محكم

قضية العنف ومسألة الإنسان

عبد اللطيف الخمسي

باحث مغربي

قسم العلوم الإنسانية والفلسفة

جميع الحقوق محفوظة © 2015

مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث

All rights reserved © 2015

Mominoun Without Borders

"لايزال العنف التأسيسي يواصل تحكمه بكل شيء"
رنيه جيرار، كتاب **"العنف والمقدس"**

الملخص:

حاولت في هذا البحث القيام ببناء نقدي يهم مسألة العنف وعلاقتها بالإنسان، وبالتالي الكشف عن ماهية العنف في ارتباطه بالطبيعة الإنسانية، ثم كشف الطابع المركب للعنف الإنساني، وآلياته المعقدة، المتمفصلة مع ما هو غرائزي وثقافي. من هنا حاولت في هذه المقاربة النظرية الانفتاح على أطروحات وتصورات فلسفية وتربوية وعلمية، من أجل إبراز خلفيات وتمظهرات وتشكلات العنف. إنّ العنف لا يقف عند بعده المادي الأدواتي المباشر، بل يفرض تداعيات، على ما هو تربوي وقيمي وحقوقي. من هنا حاولت الربط بين مسألة العنف وأشكال التنشئة الاجتماعية من جهة، ومسألة القيم مثل الحرية والتسامح والمسؤولية من جهة أخرى. وقد أبرزت أنّ الإنسان هو مشروع تربوي وأخلاقي، لن يتأسس دون فهم طبيعة العنف في ارتباط بالطبيعة الإنسانية، بعيداً عن أحكام قبلية مسبقة أو الاستغراق في فهم مثالي للعنف. إنّ الغاية من هذه الدراسة تهدف إلى بعدين أساسيين، وهما: بعد معرفي يتعلق بتفعيل مقاربة منهجية نقدية تفهم العنف في علاقة بشروطه المادية والتربوية والمؤسساتية، في انفتاح على الفلسفة والعلوم الإنسانية، وبعد أخلاقي يتعلق بربط نقد العنف وعملية فهمه بالقيم الإنسانية الأساسية، مثل التسامح والمغايرة والحرية والاختلاف والمواطنة، وأساس ذلك ما أسميته بالشرط الإنساني.

لقد أبرزت الترابط العضوي بين إرادة الفهم العلمي والفلسفي للعنف، وبين تناول المسألة التربوية ودورها في تقديم المداخل العملية والنظرية، لتجاوز العنف والتربية ضده، من دون نسيان الدور المؤسساتي في تكريس العنف عندما تختل المنظومة التربوية لدى الأسرة والمدرسة، دون نسيان المجالات العمومية. إنّ القضية المركزية هي: كيف يتأسس العنف في علاقة بالمنظومة التربوية؟ وما هي تأثيرات ذلك على منظومة القيم؟ وأية تربية قادرة على تجاوز العنف والحد منه؟

إنّ المفاهيم الأساسية الموجهة للبحث هي: العنف باعتباره فعلاً يهم استخدام القوة المفرطة ضد آخر، ويحدث به أثراً أو تلفاً أو عاهة، وهو متعدد المصادر والأصول. وهناك الإنسان باعتباره كائناً مركباً، يمتلك قدرات فكرية وروحية واستعدادات عقلانية، لكنه لا ينفصل عن النزوعات العدوانية، ثم مفهوم الشرط الإنساني، كمجموعة من القيم والمحددات الأخلاقية والعملية والوجودية التي تعطي للإنسان طابع الأنسنة، مقارنة بالحيوان والطبيعة والآلة. ثم أخيراً التنشئة التربوية، وهي ممارسة ثقافية واجتماعية وأخلاقية، هدفها

بناء الفرد وإدماجه ليتجاوز أصوله العنيفة. ما يهم إذن هو كشف الترابط العضوي والنظري والعملي بين هذه المفاهيم في ارتباط بإمكانات الأنسنة.

المقدمة:

من الصعب الفصل بين ميلاد المجتمع العقلاني والديموقراطي والمدني زمن الحداثة وعلاقته بالأنوار والنزعة الإنسانية، وبالتالي اعتبار الإنسان مشروعاً لعقل عملي جديد يترجم الطموحات المدنية الأساسية في بناء قيم إنسانية بديلة لأخلاقيات التعصب والعنف. من هنا أهمية تشكيل صورة عن الإنسان، وعلاقته بالمجتمع وتملك رؤية لعوائق تبلور نزعة إنسانية تخدم المجتمع الحديث في الصميم. وخصوصاً فيما يتعلق بالتربية والنسق الثقافي ونتائج التحديث المشوه. من هنا لا بدّ للمجتمع من فلسفة حول الإنسان وجذور إشكالاته، في أفق أنسنة المجتمع وثقافته وعلاقاته، بعيداً عن التعصب والنفور من الآخر، أو اتخاذ العنف كآلية لمواجهة العالم.

إنّ تمثل الكينونة الإنسانية، في بعدها التاريخي المركب وتشكلها الرمزي المؤسس على تداخل بين مفعول العقل ونزوعات الغريزة، يقتضي فهم إرادة التربية والتنوير والتثقيف، ليس كرهان معرفي (Cognitif) فقط، بل كعمق ثقافي (Culturel) وأخلاقي يراعي بناء الذات الإنسانية وفق فهم جديد للفعل والممارسة داخل سياقات مفروض فيها أن تتأسس من خلال الفاعلية والإبداع والاندماج، وليس القسر كعنف أو الإكراه كتشريع للإحباط وثقافة النكوص. إنّ الفلسفة السائدة حول معنى التربية وعلاقتها بالغريزة تغذي خطابات عميقة وصدامية، ولكنّ المسألة تتعقد عندما يتعلق الأمر ليس بفلسفة حول الحقيقة الإنسانية (La vérité humaine) بل حول الرغبة في أنسنة حقيقية لفرد اجتماعي معين ما زال يصارع من أجل الارتقاء بوجوده. كما أنّ الأسطورة وكل أشكالها النصية والشفاهية ما زالت تغذي الرهانات على العنف. وبالتالي، تتحول التنشئة ذاتها إلى عمل دائري (Cyclique) قد يغذي دوائر العنف، بل انفتاح الكائن على جذور العنف من خلال لغة الأصل والخطيئة. فكيف إذن يمكن ربط رهان التربية بالتنشئة الاجتماعية من خلال طرح جديد لعلاقة العقل بالغريزة لدى الإنسان؟ كيف يمكن تقويم العنف المتأصل وبلورة نظرة جمالية جديدة للعالم من خلال النسق الثقافي والتربوي وبشكل متنور؟ كيف ننتقل من الخوف من العنف إلى فهمه وإداركه أنوارياً، ودمجه في النسق الاجتماعي من خلال كسر آليات إنتاجه ولو على المستوى النسبي؟

هناك إذن ثقافة غرائزية يغذيها المقدّس والتاريخ والسياسي، ومثيرات عالم الاستهلاك وعمق الصورة الإعلامية، وسطوة الأبوية وخطاب التحريم. كل هذا يشكل كائناً عنيفاً، لكنه في العمق كائن خائف، ومرتبك، ومتردد، ولا إرادي، ورافض، رغم أنه يريد كل شيء. تلك هي التجربة الماكرة التي تمارسها التحديثية المشوهة على مكامن التقليد داخل ذات مفصولة عن التاريخ الحقيقي.

1- مفهوم العنف والرهان التربوي:

إذا كان العنف يرجع إلى كونه فعلاً غرائزياً أصيلاً، فقوته وخطورته تعود إلى تحوله في شكل وجود أنثروبولوجي (Anthropologique) يهم ثقافة الإنسان وتربيته. يقول معجم روبير (Le Robert): العنف هو ممارسة فعل ضد إرادة شخص ما، وذلك باستعمال القوة العنيفة من أجل إخضاعه. والمسألة تتعدى هذا المجال إلى إقرار بعدين أساسيين وهما: 1) تحويل العنف الفيزيائي إلى رموز داخل الذات 2) إقرار الاعتراف من طرف الذات الخاضعة بهذا العنف وأشكاله[1]. وبالتالي غالباً ما تتحول جدلية العبد والسيد (كأهم إنجاز فلسفي هيجلي (نسبة إلى هيجل (Hegel)) إلى آلية ثقافية وسياسية وسيكولوجية من الصعب تجاوزها في إطار نقاش علاقة العنف بالتربية والغريزة والحرية والسلطة. وأنطولوجيا العنف هي مكمن انكشاف مآزق الغريزة الإنسانية واندفاعاتها داخل مجالات عامة أو مؤسساتية. فالتصور الطبيعاتي (Naturaliste) كثيراً ما يشرعن العنف وإرادته، مما يعني أنّ جدلية العنف والذات قد تتخذ بعداً تدميرياً إذا تخلت المؤسسة التربوية عن دورها التاريخي في التنشئة الاجتماعية. وفي هذا السياق من المفروض على الخطاب التربوي أن يتسلح بتصور علمي للإنسان وماهيته وثقافته، بعيداً عن الوضعانية المباشرة أو تبسيط معادلة الإنسان/المجتمع. وهذا يفترض مسبقاً تناول الميكانيزمات الداخلية للإنسان وفق منظور شمولي حتى يتسنى للخطاب التربوي فهم جذور العنف لدى الإنسان وتجاوزها عبر تنشئة اجتماعية سليمة. فالإنسان ذاته مركب من الصعب إلغاء بعده الغرائزي، أو إغفال غريزته كموضوع، وليس كما يقول الباحث محمد عماد إسماعيل: إنّ "مفهوم الغريزة ـ كمثال المفهومات الغيبية ذات الصبغة النفسية لا يفيدنا في التفسير أو في التنبؤ، أو في التحكم، وهي أهداف العلم الثلاثة"[2]. فالتنشئة المؤسسة على إدراك دقيق لرغبات الفرد ونزوعاته يمكن أن تحد من الكثير من الظواهر المرضية الناتجة عن القمع والكبت والقهر، وهذا في حد ذاته يمثل تكريساً لحالة من التوافق بين الفرد وذاته، وكذلك المجتمع الحاضن لسيكولوجيا الأفراد وعواطفهم. والمؤسسة التربوية تشكل في العمق تطبيعاً منهجياً لغريزة الفرد، وبالتالي تكسير شوكة النزوعات العدوانية المؤسسة لثقافة الجنوح ورفض المدرسة والتلقين. ومن هنا من الصعب على المؤسسة التربوية أن تكيف الفرد مع محيطه من دون الاهتمام تربوياً بعواطفه ورغباته. ومن الإشكالات المطروحة الآن بحدة ولعلاقتها المباشرة بالرفض والعنف والنكوص هناك إشكالية التربية الجنسية. ولا ننسى التصادم الآن بين قيم وتمثلات الناشئة وإكراهات أخلاقية وطموحات استهلاكية داخل مجتمع يعرف تسارعاً سوسيولوجياً من الصعب ضبطه بواسطة القانون أو سلطة المؤسسة. فالمسألة هي رهان جعل الفرد يحقق رغباته ويعي حدودها بشكل متوافق مع المجتمع ومع عقل أخلاقي في حاجة لنقد وتجديد. لكنها في حاجة

[1] Dictionnaire: Le micro robert. violence

[2] محمد عماد إسماعيل: المنهج العلمي وتفسير السلوك. مكتبة الأنجلو ـ مصرية. القاهرة 1962. ص 113

لتطويع وفق ترابط بين الحرية والضرورة، بين الرغبة واحترام الآخر (Autrui). وكما يقول **جون ديوي** (John Dewey) "فللطفل غرائزه وميوله التي لن نعرف ما تدل عليه إلا حين نستطيع ترجمتها إلى مقابلاتها الاجتماعية"[3]. والتربية الجادة هي التي تراعي طموحات الفرد الذاتية ورغبات المجتمع تجاوزاً للصدام واللاتوافق، خصوصاً أنّ الإنسان ذاته هو ذلك الكائن المركب الذي يتجاوز بكثير معقوليته نحو إرادة تملك الغير. إنه الفرد المشروط بإرادة الفعل والكينونة وليس بجوهر (Essence) محدد. وكما يقول الفيلسوف **إريك فايل** (Eric Weil) في جوابه عن سؤال: من هو الإنسان؟: "بدل القول إنّ الإنسان كائن عاقل، سنقول إنه كائن يستطيع، إذا اختار ذلك أن يكون عاقلاً. وأنه باختصار حرية للعقل (أو للعنف)"[4]. وإذا كان رهان التربية على تنشئة اجتماعية توافقية ينطلق من مسلمة أساسية وهي: الإنسان قادر على الاندماج في محيطه، وتلك هي طبيعته، فإنّ قدرة النسق التربوي على تشكيل الذهنية الجماعية (Mentalité sociale) تستدعي الحفاظ على استقلالية الفرد ودعم حريته لصالح ما هو جماعي، بعيداً عن الغرائزية الفردية أو الجماعية العشائرية. ولا ننسى أنّ كثيراً من التمثلات التربوية تتحول إلى ثوابت أنثروبولوجية في الذات الفردية والجماعية، أعني كوابح قد تدفع الفرد المتعلم في نهاية المطاف إلى رفض الوفاق الاجتماعي، بل حتى الحرية نفسها. إنّ معقولية الإنسان هي مفعول تربوي بامتياز من خلال إيجاد التوافق بين كل المكونات التي تجسد هذا الكائن المركب. لكن هذا لا يتم وفق إرادة التحرر المطلق من خارج منطق السلطة وكما تقول الفيلسوفة **حنة أرندت** (Hannah Arendt): "السلطة: تعني قدرة الإنسان ليس فقط على الفعل، بل على الفعل المتناسق"[5]، والربط العميق بين الحرية والسلطة من خلال طموحات فردية لا تشذ عن رغبات المجتمع هو الإطار السليم لكل تربية سليمة. إنها الرغبة في تنمية شخصية المتعلم على قاعدة التوازن بدل الانفصام، وهو أمر يقود في الأصل إلى تنمية مهاراته والسمو (La sublimation) بغرائزه، وفق اندماج واقعي يؤسس للإبداع وأساسه تهذيب الذات أو الطبيعة الإنسانية (بمعنى صهر النزوعات الغرائزية في الثقافة العامة بعد نقد هاته الأخيرة. وهذا في حد ذاته ارتقاء بيولوجيا الإنسان (بعد تحققها النسبي) نحو مدارج المعقولية والمشاركة الجماعية والمسؤولية. وكما يقول جون جاك روسو (Jean JacquesRousseau): "والطبيعة آمرة على كل حيوان، ولكنه [أي الإنسان] يعرف نفسه حراً في الإذعان والمقاومة، وبشعوره خاصة بهذه الحرية تظهر خاصية روحية نفسه"[6]. فبناء الإنسان الجديد ليس هدماً للغريزة، بل هو تفجير لحرية الفرد على أساس التلازم بين الذات والتاريخ وبالآخرين، وهذا هو المدخل للتمثلات الأولى حول التسامح بدل العدوانية كتمركز ذاتي (Egocentriste) فالتسامح سلوك ينم عن

[3] جون ديوي: ضمن، د.أحمد فؤاد الأهواني: جون ديوي: سلسلة نوابغ الفكر الغربي. دار المعارف. مصر ط.2 ص ص 154/153

[4] إيريك فايل: ورد عند: مصطفى كاك: الفلسفة والعنف من وجهة نظر إيريك فايل. مجلة فكر ونقد عدد2000/53. ص 86

[5] حنة أرندت: في العنف. ترجمة إبراهيم العريس، دار الساقي. بيروت/ لندن. ط1996/1. ص 39

[6] جون جاك روسو: أصل التفاوت بين الناس. ترجمة بولس غانم. بيروت. 1972. ص 50

احترام حرية الآخرين في التفكير، وفي الفعل، والمبادرة، وعن الاعتراف بحقهم في تبني آراء سياسية أو مواقف دينية مختلفة عن تلك التي نؤمن بها"[7]. وهذه القيمة الأخلاقية والحقوقية هي منطلق وهدف كل مشروع تربوي يراعي مطلب بناء الأنسنة اجتماعياً وثقافياً، بدل "تغييب تدريس الشرط الإنساني أي ما نحن عليه من أحوال باعتبارنا كائنات إنسانية"[8]. فالشرط الإنساني هو فهم لماهية كائن لا يستقيم وضعه خارج التعايش والتوافق والحوار والفهم. والتربية الحقيقية والأنسنة متلازمتان في كل تصور حقيقي للتنشئة الاجتماعية الحداثية، التي تحاول جاهدة تجاوز إرادة القهر التربوي المرتبط بما يسميه **بيير بورديو** (P. Bourdieu) بتطبع (Habitus) من خلال استبطان المبادئ التي ترسي تعسفا، أي التعسف المستبطن (العنف الرمزي: علم الاجتماع التربوي)[9].

من هنا تغدو مسألة التنشئة الاجتماعية وفق فهم جديد للإنسان، على أساس ممارسة تربوية عملية وخطابية عقلانية، قضية التزام بما هو رائج داخل المجتمع تفرض إنجازاً تاريخياً لفكر الحداثة من جهة، وتوافقاً بين التربية وقيم العصر من جهة أخرى. وكلما تخلفت التربية عن مسارات الحركية الاجتماعية أعطت المشروعية للتقليد وسلطة العنف والتلقائية في السلوك والثقافة العصبوية، وحتى العقلانية نفسها يجب أن تبقى لصيقة بالإنسان ذاته. وإذا كانت التربية هي ممارسة واقعية متواصلة، فالعقلانية هي عامل تربوي للتكيف مع الفرد وطموحاته، وكثيراً ما يكون الانطواء الذاتي نتيجة تنشئة تربوية منغلقة وضمور في الثقافة العقلانية، وهو ما يؤدي ليس فقط إلى النكوص والانعزالية، بل حتى إلى رفض كل مغايرة واختلاف وغيرية. وكما يقول المفكر الإيراني **عبد الكريم سروش**: "لن يكون لنا الحق في اللجوء إلى العنف لدى التعامل مع أصحاب الفكر الآخر، إذ لا يوجد مبدأ معرفي أو إنساني أو سياسي يصلح دعامة لهذا النحو من التعامل والسلوك"[10]. فالتثبيت الغرائزي للفرد غالباً ما ينشأ انطلاقاً من التوهم أنّ الذات هي الوحيدة الموجودة في العالم، وبالتالي تبرير أي تدخل سلطوي خارجي من أجل حفظ النظام. لكن معركة المؤسسة التربوية تكمن في تطوير ذاتي للفرد، ودفعه ليؤسس القانون والاحترام داخله، وكان هذا هو المكسب التاريخي لفلسفة التنوير. وكما يقول أحد روادها الكبار وهو **جون لوك** (John Locke): "لقد أثبتنا أنّ رعاية النفوس ليست من اختصاص الحاكم، مادامت سلطته تقتصر على وضع القوانين والإجبار على تنفيذها عن طريق العقوبات، لكن في وسع كل إنسان أن يمارس الإحسان (المحبة) تجاه إخوانه، وتعليمهم وتنبيههم وإقناعهم بالحجج الجيدة. وهكذا فلكل امرئ الحق في رعاية

[7] التربية على المواطنة. منشورات منتدى المواطنة إشراف د. مختار بنعبدلاوي. ط2002/1. ص 10

[8] إدغار موران: نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية. مجلة وجهة نظر (المغرب) عدد 23. خريف 2004. ترجمة محمد زرنين. ص 43

[9] بيير بورديو: شكلت مقولة الهابيتوس (Habitus) أساس الجهاز المفاهيمي الذي اعتمده بورديو لتوضيح الآليات الخفية لممارسة العنف الرمزي في حقل المؤسسة التربوية.

[10] عبد الكريم سورش: الدين والتسامح والمدنية (حوار معه) مجلة قضايا إسلامية معاصرة. السنة (8) عدد 27 ربيع 2004. ص 69

ذات نفسه، ولا يمكن سلبه هذا الحق"[11]. فسلطة القانون يجب أن تنبع من داخل الفرد، وهنا ضرورات الفعل البيداغوجي لكسب ترويض الغريزة لصالح المجتمع والقانون والآخرين. فالفهم العميق لماهية البعد الغرائزي للإنسان هو الذي قاد لأهم النظريات حداثة في مجال السياسة والاجتماع. والطريق الأساسي لتحقيق ذلك هو التربية والتنشئة وفق مبدأ العقل لا الغريزة العمياء، ما دام الهم هو بناء الفرد وقيمه الأساسية الضرورية للعيش مع كل مغاير، ومن أهمها قيمة التفاهم، وكما يقول الفيلسوف المعاصر **إدغار موران** (Edgar Morin): "إنّ عدم التفاهم هو الخميرة التي تنمّي أسوأ مظاهر العداوة والحقد التي يمكنها أن تنتشر بين الناس وبين المجتمعات. ويهمنا هنا جانب آخر في التفاهم ألا وهو تجاوز اللامبالاة إزاء الغير"[12].

ومن الواضح أنّ الربط بين الذات والآخرين يقتضي صهر الغريزة في مجال ضيق داخل مجتمع هو في حاجة لعقلنة متواصلة وتواصلية واضحة وحوار عميق، وكل هذا لا يمكن أن يتحقق خارج سلطة عقلانية تمتد من مستوى التربية إلى مستوى القانون. فالتربية ذاتها لا يمكن تصورها خارج السلطة، كما يقول **أوليفي روبول** (Olivier Reboul)، أي سلطة الراشد على الطفل والعالم على الجاهل والمسؤول على اللامسؤول[13]. وطموح التربوي هو أن يعطي للسلطة طابعاً توافقياً وليس قهرياً. وبالتالي أن تعطى هذه السلطة (التربوية) وتظهر بشكل شرعي (Légitime)[14]. ويمكن التأكيد على أنّ المسألة التربوية تراعي طبيعة السلطة المنشودة داخل العملية التربوية، وذلك من منطلق أنّ التوافق السيكولوجي والقيمي داخل الفرد هو نتاج لنوعية الفعل البيداغوجي المنتهج وشكله السلطوي. إنها السلطة التربوية المنفتحة والداعمة لفاعلية الفرد شرط احترام قواعد النظام التعليمي والاجتماعي المفتوح. فماذا لو اختلت التنشئة الاجتماعية والتربوية والثقافية، ولم تعد تنشئة متوازنة وتوافقية وعقلانية، لا تكبت العنف لتؤهل انفجاره من جديد؟

2- مسألة العنف وقيمة الحرية:

إنّ شرعنة الغريزة داخل النسق التربوي المعطى قد تستند إلى جدل سلبي بين الفرد وعالمه على قاعدة الخضوع، وهي مسألة تجد سندها داخل الأنظمة الرمزية السائدة التي لها، في الغالب سلطة الرأي والفصل في الكثير من المبادرات الفردية العفوية أو الإرادية. وهذا في حد ذاته يطرح العلاقة الجدلية القائمة بين الحرية والضرورة داخل مجتمعنا التابع والمتخلف، الذي لم يؤسس وعياً عقلانياً أو ذاتياً بقيمة الحرية. وقد قال

[11] جون لوك: ضمن محمد سبيلا، وبنبعد العالي: حقوق الإنسان (نصوص مختارة) دفاتر فلسفية دار توبقال /المغرب. ط1/ 1997. ص 28

[12] إداغار موران: (نفس المرجع السابق) ص 4

[13] Olivier Reboul: La philosophie de l'éducation: P.U.F. 2ème édition Paris 1976 p 22.

[14] Olivier Reboul: (ibid) p 33.

الفيلسوف الهولندي **باروخ سبينوزا** (B. Spinoza): "فالحرية هي الضرورة الباطنة، أي أنّ الكائن يكون حراً إذا لم يكن يرغمه شيء خارج عنه، وإنما يكون سلوكه متفقاً مع الضرورة الباطنة لطبيعته فحسب[15]. هذا الوعي بالبعد الذاتي (الباطني) للحرية هو المدخل لإقرار قيمتها على أساس مشروعيتها داخل كل نظام اجتماعي هو في حاجة لسلطة عقلانية. ومن العبث الكلام عن علاقة التربية بنقض العنف خارج الكلام عن ماهية السلطة، فهاته الأخيرة لا تنفصل قط عن معنى الحرية عندما يتعلق الأمر بالتوافق بين الفرد وذاته وحرية الآخرين ضد كل عنف تدميري.

إنّ المجتمع الحر والواعي بكفاية الحرية هو مجتمع لا يخاف السلطة ولا يتنكر لها، لأنه أنجزها حداثياً في عمق الكلام عن الحرية، وتلك هي الروح الناظمة لماهية الفعل البيداغوجي في مجتمع النظام والحق. فالتوافق بين الإرادة والضرورة قائم في هذا السياق. والحرية الفعلية لا تتأسس خارج السلطة، أي حضور السلطة، كضرورة معقلنة مؤسسة لنسق التربية وليس التسلط البيداغوجي. وبالتالي فالعنف داخل المؤسسة يولد من التسلط وليس من السلطة، والحرية هي عنصر أساسي في ماهية وجود السلطة، خصوصاً إذا كان البناء البيداغوجي السائد هو عقلانية تربوية ضابطة لجدل بين الفرد الحر والقانون المنظم للوجود الاجتماعي. وبعيداً عن أية رؤية مثالية لماهية الحرية في التربية أو النسق العام للمجتمع، فمن الواجب تحديد فهم واقعي للممارسة التربوية في علاقة بماهية الفرد والحياة، أي ضبط العلاقة بين مفعول البعد التربوي والفرد كذاتية وجسد وغريزة ونزوع حيوي. وهنا لن نجد أحسن تعبيراً في هذا الجانب من كلام للفيلسوف الكبير فريدريك نيتشه الذي يقول وبلغة عميقة وملفتة للنظر: "فالتربية تمضي دائماً على هذا النحو: هي تسعى عن طريق سلسلة من الترغيبات والمنافع إلى أن تثبت في الفرد طريقة التفكير والسلوك، من شأنها، إذا أصبحت عادة وغريزة وانفعالاً متأصلاً، أن تسيطر عليه وتتحكم فيه "على نحو مضاد لنفعه النهائي"، وعلى نحو نافع للمجموع"[16]. إنّ العمق الإيجابي لهذا الطرح هو ربط التربية بما هو محايث للفرد أي رغبته وغرائزه، وهذا يعطي المشروعية للكلام عن طبيعة العلاقة الممكنة بين التربية والغريزة والعنف. إنها إشكالية فلسفية ولكنها قضية لصيقة بكل رهان تربوي، وهو أمر يستدعي عقلنة السلطة التربوية وفق فهم دقيق لمعنى حرية الأفراد داخل النسق التربوي، من خلال تأسيس حداثي لماهية المؤسسة من دون إلغائها أو تجاهل إواليات العنف الذي قد يظهر داخلها باسم إرادة التحكم والتسلط وليس التدبير والتوجيه. وكثيراً ما يولد العنف داخل النسق التربوي عندما يصطدم مطلب حرية الفرد مع تشريع المؤسسة، وهو أمر يحتاج إلى عقلنة وتدبير تربوي ناجع. إنّ مشكل النسق التربوي في مجتمعنا يكمن في غياب حداثة السلطة. فالجدل بين الحرية والسلطة يجب أن يلامس

[15] سبينوزا ضمن: سينوزا: فؤاد زكريا. دار التنوير. ط1/1981. ص 202

[16] فريدريك نتشه: ضمن نتشه. فؤاد زكريا. منشورات مجلة الجامعة – المغرب. ط1985. ص 161

عقلانياً الواقع التربوي، إضافة إلى ضرورة فهمه سيكولوجيا الفرد والجماعة، وهذا هو المدخل لتأسيس ثنائية فلسفية حقوقية هامة هي: الحق والواجب. فالفرد المتعلم عندما يتمثل اجتماعياً في ذاته **مبدأ الحرية الأنواري** (نسبة إلى فلسفة الأنوار وطابعها الكوني)، وواجب الخضوع للقانون وفق مطلب الحق، يكون قد جسد بعمق رهان التربية في التنشئة الاجتماعية. فالتحرر الثقافي والاجتماعي يمرّ عبر آلية التربية السديدة. ولكن هذا التحرر إذا كان ارتقاء لمبدأ الحرية (ومن خلاله) وفق الشعور بالوجود الذاتي المسؤول، فإنه في العمق يمثل إرادة صياغة جديدة للفعل التربوي وفق رؤية بيداغوجية تعطي الاعتبار لإمكانات الفرد: كفردانية وحرية ومسؤولية وقدرات. وفي هذا السياق المترابط يمكن تناول عمق العلاقة بين العنف والتربية والتنشئة الاجتماعية. وقد تساءل العالم **أوليفيه روبول** (Olivier Reboul) عن ماهية البيداغوجيا القادرة على معالجة مشكل كل تربية قد تساعد الطفل على تملك الثقافة الإنسانية بذاته من دون الإضرار بحريته الخاصة. ومن الضروري على كل رهان بيداغوجي أن يمارس نوعاً من عقلنة النظرة والتصور لمفهومي العنف والحرية معاً. وقد يتجاوز هذا المستوى الفلسفي العام نحو ما هو إبستمولوجي يسائل المفاهيم (Concepts) وحقولها الدلالية، قبل أية معاينة عملية. "ومن هنا كما يرى د. علي حرب تحتاج الحرية إلى نقد مفهومي، بحيث تنزل من ملكوت الفكرة المجردة أو المتعالية، كما يتعاطى معها لا هوتيو التحرير، إلى أرض الحدث وميدان الممارسة. وما يحدث مجتمعياً هو علاقات تنشأ وقوى تتشكل وأنساق تضبط ومعايير تتطبع واستراتيجيات لا مآل لها سوى السيطرة والإخضاع"[17]. وهذا الفهم النقدي للحرية هو أساس عقلنة النظرة للسلطة، مما يعني أنّ الفكر التربوي مطالب بالربط بين المفهوم والظاهرة فيما يخص السلطة والحرية معاً، وبالتالي اعتبار أنّ العنف يتخلل مجالات الجدل بين المفهومين وإطارهما الأساسي: الواقع الدينامي، أو لنقل بلغة الفيلسوف **فريدريك نيتشه** (F. Nietzsche) تجربة الحياة والتي هي "نماء وإكثار وزيادة وتركيز متزايد للقوى الكونية في الذات الفردية. وهي اندفاع إلى إثراء نفسها والعلو بها، وجعلها خصبة كأشد ما تكون الخصوبة، مليئة بأكمل ما يكون الامتلاء"[18]. والإنسان كمركب تاريخي من فعل ثقافي وإرادة في التطور، قد يختار سلطة العنف على حساب المثال، مما يفترض أصلاً عقلنة النظرة للفعل العنيف حتى يسهل دمجه في النسق الثقافي والاجتماعي، بعيداً عن النظرة المثالية (Idéaliste) أو الازدرائية لعامل العنف في التاريخ. وكما يرى ميشيل كورناثور: "من هنا كان كل وهم الذين يرون أنّ العدوانية ليست إلا اندفاعة شريرة "حيوانية" إلى حد ما، يجب العمل على مكافحتها حتى استئصالها. فإنه يبدو أنّ الكثيرين يتصورون العدوانية على نحو خاص بعض الشيء، في حين يكون الإنسان صالحاً بطبيعته، وتكون العدوانية ثمرة الخطيئة، الخطيئة الفردية والجماعية، ولقد أسهم فرويد

[17] علي حرب: مسألة الحرية، مسألة اللعبة وازدواجية الكينونة. مجلة عالم الفكر. العدد (3) المجلد 33. 2005. ص 14

[18] نتشه: ضمن عبد الرحمن بدوي: نتشه. وكالة المطبوعات. الكويت/ 1995. ص 222

أكثر من سواه في وضع هذه النظرة الساذجة للأمور موضع تساؤل."[19]. إنّ قوة كل تربية هي إيجاد توافق بين الفعل العقلاني والغريزة، بل بين الجسد والفكر. والخطاب الذي يتنكر للغريزة هو خطاب تطهري يضمر النظرة الغرائزية للعالم حتى لو كانت دينية أو فلسفية جمالية متعالية. فأخلاقيات التربية الإنسانية هي أخلاقيات إرجاع الغريزة إلى الأنسنة، كسلم ارتقائي في حياة الإنسان داخل مدارات الصراع مع الوجود والعالم والكائنات الأخرى. وكثيراً ما يكون إلجام الغريزة ونكرانها داخل نسق التربية والثقافة يمثل مدخلاً لإلجام العقل وقتله. إنّ حرية الفرد في قدرته على الوعي العقلاني برغباته وحدودها في تلازم مع إرادة التواصل مع الآخرين، وهذا في حد ذاته يعني وجود قدرة للعقل على التحرر من الرغبات المكبوتة لصالح الإبداع. وبالتالي تكييف إستيتيطا (Esthétique) للجسد وفق نسق تربوي منفتح، يتعامل مع العنف كحقيقة واقعية في حاجة لتطبيع متواصل هو مفعول التربية نفسها، أعني التربية القادرة على ملامسة جوهر العقل والغريزة لدى الإنسان. وحتى لو قلنا بضرورة ترويض الإنسان، فالمعنى هو تهذيبه والارتقاء بغرائزه نحو فعالية جديدة متوافقة مع السلطة والقانون. ويمكن القول إنّ الفعل البيداغوجي الواعي بضروراته مطالب بتأهيل عدوانية الفرد نحو جمالية محددة لصالح التفاعل بين الذات ومحيطها. فالسيكولوجيا الإنسانية في حاجة لعقلنة تصهر النفس الغضبية والشهوانية (حسب التقسيم الفلسفي الكلاسيكي) وفق مفهوم الإنسان المتكامل (لا الكامل حسب فلسفة التصوف). ففلسفة التربية العقلانية قادرة على أن تتجاوز التفكير بالخطيئة في موضوع الإنسان، أي ربطه المطلق بالقصور والدناءة وبالتالي ضرورة الخضوع والطاعة السلبية. فرمزانية العنف (Symbolique du violence) هنا قد لا تختلف عن طهرانية "الأخلاق السامية" وكل منهما يقود إلى الآخر من جهة أو يكرس جدلية العبد والسيد من جهة أخرى. إنّ الحرية هي قيمة أخلاقية تشكل المعيار العميق للأنسنة شريطة احترام المنظومة الاجتماعية الكليّة في توافق بين الحرية والقانون. وبالتالي أهمية تجاوز النزوع الفردي نحو حرية مطلقة تدميرية لصالح حرية إيجابية، تنهل من الحق والمسؤولية والاعتراف المتبادل. هنا ضرورة الفصل بين الحرية والغريزة، لأجل القطع مع التوحش ورفض التعايش. من هنا أهمية صهر الحرية الطبيعية بأدوات تربوية وثقافية وحقوقية، داخل مشروع طموح لا بد منه: وهو **أنسنة الإنسان**.

3- العنف وبناء الشرط الإنساني (في أنسنة المجتمع والإنسان):

إنّ التداخل بين العنف والطبيعة الإنسانية الأصلية، هو إثراء لشرعنة ذاتية للعنف المتأصل. وجدل كهذا هو مدخل لتحويل المجتمع إلى آلة تدميرية مفرملة لكل خطاب عقلاني أو حواري أو تواصلي بعيد عن إمكانات بناء الشرط الإنساني. فالقضية قد تجد حلاً نسبياً في صهر الغريزة داخل نسق التحديث، وبالتالي الربط

[19] ميشيل كورناثور: ضمن: الطبيعة والثقافة. دفاتر فلسفية عدد(2) إعداد وترجمة. محمد سبيلا وبنعبد العالي. ط1 دار توبقال /المغرب. 1991. ص 70

بيداغوجياً بين الترويض والتسامي بالعنف الغرائزي، لصالح الإبداع والإذعان لسلطة التربية الاجتماعية. والجدل الحداثي بين السلطة التربوية والغريزة أساسه: بناء الذات من خلال تربية فنية، جنسية، جمالية. وهذا يعني معرفياً نقد الفهم المبسط للغريزة الإنسانية، واعتبار الفعل البيداغوجي عملية تطهيرية للذات ونزوعاتها. وكل إقرار بالتناقض، بل بالتنافر، بين العقل والغريزة والجسد يقود ضمنياً إلى اعتبار الإنسان مجرد كائن منحط وغرائزي وفي حاجة للوصاية. وهذا في حد ذاته يمثل اعترافاً بشرعية اللامسؤولية الأخلاقية عند الإنسان، أي ضرورة ممارسته العنف والتماهي معه. والانتقال الديموقراطي قد يكون مشوباً بالعنف، لكن الأساس هو فسح المجال لجدل بين الحرية وسلطة المؤسسة الديموقراطية الناشئة القادرة على فسح هوامش للفعل الحر من دون احتكار أو قسر. وقد لا يغيب عن البال المعنى الأساسي لماهية العنف، أو كما يعرفه ريمون الذي يقول: "ندعو عنفاً كل مبادرة تتدخل بصورة خطرة في حرية الآخر، وتحاول أن تحرمه حرية التفكير والرأي والتنوير، وتنتهي خصوصاً بتحويل الآخر إلى وسيلة أو أداة من مشروع يمتصه ويكتنفه، دون أن يعامله كصنو حر وكفؤ"[20]. ومن عوائق الانتقال السليم من مجتمع العنف إلى مجتمع التوافق، حضور شكل من أشكال التربية العنيفة التي تستمد شرعيتها من أصول تفكير انغلاقي متوارث. فالنقد الموجه لماهية السلطة يجب في الغالب أن يراعي التحولات الاجتماعية من جهة، وطبيعة الآليات المنتهجة في التنشئة من جهة أخرى، حتى لا يغدو الكلام عن سلطة تربوية أو ثقافية أو معرفية بديلة من قبيل كبت العنف لا تحييده إيجابياً أو تقويض مبادئه من خلال إفراغ حمولته خارج الصراع السياسي والثقافي والاجتماعي. ودمقرطة التنشئة الاجتماعية تنهل من هذا الرهان، مع العلم أنّ تفاعل مبدأ الحرية وعملية التعليم ـ التعلم هو المدخل لتشكيل سلطة حسب نمط الكائن المنشود داخل الفاعلية التربوية. من الواضح إذن أنّ واقعية العنف وتاريخيته لا تترجمان أو تطرحان حالة شاذة في حياة الإنسان، ولكنّ الإشكال يكمن في السلطة المعرفية والقانونية الكفيلة بتحويل الطاقة الإنسانية إلى إبداع وتعايش وإكراه رمزي وتقني ضد العنف ذاته. وهذا هو الدور الكبير الذي يمكن أن يلعبه المجتمع المدني وقواه الحيّة. إنّ أنسنة المجتمع هي مشروع ثقافي وتربوي يمكن للمجتمع المدني أن يساهم فيه بقوة تأهيلاً للإنسان ودمجه داخل المجتمع، وإلا سيصبح المجتمع المدني ذاته آلة تدميرية ومنخرطاً في ممارسته ضداً على طموحاته بخصوص التنوير وبناء الدولة المدنية. **يتوضح إذن أنّ إهمال المجتمع المدني لأسس الثقافة الأنوارية يقود إلى صناعة مجتمع تقليدي وعصبوي متضامن مع منطق الدولة السلطوية، وهو ما يشكل تخلفاً عن التجربة الحداثية الممكنة**. إنّ أنسنة المجتمع مشروع مدني يقتضي تحويل المجتمع إلى علاقات سلمية تتأسس على الاختلاف والتعدد والاعتراف بالإنسان كفاعل تاريخي لا

[20] ريمون: ضمن كتاب: المجتمع والعنف (جماعي). ترجمة إلياس زحلاوي (مراجعة أنطوان مقدسي) المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ط2 بيروت، 1985. ص 10

ينفصل عن حرياته وحقوقه المدنية. يقول العلامة **رنيه جيرار**: (لقد بات العنف يسيطر علينا اليوم في صورة التسلح التكنولوجي المفعمة بالهول وبالصرامة، إلا أنّ أصحاب الخبرة يقولون لنا من غير أن يرف لهم جفن وكأنّ الأمر في غاية البداهة، إنّ ما سيلجم العالم بأسره ويقف به عند حدود الاحترام النسبي هو هذا بالضبط. ها هو جماح العنف الذي طالما سخر منه وتجاهله أهل السياسة في العالم الغربي يعاود ظهوره وبشكل غير متوقع في أفق الحداثة. ها هو مطلق الثأر الذي كان بالأمس إلهياً يعود إلينا بحلة من الأوهام والقياسات الدقيقة محمولاً على أجنحة العلم هذه المرّة، ويزعمون أنّ ذلك سيمنع المجتمع الكوني من تدمير نفسه، المجتمع الذي يضم الآن أو سيضم غداً البشرية[21]. إنّ أساس الشرط الإنساني هو الفهم المشترك والاعتراف بالمغايرة والقدرة على الحد من منطق التسلط وهنا يكمن دور التربية وقدرتها على تشكيل إنسانية الإنسان بمعيار المواطنة والقدرة على الإدماج والإبداع. إنّ أنسنة الإنسان تدخل في صميم كل ما يعيق الارتقاء العقلاني والثقافي للإنسان في علاقة توافقية بعالمه الفردي والجماعي والكوني. ولعل قوة الثقافة العقلانية وفلسفة التربية والمشاريع الحقوقية كلها تدخل في سياق أنسنة الإنسان. من هنا فالشرط الإنساني الأول للأنسنة، هو الوعي بكرامة الإنسان وحقه في الوجود واحترامه للقوانين العادلة والمعقولة دون عنف. إنّ مسألة الإنسان تقتضي التفكير في الشروط الأخلاقية المعرفية والتربوية لبناء أخلاقيات الأنسنة والطابع المدني للإنسان، وهو ما يرتبط بكل تربية فاعلة وسياسة عقلانية.

خاتمة:

من هنا التحدي الكبير للعنف في ملامسته كل ما يحيط بالإنسان، من ثقافة وتقنية ودين أو مقدس، وتلك قضية تتجاوز الإنسان نحو رهان أنسنة الثقافة والتربية كنظام عام يهم أنماط الحياة، التحولات الراهنة المطبوعة بتجدد آليات استعمال العنف وأزمة المنظومة التربوية وكثافة ثقافة التعصب وانحلال القيم وتراجع الفعل الثقافي، أو فعل التنوير والإبداع. ومن ثمة، فالمسألة لا تنفصل عن التربية على المواطنة، وحقوق الإنسان في ارتباط بالتنمية الإنسانية والممارسة السياسية الديموقراطية. إنّ الإنسان كمشروع أخلاقي لا بدّ له من التنشئة والتربية المتكاملة خصوصاً في ظل تصاعد العنف الاجتماعي وكثافة توظيف المقدس في السياسة وعودة الأصوليات الدينية والعرقية بقوة، وانتشار الصورة الإعلامية العنيفة، والتي تربي الأفراد على العنف. فالعنف إذن ظاهرة تاريخية أصيلة، لكنّ قدرة الإنسان على تجاوزه تمثل مجالاً خصباً لإبداع أنماط من الوجود المأنسن، يخدم وحدة الجماعة البشرية والتعايش، وكذلك استثمار طاقة الإنسان في الخلق والابتكار، وليس في التدمير الذاتي.

[21] رنيه جيرار: العنف والمقدس ترجمة سميرة رشا. المنظمة العربية للترجمة. بيروت ط1 2009. ص 404

مسرد المراجع:

- محمد عماد إسماعيل: المنهج العلمي وتفسير السلوك. مكتبة الأنجلو - مصرية القاهرة 1962

- جون ديوي: ضمن، د.أحمد فؤاد الأهواني: جون ديوي: سلسلة نوابغ الفكر الغربي. دار المعارف. مصر. ط.2

- إيريك فايل: ورد عند: مصطفى كاك: الفلسفة والعنف من وجهة نظر إيريك فايل. مجلة فكر ونقد عدد2000/53

- حنة أرندت: في العنف. ترجمة إبراهيم العريس، دار الساقي. بيروت/ لندن ط1996/1

- جون جاك روسو: أصل التفاوت بين الناس. ترجمة بولس غانم. بيروت. 1972

- التربية على المواطنة. منشورات منتدى المواطنة إشراف د. مختار بنعبدلاوي. ط2002/1

- إدغار موران: نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية. مجلة وجهة نظر (المغرب) عدد 23، خريف 2004 ترجمة محمد زرنين

- بيير بورديو: شكلت مقولة الهابيتوس (Habitus) أساس الجهاز المفاهيمي الذي اعتمده بورديو لتوضيح الآليات الخفية لممارسة العنف الرمزي في حقل المؤسسة التربوية.

- عبد الكريم سوروش: الدين والتسامح والمدنية (حوار معه) مجلة قضايا إسلامية معاصرة. السنة (8) عدد 27 ربيع 2004

- جون لوك: ضمن محمد سبيلا، وبنبعد العالي: حقوق الإنسان (نصوص مختارة) دفاتر فلسفية دار توبقال /المغرب. ط1/ 1997

- سبينوزا ضمن: سينوزا: فؤاد زكريا، دار التنوير، ط1981/1

- فريدريك نتشه: ضمن نتشه. فؤاد زكريا. منشورات مجلة الجامعة – المغرب. ط1985

- علي حرب: مسألة الحرية، مسألة اللعبة وازدواجية الكينونة. مجلة عالم الفكر. العدد (3) المجلد 33. 2005

- نتشه: ضمن عبد الرحمان بدوي: نتشه. وكالة المطبوعات. الكويت/ 1995 19 ميشيل كورناثور: ضمن: الطبيعة والثقافة. دفاتر فلسفية عدد(2) إعداد وترجمة. محمد سبيلا وبنعبد العالي. ط1 دار توبقال /المغرب. 1991

- ريمون: ضمن كتاب: المجتمع والعنف (جماعي). ترجمة إلياس زحلاوي (مراجعة أنطوان مقدسي) المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ط2 بيروت، 1985

- رنيه جيرار: العنف والمقدس ترجمة سميرة رشا. المنظمة العربية للترجمة. بيروت ط1 2009

- Olivier Reboul: La philosophie de l’éducation: P.U.F. 2ème édition Paris 1976.

- Dictionnaire: Le micro robert. Violence.

MominounWithoutBorders

@ Mominoun_sm

Mominoun

الرباط – المملكة المغربية

ص.ب : 10569

هـاتـف: 00212537779954

فاكس: 00212537778827

info@mominoun.com

www.mominoun.com