اللاعنف في التربية

جان - ماري مولَّـر
ترجمة: محمد علي عبد الجليل

اللاعنف في التربية

شُكر

يشكر المؤلِّفُ كلاً من: برناديت بايادا وإليزابيت ماهو وفرانسوا مارشان وآلان روفالو وهيلين روسِّيه وفرانسوا فايَّـان
لملاحظاتهم واقتراحاتهم القيِّـمة.

تقديم كويشيرو ماتسورا
المدير العام لليونسكو

لقد اختبرتُ وأنا فتيٌّ جداً عبثيةَ الحرب وهولَها وبطلانَها: كنتُ أعيش على مقربة حوالي مئة كيلومتر من هيروشيما عندما أُلقيَت القنبلةُ النووية على المدينة سنة 1945. وبوسعي أن أؤكد أن هذا الحدث الذي أصاب المدينتين اليابانيتين هيروشيما وناغاساكي مازال له صدى اليوم وسيبقى لأمد طويل ليس في ذاكرتي فحسب بل في ذاكرة البشرية جمعاء.

عندئذٍ، أُدخِلَ بُعدٌ جديد للنزاع بقدرات تدمير لا تُعقَل – لكونها قادرة على إنهاء الحياة على الأرض. واجتيزت حدودٌ وتخوم كانت حتى ذلك الحين مقدَّسة وتلتزم بها البشرية جمعاء. إنه انتهاك فتحَ الطريقَ للتعبير عن جميع أشكال العنف الأخرى.

إنّ أعمالَ العنف هذه، من أخفِّها (الإهانات والوقاحات) إلى أفظعها (الاغتصابات والجرائم والمذابح والإرهاب)، والتي يبحث بعضُها أحياناً عن تبرير له في بعضها الآخر، جميعَها تترسخ بعمق في النفوس وتؤثِّر تأثيراً كبيراً في ثقافة القرن الواحد والعشرين.

إنّ العمل الوقائي الذي تتجه اليونسكو إلى إقامته عبر التربية والعلم والثقافة مازال بعيداً جداً عن أن يترسَّخَ في العقول، وأن يُترجَم على أرض الواقع. والنجاح في استبدال ثقافة سلام بثقافة العنف هذه يبدو في كثير منه ضرباً من اليوطوبيا. لكننا نعلم أنّ رفض الآخر، والخوف من الاختلاف بل وكراهيته، هو أصل العنف الذي يغذِّيه جهلٌ مطبق. فهو يؤلِّب الأفرادَ والمجموعاتِ والثقافات بعضَها على بعض مؤدياً إلى انطواء على الذات، وإلى عدوانية مفرطة. وعليه فإنَّ الحوارَ السِّلْمي وحدَه قادر على إتاحة الفرصة لوجود وعي سليم ومتوازن للغيرية.

ولهذا فإن عملية التربية éducation تقع في قلب بناء السلام؛ فالتربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديموقراطية لا تنفصل عن البيداغوجيا [علم التربية] pédagogie الذي يُربّي الشبانَ والصغار على مواقف الحوار واللاعنف، أو بتعبير آخر على تعليم قيم التسامح والانفتاح على الآخر والمشاركة.

إن غاية اليونسكو من نشر هذا الكتاب بعنوان *"اللاعنف في التربية"* هي المساهمة في التعرُّف على مفاهيم السلام واللاعنف الأساسية، ونشرها في عدد كبير من المناطق والبلدان في العالم. وأنا مقتنع بأنَّ للتعريفاتِ والأفكارِ الفلسفية التي يَعرضها جان-ماري مولّر فائدةً جمة للمربّين "بُناةِ السلام" هؤلاء في الحياة اليومية، وكذلك للطلاب والشبان بالإضافة إلى شريحة واسعة من المهتمين.

نحن في عام 2002 في بداية *"العقد الدولي لتشجيع ثقافةٍ حول اللاعنف والسلام لصالح أطفال العالم"*، والذي أعلنَتْه الأممُ المتحدة (2001 – 2010). وسيكون من

إحدى مهام اليونسكو على مرّ هذا العقد تشجيعُ تعليم ممارسة اللاعنف والسلام. وآمَـلُ أن يساهم في ذلك نشرُ هذا الكتاب، وأن يصبح تحقيقُ هدف بناء ثقافةٍ للسلام قابَ قوسين أو أدنى.

كويشيرو ماتسورا

مقدمة

في العاشر من تشرين الثاني/نوفمبر عام 1998، "أعلنت الجمعيةُ العامة للأمم المتحدة فترةَ 2001–2010 عقداً دولياً لتشجيع ثقافةٍ للسلام واللاعنف لصالح أطفال العالم" (القرار 25/53). وفي حيثيات القرار، تَعتبر الجمعيةُ العامة "أنّ ثقافةً للسلام واللاعنف تدعو إلى احترام حياة كل إنسان وكرامتِه دون تعصب ولا تمييز أياً كان نوعه". فضلاً عن ذلك، تعترف بأن "للتربية دوراً ينبغي أن تلعبه في بناء صرح ثقافةٍ للسلام واللاعنف وخصوصاً من خلال تعليم الأطفال ممارسةَ اللاعنف والسلام، مما يساهم في تحقيق الأهداف والمبادئ الواردة في ميثاق الأمم المتحدة". بالإضافة إلى ذلك، "تدعو الجمعيةُ العامة الدولَ الأعضاء إلى اتخاذ الإجراءات اللازمة لتعليم ممارسة اللاعنف والسلام على جميع المستويات في مجتمع كل منها، بما في ذلك المؤسسات التعليمية".

إن ما يدعو للسرور هو أنْ يصوّتَ ممثلو الدول المجتمعة في نيويورك على مثل هذا القرار، في حين أن اللاعنف ما يزال غريباً عن الثقافة التي ورثناها. فالمفاهيم التي ينتظم حولها فكرُنا ويتهيكل لا تترك حيّزاً يُذكَر لمفهوم اللاعنف، في حين أن العنف يشكّل جزءاً مكملاً من عالمنا الفكري ومن سلوكنا. ويأتي اللاعنف ليقلب نقاطَ ارتكازنا رأساً على عقب. إن مفهوم اللاعنف نفسَه يواجه صعوباتٍ في أذهاننا تجعلنا نسعى غالباً إلى الطعن في جدواه. ما يزال هناك، إذَنْ، عملٌ تربوي كامل ينبغي القيام به لكي لا يبقى قرارُ الأمم المتحدة حبراً على ورق، ولكي تغيّرَ "ثقافةُ اللاعنف والسلام" هذه، والتي يتكلم عنها القرارُ، عقلياتِ المدرسين والأطفالِ على حدّ سواء تغييراً حقيقياً.

في أيار/مايو 1985، وفي "توصية إلى الدول الأعضاء"، كان المجلس الأوروبي قد دافع أصلاً لصالح التربية على الحل اللاعنفي للنزاعات: تؤكد هذه التوصية على أنه "يمكن وينبغي تمثُّل المفاهيم المرتبطة بحقوق الإنسان منذ نعومة الأظفار. على سبيل المثال، يمكن أصلاً للأطفال قبل المدرسة أو في المرحلة الابتدائية أن يختبروا ضمن إطار الصف التسويةَ اللاعنفية للنزاعات واحترامَ الآخرين. [...] إن الكفاءاتِ المطلوبةَ لفهم حقوق الإنسان والدفاع عنها هي على وجه الخصوص: [...] تعلُّم الاعتراف بالاختلافات وقبولها، إقامة علاقات بنَّاءة غير قمعية مع الآخرين، حلّ النزاعات بطريقة لاعنفية[1].

"واجب التربية على اللاعنف":

[1]-عُمِّمت هذه التوصيةُ على جميع رؤساء المؤسسات [التعليمية الفرنسية] عن طريق وزير التربية الوطنية بالتعميم رقم 85-192 تاريخ 22 أيار/مايو 1985 وصدرت في النشرة الرسمية رقم 22 تاريخ 30 أيار/مايو 1985.

يقول الفيلسوف كارل بوبر Karl Popper[2]: «ترتكز الحضارةُ أساساً على تقليص العنف.»[3] وهذا، في رأيه، هو الهدف الرئيسي الذي ينبغي أن تسعى إليه الديموقراطية. ويشير إلى أنّ حرية الأشخاص غير مضمونة في المجتمع إلا بقدر ما يتخلى جميعُ الأشخاص عن استخدام العنف: «تتطلب دولةُ القانون اللاعنفَ الذي هو نواتُها الأساسية»[4]. فإذا ما لجأ أحد الأفراد إلى العنف تجاه الآخرين، فمن الضروري عندئذٍ أن تتدخل الحكومة لتعيد الأمن العام والسِّلْم الاجتماعي. إلا أن دولة القانون، في رأي كارل بوپر، ينبغي ألا تتأسس جوهرياً على قمع الحكومة بل على حس المواطَنة لدى الأفراد والذي من خلاله يتخلَّون من تلقاء أنفسهم عن العنف. ومن أجل ذلك، ينبغي تطوير ثقافة لاعنف لدى المواطنين، وينبغي البدء بتربية الأطفال على اللاعنف. ويؤكد پوپر أنه كلما أُهمِل «واجبُ التربية على اللاعنف»[5] رجحَتْ ثقافةُ العنف في المجتمع، ووجبَ على الحكومة اللجوءُ إلى تدابير إكراه وقمع. فالتربية «لا ترتكز على تعليم أفعال فحسب، بل على إظهار مدى أهمية إلغاء العنف على وجه الخصوص»[6].

المسألة، في المحصلة، هي تربية الأطفال على اللاعنف، ولكنَّ الشرط الأول لتحقيق ذلك هو أن تستقي التربيةُ نفسُها من مبادئ اللاعنف وقواعده ومناهجه: تبدأ التربية على اللاعنف من لاعنف التربية. فاستناداً إلى كلام جورج غوسدورف Georges Gusdorf الذي يقول عن اللاعنف إنه: «أشبه بضربة ممنوعة ضد أخلاقيات الفلسفة»[7]، يَعتبِر أيريك پريرا Éric Prairat العنفَ «أشبه بضربة ممنوعة ضد أخلاقيات التربية»[8]. ينبغي أولاً أن يحترم الكبارُ عالمَ الطفل فلا يجتاجونه ولا يحتلونه احتلالاً عنيفاً بفرض قوانينهم وإيديولوجياتهم. لقد أوضح يَنوش كورتشك Janusz Korczak، أحدُ رواد تربيةٍ ترتكز على احترام الطفل، أوضح علاقةَ التبعية التي يفرضها الكبار على الطفل، إذْ كتب في عام 1929: «نحن نعرف دروب النجاح ونُمطِره [أي الطفل] مواعظَ ونصائحَ ونطور مزاياه ونصحح عيوبَه. نتكفل بتوجيهه وبجعله أفضل وبتقويته. فهو لا يستطيع شيئاً ونحن نستطيع فعل كل شيء.

---

[2]-كارل بوبر: فيلسوف بريطاني من أصل نمساوي (فيينا 1902 – 1994)، يُعَد أحد أهم فلاسفة العلم في القرن العشرين. قطعَ مع الفلسفة الوضعية الجيدة مُظهِراً خصوصية النظرية العلمية (*منطق الاكتشاف العلمي*، 1934). انتقد مدرسة فرانكفورت (*بؤس التاريخانية*، 1956) وشرح الخطوة الإبستمولوجية التي نادى بها في *البحث الذي لم يكتمل* (1974). (المترجم)

[3]-كارل بوبر وجون كوندري: *التلفزيون خطر على الديموقراطية*، باريس، أناتوليا، 1994،ص33.

[4]-كارل بوبر: درس هذا العصر، باريس، أناتوليا، 1993، ص 72.

[5]- المرجع نفسه، ص 73.

[6]-كارل پوپر، جون كوندري: المرجع المذكور، ص 33.

[7]-جورج غوسدورف: فضيلة القوة، باريس، مطابع فرنسا الجامعية PUF، 1960، ص 84.

[8]-أيريك پريرا: *"أصل النزاع*، في *"نحو تربية لاعنفية، رهانات تربوية واجتماعية"*، منشورات (مركز المصادر حول الإدارة اللاعنفية للنزاعات)، 1988، ص 45-46.

نُصدِر الأوامرَ ونطلب الطاعة. ولكوننا مسؤولين أخلاقياً وقانونياً وعارفين بكل شيء وحاسبين حساباً لكل شيء، فإننا نحن الحكام الوحيدون لأفعاله وحركاته وأفكاره ومشاريعه. نحدد واجباتِه ونحرص على أن يؤديَها. كل شيء يتعلق بإرادتنا وبفهمنا؛ فهمْ أطفالنا، إنهم ملكيتنا»[9]. لقد أدركنا اليوم أنّ مثل هذه الهيمنة التي يمارسها الكبار على الصغير ليست الطريقة المثلى لتربيته على المسؤولية والحرية. إن للطفلِ حقاً في الاحترام لأنه في الأساس شخص.

إنّ القيم التي ينبغي على التربية أن تنقلَها إلى الطفل هي القيم التي تؤسس الإعلانَ العالمي لحقوق الإنسان الذي أقرَّتْه في العاشر من كانون الأول/ديسمبر 1948 الجمعيةُ العامة للأمم المتحدة. يَعتبِر الإعلانُ هذا أنَّ «الاعتراف بالكرامة المتأصلة في جميع أعضاء الأُسْرة البشرية وبحقوقهم المتساوية الثابتة هو أساس الحرية والعدل والسلام في العالم». وتنصّ المادة 26 منه على أنه: «ينبغي أن تهدفَ التربيةُ إلى تفتُّح شخصية الإنسان تفتُّحاً كاملاً وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية». وكما أشار فرانسوا فايّان François Vaillant فإن «أخلاقيات اللاعنف وأخلاقيات حقوق الإنسان تُعبِّر عن أخلاقيات عامة واحدة ألا وهي أخلاقيات احترام كل إنسان وكرامته»[10]. لا ريب في أن العمل اللاعنفي هو الأنسب لتشجيع الحرية والعدل والسلام والدفاع عن كل منها، لأنّ الدفاع عن حقوق الإنسان يعني، قبل كل شيء، احترامها من خلال الاختيار نفسه للوسائل التي ننوي استخدامها للدفاع عنها.

توضح الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل التي أقرتها الجمعيةُ العامة للأمم المتحدة في العشرين من تشرين الثاني/نوفمبر 1989 (في المادة 29 منها) أن تربية الطفل ينبغي أن تهدف على وجه الخصوص إلى:

-ترسيخ احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية لدى الطفل.

-إعداد الطفل لتحمُّل مسؤوليات الحياة في مجتمع حر ضمن روح من التفاهم والسِّلْم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية.

أصبح اليوم من المسَلَّم به عموماً أن الديموقراطية هي المشروع السياسي الذي يقابل تماماً مشروعَ مجتمعٍ حريةٍ وتسامح وعدالة وسلام. عندئذٍ، ينبغي أن يهدف المشروع التربوي إلى إتاحة الفرصة للطفل لكي يصبح مواطناً مسؤولاً ومقتنعاً في الصميم أنّ الثورة الوحيدة التي تفي بوعودها هي الثورة التي تريد تحقيق الديموقراطية. وأفضل تربية لبلوغ هذا الهدف هي تنظيم المجتمع المدرسي وفق قيم الديموقراطية. «إن تعليم حقوق الإنسان في الوسط المدرسي يعني، إذاً، مواجهة إشكالية الديموقراطية في مجتمع إنساني. إن سيرورة العمل الديموقراطية

---

[9]-يَنوش كورتشك: *حق الطفل في الاحترام*، باريس، روبير لافون، 1979، ص26.

[10]- فرانسوا فايَّان: *اللاعنف، مقالة في الأخلاق الأساسية*، باريس، لو سيرف، 1990، ص 206.

للمؤسسات المدرسية هي الشرط لتربية حقيقية على حقوق الإنسان ولمصداقيتها»[11]. وعليه فإن الفريضة الأساسية للديموقراطية هي بناء مجتمع متحرر من سلطان العنف. فالديموقراطية تتوافق عضوياً مع اللاعنف سواءً في غايتها أم في طرائقها. يؤكد غاندي بقوله: «أعتقد أن الديموقراطية الحقيقية لا يمكنها أن تنتج إلا من اللاعنف»[12]. لا جَرَمَ أن المدرسة لا يمكن أن يحكمها التلاميذُ كما يحكم المواطنون الديموقراطية؛ فالمسألة ليست في ترك المدرسة لسلطة الأطفال، واقتراع التلاميذ لا يمكن فرضه على المدرّسين كما يُفرَض اقتراعُ المواطنين على القادة. غير أن مهمة المدرسة هي تعليم القيم المؤسِّسة لديموقراطية المواطَنة: اللاعنف والاحترام.

الإيديولوجيات المبنيَّة على الإقصاء:

إن التهديداتِ التي تؤثر على النظام الديموقراطي هي، قبل كل شيء، ناتجة عن إيديولوجيات مبنية على التمييز والإقصاء. فسواء كانت القومية أم العنصرية أم كره الأجانب أم الأصولية الدينية أم الليبرالية الاقتصادية المبنية على البحث عن الربح فقط، جميع هذه الإيديولوجيات هي التي تهدد الديموقراطية. عندئذٍ فإن تشجيع الديموقراطية والدفاع عنها – وهاتان الخطوتان تعزز إحداهما الأخرى، وينبغي القيام بهما معاً – يعني، قبل كل شيء، مكافحة هذه الإيديولوجيات التي تتكاثر بذورُها داخل كلِّ مجتمع وخارجه على حد سواء. إن هذه الإيديولوجياتِ لا تعرف في الواقع أيةَ حدود.

ترتبط جميع الإيديولوجيات المناهضة للديموقراطية بإيديولوجيا العنف، ولا تفتأ بلا تردُّد تنادي على الدوام بضرورة العنف وشرعيته طالما أنه يخدمها. ولذا فإن ما يهدد الديموقراطيةَ هو في المحصلة خطر العنف، وإن الدفاع عن الديموقراطية هو بالنتيجة مكافحة العنف باستمرار.

ولكي تؤديَ المدرسةُ مهمتَها، لا بد أن تكون مستقلةً عن جميع الخصوصيات الطائفية، وخاصة عندما تتنافى هذه الخصوصياتُ مع فرائض الديموقراطية. غير أنه في الوقت نفسه ينبغي على المدرسة أن تربّيَ نظرةَ الأطفال على اكتشاف الاختلافات الثقافية واحترامها. ينبغي على المدرسة أن تكون المكان المفضَّل لهدم الأحكام المسبَّقة التمييزية بحق "الآخرين"، هؤلاء الذين ينتمون إلى جماعة أخرى، إلى شعب آخر، إلى عِرق آخر، إلى دين آخر. إنَّ نقل أفكار مسبقة عن العدو إلى الأطفال يعني سلفاً تسليح عقلهم ومشاعرهم وسواعدهم، يعني أصلاً تعليمهم الحرب. تقول برناديت بايادا Bernadette Bayada: «إن الأفكار المسبَّقة للعدو تثير سلوكاً عدوانياً؛ فهي تخلق كذلك صحتها عبر حلقة مفرغة، وتعطي شعوراً خادعاً

---

[11] *كل البشر، الوجيز من أجل التربية على حقوق الإنسان*، باريس، منشورات اليونسكو، 1998.

[12] -غاندي: *جميع البشر إخوة*، أحمد عباد، منشورات ناڤاجيڤان، 1960، ص179.

بالحقيقة واليقين. إن أعنف نتائج الفكرة المسبقة وأكثرها هدماً هي الدمج الذي يقوم به الشخص الذي هو ضحيتها لفكرةِ أنه في الحقيقة أدنى؛ فالمضطهَد يتماهى مع الصورة التي يعطونه إياها»[13]. إن نزع سلاح نظرة الأطفال "للآخرين"، وخصوصاً لمن تختلف هويتهم الاجتماعية، لهو إذاً فريضة أساسية للتربية. لا بدّ من تربية نظرتهم لكي يتخلوا عن كل عداوة بحق "الآخرين المختلفين"، ويتعلموا الإحسان إليهم. يتساءل الفيلسوف ميشيل سيرّيس Michel Serres: «كيف نحصل في النهاية على التسامح واللاعنف إذا لم نضع أنفسنا مكان الآخر؟»[14].

ضرورة توضيح المفاهيم:

بينما خصصت التقاليدُ التي ورثناها مكاناً كبيراً وجميلاً للعنف، لم تُعطِ عملياً أيَّ مكان للاعنف، حتى أنها تجاهلَت اسمَه. فاللاعنف مازال فكرة جديدة في أوربا والغرب أجمع. وكلمة "لاعنف" تثير بحد ذاتها التباساتٍ عديدةً وغموضاً وسوءَ فهم. وما يشكِّل في البداية صعوبةً هو أنها تُعبّر عن معارضة ورفض؛ ففي مجتمعاتنا، التي تسيطر عليها إيديولوجيا العنف الضروري والشرعي والشريف، تغلِّف هذه الكلمةَ التباساتٌ عديدة. ولكن ميزتها الحاسمة أنها تجبرنا على النظر وجهاً لوجه إلى التباسات العنف العديدة، في حين أننا نحاول دائماً إخفاءها لكي نتأقلم عليها أفضل تأقلُم. فاللاعنف لا يُعبّر عن أقلّ بل عن أكبر واقعية ممكنة مقارنةً بالعنف. ينبغي تقدير مداه، وسبر عمقه، ومعرفة وزنه.

لن يكون ممكناً تحديد معنى اللاعنف إلا إذا حددنا مسبقاً معنى العنف. ينبغي، قبل كل شيء، تحديد الشيء الذي يقول له اللاعنفُ لا بالضبط، والشيء الذي يعترض عليه، والشيء الذي يرفضه. مع هذا، لن يكفي ذلك أيضاً، إذ يجب علينا أيضاً تحديد ما يبتغيه اللاعنف، وما يريد تأكيده، وما يقدمه، وما هو مشروعه.

لا ريب في أن كلمة "عنف" هي واحدة من الكلمات الأكثر استخداماً في كلام الجميع، وفي كلام كل واحد منا وكتاباته. مع ذلك، إذا انتبهنا إلى المعنى الذي نعطيه لهذه الكلمة فسيتبين لنا أنها تحمل عدةَ مفاهيم تختلف فيما بينها اختلافاً واضحاً. هذا اللبس اللغوي دلالة على لبس فكري، وذلك اللبس المزدوج لا يمكن إلا أن يكون مصدر عدم فهم في نقاشاتنا ومحاولاتنا الحوارية. إن عدم الفهم هذا يتضاعف بالضرورة عندما نخاطر في الحديث عن اللاعنف، ولذا فمن الضروري القيام مباشرةً بتوضيح للمفاهيم من شأنه أن يتيح لنا الاتفاق على دلالة الكلمات التي نستخدمها.

---

[13] برناديت بايادا: *"الأفكار المسبَّقة والجاهزة، مصادر العنف"*، *في التربية على السلام*، باريس المركز الوطني للتوثيق التربوي، 1993، ص139.

[14] ميشيل سيرّيس: *"المثقف الثالث"*، باريس، منشورات فرانسوا بوران، 1991، ص36.

ولتوضيح هذا اللبس اللغوي والفكري الذي يسود عموماً أحاديثنا عن العنف، يبدو لنا مهماً جداً إظهار المحاولات التي أُجريت للحطّ من شأن "العنف" عند الشباب والتي تتلخص في عبارة: "العنف ممنوع"، هذا من جهة، ومن جهة أخرى إظهار الأفكار حول العنف والتي عبَّر عنها عددٌ كتَّاب يدَّعون استنادَهم إلى معطيات علم النفس للتأكيد على أنه لا جدوى البتةَ من "إرادة منع العنف"، لأنه، في رأيهم، قد يكون مزدوجاً، وقد تكون هناك أعمال عنف "حسنة" وأعمال عنف "سيئة".

في الواقع، هناك عدة نصوص كُتِبتْ حول موضوع (العنف في المدرسة) تدعو الشبابَ، على شكل شعارات، إلى التخلي عن العنف. نذكر منها عشوائياً: «أوقِفوا العنف»، «العنف ضعيف»، «لنقلْ: لا للعنف»، «العنف ليس حياة!»، «العنف ليس حلاً على الإطلاق»، «العنف ليس رداً أبداً على العنف»، «الأقوى من العنف هو الاحترام»، «العنف ليس حتمية»، «كفى عنفاً!»، «العنف ظلم للجميع»، «العنف نهايته دائماً سيئة»، «العنف يعقِّد الحياة»، «اسكتْ أيها العنف فالاحترام هنا»، «العنف يترافق مع الانحطاط»، إلخ. إذا أُخِذَتْ هذه العباراتُ بحرفيتها فإنها تؤكد بوضوح أن العنف "سيئ" من حيث الأصل، وأنه "شرّ" دائماً، وأنه ليس حقاً أبداً، وأنه ليس شرعياً، أبداً وليس مبرَّراً أبداً.

مع ذلك، يريد كُتَّابٌ كُثر ممن يعالجون مشكلةَ العنف أن يقولوا إنه يشكِّل جزءاً مكمّلاً للحياة، وإنه قد يكون من الوهم إرادة إلغائه. إذْ يمكننا فعلاً أن نقرأ هنا وهناك: «الحياة عنيفة»، «العنف ضروري للحياة»، «العنف أحد مُقوِّمات الكائن الإنساني»، «هناك لجوء حسن للعنف»، «العنف هو انتفاضة الحياة»، «هناك مراتب لأعمال العنف، وينبغي على المحاكمة العقلية أن تضع حدود العنف الطبيعي والعنف المرَضي»، «العنف هو رغبة في الوجود»، «العنف حاملٌ للحياة والموت»، «يحتاج الإنسان إلى العنف لكي يعيش، وإلا فلن تكون لديه قوة الحياة»، إلخ.

هذان المقطعان من الشعارات متناقضان تناقضاً تاماً ولا يمكنهما إلا إرباكَ المربّين... ينتج عن ذلك أن المفهوم المستخدم للعنف هو مفهوم غامض وضبابي ومشوَّش ومبهَم وملتبس، وفي المحصلة عَصيٌّ على الفهم. وهذا الغموض ينزع كلَّ جدوى من مفهوم "اللاعنف" نفسه. المهم أن العباراتِ الثانيةَ التي ذكرناها تحمل غموضاً كلياً بين "العدوانية" التي هي في الواقع "قوة حياة" وبين "العنف" الذي هو "قوة موت". ربما ينبغي، بحسب فرضيتنا في العمل، استبدال كلمة "عنف" في تلك الأقوال بكلمة "عدوانية" ليستقيم المعنى. إذْ ذاكَ، يمكننا أن نأخذَ على المعنى الحرفي الشعاراتِ الهادفةَ إلى الحط من شأن العنف عند الشباب؛ فيستعيد مفهومُ اللاعنف جدواه ويصبح في الإمكان «حشد الطاقات ضد العنف».

عندما يتساءل فيليب ميريو Philippe Meirieu عن غاية المدرسة، يُحيّذ هذا الجوابَ: «إحداث الإنسانية في الإنسان». إلا أنّ هذه العبارة تتطلب تحديدَ ماهية هذه "الإنسانية". عندئذٍ، يُعبّر عن قناعته الشخصية بقوله: «لا يمكنني أن أقول إلى أي مدى تكون الإنسانية من حيث الجوهر، في رأيي، هي ما يتعارض مع العنف الغالب في كل مكان للأشياء والبشر. [...] فأنْ يكونَ عندئذٍ على المدرسة أنْ تنمّيَ الإنسانيةَ في الإنسان يعني في رأيي أنَّ عليها أولاً مسؤوليةَ إتاحة اللقاء بين البشر في مجال آخر غير مجال العنف. [...] لأنه ليس هناك من شيء في أصل رفض العنف، ولا من شيء يؤسّس لهذا الرفض سوى الرفض نفسِه للعنف بما هو [أي رفض العنف] تعبير قطعي عن الإنسانية»[15]. إنَّ ما يميّز هذه الدراسة هو تأكيدها على إظهارِ أنَّ مبادئَ اللاعنف وطرائقَه هي التي تتيح إعطاءَ هذا "الرفضِ للاعنف"، والذي يُعَدُّ في الواقع أحدَ مقوّمات إنسانية الإنسان، ترابُطَ حسّ الاعتقاد وحسّ المسؤولية على حد سواء وملاءمتَهما.

إن "رفض العنف" لا يأخذ معناه كاملاً إلا إذا عبَّرت عنه "إرادةُ اللاعنف". يجب أن ننسى ما تعلَّمناه من فكرةِ أنْ نرى التربيةَ عِبْر الموشور المشوّه لإيديولوجيا العنف، وذلك لنتعلم أنْ نتصور التربيةَ من مرآة فلسفة اللاعنف.

إن كلمة طِفْل enfant [بالفرنسية] تعني، من حيث معناها الاشتقاقي، مَن "لا يتكلم" (مِن اللاتينية infans وinfantis المؤلّفة من بادئة النفي in ومن اسم الفاعل للفعل fari بمعنى "تكلَّم"). يمكننا القول إنَّ تربيةَ طفل تعني تعليمَه الكلامَ. ليس المقصود تعليمه تكلُّمَ لغته الأم بقدر ما المقصود تعليمه التكلُّمَ مع الآخرين. فالتكلم هو أساس التكيف الاجتماعي وبنيته، وما يميّز التكلُّمَ هو التخلي عن العنف تحديداً.

إن إدراج النزاع والعنف واللاعنف في برنامج المدارس ليس أمراً سهلاً كسهولة إدراج الرياضيات أو الإنكليزية أو الجغرافية. إذْ ليس المقصود تعليم معرفة بل التربية على سلوك، وعلى طريقة حياة. ويكاد كثير من المدرسين يُظهِرون أن ذلك يتجاوز حقلَ كفاءتهم، ولا يدخل ضمن اختصاصهم. ومع ذلك، فاللاعنف هنا، في المدرسة، وينبغي على هؤلاء المدرسين أنفسهم مواجهته يومياً، هذا العنف يمنع المدرّسين من التدريس، والمتعلمين من التعلم. مذْ ذاك، إذا أراد المدرسون التمكّنَ من تدريس منهاجهم، وكذلك القيام بما يرونه مهنتَهم، فإن عليهم أولاً إدارة "العنف في المدرسة.

من أجل تحديد المفاهيم التي من شأنها أن تتيحَ تأسيسَ فلسفةٍ للاعنف وبناءها، سنتطرق عن قصد إلى أحاديثَ بعيدةٍ عن المشاكل الخاصة المرتبطة بالتربية. وسنقوم بمقارنة "عامة" لمفاهيم النزاع والعدوانية والقوة والعنف واللاعنف. ونراهن على أن المربّيَ، بقراءته لهذه الصفحات، سيهتم بربطها بالمشاكل

---

[15] فيليب ميريو: *قفا اللوحة. أية تربية لأية مدرسة؟* باريس، ESF éditeur، 1993، ص100 – 103.

الملموسة التي يصادفها يومياً في أثناء ممارسة مهمته. لأنّ على المدرسين أنفسهم، في المحصلة، اكتشافَ جدوى هذه الخطوة وتقديرها، إلا أنّ مثل هذا الوعي لا يمكن تركه للمبادرة الشخصية، إذ ينبغي أن يتمكن المرَبُّون من الحصول على تأهيل أساسي ومستمر من شأنه أن يتيح لهم اختبارَ خياراتهم التربوية وتعديلَها على ضوء فلسفة اللاعنف.

مادام أن المشروع التربوي ينبغي أن يهدف إلى تنظيم الفضاء المدرسي وفقاً لقيم الديموقراطية فإننا سنحدد ما هي أسسها، ثم سنحاول، بعد ذلك، أن نُظهِر للمربين المشاكلَ التي يواجهونها في عملهم، وسنسعى عندئذٍ إلى تحديد المبادئ والطرائق الممكنة التي يقدمها اللاعنف لمواجهة هذه المشاكل.

نحن نعي صعوبةَ المشاكل التي يواجهها المدرسون -المربون يومياً وتعقيدَها. ولا تنشد هذه الصفحاتُ إلى تأكيد فكرة أنه يكفي إدراجُ مبدأ اللاعنف في قلب المشروع التربوي حتى تجد هذه المشاكلُ حلاً لها بسهولة. نحن لا ندَّعي تعليم المدرسين مهنتَهم. قصدنا فقط دعوتهم إلى رؤية ممارساتهم اليومية على ضوء مبادئ اللاعنف وطرائقه. هل يمكننا، في المستقبل ربما، أن نتفق جميعاً على الاعتراف بأنه إذا كان اللاعنف ممكناً فإنه أفضل، وإذا كان اللاعنفُ أفضلَ فإن من واجبنا إذَنْ عدمَ توفير أي جهد لجعله ممكناً. هذه الدراسة لا تطمح سوى إلى اقتراح دراسة إمكانيات اللاعنف.

النـزاع

في البدء كان النزاع. إن علاقتنا بالآخرين تُكَوِّن شخصيتَنا؛ فأنا لستُ موجوداً إلا بعلاقة مع الآخر. إن الوجود البشري للإنسان ليس كينونته في العالم، بل كينونته في الآخرين. ورغم ذلك، غالباً ما أختبر لقائي مع الآخر كمحنة ومواجهة؛ فالآخر هو من تتعارض رغباتُه مع رغباتي، وتصطدم مصالحُه مع مصالحي، وتقف طموحاتُه ضد طموحاتي، وتواجه مشاريعُه مشاريعي، وتهدّد حريتُه حريتي، وتتعدى حقوقُه على حقوقي.

الخوف من الآخر:

إن مجيء الآخر إلى جانبي أمر خطير، أو على الأقل يمكن أن يكون خطيراً. وقد لا يكون خطيراً، ولكنني لا أعرف عن ذلك شيئاً، ولهذا أحس بخطورته. لا يريد الآخرُ بي شراً بالضرورة، وقد يريد بي خيراً حتى، ولكنْ لا أدري. ولهذا، يُلقي الآخرُ المجهولُ بثقل الريبة على مستقبلي، ويضعني في [حالة] اللاأمن. يقلقني الآخر؛ يخيفني. يزعجني الآخرُ حتى وإن لم يتسلح بِنيَّاتٍ سيئة. أُحسُّ أولاً أن القرب من الآخر كأنه إزعاج. ربما لا يأتي الآخر ليهددني، ربما يريد فقط طلبَ مساعدةٍ مني، أليس كذلك؟ غير أن هذا الطلب هو أيضاً إزعاج. ويتضاعف خوفي من الآخر عندما لا يكون من أمثالي، عندما لا يتكلم اللغة نفسَها، عندما لا يكون لونُه كلَوني، عندما يُعلِن إيمانَه بإله غيرِ إلهي، وهذا الآخر يزعجني أكثر من أي أحد آخر، إن لم يبقَ مكانه؟

إن مجيء الآخر إليَّ إزعاج؛ فالآخر يجتاح مجالَ هدوئي؛ ينتزعني من راحتي. إن الآخرَ، عِبْرَ وجودِه، يَظهَر فجأةً في المجال الذي كنتُ قد امتلكْتُه أصلاً كتهديد لوجودي. ينبغي أن أفسح له مكاناً، وحتى أن أترك له مكاني ربما. النزاع دائماً منافسة، بطريقة ما، لغزو أرض واحدة. كل فرد مقتنع بأن الآخر يريد أن «يأخذ منه مكانه». عندئذٍ، لا يمكن التغلب على النزاع إلا إذا قرر الخصمان، من خلال وعيهما بأن هناك «مكاناً لاثنين»، أن يكتشفا «توزيعاً للأرض» من شأنه أن يتيح لكل واحد «امتلاكَ مكانِه». ينبغي "تحويل" النزاع بحيث يترك مستوى المواجهة بين خصمين، حيث وُلِدَ هذا النزاعُ ليتموضع على مستوى التعاون بين شريكين حيث ينبغي عليه أن يجد حلاً له.

رغبة المحاكاة:

لقد طوَّر رونيه جيرار René Girard فرضيةً توضّح الطريقةَ التي من خلالها يتنافس البشر فيما بينهم. يسجل رونيه جيرار، كمقدمة منطقية لتفكُّرِه، هذه الملاحظةَ: «ليس هناك من شيء تقريباً في سلوك البشر لا يتم تعلُّمُه، وكلُّ تعلُّمٍ

يرجع إلى المحاكاة»[16]. عندئذٍ، سيحاول وضع علم إنساني من خلال «تحديد الأشكال الإنسانية الصِّرف لسلوك المحاكاة mimétique»[17]. يريد رونيه جيرار أن يُظهِرَ أنَّ المحاكاةَ هي، في الجوهر، مبدأ تضاد ومحنة ومنافسة ونزاع، على عكس من يرى فيها عمليةَ تناغم اجتماعي. لأن المشكلة التي نحن بصددها في سلوك المحاكاة لدى البشر هي حيازة غرض ما يصبح سبباً للتنافس لكونه مرغوباً في الوقت نفسه من عدة أعضاء في الجماعة. «إذا رأى أحدُ الأفراد واحداً من أقرانه يمد يده إلى غرض ما فإنه يحاول فوراً تقليدَ حركته»[18]. يرى رونيه جيرار أن هذه المنافسة في المحاكاة، والتي رهانها هو حيازة غرض واحد، هي في أصل النزاعات بين الأفراد.

يغار الفرد من الآخر الذي يتمتع بملكية غرض لا يملكه هو. وهكذا فإن الشعور بالغيرة، الذي يجعل المرءَ يشتهي الغرضَ الذي يمتلكه الآخرُ، هو أحد أقوى دوافع النزاعات التي تُجابِه الأفرادَ بعضَهم ضد بعض. وهذا يبدو جلياً في سلوك الطفل الذي يشتهي اللُّعبةَ التي يمتلكها طفلٌ آخر. قد يكون في حوزته عدةُ لُعَبٍ أخرى، ولكنها لا تهمه؛ فما يرغب فيه هو اللُّعبة التي يراها مرغوبةً من الآخر. على الرغم من ذلك فإن الرهان الرئيسي، أو الرهان الحقيقي، في منافسة المحاكاة ليس الغرض بحد ذاته بمقدار ما هو الآخر وعلاقتي به. ما أرغب فيه، في المحصلة، ليس الاستيلاء على الغرض بقدر ما هو أخذ مكان الآخر.

تَوَلِّد السلطةُ على الأشياء سلطةً على الآخرين؛ فرغبة التملك ورغبة السلطة مرتبطتان الواحدةُ بالأخرى ارتباطاً عميقاً، وفي الوقت الذي يتنافس فيه الأفراد فيما بينهم لحيازة أغراض، فإنهم يتصارعون لتأكيد سلطتهم. وهكذا، ثمة رابطة عضوية بين الملكية والسلطة. إن رهان النزاعات الذي يواجه البشرَ بعضَهم ضد بعض غالباً ما يكون رهان سلطة. ينبغي طبعاً أن يمتلك كلُّ فرد ما يكفيه من الأغراض لتلبية حاجاته الحيوية: المأكل والمسكن والملبس، كما يلزمه ما يكفي من السلطة لفرض احترام حقوقه. إنَّ رغبتَي الملكية والسلطة شرعيتان مادامتا تتيحان للفرد أن يصبح مستقلاً عن الآخرين. ولكنْ لدى كلِّ واحد من الخصمين، في أي نزاع، ميل غريزي لأنْ يطلبَ دائماً أكثر[19]؛ فلا شيء يكفيانهما، وهما لا يَرضيان أبداً. إنهما «لا يعرفان التوقف»؛ لا يعرفان حدوداً. فالرغبة تتطلَّب أكثرَ مما تطلُب

---

[16]-رونيه جيرار: *أشياء مخفيَّة منذ تأسيس العالَم*، بحوث مع جان-ميشيل أوغورليان وغي لوفور، باريس، غراسِّيه، 1983، ص 15.

[17]-المرجع نفسه.

[18]-المرجع نفسه، ص 16.

[19]-وهذا يتلاقى مع ما ورد في المنقول الإسلامي، في صحيح مسلم: «*لو أنَّ لابنِ آدمَ واديين لابتغى ثالثا*». وحدَّثنا يحيى بنُ يحيى وسعيد بنُ منصور وقُتيبةُ بنُ سعيد، عن قتادة، عن أنس، قال: قال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: «لو كان لابنِ آدمَ واديان من مال لابتغى وادياً ثالثاً، ولا يملأ جوفَ ابنِ آدمَ إلا الترابُ، ويتوب اللهُ على من تاب». (المترجم)

الحاجةُ، وأكثر بكثير. تقول سيمون فايل Simone Weil[20]: «هناك دائماً لامحدودية في الرغبة»[21]. في البداية، يبحث الفرد عن السلطة كي لا يسيطر عليه الآخرون، ولكنْ إذا لم ينتبه للأمر فإنه يتجاوز الحدود بسرعة، ويسعى عندئذٍ إلى السيطرة على الآخرين. وهكذا فإن التنافس بين البشر لا يمكن التغلب عليه إلا ابتداءً من اللحظة التي يقيِّد فيها كلُّ فرد رغباتِه. تعلِّق سيمون فايل بقولها: «الرغبات المقيدة تتوافق مع العالم؛ الرغبات التي تحتوي اللانهائي لا تتوافق مع العالم»[22].

وضع ميثاق:

إن النزاع هو مواجهة بين رغبتي وبين الواقع؛ فإذا أردتُ تلبيةَ رغبتي دون احترام الآخر وواقعه فإن إرادتي ستدخل في نزاع مع إرادة الآخر وكل منا يريد كسرَ مقاومة الآخر، ولكنْ إذا تركتُ هذه الرغبةَ الأخرى تعيش في داخلي، وهي رغبة العيش في وفاق مع العالم وقبل كل شيء رغبة العيش في وفاق مع الإنسان الآخر الذي هو قريبي، فسأجد الطاقة لمحاولة بناء علاقة معه ترتكز على اعتراف متبادل.

لا يمكن للفرد أن يهرب من موقف نزاع دون أن يتخلى عن حقوقه. ينبغي أن يقبل المواجهة، لأنه عِبْرَ النزاعِ يتمكن كلُّ فرد من جعل الآخرين يعترفون به. لا ريب في أن النزاع يمكن أن يكون هداماً، لكنه يمكن أن يكون بَنَّاءً أيضاً. إن وظيفة النزاع هي وضعُ عقد أو ميثاق بين الخصوم من شأنه أن يعطيَ الحقوقَ الخاصة بكل فرد، والتوصّلُ بذلك إلى بناء علاقات إنصاف وعدل بين الأفراد داخل الجماعة الواحدة وبين مختلف الجماعات. وبهذا يكون النزاع عنصراً بنيوياً في كل علاقة مع الآخرين، وبالتالي في الحياة الاجتماعية برمَّتها. في مثال الطفلين اللَّذَينِ يدخلان في تنافس من أجل امتلاك لُعبة واحدة، يمكن لوساطة فرد بالغ أن تقودهما إلى حلّ نزاعهما من خلال عقد ميثاق: إما أن يقررا اللعبَ معاً، وإما أن يلعب كلُّ واحد عندما يأتي دوره. عندئذٍ، يختبرون الحلَّ البنَّاء لنزاعهما والذي من خلاله يخرج الاثنان معاً رابحَين.

كل حياة جماعية هي حياة نزاعية، على الأقل بطريقة كامنة. ينبغي أن يكون التعايش بين البشر والشعوب سِلْمياً، ولكنه يبقى على الدوام نزاعياً. ليس السلامُ غيابَ النزاعات، ولا يمكن أن يكون غيابَها ولن يكون أبداً كذلك، بل السيطرة على النزاعات وإدارتها وحلها بوسائلَ أخرى غيرِ وسائل العنف الهدَّام والقاتل. ولذا،

---

[20]-سيمون فايل: فيلسوفة فرنسية (باريس 1909 – لندن 1943)، أخت عالِم الرياضيات أندريه فايل، تُظهِر أعمالُها تصوفَها المسيحي، وبحثَها الدؤوب عن العدالة الاجتماعية. (المترجم)

[21]-سيمون فايل: الأعمال الكاملة، الجزء السادس، كرَّاسات، المجلد الثاني، باريس، غاليمار، 1997، ص 74.

[22]-سيمون فايل: الأعمال الكاملة، الجزء السادس، كرَّاسات، المجلد الأول، باريس، غاليمار، 1994، ص 325.

ينبغي على العمل السياسي أن يبحث عن الحل résolution (من اللاتينية resolution ويعني فِعل حلّ العقدة) اللاعنفي للنزاعات.

إن الخطابَ السِّلْمي، سواءً أكان قانونياً أم روحانياً، يخطئ ويضيع في المثالية عندما ينذِّد بالنزاع لصالح دفاع مقتصر على الحق والثقة والأخوَّة والمصالحة والعفو والمحبة. عندئذٍ، نترك التاريخ لنهرب إلى اليوطوبيا.

لا يفترض اللاعنفُ، إذاً، عالماً بدون نزاعات. وليس مشروعه السياسي بناء مجتمع لا ترتكز علاقاتُه بين البشر إلا على الثقة. هذه الثقة لا يمكن إرساؤها إلا عِبْر علاقات الجوار، ولا يمكن إقامتها إلا تجاه القريب. بصورة عامة، إن كل علاقة، في المجتمع، مع البعيد، مع الآخر الذي لا أعرفه، هي تحدٍّ، وينبغي مواجهته في جوٍّ من الحذر. وهكذا فإن تنظيم الحياة في المجتمع لا يرتكز على الثقة، وإنما على العدل الذي يضمن احترام حقوق الجميع وحقوق كل فرد. ينبغي على العمل السياسي أن يهدف إلى تنظيم العدل بين جميع الأباعد. وهذا يتطلب إنشاء مؤسسات ووضع قوانين تحدد الشكليات العملية للتنظيم الاجتماعي للنزاعات التي قد تحصل في أية لحظة بين الأفراد.

اكتشاف تسوية:

غالباً ما يكون البحث عن تسوية هو الذي يتيح اكتشافَ حل بنَّاء للنزاع. أولاً، يتيح البحثُ عن تسوية تعليقَ العنف عندما يكون قد ظهر، ويعيد الاتصال بين الخصوم. إن كلمة تسوية (بالفرنسية) compromis مشتقة من الفعل اللاتيني compromittere (المؤلَّف من cum معاً وpromittere وعَدَ) ويُعبِّر عن فكرة التزام متبادل باحترام اتفاق لتسوية خلاف ما.

إن كلمة تسوية «مرتبطة بفكرة عملية مفاوضات يقدِّم فيها كلُّ فرد تنازلاتٍ للآخر لحل نزاع قائم»[23]. فالهدف المنشود هو تصور تنازلات يمكن أن يَقْبلها الخصمان بحيث يَعتبِر كلُّ طرف أن حقوقَه الأساسية معترَف بها ومصونة. إن فن إيجاد تسوية حسنة هو إبداء تنازلات محدودة تقدِّم لأحدهما أكثر الفوائد، وتُحمِّل الآخرَ أقلَّ الأضرار، والعكس صحيح، بحيث يصبح "عيش مشترك" جديد أمراً ممكناً. في مجال التربية، يكتسِب البحثُ عن تسوية قيمةً تربوية كبيرة، إذْ يتيح للطفل أن يتعلم كيف يوفِّق بين رغباته ومصالحه وحاجاته هو وبين رغبات الآخر ومصالحه وحاجاته، ويوجِد معه أرضيةَ اتفاق يمكن عليها أن يعترف كلٌّ منهما بالآخر ويحترمه.

من العداوة hostilité **إلى الضيافة** hospitalité**:**

[23] فرانسوا فايَّان، نص غير منشور.

لكنْ، في نهاية المطاف، لا ينبغي اعتبار النزاع معياراً للعلاقة مع الآخر. فإنسانية الإنسان لا تكتمل خارج النزاع، إنما تكتمل فيما يتجاوز النزاع. النزاع موجود في طبيعة البشر ولكن تلك الطبيعة التي لم يغيّرها الطابعُ الإنساني بعد. النزاع هو مرحلة أولى، ولكنْ لا ينبغي أن تكون له الكلمة الأخيرة. ليس هو الشكل الأساسي، ولكنه الأكثر بدائية في العلاقة مع الآخر. وُجِدَ النزاعُ للتغلُّب عليه، لتجاوُزه، لتحويله. فالإنسان الذي يسعى لإقامة علاقة مسالمة مع الآخر مجرَّدة من أي تهديد أو خوف يدخل في سلام مع نفسه. ينبغي على المرء، إزاء من يواجهه، ألا يضع نفسه في علاقة عداوة، حيث يكون أحدهما عدواً للآخر، ولكن ينبغي أن يريد إقامة علاقة ضيافة معه، بحيث يكون أحدهما ضيفاً على الآخر. فأنْ يرجعَ المصطلحان hostilité (عداوة) وhospitalité (ضيافة) إلى عائلة اشتقاقية واحدة لهو أمر ذو دلالة: في الأصل تدل الكلمتان اللاتينيتان الاثنتان hostes وhospes على الغريب. فهو، في الواقع، قد يكون إما مستبعَداً كعدو وإما مستقبَلاً كضيف.

تتطلب الضيافة أكثر من العدل. فالعدل وحده، أي مجرد الاعتراف بحقوق كل فرد، يُبقي الناس منفصلين الواحد عن الآخر. أنْ «يُحترَم المرءُ» يعني أيضاً أن يُخشَى. «ألا يعتدي أحدهما على الآخر» يعني أيضاً أن يبتعد أحدهما عن الآخر. ينطوي الاحترام بطبيعته نفسها على وجود مسافة معينة، لكنها مسافة مفيدة تقدِّم لكل فرد الفضاء الذي يحتاج إليه ليكون حراً ومستقلاً. احترام الآخر يعني الانتباه إلى إيجاد المسافة الصحيحة معه، المسافةِ التي تتيح رؤية كل منهما للآخر، والاعتراف به، والتعرف إليه دون ذوبان ولا اختلاط، المسافةِ التي تحسب أفضل حساب لرغبات كل فرد. من أجل تشكيل جماعة إنسانية، يُدعى البشرُ إلى إقامة علاقاتِ معاملةٍ بالمثل فيما بينهم على أساس المشاركة والعطاء. ومكان الضيافة هو مكان الطيبة، لأنه ينبغي ألا نُصدِّقَ نيتشه حينما يؤكد لنا أن الطيبة ليست سوى عجز الضعفاء. إن العنف هو الضعف، والطيبة هي قوة الأقوياء.

العدوانية

العنف حاضر في قلب تاريخ البشر حضوراً جعلنا نميل أحياناً إلى الاعتقاد بأنه متأصل في قلب الإنسان نفسه. وهكذا، يبدو العنف "طبيعياً" للإنسان. عندئذٍ، قد لا يكون هناك جدوى في المراهنة على اللاعنف لأن ذلك قد يتعارض مع قانون الطبيعة نفسه. في الواقع، ليس العنف هو المتأصل في الطبيعة البشرية بل العدوانية. والعنف ليس سوى مظهر من مظاهر العدوانية، ولكنه ليس العدوانية بذاتها، وليس التعبيرُ عن العدوانية من خلال العنف حتميةً طبيعية.

يمكن للإنسان أن يصبح كائناً عقلانياً، ولكنه قبل كل شي كائن فطري وغريزي. تشكّل الغرائزُ حزمةً من الطاقات. وعندما تنعقد هذه الحزمة انعقاداً جيداً فإنها تُهيكِلُ شخصيةَ الفرد وتوحّدها. ولكنْ إذا انحلَّت فإن الفرد برمَّته يتفكك ويفقد وحدته. فالعدوانية هي إحدى هذه الطاقات؛ وهي كالنار، يمكن أن تكون خيِّرةً أو شريرة، هدامةً أو خلاقة.

إثبات الذات أمام الآخر:

العدوانية قوة قتالية وقوة تأكيد ذات، وهي أحد مقومات شخصيتي؛ فهي تتيح لي مجابهة الآخر دون أن أتهرَّب. أن يكون المرء عدوانياً يعني أن يؤكد ذاته أمام الآخر من خلال السير نحوه. إنّ الفعل agresser [اعتدى] مشتق من اللاتينية aggredi والذي يعني أصلُه الاشتقاقي ad-gradi *مشى نحو*، *تقدَّم نحو*. ولا يعني الفعل agresser *مشى ضدَّ* إلا على المعنى الاشتقاقي: وهذا يعود إلى أنه في الحرب يعني المشيُ نحو العدو مشياً ضدَّه، أي مهاجمته.[24] وهكذا فإن الفعل a-gresser [اعتدى] لا ينطوي، بحسب معناه الاشتقاقي، على عنف أكثر من الفعل pro-gresser، والذي يعني *مشى إلى الأمام*. إن إظهار العدوانية يعني قبول النزاع مع الآخر دون الخضوع لقانونه. فبدون العدوانية، قد أظل باستمرار مهزوماً أمام التهديدات التي يوجهها الآخرون لي. بدون العدوانية، قد أكون عاجزاً عن التغلب على الخوف الذي يشلُّني، ويمنعني من محاربة خصمي والصراع من أجل الاعتراف بحقوقي واحترامها. للذهاب نحو الآخر لا بد من إظهار الجرأة والشجاعة لأنه ذهاب نحو المجهول، ذهاب إلى المغامرة.

الخوف موجود في كل فرد، وليس المقصود كبته من خلال رفض الاعتراف به. على العكس من ذلك، المطلوب هو استيعاؤه ومحاولة تحمُّلِه وترويضه والتغلُّب

---

[24] نلاحظ أن كلمة "عدوانية" في العربية مشتقة هي الأخرى من الأصل الثلاثي "عدا"، أي جرى أو أسرع في السير؛ يقال: عدا عليه عَداءً وعدوانًا، أي "ظلَمَه". ويبدو أن درجة العنف التي ينطوي عليها الفعل الثلاثي العربي "عدا" (لِما يحمله من معنى السرعة) أعلى من درجة العنف المتضمَّنة في الفعل الفرنسي agresser الذي يحمل فقط معنى "المشي نحو الآخر أو ضده". (المترجم)

عليه، علماً أنه ينبغي استئناف هذا الجهد باستمرار. لكنَّ الخوف ليس معيباً، إنه ببساطة إنساني.

الخوف إحساس يدلنا على خطر كامن، يحرّض فينا غريزةَ الهروب ويحثنا على حماية أنفسنا. ينبّهنا الخوفُ مشيراً إلى أننا نتجاوز منطقة إزعاجات: "انتبه، خطر!" يدعونا إلى التأهُّب لمواجهة التهديدات التي يمكن أن تضايقنا. ولكنْ إذا لم أعرف كيف أروّض الخوفَ فقد يوقعني في الفخ. قد يوَلِّد الخوفُ في الإنسان، على غير علم منه أحياناً، قلقاً وحصراً وألماً يهيّئه لأنْ يضع نفسه في موقف تعصب وعداوة تجاه الآخر. عندئذٍ، يتدخل عامل لاعقلاني في تطور العلاقات بين البشر، وقد يسيطر. ربما يكون الخوفُ شرَّ ناصح، سواءً عندما يدعونا إلى الخضوع أم عندما يحرّضنا على العنف؛ فمنذ الطفولة يعرف الطفل مخاوفَ عديدة، وينبغي على التربية أن تهدف إلى تعليمه التعرف عليها وتسميتها والتعبير عنها وتجاوزها. إن حضور الراشد إلى جانبه، وأوامره الموسومة بالحزم والرقة معاً: "لا تخَفْ!"، قد تساعده أساساً على الاطمئنان، وتعطيه الثقة. إلا أنه لا ينبغي لهذه الأوامر أن تنفيَ خوفَ الطفل. ينبغي عليها أن تقول له: «من حقك أن تخاف، ولكن ينبغي ألا يمنعك خوفك من أن تكون شجاعاً، ومن أن تعتمد على طاقات أخرى موجودة فيك أيضاً».

إن تطويع خوف المرء، وقبوله الانفعالات التي يثيرها ذلك الخوف والسيطرة عليها، يتيح له التعبير عن عدوانيته بطرق أخرى غير طرق العنف الهدّام. عندئذٍ تصبح العدوانية عنصراً جوهرياً في العلاقة مع الآخر، والتي يمكنها أن تصبح علاقة احترام متبادل وليست علاقة سيطرة-خضوع.

ما هو نقيض السلبية:

إن السلبية، في الواقع، هي موقف أكثر انتشاراً من العنف أمام ظلم ما؛ فقدرة البشر على الاستسلام أكبر بكثير من قدرتهم على التمرد. كذلك فإن إحدى أولى مهام العمل اللاعنفي هي "تحفيز"، أي تحريك، الذين يعانون من الظلم لإيقاظ عدوانيتهم من أجل إعدادهم للمقاومة والنضال ولإثارة النزاع. فعندما يخضع العبد لسيده لا يكون هناك نزاع. على العكس، عند ذلك يتوطد "النظام" ويسود "السلام الاجتماعي"، دون أن يؤثر فيهما شيء أو شخص. لا يحصل النزاع إلا في اللحظة التي يُظهِر فيها العبد ما يكفي من العدوانية لكي "يتقدم نحو" سيده، ويتجرّأ على مواجهته والمطالبة بحقوقه. يفترض اللاعنف، قبل كل شيء، أن نكون قادرين على أن نكون عدوانيين. بهذا المعنى، ينبغي التأكيد على أنّ اللاعنف يتعارض مع السلبية والاستسلام أكثر من العنف. ولكنْ ينبغي على العمل اللاعنفي الجماعي أن يتيح توجيهَ العدوانية الطبيعية للأفراد بحيث لا تعبّر عن نفسها من خلال وسائل العنف الهدام التي يُخشى أن تجرَّ أعمالَ عنف أخرى ومظالم أخرى، ولكنْ من

خلال وسائل عادلة وسِلْمية من شأنها أن تؤدي إلى بناء مجتمع أكثر عدالة وأكثر سِلْماً. في الواقع، ليس العنف سوى انحراف العدوانية.

إن الغضب الذي يأخذ من الفرد كلَّ مأخذ، فيُفقِده كلَّ سيطرة على نفسه، هو تجاوُزٌ في العدوانية. الغضب انفعال أُحِسُّ به عندما تخفق مشاريعي على حين غِرَّة، عندما أصطدم بالواقع، عندما أشعر بإحساس عميق بالظلم. وهنا أيضاً ينبغي علي ترويض غضبي دون كبت العدوانية التي ينطوي عليها، بحيث يمكن له أن يُعبِّر عن نفسه تعبيراً بَنَّاءً. إنَّ ترْك الغضب ينفجر انفجاراً عنيفاً تعبير عن ضعف وليس عن قوة شخصية. كتب هوراس Horace يقول: "Ira brevis furor est": «الغضب جنون مؤقَّت». فالشاعر اللاتيني يوضح أنَّ: «من لا يعرف كيف يسيطر على غضبه يودُّ فيما بعد لو أنه لم يفعل ما أملى عليه غيظُه وهواه، عندما كان يبحث في العنف عن إشباع سريع لحقد لا يُروى. (...) تحكَّمْ بأهوائك: إنْ لم تطعْ[كَ] فإنها تتحكَّم [بك]. يجب كبحها، يجب تقييدها»[25]. إن تحويل غضب المرء إلى كلام مسموع وتصرفات مفهومة ومحددة ومترابطة هو علامة على ذكاء انفعالي حقيقي.

[25] هوراس Horace، رسائل شعرية، الكتاب الأول، الرسالة الثانية، ص59-64.

العنف

ينبغي في الحال التمييز بوضوح بين "القوة" و"العنف"، إذْ إنه بدون هذا التمييز يُخشى أن يخطئ استخدامُ كلٍّ من هذين اللفظين مقصدَه. إذا كنا نقصد بالقوة السلطةَ التي تُذِل وتَضطِهد وتجرح وتقتل فلن يعود هناك في حوزتنا كلمة للدلالة على القوة التي لا تُذِل ولا تضطهد ولا تجرح ولا تقتل؛ فعندما يتطابق مفهوما القوة والعنف لن نجد الكلماتِ لنتساءل أليس هناك من قوة غيرِ عنيفة.

القوة، بالمعنى الأخلاقي، هي فضيلة الإنسان الذي يمتلك شجاعة رفض الخضوع لسلطان العنف. الإنسان القوي ليس من يمتلك وسائل القوة والعنف، بل من يسيطر على أهوائه، من يقاوم الانجرافَ للأهواء الجماعية، ويمتلك السيادة على مصيره. وهنا يكون نقيضُ القوة بالتحديد ضعفَ من لا يعرف مقاومة نشوة العنف.

إن «قوةَ النفس» هذه، هذه القوةَ الروحية لا يمكنها ادِّعاءَ مقاومةِ قوة الظلم مقاومةً فعالة. فكلتاهما لا تعودان لمجال واحد. في الواقع، يمكن لقوة العمل المنظَّم وحدها أن تكون فعالة لمحاربة الظلم واستعادة الحق. إذاً، من الخطأ القيام بالحط من شأن القوة باسم الحق، لأن الحق في الواقع لا يمكن أن يكون له أساس ولا ضمان غير القوة. إن من خاصية المثالية أن تضفيَ على الحق قوةً نوعية من شأنها أن تفعل في التاريخ، وتكون الأساس الحقيقي للتقدم. على العكس، كل شيء يشير إلى أن مثل هذه القوة غير موجودة. كذلك فإن من الوهم، كلِّ الوهم، الاعتقاد بوجود "قوة للعدالة" و"قوة للحقيقة" و"قوة للحب" يمكنها بذاتها أن "تُجبِر" الأقوياءَ والعنيفين على الاعتراف بحق المظلومين واحترامه. لبلوغ الحرية، ينبغي على هؤلاء أن يجتمعوا ويستنفروا ويتنظَّموا ويعملوا.

كل صراع هو اختبار قوى. ففي سياق اجتماعي أو اقتصادي أو سياسي محدد، تندرج كل علاقة مع الآخر ضمن علاقة قوة. وينتج الظلم من اختلال توازن القوى حيث يسيطر الأقوى على الأضعف ويظلمونهم. إن وظيفة الصراع هي خلق علاقة جديدة للقوة بهدف إقامة توازن، بحيث تُحتَرم حقوقُ كل فرد. عندئذٍ يكون العمل من أجل العدل باستعادة توازن القوى، وهذا غير ممكن إلا بممارسة قوة تضع حداً للقوة التي تسبب فقدانَ التوازن.

من غير الممكن الحطّ من شأن العنف إلا إذا رُدَّ الاعتبارُ أولاً للقوة بإعطائها كل مكانها، والاعتراف لها بكل شرعيتها. ومن الضروري أيضاً الطعن في الوقت نفسه بالواقعية المزعومة التي تبرّر العنف كأساس حتى للعمل، وبالروحانية المزعومة التي ترفض الاعتراف بالقوة كمُلازِمة للعمل. وبما أن القوة لا توجد إلا من خلال العمل فمن غير الممكن إدانة العنف ومحاربته إلا بتقديم منهج عمل لا

علاقة له في شيء مع العنف القاتل، ولكنه يكون قادراً على إقامة روابط قوة تضمن الحق.

عملية القتل:

تتيح ممارسةُ العدوانيةِ والقوةِ والإكراهِ تجاوُزَ النزاع من خلال البحث عن تسوية تعترف بحق كل خصم. أما العنف فيبدو في الحال معطلاً للنزاع فلا يعود يتيح له القيام بوظيفته في إقامة العدل بين الخصوم.

لنعدْ إلى الفرضية التي طوَّرها رونيه جيرار حول منافسة المحاكاة. يتنافس اثنان من الأفراد لامتلاك غرض واحد. هذا الغرض مرغوب من أحدهما نظراً لكونه مرغوباً من الآخر. وبسرعة سريعة يصرف كلٌّ من الفردين، اللذَينِ أصبحا خصمين، نظرَه عن الغرض ويوجهه توجيهاً كاملاً نحو خصمه. ويتقاتلان ليس من أجل اقتناء الغرض، الذي يميلان مذْ ذاك إلى تركه ونسيانه، بل لكي يبعد كلّ منهما خصمه. حتى أنهما قد يفضلان تدمير الغرض الذي يرغبان فيه بدلاً من تركه يصبح ملكية الآخر. تصبح محنتهما «منافسة صرفة»[26]. وابتداءً من تلك اللحظة يسيطر على علاقات المحاكاة بين الخصمين منطقُ العنف. كتب رونيه جيرار: «العنف علاقة محاكاة كاملة، وبالتالي متبادَلة تبادلاً تاماً. كل فرد يحاكي عنفَ الآخر ويردُّه إليه "بأكثر مما تلَقَّى»[27]. فإذا لم تنجح وساطة شخص راشد في إقناع الطفلين اللذَينِ يتنافسان على امتلاك لعبة واحدة بعقد ميثاق؛ فسيبلغ بهما الأمرُ حدَّ القتال مُخاطرَينِ بكسر اللعبة.

ينشأ العنف عندما يرفض الإنسان أن تكون رغبتُه مقيدةً بالواقع، وعندما يعاكسها وجودُ الآخر. كتبت سيمون فايل: «من حقي امتلاك جميع الأشياء، والآخرون يقفون عقبةً أمام ذلك، وعلي أن أحمل السلاح لإزالة هذه العقبة»[28]. يتأصل العنف في رغبة لا حدود لها تصطدم بالحدّ الذي تشكله رغبةُ الآخرين.

من الضروري تعريف العنف بحيث لا يمكننا القول إنّ هناك "عنفاً حسناً". عندما ندَّعي التمييز بين عنف "حسن" وعنف "سيء" لا نعود نعرف أن نقول ما هو العنف، ونقع في الالتباس. وخاصةً عندما ندَّعي وضع معايير تتيح تحديد "العنف الحسن"، فإن كل فرد سيكون في إمكانه الاستئثار بها لتبرير عنفه هو. جوهرياً، العنف نفي. وكل إظهار للعنف، مهما كانت درجته وغايته، يساهم في عملية القتل والإعدام. قد لا تصل العملية إلى نهايتها، وقد لا يحصل الانتقال إلى الفعل بالضرورة، ولكن العنف يريد دائماً موت الآخر وتدميره. يُلفِت بول ريكور Paul Ricœur النظرَ إلى أنه: «إذْ إنه ينبغي ألا يكون في ذلك أدنى شك، هدف

---

[26]-رونيه جيرار، أشياء مخفيَّة منذ تأسيس العالم، المرجع المذكور، ص 35.

[27]-المرجع نفسه، ص 234.

[28] سيمون فايل: المرجع السابق، الجزء الأول، ص 297.

العنف، الغاية التي يسعى إليها سراً أو علناً، مباشرةً أو غير مباشرة، إنما هو موت الآخر – موته على الأقل، أو شيء آخر أسوأ من موته»[29]. إن أي عنف هو اعتداء يُرتكَب بحق إنسانية الآخر. القيام بالعنف يعني الإساءة، يعني الأذى. القيام بالعنف يعني الإيلام. القيام بالعنف يعني أيضاً أن أؤذيَ نفسي، وأن أسبب لنفسي الألم بحرمان نفسي من علاقة اعتراف متبادل أنا بحاجة إليها لكي أوجَد. إن الرغبة في إقصاء الخصم وإبعاده ونفيه وإسكاته وإلغائه تصبح أقوى من إرادة التوصل معه إلى اتفاق. تتعدد أشكال العنف وتتعدد أشكال الموت، من الشتيمة إلى الإذلال، من التعذيب إلى القتل. إن النَّيل من كرامة الإنسان يعني أيضاً النَّيل من حياته. الإسكات يعني أصلاً ممارسة العنف؛ فحرمان الإنسان من كلامه يعني أصلاً حرمانه من حياته. إن حالاتِ الظلم التي تستبقي الكائناتِ البشريةَ في ظروف استلاب أو إقصاء أو اضطهاد تشكِّل هي الأخرى أعمالَ عنف مخصوصة تسمَّى «أعمال عنف بنيوية».

ينبغي عدم الكلام عن "العنف" كما لو كان موجوداً بذاته وسط البشر، خارجَهم إلى حد ما، كما لو أنه يفعل بذاته. في الواقع، لا يوجد العنفُ ولا يفعل إلا من خلال الإنسان. إنّ الإنسان هو المسؤول دائماً عن العنف.

تشييء الإنسان:

إذا وضعنا أنفسنا، من أجل تعريف العنف، في صف من يمارسه فإننا نخشى بلا شك أن تُشْكِلَ علينا طبيعتُه الحقيقية فندخلَ حالئذٍ في عملية شرعنة تبرِّر الوسائلَ بالغاية. ينبغي إذاً تعريفُ العنف بوضع أنفسنا أولاً في صف من يقع عليه العنف. وهنا نميز مباشرةً، وينطوي التمييز على تكوينٍ للمفاهيم ينظر إلى الوسيلة المستخدمة ولا يعود ينظر إلى الغاية المنشودة. ترى سيمون فايل أن العنف «هو ما يجعل أيَّ شخص يخضع له شيئاً». وتوضح أنه «عندما يمارَس العنفُ حتى نهايته فإنه يجعل الإنسانَ شيئاً، بالمعنى الأكثر حَرفية، لأنه يجعله جثة». إلا أنّ العنف الذي يقتل هو شكل مختصر وبدائي من العنف. إذ هناك عنف آخر متنوع كثيراً في طرائقه، مفاجئ في تأثيراته، إنه «العنف الذي لا يقتل؛ أي العنف الذي لم يقتل بعد». و«سيقتل بلا أدنى شك، أو ربما سيقتل، أو هو معلَّق فقط بالكائن بحيث يمكن أن يقتل في أية لحظة، وفي جميع الأحوال يحوِّل الإنسانَ إلى حجر. من سلطة تحويل الإنسان إلى شيء بجعله يموت، تنبثق سلطةٌ أخرى مدهشة أكثر مما ينبغي ألا وهي سلطة صنع شيء من إنسان مازال على قيد الحياة»[30].

---

[29] پول ريكور: التاريخ والحقيقة، باريس، لو سوي، 1955، ص 227.

[30] -سيمون فايل: "الإلياذة أو قصيدة القوة في المصدر اليوناني، باريس، غاليمار، 1953، ص12-13.

يبدو لنا أنّ من الممكن صياغة تعريف للعنف انطلاقاً من الضرورة الثانية التي وضعها كانط في *أسس ميتافيزيقا الأخلاق*: «تصرَّفْ بحيث تُعامِلُ الإنسانيةَ، سواءً في شخصك أم في شخص أي فرد آخر على حد سواء، دائماً كغاية وليس أبداً مجرد وسيلة»[31]. يرى كانط «أنّ أساس هذا المبدأ هو أن الأشخاصَ، بخلاف الأشياء التي ليست سوى وسائل، موجودون كغايات في ذاتهم. ويؤكد أن الإنسان، وكل كائن عاقل على العموم، يوجَد كغاية في ذاته وليس فقط كوسيلة يمكن أن تستخدمها أيةُ إرادة كما تشاء. ينبغي دائماً النظر إلى الإنسان في الوقت نفسه كغاية، وذلك في جميع أفعاله سواءً في تلك التي تخصه هو أم في تلك التي تخص كائناتٍ عاقلةً أخرى»[32]. وهكذا فإن من يستخدم الآخرين كمجرد وسيلة فإنه ينتهك إنسانيتَهم: يمارس عليهم عنفاً. وهكذا يمكننا إذاً تعريف العنف بتكرار ما قاله كانط حرفياً: أن يكون المرء عنيفاً يعني أن "يستخدم شخصَ الآخرين كمجرد وسيلة دون النظر إلى أن الآخرين، بصفتهم كائناتٍ عاقلةً، ينبغي دائماً احترامهم في الوقت نفسه كغايات[33]."

التعسف في استخدام القوة:

يقال إن العنف هو التعسف في استخدام القوة. ولكن ينبغي قول أكثر من ذلك: العنف، في ذاته، هو تعسف؛ استخدام العنف بالذات هو تعسف. استغلال أحدٍ ما يعني الاعتداء عليه. إن كل عنف يمارَس على الإنسان هو انتهاك: انتهاك لجسده، لهويته، لشخصيته، لإنسانيته. كل عنف هو وحشية، إهانة، تدمير، فظاظة. يصيب العنفُ الوجهَ دائماً فيشوهه بفعل الألم؛ كل عنف هو تشويه. فالعنف يجرح إنسانية من يقع عليه ويسبب لها رضوضاً.

إلا أن الإنسان لا يعاني من العنف الذي يقع عليه فحسب، إنما يختبر أنه قادر هو الآخر على ممارسة العنف بحق الآخرين. فالإنسان، إذا ما تأمل في نفسه، أي عندما يعود إلى نفسه، يكتشف أنه عنيف. كما أن العنف يجرح إنسانية من يمارسه ويسبب لها رضوضاً. تؤكد سيمون فايل أن "القيام بالضرب أو تلَقِّي الضرب إنما هو رجس واحد. برودة الفولاذ قاتلة سواء في المقبض أم في الرأس[34]." وهكذا، سواءٌ علينا مارسنا العنفَ أم عانينا منه، "فإن التواصل معه على أي حال يُحجِّر الإنسانَ ويحوّله إلى شيء[35]".

---

[31] عمانوئيل كانط: أسس ميتافيزيقا الأخلاق، باريس، مكتبة دولاغراف، 1952،ص150-152.

[32] المرجع المذكور، ص 149.

[33] المرجع المذكور، ص 152.

[34] سيمون فايل، كتابات تاريخية وسياسية، باريس، غاليمار، 1960، ص 80.

[35] سيمون فايل، تنبؤات سابقة على المسيحية، باريس، فايار، 1985، ص 54.

اللاعنف

إن غاندي هو الذي قدَّم للغرب كلمةَ "لاعنف" بترجمته إلى الإنكليزية المصطلحَ السنسكريتي ahimsa الذي كان شائعاً في نصوص الأدب الهندوسي واليانية jaïniste[36] والبوذي. ويتألف المصطلح من بادئة النفي a ومن الاسم himsa الذي يعني الرغبة في الأذى وفي القيام بالعنف بحق كائن حي. إن الأهيمسا l'ahimsa إذاً هي الاعترافُ برغبة العنف في الإنسان والتي تقوده إلى إرادة إبعاد الإنسان الآخر وإقصائه وإلغائه وجَرحه، وتطويعُ هذه الرغبة والسيطرةُ عليها وتحويلُها.

إذا اكتفينا بالاشتقاق ولم نذهب أبعد من ذلك فإن الترجمة الممكنة لمصطلح a-himsa ربما تكون البراءة innocence. في الواقع، إن الأصلَين الاشتقاقيَّينِ لهاتين الكلمتين متقاربان: فكلمة in-nocent مشتقة من اللاتينية in-nocens، والفعلُ nocere (قام بالأذى، آذى) مشتق هو الآخر من nex وnecis بمعنى الموت العنيف، القتل. وهكذا فإن البراءة، بالمعنى الدقيق للكلمة، هي فضيلة من لا يرتكب بحق الآخرين أيَّ عنف قاتل. غير أنه في أيامنا هذه، توحي كلمةُ *براءة* بالأحرى بالنقاء المشكوك به لمن لا يرتكب الشرَّ عن جهل وعجز أكثر منه عن

---

[36] اليانية jaïnisme أو djaïnisme أو jinisme: ديانة ظهرت في الهند في القرن السادس قبل الميلاد، أسَّسها جينا Jina (ويدعى ماهاڤيرا Mahavira) وتقوم، شأنُها شأن البوذية، على تخليص الإنسان من الألم ومن دورة الولادات لبلوغ النيرڤانا. تقوم اليانية أساساً على مبدأ اللاعنف تجاه جميع المخلوقات الحية وغير الحية. (المترجم)

فضيلة بكثير. لا يمكن خلط اللاعنف بهذه البراءة، إلا أن التواء المعنى هذا له دلالة: وكأن عدم ارتكاب الشر يَنِمُّ عن ضرب من ضروب العجز... إن اللاعنف يردُّ الاعتبارَ للبراءة كفضيلة الإنسان القوي وكحكمة الإنسان العادل.

قانون الأنانية:

يرى غاندي أن اللاعنف ليس منهج عمل قبل كل شيء، إنما هو موقف، أي جوهرياً هو نظرة، نظرة إحسان وطيبة نحو الإنسان الآخر، وخاصة نحو الإنسان الغير، أي المجهول، الغريب، الدخيل، المزعج، العدو. عندما يحاول غاندي تعريف اللاعنف فإنه يطرح أولاً هذه القضية السالبة كلياً: "اللاعنف التام هو الغياب الكامل لسوء النية بحق أي كائن حي." ثم يؤكد فيما بعد: "يُعبَّر عن اللاعنف بشكله الفاعل من خلال الإحسان إلى كل ما هو حي[37]." إن فريضة اللاعنف الأولى سالبة إذاً: تطلب من الإنسان التخليَ عن كل سوء نية بحق الآخر. وصياغة هذه الفرضية يعني إذاً الاعتراف بوجود ميل في طبيعة الإنسان إلى إظهار سوء النية بحق أخيه الإنسان.

ولكن لماذا يميل الإنسان إذاً لأن يكون عنيفاً بحق الآخر؟ السؤال الأخطر الذي يُطرَح على الإنسان هو فهم هذا الميل المتأصل في طبيعته والذي يقوده، إذا لم ينتبه لذلك، إلى إظهار سوء نية وعنف بحق الآخر وإلى إرادة موته. يتساءل كانط حول هذا الميل الطبيعي للإنسان باتجاه سوء النية فيصل إلى الإجابة بأن هذا الميل تحكمه الأنانية، أي الحب المقتصر على الأنا. فهَمُّ الأنا لا يترك حينئذٍ أيَّ مكان لِهمِّ الآخر. عندما نتصرف، "نصطدم دائماً بالأنا العزيزة التي تعود للظهور في نهاية المطاف[38]".

عندما يلتقي كائنان ويريد كلُّ واحد أن يُغَلِّبَ حاجاتِه الخاصةَ ورغباته ومصالحَه فإن المواجهةَ حاصلةٌ لا محالة وتكاد تلك المواجهة أن تؤديَ بلا شك إلى العنف. فالعنف هو صِدام أنانيَّتَينِ اثنتَين، هو مواجهة نرجسيَّتَين. كل إنسان يشبه نَرسيس Narcisse، ذلك الفتى الذي تحكي عنه الأسطورة اليونانية بأنه، عندما نظر إلى صورته التي تنعكس على الماء، عشِقَ ذاتَه. فهو لا يحب إلا نفسه ولا يهتم بالآخرين إلا من أجل احتقارهم. الإنسان بطبيعته في علاقته مع الآخر يغار عفوياً من البشر الآخرين. فهو لا يفتأ يقيّم سعادته بالمقارنة مع سعادة الآخرين. حباً بذاته، يقارن الإنسان نفسَه باستمرار بالآخرين راغباً في وجودهم الأسمى.

---

[37] يونغ إنديا Young India، 1919–1922، مادراس Madras، الناشر س.غانسان پابليشَر S. Gansen Publisher، 1924، ص 286.

[38] كانط، أسس ميتافيزيقا الأخلاق، المرجع المذكور، ص 113.

القانون الأخلاقي:

إلا أن عقل الإنسان، بحسب ما يرى كانط، يحمله على اكتشاف وجود قانون آخر في داخله غير قانون الأنانية، إنه "القانون الأخلاقي". ينبغي على الإنسان، بصفته كائناً عاقلاً، أن يتصرف مع إرادة الامتثال لأوامر القانون الأخلاقي. هذا القانون يلغي الادِّعاءات ويطعن في فرائض الأنانية. لا ينبغي للإرادة إذاً أن تتحدد إلا بالقانون الأخلاقي، في حين أن الميل الطبيعي للإنسان، استعداده الأولي هو تحديد إرادته بقانون الحب المقتصر على الأنا. ولا يمكن احترام القانون الأخلاقي إلا على حساب هذا الميل الفطري نحو الأنانية. ولهذا السبب "يظهر القانونُ الأخلاقي أولَ ما يظهر على شكل تحريم[39]". إن ما يميز الواجبَ الأخلاقيَّ الذي يُلزِم الإنسانَ هو إرادة إظهار الإحسان إلى الآخر في حين أن أولى مشاعره الطبيعية تميل إلى سوء النية.

حقيقة الإنسان:

اللاعنف هو مبدأ في اعتقاد غاندي: فهو يؤكد قائلاً: "أؤمن بمبدأ اللاعنف[40]." يرى أن اللاعنف هو المبدأ نفسه للبحث عن الحقيقة ويؤكد صراحةً أنه الطريق الوحيد الذي يقود الإنسانَ نحو الحقيقة. يقول: "اللاعنف والحقيقة متشابكان تشابكاً وثيقاً يستحيل معه فك الواحد عن الآخر أو فصل أحدهما عن الآخر. فهما وجهان لقطعة معدنية واحدة أو بالأحرى لقرص معدني صقيل لا يحمل أيةَ علامة. فمن يستطيع أن يميز بين وجهه الأول ووجهه الآخر[41]؟"

غير أن غاندي عندما يؤكد أن "للحقيقةِ واللاعنفِ حقيقةً واحدةً ووحيدة[42]"، لا يضع نفسه على مستوى الإيديولوجيا، بل على مستوى الفلسفة، أي الروحانية والفكر والحكمة. وفي الوقت الذي يؤكد فيه غاندي أن اللاعنف هو حقيقة الإنسان، يسارع إلى الإيضاح بأن لا أحد يمكنه ادِّعاءَ "امتلاكها". ويؤكد أنه "مادام أننا كائنات متجسدة فإن اللاعنف الكامل ليس إلا نظرية كنظرية النقطة أو الخط

---

[39] كانط، الدين في حدود العقل المحض، باريس، ڤران Vrin، 1983، ص84.

[40] غاندي، الأعمال الكاملة للمهاتما غاندي، أحمد عباد، منشورات ديڤيجين، وزارة الإعلام والإذاعة، حكومة الهند، 1965، المجلد 18، ص 265.

[41] المرجع نفسه: المجلد 44، ص 59.

[42] المرجع نفسه: ص 90.

المستقيم عند إقليدس، ولكن ينبغي علينا السعي للدنوّ منه في كل لحظة من حياتنا[43]." ولهذا فإن غاندي قدَّم نفسه دائماً كـ "باحث عن الحقيقة".

الإنسان بين العقل والعنف:

من بين جميع التعريفات التي قُدِّمت عن الإنسان، يتوقف إيريك فايل Éric Weil عند التعريف الأكثر انتشاراً: تعريف "الإنسان كحيوان وُهِبَ عقلاً ولغةً، وبدقة أكثر لغةً عاقلة[44]". بالتأكيد، لا يعبّر الإنسانُ عن نفسه ولا يتصرف تلقائياً بالامتثال لفرائض العقل، بل ينبغي عليه السعي للامتثال لها لكي يصبح إنساناً كاملاً. إن ما يميز الفلسفة هو ذلك الجهد الذي يقوم به الإنسان للتفكير والتكلم والعيش كما ينبغي. ولكن في الوقت الذي يقرر فيه الإنسانُ-الفيلسوفُ الاختيارَ من أجل العقل، يعي ما يمنعه في داخله من أن يصبح عاقلاً. لا يخاف الفيلسوف من الأخطار الخارجية ولا من الموت حتى، إنما "يخاف مما ليس عقلاً في ذاته[45]"، "يخاف من العنف[46]". إن هذا العنف الذي يكتشفه الإنسانُ-الفيلسوفُ في نفسه والذي يحمله على موقف لا معقول يشكِّل عقبةً أمام تحقيق إنسانيته. هذا العنف الذي بداخله هو "ما لا يتوافق مع ما يصنع الإنسانيةَ فيه[47]". إذاً، يخشى الفيلسوفُ العنفَ لأنه "هو الذي يمنعه من أن يصير أو يكون حكيماً[48]".

وهكذا، يكتشف الفيلسوفُ المبتدئ، في اللحظة نفسها التي يريد فيها أن يصبح عاقلاً، أنه إنسان ذو حاجاتٍ ومصالحَ ورغباتٍ وأهواء وأنه، بما هو كذلك، محمول بالطبيعة على العنف بحق أقرانه. إلا أن الإنسان لا يمكنه أن يكتشف في نفسه العنف إلا لأنه أيضاً كائن وُهِبَ عقلاً. لا يُفهَم العنفُ إلا بالتفكُّر، أي بعد أن يقوم الإنسان بمراجعة لعنفه. ولا يكتشف العنفَ ولا يدركه في ذاته وكذلك في المجتمع والتاريخ إلا لأن "لديه بالأساس فكرةَ اللاعنف[49]". الإنسان عنيف، ولكنه لا يدرك أنه عنيف إلا لأنه يحمل في داخله فريضة اللاعنف التي هي فريضة العقل نفسها.

---

[43] غاندي: كل البشر إخْوة، أحمد عباد، ناڤاجيڤان للنشر، 1960، ص119.

[44] إيريك فايل: منطق الفلسفة، باريس، ڤران Vrin، 1967، ص20.

[45] المرجع نفسه، ص 19.

[46] المرجع نفسه، ص 20.

[47] المرجع نفسه، ص 47.

[48] المرجع نفسه، ص 20.

[49] إيريك فايل، الفلسفة الأخلاقية، باريس، ڤران، 1992، ص 20.

يقول إيريك فايل: "العقل إمكانية الإنسان. (...) ولكنه ليس سوى إمكانية، وليس ضرورةً، إنه إمكانية كائن يمتلك إمكانيةً أخرى. نعلم أن هذه الإمكانية الأخرى هي العنف[50]." ولكن العنف ليس الإمكانية الأخرى للإنسان فحسب، إنه "الإمكانية المحققة بالدرجة الأولى[51]".

الاختيار من أجل اللاعنف:

الإنسان إذاً قادر على العقل وعلى العنف، وينبغي عليه الاختيار بين هاتين الإمكانيتين: "الحرية تختار بين العقل والعنف[52]". غير أن الفريضة الفلسفية تقود الإنسان إلى الاختيار من أجل العقل ضد العنف. يؤكد إيريك فايل بوضوح أن "العنف الذي يعاني منه المرء بشدة ينبغي إقصاؤه نهائياً[53]." هذا هو إذاً "سر الفلسفة": "يريد الفيلسوفُ أن يختفيَ العنفُ من العالم. إنه يعترف بالحاجة ويقر بالرغبة وينبغي أن يبقى الإنسان حيواناً مع كونه عاقلاً: ما يهم هو إلغاء العنف[54]." عندئذٍ يمكن للفيلسوف أن يعرض – لنفسه وللآخرين أيضاً – المبدأ الأخلاقي الأساسي الذي ينبغي عليه أن يحدد موقف الإنسان في جميع الظروف: "من المشروع الرغبة في ما يقلص كميةَ العنف التي تدخل حياة الإنسان؛ من غير الشرعي الرغبة في ما يزيدها[55]."

بما أن العقل هو أحد مكونات إنسانية الإنسان نفسها، إنسانيةِ كل إنسان وإنسانيةِ جميع البشر، "فإن الواجب الرئيسي لـ (الإنسان الأخلاقي) هو احترام العقل في كل كائن إنساني واحترامه في ذاته من خلال احترامه في الآخرين[56]". وهذا يعني أولاً أنه ينبغي عليه أن يمتنع عن القيام بالعنف بحق أيّ كان: "لا يمكنه أن ينسى (...) أنه ليس من حقه أن يريد بعض نتائج (أفعاله)، كتلك التي تحوّل الآخرين إلى أشياء على سبيل المثال[57]."

---

[50] إيريك فايل، منطق الفلسفة، المرجع المذكور، ص 57.

[51] المرجع نفسه، ص 20.

[52] إيريك فايل، الفلسفة الأخلاقية، المرجع المذكور ص 47.

[53] إيريك فايل، منطق الفلسفة، المرجع المذكور، ص 75.

[54] المرجع نفسه، ص 20.

[55] المرجع نفسه.

[56] إيريك فايل، الفلسفة السياسية، باريس، ڤران، 1984، ص 31.

[57] المرجع المذكور.

إن الإنسان الذي يختار من أجل العقل، لأنه يريد أن يقوم ترابطُ خطابِه بتشكيل حياته وتغييرها، يُخضِع قراراتِه لـ "معيار العالمية[58]": "ينبغي على كل فرد أن يتصرف بحيث يمكن أن يفكر في طريقته في الفعل، في طريقة قراره، كطريقة فعل لكل فرد وللجميع، وبتعبير آخر أن يكون في الإمكان إضفاء صفة العالمية عليها[59]." وعليه فإن "التناقض الأولي" الذي يهدم كلَّ ترابط في الخطاب وفي الحياة هو "التناقض بين العنف والعالمية" [60] ولهذا لا يمكن للإنسان أن يتقدم نحو العالمية إلا إذا اختار اللاعنف: "إنه العالمية[61]."

غير أن العنف يظل دائماً إمكانيةً أخرى للإنسان الذي اختار العقل والعالمية وبالتالي اختار اللاعنف. كذلك فإن الفيلسوف لن ينتهي أبداً من تحويل نفسه بتشكيلها من خلال العقل. خاصةً وأن الإنسان يختار العقل في عالم اختار فيه الآخرون العنف. كما ينبغي على الفيلسوف إذاً أن يسعى لتربية الآخرين على العقل ولتحويل العالم بهدف وضع حد – ما أمكن – لسيطرة العنف. ولهذا فإن "اللاعنف هو نقطة انطلاق الفلسفة كما هو هدفها النهائي[62]".

وهكذا فإن إيريك فايل لم يكن أقلَّ وضوحاً وحسماً من غاندي عندما يؤكد أن العنف لا يمكن إلا أن يُبعِد الإنسانَ عن الحقيقة. يقول: "الوجه الآخر للحقيقة ليس الباطل، بل العنف[63]." بتعبير آخر، الباطل هو العنف، فيكون الباطل بالنتيجة هو كل مذهب يدَّعي تبريرَ العنف، أي يجعل من العنف حقاً للإنسان. لأنه ما إن حصل العنفُ على التواطؤ الفكري للإنسان حتى انتصر وفرض نظامَه.

إن التاريخ هنا يؤكد – وتُثبِت الخبرةُ كل يوم – أن الحقيقة تصبح حاملةً للعنف إذا لم تتأسس على فريضة اللاعنف. لأنه إذا لم تنطوِ الحقيقةُ في ذاتها على عمليةِ لاشرعنةٍ جذرية للعنف فستأتي عندئذٍ لحظة يظهر فيها العنف ظهوراً طبيعياً كوسيلة شرعية للدفاع عن الحقيقة. يتيح الاعترافُ بفريضة اللاعنف وحدَه فقط

---

[58] إيريك فايل، الفلسفة الأخلاقية، المرجع المذكور، ص 52.

[59] إيريك فايل، الفلسفة والواقع، مقالات أخيرة ومحاضرات، باريس، ڤران، 1982، ص 269.

[60] إيريك فايل، الفلسفة الأخلاقية، المرجع المذكور، ص 53.

[61] إيريك فايل، منطق الفلسفة، المرجع المذكور، ص 64.

[62] المرجع المذكور، ص 59.

[63] المرجع المذكور، ص 65.

إمكانيةَ الطعن نهائياً في الفكرة الوهمية التي تحملها بالتحديد جميعُ الإيديولوجيات وهي اللجوء إلى العنف للدفاع عن الحقيقة.

"لا تقتل":

غالباً ما قيل أنَّ اختيار كلمة "اللاعنف" غيرُ موفَّق، لكونها سالبة، وأنها تنطوي على التباسات عديدة. وفي الواقع فإن علاقاتِنا مع العنف هي الملتبسة. بالفعل فإن هذه الكلمة تطرح مسألة، ولكنها تطرح المسألة المناسبة تماماً، أي مسألة العنف. إن الطعن في كلمة *لاعنف* يعني تجنُّب الدخول في موضوع العنف. مع ذلك فإن موضوع العنف جوهري: فهو يلامس معنى وجودنا حتى. إلا أنه مزعج لأنه يجبرنا على النظر وجهاً لوجه إلى تواطؤاتنا مع العنف. عندما نتساءل يضعنا اللاعنف في موضع التساؤل. وبطعننا في كلمة *لاعنف* نرفض الفريضة التي تقدمها لنا. ونتهرب من الموضوع.

في الواقع، إن كلمة *لاعنف* حاسمة بسلبيتها ذاتها لأنها تتيح وحدها لاشرعنةَ العنف. إنها المفردة الأصح والأدق والأكثر صرامة للتعبير عما يعني: رفض جميع عمليات الشرعنة التي تجعل من العنف حقاً للإنسان. إن الاختيار من أجل اللاعنف يعني تفعيل فريضة الضمير العاقل الكونية في حياتنا نحن، تلك الفريضة التي يُعبَّر عنها بصيغة الأمر المنفي أيضاً: "لا تقتل". إن تحريم القتل هذا أمر أساسي لأن رغبة القتل موجودة في كل فرد منا. القتل محرَّم لأنه ممكن دوماً ولأن هذه الإمكانية لاإنسانية. التحريم إلزامي لأن الإغواء قوي؛ وكلما كان الإغواء قوياً كان التحريم إلزامياً.

العنف ليس حقاً للإنسان:

الإنسان حيوان قانوني، بمعنى أنه يحتاج إلى المحاكمة ليبرر لنفسه وللآخرين موقفَه وسلوكَه وعمله. غير أن الإنسان، لكونه حيواناً عنيفاً، يريد أن يقنع نفسه بأن العنف حق للإنسان. ليست الحيوانات عنيفةً إلا من وجهة نظر الإنسان لأنها عاجزة عن التفكير في "أفعالها العنيفة". صحيح أن السمكة الكبيرة تأكل السمكة الصغيرة والذئب يأكل الحمَلَ، ولكن الحيوانات غير مسؤولة عن هذه "الأفعال العنيفة". ولأن الإنسان كائن ذو وعي وعقل فإنه وحده المسؤول عن أفعاله وبالتالي عن أعماله العنيفة. ولأن العقل خاصية الإنسان فإن العنف خاصية الإنسان أيضاً. كما أنه وحده يمكنه أن يضع قدرته العقلية في خدمة عنفه. ولهذا فإن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي في استطاعته إظهار قسوة بحق أخيه الإنسان. يعلِّق إيڤان كارامازوف Ivan Karamazov، أحد شخصيات دوستويڤسكي Dostoïevski بالقول: "نقارن أحياناً قسوة الإنسان بقسوة الوحوش؛ إن هذا إهانة للوحوش. فالوحوش لا

تبلغ أبداً فنون الإنسان[64]." لا يتعلق العنف بالبهيمية، بل باللاإنسانية، إنما هو أسوأ بكثير.

طالما أن الإنسان بطبيعته ينزع إلى العنف ولديه استعداد للاعنف، فإن القضية تكمن في معرفة أي جانب من نفسه يقرر أن يثقف وأي جانب أيضاً يريد أن يثقفه لدى الآخر وخاصةً لدى الطفل. ينطوي القرار الذي ينبغي اتخاذه هنا على خيار فلسفي وتربوي في آن معاً. كذلك فإن هناك رباطاً جوهرياً بين التربية والفلسفة. لا شك في أن الثقافة التي تسيطر على مجتمعاتنا تُظهر لغةً منمقة تذمُّ العنف، ولكنها في الوقت نفسه تغذيه. إنها تزرع بطريقة غير مباشرة في ذهن الأفراد باستمرار أنْ ليس لهم من خيار أمام النزاعات سوى بين الجبن والعنف. وهكذا تُقدِّم ثقافةُ العنف هذه للفرد عدداً من البنى الإيديولوجية لتتيح له تبريرَ عنفه عندما يدَّعي الدفاع عن قضية عادلة. وبحسب المثل الشعبي الذي يقوم مقام حكمة الأمم: "الغاية تبرر الوسائل"، أي أن الدفاع عن قضية عادلة يبرر العنف – و"الـ" قضية "الـ" عادلة هي بالضرورة قضيتـ"ـي" "أنا"، سواء فيما يتعلق بحقوقي أم بشرفي أم بعائلتي أم بديني أم بأمتي.ولذلك فإن مبدأ "الدفاع المشروع" يتيح لكل فرد تبريرَ عنفـ "ـه".

[64] دوستويفسكي: الإخْوة كارامازوف، باريس، غاليمار، 1948، ص 221.

الديموقراطية

يؤكد فيديريكو مايور Federico Mayor، المدير العام الأسبق لليونسكو أن "التربية هي ما يعطي كلَّ كائن إنساني السيطرةَ على نفسه، هي ما يتيح له أن يقول نعم أو لا وفقاً لما يرى. هذه السيطرة على النفس تتيح المشاركة. والمشاركة تعني الديموقراطية. التربية هي حجر الزاوية للمواطَنة[65]." ينبغي على الأطفال في المدرسة أن يتمكنوا من الاستفادة من وجود فضاءات ليتدربوا على الديموقراطية. ويمكن لهذه الفضاءات أن تتسع وفقاً لعمر التلاميذ. إلا أن هذا التعليم على الديموقراطية ينبغي أن يبقى تحت سلطة الراشدين الذين ينبغي عليهم فرض حدود لا نقاش فيها على الأطفال.

ما فتئَ مبدأُ القيادة يُهيكِلُ تنظيمَ المجتمعات السياسي طوالَ قرون. وعلى التلازم، ظلت طاعةُ الأفراد للسلطان – سلطانِ الأب والزعيم والأمير والملك والله – أساسَ الرباط الاجتماعي الذي يضمن وحدةَ الجماعة. من جرَّاء هذا، وجدَ الفرد نفسَه مجرداً من استقلالية حقيقية. فالمجتمعاتُ لم تُتِحْ لكلِّ مواطن إمكانَ أن يصبح حرّاً وسيداً وأن يحكم نفسَه بنفسه إلا في غضون سيرورة تاريخية طويلة. هذه السيرورة تتطابق وبزوغَ الديموقراطية.

إن مبدأ الديموقراطية نفسه يكتنفه غموض أساسي. تعني كلمة *ديموقراطية*، بحسب معناها الاشتقاقي، "حكْم الشعب نفسه بنفسه ولنفسه". ولكن كلمة *ديموقراطية* تعني، في صورة أكثر أساسية، حُكْماً يحترم حرياتِ الكائن الإنساني وحقوقَه، حرياتِ كلِّ كائن وحقوقَه وحرياتِ جميع البشر وحقوقهم. لا شك في أن هذين المعنيين غير متناقضَين، ولكن ينبغي على الشعب، لتحقيق الديموقراطية، أن يعتنق الفريضة الأخلاقية التي تؤسس للمثال الديموقراطي. إن الديموقراطيةَ رهانٌ على حكمة الشعب. لسوء الحظ لا تواكِبُ الحكمةُ الديموقراطية للشعب الحدثَ السياسي دائماً. إذْ يمكن للشعب أن يصير جمهورَ عوام، وسيطرة الهوى على العوام أسهل بكثير من سيطرة العقل.

حُكْم المواطنين:

إن الديموقراطية الحقيقية، في الواقع، ليست شعبية، بل مواطَنية. تتطلَّع الديموقراطية لأن تكون حُكْمَ المواطنين أنفسَهم بأنفسهم ولأنفسهم. إن مواطَنة كل امرأة ورجل في المدينة هي التي تؤسس للديموقراطية. وإن ممارسة المواطَنة هي التي تضفي على حياة الفرد بُعدَها العمومي. الإنسان كائن علائقي أساساً قادر على

---

[65] فيديريكو مايور: الكلمة الافتتاحية للندوة حول ثقافة السلام، باماكو (مالي)، 24 آذار 1997.

الائتلاف مع البشر الآخرين عِبْرَ الكلام والعمل. وهو لا يحقق وجودَه إلا من خلال هذه العلاقة القائمة على الاعتراف والاحترام المتبادَلَين. عندئذٍ يصبح في الإمكان بناءُ مجتمع قائم على الحرية والمساواة. فالمثال الديموقراطي ينطوي على توزيع "بالتساوي" للسلطة والأموال والمعرفة جميعاً بين المواطنين قاطبةً. إن هذا المثال مثالٌ كامل؛ وإذا كانت سيئته الكبرى تكمن في أنه لا يتحقق فإنه مع ذلك يدلُّ على اتجاه ويتيح وجودَ تربية وتخلق دينامية.

تنشأ الحاضرةُ السياسيةُ عندما يقرر البشر الذين اعترفوا بتساويهم وتشابههم أن يجتمعوا ليعيشوا معاً، أي ليتكلموا ويعملوا معاً لبناء مستقبل مشترك. إن هذا "التكلمَ معاً" وذلك "العمل معاً" هو الذي يشكِّل الحياةَ السياسية. إن ما يفتتح العملَ السياسي ويؤسس له هو الكلام المتبادل بين المواطنين، هو النقاش الحر والمداولة السياسية والنقاش الديموقراطي والمحادثة. فتأسيس مجتمع يعني حرفياً خَلْق شركة. ويُعبَّر عن هذه الأخيرة بدستور، أي بعقد اجتماعي يقرر من خلاله المواطنون المشروعَ السياسي الذي ينوون تحقيقَه معاً. إن ما يؤسس للسياسي ليس العنف إذاً، وإنما نقيضه تماماً: الكلام البشري. وإن ما يميز النظامَ التوتاليتاري هو الهدم الكامل لكل مجال عام يُفترَض أن يكون فيه للمواطنين حرية الكلام والعمل معاً.

إن الجوهر نفسه للسياسي إذاً هو حوار البشر بعضهم مع بعض. فيكون، إذاً، نجاح السياسي هو في نجاح هذا الحوار. ولأن ظهور العنف بين البشر يعني دائماً فشل حوارهم فإن العنف يعني دائماً فشل السياسي. إن جوهر العمل السياسي هو عمل الأفراد بعضهم مع بعض. فإذا عملوا ضد بعضهم البعض فإنهم ينسفون الأسسَ نفسَها للحاضرة السياسية.

عندما يطمح جميع الأفراد، في مجتمع واحد، لأن يحكمون أنفسهم بحرية من خلال التأكيد على حقوقهم الشرعية فستنشأ النزاعاتُ بالضرورة. ولذلك فإن الديموقراطية نزاعية. ينبغي عندئذٍ ألا تتحول النزاعاتُ التي تنشأ بين الأفراد إلى مواجهات عنيفة. إن إحدى المهام الرئيسية للديموقراطية هي خَلْق مؤسسات تهدف إلى ضبط النزاعات بطريقة بَنَّاءة من خلال طرائق اللاعنف.

في الديموقراطيات التمثيلية، قلَّما يكون لكلام المواطنين من أهمية تُذكَر إلا لحظةَ الانتخابات، وربما الاستفتاءات. فالمجال العام الذي يمارس فيه المواطنُ حقَّه في الكلام لا يَني يُختَزَل إلى مقصورة الاقتراع. إذا كان جوهرُ الديموقراطية النقاشَ العام فلا شيء إذْ ذاك أقلّ ديموقراطية من مجتمع ليس للمواطن فيه واقعياً من إمكان للتعبير سوى في عزلة مقصورة الاقتراع. لا يمكننا بالطبع الاستهانة بالدور الحاسم لتنظيم الانتخابات الحرة في مسيرة الشعوب الطويلة نحو تحررها من الطغيان والاستبداد. لكنْ إذا كانت الانتخاباتُ الحرة لازمةً للديموقراطية فإنها غير كافية لها.

احترام الحق:

تدَّعي الديموقراطيةُ إسنادَ شرعيتها إلى قانون العدد. إلا أن ذلك قد لا يتوافق واحترامَ الحق. فقانون الأكثرية لا يضمن احترامَ الفريضة الأخلاقية التي تؤسس للديموقراطية. قد تكون دكتاتورية الكثرة أشرس من استبداد الفرد الواحد. ماذا ينبغي أن يحدث عندما تتعارض إرادةُ أكبر عدد من الأفراد، أي "إرادة الشعب"، مع العدالة وترتضي الطغيان؟ في نظر المواطن الديموقراطي، لا مجال لأي شك في أن: الفريضة الأخلاقية ينبغي أن تعلوَ على إرادة الأكثرية، والحق يجب أن يُغلَّب على العدد. ففي الديموقراطية الحقيقية، احترام الحق ملزِم أكثر من احترام الاقتراع العام بما لا يقارَن.

ينبغي ألا تهدف ممارسةُ السلطة إلى الحصول على طاعة الأفراد، بل ينبغي أن تسعى إلى تربيتهم على المسؤولية. ولا يجوز أن تتأسس المواطَنةُ على النظام الأعمى للجميع، بل على المسؤولية وبالتالي على الاستقلالية الشخصية لكل فرد.

وهذا يعني منطقياً أنَّ في إمكان كل مواطن، باسمِ ضميره، وينبغي عليه أن يعارض قانونَ الأكثرية إذا ما سبَّب ظلماً مخصوصاً. هناك، إذنْ، مواطَنةٌ مخالَفة، انشقاق مواطَني يرفض، باسم المثال الديموقراطي، الخضوعَ لقانون الأكثرية. يؤكد غاندي أن "العصيان المدني حق ثابت لكل مواطن. ولا يمكنه التنازل عنه دون أن يكفَّ عن كونه إنساناً. (...) إن الوقوف ضد العصيان المدني يعني إرادة اعتقال الضمير[66]."

يعلِّمنا التاريخُ أن الديموقراطيةَ تُهدِّدها، في الأعمِّ الأغلب، طاعةُ المواطنين العمياء أكثر بكثير مما يهددها عصيانُهم. فقوةُ الدولة ترتكز، بصورة أساسية، على طاعة المواطنين العمياء. ولذلك، فإن الشكل الأكثر فعالية لمقاومة الدولة هو العصيان المدني. يقول غاندي: "لو أن الإنسان يدرك ببساطة أن الخضوعَ لقوانينَ جائرةٍ يتنافى مع طبيعته لما مورِسَ أيُّ استبداد بشري عليه. هذا هو الطريق الحق للاستقلالية. (...) وسيدوم استعباد البشر مادامت خرافةُ أنهم مجبَرون على الخضوع لقانون جائر[67]."

المخاطرة بالعصيان:

---

[66] غاندي، *كل البشر إخْوة*، باريس، غاليمار، 1969، ص 235-236.

[67] غاندي، *حضارتهم وخلاصنا*، باريس، دينويل، 1957، ص 142-143.

تقول حنا آرِنت Hanna Arendt[68]: "يمكننا أن نلاحظ أن غريزة الخضوع لرجل قوي تحتل في نفسانية الإنسان مكانةً مهمة كأهمية إرادة السيطرة على الأقل، ويمكن أن تكون ذات دلالة كبيرة من وجهة نظر سياسية[69]." فعندما يجد المرءُ نفسَه ضمن تنظيم تراتُبي فإنه يكاد يفقد جوهرَ معارفه الشخصية؛ وقد تعاني حياتُه الفكرية والنفسية والروحية من تراجع كبير. ويجد الفرد نفسه في وضع تبعية بالنسبة للأعضاء الآخرين في الجماعة والأكثر من ذلك بالنسبة للرئيس. يرى فرويد أن "الإنسان حيوانٌ عشائري، بدلاً من أن يكون "حيواناً قطيعياً"، أي أنه عنصر مكوِّن لعشيرة يقودها رئيس[70]." فهو يوضح قائلاً: "يتخلى الفرد عن مثاله الأناني لصالح المثال الذي يجسده الرئيس[71]." في خضوع الفرد للسلطة هناك في الوقت نفسه جزء من الإكراه الناتج عن ضغوط متعددة وجزء من الرضا – ويصعب جداً معرفة النسبة الدقيقة لكليهما. إن النزوع الطبيعي للفرد إلى الخضوع تعزّزه بقوة المكافآتُ على الطاعة والعقوباتُ على العصيان.

يختار المواطنُ الطريقَ السهل عندما يقايض أمنَه وطمأنينته بخضوعه غير المشروط للدولة. ينبغي أن تكون لديه شجاعة عصيانها كلما أمرته بالمشاركة في ظلم ما. يقول غاندي: "العصيان المدني تمرد ولكنْ بدون أي عنف. فمن يلتزم كلياً في المقاومة المدنية لا يحسب ببساطة أيَّ حساب لسلطة الدولة. يصبح خارجاً على القانون يستأثر بحق تجاوُز كلِّ قانون في الدولة يخالف الأخلاق. وهكذا يمكن على سبيل المثال أن يبلغ به الأمرُ إلى رفض دفع الضرائب. (...) إنه، في الواقع، يضع نفسه في موقف يقتضي فيه زجه في السجن أو اللجوء بحقه إلى وسائل الإكراه. فهو يتصرف هكذا عندما يرى أن حريته الجسدية التي يتمتع بها ظاهرياً قد أصبحت عبئاً لا يطاق. ويَستدِل من أن الدولة لا تمنح الحريةَ الشخصية إلا بمقدار ما يخضع المواطنُ للقانون. هذا الخضوع لقرارات الدولة هو الثمن الذي يدفعه المواطن لقاء

---

[68] حنا آرِنت (لينِدن [هانوفر، ألمانيا] 1906 – نيويورك 1975): كاتبة وفيلسوفة ومؤرخة ألمانية يهودية كتبَت في الفلسفة السياسية. (المترجِم)

[69] حنا آرِنت: *من الكذب إلى العنف*، مقالات في السياسة المعاصرة، باريس، كالمانّ–ليفي، 1969، ص 148.

[70] سيغموند فرويد، مقالات في التحليل النفسي، باريس، مكتبة پايو Payot الصغيرة، 1981، ص 34.

[71] المرجع نفسه، ص 158.

حريته الشخصية. إنه لمن الغُبن إذنْ أن يقايض حريتَه بخضوعه لدولةٍ جميعُ قوانينها أو جزءٌ كبير منها جائرة[72]."

مع ذلك، فإن عصيان القانون هو استثناء يؤيد قاعدة الطاعة. إن واجب العصيان أمام الظلم تقتضيه الطاعةُ لقانون غير مكتوب موجود فوق قوانين المدينة. فمن يلتزم بالعصيان المدني لقانون جائر لا يطعن في ضرورة القانون. [إنما] يريد التذكيرَ بأن القانون لا يمكن أن يكون له من أساس ولا من تبرير سوى العدالة. فهو، بعيداً عن المناداة بانعدام أي قانون، يطالب بوضع قانون آخر، قانونٍ لا يعود يكفل الظلمَ، ولكنْ من شأنه أن يضمن العدل.

الوساطة

إن إحدى طرائق الضبط اللاعنفي للنزاعات والتي ينبغي تفضيلها هي الوساطة. الوساطة هي تدَخُّلُ ثالثٍ، شخصٍ ثالث يتوسط فيما بين قطبَي نزاع، يضع نفسَه في وسط خصمين adversaires (من اللاتينية adversus: من يلتفتُ ضدَّ، من يقاوم)، أيْ شخصين أو جماعتين أو شعبين يتواجهان ويلتفتُ أحدُهما ضدَّ الآخر. تهدف الوساطة إلى نقل قطبَي النزاع من الخصومة إلى المحادثة conversation (من اللاتينية conversari: التفتَ نحو)، أيْ الوصول بهما إلى التفات كلٍّ منهما نحو الآخر للتحادث والتفاهم وإيجاد تسويةٍ، ما أمكنَ، تشقُّ الطريقَ إلى الوفاق. يريد الوسيط أن يجتهد في أن يكون "ثالثاً مسالماً". فهو، بتوسُّطِه، يكسر العلاقةَ

[72] *كل البشر إخْوة*، المرجع المذكور، ص 251.

"الثنائية"، وهي علاقة بين خصمَين متجابهَينِ يعمهانِ ولا يَرْعَويان[73]، ليقيمَ علاقةً "ثلاثية" يستطيعان من خلالها التواصلَ عن طريق وسيط. ففي العلاقة الثنائية التي يديمها الخصمانِ يتصادم خطابانِ وحجَّتان ومنطقان دون أن يتيح التواصلُ إمكانيةَ تعارُف وتفاهُم متبادلَين. فالمسألة هي في الانتقال من منطق منافَسة ثنائي إلى دينامية تعاون ثلاثي.

إبرام هدنة:

لا يمكن الشروع في وساطة إلا إذا قبِل الخصمان كلاهما الانخراطَ عن رضا في خطوة الوفاق هذه. ولا جَرَمَ أنه يمكن اقتراح الوساطة عليهما والنصح لهما بها وحضهما عليها، ولكنْ لا يمكن فرضها عليهما. واختيارُ الوساطة يعني لكلا الخصمين فَهْمَ أنَّ احتدامَ عداوتهما لا يمكن إلا أن يكون مجحِفاً بهما وأنَّ من مصلحتهما السعيَ باتفاق ودي إلى إيجاد مخرج إيجابي للنزاع الذي يواجِه كلاً منهما بالآخر.

ينطوي الدخول في الوساطة على إبرام الطرفين هدنةً armistice (من اللاتينية arma سلاح وsistere أوقَفَ): يتعهد كلُّ طرف بالتخلي عن أي عمل عدواني حيال الآخر في أثناء فترة الوساطة. وهنا أيضاً يكون الدور الرئيسي للوسيط تسهيل التعبير وتشجيع السماع لكل طرف بهدف إقامة تواصل وتبديد الخلافات وإتاحة فهمٍ متبادل. تهدف مواجهةُ الخصمين بحضور الوسيط إلى إقامة حوار حقيقي يستمع فيه كلٌّ منهما للآخر بدلاً من مواجهة مونولوجَينِ لا يستمع فيهما كلُّ خصم إلا لنفسه. ينبغي على هذا الحوار، إذا ما قبِلَ كلُّ خصم متابعتَه، أن يؤديَ تدريجياً إلى إمكانية فك عقدة النزاع بإيجاد تسوية تحترم في المجمل حقوقَ كل طرف وتحفظ مصالحَه. فالوسيط، كما يوضح جان-فرانسوا سيس Jean-François Six، ينجح عندما "يتيح لكلٍّ من الخصمين اللذَين كانا بعيدَينِ جداً الاقترابَ والسعيَ نحو الوسط حيث يتمكن كل منهما من مد يده للآخر دون أن يُهان ولا أن يفقد اعتبارَه[74] ". يمكن أن يتجسد نجاح الوساطة باتفاق يكتبه الطرفان ويوقعان عليه. إن لـ "معاهدة السلام" هذه قيمةَ ميثاق يُلزِم الموقِّعَينِ عليه بمسؤوليتهما. ويمكن للوسيط أن يتحقق من احترام كل طرف للاتفاق.

يسعى "الثالث" الوسيط إلى إيجاد "فضاء وسيط" من شأنه أن يضع مسافةً بين الخصمين بحيث يتمكن كل خصم من اتِّخاذ مسافة حيال نفسه وحيال الآخر وحيال النزاع الذي يجرحهما. إن خَلْق هذا الفضاء يفصل بين الخصمين – كما نفصل بين رجُلَين يتقاتلان – فقد يتيح هذا الفصلُ إمكانيةَ الاتصال. فالفضاء الوسيط هو فضاءُ

---

[73] ارْعَوَى يَرْعَوِي عن القبيح والجهل ارْعِواءً أيْ كفَّ ورجعَ، فهو مُرْعَوٍ. (المترجِم)

[74] جان–فرانسوا سيس: برَيش Brèche، رقم 40 – 42، ص 118.

"ترويح عن النفس" "ré-création" [حرفياً: خَلْق جديد] يتمكن فيه الخصمان من أن يستريحا من نزاعهما ويخلقان من جديد recréer علاقاتِهما ضمن خطوةٍ مسالِمة وبَنَّاءة[75]. تريد الوساطةُ، إذَنْ، خَلْقَ مكانٍ في المجتمع يتمكن فيه الخصمان من تعلُّم الاتصال أو استعادته بهدف التوصل إلى ميثاق من شأنه أن يتيح العيشَ معاً إنْ لم يكنْ في سلام حقيقي ففي تعايُش سِلْمي على الأقل.

انحياز مزدوج:

ليست وظيفةُ الوسيط النطقَ بحكم ولا التلفظَ بإدانة. فهو ليس قاضياً يحكم لطرف دون آخر ولا حَكَماً يعاقب على خطأ أحد دون آخر، إنما هو وسيط يسعى لإقامة اتصال بين أحدهما وبين الآخر للتوصل إلى مصالحة أحدهما مع الآخر. فليس للوسيط أيةُ سلطة إكراه تتيح له فرضَ حل على قطبَي النزاع. إن المسَلَّمة الكبرى التي تقوم عليها الوساطةُ هي أن حل النزاع ينبغي أن يكون، بصورة رئيسية، من صنع قطبَي النزاع نفسَيهما. إذْ تهدف الوساطةُ إلى إتاحة الفرصة للخصمين لحيازة نزاعـ"هما" لكي يتمكنا من التعاون لإدارته والسيطرة عليه وحله معاً. فالوسيط "مُيسِّر": إنه ييسِّر الاتصالَ بين الخصمين ليتمكنا من التعبير عن نفسَيهما والاستماع أحدهما للآخر والتفاهم والتوصل إلى اتفاق.

يشدِّد فرانسوا بازييه François Bazier على أن الوسيط ينبغي عليه أن يكون "متحيزاً لأحدهما ثم متحيزاً للآخر، وليس محايداً[76] ". تقودنا هذه الملاحظة إلى

---

[75] هناك جناس لفظي بين كلمة recréation (الخَلْق الجديد) وبين كلمة récréation (الاستجمام أو الترويح عن النفس). هاتان الكلمتان، وإنْ لم يكنْ لهما أصل اشتقاقي واحد، تُذكِّران بقصة الخَلْق بحسب الأديان التوحيدية السامية الثلاث، حيث نقلَتْ اليهوديةُ أن اللهَ خلقَ الكون في ستة أيام ثم "استراح" في اليوم السابع يوم السبت [ليس عن تعب، إنما توقَّفَ اسمُه الخالق عن التجلي]؛ بينما تتلخص النظرةُ الإسلامية في الآية 38 من سورة ق كإزالة للَّبس الذي قد يحصل في فهم الفكرة اليهودية: "ولقد خلقْنا السماواتِ والأرضَ وما بينهما في ستة أيام وما مسَّنا من لُغُوب [أي تعب شديد]." (المترجِم)

[76] فرانسوا بازييه: "ألو، خدمة الوساطة" في الوساطة، مونتارجي Montargis، منشورات مركز *Non-violence Actualité* [مركز المصادر حول الإدارة اللاعنفية للنزاعات]، 1993، ص 20.

الطعن في مفهوم "الحيادية" الذي نريد غالباً أن نصف به موقفَ الوسيط. وهو، في الواقع، ليس "محايداً" "neutre". فبحسب الاشتقاق اللاتيني (ne: لا، وuter: أحدهما)، تعني كلمة حيادي neutre "لا هذا ولا ذاك، لا أحدَ منهما"[77]. وهكذا فإن البلد المحايد، في حالة النزاع الدولي، هو البلد الذي لا ينحاز لأيٍّ من الخصمين ولا يقدِّم مساندَته ولا يهبُّ لمساعدة أحد منهما ويبقى خارج النزاع. وعليه، فإن الوسيط تحديداً ليس من لا ينحاز "لأي من الخصمين"، بل من ينحاز "لكلَيهما جميعاً". فهو يقدِّم مساندته للطرفين المتواجهَين ويهبُّ لمساعدتهما معاً. فيلتزم إلى جانب أحدهما، ثم إلى جانب الآخر: يلتزم مرتين، ينخرط مرتين، ينحاز مرتين. لكن انحيازه المزدوج ليس غيرَ مشروط البتة، إنه في كل مرة انحيازُ تمييزٍ وإنصاف. وبهذا المعنى، ليس الوسيط محايداً، إنه منصف: يسعى لإعطاء كل ذي حق حقَّه. وبهذا يتمكن من كسب ثقة الخصمين وتيسير الحوار بينهما.

فك عقدة النزاع:

تبدأ الوساطة عموماً بمحادثات تمهيدية منفصلة مع كل طرف من الطرفين [على حدة]. وتتيح هذه المحادثاتُ للأشخاص المتورطين في النزاع التعبيرَ عن أنفسهم في مناخ من الثقة. فالوسيط لا يدير استجواباً مشككاً، بل يقود تساؤلاً محترماً. وليس مقصده أن يتفهم مُحاوِرَه فحسب، بل أن يتيح له بالأخص الفرصةَ لكي يفهم نفسه فهماً أفضل وأن يساعده على التفكُّر في نفسه وفي موقفه في النزاع. يمارس الوسيطُ، على نحو ما، فنَّ التوليد maïeutique[78] (من اليونانية maieutikê التي تعني فن التوليد)، أي يساعد مُحاوريه على "استيلاد" حقيقتهم الخاصة. إن نوعيةَ إصغاء الوسيط تتبدى هاهنا حاسمةً في إنجاح مشروعه. فمن يشعر بنفسه مسموعاً يشعر بنفسه مفهوماً. ويمكن له، إذْ ذاك، أن يبوح بما في قلبه لا أن يرويَ الوقائعَ فقط أو روايته هو للوقائع على الأقل، لا بل أيضاً – وهو الأهم – أن يُعبِّر عن "خبرته المعيشة". لا يكفي لفك عقدة النزاع إثبات الحقيقة الموضوعية للوقائع، ينبغي بصورة خاصة الإحاطة بالحقيقة الذاتية للأشخاص، بانفعالاتهم ورغباتهم وإحباطاتهم وضغائنهم وآلامهم. عندئذٍ، يتمكن كل طرف من

---

[77] كذلك فإن "الحياد" بالعربية (من الفعل *حاد*: مالَ عن) يعني عدم الميل إلى أي طرف في النزاع، أيْ "لا مع هذا ولا مع ذاك". (المترجم)

[78] منهج التوليد maïeutique: فن استخراج الحقائق من النفس بتوجيه الأسئلة في منهج سقراط، بحيث يكتشف الشخصُ المُحاوَر الحقائقَ التي بداخله من خلال الأسئلة الموجَّهة إليه. (المترجم)

التعرف إلى المشاعر التي تحرّكه. والأصل أن لإصغاء الوسيط، في حد ذاته، تأثيراً علاجياً يأخذ في شفاء مُحاوِره من كروبه ومخاوفه وسَورات غضبه وأعماله العنيفة الكامنة. عندئذٍ، يمكنه نزعَ فتيل العداوة التي يغذيها في حق خصمه.

إن وظيفة هذه المحادثات التمهيدية تحضير الطرفين لقبول الدخول في دينامية الوساطة. وعندما يفهمان مبادئَ الوساطة وقواعدَها ويَقْبلانها يمكن عندئذٍ للوسيط، أو للوسطاء عموماً، أن يدعوهما إلى اللقاء.

سوء المعاملة

يقع الفضاءُ المدرسي على تخوم ثلاثة فضاءات: الفضاء الأُسَري والفضاء الاقتصادي والفضاء السياسي. فالمشروع التربوي الذي يطبقه المدرّسون-المربُّون لا يجوز له أن يفترض أن الفضاء المدرسي حرم معبد. قد يكون من العبث بناء أسوار عالية حول المدرسة لوضع الأطفال في مأمن من الأخطار الآتية من الخارج. مع ذلك، ينبغي أن يكون للفضاء المدرسي حدود واضحة المعالم تحفظ طابعه النوعي. مثالياً، ينبغي أن تقوم الممارساتُ التربوية المطبقة في كل فضاء من هذه الفضاءات على المبادئ نفسها وعلى القيم نفسها. عملياً، يكاد الواقع أن يكون بعيداً جداً عن هذه المثالية، وخاصةً إذا أردنا تأسيس المشروع التربوي على مبادئ اللاعنف وقيمه. قد يواجه الطفلُ مواقفَ عنف حتى في قلب أُسْرته وقد يواجهها أيضاً في حيه. فالطفل الذي يأتي إلى المدرسة يحمل معه جميعَ المشاكل التي يصادفها خارج المدرسة. لا جَرَمَ أنه لا يجوز لنا أن نطلب إلى المدرسين أن يحلّوا جميعَ هذه المشاكل بمعالجة حالات العوز الأسري والاجتماعي. ولكنْ لا يمكنهم في الوقت نفسه تجاهلها. يمكن للطفل، في أي مكان آخر غير المدرسة، أن يلتقيَ بأفراد راشدين من شأنهم أن يصغوا إليه وينتبهوا إلى الصعوبات التي يصادفها في كل من أسرته وحيه على حد سواء. ينبغي إذاً، كلما كان ذلك ممكناً، أن يتمكن المدرسون من إقامة تشاور مع الأهل ومع الفاعلين الاجتماعيين.

لقد أصبح من الثابت أصولاً أن: الطريقة التي يُعامَل بها الإنسانُ في محيطه الأقرب طوال طفولته المبكرة تُشرِط الاستعداداتِ التي يبديها حيال الآخرين عندما يبلغ سنَّ الرشد إشراطاً قوياً. وعليه فإن "سوء المعاملة" بحق الأطفال هو واحد من أكثر أعمال العنف انتشاراً في مجتمعاتنا. ففي كل مكان من العالم، يكابد الأطفالُ لطمَ أهاليهم وضربهم – واللافتُ للنظر أن الصفعة على الرّدف ممنوعة في المدرسة في المجتمعات الديموقراطية، ولكنها غير ممنوعة عموماً في الأُسْرة. إن القِصاصاتِ والعقوباتِ البدنيةَ – كالضرب على الإليتين والصفعات والضربات – التي يكون الأطفالُ ضحاياها الأبرياء تُعَدُّ وسائلَ تربوية مشروعة تُستخدَم "لخيرهم". [إذْ] يُنظَر عموماً إلى أن المربّيَ الذي يضرب طفلاً إنما يؤدبه تأديباً

"حسناً". يقول التقليد الشعبي: "القِصاص على قدر المحبة[79] ". لكنه من المُلِحّ القطع مع هذا التقليد. وهكذا، لا يتم تغييب الآلام التي تُنزَل بحق الأطفال وحسب، بل وتُنكَر أيضاً. ففي مجتمعاتنا كلها، ما يزال يسود "إنكار" "négationnisme"[80] حقيقي لألم الأطفال. ويبرَّأ الأهلُ والمربون من أعمال العنف التي يلحقونها بالأطفال ويقع كلُّ الذنب على الأطفال. فهم، في المحصلة، "سيئون" و"أشرار".

رضوض نفسية خطيرة:

في الواقع، تخلِّف أعمالُ العنف التي تُرتكَب بحق الأطفال رضوضاً نفسية خطيرة لهم تسِم حياتهم الوجدانية والنفسانية وسماً مستديماً. إن العلاقاتِ الأولى التي يعيشها صغيرُ الإنسان مع أقربائه تساهم إسهاماً حاسماً في بناء هُويته وتجسد مقدَّماً، في جانب كبير منها، العلاقاتِ التي سيقيمها بنفسه لاحقاً مع الآخرين. إن الطفل المعنَّف مهدد جداً بأن يصير عنيفاً عندما يكبر. والطفل المُهان مهدد جداً بأن يعدَم معرفةَ كيفية احترام الآخرين. ولسوف يميل إلى معاملة الآخرين على النحو الذي عومِلَ به كما لو كان يريد الانتقامَ مما كابده. ليس مقضياً عليه حتماً أن يكون عنيفاً، لكنه سيكون على استعداد مسبق قوي لأن يصير كذلك. وعندئذٍ سيَسهُل تجنيدُه على الإيديولوجيات التي تعلِّم احتقارَ الإنسان الآخر، وسيكون مهيأً للخضوع المنفعل للدعاوات التي تحضُّ على القتل.

في المقابل، إذا كان صغير الإنسان محترماً ومحبوباً في محيطه فسيكون عندئذٍ مستعداً سلفاً لاحترام الآخرين وحبهم كما لو كان يريد التعبيرَ عن امتنانه. وسيكون حظه عندئذٍ أوفر في أن يجد في دخيلته القوةَ على مقاومة الإغراءات الجماعية التي تسوق إلى احتقار الآخرين وكراهيتهم وقتلهم.

إن الطفل بالتأكيد كائن ذو حاجاتٍ ودوافعَ ورغبات. وطبيعة الطفل تجسِّد مسبقاً ما ستكونه طبيعةُ الإنسان الراشد. والإنسان، بطبيعته، نَزوع إلى الشر ومستعد للخير في آنٍ معاً. فهو، في الوقت نفسه، قابل للصلاح وللطلاح؛ ففي اجتماع الضدين هذا، تحديداً، تكمن حريته، وبالتالي، مسؤوليته. إن هذا النزوع الطبيعي لدى الإنسان إلى الخبث وذلك الاستعداد، الذي لا يقلُّ طبيعيةً، إلى الحسنى مستقلان عن المعاملة التي يلقاها الطفل. وإن نزوع الراشد إلى العنف ليس عاقبةَ الرضوض

---

[79] مثل فرنسي: "Qui aime bien châtie bien." (المترجم)

[80] استخدم المؤلفُ كلمةَ négationnisme التي تعني المذهبَ الذي ينكر وقوعَ الإبادة الجماعية لليهود على يد النازيين وينفي خصوصاً وجودَ غرف الغاز. (المترجم)

التي كابدها في طفولته وحسب. ففي الواقع، ليس قطعاً صحيحاً أن الطفل "بريء" تماماً. بالمثل، لا يجوز لنا الدفاع عن الفرضية القائلة بأن صغير الإنسان، مادام محترماً ومحبوباً من أهله، سوف يكون مبرمَجاً، بمعنىً ما، على فعل الخير وسيَعدَم كلَّ نزوع إلى الشر. إن سر الشر، الذي يسبب مأساةَ الوجود البشري، لا يذعن لتفسير بهذه السهولة.

وحتى لو كان الطفل محبوباً ومحترماً فإن الرجل الذي سيصير إليه هو كائن ذو شهوات ورغبات ومطامع، وسيصعب عليه دائماً التغلب على قوى الثقالة هذه في طبيعته ليقوى على إظهار الطيبة للإنسان الآخر. فالإيديولوجياتُ القائمة على إقصاء الإنسان الآخر تصادف في كل فرد تواطؤاً طبيعياً متأصلاً في "دوافعه".

يحتاج الطفلُ، لكي يبنيَ شخصيتَه، إلى مواجهة سلطة الراشدين الذين يصدونه بحدود ونواهٍ. لكن هذه السلطة تَضِلُّ عندما تبتغي تأكيدَ قدرتها بواسطة العنف، سواءً كان تعنيفاً بالضرب أم بالإذلال. ليس العنف تأديباً، وهو في حد ذاته إخفاق للتربية. إن تحريمَ ضربِ الطفل أو تكبيدِه معاملةً مهينة بحجة تربيته تربيةً أفضل ينبغي أن يكون مبدأً لا مساسَ به. وإن استئصال شأفة العنف المكبَّد للأطفال هو تحدٍّ حقيقي رهانُه حاسم لمستقبل البشرية نفسه.

وجوب الإبلاغ:

يدخل الطفلُ الذي تعرَّض لسوء المعاملة أبوابَ المدرسة حاملاً معه رضَّةَ سوء معاملته وألمَها. ولا يمكن لهذه الرضة وذاك الألم ألاَّ يكونَ لهما انعكاساتٌ على سلوكه. من الطبيعي جداً أن يكون للمدْرسة دورٌ أكبرُ عليها أن تلعبه للكشف عن وقائعَ عن المعاملات السيئة بحق الأطفال. فيما يخص فرنسا، يوضح التعميمُ المؤرَّخ في 15 أيار/مايو 1997 أن "للتربية الوطنية في هذا المجال مهمةً حاسمة. وينبغي على كادرها الذي هو على اتصال مستمر مع الأطفال أن يكون يقظاً، وينبغي إعلامُه بالمؤشرات التي تَنِمُّ عن وجود سوء معاملة ومعاملات سيئة واعتداءات جنسية وبالتصرفات الواجب تبنّيها عندما يحدث مثلُ ذلك. كما يقع على عاتق المدرسة المشارَكةُ في الوقاية عن طريق أعمال التوعية التي تقودها لدى التلاميذ." وفي هذا الإطار، يكون لزاماً على المدرسين الإبلاغ، وكل تقصير في ذلك يُعرّضهم للملاحقة لعدم مساعدتهم شخصاً في خطر.

تَعرِض هذه التوجيهاتُ مبادئَ واضحة وبسيطة، ومع ذلك فإن تطبيقها يبدو معقَّداً أيما تعقيد. يمكن أن يكون لدى المدرّس شكوك حيال طفل يبدو له أن سلوكه يكشف عن أعراض سوء معاملة، ولكنْ من الصعب جداً عليه التيقُّن. إذْ أن الطفل الذي تعرَّض لسوء المعاملة لا يتكلم عموماً. فهو يسكت خجلاً أو خوفاً أو عن شعور بالذنب. وإذا ما استُجوِبَ يُنكِر أمام شك الراشدين. إنه يحمي أُسْرتَه. بالإضافة إلى ذلك، يأبى المدرّسُ أن يقوم بالإبلاغ الذي يَعلم أنه سيكون له عواقبُ

جسيمةٌ على الأُسْرة صاحبة العلاقة. مع ذلك، ينبغي إبلاغ السلطات القضائية في حالة الضرورة القصوى، عندما يبدو واضحاً أن الطفل يتعرض لتهديد خطير في كيانه النفسي والجسدي وبعد التشاور مع الكادر الطبي الاجتماعي وذلك لكي توفِّر هذه السلطاتُ للطفل الحمايةَ التي هو في حاجة حيوية إليها.

الجنوح

لا يجوز اعتبارُ المدرسة فضاءً معزولاً عن الحي المدني الذي توجد فيه. إن بعض أفعال العنف التي تحدث في المدرسة مستوردة من الخارج. فالطفلُ، عند دخوله المدْرسةَ، يحمل معه جميعَ المشاكل التي يعيشها في أُسْرته وفي حيه على حد سواء ولا يجوز للمدرسين أن يتظاهروا بتجاهلها. إن الجماعة التربوية تجد نفسها إذَنْ مَعنيَّةً مباشرة بظواهر الجنوح التي يمكن أن يجد التلاميذُ أنفسَهم متورطين فيها خارج المؤسسة المدرسية.

يسبب الجنوحُ قطيعةً في العلاقة الاجتماعية، لكنه غالباً ما يكون قبلئذٍ نتيجةً لهذه القطيعة. اعتباراً من اللحظة التي لا يجد الفردُ، وخاصةً الشابُّ، في المجتمع تأصيلاً يُهيكِلُ شخصيتَه ويضفي على حياته معنىً، فإنه يغدو في حالة قطيعة مع ذلك المجتمع. فإذا ما كان في حالة إخفاق مدرسي، فإنه سيكون معرَّضاً جداً لأن يجد نفسه دون عمل، في حين أنه محروم أساساً من مواطَنة حقيقية. إن الرعونة l'incivilité هي بالتحديد عاقبة حرمان من المواطَنة.

"أنا عنيف، إذَنْ أنا موجود":

يكاد العنف أن يبدوَ آخرَ وسيلة للتعبير في نظر الفرد الذي يُنكِر عليه المجتمعُ جميعَ وسائل التعبير الأخرى. يبدو العنف ملاذاً أخيراً لذلك الفرد الذي يُستبعَد من أية مشاركة في حياة الجماعة. يُعبِّر العنفُ هنا عن إرادة حياة. "أنا عنيف، إذَنْ أنا

موجود." لم يعدْ لمن انقطعَت جميعُ علاقاته بالمجتمع من إمكان للتواصل مع الآخرين، اللهم إلا مع المُعانين من الوضع نفسه. فيشكِّلون حينئذٍ "عصبةً" على هامش المجتمع. ويرون أنه ما من سببٍ يدعوهم إلى احترام قوانين مجتمع لا يحترم حقوقَهم.

وبمقدار ما يُحرِّم المجتمعُ العنفَ يتيح هذا العنفُ نيلَ الاعتراف على نحوٍ أفضل. فالعنف يرمز عندئذٍ إلى خرق نظام اجتماعي لا يستحق الاحترام. إن ما يسعى إليه مُنفِّذو العنف هو ذلك الخرق بالتحديد. يبدو انتهاكُ القانون أفضلَ وسيلة لنيل الاعتراف لمن يَحرِمه القانونُ من أي اعتراف. علاوةً على ذلك، يوفِّر عنفُ الانتهاك لذةً خبيثة ومتعة حقيقية إذْ يحطِّم رموزَ مجتمع ظالم ويضرب عُرْضَ الحائط بمقوّمات نظام جائر. ومن جَرَّاء ذلك، يمارس العنفُ إبهاراً على اللذين يستشعرون الإحباطَ والإذلالَ من كونهم مستبعَدين. العنف في نظرهم محاولة يائسة لاستعادة السلطان على حياتهم والذي انتُزع منهم. أليست هذه هي طريقة دنيئة وفاسدة ومعْوَجَّة لبلوغ شكل من أشكال التفوُّق؟ وكل محاولةِ "تهذيبٍ للأخلاق" محكوم عليها بالفشل.

الحاجة إلى القيود:

في الوقت نفسه، يجب فهمُ هذا العنف على أنه استفزاز provocation، أيْ نداء، بحسب المعنى الاشتقاقي لهذه الكلمة (provocation مشتقة من الفعل اللاتيني provocare المؤلَّف من pro أمامَ ومن vocare نادى). يتأصَّل العنفُ في الكَرْب l'angoisse ويريد أن يكون نداءَ استغاثة. يودُّ العنفُ لو يكونُ كلاماً؛ إنه، على أقلِّ تقدير، صرخة. لا بدَّ، إذنْ، من الإصغاء إلى هذا العنف بدلاً من إدانته. فإذا أصغينا إليه جيداً فقلَّما يعود لدينا الوقت لإدانته. علينا، إذْ ذاكَ، قَبولُ الاستجابة لهذا الاستدعاء. فهذا العنفُ، في المحصلة، تعبيرٌ عن رغبةٍ في التواصل وعن حاجة إلى الحوار[81]. إن اللذين يلجأون إلى العنف ينبذون المجتمعَ الذي بدورِه نبذَهم. وعلى المجتمع سماعُ ندائهم.

---

[81] كذلك، فإنَّ محاولة الانتحار، التي هي بحد ذاتها عنف على النفس، ليست سوى نداءِ استغاثة من الفرد الذي يعاني من غربة نفسية إلى المجتمع الذي غالباً ما يُصِمُّ آذانَه عنه. (المترجم)

إن الاجتهاد في فهم العنف لا يعني "التساهل مع قائليه وفاعليه". على العكس من ذلك، فإن فهم العنف يعني أيضاً منعه. يُظهِر هذا العنفُ أن اللذين يُعاقِرونه[82] لا يصادفون قيوداً؛ وهم يطلبون في الوقت نفسه أن تُفرَض عليهم قيود. يحتاج الطفلُ والمراهق إلى الاصطدام بضوابطَ تسنُّها سلطةُ الراشدين. هذه الضوابطُ، التي هي في الوقت نفسه نقاط علاَّم، تمنحهم الأمانَ الذي يشكِّل لهم حاجةً حيوية ويتيح لهم بناءَ شخصيتهم. إن غياب القيود يُغرِقهم في الكَرْب والكربُ يولِّد العنفَ. يجب، إذنْ، الرد على العنف بمحاولة إعادة التواصل. إن أسوأ ما قد يحدث هو الرد على هذا العنف بعنف آخر. وهذا اعتراف صارخ بعجز المجتمع. يجب الرد على هذا العنف، إذنْ، بإعمال استراتيجية لاعنفية تهدف إلى إيجاد أماكنَ يصبح فيها اللقاءُ ممكناً ومساحاتٍ وسيطة يستطيع فيها وسطاءُ إعادةَ التواصل بين المستعَدين والمجتمع. عندئذٍ، يصبح الدفاع عن فرض القانون ممكناً. وحين يتخذ الراشدون موقفاً لاعنفياً، حينَها فقطْ، يصبح في إمكانهم الإعرابُ من جديد عن تحريم العنف. لا ينبغي حظرُ إجراءات الإكراه التي تنطوي على حرمان من الحرية. فقد تكون [هذه الإجراءاتُ] ضروريةً. إذْ أنها تحتاط للأهم وقد تتيح تفاديَ الأسوأ آنياً، ولكنها مع ذلك لا تحلُّ المشكلةَ المطروحة.

صياغة العنف في كلمات:

إذا كان العنف هو التعبير عن كلام لم يكن قولُه بمستطاع، فإن العنيف، حين يتمكن من قول عنفه، يصبح أقدر على السيطرة عليه وتحويله. فالكلام يحرِّر من العنف. ينبغي على الوساطة أن تهدف إلى إتاحة الفرصة للمستبعَدين والجانحين لاستعادة السيطرة على حياتهم عن طريق الكلام. إن للكلام خاصيةً مؤثِّرة. فأنْ يصوغَ المرءُ في كلمات – أنْ "يُكَلْمِنَ" "paroliser" – آلامَه ومخاوفَه وإحباطاتِه ورغباتِه يعني أنْ يتَّخذَ مسافةً تتيح استئناسَ الواقع عِبْرَ التفكُّر.

ينبغي، إذنْ، بناءُ جسور بين المؤسسة المدرسية والمدينة بهدف إيجاد فضاء تربوي واحدٍ ما أمكن. لأجل هذا، ينبغي أن يتمكن المدرسون من العمل متضامنين مع مختلف الفاعلين اللذين يتدخلون في الحي جميعاً وخصوصاً الوسطاء الاجتماعيين. وعندما تُرتكَب جُنَحٌ مخصوصة في المدْرسة فمن المناسب بالتأكيد استدعاء أقسام الشرطة والعدالة. ولكنْ هنا أيضاً يُستحَبُّ كثيراً عدمُ الوقوع من جديد في منطق القمع الخالص والحفاظُ على ترابُط المشروع التربوي القائم في المدرسة. من المناسب عندئذٍ إحصاء إمكانيات وساطة جزائية. يشدِّد جان- پيير بونافيه-شميت Jean-Pierre Bonafé-Schmitt على أن "الوساطة تمثِّل كذلك

---

[82] يُعاقِرونه: يلازمونه ويداومون عليه. يقال: عاقرَ الخمرَ أيْ لازمها وداومَ عليها. (المترجم)

شكلاً جديداً من أشكال العمل المشترك الذي يستدعي إعادةَ تشكيل الروابط بين الدولة والمجتمع المدني وتكوينَ فضاءات وسيطة جديدة من ضبط العلاقات الاجتماعية[83]."

يرى المربّي اليقظ أن سلوك الطفل قد ينحرف نحو "أفعال جنوح طفولية" منذ المدرسة الابتدائية. فهذه الأفعال لا ينبغي أن يُضرَب عنها صفحاً[84] كما لو أن الراشدين لا يعيرونها أيةَ أهمية متظاهرين بالاعتقاد بأنها "ستمُر"، ولكنْ، على العكس من ذلك، على الأرجح أنها "ستستمِر". ينبغي، إذنْ، منذ ذلك السن، إيقافُ دوامة العنف التي يتعرَّض المراهقُ إلى الانجراف لها. إن رعوناتِ incivilités الطفل[85] - سواء فيما يتعلق بالوقاحات أم بالاعتداءات اللفظية أم بالتصرفات الاستفزازية – هي أصلاً أفعال قطعٍ للعلاقة الاجتماعية وتفتح الطريقَ إلى الجنوح.

---

[83] جان– پيير بونافيه–شميت Jean-Pierre Bonafé-Schmitt، "الوساطة المدرسية: تعلُّم طقوس إدارة النزاعات"، في *العنف والتربية: من التجاهل إلى العمل المستنير*، باريس، لارماتان L'Harmattan، 2001، ص 351.

[84] أيْ لا ينبغي تجاهلُها ولا السكوت عليها. (المترجم)

[85] راجع حول هذا الموضوع مقالة برنار سو Bernard Seux، "كِياسات civilités ورعونات مدرسية"، بدائل لاعنفية، رقم 114، ربيع 2000.

التربية على المواطَنة

التعليم المدرسي موجَّه إلى أطفال لم يختاروا، للوهلة الأولى، المجيءَ [إلى المدْرسة]، وهم هنا، بمعنىً ما، "مُكرَهين ومجبَرين". مُذْ ذاك، تكاد الحياة المدرسية أن يعيشها التلميذُ كـ "عنف" يكابده وكنظام يجب عليه الخضوع له. التلميذ موجود هنا لـ"يتعلم" "apprendre"، أيْ لـ"يأخذَ" "prendre" معرفةً تُعطى له. وعلى الطفل، حتى يكون "تلميذاً جيداً"، أن "يتعلَّم دروسَه" و"يؤديَ فروضَه". تُفرَض على التلميذ "فروضٌ لتحصيل بنتائج" قلَّما تُفرَض من الراشدين. فلكي "ينجح" الطفلُ، ينبغي عليه أن "يكدح"، أيْ أن "يبذل جهوداً" و"يتكبد مشقة". وهذا يعني أنه ينبغي عليه أن "يتألم"[86]. وهو يعلم أنه إذا لم يَحْصلْ على نتائجَ جيدةٍ فسوف يعاقَب. ليس الطفلُ، إذنْ، "مُجبَراً" على التعلم والعمل فحسب، بل مُلزَم بأن ينجح أيضاً. ألا يريد الأساتذةُ أن "يُلقّنوه" معارفَ نسمّيها "موادَّ"؟ وعليه، فإن التلقين inculquer [الترسيخ في الذهن] يعني "الإقحام"، ويعني بدقة أكبر "الإدخال بالدك بعَقِب القدم" (من الفعل اللاتيني inculcare، المشتق من calx وcalcis عقِب القَدم). إن هذا التعليم، في جزء منه لا يُختزَل، يعيشه الطفلُ على شكل إكراه.

لقد أدان ميشيل دو مونتيني Michel de Montaigne بشدة مناهجَ التعليم المكثَّفة التي لا مناصَ من أن يكابدَها التلاميذ. فاستثار قائلاً: "لا يفتأون يصرخون في آذاننا دائبين كمن يسكب في قِمْع، وليست مهمتنا الملقاةُ علينا سوى ترددِ ما قيل لنا[87]." ويرى أن المربي لا يقوم بمهمته إذا كان هدفُه فقط تعليمَ الطفل دروساً عليه أن يتلوَها عن ظهر قلب. فالمربي لا ينبغي عليه أن يمرّن ذاكرةَ تلميذه بمقدار ما ينبغي عليه استدعاء فطنته: "المعرفة بالتلقين ليست معرفة: إنها حفظ ما ستُودِع في ذاكرة الطفل. ما يعرفه التلميذ حرفياً يردده دون أن يلتفت إلى كتابه[88]." ينبغي ألاَّ يكون طموحُ المربي تعليمَ الطفل فحسب، بل تربيته: "ينبغي ألاَّ يطلبَ إلى الطفل أن

---

[86] ليس من قبيل المصادفة ذلك التجانس اللفظي في العربية بين الفعلَين "تعلَّم" و"تألَّم". ففي كل "تعلُّم" "تألُّم". (المترجم)

[87] ميشيل دو مونتيني: مقالات 1، باريس، غاليمار، سلسلة فوليو/كلاسيك، 1997، ص 222.

[88] المرجع نفسه، ص 225.

ينظر إلى كلمات درسه فحسب، بل إلى معنى الكلمات وفحواها، وينبغي أن يُقدِّر الفائدةَ التي جناها ليس عن طريق الاستشهاد من ذاكرته بل من حياته[89]."

"التلميذ الضعيف":

إن "التلميذ الضعيف" الذي يعاني حالةَ الإخفاق المدرسي سيعيش ضغطَ المدرسة بطريقة سيئة، وسيغذي هذا الضغطُ في دخيلته شعوراً عميقاً بالظلم. فالتعامل مع الطفل على أنه "تلميذ ضعيف" يعني نعته بأنه "طفل سيء". يشير برنار لومبير Bernard Lempert إلى أن هذه الخلفية الأنثروبولوجية[90] القوية تشير إلى من هو في مأزق، إلى من يعاني، وكأنه حامل للشر[91]. إن معاملة الطفل بهذه الطريقة يعني إطلاق حُكْم تقييمي عليه يحبسه في صورة سلبية عن نفسه تهينه وتضعه في قفص الاتهام. كذلك، فإن برنار لومبير يدين الالتباس الحاصل بين الغلط erreur [خطأ السهو] وبين الخطأ faute [غلط العمد]. لماذا نتكلم، في الواقع، عن "خطأ إملائي"، في حين أن الأمر لا يتعدى غلطاً فنياً لا تترتب عليه أية نتيجة؟ فالطفل الذي لم يعرف كتابةَ كلمةٍ كما يريد الكبارُ أن تُكتَب ليس "خاطئاً" في شيء. فهو لم يفعل شيئاً سوى أنه خالفَ قاعدةً نحوية ولم ينتهك أيةَ قاعدة أخلاقية. يمكن تصويب الغلط، ولكنْ ينبغي عدمُ لوم التلميذ. فإذا كان هناك من مكان ينبغي فيه الاعتراف بـ "الحق في الغلط"، فلا بد أن يكون هذا المكان هو المدرسة. يشير آلان Alain إلى أنه: "هنا، نخطئ ونعيد الكَرَّة؛ فالإضافاتُ الخاطئة لا تدمِّر أحداً هنا[92]." إن التعليم يعني تصويبَ الأغلاط. "Errare humanum est" "الغلط إنساني"[93]. وهذا لا يعني أن الغلط إنساني فحسب، بل يعني أنه "مؤنسِن" أيضاً: إذْ

---

[89] المرجع نفسه، ص 223.

[90] أي الإناسية، المتعلقة بعلم الإنسان وأصل الجنس البشري. (المترجم)

[91] برنار لومبير: "تغيير النظرة إلى الأطفال"، مركز المصادر حول الإدارة اللاعنفية للنزاعات]، آذار 2000.

[92] آلان: *أحاديث عن التربية*، باريس، مطابع فرنسا الجامعية، سلسلة كادريج Quadrige، 1998، ص 77.

[93] جاء في الحديث: (كلُّ ابنِ آدمَ خَطَّاءٌ، وخيرُ الخَطَّائين التوَّابون.) رواه الترمذيُّ وابنُ ماجةَ والحاكمُ من رواية علي بن مسعدة عن أنس. يُفهَم من الحديث أنَّ خاصَّةَ الكائنِ الإنسانيّ [كلُّ ابنِ آدمَ] هي ارتكابُه الغلطَ [خَطَّاءٌ]، أي أن "الغلط

بتصحيح أغلاطه يتأنسنُ الإنسان. إن فهم الغلط ينير الفطنة ويَبْنيها. فالمعاقبة على الغلط يعني تعَدٍّ على الحق وتنكُّر للعدالة. ولا سيما عندما تُعطى العلامة التأديبية السيئة علناً على مرأى جميع التلاميذ الآخرين ومسمعهم. كذلك، فإن من حق الطفل ألاَّ يفهم. فعدمُ الفهم عند التلميذ ينبِّهُ إلى وجوب تزويده بشرح أفضل. يعلِّق آلان أيضاً بقوله: "من الأسهل طبعاً الاكتفاء بهذا الحكم الجزئي: "هذا الصبي ليس ذكياً". لكن ذلك غير مسموح. على العكس من ذلك، إن هذا هو الخطأ القاتل بحق الإنسان والظلمُ الأساسي[94]." إن المدرسةَ، التي من المفترض فيها أن تكون مكانَ التمرُّس الاجتماعي socialisation بامتياز، تساهم هي نفسُها، من خلال الإخفاق المدرسي، في الإقصاء الاجتماعي. فالاصطفاء الذي يجري في المدرسة هو أحد أقوى عوامل التصدُّع الاجتماعي.

إن التحديَ الذي يجد المدرّسُ نفسَه أمامه هو إفهام الطفل أن عملاً كهذا "يستحق العناء" وتحريك "رغبة التعلم" بقصد أن يحوز على ما يُعطى له وأن يختبرَ، في المحصلة، "لذةَ الفهم" ويشعر بالفرحة العارمة بأن يصبح "فطِناً". فالطفل، في الواقع، يمكنه أن يعيَ جيداً أن نقل الراشد للمعارف مرحلةٌ أساسية في بناء شخصيته. وهكذا، يكون في الإمكان التخفيف من حدة "العنف المؤسساتي" الذي تُنزِله المدرسةُ بالتلميذ.

التعليم والتربية:

يتمفصل المشروع التربوي إجمالاً حول قطبين: التعليم والتربية. فالتعليم هو نقلُ معارفَ تشكِّل معرفةً. هذه المعرفةُ تتعلق بوقائعَ وتلتمس الموضوعية. التعليم إخبار: يعطي معلومةً علمية أو تقنية. يهدف التعليم، بصورة أساسية، إلى النافع. فهو نفعي. ينقل معرفةً تتيح مهارة. ولكنْ مهما بلغَت منفعةُ العلوم التقنية فإنها تبقى غريبةً عن القيم التي تضفي على الحياة معنى. فالعلم لا يتيح التفكر في العنف ولا في الألم ولا في الموت. كما أن العلم لا يساعد على التفكير في اللاعنف ولا في الطيبة ولا في السعادة. في المحصلة، لا يفيد العلم البتةَ في التفكير في الحياة.

يعني الفعل *رَبَّى* éduquer، بحسب معناه الاشتقاقي، قاد إلى الخارج (e-ducare من ducere قاد). ففي اليونان القديمة، كان المربّي pédagogue هو العبد الذي يقود الطفلَ من منزل الأسرة إلى مدرسة المدينة (من اليونانية paidogôgos، من pais أو pedos "طفل" وagein "قادَ"). إن هذه الخطوة

إنساني" "Errare humanum est"، ولكنَّ الغلطانَ الإيجابيَّ [خيرُ الخَطَّائينَ] هو من يتعلم من غلطه [التوَّابون]، أي أن "الغلط مؤنسِن". (المترجِم)

[94] المرجع نفسه، ص 53.

"التهذيبية" "éducative" وذاك السَّفَر "التربوي" "pédagogique" الذي يقود الطفلَ خارج أسرته لإيصاله إلى المدرسة يُعبِّر جيداً عن أن غاية التربية هي أن تنقل إلى التلميذ القيمَ الأخلاقية التي ستجعل منه مواطناً صالحاً[95]. المدرسة حَيِّزٌ وسيط ومكان انتقالي بين حلقة الأُسْرة وبين العالم الرحب. فبعد أن تؤمّن الأسرةُ للطفل، قدرَ المستطاع، أماناً عاطفياً، تكون إحدى مهمات المدْرسة جعله يكتشف مجتمعَ الآخرين وإتاحة الفرصة له لكي "يعيش عيشاً مشتركاً" معهم. وهكذا، تكون المدرسةُ المكانَ الأمثل للتمرُّس الاجتماعي socialisation السياسي والمواطَني. ليست المدْرسة هي العالم، ولكنْ ينبغي على التربية أن تهيِّئ الطفلَ للعيش في العالم. ينبغي عليها، كخطوة أولى، حماية الطفل من العالم.

ينبغي على التربية أن يكون طموحها الرئيسي إعداد الأطفال ليصبحوا فلاسفةً ومواطنين. وسيكون لديهم فيما بعد الوقت كله لتحصيل المعرفة المهنية التي تتيح لهم أن يصبحوا عاملين. *ربَّى* يعني *نقلَ* قيماً تحمل معنىً. ينبغي هنا عدمُ الخوف من الكلمات ولا بد من القول بجرأة: ربَّى يعني أتاح للطفل بناءَ إنسانيته. يقول آلان Alain: "إن عند الطفل ذلك الطموحَ في أن يصبح رجلاً؛ وينبغي ألاَّ نخدعَه[96]." إن الطريقة الوحيدة لعدم خداعه هي إتاحة الفرصة له لبلوغ الحرية. *ربَّى* يعني، بصورة رئيسية، *ربَّى* على الحرية. ينبغي الاعترافُ بأن الصعوبة بالغة. وهذه هي المفارقة الكبرى للتربية: تربيةُ صغير الإنسان على الحرية ليس فقط بوضعه تحت التأثير بل تحت الإكراه أيضاً. لأن التربية إكراه. والحريةُ لا تُكتسَب، بالتأكيد، بمكابدة الإكراه، بل بالتغلب عليه. وهكذا، فإن سانت-إيكزوپيري Saint-Exupéry يقول على لسان سيد القلعة: "لم أفهم أنهم يميزون متطلبات الحرية. (...) هل تسمِّي حقَّ التيه في الفراغ حريةً؟ (...) يطالب الطفلُ الحزين أولَ ما يطالب، عندما يرى الآخرين يلعبون، أن تُفرَض عليه هو الآخر قواعدَ اللعب التي تحدد وحدها شخصه النهائي [97]." إلا أنه لا يكفي القولُ بأن كلَّ إكراه ليس عنفاً، ينبغي التأكيد أنه ما من إكراه تربوي إلا ويكون لاعنفياً.

---

[95] إن الأصل الاشتقاقي العربي لكلمة (تربية) هو الجذر الثلاثي (ربا) بمعنى: زاد وارتفع ونشأ ونما. و(ربَّى تربيةً) أيْ غذَّى ونشَّأ ونمَّى وعلَّم وهذَّب وأدَّب وثقَّف. ينطوي المعنى الاشتقاقي العربي للتربية على نقل غذاء (مادي و/أو معنوي) من الراشد إلى الطفل لكي ينموَ (جسدياً ومعنوياً). (المترجِم)

[96] المرجع نفسه، ص 51.

[97] أنطوان دو سانت–إيكزوپيري: القلعة، باريس، غاليمار، 1948، ص 219.

إذا كان التعليم يعلِّم "فنَّ الصنع"، فإن التربية تنقل "فنَّ العيش". وإذا كانت "المعرفة" مهمة من أجل "المهارة"، فإن "آداب السلوك" أمر أساسي. إن المدرسة هي المكان الذي ينبغي فيه على الأطفال أن يتدربوا على فن "العيش معاً". *ربَّى* يعني علَّم قواعدَ الحياة. في التعليم، يكون دور المتعلِّم منفعلاً بصورة خاصة: ينبغي عليه الاكتفاء بـ "متابعة" درسٍ "يُعطى" له وبتسجيل المفاهيم التي يلقنونه إياها وحِفْظها [عن ظهر قلب]. من حيث المبدأ، ليس لدى المعلِّم شيء يعيد قولَه في هذا الصدد إلا إذا أخطأ. ينبغي أن يكتفيَ بالتكرار. المعلِّم معيد. في التربية، للمتعلِّم دور فاعل. عنده كلمته ينبغي أن يقولها. تقوم التربية على علاقة تفاعلية بين الأستاذ والتلميذ. فالتعليم يُحيِّذ تعليمَ المعارف؛ والتربية تُحيِّذ العلاقةَ مع المتعلِّم. يتكلم المعلِّم مع التلاميذ؛ وكذلك المربّي، ولكنه يأخذ وقتاً ليتكلم مع التلاميذ ويستمع إليهم.

إذا كان من المستحسن التمييز بين التعليم والتربية، فلا ينبغي قطعاً الفصل بينهما ولا جعلهما متعارضَين. فالمعلِّم الجيد هو أصلاً مُرَبٍّ والمربّي الجيد هو أيضاً معلِّم. لا يجوز للمدرّس، خاصةً في مجال الفلسفة والأدب والتاريخ، أن يكتفيَ بالتعليم بنقل معرفة موضوعية. إن المسألة، إذنْ، وإن ما يجب مناقشته مع التلاميذ هو معنى الوجود البشري.

يُستحسَن التشديدُ على أهمية تعليم الرياضيات في التكوين الفكري للأطفال. فتعليم الرياضيات يساهم مباشرةً في تربية الفطنة. إن علم الرياضيات القائم على منطق عدم التناقض ومبدأ الاستنباط يُعلِّم دقةَ المحاكمة الضرورية للتفكير. فعندما يأخذ ديكارت "بتقييم التمارين التي يهتمون بها في المدارس"، يقول: "أهتم بصورة خاصة بالرياضيات بسبب يقينية أدلتها ووضوحها[98]." ويشير إلى أنه يأمل في أن تُعَوِّدَ "الأدلَّةُ اليقينية والبديهية" التي تمكَّنَ الرياضيون من إيجادها من خلال براهينهم ذهنَ[ـه] على التغذي بالحقيقة وعدم الاكتفاء بأدلة باطلة[99]". ويصل من هنا إلى التفكير بأن منهج الرياضيات لا ينبغي أن يفيد في "الفنون الآلية" فحسب، بل أن يكون مفيداً جداً في اكتشاف "جميع الأشياء التي يمكنها أن تقع تحت معرفة البشر[100]

يأسف ميشيل دو مونتيني Michel de Montaigne أسفاً شديداً لفقدان الفلسفة مكانتَها ولعدم تعليمها للأطفال: فيؤكد: "إنه لَمِن المستفحِلِ أنْ تصل الأمورُ إلى هذه الدرجة في عصرنا وأن تكون الفلسفة في أذهان الناس اسماً لا معنى له وغريباً لا استخدام له ولا قيمة. (...) نخطئ كثيراً عندما نتصورها عصيةً على أفهام

---

[98] ديكارت، خطاب في المنهج، باريس، منشورات المدْرسة، 1965، ص 16.

[99] المرجع نفسه، ص 26.

[100] المرجع نفسه، ص 25.

الأطفال[101]." يرى مونتيني أن من بين جميع الفنون التي يجب تعليمها للطفل ينبغي إعطاء المكانة الأولى لفن العيش الصحيح: يقول: "لأنه يبدو لي أن الخطابات الأولى التي ينبغي أن نغذِّيَ بها إدراكَه يجب أن تكون الخطاباتِ التي تنظم أخلاقَه وحسَّه وتُعلِّمه أن يتعرف إلى نفسه ويعرف كيف يموت كما ينبغي ويحيا كما ينبغي[102]." وبما أن الفلسفة هي التي تعلِّمنا "كيف نعيش"، ينبغي نقلها إلى الطفل. ثم إنه بعد ذلك يأتي الوقت لتعليمه العلوم: "بعد أن نكون قد قلنا له ما يفيد في جعله أعقل وأفضل، نزوّده بشيء من المنطق والفيزياء والهندسة والبلاغة[103]."

يحتل التعليم مكاناً أكبر بكثير من التربية في مفهوم النظام المدرسي السائد عموماً في المجتمعات التي تسمَّى "حديثة". فالهدف المنشود هو قبل كل شيء إتاحة الفرصة للشباب للوصول إلى سوق العمل بتأهيل تقني مطلوب ليحصلوا على فرص أفضل في إيجاد عمل. من جرَّاء ذلك، هناك تواطؤ وثيق [ضارّ] بين النظام التربوي والنظام الاقتصادي. لا شك في أنه ينبغي على المدْرسة أن تتيح للشبان اكتسابَ تأهيل مهني يمكنهم بفضله أن يجدوا عملاً عندما لا يتمكنون من اختيار المهنة التي تتطابق وكفاءاتهم. خلاصة القول أن طلب العائلات نفعي بالدرجة الأولى: فهي تهتم قبل كل شيء بـ "النجاح المدرسي" لطفلها بحيث يتمكن بسهولة من الاندماج في سوق العمل. وهذا مفهوم تماماً. مع ذلك، ليس الأهلُ، في الديموقراطية، زبائنَ للمدْرسة وليس لهم أن يقرروا أيَّ تعليم ينبغي إعطاؤه للأطفال. ولا يجوز التفاوض مع الأهل في مهمة المدْرسة التي تنطوي على نقل القيم المؤسِّسة للثقافة والحضارة والديموقراطية. فلا يمكن لهؤلاء الأهل أن يدَّعوا وضع المدْرسة تحت وصايتهم، ولكن هذا لا يعني أنه ينبغي عليهم أن يبقوا خارج العملية التربوية. على العكس من ذلك، ينبغي عليهم أن يشتركوا فيها بأكبر قدر ممكن من المعلومات وبتشاور مع ممثليهم إذا كان ذلك مفيداً. فضلاً عن ذلك، يميل المدرِّس إلى اعتبار نفسه معلِّماً لا مربِّياً. تقول حكمة الأمم: "لكل امرئ مهنته"، وتضيف: "من يتعاطى مهنة الآخرين يحلب بقرته في السلة". ومهنة المدرِّس هي نقل معرفة ومادة واختصاص. مع ذلك، لا يجوز للمدْرسة أن تقلِّص دورَها في تلقين التلاميذ معرفةً، وذلك تحت طائلة خيانة مهمتها. ينبغي أن تطمح إلى تربية الأطفال. في رواية *القلعة* لـ "سانت-إيكزوپيري"، يستدعي السيدُ مربِّيْه ويقول لهم: "لستم مكلَّفين بقتل الإنسان في صِغار الإنسان ولا بتحويلهم نملاً من أجل حياة في

---

[101] ميشيل دو مونتيني: المرجع المذكور، ص 235.

[102] المرجع نفسه، ص 233.

[103] المرجع نفسه، ص 234.

منْمَلة. (...) إن ما يهمني هو أن يكون [الإنسان] إنساناً إلى حد ما[104]." وهذا هو، في المحصلة، ما ينبغي على المدرّس.

تقول بلاندين بارّيه-كريجيل Blandine Barret-Kriegel: "تحتاج الجمهوريةُ إلى رجال ونساء يفضّلون الفضيلة[105]." ولكن إذا كان النساء والرجال الفاضلون هم الذين يصنعون الجمهورية، فمن يربّي أطفالَ الجمهورية على الفضيلة ومن يعلّمهم الفرائضَ الفلسفية والأخلاقية التي ينبغي أن تكون أساس المواطَنة إن لم تكن المدْرسةُ بصورة أساسية؟ لا شك في أن المجتمع الديموقراطي لا يمكن إلا أن يكون عَلمانياً، ولكن العَلمنة لا يمكن فقط أن تتحدد بصورة سالبة من خلال رفض أي تأثير ديني وإيديولوجي. ينبغي قبل كل شيء أن تتحدد بطريقة إيجابية، ليس فقط من خلال احترام المعتقدات الدينية لكل فرد، بل أيضاً من خلال تعليم فلسفة أخلاقية وسياسية تؤسِّس لحقوق الإنسان والمواطن العالمية وواجباته. إن النموذج العَلماني الذي يفيد كمرجع في تخطيط التربية يعاني في أغلب الأحيان من عجز فلسفي خطير. فبحسب التصور الديموقراطي للعلمنة، ليس صحيحاً أنَّ "جميع الأفكار محترمة". فالأفكار التي تنال من القيم التي تؤسس الإعلانَ العالمي لحقوق الإنسان لا ينبغي فقط عدم احترامها، بل ينبغي الطعن فيها ومحاربتها. تؤكد اللجنةُ الوطنية لمكافحة العنف في المدْرسة والتي أنشأها وزير التربية الوطنية الفرنسي وذلك في نص بعنوان "ضد العنف" أن السياسة التربوية للمؤسسات المدرسية ينبغي أن ترتكز على "أخلاق عالمية قائمة على احترام الكرامة الشخصية التي تجعل كلَّ شخص يحس بأنه عضو في جماعة إنسانية ويُعهَد إليه لأجل هذا بواجباتٍ كأنْ يرفض في جميع الظروف العنفَ أو العنصرية أو الإهانة وكذلك أنظمةَ التفكير التي تقود إلى ذلك".

إذا كان العنف هو الانحراف الأساسي لإنسانية الإنسان فإن على التربية إذنْ أن تهدف إلى استئصال العنف. يقول فيليب ميريو Philippe Meirieu: "إن التربية بهذا المعنى، وفي المدْرسة بصورة خاصة، هي التمسكُ إذَنْ تمسكاً دقيقاً بكل ما يمكنه أن يحرر الإنسانَ من العنف وتعليمُه شغفَ المعرفة وصبر الفهم. إنها أيضاً نقل أدوات له من شأنها أن تتيح له التخلصَ من كل أشكال العنف الاجتماعي والفكري التي تمارَس عليه – بما فيها عنف المؤسسة المدرسية التي تربّيه -، والتخلصَ من كل ما يحمله إذاً على ممارسة العنف بنفسه على الآخرين[106]."

---

[104] أنطوان دو سانت–إيكزوپيري، المرجع المذكور، ص 99.

[105] صحيفة الليبيراسيون، 25 آذار 1992.

[106] فيليب ميريو: المرجع المذكور، ص 166–167.

وضع القواعد معاً:

لم يختَرْ تلاميذُ الصف العيشَ معاً. فهم ليسوا متطوعين إنما جمعتْهم المصادفة. كما أنهم لم يختاروا أن يضعوا أنفسهم تحت سلطة المدرسين. ليست المدْرسةُ جماعةً، بل مجتمع، وبتعبير أدق مجتمع يجب بناؤه. ينبغي، إذَنْ، منذ اليوم الأول للمدْرسة، تنظيمُ "العيش معاً" للتلاميذ والمدرسين. إن كل حياة في مجتمع تنطوي على وجود قوانين. عندما يعيش الأفراد مع بعضهم ضمن جماعة واحدة، ينبغي عليهم وضع قواعد، فلا يكون العيش المشترك ممكناً إلا إذا احترم كلُّ فرد هذه القواعد. قد يكون من العبث إذَنْ، باسم مثال مجرد عن اللاعنف المطْلق، تصورُ مجتمع يمكن فيه أن يؤمّن التعاونُ الحر لكل فرد العدلَ والنظامَ دون أن يكون هناك حاجة إلى اللجوء إلى التزامات يفرضها القانون. فالقانون يؤدي وظيفةً اجتماعية لا يجوز لنا إنكارها: وظيفة إلزام المواطنين بسلوك معقول بحيث لا يمكن للتعسف ولا للعنف أن يُطلَق لهما العنان. قد لا يكون صحيحاً إذاً النظر إلى الإكراهات التي يمارسها القانونُ على أنها مجرد قيود للحرية، فهي قبل كل شيء ضمانات لها. القوانين العادلة هي الأساس نفسه لدولة القانون. في المدْرسة، ينبغي على القواعد أن تعلِّم الأطفالَ على العيش معاً ضمن إطار احترام بعضهم البعض. إن إحدى المهام الرئيسية للمربّين هي تطوير ثقافةٍ للاحترام في المدْرسة والتي يمكنها وحدها إقصاء ثقافة العنف التي تكاد تكون سائدة.

لا ينبغي أن تشكِّل "التربيةُ المدنية" للأطفال تعليماً مستقلاً، هامشياً بمعنىً ما، بل ينبغي، على العكس، أن تكون في محور المشروع التربوي. ينبغي، إذَنْ، ألا تصبح المواطَنةُ موضوعَ دراسة اختصاصية شأنُها شأن المواد الأخرى. ينبغي، لتدريب الأطفال على المواطَنة، تعليمُهم حسن استخدام القانون. ليست الطاعة المطلوبة من المواطنين خضوعاً سلبياً وغير مشروط لنظام سلطة عليا، بل انضمام مفكَّر فيه وموافَقٌ عليه لقاعدة يعترفون هم بصحتها. ينبغي على القواعد الاجتماعية المفروضة على التلاميذ لبناء عيش مشترك أن تطابِق قواعد أخلاقية يمكنهم حيازتها. ضمن هذا المنظور، لا بد أن يكون البعد الأساسي للتربية هو إشراك الأطفال في وضع قواعد جماعية ينبغي عليهم الامتثال لها بجعلهم يختبرون ضرورتها لكي يتمكنوا من العيش معاً ضمن إطار احترام الجميع واحترام كل فرد. "إن مهمة المربّي هي إعطاء الأطفال والشباب القدرةَ على تحديد قواعدَ فيما بينهم أو على التفاوض مع الراشد في بعض الحقوق في المبادرة. (...) إن جعل الأطفال كائناتٍ مستقلةً يعني إتاحة الفرصة لهم للقيام بثلاثة أمور لتنظيم الحياة الجماعية: تحديد القواعد، جعلهم يطبقونها، الاعتراف بالحق[107]." ليس المقصود اللجوء إلى

---

[107] آنّ-كاترين بيزو، وفرانسوا لوبيتو: "الحل اللاعنفي للنزاعات"، *في التربية على السلام*، المرجع المذكور، ص 213.

التصويت، بل التوصل إلى وفاق. علاوةً على ذلك، ينبغي مباشرةً تحديد ما ليس "قابلاً للتفاوض" وما هو قابلٌ للتفاوض. ولا يجوز اتخاذ قرار في أية قاعدة دون موافقة المدرّس. لكن من المسَلَّم به أن القواعد تُلزِم المدرّسين بقدر ما تُلزِم الأطفال. إن قوة القانون تقف حائلاً أمام قدرة الراشدين الكلية. من حيث المبدأ، القانون يتطور ويمكن تعديله ليتطابق أفضل ما يمكن مع متطلبات الحياة المشتركة.

ينبغي على هذه القواعد، بتجسيدها قوانينَ المجتمع، أن تحدد حقوقَ كل فرد وواجباتِه حيال الآخرين بسعيها إلى لاشرعنة العنف. ينبغي على هذه القوانين أن تحدد موادَّ "عقد" يربط أعضاءَ الجماعة المدرسية بعضَهم ببعض. وينبغي عليها أن تفرض واجباتٍ ونواهيَ تضع حدوداً على الأطفال. فالطفل يحتاج إلى مواجهة إكراه القانون لكي يُهيكِلَ شخصيتَه.

وهكذا، ليس "مسموحاً النهي" فحسب، بل "يَلزَم النهي" أيضاً. إن النهي الأول، النهي الرئيسي، النهيَ المؤِسسَ للثقافة والحضارة هو نهي العنف، ذلك النهي الذي يتجلى بفريضة اللاعنف.

السلطان

لا تنطوي التربيةُ اللاعنفية على القضاء على كل سلطان للراشد. فالطفل يحتاج، لكي يُهيكِلَ شخصيتَه، إلى الاصطدام بهذا السلطان. ينبغي على من يمتلك السلطانَ أن "يُطاع". وينبغي على التربية أن تُعلِّم طاعةَ القانون، ولكنْ لا يجوز لهذا القانون أن يَنتُج من علاقة سيطرة وخضوع بين الراشد والطفل. ينبغي التمييز بين السلطان autorité والسُّلْطة pouvoir والتأكيد على هذا التمييز[108]. فالسلطة تريد السيطرةَ

[108] السلطان، لغةً، الحُجة والبرهان؛ يقال: له سلطان مبين، أي حجة بيّنة. والسلطان: الحكم؛ يقال: له عليهم سلطان. أما السلطة، فهي التسلط والسيطرة والتحكم والقدرة والقوة على الشيء. فالسلطان هو سلطة معنوية وقوة غير مُلزِمة. وقد استُخدِمَتْ كلمةُ "سلطان" في آيات كثيرة في القرآن الكريم، وخاصةً في معرض الحديث عن سلطان الشيطان وسلطان النبي (وهما سلطتان معنويتان غير مُلزِمتان)، نذكر منها: "إن عبادي ليس لكَ عليهم سلطانٌ إلا مَنِ اتبعكَ من الغاوين" (الحِجْر 42)؛ "قال قد وقعَ عليكم من ربكم رِجْسٌ وغضبٌ أتجادِلونني في أسماء سميتموها أنتم وآباؤكم ما أنزل الله بها من سلطان" (الأعراف 71)؛ "وقال الشيطانُ لما قُضيَ الأمرُ إن الله وعدَكم وعدَ الحقِّ ووعدْتُكم فأخلفتُكم وما كان لي عليكم من سلطان إلا أنْ دعوتُكم فاستجبتُم لي [...]" (إبراهيم 22)؛ "وقد

والسلطان يتوخَّى الرضا. فإذا كان الأستاذ لا ينتظر من التلميذ إلا الخضوعَ فلن يكون لدى التلميذ من خيار آخر غير التعبير عن نفسه بالتمرد. ينبغي أن يسيطر سلطانُ الراشد، ولكن عِبْرَ عملية تواصل وحوار. يجب إتاحة الفرصة للطفل لحيازة الفضاء المدرسي كمكان يحق له فيه الكلام ويكون فيه هذا الكلام مسموعاً ومأخوذاً بالحسبان.

يقول إيمانويل لَيفْينا Emmanuel Lévinas: "يكون عنيفاً كلُّ عمل نقوم به وكأننا الوحيدون الذين ينبغي علينا العمل، وكأن باقي العالم ليس هنا إلا لتلقِّي العمل؛ وبالتالي يكون عنيفاً كلُّ عمل يقع علينا دون أن نكون مشتركين فيه تماماً[109]." يمكن لهذا التفكر أن يساعدنا في تحديد العلاقة التربوية بين المربّي والطفل. فيمكن أن نشير، قياساً على ذلك، إلى أنه قد تكون عنيفةً كلُّ تربية يتكلم فيها المعلِّم وكأنه الوحيد الذي يجب أن يتكلم، وكأن الأطفال ليسوا هنا إلا لتلقِّي خطابه. تكون عنيفةً كلُّ تربية يخضع لها الأطفال دون أن يشاركوا فيها البتَّة. هذا يعني أنه ينبغي على المربّي قبول الحوار والنقاش مع تلاميذه. وعلى هذا الأساس، يَلزَم الاعترافُ بأن النموذج التربوي التقليدي قد منحَ المعلِّمَ سلطةً تكاد تكون مطْلقةً على تلاميذه. فلم يكن لهؤلاء التلاميذ الحق أبداً في التعبير عن أنفسهم، وعندما كانوا يتكلمون فبإيعاز من المعلِّم الذي يضعهم في موضع السؤال. ولم يكن لديهم الحق إلا في إجابة واحدة: هي الإجابة التي كان المعلِّم ينتظرها منهم.

ينبغي أن تسعى التربية إلى تشجيع الاستقلالية بدلاً من الخضوع والحسّ النقدي بدلاً من الطاعة العمياء والمسؤولية بدلاً من الانضباط والتعاون بدلاً من التنافس والتضامن بدلاً من المنافسة.

ينبغي على المربّي أن يؤكد دائماً على العلاقة القائمة بين القانون والعدل. فنواهي القانون ليس لها من هدف آخر غير ضمان العدل، أي احترام حقوق الجميع وحقوق كل فرد. يجب أن يعاين الطفلُ شخصياً أنه يختبر بنفسه أن طاعته للقانون تجعل الحياة المتناغمة للجماعة المدرسية ممكنة. ينبغي على الطفل أن يستوعيَ "القاعدةَ الذهبية" التي تقدِّمها جميعُ المنقولات الروحية: "لا تفعلْ مع الآخرين ما لا تريد أن يفعله الآخرون معك".

"القاعدةَ الذهبية":

أرسلنا موسى بآياتنا وسلطانٍ مبين" (هود 96). كذلك قيل في السيد المسيح إنه "كان يتكلم بسلطان" (إنجيل لوقا 4: 32). (المترجم)

[109] إيمانويل لَيفْينا: *الحرية الصعبة*، باريس، ألبان ميشيل، كتاب الجيب، سلسلة بيبليو–إسّيه Biblio-essais، 1990، ص 18.

عندما أراد كانط تعريف القاعدة الأخلاقية التي تفرض نفسها على الإنسان ككائن عاقل، قدَّم الاقتراحَ التالي: "تصرَّفْ فقط حسب المبدأ الذي بفضله يمكنك أن تريد في الوقت نفسه أن يصبح هذا المبدأ قانوناً عالمياً[110]." وعليه، تحديداً، إذا أعطاني مبدأ عملي الحقَّ في اللجوء إلى العنف بحق الإنسان الآخر بهدف تلبية حاجاتي الخاصة فلا يمكنني أن أريد في الوقت نفسه أن يصبح هذا المبدأ قانوناً عالمياً. يتبين لي سريعاً أنه إذا أمكنني أن أريد العنفَ فلن أستطيع بأي شكل من الأشكال أن أريد قانوناً عالمياً يأمر بأن أكون عنيفاً. لأنه، قبل كل شيء، لا يمكنني، بكل بساطة، أن أريد أن يلجأ الإنسانُ الآخر إلى العنف بحقي لتلبية حاجاته الخاصة. في المقابل، يمكنني أن أريد لمبدأ اللاعنف الذي يتطلب مني أن أتصرف محترِماً إنسانيةَ الإنسان الآخر أن يصبح قانوناً عالمياً. يبدو عندئذٍ جلياً أن اللاعنف هو قانون عالمي، أي هو مبدأ أخلاقي ينبغي على كل كائن عاقل أن يعمل بموجبه. ليس هناك من حاجة إلى فرض درس نظري على الطفل لكي يفهم تعليمَ كانط: ينبغي عليه ألا يسرقَ أغراضَ جاره ولا أن يخرّبَها لسبب بسيط ووجيه هو أنه لا يريد أن يسرقَ جارُه أغراضَه أو يخرّبها؛ وكذلك ينبغي عليه ألا يوجه ضرباتٍ إلى زميله لأنه لا يريد أن يوجه زميلُه ضرباتٍ إليه. ضمن المنطق نفسه، يمكن للطفل أن يفهم تماماً أنه إذا أراد أن يحترمه التلاميذُ الآخرون فينبغي عليه أن يبدأ هو نفسه باحترامهم. وهكذا فإن الاحترام واجب لأنه حق أولاً: ينبغي علي أن أحترم الآخر لأنه من حقي أن يحترمني هو. فإذا انتهكتُ حقَّ الآخر في أن يُحترَم فلن يعود في وسعي المطالبةُ بالحق في أن يحترمني الآخرُ. إن هذا الاحترام المتبادل هو الأساس نفسه لحياة مشتركة مسالمة. فما يؤسس الحياة المشتركة للبشر ليس الحب، إنما العدل، أي احترام حقوق كل فرد.

إن ما يميز الخضوع للسلطان هو أنه يشكِّل موضوعَ رضا. فالكلام نفسه لمن هو مسؤول هو الذي ينبغي أن "يُعتبَر حُجَّةً". مع ذلك، قد يخفق السلطانُ في الإقناع. عندئذٍ، ينبغي عليه أن يلجأ إلى شيء من الإكراه دون أن يستخدم لذلك وسائلَ العنف. إن لجوء من يمتلك السلطانَ إلى العنف هو اعتراف بالضعف. فالعنف يُفقِده كلَّ سلطان. إن السلطان لاعنفي في جوهره. فالعنف عاجز، من جهة، عن صنع السلطان، ومن جهة أخرى، عندما تجد السلطةُ نفسَها مجردةً من السلطان تلجأ لا محالة إلى العنف. إنه، إذَنْ، لَانغلاقٌ في التباسٍ لا حدَّ له أنْ نُعرّفَ اللجوءَ إلى العنف كممارسة طبيعية للسلطان. لا شك في أن العنف يمكنه أن يُطاع، ولكنه لا يمكن أن يكون بديلاً عن السلطان. إنه دائماً نفي له.

---

[110] عمانوئيل كانط، الميتافيزياء والأخلاق، المجلد الأول، باريس، GF - Flammarion، 1994، ص 97.

القصاص التربوي:

عندما لا يتمكن سلطانُ المربّي من التوصل إلى إقناع الطفل باحترام فرائض القانون، ينبغي على المربّي اللجوء إلى إجراءات الإكراه. ينبغي، إذَنْ، وضع قصاص لكل انتهاك للقانون، ولكن ينبغي أن يكون هذا القصاص منسجماً مع مجمل المشروع التربوي. فهدف القصاص ليس العقاب punition (من الفعل اللاتيني punire الذي يعني *انتقمَ*)، بل التربية دائماً وأبداً. ينبغي أن يتيح القصاصُ إفهامَ الطفل أنه خرقَ العقدَ الذي كان قد قبِله بنفسه وإعطاءَه إمكانية القيام بالتصحيح. فالقصاص يتبرَّرُ أولاً تبريراً سلبياً بفكرة أن غيابه، أي عدم العقوبة، يشجع الطفلَ المتمرد على الاستمرار في انتهاك القانون. ليست غاية القصاص استعادةَ سلطان المربّي، بل استعادة تفوُّق القانون.

يريد القصاص التربوي[111] أن يتيح للمخالف أن يعيَ مسؤوليةَ أفعاله سواءً تجاه نفسه أم تجاه الآخرين بهدف مصالحته مع نفسه ومع المجموعة. يريد القصاص أن يشدِّد على أن الاحترام وحده من كل فرد للقانون يتيح العيش معاً. *قاصَصَ* لا يعني *أدانَ* ولا يعني *أخجَلَ* ولا يعني *أهانَ*، إنه يعني *حمَّلَ المسؤولية*. ولهذا فإن فعل الانتهاك هو الذي ينبغي شجبه وليس شخص المنتهِك هو الذي تجب إدانته. يشدِّد هِرفيه أوت Hervé Ott على أهمية "التمييز بين محاكمة الشخص ومحاكمة السلوك". فهو يوضح بدقة هذا التمييز بالصيغة التالية: "أنْ تقولَ للطفل: "ارتكبْتَ حماقةً" يختلف تماماً عن قولِكَ له: "أنتَ أحمق"[112]". ولكنه، في المحصلة، يفضل أن يُعبِّر عن شعوره أمام الحماقة التي ارتكبها بالقول: "في الواقع، إنني متضايق" ليؤكد على البعد العلائقي لانتهاك القانون. والحالُ هذه، ينبغي تصحيح الحماقة.

سيتيح التصحيحُ للطفل إعادةَ دمجه ضمن المجموعة. يشير إيريك پريرا إلى أن: "صحَّحَ يعني بالتأكيد صحَّحَ شيئاً ما، ولكنْ يعني أيضاً صحَّحَ لشخص ما. إن التصحيح موجَّه إلى "إنسان آخر". فاللجوء إلى إجراء تصحيحي يعني إدخال شخص ثالث هو الضحية. وله يتوجه التصحيح. الغير هو المتلقِّي، وهو أيضاً

---

[111] حول هذا الموضوع اقرأْ إيريك پريرا Éric Prairat، "القصاص الضروري"، *النزاع، وضع العنف خارج اللعبة*، بإدارة برناديت بايادا وآنّ–كاترين بيزو وغي بوبو وجورج غانيير، ليون، *الأخبار الاجتماعية*، 1997.

[112] هِرفيه أوت Hervé Ott، "من النزاع الهدَّام إلى النزاع الخلاق في التربية"، *العنف والتربية*، المرجع المذكور، ص 330.

الوسيط، هذه هي الدورة التي يسلكها المخطئ ليعيد بناء نفسه. إن الحاجة إلى التصحيح هي أيضاً رغبة في تصحيح المرء نفسه[113]."

ينبغي على المربّي أن يُظهِرَ حزماً – بالتذكير بنواهي القانون وبرفض قبول الانتهاكات – ولكنْ ليس قسوة sévérité. لأن *قسَى* sévir يعني *ألحقَ معاملةً سيئة* sévices، أي عنفاً بحق الأطفال المتمردين (للمفردات: sévir وsévérité و sévices جذر اشتقاقي واحد، وهي مشتقة من الفعل اللاتيني sævire *استخدمَ العنف*). ولأن "القصاص ليس عنفاً مضاداً يُفترَض منه أن يُلغيَ عنفاً أولياً ولكنه إيقافٌ بهدف كسر دوامة الإيذاء / إيذاء المرء نفسه[114]."

في الإطار المدرسي، عندما يتَّضح سببُ الانتهاك وتتأكد القاعدة من جديد ويُصلَح الضررُ، يمكن "طيُّ" الموضوع. ينبغي إلغاء أي قصاص في نهاية زمن معيَّن لا ينبغي أن يتجاوز سنة واحدة. قد يكون من المجحِف جداً بالطفل أن يرافقه "سجِلٌّ عدلي" طيلة فترة دراسته، لا بل بعدها. لا بد أن يكون من أحد المبادئ الأساسية للتربية اللاعنفية إعادة إعطاء الطفل فرصته دائماً.

ينبغي على التربية ألا تُقنِع الطفلَ بأن الطاعة واجب وفضيلة في جميع الظروف وبأن العصيان، بالتالي، عمل سيء وخطأ في جميع الظروف. فلدى الطفل، باكراً جداً، "حسٌّ بالعدل" ويمكن أن يختبر شعوراً قوياً بالظلم أمام ما يعتبره "تعسفاً في السلطان" يمارسه الراشدُ بحقه. كما يمكنه أن يحس بشعور كهذا عندما يكابد طفلٌ آخر تعسفاً مماثلاً. في هذه الحالة أو تلك، ينبغي له أن يتمكن من التعبير عما يشعر به دون أن يعنَّف على ذلك ولا أن يخشى عقاباً. على أية حال، له الحق في مزيد من المعلومات والشرح.

ينبغي على التربية أن تهيّئ الطفل لاكتساب استقلالية شخصية حقيقية من خلال إتاحة الفرصة له ليختص لنفسه بعضَ قواعد السلوك وفقاً لبعض المعايير الأخلاقية التي اختارها بنفسه. ينبغي عليه، إذَنْ، أن يتعلَّم كيف يقيِّمُ القانونَ ويرفض الخضوعَ له إذا ارتأى أنه جائر. يؤكد يَنوش كورتشك Janusz Korczak بقوله: "لِنَرْثِ حالةَ الأطفال اللذين نجحنا في قتل كل رغبة في التمرد لديهم[115]!"

ينبغي أن يكون لدى الراشد الذي سيكونه الطفلُ قوةُ رفض الخضوع غير المشروط لأوامر "الرئيس". يأسف غاندي أن تقومَ التربيةُ، في جزء رئيسي منها وغالباً في الجزء الحاسم، على واجب الخضوع للسلطان وتكيِّفَ الطفلَ على هذا

---

[113] إيريك پريرا، "المدخل إلى القانون في المدارس"، مركز المصادر حول الإدارة اللاعنفية للنزاعات، نيسان 2001.

[114] إيريك پريرا، *النزاع، وضع العنف خارج اللعبة*، المرجع المذكور، ص63.

[115] يَنوش كورتشك: *كيف نحب الطفل*، باريس، روبير لافّون، 1958، ص200.

النحو بحيث يصبح مواطناً خاضعاً وغيرَ مسؤول. ويتَّهم المدارسَ "التي يعلِّمون فيها الأطفالَ على اعتبار طاعة الدولة أعلى من طاعة ضميرهم فتُفسِدهم فيها المذاهبُ الخاطئة المتعلقة بالوطنية وبواجب الخضوع للرؤساء، حتى إنهم يقعون بسهولة تحت تأثير سحر الحكومة[116]."

الحل البَنَّـاء

نظراً للوضع اللامتعادل وضمن معنى اللامساواة هذا، والذي يسود بين المعلِّم والتلميذ، لا يمكن لعلاقتهما ألاَّ تكونَ نزاعية. إن مسؤولية عدم إلغاء هذه النزاعات من خلال الحصول على خضوع الطفل مهما كلَّف الثمن تقع على عاتق الراشد. مع ذلك، لا يجوز لتربية مسؤولة أن تقوم على عدم توجيه شبيهٍ بإباحة مطْلَقة. ينبغي على المدرّس، أمام النزاعات، ألاَّ يختار بين الإباحة الكلِّية والمعاقبة الكلِّية. فكلا الخيارين يُظهِر نقصاً في السلطان. وفي كلا الحالتين يفقد المدرّسُ اعتبارَه. فيصبح عاجزاً عن أن يُسمَع ويُحترَم. وسرعان ما يصبح جو الصف لا يطاق. فكلا الطريقتين تؤدي بالمدرسين إلى طريق مسدود. ويخسر الجميع.

ينبغي على المربّي أن يبحث عن حل بَنَّاء للنزاعات الحاصلة بترك مكان لحاجات الطفل ومطالبه وبمساعدته على الثقة بنفسه. فإعطاء الطفل الثقةَ بنفسه ليس غايةَ التربية فحسب، وإنما وسيلتها أيضاً. إن الحل الإيجابي لأي نزاع ينطوي على مشاركة الطرفين، على تعاون. لا بد إذَنْ أن يُشرِكَ المدرّسُ التلاميذَ في البحث عن

---

[116] أورده جان هيربير Jean Herbert، *ما قاله غاندي حقاً*، باريس، ستوك، 1969، ص 133 – 134.

حل. ينبغي على الراشد أن يعترف بأنه لا يمتلك الحل الذي ربما ينبغي عليه أن يفرضه على التلاميذ، بل ينبغي أن يبحث معهم عن مخرج للنزاع. ينبغي على الأستاذ أن يستدعيَ حسَّ الإبداع لدى التلاميذ ويجرؤَ على الطلب منهم أيَّ حل ينصحون به هم أنفسهم. وهكذا، يتخلى بلا شك عن ممارسة سلطة عليهم، ولكنه يكتسب عندئذٍ سلطاناً لديهم. إن أفضل طريقة يقوم بها الراشد لكي يسمعه الأطفالُ هي أن يصغيَ إليهم. ينبغي لهذا النشاط التحاوري بين الطرفين أن يتيح ظهور حل مقبول من الجميع. عندئذٍ يكسب الجميع.

ينبغي على المربّين أن يتعلموا بأنفسهم إعطاءَ "دروس في الأشياء" انطلاقاً من نزاعات محتومة تواجه الأطفالَ بعضهم ببعض بهدف جعلهم يكتشفون أن لحظات المواجهة هذه مع الآخرين ينبغي أن تندرج ضمن عملية تطوير شخصيتهم. إن تعليم الأطفال كيف يعيشون النزاع يعني تعليمهم عدم الهروب منه وإفهامهم أنه من الممكن أن يعيشوه ويديروه بطريقة بَنَّاءة. يقول إيريك پريرا: "إذا قبِلْنا بأن النزاع ليس هو العنف، ولكنَّ العنف ليس سوى مخرج، ليس سوى نهاية ممكنة، عندئذٍ يرتسم بين النزاعات والعنف شاطئٌ مفضَّل للمربّي، ليس من أجل وضع استراتيجية ستر وإخفاء، وهذا أمر مفهوم، ولكنْ من أجل تعليم الأطفال، أو بالأحرى التعلُّم معهم، على عيش المواجهات المحتومة التي تسقي كلَّ حياة اجتماعية وعلى حلها حلاً إيجابياً[117]."

إعادة تركيز النزاع على الموضوع:

لنأخذ هنا فرضية رونيه جيرار التي ترى أن أصل النزاع بين خصمين يكون في منافسة المحاكاة التي تواجه أحدَهما بالآخر من أجل حيازة غرض واحد. ينوي اللاعنفُ القطعَ مع المحاكاة التي يحاكي عبرها أحدُ الخصمين عنفَ الخصم الآخر بردِّ الضربة بالضربة والكسر بالكسر والعين بالعين والسن بالسن. إن المبدأ نفسه للعمل اللاعنفي هو رفض الانجراف في حلقة أعمال العنف التي لا تنتهي. المطلوب هو السعي إلى كسر دوامة المحاكاة التي لا تنتهي من خلال رفض محاكاة عنف من سبق إلى العدوان، من بدأ. فقرارُ عدم محاكاة عنف خصمنا يعني إرادة تجنب عدوى عنفه.

ينبغي، لكسر منطق العنف، أعادةُ تركيز النزاع باستمرار على الغرض الذي هو سبب النزاع وعدم تركه يتحول إلى مجرد منافسة أشخاص. من حق الإنسان حيازةُ الأغراض التي تشكِّل ضرورةً حيوية له وامتلاكُها؛ النتيجة الطبيعية لذلك أن من حقه الدفاعَ عنها ضد من يريد سلبَها منه. ينبغي على حل النزاع، إذَنْ، أن يقيم علاقات عدل بين الخصمين تضمن الحقوقَ الخاصة بكل منهما على الغرض،

---

[117] إيريك پريرا: المرجع المذكور، ص 46.

ولبلوغ ذلك، ينبغي العودة دائماً إلى الغرض بهدف جعل التفاوض المرتكز عليه ممكناً. مع ذلك، ينبغي على هذا الاهتمام المميز بالغرض ألاَّ يؤديَ إلى تجاهُل انفعالات كليهما. فهي تتيح كشفَ نقاط الكبت والقلق لكل منهما، وهذا الاعتراف ضروري لتحويل النزاع.

لا يمكن لخصومة الأشخاص إلا أن تُفاقِم النزاعَ وتقودَه إلى طريق العنف المسدود. علاوةً على ذلك، يكاد العنفُ يدمّر الموضوعَ نفسه الذي هو رهان الشِّجار. فالعنف غالباً ما يكون سياسة الأسوأ، أي سياسة الأرض المحروقة. ولا يندر أن يفضِّل كلٌّ من الخصمين أن يرى الغرضَ مدمَّراً من أن يراه يصبح ملكيةَ الآخر.

من الأفضل، إذَنْ، التفاوضُ على الغرض بتقصّي معرفة من يمتلك حقوقاً فيه وما هي هذه الحقوق. قد يُظهِر كلا الخصمين شرعياً حقوقاً في الغرض. هل من الممكن ربما التوفيقُ بين هذه الحقوق؟ هل يمكن ربما تقسيم الغرض بإنصاف؟ وهل هناك ربما أغراض أخرى من شأنها أن تلبّيَ مطالبَ أحد قطبَي النزاع؟

كسر قانون الصمت:

إن باحة المدْرسة هي أول مكان يتعاطى فيه صغارُ الإنسان العنفَ ضد بعضهم البعض. فإذا تراخى الراشدون، سرعان ما تصبح الباحة منطقةً خارجة على القانون يكون فيها كلُّ شيء مباحاً. وعندما يُعتدى جسدياً على طفل فغالباً ما يقول له الراشدون: "قاوِمْ"، "دافِعْ عن نفسك". فإذا لم يتْبعْ مثلَ هذه الإيعازات توضيحٌ عن "كيفية التصرف"، ستُفسَّر، نظراً للثقافة السائدة، وكأنها تريد أن تقول: "قاتِلْ"، أي: "رُدَّ الضربة بضربة". ومثلُ هذا الموقف يؤدي إلى ضمان العنف كقاعدة سلوك في العلاقة مع الآخر. ليس المقصود، بالطبع، نُصحَه بترك الأمور تجري دون مقاومة. على العكس من ذلك تماماً، يجب إقناعه بأنه ينبغي عليه أن يرفض أن يكون ضحية وأن يكسر قانونَ الصمت. يشرح جاك سيملان Jacques Sémelin لابنته التي تسأله كيف ينبغي عليها أن تقاوم اعتداءاً أنه ينبغي عليها، قبل كل شيء، أن ترفض السكوت: "لا يمكن أن يكون هناك حل لاعنفي للنزاع إذا لم تتكفَّل الضحيةُ بذلك بنفسها. فألاَّ يعودَ المرءُ يرضى بأن يكون ضحيةً وألاَّ يعود يقْبل أن يكون كبشَ فداء للآخرين، تلك هي بداية الإجراء اللاعنفي. فرفضُكَ أن تكون ضحيةً يعني قطع علاقة تكون فيها خاسراً. فلا تعود تريد لعب اللعبة التي يطلبون منك أن تلعبها. تقول: "لا أريد هذا بعد، لا أريد هذا أبداً." تصبح سيد حياتك وتاريخك. (...) فلإيقاف العنف الذي يسببونه لك أو الإزعاجات التي تعاني منها، من المهم دائماً إيجاد الشجاعة لقول: "لا". والمقصود كلمة "لا" مستقيمةً وقوية وتعني أنك لا

توافق على ما يفعلونه بك[118]." ينصح جاك سيملان ابنتَه بأن تتكلم عن العنف مباشرةً لراشد ثقة. في الواقع، "من المهم أن يكون الراشدون حاضرين في تلك اللحظات ليكفلوا القواعد الموضوعة للباحة ويَفْصلوا الأطفالَ الذين يتقاتلون ويُقفوا الحركاتِ العنيفةَ ويدلّوا على أصول النزاعات ويتناقشوا مع أقطابها وليتيحوا لكل طفل أن يشعر بالحماية وليفهموا ما يجري [من لعب] خارج الصف. وهنا، يبدأ عملُ الحل اللاعنفي للنزاعات[119]." مع ذلك، يكاد الطفلُ المعنَّف لا يجرؤ على الكلام لشخص ثالث – لأحد والديه أو أساتذته أو أصدقائه – خوفاً من وجوب تكبُّدِه عنفاً أكثر أيضاً من جهة المعتدي أو المعتدين عليه. ينبغي أن تستخدم الجماعةُ التربوية كلَّ شيء لإقناعه أنه ينبغي عليه ألاَّ يخشى من الكلام مهما كانت التهديدات التي يمكن أن يكون هدفاً لها. فإذا سكتَ يدخل في منطق المعتدين عليه الذين يتمكنون من الاستمرار في إزعاجه دون أي عقاب. ينبغي عليه، لكي يتغلب على خوفه، أن يحصل على قوة رفض أن يكون ضحيةً من خلال الانغلاق في صورة سلبية عن نفسه. فالخضوع يحط من قيمة المعتدى عليه ويرفع من قيمة المعتدي. يعني السكوتُ الدخولَ في لعبة معتديه. فالتكلم يتيح للطفل المعتدى عليه حيازةَ حياته من جديد. وقبول تكبُّد العنف دون قول أي شيء يعني فقدان احترام الذات. فاحترامُ الذات ينطوي على أن يُحترَم المرءُ من الآخرين. التكلم يعني أصلاً إبطال déjouer الاعتداء (أي رفض لعبه jouer)، أي جعله يخفق سلفاً. التكلم يعني الدلالة على المعتدين على مرأى الجميع ومسمعهم. يمكن للخوف عندئذٍ أن يغيّر معسكرَه. علاوةً على ذلك، من النادر جداً أن يكون طفلٌ ضحيةَ العنف الوحيدة لمعتديه. عندئذٍ، يكون التكلم تشجيعاً للضحايا الآخرين على الكلام.

عندما يُكشَف القناعُ عن المعتدين أمام أعين راشدين – مدرسين وأهل على حد سواء -، يعلم المعتدون أنه لا بد لهم أن يحاسَبوا ويخضعوا لعقوبات. بصرف النظر عن تبجُّحهم، لا يمكنهم أن يكونوا لامبالين وغيرَ متأثرين بالخزي الذي يجدون أنفسهم، إذْ ذاك، فيه. يمكنهم أن يفهموا أنه أصبح من مصلحتهم أن يريحوا بالَهم. في المحصلة، ينبغي على الأطفال المعتدِين أن يشكِّلوا جزءاً مكملاً للمشروع التربوي للمؤسسة. هم أيضاً ينبغي أن يُصغى لهم. وهم أيضاً ينبغي عليهم أن يتمكنوا من التعبير عن ضيقهم وألمهم. فإذا كان لا بد من إصدار عقوبات فلا يجوز لها أن تهدف إلى إدانتهم ولا إلى إقصائهم، بل إلى إعادة دمجهم في قلب المجموعة.

---

[118] جاك سيملان: *شرح اللاعنف لِبناتي*، باريس، لوسوي، 2000، ص 27.

[119] كلودين براون Claudine Braun وفابيان پوجيرڤي Fabien Pujervie وآلان روفالو Alain Refalo، كرَّاس الڤيديو كاسيت "اللاعنف منذ المدْرسة"، إعداد: معهد البحث حول الحل اللاعنفي للنزاعات (IRNC).

غالباً ما يميل الأطفالُ الذين يشهدون أعمال عنف إلى السكوت. فهم أيضاً يخافون من انتقام المعتدين إذا ما تكلموا. ولا يجرؤون على كسر "قانون الصمت". من جهة أخرى، من غير المؤكد، عندما تنشب مشاجرةٌ في مؤسستهم المدرسية، أن يكون الشعور الذي يختبرونه هو الرأفة بالضحية. قد يتصرفون كمتلصِّصين من خلال التلذذ بحضور مشهد يقدَّم لهم. حتى الذين لا يوافقون على ما يجري يمكنهم أن يقولوا في أنفسهم أنه من غير المستحسن الإبلاغ عن الرفاق و"الوشاية" بهم. فالسكوت يشكِّل جزءاً من "قانون شرف" يختم انتماءهم إلى الجماعة. فإذا تكلموا فستعرضون جداً إلى إقصائهم عن المجموعة واعتبارهم خونة وكاذبين. وهنا أيضاً يكمن عمل تربوي كامل ينبغي القيام به لإقناع الشهود بأن السكوت إنما هو تواطؤ مع المعتدين وبأنه ينبغي عليهم تقديم المساعدة "لشخص في خطر". كان يَنوش كورتشك Janusz Korczak يريد ردَّ الاعتبار "للوشاية": "من القبيح القيام بالوشاية": كان يتساءل: من أين أتى هذا المبدأ الذي كرَّسه الاستخدام؟ ألا يمكن أن يكون التلاميذ هم الذين تعلَّموه من أساتذة رديئين أو، على العكس، الأساتذة هم الذين ورثوه من تلاميذ رديئين؟ لأن هذا المبدأ لا يناسب إلاَّ الأسوأ منهم. فهذا المبدأ يقْبل الاعتداءَ على طفل دون دفاع واستغلالَه وإهانتَه دون أن يكون له الحق في طلب مساعدة ودون أن يتمكن من طلب العدل. فينتصر المهينون ويتألم المهانون بصمت[120]." ينبغي على المدرسين-المربِّين تقنين سلوك الطفل المعتدى عليه بتحديد ضوابط ووضع قواعد وتحديد توجيهات ينبغي أن يعترف بها جميعُ التلاميذ وكلُّ الملاك التدريسي. ينبغي أن تكون "القاعدة" أن يتكلم كلُّ طفل معتدى عليه عن العنف لعضو من الجماعة التربوية. ينبغي أن يتمكن مثلُ هذا الإجراء من لعب دور رادع لدى المعتدِين المحتملين. وهذا يمكن أن يغيِّر مناخَ المؤسسة ويقلِّصَ أعمالَ العنف تقليصاً كبيراً.

الوساطة المدرسية:

تجد الوساطة في باحة الاستراحة في المدْرسة حقلاً طبيعياً مفضَّلاً للبحث عن حل بَنَّاء للنزاعات التي تحصل. فالهدف المنشود هو إتاحة الفرصة للأطفال للتدرُّب على اللاعنف كقاعدة حياة. تهدف الوساطة إلى خلق دينامية تعاون بين الخصوم لكي يصبحوا شركاء في البحث المشترك عن حل تشارُكي وخلاَّق وبَنَّاء للنزاع. ينبغي أن يتيح هذا الحلُّ أن يكون هناك، في المحصلة، رابحان.

يمكن اقتراح "تمثيل أدوار" يُخرِجُ خلاله الأطفالُ مواقفَ نزاع يختارونها بأنفسهم. فيلعب الممثلون أدوارَ مختلفِ الشخصيات المتورطة في هذا النزاع من ساعين إلى "عيش" ما "يمثِّلون". والهدف المنشود هو إتاحة الفرصة لكل طفل

[120] يَنوش كورتشك: المرجع المذكور، ص 197.

لاختبار الانفعالات والمشاعر التي قد يتعرف عليها فيما لو وجد نفسه في مواجهة موقف مشابه في الواقع. وهكذا، يمكن للمشاركين أن يتعرفوا تعرُّفاً أفضل على سلوكهم الشخصي بالتفاعل مع الأشخاص الآخرين من خلال وعي مشاعرهم الخاصة وردود أفعالهم ومواقفهم في علاقاتهم بالآخرين. ينبغي أن يمنحهم ذلك ثقةً أكبر بأنفسهم. كما أن طريقة تمثيل الدور تتيح "تمثيلَ نزاع ما" بالبحث عن العناصر التي تشجع التقدم نحو حل إيجابي وباختبار سلوك جديد و"بالتدرُّب على اللاعنف".

ينبغي أن تشكِّلَ باحةُ الاستراحة وقاعةُ الدرس فضاءاً تربوياً واحداً. لأجل هذا، ينبغي تنظيمُ اجتماع منتظَم لجميع أطفال الصف مع الأستاذ – يمكن أن ينعقدَ "مجلسُ الصف" هذا مرتين أسبوعياً – بهدف مراجعة المشاكل التي تُطرَح سواءً في الصف أم خارج الصف والتفكر في الحلول التي يمكن تقديمها لهذه المشاكل. ينبغي أن يكون ذلك الاجتماع مكاناً يكون فيه الكلام حراً. فإطلاق حرية الكلام يعني أصلاً السيطرة على العنف. ينبغي أن يتمكن كلُّ طفل من التعبير عن صعوباته متيقِّناً من الإنصات الإيجابي للجميع. "إن تحليل النزاعات التي تنشأ بين التلاميذ يعني إتاحة الفرصة لهم لفهم الآليات المقصودة، يعني إعطاءَهم كلماتٍ ومفردات ومفاهيمَ للتعبير عن مخاوفهم وآلامهم بطريقة أخرى غير العنف والشتيمة[121]."

يمكن أن يقوم بالوساطة المدرسية تلاميذٌ تطوَّعوا وتابعوا تدريباً لهذا الغرض. نتكلم عندئذٍ عن "وساطة الأقران"[122]. ينبغي أن يضطلع ببرنامج وساطةٍ كهذا مجملُ الجماعة التربوية التي ينضم إليها الأهل. وينبغي القيام بعمل إعلام وتوعية لدى مجمل الطلاب بهدف تعريفهم بمبادئ الوساطة وقواعدها وتأمين شرعية الطلاب الوسطاء. فهؤلاء [الطلاب] الذين يمكن تمييزهم بِشارةٍ خاصة (لوحة اسمية أو شريطة على الساعد) يؤَمِّنون، من خلال فريق مؤلَّف من اثنين، حضوراً في باحة المدْرسة ويكونون مستعدين للتدخل لدى التلاميذ الآخرين في حالة النزاع. هناك راشد حاضر دائماً (مدرّس أو قريب). وتوضع قاعةٌ تحت تصرُّف الوسطاء لكي يتمكنوا من الالتقاء بأقطاب النزاع بمنأى عن أنظار التلاميذ الآخرين. طبقاً لإجراء الوساطة، يستقبل [الوسطاءُ] الطرفَينِ كلاًّ على حِدَة، كخطوة أولى، بهدف شرح الوساطة لهم ومعرفة وجهة نظرهم في القضية وتخفيف التوترات فيما بينهم وخلق مناخ من الثقة، وهي شروط ضرورية للسعي إلى تسوية مشكلتهم. (...) إن

---

[121] المرجع المذكور.

[122] حول هذا الموضوع، اقرأْ "تنظيم الوساطة المدرسية"، في *النزاع، وضع العنف خارج اللعبة*، المرجع المذكور.

دَور الوسطاء هو، قبل كل شيء، إعادةُ الاتصال بين الأطراف المتنازعة وإتاحة الفرصة لكل طرف لعرض وجهة نظره وذلك لمساعدتهم على إيجاد حل معاً[123]."

[123] المرجع المذكور، ص 119.

نحو ثقافةِ لاعنف

خلال الجلسة الختامية للمؤتمر الدولي "العنف في المدْرسة والسياسات العامة"، الذي نُظِّمَ في باريس بتاريخ 7 آذار/مارس 2001، أكَّد كويشيرو ماتسورا، المديرُ العام لليونسكو، متحدثاً عن الحلول الملموسة التي ينبغي تقديمها للمشاكل التي سبَّبَتْها مظاهراتُ العنف في المدْرسة: "مازلتُ مقتنعاً بأن هذه الحلولَ لن يُكتَبَ لها الاستمرارُ إلاَّ إذا رافقَتْها حركةٌ عالمية شاملة لصالح ثقافةٍ حقيقية في اللاعنف. لقد أخذْنا هذه الكلمةَ عن غاندي: إنها ترجمة للكلمة السنسكريتية ahimsa وتُذَكِّرُنا بأننا ورثنا منقولاتٍ traditions أعطتْ مكاناً مبالَغاً فيه للعنف. (...) ولهذا، تنادي اليونسكو بلا هوادةٍ بتعميم تعليم حقوق الإنسان ونقْلِ قيَم التسامح واللاعنف والتضامن والاحترام المتبادل عِبْرَ إعادة توجيه البرامج والنصوص المدرسية."

إن الثقافة [culture الزراعة] هي دائماً زراعة الطبيعة. فلا يجوز قطعاً وضعُ الطبيعة على تضاد مع الزراعة [الثقافة]، لأنه لا يمكننا أنْ نزرعَ [نثقِّفَ] إلاَّ ما تمنحه وتقدِّره الطبيعةُ، إلاَّ ما هو كامنٌ أصلاً في الطبيعة كمونَ البذرة. فالطبيعةُ البشرية ليست معطىً [ناجزاً]، بل تقدير [قابلٌ للإنجاز]. الطبيعةُ بالتقدير والثقافةُ [الزراعة] بالتدبير.

الإنسان، بالطبيعة، ليس عنيفاً وليس لاعنفياً، إنما هو قابل لأنْ يكون عنيفاً ولأن يكون لاعنفياً في آنٍ معاً. فإذا ما كان الإنسانُ، بطبيعته، ميالاً إلى العنف ولديه في الوقت نفسه استعدادٌ للاَّعنف، فإن المسألة تكمن في معرفة أي جانب من نفسه يقرر أن يثقِّفَه سواءً على الصعيد الشخصي أم على الصعيد الجماعي. وعليه، يَلْزَم أن نلاحظ أن مجتمعاتِنا تسيطر عليها ثقافةُ العنف.

العنف ليس حتميةً:

إن أفظع ما في العنف أن أناساً يمارسونه ضد أناس آخرين. ولكنَّ هذا يُثبت أنه ليس حتمية. العنفُ إمكانية في الطبيعة البشرية فهو، بهذا المعنى، "طبيعي". ولكنَّ الإنسان يمتلك إمكانيةً أخرى "طبيعية" هي الأخرى. هذه الإمكانية الأخرى هي الطِّيْبة. فإذا كان الإنسان قابلاً لفعل الخير فذلك لأن طبيعته خيِّرة. وإذا كان قابلاً لفعل الشر فذلك لأن طبيعته حرة. الإنسان طيب باختياره، وهو كذلك بقرار حر من إرادته. إن هذه الحرية هي التي تعطي وجودَه كرامةً ومعنى.

إذا لم يزرعِ cultiver[124] الفردُ حديقتَه الداخلية وتركَها هكذا بلا عناية فستنمو [فيها] عندئذٍ أعشابُ العنف الضارة من تلقاء نفسها. لكنَّ الإنسان لا يكتفي بجني

---

[124] يعني الفعلُ cultiver: *زرعَ وثقَّفَ*. فكلمة ثقافة culture تحمل معنى الزراعة أيضاً. فالثقافة زراعة ما هو موجود أصلاً في الطبيعة. للتوسع راجعْ مادةَ *ثقافة*

ثمار العنف البرية التي تنتجها أرضٌ بُور: إنه مزارع رديء إلى درجة أنه يعتني عنايةً كبيرة بزراعة هذه الثمار. تثقيفُ العنف يعني جعله حتمياً، ولكنها حتمية صنعَتْها بِرُمَّتِها إرادةُ البشر التائهة. وما يميز هذه الثقافةَ أنها تجهل وجودَ اللاعنف ولا تريد معرفةَ طرائق الحل اللاعنفي للنزاعات. ما هي الأوقات وما هي الأماكن المقدَّمة لأطفالنا للتفكير في فلسفة اللاعنف وللتعلُّم على طرائق العمل اللاعنفي؟ عندما نقيس كلَّ ما قمنا به في مجتمعاتنا لتثقيف العنف وكلَّ ما لم نقم به لتثقيف اللاعنف، ندرك كلَّ ما يمكن القيام به لبناء جسر انتقالي للبشرية من ثقافةٍ للحرب إلى ثقافة للسلام.

إن ثقافة اللاعنف أصعب، فهي تتطلب انتباهاً أكثر وعنايةً أكبر من تلك التي يتطلبها العنف. فزمنُ نضج ثمار اللاعنف اللذيذة المنعشة ويُنعِها أطولُ بكثير من زمن نضج ثمار العنف المُرَّة المميتة.

ذلك أنه عندما يعي الإنسانُ لاإنسانيةَ العنف وعبثيتَه ولامعقوليتَه يكتشف التوقَ إلى اللاعنف الذي يعتمل في نفسه والذي يؤسِّس لإنسانيته ويشكِّل بنيتَها. تقوم ثقافةُ اللاعنف بِرُمَّتِها على فلسفةٍ تؤكد أن فريضة اللاعنف هي التعبير الذي لا ريب فيه عن إنسانية الإنسان. فاللاعنفُ شرطٌ لإمكان اللقاء الأخوي مع الإنسان الآخر.

تاريخ اللاعنف:

خلال الندوة الدولية حول ثقافةٍ للسلام والمنعقدة في مانيلاَّ في الفيلبين في تشرين الثاني/نوفمبر 1995، قدَّمت اليونسكو عدةَ مقترحات تهدف إلى تعزيز ثقافةٍ للسلام من خلال التربية. هناك مقترَحان من بينها يوصيان بتجديد تعليم التاريخ بحيث لا يعود العنفُ والحرب يَظهَران الوسيلتَينِ الوحيدتَين في حوزة البشر والشعوب للدفاع عن الحرية وبناء العدل. ينطوي هذان الاقتراحان على:

"- إدراج معلومات عن الحركات الاجتماعية (الوطنية والعالمية) لصالح السلام واللاعنف والديموقراطية والتطوير العادل في برامج التعليم؛

القيام بمراجعةٍ وتجديدٍ منهجيَّين لتعليم التاريخ بحيث تُعطى أهميةٌ للتغيرات الاجتماعية اللاعنفية بمقدار الأهمية المعطاة لجوانب التاريخ العسكرية، مع إيلاء اهتمام خاص لدَور النساء."

اللاعنف في "قاموس اللاعنف" لِـ "جان ماري مولَّر"، منشورات روليه le Relié، 2005 [الترجمة إلى العربية متوفرة أيضاً على مجلة معابر الإلكترونية (www.maaber.org) على الرابط:

http://maaber.org/nonviolence_a/non_violence.htm] (المترجِم)

من الضروري ألاَّ يكونَ "الأبطالُ" المقدَّمون لينالوا إعجابَ الأطفال محاربين أو ثوريين فقط ويشتهرون ببطولات. فالتكريمُ المكرَّس لهؤلاء الأبطال يصبح مدحاً للعنف. مع ذلك، هناك تاريخٌ لصنائع النضال والمقاومة اللاَّعنفيَّين. "تاريخٌ متنكَّرٌ له، مكبوت، مستهزَأ به. (...) تاريخ غائب تماماً عن الكتب المدرسية والخطابات الرسمية. إن ما يمثِّل رهاناً ثقافياً أساسياً هو استعادةُ امتلاك ذلك التاريخ وأرضِ المقاوَمة المتجاهَلةِ تلك والتي تمتلك مع ذلك شهادات أصالتها والتي تشكِّل مع ذلك جزءاً من تراثنا جميعاً[125]." إن النضال الذي قام به كلٌّ من غاندي ومارتن لوثر كينغ، بصورة خاصة، يمكن أن يتيح إفهامَ الأطفال عظَمةَ المقاومة اللاعنفية وفعاليتَها.

تشير سيمون فايل إلى أن: "الفكرة لا تبلغ كمالَ وجودها إلاَّ إذا تجسَّدَت في وسط إنساني[126]." فحتى يتمكن اللاعنفُ من إظهار إمكانياته، ينبغي، في الواقع، أن يتمكن من التأصُّل في "وسط إنساني"، أي في جماعة، في مجتمع يتشارك جميعُ أعضائه، أو الأغلبية الساحقة منهم على الأقل، القيمَ نفسَها والقناعاتِ نفسَها. يحتاج اللاعنف، لكي يتطور، إلى أن يكون جزءاً من ثقافة وسط إنساني. من البديهي أن هذا الشرط غيرُ محقَّق اليوم في مجتمعاتنا. ففي الوسط الثقافي الذي نعيشه، عندما يُذكَر اللاعنفُ يثار ركامٌ من الحجج – نفسها دوماً – تهدف إلى الطعن في صحته وجدواه. وطالما أن اللاعنف ما يزال أسيرَ نقاش مستمر فهذا يعني أن ثقافة العنف ما تزال تسيطر على النفوس والعقول.

لا يشكِّل اللاعنفُ أيضاً سوى قناعة بعض الأفراد الذين يعيشون في مجتمع لا يشارك أغلبيةُ أعضائه هذه القناعة. في مثل هذه الشروط، وبغياب وسط إنساني يخلق جواً فكرياً وروحياً مشجعاً على اللاعنف، يُخشى كثيراً من ألاَّ يؤتيَ اللاعنفُ ثمارَه المخبوءة.

عندئذٍ تكون المهمة الأكثر إلحاحاً هي خلق مثل هذا الوسط الإنساني الذي يشجع ثقافة اللاعنف.

---

[125] جاك سيملان: "بحثاً عن تاريخنا"، *مقاوماتٌ مدنية، دروس في التاريخ*، مركز المصادر حول الإدارة اللاعنفية للنزاعات، مونتارجي، 1989.

[126] سيمون فايل، *أفكار دون ترتيب بشأن حب الله*، باريس، غاليمار، 1962، ص65.

أعمال أخرى للمؤلِّف

إنجيل اللاعنف: فايار، 1969.
تحدِّي اللاعنف: لوسير Le Cerf، 1976.
سيزار شافيز، نضال لاعنفي: (بالتعاون مع جان كالمان)، فايار / لوسير، 1977.
استراتيجية العمل اللاعنفي: لوسوي، سلسلة پوان، سياسة، 1981.
أنتَ قلتَ: "السِّلْمية"؟ من التهديد النووي إلى الدفاع المدني اللاعنفي: لوسير، 1984.
الردع المدني: (بالتعاون مع كريستيان مولون وجاك سيملان)، مؤسسة دراسات الدفاع الوطني، 1985.
مصطلحات اللاعنف: معهد البحث حول الحل اللاعنفي للنزاعات، 1988.
الوضع الجديد للسلام: منشورات تيموانياج كريتيان، 1992.
العصيان على قَيشي، المقاومة المدنية لموظَّفي الشرطة: مطابع نانسي الجامعية، 1994.
غاندي، حكمة اللاعنف: ديسكليه دو بروَر، 1994.
سيمون فايل، فريضة اللاعنف: ديسكليه دو بروَر، 1995. (جائزة آنّ دو جاجيه)
مبدأ اللاعنف، طرق فلسفية: ديسكليه دو بروَر، 1995، مارابو، 1999.
فهم اللاعنف: (بالتعاون مع جاك سيملان)، مركز Non-violence Actualité [مركز المصادر حول الإدارة اللاعنفية للنزاعات]، 1995.
غي ريوبيه وجاك غايُّو، صورة وجوه متقاطعة: ديسكليه دو برؤوَر، 1996.
أقوال اللاعنف: ألبان ميشيل، 1996.
مبادئ التدخل المدني وطرائقه: ديسكليه دو برؤوَر، 1997.
غاندي الثائر، ملحمة مسيرة المِلْح: ألبان ميشيل، 1997.
رهبان تبهيرين Tibhirine، "شهود" اللاعنف: منشورات تيموانياج كريتيان، 1999.
أقوال في الطِّيْبة: ألبان ميشيل، 1999.
نحو ثقافةٍ لِلاَّعنف: بالتعاون مع آلان روفالو، دَنْغِلْز Dangles، 2000.
شجاعة اللاعنف: منشورات روليبه، 2001.

بعض العناوين المفيدة في فرنسا

بدائل لاعنفية:
غالاكسي 246، 6 مكرَّر شارع الـبَرواس، 78000 ڤيرساي
هاتف: 0130621184
بدائل لاعنفية مجلة فصلية للبحث والتفكُّر في اللاعنف تعالج، في كل عدد من أعدادها، موضوعاً محدداً، حيث تحلَّل آلياتُ العنف وتعمَّق أبعادُ العنف الثقافية والنفسانية والسياسية.

أجيال وسيطة:
27 جادة سان ميشيل، 75005 باريس
هاتف: 0156241687
بريد إلكتروني: gemediat@club-internet.fr
الموقع الإلكتروني: http://gemediat.free.fr
الغرض من *أجيال وسيطة* هو وضع ورشات تأهيل على الإدارة اللاعنفية للنزاعات والوساطة تحت تصرُّف المؤسسة المدرسية بهدف إتاحة الفرصة أولاً للمدرِّسين للتفكير في آليات النزاعات والوصول ثانياً بالتلاميذ المتطوعين لأنْ يصبحوا هم أنفسهم وسطاء.

معهد التأهيل والبحث للحركة من أجل بدائل لاعنفية (IFMAN):
135 شارع غراند، 271 OO قـال دو رؤي
هاتف: 0232614750
بريد إلكتروني: ifman.n@wanadoo.fr
ينظِّم معهد IFMAN عملياتِ تأهيل على الوقاية من أعمال العنف وتسوية النزاعات في مجالات التربية والحياة الاجتماعية وسياسة المدينة. ويدير برنامجاً بحثياً عملياً لتقديم اقتراحات تربوية واجتماعية وسياسية حول هذه المسائل.
كما يوجد معهد IFMAN في منطقة بروتانيا Bretagne (ifman.b@wanadoo.fr) وفي منطقة النور-پـا-دو-كاليه le Nord-Pas-de-Calais (ifman.npdc@online.fr) وفي الجنوب الغرب le Sud-Ouest (ifman.so@wanadoo.fr).

معهد البحث على الحل اللاعنفي للنزاعات (IRNC):
14 شارع دي مونبيه، 93100 مونتروي
هاتف: 0142879469

بريد إلكتروني: irnc@multimania.com
الموقع الإلكتروني: www.multimania.com.irnc
الهدف الرئيسي لـ معهد IRNC هو القيام ببحوث علمية بطريقة متعددة الاختصاصات حول مساهمة اللاعنف في حل النزاعات.

الحركة من أجل بديل لاعنفي (MAN):
114 شارع ڤوجيرار Vaugirard، 75006 باريس
هاتف: 0145444825
بريد إلكتروني: manco@free.fr
الموقع الإلكتروني: http://manco.multimania.com
حركة MAN، كاتحاد وطني لمجموعات محلية، هي حركة تفكُّر وعمل غايتها القيام ببحث نظري انطلاقاً من أفكار حدسية في فلسفة اللاعنف ومن خبرات تاريخية في النضال اللاعنفي ومن تحليل الظواهر الاجتماعية والسياسية، هذا من جهة، وغايتها، من جهة أخرى، العمل بالوسائل الخاصة باستراتيجية العمل اللاعنفي من أجل المشاركة في بناء مجتمع عدل وحرية.

مركز المصادر حول الإدارة اللاعنفية للنزاعات Non-Violence Actualité:
241 BP، 45202 مونتارجي سيديكس
هاتف: 0238937472
بريد إلكتروني: nonviolence.actualité@wanadoo.fr
الموقع الإلكتروني: www.nonviolence-actualité.org
هو مركز مصادر حول الإدارة اللاعنفية للنزاعات، يقدِّم خدمةَ النشر (مجلة فصلية تصدر كلَّ شهرين وتركِّز على الخبرات الملموسة لإدارة النزاعات في الأسْرة والمدرسة والحي...) وخدمةَ توزيع أدوات تربوية (ابتداءً من دليل مصادر سنوي) موجهة إلى الأفراد والمؤسسات الذين يسعون للفهم والاستجابة حيال أعمال العنف في محيطهم.

الفهرس

تقديم		ص
مقدمة		ص
1- النزاع	ص	
2- العدوانية		ص
3- العنف	ص	
4- اللاعنف		ص
5- الديموقراطية		ص
6- الوساطة		ص
7- سوء المعاملة		ص
8- الجنوح		ص
9- التربية على المواطَنة		ص
10- السلطان L'autorité	ص	
11- الحل البَنَّاء للنزاع	ص	
12- نحو ثقافة اللاعنف		ص