مُفتَتَحٌ

نحن نتعلم... عبر تفكيرنا وانفعالاتنا معا!

كثير من الكلام، في أيامنا هذه، يسلط الضوء على مسألة التأثيرات النفسية على الأطفال الناجمة عن الاحتلال وممارساته من ناحية، وما ينتج عن الانتفاضة كفعل مقاوم من ناحية أخرى. ولذلك، فإننا نرى اهتمامًا واسعًا يبحث في كيفية التعامل مع الأطفال سواء أكان ذلك في المدرسة بصورة خاصة أم في المجتمع بوجه عام، ويعتقد البعض أن مساعدة الأطفال في الظروف الاستثنائية الصعبة التي يمرون بها تتمثل في أمرين اثنين:

الأول: أن يكون الكبار أكثر حنوّاً على الصغار ورعاية لهم.

الثاني: أن يمنح الكبارُ الصغارَ مجالاً للتعبير عن مشاعرهم وتجاربهم سواء بالكلام أو بالرسم. وقد يمتد ذلك في أحيان نادرة جداً إلى استخدام وسائط تعبيرية أخرى. ويجد ذلك تعبيراته المباشرة، غالباً، عبر :

- الكتيبات الإرشادية التي تحتشد فيها الوصايا والتوصيات التي تطالب المعلم بأن يكون ليّناً أكثر، وأن يتيح للأطفال التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.
- الأنشطة المكرسة للأطفال، وبخاصة أنشطة الرسم التي يُطلب فيها من المشتركين التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم عبر الرسم سواء أكان ذلك في حجرة الصف أم خارج المدرسة.

يمكن أن نلاحظ بأن هذا الاهتمام والبحث ينطويان على ملاحظتين؛ الأولى، إن هذه التعبيرات تتجاهل إلى حد بعيد وضعيات الكبار ونفسياتهم أيضاً، وبما أنهم كبار، فهم يستطيعون تخليص الصغار من حالات هم أنفسهم قد لا يستطيعون التخلص منها، وتلقي بثقلها عليهم وتتمظهر بصور متنوعة في سلوكهم ونوازعهم وأفكارهم. أما الثانية فتتمثل في أن معظم هذه الفعاليات إما أن يتم تجريدها من سياقها الاجتماعي فيصبح النشاط ذاته هو الغاية ذاتها وبأنه قادر وحده أن ينتشل الطفل من «أزمته» أو أن تتم ممارسة هذه الأنشطة كأنشطة «حرة» تمامًا بحيث يتم الاكتفاء بقيام الأطفال بالتعبير عما يجول في خواطرهم، وما يعتمل في نفسياتهم سواء عبر الكلام أو الرسم... ولا يصار إلى تعميق هذا التعبير بهذه الوسائط نفسها أو عبر وسائط أخرى. إن هذا المنحى الذي يأخذ في جوهره منحى «تفريغيًا» لا يكون كافيًا على أهمية ما يحدثه من تفريغ للشحنات العاطفية الحادة.

إن تجاوز «التفريغ» إلى مستوى أرقى، وتوظيفه لإنتاج معان جديدة يقتضي أن يغدو الفعل سياقيًا؛ مستوحى من الواقع بكل مكوناته، لذلك فإن خيالاً مستوحى من الواقع وراجعاً إليه يتيح مجالاً لبناء صور ودلالات تتيح إنتاج رؤى لما يمكن أن يكون عليه الواقع. ففي العادات الدارجة في أوساط التربويين عموماً يسهل إقصاء أبعاد كثيرة لصالح التركيز على بعد واحد، ومن ثم العمل على معالجته

منفصلاً عن أبعاده الأخرى. فيصبح الفعل قائماً بذاته ولذاته فقط دون صلات تربطه بسياقات إنتاجه. ولذلك فإن وضع الفعل في فاعلية سياقية يتيح لكل من المعلم والمتعلم أن يعكسا مزاجهما الفردي الواقعي وأن يعكسا أيضاً الحالات النفسية التي يتيحها الفعل المتخيل أيضًا، وبهذا يمكن إدراك الأبعاد الكلية لنشوء فعل ما ودوافعه وتطلعاته. بتعبير آخر فإن علينا، كمعلمين، أن نتأمل في نوعين من الانفعالات، أولاً: الانفعالات المتعلقة بالمتعلمين أنفسهم، بما هي انفعالاتهم الشخصية الناجمة عن تجاربهم الذاتية. وبما في ذلك الشكل الذي يتخذه التعلم. ثانياً: الانفعالات التي يتضمنها محتوى التعلم نفسه.

لعلنا، بوعي منا أو دون وعي، نختلق مسافة مصطنعة تقصي المتعلم عن مشاعره، وتفترض فيه أن يكون «طالباً» جاهزاً لكل ما تقتضيه عملية «التعلم»، كما أنها تقصي المتعلم عن المشاعر التي يتضمنها محتوى التعليم نفسه أيضًا. لذا فمن المفيد أن نضع التعلم في سياقاته الإنسانية بدلاً من تجريد المتعلم من مكوناته أو تجزئتها. فأهمية التعليم التكاملي مثلاً، تتمثل في وضع التعلم في سياق اجتماعي ثقافي نفسي، وليس مجرد تجميع مادتين أو أكثر وتعليمهما في أوقات متتابعة. بل يتمثل في إحداث تعلم عبر تجربة إنسانية تتحقق من خلالها أفعال التعلم التي تنبني عبر تضافر المعرفة في سياقها التكاملي وليس من خلال تجزئتها واجتثاثها من وضعيتها التي تموضعت فيها عبر تضافرها بعناصر المكان والزمان والعلاقات والظواهر والأشياء... فهي لن تكتسب معناها المتغير بالضرورة باختلاف هذه العناصر جميعها أو بعضها، بتغيرها كلياً أو جزئياً، بل ستبقى حبيسة معنى واحد معلق في الفراغ هو المعنى الذي أنتجه التفاعل المسطح. فالتعليم يقتضي اكتشاف المعاني والتعبير عنها، ولكنه يقتضي أيضاً التعمق في اكتشاف طبقات جديدة من المعاني، وبالتالي إنتاج معان جديدة وإعادة إنتاجها ضمن مقتضيات الحالة ومكوناتها. وإذا ما اتفقنا على أن إنتاج المعرفة هو عملية (عقلية/شعورية) متضافرة، فإن انحياز عملية الإنتاج لصالح أحد بعدي هذه العملية قد يخل بالتوازن المناسب، وبخاصة إذا لم تتوفر المبررات السياقية لهذا الانحياز أو ذاك. ومن هنا تأتي أهمية رؤية العمليات العقلية والشعورية في سياق علاقات تأخذ بعين الاعتبار الملاحظات التالية:

- أن لا يكون التعليم عملاً جافاً «وبارداً» ومجرداً من الانفعالات؛ فتجاهل الانفعالات كحالات طبيعية موجودة من ناحية، وعدم توظيفها في التعلم من ناحية ثانية سيفضي إلى تعامل مع الطفل يشبه التعامل مع هيكل عظمي لا لحم فيه، ولا أنسجة، ولا روح ومن ثم لا حياة.
- إن التعلم يتطلب إنتاج انفعالات جديدة، فكل محتوى تربوي هو محتوى يتضمن ملامح إنسانية، إن إنتاج انفعالات جديدة يسهم في خلق معرفة جديدة كما يسهم التفكير العقلي في إنتاج هذه المعرفة أيضاً.
- إن التربية في جوهرها تتضمن تطلعا للارتقاء بإنسانية الإنسان؛ فالأنسنة المستمرة عبر التجارب والخبرات الجديدة تعني الارتقاء بكلٍّ من العاطفة والتفكير.

فحينما يدخل المعلم إلى حجرة الصف، بكامل طاقته المفترضة، فهو يبذل جهداً كبيرًا في «إرسال» معرفته إلى الطفل الذي عليه أن يستدخلها، يختبر المعلم طلابه فيما حصلوا عليه من تلك المعرفة المرسلة إليهم، هذه العملية التي تحدث، هي عملية مليئة بالانفعالات التي يتم استبعادها أو إهمالها، غالباً، ويتم تجريدها من سياقها الإنساني فتتعامل مع الكتلة الصفية بدلاً من تعاملها مع أقطابها كأفراد. إن ذلك لا يعني، بالضرورة، أن تتم تلبية الحاجات الفردية لكل فرد على حدة على أهمية ذلك في أحيان كثيرة، بل أن يبنى الفعل التربوي التعلمي في سياق قادر على ترجمة ما هو فردي؛ فتتحقق المعرفة الإنسانية في أفضل صورها حين يتم التناغم ما بين أبعاد الشخصية الإنسانية جميعها في العملية التربوية سواء أكانت عملية منظمة في إطار مؤسسي أم كانت عملية تتحقق خارج أطر التعلم الرسمية، وذلك من خلال التجارب الفردية والجمعية التي يمر بها المرء. فإذا ما كان الانفعال الذي هو جزء جوهري من مكونات التفاعل الذي تقتضيه العملية التربوية غائبًا، فإن عملية التعلم ذاتها ستغدو مبتسرة، ناقصة، ويحيطها الكثير من الالتباس، وتبدو عملية منبتّة عن سياقها.

لعلنا، بوعي منا أو دون وعي، نختلق مسافة مصطنعة تقصي المتعلم عن مشاعره، وتفترض فيه أن يكون «طالباً» جاهزاً لكل ما تقتضيه عملية «التعلم».

قد لا نجافي الحقيقة كثيرًا إذا ما قلنا بأننا كمعلمين في الظروف «العادية» نتفاعل مع تلاميذنا عقليًا فيما يخص محتوى

التعليم، وانفعاليًا بما يخص السلوك، وبهذا المعنى فإن تصرفاتنا تتضمن المعنى التالي: إن التعليم يحتاج إلى قوانا الذهنية، أما السلوك فيتطلب قوانا الانفعالية، إذا ما فصلنا بينهما نظريًا على الأقل، وبهذا فإننا، بوعي ما أو دون ذلك، نضع مسافة فاصلة حادة بين ما هو شعوري وما هو عقلي.

يقتضي التفاعل الانفعالي التأمل في أمرين: الانفعالات المتعلقة بأحوال التلاميذ وظروفهم وتأثيراتها على نفسياتهم وبالتالي على تعلمهم، والانفعالات المتعلقة بالأحوال التي يتضمنها المحتوى التعليمي نفسه الذي نقصد تعليمه. وربما تكون الظروف الراهنة التي يمرّ بها الشعب الفلسطيني ظروفًا مناسبة كي يلتقط المعلمون منها الكثير من الإشارات التي توحي بها ظروف استثنائية كهذه، ولتوضيح المسألة سننظر في الأمر على النحو التالي: من الطبيعي جداً أن يفكر الكثير من الناس في منح التلاميذ في المدارس إمكانية أكبر للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم. لنصرف النظر قليلاً عن الغاية المحددة من وراء ذلك أو الطريقة التي نستعملها لتحقيق هذه الغاية، إن ما يبدو مهما في هذا السياق هو اعتقادنا بأن ضغوطًا نفسية يتعرض لها الأطفال (والكبار طبعًا) نتيجة لما يمرون به مباشرة من معاناة شخصية أو نتيجة لمعاناة أشخاص يحيطون بنا أو نتيجة لمشاهدات لمعاناة آخرين عبر وسائط الإعلام المتنوعة. إن مقاربة من هذا النوع تتضمن في جوهرها معانيَ عديدة أبرزها أن اعتناءً بالمشاعر والأفكار معاً يغدو ضرورياً. فالطارئ والاستثنائي يدفع بنا إلى التفاعل بما هو شعوري انفعالي وبما هو فكري/عقلي. فنحن نريد أن نخلص الأطفال من هواجسهم، ونرغب في التفاعل مع مخاوفهم، ومع مظاهر عديدة كالحماسة أو التردد، الحزن والفرح،....الخ.

فالتفكير بالعقل، والتفكير بالشعور، قد يكونان طريقتين متمايزتين في إنتاج المعرفة الإنسانية إلا أنهما متفاعلتان تمامًا. إن هذا الكلام يتيح لنا أن نقول إن المعرفة لا يتم إنتاجها عقليًا فقط بل يتم إنتاجها شعوريًا أيضًا، وأن لكل منهما ما تؤثر فيه على الأخرى، إذن، فإن توظيف المعرفة الشعورية والإنتاج المعرفي الانفعالي يبدو مهمًا في

التفكير بالعقل، والتفكير بالشعور، قد يكونان طريقتين متمايزتين في إنتاج المعرفة الإنسانية إلا أنهما متفاعلتان تمامًا. إن هذا الكلام يتيح لنا أن نقول إن المعرفة لا يتم إنتاجها عقليًا فقط بل يتم إنتاجها شعوريًا أيضًا

تحقيق التعليم، أما استبعاد المستوى الانفعالي فهو شطر للشخصية الإنسانية إلى شطرين، وهذا يفضي إلى إنتاج تعسف يحيق بالمتعلم إذا ما تم إهمال أي من أبعاد التعلم، وبخاصة الأبعاد الشعورية/الانفعالية.

فكيف، إذن، يمكن لنا توجيه انفعالات التلاميذ وعواطفهم لخدمة غاية تربوية معينة يتطلع إليها المعلم؟

إن تحفيز النفس الإنسانية وإثارة انتباهها وإيقاظها والدفع بها للانغماس في حيوية تتدفق فيها العواطف يمكن أن تفضي إلى أداء أفضل وفاعلية أعلى؛ حيث يمكن للتلاميذ أن يؤدوا المهمات المطلوبة منهم بشكل أفضل، فتوظيف العواطف في سياقات اجتماعية يمنح التلاميذ الإحساس بأن هناك من يحتاج إليهم؛ فهم يستطيعون أن يقدموا المساعدة للآخرين. إن توظيف العواطف الإنسانية في سياق تربوي يتطلب منا عملاً لا يقتصر على الكلمات فقط بل يتطلب أيضا توظيف الحواس جميعها، واللجوء إلى صور متنوعة من التعبير اللفظي وغير اللفظي أيضًا، ومن هنا تنبع أهمية الدراما، والرسم، والتعبير الجسدي الحركي، والقصص، والأساطير، فحين نوظف حواسنا في سياق اجتماعي، فإن هذا يمنحنا فرصة هائلة في توظيف الخيال، ولكي نتعرف على مشاعر الآخرين بصورة أفضل. إن الفنون ـ من حيث هي وسائط «لا شعورية» ـ تتناغم مع المعنى والرمز، ويمكن توظيفها بصورة رائعة في تمكين التلاميذ من التعبير عن لحظاتهم الشخصية ولحظات الآخرين أيضًا. فالتركيز على البناء العاطفي للطفل يبدو ضروريًا في ظروف الحياة الإنسانية الطبيعية، فكيف بالأمر حين يكون في ظروف غير طبيعية وقاسية.

إن استراتيجيات توظيف التوتر والصدمات التي يتعرض لها التلاميذ في حجرة الصف تساهم في البناء العاطفي للطفل الذي يتم تجاهله غالبًا. إن البناء العاطفي لا يقل أهمية عن تعلم العلوم التي تعتبر «أساسية» في المدرسة. إن محاولة تشكيل تصور من هذا النوع قد تتيح لنا أن نرى صورًا مختلفة، ونستطيع رؤية الظاهرة نفسها من زوايا متعددة، وقد يفتح لنا أفقًا لمقاربتها بصورة غير معتادة.

وسيم الكردي