مجلة العميد
Journal Homepage: https://alameed.alameedcenter.iq/
ISSN: 2227-0345 (Print) ISSN 2311-9152 (Online)

من وظائف الصمت في الفضاءات المدرسية

مزايط مولود هيد الله [1]

١-المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين/ بني ملال - خنيفرة، المغرب؛ mouzait79@gmail.com
دكتوراه في الدرس اللغوي والخطاب القرآني/ استاذ

تاريخ الاستلام:
٣٠/ ١١/ ٢٠٢٠
تاريخ القبول:
٢١/ ٢/ ٢٠٢١
تاريخ النشر:
٣١/ ٣/ ٢٠٢٤

الكلمات المفتاحية:
الصمت، التواصل، الفضاءات المدرسية.

السنة(١٣)-المجلد (١٣)
العدد (٤٩)
رمضان ١٤٤٥ هـ
آذار ٢٠٢٤م

DOI:
10.55568/amd.v13i49.209-236

ملخص البحث:

يعنى هذا البحث بتتبع الوظائف التي يؤديها الصمت في الفضاءات المدرسية على المستويات التواصلية والنفسية والتربوية والاجتماعية كافة، فالصمت نشاط تواصلي فعال يغتني بدلالات ومعان عميقة، ويكتنز بإيحاءات ورمزيات شديدة الأهمية، لذلك كانت الحاجة ماسة إلى فهمه واستيعاب خلفياته والوعي بتمظهراته، ثم السعي إلى توظيفه في سبيل تجويد الفعل التدريسي بما يوفره من فرص للتأمل والتفكر وتهدئة العقول وتعزيز الانضباط.

Some Functions of Silence in School Spaces

Mazayd Mawlud Hidallah [1]

1- Regional center for education and training professions/ Beni mellal-khenifra , Morocco;
mouzait79@gmail.com
PhD in Linguistics and Quranic Discourse/ Professor

Received:
30/11/2020
Accepted:
21/2/2021
Published:
31/3/2024

Keywords:
silence,
communication,
school spaces.

Al-Ameed Journal
Year(**13**)-Volume(**13**)
Issue (**49**)
Ramadhan 1445 AH.
March 2024 AD
DOI:
10.55568/amd.v13i49.209-236

Abstract:

The present study aims to trace the functions of the silence in school spaces on different levels: communication, psychology, education...etc. Silence is a very effective communicative activity, rich in deep meanings, Filled with symbols. Therefore, we think that's very important to understand it, to be aware of its origins and its various appearances, and even to use it to improve the teaching act, with the opportunities it offers for contemplation, reflection, calming of minds and discipline's strengthening.

المقدمة:

في هذا العصر الذي تغولت فيه الدعاوى التواصلية، واستطاعت فيه شركات الاتصالات ومؤسسات الإعلام والإشهار أن تجعل من التواصل حاجة وجودية لا يمكن تخيل الحياة بدونها، وقدراً إنسانياً لا مفر منه إلا إليه،...في هذا العصر التواصلي إذن، تأتي هذه الورقة لتعيد النظر في الكثير من المسلمات التي تنهض عليها هذه الدعاوى، داعية إلى التفكر في الأدوار المهمة التي يمكن أن يؤديها الصمت في الحياة عامة، وفي الحياة الصفية والتربوية خاصة، من خلال التأسيس لما يمكن أن يطلق عليه: بـ"الصمت البيداغوجي" بوصفه ممارسة بيداغوجية قادرة على تجويد الممارسات التعليمية والتعلمية وتطوير التحصيل الدراسي والرقي بجودة الفضاءات التعليمية.

يظهر الصمت في العصر التواصلي شيئا نشازا، خارجا عن السياق وعن التاريخ، محيلا على العزلة والانفصالية؛ إنه شيء يقوض خصوصيات الكائن التواصلي ويقضي على هويته بما هو كائن دائم الحديث والكلام والتعبير، أو على الأقل دائم الانخراط في هذا الزمن التواصلي العولمي؛ لقد تحول الصمت في هذا العصر إلى شيء مريب وغريب، فقد صار بسبب إبهامه وانغلاقه مجلبة للاحتراز ومدعاة للاحتراس، بل إنه قد تحول شيئا فشيئا إلى شيء مخيف يصعب تقبله أو التعايش معه.

ويزداد تغول هذه النظرة "الإقصائية" إلى الصمت في ما يمكن وصفه بالثقافات "الكلامية"، وهي الثقافات الممجدة للكلام في بنياتها الذهنية والنفسية لاعتبارات تاريخية أو دينية أو فلسفية؛ ولعل خير مثال على هذا النوع من الثقافات اليوم هو الثقافة الغربية ذات الأساس المسيحي-اليهودي خلفيةً معرفية ومرجعية تكوينية، فهذه الثقافة كما يقول (بات بيلانوف) تخشى الصمت[١] وتحاربه، فهو بالنسبة إليها فراغ موحش ورهيب يجب تفاديه وعدم القبول بالاستغراق فيه أو الاستكانة إليه، ولعل ذلك ما يفسر التسامح الواضح في هذه الثقافة مع شتى ألوان الجلبة والصخب في مختلف السياقات والأماكن، حتى المقدسة منها. إنه في الواقع قلق الخواء الذي

١ Pat, Belanoff. "Silence: Reflection, Literacy, Learning, and Teaching," College Composition and Communication 52, no. 3 (2001): 400.

يطلب أسباب ملئه. في هذا السياق دائما، تعتبر (كارمن ماكندريك)[٢] أن قيمة الصمت في العالم الغربي تبدو شاذة أو مهجورة، إذ لا يمكن تخيل مكان للصمت في ثقافة تنهض تماما على فكرة "الاعتراف"، فهي ثقافة اعترافية بوحية بالأساس، فالكل يتكلم ويثرثر، وكل شيء يجب أن يقال ويفضح. يمكننا هذا التحليل –إلى حد ما– من فهم وتفسير مجموعة من الأشياء المتعلقة بطبيعة النظر إلى الصمت في العديد من مناحي الثقافة الغربية، ويمكننا أيضا من فهم مجموعة من التحولات الجمالية والثقافية التي بدأت تتمكن في العقل الجمعي لحضارات وثقافات غير غربية نتيجة تسرب هذا التصور الغربي للصمت شيئا فشيئا إلى قطاعات واسعة منها، مستفيدا من غلبة هذه الثقافة فكريا وحضاريا، ومن ولع المغلوب دائما بتقليد الغالب كما قال ابن خلدون، وأيضا من هيمنة المد التواصلي بوسائله وتقنياته وأدواته.

لقد تحول الصمت عموما إلى نقيض للكلام، ومصدر للريبة والشك، فتم طرده من الفضاءات العامة، ومحاصرته في أماكن خاصة بممارسة ما يسمى بـ"الرياضات الروحية"، ذات الأصل الشرقي. لقد تحول الصمت حقا إلى مصدر للخوف: إنه مخيف لأنه بياض مبهم وملغز وغامض، بينما حضارتنا الكونية اليوم هي حضارة استعراض وكشف ولا خصوصية.

وأما إذا انتقلنا إلى الفضاءات المدرسية، وخاصة سياقات التفاعلات الصفية بين المدرسين والطلاب في أثناء التعلم، فإننا نجد الحساسية من الصمت أقوى وأكبر، ومحاصرته أوجب وألزم، فالصمت بالنسبة إلى القائمين على الشأن التعليمي آخر ما يمكن التفكير في استدعائه في الممارسات التربوية، فهؤلاء يعتبرون أن الفضاءات الصفية يجب أن تكون مجالا خصبا للتواصل والتخاطب والتفاعل، إذ لا سبيل إلى اكتساب المهارات والكفايات دون تواصل فعال بين المتعلمين والمدرس، وبين المتعلمين في ما بينهم، أما سيادة الصمت في الأوساط المدرسية فهي دليل على القهر والعنف والاستلاب، وعلى الفشل في تنشيط الحياة الصفية واستثارة الحافزية التعلمية...وباختصار فالصمت في السياقات الصفية دليل على استشراء ضروب من الأعطاب التواصلية والتربوية في العملية التعليمية، وارتكان إلى ممارسات تعليمية

٢ MacKendrick, Karmen. Immemorial Silence (Albany: State University of New York Press, 2001), 4.

تقليدية تدعم تقسيما ضمنيا للأدوار بين المدرس والطلاب، فأغلب الكلام من الأول، بينما يقضي الطلاب جل وقتهم في الاستماع والقراءة.

انطلاقا مما ذكر، تسعى هذه الورقة إلى تحقيق جملة من الأهداف، منها:

- مراجعة العلاقة القائمة بين الصمت والكلام.
- بيان دلالات الصمت في الفصول الدراسية.
- تحديد الوظائف التربوية التي يمكن أن يؤديها الصمت في السياقات الصفية.
- استجلاء الكيفيات التي يمكن بموجبها جعل الصمت فرصة للتحصيل الدراسي.

١- في العلاقة بين الصمت والكلام:

يحيل الصمت في الأدبيات المعجمية العربية على الجذر (ص-م-ت) الذي يدل على معاني الإبهام والانغلاق[٣]، وهو ما يشي ضمنيا بدلالات الاحتشاد والاكتناز والامتلاء، فالمصمت هو الشيء المتماسك الذي لا ينفذ ما فيه، والصامت من اللبن الخاثر. ولعل هذا الانغلاق وذاك الإبهام هو ما يضفي على الصمت إهاب الخوف والريبة اللتين تحدثنا عنهما آنفا.

ومن جهة أخرى، يقترن الصمت عموما في المصنفات المعجمية، عربيها وأعجميها، بالكلام سلبا وعكسا، فهو نقيضه ونفيه، إذ الصمت إمساك عن الكلام وترك له سواء أكان بقدرة عليه أم بدونها. وبهذا المعنى لا يتحدد الصمت ولا يمكن تعريفه إلا سلبا وغيابا، فلا كيان له أو هوية إلا بما هو لا كلام ولا تلفظ، فحيث كان الكلام غاب الصمت، وحيثما كان الصمت غاب الكلام.

والواقع أنه من الصعب -عند التأمل- القبول بهذا الاقتران السلبي القائم على التنافي بين الصمت والكلام، ذلك أنه وإن كان يبدو للناظر أول وهلة أن الصمت ضد الكلام ونقيضه، وأن حضور الأول نفي للآخر، فإنهما متكاملان من جهات عدة، وآية ذلك أنه من غير المقبول ومن غير الممكن في أثناء التواصل تصور الكلام بلا صمت، أو الصمت بلا كلام، ذلك أن الاسترسال المتصل والمتواصل للكلام إلى ما لا نهاية بدون وقفات أو تمفصلات صامتة يحيل اللغة إلى لغو، ويجعل الكلام سلسلة لا متناهية من الأصوات بدون

٣ ابن فارس، أبو الحسين أحمد. معجم المقاييس في اللغة، ط١ (بيروت - لبنان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١١م)، ٥٧٦.

معنى، وحزما متداخلة من الضجيج والجلجلة، إذ كيف يمكن استيعاب التدفق المستمر وغير المتوقف للكلمات والعبارات.

إن الصمت هو ما يمفصل الزمن، وهو ما يجعل الوحدات الصوتية المختلفة متمايزة، فتكتسب الوجود والحياة. إن الوقفات التي تخترق بنيات الخطاب هي في الواقع بمنزلة نفحات الأوكسجين التي ينتعش بها الكلام، إنها ما ينقذه من الاختناق بالكلمات، هذا فضلا عن كونها تمثل محطات لإغناء الخطاب بأنواع أخرى من الدلالات غير اللفظية، إذ عادة ما يقترن الصمت بأساليب تعبيرية أخرى كالنظرات وحركات الجسد وأوضاعه، فهناك علاقة وطيدة بين الصمت والجسد، فعندما ينقطع الصوت ويتوقف الكلام، يبدأ الجسد بالكلام.

إن الوقفات الصامتة تمثل المقابل الصوتي لعلامات الترقيم في النصوص المكتوبة، فبها تتشكل معالم الجمل والفقرات، وعبرها تترسم حدود الدلالات والمقاصد، ومن خلالها يتأسس المعنى ويصبح النص قابلا للقراءة والفهم. إن الوضوح الدلالي والتداولي للغة يقوما أساسا على التعالق المنسجم بين الصوت والصمت، فعبر الصمت الذي يخترق بنيات الكلام ينعقد المعنى وتتمفصل الرسائل ويتحقق الفهم.

وما قيل لحد الآن لا ينطبق فقط على حالات الصمت القصيرة التي تعتري في العادة الخطابات والمحادثات، بل الأمر ينسحب أيضا على حالات الصمت الطويل، ففي هذه الحالة، وإن غاب الكلام ظاهريا مدة طويلة نسبيا، فإنه يبقى نشيطا على الصعيد الداخلي، ليعطي معنى للحالة الخارجية، ولهذا قال (هايدغر):

"الإنسان يتكلم. نتكلم عندما نكون مستيقظين، ونتكلم عندما نكون في الأحلام مستغرقين. نتكلم بلا توقف حتى عندما لا ننبس ببنت شفة، فلا نقوم بشيء سوى الاستماع أو القراءة. إننا نتكلم، حتى لو كنا منغمسين في عمل ما، أو مستسلمين فقط للفراغ، فلا نستمع حقا، ولا نقرأ. إننا نتكلم باستمرار، بطريقة أو بأخرى. نتكلم لأن الكلام طبيعي بالنسبة إلينا"[٤]

٤ Martin, Heidegger. Acheminement Vers La Parole, Traduit de l'Allemand Par Jean Beaufret & Wolfgang Brokmeier & François Fédier (Gallimard, 1976), 13.

قد نكون إذن أمام كلام ناطق وآخر صامت، أي بين كلام خارجي ظاهر وآخر داخلي خفي، لكننا في جميع الأحوال نكون أمام صمت ناطق، أي صمت دال وذي معنى؛ وهو وإن كان مبهما في بعض الحالات، فإنه لا محالة دال على شيء ما.

الصمت إذن ليس ضدا أو نقيضا للكلام، بل هو صنوه وخليله الذي لا يمكن تخيل وجوده إلا به، فهو البياض الذي يظهر فيه، وهو الفراغ الذي يكتمل به امتلاؤه، والخلفية التي على سطحها تتوهج واجهته. يقول الفيلسوف السويسري (ماكس بيكار) في هذا الصدد:

"عندما تتوقف اللغة، يبدأ الصمت. لكنه لا يبدأ لأن اللغة تتوقف. غياب اللغة يجعل- ببساطة- وجود الصمت أكثر وضوحا".[٥]

بالصمت إذن يستبين الكلام وتتجلى حدوده ومقاصده بالنسبة إلى المتواصلين؛ ومن ثمة كان الكلام والصمت ظاهرتين تواصليتين شديدتي الارتباط والتكامل.

وخلاصة القول في هذا المبحث أنه عوض التعامل مع الصمت بوصفه مقولة سلبية مجردة من أي سمات تواصلية، وجب الحرص على مقاربته بما هو نشاط تواصلي سيميوطيقي قائم الذات، مكتنز بالدلالات ومؤهل للقيام بالعديد من الأدوار التواصلية، فكما أن للكلام جملة من الوظائف الخطابية، فالصمت كذلك ينجز في الحياة الاجتماعية العديد من الأفعال الإنجازية، فقد يستعمل للتحذير والإنكار والأمر والامتعاض والوعد والوعيد والقبول والرفض...إلخ.

٢- مقاربة الصمت في الفضاءات المدرسية

يعد الصمت من المدارات البحثية المهمة للعديد من الدارسين والباحثين في ميادين الدراسات التربوية، فهناك تراكم مهم من الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع من منطلقات وخلفيات متنوعة، وبأهداف ومقاصد متباينة، وفي إطار منهجيات ومقاربات مختلفة. وتشترك كل هذه المقاربات والمناولات في كونها تنظر إلى الصمت إما من منظور سلبي بما هو تعبير اجتماعي وثقافي عن مظاهر تسلطية وقمعية وتميزية تخترق المؤسسات التربوية وجب التصدي إليها لدفعها ورفعها، وإما من منظور إيجابي يدعو إلى توظيف المناحي الإيجابية في

٥ Picard, Max. The World of Silence (South Bend, IN: Gateway Editions, 1952), xix.

الصمت بما هو مصدر للهدوء والسكينة المطلوبين بشدة في العملية التعليمية، وبما هو تربية روحية تسمو بالروح وتطهر النفس.

وسنشير فيما يأتي إلى بعض الدراسات التي قاربت الصمت من المنظور السلبي، مميطة اللثام عن جملة من الظواهر الثقافية والاجتماعية التي تتدثر بدثار الصمت في الفضاءات الصفية، لنعود بعد ذلك لنستعرض جانبا مما يمكن أن يوفره الصمت بيداغوجيا من فرص وإمكانيات للرقي بالممارسة التربوية وتجويدها.

عديدة هي الدراسات التي اعتنت بما يمكن أن يكشفه الارتكان إلى الصمت في الفصول الدراسية من ألوان التفريق والتمييز الناجمين عن التباينات الجنسية أو العرقية للمتعلمين. من هذه الدراسات دراسة (ميرا ودافيد سادكر)[٦ ٧ *] التي اهتمت برصد مظاهر التحيز الجنسي في مجال التربية، من خلال معاينة الفروقات القائمة في التعامل بين الذكور والإناث في الفصول الدراسية الأمريكية؛ فقد بينت هذه الدراسة التي امتدت لعقدين أن الذكور من المتعلمين يستحوذون عموما على أكثر الكلام أثناء التعلم،

إذ تكون لهم جرأة أكبر في مقاطعة الآخرين والاستئثار بالحديث، مما يسهل عليهم أمر إثارة انتباه معلميهم وحيازة اهتمامهم، على عكس الفتيات المتمدرسات اللائي يلذن بالصمت لاعتبارات جندرية محض، لا علاقة لها بقدراتهن ومهاراتهن، إذ أكد الباحثان أن هناك فشلا ذريعا في إنصاف الفتيات اللائي يكنّ في بداية تحصيلهن الدراسي متفوقات على الذكور في كل المواد الدراسية، لكنهن سرعان ما يتخلين عن قصب السبق، وتتراجع علاماتهن الدراسية، ويسجلن في نهاية المدرسة الثانوية ما يناهز ٥٠ نقطة أقل من الفتيان في اختبار تقييم المعرفة.

---

٦ Sadker, Myra and Sadker, David. Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls.Touchstone (New York: Simon and Schuster, 1994)).

٧ Sadker, Myra. Sadker, David and R, Karen. Still Failing at Fairness: How Gender Bias Cheats Girls and Boys in School and What We Can Do About It (New York: scribner, 2009).

* وتجدر الإشارة إلى أن الباحثين أصدرا كتابا آخر سنة ٢٠٠٩م يؤكدان فيه أن المنظومة التربوية الأمريكية ما زالت عاجزة عن رفع حيف التمييز ضد الفتيات في التعلم.

ودائما في إطار الدراسات الأنثروبولوجية التي تعنى بتأثير مقاربة النوع في التعليم، عمدت (سينيتيا فوردام)[٨] إلى دراسة دلالات الصمت عند الفتيات الأمريكيات من أصل إفريقي في بعض مؤسسات التعليم الثانوي، إذ اعتبرت أن صمتهن يشي بنوع من التحدي، فهو فعل متعمد تتبناه هذه الفتيات تعبيرا عن رفضهن للتوقعات المنخفضة التي يبنيها مسؤولو هذه المؤسسات عن أدائهن وذكائهن ومستوياتهن التحصيلية. وقد أكدت الباحثة أن اختيار هاته الفتيات اللوذ بالصمت يسمح لهن بأن يبقين غير مرئيات، مما يخول لهن تفادي صنوف المضايقات، فيتمكنّ طيلة سنوات هذه المرحلة التعليمية من الحفاظ على سلامتهن النفسية والوجدانية. إن التخفي و"اللامرئية" invisibility يعد شرطا أساسا لنجاح هذه المراهقات، واستراتيجية لا مفر منها لتفادي الصدام، فتطوير هذه الاستراتيجية واستخدامها على مستوى المدرسة الثانوية يمكن المتمدرسات الأفرو-أمريكيات من تجنب العداء والغضب - الكامنين أو الظاهرين- اللذين قد يوجهان إليهن بسبب "مرئيتهن" ونجاحهن، فالمطلوب منهن، سواء من قبل آبائهن أو مدرسيهن أو مسؤولي مدارسهن وأقرانهن، هو أن يحافظن على لا مرئيتهن، وأن يبرزن أنهن عاديات جدا، وبسيطات جدا، وصامتات جدا.

وإلى جانب هذا النوع من الدراسات التي جلت الأدوار التي يضطلع بها الصمت في الكشف عن الأوضاع التمييزية القائمة إما على أساس الجنس، وإما على أساس العرق، أو على أساس آخر، هناك دراسات أخرى اشتغلت على دلالات الصمت في سياقات التعلم في إطار متنوع ثقافيا، خاصة عندما يكون المتعلمون في طور اكتساب لغات أجنبية، أو التعلم في بلدان أجنبية.

٨ Signithia, Fordham. "Those Loud Black Girls," (Black) Women, Silence, and Gender "Passing" in the Academy, Anthropology & Education 24 (1993): 3_32.

وفي هذا الصدد، أظهرت العديد من الدراسات المتعلقة بالطلاب الصينيين[٩] [١٠] أن محدودية مهاراتهم في التواصل باللغة الإنجليزية، وتواضع قدراتهم التواصلية مع أقرانهم ومدرسيهم، كانا السبب الرئيس في صمتهم في الفصول الدراسية. فهؤلاء المتعلمون يعمدون إلى البقاء صامتين في الصف، وإذا ما طلب منهم أن يشاركوا، فإن مشاركتهم تكون قليلة، وإجاباتهم موجزة ومختصرة، مع غلبة التردد والسلبية على سلوكاتهم التواصلية، واستدعائهم لوقت أطول في عمليات التفكير والتفاعل. وتتعدد الأسباب الكامنة وراء هذا الوضع، فبعضها يعود كما قلنا إلى الشعور بالنقص الذي يتخالج في صدور هؤلاء الطلاب بالنظر إلى إحساسهم بضعف تمكنهم من المهارات اللغوية والتواصلية باللغة الأجنبية، فيكون اللجوء إلى الصمت خيارا استراتيجيا لتفادي الحرج والحفاظ على ماء الوجه، كما يمكن أن يكون مرد ذلك إلى اعتبارات ثقافية تربوية مرتبطة بطبيعة الثقافة الكونفوشيوسية التي ينتمي إليها هؤلاء، والتي تعلي من شأن المربي وتعتبره مركز العملية التعليمية التعلمية، ومدار الاستمداد البيداغوجي، مع ما يستدعيه ذلك من احترام كبير وتقدير عال لحكمته ومعرفته وجلال قدره.

ويمكن سحب الملاحظات السابقة على الطلاب اليابانيين أيضا، انطلاقا من الأطروحة الجامعية التي أنجزتها الباحثة اليابانية (هارومي سايكو)[١١] ، في دراستها لمنطق استخدام الطلاب اليابانيين للصمت في الفصول الدراسية اليابانية الخاصة بتعلم الإنجليزية لغة أجنبية، مع مقارنة ذلك مع فصول أخرى لطلاب أجانب يتعلمون اللغة اليابانية في لندن، وذلك من أجل الكشف عن الصعوبات التي يواجهها المتعلمون اليابانيون في التواصل والمشاركة الفاعلة في التفاعل العبر- ثقافي. فمن خلال هذه الدراسة الإثنوغرافية التي امتدت مدة تتجاوز العشر سنوات، استطاعت الباحثة أن تبين أن جذور الصمت في الفصول الدراسية اليابانية:

٩ X, Zheng. "Re-Interpreting Silence: Chinese International Students' Verbal Participation in U.S. Universities," The International Journal of Learning 17, no. 5 (2010): 451_464.

١٠ W, Ping. "A Case Study of an In-Class Silent Postgraduate Chinese Student in London Metropolitan University: A Journey of Learning," TESOL Journal, 2010, 207_214.

١١ Seiko, Harumi. The Use of Silence by Japanese Learners of English in Cross-Cultural Communication and Its Pedagogical Implications (London: Institute of Education University of London, 1999).

- إما لغوية: أي أن الرصيد المعجمي لهؤلاء الطلاب كان ضحلا، وأن قدراتهم التعبيرية وكفاياتهم النحوية كانت محدودة.
- وإما نفسية: من خلال اعتبارات متعلقة بإحساسهم الخاص بانعدام ثقتهم في أنفسهم، أو شعورهم بالحياء، أو الملل...
- وإما سوسيو ثقافية: بفعل هيمنة الأخلاق الكونفوشيوسية على البنية الذهنية والقيمية للمتعلمين، وتأثير ذلك في ثقافة الفصول الدراسية.

وبانتقالنا إلى المجال المتوسطي، يمكن الإشارة إلى دراسة الباحثة التركية (سيبل تتر)[١٢] التي ركزت على المشاركة الصفية لأربعة طلاب أتراك في مرحلة الدراسات العليا في بعض المؤسسات الأكاديمية الأمريكية، فوجدت أن الصمت يرتبط أساسا بعوامل سوسيوثقافية وتربوية، فالطلاب الأجانب يأتون في الغالب من ثقافات تربوية متمركزة حول المعلم، فهم لا يتحدثون إلا تحت الطلب، وبكل الاحترام الواجب، لذلك فما يتوقعه المشرفون عليهم في الفصول الدراسية الأمريكية من المشاركة والتفاعل يشكل بالنسبة إليها غير مفكر فيه، أو على الأقل خارجا عن معهوداتهم في التعامل.

وعلى العموم، فقد خلصت الباحثة انطلاقا من الحوارات التي أجرتها مع هؤلاء الطلاب، إلى أن صمتهم قد يكون:

- استراتيجية لحفظ ماء الوجه: فقد لاحظت الباحثة أن المشاركين يستخدمون الصمت استراتيجية وقائية في سياقين محددين؛ أولهما في الحالات التي يشعرون فيها بأن مهاراتهم اللغوية ومعرفتهم بالمحتوى غير كافية، وثانيهما عند حضور زملاء لهم من نفس الجنسية.
- وسيلة للمشاركة: فالمشاركة ليست بالضرورة لفظية أو كلامية، فقد تكون عملية إنجازية، عبر المزاوجة بين التعلم والاستماع، والتعبير عن الاهتمام من خلال بعض التعابير الجسدية، أو أخذ النقاط أو...
- رد فعل على المساهمات الكلامية للآخرين: قد يكون الصمت في بعض الأحيان تعبيرا

١٢ Tatar, Sibel. "Why Keep Silent? The Classroom Participation Experiences of Non-Native-English-Speaking Students," Language and Intercultural Communication 5, no. 3_4 (2005): 284_293.

احتجاجيا رافضا للاتجاه العام الذي تسير فيه تدخلات المتحدثين من زملاء الدراسة في إطار مناقشة موضوع معين.

- علامة على احترام سلطة المدرسين، ووسيلة للتعبير عن اهتمامهم وتقديرهم للآخرين؛ فانطلاقا من الخلفية الثقافية التي ينتمون إليها، ينصب جل اهتمام الطلاب على أن تكون مساهماتهم في الكلام دقيقة ومضبوطة وذات فائدة.
- نتاج الشعور بالعي وعدم القدرة على الكلام كما يجب، فقد أشارت بعض ردود الطلاب المعنيين إلى أن صمتهم راجع إلى شعورهم القوي جداً بـ "العجز" بسبب افتقارهم إلى المهارات اللغوية اللازمة في السياق التعليمي الأمريكي.

وخلاصة القول، فإن صمت بعض المتعلمين في الأوساط المدرسية قد يكون خيارا استراتيجيا للتعبير على رفض واقع متسم بالتمييز العنصري لأسباب مختلفة، فيكون هذا الصمت تمردا عن هذا الواقع، ودعوة لمراجعته ومساءلة أسسه، وقد يكون أيضا تعبيرا عن إحساس بالنقص، وعجز في المهارات والقدرات، خاصة التواصلية منها، فيكون اللجوء إلى الصمت بغرض تفادي ما يمكن أن يترتب على ذلك الإحساس من حرج أو ضيق، فالصمت في هذه الحالة يكون السبيل الأقرب والأنجع للغياب واللا مرئية وعدم إثارة الانتباه وتجنب المهانة؛ وقد يكون الصمت كذلك استحضارا لثقافة أخرى مغايرة، تنهض على فلسفة تربوية مخالفة، حيث التدريس نوع من الاستمداد الصوفي الذي يستدعي الهيبة والوقار والصمت.

٣- في توظيف الصمت لتطوير التحصيل الدراسي

أشرنا قبلُ إلى أن هناك عموما تركيزا في الدراسات المعتنية بالصمت في الفصول الدراسية على المقاربات الأنثروبولوجية والإثنوغرافية التي تعنى بإبراز وظائفه في المراقبة والهيمنة والتعبير عن الهواجس التمييزية. ونمضي الآن إلى إلقاء الضوء على جانب آخر في الصمت، وهي أدواره الإيجابية ووظائفه التيسيرية في تطوير التحصيل الدراسي، انطلاقا من إيماننا العميق بأنه كما أن هناك في القسم، وفي أي مكان آخر، استعمالات مقبولة ومرفوضة للكلام، فإن هناك أيضا استعمالات مقبولة ومرفوضة للصمت.

عديدة هي الأدوار الإيجابية التي يمكن أن ينجزها الصمت لتيسير الفعل التعلمي في الصفوف الدراسية، لكننا أمام ضيق المجال، سنكتفي فقط بالوقوف عند ثلاثة مستويات من التوظيف الإيجابي، وهي:

٣-١ وقت الانتظار وزمن التفكير: الوقفة الأعجوبة

لعل المتأمل في التواصلات الكلامية بين الناس سيلاحظ أن فترات الصمت التي قد تتخلل أحاديثهم لا تزيد عن ثانية واحدة أو ثانيتين، فالناس في العادة لا يتركون وقتا كبيرا للآخرين للرد*. إن فترات الصمت الطويلة التي قد تخترق أحاديثنا تشعرنا بالقلق والارتباك، فالفراغ مهيب ومفزع، لذلك نبادر إلى ملء ذلك الفراغ الذي يتركه الصمت بالمسارعة بقول أو فعل شيء ما.

الأمر نفسه، أو لعله يكون بدرجة أكبر، يمكن أن يقال بالنسبة إلى التعامل مع الصمت في الصفوف الدراسية، وهو ما انتبهت إليه مبكرا المربية والعالمة التربوية الأمريكية (ماري بود رو) Mary Budd Rowe (١٩٢٥-١٩٩٦)، وذلك أثناء إجرائها لدراسة عن التفاعل بين المدرسين والطلاب في الفصول الدراسية، فقد لاحظت أن المعلمين ينزعون في العادة إلى عدم إتاحة وقت كاف لتلاميذهم للتفكير قبل الإجابة عن الأسئلة التي يطرحونها عليهم، فهذه المدة لا تكاد تتجاوز عموما الثانية الواحدة، إذ سرعان ما يعمد المدرسون إلى اهتبال أولى الإجابات، واغتنام ما صح منها والاكتفاء به، دون إعطاء الفرصة للآخرين؛ وفي حال تعذر الحصول على ما يشفي الغليل من الردود، فإن المدرسين ينتحون إلى التعجيل بالتفاعل عبر تغيير الأسئلة أو تغيير الموضوع، في متوسط زمني لا يتجاوز ٩ , ٠ ثانية.

انطلاقا من هذا الوضع المستشري في المؤسسات التربوية، اقترحت (ماري بود رو) مصطلح (وقت الانتظار wait time) للإشارة إلى هذا السلوك المستهجن تربويا، ساعية إلى إبراز أهمية وقيمة الصمت والسكوت في تجويد التحصيل الدراسي. ويحدد وقت الانتظار بوصفه الفترة الزمنية التي تفصل بين وقت عرض السؤال وبين وقت الإجابة عنه سواء من

* يمكن سحب ذلك أيضا على لغة الإشارة

المعلم أو من الطلبة. وقد ميزت الباحثة بين نوعين من وقت الانتظار: وقت الانتظار١ الذي يراد به الوقفة التي يعتمدها الأستاذ بعد طرح السؤال، ووقت الانتظار٢ الدال على وقفته بعد تلقي إجابة المتعلم. ففي ورقتها البحثية الشهيرة (١٩٧٢)[١٣] ، بينت (ماري بود رو) إنه أذا تمكنا من تدريب المدرسين على زيادة متوسط طول فترات صمتهم في لحظتي الانتظار، أي بعد السؤال (وقت الانتظار١)، والأهم من ذلك بعد استجابة الطلاب (وقت الانتظار٢)، إلى ٣ ثوان أو أكثر، فإنه من المنتظر أن تحدث جملة من التغييرات الإيجابية الواضحة على عدة مستويات، سواء منها ما تعلق بطرق استخدام الطلاب للغة، أو بتطوير مهاراتهم المنطقية، فضلا عن تعزيز ثقتهم بأنفسهم، والرفع من مستوى توقعات أساتذتهم عنهم.

هكذا، فإن زيادة وقت الصمت بعد طرح الأسئلة، وبعد تلقي الأجوبة، إلى ثلاث ثوان على الأقل، يمكن من تحقيق جملة من الفوائد المتعلقة بتحسين مستويات التحصيل الدراسي وتجويد بيئة التعلم؛ ومن هذه الفوائد التي أشارت إليها (ماري بود رو):[١٤]

- تقديم الطلاب لإجابات أطول وأكثر تفصيلا: فقد أظهرت التحليلات المبيانية لمدد تكلم المتعلمين، أن تمديد وقت الانتظار٢ يساهم إسهاماً ملحوظاً في رفع قدرات المتكلمين على أخذ الكلمة والتوسع في الشرح والتبيين، وذلك بنسب تتراوح بين ٣٠٠ و٧٠٠ في المئة.
- تقديم الطلاب أدلة على أفكارهم واستنتاجاتهم: تبرز النتائج المخبرية أن إنجاز الاستدلالات والاستنتاجات يكون منخفضا للغاية بالنسبة إلى المتعلمين الذين لا يسمح لهم بوقت انتظار لا يتجاوز الثانية الواحدة، أما عندما يتم الانتقال إلى عتبة الثلاثة الثواني في وقت الانتظار، فإن حدوث الاستنتاجات يصبح شائعا أكثر، وهذا أمر طبيعي، فكلما صمت الأستاذ، وترك الوقت الكافي للطفل للتفكير، فإن مهاراته الاستدلالية ستتقوى، كما أن قدرته على التفكير التأملي ستزداد.

---

١٣ Rowe, M. B "Rowe, M. B. Wait-Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic and Fate Control," in The Annual Meeting of the National Association for Research on Science Teaching (Chicago, 1972).

١٤ Budd Rowe, Mary "Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up," Journal of Teacher Education, 1986, 43–50.

- طرح الطلاب للمزيد من الأسئلة، واقتراحهم للتجارب يرتفع: عادة ما تكون الأسئلة التي يطرحها المتعلمون قليلة، وهي تكون في الغالب متمحورة حول استيضاح الإجراءات وفهم العمليات من الأستاذ، فهي نادرا ما تكون موجهة للزملاء الآخرين. لكن هذه الوضعية –كما تقول الباحثة– سرعان ما تتغير بطريقة مبهرة عند استخدام نظام الثواني الثلاث.
- تحدث الطلاب مع زملائهم بشكل أكبر: في الفصول الدراسية التي لا يصمت فيها الأساتذة وقتا كافيا بعد طرح الأسئلة أو بعد تلقي الإجابات، تكون العملية التعليمية التعلمية متمركزة حول الأستاذ، الذي يتنافس الطلاب لاستثارة انتباهه واهتمامه، فهم لا ينتظرون إلا اغتنام الفرصة التي قد تمنح لهم للكلام معه، دون مؤشرات تذكر على إنصاتهم أو تفاعلهم مع زملائهم. أما في نظام الثواني الثلاث، فإن التبادلات الكلامية بين الطلاب تتزايد، وقدرتهم على الإنصات لبعضهم ترتفع، وكذلك الشأن مع ما يقوله المدرس، مما يؤسس لبيئة تعليمية يسودها انسجام في الخطاب، وتدريب على الاشتغال الجماعي والتعاوني.
- انخفاض معدل الفشل في تقديم الإجابات: تمثل نسبة ٣٠٪ المعدل العام للفشل في الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الأوساط الدراسية التي تعتمد ثانية واحدة في وقتي الانتظار١ و٢، فتكون الإجابة بالقول ("لا أعرف" أو بعدم الرد تماما. إن زيادة وقت الانتظار من ثانية واحدة إلى ثلاث ثوان مهم بشكل خاص لخفض هذه النسبة. إن المتعلم الذي تكون لديه فرصة للتفكير والتأمل والمراجعة السريعة لما قدم في أثناء الدرس، ترتفع حظوظه لتقديم الإجابات بنسبة قد تصل إلى ٧٠٪.
- ارتفاع عدد المشاركين من الطلبة: في إطار نمط وقت الانتظار القصير، تكون مشاركة المتعلمين محدودة، ويكون عدد المشاركين قليلا: إذ عادة ما يستحوذ ستة أو سبعة طلاب على نصف الوقت المخصص للتفاعل الصفي. أما في إطار نظام الثواني الثلاث، فإن عدد الطلاب الذين يصنفون عادة من ذوي الأداء الضعيف تزداد فاعليتهم ونشاطهم. وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هذا التغيير في النشاط اللفظي يؤثر تدريجيا في توقعات المعلمين للطلاب وأحكامهم عليهم، وهو ما يخلق الكثير من التنافس والحيوية.

- تنمية ثقة بالمتعلمين بأنفسهم: لا شك أن تحقق المؤشرات السابقة كارتفاع معدلات مشاركة المتعلمين، وزيادة مدد تحدثهم، فضلا عن تزايد استفساراتهم واستدلالاتهم... إلخ. كل ذلك من شأنه أن يسهم في تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتنمية حسهم النقدي وتفكيرهم الإبداعي. إن الصمت الذي يبديه المعلم في أثناء انتظار أجوبة التلاميذ، يشي بثقته بهم، وإيمانه الصادق بقدرتهم على الإجابة.
- تقليل المشكلات الصفية وزيادة الانضباط: وذلك لأن الطلاب أصبحوا أكثر انخراطا في التحصيل الدراسي. وسنخصص المبحث القادم للتوسع في علاقة الصمت بالانضباط، وطريقة توظيفه لتجاوز بعض المشكلات الصفية.

٣-٢ الصمت والانضباط

يعد عنصر ضبط الفصول الدراسية من المشكلات الكبرى التي تواجه جميع المدرسين، خاصة المبتدئين منهم، فغالبا ما يشعر هؤلاء بالقلق والتوتر الشديدين في أثناء محاولاتهم خلق أو استعادة جو الانضباط اللازم لأي ممارسة تربوية ناجحة، وخصوصا عندما يأخذ هؤلاء بعين الاعتبار المشاكل التي قد يعاني منها المدرسون الذين يحرصون على سيادة أجواء الانضباط في فصولهم، وعدم السماح إلا بمستوى ضعيف جدا من الضوضاء، فهم يكونون في العادة ضحايا لتوبيخات رؤسائهم، نتيجة الشكاوى المرفوعة من آباء المتمدرسين وأوليائهم، أو حتى بعض الصراعات التي قد تتولد مع بعض المتعلمين إثر تدخلات الضبط تلك.

وبدون دعم من الإدارات التربوية، وتفهم من الآباء والأولياء، يجد هؤلاء المدرسون أنفسهم في العادة في موضع لا يحسدون عليه، مع شعورهم المتزايد بانخفاض تقديرهم لذواتهم، وارتفاع مستويات قلقهم، وهو ما يؤثر بالمحصلة في قدراتهم التدريسية بشكل واضح.

وتتعدد الاستراتيجيات التربوية التي يمكن أن يعتمدها المدرس لاستجلاب ضبط نظام الفصل وخلق جو تربوي مناسب للتحصيل، دون اللجوء إلى الأساليب التقليدية القائمة أساسا على فكرة العقاب المادي. ويعد الصمت استراتيجية من أهم هذه الاستراتيجيات.

تقوم هذه الاستراتيجية ببساطة على الصمت التام للمعلم، وعدم بدئه أو استرساله في الكلام ما لم تتوفر الشروط الضرورية للتواصل التربوي الناجع، أي حتى يعم الهدوء والسكينة أرجاء الفضاء الدراسي؛ فحتى لو طالت مدة صمت الأستاذ، فالأكيد أن مستوى جلبة المتعلمين سيبدأ بالتناقص تدريجيا حتى يخبو مع طول مدة صمت المدرس.

إن انتظار الحديث بعد الصمت يعد من أهم الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم أن يلجأ إليها لضبط الصف. وانتظار الصمت يعني عدم مخاطبة المتعلمين ما لم يلتزموا بالصمت التام، ويتوجهوا بتركيزهم الكامل إلى المدرس. إن التزام المعلم بالصمت عندما تكون الأجواء مفعمة ببعض الاضطراب والضجيج يبعث برسالة واضحة جدا للمتعلمين مفادها أن التعلم مهم، وأن له شروطا يجب مراعاتها، وأن ما يقدم يجب أن يقدر حق قدره، فلا سبيل إلى النهل من معينه إلا بتقديره، وتقديره يكون بالخضوع إليه والسكينة في أثناء تلقيه. فبالصمت في هذه الحالات يثمن المدرس ما يقدمه، ويعطي قيمة لما يفعله، ويؤكد أنه لن يسمح بالتساهل في ذلك.

وفضلا عن التثمين والتقدير لما يدرس، يعزز الصمت، خاصة إذا كان مصحوبا بآيات السكينة والطمأنينة، سلطة المدرس وهيبته، وثقته بنفسه، فالصمت آلية فعالة في ممارسة القوة واكتساب السلطة. إن العديد من المدرسين- تحت سطوة حدوسهم اللاشعورية- يلجؤون في العادة طلبا لفرض الصمت على صفوفهم الدراسية إلى استعمال تقنيات لفظية، فتجدهم يرفعون عقائرهم بطلب الهدوء، فيكثرون الصراخ والزعيق، وقد يستعملون ما بأيديهم من أدوات لإحداث ضجيج يجاوز الضجيج الموجود، ظنا منهم أن لا سبيل لإثارة انتباه المتعلمين إلا بمستوى أعلى من الإثارة الصوتية، مع حرص منهم شديد على إظهار ما تيسر لهم من علامات الغضب والانفعال، بل الاهتياج والاغتياظ. والواقع أنه ما من شيء أسوأ من معلم يصرخ في

الصف ("اهدأوا! اهدأوا!" لأنه لا يزيد بذلك الطين إلا بلة، والضجيج إلا ضجيجا، ثم إنه يظهر أن السلطة والسيطرة ليست بيده، ولكنها بيد التلاميذ[١٥]. ولعل ما يزكي ذلك ويؤكده أنه سرعان ما تعود أجواء الفصل إلى جلبتها، ويعود التلاميذ إلى ديدنهم، لأنهم أيقنوا أن ما قام به المدرس لا يعدو فصلا من مسرحية طويلة من فقدان السلطة والهيبة.

٣-٢ الصمت والتربية على الانتباه والتركيز:

لا شك أن انتباه المتعلمين يحتل مكانة مركزية في بلوغ العملية التعليمية التعلمية لأهدافها ومراميها، فبدونه تصير هذه العملية عبئا ثقيلا على كل من المدرس والمتعلم، وتظل نواتجه ومخرجاته ضئيلة دون التوقعات المرجوة والمجهودات المبذولة. لذلك، وقبل أن نسعى إلى تمكين المتعلمين وإقدارهم على التعلم وبناء المعارف والقدرات والمهارات، سيكون من اللازم أولا أن نعمل على إثارة انتباههم ودفعهم إلى التركيز الأقصى.

والانتباه عملية معقدة للغاية تتدخل فيها العديد من الأطراف والمكونات العصبية. ويعرفه (بوزنر Posner) بكونه ("عملية عقلية عليا منظمة ومخططة تهدف إلى مساعدة الفرد على انتقاء المثيرات ذات المغزى، وإهمال وتجنب المثيرات غير المترابطة".[١٦] فالانتباه إذن قدرة معرفية عليا تغطي مجموع العمليات التي تسمح للأفراد بمعالجة المعطيات الملائمة في محيطهم البصري أو السمعي، عبر تركيز الوعي الإنساني وحصر النشاط الذهني وتوجيهه صوب منبه معين (أو صوب بعض المنبهات) في مدة من الزمن، واستبعاد المنبهات المنافسة الأخرى الموجودة في نفسها اللحظة، وهو ما يمكن من فهم هذا المنبه جيدا.

وبالرغم من الاتفاق الظاهر بين التعريفات السابقة في تحديد العناصر الأساسية للانتباه، فإننا في الواقع لسنا أمام انتباه واحد، بل أمام ثلاثة مستويات من الانتباه على الأقل، فهناك[١٧]:

١٥ بخيت، صفية بنت عبد الله أحمد "لدلالات التربوية لاستراتيجية الصمت في مواجهة الملمات المعاصرة،" مجلة العلوم التربوية ٢، العدد ١ (٢٠١٧): ١٤٢.

١٦ عبد الحافظ، ثناء عبد الودود. السيطرة الانتباهية والذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية، د.ط. (عمان: دار من المحيط الى الخليج، ٢٠١٦)، ٢٠.

١٧ Rémi, Samier and Jacques,Sylvie. Pédagogie et Neuropsychologie (Pédagogie et neuropsychologie, quelles stratégies pour les enseignants, 2016), 34.

الانتباه المنقح: وهو ما يمكن الفرد من انتقاء المعلومات الملائمة في محيطه الإدراكي، وإبعاد ما دونها.

- الانتباه المدعم: يسمح بالمحافظة على الانتباه لمدد زمنية طويلة، لذلك فهو متعب ويحتاج فيه إلى وقفات.
- الانتباه الموزع: ويحتاج إليه عند معالجة مهمتين اثنتين في الآن نفسه، وهو انتباه متعب أيضا، ولا يمكن النجاح فيه إلا إذا كان التعامل مع إحدى المهمتين يتم بطريقة آلية.

ويعتبر (جون مدينا) John Medina- عالم البيولوجيا الجزيئية- في كتابه (قواعد الدماغ)[١٨] أن القدرات البشرية على الانتباه محدودة للغاية، فتركيز المتعلمين مثلا في حصة دراسية من ستين دقيقة لا يتجاوز العشر دقائق الأولى، وبعد ذلك تبدأ تلك القدرات في التبدد، وتنشأ أدمغتهم في السفر والانتقال بين العوالم، لذلك كانت الحاجة ماسة في نظره إلى تغيير إيقاعات التعلم حتى لا يشعر المتعلمون بالرتابة، ومن ثمة تأتي أهمية تغيير المتواليات والمقاطع الدراسية، وتنويع أساليب التدريس، والتجديد في الوسائل والمضامين وغير ذلك.

والانتباه – كما يؤكد علماء الأعصاب- يُنَمى مثلما تنمى العضلات، فالتدريب المتواصل للدارات العصبية المسؤولة عن عمليات الانتباه يمكن من تقويتها وترسيخها، وهو ما يمكن المتعلم من تطوير قدراته الذاتية على تركيز اهتمامه على المهمة المنوطة به، وتجاهل كل المثيرات التي من شأنها صده عن أهدافه، وهو ما سيكون له – لا محالة- تأثير بالغ في نتائجه التعلمية.

وتتعدد الأساليب التي يمكن انتهاجها لتطوير قدرات المتعلمين الانتباهية والتركيزية، ومن هذه الأساليب أسلوب تهدئة العقول، إذ من المعلوم أنه لا يمكن لانتباه المتعلمين أن يتحقق في جو من الضجيج والجلبة، لذلك ينصح باللجوء إلى بعض تقنيات التأمل وتهدئة العقول لما لها من دور بالغ في:

- الاسترخاء والتخلص من التوترات العضلية.
- خفض مستوى القلق وضغط الشرايين، وتعزيز جهاز المناعة.

١٨ Medina, John. Brain Rules (USA: Pear Press, 2008), 90.

- ضبط التنظيم الجيد للهرمونات، وخفض مستويات هرموني الكورتيزول والأدرينالين في الدم.
- تقوية الأحزمة العصبية المتحكمة في التفكير، وإنتاج خلايا جديدة في الدماغ، فقد بينت بعض الدراسات أن ساعتين من الصمت يوميا يمكن أن تخلق خلايا جديدة في منطقة الحُصين، وهي منطقة في الدماغ مرتبطة بالتعلم والتذكر والعواطف.[١٩] إن تقنيات تهدئة العقول والتأمل تعد أدوات مهمة لتطوير يقظة الدماغ خصوصا والجسم عموما، ولذلك فهي لا تختص بقاعة الدرس فقط، بل يمكن تدريب المتعلمين على القيام بها في وضعيات مختلفة من حياتهم، لما لها من فضل كبير في تطوير قدراتهم التركيزية وتعزيز تنميتهم الذاتية.

ويمكن تطبيق نشاط تهيئة العقول في لحظات مختلفة من الحصة، فقد تستعمل في بداية الحصة، خاصة عندما يلمس المدرس أن متعلميه دلفوا إلى قاعة الدرس مغمورين بطاقة سلبية، أو مسلحين بنشاط زائد عن حده ـ ويمكنه أن يوظفها في وسط الحصة، أو في نهايتها خاصة بالنسبة إلى أساتذة التربية البدينة.

ويقترح كتاب (علوم الأعصاب المعرفية في الفصل)[٢٠] برنامجا عمليا لإنجاح تمرين في تهدئة الدماغ سنقدم فقراته ثم نبين تأثير هذا النوع من التمارين على المتعلمين.

في بداية هذا البرنامج العملي، يبسط المدرسون الضوابط العامة لهذا النشاط:

* الهدوء التام والإجباري لجميع الأفراد طيلة مدة التمرين.
* تجنب فعل أي شيء، خاصة بالأيادي.
* لا تواصل مع الآخرين، سواء أكان ذلك تواصلا باللسان أم بالحركات أم بالنظرات.

يؤكد المدرسون للمتعلمين أنهم أحرار في المشاركة في التمرين من عدمها، شريطة أن يلتزم غير المشاركين بالصمت التام. (قد تقع بعض الأمور غير المتوقعة في الحصص الأولى، لكن بشيء من الجدية والحزم والتذكير بالقواعد الناظمة يصبح الأمر عادة محمودة كما دلت على ذلك التجربة).

---

١٩ ابراهيم مجدي حسين، "الصمت .. فوائد نفسية واجتماعية," https://akhbarelyom.com/news/newde-tails/2899253/1, د.ت.

٢٠ Berthier, Jean-Luc and Borst,Grégoire "Les Neurosciences Cognitive Dans La Classe: Guide Pour Expérimenter et Adapter Ses Pratiques Pédagogiques," ESF Sciences Humaines, 2018, 160.

وفي ما يأتي سيناريو تمرين في تهدئة العقول:

يقرأ المدرس النص الآتي بطريقة بطيئة ومعبرة، ويمكن -بعد أن تترسخ هذه الممارسة- عدم قراءة بعض الجمل. وبالمقابل، يمكن للحصة أن تتطور وتتركب بمرور الوقت.

والنص هو: "الانتباه هو الكفاية الأكثر أهمية للنجاح في المدرسة وفي الحياة.

لا تواصل بينكم؛ ممنوع أن تزعج الآخرين تحت أي ظرف من الظروف، لا كلام، لا حركات، لا نظرات. ممنوع أن تفعل أي شيء طيلة التمرين، أنت حر في عدم المشاركة طالما أنك تحترم هذه القواعد.

(يتم الحصول على الصمت التام)

استقم في جلستك، لينتصب ظهرك، ولتلتصق قدماك تماما بالأرض، ولتسترخي يداك على الطاولة. حاول أن لا تتحرك.

(يلتزم المتعلمون بالوضعية المطلوبة)

أغمض عينيك. خذ نفسا عميقا عن طريق أنفك، ثم أخرج الهواء من فمك ثلاث مرات للتخلص من التوترات العضلية. أشعِرْ جسمك بالاسترخاء، أطلق كتفيك.

(انتظر لبعض الوقت)

قم بالشهيق والزفير من أنفك ببطء. دع التنفس يتم بشكل طبيعي، لا تجبره على ذلك.

انتبه إلى صدرك الذي يمتلئ بالهواء ويفرغ ببطء، استشعر الاسترخاء الذي يدب في جسدك. وأنت تتنفس ببطء، ركز انتباهك على نقط تماس قدميك بالأرض. تحسسها.

(دع بعض الوقت للاستشعار)

قد تتلبس بعقلك بعض الأفكار. إنه أمر طبيعي. استعد تركيز انتباهك على تنفسك، وعلى حركة قفصك الصدري.

(انتظر لبعض الوقت)

أنت هادئ الآن، مسترخ.

(انتظر لبعض الوقت)

يمكنك أن تبدأ بتحريك يديك وذراعيك. يمكنك فتح عينيك. شكرا."

ويمكن لهذا التمرين أن يعزز بأنشطة أخرى لرفع تركيز الدماغ سواء على صعيد الجسد، من خلال دعوة المتعلمين كل مرة إلى الانتباه إلى عضو من أعضاء جسدهم، أو على صعيد نواياهم ونوازعهم الداخلية: من خلال رفع معنوياتهم، وجعل مزاجهم يتسم بالإيجابية، وإحسان الظن بالآخرين.

وليعلم المدرس المقبل على هذا النوع من الأنشطة أن أمر التطوير العميق للانتباه ليس أمرا سهلا يكتسب بين ليلة وضحاها، فلا بد فيه من المراس والمداومة، لكن المهم في ذلك أن يستشعر المتعلم أن لهذه الأنشطة آثارا ملحوظة في رفع منسوب الثقة بالنفس، وتنمية قدرات التركيز والتعلم، والإحساس بالروح الإيجابية التي بدأت تلفه. ولقد دلت المتابعات الميدانية للمتعلمين الذين دأبوا على ممارسة أنشطة التركيز وتهدئة العقول على تحسن ملحوظ في حياتهم الصفية ونتائجهم المدرسية.

إن اعتماد هذا النوع من الأنشطة له دور كبير في تحقيق جملة من الآثار الإيجابية على المتعلمين، إن على الصعيد النفسي والعقلي، وإن على الصعيد السلوكي والاجتماعي، فمن الإيجابيات المرصودة في هذا الصدد:

* تنمية القدرات المعرفية والملكات التعلمية: إن التوتر أصبح سمة لصيقة بحياتنا اليومية، ومكونا أساسا من مكونات حضارتنا الحديثة، وليس التعليم بمعزل عن ذلك، فالمتعلمون يعيشون طيلة مسارهم الدراسي في أجواء ملؤها الضغط والتوتر في ظل سياق عالمي مشدود إلى التنافسية والإحساس بالتناقص المتزايد للفرص. لذلك، فحصص الصمت وتهدئة العقول تساهم بشكل كبير في الصحة النفسية والجسدية للمتعلمين، وتساعد في إنماء قدراتهم المعرفية وزيادة كفاءاتهم في التحصيل العلمي؛ وقد بينت بعض التجارب المنجزة على مجموعة من المشاركين في كلية الطب بجامعة ستانفورد أن درجات الذين تلقوا حصصا في الاسترخاء والتهدئة زادت بمقدار خمس وعشرين في المئة[٢١].
* تنمية القدرات الإبداعية: الإبداع هو القدرة على التفكير خارج الصندوق، أي خارج

٢١ جنسن، إيريك. التعلم المبني على العقل، العلم الجديد للتعليم والتدريب، ط١ (الرياض: مكتبة جرير، ٢٠٠٧)، ١٨٩_١٩٠.

الأطر الذهنية الذي تشكل البنية المعرفية التي تتموقع فيها الذات المفكرة، وذلك عبر التفكير في أنماط أخرى من العلاقات بين الموجودات. إن التأمل والصمت يساعدان في بلوغ حالة من الاسترخاء وصفاء الذهن، وهو ما يوفر فرصة مواتية للعقل لتجاوز السطحي والظاهري، والنفاذ إلى عمق الأشياء، والتدبر في ما هو موجود وممكن من العلاقات، ودمج الأفكار، واستثارة مسارات جديدة في النظر.

* تنمية الخيال: إن التلوث السمعي الذي نشهده اليوم، فضلا عن الكم الهائل من المعطيات السمعية والبصرية التي تنشال على المتعلمين من كل حدب وصوب، فتملأ عليهم كل الآفاق، يجعلهم غارقين في الهنا والآن، عاجزين عن الخيال والإبداع التخيلي. إننا نعيش فقرا خياليا وجماليا مذقعا يزداد منسوبه يوما بعد يوم، ولا مجال للخروج من هذا الوضع إلا بتدريب المتعلمين الصغار على كيفيات تهدئة عقولهم، وآليات استغراقهم في لحظات التأمل واستبطان التجارب الذاتية المفتوحة على اللانهاية، فبذلك تنبلج آفاقهم التخيلية وتتسامى أفكارهم الإبداعية.
* تنمية القدرة على السيطرة على الذات: يعد الصمت من أصعب الأساليب التي يمكن تعلمها، فهو أمر مخالف للطبيعة البشرية، لذلك كان اكتسابه أمرا يحتاج فيه إلى دربة ومراس وصبر لتربية النفس والسمو بالروح في مدارج الجمال والجلال، ولا يكون ذلك إلا بالتربية على السيطرة الذاتية على العقل ومساراته في التفكير، والتحكم في الذات والقدرة على توجيهها، والتمكن من ضبط الأعصاب ولجم شكيمة الهوى. إن تعلم التركيز على شيء محدد في أثناء دورات تهدئة العقول يجعل الفرد قادرا على مقاومة ما ينهال عليه من أفكار زائدة ترهق ذهنه، وتهدئة ما يجول بخاطره من سيول التصورات والتهيؤات التي تعصف بعقله، وتحجب عنه شهود حقيقة ذاته. إن الصمت وتهدئة العقول هما سلم الوصول إلى السلام النفسي، عبر طرح غشاوة الأفكار الزائدة، والتركيز على اللحظة الراهنة في تجلياتها الصافية، والسمو فوق كل التفاهات والجهالات.

خلاصة:

سعت هذه الورقة إلى الكشف عن الدلالات المختلفة التي يمكن أن يؤديها الصمت في الأوساط التربوية، فهو قد يكون تعبيرا ظاهرا أو مضمرا عن القهر والاستلاب الذي يعاني منه بعض المتعلمين، بسبب إحساسهم بالنقص وقلة ذات اليد على صعيد المهارات والقدرات، أو من أجل النزوع إلى اللامرئية وتفادي الحرج الناجم عن شيوع بعض السلوكات العنصرية المقيتة، أو استسلاما لخصوصيات ثقافية مميزة. فيكون من واجب المعلمين في هذه الحالة، الاجتهاد لفهم أسباب الصمت وعلاج مسبباته وتفهم بعض بواعثه. وبالمقابل، فقد أكدت الورقة أن للصمت أدوارا بالغة الأهمية في تجويد التحصيل العلمي للمتعلمين، وتأهيلهم النفسي والجسدي، وتطوير قدراتهم الإبداعية والتخيلية، والتأسيس لفضاءات تربوية صحية تعمها السكينة والوقار والاحترام والانضباط. من أجل كل ذلك، وجبت الدعوة إلى تدريب المعلمين والمتعلمين- على حد سواء- على فهم الصمت، وفهم دواعيه، والتدرب على طرق توظيفه، وذلك لن يتحقق إلا بدورات مطولة يشرف عليها خبراء مهتمون بهذا الشأن.

المصادر.

ابـن فـارس، أبـو الحسـين أحمـد. معجـم المقاييـس في اللغـة. ط١. بـيروت – لبنـان: دار الفكـر للطباعـة والنـشر والتوزيـع، ٢٠١١م.

بخيـت، صفيـة بنـت عبـد الله أحمـد. "لـدلالات التربويـة لاسـتراتيجية الصمـت في مواجهـة الملـمات المعـاصرة." مجلـة العلـوم التربويـة ٢، العـدد. ١ (٢٠١٧).

جنسـن، إيريـك. التعلـم المبنـي عـلى العقـل، العلـم الجديـد للتعليـم والتدريـب. ط١. الريـاض: مكتبـة جريـر، ٢٠٠٧م.

حسـين، ابراهيـم مجـدي. "الصمـت .. فوائـد نفسـية واجتماعيـة." https: // akhbarelyom.com /news / newdetails/ ٢٨٩٩٢٥٣ /١، د.ت.

عبـد الحافـظ، ثنـاء عبـد الـودود. السـيطرة الانتباهيـة والذاكـرة العاملـة والسرعـة الإدراكيـة. د.ط. عـمان: دار مـن المحيـط الى الخليـج، ٢٠١٦م.

References.

Berthier, Jean-Luc, and Grégoire Borst. "Les Neurosciences Cognitive Dans La Classe: Guide Pour Expérimenter et Adapter Ses Pratiques Pédagogiques." ESF Sciences Humaines, 2018.

Budd Rowe, Mary. "Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up." Journal of Teacher Education, 1986, 43–50.

MacKendrick, Karmen. Immemorial Silence. Albany: State University of New York Press, 2001.

Martin, Heidegger. Acheminement Vers La Parole, Traduit de l'Allemand Par Jean Beaufret & Wolfgang Brokmeier & François Fédier. Gallimard, 1976.

Medina, John. Brain Rules. USA: Pear Press, 2008.

Pat, Belanoff. "Silence: Reflection, Literacy, Learning, and Teaching." College Composition and Communication 52, no. 3 (2001).

Picard, Max. The World of Silence. South Bend, IN: Gateway Editions, 1952.

Ping, W. "A Case Study of an In-Class Silent Postgraduate Chinese Student in London Metropolitan University: A Journey of Learning." TESOL Journal, 2010, 207–14.

Rémi, Samier, and Sylvie Jacques. Pédagogie et Neuropsychologie. Pédagogie et neuropsychologie, quelles stratégies pour les enseignants, 2016.

Rowe, M. B. "Rowe, M. B. Wait-Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic and Fate Control." In The Annual Meeting of the National Association for Research on Science Teaching. Chicago, 1972.

Sadker, Myra, and David Sadker. Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls.Touchstone. New York: Simon and Schuster, 1994.

Sadker, Myra, David Sadker, and Karen R. Still Failing at Fairness: How Gender Bias Cheats Girls and Boys in School and What We Can Do About It. New York: scribner, 2009.

Seiko, Harumi. The Use of Silence by Japanese Learners of English in Cross-Cultural Communication and Its Pedagogical Implications. London: Institute of Education University of London, 1999.

Sibel, Tatar. "Why Keep Silent? The Classroom Participation Experiences of Non-Native-English-Speaking Students." Language and Intercultural Communication 5, no. 3_4 (2005): 284–93.

Signithia, Fordham. "Those Loud Black Girls." (Black) Women, Silence, and Gender "Passing" in the Academy, Anthropology & Education 24 (1993): 3_32.

Zheng, X. "Re-Interpreting Silence: Chinese International Students' Verbal Participation in U.S. Universities." The International Journal of Learning 17, no. 5 (2010): 451–64.

Ibn Faris, Abu al-Husayn Ahmad. Mu'jam Maqayis al-Lughah. T1. Bayrut - Lubnan: Dar al-Fikr li-al-Tiba'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzi', 2011.

Bukhayit, Safiyah bint 'Abdullah Ahmad. "Al-Dalalat al-Tarbawiyyah li-Istratijiyyat al-Sumt fi Muwajahat al-Mulmmat al-Mu'asirah." Majallat al-'Ulum al-Tarbawiyyah 2, Al-'Adad 1 (2017).

Jensen, Erik. Al-Ta'allum al-Mabni 'ala al-'Aql, al-'Ilm al-Jadid li-al-Ta'lim wa-al-Tadrib. T1. Al-Riyad: Maktabat Jarir, 2007.

Husayn, Ibrahim Majdi. "Al-Sumt .. Fawa'id Nafsiyyah wa-Ijtima'iyyah." https://akhbarelyom.com/news/newdetails/2899253/1, D.T.

'Abd al-Hafiz, Thana' 'Abd al-Wadud. Al-Sayṭarah al-Intibahiyyah wa-al-Dhakiraẗ al-'Amilah wa-al-Sur'aẗ al-Idrakiyyah. D.T. 'Amman: Dar min al-Muhit ila al-Khalij, 2016.