الارتجال وديناميّة الفضاء الصفي

مالك الريماوي

«إن تعلم الجديد خيانة لتقاليد القديم».

«روبرت لوي»

مقصدية الشكل وعفوية المضمون

عبر قرون عدة من التعليم المدرسي، تكرس شكل ما للتعليم بفعل عوامل متعددة، منها: الجهد الأيديولوجي للقوى الرسمية، ومنها التكرار، والشيوع، والتقادم، ما مكنها من التحول من المألوف إلى المقدس، ولذلك، كثيراً ما يتم الخوض في مضامين التعليم وموضوعاته، وهذا ما تم التعارف عليه وأصبح تقليداً.

لكن ما يجب طرحه للفكر والتفكير هو الشكل وعلاقته بالفضاء الصفي؛ أي ما يمكن تسميته بهندسة فضاء التعليم، تلك الهندسة التي تؤسس لتعليم جديد ينطلق من إعادة ترتيب مفردات العمل التعليمي: المقصدية، الموقعية، العفوية، لوضعها في إطار علائقي فاعل وبنّاء، من خلال قلب المعادلة التقليدية التي تقدم مضمون التعليم وموضوعه على شكله وأسلوبه وهندسته الفضائية لصالح معادلة جديدة تنهض على أن الأولوية هي لعملية تخطيط الشكل وتنظيم الفضاء، تلك العملية التي هي في حقيقتها، ليست تأطيراً خارجياً أو برانياً للمضمون فحسب، كما كان يعتقد، وإنما هي عملية جوهرية وهي من يخلق المضمون ويحدده، فعملية وضع الطلاب في إطار مكاني وموقعي وعلائقي جديد، سيؤسس لتعليم جديد، بمضامين جديدة، ورؤى جديدة، وموضوعات جديدة ذات علاقة جوهرية مع كينونة الطلاب وطبيعة تجربتهم ومخزونهم الرؤيوي والخبراتي.

الموقعية والتعليم

عندما نطرح الموقعية نكون في صميم الجغرافيا، لكننا لا نكون فيها وحدها، بل أيضاً نكون في صميم الاجتماعي والثقافي، لأن تغيير هندسة المكان وتبديل مواقع الأشياء والأشخاص بالنسبة لبعضهم، كفعل وكنتيجة، يتجاوز التغيير في الخريطة المكانية ليمس جوهر العلاقات ويعيد توزيع خريطة القوة بين موجودات المكان.

ولذلك، فطرح موضوعة الموقعية في التعليم الصفي تهدف للمس بالصف ذي القطب الواحد وطرحه للتفكير، والعمل على تغييره لصالح صف تفاعلي ينهض على توزيع شبكي لإرادة القوة، وبالتالي إعادة ترتيب الفضاءين الاجتماعي والثقافي، وهذا يعطي للأشياء والأفراد نوعاً من الكينونة الجديدة- الطارئة، التي قد تكون أكثر عمقا وأصالة من الكينونة الظاهرة كقناع ثقافي، أو دور اجتماعي، «لذلك فدينامية عملية التعليم وفاعليتها ترتبط بجغرافية التعليم وطوبولوجيا الفضاء الصفي»، حيث مواقع العناصر والعلائق فيما بينها، وتمايزها، وتفردها، هي ما تعطي للعنصر هويته، فالموقع سواء أكان ذهنياً أم فيزيائياً هو أرض العمليات التفاعلية وصانع دلالتها الرمزية وأبعادها الثقافية وطاقاتها الإنتاجية (مفتاح، 1978، 16). فهوية الفرد ليس معطى ثقافياً نهائياً، بل هي صيرورة نتاج لتفاعل الفرد مع محيط طبيعي ولغوي، هذا التفاعل الذي يحدد في سيره ومساره بموقع الفرد في هذا المحيط، «حيث المواقع تتغلب على ما يملؤها». (1987 :16)

عبر التبدلات النوعية التي يمكن إجراؤها عملياً على طوبولوجيا عملية التعليم، يمكن تفعيل دينامية التعليم وتعميق نتاجه ومردوديته، فالتعليم كعملية إنتاجية تهدف إلى مساعدة الفرد على تحقيق تفرده وتمايزه من جهة، وإنشاء جسور متعددة بينه وبين المحيط بغية مواصلة الحوار مع المحيط، بشكل يعمق المعرفة، ويسهم في إعادة إنتاج الفرد والمحيط من جهة أخرى.

فالتعليم كعملية إنتاجية يرتبط بمدى اتساع التعليم وعمقه كتجربة «فنحن نتعلم من خلال التجريب»، فلا أحد يعلم أحداً أي شيء، والتجربة كمساحة للتعليم هي توغل في داخل البيئة، نوع من الاندماج الكلي والعضوي مع المحيط، وعملية التعليم كنوع من الحوار مع المحيط ترتبط بكل من قابلية المحيط لاحتواء الفرد وتعليمه، وبرغبة الفرد في اختراق المحيط وتعلمه، «فعندما يسمح المحيط، فأي واحد يمكنه أن يتعلم ما يختار تعلمه، ولو سمح الفرد فسيعلمه المحيط كل شيء عليه إن يعلمه له» (سبولين: 39،2001).

ومن هنا، فعملية إعادة تحديد موقعية الأفراد على خريطة العمل الصفي تعني إعادة ترتيب أرضية الملعب، وقواعد اللعبة، والوزن النوعي للاعبين، وبالتالي فإن التغيرات ستشمل الجغرافي والفضائي والنفسي والاجتماعي، وبالتالي سيتولد عن ذلك تنوع في الأدوار وتجاوز للأدوار النمطية (معلم- طالب)، إلى أدوار جديدة تحقق الانخراط في التعلم والنشاط كمجموعات متعلمة، وممثلين على مسرح، وخبراء في مختبر ... .

مقصدية الموقع وارتجالية المضمون

«العلم لا يعطيك بعضه
حتى تعطيه كلك،
فإن أنت أعطيته كلك،
فأنت من إعطائه لك البعض على خطر».

أبو إسحاق إبراهيم بن سيار النظام

من الفرضية الأولى التي ارتأينا الارتكاز عليها؛ ألا وهي (ضرورة تخطيط الشكل وارتجال المضمون)، حيث طبقاً للفهم الحديث لدينامية العمل البنيوي وقوانين الأشكال التي طرحها «روني طوم»، فقد حدد القوانين الفاعلة في الشكل والبنية والدينامية (مفتاح: 13، 1978):

- وسيلة الإدراك الأساسية هي الحواس.
- لكل كائن تفرده وشكله.
- الشكل يحكم الموضوع.
- اللغة خارج سياق التواصل الفعلي تصبح مفاهيم متعالية.

ولذلك، نعود لنؤكد على أن لا أحد يعلم أحداً شيئاً، وإنما عبر التفاعل والحوار يتعلم المرء من الآخرين ما يريد هو تعلمه، وبالكيفية التي تلائم تفرده وشكله، وناتج التعلم لا يمكن تحديده مسبقاً، حيث هو في النهاية نتاج لمجموع الأشكال والعمليات والأنشطة والتفاعلات والعلاقات القائمة أثناء التفاعل. ولهذا، سنعطي الأولوية والأهمية لشكل الدرس وبنية العلاقات السائدة فيه، حيث ما سينجز معرفياً وقيمياً ليس مستقلاً عن طبيعة العلاقات والقوى المسيطرة على الفضاء الصفي، وفيه، بالتالي، أي تغيير في طبيعة الشكل هي في الأساس وفي الصميم لأية رؤيا تغييرية وتطويرية.

التعليم
كعملية إنتاجية يرتبط بمدى
اتساع التعليم وعمقه كتجربة «فنحن
نتعلم من خلال التجريب»، فلا أحد يعلم أحداً
أي شيء، والتجربة كمساحة للتعليم هي توغل في
داخل البيئة، نوع من الاندماج الكلي والعضوي مع
المحيط، وعملية التعليم كنوع من الحوار مع
المحيط ترتبط بكل من قابلية المحيط
لاحتواء الفرد وتعليمه

فالفرد المتعلم لا يصطدم بالعالم مباشرة، بل هو يلتقي بالعالم على سطوح محيطات اجتماعية وثقافية ولغوية وفي أحشائها، وهي نتاج لشبكة من العلاقات والقوى الاجتماعية والثقافية، والعالم الذي يقدم للمتعلم هو عالم «مصفى ومفلتر» عبر رؤى ومناظير متعددة، وهو أيضاً منجز ومعرَّف بشكل يسبق التجربة والمعاينة، وبالتالي فهو معروف وغير مدرك، ومألوف وغير محسوس، تلك المألوفية التي تشبه رؤية العالم عبر غلالة ذهنية.

وعلى التعليم تبعاً لذلك مساعدة الطالب على كسر الألفة ونزع غشاوة المألوفية، والعودة إلى وضعية آدم في يومه الأول على الأرض، طفل بعيون براقة وذهن مستكشف متسائل، يسائل الأشياء ويتلمسها ويتحسس المحيط، فالعقل يصبح حاوية مغلقة حين يكون محاطاً باستجابات منمطة.

التعليم تحسس للمحيط وتوغل في الذات

إن الإحساس العميق بالعالم يقود دوما إلى فهم أعمق للعالم وللذات، حيث التوغل في المحيط يعني التوغل في الذات، وتحسس العالم يفضي إلى التأمل في الداخل لأن عملية الإدراك الحسي التي تستند إلى تيقظ الحس هي في الوقت نفسه توثب للفكر، وتأجيج للخيال، وتوقد للذاكرة.

فالعين كعضو مستقل قد تنظر كفعل فيزيائي ولكنها لا ترى، حيث الرؤيا فعل مركب لا يقف عند حدود الفيزياء والكيمياء الحيوية، بل يتعدى ذلك باتجاه أبعاد ثقافية وذهنية ورمزية وقصدية، فإن ترى فهو «أن تكوّن صوراً ذهنية ورموزاً وتتبين حقيقة الأشياء» (لوي، 73 :2001).

وحقيقة الأشياء تتجاوز وضعها المادي نحو حقيقتها الباطنية والروحية ودلالتها ورمزيتها ... والرؤيا كفعل تتعدى السطح وحدود المكان، وكذلك تتعدى حدود الزمن الحاضر، حيث لها «صلة بالذاكرة وصلة بالمستقبل»، فالرؤيا تستند إلى خبرة سابقة وتمهد وتنبئ بما سيرى مستقبلاً، وعندما نصف ما نرى نكون انتقلنا إلى حقل أعمق، فالانتقال هنا ليس انتقالاً من ومضات الضوء إلى ذبذبات الصوت، وإنما هو انتقال من مستوى إدراكي إلى مستوى آخر، لكنه انتقال في الاتجاهين من الضوء إلى الصوت، ومن الصوت إلى الضوء، فكلما غدونا نرى أوضح، وأصبحنا نتكلم أعمق، وكلما وفقنا في التعبير أفضل، وضحت الرؤيا، وتلك الجدلية الأزلية بين اتساع الرؤيا وضيق العبارة.

وما ينطبق على الرؤيا ينسحب على الإصغاء، تلك الوضعية التي تتجاوز السمع كعملية تلمس سطح الأذن لذبذبات الصوت باتجاه تحولها إلى عملية ذهنية مركزة، وعملية ثقافية اجتماعية مركبة، وينسحب هذا أيضاً على الحواس الأخرى من تذوق وشم وتلمس، تلك الحواس التي بالتدريب يمكن تنمية طاقتها على العمل كحقل حسي واحد، تلك الطاقة الموجودة أصلاً في الإنسان والتي يمكن أن نلاحظها أثناء دخولنا إلى مكان غير مألوف بالنسبة إلينا، عندها يبدأ ذلك الحقل الحسي العميق في تحسس المكان والموجودين لكي يمكننا من تحديد المكان الذي علينا أن نشغله وهذا الإحساس يتجلى «في المصاعد الكهربائية، وهو الذي يفرض توزيع المساحة بين ركاب المصعد توزيعاً مناسباً» (2001:78). ويدعى هذا الحقل من الشعور الحسي «بالحركيات الحسية العميقة»، ويسمى في «رياضة الأيكيدو» «maai»؛ أي فن الوقوف على مسافة مناسبة كما يتطلب الوضع بين المنافسين» (2001: 78).

وعلى التعليم تبعاً لذلك مساعدة الطالب على كسر الألفة ونزع غشاوة المألوفية، والعودة إلى وضعية آدم في يومه الأول على الأرض، طفل بعيون براقة وذهن مستكشف متسائل، يسائل الأشياء ويتلمسها ويتحسس المحيط، فالعقل يصبح حاوية مغلقة حين يكون محاطاً باستجابات منمطة.

ومن هنا، فالتعليم في فضاء ملائم ومنظم، فضاء يمكن المتعلمين من الحركة، سيساهم في تنمية تلك الحقول الشعورية، وسينمي مقدرة الطلاب على الإحساس العميق بالمحيط والتدرب على التحرك الذكي في حدود الفضاء، وضمن رؤية الذات لموقعيتها التي فيها وبها يمكنها تقديم أفضل ما لديها، والانخراط في النشاط بأعلى درجة، وتحقيق أفضل درجات حضورها ووجودها، وهذا يتحقق إذا ما أهتم التعليم بوضعية أجساد الطلاب وتشكيلة ترتيبهم في الفضاء الصفي الذي سيتحول من فراغ محايد إلى فضاء فاعل فيما سيتم إنجازه، حيث هناك جزء من التواصل مع الآخرين ما نسبته 15٪ ينقله حضورك الشخصي، وهو ما يعرف في علم المسرح بالقدرة على ملء المكان بالطاقة المنبعثة منك، وأن تجعل الآخرين يشعرون بوجودك، ولهذا صلة بالنشاط الذي تؤديه، وبقدرتك على الاندماج فيه (2001:185).

وهذا يعني أن التواصل مع الآخرين في الفعل التعليمي يتجاوز محدودية التخاطب الكلامي ليشمل التخاطب الجسدي والحضور الشخصي الذي يرتبط بالموقع، والدور، ودرجة الاستغراق فيهما والانتماء إليهما التي ترتبط بحرية اختيارهما من قبل الطالب بدرجة القصدية في هذا الاختيار وملاءمته لشخصية الطالب.

الارتجال وتفعيل الموقعية والعفوية في التعليم

«ثمة طريقان في غابة، وأنا
أنا من سلك غير المطروقة منهما،
وقد كان ذلك هو الاختلاف بأسره».

روبرت فروست

إذا كان الاختلاف هو أن تسلك الطريق غير المطروقة، فإن الإبداع كفعل يؤسس للجديد وغير المألوف فإن منطلقه وأساسه الموقع، وجوهره الاختلاف، وهذا يعني أن تعليم الطلاب ما هو معروف ومكتشف يبقى ضمن تحضير الطلاب للتعليم وتهيئتهم للبدء به، تلك البدايات التي تتحقق عند انتقال الطلاب من وضعية تخزين المعرفة إلى وضعية إعادة التفكير فيها عبر إعادة استكشاف العالم والمحيط والذات، تلك العودة الاستكشافية التي ترتبط جدلياً وتشارطياً بإعادة صياغة الفضاء والموقعية من جهة، وإعادة التركيز على تنمية الحس والذهن بإطلاق الطاقات الذاتية للطلاب، والعمل على تنميتها وتدريبها، من خلال تنمية طاقات الطلاب على التعبير والتفكير بشكل عفوي وتلقائي على طريقة «أترك كلماتي تعلمني بماذا أفكر وكيف أفكر» من جهة أخرى، وذلك يتحقق عندما «ندع الكلمات تجري بعفوية توازي جريان الذهن في تلك اللحظة وتنشطه، بشكل ترسم الكلمات الصور التي تتراءى في الذهن، ويطرب الذهن بموسيقى الكلمات فيتراقص مع إيقاعها بشكل تناغم هارموني».

والارتجال في التعليم يتجاوز كونه تكنيكاً مسرحياً ليصبح منهج عمل وطريقة حياة، فالارتجال لا يعني غياب التخطيط أو القصدية، ولكن التخطيط والقصدية لا بد من حضورهما في بناء الشكل وهندسة الفضاء واستحضار المتطلبات والمعطيات الضرورية التي منها ينطلق التعلم، ويستند إليها كنتاجات تفعل في النشاط وتوجهه، ويحضر الارتجال ليفعلها بشكل يعطي الدور المحوري للطالب ليبدع الجديد، ويتجاوز الأطر والأنماط: «فللأنماط فائدة لإنجاز بعض الأمور إذا ما تكررت البيئة وتماثلت الظروف، وقد تعين الفرد على الاستفادة من خبراته السابقة، ولكن الأنماط تنطوي أيضاً على خطر لأنها تؤدي إلى خنق الإبداع» (2001:111)، ومن جهة أخرى، تؤدي للوقوع في الفشل حينما يكرر النمط الذي نجح في الماضي في حل مشكلة ما، دون إعطاء الوزن الملائم للمتغيرات التي طرأت واستجدت، كما أنه يسلم الإنسان للروتين والملل والطرق المطروقة، التي تتصف بالسهولة والأمان، لكنها لن تفضي أبداً إلى المناطق المهجورة أو المسارب المجهولة في الذات وفي العالم.

الارتجال في التعليم يتجاوز كونه تكنيكاً مسرحياً ليصبح منهج عمل وطريقة حياة، فالارتجال لا يعني غياب التخطيط أو القصدية، ولكن التخطيط والقصدية لا بد من حضورهما في بناء الشكل وهندسة الفضاء واستحضار المتطلبات والمعطيات الضرورية التي منها ينطلق التعلم،

الارتجال طريق الجسد إلى الرغبة

«سألت فتاة مرة، إن كانت تؤثر إن تملك سفينة ضخمة أو قارباً عادياً، فأجابت بأنها تفضل أن تمتلك علبة أقلام ملونة ...». (2001 :355). لماذا علبة الأقلام الملونة لأن بها تخلق الاثنتين السفينة والقارب، وترتجل ما تريد، وتبدع ما يتراءى في خيالها، ويجوب في عالم رغباتها والارتجال كعلبة الألوان «صندوق أدوات متعددة الوظائف» (2001: 355). وهكذا يصبح الارتجال أداة لخلق الجديد ومنهجية لتجاوز الأنماط المألوفة ووسيلة للاتصال بالآخرين والتواصل معهم والحضور بكثافة في اللحظة الراهنة. وللارتجال مبادئ أربعة، كما يرى روبرت لوي، هي:

- الحضور في اللحظة.
- تأجيج الحقول الحسية.
- الصدق مع الذات والآخر.
- خلع الحجاب عن النفس.

والارتجال على هذه الصورة يقتضي الانتقال السلس بين أوضاع متغيرة، وفي مسالك غير مطروقة، ويوفر أشكالاً جديدة للتواصل مع الذات ومع الآخرين، والارتجال يتحقق بالتواصل العميق مع اللحظة والمكان، وما فيهما من كينونات وكائنات عبر منظومة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة التي تفعل معاً وتتضمن «العقل، والدماغ، والذاكرة، والرموز، والعواطف، والمعاني، والأصوات، والحواس، والأصابع» (124).

والارتجال يمثل فرصة للتواصل العفوي مع الآخرين، والولوج العميق في طبيعة الأشياء الباطنية، ليس هذا وحسب، بل يوفر فرصة لمجابهة واختراق تحصيناتنا الداخلية التي تكرست بفعل منطلقاتنا الشخصية ومركزنا الاجتماعي، التي تحددت فحددت أدوارنا واستجاباتنا، وبتنا نخشى تجاوزها لاعتقادنا بأنها المسار الصحيح والطريق الآمن، وبذلك «فنحن نغفل كلياً الحقيقة الأساسية، وهي أن المآثر التي يكافئنا عليها الجميع إنما نجنيها على حساب الانتقاص من شخصيتنا. «إن جوانب كثيرة جداً من الحياة، كان ينبغي أن نختبرها، تظل قابعة في بيت المؤونة بين الذكريات التي تراكم عليها الغبار، حتى أنها لتكون في أكثر الأحيان جمرات متقدة تحت الرماد» (يونغ).

وبالارتجال نعيد التوقد والاشتعال لجمرات الإبداع والاستكشاف، ولكن ذلك يحتاج إلى التدريب والتهيئة. وإذا ما تمت التهيئة بشكل صحيح عبر توظيف تمارين وألعاب تمهيدية وإعادة توزيع الفضاء بشكل مناسب، يصبح عندها الارتجال وسيلتك وفرصتك لـ:

- استضافة الآخر في داخلك، وضيافة الآخر في صالاته الداخلية.
- إعادة الفاعلية للموقعية وتطوير طاقاتك التلقائية.
- تحرير ذكائك الداخلي.
- تجاوز الأنماط المألوفة والاستجابات المنمطة في الكلام والسلوك والرؤيا.
- إعادة بناء تنظيمك الداخلي وإعادة ترتيب عوالمك الداخلية.

وتوظيف الارتجال في الفضاء الصفي يمكن أن يلائم أية مهمة يختارها المعلم أو يتطلبها سياق استكمال الدرس، وسواء أكانت هذه المهمة حل مشكلة أو توضيح أبعاد ظاهرة ما طبيعية أو إنسانية، أو للتعمق في فهم مفهوم، أو تحليل نص أو استكشاف ملامح شخصية، وهذا يتأتى من تأثيث الفضاء الصفي بمستلزمات الارتجال، التي تمثل المعلومات والمعطيات المعرفية، آخر هذه المتطلبات، والتي يتربع على قمتها: الفضاء المفتوح والمرن والمتقبل للحركة ليتشكل وفقاً لقصديتها، والجو النفسي المملوء بالثقة والتقبل وإشاعة روح الدعابة واللعب وتوسيع أفاق الحرية.

الارتجال يمثل فرصة للتواصل العفوي مع الآخرين، والولوج العميق في طبيعة الأشياء الباطنية، ليس هذا وحسب، بل يوفر فرصة لمجابهة واختراق تحصيناتنا الداخلية التي تكرست بفعل منطلقاتنا الشخصية ومركزنا الاجتماعي،

في مثل هذه الوضعية، يمكن للارتجال أن يصبح طريقة ناجعة في التعلم والتعليم؛ فهو يستند إلى فلسفة ترى أن «هناك عدداً لا يحصى من الخيارات نستجيب بها إلى عدد لا حصر له من أوضاع التقدم» التي نحققها أثناء الانخراط في لعبة التحرر والإبداع، أو يحققها زملاؤنا وهذه هي حقيقة الحياة في الوجود؛ فنحن نتحرك في وسط نؤثر فيه ويؤثر فينا، نشكله بمقدار ما يشكلنا، ونتقدم ونتراجع بوتائر مرتبطة بحركة الجوقة التي نعمل معها، ونحرك الفريق ويتحرك معنا، طبقاً لموقعنا ولطبيعة حركتنا ونوعيتها وسرعتها وأهميتها، فوجود عنصر فاعل نشط يتميز بالحركة القوية السريعة، سواء أكانت حركة بالجسد أم بالكلام، فإنه يؤثر في حركة الفريق، حيث يحدث التجاوب والتصادي داخلياً مع الفرد الأعلى طاقة، فقد ثبت مخبرياً أن هناك ما يمكن أن نطلق عليه ظاهرة «الرنين القلبي»؛ أي تأثر نبضنا وسرعته – سرعةً وعنفاً وقوةً– بنبض الآخرين المشاركين لنا في الحيز والاهتمام والمتفاعلين معنا في الجو الواقعي والنفسي، وهذا ما يحس بين الطفل وأمه في أيام الحمل والرضاعة، وكذلك في لحظات الاحتضان والعناق الحميمي، وهو ما يسري من المعلم المرتجل والعفوي والمبدع إلى طلابه، أو من طالب يقوم بدور ما بحمية وحماس إلى باقي الطلاب. والارتجال من هذا المنطلق يؤسس لحالة من التفاعل تحقق تسرب الطاقة من القطب الأنشط إلى الأقطاب الأخرى، تلك الطاقة التي تتضخم كلما عبرت طالباً متحمساً، وكلما انعطفت على لحظة متأججة لتنتقل من محول إلى آخر ينميها ويعيد إرسالها إلى الآخرين، وهذا ما يحققه الارتجال في الصف التعليمي ليحيله إلى مرجل يغلي بالطاقة ويحولها إلى أشكال متعددة من الفعل والإنجاز.

المراجع:

1. سبولين، فيولا (1983). «الارتجال للمسرح»، ت: سامي صلاح، القاهرة: أكاديمية الفنون، ط2.
2. لوي، روبرت (2001). «الارتجال: كسب الناس والجماعات بالعفوية»، ت: عبد الله الملاح، الرياض: مكتبة العبيكان، ط1.
3. مفتاح، محمد (1987). «دينامية النص»، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1.