الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جـامعة وهــران
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

# التنشئة الاجتماعية الوالدية و جنوح الأحداث

## La socialisation parentale et la délinquance juvénile

**دراسة منجزة بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو ولاية سيدي بلعباس**

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي

**إعداد:**
لزرق سجيدة

**أعضاء لجنة المناقشة:** 2013/06/30

| | | | |
|---|---|---|---|
| فسيان حسين | أستاذ محاضر أ | جامعة هران | **رئيسا** |
| سليمان بشير | أستاذ محاضر أ | جامعة هران | **مشرفا و مقررا** |
| بن عبد الله محمّد | أستاذ محاضر أ | جامعة هران | **مناقشا** |
| برابح محمّد | أستاذ محاضر أ | جامعة هران | **مناقشا** |
| رومان محمّد | أستاذ محاضر أ | جامعة هران | **مناقشا** |

2013-2012

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جـامعة وهـران
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

# التنشئة الاجتماعية الوالدية و جنوح الأحداث

## La socialisation parentale et la délinquance juvénile

**دراسة منجزة بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو ولاية سيدي بلعباس**

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي

**إعداد:**

لزرق سجيدة

**أعضاء لجنة المناقشة:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| فسيان حسين | أستاذ محاضر أ | جامعة هران | **رئيسا** |
| سليمان بشير | أستاذ محاضر أ | جامعة هران | **مشرفا و مقررا** |
| بن عبد الله محمّد | أستاذ محاضر أ | جامعة هران | **مناقشا** |
| برابح محمّد | أستاذ محاضر أ | جامعة هران | **مناقشا** |
| رومان محمّد | أستاذ محاضر أ | جامعة هران | **مناقشا** |

2013-2012

# الإهــداء

إلى أمي الحبيبة التي ضحّت من أجلنا، و أجل نجاحنا و سعادتنا.

إلى أبي العزيز.

إلى أحبائي أخي محمد و أخواتي أسماء و حنان.

و إلى خطيبي العزيز نعيمي حميد ابراهيم.

# الشكـــر

أتقدم بشكري إلى كل من أعانني في إنجاز هذا البحث.

إلى أستاذي المشرف السيّد سليمان بشير، أستاذ محاضر بجامعة السانية وهران، والذي كان خير معين، بإصغائه، تفهمه و رشده لي. كما أشكره لكل ما قدّمه إلي و رفع من معنوياتي.

إلى أستاذي رئيس المشروع السيّد فسيان حسين، أستاذ محاضر بجامعة السانية وهران، و الذي وهبني من وقته و معرفته، و دلّ لي الطريق، أكسبني من معارفه، و رفع من معنوياتي.

إلى زميلتي عيساوي أمينة "زينب" التي اهتمت بي و لم تبخل عليا بنصائحها كما رفعت من معنوياتي طوال السنة الجامعية.

و إلى كل من أعانني في إنجاز هذا البحث من بعيد أو من قريب.

# ملخـص الدراسـة

تهتم الدراسة الآنية بالتنشئة الاجتماعية الوالدية و جنوح الأحداث من خلال البحث في الوظائف التي يقوم بها الوالدين أثناء تنشئة ابنهما اجتماعيا و تأثيرها في تكوين هوّية جانحة.

افتُتحت الدراسة بتقديم الحياة الاجتماعية لأنّ الفرد يعيش وسط جماعة و عليه تقبل متطلباتها، حيث تطرقت الدراسة إلى مفهوم المجتمع و أهم مميزاته، الثقافة، و التنشئة الاجتماعية. ثم انتقلت إلى مفهوم الأسرة، التربية الأسرية، و مفهوم الوالدية بأبعادها الثلاث، و تتضمن أهم الوظائف الوالدية التي تُساعد في تكوين شخصية الطفل و تنشئته اجتماعيا. ثم انتقلت الدراسة إلى التعريف بالمراهقة، وصف أهم التّحوّلات الفسيولوجية الخاصة بالبلوغ، التطرق إلى المعاش النفسي للمراهق ، ثم المراهقة و المشروع لأنّ تخطيط مشروع الحياة يبدأ مع سن المراهقة، و يُساهم في تحقيق الذات. ثم قصدت الدراسة الإلمام بمفاهيم الشخصنة، الهوّية، الهوّية الفردية و الهوّية الجماعية، سيروة التماهي و تكوّن الهوية، ثم علاقة التنشئة الاجتماعية بالشخصنة، ثم الشخصنة و الارتهان، لأنّ المراهق الجانح لم يولد جانحا بل مر بسيرورة تكوين شخصية جانحة. ثم التطرق إلى مفهوم جنوح الأحداث، سمات و مميزات الشخصية الجانحة، فأشكال النشاط الجانح و أخيرا مسح مبسط لظاهرة الجنوح بالجزائر.

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

قامت الدراسة بتسجيل ثمان قصص حياة خاصة بمراهقين جانحين تابعين للمركز المتخصص في إعادة التربية بسيدي بلعباس، لكن اكتفت بتحليل اثنان من قصص الحياة، لتشابه القصص فيما بينها و لضيق الوقت.

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

توصّلت الدراسة إلى أنّ الوالدين يرتكبان أخطاء في تنشئة ابنهما اجتماعيا، و هذا ما ينعكس عليهم بتكوين هوّية شخصية جانحة.

يظهر الأب بفشله في أداء وظيفته الأبوية من خلال قسوته و تسلطه على ولده أو لامبالاته و إهماله له، و هذا ما يجعله يُكسّر كل علاقة ايجابية معه. يتعذّر عليه الدخول في عقدة أوديب و لعب دوره كقطب ثالث في العلاقة. و ينتج عنه عدم القدرة على التماهي مع الأب و بالتالي تكوين أنا أعلى ضعيف. و هي ميزة من مميزات الشخصية الجانحة، اختراق القوانين و تبني أخرى خاصة بعالمه الجانح و ينجم عن عدم رسم الأب للقوانين داخل الأسرة و حث ابنه على احترامها و اتباعها. كذلك عدم مراقبته و متابعة تصرّفاته مما يصعب عليه اكتساب مراقبة نزواته. كما عدم قدرته على أن يُمثِّل نموذجا للتماهي لنتائج لتصرفاته يجعل الطفل يتّخذ نماذج أخرى للتماهي و هو ما يظهر فالتماهي مع مجرمين و جانحين آخرين يجدهم في الشارع المليء بالأخطار و الذي لم يستطع الأب حمايته كذلك منه.

تظهر الأم بارتكابها أخطاء على مستوى أداء وظيفتها الوالدية. فحمايتها المفرطة للطفل تجعله غير قادر على حل و مواجهة مشاكله، بالإضافة إلى عدم قدرته على فك اللحام الذي يربطهما و بالتالي عدم قدرته على تحقيق استقلاليته. كما يظهر عدم غمر الأم طفلها بالحب الذي يحتاجه يجعله يُنمّي عنده إحساسا بالدونية يُحاول الطفل تجاوُزها بالإنتقام منها و معاقبتها. كما أنّ لتدليل الأم الزائد لطفلها تأثير سلبي يجعله غير قادر على تقبّل الإحباط و البحث عن الإشباع الفوري للرغبات و عدم القدرة على تأجيلها، وبالتالي الاندفاعية و المرور إلى الفعل الجانح.

كما تُؤثِّر الصراعات و النزاعات الأسرية سلبيا على الطفل مما يجعله يبحث عن تعويض يُنسيه ذلك النقص إلاّ أنّه يجد نفسه فريسة للإنحراف و الجنوح.

**كلمات مفتاحية:** وظيفة الأب، وظيفة الأم، الوالدية، التنشئة الاجتماعية، الشخصنة، تكوين الهوّية، الشخصية الجانحة.

# المحتـويات

**الإهـداء**.....أ

**الشكـر**..... ب

**ملخص الدراسـة**.....ج

**المحتــويات**.....هـ

**المقدمـة**.....1

**الإشكـالية**.....6

**الفصل الأول: الحياة الاجتماعية**.....24

1. المجتمع.....25
2. الثقافة .....27
3. التنشئة الاجتماعية.....30

**الفصل الثاني: الأسـرة**.....33

1. مفهوم الأسرة.....34
2. التربية الأسرية .....35
3. الوالدية.....40

**الفصل الثالث: المراهقـة**.....58

1. مفهوم المراهَقة.....59
2. التّحوّلات الفسيولوجية للبلوغ.....60
3. المعاش النفسي للمراهق.....62

4. المراهَقة و المشروع.....65

**الفصل الرابع: الشخصنة**.....68

1. مفهوم الشخصنة.....69
2. الهوِّية، الهوِّية الفردية، الهوِّية الجماعية.....73
3. سيرورة التّماهي و تكون الهوِّية.....75
4. التنشئة الاجتماعية و الشخصنة.....89
5. الشخصنة و الإرتهان.....91

**الفصل الخامس: جنوح الأحداث**.....94

1. مفهوم الجنوح.....95
2. الشخصية الجانحة.....97
3. أشكال النشاط الجانح.....107
4. الجنوح في الجزائر.....112

**الفصل السادس: منهجية البحث**.....115

1. عينة البحث.....116
2. المنهج.....116

**الفصل السابع: عرض الحالات**.....121

1. الحالة الأولى.....122
2. الحالة الثانية.....190

**الخلاصة**.....255

**قائمة المراجع**.....266

**الملاحـق**.....274

# المقدّمـة

يولد الطفل وسط أسرة تضمن تلبية حاجياته الفسيولوجية و النفسية–الاجتماعية. ينتقل من التبعية التامة تدريجيا إلى الاستقلالية النسبية و ذلك من خلال المساعدة التي يجلبها الوالدين، فمن خلال عملية الرضاعة التي تتولى بها الأم يُدرِك الرضيع أنّه مختلف عنها، و عليه يبدأ باللاتمايز تدريجيا عنها من أجل تكوين أنا مستقل. يتعرّف شيئا فشيئا عن العالم الخارجي المحيط به، و يُساعد الأب في تلك العملية من خلال الدخول في علاقة إيجابية معه، تتعمم بعدها على باقي الأفراد. تُساهِم التّدخلات الإيجابية للأم كذلك في بعث الثقة فيه و مبادرة على مسايرة الإكتشاف.

تتغير وظائف الوالدين بتقدم الطفل في السن، كما تختلف باختلاف جنس الطفل. يُساهم الوالدين في عملية اكتساب اللغة عند الطفل من خلال التجاوب معه وتشجيعه على ابتكار الأصوات و تكرار الحروف، اكتسابه للنظافة و تدريبه عليها، ثم مبادئ وأوليات تكوين الهوّية الجنسية عنده من خلال الدخول في عقدة الأوديب و تمثيل كل من الأب و الأم وظيفتهما المنشودة، ثم المساهمة في تطوير قدراته العقلية مع دخوله المدرسة وتشجيع مبادراته و توسيع آفاقه. بالإضافة إلى تلقينه أساليب القول و الفعل، تقبّل الآخر و معايشته، الانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه و استدخال قوانينه، معاييره ، قيمه و ثقافته، ثم احترامه و الإندماج فيه بمكانة راشد مُتقبل اجتماعيا، بعد اجتياز مرحلة المراهقة الحافلة بالتّغيرات الفسيولوجية الناجمة عن البلوغ، و هذا ما يدخل في ما يُسمى التنشئة الاجتماعية.

يُساهم في عملية التنشئة الاجتماعية أعوان اجتماعيين يُمثِّلهم Durkheim و عديد الباحثين في الوالدين و المدرسين، إلاّ أنّ وظيفة الأسرة تُعدُّ أساسية، لأنّها المحطة الأولى التي يمرّ عليها الطفل، كما أنّها تُلازمه على مر السنين و يُؤكد عديد الباحثين على أهميتها في توجيه سلوك الطفل. فهي مجموعة من الأفراد من أجيال مختلفة متفاعلة فيما بينها، تربطهم علاقات عاطفية متبادلة، تُميِّزهم مكانات و أدوار مختلفة و متباينة، كما أنّها تُساعد في تكوين شخصية الأبناء.

يُكوّن الفاعل شخصيته وفق سيرورة تُسمى بالشخصنة؛ يتكوّن فيها الشخص، يكبر، ينمو و يتحقّق في نفس الوقت الذي يتنشؤ فيه اجتماعيا و يمتثل، من خلال امتلاك واستدخال كيفيات و طرق التصرف، المعايير و القيم الخاصة بمحيطه. و بالتّالي يندمج وينشأ اجتماعيا.

تتضمن الشخصنة سيرورة التميز، المقاومة ضد الارتهانات و العجز، الابتعاد عن التبعية والصراعات. إنّها محاولة متجددة لتكوين أهداف جديدة، مشاريع تغيير الذات، التّغييرات في العلاقات مع الأشخاص و في ضبط و تنظيم مؤسساتي أي داخل القواعد أو المؤسسات الاجتماعية أو الثقافية. و لكن هذا السعي من أجل هذا التجميع يُكبَح من خلال الارتهانات التي تعتبر كعائق يحول دون تشخصن الفرد و المولدة للإحساس بالعجز، التحقير و الإنقاص من قيمة الذات، عدم القدرة على تحقيق قدراته و إظهار مكنوناته، انحصار و تحديد الحقل الزمني و المكاني، من خلال استئصال و ضياع الماضي، عدم القدرة على التّصرف بشكل شخصي في الحاضر، استحالة التنظيم و التنبؤ للمستقبل بالنسبة للذات و للآخرين.

تظهر الشخصيات المرتهنة في أشكال عدة، و يأخذ جنوح الأحداث شكلا منها، نسبة لما يظهر في مميزات شخصية الجانح، و الذي يُعبِّر بمجموع المخالفات التي يرتكبها ذلك المراهق في حق قوانين المجتمع عن الصراع الذي يتعارض به مع المجتمع الذي ينتمي إليه. يُرجع عديد الباحثين جذور ذلك الصراع إلى نوع التنشئة الاجتماعية التي تلقاها الجانح أثناء تكوين هوّيته الشخصية، كما يعتبره Winnicott كرمز للأمل، و هو طلب موجه للمحيط الذي كان عاجزا عن القيام بواجبه. و يعتبر النسقيون الجنوح كعرض لأسرة مضطربة. يُكون ذلك الاضطراب على مستوى تأدية الوظائف الأسرية، أو على مستوى العلاقات ما بين الوالدين أو الوالدين و الأطفال. فيُقصِّر عديد من الوالدين في منح أبناءهم الحب و الحنان الذي يحتاجانه لبناء شخصية سوية، كما يُهمِل عديد منهم مراقبتهم و التي يكتسب الأطفال من خلالها المراقبة الذاتية لنزواتهم، كما يفشلون في وضع قوانين لتنظيم وترتيب أسرهم و هذا ما يجعلهم يخترقون قوانين المجتمع الخارجي. و منهم من يُفرط في حماية أبناءه و

يُدلِّلهم مما يجعلهم غير قادرين على مواجهة مشاكلهم الشخصية و غير قادرين على تَقبُّل الإحباط مما يدفعم إلى المرور إلى الفعل الجانح.

و نظرا لأهمية الموضوع ارتأت الدراسة البحث في علاقة التنشئة الاجتماعية الوالدية بجنوح الأحداث من خلال التطرق إلى الوظائف التي يُؤديها الأب بالأسرة، الأم، ورمزية البيت و الأسرة التي كوّناها بالنسبة لابنهما، و انعكاسات الأساليب التربوية على تطور شخصيته، من أجل فهم سيرورة الشخصنة و تكَوُن الهوية الجانحة التي مرّ بها و التي تأثرت بسيرورة التنشئة الاجتماعية التي تلقاها من قِبَلِ والديه.

و لأجل الالمام بهذه الجوانب اتبعت الدراسة الخطوات التالية:

الاشكالية و تضم مفهوم جنوح الأحداث و أهم الدراسات التي ناقشت موضوع الجنوح في مختلف أبعادها وصولا إلى الموضوع الذي تُعالجه الدراسة، طرح السؤال المركزي و التفرع إلى التساؤلات الجزئية للدراسة، ثم اقتراح مجموعة من الفرضيات التي تحُل مُؤقتا مشكلة البحث.

الفصل الأول، و يَضُّم الحياة الاجتماعية بما فيها المجتمع، الثقافة و التنشئة الاجتماعية.

الفصل الثاني، و يهتم بالأسرة، حيث جمع مفهوم الأسرة، التربية الأسرية والوالدية.

الفصل الثالث، و يدرس المراهقة بمفهومها، مراحلها، التّحوّلات الفسيولوجية للبلوغ والمعاش النفسي للمراهق، ثم المراهقة و مشروع الحياة.

الفصل الرابع، و يهتم بالشخصنة، من خلال توضيح مفهومها، مفهوم الهوّية، الهوّية الفردية و الهوّية الجماعية، ثم سيرورة التماهي و تكوّن الهوِّية، فعلاقة التنشئة الاجتماعية بالشخصنة، ثم الشخصنة و الارتهان.

الفصل الخامس، و الذي يتناول جنوح الأحداث، مفهومه، الشخصية الجانحة، أشكال النشاط الجانح، و يُختتم الفصل بالجنوح في الجزائر.

أمّا عن الفصل السادس، فيهتم بالجانب المنهجي للدراسة، و يضم عينة البحث، ثم المنهج المتبع و المتمثل في قصة الحياة و التي تُكتب في صيغة سيرة ذاتية، و التي تُعتبر من أفضل الوسائل التي تُساعد على فهم سيرورة الشخصنة من خلال تتبّع مسار حياتها وذلك من خلال العودة إلى مراحل العمر الّتي مرّت بها. بالإضافة إلى المقابلة نصف الموجهة التي استعملت مع أمهات المراهقين الجانحين و التي اعتُبرت كمجال للتأكد من الحقائق التي أتت بها الحالة.

الفصل السابع، و يُمثِل الجانب التطبيقي للدراسة و فيه تُعرض الحالتين التي ارتكزت عليها الدراسة، من خلال عرض قصة الحياة ثم التعليق على على القصة.

و تختتم الدراسة بخلاصة شاملة للبحث، بالإضافة إلى التطرق إلى مدى تحقق الفرضيات أو عدم تحققها.

# الإشكـالية

يُعتبَر "جنوح الأحداث مجموع المخالفات التي يرتكبها المراهق في حق قوانين المجتمع، و هي تعبّر عن الصراع الذي يتعارض به هذا المراهق مع المجتمع الذي ينتمي إليه".[1] فالجنوح قضية قانونية لاختراق الحدث لقوانين المجتمع الذي ينتمي إليه، كما أنّها قضية فردية و اجتماعية كون السلوك فردي و جرى في وسط اجتماعي. و لبالغ أهمية هذه الظاهرة انشغل عديد الباحثين باختلاف تخصصاتهم من أطباء، علماء النفس، علماء الاجتماع، علماء الإجرام، علماء القانون و غيرهم بدراستها بمختلف أبعادها سعيا منهم للوصول إلى فهم الظاهرة، التعرف على العوامل المؤدية إليها، و إيجاد السبل للكف من انتشارها.

فاهتم الباحثون في أول المطاف بالعامل البيولوجي، ففي القرن 19 افترضت عدة فرضيات حول مورفولوجية الدماغ، تأثير الوراثة، الاضطراب الهرموني و غيرها.

قام الطبيب الشرعي Lombroso عام 1876 بدراسات مقارنة للمجرمين و غير المجرمين، فتوصّل إلى وجود عيوب وراثية و مورفولوجية تُميِّز المجرم عن غيره. كما جاءت أبحاث Pearson و Goring تُثبت أنّ الجانحين يختلفون عن غير الجانحين بقصر قاماتهم، و تدني وزنهم، بالإضافة إلى إصابتهم ببعض الأمراض. رُفضَت هذه الأبحاث مع منتصف القرن 19، ثم تكاثفت الأبحاث و زاد اجتهاد الباحثين، فقام Sheldon عام 1949 بدراسة فسيولوجية الجانح، فوجد أنّ أغلبية الجانحين عضليين و عنيفين، ثم جاء Les Glueck عام 1950 ليُؤكِّدوا نظريته بأبحاثهم المقارنة بين 500 جانح و 500 غير جانح فوجدا أنّ 60 % من الجانحين عضليين و عنيفين، إلا أنّهما استنتجا أنّ النوع من هذه البنية مصحوب بنقص الاهتمام و العناية و عدم الاستقرار الانفعالي، و انتهيا إلى استنتاج أنّ عوامل الجنوح تكون بيئية، بيولوجية و نفسية، و هذا ما توصّلت إليه أيضا أبحاث Lacassagne، Kinberg و Manouvier.

استنتج العالم الايطالي Di Tullio من خلال أبحاثه أنّ للجنوح عوامل وراثية ومكتسبة. وظهر اهتمام باحثين بالوراثة فوضعوا الإرتباط بين الوراثة، التأخر الذهني والجنوح من خلال الإرتكاز على دراسة التوائم. أمّا عن الاهتمام بصبغي الإجرام فلم يأتي إلا مع

[1] SILLAMY (N), 1983, Dictionnaire usuel de psychologie, Bordas, Paris, p 187.

القرن 20 حيث لاحظ الباحثون أنّ الجنوح ينتشر بين حاملي الصبغي (2) (XYY) الثلاثي لكن حاملي هذا الزيغ ليسوا كلهم جانحين مما جعل Dupré يقول: "إنّ الميول للفعل لا يعني بالضرورة ارتكاب الفعل"[1].

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 و غيرها.

كما اهتم أيضا عدد من الباحثين بدراسة الفرق في الجنوح بين الجنسين حيث أشار Quetelet عام 1869 على أنه يوجد فارق مهم بين جنوح الذكور و الإناث، إلا أنّ نسبة جنوح هذه الأخيرة في ارتفاع و هذا ما أكّدته أبحاث LeBlanc، Gagnon و Biron عام 1980، و التي وضعت الفارق بين الجنوح الخفي و الجنوح المكشوف. دلّت الإحصائيات في 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. و هذا ما دفع بالباحثين إلى دراسة الفرق في شخصية الولد و البنت للتوصل إلى حقيقة الجنوح فوجدوا أنّه يوجد تماثل في شخصية الولد و البنت الجانحين، من حيث الآليات، المنطق و التفكير السحري، و هذا ما أكدته أبحاث Ghensney-Lind عام 1974، Markley عام 1974، Kratcoski و Kratcoski عام 1975، Sandhu عام 1977 و أبحاث Van Gijésghem عام 1980.[2]

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

اهتم علماء الاجتماع بالعامل الاجتماعي و ذلك انطلاقا من فكرة أنّ كل فرد يعيش في سياق اجتماعي و يكون هذا السياق مولدا للجنوح و ذلك من خلال تأثير آليات

[1] BLATIER (C), 1999, La délinquance des mineurs : l'enfant, le psychologue, le droit, PUG, France, pp. 102-103.
[2] Id, pp. 105-107.

اجتماعية، حيث يُعتبر Durkheim الأول الذي أثبت وجود الجريمة في كل المجتمعات بكل أنواعها، و اصطنع مفهوم الأنوميا (anomie) الذي استعمله في تقسيم العمل، الإنتحار والقتل، و يعني به "غياب القواعد، انحلال القيم و غياب المرجعيات، كذلك انحلال نسيج العلاقات الاجتماعية"[1]، و هذا ما يظهر في المجتمعات الحديثة التي ينجر عنها العلامات المرضية كارتفاع نسبة الإنتحار ذلك أن بعض الأشخاص لا يُقَدِّرون فهم الحياة في هذه الشروط. و نظرا لأهمية تأثير الأنوميا على ظهور الاضطرابات الاجتماعية طَبَّق Merton الأنوميا على الجنوح و الإنحراف، حيث أنّه يُشير إلى التناقض الموجود في المجتمع باعتبار أنّ كل المواطنين متساويين أمام القانون و لهم نفس الحظوظ في النجاح الاجتماعي لكن الواقع هذا غير صحيح لأنّ أبناء الفئات المحرومة ذوي الدخل المحدود و الجاه المفقود ما عليهم إلاّ أن يقبلوا ظروفهم الرديئة، و هنا لا تناسب الوسائل الأهداف و الطموحات، وهذا ما يدفع الجماعات المحدودة إلى تبني ثقافات خاصة (sous-culture) يسود فيها الإنحراف و الجنوح 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.[2]

توالت الأبحاث المتعلقة بالعوامل الاجتماعية حيث كوّن Sellin نظرية الصراع الثقافي وفيها يجمع كل التفسيرات السسيو–ثقافية للجريمة، بالإضافة إلى الأبحاث الخاصة بالهجرة التي تمثل العامل الرئيسي لفقدان الاستقرار الاجتماعي و الثقافي و ما ينجم عنها من جنوح و انحرافات كما جاء في أبحاث Maleweska-Peyre[3].

اهتم كذلك الباحثين بالعوامل المتعلقة بالتحضر و انتشار الجنوح في المدن من بينهم Szabo عام 1970، Goethals ما بين 1983 و 1993 ببلجيكا، بالإضافة إلى أبحاث Shaw و McKay بمدينة Chicago و التي تُؤَكِّد أنّ الجنوح ميزة لبعض الأحياء.[4]

تلعب المدرسة كذلك دورا هاما في الكشف عن العدوانية و الجنوح، فهي تُمَثِّل عاملا أساسيا للاندماج في المجتمع. فعديد من الأبحاث أبرزت الإرتباط بين الرسوب المدرسي

[1] CARIO (R), 1999, Jeunes délinquants à la recherche de la socialisation perdue, 2è éd, Harmattan, Paris, p 158.
[2] BORN (M), 2006, Psychologie de la délinquance, 2è éd, De Boeck, Bruxelles, pp. 43-44.
[3] CARIO (R), 1999, op.cit, p159.
[4] BORN (M), 2006, op.cit, pp. 46-51.

والجنوح. و وجد LeBlanc وBiron عام 1980 أنّ الصعوبة في التكيف المدرسي مرتبطة بـ 0.6 مع الجنوح. فالمدرسة تكشف الاختلالات الوظيفية للطفل و الصعوبة في إدماج المعايير.[1]

كما أبرز باحثين آخرين أمثال Vitaro، Pihl، Tremblay و Dobkin عام 1994 من خلال الدراسة التي 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 و أقل ايجابية اجتماعيا، و الفشل 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 و الأقل 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 و ضعف الإيثار من أجل التنبؤ بالجنوح، ذلك أنّ بعض المفرطين في الحركة و القلقين لكن المؤثرين، لا يدخلون في هذه الفئة (الجانحين). و الإفراط في الحركة أيضا غالبا ما يرتبط بالنقص في الانتباه و التشويش في السلوك كالاندفاعية، و التي تستطيع أن تجر معها فشلا دراسيا. [2]

يُعتبر عدم تكيف الطفل و المراهق 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، بما في ذلك تخريب المدارس من قِبَلِ التلاميذ في حد ذاتهم. [3]

اعتبر بعض الباحثين أنّ ليس للجانحين نفس الإستعدادات الاجتماعية لتحمل مرغمات القسم، و تأسيس علاقات مع أقرانهم و هذا حسب ما جاءت به دراسة Patterson عام 1986 و أبحاث Dishion، Patterson، Stoolmiller و Skinner عام 1989؛ بالإضافة

[1] BLATIER (C), 1999, op.cit. pp. 146-147.
[2] Ibid.
[3] Ibid.

إلى أبحاث Patterson، DeBarsyshe و Ramsey عام 1989[1] ، غير أنّ هؤلاء الأطفال العدوانيين و المنبوذين من طرف بعض الأقران، ليسوا منعزلين بل يميلون إلى الإشتراك مع أطفال يظهرون بنفس مميزاتهم السلوكية، فيصبحون جد معرضين لتعلم السلوكات المعادية للمجتمع، و هذا حسب ما جاءت به أبحاث Cairns ، Neckerman عام 1989، كذلك أبحاث Patterson، Cairns، Capaldi و Bank عام 1991.

كما اعتبر بعض الباحثين أمثال Hirshi عام 1969، Snyder، Dishion و Patterson عام 1986 أنّ الجنوح ناتج عن التعلق الضعيف للقيم المتعاقدة، و أنّ الإشتراك مع الأقران لا يتدخل إلا بصفة ثانوية.[2]

قام Thibault عام 1974 بدراسة التأثير السلبي للأقران (الجانحين) و التأثير الإيجابي للأقران (الأصدقاء الآخرين) و الذي يُرجِّح التأثير البارز للنوع الأول من الأقران. و وجد LeBlanc و Biron عام 1980 أنّ الارتباط بين الجنوح و الاتصال المنتظم بين الأقران الجانحين هو 0.47 ، حيث أنّ الجانحين الجدّيين هم الأكثر تعلقا بأصدقائهم الجانحين. ويلعب تقليد النموذج دورا أساسيا في ارتكاب الجنح و هذا كما جاء في أبحاث Feldman عام 1993. كما أنّ الارتباطات بين الجنوح الرسمي و الجنوح 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 Hindelang، Hirschi و Weiss عام 1981.[3]

كما تُؤثِّر جماعة الرفاق على توجيه سلوك المراهق إلى الجنوح، و تلعب وسائل الإعلام دورا في تفشي هذه الجريمة في المجتمع، حيث أنّ لجنة الجمعية الأمريكية النفسية للعنف لدى الشباب وجدت في 1993 أنّه يوجد ارتباط ما بين مشاهدة عدد كبير من المشاهد العنيفة في التلفاز و الارتفاع في السلوكات العدوانية. حيث أنّ الأطفال الذين يشاهدون التلفاز بشكل كبير هم الأطفال الأكثر عدوانية. و حسب الإحصائيات ترتفع نسبة الجنوح إلى 11% بعد مباراة الملاكمة التي تجري في التلفاز، 12 % ثلاث أيام بعد مباراة كرة. كذلك أبرزت دراسات Bandura عام 1973، Roberts و Maccoby عام 1985 من خلال تحليل

[1] BLATIER (C), 1999, op.cit, p 151.
[2] Id, p 154.
[3] Id, pp. 154-155.

عديد من المقالات حول العلاقة السببية للفرد بين استغلال العنف من التلفاز و إنتاج سلوكات عدوانية لاحقا.[1]

بالإضافة إلى تلك العوامل تلعب الظروف الاقتصادية دورا محركا للجنوح و هذا حسب ما أكّدته أبحاث S. Glueck و.E اللذان وجدا أنّه يوجد علاقة بين الدخل المتدني للعائلة و جنوح الأولاد، كذلك من خلال دراسة Walgrave للهشاشة الاجتماعية التي تتعلق بمرتبة الشخص في المجتمع، فالأفراد ذوي المرتبة السسيو-اقتصادية المتدنية هم أقرب عرضة للجنوح الممنهج.[2]

فالعوامل البيولوجية، الاجتماعية، الثقافية و الاقتصادية لم تمنع الباحثين النفسانيين والنفسـ-اجتماعين من إتباع منحى الكشف عن العوامل المؤدية للجنوح، فاهتموا بدراسة العوامل الفردية و الأسرية قصد التوصل إلى فهم الشخصية الجانحة. مع بداية القرن 20 حتى 1945 اقتربت مفاهيم التحليل النفسي من مفاهيم الأطباء المتخصصين في الأمراض العقلية لتفسير الظاهرة النفسية للجنوح، و في الفترة الثانية من نفس القرن أي بعد الحرب العالمية الثانية تحت تأثير Lagache و Lacan و الفينوميلوجيين مثل Jaspers و Minkowski[3]؛ و بعد أعمال Freud, Janet, Klein, Bowlby و Spitz تأصّل التحليل النفسي بصفة واضحة في علم الإجرام، و اعتبروا أنّ أفعال المجرم ترتكز على محركات لاشعورية أو عيب في التنشئة الاجتماعية الذي أثار حرمانا عاطفيا قابل للبلورة في شكل عدم تقبل الإحباط إلى عقدة الدونية[4]. و بعد 1945 و بتعدد الشعب حَضِيَ الجنوح حصة كبيرة من الأبحاث كدراسة الظاهرة الفردية، النظرة نفسدينامية و هذا في العلاج و إعادة الإدماج، حيث توصّل الباحثين إلى وضع مميزات للشخصية المجرمة، لخّصهم Pinatel في أربع محاور و هي العدوانية، التمركز حول الذات، العطوبية واللامبالاة العاطفية. كما يُمكن للشخصية المجرمة من أن تترافق مع بنيات أخرى و ذلك لإثبات أنّ الشخصية المجرمة تختلف عن الشخصية الذهانية، فاعتبرها LeBlanc و Frèchette مع 1988-1989 على أنّها شخصية تتكون من

[1] BLATIER (C), 1999, op.cit, p143.
[2] BORN (M), 2006, op.cit. p78.
[3] BLATIER (C), 1999, op.cit, pp. 107-113.
[4] CARIO (R), 1999, op.cit. p 163.

بنية خاصة و يُعرِّفونها على أنّها متلازمة (تناذر) تهيأت تدريجيا، تقوّت و تعززّت في وسط المراهقة، و هي مكونة من ثلاث أعراض: التجدر الإجرامي، صعوبة الاندماج في المجتمع و الإلتزام بالقيم الاجتماعية الخاصة بالمؤسسات الاجتماعية، و التمركز حول الذات، حيث أنّ كل واحد من هذه الثلاثة يُعطي حقائق مختلفة.

تواصلت دراسات الباحثين حول مفهوم الشخصية المجرمة و الجانحة فتبنى Samenow و Yochelson عام 1976 فكرة أنّ للشخصية المجرمة مميزات مختلفة، لا تكون ثمرة حرمان عاطفي عاشه في مراحل الطفولة لكنّها اختيار عملي مبكر في وجوده ذو طريق متعارض مع المسؤولية، أمّا Debuyst فافترض عام 1991 أنّه يوجد خلل في بنية الشخصية. و في هذا السياق، يسعى المجرم للمحافظة على مستوى عالي من الإثارة للحضي بإحساس السيطرة على الغير و الإحساس بالقوة الكلية التي تسمح بتجنب الإحساس بالبطلان الكارثي (حالة صفر، الذي يتوافق مع البطلان الأقصى) الذي يتوافق مع الإحساس باللاشيء. فالنشاط الجنوحي يتدّخل بالإجابة على الحاجة إلى الإثارة المستمرة، الوحيدة القابلة لإنكار حالة الصفر. تلقى هذا الشرح مناقشة Gisjeghem و الذي أضاف عناصر تأسست من مفهوم النرجسية: اضطرابات في العلاقة أم–طفل تُحافظ عند المجرم على الإحساس باحتمال الالتحام الوهمي و الذي يقوده إلى تطوير حماية ذاتية؛ و الذي يُعبِّر عن الطريقة العدوانية ضد كل ما يستطيع أن يقوده إلى الفشل أو كل ما يضع توهمه بكليته للقوة الطفلية في خطر. و بالتالي هذه الحماية الذاتية تسمح بتجنب خيبة أمله. يعرفها Gisjeghem "كشكل من النرجسية المرضية، و النشاط النرجسي مظهر للاضطراب النرجسي".[1]

تعددت و تشعبت مفاهيم الشخصية الجانحة، ذلك أنّ الشخصنة و تكوين الهوّية ميدان خصب للدراسة، يُعرِّفها P. Tap (الشخصنة) على أنّها: "سيرورة التّركيب و الإثبات النّفسي للشخص، طيلة حياته و ليس فقط أثناء الطفولة أو المراهَقة. تُسهّل الشخصنة تموضع أسلوب شخصية معيّن (بمعنى الطّريقة التي يُرتِّب بها الفرد سلوكاته و نشاطاته العقلية تحت عمل الضغوط، الوسائل و الخصائص الدّيناميكية للموقف). تشتمل الشخصنة على

[1] BLATIER (C), 1999, op.cit. pp. 107-113.

ديناميكية تكوّن الهويّة (Identisation)..."[1]. و يضيف أنهّا: "السّيرورة التي من خلالها الفرد، منذ الطّفولة، لا يُساهم فقط في تركيب شخصيته داخل عمل معقّد للعديد من التّحديدات، و لكن هي القدرة، طيلة حياته على إعادة النّظر في كل ما تم تطبيقه عليه، بفضل قدراته المكتسبة على التمييز، الفهم و الاستقلاليّة"[2]. و على هذا الأساس يعتبر الباحثين النفسانيين و الاجتماعيين أن الشخصية الجانحة ما هي إلا نتاج لتنشئة اجتماعية فاشلة.[3] أي لم تتمكن المؤسسات الاجتماعية من بلوغ هدفها المتمثل في تسجيله في رابط اجتماعي الذي من شأنه أن ينظم علاقته مع الآخرين و مع السلطة، أي تسهيل التمفصل بين تكوين الشخصية الفردية و تكوين هوّية الجماعة.[4] و من هذا الأساس ركّز الباحثون على دراسة المؤسسات الاجتماعية و العلاقات فيما بينهم، اضطرابهم و تقصيرهم في أداء المهمة التربوية.

فالأسرة مكان التبادلات العاطفية بين أفراد من نفس الجيل و من جيل مغاير، يعيشون تحت سقف واحد، مؤسساتي و معترف به من طرف الآخرين. فهي البيئة القاعدية التي تتبلور فيها شخصية الأفراد، و ذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي يقدّمها الوالدين، وبتأثير التفاعلات بينهم و بين أبناءهم.[5]

تُعتبر أبحاث Les Glueck الطولانية و العرضية ما بين 1939 و 1950 كمرجع كلاسيكي للعلاقات مابين المميزات العائلية و الجنوح، حيث أنّ مرجهم "كشف جنوح الأحداث" اللّذان نشراه في 1950 يعرضان فيه نتائج بحث دام أكثر من 10 سنوات.

أبرزت دراسات S. Glueck و. E الإحصائية المقارنة بين 500 مراهق جانح و 500 مراهق غير جانح، من الأصل الأبيض، يصدرون من أحياء غير ملائمة للعيش ببوستون، الأفراد متجانسون في السن، في المستوى الفكري، في السسيو–اقتصادي للحي و في الجنسية،

[1] SORDES-ADER (F), TAP (P) et TAQUINIO (C), 2002, Santé, maladie et identité, In : FISCHER (G-N), Traité de psychologie de la santé, Dunod, Paris, P160.
[2] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P), 1991, La socialisation de l'enfance à l'adolescence, 1ère éd, PUF : Presses Universitaires de France, Paris, p10.
[3] AUSLOOS (G) et al. 1986, Marginalité système et famille : l'approche systémique en travail social, IES, Genève, p 150.
[4] CARIO (R), 1999, op.cit. p 183.
[5] BORN (M), 2006, op.cit. p 66.

لتفادي كل العوامل المساعدة على تفشي الجنوح، و للتركيز على العوامل الأسرية و الفردية. فوجدوا أنّه يوجد علاقة بين الاستقرار في الإقامة و الجنوح، فأسر الجانحين غالبا ما ينتقلون من مساكنهم بسبب الكراء، و يرتبط هذا المتغير أيضا بعدم الاستقرار الاقتصادي للأسرة. تطرقت أبحاثهما كذلك إلى طبيعة الإقامة من حيث التسهيلات الصحية، النظافة و كثافة المسكن. بالإضافة إلى تركيب الأسرة، فأسر الجانحين أسر محطمة و مكسرة (الوفيات، الطلاق و غيرها)، و تتميز أيضا بغياب الأب. أمّا عن المميزات السلوكية، فوجدوا أنّه يوجد علامات مرضية في جيل أجداد المراهقين الجانحين (تأخر عقلي، كحولية، اضطرابات عاطفية و جنوح) و حتى أنّ أغلب المراهقين لديهم إخوان أو أخوات جانحات. تحدثا أيضا عن طبيعة الحياة الأسرية، حيث أنّهّا لا حظا أنّه لا يوجد أي نظام يضبط الأسرة، الوقت غير مبني، أسلوب الحياة فوضوي (وقت الأكل، وقت النوم و غيرهم)، بالإضافة إلى عدم استقرار كبير في تسيير المال؛ فأسرهم يعيشون اليوم لليوم فلا يقومون بالتوفير، يستلفون المال بدون أن يعرفوا من أين سيرجعونه. لا يملكون أي إدماج في الوقت. أمّا بالنسبة للتحسيس تجاه العناصر الثقافية، فليس لديهم افتخار أسري، أقل وحدة و تضامنا، و أقل محاولة لتحسين ظروف معيشتهم. و عن 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 و الرفض. أمّا عن الإشراف، فغير مهم بالنسبة للأولياء، يتركون أطفالهم بدون حراسة. أسلوب الإنضباط غالبا ما يكون مرتخي، مفرط في القسوة أو شارد، و الذي يختلف عن غيره من غير الجانحين و الذي يتميز بالخليط ما بين الحزم و اللطف. تطرقت دراسات Les Glueck الضخمة أيضا إلى وضع العلاقة ما بين الاختلالات الوظيفية للأسرة و الجنوح.[1]

استأنف عديد من الباحثين ما أتت به دراسات Les Glueck و أكّدوا كل أو بعض عوامل الخطر التي ذُكِرت. أبرزت دراسات 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 و حتى في سن الرشد. لكن

[1] BORN (M), 2006, op.cit. pp. 67-70.

Farrington يُقدِّر أنّه ليس البنية وحيدة الوالد في ذاتها هي المسؤولة عن التأثيرات السلبية لكن الصراعات التي سبقت القطيعة و النقص في الانضباط اللاحق للتفكك.[1]

زاد اهتمام الباحثين أمثال Selvin و Hirschi عام 1975، كذلك Laub و Sampson بدور الأسرة و علاقته بالجنوح[2]. تنوّعت وجهات نظرهم و مقارباتهم وتبنوا فكرة تعددية العوامل و التفاعل بين عدة متغيرات أسرية، بعيدا عن التأثير الضخم لعامل بنيوي واحد أو وظيفي، أو تراكم لعوامل الخطر. فالأسرة دينامية علائقية حسب ما جاء به النسقيون أمثال Weakland، Jackson، Watzalawick و Minuchin و الجنوح ما هو إلا عرض لأسرة مضطربة، و فهم الجنوح يعود إلى فهم النسق الأسري لهذا الجانح و التفاعلات داخل الأسرة، ما بين الزوجين، الزوجين و الأولاد، الاتصال، كذلك الممارسات و الأساليب التربوية و هذا من خلال الرسم البياني لأولسون (d'Olson Schéma) عام 1979.[3]

فتُعدُ الممارسات التربوية أهم المميزات الأسرية الأكثر حزما ارتباطا بالجنوح كما تطرقا لها Les Glueck في أبحاثهما الطولانية و العرضية. و يُصِّر Hirschi على أنّ المراقبة الوالدية مكوِّن أساسي للصلة التي تقود الطفل لأن يصبح عضوا من المجتمع وبالتالي يمتنع عن الجنوح. وضَّح Leober عام 1990 ضرورة وجود السلطة الوالدية للتطور الشخصي و الاجتماعي للطفل. و لاحظ Farrington في تحاليله لتنبؤات الجنوح أنّ كل الأبحاث تلتقي في الربط بين الدور الأساسي لنقص الإشراف و الحراسة من طرف الأولياء، عدم الانتظام في الانضباط أو القسوة في تطبيقه. و على هذا الأساس حاولت عديد المراجع في علم الإجرام فهم كيفية تأثير الممارسات التربوية الوالدية في ظهور السلوك الجانح لدى أبناءهم المراهقين. فظهر مصطلح "Parenting" على يد Pourtois عام 1984 و الذي يُناسب "الممارسات التربوية الضرورية لنمو الطفل، فهو ممارسة الوظائف النفس–اجتماعية و البيداغوجية التي تشمل كل الأدوار التربوية لشخص لديه أو لا تجمعه صله القرابة، يستطيع توليه أثناء الحياة".[4] يأخذ هذا "Parenting" مكانا في النسق الأسري، و الذي يخلق بالنسبة لـ Gerris

[1] Id, pp. 93-94.
[2] Id, p 70.
[3] Id, pp. 85-86. et AUSLOOS (G) et al., 1986, op.cit. pp. 145-150 .
[4] BORN (M), 2006, op.cit. p94.

جماعة متميزة عن بيئته و التي تُدعِّم الالتزام المتبادل لأعضائه، الواحد من أجل الآخر. مشاركة الأعضاء تترجم في تبادلات ايجابية، عاطفية، أو كل شيء بالعكس، بالعدوانية. فهو قريب من النظريات النسقية، فيظهر في شكل شبكة من العلاقات و التفاعلات بين الوالدين، و بين الوالدين و الأبناء. النسق المصغر يتركب من أربعة عناصر: الوالدين كأشخاص، الوالدين كشركاء في علاقة، الطفل أو المراهق كشخص، الوالدين و الأبناء كشركاء في علاقة. حيث أن كل واحد منهم لديه سمات شخصية خاصة به، مميزات فكرية، سلوكات و تطور. إلاّ أنّ لهذا النسق المصغر تأثير في الأسلوب التربوي غير مباشر بينما الممارسات التربوية لديها تأثير مباشر على تطور الطفل.[1]

تكلمت Baumrind عام 1968 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 و يستعدان لسماع رأيه في موضوع ما، غير أنّ المراقبة الوالدية تبقى بين يدي الوالدين.[2]

و من جهته Hirschi عام 1969 أكّد على أهمية و ضرورة المراقبة الخارجية (مثل: الخوف من الدركي) و ذلك للمحافظة على الإمتثال الاجتماعي، كما جاءت به فرضيته المعقدة: المراقبة الخارجية المدربة من طرف الوالدين تُولِّد مراقبة داخلية و تعلقا بالمؤسسات المتعاقدة التي تُكوِّن الرابط الاجتماعي.[3]

أمّا عن النظرة التحليلية فتدُّل على أنّ احترام المعايير يكون لديه علاقة مباشرة مع تكوين الأنا الأعلى، إذ يتشكل هذا الأخير من تمثُّل المتطلبات و النواهي الوالدية. فتكوين الأنا الأعلى بالنسبة لـ Freud يقوم على التخلي عن إشباع الرغبات الأوديبية التي يُطالبها التحريم، و يُحوِّل الطفل توظيفه على الأهل، إلى تماه معهم، مُستدخلا التحريم من خلال ذلك، ثم من المجتمع و الثقافة (التربية، الدين و الأخلاق)؛ و هذا من خلال كتابته في

[1] Id, pp. 94-95.
[2] Id, p 96.
[3] BORN (M), op.cit, p 101.

"دروس إضافية في المحاضرات التمهيدية للتحليل النفسي" عام 1932: "أن إرساء الأنا الأعلى يمكن اعتباره كحالة ناجحة من التماهي بالسلطة الوالدية".[1]

فسلَّمت Baumrind عام 1991 أنّ للأسلوب التربوي عواقب تُؤثِّر على تطور القدرات الاجتماعية و المعرفية للطفل. فاختلاف الأساليب الوالدية يُنبِّئ باختلاف في الأطفال، على مستوى القيم، السلوكات و المعايير. و مع الوقت، و بتأثير التنشئة الاجتماعية و اكتساب هذه القدرات المتغيرة ينتقل الطفل تدريجيا إلى الاستقلالية. غير أنّ Steinberg قسّم الاستقلالية إلى عدة أنواع: الاستقلالية الانفعالية، الاستقلالية السلوكية، و استقلالية القيم. و أبرزت Baumrind عام 1991، 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.[2]

زادت اهتمامات الباحثين بالتنشئة الاجتماعية و تأثيرها على تكوين الشخصية الجانحة عند الطفل و المراهق، و ربط بعضهم الجنوح بالجانب الأخلاقي. حيث توصّل Cibbs عام 1987 إلى أنّ اختراق القانون راجع إلى أفكارهم المتمركزة حول الذات و البراغماتية. و توصّل Arbuthnot و آخرون عام 1987 إلى أنّ للجانحين ميول لظهور المنطق الأخلاقي في الأطوار 1 و 2، فيما أنّ لغير الجانحين ميل لظهور المنطق الأخلاقي في الأطوار 3 و 4، حيث أنّ الطور 3 يُمثِّل استدخال البنيات الأخلاقية للأسرة، و الطور 4 يُمثِّل استدخال البنيات الأخلاقية للمجتمع. أمّا بالنسبة لـ F. Dignette، فاعتبر عام 1989 أنّ الجنوح ناتج عن صدع في التنشئة الاجتماعية و هذا لغياب الروابط بين الفرد و الآخرين الذين يُمثِّلون قيم المجتمع. كما أنّ Kohlberg من خلال دراسته المقارنة بين الجانحين وغيرهم من غير الجانحين استنتج أنّ الجانحين يتميزون بحكم أخلاقي متدني مقارنة مع غير الجانحين و هذا راجع للتأخر في تطور البنيات المعرفية.[3]

---

[1] لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب)، 1985، معجم مصطلحات التحليل النفسي، ترجمة:حجازي (م)، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، صص. 111- 113.

[2] BORN (M), op.cit. p 95.

[3] BORN (M), 2006, op.cit. p 169.

إلاّ أنّ بعض الباحثين ركّزوا على أهمية التماهي (l'identification) في تكوين الشخصية، لأنّها العملية النفسية التي يتمثَّل الشخص بواسطتها أحد مظاهر، أو خصائص أو صفات شخص آخر، و يتحوَّل كليا أو جزئيا، تبعا لنموذجه. تتكون الشخصية وتتمايز من خلال سلسلة من التماهيات،[1] و هي التماهي الإلتحامي أو تماهي التبعية، التماهي بالمعتدي، تماهي مقلد السيطرة، تماهي البراق أو للمرآة، التماهي الصنفي، و تماهي المشروع. يحتل التماهي أهمية و حصة كبيرة في مرحلة المراهقة، و يسمح بتكوين هوية نفسـ–اجتماعية بفصل التفاعل الثابت مع الآخر. فبنمو الأخر فينا يمكننا أن نصبحوا ذاتنا (soi-même): لكي نصبح مختلفين عن الآخرين، يجب أولا أن نستطيع أن نكون مماثلين لهم، فتبنى Wallon عام 1941 فكرة أنّ: الطفل يتزوج طرائق كينونة المحيطين به، و لما يتعارض أناه الخاص مع المحيطين به، يعي بذاته من خلال الآخرين. بمراد التماثل للنموذج، يتعارض معه بالتَمَيُّزِ عنه.[2]

إلاّ أنّ التماهي يستطيع أن يكون سلبيا، هذا إذا ما كوّن المراهق صورة سلبية لذاته، عند فشل الأسرة في تحقيق صورة ايجابية للطفل في الأطوار الأولى من العمر، لأنّ جزءا كبيرا من صورة الذات يُبنى من خلال الصورة التي يُكوِّنُها الوالدين للطفل. كما أنّ صورة الذات هي وظيفة لتجارب التعلق و المراقبة، حيث إذا كان الوسط الأسري دافئ، ترتفع قيمة الذات بسهولة. و تُثْرى هذه الصورة من خلال الأحكام التي يُقدِّمها الفرد لقيمه وأفعاله. أمّا عن التماهي السلبي فيتكون من تراكمات الفشل، حيث أنّ هذه التراكمات تُنمِّي إحساسا و إدراكا منخفضين و متدنيين لذاته، و هذا حسب الوصف الذي قدّمه Selosse عام 1980. فيظهر الإفلاس في الإندماج الاجتماعي في شكل أفعال جانحة، معارضة، عدوانية و احتجاجات حاقدة. يتغذى هذا التماهي السلبي من خلال مقابلة شباب آخرين يعانون نفس الوضع الاجتماعي و نفس اليأس الاجتماعي، فالتماهي السلبي نوع من "الموت الاجتماعي" و الذي يفتح طريق كل الجنح.

[1] لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب). مرجع سابق، ص 198.

[2] BORN (M), 2006, op.cit. p 171.

و بالنسبة لـ Reckless و آخرون عام 1956، تصطحب الصورة الجيّدة للذات هوّية ايجابية و تستطيع أن تلعب دورا كعازل عن الجنوح و صورة الذات السيئة مرتبطة بهوية سلبية تستطيع أن تعمل كقيادة للجنوح. أمّا بالنسبة لـ Tap عام 1988، فاعتبر أنّ الهوّية نتاج التنشئة الاجتماعية و بالخصوص التماهي للمشروع، فمجرد أن ينقذف الشاب في المستقبل يُصبح راشدا طاقويا، قادرا على تبني أدوار الراشدين. و بهذا الفعل الشاب يُصبح عضوا بصورة كلية في المجتمع؛ أمّا في الحالة المعكوسة، فيرتخي الرابط الاجتماعي و الجنوح و يُصبح محتملا.[1]

فاهتمام الباحثين بالتماهي، الهوية و صورة الذات سبقتهم اهتمامات بالتفاعل الأولي للطفل مع والديه، التعلق و علاقتهم بالسلوك الجانح. من خلال تأسيس Winnicott لنظريته "الميل إلى معادية المجتمع" عام 1967، فالجنوح مرتبط بالحرمان من الرّعايات التي يجلبها له المحيط الذي يعيش فيه، نظرا للضياع الشرس للرعايات التي استلمها و التي 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.[2]

أمّا Bowlby فكان اهتمامه موجّها نحو العلاقة الأولية للرضيع و أمه، فأسس نظرية التعلق، و التي يبرز فيها ضرورة العلاقة الأولية التي تتطور بين الرضيع و المعطي الأساسي للرعاية. هذا الرابط العاطفي يسمى التعلق، و هو يُمثّل قاعدة التطور الاجتماعي، العاطفي و حتى المعرفي اللاحق. إضافة إلى أنّ علاقات التعلق تستمر في التأثير على الأفكار، الأحاسيس، المقاصد و العلاقات الحميمية طوال الحياة.[3]

[1] BORN (M), 2006, op.cit. pp. 174-176.
[2] WINNICOTT (D. W), 2006, Conversation ordinaries, Trad. fr. BOST (B), Gallimard, France,pp. 130-144.
[3] GROSSMANN, (K). et GROSSMANN, (K. E). L'impact de l'attachement du jeune enfant à la mère et du père sur le développement psychosocial des enfants jusqu'au début de l'âge adulte. In : Encyclopédie sur le développement des jeunes d'enfants [en ligne]. Allemane : centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2009. http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/attachement.pdf.

كما أبرزت أبحاث أخرى أنّ التعلق الآمن عامل حماية يجر عنه نتائج تطورية أكثر تفاؤلية، فيما أنّ الأطفال الذين يعيشون تعلقا غير آمن هم أكثر عرضة لتلقي مشاكل اجتماعية، تكيفية، و حتى مرضية.[1]

و أبرز Spitz عام 1963 من خلال نظريته في التطور للعلاقة الموضوعاتية (relation objectale) كيف تنبثق الأم من العالم اللامبالاتي (indifférencié) للمولود الجديد، للمبالي و يستطيع في الأخير أن يُصبِح موضوع الحب، و يسمح 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، و طور الاتصال نحو 2-3 سنوات. و أكّد أنّه إذا حدثت صعوبة كبيرة في طور من الأطوار فإنّها تشوش التطور المستقبلي للطفل و قدرته في إقامة علاقات مع الآخر، و حتى بشكل خطير في كثير من المرات.[2]

و اهتم Allen و زملائه عام 1998 بصفة خاصة بالمراهقة، فأُجرِيت أبحاثهم بالقرب من 131 مراهق يَعرِضون عاملا أو عدة عوامل خطر في الاضطراب الوظيفي، لهدف إبراز إلى أي مدى يرتبط أصل تنظيم التعلق في الطفولة بعديد من جوانب الوظائف النفس–اجتماعية، و بالخصوص في تكوين العلاقات الدلالية مع الأقران، بحضور مشاكل سلوكية من نوع الاستدخال (اكتئاب، حصر) و بحضور السلوكات الجانحة.[3]

و نظر Shaw و Bell عام 1993 إلى مفهوم التعلق على أنّه متعلق بنظرية الرابط لـ Hirschi، و التي تنص على أنّ الرابط يضمن للأم من أن تُكوِّن الثقة للطفل في العلاقات التي يستطيع إقامتها، كما أنّه يستطيع بذاته التصرف بطريقة ايجابية اجتماعيا بخصوص الآخرين.[4]

فمن خلال هذه الأبحاث يبرز دور التنشئة الاجتماعية في توجيه سلوك الفرد نحو الجنوح، كونها مسؤولية يتوجب فيها تقاسم الأدوار بين الأب و الأم أو البديل المكلف بهذه العملية، كذلك الاتفاق على نفس الأسلوب التربوي، و كذا تثبيت هدف واحد ينبغي بلوغه في

[1] Ibid.
[2] BORN (M), 2006, op.cit. p 142.
[3] Id, pp. 144-145.
[4] BORN (M), 2006, op.cit. p 145 .

النهاية، بالإضافة إلى توفير جو يُملائِم نمو و تطور الطفل. فارتكاب الوالدين لخطأ أو سلسلة من الأخطاء في إطار هذه السيرورة، إمّا لجهلهم للمهمة التربوية، إهمال أو إفراط من طرفهم، يُعرقِل النمو و التطور السليم للطفل. تزداد شدته في مرحلة المراهقة مع تكوين الهوّية الشخصية، فيظهر ذلك في التهميش، الإرتهان و صعوبة الإندماج في المجتمع الذي ينتمي إليه.

ففهم السيرورة التي يمر بها الفرد لا تكون إلا بمقاربة تطورية و التي تُعتبَر من أحسن المناهج تتبعا لمراحل الحياة، لأنّ الجنوح يظهر في مرحلة معينة، فيجب فهمه في تَكَوُّنِه، من فهم سيرورة التنشئة الاجتماعية و صور التماهيات التي مرّ بهم ذلك الجانح؛ و ذلك من خلال البحث في: كيف لشخصية الفرد من أن تتطور خلال مراحل حياته و تأخذ سمات أو مميزات جانحة؟

و من هذا الأساس ينبثق الاهتمام بدراسة التنشئة الاجتماعية و الجنوح عند المراهق.

كيف تكون علاقة التنشئة الاجتماعية الوالدية بجنوح الأحداث؟

بناء على الاشكال العام، ينحدر منه التساؤلات الجزئية التالية:

- كيف تكون وظيفة الأب في الأسرة؟
- كيف تكون وظيفة الأم في الأسرة؟
- كيف تؤثر وظائفهما الوالدية على نمو شخصية ابنهما؟

**الفرضيات:**

للإجابة عن التساؤلات السابقة، ترتكز الدراسة على الفرضيات التالية:

تشهد سيرورة التنشئة الاجتماعية التي مرّ بها المراهق الجانح إخفاقات والدية دفعته إلى إتباع منحى الجنوح.

- لتهاون الأب في أداء وظيفته التربوية دور سلبي يُساعد في جنوح ابنه.

– لإفراط الأم في أداء وظيفتها التربوية دور سلبي يُساعد في جنوح ابنها.
– تنعكس أخطاؤهما في أداء وظائفهما الوالدية بتكوين هوّية جانحة لدى ابنهما.

**أهداف الدراسة:**

– محاولة معرفة تهاون الأب في أداء وظيفته في الأسرة و دوره في إحداث جنوح الأحداث.
– محاولة معرفة إفراط الأم في أداء وظيفتها في الأسرة و دوره في إحداث جنوح الأحداث.
– محاولة معرفة انعكاس في أداء وظائفهما الوالدية بتكوين هوّية جانحة لدى ابنهما.

**التعاريف الإجرائية:**

**التنشئة الاجتماعية الوالدية:** هي تطبيق الوالدين للممارسات التربوية من أجل مساعدة الطفل استدخال معايير و قيم المجتمع الذي يعيش فيه و إدماجها في بنية شخصيته، و في الدراسة الحالية تُمثل ممارسات والدي المراهقين الجانحين.

**وظيفة الأب:** هي تلك الممارسات التربوية التي يقوم بها والد المراهق الجانح.

**وظيفة الأم:** هي تلك الممارسات التربوية التي تقوم بها والدة المراهق الجانح.

**المراهق الجانح:** هو ذلك المراهق الذي يتراوح عمره ما بين 16 و 18 سنة، و الذي ارتكب مخالفات قانونية و أدانه القاضي بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو بولاية سيدي بلعباس.

# الفصل الأوّل: الحياة الاجتماعية

(la vie sociale)

1. المجتمع (la société)

2. الثقافة (la culture)

3. التنشئة الاجتماعية (la socialisation)

يُعد النشاط الاجتماعي جزءا من نمو الطفل، ذلك أنّ الفرد يولد في مجتمع مبني وممنهج، حيث أنّه يُهديه الإطارات المرجعية التي يَتَقَوْلَبُ بواسطتها و التي يثور ضدها من أجل بناء هوّيته الشخصية. يتطور فعلا من التكافلية و التبعية إلى الاستقلالية النسبية في الاطار الاجتماعي أين يتقرب و يتعارض معه في نفس الوقت من خلال الحوار الايجابي أو السلبي لكن يكون دائما ضمنيا، و الذي يُعبِّر فيه عن شخصيته الخاصة. حيث يتوافق كل الباحثين مع Klineberg في مقولته "يُساهم المجتمع بقوة لجعل الإنسان كائن انساني"[1]. فللمجتمع أسس، أنظمة و قوانين تحكمه، و تُساعِده في بناء الفرد.

## 1. المجتمـع:

المجتمع منظمة بنيتها مستقرة منظمة و مُعَرَّفة. تحكمها سلطة قضائية معينة لها مهام وخدمات عامة تسهر على التعزيز و المحافظة على المجتمع كنظام للحياة الجماعية. فالمجتمع كوسط وجود، يعني ثقة كبيرة لمختلف أفراده، لديه نسق من الواجبات الجماعية التي يُستطاع الاغتنام منها، و لكن 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 و أحيانا كخادم اجتماعي، لعبا منه للدور المتوقع والمربح.

المجتمع تقاسم للأدوار ذلك أنّ الحياة الاجتماعية تفرض على أعضاءها ذلك، أي بالإنتماء إلى جماعة يتوجب لعب دور. و الانتماء لعديد من الجماعات الاجتماعية ما هو إلا تتابع لأدوار و أنساق من العلاقات. فالتواجد اجتماعيا يعني امتلاك معالم اجتماعية، ولأن يكون مُعرَّفا اجتماعيا من طرف الآخرين، يجب عليه أن يلعب دورا و يحافظ عليه، أي في نفس الوقت اتمام وظيفة اجتماعية، و تقبل الحقوق و الواجبات.

يختلف شكل هذه الواجبات و الحقوق بتغير المجتمعات، الأمكنة و العهود، و لكن يُعدُّ نسق المعالم الاجتماعية، الدور أو الأدوار المتتابعة، جانبا أساسيا لمعاش لكل فرد كعضو من جماعة أو مُشارِك في حياة الجماعة.

[1]AJURIAGUERRA (J. de), 1980, Manuel de psychiatrie de l'enfant, 2è éd, Masson, Paris, p 71.

هذا الدور الاجتماعي و العادات الجماعية للجماعة يُمثِّل قولبة أساسية للشخصية؛ من وجهة نظر معينة، حتى دون الجدل حول الشخصية كحقيقة ثقافية و اجتماعية، نستطيع إثبات أن متطلبات دورنا و التكيف للعادات الجماعية يعمل كنوع من الإمعة. حقيقة أنّ الصراعات تتكاثر بين الأنا الفردي و الدور، بين الأدوار المختلفة التي يتوجب على كل فرد القيام بها، بين أدوارنا و أدوار الآخرين. هذه الصراعات تستطيع أن تصل إلى حد الوعي، إلى استقالة دور، إلى الاصطدام الذي يُكسِّر وحدة الشخصية، لكن الأساسي يُبقي أنّ الوجود ككائنات اجتماعية تُرغم الفرد باستمرار لنسيان ذاته، و التصرف كوظيفة اجتماعية، صنف من المواطنين، عضو من تحت–جماعة، حامل مكانة اجتماعية وغيرها. إلاّ أنّه يتوجّب على كل شخصية أن تضبط نصيبها في كل لحظة للتفريق بين الشخصية في الدور و نصيب الدور في علاقات التحضر بالإضافة إلى المرور لدور إلى الآخر.

يُعتبَر المجتمع ككائن حي بحياته الخاصة، فبردوده العاطفية، إيقاعه، و اضطراباته كنظام حي. يهتز المجتمع بشهواته، تيارات أفكاره، اعتقاداته الخاصة، قيمه و أساطيره. و يعيش الواقع الجماعي فريدا بمستوى انفعالي، كما جاء به Fauconnt على مستوى وصف الردود الانفعالية الجماعية، الجريمة المرتكبة التي تثير الإهانة و غضب "الفكر العمومي"، مبكرا يُبحَث عن المسؤول (المذنب)، و يُعلَن عليه الجزاء؛ و بالتالي تُعَد الجريمة هنا كجرح محسوس من قِبل النظام الجماعي الحي.

و باعتبار كل فرد جزءا من هذا النظام الجماعي، فإنه يُشارِك عاطفيا و تلقائيا في الحياة الانفعالية للجماعة. فيُحس بالانتماء للجماعة، كما أنّه يُقاسِّم نفس الانفعالات، ولما يتأثّر الوعي الجماعي، في ظرف من الظروف، كالهياج الشعبي. كما يظهر أيضا الجانب العاطفي من خلال لعب كل فرد لمختلف الأدوار و هو ما يدّل على مشاركته العاطفية.

كما أنّ للمجتمع إيقاع معين، و معيار المشاركة البسيطة و السهلة للاندماج الاجتماعي يفرض على كل مُنْتَمٍ إتباع هذا الإيقاع. أمّا الآخرين فينفصلون و ينعزلون عنه. ففي كل المستويات و من كل الجوانب، يعيش المجتمع و يتقدم في الزمن بإيقاع متوسط، يترك وراءه و ينفك منه كل المتمردين و كل الرافضين له ليصبحوا من المهَمَّشين.

يُظهِر المجتمع نوعا من المقاومة للاندماج تجاه بعض الأفراد، كما توضع بعض الصعوبات، و بعض الامتحانات لذلك. يقول Vexliard في هذا السياق : "مجتمعنا مُميز بالميل إلى التركيز و التراكم، بالمعنى العريض لهذه المصطلحات، فإنّه يُكدِّس المثيرات والمكافآت للناجحين. و من الجهة الأخرى يُجَمِّع بالتساوي التوبيخات، الإنقاص في القيمة الشخصية، العِقابات، الإحباطات، الصعوبات و المعارضات لغير الناجحين"[1]

فالدخول في مجتمع أو طلب الدخول يتطلب منه أولا مواجهة المقاومة، كما يجب التغلب من أجل المشاركة على الإنهيار و خيبة الأمل، فيجب على كل الفرد الدفاع عن مكانته الاجتماعية و محاولة تحسينها.

فبذكر المجتمع و إبراز تأثيره في نمو و تطور الفرد لا يُمكِن إهمال دور الثقافة و تأثيرها في بناء الشخصية. و على هذا الأساس ظهرت اهتمامات الأنتروبولوجيين الثقافيين بهذا المجال، حيث استعمل Kardiner مفهوم "الشخصية القاعدية" (personnalité de base) الخاصة و المميّزة لكل ثقافة. أمّا Linton فاختار مصطلح "الشخصية المكانية" ( personnalité statutaire)، و هي شخصية مشتقة وظيفيا من تشريع تحت–ثقافي.

**2. الثقافة:**

تعتبر "الثقافة طريقة عيش مجتمع ما، طريقة العيش هذه تضم عددا هائلا، بل لا يمكن عده من التفاصيل الخاصة بالسلوك، لكنّها تُقدِّم كل تلك العوامل المشتركة. فهي تُمثِّل كل الاستجابة العادية و المنتظرة لأي عضو من المجتمع في موقف ما، رغم العدد غير المحدود للمتغيرات الصغيرة التي تُلاحظ في استجابات لمختلف الأفراد، أو حتى عند فرد في أوقات مختلفة، فيُلاحَظ أنّ أفراد المجتمع الواحد يستجيبون تقريبا بنفس الطريقة في موقف معين".[2] كما أنّها تُساهِم في إدامة و بقاء هذا المجتمع.

[1] MUCCHIELLI (R), 1979, Comment ils deviennent délinquants, 7e éd, ESF, Paris, pp 34-35.
[2] LINTON (R), 1977, Le fondement culturel de la personnalité [en ligne]. Trad. fr. LYOTARD (A), Bordas, Paris, http://www.uqac.uquebec.ca/zonz30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html pp52-53.

فالثقافة تُوفِّر لأعضاء كل مجتمع دليل لا غنى عنه لكل ظروف الحياة، كما أنّ المجتمع لا يستطيع أن يشغل أي وظيفة بدون ثقافة؛ فبنية المجتمع، نسق نظامه، تموضع الفرد في هذا النسق، شغله لمختلف المكانات كلها مظاهر ثقافية تُوفِّر للفرد تقنيات للعيش في الجماعة وللتفاعل الاجتماعي .

بفضل الثقافة يُمكِن التنبؤ بسلوكات أفراد مجتمع ما، لأنّ لأغلب أفراد المجتمع الواحد نفس طريقة الاستجابة في موقف معين. يَعتبِر الأنتروبولوجيون أنّ معايير الشخصية تختلف باختلاف المجتمعات، و أنّ أعضاء المجتمع الواحد يعرضون دائما متغيرات فردية مهمة في شخصيتهم، و لدى كل المجتمعات تقريبا نفس هامش التغير و نفس أنماط الشخصية.

يُعرِّف الأنتروبولوجيون الشخصية كإجمال منظم من السيرورات و الحالات النفسية التي ترفع الفرد؛ كذلك كيان فعّال و دائم، فهي تُمثِّل بعض الاتساق في السلوك الواضح للفرد، و التي تجعل الفرد يُنتِج من جديد نفس الاستجابات لنفس المثيرات حيث أنّ هذه الاستجابات معقدة و لا تستطيع أن تنعقد بوضوح لأجل الغريزي فقط، و هذا هو الدليل الوحيد الذي يسمح للتفكير و الذي يُنظِّم و يحفظ بشكل من الأشكال تجاربه.

كما لاحظوا أنّ لدى أعضاء المجتمع عدد مشترك و كبير من عناصر الشخصية. درجة خصوصية هذه العناصر تستطيع أن تكون متغيرة، كالاستجابات البسيطة الواضحة مثل طريقة الجلوس في الطاولة. أنساق قيمة–موقف المتقاسمة بين أعضاء المجتمع تستطيع أن تترجم في عدة أشكال من السلوك الواضح المشترك لمكانة معينة: بالإضافة إلى رجال ونساء المجتمع يستطيعون أن يملكوا نفس الموقف مثلا بالنسبة إلى الإحتشام الأنثوي أو الشجاعة الذكورية، لكن السلوك المرتبط بهذا الموقف يكون مختلفا بالنسبة لكل جنس. فتُعبِّر المرأة عن موقفها نحو الإحتشام من خلال طريقة لبسها أو تصرفاتها، أمّا عن تعبير الرجل في موقف عن الإحتشام عن طريق استجابات عامّة ترفض أو تقبل ملابس أو تصرفات النساء. هذه العناصر المشتركة للشخصية تُشكِّل مجموعة من المواصفات المدمجة بشكل جيد و التي يُسمّيها Kardiner "الشخصية القاعدية"[1] (personnalité de base) للمجتمع الكلي.

[1] LINTON (R), 1977, op.cit, p119.

تواجد هذه المواصفات تمنح لأعضاء المجتمع طرائق الفهم و القيم المشتركة، و التي تسمح لهم للإجابة العاطفية بطريقة موحّدة للمواقف التي تهتم بقيمهم المشتركة.

كما يُلاحظ أنّه يوجد في كل مجتمع مواصفات لاستجابات إضافية مرتبطة ببعض الجماعات المحددة في كنف المجتمع، بالإضافة إلى مواصفات مختلفة تُميِّز تقريبا الرجال والنساء، المراهقين و الراشدين و غيرهم. ففي المجتمعات الهرمية، يُلاحظ اختلافات متشابهة في الاستجابات المميزة للأفراد المنتمية لمستويات اجتماعية مختلفة: نبيلة برجوازية، و عبيد. ترتبط مواصفات الاستجابات بالمكانة لذا يُسمّيها Linton "الشخصيات المكانية"[1] ( personnalité statutaire). فهي تلعب دورا هاما جدا في تشغيل المجتمع، وذلك من خلال السماح لأعضاءه للعمل بنجاح الواحد نحو الآخرين بدون الاستناد إلى أي شيء آخر إلاّ الدور الموجّه إليه من خلال مكانته.

فالشخصيات المكانية المقبولة في المجتمع متراكبة على شخصيته القاعدية، كما أنّها مدمجة بعمق. لكن تختلف من خلال محتواها خاصة الإستجابات الواضحة الخاصة فهي تمد دلالتهم الاجتماعية، كما أنّها تعرض على الفرد مصطلحات بسيطة و مجرّدة تجعلها بسيطة للفهم.

و عليه فالثقافة مظهر السلوكات المتعلمة و نتائجها، و التي تكون فيها العناصر المكونة متقاسمة، متشاركة و منتقلة من عضو إلى عضو آخر، من جيل إلى جيل آخر، عن طريق التعليمات أو التقليد، فهي الوراثة الثقافية للفرد. حيث يكون ذلك من خلال التعليم الواضح أو الضمني، من خلال إتباع نماذج ثقافية أو من خلال الإكتساب، كاتباع طريقة معينة للأكل، اللبس، التعبير، التفكير، التصرف و غيرها. فللعوامل البيئية دور جد مهم في تكوين الشخصية الفردية، سواء كانت أشخاص أو موضوعات؛ فسلوك أعضاء مجتمع ما و الأدوات التي يستعملها مقولبة و ممنهجة كما توصف بالنماذج الثقافية الخاصة بكل مجتمع. يعود ذلك التكوين لشكل الثقافة، كذلك لاستقبال التجارب المتلقاة من خلال التفاعل مع الأشخاص و تلك الأدوات.

[1] Id, p119.

تتمثل التأثيرات التي تُمارِسها الثقافة على الشخصية أثناء سيرورة التطور في شكلين، شكل يتمثل في إصدار سلوكات ثقافية مقولبة و ممنهجة تتجه مباشرة إلى الطفل؛ تبدأ بالتأثير ابتداء من الولادة كما أنّها تحفظ مهاما معتبرا أثناء مرحلة الطفولة. و الشكل الآخر يكون نتاجا لتأثير نماذج السلوك التي تُميِّز المجتمع، و التي لاحظها الفرد أو تعلمها من خلال نماذج أو أمثلة. تستمر هذه التأثيرات طوال حياة الفرد، كما أنّ للسنوات الأولى أهمية مُقَرَّرَة لتكوين أنساق قيمة–موقف التي تُشكِّل الطبقات العميقة لمضمون الشخصية من خلال التقنيات الخاصة بالتربية، و التي تُخضِع الطفل. كما تستمر هذه السيرورة طوال الحياة، ومع تطور الفرد و نضجه يتعلم نماذج جديدة، من خلال تكيُّفه للمكانة التي يشغلها في المجتمع. في كل طور من أطوار هذه السيرورة تعمل الثقافة كدليل، حيث لا تُقدَّم له إلاّ النماذج و الأمثلة الخاصة بالأدوار المتبعة، و لكنّها تضمن له أيضا ملائمة تلك الأدوار لأنساق قيمة–موقف الأساسية.

يتجنب الفرد التهميش بإتباعه النماذج الثقافية الخاصة بمجتمعه، كما أنّه يُهمش إذا ما خرج عن نطاقها؛ و كل شخصية منحرفة ترجع إلى حادث طرأ على بيئته أو على تجاربه الأولى الطفولية.

### 3. التنشئة الاجتماعية:

تُعتبر التنشئة الاجتماعية (la socialisation) مفهوما متعدد الأبعاد، فيخص علم الاجتماع، الأنتروبولوجيا، علم النفس الاجتماعي، و علم النفس التَكَوُّني. ترتكز على الإجبارات (contrainte) الخارجية و الإمتثال (conformité) للنماذج الخارجية. فكل طفل يتعلم الدور الذي يتوجب عليه لَعِبَه و هذا بالنسبة للجماعة التي ينمو و يتطور فيها. هذا التعلم يُسهِم في تنشئته الاجتماعية.

تُطبِّق المدرسة السلوكية على سيرورة التنشئة الاجتماعية الاكتشافات المحقَّقة من الدراسات على التعلم الحيواني: التكوين بالجزاء الإيجابي و السلبي تبعا لنوع السلوك، وهذا ما يدفع بالأفراد إلى تكوين عادات عامة تسمح لهم بفرز ما هو مقبول أو مرفوض اجتماعيا. يرى Skinner طريقة ترويض الحيوانات مناسبة و ترتكز على "المنعكسات الشرطية" و التي

"تُكافئ" من خلالها النجاحات و "يُتَجاهل" الفشل. تستعمل البيداغوجيا الانسانية هذه الطريقة كذلك، فيرتكز مبدأ التعليم المبرمج على اكتشافاته. و أعطوا سلوكيون آخرون أمثال Walters اهتماما "للتقليد" و "للتحويلات"، و أعطوا آخرين أمثال Sears، أهمية "للجو الانفعالي" الذي ينشؤ فيه نسبة لنوع التربية: المتسلطة، المتساهلة، القلقة و غيرها[1].

أمّا بالنسبة للمحللين النفسانين، فإنّ العلاقة الاجتماعية الأساسية هي الجنسية. فبالنسبة لـ Freud، تتوظف الليبيدو عن طريق تتابع المواضيع و تتثبت عند كل واحد منهم، لكن ليس بدون الاصطدام مع المجتمع. فالصراع الحاسم هو الذي يُنشِّئ عند الطفل حُبَه المحارمي (incestueux) للأب من الجنس الآخر و الذي لا يتخلص منه إلاّ بالتماهي مع الوالد من نفس الجنس أي عن طريق اجتياف تحريم المحارم. هذا الاجتياف[2] ضروري لظهور التصرفات الانسانية، بما أنّه يُحرِّر الفرد من استبداد النزوات. كما أنه يُساعد الأنا على الاحتماء من خلال استعمال الآليات الدفاعية. و بالتالي فإنّ تنشئة الطفل الاجتماعية تظهر عند المحللين النفسانين كسيرورة صراعية (الصراع بين "الهو"، "الأنا" و "الأنا الأعلى").

اعتبر Durkheim ما بين 1922 و 1925 التنشئة الاجتماعية "السيرورة التي يفرض فيها المجتمع على الطفل قواعده، معاييره و قيمه بشكل ضمني أو صريح. يتوجب عليه إستدخال أساليب الفعل، التفكير، الأمثلة العليا، الممارسات، الاعتقادات و الطقوس المماثلة لوسط عيشه و جماعة انتماءه، و إدماجها في بنية شخصيته؛ و يكون ذلك في إطار نسق تربوي (أسري و مدرسي)، بمساهمة الأعوان الاجتماعية (الوالدين و المدرسين)، من خلال تطبيق ممارسات تربوية . يفرض النسق التربوي عموما بقوة غير مقاومة و يخدم ليس فقط نقل الضروريات و المكتسبات الاجتماعية، لكن أيضا إدامة المجتمع".[3]

---

[1]SEBAA (F.Z), 2009/2010, 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 de doctorat, Psychologie, Université d'Oran, p68.

[2] عملية يقوم الشخص فيها بنقل موضوعات أو صفات خاصة بهذه الموضوعات من الخارج إلى الداخل تبعا لأسلوب هوامي. يقترب الاجتياف من الادماج الذي يشكِل نموذجه الجسدي الاول و لكنه لا يستلزم بالضرورة الرجوع إلى الحدود الجسدية (من الاجتياف في النا، و الاجتياف في المثل الأعلى للأنا، و غيرها).

[3] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1991, op.cit, p. 49.

و بالتالي فالتنشئة الاجتماعية هي السيرورة التي بواسطتها يصبح الرضيع تدريجيا كائنا اجتماعيا، و ذلك بالازدواجية، **إستدخال**[1] (القيم، المعايير و أنماط العمل) و المنفذ إلى تعدد أنساق **التفاعل**[2] (التخاطب و محادثة الآخرين و الذات، و التعاون). تضم الوظائف التربوية للمجتمع و تحولاتهم التاريخية، ترتكز على أمثلة بيداغوجية ، تلجأ إلى تحديد حث و قيود الراشدين على سلوك الطفل، كما أنّها تُشارِك هذا الطفل في تطور شخصيته الخاصة؛ ذلك أنّ الشخصية تُعرَض كنتاج للإمتثال لمقاييس، و أنماط أساسية خاصة بجماعات الانتماء. هذا الإمتثال يُعزِّزُ سيرورة تكيُف الطفل لجماعته، للحقيقة و في نفس الوقت الطبيعية (البيئة) و الثقافية (المحيط).

[1] العملية التي تتحول فيها العلاقات بين الذات و الآخرين، إلى علاقات داخل الذات. يشيع استخدامه في التحليل النفسين و هو غالبا ما يُؤخذ تبعا لمدرسة ميلاني كلاين خصوصا، بمعنى الاجتياف، أو بمعنى العبور الهوامي لموضوع "طيب" أو "سيء"ن كلي أو جزئي، إلى داخل الشخص.
يُتكلم عن الاستدخال بمعنى أكثر تخصيصا حين تنصب العملية على "العلاقات" فيقال مثلا أن علاقة السلطة ما بين الأب و الابن تُستدخل في علاقة الأنا الأعلى بالأنا.

[2] علاقة ما بين شخصية لفردين على الأقل، و التي بواسطتها تخضع سلوكات هؤلاء الأفراد لتأثير متبادل، فكل فرد يعدل سلوكه وفقا لردود أفعال الآخر.

# الفصل الثاني: الأســـرة

(La famille)

1. مفهوم الأسرة (la famille)

2. التربية الأسرية (l'éducation familiale)

3. الوالدية (la parentalité)

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

## 1. مفهوم الأسرة:

يُعرّفها Bourdieu من الناحية الاجتماعية، "كمجموعة من الأفراد المتصلة المرتبطة فيما بينها بالقِران أو أكثر خصوصية بالتبني (قرابة)، و يعيشون تحت سقف واحد (المعايشة)".[1]

يعتبرها عديد من علماء الاجتماع كوكيل نشط، موهوب بالإرادة، قادر على التفكير، الإحساس، و الفعل، على أساس مجموعة من الاستلزامات المعرفية و مجموعة من الأمور كالثقة، الحب، الحنان و العطاء. تتغير طبيعة الأسرة بتغير المجتمعات، فهناك أسر مكوّنة من أب، أم و أطفال و التي تُدعى بالأسرة النووية. إلاّ أنّ هناك أسرا تتكون من أب، أم، أطفال بالإضافة إلى الأجداد، الأعمام و العمات و غيرها، و هذه ما تُسمى بالأسرة الممتدة، هذا حسب ما جاء في دراسات Levi-Strauss و عديد من الدراسات الأنتروبولوجية.

إلاّ أنّ العلماء و الباحثين في علم النفس و علم النفس الاجتماعي، يرون أنّ الأسرة تهتم بتلبية الحاجات الأولية للطفل الصغير، فتُعتبَر كمجتمع مُبسَّط و الذي يُوفِّر له الإطار الضروري لتطوره العاطفي من أجل بلوغ النضج، و الذي يتمثل في نمو الفرد في علاقة مع المجتمع، نموا متوافقا مع سنه و الذي يدور حول قدرته على التماهي مع المجتمع دون التضحية الكبيرة لتلقائيته، حيث يقول 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"[2].

---

[1] BORDIEU, (P). A propos de la famille comme catégorie réalisée. In : Actes de la recherche en sciences sociales [en ligne]. Décembre 1993, vol. 100. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1993_num_100_1_3070. pp. 32-36.

[2] WINNICOTT (D. W), 1999, L'enfant, la psyché et le corps, Trad. fr, MICHELIN (M) et ROSAZ (L), Payot, Paris, p 91.

كما يتفقون أنّها البيئة القاعدية التي تتبلور فيها شخصية الأفراد، و ذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي يقدَّمُها الوالدين، و بتأثير التفاعلات بينهم و بين أبناءهم.

و بالتالي الأسرة هي مجموعة من الأفراد من أجيال مختلفة متفاعلة فيما بينها، تربطهم علاقات عاطفية متبادلة، تُميِّزهم مكانات و أدوار مختلفة و متباينة، كما أنّها تُساعد في تكوين شخصية الأبناء.

**2. التربية الأسرية:**

اعتبر Durning عام 1990، "التربية الأسرية على أنّها مجموع الممارسات الاجتماعية المستخدمة من قِبَل الوالدين الموجّهة مباشرة نحو الأبناء، في كنف الجماعات الأسرية، وبمساعدة المتدخلين الاجتماعيين بالنسبة للوالدين (التكوين الوالدي) و للأبناء (تدخل تربوي مساعد أو استخلاف لجماعة أسرية)"[1]. و نسبة لهذا الباحث، تعني التربية الأسرية حقل من الممارسات الوالدية، من الأبحاث و التدخلات بالنسبة للأسرة في مختلف وظائفها التربوية، كل ذلك بالمحافظة على معنى مقيد و محدود للنشاط التربوي للأسرة.

كما عرّف Wery عام 1974 التربية على أنّها "مساعدة يجلُبُها مربي أو مجموعة من المربيين للتطور المنسجم لمتربّي في وسط ما و الذي يُوافِّق تكيفه. تقصد التربية ازدهار شخصية الطفل بُغية تكيُّفِه المستقبلي للمجتمع الكلي".[2]

تمتاز التربية بسيرورة الإعتماد على معارف الوالدين المتكونة بالضرورة على الإطار المرجعي المزدوج، النفس-فردي و الاجتماع-ثقافي. تمس التربية الجانب النفسحركي، المعرفي، اللغوي و الاجتماع-عاطفي؛ كما أنّ التجارب الأولى و العلاقات والدين-أبناء تكون أساسية للتطور اللاحق للشخصية.

[1] BOUTIN (G), et DURNING (P), 1999, Les interventions auprès des parents : Innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée, 2è éd, Dunod, Paris, p 7.
[2] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1991, op.cit, pp. 9-10.

يعتبر Pourtois [1] و أتباعه الأسرة كنظام بيئي (écologique) للتربية و الذي يدفعهم إلى التمييز بين خمس أنظمة فرعية، الأسرة كنظام دقيق، داخلي، وسطي، خارجي و ضخم للتربية.

– النظام الدقيق (microsysthème): خاص بالوسط الفوري، و الذي يتم فيه الإلتزام بالنشاطات الخاصة كطفل، تلميذ، معلم، والد في فترة زمنية معينة؛ و هو يضم بعض المتغيرات منها: الممارسات الانضباطية و التطور الأخلاقي، التعلق و وظيفته العاطفية، تأثير سلوك الأم، وظيفة و تأثير الأب، الآثار الناجمة عن نمو الطفل، بناء الجملة و وظيفة الخطاب التربوي.

– النظام الداخلي (endosysthème) : يقع ضمن الوسط الفوري، أي النظام الدقيق أين تتتابع الأدوار المتجانسة و غير المتجانسة، و الذي بدوره يُعرِّف نوعية الأسلوب: و هي أيضا المميزات التي تُغطِّي النظام الدقيق على مستوى الثقافة المادية التي يعترف بها المجتمع (مثل: الزوجان، الأشقاء، الأقران و غيرها) أو غير الرسمي (مثل: التحالفات بين الأشخاص)؛ و هو يضم بعض المتغيرات منها: التفاعلات والد(ين)–ابن، ترتيب الولادات، الأشقاء، توافق–غير توافق الوالدين حول التوجهات في ميدان التربية، الأم العاملة، الطلاق، و الاكتئاب عند الراشد.

– النظام الوسطي (mésosysthème): خاص بالعلاقات المتبادلة بين الأوساط الأساسية التي تحوي الطفل في وقت محدد من وجوده: العلاقات المتبادلة بين الأسرة، المدرسة، الفئة العمرية، و غيرها؛ و هو في الواقع نظام من الأنظمة الدقيقة؛ و يضم بعض المتغيرات منها: المحددات الأسرية للنتائج الدراسية، إدراك المدرسة من طرف الوالدين (و بالعكس)، التأثيرات التي تُمارِسها المدرسة على الحياة الأسرية، و تنوع العلاقات ضمن المجتمع المحلي.

– النظام الخارجي (exosysthème): خاص بالبنيات الاجتماعية الملموسة التي تُمارِس تأثيرا على النظام الوسطي، تُعيِّن أو تُحدِّد الذي يحدث؛ فهو يُمثِّل المؤسسات الكبيرة للمجتمع التي

[1] POURTOIS (J.-P) et coll. 1984, Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation, Labor, Bruxelles, p 29.

تُسيِّر و تمُّد الخير و الخدمة، وسائل الإعلام أو أيضا الفئات الاجتماعية كعامل مُؤثر. و يضم بعض المتغيرات منها: الإنتماء الاجتماعي، دعامات التربية، كثافة المؤسسة، و تكوين المنزل.

– النظام الضخم (macrosystème): خاص ببنية التربية بالمقياس العالمي الثقافي. نجد فيه المؤسسات، الأنظمة القضائية، التربوية و السياسية المدروسين كمنتجين لإيديولوجيا موفرة بوضوح لمعنى أو باعث للمنظمات الخاصة، للعلاقات المتبادلة و للأدوار الملاحظة على المستوى الأدنى للنظام الإيكولوجي. و يضم بعض المتغيرات منها: الأسرة القديمة و الأسرة الحديثة، أساليب الحياة الخاصة، و الأنتروبولوجيا الأسرية (مميزات الحياة الأسرية).[1]

### 1.2. **الأساليب التربوية:**

توصّلت Baumrind [2] إلى أنّ للأسلوب الوالدي تأثيرا على تطور قدراته الاجتماعية والمعرفية، على مستوى القيم، السلوكات و المعايير. تدفع التنشة الاجتماعية و اكتساب تلك القدرات المختلفة الطفل نحو الاستقلالية شيئا فشيئا و مع الوقت؛ سواء الاستقلالية الانفعالية، السلوكية و استقلالية القيم. أكّدت Baumrind، Steinberg و آخرون عام 1994 أنّ الأسلوب الديمقراطي هو الأسلوب المناسب و المفيد، كما أنّ الأسلوب غير الملتزم يقود إلى السلوكات المهمشة.

كما ناقشت Baumrind [3] المكانة التي تأخذها السلطة (autorité) في تربية الطفل. وركّزت على أهمية تغييرها و تنويعها تماشيا مع العمر، النسل و حساسية الطفل. فأثناء مرحلة الطفولة، على السيطرة (pouvoir) أن تتوزع بشكل لاتماثلي (asymétrique) في الوحدة الأسرية. و ابتداء من المراهقة، يتغير تعبيرها و يأخذ شكلا آخرا؛ لأنّ المراهق بحاجة إلى أن يسمع شيئا من والده، و إلى والد مستعد لسماع رأيه في موضوع ما. مع ذلك، تبقى السلطة بين يدي الوالدين، في إطار المراقبة الوالدية.

[1] POURTOIS (J.-P) et coll. 1984, op.cit, pp. 29-52.
[2] BORN (M), 2006, op.cit, pp. 95-96.
[3] Ibid.

فصَل Durkheim بين الحرية و السلطة، فيقول أنّ: "الحرية بنت السلطة المفهومة جيدا. أن يكون حرا (être libre) ليس فعل كا ما يحلوا له، و لكن أن يكون سيّد نفسه ( être maître de soi)، و هي معرفة التصرف بعقل و القيام بواجبه"[1]

ميَّزت Baumrind[2] أساسا بين مفهومين: الإرادة الجيّدة للوالدين لتشجيع طفلهما (والتي أطلق عليها Cloutier عام 1996 مفهوم "استجابة الوالدين لحاجات الطفل")، وفرض القيود على سلوكات الطفل.

– الإرادة الجيّدة للوالدين: ترجع إلى الأفعال التي تُشجِّع عن قصد الفردانية (individualité)، تأكيد الذات، استجابة لحاجيات و متطلبات الطفل الخاصة. هذه الأعمال الوالدية تُدمَج في تقدير و احترام شخصية الطفل.

– التقييد: يرجع إلى المطالب التي يفرضها الوالدين على الطفل لأجل أن يندمج في الأسرة كاملة. هذه المتطلبات لأجل الاحترام و الانضباط، و النمو قصد بلوغ النضج. يُعرَف الوالدين كالوكيلين النشطين للتنشئة الاجتماعية.

ميَّزت Baumrind بدءا من عام 1966 بين ثلاث أنواع من الأساليب التربوية الوالدية:

**الأسلوب المتسامح** (Le style permissif)، يتمثل فيه الوالد على هذا النحو:

- غير عقابي
- لا يُراعي رأي الطفل في قرارات السياسة الأسرية.
- يُعطي تفسيرات للقواعد الأسرية.
- قليل المطالب على مستوى المسؤولية و الأعمال المنزلية.
- يتمثل كمنبع لتلبية تمنيات الطفل.
- يسمح للطفل بتنظيم نشاطاته كما يرغب.
- لا يُشجِّعه على طاعة المعايير الخارجية.
- يستعمل العقل و ليس الهيمنة لدفع الطفل لإتمام أعماله.

[1] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1991, op.cit, p 50.
[2] BORN (M), 2006, op.cit, pp. 95-97.

- يتجنب ممارسة المراقبة على الطفل.
- لا يُعيق أو قليلا ما يُعيق سلوك الطفل.

بالإضافة إلى أنّه مملوء بالارادة الجدِّية لتشجيع الطفل في فردانيته، لكنّه لا يُمارس إلاّ قليلا من القيود النفسية أو السلوكية.

**الأسلوب المتسلط** (Le style autoritaire)، يوصف الوالد في هذا النوع بـ:

- يُعَيِّن، يُراقب و يُقيِّم سلوكات و تصرفات الطفل وفقا لمعيار سلوكي، عموما المعيار المطلق للسلطة الفائقة.
- يُفضِّل الطاعة على أنّها فضيلة و يُعزِّز 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 و العادات.
- 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 و تأكيد الذات. كما أنّه يُقلِّل من احترام فردانيته. و تُمارس القيود على الطفل على المستوى السلوكي و النفسي.

**الأسلوب الديمقراطي** (Le style démocratique)، يتميز الوالد صاحب الأسلوب الديمقراطي بطريقة التعامل التالية:

- يُرشِد أفعال الطفل، لكن بطريقة عقلانية و مُوجهة نحو النتيجة.
- يُشجِّع الحديث مع الطفل.
- يتقاسم الاستدلالات الكامنة وراء السياسة الأسرية.
- يُفضِّل السمات التعبيرية و النشطة كالاستقلالية و الامتثال.

- 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 Streinberg و Darling عام 1993، كذلك Streinberg و آخرين عام 1994 أنّ الأسلوب الديمقراطي يُشجِّعُ الطفل على الاستقلالية، كل ذلك من خلال فرض قيود نظام سلوكية و لكن غير نفسية.

تُسهم الأسرة كذلك بحصة أساسية في تطور و نضج الراشد، الزوجين، و المجتمع. كما أنّ التربية الأسرية لا تُسهم فقط في تطور الطفل، ذلك أنّ هذا الأخير بحضوره، بمطالبه، بهوّيته خاصة العاطفية يُؤثّر بطريقة لا يُستهان بها في حقيقة حياة أعضاء المجتمع.

كما تُؤثِّر العلاقات و الروابط بين الوالدين و طفلهما في التطور النفسي للطفل، إلاّ أنّ هذه العلاقة تكون مرهونة بالخبرات الأوليّة للوالدين، سواء عن طريق التماهي أو تعويض نقص عايشاه مسبقا و غيرها، كما أنّها تبقى مرهونة بتطابق الطفل الحقيقي بالطفل الخيالي الذي كوّنه كل واحد منهما من فترة المراهقة إلى حين الوضع. بالإضافة إلى التربية والعناية المقدمة من طرف هؤلاء الوالدين، سواء في المراحل المتقدمة من العمر أو باستمرار الحياة. تندرج كل هذه العناصر في ما يدعى بالوالدية (la parentalité).

### 3. الوالدية:

الوالدية مفهوم نفس–ديناميكي يختلف عن القرابة (Parenté)، و الذي يُعتبر عمل نفسي أصلي كسيرورة خلق أو إنشاء. تجربة الوالدية تُطوِّر تلك النرجسية الأولية بدءا من منشئ قديم غامض، للإشتراك في منازعة أوديبية؛ إنشاء تَدْخُل فيه الأجيال و الأنساب في رهان. يُحثُّ العمل الفردي و يتحدد بتجربة الزوجان المنجبان و بواسطة الطفل بحد ذاته المرهون في خلقه الذاتي الأصلي.

يُعرّف Gutton الوالدية بطريقة مختصرة، "كمجموع السيرورات النفسية الشعورية وغير الشعورية الخاصة بتجارب الأنساب".[1]

ظهر هذا المصطلح في الستينيات على إثر التحولات الهامة و العميقة في العلاقة رجال–نساء و كذلك والدين–أبناء، تاريخيا، موصوم بالأدب الخاص بصراع الأجيال. بالمعنى القاموسي، مفهوم الوالدية يرجع إلى "النوعية المشتركة لكافة الخصائص الخاصة بحالة والد".

لم يظهر استعمال اللفظ الجديد "الوالدية" (la parentalité) في الميدان الاجتماعي إلاّ مع الثمانينيات، العهد الذي ظهر فيه عدد كبير من الأبحاث حول وضع النساء اللواتي يربين أولادهن بمفردهن. شاع على إثرها مصطلح "أحادية الوالدية" المعروفة في اللغة الفرنسية بال "monoparentalité"، و من ثم مصطلح "الوالدية".

من الناحية الاجتماعية، يتلخص مفهوم الوالدية من خلال جرد وظائف اجتماعية مختلفة للوالد، أب أو أم بعدم تحيز، يتوجّب عليهم القيام بهم. و عليه يدخل مفهوم الوالدية في مقاربة وظائفية و التي تُؤيِّد تكييف التصرفات الخاصة بالوالدين حسب الحاجات العاطفية، المعرفية و الاجتماع–اقتصادية للطفل. يُقيِّم إشباع هذه الحاجات بالإحراز المتقدم الذي يُسجِّله الطفل في قدرته على التنشئة الاجتماعية، و الإندماج في المجتمع.

نال مفهوم الوالدية اهتمام المختصين و المحللين النفسانيين و غيرهم من المهتمين، بتسلسل العلاقات على تلك الديناميكية الخاصة بالصور الداخلية و اللاشعورية، كل هذا من خلال وصف إضافي لـ "كينونة والد" (être parent) (لماذا يَصْلُحُ الوالد، أدواره وغائيتها)، و "كيف يُصْبِح والدا"(comment devenir parent).

يفتح مفهوم الوالدية منظورات مواتية لفهم واسع و جيد للروابط التي توحِّد الوالد والطفل، حيث تجمع عديد التخصصات، علم النفس، علم الاجتماع، علم التربية الحقوق. كما أنّه مُعرّض للخلط مع مفاهيم أخري كالأمومة، الأبوة و القرابة.

[1] GUTTON, (P). Parentalité. Champs. Psychopathologie et clinique sociale, 2006, Vol 2, no 3-4, p144.

يتكوّن مفهوم الوالدية من ثلاثة أبعاد: تطبيق الوالدية ( l'exercice de la parentalité)، تجربة الوالدية (l'expérience de la parentalité)، ممارسة الوالدية ( la pratique de la parentalité). كل بعد من هذه الأبعاد يُعرِّف وجهة نظر معينة من الوالدية، و هي في الحقيقة غير متجزئة من وجهات نظر أخرى. إلاّ أنّنا في حاجة إلى التمييز بين مختلف وجهات النظر و التي لا تختلف من حيث جوهرها و إنّما من حيث مستوى التحليل؛ مفهوم تطبيق الوالدية يرجع إلى هوّية الوالدية، تجربة الوالدية إلى وظائف الوالدية، و ممارسة الوالدية إلى نوعيات الوالدية.

### 1.3. تطبيق الوالدية:

تُعيِّن عبارة "تطبيق الوالدية" (l'exercice de la parentalité) الإجراءات المتخذة في مجتمع و في عهد معينين، و التي تسمح بتماهي الوالد، و المستندات الخاصة بمكانته ومركزه؛ فله مهمة رمزية حيث لا يكفي أن يكون مُنْجِبًا كي يُطبِّق السلطة الوالدية. يُرَدِّد علماء العِرْق (الإثنولوجيون)، من خلال دراستهم لمختلف الثقافات، أنّ السلطة على الأطفال لا تُقدَّم من طرف المنجبين. عند المِنانكابو Menangkabau de Sumatra، أين يكون نظام البُنُوة عند الأخوال، ليس الأب، "الرجل المستعار" أي "l'homme emprunté" هو الذي يُطبِّق السلطة على الطفل، لكن الخال أو الابن البكر لربة الأسرة. في هذا النوع من المجتمعات، الأبوة مُستقلة عن التناسل، كما يُدقِّق Lévi-Strauss: "الزوج رجل غريب، رجل من الخارج، مرات عدو، و بالرغم المرأة تذهب تعيش عنده، في قريته، لتنجب أطفالا لا يصبحوا أبدا أولادهم".[1]

ففي كل المجتمعات، يوجد تعريف دقيق لروابط القرابة. هذا التعريف يُعيِّنُ المكان الذي يشغله كل فرد في مجتمع مُصَمَم كجماعة منظمة. تُشكِّل روابط القرابة مجموع السلالات و الأنساب الذي ينتمي إليها كل عضو و الذي تحكمه قواعد الإنتقال. الدراسات الأنتروبولوجية التي تدرس أنساق القرابة و تُؤكد على مبدأ مُنظِّم يتخطى الفرد لتوسيع الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها و الذي يُساهم في تكوينها. لا تستطيع هذه الجماعة

[1] BOUREGBA (A), 2004, Les troubles de la parentalité : approches clinique et socio-éducative. Dunod, Paris, p 19.

أن تُدرَك كلا متبلورة و غير منظمة، بل مُكوَّنة من عناصر غير مرتبطة فيما بينها و بين آخرين إلاّ بروابط التضمين. إنّه مجموع مبني بروابط معقدة الإنتماء (أو الإنتساب)، البُنوة أو القران. تنطوي القواعد التي تحكم المجموع على حقوق و واجبات مُخَوَّلَة لكل عضو من الأعضاء. كما أنّها تفتح و تضمن لهم فضاءات التطور و الحرية، لكن مقابل بعض القيود، و الاكراهات.[1]

و بالتالي تطبيق الوالدية ما هو إلاّ وظيفة المجتمعات و العهود، يعتمد على نسق مواصفات صريحة و أخرى مكوّنة من مواصفات أكثر انتشارا و ضمنية. و كما سبق الذكر يبقى تطبيق الوالدية يُشكِّل هوّية الوالدية، و انتساب السلطة.

### 2.3. تجربة الوالدية:

تخص تجربة الوالدية (l'expérience de la parentalité) التجربة الذاتية الشعورية وغير الشعورية لَفَعْلِ أنّه أصبح والدا و عليه أن يشغُل أدوارا والدية تجعله يسلك عديدا من الجوانب. تُجمَّعُ تحت لواء زاويتين: الرغبة في طفل و الإنتقال إلى الوالدية (parentalité) أو السيرورة النفسية التي تحدث لدى الفرد من أجل أن يُصبِح أبا أو أما (parentification)[2].

- الرغبة في طفل (désir d'enfant):

تساءل عديد من المحللين النفسانيين و النسقيين حول ما يدفع الرجال و النساء في أن يُصبحوا والدين. ففرضوا أنّه راجع إلى غريزة خاصة، لكن في الواقع، هذا غير كافي لشرح التصرفات المعقدة و المتغيّرة بالنسبة لثقافات و مراحل تاريخ الوالدية.

اشتق Freud خاصية الرغبة في طفل من الحب النرجسي (اختيار الموضوع النرجسي). يتوافق التوظيف النرجسي للطفل من أنواع اختيار الموضوع التالية: حب ما نحن عليه، ما كنا عليه، ما نريد أن نكون عليه، الشخص الذي كان جزءا من الذات الخاص (أي الشخص الذي قدّم الرعاية). فضلا عن ذلك، بالنسبة لـ Freud، تُسجَّل الرغبة في طفل بصفة طبيعية في انحلال عقدة أوديب. الطفلة الصغيرة التي واجهت غياب القضيب من خلال مقارنتها

[1] HOUZEL (D), 2009, Les enjeux de la parentalité, Erès, Paris, pp. 117-119.
[2] Id, p 133.

للاختلافات الجنسية بينها و بين الذكر، تُزيح توظيفها الليبيدي من الأم إلى الأب، التي تأمل أن تستقبله، بدلا من القضيب، طفل. لكنّها يجب أن تتخلى عن رغباتها المحارمية نتيجة للتهديدات الخيالية الآتية من الأم و تُغيِّر رغبتها في طفل على شريك ذكري مستقبلي. يُواجه الطفل الصغير اختلاف الجنس و الخوف من فقدان قضيبه (قلق الخصاء)، بالتخلي عن رغباته في امتلاك الأم و حملها له بأطفال بإزاحتها نحو شريكة أنثوية مستقبلية.

تُفضِّل الفرضيات التي افترضها Freud الجنس الذكري، من خلال جنس واحد يعرف أطفالا. عديد من المحللين النفسانيين التابعين له، لم يتبعوا رأيه هذا، خصوصا المحللات النفسانيات النساء، Deutsch عام 1949، و خاصة Klein، فبالنسبة إليهن، الرغبة في طفل، عند كلا الجنسين، تنجم عن الأوديب المبكر، الذي جاء في السداسي الثاني من الوجود للتعِويض، و الذي يترسب من دمار النزوات الطفلية الأكثر قدامة. الموضوع المرغوب، الأم، في نفس الوقت مهددة بدمار عنف النزوات. يجب إذن نشاط مُصَلِّح يوضَع في مكانه لتخليص الطفل من قلقه و ذنبه كونه دَمَّر أو أتلف الموضوع. تدخل سيرورة التصليح هذه في العالم الهوامي و الليبيدي للطفل الموضوع الوالدي، مُكلَّف بالمرة بحماية الأم من دمار النزوات الطفلية و استعادة محاسنها و خصوبتها، و بالخصوص قدرتها على الإنجاب. فيظهر إذن هوام الاتحاد بين كلا الوالدين، الذي لا يُحس إلا بطريقة سلبية، كمطاردة الطفل من الحميمية الأمومية أو حرمانه من سلطته عليها، لكن بالمساواة بطريقة إيجابية كتصليح الموضوع التالف و الحفاظ على الرابط الجيد معه. في هذا الهوام المتمثل في "المشهد الابتدائي الجيد"[1]، كل واحد من الوالدين يُصلِح الآخر و يحفظ للطفل محاسن الروابط التي يُقيمها معهم، فعلى كل موضوع والدي أن يتوسط علاقة الطفل بالموضوع الوالدي الآخر. يجب أن تكون وساطة أبوية من أجل أن تبقى العلاقة بالأم ملائمة، أي أن لا تكون خطرة هواميا بالنسبة للطفل، و غير مُدمِّرة لنزواته بعنف. بالمقابل، يجب وساطة أمومية للحفاظ على علاقة جيدة للطفل مع الموضوع الأبوي. إنّه تماهي الطفل لمواضيعه الوالدية الجيدة، متحدة في علاقة حب و خصوبة، التي تُؤسس بالنسبة لـ Klein الرغبة في طفل عند كلا الجنسين.

[1] أشار Freud تحت تسمية "استيهام المشهد الابتدائي" استيهام الطفل المتعلق بالحميمية الجنسية لوالديه.

أمّا النسقيون، أمثال Borszormenyi-Nagy و Spark، فوصفوا الرغبة في طفل بارتكازهم على مفاهيم الدَيْنِ و الوَلاءِ. فيُصبح الطفل السالف الذي أصبح راشدا، مدانا قبالة والديه، و ذلك لتلقيه حياتا من عندهم. بمجرد أن تركهم بدنيا و خاصة نفسيا من خلال الإنخراط في سيرورة الفردانية يخلق هذا الدَيْنِ. فعلى الفرد أن يُسدِّد هذا الدَيْنِ بوَلاءٍ للجيل السابق، بأن يُصبِح بدوره والدا مُؤْتَمَنًا من خلال نقله لحياة تلقاها هو قبلا.[1]

- السيرورة النفسية التي تحدث لدى الفرد من أجل أن يصبح أبا أو أما (parentification):

يُعيِّن هذا المصطلح السيرورات النفسية التي تحدث عند الفرد الذي يُصبِح أبا أو أما. قبل إدخال مصطلح الوالدية (La parentalité) في المصطلحات النفسية و المرضية، أول من استعمل مصطلح الأمومة Racamier و آخرين، الذين استوحوه من أعمال Bibring، من أجل وصف تحولات الشخصية و الوظائف النفسية لأم أثناء مرحلة الحمل و مع بداية تواجد الطفل. وصفها بأزمة هوّية بمعنى Erickson، مقارنة مع بالمراهقة.

اهتم قبلا عديد من المحللين النفسانيين بهذا المشكل. اعتبرت Deutsch أنّ الأم أثناء فترة الحمل، تُوظف طفلها في آن واحد كجزء من أناها و كموضوع خارجي و الذي ينطبق عليه إعادة كل العلاقات الموضوعية الايجابية و السلبية مع أمها.

وصف Winnicott ما أطلق عليه بالقلق الأمومي الابتدائي كحالة تتطور تدريجيا أثناء الحمل، و التي تستمر بضع أسابيع بعد ولادة الطفل، و التي يُصبح لها ميل بعدها إلى الكبت. فهي طريقة وظيفة نفسية متميزة بالطي النرجسي الضروري لاستقبال الرضيع وللسماح للأم بالتكيف الملائم معه بطريقة تسمح له بتوفير "إحساس مستمر للتواجد".

لم يُعْتَرَفَ كثيرا بسيرورة والدية الآباء، بالرغم من أنّ عديدا منهم وجدوا أنّ الآباء أيضا يواجهون أزمة هوّية عميقة في وقت النفاذ إلى الوالدية. أعراض نفاس الزوج (couvade)،

[1] HOUZEL (D), 2009, et QUENTEL (J.-C), 2005, Le parent : Responsabilité et culpabilité en question. De Boeck, Bruxelles. et MANZANO (J), PALACIO ESPASA (F), et ZILKHA (N), 2009, Les scénarios narcissiques de la parentalité : Clinique de la consultation thérapeutique, 3è éd, PUF, Paris.

تردد انهيار التعويضات المرضي للآباء أثناء فترة حمل زوجاتهم أو بعد ولادة الطفل، ارتفاع أكثر محسوس في قطع العلاقات الزوجية، كلها شهيدة على حدة التعديلات التي تطرأ على الآباء أثناء فترة الانتقال إلى الوالدية.

قام Mc Corke بملأ استمارات بمشاركة تسع و عشرين أبا أثناء فترة حمل زوجاتهم بالطفل الأول. فوجد أنّ الآباء عاشوا تلك المرحلة: إمّا بإحساس التحير مقابل المسؤوليات الجديدة التي لا يحس أنّه جدير على تحملها؛ إمّا بإحساس التحير مقابل خطر نفاذه إلى الأبوة و ضرر تطور مهنته؛ و إمّا كحدث عادي ينتطره باطمئنان.

حاول Poussin و Cissé التحقق من النتائج و لكن من خلال الإرتكاز على الاختبارات الاسقاطية. فوجدا عند الآباء قلق و اهتمامات مرتبطة بالتصور الذاتي، حيث أنّهم يُحسون أن الطفل ذات أخرى تُؤكِّد أو تُلغِي النوعيات الأبوية.

### 3.3. ممارسة الوالدية:

نعني بممارسة الوالدية (la pratique de la parentalité) الأشغال اليومية التي يُلزَم على الوالدين تأديتها من أجل الطفل. بالنسبة لكل طفل، يملك والدين من أجل تغذيته وحمايته (شغل والدي) من جهة، و مساعدته على تكوين شخصيته الخاصة من خلال الصور الوالدية التي يقترحانها عليه (رمزية الوالدية) من جهة أخرى.

بالنسبة للطفل، أول وظيفة والدية هي نقل الطفل ما تعلماه الوالدين، ذلك أنّ هذا الطفل جعلهما أب و أم، بل أبيه و أمه و هذا ما يجعلها يدخلانه كذات في عالم الكائنات المتحدثة.

الطفل في حاجة إلى ارتباطه بوجه والدي إمّا أن يكون حقيقيا أو بديلا، ليضع فيه الثقة بدءا من عمره المتقدم. كما أنّ إقامة هذه السيرورة أساسية جدا لحياته، كما أنّ عدم الاستفادة منها فورا تُقوده إلى موت نفسي أكيد. و إذا واجه وجه أبوي ناقص، فإنه يُكوِّن

"الاستعارة الأولى" لحياته، و يتكون من خلال هذا الوجه الناقص و المرضي، كما جاء في عبارة Lorenz[1].

- التعلق و المساعدة على "خلق" العالم (l'attachement et l'aide à créer le monde):

بالنسبة للتحليل النفسي، هناك استناد للنزوة الليبيدية على نشاط التغذية، بذاتها مؤسسة على الحاجة الغذائية لحديث الولادة. عند ولادة الطفل، يجد الطفل نفسه في محيط إنساني، متميز بحالة نفسية جد خاصة بالأم، تتكون من انثناء كلي لليبيديتها على ذاتها. وهذا ما أطلق عليه Winnicott[2] "القلق الأمومي الابتدائي" عام 1956.

يسمح مص الثدي للطفل لإثبات تجربته الأولى للإشباع، و للأم بالتماهي إليه في تحديث هذه التجربة التي كانت خاصة بها وقت ولادتها. هذه التجربة الأولى تُستحضر من جديد لما تظهر حالة جديدة من الضغط الفوري مُؤسسا أيضا بُعد الرغبة، كما جاء Freud في مرجعه، ميلاد التحليل النفسي سنة 1902: "... تجديد النشاط هذا –الرغبة– ينتج أولا شيئا مماثلا للإدراك، أي هلوسة. إذا انعكس الفعل إذن، فلا بد من أن تأتي خيبة الأمل". و بالتالي، يقوم إذن الطفل بتجربة الإشباع ثم الإحباط و تتابع هذه التجارب يكون أصلا في توظيف الموضوع و كل سيرورات التفكير. لكن قبل هذا يكون الطفل في حاجة إلى وضع مكانة خاصة لكل هذه التجارب: مكانه الواقع؛ و لأجل هذه، بالتناقض، يتوجب عليه الدخول في وهم خلق العالم. من خلال هذا الخلق يستطيع أن يلد الأنا (Moi)، و يُفرِّق بين غير–الأنا (non-Moi)؛ من أجل هذا يبقى فصل الأم عن طفلها محفوفا بالخطر في هذه المرحلة. لا تُعد التجربة الفمية وحدها مرهونة بما أنّ الحاجة إلى اتصال أم–طفل متواجدة قبل وجوده. إضافة إلى التجربة التي قادها Wiberg و De Chateau، و التي تُبرز أنّ للاتصال الجسدي المطوّل للرضيع مع أمه ابتداء من 36 ساعة الأولى أثر ايجابي على النمو و التطور، حيث أنّه في الثلاثة أشهر الموالية، يصرخ هذا الرضيع غالبا أقل من الرضع الذين تلقوا اتصالا

[1] HOUZEL (D), 2009, op.cit. et QUENTEL (J.-C), 2005, op.cit, et MANZANO (J), PALACIO ESPASA (F), et ZILKHA (N), 2009, op.cit.
[2] POUSSIN (G), 2004, La fonction parentale, 3è éd, Dunod, Paris, p 124.

مختصرا، كما أنّهم يبتسمون كثيرا. كما أنّ هناك اختلافات أخرى مُلاحظة بعد من سنة من ذلك (تقدم في النمو و التطور لأطفال المجموعة التي تلقت اتصال مطول مع الأم مقارنة مع أطفال المجموعة الثانية بالنسبة لاختبار "جيزل" (Test de Gesell)). بالعكس، نقص أو حرمان من التوظيف الأمومي يستطيع أن يتترجم في عجز خطير عند الطفل، كتأخر هام في النمو.

أهمية العلاقة المقربة للطفل مع والده منذ الولادة أيضا مشروعة بالنسبة للأب، و لو بطريقة أقل أهمية: يهتم الأب مبكرا بالطفل، يجعل وظيفته أكثر أهمية بعدها (حسب دراسة Lamb). يُطوِّر كذلك عنده تعلقا كبيرا بالطفل (حسب دراسات Greenberg و Morris).

طَوَّل Le Camus دراسات Bowlby في التعلق، و من خلال دراساته التجريبية أبرز أنّ: "الوالد لا يُكوِّن إلاّ "قاعدة أمن"، ملجأ أمين أين يحفظ إدِّخار طاقته لكن أيضا كمِقْفَزٍ (منحدر للقفز) ، أو –باستعمال مصطلحات أقل آلية– عامل تنشيط و إنعاش. يكون هذا صحيحا خاصة بالنسبة للأب و الذي يكون فيه مُعامل الارتباط مرتفعا (74. ضد 66. مع الأم)"[1].

على الآباء أن يظهروا مبكرا في حياة الطفل، لكن دون أن يأخذوا مكان الأم.

يجب أن لا يبقى الطفل من جهته مطاوعا في تبادلاته مع والديه. بل يكون هناك تفاعلات، كما تلعب المحاسن الفطرية للطفل دورا هاما. يستطيع أن يَكُفَّ أو بالعكس أن يُنَشِّطَ الطفل السلوك الوالدي. أبرز Brazelton أنّ الأمهات يستطعن أن يُغرين رضيعهن بأفعال، خلال الاستراحات التي يقوم بها الأطفال أثناء الرضاعة، مثلا أن تقوم الأم بالتحدث مع رضيعها مع النظر إليه، تُداعب خديه، بالنسبة لها من أجل تشجيع رضيعها على استرجاع الحلمة، و لجعل الرضاعة أكثر فائدة. وجد Brazelton أنّ الأمهات اللواتي لا يداعبن رضعهن أثناء الاستراحات التي تتخلل الرضاعة يسترجعن الحلمة سريعا مقارنة مع اللواتي يداعبن رضعهن، لأنّ الرضيع يبحث عن تلك الحوافز الأمومية لأجل ذاته، و لأنّها أكثر أهمية بالنسبة إليه مقارنة بالحليب، لأنّ الطفل يُثير ردودا تهمه في الأم، و التي تسمح له

[1] POUSSIN (G), 2004, op.cit, p 127.

بالدخول في علاقة معها. هذه الاستراحات التي تتخلل الرضاعة لها هذا المعنى النفسي الوحيد، و ليس كما جاء قبلا أنّها مهمة للتنفس، ذلك لأنّها منعدمة عند الثدييات الأخرى.

و بالتالي التعلق تجربة مبكرة "للتبادل" بين الوالدين و الطفل، كما جاء في عبارة Winnicott. لعب الطفل ذو 12 أسبوعا و الذي يُدخِل أصابعه في فم أمه، كمعنى لتغذيته لها بدوره، مرورا من الدور المطاوع إلى الدور النشط، و هذا كدليل للاتصال الأول لعضوي الثنائية، و التي تتأسس على التبادل و التعاون. الوظيفة الأمومية هذه تكون البرعم الذي يُكوِّن ولادة التفكير، فمن خلال هذه التغذية الرجعية يتولد شكل تنظيم التحفيزات، إذن القدرة على التحكم في معرفة المواضيع و التي من خلالها تحدث التصورات.

لا يمكن لأحد اقتحام أو غزو حياة الطفل بصفته أبا له أو أما له بل على كل واحد أن يثبت وظيفته مبكرا و أن يُكوِّن رابطا معه، ذلك لأنّ الطفل "شخص" و ليس "شيئا"، فلا نستطيع التصرف فيه دون أن نؤمن بما يستطيع تقبله مسبقا، و بمراعاة و احترام حاجاته. كما يجب الاهتمام بطبيعة الرابط والدين–طفل، فلطريقة تبادل النظرات، و للاتصال وجها لوجه دلالة و تأثير على الطفل. يحتاج الطفل لنظرات الآخر إليه و خاصة نظرات والديه، و يحب أن يكون محل اهتمامهم.

يقول Berger : "لا شيء يستطيع أن يملأ تماما الوظيفة الوالدية"[1].

- الهوّية الجنسية و الجنس (l'identité sexuelle et sexualité):

تُعتبَر الهوّية الجنسية عنصرا مهما من الهوّية الإجمالية، ذلك أنّه يُلاحظ في السيرورة البسيكوباثولوجية أنّ أول اضطراب يكون على مستوى الهوّية الجنسية: فيتساءل الفاعل ( le sujet) عن جنسه، و مرات حتى يُشَكِّل هذيانا حول يقين أنّهم يُريدون تغيير جنسه.

إنّ حقيقة ملاحظة الاختلافات التشريحية لا يكفي لتحديد الهوّية الجنسية، بل هناك عوامل أخرى يمكن إضافتها كالعوامل الاجتماعية، لكن ليس لها إلاّ قيمة تعزيزية.

[1] POUSSIN (G), 2004, op.cit, p 131.

فاحتلال الهوّية الجنسية مهمة طويلة، خاصة بالنسبة للذكر، و هذا ما يُبرّر ضرورة التعزيز، يوما بعد يوم، بفعل اكتساب الرموز الخارجية المهداة من طرف القوالب النمطية الاجتماعية. يتدخل الوالدين مبكرا بالمقارنة مع المجتمع و بصفة مؤكدة أكثر مما تفعل العوامل البيولوجية (الهرمونات مثلا). يُفكِّر الطفل ذكرا أو أنثى من خلال الطريقة التي يدكها الوالدين لهما. اختيار الهوّية الجنسية يعود فعلا للتوظيف الوالدي لجنس الطفل وللإدراك الشعوري للوالد، و هذا ما يُؤثِّر بالتلاؤم مع طبيعة هذه التماهيات. بالإضافة إلى أنّ اختيار الهوّية مختلف عن التشريح الذي يُبرِزُ إلى أي مدى يستطيع التماهي أن يرتبط بالرغبة الوالدية: لا يتماهى الطفل لجنس ذلك الوالد، بل إلى الجنس المرغوب من طرف الوالدين، فيتماهى إلى الجنس اللذان أحباه، و هذا حسب ما أتت به نظرية Chiland[1].

تلقت هذه النظرية تأكيدا من طرف أعمال Pécheux، Labrell و Pisorio الذين لاحظوا الثنائيات أب–طفل و أم–طفل أثناء التبادل، تُبرِز أنّ تأثير جنس الطفل أكثر أهمية من ذلك الجنس الوالدي على مستوى مضمون الحديث. إذن هذه هي أصناف التظاهرات الوالدية التي لا يشعر بها حتى الوالدين بحد ذاتهم، و التي تدل على الهوية الجنسية للطفل. لشخصية الوالدين أيضا تأثيرات مؤكدة لإثبات الهوية الجنسية للطفل.

بالنسبة لـ Chiland، تُكتسَب هذه الهوّية الجنسية ما بين 18 و 24 شهرا، لكن هناك باحثين آخرين يُفكِّرون أنّها تتدخل مبكرا. ثم تلي بعدها تعزيزات ذات طبيعة اجتماعية، و تبقى وظيفة الوالدين متواضعة إلى غير موجودة كنموذج. رجولة الولد مثلا أقل ارتباطا بالدلائل العضلية لأبيه مقارنة مع هؤلاء الممثلين السنيمائين أو الرياضيين الذي يُعجَب بهم الطفل.

لا يتدخل اختيار الشريك الجنسي إلاّ بعد ترسخ الهوّية الجنسية و عدم اختلاطها والتباسها. تتدخّل الوظيفة الوالدية هنا أيضا بأهمية، رغم أنّ هناك عوامل أخرى تستطيع أن تتدخل.

[1] Id, p 132.

تقع الوظيفة الوالدية على مستوى الصحوة الجنسية التناسلية للطفل، فهي تسمح للطفل بخلق جنسيته الخاصة. أولا على المستوى الحسي؛ مبكرا، من خلال مغسلة الطفل، تتهيج المناطق المولدة للغلمة، دون ربطها بالتهيج الخاص بجنسية الراشد؛ بعدها، على المستوى الخيالي أو الهوامي، في لغز و غموض الجنسية الوالدية المجهولة، كسِّرِ غرفة نوم الوالدين، في المعنى الغامض لبعض الدلائل الجنسية مضاعفة التكافؤ، كالثدي الأنثوي. يجب أن يُكوِّن الطفل جنسيته بدعم من والديه و لكن ليس من خلال جنسيتهم الخاصة.

- تنشئة الطفل اجتماعيا (la socialisation de l'enfant):

الإنسان عبارة عن كائن اجتماعي، يدخل من ولادته في ما يسميه Lewis و[1]Weinraub بـ "الشبكة الاجتماعية". بالنسبة لهؤلاء الباحثين، الطفل "مبرمج" للاستجابة للتنبيهات الاجتماعية و يستقبل استجابات من آخرين. هذا ما عبّر عنه Wallon عام 1946 عندما أكّد أنّ الطبع الاجتماعي للكائن الحي ذو طبيعة تَكَوُّنِيَّةٍ (génétique)، من خلال مثيرات اجتماعية، حيث أنّ دلائل تبكير هذا الموقف الموجه اجتماعيا من طرف الطفل كثيرة: فرُضَعُ عدد من الدقائق ينظرون إلى وجه إنساني بكل سرور أكثر من أي مثير آخر؛ و رُضَعُ عدد من الساعات قادرين على تمييز اللغة البشرية، و مرافقة إيقاعات بالكاد ملحوظة على مستوى الأيدي؛ بالإضافة إلى الاستراحات أثناء فترة الرضاعة تُبرز أنّ الرضيع حريص على المثيرات ذات طبيعة اجتماعية، و لا سيما في التبادل مع الذي يمد الرعاية الماهرة عادة الأمومية.

الشبكة الاجتماعية التي يتكلم عنها Lewis و Weinraub مكوّنة من مجموعة متنوعة من المواضيع (objets): الوالدين أولا، ثم الإخوة و الأخوات، و الأصدقاء. تظهر هذه "المواضيع" من خلال وظائف التغذية، النظافة، و التكاليف الحركية التي تُعرَّب في الأماكن المستوية أين تُسهَّل هذه الوظائف: قاعة الطعام، المطبخ، الحمام، و قاعة اللعب.

لكن تستطيع الشبكة الاجتماعية أن تتوسع كمجموع متعاقد مع الفاعل (sujet) والتي يطلق عليها Aulagnier تسمية "التعاقد النرجسي": و هو مكان مُعيَن مسبقا للفاعل

[1] POUSSIN (G), 2004, op.cit, p 135

(sujet) من قِبل الجماعة و التي يَتقبَّله مُقابِل تسجيله في السلسلة الجماعية. هذا يفترض أنّ الطفل يأخذ بديل شيء ما أو شخص ما، له دور معين عليه لعبه خاص بذلك المكان الذي يشغله و التي يتوجب على المجموعة تعريف حق كينونته. هذا يعني بالمساواة أنّه يعترف و يُسلِّم بالقوانين الصريحة و الضمنية التي تُنظِّم سير عمل الجماعة، و ينخرط في الخِطابات و الأساطير المؤسِّسَة لها. و بالتالي فإن المرض العقلي للطفل يُستَطاع أن يُفهَم في إطار ديناميكية "قطيعة الاتصال" (rupture de contact) التي شُرِّعت من طرف الزوج الوالدي الذي لم يحترم حدوده أو رفض الالتزام، أو حتى الجماعة بحد ذاتها، التي تُحدد للفاعل مكانا غير مقبول (موضع إقصاء، استغلال أو ضحية).

- القدرة على الاحتماء الذاتي و الاستقلالية الذاتية للطفل (capacité à s'autoprotéger et autonomisation de l'enfant):

يولد الطفل الإنساني بدون أيّة وسيلة للدفاع: عاري، غير قادر على المشي و لا قادر على البحث عن غذاءه، فإنّه كائن لم يكتمل بعد. يُكمِّل الوالدين هذا النقص عن الطفل و يسُدَّان حاجته، تبعا و تكيفا مع تطور حاجاته، ثم يتركان له الوسيلة شيئا فشيئا لإشباعها بحد ذاته. يُرافقانه حتى سن الرشد متى يُصبِح الفرد مُستقلا.

تتماشى الاستقلالية بالتناظر مع القدرة على الاحتماء الذاتي، حيث تبدأ من سن مبكرة: فموقف الوالد تُجاه لعبة خطرة يكون حاسما في الطريقة التي يستطيع فيها الطفل أن يتحمَّل أخطارها المختلفة و التي سيصادفها حتما.

يُبرز Bourguignon من خلال استعادة أعمال Frankl، أنّ على الوالد أن يُساعد طفله على تكوين سلوكه الخاص بالمحافظة الذاتية. إنّها سيرورة متدرجة، تُحاول بالتدرج مع التطور، أن تحل شيئا فشيئا محل وظيفة الحماية الوالدية. فالطفل مُفرَط الحماية لا يستطيع أن يُنَمِّيَ هذه السيرورة، و كلما يكبر كلما يزداد خطره الحقيقي. الحماية الزائدة الأمومية ضارة بالطفل، ذلك أنّها تقوده فعليا لإدانته أن يُصبح مريضا. يقول Lévy، أنّ "الأم المفرطة في الحماية لا تعيش إلاّ لأجل طفلها"[1]. لا تستطيع تركه، كما أنّها لا تترك أي واحد يتقرب منه

[1] POUSSIN (G), 2004, op.cit, p 145.

حتى الأب، فهي ترى أنّه "طفلها"، و هذا ما يجعل وظيفة الأب مُهْمَلة؛ كما أنّها تعرقل انفصال طفلها عليها و بالتالي عرقلة سيرورة انفصال–تفردية (séparation-individuation)، تلك الأمهات لا يعترفن بأنّ أطفالهن لابد أن ينفصلن عليهن في طور من الأطوار، كما أنّهن يُعِقْنَ ذلك من خلال حرمان التفريق النفسي.

إذا لم يقم الوالدين بحد ذاتهما بجهد إتاحة الفرصة للطفل للتحرر من خذه الركيزة، يبقى في مثل علاقة مطابقة (relation en miroir)، في سجل تماهي خيالي أين يبقى الطفل مأخوذا دون إمكانية التفريق الحقيقي.

- تطوير قدراته الذهنية:(développement des capacités intellectuelles)

يتّفق علماء النفس الطفل في التفكير أنّ الذكاء يُبنى على الانعكاسات الأولى، التي تُثّير أفعالا على المواضيع و التي تسمح، بردود الفعل الدائرية، أن تستوعبها و تُرسلها أيضا حتى نشاط التصور و هو المناسب للذكاء الإنساني.

أبرز Wallon أنّ الانفعالات المبنية على الأحاسيس المرتبطة بالتوتر العضلي تلعب كذلك دورا هاما في هذه التجربة المثيرة، و التي تقودنا إلى الوظيفة الوالدية، التي من الغريب أن أهملها Piaget في سيرورة تَكَوُّن الذكاء.

يعتبر المحللون النفسانيون بدورهم أنّه على الأم أن تُوفِّر "حاوية" لنفسية الطفل بدءا من الأشهر الأولى من الحياة و ذلك من خلال تحويل انفعالاته الخامة إلى أفكار، من خلال "الدفع" من أجل القول أيضا أنّ ذكاء الطفل مغمور بتدفق من الأحاسيس التي تكون على خلاف ذلك غير مفهومة من أجله. تكون حاويات الأفكار هذه مثلا ك "الجلد الذاتي" ("Moi-peau") الموصوف من قبل Anzieu أو تخطيط الجسم، أي كل ما يُميز القدرات الذهنية لتنظيم الأفكار. دُرِس هذا التمييز بصفة خاصة من طرف Gibello الذي يُذكِّر أنّ مضامين الأفكار هي "حقيقة تصورات نفسية: إدراكات و انفعالات، ذكريات مُثارة،

مشاريع و توقعات"، في حين أنّ حاويات الأفكار تبدأ بـ "سيرورات تطبيق عملي، ومعرفي"، حتى و إن وُجدت بعد ذلك وظائف أكثر سُمُوا، كاللغة[1].

الوظيفة الأمومية جد مهمة في هذه السيرورات، حيث أنّها تبرز في عكسه، حين لا تملأ الأم هذه الوظيفة، يجد الطفل نفسه مضطربا بعدها بحالة جد خاصة.

بدءا من سنة من العمر، يُلاحظ اختلافات على المستويات الذهنية للأطفال، هذه الاختلافات غير مستقلة عن النشاط الوالدي. بالإضافة إلى دراسة Clarke-Stewart التي أبرزت أنّه يوجد ارتفاع في مستوى النمو الذهني عند الأطفال الذين كانت لهم علاقات عن بعد مع آباءهم (لعب بالنظر، لفظات، و غيرها). بالنسبة للأم، فإنّ وظيفتها كانت مُستكشفة عدة مرات. تكرار بعض التسلسلات، حقيقة، أنّ إعادة إنتاج بعضا من التفاعلات لعدة مرات في أجواء مختلطة من المتعة، و الذي يسمح ببناء التصورات الأولى بفضل ظاهرة التعرّف أين تدخل بالطبع قدرات الرضيع الخاصة بالاستذكار.

مع ثلاث (3) سنوات، تظهر للأبوين عدة تحسينات: مراقبة أجهزة الإخراج، اقتراب اللغة من لغة الراشدين، تشكيل خطوط (مثلا رسم صليب). يُظهر بانفتاح تعلقه بأقربائه، كما يتساءل عن ماضيه و مستقبله. يسأل كيف كان في الصغر، كيف تجاوز صعوباته الأولى، يتساءل كذلك عن المدرسة التي سيلتحق بها، و غيرها. تُشير هذه المظاهر للوالدين أنّ الطفل بدأ التسجيل في الوقت مقارنة مع ذلك الراشد كما أنّه يُنظِّم براعم الوعي الانعكاسي.

يُناسب تدخّل الأب بوظيفتهه في النقل (المعارف الأسرية، القيم الأخلاقية و غيرها) لهذا التطور. يُؤثِّر إلاّ كـ"إعادة اكتشاف"، لكنّها تظهر أيضا كدخول في مشهد لملاحظة الخلية الأسرية.

حتى السنة السادسة (6)، يكون تفكير الطفل ذو طبيعة توفيقية أو متمركزة حول ذاته (أي إدراك غير متمايز لذاته) و التي تبرز بهيمنة العاطفة على الموضوعية، من الوجودي إلى التفكيري. مع دخول الطفل المدرسة، تتغير طبيعة وظيفة الوالدين، لأنّهم لم يصبحوا

[1] POUSSIN (G), 2004, op.cit, pp. 151-152.

المسؤولين الوحيدين عن المستقبل الذهني، فموقفهم تُجاه هذا التغير يكون حازما. أكثرهم يفرح برؤية خطاه الأولى في الحياة الاجتماعية: يُدعمانه، يُقوّيان إقدامه و يُخفّفان قلقه.

- تقدير الذات (l'estime se soi):

يَعتبِر Coopersmith[1] تقدير الذات كتقييم، حكم يضعه الفرد على مختلف جوانب شخصيته. هذا التقييم الذاتي (évaluation subjective) للذات (soi) يُؤدي إلى مواقف ايجابية أو سلبية للفاعل (sujet) على ذاته (soi-même)، و تُضاف على هذه المواقف أحاسيس ايجابية أو سلبية و التي تُعطي نتائج على السلوك و الدافع. و بالتالي يوجد ثلاث مستويات لمستويات تقدير الذات؛ مستوى معرفي (أفكار خاصة بالذات)، مستوى انفعالي (تقييم و إحساس ايجابي أو سلبي بالنسبة للذات)، و مستوى سلوكي (تأثير على الدافع والسلوك). تقدير الذات هذا أساسي للحياة. يحتاج الأنا لأن يُحَس بالكرامة، بأنّه محبوب و مُحتَرم. تتأسس هذه القيمة أكثر من خلال الصورة التي نكوّنها لذواتنا من الحقيقة التي نحن عليها. نورث هذه الصور و هذه القيم من والدينا. و بالتالي فإنّ الصور الوالدية تتدخل، هذه الصور التي يُكونها الطفل من خلال تحويل ما يُسقطه من الحقيقة الوالدية على شاشته الداخلية، من الأخذ من هنا و هناك و هو ما يتوافق مع هواماته، إلى تفسير ما أدركه وفقا لوسائله المعرفية و لحالاته العاطفية التي تُرافق إدراكه.

بالنسبة لـ Chiland[2]، وظيفة الصورة الأبوية تكون جد مختلفة عند الرجل و المرأة. يكون الرجل في حاجة إلى القدرة إلى تصور الأب و الذي يكون دعما جيدا للتماهي، شخصا يُعجَب به، حتى و إن كان هذا غير ظاهر. يركز الولد أكثر على الخارجي، في ما يجب عليه أن يثبته للآخرين. من أجل الفخر به، يكون في حاجة إلى أن يكون فخورا بأبيه. تفخر البنت أكثر بالمحاسن الداخلية و العاطفية. تستطيع أن تتسامح مع أب غير لامع في المجتمع، لكنّها لا تستطيع أن تحس نفسها امرأة إذا لم تكن محبوبة من طرف أبيها و إذا لم يكن هذا الأب محبوبا. البنت ليست في حاجة إلى الإشارات الخارجية لأجل أن تُعجب بأبيها لكن

[1] CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), (sous la dir de), 2007, Adolescence : quels projets de vie?, Centre de Recherche d'Edition et d'Application Psychologiques (CREAPSY), Alger, p62.
[2] POUSSIN (G), 2004, op.cit, p162

إلى علامات أكثر عمقا لمحاسنه العاطفية، و التي نسميها "محاسن القلب"، التي تمثل أصالة الأحاسيس.

تقدير الذات ضروري لكل فرد من أجل الاستمرار في الحياة. يعتبره Chiland "الهيكل العظمي" لنفسيات الأفراد بقدر ما يسمح "بالوقوف لمواجهة المحن".

يُضيف Poussin في كتابه "الوظيفة الوالدية"[1] إلى فكرة Chiland، أنّ الولد بحاجة إلاّ إلى الصورة الأبوية بل أيضا بحاجة إلى فخر الأب به، و هذا لإشباع الجانب النرجسي لدى الولد في تماهياته الذكورية، أي الطريقة التي يوظف فيها طفله، و هو عنصر مكمل وغير متجزئ من الأول (المكانة الفعالة للأب في المجتمع).

أمّا بالنسبة لـ Freud فإنّ تقدير الذات، راجع إلى الإشباعات القادمة من ليبيدية الموضوع، التي تأتي لتكمّل النقائص المتعددة. كما أنّ لتقدير الذات ثلاثة أصول: ذكرى النرجسية الطفلية، تأكيد أو إلغاء، عن طريق التجارب، انجازات الأنا، و أخيرا الإشباعات التي تنشأ عن ليبيدية الموضوع. كما أنّ Freud يدَّعي أنّ الرجل بحاجة إلى حب أمه من أجل متابعة حياته، على عكس ما أتى به Chiland من خلال إبراز وظيفة الأب في ذلك.

أبرزت الدراسات في علم النفس المرضي الفارقي في الجنس أنّ الأولاد يجدون صعوبة في تكوين صورة الذات على عكس البنات، فعلى الولد أن يُكافح من أجل نيل هوّيته. يولد الطفل الصغير من أم و أول صورة تماهي لكائن إنساني تكون امرأة، لذا عليه إذن أن يُكوّن هوّيته بالتضاد مع هويته الأولى، و هذا ما يُفسّر صورة الأب التي تأخذ أهمية كبيرة في ذلك.

و بالتالي فإنّ صورة الوالد من نفس الجنس تُكوِّن الأساس في بناء تقدير الذات لدى الولد. أمّا عند البنت فتكون وظيفته بسيطة، كما أنّها تُؤثِّر عليه ثانويا بالعاطفة الأبوية. أيضا لدى الولد و لكن بطريقة مختلفة.

[1] Ibid.

# الفصل الثالث: المراهقـة

(L’Adolescence)

1. مفهوم المراهَقة. (L’Adolescence)
2. التّحوّلات الفسيولوجية للبلوغ. ( Les transformations physilogiques de la puberté)
3. المعاش النفسي للمراهق. ((Le vécu psychologique de l’adolescent (e)
4. المراهَقة و المشروع. (L’Adolescence et le projet)

## 1. مفهوم المراهقة:

تعتبر المراهقة المرحلة الانتقالية من مرحلة الطفولة إلى سن الرشد المغمورة بالتغيرات الجسمية الخاصة بالبلوغ (puberté)، و التي تمثل قبل كل شيء استيقاظ الجنسية و امكانية الإشباع الفسيولوجي. يبحث فيها المراهق عن هويته و استقلاليته من أجل الاندماج من جديد في المجتمع.

قسَّمها Blos[1] عام 1967 إلى خمسة أطوار، من الكمون (الذي اتّسم ببطء النّمو وهدوء بعض الصّراعات السّابقة) حتى الخروج من المراهقة.

- ما قبل المراهقة (La préadolescence): تتميّز بالارتفاع الكمي للضغط النزوي (La pression pulsionnelle)، لأنه لا يوجد بعد موضوع حب جديد، و لا هدف نزوي جديد. بعدها، تتميز بعودة ظهور ما قبل التناسلية ( la résurgence de la prégénitalité)، التي تتظاهر عند الذكر، و تُكبَت عند الفتاة. يفِر الذكر الجنس الآخر إلى العصابة و انجازاتها، أما الفتاة فترتمي إلى الأمام نحو التّفتّح على الجنسية الغيرية (hétérosexualité).
- المراهقة الأولى (La première adolescence): تتميّز بصدارة التناسلية و عدم توظيف مواضيع الحب، رفض المواضيع الوالدية الداخلية؛ و الذي ينتج عنه تغيير على مستوى الأنا الأعلى و تأسيس قيم أخلاقية جديدة: يزيح مثال الأنا (l'Idéal du Moi) الأنا الأعلى و يمتص اليبيدو النرجسي و الجنسية المثلية.
- المراهقة الفعلية (L'adolescence proprement dite): تتميّز باستيقاظ الأوديب و التّفتّح على موضوع من الجنس الآخر (hétérosexuel). لكن كل هذا يحدث بتأرجح بين الجنسية الغيرية (hétérosexualité) و النرجسية (narcissisme). يُمكن أن يتدخّل هنا طور نرجسيّ كمرحلة لفكّ الارتباط بين التّعلق بالوالدين و حبّ موضوع جديد من جنس مغاير. من جهة أخرى فإنّ ذلك الانفصال عن مواضيع الحبّ الأولى يتصاحب بحالة اكتئابيّة عابرة و ذلك قبل أن تتكوّن علاقات مع مواضيع جديدة.

[1] AIT SIDHOUM (A) (sous la dir de), 2001, Adolescence, SARP, Algérie, p 12.

- المراهَقة المتأخرة (L'adolescence tardive): تُمثِّل طور دعم تقوية وظائف واهتمامات الأنا. تكوين الطبع (caractère)، من خلال إنتاج وظيفي مقبول من الذات (ego-syntonique) خاص بالأنا.

و بالتالي هي مرحلة بناء تمثيل الذات (représentation du Soi). يقول Blos أنّ "الذّات (Le Soi) هو وريث (Héritier) المراهَقة كإعادة لصياغة الأنا الأعلى، وريث عقدة أوديب عند الدخول في الكمون".[1] و لاسيما تأخذ الهوية الجنسية شكلها النهائي. كما يصف Blos كذلك في هذه المرحلة سمات الحياة الغرامية الخاصة بالمراهقين، و لاسيما الانشطار بين الحنان و الحسية (sensualité).

- ما بعد المراهَقة (La post-adolescence): تُشير إلى الدخول في عالم الراشدين، حيث العمل، الزواج و الانجاب.

## 2. التّحوّلات الفسولوجية للبلوغ:

مع بلوغ الطفل حوالي السن العاشرة أو الحاذية عشر، يبدأ جسمه في التّغيُّر، التّحوّل و اكتساب مظاهر جديدة تُنَبِّئ بتحوّل جسمه من صغير إلى جسم كبير و هذا ما يُعرف بالبلوغ.

تُعتبر مرحلة البلوع أول مرحلة تبدأ فيها التّحوّلات الهرمونية، و التي تتميز بإفرازات جديدة تُؤدي إلى نمو و تغير من الناحية البيولوجية و الفسيولوجية، و تتلخّص فيما يلي:

إفراز تحت قشري يُؤدي بفعل وتيرة خاصة إلى إفراز الغدّة النخامية لمواد كيميائية معينة، تُؤدّي هذه الأخيرة إلى إفراز منسلي (خاص بإفراز الغدّة النخامية). يُسيِّر و يُعدِّل مجموع هذه الإفرازات التّحوّلات المورفولوجية في مدة معينة.

تختلف تلك التّحوّلات المورفولوجية في زمن ظهورها، و باختلاف في مظاهرها باختلاف الجنسين، فيُلاحظ عند الفتاة نمو الثديين، اتّساع الحوض، ظهور الشعر في بعض المناطق من الجسم، ظهور العادة الشهرية، بالإضافة إلى مظاهر نمو أخرى تخُّص الجسم ككل. أمّا

[1] AIT SIDHOUM (A) (sous la dir de), 2001, op.cit, p 14.

بالنسبة للذكر، فيُلاحظ ظهور الشعر في بعض المناطق من الجسم، زيادة في الطّول، زيادة في عرض الكتفين، تغيرات في حدّة الصوت و غلاظته، و ظهور القذف الواعي الذي يُماثّل العادة الشهرية عند الفتاة.

تأخذ صورة الجسم مكانة مهمّة من الاستثمارات الليبيدية و التي تختلف عند الفرد الواحد من مرحلة لأخرى، فيأخذ الجسم عدة تمثيلات تُدرج من خلال ما يلي:

– الجسم كمعلم فصائي: فيأخذ الجسم حيّزا في الفضاء و يكون في الغالب كأداة قياس و مرجعية، يُحّس الفرد من خلاله بكينونة خاصة تسمح له بالاتّصال بالشياء المحيطة به. يكون في حالة تغيّر و تحوّل، أي تُصبح الأداة المرجعية غير ثابتة، و يُصبح الاحساس بالأمور الخارجية و التعامل معها من الجانب المادي غير ثابتين.

– الجسم كممثّل رمزي: فغالبا ما يكون الجسد حقلا لإظهار البعد النرجسي في شخصية المراهق، فمن خلال اهتمام المراهق بجسده، بقامته، شكله و لباسه، أو إهماله له. يظهر إلى أي مدى يُمكن أن يكون هناك استثمار زائد للجسد أو نقص في الاستثمار. وهذا ما يُنبّئ بتقبُّل المراهق لتلك التّحوّلات أو عدم تقبله لها.

– الجسم و الشعور بالهوّية: فكيفية تعايش المراهق مع جسمه المتحوّل دليل على تقبّله لجسمه، و هو دليل على التأكد من الهوّية الذاتية، و هو ما يُعبّر عنه Male "الإحساس بالغرابة و الذي يظهر عند عدد كبير من الأفراد في هذا العمر بالنسبة لأجسامهم هو من نفس نوع –خارج عن كل عامل ذهاني– الإحساس باضطراب الهوّية بصفة مؤكدة"[1].

يُظهِر Freud كذلك أهمية لتلك التّحوّلات الفسيولوجية في حياة الفرد، فيقول: "مع بداية البلوغ، تظهر التّغيّرات التي تحمل الحياة الجنسية الطفولية إلى شكلها النهائي و العادي"[2]. وتبحث النزوة هنا عن الموضوع النرجسي عند الآخر، أي تُصبح تلك التّحوّلات باعثا للبحث عن الإتثال بالآخرين.

### 3. المعاش النفسي للمراهق:

[1] MARCELLI (D) et BRACONNIER (A), 2000, Adolescence et psychopathologie, 5e éd, Masson, Paris, p 17.
[2] Id, p 16.

لا يُمكن أن تُعاش التغيّرات الفسيولوجية الخاصة بالبلوغ دون قلق، لأنّها تمسّ الجانب الهرموني، و هذا الأخير له تأثير مباشر على الجانب النفسي. كذلك من خلال انتقال الجسم من صورة إلى أخرى أي انتقال الفاعل من صورة الطفل الذي يتمتّع بحريته في اللعب و التنقّل إلى صورة الراشد الذي يتوجّب عليه وصع حدود لنشاطاته. يجد المراهق جسمه كأنّه عار لأنّه تغيّر، و تلك التغيّرات ليست خافية على أحد، بل باستطاعة الكل ملاحظتها و حتى التعليق عليها و إعطاءها بعدا اجتماعيا يُخَتِّم عليه اتخاذ سلوكات غريبة عليه و لا يجد فيها متعته مطلقا. لهذا فإن حالة القلق التي يعيشها المراهق تكون حادّة و نشطة لأنّه يكتشف فجأة أنّه على وشك أن يُصبح راشدا دون أن يكون له الحق في الاختيار.

يبدأ المراهق في إدراك أنّ ما يحدث له سواء على الصعيد الجسمي، العقلي و حتى النفسي يُؤهله لأن يكون مسؤولا، باستطاعته الإختيار و اتخاذ القرارات، و هنا لا يمكن تجاهل التجارب و الخبرات التي مرّ بها المراهق و التي ستترك حتما إثرا في تطوره العقلي وثرائه النفسي. و هذا ما يُؤكّده له الآخرين كذلك بملاحظاتهم و تعليقاتهم حول تطوره الجسدي و تقدمه في المسؤولية و الحزم. ثم يرى أنّه لا يزال طفلا في حاجة لحماية الآخرين و خاصة الوالدين، و بحاجة لحبّهم و عطفهم، أي أنّه في تبعيتهم و لا يستطيع التحرّر إلى حد لاتخاذ القرارات، و لهذا يُصبح مدفوعا لإنكار طفولته و البحث عن هيكل اجتماعي ثابت راشد، لذا يُسمّي الباحثين مرحلة المراهقة **بمرحلة الأزمة**.

فمن خلال ما يعيشه المراهق تأخذ المراهق مظهرا مزدوجا: كونها حدا و مرحلة بين وضعين، الأول وضع الطفل الذي ما زال يلعب و يتعلم، و وضع الراشد الذي يعمل و يُنتج و يُساهم في الحفاظ على النسل. و هذا ما يخلق استحالة المرور إلى الرمزية لاستحالة الثبات في وضع معين.

تعدّدت وجهات النظر في تحديد مفهوم الأزمة:

- فلا يُعطي **النسقيين** بُعدا تطوريا حتميا للكلمة، فعرّفها Thom "كاضطراب مؤقت لميكانيزمات التعديل لنسق، لفرد أو حتى مجموعة من الأفراد. و تأتي هذه الاضطرابات من

أسباب خارجية أو داخلية"[1]. ترتبط الأسباب الخارجية بمعطيات المحيط، أمّا الداخلية فترتبط بالتركيبة البنيوية للفرد أو الجماعة.

- و بمنظور **علم النفس المرضي**، فإنّ الأزمة مدة مؤقتة لاختلال التوازن ولاستبدالات سريعة تُعيد النظر في التوازن العادي أو المرضي للشخص. تطورها مفتوح و متغيّر حسب العوامل الداخلية و الخارجية"[2]. و ترتبط هذه العوامل دائما بعوامل نفسية جسدية ذاتية، و بعوامل محيطية.

- من وجهة نظر **علم النفس الطفل و البيداغوجيا**، فإنّ Debesse يرى " أنّ مرحلة البلوغ الفسيولوجي و المورفولوجي تُصاحبها رغبات لأن يكون الفرد غريبا، فريدا، خارقا للعادة... و هذا يسمّيه بالبلوغ الذهني"[3]. و يرى أنّ البلوغ الذهني يُصاحب فيما بعد "بأزمة غرابة" و التي تُقدِّم الشكل الأكثر وضوحا و الأكثر كمالا لرغبة الغرابة. و يرى الباحث كذلك أنّ لهذه الأزمة وجه فردي و آخر اجتماعي. يتميّز الأول بالرغبة في تحقيق الذات، أمّا الثاني فيتميّز بالثورة و التمرّد على عالم الكبار، و كل ما يقف في وجه تحقيقه لذاته.

- و من **المقاربة الإكلينيكية**، فإنّ Male استعمل مصطلح "الأزمة الشبابية" و ميّز بينها و بين أزمة البلوغ. تتميّز هذه الأخيرة بشك في حقيقة الذات و الجسد، بروز الضغط الجنسي أو ضغط الاستمناء، عدم التجانس بين جسم الطفل و وسائل التعبير الجنسي التي تكاد تكون مكتملة النضج، حركة نزوية مُسيّرة من طرف الجنسية في حين أنّ الميكانيزمات النفسية للدفاع لا تزال محصورة في بنيات طفولية. أمّا عن الأزمة الشبابية فتتميّز بتوسّع في الاهتمامات، تفتّح الفكر، الاتّجاه نحو التجريد و العقلنة، ظهور سلوكات الإنطواء و العزلة، و تعارض مع المحيط العائلي. و قد تُصاحب هذه السلوكات برفض مدرسي، فشل في الامتحانات، تناوب بين السلوكات العدوانية و المازوشية، صعوبات في التعبير عن كل ما هو صراعي و حساس عنده.

[1] MARCELLI (D) et BRACONNIER (A), 2000, op.cit, p 40.
[2] Id, p42.
[3] Id, p 44.

- و عن **المقاربة النفس–اجتماعية،** فيتصدّرها المحلّل النفسي Erikson و يدّل أنّ "أزمة المراهقة ظاهرة اجتماعية، تكون دراستها بمقاربة عيادية تحليلية نفسية. فيتحدّث الباحث عن أزمة الهوّية، و يرى أنّ جانبها السلبي يتمثّل في غموض الهوّية. و أنّ الأزمة لا يمكن تجنّبها، فهي مرحلة من مراحل الحياة تتغيّر فيها النسب الجسدية تغيّرا جذريا، وتكون هناك معارضة مع كل الاختيارات الصراعية.

و معايشة الأزمة في مرحلة المراهقة تكون على أساس الرجوع إلى أزمات السنوات الأولى، لكن باختلاف في السياق. ففي الطفولة تحضر الأزمات في سياق عائلي، و في المراهقة يُصبح السياق هو المجتمع. يقول Erikson: " تظهر إشارات غموض الهوّية الحاد في الوقت الذي يجد فيه المراهق نفسه يُواجهمجموعة تجارب تتطلب اختيارا و إلزاما: اختيار انسان يتقاسم معه حميميته الجسدية و العاطفية، اختيار مهني قطعي، إلزام في تنافس طاقوي و اختيار تعريف نفس–اجتماعي للذات"[1].

- أمّا عن **المقاربة النفسية التحليلية،** فيرون أصحابها أمثال A. Freud، Klein وWinnicott أنّ أزمة المراهقة تعود إلى "صراع في النمو"، و هنا تُعتبر المراهقة كمرحلة إعادة تنظيم نفسي، تبدأ بالبلوغ و بسيطرة مفعوله. كما يتم فيها توثيق الاكتئاب الخفي والذي يوجد مع الانسان طوال حياته على حسب ما أفادت به A. Freud، و إشكالية المراهق تكمن في أنّه أثناء إعادة تنظيم نفسي يعيش تحوّلات و تناقضات و صراعات يكون تطورها مفتوحا. و أهم مظاهر هذه الأزمة: وضعيات صراعية، مرور إلى الفعل و تصّرفات اعتراضية.

تنقسم مجريات الأزمة إلى مرحلتين: مرحلة يخيب فيها أمل ما كان ينتظره المراهق، أو على العكس، انبهار يجعله يلجأ إلى استعمال طاقات تفوق قدراته. و مرحلة أخرى، ينتقل فيها المراهق من خيبة الأمل إلى اكتشاف الذات و غزوها عن طريق مواضيع أخرى، كأن يتقبّل المراهق أنّ مشروعا ما قد لا يتحقق في حينه بل قد يأخذ مدة زمنية معينة.

يرى Winnicott أنّ هناك تقاربات بين تظاهرات أزمة المراهقة و بعض السلوكات المرضية، بحيث أنّ: الحاجة لتجنُّب كل حل خاطئ تُقابل عدم قدرة الذهاني على التسوية.

[1] MARCELLI (D) et BRACONNIER (A), 2000, op.cit, p 48.

الحاجة للإحساس أنّه واقعي أو عدم الاحساس بتاتا مرتبط باللإنهيار الذهاني مع اضطراب في الشخصية. و الحاجة للإثارة تقابل الاتجاه ضد الاجتماعي الذي يظهر في الجنوح.

### 4. المراهقة و مشروع الحياة:

المراهَقة هي مرحلة نموّ، أين ينمو الفرد داخل ضرورة اقتناء دور جديد، و تحمّل أعباء و مهام جديدة، و الاقتراب من مكانة (Statut) راشد. ففي هذه الفترة تظهر سمات مميّزة للتّفكير الإبداعي، أحاسيس جديدة، أفكار من أجل حياة جديدة و ما هو رئيسي هو الإسقاط (La projection) نحو المستقبل و يكون ذلك من خلال تحديد مشروع يُحاوِل المراهِق بلوغه.

بناء مشروع الحياة (projet de vie) يكون بالضرورة إسقاطا للذات (projection de soi) في أدوار (rôles) و في مكانات (statuts)، بحيث لا تنفصل الأدوار عن المكانات، أي ما يودّ الأشخاص فعله و ما يودّون أن يُصبِحوا و على ماذا يحصلون في المستقبل.

يعتبره Tap كتوتر التحقيق (tension de réalisation)، حيث أنّه يؤكّد على أهمية "الحاجات"، "الرغبات" و "الدوافع" في بروز المشروع و الذي يكمن عند الفرد المشارك في محيطه. يُضيف Tap و Oubrayrie أنّ المشروع في المراهقة على نحو، وضع من منظور في علاقة مع "الماضي" و "الحاضر"، وضع من منظور يقتضي قدرات معرفية، استعداد في اللحظة و سياق اجتماعي يسمح للمراهق مباشرة العمل في المشروع[1].

بالنسبة لـ Coslin، يُستَمِّد المشروع (projet) طاقاته من الحاجات، الرغبات والدوافع الخاصة بالمراهق. يُبنى إذن من تمثلات الذات (représentations de soi) التمثلات الاجتماعية الخاصة بالنجاح، من المهنة و الأدوار، الأنساق الاجتماعية– الثقافية المنتجة للقيم التي تنطوي على التوقعات و التوترات و الطرائق الشخصية الخاصة بهرمية القيم.

طَوَّرَ Huteau[2] مفهوم مشروع الحياة من خلال التخصص الجديد "سيكولوحية المشروع". بالنسبة إليه، مفهوم المشروع جد مهم من الاختيار لأنّه يشترك فيه "الاستمرارية"،

[1] CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), (sous la dir de), 2007, op.cit, pp. 13-15.
[2] CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), (sous la dir de), 2007, op.cit, p 14.

"الطبع الشخصي" المعروف عند الاسقاط في المستقبل، و "الاستقلالية والمسؤولية". يخص بالذكر، اكتساب الاستقلالية يفترض فضاءات تفاوض أين يستطيع التنسيق بين وجهة نظره الخاصة و وجهة نظر الآخر، و بالتالي يقتضي عليه إذن معرفة إلى أي مدى تستطيع شروط حياة المراهق أن تسمح له بتطوير استقلاليته.

من أجل بناء مشروع الحياة يتوجّب على المراهق أن يلتزم باستيراتيجيات توازن بين ذاته و محيطه من خلال بحثه عن المعنى. المعنى الذي يُعطيه لحياته، لشخصه في محيط اجتماعي و انساني، و في التمفصل بين الماضي، الحاضر و المستقبل.

تخصّ المراهَقة ثلاثة أنماط من المشاريع: مشروع التّوجّه المدرسي ( Projet d'orientation scolaire)، مشروع الإدماج العملي ( Projet d'insertion professionnel) و مشروع الحياة (Projet de vie).

**- مشروع الحياة:**

يتعلّق الأمر بمشروع ذات مرتبط بميادين عاطفية و عائلية، إنّه يتعلق بأسلوب الحياة الذي يُفكِّر الفاعل في تبنّيه في السنوات المقبلة؛ و هذا حسب ما أشار إليه Rodriguez-Tomé و Bariau[1] من أجل الإشارة إلى مشروع واسع و طويل المدى مقارنة بالمشروع العملي.

يتركب مشروع الحياة على قاعدة المقارنة بين تمثل الذات و الذات المسقطة في المستقبل. يمكن القول بأنّ مشروع الحياة هو مفهوم تتحد فيه أبعاد فردية، أبعاد اجتماعية و بعد عاطفي. و يدخل الفاعل في تركيب مشروع الحياة داخل استراتيجيات توازن بينه و بين محيطه للبحث عن معنى.

**- المشروع العملي (توجيه و إدماج):**

يتضمّن المشروع العملي حسب Boutinet نوعا من إدراك الزمن المقبل، أين يتم تحديد الهدف و الوسائل من أجل بلوغه و تفسير الدوافع الكامنة وراء اختيار الهدف. كل

[1] Ibid.

مشروع عملي لا يأخذ في الحسبان هذه الجوانب المختلفة، سيكون مشروعا متقلبا، ضعيفا و غير منطقي، لأنّ كل مشروع يسعى إلى تنفيذ دوافع الفرد بالارتباط مع المحيط: إذن إنّ المشروع هو الّذي يُعطي معنى لما يفعله الفرد انطلاقا مما يقصد تحقيقه هو نفسه.

كما وصف Boutinet مستويين في المشروع العملي: مشروع التوجيه المدرسي ومشروع الإدماج. من خلال **مشروع التوجيه المدرسي**، يُشير إلى مشروع قصير المدى، الذي يتعلّق بنمط الدراسة المتمناة من قِبل المراهِق و يتحقق باختيار إحدى التخصصات التّكوينية. خاصية هذا المشروع تكمن في كونه مرتبط أكثر بتمدرس التّلميذ و نتائجه المدرسيّة أكثر مما هو مرتبط بمتمنياته و دوافعه. أمّا عن **مشروع التوجيه العملي** يُشير إلى مشروع متوسط المدى. أين يقوم الفرد بتحديد عمل معين و أيضا تحديد الوسائل الممكنة لبلوغه.

من فترة ما قبل المراهَقة حتّى بداية فترة المراهَقة ما يتعلق بمستقبل الأفراد ليس مشاريع حقيقية و لكن هي متمنيات. شبه المشاريع هذه هي من أجل تحقيق لذة دون الأخذ في الحسبان الواقع، إنّها مشاريع نمطية. بالتّالي المشروع العملي يكون غير محدد، غامض، متعدد و في الغالب طفلي. إنّها مشاريع غير رسمية و زائفة، بمعنى مساهمة الفاعل (Sujet) في إعداد مشروعه الخاص هي ضعيفة جدا. إنّها مشاريع لها مصدر خارجي من خلال التّكيف أو التماهي، دون أن تكون الوسائل و العراقيل محددة.

يُقدّم المجتمع انطلاقا من حاجاته، نوعا من التدرج للمهن. هذا التدرج يضع الفرد أمام صراع مضاعف، أين يُلاحظ تردده فيما يخص صورته الخاصة (على ماذا أنا قادر؟ لماذا أقوم بذلك؟). تردد الفرد أمام الأعمال يرتبط بأناه (استعداداته، كفاءاته التي يُعرفها بشكل سيء، تدرج رغباته التي لم يبلغها) و بالمجتمع (على ما هو عليه و على ما سيصبح عليه و على ما يريد أن يكون). لكن في نهاية المطاف يختار ما يساعده على تحقيق ذاته وبالتّالي بلوغ تقدير ذات مرتفع.

# الفصل الرابع: الشّخصنة

(La personnalisation)

1. مفهوم الشّخصنة (La personnalisation)
2. الهوِّية، الهوِّية الفردية، الهوِّية الجماعية (L'identité, l'identité individuelle, l'identité groupale)
3. سيرورة التّماهي و تكون الهوِّية (processus d'identification et formation de l'identité)
4. التنشئة الاجتماعية و الشّخصنة (Socialisation et personnalisation)
5. الشخصنة و الإرتهان (Personnalisation et aliénation)

## 1. مفهوم الشّخصنة:

كل فرد يتكوّن، يكبر، ينمو و يتحقّق في نفس الوقت الذي يتنشّؤ فيه اجتماعيا ويمتثل. يقول Tap أنّ "الفاعل الاجتماعي لا يبحث في الحقيقة على التكيف مع وسطه الاجتماعي، الاندماج فيه، إلاّ في حد يملك فيه الإحساس بالقدرة على التحقق، ليس من خلال إشباع حاجاته، لكن بفضل إمكانية تنفيذ، تحويل بعض الجوانب من الحقيقة الخارجية، البدنية أو الاجتماعية، من حيث مشاريعه الخاصة"[1]. أي أنّ الفرد يتكيّف بغية تحقيق و اكتمال الذات، و التحوّل من الحالة الآنية المتوازنة.

يُعتبر الفرد مُدمجا في علاقات اجتماعية متعددة و معقدة ضمن شبكات شخصية وثقافية. يستعمل الفرد هذه العلاقات، الروابط، الشبكات في إدماجه الاجتماعي، تكيفه في مختلف المواقف و انجازاته. من خلال مجموعة التماهيات، امتلاك و استدخال كيفيات الفعل، القيم و المعايير الخاصة بجماعته، يندمج و يتنشئ اجتماعيا.

لكن المؤسسات و الحوافز الخارجية تتعارض في ما بينها، فهي تُجزِّئُه بالتماساتها المتناقضة في الفضاء، الزمن و الضغط. هذا يعني أنّ سلوكات الفرد التكيفية يمكنها أن تظهر إمّا بخضوع لأغلبية القواعد و التوافق معها، إمّا الانتفاضة أو الهروب، و إمّا محاولة التجاوز بالبحث عن الحل المتكامل للعناصر المتناقضة.

تستجيب الشخصنة و تكوين الهوّية لضغط المواقف الخارجية كما يستجيب لسيرورات داخلية تمشي في إطار تنسيق و توحيد. لهذه السيرورات وظيفة إعطاء إحساس و تحقيق صورة الذات المستمرة و المتماسكة رغم تعدد الهوّيات الاجتماعية. تسمح بنقل المعنى و إضفاء الشرعية لأفعال الشخص.

تبقى سيرورات تكوين الشخص هذه دائما تحت التأثير الاجتماعي التي تكون فيه معارضات و تناقضات الفرد منبعا للاستفسارات و الاختراعات، إذا استطاع تجاوز هذه التناقضات و إزالة تأثير الأشخاص المميزين.

[1] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1991, op.cit, p53.

يتشخصن الفرد في كل مرة من خلال حركات البحث المتعددة:

- بحث عن القدرة و التأثير ( Quête de pouvoir de d'influence): إمكانيات الفعل، امتلاك هامش المناورة، مقابل الإغراءات، للمكان و للأزمنة، للعلاقات مع المواضيع و الآخرين. السلطة ليست امتلاكا لكن وسيلة تبادل في علاقة الفرد الفاعل مع الآخرين.

- بحث عن معنى (Quête de sens): للفرد حاجة للفهم و للتفسير، فهي مجهود للدلالة عن العالم و الذات. لكنّه بحاجة لإعطاء معنى لكل هذا بالنسبة لحياته الخاصة، أصوله كآماله.

- بحث عن القيم (Quête de valeurs): الحاجة إلى ترتيب قيمة المواضيع، المواقف، الأشخاص و الذات بناء على مواقف صراعية و استعجال اختيارات يُجدر القيام بها؛ الحاجة لخلق قيم، التحكم في المواضيع، الذات و الآخرين.

- بحث عن الاستقلالية ( Quête d'autonomie): مع المراهقة، يبحث الفرد عن الابتعاد عن خضوعه و تبعيته كطفل لعالم الراشدين. يبحث عن التخلي عن المرجعية الوالدية. يريد أن يُكوِّن حدوده الخاصة. يريد أن يُثبِّت قواعد اللعب التي يقبل أن يقدمها لذاته. يبحث عن مراقبة نسقه الخاص بالقواعد.

يُشرِك البحث عن الاستقلالية سيرورة التفريق الحرج، تجاوز التبعية، العجز والصراعات.

- بحث عن تحقيق الذات (Quête de réalisation de soi): الحاجة إلى تحقيق الطاقات، توحيد الأنا، التحكم في الإمكانيات، انسجام الطموحات في برنامج الحياة، تنسيق الغايات و الوسائل، المثال و القدرات، الحقيقية و الحالية للأنا، بالنسبة للمواقف والمؤسسات. بهذا التحقيق يتحقّق، يتكوّن و يمتّن هوّية مستمرة، متماسكة و ايجابية. يستطيع أن يستبق و يتوقع، ينفتح و يُثري علاقته مع الآخر.

لا تستطيع الشخصنة، بالفعل، أن تتسجل في علاقة صافية لذات مع ذات، لجسد خاص بمميزات نفسية فردية. تتأسس بالضرورة في علاقات ثنائية مع الآخر، و في سيرورات بين شخصية، في التفاعلات و الاتصالات، في لعب أخذ الأدوار و العروض. تتكون أيضا بالتثقف (enculturation)، المدركة ليس ادماج مطاوع للذات في الثقافة، أو استدخال

الثقافة في الذات، لكن كبناء نشط، يُشرك فيه اختيارات، رفض و صراعات ناشئة عن تحريضات اجتماعية معارضة.

لا تخلوا الشّخصنة أيضا من تكوّن الهوّية– التفردية (individuation-identistion) (تأكيد، استقلالية، توحيد، استمرارية و غيرها)، و لا من التثقف (enculturation)، لا من أنساق التفاعل. إنّها محاولة، دائما متجددة في تجميعها ببناءات منشودة، بقيم نهائية، بمشاريع تحويل الذات، بتغيير في علاقات بين الأشخاص و في القواعد، أو في المؤسسات الاجتماعية و الثقافية.

لكن هذا المجهود من التجميع يُكبَح دوما بحجابات و أقنعة، بلعبة التبعية التي تُحرّض الإحساس بالعجز، اللامعنى، الإنقاص من القيمة، عدم القدرة على تحقيق طاقاته، تحديد وحصر الحقل الزماني أو المكاني، استئصال و فقدان الماضي، عدم القدرة على التصرف بطريقة شخصية في الحاضر، أو تنظيم و توقع المستقبل، لأجل الذات و الآخرين.

لا تُعتبر تصرفات و أفعال الأشخاص إجابات للعالم الخارجي فحسب، لكن أيضا إجابات للذات، لبحث عن الصورة المثالية. فهي تعبر على مستوى و تركيب إعادة البناء و أيضا تطور البنيات الذهنية و السلوكية.

يمر نمو و تطور السيرورة النفس–اجتماعية بأربعة أطوار:

- استقرار و نفوذ اجتماعي–ثقافي (L'ancrage et l'emprise socioculturelle):

من أجل التكيف الاجتماعي، يتملّك الفرد القواعد و المعايير بالاستدخال، يستقر في علاقات، يتعلق بأشخاص، يندمج في شبكات ثقافية، يُدمِج طرائق الفعل، المعايير و القيم.

- الانفصال (La déprise):

تُولد المعارضات الاجتماعية الخارجية و الانشقاقات الداخلية المعاشة من قِبَل الفرد على شكل إحباط للرغبات أو حصر أهداف، صراعات بين طرائق الكينونة و المواقف الجديدة

التي تجعله غير متكيّف بالسلوكات المعتادة. يجد الفرد نفسه إذن موضع لا-إرساء، استئصال، انفصال، تفكيك الأنا أي في أزمة.

- عودة الانسجام من جديد (La reprise):

تُثير مواقف القطيعة المعاشة من قِبَلِ الفرد محاولات علاج الصراع. من بين هذه المحاولات:

- الثورة، الدفاع العدواني، التهميش. هذا الأسلوب المنتهج يُوفّر للفرد في نفس الوقت تحليل الخصم، تسيير الصراعات و نتائجها.

- الهروب كدفاع، لحاجة الحماية لأنّ المواجهة تُقلِق.

- الموضوعاتية الحرجة: التوضيح.

- الإزاحات العلائقية، العاطفية و المعرفية؛ التماهيات تسهل تملك الطاقات؛ التماس المصادر و منظمات بمنظور جديد.

- البحث عن الأفكار التي ينخرط إليها، و الأشخاص الذين يعتبرهم كـ alter égaux، و معارضة الأفكار أو الإيديولوجية التي يعتبرها سلبية، و للأشخاص الذين يعتبرهم كمنافسين و الذين يوضع عليهم ضد تماهيات.

- عملية الإنشاء (L'entreprise):

يقود تحريك الاستئناف الفرد إلى البحث عن الوسائل الجماعية أو الكلية على الأقل من أجل الارتكاز على الآخرين من أجل التحقق من خلال مباشرة منهاج، استهداف تعاوني عند الاقتضاء و الوضع في الطريق إرساءات جديدة حتى تظهر منشئة جديدة.

بهذه الأطوار، تظهر الشخصنة كمحاولة وحيدة للتكامل، كمجهود للانسجام بين شروط الوجود و التحفيزات الثقافية، و الطرائق الخاصة للاتصال و التفاعل، السيرورات والأحداث الخاصة للسيرة الفردية.

تتسجّل كل شخصنة في شبكة معقدة من التأثيرات ما بين الشخصية و الاجتماعية– الثقافية، المتغايرة و المتعارضة. يُدمِج و يُنظِّم الفرد هذه التأثيرات بصفة خاصة، يتقاسمها مع مجموع الأشخاص الذين يُكوّنون جماعاته أو أصناف انتماءاته: الجماعة الأسرية، المحيط الأوسع، دائرة الأصدقاء، أصناف أو الجماعات المشتركة بالسن، الجنس و المهنة و غيرها.

بالتعاون و المواجهة، بالعضوية و الانتقاد، بالمشاركة في الأعمال و المشاريع الجماعية، يأخذ الفرد وعيا بالمحددات الخارجية لانغلاقاته الخاصة و صراعاته، كجوانب دفاعية ومتمركزة عن الذات في هذه التصرفات، التصورات أو السلوكات.

## 2. الهوِية، الهوِية الفردية، الهوِية الجماعية:

لما نتكلم عن الهوية فإننا نستند عموما على الدلالة المنطقية لذلك المصطلح، و التي ترجع إلى أصل الكلمة فالهوّية تُحيل إلى المطابق (Identique)، إلى المثيل (Idem)، الأمر نفسه (Mêmeté). لكن مثلما قال Leibniz: "لا يوجد في العالم موضوعين متطابقين كلية، و لا يوجد موضوع مطابق لنفسه في زمنين من وجوده (هناك استمرار في العيش). لا يمكن أن يكون لديه إلاّ تشابهات (Ressemblances)، نظير (Semblable)... وكلها تبقى نسبية. إنّها كلها نتيجة لمقارنة بين أمور بارزة، التركيز على أمر محدد، ذلك بجعل الاختلافات في العمق على الهامش"[1]. إنّ تعريف الهوّية يتطلّب معرفة كيفية المرور من المطابق (Identique) إلى النظير (Semblable) و من النظير إلى المختلف (Différent)، من الاختلاف إلى التّمييز (Différenciation).

حسب Durkheim، يوجد داخل كل فرد كائنين و هما غير قابلين للفصل في الحقيقة و لكن نميّز بينهما للتّحليل فقط:

– الكائن الفردي (L'être individuel): و هو يتعلّق بما في داخل الفرد، يمثّل ما يوجد في العالم الخاص، سماته، طبعه، وراثته، الخبرات و الذكريات المرتبطة بتاريخه الشخصي.

[1] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1991, op.cit, p56.

– الكائن الاجتماعي (L'être social): يتعلّق بأنظمة الأفكار، الإحساسات و العادات و المعتقدات التي تُعبّر عن الجماعات المختلفة التي ينتمي إليها الفرد. و انطلاقا من هذا يمكن الإشارة إلى الهوّية الفردية (Identité individuelle) و الهوّية الجماعية ( Identité collective).

الهوّية الفردية هي "نظام من الأحاسيس و تمثّل الذات، بمعنى مجموع الخصائص البدنية، النفسية، الأخلاقية، الشرعية، الاجتماعية والثقافية التي من خلالها يمكن للشخص التّعريف بنفسه، تقديم نفسه، معرفة ذاته... أو التي من خلالها الآخرون يعرفونه"[1]. هذه الهوّية الفردية (أنا Je) تتركّب داخل الاستمرارية (شعور الفرد بأنّه يعيش في استمرار وجودي و شعوره بأنّه هو ذاته مع الوقت)، داخل الوحدة و/أو التّرابط (الحفاظ على ترابط التّصرّفات و تنظيمها و تنسيق طموحاته و مبتغياته، رغباته و استهاماته، و البحث عن البقاء هو ذاته)، و يحدث ذلك من خلال الانفصال، الاستقلاليّة، الإثبات عن طريق التّميّز، من خلال النّشاط و الإنتاج و من خلال التّقويم (الحفاظ على صورة و تقدير ذات إيجابيين).

و العكس الهوّية الجماعية تتعلّق بالتّمثّل الذي تُعطيه الجماعات لنفسها و ذلك من خلال ما يُكوّنها. إنّها "نحن Nous" الذي يتقيّد به كل فرد من الجماعة. هي تشتمل في آن واحد على تعريف للوحدة (La communauté: ما هو مشترك لدى الجماعة) التي تشير إلى "نحن" و تشتمل أيضا على الاختلاف، المعارضة (ما يميز "نحن" عن الآخرين).

"تُعتبر الهوّية الفردية غالبا إمّا كنتيجة لاستدخال الانتماءات و الهوّيات الجماعيّة، وإمّا بالعكس كفاعل (Sujet) يُعارض تلك الهوّيات الجماعيّة و الذي يركّب فردانيّته وتميّزه"[2]. هاتين الهوّيتين المتعارضتين أحيانا هما في تفاعل باستمرار و أحيانا تمتزجان (مثل الجماعة التي هي في توافق مع زعيمها أو الفاعل الّذي يتماهى كلّيا مع جماعة الانتماء).

### 3. سيرورة التّماهي و تكون الهوّية:

[1] ESPARBÈS-PISTRE (S) et TAP (P), Identité, projet et adaptation à l'âge adulte, Carriérologie: revue francophone internationale, Université de Toulouse II, UFR de Psychologie, Toulouse, France, P7 .
[2] TAP (P), L'enfant en quête de son identité et de ses origines, Présenté en séance plénière du Colloque National « Statut et droits de l'enfant », Université d'Aix-en-Provence, Décembre 1989, p5.

يحتل التماهي مكانة مركزية في تفسير تَكوُّن الهوّية الشخصية. تسمح بواسطة إستدخال النماذج، القيم و المعايير من أجل التماثل مع قوانين المجتمع أو الجماعة. يولد الفرد في عالم مشكل بإيديولوجية الشخص و الذي يكون لديه مشروع التنشئة الاجتماعية و قولبة هذا الكائن المولود.

للتماهي هدف بلورة الفرد و بناءه لأجل إدماجه الاجتماعي. تظهر الهوّية الشخصية كتعدد الهوّيات الخارجية، الاجتماعية، الثقافية المدخلة. بالتماهي، يُشكّل الفرد هوّية مُؤسسة على التشابه، الإمتثال و الانتساب لأجل حاجته إلى التّكامل و الاعتراف الاجتماعي.

يتبع التماهي بالضرورة سيرورة اللاتماهي (désidentification) التي تُفضِّل الحركة التي لا تسمح إلاّ بامتثال الفرد و لكن بالعكس إثباته ككائن مختلف، يتفرّد بالتحدد كمجموع غير متفكك و خاصة أصلي.

يسمّي Tap[1] سيرورة التمييز و التفريق (différenciation) بتكوّن الهوّية (identisation) و التي يُبرز من خلالها فعل دور الوعي بالذات، على تصرفات الاستقلالية، حرية الإرادة، الحاجة إلى تأكيد الذات، التفرد، المعارضة و توحيد الذات. تكون الهوّية (identisation)ليس رفض نسقي للتماهيات لكن بالعكس سيرورة ديناميكية الوعي بالذات و الاعتراف بالذات في علاقاته التطورية مع أوساط حياة الفاعل.

للتماهي وظيفتين متناقضتين في تكوين الهوّية:

- وظيفة دفاعية: تسمح للفاعل بتجاوز القلق الناتج من الصراعات بين رغبة الشخص و متطلبات العالم المحيط به، بين الإحساس بالعجز و الحاجة إلى تكييف الطاقات، بين رغبة المحافظة على الهوية و إجراء التغيرات.

[1] FSIAN (H), 2005, Identité féminine-Identité masculine : A propos des relations hommes/femmes en Algérie, thèse de doctorat d'Etat en psychologie clinique, université d'Oran, p 62.

مضمون القلق و طبيعة التماهي يتبعون الأطوار التَكَوُّنية. يترافق مع كل طور تطوري صراعات و كيفيات تماهية خاصة. بالتماهي مع الآخر، يبحث الطفل أيضا على تجنب فقد الحب، تجاوز قلق العدوان، إزاحة الإحساس بالعجز تجاه ذاته و تجاه الآخر.

- وظيفة بنّاءة: بمقدار أنّها تسمح بالمرة بامتلاك مميزات الآخر و وحدة الأنا.

ينفتح التماهي أولا على شكل الإدماج (incorporation)، ثم الإجتياف (introjection)، و أخيرا الاستدخال (intériorisation).

- الإدماج: عملية يقوم الشخص فيها بإدخال موضوع ما إلى داخل جسده و يحتفظ به هناك، بأسلوب يتفاوت في درجة هواميته.
- الإجتياف: عملية يقوم فيها الشخص بنقل موضوعات، أو صفات خاصة بهذه الموضوعات من الخارج إلى الداخل تبعا لأسلوب هوامي.
- الإستدخال: عملية تتحول فيها العلاقات بين الذات و الآخرين، إلى علاقات الذات.

هوّية الشخص تتحقق بتعدد التماهيات للإفراد، الأدوار و القيم. تنوع التماهيات يبني الفاعل يُوجه فعاليته و حيويته.

### 1.3. أشكال التماهي:

عرّف Laplanche و Pontalis في معجم مصطلحات التحليل النفسي (1968)، التماهي كـ: "عملية نفسية يتمثّل الشخص بواسطتها أحد مظاهر، أو خصائص أو صفات شخص آخر. و يتحوّل، كليا أو جزئيا، تبعا لنموذجه. تتكوّن الشخصية و تتمايز من خلال سلسلة من التماهيات".[1]

#### 1.1.3. تماهي التبعية (6 أشهر الأولى) (l'identification de dépendance) :

[1] لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب)، 1985، مرجع سبق ذكره، ص198.

يعتبر الأول في التسلسل الزمني. يمثّل الشكل الأصلي للرابط العاطفي لموضوع ما. يوصف هذا الشكل الأول من الرابط بين الطفل و شخص آخر كأصلي، كالعلاقة الأولى مع الأم قبل أن يتم التفريق بصلابة بين الأنا و الأخر. بالنسبة لـ Freud، تسير السنة الأولى من حياة الطفل من القوة الكاملة للغرائز، لليبيدو الذي لم يتمايز بعد وanaobjectale أي لم يُثبَّت بعد على موضوع حب. هذا يعني أنّ الطفل لم يُكوِّن أي مفهوم حول هوّيته الشخصية و هوّية الموضوع، و أنّه يُخلِّط بين الشعور الجسمي للموضوع المعطى، من خلال افتراض أنّ الطفل يخلتط بأمه في مشاركة تكافلية. في هذا الطور، في بدايته الأولى، مع المرحلة الفمية البدائية، لا يمكن التمييز بين توظيف الموضوع و التماهي، لأنّهما غير متجزئين. يعتبر أغلبية المحللين النفسانيين التكونيين مثل Spitz, Bowlby و Lebovici أنّ الموضوع يتوظّف قبل أن يُدرَك و أنّ الأنا يتأسس أولا بدءا من التماهي للموضوع الموظّف. يُدرك ثانويا بعدها و هي العلاقة بالموضوع المتمايزة.

يعتبر Freud هذه المرحلة كغلمة ذاتية و نرجسية. تحكم حياة الطفل كاملة مبدأ اللذة. يعيش الطفل بإحساس كل القوة و السلطة، في موقف يتفق فيه مع كل ما يُرضيه ويرفض كل ما لا يُرضيه. يتّخذ ذاته كموضوع حب و نموذج للتماهي قبل أن يختار مواضيع خارجية. في حالة من كلية القوة و السلطة يصدر عن تكوين الأنا المثالي المكون سابقا ظهور الأنا الأعلى كمثال الأنا.

و يُلخص كالتالي، بالنسبة للتسلسل الزمني، يعرف المولود الجديد في هذا الطور اللاذاتية (asubjectivité) للحضور الكلي. إذ أنّه لم يُصبح واحدا بعد. لكي يُصبح كذلك يتطلّب منه أن يبدأ بإثنان حتى و لو كان الثاني عاكسة مرآة. يُعَرّف هذا النقص كغياب الموضوع، الذي يُجبِر الطفل للخروج و التَكَوُّن كوحدة، و التي يتوجب عليها أن تعرف المغاير.

### 2.1.3. التماهي المرئي (l'dentification spéculaire) :

مع 8 أشهر، يظهر حدث عظيم بفضل استعمال المرآة ألا و هو اكتساب تصور أو صورة مرئية لذاته بالخصوص. مع هذا العمر يُشاهد بطريقة جيدة رد الفعل المفاجئ للطفل تُجاه صورته في المرآة، مما يجعله يفهم أنّ هذه الصورة المرئية هي جسمه هناك، في المرآة، و

ليس هو بما أنّه ليس في المرآة، و هو متواجد في مكانه. كما عليه يفهم أيضا، أنّه غير متواجد في المرآة، بل متواجد هناك أين يُحِس نفسه بالـ intéroceptivité، مع ذلك فإنه ظاهر بشاهد خارجي في المكان الذي يُحسّ أنّه موجود فيه، بدون الجانب البصري التي تُهديه إياه المرآة. باختصار، عليه أن يُزيح صورة المرآة، ثم يُعيدها إلى المكان الظاهر، الافتراضي الذي يشغره من المرآة، إلاّ على نفسه، الذي يتماهى بمسافة مع جسمه intéroceptif.

بالنسبة لـ Wallon ، يبدأ الطفل برؤية صورته المرئية كشكل من الضعف؛ فعليه إلاّ أن يفهم تدريجيا أنّ الذي يظهر هناك (جسمه) على المرآة، ليس إلاّ مظهرا، إلاّ انعكاسا. أبرز لنا في دراسته على الصورة المرئية، أنّه كيف مع 20-25 شهرا يتعلّم الطفل اعتبار الصورة التي على المرآة كغير حقيقية، كيف يحقّق التحرر من الوهم و الذي بواسطته يسحب الطفل من الصورة المرئية القيمة التقريبية، الحقيقة التي أعطته قبلا. مع هذا السن، يقوم الطفل بضعف الاكتساب، التعرف على صورة الذات في المرآة، و القدرة على إجراء البدائل و التحويلات الرمزية في النشاطات المرحة بالخصوص في الألعاب الخيالية. هذه التقدّمات المحرزة تتضمن القدرة على الانشقاق و تبادل المواقع في المكان و الزمان. يفهم الطفل أنّ هناك صورة مرئية. يقول Wallon في كتابه: أصول الطابع عند الطفل[1] أنّ "الطفل يمرح من صورته حتى البذخ".

لاحظ Lacan أيضا ما جاء به Wallon: مرح الطفل في حضور صورته و ظهور لذة جد خاصة لتأمله، تستطيع الوصول حتى إلى ابتهاج و تهلل الطفل. بالتعرف على صورته في المرآة يُدرك أنّ لديه مظهر، و هو ظاهر لنفسه و للآخرين. الشخصية قبل الصورة المرئية ما هي إلاّ مجموع من نزوات محسوسة بالغموض.

تمنح صورة المرآة تأملا للذات، فيُستنتج أنّ هذا الحدث يُميّز الإنتقال من الأنا Intéroceptif إلى الأنا الظاهر، إلى أنا مرئي. إذن هو انتقال من شكل أو حالة من الشخصية إلى أخرى.

[1] WALLON (H), 1966, Les origines du caractère chez l'enfant, PUF, Paris, p177.

توصف ظاهرة الصورة المرئية كتأمل الذات، ليس إلا اكتساب مضمون جديد ولكن وظيفة جديدة و هي الوظيفة النرجسية. هذه التجربة أساسية لتأسيس الطبع الخيالي للأنا، المكوَّن من الأنا المثالي. في الواقع أنّ الصورة التي تهديها المرآة، تجعل من الممكن استلام حقيقة الأنا المعاش لأجل الرجوع دائما إلى هذا الأنا الخيالي التي تكون فيه الصورة المرئية أول مشروع. فهي تُغيِّر اتجاه الطفل من ما يتخيل نفسه أن يكون. في هذا المعنى، الوظيفة العامة للصورة المرئية تكون لإخراجه إلى حقيقته الفورية لأنّه يوجد حقيقة صراع بين "أنا كيف أُحِس نفسي" و "أنا كيف أرى نفسي". مع التجربة المرئية للذات، يُصبح الافتراضي ممكنا كشكل من انقسام الأنا الفوري و الأنا الظاهر في المرآة.

### 3.1.3. التماهي للمعتدي (l'identification à l'agresseur):

أدخلت A. Freud في كتابها "الأنا و الآليات الدفاعية" عام 1949، هذا المفهوم لتفسير معنى السلوك الذي يستجيب به الطفل لاعتداء بنسخ سلوك المعتَدِي. في موقف سابق خضع بطريقة مطاوعة، فيُصبح أيضا نشطا.

هذا النوع من التماهي يستطيع أن يتدخّل بعد أو قبل العدوان الذي يخشاه. السلوك الملاحظ أيضا يعمل كعاكس للأدوار، فمن خلال لعب دور المعتدي، من خلال استعارة سماته أو تقليد اعتداءاته، يتحول الطفل من مُهَدَد إلى مُهَدِد.

من جهة أخرى، من خلال دراسة Muller و Swanson لتأثيرات الطرق التربوية على تنشئة الطفل الاجتماعية، توصلا إلى أنّه لا يحصل التماهي للمعتدي إلاّ إذا كان الفرد تابعا لهذا المعتدي. و بالتالي يحدث التماهي للمعتدي لإخراج الطفل من عجزه و تبعيته للراشد. تقدمات نشاط الطفل، تعددية مبادراته تجعله على شكل متزايد يُواجه الأم المانعة. فالرفض المتكرّر يضع الطفل أمام اختيار: إمّا يخضع و إمّا يُعارض بتملك سلوكات المعتدي. يُثير الـ "لا" المتكرر للأم بسرعة عند الطفل إحباطا و الذي سيخلق عنده حالة ضغط و يستدعي توظيفا عدوانيا. بالتماهي للأم، من خلال قول "لا" بدوره، يُعبّر الطفل عن ردة فعله الخاصة. فبالنسبة لـ A. Freud "إن أصل أول منبع للعدوانية هو الصراع بين التبعية للموضوع

المحبوب و الرغبة في التماهي للراشد المهاب لكل القوة، هذا ما يجعله يفرض عصيانه، و ذلك لأجل التحرر و الابتعاد عنه"[1].

في 1919، وصف S. Freud هذه الآلية فيما يخص الدور المسهل للعبة عند الطفل حيث يقول. "نرى الأطفال ينسخون في لعبهم كل ما أثّر عليهم في الحياة، كنوع من التفريغ الانفعالي ضد حدة التأثير الذي يبحثون من خلالها القول أيضا أنّهم أصبحوا أسياد الموقف. يستبدل الطفل نشاط اللعب بالمطاوعة للحدث المؤلم الذي خضع له"[2].

يسمح هذا العكس في الأدوار بالانتقال من الدور المطاوع للدور النشط الذي يتولاه، ليُصبح سيدا للموقف. يُضيف S. Freud أنّ نشاطهم في اللعب واضح جدا أنّه متأثر بالرغبة في أن يُصبح كبيرا، و في القدرة على الفعل مثل الكبار. أي أنّ التماهي للمعتدي مُرتبط بالسيرورة التي بفضلها يميل الفرد إلى امتلاك كل قوة الرفض و الامتناع للاحتفاظ بحاجته الخاصة لتأكيد الذات و الاستقلالية.

طوّر Spitz في كتابه "لا و نعم" (Le nom et le oui) هذه الفكرة. أبرز أيضا أن ظهور "أنا" (je) يكمن في هذا الانتقال مت المطاوعة إلى النشاط بالتماهي مع الأم المانعة.

يُعتبر هذا النمط من التماهي أساسي للوصول إلى الهوّية. تتكون الهوية في الانفصال المحدَث و ليس الخاضع، المفروض و ليس المعتمد، كاستجابة ضد الآخر المعاش كحاجز للاستقلالية و الازدهار. تتكون في التمايُز المراد و المرغوب. و في الحالة الثانية، في حالة "نعم"، فإن التماهي يتسجل في التبعية للآخر و يكون نتيجتها فقدان هوّية الشخص.

الهوّية الفردية كتأكيد الذات تحدث بالمعارضة، عند أزمة 3 سنوات و أزمة المراهقة.

### 4.1.3. تماهي مُقلِد للتحكم (l'identification imitative de maîtrise):

بفضل تماهي التبعية، يحصل الطفل على الحنان الأمومي، الثقة و تأمين الذات و في الآخرين، أساسا لبناء الشخصية و للتفاعلات الاجتماعية. بفضل التماهي للمعتدي، من

[1] FSIAN (H), 2005, op.cit, p 70.
[2] Ibid.

خلال المعارضة، يُنظّم الطفل خطواته الأولى في تأكيد الذات. لكن هذه الأنماط من التماهي هي ردود أفعال دفاعية. الأولى مرتبطة بقلق الهجر و قلق التفريق. للفرد حق شكر الآخر لأجل إشباع حاجاته الخاصة و بالخصوص حاجته إلى الحب، للدفء والاتصال البدني. بنفس الطريقة، التماهي بالمعتدي أين تكون معارضة الطفل لأجل إثبات ذاته بشدة ضد الآخر و بالخصوص الراشد، لا يمكن أن تحدث بدون صراع. في الواقع، حاجته إلى تأكيد الذات تصطدم بالخوف من العزلة و استنكار الآخر الذي يشد فيه بقوة، خاصة في المرحلة التي تكون فيها الرغبة في التعلق بالأشخاص المحبوبين مهمة و لا تُقاوم.

بالاشتراك مع هذا التناقض المحسوس تنمو الدفعة التطورية لشخصية الطفل المحَرِّكة في وقت واحد بالرغبة في التغلب و التنفيذ في المواضيع، المكان، بامتلاك وسائط الاتصال اللفظي و غير اللفظي و الدخول تدريجيا في حقل الثقافة. تُحدِث هذه القدرات على التحكم بفضل العلاقات الايجابية مع الراشد الذي يملك القوة، القدرة على التكيف، الإغواء، التحكم في المواقف، و قدراته على الاتصال، الشرح، تجلب الطفل إلى محبة تقليده.

يُمثّل الراشد الذي يجلب الطفل لتقليده نموذجا بالنسبة إليه، مرجعية و مساعدة. ينقل الطفل كفاءة وفعالية الراشد و يُدمجها في فوائده و مستحقاته لينتجها بعدها من جديد ويُخرِجها مُثراة من ذاته. في هذا الطور الجديد، يجب على الطفل أن يتحصّل على استحقاقات جديدة، التي يريد أن يحصل عليها من نهب الآخر.

من خلال تقليد الراشد، يميل الطفل إلى امتلاك كل القوة النشطة الخاصة بالآخر، إلى أخذ كل وسائل الفعل لأجله لهدف كسب المواقف الجديدة، المختلفة و أيضا المفيدة والفعالة، الحركية و الذهنية لهدف الرغبة في التغلب و الامتلاك و التبني.

هذا التقليد ليسا نقلا للحركات لكن نقلا للدور، للشخصيات و طريقة الكينونة. حقا التقليد ليس هو التماهي، لكن نشاط التقليد يُصبح مقصودا، و ينتظم من خلال الرغبة في التنفيذ، بالنظر إلى إثراء الشخص بإصطلاح التحكم في المواقف و الأشخاص. يستخرج التقليد أصوله، نسماته و اتجاهاته من التماهي لراشد ناجح و محسن صنعا، بامتلاك مهارته

في تعريف الأهداف و اختيار المكان و الوسائل التي توصّل إليها. يسمح تماهي التحكم للطفل باقتفاء الوسائل الضرورية للتوسع التدريجي لاستقلاليته.

يلعب موقف الوالدين و الممارسات التربوية دورا كبيرا في هذه الأنماط التماهية. تُشجّع الممارسات التربوية معنى العمل، ذوق التنفيذ إذا عرفت كيف تفرض مجهودات طلب التكيف لكن بالمحافظة على الود. تسمح للطفل بإسناد رغبته في النجاح عليها. تستثير مجهود تملك وسائل الاستقلالية و النجاح، كما أنّها تحث على ظهور تماهي للنموذج، للقوي. لكن، إذا كان للمحيط طلبات مبالغ فيها، و اتصفت روابط الود بالضعف، يتعزز التماهي بالمعتدي و يأخذ خطاه على تماهي التحكم و التنفيذ. بعدها يتظاهر بسلوكات المعارضة، و رفضه لأن يكون كالراشد – لأنّه في نظره غير كاف كنموذج – كما تبرز عنده السلوكات الاحتجاجية و العدوانية. كما أنّه يعيش صعوبة في استقلالية الذات و أنّ هذه الاستقلالية لا تستطيع أن تُستحدث إلاّ بزوال المتطلّبات المحسوسة بسلبية و التي تَحُدُ و تُعرقل استحداث طاقته.

لا يحدث تماهي التحكم و التنفيذ إلاّ إذا تحققت ثلاث شروط:

-شرط عاطفي: لا يتحقّق التماهي إلاّ إذا أدرك الطفل و أحسّ بمشاعر الدفء، الود و ألفة و انجذابا لنموذج.

-شرط التشابه: لا يحدث التماهي إلاّ إذا أدرك الطفل أنّه يوجد عناصر مشتركة مع نموذجه. بالنسبة للتحليل النفسي يظهر هذا الشرط مع مفهوم تماهي للثلث (الشخص الثالث).

- شرط القوة: للتماهي صلة مع إدراك الطفل لنموذجه كقوي، قادر أو مرموق.

يعتمد التماهي على التفاعل المتبادل مع هذه الشروط الثلاثة و ليس على أهمية كل شرط من تلك الشروط.

### 5.1.3. التماهي الأوديبي (l'identification œdipienne):

مع المرحلة الأوديبية، تظهر خطوة مهمة على المستوى النزوي. يُميّز هذا الطور الإنتقال من الغلمة الذاتية و من النرجسية بالعلاقات الموضوعاتية: تتنشئ النزوات اجتماعيا ليس فقط في أنماط إشباعهم و لكن في موضوعهم الذي لا يُحمَل على مختلف أجزاء الجسم الخاصة بالطفل لكن من الآن و صاعدا على الأشخاص، و على الوالدين بالخصوص. هذه هي عقدة أوديب التي تُميّز قمة الجنسية الطفلية. يأخذ الطفل في هذا الطور الوعي بالذات على أنّه كائن جنسي و بهذا الحدث لا يقع في علاقة ثنائية (أم–طفل) و لكن 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 و في استدخالها. تجري سيرورة التعزيز بشكل مختلف بالنسبة للطفل الذكر و الأنثى.

- 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 و الذي يكون فيه الخصم حضور الأب.

الثاني يأخذ طابعا دفاعيا ضد الخوف من الأب القمعي و المخصي. يأخذ هذا التماهي شكل التماهي للمعتدي الذي تحقّق سابقا تحت هيئة رد فعل دفاعي للعلاقة الثنائية للأم المانعة. يُلِّح Freud كثيرا على الطابع الثاني، و الذي يُمثّل قلق الخصاء المحرَّض من طرف الأب القمعي الذي يكون نتيجته تجاوز عقدة أوديب عن طريق التخلي عن الأم كموضوع حب و بالتماهي للأب.

يُصرِّح 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. سمحت لنا ملاحظة تحليلية بإدراك أو باستنباط تكوين الأنا الأعلى و مرحلة الكمون ابتداء من تنظيم عقدة أوديب و قلق الخصاء"[1].

لا يعرف هذا التنظيم الجنسي إلاّ عضوا واحدا و هو 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"[2]. ظهر مفهوم الخصاء من خلال تحليل الصغير هانس، الذي وضع الخطة الأولى لأجل الولد الخيار بين: يملك قضيب أو يكون مخصيا.

يعتبر Freud إذن أن القضيب هو الموضوع النرجسي و المفضّل اجتماعيا. في هذه المرحلة من التنظيم التناسلي، الخيار أي إذن "العضو التناسلي الذكري أو المخصي".

- بالنسبة للفتاة، يكون سبب التخلص من عقدة أوديب غياب القضيب، فهو يجري باختلاف. في دراسته حول النتائج النفسية للاختلافات التشريحية عام 1932[3]، يعتبر 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 و الابتعاد عنها. من جهة، تنمو لديها شهوة العضو الذكري و تختار 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 و تكبت 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 و الذي ينتج عنه ظهور الهيئة الثالثة من الجهاز النفسي: الأنا الأعلى.

[1] FSIAN (H), 2005, op. cit, p76.
[2] LAPLANCHE (J) et PONTALIS (J.-B), 1984, Vocabulaire de la psychanalyse. 8e éd, PUF, Paris, p 459.
[3] FSIAN (H), 2005, op. cit, p77.

أي تحت القيود الاجتماعية ينتهي بأخذ وعي أنّ أناه تضاعف بأنا أعلى و أنّ وعيه الفردي يتضاعف بوعي اجتماعي و جماعي. من خلال هذا الغياب الأساسي لقلق الخصاء يقول 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.

بالنسبة للرغبة في الأب فإنّها ستُستبدل بالرغبة في إنجاب طفل و الذي يُعادل رمزيا شهوة العضو الذكري. تتماهى أيضا مع الأم. هذا التماهي مع الأم المغذية يرسم مسار المرأة في وظيفتها الجنسية و الانجابية و التي 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 الإمتثال إلى الصورة التي يفرضها عليها المجتمع، أي أُما لطفل، أُما لرجل، بديلا للقضيب كرمز نرجسي و مُحرّم.

يعتبر Freud، بالاتفاق مع نظريته الأوديبية، بسبب الحرمان من القضيب، أنّ الفتاة لا تستطيع أن تُكوِّن أناها الأعلى. يعتبر المرأة لااجتماعية، مُجرّدة من معنى العدالة، و غير قادرة على التغيير.

### 6.1.3. التماهي الصنفي (l'identification catégorielle) :

ابتداء من ثلاث سنوات، يعرف الطفل تغيرات مهمة في علاقاته مع محيطه. يسمح له نموه بتوسيع علاقاته خارج موقعه الأسري و الوصول غلى علاقات اجتماعية. يعني انضمام الطفل إلى العلاقات الاجتماعية أنه توصل إلى القدرة على تعريف و تفريق الأفراد وفق سيرورة التصنيف الاجتماعي الذي يسمح له بتنسيق و ترتيب المحيط الاجتماعي، توجيه فعله و تحديث قيمه.

مع ست/سبع سنوات تظهر مرحلة مع بروز الفكر التصنيفي الذي يسمح للطفل بتصنيف الأشياء و المواضيع، و تعريف فروقهم. لأجل تعريف و تصنيف كل موضوع، يجب على الطفل أن يُحدد و يُرتب التشابهات و الاختلافات. دخول الطفل المدرسة يسمح

بتعديد و تنويع جماعات الانتماء بالنسبة للطفل، أي أنّها لم تعد وظيفة الجماعة الأسرية فقط. يستطيع اختيار جماعة معينة وفقا للوقت و إتباعا لاهتماماته، كما يستطيع الدخول فيها و الانسحاب منها، من خلال تصميم الجماعة من حيث المهمات أو الألعاب أي حسب الجماعة التي يريد تحقيقها. من جانبه، تستطيع الجماعة ممارسة فعل عليه من خلال تقبله او رفضه.

لأجل الانتماء إلى الجماعة، يتوجب على الطفل في نفس الوقت التماهي مع كل أعضاء الجماعة من خلال الاشتراك في مهمة مشتركة و الاختلاف عن الآخرين من أجل أخذ مكانة و دور معينين. بفضل القدرة على التصنيف التي تتطور في هذا السن، يصبح الطفل قادرا على تصوره كعنصر يمكنه أن ينتمي إلى مجموعات، إلى جماعات مختلفة، التي تستطيع أن تتصنف بشكل مختلف إتباعا لأدوار مختلفة. يعرف الطفل نفسه و في آن واحد يعرف مكان الاحتمالات المتعددة و تكوين هوّياته الاجتماعية. بالإضافة إلى أنّ الهوّية الصنفية تسمح بالاستفحال إلى معايير جماعة الانتماء، و بالطبع اندماجه و تكامله في أصناف اجتماعية، من هنا نستنتج أن لكل فرد الإحساس بفردانيته و اختلافه و التي لا يستطيع أن يعيشها إلاّ بمرجعية الآخر. و في الأخير المقارنة التي تسمح التصنيف إذن تماهي الذات من بين الآخرين. المقارنة الاجتماعية تقود الطفل، ليس إلاّ للاقتراب، و لشراكة هؤلاء الذين يشبهونه، لكن أيضا للابتعاد و لمعارضة هؤلاء الذين يختلفون عنه، بسبب الانتماء إلى أصناف أو جماعات مختلفة.

الهوّية الصنفية ليس فقط ظاهرة اجتماعية و معرفية. سيرورة التصنيف مرتبطة ارتباطا وثيقا بالبعد العاطفي. يتأسّس تعرّف الطفل على متعدد انتماءاته، و متعدد "نحن" تبعا للتماهيات المختلفة و الأكثر شمولا، و هي متضادة و متصارعة. هذه الصراعات ليست ذات ترتيب معرفي لكن محمل بانفعالات، كما أنّها تُثير أحاسيس متناقضة معاشة بالنسبة للآخرين.

بهذا التماهي، تتأسّس لدى الطفل تصنيفات جديدة مرتبطة بالبنوة (منجب- طفل)، أصناف مرتبطة بالجنس (تشابه مع الأشخاص من نفس الجنس متعارضة مع صنف الأشخاص من الجنس الآخر).

من خلال اللعب، السلوكات المدرسية، مع الأقران و الراشدين، يتعلم الطفل لعب الأدوار الاجتماعية و من خلال هذه الأخيرة، يستدخل القيم الثقافية و المعايير الاجتماعية. في اتصالاته مع الآخرين، يقوم الطفل بتجربة التماسك، الاتحاد، المطابقة و الرفض الذي من خلاله، يُؤكد الفتى أو الفتاة، كبيرا أو صغيرا، مماثلا أو مختلفا. الظاهرة هنا هي التماهي الاجتيافي، التي ينسب من خلالها لنفسه مميزات منتسبة لأشخاص آخرين أو جماعات. الظاهرة المعاكسة، الإسقاط تكون مكملة، تسمح له بالمساعدة أو المشاركة. بالإسقاط، ينسب للآخرين مميزات منتسبة إليه.

يُمثّل التماهي التصنيفي مجموع الصور الاجتماعية الخاصة بالفرد. سمح للطفل بالاندماج من خلال المطابقة. بتقبّل التطابق، يتجنب الفرد التهميش لأنّ الفرد الوحيد ما هو إلاّ فرد معزول، مقطوع في علاقاته مع الآخرين و مجرّد منها. يسمح التماهي التصنيفي بالتغلب على قلق العزلة و الخلاف مع الآخر.

لكن مع المدى الطويل تنتهي المطابقة بأن تصبح منبعا للصراع. يمكن للتماهي التصنيفي والامتثال لجماعة الانتماء أن تُحوِّل الفرد لهوّيات اجتماعية، كما أنّ الانغلاق يُشجّع الاتساق و التوافق في ما بين الأشخاص، قد يشكك حتى في الهوّية. إلاّ الرغبة في التفريق، التفرد و التجديد مقابل التأثير الاجتماعي، كما تسمح للفرد بالمحافظة على هوّيته الشخصية مقابل النوع الجديد من التبعية.

### 7.1.3 التماهي للمشروع (l'identification au projet):

يظهر التماهي للمشروع في مرحلة البلوغ و المراهقة، تلك المرحلة الزاخرة بالأحداث ذات الأهمية الكبيرة التي تكون فيها الأطوار متنوعة، متباينة لكن متكاملة. تتميز مرحلة المراهقة بكثير من أطوار التشويش مع ظواهر المعارضة و التباين ثم ظهور مواقف جديدة وفي الخير الاندماج الشخصي في الوعي المكان-زماني للذات. أزمة الهوّية التي تتطور في المراهقة

بسبب التحولات الخاصة بالبلوغ، الذهنية و العاطفية، لا تستطيع أن تُتجاوز إلا بحل الصراعات المرتبطة بالتماهيات الطفلية.

يتوجّب على المراهق أن يتغلّب على ماضيه للتحرر من دفاعاته الخاصة المستمدة من الأطوار السابقة. أخذ الوعي، التعبير عنه و موضوعيته تسمح للفرد بالتحرر.

يُحسّ المراهق أولا بهذا التغيير في ذاته و في جسمه. يترافق هذا الرجوع للأنا الجسمي مع الرجوع إلى الأنا النفسي، اللذين يصبحان حاجات و مشاغل الشخص الأرجح. في طورها الأول، ترتبط هوّية الفرد بتأكيد الذات المعارض للعالم الخارجي، حيث يصعب على النماذج العائلية و المؤسسات المرافقة أن تتوافق مع معاشه. من خلال هذه التأكيدات و معارضاته، يُعبِّر المراهق عن حاجته في التفرد، في التميز و التحرر من الآخرين. تفتح هذه الحركة من اللاتماهي الطريق للتماهيات الجديدة و تسمح بتماهيات جديدة، بناءات تدور حول مشروع الحياة المرغوب و المتمنى، و الذي يتغذى من قبل التجارب المعاشة أو المتخيلة، من تصورات حقيقية أو طوباوية.

يقوم البروز المركزي لهذا الطور على ضبط الزمن و بالخصوص زمن المستقبل. بالإضافة إلى أنّه العمر الذي يبدأ فيه التفكير المجرّد و المنطق الشكلي. يُنتج هذا الاكتساب الجديد تحريرا بالنسبة للملموس و للحالي، فهي تسمح بالتحكم في الوقت الذي لم يكن إلاّ افتراضيا، فالمستطاع يصبح مُفكّرا. يُثير هذا الأخذ بالوعي الزماني مواقف محرجة بالنسبة للمجتمع، للآخرين، للراشدين كل شيء يخص الذات الآني و الماضي. في آن واحد، تُشجع و تُثير الأخذ بالوعي بأنّ تحولات الذات تمر بتحولات الآخرين أو بتغير بعض المؤسسات، تغير قواعدهم أو قيمهم.

في هذا السن، يكون للمراهق الرغبة في تغيير العالم. مواقفه تستطيع أن تُعبّر عن الإحساس بكلية القوة، مدح الذات المطلق يستطيع أن يتناوب في كل وقت مع مواقف معاكسة كالإحساس بالدونية أو التضحية بالذات. تبحث هوّية الذات عن الإثارة عن طريق التأكيد الحاسم للآراء. يمنح الاندماج في جماعات الأقران إمكانية تقاسم المثاليات مع الآخر و تبرير الشهوات و الأفكار.

بالإضافة إلى أنّ التماهي يسمح للمراهق بتجاوز التبعية، كما أنّها تأذن بإزاحة المعارضات و المجادلات المتمركزة حول الذات إذا كان مشروع الأنا المرغوب يتّصل بمثال من المجتمع. لكن التماهي يستطيع أن يتخلص من الفرد إذا كانت الطموحات بعيدة كل البعد عن المواقف و البيئة المحيطة. بالفعل، فالإطار، العلاقة مع الآخر، الشخص أو الجماعة تسمح بالارتكاز و الالتزام بمشروع خاص بدينامية تفاعل و تحقيق. لا تنعزل المشاريع في دائرة نرجسية بل كل مشروع يرتكز على مؤسسات في نسق التفاعل فرد- مجتمع ضمن مشاريع الآخرين.

التماهي للمشروع يبرز خاصة أنّ الهوّية ليست حالة بل سيرورة، مستقبل. الهوّية في آخر المطاف بحث، وهم لكن وهم ضروري و حيوي. و هي بحث مستمر إلى حد انسحاب الأهداف المنشودة حتى في وقت تم التوصل عليها.

### 5. التنشئة الاجتماعية و الشخصنة:

يعيش الفرد وسط جماعة أين يكون لديه علاقات و تفاعلات اجتماعية، يُحاول من خلالها تحقيق التكيّف و الاندماج الاجتماعيين، و يدخل هنا دور التماهيات، الامتلاك واستدخال كيفيات و طرق التصرف، المعايير و القيم الخاصة بمحيطه و بالتّالي يندمج ويُنشأ اجتماعيا. فهو يتركّب، ينمو و يحقق ذاته في نفس الوقت الذي يتم من خلاله تنشئته اجتماعيا و يتقيّد بالآخرين و يمتثل إليهم و يتوافق معهم (Se conformer).

يُعرِّف Durkheim التنشئة الاجتماعية على أنّها "السيرورة التي بواسطتها يفرض المجتمع على الطفل قواعده، معاييره و قيمه بشكل ضمني أو صريح. فيتوجب عليه إستدخال أساليب الفعل، التفكير، الأمثلة العليا، الممارسات، الاعتقادات و الطقوس المماثلة لوسط عيشه و جماعة انتماءه، و إدماجها في بنية شخصيته؛ و يكون ذلك في إطار نسق تربوي (أسري و مدرسي)، بمساهمة الأعوان الاجتماعية (الوالدين و المدرسين)، من خلال تطبيق ممارسات تربوية".[1]

[1] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1991, op.cit, p49.

يفرض النظام التربوي (العائلي أو المدرسي) نفسه على الطفل و ذلك بقوة لا تُقهر و لا تُقاوم. و لا يُساهم فقط في نقل الضروريات و المكتسبات الاجتماعية و لكن أيضا إدامة المجتمع. إنّ امتلاك المعطيات الاجتماعية الثقافية يمر من خلال "التمثلات الجماعية" المتنقلة من جيل إلى جيل و التي تم قبولها من قِبَل معظم أعضاء المجتمع. لهذه التمثلات خاصّيتين أساسيتين هما: إنّها خارجية عن الأفراد بحيث أنّها تسبقهم في الوجود، تتفوق عليهم جميعا و تخلفهم، و أيضا هي إجباريّة بحيث يؤدي عدم تطبيقها إلى العقاب.

تتم التنشئة الاجتماعية تحت ضغط الجماعات و المؤسسات التي تهدف أساسا إلى البقاء و التنمية. و يمكن لذلك أن يحدث على حساب الأفراد في حد ذاتهم. يمكن في بعض الحالات أن تتضمن التنشئة الاجتماعية تسوية و توحيد مزيلة بذلك للشخصية أي لا تُساهم و لا تُؤدي إلى الشخصنة. و يمكن تصنيف سيرورة التنشئة الاجتماعية إلى فئتين واضحتين:

- الإدماج الاجتماعي: يدخل الفاعل (Sujet) في علاقات و شبكات اجتماعية.

- الإدماج النفسي للمعطيات الاجتماعية: إدخال إلى الذات المعطيات الاجتماعية والثقافية.

الإدماج الاجتماعي الحقيقي لا يتطابق لا مع فقدان الفرد لهويته نتيجة لخضوعه التام إلى المجتمع، و لا مع التميز الفردي الذي يُؤدي إلى الإقصاء، و إنما هو يجمع بين الاختلافات و التشابهات الموجودة بين الأشخاص المستقلين و الفعالين.

لا يمكن للتنشئة الاجتماعية أن تتضح و تُفسر دون سيرورة الشخصنة، فهما سيرورتان مرتبطتان مع بعضهما. لا يبحث الفرد على أن يتكيف مع وسطه الاجتماعي، الاندماج فيه، إلاّ إذا كان لديه الإحساس بالقدرة على تحقيق الذات، ليس فقط عبر إشباع رغباته، و لكن بفضل إمكانيّة القيام بعمل أو ترك أثر، نتاج، تحسين أو تغيير جانب من الحقيقة الخارجية سواء المادية أو الاجتماعية باستخدام مشاريعه الخاصة. إنّ الفرد يُحاول التّكيف و لكن بقصد بلوغ تكامل الذات. إذن ليس كل من التّكيف و الاندماج غايتين في

حد ذاتهما و إنّما هما وسيلتين، فالفرد أثناء تنشئته الاجتماعية يبحث عن تحقيق ذاته كشخص.

الشّخص هو ليس بنية مشروطة، خاضعا، غير فعال و ثابت. بداية الشخص غير قابل لفصله عن الحاضر (Présent): هو فاعل-فعّال (Sujet-acteur)، الذي لديه مبادرات و اقتراحات (يتخذ القرارات من تلقاء نفسه)، يقوم بالاختيار، يثبت ذاته، يتكفل بنفسه و يتعاهد و يُنتج، و كل ذلك من خلال نشاط مجموعة من العمليات والأعمال. الشخص هو ماضي، تاريخ، أي ما يُعبر عن رسوخ و تواصل الهوية، امتلاك وانتماءات إلى مجموعات، الأخذ بعين الاعتبار التشابهات و الاختلافات، و التساؤلات النّقديّة. لكن ما هو مهم هو تنظيم و تحقيق الشخص لإمكانياته أي تحقيق ما باستطاعته تحقيقه. كما يقول Valery : "ما هو أكثر صحة لدى الفرد و ما يُعبر عنه هو ذاته، هو إمكانيّته، أكثر من تاريخه الّذي لا يبرز إلاّ بنقص"[1].

إذن إنّ الشخص هو تأكيد للقيم، التوجه نحو اتجاه معين، و انفتاح على رهانات جديدة، الأمر الذي يُحيل إلى تغيير بعض العادات و تبني طرق عيش أخرى و تحقيق الاستقلالية و لكن كل ذلك داخل العلاقات مع الآخرين و مع المؤسسات. الاستقلالية لا تتعلق بخضوع الفرد لقوانين المجتمع و إنّما تنمو من خلال عمل الشخصنة. "لا تُكتسَب الاستقلالية إلاّ في الداخل و لا تُمارَس إلاّ في حضن التعاون"[2]. إنّ كل من الصورة التي لدى الفاعل حول ذاته، التقييم الذي يضعه لذاته، الإحساس الذي لديه حول هويته يلعب دورا أساسيا في تطور ذاته بالعلاقة مع الآخرين.

### 6. الشخصنة و الارتهان:

تتضمن الشخصنة سيرورة التميز (Différenciation)، المقاومة ضد الارتهانات و العجز، الابتعاد عن التبعية و الصراعات. لا يمكن للشخصنة أن تُسجّل في علاقتها مع الذات أو مع الجسم أو مع الخصائص النفسية الفردية. إنّها تتهيأ ضروريا داخل العلاقات الثنائية مع الآخرين، داخل تفاعلات و اتصالات، داخل نسق أخذ الأدوار و التّمثلات؛

[1] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir. de), 1991, op.cit, p55.
[2] Id, p52.

تتركب أيضا من خلال التثقف، مُدرَكة ليس كاندماج إجباري (بالقوة) للذات داخل الثقافة، أو استدخال سلبي غير فعّال للثقافة إلى الذات، و لكن مُدرَكة كتركيب فعال ونشيط، يتضمن اختيارات، رفض و صراعات متولدة عن التحريضات الاجتماعية المتناقضة.

الشخصنة لا تقتصر على تفرديّة–تكون الهوّية و لا على التثقف و لا على أنظمة التّفاعلات. إنّها محاولة متجددة دائما لتجميعهم، من خلال تكوين أهداف جديدة، مشاريع تغيير الذات، التّغييرات في العلاقات مع الأشخاص و في ضبط و تنظيم مؤسساتي أي داخل القواعد أو المؤسسات الاجتماعية أو الثقافية. و لكن هذا السعي من أجل هذا التجميع يُكبَح من خلال الارتهانات التي تعتبر كعائق يحول دون تشخصن الفرد و المولدة للإحساس بالعجز، التحقير و الإنقاص من قيمة الذات، عدم القدرة على تحقيق قدراته وإظهار مكنوناته، انحصار و تحديد الحقل الزمني و المكاني، من خلال استئصال و ضياع الماضي، عدم القدرة على التّصرف بشكل شخصي في الحاضر، استحالة التنظيم و التنبؤ للمستقبل بالنسبة للذات و للآخرين.

الشخصنة هي سعي مستمر لإزالة الحواجز و التشخصن من جديد (Repersonnalisation)، المقاومة ضدّ الانشطار الدّاخلي و الارتهانات خارجية المنشأ التي تُحوِل الفرد إلى موضوع (Objet)، حيوان أو آلة. هي في الواقع عكس الارتهان. مثلا المختص الاجتماعي Seeman اقترح خمسة أبعاد من أجل وصف الارتهان: "العجز (Impuissance)، اللا دلالة (Dé-signification)، اللا معيارية (Anomie)، غرابة عن القيم (Etrangeté aux valeurs)، عدم القدرة على تحقيق الذات ( Incapacité de se réaliser)"[1]. الإرتهان هو ترك و تنازل و امتناع و فقدان، خروج عن المألوف، نزع الطّابع الإنسانيّ (Déshumanisation)، إنّه تشييء الذات (Chosification du soi).

الارتهان لا ينطبق فقط في العمل، و لكن في كل موقف أين يفقد الفرد إمكانيّات الفعل الخاصّة به و قدراته، الفشل في أن يكون هو ذاته، احتلال هويته الشخصية والجماعية

[1] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir. de), 1991, op.cit, p70.

من خلال خضوع و استعباد ذو أصل خارجي. كما يقول Sartre: "انزعاج الشخص يأخذ معناه الحقيقي عندما يتم تذكر بأنّه يُترجِم ماديّا ارتهان الإنسان"[1].

فيما يخص أصل الإرتهانات و آثارها فإنّه لا يكون هناك ارتهان إلاّ إذا كان الفرد يعيش صراعا، حتّى و لو كان هذا الصراع لا يظهر على شكل أزمة في نشاطاته و روابطه مع الآخرين. هذا الصراع يرتبط مع ظروف موضوعية للحياة، للأنظمة الاجتماعية والثقافية و التعارضات التي يمر بها، و أيضا يرتبط بالظروف الذاتية أي المعنى الذي يعطيه الفرد للارتهان من خلال تصرفاته، تمثلاته و طموحاته و آماله.

في هذه الحالة لا يكفي أن يعي الفاعل (Sujet) هذه الانقسامات و خضوعه من أجل أن يتمكّن من خفضها و التّنقيص منها. بل يجب عليه استخدام نشاطات الإحياء وتغيير البنية الإدراكيّة ببنية أخرى تكون إدماجية من أجل انسجام كافي لتصرفاته، إعادة تنظيم تمثلاته، تجديد أهدافه، المشاركة في التّغييرات. تصدر كل هذه النشاطات عن الشخصنة و التي تزيد حيويتها داخل العلاقات مع الأشخاص و الجماعات.

[1] [1] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir. de), 1991, op.cit, p70.

# الفصل الخامس: جنوح الأحـداث

(la délinquance juvénile)

1. مفهوم الجنوح. (La déliquance)
2. الشخصية الجاحة. (La personnalité délinquante)
3. أشكال النشاط الجانح. (Les formes de l'activité délinquante)
4. الجنوح في الجزائر. (La délinquance en Algérie)

## 1. مفهوم الجنوح:

ظهر مفهوم "جنوح الأحداث" في بادئ الأمر للإشارة إلى سلوكات الأحداث المهمشين الذين ينتمون إلى الطبقة الشعبية؛[1] ثم جمعت تحت عبارة جنوح مختلف أنواع السلوكات المحكوم عليها من قبل الراشدين على أنّها لا تلائم الأحداث (كالعلاقات الجنسية، استعمال الكحول و المخدرات، عصيان الوالدين و السلطة) إلى حد الجنح التي يعرّفها القانون الإجرامي بتدقيق (كالاغتيال و القتل، الاقتحام، السرقة باستعمال السلاح، سرقة السيارات، السرقة باستعمال الكسر و التحطيم) مرورا بالسلوكات الممنوعة من طرف النظام و القانون الصادرة عن مرسوم خاص بالأحداث (كسياقة السيارات، التواجد في الخمارات، و اضطرابات سلوكية خطيرة أخرى).[2]

فجنوح الأحداث، مجموع المخالفات التي يرتكبها الحدث في حق المجتمع، و هي تُعبِّر عن الصراع الذي يتعارض به هذا الحدث مع المجتمع الذي ينتمي إليه. حيث يعتبر Lagache "أنّه يوجد قطيعة في بنية العلاقات بين الفرد و الوسط الذي ينتمي إليه، فالجنوح عبارة عن نفاية الميولات العدوانية التي تتواجد بشكل عادي عند كل فرد ابتداء من الطفولة"[3]، تبنّى Heuyer عام 1969 نفس التعريف و يُضيف أنّ الجنوح يُغطّي مجموع تصرفات مختلفة و متعددة، كما قسّمه إلى مفهوم نظامي، تفهمي، سلوكي. غير أنّ Mailloux و Lemay يعتبرون أنّ الجنوح ليس ظاهرة ذاتية، و لكن تظاهرة سطحية لاضطراب متواجد في الشخصية يتوجب الكشف عنه، و هو المنحى الذي اتبعه المختصين النفسانيين و العقليين، ذلك أنّ المشكل الحقيقي متواجد في الشخصية الجانحة.[4]

---

[1] LUTTE (G), 1988, Libérer l'adolescence. Introduction à la psychologie des adolescents et des jeunes, Margada, Bruxelles, p187.

[2] LEBLANC (M), 1985, La délinquance à l'adolescence, *In :* SZABO (D) et LEBLANC (M) (sous la dir de), La criminologie empirique au Québec [en ligne], Les Presses de l'Université de Montréal, Canada, http://classiques.uqac.ca/contemporains/leblanc_marc/delinquance_a_adolescence/delinquance_a_adolescence.pdf p14.

[3] COSLIN (P. G), 1996, Les adolescents devant les déviances, PUF, Paris, p61.

[4] Id, p61 et LEBLANC (M), 1985, op.cit, p15.

يعتبره المحللون النفسانيون مرورا إلى الفعل من نوع معادي للمجتمع، أو عدواني موجه نحو الآخر، فهذا التعريف مضبوط لكنه يستدعي عدة تدقيقات:[1]

1. المرور إلى الفعل يرمي إلى علاقة مع الآخر، يستطيع عرض وجهة عدوانية و أخرى 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 و تفكير، و التي تكون أصل النشاط الجانح. هذه الطريقة في الكينونة و التفكير تكون مسبقا مَرَضية في الذات، كما أنّها أكثر براعة للفهم بما أنّها لا تتحدد دائما في "مرور إلى الأفعال".

3. الجنوح كطريقة كينونة، تفكير و تصرف، 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 و حتى المراهقة.

4. المرور إلى الفعل، كتظاهرة متطرفة من خلال السلوك، يسمح للفاعل بعدم مواجهة الفراغ الداخلي، و بالتحديد تجنّب أسلوب الحياة بدون أفق، بدون فائدة، أين يتواجد النموذج الأصلي بانتظام في الوسط الأصلي من جهة، و من جهة أخرى أسلوب الحياة الاجتماعي المتمركز حول احترام الآخر، الاستقلالية و المسؤولية "كمواطنين متوسطين مستقيمين".[2]

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

[1] PELSSER (R), La délinquance, mode d'être et passage à l'acte [en ligne] : Revue Québécoise de psychologie, 1987, Vol. 8, n° 2, 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, p62.

[2] Id, pp. 62-63.

قادر على مواجهة القلق الداخلي و الخارجي بصفة سوية، بل يسلك طريقا منحرفا ومشوها لطرد ذلك القلق الداخلي و الخارجي.

و على هذا الأساس يتوجب توضيح بعض المفاهيم:

- **السلوك:** رد فعل لفرد، في وسط و وحدة وقت معطى، لإثارة أو مجموعة من المنبهات.[1]

- **التفعيل:** مصطلح من مصطلحات التحليل النفسي، يدّل على الأفعال التي تتخذ على الأغلب طابعا اندفاعيا يفترق نسبيا عن أنظمة الدوافع المعتادة للشخص، و يظل معزولا نسبيا عن مجرى نشاطاته، كما أنّها تتّخذ شكل عدوانية موجهة نحو الذات، أو نحو الغير. و يرى المحلل النفسي في انبثاق التفعيل دلالة على بروز المكبوت.[2]

- **المرور إلى الفعل؛** يدير الفرد صراعاته العاطفية أو عوامل القلق الداخلية أو الخارجية بالتصرف دون تفكير أو وضع اعتبار للنتائج السلبية لأفعاله. فالمرور إلى الفعل يُعبِّر عن الأحاسيس، التمنيات أو النزوات بسلوكات غير مضبوطة و احتقار ظاهر للنتائج الاجتماعية أو الشخصية. هذا ما يحدِث على العموم ردا لأحداث شخصية مع الأشخاص المعتمدين في حياة الفرد مثل الوالدين، علاقات السلطة، الأصدقاء أو الشركاء العاطفيين.[3]

**2. الشخصية الجانحة:**

اهتم العلماء بوضع مفهوم للشخصية الجانحة، ففي الأول اهتم الأطباء بالجنوح وعبّروا عنه بتفسير بيولوجي. مع نهاية القرن 18 و بفضل الاختبار الدقيق للجمجمة، حدّد الأطباء تواجد أو غياب بعض الانحناءات في الجمجمة عند الأشخاص الجانحين مثل أبحاث Gall في 1908، كما أنّ Voisin و Lauvergne تجرآ من خلال أبحاثهما على إبراز التشابه بين الطبع و التمثيل الخارجي للجمجمة، فقبحته و توحشه، راجع لتوحش وحيوانية فاعله.

[1] SILLAMY (N), 1983, op.cit, p139.

[2] لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب)، 1985، مرجع سبق ذكره، ص 187.

[3] PERRY (J. P), 2004, Echelles d'évaluation des mécanismes de défense, Trad. fr. GUELFI (J. D), DESPLAND (J.-N) et HANIN (B) Masson, Paris, p50.

مع 1876 قام الطبيب الشرعي Lombroso بإبراز دور الشذوذ البيولوجي للمجرم، فتوصّل إلى وجود مجرم بالفطرة حيث يرث المجرم فيه الإجرام من الأسلاف. أمّا العالم الايطالي Di Tullio استنتج من أبحاثه أنّ للجنوح عوامل وراثية و مكتسبة، غير أنّ باحثين آخرين اهتموا بوضع ارتباط بين الوراثة، التأخر الذهني و الجنوح من خلال دراسة التوائم. و في هذا السياق افتُرِضت مسالة وجود صبغي الجريمة، حيث أنّ مقال Sandbert و آخرين عام 1961 أبرز أنّ الجانحين يحملون صبغي Y إضافي و عليه عدد صبغيات الجانحين يفوق العدد الطبيعي للأفراد غير الجانحين، بالإضافة إلى أبحاث Graven عام 1968 التي طرحت نفس التساؤل حول تواجد الصبغي. كما لاحظ باحثون آخرون أنّ الجنوح ينتشر بين حاملي الصبغي (2) (XYY) الثلاثي، لكن حاملي هذا الزيغ ليسوا كلهم جانحين مما جعل Dupré يقول: "إنّ الميول للفعل لا يعني بالضرورة ارتكاب الفعل".

ثم توجّه عدد من الباحثين 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.

اهتم أيضا عدد آخر من الباحثين بدراسة الفرق في الجنوح بين الجنسين حيث أشار Quetelet عام 1869 على أنّه يوجد فارق مهم بين جنوح الذكور و الإناث، هذا ما دفع بالباحثين إلى دراسة الفرق في شخصية الولد و البنت للتوصل إلى حقيقة الجنوح فوجدوا أنّه يوجد تماثل في شخصية الولد و البنت الجانحين، لديهم نفس الآليات، نفس المنطق ونفس التفكير السحري.

جاءت أبحاث Les Glueck عام 1950 ليؤكدا نظريته بأبحاثهم المقارنة بين 500 جانح و 500 غير جانح فوجدا أنّ 60 % من الجانحين عضليين و عنيفين، إلاّ أنّهم استنتجوا أنّ النوع من هذه البنية مصحوبة بنقص الاهتمام و العناية و عدم الاستقرار الانفعالي.

بالموازاة مع تطور علم الأمراض العقلية، اعتبر بعض الأطباء أنّ الميل إلى الجنوح مرض عقلي، فتكلموا عن الجنوح العقلي أو العجز الأخلاقي، و الذي يمر إلى الفعل يُعالَج من طرف الأخصائيين الإجراميين كمجنون. فمع بداية القرن 20 حتى 1945 اقتربت مفاهيم

التحليل النفسي من مفاهيم الأطباء المتخصصين في الأمراض العقلية لتفسير الظاهرة النفسية للجنوح، و في الفترة الثانية من نفس القرن أي بعد الحرب العالمية الثانية تحت تأثير Lagache و Lacan و الفينوميلوجيين مثل Jaspers و Minkowski[1]. و بعد أعمال Freud, Janet, Klein, Bowlby و 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[2]، هذا ما دفع بالباحثين إلى وضع مميزات للشخصية الجانحة.

بالنسبة لـ 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.[3]

وضعا Reidl و Wineman عام 1964 من خلال كتابهما "الطفل العدواني" وصفا مفصلا لعلم النفس الطفل الجانح، فهو يتميز بأربعة أصناف كبيرة من المشاكل:

### 1. الكراهية و العدوانية:

فالنزوات العدوانية تُهيمن على شخصية الطفل العدواني، و التي تظهر في أفعال هادمة و بانفجارات من الكَلَب الأعمى. هذه العدوانية تجعل سلوك الشباب غير محتمل بجدية من

[1] BLATIER, (C). 1999, op.cit. pp. 107-113.
[2] CARIO, (R). 1999, op.cit. p 163.
[3] CUSSON (M), 1974, La resocialisation du jeune délinquant [en ligne], Les Presses de l'Université de Montréal, Canada, http://classiques.uqac.ca/contemporains/cusson_maurice/resocialisation_jeune_delinquant/resocialisation_delinquant.pdf, p 20-21.

قِبَل الأشخاص، لا من طرف الأولياء، و لا الأصدقاء. فهم مرفوضون في كل مكان، وهذا ما يُفَخِّم عِداءه ضد محيطهم و يدفعهم إلى السرقة، التخريب، التعدي، الهروب وغيرها.

### 2. عدم القدرة للتكيف مع الحقيقة:

أمام بعض المواقف يفقدون كل ضبطهم، و يتركون الهيمنة لاندفاعاتهم. ففي مرجعهم Reidl و Wineman سردا المواقف التي يَعْرِضون فيها الأطفال العدوانيين أنا عاجز و الذي يقودهم إلى انحلال الضبط. هذا من بين اثنين و عشرين (22) اضطراب لوظيفة الأنا و منها، تقبل ضعيف للإحباط، عدم القدرة على مواجهة القلق، انعدام الأمن، الذنب، المواقف الجديدة، استعادة ذكريات الصدمات الماضية، المنافسة و الفشل. **ف**في الجماعة، لا يستطيع هؤلاء الأطفال مقاومة الإثارة الجماعية، التبعية، التهديدات، والمشاركة الجماعية. لديهم إدراك سيء للأشخاص و للمعايير المتقبلة في وسط ما. فهم 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.

### 3. 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 و للدفاع 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، و ينسب 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 و التي تبلور دفاعاته

الجانحة، كذلك لاكتشاف المواقف الملائمة، و لصقل الأمثلة الجانحين لجعل أنفسهم يعتقدون أن أحدا لن يمنعهم من إشباع رغباته.

4. **فجوة على مستوى الوعي:**

يعتبر 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، و لا يستطيعون تحويل عاطفتهم نحو رغبة في التحسن.[1]

عرض Mucchielli في كتابه "كيف يصبحوا جانحين"[2] وصفا لمميزات الشخصية الجانحة:

1. **الشخصية الجانحة ترفض المجتمع، معاييره و قيمه، بالإضافة إلى رفض المشاركة الاجتماعية:**

كل هذا راجع إلى عدم التكيف الاجتماعي حيث يقول في هذا السياق Hesnard[3]: "غير المتكيفين اجتماعيا هم الأفراد الذين تكون سلوكاتهم أقل أو أكثر قصورا لأهداف أو معايير الحياة الاجتماعية و بالأخص العملية"، ثم يقول: "يُبدي الجانحين بعض المقت و الكره للحياة الاجتماعية المنتظمة التي تقدر أن تجري بدون صراع مع المجتمع، ... اجتماعية غير كافية أو اجتماعية غير متقبلة" و هذا الموقف يُعبِّر عن الميل إلى الغيبة، نقد كل ما يُمثّل السلطة أو قيمة مقبولة اجتماعيا. يترافق هذا مع رفض للمسؤولية الشخصية الاجتماعية و لكل دور متولى حقيقيا "كوظيفة اجتماعية".

2. **القدرة على التكيف للحقيقة و قوة الأنا:**

[1] CUSSON (M), 1974, op.cit, pp. 23-25.
[2] MUCCHIELLI (R), 1979, op.cit, p73
[3] Ibid.

يجزم أغلب الباحثين أنّ للمراهقين الجانحين أنا ضعيف، فيُشجِّع Reidl وWineman تشابه الجانحين بالعصابيين و الذين يتميزون بضعف الأنا. و لكن 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 و الذي يتحالف مع القدرة على الارتجال، و في حالة الفشل أو الاعتقال... لديهم قدرة خاصة للتكيف مع انتظارات الحراس أو القضاة، بطريقة منافسة من جديد، و بالالتجاء لكل الوسائل.

### 3. عدم تقبل الإحباط، مُقتَرن بحاجات قوية:

حيث تتعقد و تتشابك عدة مشاكل انطلاقا من عدم تقبل الإحباط، كالاندفاعية، عدم التحكم، المرور إلى الفعل، التمركز حول الذات، انعدام الأفق الزماني، و بالطبع العدوانية. فالإحباط يعني عدم إشباع نابع من المجتمع، فالقدرة على تقبل هذا الإحباط يرجع إلى نوع التنشئة الاجتماعية التي تلقاها هذا الجانح، و عدم تقبله طبيعيا يخلق ضغطا للفرد الذي يخضع له؛ فالمرور إلى الفعل الجانح، اندفاع لتفريغ شحنة هذا الضغط بتلبية حاجات و رغبات الأنا مقترن برفض الحواجز الاجتماعية، و هذا ما يُمثِّل التمركز حول الذات بالنسبة للملاحظين الاجتماعيين. يرى 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 و يخلق عنده قلق عميق غير مضبط و الذي يُدافع عنه بتفريغ الاندفاعية. تظهر الاندفاعية إذن كتعبير عن آلية دفاعية لأنا في خطر الانغماس في القلق".[1]

### 4. عدوانية- تأكيد الذات، و قصور التناسل؛

و هما "قوتين ديناميكيتين تحكم النشاط اللاشعوري للفرد"، يقول Hesnard، أنّها "شهية القوة التي تسود على الجنس. بلوغ الجانحين أقل مشهودا بالغلمة... لما يصبح راشدا،

[1] MUCCHIELLI (R), 1979, op.cit, p78.

غالبا ما يكون الجانح قاسي بدون مطالب حسية خاصة" و في هذا السياق Lacan يقول "جوهم يشع بالبرودة الليبيدية"[1]

لا يكون الجنس هو المرفوض بحد ذاته و لكن 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، و تنفذ بسرعة بسخرية أو احتقار للآخر.

العدوانية الأساسية للجانح أو قبل-الجانح ممزوجة بلامبالاة عاطفية موجهة نحو الآخر ككائن حي. و هذه اللامبالاة العاطفية تختلف عن لامبالاة الفصاميين، و لا ذهانيين العظمة و الاضطهاد. هذا لا يعني أنّه يرفض كل رابط شخصي، و لكن يرفض الإحساس كضعف، و هذا ما له علاقة بإرادة القوة و تأكيد الذات.

### 5. غياب إحساس الذنب– شرعية الفعل:

حلّل باحثين في علم النفس الإجرامي أمثال De Greeff و 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، و يتموضع في موقف منصف و عادل. De Greeff يكتب في واحد من تقاريره: "القاتل ينتهي بادراك القتل كشيء طبيعي، مفروض بالحوادث و منصف"، هذه السيرورة الأساسية في علم الإجرام يطلق عليها De Greeff "قبول" أمّا Hesnard فيُسمّيها "مشروعية"؛ "تتأسس تحت استعارة-أخلاقية أسطورية، متمركزة حول الذات بصرامة، القاتل ينصف ذاته، و يعتبر نفسه ضحية قبل أن يكون منتقما".[2]

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

[1] MUCCHIELLI (R), 1979, op.cit, p79.
[2] MUCCHIELLI (R), 1979, op.cit, p85.

– غير منصف لأن بعض الأشخاص يملكون المال و آخرين لا، و هو موجود لتقسيم الغنى على الناس.

– سرقة الدولة أو الشركات لا تُعتبَر سرقة، و إلاّ هو يسرق من السارقين و هذا شيء مشروع.

– شيء جيد لما حصل للضحية، لأنّه كان يُثير غضب الآخرين و ما فعله (الجانح) إلاّ عمل عادل لينزله عند حده.

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

– يعتبرون الخبث و العنف ما هو إلاّ انتقام.

– يعتبرون أنّهم ليسوا الأوائل الذين ارتكبوا هذه الأفعال.

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

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

يعتبر Lemay هذه الأساليب كدفاعات ضد "ضيق الذنب" الذي يجتاح الجانح بعد الفعل.

### 6. 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 و يسقط ما أراد أن يصل إليه نسق القيم الاجتماعية المتحملة من طرف الأنا و التي يجدر أن تكون مزاحة. هذه الظاهرة ترجع إلى التخفيض من قيمة المجتمع و الآخر، و تنظيم رابط جديد سلبي جدا، يُعبِّر في و بالعدوانية، الاحتقار أو اللامبالاة ليس فقط بالنسبة للنظام الاجتماعي و لكن أيضا للآخر ككائن إنساني. هذه القطيعة للرابط الايجابي التي تسلخ و تُغيِّر الطبيعة الإنسانية و الاجتماعية في معنى من الموضوعية، أي أنّ المجتمع لا يُصبح إلاّ حقلا مُهدءا للاستغلال وللتطفل، حقل مملوء بالصعوبات مجسدة في الآخرين، فاعلي الخير، الشرطة، و المحاكم.

تحت ظل هذه البنية الجديدة للوعي، تتبرعم و تنمو المعايير، و تنتهي بتكوين نسق مرجعي جديد. هذه القيم تكون نتاجا لرفع قيمة الأنا أو الفردانية، فتُغيِّر ذاته على مستوى الأخلاق، ذلك أنّ الأنا الاجتماعي-الأخلاقي مُزاح و غير مكوّن بشكل طبيعي.

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

القيم السلبية تتمثل في:

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

- رفع قيمة القوة القاسية و العنيفة المحتالة و المراوِغة.

- رفع قيمة الحرية كتحرر من الالتزام الاجتماعي.

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

أمّا عن القيم الايجابية المرّفِعَة لقيمة الأنا فتتمثل في:

- الشرف و حب الذات.

- السيطرة و القوة.

- التلذذ بالأخذ.

- الجشع و الطمع، التملك و الاحتفاظ.

- تأكيد الذات و تحقيق الأهداف الشخصية.

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

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

فهي سمات تكوّنت و تحددت في إطار سيرورة نفس–اجتماع–ثقافية، ذلك أنّ الشخصية عنصر مستقر في سلوك شخص، و التي تميّزه و تخالفه عن الأشخاص الآخرين، ففي نفس الوقت كل فرد مماثل للأفراد الآخرين المنتمين لنفس جماعته الاجتماع–ثقافية و مختلف عنهم بمميزاته الفردانية لتجاربه المعاشة الخاصة، ذلك لأنّه يولد باستعدادات و ميولات فطرية، كما أنّه يتعلم و يكتسب عديدا من السلوكات تحت تأثير التربية، العلاقات المعقدة بين مختلف الأفراد المنتمين لوسطه المعيشي، تجاربه الماضية و الحاضرة، سوابقه و مشاريعه. كل هذه العناصر تُساعد في ترتيب بنيته، و التي تُسمى "الأنا"، و التي تعطيه بعضا من الاستقرار و لو أنّها بالذات لا تبقى ثابتة و غير متغيرة.

كما أنّ الشخصية تتحول فعلا بشكل مستمر، تحت تأثير النضج البيولوجي، السن، التجارب العاطفية و غيرها. 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"، و قبالة الراشدين يُجرِّب قوته و سلطته و ذلك بمخالفة رغباته. لكنه يبقى في حاجة إلى نموذج تماه لتكوين هوّيته و من تم الإندماج في جماعة انتماءه.[1]

### 3. أشكال النشاط الجانح:

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

#### 1.3 السرقة:

[1] SILLAMY (N), 1983, op. cit, pp. 508-509.

يُشير Heuyer إلى أنّ الطفل يتعرّف على مفهوم السرقة مع إدراكه لمفهوم الملكية، بالإضافة إلى مفهوم الخير و الشر في المرجعية الأسرية و الاجتماعية. و التي يُكوّنها مع 6-7 سنوات مع دخول الطفل المدرسة، و في الوقت الذي يتكوّن فيه المعنى الاجتماعي المستقل.

يعتبر Winnicott أنّ: "السارق لا يبحث عن الشيء الذي أخذه. يبحث عن شخص. يبحث عن أمه"[1]، بالنسبة للسارق، ليس قلم المتجر، و لا دراجة الجار، و لا 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 و يصل إلى حد أقصى من التمتع من خلال المرور إلى الفعل و ممارسة مهارته. الحقيقة هي أنّه خسر، بطريقة أو بأخرى، الاتصال مع أمه. ربما تكون الأم حاضرة أو غائبة، ربما تكون هناك، ربما تكون أمّا جيدة و قادرة على إعطاءه أي جرعة من الحب؛ و لكن في نظر الطفل، هناك شيء غائب. ربما يكون مُتعلّقا بأمه، مُحِّبا لها، مرات بمعنى أوّلي و لسبب أو لآخر، هي ضائعة بالنسبة له. الطفل الذي يسرق ما هو إلاّ رضيع يبحث عن أمه أو شخص، و الذي 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، و كان لديه حقوق عليها.

السارق بحاجة إلى استعادة علاقته مع العالم استنادا على اكتشاف الشخص أي الأم، لأنّها مُكرَّسة، لأن تفهمه و ترغب 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".

يصف Lauzel شخصية الطفل في موقف السرقة، فبقول أنّ "السرقة ليست تملّكا فحسب، بل هو وقت خاص في علاقة الطفل بوالديه، أولى المواضيع الموظفة عاطفيا"[2]. لأجل السرقة، يجب أن يكونا اثنان عند البداية، تُوظّف الضحية كسند لموضوع مرغوب و السارق ضعيف و محروم. الرغبة في الأخذ، في استحواذ المواضيع التي يكون محروما منها تُشكِّل جزءا من الرغبات الأساسية للطفل. تدّل السرقة على حالة من الضعف، من النقص،

[1] WINNICOTT (D. W), 1982, L'enfant et le monde extérieur: le développement des relations, Trad. Fr, STRONCK-ROBERT (A), Payot, Paris, p160
[2] AJURIAGUERRA (J. de), 1980, op.cit, p 1009.

من فشل في التماهي. يتعلّق الأمر بالحصول و المحافظة 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 و الأخذ. أمّا من منظور الحركة التماهية، فإنّه يظهر جانبين ديناميكيين لسرقة الطفل، و الذي يكون في وقت واحد محاولة تملّك لكن في نفس الوقت اعتراف بالعجز، إعلان الاستقلال و في 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.[1]

### 2.3 جنح العنف:

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

اهتم التحليل النفسي بأهميّة العدوانية في النمو، عن طريق استعمال عبارات مثل "نزوة عدوانية"، "نزوة تدمير"، و أخيرا "نزوة الموت". في البداية قام Freud بوصف القوّات النزوية بالمعارضة، نزوة حفظ الذات من جهة، و النزوة الجنسية من جهة أخرى، بعدها قام بوضع الاختلاف ما بين نزوات الأنا و النزوات الجنسية. في كتابه "ما فوق مبدأ اللذة" أدخل Freud مصطلح نوة الموت، غريزة الموت التي توظّف الموضوع و الأنا كليبيدو و التي تُمثّل الميل الأساسي لكل كائن حي للرجوع إلى حالة مشمعة. بالإضافة إلى إطار نزوات معاكسة، التي تتجلى في نزوة الحياة و نزوة الموت.[2]

لم يتقبل مجموع المحللين النفسانيين مفهوم نزوة الموت، لكنّها كانت قاعدة تأسيس القاعدة الكلانية. تعترف Klein بالوجود الأوّلي لأحاسيس الحب و الكراهية التي تُشَنُ معركة في روح الطفل. تعتبر أنّ الكراهية تُمثّل قوة تدمير، و تفكيك، و التي تُساير معنى

[1] Id, pp 1009-1012.
[2] AJURIAGUERRA (J. de), 1980, op.cit, p 466.

الحرمان و الموت، و أنّ الحب يُمثِّل قوة انسجام، و توحيد، و التي تهدف إلى الحياة واللّذة. و بالتالي فالعدوانية مرتبطة بوثوق بالكراهية.

كما تعتبر غريزة العداء فطرية عند الإنسان و أغلبية الحيوانات، يستعملها في الهجوم عند الإحساس بالخطر، كما تُعبِّر عن الإحباط و عن الألم. إذا اشتد القصور في إشباع رغبة معينة، فإنّه يظهر نفس الإحساس و الإحساس بالألم و تستيقظ العدوانية، بنفس الطريقة التي يتِّم فيها الهجوم. تُشكل التبعية أيضا خطرا لأنّها تقود إلى إمكانية الحرمان، حيث أنّ الاكتفاء بالذات و الاستقلالية تسمح بلّذة الذّات. أمّا إذا هُدِّد ذلك الأمن الفرداني تستيقظ المقاومة و المشاعر العدوانية.[1]

بعدها وضع Abraham حاجة الرضيع إلى العضّ، و إلى 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 و تمزيقه 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 و أنّه قادر باستمرار على التدمير. إذا ألحق الرضيع الضرر بأمه بعضّها و تمزيقها من خلال هواماته العدائية، فإنّه يستطيع أن يُؤسِّس هوام جمع القطع و تصليحها؛ مع ذلك فإنّه يُبدِّد تماما خوفه كونه دمّر الموضوع.

### 3.3 الجنح الجنسية:

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

- الشخصيات المنسجمة (les personnalités harmonieuses)، و التي لا تُعاني من أي اضطراب نفسي خطير، و التي لم تخضع فيها الحياة الجنسية إلاّ لبعض الاختلالات والاضطرابات العابرة أو العرضية.

[1] KLEIN (M) et RIVIERE (J). L'amour et la haine : le besoin de réparation, étude psychanalytique. Trad. fr. STRONCK-ROBERT (A), Payot, Paris, pp. 11-19.

- الخاضعين المطاوعين (les insoumis passifs)، و هم الذين يُعرفون باضطرابات خطيرة من الشخصية، و الذين يلتزمون بمعايير مختلفة عن المعايير التي خصّصها القانون، لكنهّم لا يدخلون في معارضات دائمة أو مُطوَّلة مع عائلاتهم أو سلطة اجتماعية أخرى.

- الخاضعين النشطين (les insoumis actifs)، و هم الذين يُعرفون بالشخصيات المضطربة و المختلة جدا، و الذين يرفضون كل الولاء من قِبَلِ عائلتهم أو المجتمع، و الذين يلتزمون بمعايير التصرف الممنوعة و المحرَّمة من قِبَلِ القانون، كما أنّهم يندمجون في ثقافات تحتية أين تُفعَّل و تسري هذه المعايير.

- المنحرف جنسيا (le perverti sexuel)، سواء كان المراهق تصلبي مثلي الجنس أو الفتاة التي تذهب إلى الدعارة، ليس من إجل إشباع الحاجة المادية و لكن من أجل جاذبية و إغراء 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 و يدخلون في معارضة عنيفة معهم بدءا من بداية المراهقة.

### 4.3 استهلاك المخدّرات و الكحول:

تترافق كلمة " مخدّر " في الأصل إلى المواد التي تدخل في التحضيرات الصيدلانية، لكنّها تستعمل في أغلب الأحيان للإشارة إلى مختلف المواد و الخلاصات التي لها نتائج نفسية، و الاستعمال المألوف لها يقود إلى الادمان. تتظاهر هذه الحالة بالتبعية البدنية و/أو النفسية، المتميزة بالتغييرات السلوكية، و بالشهية النزوية تجاه المنتوج، إمّا باستهداف تأثيرات نفسية محكوم عليها أنّها مُرضية، و إمّا 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.[1]

[1] COSLIN (P. G), 1996, op.cit, pp. 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 و الجرائم، 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. من ناحية القانون و المجتمع، 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 و النهب و غيرها، كما أنّ المدمن عند تعاطيه المادة المخدّرة مهما كانت طبيعتها فإنّه يفقد قدرته على التحكم في نفسه و قد يقوم بسلوكات لا تتوافق مع قيم المجتمع؛ و من 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 و نفسيا فإنّنا نعتبر هذا المتعاطي مريضا. و على هذا الأساس قامت الدراسة باستدراج استهلاك المخدّرات من بين أنواع النشاط الجانح.

يظهر الإدمان على المخدّرات كاستجابة، كرد فعل، كاستيراتيجية لاشعورية، مشتركة مع عدم القدرة على مواجهة القلق، و إيجاد طرائق تكيّف ناجحة مقابل حقيقة مقلقة و مخيفة، و لعجز محسوس، كذالك لمعاناة نفسية، و التي يحاول الفرد نفيها.

باستدخال المادة المخدّرة، يُحاول المتعاطي ملأ الفراغ الداخلي الناتج عن عدم القدرة على قراءة (إيجاد كلمات للتحدث عن) الانفعالات الخاصة، لتسييرها، و توجيهها؛ أي ما أطلق عليه Sifnéos بـ alexithymie. و الشخص alexithymique له ميل لاستعمال الفعل من أجل تجنّب الصراعات و المواقف المقلقة، يملأ الفاعل (sujet) الفراغ الداخلي بتفاصيل خارجية؛ و الهدف المنشود هو المحافظة على حالة الموت الداخلي الذي يُخلِّصه نهائيا من التجربة الانفعالية التي يحس الفاعل (sujet) أنّها تُهدِّد سلامته.

يختلف استهلاك المخدّر عن الكحول في أنّ هذا الأخير يظهر كفضاء اجتماعي بديل، و ليس كموضوع يجب استهلاكه. يسمح الكحول للفاعل (sujet) بأن يعيش بعض المواقف

العلائقية، بالتعبير عن بعض الانفعالات، التي تُثبِّطها و تكفُّها المراقبة الاجتماعية، و الإحساس بأنّه غير مرغوب أو غير معترف به اجتماعيا. يُضيف Maréchal أنّ الكحولي يعيش حالة من القوّة و القدرة على الفعل، السعادة و البعد عن الصراعات و المشاغل اليومية، المرح و البهجة، يُسهِّل عليه الحوار و الاتصال؛ لكن سرعان ما يختفي ذلك الوهم و يرجع إلى حالة الوحدة.[1]

### 4. الجنوح في الجزائر:

يمتد وجود جنوح الأحداث في الجزائر بدءا من العهد الاستعماري، و التي كانت تُعتَبَر فيه الآفة "كفعل له علاقة رسمية مع أعداء فرنسا". فاعتبر قانون العقوبات الفرنسي أنّ لكل شاب علاقة مع الـ ALN كمذنب في خرق (انتهاك) السلامة العامة، كمجرم، و أيضا ارهابي يتوجب وضعه في السجن أو إقصاءه. كما كانت إعادة تربية الشباب الجزائرين "الجانحين" في تلك المرحلة بالمهمة العسكرية بشكل مدني باستعمال أساليب التعذيب المختلفة. و لهذا، قامت الجزائر بإرث وضع اجتماعي-اقتصادي حرج و أكثر من 300000 مراهق بدون رقابة والدية، متروكين لوحدهم.

وجدت الجزائر نفسها تُواجه مشكلا كبيرا من جنوح الأحداث، و الذي سمح بتسجيل أرقام في ارتفاع بثلاثة أضعاف نظرا للرقم المسجل من خلال القضايا المعالجة، بالنسبة لمكتب الاحصائيات الوطنية (ONS)[2] فإنّه ارتفع من 10119 في الفترة 1963-1968 إلى 44109 قضية مابين 1972 و 1977. تُبرز هذه الاحصائيات أنّ المشكل الاجتماعي-الاقتصادي كالبطالة، الفقر و الخسائر كانت سببا في جنوح الأحداث. مكث هذا التطور مُسّجلا في الثمانينيات، و الذي سُجِّل بـ 65385 قضية معالجة في الفترة مابين 1979 إلى 1986 رغم التطور المحسوس في المستوى الاجتماعي-الاقتصادي خلال هذه السنوات.

[1] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1993, Marginalité et troubles de la socialisation, 1ère éd, PUF, Paris. Et COSLIN (P. G), 1996, op.cit.
[2] ZERROUKI (R), Document de la Gendarmerie Nationale : Une étude réalisée par la Gendarmerie Nationale sur la base de statistiques de l'ONS [en ligne], 1 Septembre 2004. http://www.algerie-dz/article1062.html

شرعت قوات الدرك الوطني بمراقبة و رصد سلوكات المشتبه بهم بما في ذلك الأحداث "الضحايا أو الفاعلين" لكل مخالفة. أُقيمَت احصائيات على عدد الأحداث الموقفين من قِبَل الدرك الوطني مابين 1998 و 2003 فعَدّوا أكثر من 17% سواء عند 33551 من أحدأث فاعلين و ضحايا بالنسبة للعدد الإجمالي من الأشخاص الموقفين خلال ست سنوات الأخيرة. أبرزت الدراسة بوضوح أنّ عدد الأحداث الضحايا هو 45% سواء عند 15160 و الذي يقترب من مساواة عدد الأحداث الفاعلين، 55% سواء عند 18391. بنفس هذه الملاحظة، شاهدوا أنّ نسبة الأحداث الضحايا ارتفعت بشكل متزايد، "و هذا يرجع إلى النقص و الخلل في تربية الوالدين، تأثير الأسلاف على أبنائهم، الرسوب الدراسي و غياب سياسة الوقاية.

أمّا عن ارتكاب الأحداث للمخالفات في الجزائر فيأخذ عدة أشكال، كالتّورط في الجريمة المنظمة في التهريب و التسويق، حيازة و استهلاك المخدّرات بمختلف أنواعها ، السرقات، التخريب، جنح مُخِّلة بالحياء، اعتداءات، الاغتصاب، القتل غير العمدي، الضرب و الجرح العمدي، تشرد و غيرها من المخالفات. كما يحوي الجنوح أحداثا متمدرسين أو غير المتمدرسين، ذكورا و إناثا، كما يُسَجَل الجنوح في مختلف الأعمار، أقل من 13 سنة، من 13 إلى 16 سنة و من 16 إلى 18 سنة على حسب التصنيف الذي يقوم به مكتب الاحصائيات.

تُعتبر الفئة من 16 إلى 18 سنة أكثر الفئات المستهدفة و تُمثِّل 57.90 % من مجمو الأحداث المنحرفين، و تأتي الفئة من 13 إلى 16 سنة في المرتبة الثانية بنسبة 33.70 % ثم تليها فئة الأقل من 13 سنة بنسبة مقدرة بـ 08 %.

أمّا بخصوص الجنس، فيُلاحظ هيمنة العنصر الذكري بشكل ملفت للنظر، حيث يُمثِّل الذكور 08 % من الأحداث المسجلين. أمّا عن طبيعة المخالفات، فتُسيطر جنحة السرقة و تُمثِّل 40.60 % متبوعة بمخالفة الضرب و الجرح العمدي مقدرة بـ 29.20 % من مجموع المخالفات.

# الفصل السادس: منهجيـة البحث

1. عينة البحث
2. المنهج

## 1. عينة البحث:

تُحاول الدراسة الآنية البحث في التنشئة الاجتماعية الوالدية و جنوح الأحداث، من خلال البحث في تأثير الأخطاء التربوية على تكوين الشخصية الجانحة لدى المراهق. ولهذا الغرض أُقيمت مقابلات مع ثمان (8) حالات من الذكور المراهقين الجاحين المتواجدين بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو بولاية سيدي بلعباس. فضّلت الدراسة أن تنتمي الحالة إلى أسرة مُكوّنة عاديا، أي أنّها استبعدت الأسر التي يكون فيها حالة الطلاق، أو أحاذية الوالد. يتراوح سنهم ما بين 16 و 18 سنة.

أُنجزت ثمان (8) قصص حياة، إلاّ أنّها اختيرت قصّتان للعرض في الدراسة لتشابه الحالات فيما بينها.

دامت الدراسة حوالي 4 أشهر، ابتداء من 2011/02/13 إلى غاية 2011/06/07 .

ركّزت الدراسة على ثلاث متغيرات وظيفة الأب بالأسرة، وظيفة الأم و رمزية الأسرة التي كوّناها الوالدين من خلال الأساليب التي اتّبعاها في التنشئة. بالإضافة إلى انعكاسات أساليب التنشئة الاجتماعية التي قدّماها لابنهما على تكوين شخصيته.

## 2. المنهج:

ارتكزت الدراسة على المنهج العيادي، و هو المنهج الأنسب لتحليل و تفسير سلوكات الأفراد، حيث اعتمدت على قصة الحياة.

### 1.2 قصة الحياة:

تهتم الدراسة الحالية بدراسة التنشئة الاجتماعية الوالدية و جنوح الأحداث، و التي تُحاوِل من خلالها فهم سيرورة الشخصنة التي مرّ بها المراهق و كوّن على إثرها هوّية جانحة أي من خلال التنشئة الاجتماعية التي تلقاها من قِبَل الوالدين. 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. كما أشار Polkinghorne أنّ الهوّية الشخصية

و الفكرة التي لدينا عن ذواتنا تتحقق من خلال تعبير سردي. الذات ليست شيئا إحصائيا أو مادة و إنّما هي عبارة عن أحداث عاشها الشخص داخل وحدة تاريخية، التي تشتمل ليس فقط على ما كان عليه الشخص و لكن أيضا تتضمن توقعات لما سيكون عليه مستقبلا. يعود نحو الماضي على ضوء الحاضر، و أيضا القدرة على إسقاط الذات نحو المستقبل و الحديث 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[1] في العلوم الاجتماعيّة مع القرن 20، إلاّ أنّ أصوله ترجع إلى الخطاب الديني مع وجود الانسان أين تجرّد و أسس أعمدة الفكر الفلسفي خصوصا بألمانيا. بالإضافة إلى مؤسسي مدرسة Chicago أمثال Weber أين لعبت قصة الحياة دورا ضخما مع الملاحظة بالمشاركة. ثم مع ظهور البحوث الكمية في علم الاجتماع مع Stouffer عام 1940 عن طريق استخدام سبر الآراء و المقابلات، تراجع استخدام منهج قصة الحياة. لكن مع 1960 ظهر استخدامها من جديد و لكن بصفة محتشمة و مهمشة مع بعض الباحثين أمثال Lewis أو Mills في الولايت المتحدة الأمريكية، Ferrarotti بالنسبة للإيطاليا و مع 1970-1980 مع Bertaux أو Catni بالنسبة لفرنسا. شيئا فشيئا، و عن طريق قناة علم الاجتماع هذه و الأنتروبولوجيا بدأ انتشارها و توسعها في عديد من الشعب: علوم التربية أين التقى Pineau مع Bertaux و وجدا قصة الحياة كمقاربة للاستغلال مع بداية 1980، علم الاجتماع العيادي، ثم مع De Gaulejac الذي اهتم بتمفصل علم النفس بعلم الاجتماع من خلال دراساته على العصاب الفئة و الخزي ثم أساليب النمو الشخصي، ثم تعممت و نالت اهتمام المختصين و المحللين النفسانيين.

كان التعبير المخصّص لهذه الوسيلة قبلا هو "تاريخ الحياة" و هي ترجمة حرفية للتعبير الأمريكي "Life history". إنّ الترجمة الفرنسية كانت واسعة لأنّها لم تسمح بالتمييز بين التاريخ المعاش من قِبل الشخص و القصّة التي يُمكنه سردها بناء على طلب باحث و في وقت معيّن من حياته. قصة الحياة لا تشمل إجباريا كل تاريخ الحياة للفاعل (Sujet). في

[1] BARUS-MICHEL (J), ENRIQUEZ (E) et LEVY (A) (sous la dir de), 2002, Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions, érès, France, pp. 360-363.

الواقع يُمكن تحديد ذلك بسرد أحداث من حياته، جزءا منها فقط، كاشفا عن أمور داخلية لديه، علاقاته مع الآخرين، و أفعاله 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"[1]. و يُعرِّفها Bertaux: "هناك قصة حياة منذ وجود وصف على شكل سردي لجزء من تجربة معاشة"[2]. و يُضيف قائلا: "تُعطي قصة الحياة وصولا إلى الذاتية و المجموع الذي تُكوِنه تجربة حياة. فقصة الحياة تُعطينا مجموعا مُعبرا، ليس فقط عن الداخل و لكن عن الكل"[3].

أمّا بالنسبة لـ Chabrol هي: "تقنية مقابلة تقريبا موجهة التي تتميز من خلال خاصيتها المتوسعة. مسار المقابلة يكون نادرا واضحا، غالبا شبكة أحداث تترك أثرا على الفاعل (Sujet)، على معيشته، المدلولات التي يُعطيها"[4].

و حسب Trognon: "قصة الحياة، مثل كل مقابلة هي نتاج تفاعل خطابي بين فاعلين (Sujets) يتعلّق بشبكة رمزية، خيالية و واقعية معقدة، لغوية و خارج لغوية"[5].

إنّ قصة الحياة لا تكون فقط بين الباحث و المبحوث بل يمكن أن تكون بين صديقين. لكن يُمكن التّمييز بين قصص الحياة المنتَجة داخل إطار مقابلة البحث و تلك الّتي تظهر داخل حديث بين الأصدقاء. في الحالة الأولى تُسجل القصة داخل علاقة أين يكسب الباحث ثقة المبحوث، مما يُؤدي بهذا الأخير للإدلاء بأسراره و يكون هنا الهدف هو الكشف عن الذات و إثراء المعرفة العلمة. أمّا الثانية فهي مجرد حديث غير مُوجَّه من أحد و الهدف منه التواصل من جهة و حاجة أحدهم لآخر يستمع إليه من جهة أخرى. فالباحث يبحث عن الإمساك عبر حديث المبحوث بالطريقة التي من خلالها يُركِب المبحوث أو يتمثل

[1] GALLIGANI (S), De l'entretien au récit de vie: Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien, Centre de Didactique des Langues – LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3, Ecarts d'identité N°92. Mars 2000, p 22.
[2] Ibid.
[3] SANTIAGO-DELEFOSSE (M), Histoires de Vie, une méthodologie pour comprendre l'interstructuration entre personnalisation et parcours de vie, Université de Lausanne, p15.
[4] Id, p18.
[5] Id, p19.

بها موضوعا أو ظاهرة معينة. إنّ ذلك يجعل المبحوث في علاقة مع ذاته و مع تجربة على شكل كلمات.

### 1.1.2 مقابلة البحث:

تعتمد قصة الحياة في هذا البحث على المقابلة كتقنية للبحث، و التي لا تستجيب إلى طلب المريض و لكن إلى سعي من أجل تركيب معارف علمية من قِبل الباحث. يتم إعلام الأشخاص المراد العمل معهم قبلا بموضوع و هدف المقابلات التي يتم فيها سرد قصة الحياة الخاصة بكل واحد منهم. يكون ذلك اختياري أين يمكن أن يتكلم المبحوث عن خبراته المعاشة و هو 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 و شبكة الملاحظة. و قد اعتمدت المقابلات على شبكة مقابلة خاصة بالمراهقين الجانحين، فقامت بوضع محاور تدور حولها أسئلة تخص موضوع الدراسة، أمّا عن الملاحظة فحُدِدت بما يجب ملاحظته فقط. و كان الهدف من هذه الشبكة هو تحديد مسار و العمل على عدم الخروج عن الموضوع.

يقوم الباحث بالاستماع الذي يخدم البحث و تنظيم 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، كما يُمكنه الكشف عن التوتر الذي لم يُعبِّر عنه السارد أثناء تعرّضه لهذه الأحداث و ذلك من خلال استعمال الملاحظة، أين يُلاحِظ إذا كان هناك تغير في نبرة الصوت، لون البشرة، حركات الجسم، طريقة الجلوس، فترات الصمت.

يُمكن للباحث الاستعانة أثناء إجراء المقابلات بجهاز تسجيل صوتي أو تسجيل صوت و صورة، و لكن لا يقوم بذلك إلاّ بعد طلب الإذن من المبحوث و الحصول على موافقة هذا الأخير، و إفهامه أنّ استعمال الجهاز هو من أجل تسجيل كل ما يُقال وتفادي

نسيان بعض الأمور المهمة عند التدوين كتابة أثناء المقابلة و أنّ ذلك يُساعِد في عملية التحليل. و قد استعنا في بحثنا على التسجيل الصوتي و لكن بعد الحصول على موافقة المراهِقين.

يَسرد الأفراد قصة من أجل إعطاء معنى. هذه القصة تشتمل في آن واحد على: حالة قصدية من قِبل بطل الرواية و عنصر من الثقافة الخاصة به.

- **المقابلة نصف الموجهة:**

و هي تقنية مباشرة تُستعمل من أجل مساءلة المبحوثين بكيفية منعزلة لغرض جمع المعلومات. يقوم الباحث بتحضير مجموعة من الأسئلة قبل البدء في المقابلة و هذا ما يطلق عليه بدليل المقابلة. يترك الباحث الحرية للمبحوث في الإجابة على الأسئلة، إلاّ أنّه يوجهه من مرة لأخرى إذا رأى أنّه خرج من الموضوع و دخل في متاهات لا تهم بحثه، و يكون ذلك بطريقة ذكية و مرنة.

اعتمدت الدراسة على هذه التقنية مع الوالدات الثمان للمراهقين الجانحين، للتأكد من صحة ما قاله المراهق، كذلك لتغطية المعلومات التي يجهلها المراهق كنوع الولادة، طبيعة الرضاعة و غيرها.

أقيمت مقابلات مع والدات المراهقين الجانحين فقط، بالإضافة إلى والد واحد من بين 8 حالات و ذلك لتعذر الوصول إلى آباءهم.

# الفصل السابع: عرض الحالات

1. الحالة الأولى
2. الحالة الثانية

قامت الدّراسة بجمع ثمان قصص الحياة خلال التربص الذي أُقيم بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو ولاية سيدي بلعباس. انتُقِيَت حالتين كنموذج عن بقيّة الحالات، حيث لوحظ بعض التّشابه في القصص.

شُرِح الهدف من الدّراسة للمراهِقين الجانحين و قبلوا إجراء المقابلة معها. كما اعتُمِد على مُسجِّل صوت بعد الحصول على موافقتهم لتسجيل كلامهم، ثمّ حُوِّل الكلام المنطوق إلى كلام مكتوب.

أُجريت المقابلات مع المراهِقين الجاحين في المكتب المخصص للأخصائي النفساني بنفس المركز. و سيتمّ فيما يلي عرض الحالتين المنتقاتين.

## 1. الحالة الأولى:

### 1.1. قصة الحياة:

أُجريت خمسة مقابلات مع الحالة بمكتب الأخصائي النفساني العيادي بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو بولاية سيدي بلعباس، دامت المقابلات حوالي 60 دقيقة. كان "أسامة" بسيط التعامل، يُجيب عن الأسئلة المطروحة عليه، و يستفسر إذا تعذر عليه الفهم.

"أسامة" مراهق وسيم، طويل القامة، أسمر البشرة، كستنائي الشعر و بني العينين. غليظ الصوت، متّزن الحركات و الكلمات، يتمتع بروح القيادة و الانتماء إلى الجماعة.

وافق "أسامة" على رواية قصته بعد أن تعرّف على الغرض، كما رحّب بهدف الدراسة.

أنا أ. أسامة زايد في 1994 في حمام بوحجر، بصح نَسَكْنو في فيلاج وحداخر قريبة لتموشنت، عندي الشيبانية تاعي prof تع تاريخ و جغرافيا و تربية مدنية، الشيباني تاعي عنده كوشة تع خبز، عَنْدي خُويا عَنْدَهْ 22 عام، صْغِيرْ، marié في سْبانْيا، عَنْدَهْ بَزْ، كايَنْ خْتي غادي تَتْزَوَجْ الصيف هاذا عَنْدْها 19 عام، كايَنْ أنا مَنَقْراشْ عَنْدي 16 و زوج تَوْأَمْ عَنْدْهُمْ 14، 14 صْغار بْناتْ.

أنا كي زَدْتْ، زَدْتْ بويا فالحَبْسْ، زَدْتْ كي شْغُلْ مَغْبونْ، الشيبانية أسْتاذة وْ بويا فالحَبْس، الشيبانية تاعي مْريضة وْ بويا فالحَبْسْ، كي شْغُلْ نْغْبَنْتْ شْوِيَة، في هاذ الفتْرة، أنا مْمَّا تَحْكيلي، نْغْبَنْتْ وَحْد الفتْرة صْغيرة، نْغْبَنْتْ فيها بويا فالحبس وْ مْمَّا مْريضة، خَلَتْني عند مَرْتْ عمي، مَرْتْ عمي رَضْعَتْني حْتى اللي رَيْحَتْ مْمَّا، مْعَ كانت فالسْبيطار وْ قاعْ. قَدام لَنْزيد كان بويا فالحبس déjà وْ مين زَدْتْ أنا زاد ضْرَبْ 3 أشهر عاداك خْرَجْ، déjà كي خْرَجْ كانت عندي 3 أشهر، شاوالا كان مَتْهَلي فيا فالصَغْر يَشْريلي الصْوالح، الشُكْلاط، les jouets، يْمَشيني، كان هو مَتْكَفَلْ بيا كْتَرْ مالشيبانية، كي شْغُلْ خويا الكبير خْفافْ، أيا تْعَقَدْ مْعَ خويا، خويا خَلى بويا يَتْعَقَدْ مْعاهْ، خلاه يَتْزَيَرْ، الضَرْبَة اللي تْزَيَرْ خويا عْطاها، زَدْتْ أنا خْفافيت، زادْ هو تَعَقَدْ، أيا وانا نَكْبَرْ، نَكْبَرْ أيا وَلى مْزَيَرْ عْلِيا وْ عْلى خويا، خويا عْطاها لَسْبانْيا، كي شاف الدَعْوَة مَشي للبيع، رَوَحْ صْغير عْلِيا مولى 16 عام، بْقيتْ أنا مْزَيَرْ مْعَ الشيباني، مْزَيَرْ، أيا كي شافَتْني الشيبانية مْزَيَرْ مْعَ الشيباني أيا لَزَتْلي، أيا وَلَتْ الشيبانية مَتْهَلْيا فيا، فاللوْلا كان الشيباني مَتْهَلي فيا خير مالشيباني مَخَصْني والو، نْقَلْبَتْ، وَلَتْ مَتْهَلْيا كْتَرْ مالشيباني، كي شْغُلْ الشيباني تْزَيَرْ صايي تْعَقَدْ، كي شافْني خْفيفْ وْ قاعْ، خويا déjà كي شْغُلْ تْبَرا مَنَهْ، صايي لْقاه في وَحْد الـ geste مْقَوَدْ، لْقاه يُشْرُبْ وْ مْعَ وَحْدَة خابْجَة وْ قاعْ تْبَرا مَنَهْ définitive، أيا الضَرْبَة اللي تْبَرا مَنَه بويا، خويا زاد خْفافْ، لْقاوْ لوطو طَرْدْقوها وْ حَرْقو لَسْبانْيا، أيا عْليها أنا دَرْكْ وَلى مْعَقَدْ مْعايا، وَلي كي شْغُلْ عْلى حاجَة صْغيرة يْزَيَرْني عْليها عْلابيها طْلَعْت كيما هاكْ، مالسَوْطْ، السَوْطْ وَ الضَرْبْ مَشي مْليح، التَزْيار بزاف مَشي مْليح، وَ الرُخْفْ بزاف مَشي مْليح، تاني تَرْخَفْ لْواحَدْ مَشي مْليحَة، تاني تْزَيَرْ تْزَيَرْ مَشي مْليحَة، نورْمالْ تْزَيَرَه شْويَة، وْ هْدَرْ مْعاه، وَلْدي voila هاذي، مَشي كُلْشي بالسَوْطْ، السَوْطْ بزاف طْلَعْتْ خْفيف، مَنَكْذَبْشْ عْليك، زَعْما تْسَوَّطْتْ، كُنْتْ نااكُلْ السَوْطْ في صُغْري، طْلَعْتْ خْفيف، وَليتْ خْفيف بزاف، أيا الشيباني وَلى يْبَعَدْ عْلِيا، وْ الشيبانية تْلَزْلي، عْليها وَليتْ مْعَ الشيبانية vrai وْ مْعَ الشيباني...

خَمْسْ سْنينْ (5 سنوات) بْديت نَخْفاف، كي دْخَلْتْ la crèche بْديت نَخْفاف، الدَبْزَة، الصْوالَحْ، أيا كي خْرَجْتْلَهْ خْفيف زَيَرْ روحَه غاية، شاوالا الشيبانية مْقَلْشَتْني بَزافْ فوق ماللازم، الشيبانية تْسَلَكْ عْلِيا، كي نْشوفَه جايْني نْروحْ directe مور الشيبانية، راني عارْفَه

مَيخْرَبْشْ، أيا يْقولي مْبَعْدْ، لْغَدْوا تْخَلَصْ، بَصَحْ كي يَقْضَبْني يْتَوَبْني، كي يْجي مْعَ 8 هي تْروحْ تْقَري نَتْكَسَلْ، نَتْكَسَلْ، كي يَعْيا عادْ يَطْلَقْني، السَوْطْ مَهْما كان بالحاجة اللي تْكون في يَدَه.

تاني الشيباني كان يطردني بزاف مَلي كُنِتْ صْغير، كان عندي 11، 12 و 14 عام، كُنْتْ نَقرا في C.E.M، الصيف نْفَوْتَهْ فَالْكابانو، و الشْتا نْفَوَتْها عند جَدّاتي، ولا عند عمي، جدّاتي تَسْكَنْ تما حْدانا، شاولا تاني نْهَوَدْ عند عَمْتي نْفَوَتْ شْهَر، شَهْرين في وهران.

الشيبانية تْسَقْسي عْلِيا، الشيباني مَكانْش يْخَوَسْ قاع عْلِيا، الوالدة تَتْهَوَل عْلِيا، تْجي عندي، تَهْدَرْ مَعايا فَالْتيليفون كل يوم، تْقولي رْواح لدار، بَصَحْ نقولَلْها راكي عارفة الشيباني كي دايَرْ، أيا الوقت اللي مَيْكونْشْ تما تْقولي رْواحْ أيا نْروحْ عَنْدْها، مْعَا نْكونْ باللوطو، نُضْرُبْ دورة عندها و نولي.

حاولت الشيبانية تَهْدَر مْعاه بَصَحْ عندي الشيباني مْعَقَدْ، مْزَيَرْ، زَعْما مَعَنْدي مَنْدِيرْلَهْ، زَعْما مَعْياتْ الشيبانية تَهْدَر مْعاهْ الشيبانية وْ والو، ديتْلَهْ قاع جَدّاتي، جَدّاتي مْمَّهْ (أمه) هَدْرَتْ مْعاهْ، أيا عْلِيها كي شَتَهْ قاع ديتْلَهْ مْمَّهْ وْ مَبْغاشْ، قْطَعْتْ لِياسْ، دَرْتْ حساب بلي صايي.

14 ans حَبَسْتْ قْرايْتي، عامي اللَوَلْ تَعْ 1ère كُنْتْ نْزَرْطي، وْ عامي الزاوَجْ مَكُنْتْشْ نْزَرْطي بَزافْ، كانو يْزيفْطولْهُمْ convocation، وْ كُنْتْ نْزَرْطي بَالشْهَرْ، بَالشْهَرْ وْ نُصْ، كي يْكونْ عَنْدي صْوالَحْ نْروحْ نَقْضيهُمْ، كيما نَتْلاقى أنا و الصَديقَة تاعي، كانَتْ هي تْخْرُجْ وانا نْخْرُجْ وْ نَتْلاقو، الـ l'âge اللي كُنْتْ نَتْمَشى بيه مَشي l'âge تاعي، مَشي l'âge تاعي تَعْ وَحْداخُرْ كْبيرْ، كانت عَنْدي 14 ans وْ كُنْتْ نَتْمَشى بالْ l'âge تَعْ 18 ans، 19ans، كُنْتْ نَتْمَشى مع لْكْبارْ، نْرِيَحْ مْعَ لْكْبار، كُنْتْ déjà نْجَمَعْ مْعَ صْحابْ 4e وانا عاد 1ère، كُنا نْرَيْحو mixte، كانَتْ تْبانَنا نْبَحْرو، نْهَوْدو كَلْ واحد مْعَ الصَديقة تاعَه، هوما تاني يْخَرْمْطو مْمَّاتْهُمْ وْ يْجو مْعانا، نْدَبْرو كارْزانْ، نْهَوْدو نْبَحْرو، نْفَوْتو نْهارْ شْباب، وْ نْجو مْشَوْرين. الصديقة تاعي قَدي بَصَحْ نْرَيْحو غي مْعَ لْكبار، كانَتْ تَقْرا مْعايا وْ تْجي لَدار وْ قاع، تْعَرَفْتْ عْليها فال 1ère الزاوْجَة، أنا كي دْخَلْتْ كُنْتْ شْوِيَ عَقْلِيَة خْفيفة مْعَ كُنْتْ

مْدوبْلي وْ قاعْ، كانت عَندي عَقْلِيَة مْهَوْلَة، كانت زَعْمَة غي أُستاذة تَنوي تَهْدَرْ مْعايا نْدابَزْها، نْزَقي عْليها وْ مَنا. أنا كي دْخَلْتْ نَقرْا دْخَلْتْ retard، أيا الأستاذة جَبْدَتْني قاتْلي خْطينا مالْعَقْلِية تاع العام اللي فات وْ قاع، قُلْلْتَلْها صايي كونَكْ هانية، أيا قاتْلي رِيَحْ القدام، وْ هاذي اللي راهي الصديقة تاعي كانت هي مْجَمْعَة لْقُدام وْ كانت حْداها بْلاصة خاوية، قاتْلي رْواحْ قُلْتَلْها لا أنا نَبْغي نْرِيَحْ الرَوْلْ، تَعَرْفيني نَبْغي نْرِيَحْ الرَوْلْ، أيا قاتْلي (الصديقة الحالية) رْواحْ رِيَحْ هْنايا، أيا قاتْلي الأستاذة رِيَحْ هْنايا، قُلْتَلْها مَغَديشْ نْرِيَحْ هْنايا، راكي باغي نْبَدَلَكْ العَقْلِيَة، مَغَديشْ نْرِيَحْ هْنايا، كيما نَبْغي أنا، مَشي كيما تَبْغي نْتِيا، و مَشي كيما تَبْغي الأستاذة، أيا قاتْلي دَبَرْ راسَكْ، أيا عاوَدْ رُحْتْ مَلْهيها مَلْقيتْشْ كُرسي، أيا قَلْتَلْها نُخْرُجْ نْجيب كُرسي، أيا جَبْت نُصْ ساعة تَعْ دَورات، أيا كي وَليت، قاتلي وينْ كُنْتْ؟ قُلْتَلْها كُنْتْ نْحَوَسْ قاتلي وين كُنتْ، مَشي زيفَطْتَكْ تْجيب كُرْسي، قَلْتَلْها تَعَرْفي نْجيب كُرْسي وْ ما مْعاها، نْدور، نْحَوَس، أيا قاتْلي رِيَحْ، زَعمَة عارفين عَقْليتي كي دايْرة، أيا مَيَبْغوشْ يَهَدْرو مْعايا، مَيَبْغوشْ يْعانْدوني، كيما هاك مَيَبْغوشْ يْعانْدوني، عْليها كي دْخَلْتْ قاتْلي مَتُقْعُدْشْ ديرْلي الفَيْ قَدامْهُمْ، ليق نْزَقي عْليهُمْ باه يَتْسَقْدو وْ قاعْ. قَعْدَتْ تْزَقي عْليهْمْ وْ تَتْشَنْطَطْ، قُلْتْ لْواحَدْ، قْعَدْتَ نَهْدَرْ مْعاهْ، عَنْدَكْ كي راهي دايْرَتَلْهُمْ عَنْدَكْ، شَفْتْ كي راهي دايْرَتَلْهُمْ، هي شافَتْ قاتْلي سْكُتْ أسامة، هي زَعْما مْخَوْفَتْهُمْ، زَعْما خَليني نْخَوَفْهُمْ، قُلْتَلْها أسامة أسامة تَعَرْفيني غي أنا، قَلْتَلْها عْلاه راكي تْخَوْفي فيهُمْ، قُلْتَلْهْمْ مَتْخافوشْ مَنْها، هاذي مَكانْ والو، قاتْلي أنا تْقولي كيما هاك أسامة، أنا تْقولي كيما هاك، قُلْتَلْها وْ نْتِيا إيه؟ نْتِيا إيه؟ أيا قاتْلي خْرُجْ، قُلْتَلْها نُخْرُجْ؟ ياك؟ قُلْتَلْها غادي نُخْرُجْ بَصَحْ غادي تَنْخَلْعي، قاتْلي واهْ، خْرَجْتْ عاوَد لْحَقْتْني عَنْد الباب، قاتْلي رْواحْ، قاتْلي أنا نْوَصي فيك وْ مَنا، عَرْفَتْ بَلي غادي أن كي نُخْرُجْ غادي تَتْسَوَطْ هي بَرا، كبيرة، صْغيرَة، شْوِيَة تَتْسَوَطْ بَرا، كُنْتْ خْفيف وْ قاعْ، نْزيفَطَلْها غي البَزْ، تاني شْعال مَنْ خَطْرَة، أستاذ لْعَبْها عْلِيا واعَر، خْرَجْتْ بَرا لْحَقْتْ عْليهْ بْنَفْضَة، فَوْتوني conseil عاوَدْ سَمْحولي، فَوَتْني هُوَ قالَلْهُمْ ضْرَبْني، قُلْتَلْهُمْ أنا ضْرَبْتَه بَرا مَضْرَبْتَهْشَ فالـ C.E.M، كي نُضْرُبْهُمْ فالـ C.E.M حاسَبْني، ضْرَبْتَه بَرا مَكانْ اللي يْحاسَبْني، مَكانْشْ اللي يْدَخَلْ روحَه، الدَولة هي دَبَرْ راسْها، يْروحْ يَشْتْكي عَنْد la police مَيْروحْشْ يَشْتْكي مْعَ أنا كُنْتْ نَقْرا وْ قاعْ مَيَعْبَنوكْشْ. أيا وْ عْليها لْحَقْتْني قاتْلي أسامة bon، voila أنا

مَالصْباح أسامة قُدام لَتُدْخُلْ وانا نْوَصي فيك وْ قاعْ كي دْخَلْتْ دَرْتْلي الشْلاوَشْ مْعاهُمْ وْ قاع، قُلْتَلْها مَدَرْتْ لَشْلاوَشْ لَوالو، نْتي مَتَعَرْفيش تَهَدْري، أنا كُنْتْ نَهْدَرْ مْعَ صاحْبي، نْتِيا طَرْطَقْتيلي في وَجْهُمْ، قُلْتَلْها زَعْما كي راني نْبانْلَكْ أنايا، طَرْدْقي لْوَحْداخُرْ، طَرْدْقي لْهاذا، طَرْدْقي لْهاذاك، مَتَطَرْدْقيليشْ أنايا، قاتْلي صَحا غي دْخُلْ وْ رِيَحْ وْ سْكُتْ، عارفَتْني لاخاطَرْشْ لَفات فْيا خْرَجْتْ وْ مَرْكَتْني غادي تَنْخْلَعْ، أيا عاوَدْ وَليتْ. كُنْتْ خْفيف مَنْ عَقْليتي، نْرُدْ عْلى الأساتذة كي يَهَدْرو مْعايا، كايَنْ الأساتذة اللي مَيَهَدْروشْ مْعايا كي شْغُلْ عاقَلْ، أنا الأستاذ العاقل مَنَهْدَرْشْ مْعاهْ، كي نُدْخُلْ نْرِيَحْ، نَعْرَفْ هاذ الأستاذ بَلي عاقل مَيَشْريلَكْشْ الهدرة، مَنَهْدَرْشْ مْعاه، كي نْشوفْ الأستاذ كي يُدْخُلْ يُقْعُدْ يْرَقي عْلى التلاميذ، هاذاك هو اللي ناكُلْها عْليهْ، واحَدْ قَليلْ قاع مَنَهْدَرْشْ مْعاه، شاوالا الأستاذ يْوَلي بوطي، يْرَقي و يَتْشَنْطَطْ وْ قاع، نورمال، نْطَرْطَقْلَهْ عادي، نْقولَه عْلاهْ راك تْرَقي، شَراكْ حاسَبْنا؟ حمير حنايا هنايا، هْدَرْ مْعانا بالشْوِيَة، كيما هاك، حْنا فَالْكْلاصَة كيما هاك، كانو يَقْرو مْعايا وَحْدين تاني شْوِيَة خْفافْ، كي شْغُلْ حْنا مَتْفاهْمينْن كيما خَطْرا دَرْنا la grève، أيا دارونا conseil أيا قَلْناهُمْ الأساتذة راهُمْ حاقْرينا يَتْشَنْطو عْلينا وْ يُقْعْدو يُضُرْبو فينا، نْتا قاع مَدِيرْ والو وْ يُضُرْبَكْ عْلاه حْنايا حْمير؟ مْمَّا هي اللي كانت تَحْضَر مْعايا فالـ conseil أيا مَيْديرولي والو مْعَ يَحَشْمو مَنْها مْعَ اللي كانت تَقَري تَماكْ يَحَشْمو مَنْها.

أيا كي خْرَجْنا للساحة لَحْقَتْني، قاتْلي نْتا فيبالي مَتْكَبَرْ، قَلْتَلْها مَمْتَكَبَرْ مَوالو، أنا لْ gout تاعي مَنَبْغيشْ نْجَمَعْ فاللَوَلْ، نَبْغي نْجَمَعْ الرَوِلْ، تاني en cas تَعْ هَدْرَة وَلى مَيَتْصَنَتْهاشْ الشيخْ، يْكون قْريبَنا وْ قاعْ، كي نْكونْ نَهْدَرْ مْعَ صاحْبي en cas تُخْرُجْ حاجَة مَنْ فُمَكْ مَشي مْليحَة وَلى مَيَتْصَنَتْهاشْ، وَلى يْجي يَهْدَرْلَكْ هَدْرَة مْقَوْدَة، وَلى عْلى جالَكْ يَجْبَدْلَكْ مُكْ، وَلى مَتَحْصيشْ شَيْقولَكْ عْلى جال كَلْمَة مَكانْ والو، يَهْدَرْلَكْ هَدْرَة مَشي شابَة، عْلابيها أنا مَنَبْغيشْ نْجَمَعْ القُدام، لَبْغيتي تْجي تْجَمْعي مْعايا فالتالي مَغَديشْ نْطَرْدَكْ ، أيا وْ عْليها قَعْدَتْ غي لاحْقَة فِيا، غي مورايا، غي مورايا وْ تاكُلي في راسي غي مورايا حْتى لْقيت روحي مْعاها، لاصَق فيها، حتى قْعَدْتْ نُقْعُدْ مْعاها وْ مَنُقْعُدْشْ مْعَ لُخْرا، مَدامْتي اللَولا، أيا لُخْرا تاني دّاقَتْ هي وْ هاذي، الشْعَرْ فالساحَة وانا نْسَلَكْ، عْلاهْ تَهَدْري مْعاهْ؟ كيما هاك، الغيرَة، نورْمال النْسا يْغيرو، دْخَلْتْ milieu صْغيرْ وْ نَعْرَفْ هاذ الصْوالَحْ وْ قاعْ، أيا

مَنَديهاشْ. بَصَحْ عَنْدْها عَقْلِيَة مْليحَة، malgré صْغيرَة عْلى لُخْرا بَصَحْ تَعْرَفْ تَهْدَرْ، تَعْرَفْ تْواجَبْ، لُخْرا كْبيرَة بَصَحْ عَنْدْها عَقْلِيَة مْقَوْدَة. شاوالا هاذي هي اللي جابَتْلي البْلا، كَمَلْتْ مْعاها عاوَدْ وَليتَلْها كي طَرَدْني الشيباني وْ قاعْ.

لخاطرش كنت غاية، على جالها (الصديقة) صراولي شْوِيَة مشاكل مع الشيباني، فهمتي، مشي أنا موليتش نتفاهم مع الشيباني، الشيباني مولاش يتفاهم معايا، ولّت تجي عندي للدار و قاع، أيّا الشيباني مولاش يبغي، الشيبانية نورمال موالفتها، تدخل نورمال، تقعد نورمال، دايرتها كيما بنتها، الشيباني عندي شوية معقد، شوية معقد، هاذي شكون؟ منا، منا، حتى وصله الخبر، وصله الخبر بلي الصديقة تاعي و قاع أيّا مبغاش، أيّا جى مُنا، قعد يزقي عليا و مُنا، قلتله نورمال هذي صديقة تقرا معايا نورمال، باه ميهدرش معايا، أيّا فوّتهالي، ممبعد ولّت تجي للدار عندي، ولّت تقول للشيبانية تاعي voila أسامة هاشكاين هاشكاين، هي كانت تقرا عند الشيبانية تاعي، و الشيبانية عافتها كي دايرا، و عليها الشيباني قالي نزيد نلقاها تدور معاك منلقاكش فالدار، نْطَرَّدَكْ، متزيدش تدخل للدار، أيّا و عليها خطرا شافني معاها، أيا تماك من داك النهار مزدتش درت بيها، موليت لا ندخل لا للدار، لا ندور بيها، دْرَبْت وحد العامين، صيف، شتا، خريف، صحا الصيف نورمال، الصيف عادي، مشي كيما الشتا، حتى الخريف نعرف كي نْقَوْتَهْ، عندنا "كبانو" في ساسل و قاع، نعرف الصوالح تما، نخرج للبحر، نعرف كي نْقَوْتَهْ، نورمال نخرج للبحر. الكابانو تَعْ خويا تَعْ سْبانْيا، خال المفاتيحْ عَنْدْ خالي، أيا نْعَيَطْلَه نْقولَه "عماد" غي قولَهْ يَعْطيني المفاتيحْ راني مْطَرَدْ لْيومْ، يْعَيَطْ لْخالي، مْعَ خالي تاني تَعْ راسَه وْ قاعْ، نْقولَهْ نْهَوْدو لْساسَلْ، نْخَلَصْ عْليهْ الشْرابْ وْ قاعْ، أيا تَلْقاهْ مْرِيَحْ مْعايا، يَشْعَلْ الموسيقى الـ DVX، أيا وْ رانا مْرِيْحينْ.

يْقولي خويا، خْطيكْ وْ فَوَتْ، هاذا غي بُوكْ، أنا نْقولَهْ علاه راكْ تَحْكيلي أنايا؟ هُوَ اللي راهْ باغي، هُوَ راهْ مْطَرَدْني، أنا عْلاه؟ عْلاه أنا راني باغي على روحي، أنا راني باغي على روحي نْباتْ بَرا وْ قاعْ، أيا كي يْشوفْني كيما هاك، مَيَبْغينيشْ مَهْمومْ، يْقولي نورمال، يَبْغيني ناشَطْ، نْدور، نْحَوَسْ، يَعْطيني الدْراهَمْ، يْقولي تْخُصَكْ حاجة راني هْنايا.

أيّا كي ولى الشيباني، موليت لنهدر معاه لا والو، مبيناتناش هدرة، أيّا كي شْغُل عقليتي كي شْغُل تْهَوْلَت، تبدلت، و ليت الدخّان، مالدخّان و ليت للكيف، الكيف وليت للشراب، الكاشيات... هاذ الصوالح مكنتش نديرهم غي مَشيباني و هاذي و ليت ندير هاذ الصوالح و قاع، أيّا و عليها صرات وحد l'affaire كيما هاك، كنت هاكا، كانو معايا زوج صحابي، كنت كالي الدْوا، كاشيات، كنت كالي كاشيات، أيّا كُنا مريحين حنا 3، أيّا كُنا حْنا 3 قاع كاليين كشيات، أيّا بانتلنا، دخلنا على حانوت فالنهار مع صلاة الجمعة باه ميمرقوناش، دْخلنا، دينالله عُرام تليفونات، وَحْدْ 40 مليون، وَحْدْ 4 ملايين مْ la caisse، و لْ matériel اللي يخدم بيه، بالاك يدير وحد 15 مليون، أيّا ممبعد هودنا للغابة دسينا الصوالح، قسمنا الصوالح، و كل واحد الله يسّهل عليه، كل واحد دس صوالحه، كان يجبدوه يدبر راسه، مَيَجْبَدْشْ لُخْرين، يدبر راسه، و عليها قبضوا واحد فينا، راح جبدلهم الصوالح غي تاوعه و قاللهم هاذوك زوج كانو معايا، عليا أنا و واحد صاحبي، و دروك أنا اللولا قدام لنديرو هاذاك casse، قدام لنطردقو الحانوت بنهار كانت عندي affaire من قبل، واحد كان يهدر هدرة مشي شابة، الشوابين و قاع، هدرة مشي شابة، ضربته بْبوشية، دروك أنا الخميس شْرعت، الخميس طلقني procureur خرجني براءة، أنا بالجمعة درت l'affaire، كي وليت عنده قالي كيفاش غي الخميس، الجمعة، غي ليوم طلقتك نتا لغدوا تروح تخون، نتا كيفاش في نهار تعاود تولي عندي، أيا مْبعد قبضو صحابي، هوما زوج majeur وانا mineur، قلتله أنا خاطيني حَضَرات، هاذو غي جواريني، نريح معاهم، هوما يقرو فْالْ centre وانا نقرا فْالْ centre، نتلاقا بيهم هاذا مكان. أنا مكانش غادي يدخلني، شوالا غي على خاطر الضربة اللولا، زعما نتا محشمتش مني، غي لبارح طلقتك، لغدوا توليلي، تما راها خاصاتك دار التربية.

دَخْلوني هْنايا و قْعدلي الـ problème دايما تع الشيرة يدورلي في راسي، أيا قْعَدْتْ نهدر معاها نورمال كل يوم فالتيليفون، عاوَدْ كي خْرَجْتْ vacance تاني هاذْ الخَطْرا، هَوَدْتْ مْعاها للبْحَر، قَعْدَتْ مْعايا فالبْحَرْ، فَوَتْنا jour 4، هَرْبَتْ للدار، قاتْلي نَعَرْفَكْ نْتا خْفيفْ وْ قاعْ مْعَ كايْنا اللوطو وْ قاعْ خافَتْ لَنْدير وَحْدُخْرا وَلى، قاتْلي نْريسْكي نُقْعُدْ مْعاكْ ماعْليشْ، أيا قَعْدَتْ مْعايا jour 4، وْ هَوَدْتْها لْدارهُمْ، قُلْتَلْها تْخافي يَحَكْمونا les gendarmes وْ قاعْ،

mineur mineur، غادي يْسَنْسلونا، centre نورمال، وَلى يَعْقَدْلَك، ديها نورمال. هِيَ عَنْدْنا شْوِيَ تَعْ عَرْفْ، كيما في "ساسَلْ" les gendarmes تما مَتْهَلي فيهُمْ، زَعْما يَعَرْفوني مَتْهَلي فيهُمْ، يْكونْ عَنْدي الدْراهَمْ وْ قاع مَتْهَلي فيهُمْ، وَلى خُصْني unité، تَعْطيهُمْ نورْمالْ، جايَبْ عَقْلِيَة libre، نورْمال تَما في "ساسَلْ"، أيا عْلابيها مَيَهَدْروشْ مْعايا، تاني كي يْجو يْقولولي أسامة مَنا، كانْشْ نْسا، نْوامَرْ وَلى، أيا نَعْطيهُمْ نْوامَرْ يَهَدْرو، أيا نْقولَلْهُمْ ياذْرا حَكْمَتْ، يْقولولي واه حَكْمَتْ أسامة، أيا عْلابيها مَيَهَدْروشْ مْعايا، زَعْما نورْمالْ مْعاهُمْ نَضْحَكْ وْ نَلْعَبْ زَعْما نورْمال، نْفَوَتْ سَهْرات تَما، نورْمالْ. قاتْلي ماعْليشْ نَعْقَدْ مْعاكْ، هي كي شْغُلْ كانَت تَتسَبَبْ عْلِيا، مادابيها تَعْقَدْ مْعايا، مادابيها يَقَضْبو preuve وْ تُقْعُدْ مْعايا، هي تْحَوَسْ عْلى العْقيدْ وانا نْحَوَسْ باهْ نْليكيديها، وْ تَطْلَعْ لْدارْهُمْ، قُلْتَلْها أنا مانيشْ قاعَدْ، parce que قاعْ يَلْقوها عَنْدي نْباسي وْ نَعْرَفْ روحي أنا بَلي مَغَديشْ نَديها، راني عارَفْ روحي مَغَديشْ نَديها، أنا نْدير في حْسابي بَلي غادي نَخْدَمْ الحَبْس وْ مَنَديهاشْ (تشجيع كبير من الطالبة)، لاخاطَرْشْ مَشي vrai وَلى مْرا نيشانْ، مَشي vrai (خجل كبير، تشجيع كبير من الطالبة)، كي شْغُلْ هاذي... كي غادي نْفَهْمَكْ؟ (احمرار بالوجه)، هاذي صْغيرَة، كاذْبَة عْلى مْها وَلى مانيش عارف، قاعْدَة مْعايا شْعال، قاعْدَة مْعايا عامين، فايت عامين، شاباغي نْقولَكْ؟ ... هي كانت عَنْدْها تاني شْوِيَة مشاكل تاني مْعَ الدار و قاع، هي الشيبانية تاعْها تُضْرُبْها، شاوالا الشيباني تاعْها يَبْغيها، مَتْهَلي فيها غايَة، مْها كانت مْزَيْرَة عْليها فالدار، تُضْرَبْها كي نْعَيَطَلْها، تْقولَلْها مَتَحْكيشْ مْعَ التْراريس، بوها عْلابالَه بَلي نُخْرُجْ مْعاها في عامين، بوها شافني مْعاها شْعال مَنْ خَطْرَة، خَطْرَة شافني مْعاها قالي تْهَلى فيها وْ مَعاوَدشْ هْدَرْ مْعايا، زَعْما يَعْرَفْ العَقْلِيَة، شاوالا مْهَا مَتَبْغيشْ، كي شْغُلْ مْزَيْرَة، وْ عْلى هاذي مْزَيْرَة، مَتَهَدْريشْ مْعَ التْراريس، وْ مَنا، يْعَيَطْ واحَدْ وْ قاعْ، غي نْعَيَطَلْها طيحْ فيها تَضْرُبْها، أيا قاتْلي وَحْدْ الهَدْرَة، قاتْلي كان تْنَجَمْ تْعاوَني، قُلْتَلْها هاذْ الحاجَة مَنَجَمْشْ نْديرْها، قاتْلي نورمال وْ مَنا، قُلْتَلْها مَنْقَدْشْ، الحاجَة اللي مَنْقَدْشْ عْليها مَنْديرهاشْ، الحاجَة اللي نَقَدْ نْديرْها نْعاوْنَكْ بيها، كيما هاك، قاتْلي لا مَنا، غي شوف كي دير وْ مَنا، قاتْلي خير مَنْ وَحْداخُرْ، أيا قَعْدَتْ بيناتْنا لْحَدْ الآن، مانيشْ باغي نْجَبَدْ عْليها، كان نْجَبَدْ عْليها نْباسي، أيا كي خْرَجْتْ فَوَتْ مْعاها وْ قاعْ غي باه تْحَسَبْ بَلي مازَلْتْ مْعاها، بَصَحْ أنا في راسي مَانيشْ

دايَرْها فالحْسابْ، مَانيشْ باغي الحَبْسْ وْ صايي، لاخاطَرْشْ كان نْزيدْ قَضية الحَبْس نيشان، أيا وَليتْ أنا نْخافْ مَنْها مَشي هي تْخافْ مَني، مَتالي وَليتْ أنا نْخافْ مَنْها. هي l'avenir تاعْها راحَتْ، راهي تْقارَعْ فيا غي أنا. أنا كُنْتْ مْعاها نورمال بَصَحْ هي قَعْدَتْ غي تاكُلي في راسي، تْسَلْطَتْ عْلِيا وْ هي غي تاكُلي في راسي، تْقولْ راهي ساحْرَتْني، مْعَ هوما عَنْدهُمْ الدْراهَمْ وْ قاع مَحْصيناشْ قاع شَراهُمْ يْديرولَكْ، مَتَعْرَفْشْ قاع، حْتى لْقيتْ روحي مْعاها فالبْحَرْ، هي قاتْلي راني مْعَوْلَة نُهْرُبْ، غادي نْخَوَفْ الشيبانية، باتَتْ عَنْدي سيمانَة وْ تَما صْرات القصة، سيمانة فَوَتْناها غايَة فالبْحَرْ، أنا قُلْتَلْها سيمانَة خَوْفي الدار وْ وَلي، خير متَحْصيشْ وينْ تْروح، وَلى يَخَوْنوها، وَلى أنا مَكُنْتْشْ دايَرْ نَسْمَحْ فيها. أيا خَطْرَة فالليل وَلد خالتي عَنْدَه 19 ans جابْ مَدامَة بالدْراهَمْ، أيا هَذيك الليلة قاتْلي مَغَديشْ نْوَلي، بَدْلَتْلي الهَدْرَة، قُلْتَلْها لا مَقُلْناشْ هاك، déjà أنا مَنيشْ قاعَد، قُعْدي روحَكْ، قاتْلي après هاذي السيمانَة مَتَحْصيليشْ وين نْروحْ، قُلْتَلْها لا أنا نَديك بْيَدي عَنْ بْبَاك، كْلاتْلي راسي قاتْلي voila voila هَشْكايَن هَشْكايَن، قُلْتَلْها راكي في عَقْلَكْ؟ هاذي هَدْرة راكي تَهْدري فيها، وْ مَنا، قاتْلي أسامة عَجْباتَكْ عَجْباتَكْ، مَعَجْباتَكْشْ خَليني نُخْرُجْ نْروحْ نْدَبَرْ عْلى راسي، أنا راني باغي نْضَيَعْ حْياتي لوكان مَنْديرْهاشْ مْعاكْ نْديرْها مْعَ وَحْداخُر، هي بانَتَلْها كي شْغُلْ ديرْها زْكارَة في مْها اللي راها مْزَيْرَتْها، تْروحْ ضَيَعْ حْياتها، قاتْلي خير مَنْ وَحْداخُر، قاتْلي و الله مَنْدور بالدولة، أيا لْقيتْ روحي déjà كُنْتْ كالي الدْوا وْ قاعْ، وْ كُنْتْ مْكَتَرْ وْ قاعْ، مَكُنْتْشْ قاع عابي بْروحي. هي vrai مَتُشْرُبْ، مَتَكْمي، مَوالو، شاوالا كانت على رَقَبْتي، واحَد مَيَخْرَبْشْ فيها، أيا مْعَ كُنْتْ نُشْرُبْ الدْوا وْ قاع عارفيني نْدير حاجة مَشي مْليحة، مْعَ نَرْفَدْ مْعايا خُدْمي وْ قاعْ، مَغَديشْ يَدوها مَن عَنْدي، مَكانْشْ اللي يَديها مَنْ عَنْدي، الدولة وْ مَتَديهاشْ مَن عَنْدي، la police قاع طيحْ، العَسْكَرْ وْ مَيَدوهاشْ، كُنْتْ نورمال نْدورْ مْعاها، نْروحْ نْجيب الماء وْ قاع، هوما قاع يُشْرْبو الكيف، كُنْتْ نَعْطيهُم الدْراهَمْ، هاكو باش تَتْقَهْوو وْ قاع، كي شْغُلْ أنا صْغير بَصَحْ مَشي مْخَصَرْ مْعاهُمْ، قاعْ مَمْخَصَرْهاشْ مْعَ الغاشي، يْجي النْهار وين تَلْقاهُمْ، يْجي النْهار اللي تْكون فيه فالضيق يْحَلوها عْليك، هاذي قاعْدة بيني وْ بينْها، الدار مَعْلَبالْهُمْشْ، لَفاتْ فيها مْمَا عْلَباتْها وْ قاعْ راحَتْ عْلِيا البَرْتْيا، مانيشْ باغي نْجَبْدْ déja أنا دَرْتْها غي مين كُنْتْ مْقَفَلْ وْ قاعْ مَكُنْتْشْ عابي بروحي، كانْ كُنْتْ صاحي قاع

مَنْديرْهاشْ هاذْ العَفْسَة، الله غالَبْ كُنْتْ مْقَفَلْ مَكُنْتْشْ عابي بروحي، أيااا دَرْتْها، أيا كي شافَتْني دَرْتْها قَعْدَتْ سيمانَة وْ شَوْرَتْ لْدارهُمْ، أنا راني خايف مَنْها مَنَكْذَبْشْ عْليكْ راني خايف.

كي خْرَجْتْ vacance عَيْطَتْلي وْ قاتْلي الليلة نْباتْ مْعاكْ فالدار، قُلْتَلْها راكي مْريضة تْباتي مْعايا فالدار، قُلْتَلْها خَلي حْتى لْغَدْوا نْهَوْدو لْساسَل، تْباتْ مْعايا في ساسَلْ ومَتْباتْشْ مْعايا فالدار، قُلْتَلْها الشيباني راه فالدار وْ قاعْ، قُلْتَلْها عْلَبالَكْ ، تَعَرْفي الشيباني كي داير، déja صابي راني مْسَقَدْ مْعاه، لخاطرش بويا كي خرجت الخميس هاذا، رُحْت سلمت عليه، قلته بويا سمحلي، مُنا و مُنا، أنا لْغالط، malgré هو اللي غْلَطْ معايا فْالْلوَل، بصح قُلْتْلَهْ سمحلي أنا لْغالط و قاع، قالي مَتْعاوَدْشْ، قُلْتَلْها راني نَهْدَرْ مْعاهْ وْ قاعْ خَليني، قاتْلي صَحا، أيا وْ عليها عَيَطْتْ لْصاحْبي، تْكَلَمْنا في ساسل، مْبَعْد قُلْتَلْها أيا شَوري قاتْلي مَنيش مْشَوْرَة غي نُقْعُدْ مْعاكْ، أيا صاحْبي رَوَحْ صْرَفَنا وْ قاعْ وَ جابْلي الدْوا، لاخاطَرْشْ أنا فالليل مَنْقَدْشْ نُرْقَدْ بْلا دْوا، لاخَطَرْشْ لوكان نَرْقُدْ بْلا دْوا، غادي كان يَدُخْلو عْلينا وَحْدين بْراوِيا وْ قاعْ، يُقُعْدو يْبانولَكْ غي صْغار، أيا تُضُرْبَهْ وَلى تْحَلَه، تْطَرْدْقَه وَلا، تْقولْ هاذا قَدَنْهاكْ يْجي يَديلي مَدامْتي، أيا نورمال تْبانْلَكْ تُضُرْبَهْ، تْحَلَه، تَقَسْمَه، مَتَحْصيش قاع شَديرْلَه، أيا ليقلي نُرْقُدْ بالدْوا باه مَكانْشْ اللي يَخْرَبْ، هي تاني كي تْشوفني كالي الدْوا تُقْعُدْ تْساعَفْ، تْقولَلْها رْواحي مَنا تْروح، وَلي مَنا تْوَلي، لاخَطَرْشْ راهي عارْفَتْني كان مَغَديشْ تْروحْ تَتْكَلَمْ فيها، لاخَطَرْشْ أنا كي نْكون طايَرْ بْعَقْلي يَبانولي قاع الصْوالَحْ، اللي في راسي نْديرْها، قاعْ، طيحْ الدولة نْدابَرْها، اللي تْبانْلي في راسي نْديرْها. ضْرَبْنا 4 jour تماك، فَوَتْناها بالمِساك، قاتْلي نْزيدو نُقُعْدو قُلْتَلْها عَنْدي غي سيمانة، déjà هاذي 4 jour لوكان عندي مَدَرْت فيها، أيا عاوَدْ هَوَدْنا، عاوَدْ أنا هَوَدْتْ لوهران، هَوَدْتْ عند عمتي، أيا هي قَعْدَتْ تْعَيَطْ وْ تْعاوَدْ أسامة راني عاد مَدْخَلْتْشْ لَدار، قُلْتَلْها غي دُخْلي déjà أنا راني في وهران باه مَتْقارَعْنيش، لاخَطَرْشْ كان مَنْقولَلْهاشْ هاك غادي تاكُلي راسي وْ نْهَوَدْ لْساسل، راني عارَفْ بَلي لوكان نْهَوَدْ تاكُلي راسي، تْخَرْمَطْني، راني عارَفْ بَلي تاكُلي راسي، أيا قُلْتَلْها حْتى لْغَدْوا في العْشِيَة نَتْلاقو، مال geste اللي دَرْتَهْ مْعاها وَليتْ مَنَحْمَلْهاشْ بزاف، وَليتْ خايف منها، وَليتْ نْدير possible تاعي باه نْليكيديها شاوالا مَنْقَدْشْ مينْ عارْفَة بلي راهُمْ بيناتْنا صْوالَحْ، عارْفَة بلي

راهي قابْضَتْني دَرْوَكْ، زَعْما الحاجة اللي بيناتْنا حاجة دَرْتْها أنا، غَلْطَة وْ دَرْتْها مين كُنْتْ كالْي الدْوا، حاجة راهي كاشَتْني عْليها، لوكان مانيشْ دايرْ مْعاها حاجَة، لوكان راني نَحْمَلْها، لوكان راني نورمال مْعاها، هي نورمال مَتْخَسَرْ فالهَدْرَة مَوالو، تَهْدَرْ هَدْرَة شابة، عَقْليتْها مْليحة، كبيرة في عْقَلْها، غي هاذ الحاجة راهي مْزَيْرَتْلي قَلبي. خويا قالي خَرْمَطْها شوف كي ديرَلْها تْحَصَل في وَحْداخُرْ، هو قالي نْتا كي شْغُلْ صْرَفْ عْليها، شوف كي دير، قولَلْها الحاجة اللي خَصاتَكْ راني هْنايا، دير possible تاعَكْ باه تْوَلي تَبْغيك بَزاف، قْعُدْ تَصْرَفْ، مْبَعْد قيسهالْها، قولَلْها نْتِيا حَصْلي في وَحْداخُرْ، قالي تْحَصَلْ في واحَدْ أيا نْتايا جْبَدْ، قول أنا خَطيني وْ خْطيها. هي زَعْما فالحقيقة la police عارْفين، الفيلاجْ قاعْ يْشوفَكْ لْيومْ يَلْقاكْ فايَتْ، لْغَدْوا تاني يَعَرْفوكْ بَلي تُخْرُجْ مْعاها، لوكان تَتْكَلَم قاع يْجو عَندي directe بْلا مَتْحَصَلْ فِيا. وْ مْمَّا حَدْها لَعَرْفَتْ تْقولي روحْ عْقَدْ مْعاها.

هي خويا مين كان عادْ هْنا كُنْتْ نْدير صْوالُحْ كيفَه، كان عَندي 10 ولا 11 عام لاخَاطَرْشْ هو كان رُجْلَة، كان يْقولي ها كي دير، ها كي دير، يَهْدَرْلي الصْوالَحْ اللي يْديرْهُمْ هو وْ يْقولي مَديرْهُمْشْ، كي شْغُلْ هو يْدابَزْ وْ يْقولَك مَدابَزْشْ، كي نْقولَه، يْقولي ضْرُبْ عْلى حَقَكْ، كي يَخَرْبو فيكْ ضْرُبْ وْ قاع ويلا غَبْنوكْ رْواحْ عَنْدي، يْقولي كي تْجي عَنْدي لوكان مَنْرُدْلَكْشْ حَقَكْ، يْقولي سَميني كيما تَبْغي، راكي فاهْمَتْني، خويا كُنْتْ نْ essayer نْوَلي كيفَه، وْ لْحَدْ الآن يَبقى يَنْصَحْ فِيا، يْقولي خْطيكْ مالمشاكل، éviter، يْقولي جْبَدْ، يْقولي بَدَّلْ العَقْلِيَة، خْطيكْ من la vagab، بَدَّلْ العَقْلِيَة، زَعْما قْعُدْ في حَدَكْ، يْقولي كي شْغُلْ بَزاف عْليكْ غي النْسا، راه عَنْدَك la moto، قْعُدْ النْسا، دور، زَعْما شوف كي دير ايفيتيهُمْ، زَعْما جيب العَقْلِيَة تَعْ تَأناشْ، وانا كيما هاك بَرا أنوشْ، نَلْبَسْ القَشْ تَعْ تَأناشْ وْ قاع شاوالا اللي يَخْرَبْ راه عارَف، يَعَرْفوني أنا فالفيلاجْ وْ يَعَرْفو خويا، خويا كانْ هْنايا مَتْنَجَمْشْ تَهْدَرْ.

تاني كي خْرَجْتْ عَيَطْلي، قالي أسامة شَراك ديرْ، شْعال وانا نَهْدَرْ مْعاكْ، أيا تُكْ كي تُخْرُجْ تَلْقا l'ébergement فالدار، أيا قُتْلَهْ كي تْبانْلي، نْتا زيفَطْهُمْ، إذا بَانَتْلي نْعَلَقْ visa، وْ إذا مَبانَتْليشْ...

حنا الشيباني هو اللي يَحْكَمْ فالدار، لوكان جا بويا لازْلي، لوكان مارانيش هاك، بَصَحْ الشيبانية مَتَحْكَمْشْ فالدار، مَتَعْيا تْقولَه يْقولَلْها أنا اللي نَحْكَمْ فالدار، قَتْلَهْ يَخْرُجْ يَخْرُجْ، مَعَنْدْها مَديرْ، أيا اللَهُمَ تُسْكُتْ خير، السْكاتْ خير مالطْلاق، حْنا jamais صْرا الزْقا فالدار، مَلي تْزَوْجو مَكانْشْ المشاكل فالدار، عايْشينْ bien، الشيباني مْدَيَنْ، الشيبانية مْدَيْنَة، مَكانْشْ المشاكل، مَتْفاهْمينْ، هوما خَرْجو مْسَقَمينْ واناايا خْرَجْتْ هاك، بَصَحْ عَنْدي الشيباني vrai مْقَوَدْ، كي نْقولَه بَيْضَة يْقولي كَحْلَة، أيا نْقولَه يا واه كَحْلَة، أيا يْقولي لا بَيْضَة، مْعَقَدْ كيما هاكْ.

بويا كانْ مْزَيَرْ عْلى خويا فَلَوْلا، خويا هْرَبْ مَنَهْ، هْرَبْ مَنَهْ، عاوَدْ راه مْزَيَرْ عْلِيا أنا، أنا بالاك تاني نُهْرُبْ مَنَهْ، نَلْحَقْ بْخويا، خَليهْ وَحْدَهْ، كانْ مْزَيَرْ يَضْرُبْنا بَزافْ، مْزَيَرْ، كايَنْ صْوالَحْ بايْنينْ مَيَنْدَرْبوشْ عْليهُمْ، بايْنينْ بَلي مَيَنْدَرْبوشْ عْليهُمْ، بالمتِيلْ، قوطي تَعْ مَلْحْ طاحْ، أيا صايي قُدامْ لَيْطيحْ ليقْلَكْ تُهْرُبْ، كي يْكونْ عادْ مْهَوَدْ يْطيحْ ليقْلَكْ تُهْرُبْ، كي يْطيحْ تَلْقاه قَدامَكْ، قَدامْ لَيْطيحْ ليقْلَكْ تُهْرُبْ، مَيَلْقاكْشْ قُدامَه، كي الجَنْ ليقْ ديرْ، كيما هاك. مَنْ كُثْرِيَةْ الخَوف مَنَهْ نُهْرُبْ عَنْدْ جَداتي directe، أيا عَنْدْ جَداتي مَيْقَدْشْ يَخْرَبْ. بصح النْسا كي يْديرَلْهُمْ، هاك، مْقَلَشْهُمْ، خُصَكْ تَخْرَبْ في وَحْدَة، خُصَكْ، خُصَكْ، غي تَنْوي تَهْدَرْ مْعاها، أيا صايي راه تالْبَكْ، مَتَهْدَرْشْ مْعَ الشيراتْ، مَتَهْدَرْشْ مْعاهُمْ، مَتَهْدَرْشْ مْعاهُمْ، مَتَهْدَرْشْ مْعاهُمْ. ميكْرو شَريهْ بَدْراهْمي، شارياتَهْلي الشيبانية، شْراتْلي شومْبْرا شابَة، قَلْعَهْلي هُوَ، يْقول خَليهُم هوما راهُمْ يَقْرو، هاذا مَراهْشْ يَقْرا، أيا مْبَعْدْ الشيبانية عْطاتْني الدْراهَم، قاتْلي خَليهُمْ يَدوه، هاكْ الدْراهَمْ، أيا هْوَ حْسَبْ روحَه راه يْدير حاجة مْليحَة، زَعْما نْتا مَتَقْرا مَوالو، يْقولي لْميكرو نْتا شَدير بيه، شَدير بيه. أنا نَسْمَعْ بيه موسيقى، نْقولَه نْدير فيه صْوالْحي، يْقولي لا هوما يَقرو بيه، باه يَشْريلْهُمْ ميكرو، لا يَديلي تاعي. حْنا عَنْدْنا فالدار كي شْغْلْ الشيباني يَبْغي خْواتاتي، عَنْدي الشيبانية تَبْغينا حْنا، كيما عَنْدي خْواتاتي مَيَدوشْ دورو مَنْ عَنْد الشيبانية، كي تْقولَلْها عْطيني، تْقولَلْها مَعَنْديشْ روحي عَنْد بْبَاكْ، وْ كي يْروحو عَنْدْ بْبَاهُمْ يْمَدَلْهُمْ، كي يْروحو عَنْدْ بْبَاهُمْ يْمَدَلْهُمْ، كيما هاك، حْنايا الشيباني مَيْمَدَناشْ، كي شْغُلْ بالعَكْسْ، كيما هاك، حْنايا الشيباني مَيْمَدَناشْ، يْمَدْ لَنْسا خْواتاتي وْ حْنا الشيبانية

مَتْمَدْشْ لخْواتاتي، كي شْغُلْ حْنينة مَنْ جيهَتْنا وْ باردة مَنْ جيهَتْهُمْ، وْ عَنْدي الشيباني حْنينْ مَنْ جيهَتْهُمْ وْ بارد مَنْ جِهَتْنا، كيما هاك.

الشيباني كي كَنْتْ صْغير، كَنْتْ نْساعْفَه، يْقولي مَتُخْرُجْشْ مَنُخْرُجْشْ، دَرْوَك لا نُخْرُجْ directe، خْتي لْكبيرة قاع مَتُخْرُجْشْ، هي مْدَيْنَة تُخْرُجِ غي مْعَ الشيبانية، أنا بْروحي مَنَجَمْشْ نَتْصَوَرْها بَرا روحَا، لوكان نَلقاها روحا بَرا مَنَكْذَبْشْ عْليك... خْواتاتي الصْغارات كي يَبْغو يُخْرُجو يقولو للشيبانية تاعي و يُخْرُجو، بَصَحْ نْقولَلْهم أنا مَطَوْلوش، لَفاتْ فِيا دْخَلْتْ وْ مَلْقيتْكُمْشْ فالدار مَنَهَدْروشْ، كيما هاك نْزَيَرْهُمْ شْوِيَة، مَشي مْزَيَرْهُمْ مْزَيَرْهُمْ، وْ مَشي راخَفَلْهُمْ راخَفَلْهُمْ، تاني تْزَيَرْهُمْ بزاف مَتَحْصيشَ قاع كي يُخْرُجولَكْ، التَزْيار بزاف تاني مَشي مْليحْ، بْنادَمْ يَفْهَمْ الصْوالَحْ تاني شْوِيَة. خويا لْكبيرْ هْوَ اللي زَيَرْ خِتي لْكبيرَة، بَطَلْها مالْقْرايَة، دَوَرْ للشيباني راسَه، أيا بَطَلْها directe، دارَلْها السَبا، كْلى للشيباني راسَه، أيا قالَلْها حَبْسي هو راه عارَف بَرا شَكايَنْ، مْعَ هو كان مْبَطَلْ وْ قاعْ وْ عارَفْ C.E.M كي دايَرْ وْ قاعْ، أيا دارْ عْليه، كي شْغُلْ كَتْرو الرِيانْ عْليه، خويا لْكبيرْ vrai مْقَوَدْ، زَعْما تَعْ نيشان، فيلاجنا مْهَتَرْه، كي تْقولي "عماد بوقولولو" صايي، كي تْقولَه راني جاي عَنْدْ "عماد بوقولولو" صايي مَيَهْدَرْشْ مْعاكْ، هو داخَلْ الحْباس، هو مْفيشي وْ قاعْ، داخَلْ الحْبْسْ، وْ هارب، حْرَقْ في بوطي، خويا شْوِيَة مْزَيَرْ، هي بْروحا تْخافْ، خَطْوَة عَنْدْ الباب، تَتْفَكَرْ خويا تْوَلي، مَتَحْصيلَهْشْ قاع وين تَقَضْبَه، هو بْروحَه مَيَنْحْكَمْشْ، عَنْد الباب، في كُلْ بْلاصة، مْعَ كان يْدَوَرْ الكيف وْ قاع مَتَحْصيشْ قاع وين تَتْلاقى بيه، شاوالا أنا الصْغار مَزَيَرْهُمْ غي شِوِيَة، مَزَيَرْهُمْ زَعْما غي باه تَتْسَقَدْ وْ صايي، شاوالا غَلْطَة صْغيرَة تَتْسَوَطْ، même في هاذ الصْوالَحْ الشيباني مَيَهْدَرْشْ، الصْوالَحْ تَعْ الدار الشيباني مَيَبْغيشْ عْليهُمْ بَصَحْ كي نَهْدَرْ عْلى الصْوالَحْ تَعْ بَرا الشيباني مَيَهْدَرْشْ مْعايا، هو كي يَهْدَرْ مْعايا يْقولي عْلاه راك تْقولْ لْخْواتاتَكْ، نْقولَه مَتَهْدَرْشْ مْعايا، نْتايا مَتَعْرَفْشْ الصْوالَحْ تَعْ بَرا، أنا نَعْرَفْ الصْوالَحْ تَعْ بَرا، نْتا راكْ تْظَلْ فَالْكوشَة، تْظَلْ فالدار، نْتا مَتَعْرَفْشْ الصْوالَحْ تَعْ بَرا شَكايَنْ، شَراهْ يْدورْ، شَمَراهْشْ يْدورْ، فالوقت تاعْنا نْتا مَتَعْرَفْشْ، لاخَطَرْشْ الوقت تاعَكْ اللي فَوَتَهْ نْتايا عْلابالي تَعْ بَكْري وْ قاعْ عْلابالي، وَ الوَقْتْ تاعْنا مَشي كيفْ كيفْ، دَرْوَكْ الوقت خويا خْفيفْ بَزاف، même أنا راني خْفيفْ حَدي، في وَقْتي راني خْفيف، مَنَكْذَبْشْ عْليكْ نَعْرَفْ روحي راني خْفيف في

وَقْتي، أنا عارف روحي راني خْفيف في وَقْتي، نَعْرَفْ هي كيما هاكْ، أيا يْقولي راكْ نيشان، نْقولَه راني نيشان، أيا يْقولي صايي، هو راه فاهَمْني.

الشيباني هو اللي يَصْرَفْ فالدار، même يَصْرَفْ مْليحْ، يَصْرَفْ بالزيادة، وْ كي يَحْتاجو حاجَة يْعَيْطولَه يْجيبْها مْعاهْ، أنا مَعَنْدي حْتى حاجَة نْديرْها فالدار، même يْقولولي روحْ شْري، مَنَشْريشْ لاخَطَرْشْ مانيشْ قاعَدْ فالدار، نْقولَلْهُمْ عَنْدي صْوالَحْ مَنَشْريشْ، لاخَطَرْشْ مَنَفْطَرْ فالدار مَوالو، نْجي غي نُرْقُدْ فيه، نَفْطَرْ بَرا وْ نَتْعَشا بَرا، كيما هاكْ راني بَرا، زَعْما مَنُدْخُلْشْ للدارْ مَنَكْذَبْشْ عْليكْ، شانَشْري؟ نْقولَلْهُمْ ماراني لَنَفْطَرْ لا نَتْعَشا شانَشْري، راني نْجي غي نُرْقَدْ، كي يْخُصْكُمْ مَطْرَحْ وَلى نَشْريهَلْكُمْ، لاخَطَرْشْ راني نُرْقُدْ فالدار، نْديرَلْهُمْ السْبايَبْ تَعْ مَنيشْ باغي نَشْري، مَنيشْ ناكُلْ فالدار، مَنَشْريشْ، كي نَعْرَفْ روحي بَلي لْيومْ فْطَرْتْ وْ تْعَشيتْ فالدار تَماكْ كانْ يْزيفْطوني نَشْري نَشْريلْهُمْ.

الشيبانية نورمال مَيَهْدَرْشْ مْعاها، مْعَ دايْرَة باراسْيونْ فالظْهْرْ، أنا كي نْشوفَهْ باغي يَضْرُبْني نْروحْ نَخْزَن مورْ الشيبانية، مَيْتوشيشْ فيها، مْريضة من ظْهَرْها، بَصَحْ كي يَلْقاني بْعَفْلَة، كي مَتْكونْشْ، بالمِتيل كي يديرلي؟ نْكون راقَدْ فالشومْبْرا تاعي، الشيبانية الصْباحْ تْروحْ تْقَري، كي يْجي مَالكوشة الصْباح عْلى 8، أيا كي نْكون أنا فالدار، أيا نَتْلاقو غي أنا وِياه فالدار، أيا كي يْجي يَعْطيني، شْعال مَنْ خَطْرَة كيما هاذي (يريني ضربات في وجهه، ضربة فوق الشفة العلوية، أسنانه)، سني طَرْطَقْهالي تاني، نْكون أنا عادَة راقد، الحاجة اللي تْكون قُدامه يُضُرْبَكْ بيها، أي حاجة يَلْقاها يُضُرْبَكْ بيها، الحاجة اللي تْكون قُدامه يُضُرْبَكْ بيها، مَيَبْغينيشْ نُقْعُدْ فالدار، مَيَبْغيشْ كيما هاك، عندي problème عَنْدي أنا هاذْ الشيباني، مْمَّا الشيبانية عَندي الحمد لله، عندي سُكُرْ، الشيباني شْوِيَ مْزَيَرْ، مْعَقَدْ. (يُريني ضربات في وجهه) هاذي هنايا شْرَمْني، ضْرَبْني بْتارْمو تَعْ زاجْ، وْ هاذي طاح فِيا بالبونْيَة، صَحَ هاذي تَعْ قْرايا، مَنْ مَصْلَحْتي، كُنْتْ نْزَرْطي، بَصَحْ هاذي لا، كي يُضْرُبْني عْلى مَصْلَحْتي نورمال، بايْنَة، بَصَحْ كي يُضْرُبْني عْلى حاجة تَعْ شْكيلْ تْغيضْني، كيفاشْ حْتى ضْرَبْني؟ حاجة تع مَكان والو يُضْرُبْني، تْغيضَك، تْغيضَك، أيا كي تْغيضني، نُخْرُجْ نْروحْ نَشْري الشْراب، ناكُلْ الدْوا أيا وْراني مْرِيَحْ مْعَ صْحابي. فالصُغْرْ كُنْتْ نَبْكي وْ صايي، كُنْتْ نْقولْ هاذا كيفاشْ حْتى ضْرَبْني، حاجة مَكانْ، ضْرَبْني عْليها، والو، كيفاشْ هاذا؟ راه يُضْرُبْني ça veut dire راه

يْحَوَسْ عْلِيا، غي هاكْ مَنْعَنْدْهُمْ malgré مَشي راجَلْ مْمَّا ولى، بويا نّيشانْ، حاجَة تَخْلَعْ، هاذي مَيْديرهاش بوكْ، عَنْدي الشيباني مْعَقَّدْ، مَفيهْشْ les nerfs نورمال، شاوالا يُضْرُبْ، كي يْجي يْجيبْ مْعاك نورمال ساعة تَعْ سَوْطْ، كي يُضْرُبَكْ غايَة عاداكْ يَطَلْقَكْ، عادَة مَجاشْ، مَزال مَلْحَقّْشْ باهْ يضْرُبْني نَبْدا نَبْكي، راني عارَفْ بَلي غادي نَدي عُرّامْ تَعْ سَوْطْ.

الشيباني مَنْقَدْشْ نْرُدْ عْليه، خَطْرَة كُنْتْ مْكَتَرْ الدْوا وْ زادْ قْلَعْلي، كي شْغُلْ ظْلَمْني، وانا كي شْغُلْ غاضَتْني، كي شْغُلْ غي هاك، غي هاك غاضَتْني، أيا وْ نَقَلَعْلَه، قْعَدْتْ نَهْدَرْلَهْ هَدْرَة قاع مَشي شابَة، شاوالا مَشي طْياحَة، هْدَرْتْلَه نورمال، راكْ حاقَرْني، قُتْلَه تْقولْ مَشي بْبَانا تْقولْ راجَلْ مْنا، أيا سْكَتْ، مَهْدَرْشْ مْعايا، مَهْدَرْشْ، كي قَلَعْتْلَهْ مَهْدَرْشْ، داكْ النْهار تاني قالي: نْتا la police كل يوم عَنْدْ الدار، قُتْلَهْ: لوكان مَشي نْتايا راكْ مْوَصَلْني هاذْ الموصَلْ، مَيْجوشْ عَنْدي police لَدّار، كْنْت مْقَفَلْ وْ قاعْ، أيا كي شْغُلْ نْقْرَصْ، نْقْرَصْ، مَهْدَرْشْ قاعْ، مَهْدَرْشْ، سْكَتْ، رَوَحْ قْضَبْ شومْرَتَهْ وْ قْعَدْ ساكَتْ، كي شْغُلْ عْرَفْ بَلي راه غالَطْ.

كي يْكونْ مْطَرَدْني مَنْوَليش غي هاكْ، كيما داكْ النْهارْ خْتي الكبيرة مَرْضَتْ وْ كان قْريب العيد الكبير أيا دَخَلْني بَرْضاتْ خْتي الكبيرة، تاني خْتي الصْغيرة تُقْعُد تَبْكي كي يُضْرُبْني، أيا وْعْليها فالدار حَتى واحَدْ مَبْغى يْعَيَدْ، مَشي زَعْما اللْحَمْ وَلا، أنا بْروحي مَناكُلْشْ لْحَم الخْروف، زَعْما نْعَيَدْ وَلا مَنْعَيَدْشْ غي كيف كيف، شاوالا زَعْما نْعَيَدْ مْعَ الدار، نُقْعُدْ مْعَ الدار، نَذْبَحْ مْعَ الشيباني، نَسْلَخْ، غي باه نْكون حاضَرْ مْعَ الدار، كي شْغُلْ عَيَّدْتْ مْعَ الدار، مَشي عَيَّدْتْ بَرا، أيا الشيبانية مْعَ العْشِيَة رَفْدَتْ صْوالَحْها وْ هَوْدَتْ عَنْدْ جداتي وْ زادو لَحْقوها خْواتاتي، أيا قالولَه: هاراه كَبْشَكْ عَيَّدْ روحَكْ، أيا مَنا أنا جيتْ فايَتْ، لْقاني بَرا، وْ نْحَلْ، قَلْتْ صايبي غادي بَرا يْدَقْدَقْني، وْ نْحَلْ، لاخاطَرْشْ مْوالَفْ بَرا كي نْفوتْ عْليه مَيَهْدَرْشْ مْعايا، قالي: رْواحْ، أيا هاكا عاوَدْ رَوَحْتْ عَنْد جداتي، كُنْتْ مْرِيَحْ أنا وْ صْحابي عَنْد الباب وْ حْدايا la moto تاعي، شَتَهْ دايَرْ وْ نْحَلْ، خَليتْ la moto أيا داها هو دَوَرْها، قالي: رْواحْ، رْواحْ، هاذي مور المغرب، قُتْلَه: صَحا عْطيني la moto، عْطيني la moto، la moto شَدَخَلْها؟ مْطَرَدْني وْ تْزيدْ باغي تْهَرَسِلي la moto، قالي: رْواحْ، دْخُلْ بات فالدارْ، قُتْلَه: صَحا مَتُضْرُبْنيشْ، قالي: لا، و الله مَنُضْرُبَكْ دْخُلْ بات فالدارْ، أيا دْخَلْتْ بَتْ فالدار،

أيا عَيَطَلْهُمْ، قالَلْهُمْ: رْواحو أسامة راه بايَتْ فالدار، أيا جاو قاعْ وْ بَتْنا قاع فالدار، تَما لوكان مَداروليش الدار ديك العَفْسَة وْ قاعْ أيا مَنْعَيَدْشْ فالدار، عْرَفْ روحَه بَلي غادي يُقْعُدْ وَحْدَه وْ يْعَيَدْ وَحْدَه، ياكُلْ الخْروف وَحْدَه. أنا مَكُنْتْشْ ناكُلْ لْحَم الخروف مالصُغْر، مَشي مَنَبْغيهْشْ وَلا، كُنْت كي شْغُلْ نَشْفَقْ عْلى الخروف، كي شْغُلْ مَنَقْدَرْشْ نْشوفَهْ يَنْذْبَحْ قُدامي، شاوالا بَشْوِيَة بَشْوِيَة وَليتْ نْباتْ بَرا وْ قاعْ، وَليتْ نورمال، بْنادَمْ قَلْبَهْ كي شْغُلْ بْرَدْ، دَرْوَكْ وَليتْ نورمال هو يَذْبَحْ فيه وانا نَسْلَخْ مْعاه.

و des fois كي يْطَرَدْني نْخَلي الزْعافْ يْفوتْ يامات وْ نْوَلي غي بالشْوِيَة، نُدْخُلْ لَدار، كي نْشوفَهْ، كي شْغُلْ نْحُطْ راسي، نْدَوَرْ راسي، نَلْعَبْها خارَجْ، باغي نَنْسْرَبْ، كي نْشوفَهْ مَهْدَرْشْ مْعايا، كي نْشوفَهْ قالي: اخْرُجْ، نَعْرَفْ بَلي صايي مَتْريدْشْ تْوَلي، وَلا شَفْتَهْ مْشَنَفْ عْلِيا، نَعْرَفْ بَلي قالي قْعُدْ بَصَحْ مَتْبَيَنْليشْ كَمارْتَكْ، كي شْغُلْ فاهَمْلَهْ صْوالْحَه، هو يَسْمَعْ كي نْحَلْ الباب فالليل كي نُدْخُلْ، أيا مَيْجيشْ، شاوالا كي نُدْخُلْ وَحْد la sécurité طا كي دايْرَة الداخَلْ، كي نُدْخُلْ لْشومْبَرَتي la sécurité مْطَرْدَقَة، هاوْ نْبَلَعْ، هاوْ نْخافْ لَيَزْدَمْ عْلِيا، أيا كي نْشوفَه مَدْخَلْشْ عْلِيا نورمال، شاوالا هاكا وْ مَنْديرْشْ فيه confiance، النْهار الزاوَجْ تاني كيما هاك، مَنا عْلىjour 5 وَلا عاد نَعَرْفَهْ بَلي صايي مَغَديشْ يُضْرُبْني، وْ خَطْراتْ نْكونْ مَتْناشَعْ أنا وِياه، شاوالا مَنُدْخُلْشْ لَدارْ مْطَرَدْني، أيا يْجيبْلي حاجَة ليقْلي أنا نْديرْها، بالمتيل زَعْما يْزيفَطْني لَبْلاصَة، لْوهران، نْجيبْلَه حاجَة مَنْ عَنْد فاميلْتي، هو مَيْقَدْشْ يْروحْ يْديرْها مَقْضوبْ، وْ حتى واحَدْ مَيَقْدَرْ يْديرْها، خْوالي مَقْبوضين، تَما ليقْلي غي أنا راني قاعَدْ، يْعَيَطْلي فالتيليفون، يْقولي طْلَعْ عند لاخُرْ، أيا الروحْ تْوَليلي، طا كي نْروحْ، نْسَقَدْ نيشانْ، أيا نْروحْ نْجيبْلَه صْوالْحَه نْمَدْهُمْلَهْ، أيا وْ نورمال، تما بْهاذْ الصْوالَحْ نْجَمْ نَتْصالَحْ بيهُمْ، شاوالا خَطْراتْشْ كي يْكونْ مْعَوَلْ، لابْغا مَنيشْ عارَفْ قاعْ شْتاه، لابْغا صايي مَعَنْدَهْشْ باه يَتْمَشى، مْريكْزاتْ وْ مَعَنْدَهْشْ، راه مَقْطوعْ كْراعَهْ، يَلْقاكْ قُدامَه وْ مَيْقولَكْشْ عاوَني، غي روح، des fois يْكونْ مَتَكْرا مَني.

الشيباني يَتَكْرالي بَصَحْ الشيبانية مْقَلْشَتْني، الشيبانية كانت تْزَيَرْني فالصْوالَحْ تَعْ القْراية، مْمَّا قاعْ صْحابي اللي كُنْتْ نَتْمَشى مْعاهُمْ غي الـ vrai، مَكانوشْ عَنْدي صْحابْ مْقَوْدين، شاوالا مين شَفْتْ روحي صايي راني عْلى بَرا، صْحابي بَدَلْتْهُم، صْحابي وَلو وَحْدُخْرينْ،

وَليتْ نَتْمَشى دْراهَمْ، غي الصْوالَحْ تَع الدْراهَم، غي clan (clandestin) باه تَديه، باه تْشَوَرْ دْراهَمْ، تيليفون باه تْعَيَطْ دْراهَمْ، وَلَتْ الصُحْبَة تَع مَصَالَحْ، كيما هاك، المباتَة تَعْ بَرا تْدومونْدي الدْراهَمْ، السَهْراتْ وْ قاعْ، أيا الشيبانية تْقولي هاك وْ مَتْجيبْليشْ المشاكْل، وْ عْليها مينْ صْراتْ الـ casse و قاعْ قاتْلي شَخُصَكْ؟ أنا مَكانَتْشْ نِيْتي الخْيانَة، غي الخُلْطَة وَ الرِيان، أنا مَنَخْوَنْشْ، عَنْدي الدْراهَمْ، الحاجَة اللي مَبْلي بيها الدْوا وْ النْسا، رَبي باليني بالكاشيات وْ النْسا.

كي نْجي خارَجْ تَعْطيني الشيبانية الدْراهَمْ jamais لَقُلْتَلْها عْطيني وْ مَعْطاتْنيشْ، خَطْراتْشْ كي نْسَمَطْ تَطَرْطَقْلي، تْقولي أيا بَزاف كل يوم تْجي عَنْدي كل يوم سَمَطْتْ، هي نْسَمَطْ بَصَحْ تْحَنْ فِيا، هاكْ، كي نَتْنارْفا نُضْرُبْ الباب، نَرْدَخْ البابْ وْ نْجي غادي، أيا تْعَيَتْلي فالتيليفون، أرْواحْ أرْواحْ أرْواحْ، عَنْدَكْ شَراكْ ناسي، أيا كي نْجي تَعْطيني الدْراهَمْ، نَلْعَبْها تْنارْفيتْ باه تَعْطيني الدْراهَمْ، كيما هاكْ، عَنْدي الشيبانية الحمد لله jamais هَدْرَتْلي هَدْرَة مَشي شابَة، الشيبانية: هاكْ، شَخُصَكْ، هاكْ، مَتْخَليشْ قاع حاجَة في قَلْبي، حاجَة تَعْجَبْني قاع مَتْخَليهاليشْ في قَلْبي، بالمتِيلْ خَرْجَتْ Adidas جْديدَة malgré عَنْدي 3، قال غي عْطيني نَشْريها، الناسْ قاع راهي كيما هاكْ، تْخْرُجْ survette جْديدَة لْيومْ أنا غَدْوا نْلَصَقْها، أيا كيما هاك عَنْدي الشيبانية مَتْهَلْيا فيا.

هوما الدْراهم كل يوم كاينين، مع نبات برا و قاع، أنا بروحي مَنْقَدْشْ نقعد بلا دراهم، كي شْغل والفت الدراهم، مَنْقَدْشْ نقعد بلا دراهم، كي شْغُل مين الشيبانية كانت تعطيني بزاف دراهم، كي شغل والفت الدراهم، دروك كان مَيْكونْشْ عندي الدراهم مَتَحْصِيشْ قاع شا ندير، نطلع للدار نقعد نْزَقي، منا كيما هاك، كي مَيْكونْشْ عندي الدراهم مَنْوَلِيشْ نشوف، أنا كْلِيتْ الدراهم، كْلِيتْ الدراهم بزاف بزاف، زعما فاش ضاعو؟ زعما بنادم كان شْرى لروحه حاجة يلقاها، كان شريت بيهم لوطو شابة، شاابة. كي نقوللها راني بايت في ساسل هي تعرف مع والفتني.

أنا باه نَتْمَشى وْ نْواجَه الغاشي ليقْلي ناكُلْ الدْوا، نَتْمَشى خْفيفْ فْلَرْضْ، الكاشي نَتْمَشى بيه غاية، الكاشي كْبَرْتْ بيه، كْبَرْتْ عْلى النْسا، الدْوا وْ الدْراهَمْ، الشيبانية الدْراهَمْ،

الدْوا وْ النْسا، بْديتْ الكاشي مَنْ عَشْرْ سْنينْ (10 سنوات)، حْداعْشْنْ عامْ (11 سنوات). فالنهار حَدي ناكُلْ زوجْ حبات كاشي، غَدْوا ناكُلْ حبة وْ غير غْدا يَصْبَحْلَكْ كي شْغُلْ retour، retour تاعْها، كي شْغُلْ تَتْعاوَدْلَكْ من جْديد، أيا كيما هاك، تُضَرُبْ deux jour وْ تْعاوَدْ، من deux jour لْ deux jour، زوجْ حَباتْ عاوَدْ حبة، عاوَدْ تْحَبَسْ، عاوَدْ زوجْ حَباتْ.

فاللول كي كان يْطَرَدْني الشيباني وْ قاع، لْواحد يَقْعُدْ يْخَمَمْ، يَقْعُدْ يْخَمَمْ فالشيبانية و قاع، يْخَمَمْ فَالْشوابين و قاع يْروح يَشْرُبْ باه يَنْسى شْوِيَ الهْمُومْ و شْوِيَ صْوالْحَهْ، غي باه نْرِيَحْ مع لْغاشي و مَنْرِيَحْشْ مع الدار، راسي لِيق يْكونْ ناشَطْ، كي يُشْرُبْ واحد الدْوا بنادم يُنْشُطْ، تُنْشُطْ، تْنافِيقِي، تْدُورْ، يْقولولْها madame courage تْخَليكْ الرَوْلْ مَتْشوفَهْشْ، كيما هاك، أيا حْنا كيما هاك، ناكُلْ الدْوا غي باه تْدور و تَنْسى الصْوالَحْ اللي تْكونْ مَهْمُومْ بيهُمْ، مَيُقْعْدُوشْ يْدورولَكْ في راسَكْ، شَوالا إذا دَرْتْ نْتا، دَرْتْ في راسَكْ بَلي هاذْ الصْوالَحْ، نْتا باغي دِّيرْهُمْ، دِّيرْهُمْ، لوكان ياااا مانيشْ عارف قاع شْتاه، بْنِيادَمْ يُقْعْدُو يْبانولَكْ غي صْغارْ، تْبانْلَكْ حاجة ساهلة، كيما هاكا، زعْما بْنادَمْ تُضُرْبَهْ بْبوشِيَة تْبانْلَكْ حاجة ساهلة، شَوالا كي تَصْحا تْبانْلَكْ بَلي دَرْت حاجة واعرة.

كي تاكُلْ الخَطْرَة اللَوْلا، الزْبَدْ مَنا (يَشير إلى شَفَتَيْه)، الحَيْطْ يُقْعُدْ يَدْمَرْ حَيْطْ، مَتَعْرَفْشْ روحَكْ شَراكْ دير، بَصَحْ كي تْوالْفَهْ عادْة تْوَلي صاحْبي واقَفْ، تَبْقى تَتْمَشى خْفيف في لَرْضْ، تَعْرَفْ روحَكْ شَراكْ دير، تَعْرَفْ تَهْدَرْ مْعَ الغاشي، تَعْرَفْ تْقَمَنْ مْعَ الغاشي، اللي يَهْدَرْ مْعاكْ تْرُدْ عْليه هَدْرَة شابَة، راكي فاهَتمْني، كي شْغُلْ يْنَشَطْ الدْوا كيما هاك، تحت لَرْضْ تْوَلي خْفيف، تْوَلي تَهْدَرْ غاية، تْخَرْمَطْ غاية، بالمتيل واحد يْبيع الكيف يْقولَك cent mille (1000 د.ج) تْخَرْمْطَه تَلْقاه بايَعْلَكْ بْ vingt mille (200 د.ج)، هَو بْروحَه مَيَعْباشْ بالهَدْرة بزاف، تْوَلي خْفيف في لَرْضْ. تاني مَتُقْعُدْشْ تْخَمَمْ مَمْبَعْد شَكايَنْ، الحاجة اللي تْكون باغي ديرْها تْخَمَمْ فيها كي شْغُلْ باغي تَخْوَنْ تْخضمَمْ بَلي باغي تَخْوَنْ هاذاك مَكان بَصَحْ مَتْخَمَمْشْ بَلي غادي يَقَضْبوكْ la police، وْ غادي يَقَضْبَكْ السَيَدْ، كيما هاك.

أنا ناكُلْ الدْوا تاني عْلى التْخَرْميط تَع النْسا، كي نْكون بالدْوا نَهْدَرْ مْعَ مَدامَة غايتْ الغايَة، نْخَرْمَطْها غاية، نْوَصَلْها غايَة هي بْروحا مَتْأمَنْشْ، الدْوا يْهَدَّرْ، تْوَلي خْفيف، بالمتيل راكي واقفة مْعايا زَعْما صايي لْصَقْتي، لابْغا مانيشْ عارَفْ قاعْ شكون، قاع عَنْدَكْ طيارة، بالتْخَرْميط صايي. نْجيبْها مْريقْلَة، تَهْدَرْ هَدْرَة شابة غي على هاذي والَفْت الدْوا، أنا ناكُلْ الدْوا زَعْما نورمال شاوالا لْقيتْ روحي ناكُلْ وْ كي نْرِيَحْ هاك مْع النْسا نْوَلي نَهْدَرْ هَدْرَة حْتى الغَدْوَة تْجي عَنْدي أسامة ديكْ الهَدْرَة وْ مَنا، أنا بْروحي مَنَعْباشْ، نْقولَلْها أنا قَتْلَكْ هاذ الهَدْرَة، قاع مَهْدَرْهالَكْشْ لْبارَحْ، هْدَرْتْلَكْ قاع هاذْ الهدرة راكي نيشان، تْقولي واه هْدَرْتْ مْعايا غاية، أيا يُقْعُدْ يْبانْلَكْ عْلى الدْوا، أيا تْوَلي تاكْلْ الدْوا، تْوَلي تَعْرَفْ شَراك دير، خْفيف، كي تْوَلي مَدْمِنْ وْ يْوَلي ساكْنَكْ في دَمَكْ، تْوَلي تَعْرَفْ روحَكْ شَراك تَهْدَرْ، تْوَلي تَعْرَفْ كي تَهْدَرْ، بالمتِيل تَبْغي تْقول كيراكي تَعْرَفْ روحَكْ بَلي قَلْتْ كيراكي، شاوالا ليقْ تَتْحَكَمْ في روحَكْ، ليق تْكونْ vrai وْ تَتْحَكَمْ في روحَكْ. هاذْ الصْوالَحْ أنا كي شْغُلْ مَبْلي بيهم، مشي كيما الدخان قادَرْ نْحَبْسَهْ، الشْرابْ قادَرْ نْحَبْسَهْ، الكيف قادَرْ نْحَبْسَهْ، شاوَلا الدْوا مَنَقْدَرْشْ نْحَبْسَهْ، كي شْغُلْ والَفْتَهْ، سْكَني، كي شْغُلْ وَليتْ مَدْمِنْ مَالْدْوا.

الشيبانية تَعْرَفْ بلي راني كالي كاشيات، كي تْشوفْني نْجي نْحَلَلْها، مْمَّا شَخُصَكْ وْ مَنا، وْ مَتَسَمْعيش قاع بَبْبَا، راكي فاهَتمْني، لَخاطَرْشْ أنا كي نُدْخُلْ نْحَلَلْ مْمَّا وْ نْعَرَّشْ لَبْبَا، كي نُدْخْلْ مْكاشي بْبَا نْعَرَّشْلَهْ، بْبَا نْعَرَّشْلَهْ نْقولَه نْتا مَكانْ حالَة، مَنَكْذَبْشْ عْليكْ، كي نْكونْ مْطَرَدْ وْ نُدْخُل، وْ نْكونْ كالي كاشي، وْ نُدْخُل يْقولي، خْرُجْ، نْقولَه رْواح نْقولَكْ مَتْقوليشْ خْرُجْ، مَنيش في دارَكْ، نُقْعُدْ نْزَقي، نُقْعُدْ نَطَرْطَقْلَه، الشيبانية تْقولي صايي، شْعال مَنْ خَطْرَة نْزقي مْعاه، هو يْزَقي وانا نْزَقي، تَعْرَفْني الشيبانية بَلي راني كالي الدْوا، نْقولَه مَنُخْرُجْشْ، نَطَرْطَقْلَه. زعْما jamais دْخَلْتْ لَدار شارب، هاك، وَلى كامي الكيف وَلى، الحاجة اللي مَبْلي بيها هي الدْوا، الكيف مَنْديرَهْشْ بزاف، الشْرابْ تاني شاوالا الكاشي مَبْلي بيه، هي حاسْبَتْني مَنْديرَهْشْ بزاف، غي خَطْرَة فالزمان، لاخاطَرْشْ كي نْكونْ مْطَرَدْ فالسيمانة نُدْخُلْ خَطْرَة للدار، مَنُدْخُلْشْ كي نْكونْ مْكاشي شاوالا خَطْراتْشْ تْبانْلي نْروحْ نْعَرَشْلَه، مَنُدْخُلْشْ حْتى نْعَرَشْلَه، نْروحْ خَطْرَة فالسيمانة غي باه نْشوف الشيبانية، نْقولَه في وَجْهَه مَرانيش جاي عَنْدَكْ، راني جاي عند مْمَّا نْشوفْها، نْتايا قاع مَنَسْمَعْشْ بيك، نْتا ما بْبَا وانا ما وَلْدَكْ، غي

نْشوف الشيبانية تاعي وْ نُخَرُجْ، مَتَهْدَرْ مْعايا مَوالو، أيا نْرِيَح مْع الشيبانية، تَعْرَفْ بَلي كيسَموه...، تَدْمَرْلي الدْراهَمْ وْ نْجي خارَجْ، كيما هاكْ نْشوفها، نَدي شْوِية دْراهَم وْ نجي خارج، الشيباني يُقْعُدْ يَتْشَنْطَطْ نَتْشَنْطَطْ مْعاه شوية عاوَد نإيفيتيه وْ نُخْرُجْ، شاوالا الدْوا عَنْدي كل يوم، وَلى الـ retour، كي نْشوفْ روحي manque مَنْها ليق نْدير حاجة، وَلى نْعَيَطْ لْ شهرزاد (الصديقة) نْقولَلْها خاصني مْيَ وْ خَمْسينْ (1500 د.ج) وَلى ميتينْ (2000 د.ج) تْقولي شاباغي دير بيها نْقولَلْها مَتْحَوْسيشْ تَفَهْمي.

فالصْوالَحْ تَعْ الدْوا الشيبانية مَحْتَرَمْها فيهُمْ، مَنُدْخُلْشْ لَدارْ سَكْرانْ، الشيبانية مَتَبْغيشْ هاذْ الصْوالَحْ، كي تْقولي آ هاذي مَنَتْفاهْموشْ عْليها صايي غادي ça veut dire كُلُشْ يَنْقْطَعْ، الشيباني لَبْغى يَغْضَبْ يَغْضَبْ، بَصَحْ الشيبانية لا، كُلْشي وْ لا مْويمْتي، هاذي الحاجَة اللي مَتَبْغيهاشْ الشيبانية، مَتَزْعَفْشْ عْليكْ، des fois هاك تَزْعَفْ عْلِيا، نْسَلَمْ عْليها، نْقولَلْها شَكايَنْ؟ نْسايَسْها فالهَدْرَة حتى تَطْلَقْني، تْقولي صايي روحْ، الشيباني يَرْضى عْلِيا وَلى مَيَرْضاشْ غي كيف كيف، غي الشيبانية تَرْضى عْلِيا بَزافْ عْلِيا، مَنَكْذَبْشْ عْليكْ الشيباني مَعَنْديشْ الـ gout فيه، نورمال، شاوالا الشيبانية عَنْدي الـ gout فيها بَزافْ، وانايا الشيبانية تاعي مْرَبْيَة عْلِيا الكَبْدَة بَزافْ، الشيباني مَتْهَلي فالنْسا، حْنا عَنْدْنا كُلْشي بالمقلوب.

وانا فالليل كي نُدْخُلْ نْروحْ directe نُرْقَدْ، مَنْقَدْشْ نْصارَحْها في هاذْ الصْوالَحْ، الدُخانْ وْ قاعْ، مَنْقَدْشْ نْقول للشيبانية بَلي راني ناكُلْ الدْوا، الشيبانية مَتَبْغيهاشْ تْشَنَفْ عْلِيا، لاخَطَرْشْ لوكان تْشَنَفْ عْلِيا غادي تَقْطَعْ عْلِيا الدْراهَمْ، نَعْرَفْ بَلي الدْراهَمْ نْقَطْعو، صايي دير في راسَكْ بَلي الدْراهَمْ ينْقَطْعو، كيما الدُخانْ تْقولي حَبْسَه وَلى نَقْطَعْ عْليك كُلْشي، خَطْرا لْقاتْ عَنْدي ماصَة دارَتْلي قَلالْ، حَصَلْتْها فالشَمَة، قاتْلي عْلاه راكْ دير فالشَمَة، قَلْتَلْها راني نْحَبَسْ فالدُخانْ، تْقولي مَراكْشْ ديرْ الكيفْ، نْقولَلْها لوكان راني نْدير الكيف لوكان قَضْبوني هذا شُعال، شَراكي حاسْبَة الدولة، مَكانْشْ الزْعاقَة مْعَ الدولة.

راني داير صْوالَحْ شْوي مْلاحْ وْ راني داير بزاف صْوالَحْ قْباحْ، راني راضي عْلى نَفْسي في شي صْوالَحْ و مارانيش راضي عْلى نَفْسي في شي صْوالَحْ، زَعْما راني قاسَمْ حْياتي بالنُصْ، راني دايَرْ صْوالَحْ بزاف مْقَوْدينْ، شاوالا راني مَتْمَني مَنْزيدْشْ نْدير صْوالَحْ مْقَوْدينْ، كاين شي

صْوالَحْ نورمال مَنيشْ مْعَقَدْ عْليهُم، شاوالا كايَنْ شي صْوالَحْ كي شْغُلْ تَكْرِيتَلْهُمْ، أنا مَنَجَمْشْ نْطَيَحْ بْروحي، شاوالا مَنْزِيدْشْ نْعاوَدْ هاذ الصوالح اللي دَرْتْهُمْ، كيما هاذْ الخْيانَة نْدَمْتْ اللي دَرْتْها لاخَطَرْشْ أنا مَشي خايَنْ، راني عارَفْ روحي هاذْ الحاجَة كي شْغُلْ ضَيَعْتْ روحي كي دَرْتْها، كي شْغُلْ طَيَحْتْ بْروحي، نْدَمْتْ اللي دَرْتْها، لوكان كُنْتْ عابي مَنْديرْهاشْ، لاخَطَرْشْ أنا مَنَخْوَنْشْ، أنا عُمْري مَنَسْخَفْ عْلى حاجَة، حاجَة مَنَسْخَفْشْ عْليها. الكاشي نورمال. الغَلْطَة مَشي فالدْوا، الغَلْطَة فالخْلْطَة، هي قادَرْ لوكان تْكون كالي 10 حبات، وْ تْرِيَحْ مْعَ واحَدْ مَشي خايَن مَنَخْوَنْشْ. الحاجة اللي راني نادم عْليها في حْياتي الغَلْطَة اللي حْكيتْلَكْ عْليها هي الغَلْطَة اللي دَرْها مْعَ شهرزاد مْعَ مَكُنْتْشْ عابي شاوالا راني نااادم عْليها، في حْياتي مرانيشْ نادَمْ عْلى حاجة، هاذي تَع الحَبْسْ وْ قاع، كيما راني نادَمْ عْلى العفْسَة، كي شَغُلْ راني حاسْ روحي أنا ضَيَعْتْ البَنْتْ، أنا ضَيَعْتَلْها حْياتْها، كي شْغُلْ هي بْغاتْ، بَصَحْ راني حاسْ روحي أنا ضَيَعْتَلْها حْياتْها مْعَ كُنْتْ طايَر مَنْ عَقْلي وْ قاعْ، مَنَكْذَبْشْ عْليكْ، نْقولَكْ la vérité قادَرْ نْقولَكْ راني دايَرْ مْعاها صْوالَحْ بَصَحْ راني نَحْكَمْ فيها، مَنَكْذَبْشْ عْليك راهي حاكْمَتْني، الحَبْسْ وْ قاعْ هاذي اللي راهي دورْلي في راسي تَغْلَطْ تْخَلَصْ، راني غي نْريقْلي فيها راهي باغي تْحَصَلْها في وَحْداخُرْ وِ مَنَعْرَفْتْ، إذا تْريقْلَتْ نْشَقَفْ راسي، وْ النْسا والو مَنْزِيدْشْ نْدورْ بيهُمْ ça y est définitive، وَليتْ نْخافْ des fois نْتا تْكونْ كالي الدْوا وَحْدَة قاع مَتْكونْشْ مْرِيَحْ مْعاها نْخافْ des fois تْحَصْلَكْ، وَلى نْتا تْكونْ دايَرْها وْ تْحَلَفْ وْ تَتْصَحَفْ بَلي مراكشْ دايَرْها، تْكونْ مْكَتَرْ الدْوا، شْعالْ مَنْ خَطْرا تَصْرالي، وْ هوما الشْهودْ عْليكْ وْ قاع، الحاجَة اللي راكْ ديرْ فيها تَعْقَلْ عْليها بَصَحْ اللي دَرْتْها صايي مَتَعْقَلْشْ عْليها تْروحْ فالهْوا.

كي نْخْرُجْ، نْفَوَتْ الصيف كيما يْفَوْتوه الغاشي، نْدير صاحَبْ بْصاحَبْ، هانْتا شْكون وْ نْتا شْكون، لاخَطَرْشْ الصاحَبْ يْبانْ فالشَدَة، مَشي يْشوفْ عَنْدَكْ الدْراهم راه مْصاحْبَكْ، عاوَدْ يْفوتَكْ نورْمالْ، أنا هاوْ عْلاه كَتْرو عْلِيا لَصْحابْ، بَصَحْ أنا نَعْرَفْ الصاحَبْ مَالصاحَبْ، نْتا مَشي صاحْبي، نْتا مَشي صاحْبي، كايَنْ صْحابي اللي مازالو يْعَيْطولي وانايا هْنايا، كايَنْ اللي قْضاوْلي صْوالَحْ بَرا وانايا داخَلْ، قْضاوْلي صْوالَحْ اللي مَكانْشْ اللي يَقْضيهُمْلَكْ، تَما دَرْوَكْ تَعْرَفْ بلي هادا خْرَجْ مْعاكْ راجَلْ، نْتا كُنْتْ فالضيق، وْ هو فَالوْسَعْ

قْضالَكْ صْوالَحْ كْبارْ دَرْوَكْ كي تُخْرُجْ تْايِسِييي (essayer) تَرْجَهْ، كايَنْ اللي تْعَيَطْلَهْ تقولَه قْضيلي هاذي l'affaire يْقولَكْ مَعَنْديشْ الوقت، أيا هاذا صايي تْفوتَه كي تُخْرُجْ.

قاتْلي الشيبانية كي تُخْرُجْ directe نَخْدَمْلَكْ كْواعْطَكْ وْ directe لَسْبانْيا، مْعَ مَحْرَمْ وْ قاعْ، بْنادَمْ راهْ باغي métier في يَدَه، كانْ هْنا وْ ماراهْشْ، غي diplôme وْ نْروحْ، تَماكْ بْ diplôme نَقْدَرْ نَقْبَضْ روحي، قاعْ لْواحَدْ لَدارْ دار وْ وْليداتْ يَقْدَرْ يْوَكَلْهُمْ، الشيبانية قالْتْلي غي diplôme وْ راكْ لْهيه، قاتْلي الشيبانية فَالْ vacance تَعْ juillet . مَكُنْتْشْ باغي نْروح شاوالا جَبْدَتْلي وَحْدْ الصْوالَحْ قُلْتَلْها c'est bon نْروحْ، خويا كانَتْ عَنْدَهْ عَقْلِيَة مْهَوْلَة بزاف، دَرْوَكْ لوكان تْشوفَه تَنْخْلَعْ فيه، بْروحا الشيبانية تْقولي روح بالاكْ تْوَلي كيما خوكْ تَما، تَما لِيقْ التَسْقادْ، مَعَنْدها مَغادي ديرْلَكْ هاديكْ العَقْلِيَة المهَوْلَة، الناس تَما قاع gentil مَعَنْدَكْ مْعامَنْ ديرْها هاديكْ العَقْلِيَة المهَوْلَة. الدْوا نْايِسِييي (essayer) مَنْكَتَرْشْ مَنَهْ، مَشي كيما كُنْتْ، فَالخارَجْ مَتَحْصيشْ قُدامْ خويا موحال لاخَطَرْشْ هْنا كانْ مْتَوَبْني، أيا كي مَنْكَتَرْشْ الدْوا راني عارَفْ روحي مَنْديرْشْ حاجَة مْقَوْدَة، مَنْقَدْشْ نَحَبْسَه directe، راني نْقولْ مَنْزيدْشْ نْكَتَرْ مَنَهْ، بَصَحْ مَنْقولْشْ مَنْزيدْشْ ناكْلَهْ، مَنَكْذَبْشْ عْليكْ، البْنادَمْ صايي فَوَّتْ راه عارَفْ شَكايَنْ.

الزْواجْ مَدابيا الشيبانية هي اللي تْحيبْهالي، مَهْما كانت، أنا نَبْغي نْرَضي الشيبانية، زَعْما مَنَبْغيشْ نَرْضى أنا، أنا كي تَرْضى الشيبانية أنا تاني نْكون راضي، الحاجَة اللي تَرْضى بيها الشيبانية نَرْضى بيها، لاخَطَرْشْ نَعْرَفْ الشيبانية تاعي بَلي vrai، بنت حْلال، زَعْما تْنَجَمْ تْ essayer تْحيبْلي وَحْدَة بنت حْلال، كيما هاك، لوكان جات الشيبانية تاعي خارْجَة الطريق، نْخافْ عْلى روحي تْحيبْلي وَحْدَة خارْجَة الطريق. هي دَرْوَكْ مَتْقَدْشْ تَعْرَف لاخَطَرْشْ دَرْوَكْ راهُمْ يَصْرو وَحْدْ الصْوالَحْ النْسا راهُمْ يْبَدْلو رْواحُمْ بالْ materiel، وَحْدْ الصْوالَحْ راهُمْ يَخْدْموهُمْ مْقَوْدين عْلى جال الدْراهَمْ، عْلى جال الدْراهَمْ يَخْدْمو وَحْدْ الصْوالَحْ واعْرين، واعْرين، نْتا بْروحَكْ تَنْخْلَعْ، قْليل اللي يَعْرَفْ صْوالَحْ كيما هاكْ، شاوالا نْتا بْروحَكْ تَنْخْلَعْ، نْتا تْقول مْرا دير حاجَة كيما هاك، مْرا impossible دير صْوالَحْ كيما هاك impossible، impossible، أنا مَشي داخَل الـ milieu بزاف بزاف شاوالا الواحد يَعْرَف، دَرْوَكْ قْليل اللي تَلْقى وَحْدَة مَتُخْرُجْشْ مْعَ واحد، نسبة قْليلَة، لاخَطَرْشْ هاذْ الصْوالَحْ تَعْ قَلْبْ، la

vérité قادَر هاذْ الصْواحُ يْجيبو للحْلال، مَن هاذي تْوَلي للحْلال. المرا واعْرَة، مَكانْشْ الواعْرَة كيما المرا، هي زَعْما مَتْقَدْشْ تَعْرَفْ، هاذي حاجَة بايْنَة بْنادَمْ يْكَمَلْ دينَه، الزْواج نصف الدين.

نَبْغي البَزْ، وْ غي اللي كاتْبَهْلي رَبي نَقْبَلْ بيه، شاوالا نَتْمَنى يْجيني وَلْدْ وْ مَتْجينيشْ بنت، الوقت اللي رانا فيه صْعيب، نَعْرَفْ بَلي قاع ذ essayer قاع اللي نْدير وْمَتْقَدْشْ تْسَقَدْها، لاخَطَرْشْ الوقت اللي رانا فيه واعر، الولد قادر نَجَلْبَه لِيا، شاوالا الشيرة مَتْقَدْشْ؛ وْ قاع اللي خارج الطريق jamais يْجيبْ ولد قاع يْجيبو بنت، surtout اللي مْضَيَعْ وَحْدة يْجيبْ بنت، الهدرة قليلة، أيا تماك مْطَفْرَة فيك، مْطَفْرَة فيك، هاو واعْرَة ربي يَعْطيها عبرة كما تدين تَدان. وْ مَكانْشْ اللي يَتْمَنى يْرَبي وْلادَه تْربية مْقَوْدَة، مَنْزَيَرْهُم، مَنَرْخَفَلْهُمْ، نورمال، زَعْما نورمال، شاوالا التَزْيار فات عْلِيا نَعْرَف بَلي التَزْيار مَشي مْليحْ، مَنَكْذَبْشْ عْليك، زَعْما التَزْيار تَعْرَفْ بَلي غادي يُخْرْجولَكْ...، هي مَشي تْزَيَرْ، نورْمال، دار غَلْطَة ضُرْبَه، مَدارْش غَلْطَة مَتَخْرَبْشْ فيه، وَ الولد عَلْمَه بلي يَتْسَوَطْ راك داير حاجَة وْ اسْتَعْرَف بيها قدامي، كيما هاك، كي يْقولْ مانيش غَلْطَة عْرَفْ بَلي مَراهْشْ داير غَلْطَة، عَلْمَه يَسْتَعْرَفْ بلي راه غالَطْ، وْ تَتْسَوَطْ عْلى ديك الغَلْطَة، بَصَحْ مَتْسَوَطْشْ الولد، وْ هو مشي غالَط، لاخَطَرْشْ هو تاني تْغيضَه، وْ بالشْويَة بالشْويَة، الانسان تاني مَيْكونْشْ مْعَقَد مْعَ وْلادَه، مَتْزَيَرْهُمْشْ بزاف شاوالا مَشيهُمْ نيشان، تُزْغُدْ نَعْطيك، تَتْمَشى نيشان و الله مَيْخُصَك والو، مَيْخُصَك واااالووو، الحاجَة اللي تْقولْها راهي عَنْدَكْ، غي تْمَشى نيشان وْ كونَك راجل، بْنادَم يـ essayer يْكون calme مْع عَقْلَه باه يكون calme مْعَ وْلادَه، باه وْلادَه تاني يَطَلْعو calme، يَتْرَبو calme، زَعما القلاش مَشي بزاف، شاوالا القْلاشْ تاني مْليحْ، زَعما تَتْهَلا في وْلادَكْ، تْقَلْشَه، تَتْهَلا فيه مَشي هاذا وَلْدي غي نْوَكْلَهْ وْ نْشَرْبَهْ وْ صايي، غي الماكْلَة وَ الشْراب، حاجَة خَصاتُهْ، القَشْ، كل سيمانة، سيمانة وْ نُصْ تَشْريلَه تَبْديلَة، مَتْخَليهْش هاكَة، خَصاتَه vélo، شْريلَه vélo، يَكْبَرْ شْويَة تَشْريلَه la moto، زَعْما تْ essayer تْفَرْحَه باه هو بالمتيل أنا غادي نْفَرْحَكْ، كي نْتا تْفَرَحْني أنا مَنَجَمْشْ نْخَسَّرْ مْعاك، مَنَجَمْشْ نْخَسَّرْ وْ نْديرْلَكْ حاجَة مْقَوْدَة، وْ تاني الولْد كي يْكونو عَنْدَه الدْراهَم بزاف مَيْنَجَمْشْ يَخْوَنْ، الولْد لابد تْقَلْشَه بالدْراهَم، وْ كي شْغُلْ وَلْدَكْ ديرَه صاحْبَكْ، وين راك رايَحْ؟ شَخُصَكْ؟ مَخُصَكْ والو؟ أيا تْهَلا المغرب وْ

دْخُلْ، كي شْغُلْ هْدَرْلَهْ هَدْرَة تَع كْبار خْفيفة، هو يوَلي يَرْفَدْ، الشيباني قالي المغرب هو خْرَجْ مْعايا راجل هْدَرْ مْعايا هَدْرَة شابَة، اللهم نَتْسَقَدْ؛ أنا مْجَرَبْها في روحي كي الشيباني يَهْدَرْ مْعايا هَدْرَة شابَة وْ يْقولي دْخُلْ داك الوقت، نُدْخُلْ، نْقول آ صايبي دَرْوَكْ راه راضي عْلِيا ليقْ نَرْضى عْليه، راه راضي عْلِيا ليقْ نْساعْفَه. أنا مَتْنَجَمْشْ تْغيبْلي فالتْرَبْيَة، زَعْما نْجَمْ نَقْبَضْ روحي، لاخَطَرْشْ راهُمْ فايْتين عْلِيا صْوالَحْ شْوِيَة مْعَقْدين، نْجَمْ نْ essayer نْرَبي وْلادي نيشان.

مَرْتي نَتْعامَلْ مْعها نورْمال كيما الشيبانية وْ الشيباني، كيما الشيبانية شاوالا أنا مَشي كيما الشيباني زَعْما مْعَقَدْ، أنا مَشي حامي كيفَه، نورمال نَهْدَر gentillement، شاوالا كي نَتْعَصَبْ بزاف مَنَعْرَفْشْ روحي شَراني نْدير، مَتَحْصيشْ قاع شَنْديرْ، les nerfs بَزاف مَنْقَدْشْ نَحْكَمْ روحي، شاوالا نَهْدَر gentillement مَنْزَقيشْ مْعَ المرا بزاف و قاع، كي تُدْخُلْ نْفَهَمْها عْلى صْوالَحْ، ها شَاديري، هَا شَا مَديريشْ إيلى راكي قابْلَة فيها وْ فالخير، نْتِيا قْبَلْتي هاذ الصْوالَحْ بسم الله، نْتِيا غادي تَغَلْطي أنا غادي نَغْلَطْ، نْتِيا مَتَغَلْطيشْ أنا مَنَغْلَطْشْ، أنا jamais يُخْرُجْ مَن عَنْدي العَيْبْ، المرا إذا دارتْ عَفْسَة مْقَوْدَة نْزيدْ نْفَهَمْها، نَعْرَفْ بَلي مَراهيشْ فاهْمَتْني مْليح، الخَطْرَة الجايَة مَتْعاوديهاشْ، إذا عاوْدَتْ تْكَلْمَتْ أنا تاني نْكَلَمْها، أنا gentil في هاذ الصْوالَحْ، مَشي خْفيف وَلا مْعَقَدْ، كايَن اللي غي كَلْمَة، زوج أيا رْفْدي صْوالْحَكْ وَ طَلْعي لْدارْكُمْ، أمالَ قُدامْ لَتَسَمْعِيها روحي دَرْقي روحَكْ في بيت وَحْدُخْرا، خَليني راقد روحي وَلا، لاخاطَرْشْ تُقُعْدي قُدامي نْسَمْعَكْ.

### 2.1. التعليق على قصة الحياة:

يولد الطفل الطفل وسط أسرة تهتم بتلبية حاجاته الأولية، تُعتبر كمجتمع مبسط يُوفر له الاطار الضروري لتطوره العاطفي لأجل بلوغه النضج، و الذي يتمثل في نمو الفرد في علاقته مع المجتمع و بالتالي الاندماج فيه، و ذلك مسايرة لنمو متوافق مع سنه و الذي يدور حول قدرته على التماهي مع المجتمع، حيث يقول Murray، "على العموم يكون الفرد ناضجا

عندما يستطيع أن يتماهى (دون أن يفقد هوّيته الخاصة) لجماعة فرعية: شعب، سلالة، جماعة سياسية، إيديولوجيا، دين أو أقليات مضطهدة".[1]

كما يعتبر المختصون في علم النفس و علم النفس الاجتماعي الأسرة على أنّها البيئة القاعدية التي تتبلور فيها شخصية الأفراد، و ذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي يقدمها الوالدين، و بتأثير التفاعلات بينهم و بين أبناءهم. و من خلال ما أبرزه Durkheim من اعتبار التنشئة الاجتماعية "السيرورة التي يفرض فيها المجتمع على الطفل قواعده، معاييره و قيمه بشكل ضمني أو صريح، يتوجب عليه استدخال أساليب الفعل، التفكير، الأمثلة العليا، المماؤسات، الاعتقادات و الطقوس المماثلة لوسط عيشه و جماعة انتماءه، و إدماجها في بنية شخصيته. و يكون في إطار نسق تربوي (أسري و مدرسي)، بمساهمة الأعوان الاجتماعية (الوالدين و المدرسين)، من خلال تطبيق ممارسات تربوية"؛[2] يترتب على الوالدين مجموعة من الوظائف التي يتوجب عليهما القيام بها في كنف الأسرة من أجل مساعدة أبناءهم على تكوين شخصية مندمجة في المجتمع. إلاّ أن بعضا منهم (الوالدين) لا يقومون بوظيفتهم الوالدية بشكل صحيح مما ينجر عنه تهميش الأبناء و انحرافهم.

تتمثل حالة "أسامة" في أنّه مراهق عدواني و جانح، لا يخاف و لا يحترم السلطة و لا القانون، يرجع ذلك لنمط التنشئة التي تلقاها من قِبَلِ والديه خلال مراحل حياته و بصفة خاصة من الأب.

### 1.2.1. وظيفة الأب:

تفترض الدراسة أنّ: الأب يتهاون في أداء وظيفته بالأسرة.

يُعتبر مفهوم الأب في مجال التحليل النفسي، كائن يتجسد إلاّ في كيان رمزي ( entité symbolique) إلى حد كبير بغية وظيفة (fonction) كما يُعتبر الأب الرمزي عالمي، و لا يُمكِن تجاهل و عدم الاهتمام بتأثير وظيفته التي تبني النظام النفسي للفاعل (sujet). و ما يتبعه من جراء اللإلتزام بما تفرضه الوظيفة الرمزية الأبوية ( La fonction symbolique

[1] WINNICOTT (D. W), 1999, Op.cit. p91
[2] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1991, op.cit, p49.

paternelle) في مجال الهوية الجنسية (l'identité sexuelle) للفاعل (sujet)، بالإضافة إلى مرجعية قانون تحريم زواج المحارم (la Loi de prohibition de l'inceste)، و التي تسود على كل القواعد الملموسة التي تُشَرِّع العلاقات و المبادلات بين الأفراد من نفس المجتمع[1]. أي أنّ التكوين السوي للأنا الأعلى (Le Surmoi) عند الفاعل (sujet)، يستلزم السواء في القيام بالوظيفة الرمزية الأبوية؛ و الوصفة الرمزية لهذا القانون تفترض مقدمة تفاوض رمزي يتجلى بين الأبطال العائلية: أب–أم–طفل، و التي يتم تجميعها عادة تحت إشراف التثليث الأوديبي (La triangulation oedipienne).

يطلق Lacan على الأب الرمزي مصطلح "لقب الأب" (Le Nom-Du-Père)، والذي ينتقل للطفل من خلال خطاب الأم، و الذي يبني تصوراته اللاشعورية للوظيفة الأبوية، بطريقة بطيئة[2]. يظهر ذلك في ما يقوله "أسامة" من خلال تبني ما قالته له أمه "*أنا كي زَدْتْ، زَدْتْ بويا فالحْبسْ، زَدْتْ كي شْغُلْ مَغْبونْ... الشيبانية تاعي ْمريضة ْو بويا فالحْبسْ، كي شْغُلْ نْعَبْنْتْ شْوَيَة، في هاذ الفْترة نْعَبْنْتْ شْوَيَة، أنا ْمَّا تَحكيلي، نْعَبْنْتْ وَحْد الفْترة صْغيرة، نْعَبْنْتْ فيها بويا فالحبس ْو ْمَّا ْمريضة، خلّتني عند مَرْتْ عمي، مَرْتْ عمي رَضْعَتْني حْتى اللي رَيْحتْ ْمَّا* " ينسب إليه ما قالته له أمه رغم أنه لم يحس بالمعاناة لغياب أبيه، لكن بما أن أمه أوحت له أنه عانى لافتقاد الأب، ثم يقول: "*déjà مين زَدْتْ أنا زاد ضْرَبْ 3 أشهر عاداك نْخَرّج، déjà كي نْخَرّج كانت عندي 3 أشهر*" و كأنّه أحس عوزه و حاجته لأبيه في الثلاث أشهر الأولى.

تختلف الأبوية (Paternité) عن الأمومة (Maternité)، فهذه الأخيرة تتأسس على التجربة (حمل و وضع الطفل)، أمّا الأبوية فترتكز على وظيفة الأب الرمزية[3]. يجب على الأب خرق العلاقة الثنائية أم–طفل بتدخلاته العاطفية و الوديّة، ثم يتوجب عليه أن يترك طفله يخاف منه و يحبه في نفس الوقت، فيُمثِل القوة و السلطة و لكن في نفس الوقت موضوع تعلق، كي يخرج الطفل من العلاقة الثنائية (أم–طفل) و يلعب وظيفته كقطب ثالث. يُصِّر Freud على خاصية التناقض الوجداني لحفل أكل لحم الانسان ( fête

[1] DOR (J), 1998, Le père et sa fonction en psychanalyse, Erès, Paris, p16.
[2] BOUREGBA (A), 2004, op.cit, p48.
[3] Id, p47.

cannibalique) التي ذكرها في كتابه "الطوطم و المحرّم"، حيث يقول: "يجب الاعتراف أنّ العِصابة الأخوية، في حالة من التمرد كانت مُنَشَطة لخصوص الأب بأحاسيس متناقضة و التي، بالنسبة للذي نعرفه، تُشكِّل مضمونا متناقضا وجدانيا للعقدة الأبوية عند كل طفل من أطفالنا و عُصابِيينا. يكرهون الأب، الذي يعترض بعنف شديد لحاجتهم القوية ومتطلباتهم الجنسية، كل هذا من خلال **كُرهِهم له**، لكن **يُحبونه و يُعجبون به**. بعد التخلص منه من خلال قتله، بعد سد رمق كرههم و **تحقيق التماهي** معه، توّجب عليهم التّوصل و التسليم إلى تظاهرات عاطفية لحنان مبالغ فيه. قاموا به على شكل أسف وحسرة؛ أحسّوا بإحساس الذنب الذي امتزج و اختلط بإحساس الأسف و الحسرة الشائع احساسه"[1]. أي تُساعد أحاسيس "الحب و الإعجاب بالأب" و "الكره" التماهي معه و تكوين الأنا الأعلى؛ و هذا ما يُفتقد في حالة "أسامة" حيث ينتهج الأب سلوكا متسلِّطا، قاسيا، كما أنّه لا يُمثِّل قطبا للتعلق، و بالتالي لا يستطيع أن يكون نموذجا للتماهي و لا كاسرا للعلاقة (أم–طفل) و بالتالي يصعب على الحالة تكوين أنا أعلى صلب و متين، و يظهر ذلك من خلال الصورة التي يراها "أسامة" لأبيه، و التي يعكسها من خلال سرده لقصة حياته بعد تحقق الشروط اللازمة للإعتماد على هذه التقنية؛ و يظهر الوالد في أنّه:

**والد ذو سلوك قاسي، عنيف و متصلب الرأي**؛ تتمثل الوظيفة الرمزية لوالد "أسامة" في القسوة و العنف و التصلب في الرأي، حيث يُعرِفه على المستوى المباشر، على أنّه *"مْعَقَّدْ"، "الشيباني تْزير، صايي، تْعقد"، "مْزَيِّر"، "مْقَود"، "معصب"*، و يُشير إلى التصلب في الرأي: *"vrai مْقَوْد، كي تْقولَه بَيْضَة يْقولي كْحْلَة، أيا تْقولَه يا واه كْحْلَة، أيا يْقولي لا بَيْضَة، مْعَقَّدْ كيما هاكْ"*، و كذلك من خلال رفض محاولة إقناعه من شتى الجهات *"حاولت الشيبانية تْهَدَر مْعاه بَصَحْ عندي الشيباني مْعَقَّدْ، مْزَيِّر، زْعما مَعْندي مَنْدِيرْلَه، زْعما مَعْياتْ الشيبانية تْهَدَر مْعاه الشيبانية وْ والو، ديتْلَه قاع جَدّاتي، جَدّاتي مْمَّكْهْ (أمه) هَدْرَتْ مْعاه، أيا عْليها كي شَتَه قاع ديتْلَه مْمَّكْهْ وْ مَبْغاشْ، قْطَعْتْ لياسْ، كَرتْ حساب بلي صايي"*؛ يكُفُ تدخلات الأقارب و يرفض الدخول معهم في النقاش و تغيير رأيه.

[1] DOR (J), 1998, op.cit, p31.

يستعين "أسامة" في وصفه لأبيه بملامح كلها شدة و قسوة في استعماله للغة الجسد، بالإضافة إلى الضغط على الكلمات و تكرارها من أجل التأكيد على ما يقوله و لإعطاء كل صفة و كل مصطلح حقه، و تجسيد سلوكات الأب في ذلك المصطلح. كما لا يجد مرات كلمات و مصطلحات يصف بها أباه، و تهرب منه العبارات، فيكتفي بترديد "متعصب"، "*مَعَفَدْ*" و "*مَزَيِّر*"؛ جاء ذلك في إطار الملاحظة المقصودة أثناء سرده لقصة حياته.

تظهر نفس الصورة على المستوى غير المباشر –أي من خلال العبارات و اللغة التي تستعملها الأم لتعريف زوجها[1]– و تظهر وظيفته الرمزية في القسوة، العنف و التصلب في الرأي، حيث قالت زوجته في مقابلة أُجْرِيت معها أنّه: "*خشين بزاف*"، "*قاسي*"، "*متعصب بزاف*"، "*حاولت نهدر معاه و والو، هددني بالطلاق، أيا قلت نسكت خير مالطلاق، نقعد على خاطر ولادي*"، "*حاولوا خوتي و خواتاتي باه يهدروا معاه، أيا ناض ْيَزقي و طَّردهم مالدار، و قاللهم مَدَخْلوش ْرواحكم، راكم في داري تاكلوا، تشربوا، بصح يزيد واحد يجبدلي اسم "أسامة" نقسمه، أيا قعدوا يخافوا و رَوْحوا لديارهم، و معاودوش دَّخْلوا رواحهم، خافوا عليا تاني أنايا*"، فسلوكه غير منفتح، يرفض رأي الآخر، و لا يستطيع الدخول في حوار أو نقاش مع الآخر.

**والد ذو سلوك ظالم؛** و الظلم هو الإعتداء على الغير بدون موجب[2]، حيث أنّه يضرب ابنه حتى على أمور تافهة لا تستحق الضرب، "*كانْ ْمَزَيِّر يَضْرْبنا بَزافْ، ْمَزَيِّر، كايْن ْصوالَح باينينْ مَيْنضَرْبوشْ عْليهُمْ، باينينْ بَلي مَيْنضَرْبوشْ عْليهُمْ، بالمتيل، قوطي تَعْ مَلْح طاحْ، أيا صايي قُدامْ لَيطيحْ ليڤْلَكْ تُهْرُبْ، كي ْيكونْ عادْ ْمَهَوْد ْيطيحْ ليڤْلَكْ تُهْرُبْ، كي ْيطيحْ تَلْقاه قَدامَكْ، قَدامْ لَيطيحْ ليڤْلَكْ تُهْرُبْ، مَيْلقاكْشْ قُدامَه، كي الجُنْ ليڤْ دير، كيما هاك*". أكّدت الأم أيضا كل ما قاله "أسامة" في مقابلة أُجريت معها على انفراد، و تقول: "*يدير حاجة غي صغيرة، ْيَبْرَده، ْيَعْذَبه، خشين بزاف و ميرحمش*"، ثم تُضيف "*لوكان ولده يدير غي حاجة صغيرة ُيضْرَبه، ُيضْرَبه باللي يكون في يده*". كما أنّ "أسامة" يستعمل مصطلح الظلم في وصفه لموقفه مع أبيه "*كي شْغُل ظْلَمني، وانا كي شْغُل غاضْتني، كي شْغُل غي*

[1] DOR (J), 1998, op.cit, p 53.

[2] بن هادية (ع)، البليش (ب) وَ بن الحاج يحي (أ)، 1984، القاموس الجديد للطلاب، ط5، الشركة التونسية للتوزيع–المؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب، تونس–الجزائر، ص628.

*هاك، غاضَتْني*". يُعبِّر "أسامة" عن هذه العبارة بحالة تدعو إلى الشفقة، بليونة في الصوت، إيمائية و ملامح تُعبِّر عن الضعف و فقدان السيطرة على الموقف و العواطف؛ كل هذا يُدَعِّم عباراته اللفظية التي تُشير إلى الظلم و عدم القدرة على كفه عنه.

**والد يرتكز على الجَلْدِ و العنف في أداء مهمته التربوية؛** وظيفتاه الوحيدتين هما الضرب و الطرد في نسق علاقته مع ولديه، يتعامل معه إلاّ بالضرب، لا يتكلم أو يتناقش معه، أسلوبه الوحيد هو الضرب العنيف و الطرد. كان يضربه رغم صغر سنه، نشّأه، نمّاه و رَبَّاه (أي "طَّلْعَهْ" كما قال "أسامة") على الضرب و الجَلْد "*أيا وانا نَكْبُر، نَكْبُر أيا وَلى مْمَزِّير عْليا وْ عْلى خويا، خويا عْطاها لَسْبانْيا، كي شاف الدَعْوَة مَشي للبيع، رَوحْ صْغير عْليا مولى 16 عام، بْقيتْ أنا مْمَزِّير مْعَ الشيباني، مْمَزِّير، مْمَزِّير*"، "*ولى كي شْغُل عْلى حاجَة صْغيرة يْزَيْرني عْليها، عْلابيها طْلَعْت كيما هاكْ مالسَوْطْ، السَوْطْ وَ الضَرْبْ مَشي مْليح، التَنْزيار بزاف مَشي مْليح*"، "*السَوْطْ بزاف طْلَعْتْ خْفيف، مَنكْذَبْشْ عْليك، زَعْما تْسَوَّطْتْ، كُنْتْ نااكُل السَوْطْ في صُغْري، طْلَعْتْ خْفيف، وَليتْ خْفيف بزاف*"، كما أن "أسامة" يُعير مصطلح "الأكل" لِـ "الضرب و السوط"، حيث أن الأكل و الغذاء حاجة أساسية لنمو الفرد، حيث كلما كان الأكل و الغذاء صحيا نشأ الطفل سليما و العكس صحيح، و بالنسبة له "الضرب و السوط" حاجة أساسية لنموه و لذلك نشأ لاسويا "*كبرت خفيف*". كان يضربه حتى يتعب، ضربات جد عنيفة ضربات لا تُناسب و لا تُوافق سنه و لا نوع الخطأ الذي ارتكبه، فإذا تخيلناها، ضربات آتية من جسم راشد ذو طاقة كبيرة، موجّهة نحو طفل ذو جسم صغير و حساس، حتى تعبه (الأب)، فإذا تعب الأب ذو الطاقة الكبيرة، فكيف تكون حالة الطفل الصغير الذي يتلقى تلك الضربات "*كي يَڤْضَبْني يْتَوْبني، كي يْجي مْعَ 8 هي (أم أسامة) تْروحْ تْقَري نَتْكَسَل، نَتْكَسَل، كي يَعْيا عادْ يَطْلَقْني، السَوْطْ مَهْما كان، بالحاجة اللي تْكون في يَدَه*". يُعبِّر باشمئزاز عن هذه العبارة و خاصة لما يتلفظ بـ "*نْتْكَسَل*" و التي يُكررها عدة مرات للتأكيد عمّا يقوله. و يُضيف: "*يضْرَبْ، كي يْجي يْجيبْ مْعاك نورمال ساعة تَعْ سَوْطْ، كي يُضْرَبَكْ غاية عاداكْ يَطْلَقَكْ*"، كما تنقصه المرونة، بل و متصلب "*كانْ مْمَزِّير يَضْرَبْنا بَزافْ، مْمَزِّير*". كما أنّ **سلوكاته غير رحيمة،** فسلوكه يفتقر لرحمة الأبوة و كأنّه يتعامل مع عدو له، يفتقر للرأفة و مشاعر الإنسانية بشكل عام، يضرب بدون تفكير في

النتائج و لا العواقب "*سني طَرطَقْهالي تاني، نْكون أنا عادَة راقد، الحاجة اللي تْكون قُدامه يْضُرَبْكْ بيها*" و يالها من شناعة و حيوانية في السلوك، يهجم على ابنه و هو نائم، يضربه ضربا مبرحا، يضربه بغدر، يضربه و يترك الآثار على وجه ابنه "(*يُرِي ضربات في وجهه*) *هاذي هنايا شْرَمْني، ضْرَبْني بْتارمو نَعْ زاجْ، وْ هاذي طاح فِيا بالبوْتية*"، يضربه بأي شيء، لا يُفكر إن كان سيُؤذيه أم لا، ضربا بدون رحمة و لا شفقة. أكّدت الأم كل ما قاله "أسامة" من خلال المقابلة التي أُجرِيت معها بانفراد، و أشارت هي أيضا أن الأب متسبب في كل الإصابات الموجودة على وجهه و أسنانه.

**ينتهج سلوك الطرد في تنشئته لابنه،** تتمثل الوظيفة الرمزية الثانية للوالد بعد الضرب في الطرد، حيث أنّه لا يُراعي سن ابنه و يطرده، كما أنّه لا يُراعي مشاعره و خطورة الشارع بل حتى لم يفكر أين سيذهب، ظنا منه أن مرارة الشارع تُعلمه و تُؤدبه، و هذا ما جاء على لسان زوجته، أمّا "أسامة" فيقول: "*الشيباني كان يْطَرْدِني بزاف مَلي كُنتْ صْغير، كان عندي 11، 12 و 14 عام، كُنْتْ نَقرا في C.E.M، الصيف نْقَوْتَه فَالْكابانو، و الشْتا نْقَوتْها عند جَدّاتي، ولا عند عمي*"، غير أنّ الوظيفة الحقيقية للأب تتمثل في وجوب مراقبة ابنه و حمايته من شتى المخاطر و هذا ما يُساعده على اكتساب المراقبة الذاتية لنزواته[1]، و ليس طرده و عدم السؤال عليه، و لا البحث أين يذهب، و أين سيقيم لياليه؛ يطرده إلى شارع مليء بالأشرار، مليء بالظلم، تسود فيه المخدرات و الكحول. يرفض "أسامة" ذلك الموقف، و يرفض قضاء ليله بالشارع و ما يجره من أخطار، إلاّ أنّ ما بيده حيلة "*يقولي خويا، خْطيكْ وْ فَوتْ، هاذا غي بُوكْ، أنا نْقولَه علاه راكْ تْحكيلي أنايا؟ هُوَ اللي راه باغي، هُوَ راه مْطَرْدِني، أنا عْلاه؟ عْلاه أنا راني باغي على روحي، أنا راني باغي على روحي نْباتْ بَرا وْ قاعْ*".

كما يُعَبِّر بالإيماءات عن رفضه و عدم تقبُّلِه لهذا الواقع، تظهر ملامح الضعف و العجز على وجهه، كما تصحبها حركات جسمية تحمل نفس المعنى. رُصِدَت هذه المعلومات في إطار الملاحظة المقصودة التي كانت تُساير تسجيل قصة الحياة.

[1] QUENTEL (J.-C), 2005, op.cit, p27.

أكّدت الأم ما قاله "أسامة" حيث قالت: "*ملي نعقل عليه و هو ْمطرد، كان يجي خيانة للدار، و يطلع فوق السطح يخزن، كان ْيَموت الليلة تماك، شهر رمضان قاع فْوَتّه خازن و خواتاته ْيمدوله الماكلة خيانة، و فراشه نخزنوهله*".

**لا يُمثِّل قطبا للتعلق؛** يجب أن يكون الأب مُحِّبا، و محبوبا من طرف زوجته و ابنه من أجل العلاقة الثلاثية (أب–أم–طفل). كما أنّ التماهي مع الأب يُحرِّكه إحساسين متناقضين و هما الحب و الكراهية في نفس الوقت[1]. إلاّ أنّ "أسامة" يفهم أنّ أباه لا يُحبه، يبتعد عنه و لا يَوَّدُ القرب منه، بمعنى الدُنُوَ منه و بناء علاقات قريبة منه، بالإضافة إلى امتلاك بعض التشابهات معه[2]، و بالتالي لا يَوَّدُ بناء علاقة حميمية و ودية معه، و هذا ما يمنعه من كسر العلاقة الثنائية الأولية (أم–طفل)، يقول: "*أيا الشيباني وَلى ْيَبعَدْ عْليا*"، كما استعمل أيضا مصطلح التفاهم و الذي يعني الانسجام، توافق الأحاسيس و الأفكار، كما تُستعمل في وصف علاقات الصداقة بين شخصين[3]، فيقول: "*مشي أنا موليتش نتفاهم مع الشيباني، الشيباني مولاش يتفاهم معايا*" أي أنّه قطع كل علاقة صداقة يمكن أن تُبْنى بين الأب و ابنه، كما أنّه استبعد الانسجام، التوافق في الأحاسيس و الأفكار التي يُمكن أن تجمعهما معا، أي أنّ الأب قطع كل طريق يمكن أن يربطه بابنه لبناء علاقة ودية، علاقة تعلق، ثم يُضيف "*الشيبانية ْتسَقْسي عْليا، الشيباني مَكانْش ْيحَوسْ قاع عْليا*" أي أنّ أباه لا يعيره أي اهتمام فلا يستطيع أي يكون قطبا للتعلق إذا ما اهتم به، و أظهر ذلك الاهتمام لابنه، ذلك أنّ التعلق يكون بمن يهتم به و يُعيره اهتماما.

عَبَّر "أسامة" كذلك بعدة عبارات تدّل على أنّ أباه لا يُمثل قطبا للتعلق، و لا يُشبع حاجته العاطفية "*لوكان جا بويا لاْزلي، لوكان مارانيش هاك*"، "*الشيباني يَتكْرالي*" أي أنّ أباه لا يحبه و يكره رؤيته كذلك يُضيف "مَيبْغينيشْ نُقْعُدْ فالدار"، و أيضا: "*بويا كانْ ْمَزيّر عْلى خويا فَلّولا، خويا ْهَربْ مَنّه، عاوْد راه ْمَزيّر عْليا أنا، أنا بالاك تاني نُهْرُبْ مَنّه، نَلْحَقْ بْخويا، خَليهْ وَحْدَه*" فلو كان قطبا للتعلق فلا يُفَكِّر حتى في التخلي عنه و الذهاب إلى مكان بعيد عنه.

---

[1] DOR (J), 1998, op.cit, p34

[2] بن هادية (ع)، البليش (ب) وَ بن الحاج يحي (أ)، 1984، مرجع سبق ذكره، ص824. وَ Le Larousse de poche 2000 : Les mots de la langue et les noms propres, 1999, Larousse, Paris, p651.

[3] نفسه، ص794. وَ Id, p281 et p6.

و يُصَرِّح أنّه لا يُحبه استخداما منه لمصطلح البرودة العاطفية، كما يُعبِّر بالايماءات عنها "*عْندي الشيباني حْنينْ مَنْ جيهَتْهُمْ (البنات) وْ بارد مَنْ جِهَتنا (الأولاد)*"، كما يُجرِّد والده من الأبوة نسبة لسلوكاته "*مشي راجل ْمَّا ولى، بويا ّنيشانْ، حاجة تَخْلَعْ، هاذي مَيْديرهاش بوك*".

يُبرِز كذلك عدم ثقته في أبيه نسبة لسلوكاته، "*كي نُدْخُل وَحْد la sécurité طا كي دايَرة الداخل، كي نُدْخُل لْشوْمَبَرتي la sécurité ْمطَرْدَقَة، هاوْ ْتبلَعْ، هاوْ نْخافْ لَيْزَدْم عْليا، أيا كي نْشوفَه مَدْخَلْشْ عْليا نورمال، شاوالا هاكا وْ مَنْديْرشْ فيه confiance، النْهار الزاوْج تاني كيما هاك، مَنا عْلى jour 5 وَلا عاد نَعْرَفْه بَلي صايي مَعَديشْ يُضْرُبني*" فكيف يُحِّب و يتعلق بشخص لا يضع فيه ثقته، فينتهي بعدم الاهتمام بمشاعره ردا على تجاهل مشاعره "*الشيباني كَبغى يَغْضَبْ يَغْضَبْ*"، و يُضيف "*الشيباني مَعَنْديشْ الـ goût فيه*"، كما يُعبِّر بالايمائية التي تلفت نظرة الملاحظ، ملامح الاشمئزاز و كأنّه تذوّق شيئا مُقزِّزا و مُقرِفا. كما أنّ الطَعْمَ (le goût) يكون في الموضوع الذي يُحَبَذ، بالإضافة إلى سلوكات الظلم، التعنف و الطرد التي تُجرِد الأب من وظيفة التعلق و بالتالي لم يستطع أن يكون الأب مُحِبا لابنه و لم يستطع أن يَتْرُك ابنه يُحِبُه.

**والد لا يتكلم مع ابنه؛** تعتبر الكلمة (parole) سيرورة استخدام اللغة (langage) في الاتصال (la communication)[1]، و اللغة عبارة عن رموز (signes) لها دلالة (signification) و رمزية (symbolisation) فتُعَبِّر عن التفاعل الرمزي ( l'intéraction symbolique) و الاتصال (la communication) بين الفاعلين (les sujets). يعتبر Mead "اللغة" كوسيط (médium) لتنشئة الأفراد اجتماعيا و التي تتبع الفاعل طوال حياته. فهي عبارة عن تبادلات، تُمثِّل مثير/استجابة/مثير (stimulus/réponse/stimulus)[2].

أمّا في حالة "أسامة" فالوالد لا يُكلِّم ابنه "*أيا وَلى الشيباني، موليت لنهدر معاه لا والو، مبيناتناش هدرة، أيا كي شْغُل عقليتي كي شْغُل ْتَهْوَلَت، تبدلت*"، أي أنّ الاتصال والتفاعل

[1] SILLAMY (N), 1983, op.cit, p500.
[2] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1993, op.cit, pp. 224-229.

مُنعدم بينهما، فلا تربطهما أية علاقة، و لا يربط بينهما وثاق وِدّي. و بناء على ما ذكره Mead فإنّ الأب لا يستطيع أن يقوم بعملية التنشئة، لأنّ الوسيط (أي اللغة) غير موجود. لا يستطيع أن يبني علاقة معه و لا أن يتفاعل معه، حيث أنّ "أسامة" يُبْرِز أنّه يحترم آراءه و مزاجه، و يتفاعل كما يتبادل معه لما يتكلم معه، و ذلك ما يُفهَم من خلال ما قاله أثناء سرد قصة حياته، فيقول: "*عْيطّتلي ْو قالّي الليلة نْباتْ ْمعاكْ فالدار، قُلْتَلْها راكي ْمريضة نْباتي ْمعايا فالدار، قُلْتَلْها خَلي ْحتى لْغَدْوا نْهَدْرو لْساسَل، نْباتْ ْمعايا في ساسَلْ ومْتباتْش ْمعايا فالدار، قُلْتَلْها الشيباني راه فالدار ْو قاعْ، قُلْتَلْها عْلَباَلَكْ، تَعْرفي الشيباني كي داير، déja صايي راني ْمسَقّدْ ْمعاه، راني نْهَدْر ْمعاهْ ْو قاعْ خَليني*".

**علاقة الأب بالأم**، على الأب أن يُكَوِّن علاقة إيجابية مع زوجته ليضمن مكانته في الأسرة، لأنّ الأمومة تجربة (حمل و وضع) و الأبوة وظيفة رمزية و التي كما سبق و ذُكِر، أطلق عليه Lacan مصطلح "لقب الأب" (Le Nom-Du-Père)، و الذي ينتقل للطفل من خلال خطاب الأم، و الذي يبني تصوراته اللاشعورية للوظيفة الأبوية، بطريقة بطيئة[1]. إلاّ أنّ والد "أسامة" فشل في كسب ثقة و مودة زوجته، فلا يسمع ما تقول، و لا يُشارِكها كزوجة و لا يُشاورُها في اتخاذ القرارات الخاصة بتربية أبنائهما، كما يَكُّف حديثهما بتهديدها بالطلاق، و يُجبِّرُها على تَقَبُّلِ قراراته، "*حاولت الشيبانية تَهْدَر ْمعاه بَصَحْ عندي الشيباني ْمعَقّدْ، ْمزَيّر، زَعْما مَعْندي مْندِيرْلَهْ، زَعْما مْعيات الشيبانية تَهْدَر ْمعاهْ ْو والو*"، و يُضيف: "*بصَحْ الشيبانية مَتحْكّمْش فالدار، مَتْعيا تْقولَه ْيقولّلْها أنا اللي نَحْكَم فالدار، قَتْلَهْ يَخْرُجْ يَخْرُجْ، مَعْنْدها مَدير*"، و يُهدِّدها بالطلاق، فيقول "أسامة": "*أيا الّلهُمَ تْسْكُتْ خير، السْكاتْ خير مالطْلاق*". تُفَنِّد الأم ما قاله "أسامة" من خلال المقابلة التي أُجرِيت معها بانفراد "*حاولت نهدر معاه و والو، هدّدني بالطلاق، أيا قلت نسكت خير مالطلاق، نقعد على خاطر ولادي*" أي اختارت السكوت لأجل أبنائها ظنا منها أنّه الحل المناسب، و لم تبقى لحبها له و حسن معاملته لها على حسب ما أقرّته، كما أنّه لا يسمع لإخوانها و لا يأخذ بنصيحتهم إذا نصحوا، فإذا أراد أن يتودّد إليها فيتودّد إلى رَحِمِها، ولا يطردهم و يُصرِّخ عليهم إذا ما نصحوه في إبنه "*حاولوا خوتي و خواتاتي باه يهدروا معاه، أيا*

[1] BOUREGBA (A), 2004, op.cit, p48.

*ناض ْيَرقي و طَّردهم مالدار، و قاللهم مَدَّخلوش ْرواحكم، راكم في داري تاكلوا، تشربوا، بصح يزيد واحد يجبدلي اسم "أسامة" نقسمه، أيا قعدوا يخافوا و رَوْحوا لديارهم، و معاودوش دَّخلوا رواحهم، خافوا عليا تاني أنايا*".

يُعتبَر الزوج و الزوجة شريكان في العملية التربوية، يتقاسمان المهام، يتفقان على أسلوب واحد في التربية و يتراضيان في إختياره، إلاّ أنّ والد "أسامة" يُربي أبناءه كما يحلو له، لا يأخذ رأي زوجته، و لا حتى يسمع لتدخلها و نصحها، فتتدخل هي كذلك بالأسلوب الذي تراه مُناسبا، و يظهر ذلك من خلال سرد "أسامة" لمراحل حياته "*أيا كي شافَتْني الشيبانية ْمَزَيْر ْمَع الشيباني أيا لَزْتلي، أيا وَلَتْ الشيبانية مَتْهَلْيا فيا، فاللّولا كان الشيباني مَتْهَلي فيا خير مالشيباني مَخَصْني والو، ْنَقْلَبتْ، وَلَتْ مَتْهَلْيا ْكَتْر مالشيباني*"، فلما رأت الزوجة أنّ زوجها عنيف جدا مع إبنه و لم يسمع لنصحها اتخذت أسلوبا آخرا في معاملة إبنها تعويضا لقسوة زوجها، و هذا ما أكّدته من خلال المقابلة التي أُجرِيت معها بانفراد "*كي شفته مزير عليهم بزاف و ملقيت كي ندير معاه، معيت نهدر مسمعلي مدار عليا أيا قلت نعوضهم أنا من جيهتي و ْنَحْن عليهم، و نعطيهم الدراهم لا خطرش ميشوفوش دورو من عنده*".

تُظهر العبارات التالية أيضا عدم الإتفاق في الأسلوب التربوي، التسلط من جهة الأب و التسامح و التساهل من جهة الأم، "*الشيبانية ْمَقْلَشْتني بَزافْ فوق ماللازم، الشيبانية ْتسَلَكْ عْليا، كي ْنشوفَه جايني ْنروحْ directe مور الشيبانية، راني عارْفَه مَيخَرْبشْ، أيا ْيقولي ْمَبْعْدْ، ْلَعْدْوا ْتخَلصْ، بَصَحْ كي يَقْضَبْني ْيَتَوْبني*"، "*الشيبانية ْمَقْلَشْتني بَصَحْ الشيباني يَتَكْرالي*"، "*ميكْرو شَريْه بَدْراهْمي، شارياتْهلي الشيبانية، شْراتْلي شوْمْبرا شابَة، قَلْعَهْلي هُوَ، ْيقولها خَليهُم هوما راهُمْ يَقْرو، هاذا مَراهْشْ يَقْرا، أيا ْمَبْعْدْ الشيبانية عْطاتْني الْدراهَم، قاتْلي خَليهُمْ يَدوه، هاكْ الْدراهَمْ، أيا ْهَوَ ْحسَبْ روحَه راه ْيدير حاجة ْمليحَة*".

و لكن رغم رهبة زوجته من الطلاق إلاّ أنّه كاد يخسرها و يخسر كل أسرته من جراء تصلب رأيه و عدم رحمته للإبنه "*فالدار حَتى واحَدْ مَبْغى ْيعَيدْ، مَشي زَعْما اللّحَمْ وَلا، أنا ْبروحي مَناكْلشْ لْحم الخْروف... شاوالا زَعْما ْنعَيدْ ْمَع الدار، نَذْبَحْ ْمَع الشيباني، نَسْلَخْ، غي باه ْنكون حاضَرْ ْمَع الدار، كي شْغُلْ عَيَّدْتْ ْمَع الدار، مَشي عَيَّدْتْ بَرا، أيا الشيبانية ْمَع*

*العْشِيَة رَڤْدَتْ صْوالَحها ْو هَوَّدَتْ عَنْدْ جداتي ْو زادو لَحقوها نْحواتاتي، أيا قالولَه: هاراه گْبشَكْ عَيَّدْ روحَكْ، أيا مَنا أنا جيتْ فايتْ، لْقاني بَرا، ْو نْحَلْ، قَلْتْ صايبي غادي بَرا ْيَدْقَدْقني، ْو نْحَلْ، لا خاطَرْشْ ْموالَفْ بَرا كي نْفوتْ عْليه مَيْهَدْرشْ ْمعايا، قالي: ْرواحْ، أيا هاكا عاوْدْ رَوحْتْ عَنْد جداتي... قالي: ْرواحْ، ْدْخَلْ بات فالدار، قْتْلَه: صَحا مَتْضْرْبنيشْ، قالي: لا، و الله مَنْضْرَبَكْ ْدْخَلْ بات فالدار، أيا ْدخَلْتْ بَتْ فالدار، أيا عَيطَلْهمْ، قالَلْهمْ: ْرواحو أسامة راه بايتْ فالدار، أيا جاو قاعْ ْو بَتْنا قاع فالدار*".

**فشل الأب في منافسة الأم لحب ابنها، فشل في كسر العلاقة الثنائية (أم–طفل)**؛ تُكوِّن الأم علاقة إلتحامية (relation fusionnelle) فسيولوجية و نفسية مع طفلها بدءا من الحمل، تضع طفلها و تستمر تلك العلاقة الإلتحامية على المستوى النفسي. يُعد هذا الإلتحام الذي يعتقد الطفل فيه أنّه متصل بأمه و أنّ "أناهما" واحد، أساسي لحياة الطفل ثم يُدرِك أنّ "أناه" مختلف عن "أنا" أمه و يتمايز عنها تدريجيا [1]. غير أنّ عدم التفريق اللإلتحامي للطفل من أمه ينتج عنه أساسيا أنّ الطفل يتكون كالموضوع الوحيد الذي يستطيع أن يُرْضِيَ رغبة الأم[2]. فيتوجب على الأب خرق العلاقة الثنائية (أم–طفل) عن طريق الاهتمام بالطفل، غمره بالحب و الحنان، مداعبته و العناية به، و ذلك للتعريف بنفسه، فرض وجوده، و لإعطاء مجال لوظيفته الرمزية في الأسرة[3]. غير أنّ والد "أسامة" لم يستطع أن يبنِيَ علاقة مودة بينه و بين ابنه، بل ابتعد عنه و تعنّف معه، فساعد على زيادة إلتحام والدته به، يقول: *"أيا كي شافَتْني الشيبانية ْمَزَيْر ْمَع الشيباني أيا لَزْلي، أيا وَلَتْ الشيبانية مَتْهَلْيا فيا"*، يُضيف: *"الشيبانية ْنسَلَكْ عْليا، كي ْنشوفَه جايْني ْنروحْ directe مور الشيبانية، راني عارْفَه مَيخَرْبْشْ، أيا ْيقولي مَمْبَعْدْ، لْعَدْوا تْخَلَصْ"*، أي أنّه لم يستطع مواجهة الأم و كسر العلاقة بينها و بين "أسامة"، *"أنا كي ْنشوفَهْ باغي يَضْرْبني ْنروحْ نَخْزَن موْر الشيبانية"*.

**لا يُمثِل الأب نموذجا للتماهي**، التماهي عملية نفسية يتمثّل الشخص بواسطتها أحد مظاهر، خصائص أو صفات شخص آخر. يتحوّل كليا أو جزئيا تبعا لنموذجه، حيث

[1] BOUREGBA (A), 2004, op.cit, pp. 42-43.
[2] DOR (J), 1998, op.cit, p 43.
[3] POUSSIN (G), 2004, op.cit, pp. 127-128.

تتكوّن الشخصية و تتمايز من خلال سلسلة من التماهيات. تُشكِل التماهيات بنية معقدة بالقدر الذي يكون فيه كل من الأب و الأم موضوع حب و تنافس في آن معا. و من المحتمل على أي حال أن يكون وجود تجاذب وجداني تجاه الموضوع أساسيا لتكوين أي تماه من أي نوع كان.[1] و عليه، لا يستطيع والد "أسامة" أن يكون نموذجا للتماهي، لأنّه لا يُمثِّل موضوع تجاذب وجداني، لا يُمثِّل موضوع حب و تعلق كما سبق و ذُكِر، و لا يظهر في أي فقرة من قصة حياته أنّه يُمثِل نموذجا لتماهيه و مثالا له، غير أنّ "أسامة" يُحَبِذُ صورة أخيه التي تَحُل محل صورة أبيه، يراه مثالا أعلى، يرى فيه الرجولة، و قيم الشهامة و القوة، يرى أنّه يستطيع الإرتكاز عليه، كما يستطيع حمايته، يرسم صورة أمامه ليتماهى معها، لا يَتْرُك أمامه الالتباس و الغموض، صورة ثابتة و مستقرة كذلك محبذة و مرغوبة اجتماعيا في نظره، أي مثالية بالنسبة إليه، فيقول "*خويا مين كان عادْ ْهنا كُنْتْ ْندير صْوالْح كيفَه، كان عَندي 10 ولا 11 عام لاخَاطْرشْ هو كان ْرجْلَة، كان ْيقولي ها كي دير، ها كي دير... ْيقولي ضْرُبْ عْلى حَقَكْ، كي يَجْربو فيكْ ضْرُبْ ْو قاع ويلا غَبنوكْ ْرواحْ عَندي، ْيقولي كي تْجي عَندي لوكان مَنْرْدْلَكْشْ حَقَكْ، ْيقولي سَميني كيما تَبغي*". حاول الإمتثال معه مع بداية المراهقة مع 10 و 11 سنة، و قلّده في سلوكاته، و سلك طريقه، "*كُنْتْ ْندير صْوالْح كيفَه*"، "*خويا كُنْتْ ْنـ essayer ْنَولي كيفَه*" و رغم أنّه سافر إلى اسبانيا إلاّ أن صورته الرمزية مازالت حاضرة، و مازال يلتجأ إليه، مازال يُمثِّل المثال بالنسبة إليه في الشدّة "*و لْحَدْ الآن يَبقى يَنْصَحْ فيا، ْيقولي ْحطيكْ مالمشاكل، éviter، ْيقولي جْبَدْ، ْيقولي بَدَّلْ العَقْلِية، ْحطيكْ من la vagab، بَدَّلْ العَقْلِية، زَعْما قْعُدْ في حَدَكْ ْحطيكْ من la vagab، ْيقولي كي شْغُلْ بَزاف عْليكْ غي النْسا، راه عَنْدَكْ la moto، قْعُدْ النْسا، دور، زَعْما شوف كي دير ايفيتيهْم، زَعْما جيب العَقْلِية تَعْ تَأناشْ*"، حيث يُكَوِّن هوّيته تماهيا مع هوّية أخيه، و بالإستعانة على الصورة الرمزية التي يرسمها له و الطريق التي يشُقُّها له، حيث يُضيف "*وانا كيما هاك بَرا أنوشْ، نَلْبسْ القَشْ تَعْ تَأناشْ وقاع شاوالا اللي يَجْربْ راه عارف*"، ينتسب إلى أخيه، يُعَرِّف نفسه من خلال تعريف أخيه "*يَعْرفوني أنا فالفيلاجْ ْو يَعْرفو خويا، خويا كانْ ْهنايا مَتْنَجْمْشْ تْهَدَرْ*".

[1] لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب)، 1985، مرجع سبق ذكره، صص198-199.

**لا يُمثِل القانون في الأسرة**، يلعب الوالدين وظيفة مفتاحية في عملية اكتساب القانون (la loi) من طرف أطفالهم، و ذلك من خلال ألفاظهم التلقائية أو من خلال سؤالهم لهم، يُثَبِتون القانون و المرجعيات 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 نزواته، احترام الآخر، و التعايش معه. بالإضافة إلى احترام قواعد المجتمع الذي ينتمي إليه و الذي سيُمَكِّنُه من الإندماج فيه[1].

يُعتبر الأب كفيلا بالمحافظة على القانون[2]. كما يتماهى الطفل في المرحلة الأوديبية مع أنا أعلى (Surmoi) الأب ليُكَوِّن أناه الأعلى بالمقابل، الضمير الخُلُقي و بعض المثُل العليا. كما يُعتبَر (الأنا الأعلى) وريثا لعقدة أوديب، إذ يتشكّل من تمثُّل المتطلبات و النّواهي الوالدية[3]. إلاّ أنّ والد "أسامة" الذي يتوجب عليه رسم الحدود، وضع الإطار، يطرده من البيت و لازال صغيرا، فكيف أنّ الآباء يُحَدّدون وقتا لبقاء أبناءهم و لعبهم في الشارع، و والده يطرده إلى الشارع ليُقيم فيه عدة ليالي و لا يسأل عنه حتى أين سيُقيم. فكيف يتعلّم "أسامة" القانون، احترامه، و تطبيقه. و من أين يتعلم القيم و أبوه ظالم. و كيف يتماهى مع أبيه و هو لا يُمثِّل قطبا للتعلق، و للإنجذاب الوجداني، و كيف يتماهى مع أبيه و هو لا يُمثِّل نموذجا مرغوبا بالنسبة إليه. و كيف سيُكَوِن أناه الأعلى و ضميره الخُلقي؛ كما أنّ العنف، الضرب المبرح و الهماجية في السلوك يُعَدُ سلوكا لا حضاريا و لا قانونيا. يعتمد والد "أسامة" إلاّ على السلوكات الهماجية و بالتالي لا يستطيع أن ينقل له سلوكات قانونية و حضارية.

**أب لا يقوم بسلطته الوالدية**، يحتاج الطفل إلى من يحرسه و يحميه من مخاطر الحياة، و هذا ما يدخل تحت لواء السلطة الوالدية (l'autorité parentale) و التي تُمثِّل "مجموع الحقوق و الواجبات التي تنتهي لفائدة الطفل. تنتمي إلى الأب و الأم حتى بلوغ الطفل سن الرشد، من أجل حمايته في أمنه، صحته و أخلاقه، لتأمين نموه و تطوره في احترام لشخصه.

---

[1] ROSENCZVEIG (J-P). Comment se structure l'idée de loi chez l'enfant dans la famille. *In* : Enfance. Tome 45 n°3, 1992. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1992_num_45_3_2010, pp. 182-184.

[2] DOR (J). 1998. op.cit, p 39.

[3] لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب)، 1985، مرجع سبق ذكره، ص111.

يُشْرِك الوالدين طفلهما في القرارات التي تعنيه تماشيا مع سنه و درجتة نضجه"[1]. فحراسة الطفل، مراقبته و منعه من عدة أفعال تُسيء إليه تُحسِّس الطفل بالأمن و الأمان و تبعث الثقة في نفسه و في والديه، فيتحرك بكل حرية و هو مُدرِك أنّه إذا اقترب من خطر فإنّ والديه سيمنعانه منه. كما أنّ المراقبة الفعالة تُشارك في خلق اتصال جيد و تعلق قوي بين الوالد و ابنه، و منها يكتسب الطفل مراقبة نزواته (le contrôle des pulsions) التي تُخرِجه من الوحشية إلى الانسانية.[2]

– إلاّ أنّ والد "أسامة" لا يحرس ابنه و لا يراقبه أين يذهب و من يُصاحِب، بل يطرده ولا يبحث أين سيمضي ليااليه *"الشيباني كان يطردني بزاف مَلي كُنتِ صْغير... الصيف نْفَوّتْه فَالْكابانو، و الشْتا نْفَوّتْها عند جَدّاتي، ولا عند عمي، جدّاتي تَسْكَنْ تما حْدانا، شاولا تاني نْهَوْد عند عَمْتي نْفَوتْ شْهَر، شْهرين في وهران"* كما لا يسأل عليه حتى من بعيد *"الشيبانية نْسَقْسي عْليا، الشيباني مَكانْش يْحَوسْ قاع عْليا، الوالدة تَتْهَول عْليا، تَجي عندي، تَنْهَدْر مَعايا فَالْتيليفون كل يوم، تْقولي رْواح لدار"*. أيضا لا يسأل عنه في المدرسة و لا يتتبع مراحل تمدرسه، علاقاته في القسم، مع التلاميذ و لا حتى الأساتذة، حيث أنّه كان يتغيب و لا يدري أحد بالأمر *"كُنتْ نْبَرْطي بَالشْهَر، بَالشْهَر وْ نُص، كي يْكونْ عَنْدي صْوالَح نْروح نَقْضيهُمْ"*، فكيف أنّ ابنه يتغيب من شهر إلى شهر و نصف و لا يدري أبوه بالأمر، و لا يُلاحظ تغيّر سلوكه و تصرفاته، كل ذلك لأنّه بعيد عن ابنه كل البعد، لا يتحاور معه، لا يُراقبه من بعيد و لا من قريب، لا يتودّد إليه، و لا يحرسه. يظهر ذلك أيضا من خلال سرده لمراحل حياته *"نْفَوتْ سَنْهرات تَما"* فكيف أنّ مراهقا يحضر سهرات بدون رفقة أي فرد من أفراد أسرته، كيف يقضي ليلة و لا يعرف والديه أين هو، كل ذلك من انعدام الحراسة و المراقبة و التتبع. و رغم ضياع ابنه إلاّ أنّه مازال ينتهج معه نفس السلوك "كي نْخَرْجْتْ *vacance تاني هاذْ الخَطْرا، هَوْدْتْ مْعاها للبَحر، قَعْدَتْ مْعايا فالبَحْر، فَوْتْنا jour 4*"، فكيف أنّ سبب دخول ابنه المركز المتخصص في إعادة التربية رفقاء السوء و عند خروجه

[1] MARCELLI (D) et BRACONNIER (A), 2000, op.cit, p465.
[2] MARCELLI (D), L'enfant chef de la famille [en ligne], Réunion-Débat organisé par « Grandir Ensemble », Jeudi 10 Juin 2004. http://scholar.google.com/scholar?q=marcelli%2C+l%27enfant+chef+de+famille&hl=fr&as_sdt=0 p 3.

لقضاء أسبوع عطلة ثم العودة للمركز يتركه يقضي 4 أيام خارج البيت و لا يعرف حتى أين هو.

تُبرِئ الأم ذمتها و تقول أنّها تسأل عليه في الهاتف من خلال المقابلة التي أُجريت معها بانفراد "*لسقسي عليه فالتيليفون وين راه، لفطر ولا مفطرش، لرقد غاية*" و هو ما أكّده "أسامة" "*الشيبانية ْتسَقْسي عْليا... الوالدة تَنْتَهَول عْليا، تَجي عندي، تَنْهَدْر معايا فَالْتيليفون كل يوم*"، تُضيف كذلك أنّ إخوانها كانوا ينصحون زوجها بعدم طرد "أسامة" و مراقبة أفعاله من بعيد "*خويا كان يقوله: راقبه و مطردهش، أيا يقوله (الزوج): نربي ولدي كيما نبغي*"، فلم يتقبل النصح من أحد، و تابع نفس السيرة في التعامل التي انتهجها أولا مع الإبن الأكبر الذي كانت له سلوكات جانحة هو أيضا.

- لم يتمكن من تطبيق سلطته الوالدية حتى مع البنات بالأخص الحماية، المراقبة و اتخاذ القرار، حيث أنّ الإبن الأكبر هو الذي تولى تلك المهمة بالأول ثم انتقلت إلى "أسامة" بعد ذهابه إلى اسبانيا، توليا تلك المسؤولية رغم صغر سنهما، فالبِكر هرب إلى اسبانيا و عمره 16 سنة أي أنّه قام بها مبكرا، فكيف أنّ طفلا أو مراهقا يُقَرر مصير أخته، و كيف أنّ الأخت الذي يكبرها أخوها بحوالي 3 سنوات تهابه و لا تهاب الأب، ثم تخاف من الأخ الذي يصغرها بحوالي 3 سنوات، فأين هو الأب الذي يفصل بين الأبناء، و يُنظِّم القواعد و القوانين داخل الأسرة، يقول: "*ْختي ْلكبيرة قاع مَتْخْرجْش، هي ْمدَيْنَة تْخْرجِ غي ْمع الشيبانية، أنا ْبروحي مَنجَمْش نْتصَوْرها بَرا ْروحها، لوكان نَلقاها ْروحها بَرا مَنكْذَبْش عْليك... ْخواتاتي الصْغارات كي يْبغو يْخْرجو يقولو للشيبانية تاعي و يْخْرجو، بَصَحْ ْنقولْلهم أنا مَطْولوش، لَفاتْ فيا ْدخَلْتْ ْو مَلْقيْتْكْمْش فالدار مَنَهْدروش، كيما هاك نْزَيْرْهْم شْوَية*" و كأنّه هو الأب و هو الولي الشرعي لهن، "*مشي ْمزَيْرْهْم ْمزَيْرْهْم، ْو مشي راَحَفْلْهْم راَحَفْلْهْم، تاني نْزَيْرْهْم بزاف مَتْحصيشَ قاع كي يْخْرجولَكْ*" يتحمّل المسؤولية لوحده في تربيتهم، يختار وحده الأسلوب التربوي، و ينتظر نتائج أعماله "*التْزيار بزاف تاني مَشي ْمليحْ، ْبنادَمْ يْفَهَمْ الصْوالَحْ تاني شْوَية*"؛ و يُضيف: "*خويا ْلكبيرْ ْهَو اللي زَيْر خِتي ْلكبيرَة، بَطَلْها مالْقْرايَة، دَوْر للشيباني راسَه، أيا بَطَلْها directe، دارْلها السَبا، ْكلى للشيباني راسَه، أيا قالْلها حَبْسي هو راه عارَف بَرا شَكايَنْ، ْمَع هو كان ْمبَطَلْ ْو قاعْ ْو عارَفْ C.E.M كي دايَرْ ْو قاعْ، أيا دار*

*عْليه، كي شْغُل كَتْرو الرّيَاْن عْليه*"، فكيف أنّ طفلا استطاع أن يُقنِع ذلك الأب المتصلب في الرأي و تركه يُوَقِّف ابنته من الدراسة دون أن تُخطئ، طفل أصدر قرارا مصيريا خاصا بمستقبل أخته. حتى الأم المسؤولة أيضا عن تطبيق السلطة الوالدية على أبناءها لم تتمكن من اتخاذ القرار، فأين تكمن وظيفة الوالدين، و كيف يستطيع الطفل أن يتماهى مع أبيه، و أين تتواجد مكانته في الأسرة، فالأخت تخاف من الأخ و ليس من الأب "*خويا شْوِيَة مْمَرِّيض، هي بروحا تْخافْ، خطْوَة عَنْدْ الباب، تَتْفَكر خويا تْولي*"، ثم يتوّلى "أسامة" الدور و لم يتمكن الأب أبدا من توليه "*أنا الصْغار مَمَرِّيضْهُمْ غي شِوِيَة، مَمَرِّيضْهُمْ زْعما غي باه تَتْسَقَدْ وْ صابي، شاوالا غَلْطَة صْغيرَة تَتْسَوطْ، même في هاذ الصْوالَح الشيباني مَيْهَدْرشْ، الصْوالَح تَعْ الدار الشيباني مَيْبغيشْ عْليهُمْ بَصَحْ كي نَهْدَر عْلى الصْوالَح تَعْ بَرا الشيباني مَيْهَدْرشْ مْعايا، هو كي يَهْدَر مْعايا يْقولي عْلاه راك تْقولْ لْخواتاتَكْ، نْقولَه مَتْهَدْرشْ مْعايا، نْتايا مَتْعَرْفشْ الصْوالَح تَعْ بَرا، أنا نَعْرفْ الصْوالَح تَعْ بَرا، نْتا راكْ تْظَلّ فَالْكوشَة، تْظَلّ فالدار، نْتا مَتْعَرْفشْ الصْوالَح تَعْ بَرا شَكايْن، شَراهْ يْدوْر، شَمراهْشْ يْدوْر، فالوقت تاعْنا نْتا مَتْعَرْفشْ، لاخَطَرْشْ الوقت تاعَكْ اللي فَوَتَه نْتايا عْلابالي تَعْ بَكْري وْ قاعْ عْلابالي، وَ الوَقْتْ تاعْنا مَشي كيفْ كيفْ، دْرَوكْ الوقت خويا خْفيفْ بَزاف... أيا يْقولي راكْ نيشان*" فينتهي الأب في ذلك الموقف باحتلال مكانة (statut) الطفل و "أسامة" مكانة الأب بالأسرة، فلا يتكلم الأب مع "أسامة" في تطبيقه للقرارات لأنّه لا يعرف أي شيء و يفتقر للتجارب.

– لم يُغطّي حاجة طفله المادية كذلك، فالطفل يحتاج إلى قليل من المصروف اليومي ليُغطِي احتياجاته، كما يتعلم كيف يتصرف بماله، و كيف يُوَفِّر قليلا منه، كي يسهل عليه في الكبر تسيير ماله، إلاّ أنّ والد "أسامة" يرفض أن يُعطيَ المال لابنيه الذكرين و يُعطي المال إلاّ للفتيات "*كي يْروحو عَنْدْ بْواهُمْ يْمَدّلْهُمْ الدراهم، كيما هاك، حْنايا الشيباني مَيْمَدّناشْ، يْمَدّ لَنسا خْواتاتي*"، فتقوم الأم بتغطية تلك الحاجة المادية و تعويض ابنهما عن النقص الذي تركه الأب في تغطية الحاجة المادية و تُعطيهما كل ما يطلبانه "*عْندي الشيباني حْنينْ مَنْ جيهَتْهُمْ وْ بارد مَنْ جِهَتْنا*"، "*حْنا عَنْدْنا فالدار كي شْغْل الشيباني يَبْغي خْواتاتي، عَنْدي الشيبانية تَبغينا حْنا، كيما عَنْدي خْواتاتي مَيدوشْ دورو مَنْ عَنْد الشيبانية، كي تْقولّلها عْطيني، تْقولّلها مَعَنْديشْ روحي عَنْد بْواكْ*"

**والد يُفرِّق في معاملته للإخوة،** تُعتبر الإخوة (fratrie) مجموعة من الإخوان والأخوات. تسمح بتعلم الحياة وسط جماعة، كما يحضون بالتحرر أكثر مقارنة بالطفل الوحيد، يتَّكلون و يعتمدون على بعضهم البعض في حل مشاكلهم دون الإلتجاء إلى الوالدين. و تدور بينهم المنافسة في كسب حب الوالدين، عنايتهم و رعايتهم؛ إلاّ أنّها تشتد إذا أبدى أحد الوالدين أو كلاهما ميلا لأحد من أطفاله، فيُحس الآخرون أنّهم غير محبوبين من قِبَلِهم[1]. فالتفرقة في معاملة الأطفال تُؤثِر سلبا على نمو شخصية الطفل فيُسيء في إدراكه لذاته و يفقد ثقته في نفسه و العالم الخارجي، يُحِس أنّه منبوذ و مكروه من الآخر و هذا ما يجعله يُكَوِّن ردود فعل إمّا إيجابية بالتغلب على إحساسه بالدونية أو سلبية كالعدوانية الموجهة نحو الذات أو الآخرين.

فكما أتى في الفقرات السابقة أنّ والد "أسامة" عنيف، متصلب الرأي، متعصب، قاسي، لا يهتم بولديه، و هذا ما ينطبق إلاّ عل تعامله مع الأبناء الذكور، و بالعكس يتعامل بالحب و الحنان، بالسخاء و الرفاه مع بناته و هذا ما جاء على لسان "أسامة" *"النسا كي ْيدِيرُلْهُمْ، هاك (يستعمل جسمه في التعبير، و يُشير إلى إشارة التدليل و العناية الفائقة)، ْمقَلَشْهُمْ، ْخصَلْ تَخْرَبْ في وَحْدَة، ْخصَلْ، ْخصَلْ، غي تْنوي تَهْدَرْ ْمعاها، أيا صايي راه تالْبلْ، مَتْهَدْرشْ ْمعَ الشيرات، مَتْهَدْرشْ ْمعاهْم، مَتْهَدَارشْ ْمعاهْم، مَتْهَدَارشْ ْمعاهْم"* و يستعمل التأكيد على ما يقوله من خلال إعادة الجملة عدة مرات، و يُضيف "أسامة" أنّه رغم تدليله لهن، إلاّ أنّه يسلبه ممتلكاته الخاصة و يُقدِّمها لهن "*ميكْرو شَريفْ بَدْراهْمي، شاريانْهلي الشيبانية، شْرانْلي شوفْبرا شابة، قَلْعَهْلي هُوَ، ْيقول خَليهُم هوما راهُمْ يَقْرو، هاذا مَراهْشْ يَقْرا*"، يتبرؤ "أسامة" من أبيه في القول و كأنّه ليس أباه هو كذلك، بل أباهن فقط لأنّه يُعيرُهن اهتماما و يُحِبُهن و يُعطيهن المال متى يحتاجون، على عكس التعامل معه و مع أخيه "*كي ْيروحو عَنْدْ ْبَّاهُمْ ْيمَدْلُهُمْ الدراهم، كيما هاك، ْحنايا الشيباني مَيْمَدْناشْ، ْيمَدْ لَنسا ْخواتاتي*"، "*عْندي الشيباني ْحنينْ مَنْ جيهَتْهُمْ وْ بارد مَنْ جِهَتْنا*"، "*ْحنا عَنْدْنا فالدار كي شْغلْ الشيباني يَبْغي ْخواتاتي، عَنْدي الشيبانية تَبغينا ْحنا، كيما عَنْدي ْخواتاتي مَيدوشْ دورو مَنْ عَنْد الشيبانية، كي تْقولْلها عْطيني، تْقولْلها مَعَنْديشْ روحي عَنْد ْبَّاكْ، ْوكي ْيروحو عَنْدْ*

[1] SILLAMY (N), 1983, op.cit, p285. Et POURTOIS (J.-P) et coll. 1984, op.cit, pp. 39-41.

*بْبَاهُمْ يْمَدْهُمْ، كيما هاك، حْنايا الشيباني مَيْمَدْناشْ*"، فالأب جَرَّد نفسه من وظيفتيه المادية و المعنوية و هذا ما يُجَرِّدُه مكانته كأب لأنّه كما سبق و ذُكِر الأب عبارة عن وظيفة رمزية.

### 2.2.1. وظيفة الأم:

تفترض الدراسة أنّ: الأم تُفرط في أداء وظيفتها بالأسرة.

تُعتبَر الأمومة تجربة تبرز في الحمل و الوضع بالإضافة إلى امتداد علاقتها النفسية الإلتحامية بطفلها. هذا اللإلتحام أساسي لعيش الطفل فيتطور جسميا، يصقل طباعه ويُقولِب شخصيته، لأنّ المولود الجديد لا يستطيع أن يعيش بوسائطه الخاصة؛ بل يتبع كليا لمحيطه، و في بداية الأمر لأمه (أو بديلها). فمن خلال المعيش الإلتحامي للأم بوليدها، يتواصلان عن طريق أنساق من الرموز؛ يُدرِك بكائنه الرسائل الآتية منها حتى التي لا تعي بها بحد ذاتها، كالتي ترتبط بالتغيرات الإنفعالية. و بعد أشهر يتنازل هذا الاتصال الأولي لنسق أكثر عقلانية ألا و هو اللّغة و التي تحتل مكانة رئيسية في الاتصال. كما تعرف الأم حالة من الحساسية الخاصة التي تتطور في الثلاثي الثالث من الحمل و التي تستمر إلى الأسابيع الأولى من الوضع، و التي تتمثل في إنثناء كلي للبيبيديتها على نفسها، و الذي يُسميه Winnicott[1] الإنشغال الأمومي الأولي (la préoccupation maternelle primaire). فلا يوجد كائنين منفصلين بل ثنائية (dyade) (أم–طفل)، و لها نمطها الخاص في وظيفتها النفسية–العاطفية. لا تدوم هذه الحالة من الإلتحام بل سرعان ما يبدأ الرضيع في التمايز من أمه، فمن خلال النشاطات اليومية يُدرِك أنّه مستقل عن أمه، فعند الحاجة لا يتمكن من إشباع رغبته إلاّ إذا طلب ذلك من ارتكازه على الصراخ مثلا من أجل التظاهر. فهذه الإحباطات الأولى المفروضة من طرف الأم على طفلها ضرورية لتمايز ذاته من ذات الأم و إنتقاله إلى الإستقلالية[2].

تتمثَّل وظيفة أم "أسامة" كالتالي:

[1] WINNICOTT (D. W). 1969. De la pédiatrie à la psychanalyse. Payot, Paris, p287.
[2] SILLAMY (N), 1983, op.cit, p423.

**أم حامية** (protectrice) **و مُوطِّدة للعلاقة الثنائية (أم–طفل)**، يحتاج الطفل إلى حماية والديه من المخاطر و هذا ما ينطوي تحت لواء السلطة الوالدية كما سبق و ذُكِر في العناصر السابقة. إلاّ أنّ Kasanin, Knight و Sage عام 1934 أثبتوا من خلال دراستهم أنّ الحماية الزائدة من الأم تؤدي بالطفل إلى عجزه و عدم تشجعه لاكتساب استقلاليته، حيث تصبح الأم كفيلة للأمن، و لا يسعى الطفل لمواجهة عقبات الحياة، كما تتربى عنده تبعية بالنسبة لأمه التي تحميه[1]. و هذا ما يتوضّح في حالة "أسامة" فهي كفيلة بحمايته من أبيه المتسلط، تقف بينهما أثناء تواجدها بالبيت *"أنا كي نْشوفْه باغي يَضْرْبني نْروحْ نَخْزن موْر الشيبانية، مَيْتوشيشْ فيها، مْريضة من ظْهَرْها، بَصَحْ كي يَلْقاني بْغَفْلَة، كي مَتْكونْشْ، بالمِتيل كي يديرلي؟ نْكون راقْد فالشوْمْبرا تاعي، الشيبانية الصْباحْ نْروحْ نْقَري، كي نْجي مَالكوشة الصْباح عْلى 8، أيا كي نْكون أنا فالدار، أيا نْتلاقو غي أنا وِياه فالدار، أيا كي نْجي يَعْطيني"*، و يُعد هذا خطأ من الأخطاء التربوية التي يرتكبها الوالدين، حيث لا يتفقان على نفس الأسلوب التربوي، ينتقدون أسلوب الوالد الآخر، بل و حتى يحشرون أنفسهم بين الوالد و طفله، و هذا ما يجعل الطفل يظّن أنّ والده يكرهه، و أنّه يظلمه، و بالتالي تُكسر العلاقة بين الأب و طفله، و هذا ما تقوم به والدة "أسامة" قصد حماية ابنها الصغير من الأب الذي يسلك سلوكات عنيفة مع ابنه *"الشيبانية تْسَلكْ عْليا، كي نْشوفْه جايْني نْروحْ directe موْر الشيبانية، راني عارْفَه مَيخْرْبشْ، أيا نْقولي مَمْبعْدْ، لْغَدْوا نْخَلصْ"* و يبقى مهددا بالخطر أثناء غيابها، فإما يتلقى الضربات العنيفة من أبيه و إمّا يهرب للخارج للنجاة منه. و تبقى الأم حامية و واقية (protectrice) لابنها متى استطاعت، فتُقصي أي تدخل لزوجها في المشكلات التي تطرأ لابنها خوفا من ردة فعله العنيفة، كما أنّها تُخفي عنه كل ما يحدث و تخلق شيئا من التواطؤ (complicité) بينها وبين ابنها و هذا ما يجعلها تساعد على إبطال وظيفة الأب و عَدْمِها، و توطِيد علاقتها به؛ تتدخل في المدرسة و تحميه كذلك سواء من الأساتذة و من أبيه الذي يجدر أن يعلم بكل تطورات سلوكاته و خاصة بالمدرسة، *"مْمَّا هي اللي كانت تَحْضَر مْعايا فال conseil أيا مَيديرولي والو مْعَ يَحْشْمو مَنْها مْعَ اللي كانت تَقْري*

[1] Id, p424.

*تماك يحشمو منها*"، فرغم أنّها وطّدت علاقتها به إلاّ أنّها حرمته من تعلم الانضباط و احترام القانون والسلطة.

ساهمت أم "أسامة" كذلك في توطيد علاقتها الثنائية (أم–طفل) من خلال استغلال ابتعاد الأب من طفله و بالتالي التقرب منه، "*أيا الشيباني ولى يبعد عليا، و الشيبانية تنزلي، عليها وليت مع الشيبانية vrai و مع الشيباني...* "، كذلك: "*أيا كي شافتني الشيبانية مزير مع الشيباني أيا لنزلي، أيا ولت الشيبانية متهليا فيا*"، و أيضا: "*أيا كي خرجتله خفيف زير روحه غاية، شاوالا الشيبانية مقلشتني بزاف فوق ماللازم، الشيبانية تسلك عليا، كي نشوفه جايني نروح directe مور الشيبانية، راني عارفه ميخربش*"، و يُضيف: "*الشيباني كان يطردني بزاف ملي كنت صغير... الشيبانية تسقسي عليا، الشيباني مكانش يحوس قاع عليا، الوالدة تتهول عليا، تجي عندي، تهدر معايا فالتيليفون كل يوم، تقولي رواح لدار، بصح نقوللها راكي عارفة الشيباني كي دايز، أيا الوقت اللي ميكونش تما تقولي رواح أيا نروح عندها، معا نكون باللوطو، نضرب دورة عندها و نولي*"، "*الشيبانية مقلشتني بصح الشيباني يتكرالي*" و كلها عبارات تدل على قدرة الأم على المحافظة الثنائية (أم–طفل) و عدم لعب وظيفة الوسيط ما بين الأب و الطفل، ذلك لأن الأب جرّد نفسه من وظيفته و استغلت الأم الوضعية بتعويض ابنها عن كل النقص الذي يتركه أبوه، دلّلته كل الدلال كي لا يُحِّس الفراغ الأبوي و كي لا يُعاني النقص المادي و المعنوي كحل للثغرة و الفجوة التي تركها الأب في علاقته مع ابنه، من وجهة نظرها، و ذلك من خلال ما صّرحت به من خلال المقابلة التي أُجريت معها "*كي شفته مزير عليهم بزاف و ملقيت كي ندير معاه، معيت نهدر مسمعلي مدار عليا أيا قلت نعوضهم أنا من جيهتي و نحن عليهم، و نعطيهم الدراهم لاخطرش ميشوفوش دورو من عنده*"، يُضيف "أسامة" كذلك "*ميكرو شريه بدراهمي، شاريالتهلي الشيبانية، شراتلي شومبرا شابة، قلعهلي هو، يقول خليهم هوما راهم يقرو، هاذا مراهش يقرا، أيا مبعد الشيبانية عطاتني الدراهم، قاتلي خليهم يدوه، هاك الدراهم، أيا هو حسب روحه راه يدير حاجة مليحة*"، فهي تُعوِض عن كل شيء، و قد نجحت الأم ببناء تواطؤ (complicité) بينها و بين ابنها، و هذا ما يُعَبِّر عنه من خلال عدم إقامة أي اعتبار لأبيه، و التعبير على أن محل اهتمامه أمه وحدها "*مّا شخصك و منا، و متسمعيش قاع ببّا، راك*

*فاهمني، لخاطرش أنا كي نُدْخل نْحَلل مْمَّا ْو نْعَرَّش لَبَّا"، "نروح خطْرة فالسيمانة غي باه نْشوف الشيبانية، نْقولَه في وَجْهَه مَرانيش جاي عَنْدَكْ، راني جاي عند مْمَّا نْشوفْها، نْتايا قاع مَنْسَمْعْش بيك، نْتا ما ْبا وانا ما وَلْدَكْ، غي نْشوف الشيبانية تاعي ْو نْخَرْج، مَتْهَدَرْ مْعايا مَوالو"*، و يقول: *"الشيباني لَبغى يَعْضَبْ يَعْضَبْ، بَصَحْ الشيبانية لا، كُلْشي ْو لا مْويْمتي، هاذي الحاجَة اللي مَتْبغيهاش الشيبانية، مَتْزعْفْش عْليكْ، des fois هاك تْزعَفْ عْليا، نْسَلَّم عْليها، نْقولْلها شَكاين؟ نْسايْسها فالهَدْرَة حتى تَطْلَقْني، تْقولي صايي روح، الشيباني يَرْضى عْليا وَلى مَيْرضاش غي كيف كيف، غي الشيبانية تَرضى عْليا بَزافْ عْليا، مَنْكَذْبْش عْليكْ الشيباني مَعْنديش الـ gout فيه، نورمال، شاوالا الشيبانية عَنْدي الـ gout فيها بَزافْ، وانايا الشيبانية تاعي مْرَبْيَة عْليا الكَبْدَة بَزافْ، الشيباني مْتَهلي فالنْسا، حْنا عَنْدْنا كُلْشي بالمقلوب"*، *كذلك: "أنا نَبْغي نْرضي الشيبانية، زَعْما مَنْبغيش نَرْضى أنا، أنا كي نَرْضى الشيبانية أنا تاني نْكون راضي"*.

**أم لا تقول "لا" لابنها، أم كجيب بالنسبة لابنها،** يحتاج الطفل لتلبية حاجاته ورغباته. تُعد الحاجة المادية من أساسيات الحياة، كما أنّها تُعدُ مكسبا للّذة و زيادة كميات الإثارة. إلاّ أنّ إشباع اللّذة يجب أن يحترم مبدأ الواقع و نواهي الأنا الأعلى. يتعلم الطفل التحكم في إشباع رغباته وفقا لمبدأ الواقع و نواهي الأنا الأعلى من خلال اللإحباطات التي يتلقاها منذ طفولته المبكرة. يلعب الوالدين وظيفة أساسية في إكساب الطفل مراقبة لنزواته و القضاء على الإندفاعية (l'impulsivité) و ذلك من خلال تدريبه على القدرة على تحمل الإحباط (la tolèrance à la frustration)[1]. فيجب على الوالدين أن يتعلموا أن يقولوا "لا" لأبناءهم من حين لآخر كي يتعلموا أنّ يُؤجّلوا إشباع رغباتهم وفقا لمبدأ الواقع، و بالتالي القدرة على مراقبة الذات. رغم أهمية منع الطفل من بعض المتطالبات أو تأجيل إشباعها، إلاّ أنّ والدة "أسامة" تقوم بعكس ما يحتاج إليه في تكوين شخصية سوية، أم "أسامة" لا تقول "لا" لابنها، تُعطيه كل ما يطلب و في الوقت الذي يطلبه *"الشيبانية: هاكْ، شَخْصَكْ، هاكْ، مَتْخَليش قاع حاجة في قَلْبي، حاجة تَعْجَبْني قاع مَتْخَليهاليش في قَلْبي، بالمتيل خَرْجَتْ Adidas جْديدَة malgré عَنْدي 3، قال غي عْطيني نَشْريها، الناس قاع راهي كيما هاكْ،*

[1] MUCCHIELLI (R), 1979, op.cit, p76.

*تُخْرُج survette جْديدَة لْيومْ أنا غَدْوا نْلَصَقْها، أيا كيما هاك عَنْدي الشيبانية مَتْهَلْيا فيا*"، فرغم أنّ "أسامة" يملك 3 أحذية رياضية و يطلب آخر جديدا و تُعطيه الأم المال كي يشتري آخر، فهي تُلبّي كل ما يطلبه. كما أنّها تعمل كبديل الجيب بالنسبة لابنها، متى احتاج يُدخِل يده فيه و يُخرج ماذا أحب "*كي نْجي خارْج نْعْطيني الشيبانية الْدراهَمْ jamais لَقُلْتَلْها عْطيني وْ مَعْطاتْنيشْ*"، "*أيا نْرَيح مْع الشيبانية، تَعْرَفْ بَلي كيسَموه...، تَلْمَرْلي الْدراهَمْ وْ نْجي خارْج، كيما هاكْ نْشوفها، نَدي شْوِية دْراهَم وْ نجي خارج*"، يأتي لزيارتها، يأخذ المال و يذهب، كما أنّه يحرس على عدم إغضابها، ليس محبة فيها و لكن كي لا ينقطع تدفق المال من عندها "*كي تْقولي آ هاذي مَنْتفاهْموشْ عْليها صايي غادي ça veut dire كُلْش يَنْقَطَعْ*"، و يقول: "*الشيبانية مَنْبغيهاشْ تْشَنَفْ عْليا، لاخَطَرْشْ لوكان تْشَنَفْ عْليا غادي تَقْطَعْ عْليا الْدراهَمْ، نَعْرَفْ بَلي الْدراهَمْ نْقَطْعو، صايي دير في راسَكْ بَلي الْدراهَمْ يْنَقْطْعو، الشيباني كْبغى يَغْضَبْ يَغْضَبْ، بَصَحْ الشيبانية لا*" فلا يهتم لغضب أبيه لأنّه لا يُعطيه أية قطعة نقدية، أمّا هي فتُمثل مكسبا للمال فيحرس على توطيد العلاقة بها. كما يتحايل بشتى الحيل كي يُحصّل على المال من جهتها "*خَطْرَاتْشْ كي نْسَمَطْ تَطَرطَقْلي، تْقولي أيا بَزاف كل يوم تْجي عَنْدي كل يوم سَمَطْتْ، هي نْسَمَطْ بَصَحْ نْحَنْ فيا، هاكْ، كي نْتنازفا نْضْرُبْ الباب، نَرْدَحْ البابْ وْ نْجي غادي، أيا تْعَيْتلي فالتيليفون، أرواحْ أرواحْ أرواحْ، عَنْدَكْ شَراكْ ناسي، أيا كي نْجي تَعْطيني الْدراهَمْ، نَلْعَبْها تْنازفيتْ باه تَعْطيني الْدراهَمْ*"، فلا تستطيع أن تتخِذ موقفا حاسما و تُقرِر و تزن إذا كان حقا بحاجة إلى ذلك الكم من المال، كما أنّها لا تسأله أين يصرف ذلك القدر من المال الذي تُعطيه "*هوما الْدراهم كل يوم كاينين، مع نبات برا و قاع، أنا بروحي مَنْقَدْشْ نقعد بلا دراهم، كي شْغل والفت الدراهم، مَنْقَدْشْ نقعد بلا دراهم، كي شْغُل مين الشيبانية كانت تعطيني بزاف دراهم، كي شغل والفت الدراهم، دروك كان مَيْكونْشْ عندي الدراهم مَتَحْصِيشْ قاع شا ندير، نطلع للدار نقعد نْرَقي، منا كيما هاك، كي مَيْكونْشْ عندي الدراهم مَنْوَليشْ نشوف، أنا كْليتْ الدراهم، كْليتْ الدراهم بزاف بزاف، زعما فاش ضاعو؟ زعما بنادم كان شْرى لروحه حاجة يلقاها، كان شريت بيهم لوطو شابة، شاابة. كي نقوللها راني بايت في "ساسل" هي تعرف مع والفتني*"، يجدها مجبرة على أن تُعطيه من جهة هي التي عَوَدتْه على إعطاءه كثيرا من

المال، و من جهة أخرى من حقه أن يأخذ المال منها لأنّه يقضي لياليه في الشارع و ليس في البيت كالأقران من نفس سنه "*المباتة تَعْ بَرا تْدوموْندي الدْراهَمْ، السَهْراتْ مْو قاعْ، أيا الشيبانية تْقولي هاك مْو مَتْجيبْليشْ المشاكْل*" و كأنّ السبب الوحيد لإحداث المشاكل يكمن إلاّ الإحتياج إلى المال.

### 3.2.1. رمزية الأسرة و البيت:

يُعتبر البيت المكان الذي يجمع أفراد الأسرة الواحدة، و الذي تتم فيه التبادلات العاطفية و تتقاسم فيه الأدوار و المكانات بصفة مختلفة و متباينة، و في كنفه يسعى الطفل إلى تكوين شخصية و ذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي يُقدِّمها والديه، و بتأثير التفاعلات فيما بينهم. فيجد فيه الحب و الحنان اللذين يُمكنانه من حب الآخرين و وضع الثقة فيهم و بالتالي بناء علاقات معهم. كما يجد الأمن و الحماية اللذين يحتاجهما للعيش، الهدوء و السكينة، الجو المناسب لطرح انشغالاته و اهتماماته، التحفيزات اللازمة لتطوره الذهني و نجاحه الدراسي.

**يفتقر بيت و أسرة "أسامة" للحب و العلاقات الحميمية و التبادلات العاطفية،** يتمنى و يتشوق أفراد الأسرة الدخول و المكوث في البيت إذا ما كان مُريحا و مليئا بالحب و التبادلات العاطفية الايجابية، و يكون العكس صحيحا. فيفتقر بيت "أسامة" لكل ذلك و يظهر ذلك من خلال سلوكات أفراد الأسرة، حيث هرب منه الأخ الأكبر نهائيا إلى اسبانيا للإبتعاد عن ذلك البيت الموحش و الأب ذو السلوكات العنيفة و الشرسة "*خويا عْطاها لَسْبانْيا، كي شاف الدَعْوَة مَشي للبيع، رَوحْ صْغير عْليا مولى 16 عام، بْقيتْ أنا مْزَيْر مْع الشيباني*" و ها هو يتمنى أن يتركه "أسامة" كذلك "*بويا كانْ مْزَيْر عْلى خويا فَكْولا، خويا هْرَبْ مَنَهْ، عاوْد راه مْزَيْر عْليا أنا، أنا بالاك تاني نْهُرْبْ مَنَهْ، نَلْحَقْ بْخويا، خَليهْ وَحْدَه*"، و ذلك للتأثير السلبي لسلوكات أبيه، كما أنّه لا يدخله يوميا بل مرة في الأسبوع لغياب المثيرات الايجابية به، فيأتي إلاّ لزيارة أمه التي تُعد قطبا للتعلق و لأخذ المال كي يسد حاجاته بالخارج، فهل يُسمى هذا بيتا، "*تروحْ خَطْرَة فالسيمانة غي باه نْشوف الشيبانية، نْقولَه في وَجْهَه مَرانيش جاي عَنْدَكْ*". كذلك يغمره الخوف و الرعب "*كي يْجي مْعَ 8 هي تْروحْ*

*تْقَري نَتْكَسَل، نَتْكَسَل، كي يَعْيا عادْ يَطْلَقْني"*، و يُصرّح *"مْن كْثْرَةْ الخَوف مَنَهْ نُهْرُبْ عَنْدْ جَداتي directe"*. كما أنّه يخلو من الراحة و الأمان، و ليس مكانا موثوقا *"نْحَلْ الباب فالليل كي نُدْخُل، أيا مَيْجيشْ، شاوالا كي نُدْخُل وَحْد la sécurité طا كي دايَرة الداخَل، كي نُدْخُل لْشوْمَبَرتي la sécurité مْطَرْدَقَة، هاوْ تْبَلَعْ، هاوْ نْخافْ لَيْزَدْم عْليا، أيا كي نْشوفَه مَدْخَلْشْ عْليا نورمال، شاوالا هاكا وْ مَنْديْرْشْ فيه confiance، النْهار الزاوْج تاني كيما هاك، مَنا عْلى 5 jour وَلا عاد نَعْرَفْه بَلي صابي مَغَديشْ يُضْرُبْني"*.

**أسرة تفتقر للحوار**، يتقاسم أفراد الأسرة انشغالاتهم و همومهم، يتناقشون فيما بينهم في اتخاذ القرارات التي تخصهم و تخص مستقبل أسرتهم، يتردود بعبارات من الشكر، من التودد و الرحمة كي تطيب العلاقة فيما بينهم. إلاّ أنّ بيت "أسامة" يختل في مجال الحوار والمناقشة، يفرض الأب عليهم آراءه و قراراته و يُجبرهم على اتباعها *"الشيباني مَتْكَفَل بالدار، هو اللي يَحْكَمْ فالدار، كي كُنْتْ صْغير، كُنْتْ نْساعْفَه، نْقولي مَتْخُرْجْشْ مَنْخُرْجْشْ"*، و يُضيف: *"الشيباني هو اللي يَحْكَمْ فالدار، لوكان جا بويا لانْزلي، لوكان مارانيش هاك، بَصَحْ الشيبانية مَتْحْكَمْشْ فالدار، مَتْعيا تْقولَه نْقولْلها أنا اللي نَحْكَمْ فالدار، قْتَلَهْ يَخْرَجْ يَخْرَجْ، مَعْنْدْها مَديرْ، أيا اللّهُمَ تْسْكُتْ خير، السْكاتْ خير مالطْلاق"*، كما أنّه يقطع الحديث مع ابنه لأيام و شهور حتى في الأمور اليومية *"أيا ولى الشيباني، موليت لنهدر معاه لا والو، مبيناتناش هدرة"*.

**يُعتبر البيت كمجرد مرقد**، فإذا انعدمت المحبة و الألفة في البيت و التبادلات الايجابية في البيت و انعدم الحوار، يصبح البيت مجرد جدران و به أسِّرة للنوم تماما كمرقد و هذا كما يعتبره "أسامة" فيُصرِح أنّه ينام فيه فقط، لا يتغذى و لا يتعشى فيه، كذلك يأتي في الليل و يجد كل أفراد الأسرة نائمين، فلا يلتقي بأي فرد و لا يتبادل شيئا مع أي فرد من الأسرة، حيث أنّه يحس أنّه لا ينتمي لذلك البيت لذلك لا يجد أنّه مُجبرا للمشاركة والمساهمة في أشغال البيت *"مَنشْريشْ لاخَطَرْشْ مانيشْ قاعَدْ فالدار، نْقولْلُهُمْ عَنْدي صْوالَحْ مَنشْريشْ، لاخَطَرْشْ مَنْفَطَرْ فالدار مَوالو، نْجي غي نْتْرَقَدْ فيه، نَفْطَرْ بَراوْ نَتْعَشا بَرا، كيما هاكْ راني بَرا، زَعْما مَنْدْخُلْشْ للدار مَنكْذَبْشْ عْلياكْ، شانْشْري؟ نْقولْلُهُمْ ماراني لَنْفَطَرْ لا نَتْعَشا شانْشْري، راني نْجي غي نْتْرَقَدْ"*، كذلك ينام فيه و لا ينام براحة و طمأنينة يخاف أن يضربه أباه و هو

لازال نائما كما فعلها له من قبل "*كي نْدْخلْ وحْد la sécurité طا كي دايرة الداخل، كي نْدْخلْ لشوْمبرتي la sécurité مْطرْدقة، هاو نْبلعْ، هاو نْخافْ لَيْزدْم عْليا، أيا كي نْشوفه مَدْخلْش عْليا نورمال، شاوالا هاكا وْ مَنديْرش فيه confiance، النهار الزاوج تاني كيما هاك، مَنا عْلى jour 5 وَلا عاد نَعْرَفْه بَلي صابي مَغَديشْ يُضْرْبني*"

### 4.2.1. انعكاسات الأساليب التربوية على تطور شخصية الحالة:

تفترض الدراسة: تدفع أخطاء الوالدين في أداء مهمتهما التربوية بتكوين مراهقهما هوّية جانحة.

يُعتبر "أسامة" مراهقا جانحا استنادا لما نصّ عليه قانون العقوبات و الذي أدانه المركز المتخصص في إعادة التربية الكائن بحاسي دحو (سيدي بلعباس) و ذلك على إثر ارتكابه جنحة السرقة و الضرب بالسلاح (السكين).

تُعد الهوّية الجانحة سيرورة تطورية لتكوين الشخص، لها خصائص تُميِزُها عن غيرها من الهوّيات. فلا يولد الشخص جانحا أو مجرما بل ينمو و يتطور وفق سيرورة، يتأثر بفعل التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها و بفعل صور التماهيات التي يستدخِلُها.

تُعتبر الأسرة المحطة الأولى التي يمر بها الفرد، و التي تُساهم في تنشئته حتى النضج، من التبعية التامة و حتى يحقِّق الاستقلالية. يبدأ من اللاتمايز بين أناه و أنا أمه إلى بداية التمايز وتُساهم عملية الرضاعة و التي تتمثل في أول تجربة للإشباع التي يشعر بها الطفل، في مساعدة الطفل على إدراكه أنّه متمايز عن أمه و ذلك من خلال تتابع تجارب الإشباع و الإحباط الذين يَنْجَرَيْنِ عنها، و بالتالي تكون أصل توظيف الموضوع و كل سيرورات التفكير. و مع حلول الشهر الثامن يتولد له إحساس الخوف من فقدان الموضوع و الذي يطلق عليه Spitz "قلق الإنفصال" من الأم التي تُمثِّل موضوع الحب و التعلق، لذلك يُؤكِّد المحللين النفسانين على الخطورة القصوى التي تنجر عن تفريق الأم عن طفلها في هذه المرحلة من العمر[1].

[1] POUSSIN (G), 2004, op.cit, pp. 124-127.

شهد "أسامة" مرحلة حرجة أثناء فترة حمله و بعد ولادته، حيث تلقّت والدته صدمة نفسية قوية و هي بالشهر السادس من الحمل، تتمثل في دخول كل عائلتها و منها زوجها للسجن بسبب مشاكل الإرهاب. عانت معاناة نفسية و جسمية، ثم وضعت "أسامة" من خلال ولادة طبيعية إلاّ أنّها وضعته في حالة مزرية تتمثل في اضطراب في حركته، و اضطراب على مستوى النظر. لم تتمكن الأم من إرضاع طفلها رضاعة طبيعية لجفافها من الحليب على إثر تلقيها تلك الصدمة. اضطرت كذلك لترك ابنها عند زوجة عمه لمعاناتها الصحية التي ألزمتها الإستشفاء لمدة شهر و من تم استعادت طفلها. خرج والد "أسامة" بعد 3 أشهر من ولادته، من السجن. استقر "أسامة" بالعيش في أسرة نووية تتكون من الأب و الأم بالإضافة إلى أخ و أخت بمنزل مستقل، و تلقى العناية و الاهتمام اللازمين لوجوده و لبعث الثقة في نفسه و في الآخرين، حيث يسهل عليه تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين و بناء علاقة حب مع الجنس الآخر في مرحلة المراهقة و ما بعدها.

ينتقل الطفل من اللاتمايز إلى البحث عن الاستقلالية، فبعد ادراكه أنّ "أناه" مستقل و متمايز عن "أنا" أمه، يقول Erikson أنّه يُحاول أن يُحقق استقلاليته و يُبادر بالقيام بأعمال و نشاطات بمفرده. كما يدخل الطفل في طور الاتصال مع 2-3 سنوات و تظهر "لا" التي يحاول من خلالها إثبات شخصيته و فرض ذاته بمعارضته، كما يتحكم في ضبط عضلات الإخراج و يكتسب نظافته و ذلك على ما اتفقت عليه نظرية الجنس لـ Freud و نظرية Erikson في النمو النفسي الاجتماعي. ثم يُدرِك الفروق التشريحية و الاختلاف الجنسي بين الذكر و الأنثى (أي وجود أو غياب العضو الذكري، و الذي يرد الطفل الإختلاف إلى بتر العضو الذكري عند البنت و الذي يُطلق عليه بعقدة الخصاء ( complexe de castration)[1]) عند حوالي 3 سنوات في ما يسميه Freud بالمرحلة القضيبية حيث ينتقل استثمار الليبدو من المرحلة السابقة المرحلة الشرجية إليها. تزيد فضولية الطفل فيما يخص الجنس و العلاقة بين الأب و الأم مع دخوله المرحلة الأوديبية، و يظهر الصراع الجنسي لأول مرة في ثلاثية تناسلية متكونة من (أب-طفل-أم)، فتنمو غيرة الطفل من الأب الذي يكسب الأم و التي تُمثِّل له أول موضوع حب، مما يجعل الطفل يكره أباه و في نفس الوقت

[1] لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب)، 1985، مرجع سبق ذكره، ص 361.

يُحبه لأنّه قوي و جذاب، و هذه الغيرة تُثير عدوانه و خوفه من أن يتلقى عدوانا مقابلا من طرف الأب و أن ينتقم منه و يُخصيه، فينتهي الطفل بالتماهي مع الأب و بتكوين نسق رمزي يرمي إلى تسليم قانون أساسي في العلاقات الاجتماعية و هو تحريم زواج المحارم، و كذا تكوين أنا أعلى متين.

يُعتبر الأب مجرد استعارة (métaphore)، يقول Lacan: "الأب ليس موضوعا حقيقيا، الأب استعارة، و التي هي مدلول يأتي مكان مدلول آخر، فالأب مدلول بديل لمدلول آخر. و هنا يكون الدافع و النشاط الأساسي للأب من خلال تدخله في عقدة الأويب"[1]. فيجب عليه أن يُكسّر العلاقة الثنائية اللإلتحامية (أم–طفل) من خلال اهتمامه بطفله و العناية به، الإختلاء به بعيدا عن لأم، و ببناء علاقة حميمية معه فيضع الطفل الثقة فيه و يعتبره كموضوع للتعلق. كما يجب أن يُمثِّل المثال الأعلى بالنسبة لابنه من خلال سلوكاته و وظيفته الرمزية التي يقوم بها، كما يجب أن يُحقِّق النموذج للتماهي. فينبغي أن يكون أبا بوظيفته الرمزية، فيكون محبوبا و مُهابا في نفس الوقت من أجل تدخله في عقدة أوديب، فربط Lacan بين مفهوم الأب و عقدة الأوديب و ذلك من خلال الإرتكاز على أعمال Freud، فيقول: "لا يوجد مسألة أوديب إذا لم يكن هناك أب؛ على عكس الحديث عن الأوديب، يجب إدخال وظيفة الأب بشكل أساسي"[2]. كما أنّ الحرمان من الأب الرمزي يعني لا منطقية وظيفته في سير الجدلية الأوديبية، و الذي لا يرتبط بوجود الأب الحقيقي في بُعده الواقعي. ذلك أنّ النظام الأبوي (instance paternelle) اللازم لعقدة أوديب يكون حصريا رمزيا بما أنّه استعارة (métaphore) و من خلال تدخلاته.

تدّخل والد "أسامة" بسلوكاته العنيفة، بضرب ابنه ضربا مبرحا "*حاجة تع مَكان والو يُضْرُبني... الحاجة اللي تْكون قُدامه يُضْرَبَكْ بيها... هاذي هنايا شْرَمْني، ضْرَبْني تْبارمو تَعْ زاجْ، وْ هاذي طاح فيا بالبوْنَية... كي يْجي يْجيبْ مْعاك نورمال ساعة تَعْ سَوْطْ، كي يُضْرَبَكْ غاية عاداكْ يَطْلَقَكْ*"، طرده و هو هو لازال صغيرا "*الشيباني كان يطردني بزاف مَلي كُنتِ صْغير*"، القسوة عليه و عدم الشفقة و الرأفة عليه، فظلمه "*كي شْغَلْ ظْلَمْني*" و جلّده،

[1] DOR (J), 1998, op.cit, p43.
[2] Id, p42.

عاقبه بصمته و عدم الإكتراث به "*كي نْفوتْ عْليه مَيْهَدْرشْ مْعايا*"، بالتمييز في معاملته مقارنة مع أخواته "*عْندي الشيباني حْنينْ مَنْ جيهْتُهُمْ وْ بارد مَنْ جِهْتنا*". كما أنّه لم يتمكن من كسر العلاقة الثنائية الإلتحامية (أم–طفل)، بل و ساعد في تمتينها "*أيا كي شافْتني الشيبانية مْمَرّيْر مْعَ الشيباني أيا كَرّْتلي*". منعته تلك السلوكات من أن يتدّخل في عقدة أوديب أي في أن يكون "أبا"، و هذا ما يُفسِر **ضعف الأنا الأعلى** (faiblesse du Surmoi) عند "أسامة"، ذلك أنّ الطفل يتماهى في المرحلة الأوديبية مع أنا أعلى (Surmoi) الأب ليُكَوِّن أناه الأعلى بالمقابل، الضمير الخُلُقي و بعض المثُل العليا. لأنّه يُعتبَر (الأنا الأعلى) وريثا لعقدة أوديب، إذ يتشكل من تمثل المتطلبات و النواهي الوالدية[1]. حيث يُمثل ضعف الأنا الأعلى ميزة من مميزات الشخصية الجانحة و هذا ما جاءت به عديد من الدراسات أمثال دراسة Redl[2] و Wineman عام 1964 و دراسة LeBlanc[3] عام 1983، أي لم تتوفر الشروط اللازمة للتماهي مع الأب و تكوين الأنا الأعلى و المتمثلة في الحب و الإعجاب بالأب و في نفس الوقت كرهه لأنّه يملك موضوع الحب الأول للطفل و هي الأم، فالأب عنيف، قاسي و ظالم و لا يُمثِل قطبا للتعلق، و لا يملك أية ميزة تجعل ابنه يُعجَب به. كما أنّه لم يُفرّق العلاقة الإلتحامية (أم–طفل) و هذا ما يجعل الطفل يَظُن أنّه الموضوع الوحيد الذي يستطيع أن يُرضي أمه[4].

استعمل والد "أسامة" العنف في تعامله مع ابنه منذ صغره، غير أنّ "تكوين الشخصية يبدأ في سن مبكرة و يتأثر بالتنشئة الاجتماعية التي يقدمها الوالدين في الأسرة و بنوع العلاقات التي تحكم الأسرة"، رجوعا لما جاءت به أبحاث Malewska-Peyre و Tap[5]. فتأثّر "أسامة" و اكتسب سلوكات عنيفة في سن مبكرة (5 سنوات) "*خْمسْ سْنينْ (5 سنوات) بْديت نْخْفاف، كي دْخلْتْ la crèche بْديت نْخْفاف، الدّْبَرْة، الصْواخ، أيا كي خْرَجْتَكْه خْفيف زَيْر روحَه غاية*"، و بدوام نفس الظروف دامت نفس السلوكات، لأنّ السلوك عبارة عن رد فعل لمثير ما "*عْلى حاجَة صْغيرة يْزَيْرني، عْليها، عْلابيها طْلَعْت كيما*

---

[1] لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب)، 1985، مرجع سبق ذكره، ص111.

[2] CUSSON (M), 1974, op.cit, pp. 23-25.

[3] COSLIN (P. G), 1996, op.cit, p 76.

[4] DOR (J), 1998, op.cit, p 43.

[5] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1991, op.cit, pp. 53-55.

*هاك، مالسّوط، السّوط و الضّرب مشي مليح... السّوط بزاف طلعت نحيف، منكذبش عليك، زعما تسوّطت، كنت نااكل السّوط في صغري، طلعت نحيف، وليت نحيف بزاف*". و بما أنّه نشأ على ذلك الأسلوب، و عانّ من الحرمان العاطفي الأبوي، أصبحت سمة **العدوانية** مميزة لشخصيته. إذ تعترف Klein[1] بالوجود الأولي لأحاسيس الحب و الكراهية التي تُشّن معركة في روح الطفل. و تعتبر أنّ الكراهية تُمثّل قوة تدمير، و تفكيك، تُساير معنى الحرمان و الموت، و أنّ الحب يمثّل قوة انسجام، و توحيد، و تهدف إلى الحياة و اللذة. و بالتالي فالعدوانية مرتبطة بوثوق بالكراهية. كما تعتبر غريزة العداء فطرية عند الإنسان و أغلبية الحيوانات، يستعملها في الهجوم عند الإحساس بالخطر، كما تُعبِّر عن الإحباط و عن الألم. إذا اشتد القصور في إشباع رغبة معينة، فإنّه يظهر نفس الإحساس و الإحساس بالألم و تستيقظ العدوانية، بنفس الطريقة التي يتم فيها الهجوم. كما تُشكِّل التبعية أيضا خطرا لأنّها تقود إلى إمكانية الحرمان، حيث أنّ الاكتفاء بالذات و الاستقلالية تسمح بلذة الذات. أمّا إذا هُدِّد ذلك الأمن الفرداني تستيقظ المقاومة و المشاعر العدوانية. و هذا ما جعل ترك "أسامة" يصبح طفلا عدوانيا فتضافرت العوامل، فكما سبق و ذُكِر فإنّه عانّ من الحب و الحنان الأبوي و حتى حضوره الرمزي، بالإضافة إلى تبعيته لأمه سواء في حمايته من عنف و جلدات أبيه، و حتى تبعيته المادّية لها، و هذا ما يجعله مُهدّدا طيلة الوقت، و بالتالي تستيقظ مقاومته و مشاعره العدائية. و تُعتبر سمة العدوانية كذلك من سمات الشخصية الجانحة نسبة لما جاءت به عديد الدراسات منها دراسة Aichhorn[2] عام 1935 و دراسة Lagache[3] عام 1948.

تأصّلت العدوانية في شخصية "أسامة" بشكليها الموجهة نحو الآخر و نحو الذات، غلبت على سلوكاته و تطورت بنموه و تطوره. ظهرت عدوانيته الموجهة نحو الغير في مشاجرته لزملاءه بالروضة *"كي دخلت la crèche بديت نخاف، الدبزة، الصوالح"*، كما يُضيف Winnicott[4] إلى أنّ الكراهية التي توقظ العدوانية اضطرابات أخرى كالخجل، الخوف، القلق، الإحساس بالدونية أو انعدام الأمن عند الطفل. ففي كل الحالات تُعبِّر

[1] KLEIN (M) et RIVIERE (J). op.cit, pp. 11-19.
[2] CUSSON (M), 1974, op.cit, pp. 21-22.
[3] COSLIN (P. G), 1996, op.cit, pp. 76-77.
[4] WINNICOTT (D. W), 1982, op.cit, pp. 147-157.

العدوانية عن اضطراب في شخصية الطفل و كما يُؤكد Minuchin و النسقيون أنّ "الطفل المضطرب يُعتبر عرض لعائلة مضطربة الوظيفة، و إذا أصبح نظام الأسرة عاديا يختفي العرض"[1] و كما يُلاحظ في حالة "أسامة" زادت شدة عدوانيته من خلال ما رواه في قصة حياته و من خلال ما تحمله أغلب فقرات روايته. فتوحّش أكثر في المتوسطة حيث يُصرّح "*كانت عندي عَقْلِيَة مْهَوْلَة، كانت زْعَمة غي أُستاذة تَنوي تَهْدَر مْعايا نْدابْزها، نْزَقي عْليها... قاتْلي الأستاذة رِيحْ هْنايا، قُلْتَلْها مَغَديشْ نْرِيحْ هْنايا، راكي باغي تْبَدَلَكْ العَقْلِيَة، مَغَديشْ نْرِيحْ هْنايا، كيما تَبغي أنا، مَشي كيما تَبغي نْتِيا (صديقته)، و مَشي كيما تَبغي الأستاذة... عارفين عَقْليتي كي دايرة، أيا مَيْبغوشْ يَهْدرو مْعايا، مَيْبغوشْ يْعانْدوني... قَلْتَلْها عْلاه راكي تْخَوفي فيهُمْ، قُلْتَلْهُمْ مَتْخافوشْ مَنْها، هاذي مَكانْ والو، قاتْلي أنا تْقولي كيما هاك أسامة، قُلْتَلْها وْ نْتيا إيه؟ نْتيا إيه؟ أيا قاتْلي خْرُجْ، قُلْتَلْها نُخْرُجْ؟ ياك؟ قُلْتَلْها غادي نُخْرُجْ بَصَحْ غادي تَنْخَلْعي... عَرَفْتْ بَلي غادي أنا كي نُخْرُجْ غادي تَتْسَوطْ هي بَرا، كبيرة، صْغيرَة، شْوَيَة تَتْسَوطْ بَرا، كُنْتْ نْخفيف وْ قاعْ، نْزيَفطَلْها غي البَرْ، تاني شْعال مَنْ خَطْرَة، أستاذ لْعَبْها عْليا واعَر، نْخَرْجْتْ بَرا لْحَقْتْ عْليهْ بْنَفْضَة*"، غير أنّ أحدا لم يتصدى لعدوانيته و لم يُوقِفه، و هذا ما فخَّم عدوانيته فكل ممثلي السلطة لم يقوموا بضبطه، لا الأستاذ و لا الإدارة "*قُلْتَلْهُمْ أنا ضْرَبْتَه بَرا مَضْرَبْتَهشْ فالـ C.E.M، كي نُضْرُبْهُمْ فالـ C.E.M حاسَبْني، ضْرَبْتَه بَرا مَكانْ اللي يْحاسَبْني، مَكانْشْ اللي يْدَّخَلْ روحَه، الدَولة هي دَبْر راسْها، يْروحْ يَشْتَكي عَنْد la police*"، و الذي يلفت النظر و يُعَبِّر عن رفض "أسامة" لصورة أبيه، فيُمثِل الأستاذ الظالم رمزيا صورة أبيه الظالم و العنيف، فيتهجّم عليه و يتعنّف معه و هذا ما لا يستطيع أن يقوم به في الحقيقة "*أنا الأستاذ العاقل مَنْهَدَرْشْ مْعاهْ، كي نُدْخُلْ نْرِيحْ، نَعْرَفْ هاذ الأستاذ بَلي عاقل مَيشْريلَكْشْ الهدرة، مَنْهَدَرْشْ مْعاه، كي نْشوفْ الأستاذ كي يُدْخُلْ يُقْعُدْ يْزَقي عْلى التلاميذ، هاذاك هو اللي ناكْلها عْليهْ، واحَدْ قَليلْ قاع مَنْهَدَرْشْ مْعاه، شاوالا الأستاذ يْولي بوطي، يْزَقي و يَتْشَنْطَطْ وْ قاع، نورمال، نْطَرْطَقْلَهْ عادي، نْقولَه عْلاهْ راك تْزَقي، شَراكْ حاسَبْنا؟ حمير حنايا هنايا، هْدَرْ مْعانا بالشْوَيَة*"، و "الحمار" هي

[1] BELLEMARE, (L). L'approche systémique : une histoire de familles [en ligne] : Revue Québécoise de psychologie. 2000. Vol. 21, n° 1, http://www.rqpsy.qc.ca/ARTICLE/V21/21_1_075.pdf, pp. 75-91.

الصورة التي يراها في نفسه لما يتعنّف والده معه و هي الصورة التي يكرهها و تدفعه إلى رفض كل من يتعامل بذلك الأسلوب.

كما يُوجِّه عدوانيته نحو ذاته بتدميرها عن طريق اسهلاكه للتدخين و تعاطيه المخدرات، والذي يُعبِّر هذا الأخير عن ملأ الفاعل (sujet) للفراغ الداخلي بتفاصيل خارجية؛ و الهدف المنشود هو المحافظة على حالة الموت الداخلي الذي يُخلِّصه نهائيا من التجربة الانفعالية التي يُحس الفاعل (sujet) أنّها تُهدِّد سلامته[1] "*و ليت الدخّان، مالدخّان و ليت للكيف، الكيف وليت للشراب*"، "*كنت كالي الدّوا، كاشيات*". ثم انتقل إلى درجات قصوى من العدوانية بحمل السلاح و التّعدّي على الآخرين به "*واحد كان يهدر هدرة مشي شابة، الشوابين و قاع، هدرة مشي شابة، ضربته ْببوشية*"، ثم السرقة و التي تعتبر أيضا تعدّيا عن الغير و نوعا من العدوانية "*دخلنا على حانوت... دينالو غرام تليفونات، وَحْدْ 40 مليون، وَحْدْ 4 ملايين ْم la caisse، و لْ matériel اللي يخدم بيه*". و أغلب عباراته تدل على العدوانية و تُعبِّر عن الكراهية "*أيا تُضْرَبْه وَلى تْحَلَه، تْطَرْدَه وَلا ... تَقْسَمه*".

نشأ "أسامة" عدوانيا و عنيفا، **خارقا للقوانين، رافضا للسلطة** و كلها سمات للشخصية الجانحة حسب ما جاءت به عدة دراسات تهتم بدراسة الشخصية المجرمة و الجانحة، منها دراسة Lagache[2] عام 1948 و دراسة Mucchielli[3] التي نشرها عام 1979. يرجع ذلك للخبرات التي عاشها في سيرورة تكوين هوّيته الشخصية، حيث كما سبق و ذُكِر أنّ أناه الأعلى ضعيف، و لم يتماهى مع أنا أعلى أبيه لأنّه لم يستطع أن يتدخّل في الأوديب من خلال سلوكاته. لم يكتسب القانون كذلك من خلال التفاعل و التعامل اليومي مع أبيه، لأنّ الأب الذي يُمثِّل القانون و يرسم الحدود في الحقيقة يطرد ابنه الصغير و لا يسأل عنه، لا يُوفِّر له الحماية و لا الأمن، كما أنّه لا يُراقبه و لا يحرسه، فتبنى قوانين شخصية، و التي أطلق عليها Mucchielli **بالتمركز حول الذات و خلق نسق قيم عالم الجانح**، فيتكون عالم الجانح ببطء، خلال المسيرة الشخصية للفرد، حول سيرورة تسمى "التحرر من الالتزام". فينسحب من نسق قيم المجتمع الذي ينتمي إليه و تتبرعم و تنمو معايير، تنتهي بتكوين نسق

[1] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1993, op.cit. Et COSLIN (P. G), 1996, op.cit.
[2] COSLIN (P. G), 1996, op.cit, pp. 76-77.
[3] MUCCHIELLI (R), 1979, op.cit, p 72.

مرجعي جديد. هذه القيم تكون نتاج لرفع قيمة الأنا أو الفردانية، فتغير ذاته على مستوى الأخلاق، ذلك أن الأنا الاجتماعي-الأخلاقي مُزاح و غير مُكوَن بشكل طبيعي[1]. فتعلّم "أسامة" كيف يحمي نفسه بطرق لا قانونية و لا شرعية، طرق معادية للمجتمع و خارقة للقانون كتناول المخدرات و حمل السلاح من أجل مواجهة كل الأخطار. ساعدته خبراته و تفاعلاته مع في تكوين هذا العالم المضاد للجتمع و الخارق للقانون، فيُؤكِد Rosenczveig[2] أنّ الوالدين على المدى الطويل يلعبون الوظيفة في عملية اكتساب القانون من قِبل أبنائهم، في عباراتهم التلقائية أو من خلال استفساراتهم، فيُثبّتون القانون و المرجعيات في عيون أطفالهم، و عن طريق هذه السيرورة يُبنى مفهوم القانون لدى الطفل، إلاّ أنّ الصراعات التربوية و أخطاء الوالدين مُدمِّرة و مُهدِّمة للطفل.

يُعتبر الأب كفيلا بالمحافظة على القانون، كما يرسم الحدود لطفله إلاّ أنّ والد "أسامة" كان يطرده منذ أن كان صغيرا "*الشيباني كان يطردني بزاف ملي كُنتِ صْغير*"، و لا يسأل عنه أين يذهب "*الشيباني مكانْش يْحوسْ قاع عْليا*"، لا يسأل عنه في المدرسة، كما أنّه لم يُراقبه و لم يحرسه. فلم يتمكن "أسامة" من استدخال السلطة و القانون من أبيه، إلاّ أنّ المحطات الأخرى التي مرَّ بها و المؤسسات الممثلة للسلطة خابت في تلقينه احترام القانون، بل و دعّمت تبنيه لعالم جانح و معايير متمركزة حول ذاته، كذلك خاله يُمثِّل صورة فاشلة للقانون "*الكابانو تَعْ خويا تَعْ سْبانْيا، خال المفاتيحْ عَنْدْ خالي، أيا نْعَيطْلَه نْقولَه "عماد" غي قولَهْ يَعْطيني المفاتيحْ راني مْطَرْدْ لْيومْ، نْعَيطْ لْخالي، مْعَ خالي تاني تَعْ راسَه وْ قاعْ، نْقولَهْ نْهَوْدو لْساسَلْ، نْخَلصْ عْليهْ الشْرابْ وْ قاعْ، أيا تَلْقاهْ مْرَيحْ مْعايا، يَشْعَلْ الموسيقى الـ DVX، أيا وْ رانا مْرَيحين*".

حتى المدرسة التي تُرقِّع و تُغطي كل نقص و عجز للوالدين، عجزت هي كذلك بإدارتها و أساتذتها بضبطه و بتطبيق العقوبة عليه و تأديبه عندما تعدّى على الأستاذ، بل و عززت فيه ذلك السلوك و أصبح كلهم يهابونه، و أصبح قائدا يقوم بكل ما يحلوا له و الكل يُطيعه و

[1] Id, pp. 89-91.
[2] ROSENCZVEIG (J-P). Comment se structure l'idée de loi chez l'enfant dans la famille. *In* : Enfance. Tome 45 n°3, 1992. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1992_num_45_3_2010

يتبعه "*قُلْتلْها (الأستاذة): ْو نْتيا إيه؟ نْتيا إيه؟ أيا قاتْلي خْرُجْ، قُلْتلْها نُخْرُجْ؟ ياك؟ قُلْتلْها غادي نُخْرُجْ بَصَحْ غادي تَنْخَلْعي، قاتْلي واهْ، خْرَجْتْ عاوَد لْحَقْتني عَنْد الباب، قاتْلي ْرواحْ... عَرْفَتْ بَلي غادي أنا كي نُخْرُجْ غادي تَتْسَوطْ هي بَرا، كبيرة، صْغيرَة، شْوَيَة تَتْسَوطْ بَرا، كُنْتْ خْفيف ْو قاعْ، نْزيَقطَلْها غي البَرْ، تاني شْعال مَنْ خَطْرَة، أستاذ لْعْبها عْليا واعَر، خْرَجْتْ بَرا لْحَقْتْ عْليهْ بْنَفْضَة، فَوْتوني conseil عاوَدْ سَمْحولي، فَوْتني هُوَ قالْلُهُمْ ضْرَبْني، قُلْتلْهُمْ أنا ضْرَبْتَه بَرا مَضْرَبْتَهْشَ فالـ C.E.M، كي نُضْرُبْهُمْ فالـ C.E.M حاسَبْني، ضْرَبْتَه بَرا مَكانْ اللي يْحاسَبْني، مَكانْشْ اللي يْدَخَلْ روحَه، الدَولة هي دَبْر راسْها، يْروحْ يَشْتكي عَنْد la police*"، و يُضيف: "*عارفين (الأساتذة) عَقْليتي كي دايْرة، أيا مَيْبغوشْ يَهَدْرو ْمعايا*".

أمّا الدرك الوطني الذي يُمثِّل سلطة عليا و هيئة يَهابُها الكل ظهرت فاشلة أمامه كذلك في تمثيلها للسلطة، و لم تحترم مكانتها الأساسية في النظام الاجتماعي لأجل مصلحتها الشخصية "*في "ساسَل" les gendarmes تما مَتْهَلي فيهُمْ، زَعْما يَعْرفوني مَتْهَلي فيهُمْ، يْكونْ عَنْدي الدْراهَمْ ْو قاع مَتْهَلي فيهُمْ، وَلى خُصْني unité، تَعْطيهُمْ نوْرمالْ، جايبْ عَقْلَية libre، نوْرمال تَما في "ساسَل"، أيا عْلابيها مَيَهَدْروشْ ْمعايا، تاني كي يْجو يْقولولي أسامة مَنا، كانْشْ نْسا، نْوامْر وَلى، أيا نَعْطيهُمْ نْوامْر يَهَدْرو... أيا عْلابيها مَيَهَدْروشْ ْمعايا، زَعْما نوْرمالْ ْمعاهُمْ نَضْحَكْ ْو نَلْعَبْ زَعْما نوْرمال، نْفَوتْ سَهْرات تَما، نوْرمالْ*"، فمن أين يكتسب الطفل أو المراهق مفهوم السلطة؟ و من أين له أن يحترم قواعد و معايير المجتمع؟ كذلك تأتي عنده فتاة قاصر و تقضي أياما عنده و لا يتدخّل الدرك، فأين هي حماية القُصَّر و حماية الأفراد؟ "*باتْ عَنْدي سيمانَة ْو تَما صْرات القصة، سيمانة فَوْتناها غايَة فالبَحْر*"، و تتكرر نفس الحادثة "*عاوْد كي خْرَجْتْ vacance تاني هاذْ الخَطْرا، قَعْدَتْ ْمعايا فالبَحْر، فَوْتنا 4 jour*".

انعكس عن فشل الوظيفة الرمزية للأب انعكاسات سلبية أخرى غير التي ذُكِرت في السابق ذلك أنّ تكوين الهوّية الشخصية عبارة عن سيرورة تتبع نمو و تطور الفرد. فعدم تدخله في الأوديب منعه من اكتساب القانون و التماهي معه و هذا ما دفعه إلى البحث عن نماذج أخرى للتماهي، فاتخذ صورة أخيه كأول نموذج، و تُمثِّل صورة أخيه كذلك المراهق العدواني المضاد للمجتمع و الجانح "*خويا لْكبيرْ vrai ْمقَوْد، زَعْما نَعْ نيشان، حاسي العَلة*

*مْهَتْرها، كي تْقولي "عماد بوقولولو" صايي، كي تْقولَه راني جاي عَنْدْ "عماد بوقولولو" صايي مَيْهَدْرشْ مْعاكْ، هو داخَلْ الحْباس، هو مْفيشي وْ قاعْ، داخَلْ الحْبسْ، وْهارب، حْرَقْ في بوطي، خويا شْوَيَة مْزَيْر... كان يْدَوْر الكيف وْ قاع*"، رغم أنّه ظهر بالنسبة إليه مثاليا، فكان يُحِبه و يحميه و يرسم أمامه الطريق، و يُعلِّمه من خبراته وتجاربه، فيُعطيه أهمية و يهتم به، يحميه و يعتني به على عكس ما فعل أبوه "*خويا مين كان عادْ هْنا كُنْتْ نْدير صْوالْح كيفَه، كان عَندي 10 ولا 11 عام لا خَاطَرشْ هو كان رُجْلَة، كان يْقولي ها كي دير، ها كي دير، يَهْدَرلي الصْوالَح اللي يْدِيرْهُمْ هو وْ يْقولي مَدِيرْهُمشْ، كي شْغَلْ هو يْدابْز وْ يْقولَك مَدابْزشْ، كي نْقولَه، يْقولي ضْرُبْ عْلى حَقَكْ، كي يَخْربو فيكْ ضْرُبْ وْ قاع ويلا غَبنوكْ رواحْ عَنْدي، يْقولي كي تْجي عَنْدي لوكان مَنْرْدَلَكْشْ حَقَكْ، يْقولي سَميني كيما تَبغي، خويا كُنْتْ نْ essayer نْولي كيفَه، وْ لْحَدْ الآن يَبقى يَنْصَحْ فيا، يْقولي خْطيكْ مالمشاكل، éviter، يْقولي جْبَدْ، يْقولي بَدَّلْ العَقْلِية، خْطيكْ من la vagab، زَعْما قْعَدْ في حَدَكْ، يْقولي كي شْغَلْ بَزاف عْليكْ غي النْسا، راه عَنْدَك la moto، قْعَدْ النْسا، دور، زَعْما شوف كي دير ايفيتيهُمْ، زَعْما جيب العَقْلِية تَعْ تَأناشْ، وانا كيما هاك بَرا أنوشْ، نَلْبسْ القَشْ تَعْ تَأناشْ وْ قاع شاوالا اللي يَخْربْ راه عارف، يَعْرفوني أنا فالفيلاجْ وْ يَعْرفو خويا، خويا كانْ هْنايا مْتَنَجْمشْ تَهْدَرْ*". و لا زال نموذجه في التماهي حيث يُواجه مشاكله بالطريقة التي انتهجها قبله "*خويا هرب وانا تاني غادي نهرب*". و هذا ما أثّر في تكوين هوّيته الجانحة (التماهي مع نموذج جانح).

يُصَّرِح "أسامة" بتذنيب والده لسلكه طريق الإنحراف و دخوله **زمرة (bande) المنحرفين و الجانحين** و أنّه سبب مشاكله، من خلال طريقة التعامل التي تعامل معه بها و أسلوب التربية، الذي انتهجه معه. أكّدت Baumrind[1] أنّ للأسلوب التربوي الوالدي تأثير على تطور المهارات الاجتماعية و المعرفية، على مستوى القيم، السلوكات و المعايير. يُعتبر التذبذب في أسلوب المعاملة من العوامل المؤدية إلى الجنوح، فاستعمال أسلوبين مختلفين في معاملة الطفل يُؤثِر سلبا على مستوى إدراكه للمواقف، ربط العلاقات فيما بينها، استدخال القيم و المعايير، و بالتالي يُؤثِر سلبا على تكوين الهوّية الشخصية. تستعمل أم "أسامة" أسلوب

[1] BORN (M), 2006, op.cit. p 95.

التسامح و التساهل (Le style permissif) في معاملتها لابنها، فهي متساهلة معه في كل الأمور، يظهر عدم حزمها في اتخاذ القرار حتى في الأمور الحساسة، فعلاقة الطفل بالمال تُعد مسألة حساسة لأنّه يكتسب بها تأجيل إشباع الرغبة و تزداد قدرته على تحمل الإحباط كما يكتسب خبرة في تسييره و تدبيره لشؤونه و ماله، إلاّ أنّها تتسامح وتتساهل في ذلك "*خطراتش كي نسمط تطرطقلي، تقولي أيا بزاف كل يوم تجي عندي كل يوم سمطت، هي نسمط بصح نحن فيا، كي نتنازفا نضربو الباب، ترد خ الباب و نجي غادي، أيا تعيتلي فالتيليفون، أرواح أرواح أرواح، عندك شراك ناسي، أيا كي نجي تعطيني الدراهم، نلعبها تنازفيت باه تعطيني الدراهم*" و هذا ما يعود سلبا على تكوين مبادئ شخصية ابنها. أمّا عن الأب فيعتمد على أسلوب القسوة و التسلط (Le style autoritaire) بالإضافة إلى الإهمال و التهاون، فيضربه و يتعنّف معه لأتفه الأسباب كما أنّه يطرده و لا يُراقب سلوكه، و هي أساليب تُؤثّر بالسلب على التوافق النفسي والاجتماعي للطفل، كذلك يُؤكّد عديد من الباحثين أمثال Baumrind، Hirschi وCloutier على العلاقة الارتباطية الموجودة مابين ضعف المراقبة الوالدية و الجنوح[1]، بالإضافة إلى الدراسة التي قام بها L. Mucchielli حول المراقبة الوالدية و خطر جنوح الأحداث و التي يشرح فيها الدور الذي تلعبه الأسرة في تكوّن و تجذّر الجنوح[2]. فيُعد غياب التواصل بين الوالدين و الأبناء من العوامل السلبية التي تُؤدي بالمراهق إلى الجنوح، واللغة عبارة عن رموز لها دلالة و رمزية فتُعَبِّر عن التفاعل الرمزي و الاتصال بين الفاعلين. كما يعتبر Mead اللغة كوسيط لتنشئة الأفراد اجتماعيا و التي تتبع الفاعل طوال حياته. فهي تبادلات تُمثِّل مثير/استجابة/مثير[3]؛ غير أنّ والد "أسامة" لا يتحدّث معه إلاّ نادرا، و يعتبره عاملا من العوامل التي دفعت به إلى الإنحراف "*أيا ولى الشيباني، موليت لنهدر معاه لا والو، مبيناتناش هدرة، أيا كي شُغل عقليتي كي شُغل تهوّلت، تبدلت، وليت الدخّان، مالدخّان و ليت للكيف، الكيف وليت للشراب...*"، فيُعبّر تعاطي المخدّرات عن ملأ الفاعل (sujet) الفراغ الداخلي بتفاصيل خارجية؛ و الهدف

[1] Id. Pp. 95-97.
[2] MUCCHIELLI (L), Le contrôle parental du risque de délinquance juvénile [en ligne], Recherches et prévisions, 2001, n°63, 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 pp. 3-18.
[3] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1993, op.cit, pp. 224-229.

المنشود هو المحافظة على حالة الموت الداخلي الذي يُخلِّصه نهائيا من التجربة الانفعالية التي يحس الفاعل (sujet) أنها تهدد سلامته[1]، و يُضيف: *"فاللول كي كان ْيطَرْدني الشيباني ْو قاع، الواحد يَقْعُدْ ْيحَمْم، يَقْعُدْ ْيحَمْم فالشيبانية و قاع، ْيحَمْم فَالْشوابين و قاع ْيروح يَشْرَبْ باه يَنْسى شْوِيَ الهْمُومْ و شْوِيَ صْوالْحْه، غي باه نْرَيِّح مع لْغاشي و مَنْرَيِّحْش مع الدار، راسي ليق ْيكونْ ناشَطْ، كي يُشْرَبْ واحد الدْوا بنادم يُنْشَطْ، تُنْشُطْ، تْنافيقي، تْدُوْر، ْيقولولْها madame courage تْخليكْ الرْوْل مَتْشوفَهْشْ، كيما هاك، أيا حْنا كيما هاك، ناكُلْ الدْوا غي باه تْدور و تَنْسى الصْوالَح اللي تْكونْ مَهْمُومْ بيهْم، مَيُقْعْدُوشْ ْيدوروَلَكْ في راسَكْ"*، و اعترف ذات يوم أمام أبيه أنّه سبب جنوحه *"قْتَلَهْ: لوكان مَشي نْتايا راكْ مْوصَلْني هاذْ الموصَلْ، مَيْجوشْ عَنْدي police لَدّار"* .

أثّر الطرد سلبيا على "أسامة"، فكان يُدَبِّر كل مرة أين سيقضي أيامه، و هذا ما يُهدِّد أمنه و استقراره، كما أنّه يدفعه إلى الإحساس بالنبذ و النقص. بدأ "أسامة" يُقيم عند جدته في طفولته، و مرات يذهب عند عمته في وهران، و مع مشارف المراهقة اختار أن يُقيم في المنزل المجاور للبحر الذي يمتلكه أخوه ليقوم بكل ما يخطر بباله و كل ما يحلو له خاصة في تلك المرحلة التي يبحث فيها كل مراهق عن تحقيق استقلاليته، و لأنّه وجد نفسه حرا في اتخاذ قراراته، فأمه تبحث إلاّ عن إرضاءه و لا تحزم الأمر في أي قرار يخص أولادها، و أبوه لا يهتم لأجله و لا يُحاول أن يُراقبه أو أن يمنعه. فمرحلة المراهقة تمتاز بالإنخراط في جماعات الرفاق (groupes des pairs) و التي تكونت قبلا في مرحلة مبكرة، يتقاسمون فيها أحاسيسهم و انفعالاتهم، تجاربهم و خبراتهم، يُديرون مشاكلهم و ضغوطاتهم، كما يتوحدون في مواقفهم و سلوكاتهم. تختلف جماعة الرفاق باختلاف أفكارها، اهتماماتها و أهدافها. انظم "أسامة" في مرحلة الطفولة إلى جماعة تُماثِل اهتماماته، انشغالاته و أهدافه، إلاّ أنّه اضطر إلى تغييرها بتغير طابع معيشته، و و بتغير انشغالاته و اهتماماته، كذلك أهدافه. فبعد أن كان طفلا متمدرسا أفكاره لا تتعدى طفولته، أصبح مراهقا مضطربا يسعى لتحقيق توازنه التي شوّشته تلك المرحلة بمختلف تغيراتها من جهة، و منشغلا بواقعه الذي يعيشه من جهة أخرى، تخلى عن دراسته، أصبح مستهلكا للسجائر، يقضي لياليه في الشارع، و هذا

[1] Id, op.cit.

ماجعله ينخرط في جماعة رفاق أخرى تتناسب و وضعيته المعيشية، اهتماماته و انشغالاته، و أهدافه الجديدة "*صْحابي اللي كُنتْ نَتْمَشى مْعاهُمْ غي الـ vrai، مَكانوشْ عَنْدي صْحابْ مْقَوْدين، شاوالا مين شَفْتْ روحي صايي راني عْلى بَرا، صْحابي بَدّلْتُهم، صْحابي وَلو وَحْدُخْرين، وَليتْ نَتْمَشى مْدراهَمْ، غي الصْوالَح تَع الْدراهَم، غي clan (clandestin) باه تَديه، باه تْشَوْر مْدراهَمْ، تيليفون باه تْعَيطْ مْدراهَمْ، وَلَتْ الصُحْبَة تَع مَصَالَح، كيما هاك، المباتَة تَعْ بَرا تْدوموْندي الْدراهَمْ، السَهْراتْ مْو قاعْ*".

تغيّرت سلوكات "أسامة" بفعل الظروف المعيشية الأسرية التي كان يُقاسيها، و بتأثير التغيرات الفسيولوجية و النفسية التي يُحدِثُها البلوغ الذي يُمهِد لمرحلة المراهقة، تلك المرحلة الانتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، و التي لا يجد فيها المراهق مكانة اجتماعية له فلم يعد ذلك الطفل الصغير الذي تهمّه إلاّ لُعبه، و لم يُصبح الراشد الذي يستقل بأفعاله و سلوكاته، يقول Kestemberg "المراهق في نفس الوقت طفل و راشد"[1]. كما أنّ المراهق يحتاج إلى والديه من أجل الارتكاز عليهما كي يُحقّق ذاته و يُكوّن شخصيته من خلال التعارض معهم و في نفس الوقت محبتهم و تبعيته لهم. تشتّد أزمة المراهة بتأزم بتعقد العلاقات التي تجمعه بوالديه و العكس صحيح.

وجد "أسامة" نفسه في الأزمة (la crise) لتعقّد علاقته بوالده في المراحل المبكرة من عمره. فأصبح متعاطيا للمخدرات، يقضي لياليه في الحانات، يسهر مع نساء فاسدات، يُقيم علاقات جنسية في وقت جد مبكر، فتعدى حدود الحياة العاطفية المميزة للمراهقين والتي تقتصر إلاّ على القبُلات و المداعبات، فدخل عالم الانحراف في سن مبكرة "*...دْخَلْتْ الـ milieu صْغيرْ*". ثم وجد نفسه في حلقة مفرغة يتعاطى المخدرات ويُصاحِب النساء ثم قادته مصاحبة النساء الزيادة في استهلاك المخدرات، فوجد نفسه تحت تبعية المخدر و من ثم الإدمان "*أنا ناكُلْ الْدوا تاني عْلى الْتخَرْميط تَع الْنسا، كي نْكون بالْدوا نَهْدَرْ مْعَ مَدامَة غايتْ الغاية، نْخَرمْطْها غاية، نْوَصَلْها غاية هي مْبروحا مَتْأمْنشْ... أنا ناكُلْ الْدوا زْعما نورمال شاوالا لْقيتْ روحي ناكُلْ مْو كي نْرَيّحْ هاك مْع الْنسا نْولي نَهْدَرْ هَدْرَة حْتى الغَدْوَة تْجي عَنْدي أسامة ديالْ الهَدْرَة مْو مَنا، أنا مْبروحي مَنْعباشْ، نْقولْلها أنا قَتْلَكْ هاذ الهَدْرَة، قاع*

[1] MARCELLI (D) et BRACONNIER (A), 2000, op.cit, p 3.

*مَنْهَدْرهالَكْشْ لْبارَحْ، ْهَدْرْتَلَكْ قاع هاذْ الهدرة راكي نيشان، ْتقولي واه ْهَدْرْتْ ْمعايا غاية، أيا يْقْعُدْ ْبيانْلَكْ عْلى الدْوا... مَنْفَدْرشْ نْحْبسَهْ، كي شْغُلْ والْفَتْهْ، سْكَني، كي شْغُلْ وَليتْ مَدْمِنْ مالْدْوا*".

لم يتمكن "أسامة" من إيجاد وسيلة لحل صراعاته الأسرية و بالضبط صراعه مع أبيه من خلال الإنخراط في زمرة المنحرفين، لكنّه استطاع من التعبير عمّا يُحْس به و مواجهة أبيه لكن تحت تأثير المخدر الذي يسعى مفعوله إلى تخليصه من القلق و الخوف *"الشيبانية تَعْرَفْ بلي راني كالي كاشيات، كي تْشوفْني نْجي نْحَلْلها، ْمَّا شَخْصَكْ ْو مَنا، ْومَتَسَمْعيش قاع بَبَّا، لَخاطَرْش أنا كي نْدْخُلْ نْحَلْ ْمَّا ْو نْعَرَّشْ لَبَّا، كي نْدْخُلْ ْمكاشي ْبَّا نْعَرَّشْلَهْ، نْقولَه نْتا مَكانْ حالَة، مَنْكْذَبْشْ عْليكْ، كي نْكونْ ْمطَرْدْ ْو نْدْخُل، ْونْكونْ كالي كاشي، ْو نْدْخُل ْيقولي، خْرُجْ، نْقولَه ْرواح نْقولَكْ مَتْقوليشْ خْرُجْ، مَنيش في دارْكْ، نْقْعُدْ نْزقي، نْقْعُدْ نَطَرْطَقْلَه، الشيبانية تْقولي صايبي، شْعال مَنْخَطْرَة نْزقي ْمعاه، هو ْيَزقي وانا نْزقي، تَعْرَفْني الشيبانية بَلي راني كالي الْدوا، نْقولَه مَنْخْرُجْشْ، نَطَرطَقْلَه..."*، و يُضيف: *"كي نْكونْ ْمطَرْدْ فالسيمانة نْدْخُلْ خَطْرَة للدار، مَنْدْخُلْشْ كي نْكونْ ْمكاشي شاوالا خَطْرَاتْشْ تْبانْلي نْروحْ نْعَرَشْلَه، مَنْدْخُلْشْ حْتى نْعَرَشْلَه، نْروحْ خَطْرَة فالسيمانة غي باه نْشوف الشيبانية، نْقولَه في وَجْهَه مَرانيش جاي عَنْدَكْ، راني جاي عند ْمَّا نْشوفْها، نْتايا قاع مَنَسْمَعْشْ بيك، نْتا ما ْبَّا وانا ما وَلْدَكْ، غي نْشوف الشيبانية تاعي ْو نْخْرُجْ... الشيباني يْقْعُدْ يَتْشَنْطَطْ نَتْشَنْطَطْ ْمعاه شوية عاوَد نإيفيتيه ْو نْخْرُجْ*".

انتهى به المطاف إلى السرقة، يشير Heuyer[1] إلى أنّ الطفل يتعرّف على مفهوم السرقة مع إدراكه لمفهوم الملكية، بالإضافة إلى مفهوم الخير و الشر في المرجعية الأسرية والاجتماعية. و التي يُكوِّنها مع 6-7 سنوات مع دخول الطفل المدرسة، و في الوقت الذي يتكون فيه المعنى الاجتماعي المستقل. فلم تظهر في سلوكاته الجانحة الأولى، كما أنّه يعترف أنّه أخطأ و أنّه ليس سارقا *"أنا مَكانَتْشْ ْتيتي الْخيانَة، غي الْخْلْطَة َو الريان، أنا مَنْخَوْنْشْ، عَنْدي الْدراهَمْ، الحاجَة اللي مَبْلي بيها الْدوا ْو الْنسا، َربي بالْيني بالكاشيات ْوالْنسا*" لكنّه سرق احتياجا للمال، رغم أنّ أمه تُعطيه قدرا وافيا من النقود و تُغطي كل احتياجاته التي يُهمِلها

[1] AJURIAGUERRA (J. de), 1980, op.cit, p 1009.

الأب "*ڤحنايا الشيباني مَيْمَدَناشْ*"، إلاّ أنّ مطالبه كثيرة "*المباتَة تَعْ بَرا تْدوموْندي الدْراهَمْ، السَهْراتْ وْ قاعْ*"، و عَوَّدَته أمه استهلاك ذلك القدر الكبير من المال "*الشيبانية: هاكْ، شَخْصَكْ؟ هاكْ، مَتْخَليشْ قاع حاجَة في قَلْبي، حاجَة تَعْجَبْني قاع مَتْخَليهاليشْ في قَلْبي، بالمِتيلْ خَرْجَتْ Adidas جْديدَة malgré عَنْدي 3، قال غي عْطيني نَشْريها، الناسْ قاع راهي كيما هاكْ، تْخَرْجْ survette جْديدَة لْيومْ أنا غَدْوا نْلَصَقْها، أيا كيما هاك عَنْدي الشيبانية مَتْهَلْيا فيا*" و يُمثِّل هذا السلوك خطأ تربويا لأنّ الطفل يحتاج للإحباط من وقت لآخر كي يتعلم القدرة على تحمله و يستطيع مواجهة مشاكله واحباطاته الخاصة بحياته المستقبلية "*كي نْجي خارْجْ تَعْطيني الشيبانية الدْراهَمْ jamais لَقُلْتَلْها عْطيني وْ مَعْطاتْنيشْ*"، و **عدم القدرة على تقبل الإحباط** تُعَد سمة من سمات الشخصية الجانحة، و هذا ما يمثِّل التمركز حول الذات بالنسبة للملاحظين الاجتماعيين أمثال Mucchielli و يرى Kaufman في مقاله الشهير حول "الجوانب الدفاعية للإندفاعية عند المراهق" أنّ "الجانح يعيش حالة من الضغط المرتفع الذي يَضُّم و يَجُّد الشخصية. هذا ما يرجعه إلى الطور ما قبل-الأوديب و يخلق عنده قلق عميق غير مضبط و الذي يدافع عنه بتفريغ الإندفاعية. تظهر الإندفاعية إذن كتعبير عن آلية دفاعية لأنا في خطر الانغماس في القلق"[1]، فبفعل تلك التنشئة الاجتماعية التي تلقاها وجد نفسه غير قادر تقبل الاحباط و تقبل جيبه بدون مال "*هوما الدْراهم كل يوم كاينين، مع نبات برا و قاع، أنا بروحي مَنْقَدْشْ نقعد بلا دراهم، كي شْغل والفت الدراهم، مَنْقَدْشْ نقعد بلا دراهم، كي شْغُل مين الشيبانية كانت تعطيني بزاف دراهم، كي شغل والفت الدراهم، دروك كان مَيْكوْنْشْ عندي الدراهم مَتَحْصِيشْ قاع شا ندير، نطلع للدار نقعد نْزَقي، مناكيما هاك، كي مَيْكوْنْشْ عندي الدراهم مَنْوَليشْ نشوف، أنا نْكليتْ الدراهم، نْكليتْ الدراهم بزاف بزاف، زعما فاش ضاعو؟ زعما بنادم كان شْرى لروحه حاجة يلقاها، كان شريت بيهم لوطو شابة، شاابة. كي نقوللها راني بايت في "ساسل" هي تعرف مع والفتني*".

مرّ "أسامة" بسيرورة تكوين هوّية جانحة و التي تأثرت بالتنشئة الاجتماعية التي تلقاها، بما فيها العوامل الأساسية: وظيفة الأب، وظيفة الأم، الأساليب التربوية التي اعتمدا عليها في

[1] MUCCHIELLI (R), 1979, op.cit, p78.

تنشئته، ثم العوامل الثانوية التي لعبت دور التعزيز بما فيها المتوسطة، جماعة الرفاق، و الدرك الوطني. ابتدأت شَخْصَنَتُهُ بالعدوانية الموجهة نحو الآخر مشاجرة الزملاء بالروضة ثم مشاجرة الأساتذة بالمتوسطة و المشاغبة في القسم، ثم عدوانيته الموجهة نحو ذاته بالتدخين و استهلاك المخدرات، ثم الغياب من المدرسة و الذهاب للتسكع (l'école buissonnière) "*كانو يزيڤطولهم convocation، و كنت نتزرطي بالشهر، بالشهر و نص*"، السهر بالحانات و إقامة علاقات جنسية مبكرة، الإعتداء بالسلاح و اللامبالاة العاطفية الموجهة نحو الآخر ككائن حي و التي تُعَّد أيضا ميزة من مميزات الشخصية الجانحة التي يَذكرُها [1] R. Mucchielli في كتابه "كيف يصبحوا جانحين" فيُصّرح: "*قعد يهدر هدرة مشي شابّة، هدرة عوجة، أيا مكنتراش معاه الهدرة، عطيته directe، أيا خلاوه تما، زادو كانو معايا صحابي طاحو فيه و خلاوه، خليناه تما فالبحر و رحنا باللوطو و مازال مستخبرناش عليه*"، ثم السرقة مع جماعة الرفاق (les pairs) "*كنا حنا 3 قاع كاليين كشيات، أيا بانتلنا، دخلنا على حانوت*" و مازال مشروع حياته غامضا بالنسبة إليه "*دروك تاني كي خرجت هاذ السيمانة، صراتلي affaire تع هدرة مشي شابة، ضربت واحد و دروك معلابليش كي راهي صارية، أيا راني نكّمل في حياتي كيما هاكا، ومارانيش عارف كي راهي دايرة، كنا كاليين كاشيات*"، حيث ينسب [2] Mucchielli للشخصية الجانحة **غياب المستقبل (الأفق) الزماني** (Absence d'horizon temporel) أو اضطرابه، و هو غياب مستوى ما يسمى بمستوى الطموح، عدم الاهتمام بالمستقبل، وسيادة الحاضر. يُلاحظ كذلك من خلال سرده لقصة حياته أنّ مشروع حياته مضطرب و يرتبط بعلاقته بأبيه، فإن استمر والده في نفس السلوكات، فسيهرب لاسبانيا "*بويا كان ممزير عالى خويا فكلا، خويا هرب منه، عاود راه ممزير عليا أنا، أنا بالاك تاني نهرب منه، نلحق نخويا، خليه وحده*"، و كأنّه غير مُخيَّر في اختيار مشروع حياته الشخصي نظرا للظروف التي يمرّ بها مع أبيه "*فالتلي الشيبانية كي تخرج directe نخدملك كواعطاك و directe لسبانيا، بنادم راه باغي métier في يده، كان هنا و ماراهش، غي diplôme ونروح، تمالك بـ diplôme نقدر نقبض روحي، قاع لواحد لدار دار و وليدات يقدر يوكلهم... مكنتش باغي نروح شاوالا جبدتلي وحد الصوالح قلتلها c'est*

[1] Id, p79.
[2] MUCCHIELLI (R), 1979, op.cit, pp. 52-53.

*bon نْروحْ، خويا كانَتْ عَنْدَهْ عَقْلِيَة مْهَوْلَة بزاف، دَرْوكْ لوكان تْشوفَه تَنْخَلَعْ فيه، بْروحا الشيبانية تْقولي روح بالاكْ تْولي كيما خوكْ تما..."* فظروفه الأسرية دفعته لأن يُكَوّن هوّية جانحة و هوّيته الجانحة تدفعه لأن يختار مستقبلا لا يرغب فيه، فيجد نفسه في سيرورة من التهميش (processus de marginalisation) و الارتهان (dépersonnalisation).

**خلاصة الحالة الأولى:**

"أسامة" مراهق عدواني و جانح، لا يخاف و لا يحترم السلطة و لا القانون، يرجع ذلك لنمط التنشئة التي تلقاها من والديه خلال مراحل حياته.

فيُكوِّن الفاعل هويّة جانحة مرورا بسيرورة تميزت بإخفاقات على مستوى أداء الوظيفة الوالدية، ذلك أنّ سيرورة الشخصنة تتأثر بسيرورة التنشئة الاجتماعية ذلك أنّ الفرد يعيش وسط جماعة أين يكون لديه علاقات و تفاعلات اجتماعية، يُحاول من خلالها تحقيق التكيّف و الاندماج الاجتماعيين، و يدخل هنا دور التماهيات، الامتلاك و استدخال كيفيات و طرق التصرف، المعايير و القيم الخاصة بمحيطه و بالتّالي يندمج و يُنشأ اجتماعيّا. فهو يتركّب، ينمو و يحقق ذاته في نفس الوقت الذي يتم من خلاله تنشئته اجتماعيا و يتقيّد بالآخرين و يمتثل إليهم و يتوافق معهم، و تُعتبر الأسرة المحطة الاجتماعية الأولى التي تتكون و تتبلور فيها شخصية الأفراد. و للممارسات الوالدية أهمية كبيرة في تكوين شخصية الفرد.

فاختلال وظيفة أبيه سواء من حيث إهماله له في كثير من المحطات أو تسلطه و قسوته في أداءه لوظيفته تؤثر على مستوى البنية النفسية لطفله، فاستعمال والده للجلد و الضرب المفرط أدى إلى تكسّير علاقة الحب و العلاقة الحميمية التي يُفترض أن تُبنى بين الأب و طفله، و هذا ما يترتب عنه عدم تكسير العلاقة الثنائية الالتحامية (أم–طفل)، و بالتالي عدم انتقال الطفل إلى العلاقة الثلاثية (أم–طفل–أب) أي العلاقة الأوديبية ابتداء من السن الثالثة، و عدم اتخاذ الأب كنموذج للتماهي و بالتالي تكوين أنا أعلى هش و هي ميزة من مميزات الشخصية الجانحة.

كما يحتاج الطفل إلى أبيه ليُوجّه سلوكه و يتقمص أدواره، فيتعلم الطفل من خلال أبيه كيف يعيش في الجماعة التي ينتمي إليها، و إذا اختلت وظيفته و تغاضى عن توجيه ابنه يذهب

هذا الأخير إلى البحث عن من يُوجِّه سلوكه و يتقمص أدواره فانتهى "أسامة" بمخالطة الراشدين المجرمين المتواجدين في الشارع مثله، و هذا ما يجعله ينتهج طريقهم.

و تلعب المراقبة الوالدية دورا أساسيا في وقاية الأبناء من الجنوح، و لما تجاهل الوالدين هذه الوظيفة و بتأثير الاخفاقات السابق ذكرها انتقل "أسامة" تدريجا إلى السلوكات الجانحة. فبدأت سيرورة انحرافه بالتدخين، عدم مزاولة الدراسة، استعمال الحشيش، شرب الخمر ثم تعاطي المخدرات ثم ارتكاب الجنح و الجرائم تحت تأثير المخدر.

يُؤثِّر التذبذب، إتفاق أو عدم إتفاق الوالدين في اختيار الأساليب التربوية على شخصية أبنائهم، و خاصة إذا ما تسلّط طرف و تساهل الطرف الآخر معه، فلا يُدرِك الطفل الصواب من الخطأ، كما أنّه سيُبدي مشاعر الحب و الكراهية لكل طرف حسب أسلوبه الذي يتبعه معه، و لا يتعلم الطفل أي حد من حدود الحياة الاجتماعية و هذا ما يتطابق مع حالة "أسامة" التي يستعمل فيها والده أسلوب التسلط و تستعمل والدته أسلوب التسامح و التساهل في التربية. كما أثّر استعمال بعض الأساليب التربوية الخاطئة سلبا على نمو شخصيته و اكتسابه للمعايير و القيم، فتلبية والدته لكل حاجاته المادية و في الوقت الذي يريده، بالإضافة إلى تدليله الزائد و تعويضه حنان الأب كما سبق و ذكرت، أثّر على مستوى تقبله للإحباط و على مستوى تلبيته لرغبته، فيجعله يفرض اشباعها في الوقت الحالي و عدم تأجيلها لوقت آخر، مما يدفعه إلى عدم قدرته على تخطيط مشروع حياته و هي مييزات من مميزات الشخصية الجانحة.

## 2. الحالة الثانية:

### 1.2. قصة الحياة:

أُجريت ستة مقابلات مع الحالة بمكتب الأخصائي النفساني العيادي بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو بولاية سيدي بلعباس، أغلب المقابلات كانت تتعدى 60 دقيقة و ذلك لصعوبة التعامل مع الحالة، فكانت شديدة المراوغة، حارصة على توجيه المقابلة نحو الاتجاه الذي ترغب فيه لتجنب الأسئلة المولدة للقلق، و هذا ما كثّف الجهد لتسيير المقابلات معه و التوصل للحقائق. بالرغم من أنّها اختارت بمفردها التعامل معها.

"وليد" مراهق وسيم، قصير القامة، ممتلئ الجسم، أبيض البشرة، أسود الشعر و العينين. يغطي وجهه حب الشباب المتعفن. رقيق الصوت، خفيف الروح، فكاهي، لكنّه يدخل بسرعة في حزن و اكتئاب يدفعانه إلى العزلة و الامتناع عن الطعام. كما يفتقد لروح الجماعة بل يُحبذ البقاء وحيدا في غياب المربي الذي يعتبره صديقا له.

وافق "وليد" على رواية قصة حياته، لكن غلب عليها الكذب و الكف في أوائل المقابلات، لكنه عاد لقول الحقيقة بعد كسب ثقته و التحلي بالفطنة، اليقظة و المرونة. بالإضافة إلى تنويع مصادر المعلومات للتحقق من صحة أقواله.

أنا ب. وليد زايد في 1994 في فيلاج قريبة من بلعباس، أنا حنة ميتة و جدي ميت، خلوا دار، كي تزوجت مْمَّا، عمي طرد بْبَا مالسكنة، باعْها من فوق راسه، أيا ماكان عندها وين تسكن أيا قعدت تسكن عند خالي، أيا زادت ختي الكبيرة اللي راهي متزوجة ضرك، اللي عندها 23 عام و لخرة اللي عندها 20 عام، و ضروك راهي مْبَطْلَة و قاعدة فالدار. بصح نتي شقدك تعيشي عند خوك، يعيو، يعيو و يديرولك التْفاتيف زعما غي فَحْتي، ليق بنادم يضمن داره، أيا مْمَّا تضايقت و قاع أيا دارو قيطون خارج الفيلاج، خْضر و قاع، تحسب قاع موت، ولا عرس، أيا في هاذ الغبينة زدت، أيا ضربت يامات عند مْمَّا عاود دّاني خالي، (لوكان غي خلتني مْمَّا عند خالي، عند خالي غاية)، أيا قعدو هاكا عايشين، و عندي بْبَا ميهدرش من بكري، عندي غي مْمَّا عندها اللسااان، راحت عند chef الدايرة، زقت و منا، أيا عْطاها تسكن في ليكون، أيا كي رحنا للكلاصة، مْمَّا ردتني، ضْربت وحد العمين

عند خالي، قعدنا ساكنين ساكنين عاود حْتاج ليكون لْدِيك الكلاصة، أيا عاود la mairie عْطاو مْمَّا أرض و معنداش الدراهم باه نطلعوها، كيفاه نتا معندكش ألف كيفاش طّلع سكنة، أيا بدلنا لوحدة عطاتنا زوج ديار و ديبارة و حوش صغير، مَمْبَعْد المرا حشاتْهانا قالتنا نعطيكم قاع الدار عاود قسمتها دارت لولدها حانوت و خلتنا غي زوج ديار، و لحد الآن مْمَّا راهي قاعدة معاهم فالشرع، قلال بزاف، و غي بْبَا جيرها، الطوبا تدور، الـ médité، النَوْ تدخل، تكون راقد في أمان ربي حتى تلقى اللحوف منفخين، الـ parpaing، الما يدخلنا فالـ couloire، الحمار و ميقدش يعيش في هذيك الدار، بْبَا نية كي نهدروله كيما هاك على الدار ولا أيا يقولها أودي خليك كاين اللي مراهش ساكن في دار كيما هاك، حمدو ربكم، حمدو ربكم راه عندكم زوج ديار.

قريت السنة الأولى، الزاوجة، الثالثة و الرابعة في دارنا نورمال، عاود بْبا طردقت عليه قرعة تع قاز كان هو و ختي الكبيرة، ختي كانت موراه مصرالها والو بصح بْبا انحرق، تْشَوَه من وجهه، شعال من يوم و هو فالفراش و غي الناس قعدوا يحنوا فيه لاخاطرش حبسوه مالشركة اللي كان يخدم فيها، و ولى يخلص غي 300 ألف فالشهر، باغي نْسَقْسيك، نْتيا 300 ألف (3000 د. ج) شا ديرْلَك؟ مديرلك والو (ضحكة استهزاء) 300 ألف فالشهر، في شْهر 300 ألف، أيا شانديرو؟ و الله حْنا خَطْراتْ نتعشوا، خَطْراتْ مَنَتْعَشوش، خَطْراتْ نشربوا لاتاي بالكسرة، نتعشو بيهم، مْمَّا متعرف دير والو، متعرفش حتى تخيط الكسوة.

أيا الخامسة بديت المشاكل، الدبازي، نشقف الناس (بز و يخون الله يحفظ و يستر)، المشاكل، المشاكل، الخيانة، نْشَقف الشعب مين يكون فايت، يكون هاك فايت مَتْبانْليشْ عليه نُضُرْبَه، قعدت ندير الخلاط، كيما هاك، مقعدتش نْخلي الشعب يرقد فالليل، ندير الطْوايش كيما هاك، عاود دوبليت فالسنة الخامسة، المشاكل، المشاكل دمروني، عاود قعدت نقرا، نقرا و غي في دارنا، الخيانة، الفيلويات (les vélos)، خونت لجاري vélo و بنترتها، العقل تع بز، خونها غي لجاري، مدخلها للدار، لوكان يطلع غي للسطح يشوفها، بنترتها بالـ pistolet، خرجت مخروض، مشي كيما الناس، و كي نتسقد نتسقد نيشان، و كي نعواج نعواج نيشان، كي نتسقد تحسبيني ملايكة، تقولي هذا ما نَدي و كي تجيني ديك الحية، راني نقولك، شوفي واحد منعرفه في طريقي، منعرف لَبْبَا، لَمْمَّا في طريقي، نقعد نْدَهَسْ، المهم

ندير حاجتي و صايي، و كي كنت نخون الحوانيت و قاع، قعدت تجيني ساهلة، والفت هاذيك الخيانة، جاتني حية رَشْقَة، كي نبغي نَخْوَن تجيني حاجة زينة، تْغامر، تْخاف، تْجيك هاذيك الرهبة، أنا كيما هاك.

فالدار كي بديت نخون الدراهم و الذهب مكنتش نْقولَلْهُمْ بلي خْونت، نْقولَلْهم لْقيت، نُقْعُد غي نكذب، أيا خْتي ديرلي هاك: نْتا غي تلقى، حْنا علاه مَنَلْقوشْ، تقولي: أنا نظل ندور و مَنلقاش، كيفاش نْتايا تخرج تُضْرُب دورة و تجي تجيب خاتم ولا تجيب الدراهم و تقولنا لقيت؟ أيا ختي قعدت نصارحها بصح متقولش لَمْمَّا ، بصح تْظل تهدر معايا متخونش يْدخلوك لـ centre، للحباس و قاع. و بْبَا نعقل عليه jamais قالي رد حاجة مخيونة ولا، بْبَا راه ميت مرانيش نلوم فيه بصح بْبَا عمره مقالي، تاني كي كنت نَخْون، كنت نْمَدْلَه الدراهم، [يتشجع] مَنَحْشَمْشْ واه، كنت نَخْون كنت نْمَدْلَه الدراهم، نْعاونه، و هو مكانش يقولي لا، مكانش يقولي يقبضوك، ولا مين جبت؟ ولا الخطرة اللولا مين خْونت ضربني ولا، jamais ويلا ضربني، بْبَا، jamais، jamais، jamais، ويلا ضربني، مَلي نَعقل على روحي jamais ويلا ضربني، خطرات يقولي منا بَصح غي مين يكون حْدا مْمَّا، ولا كي نْجيبله الدراهم بيني بينه قاع مَيْقوليش، يقولي الله يحفظك ولدي، الله يسترك ولدي من ولاد الحرام و قاع، قعدت نْجرب أنا، قعدت نقول كيفاه الناس بَرا، جواريني ولا يقولولي متخونش و بْبَا jamais قالي متخونش، أيا نَخْوَنْ؛ زعما كي تْبانلك؟ تْبانلي نْكملها، نكمل نقعد نَخْوَن، نورمال، نَخْوَن و نْعَيَشْ دارنا، تْبانلي أنا كيما هاك، كيفاش نْتي بْبَاك، طا شاهِيَ بْبَاك، بْبَاك مشي جارك، كاين اللي جارك يمدلك معلومة زينة، يقولك متخونش كيما جارنا واحد كبير يقولي مَتْخالَطْشْ و منا، و jamais بْبَا قالي هاذي الهدرة، بْبَا مَيَتْقَلَقْشْ عليا، مْمَّا تتقلق.

كي قفلت 10 سنين، عاود خونت قالمة، مشي خونتها، ضربت بيها دورة، مَرَديتْهاهَشْ كنت نْقيسها فالخْلا، أيا عاود نْوَلي للدار، عاود كي تجي مع العشيا نْعاود نَطْلَعْ للخْلا، نَوَضْها، نُضرب بيها دورة، أيا و السيد شتكى بيا، عاود منيش عارف تَبَعْني ولا، أيا وْ يْطيحو عْليا la police، كنت عاد باغي نَرْفَدْها، و ثقيلة عْليا، كنت غي صغير، رفدوني فال fourgon، أيا فُتْ عند الـ juge، أيا دخلني لل centre، ضربت وحد الـ 20 يوم، كانوا

مقلشيني لاخطرش كنت صغير، أيا كي خرجت داني خالي، تبناني عند الـ juge، كان باغي يربيني مع الظروف تاع دارنا قاع مقودة، أنا جاتني مليحة، قلت غاية نبروفيتي شوية، نبروفيتي مع هو كي تبناني داريني كي ولده، يقلشني، يشريلي، بْبَا معندهش حتى ألف، و دارنا تاني قبلو، جاتهم زينة، و كنت كي نروح لدارنا يفرحو، يديرولي عشا زايخ، يمدولي الدراهم، و même بْبَا مكانش يخدم، مْمَّا تقوله: دبر راسك ليوم تجيب البطاطا، تجيب الدجاج، كل جمعة، التقلاش هو وصلني هاذ الموصل، قاع اللي نطلبها يجيبوهالي. كيما فالفطور ولا العشاء تاني، مْمَّا دايما تمدلي part كبيرة على تع خواتاتي، كي شْغُل مْقَلْشَتْني، التقلاش مشي زين، كي بنادم تْقلشيه يُخْرُجلك مشي زين، بصح كي تعطيه الحس يُخرُجلك تع نيشان، قلشتني من صغري، كانت مقلشتني، مأنشتني، شدّات، تشريلي قش، كانت تروح عند خالي، عماتي متحصيش قاع وين تتسلف، كنت اللي نقولهلها تجيبه، كنت نشحن، ليق تجيبهالي، و الله تجيبيلي دروك تينيسة، نزقي و منا، كانت تربطني بخيمار في خزنة و تخليني نزقي، كنت نشحن، تجيني هذيك المعزة، يا نقولك نزقي، كنت ندير chantage فالدار، أيا عاود تْجيبهالي، دلقلي، تقولي سمحلي؛ التقلاش، عشت عيشة مخربشة، كيما أنا راني نجرب دروك، خالي و ولاده فاش كبروا؟ كبروا فالهم، ضْربهم، كلاهم، مربيهم تع نيشان، روحي شوفي كي خرجو، تغيري منهم، أنا و الله لنغير من ولاد خالي، نشوفهم هاكا فوق لوطو، capitaine، فوق ذبانة، زاج fumé، موسيقى، قاريين، لقيت روحي أنا ويو، معنديش ألف فالجيب، بصح شوفي هاذاك رباهم، هاذاك كان يقوله موت يموت، لحد الآن، نحصي عليهم أنا كي كان يضربهم، كان يضرب تاني بناته كي يبطو ولا.

وانا بْبَا، أودي بْبَا أنا غي يضحك مسكين، نية مسكين، حجرة و حطوها، نية مسكين، تكذبي عليه يْأمن، واه و صايي، كي تنارفيه ولا يعطيها بكوتبي، مَقَّديتلكمش، مقديتش، مايبغي مشاكل، مايبغي واحد يطبطب عليه يشتكي، ميبغيش، يعرف غي ياكل، يعرف يرقد، يعرف غي صوالحه، غي الهنا، يبغي الهنا، ميحوسش، يبغي غي هاك المشاكل مكانش و صايي، بْبَا ميعرف اللي طالع، ولا نازل، لا بغيت قاع تشري بابور Titanic تحطيه عند الباب ميديهاش، يدبر راسه، قطعونا الماء قاع مدهاش، مراح سقسا، مراح خلص موالو، هاني.

ختي خطرة جات خارجة بسروال سليم و الطابلية مكانش، قرضت عليها بالية، عطيتها فالكراع، رقدت directe، يا حبيبتي، قلتلها، يا زينة هاذي، قلتلها أنا شتاه، أنا؟ أنا حشرة، و بْبَا بعوضة، بعوضة المجتمع، تما حنا لا شيء، و مْمَّا حثالة، تما والو حنايا. بْبَا ميقوللهاش، بصح خطرات، كي نديرله؟ ننقزه، و نديرله ديك الدودة، ينوض يضرب directe، يضربهم بكوتبي متحصيش قاع وين يضربهم، خطرة عطاها للكلاوي راني نقولك طيحها directe، شوفي نْشَحْنَه، نديرله هاك، نتا راجل ولا هايشة، نوض ربّك شوف بنتك شراهي لابسة، خارجة هاك، أيا نبقى نحمي فيه، أيا بْبَا نحميه، أيا يقوللها: رواحي هنا، رواحي، أودي مهرج، شوفي même معندناش الدراهم، بصح عايشين كلي غاية، ضحك و لعب، ندابزو و عاود نولو، كي القط و الفار، حنا دارنا كي القط و الفار، مْمَّا تدابز مع بْبَا، عاود ندابز أنا مع مْمَّا، عاود خواتاتي يدابزو مع بْبَا، بْبَا يدابز معايا، غي كيما هاك، ممتفاهمينش فالدار، المفاهمة مكانش، واحد يشعل تيلي يجي يدابزه لاخر، واحد يجي يرقد يديله كوفيرتته، مخربشة الدار، قسما بالله لعندنا وحد الدار مخربشة، أنا بروحي مفهمتش دارنا كي دايرة، دار تع comique، أنا jamais شفت دار ينوضو الزوج تع الليل يدابزو، الزقا، طا، طا، طا... مْمَّا فيها وحد اللسان. كاين اللي زاد فالهنا، زاد بْبَاه، مْوَه، خواله، عمامه، زاد في أسرة زينة، قاري، يروح للثانوية و يجي، يتريني، منا، و الله كيما راني نقولك، وانايا عايش هاك، ليه أنايا ... منعرفت، des fois بنادم يكفر، يبغي قاع يجهل، منيش عارف، يوصلوه باللوطو يقرا و يجي هاااني. و حْنا غي الزْقا فالدار، طا شا زْقا، كْبرت فالزْقا، غي ديك تزقي، ختي تزقي منا، غي الزْقا فالدار، علابالك الزقا مشي مليح فالدار، متحصيش واحد يخرج عْوَجْ فالدار. غي على تَفْشَة، على تيلي، مثال على boudi، تقوللها منال وين راه boudi؟ تقوللها سلفته، أيا تْقلع، علاه سلفتيه؟ تعرفي غي تْسلفي، كي تبغي تسلفي قوليلي... غي الزقا الزقا الزقا، ولا ختي تكحل أيا تقلعلها مْمَّا: بنت الكلب، بنت الرَبي، تضربي الكحل، وين راكي حاسبة روحك؟ وين رانا؟ غي كيما هاك، غي الدْبازي، أيا أنا تاني نَوَضْها، أنا نقوللهم: أيا بْلا ربكم، بالواحد سُكتي نتي، بلعي فمك نتي... يخافو مني فالدار، متحصيش أنا قاع باه نضرب، طُبسي، خطرة وحدة منعها طبسي، منعباش بروحي تجيني هذيك الحية، نتقلق، غي نسمع داك الزقا مَنْقَدْلَهْشْ مَنْقَدْلَهْشْ، شوفي ضربيني و متزقيش، غي بالهْداوة، غي بسياس،

الهدرة علاه، طبقي، هدري غي بسياس، قال سلفتي boudi غدوَة جيبيهلي و صايي، هاو نتيا الزقا، و هذيك ختي الصغيرة ملهيه، زيد أنا تالفتلي فالخيانة، و زيد بْبَا مَلْهيه ضاربها بكوتبي، طالق la taille أيا أنا دروك ، أنا شباغي ندير؟ باغي نهبل؟ نسكت وحدة تنطلقلي لُخرا، و حتى ديك الصغيرة مهبلتني فالدار، مْهَبْليني قاع.

كي كنت عند خالي، دارنا مكنتش قاع نتوحشهم، خالي كان يزقي عليا، يضربني، كنت عايش نورمال، يشريلي كتوبة، كراريس، في قلبي كنت نقول نتا مشي بْبَا و تشريلي و متهلي فيا، عنده كنت نقرا فالجامع أنا و ولده، حفظت حزب و نص، خالي كان يعلمنا نصلوا، يحكينا على الأنبياء، نعرف قاع قصتهم، كنت حافظ قاع غاية غي تمنكرت في روحي، كي وليت لدارنا، لوكان غي قعدت عند خالي، و الله لوكان ماراني قاع في هاذي الحالة، لوكان راني بلاك نفوّت فال B.E.M، و بالاك متحْصيش قاع وين راني، ندمت دروك، تاني عند خالي منخرجش، غي المعافرة فالدار ولا نخرج غي عند الباب أنا و ولد خالي اللي قدي نلعبوا بالبالون، مكانش الدبزات ولا حاجة، ولا تروحي تخوني مع واحد ولا، تعرفي كي يديرلي بالحزامة، بصح نبغيه، يضربني بصح على صلاحي، مشي يطلقلي الرُخف، روح خرج، روح منيش عارف شدير، واحد يضربك على صلاحك، و كي نرقد نحس روحي راني راقد غاية، نرقد هاني، نعرف بلي لوكان قاع تصرالي كانش مشكلة، نعرف بلي يرفدوني، راني عارف بلي ولاد خالي يرفدوني، كانو يرفدوني و نورمال، شعال من خطرة سلكوني من شعال من حاجة.

عند خالي كنت كي الأمانة، كنت شير زين، نقرا، مقادريني، نقادر روحي، نفهم قاع الصوالح، كنت قاع طالق المشاكل، حلفت و قاع، عاودت كي وليت لدارنا ملقيتش كيما كنت عند خالي، خالي كان يشريلي القش، كلشي موفر، ولاد خالي عندي capitaine، واحد pilote، و واحد ingénieur يخدم في usine، قاع قاريين، كلي درتهم كي خوتي، قعدت نقوللهم خويا مشي ولد خالي، خالي قعدت نقوله بْبَا، كلي مْمَّا و بْبَا، و مْمَّا و بْبَا كنت دايرهم غي هاك، عندي مْمَّا و بْبَا، واه عندي مْمَّا و بْبَا ، لحد الآن عندي بْبَا نبغيه بصح نبغي خالي كثر مَب بْبَا، منكذبش عليك، لاخاطرش أنا خالي لقيت عنده وحد الصوالح يمدهملي، وحد الصوالح زينين، هي مكانش واحد كيما مْمَّا في هاذي الدنيا، و

مَكانش واحد يبغيك و يبغيلك مصلاحتك كيما بْبَاك، بْبَاك تاني يبغيك تكبر و تخدم عليه، بصح بْبَاك معنده والو شباغي يديرلك.

مرت خالي تاني كنت غاية معاها، كنت نشتكيلها، نحكيلها، نقوللها ها راجلك باغي يهبلني، قعد عليا غي قرا، قرا، مع هو عنده طبيعة كي نجي مالقراية، تضرب وحد النص ساعة، تتقهوا و directe تروح لشومبرتك، دير طابلة، راجع دروسك، قرا، قرا، و متبقاش الدورات ولا، تحسب روحك راك في حبس، كنت مسمي دار خالي كي الحبس، الخرجة مكانش، خطرات قاع كي نكمل القراية نقعد نرسم، غي هاك نتلاها، نقوله صايي، يقولي لا، قرا، جايب العقلية تع ولاده تع بكري، ولاده كان كاشفهم باه ولو قاريين، سموك قرا و صاي، متقولي لَمَنْ، لَمَنْ؛ معاملني خير من ولده الصغير، مرت خالي معاملتني خير من ولدها، نرقد كيما هاك تغطيني، تزيدلي كوفيرة، ولد خالي سامحة فيه، كي تعطينا الماكلة أيا أنا تزيدلي، ولده يقوللها: و تعرفي تزيديله كتر مني، تعطيه كتر مني، تقوله: بلع، بلع، بلع، كيما أنا دايرتني خير منه، مربيتني، تبغيني، كاين اللي ولدها مديرهش كيما هاذاك اللي تربيه، أنا نرقد عندها كلي مْمَّا، نلغالها مْمَّا، كي وليت للدار مْمَّا مديرهاش مْمَّا، نتي مْمَّا أيا مْمَّا غي هاك، نورمال، في زوج نقوللهم مْمَّا ، ختي، ختي، بنت خالي ختي.

كي دّاني خالي ضربت 4 سنين ولا عنده، العام التالي قعدت نقرا و نخون، كانت عندي 10 سنين، أيا 11، 12، 13، 14 من 15 وليت للدار، هاذيك 3 سنين اللولا فوتها نورمال، بصح مع التالي بغيت نولي للدار، قعدت نخمم أنا عندي مْمَّا و بْبَا، عندي خواتاتي، بْبَا عندي مع في دارنا لقيت la liberté، نْفهمك، كي بنادم يلقى la liberté غاية، أيا قعدت نخون، مع راكي فاهمة قعدت نقرا و نخون، تجيني حية زينة، قلت أنا نولي للدار و نخون، نبقى نصرف على روحي أيا درت مشكلة، خونت حانوت، عاود دّاوني لل centre، مقعدتش نطول، طلقتني الجيجة (la juge) كانت تجمل عليا، الجيجة (la juge) مسكينة تبغيني، مجملة عليا، شعال من خطرة تْجمل عليا، دايرتني كي ولدها، شاوا أنا نغلط، la police قالولي: كي دايرة هاذي؟ راك تخدم معاها ولا كيفاه، قسما بالله قالوهالي، كل خطرة يطلقوني، كل خطرة يشوفوني هاكا خارج مال bureau تع الجيجة (la juge) نورماال، كل خطرة تطلقني، كل خطرة تطلقني؛ عاود وليت عند خالي، تاني ضربت وحد اليامات، دّابزت

مع خالي، تربَبْت، قتله: نمشي لدارنا و منا، أيا قالي لراك باغي تمشي هاراهي الطريق قدامك، أيا رفدت كابتي و منا، قعدت كي ديك الهجالة اللي من دار لدار يطردوها، نبات عند واحد ليلة، عاود عند لاخر ليلة، أيا رفدت كابتي و روحت لدارنا، أيا من داك الوقت بديت المشاكل، المشاكل، même قعدت نقرا، طلعت الـ 7e، طلعت لـ C.E.M و نورمال، قعدت نقرا نورمال، ضربت وحد الشهورا، قعدت نزرطي، قعدت نغيب، نغيب، عاود نجيب مْمَّا مسكينة تجيبلي البيبي (le billet d'entré)، الـ C.E.M قعدت دايره نورمال، في أي وقت ندخله، ندخل على 11 نقرا، ندخل للكلاصة، منسمعش بالأساتذة، الأساتذة نْخلعوا قالولي تبدلت زردا مع فالـ centre البراهيش، طا كي كانوا هنا، وحدين كبار بلحيتهم، أيا تبرهشت، مع واحد يكون صغير يكون عقله صغير، ياكلوني بالهدرة، قعدت نورمال الأساتذة منسمعش، يضربوني ولا ميضربونيش غي كيف كيف، أيا نقوللها باغي تزيديني هاكي نورمال، نخرج وقت ما نبغي، نرفد الـ sac à dos، أيا قعدوا يشتكو بيا عند المدير، قالي نتا متحشمش (ب)، غي (ب) (ب) فالـ C.E.M، كرهت هاذ الاسم، نتايا مريض؟ نتا مشي مريض، أيا و هو يهدر حاسبني راني نسمع، و هو الهدرة تدخل من، تخرج من، غي هْدر هدر، منسمعلهش، أيا يقولي: أيا روح تقرا، أيا نعاود نقرا ديك الساعة ولا، أيا لغدوا كانو عندنا فروض، والو قاع منكتبش، أيا يزيفطونا الورقة اللولا الـ convocation، الزاوجة، الثالثة، ويو، أيا جبت بْبَا و مْمَّا باه يدخلوني، أيا المدير قاله: صايي، لياه نتا ولدك شهرين مقراش؟ وين رانا؟ المدير نْخلع، قالي وين رانا؟ ماراناش في la colonie، قاللها لراكي باغي تقري ولدك روحي l'académie، أيا عيا يجري و والو، أيا بديتها المشاكل.

خطرة وصلت أنا و وحدة للشرع، دخلتها لدارنا، مْمَّا و خواتاتي مكانوش فالدار، كنت روحي فالدار، حكّمتها غاية، عالامة، هاذي كنت نعرفها، تقرا فالثانوية، كبيرة عليا بعام، لوكان تشوفيها، تحسبي ولدها ولا، أنا قليل عليها، بصح نبغيها و تبغيني، دخلتها للدار، جمعت، جبت القهوة، القاطو، تقهويت أنا وياها، و نسمع طبطيبة عند الباب، الضربة اللي حليت و نلقى la police، شراكم ديرو؟ التبهديل، التبهدييييل، خرجت أنا وياها short و débardeur و نعالة تع صبع، وانا حشمااااان و هي حمارت من وجهها، التبهدييل، طلعونا فالـ 4x4 تع la police تحسب مجرمين، دار تع دعارة درتها، خرجوني، ركبوها، قلتلها سهيلة

قاع متخافيش، نورمال، أيا نزلني l'officié عطاني بسقلة و ركبني فالـ la malle. داونا شرعونا، قالتهم دارلي خدمي و داني بسيف عليا هو و صاحبه، (وانا عمري في حياتي مرفدت خدمي، أنا غي نخون)، قالولها راكي مع واحد خطير، ستخايلي دارلك حاجة، ستخايلي اغتاصبك، بصح قعدت غي تكذب عليا باه تسلك، و بغات تحصلني، بصح الجيجة فاقت بيها بلي راهي تكذب، قالتلها لوكان زقيتي ولا، لياه علاه نتي يدوك و مديري والو، أيا و الجيجة مدارتلي والو، عطاتني غي sursis، قاتلي متعاودش. دروك صابي انحرقت، صابي الشيرات قاع ميقعدوش يدورو بيا، يقولوا هاذا اللي يدور بيها يوصلها لد la police. هي موالفة تدخل معايا للدار، مْمَّا خطرا لقاتها عندي قالتلها متحشميش تدخلي لديار الناس يا لْخايجة، متخافيش قاع لتصرالك حاجة و لا، تفو عليك. مْوها تاني بهدلتها، قالتهلها: متحشميش تخرجي مع (ب)، ردوني نشرب، ردوني نكتل، قالتلها هاذا دعوة الشر تدخلي معاه للدار، متخافيش لكتلك ولا؟ أنا نبغيها و تبغيني بصح عمري مزنيت معاها، داك النهار واه كنت باغي نخدم خدمتي معاها بصح قضبونا. خرجت مع 14 وحدة، كنت نشريلهم تيليفونات و les puces، باه نهدر معاهم، كنت نترشق بيهم، و 3 ايام 4 و نبدل، كنت نكذب عليهم. وحدة كلاتني، كلاتلي قاع دراهمي، قعدت نخون و نجيبلها، حتى اللي معودتش شفتها ولا لقيتها. جاري قالي متبعش الشيرات تهبل، الـ vice تع الشيرات واعر، شعال من واحد هبلاته شيرة. كنت كل يومين نروح لبلعباس نشري القش، أيا كي نلبس و نخرج قاع الناس تقعد تشوف فيا، نبغي نحس أنا قاع خير منهم، يغيرو مني و قاع الناس تلزلي. كي يكون عندك الدراهم يلزولك، و كي ميكونش عندي الدراهم صابي قاع يبعدوا عليا، المجتمع تاعنا كيما هاك، يتبعوا غي الدراهم. أنا يشوفو فيا بزاف كي نخرج، كي نفوت على الشيرات تقوللها مزينه، كي دايرين عينيه، أيا لقيت روحي هذاك منتبع.

تاني كي تْجيني هاذيك الحية في راسي، كي يْجيني هاذاك الشيطان، يدورلي في مُخي، يَديني هاذاك الشيطان، يَديني، جَرَتْها، في قلبي لا، بصح فالجسم تاعي واه، نطبقها بيديا و قاع بصح أنايا في قلبي لا، مَنَتْحَكَمْشْ في روحي، نعرف غي هاذي خْوَنْتْها و صابي، مَنَعْرَفْشْ، مَنْخَمَمْشْ مورايا شَكاين، أنا مَتُدْخُليش في مخي موراها غادي يحكموني، يَدوني منا و la police، نعرف ندي و صابي كي الهايشة، معنديش مخ، البنادم مَتْمَنْكَر في روحه. بصح

نقولك حاجة، الحاجة تع الحلال جربتها زينة، تْشد، نهار العيد أنا نشري بدراهم الخيانة قش، خطرة عيدت للدار بالخيانة، عَيَدت لروحي مع بْبَا مَيْعَيَدْشْ، خواتاتي ميعيدوش غي بكسوتهم و عادي، ضْربت سروال سْليمْ، شَحْطَة تينيسَة، زَيَنْت روحي، ضْربت تَحْسينة كيما هاك، الجال، الصباغة، تَحْسب قاع ولد émigré، تحسبيني قاع راني جاي مالماريكان، ولا أنا ولد من، أنا ولد ويو، (يصفق بيديه بمعنى لا شيء)، مَعَنْدَهْشْ ألف في جيبه؛ أيا هاك، الـ portable فالجيب، الـ vélo، أيا تْأمني داك السروال تعرفي كي ولى، تْخَرْبَشْ directe، ديت وحد الطَيْحَة، ها شوفي وين راني مضروب (يُري ندبة في ساقه)، وحد الطَيْحَة ديتها، السروال تْخَرْبَش، تْشَرك، تْقَعَرْ directe، حرام، الـ vélo حرام، السروال تع حرام، مزِيا مجاش semi فَتَتْني، و خطرات بْبَا هاكاك مين يتهلو فيه في عاشوراء، يشريلي غي هاكاك تْريكو ولا، طَشَا يْشَد، جربته، هاره عاداك فالدار، حلال، الحرام الماكلة ناكل، هايشة، بالزلايف، الدجاج، تَحسب قاع مكليتش، تحسب جن راه ياكل معايا، مداري ناكل غي هاذاك الكاس تع لاتاي، شوية من هاذاك المطلوع تع الطاجين، غي شوية، نشبع تْجيني هذيك القنعة، الحرام مَيْدومش، الحرام و الله مَيْدوم، و الحرام ها وين يْوصْلك غي للتهلكة، غي للسونترات (les centres)، الحباس، متحصيش قاع وين، لوكان جات الخيانة زينة لوكان قاع الشعب راه يخون.

هي أنا نبغي الناس و يبغوني عندي وحد الصفات برا ناس ملاح، قسما بالله مشي راني نشكر في روحي و الله ناس ملاح مشي كيما ناس هنايا راهم هْوايَشْ، كي دايرين، cannibale، يُضُربوا بالخُدمي، أنا jamais رفدت خُدمي معايا، هاكا نْعاون الناس بَرا، نلقى هاكا وحدة مغبونة هاكا نعاونها، نحس بالمسكين، أنا مسكين بصح نحس بواحد مسكين كيما هاك، أنا منخونش وحدين مساكين معندهمش، نخون اللي عندهم، اللي عندهم شيطانة، لاخُر اللي عنده ذبانة و الصوالح، منخونش وحدين طايبين، واحد معندهش مسكين ألف نجي أنا نخونه، أنا مشي كيما هاذوك اللي يقريسوا، و يخونوا لمرا مسكينة صاكها فيه 400 mille (4000 د.ج) رايحة تْعَيَدْ لولادها، أنا عمري مَقْريسيت وحدة، أنا نخون واحد نعرف عنده هاااك الدراهم، اللي كي مَيَلْقاشْ، نورمال، ميديهاش، راها عندي بنت الكلب مقارية برا، العودة تاعي، أنا قاع منسنعش بيهم، خونوني أيا نورمال،

أنا تبانلي كيما هاك، واحد عنده إيزينات (les usines) شَيَخَونوله؟ غي بورتابل، غي بورتابل هاكا صْغَيَرْ، نورمال هو منيش عارفه شعال يخلص دراهم، غادي يحس بهاذاك البورتابل؟ متغيضَهش، إلاّ إذا كان إنسان بخيل، مْزَيَر قاع تع نيشان، تماك واه، تماك يْقد يُكْتُل، أنا مخي يقولي هاك، مخي يُقعد يْدَوَر فالصوالح كيما هاك.

و هاذ الخطرة اللي دخلت لد centre، خْوَنْت مع 3 ماجورا (majeure) راهم هوما فالحبس دَرْوَك، أنا غي عسيتهم، هوما خَوْنو جارتهم وانا غي عسيتهم، زيفطولها بز قالولها ولدك راه مَتْغاشي في C.E.M، أيا مع المرَا حساسة و قاع و عندها غي داك الولد و بنت صغيرة أيا خرجت تجري، أيا كي خرجت زَدْمُو للدار أيا وانا عسيتهم، خَوْنو هوما الذهب، أيا عاود مدولي غي سنسلة و خاتم و سوار، أيا ديتَه دَسيتَه فالدار و مقلت لْحْتى واحد مْمَّا و مَقُلْتَلْهاش، أنا من كثرية الظروف تع الدار قْعَدْت نوصل لهاذ الخيانة، مَعَدْناشْ، نَبْغي نشْري القش، نَبْغي ناكُل نورمال، أنا نغير، واحد لابس تينيسة شحطة، كاين اللي عنده la moto أنا معنديش، كاين اللي عنده vélo أنا معنديش، واحد ياكل، أنا مناكلش مليح، نبغي ناكل كيفه، نبغي نلبس كيفه، نبغي نقلده، أيا مْع جاو عندي هاذ الماجورا، هاذ الماجورا يْجو عندي، يْطَبْطْبو عليا فالدار، نكون راقد ولا يْنَوْضوني نورمال، وليد راه هنا؟ خَطْراتش مْمَّا نقوللها كذبي عليهم قوليلهم مراهش هنا، نقوللها كذبي عليهم قوليلهم مراهش هنا، حتى هي تقوللهم مدوروش بيه، أيا كي نُخرج نتلاقى بيهم، خَطْراتش منبغيش نخرج، نضرب 3 أيام فالدار منخرجش نَتْسَنَنْ، مْمَّا حتى خطرات تقولي ها لْبس بدعية و رْواح نقي مْعايا البطاطا و صايي، نقعد غي ساكت ساكت فالدار، عاود نخرج سبحان الله نعاود نتلاقى بيهم، يدورو هوما، أيا نتلاقى بيهم، الفيلاج كيما هاك، نلقاهم فالقهوة، مَتَحْصيش قاع وين نتلاقى بيهم، تعرفي كي يديرولي ولا مالك، يودرولي عقلي مع أنا صغير. أنا منبغيش نْبَيَنَلْهُم نَيْتي بلي منبغيهمش، نلعبها معاهم فالخيانة و قاع، متَحْصيلْهُمشْ يُكْتْلوني بخُدمي ولا، واعرين هاذوك، داخلين خارجين للحبس، غي تع خدامة، دعوة الشر، وانا كي عرفوني بلي نَخْوَن، صغير و قاع أيا يَبْغو يَخَدْمو بيا، أنا جَرَبْتْهُمْ شْعال من خطرة.

هاذو صاحبتهم من وليت لدارنا الخطرة التالية (15 عام)، مين عرفوني بلي نخون و قاع، أيا قعدو يخونو معايا، نكون مريح أيا يلغولي وليد كانش affaire ولا والو؟ أيا نقوللهم واه

راني نخون، كنت كي البهلول، أيا يقولولي راهي كاينة affaire وليد زينة، سكنة زينة، نقارونتيلك وليد بلي هاذ العام تعيد، عارفيني بلي أنا إنسان مسكين، أيا يْغَووني بالدراهم، عارفيني بلي أنا غادي نمشي و نطبق شي صوالح، كانو يستعملوني، ملي عرفتهم وانا ندخل لل centre و للحبس، ملي صاحبتهم مدرتش قاع حاجة زينة.

العيد اللي فات شريتلهم خروف بهاذ الخيانة، غي صْغَيَرْ، غي قد القط، دَخَلْتَه هاكا، قالي بْبَا: باغي ديرنا التبهديل يا ابن الكلب، ديه غادي كُتْلَه ولا كوله وحدك، عرفوني بلي خْوَنْته، هاذي باينة بلي خونته، مين نجيب خروف، قلتلهم شَرْدَت لواحد كان يبيع فالسوق، أيا قالي مولاها لْحَقْها و هو قعد مقابل نعاجه، أيا أنا حكمتها و جبتها للدار قلت حْنايا مَنْعَيدوش؟ يا شوفي خليتها فالدار وْ جا العيد وْ ذْبَحْهالي جاري وْ سْلَخْتْها يا حتى واحد مَبْغى ياكل معايا، بصح تْبانلي أنا كي مْمَعْيْداش و تْشمي ريحة الشْوا، مَتْغيضَكْشْ؟ مَتُقُنْطيش على الصباح، خطراتش هاكا نْعَيَدْ نْرَقَبْ على الجوارين، جارك هاكا يشوي. هوما الجوارين قاع يَتْهَلو في مْمَّا و بْبَا، الجوارين قاع يَعَرفو بلي بْبَا زْغَيْبي و قاع يتهَلو فيه بصح أنا نبغي نعيدوا كيفهم.

بْبَا زْغَيْبي و مسكين بصح jamais لَدْخل للحبس، jamais خْوَن، jamais وقف قدام la police، jamais دار حاجة، تعرفي شا هي jamais ، بْبَا شوفي إنسان تع نيشان sérieux، معندهش قاع و مَيَخونش، même مَيْصَليش، بصح أنا تبانلي خير منهاذاك اللي داير اللحية و مانيش عارف شراه يدير، عنده وحد القلب مسكين نية، بْبَا حده روحه، مشي راني نقولك زعما نُشُكره، أنا منشكر حتى واحد أنا نقول الصح و يحشمو بيه، حتى ختي الكبيرة اللي تزوجت، كي كانت تقرا فالثانوية، أيا كانت خطرات تغيب، أيا يجي بْبَا يديها باه تدخل، أيا تقوله: أودي قعد هنايا وين تديني نتايا، كانت تحشم بيه، زعما بْبَا لابس بالطو مسكين، زايد سروال، داير نْعالة و منيش عارف أيا تحشم بيه، كيما هي شابة زينة تقولك: أنا شابة كيما هاك يمشي أنا معايا هذا بْبَا ، هاذ الطلاب، تحشم بيه. تاني بْبَا خواف، يخاف، خوّاااف، كيما خطرات فالليل يطبطبو، تقوله مْمَّا حل يقوللها لا نتي حلي، كيما هاك، يقوللها لا لا لا روحي نتي حلي، يخاف هو حده، هو حده حد روحه.

وانا مداري بْبَا قاع منسمعش بيه، نخرج، مداري وليد ولدي دخل بكري، أودي روح شَوَرْ، نُضرب هاذيك حتى للزوج تع الصباح ندخل، و خطرات في رمضان حتى للصباح، حتى للستة تع الصباح، خطراتش منصومش، خطرات كيما تْبانْلي، تْبانْلي دُرْك ناكل، ناكل قدام الناس، خطرا شْريت قرعة كوكا، كان الحُمان، أيا قْعدت نْحمم وين نُشرُبها، صراتلي تْبَهديلة، شْريتها و شْربتها فال couloir، أيا وْ يُخْرُج فيا جاري، لاخاطرش حنا نسكنو في دار مع الجوارين والـ couloir بيناتنا، بهدلني، متحشمش يالمبهدل، قلتله: بلع فمك فضحتني تك الجوارين يُخُرجو، قالي متحشمش تُشْرُب، تاكل في رمضان، تْفو عليك، الله ينعلك، أيا قتله: أودي تْلاها بروحك أنا قا منسمعش بيك، أيا قعدت نورمال، نخرج برا نشرب قدام الناس، ناكل، الشعب مخلوع وانا لاعبها منديهاش، نبينله زعما بلي أنا واعر عليك، هاه قدام الناس، شَباغي يديرولي، déjà بْبَا مَيْقوليش قاع، مشي مَيْقوليش، بْبَا تبانله بلي راني نصوم نورمال، دايرني أنا راني كبير أيا نصوم، وانا ضاربها بْكوتبي، فالدار مَنَبْغيشْ ناكل، مَنَبْغيشْ نْبَنَيَلْهُمْ بلي راني فاطر، تاني خطرات يكونو داسين الماكلة، يكونو مْقَيْلين، أيا غي بسياس، نحل الفْريجيدار، ناكل نَغْلَقْها، أيا و نلعبها صايم، أيا نقول لَمْمَّا كثري الماكلة، كنت كي الشيطان، إبليس راه برا مشي بنادم. الناس رمضان تفَوته التراويح، ليلة 27 يفوتلهم زين وانا نَخْوَن، مشي دعوة الشر هاذي، في رمضان قعدت نخون، فالعيد نخون.

أنا في أي وقت نخون، كي تجيني هاذيك الحية، خطراتش يكونو الدْراهم في جيبي و نخون، خطرات هاكة خالي يمدلي الدراهم، بصح مشي كيما تجيني ديك الحية، كي نخونهم، كي نخون تجيني حاجة زينة، آ خَيِي أنا خاين، طا كي ندير ولا مالك، طك منا نرفد الصوالح، نْتا وين راك، أنا برا كيما هاك ندير، نتا وين راك، طا وين رانا، رانا فال 2010 (كي كانت 2010)، طا وين رانا عايشين دروك، الناس راهاااا طير، و نتا قاعد تحشي لروحك، قاعد تبيع فالدليع و البطاطا، أيا تبحح في روحك، الحوت، الحوت، السردين، الناس راها دور دورة تجيب مليون، زوج، مالك نتايا، بصح كنت غي نحشي لروحي، غي نحشي لروحي، غي بسياس قعدت نجيبها في كعالتي، كيما يقولو، طب، طحت directe، منضتش، بصح نعاود نوض، بنادم ميستسلمش، لوكان بز وحداخر علابالك بلي كانن هْبَل، كاين وحد

الصوالح فايتين عليا، قسما بالله كاين واحد كبير بالاك معايشهمش، عشت زردا صوالح، جوع، خيانة، تخمام.

بْبَا خطرات تزيفطه مْمَّا، أيا نلقاه حْدا الجامع، مكسل هاك، طالق la taille، مجمع حدا الباب، ضارب ديك الكالة تع الشمة، داير هاك، ساهي مسكين، و هو متحصيش قاع وين راه، متحصيش قاع وين يخمم، بْبَا مسكين داير هاك، بْبَا من بكري ميضربناش، مْمَّا تخرج تحوس عليا، بْبَا وين يهرب؟ كي نكون عند صحابي، أيا مْمَّا تدمره، تُنْقْزه، تقوله نوض، ولدك، معندكش قلب نتايا، قلبك ميت، نوض، أيا كيما هاك، أيا هو وين يمشي؟ ميحوسش عليا، أيا وين يروح؟ يروح لل jardin، يضربها بتكسيلة فال jardin، يقعد مجمع، عاود يطلع عند مْمَّا يقوللها ملقيتهش، هو كان غي فال jardin، و خطرات نلقاه حدا jardin، أيا نقوله: شراك دير هنا آ المكشوف، أيا يديرلي هاك، وين كنت نتا قاع هاذ الوقت؟ متدخلش بكري؟ أيا يقولي هاك: آي وليد (و الله ليخاف مْمَّا)، أيا يقولي تك تهبلني ليوم فالليل، أيا طلقلها قالب كيما هاك، قوللها بلي كان يحوس عليا و لقاني، أيا و كي ندخل عند مْمَّا بلعاني أيا نديرلها كيما هاك: قاعدة تزيفطيلي في بْبَا عند صحابي، غي بلعاني، جايني هاك يهبل فيا و منا، أيا متعاوديش تزيفطيه عندي، أيا مْمَّا تسكت، ضاربة النح، بصح كي تدمره كيما هاك و تعرفه مكانش يطفطف عليا، الشرع، ولا كي ميجيبش الحليب فالصباح، الشرع، أيا صايبي تنقلب، مشي تقوله طْلُب ولا، تقوله: دَبَر، قوم روحك، نتا تراس، تزوجت غي هاك، نتايا هاو باغي تتزوج وانا نخدم عليك، تقوله: أيا خدم، دبر راسك، مْمَّا تاني مخلخلة، أنا بالاك خرجتلها مخلخل، مْمَّا تاني تزقي، فيها les nerfs، غي رقيقة، قالك مسمار متحصيش قاع شيدير، فيها اللسان و متقضي والو، ديريلها غي هاك (نسفة صغيرة) طيح، مدير والو، تلصق فيك، آ ولد عمي اللسان، تزقي بزاف.

و باه خطرات مْمَّا تْحس بالفراق نتاعي و قاع، (أنا نديرها في مخي كيما هاك)، أيا نروح لبلعباس، نضرب دورة، ندور، ندور، ندور، وانا معنديش حاجة في بلعباس، منعرفش قفلة في بلعباس، نتودر directe، يودروني، يديروني في كانش بلاصة، نتودر directe، أيا نقعد ندور، عاود نجي مع العشية، نقول باينة مْمَّا راها مسكينة تخمم فيا، عاود نروح، كي نوصل لدارنا مشي ندخل، نبقى برا، برا كيما هاك، عاود نخليها كي تجي مع 12 تع الليل ولا،

حتى نشوف مْمَّا لبست جلابتها و جاية خارجة، أيا أنا فالقنت هاكة فالدورة، أيا نقول خليها تحوس، تاني نتبعها؛ أنا مْمَّا لوكان غي تزقي عليا في كانش حاجة ولا نقنط، فيا قنطة، شوفي ضربيني و متقنطينيش، تقزيني، طا شا هي قزوة، منقدلهاش، منقدلهمش هاذ الصوالح تع القزوات؛ أيا نخليها تدور مسكينة، أيا أنا غي نتبع فيها و نضحك عليها ، استغلي أنا مشي بنادم.

بُبا وانا فالحبس على الخيانة تع الذهب، و كي قالولي بْبَا مات، قريب مَحْبَس قلبي، قعدت نخمم و نقول بالاك أنا اللي كْتَلْتَه، متحصيش، كنت في دار الشرع، عند الـ juge، شفت بْبَا مجاش، مشفتهش، مكانش علابالي لمات، لقاس روحه، لكتل روحه، معلابالیش، هو كان كل خطرة يروح للسبيطار، فيه les nerfs، أيا قلت لمَّا: بْبَا وين راه؟ قاتلي راه فالسبيطار، أيا كي دخلت الجيجة (la juge)، (بصح مشي هذيك تع مداري، وحدخرة)، أنا هاكا نلعب فيها، قاتلي: نتا متستعقلش، وانا هاكا حاسب روحي، حاسبها الرجلة، هاذي قدام الشعب، البارّا، الشيرات مَرَوْل، النسا منا، وانا قزومة في وسطهم، قاتلي: خونت؟ واه خْونت، عسيت؟ واه عسيت، ديت الذهب؟ واه، شريت واه، عيّدت واه. أيا قاتلي الجيجة (la juge): وين راه بْبَاك؟ (مداري هو يجي، هو المسؤول المدني تاعي)، قتلها راه فالسبيطار، أيا قعدت غي تشوف فيا، قلت هذي مالها؟ أيا وانا نقول في قلبي، مخي كان يقولي هاك، الشعب وين راه، الدولة هاذي تحقر، (وانا خاون، سما أنا تخطيت الحدود تاعي). أيا قالتلها: بْبَاه مات؟ أيا أنا سمعت قولة مات، أيا قلتلها شكون اللي مات؟ قاتلي مْمَّا أودي حتى واحد، أيا دارتلي هاك الجيجة (la juge): بْبَاك مراكش عارف وين راه؟ قلتلها: راه فالسبيطار، راه مريض، قاتلي: مريض؟ أيا و تنطق مْمَّا حداها، قعدت تحوس غي تسكتها، أيا قالتلها الجيجة (la juge): خبريه، خبريه باه يدير قلب، قاتلي: علابالك بلي بْبَاك مات، أيا وليت كالصَمَة، عاود قعدت نبكي، نضرب بكراعي فالـ bureau، قعدت نبكي، أيا هي تسقسي فيا كي خونت و قاع وانا غي نبكي، نبكي، نبكي، قطّعت روحي بالبكاء، نبكي، نبكي، خنونتي تسيل، نبكي، قعدت نتفكر في بْبَا كي نقعد نعاير فيه، كي كنت نخرج و نقوله: ربّك قاع منسمعش بيك، قعدت نتفكر في هاذو الصوالح، فالصوالح الواعرين، غاضتني مليار، هاذ الصوالح اللي كنت نديرهم لَبْبَا، أيا عاود كي خرجت جا

عندي خالي قعد يحكلي في راسي و يقولي ولدي مازال عندك بْبَاك، غي باه يسكتني طلقلي هاذي بْبَاك، زعما أنا ربيتك، أنا بْبَاك الزاوج، قعدت نطيح، نكفر، خالي jamais طيحت قدامه، jamais لقلت حاجة مشي مليحة قدامه، قعدت نطيح وحد الصوالح و هو قعد غي يصّبر و ساكت، مداري ندير غي حاجة الحزامة موراه، أرواح نقيدك، قعدت نطيح و ولاد خالي يشدو فيا قلتلهم أنا بروحي كرهتكم، وانا بْبَا كي مات؟ بْبَا راه مريض يموت، بْبَا مات؟ بْبَا ممداريش يموت، يدخل للسبيطار يداوي، يديروله الـ sérum عاود يجي، كي بْبَا يموت؟ بْبَا ميموتش.

حاولت نكتل روحي، حاولت نجيف روحي، قسما بالله شافوني الشيفان حتى خرجوني عند المدير، شعال من خطرة، أيا قعدو متهليين فيا، يخرجوني للصالة فيها الميكرويات، نلعب الـ jeu، نتلاها، يضحكو معايا، بصح النهارات اللولين jamais حسيت كيفهم، مداري كنت ندخل لد centre و نورمال، نكون خاون و نستعرف بلي خاون، نقبل بلي خونت و نقول نورمال، درتها بيديا، نحلها بسنيا، كي كنت فالحبس كنت نقول نخرج كي نخرج نعاود نخون، أنا صحتي قداه، شباغي نخدم؟ شكارة فرينة نجرها؟ منقدش نرفد، شباغي ندير؟ نبيع الحوت؟ قرزيا، الصوت نتاعي ميسمعش كي تع المدامات، أيا قعدت نخمم و الله كي نخرج نعاود نخون و عادي. ضربت شهرين و خمسة و عشرين يوم فالحبس، ناضولي شيبات في راسي مالتخمام، أيا و عاودت شرعت، دخلت عند الجيجة (la juge)، قاتلي: ولدي جمع، دخلت مْمَّا كيما هاك حدايا، أيا قعدت حشمااااان، قاتلي: عاودتها، (أنا نحشم متحسبينيش برهوش غي الله غالب) أيا جمعت عند الجيجة (la juge) و قعدت ضاربها بسقرة كي الحنش، ساكت، ساكت، ساعة و هي تشوف فيا، قاتلي: (ب) ارواح جمع هنايا، أيا شتها ضاربة شدا، بوتيون طالع، ضاربة وحد الجيبة مسمقة تشوفي وجهك في ذاك السمق، ضاربة boudi و زايدة داك الـ mentaux فوقها، دافية، و دايرة ديك الريحة، أيا قلت أنا هاذي مين راهي تقولي متخونتش، شوف هي شراهي لابسة، أنا نغير. أيا جمعت حدايا، قاتلي: ولدي، أيا كي قاتلي: ولدي اطمأننت، قاتلي: عييت نهدر معاك، عييت نساعد فيك، عييت نطلقك، قاتلي: شعال من خطرة بلعاني طلقتك، درتها زكارة و طلقتك، قلت la police حاقرينك و يكرهوك، و كل خطرة يرفدوك عند الـ C.E.M كي تكون مع مدامتك، قاتلي

حلبتها، قاتلي: أنا بروحي مرانيش مأمنة بلي راك هنايا، قلتلها: هوما، هوما اللي يدورو بيا، نقعد ندلقلها و نبكيلها، و نقوللها: أنا غي ولد مسكين و صغير، هوما اللي دارو بيا، ندلقلها، نقوللها خالتي، ختي، هاو قالك: اللي يبغي يقضي صوالحه يسلم على فم الكلب، أيا أنا تاني ندلقلها باه نقضي صوالحي عندها، قعدت نقوللها راني محقور فالحبس، راهم يضربوني، و مارانيش نتعشا، و مْمَّا مراهي تجيبلي والو، أيا قاتلي: هوما، قلتلها: هوما، أيا قاتلي: شوف غادي ندير معاك، هاذي التالية، قاتلي: مَدّير والو في بالك بصح شوف ولدي (طا كي خْدمتها) غادي نهودك لحاسي دحو، لل centre دير حرفة.

لوكان نقولك شعال دخلت من خطرة لل centre، قاع متأمنيش، صحابي هاذوك les majeurs يقولولي نتا حياتك كملها كيما هاك و صايي، الرجلة هاذي هي، هاو شادير، كي نتفكر هاذ الصوالح ننضر بزاف، كي يقولولي شَفَوَتْ، أيا نكره، نبدا نخمم، نروح و نتفكر قاع الصوالح اللي فوتهم في دقيقة، تبانلي بلي حشيتها لروحي، نبقى دايما نقول لوكان، لوكان مخونتش في هاذيك الدقيقة، لوكان النهار اللول اللي خونت قاع، لوكان تماك قطعت الخيانة و دخلتها غي صلاة و قرآن، لوكان كملت القرآن تاعي، نولي تلميذ نجيب، قاري، متعلم، اللي يدخلني في قراية ندخل معاه، أيا كي نخممهم نقول لوكان راني هاك خير مالصوالح اللي درتهم، اللي فات يضربني، كرهته، عفته، أنا عشت وحد العيشة مخربشة. راني محتقر روحي، درت مشكلة، خونت و قاع، الناس كي يشوفوني يقولو: ذاك خاين، الناس بكري كانوا يبغوني، دروك راهم يجبدو عليا، كيما صحابي بكري كانو يبغوني، كنت مجتهد، دروك راهم يجبدو لاخطرش عرفوني بلي ندير المشاكل و قاع، علاه شكون يدور بالخاين؟ يقولك قولي معامن تدور، نقولك نتا شكون. تاني نْحرقت في بن باديس الناس ولو يخافو مني، خالي كي خرجت و رحت عنده أيا لقيت جاره داير بالكونة نورمال، ايا عاود فوّت يامات و كي جيت باغي نولي و رحت نبقيه على خير لقيت جاره داير parpaing، خاف مني، خافني ويلا نخونه.

راني متمني نولي زين الناس، نولي عاقل، نتوب منخونش، نولي كي يشوفو فيا برا يقولو عندك تبارك الله كي كان و كي ولى، راني باغي هاذ الهدرة يقولوها، كيما واحد نعرفه دروك راه سلفي، طاش دّار في صغره، قسما بالله، راه عنده وحد 23 عام كان داخلها غي حباس،

يضرب بالخدمي، يحقر، روحي شوفيه درك، متأمنيش، بْبَا déjà كي تهدر معاه مْمَّا، يقوللها شوفي جارنا لاخر كي تاب، متحصيش هاذا تاني يتوب، مازال يعقال و يولي يخدم عليك. أنا راني صغير دروك، ممبعد غادي نكبر، و لوكان نلقى واحد صغير هاكا يخون، نقوله متخونش، نوصيه، نقوله: حبيبي متقربش، نقوله: علابالك بلي واعرة، لاخاطرش غادي يصرالك كيما صرالي أنايا.

المستقبل راني نشوفه مخربش، راني نشوفه مخلط، دي، دي، دي، أنا jamais خدمت، jamais، عمري مخممت نخدم، دروك حتى للتالي قعدت نخمم بانتلي coiffeur. الزواج حاجة بعيدة، بعيدة بزاف، كيما سهيلة كنت نخمم غي باه نقعد معاها، مكنتش نخمم نتزوجها؛ نتزوج وحدة متحجبة، متخرجش مالدار، بنت فاميليا،. راني خايف ولادي يولو كيفي، نتمنى نجيب ولاد نربيهم سيرة حسنة على الدين، على شقال ربي، و على شقال الرسول صلى الله عليه و سلم، نردهم هاك للطريق المستقيم، يقرو، نهدر معاهم، كي ميطيعونيش نضربهم. مرتي نوكلها، نشربها، ندفيها و غي بسياس عليها. نتمنى نتزوج و نجيب ولاد و نعيش عيشة هانية، نربيهم، ميخونوش، ميشربوش، نتمنى ندير عايلة كيما تع خالي، عيشة هانية، يصرفو على ولادهم، ولادي أنا نوكلهم و يعيشو خير مني. نبغي نجيب غي زوج بز و منجيبش قاع الشيرات، نخاف عليهم، ماللواطا، يركبو و قاع، وانا نكون كبير شيباني.

### 2.2. التعليق على قصة الحياة:

يحتاج الطفل إلى أسرة تضمن تلبية حاجاته الفسيولوجية و النفسية–الاجتماعية، كما تُعتبر أول محطة اجتماعية يختبر فيها الطفل علاقاته و تفاعلاته مع مختلف أعضاء الأسرة التي ينتمي إليها، كما تُساعده على بلورة شخصيته من خلال التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها من قِبَلِ والديه، ليتكيف و يندمج مع المجتمع الخارجي.

يُعرِّف Durkheim التنشئة الاجتماعية على أنّها "السيرورة التي يفرض فيها المجتمع على الطفل قواعده، معاييره و قيمه بشكل ضمني أو صريح، يتوجب عليه استدخال أساليب الفعل، التفكير، الأمثلة العليا، الممارسات، الاعتقادات و الطقوس المماثلة لوسط عيشه و

جماعة انتماءه، و إدماجها في بنية شخصيته. و يكون في إطار نسق تربوي (أسري و مدرسي)، بمساهمة الأعوان الاجتماعية (الوالدين و المدرسين)، من خلال تطبيق ممارسات تربوية".[1] فيترتب على الوالدين مجموعة من الواجبات تجاه أبناءهم ليُحققوا شخصية سليمة مندمجة في المجتمع، أمّا إذا أخطأ الوالدين في أداء مهمتهما التربوية فإنّه يُؤثر سلبا على تكوين شخصيتهم، و يُؤكِد Minuchin و النسقيون أنّ "الطفل المضطرب يُعتبر عرض لعائلة مضطربة الوظيفة، و إذا أصبح نظام الأسرة عاديا يختفي العرض"[2].

تتمثل حالة "وليد" في أنّه مراهق جانح، فاقد الثقة بالنفس، قلِق، لا يتحكم في رغباته، و لا يستطيع تأجيل إشباعها، يرجع ذلك لنمط التنشئة التي تلقاها خلال مراحل نموه و تطوره بين بيت والديه و بيت خاله و التي تأرجحت بين الإهمال و السواء.

بما أنّه تلقى تنشئتين مختلفتين في بيتين مختلفين، فإنّ الدراسة ستعرض وظائف الأب و الأم في الأسرة، رمزية الأسرة و البيت لكلتا الأسرتين (أسرة "وليد" و أسرة خاله) على الترتيب.

### 1.2.2. وظيفة الأب:

تفترض الدراسة أنّه: يتهاون الأب في أداء وظيفته بالأسرة.

الأب كائن يتجسد في كيان رمزي (entité symbolique) بغية وظيفة (fonction)، نسبة إلى مدرسة التحليل النفسي. و التي تَعتبِر أنّ وظيفته بناءة للنظام النفسي للفاعل (sujet) في مجال الهوية الجنسية (l'identité sexuelle)، بالإضافة إلى مرجعية قانون تحريم زواج المحارم (la Loi de prohibition de l'inceste) و التكوين السوي للأنا الأعلى ( Le Surmoi) لدى الفاعل (sujet)، فيما يتم تجميعها عادة تحت إشراف التثليث الأوديبي ( La triangulation oedipienne). و التي تسود على كل القواعد الملموسة التي تُشَرِّعُ العلاقات و المبادلات بين الأفراد من نفس المجتمع[3].

[1] MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1991, op.cit, p 49.
[2] BELLEMARE, (L). 2000, op.cit, p 75-91.
[3] DOR (J), 1998, op.cit, p16.

يتوجب على الأب أن يترك طفله **يخاف منه** و **يحبه** في نفس الوقت، فيجب أن تكون له القوة و السلطة و لكن في نفس الوقت يكون موضوعا للتعلق و الإعجاب، كي يخرج الطفل من العلاقة الثنائية (أم–طفل) و يلعب وظيفته كقطب ثالث، حتى يتمكّن الطفل من التماهي مع أبيه، تكوين أناه الأعلى و هوّيته الجنسية[1].

لكن حالة "وليد" تختلف كل الإختلاف، فهو لا يخاف والده لانعدام سلطته الأب عليه و لاهماله و لامبالاته بأسرته. كما أنّه لا يُعتبر موضوعا للتعلق و هذا ما يجعل وظيفته مختلفة عن الوظيفة الأصلية للأب.

يظهر هذا الخلل في أداءه لوظيفته من خلال ما سرده "وليد" في قصة حياته، و يُدرِكه كالتالي:

**غير مبالي، و لا يتحمل أيّة مسؤولية**، رجوعا إلى القاموس الجديد للطلاب، فإنّ اللامبالاة تعني تجاهل الشيء و عدم الاكتراث به[2]. يعتبر "وليد" أنّ والده لا يهتم لمشاغل و مشاكل أسرته و لا يُشارِك في حلها، فيقول "وليد": *"كي تزوجت مّما، عمي طرد ْبَبا مالسكنة، باعْها من فوق راسه، أيا ماكان عندها وين تسكن أيا قعدت تسكن عند خالي، بصح نتي شقدك تعيش عند خوك... أيا مّما تضايقت و قاع أيا دارو قيطون خارج الفيلاج... أيا قعدو هاكا عايشين، و عندي ْبَبا ميهدرش من بكري، عندي غي مّما عندها اللساان راحت عند chef الدايرة، زقت و منا، أيا عْطاها تسكن في ليكون* " فكانت الأم هي من تولّت مسألة حل مشكل السكن رغم وجود الأب و بكل صحة و عافية، فكلما ذكر أباه استخدم مصطلحات تدُّل على اللامبالاة، و تظهر في: *" ْبَبا ميهدرش من بكري"*، أي أنّه لا يُشارك حتى بالكلام في حل المشاكل التي تطرأ عليهم، فلا يكون له أية مكانة بالبيت لأنّ الفرد يفرض وجوده بكلماته، عباراته، و رنّة صوته، أمّا عن والده فيُقصي كل مشاركاته مما يُهدّد انتماءه للأسرة. يُضيف: *" ْبَبا مَلْهيه ضاربها بكوتبي، طالق la taille"*، و هي عبارات جد معبّرة تُبرِز غيابه المعنوي بالبيت، و لامبالاته، و حتى اهماله لأسرته. تظهر لامبالاته كذلك في عدم الإكتراث و الاهتمام لغياب ابنه الطويل من المنزل و عدم قلقه

[1] Id, p31.

[2] هادية (ع)، البليش (ب) وَ بن الحاج يحي (أ)، 1984، مرجع سبق ذكره، ص936.

عليه، يقول: *" ْبَبا خطرات تزيفطه ْمما، أيا نلقاه ْحدا الجامع، مكسل هاك (يجلس وضعية اتكاء)، طالق la taille، مجمع حدا الباب، ضارب ديك الكالة تع الشمة، داير هاك (يُقلد وضعية السهو)، ساهي مسكين، و هو متحصيش قاع وين راه، متحصيش قاع وين يخمم، ْبَبا مسكين داير هاك"* .

كما يظهر عدم قدرته على تحمّل مسؤولية أبناءه و سذاجته في قول "وليد": *"ْبَبا أنا نية مسكين، تكذبي عليه ْيأمن، واه و صابي، كي تنارفيه مَقَديتلكمش، مقديتش"*، فيُصرّح عن عدم قدرته على تحمّل المسؤولية، و في تكملته لجملته تظهر أيضا لامبالاته *"مايغي مشاكل، مايغي واحد يطبطب عليه يشتكي، ميبغيش، يعرف غي ياكل، يعرف يرقد، يعرف غي صوالحه، غي الهنا، يبغي الهنا، ميحوسش، يبغي غي هاك المشاكل مكانش و صابي، ْبَبا ميعرف اللي طالع، ولا نازل، لا بغيت قاع تشري بابور Titanic تحطيه عند الباب ميديهاش، يدبر راسه، قطعونا الماء قاع مدهاش، مراح سقسا، مراح خلّص موالو، هاااني"* ، فهي عبارات دالة و كافية لوصف سلوكاته بالامبالاة و عدم القدرة على تحمّل المسؤولية الوالدية.

انتهى والد "وليد" بانحاره لعدم قدرته على تحمّل المسؤولية، قالت زوجته أنّ الشرطة هدّدته بإدخاله إلى السجن إذا عاد "وليد" إلى السرقة، فلمّا أُلقي عليه القبض لم يحتمل وتجرّع قارورة من "روح الملح" و توفّى بعد ساعات من الحادثة.

**متساهل الأسلوب،** يُذكر في القاموس الجديد للطلاب أنّ: تَسَاهَل يعني سهّل وتسامح، و الأسلوب المتساهل يعني أنّه **أسلوب غير عقابي ولا يُعيق أو قليلا ما يُعيق سلوك الطفل،** بالاستناد على ما ذكرته Baumrind[1] عام 1966، كما وافقتها دراسات أخرى أمثال دراسة Boyes و Allen عام 1993، كذلك دراسة Smetana عام 1995 ودراسة Necessary و Parish عام 1995.

تظهر هذه المميزات في أسلوب والد "وليد" من خلال عدم معاقبة ابنه، يقول في إحدى عباراته: *"ْبَبا من بكري مُيضربناش"* و الضرب المعتدل يُعتبر أسلوبا من أساليب العقاب

[1] BORN (M), 2006, op.cit, p96.

والتأديب التي تُساعد الطفل على إدراك الخطأ، كما يُستَعمل كعامل يُساعد على إطفاء السلوكات السلبية إذا ما استُعمل في الوقت المناسب.

من مميزات الأسلوب المتساهل أيضا أنّه **يتجنب ممارسة المراقبة على الطفل** و هو ما ينطبق على والده، فيتأخّر "وليد" عن الدخول للمنزل و لا يكترث والده، لا يذهب للبحث عنه بغية مراقبته و معرفة و تتبع خطواته، إلاّ إذا أمرته زوجته بذلك، بل حتى لا يبحث عنه ويتظاهر فقط بالفعل خوفا من صخبها، يقول "وليد": *"ٰبَبا خطرات تزيڤطه ٰمَا، أيا نلقاه ٰحدا الجامع، مكسل هاك (يجلس وضعية اتكاء)، طالق la taille، مجمع حدا الباب، ضارب ديك الكالة تع الشمة، داير هاك (يُقلد وضعية السهو)، ساهي مسكين، و هو متحصيش قاع وين راه، متحصيش قاع وين يخمم، ٰبَبا مسكين داير هاك، ٰبَبا من بكري ميضربناش، ٰمَا تخرج تحوس عليا، ٰبَبا وين يهرب؟ كي نكون عند صحابي، أيا ٰمَا تدمره، تُنْقُزه، تقوله نوض، ولدك، معندكش قلب نتايا، قلبك ميت، نوض، أيا كيما هاك، أيا هو وين يمشي؟ ميحوسش عليا، أيا وين يروح؟ يروح لـ jardin، يضربها بتكسيلة فالـ jardin، يقعد مجمع، عاود يطلع عند ٰمَا يقوللها ملقيتهش، هو كان غي فالـ jardin، و خطرات نلقاه حدا jardin، أيا نقوله: شراك دير هنا آ المكشوف، أيا يديرلي هاك، وين كنت نتا قاع هاذ الوقت؟ متدخلش بكري؟ أيا يقولي هاك: آي وليد (و الله ليخاف ٰمَمَا)، أيا يقولي تك تهبلني ليوم فالليل، أيا طلقلها قالب كيما هاك، قوللها بلي كان يحوس عليا و لقاني..."*، كما لا يراقب تصرفات ابنه و لا يسأله عن مصدر ممتلكاته "*خونت لجاري vélo و بنترتها*" فكيف يأتي بدراجة يُدخِلها للبيت و لا يسأله من أين له ذلك، بالإضافة إلى المال الذي يجلبه يوميا.

لا يسأله من يصاحب و لا من يُخالط "*ٰخَوْنت مع 3 ماجورا (majeure)... هاذ الماجورا ٰيجو عندي، ٰيطَبطْبو عليا فالدار... خَطْراتش ٰمَا نقوللها كذبي عليهم قوليلهم مراهش هنا... أيا كي نُخرج نتلاقى بيهم...*"، حتى أنّهم يأتون للبحث عنه في البيت و لا يسأل عن هوّيتهم رغم أنّهم متقدمين في السن و لا يراقب علاقة ابنه بهم، رغم أنّم موصومون بالقرية التي يقطنون فيها، يقول "وليد" عنهم: " *واعرين هاذوك، داخلين خارجين للحبس، غي تع خدامة، دعوة الشر*".

كما أنّه لا يراقبه بالمدرسة، حتى ذهابه و إيابه إليها: " *...روحت لدارنا، أيا من داك الوقت بديت المشاكل، المشاكل، même قعدت نقرا، طلعت الـ 7e، طلعت لـ C.E.M و نورمال، قعدت نقرا نورمال، ضربت وحد الشهورا، قعدت نزرطي، قعدت نغيب، نغيب، عاود نجيب ڤما مسكينة تجيبلي البيي (le billet d'entré)، الـ C.E.M قعدت دايره نورمال، في أي وقت ندخله، ندخل على 11 نقرا، ندخل للكلاصة، منسمعش بالأساتذة، الأساتذة نْخلعوا قالولي تبدلت زردا... قعدت نورمال الأساتذة منسمعش، يضربوني ولا ميضربونيش غي كيف كيف، أيا نقوللها باغي تزيديني هاكي نورمال، نخرج وقت ما نبغي، نرفد الـ sac à dos، أيا قعدوا يشتكو بيا عند المدير... أيا لغدوا كانو عندنا فروض، والو قاع منكتبش، أيا يزيفطونا الورقة اللولا الـ convocation، الزاوجة، الثالثة... أيا المدير قاله: صابي، لياه نتا ولدك شهرين مقراش؟ وين رانا؟ المدير نْخلع، قالي وين رانا؟ ماراناش في la colonie*"، فلم يعلم بحال ابنه ويومياته الحافلة بالمدرسة إلاّ بتكرير استدعاءه، بل بتعدد محاولات إتصالات المؤسسة به. كما أنّه لم يكترث و لم يذهب للاستفسار إلاّ بعدما طُرِد من المؤسسة نهائيا، لبى النداء بحضور زوجته معه.

كما أنّه **قليل المطالب على مستوى المسؤولية و الأعمال المنزلية**، و هي أيضا ميزة من مميزات الأسلوب المتساهل في التربية، حيث لا تظهر أي عبارة في سرده لقصة حياته تَدُّل على أنّ لوالده مطالب خاصة.

و **يتمثل كمنبع لتلبية تمنيات الطفل**، فرغم فقره المدقع يُلبي رغبة زوجته من أجل تدليل "وليد"، فلم يستطع أن يتّخِذ موقفا و يطلب من زوجته أن تُساير ميزانية البيت، بل تقبّل ذلك، يقول في عبارة يصف فيها موقفا من مواقف حياته، و بالضبط عند مجيء لزيارة أسرته الحقيقية أسبوعيا: *"كي نروح لدارنا يفرحو، يديرولي عشا زايخ، يمدولي الدراهم، و même ڤبَّا مكانش يخدم، ڤما تقوله: دبر راسك ليوم تجيب البطاطا، تجيب الدجاج، كل جمعة، التقلاش هو وصلني هاذ الموصل، قاع اللي نطلبها يجيبوهالي"*.

**لا يُمثِّل الوالد موضوعا للتعلق**، فغيابه الرمزي و المعنوي من البيت و الأسرة، جعل "وليد" لا يُحس بحبه و وده له، فلم يستطع أن يكون أباه موضوعا لتعلقه، و يظهر عدم تعلق

"وليد" بوالده في: *"ڤما و ڤبا كنت دايرهم غي هاك، عندي ڤما و ڤبا، واه عندي ڤما و ڤبا (يُعبِّر جسديا تعبيرا للامبالاته لهما)، لحد الآن عندي ڤبا نبغيه بصح نبغي خالي كثر مَڤبا، منكذبش عليك، لاخاطرش أنا خالي لقيت عنده وحد الصوالح يمدهملي، وحد الصوالح زينين"*، كذلك من خلال عدم قلقه و خوفه عليه ، بل يرى أنّ أباه يستغِلُّه فقط و يأخذ المال منه دون أن يُدرِك المخاطر التي يتلقاها، و يظهر في: *"كنت نَخْون كنت نُمْدَلَه الدراهم، ڤعاونه، و هو مكانش يقولي لا، مكانش يقولي يقبضوك، ولا مين جبت؟ ولا الخطرة اللولا مين ڤخونت ضربني ولا ... قعدت نُجرب أنا، قعدت نقول كيفاه الناس مَبرا، جواريني ولا يقولولي متخونش و ڤبا jamais قالي متخونش... كيفاش نُتي ڤباك، طا شاهيَ ڤباك، ڤباك مشي جارك، كاين اللي جارك يمدلك معلومة زينة، يقولك متخونش كيما جارنا واحد كبير يقولي مَڤتخالَطْشْ و مناه، و jamais ڤبا قالي هاذي الهدرة، ڤبا مَيْتْقَلَڤْشْ عليا"* فلا يستطيع أن يتعلّق بمن لا يخاف عليه و لا يحميه، من لا ينصحه و لا يعظه.

**لا يُمثل والده نموذجا و مثالا للتماهي،** يُعتبر التماهي عملية نفسية يتمثّل الشخص بواسطتها أحد مظاهر، أو خصائص أو صفات شخص آخر. و يتحوّل كليا أو جزءيا، تبعا لنموذجه. لكن يُؤكد Freud بعد أن استخلص الصيغة المعممة للأوديب أنّ التماهيات تُشكِّل بنية معقدة بالقدر الذي يكون فيه كل من الأب و الأم موضوع حب وتنافس في آن واحد، و على أولوية وجود تجاذب وجداني تجاه الموضوع أساسيا لتكوين أي تماه[1]. إلاّ أنّ والد "وليد" **لا يُمثِّل موضوع حب** كما سبق و ذكر و **لا موضوعا جذابا** لا من حيث مظهره *" ڤبا يحشمو بيه، حتى ختي الكبيرة اللي تزوجت... كانت خطرات تغيب، أيا يجي ڤبا يديها باه تدخل، أيا تقوله: أودي قعد هنايا وين تديني نتايا، كانت تحشم بيه، زعما ڤبا لابس بالطو مسكين، زايد سروال، داير نْعالة و منيش عارف أيا تحشم بيه، كيما هي شابة زينة تقولك: أنا شابة كيما هاك يمشي أنا معايا هذا ڤبا، هاذ الطلاب، تحشم بيه"*؛ و لا من حيث سلوكاته و تصرفاته، **فلا يُمثِّل نموذجا للقوة السلطة و الشجاعة،** بل نموذجا للخوف و الخيبة *"ڤبا خواف، يخاف، خوّاااف، كيما خطرات فالليل يطبطبو، تقوله ڤما حل يقوللها لا نتي حلي، كيما هاك، يقوللها لا لا لا روحي نتي حلي، يخاف هو حده"*، كما **لا**

[1] لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب)، 1985، مرجع سبق ذكره، صص198-199.

**يحمي ابنه** من المحيطين به، إلاّ أنّ الطفل يُحِّس بالحماية من نتائج الموانع التي يفرضها الوالدين عليه، فيُدرِك أنّ منعهم كان لخطر ما. فيُطلق العنان لنفسه مُتأكِّدا أنّ أبويه سيمنعانه و يحميانه إذا ما اقترب من خطر[1]. إلاّ أنّ والد "وليد" لا يُبالي به، لا يمنعه و ينتهيه عن فعل كثير من الأمور حتى و إن كانت خاطئة، حيث يسكت عن سرقته للمال " *ْبا jamais قالي متخونش* "، و حتى لا يمنعه من مصاحبة المجرمين، يُظهِر "وليد" من خلال سرده لمراحل حياته أنّه يستعمل استراتيجية خاصة لحماية ذاته من عصابة المجرمين، فيقول: *"أنا منبغيش ْتبَيَنْلُهم (عصابة المجرمين الراشدين) ڤيتي بلي منبغيهمش، نلعبها معاهم فالخيانة و قاع، مَتحْصيلُهمشْ يُكْتلوني بْخدمي ولا، واعرين هاذوك، داخلين خارجين للحبس، غي تع خدامة، دعوة الشر*"، فلا يستطيع أن يحميه أباه منهم و لا يستطيع أن يكون سنده.

كما أنّه **لا يضع القوانين و لا يرسم الحدود**، يلعب الوالدان وظيفة مفتاحية في عملية اكتساب القانون (la loi) من قِبَل أطفالهم، و ذلك من خلال ألفاظهم التلقائية أو من خلال سؤالهم لهم، يُثَبِّتون القانون و المرجعيات في نظر الطفل. تتطور هذه الخطوة في وقت مبكر من عمر الطفل سواء بشكل ضمني أو صريح. و تُعتبَر هذه الوظيفة البنّاءة أساسية لتطور شخصية الطفل، فيتعلم التحكم في نزواته، احترام الآخر، و التعايش معه. كما أنّ احترام قواعد المجتمع الذي ينتمي إليه يُمكِّنه من الإندماج فيه. و يُعتبر الأب كفيلا بالمحافظة على القانون باتخاذ مدرسة التحليل النفسي مرجعية[2]. إلاّ أنّ والد "وليد" لا يفرض أية قانون بالمنزل و لا يرسم أية حد، فلا يُلزِم ابنه بالدخول في وقت محدد و لا يُجبِره على ترك عصابة المجرمين، بالإضافة إلى سكوته عن الخطأ و التعدي على حرية الآخر، فلم ينهاه عند سرقته و تعديه على حقوق و ممتلكات الآخر، و يقول في ذلك: " *ْبا نعقل عليه jamais قالي رد حاجة مخيونة ولا، ْبا راه ميت مرانيش نلوم فيه بصح ببا عمره مقالي* "، بل و يقبل منه المصروف الآتي من الأشياء المسروقة و هذا ما يُماثِل الفعل التعزيزي عند المدرسة السلوكية، حيث يقول Skinner في طريقة تعليم فرد سلوكا معينا، "ترتكز العملية على "المنعكسات

[1] MARCELLI (D), L'enfant chef de la famille [en ligne], Réunion-Débat organisé par « Grandir Ensemble », Jeudi 10 Juin 2004. http://scholar.google.com/scholar?q=marcelli%2C+l%27enfant+chef+de+famille&hl=fr&as_sdt=0 p 3.
[2] ROSENCZVEIG (J-P). 1992, Op.cit, pp.182-184. Et DOR (J). 1998. Op.cit, p39.

الشرطية" و التي "يُكافؤ" من خلالها النجاحات و"يتجاهل" الفشل"[1]، يظهر ذلك في: *"أنا كي كنت نَخْون، أنا مرانيش نْلوم في ْبا، بصح أنا ْبا كي كنت نَخْون كنت نْمَدْلَه الدراهم، مَنحْشَمْشْ واه* ( تظهر عليه علامات التشجع و المواجهة من أجل تكملة قوله، كما يسترسل في الحديث)، *كنت نَخْون، كنت نْمَدْلَه الدراهم، ْنعاونه، و هو مكانش يقولي لا،* (تظهر في ملامحه و كأنّه يُعاتب أباه) *مكانش يقولي يقبضوك، ولا مين جبت؟ ولا الخطرة اللولا مين ْحونت ضربني ولا، jamais ويلا ضربني، ْبا، jamais، jamais، jamais، ويلا ضربني، مَلي نَعقل على روحي jamais ويلا ضربني، خطرات يقولي منا نَبصح غي مين يكون ْحدا ْمما، ولا كي ْنجيبله الدراهم بيني بينه قاع مَيْقوليش، يقولي الله يحفظك ولدي، الله يسترك ولدي من ولاد الحرام و قاع، قعدت ْنجرب أنا، قعدت نقول كيفاه الناس نَبرا، جواريني ولا يقولولي متخونش و ْبا jamais قالي متخونش، أيا نَخْونْ؛ زعما كي ْتبانلك؟ ْتبانلي ْنكملها، نكمل نقعد نَخْون، نورمال، نَخْون و ْنعَيشْ دارنا، ْتبانلي أنا كيما هاك، كيفاش ْنتي ْبواك، طا شاهيَ ْبباك، ْبباك مشي جارك، كاين اللي جارك يمدلك معلومة زينة، يقولك متخونش كيما جارنا واحد كبير يقولي مَتْخالَطْشْ و منا، و jamais ْبا قالي هاذي الهدرة، ْبا مَيْتْقَلْقْشْ عليا"*. فمن أين لـ "وليد" أن يتعلّم القوانين، و يضبط نفسه، ويُراقب نزواته، و كيف لا يتعزز فيه سلوك السرقة، و لا يُصبح جانحا.

**لم يفرض نفسه كأب و لم يُحقق مكانة محترمة لنفسه بالبيت،** لم تكن لوالده مكانة أب و لا أية مكانة محترمة بالبيت نتيجة لمجمل أعماله و تصرفاته، فلم يُظهِر اهتمامه بأبناءه، و لم يُظهر قلقه عليهم، لم يجمعهم لنصحهم و لم يُخفف معاناتهم، لم يُشبع رغباتهم و لم يُكّفي احتياجاتهم. بالإضافة إلى عدم تنظيمه لأسرته و حمايتها، و كيف يحترمه أبناءه و يظهر فاشلا أمام سلطة أمهم الضعيفة، يقول "وليد" : *" أيا يقولي (الأب يقول له) هاك: آي وليد [و الله ليخاف من ْمما]، أيا يقولي تاك تهبلني ليوم فالليل، أيا طلقلها قالب كيما هاك، قوللها بلي كان يحوس عليا و لقاني"* .

و يظهر كذلك فشله في الحصول على مكانة محترمة من خلال الألفاظ و العبارات التي يستعملها "وليد" في التعامل معه، فيعترف و يقول: " *نديرله هاك، نتا راجل ولا هايشة،*

[1] SEBAA (F.Z), 2009/2010, op.cit, p68.

*نوض ربّك شوف بنتك شراهي لابسة"*، ثم: *"نقوله: شراك دير هنا آ المكشوف"*، كذلك قوله: *"ٰبا نقعد نعاير فيه، كي كنت نخرج و نقوله: ربّك قاع منسمعش بيك"*، فهي حقائق تدّل على عدم احترام "وليد" لوالده، و من خلال العبارات التي يصفه بها فيقول: *"أودي مهرج"*، و في نموذج لعدم احترامه و احترام أمره: *"مداري ٰبا قاع منسمعش بيه، نخرج، مداري وليد ولدي دخل بكري، (وليد:) أودي روح شَوْر، نُضرب هاذيك حتى للزوج تع الصباح ندخل"*.

أكّدت كذلك والدة "وليد" و حتى أخته في إحدى المقابلات التي أُقيمت معهما أنّ "وليد" لم يكن يحترم أباه و لا يسمع نداءاته، حيث قالت والدته في مقام *"ٰبَباه يهدر معاه و لا ميهدرش غي كيف كيف"*، و أضافت أخته: *"ٰتشَكْ، وليد قاع ميسمعش ٰبَبا"*، و تُضيف: *"ٰبَبا كانو قاع ٰمطَيحين بيه، ٰمما وليد كان قاع يعايره"*، فلم يكن "وليد" وحده من لا يحترم والده، بل كانت جميع الأسرة معنية و يظهر أيضا في عبارة *"حتى ختي الكبيرة اللي تزوجت، كي كانت تقرا فالثانوية، أيا كانت خطرات تغيب، أيا يجي ٰبَّا يديها باه تدخل، أيّا تقوله: أودي قعد هنايا وين تديني نتايا، كانت تحشم بيه... كيما هي شابة زينة تقولك: أنا شابة كيما هاك يمشي أنا معايا هذا ٰبَّا، هاذ الطلاب، تحشم بيه"*، فلو كان يفرض وجوده بأقواله و أفعاله و أعماله، لا تُعطي ابنته أهمية لشيء آخر لأنّه يملأ عينيها بتصرفاته.

**علاقته بزوجته،** يجدر على الزوج أن يترك زوجته تحبه و تخافه في نفس الوقت، من خلال حضوره الرمزي و سلوكاته المعززة، فكما سبق و ذُكِر، لم يتمكن الوالد من أن يكون أبا لفشل سلوكاته في إثبات وجوده و فرض احترامه من خلال فشله في أداء مهمته الأبوية، فلامبالاته، تساهله، خوفه و خيبته جعلت زوجته تتعامل معه و كأنّه طفلها، تأمره، تُصَرِّخ عليه و حتى تسّبه. يظهر ذلك من خلال سرد الحالة لقصة حياتها، و تقول: *"ٰبا خطرات تزيفطه ٰمما... كي نكون عند صحابي، أيا ٰمما تدمره، تُنْقُزه، تقوله نوض، ولدك، معندكش قلب نتايا، قلبك ميت، نوض، أيا كيما هاك، أيا هو وين يمشي؟ ميحوسش عليا، أيا وين يروح؟ يروح لل jardin، يضربها بتكسيلة فال jardin، يقعد مجمع، عاود يطلع عند ٰمما يقوللها ملقيتهش ... أيا يقولي هاك: آي وليد (و الله ليخاف من ٰمما)، أيا يقولي تك تهبلني ليوم فالليل، أيا طلقلها قالب كيما هاك، قوللها بلي كان يحوس عليا و لقاني، أيا و كي*

*ندخل عند ٌمما بلعاني أيا نديرلها كيما هاك: قاعدة تزيفطيلي في ٌببا عند صحابي، (غي بلعاني)، جايني هاك يهبل فيا و منا، أيا متعاوديش تزيفطيه عندي، أيا ٌمما تسكت، ضاربة النح، بصح كي تدمره كيما هاك و تعرفه مكانش يطفطف عليا، الشرع"* و حتى هو يتعامل معها و كأنّه طفل يخاف من أمه و يخترق أعذارا كي ينجو منها و من صراخها.

ظهر الأب فاشلا في تأديته لوظيفته الرمزية بالأسرة، فلا يُبالي لأبناءه و أسرته، و لا يتحمّل مسؤوليتهم. كما أنّه يستعمل الأسلوب المتساهل في التربية، فلا يُعاقِب ابنه و لا يُراقبه بل يكتفي إلاّ بتنفيذ ما تقوله زوجته. لم يعتبره "وليد" موضوعا لتعلقه للامبالاته به، بالإضاقة إلى عدم حمايته و وقايته. لم يفرض قوانينا لخلق النظام بالبيت و لمساعدة أبناءه على اكتساب ذلك النظام. لم يفرض مكانة لنفسه بالأسرة و لم يستطع أن يكون نموذجا للتماهي بالنسبة لابنه لأنّه غير جذاب بوظيفته التي يُؤديها.

### 2.2.2. وظيفة الأم:

تتمثل وظيفة الأم كتجربة تبرز في الحمل و الوضع بالإضافة إلى امتداد العلاقة النفسية الإلتحامية بطفلها. يُعتبر هذا اللإلتحام أساسي لعيش الطفل، يُساعده في تطوره الجسمي، يصقل طباعه و يُقولِب شخصيته، و ذلك لعدم قدرته على العيش بوسائطه الخاصة؛ فيتبع كليا لمحيطه، و في بداية الأمر لأمه (أو بديلها). فمن خلال العيش مع أمه في التحام، يتواصل معها عن طريق أنساق من الرموز؛ يُدرِك بكائنه الرسائل الآتية منها حتى التي لا تعي بها بحد ذاتها، كالتي ترتبط بالتغيرات الإنفعالية. و بعد أشهر يتنازل هذا الاتصال الأولي لنسق أكثر عقلانية ألا و هو اللّغة و التي تحتل مكانة رئيسية في الاتصال. كما تعرف الأم حالة من الحساسية الخاصة التي تتطور في الثلاثي الثالث من الحمل و التي تستمر إلى الأسابيع الأولى من الوضع، و التي تتمثل في إنثناء كلي لليبيديتها على نفسها، و الذي يُسميه Winnicott[1] الإنشغال الأمومي الأولي ( la préoccupation maternelle primaire). فلا يوجد كائنين منفصلين بل ثنائية (dyade) (أم–طفل)، و لها نمطها الخاص في وظيفتها النفسية–العاطفية. لا تدوم هذه الحالة من الإلتحام بل سرعان ما يبدأ الرضيع في

[1] WINNICOTT (D. W). 1969. op.cit, p 287.

التمايز من أمه، و من خلال النشاطات اليومية يُدرِك أنّه مستقل عن أمه، فعند الحاجة لا يتمكن من إشباع رغبته إلاّ إذا طلب ذلك من ارتكازه على الصراخ مثلا من أجل التظاهر. فهذه الإحباطات الأولى المفروضة من طرف الأم على طفلها ضرورية لتمايز ذاته من ذات الأم و الإنتقال إلى الإستقلالية[1].

على ضوء ما جاء، تبيّن أنّ للأم أو بديلتها وظيفة أساسية تتمثل في التعلق، ثم مساعدة الطفل على الانفصال عنها و تكوين علاقات جديدة مع المحيطين به. يظهر من خلال سرد "وليد" لقصة حياته أنّ والدته **لا يعتبرها موضوعا للتعلق**، فتبقى الأم الموضوع الأول للتعلق و أول موضوع حب، و في المرحلة الأوديبية مع حوالي 3 سنوات يتنافس الطفل مع أبيه في حب أمه، كما يحتاج إلى حبها له و حبه لها كي يتابع مسار حياته، ليثق في نفسه و في الآخر، و لتبدأ مبادراته و اكتشافاته الخاصة بالمجتمع الذي ينتمي إليه. إلاّ أنّ "وليد" لا يُحِس بحبه لأمه كما لا يعتبرها موضوعا لتعلقه، فهي غير جذابة بالنسبة له و لا تُشبِع حاجته العاطفية *" كي وليت للدار مّما مديرهاش مّما، نتي مّما أيا مّما غي هاك"*؛ و يقول: *"كي نروح لدارنا يفرحو، يديرولي عشا زايخ، يمدولي الدراهم، و même مّبا مكانش يخدم، مّما تقوله: دبر راسك ليوم تجيب البطاطا، تجيب الدجاج، كل جمعة، التقلاش"*، إلاّ أنّه ليس ما يبحث عنه كي يعتبرها موضع حبه، فيقول: *"باه خطرات مّما تّحس بالفراق نتاعي و قاع، (أنا نديرها في مخي كيما هاك)، أيا نروح لبلعباس، نضرب دورة، ندور ... عاود نجي مع العشية، نقول باينة مّما راها مسكينة تخمم فيا، عاود نروح، كي نوصل لدارنا مشي ندخل، نبقى برا، برا كيما هاك، عاود نخليها كي تجي مع 12 تع الليل ولا، حتى نشوف مّما لبست جلابتها و جاية خارجة، أيا أنا فالقنت هاكة فالدورة، أيا نقول خليها تحوس، تاني نتبعها، أيا نخليها تدور مسكينة، أيا أنا غي نتبع فيها و نضحك عليها"*، فهو يُعبِّر بذلك عن بحثه لاهتمامها به، لعنايتها له، للمساتها الحنونة، لودّها و لعطفها، يبحث عن الراحة و الإطمئنان بقربها. و هي "الأم" التي يحتاجها الطفل لنموه السليم و تكوين شخصية سليمة مندمجة في المجتمع.

يذكر "وليد" عن أمه كذلك على أنّها **أم سليطة، طويلة اللّسان، صخّابة**، فكلما تكلم عنها ذكر أنّها سليطة اللسان *" مّما فيها وحد اللسان"*، كما أنّه لما سُئِل عنها ذكر أنّها

[1] SILLAMY (N), 1983, op.cit, p 423.

سليطة اللسان و لا تُساعد في عمل أي شيء " *فيها اللسان و متقضي والو، ديريلها غي هاك* (ينسف نسفة صغيرة) *طيح، مدير والو، تلصق فيك، آ ولد عمي اللسان، تزقي بزاف*"، و يُضيف: "*مْمَا متعرف دير والو، متعرفش حتى تخيط الكسوة*". إلاّ أنّ سلاطة لسانها أفادتها لإيجاد حل مؤقت لمشكل السكن عندما لم يكترث زوجها بحله " *عندي ْبا ميهدرش من بكري، عندي غي مْمَا عندها اللساان، راحت عند chef الدايرة، زقت و منا، أيا عْطاها تسكن في ليكون*"، كما يذكر أنّها تصرخ دائما في البيت " *ختي تكحل أيا تقلعلها مْمَا: بنت الكلب، بنت الربي، تضربي الكحل، وين راكي حاسبة روحك؟ وين رانا؟*". إلاّ أنّ صراخها هذا لا يجعلها تُمثِّل القانون في البيت لأنّ أبناءها رغم صراخها يقومون بما يحلو لهم و لا تستطيع التحكم فيهم أو منعهم، فمن خلال سماع هذه الجمل عنها يأتي إلى ذهن القارئ أنّها متسلطة و متحكمة بالبيت و لكن ليس ذلك حقيقيا؛ ففي إطار الطموح لإنجاح الدراسة الحالية و من أجل التأكد من المعلومات التي قدمتها الحالة قامت الطالبة بزيارة بيت "وليد" و تقصّت بعض المعلومات؛ ففيما يخص الأم فكما يصفها ابنها و تستعمل نفس الأسلوب الذي قلّده فيه ابنها كما أنّها تستعمل نفس العبارات و المصطلحات، إلاّ أنّ بناتها يُعقِبن على كلامها و لا يَقُمن إلاّ بما يحلو لهن رغما عنها، فكلامها و صراخا بلا جدوى.

تُصرِّخ الزوجة حتى على زوجها، تُطيل لسانها و تُصّخِب عليه، فيقول "وليد" في ظرف عنها: "*... و تعرفه (الأب) مكانش يطفطف عليا، الشرع، ولا كي ميجيبش الحليب فالصباح، الشرع، أيا صايي تنقلب، مشي تقوله طْلُب ولا، تقوله: دَبر، قوم روحك، نتا تراس، تزوجت غي هاك، نتايا هاو باغي تتزوج وانا نخدم عليك، تقوله: أيا خدم، دبر راسك، مْمَا تاني مخلخلة، أنا بالاك خرجتلها مخلخل، مْمَا تاني تزقي، فيها les nerfs، غي رقيقة، قالك مسمار متحصيش قاع شيدير، فيها اللسان و متقضي والو، ديريلها غي هاك (ينسف نسفة صغيرة) طيح، مدير والو، تلصق فيك، آ ولد عمي اللسان، تزقي بزاف*"، فهي بلا جدوى، تُطيل إلاّ لسانها و تُصخِّب على كل فرد من أفراد الأسرة.

**أم لا تُقدِّر ظروف زوجها**؛ فلبناء أسرة ناجحة يجدر على الزوجين أن ينسجما، يتفاهما و يتقاسما الحياة بحلوها و مرها، و يجدر على كل واحد أن يُقدِّر ظروف الآخر و يُكَمِّله في

أداء مهمتهما التي اجتمعا لأجلها. إلاّ أنّ والدة "وليد" لا تُقدِّر ظروف زوجها رغم سوء ظروفه الصحية و الاقتصادية، بل و تطلب لوازم كمالية تفوق راتبه الشهري من أجل تدليل ابنهما، يقول "وليد": *"و même ْبا مكانش يخدم، ْمَا تقوله: دبر راسك ليوم تجيب البطاطا، تجيب الدجاج"*. كما أنّها تمس رجولته بلسانها السليط، يقول "وليد": *" تقوله: دَبر، قوم روحك، نتا تراس، نتا، تزوجت غي هاك، نتايا هاو باغي تتزوج وانا نخدم عليك، تقوله: أيا خدم، دبر راسك"*، فهي لا تُدعِمه معنويا بل و تزيد في جرحه و احباطه.

**تتولى الأم بعض المسؤوليات بدل زوجها،** فبناء الأسرة يعني تقاسم المسؤوليات، تقاسم بعض الأشغال و الأعمال كل حسب مكانته الاجتماعية. تولّت الأم مسؤولية البحث عن منزل بعدما وجدوا أنفسهم بدون مأوى، و للامبالاة زوجها فلم يتكفل الوالد بذلك رغم أنّ القوامة تعود له، فيقول: *"عمي طرد ْبا مالسكنة، باعْها من فوق راسه، أيا ماكان عندها وين تسكن أيا قعدت تسكن عند خالي... أيا ْمَا تضايقت و قاع أيا دارو قيطون ..."*، كما يُصرِّح "وليد" في عبارة أنّها من تتولى أغلب المسؤوليات: *"و عندي ْبا ميهدرش من بكري، عندي غي ْمَا عندها اللساان، راحت عند chef الدايرة، زقت و منا، أيا عْطاها تسكن في ليكون، قعدنا ساكنين ساكنين عاود ْحتاج ليكون ديك الكلاصة، أيا عاود la mairie عْطاو لما أرض و معنداش الدراهم باه نطلعوها ... أيا بدلنا لوحدة عطاتنا زوج ديار و ديبارة و حوش صغير، ممبعد المرا حشاتهانا ... و لحد الآن ْمَا راهي قاعدة معاهم فالشرع"*، كما تتولى مسؤولية مراقبة ابنها في حدود للامبالاة والده، يقول: *"كي تجي مع 12 تع الليل ولا، حتى نشوف ْمَّا لبست جلابتها و جاية خارجة، أيا أنا فالقنت هاكة فالدورة، أيا نقول خليها تحوس"*، فالأم تخرج تبحث عن ابنها بدلا من الأب و إلاّ تكون من يأمره بذلك، فلا يقوم بمراقبته من تلقاء نفسه، يقول: *"ْبا خطرات تزيفطه ْمَا ، أيا نلقاه ْحدا الجامع، مكسل هاك، طالق la taille، مجمع حدا الباب، ضارب ديك الكالة تع الشمة، داير هاك (يجلس وضعية الاتكاء)، ساهي مسكين،... ْمَا تخرج تحوس عليا، ْبا وين يهرب؟ كي نكون عند صحابي، أيا ْما تدمره، تُنْتُزه، تقوله نوض، ولدك، معندكش قلب نتايا، قلبك ميت، نوض، أيا كيما هاك، أيا هو وين يمشي؟ ميحوسش عليا، أيا وين يروح؟ يروح لد jardin، يضربها بتكسيلة فال jardin، يقعد مجمع، عاود يطلع عند*

*مْما يقوللها ملقيتهش ... أيا يديرلي هاك، وين كنت نتا قاع هاذ الوقت؟ متدخلش بكري؟ أيا يقولي هاك: آي وليد (و الله ليخاف مْمما)، أيا يقولي تك تهبلني ليوم فالليل، أيا طلقلها قالب كيما هاك، قوللها بلي كان يحوس عليا و لقاني، أيا و كي ندخل عند مْمَا بلعاني أيا نديرلها كيما هاك: قاعدة تزيفطيلي في ْبا عند صحابي، غي بلعاني، جايني هاك يهبل فيا و منا، أيا متعاوديش تزيفطيه عندي، أيا مْمَا تسكت، ضاربة النح، بصح كي تدمره كيما هاك و تعرفه مكانش يطفطف عليا، الشرع*"، كما تتولى حل مشاكل ابنها بالمدرسة و يظهر ذلك في: *"ضربت وحد الشهورا، قعدت نزرطي، قعدت نغيب، نغيب، عاود نجيب مْمَا مسكينة تجيبلي البيي (le billet d'entré)، الـ C.E.M قعدت دايره نورمال"*، كما يظهر في: *" قاللها لراكي باغي تقري ولدك روحي l'académie"*.

**أم تُدلل ابنها و تُميزُه عن أخواته،** تُعتبر الإخوة (fratrie) مجموعة من الإخوان و الأخوات. تسمح بتعلم الحياة وسط جماعة، كما يحضون بالتحرر أكثر مقارنة بالطفل الوحيد، يتكلون و يعتمدون على بعضهم البعض في حل مشاكلهم دون الإلتجاء إلى الوالدين. و تدور بينهم المنافسة في كسب حب الوالدين، عنايتهم و رعايتهم؛ إلاّ أنّها تشتد إذا أبدى أحد الوالدين أو كلاهما ميلا لأحد من أطفاله، فيُحس الآخرون أنّهم غير محبوبين من قِبَلِهم[1]. فالتفرقة في معاملة الأطفال تُؤثِر سلبا على نمو شخصية الطفل فتتولد لديه مشاعر الأنانية و حب الذات إذا ما كان هو المدلل، عدم الاعتماد على الذات، عدم القدرة على حل المشاكل الذاتية و عدم تقبل الاحباط، و هذا ما يجعله يُواجِه عدة مشاكل في حياته المستقبلية. تُدلِل والدة "وليد" ابنها، فيقول: *"فالفطور و لا العشاء، مْما دايما تمدلي part كبيرة على تع خواتاتي، كي شْغُل مْقَلْشَتْني"*، و رغم تدني الحالة الاقتصادية للأسرة إلاّ أنّها كانت تُلبي كل رغباته و متطلباته، يقول: *"كانت مقلشتني، مأنشتني، شدّات، تشريلي قش...كانت تروح عند خالي، عماتي متحصيش قاع وين تتسلف، كنت اللي نقولهلها تجيبه، كنت نشحن، ليق تجيبهالي، و الله تجيبيلي دروك تينيسة، نزقي و منا، كانت تربطني بخيمار في خزنة و تخليني نزقي، كنت نشحن، تجيني هذيك المعزة، يا نقولك نزقي، كنت ندير chantage فالدار، أيا عاود تْجيبهالي، تْدَلْقلي، تقولي سمحلي؛ التقلاش، عشت عيشة*

[1] SILLAMY (N), 1983, op.cit, p 285. Et POURTOIS (J.-P) et coll. 1984, op.cit, pp. 39-41.

*مخربشة*"، فاعترف هو كذلك أنّ تدليله كان خطأ من الأخطاء التربوية، كما أنّها كانت تُجبِر الأب على تدليله رغم تدني مستواه الاقتصادي، يقول: *"كي نروح لدارنا يفرحو، يديرولي عشا زايخ، يمدولي الدراهم، و même ٱبا مكانش يخدم، مّما تقوله: دبر راسك ليوم تجيب البطاطا، تجيب الدجاج، كل جمعة، التقلاش هو وصلني هاذ الموصل، قاع اللي نطلبها يجيبوهالي"*.

ارتكبت والدة "وليد" عدة أخطاء في أداء وظيفتها الوالدية، فلم تكن موضوع الحب والتعلّق، كانت مُثيرة للصخب و المشاكل بالبيت، لم تُقدّر ظرو ب زوجها، كما سبته وهو في حالة ضعف؛ رغم أنّها تولت عديدا من المسؤوليات بدلا من زوجها لأجل التّكيف مع الواقع الذي تعيش فيه.

### 2.2.2 رمزية الأسرة و البيت:

يُعتبر البيت المكان الذي يجمع أفراد الأسرة الواحدة، و الذي تتم فيه التبادلات العاطفية و تتقاسم فيه الأدوار و المكانات بصفة مختلفة و متباينة، و في كنفه يسعى الطفل إلى تكوين شخصية و ذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي يقدمها والديه، و بتأثير التفاعلات فيما بينهم. فيجد فيه الحب و الحنان اللذين يُمكنانه من حب الآخرين و وضع الثقة فيهم و بالتالي بناء علاقات معهم. كما يجد الأمن و الحماية اللذين يحتاجهما للعيش، الهدوء و السكينة، الجو المناسب لطرح انشغالاته و اهتماماته، التحفيزات اللازمة لتطوره الذهني و نجاحه الدراسي.

يخلو بيت "وليد" و أسرته من أغلب هذه الأسس، فيظهر كالآتي:

**مسكن غير محبوب و غير مرغوب؛** يحتاج الطفل إلى مسكن مستقر، مرغوب مسكن يُحس دفءه و حنانه، إلاّ أنّ فقر منزل "وليد" جعله يُشبّهه بمسكن أردئ من مسكن الحمير *"قلال بزاف، و غي ٱبا جيرها، الطوبا تدور، الـ médité، النّو تدخل، تكون راقد في أمان ربي حتى تلقى اللحوف منفخين، الـ parpaing، الما يدخلنا فالـ couloire، الحمار و ميقدش يعيش في هذيك الدار"*.

كما ساعدت عديد من العوامل في أن تجعله غير مرغوب فيه لِما تمتاز به الأسرة، فهي **لا تفي بتلبية الحاجات الأساسية** منها المأكل و المشرب، "*ڤحنا ڤحطْراتْ نتعشوا، ڤحطْراتْ مَنْتَعشوش... و الله خطرات نشربوا لاتاي بالكسرة، نتعشو بيهم، ڤما متعرف دير والو، متعرفش حتى تخيط الكسوة*" ، و يُضيف: " *الظروف تاع دارنا قاع مقودة*" ، كما أنّها **مُحْرِجة و غير مشرِّفة،** فلا تبعث الثقة في أنفس أفرادها لخيبتها في التمثُّل في المناسبات، فاستهلاكهم للخبز و الشاي في أيام لم يكن جد مهم مقارنة مع عدم شراءهم لكبش العيد، فالحالة الأولى تُسبب الاحساس بنقص في تلبية الحاجات الأساسية أمّا الثانية فتُشكِّل حالة من الغيظ لاحساسه بالفرق السلبي المميّز لأسرتهم مقارنة بالأسر الأخرى، من الخجل لوصم أسرتهم بالفقيرة و هو ما يدفعه إلى الإحساس بالدونية و فقد الثقة بالأسرة والنفس، يقول: " *...كي ڤمْعَيْداش و ڤشمي ريحة الشْوا، مَڤتغيضَكْشْ؟ مَتُڤنْطيش على الصباح، خطراتش هاكا ڤنعَيْد ڤرَقَبْ على الجوارين، جارك هاكا يشوي. هوما الجوارين قاع يَڤتَهلو في ڤما و ڤبَا، الجوارين قاع يَعرفو بلي ڤبا ڤزَغْبِي و قاع يتَهلو فيه بصح أنا نبغي نعيدوا كيفهم*" ، كما **ينقصه السكينة و الهناء،** فيظهر عدم رضاه على أسرته لخلوها من السكينة، من الأمان و الهناء الذين يحتاجه الفرد في حياته، و لغمورها بالصراخ و المشاكل العائلية، يقول بملامح و نبرة صوت كلّها غيظ و تذمر: "*كاين اللي زاد فالهنا... زاد في أسرة زينة، قاري، يروح للثانوية و يجي، يتريني، منا... وانايا عايش هاك، ليه أنايا ... منعرفت، des fois بنادم يكفر، يبغي قاع يجهل، منيش عارف، ڤيَوصْلوه باللوطو يقرا ويجي هاااني. و ڤحنا غي ڤزقا فالدار، طا شا ڤزقا، ڤكبرت فالڤزقا، غي ديك تزقي، حتي تزقي منا، غي ڤزقا فالدار، علابالك الزقا مشي مليح فالدار، متحصيش واحد يخرج ڤعَوْج فالدار...غي ڤلْدبازي، أيا أنا تاني نَوضْها، أنا نقوللهم: أيا ڤبلا ربكم، بالواحد ڤسُكتي نتي، بلعي فمك نتي... (يخافو مني فالدار)، ... منعباش بروحي تجيني هذيك الحية، نتقلق، غي نسمع داك الزقا مَنْقَدْلهْشْ مَنْقَدْلهْشْ... و هذيك حتي الصغيرة ملهيه، زيد أنا تالفتلي فالخيانة، و زيد ڤبا مَلْهيه ضاربها بكوتبي، طالق la taille أيا أنا دروك، أنا شباغي ندير؟ باغي نهبل؟ ڤنسَكت وحدة تنطلقلي ڤلُخرا، و حتى ديك الصغيرة مهبلتني فالدار، ڤمَهْبليني قاع*". كما أنّها **تخلو من التفاهم و الإنسجام** الذين يزيدان من دافعية الفرد للنجاح، يقول: "*ڤمتفاهمينش فالدار، المفاهمة مكانش... مخربشة*

*الدار، قسما بالله لعندنا وحد الدار مخريشة، أنا بروحي مفهمتش دارنا كي دايرة، دار تع comique، أنا jamais شفت دار ينوضو الزوج تع الليل يدابزو*". كما أنّها **غير موثوقة لطرح الإنشاغالات و الهموم**؛ فيطرح الفرد مشاغله و همومه في مكان موثوق و آمن، يجد فيه من يسمعه و يُصغي إليه، كما لا يجد من ينصحه و يُؤازره، إلاّ أنّ "وليد" لا يستطيع أن يبوح بأسراره بالبيت بل يبقى وحده ساكتا يُفكر في حل لمشكلته لأنّه يجد أنّ لا أحد من أفراد أسرته يستطيع إعانته و مساعدته على حلها، يظهر ذلك من خلال قوله: *"نقعد غي ساكت ساكت فالدار"* ، و كذلك في العبارة التالية التي تُؤكِّد غياب الدعم *"زيد أنا تالفتلي فالخيانة، وزيد ْبا مَلْهيه ضاربها ْبكُوتِي، طالق la taille أيا أنا دروك، أنا شباغي ندير؟ باغي نهبل؟ ْنسَكَت وحدة تنطلقلي لُخرا"* .

**أسرة مضطربة و مختلة الوظائف،** يتقاسم الوالدين الوظائف بالأسرة، كل حسب مكانته الاجتماعية، جنسه و قدراته العقلية و الشخصية؛ كما تترتب على الأطفال مجموعة من الأدوار تتغير بنموهم و تطورهم. باتباع كل فرد من أفراد الأسرة وظيفته و مهمته المخَوَّلة إليه يسود النظام و الإنسجام بالبيت و العكس صحيح و هذا ما تشهده أسرة "وليد" التي **لا يحكمها نظام و لا قانون،** تظهر في أحد تصريحاته: "*في دارنا لقيت la liberté*". فهناك خلط في الوظائف، فالأم تأمر الأب، و الأب يتظاهر بطاعة الأم، أمّا عن الابن فيُصرِّخ على الأب و يسُبه، الأم تسُب الأب، و الإبن ينهي و يتسلط بالبيت، الأب يخاف من الأم و الإبن يخافه الكل بالبيت "*ْبا خطرات تزيفطه ْمَّا... يروح لد jardin، يضربها بتكسيلة فالـ jardin، يقعد مجمع، عاود يطلع عند ْمَا يقوللها ملقيتهش... و خطرات نلقاه حدا jardin، أيا نقوله: شراك دير هنا آ المكشوف، أيا يديرلي هاك، وين كنت نتا قاع هاذ الوقت؟ متدخلش بكري؟ أيا يقولي هاك: آي وليد (و الله ليخاف ْمما)، أيا يقولي تاك تهبلني ليوم فالليل، أيا طلقلها قالب كيما هاك، قوللها بلي كان يحوس عليا و لقاني، أيا و كي ندخل عند ْمَا بلعاني أيا نديرلها كيما هاك: قاعدة تزيفطيلي في ْبا عند صحابي، (غي بلعاني)، جايني هاك يهبل فيا و منا، أيا متعاوديش تزيفطيه عندي، أيا ْما تسكت، ضاربة النح، بصح كي تدمره كيما هاك وتعرفه مكانش يطفطف عليا، الشرع*". كما **لا يوجد فرد معين يتولى مسؤولية الإنفاق** *"قلت أنا نولي للدار و نخون، نبقى نصرف على روحي أيا و*

*علابيها وليت للدار"*، ثم يظهر في سرده لقصة ضربه و نهيه لأخته الكبرى، ثم تحريضه لأبيه *"حتي خطرة جات خارجة بسروال سليم و الطابلية مكانش، قرضت عليها بالية... قلتلها أنا شتاه، أنا؟ أنا حشرة، و ْبا بعوضة، بعوضة المجتمع، تما حنا لا شيء، و مّا حثالة، تما والو حنايا. ْبا ميقوللهاش، بصح خطرات، كي نديله؟ ننقزه، و نديله ديك الدودة، ينوض يضرب directe... شوفي ْنشَحْنَه، نديله هاك، نتا راجل ولا هايشة، نوض رّبك شوف بنتك شراهي لابسة، خارجة هاك، أيا نبقى نحمي فيه، أيا ْبا نحميه..."*. بدل أن يُمثِّل الأب القوة و الحماية يدفع زوجته لذلك *"ْبَّا خواف، يخاف، خوّاااف، كيما خطرات فالليل يطبطبو، تقوله مَّا حل يقوللها لا نتي حلي، كيما هاك، يقوللها لا لا لا روحي نتي حلي، يخاف هو حده"*، كما تظهر لامبالاة أبيه و توليه للمسؤولية *"زيد أنا تالفتلي فالخيانة، و زيد ْبا مَلْهيه ضاربها بكوتبي، طالق la taille أيا أنا دروك، أنا شباغي ندير؟ باغي نهبل؟ ْنسَكت وحدة تنطلقلي لُخرا"*.

كما أنّها **أسرة مُهَيِئة للإجرام**؛ يُصَرِّح "وليد" أنّ أسرته كانت سببا في سلكه لمنحى الاجرام متهما بذلك كثرة مشاكلهم، شقاقاتهم و نزاعاتهم المتكررة، بالإضافة إلى تنشئة والديه الفاشلة *" المشاكل دمروني، عاود قعدت نقرا، نقرا و غي في دارنا، الخيانة، الفيلويات ( les vélos)، خونت لجاري vélo و بنترتها... مدخلها للدار"* فيُدخِل شيئا ليس ملكا له، مسروقا و لا ينهاه أحد، بل و يشكره أباه على المال الذي يُعطيه من السرقة، فيُضيف: *"أنا كي كنت نَخْون، أنا مرانيش ْنلوم في ْبا، بصح أنا ْبا كي كنت نَخْون كنت ْنمْدْلَه الدراهم، مَنحْشَمْشْ واه، كنت نَخْون كنت ْنمْدْلَه الدراهم، ْنعاونه، وهو مكانش يقولي لا، مكانش يقولي يقبضوك، ولا مين جبت؟ ولا الخطرة اللولا مين ْخونت ضربني ولا، jamais ويلا ضربني، ْبا، jamais، jamais، jamais، ويلا ضربني، مَلي نَعقل على روحي jamais ويلا ضربني... يقولي الله يحفظك ولدي، الله يسترك ولدي من ولاد الحرام و قاع"* و يذكر كذلك: *"أيا رفدت كابتي و روحت لدارنا، أيا من داك الوقت بديت المشاكل، المشاكل"*، فلم يكن بيتا ساكنا و هادئا يُشجِع أفراده على النجاح بل للجريمة.

و الآن ستُعرَض وظيفة الأب و الأم في أسرة الخال، رمزية أسرته و بيته.

### 4.2.2. وظيفة الأب (الخال):

عاش "وليد" سنوات عند خاله، فاعتبر خاله كأبيه و ذلك لوظيفته الرمزية و التي حوّلته من خال إلى أب، فيصفه "وليد" كالتالي:

**يتكفل بتلبية احتياجاته و متطلباته،** يتوجب على الأب تلبية حاجاته و متطلباته في إطار ما يُدعى بالسلطة الوالدية و التي هي "مجموع الحقوق و الواجبات التي تنتهي لفائدة الطفل. تنتمي إلى الأب و الأم حتى بلوغ الطفل سن الرشد، من أجل حمايته في أمنه، صحته و أخلاقه، لتأمين نموه و تطوره في احترام لشخصه. يُشْرِك الوالدين طفلهما في القرارات التي تعنيه تماشيا مع سنه و درجتة نضجه"[1]. فاستطاع خاله من أن يُلبي احتياجاته و يسُد متطلباته، فيقول: *"كي خرجت (من م.م.إعادة التربية) داني خالي، تبناني عند الـ juge، كان باغي يربيني مع الظروف تاع دارنا قاع مقودة، أنا جاتني مليحة، قلت غاية نبروفيتي شوية، نبروفيتي مع هو كي تبناني داري كي ولده، يقلشني، يشريلي"* ويُضيف: "كنت *عايش عند خالي، غي خالي كان يشريلي القش و التينيسات*"، و يشهد عدة مرات أنّه كان يُوفِر له كل ما كان يحتاجه "*عند خالي كان يزقي عليا، يضربني، كنت عايش نورمال، يشريلي كتوبة، كراريس، في قلبي كنت نقول نتا مشي ْبَّا وتشريلي و متهلي فيا*"، و تظهر كذلك في: *"خطرات هاكة خالي يمدلي الدراهم"*، و يُصرح بها كذلك: *"خالي كان يشريلي القش، كلشي موفر"*.

**يُوفِّر الحماية و يُحقِّق الأمن و الأمان في البيت،** تُعتبر الحماية أيضا أساسا من أسس السلطة الوالدية، و التي تُحقِّق مشاعر و أحاسيس الأمن و الأمان اللذين يُعتبران حاجة نفسية–اجتماعية لعيش و وجود الطفل. وجد "وليد" الحماية و الأمن من خلال حماية خاله له، كما تولدت من خلال الموانع التي يضعها خاله لحفظ سلامته *"عند خالي منخرجش، نخرج غي عند الباب أنا و ولد خالي اللي قدي، مكانش الدبزات ولا حاجة، ولا تروحي تخوني مع واحد ولا، تعرفي كي يديرلي بالحزامة، بصح نبغيه، يضربني بصح على صلاحي، مشي يطلقلي الرخف، روح خرج، روح منيش عارف شدير، واحد يضربك على صلاحك،*

[1] MARCELLI (D) et BRACONNIER (A), 2000, op.cit, p 465.

*و كي نرقد نحس روحي راني راقد غاية، نرقد هاني، نعرف بلي لوكان قاع تصرالي كانش مشكلة، نعرف بلي يرفدوني، راني عارف بلي ولاد خالي يرفدوني، كانو يرفدوني و نورمال، شعال من خطرة سلكوني من شعال من حاجة*"، حيث صرّح في العبارة بالأمن و الأمان الذي يحسهما في بيت خاله *" و كي نرقد نحس روحي راني راقد غاية، نرقد هاني"*، كما يستعمل مصطلح "الأمانة" لوصف ذاته لما كان عند خاله، و الأمانة هي التي يُحافَظُ عليها حتى تُرد إلى أصحابها، و هذا ما يُؤكِد الحماية التي كانت تُوفِرُها له أسرة خاله *"عند خالي كنت كي الأمانة، كنت شير زين، نقرا، مقادريني، نقادر روحي، نفهم قاع الصوالح، كنت قاع طالق المشاكل"*

**يعتبره موضوعا للتعلق**، استطاع خال "وليد" أن يكون موضوع حب و تعلق و ذلك من خلال مبادراته نحو "وليد"، يقول: *"معاملني خير من ولده الصغير"*، و يُضيف: *"كي تبناني داريني كي ولده، يقلشني، يشريلي"*، أشبع حاجته النفسية-الاجتماعية المتمثلة في الحب، الأمن و الأمان، أعطاه من وقته، علّمه، وعظه و ربّاه، يقول: *"خالي كان يعلمنا نصلوا، يحكينا على الأنبياء"*، استمع و اصغى له، فيكف لا يكون موضوع تعلق، و تظهر الكلمات المعبِّرة عن حبه له في سرده لقصة حياته *" كي يديرلي بالحزامة، بصح نبغيه، يضربني بصح على صلاحي"*، و يُعبّر عن اشتياقه له، و الاشتياق مظهر من مظاهر الحب *" كي وليت لدارنا (مور 15 عام) ضربت وحد شهرين ولا، و وليت عند خالي كلي توحشت"*، و ملأ حب أسرة خاله فراغه العاطفي و خيّرها على بيتهم الأصلي *" كي كنت عند خالي، دارنا مكنتش قاع نتوحشهم، أنا قبلت نورمال باه نروح"*، و يُضيف: *"خالي قعدت نقوله ْبَّا، كلي ْمَّا و ْبَّا ، و ْمَّا و ْبَّا كنت دايرهم غي هاك، عندي ْمَّا و ْبَّا، واه عندي ْمَّا و ْبَّا، لحد الآن عندي ْبَّا نبغيه بصح نبغي خالي كثر مَبَّا، منكذبش عليك، لاخاطرش أنا خالي لقيت عنده وحد الصوالح يمدهملي، وحد الصوالح زينين"*، ورغم عودة "وليد" إلى بيته الأصلي و لازال موضوعا للحب و التعلق نسبة لسلوكاته *" أيا عاود كي خرجت جا عندي خالي قعد ْحكْلي في راسي و يقولي ولدي مازال عندك ْبَّاك"*.

**يُمثِّل السلطة، يخلق النظام و يضع القوانين**، تُعتبر الأسرة مجتمعا مُصَغَّرا، فيجب أن تُديرَها سلطة، يقودُها نظام و تَحكُمُها قوانين من أجل ضبط أفرادها و صقل سلوكاتهم.

تحكم أسرة خال "وليد" مجموعة من القوانين يفرضها على أبناءه من أجل التكوين السليم لشخصياتهم، يضبطهم من أجل الدراسة، يضع قانونا و يتَّبِعونه، لأنّه يُمثِل القوة، السلطة و الحماية في البيت، لأنّه الأب حقيقة، فيقول: *"قعد عليا غي قرا، قرا، مع هو عنده طبيعة كي نجي مالقراية، تضرب وحد النص ساعة، تتقهوا و directe تروح لشومبرتك، دير طابلة، راجع دروسك، قرا، قرا، و متبقاش الدورات ولا، تحسب روحك راك في حبس، كنت مسمي دار خالي كي الحبس، الخرجة مكانش، خطرات قاع كي نكمل القراية نقعد نرسم، غي هاك نتلاها، نقوله صايبي، يقولي لا، قرا، جايب العقلية تع ولاده تع بكري، ولاده كان كاشفهم باه ولو قاريين، سموك قرا و صاي، متقولي لَمْن، لَمْن"*، يضبطهم في الصغر كي يتطّبعوا على هذا السلوك إلى الكبر، ليكتسبوا و يستدخلوا القانون حتى يستطيعون مراقبة نزواتهم و رغباتهم، يُضيف كذلك: *"عند خالي منخرجش، نخرج غي عند الباب أنا و ولد خالي اللي قدي، مكانش الدبزات ولا حاجة، ولا تروحي تخوني مع واحد ولا، تعرفي كي يديرلي بالحزامة، بصح نبغيه، يضربني بصح على صلاحي، مشي يطلقلي الرخف، روح خرج، روح منيش عارف شدير، واحد يضربك على صلاحك"*.

**يُمثِّل نموذجا للتماهي و مثالا أعلى،** يُؤكِّد Freud على أولوية وجود تجاذب وجداني تجاه الموضوع أساسيا لتكوين أي تماه[1]، و هذا ما ينطبق على خال "وليد"، فيُمثِّل موضوعا للتعلق و نموذجا جذابا، مُمثِلا للسلطة و واضعا للقانون، إنسانا ناجحا من خلال التربية الجيّدة التي ربّاها لأبناءه و جنى ثمرة أعماله "*ولاده كان كاشفهم باه ولو قاريين*"، و في عبارة أخرى " *ولاد خالي عندي capitaine، واحد pilote، و واحد ingénieur يخدم في usine ، قاع قاريين*"، كان نموذجا في أفعاله و تصرفاته *"خالي كان يعلمنا نصلوا، يحكينا على الأنبياء، نعرف قاع قصتهم"*، فيعتبره كقدوته و مثاله الأعلى، "*خالي لقيت عنده وحد الصوالح يمدهملي، وحد الصوالح زينين"* ، و يخطط مشروع حياته بالتماهي مع صورة خاله و صورة أسرته، يَرِدُ ذلك في: *"نتمنى نجيب ولاد نربيهم سيرة حسنة على الدين، على شقال ربي، و على شقال الرسول صلى الله عليه و سلم، نردهم هاك للطريق المستقيم، يقرو، نهدر معاهم، كي ميطيعونيش نضربهم. مرتي نوكلها، نشربها، ندفيها و غي بسياس عليها. نتمنى*

[1] لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب)، 1985، مرجع سبق ذكره، صص198-199.

*نتزوج و نجيب ولاد و نعيش عيشة هانية، نربيهم، ميخونوش، ميشربوش، نتمنى ندير عايلة كيما تع خالي، عيشة هانية، يصرفو على ولادهم، ولادي أنا نوكلهم و يعيشو خير مني".*

**استطاع أن يكون أبا،** فنسبة لمدرسة التحليل النفسي و من خلال الوظائف الرمزية التي يُقدمها الخال لـ "وليد" استطاع أن يحتل مكانة الأب، يتقبَّل منه طفله (أي وليد) الأوامر و الممنوعات، يكره عقابه له لكنه يحبه لأنّه يقصد مصلحته، فيقول: *"كي يديرلي بالحزامة، بصح نبغيه، يضربني بصح على صلاحي"*، فحبا، خوفا و احتراما له *" خالي jamais طيحت قدامه، jamais لقلت حاجة مشي مليحة قدامه".* يعترف "وليد" أنّها الحياة الطبيعية التي يعيشها كل طفل مع أبيه، فيقول في قصته: *" عند خالي كان يزقي عليا، يضربني، كنت عايش نورمال، يشريلي كتوبة، كراريس، في قلبي كنت نقول نتا مشي ْبَّا و تشريلي و متهلي فيا، عنده كنت نقرا فالجامع أنا و ولده".*

استطاع خاله أيضا أن يخلق جوا أخويا بين أبناءه و بين "وليد" *"ولاد خالي عندي capitaine، واحد pilote، و واحد ingénieur يخدم في usine، قاع قارين،كلي درتهم كي خوتي، قعدت نقوللهم خويا مشي ولد خالي، خالي قعدت نقوله ْبَّا،كلي ْمَّا و ْبَّا، و ْمَّا و ْبَّا كنت دايرهم غي هاك"*

### 5.2.2. وظيفة الأم (زوجة الخال):

الأمومة تجربة حمل و إنجاب كما سبق و ذكر في الفقرات السابقة التي استُدْرِجَ فيها وظيفة الأم، إلاّ أنّه يستمر وظيفتها في علاقة التعلق التي تربطها بطفلها بعد الولادة، تمايزها عنه و فك العلاقة اللإلتحامية التي جمعتهما سابقا، دفعه نحو أبيه ثم مساعدته على التعرف على عالمه الخارجي و التكيف معه بمساعدة من الأب و المحيطين به.

اعتبر "وليد" زوجة خاله "أمه" رغم عدم مشاركتها في تجربة الحمل و الإنجاب فضلا لسلوكاتها و تعاملاتها معه، فتُعتبر **موضوعا للتعلق،** يُحِبها، يُفضفض لها، فتسمع و تُصغي له *"مرت خالي تاني كنت غاية معاها، كنت نشتكيلها، نحكيلها"*، تحن عليه، تُبرز حُبها لها بترجمته في أفعال، منحته مكانة الإبن و عبّرت عنها بأفعال و أقوال، حتى و فضّلته عن ابنها *"مرت خالي معاملتني خير من ولدها، نرقد كيما هاك تغطيني، تزيدلي كوفيرة... كي تعطينا*

*الماكلة أيا أنا تزيدلي...كيما أنا دايرتني خير منه، مربيتني، تبغيني... أنا نرقد عندها كلي مْمَّا، نلغالها مْمَّا، كي وليت للدار مْمَّا مديرهاش مْمَّا* "، أحبّها هو كذلك ووهبها مكانة الأم و ناداها "أمي" بكل إخلاص، و هي الأم التي يحتاجها الطفل لتكوين شخصية سوّية مندمجة في المجتمع، و عليه يستطيع بناء علاقات سوّية مستقبلا مع الجنس الآخر.

### 6.2.2. رمزية أسرة و بيت الخال:

تُعبِّر الأسرة عن التبادلات العاطفية و تقاسم الأدوار و المكانات و البيت هوالمكان الذي يجمع هؤلاء الأفراد و تحت سقفه تتم العلاقات و التبادلات. يجدر أن يكون محبوبا ومرغوبا، آمنا يحكمه نظام و تُديره قوانين كي يُساعد الطفل على النمو و التطور السليم و تكوين هوية مندمجة في المجتمع.

أحبّ "وليد" بيت خاله، فهو **بيت مرغوب**، عبّر عن ذلك لما قال: *"لوكان غي خلتني مْمَّا عند خالي"*، فهي أسرة تتكفل بتلبية حاجات و متطلبات أبناءها، تغمرهم بالحب و الحنان، تضبطهم وقت الشدة و ترحمهم وقت الرأفة.

**بيت آمن**، وجد "وليد" الأمن و الأمان في بيت خاله من خلال الحماية التي يُوفِّرها خاله و أولاده، حتى عبّر بعبارات عن ذلك، فيقول: "*كي نرقد نحس روحي راني راقد غاية، نرقد هاني، نعرف بلي لوكان قاع تصرالي كانش مشكلة، نعرف بلي يرفدوني، راني عارف بلي ولاد خالي يرفدوني، كانو يرفدوني و نورمال، شعال من خطرة سلكوني من شعال من حاجة*".

**أسرة يحكمها نظام و قوانين**، فالأسرة عبارة عن مجتمع مصغّر يجدر أن تحكمها قوانين تُساعِد الفرد على تنظيم حياته و معايشة الآخر، و هذا ما يُميِّز أسرة خال "وليد" و يظهر ذلك من خلال وصفه ليومياته عند خاله "*عند خالي منخرجش، نخرج غي عند الباب أنا و ولد خالي اللي قدي، مكانش الدبزات ولا حاجة، ولا تروحي تخوني مع واحد ولا، تعرفي كي يديرلي بالحزامة، بصح نبغيه، يضربني بصح على صلاحي، مشي يطلقلي الرخف، روح خرج، روح منيش عارف شدير، واحد يضربك على صلاحك*"، يُضيف كذلك" *قعد عليا غي قرا،*

*قرا، مع هو عنده طبيعة كي نجي مالقراية، تضرب وحد النص ساعة، تتقهوا و directe تروح لشومبرتك، دير طابلة، راجع دروسك، قرا، قرا، ومتبقاش الدورات ولا، تحسب روحك راك في حبس، كنت مسمي دار خالي كي الحبس، الخرجة مكانش، خطرات قاع كي نكمل القراية نقعد نرسم، غي هاك نتلاها، نقوله صايبي، يقولي لا، قرا، جايب العقلية تع ولاده تع بكري، ولاده كان كاشفهم باه ولو قاريين، سموك قرا و صاي، متقولي لَمنْ، لَمنْ"*، فتظهر أسرته منظمة بمجموعة من القوانين، يحترمها بالتساوي كل فرد من أفرادها.

استطاع خال "وليد أن يُحقق أسرة متكاملة يفخر بها أفرادها فضلا لنوع الأساليب التربوية الصائبة التي اختارها لقيادة و تربية أبناءه، كذلك تعاونا مع زوجته التي كانت زوجة و أُمًا ناجحة.

### 7.2.2. انعكاسات الأساليب التربوية على تطور شخصية الحالة:

يُعد "وليد" مراهقا جانحا استنادا لما نص عليه قانون العقوبات و الذي أدانه المركز المتخصص في إعادة التربية الكائن بحاسي دحو (سيدي بلعباس) و ذلك على إثر ارتكابه لجنحة السرقة.

تُعتبر الهوّية الجانحة سيرورة تطورية لتَكَوُّن الشخص، لها خصائص تُمَيِّزُها عن غيرها من الهوّيات. فلا يولد الشخص جانحا أو مجرما بل ينمو و يتطور وفق سيرورة، يتأثّر بفعل التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها و بفعل صور التماهيات التي يستدخِلُها. حيث تُعد الأسرة كمجتمع مصّغر، و هي أول محطة يمر بها الفرد في حياته، تُساهم في تنشئته، و منها تكوين شخصيته فاندماجه في المجتمع الذي ينتمي إليه.

يحتل الفرد مكانة رمزية في الأسرة قبل أن يحتلها واقعيا، يكون ذلك في رغبة كل من الوالدين لإنجاب طفل و يتمثَّل في الهوامات التي يتوهمانها. يتخيل كل من الرجل و المرأة طفلهما منذ مراهقتهما، فيتخيلان جنسه، صورته، يبحثان له عن اسم و غيرها من التخيلات، ثم يقتربان من حلمهما مع زواجهما، حمل الزوجة، ثم مع وضعه تأخذ مكانة الطفل الواقعي مكانة الطفل الرمزي، فمن الصور ما تتطابق و من الصور ما تُحبِط و منها ما يُسعِد. و يتأثّر مصير و مستقبل الطفل بتقبل والديه له بما فيه تقبل جنسه، شكله و لونه وَ

بالهوّية التي يتخيلانها له، ثم طريقة التنشئة التي يُنشِّآنه عليها، تعاملهما معه، أساليبهما التربوية و نماذج التماهي التي يقدِّمانها في أداء وظيفتهما التربوية.

وُلِد "وليد" بعد 9 أشهر من حمل غير مبرمج و غير مُتوقع، كما قالت والدته في مقابلة أُجريت معها *"جاني غفلة، مكُنْتشْ قاع دايراته فالحساب، بصح قبلت بيه"*. كان ذلك لسبب مواجهتهم لمشكل السكن، فبعد أن قرّر والده أن يتزوج بها طرده أخوه من السكن الذي تركته الجدة إرثا لهما لعدم تقبله (عم "وليد") لها، فتزوجا و مكثا مع أخيها (خال "وليد")، أنجبت ابنتين هناك، ثم اضطرت إلى الخروج من عنده بسبب بعض المشاكل التي تلقتها، بالإضافة إلى طموحها في الإستفادة من السكن الاجتماعي. خرجت الأسرة من بيت أخيها و هي حبلى بوليد، نصبوا خيمة خارج القرية و هناك أنجبت "وليد". اضطرت إلى تركه لزوجة أخيها كي تكون بديلتها في التربية لسوء وضعيتهم الاجتماعية و خوفا عليه الأمراض و الغبار كما ذكرت أمه، فلم يتمكن من رضاعة حليب أمه الطبيعي لبعده عنها، بل اكتفى بالاصطناعي التي كانت تُرضِعُه له زوجة خاله. تفاوضت الأم مع رئيس البلدية التي تقطن بها و انتهوا بإعطاءها قسم بمدرسة انتظارا لحل مشكلتهم نهائيا. مكث "وليد" سنتين عند خاله و بعد تَنَقُّلِ عائلته إلى القسم، استرجعت والدة "وليد" ابنها.

تُعطي عديد من مدارس علم النفس و على رأسها مدرسة التحليل النفسي أهمية قصوى للسنوات الأولى من عمر الطفل و مدى تأثيرها على تكوين شخصية الفرد.

يبدأ المولود الجديد من اللاتمايز بين أناه و أنا أمه إلى بداية التمايز و تُساهم عملية الرضاعة و التي تتمثل في أول تجربة للإشباع التي يشعر بها الطفل، في مساعدة الطفل على إدراكه أنّه متمايز عن أمه و ذلك من خلال تتابع تجارب الإشباع و الإحباط الذين يَنْجَرَيْنِ عنها، و بالتالي تكون أصل توظيف الموضوع و كل سيرورات التفكير. يُدرِك الطفل أنّه متمايز عن أمه، و مع حلول الشهر الثامن يتولد له إحساس الخوف من فقدان الموضوع و الذي يطلق عليه Spitz "قلق الإنفصال" من الأم التي تُمثل موضوع الحب والتعلق، لذلك يُؤكّد المحللين النفسانين على الخطورة القصوى التي تنجر عن تفريق الأم عن طفلها في هذه

المرحلة من العمر[1]. يتعرّف الطفل بعدها على العالم المحيط به و تظهر مبادراته في الإكتشاف. تتوسع مفاهيمه و تزيد إدراكاته كذلك بنمو و تطور أعضاءه، يتعلم القبض و الشد، و بعضا من اللّغة، و يكتسب عديدا من المهارات.

يرى Freud أنّ الطفل يشهد حدثا أساسيا له دور في تكوين شخصيته مع حوالي ثلاث سنوات حيث يدخل الطفل في ما يسمى بعقدة أوديب و التي تكون الجملة المنظمة من رغبات الحب و العداء التي يشعر بها الطفل تجاه والديه، و التي تأخذ شكلها الايجابي في رغبة الطفل في موت المنافس و هو الوالد من نفس الجنس و غبة جنسية في الشخص من الجنس المقابل، أمّا شكلها السلبي فيأخذ الموقف المعاكس. يُوّلي Freud أهمية قصوى لعقدة أوديب في توجيه الرغبة الإنسانية، بالإضافة إلى التماهي مع أنا أعلى الأب و تكوين أناه الأعلى بالمقابل، فينظر أنّها تبلغ ذروتها ما بين ثلاث و خمس سنوات، خلال المرحلة القضيبية، و يُسجَل أفولها الدخول في مرحلة الكمون. و تتأجج من جديد أثناء البلوغ، حيث يتم تجاوزها بدرجات متفاوتة من النجاح من خلال نمط خاص من اختيار الموضوع[2].

استرجعت والدة "وليد" ابنها مع سنتين و هذا ما جعله يُغيِّر صورة الوالدين زوجة خاله كموضوع حب و تعلق و خاله كمنافس له في حبها، فظهر في المرحلة الأوديبية مع حوالي ثلاث سنوات، بديلين آخرين في العلاقة الثلاثية الأوديبية (أب–أم–طفل) و هما الوالدين الحقيقين لـ "وليد". لكن الأب يُعتبَر مجرد استعارة (métaphore)، فيقول Lacan: "الأب ليس موضوعا حقيقيا، الأب استعارة، و التي هي مدلول يأتي مكان مدلول آخر، فالأب مدلول بديل لمدلول آخر. و هنا يكون الدافع و النشاط الأساسي للأب من خلال تدخله في عقدة الأويب"[3]. فيجب عليه أن يُكسِّر العلاقة الثنائية اللإلتحامية (أم–طفل) من خلال اهتمامه بطفله و العناية به، الإختلاء به بعيدا عن الأم، و ببناء علاقة حميمية معه، فيضع الطفل الثقة فيه و يعتبره كموضوع للتعلق. كما يجب أن يُمثِّل المثال الأعلى بالنسبة لابنه من خلال سلوكاته و وظيفته الرمزية التي يقوم بها، كما يجب أن يُحقِّق النموذج للتماهي. فينبغي أن يكون أبا بوظيفته الرمزية، فيكون محبوبا و مهابا في نفس الوقت من أجل تدخله في عقدة

[1] POUSSIN (G), 2004, op.cit, pp. 124-127.

[2] لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب)، 1985، مرجع سبق ذكره، ص356.

[3] DOR (J), 1998, op.cit, p 43.

أوديب، فربط Lacan بين مفهوم الأب و عقدة الأوديب و ذلك من خلال الإرتكاز على أعمال Freud، فيقول: "لا يوجد مسألة أوديب إذا لم يكن هناك أب؛ على عكس الحديث عن الأوديب، يجب إدخال وظيفة الأب بشكل أساسي"[1]. كما أنّ الحرمان من الأب الرمزي يعني لا منطقية وظيفته في سير الجدلية الأوديبية، و الذي لا يرتبط بوجود الأب الحقيقي في بُعده الواقعي. ذلك أنّ النظام الأبوي (instance paternelle) اللازم لعقدة أوديب يكون حصريا رمزيا بما أنّه استعارة (métaphore) و من خلال تدخلاته. لكن والد "وليد" لم يكن صورة إيجابية بالنسبة له فهو غير مبالي، و لا يتحمّل المسؤولية، لا يُمثِل السلطة و لا الهيبة، و لا نموذجا للتماهي كما سبق و ذُكِر و هذا ما جعله يُكوِّن بعدها **أنا أعلى ضعيف** ( un faible Surmoi) يظهر في سلوكاته الجانحة: مثل السرقة، التعدي على حرمة رمضان، الإفطار و عدم الصوم "*خطراتش منصومش، خطرات كيما تْبالْلي، تْبالْلي دْرك ناكل، ناكل قدام الناس*"، الإنحلال الأخلاقي " *خطرة وصلت أنا و وحدة للشرع، دخلتها لدارنا... هي موالفة تدخل معايا للدار، ْموا خطرا لقاتها عندي ...*". يُمثّل ضعف الأنا الأعلى ميزة من مميزات الشخصية الجانحة و هذا ما جاءت به عديد الدراسات أمثال دراسة Redl[2] و Wineman عام 1964 و دراسة LeBlanc[3] عام 1983، أي لم تتوفر الشروط اللازمة للتماهي مع الأب و تكوين الأنا الأعلى و المتمثلة في الحب و الإعجاب بالأب و في نفس الوقت كرهه لأنه يملك موضوع الحب الأول للطفل و هي الأم، فالأب لامبالي، مهمل و فاشل ولا يُمثِّل قطبا للتعلق، و لا يملك أية ميزة تجعل ابنه يُعجَب به.

واصل "وليد" معيشته وسط أسرته الأصلية في قسم بمدرسة ابتدائية إلى أن احتاجت المؤسسة لذلك القسم و طُلِب منهم الرحيل. منح رئيس البلدية قطعة أرضية لها بديلا عن القسم و لوقف مطالبتها بمسكن اجتماعي. رغم تدني حالتهم الاقتصادية و عدم قدرتهم على بناءها، إلاّ أنّها قبلت تلك القطعة و قامت بالتدبير عليهم. استبدلت والدة "وليد" قطعة الأرض بمسكن صغير يتمثل في حجرتين، إلاّ أنّ "وليد" لا يتقبل ذلك المسكن ويصف رداءته " *قلال بزاف، و غي ْبَّا جيرها، الطوبا تدور، الـ médité، النّو تدخل، تكون راقد*

[1] Id, p 42.
[2] CUSSON (M), 1974, op.cit, pp. 23-25.
[3] COSLIN (P. G), 1996, op.cit, p 76.

*في أمان ربي حتى تلقى اللحوف منفخين، الـ parpaing، الما يدخلنا فالـ couloire، الحمار و ميقدش يعيش في هذيك الدار"* . نما "وليد" و هو يحمل بداخله الإحساس بالنقص من تدني حالتهم الاقتصادية و رداءة منزلهم. أكّد S. و E. Glueck[1] من خلال دراستهم لأسر الجانحين، أنّ الأسرة يمكن أن تكون كبيئة مهددة بخطر الإجرام و الجنوح، فاستخلصوا أنّ المنزل غير المستقر، المسكن الرديء، تدني الحالة الاقتصادية للأسرة، الأسر المكسورة و مميزات كالإدمان على الكحول، الاضطرابات العاطفية، الإجرام، التأخر العقلي و غيرها، مميزات تُميز أسر الجانحين عن غير الجانحين.

زادت الحالة الاقتصادية للأسرة سوءا، فأفلست الشركة التي كان يعمل بها و تدنى راتبه من 17 ألف دينار إلى 4500 دينار و هذا ما أفادت به والدة "وليد" في المقابلة التي أُجرِيت معها، ثم تدنى راتبه إلى 3000 دينار مع تدهور مكانته بالعمل على إثر تلقيه لحادث مؤلم بالبيت، لما انفجرت عليه قارورة غاز ألزمته الفراش عدة أيام و شوّهت جسمه و وجهه. تُضيف الأم أنّ الأب كان يتذمر كثيرا من ذلك الأجر الرديء، فكان يُشفق "وليد" عليه و يرى أنّه ظلم، فكيف أنّ أباه يشتغل طوال اليوم كحارس بمدرسة، وهو رب أسرة لديه زوجة و أطفال يتقاضى إلاّ ذلك الراتب. ظهر رفض "وليد" لذلك الراتب في سرده لقصة حياته، فكان دائم التساؤل: " *باغي نسقسيك، نتيا 300 ألف (3000 د. ج) شا ديرلك؟ مديرلك والو (ضحكة استهزاء) 300 ألف فالشهر، في شهر 300 ألف، أيا شانديرو؟* ". جرت هذه الحادثة لما كان "وليد" طفل التسع (9) سنوات. تعتبر والدة "وليد" أنّ هذه الحادثة هي التي دفعت بـ"وليد" للسرقة، حيث قالت أنّ الجيران و الأحباب كانوا يُساعدون الأب و يمنحونه المال شفقة لحاله، فكان "وليد" يرفض ذلك الموقف و تلك الصورة و قرّر إعالة بيتهم و تولي المسؤولية رغم صغر سنه، فأخذ يسرق المال و يُحضِره للبيت و يقول أنّ عمه أعطاه إياهم، بالرغم من أنّه لا يعرف عمه و لا حتى صورته، و خاصة و أنّه في خلاف مع أبيه، فأتى اليوم الأول بـ 20 ألف دينار، و المرة الموالية 10 آلاف دينار، ثم توالت سرقاته و تنوعت أكاذيبه و تبريراته. يذكر "وليد" في قصة حياته أنّ سلوكه اضطرب بعد تلك الحادثة، أي بعد توليه مسؤولية إعالة البيت مبكرا، فيقول: " *الخامسة بديت المشاكل، الدبازي، نشقف الناس*

[1] BORN (M), 2006, op.cit, pp. 66-69.

*(بز و يخون الله يحفظ و يستر)، المشاكل، المشاكل، الخيانة، نْشَقف الشعب مين يكون فايت، يكون هاك فايت مَتْبانْليشْ عليه نُضْرَبه، قعدت ندير الخلاط، كيما هاك، مقعدتش نْخلي الشعب يرقد فالليل، ندير الطْوايش كيما هاك، عاود دوبليت فالسنة الخامسة، المشاكل، المشاكل دمروني، عاود قعدت نقرا، نقرا و غي في دارنا، الخيانة، الفيلويات ( les vélos)، خونت لجاري vélo و بنترتها، العقل تع بز، خونها غي لجاري، مدخلها للدار، لوكان يطلع غي للسطح يشوفها، بنترتها بالـ pistolet، خرجت مخروض"*، فهي **سلوكات عدوانية** تُعبِّر عن الكراهية التي بداخله، لأنّ العدوانية عبارة عن استعداد للهجوم، للبحث عن الكفاح، و عن تأكيد الذات. تستطيع أن تكون حالة مؤقتة أو جزء من التطور الفردي، و تظهر في: الإعتداء، القتل، التدمير، الحرق و غيرها[1]. و ترى Klein[2] أنّ هناك وجود أولي لأحاسيس الحب و الكراهية تَشُّن معركة في روح الطفل. و تَعتبر أنّ الكراهية تُمثِّل قوة تدمير و تفكيك، تُساير معنى الحرمان و الموت، و الحب يُمثِّل قوة انسجام، و توحيد، والتي تهدف إلى الحياة و اللذة. و بالتالي فالعدوانية مرتبطة بوثوق بالكراهية. فسلوكاته المتمثلة في الضرب، الإزعاج، التدمير و السرقة رغم أنّها كانت مُبكرة (ابتداء من 9 سنوات) إلاّ أنّها سلوكات جانحة و مميزات للشخصية الجانحة نسبة لما جاءت به عديد الدراسات منها دراسة Aichhorn[3] عام 1935 و دراسة Lagache[4] عام 1948، بالإضافة إلى دراسة Reidl و Wineman[5] عام 1964 اللذين يطرحان فيها وصف مفصل لعلم نفس الطفل الجانح، و الذي جاء في كتابهما "الطفل العدواني"، و تكون فيه الكراهية و العدوانية من أحد مميزات الطفل الجانح.

تضافرت عدة عوامل كتدني الحالة الاقتصادية للأسرة، تذمر الأب و أفراد الأسرة من راتبه الشهري المتدني، شفقة الآخرين على أبيه و عدم تقبل الوضع، جعلت "وليد" طفلا جانحا، إلاّ أنّ نفس هذه العوامل لا تؤدي إلى نفس النتيجة بل هناك عوامل أخرى دفعت و عزّزت السلوك الجانح فيه. فتدليل الطفل و الذي يظهر في قصة "وليد" في: " *فالفطور ولا*

[1] AJURIAGUERRA (J. de), 1980, op.cit, p 466.
[2] KLEIN (M) et RIVIERE (J). op.cit, pp. 11-19.
[3] CUSSON (M), 1974, op.cit, pp. 21-22.
[4] COSLIN (P. G), 1996, op.cit, pp. 76-77.
[5] CUSSON (M), 1974, op.cit, pp. 23-24.

*العشاء، ڤمَّا دايما تمدلي part كبيرة على تع خواتاتي، كي شُغُل ڤمَقْلَشْتني، التقلاش مشي زين، كي بنادم تْقلشيه يُخْرجلك مشي زين، بصح كي تعطيه الحس يُخرجلك تع نيشان، قلشتني من صغري*" و إشباع حاجاته و متطلباته بأي ثمن و تظهر في: " *التقلاش هو وصلني هاذ الموصل، قاع اللي نطلبها يجيبوهالي*"، و يُضيف: "*كنت نقرا الزاوجة ولا الثالثة، نعقل شويا، كانت تروح عند خالي، عماتي متحصيش قاع وين تتسلف، كنت اللي نقولهلها تجيبه، كنت نشحن، ليق تجيبهالي، و الله تجيبيلي دروك تينيسة، نزقي و منا، كانت تربطني بخيمار في خزنة و تخليني نزقي، كنت نشحن، تجيني هذيك المعزة، يا نقولك نزقي، كنت ندير chantage فالدار، أيا عاود تْجيبهالي، دلقلي، تقولي سمحلي؛ التقلاش، عشت عيشة مخربشة*"، يُعد (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 و نزواته فلا يستطيع تأجيلها إلى وقت لاحق و هذا ما يُطلق عليه **بعدم القدرة على تقبل الإحباط** و الذي يعتبره عديد من الباحثين أمثال Kaufman و 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 و رفض القيم الاجتماعية"[1]، و هو ما يظهر في تفكير "وليد" لما رفض المسكن الذي يعيش فيه و اعتبر أنّه لا يليق حتى بالحمار، فاعتبر أنّه مظلوم بعيشه هناك، و مظلوم من قِبل رئيس البلدية الذي قدّم لهم قطعة أرضية رغم أنّهم لا يملكون المال لبناء، و مظلوم من قِبل الدولة التي تمنح قيمة 3000 دج كالأجر لعامل يشتغل طوال النهار، و مظلوم لأنّه فقير، فيسرق انتقاما من الأغنياء، يقول: " *أنا منخونش وحدين مساكين معندهمش، نخون اللي عندهم، اللي عندهم شيطانة، لاڤحر اللي عنده ذبانة و الصوالح، منخونش وحدين طايبين، واحد معندهش مسكين ألف نجي أنا نخونه، أنا مشي كيما هاذوك اللي يقريسوا، و يخونوا لمرا مسكينة صاكها فيه mille 400 (4000 د.ج) رايحة تْعَيْد لولادها، أنا عمري مَڤْريسيت وحدة، أنا نخون واحد نعرف عنده هاااك الدراهم، اللي كي مَيْلقاشْ، نورمال، ميديهاش، راها عندي بنت الكلب مقارية برا، العودة تاعي، أنا قاع منسنعش بيهم، خونوني أيا نورمال، أنا تبانلي كيما*

[1] MUCCHIELLI (R), 1979, op. cit, p 79.

*هاك، واحد عنده إيزينات (les usines) شَيخَونوله؟ غي بورتابل، غي بورتابل هاكا صْغَيْر، نورمال هو منيش عارفه شعال يخلص دراهم، غادي يحس بهاذاك البورتابل؟ متغيضَهش، إلاّ إذا كان إنسان بخيل، مْمَزَير قاع تع نيشان، تماك واه، تماك تْيقد يْكْتل، أنا مخي يقولي هاك، مخي يْقعد يْبَور فالصوالح كيما هاك"* و مظلوم لأنّه متواجد في تلك العائلة *"كاين اللي زاد فالهنا، زاد ْبباه، ْممه، خواله، عمامه، زاد في أسرة زينة، قاري، يروح للثانوية و يجي، يتريني، منا، و الله كيما راني نقولك، وانايا عايش هاك، ليه أنايا ... منعرفت، des fois بنادم يكفر، يبغي قاع يجهل، منيش عارف، يوصلوه باللوطو يقرا و يجي هاااني. و ْحنا غي الزّقا فالدار، طا شا ْزقا، ْكبرت فالزّقا، غي ديك تزقي، حتي تزقي منا، غي الزّقا فالدار، علابالك الزقا مشي مليح فالدار، متحصيش واحد يخرج عْوَجْ فالدار"*، و يظهر ذلك أيضا حتى لما يتكلم عن القاضية التي تحكم و تُدين فيقول: *"أيا شتها ضاربة شدا، بوتيون طالع، ضاربة وحد الجيبة مسمقة تشوفي وجهك في ذاك السمق، ضاربة boudi و زايدة داك الـ mentaux فوقها، دافية، و دايرة ديك الريحة، أيا قلت أنا هاذي مين راهي تقولي متخونتش، شوف هي شراهي لابسة "*.

و هي أيضا ميزة من مميزات الشخصية الجانحة التي أطلق عليها باحثين في علم النفس الإجرامي، أمثال De Greeff و Hesnard **بشرعية الفعل** و التي تتمثل في أنّ "الفعل الجانح أو الإجرامي، كنوع من انقلاب الأدوار، حيث يُعطي لنفسه حق ارتكاب الفعل، و يتموضع في موقف منصف و عادل"[1]، حيث يقول De Greeff أنّ: "القاتل ينتهي بإدراك القتل كشيء طبيعي، مفروض بالحوادث ومنصف"، هذه السيرورة الأساسية في علم الإجرامي يطلق عليها De Greeff "قبول" أمّا Hesnard فيسميها "مشروعية"؛ "تتأسس تحت استعارة–أخلاقية أسطورية، متمركزة حول الذات بصرامة، القاتل ينصف ذاته، و يعتبر نفسه ضحية قبل أن يكون منتقما"[2]، و هو ما يُلاحظ في تعابير "وليد"، إحساسه بدور الضحية، و احساسه بالظلم. كما تقترن مشروعية الفعل بميزة أخرى يطلق عليها Lemay[3] أسلوب **لا تأنيب الذات التلقائي** و هو من الأساليب الدفاعية ضد "ضيق الذنب" الذي يجتاح إليها الجانحين بعد الفعل، فيعتبرون أنّ الخبث و العنف ما هو إلا انتقام و أنّهم ليسوا الأوائل الذين ارتكبوا هذه الأفعال، ويعتبرون أنّها مجرد عقاب للآخر (الضحية)، و أنّه شيء جيد له، كما

[1] MUCCHIELLI (R), 1979, op.cit, p 85.
[2] Ibid.
[3] Ibid.

يستغنون عن استغلال الجنحة (كأن لم أجني أي فائدة شخصية حقيقية من هذه السرقة...) و هو ما يظهر في عباراته: "*الحاجة تع الحلال جربتها زينة، تْشد، نهار العيد أنا نشري بدراهم الخيانة قش، خطرة عيدت للدار بالخيانة... ضْربت سروال سْليمْ، شَحْطَة تينيسَة، زَيْنت روحي، ضْربت تْحسينة كيما هاك، الجال، الصباغة... الـ vélo، أيا تْأمني داك السروال تعرفي كي ولى، تْخَرَبْش directe، ديت وحد الطّيحَة، ها شوفي وين راني مضروب (يري ندبة في ساقه)، وحد الطّيحَة ديتها، السروال تْخَرَبش، تْشَرك، تْفَعَرْ directe، حرام، الـ vélo حرام، السروال تع حرام، منرِيا مجاش semi فَتْتني، و خطرات ْبا هاكاك مين يتهلو فيه في عاشوراء، يشريلي غي هاكاك تْريكو ولا، طَشَا ْيشَد، جربته، هاره عاداك فالدار، حلال، الحرام: الماكلة ناكل، هايشة، بالزلايف، الدجاج، تَحسب قاع مكليتش، تحسب جن راه ياكل معايا، مداري ناكل غي هاذاك الكاس تع لاتاي، شوية من هاذاك المطلوع تع الطاجين، غي شوية، نشبع تْجيني هذيك القنعة، الحرام مَيْدومش، الحرام و الله مَيْدوم*".

أثّر عامل جد مهم و ينحصر دائما في الأخطاء التي يركبها الوالدين في تنشئة ابنهما في تعزيز السلوك الجانح لديه و هو سكوت الوالدين عن الخطأ الذي يرتكبه ابنهما بل وتشجيعه بسلوكات و عبارات لفظية، يقول Skinner أنّ "طريقة ترويض الحيوانات ترتكز على "المنعكسات الشرطية" و التي "تُكافئ" من خلالها النجاحات و "تتجاهل" الفشل ". هذه الطريقة يستعملها كذلك البيداغوجيا الانسانية، فيرتكز مبدأ التعليم المبرمج على اكتشافاته"[1]. مما جعلها تُعزِّز فيه ذلك السلوك رغم أنّه سلوك خاطئ. يذكر "وليد" أنّ والده لم ينهاه عن السرقة، بل قَبِل منه المال و شكره عليه و هذا ما جعل "وليد" يفهم أنّ أباه يُشجعه على تلك السرقة بطريقة غير مباشرة، فيقول: "*أنا كي كنت نَخْون، أنا مرانيش نْلوم في ْبَّا، بصح أنا ْبَّا كي كنت نَخْون كنت نْمَدْلَه الدراهم، مَنحْشَمْشْ واه، كنت نَخْون كنت نْمَدْلَه الدراهم، نْعاونه، و هو مكانش يقولي لا، مكانش يقولي يقبضوك، ولا مين جبت؟ ولا الخطرة اللولا مين نْحونت ضربني ولا، jamais ويلا ضربني، ْبَّا، jamais، jamais ،jamais ويلا ضربني، مَلي نَعقل على روحي jamais ويلا ضربني، خطرات يقولي منا بَصح غي مين يكون ْحدا ْمما، ولا كي نْجيبله الدراهم بيني بينه قاع مَيْقوليش، يقولي الله*

[1] SEBAA (F.Z), 2009/2010, op.cit, p68.

*يحفظك ولدي، الله يسترك ولدي من ولاد الحرام وقاع، قعدت نْجرب أنا، قعدت نقول كيفاه الناس بَرا، جواريني ولا يقولولي متخونش و ْبَّا jamais قالي متخونش، أيا نَخُونْ؛ زعما كي ْتبانلك؟ ْتبانلي ْنكملها، نكمل نقعد نَخُون، نورمال، نَخُون و ْنعَيشْ دارنا، ْتبانلي أنا كيما هاك، كيفاش ْنتي ْبَّاك، طا شاهِيَ ْبَّاك، ْبَّاك مشي جارك، كاين اللي جارك يمدلك معلومة زينة، يقولك متخونش كيما جارنا واحد كبير يقولي مَتْخالَطْشْ و منا، و jamais ْبَّا قالي هاذي الهدرة، ْبَّا مَيْتَقَلْقَشْ عليا".*

و تقول والدة "وليد" أنّهما كانا يعلمان أنّ عمه لا يستطيع أن يُعطيه ذلك المال لسبب الخلاف الموجود بينهما، كما أنّ "وليد" لا يعرف حتى وجه عمه. و علِما أنّ مصدره السرقة، إلاّ أنّهما تركاه يسرق رغم صغر سنه مبالغا كبيرة، فكان يبلغ إلاّ 9 سنوات لما كان يأتي بـ 20000 دينار، و هو مبلغ كبير يُعرضه لخطر أكبر. ثم تنوعت سرقاته و هو تلميذ السنة الخامسة ابتدائي، فيقول: *"فالسنة الخامسة، المشاكل، المشاكل دمروني، عاود قعدت نقرا، نقرا و غي في دارنا، الخيانة، الفيلويات (les vélos)، خونت لجاري vélo و بنترتها، العقل تع بز، خونها غي لجاري، مدخلها للدار، لوكان يطلع غي للسطح يشوفها، بنترتها بال pistolet، خرجت مخروض"*. فيُعتبر سكوت الوالدين عن سرقة ابنهما خطأ كبيرا من أخطاء التنشئة الاجتماعية الوالدية التي تدفع بالطفل إلى تكوين هوّية جانحة، حيث يقول على لسانه "خرجت *مخروض*"، كما ظهرت عدة عبارات من خلال سرده لقصة حياته أنّ أسرته كانت تعلم أنّه يسرق *"فالدار كي بديت نخون مكنتش ْنقولْلهُمْ بلي ْخونت، ْنقولْلهم ْلقيت، ُنْقُعد غي نكذب، أيا ْختي ديرلي هاك: ْنتا غي تلقى، ْحنا علاه مَنْلقوشْ، تقولي: أنا نظل ندور و مَنلقاش، كيفاش ْنتايا تخرج ُتضْرُب دورة و تجي تجيب خاتم ولا تجيب الدراهم و تقولنا لقيت؟ أيا ختي قعدت نصارحها بصح متقولش لَمَّا، بصح ْنظل تهدر معايا متخونش ْيدخلوك لـ centre، للحباس و قاع"*، ثم يقول: *" أنا خواتاتي يشدو عليا الدراهم، نكذب عليك؟، بصح فهميني مشي تقولي هاذو ُخماج ولا، فهميني"*، حتى تعزّز فيه السلوك السلبي المتمثل في السرقة و أخذ **خُلُقِ التمركز حول الذات كنسق قيم لعالمه**، حيث يُكوِّن الجانح ببطء عالما خاصا به في إطار سيرورة تسمى "التحرر من الإلتزام"[1]، فمن خلال هذا

[1] MUCCHIELLI (R), 1979, op.cit, p 86.

الإنسحاب الاجتماعي يرجع إلى التخفيض من قيمة المجتمع و الآخر، و تنظيم رابط جديد سلبي جدا، يُعبِّر بالعدوانية، الاحتقار أو اللامبالاة، و ليس فقط بالنسبة للنظام الاجتماعي و لكن أيضا بالنسبة للآخر ككائن إنساني. هذه القطيعة للرابط الإيجابي التي تسلخ و تُغير الطبيعة الإنسانية و الاجتماعية في معنى من الموضوعية، أي أن المجتمع لا يصبح إلا حقل مُهدى للاستغلال و للتطفل، حقل مملوء بالصعوبات مجسدة في الآخرين، فاعلي الخير، الشرطة، و المحاكم. كما تظهر فيه السيطرة و القوة، الجشع و الطمع، التملك و الاحتفاظ و التلذذ بالأخذ؛ و يظهر ذلك في عبارات "وليد": *"كي كنت نخون الحوانيت و قاع، قعدت تجيني ساهلة، والفت هاذيك الخيانة، جاتني حية رَشْقَة، كي نبغي نَخْون تجيني حاجة زينة، تْغامر، تْخاف، تْجيك هاذيك الرهبة، أنا كيما هاك"*، و أصبح "سارقا"، "هوّية سارقة"، فيُعبّر عن عناصر المرور إلى الفعل الجانح[1]، كا**لاندفاع** (l'impulsion)، و **الإضطرار** ( la compulsion)، فيقول: *"كي تْجيني هاذيك الحية في راسي، كي يْجيني هاذاك الشيطان، يدورلي في مُخي، يَديني هاذاك الشيطان، يَديني، جَرْبتها، في قلبي لا، بصح فالجسم تاعي واه، نطبقها بيديا وقاع بصح أنايا في قلبي لا، مَنْتحَكْمشْ في روحي، نعرف غي هاذي نْحَوْنْتها و صابي، مَنعْرَفْشْ، مَنْحَمْمشْ مورايا شَكاين، أنا مَتْدْخليش في مخي موراها غادي يحكموني، يَدوني منا و la police، نعرف ندي و صابي كي الهايشة، معنديش مخ، البنادم مَتْمَنْكر في روحه"* .

ظهرت خصائص الشخصية الجانحة مبكرا عند "وليد" تبعا لسيرورة خاطئة لتكوين الشخصية، فكان عدوانيا، مثيرا للمشاكل و المشاغب، و انتهى لأن يصبح سارقا، فسرق المال و النقود، المواد الغذائية، دراجة ثم دراجة نارية مما جعله يدخل مبكرا إلى المركز المتخصص في إعادة التربية، فيُصرِح: *"كي قفلت 10 سنين، عاود خونت قالمة، مشي خونتها، ضربت بيها دورة، مَرديْتهاكْشْ كنت نْقيسها فالخْلا، أيا عاود نْولي للدار، عاود كي تجي مع العشيا نْعاود نَطْلَعْ للخْلا، نَوضْها، نُضرب بيها دورة، أيا و السّيد شتكى بيا، عاود منيش عارف تَبعْني ولا، أيا نْو نْيطيحو عْليا la police، كنت عاد باغي نَرفْدها، و ثقيلة عْليا، كنت غي صغير، رفدوني فال fourgon، أيا فُتْ عند الـ juge، أيا دخلني لل centre،*

[1] MARCELLI (D) et BRACONNIER (A), 2000, op.cit, pp. 88-89.

*ضربت وحد الـ 20 يوم*". يعتبر Winnicott أنّ: "السارق لا يبحث عن الشيء الذي أخذه. يبحث عن شخص. يبحث عن أمه"[1]، فبالنسبة للسارق، ليس قلم المتجر، و لا دراجة الجار، و لا تفاحة البستان التي ستحمل إشباعا. الطفل المريض بهذه الطريقة غير قادر على التحصل عن اللذة من خلال تملك أشياء مسروقة. فهو لا يقوم إلاّ بتمرير إلى الفعل هوام ينتمي إلى نزوات حبه الأولية و يصل إلى حد أقصى من التمتع من خلال المرور إلى الفعل و ممارسة مهارته. الحقيقة هي أنّه خسر، بطريقة أو بأخرى، الاتصال مع أمه. ربما يكون متعلقا بأمه، محبا لها، مرات بمعنى أولي و لسبب أو لآخر، هي ضائعة بالنسبة له. الطفل الذي يسرق ما هو إلاّ رضيع يبحث عن أمه أو شخص، و الذي لديه الحق في السرقة. أمّا Lauzel فيصف شخصية الطفل في موقف السرقة، فبقول أنّ السرقة ليست تملكا فحسب، بل هو وقت خاص في علاقة الطفل بوالديه، أولى المواضيع الموظفة عاطفيا. لأجل السرقة، يجب أن يكونا اثنان عند البداية، تُوظف الضحية كسند لموضوع مرغوب و السارق ضعيف و محروم. الرغبة في الأخذ، في استحواذ المواضيع التي يكون محروما منها تُشكِّل جزءا من الرغبات الأساسية للطفل. تدل السرقة على حالة من الضعف، من النقص، و من فشل في التماهي[2]. و هو ما يظهر في اضطراب علاقة "وليد" العاطفية بوالديه، ففيما يخص والدته، فيفتقر لحبها و حنانها و لا يعتبرها موضوعا للتعلق، لعدم إظهار و إبراز حبها له، فلم تُترجم حبها في لمسات دافئة، في عناية عاطفية و في اهتمام مقصود، لم تُوفر له الجو للفضفضة عمّا يجول في خاطره، و لا الأذن الصاغية لذلك، يقول: "*مْمَّا مديرهاش مْمَّا ، نتي مْمَّا أيا مْمَّا غي هاك*"، و من خلال سلوكه الذي يعتبر كرد فعل لسلوكاتها، فيقول: "*باه خطرات مْمَّا تْحس بالفراق نتاعي و قاع، (أنا نديرها في مخي كيما هاك)، أيا نروح لبلعباس، نضرب دورة، ندور، ندور، ندور، وانا معنديش حاجة في بلعباس، منعرفش قفلة في بلعباس، نتودر directe، ...نقول باينة مْمَّا راها مسكينة تخمم فيا، عاود نروح، كي نوصل لدارنا مشي ندخل، نبقى برا، براكيما هاك، عاود نخليها كي تجي مع 12 تع الليل ولا، حتى نشوف مْمَّا لبست جلابتها وجاية خارجة، أيا أنا فالقنت هاكة فالدورة، أيا نقول خليها تحوس...*". يظهر كذلك برود علاقتهما من خلال طريقة التعامل فيما بينهما عند قدومها

[1] WINNICOTT (D. W), 1982, op.cit, p 160.
[2] AJURIAGUERRA (J. de), 1980, op.cit, pp. 1009-1012.

لزيارته في المركز المتخصص في إعادة التربية، فلا توجد علاقة حميمية بينهما و لا يوجد ما يفضفض لها به، كما لا تُلامسه بلمسات دافئة و لا تسأله عن خصوصياته، بل يتكلمان إلاّ عن الجيران لسد فراغ الحديث، و إلاّ تتذمر من حالتها أو تتكلم مع المربيين أو باقي العمال في أمور عامة حتى لا تخص ابنها و تترك فرصة الحديث و الإختلاء بأسرار مع ابنها، ظهر ذلك من خلال الملاحظة المتكررة سواء القريبة أو البعيدة، و حتى الجوسسة لتقصي الحقائق في إطار التربص الذي تم بتلك بالمؤسسة. أمّا عن علاقته بأبيه، فكانت هي كذلك باردة للامبالاته و عدم خوفه و قلقه على ابنه، يقول: "*كنت نَخْون كنت نْمَدْلَه الدراهم، نْعاونه، و هو مكانش يقولي لا، مكانش يقولي يقبضوك، ولا مين جبت؟ ولا الخطرة اللولا مين نْحونت ضربني ولا ... كي نْجيبله الدراهم بيني بينه قاع مَيْقوليش، يقولي الله يحفظك ولدي، الله يسترك ولدي من ولاد الحرام و قاع، قعدت نْجرب أنا، قعدت نقول كيفاه الناس كَبرا، جواريني ولا يقولولي متخونش و نْبَّا jamais قالي متخونش، أيا نَخْونْ... كيفاش نْتي نْبَّاك، طا شاهيَ نْبَّاك، نْبَّاك مشي جارك، كاين اللي جارك يمدلك معلومة زينة، يقولك متخونش كيما جارنا واحد كبير يقولي مَتْخالَطْشْ و منا، و jamais نْبَّا قالي هاذي الهدرة، نْبَّا مَيْتَفَلْقْشْ عليا* "، و يظهر رد فعله بعدم الإكتراث لما يقوله، فيقول: " *مداري نْبَّا قاع منسمعش بيه، نخرج، مداري وليد ولدي دخل بكري، أودي روح شَوَرْ، نُضرب هاذيك حتى للزوج تع الصباح ندخل، و خطرات في رمضان حتى للصباح، حتى للستة تع الصباح*". و كلها نقائص والدية في التنشئة الاجتماعية لأبنائها.

يرى "وليد" أنّ مروره للسرقة مُحَتَم عليه و ليس مُخيّر به، و أنّه ضحية ظروفه القاسية، أسرته الخائبة، و تنشئته الناقصة، يقول: "*أنا من كثرية الظروف تع الدار قْعَدْت نوصل لهاذ الخيانة، مَعَدْناشْ، نَبغي نشْري القش، نَبغي ناكُل نورمال، أنا نغير، واحد لابس تينيسة شحطة، كاين اللي عنده la moto أنا معنديش، كاين اللي عنده vélo أنا معنديش، واحد ياكل، أنا مناكلش مليح، نبغي ناكل كيفه، نبغي نلبس كيفه، نبغي نقلده، أيا مْع جاو عندي هاذ الماجورا، هاذ الماجورا نْجو عندي، نْيطَبْطبو عليا فالدار، نكون راقد ولا نْيَنْوضوني نورمال، وليد راه هنا؟ خَطْراتش مْمَّا نقوللها كذبي عليهم قوليلهم مراهش هنا، نقوللها كذبي عليهم قوليلهم مراهش هنا، حتى هي تقوللهم مدوروش بيه، أيا كي نُخرج نتلاقى بيهم،*

*خَطْراتش منبغيش نخرج، نضرب 3 أيام فالدار منخرجش نَتْسَنْ، مْمَّا حتى خطرات تقولي ها لْبس بدعية و رْواح نقي مْعايا البطاطا وصايي، نقعد غي ساكت ساكت فالدار، عاود نخرج سبحان الله نعاود نتلاقى بيهم، يدورو هوما، أيا نتلاقى بيهم، الفيلاج كيما هاك، نلقاهم فالقهوة، مَتْحْصيش قاع وين نتلاقى بيهم، تعرفي كي يديرولي ولا مالك، يودرولي عقلي مع أنا صغير*"، فالفقر، الإحساس بالدونية، إهمال الوالد، عدم مراقبته و حمايته جعلت انحرافه يشتد و ينخرط في عصابة من المجرمين الراشدين.

كما يُعطي أهمية كبيرة للجو الأسري المضطرب الذي يعيش فيه، و الذي يذكره ويُوليه أيضا المختصين في علم النفس، علم الاجتماع و علم الاجرام أهمية قصوى ويعتبرونه كمولد للسلوك الجانح، يُؤكد Minuchin و النسقيون أنّ الجنوح ما هو إلا عرض لأسرة مضطربة، و فهم الجنوح يعود إلى فهم النسق الأسري لهذا الجانح والتفاعلات داخل الأسرة ما بين الزوجين، الزوجين و الأولاد، الاتصال، كذلك الممارسات و الأساليب التربوية و هذا من خلال الرسم البياني لأولسون (d'Olson Schéma) عام 1979[1]. كما تطرقت دراسات Les Glueck الضخمة أيضا إلى وضع العلاقة ما بين الاختلالات الوظيفية للأسرة و الجنوح[2]. و أبرزت دراسات Farrington ما بين 1992 و 1997 الطولانية مدى تأثير العوامل الأسرية على الأفراد، الصراعات بين الأولياء، الانفصال بين الزوجين و غياب الأب كلها عوامل تنبئ بالجنوح في سن المراهقة و حتى في سن الرشد[3]. يقول بتذمر: *"كاين اللي زاد فالهنا، زاد بْواه، مْمَوه، خواله، عمامه، زاد في أسرة زينة، قاري، يروح للثانوية و يجي، يتريني، منا، و الله كيما راني نقولك، وانايا عايش هاك، ليه أنايا ... منعرفت، des fois بنادم يكفر، يبغي قاع يجهل، منيش عارف، يوصلوه باللوطو يقرا و يجي هاااني. و حْنا غي الزّقا فالدار، طا شا زْقا، كْبرت فالزّقا، غي ديك تزقي، حتي تزقي منا، غي الزّقا فالدار، علابالك الزقا مشي مليح فالدار، متحصيش واحد يخرج عْوَجْ فالدار*"، و يستغرب لأسرته "*أنا jamais شفت دار ينوضو الزوج تع الليل يدابزو، الزقا، طا، طا، طا... مْمَّا فيها وحد اللسان*".

[1] BORN (M), 2006, op.cit, pp. 85-86. et AUSLOOS (G) et al. 1986, op.cit. pp. 145-150 .
[2] BORN (M), 2006, op.cit. pp. 67-70.
[3] Id, pp. 93-94.

كما تنعدم أسرة "وليد" للمراقبة الوالدية، و يصِّر Hirschi على أهمية المراقبة الوالدية كمكوِّن أساسي للصلة التي تقود الطفل لأن يصبح عضوا من المجتمع و بالتالي يمتنع عن الجنوح. و يوضح Leober عام 1990 ضرورة السلطة الوالدية للتطور الشخصي والاجتماعي للطفل. و لاحظ Farrington في تحاليله لتنبؤات الجنوح أنّ كل الأبحاث تلتقي في الربط بين الدور الأساسي لنقص الإشراف و الحراسة من طرف الأولياء، عدم الانتظام في الانضباط أو القسوة في تطبيقه. فكان يقوم بما يحلوا له، يدخل في وقت متأخر من الليل، يصاحب و يُخالط من يشاء، يتغيب من المدرسة كما يحلو له، و يستأنف دروسه متى شاء حتى طُرد نهائيا منها، كل ذلك لانعدام السلطة الحاكمة بالبيت وللامبالاته والده المستمرة.

تدّخل خاله لحمايته من المسار الجانح، فيقول: "*أيا كي خرجت داني خالي، تبناني عند الـ juge، كان باغي يربيني مع الظروف تاع دارنا قاع مقودة*"، حيث تبنّاه و ربّاه كما و لو كان ابنه. فشهد "وليد" تنشئة مغايرة للتنشئة التي تلقاها من والديه، فوجد خاله يُمثِل السلطة و يسِّن القوانين بالبيت، يتكفل بتلبية متطلبات أولاده و متطلباته، يحمي كل فرد من أفراد أسرته، فتعرّف "وليد" على المعنى الأصلي للأسرة و تقاسم الأدوار بها، فيقول: " *عند خالي كان يزقي عليا، يضربني، كنت عايش نورمال، يشريلي كتوبة، كراريس، في قلبي كنت نقول نتا مشي ْبَّا و تشريلي و متهلي فيا*"، كما أحّس بالمعنى الحقيقي للأب و يقول: "*خالي قعدت نقوله ْبَّا، كلي ْمَّا و ْبَّا، و ْمَّا و ْبَّا كنت دايرهم غي هاك، عندي ْمَّا و ْبَّا، واه عندي ْمَّا و ْبَّا، لحد الآن عندي ْبَّا نبغيه بصح نبغي خالي كثر مَبَّا، منكذبش عليك، لاخاطرش أنا خالي لقيت عنده وحد الصوالح يمدهملي، وحد الصوالح زينين*"، و ذلك من خلال وظيفته الرمزية، و استطاع أن يتخذه موضوعا للتعلق، و رآه نموذجا للتماهي و مثالا أعلى.

يذكر أنّه أحّب زوجة خاله و احتلت مكانة الأم عنده من خلال الاهتمامات التي كانت تقدمها له، فيصفها مستعملا نبرة صوت رقيقة و حنونة، و تتغير كذلك ملامح وجهه إلى الرحمة و الحنان: " *مرت خالي تاني كنت غاية معاها، كنت نشتكيلها، نحكيلها... معاملتني خير من ولدها، نرقد كيما هاك تغطيني، تزيدلي كوفيرة... كي تعطينا الماكلة أيا أنا تزيدلي...*

*مربيتني، تبغيني، كاين اللي ولدها مديرهش كيما هاذاك اللي تربيه، أنا نرقد عندها كلي ڤمّا، نلغالها ڤمّا، كي وليت للدار ڤمّا مديرهاش ڤمّا، نتي ڤمّا أيا ڤمّا غي هاك".*

يظهر تأثير التنشئة الاجتماعية التي تلقاها من والديه الأصليين في تكوينه لهوّية جانحة من خلال الأخطاء التي سبق و ذكرت و التي ارتكبوها في تنشئته حيث أكّد Dignette[1] عام 1989 أنّ الجنوح ناتج عن صدع في التنشئة الاجتماعية و هذا لغياب الروابط بين الفرد و الآخرين الذين يمثلون قيم المجتمع. و يعترف "وليد" كذلك أنّ أسرته مولدة للاجرام و يندم على أسرة خاله التي تُنتِج أفرادا صالحين و ناجحين " *ولاده كان كاشفهم باه ولو قاريين*"، و في عبارة أخرى: " *ولاد خالي عندي capitaine، واحد pilote، وواحد ingénieur يخدم في usine، قاع قاريين*"، فيقول: " *عند خالي كان يزقي عليا، يضربني، كنت عايش نورمال، يشريلي كتوبة، كراريس، في قلبي كنت نقول نتا مشي ڤبّا و تشريلي و متهلي فيا، عنده كنت نقرا فالجامع أنا و ولده، حفظت حزب و نص، كنت حافظ قاع غاية غي تمنكرت في روحي، كي وليت لدارنا، لوكان غي قعدت عند خالي، لوكان و الله ماراني قاع في هاذي الحالة، لوكان راني بلاك نضّوت فال B.E.M، و بالاك متحْصيش قاع وين راني، ندمت دروك*"، و تظهر مقارنته لحالته في بيتهم و بيت خاله: "*كي كنت عند خالي، كنت مصاحب غي ولد خالي، نلعبوا بالبالون، المعافرة فالدار*" على عكس مصاحبته للمجرمين الراشدين عند عودته إلى منزلهم " *نْحَوْنت مع 3 ماجورا (majeure)... هاذ الماجورا ڤجو عندي، ڤيَطّبْطبو عليا فالدار، نكون راقد ولا ڤيَنْوضوني نورمال...*"، فلامبالاة أبيه و انعدام سلطته جعله يقوم بما يحلو له و يصاحب من يريد. ويضيف: "*عند خالي كنت كي الأمانة، كنت شير زين، نقرا، مقادريني، نقادر روحي، نفهم قاع الصوالح، كنت قاع طالق المشاكل*".

استقرت حالة "وليد" التي كانت مثيرة للمشاكل و المتاعب بعد عزله من بيتهم و تغيير الأسلوب التربوي الذي كان يتبعه والداه، إلاّ أنّ وضعه تغيّر مع حوالي السن 14، فيقول: "*ّداني ضربت 4 سنين ولا عنده، العام التالي قعدت نقرا و نخون، كانت عندي 10 سنين، أيا 11، 12، 13، 14 من 15 وليت للدار، هاذيك 3 سنين فوتها نورمال، بصح مع التالي كي بغيت نولي للدار، قعدت نخون، مع راكي فاهمة قعدت نقرا و نخون، تجيني حية زينة، قلت*

[1] BORN (M), 2006, op.cit. p 169.

*أنا نولي للدار و نخون، نبقى نصرف على روحي أيا و علابيها وليت للدار*"، و هذا ما يُفسِّر انتقاله إلى مرحلة المراهقة مرحلة الأزمة التي يبحث فيها المراهق عن هوّيته من خلال طرحه لسؤال "من أنا"، و يحاول البحث عن الاستقلالية، كما تظهر في شكل صراع الذي يظهر بين المراهق و والداه، حين تظهر التناقضات الوجدانية من حب و كره لهم في نفس الوقت، و يظهر فيها "التكوين الناضج للشخصية"[1] .

قرّر "وليد" عودته إلى منزلهم ليحقق استقلاليته، كي يتحرر من قيود خاله (و الذي يُمثِل الأب بالنسبة له)، و يتمكن من الإنفاق على نفسه و يُحقِّق ذاته، يقول: "*ّدابزت مع خالي، ترَبْبت، قتله: نمشي لدارنا و منا أيا قالي لراك باغي تمشي هاراهي الطريق قدامك، أيا رفدت كابتي و منا، قعدت كي ديك الهجالة اللي من دار لدار يطردوها، نبات عند واحد ليلة، عاود عند لاخر ليلة، أيا رفدت كابتي و روحت لدارنا، أيا من داك الوقت بديت المشاكل، المشاكل*"، و يظهر كذلك في قوله: " *وليت وحدي لدارنا، قعدت نخمم أنا عندي مْمَّا و ْبَّبا، عندي خواتاتي، ْبَّبا عندي مع في دارنا لقيت la liberté، ْنفهمك، كي بنادم يلقى la liberté غاية*"، و يقول كذلك: "*من 15 عام وليت للدار... قلت أنا نولي للدار و نخون، نبقى نصرف على روحي أيا و علابيها وليت للدار*". إلاّ أنّ "وليد" لم يُعطي اهتماما لاحتياجه لنموذج تماه في تلك المرحلة (المراهقة)، و عاد إلى أسرته، و عليه، و لتكاثف أخطاء والده التربوية، نتائج لامبالاته و خيبته كنموذج للتماهي خرج "وليد" للبحث عن نماذج للتماهي بعيدا عن الأسرة، نماذج تُمثِّل هوّيته الجنسية، فلجأ مع إلى مصاحبة الراشدين الجاحين، يظهر ذلك في: "*ْحَوْنت مع 3 ماجورا (majeure)...*"، كذلك: " *هاذ الماجورا ْيجو عندي، ْيطَّبْطبو عليا فالدار...* "، و أيضا: " *صحابي هاذوك les majeurs يقولولي نتا حياتك كملها كيما هاك و صابي، الرجلة هاذي هي، هاو شادير*"، فهو يبحث عن معنى الرجولة، عن مميزات هوّيته الجنسية و التي لم يجدها موجودة في والده، ذلك أنّه كان ضعيفا، لامباليا، خائبا و غير مسؤول. أمّا هؤلاء الرفاق فرآهم أقوياء، أشدّاء و حاسمين.

[1] MARCELLI (D) et BRACONNIER (A), 2000, op.cit, p 51.

قرّركذلك أن يتّخذ السرقة مصدرا لرزقه و للبسه، بالإضافة إلى متابعته لدراسته، إلاّ أنّه لم يستطع أن يُوفّق بين الاثنين، فالسرقة قادته إلى المركز المتخصص في إعادة التربية وهذا ما جعله يتغيب عن دراسته، كما زاد من انحرافه لمخالطته الجانحين في ذلك المركز، فأصبح متمردا على أساتذته و مدرسته، فلم يجد من يراقبه و لا من يضبطه بالمنزل للامبالات والديه، بل و دعّمت والدته سلوكه بذهابها معه كل مرة لإدخاله بعد غياب يدوم عدة أيام، فلم يعد المسار الدراسي يهمه، إلى أن طُرِد نهائيا من المدرسة، يقول: " *زّوحت لدارنا، أيا من داك الوقت بديت المشاكل، المشاكل، même قعدت نقرا، طلعت الـ 7، طلعت لـ C.E.M و نورمال، قعدت نقرا نورمال، ضربت وحد الشهورا، قعدت نزرطي، قعدت نغيب، نغيب، عاود نجيب ڤمَّا مسكينة تجيبلي البيي (le billet d'entré)، الـ C.E.M قعدت دايره نورمال، في أي وقت ندخله، ندخل على 11 نقرا، ندخل للكلاصة، منسمعش بالأساتذة، الأساتذة نْخلعوا قالولي تبدلت زردا مع فالـ centre البراهيش، طاكي كانوا هنا، وحدين كبار بلحيتهم، أيا تبرهشت، مع واحد يكون صغير يكون عقله صغير، ياكلوني بالهدرة، قعدت نورمال الأساتذة منسمعش، يضربوني ولا ميضربونيش غي كيف كيف، أيا نقوللها باغي تزيديني هاكي نورمال، نخرج وقت ما نبغي، نرفد الـ sac à dos، أيا قعدوا يشتكو بيا عند المدير، قالي نتا متحشمش (ب)، غي (ب) (ب) فالـ C.E.M، كرهت هاذ الاسم، نتايا مريض؟ نتا مشي مريض، أيا و هو يهدر حاسبني راني نسمع، و هو الهدرة تدخل من، تخرج من، غي نْهدر هدر، منسمعلهش، أيا يقولي: أيا روح تقرا، أيا نعاود نقرا ديك الساعة ولا، أيا لغدوا كانو عندنا فروض، والو قاع منكتبش، أيا يزيفطونا الورقة اللولا الـ convocation، الزاوجة، الثالثة، ويو، أيا جبت نْبَّا و ڤمَّا باه يدخلوني، أيا المدير قاله: صايبي، لياه نتا ولدك شهرين مقراش؟ وين رانا؟ المدير نْخلع، قالي وين رانا؟ ماراناش في la colonie، قاللها لراكي باغي تقري ولدك روحي l'académie، أيا عيا يجري ووالو، أيا بديتها المشاكل*".

تضافرت عدة عوامل جعلت من "وليد" مراهقا جانحا يتردد على المركز المتخصص في إعادة التربية و السجون الخاصة بالقصّر، العوامل المتمثلة في التنشئة الأسرية التي كانت أساس تكوين الشخصية الجانحة، إلاّ أنّ هناك عوامل أخرى عززّت و دعّمت سلوكه، منها تساهل قاضية الأحداث معه في تحديد الحكم عليه. حيث يحتاج الطفل للسلطة والمراقبة الخارجية و

يُصّر Hirschi على ضرورة المراقبة الخارجية (مثل الخوف من الدركي) و ذلك للمحافظة على الإمتثال الاجتماعي، كما جاءت به فرضيته المعقدة: المراقبة الخارجية المدربة من طرف الوالدين تولد مراقبة داخلية و تعلق بالمؤسسات المتعاقدة التي تكون الرابط الاجتماعي[1]. فمن الأخطاء التربوية التي جعلت منه مراهقا جانحا التدليل الزائد و فشل السلطة أمامه، فمن تدليل الأم انتقل إلى تدليل المربيين، فتدليل القاضية والتي يُفترض أن تُمثِّل السلطة و تكبح السلوكات الخاطئة و الجانحة من خلال تطبيق العقوبات التي ينص عليها القانون. انتقلت من الموضوعية إلى الذاتية و تعاملت معه و كأنّه ابنها و تساهلت معه في عديد من المرات، يقول في مقاطع عنها: "*خونت حانوت، عاود ّداوني لل centre، مقعدتش نطول، طلقتني الجيجة (la juge) كانت تُجَمّل عليا، الجيجة (la juge) مسكينة تبغيني، مُجْمَلَة عليا، شعال من خطرة تُجَمل عليا، دايرتني كي ولدها، شاوا أنا نغلط، la police قالولي: كي دايرة هاذي؟ راك تخدم معاها ولا كيفاه، قسما بالله قالوهالي، كل خطرة يطلقوني، كل خطرة يشوفوني هاكا خارج مال bureau تع الجيجة (la juge) نورمال، كل خطرة تطلقني، كل خطرة تطلقني*"، و تظهر ذاتيتها كذلك في: "*قاتلي: ولدي، اطمأننت، قاتلي: عييت نهدر معاك، عييت نساعد فيك، عييت نطلقك، قاتلي: شعال من خطرة بلعاني طلقتك، درتها زكارة و طلقتك، قلت la police حاقرينك و يكرهوك، و كل خطرة يرفدوك عند ال C.E.M كي تكون مع مدامتك، قاتلي حَلَّبْتَهَا، قاتلي: أنا بروحي مرانيش مأمنة بلي راك هنايا، قلتلها: هوما، هوما اللي يدورو بيا، نقعد ندلقلها و نبكيلها، و نقوللها: أنا غي ولد مسكين و صغير، هوما اللي دارو بيا، ندلقلها، نقوللها خالتي، ختي، هاو قالك: اللي يبغي يقضي صوالحه يسلم على فم الكلب، أيا أنا تاني ندلقلها باه نقضي صوالحي عندها، قعدت نقوللها راني محقور فالحبس، راهم يضربوني، و مارانيش نتعشا، و مْمَّا مراهي تجيبلي والو، أيا قاتلي: هوما، قلتلها: هوما، أيا قاتلي: شوف غادي ندير معاك، هاذي التالية، قاتلي: مَدّير والو في بالك بصح شوف ولدي (طاكي خْدمتها) غادي نهودك لحاسي دحو، لل centre دير حرفة*" و هذا ما ساعد في تأصُّل السلوك الجانح في شخصيته.

[1] MARCELLI (D) et BRACONNIER (A), 2000, op.cit, p 101.

تعذّر على "وليد" تخطيط مشروع حياته، حيث تهرّب من السؤال و راوغ عدة مرات و استصعب الإجابة عنه، في إطار المقابلة نصف الموجهة التي أُقيمت معه، و بعد الحرص على تقديم جواب عليه، استطاع أن يقول: *"المستقبل راني نشوفه مخربش، راني نشوفه مخلط، دي، دي، دي، أنا jamais خدمت، jamais، عمري مخممت نخدم، دروك حتى للتالي قعدت نخمم بانتلي coiffeur. الزواج حاجة بعيدة، بعيدة بزاف، كيما سهيلة كنت نخمم غي باه نقعد معاها، مكنتش نخمم نتزوجها"*، و هي ميزة من مميزات الشخصية الجانحة و التي يطلق عليها Mucchielli[1] **بغياب المستقبل (الأفق) الزماني** ( Absence d'horizon temporel) أو اضطرابه، و هو غياب مستوى ما يسمى بمستوى الطموح، عدم الاهتمام بالمستقبل، و سيادة الحاضر.

انتهى "وليد" بعدم رضاه عن ماضيه، و عدم تقبله له، باحتقرار نفسه، و بندمه على حياته كلها، فيقول: "*كي نتفكر هاذ الصوالح ننضر بزاف، كي يقولولي شَفَوتْ، أيا نكره، نبدا نخمم، نروح و نتفكر قاع الصوالح اللي فوتهم في دقيقة، تبانلي بلي حشيتها لروحي، نبقى دايما نقول لوكان، لوكان مخونتش في هاذيك الدقيقة، لوكان النهار اللول اللي خونت قاع، لوكان تماك قطعت الخيانة و دخلتها غي صلاة و قرآن، لوكان كملت القرآن تاعي، نولي تلميذ نجيب، قاري، متعلم، اللي يدخلني في قراية ندخل معاه، أيا كي نخممهم نقول لوكان راني هاك خير مالصوالح اللي درتهم، اللي فات يضرني، كرهته، عفته، أنا عشت وحد العيشة مخربشة. راني محتقر روحي، درت مشكلة، خونت و قاع، الناس كي يشوفوني يقولو: ذاك خاين، الناس بكري كانوا يبغوني، دروك راهم يجبدو عليا، كيما صحابي بكري كانو يبغوني، كنت مجتهد، دروك راهم يجبدو لا خطرش عرفوني بلي ندير المشاكل و قاع، علاه شكون يدور بالخاين؟ يقولك قولي معامن تدور، نقولك نتا شكون. تاني نْحرقت في بن باديس الناس ولو يخافو مني، خالي كي خرجت ورحت عنده أيا لقيت جاره داير بالكونة نورمال، ايا عاود قوّت يامات و كي جيت باغي نولي و رحت نبقيه على خير لقيت جاره داير parpaing، خاف مني، خافني ويلا نخونه"*، فتكونت لديه الشخصية الجانحة، كما و

[1] MARCELLI (D) et BRACONNIER (A), 2000, op.cit, pp. 52-53.

وُصِمَ بالجانح في حيه، فوجد نفسه في سيرورة من التهميش ( processus de marginalisation) و الارتهان (dépersonnalisation).

**خلاصة الحالة الثانية:**

"وليد" مراهق جانح، فاقد الثقة بالنفس، قلِق، لا يتحكم في رغباته، و لا يستطيع تأجيل إشباعها، يرجع ذلك لنمط التنشئة التي تلقاها خلال مراحل نموه و تطوره بين بيت والديه و بيت خاله و التي تأرجحت بين الإهمال و السواء.

تُعد الهوّية الجانحة سيرورة تكونت تحت وطء نقائص سُجِّلت على مستوى أداء الوظيفة الوالدية، ذلك أنّ سيرورة الشخصنة تتأثر بسيرورة التنشئة الاجتماعية فالفرد يعيش وسط جماعة تربطه بها علاقات و تفاعلات اجتماعية، يُحاول من خلالها تحقيق التكيّف و الاندماج الاجتماعيين، و يدخل دور التماهيات، الامتلاك و استدخال كيفيات و طرق التصرف، المعايير و القيم الخاصة بمحيطه و بالتّالي يندمج و يُنشأ اجتماعيّا. فهو يتركّب، ينمو و يحقق ذاته في نفس الوقت الذي يتم من خلاله تنشئته اجتماعيا و يتقيّد بالآخرين و يمتثل إليهم و يتوافق معهم، و تُعتبر الأسرة المحطة الاجتماعية الأولى التي تتكون فيها و تتبلور شخصية الأفراد. و للممارسات الوالدية أهمية كبيرة في تكوين شخصية الفرد.

عاش "وليد" ببيئتين مختلفتين من حيث نوعية الممارسة التربوية. قضى 3 سنوات ببيت خاله لظروف اقتصادية و صحية ثم عاد إلى أسرته مع دخوله المرحلة الأوديبية اللازمة للخروج من العلاقة الثنائية (أم–طفل) إلى العلاقة الثلاثية (أم–طفل–أب) بتدخل هذا الأخير في العلاقة من خلال سلوكاته و مبادراته. إلاّ أنّ والد "وليد" امتاز باختلال في وظيفته الأبوية و التي تتمثل في الإهمال، اللامبالاة، و التخلي عن المسؤولية، فجعلت منه والدا غير جذاب و غير مهاب و هذا ما ترك "وليد" يُكوِّن أنا أعلى هش و ضعيف؛ وهي ميزة من مميزات الشخصية الجانحة.

أثّرت المشاكل الأسرية الاقتصادية، الاجتماعية و التربوية على مستقبل تكوي كبن شخصيته فظهرت العدوانية المرتبطة بالكراهية، الحقد و الإنتقام في سلوكاته مبكرا، ثم انتقل

إلى سرقة أغراض و مبالغ كبيرة في سن مبكرة، ليتعزّز فيه السلوك الجانح بفعل الممارسات الوالدية من خلال سكوتهم عن سرقته، و قبضهم للمال و حتى شكرهم عليه.

زادت الصراعات و الإضطرابات الأسرية من حدة انحرافاته، حيث جعلت من المنزل مكانا غير مرغوب فيه، لا يسمح براحة الفرد بل يزيد من اضطرابه، نرفزته و معاناته من خلال كثرة المطالب و عدم تقدير الظروف الاقتصادية، تكرير الحديث، السب و طول اللسان الذي تُعرف به والدته.

حاول خال "وليد" حمايته من الانحراف و الجنوح بعد دخوله للمركز المتخصص في إعادة التربية في سن مبكرة. ساهم بأسرته و وظائفه المنتظمة، بوضع القوانين و مبادلة عائلته بالإحترام و الطاعة. عاش "وليد" معيشة مستقرة و آمنة، استطاع أن يكتشف المعنى الحقيقي للأب و المعنى الحقيقي لحنان الأم إلى أن قرّر العودة إلى أسرته ليجد الحرية التي يبحث عنها الفرد مع دخوله مرحلة المراهقة المعروفة ببحث المراهق عن استقلاليته.

عاد "وليد" إلى أسرته في تلك المرحلة الحساسة والتي يبحث فيها المراهق عن نموذج للتماهي كي يتمكن من تكوين هوّيته الشخصية، إلاّ أنّ السيرورة التي مرّ بها منذ طفولته و التنشئة الاجتماعية التي تلقاها لم تسمح له إلاّ بتكوين هوّية جانحة غير قادرة على تخطيط مشروع حياتها.

# الخلاصـــة

تُعتبر الشخصية الجانحة نتيجة و ليس معطية، فلا يولد الشخص مجرما بل ينمو ويتطوّر و فق سيرورة منذ مراحله الأولى من العمر تُدعى بالشخصنة، تُعبّر هذه السيرورة عن كل فرد يتكوّن، يكبر، ينمو و يتحقق في نفس الوقت الذي يتنشئ فيه اجتماعيا و يمتثل. يُعتبر الفرد مُدمجا في علاقات اجتماعية متعددة و معقدة ضمن شبكات شخصية و ثقافية. يستعمل الفرد هذه العلاقات، الروابط، الشبكات في إدماجه الاجتماعي، تكيفه في مختلف المواقف و انجازاته. من خلال مجموعة التماهيات، امتلاك و استدخال كيفيات الفعل، القيم و المعايير الخاصة بجماعته، يندمج و يتنشئ اجتماعيا. فهي ترتبط بوثوق و تتأثر بطبيعة التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد خلال مراحل حياته، فالتنشئة الاجتماعية سيرورة يفرض بواسطتها المجتمع على الطفل قواعده، معاييره و قيمه بشكل ضمني أو صريح. فيتوجب عليه إستدخال أساليب الفعل، التفكير، الأمثلة العليا، الممارسات، الاعتقادات و الطقوس المماثلة لوسط عيشه و جماعة انتماءه، و إدماجها في بنية شخصيته؛ و يكون ذلك في إطار نسق تربوي (أسري و مدرسي)، بمساهمة الأعوان الاجتماعية (الوالدين و المدرسين)، من خلال تطبيق ممارسات تربوية.

تلعب الأسرة و المدرسة دورا هاما في تمثيل عملية التنشئة الاجتماعية، إلاّ أنّ دور الأسرة يكون أساسيّا كونها المحطّة الأولى يمرّ عليها الطفل منذ تواجده، تهتم بتلبية حاجاته الأولية، حيث تُعتبر كمجتمع مبسط و الذي يُوفِّر له الإطار الضروري لتطوره العاطفي من أجل بلوغ النضج، و الذي يتمثل في نمو الفرد في علاقة مع المجتمع، نمو متوافق مع سنه الذي يدور حول قدرته على التماهي مع المجتمع دون التضحية الكبيرة لتلقائيته، أي مساعدته على تكوين شخصيته، و ذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي يقدمها الوالدين، و بتأثير التفاعلات بينهم و بين أبناءهم.

تترتب على كل والد وظيفة معينة ترتبط بجنسه و مكانته الاجتماعية. كما أنّ الوظيفة هذه التي يقوم بها تُعرِّفه عند الطفل، فلا يستطيع الوالد أن يكون أبا إلاّ إذا أكمل وظيفته الرمزية، من خلال تدّخله في عقدة أوديب، نسبة إلى مدرسة التحليل النفسي. فيتوجّب عليه ترك ابنه يُحبّه و يخافه في نفس الوقت، يكون ذلك من خلال بناء علاقات إيجابية معه في سن مبكرة، تدّخله في العلاقة الثنائية (أم–طفل) و محاولة كسرها و بناء علاقة ثلاثية (أب–أم–

طفل)، من خلال محاولة كسب حب الطفل، و بناء علاقة تعلق معه، فيأخذه الأب في حضنه، و يجعله بعيدا عن أنظار الأم بضعا من الوقت، يُداعبه، يُلامسه، يهتم ويعتني به. لكن دون أن ينسى مسؤوليته في تمثيل السلطة بالبيت، بسَنِّه للقوانين و المعايير، والقيام على المحافظة عليها. و هذا ما يترك الطفل يحبه و يخاف منه في نفس و هذا ما يُمكّنه من أن يكون نموذجا للتماهي بالنسبة لطفله لأنّ التماهي عملية نفسية يتمثّل الشخص بواسطتها أحد مظاهر، أو خصائص أو صفات شخص آخر. و يتحوّل، كليا أو جزئيا، تبعا لنموذجه، تحكمها ثلاثة شروط:

- شرط عاطفي: لا يتحقق التماهي إلا إذا أدرك الطفل و أحس بمشاعر الدفء، الود و ألفة و انجذابا لنموذج.
- شرط التشابه: لا يحدث التماهي إلا إذا أدرك الطفل أنه يوجد عناصر مشتركة مع نموذجه. بالنسبة للتحليل النفسي يظهر هذا الشرط مع مفهوم تماهي للثلث (الشخص الثالث).
- شرط القوة: للتماهي صلة مع إدراك الطفل لنموذجه كقوي، قادر أو مرموق.

و هذا ما يجعل الطفل يتماهى مع أبيه و يُكوّن أناه الأعلى بالتالي، لأنّ للتماهي وظيفتين متناقضتين في تكوين الهوّية:

- وظيفة دفاعية: تسمح للفاعل بتجاوز القلق الناتج من الصراعات بين رغبة الشخص و متطلبات العالم المحيط به، بين الإحساس بالعجز و الحاجة إلى تكييف الطاقات، بين رغبة المحافظة على الهوّية و إجراء التغيرات.

مضمون القلق و طبيعة التماهي يتبعون الأطوار التَكَوُنية. يترافق مع كل طور تطوري صراعات و كيفيات تماهية خاصة. بالتماهي مع الآخر، يبحث الطفل أيضا على تجنب فقد الحب، تجاوز قلق العدوان، إزاحة الإحساس بالعجز تجاه ذاته و تجاه الآخر.

- وظيفة بناءة: بمقدار أنّها تسمح بالمرة بامتلاك مميزات الآخر و وحدة الأنا.

يتحقّق التماهي مع الأب بلعبه دور المنافس من جهة في كسب علاقة الحب مع الأم، بالإضافة إلى دور الأب القمعي في المرحلة الأوديبية. هذه المرحلة التي تُعدّ خطوة مهمة على المستوى النزوي، حيث يُميِّز هذا الطور الانتقال من الغلمة الذاتية و من النرجسية بالعلاقات الموضوعاتية: تتنشئ النزوات اجتماعيا ليس فقط في أنماط إشباعهم و لكن في موضوعهم الذي لا يُحمَل على مختلف أجزاء الجسم الخاصة بالطفل لكن من الآن وصاعدا على الأشخاص، و على الوالدين بالخصوص. فهي التي تُميز قمة الجنسية الطفلية. يأخذ الطفل في هذا الطور الوعي بالذات على أنّه كائن جنسي و بهذا الحدث لا يقع في علاقة ثنائية (أم– طفل) و لكن في علاقة ثلاثية. و يتوقف حلها على تعزيز لمواضيع الحب هذه من خلال تعزيز الميولات الليبيدية و في استدخالها، و يتم التخلص من الأوديب من خلال المرور بالتماهي للأب. حيث يُحرَك 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 و الذي يكون فيه الخصم حضور الأب.

الثاني يأخذ طابعا دفاعيا ضد الخوف من الأب القمعي و المخصي، و الذي يُمثِّل قلق الخصاء المحرض من طرف الأب القمعي الذي يكون نتيجته تجاوز عقدة أوديب عن طريق التخلي عن الأم كموضوع حب و بالتماهي للأب.

من خلال تأدية الأب لوظيفته البناءة، تظهر وظيفة الأم كأساسية أيضا، لكنّها مختلفة في طبيعتها عن وظيفة الأب، كونها تُعدّ كتجربة أولا من خلال عملية الحمل و الوضع التي تقوم بها، فهي تُعطيه حق الحياة و التواجد في هذا العالم. كما تُشبع حاجته الفسيولوجية، من خلال عملية الرضاعة التي تقوم بها. كما أنّها تُساعده على تكوين شخصيته مبكرا من خلال مساعدته على تمايز أناه عن أناها. فيكون الجنين في التحام جسمي و نفسي في بطن أمه، ثم ينفصل الرضيع عن أمه بالولادة، لكن يستمر الإلتحام النفسي مطوّلا و يظن الطفل أنّ أناه مدمج بأنا أمه. و بواسطة الإحباطات التي تنجر عن عملية الرضاعة التي تقوم بها الأم

عندما لا تُلبي حاجته في التغذية بالحال، يُدرِك أنّه مختلف عن أمه، كما أنّه تابع لها، يتمالكه قلق الانفصال بالشهر الثامن و يخاف من فقدانه لموضوع حبه و هي الأم. و لكن لا يبقى كثيرا على ذلك الحال بل يُحاول البحث عن الاستقلالية، و تتبع هذه الحالة عملية الفطام التي تقوم بها الأم و التي تُعدّ مصيرية بالنسبة له. فيتوجب على الأم أن تقوم بها بحرص، فتكون متدرجة و غير فجائية، مستبعدة السلوكات العنيفة التي تُكسّر علاقة الحب.

فيتوجّب على الأم أن تكون موضوع حب و تعلق و في نفس الوقت تدفع الطفل نحو الأب و تُساعده على الانفصال عنها، كي يستطيع أن يبني علاقات إيجابية مع محيطه بمبادراته الخاصّة، و أن يستقل بهوّيته الشخصية.

تتغير الوظائف الوالدية و تتنوع بتقدم الطفل في العمر. يبقى الحب الوالدي أساسيا لأنّه يُكمِّل حاجة نفسية. و تحتل الحاجة الاجتماعية مكانة مهمة كذلك بخروج الطفل إلى المجتمع الذي ينتمي إليه، و تكوين علاقات اجتماعية مع مختلف أعضاءه. لأنّ الحياة الاجتماعية تفرض على الفرد الانتماء إلى مجتمع معين و الذي يُمثِّل نسقا من الواجبات الجماعية التي يستطيع الاغتنام منها، و لكن يتوجب عليه أيضا تولّيها. فالمجتمع تقاسم للأدوار، و هذا الدور الاجتماعي و العادات الثقافية للجماعة تُمثِّل قولبة أساسية للشخصية.

يلعب الفرد دور التلميذ بالمدرسة، و دور الممثل في أداءه لمسرحية، و دور المواطن بتحقيق بعض الواجبات و تملكه بعضا من حقوق المواطنة. كما يُحّس الطفل بالانتماء بتوليه أدوار أكثر، و يُحاول الاندماج و الانخراط فيه باحتلاله مكانة إيجابية معرف بها اجتماعيا. يُدرك الفاعل ذلك بانتقاله إلى مرحلة المراهقة، لما تُؤثِّر التحوّلات الفسيولوجية للبلوغ على نفسيته، و يأخذ جسمه شكلا آخر يدفعه إلى الإحساس بالغرابة مما يُسبب اضطرابا لهوّيته الشخصية، يدفعه إلى البحث عن هوّية، يُحاول البحث من خلالها لإعطاء معنى لحياته الخاصة، أصوله كآماله. كما يُحاول البحث عن القيم، لحاجته إلى ترتيب قيمة المواضيع، المواقف، الأشخاص و الذات بناء على مواقف صراعية و استعجال اختيارات يُجدر القيام بها. بالإضافة إلى بحثه عن الاستقلالية، فيبحث المراهق الابتعاد عن خضوعه وتبعيته كطفل لعالم الراشدين. يبحث عن التخلي عن المرجعية الوالدية. يريد أن يُكوِن حدوده الخاصة.

يريد أن يُثبِّت قواعد اللعب التي يقبل أن يقدمها لذاته. يبحث عن مراقبة نسقه الخاص بالقواعد.و يُشرِك البحث عن الاستقلالية سيرورة التفريق الحرج، تجاوز التبعية ، العجز و الصراعات. بالإضافة إلى بحثه عن تحقيق الذات لحاجته إلى تحقيق الطاقات، توحيد الأنا، التحكم في الإمكانيات، انسجام الطموحات في برنامج الحياة، تنسيق الغايات و الوسائل، المثال و القدرات، الحقيقية و الحالية للأنا، بالنسبة للمواقف والمؤسسات. بهذا التحقيق يتحقق، يتكون و يمتن هوّية مستمرة، متماسكة و ايجابية. يستطيع أن يستبق و يتوقع، ينفتح و يُثري علاقته مع الآخر.

يحتاج المراهق إلى والديه للارتكاز عليهما في هذه المرحلة الحرجة، فيحتاج إلى معارضته لهم كي يتشخصن و يُحقق ذاته، كما يحتاج إليهما لبناء مشروع حياته. يحتاج لنصحهما و إرشادهما رغم أنّه يُظهر عكس ذلك.

تبرز وظائف الوالدين البنّاءة و تأثيرها على تكوين الهوّية الشخصية للفرد و التي تُمكّنه من الاندماج في المجتمع الذي ينتمي إليه. و يرتبط الإخفاق في أداء تلك الوظائف بتكوين شخصية مضطربة يصعب عليها الإندماج في المجتمع، و الشخصية الجانحة ما هي إلاّ تظاهرة من ذلك الاخفاق. تتكوّن لما يُهمل الوالدين وظائفهما أو لما يُؤدّيانها بشكل غير صحيح.

انبثقت فكرة الدراسة من هذا الأساس، و عليه حاولت التحقق من الفرضيات التي طُرحت في صددها، بالإرتكاز على قصة الحياة كمنهج أين يمكن تحليل و تتبع مسار حياة الحالة، من خلال العودة إلى المراحل السابقة من عمره. لأنّ الهوّية الشخصية و الفكرة التي لدى كل فرد عن ذاته تتحقق من خلال تعبير سردي. فالذات ليست شيئا إحصائيا أو مادة و إنّما هي عبارة عن أحداث عاشها الشخص داخل وحدة تاريخية، التي تشتمل ليس فقط على ما كان عليه الشخص و لكن أيضا تتضمن توقعات لما سيكون عليه مستقبلا. يعود نحو الماضي على ضوء الحاضر، و أيضا القدرة على إسقاط الذات نحو المستقبل والحديث عن المشاريع. فالشخص تنكشف هوّيته عندما يُسمح له بسرد تاريخ حياته، أين يُسمح له إعادة النظر في أفعاله بتحقيق شكل جديد للكشف عن الذات. حيث ظهرت في العلوم

الاجتماعية مع القرن 20، إلاّ أنّ أصوله ترجع إلى الخطاب الديني مع وجود الانسان أين تجرّد و أسس أعمدة الفكر الفلسفي.

ارتكزت الدراسة على تحليل قصة حياة حالتين من المراهقين الجانحين الذي يتراوح عمرهم ما بين 16 و حوالي 18 سنة، و المتواجدين بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو ولاية سيدي بلعباس من أصل ثمان سُجّلت أثناء التربص الذي دام أكثر من أربعة أشهر بذات المركز، و ذلك لتشابه القصص فيما بينها، بالإضافة إلى ضيق الوقت.

حاولت الدراسة مناقشة ثلاث فرضيات جزئية من أجل الوصول إلى الفرضية العامة والتي تتمثّل في أنّ سيرورة التنشئة الاجتماعية التي مرّ بها المراهق الجانح شهدت إخفاقات والدية دفعته إلى اتّباع منحى الجنوح.

تمثّلت الفرضية الأولى في أنّ: الأب يتهاون في أداء وظيفته بالأسرة.

من خلال تحليل قصص الحياة، تتحقق الفرضية و يظهر أنّ الأب يتهاون في أداء وظيفته الوالدية، كما أنّه يرتكب عديدا من الأخطاء التربوية.

ظهر الأب في كلتا الحالتين (حالة أسامة و وليد) لامباليا بابنه و تظهر بشدة في حالة وليد، حيث لا يستطيع تحمّل مسؤولية جميع أبناءه. كما لا يسأل عنه، فلا يهتم لأموره، كما لا يُلبي احتياجاته المادية، لا يُعطيه قليلا من وقته كي يُعلّمه أساليب الفعل و القول.

لم يستطع الأب أن يُمثِّل موضوعا للتعلق بالنسبة لابنه، ففي حالة أسامة، كسّر الوالد العلاقة بينه و بين ابنه بسلوكاته العدائية و العنيفة، طرده و ظلمه له. أمّا في حالة وليد، فلامبالاته، انعدام الاهتمام به و عدم قلقه عليه، بالإضافة إلى فشله في تلبية حاجاته منعه من اعتباره موضوع حب و تعلق بالنسبة إليه.

لم يستطع أن يُمثِّل نموذجا للتماهي بالنسبة لابنه من جراء سلوكاته الخائبة، فلم يُعجب ابنه به (في حالة أسامة و وليد) و لم يخاف منه (في حالة وليد)، و هذا ما منعه من الدخول في عقدة أوديب و التماهي معه بالآخر.

لم يقم الأب بوظيفة المراقبة الوالدية في كلتا الحالتين، لم يُراقب سلوكاته بالخارج، و لا بالمدرسة، لم يسأل عن رفقاءه، كما لم يسأل أين يقضي وقته و ليله. كما لم يسّن قوانين خاصة بالبيت و لم يفرض احترامها، بل بالعكس كان يطرد ابنه و يمنعه من الدخول إلاّ إذا كان رائقا (في حالة أسامة)، فليست هناك قوانين يجدر اتّباعها و يسهل على أفراد الأسرة التعامل معها و احترامها. و في حالة وليد، لا يوجد قوانين بالبيت حيث يقوم كل فرد بما يحلو له بالبيت. كما قام أب وليد بالسكوت عن سرقة ابنه بل و تعزيزه لذلك السلوك السلبي من خلال أقواله و أفعاله غير المباشرة.

لم يقم الأب بوظيفة الحماية الوالدية في كلتا الحالتين، في حالة أسامة، لم يكن الأب يحميه من المخاطر بالإضافة إلى أنّه كان يُمثّل دور المعتدي بالنسبة له. و في حالة وليد، ظهر الأب فاشلا و رهابا أمام أبناءه فلم يستطع ابنه أن يحُس الحماية بجانبه.

لم يعدل الأب في معاملة أبناءه، فكان يقوم الأب بمفاضلة البنات على الأولاد، بالنسبة لحالة أسامة.

لم يستطع أن يُحقِّق مكانة محترمة لنفسه نتيجة لسلوكاته الفاشلة، في حالة وليد.

استعمل الأب أسلوبا تربويا فاشلا في كلتا الحالتين، ففي حالة أسامة ارتكز الأب على الأسلوب المتسلط و في حالة وليد اعتمد على الأسلوب المتسامح و المتساهل.

و كلها أخطاء ارتكبها الأب في أداءه لوظيفته الوالدية.

تمثّلت الفرضية الثانية في أنّ: الأم تُفرِط في أداء وظيفتها بالأسرة.

من خلال تحليل قصص الحياة، تتحقق الفرضية و تظهر أنّ الأم تُفرط في أداء وظيفتها الوالدية، كما أنّها ترتكب عديدا من الأخطاء التربوية.

ظهرت الأم كموضوع حب في حالة أسامة إلاّ أنّها كانت تُفرِط في حماية ابنها وتقف كحاجز بينها و بين زوجها، و هذا ما جعلها تُوطِّد علاقتها الثنائية بابنها. أمّا في حالة وليد فلم تستطع أن تكون موضوعا لحبه و تعلقه، لعدم قدرتها على ترجمة حبها في عبارات و

ممارسات عاطفية و هذا ماجعلها تُقصِّر في القيام بواجبها العاطفي، و ترك ابنها يُحّس بذلك النقص، بالإضافة إلى سلاطة لسانها و صراخها الدائم نفّرته في كسب حبها و ودّها.

أفرطت أم أسامة في تدليل ابنها، فكانت تُلبي كل حاجياته في الوقت الذي يُحِبُّه، كما أنّها كانت تُدلِّله أكثر من اللازم و تمنحه المال أكثر مما يستحق و في فترات متقاربة، فمثّلت الجيب بالنسبة له. أمّا في حالة وليد، فلم تكن ميسورة الحال لتُعطيه المال أكثر مما يستحق، و لكنّها كانت تُدلّله و تُجبر أباه على تدلّيله رغم فقره، فلم تكن تُقدّر ظروف زوجها كذلك.

كانت أم وليد تُفاضله على أخواته، و تُعامله معاملة فريدة.

تتولى أم وليد عديدا من المسؤوليات بدل زوجها، فهي تحل المشاكل الأسرية، هي من تبحث عن السكن، و هي من تبحث عن ابنها بالليل، و هي من تُحاول ضبط بناتها.

إضافة لكل هذه الأخطاء التي ارتكبها كل من الأب و الأم في أداء وظائفهما الوالية، لم يتّفقا على أسلوب واحد في التربية بالنسبة لكلتا الحالتين. لم يُعط أب أسامة الفرصة لزوجته لسماع رأيها في اختيار أسلوب التربية. أمّا في حالة وليد، فكانت الأم من تأمر زوجها بالقيام ببعض الأعمال، كما أنّها كانت تسبّه و كثيرا ما تُصرّخ عيه و تتذمر منه.

لم يستطع الوالدين تحقيق جو أسري ملائم للنمو السليم لابنهما، فملأ منزل أسامة صراخ و زئير أبيه، أمّا منزل وليد فملأه صراخ و صخابة أمه بالإضافة إلى ثرثرتها و إزعاجها.

كما تظهر أسرهما خالية من التبادلات العاطفية الايجابية، يعتبره أسامة مجرد مرقد، أما وليد فلا يستطيع طرح مشاكله، و يبقى على حالة السكوت.

تمثّلت الفرضية الثالثة في أنّ: أخطاؤهما في أداء وظائفهما الوالدية تنعكس بتكوين هوّية جانحة لدى ابنهما

من خلال تحليل قصص الحياة، تتحقق الفرضية و تظهر السلوكات الجانحة المميزة لشخصية الحالة كرد لطبيعة الوظائف الوالدية التي قاموا بها.

ينعكس عدم قدرة الأب في أن يكون موضوع حب و تعلق بالنسبة لابنه بعدم قدرته، و عدم خوفه له بعدم تدّخله في عقدة أوديب، و بالتالي استحالة التماهي معه و هذا ما يُفسّر ضعف الأنا الأعلى عند الحالتين.

ينعكس عدم وضع الأب لقوانين تحكم الأسرة و إجبار أفراد الأسرة على احترامها بعدم قدرة الحالة على احترام قوانين المجتمع و اتّخاذ قوانين ذاتية تُسيّر حياته.

ينعكس عدم تطبيق المراقبة الوالدية على الطفل بعدم قدرته على اكتسابه مراقبة نزواته الذاتية، و بالتالي اندفاعة و مروره للفعل.

تنعكس تنشئة الطفل باستخدام الجلد و الضرب المبرح سلبيا عليه مما يجعله عدوانيا بدوره و يُوجّه عدوانيته نحو الآخرين من جهة و نحو بنفسه من جهة أخرى.

ينعكس فقدان الطفل للحماية الوالدية بمحاولة البحث عن استيراتيجيات تكون أغلبها سلبية لمحاولة حماية ذاته، و إمّا تظهر و تتأصل العدوانية في شخصيته.

ينعكس سكوت الأب على سرقات ابنه بتعزُّز السلوك في شخصيته مما يجعله ميزة من مميزاتها.

تنعكس مفاضلة الأب لطفل معين سلبيا عليه و على الطفل غير المفضل، فيُحّس هذا الأخير بمشاعر الدونية و فقدان الثقة بالنفس بالإضافة إلى تولد مشاعر الكره تجاه الطفل المفضل و غيرها، و هذا ما يترك الطفل يُعوّض ذلك الاحساس بالنقص بسلوكات عنيفة وعدوانية. كما يتولّد لدى الطفل المفضّل إحساسا بالأنانية و زيادة حب الذات.

يُولّد الأسلوب المتسلط في التربية انفجارا و ثوارا عند المراهق مما يجعله يسلك طريق الانحراف و الجنوح.

يدفع حرمان الطفل من الحب و الحنان الوالدي بصفة عامة و الحرمان الأمومي بصفة خاصة إلى بحثه عنه في مكان آخر أو تعويض ذلك النقص بسرقة أغراض من الآخرين. يُعبِّر من خلال سلوكاته الجانحة بطلب الإغاثة من المحيط.

كما يُؤثِّر إفراط الأم في حماية ابنها سلبيا على الطفل مما يجعله غير قادر على مواجهة مشاكله الخاصة مما يجعله يهرب منها بالتجاءه إلى المخدّر أو غيرها من الأساليب السلبية أو الجانحة. كما يجعلها تُوطّد العلاقة بينها و بين طفلها و هذا ما يُصعِّب دخول الأب في العلاقة الثنائية و محاولة تكسيرها و بالتالي استحالة إجتياز عقدة أوديب، بالإضافة إلى معاناته في بناء علاقات اجتماعية مع العالم الخارجي في مراحل متقدمة.

ينعكس تدليل الطفل الزائد سلبيا عليه حيث يتعوّد على تلبية حاجاته في الوقت الذي يُريده و بالطريقة التي يُفضّل و هذا ما يجعله غير قادر على تأجيل إشباع رغبته و عدم قدرته على تقبّل الاحباط.

يُؤثِّر الاضطراب في تولي الأدوار بالأسرة سلبيا على الفرد حيث لا يتمكن من استدخال و ربط الوظائف بمثليها، و هذا ما يجعله يجهل دوره بالمستقبل.

يُؤثِّر التذبذب في ممارسة الأساليب التربوية سلبيا على الطفل حيث لا يتمكّن من إدراك الخطأ و الصواب و التفريق بينهما.

وهي سمات للشخصية الجانحة، كوّنها المراهق من خلال السيرورة التي مرّ بها خلال مراحل حياته و التي تأثرت بفعل الأخطاء التي ارتكبهم الوالدين في تنشئة ابنهما اجتماعيا.

حاولت الدراسة التقرّب من تأثير التنشئة الاجتماعية الوالدية على تكوين المراهق لهوّية جانحة، و ما هي إلاّ مبادرة لفتح آفاق جديدة للبحث في الفرص المقبلة.

# قائمة المراجع

**المعاجم والموسوعات باللّغة العربيّة:**


1. بن هادية (ع)، البليش (ب) وَ بن الحاج يحي (أ)، 1984، القاموس الجديد للطلاب، ط5، الشركة التونسية للتوزيع-المؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب، تونس-الجزائر، 1505ص.
2. لابلانش (ج) وَ بونتاليس (ج.ب)، 1985، معجم مصطلحات التحليل النفسي، ترجمة:حجازي (م)، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 638ص.
3. سهيل (إ) ، 1983، المنهل، دار الآداب للنّشر والتّوزيع، بيروت، 1097ص .


**رسائل جامعيّة باللّغة العربيّة:**


1. بن عيسى رحال (ن)، 2006-2007، التنشئة الاجتماعية و تأثيرها على هوّية المراهق الجزائري، تحت إشراف بن شهيدة أحمد، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس العيادي: تخصص إثنوبسيكياتري، جامعة وهران.
2. جمعي (س)، 2005-2006، أسلوب المعاملة الوالدية و علاقته بنمو مفهوم الذات لدى الطفل: دراسة على عينة تلاميذ الطور الثاني بالمقاطعة الثانية-بني صاف، تحت إشراف منصوري عبد الحق، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس الأسري، جامعة وهران.
3. رومان (م)، 2006-2007، علاقة بعض العوامل النفسية و الاجتماعية بالسلوك الجانح: دراسة كشفية على أحداث ولاية وهران، تحت إشراف معروف محمد، رسالة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران.
4. صالحي-بن شرف (ح)، 1998، صورة الأب عند الفتاة المراهقة الجانحة: دراسة إكلينيكية لتسع مراهقات جانحات بالشرق الجزائري، مركز "بون باستور" قسنطينة، تحت إشراف أحمد معروف، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران.

5. مقدم (خ)، 2003-2004، الأبعاد النفسية و الاجتماعية الديناميكية لدى شخصية المراهق: دراسة وصفية بالسجن الاحتياطي للأحداث-قديل، تحت إشراف مزيان محمد، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران.

**المعاجم والموسوعات باللّغة الفرنسيّة:**

1. Le Larousse de poche 2000 : Les mots de la langue et les noms propres, 1999, Larousse, Paris, ISBN : 2-03-532225-1, 977p.
2. SILLAMY (N), 1983, Dictionnaire usuel de psychologie, Bordas, Paris, ISBN : 2-04-015330-6, 768p.

**المراجع باللّغة الفرنسيّة:**

1. AIT SIDHOUM (A) (sous la dir de), 2001, Adolescence, SARP, Algérie, (SEMAILLES), ISBN : 9961-814-08-8, 225p.
2. AJURIAGUERRA (J. de), 1980, Manuel de psychiatrie de l'enfant, 2è éd, Masson, Paris, ISBN : 2-225-39688-4, 1089p.
3. AJURIAGUERRA (J. de) et MARCELLI (D), 1984, Psychopathologie de l'enfant, 2è éd, Masson, Paris, ISBN : 2-225-80220-1, 510p.
4. AUSLOOS (G) et al. 1986, Marginalité système et famille : l'approche systémique en travail social, IES, Genève, (Relecture), 255p.
5. BARUS-MICHEL (J), ENRIQUEZ (E) et LEVY (A) (sous la dir de), 2002, Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions, érès, France, ISBN : 2-7492-0076-8, 590p.
6. BLATIER (C), 1999, La délinquance des mineurs : l'enfant, le psychologue, le droit, PUG, France, (Vies sociales), ISBN :2-7061-0821-5, 292p.
7. BORN (M), 2006, Psychologie de la délinquance, 2è éd, De Boeck, Bruxelles, ISBN : 2-8041-5024-0, 294p.
8. BOUREGBA (A), 2004, Les troubles de la parentalité : approches clinique et socio-éducative. Dunod, Paris, ISBN : 2-10-048569-5, 184p.
9. BOUTIN (G), et DURNING (P), 1999, Les interventions auprès des parents : Innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée, 2è éd, Dunod, Paris, ISBN : 2-10-004516-4, 201p.

10. BOWLBY (J), 2002, Attachement et perte, Vol 1 : l'attachement, 5è éd. Trad. fr. KALMANOVITCH (J), PUF, Paris, ISBN : 2-13-052922-4, 540p.
11. CARIO (R), 1999, Jeunes délinquants à la recherche de la socialisation perdue, 2è éd, Harmattan, Paris, ISBN : 2-7384-7873-5, 416p.
12. CHAUMON (F), 2004, Lacan : La loi, le sujet et la jouissance, Michalon, Paris, ISBN : 2-84186-2410, (Le bien commun), 125p.
13. CHERIF (H) et MONCHAUX (PH), (sous la dir de), 2007, Adolescence : quels projets de vie?, Centre de Recherche d'Edition et d'Application Psychologiques (CREAPSY), Alger, ISBN : 978-9961-9634-7-0, 274P.
14. COSLIN (P. G), 1996, Les adolescents devant les déviances, PUF, Paris, ISBN : 2-13-047464-0, 266p.
15. DOR (J), 1998, Le père et sa fonction en psychanalyse, Erès, Paris, ISBN : 2-686586-525-8, 113p.
16. HOUZEL (D), 2009, Les enjeux de la parentalité, Erès, Paris, ISBN : 978-2-86586-693-9, 200p.
17. KLEIN (M) et RIVIERE (J). L'amour et la haine : le besoin de réparation, étude psychanalytique. Trad. fr. STRONCK-ROBERT (A), Payot, Paris, (Sciences de l'homme). ISBN : 2-228-31126-x, 155p.
18. LAPLANCHE (J) et PONTALIS (J.-B), 1984, Vocabulaire de la psychanalyse. 8e éd, PUF, Paris, ISBN : 2-13-038621-0523p.
19. LEHALLE (H), 1995, Psychologie des adolescents, 4ème éd, PUF, Paris, ISBN : 2 13 047389 x, 265P.
20. LUTTE (G), 1988, Libérer l'adolescence. Introduction à la psychologie des adolescents et des jeunes, Margada, Bruxelles, 2-87009-325-x, 345p.
21. MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1991, La socialisation de l'enfance à l'adolescence, 1ère éd, PUF : Presses Universitaires de France, Paris, ISBN : 2 13 043871 7, 360p.
22. MALEWSKA-PEYRE (H) et TAP (P) (sous la dir de), 1993, Marginalité et troubles de la socialisation, 1ère éd, PUF : Presses Universitaires de France, Paris, ISBN :2 13 045480 1, 344p.
23. MANZANO (J), PALACIO ESPASA (F), et ZILKHA (N), 2009, Les scénarios narcissiques de la parentalité : Clinique de la consultation thérapeutique, 3e éd, PUF, Paris, ISBN : 978-2-13-057785-0, 174p.
24. MARCELLI (D) et BRACONNIER (A), 2000, Adolescence et psychopathologie, 5e éd, Masson, Paris, (Les âges de la vie), ISBN : 2-225-83708-2, 559p.

25. MUCCHIELLI (R), 1979, Comment ils deviennent délinquants, 7e éd, ESF, Paris, ISBN : 2-7101-0068-4, 217p.
26. PERRY (J. P), 2004, Echelles d'évaluation des mécanismes de défense, Trad. fr. GUELFI (J. D), DESPLAND (J.-N) et HANIN (B) Masson, Paris, (Pratiques en Psychothérapie). ISBN: 2-294-01345-X, 142p.
27. POURTOIS (J.-P) et coll. 1984, Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation, Labor, Bruxelles, ISBN : 2-8040-0026-5, 254p.
28. POUSSIN (G), 2004, La fonction parentale, 3è éd, Dunod, Paris, ISBN : 2-10-008253-1, 266p.
29. QUENTEL (J.-C), 2005, Le parent : Responsabilité et culpabilité en question. De Boeck, Bruxelles, (Raisonnances), ISBN : 2-8041-3613-2, 262p.
30. WALLON (H), 1966, Les origines du caractère chez l'enfant, PUF, Paris, ISBN : 2-13-040221-6, 301p.
31. WINNICOTT (D. W). 1969. De la pédiatrie à la psychanalyse. Payot, Paris. ISBN: 2-228-88117-1, 464p.
32. WINNICOTT (D. W). 1970. Processus de maturation chez l'enfant : Développement affectif et environnement, Trad. fr, KALMANOVITCH (J). Payot, Paris. (Science de l'homme). ISBN: 2-228-88121-x, 190p.
33. WINNICOTT (D. W). 1982. L'enfant et le monde extérieur: le développement des relations. Trad. Fr : STRONCK-ROBERT (A). Payot, Paris. (Science de l'homme). ISBN: 2-228-22053-6, 190p.
34. WINNICOTT (D. W), 1999, L'enfant, la psyché et le corps, Trad. fr, MICHELIN (M) et ROSAZ (L), Payot, Paris, ISBN: 2-228-89246-7, 357p.
35. WINNICOTT (D. W), 2006, Conversation ordinaries, Trad. fr. BOST (B), Gallimard, France, (Folio Essais). ISBN: 2-07-031448-0, 398p.

**المجلاّت الدوريّة باللّغة الفرنسيّة:**

1. ESPARBÈS-PISTRE (S) et TAP (P), Identité, projet et adaptation à l'âge adulte, Carriérologie: revue francophone internationale, Université de Toulouse II, UFR de Psychologie, Toulouse, France, 10 P.
2. FSIAN (H), Y-aurait-il une question du père à l'adolescence dans l'éclosion de la violence en Algérie, Département de psychologie, Oran.

3. GALLIGANI (S), De l'entretien au récit de vie : Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien, Centre de Didactique des Langues – LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3, Ecarts d'identité N°92. Mars 2000, p21-24.
4. GUTTON, (P). Parentalité. Champs. Psychopathologie et clinique sociale, 2006, Vol 2, no 3-4, p.143-163.
5. NINI (M-N), L'adolescence en Algérie ou la question de l'identité, Bulletin de psychologie, Juillet-Aout 2000, Tome 53(4)/448, P451-457.
6. SANTIAGO-DELEFOSSE (M), Histoires de Vie, une méthodologie pour comprendre l'interstructuration entre personnalisation et parcours de vie, Université de Lausanne, p1-47.
7. TAP (P), L'enfant en quête de son identité et de ses origines, Présenté en séance plénière du Colloque National « Statut et droits de l'enfant », Université d'Aix-en-Provence, Décembre 1989 et non publié par la suite, 16P.

## المراجع الإلكترونيّة باللّغة الفرنسيّة:

1. CUSSON (M), 1974, La resocialisation du jeune délinquant [en ligne], Les Presses de l'Université de Montréal, Canada, 133p. http://classiques.uqac.ca/contemporains/cusson_maurice/resocialisation_jeune_delinquant/resocialisation_delinquant.pdf (Consulté le 13/02/2011 à 20.00).
2. LEBLANC (M), 1985, La délinquance à l'adolescence, *In :* SZABO (D) et LEBLANC (M) (sous la dir de), La criminologie empirique au Québec [en ligne], Les Presses de l'Université de Montréal, Canada.70p. http://classiques.uqac.ca/contemporains/leblanc_marc/delinquance_a_adolescence/delinquance_a_adolescence.pdf (Consulté le 01/12/2010 à 16.04).
3. LINTON (R), 1977, Le fondement culturel de la personnalité [en ligne], Trad. fr. LYOTARD (A), Bordas, Paris, (Sciences de l'éducation), 138p. http://www.uqac.uquebec.ca/zonz30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html (Consulté le 24/04/2010 à 16.25).

## الوثائق الإلكترونيّة باللّغة الفرنسيّة:


1. BELLEMARE, (L). L'approche systémique : une histoire de familles [en ligne] : Revue Québécoise de psychologie. 2000. Vol. 21, n° 1, p75-91. http://www.rqpsy.qc.ca/ARTICLE/V21/21_1_075.pdf (Consulté le 04/10/2010 à 17.24).
2. BORDIEU, (P). A propos de la famille comme catégorie réalisée. In : Actes de la recherche en sciences sociales [en ligne]. Décembre 1993. vol. 100. pp. 32-36. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1993_num_100_1_3070 (Consulté le 09/11/2011 à 10.52).
3. CLAES (M) et LACOURSE (E). Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence [en ligne] : Enfance 2001/4, Vol. 53, pp. 379-399. http://cairn.info/article.php?ID_REVUE=ENF&ID_NUMPUBLIE=ENF_53&ID_ARTICLE=ENF_534_0379 (Consulté le 18/11/2010 à 20.06).
4. GIOVANNONI (L), La « démission parentale », facteur majeur de délinquance : mythe ou réalité ? [en ligne] : Parentalité et pratiques socio-éducatives, Printemps 2008, n° 5. http://sejed.revues.org/index3133.html (Consulté le 04/09/2011 à 09.13).
5. GROSSMANN, (K). et GROSSMANN, (K. E). 2009, L'impact de l'attachement du jeune enfant à la mère et du père sur le développement psychosocial des enfants jusqu'au début de l'âge adulte. In : Encyclopédie sur le développement des jeunes d'enfants [en ligne]. Allemane : centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/attachement.pdf (Consulté le 25/05/2011 à 14.02).
6. MARCELLI (D), L'enfant chef de la famille [en ligne], Réunion-Débat organisé par « Grandir Ensemble », Jeudi 10 Juin 2004. 8p. http://scholar.google.com/scholar?q=marcelli%2C+l%27enfant+chef+de+famille&hl=fr&as_sdt=0 (Consulté le 06/08/2010 à 18.05).
7. MUCCHIELLI (L), La démission parentale en question : un bilan de recherches [en ligne] : Questions pénales, 2000, Vol. 8, n° 2. laurent/A_recherche_delinquance_juvénile/demission_parentale/demission_parentale_texte.html (Consulté le 04/02/2011 à 22.40).
8. MUCCHIELLI (L), Le contrôle parental du risque de délinquance juvénile [en ligne], Recherches et prévisions, 2001, n°63, pp3-18. http://scholar.google.com/scholar?q=MUCCHIELLI+%28L%29%2

C+Le+contr%C3%B4le+parental+du+risque+de+d%C3%A9linquance+juv%C3%A9nile&hl=fr&as_sdt=0 (Consulté le 07/07/2010 à 20.31).

9. NINI (M-N), L'adolescence en Algérie, l'impossible transition [en ligne], Quotidien d'Oran le 8 Juillet 2008. http://www.emarrakech.info/L-adolescence-en-Algerie,-l-impossible-transition_a15226.html, (Consulter le : 06/05/2010 à 10.00).
10. PELSSER (R), La délinquance, mode d'être et passage à l'acte [en ligne] : Revue Québécoise de psychologie, 1987, Vol. 8, n° 2, p62-75. 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 (Consulter le : 20/02/2011 à 16.07).
11. ROSENCZVEIG (J-P). Comment se structure l'idée de loi chez l'enfant dans la famille. *In* : Enfance. Tome 45 n°3, 1992. pp.181-187. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1992_num_45_3_2010 (Consulter le : 09/11/2011 à 12.05).
12. ZERROUKI (R), Document de la Gendarmerie Nationale : Une étude réalisée par la Gendarmerie Nationale sur la base de statistiques de l'ONS [en ligne], 1 Septembre 2004. http://www.algerie-dz/article1062.html (Consulter le : 09/04/2012 à 09.47).

**رسائل جامعيّة باللّغة الفرنسيّة:**

1. FSIAN (H), 2005, Identité féminine-Identité masculine : A propos des relations hommes/femmes en Algérie, Thèse de doctorat d'Etat, Psychologie clinique, Université d'Oran.
2. SEBAA-DELLADJI (F.Z), 2001, De l'adolescence, mutation identitaire transitionnelle non-assumée, à la déviance : le cas de la délinquance juvénile féminine, Thèse du magister, Psychologie, Université d'Oran.
3. SEBAA (F.Z), 2009/2010, 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 de doctorat, Psychologie, Université d'Oran.

# الملاحق

**الملحق 01: دليل المقابلة:**

- الحالة: اللقب و الاسم، تاريخ و مكان الازدياد، العنوان، المستوى الدراسي، نوع العمل الذي يشتغل به إن كان يشتغل، العادات، الادمان على الكحول، المخدرات و الحشيش، الحالة الصحية.
- الجنح المرتكبة.
- الأب: عمره، نوع عمله. علاقته و سلوكه مع الحالة، مع الأم و الإخوة.
- الأم: عمرها، نوع عملها إذا كانت تشتغل. علاقتها و سلوكها مع الحالة، مع الأب و الإخوة.
- الإخوة: عددهم، أعمارهم، ترتيبهم و رتبته 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 و التوبيخ في العملية التربوية، تتبع الوالدين للطفل بالمدرسة...
- السكن: نوعه و حالته.
- المدرسة: علاقته بالمدرسين، بزملائه التلاميذ. طبيعة سلوكه بالمدرسة، الغياب من المدرسة...
- تاريخ الحالة: الرغبة في الحمل، طبيعة الولادة، طبيعة الرضاعة، انفصال الأم عن طفلها إن وجد...
- الاضطرابات السلوكية في مرحلة الطفولة منها: العناد، العنف، الكذب...
- مشروع الحياة: النظرة الحالية للذات، النظرة المستقبلية، مشروع العمل، اختيار الزوجة، انجاب الأولاد، الرؤية المستقبلية لأسرته التي سيكونها...

**ملخص**

تهتم الدراسة بالتنشئة الاجتماعية الوالدية و جنوح الأحداث من خلال البحث في الوظائف التي يقوم بها الوالدين أثناء تنشئة ابنهما اجتماعيا و تأثيرها في تكوين هوّية جانحة. اعتمدت الدراسة على المنهج العيادي و المتمثل في قصة الحياة، أقيمت ثمان قصص حياة لمراهقين جانحين مقيمين بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو ولاية سيدي بلعباس، تتراوح أعمارهم ما بين 16 و 18 سنة، لكن اكتفت بتحليل اثنين منها. توصّلت الدراسة إلى أنّ الوالدين يرتكبان أخطاء في تنشئة ابنهما اجتماعيا. يظهر الأب بفشله في أداء وظيفته الأبوية من خلال قسوته و تسلطه على ولده أو لامبالاته و إهماله له، عدم وضعه للقوانين داخل الأسرة و حث ابنه على احترامها. بالإضافة إلى عدم مراقبته و متابعة تصرّفاته. تظهر الأم مفرطة الحماية، كما تُدلل ابنها زيادة على اللزوم، بالإضافة إلى عدم غمر طفلها بالحب و الحنان، و غياب دورها كوسيط بين الأب و طفل. تنعكس اخفاقاتهما التربوية بتكوين هوية جانحة.

**كلمات مفتاحية:**

وظيفة الأب؛ وظيفة الأم؛ الوالدية؛ التنشئة الاجتماعية؛ الشخصنة؛ تكوين الهوّية؛ الشخصية الجانحة؛ الأسرة؛ المراهق؛ الإرتهان.