

التعليم رسالة تسييد الإنسان من التلقين والإلزام الى التمكين والإلتزام

الدكتور سمير الخوري*



Photo by Charles Constantine

- ١ - التعليم عملية تشاركية: من التنصل الى التضامن
 - إسهام مؤسسات المجتمع
 - طبيعة الإسهامات المجتمعية
 - النظرة الإجتماعية الى الإنسان
- ٢ - المعلم: مهمة الأنفس الأنيقة. من الفوقية الى المعية
 - عقدة إبراهيم أم التعاطف الرحيم ؟
 - توصيف المعلم
 - تقويم دور المعلم
 - التربية على الخوف أم على الحرية ؟
- ٣ - المتعلم: دينامية الترقى: من التبعية الى الإستقلالية
 - إنسان محبط أم مقيم ؟
 - إنسان خائف مرتبك أم حر واثق ؟
- ٤ - التعليم فعل أنسنة الثقافة: من الإنهزام الى الإقدام
 - تنشئة على التشرنق أم على الإلتزام
 - إشاعة الغش أم تعميم الصدقية ؟
 - تطبيع العنف أم بناء المسالمة ؟
- ٥ - التعليم ثقافة شعب لا ثقافة سلطة

* دكتور في العلوم الاجتماعية. له عدة مقالات ودراسات علمية.

التعليم رسالة تسييد الإنسان من التلقين والإلزام الى التمكين والإلتزام

تمهيد أفهومي

يجري التعليم enseignement، بمعناه العام، على عمليات تداول المعرفة savoir والمعلومية connaissance. ويمكن تصنيفه، وفق ميدانه وطبيعته، الى مستويات عدة، تتراوح ما بين التعليم البسيط الابتدائي، وصولاً الى ذاك العالي المتخصص، ينقله، تراتبياً، معلم enseignant عارف به، الى متعلم يتطلبه ويسعى اليه، ضمن مؤسسة مبتكرة او نظامية، إكتملت بنيتها، عبر تاريخ المجتمعات الثقافي، هي المدرسة او ما يحاكيها.

يضم التعليم، مهما كان مستواه وصفه وميدانه، قطاع التعلم apprentissage، وهو قطاع يكتنز تكتنيات تجري على مجموعة من الأوليات، تصب كلها في عمليات إكتساب المعرفة والمهارات العملية، يقوم بها مدرّب apprenant كفوء تجاه متدرب يتأهل للتمكن منها. يستعين المدرّب، في حسن أداء مهامه، بسلسلة من نظريات التعلم، أهمها: المحاكاة، والترابط، والترداد، والتجربة، والتفسير...

يلتقي التعليم والتعلم، على مشترك أساسي، قوامه التراتبية الهريرية، في نقل المهارات المعرفية المعلوماتية، في خط سير أحدي الإتجاه: من مطلع عليها الى جاهل بها. ويتمثلا مستنلياته، فيما خص: مسوغات النقل، وضبطه، وتقويم إستيعاب متلقيه. بهذا المشترك وتلك المستنليات، يتميز التعليم عن التربية. كما تظهره مقارنات الجدول -1-

أ. التعليم. يجري التعليم على مضامين حيادية، مقرونة ببراهين عقلية ثبوتية، تنقل عامودياً بإتجاه واحد، تحققها منظورية هندسة مقاعد صف الدراسة. المهم نوعية علم المعلم لا شخصه. قدرة المتعلم على إستيعاب المعرفة وهضمها لا خياراته. طابع التأثير التعليمي، هنا، هو معياري، نمطي. يبقى على السلطات العامة تحقيق ديموقراطية التعليم عبر تأمين كلفة التعليم والزاميته.

ب. التربية. بالمقابل، تطال التربية شهادة عيش القيم، يشير اليها المربي، ويكشفها، كفعل خيار وثوقي إعتقادي، يعرضه أفقياً، أمام المتربي مريده، كما بين متساوين أمام القيمة إياها. المهم شخصية المربي قبل حكمته، وشخص المتربي قبل خبرته. وتبقى، في الحالتين، صدقية الملترزم وجدية إلتزامه، هي رافعة الرقي الإنساني. يتخذ التأثير هنا طابع التأثير المعرفي القيمي الحياتي الحر. يتعين على الدولة ضمان حق المواطنين في خيار فلسفة التربية على القيم. من المؤكد أن كل تعليم يتضمن حيزاً من التربية، كامناً فيه، وكل تربية تستدعي قسطاً من التعليم ملازم لها.

جدول - ١ - مقارنة تواصل التعليم والتربية بحسب خصائص كل منهما

التربية Education	التعليم Enseignement	تواصل خصائص
- شهادة عيش قيم أخلاقية حكما - فعل خيار [ثقة إيمان إعتناق] - القيمة تحمل حقيقة عالمية سامية	- نقل وتداول معلومات حيادية - برهنة الزامية [عقلية علمية مخبرية] - الأكثرية لا تصنع صحة علمية	المضمون
- أفقي متساو مشخص بين مربٍ متربٍ - إشعاع معاش لخبرة القيم - هندسة جلوس في حلقة اللقاء - توجه الى شخص إرادة ضمير اللاقط	- عامودي فوق نكرة: معلم الى متعلم - سير معلومات بإتجاه واحد - هندسة مقاعد في الصف المدرسي - توجه الى عقل ذاكرة خيال اللاقط	التعامل
- أهمية شخص المربي بذاته - المهم وضوح القيمة وجاذبية المربي - يمتاز بمعطوية شخصية وقيمية - خطر التهاوي في عقدة إبراهيم	- لا أهمية لشخص المعلم بذاته - المهم علمه وحسن أدائه العلم - يتمتع بسلطة مؤسسية وعلمية - خطر الوقوع في عقدة التسلط	الناقل
- تحلي بإرادة وضمير ومشاعر - المهم صدقيته والتزامه الحر - ممسألة في التخيير القيمي - خطر التباهي والتشاوف التكبر	- تحلي بذكاء وذاكرة وخيال - المهم قدرته على الإستيعاب - مسؤولية النشاط الفهمي - خطر التلذذ بالتبعية والقصور	اللاقط
- حرارة تقدير بحب ومحبوبة - تأثير معرفي قيمي حياتي - عرض مساحة ثنائية يد ممدودة - تقديم معنى وجود لتحقيق الذات	- برودة تقويم دون مودة - تأثير معياري نمطي عقلائي - فرض مساحة إحدانية يد موضوعة - تلقين إعطاء معلومات للفهم	التأثير
- ضمان حق الأهل في الخيار التربوي - حماية حرية التواصل الأدبي القيمي	- تأمين الزامية التعليم وكلفته - تعميم المدرسة وجودة التعليم	دور الدولة

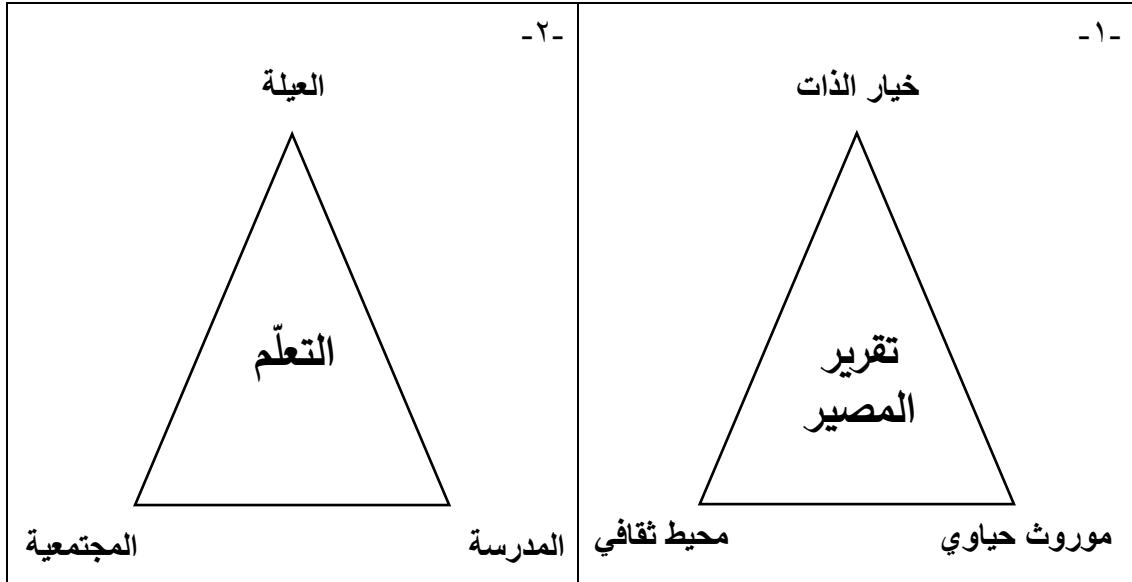
أ يكون التعليم عملية تشاركية بين مؤسسات المجتمع، إم تراه عملية ستف معارف أخذت من مسارب مختلفة ؟ أ يبقى المعلم متحصنا بالفوقية المؤسسية، أم تراه يتجلى بالمعية التفهيمية ؟ أعلى المتعلم الإمتثال والإتباع أم تراه ينفذ الى التملص والإستقلالية؟ أ يستمر التعليم عمليات إستنساخ وإجتراح ونقل، أم يتحول عملية إبداع ونقد وعقل؟

١ - التعليم عملية تشاركية: من التنصل الى التضامن

١-١ - درجة إسهام مؤسسات المجتمع

تتضافر، لحسن قيام الكائن البشري بفعل تقرير مصيره، عوامل ثلاثة، متفاوتة القوة الفاعلة، ومتقلبة الأولوية، في حسم أمر الرؤيا والرؤية، (رسم ١- - لوحة ١- -)، هي: خيار الذات، ومؤثرات المحيط الإجتماعي الثقافي، وطبيعة الموروث الحيوي. يمكن رصف هذه العوامل في سلم التخيير/ التسيير، ما بين الحتمية القاهرة، الخاصة بالموروث الحيوي الجيني والوراثي، ذاك المعطى للفرد بمجرد ولادته بفراة تكوينه البيولوجي الموصوف. وصولاً الى مكنة الشخص في صناعة قراره الحر، بهدف تقرير مصيره ، مروراً بمحتملية تسهيلات، منشطة او لاجمة، يوفرها المحيط الثقافي للفرد: فالموروث الطبيعي ليس قدراً: أنه يعرض ذاته كمحدودية، بقدر ما يختزن من طاقات كامنة تنتظر حسن إبرازها وتوظيفها. وكذلك الثقافة، فهي ليست سجناً خانقاً: إنها إرث هائل، تراكمت فيه تقاليد الأجداد المكتسبة، تلك التي، إن صُنِّمت وقُدِّسنت، أقعدت الفرد وسطحته، شأن حالة مجتمعات الإنغلاق، المحافظة الأصولية الماضوية. وإن تنسبت وتطورت، وفرت للفرد أمكانية إنطلاقته بها وتحرره، شأن الحال في مجتمعات الإنفتاح والحداثة والأصالة والمستقبلية. أما فعل إرادة الفرد في التفكير والتقرير والتدبير، فهو رهن نضجيته وإستقلاليته، إما أنه خارجاني external، فيسيِّره الآخرون مغمض العينين، ويسرون به كما القاصر، إذ يقعدونه بالموروث الحيوي، ويعلبوه بالموروث الثقافي. وإما أنه داخلاني internal ، يختبر بنفسه، ينظر، ويختار (راجع جدول-٧-) يحوّل الإعاقات وقود طاقة ناشبة، ويحوّل معلبات الثقافة، منصة تحرر وإنطلاقة.

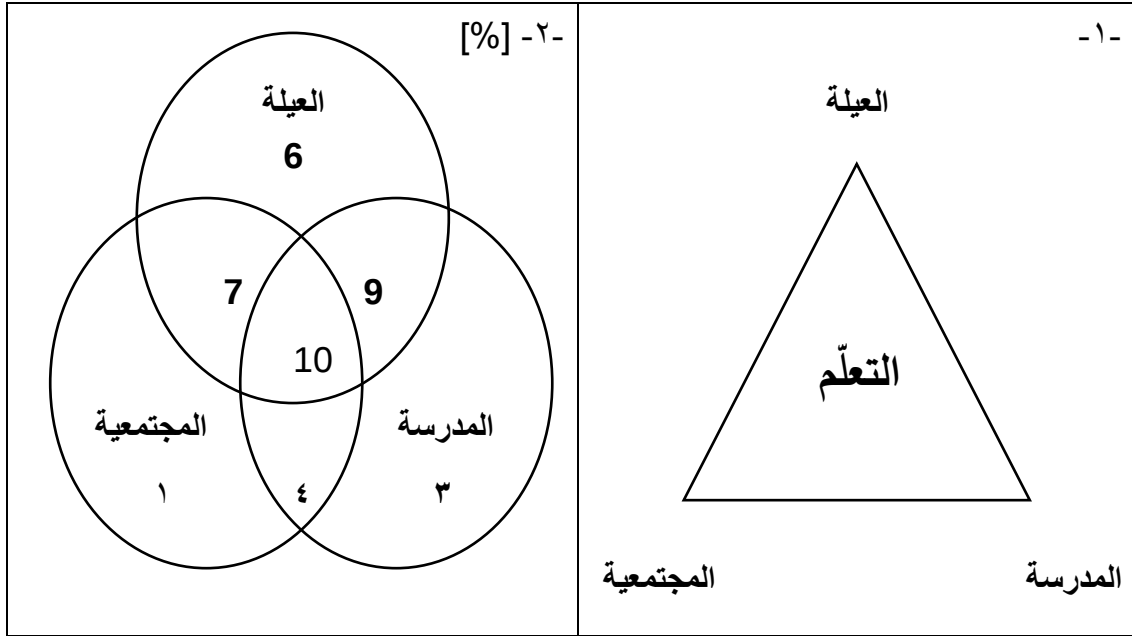
رسم ١ - مقومات فعل تقرير المصير



يمكن أفراد ثلاثة مؤسسات أساسية في سياق عملية التعليم (أنظر رسم ٢- - لوحة ١)، التي يتأثر بها الإنسان عبر مراحل حياته، هي: العيلة، والمدرسة، وسائر المؤسسات المجتمعية [الجيرة، القربى، الحي والشارع، الرفقة، البيئة، الدين، الحزب، السوق، المشغل، السلطة السياسية...]. لكل من هذه الثلاثة دوره وثقل تأثيره في تكوين الشخص، وعمق هذا التأثير، وإستدامته... بعملية تثقيل إحصائي مناسبة، إستناداً الى

وقائع أبحاث ميدانية، يصح إيلاء الأول، بشكل تنازلي، الى العيلة [مؤسسة متحدية اولية حياتية] فالمدرسة [مؤسسة ثانوية منظمة] فالمجتمعات [مؤسسات معقلنة منتظمة ترشيديّة]. يظهر الرسم ٢- لوحة ٢- درجة إسهام مؤسسات المجتمع الثلاثة في عملية التعليم، محتسبة بالنسب المئوية، على الشكل التالي:

رسم ٢- درجة إسهام مؤسسات المجتمع الثلاثة في عملية التعليم



١. العيلة.

تشكل العيلة بمجمل تقاطع إسهاماتها مع سائر المؤسسات، العامل المؤثر الأول في عملية التربية، يوازي $[(٧+١٠+٩+٦)/٨٠] = ٤٠\%$ من مجمل المؤثرات. يعادل وقع العيلة بمفردها (٦%) ضعف وقع المدرسة (٣%). وستة أضعاف سائر المجتمعات. حيثما تتعارض الخيارات والمرجعيات القيمية، فالتأثير الأقوى يعود للعيلة

٢. المدرسة.

تتمتع المدرسة بسائر تقاطعها مع إسهامات المؤسسات الأخرى، بما نسبته ٣٢% من مجمل التأثيرات. تفوق نسبة تأثيرها التعليمي ثلاثة أضعاف المجتمعات. على أن تأثير المدرسة والمجتمعات معاً $(١+٣+٤=٨\%)$ يفوق، نظرياً، ما للعيلة منفردة، من تأثير. يفوق وقع المدرسة والعيلة مجتمعين (١٨%) ، وقع المدرسة والمجتمعات معاً (١٤%) ووقع المدرسة والمجتمعات معاً (٨%) ،

٣. المجتمعات.

للمؤسسات المجتمعية بمجملها، ثقل يوازي ٢٨% من التأثير التعليمي. فما من مؤثرات توفرها المجتمعات، أو تتسبب بها [أنشطة، أشرطة، أفلام، تسالي، معلومات، منبهات، تواصلات رقمية أو الكترونية...] تكون سلبية أو مضرّة أو مفسدة أو حيادية، إن تلقفتها العيلة، والأبوان تخصيصاً، وواكبا بينهما، في حسن مطالعتها، وفهمها، والتعامل معها وتأجيب positiver الخير فيها.

يمكن القول بأنه: بمقدار ما تتلاقى مؤسسات المجتمع الثلاثة، على التشارك سوية، كل من موقعها وميدانها، في بناء الإنسان الحر المستقل، وبمقدار ما تسترشد، في عملها، بالقيم العليا إياها، بمقدار ذلك، يتم النجاح في عملية التعليم، وتتكلل بالفرح الروحي، لكل من المعلم والمتعلم وللجماعة، على حدٍ سواء

٢-١- طبيعة إسهام مؤسسات المجتمع في عملية التعلم

لكل من مؤسسات المجتمع الثلاثة، خصائصها المميزة، في عملية التعليم، التي يتلقاها الإنسان، (أنظر الجدول ٢-٢)، تغنيه، ويغني بها. ويروح يؤلف بينها، بتركيب شخصي فريد، به يمايز نفسه، يتموضع، ويتعامل مع الآخرين، فعلاً وإنفعالاً.

جدول ٢-٢- طبيعة مهام مؤسسات المجتمع الثلاثة في عملية التعليم

مؤسسة خصائص	العيلة	المدرسة	المجتمعات
المستوى	إيديولوجيا ساحة حميمة	تكنولوجيا ساحة خاصة	إستراتيجية ساحة عامة
البعد	علائقي عاطفي الحكم، الحكمة	عقلاني معرفي الفهم، المنطق	سلوكي إجرائي القانون، الخبرة
الفعل	الشخصنة الفردة	الأنسنة الفرد	مواطنة الذات

أ. العيلة:

تشكل العيلة مساحة حميمة، فيها يكشف الإنسان عن بعض خصوصياته، دونما إجتياحية لحميمية كُنه معبد ضميره، ويكتشف هويته الجنسية والشخصية في دينامية إنتمائه المتحدي الى عيلته ومجتمعه وقومه. إنها ميدان أيديولوجيا التنشئة والنماء معاً. يشيع فيها البعد العلائقي العاطفي الممهور بمجانية الحب، وبشفافية المحبوبة، وبالتعاطف الأخوي. هنا يتدرب الإنسان على صناعة الحكم القيمي والأدبي، ويكتسب الحكمة، وحسن التصرف. تقوم مهمة العيلة، الجوهرية، على شخصنة الإنسان، وعلى تذهينه بفردته، وبكرامته الإنسانية، وبحريته الكيانية، التي توهله للنضوج الشخصي، وحسن تقرير مصيره، سيد ذاته.

ب. المدرسة:

تشكل المدرسة مساحة خاصة محددة المعالم، تتحرك بمنطق تكنولوجيا التعليم والتدريب، وإكتساب المعلومات والعلم. فيها يتدرج العقلاني لإدراك المعرفي، والتأهل لتحويل المعلومات الى معرفة مفيدة. توفر المدرسة أدوات الفهم، والتمرس بالتفكير المنطقي. تقوم مهمة المدرسة الأساسية على أنسنة علاقات الرفقة والزمالة، مقدمة لأنسنة العلاقات الإجتماعية، المتعلقة بالفرد، إنطلاقاً من تحصيله القدرة على المبادرة والتعاون، وروح المسؤولية، روح الفريق، وسياق التفاوض، وتدجين العنف، ومأسسة فض النزاعات، والإلتزام، والإحترامية، والوعد/التنفيذ،...

ت. المجتمعات:

تشكل المجتمعات، دوائر الساحة العامة، المتلاصقة والمتداخلة في إختصاصاتها. يتلاقى فيها الناس ويتعاونوا وفق هندسة إستراتيجية لصناعة تاريخهم المشترك، وتحصيل ترقّهم في سلّم الحضارة. يشترعون ويمشرون، يخططون ويبرمجون ويمرحلون، وفق قوانين ونظم، يبدعونها ويطورونها الى ما لا نهاية. وفيها يكتسبون الخبرات المؤهلة لقيادة الجماعة، ولإدارة المؤسسات العامة، من أجل تحقيق الذات معا بالتساوي والتكافل على المستوى السياسي. تصب مهمة المجتمعات في بناء المواطنة، وإرساء الديمقراطية التشاركية، بأخلاقية الحرية وبأدوات السلام، من أجل تسييد الإنسان على عالمه، وفي عالمه، في الساحة العامة وقد أضحت مساحة تعددية، عالمانية laïcité المنحى، إنسانية المشرب، إنفتاحية الحركة،

يمكن القول، بأنه: بمقدار ما تقوم كل من مؤسسات المجتمع هذه الثلاثة، بمهامها الخاصة بها، في شخصنة الفرد، وأنسنة المجتمع، ومواطنة الإنسان، وبمقدار ما تُعدّ الإنسان ليصبح مواطناً مثقفاً منتجاً ومشاركاً، وبمقدار ما تؤهله للتعامل الإحترامي الديمقراطي، بمقدار ذلك تصون بنيان المجتمع العالمانى، وتسرع سلامة التطور الثقافى والتطوير الحضارى، لخير الجميع، أفرادا وجماعات ومتحدات.

١-٣- مقارنة النظرة الى الانسان في مؤسسات المجتمع وفي العيلة

تتلاقى كل من مؤسسات المجتمع، بما فيه المدرسة، من جهة، ومؤسسة العيلة من جهة مقابلة، في التأثير على المتعلم، وإن بدرجات متباينة. وقد أبانت مجمل الأبحاث الميدانية وتلك العيادية، أن للعيلة التأثير الأقوى والأعمق. فهل تتشارك المؤسسات في النظرة إياها الى إنسانها؟ وما أهمية فارقية النظرة هذه؟ تظهر معطيات الجدول ٣-، فارقية التعامل مع الإنسان في هذين الصنفين من المؤسسات: العيلة وسائر المجتمعات

أ. العيلة:

تعطي العيلة الأولوية لشخصنة الفرد، ولنماء شخصه ولنضوج شخصيته، بصرف النظر عن واقع مؤهلاته ومحدودية قدراته وخسعية مقدراته. أنها تهتم بكلية الإنسان من حيث هو إنسان. تنضج إنسانيته بحبها لذاته. تميز بين الفاعل وفعله: تحب شخص الفاعل دون قيد، وتحكم على فعله. لا ترزله بسبب فعلته. إنه مميز لديها، لا بديل عنه ولا عدل له. يتفارج الكل معاً في العيلة. يتصارحوا. يتحاننوا. يتصالحوا. يتخادموا ويتشاكروا. هدف العيلة بناء هوية الفرد وتثبيت إنتمائه المجتمعي. وغايتها بناء شخص راشد حر سيّد مسؤول

ب. المجتمعات:

تولي مؤسسات المجتمع الأولوية لقدرة الإنسان على العمل، بمحتكم إنتاجيته ومردود ربحية نشاطه. تهتم لمهارات الفرد، في عملية منافسة باردة لاشفقة فيها ولا رحمة، ولا فرصة ثانية. تنمي كفاءته المهنية. وإلا إستبدل العامل بأفضل منه. أنه مجرد رقم في الآلة الإدارية الإنتاجية. هدفها إعداد فرد منتج ناجح، وغايتها ربحيتها من كفاءته على العمل.

جدول ٣- فارقية التعامل مع الإنسان في مؤسسة العيلة ومؤسسات المجتمع

المؤسسة الخصائص	مؤسسات المجتمع	مؤسسة العيلة
الأولة	- أولية القدرة على العمل - أولية الانتاج المردود الربحية	- أولية شخص العامل - أولية شخصنة الفرد
الأهمية	- أهمية المهارات المهنية - اهتمام بقدرات الفرد حصريا - تطوير كفاءات الفرد	- أهمية الانسان مهما كانت مهاراته - اهتمام بكلية الانسان وبفرداته - انصاج انسانية الانسان
التقويم	- العامل رقم يستبدل بسواه - الوظيفة- المهمة هي المحتكم - مقياس العقلانية الفعالية	- الفرد شخص مميز لا بديل له - الشخص قيمة بذاته ولذاته - مقياس فرح التعاطف الانساني
الهدف	- كفاءات الفرد ومهنيته - تطلّب انسان منتج ناجح	- هوية الفرد وانتماؤه الاجتماعي - بناء شخص مواطن حر

ما من داعٍ يبرر تبادل الأدوار بين العيلة والمؤسسات المجتمعية او تسطيحها او تعطيل اي منها . ومن الخطاء الاعتقاد بإمكانية القضاء على علائقية العيلة، لصالح عقلانية سائر المؤسسات [كذا فشلت توقعات جمهورية أفلاطون في تهميش العيلة وتفريغ مضمونها، في العصر القديم، ومثله سقطت مشروعات الشيوعية في إزالة مؤسسة العيلة كإحدى أهم مخلفات الفكر البورجوازي، في العصور الحديثة]. يصح القول، بأنه، بمقدار ما تشعر العيلة بنيتها، علائقياً affectivement، بمحبتها لهم ولذواتهم، وتؤهلهم للتعاطف مع الآخرين، وبمقدار ما تدرب مؤسسات المجتمع ناسها، عملياً وعمالياً effectivement ، على إنضباطية العمل المهني، وجدية أدائه، بمقدار ذلك تتم عملية التعليم بفاعلية وبسلام مجتمعي، يرادف ديمقراطية المجتمع، وترسيخ المواطنة في دولة الحق.

بمقدار ما يتعقلن التشارك بين المؤسسات الاجتماعية لحسن أداء عملية التربية، وبمقدار ما تنتظم الجهود الهادفة الى إيجادة نوعية التعليم، بمقدار ذلك، يتم التحول من واقع التنصل والتكر الحاصل بين المؤسسات، وبخاصة بين العيلة والمدرسة، المؤدي الى بعثرة الطاقات وهدر الجهود وضياع الأكلاف والوقت، الى موقع التضامن والمعنية الأيل الى تفعيل إستنهاض العزائم، بروح الإستقلالية والإنتمائية في آن، والى ترقى المواطن ومجتمعه، والى تسريع إستقدام الممستقبلات

٢ - المعلم: مهمة الأنفس الأنيقة. من الفوقية الى المعية

يعتبر المعلم، الركن الأساسي في مؤسسة التعليم. مهنته، هي مهمة الأنفس الأنيقة، في دأبها تذهين الآخرين، بأهمية فهم الحقيقة، في كل أمر، ضناً بالسبيل العلمي اليها، وبكرامة الساعي فيها، ينتشلها من بلادة المسلمات والمسابقات، برافعة البحث الناقد. عليه يعول المجتمع وناسه، عملياً، لا لسلامة نقل المعارف والعلم، وحسب، بل، وقبل هذا النقل، لحسن التواصل السوي، الذي يقيمه مع طالبي العلم،

بمناسبة مدهم به وتأهيلهم له. إن التعليم بالمثل الذاتي الحي، هو إعمق تأثير من التعليم "بالحكي الكلامي".
أ يكون المعلم منفراً عن المعرفة أم مشوقاً إليها؟ أبقى بحالة فوقية، يتكرم بمعارف، يملئها على قاصرين
جهلة، أم يتحول الى حالة مَعِيّة تفهّمية، تسهل عليه عملية الإفهام، من أجل بث فرح المعرفة ونشر عدوى
الفضول العلمي، لدى مريديه، وتذهينهم بالصدق والمسالمة؟

٢-١ - المعلم: من واقع عقدة إبراهيم الى رافعة التعاطف الرحيم

بقدر ما لدور المعلم من أهمية في مؤسسة التعليم، بقدر ذلك، يترافق مع الخطر الكامن في الدور إياه،
والمتربص بشخص القائم به، يسربله كما بستره أخوت camisole، فيها، يمتن المعلم الخفاشية
vampirisme، أسلوب ممارسة "سلطة تعليمية"، تلتهم عافية المتعلم، لا محالة، فيما ترغل العلاقة
التربوية، الصحيحة، التي كان من المطلوب إنمائها، لجعل المدرسة "مساحة نبض الحياة، وبيئة فرح
المعرفة". التعليم خدمة، لا خفاشية. هو فعل تحرير، لا فعل الينة. هو تمثّل المسالمة لا إمتهان العنف. هو
التحلي بالصدق، لا توسل الغش والخداع. هي حركة إبداع، لا خمول إستتباع. أنها صناعة تسييد، لا صناعة
إعتقاد. يتأتى الخطر الداهم، في ممارسة سلطة التعليم، من جراء تطبيع normaliser نماذج "علاقة
السلطة" ما بين أمير ومأمور، زعيم ومستزلم، سيد وعبد، تلك العلاقة المغلوطة الما دون إحترامية والما
قبل ديموقراطية، السارية في مؤسسات المجتمع المشرقي. يضاعف خطر الجروح الى التسلطية، مجرد
إستتساخ هكذا تسلط سلطاني قاهر مقعد، بعد طليه بمساحيق العقلنة التعليمية، وإدراجه في سياق نظم
المدرسة، وتبريره بها. من المتوقع أن يسري التبرير المزعوم، هذا، مادة مقنعة، للتسليم بتسلطات كل
صاحب سلطة، في المجتمع [سلطة بيتية، دينية، الهية، سياسية، حزبية، إقتصادية، ثقافية...]. عوض أن
تكون المدرسة، مساحة نقدية، ناقدة ومطورة، بمقتضى قيم الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، تدفع الى
مراجعة كل نسق سلطة عنترية، بإتجاه سلطة الخدمة الخدومة. [من المؤسف افتقار معجم اللغة العربية
الى أفاهيم concept تحسم أمر الإلتباسات العليلة ما بين السلطة كفعل سلطان pouvoir من حيث هي
مجموعة صلاحيات حقوقية منوطة بمكانة status ما، في بنية التنظيم المؤسسي، يمارسها صاحب
السلطان بتأثير معياري normatif إكراهي. وبين أفهوم السلطة كسلطة "أدبية" autorité، الخاصة بكل
محب، يتولى مهمة إستنهاض الآخرين وتسريع بلوغية نضجهم، بتثبيت سيديتهم الحرة، يتعاطاها بتأثير
معرفي cognitif. يعرض الجدول ٤- تشخيص التعليم في حفاقي شوارات الخطر، ويفرد إنموذجين
لنوعية ممارسة المعلم سلطته التعليمية هي: إنموذجية عقدة إبراهيم، والتعاطف الرحيم. إن ما يصح
لتصنيف سلوكات المعلم هنا، يصح لتوصيف ممارسة السلطة لدى كل من يتولها، في أي من مؤسسات
المجتمع وعلى أي من مستوياتها.

جدول ٤- التعليم وفق سياق عقدة إبراهيم والتعاطف الرحيم

تشخيص خصائص	عقدة إبراهيم	تعاطف رحيم
السلطة	- أبوية طاغية مخيفة - تأثير معياري الزامي	- أبوة مُحبة مَحبوبة - تأثير معلومي التزامي
التعامل	- للسلطة مشروع على الآخر - فرض رؤية ولي الأمر	- الآخر هو مشروع السلطة - الآخر يقرر مصيره
المحصلة	- ساحة تأحيذية مونوقراطية - الآخر قاصر تابع محبط	- مساحة تعددية ديموقراطية - الآخر حر راشد سيّد

ليست عقدة إبراهيم، من حيث هي تضحية الأمر [كل صاحب سلطة]، بالمأمور، كرمى لمشروعه، حادثة طارئة في العلاقات بين الناس، ولا هي عرضية في المجتمع. إنها بنويّة مُلازمة للسلطة. لذا، فهي لا عمرية، بعكس عقدة أوديب المحددة بمرحلة عمرية معيّنة. تشمل عقدة إبراهيم، كل صاحب سلطة، وتصيب الجميع، إذ إنه ما من إنسان، إلا ويرى نفسه، حقيقة أو تخيلاً، صاحب سلطة ما، أو ذي قدرة أو تفوق ما، في ممارسة تأثير سلطوي معياري محدد، على من حوله. يعامل من هم دونه مرتبة، بمقتضى عقده الإبراهيمية الخفاشية، ملتزمة العافية. لا يتردد عن التضحية بهم، فعلياً أو رمزياً، بقدر ما يعتبرهم كعائق، واقعي أو متوقع، أو هم كمغاير خطر، يحول دون تحقيق ذاته، أو أنه يعرقل إنجاز مشروعه، أو إنه يفضح محدوديته أو عجزه، بمجرد مغايرته. لذا يحوّل صاحب السلطة رؤوسيه، إلى أضاح ذبيحية *victim* *sacrificielle* لإنجاح مشروعه. تصلح عقدة إبراهيم، مفتاحاً تحليلياً، لمقاربة ظاهرة التسلطية في المجتمع العائلي، والمدني، والديني:

أ. عقدة المعلم الإبراهيمية

تفرض السلطة التعليمية نفسها ، سلطة طاغية مرعبة مخيفة. يرهب جانبها الابن الابنة، المروء والمأمور، التلميذ التلميذة، وجانبها، خشية تقلبات مزاج المعلم، لغير صالحه. تجري التسلطية متمنقة، بتأثير لها، على الآخرين، معياري الزامي إملائي. والويل للذي لا يمتثل. لها على الآخر مشروعاً ملزماً وجوباً، عنوانه الينبغيات القسرية، تبقيه بحالة رضاعة وقصور، ولا تتيح له إتخاذ أي مبادرة تذكر. تفرض رؤية ورأى صاحب السلطة الذي، لضيق صدره، لا يطيق سماع الراي الآخر: لا مساءلته ولا معارضته ولا نقده. بتصرفه هذا، يشيع التسلطي ، مساحة أحدية تأحيذية، يتقصّد قيامها، في الصف. فيها، يُكره الآخرين على الإصطفاف القطعاني وعلى الإمتثال، والدعاء له بطول العمر، والحمدلة "لسماحته". كل دين، أو تعليم أو او تعامل، يخشى حرية الإنسان، إن هو إلا إيديولوجية تسلطن وقهر، تدعي الرقي ، فيما هي تعدّ للناس، هول سجن "مقدس"...

ب. تعاطف المعلم الرحيم

يعرض المعلم ذاته، سلطة مُجَبَّة متعاطفة، متفهمة خدومة. يسعى بإحترامية كلية، في التوجّه وفي الأداء. يتحسس التلميذ، ومثله الإبن والمرؤوس والحزبي والمواطن، لطف مقاربتها، يستجيب بحب، لتقاربها المتواضع. يعتمد المعلم المتعاطف التأثير المعرفي الإقتراعي، به يستثير التزام المتعلم، ذاك الذي يتجاوب بطيبة خاطر. ليس لسلطة المعلم مشروعاً تملّيه على التلميذ التلميذة. بل التلميذ الحر السيّد والمُمسأل، هو هو مشروع تعاطفية المعلم. حسبه الفرح بنضوجية ورشدية تلميذه، الذي أصبح له، أن يختار ويقرر مساره مسيرته ومصيره. يحرص صاحب السلطة التعاطفية الخدومة، على إقامة مساحة مجتمعية تعددية. يجهد لحمايتها ولتحسينها، بتشارك الجميع، بدءاً من الإختبارات المدرسية الصقيّة، من أجل تحقيق الذات معاً، بإحترامية، تقتضيها قيم التعددية، وتستدعيها العالمية laïcité الداعية الى تثبيت سيادية الإنسان. الحب، [مهما كان المبادر به: الله، الأبوان، المعلم، الصديق، الرفيق...] هو، في صميمه، قضية حرية: بأن يستجيب المحبوب لمُحبّه، أو ان يرفضه، فيما يبقى المُحب على حبه، دون تمنين أو إبتزاز...

يتخطى المعلم المعلمة، عقدة تسلّطيته الإبراهيمية، تلك الإجتياحية المستطعية، بقبول إستقلالية تلميذه تلميذته. وبقبول مغاييرته وإندفاعه نحو تحقيق ذاته بحرية. بذا التخطي يبلغ المعلم، شهامة "الكبر" الأدبي الشخصي الفئان. ويثبت تمتعة بالتربية الحقة (راجع جدول ٦-٩- ورسم ٣-) المفرحة والمحبية، له، ولتلامذته، وللمحيطين به. يحترم المعلم حرية المتعلم الناشئة ومشروعه، إحترام المتعلم له ولمقاصده. يبقى أن "حنو قلوب الأبناء على الأبناء" (ملا ٢١٣/٣، لو ١٧/١)، هو أحد أهم علامات المجيء المسيحاني، بل وحلول الحضور الفصحي، وبلوغ حالة ديموقراطية التواصل. يمكن القول، بأنه: بمقدار تحول المعلم المعلمة، في ممارسته سلطته التعليمية في كافة مراحل التعليم، من نمطية تتحكم بها "عقدة إبراهيم"، الى إنموجية التعاطف التفهمي الحنون، بمقدار ذلك، يتحقق صدق دعوة المتعلم الى الحرية، المنفتحة على البلوغية، والمندفعة الى حياة المواطنة، وحسن تقرير المصير. إنها علامة بلوغ زمن حقوق الإنسان.

٢-٢- توصيف المعلم بحسب عنايته بشخص التلميذ واهتمامه بالتعليم

إي صنف من المعلمين هو ذاك الذي ينقل المعرفة، مؤسسياً، الى طالبيها؟ الواقع، أنه يمكن أفراد نماذج أربعة (أنظر جدول ٥-)، من المكلفين بالتعليم، تفضي اليها، إحداثيات إثنينية bidichotomique الفرز، تتعلق بالإهتمام المعطى للتلميذ ولمضمون مواد التعليم [يستعين المبحث هنا، بنتائج بحث ميداني، أجريته بالإشتراك مع د. ماري خوري، في ثانوية مار الياس، غزير، للراهبات الأنطونيات بمناسبةيوبيل الثانوية الفضي ٢٠٠٧، نشرته الثانوية، تحت عنوان "تمكين الأجيال"]:

جدول ٥-٥- إحدائيا توصيف المعلم

إهتمام منخفض (-)	إهتمام مرتفع (+)	التعليم التلميذ (ة)
المرشد Guide	المربي Éducateur	عناية كبيرة (+)
الملقن Instituteur	المدرس Professeur	عناية بسيطة (-)

المربي. يمتاز المربي بعنايته الكبيرة بشخص التلميذ وبإهتمام مرتفع بالتعليم. أنه يمتن خلق المعرفة، والتأكد من حسن إستيعابها من قبل متلقيها

المرشد. يتميز المرشد بعناية كبيرة بالتلميذ، مع إهتمام بسيط بالتعليم. إنه محفز لتطلب المعرفة، يعطي الأولوية لإجتهاد التلميذ (ة)

المدرس. يبدي المدرس عناية بسيطة بالتلميذ، وإهتمام عال بالتعليم. إنه منكب على نقد المعرفة، وإيضاحها

الملقن. للملقن بعض عناية بالتلميذ، وإهتمام منخفض بالتعليم، تحضيرا والقاء ومتابعة. إنه يتعاطى نقل المعرفة، حسب تأدية واجبه، والتواجد حيثما متفق عليه

٢-٣- تقويم دور المعلم المعلمة

طال بحث "تمكين الأجيال" ٣٩٠ تلميذا تلميذة، ٤٠ معلما معلمة. طرحت عليهم أسئلة تقويم دور المعلم إياها. فكانت النتائج على ما تظهره معطيات الجدول ٦- [أحتسبت الأجوبة بالنسب المئوية لكل من من الفتنتين على حدة]:

جدول ٦- تقويم المعلم من قبل التلامذة ومعلميهم (مار الياس -غزير ٢٠٠٧)

التعليم التلميذ (٥)	إهتمام مرتفع (+)		إهتمام منخفض (-)		Σ [%]
	تلامذة	المربي Éducateur	المرشد Guide	الملقن Instituteur	
عناية كبيرة (+)	تلامذة	27	28		55
	معلمون	47	28		75
عناية بسيطة (-)	تلامذة	30	15		45
	معلمون	25	0		25
Σ	[%]	72 57	28 43		%100

يعتبر ٧٥% من المعلمين أنهم يولون تلامذتهم عناية كبيرة، من بينهم ٤٧% يقومون بدور المربي، يشاركونهم في التقويم عينة ٥٥% من تلامذتهم. تتطابق النسب بين الفئتين على تقويم دور المرشد (٢٨%) لدى معلميهم

فيما يعتبر ١٥% من التلامذة أن معلميهم مجرد ملقنين، ينتفي دور الملحق من قاموس تقويم المعلمين لذواتهم (٠%).

يبدو أن التلامذة هم أكثر تحسسا لنوعية أداء معلميهم، على ضعف عناية هؤلاء بهم (٣٠%)، يقابله إدراك كبير لدى المعلمين، بـمـية العـمـاية المزدوجة بالتلامذة كما وبالتعليم (٤٧%)

حتى ما لا يكون الجسم التعليمي أقرب الى القدوة، بل أقرب الى قدوة المربي، بقدر ما تعنى المدرسة بجودة إنتقاء أفرادها [لقيمة شخصهم التربوية قبل مهارتهم العلمية، وقبل إسترخااص بدل أتعابهم]، وتوفير إستدامة تأهيلهم التربوي، وتشاركية لجان اولياء الطلبة، ولحظ تقويمات التلامذة، مما يرقى بالمؤسسة التعليمية الى مصاف المتحد التربوي، ذاك النشاط الناشط، الموكولة اليه رسالة " تمكين الأجيال" ؟ !

٢-٤- من التربية على الخوف، الى التربية على الحرية

يظهر الرسم ٣- فارقية التربية بين أداة الخوف والتخويف ومنطق الحرية

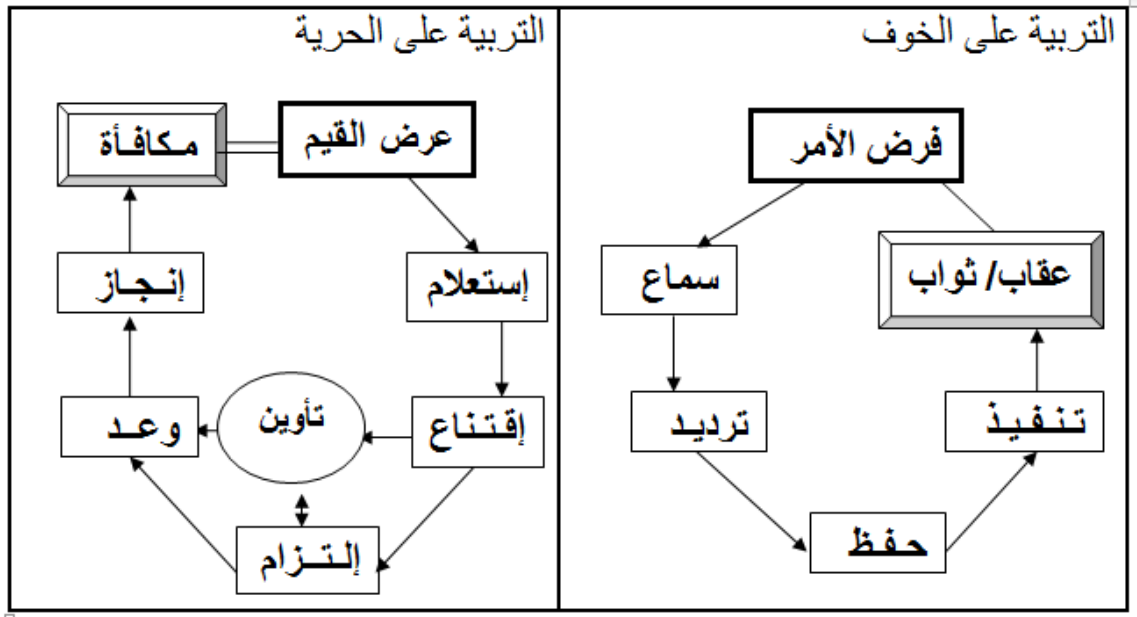
أ. التربية على الخوف.

قوام التربية على الخوف، قولات أربعة، بسيطة سريعة قاطعة. لا مجال فيها لترك للمتربي المتعلم المتعلم لكي ينسأها أو يتناسأها [تلميذ(ة)، ابن(ة)، غر، مبتدء، طالب، مريد، موعوظ، مرؤس، مامور... فرداً كان أو جماعة]. والويل له إن فعل. هي: إسمع. إحفظ. ردد. ونقذ. يعقب هذه الأربعة، تقويم المعلم، الصارم. يليه الجزاء الحاسم : ثواباً أو عقاباً. يرقى المتربي بمقدار إمتثاله وتقيدته بما يمليه عليه سيادة معلمه. وإلا تعرّض للردل والإفراد، في حالات أربع: قيامه بالمبادرة، بالنقد، بالرفض، بالردة. تعد هكذا تربية، لعناترة السلطة ولزيرانها، إجيالا من الجماهير الطيعة المطوعة القطعانية. تحسن إداء حركتين لعمل أوجد: قوام وجه الحركة الأولى، التصفيق والهوبرة والتكبير، للمعبودات السماوية ولظلمها المنظور على الأرض. وقوام وجه الحركة الثانية، الرجم واللعن والتكفير، لأعداء الربوات السلطانية، تلك التي تهيم في الفضاء أو تدب على الأرض أو تقبع في ما تحت الأرض. إنها أجيال مهيأة للجهل والعصبية، والإرهاب، تحت شعارات المطلق الإطلاقية : ديانة مطلقة، إيديولوجية مطلقة، نظرية و مطالعة مطلقة، رأي وحكم مطلق... تسارع الى أبلسة المغاير، والى شيطنة المغايرة تمهيدا لتكفيرها.

ب. التربية على الحرية.

قوام التربية على الحرية، متبادليتها التامة بين المربي والمتربي، ضمن علاقات إحترامية لكرامة الطرفين. يوسع كل من المتلاقيين، الوقت للتصادق والصدقة، والوقت، لإنضاج الفكر والقناعات والموافقة الحرة. يعرض المربي، رجل الإيمان بالله بالإنسان وبالقيم، ما عندياته. يستوضحه محاوره، عنها. يستفسره مغمضاتها وغائياتها. يقنع ببعضها أو بها. يدخلنها و"يهضمها". يعيد إنتاجها على طرقتها. "يأونها". يعلن امام نفسه وامام المربي، إلتزامه بالقيم. يعد التمسك بها. يجهد لإنفاذها. بإمكان طرفا التربية، في إي وقت شاء، الإنفكاك عن القيمة ومنظومتها، محاجتها ورفضها. والتحول عنها الى غيرها، أو الى اللا-قيمة. ما من قوة ترهبهما لتكرههما على أي خيار. ولا من خوف يتهددهما لقمع حرية الضمير الأدبي لديهما. يفسر سقوط فعل نظام القوة، وتلاشي مفعول نظام الخوف، هنا، عنصران متلازمان بإحكام، هما: حرية الإنسان الكيانية، ومعطوبية القيم الجوهرية. يرى المربي والمتربي، في كل من مراحل عملية التدرج صوب القيم [إيمانية، أخلاقية، إنسانية...], تأهباً للتشاهق بها، وإرتقاء الذات مع الآخرين في المجتمع، مكافأة روحية سامية. المكافأة هنا هي ثمرة إستولدها الإنسان الحر، في جوانيته، بقدر ما انضجتها جدية جهده المبذول التزما. إنه يجهد ليكون مواطناً حراً في دولة ديموقراطية.

رسم 3- رسم أنموذجية التربية على الخوف والتربية على الحرية



يرتكز كلٌّ من أنموذجي التربية، الى نظرة أنثروبوجية أناسية خاصة به: التربية على الخوف، هي مدمجة بصورة الإنسان الموصوف بملكة الذاكرة و بمحوريتها في الإستيعادة والإستنساخ والنقل والتكرار، في حلقة مغلقة يحكمها شعار: "سمعاً وطاعةً مولاي، بأمرك سيدي". أما التربية على الحرية، فهي طالعة من صورة الإنسان المتكئين في الحرية، بكل أبعادها الوجودية : عقل التفكير، خيال حلم التصورات، حرية الضمير، حرية المعتقد، الرأي، القرار، حرية التفكير، التدبير، التغيير... إنها حرية كيانية ملازمة لكرامة الكائن البشري المطلقة. بهذه الحرية والكرامة يغدو الإنسان "على صورة الله كمثاله"، بل ويصبح "خليفة الله في الأرض".

٣- التعلّم دينامية الترقى: من التبعية الى الإستقلالية

لئن تلازمت عقدة إبراهيم المتحكمة بدور المعلم (راجع جدول-٤-)، مع إستسهاله فرض "التربية على الخوف" بالترعيب، والتهويل، والوعيد والتشديد والتهديد (راجع رسم-٣-)، المريحة له ولأنظمة التسلطات، ولنظم تأطير جماهير الإستكانة المشرقية، فإن قيم التعاطف الرحيم الفاعلة في دور المعلم، تترافق مع إعتناقه مبادئ "التربية على الحرية"، المشدودة الى المعطوبة fragilité تلك الصميمة في القيمة والملازمة لتعامل الناس الأحرار بحرية، وقبولهم بمقتضيات الحرية وبمفاعيلها، ضناً بحقيقة الحرية وبحقيقتها. تدفع هكذا تربية الى الرقي الإنساني، والى التقدم في سلم الحضارات، لتأطير شعب المبادرات الإبداعية، المصر على صناعة تاريخه بكل مقوماته الثقافية. ينعكس أسلوب التعليم، على مدارك المتعلم وعلى سلوكياته، أهو محبط ام مقيم؟ أيتمرغ في ربة الخوف أم ينطلق ليخلق في فضاءات الحرية؟

٣-١- المتعلم التلميذ الطالب المواطن: إنسان محبط أم مقاييم؟

هناك إحدى وقفيتين تجاه الأحداث وموقفين منها، تسهل ملاحظتها لدى الإنسان الفرد، في سلوكاته اليومية، البسيطة، وتلك المصيرية، كما لدى الجماعة، بل وفي ميدان المروث الثقافي والمتبعات التقليدية، وفي الذهنيات العامة، كما تلخصه معطيات الجدول ٧-

أ. أنموذج الإنسان المحبط .

يتميز الإنسان المحبط المنكسر، بإدراك سلبي تشاؤمي للأحداث ولمجرياتهما، تلك التي تصيبه فيتشظى بها، أو تلك التي تتوالى فصولها أمامه، فيتأذى بمنظوريتها. يروح يقاربها بتذنيب ذاتي مقعد: يقينه أن الحدث سببه جواني في الأنا، وهو بحالة ثبات مكرر، وله طابع إجمالي معمم. إن فشل التلميذ، في مادة ما أو أخفق في مهمة ما، مثلاً، يروح يؤكد أنه المسؤول الأوحده عن فشله، فيجزم نفسه بفشله، وهاكه يفشل على الدوام في كل ما قد يقوم به. أنه القدر المقدر له، والمكتوب الذي "كتب عليه"، ولا قدرة له على التفلت من الحتميات المحتومة، أصدرت الأوامر /النواهي عن تدبير معبودات السماء، ام عن تصميم عناترة الأرض. إنه إنسان الجماهير المرعوبة، جماهير الفرجة، المصابة بالذعر الأبكى panique muette والمستكينة الى العجز المكتسب impuissance apprise، تلك المستسلمة لفتاوى المتلاعبين manipulateur رجال دين أو دنيا، أمراء الحرب ام الهدنة، المريئون منهم ام الماورائيون...

جدول ٧- انموذجا المواقف تجاه الأحداث المؤلمة

نموذج	إدراك سلبي تذنيب الذات المحبط déprimé	إدراك إيجابي تبرئة الذات المقاييم resilient
عناصر		
المسبب	جواني interne	براني externe
الديمومة	ثابت stable	غير ثابت instable
الشمول	إجمالي global	حصري spécifique

ب. أنموذج الإنسان المقاييم

يمتاز الإنسان المقاييم resilience المقاوم résistance ، بإدراك إيجابي تأجيبي للأمور وللأحداث. يثق بذاته، يحبها. يبريء نفسه الى حد كبير من وفرة مسببات الأحداث الإحتمالية، بمقولات موضوعية رصينة دونما تهرب صيباني من اية مسؤولية. يقرن مجريات الأحداث بعواملها البرانية، يحددها في الزمكان، فهي حصرية بحيثياتها، غير ثابتة في معاودة تكرارها. يدرك التلميذ فشله في مادة دراسية ما، مثلاً، فيعطي الأهمية لحيثيات إمتحانه بها، وإن فشل مرة، في مادة دراسية ما، فلسوف لن يفشل مرة أخرى، لا فيها، ولا بسواها.

يمكن القول بأنه: بمقدار ما تتضافر مجهودات مؤسسات المجتمع والعيلة والمدرسة لتأوين قيم حقوق الإنسان، وبمقدار ما تجهد لتحويل إنسانها من حالة الإحباط الإنهزامي، الى قومة المقايمة والمقاومة، بمقدار

ذاك، يهزم الإنكسار والعجز، أمام الانتصار والعزم، بتصميم رصين، من قبل الإنسان الحر " القيامي"، المتماهي بمسيح القيامة، مؤمن به كان هذا القيامي، ام ليس بعد. إنه السبيل القويم للإتيان بالمعجزة الشخصية والمجتمعية في بناء وطن الإنسان الحر، في دولة الحق والعدل والفرح، بالأخوة والمساواة.

٢-٣- مقارنة الإنسان الخائف والإنسان الحر

كما يرتبط موقف الإنسان من الأحداث (راجع جدول-٧-)، بمتساقطات إتجاهات التعليم، وبمفاعيل أسلوب أداء المعلم، كذلك يرتبط صنف الإنسان، محصلة ذاك التعليم، على ما تختزله معطيات الجدول ٨-، وفيه أنموذجان : إنسان الخوف وإنسان الحرية .

جدول ٨- خصائص إنسان الخوف وإنسان الحرية

الخصائص / أنموذج	الإنسان الخائف المرتعب	الإنسان الحر الواثق
الفعل	- إحتمائية، إستنزلامية - إنهازمية، لا مسؤولية	- التزامية، مبادرة مقاومة - ممسألة، ريادة، مشرعة
الثقافة	- إستسلام للعجز المكتسب - ثقافة التقية، الباطنية	- مناهضة اليات التعجيز - ثقافة الصدق، الصدقية
إيديولوجيا	- ينبغي الخضوع للأقوى - "حسبك حماية راسك"	- إعتناق قيم الحق = أكثرية - "خُص الآخرين، تخلص"

أ. إنسان الخوف المرعوب.

يمتاز إنسان الخوف المرعوب، بالإنهازمية البنيوية، والهروب من مسؤولية المبادرة. يهرول الى الإحتمائية والإستنزلام. يتذلل لمن يخيفه. يستسلم للعجز المكتسب. يلتهم ثقافة التقية ويتفنن بالباطنية في التخادع والتماكر والثعلبة الأدبية. يتقن سلوك الواقعية السياسية ومسالكتها. يغير مبادئه بسرعة تغيير مواقفه. وشعاره: "من قويت شوكته وجبت إطاعته". "حسبي حماية رأسي". إنه يتمرغ في التفاهة البشرية، يमित ضميره الخلقي ميتة وجدانه الإنساني، وغياب حسه المجتمعي، وغيبوبة وعيه الوطني.

ب. إنسان الحرية الواثق

يتفوق إنسان الحرية بالثقة بالنفس وبإنسانية الآخرين. يثق بهم قبل أن يستوثق منهم. يستبطن روح المسؤولية وممسألة الذات. يبادر، ليقينه أن المبادرة هي الحد الفصل بين العبد والحر. كذا هي حال النقد، والتجروء، والتفكير، والتقرير، والتغيير، وحرية الضمير، والمجاهرة، والرفض، والمعارضة... يمشرع ويشترع ويشرع بمقدار ما يعي أنه سيد مصيره المطلق. يلتزم بصدقية. يقاوم بشرف. يضحي بمروءة. يصمد بوفاء. يكسر طوق التعجيز بالإعجاز. إنه والحق أكثرية. وشعاره " ليس هناك من يخيف، بل هناك من يخاف" وصاحب الحرية يأبى مذلة الخوف والتخويفيين. أيما زعيم لعب على وتر الخوف، لضمان

إحتمائية جماهيره القطعانية به، إن هو سوى ضعيف النفس، أستقوى على الضعفاء، وخادعهم بتعنتراته، فأنطلت عليهم خدعته. أما الحر، فحسبه تخليص الآخرين وتحريرهم، ليخلص هو ويتحرر.

التربية الحقّة هي فعل الخروج من دائرة الخوف، بل والخروج عليها، الى رحابة فضاء الحرية، تمهيدا لعيش نعمتها، ولزف فرحها للناس. يمكن القول، أنه:

١. بمقدار ما تُسقط التربية الخوف ومفاعيله عن كاهل إنسانها، حيثما هناك علاقة تواصل بين الناس، بمقدار ذلك، تسقط معتمات الرعدة المقعدة، وينتفي الإرتعاب المमित، لتتفجر ينباع الممكّنات، وتتدفق إبداعات الإنسان السيد الحر، وتتضاعف منجزات مجتمعه الإنساني الإحترامي.

٢. وبمقدار ما تقضى التربية عبر مؤسسات التعليم ومسالكه، على مسوغات التسليم والإمتثال والخضوع، وتسقط مبررات الإلتباع والإنقياد والتبعية لأي من بعالم المنظور واللا منظور، وبمقدار ما تذهن الناس بقيم الحرية، وتحصنهم بمناعة إعتناق الحرية ومنظومة قيمها، وتزخرهم بنيل ممارسة الحرية، بمقدار ذلك، يقوى الإنسان، في مشرق مسكون بالماورائيات، مسحوق تحت وطأتها، على الإيتيان بثورة مزدوجة البتلات والمستويات:

- ثورة بوجه تسلطن ماروائيات "حكم الشريعة" المطلقة absolutiser، تلك النوميوقراطية nomocratie المفروضة على المجتمع، المقدسة sacralisé بنسبتها الى الله المشترع theonomie. وإبدالها بإرساء إدارة شريعة الذات autonomie المؤدية الى "حكم إرادة الناس" anthropocratie

- وثورة بوجه تسلط زعامات المجتمع، تلك المونوقراطية، monocratie المتسلطة على الأفراد والمتحدات، والإستعاضة عنها بإقامة حكم الشعب والديموقراطية democratie، التي يشق بها الناس، طريق إستقدام المستحيلات من رحم الممكّنات

٤ - التعليم فعل أنسنة الثقافة: من الإنهزام الى الإقدام

أنسنة الثقافة، هي مرونتها في التكيف والتغيير، وطواعيتها في الإستيعاب والتطوير، ضناً بالحفاظ على روح الأصالة فيها. إنها عمليات فكرية إرادية، يجروء فيها بنوها وبنوها، على نزع القدسنة désacraliser عن مضامينها، ونزع القدسية défataliser عن مسارها. تكمن الأصالة الثقافية في الأمانة للتقليد، لا في إجتراح موروثات الماضي، وعبادة رمادها، بل في تأوين قيم الموروثات وإضرام نارها. وحدهم بنو الحرية، عشاق قيمها، مستولدو سلامها، هم بناؤو أنسنة الثقافة، ومهندسو مرفقاتها الى الأسمى والأرقى. أيعد التعليم الناشئة، في لبنان، على التشرنق الإستتباعي، ام على الإلتزام التحرري؟. أيتغاضى عن إشاعة النفاق والغش، ام يصر على دخلنة الصدق والصدقية؟. ايسهل تطبيع العنف ويكرسه، أم يكبح العدائية بمناعة المسالمة؟.

٤-١- تنشئة على التشرنق أم على الإلتزام

من نسق تبريرات الإنسان وعلاقاته وسلوكاته، تعرفونه. فكل من علامات هذه الأبعاد الثلاثة [المعرفي، العلائقي، والعملي]، تشي عن هوية الإنسان (راجع رسم ١-٣-) وعن ماهية محصلة تعلمه وتربيته (راجع جدول ٧-٨-). أترأه دخلن قواعد رعدة الإلتباع والإنصياع، وطبع عامل الخوف والإنهزام

ومتفرعات إنشطاراته على المستويات الفكرية والمجتمعية والسياسية، فحوّل الإنتساب الى أي من المؤسسات [دين، عقيدة، حزب، نادي] فعل أنضواء إحتمائي، وفعل تلطي مستجير. وحوّل الإنتماء الى جماعة [أسرة، قوم، وطن] فعل تشرنق إنصهاري، وفعل تخندق تعصبي؟. تتكشف في كلتا الحالتين هاتين، حالة القصور والتبعية، بقدر ما يفتضح أمر ركافة الولاء المزيف، من جهة، وتتكشف من جهة ثانية، حالة الركود المزرية، التي تحجّر حاضرم المجتمعات المشرقية، في قمقم مخلفات ماضٍ معتتم، صُنّمت فيه الحضارة، في نواميس مقدسناته، وحتّطت في حروف قواميسها، وحُجر عليها، هناك. وهذا هو، بالتام، ما تبتغيه كثرة من أنظمة حكم المشرق، ويرتضيه جُمٌّ من الزعماء الحزبيين، الدينيين والمدنيين، فيها. وهذا ما يعاني منه الشعب ونخبه، وتناهضه الأحزاب الديموقراطية العالمية. والخيارات إياها تبان في التصرفات العامة في الإنتماء (جدول ٩-)، كما في تلك الخاصة، عبر الغش والعنف (جدول ١٠-١١-١٢-). تظهر معطيات الجدول ٩-، خصائص أنموذجي دينامية الإنتماء: التشرنق والمعنية.

أ. إنسان دينامية التشرنق

يهول إنسان دينامية التشرنق، الى الإحتماء، بداعي الإغذاء وبدافع الإستقواء. تتقاذفه حالة القصور والطفولية الدائمة، صوب التمرغ بلا أخلاقية الواقعية السياسية. إنه ضعيف يلتحف بالأكثرية التي يريدّها "ساحقة"، ليستتر وراءها، وليستر بها ضعفه ويموّه خوفه. إنه إنبطاحي أمام متعنتر علا صوته وغلظ سوطه. يصور زعيمه معبودا. ويتعبد له، على شاكلة المعبود السماوي. يصفه بالأكبر الأعلّم الأقر...حامي حماه. يتشرنق حوله. الويل لمن "يرشق المعبود بوردة". إنه، بطيبة خاطر، ممتثل، مزعن، منصاع، مستسلم. إنه زلم، زبون، مرتزق، متكسّب، صاحب ولاء مزيف. يخدر المتشرنق ضميره. يميته. ينفذ أوامر اميره في النحر والإنتحار. إنه قطعاني عاجز. يصرخ بهلع المرعوب: "بالروح بالدم" أفديك يا معبود، لخشيته اليتم والتيتم إن غاب عنه هكذا معبود، او نقم عليه.

تشيع الصرخات المفجوعة إياها على السنة "الجماهير" المشرقية، وتتمدد من العشيرة الى الشارع، وتصب في المذهب والحزب والسياسة. وهذه الثلاث الأخيرة هي أقرب الى إعادة إستنساخ الحالة العشائرية البدائية، منها الى المؤسسات العقلانية الوضعية النظامية...

ب. إنسان دينامية المعنية

يندفع إنسان دينامية المعنية، بقيم الأمانة للعهد، حد السخاء بالذات. إنه بحالة رشدية فهم، وإستقلالية خيار، وسيدية قرار، وحرية إنتماء وولاء. يتسلح بالواقعية القيمية "أنا والحق أكثرية". وبها يقارع الصعاب. يقينه أن الفشل ليس مميتاً، إنما المميت في الفشل هو الإنهزام أمامه (راجع جدول ٧-٨-). إنه مُمسأل، مبادر، غيري، منفتح، محاور، مشارك مقاوم بأخلاقية الحرية. مصمم على صنع تاريخ متحده الوطني، بأدوات السلام، وبالتشارك مع مواطنيه. يعرف القيم. يعتنق منظومتها. ينتمي الى جماعة منظمة، يشاركها رؤيتها وقضيتها المحقة. إنه تشاركي، ديموقراطي. يحترم هرمية متحده ورئيسه الهيرركي، ذاك الذي ساهم في إنتخابه، لكونه المعبر عن خيارات المجموعة. يقيم علاقة زمالة ورفقة وشراكة إحترامية. إنها علاقة مواطنة ومساواة في الكرامة والحرية ومشتقاتها من الحقوق والواجبات. المعني، هو إنسان حر، ملتزم، ناقد، مقدم، عنفواني، خلاق وخلق، لأنه سيد حر.

جدول ٩- دينامية التشرنق والمعنية بحسب خصائص كل منها

الدينامية الخصائص	التشرنق Polarisation	المعنية Implication
الدافع	- احتماء اغتذاء واستقواء - حالة قصور وطفولية - واقعية سياسية براغماتية	- سخاء بالذات وامانة - حالة استقلالية ورشدية - واقعية قيمية رؤيوية
الاهتمام	- دائرة الانا الحصرية - التحاق باكثرية ساحقة - استكانة قيلوللة واتباع	- رحابة الغيرية المرحبة - شرف المقاومة بالحق - تصميم صنع التاريخ بسلام
صورة السلطة	- طاغية تفردية مونوقراطية - زعيم معبود ملهم - الافهم الاقدر الاعلم	- معية تشاركية ديموقراطية - رئيس تراتبي خلوق - معبر عن خيارات المجموعة
علاقة بالسلطة	- علاقة اذعان وامثال - انصياع لاوامر الزعيم - علاقة زبائنية استرلامية - ولاء إرتزاق وتكسب	- علاقة تراتبية صلاحيات - احتكام الى المبادئ - علاقة مواطنة وحرية - ولاء شرف التضحية
صورة الفرد	- فرد قطعاني تابع - انقيادي مسترضي مأمور - عجز استقالة انسحاب	- انسان مبادر ملتزم - متطلب ناقد ممسئل ذاته - معنية عنفوان إقدام

يمكن القول، أنه: بمقدار ما تعد مؤسسات التعليم، ذاك التلقائي والنظامي والمنثور، عبر قنوات تواصلاتها وإيصالاتها، الإنسان، طالب التعلم، للتعرف الى عالم قيم حقوق الإنسان، وبمقدار ما تنمي لديه روح المبادرة، وروحية عمل الفريق، وروحانية التشارك، بمقدار ذلك يتمكن هكذا إنسان، على التحرر من لجام التشرنق، وإعتناق رابط معنية الإلتزام، كفعل حرية، تليق بكرامة الإنسان وبسيديته، في مجتمع متسالم، ودولة مستقلة

٤-٢- إشاعة الغش أم تعميم الصدقية؟

التعليم هو عملية تأوين "الكلمة" [حقيقة، فكر، معرفة، فهم، خطاب، منطق، عقل عقلانية،] ووليدها، مستولد حروفها، ورسولها. ينشر نفتحته في كل مرافق الحياة المجتمعية، لتعيشها كل مؤسسة، ولتبلغها بدورها الآخرين، طبق عبقورية دورها. تتميز الكلمة بسلسلة من الفضائل إهمها، إثنان، تلازمانها، تسهل ملاحظتها، عملياً وتطبيقاً، في مؤسسات التعليم والتربية، إما بالمعانة من غيابها ومعالجته، وإما بالتمكن منها والنجاح في تثبيتها، هي:

أ. الصدق كنقيض للغش،

ب. والسلمية كنقيض للعنف.

مهمة المدرسة الجوهرية، هي خدمة الكلمة. تتلازم "الكلمة"، في التواصل الإنساني، بالضرورة، مع الصدق والصدقية. الكذب بكل مشتقاته هو نقيض الكلمة التي لا تقبل الغش والنفاق والخداع وكل مرادفاته الحقوقية والأخلاقية: لا تتقبل، لا المهادنة أو السماح، لا المرافقة أو "المسايرة"، ولا المساكنة أو التعايش. التعليم المدرسي كما التربية البيتية، هي إطار كشف حقيقة الكلمة وتلمس حقيقة القيم. إنها قناة نقلها، ومناسبة تمثلها، وميدان اختبارها، وحيثية أنسنتها، وبيئة شخصنتها، وعربون تمثلها، ومرتكز التماهي بها، ومنصة الإحتكام إليها، وقوس تقويم التعامل بها وبمقتضاها. وللتلميذ (ة)، أو الإبن (ة)، أن يفخر بإتتمائه الى هذه الأسرة وتلك المدرسة، وللمجتمع أن يفاخر بهاتين المؤسستين

مهمة التعليم، بجميع مؤسساته ومؤدياته، وبخاصة في المدرسة والجامعة، هي إعلاء الحقيقة، وتثمين صدقية الساعي إليها. فلا تهاون قط مع أية علامة غش، يقتضي التصدي لها وحسن معالجة متعاطيها [إنتحال نص أو صفة، سرقة فصل، أو مقالة أو شيء، تزوير إمضاء، أو إسم، أو بطاقة، أو مستند، أو ختم، تصريح كاذب، زغل، إتهام، تجن...] إنها جملة من عمليات الغش- الكذب، البسيطة، يعرف صانعها فسادها، لذا يتعين إيقافه، وإيقاظه، ووضع حد لإشاعة الغش. اما المدمن عليها باتولوجياً، فيتعين إخضاعه لجلسات نفس علاجية مناسبة، حتى تستقيم الأمور وتعم الصدقية.

هناك صنف آخر من عمليات الغش المركب، تفرزه إما أليات الخوف المُقعد (راجع جدول ٤-٨-٩- ورسم ٣-)، وإما أليات الإكراه الزاجر (أنظر جدول ١٠- ١١-)، هو الغش الظرفي والغش البنيوي

أ. **الغش الظرفي.** إنه ذاك الدجل، المداھنة، التملق، المصانعة، المدالسة، المخاتلة، والتزلف... الذي يتدحرج اليه، ويتدرج فيه، المتكسب والتابع، وشاعر البلاط، ومثقف السلطة، وحارس الهيكل، وأكل خبز السلطان. هؤلاء يعتاشون من الغش الظرفي، ويعتاشون عليه، بمسوغ خوف يخافونه، "وذعر أبكم" يملكهم، ورعب أكل، ينهشهم: يفترش خفايا ضمائرهم ويفترس خلايا أبدانهم، وبغشه يتآكلون من داخلهم، إنهم "أموات"، تتقاذفهم الأنواء، ولما يدفنوا بعد...

ب. **الغش البنيوي.** إنه ذاك الخبث، النفاق، والرياء، والخداع، والفريسية، والتماكر، الباطنية، التقية، اللغة المزدوجة، المظاهرة، والتحايل... الذي يندرج فيه من ضاقت به سبل ممارسة "حرية الضمير"، تحت ملحاحية ضغط حد سيف "حكم الشريعة" أو سيف "إرادة السلطان". فحيثما لا فصل بين الدين والدولة، ولا فرق بين شرع الله وبين شرع الناس، بحيث يبدو كل مروق على أحد الشرعين، هو هو مروق عليهما معاً، يستوجب الإقتصاص من المنتهك، هناك ينشاء بالضرورة، الخبث البنيوي، لمداورة الإكراه الزاجر، حتى ولو بان فشله العملي والإستراتيجي.

جدول - ١٠ - القيمة ومعاييرها بحسب خصائص كل منها

المعايير normes	القيمة valeur	أفهوم خصائص
- تجسيم تطبيقي ملموس - يعبر عن معنى واحد - وحدة قياس إجرائي	- تصور فكري مثالي - إكتناز كثيف للمعنى - مرجع أكسيولوجي	الماهية
- تحوّل، محدودية، حصرية - وجوب التغيير والتجديد - موضوع إتباع وتقيّد	- ثبات، تمام، عالمية - تطلب التعمق والتبحر - موضوع إختيار وإعتناق	الميزة

تلتقي مؤسسات المجتمع ومؤسسات التعليم على نقل القيم Valeur مقرونة الى معاييرها normes الثقافية. لأن كانت القيمة ذاك التصور الفكري المثالي، الكثيف المعنى (أنظر جدول - ١٠-)، التي تعتمده الجماعة مرجعا عملياً، للحكم على الأمور والأعمال والأشياء، على أن القيمة تمتاز بالثبات والعالمية، وتتطلب التعمق في فهمها والتأمل بها. فإن المعايير، بالمقابل هي التجسيمات التطبيقية [قانون، تقاليد، عرف، عادات، ديانة، شعائر، زي، مطبخ، هندسة، طقس، رتبة]، للقيمة الواحدة، كوحدة قياس إجرائي وعملي، على أن المعايير تمتاز بالمحدودية والحصرية والظرفية الثقافية، والتحول التطويري المستدام. ومثل ذلك، فكرة قيمة الإحترام وإكرام الأبوين. هي قيمة عابرة الزمان والمكان والثقافات. مارسها الجد والأب والإبن والحفيد، ولكل من هؤلاء، تجسيد مختلف لأداء الإكرام إياه، يتواءم مع تطور البيئة الثقافية، التي منها إستمد رموزه الإجتماعية، وإستعار طقوسه الأنتروبولوجية. ومثله، فكرة قيمة الجمال، في الملابس، عبر تطورات الأزياء الخاصة بكل جيل، بل وبكل فصل من السنة، تتالت فيه، على تطلب جمال الهندام والملبس، كل من الجدة والإبنة والحفيدة. تحقّقه كل منهن على طريقتهن. فإن بقي الزي إياه، ترتديه الجدة وحفيدة حفيدتها، فمعنى ذلك أن الجمال تحنّط، والزي تصنّم، والفكر إعتنّم، والمجتمع إنغلق، والإنسان إختنق في رتابة النقل ومستنقع الجمود. فلا تطوّر، ولا تطوير، ولا من يطورون او يتطورون. يجري التطور على المعايير ويصح فيها فقط، لا على القيمة. وعليه، يمكن القول بأنه :

١. بقدر ما يُلصق المجتمع القيمة بإحدى معاييرها، ويدغمها بإحكام. فينمطهما سوية، ويقدسهما معا. وينأى بهما عن المس وإعادة النظر او حتى عن الإجتهد، بقدر ذلك، يحكم هكذا مجتمع ديني او مدني، على ذاته، بالإنغلاق، والجمود، والقعود، والماضوية السلفية. ويضاعف إحتمال الإستعانة بالبطش التكفيري وبالقهري الجهادي، لعدم "فك الربط" المحكم بين القيمة ومعاييرها، بل لإحكام الدمج الصهري بتحويل روح القيمة حرف شريعة، مما يستجرّ الإكراهات، يستدخل الذعر المؤدي الى الغش والنفاق، وإمتهان الكرامة. لمجرد غياب الحرية

٢. بقدر ما يتم إدغام الدين بالدولة، والروحيات بالزمنيات، وينجز التطابق شبه الكلي بين مؤسسة الدين وشرعه، ومؤسسة الدولة وقوانينها، وبقدر ما يتحوّل النقل بديلا للعقل، ويصبح البوليس مطاوعاً،

والمفتي قاضي، ويشترك الإلزام الإجتماعي، وجوباً، من الإلزام الديني. بقدر ذلك، تذوب الساحة العامة في الخاصة. وتنتفي حرية الضمير لصالح الخبث النبوي.

تظهر معطيات الجدول - ١١ - إحدائيات نماذج سلوكيات الإنسان، في إطار تحنيط القيمة بمعاييرها في حالة إنتفاء الحرية، وفي حرية تطوير المعايير المستدام.

جدول - ١١ - نماذج الإنسان وفق الموقف من القيمة و معاييرها

القيمة / المعيار	تغيير تطوير	تجبر تثبيت
مقبولة	مبدع، مجدد مصلح، مطور	إمتثالي، أصولي متزمت، تكفيري
غير مقبولة	لا إمتثالي، مارق ثائر، معولم	منافق، متخبثن طقوسي، شكلي

أ. **المبدع، المصلح المطور المجدد**، هو ذاك القانع بالقيمة، والراغب بتغيير معاييرها في مجتمع حر، يحق رغبته بصدق وبسلام

ب. **الثائر المعولم** اللا إمتثالي، هو ذاك المطالب بتعميق فهم القيمة والساعي الى تبديل معاييرها في مجتمع ضنين بالحرية، ينجز ثورته بحد أدنى من الكلفة الإجتماعية

ت. **الإمتثالي المتزمت الأصولي**، هو ذاك المتعربط بالقيمة وبمعاييرها، يخشى على نفسه من تغيير أي منها، أو هو عاجز عن مواءمة القيمة مع متطلبات تحديث معاييرها، قد ينزلق بسهولة عالية، صوب التعصبية التكفيرية، يتماهى بمعبود أصوليته، ليشرعن إرهابه الجهادي، ودك مواطىء المغايرات والمغيارين الإنجاس

ث. **المنافق المتخبثن الطقوسي**، هو ذاك الذي لا قبل له، على زحزحة تحجير المعايير عن تحنيط القيمة في قبر حروفها، في مجتمع قهار، يخشى ممارسة الحرية. إنه يدفع من كرامته ثمن عجزه عن المجاهرة بحرية ضميره، وبذلك، يفوت على مجتمعه إحتمال الإصلاح والتغيير والتطوير ورقي الأنسنة

يمكن القول، إنه بمقدار ما يذهن المعلم التعاطفي (راجع جدول-٤-)، الإنسان، طالب المعرفة، بماهية القيم، ويعرف بأهمية إستلهاهما في دقائق يومياته، وبمقدار ما يحسن تنشئته على تمييز المعايير ومعرفة وظيفتها، وتأهيله لتطوير صناعاتها ومواءمتها لمتطلبات زمانه، بمقدار ذاك، يقوى الإنسان على تمثل حريته السيديّة بصدق، ويندفع مع مواطنيه الأحرار، لإصلاح واقع مجتمعه، الديني والمدني، وتسريع تطويره بالحق في سلم الأنسنة.

٤-٢- تطبيع العنف أم بناء المسالمة؟

تترافق "الكلمة"، في عمليات التواصل الإنساني، بالضرورة، مع المسالمة والسلمية، الساعية بأدوات لطف السلام، وبروح الإحترامية [مكالمة، محاور، محاجة، مناقشة، مخاطبة، محادثة، مراسلة، مرافعة، مقاضاة، ممانعة، معارضة، إقتراح، نقد، إنتخاب...]. العنف بكل روافده ومشتقاته، هو نقيض الكلمة، التي لا تتقبل العدائية، والعدوانية، والكرهية وجميع مرادفاتها العلائقية والأخلاقية والسياسية والأمنية والاقتصادي. ليس العنف قدراً محتوماً، ولا هو أحد رواسب الموروثات الجينية، إستبقاه التطور من الأصول الإنسانية. بل أنه التعبير عن طاقة إنفعالية تفلتت من سيطرة الإنسان الإرادية، أو هو أفلتها. فما من يدعي، عجزه عن ضبط نوازع العنف لديه، ويكون كلامه صادقاً صحيحاً. إن أخطر ما في العنف، هو إبتذاله banaliser تمهيداً لتطبيع normaliser، وتخدير الضمير الأدبي بهدف شرعنة ممارسته. تقوم مهمة دور التعليم، وإجهزتها البشرية والحقوقية، على تدريب إنسانهم ليقوى على التحكم بنوبات عنف تنتابه، أو يصيبه أذاها، من جهة. وتأهيله، من جهة ثانية، لتوظيف فنون التفاوض في حل المآزم. يقابله، مأسسة حل النزاعات، نظامياً، قبل إستفحال العنف من جراء غياب هذه المؤسسة. فالحكم المؤسسي، المعول عليه والمعمول به في المجتمعات المتحضرة، في ما خص العنف، هو أجدي وأفعل وأسلم من العنف الثأري أو التطهيري، الساري المفعول في شريعة الغاب، كما وفي "إدارة التوحش"

يطال العنف بكل روافده وأساليبه ومواده وأدواته [غلاظة، قسوة، خشونة، قتل، نحر، وحشية، قهر، إرهاب]، ميادين متعددة، يمكن تصنيفها على الشكل التالي، عنف لفظي، جسدي، جنسي، إقتصادي، بيئي، سمعي، بصري، روائي. تجري مفاعله في البيت، كما في المدرسة والشارع. العنف يأس من قدرة الأنا على إقناع الأنت، بقوة الكلمة والمنطق والحق، وعلى إهمال الآخر للتقرير [إعطاء وقت كاف للصدافة، للتفكير، للإ نضاج]، واللجوء بالتالي، الى القهر لإنتراع الموافقة.

تشكل المسالمة نصراً أخلاقياً، وسمواً روحياً، ورُقيا حضارياً في سلم الأنسنة، بل المسالمة والسلام، هي التماهي بطبيعة عمل الله، لا بل، بتحديد دقيق، إن السلام هو خاصة طبيعة متبادلية reciprocite عمل الثالوث في المسيحية، لأن فعل السلام، والقول به، يصح فقط بين شخصين أو أكثر. فهو يصح في شخص الأب والأبن الكلمة، والروح القدس في وحدانية الثالوث unitheisme trinitaire في المسيحية، لا في الأحدة والإحدانية الإلهية monotheisme. المسالمة هي نقيض العنف، بما تزخر به، من ثقة بالذات وبإنسانية الآخر، وبما تكتنزه من تمثل المعطوبة fragilité عنصراً ملازماً لكل قيمة، تجري في صلب التواصل الإنساني، بين أناس أحرار، مدعويين ليقبوا أحراراً. المسالمة عرضة للمعطوبية، لكونها تصح في الحرية وتصحبها، اما العنف فلا، لكونه لاغٍ لأية حرية. تبرز معطيات الجدول -١٢-، تفصل الخطاب الكلمة، وفق بنية العنف والمسالمة

جدول - ١٢ - طابع لغة العنف ولغة المسالمة

البنية	الطابع	الشكل اللغوي
عنف	مصادرة الحقيقة + مساحة تأحيدية	إستثناء حصري إثنية تعميم أفعال مبالغة إطلاقية ينبغيات
مسالمة	سعي الى الحقيقة + مساحة تعددية	فرضيات كثارة تخصيص توصيف نسبوية إحتماليات

أ. إنتهاج لغة العنف.

يتطابق إنتهاج لغة العنف، مع مصادرة الحقيقة من قبل العنفي، ومع تصميمه فرض مساحة تأحيدية، بالقوة [تضخيم عضل، تكبير الصوت، غهتياج حركي، تدجج بالسلاح..]، فيها يصهر الجميع، ويلغي وجود إي مغايرة. ويرصف الكل تسطيحياً، "كأسنان المشط"، في إيتارهم بأحدية الشريعة المطلقة، التي أمر بها مشترعها المعبود، وإمتثل لها شارعها. يظهر العنف القاتل، في إستعمال صيغ لغوية معطلة للفكر، زاغلة للمنطق، لاغية الإحتمالات، ماحية التشكيك، ماحقة النقد، ومنها مثلاً:

١. الإستثناء الحصري: لا حل للمسألة (م) إلا بإستعمال (س)

٢. الإثنية الطفولية dichotomization. كل الأمور هي بالضرورة أحد إثنين، لا ثالث لهما: أبيض/أسود، مؤمن/ كافر، خير/ شر، طاهر/ نجس، دارإسلام/ دار حرب،

٣. أفعال المبالغة والمفاضلة: الأكبر، الأعلم، الأفهم، الأقدر، الأقوى، الأمكر... لئن كانت المقارنة علامة ذكاء فطن متفحص متأن، فالمفاضلة هي مؤشر باتولوجيا الفكر والحكم وبخاصة إن إفتقرت الى وحدة قياس موضوعية عقلانية : خير أمة، قوامه.

٤. الممطلقة والتعميم. تعميم حالة الجزء أوالعينة الكيفية ، على الكل أو المجموعة. الغرب فاسد فاسق. المرأة شر كلها، معتقدي معتقد مطلق، ديانتني مطلقة، مذهبي هو الحق كله ...

٥. ينبغيات الأمانة التكليفية: تنصدر ينبغيات الخطاب الوعظوي الأخلاقي التذنيبي، ذاك الإستطفاي الإستتباعي والتوعدي

ب. إعتداد لغة المسالمة

يتعانق إعتداد لغة المسالمة، مع السعي الرصين الى مقاربة الحقيقة، ومع التأهب الروحي لكيما "تمتلك الحقيقة" كيان الساعي اليها، لا لكي يمتلكها هو، كبضاعة حتى ولو كانت من صنف الكنوز النادرة. يفرحه إقامة مساحة تعددية، تتسع للجميع بالمساواة على حدٍ سواء. فيها يعترف الكل، ليس فقط بحق

المغايرة في الثقافة، بل بحق المشاركة في إنتاج عالم ثقافي، يكون صناعة الكل بفضل مساهمات كل منهم. وفيها تصان الهوية الاجتماعية الثقافية لكل جماعة، في وحدة الهوية السياسية الوطنية. بحيث يجيد المواطنون، بسلام، إدارة توترات الهويات الثقافية المتعددة، وإدراجها تحت مظلة الهوية السياسية الواحدة. تتمدد روح المسالمة في الإشكال اللغوية للخطيب السلمي، بحيث تتلاقى بمجملها مع المنهجية العلمية حتى التتطابق شبه التام مع محصلاتها، ومنها، مثلاً:

١. **الفرضيات الإحتمالية:** للمشكلة الواحدة عدة تفسيرات إحتمالية، وعدة مسببات ومسوغات، ولها كم واسع من الفهم والمستتليات

٢. **منحى الكثاري:** للراي الآخر مكانته، بل للآراء غناها تستجره الساحة الديموقراطية، وتستدره لمقارعة الفكر بالفكر. التعددية قيمة، الوحدة في التعددية هي القيمة، لا التآحيد

٣. **منطق نسبوي.** النسبوية هي خاصة بالسبل الى الحقيقة، لا بالحقيقة المطلقة إياها. لئن صادرت الديانة المطلقة religion absolue، الحقيقة، مثلاً، طبق مقتضيات لغة العنف (راجع أعلاه)، وحرمت الله من قول آخر يزيده، وحرمت على الإنسان إضافة إي فاصلة، فديانة المطلق religion de l'absolu، تتوقع إلهامات روحية متجددة، وتدعو الإنسان الحر الى إستلهاها وتأوينها actualiser بإستمرار في يوميات حياته

٤. **منطوق التخصيص:** يحسن المسالم التمييز الحسم ما بين الفعل وفاعله، ما بين الجزء والكل، "فلا يؤخذ الكل بجريرة البعض". فلا يصح التعميم المتسرع الإنفعالي. ولا تصح مطلقة الظرفيات المقرونة الى حيثياتها الثقافية

٥. **توصيف المقارنات.** يكتفي المسالم، بدقة التوصيف، بدافع تواضعه العلمي، وبسبب إحتراميته محاوره، و وبمسوغ تثمينه الحقيقة، ويرتاح الى عبقرية إجراء المقارنات، يلزمها ويلتزم بها، فلا يتعدها الى المفاضلة، ولا يشفع المفاضلة بالتشفي أو الإستعلاء أو الإزدراء والتكفير

الغش والعنف، هما رزيلتان تناقضان فضيلتي الصدق والمسالمة، الخاصتين بعالم "الكلمة"، تلك الكلمة، المتماهية بالحقيقة "المحررة"، والمشخصة، لكونها تتخذ وجه إنسان، ما إن "يتكالم" بها الناس الأحرار، ليتفاهموا ويتصالحوا، ليتخادموا ويتحايوا، وليتشاركوا ويشاكروا. فإن إقتضى من مؤسسات المجتمع، أن تنتبه، وتلتقط هاتين الأفتين، وتولي العناية كلها، لمتعاطيهما. وإن جاز للمدرسة، إعطاء "فرصة أخرى" [ثانية وثالثة]، لكل من أهل المدرسة [معلم (ة)، تلميذ(ة) او إداري (ية)]، ليُصلح ما به و يصطلح. فلا يجوز للجامعة، إعطاء "فرصة ثانية"، لأي من أهل الجامعة [أساتذة، طلبة، إداريون]، إن هو ضَبَط بحالة غش او عنف، وثبتت المضبطة تأديبياً. يتعين على الجامعة، في هذه الحال، إعتداد "السماحة درجة صفر"، فيما يتعلق بهاتين النقيصتين، وإجراء المقتضى.

يمكن القول، أنه:

١. بمقدار ما تتصدى مؤسسات التعليم لمظاهر الغش والعنف، المنساب الى "حماها"، وبمقدار ما تدرب الناشئة على قيم الصدق والسلمية، في ربوعها، وبمقدار ما تحسن القيام بأفعال التعلم والمجازاة والمكافآت، بمقدار ذلك، تعدّ للتاريخ، إنساناً حراً، كريماً إحترامياً، هو مؤهل للنضوج والمسألة والإستقلالية الذاتية، قادر على المشرعة والإقدام، وعلى تقرير مصيره بفخر وشرف

٢. بمقدار ما تتشارك المؤسسات المجتمعية في الإعداد التربوي، المسكوب في عمليات التعليم، وبمقدار ما تتشارك في إعلاء قيم "حقوق الإنسان" وفق منظومة لغوية معيارية ومعرفية، دونما التباس، أو تجهيل أو تلغيز، وبمقدار ما يوفر، كل منها، للنشء الجديد، مكنة الفعل ومعنى الفعل والرغبة فيه، بمقدار ذلك، يتأمن للمجتمع شباب طليعته، ويتأمن للوطن خُصص مواطنيه، في التآخي والتساوي والتشارك في فرح نبيل التضامن الاجتماعي، وعنقوان نماء وطن الإنسان، لبنان.

٣. بمقدار التحول من مشاعر الواقع الوطني الى مصاف الوعي الوطني، وبمقدار ما تصبح قيم الحرية والكرامة، منارة مسلمات وجدانية، تطال حركة مؤسسات المجتمع وفعل أفراده، وبمقدار ما تنساب منظومة قيمة القيم في دقائق عملية التعليم، بمقدار ذلك، يتم التحوّل من التلقين والإلزام، اللصيق بتشديد مزرعة، الى فضاء التمكين والإلتزام، الخلق ببناء الإنسان الحر، في وطن حرية الإنسان.

٥ - التعليم ثقافة شعب لا ثقافة سلطة

يتعين على الشعب، بكل أفراده ونخبه، إن شاء الحرية والسلام، جوهرًا لماهية القضية اللبنانية الدهرية، أن يسارع لتسريع إنجاز رسالة التعليم القصوى بتسييد الإنسان. يستولد الإنسان السيّد، الفرح، بمجرد تمثله أخلاقية الحرية، والعمل بأدوات السلام. ومع الفرح، يقوى بمشاركة مواطنيه، على إنجاز مهام مصيرية ثلاث أساسية، مترافقة مترابطة، هي هي، التي تشكل، بانتفاءها أو إختلالها أو إعتلالها، مصدر مآزم المشرق ومأساة المشرقيين، منذ سرجون الأكادي، باني أول نظام سلطة "دولة": قوامها:

١. تسييد الذات وتقرير المصير بمسؤولية هادفة. فالشخص البشري قيمة كرامة مطلقة
٢. تنخير المجتمع بمناعة القيم، وبمنعة حقوق الإنسان. فالمجتمع قيمة وللجماعة حقوق.
٣. تحقيق الذات معاً، على المستوى السياسي، بالتساوي للجميع، في دولة عالمية النهج ديموقراطية المنهجية. الكيان الوطني قيمة.

يشكل مضمون القضية اللبنانية، الذي يتعهد التعليم، جوهر قضية الإنسان، تحت كل سماء. ففي إنفاذ رسالة التعليم، تحقيق سيادية الإنسان. وبهذه السبيدية تتحقق القضية اللبنانية، رمزاً لما يتوق اليه أبناء المشرق، ومقدمة منظورة ملموسة، لنجاحات طموحاتهم، بل ولطموحات شعوب العالم، التعددية، في التلاقي والتصالح والتآخي، بحرية وبسلام.