الممارسة والسرد: بناء المعنى الحياتي ثقافياً*

مالك الريماوي

عند انشغالنا بالتربية كممارسة ثقافية اجتماعية، وكسؤال يقاربها ليس كمسألة وجودية، وإنما يبحث عن المعنى فيها كمسألة ثقافية، فإننا نطرح التربية كسؤال، ما يحيلها من معرفة إلى فكر، فكر نرى ضرورة الخروج منه، بالخروج عليه، لإعادة موضعته في منطقة بينية، بين الممارسة والمعرفة، بين التربية كمجال والعلوم الأخرى كحقول مجاورة، بين الفردي والاجتماعي، بين المترسب الثقافي في الفرد الفاعل ورغبته في الانعتاق.

وعند تحويل التربية إلى سؤال فكري، وإلى فكر متسائل، نخرج من حالة الارتهان إلى المنجز واستهلاكه فقط، إلى مرحلة الاشتباك معه ومساءلته، والتدخل في إعادة صياغته، ولتحقيق ذلك نحتاج إلى منتظرين ومستلزمين هما:

1. موقع اجتماعي ثقافي سياسي إستراتيجي: يُمكِّن الذات الباحثة من إنتاج صوتها فيه، ويعطيها قوة ما "إرادة وسلطة" تُمكّنها من صياغة معنى يخصها وخطاب يقولها، فالمعنى في مساره الثقافي حقل للصراع الاجتماعي، والخطاب ليس وسيطاً تمثيلياً محايداً وممكناً دوماً، فالخطاب، كما نقصده هنا، فعل من أفعال القوة، وتعبير من تعبيراتها، ولذلك، فالذات الباحثة في مواجهتها للمعرفة الانتظامية الرسمية مضطرة لإيجاد حقل تتكلم منه، وتتموضع فيه في موضع يجعلها قادرة على العمل ضد هذه المعرفة وتقويض هيبتها المفتعلة، ما يمكنها من إنتاج خطاب يملك القوة اللازمة للفعل في الحقل السياسي الاجتماعي. فخلخلة السلطة وتقويض مرتكزاتها المعرفية يحتاجان إلى خارج يتموقع فيه الفكر المقاوم ويضع فيه مقاومته، والخارج هنا هو الهامش، ليس بمعنى الحاشية البرّانية أو الموقع الجغرافي المضاد للداخل والمنفصل عنه، بل هو الجزء الممتد في الداخل لكنه ممتد فيه كضد له، فهو ليس حيزاً جغرافياً، بل هو موقع إستراتيجي يمكن المتموضع فيه من القدرة على التحديق أو التصويب البصري؛ أي إطلاق تحديقات مضادة، وإنتاج رؤية خاصة وصوت لغوي خاص، ما يعيد موقعة التموضع في الهامش، ليس باعتباره لزوماً لموقع، بل هو حركة انشقاقية وفعل تقويضي.
2. أدوات البحث وبناؤها المعرفي: إن الذات في قراءتها لفعلها، تنتج معنى لا تسيطر عليه إلا بمقدار سيطرتها على الأدوات التي عبرها أنتجت هذا المعنى، فالمعنى ملوث ومطبوع بطابع أدوات إنتاجه، فقد يمتلك الباحث موضوعاً فيه إمكانيات هائلة للقراءة، ويمتلك ذاتاً صادقة في نية المواجهة لإنتاج معرفة مقاومة، لكن نتائج البحث تسقط مرة أخرى في خطوط الثقافة الرسمية وحدود المعرفة السلطوية، وذلك لغياب الأدوات القادرة على سبر المضمر، واستخراج الكامن، وكل ذلك مرهون بالقدرة على اختيار أدواتنا في الرصد والتحليل والقراءة والتأويل، تلك الأدوات التي يجب أن تُبنى أثناء بناء البحث وموضوعه ويتم تطويعها لتحقيق رؤيته، في الكشف والاستكشاف، وذلك من خلال إعادة تركيبها أيديولوجياً، وإعادة بنائها في إطار نظرية المعرفة.

بخصوص الموقع الاجتماعي الثقافي، الذي ينبغي على الذات التموضع فيه لإنتاج معنى خاص بها، وخطاب يقولها، وفعل يقوض نقيضها، فإننا نقترح "الممارسة الذاتية" بعمقّها الحياتي ورمّزية الذاتي فيها. فالممارسة الذاتية، كموقع ثقافي اجتماعي انشقاقي، يُمكّن الذات الباحثة من إنتاج خطابها المعرفي، وجعلها ذاتاً فاعلةً في الحقل الثقافي والاجتماعي، وذلك لكون الممارسة:

1. نقطةَ تماس حقيقيةً بين الواقع بمضمونه المادي والنصي وبين الوعي بترجماته المتعددة.
2. نقطةَ تداخل بين الممارسة كوعي، والتأمل كفعل.
3. حقلاً مشتركاً للفردي والاجتماعي؛ فنحن في ذاتيتنا نجمع الاثنين، إرادة فردية وثقافة اجتماعية، وكذلك الأدوات التي نستخدمها، فنحن من يستخدمها، لكن استخدامنا لها لا يحررها من تاريخها الاجتماعي العريق، ونقصد بالأدوات كل ما نستعمله في الممارسة وفي التأمل فيها، بدءاً من العين التي تنظر، وانتهاءً باللغة التي تقول.
4. موضعاً مكانياً بينياً، بين الفضاء الشخصي وحميميته والفضاء الاجتماعي العام وثقافته، وهي أيضاً مكان مهجن من أمكنة عدة.
5. تحدث في زمن يدعى "بالحاضر الممتد"؛ فالممارسة نتاج لحظتها الزمنية ومشروطة بطابعها، لكنها ليست في انعزال عن التاريخ ولا عن المستقبل، فالماضي يحضر فيها عبر ذاكرة الذات وتاريخ الأشياء ورمزية الأدوات، فـ"التاريخ فينا بقدر ما نحن فيه"، والمستقبل أيضاً يكمن فيها عبر التوقع والخيال والتنبؤ الذي يكوّن الممارسة ويقودها، وبالتالي، فالممارسة نتاج للزمن كله وتعبير مادي من تعبيراته، وكذلك قولها فهو إحدى تعبيراته النصية.
6. الممارسة نفسها ومع كونها ذاتية، هي في جوهرها حلبة للصراع بين

سلطة تخترقنا وتعمل على تطويعنا، ومقاومة نختارها ونعمل على الانتماء لها.

المكان والتموضع فيه ليس مسألة حركة عادية، بل هو جوهر سؤال الهوية، فالهوية حركة من حركات الموضع، ولهذا فهناك دائماً سياسات للهوية وسياسات للموضع؛ فأركون والقرضاوي كلاهما عربي مسلم يبحث في التراث ومشغول بالهوية، أركون من باريس، من الجامعة، من مفاهيم الحداثة، من أسئلة الفلسفة والسياسة، من المستقبل، والقرضاوي من قطر، من المسجد، من مصطلحات الفقه، من عقائد الدين وشرائعه، من الماضي، ما يؤدي إلى التلاقي في الموضوع والغاية والاختلاف في النتائج لدرجة التضاد لأن كلاً منهما يتموضع في ثقافة محددة ومرجعيات خاصة وتوجهات منهجية تمثل بالقياس للأخرى النقيض أو البديل، فالتأويل أيضا هو قراءة من موضع معين وحركة في اتجاه مختار، وهو أيضاً على صلة بسياق ووضعية ومشروط بأدواته، فثمة مفكرون إسلاميون يموضعون جهدهم المعرفي في مشروع مشترك، مشروع إعادة إنتاج الهوية العربية الإسلامية كثقافة ودولة، ومن خلفية دينية ماضوية، ولكن باعتماد أدوات بحثية ومفاهيم معرفية وأطر نظرية مختلفة، ما تؤدي إلى قراءات مختلفة ونتائج متفارقة، وكمثل على ذلك فالقرضاوي وعبد الوهاب المسيري وحسن حنفي وطارق البشري كلهم ينطلقون من الموضع نفسه، ويصلون أماكن متباعدة، ما يعني أن الرحلة في البحث المعرفي صنيعة أدواتها أيضاً.

أما بخصوص الأدوات، فإننا نقترح البحث عنها في حقل التربية، وخارجه من حقول المعرفة المختلفة، وأعيد القول من حقل التربية، ومن حقول المعرفة الأخرى، لكن ليس من مركز هذه الحقول، وإنما مما أنتج على تخومها وعلى حوافها، فهذه العلوم والحقول هي في نسقها العام فضاءات للفكر الإمبريالي، وجزء من هيمنته الإمبراطورية.

وفي العصر الحالي، وبعد كل النقد الذي أنتج ضد "الاستشراق، والأنثروبولوجيا، والإثنولوجيا، ومدارس النقد الأدبي الإمبريالية، والفلسفات الاستعمارية" لا يجوز لنا أن لا نختار، فثمة مناهج معرفية صنعت خصيصاً من أجلنا، ولهذا فإن تركها واستخدام الأدوات المتورطة في هيمنة السلطة هو أكثر من جهل وأبشع من خيانة.

ولذلك، لن أقترح أسماء، وأقول "سعيد هومي بابا وسبيفاك في الإنسانيات، ورولان بارت وباختين وتودوروف في الأدب، ولاكان وإريك فروم في علم النفس، وفوكو ودولوز ودريدا في الفلسفة، وهايدن وايت وريكور وجيرتز في التاريخ". وإنما سأقول إن ثمة جهوداً في هذا المجال، تقوم على تجميع كل الأدوات التقويضية "التفكيكية" وتحشيد الرؤى والمنهجيات المنحازة للناس وتاريخهم، يمكننا الاستفادة منها وعدم القفز عنها، فكما ترى سبيفاك "لن نكون مضطرين للعمل لبناء نظرية معرفية جديدة، لأننا لن نتنازل عما صنعه التاريخ من أجلنا".

ولذلك، يمكننا أن نؤطر رؤيتنا البحثية ضمن ما يعرف بـ"التاريخية الجديدة"؛ تلك الرؤية المنهجية التي "تقارب الممارسة وأشياءها كنصوص، وتقارب النصوص كأشياء في التاريخ" من منطلق "تاريخية النصوص، ونصية التاريخ"، وإذا كانت تاريخية النصوص تضع النصوص في سياق التاريخ كحركة للكل الاجتماعي وكساحة للتنازع السياسي، فإن نصية التاريخ، تقدم التاريخ بوصفه عملاً من أعمال المخيلة، ومساحة ملتبسة تحتاج للقراءة والتأويل الدائمين، ما يسقط عنه تعاليه وادعاءه الموضوعية ويقاربه كنص أدبي سردي، وباعتبار أن فيه الكثير من التلفيق والاختراع.

ويمكننا المزاوجة بين التاريخية الجديدة وجهودها التفكيكية وبين علم النقد الثقافي، ذلك النقد الذي يتناول "كل مكونات الحياة" كنتاجات تاريخية، وصياغات اجتماعية، ومواقع للتفاعل والتنازع من جهة، ويربط بين الجمالي والثقافي، بين النصوص والأفعال، بين المعنى والخطاب واللغة من جهة ثانية، ويقرأ كل ما سبق ضمن رؤية تراها بوصفها تعبيرات عن علاقات قوى ومواقع للصراع الاجتماعي، ولحظات من التأويل والتأويل المضاد.

وعلى ضوء علوم "التاريخية الجديدة، وعلم النقد الثقافي"، وعبر استعارة أدوات ومفاهيم من مدارس ما بعد البنيوية، وما بعد الكولونيالية والنقد النسوي والنظريات الجديدة في علم الأناسة وعلم النفس يمكننا القول:

- إن مناهج البحث هي نفسها مواقع للصراع، فهي ليست أبنية سلطوية تماماً، ولا أدوات تقويض ومعارضة نقية، بل هي خطابات تسكن في الفضاء الثقافي المتنافس. وبالتالي علينا أن نختار منها المناهج "الدنيوية" بتعبير سعيد؛ أي المناهج ذات الفاعلية السياسية والتاريخية، أو المهجنة بتعبير هومي بابا، أو الأمينة "في كشف بروتوكول التورط" بتعبير فنسنت ليتش.
- إن كل الأشياء والممارسات والنصوص لا تتشكل، ولا يمكن تصورها إلا في اشتباكها أو "تورطها" مع المؤسسات والأنظمة العقلية واللاعقلية المحيطة بها، وفي علاقة مع امتداداتها المعقدة زمانياً ومكانياً. فلا شيء خارج الدوائر الثقافية.
- إن النظرية الثقافية، وعبر كشفها لحجم التداخل بين الأدبي والثقافي والسياسي من جهة، وتورطه مع المؤسسات المجتمعية من جهة ثانية، قد نقلت موضوع فعلها النقدي من النص إلى الخطاب، ومن التناص إلى التورط، ومن الأدب إلى الإنتاج الثقافي.
- إعادة إنتاج أسئلة النقد، وإعادة موضعة أسئلة اللغة والنص والتأويل والذات في سياق أكبر يشتمل على الأسئلة الثقافية الاجتماعية التاريخية، وذلك انطلاقاً من مبدأ التبادل المتعاكس "فالأحداث التاريخية تعالج بوصفها ظاهرة نصية، فيما تعتبر الأعمال الأدبية أحداثاً مادية".

في الأدب عمق، وفي المجاز إيجاز

قد نحتاج للأدب في وصف ما نعتقده تجربة شخصية، فكل فعل حتى الشخصي منه مشحون بجمالية ما، وكل عمل جمالي في أصله تجربة شخصية، لكن الأهم أن التكثيف الأدبي للسرد، وتوظيفه للجمال

والمجاز فيه، يعطيه كثافة وعمقاً وتعدداً في التأويل:

"كان حنا، في أيام الحر القائظ، وحين يطمئن إلى انفراده بالمكان يخلع ثيابه، قرب الغدير المحاذي للدير، ويغتسل بمتعة وهدوء وحذر، دون أن يدري أن جسده الجميل كان محرقة لنظر ثلاث راهبات كن ينظرن إليه نظرة عميقة:

الأولى تنظر شهوة
والثانية تنظر ذكرى
والثالثة تنظر معرفة.

مقطع من رواية **جسر بنات يعقوب**

ثمة ثلاث كلمات تفعل في المقطع السردي فعل صفحات كاملة، ويمكن قراءتها كإشارات على:

- مستويات عمرية مختلفة للنساء.
- إشارة إلى مستويات مختلفة في المعرفة عن الآخر.
- إشارة إلى مستويات مختلفة من التجربة والخبرة.
- إشارة لحالات جسدية صحية متباينة.
- مؤشر تاريخي على سيرة حياة كل منهن.

يمكننا بالإضافة إلى ما سبق أن نقول: ليس هناك موضوع، يحظى بتأويل واحد عند أفراد مختلفين، فحتى الجسد يتم النظر إليه من خلفية تاريخية ثقافية معينة، ومن موقع ما في حقل الرغبة والحاجة، ونحن لا نرى ما يوجد أمامنا، بل نرى ما نرغب في رؤيته أو بالأصح ما تعلمنا رؤيته.

المعنى علاقة وسياق

لا معنى للأشياء في ذاتها، لأننا لن نحسها أو نتأملها خارج علاقاتها، ولن نضبطها إلا في سياق تزمكنها، ولا نتخيلها في معزل عن تورطاتها في علاقات المعنى والقوة، فللأشياء معانٍ متعددة بتعدد القوى التي تستحوذ عليها وتشغلها ثقافياً واجتماعياً، ولأن قراءة دلالات الأشياء تقاربها ضمن علاقاتها؛ علاقات التجاور وعلاقات التضاد وعلاقات التماثل وعلاقات الاستحواذ . . . .

فالمثال الذي نتناوله هنا، يبيِّن أن الصورة الأولى صورة الحذاء تتضمن إشارات متعددة: رياضة، أناقة، رشاقة، تسويق، إشهار . . . وللصورة الثانية صورة الطفل معانٍ ارتبطت بالطفل، وأشرت على مفردات الصحة والرعاية والأمومة. وقد يرى البعض فيها دعاية لغذاء ما أو حليب أو تنظير للرضاعة الطبيعية . . . ، أما إذا وضعت صورة الطفل في مجاورة الصورة رقم واحد، فأنهما معاً تؤشران أكثر على موضوعة الصحة والقوة، في حين أن تبديل الحذاء في صورة رقم واحد مع الحذاء في صورة رقم ثلاثة يوجه الدلالة باتجاه الأناقة والجمال بسبب تقارب اللون أو بسبب إشارات النعومة التي يمتاز بها الحذاء الثاني، وبين النعومة والأناقة والرهافة والقوة والصحة كل ذلك ينقلب إلى النقيض.

ولكن بمجرد وضعها مع الصورة النقيض أصبحنا في مواجهة مسألة مختلفة تماماً، طفل في مواجهة طفل أو حذاء في موجهة حذاء، أو حتى

1

2

3

4

5

مجاورة أحد الأطفال إلى الحذاء؛ سواء من منطلق التماثل الذي يؤشر على عالم كامل بكل مستوياته الاقتصادية والسيسيوثقافية والسياسية، أو من منطلق التضاد الذي سيضع العالمين في مواجهة بعضهما وبشكل مفتوح على الجغرافيا، والتاريخ على الاقتصاد والثقافة، فيتحول المشهد مباشرة إلى فيض من الإشارات على:

- عالم الفقر في مواجهة عالم الغنى – تأويل اقتصادي.
- أبيض وأسود – تأويل أنثروبولوجي أيديولوجي.
- شمال وجنوب – تأويل جغرافي سياسي.
- مستعمر ومستعمَر – تأويل ثقافي لأنه يعكس موقفاً يختلف جذرياً عن تَأويل يجعل منها مسألة تخلف وتقدم.

نحن لسنا معلمين ... فماذا نحن إذن؟

عندما نود ذكر "العاملين في حقل التعليم"، فإننا نقول: المعلمون، نسقط في التعميم، وهذا من فعل الثقافة فينا، فالثقافة تسعى دوماً في سعيها للاختزال إلى تصنيف الناس وتنميطهم: إلى رجال، نساء، معلمين، سياسيين، كُتّاب، وهذه التصنيفات ليست مجرد توصيفات معرفية فحسب، بل هي تخندقات اجتماعية وتموقعات ثقافية وحدود سياسية. وسنركز على تصنيف معلمين، لنكتشف كم هو حاجب للاختلافات، فضمن هذا الوصف يوجد:

- رجال ونساء بكل ما يتضمنه ذلك من فروق في الثقافة واللغة، في المصلحة والقوة.
- أجيال عمرية؛ فالفارق بين أصغر المعلمين وأكبرهم جيل كامل، بكل ما يعنيه من انشقاقات.
- الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية، والتموضعات السكنية، والتمركزات الثقافية والسياسية.
- العقائد والديانات والأيديولوجيات.

ولذلك، فإننا خلف مصطلح المعلمين نخفي هوية مخترقة باختلافات في الجنس والنوع الاجتماعي والتشاحن الطبقي والصراع الثقافي، ولكنها هوية "فثمة بين المعلمين والمعلمات لقاء في المهنة، وفي طقوس العمل وممارساته ومفرداته، وشكل العمل اليومي، والثقافة اليومية، لكن الهوية لا تعني طمس الاختلاف، والاختلاف كذلك، إن الاختلاف لا يلغي الهوية. إنه يسير جنباً إلى جنب معها ويتجاوزها".

هنا ترى "ترين مين – ها" أن الاختلاف مقولة محملة بإمكانات هائلة، فالمسألة ليست الاختلاف بين المعلمين فحسب، ولكن لا بد من طرحه في شكل الاختلاف داخل المعلمين، فالاختلاف هنا يتأسس كشيء داخل "الشخص المعلم" وليس بين المعلمين فقط، ما يعني أن إعادة اكتشاف الاختلاف لا تتطلب البحث عنه بين معلم وآخر، وبين تجربة الأول وتجربة الثاني، بل يجب البحث عنه في المعلم، في تجربته نفسها، وفي نفسه كتجربة وذات معاً.

فكما أن المجتمع مكون من أجساد مختلفة ولغات متنوعة، فكذلك المعلم كجسد مكون من مجتمعات مختلفة ولغات وثقافات متعددة، ولذلك فإن تجربته في جوهرها تجربة خاصة، وتكمن خصوصيتها في كونها تعبيراً عن اصطفافات عامة في فعل خاص، ومن كونها تأويلاً خاصاً لرؤية عامة، ممارسة فردية لسياسات مؤسساتية، تفسيراً شخصياً لنصوص الثقافة ومقولات الحياة. ولكونها تعبيراً عن إرادة ذاتية تلعب في حقل عام، وأيضاً لكونها نتيجة لجملة من الاختيارات بين تنوعات الذات ومساحات الواقع.

كل تجربة في الحياة أو في العمل هي موقع اجتماعي تتصارع فيه معارف عامة مع تأويلات خاصة، سياسات رسمية مع ممارسات ذاتية، تقاليد عامة مع رغبات جسدية، لغة جمعية مع تأتأة فردية، خطاب رسمي مع خطابات انشقاقية، وهنا تكمن فرادة الممارسة اليومية كتجربة، وهنا أيضاً تكمن ضرورة تأملها وكتابتها وعرضها وتوثيقها. لتعميق الذاتي فيها وإبراز المقاوم في ثناياها. فكل تجربة في الممارسة الحياتية عامة والمهنية خاصة، وإن تأطرت ضمن الأطر الرسمية إلا أنها وضمن كونها تستجيب لرغبات فاعلها، تحوي في ثناياها معارضة ما، معارضة مضمرة أو ملتوية أو صريحة. ولهذا، يجب أن نقول: نحن لسنا معلمين، نحن أفراد مختلفون نعمل في حقل واحد فقط.

ونعود إلى السؤال المركزي: **هل يمكن للتابع أن يتكلم؟ هل يُسمح للمعلم أن يكتب تاريخه؟ أم ستكتب عليه المؤسسة تاريخها؟**

الحياة، وعي وفعل ووجدان مزيج جدلي التداخل

بينما نقوم بالنظر في عملنا، فإننا نعود دوماً إلى المعرفة كسؤال في الفكر وكموقع من المجتمع وفيه، نعود لنسأل: ما هويتنا البحثية؟ وما غايتنا من البحث؟ وما موقع البحث من الممارسة؟ وما موقعها فيه؟

والأسئلة السابقة في جوهرها العميق هي سؤال المعرفة ذاته، وكأننا نسأل: ما هي المعرفة؟ وكيف سنبنيها؟ وما دورها في الحياة وكيفية اشتغالها في حقل عملها الاجتماعي؟

وهذا سيقودنا للسؤال عن المعرفة التربوية، وهل هي معرفة نظرية تأملية أم معرفة تطبيقية تجريبية؟ وهل هي معرفة علمية محايدة أم هي خطابات أيديولوجية مشحونة بإرادة قوة ما وعاملة وفقاً لها؟

إن المعرفة هي ذاك المعنى المبني أثناء الممارسة الاجتماعية والتأمل فيها، ومحاولة قولها في شكل تعبيري ما، ولكي تتحقق لهذه المعرفة حداثتها وثوريتها فذلك مرهون بقدرتها على التشكل خارج:

- خطاطة الإدراك والسلوك المتعود عليه.
- خطاطة النظام.
- خطاطة المعرفة الانتظامية.
- إسقاطات السلطة.

يمكن المجازفة، والتصريح بأن كل ما سبق من تساؤلات هو حالة ضرورية لرج حالة الرضا والتقبل، ومساءلة العقل التربوي العام الذي يحكم

أداءنا ويتحكم في ممارستنا؛ سواء شعرنا أم لم نشعر، ولاستكمال حالة كسر اليقين، وإعادة النظر في مخططات الفكر والممارسة وخرائطهما وخطاطاتهما لا بد من:

- اعتماد شبكات قراءة جديدة.
- قراءة الموقف بشكل جديد يقلب المألوف.
- ضم المعارف مع بعضها في منظومة.
- ربط الأدوات ضمن إطار معرفي لتعمل معاً كجهاز.

إن بداية التجديد المعرفي والتكون المهني المستمر يتحقق من إزاحة ما تفضي إلى إحداث قطيعة مع الحس العام، وتجاوز خطاطات التفكير والعمل المألوف التي تحصر التصورات في ما تعودنا عليه، ما يعني أن التحول المعرفي ليس عملية معرفية محضة مرتبطة بلحظة زمنية علينا انتظار قدومها، ولا بلحظة كشف علينا توقع حدوثها، وإنما هو إرادة بشرية، وفعل في التغيير الاجتماعي مرهون بإرادة البشر وتوجهاتهم أولاً، وبثلاث إزاحات ثانياً:

- إزاحة في النظر والمنظور.
- وأخرى في الممارسة وترجماتها العلائقية.
- وثالثة في الخطاب والدلالة.

وهذه الإزاحات هي بمثابة تحولات تفضي إلى اندحارات متتالية في علاقات السلطة والمعنى بين الجماعات والأفراد، ما يعني تغييراً في الحقل العلائقي والدلالي معاً.

فالمعرفة، كإرادة إنسانية، تمثل وجهة نظر الفاعلين في فعلهم وتداخل خبرتهم مع حياتهم، ولكن نتيجة لسلسلة من عمليات الترجمة السلطوية للمعرفة يتم بناؤها على شكل أنساق رمزية لا تمثل مجرد **أدوات للمعرفة فقط، بل إنها أيضاً أدوات للسيطرة.**

ومما سبق نقول إن بداية تغيير الواقع تبدأ من تغيير معناه المعرفي وشكل تمثيله الرمزي. فالمجتمع -كل مجتمع- مكون من دعامات مادية وأخرى رمزية، ولن يبقى على حاله إلا بثباتها، ولا يتغير إلا عبر حركة مزدوجة فيهما معاً.

في قراءة تجربة معلمة: في السرد وتحليله وفي المعنى وكيفية بنائه

تكتب في أثناء سردها لتجاربها:

> سأبدأ بقصة غريبة، ربما تبدو بلا قيمة لقارئها لكن لها وقعاً كبيراً في نفسي. حكايتي بدأت مع الصف التاسع، بعد انقطاع طويل عن التعليم بسبب الإضراب، كانت الطالبات تنتظر معلمة اللغة العربية، التي يعرفنها باسمها، ويعرفن عنها ما سمعنه من الطالبات الأخريات، ولكن تجربة اللقاء أجمل وأعنف. دخلتُ الصف، كان الجو بارداً، كنا في تشرين الثاني، الصف يطل على الساحة الخلفية، ونوافذه على مستوى الأرض تقريباً من جهة واحدة، أما الجهة الأخرى فهي تطل على المرافق الصحية.
>
> أثناء حديثي مع الطالبات وانسجامي معهن، فجأة ظهر قط ونظر إلي عبر النافذة، أنا طبعاً أرتعب من القطط. ولاشعورياً صرخت بصوت عالٍ، وصرخت بعض الطالبات، وقمن من مقاعدهن مفزوعات، وعندما سمع القط ذلك تراجع هارباً، وتبين للطالبات سبب صراخي فتحول ذهولهن إلى ضحكات ونظرات استغرب واستهزاء.
>
> خجلت من هذا السلوك الذي لا يناسب الموقف أبداً، وأخذت ألوم نفسي لو أنني تمالكت نفسي، سيكون لذلك تأثير كبير على علاقتي بهن، خاصة أنه اللقاء الأول، وقد قرأت مرة أن للقاء الأول أثراً يدوم طويلاً ويؤثر في بناء الانطباع الأول.

في قراءة سريعة للكتابة يمكننا ملاحظة:

- قدرة على تأطير الأحداث زمانياً ومكانياً بشكل يجعلها في السرد.
- توظيف تعابير تسهم في تصعيد توقعات القارئ مثل "سأبدأ بقصة غريبة".
- استخدام الوصف الوظيفي. مثل تعبير بعد انقطاع طويل . . . كان الجو بارداً، كنا في تشرين الثاني.
- توظيف الحذف والانتقاء؛ فمثلاً المرور عن مسألة الإضراب مع الإشارة له هو جزء بنيوي في سرد التجربة وحكايتها، فالدرس في تشرين والمعلمة جديدة على طالباتها سؤال في المنطق، فيأتي الجواب أنه الإضراب، أما عدم التوقف عنده فلكونه ليس جزءاً من الهم السردي هنا في هذا المقام، ومع ذلك فذكر تعبير الانقطاع الطويل عن التعليم والتركيز هنا على طويل له معنى كمي وزمني، وإشارة نفسية تؤشر على معلمة ضد إضراب تمارسه وكأن كلمة الطويل تضع الإضراب، وكذلك في تعبير أثناء حديثي . . . ظهر قط، وكذلك التقديم والتأخير هنا جاء القول أنا طبعاً أرتعب، لاحظ تعبير أرتعب وليس أخاف.
- وفي إطار تنمية السرد في القصة يمكننا أن نرى أن عبارة "ربما تبدو بلا قيمة لقارئها" لو كتبت على شكل "ربما تبدو بلا قيمة لك كقارئ" لكانت أكثر عمقاً من حيث التوظيف، فالخطاب المباشر للقارئ بصيغة الأنت يجعل الأنت جزءاً من السرد ومكوناً من مكوناته.

بعد ذلك تكمل:

> في البيت كنت أعمل في مهام البيت، وفجأة أتذكر أنني على الرغم من انشغالي ما زلت مهمومة بما جرى. في المساء حضرت دروسي وحضرت لهم درساً عادياً، ولكن ورأسي على الوسادة خطرت لي فكرة.

ومع أن ثمة الكثير من التقنيات السردية التي يمكن القبض عليها في ثنايا هذه التجربة إلا أننا سنحاول الذهاب إلى التجربة كممارسة:

- نلاحظ مدى الترابط بين دورنا في المدرسة وحياتنا خارجها والتأثير

المتبادل.

- مع أنها انشغلت في مهام البيت، بقي الذهن على مستوى ما مشغولاً بما حدث في المدرسة. وعلى ما يظهر فإنه قد بدأ في طبخ حلول وتصاميم لم تتضح للمستوى الواعي منه، ولم تظهر الحلول والتصاميم في أثناء التحضير الرسمي لكون التحضير كعملية روتينية لا تستفز الذهن ولا ينخرط فيها إلا بجزء صغير منه، وضمن خطاطة محددة مسبقاً، ما يعني أن التحضير الرسمي مفصول كلياً عن جوهر عملية التعليم، فهو ليس مكاناً للإبداع والتبدي الذهني، بل هو خضوع لتعليمات فوقية وشكلية ومحكومة بخطاطة مكرسة منذ تاريخ عريق. ولذلك، فإن الذهن وتصاميمه الخاصة وحلوله المقترحة انزوت عند التحضير الرسمي ولم تنبثق إلا بعد انتهائه، فمع أنها أنهت التحضير الرسمي، فإن ذهنها لم يقتنع بما توصلت له وصممته في دفتر التحضير، فاستمر في العمل وتوصل إلى فكرة.

ثم نقرأ:

> وفعلاً في المدرسة طورت الفكرة، فكرة أن أوظف ما حدث وأحيله إلى عمل تعلمي ومسألة معرفية حتى لا يتحول إلى مسألة للتندر، ولذلك أخذت معي ما يلزم، وعندما دخلت كنت في ذروة حيويتي عكس ما كنت أتخيل قبل تبلور الفكرة، فقد كنت أحس أنني سأدخل وأنا مترددة ومرتبكة، ولكنني الآن قوية حتى أن الطالبات شعرن بذلك وبدأت وجوههن تتصادى مع وجهي وتحاكي ما فيه، الوجوه تتغير، علامات الاستهزاء تذوب، ومكانها تحل علامات اهتمام وترقب، فجأة افتح حقيبة البلاستيك وأخرج قط مصنوع من الفرو، وأضعه على الطاولة، الوجوه تطفح بالأسئلة، والعيون تتسع مع ابتسامات جادة، أقول كل منا لديها نقطة ضعف، كل منا تخاف من شيء ما، ذهبت إلى اللوح وكتبت بخط كبير أنا أخاف من القطط، كل طالبة تكتب مما تخاف، وبدأت الطالبات يكتبن: أنا أخاف من أبي ولا أجرؤ على مناقشته، أنا أخاف من الامتحانات، أنا أخاف من المديرة، أخاف من الشباب، أخاف من الحشرات . . . .
>
> كتبنا كل ما يخيفنا واتفقنا أن نجعل من ذلك مشروعاً نبحث أولاً عن تفسيراته المعرفية، ونستكشف معاً كيفية العلاج، ونبدأ بالتدرب على عدم الخوف.
>
> وفعلاً، قمنا بجمع معلومات كثيرة، من كتب ومن الإنترنت، ومن طبيب نفسي كان أب إحدى الطالبات، واستضفنا المرشدة الاجتماعية، وبحثن لكل طالبة عن سبب خوفها، وبخصوصي عودوني على الاقتراب من القطط، وأصبحنا نضع له الأكل عند الحمامات، فأصبح أليفاً أكثر، ولم يعد يقترب من الشباك.
>
> وسعدت بما فعلناه، ولم أعد أفكر في الخجل، لكن ما زاد من سعادتي أن الطالبات بعد فترة قلن لي: مس تسمحي لنا أن نقول لك: أننا نعرف أنك كنت تمثلين، قلت ما الذي كنت أمثله. نحن نعرف أنك لا تخافي القطط، لكنك فعلت ذلك حتى نثق بك، ونحكي أمامك عن مخاوفنا، ولكي تدفعينا للبحث والعمل، هذا ما أحسسناه، وقد أكدته لنا بنات عاشر، قلن: إنك تدرسين بطريقة مختلفة. فحاولت أن أنكر بشكل يؤكد ما قلنه، وقلت: غير صحيح، أنا أخاف فعلاً من القطط، لكن ليس بالشكل الذي ادعيته.

ثمة أفكار كثيرة يمكن استكشافها من هذه التجربة/ الحكاية عن علاقة المستوى الشعوري من الذهن والمستوى اللاشعوري، وعن تلك الثنائية بين التدفقات المفاجئة والعمل المخطط والجدل بينهما الذي يمثل جوهر كل جديد. ففي المقطع التالي: "**وفعلاً في المدرسة طورت الفكرة، فكرة أن أوظف ما حدث**" الفكرة طبخت في أثناء ساعات اليوم السابق، وبينما العمل في أعمال البيت كان الذهن يبني فكرته ويقلبها، الفكرة التي لم تشأ أن تولد في التحضير الرسمي، وكأن ذلك تأكيد على ما بينهما من قطيعة، لتظهر في مكان ولحظة تمثل السياق الأكثر ملاءمة للإبداع، إنها لحظة الاستلقاء وإلقاء الرأس على الوسادة لحظة كلها تهيئ لاستقبال نتاج الولادة، فالذهن ينشط في أثنا الحركة والعمل الجسدي، وينكمش عند الانخراط في عمل رسمي خال من الرغبة والدافعية والتحدي، ليجدد يقظته قبيل النوم، ويعلن عن حمله، لكن ذلك لن يصبح نشاطاً وعملاً إلا بعد إخضاعه للتفكير الواعي لإعادة بنائه معرفياً وإجرائياً، وهذا ما يعنيه القول في المدرسة تطورت الفكرة.

لكن السرد وفي سعيه لتوريطنا في لعبة الإغواء ما زال يحجب عنا الفكرة، فلم يبين جوهرها لا لحظة انبثاقها ليلاً ولا لحظة أجرأتها نهاراً، وكأنه في إصراره أن لا يقدمه إلا في إطار سردها وهي تتحقق، يعمل على مشهدة الحدث وعرضه بدلا من سرده، وفعلاً هذا ما حدث. "وعندما دخلت كنت . . . فجأة أفتح . . . وأخرجت قطاً . . . أنا أخاف من القطط فمم تخافين؟". نكتب وننظر كيف نترجمها إلى مشروعات بحثية في سياق تعلمي.

في بناء المنهجية والأدوات البحثية: ملاحظات منهجية عامة

- المنهجية ليست سيدة الباحث، بل هي أداته على الدوام.
- المعرفة تحقن ثانية في الواقع الذي تصفه.
- لا يمكن فصل أي موضوع عن طريقة بنائه، ولا عن الأدوات المستخدمة في عملية البناء.
- علينا اعتماد التفكير العلائقي بدل التفكير الجوهري، ما يقودنا إلى تحديد كل عنصر بواسطة العلاقات التي تربطه مع كل العناصر الأخرى في نسق يستمد منه معناه ووظيفته.
- الجسد موجود في العالم الاجتماعي، لكن العالم الاجتماعي موجود في الجسد.
- في البحث التفكيكي لا بد من العمل في مجال خارج التغطية السلطوية، لكي نخفف من تأثيرها علينا. فثمة خطوط قوة تخترق المجال والجسد معاً، فتنشط فيهما معا أيضاً.

إن كل ممارسة فاعلة ترتكز في نجاحها على ممارسة سابقة تقوضها، وعلى معرفة تأملية للذات، **فكل ذات لا تتمكن من الجمع بين ممارستها ومعرفتها في تفاعل جدلي إلا عبر السرد، فمن خلال سرد التجربة وحكي الممارسة، تعرف الذات ذاتها، فالذات تكتشف وتمتلك في الممر بين الحكي والانحكاء، في اللحظة التي تكون فيها سارداً ومسروداً**

فـ"المعارف تنتج ويعاد إنتاجها نتيجة للإزاحات المحدثة في خطاطات العمل وأوليات الحكي وماكينات التأمل"، والسرد في فعله الداخلي يتضمن هذه الإزاحات مجتمعة (مارغريت آلتي: 19).

وذلك، لأننا في حياتنا اليومية نكون في حالة قيادة ذاتية آلية، كما يقول موران، ثم يتدخل الحادث، الطارئ، فإما أن نكون خارج اللعبة؛ لأن نقاط الاستدلال لدينا وعادتنا قد تلاشت، وإما أن نعرف كيف نلعب بما يخالف توقعنا. ولكي لا نلعب في الفراغ علينا:

- بناء فكر شخصي وقدرة على التفكير الذاتي ومن أجل الذات.
- اللعب بين الآليات الضرورية والحدث الطارئ، فما يخل بالتنظيم يصبح إذن تجربة نابضة.
- الدخول في ممارسات مغامرة، تنتج خطاطات عمل مخالفة للخطاطات المسيطرة علينا، ما يعني بناء خطاطة "تدعى خطاطة كف أو توقيف" لما تعودنا عليه.
- أن نقبل بأن العالم ليس على مقاسنا، ونكون حساسين لإشارات الآخرين، وننزاح عند الحاجة لنفسح مكاناً لهم يتكلمون منه.

ما لم نلتقطه في أثنا الممارسة يمكن التقاطه في أثناء سرد الممارسة وكتابتها، فالكتابة والسرد يفعلان فعل التحليل السريري، والتحليل السريري، كمنهج في تحليل الممارسة، يمكن تقديم ماهيته باعتباره:

- خطاً متوتراً بين المعارف العلمية والمعارف المبنية بواسطة التجربة.
- مفهوماً للتكوين مبنياً على استنطاق الصلة بالآخرين في سياق تجربة العمل معهم.
- قراءة للذات في المشهد، في مواقع النزاع والصراع المتوقع مع الآخرين.
- جمعاً بين الممارسة الفردية والتفكير الجماعي.
- عملاً ضمن حدود اليوم لرسم معرفة الغد.
- وكما يحتاج النهج السريري إلى الأدوات والمفاهيم، فإنه يحتاج المغامرة بالقدر نفسه أيضاً.
- يقوم على الفحص الدائم لصلتنا بالآخرين في السياق الرمزي.
- يقوم على أن ثمة تشابهاً بين بنية اللغة وبنية الوعي والممارسة، فكلها قائمة على المجاز.
- "إن السرد هو فضاء الممارسات النظري" (سيفالي)، فإن "نظرية السرد لا تنفصل عن نظرية الممارسات بوصفها شرطاً وإنتاجاً لها في آن معاً" (دي سيرتو).

إن كل شخص إنما يبني ذاته عبر مقتطفات من تاريخه، تنطلق السيرورة التحليلية من نتف، من أحداث منفصلة ظاهرياً، من فجوات، من أجل بناء اتصال واتساق لتصل في نهاية الأمر إلى قصة حياة يلتقي فيها الفرد مع ذاته.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى المهنة، وإلى الهوية: **إن السرد يسهم، وهو شرط الذاكرة، في بناء تلك الهوية.**

أن نقدر الفعل اليومي هو بداية الكتابة الذاتية المتميزة، وبداية تقويض التصورات التي تقلل من شأن الإنتاج الجماعي للمعرفة، وتبخس دور الأفراد في إنتاج الثقافة، وتقلل من شأن عمق الفعل اليومي تصورات لا بد من زعزعتها من أجل إنتاج حكاية المعلم ومشروعات التكوين المستمر للذات وللمعرفة وللعالم.

الحكاية ليست المادة الخام للتجربة، بل هي فضاءات تنظير الممارسات، فكل حكاية هي واقع، وكل واقع هو إعادة بناء، وفي السرد لا يوجد فهم فقط، بل شرح أيضاً وتنظير معرفي، وتأمل فلسفي، وفتح جغرافي واجتماعي، وبهذا يدرج السرد ضمن أدوات بناء المعرفة وسياقات التفلسف، والتأريخ، وبناء الهوية.

إن كتابة الصعوبات والإخفاقات تشكل بؤرة البحث، وفاعلية السرد "باستمرار يحكي التاريخ نواقصه"، فهو يميز ما ليس على ما يرام (الحادث هو قبل كل شيء طارئ، مصيبة، أزمة)، "إنه يجب وبسرعة إعادة رتق هذه التمزقات أولاً، وبلغة دالة" (سيرتو).

أن يكتب المعلم عن ممارسته، فذلك:

1. شكل آخر للحديث مع الذات أو التوجه إلى الآخرين.
2. اتخاذ مسافة إزاء الأشياء، وبناء تصورات، وتكوين مذكرات.
3. قراءة المرء لنفسه، اقتراح تفسيرات، وإعداد ملاحظات.
4. شكل من أشكال المساءلة النقدية للاشعور العملي والانتباه للقوانين التي تحكم السلوك بشكل آلي.
5. مساحة لملاحظة الذات وهي مشتبكة مع الآخرين ومتورطة في الفعل وعلاقاته وغافلة عما حولها من إشارات.
6. فرصة للعودة إلى ما فات، لالتقاط ما بثه الآخرون ولم نلتقطه في حينه، فبقي حولنا فيض من الإشارات الهاربة.
7. عودة نقدية للذات وفرصة واعية لإعادة تقييمها في سياق إعادة النظر في هويتها لتحويلها من نتاج مكتمل إلى عملية نازعة إلى الاكتمال موسومة بالنقصان دوماً.

الهوية والموضع والممارسة

وفي موضوع الهوية وسيرورة بنائها توجهات اصطفت في توجهين:

- **الأول** يعطي الأولوية للنص المكتوب للغة أو للنص أو للحكي، فالهوية طبقاً لهذا التصور عملية نصية في صيرورتها، سردية في بنائها، دلالية في مضمونها، مرجأ في سيرورتها، فهي تتحقق في الإزاحات المستمرة والتغيرات المتتالية، فهي عملية قراءة وسوء قراءة وعملية تأويل وتأويل مزاح، ما يجعلها عملية مستمرة من الإنتاج وإعادة الإنتاج فالشخص أو الجماعة يومياً تعيد إنتاج هويتها من خلال إعادة ضم النتف إلى السردية وإعادة تنظيم حبكتها (دريدا، وفوكو، ودولوز).
- **الثاني** يعطي الأولوية للممارسة اليومية والخبرة المعاشة والعلاقات الاجتماعية، فالهوية طبقاً لهذا التصور جسد من المعاني المكتوبة في الجسد وعلاقاته بالمكان والزمان، وتجمعاتها العلائقية والسلوكية، فالهوية مواد وروائح وطرز وشعائر وطقوس تنظم العمل اليومي

وتشكل للممارسة مادتها ولغتها، فالهوية فيض هائل من الممارسات والمعاني التي ترتكز عليها أو تنتجها، فالملابس وأعراف الخطاب وعلم نحو الممارسة اليومية وقواعد الفعل الاجتماعي وطقوس التواصل وأشكال التفاعل وأنماط الإنتاج وثقافة الاستهلاك . . . كل هذه تمثل بؤرة الهوية ومادتها (بورديو، روبرت إلياس، دي سيرتو).

وفي مقاربة الهوية وبين كونها خبرة الممارسة البانية للمكان أو سرديات الحكاية المندمجة فيه كتاريخ له، فالتوجهان تقطعا في المكان كهوية، ما جعل من الهوية حركة من حركات المكان، ما أنتج بدوره سياسات للمكان هي ذاتها سياسات للهوية.

فالمكان ليس موقعاً حيادياً جامداً، تتكشف فيه العلاقات الاجتماعية، بل إنه يشكل هذه العلاقات، ويتشكل بدوره منها طبقاً لما دعاه إدوارد سوجا القانون المعاكس، فـ"المكانية هي نتاج اجتماعي مجسَّد وقابل للتمييز، جزء من طبيعة ثانية، تدمج كما تؤالف اجتماعياً (تُجمعن)، وتحوّل كلاً من الفضاءين الجسدي والنفسي.

إن المكانية، كنتاج اجتماعي، هي في الوقت ذاته الوسط والنتيجة، افتراض مسبق وتجسيد للفعل الاجتماعي والعلاقة. فالتشكيل الزمكاني للحياة الاجتماعية هو الذي يحدد كيفية تكوين الفعل الاجتماعي وعلاقاته.

إن علاقة الشخص اليومية بالفضاء المحيط يتوسطها صرح معقد من البنى الدلالية المشتركة التي تدين بوجودها للممارسات الاجتماعية، ما يعني أن السرد والممارسة مؤطران بالفضاء الزمكاني محددان به ومنتجان له في الوقت ذاته، وإن العلاقة بينهما ليست تبادلية، وإنما هي علاقة تنافذية، فكل منهما لا يمكنه عبور الوجود إلا عبر الآخر فـ"لا يمكن الحديث عن خبرة بشرية يمكن النظر إليها بمعزل عن نظام الدلالات الذي تعاش ضمنه. وكذلك النص، إذ تعاد كتابته على نحو مستمر عن طريق الممارسات البشرية ذاتها التي يشكلها، لا وجود لكل متعال، هنا لا يوجد سوى "جدل" ديالكتكي، تتشكل ضمنه الذات ويعاد تشكيلها أبدياً"، ما يجعلنا نستنتج أن: الهوية عملية بناء دائم، تقوم في مضمونها على إنتاج إزاحات في علاقات القوة والمعنى. فالهوية هي مسألة تعريف بالذات والآخر، ما يعني أنها مجموع الحكايات التي نحكيها عن أنفسنا وضمنها نضع ممارساتنا.

السردية "الحكاية" هي أداتنا الرئيسية لتنظيم خبرتنا بالزمن، وخبرتنا بالمكان بشكل يعطي السرد والزمن موقعاً يتخثران فيه، وهذا ما يفعله المكان بوصفه زمناً مكثفا وسرداً مختزاً على شكل فضاء مضغوط. فالسرديات، كما يكتب دي سيرتو، "تتقدم سلسلة الممارسات الاجتماعية لكي تفتح حقلاً لها".

قراءة الحياة في سياق منهجية التفاعلية الرمزية

تنطلق المدرسة التفاعلية الرمزية، في قراءتها للتفاعل الاجتماعي، من مضمونه الرمزي، فالإنسان في منظورها صانع رموز، وينخرط في عالمه عبر الرموز التي ينتجها وتنتجه كفاعل اجتماعي.

وفي قراءتها للفعل الاجتماعي تركز على مضمونه التواصلي والتفاعلي وتقاربه من منطلقات، هي:

1. إن دراسة التجربة الحياتية تبين لنا كيف يبتدع البشر أفعالاً خلاقة يسهمون بها في إعادة تشكيل واقعهم.
2. إن الواقع ليس ساكناً ولا منجزاً، بل يخلق ويعاد تشكيله خلال التفاعلات البشرية، وخلال البناء اليومي للعالم عبر التفاعل الرمزي والمخيلة التأملية السسيولوجية.
3. إن التفاعل الرمزي محكوم بمبدأ البحث السياحي في الآخر، وبالرغبة في مسرحة الذات وعرضها أمامه، وإعادة صياغة الموضع معه".
4. كل تفاعل هو في عمقه ونتائجه مرهون بأشكال التواصل" الكلامية وغير الكلامية" بالوضعية في المكان ودرجة التقارب المكاني، وبالمدى الزمني للتفاعل، وبدرجة الألفة فيه.

"الفعل اليومي، كما ذكرنا، مؤطر بحدود المكان والزمان والثقافة بشكل عام، ومحكوم بثلاثية، معرفة الآخر، وإدارة انطباعاته، عرض الذات وضبط صورتها، ومسايرة الواقع الثقافي وتجاوزه. فالفعل اليومي هو الثقافة العامة بلمسة شخصية، أو ذات فردية تلعب في ملعب عام.

إذا كانت الحياة العامة محكومة بمبدأ "الإغفال المهذب" (غوفمان)، حيث يمارس العابرون هذا الإغفال لبعضهم بشكل متفق عليه، فهم متفقون على هذا السلوك اللاتواصلي أو التواصلي في حدوده الدنيا "في المصاعد، في الشوارع، في الحافلات"، فهم يحسون بوجود بعض دون اقتحام أحدهم لحياة الآخر.

وعند تجاوز الإغفال المهذب يبدأ التواصل الرمزي الذي يمكن وصفه بأنه محكوم:

1. بنوعه، هل هو تواصل مركز أم غير مركز:
- التفاعل المركز: نقطة متفق عليها "النادل والزبائن" "المعلم في الصف" أدوار متفق عليها، أعراف كلامية رسمية محددة، فيها أناقة وادعاء، وحدود . . . .
- التفاعل غير المركز: نقطة "مغامرة" ونهاية مجهولة ومسار غير واضح ينقلب، إما إلى "**العَيَّان**[1] التفاعلي"؛ أحد الطرفين يعيث ويكسر التفاعل الدارج وينهيه، وإما إلى تفاعل مركز، وإما إلى لقاء تفاعلي يشمل كل أشكال التواصل المركز وغير المركز والتفاعل الحميمي.

"كل تفاعل رمزي اجتماعي يبدأ من تجاوز حالة "الإغفال المهذب" وينتهي عند العيثان التفاعلي، أو يتعمق من خلال الانسجام الرمزي ودرجة الألفة ونوع الفضاء الزمكاني فيصبح لقاء".

"فيومنا سلسلة من اللقاءات، والتفاعلات المركزة وغير المركزة، وحديثنا سلسلة من **الأناقات** اللغوية **والخروقات**". والعيثان "فما نحكيه بين أقواس لا يقل أهمية عما نكتبه بخط عريض".

2. التفاعل محكوم بدرجة "التنبه المنضبط المتبادل"
"أقوالنا، أفعالنا جزء من محاولتنا للسيطرة على أنفسنا وتقديمها للآخرين بأنسب صورة ليس عبر إخفاء جزء من مشاعرنا فحسب، بل عبر محاولتنا لإدارة انطباعات الآخرين عنا، ولكن هم أيضاً يفعلون مثلما نفعل، ولذلك فكلانا في دور، وتفاعلنا جزء من نص ممسرح.

3. إن التفاعل عمليات تواصلية رمزية "متزمكنة" ومتجمعنة "زمكانية/ اجتماعية"، وكما أن التفاعل محكوم بنوع التواصل وبدرجة "**التنبيه المنضبط**" فهو محكوم أيضا **بفضائه** الزمكاني.

للفضاء رمزيته ومعناه

عندما نتحدث عن الفضاء، فنحن نقصد الموقع والمسافة معاً. وبخصوص الموقع، ثمة ثلاثة مواقع للتفاعل:

1. على خط المواجهة "على خشبة المسرح" على تماس مع جمهور، تحت الأضواء، ضمن خطوط ثقافية محددة وأشكال تواصل عرفية "تفاعل مركز": النادل أمام الزبائن، المعلم أمام الطلاب، السياسي أمام الجماهير.
2. خلف خط المواجهة في مساحة التحضيرات: على المسرح لكن خلف الستارة "في كواليس المسرح" تفاعلات غير مركزة، تواطؤ مشترك، جبهات مشتركة "المعلمون في غرفتهم، النادل مع زملائه في المطبخ..."
3. خارج خطوط المواجهة في أمكنة الذات؛ في الأحياز الشخصية، تواصلات متنوعة، حميمية، خطابات انشقاقية "هنا ينقلب العيثان إلى صيغة للتواصل إلى ما يسمى الخطاب المستور".

أما بخصوص المسافة، فلكل ذات فضاء شخصي "مسافة متر على الأقل". ويرى "إدوارد هول" أن ثمة أربعة فضاءات للتفاعل:

1. الفضاء الحميمي: أقل من متر "تفاعل بالنبض واللمس والتنفس"، تفاعل يعطى للمسي والشمي جزءاً على حساب الكلامي والبصري (الأم وطفلها).
2. المسافة الشخصية: "متر ونصف المتر" تواصل بصري بامتياز، وكلامي أيضا "مركز وانشقاقي أحياناً".
3. المسافة الاجتماعية (1-3م): تمثل المجال العياني للحياة، تتقارب في المصاعد وتتباعد في الشوارع، ولكنها تقتصر على التفاعلات البصرية والكلامية غير المركزة.
4. المسافة العامة (1-4م): وهي المسافة المقننة ثقافياً في أماكن العمل والعروض ولها هنا معنى، وفيها يتحرك الأفراد تحت مراقبة، في مسرح، في ندوة، وبالتالي للمسافة دلالات، وعليها يقوم التواصل.

أشكال التواصل ومعانيها الثقافية

التواصل؛ إما كلامي "لغة اللغة"، وإما حركات وإيماءات وتعبيرات "لغة الجسد"، وإما الاثنين معاً.

يبدأ التغيير في أي مجتمع، ليس من نسيجه المادي الاجتماعي فحسب، بل إنه يبدأ من طرائقه في النظر، ومن قواعد الحديث وأنماط الكلام، لكسر التفاهمات المشتركة القديمة، وبناء تفاهمات جديدة تتقبل أنماط الخطاب والسلوك الجديدة:

■ **التفاعل اليومي، لا بد من التركيز على لغة الجسد.**
- لقاء العين بالعين و "مفهوم التحديق" والتحديق المضاد.
- تعبيرات الوجه وحركات العضلات.
- إيماءات الجسد وحركاته.
- الوضعيات المكانية.
- الجنوسة وعلاقات القوة.
- العمر وصراع الأجيال.
- التأطير الوقتي.

■ **التفاعل الكلامي: نوع اللغة المستخدمة، أعراف الخطاب، وأشكال الحديث.**
- الإيماءات اللفظية، النبر، اللهجة، علو الصوت وانخفاضه.
- التوقف، التأني، الصمت، ودورها في إنتاج دلالات.
- التذكر، التفكير، التردد، فتح الحديث أو إغلاقه....
- الالتزام بقواعد الحديث العامة أو "العبث بها"، عيث "العيثان التفاعلي".

العيثان التفاعلي

قيام بعض الأفراد أو المجموعات بالخروج على القواعد الخفية المستقرة في تواصلنا الكلامي، ما يؤدي إلى شعور آخرين "المحافظين" بالارتباك أو الخطر، ما يؤدي إلى قطع التواصل. هناك ميل أكثر عند صغار السن، والطبقات الدنيا للقيام بالعيثان التفاعلي، ويرفضه كبار السن والطبقات العليا.

عندما نسمع حديثاً لنا مسجل مسبقاً نكتشف أن أسلوبنا في الكلام أو الحديث يتميز بالتفكك والتردد والركاكة إلى حد لم نكن نتوقعه في أنفسنا، فنحن أثناء آلية العمل نعتقد أننا في العادة نتحدث بأسلوب أنيق؛ لأننا، وبشكل غير واعٍ، نسد الثغرات التي تحكم سلوكنا الكلامي، فنراه ليس كما هو، بل كما نحب أن نراه. اكتب ذاتك وستكتشف أنك ليس أنت.

مالك الريماوي – مركز القطان

الهوامش

* هذه المادة في أساسها مداخلة فكرية قدمت في ندوة المعلم الباحث التي نظمها مركز القطان للبحث والتطوير التربوي في نيسان الماضي.

[1] من عيث أو عاث، بمعنى أفسد، ويأتي المصدر على ثلاثة وجوه: عيث وعيوث وعيثان، **المنجد في اللغة والإعلام** (1998)، ط37، بيروت: منشورات دار المشرق، ص540.