الرسـالة الثانيـة

لا تدع الخوف مما هو صعب يشل حركتك

إننى لأعتقد أن البداية الصحيحة فيما يتعلق بهذه القضية، قضية الخوف من الصعوبة التى تشل حركة المرء عن العمل، أن نبدأ بمعرفة ماذا نعنى بالصعب والخوف كمفهومين.

لقد قيل فى تعريف ما هو الصعب من الأشياء عندما نواجه الشىء الصعب أو نتعامل معه أنه الشىء ، الذى يثبت عمليًّا بأنه يسبب عند المرء معاناة وألماً، يمثل أمامه عقبة تحول بينه وبين التنفيذ على أى مستوى من المستويات. أما "الخوف" وكما عرفه معجم "أوريليو" فهو: "شعور بعدم الارتياح ينتاب المرء قبل مواجهة الخطر الحقيقى أو المفترض". فنحن نخشى أو نخاف الجو العاصف ؛ ونخاف ونخشى الوحدة ، ونخشى ونخاف ألا نستطيع اجتياز صعوبة فهم نص مكتوب نتعامل معه بالقراءة.

إذًا ، فثمة علاقة مضطردة بين الخوف والصعوبة ، وتتضح تلك العلاقة التلازمية بين الخوف والصعوبة فى معاناة الذات أيضاً .. الذات التى تخاف وتخشى العاصفة، والذات التى تخاف وتخشى الوحدة، أو تلك التى تخشى وتخاف ألا تتمكن من اجتياز الصعوبة فى فهم النص موضوع القراءة ، أو تبدى ملاحظة ذكية عنه .

كما أن هناك عنصراً آخر فى تلك العلاقة القائمة بين الذات والموضوع المسبب للخوف، ونعنى به عنصر شعور الذات الخائفة بانعدام الأمان فى مواجهة ما هو صعب، ويشكل عقبة كأداء تحول دون انطلاقها الفاعل. وربما يرجع عدم الأمان عند الذات الخائفة إلى افتقار الذات إلى القوة الجسمية، أو الاتزان الانفعالى، أو الافتقار إلى الكفاية العلمية ، حقيقية أو مفترضة، أو متخيلة .

ومناقشة القضية هنا لا تنكر الخوف الذى يولده الخطر، وإنما الخوف ذاته حقيقة معاينة وملموسة. كما أن هذه المناقشة لمسألة الخوف لا تدع الخوف ليشل حركتنا،

ولا ليفر بنا للتخلى عن مواجهة المواقف المتحدية لنا دون أن نبذل الجهد والنضال الجاد فى سبيل ذلك.

ويجب على المرء عندما يعانى الخوف من أى نوع مراعاة عدة أمور هي :

أولاً : أن يتأكد من وجود أسباب حقيقية لهذا الخوف.

ثانياً : وإذا كانت هذه الأسباب موجودة، فعلى المرء أن يطوعها للإمكانيات المتاحـــة التى تمكنه من القضاء عليها بنجاح.

ثالثاً : وإذا كانت الصـــعوبة أو العقبة التى تواجهه لا يمكنه التغلب عليهـــا بطريقـــة صحيحة، فعليه فى هذه الحال أن يقرر الخطوات التى تجعله قادراً على وجه أفضل للتغلب عليها مستقبلاً.

وأود التأكيد هنا أن "الصعوبة" تربطها علاقة مضطردة بإمكانات ومقدرات الفـــرد على استجابته نحوها، وعلى ضوء تقييمه الذاتى وإمكاناته هذه تتحدد استجابته. كما أن المسألة ترتبط بمستويات خبرة الخوف، فقد يكون فيهم من خبر كثيراً من الخـــوف، أو قليلاً منه، أو الذى لم يخبر خوفاً على الإطلاق. وهناك من الناس من يتحقـــق مـــن أن التحدى قد تجاوز حدود الخوف ، فيسقط فى مترلق الذعر وتوقف الذهن وعجزه عـــن مواجهة التحدي، أو شل حركته عن محاولة تقديم أية استجابة منه لمواجهة التحدى. ومن الممكن أن أكون خائفاً من الوحدة، ولكنى خبرت حالة العجز فى مدينة ضربها الزلزال.

وما أود التركيز عليه هنا تحديداً هو خوف المرء من كونه غير قادر على فهم نص ما فهماً شاملاً، وهو ضرورى لعملية الاكتشاف ، التى هى ركن ركـــين وأساســـى للتربية والتعليم والتعلم . وأسلط الضوء بشكل مكثف على الخوف المشل لحركتنا حتى قبل أن نبدى أية محاولة لفهم النص. فإذا كان شخص نص سيتطلب فهمـــه بعـــض العمل، فإنه فى حاجة إلى أن يعرف ثلاثة أمور:

- ما إذا كانت قدرته على الاستجابة للتحدى مساوية لمستوى التحدى الذى يواجهه، مثل تحدى فهم النص.
- ما إذا كانت قدرته على الاستجابة أقل من مواجهة التحدي.
- ما إذا كانت قدرته أكبر من مواجهة التحدي.

فإذا كانت قدرة المرء على الاستجابة للتحدى أقل مما يحتاجه التحدي، فيجب عليه ألا يدع نفسه مشلولة من معالجة النص بسبب الخوف من عدم فهمه ، أو بسبب تحديده للمهمة على أنها مهمة من الصعب تحقيقها، أو ببساطة يتخلى عنها لاستحالة تحقيقها. وإنما إذا كانت قدرتى على الاستجابة لفهم النص أقل مما يحتاجه هذا الفهم، فيجب علىَّ أن أبحث عن مساعدة خارجية، لا تقتصر على المدرس الذى طلب هذه القراءة، وإنما تلتمس المساعدة من غيره، للتغلب- على الأقل- على بعض الأبعاد التى جعلت من المهمة أكثر صعوبة. وفى بعض الأحيان تتطلب قراءة نص ما بعض الخبرة السابقة مع نص آخر لتعد القارئ إلى أن يتخذ خطوة إلى الأمام.

وأحد الأخطاء الفادحة التى يمكن أن نرتكبها ونحن ندرس، سواء كنا طلابا أو مدرسين يتمثل فى انسحابنا المسبق من مجابهة أول صعوبة تقف فى طريقنا؛ ومثل هذا الانسحاب" هو الذى يؤدى إلى الوقوع فى خطأ عدم قبول تحمل مسئولية الدراسة، مثل غيرها من المسئوليات، عند أولئك الذين يجب عليهم إتمام المهمة.

وتتطلب الدراسة عملية عملاً جاداً، وجهداً دائباً، ووقتاً مخصصاً لها، وهى عملية سنواجه فى سبيلها الألم والسرور، والنصر والإخفاق ، والشك والسعادة . ولهذا السبب فهى تقتضى تنمية نظام صارم ، يتكون بوعى منا فى داخل ذواتنا، ولا يفرض علينا من خارجها ؛ لأنه لا يستطيع كائن من كان أن يهب المرء مثل هذا النظام الصارم، أو يفرضه على شخص ما على الأقل، ومحاولة فرض مثل هذا النظام الصارم على شخص ما تنطوى على عدم معرفة كافية بدور المعلم فى تنمية هذا النظام عند المتعلم . وعلى أية حال، فإما أن نكون نحن القوة الفاعلة فى هذا النظام، أو أنه أصبح

شيئًا مضافاً إلى ذواتنا . ومن ثم فإن علينا إما أن نلتزم بالدراسة ونحن مبتهجون بالتزامنا به ، وإما أن نقبله كضرورة ممتعة ، أو نعتبره حملاً ثقيلاً ، وهذه الحالة الأخيرة ستجعلنا نتخلى عنه عند أول مشكلة تواجهنا.

وبقدر ما يعظم تمسكنا بهذا النظام، تعظم قدرتنا على التغلب على ما يهـــدده فى مساعدتنا على الدراسة بصورة فعالة .

ولعل أول هذه التهديدات- على سبيل المثال- هو سماحنا لأنفسنا بألا نستعمل الأدوات المساعدة لنا فى الدراسة من مثل: المعاجم، ودوائر المعارف، وما إلى غير ذلك من أدوات. ويجب علينا دائماً أن ندمج فى نظام تفكيرنا عادة الرجوع إلى ، والاستهداء بمثل هذه الأدوات التى من غيرها تصبح الدراسة صعبة. الأمر الذى يجعل الخوف من عدم إنجاز عملية فهم النص ، مسيطراً علينا، ولذلك نبادر بتجنب أول موقعة لنا – فى مفترق الطرق – فى النضال من أجل فهم النص.. وهذه أولى خطوات اتهام المؤلف بغموض كتابته ، وصعوبة فهمها .

وأما التهديد الثانى لجدية الدراسة، فهو تهديد يعد من أكثر صيغ تحاشى التغلب على الصعوبات التى نواجهها سلبيةً ، والذى يتمثل فى الاكتفاء بإعلامنا دائماً أننا فهمنا النص دون تأكد من ذلك ، وبخاصة عند الاختيار بدلاً من الاضطلاع بالتغلب على صعوبات النص نفسه .

ولا يوجد سبب لأن أخجل من عدم فهمى شـــيئاً أقرأه . وإذا كان النص الذى لا أستطيع أن أفهمه يمثل جزءًا من قراءات أخرى تعتبر أساسية ، ومن أجل أن أكوِّن وجهة نظر من مجمل النصوص للحكم على ما إذا كان ذلك النص أساسياً ، ولذا يجب علىّ أن أتغلب على صعوباتى فى فهمه.

ولا أجد تزيداً منى فى أن أكرر أن القراءة مثلها مثل الدراسة ليست تصفحاً للنص المكتوب، ولا قفزاً فوق الفقرات والجمل والكلمات من أجل إزجاء وقت الفراغ ، دون أى اهتمام لمعرفة إلى أين تقودنا هذه الصفحات وما احتوته من فقرات وجمل وكلمات .

وأما التهديد الثالث فهو ذلك الناتج عن تركنا للصفحة المطبوعة أمامنا فى وسط القراءة لكى نترلق بعيداً فى الخيال . وفجأة ، ومع أن الكتاب ماثل أمامنا ، نكتشف أننا نقرأه قراءة آلية فقط ؛ أى إن الجسم هنا ، ولكن الذهن سرح بعيداً إلى جزيرة استوائية . وهذه فى الحقيقة طريقة من المستحيل أن تكون طريقة للدراسة الجادة .

ويجب علينا أن نحذر أن النص نادراً ما يكون طيعاً لفهم القارئ له ، وملائماً لفضوله. وفى الوقت نفسه، فليس كل فضول يمكن أن يدرك أو يفهم النص بحميمية وصولاً إلى دراسة حقائقه وخفاياه ، ونقاط ضعفه ونقاط قوته . لكن الفضول المعرفى هو الذى يمكنه اتخاذ بعض المسافة بينه وبين الموضوع، ومع المقاربة والهدف ومتعة الكشف، يمكن البدء من خلاله كشف غموض النص . وحتى هذا الفضول الأساسى ليس كافياً، وإنما علينا أيضاً أن نعطى أنفسنا للنص ونستسلم له .ولكى يحدث هذا، فعلينا أن نتحاشى مخاوف أخرى بالتساوى مع ذلك كرستها النزعة العلمية فينا . على سبيل المثال ، هناك الخوف من أن عواطفنا ورغباتنا ربما تدمر وتخرب موضوعيتنا. ومهما أعرف، فأنا أعرف بكل نفسي: نفسى بما تنطوى عليه من عقل ناقد ، ولكن أيضاً بمشاعري، وحدسى ، وعواطفى ، أن افعله فقط هو أن اقف عند مستوى عواطفى وحدسى ، ويجب علىَّ أن أضع موضوعات حدسى على محكى البحث أو الاستقصاء : ألا وهما الجدية والضبط الصارم ، دون أتجاهل عواطفى وحدسى بعد ذلك .

وخلاصة القول ، إن قراءة النص ما هى إلا علاقة تعامد مشترك بين القارئ والنص ، وتمثل هذه العلاقة الوسيط بين قارئ النص وكاتبه . إنها علاقة كيميائية بين القارئ والكاتب ، فيها يعيد القارئ " كتابة النص المقروء" باذلاً فى ذلك جهداً محدداً ،لا من أجل أن يتصرف فى النص تصرفاً غير أمين إذ ليس من السهل أن يقوم القارئ بذلك بغير فهم ناقد للنص ، والذى يتطلب ضرورة التخلص من رهبة القراءة التى تتكون بالتدريج فى أثناء ممارستنا لعملية تكوين نظام الضبط الصارم لأنفسنا التى سبق وتكلمت عنها .

ودعنا نعيد بإلحاح الحديث هنا عن نظام الضبط الصارم الذى علينا أن نمارسه عند القراءة ، مؤكدين وجوب ممارسته فى الكتابة أيضاً . لانه ليس من الممكن أن نقرأ دون كتابة ، ولا أن نكتب دون قراءة ؛ لأنهما عمليتان متلازمتان عند الإنسان .

وإذا كانت قراءة النص المبدعة نتيجة لتلك العلاقة التفاعلية بين القارئ والنص تمثل بعداً هاماً، فإن البعد الثانى الهام أيضاً والمرتبط يتمثل فى فهم النص وتحديه حين يصبح القارئ مجدداً فى معانى النص؛ إذ ليس فهم النص عملية إبداع للأفكار فى الذهن، ولاعملية ساكنة لاحركة فيها؛ لأنه لو كانت الحال كذلك لما قلنا إن قراءة النص قراءة نافذة هى إعادة كتابة للنص المقروء ، وهذا ما عنيته بقولى إن القراءة عملية كيميائية إنشائية بين القارئ والكاتب وفيها تتجلى معظم المعانى العميقة للنص التى هى إعادة خلق القارئ . وتقودنا هذه النقطة إلى القراءة أيضاً باعتبارها خبرة حوارية ، تتم فيها مناقشة النص من خلال قراء مختلفين، يوضحون، ويضيئون، ويبدعون فهم الجماعة لما قد انتهوا من قراءته . ومن المؤكد أن قراءة المجموعة تفضى إلى انبثاق كثير من وجهات النظر المتنوعة، ويتحقق من خلال ذلك كله إثراء لفهم النص ومن خلال خبراتى عن القراءة التعاونية فى البرازيل وخارجها ، يمكننى القول بأن أفضل ما أفدته كان من قراءة المجموعة للنص .

وما لاحظته أن الشعور بالخوف الذى يعترى المرء سراعاً ما يتجه نحو الزوال ، ويتحرر منه الإنسان، ومن ثم نجده يحاول أن يستنبط معنى النص ويبدع فيه ، علاوة على اكتشافه .وهذا الإعداد يتمثل فى أن يقرأ كل مشارك فى المجموعة قراءة فردية ، مستهدياً بالأدوات المساعدة التى أشرنا إليها سابقا، ومن ثم يكوِّن تفسيراً أو شرحاً لنقاط محددة فى النص . وهكذا تتكون عملية فهم النص تدريجيًّا من خلال الحوار ، الذى يدور بين وجهات النظر المتنوعة عن التحدى الذى يتمثل فى المعنى المحورى ، عند كاتب النص أو مؤلفه .

وأنا كمؤلف ، سوف لا أشعر بالرضا فقط ، بل بالابتهاج ، إذا اكتشفت أن ما كتبته قد جعل القراء يقرأون قراءة ملتزمة ، ما أكدته فى هذا الكتاب . ومن المؤكد أن هذا هو حلم كل كاتب ، حلمه أن يُقرأ ، ويُنقد ويُحسِّن ويُطوِّر ، ويعيد ابتكار ما كتبه قراؤه .

دعنا نعود إلى لحظة ما بعد / القراءة الناقدة، بناءً على أن القارئ قد صار شيئاً فشيئاً مساوياً للمؤلف فى إنتاج معنى النص . ويتعاظم ما يجعل القارئ فاهماً فهماً حقيقياً لما عناه المؤلف ، إلى الحد الذى يجعل هذا الفهم نوعاً من إعادة خلق المعرفة التى قام بها القارئ ، أكثر منها معرفة بنكية أودعها القارئ فى عقله دون إضافة أو تجديد .

وعندما أفهم موضوعاً، أكثر مما أتذكر مشهداً لمفهوم ذلك الموضوع ، فلسوف أعرف ذلك الموضوع ، ثم أنتج المعرفة الخاصة به ، عندما يحرز القارئ الناقد فهماً لذلك الموضوع الذى يتكلم عنه المؤلف ، أى إن القارئ "يعرف" معنى النص ، ومن ثم صار شريكاً للمؤلف فى المعنى. والقارئ عندئذ سوف لا يتكلم عن معنى النص مثل شخص سمع عن النص، بل إن القارئ حوَّل معنى النص إلى عمل ، وبذل كثيراً من الجهد فى سبيل تحقيق ذلك العمل ؛ وهكذا لا يوجد سكون عند القارئ ولا انتظار، وهنا تكمن "صعوبة" و" سحر ومتعة القراءة" .

ومن سوء الطالع، وبصفة عامة .. فإن ما يتم مؤخراً فى المدارس يفضى بالتلاميذ إلى أن يكونوا كسولين فى تعاملهم مع النص ؛ لأن التمرينات المقدمة له حول القراءة تنزع تقريباً إلى أن تكون الإجابة نسخة لفظية من النص ذاته. وبذلك يتعلم الأطفال مبكراً ألا يعملوا خيالهم كأنما استخدام تخيلهم محرم عليهم تقريباً ، وكأنه نوع من الخطيئة ، علاوة على أن قدراتهم المعرفية قد أصابها نوع من التشوه . وهم مطالبون بألا يعيشوا القصة بخيالهم كما جاءت فى الكتاب ، أو باستخراج المعنى الملائم للنص .

وإنه لمن الضرورى أن تتاح للأطفال حرية التخيل، والأحاسيس ، والأحلام ، والرغبات ، للإبداع والابتكار فى أثناء مرورهم بتجربة مواجهة القصة ؛ لأن فضول

الأطفال وتفكيرهم الناقد الواعى هو أساس القراءة الخلاقة ، القراءة التى تفضى تدريجيًّا إلى إعادة كتاباتهم للنص المقروء من عندياتهم ؛ أى الكتابة المبدعة كما سبق وأطلقتـــه عليها.

وهذا الفضول الذى يستثار فى التلميذ بواسطة المعلم، يسهم بـــشكل حاســـم فى تمكن التلميذ من الاستحواذ على النص وفهمه باقتدار، وهذا الاستحواذ بالتالى يعـــد أساساً لابتكار معنى ومغزى جديد للنص.

وإذا كان النص يتعامل مع حقائق تتعلق بالمجتمع أو التاريخ أو علم الأحياء، فعلى سبيل المثال ، ولن يمكن لأى تفسير أو تأويل للقراءة أن يتجاهل تلك الحقائق المعاينـــة والملموسة . ولكن هذا لا يعنى أن القارئ سيتذكر وسيردد ما قرأ كلمة كلمة، ويعيد خطاب المؤلف بطريقة آلية ؛ لأن هذا يشبه القراءة المصرفية ، التى يلتهم فيها القـــارئ محتوى نص المؤلف بمساعدة" المدرس المغذى" .

وإننى لأؤكد – وبإلحاح – على عدم تجاهل أهمية المربى فى تعلم القراءة الـــتلازم مع تعلم الكتابة ، والذى يجب أن يتعمقوا فيه. ويستلزم تعلم القراءة وجود نظام عنـــد المتعلم ، يستطيع به أن يستخرج الأفكار التى احتواها النص، ويـــضعها فى تـــصنيف فكرى لا يتحقق من خلال المعلم فقط، ولكن من خلال المـــتعلمين أيـــضاً. وعلـــى المتعلمين أن يكشفوا عن العلاقات القائمة بين الأفكار الكامنة فى ثنايا خطاب المؤلف بشكل عام ، كما أن انتباههم يجب أن يتجه إلى الاقتباسات والاستشهادات الواردة فى النص، بالإضافة إلى انتباههم إلى دورها فى بنية النص كذلك. ومن الأهمية بمكان أيضاً أن يضع التلاميذ خطوطاً تحت الألفاظ المشبعة بالصور الجمالية فى اللغة التى كتب بهـــا المؤلف النص المقروء، ومدى سيطرته- ذكراً أو أنثى- على لغة الكتابة، ومفرداتها من حيث ابتعاده عن تكرار الكلمة فى الصفحة الواحدة من النص أربع مـــرات إلا عنـــد الضرورة .

وأحد التمرينات الثرية الذى سمعت عنه أن يدعى- أحياناً- على الرغم من عدم تنفيذ ذلك فى المدارس- اثنان أو ثلاثة من كتاب الأدب القصصى أو غيره ليتحدثوا إلى قرائهم من التلاميذ عن كيفية إبداعهم نصوص ما يكتبون، وعن طريقة تعاملهم مع الأفكار، والأحداث التى تتضمنها تلك الأفكار ، وكيف يبدعون البناء اللغوى لكتاباتهم ، وكيف يتابعون رشاقة الحديث وجمال الوصف. وفى عرضهم لهذا يتوقفون عن الإدلاء ببعض المعلومات المعينة ليفسحوا المجال لتمرين القراء على التخيل ومن ثم تنمية خيالهم . كما يتكلمون أيضاً عن كيفية تحولهم من زمن إلى زمن آخر فى قصصهم ، وأخيراً كيف يقرأ الكتاب أنفسهم ، وكيف يقرأون الكُتَّاب الآخرين غيرهم .

وختاماً ، وكما أن المتعلمين عليهم أن يجربوا ويخبروا كثيراً مهمة القراءة والكتابة الناقدتين ، فإن عليهم أن يفطنوا إلى الحبكة الاجتماعية التى تتشكل فيها ، كما يعاد تشكيلها ، من خلال أسلوب اللغة والتواصل وإنتاج المعرفة .