حالة من التواطؤ بينها وبين الأبناء ضد الأب، وهو ما نُلاحظه في حديث سفيان، فالأم متماسكة في علاقتها مع أبنائها ويبقى الأب مستبعدا، لا يُحبه أحد ولا يستشيره أحد، يقول: (...تحجب عن أبي كل تصرفاتي الخاطئة). يُضيف: (تركت المدرسة نهائيا...أمي لم ترفض الفكرة، كما أنها لم تُخبر أبي بتوقفي عن الدراسة)، وتدل العبارة الأخيرة على التواطؤ و**عدم اهتمامها بتمدرس ابنها**، كما أنّها لم تكن تحثه عن الدراسة وتشجعه عليها، يقول: (أمي لم تكن مهتمة بدراستي، ولم تكن تنصحني بالمراجعة والحفظ)، كما أنّها لا تراقبه ولا تسأل عن حالته في المتوسطة، زد إلى ذلك وافقت على تركه الدراسة نهائيا رغم أنّ هذا القرار الصبياني الذي اتخذه سفيان يُؤثر سلبا على مستقبله.

يظهر من خلال سرده أيضا، أنّ أمه لم تتبع نفس القوانين التربوية التي يضعها الأب. وهو ما يُحدث **التذبذب في الأسلوب التربوي** ويخلق غياب المرجعية لدى الطفل، وبالتالي صعوبة في ترسيخ المبادئ والقوانين. فحالة اللاتوازن في استخدام السلطة من قبل الوالدين تجاه الطفل، فالسلوك الذي يثاب عليه من أحدهما قد يرفض من الآخر.

ولهذا الأسلوب انعكاسات سلبية على شخصية الطفل نتيجة لعدم وجود توافق بين الوالدين في استخدام خطة موحدة للتربية، لذلك يجد الطفل صعوبة في تمثل القيم والمبادئ، وقد يؤدي به إلى سوء التوافق أو الانحراف إن توفرت عوامل أخرى. (حسن، 1970، ص 192).

المراهقة بداية الرفض وقول كلمة لا: في مرحلة المراهقة، يبدأ المراهق في إدراك أنّ ما يحدث له سواء على الصعيد الجسمي، العقلي وحتى النفسي يُؤهله لأن يكون مسؤولا، باستطاعته الاختيار واتخاذ القرارات، وهنا لا يمكن تجاهل التجارب والخبرات التي مرّ بها المراهق والتي ستترك حتما أثرا في تطوره العقلي وثرائه النفسي. ثم يرى أنّه لا يزال طفلا في حاجة لحماية الآخرين وخاصة الوالدين، وبحاجة لحبّهم وعطفهم، أي أنّه في تبعيتهم ولا يستطيع التحرّر إلى حد لاتخاذ القرارات، ولهذا يُصبح مدفوعا لإنكار طفولته والبحث عن هيكل اجتماعي ثابت راشد، لذا يُسمّي الباحثين مرحلة المراهقة بمرحلة الأزمة. (Marcelli et Braconnier, 2000, p. 40)

مع انتقال سفيان إلى مرحلة المراهقة، بدأ يحاول فرض نفسه على أبيه، خاصة عندما يخص الأمر مستقبله وخياراته، يذكر أنه هو من قرّر ترك الدراسة، إلاّ أنّ أباه اعترض، وحاول على إثرها فرض رأيه، يقول: (لما عاد أبي وعلم أنّي تركت الدراسة، صرخ عليا، وطلب منّي العودة... رفضت بشدة فكرة العودة إلى المتوسطة، كما أنّي قلت له أنّ هذا الأمر يعنيني لوحدي، وأنّها حياتي وأنّي حر في تدبيرها)

كما أنّه يحاول فرض نفسه على أبيه من خلال تصرفاته المنحرفة كي يُفهمه أنّ أسلوبه التربوي لا يتماشى معه، فرغم أنّه كان يتلقى اشد العقاب إلا أنّه كان يُكرّر الخطأ، يقول: (...وضعني على ركبتاي، وأخذ يضربني برجليه، ويصفعني بصفعات جد قوية وشديدة بيداه الكبيرتان والخشنتان حتى أحسست بالصمم في أذناي. هذا ما أمقته في تصرفات أبي، لذلك اصبحت اقوم بما يحلوا لي مهما أتلقى من ضربات، وأقوم بما يخطر على ذهني، كي أُلقنه أن هذه الطريقة لا تنفع معي، لأنه كان يستعملها معي منذ الصغر، ولم يفهم لحد الآن أنّها لا تُجدي نفعا معي)

تكلمت بومراند (Baumrind) عن الدور الذي تأخذه السلطة في تربية الطفل. كما أصّرت على ضرورة تغيير السلطة الوالدية تماشيا مع السن، فهيمنة الوالدين تكون كبيرة في الطفولة، لكن يأخذ تعبيرها شكل آخر ابتداء من المراهقة، لأنّ المراهق يحتاج من والديه ليقولا له شيئا معينا ويستعدان لسماع رأيه في موضوع ما، غير أنّ المراقبة الوالدية

تبقى بين يدي الوالدين. (Born, 2006, p. 96) على عكس ما يستعمله والده معه، فمنذ أن كان طفلا صغيرا وهو يستعمل معه نفس الطريقة العقابية ونفس الأسلوب التربوي

كما نلاحظ **مباشرة سفيان العمل في سن مبكرة**: حيث توقف مبكرا عن الدراسة، واندمج في عالم الشغل كي لا يبقى مهمشا في الشارع. ساعده أبوه على الاستثمار وأعطاه المال كي يبدأ العمل. يقول: (ذهبت إلى العمل مباشرة بعد توقفي عن الدراسة، كان عمري حوالي 12 سنة، ساعدني أبي وأعطاني بعض المال كي أتمكن من الاستثمار)

يُحاول الفرد ولوج عالم الشغل بعد فشله في تحقيق نفسه من خلال الدراسة، كي يحقق ذاته بعيدا عن التهميش. "ما يَسمح للفرد بالبقاء هو ذاته، تحقيق ذاته ويصبح هو ذاته، داخل مجتمع وثقافة معيّنة وفي علاقة مع الآخرين" .(Halpern et Ruano-Borbalan, 2004, p. 57)

نلمس أيضا من خلال حديث سفيان أنّ له **علاقة خاصة بالأخ البكر**، إذ نلاحظ أنّ علاقته بإخوته جيدة جدا، فهم متعاونين ومتماسكين فيما بينهم. كما أنّ هناك علاقة خاصة بينه وبين أخيره البكر. علاقة ودية تتجاوز الأخوة والصداقة.

كان الأخ البكر يهتم كثيرا بسفيان، وكان له كأب، يهتم لدراسته أكثر من اهتمام والديه بها، فلن يكن يحثُه لفظيا على الدراسة مثلما كان يفعل أبوه، ولم يكن غير مباليا لدراسته مثلما كانت أمه، بل كان حريصا على تعليمه وتلقينه الدروس، ومساعدته على حل الواجبات، يقول سفيان: (في السنوات الأولى، كان يُقنعني أخي الكبير بأهمية الدراسة، ويُساعدني على مراجعة الدروس، حل الواجبات، والحفظ).

كما أنّه ناصحا له مبرهنا له بتجاربه الخاصة، وهي الطريقة المثلى للنصح والإرشاد. فإن قُدّمت النصيحة بدوت مثال أو تجربة تبقى مجرد كلام لا يذهب إل الصميم، يذكر سفيان: (نصحني أخي الأكبر عدة مرات بترك هذه

المشاكل لأن طريقها مسدود، لأنّه سبق له وأن مرّ بنفس المرحلة (التخاصم بالسكين وليس السرقة)، كان يتشاجر وإخوتي الكبار بالسكين مع الآخرين، ومع أنّهم لم يصلوا ولو مرة إلى السجن، إلاّ أنّهم تركوا طريق الخصومات والنزاعات. يقول لي دائما أنّ السكين خطير ويقود صاحبه إلى السجن).

ذكر أيضا أنّ علاقته به كان جد مقربة، علاقة ودية صادقة، بها نصح وإرشاد، صداقة، سند، دعم وغيرها من المواقف التي يحتاجها الفرد في حياته، يقول سفيان: (أخي الكبير مقرب جدا لي، يأخذني معه أينما يذهب، أجلس معه لما يكون رفقة أصدقاءه، ويُساعدني دائما في شتى الأمور، فهو الذي كان يُعينني على مراجعة دروسي في الصغر، وأصبح يُدعّمني في الكبر. يعطيني المال متى احتجت، كما أنّه يُساعدني في حل مشاكلي. أخذني مرتين إلى المحكمة وحللنا المشاكل دون علم أحد من الأسرة، ونجوت من المركز أو السجن، لم يتركني أُواجه الصعوبات لوحدي، إنّه سندي في حل المشاكل).

ويعترف سفيان في الأخير أنّه المخطئ في انحرافه: (لكن الغلطة فيا أنا، فقبل أن أسرق لا أسأله لأنّي أعلم أنّه سيمنعني، ولكن بعدما أسرق أذهب عنده وأخبره كي يساعدني في إيجاد حل).

وهو ما يُفسّر أنّ سفيان محتاج إلى هذه العلاقة وهذه الصورة في أبيه، فسبق وأن رأينا أنّه يتمرد على أبيه من خلال طريقته الخاطئة في التعامل معه.

الانحراف يلي ترك مقاعد الدراسة: كان سفيان يدرس عاديا إلى أن تلقى الحادث الذي أعاق رجله وأصبحت عرجاء. كان يستغرق وقتا وجهدا أكبر للتنقل إلى المتوسطة التي تبعد كثيرا عن منزلهم. مما جعله يتلقى عدة مشاكل مع الإدارة والأساتذة بسبب التأخير والغياب. يُطرد، يستدعون الأب، الأب غائب عن المنزل، يعمل في ولاية أخرى، تذهب الأم تُرفض... إلى أن وجد نفسه في دوامة تركته يكره الدراسة ويتمرد عليها.

أصبح دغليا، يتوجّه إلى المتوسطة ولا يدخل، بل يذهب للتسكع، وهو ما يدعى بظاهرة "école buissonnière" التي تسبق دائما التوقف النهائي عن الدراسة. تعلّم على إثرها: التدخين وسط الجماعة المنحرفة، إلى أن ترك الدراسة نهائيا، يقول: (...سئمت الدراسة ، وتمردت أكثر، أصبحت أخرج من البيت قاصدا المتوسطة، وأبقى خارجها مع أصدقائي مستأنسين ببعضنا البعض، أو نذهب إلى قاعة الألعاب، كما تعلمنا أيضا التدخين من خلال تقليد الآخرين. قضيت شهرا ونصف على هذا الحال، ثم تشاجرت مع مساعدة تربوية وتركت الدراسة نهائيا).

أبرزت عديد من الدراسات في علم الاجرام أمثال دراسات قليلياك (Les Glueck) الضخمة ونيلاندر (Nylander)، كذلك ميكيلي (Mucchielli) أن أغلب الأحداث الجانحين يمرون بالتهرب من المدرسة (l'école buissonnière) لممارسة أعمالهم الانحرافية ثم يتوقفون عن الدراسة لاتمام المسار الجانح. (Mucchielli, 1979, p. 79) وَ(Loeber et Stouthamer-Loeber, 1986, p. 56).

ذهب سفيان مباشرة إلى العمل، في تلك السن المبكرة، حيث أنّه لم يتجاوز بعد 12 سنة أصبح يُكابد ظروف العمل الصعبة، يقول: (كنت أشتري أكياسا وأبيعها بجانب السوق المركزية للمدينة. رغم قساوة العمل تحت حر الشمس المحرقة، برد وأمطار الشتاء. خطورة محيط العمل، ظلم أصحابه، وسيادة القوي عن الضعيف، إلاّ أنّي تأقلمت معه وتعلمت الضرب بالسكين، وأصبحت أحمله معي خوفا وحذرا من الاعتداء عليا. كي أتمكن من الدفاع عن نفسي... استمريت أكثر من سنتين على ذات الحالة إلى أن طردتنا الشرطة من هناك، فأصبحت مُجبرا على تركه والبحث عن عمل آخر) بعدما تكيف مع ظروف العمل الخطرة والمستفزة، والتي تعلّم على إثرها حمل السكين معه، والتشاجر به، وبعدما فرض نفسه داخل جماعة الأقوياء، طردتهم الشرطة من المكان الذي كان يشتغل به واضطر للبحث عن آخر، ومن المحتم أنّه لن يجد عملا أسهل من العمل الأول: (اشتغلت في تحميل الشاحنات، إلاّ أنّه كان متعبا أكثر خاصة وأنّي قصير القامة وهزيل الجسم).

جرّب من جديد البحث عن عمل آخر، واقترح عليه أبوه أن يعمل معه في البناء، عمِل أياما إلا أنّه لم يستطع الاستقرار فيه، لأنّ معاناة العمل الأول وظروفه قهرته، يقول: (طلب منّي أبي أن أعمل كمساعده في البناء. جرّبت أياما ولكنّني لم أستطع الاستقرار فيه، لأنّي لم أعد أحتمل العمل المجهد تحت حر الشمس المحرقة. وأصبحت لا أُطيق العمل الذي يكثر فيه الصراخ والضجيج. فكّرت في مهنة المطالة، لكنّني لم أحتمل رائحة طلاء السيارات، فهي جد قوية وغير مستحملة).

يحتاج الطفل إلى تغذية متوازنة، وعناية صحية، وتربوبة، تسمح له بنمو سليم ومتوازن في كل المجالات. ويعتبر اللعب من حق كل طفل كي يُفرقه عن الراشد الذي يعمل ولا يلعب، كما أنّه يعتبر من مطالب النمو الخاصة بالمرحلة. (ميموني، 2005، ص 271) يساهم اللعب في نمو شخصية الطفل وتنشئته الاجتماعية، وفي ارتقاء قدراته. ويتعلم من خلاله الالتزامات، كما يتدرب على مهارات الأخذ والعطاء، ويرتبط بالآخرين بعلاقات اجتماعية متوافقة.

وانتهى به الأمر إلى التهميش، وجد نفسه في صراع مع نفسه، ومع المجتمع، لعدم وجود مكانة له داخل المجتمع الذي يعيش فيه. فعمره لا يُمكّنه من العمل الشاق، وتوقفه عن الدراسة لا يُتيح له فرصة الاندماج في المتوسطة كباقي أفراد سنه، يقول: (تمردت أكثر، وذهبت إلى السرقة، قلت في نفسي، سأسرق، وليحدث ما يحدث، كما أنّي أصبحت عدوانيا، أتخاصم مع الجيران بالأعمدة الخشبية، الرمي بالحجارة، والسكّين. مرات لا يكون السكّين في جيبي، فأدخل إلى البيت مُسرعا، آخذ السكين، وأخرج للمعركة... وجدت نفسي في حلقة مفرغة، إذا لم أضرب أحدهم فأقول في نفسي لماذا تركته يذهب سالما، وإذا ضربته، أجد نفسي متورطا مع الشرطة. أصبحت مجبرا على الضرب بالسكّين، لأنّ الأشخاص لا يخافون إلاّ من السكّين. وإن لم تضرب أحدهم فيدعونني خوافا)، وتفكيره هذا، يوحي بالصراع الداخلي الذي يعيشه، أزمة المراهقة من جهة، والتهميش من جهة أخرى.

وتوجّهه للسرقة ساهم فيه تشابك عدة دوافع كما سبق ورأينا، بالإضافة إلى عدم اكتفاءه بالمال الذي كان يُعطيه إياه أبوه وإخوته، ذلك أنّه ألف جيبه مملوءا بالمال لتجربته للعمل، ولتعامله بمال كثير، يقول: (كان يُعطيني أبي

وإخوتي المال كي أشتري ما ينقصني من تبغ وملابس)، وفكّر في ما هو أسهل، واتجّه إلى السرقة: (يُعطيني أبي المال، ولكن قليلا من المال، وأنا أردت مالا أكثر، لذلك كنت أسرق، ثم تعودت على السرقة، وأصبحت أسرق ولو معي المال)

2. مناقشة النتائج:

الفرضية الأولى: تنص الفرضية على:

- **نتوقع أنّ للسلطة الأبوية دور في إحداث جنوح الأحداث.**

من خلال تحليلنا لقصص الحياة الثمانية، التمسنا تأثير السلطة الأبوية ودورها في جنوح الأحداث. حيث ظهر الخلل في تطبيق السلطة الأبوية وما نتج عنه من انحراف وجنوح.

لاحظنا في أغلب الحالات **غياب العلاقة العاطفية الودّية بين الأب والابن** حيث تتميز العلاقة بينهم بالبرود العاطفي، فالحب والود والاهتمام أساس كل العلاقات الانسانية، يقول مندل (Mendel): "يُحب الطفل الشخص الذي يعتني به، فالدفء، العناية والحب يُقوّي وتُعزز الرابط النفس–عاطفي بينهم" (Mendel, 1989, p. 55)

أمّا ماسلو (Maslow) اعتبره من الحاجات الأساسية لنمو الأفراد، فيحتاج الطفل لأن يكون محبوبا من قِبل الآخر وأن يكون له موضوع حب، يُمثّله في المراحل الأولى من العمر الأبوين ثم إلى حب الأقارب والأصدقاء. أمّا غيابه أو نقصه، يُؤثر سلبيا على التكوين النفسي الاجتماعي وهو ما يظهر بالاضطرابات السلوكية.

يُؤثر غياب الحب في العلاقة العاطفية بين الأب والابن يُؤدي إلى انعدام العلاقة الثلاثية (أب–أم–طفل)، وبالتالي **استحالة التماهي مع الأب** والذي ينتج عنه اضطراب تكوين الأنا الأعلى، وبالتالي ضعفه وهشاشته. وهو ما يُميّز الشخصية الجانحة.

يبين فرويد (Freud)، بعد أن استخلص الصيغة المعممة للأوديب، "أن هذه التماهيات تشكل بنية معقدة بالقدر الذي يكون فيه كل من الأب والأم موضوع حب وتنافس في آن واحد. وعلى أي حال يجب أن يكون هناك تجاذب وجداني تجاه الموضوع أساسا لتكوين أي تماه من أي نوع كان" (حجازي، 1985، ص 199)

وبغياب الشرطين الأساسين المتمثلان في الحب والخوف من الأب في نفس الوقت، يتعرقل تطور وحل مشكلة أوديب وبالتالي عدم القدرة على التماهي مع أنا أعلى الأب، وعدم تكون أنا أعلى بالنسبة لعماد وهو ما يظهر في تكوين شخصية جانحة.

ظهر الاضطراب في تطبيق السلطة الأبوية أيضا، في .**عدم توفير الأب للحماية وعدم قدرته على تحقيق الأمن لابنه، وغياب المراقبة الوالدية**؛ حيث التمسنا في أغلب الحالات انعدام الاحساس بالأمن والأمان، وهو من الحاجات الضرورية للتكوين النفسي الاجتماعي، ويُؤدي تهديده إلى اختلال في نمو الشخصية، فيميل الفرد إلى العدوانية، الخوف والقلق والتي تولد بدورها السلوك غير المرغوب (كركوش، 2011، ص 48).

نتج احساس الأحداث بانعدام الأمن، إمّا للامبالاة آبائهم بهم، وعدم اهتمامهم بهم، وإمّا لتهديد أمنهم الداخلي من خلال تطبيقهم للتسلط الوالدي واستعمال أساليب العنف والقسوة، وعدم مراقبتهم. يقول ماغسلي (Marcelli) تساهم حراسة الطفل، مراقبته ومنعه من عدة أفعال تُسيء إليه، تفي تحسيس الطفل بالأمن والأمان وتبعث في نفسه الثقة وفي والديه، فيتحرك بكل حرية وهو مُدرِك أنّه إذا اقترب من خطر فإنّ والديه سيمنعانه منه. كما أنّ المراقبة الفعالة تُشارك في خلق اتصال جيد وتعلق قوي بين الوالد وابنه، ومنها يكتسب الطفل مراقبة رغباته التي تُخرِجه من الوحشية إلى الانسانية. (Marcelli, 2004, p3)

نلاحظ أيضا، **غياب التأطير الوالدي**، والذي يبرز في **عدم وضع قوانين تحكم البيت** وتُنظِّم سلوك الأبناء، و**انعدام المراقبة الأبوية**. حيث رأينا في أغلب الحالات أنّ الأب مستقيل عن السلطة الأبوية، ولا يضع قوانين بالبيت ويترك أبنائه يقومون بما يحلو لهم، وهو ما يُمثّل في حقيقة الأمر غياب المرجعية لدى الطفل، فلا يعرف السلوك الصحيح من السلوك الخاطئ. وعليه، يتوجب وجود سلطة ضابطة ترسم له الحدود وتُبيّن له ما يجب تركه وما يجب فعله منذ مراحله الأولى من العمر. كما يحتاج المراهق أيضا إلى سلطة توجهه ليندمج بمكانته الجديدة فالمجتمع الذي

ينتمي إليه، وهذا لا يفسر أن المراهق يحتاج إلى من يملي عليه أوامره مثلما كان فالطفولة، فعلى السلطة أن يتغير تعبيرها ويأخذ شكلا آخرا؛ لأنّ المراهق بحاجة إلى أن يسمع شيئا من والده، وإلى والد مستعد لسماع رأيه في موضوع ما. مع ذلك، تبقى السلطة بين يدي الوالدين، في إطار المراقبة الوالدية.

يقول روزينزفارق (Rosenczveig): "يلعب الوالدين وظيفة مفتاحية في عملية اكتساب القانون من طرف أطفالهم، وذلك من خلال ألفاظهم التلقائية أو من خلال سؤالهم لهم، يُثَبِتون القانون والمرجعيات في نظر الطفل. تتطور هذه الخطوة في وقت مبكر من عمر الطفل سواء بشكل ضمني أو صريح. يُعتبَر هذا الوظيفة البنّاءة أسّاسية لتطور شخصية الطفل، فيتعلم التّحكم في رغباته، احترام الآخر، والتعايش معه. بالإضافة إلى احترام قواعد المجتمع الذي ينتمي إليه والذي سيُمَكِّنُه من الاندماج فيه" (Rosenczveig, 1992, p183)

نلاحظ أيضا، **انعدام الحوار والمناقشة بين الأب والابن**، والذي يُساهم بدوره في تهميش الابن. وهي من الأساليب الخاطئة التي يُمارسها عديد من الآباء ظنا منهم أنّ له الحق في فرض رأيه على ابنه، وأنّ طلباته أوامر يتوجب على الابن تطبيقها. فلا يفتح له باب الحوار ولا يسمع منه طلبات أو مُبرّرات، وما يترك الابن يتمرد على السلطة الأبوية وينتقم منها بسلوكاته المنحرفة.

كما نلتمس **كثرة النزاعات الأسرية وعدم قدرة الوالدين على الحد منها**. تُظهر النزاعات الأسرية عدم قدرة الوالدين على التكيف والتعايش مع بعضهما البعض، فرغم مرور عدة سنوات على الزواج إلاّ أنّها لم يصلا إلى تحقيق جو مناسب يُحقِّق الصحة النفسية لجميع أفراده. كما أنّ عدم قدرة الأب على وضع قوانين تضبط الأسرة، أو الصرامة في سن القوانين، ينتج عنه تسيب داخل الأسرة أو التمرد على التسلط والقمع وبالتالي تكثر النزاعات والصراعات داخل الأسرة وهي بدورها تُعدّ علامة من مميزات أسر الجانحين.

أبرزت دراسات فارينقتون (Farrington) ما بين 1992 و 1997 الطولانية مدى تأثير العوامل الأسرية على الأفراد، الصراعات بين الأولياء، الانفصال بين الزوجين وغياب الأب فكلها عوامل تُنبِئ بالجنوح في سن المراهقة وحتى في سن الرشد. ويضيف لكن فارينقتون (Farrington): "أنّه ليس البنية وحيدة الوالد في ذاتها هي المسؤولة عن التأثيرات السلبية لكن الصراعات التي سبقت القطيعة والنقص في الانضباط اللاحق للتفكك. (Born, 2006, p. 93-94)

ظهر أيضا تأثير **التدليل الزائد أو المفرط** في تكوين شخصية غير قادرة على تحمل الاحباط وبالتالي تُحاوّل الاشباع الفوري بالرغبات سواء بطريقة مشروعة أو غير مشروعة وهو ما دفع ببعض الحالات إلى الجنوح (مثلا السرقة).

يُعدّ التدليل من أسلوبا من أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة والذي يُعد من ضمن العوامل الرئيسية التي تدفع بالطفل إلى السرقة و الجنوح، لأنّ الطفل يعتاد على الإشباع الفوري لرغباته ونزواته فلا يستطيع تأجيلها إلى وقت لاحق و هذا ما يُطلق عليه بعدم القدرة على تقبل الإحباط والذي يعتبره عديد من الباحثين أمثال كوفمان (Kaufman) وَميكييلي (Mucchielli) ميزة من مميزات الشخصية الجانحة، كما يقرنه هذا الأخير بحاجات قوية، فيرى أنّ "المرور إلى الفعل الجانح يرجع إلى قوة الأنا، حاجات قوّية، عدم تقبل الاحباط المعاش كظلم ورفض القيم الاجتماعية". (Mucchielli, 1979 , p. 79)

كما يُعدّ استعمال الوالدين **لأسلوب التذبذب** من مؤشرات اضطراب الطفل، وهو ما لحظناه في دراستنا للحالات، فقد أظهر عديد المراهقين أن والداه غير متفقين على نوع وأسلوب التربية.

يقصد بأسلوب التذبذب اللاتوازن في استخدام السلطة من قبل الوالدين تجاه الطفل، فالسلوك الذي يثاب عليه من أحدهما قد يرفض من الآخر. ولهذا الأسلوب انعكاسات سلبية على شخصية الطفل نتيجة لعدم وجود توافق بين

الوالدين في استخدام خطة موحدة للتربية، لذلك يجد الطفل صعوبة في تمثل القيم والمبادئ، وقد يؤدي به إلى سوء التوافق أو الانحراف إن توفرت عوامل أخرى. (حسن، 1970، ص 192).

بالإضافة إلى استعمال الأب **لأسلوب المفاضلة**، حيث أنّه يُفرّق في معاملته بين الأبناء حيث يُحس الحدث أنّه منبوذ من قبل والده، كما يُحس بالظلم من جراء التفرقة وهو ما يُثير فيه دافع الانتقام من الأب بالسلوكات المنحرفة.

يتمثل أسلوب المفاضلة في التفرقة بين الأبناء وعدم المساواة بينهم بسبب الجنس أو الترتيب الميلادي للطفل، أو بتفوق أحدهم في الحسن أو الذكاء، أو التحصيل الدراسي، حيث يشعر الطفل بأن والديه لا يعاملانه نفس معاملة إخوته وأنهم مفضلون إليهم مقارنة به.

ينشأ من هذا الأسلوب التربوي شخصيات حاقدة مليئة بالغيرة والحقد، كما تتكون لدى الشخص المميز اتجاهات أنانية ورغبة في الحصول على كل ما يمتلك الغير، كما أن استمرار طلبات هذا الطفل المفضَل لا تنتهي، مع عدم الاكتراث بالآخرين أو مراعاة مشاعرهم. (حمودة، 2014، ص 154-155).

أخفق الأب أيضا في ممارسة السلطة الأبوية **بتعزيزه للسلوك الجانح**، من خلال السكوت عن الخطأ أو تشجيع الابن على السرقة بطريقة لامباشرة. حيث يتعرف الطفل على السلوك الصحيح أو الخاطئ من أفواه أولياءهم أو من سلوكاتهم، وعليه كل ما يبدر من الوالدين يعتبره الطفل صحيحا، فإذا انحرف سلوك الطفل وسكت والداه عن الخطأ أو شجعوه بطريقة ضمنية أو صريحة يتعزز السلوك لدى الطفل ويُحافظ على تكراره، ثم يتطور السلوك المنحرف إلى جانح وأكثر.

وبالتالي ساهمت الاخفاقات في تطبيق السلطة الأبوية في إحداث جنوح الأحداث، وعليه: **تحققت الفرضية الأولى.**

الفرضية الثانية: تنص الفرضية على:

- **نفترض أنّ لأسلوب الإهمال واللامبالاة دور في إحداث جنوح الأحداث.**

ميّز عديد الحالات استعمال الأب لأسلوب الإهمال واللامبالاة، وفي هذا النمط يهمل الأب رعاية ابنه ولا يهتم به، كما أن الطفل لا يعرف حقيقة مشاعره أبيه نحوه إن كانت سلبية أو إيجابية، ولا يعرف موقفه في تصرفاته في المواقف المختلفة إن كان مؤيد له أو معارض، وبالتالي لا يعتبر الأب كقوة تربوية موجهة.

يؤثر هذا الأسلوب سلبا على النمو النفسي الاجتماعي للطفل، كما يؤدي إلى اضطرابه النفسي والسلوكي.

ويتنبأ عديد من الباحثين إلى أن الطفل الذي ينتمي إلى هذا الأسلوب من السلطة، يمتثل لحياة العصابة، كبديل لسلطة الأسرة، كما أنه ينشأ كفرد عدواني، معادي للمجتمع يسعى إلى الانتقام نتيجة إلى احساسه بالظلم والاضطهاد. (حسن، 1970، ص 190-191).

وهو ما ظهر من خلال دراستنا للأحداث الجانحين، فقد ساهم أسلوب اللامبالاة في تهميش وانحراف عدد من المراهقين، كونهم بحاجة إلى سلطة تضبطهم وترسم له الحدود وتُبيّن له ما يجب تركه وما يجب فعله مبكرا، كما يحتاج المراهق أيضا إلى سلطة توجهه ليندمج بمكانته الجديدة في المجتمع الذي ينتمي إليه، كما يحتاج إلى المراقبة الوالدية التي من شأنها أن تصقل أفعاله وسلوكاته في إطارها المحدد والقانوني.

فعندما يغيب التأطير الوالدي تتولى جماعة الرفاق عملية التأطير، فإما التنشئة أو التهميش، حيث تساهم في اكساب الفرد سمات شخصية خاصة بنمط الجماعة التي ينتمي إليها، من خلال التماهي مع أفراد الجماعة. ففي جماعة الرفاق، يتقاسم أفرادها أحاسيسهم وانفعالاتهم، تجاربهم وخبراتهم، يُديرون مشاكلهم وضغوطاتهم، كما يتوحدون في مواقفهم وسلوكاتهم. وتختلف جماعة الرفاق باختلاف أفكارها، اهتماماتها وأهدافها.

أهم ما ميّز الحالات المدروسة انتماءها إلى زمرة المنحرفين وبالتالي تكوين شخصية منحرفة عن طريق تقليد النموذج المنحرف أو الجانح، كما تطور بعض الجانحين إلى الانضمام إلى عصابة من المجرمين، كونه يعيش بدون رقابة أبوية، فلا أحد يمنعه أو ينهاه.

وبالتالي يُساهم أسلوب الإهمال واللامبالاة في تشجيع الأحداث على الانحراف، وعليه **تحققت الفرضية الثانية**.

الفرضية الثالثة: تنص الفرضية على:

- **نفترض أنّ للأسلوب المتسلط دور في إحداث جنوح الأحداث**

من خلال تحليلنا لقصص الحياة برز اتباع عدد من الآباء للأسلوب المتسلط، الذي يظهر في استعمالهم للقسوة والعنف مع أبناهم وهو ما تركهم يتمردون على آبائهم في مرحلة المراهقة، فهي مرحلة بداية الرفض وقول "لا"، يبدأ المراهق في إدراك أنّ ما يحدث له سواء على الصعيد الجسمي، العقلي وحتى النفسي يُؤهله لأن يكون مسؤولا، باستطاعته الاختيار واتخاذ القرارات، وهنا لا يمكن تجاهل التجارب والخبرات التي مرّ بها المراهق والتي ستترك حتما أثرا في تطوره العقلي وثرائه النفسي. (Marcelli et Braconnier, 2000, p. 40)

أكّد عديد الباحثين منهم بومبراند (Baumrind) على أنّ السلطة يجب أن تأخذ شكلا آخر خلال مرحلة المراهقة، فبعد أن كان الطفل يمتثل لأوامر والديه، على الوالدين أن يأخذا رأي ابنهما في ما يخص تقرير مصيره، أو في اتخاذ القرارات الأسرية كي يُحس بالانتماء.

ذكر عديد المراهقين الجانحين أنّ آبائهم يُعاقبونهم بالضرب المبرح دون الأخذ بعين الاعتبار مشاعر الطفل وأحاسيسه، الخطأ الذي اقترفه، العمر والآثار المترتبة على هذا الجلد. فقد ترك البعض منهم آثارا على الوجه والجسم، وهناك من أفقده والده أسنانه... دون تهميش الأثر النفسي الذي تركه ذلك الاعتداء والتعذيب.

يُجمِع عديد من الباحثين أنّ العقاب الجسدي ينعكس سلبيا على الطفل المعاقب، فبالإضافة إلى الإصابات الجسدية، تتدهور الصحة العقلية والقدرات التكيفية (يؤدي إلى القلق والتوتر، الاكتئاب، الضغط ...) والعلاقة بين الوالدين والطفل (يُؤذي تطور التعلق الآمن، يؤدي إلى العجز، إحباطات، إحساس بالنبذ...)، وضعف الاستدخال الأخلاقي وتطور التعاطف، وارتفاع العدوان المستدخل أو المخرَج، وزيادة خطر السلوك المعادي للمجتمع وتنمية القابلية للعنف، كما أنّ له تأثير التطور النفسجنسي. (Durrant et Ensom , 2004, p. 3-4)

وبالتالي يُكسّر العقاب البدني العلاقة الموجودة بين الأب وابنه، ويجعله ينفر منه، وبالتالي استحالة التماهي مع الأب وتكوين الأنا الأعلى وهو ما يُفسّر هشاشة الأنا الأعلى لدى المراهقين ممّا يتركهم يتّجهون إلى الانحراف واختراق القوانين العامة.

لا يقتصر الأسلوب المتسلط فقط على العقاب الجسدي، بل يأخذ أشكالا أخرى، حيث أجمع الباحثين على أنّه يأخذ صورا مختلفة مثل كثرة إصدار الأوامر، والنواهي والممنوعات وضبط تحركات الطفل. ولتحقيق ذلك يلجأ الأب إلى استخدام أسلوب التهديد والصراخ في عملية الفرض والقمع، وأسلوب القهر الجسدي المتمثل في الضرب. بالإضافة إلى عدم السماح للأبناء بالمناقشة والحوار. كما يفرض الاب سلطته على الطفل ويتدخل في كل شؤون حياته بشكل مبالغ فيه مما يؤثر على شخصيته. (أوزي، 2002، ص 61-62). حيث ذكر عديد الحالات أنّ أباهم يرفض المناقشة معهم ويُغلق باب الحوار، ولا يسمح لأحدهم فتحه معه. ففي بعض الأحيان يكون الأب مخطئا في حق ابنه ولا يترك له المجال ليُفسّر أو يُبرّر أفعاله، ويُعاقبه مباشرة، وهو ما ترك المراهقين ينتفضون ضد آبائهم أو يتجنبونهم، ونما بداخلهم حب الانتقام لتفريغ شحنة الظلم التي عايشوه من قبل آبائهم.

كان ينتقم الأحداث من آبائهم بقيامهم بمخالفات وانحرافات، كما أنّ البعض توجه إلى الإدمان من أجل تناسي الحالة المعيشية، والبعض الآخر من أجل ملأ الفراغ العاطفي الذي يستشعره بالابتعاد عن عاطفة الأب.

كمّا أنّهم ينخرطون في جماعة من المنحرفين، أين يجدون الحب والتبادل معهم وهو ما يتركهم يتماهون مع نموذجه، وبالتالي تكوين شخصية جانحة.

وبالتالي يُساهم أسلوب التسلط في إحداث الجنوح لدى المراهقين، وعليه **تحققت الفرضية الثالثة**.

3. استنتاج عام:

حاولت الدراسة البحث في جنوح الأحداث والسلطة الأبوية من خلال البحث في كيفية تأثير الاخفاقات في تطبيق السلطة الأبوية في تكوين شخصية جانحة.

تعتبر السلطة من الوظائف النفس–اجتماعية الضرورية للحياة الاجتماعية. اهتم بدراستها الفلاسفة قديما وحديثا، والسياسيين الذين ربطوا بين السلطة والدولة في أبعادها المتكاملة، ولكنها قبل أن تكون ممارسة سياسية فهي خصائص نفسية، وبنية فكرية وممارسة اجتماعية.

تفهم السلطة في بعض الأحيان على أنها تسلط، نفوذ، عنف، قمع، وارهاب، إلا أن مفهوم السلطة بعيد كل البعد عن هذه المفاهيم الشاذة، بل تعتبر السلطة أساسية للحياة الاجتماعية والتربوية، كما أنها تسعى إلى تنظيم الحياة وضبطها وتوجيهها من خلال وضع الأنظمة، إصدار الأوامر والنواهي، الاثابة والعقاب.

تستمد السلطة جذورها من المجتمع الذي يضم القيم والمعايير والعادات والتقاليد والدين لها مكانة القداسة في حياة الأفراد فبامتثالهم لها يحفظون هيبتهم ومكانتهم في المجتمع وبالتالي تعطى لهم تأشيرة القبول في هذا الوسط الاجتماعي وبتخلي الفرد عن هذه القيم والتقاليد فأنه يتعرض للرفض من طرف الجماعة، وهذا ما يفسّر لنا تمسك الأفراد بها وصعوبة استحالة البعض التخلي عنها.

وتعد الأسرة هي الناقلة لمبادئ المجتمع عن طريق التنشئة الاجتماعية، والتي تقوم بعملية التأثير في الطفل ليتمثل اتجاهات، قيم وتراث المجتمع الذي يعيش فيه. فالعلاقة مع السلطة تنشأ ما ينشأ في علاقة الفرد بالوالدين داخل الأسرة وهذه العلاقة بما تمثله من أنماط اجتماعية وثقافية وتاريخية للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد. بالإضافة إلى المدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية التي يمر بها الفرد أثناء حياته.

ويخص دراستنا السلطة الأبوية، بما فيه الاهتمام بوظيفة الأب، والتي تُعدّ أساسية للتكوين النفسي للطفل. ويشير مفهوم الأب إلى ما هو نفسي واجتماعي، نسبة للوظائف التي يقدّمها.

من الناحية النفسية، اهتم فرويد (Freud) بدراسة الأب من خلال الارتكاز على مفهومين أساسيين في التحليل النفسي: الأب البدائي والأب الفرويدي.

أمّا عن وظيفة الأب البدائي فجاءت لتحريم زنا المحارم المفرّق بين الأم والأولاد، وتمجيد الأب والتماهي معه في حضور الاحساسين المتناقضين الحب والكره.

الأب الأوديبي، بتدخله في العلاقة الثنائية (أم–طفل) لتأخذ شكل ثلاثية (أم–طفل–أب) وهو ما يؤكد دوره الفاصل والمفرّق بين الأم والطفل. كما يساهم في تكوين الأعلى لدى الطفل من خلال التماهي مع أنا أعلى الأب، كما يساهم في اكتساب الهوية الجنسية للطفل.

أمّا عن لاكان (Lacan) فقسّم مفهوم الأب إلى ثلاثة مفاهيم: الأب الحقيقي، الخيالي والرمزي.

الأب الحقيقي أي أب الطفل المتواجد في الأسرة، الأب الرمزي ويمثّل الوظيفة الأبوية، أمّا عن الأب الخيالي، فيتجسد من خلال استيهامات الطفل التي تعود إلى ادراكاته الخاصة للأب وادراكه لكلام الأم.

أمّا عن لوكامي (Le Camus)، فيرى أن النظريات الكلاسيكية قللت من الدور الملموس للأب ويركز على ضرورة حضور الأب مبكرا في حياة الطفل، كما يبين الدور الهام الذي يلعبه الأب في المجالات الثلاث: الانفتاح على العالم واكسابه القدرة على الضبط والرغبة في تأكيد الذات، ايقاظ المهارات وتطوير الانفعالات من خلال وظيفتي التعلق والأمن.

أمّا من الناحية الاجتماعية، فينظر روادها إلى دور الأب بنظرة مختلفة، فيجمع الباحثين أنه:

- يستطيع أن يكون الأب أكثر من شخص.
- لا يمكن أن تتحدد الوظيفة الأبوية وأن تكون عالمية بل أن لكل أب وظيفة خاصة في مجتمع ما وتتمثل أهم الوظائف في: الوظائف السلالية، وظائف المغذي والمربي، ووظائف إعطاء اللقب والنسب.

أماّ عن السلطة الأبوية فهي مجموعة القرارات والإجراءات التي يتخذها الأب والتي من شأنها أن تنظم شؤون الأسرة والقرابة وتحدد مستقبل الأفراد في الأسرة.

تأخذ السلطة الأبوية عدة أشكال فما بين الأسلوب المتسلط والمتساهل يأتي الأسلوب الديمقراطي الذي يساهم في التطور النفسي والاجتماعي للفرد، على عكس الأسلوبين السابقين الذين ينشأ عنهما شخصيات مضطربة ومنحرفة، مضادة للمجتمع، وهو موضوع دراستنا.

فيُعدّ جنوح الأحداث مجموع المخالفات التي يرتكبها الحدث في حق المجتمع، وهي تُعبِّر عن الصراع الذي يتعارض به هذا الحدث مع المجتمع الذي ينتمي إليه، أمّا المحللون النفسانيون فيفسرونه بالمرور إلى الفعل من نوع معادي للمجتمع، أو عدواني موجه نحو الآخر.

يتعدد أنواع النشاط الجانح، والأكثر شيوعا: السرقة، جنح العنف، الجنح الجنسية، والإدمان على المخدّرات.

أمّا عن العوامل المؤدية إلى الجنوح، فتتشابك فيما بينها، بين العوامل البيولوجية، النفسية، الاجتماعية والاقتصادية.

ضم الجانب البيولوجي فرضيات حول مورفولوجية الدماغ، تأثير الوراثة، الاضطراب الهرموني وغيرها.

واهتم الباحثين النفسانيين بتأثير العوامل النفسية في ظهور الجنوح، حيث ربطها أغلبهم بالعوامل الأسرية، ودور التنشئة الاجتماعية للطفل في تكوين شخصيته، من خلال انعكاس تأثير الاضطرابات الأسرية ونقائصها التربوية على التوازن النفسي للطفل. تفكك الأسرة، الطلاق، الصراعات الدائمة، العنف والظروف المعيشية المنحطة، كل هذا يفرز صراعات وحرمانا وتشويه الصور التقمصية مما يفقد الفرد ثقته بنفسه، بأسرته، وبمجتمعه.

وبالنسبة للعوامل الاجتماعية والاقتصادية، أبرز ما ركز عليه الباحثين الاجتماعيين: الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق ووسائل الاعلام.

حاولت الدراسة التقرب من الموضوع من خلال تسجيل وتحليل ثمان (8) قصص حياة لمراهقين جانحين متواجدين بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو بولاية سيدي بلعباس، وانتهت الدراسة بتحقق الفرضيات، من خلال تأكيد معاش المراهقين أنّهم مرّوا بسيرورة حياة مليئة بالإخفاقات في تطبيق السلطة الأبوية.

فقد ظهر في أغلب الحالات غياب العلاقة العاطفية الودّية بين الأب والابن حيث تتميز العلاقة بينهم بالبرود العاطفي، ممّا يُؤدي إلى انعدام العلاقة الثلاثية (أب–أم–طفل)، وبالتالي استحالة التماهي مع الأب والذي ينتج عنه اضطراب تكوين الأنا الأعلى، وبالتالي ضعفه وهشاشته. وهو ما يُميّز الشخصية الجانحة.

ظهر أيضا، عدم توفير الأب للحماية وعدم قدرته على تحقيق الأمن لابنه، وغياب المراقبة الوالدية؛ حيث التمسنا في أغلب الحالات انعدام الاحساس بالأمن والأمان، والذي نتج إمّا للامبالاة آبائهم بهم، وعدم اهتمامهم بهم، وإمّا لتهديد أمنهم الداخلي من خلال تطبيقهم للتسلط الوالدي واستعمال أساليب العنف والقسوة، وعدم مراقبتهم.

لاحظ أيضا، غياب التأطير الوالدي، والذي يبرز في عدم وضع قوانين تحكم البيت وتُنظِّم سلوك الأبناء، وانعدام المراقبة الأبوية. حيث رأينا في أغلب الحالات أنّ الأب مستقيل عن السلطة الأبوية، ولا يضع قوانين بالبيت ويترك أبنائه يقومون بما يحلو لهم، وهو ما يُمثّل في حقيقة الأمر غياب المرجعية لدى الطفل، فلا يعرف السلوك الصحيح من السلوك الخاطئ.

بالإضافة إلى انعدام الحوار والمناقشة بين الأب والابن، والذي يُساهم بدوره في تهميش الابن. وهي من الأساليب الخاطئة التي يُمارسها عديد من الآباء ظنا منهم أنّ له الحق في فرض رأيه على ابنه، وأنّ طلباته أوامر يتوجب على الابن تطبيقها. فلا يفتح له باب الحوار ولا يسمع منه طلبات أو مُبرّرات، وما يترك الابن يتمرد على السلطة الأبوية وينتقم منها بسلوكاته المنحرفة.

كما التمسنا أيضا كثرة النزاعات الأسرية وعدم قدرة الوالدين على الحد منها، والتي تُظهر عدم قدرة الوالدين على التكيف والتعايش مع بعضهما البعض، فرغم مرور عدة سنوات على الزواج إلاّ أنّها لم يصلا إلى تحقيق جو مناسب يُحقِّق الصحة النفسية لجميع أفراده. كما أنّ عدم قدرة الأب على وضع قوانين تضبط الأسرة، أو الصرامة في سن القوانين، ينتج عنه تسيب داخل الأسرة أو التمرد على التسلط والقمع وبالتالي تكثر النزاعات والصراعات داخل الأسرة وهي بدورها تُعدّ علامة من مميزات أسر الجانحين.

بالإضافة إلى التذبذب في التربية، حيث أنّ الوالدين غير متفقان على نوع الأسلوب التربوي مما يُحدث للطفل غياب المرجعية، ولا يُفرّق بين السلوك الصحيح والخاطئ.

استعمال أسلوب المفاضلة والتفرقة حيث يُميّز فيه الوالد في معاملته بين الأبناء، ولا يعدل بينهم حيث يشعر الطفل بأن والديه لا يعاملانه نفس معاملة إخوته وأنهم مفضلون إليهم مقارنة به، ممّا يُولد فيه الحق وحب الانتقام.

كما يُؤثر التدليل الزائد في تكوين شخصية غير قادرة على تحمل الاحباط وبالتالي تُحاوّل الاشباع الفوري بالرغبات سواء بطريقة مشروعة أو غير مشروعة وهو ما يدفعهم إلى الجنوح (مثلا السرقة).

أخفق الأب أيضا في ممارسة السلطة الأبوية بتعزيزه للسلوك الجانح، من خلال السكوت عن الخطأ أو تشجيع الابن على السرقة بطريقة لامباشرة. حيث يتعرف الطفل على السلوك الصحيح أو الخاطئ من أفواه أولياءهم أو من سلوكاتهم، وعليه كل ما يبدر من الوالدين يعتبره الطفل صحيحا، فإذا انحرف سلوك الطفل وسكت والداه عن الخطأ أو شجعوه بطريقة ضمنية أو صريحة يتعزز السلوك لدى الطفل ويُحافظ على تكراره، ثم يتطور السلوك المنحرف إلى جانح وأكثر.

خـــاتمـة

يُعد جنوح الأحداث من المشاكل الاجتماعية التي تظهر في مرحلة مبكرة من العمر، فبدل أن يستمتع الطفل أو المراهق بمرحلته العمرية يجد نفسه يترامى بين المحاكم ومؤسسات إعادة التربية أو إعادة التأهيل. يجد نفسه يُصارع مشقات الحياة في سن يكتشف فيه أقرانه مختلف العلوم والبحوث ويُجربون مزيدا من الألعاب والمغامرات. يُدرك في ذلك الوقت أنّه مختلف عن أقرانه، اختلافا عميقا كونه يمس نوع التربية والتنشئة التي تلقاها خلال مراحل تكوّنه.

وفي دراستنا الحالية، بعد تحليلنا لقصص الحياة الثمانية تبين صدق الفرضيات أي للسلطة الأبوية دور في إحداث جنوح الأحداث، كون الإخفاق في تطبيق السلطة الأبوية يُساهم في تكوين سلطة جانحة. حيث بيّنت الدراسة أن انعدام العلاقة الودّية بين الأب والابن، غياب الحماية والأمن والمراقبة الوالدية، غياب التأطير الوالدي وإهمال وضع قوانين بالبيت، غلق باب الحوار والمناقشة، كثرة النزاعات الأسرية، بالإضافة إلى استعمال الأساليب التربوية الخاطئة كالإهمال واللامبالاة، القسوة والتسلط، التذبذب في المعاملة وأسلوب التدليل الزائد من شأنها أن تُنتج مراهقا جانحا.

وبالتالي كشفت دراستنا أنّ المجتمع الجزائري الذي مسّته عدة تغيرات على مستوى الأسرة، والذي ساهم في انحراف أجيال لازالت في طور التنشئة والتكوين، بحاجة إلى ارشاد وتوجيه على مستوى أداء الوظائف والأدوار الاجتماعية بالأسرة، من خلال:

- رعاية الأسرة والاهتمام بمشاكلها ودراسة ظروفها، من خلال تشكيل لجان خاصة مكونة من أخصائيين نفسانيين اجتماعيين يهتمون بأحوالها ويُتابعون كل مشاكلها.
- خلق فروع تتكفل بإرشاد المخطوبين حول الأدوار والوظائف الأسرية، وإدراجها ضمن إجراءات عقد الزواج.
- ضرورة وضع أخصائيين نفسانيين اجتماعيين مدرسيين على مستوى المدارس لاكتشاف الأطفال الذين يتصفون بسمات تنذر على وقوعهم في الجنوح خصوصا وأنّ أولى ملامح الانحراف تظهر مبكرا في المدارس الابتدائية.
- ضرورة الاهتمام بتلك الفئة الهشة من التلاميذ بوضع برنامج وقائي وعلاجي لها.

- معاقبة والدي الحدث عند وقوع أي عنف جسدي متكرر من طرفهما، ومساعدة الطفل نفسيا على تجاوز تلك الصدمات.

- شغل أوقات الحدث المودع بمراكز الحماية أو مراكز إعادة التربية ببرامج مختلفة تستوعب طاقات الطفل الذهنية والجسمية، ويكون هدفها علاجيا تعليميا.

- ضرورة مراقبة طريقة تسيير مراكز إعادة التربية كونها تُساهم في تدريب الحدث على الجنوح باحترافية.

ورغم ما توصّلت إليه هذه الدراسة من نتائج، إلاّ أنّ طموحنا لا يقف عند حدود ذلك، بل يتعداها إلى الرغبة في دراسة جوانب أخرى، واستكشاف أبعاد لا تزال بحاجة إلى الدراسة، بالإضافة إلى الرغبة الملحة في اقتراح وتجريب برامج علاجية على مستوى عائلات الأحداث الجانحين.

كما نأمل أن تُحفّز نتائج الدراسة الحالية باحثين آخرين لتناول موضوعات فرعية أو رئيسية يحيل إليها أو يلم بها هذا البحث باعتباره يُشكل أرضية خصبة لمزيد من الدراسات. وعليه يمكن اقتراح دراسة موضوع تأثير المدرسة في تهميش وانحراف الأحداث.

وإن كنا قد تعرضنا لذلك أثناء دراستنا بإشارات موجزة، ولربما لم نعطي الموضوع حقه من جميه النواحي مع عمقه مشموليته، مرجئين ذلك إلى دراسات لاحقة أكثر عمقا.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

1. الحنفي، عبد المنعم. (2005). المعجم الموسوعي للتحليل النفسي. في: *موسوعة عالم النفس*. (ط1. المجلد 1). بيروت: دار نوبليس.

2. الدوري، عدنان. (1986). جناح الأحداث. الكويت: منشورات ذات السلاسل.

3. العيادي، عبد العزيز. (1994). *ميشال فوكو: المعرفة والسلطة*. ط1. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. مقتبس من: https://www.kutub-pdf.net/downloading/EvaCgr.html

4. القمودي، سالم. (1999). *سيكولوجية السلطة: بحث في الخصائص النفسية المشتركة للسلطة*. ط1. القاهرة: مكتبة مدبولى. مقتبس من:

https://drive.google.com/file/d/0B6alj0IcJKqiMXVrVUVDTXI2cUE/view

5. المليجي، حلمي. (2001). مناهج البحث في علم النفس. ط1. بيروت: دار النهضة العربية.

6. الوافي، عبد الرحمان. (2003). المختصر في مبادئ علم النفس. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

7. أوزي، أحمد.(2002). الطفل والعلاقات الأسرية. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

8. بلقاسم، الحاج. (11 فيفري 2011). النظام الأبوي الجزائري ومظاهر تغير المكانة الاجتماعية للمرأة. *مجلة العلوم الاجتماعية*.

9. بن بعوش، أحمد عبد الكريم. (ديسمبر 2012). تحول العلاقات الأسرية في مجال الدور والسلطة داخل الأسرة الجزائرية .*مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية*. 9. مقتبس من:

https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-09-ssh/145-2013-04-25-15-33-20

10. بن مقلة، رضا. (أكتوبر 2013). التنشئة الأسرية السيئة للمراهقين ودورها في انحرافهم ودفعهم لتعاطي المخدرات: دراسة ميدانية ببلدية شفة. *معارف*، 14، 56-67.

11.بن هادية، علي، البليش، بلحسن وَبن الحاج يحي، الجيلاني. (1984). القاموس الجديد للطلاب. ط5. تونس–الجزائر: الشركة التونسية للتوزيع–المؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب.

12.حسن، مُحَّد علي. (1970). علاقة الوالدين بالطفل وأثرها في جناح الأحداث: دراسة نظرية تطبيقية لمشكلات الأحداث الجانحين. جامعة عين شمس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

13.حسن، محمود. (بدون تاريخ). الأسرة ومشكلاتها. الاسكندرية: دار المعارف.

14.حمودة، سليمة. (2014). *التغيرات الاجتماعية والاقتصادية وانعكاساتها على السلطة الوالدية كما يدركها الأبناء في الأسرة الجزائرية*. رسالة (دكتوراه). (جامعة بسكرة). مقتبس من: http://thesis.univ-biskra.dz/1188/

15.حيدر، حسن عبد العزيز. (2013). علم النفس النمو ونظرياته. ط1. عمان: دار الرضوان للنشر.

16.رحماني، منصور. (2006). علم الاجرام والسياسة الاجرامية. الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

17.رمضان، مُحَّد. (2003). *إجرام الأحداث في المجتمع الجزائري*. رسالة (دكتوراه) غير منشورة، (جامعة تلمسان).

18.رومان، مُحَّد .(2007)، *علاقة بعض العوامل النفسية والاجتماعية بالسلوك الجانح: دراسة كشفية على أحداث ولاية وهران*، رسالة (دكتوراه) غير منشورة. (جامعة وهران).

19.سلوى، مُحَّد عبد الباقي. (بدون تاريخ). آفاق جديدة في علة النفس الاجتماعي. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

20.سهيل، إدريس. (1983). المنهل. بيروت: دار الآداب للنّشر والتّوزيع.

21.شوامرة، نادر طالب. (2014). علم النفس الاجتماعي. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

22.عبد المعطي، حسن مصطفى. (2001). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب، التشخيص والعلاج. ط1. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

23.عقل، عطا حسين. (1997). النمو الانساني في الطفولة والمراهقة. ط4. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

24.عمار، عبد الحق. (2012). *مكان الأب داخل الأسرة الجزائرية*. رسالة (ماجيستير) غير منشورة. (جامعة وهران).

25.طبال، رشيد. (جوان 2015). التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية: الخصائص والوظائف. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. 19، 199-208. مقتبس من:

https://revues.univ-ouargla.dz/images/banners/ASTimages/Ssocialesimages/SCON19/S1916.pdf

26.كركوش، فتيحة. (2011). ظاهرة انحراف الأحداث في الجزائر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

27.لابلانش، جان وَبونتاليس، ج.ب. (1985). معجم مصطلحات التحليل النفسي. (مصطفى حجازي، مترجم). ط1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

28.مانع، علي. (1996). جنوح الأحداث والتغير الاجتماعي في الجزائر المعاصرة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

29.مصباح، عامر. (2003). التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية. ط1. الجزائر: دار الأمة.

30.مصلح، عبد اللطيف عبد القوي سعيد. (2010). مشاكل الوسط الأسري وعلاقتها بانحراف الأحداث. ط1. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

31.معتر، سيد عبد الله، وَ خليفة، مُحَمَّد عبد اللطيف. (2001). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

32.معجم المعاني الجامع: معجم عربي عربي. مقتبس من:

http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/سلطة/

33.معن، خليل العمر. (2006). الضبط الاجتماعي. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

34.موسى، نبيل. (2002). أعلام علم النفس وأعلام التربية والطب النفسي والتحليل النفسي. في: *موسوعة مشاهير العالم*. (ط1. الجزء 2). بيروت: دار الصداقة العربية).

35.ميموني، بدرة معتصم. (2006). الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

36.وطفة، علي أسعد.(صيف 1998). بين السلطة والتسلط: دراسة تحليلية. *مجلة الفكر السياسي*، 3، 123-139. مقتبس من:

https://www.marefa.org/%D8%A8%D9%8A%D9%86_%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%84%D8%B7%D9%87_%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B3%D9%84%D8%B7

المراجع باللغة الفرنسية

1. Addi, L. (1999). Les mutations de la société algérienne : famille et lien social dans l'Algérie contemporaine. Paris : Editions la découverte.
2. Ait Sidhhoum, A. (sous la dir de). (2001). Adolescence. Alger : SARP.
3. Ajuriaguerra, J. (1980). Manuel de psychiatrie de l'enfant. 2è éd. Paris : Masson.

4. Ajuriaguerra, J. et Marcelli, D. (1984). Psychopathologie de l'enfant. 2è éd. Paris : Masson.
5. Ausloos, G. et al. (1986). Marginalité système et famille : l'approche systémique en travail social. Genève : IES.
6. Badinter, E. (1980). L'amour en plus : histoire de l'amour maternel. Paris : Flammarion.
7. Barus-Michel, J., Enriquez, E. et Levy, A. (sous la dir de). (2002). Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions. France : érès.
8. Bélanger Sabourin, C. (2011). *La punition corporelle comme pratique éducative parentale : présentations sociales d'intervenants sociaux et implications pour la pratique*. Mémoire (magister). (Université du Québec). Récupéré de : https://archipel.uqam.ca/4396/1/M12323.pdf
9. Bergeret, J. et al. (1984). Psychologie pathologique. Paris : Masson.
10. Bertaux, D. (1997). Les récits de vie. Paris : Editions Nathan.
11. Blatier, C. (1999). La délinquance des mineurs : l'enfant, le psychologue, le droit. France : PUG.
12. Born, M. (2006). Psychologie de la délinquance. 2è éd. Bruxelles : De Boeck.
13. Bourdieu, P. (Décembre 1993). A propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100, 32-36. Récupéré de : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1993_num_100_1_3070
14. Bourdieu, P. (2002). La domination masculine. 2è éd., Paris : Editions du seuil.
15. Bouregba, A. (2004). Les troubles de la parentalité : approches clinique et socio-éducative. Paris : Dunod.
16. Boutefnouchet, M. (1980). La famille algérienne : Evolution et caractéristiques récentes. Alger : Société Nationale d'Edition et de Diffusion.
17. Boutin, G et Durning, P. (1999). Les interventions auprès des parents : Innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée, 2è éd. Paris : Dunod.
18. Bowlby, J. (2002). Attachement et perte, Vol 1 : l'attachement. 5è éd. (Kalmanovitch, J, Traduit). Paris: PUF.
19. Cario, R. (1999). Jeunes délinquants à la recherche de la socialisation perdue. 2è éd. Paris : Harmattan.
20. Chaumon, F. (2004). Lacan : La loi, le sujet et la jouissance. Paris : Michalon.

21. Chérif, H. et Monchaux, Ph. (sous la dir de). (2007). Adolescence : quels projets de vie?. Alger : Centre de Recherche d'Edition et d'Application Psychologiques.

22. Claes, M. et Lacourse, E. (Avril 2001). Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence. *Enfance*, 53, 379-399. Récupéré de : http://cairn.info/article.php?ID_REVUE=ENF&ID_NUMPUBLIE=ENF_53&ID_ARTICLE=ENF_534_0379

23. Clerget, J. (1979). Etre père aujourd'hui. Lyon : Editions Chronique sociale.

24. Coslin, P. G. (1996). Les adolescents devant les déviances. Paris : PUF.

25. Cusson, M. (1974). *La resocialisation du jeune délinquant*. Canada : Les Presses de l'Université de Montréal. Récupéré de :

http://classiques.uqac.ca/contemporains/cusson_maurice/resocialisation_jeune_delinquant/resocialisation_delinquant.pdf

26. Deliège, R. (2009). Anthropologie de la famille et de la paternité. Paris : Editions Armand Colin.

27. Dor, J. (1998). Le père et sa fonction en psychanalyse. Paris : Erès.

28. Freud, S. (2002). *Totem et Tabou : Interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs*. Québec : université du Québec à chicoutimi. Récupéré de : http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/ Classiques_des_sciences_sociales/index.htlm

29. Fsian, H. (2006). *Identité féminine-Identité masculine : A propos des relations hommes/femmes en Algérie*, thèse (doctorat d'Etat). Non publiée. (Université d'Oran).

30. Fsian, H. (s.d). Y-aurait-il une question du père à l'adolescence dans l'éclosion de la violence en Algérie. *Département de psychologie*. Oran.

31. Galligani, S. et Alligani, S. (Mars 2000). De l'entretien au récit de vie : Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien. *Ecarts d'identité*, 92, 21-24.

32. Giovannoni, L. (Printemps 2008). La « démission parentale », facteur majeur de délinquance : mythe ou réalité ?. Parentalité et pratiques socio-éducatives, 5. Récupéré de : http://sejed.revues.org/index3133.html

33. Godelier, M. (2008). Au fondement de sociétés humaines. Paris : Editions Albin Michel.

34. Godelier, M. et Hassoun, J. (1996). Meurtre du père sacrifice de la sexualité. Paris : Arcanes.

35. Gutton, P. (2006). Parentalité. *Champs, Psychopathologie et clinique sociale*, 2(3-4), 143-163. http://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/gscw045a.afficher_detail_form_reponse?owa_no_site=1935&owa_bottin=&owa_no_fiche=22&owa_no_form_reponse=36267&owa_apercu=N&owa_imprimable=N&owa_fenetre_surgissante=O&owa_mot_recherche=d%E9linquance&owa_lettre=%&owa_no_page=1 laurent/A_recherche_delinquance_juvénile/demission_parentale/ demission_parentale_texte.html

36. Héritier, F. (1996). Masculin féminin : La pensée de la différence. Paris : Editions Odile Jacob.

37. Houzel, D. (2009). Les enjeux de la parentalité. Paris : Erès.

38. Klein, M. et Riviere, J. (s.d). L'amour et la haine : le besoin de réparation, étude psychanalytique. (Stonck-Robert, A, Traduit). Paris : Payot.

39. Lacoste-Dujardin, C. (1992). Yasmina et les autres de Nanterre et d'ailleurs : fille de parents Magrébins en France. Paris : Editions la découverte.

40. Laplanche, J. et Pontalis J.-B. (1984). Vocabulaire de la psychanalyse. 8e éd. Paris : PUF.

41. Le Camus, J. (1985). Les relations et les interactions du jeune enfant : Etude éthopsychologique de son développement. Paris : Editions ESF.

42. Le Camus, J. (2011). Un père pour grandir : essai sur la paternité. Paris : Editions Robert Laffont.

43. Le Camus, J. (2000). Le vrai rôle du père. Paris : Editions Odile Jacob.

44. Le Larousse de poche 2000: Les mots de la langue et les noms propres. (1999). Paris : Larousse.

45. Lehalle, H. (1995). Psychologie des adolescents, 4è éd. Paris : PUF.

46. Linton, R. (1977). *Le fondement culturel de la personnalité*, Trad. fr. Lyotard, A. Paris : Bordas. Récupéré de : http://www.uqac.uquebec.ca/zonz30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

47. Loeber, R et Stouthamer-Loeber, M. (1986). La production de la délinquance. *Criminologie*, 19(2). 49-77. Récupéré de :

http://www.erudit.org/fr/revues/crimino/1986-v19-n2-crimino922/017240ar.pdf

48. Lutte, G. (1988). Libérer l'adolescence. Introduction à la psychologie des adolescents et des jeunes. Bruxelles : Margada.

49. Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (sous la dir de). (1991). La socialisation de l'enfance à l'adolescence. 1ère éd. Paris : PUF.

50. Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (sous la dir de). (1993). Marginalité et troubles de la socialisation. 1ère éd. Paris : PUF.

51. Manzano, J., Palacio Espasa, F. et Zilkha, N. (2009). Les scénarios narcissiques de la parentalité : Clinique de la consultation thérapeutique, 3e éd. Paris : PUF.

52. Marcelli, D. et Braconnier, A. (2000). Adolescence et psychopathologie, 5e éd. Paris : Masson.

53. Marceli, D. (10 juin 2004). L'enfant chef de la famille. *Grandir Ensemble*. Récupéré de :http://scholar.google.com/scholar?q=marcelli%2C+l%27enfant+chef+de+famille&hl=fr&as_sdt=0

54. Mead, M. (1988). L'un et l'autre sexe. (Ancelot, C, & Etienne, H, Traduit). Paris : Gallimard.

55. Mendel, G. (1989). Pour décoloniser l'enfant. France : Petite Bibliothèque Payot.

56. Metz, C. (2010). Absence du père et séparation. Paris : Editions Harmatan.

57. Mucchielli, R. (1979). Comment ils deviennent délinquants, 7e éd. Paris : ESF.

58. Mucchielli, L. (2000). La démission parentale en question : un bilan de recherches. *Questions pénales*, 8(2). Récupéré de :

59. Mucchielli, L. (2001). Le contrôle parental du risque de délinquance juvénile. *Recherches et prévisions*, 63, 3-18. Récupéré de : http://scholar.google.com/scholar?q=MUCCHIELLI+%28L%29%2C+Le+contr%C3%B4le+parental+du+risque+de+d%C3%A9linquance+juv%C3%A9nile&hl=fr&as_sdt=0

60. Nini, M-N. (Juillet-Aout 2000). L'adolescence en Algérie ou la question de l'identité. *Bulletin de psychologie*, 53(4), 451-457.

61. Nini, M-N. (8 Juillet 2008) L'adolescence en Algérie, l'impossible transition. *Quotidien d'Oran*. Récupéré de : http://www.emarrakech.info/L-adolescence-en-Algerie,-l-impossible-transition_a15226.html

62. Pelsser, R. (1987). La délinquance, mode d'être et passage à l'acte. *Revue Québécoise de psychologie*, 8(2), 62-75. Récupéré de : http://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/gscw045a.afficher_detail_form_reponse?owa_no_site=1935&owa_bottin=&owa_no_fiche=22&owa_no_form_reponse=36267&owa_apercu=N&owa_imprimable=N&owa_fenetre_surgissante=O&owa_mot_recherche=d%E9linquance&owa_lettre=%&owa_no_page=1

63. Perry, J. P. (2004). Echelles d'évaluation des mécanismes de défense. (Guelfi, J. D., Despland, J.-N. et Hanin, B. Traduit). Paris : Masson.

64. Plazzolo J. (2003). L'institution psychiatrique. Paris : Editions Elle bore.

65. Pourtois, J.-P et coll. (1984). Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation. Bruxelles : Labor.

66. Poussin, G. (2004). La fonction parentale. 3è éd. Paris : Dunod.

67. Quentel, J.-C. (2005). Le parent : Responsabilité et culpabilité en question. Bruxelles : De Boeck.

68. Rosenczveig, J-P. (1992). Comment se structure l'idée de loi chez l'enfant dans la famille. *Enfance*, 45(3), 181-187. Récupéré de :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1992_num_45_3_2010

69. Santiago-Delefosse, M. (s.d). Histoires de Vie, une méthodologie pour comprendre l'interstructuration entre personnalisation et parcours de vie. *Université de Lausanne*, 1-47.

70. Sebaa, F.Z., (2010), *Adolescence, déviance et mal être : modèles de prise en charge d'adolescents en difficultés ou la douloureuse naissance du statut de l'adolescent(e) algérien(ne)*, thèse (doctorat). Non publiée. (Université d'Oran).

71. Sillamy, N. (1983). Dictionnaire usuel de psychologie. Paris : Bordas.

72. Szabo D, et Leblanc, M (sous la dir de). (1985). *La criminologie empirique au Québec*. Canada : Les Presses de l'Université de Montréal. Récupéré de :

http://classiques.uqac.ca/contemporains/leblanc_marc/delinquance_a_adolescence/delinquance_a_adolescence.pdf

73. Tillon, G. (1966). Le harem et les cousins. Paris : Editions du Seuil.

74. Tort, M. (2005). Fin du dogme paternel. Paris : Editions Flammarion.

75. Tourrette, C. et Guidetti, M. (2002). Introduction à la psychologie du développent : du bébé à l'adolescent. 2è éd. Paris : Armand Colin.

76. Wallon, H. (1996). Les origines du caractère chez l'enfant. Paris : PUF.

77. Winnicott, D. W. (1969). De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris : Payot.

78. Winnicott, D. W. (1970). Processus de maturation chez l'enfant : Développement affectif et environnement. (Kalmanovitch, J. Traduit). Paris : Payot.

79. Winnicott, D. W. (1982). L'enfant et le monde extérieur: le développement des relations. (Stronck-Robert, A. Traduit). Paris : Payot.

80. Winnicott, D. W. (1999). L'enfant, la psyché et le corps. (Michelin, M. et Rosaz , L. Traduit). Paris : Payot.

81. Winnicott, D. W. (2006). Conversation ordinaries. (Bost, B. Traduit). France: Gallimard.

الملاحق

الملحق 01: دليل المقابلة:

- الحالة: اللقب والاسم، تاريخ ومكان الازدياد، العنوان، المستوى الدراسي، نوع العمل الذي يشتغل به إن كان يشتغل، العادات، الادمان على الكحول، المخدرات والحشيش، الحالة الصحية، أسباب دخول المركز المتخصص في إعادة التربية.
- السكن: نوعه و حالته.
- الجنح المرتكبة.
- الأب: نوع عمله. علاقته و سلوكه مع الحالة، مع الأم و الإخوة.
- الأم: نوع عملها إذا كانت تشتغل. علاقتها وسلوكها مع الحالة، مع الأب والإخوة.
- الإخوة: عددهم، أعمارهم، ترتيبهم ورتبته بينهم. علاقتهم فيما بينهم.
- الأسرة: تقاسم الوظائف في المنزل، وظيفة الأب، وظيفة الأم، وظيفة الحالة.
- الممارسات الوالدية المستعملة من قِبل الوالدين، اتفاق أو عدم اتفاق الوالدين على الأسلوب التربوي، تطبيق العقاب، الرقابة و الحراسة، استعمال التعزيز والتوبيخ في العملية التربوية، تتبع الوالدين للطفل بالمدرسة...
- المدرسة: علاقته بالمدرسين، بزملائه التلاميذ. طبيعة سلوكه بالمدرسة، الغياب من المدرسة...

" جنوح الأحداث والسلطة الأبوية "

الملخص:

تُعدّ السلطة الأبوية مجموعة القرارات والإجراءات التي يتخذها الأب، والتي من شأنها أن تُنظّم شؤون الأسرة والقرابة وتُحدّد مستقبل أفراد الأسرة. وبالتالي تقع على عاتق الأب مسؤولية توجيه أبناءه نحو السواء أو الاضطراب من خلال كيفية تطبيقه للوظيفة الأبوية.

يُساهم الإخفاق في أداء الأب لدوره التربوي في تشكيل شخصية جانحة لدى الابن، متصارعة مع الذات والقانون، وغير قادرة على الاندماج في المجتمع الذي ينتمي إليه.

يظهر الخلل في أداءه للسلطة الأبوية في عدم قدرته على بناء علاقة ودّية مع ابنه، ممّا يُعرقل التماهي مع الأب وتكوين الأنا الأعلى، وهو ما يُفسّر ضعف الأنا الأعلى لدى الشخصية الجانحة. عدم قدرته على حماية ابنه، وتحقيق أمانه الداخلي. غياب مراقبته لابنه، استعماله للأساليب التربوية الخاطئة كأسلوب الإهمال واللامبالاة، القسوة والتسلط، التذبذب في التربية، المفاضلة والتدليل الزائد. بالإضافة إلى غلق باب الحوار والمناقشة مع ابنه، وعدم قدرته على تسيير النزاعات الأسرية.

كلمات مفتاحية: *السلطة، الأب، السلطة الأبوية، جنوح الأحداث.*

« Délinquance juvénile et autorité paternelle »

Résumé :

L'autorité paternelle est un ensemble de décisions et de mesures prises par le père, qui régirait les affaires familiales, la parenté et déterminerait l'avenir des membres de la famille. Par conséquent, le père a la responsabilité d'orienter ses enfants vers le bon chemin ou la perturbation par la façon dont il applique la fonction paternelle.

Le fait de ne pas remplir le rôle éducatif du père contribue à former un caractère délinquant du fils, controversé avec lui-même et avec la loi, et incapable de s'intégrer dans la société à laquelle il appartient.

Le déséquilibre dans l'exercice de son autorité paternelle apparaît dans son incapacité à construire une relation amicale avec son fils, ce qui entrave la communication avec le père et forme de l'ego supérieur, ce qui explique une faiblesse de l'ego supérieur de la personne délinquante. Incapable de protéger son fils et à assurer sa sécurité intérieure. L'absence de surveillance de son fils, son utilisation de mauvaises méthodes éducatives telles que la méthode de la négligence et de l'indifférence, la cruauté et l'intimidation, les fluctuations de l'éducation, la différenciation et le dorlotement excessif. En plus de rompre le dialogue et de la discussion avec son fils, et son incapacité à gérer les conflits familiaux.

Mots clés *: Autorité, père, autorité paternelle, délinquance juvénile.*

« Juvenile Delinquency and authority paternal »

Abstract :

Paternal authority is a set of decisions and measures taken by the father, which would govern family affairs, kinship and determine the future of family members. Therefore, the father has the responsibility to guide his children towards the right path or disruption by the way he applies parenting.

Failure to fulfill the educational role of the father contributes to the delinquent nature of the son, controversial with himself and with the law, and incapable of integrating into the society to which he belongs.

The imbalance in the exercise of his paternal authority appears in his inability to build a friendly relationship with his son, which hinders communication with the father and forms the higher ego, which explains a weakness of the higher ego of the delinquent. Unable to protect his son and ensure his internal security. The lack of supervision of his son, his use of poor educational methods such as the method of neglect and indifference, cruelty and intimidation, fluctuations in education, differentiation and excessive pampering. In addition to breaking off dialogue and discussion with his son, and his inability to manage family conflicts.

Key words **:** *Authority, father, authority paternal, juvenile delinquency.*