مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

- مقومات مدرسة النجاح في التعليم المغربي
- بيداغوجيا المشروع، الإطار المرجعي
- أزمة تعليم أم أزمة مجتمع؟
- بيداغوجيا الإدماج
- مهارة الاستماع

العدد الثالث والأربعون– أبريل 2010

نظرية التعامل مع التلميذ
من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية

منير العجوجي

يقول 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 هي 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 وتتبنى 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 بدلا 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 أخلاقيا».

أردت أن أبدأ هذه الورقة بهذه الملاحظة الذكية للمفكر المغربي سبيلا حتى أقول بأن مهمة التربية في العالم الحالي، عالم الجري المعمم والمحموم وراء الاستفراد باستهلاك الموارد ـ بما يعنيه ذلك من تضييق كارثي على أرزاق وأعناق البشر، وهو الحاصل للأسف الشديد، في ظل ما يسمى بالعولمة ـ، هي توجيه التلاميذ وجهة إنسانية، وإضفاء الطابع الأخلاقي على حياتهم، بعيدا عن كل أشكال التوحش المنبعثة من العالم الحالي..

هدف هذه الورقة هو الإشارة إلى الطريق التي يجب سلكها إذا ما أردنا النجاح في هذه المهمة المستعجلة والخطيرة.. بشكل أدق، سأشير إلى المبادئ الكبرى التي يمكن لكل واحد منا استثمارها لأنسنة وتخليق العلاقة التربوية، كمدخل، ضمن مداخل أخرى، لأنسنة الحياة بشكل عام.. ردنا النجاح في هذه المهمة الخطيرة أرالا من المهم جدا قبل البدء في أية معاملة تعليمية ـ 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 ـ وهذا هو الدرس الكبير لعلوم التربية التي تتغذى على أفضل ما يوجد في نظريات التواصل وفلسفات الأخلاق ـ إن ما يجب أن يفهمه المربون هو أنه يستحيل فهم الأخر من موقع يوجد خارج الأخر، كأن نقول مثلا «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 وأن ألمحت، هو التسرع في تأويل المشاكل وحصرها داخل شبكة نظرية لا تتحدث في الأخير سوى عن مشاكل صاحب التأويل الذي هو الأستاذ. بعبارة أخرى، لا يجب التطلع إلى الحديث عن المراهق عندما لا نتحدث في الحقيقة إلا عن أنفسنا. لذلك من المهم جدا أن نأخذ الاحتياطات المنهجية الضرورية ونلجم بقوة إسقاط استيهاماتنا على ذوات الآخرين فنخل بالاحترام الفلسفي والأخلاقي الواجب لهم. عوض اختزال الأخر في الشبيه، يجب التحدث إليه كشخص مختلف تماما 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 جدا أن نلاحظ أن أغلبية الأساتذة يجهلون كل شيء تقريبا عن أعمال منظرين تربويين خصصوا حياتهم للتدقيق في تعقيدات مراحل الطفولة واقتراح تقنيات دعم نمو شخصية الطفل وصياغة الخطط الكفيلة بمساعدته على بناء علاقات جيدة ومتوازنة مع جسده ورغباته ومع العالم برهاناته ومخاطره المركبة.. من المؤسف جدا 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 نادرا ما يجود الزمن بمثلها؟ لا أرى كيف يمكن للأستاذ أن يتقدم في عمله دون أن يكون مطلعا على الاجتهادات الباهرة

التي لا زالت تنتظر من يتلقفها ويستثمرها في مجالنا التربوي الجاهل، نعم الجاهل بوسائل تربية الطفل ـ المراهق وتحضيره لمواجهة العالم المركب والملتبس والخطير للألفية الجديدة..

يمكن أن تكون حاملا لمعارف قوية ونادرة بل ولمشاريع علمية غير مسبوقة، ولكن هذا لا يمنحك أوتوماتكيا شهادة التميز التربوي. هناك فرق شاسع بين أن تحمل معارف حيوية وحية وبين أن تكون قادرا على توصيلها إلى التلاميذ. التربية ليست هي المعرفة. المعرفة ليست سوى باب واحد في التربية. التربية بناء علاقة معقدة Complexe مع أخر معقد في أفق تحقيق أهداف معقدة بأدوات ليست المعرفة سوى إحداها. قد تكون عالما كبيرا وفي نفس الوقت تربويا تافها. من جهة أخرى، هناك تربويون بمعارف متوسطة ـ للأسف ـ ولكن بوعي حاد بأهمية التواصل والتروي والصبر والإنصات للتلاميذ..

يقول فيليب ميريو Meirieu ، وهو أستاذ ومنظر تربوي أساسي اشتغل طويلا لرسم التوجهات التربوية للمدرسة الفرنسية بطلب من حكومات مختلفة: «إذا لم أكن قادرا على اعتبار الأخر، المراهق أو المتعلم عموما، كائنا حرا له هويته وتاريخه الشخصي، وإذا لم أكن قادرا على التحدث إليه على قدم المساواة، ومقاربته والنظر إليه على الدوام كذلك، وإذا لم أكن قادرا على مواجهته بكل الجدية المطلوبة، وعندما أكون مهووسا بالبحث، وبأي ثمن، على الإجابة على أسئلته لا على فهمه والاعتراف باختلافه، حينها أضيع كل فرصة لأمكنه من أن يكبر وأن أكبر معه أيضا».

يبدو ميريو هنا كما لو أنه يتحدث إلى أستاذ لا يوجد إلا في اليوطوبيات الفلسفية أو الدينية.. ومع ذلك، لا يجب التوقف عن ترديد مثل هذه التحذيرات الحيوية خصوصا في وجه نظام تعليمي فاسد كالنظام التعليمي المغربي الذي يختزل الطفل داخل خطاطات معدة سلفا ويعطيه معارف مفصولة عن واقعه الاجتماعي والنفسي. ما يحصل هو أن الطفل يبدأ في الإحساس بأنه ضيف على القسم لا مشارك في إنتاج المعرفة. وهذا هو السبب العميق وراء المذبحة التربوية الجارية بفصولنا. التغيير يجب أن يبدأ من هنا، أي من استغلال واقع ونفسية الطفل في توصيل المعارف. وهذا يتطلب أساتذة بحس تواصلي صارم وذكي.

نعلم أن الأطفال الذين ينجحون في دراستهم هم الذين يعيشون داخل فصل يساعد على الاكتشاف والبحث، ويحفز على التفكير في واستباق النتائج المستقبلية للفعل، ويدفع إلى التدقيق في ما آلت إليه العمليات والأفعال، ويشجع على تخيل الحلول البديلة في حالة حصول مشاكل. نعلم أيضا أن الطفل سيطور ذكائه بشكل أكثر فعالية 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. بالمقابل، نلاحظ أن الأطفال الذين لا ينجحون أو يكون نجاحهم ناقصا هم أولائك الذين يقرر الأساتذة مكانهم، ويأمرونهم بما يجب عليهم فعله، ويدققون معهم في نتائج تمارينهم من الخارج، من

موقع الإلاه المالك لسلطة المعرفة الكلية.. نعلم أن الطفل سيطور ذكائه بفعالية أقل بكثير عندما نحكم عليه، ونقومه بشكل سلطوي ومن الخارج، ولا نعتبر ما يقول ولا نأخذ الوقت الكافي للتحادث معه..

بعبارة أخرى، إننا غالبا ما نقدم الشرح جاهزا، وغالبا نطلب من التلميذ ما يجب فهمه أو فعله دون أن نضعه في وضعيات التعلم والاختبار والاكتشاف، وغالبا ما نقومه ونحاسبه من الخارج، انطلاقا من جذاذات ونظريات معدة سلفا، وغالبا ما لا نطور لديه القدرة على التقييم والنقد الذاتي، وغالبا ما لا نطرح الأسئلة أو بشكل أدق نطرح الأسئلة التي لنا عنها أجوبة محسومة سلفا، وغالبا ما نقع في فخ التسرع في إعطاء الأجوبة على 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 الطفل على درب التعلم والفهم والاستقلالية، يجب أن نطور، وعلى جميع المستويات، القدرة على الفعل، وهو ما يستدعي أن نضع التلميذ أمام رهان الفعل، وهي 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، مما يمكن من بناء شخصية دائمة الاستفادة من فعلها وترددها وأخطائها.

لهذه النظرية ـ الإنصات للصعوبات المطروحة أمام المتعلمين ووضعهم في قلب وضعيات حقيقية للفعل ـ أهميتها القصوى عندما يتعلق الأمر بتربية المراهقين. نعلم أن المراهقة هي فترة تحولات فزيولوجية 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 أمرا مساعدا حاسما 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 مغادرة لعالم بملامح وبمرجعيات واضحة (الأب والأم، الفصل الدراسي الواحد، المعلم الواحد أو الذي قليلا ما يتغير)، نحو عالم متعدد ومفتوح ويصعب التنبؤ به. عاطفيا، المراهقة هي فترة محاولة الاقتراب من الجنس الأخر 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 دورا أساسيا جدا: 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. تم 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..

بينت لي التجربة داخل كلية تقنية 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 الممكنات الكفيلة بتطوير قدراتهم.. للأسف يعتبر كثير 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 أداة فعالة في سبيل تحقيق مثل هذا النوع من الممارسة التربوية. تروم هذه المقاربة، كما يشير أحد التربويين المغاربة ممن يتحملون مسؤولية رسمية بإحدى أكاديميات الوزارة، جعل التلميذ قادرا على تملك الكفايات الأساسية ـ وهي بالتدريج : القراءة والكتابة والحساب والفهم والتواصل والنقاش والابتكار ـ 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، نعم 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.

و يظل السؤال، بطبيعة الحال، هو: كيف يمكن بناء الاستقلالية؟ من الواضح أن الاستقلالية لا تمنح أو تملى، ولكنها تبنى. بناء الاستقلالية يتطلب مواجهة فعلية مع الصعوبة، والبحث الشاق ولكن اللذيذ عن أحسن السبل لطرح المشكل، وطرح الفرضيات الأكثر ارتباطا 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 ـ المجيء retours ـ Allers 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 ـ 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 فقط بنوع المحتويات والمعارف التي يقدم. إنها تتحدد أكثر بنوع العلاقة التي يبنيها مع المتعلم. إن العلاقة التربوية السلطوية مثلا تدمر كل ما يتعلمه المتعلم حتى وإن كانت المحتويات التي تقدم من المستوى الجيد جدا. لذلك لا بد لكل مدرس أن يميز وبدقة 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 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 الاكراهات الاجتماعية والسياسية التي تضغط على المدرس والمتعلم على السواء وتمنعهما من السير بحرية في هذه الاستراتجيا التربوية المحررة. ومع ذلك لا يجب أن 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 هو ما يقوم به الأساتذة عندما يتوجهون إلى من هم أصلا قادرون على النجاح ومواجهة مشاكلهم. وهذا تقييم خطير للأمور. إن هؤلاء، بمعنى ما، غير محتاجين للمدرسة لأنهم قادرون على النجاح خارج وبدون المدرسة. مهمة المدرسة هي التوجه إلى من هم في حاجة إليها، إلى من هم عاجزون عن العيش بدون تعلماتها، إلى كل أولائك الذين لم يستطيعوا تطوير القدرات الكفيلة بمساعدتهم على مواجهة صعوبات ومخاطر الحياة الحالية..

في الأخير، لا أعتقد أنه 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، بالمناسبة، أن وضعيات ونفسيات وصعوبات التلاميذ 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 تختزل داخل التصورات والمقولات المدرسية كيفما كانت جدة وخصوبة تلك المقولات. معنى ذلك أن مهام المدرس ـ إذا ما أراد أن يصبح إنسانا أخلاقيا، أي إنسانا مهووسا بالتواصل وبالرغبة في خدمة الأخر ـ، هي محاولة الاقتراب من وجوه التلاميذ بشكل جمالي لا بشكل معرفي أو تربوي خالص. معنى ذلك، أيضا، أنه إذا كان هناك من شيء يجب الكشف عنه واستنباته في تلك الوجوه فلابد أن تكون هي صعوباتهم وترددا تهم وطاقاتهم وقدراتهم التي لا تظهر على السطح.

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

ثم، وفجأة، «انتابني شعور فريد بنوع من الانتعاش الغامض، شعور بأن كل رجل يساوي بدقة ـ وألح في كلمة «بدقة» ـ أي رجل أخر فوق هذه الأرض. قلت في نفسي: «كل رجل يستحق أن يحب خارج ذمامته، أو غبائه، أو خبثه. كل رجل يحمل جرحا، معاناة، صراعات دفينة يستحيل للقراءات الأكاديمية أو قراءة الإنسان العادي أن تكشفها». 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 هي التخلي عن الإرث وعن التاريخ وعن كل ما يتدخل ليمنع الدلالة الخاصة والفريدة والمنيعة للأخر من الانبثاق والتدفق على سطح اللقاء.

أريد أن أعطي مثالا ثانيا من نص لكاتب ـ مفكر كوني كبير أخر.. عندما نقرأ النص الباهر «أصوات مراكش» الذي أبدعه النمساوي الياس كانيتي Canetti سنة 1953 عند زيارته لمراكش، 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 كيف أن اللغة العربية أو الأمازيغية التي يحكي بها قصاصو جامع الفنا تحمل محتويات وقيم ورسائل إنسانية عميقة. ولكن كيف فهم كانيتي ذلك وهو الجاهل باللغتين العربية والأمازغية؟ عندما تقرؤون نص كانيتي، لا بد وأن 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 الأخر حتى عندما بل وخصوصا عندما لا نفهم لغته ..

مطلوب من المدرس ـ في زمن إخضاع التربية والعلاقة التربوية لاكراهات الايديولوجيا السلعية Marchandeو التجارية للعولمة ـ أن ينصت بقوة إلى الإسهامات غير المسبوقة التي تقدمها الرؤى الأخلاقية والتواصلية والجمالية للأخر.. غير ذلك، سنظل نجتر ايديولوجيا غريبة عن التربية، ايديولوجيا تختزل نجاح الطالب في القدرة على «الفعالية» و«التنافسية» و«المردودية» القصوى، أي في كل تلك المقولات الاقتصادوية التافهة المفقرة للتربية وللحياة..