نظرية التعامل مع التلميذ

من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية

منير الحجوجي

يقول المفكر المغربي محمد سبيلا في حوار أعطاه لجريدة «الأحداث المغربية» يوم الأحد 28-09-2008 : «من أكبر التحولات التي يمكن أن نلاحظها بالعين المجردة في الشارع والمتجر والعائلة والمدرسة الابتدائية زحف علاقات العنف على قطاعات كانت تعتبر إلى عهد قريب فضاءات آمنة . يمكن تفسير العنف بقوة تغلغل العلاقات والقيم الرأسمالية التي هي بطبيعتها شرسة ومتوحشة، وتنبني على التنافسية التي تجعل الناس يتصارعون بعنف في سبيل العيش، وهذا يؤثر على قيمهم الأخلاقية، مثل التضامن والتعاون، التي أصبحت في طريقها إلى الاضمحلال، إن لم تكن قد اضمحلت، في حين يحل بدلاً عنها الصراع الوحشي حول الحياة . إن هذا التوحش وهذه الروح الأنانية المرتبطة بعودة الاستهلاك وبمظاهر التملك والتفاخر كانت موجودة في المجتمع القديم، ولكنها كانت مضبوطة أخلاقياً» .

أردت أن أبدأ هذه الورقة بهذه الملاحظة الذكية للسيد سبيلا حتى أقول إن مهمة التربية في العالم الحالي ؛ عالم الجري المحموم وراء الاستفراد باستهلاك الموارد- بما يعنيه ذلك من تضييق كارثي على أرزاق البشر وأعناقهم، خصوصاً الضعفاء والمهمشون منهم، وهم الأكثرية، في ظل ما يسمى العولمة- هي توجيه التلاميذ وجهة إنسانية، وإضفاء الطابع الأخلاقي على حياتهم، بعيداً عن كل أشكال التوحش المنبعثة من العالم الحالي .

هدف هذه الورقة هو الإشارة إلى الطريق التي يجب سلكها إذا أردنا النجاح في هذه المهمة المستعجلة والخطيرة . بشكل أدق، سأشير إلى المبادئ الكبرى التي يمكن لكل واحد منا استثمارها لأنسنة العلاقة التربوية وتخليقها، كمدخلٍ، ضمن مداخل أخرى، لأنسنة الحياة بشكل عام .

من المهم جداً قبل البدء في أية معاملة تعليمية- تعلمية مع التلاميذ الاعتراف (Reconnaissance) بهم، باختلافهم الجذري عنا، لأن مشاكلهم وتعثراتهم وتطلعاتهم وقدراتهم ليست هي تعثراتنا وأحلامنا وقدراتنا . من المهم الوعي بحدود التفسيرات الشمولية (Totalitaires) التي نسجنهم فيها باستنادنا إلى بداهاتنا الاجتماعية «المقدسة» أو إلى معارفنا وتجاربنا التربوية «الصلبة»، وإلا سقطنا في فخ الاختزالات والتأويلات المتسرعة التي تريد حل مشاكل المتعلمين بأي ثمن . بعبارة أخرى- وهذا هو الدرس الكبير لعلوم التربية التي تتغذى على أفضل ما يوجد في نظريات التواصل وفلسفات الأخلاق- إن ما يجب أن يفهمه المربون هو أنه يستحيل فهم الآخر من موقع يوجد خارج الآخر، كأن نقول مثلاً : «عندما يفعل المراهق كذا فلأنه كذا»، أو «إني أحس بك وبما تحس به لأنه كذا . . » .

هناك، إذن، خطأ فادح يقع فيه الأساتذة ذوو النيات الحسنة كلما حاولوا مساعدة تلامذتهم على حل مشاكلهم وتطوير مقدراتهم. هذا الخطأ، كما سبق أن ألمحت، هو التسرع في تأويل المشاكل وحصرها داخل شبكة نظرية لا تتحدث في الأخير سوى عن مشاكل صاحب التأويل الذي هو الأستاذ. بعبارة أخرى، يجب عدم التطلع إلى الحديث عن المراهق عندما لا نتحدث في الحقيقة إلا عن أنفسنا. لذلك، من المهم جداً أن نأخذ الاحتياطات المنهجية الضرورية، ونلجم بقوة إسقاط استيهاماتنا العلنية والسرية على ذوات الآخرين، فنخل بالاحترام الفلسفي والأخلاقي الواجب لهم. عوض اختزال الآخر في المتطابق والشبيه، يجب التحدث إليه كشخص مختلف تماماً عنا ومساعدته على التشكل أمامنا كشخص له هويته الخاصة التي لا يمكن إلا أن تكون مختلفة عنا. هذا هو المبدأ الفلسفي والأخلاقي الأول المطلوب تمثله بعمق قبل إطلاق أية مبادرة تربوية.

إلا أنه من المخجل جداً أن نلاحظ أن أغلبية الأساتذة يجهلون كل شيء تقريباً عن أعمال منظرين تربويين خصصوا حياتهم للتدقيق في تعقيدات مراحل نمو الطفل، وبذلوا الجهود القصوى لاقتراح تقنيات دعم شخصيته وصياغة الخطط الكفيلة بمساعدته على بناء علاقات جيدة ومتوازنة مع جسده ورغباته ومع العالم برهاناته ومخاطره المركبة. من المؤسف جداً أن نجهل وجود أسماء حاسمة كفراسواز دولطو ودونالد وينيكوط وماريا مونطيسوري وكارل روجرز وغيرهم من المفكرين العظام ممن امتزج عندهم التحليل النفسي الصارم للتعقيدات الإنسانية بالرغبة التي لا تكل لخدمة الطفل والمراهق. أليس من العار ألا يقرأ أستاذ طيلة حياته ولو جملة واحدة لدولطو (Dolto)، تلك المرأة الاستثنائية التي نادراً ما يجود الزمن بمثلها؟ لا أرى كيف يمكن للأستاذ أن يتقدم في عمله دون أن يكون مطلعاً على الاجتهادات الباهرة التي ما زالت تنتظر من يتلقفها ويستثمرها في مجالنا التربوي الجاهل، نعم الجاهل بوسائل تربية الطفل- المراهق وتحضيره لمواجهة العالم المركب والملتبس والخطير للألفية الجديدة.

يمكن أن تكون حاملاً لمعارف قوية ونادرة، بل ولمشاريع علمية غير مسبوقة، ولكن هذا لا يمنحك أوتوماتكياً شهادةَ التميز التربوي. هناك فرق شاسع بين أن تحمل معارف حيوية وحية، وأن تكون قادراً على توصيلها إلى التلاميذ. التربية ليست هي المعرفة. المعرفة ليست سوى باب واحد في التربية. التربية بناء علاقة معقدة (Complexe) مع آخر معقد في أفق تحقيق أهداف معقدة بأدوات ليست المعرفة سوى إحداها. قد تكون عالماً كبيراً، وفي الوقت نفسه تربوياً تافهاً. من جهة أخرى، هناك تربويون بمعارف متوسطة- للأسف- ولكن، بوعيٍ حادٍّ بأهمية التواصل والتروّي والصبر والإنصات للتلاميذ.

يقول فيليب ميريو (Meirieu)، وهو أستاذ ومنظر تربوي أساسي اشتغل طويلاً لرسم التوجهات التربوية للمدرسة الفرنسية بطلب من حكومات مختلفة: «إذا لم أكن قادراً على اعتبار الآخر، المراهِق أو المتعلم عموماً، كائناً حراً له هويته وتاريخه الشخصي، وإذا لم أكن قادراً على التحدث إليه على قدم المساواة ومقاربته والنظر إليه على الدوام كذلك، وإذا لم أكن قادراً على مواجهته بكل الجدية المطلوبة، وعندما أكون مهووساً بالبحث، وبأي ثمن، عن الإجابة عن أسئلته لا عن فهمه والاعتراف باختلافه، حينها أضيع كل فرصة لأمكنه من أن يكبر وأن أكبر معه أيضاً».

يبدو ميريو هنا كما لو أنه يتحدث إلى أستاذ لا يوجد إلا في اليوطوبيات الفلسفية أو الدينية. ومع ذلك، يجب عدم التوقف عن ترديد مثل هذه التحذيرات الحيوية، خصوصاً في وجه نظام تعليميٍّ فاسدٍ كالنظام التعليمي المغربي الذي يختزل الطفل داخل خَطاطات معدةٍ سلفا ومفصولة عن واقعه الاجتماعي والنفسي. ما يحصل هو أن الطفل يبدأ في الإحساس بأنه ضيفٌ على القسم لا مشاركٌ في إنتاج المعرفة، وهذا هو السبب العميق وراء المذبحة التربوية الجارية بفصولنا. التغيير يجب أن يبدأ من هنا، أي من استغلال واقع الطفل ونفسيته في توصيل المعارف، وهذا يتطلب أساتذةً بحسٍّ تواصليٍّ صارمٍ وذكيّ.

نعلم أن الأطفال الذين ينجحون في دراستهم هم الذين يعيشون داخل فصل يساعد على الاكتشاف والبحث، ويحفز على التفكير في استباق النتائج المستقبلية للفعل، ويدفع إلى التدقيق فيما آلت إليه العمليات والأفعال، ويشجع على تخيل الحلول البديلة في حال حصول مشاكل. نعلم، أيضاً، أن الطفل سيطور ذكاءه بشكل أكثر فعاليةً إذا لم نرفض الحديث معه عندما لا نفهم أقواله أو نجد أنها غير ملائمة أو «صبيانية»، وأنه سيتطور أكثر إذا اقترحنا عليه إعادة إنتاج جمله غير المفهومة وتوضيح رأيه للآخرين. وفي المقابل، نلاحظ أن الأطَفَال الذين لا ينجحون، أو يكون نجاحهم ناقصاً، هم أولئك الذين يقرر الأساتذة مكانهم، ويأمرونهم بما يجب عليهم فعله، ويدققون معهم في نتائج تمارينهم من الخارج، من موقع الإله المالك لسلطة المعرفة الكلية. نعلم أن الطفل سيطور ذكاءه بفعالية أقل بكثير عندما نحكم عليه ونقوّمه بشكل سلطوي ومن الخارج، ولا نعتبر ما يقول، ولا نأخذ الوقت الكافي للتحادث معه.

بعبارة أخرى، إننا غالباً ما نقدم الشرح جاهزاً، وغالباً ما نطلب من التلميذ ما يجب فهمه أو فعله من دون أن نضعه في وضعيات التعلم والاختبار والاكتشاف، وغالباً ما نُقوّمه ونحاسبه من الخارج، انطلاقاً من جذاذات ونظريات معدة سلفاً، وغالباً لا نطور لديه القدرة على التقييم والنقد الذاتي، وغالباً لا نطرح الأسئلة، أو بشكل أدق نطرح الأسئلة التي لدينا عنها أجوبة محسومة سلفاً، وغالباً ما نتسرع في إعطاء الأجوبة عن أسئلة لم يطرحها التلاميذ، وربما لا تهمهم. بذلك، نصل إلى التناقض الفظيع التالي: الممارسات البداغوجية، كما يقول ميريو، هي ممارسات لمنع التعلم من خلال عدم توفير المحيط الملائم للتعلم.

عوض هذه البداغوجيا التي تقوم بكل شيء حتى لا يتقدم التلميذ على درب التعلم والفهم والاستقلالية، يجب أن نطور لدى هذا الأخير، وعلى جميع المستويات، القدرة على الفعل، ما يستدعي أن نضعه أمام رهان الفعل، وهو الفرصة الوحيدة للتعلم، لأن الفعل يوقع في الخطأ ويفرض الاختيار بين الممكنات والحلول، ويدفع الذات إلى الارتداد على نفسها لنقدها وتقويمها، كما يدفعها إلى التفكير والتساؤل عن المعنى العميق من تعلمها، ما يمكن من بناء شخصية

دائمة الاستفادة من فعلها وترددها وأخطائها.

لهذه النظرية- وضع المتعلمين في قلب وضعيات حقيقية للفعل ثم الانتباه والإنصات الدقيق لصعوباتهم- أهميتها القصوى عندما يتعلق الأمر بتربية المراهقين. نعلم أن المراهقة هي فترة تحولات فسيولوجية وعاطفية ضخمة، وهي التحولات التي تخلق مجموعة من الصراعات النفسية العميقة، تجعل التلميذ يحس بالحاجة الماسة إلى مجموعة من المعالم والركائز الكفيلة بمساعدته على الانفلات من كل زوابع الانتقال إلى عالم الراشدين. إن تعليم الطفل الانخراط في مشروع فكري ذاتي قد يكون هنا أمراً مساعداً حاسماً في سبيل تحقيق مثل هذا الانتقال الصعب.

فترة المراهقة، إذن، هي الفترة التي تشتغل وتشتعل فيها كل مكونات شخصية المراهق، فالخروج من الطفولة، كما يقول المحللون النفسيون ممن ذكرت بعضهم، هو مغادرةٌ لعالم بملامح وبمرجعيات واضحة (الأب والأم، الفصل الدراسي الواحد، المعلم الواحد أو الذي قليلاً ما يتغير) نحو عالم متعدد ومفتوح، ويصعب التنبؤ به. عاطفياً، المراهقة هي فترة محاولة الاقتراب من الجنس الآخر مع ما يحمله هذا الاقتراب من قلق وتوجس، وهي فترة اكتشاف عنف الجماعة واستهزاءاتها، وفترة التماهي مع الشخصيات «القوية» (نجوم الكرة أو الغناء) في محاولة للإفلات من الأبوين. السؤال الأساسي هنا هو: كيف يمكن التعامل مع هذا التغير وكل هذا التعدد وكل هذا التحول؟ هنا يمكن للمربي أن يلعب دوراً أساسياً جداً: لا يتعلق الأمر بإيهام المراهق بأنه من الممكن له أن يجمع هذا الشتات داخل وحدة روحية منسجمة، كأن نقول له بشكل صوفي غامض «لا عليك، المهم ألا تتردد في الإعلان عن طاقاتك، وألا تقم بكبت مواهبك». لا، إن الأساسي هنا هو التوجيه، توجيه المراهق ومساعدته على اكتشاف المكونات الجيدة والأقل جودة فيه، ودفعه إلى التخلي عن جزء من ذاته، وكبح بعض من رغباته التي لا تغني ولا تسمن من جوع. ثم تأتي المرحلة الثانية والحاسمة من التوجيه: منح المراهق بعض القيم الموحدة والموجهة الكبرى: الاستقامة والشرف، احترام أفكار الآخرين ومقترحاتهم، الإعداد الجيد للأعمال المزمع تنفيذها، التدقيق في الأمور والفحص قبل الحكم على الأشياء.

بيّنتْ لي التجربة داخل الكلية التقنية التي أشتغل بها أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن ينجح المرء في مهامه التربوية دون الإنصات إلى مشاكل التلاميذ ومعضلاتهم الحياتية في أفق الاشتغال معهم وضدهم على المكنات الكفيلة بتطوير قدراتهم. للأسف، يَعتبرُ كثيرٌ من الأساتذة أن الدخول مع التلاميذ في حوار إنساني ودقيق ومخطط له حول مشكلاتهم وتوجساتهم ومستقبلهم يحط من سلطة الأستاذ. هذا غير صحيح البتة. الحوار الإنساني لا يتعارض مع قواعد السلطة، بل إن السلطة الحقيقية هي سلطة التواصل والحوار والإقرار باختلاف التلميذ عنا.

تعتبر المقاربة بالكفايات أداةً فعالةً في سبيل تحقيق مثل هذا النوع من الممارسة التربوية. تروم هذه المقاربة، كما يشير كبار التربويين العالميين والعرب، جعل التلميذ قادراً على تملك الكفايات الأساسية- وهي بالتدريج: القراءة والكتابة والحساب والفهم والتواصل والنقاش والابتكار- ليس بالطريقة «المدرسية» الحالية القائمة على الإرسال الأحادي للمعرفة، ولكن من خلال دفع التلميذ إلى امتلاك هذه الكفايات عبر مواجهة وضعيات في الحياة المعيشة. تنطلق المقاربة بالكفايات باستمرار من حياة التلميذ وانشغالاته، وتحاول أن تموقع تعلماته، وجعلها منسجمة حتى يستعملها لحل وضعيات لها معنى في حياته المعيشة. لا يمكن تصور بداغوجيا أخرى. أنا متشدد في هذه المسألة.

عندما ننجح في إيقاظ رغبة التلميذ في التعلم وفي مواجهة المشاكل وحل الصراعات الظاهر منها والباطن، وعندما نضعه داخل وضعيات حية لتعلم الفعل واقتراح البدائل والارتداد على الأدوات الموظفة ونقد الأخطاء وإعادة التفكير في خطوات العمل وآليات الممارسة، إذاك نكون قد علمناه أهم شيء في هذه الحياة: الاستقلالية، نَعَمْ الاستقلالية في تدبير المشاكل ومواجهة الصعاب واكتشاف الحدود بين الأوهام والخرافات ومجموع البناءات الخيالية، من جهة، والمشاريع الحية والواقعية وذات المردودية الحقيقية على الفرد والآخرين، من جهة أخرى.

ويظل السؤال، بطبيعة الحال، هو: كيف يمكن بناء الاستقلالية؟ من الواضح أن الاستقلالية لا تُمنَح أو تُملى، ولكنها تُبنى. بناء الاستقلالية يتطلب مواجهةً فعليةً مع الصعوبة والبحث الشاق، ولكن اللذيذ، عن أحسن السبل لطرح المشكل، وطرح الفرضيات الأكثر ارتباطاً بالموضوع، والتأكد والارتداد المستمر على التصورات والفرضيات، وهذا يصح على مفهوم المربع والخط المستقيم، كما يصح على مفهوم العطاء وتدبير الغيرة والدفاع عن البيئة، المهم هو القيام بنوع من الذهاب- المجيء (Allers-retours) المستمر بين الفعل والهدف المرجو، ومراجعة الأدوات كلما تقدمت العمليات، وتقييم الخطط إذا ثبت خطأها، والهدف، بطبيعة الحال، يظل هو النجاح في «التحكم» في الواقع موضوع المواجهة في أفق تحقيق أهم ما في التعلم: تقريب المتعلم أكثر من ذاته وقدراته وهشاشاته.

لا يتعلق الأمر بإعطاء دروس في الأخلاق للتلاميذ. التربية لا علاقة لها بالأخلاق. التربية تبحث في مسائل أعقد وأعمق. التربية وضع للتلاميذ داخل وضعيات-مشاكل لمناقشتها والاشتغال عليها ومحاولة البحث عن أدوات لحلها من خلال تعلم كيفيات المواجهة والاستباق والتخطيط والتعاون و. . يجب تحفيز الطلبة بوضعهم أمام صعوبات توقظ تواريخهم الشخصية وصعوباتهم الدفينة وتصوراتهم الخفية للمشكل المعروض ولمفهوم الصعوبة ذاته. هذه هي الأخلاق الوحيدة للتربية. وما عدا ذلك فهو لغو لا يمكن أن ينتج إلا تعلمات مشوهة.

لا تتحدد قيمة المدرس الجيد، إذن، بنوع المحتويات والمعارف التي يقدمها، فقط. إنها تتحدد أكثر بنوع العلاقة التي يبنيها مع المتعلم. إن العلاقة التربوية السلطوية، مثلاً، تدمر كل ما يتعلمه المتعلم، حتى وإن كانت المحتويات التي تقدَّم من المستوى الجيد جداً. لذلك، لا بد لكل مدرس أن يميز وبدقةٍ داخل ذهنه بين المحتوى والعلاقة.

المدرس الجيد والذكي هو الذي يعامل المتعلم من داخل عوالمه النفسية والوجدانية، ومن قلب مخاوفه، وبالإنصات إلى ما يتطلع إليه من دون أن يتمكن من الإفصاح عنه. المدرس الذكي هو الذي يبذل الجهود القصوى لكسب ثقة المتعلم قبل البدء في أية معاملة تربوية. هذا ما قصدته بأولوية العلاقة على المحتوى. بطبيعة الحال، يجب الوعي بكل تلك الإكراهات الاجتماعية والسياسية التي تضغط على المدرس والمتعلم على السواء وتمنعهما من السير بحرية في هذه الاستراتيجية التربوية المحررة. ومع ذلك، يجب ألا نفقد الثقة في هذه اليوطوبيا التي هي وسيلتنا الوحيدة لإعادة الروح لجثة تعليمنا الهامدة.

إن مما يحد من إطلاق هذه السياسة التعليمية داخل المدرسة المغربية والعربية هو ما يقوم به الأساتذة عندما يتوجهون إلى من هم أصلاً قادرون على النجاح ومواجهة مشاكلهم. وهذا تقييم خطير للأمور. إن هؤلاء، بمعنى ما، غير محتاجين للمدرسة لأنهم قادرون على النجاح خارج المدرسة ومن دونها. مهمة المدرسة هي التوجه إلى من هم في حاجة إليها، إلى من هم عاجزون عن العيش من دون تعلماتها، إلى كل أولئك الذين لم يستطيعوا تطوير القدرات الكفيلة بمساعدتهم على مواجهة صعوبات الحياة الحالية ومخاطرها.

في الأخير، أعتقد أنه ليس من الممكن إطلاق هذه التصورات التربوية، ولا الخروج من العلاقة التي تعيد إنتاج هيمنة الأستاذ على حساب التلميذ، إذا لم يقم الأستاذ بانقلاب صارم على كثير من معتقداته وأساطيره، والبداية يجب أن تكون باشتغال الأساتذة الصارم على ذواتهم حتى يقعوا على أعمق نقطة بدواخلهم، إذاك سيجدون أنهم مسكونون بنفس هواجس الخوف والوحدة والعزلة والهشاشة التي يلاحظونها لدى تلامذتهم، وسيكتشفون، كذلك، أن وضعيات التلاميذ ونفسياتهم وصعوباتهم أكبر من الخطاطات التربوية الصارمة والمشوهة التي نحاول جاهدين سجنهم داخلها. هذه هي الخطوة الأولى في المسار المعقد لبناء العلاقة التربوية القادرة على العطاء.

إن ما يجعلني أميل إلى هذا التصور هو ما تعلمنا إياه نظريات التواصل وفلسفات الأخلاق ذات النزوعات التواصلية الإنسانية. فعندما ندقق في وجوه التلاميذ، فإننا نجد أنها وجوه غير قابلة لأن تُختزَل داخل التصورات والمقولات المدرسية كيفما كانت جدة تلك المقولات وخصوبتها. معنى ذلك أن مهام المدرس- إذا أراد أن يصبح إنساناً أخلاقياً، أي إنساناً مهووساً بالتواصل وبالرغبة في خدمة الآخر- هي محاولة الاقتراب من وجوه التلاميذ بشكل جماليٍّ لا بشكل معرفيٍّ أو تربويٍّ خالص. معنى ذلك، أيضاً، أنه إذا كان هناك شيء يجب الكشف عنه في تلك الوجوه، فلابد أن يكون صعوباتهم وترددهم وطاقاتهم وقدراتهم التي لا تظهر على السطح.

أتذكر هنا مثالين يوضحان فيما أرى ما أريد قوله في هذا السياق. يتعلق المثال الأول بوصف باهر قدمه الكاتب الفرنسي المهم جان جونيه (Genet)- كاتب الهوامش والكائنات المسحوقة تحت القشرة الصلبة للمقولات والخطابات الاجتماعية المهيمنة- للقاء تم بينه وبين رجل «قبيح الوجه» داخل قطار. يعترف جونيه، أولاً، بأنه لم يكن يرفع وجهه نحو الرجل إلا لماماً، وعندما كان يفعل ذلك، ففي الغالب بهدف تفادي ذلك الوجه «الذميم».

ثم، وفجأة، «انتابني شعورٌ فريدٌ بنوع من الانتعاش الغامض، شعورٌ بأن كل رجل يساوي بدقة- وألحّ على كلمة «بدقة»- أيَّ رجل آخر فوق هذه الأرض. قلتُ في نفسي: كل رجل يستحق أن يُحب خارج ذمامته أو غبائه أو خبثه. كل رجل يحمل جرحاً، معاناةً، صراعات دفينةً يستحيل للقراءات الأكاديمية أو قراءة الإنسان العادي أن تكشفَها». لا يمكن الكشف عن هذه العوالم الداخلية، يقول جونيه، إلا إذا تخلى الناظر عن زاوية نظره التاريخية العامرة بالأحكام الاجتماعية المسبقة المشوهة. الشرط الأساسي لتحقيق اللقاء الإنساني هو التخلي عن الإرث وعن التاريخ وعن كل ما يتدخل ليمنع الدلالة الخاصة والفريدة والمنيعة للآخر من الانبثاق والتدفق على سطح اللقاء.

أريد أن أعطي مثالاً ثانياً من نصٍّ لكاتب- مفكر كونيٍّ كبير آخر، عندما نقرأ النص الباهر «أصوات مراكش» الذيَ أبدعه النمساوي إلياس كانيتي (Canetti) سنة 1953 عند زيارته مراكش بالمغرب، نخرج بنتيجة مفادها أن التربية لا يمكن أن تظل خارج الاقتراحات الخصبة والثورية التي تقدمها الفلسفات الأخلاقية لفهم الظواهر والعلاقات الإنسانية. ماذا يقول كانيتي في هذا النص القصير، لكن الانقلابي؟ إنه يحكي كيف أنه أحس أن اللغة العربية أو الأمازيغية اللتين يحكي بهما قصاصو ساحة جامع الفنا تحملان محتويات قيماً ورسائل إنسانية عميقة. ولكن، كيف فهم كانيتي ذلك، وهو الجاهل باللغتين العربية والأمازيغية؟ عندما تقرأون نص كانيتي، لا بد أن تسمعوا أصوات الحكواتيين، لأن كانيتي ينجح في أن يضعنا أمام إلحاح تلك الأصوات التي لا تتوقف، في نص كانيتي، عن مطالبتنا بالإنصات إليها ورعايتها والتضامن معها وحملها معنا أينما حللنا وارتحلنا.

هذه ربما هي القاعدة أو القانون الأول للعلاقات البشرية الخصبة: تعليق (Suspension) الذات، وإن أمكن حذفها، والانفتاح على الآخر، خصوصاً عندما لا نفهم لغته.

مطلوب من المدرس- في زمن إخضاع التربية والعلاقة التربوية لإكراهات الأيديولوجيا السلعية (Marchande) والتجارية للعولمة- أن ينصت بقوة إلى الإسهامات غير المسبوقة التي تقدمها الرؤى الأخلاقية والتواصلية والجمالية للآخر. أما غير ذلك، فسنظل نجترّ أيديولوجيا غريبة عن التربية، أيديولوجيا تختزل وجود الطالب في مدى قدرته على «الفعالية» و«التنافسية» و«المردودية» القصوى، أي في كل تلك المقولات الاقتصادوية التافهة المفقرة للتربية وللحياة.

منير الحجوجي
كاتب ومترجم من المغرب