

عندما يدخل الآخر الغائب الصفّ المزيد عن مواجهة العنصريّة في الحيز الصفيّ

مرسيلو فاكسلر، قسم التربية للمدارس الابتدائية، سمينار هكبو تسيم

"الآخر الحاضر" و"الآخر الغائب" - أنواع من التعامل

في مقال "الصفّ كصورة مصغرة للواقع"، خُصت في سيرورات تستغرق وقتاً لتغيير الوعي في مواضيع العنصريّة والتمييز والإقصاء. أُشرت فيه إلى أن هذه السيرورات تحتاج إلى مواجهة مع "الآخر" الحاضر لأنه ستتوجّه ناحيته كل الأفكار المسبقة والتمييز والنبد وما إلى ذلك. تتضمن سيرورة التعلّم بالنسبة للتلاميذ مواجهة مع "الآخر" الموجود في حيزهم الاجتماعي. وهذا ما يتطلب منهم تقصيّ التصنيفات وحالات المقاطعة التي تحصل يوميا في المكان والزمان "هنا والآن" داخل الصف.

في سيرورة طويلة، من المفروض أن تؤسس المواجهة مع "الآخر" وجهات النظر السائدة بين التلاميذ وأن تُحدث التغيير الممكن في الوعي. ومع هذا، يدعي كثير من المعلمين أنه بسبب ارتفاع منسوب العنصريّة في المجتمع الإسرائيلي فإن "الآخر" الغائب حاضرٌ ويحضر بكثافة في النقاشات الصفيّة، خاصة من وراء أقوال متطرفة. سأحاول هنا التطرّق إلى حضور "الآخر" الغائب عن النقاشات الصفيّة.

بدايةً، ينبغي أن نقرّ بأن الحيز التربوي في الصف هو من مسؤولية المعلمّ وصلاحيته. عليه أن يحدد متى يكون من المريح له الردّ على موقف سلبي من الآخر الغائب وفي أي الظروف، وفي أيها يفضل عدم الردّ وفي الوقت نفسه، عدم تجاهل ذلك. من المفضّل أن يستعدّ لهذا النقاش بشكل منظمّ حتى يستطيع بناء هذا النقاش بالشكل الذي يريده. هناك إمكانية أخرى أيضا: في حال شعر المعلمّ أن لديه صلاحية في الصف وأن التلاميذ يحترمونه، فإنه يستطيع مقاطعة أقوال سلبية كهذه في أوجها بواسطة جملة تعبر عن صلاحيته مثل: "عندي في الصف أنا لا أسمع بالتفوه على هذا النحو؛ إذا أردتم التحدث عن الموضوع فدعونا نتحدث عنه بشكل منظم وليس بهذه الاندفاعية".

من الممكن في حالات معينة أن يتعامل التلاميذ بشكل مباشر مع الآخر الغائب كجزء من الخطاب في موضوع المدنيات أو التاريخ أو مواضيع أخرى تشمل تعاملًا مباشرًا أو غير مباشر مع الموضوع (مثلا: الصراع الإسرائيلي-الفلسطيني والتعامل مع طالب اللجوء وما إلى ذلك) - على المعلمّ أن يدرك أن المادة النظرية غير منفصلة عن الواقع، سواء الواقع العام وكذلك في الترجمة التي يستطيع التلاميذ أن يقومون بها لهذا الواقع؛ في هذا السياق، أوصي دائما بعدم انتظار أن يأتي التعقيب على الآخر الغائب من جانب التلاميذ وإنما استدعاء النقاش مسبقا. بهذا الشكل نستطيع أن نسيطر على الحوار وحدوده. يُمكن أن يتساءل معلمون عن الحاجة إلى تحضير تخطيط حصة كهذه، وأقدر أن تسألهم ينبع من عادات تمّ تدويتها ومن الحاجة إلى "قطع" المادة المقرّرة. الامتناع عن تخطيط الحصة على هذا النحو لا يُتيح للمعلمّ التحضير استعدادا للآتي واستعمال سليلته وتجربته المتراكمة. إذا كنت كمعلمّ أفترض أن أقوالا عنصرية أو مناهضة للديمقراطية ستُسمع في أعقاب مسألة معينة أطرحها كجزء من مضامين التدريس، عليّ أن أستعدّ لذلك مسبقا. حتى وإن لم يحصل أمر كهذا، فإن استعدادي لذلك يكون مجدداً، لأن طبيعة التدريس الذي يُولده يشمل الحوار حول بقضايا راهنة ومساائل حارقة، وكل حوار كهذا يُمكن أن يكون مناسباً جدا لتجربة التلاميذ الحياتية.

على المستوى المنهجي والتربوي، نوصي بتوفير إطار واضح ومبني بحيث يتسع لنقاش كهذا، ويُتيح حوارا غير محتدم يسعى إلى الغوص في جذور المشاعر والمواقف التي يأتي بها التلاميذ. هذه المبادئ مفصّلة في مقال "التعامل مع الصفّ في أعقاب الحرب - إرشادات منهجية"، في موقع الورشة - جمعية حقوق المواطن.¹

العنصريّة تجاه الآخر الغائب هي مجردة وقائمة على تصنيفات تعميمية، وهذا بسبب غياب الصلة المباشرة بين الذات التي تصنّف وبين ذلك الآخر الغائب - إذا وجدت هذه الصلة - فإنها عادة ما تكون متباعدة وتعبر عن علاقات قوة واضحة. بالنسبة للمصنّف، الآخر الغائب أو البعيد يفتقد لملامح وجه خاصة ومميزات شخصية، وإنما جزء من مجموعة معادية. وعليه، فإن استعمال صيغة الجمع شائع جدا في هذا السياق: "العرب/ اللاجئون/ اليهود/ الشرقيون/ الأشكناز/ النساء/ المثليون هم...".

1. "التعامل مع الواقع في الصفّ في أعقاب الحرب - إرشادات منهجية"، آب 2014. <http://www.acri.org.il/education/ar/?p=3932>.

كسر إطار التصنيفات ممكن عندما يحصل اللقاء مع "آخرين"، في وضعية ليس فيها تعريفات واضحة مسبقا. الأشخاص الذين يلتقون في وضعية لا تعبّر عن مبنى قوة وسلطة، موجودون في وضعية مختلفة عن الواقع اليومي الذي يشمل هذه العناصر. من المهم أن نتذكّر ذلك ونحن نناقش موضوع الآخر الغائب. فهمنا له يتضمن الأمور التي نريد أن نراها فيه، وهي غير موجودة بالضرورة في الواقع، ولهذا من الصعب جدا أن نغير المواقف تجاهها.

إننا نعلّم الأولاد الصغار أن يختاروا فئات تمكّنهم من القيام بتصنيفات معينة، وعليه فهم يميلون إلى التعميم عندما يُعرّفون الأشخاص. إذا سألناهم من هو الصيبي، فإنهم سيشرحون بدايةً إلى عينيه المائلتين؛ إذا طلبنا إليهم أن يعرفوا ولدا أسود البشرة، سيشرحون إلى ولد أسمر مع شعر "مخوتم". بالمقابل، إذا ما حكينا قصة عن هذه الشخصيات، سيذكر التلاميذ أن من وراء تقاسيم الوجه، لون البشرة ونوع الشعر هناك أشخاص ولهم قصص وتجارب مختلفة. إننا نفعّل الأمر ذاته مع الفيلة والكناعر والبومات: نجد أن لكل فئة المعايير ذاتها لتشخيصها بينما يستطيع عالم الحيوانات أن يتبين الفروقات بين الحيوانات من الفئة ذاتها. إذا ما تحدثنا عن قطة وكلاب فإن الأطفال يفهمون وجود فروقات بينها لأنها جزء من واقعهم. تُوجب العملية التربوية أن نفحص أنفسنا من حيث أقوالنا والإشارات التي نُعطيها عندما نصف الآخر الغائب، لأنه إذا استعملنا التصنيفات التعميمية - فإن التلاميذ سيتبنون ذلك.

ارتفاع منسوب العنصرية في أعقاب الحرب وإسقاطاتها على المستوى العاطفي

إحدى أدوات تحليل سلوكيات الأشخاص بشكل عام، والأطفال بشكل خاص، هي تفكيك مصطلح "القلق" إلى مركباته الأساسية. وهذا ما يوضّح لنا بشكل جليّ لماذا تكون سلوكيات الأولاد العاطفية قاسية جدا أحيانا، وتترجح بين انفلات مُطلق وبين شلل وغياب القدرة على التعبير.

في حالات الأزمة، الصغيرة أو الكبيرة، فإن أحد آليات المعالجة العاطفية عندنا يتعلّق بمنسوب القلق الذي نشعر به في تلك اللحظة، والذي يحدد أشكال ردود فعلنا وسلوكياتنا. من شأن فحص هذه الردود في الصف أن يُساعدنا على أن نفهم للعمق الدوافع الداخلية والشخصية والجماعية لدى التلاميذ. الرّد النابع من القلق غير محصور في المجال النفسي؛ فالتربية تُعنى بشكل مباشر بهذا الموضوع من خلال آلياتها. مثلا، وقت الامتحان أو قبله يرتفع منسوب القلق الأمر الذي يؤدي إلى سلوكيات مختلفة؛ من تلاميذ قد يُصيهم الشلل إلى تلاميذ يطورون استراتيجيات امتناع، من خلال التعامل مع الأسئلة بشكل سريع غير متزن "للتخلّص في أسرع وقت" من كابوس الامتحان.

حسب الأبحاث في الحقل المهني عن تعامل المعلّم مع التلاميذ أثناء الامتحان، وعن الاستعدادات التي يقوم بها عشية الامتحان، وعن مجرّد فهمه للامتحان كأداة للتقييم، هناك تأثير كبير على التعاطي مع قلق التلاميذ. بهذه المعاني، فإن القصد بالمفهوم التربوي تنجيع القلق بحيث يُستعمل بالشكل الأفضل. التنجيع يعني تشخيص سبب ارتفاع منسوب القلق لدى التلميذ؛ هل هو غير مستعد؟ هل تؤثر إخفاقات سابقة على سلوكه؟

بالطريقة ذاتها، علينا أن نتعامل مع أقوال تهجّمية أو متحفّظة للتلميذ حيال "آخر": علينا أن نجعله يشرح عن أي شعور يريد أن يُعبّر، عن قلق؟ عن عجز؟ هل عن يأس من الوضع؟ عن غياب الثقة؟ تحليل مشاعره والتعمّق فيها يقلّل من حاجة التلميذ إلى حالة يكون فيها مجبرا على "الانفجار" في كل مرة يكون الحديث فيها عن الآخر الغائب. يساعده ذلك على تبين العضلات والتعقيد في الوضع، وفي حال كان الحديث عن معضلة فإننا في وضع أفضل من حيث مواجهة القلق.

هناك أربعة أبعاد أساسية لرد الفعل القلق، وهي تتفاعل مع بعضها بشكل دائم: البُعد الجسدي، الاجتماعي والنفسي الروحاني.

البُعد الجسدي يصف أوضاع الأزمة التي تترافق بشعور القلق من إمكانية الاعتداء الجسدي من جانب الآخر، الحاضر أو الغائب. مثلا، في حالات الحرب، القلق لا يتولّد بالضرورة من الصلة المباشرة مع الحرب وإنما من الشعور بأن "الأمر قد يحصل لي، أيضا". إنه قلق مشروع، وإن لم يكن لها أساس منطقي. أي أنني لا أستطيع

أن أقول له أن احتمالات إصابته غير ممكنة لأقنعه بأن يهدأ. القلق يعمل من مجرد كون الشخص جزءاً من واقع وجزءاً من سياق اجتماعي يؤثر على مزاجه. وهو يتغذى من وسائل الإعلام ومن الخطاب الاجتماعي الذي يساعد على زيادة قلقه.

يُمكن أن يؤدي القلق الجسدي بالإنسان بسهولة إلى الخضوع لغريزة الانتقام التي تتجسد في البدايات بشكل غير منضبط من الكراهية للآخر الغائب. وإذا كان الآخر هو الذي يعتدي علينا، حسب تعريف المعروف ضمناً من الناحية الاجتماعية (commonsense)² فإنه سيتم التعبير عن الرغبة في مقاصصته ومعاقبته. من ناحية ثانية، يُمكن أن يؤدي الخوف الجسدي إلى شلل، نوع من قبول وضع الأزيمة: لا يستطيع الإنسان أن يواجه هذا الكم الهائل من العنف فيتعاطى معه كقدر عليه التعايش معه، أو الانتظار ريثما تمر العاصفة. الغضب والشلل هما انعكاس لوضع القلق ذاته.

على المستوى التربوي (البيداغوجي)، من المهم أن نذكر أن جزءاً من الحوار في الصف عن الآخر الغائب مدفوع بشعور القلق، وقد يكون بصوت عالٍ من جانب قسم من المشاركين فيما نرى قسماً آخر يلوذ بالصمت أو يُصيبه الشلل. أما بقية الأفراد في الصف فسيتأرجحون على المحور بين الطرفين. المواجهة مع الآخر الغائب في الصف لا تتم بحضوره، وعليه من السهل رفع الأصوات وكيل الشتائم. يُصعب هذا المبني جداً على فتح نقاش منطقي يقوم على الحقائق ويُمكن أن يحرف النقاش بين التلاميذ وبيننا كمرتين. الأمر الهام في مثل هذا الوضع هو التصرف كأخر جديٍّ ومهمٍّ قادر على احتواء كل التلاميذ في الصف بصرف النظر عن نوع ردود فعلهم. ينبغي أن يتوقر للتلاميذ مجال يستطيعون فيه التعرف على الآخر المهم الذي يستطيع أن يمنحهم متسعاً لمعالجة المشاعر التي تُنتجها التعابير الكلامية والسلوكية الحادة. ينبغي أن يكون الاحتواء من النوع الذي يُمكن المعلم من الحفاظ على جميع التلاميذ ويُعطي كل طيف المشاعر إمكانية التعبير.³

البُعد الاجتماعي يتصل في حالات القلق بنزوع إلى العزلة، من جهة، وبالرغبة في البحث عن شركاء من جهة ثانية. عندما نكون في حالة قلق فإننا نفحص بشكل واعٍ وغير واعٍ من هم شركاؤنا وهل لدينا شركاء أصلاً. الحاجة إلى الشركاء مدفوعة بالحاجة الأساسية لنا كبشر في أن نشعر بأننا جزءاً من مجموعة اجتماعية يجسد أعضاؤها الشعور ذاته، مثل الشعور بالقلق. كل شخص يحركه القلق سيحاول أن يفحص إذا ما كان وحيداً في المعركة أو أن الظاهرة التي أثارت قلقه وردةً علمياً، تُتيح له بناء مجموعة انتماء لنفسه. هذا هو السبب الذي يجعلنا في أوقات الأزيمة نتعاطف بسهولة أكبر مع مجموعات تعبر - ولو جزئياً - عن مشاعرنا. في مثل هذه الحالة يرتفع منسوب العنصرية والكراهية، بسبب رسائل اجتماعية مفهومة ضمناً تهتم الآخر بالوضع، وكذلك يزداد التعاطف مع معسكر الأثرية؛ الذي يتحد ضد هذا "الآخر". دائماً ما يكون من الأسهل التعاطف مع الأثرية؛ إنه تجسيد لمنظومات كلاسيكية تساعدنا على ألا نشعر بأننا أقلية. للسبب ذاته، يشعر معسكر الأقلية بعزلة شديدة وبأنه منبوذ وغير قادر على التعبير عن نفسه.

من المهم أن نعرف أن مثل هذه المنظومات تطالنا بشكل دائم في الصف كمجموعة اجتماعية وليس في حالات الأزيمة فحسب مثل الحرب أو نقاشات حول العنصرية. لناخذ مثلاً الفجوات التحصيلية في الصف، إذا كانت رسالة المعلم أن المديح يُعطى فقط للتلاميذ الناجحين في التعليم فإن الانضمام إلى مجموعة التلاميذ التي تحظى بهذا المديح سيكون هدفاً لكل التلاميذ؛ إلا أن جزءاً من التلاميذ، لن يكون، لأسباب مختلفة، قادرين على الانضمام إلى هذه المجموعة المميزة. ينطوي زيادة التوتر بين المعسكرين في الصف على توترات اجتماعية، على شكل نبذ أولئك الذين لا ينجحون في الانضمام إلى المجموعة التي تُعتبر الأفضل. سيُشعر هؤلاء المنبوذون أنهم معزولون مقابل الضغط المتزايد. إحدى الاستراتيجيات التي قد يعتمدونها هي الاتحاد ضد التلاميذ المتفوقين وممارسة ضغط اجتماعي قد يتجسد في سلوك عنيف ومضايقات مستمرة. لكن، عندها يلجأ المعلمون الذين أحدثوا بأنفسهم هذا التقسيم إلى العقاب في التعامل مع مجموعة الأقلية التي يتحول أعضاؤها إلى التلاميذ "الإشكاليين" في الصف.

لدينا هنا استنتاج هام بخصوص الرسائل التي يبثها المعلم بوصفه "الآخر" مهم. فالعلاقات الاجتماعية داخل الصف هي محصلة ديناميكا تُنتجها نحن المعلمين، بوعي أو بغير وعي. يستخلص التلاميذ العبر منّا لحياتهم المستقبلية: من الأفضل دائماً الارتباط مع الأثرية المهيمنة، وإلا - سيكون عليك أن تدفع ثمننا على شكل نبذ وعزلة. وهذا، أحد الأسباب التي تجعل من الصعب جداً تغيير وعي الأشخاص بوجه عام والتلاميذ بوجه خاص. لأن الشخص الذي يغير من مفاهيمه أو من مشاعره ويخرج عن التيار السائد سيكون محتاجاً للنضال بقوة من أجل موقعه أكثر من عضو في مجموعة الأثرية.

2. المفرد منه الاجتماعي بشكل اختزالاً للأيدولوجيا السائدة في المجتمع وتجنسد بأقوال تعميمية وتصنيفية غير مركبة وثنائية (الأخبار والأشغال). وفي الإنجليزية - commonsense.
3. أنظرو للملاحظة رقم 1 في المقال عن "المواجهة في المستوى الديداكتي والنظري مع هذه المسألة.

يميل غالبية المنتمين للمجموعات المنبوذة إلى عدم فهم هذه المنظومات. كما في كل عمليات الإقصاء والنبيذ، هنا أيضا، يكون الردّ الشائع للمنبوذين الانغلاق. كلما كانت المجموعة المنبوذة منغلقة على نفسها، فإنها تفقد قدرتها على إقامة حوار مع مجموعات الأكثرية من موضع متساوٍ، فيما يواجه أعضاؤها وجود الأسوار غير القابلة للاختراق وكذلك الاستهتار. يُفهم عدم الانتماء لمجموعة الأكثرية أحيانا كثيرة، وبشكل غير واعٍ، على أنه خيانة وضياع، الأمر الذي يخلق لدى المنبوذين شعورا بالشلل.

هيا نعود إلى المثل عن الأولاد الذين لم يستطيعوا دخول نادي المميزين الذين يُعتبرون في أعين أنفسهم وعيني المعلم كناجحين: عليهم أن يكونوا أصحاب وعي عالٍ جدا كأفراد أو كمجموعة ليستطيعوا مواجهة وضع كهذا. إلا أنه في وضع القمع وعلاقات القوة غير المتكافئة لا يستطيع المنبوذون تطوير وعي كهذا، وعندما يتحولون في العادة إلى "المغيّبين" أو إلى "المتمردين" في الصف. حسب إحدى النظريات، سينقسم هؤلاء الأولاد بين "الخاملون" "المتمردين الفاعلين" و"المتكّيّفين"⁴. الخاملون هم الأولاد الهادئون واللطفاء، الذين فقد المعلمون كل ثقة بقدراتهم. بينما يرفض المتمردون الفاعلون

الحوار في الصف عن الآخر قد يكون بصوت عالٍ من جانب قسم من المشاركين فيما نرى قسما آخر يلوذ بالصمت أو يصيبه الشلل

كل الأعراف المعمول بها في المدرسة، ويبقوا في الإطار المدرسي حتى تسريحهم، أما المتكّيّفون فهم الذين يُدركون بالحدس أن مبنى القوة ليس لصالحهم، وسيحاولون الانضمام إلى نادي الناجحين، حتى لو اضطروا إلى تبني مواقف لا يتماثلون معها في العادة.

سيرورة مشابهة جدا تحصل في النقاشات المتمحورة حول حالات الأزمات والصراع والعنصريّة عندما ينقسم المشاركون فيها حسب وجهات نظرهم، وحسب مشاعرهم حيال القضايا المطروحة.

ستشعر أقلية منهم أنها مُقصاة، وهم في العادة أولئك الذين يسكتون، وأولئك الذين سيعتبرون عن رأيهم ويتم إقصاؤهم ونبذهم علنا، وأولئك الذين سيحاولون بكل قوتهم أن يكونوا من ضمن مجموعة الأغلبية من خلال التنازل الواعي أو غير الواعي عن مواقفهم الأصلية.

البُعد النفسي يتجسد في غياب الوضوح بالنسبة للمستقبل، وفي الشعور بالفراغ الذي يملأنا عندما يتقوّض العالم في أعيننا. في حالات الأزمات، وعندما نعاني من التمييز والعنصريّة، فإننا نميل إلى فقدان البوصلة بالنسبة لمستقبلنا. فالمستقبل سيكون ضبابيا فلا نستطيع تحمّل المسؤولية عن أنفسنا وعن مستقبلنا وسيكون من الصعب جدا أن نحسم أمر الخيارات أمامنا. سنميل إلى التنازل عن خيارات اعتقدنا أنها مفروغ منها وستتمحور بتلك التي نعتقد أنها ستضمن لنا البقاء. تضعف قدرتنا الغائية⁵ على الإمساك بزمام مستقبلنا لأننا ملزمون بالتفكير بالبقاء من يوم ليوم بدل التفكير بالمستقبل. هذا هو سبب إنه كلما كُنّا مُستضعفين فإننا سنميل أكثر لنسيان أحلامنا أو التنازل عنها. إن مقولة "ما كان هو ما سيكون وأن لا شيء يُمكن أن يتغيّر"، مقولة أساسية في مثل هذه السيرورات. في اللحظة التي أمنا فيها بهذه المقولة وبالسلوك العقلي العاطفي المرافق لها، فإننا نتحوّل إلى عديبي القدرة على شيء وسالين بما يتصل بالقدرة على تغيير حياتنا وحياة الذين حولنا. الشخص الذي سيمرّ بهذه السيرورات سيمتنع عن التغيير لأن أي تغيير سيضعف الشعور بالأمن المتخيّل خاصته والذي يقضي بأنه طالما الأمور لا تتقدم، فإنه يستطيع حفظ بقائه.

التشاؤم والاعتقاد بغياب البديل سيُفضيان إلى غياب الرغبة في إحداث التغيير والتغيّر، وفي أعقاب ذلك، إلى هبوط القدرة على حسم الخيارات بشكل عاقل وتحمّل المسؤولية. يستطيع الإنسان أن يكون متفانلا بشرط أن يُؤمن بأن الواقع يُمكن أن يتغيّر، وأن عليه أن يتحمّل مسؤولية هذا التغيير، من خلال إدراك أن السيرورة ستشهد صعودا وهبوطا. اختيار التغيير والتفاوض فيه يُمكننا من العودة إلى الشعور بالقدرة الغائية، أي على رسم المستقبل وإلى القدرة على تخيّل أنفسنا ومجتمعنا في وضع مستقبلي أفضل.

في المجتمع الإسرائيلي، في أوساط السكان اليهود والعرب على السواء، تبرز بعد كل حرب ظاهرة تعود على نفسها لأناس يتحدثون عن رغبتهم، في ضوء الواقع هنا، بمغادرة البلاد إلى دول تبذل لهم كجثة عدن. مثل هذا الشعور هو ردّ نفسي ممن كَفَّ عن الإيمان بالقدرة على تغيير شيء؛ فهو متشائم وغير قادر على الاستمرار وتحمّل المسؤولية حيال المجتمع الذي يعيش فيه، وهو معني بالرحيل من الواقع القاسي معتقدا أنه عندما يتسنى له الاختيار خارج الواقع المحيط به - فسيتسنى له الانطلاق.

4. Giroux, H. (2011). On Critical Pedagogy. New York: The Continuum International Publishing Group.

5. هي قدرة الإنسان بناء رؤية مستقبلية. teleology : الغائية

مثل هذه المشاعر تظهر، أيضا، لدى الأوالاد الذين يعجزون عن تخيل إمكانية أن يتغير أي شيء. ومن هنا، فإن كل نقاش حول حياة أخرى أكثر تفاعلاً يُغير عندهم السخرية. نرى ذلك بوضوح لدى المجموعات المستضعفة، في تعامل التلاميذ مع سيرورات النجاح في التعليم: بعد سنوات من الإخفاقات لا يستطيع التلاميذ أن يروا أنفسهم ناجحين في تعليمهم. الأسوأ من هذا أنهم في مرات كثيرة يرفضون بعناد تغيير سلوكهم لأن من شأن ذلك أن يضعف ثقتهم المتخيلة في أن الواقع السليبي الذي يعيشونه - أي الفشل في التعليم - هو الخيار الوحيد بالنسبة لهم. وهذا هو السبب في أنه، بالرغم من الوعود التي يقطعونها لأنفسهم وللمعلمين، فإن كل إخفاق صغير يُعيدهم إلى الخلف. بهذا المعنى، ينبغي أن نفهم أن وظيفة المعلم لا تنتهي في تقديم المساعدة لمرة واحدة؛ لأن هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى دعم دائم لسبب بسيط وهو أن الإخفاق قد يتكرر. على المعلم أن يعمل بطريقة تقوم في جانب منها على إيمانه بقدرة هؤلاء التلاميذ على التغيير. إيمان يقوم على التفاؤل بالتغيير. وفي الجانب الآخر على إدراكه لواجبه أن يكون هناك كلما اقتضت الضرورة بما في ذلك عند حصول الزلاّت.

هكذا أيضا، بالنسبة لكل الحديث المتعلق بالصراع الإسرائيلي - الفلسطيني، والعنصرية والتمييز على خلفية ما: ينبغي أن نكون يقظين للتراجع الذي قد يحصل بعد كل حدث أزموي وأن ندرك أن سيرورة تغيير المواقف ليست تصاعديّة وأن علينا العمل طيلة الوقت لتعزيز التغيير، في مستوى الفرد وفي مستوى المجموعة والصف، أيضا. تطوير وعي مركّب يكون بإمكانه مواجهة التراجع بين الصعود والهبوط في الواقع، ينبغي أن يتم بأيدي آخر مهمّ يقود سيرورة كهذه بشكل واعٍ، ويُضيف في كل مرة تحديا جديدا.

البُعد الروحاني: يُشير إلى القلق بالنسبة لمعنى الوجود في حالات الأزمة وارتفاع منسوب العنصرية والتمييز والإقصاء. معنى الحياة هو السؤال الوجودي الذي يبرز في مفاصل هامة من حياتنا. إننا نتساءل حياله في فترة البلوغ، عندما نكون على وعي بالحاجة إلى بناء الهوية الشخصية، ونسأل: ماذا نريد أن نكون؟ عمّ نفتش في حياتنا؟ في سن البلوغ نسأل ذلك بالنسبة لأبنائنا، لماذا علينا أن نُنجب أولاد إلى هذا العالم المؤلم والقاسي؟ أي معنى لذلك؟ لماذا عليّ أن أتنازل عن حياتي كما عشتها حتى الآن، لأجل ذريتي؟ عندما نقرب من الشيخوخة نسأل أنفسنا هذه الأسئلة: لأجل ماذا عشنا؟ هل استطعنا أن نختار العيش بشكل آخر؟ هل بإمكاننا أن نصحح الأخطاء الآن؟ ماذا سيبقى بعدنا؟ مثل هذه الأسئلة الوجودية تبرز في كل وقت، وهي جزء من مواجهة الإنسان لحياته. لهذه الأمور بُعد إيجابي جدا، لأننا نواجه الواقع الذي يُحيط بنا، مع سياقنا، مع قدرتنا على التقييم الشخصي المر الذي يتطلب أن نكون حيويين. طرح أسئلة عن معنى الحياة يُعزّز القدرة على أن نسير باتجاه شيء ما ويُعزز تفاؤلنا، أيضا.

في حالات الأزمة أو في ظروف القمع على خلفية عنصرية وفي حالة التمييز والإقصاء، نفقد أجزاء من هذه الحيوية. مرات كثيرة، نُسهّم نحن كمعلمين، بوعينا أو بغيره، في سيرورات التراجع لوجود معنى للوجود لدى التلاميذ. مثال على هذا يعود على نفسه بشكل دائم، عندما يسألون معلما عن رأيه فيما يحدد النجاح والفشل عند تلاميذهم. يدعي الكثيرون أن الأسرة أو الخلفية الاجتماعية أو الخلفية الاجتماعية - الاقتصادية، الطائفية القومية أو الجندرية ستحدّد مسبقا احتمالات النجاح. على المستوى السوسولوجي، نعرف أن الأمر صحيح. إلا أنه على المستوى التربوي - البيداغوجي معنى الأمر قبول الحكم الحتمي للحياة، وأن القدر يتحدّد مسبقا. عندها طبعاً، لن يكون هناك أي داعٍ للحديث عن معنى وجودنا لأن القدر حدده: فإذا كنت ولدا أسمر البشرة

فإن صفاتي الجينية تُحدّد مستقبلي سلفاً. ليس هناك أي طائل من الحديث مع نفسي عن معنى حياتي، لأن الجميع سيرون بي، أولاً وقبل كل شيء، ولدا ذا بشرة سمراء ومن ثم كشخص له خصوصيته وقدراته وهويته المركبة. كل توجه قدرتي سيحول دون إمكانية تطوير مهارات عقلية تتصل بالإدراك والشعور والسلوك التي وظيفتها إكساب أنفسنا معنى وأن نطرح حيرتنا حياله وأن نتخيل أنفسنا بشكل مركّب.

كلما عشنا في حالة غياب القدرة على البحث عن معنى في حياتنا، هكذا سنميل أكثر لجهة عدم الثقة بأي تغيير، وعدم الثقة بأن السياق يُمكن أن يتغير. فالحتمية الاجتماعية والهوية سيحدّدان مصيرنا. وهذا هو سبب عدم القدرة على أن نكون شركاء في الحديث الساعي إلى إيجاد تغيير في الواقع والتوقُّ إلى شيء ما - ولو صغير - سيتغير.

للمعلم كآخر مهمّ وظيفة حاسمة في سيرورات البحث عن المعنى من جانب التلاميذ في الصف. عليه أن يبث رسائل تُفضي بالتلاميذ إلى طرح أسئلة حيال الحياة التي كانوا يريدون أن يعيشوها، لتسليط الضوء على مدى

التعقيدات في هوية الأفراد والمجموعة وغرس الإيمان بقدرتهم على تقرير مصيرهم بحيث أن هذا المصير هو البحث عن معنى غير مشروط بالواقع الاجتماعي الذي ولدوا فيه.

"الأقربون أولى بالمعروف"

إحدى القضايا التي تُشغل المعلمين هي الادعاء الشائع الذي يرد عادة في الخطاب القيمي، وهو أنه حتى لو كنتُ أفهم معاناة الآخر - فإن "الأقربون" أولى بالمعروف". ولهذه المقولة تأويلات عدة. سيكون عليّ تعريف حدود "الأقربون"، بعدها أحدّد لمن أعطي اهتمامي ولمن لا أعطيه. وإذا كان الأمر بشأن القرب الجغرافي مثلا، وكنتُ من حيفا، فهل سأهتمّ بالعرب الذين في حيفا أم بطالبي اللجوء السياسي الذين يصلون إليها ويتحولون عمليا إلى فقراء المدينة؟ هل أقصد حرفيا الأقربين بمعنى العرب في المدينة؟ وهكذا!

مثل هذه المقولة تعكس منظومتين سلوكيتين وإدراكيّتين. ومن هنا أهمية أن نفهم أكثر وللعلم ما تُريد قوله. المنظومة الأولى هي تلك المتصلة بمركبّ البُعد الجغرافي للمبالاة والاحتواء، مقابل واقع الذات/الشخص. يُتيح لنا وعينا التعاطف مع العديد من البشر، لكن كلما كنا بعيدين عنهم جغرافيا فإننا نفقد العلاقة العاطفية معهم. وقد يصير التعاطف عقليا ومتباعدة خاصة في زمن نحن منكشفين فيه لكمية خيالية من المحفزات البصرية. مع انكشافنا لمزيد من الصور لأشخاص يتمّ قصفهم تقلّ قدرتنا على التأثر. إن كمية الفطائع التي نشاهدها في وسائل الإعلام هي كبيرة إلى درجة تضطرنا إلى أن نبيّ لأنفسنا مصفاة شعورية. بهذا المعنى، ابتعادنا عن الأحداث يُضعف تعاطفنا وتماثلنا وشفقتنا وقدرتنا على الاحتواء. طبعاً، سيكون هناك أشخاص يستطيعون الشعور بالتعاطف تجاه الغرباء، لكن سيتمّ ذلك على أساس معرفة مُسبقة مع مجموعة الضحايا التي تُتيح التعاطف معهم حتى وإن كانت الأحداث الحاصلة تقع بعيدا عنا جغرافيا. في مثل هذه الحالة سيوسّع الشخص حدود مصطلح "الأقربون".

المنظومة الثانية التي يُمكن أن نفحصها هنا بالنسبة للمقولة المذكورة هي القدرة على المساعدة. والسؤال الجوهرية، هل التعاطف يُمكن أن يظلّ في حدود الشعور أو أن هناك حاجة إلى عمل فعليّ يجسّد منظومة التعاطف، الاحتواء والتماثل. مثلا، في أعقاب الحرب الأخيرة هل استطعت أن أتعاطف مع سكان الجنوب ومع سكان غزة في الوقت نفسه. لكنني في الواقع لم أقم بأي شيء يعبر عن ذلك التعاطف. فهل لا يزال لتعاطفي أي معنى؟ تجاوزاً لمسائل نظرية تتصل بمصطلح "التعاطف" المركّب، هناك مشكلة عملية في السلوك وتغيير الوعي. التعاطف هو في كثير من الأحيان نتيجة لوعي وشعور لكنه غير قابل دائماً للممارسة العملية. هل هناك تغيير في الوعي يُتيح لنا أن نرى التعاطف على هذا النحو وبدون البُعد الفعليّ إلى جانبه؟

مثل هذه الأسئلة مناسبة جدا لدى الحديث عن العنصريّة والتمييز والإقصاء. قدرتنا على التعبير عن التعاطف مع الأقربين منا مفهوم ضمنا لكنه ليس كذلك بالنسبة للآخر الغائب والآخر الحاضر. طالما أنه ليس هناك فعل يغيّر الوعي تجاه هؤلاء "الآخرين"، نحن ملزمون كمرتين أن نسأل أنفسنا هل حقا حصل تغيير أو أنه مجرد حديث سطحي بقصد أو بغيره. الإمكانية الأخيرة من شأنها ألا تُثمر لأنه في غياب الفعل يُمكن أن يعود الأولاد والكبار، أيضا، بسهولة كبيرة عن مواقفهم الأولى. لأن الفعل مُلزم بينما المواقف غير ملزمة. في الفعل أتعاطف مع الآخر وأبني معه تحالفا وأكون ملتزما وأتحمل المسؤولية عن تغيير وعيي. بينما، عندما أتحدث فقط وأحاول أن أغيّر وعيي بدون فعل يرافق ذلك، فإن تراجعني سيكون أسهل بكثير.

عطفًا على ما قيل أعلاه، من المهم الانتباه إلى مقولة "الأقربون أولى بالمعروف"، وما تعبر عنه من وعي وموقف. علينا أن نشرح ما تعنيه بالنسبة لنا حتى يفهم التلاميذ المعنى الواسع جدا الذي يختبئ وراءها على كل دلالاتها داخل الصف وخارجه.

الحوار

الحوار ليس "طريقة" للحديث أو أنه يُفضي بالضرورة إلى اتفاق؛ كما أنه ليس مكان خالٍ من الصراعات، وأن كل شيء فيه يتم بهدوء. الحوار هو مبدأ موجّه وله عدد من الطبقات التي سنفصلها لاحقا.

الحوار هو وضع يدور الحديث فيه بشكل يكون فيه المشاركون قادرين على الإصغاء حتى لو لم يوافقوا على مفاهيم تناقض أو تقوّض مفاهيمهم. حتى يتمّ الحوار، على المشاركين أن يلتزموا بالإصغاء وتطبيق قواعد السلوك التي تتناقض مع تلك الشائعة بين الأولاد والشبيبة، وبين البالغين أيضا، لأننا مجتمع لا يُجري حوارا

البّنة: الحوار في أحسن حال قصير، فاقد للمعنى وللمعق، وفي الحالة الأسوأ هو محاولة للقضاء على الخصوم.

الحوار ليس محايدا، بل يأتي ليؤكّد الحاجة لاستيضاح قضايا مختلف علميا، وليس بغية الوصول إلى إجماع، وإنما لغرض توضيح مفاهيم مختلفة وحماية المفاهيم التي في وضعية أقلية. الحوار بهذا المعنى هو دائما سياسي وسجالي وليس في نيته التوصل إلى إجماع. إذا كان الإجماع هو محصّلة للحوار نفسه فإن الغضب وغياب الاتفاق هما أيضا جزء من الحوار. الحوار معناه أنني كشخص مستعدّ للإصغاء وأن أردّ بدوري. الحوار في الصف هو، أيضا، المكان الذي يُمكن للصوت الهادئ أن يُسمع لأنّ المعلم سيكون هناك لإسماع الأصوات الصامتة.

لماذا ينبغي إقامة الحوار إذا لم يعدنا بالضرورة بالهدوء والتوصل إلى إجماع؟ لأننا من خلاله نستطيع أن نفهم التركيب في ادعاءات من نعتبره خصما لنا. الحوار يفتح ويعمق بشكل دياكتيكي (جدلي) الحديث ليطال طبقات لا نعرفها ولسنا واعين لها. يُتيح لنا أن نرى الناس كفسيفساء وليس كملصقات. سيبيّن لنا أن هناك أمكنة نستطيع أن نتبين فيها دوافع المواقف المعبر عنها وجذور المعارضة حتى ولو لم نتفق معها. كل هذا سيؤدي إلى تطوير توجهات مناهضة للعنصرية.

للآخر المهمّ - أي للمعلم - دور هام وحاسم في سيرورة إدارة الحوار في الصف، لأنّ عليه أن يُعلّم كيف يفعلون ذلك من خلال الاحترام المتبادل الذي ينبغي أن يُعمل به في أوضاع غياب الاتفاق، أيضا. عليه أن يفهم أنه يعمل في حيز فيه علاقات قوة، وعليه، إذا ما أراد تغييرها، أن ينتبه إلى السيرورات الحاصلة في الصف في حالة الحوار، وأن يضمن قدرة الأقلية على التعبير عن نفسها.

عندما يُجري الآخر المهم حوارا في الصف، عليه أن يسأل الأسئلة الموجهة ليطلب من الحضور التمحور في سلوكياتهم ومشاعرهم. هكذا، يكون المعلم في وضعية المُصغي الفعّال وموجه للنقاش. وهو لا يُعطي حق الكلام فحسب بل يقود سيرورة تغيير. وعليه أن يكون واعيا لذلك حتى لا يُفسّر الأمر على أنه مناورة منه. إن التحضير والقدرة على الإصغاء من المعلم كأمر مهمّ تُتيح له إجراء الحوار الذي يريد في كل مسألة. ويصير ذلك أكثر صوابا في حالات يُعبر فيها قسم من الصف عن مواقف عنصرية تتضمن التمييز والإقصاء. والحديث هنا عن حالات صراع لا يُمكن أن نتوصل فيها إلى اتفاق تام من خلال الحوار.

على المعلم أن يفهم أن إجراء سيرورة حوار تتطلب منه أن يعرف كيف يعيش مع الصراع وأن لا مجال لحلّه بحركة من يده. تتطلب سيرورة مواجهة الصراع وقتا طويلا لأنها تنطوي على جهد كبير للتغيير في الوعي والإدراك والشعور، أيضا. سيرورة التغيير والاستئناف على المفاهيم القائمة عملية صعبة وتنطوي على تهديد لأنها تُخرج الإنسان من التوازن الذي اعتقد أنه توقّر له في الموقف الذي اعتمده. والأمر أصعب بكثير بالنسبة لأبناء الشبيبة لأن التغيير قد يجسّد تهديدا على ما يعتبرونه هويتهم في الوقت الذي يعكفون فيه على إنتاج هذه الهوية.

على المستوى المنهجي، كل حالة حديث في الصف يُمكن أن تشكّل قاعدة للحوار. الطّرق الديداكتية (أساليب التعليم) يُمكن أن تكون مختلفة، ومع هذا ينبغي الحفاظ على جملة من القواعد: أولها إجراء الحوار ليس في جلوس وجاهي لأنه في هذه الحالة سيمرّ الحوار عبر المعلم الواقف في واجهة الصف، بل في هيئة دائرية. حتى لو كان الحوار انفعاليا جدا، عليه أن يُتيح لكل التلاميذ التعبير عن أنفسهم، خاصة لأولئك الذين لا يشاركون أو الذين يتم إسكاتهم في الصف. لا بدّ للحوار من أن يكون محدودا بزمن حتى تنتهي الحصّة بتلخيص ومقولة من المعلم. يستعرض المعلم في التلخيص المواقف والمشاعر التي طرّحت في النقاش، ويُضيف استنتاجاته هو من خلال توجيه أسئلة للتلاميذ إذا ما كانوا يرغبون مواصلة الحوار رغم كونه صعبا ربما.

التضامن في الصفّ

خلق جو تضامني داخل الصف يُشكّل حجر الزاوية في كل حديث عن العنصريّة والتمييز والإقصاء، لأنه من اللحظة التي سيكون عليّ فيها التعاون مع الآخرين الحاضرين فيني سأراهم بشكل مغاير. عندما يكون مستوى التضامن في الصف مرتفعاً يتعزّز التسامح المتبادل والقدرة على إجراء الحوار. من هنا، يُمكننا أن نفهم أن التضامن ليس مجرد حمل زائد في مواجهة العنصريّة بل شكل للتعلّم يُتيح للتلاميذ أن يجربوا فعلياً إمكانات أخرى في العلاقات بين بني البشر. ليس من خلال تنافس دارويني وإنما من خلال فهم أنهم يستطيعون سوية أن ينجحوا أكثر في فهم "الأخر" ورؤيته جزءاً من المجموعة أو الصف. هذا، فيما سيدشعر الأخر من ناحيته، أنه مقبولاً على المجموعة ليس كآخر، بل كعضو كامل. كلما مال الصف أكثر لجهة التضامن ستكون لديه قدرة أكبر على إقامة الحوار وقدرة أفضل على التعاطي مع الصراعات.

يُعلم جهاز التربية والتعليم التلاميذ على التنافس على اهتمام المعلم وعلى موقع كل منهم في خارطة الصف وعلى العلامات وعلاقات القوة بين التلاميذ أنفسهم. هذا، لأن المدرسة انعكاس للداروينية الاجتماعية التي لا يبقى فيها إلا الأقوياء ولأن جهاز التربية والتعليم يريّ التلاميذ لعالم تنافسي عديم التضامن.

تعليم التلاميذ التضامن بشكل نظري يُمكن أن يكون مثيراً إلا أنه ينبغي تدريبهم على التضامن فعلياً، من خلال فعل يومي في الصف. يُمكن أن تتجسّد مبادئ تطوير التضامن في طبيعة تخطيط الحصص وسيرورات التعلّم ومنح العلامات التي تتجاوز كونها شخصية. في اللحظة التي يذوق فيها التلاميذ طعم التضامن فإن شعورهم في الصف وسيرورات التعلّم ستتغيّر. مع هذا، ينبغي أن نأخذ بالحسبان أن التضامن لا ينشأ من ليلة إلى ضحاها، خاصة إذا كان الأمر بشأن نهايات المدرسة الابتدائية، وأكثر في الإعدادية. سنلمس في البداية الكثير من المعارضة لذلك لأن التلاميذ قد تكيفوا على مدار سنوات للتعليم الجاهي بحيث يكون كل تلميذ لذاته، وقد ذوّتوا قيمة التنافس. فلماذا "يضيّعون وقتهم" مع زملائهم الذين لا يتعلّمون ولا يتقدمون في الوتيرة المطلوبة؟ لماذا عليهم أن يكونوا متضامنين، إذا كان بإمكانهم أن يتعلموا بمفردهم بشكل أسرع؟ إن التلاميذ المستضعفين قد يشعروا أكثر بالتهديد في صف غير متجانس لأنهم سيخجلون من كونهم لا يعرفون المادة أو أنهم لا يعرفون كيف يساعدون المجموعة. وعليه، فقد يرفضون التعاون. من المهم، والحالة كهذه، أن نعرف أن بناء سيرورة تعلّم تضامنية يوجّه المعلّم فيها التلاميذ ويهتم بالتفاعل فيما بينهم، ينبغي أن تكون تدريجية حتى يتكيّف الجميع للشروط الجديدة والعمل بما يتناسب.

لا يتمّ بناء التضامن بكامل هيئة الصف بل في مجموعات صغيرة حيث التفاعل أسهل نسبياً. مثال واحد من أمثلة كثيرة لعمل من هذا النوع يُمكن أن تكون قراءة مشتركة لمقال قصير عن موضوع معين في الصف. يرجّح أن أحد التلاميذ سيتطوع للقراءة بصوت عالٍ. وستكون مهمة المجموعة أن تلخص المقال وتعرضه أمام المجموعة. على المعلّم أن يُعطي تعليمات واضحة بخصوص ما يتوقّع أن يحصل في المجموعة وما هي نتائج العرض. وهكذا، فإن التلاميذ الأقلّ بروزاً في الصف سيرون أنفسهم ممثلين في نقاش كهذا ولو بشكل غير فعال. على المعلّم أن يواصل تعاطيه مع حالات متطرفة لتلاميذ يرفضون التعاون وأن يشرح لهم مدى ربحهم للأمد البعيد من تبني التضامن وإن كانوا يتخوفون منه.

يتمّ تطوير التضامن كذلك من خلال حوارات عن الوضع في الصف، وعن التفاعل بين التلاميذ، وعن مدى القرب والبُعد بين تلاميذ معينين، وهكذا. الأساليب المناسبة في هذه الحالات هي نظريات في التعليم اللامهجي الذي يهدف إلى ترسيخ التعارف العميق بين أفراد الصف الأمر الذي من شأنه أن يخترق الحدود بين المجموعات الداخلية.

في حال وجود الفرصة يُمكن استعمال العلامات في تسريع سيرورات التضامن. مثال بارز على ذلك هو عندما يمنح المعلمون علامات مُدمجة: علامات للمجموعة وعلامات فردية، التي تعبّر عن مجهود المجموعة والجهد الذي بذله كل واحد من التلاميذ داخل المجموعة بالتناسب.

السيرورة التأملية

نقوم بسيرورة تأملية ذاتية في كل وقت: نتحدث إلى أنفسنا قبل العمل، خلال العمل وبعده. نطوّر كمرّين حدسا يُمكننا من اتخاذ قرارات والتفكير السريع خلال العمل. إن كمية القرارات التي يتخذها معلّم في صفّه خلال الإصغاء والتدريس والردّ على سلوكيات وغيرها. هي خيالية. إننا متعوّدون على العمل في وضعية ضغط. لكن في مرات كثيرة نعدم الأدوات المناسبة للردّ في حالات معينة، خاصة عندما نناقش أموراً مختلفاً عليها. ندرك أحياناً، أننا مخطئون ونكون أحياناً غير متأكدين أننا أخطأنا. نكون أحياناً عاجزين مقابل أوضاع معينة وليس لنا مَنْ نشاركه تخبطاتنا في اللحظة في المكان والزمان أي "هنا والآن". إن عزلة المعلّم هي من أكثر الظواهر التي يتم البحث فيها، لأنها تفرض علينا تحدياً هاماً. نكون في مهنة التدريس مكشوفين كبالغين لوحدنا في كل لحظة أمام التلاميذ.

تكون السيرورة التأملية بالنسبة لنا بمثابة نموذجاً أساسياً للمداورات مع الزملاء حيث نستطيع أن نشاركهم في تخبطاتنا وحيرتنا بخصوص ما يدور في الصف، وأن نصغي ونقدم النصائح. السيرورة التأملية هي سيرورة من الصعب الخوض فيها لأننا تعوّدنا أن نكون لوحدنا. يتطلب الأمر متناً أن ننكشف لأقوال صعبة من زملاء لنا عن أخطائنا. قد نجد صعوبة في مشاركة مجموعة الزملاء مسائل تثير الاختلاف مثل العنصرية والتمييز والإقصاء. صعب جداً بالنسبة لنا، بالرغم من الإيجابيات، أن نفكر بأن سيرورة التأمل يُمكن أن تُكسبنا أدوات لمواجهة أنفسنا ومواجهة الصف. إن سيرورة التشاور مع الزملاء مفيدة عندما تأخذ بالاعتبار كل هذه الصعوبات.

فيما يلي بعض قواعد الحوار التأملي:

- في حال لا يوجد موجّه لمجموعة الزملاء، علينا الاتفاق أن يجري الحوار بشكل مفتوح بين أناس متساوين. يُمكن لمجموعة التشاور أن تشارك أصحاب وظائف إدارية بشرط أن يكون هناك اتفاق ألا تتجسّد وظيفة هؤلاء خلال سيرورة الحوار.
 - تبدأ السيرورة التأملية في اللحظة التي يبدأ عضو في المجموعة في طرح مسألة حصلت فعلاً في الصف. ما نسميه في العادة "حالة الفحص". من المهم أن يسأل أعضاء المجموعة أسئلة كثيرة بخصوص الحالة ليتسنى الغوص في عمق الأمور.
 - في مجتمعنا عموماً، ومجتمع المعلمين خصوصاً، نحن معتادون الانتقال إلى مرحلة الفعل بسرعة: "عليك أنت تفعل كذا وكذا..."; "ربما جرّبتم.."; مثل هذه العبارات تسلب المعلّم الذي شارك زملاءه في حالة الفحص القدرة على الإصغاء. قد يدخل فوراً في حالة دفاع عن نفسه فتظلّ المسألة مسطّحة. إن انهيار سيل من الاقتراحات عليه سيثقله تماماً. في نهاية الأمر، إذا كان المعلّم الذي طرح المسألة يستطيع أن يوافق مع اقتراح عملي كهذا أو ذاك، فسيحدث من فهمه أن الاقتراح يأتي منه، أيضاً، وأن لديه كامل الوقت لتحليله.
 - هناك إمكانيتان للعمل لدعم شخص طرح مسألة صعبة. الأولى. التعاطف معه وفهم ضائقته والإصغاء لمشاعره. والثانية. توجيه المزيد من الأسئلة الموجّهة التي يُمكنها أن تفكك الحالة. كلّما نزلنا إلى العمق أكثر بأسئلة موجّهة، سنرى أنه سيكون أكثر قدرة على معرفة السبب الأساس الذي يشعر أنه أدى إلى إخفاقه أو أنه أعطى لمشاعره الداخلية أن تستحوذ على الحالة.
 - كلما تدرّبنا أكثر على سيرورة التأمل سنندرك أن أفضل الحالات لفهم أنفسنا من خلال حوار الزملاء هي عملياً البحث الذاتي لأعمالنا من خلال مرايا الآخرين الجالسين معنا في تلك اللحظة.
 - من المهم أن نفهم أن هناك حالات لن يكون فيها للمجموعة التشاورية إجابة على المسائل التي طُرحت، لكنها تفتح لنا سيرورة تعبير عن الذات ودعم متبادل. إنه عملياً الأمر الأهمّ الذي يُمكن أن يحصل عليه معلم في ضائقة: ألا يكون وحيداً وألا يواجه الأمر وحيداً.
- في كل ما يتّصل بالعنصرية والتمييز والإقصاء في العملية التربوية فإن وجهات نظر الزملاء هامة لأنها تتيح الشعور بالمشاركة لا بالعزلة. من المهم جداً ألا نكون معزولين في حالات الصراع حتى نستطيع الاحتفاظ بوجهات نظرنا وقدرتنا على المواجهة.