المعلمون والمعلمات في قبضة الكتابة «يُمكنك أن تصمت معي»!

مالك الريماوي

الكتابة غرق في المجهول
الكتابة حفارة للاختراق
الكتابة أنين الكينونة.

هي وحدها تستطيع أن تصمت معي، إنها الأم أو الكتابة؛ الصمت مع الأم هو تواصل بعرفانية الدم، والصمت مع الكتابة هو التواصل بعرفانية الخيال، فالكتابة مثل الأم حقل خصب من الممكنات الشعورية والمعرفية، بداية الكتابة ارتطام بعائق غير مرئي، وفي أثنائها نعبر هوة السقوط في قبضة الرعب، وفي نهايتها صلاة الناجي من هول البحر على متر من تراب.

ضمن برنامج التكوُّن المنهيّ الذاتي المستمر للمعلمين، نستخدم إستراتيجية التكون المهني عبر كتابة القصة المهنية كإحدى الإستراتيجيات لتحقيق التكون كمسار مهني حياتي، يجمع بين سيرة الشخص ومسيرته المهنية ودوره في الوجود والمجتمع، وقد اعتمدنا هذه الإستراتيجية بوصفها شكلاً كتابياً يندرج في مجال أدبي من جهة وأنثروبولوجي من جهة ثانية، فالكتابة عبر الذات هي كتابة عن تصورات الذات عن كينونتها وعن عالمها المحيط، تصورات تكشف خطوط الحركة وإحداثيات الفهم، ما يجعل الذات شاهدة لوضعها وشاهدة عليه.

ولهذا قررنا اعتماد هذا الشكل السيري الذي يسمى (قصص الحياة)، نعتمده كإستراتيجية تمكن المعلمين المنخرطين فيها من القبض على جزء من تجربتهم، وتمكنهم من التأمل في هذه التجربة، وكأنه يتساءل ما هو المهم في هذه التجربة ويستحق أن يروى للآخرين؟ وهل سيكون له معنى بالنسبة إليهم؟ وهل من جدوى فيه أو في سرده؟ وهذه التساؤلات ليست تساؤلات عن التجربة، بل هي تساؤلات التجربة نفسها؟ وهذا يدفعه لإعادة طرح التساؤلات نفسها بعد إزاحتها من حقل الكتابة إلى حقل التجربة، ومن عالم القراء إلى عالم الفاعلين؛ أي أنا المعلم وطلابي ماذا نفعل؟ وما دلالات هذا الفعل؟ أي يتم نقل السؤال من سؤال عن جدوى الكتابة إلى سؤال في جدوى العمل نفسه؛ أي في موقع هذا العمل في حياة الشخص وفي واقعه الاجتماعي، ما يجعل الكتابة سؤالاً ليس في الجدوى فحسب، بل في فعل خلقها، ما يولد السؤال الجديد كيف أجعل لعملي ومهنتي معنى لي وللآخرين؟ كيف يكون جزءاً محورياً من حياتي وكيف تكون حياتي سياقاً حيوياً لمهنتي؟

المعلمون يكتبون وينكتبون

قبل الكتابة ثمة تجربة صماء، عالم من الحياة محاط بجدران من الصمت، «**صمت طويل، هكذا كانت بداية الكتابة، أردت أن أكتب قصتي كمعلمة، سيطر علي صمت طويل**».[1] إذن، هناك صمت يلف قطعة من عالم الحياة وجزء من الذات، إنه عالم المهنة، هذا جزء معزول؛ نحكي ونحكي في المدرسة، ولكن لا نحكي عنه، وهذا يفتق الذات، ويخرج جزءاً منها ويضعه خارج حقل الاهتمام اليومي. وأثناء الكتابة وقبل البدء بها تنبثق أسئلة صادمة، نعم صادمة ومفاجئة، لأنها قبل هذه اللحظة كانت تبدو أشياء معروفة بداهة ولا تستحق أن تطرح أو توضع أمام المعلم كمعضلات، فهو معلم، ويعرف ذلك ويمارسه، وأن هذا النوع المعروف من الأسئلة لا يستحق أن يوضع في حقل الكلام الاجتماعي للمداولة فيه، فهو جزء من المنجز المكتمل، ومن هذا الأسئلة: "سؤال لماذا نتعلم؟"،[2] ويتردد صداه بأشكال مختلفة: "وتردد الصدى الأصعب، كيف ولماذا

أصبحت معلمة؟". [3] "هل ما تخيلته هو ما سأجده داخل المدرسة؟". [4] تتراكب هذا الأسئلة مع انخراط عميق في ذاكرة مدرسية بعيدة لا تعود لليوم الأول لممارسة المهنة أو للدراسة الجامعية، بل تعود ليوم أبعد هو أول يوم لدخولنا المدرسة كطلاب، أي يوم الولادة الثانية، الولادة الاجتماعية، يوم دخولنا هذا المكان الذي سيشكل المكان الثاني بعد البيت، وجماعته تشكل الجماعة الثانية بالنسبة للطالب، أي جماعة الصف التي تأخذ أولويتها على جماعة الأسرة، وكل ذلك يتبأر في السؤال الأخير، الذي هو أكثر الأسئلة بداهة وتعقيداً في العالم وهو: "وأنا أهيم في بحر أفكار سمعت صوتاً ينبع من داخلي يقول: من أنتِ؟". [5] إذن، المعلمون لا يكتبون قصصهم، إلا وهي تنكتب كشهادات ميلاد، يشهد المعلم خلالها عملية ميلاده، وتشهد على وجودهم وقدرتهم ودورهم، تفعل ذلك عبر ما فيها من أسئلة حارقة، وزيارات مثمرة للزمن الماضي، وتوقعات وجودية ترهص بزمن جديد، ينبثق بهم، وينتفضون عندما يرون أنفسهم يقبضون عليه من جديد.

في مخيال الكتابة: الكتابة فن معايشة الزمان

يقول السكان الأمريكيون الأصليون (الهنود الحمر) في النهار هناك الإنسان والغابة، وفي الليل يكون الإنسان غابة. وهذه المقولة تنطبق بعمقها الفلسفي على الكتابة، في الكتابة هناك الإنسان والخيال، في الكتابة الذاتية (الشخصية) الإنسان هو الخيال.

فأنا أكتب عن ذاتي يعني أنني مهموم بمعرفتها "وأنا أهيم في بحر أفكاري سمعت صوتاً ينبع من داخلي يقول: من أنتِ؟ خفت من السؤال، واحترت بالإجابة"، وهذا يعني أن الكتابة في مستوى من مستويات تحققها هي تخيل أكثر من مرآوي للذات. وتعريف الأنا الذاتية لكاتب السيرة ليس شرطاً لكتابة سيرته بقدر ما هو نوع من النتيجة، وهنا تتضح مشكلة النقطة الثابتة: (من أنا؟). من أنا؟ هنا في هذا الوضع تمثل نقطة أرخميدس؛ أي مركز الرافعة، فمن أنا؟ تتركز هنا بوصفها مشكلة الكينونة من جهة، ومشكلة البداية من جهة ثانية، هل يمكنني أن أكتب قصتي دون أن أعرف نفسي؟ ولكن القصة ليست التسمية أو التعريف، بل هي الانهمار عبر الكتابة، إن القصة ليست غايتها تعريف الذات بقدر ما هي القبض على اللبس فيها.

وبالتالي، فالإجابة عن هذا السؤال هو قفلة السيرة لا مطلعها، وليس من باب الصدفة بدء القصيدة العربية بالمكان الماضي (الوقوف على الأطلال) كمطلع لصوغ التجربة والتفكير فيها، بل هو شرط كتابتها وفهمها، فالوقوف على أطلال الذات هو بداية كتابتها عبر تأطيرها ببعدي المكان والزمان.

معظم كتابات المعلمين لتجاربهم تبدأ من سؤال من أنا؟ وهذا أربكني وجعلني أفكر هل يعود هذا إلى لبس في ما نطلبه من المعلمين؟ فما نطلبه من المعلمين هو كتابة قصتهم المهنية في سياق سيرتهم الذاتية، أو أن يكتب قصة التعليم من منظوره الشخصي، ولكن ما يطرحه المعلمون يذهب أبعد مما نطلبه وكأننا نريد تجربة التعليم أو تعريف التعليم من منظور المعلم أو المعلمة، ولكن المعلم مجرد شروعه في الكتابة يذهب باتجاه من أنا؟ وكأنه يريد للبحث أن يذهب باتجاه من أنا في سياق تجربتي؟ أو كيف أعرّف نفسي ضمن تجربتي المهنية؟ أو أنه يصل بشكل مبدئي إلى أن المهمة مستحيلة إلا إذا تمت رؤيتها من زاوية أنا وكأنه ينطلق من فكرة مفادها أن خلف كل سيرة أو مسيرة حياتية أو مهنية، سؤالاً كينونياً: من أنا؟

إن سؤال من أنا يتضمن أيضاً أنني الآن أعيش عبر الكتابة مقاطع ونتفاً من حياتي مرة أخرى، أستعيدها وأعيد إنتاجها: "ومرت سنوات الدراسة الجامعية، بحلوها ومرها وبرحلاتها العلمية، وحان موعد الخروج للعمل ومواجهة الحياة ومعتركها. كانت البداية عند استلام كتاب التعيين". [6] إذن، أنا أتذكر، وتعني أستعيد صدى أحداث مضت، استرجع دلالات الأشياء ومعاني الأحداث، أنتقي، أقارن، أحذف، أمزج، أربط، أتذكر هذا هو المستوى الأول من عملية كتابة قصتي، قصتي هي نوع من المحاكاة لتجربة وجودي في الزمان، والمحاكاة طبقاً لـ"بول ريكور" هي عملية ترميز ثلاثية المحاور:

المحور الأول هو التذكر كعملية معرفية وسياسية مقصودة، معرفية بمعنى التناغم مع إرادة المعرفة. أية معان تختص بها الأشياء والأحداث التي أتذكرها، وما المعرفة التي تشرعها هذه الأحداث، بمعنى ما دلالاتها، وما الذي تقوله ثقافياً، وهي عملية سياسية بمعنى ما الموقع الاجتماعي لهذه المعرفة في الحقل الثقافي العام، بمعنى ما مدى انسجامها مع أعراف الثقافة العامة وقوانين إنتاجها من جهة، ومن جهة أخرى التساؤل حول دورها في إحداث إضافة في الحقل الثقافي العام ليس بمعنى الإضافة الكمية، بل بمعنى إضافة (تغير وتثور) هذا الحقل، أي تشكل لعباً بخطوطه العامة، وبالتالي فإن قيمة الأحداث ترتبط بشرعيتها السياسية؛ أي قدرتها على توسيع الهامش الثقافي، وقدرتها على خدمة الفئات المنتجة في المجتمع، **"سؤال لماذا نتعلم؟ يدور في أذهان الكثير من الأشخاص على سطح المعمورة، وبذهني أيضاً، فالجميع يحاول الإجابة عنه، فكل واحد منا، يرى التعليم بمنظوره الخاص، ولكن في الحقيقة، لو تجمعت هذه المنظورات لصبت في تيار معرفي، قد يحمل عنواناً لكي نعرف طريقة التواصل مع العالم؛ أي أسئلة نطرح؟ وكيف نرى المشاهدات التي تدور حولنا؟ وكيف نقارب معناها"**؟ [7] وفي هذا السياق، فإن المعلمة تقرر أن تكتب لتبين لماذا نتعلم؟ أي أنها تقرر أن تشارك في المعرفة العامة. إذن، فإن عملية التذكر تشكل الانتقاء الأول والترميز الأول؛ أي تذكر الأحداث القابلة لإنتاج المعنى أولاً، وتمتلك طاقة التغيير ثانياً، وهذا بناء لعملية التذكر كاستنطاق معرفي سياسي نشط لتجربة الوجود الإنساني في الزمن، ما يجعل الكتابة تعاني لا من القلة، بل من الكثرة، أي أن هناك الكثير من الأحداث المتراكمة والمتتابعة ماذا أكتب وماذا أترك؟ إنه سؤال في الانتقاء والحذف، ماذا نحذف؟ وماذا نثبت؟ فليس من الممكن أن نكتب كل شيء، فالكتابة محكومة بسياسات الاقتصاد، أقل أحداث وأوصاف ممكنة ضمن حبكة تنتج أكبر المعاني والمقاصد، وهذا سؤال في اقتصاديات المعنى وسياسات الكتابة.

المحور الثاني للمحاكاة هو الترميز؛ أي البناء الدلالي للأحداث، وهو العمق الرمزي لتجربة الوجود في الزمن. ومن الواضح أن اللغة هي شرط هذا الامتياز الوجودي للزمن، فالزمن وجودي لأنه

يملك خاصية (قابلية للتصوير)، تلك الخاصية التي لا تتحقق إلا عبر شرط اللغة. وخاصية الزمن التصويرية، هي البعد الجوهري الذي يمكّن الكتابة من أن ترينا وتعرض لنا ما هو عميق في التجربة عبر هيكلتها على شكل يكشف اللامرئي ويجعله مرئياً، فها هي المعلمة فدوى تقرر ألا تكشف الجانب الشخصي من حياتها، ذلك الجانب الذي يطغى عبر الكتابة، ويهيكل القصة، ويشكل هيكلها الصلب ودمها الدافئ لنلاحظ، "**وأنا أهيم في بحر أفكار سمعت صوتاً ينبع من داخلي يقول: من أنت؟ خفت من السؤال، واحترت بالإجابة، وأحسست بصدى السؤال كالرنين في داخلي، وفجأة جاء الجواب: أنا، أنا معلمة**".[8] المعلمة في مواجهة الحيرة والخوف تحتمي من المواجهة الواسعة والمفتوحة مع تجربتها وهي المغتربة والمنفية واليتيمة، التي ستواجه صناعة المصير في سياق بالغ القسوة، كيف أعرف من أنا وأعرّفها وأصنعها في عالم ليس لي؟ وتضيف "وتردد الصدى الأصعب، كيف ولماذا أصبحت معلمة؟ وهنا بدأت أتذكر مسيرتي في الحياة، حيث عانيت في صغري فقدان والدتي، وقلت في نفسي: حياتي متعددة النواحي، ولكن سأتناول ناحية واحدة، وأبدأ حكايتي مع التعليم".[9] ومرة أخرى تعيدنا إلى فكرة تعريف الأنا المرتبط بتصوير الزمن، وكلاهما يظهر هنا كشرط للآخر، من غير الممكن أن نصور زمن ذات غير محددة، كما لا يمكننا أن نرى حدوداً واضحة للذات خارج أطر زمنية مصورة، ولذلك، تعود المعلمة لتتساءل: ولكن كيف يمكنني أن أسرد تجربة المعلمة دون أن أضعها في صلب حياتي الشخصية.

ومع أن المعلمة تقرر أنها وهي تتذكر سيرة حياتها لن تتناولها إلا من زاوية المهنة، لكنها على الرغم من هذا القرار، لا تستطيع إلا أن تمنحنا المفتاح الرئيس لفهم حياتها، إنه مفتاح الفقد "اليتم"، إذن هي سيرة معلمة في الظاهر، وسيرة حداد في العمق، طفلة فقدت أمها وهل يمكن سرد ذلك؟ إنه السرد المستحيل، حيث من المستحيل أن نتصدى بوعي لسرده، ومن المستحيل أيضاً أن نسرد شيئاً غيره.

في كل حياة مقدار من العتم، وأماكن من الصمت، هناك أشياء نصمت عنها ولكنها في صميم حياتنا، "**صمت طويل، هكذا كانت بداية الكتابة**"، هذا ما تكتبه المعلمة فدوى، ويكرره معظم المعلمين والمعلمات، أجل هنا مناطق كانت مغلقة قبل الكتابة، مناطق كانت بكراً تخترق الآن، إنها مناطق قد دخلت منطقة (اللا كلام) لأسباب عديدة منها: الكثرة المبددة وتبديد ما هو راسخ ومتتابع، **سيطر علي صمت طويل وأنا أفكر فيما مر معي من أحداث وذكريات**، أفكار تتلاطم في داخلي، أشياء عديدة مرت في حياتي؛ غموضها والتباسها وتموقعها بين المنجز والمتبدد مثل من أنا؟ **وأنا أهيم في بحر أفكار سمعت صوتاً ينبع من داخلي يقول: من أنت؟** مشكلة الكثرة هناك الكثير من الأحداث المتراكمة والمتتابعة ماذا أكتب؟ وما أترك؟ إنه سؤال الانتقاء والحذف. وثمة أمور في غاية الشخصنة فهي شخصية جداً، وبخاصة الذكريات التي طمرت بعيداً بسبب ما يصاحبها من ألم، لكن ما يكتبه المعلمون والمعلمات يخترق تلك المناطق، وكأنهم يقولون تعالوا نتقاسم معكم كل ثروتنا، فنحن معلمات ومعلمون وهذه رسالتنا، وسنفتح أمامكم كل عالمنا حتى قبور الألم.

إن فدوى قد ذكرت مسألة فقدانها لأمها سريعاً وألمحت إلى أنها لن

من لقاء المعلمين الفلسطينيين والبريطانيين في مقر المؤسسة برام الله ضمن برنامج تبادل المعلمين.

تكتب عنها لأنها ستكتب قصتها كمعلمة، وهذا التصريح ينطوي على إيماءة أن ما ستكتبه المعلمة هو عالم المهنة، وهذا عالم محايد، ليس عالم الذات الحار، ولا عالم الخصوصية، وعلى الرغم من ذلك الإيحاء والتصريح الذي سبقه، فإن كل القصة قد تمحور حول ثيمة اليتم والفقد وما يعني ذلك من حداد، فالهجرة هي يتم ثانٍ، والمعلمة الجيدة هي من سرحت لها شعرها ومشطته؛ أي أنها صورة **الأم المفقودة**.

وهذا ما نكتشفه طوال السرد، وما فيه من مستحيل مضاعف، "وما زلت أذكر معلمتي التي كانت تمشط لي شعري، بعد أن فقدت والدتي في سن مبكرة، فكانت الأم والمعلمة والصديقة، ما كان له الأثر الطيب في تفوقي وإحساسي بأنني لست وحيدة، وأن الحياة لم تنته بوفاة الأم، فجعل الله من المعلمة أماً". [10] إذن، اللامسرود الكامن في السرد هو إحساس الطفلة أن غياب الأم لم يكن فقداناً إلا لكل الحياة، والآن هي لا تريد تذكر ذلك، ولكنها تتذكر وجود معلمة (تقف بجانبها، تسندها، تمشط لها شعرها، وأخرى تشجعها، وترتب لها كيف تقرأ في البيت، وكيف تنظم وقتها وجهدها)، وجود هذا النوع من المعلمات شكل تعويضاً جزئياً عن غياب الأم، وساعد الطفلة على أن ترتب شعرها وفعلها، وجعلها تعيد بناء ذاكرتها بشكل يمكن سرده بعد أن تم تأسيسه لا على حقيقة غياب الأم، بل على صورة حضورها في أخرى هي المعلمة.

وتدور في كتابة تجربتها بحنكة كاتب وحساسية الطفلة اليتيمة، مواجهتها مع طالبات أكبر منها عمراً، تقذفها مديرة مؤسسة إماراتية في مواجهتهن بشكل تراه المعلمة وتشبهه" **وغادرت كأنها تقول لي: "واجهي مصيرك"**. [11] أي مصير هذا؟ معلمة أمام طالبات هذا بحد ذاته موقف مرعب، فكيف عندما تواجه نساء أكبر منها عمراً؟ "ومن ضمنهن -ابنة شقيق رئيس دولة الإمارات- التي "قالت لي بالحرف الواحد: "لا حاجة لنا للتعليم نحن نملك المال الكثير، ولا نحتاج للتعليم"، قالت ذلك الكلام بلهجة خليجية غير التي أكتبها". [12] وقالت ذلك بفعل الأمر، فما كان مني إلا أن أصابني الارتباك والخوف، فهي من العائلة الحاكمة.

في هذا السياق تحقق المعلمة مصيرها، ذلك المصير الذي تبكيه عندما يسمح لها بالعودة لوطنها فلسطين، تبكي الغربة وتبكي العودة، إنها سيرة الحداد على الفقد، فقد الأم، فقد الوطن، ثم صناعة عالم الذات ومصيرها في مكان هو ليس مكانها، لتعود إلى مكانها الأصلي الذي قد يكون لا مصير فيه، "**لم أعد أرى، ما أكتب، حيث تنهمر مني الدموع كالمطر، وتذكرت كيف سأترك الإمارات، كما تخلع الأشجار من أرضها، سوف أترك الأرض التي احتضنتني، وعشت فيها طفولتي وشبابي، وفيها الأهل والأصدقاء والأمان والاستقرار. وقتها، شعرت بأنني طفلة ستفقد أمها، لقد أصبحت يتيمة مرتين، مرة بفقدان الأم، وأخرى بفقدان الأرض**، التي عشت في أحضانها، كيف سأترك قبر أمي وأبي؟؟". [13] إنه السؤال النهائي، سؤال كتابة الحداد الداخلي، حداد على اليتم وعلى النفي وعلى الفقد الدائم، كل ذلك جزء مركزي من رواية المهنة التي تهيكله بوصفها رواية صناعة المصير.

أما المحور الثالث فهو الخيال، فاللغة خطرة لأنها تتضمن الخيال، بمعنى أنها تنطوي على قدرة "الخلق وإعادة الخلق"، مرة أخرى من خلال طاقة الحبكة، فالحياة كل حياة تدور حول مراكز وتتحرك ضمن بؤر تمنحها المعنى المرتبطة بالغاية والهدف والمبررات الشرعية، تلك المبررات التي تمنح كل فرد شرعية وسعادة ما، لكن مبرر أية قصة وشرعيتها تكمن في حبكتها.

كيف أكتب قصتي وهي أنا؟ ومن أين أبدأ؟ إن سؤال البداية ليس هو سؤال في الزمن الشخصي، بل هو سؤال في الموقف الشخصي من الزمن، وكأن السؤال: هل يمكنني الكتابة بشكل تتابعي خاضع لمقياس زمني متدرج؟ وهل هذا هو الشكل الحقيقي للزمن بشرطه الإنساني، أم أن ما يعطي الزمن وجوداً هو الدلالة التي يمنحها فعلي للزمن؟ ولذلك، سواء بدأت من أية نقطة من حياتي فإن مسار الحبكة سينتج الزمن المصاغ كشكل في المعنى.

بالتالي، فبعض المعلمين يبدأ من لحظة الميلاد، كلحظة تشكل مرجعية أولى، والبعض يبدأ من لحظة دخول المدرسة كطالب، والبعض الأخير يبدأ من دخول المهنة، وبالتالي فكأن الكتابة كحقل تضع المعلم أمام أسئلة الوجود، والذات من جهة والموقع المجتمعي والدور المهني من جهة ثانية، ولكن الجميع في الوقت ذاته يتمحور حول سؤال من أنا، وهذا يعني أنه في الكتابة تتشابك أسئلة التاريخ بأسئلة الكينونة، من أنا؟ سؤال الكينونة، ومن أين أبدأ؟ سؤال الزمن، لكنهما سؤالا الشكل والمضمون أيضاً، وسؤالا الغاية والمنهجية في الوقت ذاته. إذن، المعلم لا يكتب كتابة برانية شبيهة بكتابة التحضير اليومية، بل هو هنا يخترق منطقة الصمت، ويجوب في حياته، يبحث ويتعب، هو في وضعية بحار يصلي من أجل أرض، أرض يرسو عليها ويعيد لذاته (الجوابة) استقرارها المؤقت، حيث يتحرر من حالة إنسان في قبضة السؤال، إلى حالة سؤال في قبضة إنسان.

"كم تختلف أحلامنا عن واقعنا الذي نعيشه، فلم أحلم يوماً أن أكون معلمة، كانت أحلامي دائماً أن أكون مهندسة ديكور، فأنا أحب الرسم والتصميم. منذ صغري، لم أرَ مهنة المعلمة مثيرة للاهتمام، فالمعلمة كانت دائماً تحكي وتحكي وتحكي". [14]

هذا ما تراه المعلمة كبداية لكتابة قصتها، بداية من زمن يسبق التجربة، ويضعها بين ثنائية الحلم والواقع، وتتضمن صوراً حول كيفية مرور الإنسان بين هذه الثنائية، ففي الفجوة بين الحلم والواقع، نوجد ونستمر في المحاولة، محاولة أن نحلم، ومحاولة أن نتكيف، ولكنها بداية أيضاً في فهم عملية التعليم ونقدها، فالصورة المرسومة للمعلمة هي صورة معلمة (كانت دائماً تحكي وتحكي وتحكي) وهذه صورة لا تحمل علامات فاعلية الإنسان، ولا تناسب طموحات إنسانة لديها شغف بهندسة الديكور، فمقولات هندسة وتصميم ورسم لا تتناسب مع صورة إنسان يحكي، ويحكي، ويحكي، إلا إذا وضع هذا الفعل (الحكي) ضمن ديكور، ولذلك فالمعلمة تبدأ لا من المهنة، وإنما من تاريخ يسبقها، ولكنه تاريخ نقدها وتاريخ فتحها على ممكنات الرسم والتصميم والهندسة.

المهنة مروية

المعلمون والمعلمات يروون المهنة، بكل ما فيها من عمق دلالي والتباس في الفهم ورعب في الممارسة، فدوماً هناك البداية المفاجئة؛ سواء على عتبات الجامعة حيث السؤال: ماذا ندرس؟ فالمعلم مؤيد يروي "دخل ذلك الشاب الجامعة، وهو في حيرة من أمره، ماذا أتعلم؟ وبعد بحث وتفكير تأتي النبوءة من صورة معلم أوحى له بعشق لمهنة التدريس "فكيف اخترت التعليم على الرغم مما سبق، هل هو المعلم الذي ما زالت كلماته تثلج روحي، **واقتبست القوة منه**"، ولكن يبقى المعلم أسير البحث "كنت أنظر **بزاويتين حادتين إحداهما أنا ماذا أريد؟ وكيف أفعل ما أريد؟**".[15] ويستمر هذا الوضع المربك حتى بداية الممارسة للمهنة "قدمتني مديرة المدرسة للدارسات، وغادرت كأنها تقول لي: "واجهي مصيرك". والموضوع لا يقف عند الخوف المبهم، بل يصل لصلب التخصص، حيث يخص جوهر المهنة وشكلياتها "وتمر مرحلة الجامعة، وتخرجت منها، وبصورة سريعة ومفاجئة وغير متوقعة حصلت على وظيفة، **فلم أكن أدري ما هو التعليم؟** وكيف أتحمل مسؤولية مجموعة من الطالبات ويقع عبء تعليمهن على كاهلي؟".[16] وبالتالي، فكل ما يحصله المعلم من التخصص الجامعي يبقى عاجزاً عن أن يقول ما هو التعليم، ويتم تأهيل المعلم في الجامعة، ومع ذلك يصطدم بجدار المدرسة "أعطتني المديرة دفتر التحضير نظرت إليه، وكأنه امتحان يجب إجابته؛ لأثبت نفسي كمعلمة من خلاله، أخذت الدفتر وأنا أنظر إليه، **هل ما سيكتب في هذا الدفتر هو عملية التدريس فعلاً؟** هل سيتم تقييمي من خلال هذا الدفتر؟ ماذا لو لم أستطع إجادة التحضير؟ هل ستكون حصتي فاشلة؟ الكثير من المخاوف حيال هذا الدفتر العجيب **الذي جعلني الآن أبدو معلمة**، أخذته وذهبت إلى البيت، وحاولت التحضير لدروس اليوم التالي، ولم أنجح في ذلك، فلجأت إلى معلمة زميلة ساعدتني".[17]

البداية ومواجهة المصير، هل المدرسة والجامعة لم تقم بذلك، المعلمون يصلون عتبات صفوفهم يتملكهم الرعب، ويسألون ماذا نعمل وكيف نعمل؟ ماذا يعني ذلك؟ أيعني أنهم لم يعدوا لتلك اللحظة، إن هذا يدفعنا في التفكير كيف نعد أطفالنا الطلاب ليواجهوا الحياة بطريقة ذات فعالية أكثر، وكما يقال لو كان للوالدين وللمعلمين مشروع لكان للطلاب مصير.

من معنى المهنة إلى شكلها الإجرائي

هناك أفكار في صلب العمل التعليمي، مثل التطرق لمسائل موقع الطالب في العملية التعليمية وتسليط النقد على وضعية التلقي، "**فهو مجرد مستمع لما يقوله المعلم**"،[18] وتشخيص حالة هذا النوع من التعليم "معلمة بتحكي وبتحكي وبتحكي" وما دام جوهر هذه العملية هو معلم بحكي وطالب يسمع، فهي إذن عملية نقل معلومات، ما يجعل السؤال الرئيسي هو كيف يدير المعلم حركة المعلومات؟ وليس كيف يخلق تفاعلات لبناء المعنى؟ وهذا نفسه هو السبب الذي يحرج المعلم من عدم معرفته لمعلومة ما؟ إن الشكل التقليدي للتعليم هو الذي يجعل المعلومة مقدسة ومعرفتها

من لقاء المعلمين الفلسطينيين والبريطانيين في مقر المؤسسة برام الله.

واجبة وعدم معرفتها جهل معيب، لكن إذا ما غيّر المعلم من أجندة التعليم، وأضحت غاية التعليم والتعلم معالجة المعلومات وتوظيف الأدوات والأغراض وتأويل الرموز من أجل تحقيق غايات لتحقيق الفهم وبناء المعاني وإنجاز المنتوجات، فإن قدسية المعلومة تتراجع لصالح منهجيات البحث عنها ومعالجتها، بل يصبح من الطبيعي ألا يعرف المعلم وطلابه المعلومات لأن البحث عنها جزء من عملية التعلم، يأتي بعد ذلك كيف نرتبها ونصنفها، وكيف نعالجها؟ وكيف نعيد صياغتها كمنظومة عمل؟ وكيف نحولها لمخططات أو منتوجات ذات معنى أولاً، وتخدم مشروعنا التعليمي ثانياً، وتكون ذات صلة بصناعتنا لأشياء العالم وأدوات ترميزه وفهمه ثالثاً.

وهناك أيضاً أساسيات منطقية تعتبر من أسس عملية التعليم؛ كتوظيف المصادر البصرية، أو الكتب المتوفرة في المكتبة، أو توظيف ممكنات الحديقة المدرسية في التعلم عبر المشاهدة والفحص والاختبار، ولكن المعلمين والمعلمات لا يتحصلون عليها إلا عبر تجربتهم الشخصية ومعاناتهم المهنية دون مساندة بالمعنى الحقيقي "**الآن وبعد عشر سنوات من العمل في المدرسة؛ كمعلمة وكأمينة مكتبة معاً، لا أتصور نفسي معلمة فقط دون المكتبة، أو أمينة مكتبة فقط دون معلمة، وأشعر أن دخولي للصفوف وإعطاء الحصص يجعلني أقرب للطالبات، وإلى التعرف إلى مستوياتهن التعليمية واهتماماتهن الشخصية، فأستطيع بالتالي تقديم الخدمة المناسبة لهن في المكتبة**"،[19] هذا ما تصل له معلمة المكتبة، وهذا كان يجب أن تدركه المعلمة قبل دخولها المدرسة، ما كان يسمح لها أن تختبره منذ دخولها المدرسة وتبني عليه، ولكن هذه المعلمة تقدمه لآخرين، وبذلك فما يكتبه المعلمون سيشكل موقع خبرة، وبنك أفكار، وأساليب تمكن المعلمات الجدد من فهم المهنة بشكل أعمق عبر رؤيتها في سياق حي، حيث سيشتبك المعلم مع مفهوم المهنة ضمن سياق انفعالي.

قصص المعلمين تكشف عتمات المهنة وتضعها في ضوء الخبرة، وتحت عين الوجدان المهني، فكتابات المعلمات تضمنت عدداً هائلاً من الأساليب والإجراءات التعليمية، المتعلقة بعملية معالجة الموضوعات التعلمية، وبأساليب نقلها تدريسياً، فهناك استخدامات للمكتبة، وأخرى لممكنات المختبر والتجريب العلمي من خلال الأشياء والأغراض ومتوفرات البيئة، كما أنها تضمنت مبادئ عامة في التعليم، حيث احتياج المعلم للإنجاز والتقدير، وما يمنحه للمعلم من دعم، وثمة قصص تؤكد أهمية وجود وعي إشرافي لدي المشرفين "جاء المشرف ذات يوم . . . ، شعرت وقتها بأن هذه الزيارة هي زيارة إرشادية، في تلك الحصة كنت أشعر بنفسي ملكة أو ربما فراشة تحوم حول الطالبات، أنوّع في أسلوبي، واستخدم كل الوسائل التي أعددتها، حيث كانت. . . ، لذلك بدأنا بالتمهيد للحصة بقراءة الدرس، ثم عرضت بعض الشفافيات في التدريب الأول، واستخدمت في التدريب الثاني لعبة ساعي البريد، حيث كنت أنا الساعي الذي حمل البريد، وأغني أغنية ساعي البريد وأوزع البطاقات على الطالبات، ثم استخدمنا الكتاب والسبورة في التدريب الثالث، وأنهيت الحصة بتقييم الطالبات، وبعد الانتهاء كنت وهو يمتدحني، **بصورة شعرت فيها إني خلقت؛ لأكون معلمة، ويجب إلا أندم على كوني معلمة، وقال لي أنت معلمة مجتهدة، وكل ما فعلته في الحصة كان متقناً، وأنها من أجمل الحصص التي حضرها على الإطلاق**".[20]

المعلمون عبر الكتابة يعيدون إنتاج البصر، ويتملكون البصيرة من خلال المزاوجة بين عيونهم الآن كمعلمين وبين عيونهم الماضية كتلاميذ، فها هي المعلمة تستخدم كلمة (إف) وبين الإف والجدوى تقرر المعلمة أن مهنة التعليم، مهنة غير مجدية عندما تكون شرحاً يتبعه شرح دون جدوى، المعلمة عندما كانت طالبة تتبنى رؤية مفادها أن جوهر التعليم وسره هو جدواه، وهذا يقلب الفهم الأولي المرسوم في ذهن البعض، وهو أن التعليم هو عملية الشرح، أو أن كل عملية شرح هي عملية تعليم، ولكن للطلاب رأياً آخر، رأي يربط التعليم بجدواه، "**لقد تخصصت في دراسة الأحياء، حباً بالمادة، بما فيها من اكتشاف لعظمة عملية الخلق ولفهم هذا المستوى العالي من التنظيم الكامن في جسم الإنسان، ولكن أسلوب التعليم كان سيئاً، لأنه يعتمد بشكل أساسي على التلقين، فقررت عندما أكون معلمة، ألا استخدم هذا الأسلوب في تدريس الطلبة**"،[21] وهذا ما يدفع المعلمين والمعلمات إلى ما يمكننا أن نسميه (التفكير المضاعف)، أي رؤية دلالة ما يعمل في غرفة الصف بعيون متعددة؛ عيونهم، وعيون طلابهم، وعيونهم الماضية عندما كانوا طلاباً، وهذا يجعلهم أكثر دراية بجدوى ودلالة ما يعملون وبملكهم حساسية تجاه مشاعر طلابهم واهتماماتهم، "فكرت كثيراً حول كيفية تغيير أسلوبي في التعليم، وإضافة أساليب تفاعلية تربوية في التعليم، وذلك حتى أغير نظرة الطلبة في التعليم، وأجعلهم يحبون التعليم، ويكون لهم دور فاعل في شرح المادة من خلال التجربة واستكشاف المعرفة.

ومعلمون آخرون يضعون الضمير المهني في البؤرة الأولى، حيث عملهم ذو مستويات يصعب قياس جدواها، وبالتالي فهذه المهنة هي مهنة الضمير، "**فإن خلا المعلم من الضمير فقد قدرته على التعليم**".[22]

ولذلك، فما يكتبه المعلمون يبدأ بهواجس المهنة وأساليبها وينتهي ليصب بعيداً في من أنا كمعلم، ويمر في المسافة بينهما بكل ما فيها من تحديات ووجدانيات ومخاوف ومنجزات، ليشكلون لوحة كاملة ترسم التعليم بريشة كان يجب أن تعاد لمن هم في بؤرة العمل المدرسي؛ أي المعلمين. أذن، المعلمون يكتبون قصصهم، قصص تقتات على عتمات المهنة، وتفتح فيها مناطق للضوء، قصص وتجارب تشكل صياغات للتعليم من وجهة نظر الفاعلين له، وتشكل مواد ضرورية للآخرين الذين يودون اقتراف هذا النوع من العمل المثقل بالمعاناة والقداسة معاً.

الخلاصة

تستخدم الكتابة ضمن برنامج في التكون المهني، إستراتيجية سرد المعلمين والمعلمات لتجاربهم المهنية، وهي شكل من أشكال قصص الحياة، ما يمكّن المنخرطين في السرد من إعادة تجميع النتف والعمل

على توضيبها ضمن إطار اختار البعض أن يضعها ضمن من أنا؟ والبعض الآخر ضمن لماذا أنا معلم أو معلمة، والبعض الثالث أي معلم أنا؟ وقد شكلت هذه الأسئلة أطراً لبناء الحكاية وتوجهات في السعي لاكتشاف المعنى والكشف عنه، وعبرت عن تقاطعات بين أنا المهنة، وأنا الشخص، وأين أتجه في مشروعي.

وهناك في كل قصة مقاربة ما لكيف تم تعليمي أيام المدرسة والجامعة، وكيف أعلم الآن، ما جعل القصص تبحث في سيرة التعليم المدرسي وفي واستمراريته ولحظات اختلافه، ما فتح القصص على التأمل والمقارنة واستنتاج بعض الأسس والتوجهات؛ سواء لجهة تأكيدها أو نفيها ونقد ما فيها من عبث وروتين.

والقصص في معظمها شكلت إطلالات على عالم الذات، ومحاولة في فهمها أو تعريفها ضمن فهم يربط معنى (أنا) بمعنى ماذا أعمل؟ وكيف أعمله؟ وعبر مقاربة هذه الكيفية انفتحت القصص على مشاعر المعلمين، وإشكاليات المهنة، وإبداعاتهم الحالية وتخيلاتهم المستقبلية، ما يجعل هذه القصص مواقع فهم لمن أنتجوها ومزارات معرفة لزملائهم في المهنة والتخيل والهم.

مركز القطان

من إحدى زيارات المعلمين البريطانيين إلى المدارس الفلسطينية.

الهوامش:

[1] فقد الكتابة وكتابة الفقد . . اليتم والهجرة والوطن والمهنة وأشياء الذات. شهادة فدوى عثمان العلمي.
[2] من شهادة نهاية أبو سليم.
[3] من شهادة فدوى عثمان.
[4] من شهادة كريمة ناصر.
[5] من شهادة فدوى عثمان.
[6] من شهادة فدوى عثمان.
[7] من شهادة نهاية أبو سليم.
[8] من شهادة فدوى عثمان.
[9] المصدر السابق.
[10] المصدر السابق.
[11] المصدر السابق.
[12] المصدر السابق.
[13] المصدر السابق.
[14] من شهادة كريمة ناصر.
[15] من شهادة مؤيد عودة.
[16] من شهادة كريمة ناصر.
[17] المصدر السابق.
[18] من شهادة نهاية أبو سليم؟
[19] من شهادة لينا عبد الكريم.
[20] من شهادة كريمة ناصر.
[21] من شهادة نهاية أبو سليم.
[22] من شهادة مؤيد محمد عودة.