أن تكون معلماً ... يعني أن لا تكون "معلماً"

وسيم الكردي

ما سأقوله بين أيديكم هو نتف شاردة من هنا وهناك، لم تكن الكتابة فيها واضحةَ المقاصد تماماً، فهي كرحلة محفوفة بالمخاطرة، ولكن قد يكون فيها متعة الاكتشاف.

(1)

إذا كان "التعلم" رحلةً، فهو رحالة وزوادة؛ رحالة يدلف إلى المغامرة، يشق طريقه في دروب لم يسلكها أحد قبله، إنك تخطُّها، أما التعليم فهو ذلك الامتثال لخط واهٍ أو متقطع أو شفاف يستدرجك إلى الخطّ فوقه، فلا يكون لك سوى "التعليم" الذي يقترن غالباً بالعصا حقيقة ومجازاً، فهو تعليم يشبه ما يقال "خليها تعلم على جلده".

لنعد إلى الرحلة مرة أخرى، ولنجرب الابتعاد عن العصا في حضورها المتنوع؛ فهي عصا حين تكون فكرة يراد لصقها بدماغك، وهي عصا حين يراد لك أن تكون على مثال واحد كما كل الآخرين، وهي عصا حين تُضخ فيك مفاهيم على أنّها هي التي يجب أن تمثل لها، وإلا غدوت عاقاً وخارجاً عن الجماعة، وهي عصا حين ترى كل ما حولك متشابهاً إلى حد الفضيحة، وهي عصا حين تدير لها ظهرك فتتواطأ عليك معهم.

أقول، في الرحلة كل وصول متعة، بل كل خطو متعة في الكشف وفرحة بالاكتشاف، وإن كانَ الخطو خطوة واحدة تبدو بلا اتجاه أو بوصلة، هي خطوة، وهي حركة، (وفي الحركة بركة)، أما السيرِ على طريق معبدة، فهو كما السكون، أو الركون لطريق معبدة لا فضلَ لك في اكتشافها، بل هي نسخ لها بنعليك، تأخذك في مسالكها، وكأنك بلا حول ولا قوة. والنسخ غير الاقتداء، لأن في الاقتداء ما يتيح مساحة للكشف، يتيح مساحة للرؤية، يتيح فضاء للطيران، الطريق المعبدة المنجزة تسير بك بدلاً من أن ترحل فيها، تأخذك إلى وجهتها النهائية، يمكنك السير فيها نائماً أو مغمضاً عينيك أو لاهياً أو يقودك فيها آخرون. فحين تخط دربك فأنت تؤالف الآخرين وتخالفهم، فتكون فرداً في الجماعة لا واحداً من قطيع. إنها رحلة في النفس وفي الآخرين ومعهم وبهم ولهم . . . وليس عنهم. إنها الرحلة حين تكون مغامرة ولا أقول مقامرة. في الرحلة التزام بالكشف، أما في المقامرة فإلزام بالغرر. لأحرّف قليلاً المعنى الذي خطّه لي طالب في سنتي العاشرة من العمل "معلماً": يعجبني في الحصة: "كل شيء عدا القواعد"، ولا يعجبني: "لا شيء عدا القواعد". كان حينها يقصدُ النحو والصرف، وأنا هنا أقصد القواعد بمعناها الأوسع، أقصد الأضيق، وإلا ما معنى قول علي ابن أبي طالب: "علموا أولادكم بغير علمكم فقد خلقوا لزمان غير زمانكم".

إن في ذلك ما يشبه التعبير اللغوي، فاللغة منبنية عبر تاريخها، تحيا بحياة أصحابها على أنها لغتهم جميعهم، يمتحون منها كلامهم، وحين تغدو اللغة كلاماً على الألسنة، فإنها قد تكون صدى لأصوات أخرى تستعيرها وتستنسخها أو تغدو صوتاً خاصاً وكلاماً شخصياً، وهنا يصبح الكلام منشبكاً بكلام الآخرين ومشتبكاً معه في الآن نفسه.

(2)

كم هو مُغْر وممتعٌ، ومُرْض للذات ومدغدغٌ لرغائبها إنبات ريشات طاووس لا شبيه لها على ظهرها . . .؟! وكم هو مغرٍ أيضاً أن تلوذ بفلسفة ترى "التواضع أعلى درجات الغرور" شوبنهور. ألا يداعبك أن يكتب لك طلابك في تقييم حصصك مثلاً: "يعجبني أن الشخص في الحصة يستطيع التعبير عن النفس والحرية بالتكلم (ليس دائماً)، ولكن أحب حصة الكتابة أيضاً لأن الأستاذ معلم ممتاز للغاية، لأنه يريد لكل طالب أن يشعر بالحرية في هذه الحصة فقط، . . .، ويشعر مع الآخرين، وبمعنى آخر، تعتبر حصة الكتابة حصة مسلية، جميلة، فيها حرية تعبير . . . الخ، وإنها من أفضل الحصص في الأسبوع.

ملاحظة: (ما كتبته ليس كذباً)"، "الإحساس بالحرية للتعبير عن أي أحاسيس وأفكار تراودني في الحصة"، "تساعدنا على التفكير"، "كتابة قصص"... "الحرية والقصص التي يتلوها الأستاذ علينا"، "أستطيع التعبير عن الشعور، أستطيع أن استعمل خيالي وما يحلو لي، وهذا شيء لا أستطيع أن أفعله في كل الحصص" "إننا لا نأخذ امتحانات مرعبة"، "إن الأستاذ لا يضرب ولا يصيح shout كثيراً، الحصة مسلية، "القصص، القصة الخيالية"، "إنها فريدة ونادرة من نوعها ممتازة غير مقيدة بقوانين تملي على الطالب كيف يكتب"، "الذي أعجبني في الحصة استعمال الخيال، وهي حصة مرحة جداً"، "التفاهم والوضوح مع الأستاذ"، "يوجد فيها حركة نشاط، يوجد فيها كثير من الأسئلة حتى تكفي لجميع الطلاب"، "حرية المناقشة، لا ننام فيها".

هل هذا مهم؟! ربما ... فهو منعشٌ للروح ومحفّز للذات وباعث للبهجة، هو ذلك الزيت الذي سيضيء لك خطوتك التالية ... لكنَّ ريشات الطاووس هناك على مقربة منك، ستبقى متربصة بك كلما نُفختَ! وبالمقابل، فإن هذه الريشات ستجد مكان سريانها على ظهرك إن حدّقت في كل ما يثلج صدرك، ولكن ما الذي سيحدث حين سيكتب لك طلبة آخرون، وإن عزَّيت نفسك بأنهم قلة: "أحياناً مملة"، "لا يعجبني في حصة الكتابة أن نكتب كثيراً ... وغضب الأستاذ"، "عندما لا نقرأ الذي كتبناه لأني أحب أن أستمع إلى الآخرين وأن يسمعوني"، "أن الأستاذ يحاول أن يتحاشاني في الإجابة أحياناً كي يتيح للآخرين الإجابة ولكن هذا مفهوم"، "تنظيف الصف"، "الأشياء التي لا تعجبني أن يقول أحد شيئاً ويرد عليه طالب آخر غير المعلم"، "لا أحبها، لأنها أحياناً يكون النشاط فيها غير محبوب عندي"، "الذي لا يعجبني أننا نكتب كثيراً"، "كتابة قصة لا أقتنع بها"، "الأستاذ يحرجني"، "أن الأستاذ لا يسألني رغم أني أرفع يدي"، "غموض بعض تعليمات الأستاذ". إن مثل هذه الأحكام هي التي كانت تستوقفني أكثر وتؤرقني ... فقد لا يرى المرء ما يمكن أن يراه طالب ما، ولن أقول بأنه الوحيد الذي يقول ذلك، وإن كان كذلك فقد يكون هو المحق فقد نظر للأمر على نحو مختلف.

أية غواية تلك التي قد يقع فيها المرء حين يشرع في الحديث عنه، عن نفسه، عن تجربته، كيف يمكن للمرء أن يتكلم في تجربة شخصية دون أن يقع في فخ "الثناء على الذات"، والسير في طرق معبدة؟ سأحاول، ولنذهب إلى الأمام قليلاً، إلى الذاكرة، في محاولة لرؤية دربٍ ممكنةٍ بإبصارِ دربٍ فات.

(3)

كنت معلَّقاً بجسد جامد على سور الروضة، هذا فقط ما أذكره من تلك الصورة، أما كيف تمكنتُ من القفز والوصول إلى البيت، فهذا ما لا أذكره، ولم أذكره أبداً. كان ذلك قبل سن السادسة بقليل؛ تجرني المعلمة إلى مكتب المديرة بعد عراك مع تلميذ آخر، وهناك في الإيوان الذي يتوسط مكاتب الإدارة والصفوف، انتصب مقعدٌ بني كالحٍ ضاجٍّ بخربشات، وصغيران آخران في عمري تقريباً يقتعدانه، أمدّ يداي فيتلقفانها، ويشد كل منهما إحداهما، فجأة تنهال الست عدلة (المديرة) على مؤخرتي بالمؤشر، وتتلو ذلك بتهديدي بغرفة الفيران، لم أصرخ، كتمت صرخاتي المتوالية في جوفي، كانت الصرخات تمزقني واحدة تلو الأخرى، لكن التهديد بغرفة الفيران، تلك الغرفة الصغيرة المنتصبة وحيدةً في الزاوية اليسرى لفسحة اللعب الخارجية كانت هي التي تكتم صرخاتي، إنها غرفة الفيران التي لم يدخلها أحد! ولا نعرف ما الذي فيها! ما نعرفه فقط أنها غرفة الفيران! وكنَّا جميعاً نظنُّ بأن هناك من دخلها، وبأن هناك من يدخلها، رغم يقيننا الطفولي بأن أحداً لم يُقد إليها أبداً.

(4)

تعود تلك الصورة، هذه الصورة، دائماً إلى المخيلة! فحين تخرجت في الجامعة، والتحقت بسلك التعليم مدرساً للعربية في مدرسة حكومية في رام الله، لم تكن تلك الصورة تفارقني؛ إذن سأذهب إلى التعليم حاملاً تلك الصورة، سأكون نقيضها، وسأكون كمن يظن بأنه سيغير العالم، سيغير العالم من تلك الحجرة الصفية الصغيرة المكدسة بخمسين طالباً، سأغير العالم، لن أضرب، ولن أتبع تلك الأساليب التي مررت بها حين كنت طالباً في المدرستين الابتدائية والإعدادية؛ لا عصا أستاذ مصطفى، ولا طرقات أستاذ أحمد بقبضة يده على رؤوسنا ... وسأضع أيضاً كل ما قرأت من قصائد وروايات ... وشاهدت من أفلام ولوحات ... في هذه الغرفة كي تحلّق فيها. إنها المرة الأولى التي سأدخل فيها صفاً كمعلم، وكان هذا الصف هو صفي الذي درست فيه حين كنت طالباً في الثانوية، لن أنسى سرد قصة أخرى عليكم في هذه المدرسة، سآتي عليها بعد قليل. كنت أقول بأنني سأغير العالم من تلك البقعة المكدسة بأجساد صغار يمورون بالحيوية والطلاقة في ساحات المدرسة وممراتها وأبوابها الخارجية، ويعلو وجوههم الشحوب والقلق في حجراتها، إذن سأبدأ الآن، لأن دون ذلك لن تكون لدي قصة لأخبرها لكم، المعلمون الزملاء طبعاً، هم من سأكون بينهم في هذا المكان الذي كنته طالباً، هم جميعهم دون استثناء يتأبطون أسلحتهم؛ برابيج سوداء، وأنا أتأبط كتبي، صمدت ما يزيد على شهر، وأنا لا أتأبط سوى كتبي، لم أرعو أمام ضغط المعلمين وشقاوة الطلبة ... إلى أن انقضَّت تلك اللحظةَ التي غادرتُ حجرة الصف في منتصف وقتها؛ حانقاً، غاضباً، ... اتجهت إلى غرفة المعلمين، استعرت بربيجاً أسود من أحد الزملاء الذي أشبعني بابتسامة ليس فيها سوى "ألم أقل لك!" عدتُ أدراجي إلى الصف، كانت فترة كافية لأعد للألف، وليس للعشرة فقط، اتجهت إلى ذلك الطالب الذي أثار حنقي وغضبي، بسط يده بتلقائية كمن اعتاد ذلك، لم يحاول أبداً التملص أو المراوغة أو الاحتجاج، إنه أمام فعل روتيني، فلمَ سيفاجئه هذا الاستثناء المؤقت لمعلم سيكون مؤقتاً في هذه المدرسة بعد أيام قليلات؟! ضربته على تلك الكف المبسوطة. انقلب العالم بين يديَّ في تلك اللحظة التي أنهيت بها ضربتي الثالثة والأخيرة! أما لمَ هيَ ثلاث ضربات، وليست أربع أو اثنتين أو واحدة فهكذا جرت العادة كما كنتُ أراها! ربما لذلك صلة بالرقم ثلاثة كأحد الأرقام التي اكتسبت قدسية في التاريخ؛ الثالوث المقدس، المحاولات الثلاث للبطل في الحكايات الشعبية، "التالتة نابتة"، ثلاثة ورابعهم كلبهم، لا تكلم الناس ثلاث ليال... وطبعاً لن أنسى أننا كمعلمين نردد ونعدد ونقول في كثير من الموضوعات: لثلاثة أسباب أو دوافع...!

بعد عشرين يوماً من تلك الحادثة جاءني كتاب الفصل من التعليم من قبل ضابط التربية الإسرائيلي عبر مدير المدرسة المتردد في إبلاغي خوفاً على مشاعري، فشجعته لأنني كنت في انتظاره أصلاً! يا ليت الكتاب جاءني بسبب تلك الضربات الثلاث، هذا ما أقوله الآن! لم أكن متأكداً بأنني سأقوله في ذلك الوقت، بل جاءني لأنني كنت سجيناً سابقاً حين

كنت طالباً في هذه المدرسة نفسها.

هذه الصورة ما زالت تلاحقني، تطاردني بين حين وآخر، ليس لأنها المرة الوحيدة بل لأن الطالب ذكرني بها يوماً ما بعد سنتين أو ثلاث، لا أذكر على وجه التحديد، ولم يكن تذكيره لي هو الذي حمّلني إياها إلى اليوم فقط، بل لأنه كان يعمل وما زال في محل في المنارة. يمكن لكم أن تدركوا ما معنى دوار المنارة! فهو الذي يتوسط المدينتين رام الله والبيرة، وهو الدوار الذي سأعبره فيما بعد كل يوم متجهاً إلى المدرسة الجديدة التي أصبحت معلماً فيها، وعائداً منها، يعني أنني سأصطدم كل يوم تقريباً بذلك الفتى الذي بات شاباً فرجلاً الآن، والذي سيذكّرني بتلك الحادثة كلما مررتُ إلى أن يختفي أحدنا أو يغيب! إنه أمر يشبه قدراً إغريقياً سيطاردني إلى ما لا نهاية.

(5)

كنت قد وعدتكم بحكاية أخرى عن مدرسة رام الله الثانوية حين كنت طالباً في الصف الأول الثانوي، ففي حصة التربية الإسلامية لم يحتمل المعلم سؤالاً من زميلي الذي يجلس بجواري، فبدا له السؤال تجديفاً، ولم يجد سوى أن يصرخ في وجهه طالباً منه مغادرة الصف، وحين حاولت إبداء تعاطفي مع زميلي طردني معه، وبطبيعة الحال فقد أتبع الطرد بالطلب منا الذهاب إلى المدير، وبأننا لن ندخل صفه مرة أخرى أبداً. وبطبيعة الحال أيضاً، فقد أنّبنا المدير دون أن يستمع إلينا، وتمتم بكلمات كثيرة سمعنا منها "كل ما دق الكوز في الجرة..."، ربما كان يشير إلى كثرة إرسال المعلمين للطلبة إليه، لأنك حين تُرسَل إلى المدير فستجد من سبقك وستجد من لحقك. وما بين رغبة المدير بعودتنا إلى الصف باعتذار للمعلم وما بين إصرار المعلم على طردنا نهائياً، انقضى الأمر ببقائنا نتسكع في ساحات المدرسة في كل حصص التربية الإسلامية على مدار أسبوع. كان أمراً ممتعاً حُسدنا عليه كثيراً من قبل زملائنا.

ومع ذلك، فحين أصبحت معلماً، وأعوذ بالله من كلمة معلم، كنت أحياناً أقف على الحافة، فتتنازعني الرغبة في طرد طالب من الصف لم أحتمل سلوكه وبين ظن المدير بأنني معلم هشٌّ لا يستطيع ضبط صفه وإدارة طلابه. ولم أنشغل كثيراً بهذا الأمر، أما ما جربت الانشغال فيه، فهو كيفية إقامة الموازنة بين المتعة والتعليم، ليس متعة الطلبة فحسب، بل متعتي أيضاً، ما الذي يمكن له أن يحقق هذه المعادلة المعقدة؟! وكم بدا الأمر صعباً! فكيف يمكن لذلك أن يتحقق إذا اعتبرتُ نفسي معلماً يلتزم بما تواضع عليه المجتمع التربوي من دور للمعلم؛ فهناك كتاب مقرر يتحتم إكماله، وعلامات يتوجب وضعها، وطلبة ينبغي أن يطيعوا ويمتثلوا، وأسئلة امتحانات لا تقيس شيئاً سوى ما انسكب من معلومات في آنية الأدمغة المعطلة سوى عن التلقي... ظننتُ وقتها بأن لذلك علاقة بالتربية التي لم أدرس في حقلها مساقاً أبداً... أدركتُ فيما بعد بأن ذلك لم يكن سيئاً إلى تلك الدرجة التي ظننتها. قلت إن كل حصة يتوجب أن تكون مختلفة عن سابقاتها، لا حصة تشبه حصة أخرى، فأوقعت نفسي في مزالق كثيرة، وتورطت، وأدركت فيما بعد بأن كل 45 دقيقة لكل حصة قادمة هي أطول من كل 45 دقيقة فائتة، وكيف يمكن ملؤها.

(6)

كان التعبير اللغوي هاجسيّ، أما كيف فقد كنتُ أستعير من الذاكرة ما فعله أساتذتي حين كنت طالباً مع بعض اشتغال على اختيار نصوص أخرى غير تلك المنوجدة في الكتب المدرسية، إلى أن تسنَّت لي الفرصة في المشاركة في ورشة في تعليم الكتابة للتلاميذ، كانت الورشة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المدرسة، فحشرت نفسي بينهم مع أنني كنت أدرك تماماً بأنني لن أجاريهم أبداً، قلت لنفسي التقطي ما يمكن لك التقاطه، وبعد ذلك سأفكر في الأمر. كانت ورشة في تقنيات الكتابة، في أساليبها، في كيفية بناء الموضوعات عبر خرائط مفاهيمية وعبر كتابة وإعادة كتابة، لم ألحظ في ذلك الوقت بأنها فعل برَّاني، كنت أرى فيها ما هو مغاير ومختلف، وهذا ما كنت أتطلع إليه. حاولت توظيف التقنيات في حصة الكتابة، كان الأمر مختلفاً، نشاط أكبر وحماسة أعلى من قبل الطلبة. لكن شيئاً ناقصاً ظل قائماً، إنها كتابة بلا روح تقريباً، كتابة تكاد تكون ميكانيكية، لا تتيح للمرء من يكون هو كما يريد أن يكون حين يرغب في تجسيد ذاته أو جزءاً منها في نص مكتوب. بقي سؤال التعبير يمور في داخلي إلى أن ولجت عالم الدراما، ففيها يمكن للمرء أن يشكّل العوالم، أن يخترعها، يكشفها ويستكشفها... يمكن له أن يرى العالم الواقعي ويسائله وينظر فيه ويعيد النظر فيه عبر عالم متخيل، حينها بدأتْ الكتابة تختلف وتتخذ مسارات أخرى، بدا جلياً تضافر الجسد الإنساني وطاقاته التعبيرية اللفظية وغير اللفظية، ولم يعد الأمر متعلقاً بوسيط برّاني يدفع باتجاه التعبير، بل الكل هو الهوية، والموضوع وهو الوسيط وهو الغاية أيضاً، وباتت الحصة أقل وطأة وبات كلام من قبيل "الحصة ليست جداً وليست لعباً"، و"أنني استطيع إبداء رأيي بحرية تامة"، و"أنها حصة تنشط خيالي وتساعد على التعبير عن نفسي" ملهماً وذا معنى.

(7)

في الحياة، فإننا نعبِّر بأجسادنا، أما في المدرسة، فإننا نعبِّر عما يرغب أساتذتنا في أن نعبر عنه بأقلامنا تارة، وبرؤوس شفاهنا تارة أخرى، إذن لنتيح للجسد وحواسه الاشتغال هنا بين هذه الجدران، ولكن أي جسد هذا الذي نتحدث عنه، هذا الجسد في وضعيته العصرية، في حياتنا اليومية نقوم بأفعال كثيرة على مدار اليوم، أفعال تختلف باختلاف انشغالاتنا، وتتنوع بتنوع اهتماماتنا، منها ما نقوم به بمحض إرادتنا واختيارنا، ومنها ما يُفرض علينا ومنها ما تقتضيه طبيعة أعمالنا أو انخراطاتنا المجتمعية، وفي كل ذلك ننشط ونتكاسل، يتنقل الجسد بين وضعيات عديدة، ويتراوح ما بين الحركة والسكون. نرهقه ونريحه، ننشطه أو ندفعه إلى الضمور والارتخاء، ننشط بعض أجزائه ونتراخى عن أجزاء أخرى. وفي كل ذلك انعكاسات على الجسد، الجسد بكليته والجسد بمكوناته، انعكاسات على الأعضاء والحواس والأفكار والانفعالات. فكل وضعية من وضعيات الجسد تترك آثارها. وفي هذا المقام، فإنني سأشتغل على بعض الوضعيات التي يمر بها الجسد في حياتنا اليومية، وسأربط ذلك بما يُرى خلال هذه الوضعيات، بمعنى آخر وضعية الجسد وفعله وما يبصره.

كم من الوقت يقضي المرء من يومه قاعداً على مقعد؟ سيختلف ذلك من شخص لآخر تبعاً لطبيعة حياته، ولكن مظهراً أكيداً أن عدداً كبيراً من الناس يحتل المقعد جزءاً مهماً من حياتهم ولأوقات طويلة، ويترك هذا القعود آثاره على بنية الجسد وطبيعة اشتغاله. إن تأثيرات القعود ليست منحصرة فيما تتركه من آثار جسمية، بل في آثارها الجسدية أيضاً، إذا نظرنا إلى الجسد باعتباره كياناً مادياً وحواس وتفكيراً وما يتضمنه من

فعل عقلي وتخيلي وانفعالي.

يضاف إلى آلام المفاصل والعضلات والعظام التي يُحدثها القعود على المقعد المدرسي وأمام التلفزيون وأمام شاشة الكمبيوتر، انحسار إمكانات توظيف طاقة الجسد بكليته؛ حواس وأعضاء. وهذا يترك آثاره على طاقة التفكير والخيال والانفعال. إن انتقال التعليم في القرون الأخيرة من وضعية التنقل والحركة إلى وضعيات متزايدة من الجلوس، أفضى إلى افتراضات رائجة من قبيل أن التعليم يحدث بارتباطه بالمقعد. وقلما يحدث أن نسائل هذه الافتراضات، أو نعيد التفكير فيها، بل تُتَّخذ في معظم الأحيان كمسلَّمات لا يُلتفت إليها.

لعل ما رسَّخ هذه الافتراضات هو فعل المشاهدة أكثر من أي فعل آخر، وكأن فعل التحديق، النظر، المشاهدة، المراقبة، الإبصار هي التي تفضي إلى انخراط بعض الحواس الأخرى كي يحدث التعلم، وبالتالي فهي تقتضي فعل التسمر في الحيز.

ولعلني لا أتطرف كثيراً إذا ما قلت إن أكثر من نصف ساعات اليوم؛ بنهاره وليله، تُقضى جلوساً على مقعد؛ في المدرسة، أمام التلفزيون، أمام الكمبيوتر، في انتظار الطبيب، في انتظار معاملة في دائرة ما، في وسيلة نقل، في صالة انتظار أمام طاولة الطعام . . . وغير ذلك مما لا يسعني حصره فيما يخص الجلوس على مقعد ولغايات مختلفة، يقع مقعد التعليم في مقدمتها، ويحتل الزمن الأطول الذي لا يضاهيه مقعد آخر.

وحين ينخرط الطفل في نظام التعليم الرسمي، فإنه يخضع لضوابط جديدة ومختلفة تماماً عمَّا ألفه، ومن هذه الضوابط الجديدة التي عليه أن يوائم نفسه معها هي المقعد، وتغدو وضعيته على المقعد وحركته فيه أحد مقاييس انضباطه و"انخراطه" في عملية التعليم، وتغدو حركة الجسد وانتقالاته هي فواصل بين "قعودين"؛ تتمثل الفواصل في الاستراحة وحصة الرياضة، ونادراً جداً في نشاطات حركية أخرى كالدراما أو الرحلة أو الاستكشاف في البيئة المحيطة . . . فحجرة الصف المعيارية في التقليد المدرسي هي مجموعة من المقاعد المتراصفة التي يرتصُّ فيها التلاميذ لينخرطوا في عملية تعليمية غالباً ما تتجسد بالنظر والاستماع والتكلم، وهنا لست في معرض مناقشة طبيعة المشاهدة وطبيعة الاستماع وطبيعة الكلام، ولكن يمكنني القول وبإيجاز شديد إنها تتخذ مساراً مغلقاً وأحادياً وتكرارياً. وكلما انتقل التلميذ من عمر إلى عمر، ومن صف إلى صف، ومن مرحلة إلى أخرى، فإن حصص الرياضة والفن وأنشطة خارج الصف تأخذ بالانحسار شيئاً فشيئاً. وتغدو حجرة الصف في تأثيثها المعتاد ووضعيتها المألوفة هي الحيز "المثالي" لعملية التعليم. إن المتعلم عبر هذا المسار تقلَّم حواسه، ويضبط جسده، وتؤسر انفعالاته، ويقيَّد خياله . . . ويغدو أسير جدران ستة. ودون قول كثير، فإننا نلاحظ أن معمارية البناء المدرسي في معظم تصميماته في بلادنا تقوم على صفوف متلاصقة تجاورها ممرات، وغرفة مدير تطل على معظم الصفوف أو جميعها. إنها أشبه بسجن، وفي السجن سجون أخرى مادية ومعنوية . . . وسنجد التلميذ هناك عميقاً في أصغر صندوق من كم هائل من الصناديق التي ينوجد فيها الواحد داخل آخر أكبر منه قليلاً، بالكاد يتسع الواحد في الآخر.

(8)

إن انحيازي للدراما لا يقوم على أنها مجرد وسيط بين المرء وما يود التعبير عنه، ولا يقوم فقط على أنها تتيح لنا إمكانية الولوج إلى عالم تخيلي نستطيع عبره استكشاف عالمنا الواقعي، وإيجاد معنى له، بل لأن هذا الاستكشاف غير ممكن التحقق دون فاعلية الجسد بكل طاقاته العضوية وأفعاله، وبكل حواسه وانفعالاته. ليس بإمكاني لا أنا ولا الطلبة أن نصل إلى القدس، ولهذا لن نتمكن من رؤية جبل أبو غنيم الرابض بين القدس وبيت لحم، أو التقاط صورة له، ليس بسبب صعوبة عبور الحاجز فحسب، بل لأننا، كما كل الناس غيرنا، ممنوعون من ذلك. إذن، سنسافر عبر الإنترنت، ونعبر هذا العالم الافتراضي كي نستعير منه صورة لهذا الجبل، فهي لازمة للدراما التي نشتغل عليها. ولو تمكنا الآن من التقاط صورة للجبل في وضعيته الراهنة، فإنه لن يتأتى لنا أن نلتقط له صورة لحالته ما قبل الراهنة، إن الزمن لا يرتد بنا إلى الوراء. إذا كان الأمر متصل بموازنة بين لحظتين زمنيتين مختلفتين أو أكثر، فإننا بحاجة إلى صور ما قبل راهنة، كيف كان الجبل في لحظة ما؟ وكيف صار؟ بإمكاننا أن نلتقط صورة للحظة راهنة ولحظة أخرى ما بعد راهنة. وضعنا الصورة بين أيدينا، الصورة المكونة من صورتين. الصورتان لجغرافيا واحدة، العليا التقطت في العام 1997، والدنيا التقطت في العام 2003. يحتار التلاميذ، إنهم يودون رسم صورة درامية لثلاث شخصيات؛ ضابط إسرائيلي، سياسي فلسطيني، عامل فلسطيني. إذن، المشهد بسيط، سيصوب الضابط بندقيته، (إنها صورة الجندي التي يعرفه على الحاجز) السياسي سيراوغ بالكلام، أما العامل فينحني نحو الأرض ليلتقط حجراً ليقذفه، إنها الصورة المعروفة والجاهزة، إذن لنفتش عن صورة أخرى غير مألوفة، بحثوا خلال الأسبوع، سألوا، ناقشوا ثم جاءوا بصورة واقعية أكثر، ظنوها في البداية قطعة مستلة من الفانتازيا. إن الصور الدرامية الجديدة تُري بأن من ينقضُّ على هذا الجبل بأسنان جرافاته هم أيضاً سياسيون فلسطينيون كبار يشتغلون كرجال أعمال من الوراء، وأن عمالاً فلسطينيين لا يجدون قوت يومهم يجدون أنفسهم يبنون بيوتاً على أنقاض وجودهم الذي يقضمه الاحتلال شيئاً فشيئاً، وأن الضابط الإسرائيليَ هو مقاول.

ما يراه طفل في الثانية عشرة في هذه المفارقة التي تضع الضابط الإسرائيلي الذي يمتلك سلطة مدعومة من حكومة نووية في وضعية المالك، أما المالكان الحقيقيان، فأحدهما سياسي جشع، والآخر مستَلَبٌ لا خيار له سوى أنْ يتناسى جوهر الصراع ليلهث وراء لقمة خبز لأطفاله، ليس وهماً، أنه استكشاف لعلاقات قوة معقدة وأشد بشاعة، إنها صور معقدة، يصعب فهمها! هذا مستحيل! غير ممكن! البراءة تقبّلتْ ذلك ولكنها لم تقبله.

الصور الثلاث في ظاهريتها، وقبل الانخراط في مستوى درامي ثان من استكشاف العلاقات وإنتاج المعنى، أي في مستواها الأول، تضعُ الثلاثة في الصورة النمطية المعتادة والمعروفة، ضابط احتلال يفرض حضوره ببندقيته، سياسي فلسطيني يراوغ في أسوأ الأحوال ويدافع عن شعبه في أحسنها، وعامل تدفعه كرامته وقيمه على المقاومة والرفض. أما أن تتداخل الأدوار وتتعقد على هذا النحو في مستواها الثاني، فقد يغدو من باب التحايل على الحقائق، وبأن المعلم له مأرب ما من وراء ذلك، على الأقل فهو يشوه الصورة، الصورة المشوهة أصلاً لا تُرى، ولا يُراد لها أن تُرى، ونحن هنا لا نرى ما يُرى.

إذن، كيف سينخرط في الدراما الآن؟ هل سيعيد الأمور إلى نصابها كما يفترضها هو في المخيلة أم على المخيلة أن تنفلت من عقالها، وتتحرك في فضاء آخر لم تألفه. هذا هو التحدي الذي تفترضه الدراما. ما يتوجب عمله هنا هو كسر تلك الصورة النمطية وإعادة إنتاج مكوناتها، أو بصورة أدق أن يتاح لها سياقٌ درامي يدفع بالمشتركين فيها إلى النظر في وضعيات الشخصيات الثلاثة مرة أخرى ضمن معطيات أخرى غير تلك المعطيات الجاهزة. في تلك الصورة المأخوذة من الإنترنت، المنوجدة مادتُها على مسافة 20 كيلومتراً، يبدو الأمر هوساً لا خيالاً، ففي عالم كهذا نعيشه: منفتح على الصور ومنغلق على الجغرافيا، تغدو التكنولوجيا حليفة العولمة، وتغدو مقولة أن العالم غدا قرية صغيرة كذبة كبيرة.

(9)

لقد أسس هذا الاختبار، وهذا التجريب في الدراما، لما سأشتغل عليه لاحقاً مع المعلمين، فقد كنتُ أراني حين كنت معلماً، وسأتجاوز معهم ما مررت فيه من إشكاليات، أهمها بأن العبء الأساسي كمعلم واقع علي، فإن لم ينبه الطلبة فهذه مسؤوليتي؛ وإذا التهى أحدهم فهذه مسؤوليتي، وإن لم يفهم أحد فهذه مسؤوليتي، وإن تعثر أحدهم فهذه مسؤوليتي، ولن أفلسف الأمر وأركن إلى أن ذلك يحدث بسبب مسؤوليات آخرين في المدرسة أو في البيت أو في الشارع، لن أنتظر حتى يحمل الجميع مسؤولياتهم، وأركن إلى أنني أقوم بعمل على خير ما يرام فيرتاح ضميري وأرتاح معه، إذن سأفعل ما أظن له معنى بالنسبة لي أولاً وسيكون ذا معنى بالنسبة للتلاميذ إذا كان ذا مغزى لي، فأنا لست وسيطاً بين الطالب والمنهاج ولست وكيلاً للكتاب المدرسي. ما أوده فقط، وما أصعبه، أن يتعلم التلاميذ كيف يتعلمون لا ما يتعلمون.

اصطدمت هذه الرؤية في أول الأمر بما نبرع فيه كمعلمين، وهو الشكوى؛ الشكوى من الراتب، من ثقل المنهاج، من ضغط الوقت، من كم أوراق التصحيح، من الموجه، من عدد الطلاب، من عدم انضباطهم، من إهمالهم، من تجاوزهم للحدود، من عدم تعاون الأهل . . . ولهاثهم وراء العلامات كأن العلامات هي تقدير لهم وليس لأبنائهم.

إذن، سأرى الأمر على نحو مغاير، فإلى متى سأستمر في تعذيب نفسي، إذن ليذهب كل ذلك إلى الجحيم، فلن أترك جدران أخرى أكثر مما لدي كي تضغطني، أنا هنا في حجرة الصف لخمس وأربعين دقيقة! لأكن ما أريد قدر ما يمكنني ذلك. سأضع الكتاب المدرسي جانباً، وسأختار ما أشاء من النصوص والمقطوعات الموسيقية والأفلام، سأعيد تأثيث الحيز الصفي، سنقتحم المؤسسات ونتعرف على ما فيها وكيف تعمل، سننتج مجلة، وسنذهب بعيداً في الدراما . . . .

وتجاوزت الحد، قاتلت من أجل حصتين في التعبير للصفين الثامن والتاسع، فقط للتعبير، ولن أدرس اللغة بنحوها وصرفها كما هي في الكتاب المدرسي، ليذهب هذا الكتاب إلى الجحيم أيضاً، حينها تساءلت: لمَ أنا الذي عليه أن يقيّم الطلاب إذا كنت مضطراً لعلامة نهائية توضع على الشهادة؟ سأضع لهم نظاماً ذاتياً للتقييم، وليضع كل تقييمه لنفسه في ضوء ذلك، لم يخذلني ولا واحد من 93 طالباً وطالبة، كان ذلك مقدمة لما سيحدث في العام القادم. ففي ذلك العام القادم، اشتغلت مع طلبتي دون علامات على الإطلاق، واشتغل التلاميذ بأفضل مما اشتغلوا في سنوات تدريسي الاثنتي عشرة السابقة.

(10)

في منتصف اليوم الثاني لمساق في الدراما ضمن المساقات الصيفية، دلفت إلى القاعة فتاتان، وحين لمحتهما بادرت إحداهما للحديث، فأومأت لهما بيدي أن تستريحا على مقعدين قرب الباب ريثما أنتهي من نشاط درامي كنا نقوم به، وحين انشغلتْ المجموعة بتحضير صورة درامية توجهت إليهما، ودار الحوار التالي بيني وبين التي بادرت للحديث فيمَ المعلمة الأخرى تصغي لما يجري:

– تفضلا!

– نود المشاركة في المساق.

– أهلا وسهلاً، ولكن سيبدو صعباً لكما المواكبة الآن، ما نشتغل عليه الآن قد أسسنا له يوم أمس، على أية حال بإمكانكما المشاركة.

– ولكن لديّ شرطان!

ادعيت التماسك لأن فضولاً دفعني لأعرف عن أي شرطين ستتحدث!

– أولاً أنا لا أشتغل مع الشباب.

– والثاني؟

– أن يكون الشباب في الأمام والفتيات في الوراء.

أخفيت دهشتي ما استطعت.

– ولكن لن يكون ممكناً العمل في مجموعة إذا وافقتك على شرطيك، هذا صعب تماماً، ولن أتمكن من تلبية رغبتك.

– هل هناك مساقات أخرى؟

– نعم، هناك أربع ورش أخرى يمكنك الالتحاق بواحدة منها فيما إذا كان ذلك ممكناً، بإمكانك أن تسألي هناك.

– شكراً

– عفواً

لم ينته الأمر هنا، وإلا فلن يكون لدي قصة لأحكيها لكم! في اليوم التالي كنت اتفقت وزميلة لي أن تدمج مجموعتها لساعتين بمجموعتي، وضمن نشاط الدراما الذي اشتغل عليه. دخلت المجموعة الزائرة إلى القاعة، كلهن من المعلمات بينما مجموعتي مختلطة، جلسنَ على المقاعد في أبعد ما يمكن لهن، إنهن سيتفرجن على ما سنقوم به! لم أحتمل الفكرة، تصبب عرقي، يا إلهي ما الذي يمكن فعله الآن؟! من المفترض أن يشاركن في النشاط، فهكذا اتفقت مع زميلتي، حاولت استدراجهن إلى الحلقة التي بدأت مجموعتي بتشكيلها، على أية حال تمكنت من إشراكهن تدريجياً وببطء شديد، كنت اختلس النظرات إلى تلك المعلمة التي قذفتني بشرطيها يوم أمس، فلا شروط اليوم! بدأتْ بالتفاعل كالآخرين والأخريات، شيئاً فشيئاً من نشاط إحماء جسدي وتركيز إلى مجموعات مختلطة، فقصيدة محمود درويش "أبد الصبار" فتحليل لها، فصور درامية ساكنة بأجساد المجموعة، فإحياء لهذه الصور وبث لحوارات، كنتُ مندهشاً لتلك الصورة التي جسدتها تلك المعلمة بجسدها ونظراتها وبما بثته من كلام، صفّق الجميع لها ولمجموعتها. ولن أقول لكم ما التعليق الذي أسمعتني إياه تلك المعلمة في نهاية اللقاء، لأن ريشات الطاووس تترصدني الآن! ولكن ما يمكنني قوله إن صورة نمطية جاهزة عن الدراما وعن الاختلاط دفعت بها بقذفي بشرطيها، ولكنها حينما اختبرت الأمرين، ولستُ أعرف سبب تخليها عن شرطيها، فقد اكتشفتْ طاقة تعبيرية يمكنها القيام بها مع نفسها ومع طالباتها، ومساحة يمكن اكتشافها دون فكرة نمطية جاهزة ومسبقة.

في أحد المساقات مع المعلمين اشتغلت مجموعات أربع على إنتاج مشاهد درامية تقوم على شخصية تعرضت للجور مستقاة من حياتنا في مجتمعنا الفلسطيني، أنتجت المجموعات جميعها مشاهد لاعتداءات وتحرشات جنسية داخل العائلة، واحدة من المشتركات التي روت القصة بلسان الشخصية، انفعلت كثيراً في السرد، كانت وكأنها تحكي قصتها الشخصية، جرَّبت اتباع أحد أساليب الحماية التي نستخدمها عادة في الدراما كي لا ينعكس الأمر على نفسيتها ونفسية المشتركين الآخرين، إلا أنها تدفقت في السرد، وكان الجميع مشدوداً إلى تلك القصة، كانت في قمة انفعالها والمتفرجون في أوج تواصلهم معها، لقد كاد يختفي الفارق بين الشخص والشخصية. في الاستراحة حادثتها فيما قامت به، قالت لي إن من كنت أروي قصتها هي صديقتي، إنها قصتها الحقيقية. ما أود قوله هنا إن عزل المدرسة عن الحياة وإدعاء بأننا نقوم بدورنا سيجعلنا نخفي الشمس بغربال، المدرسة بحاجة إلى أن ترى نفسها في صلتها الحقيقية بالمجتمع. لا يمكن للتعليم أن يكون ذا مغزى في الفعل الاجتماعي دون أن يكون على معرفة وصلة بالحياة وبما يجري فيها، فهو من ناحية يساعدنا على إدراك حياتنا ومغزاها، ومن ناحية أخرى يتيح لنا إمكانية أن نرى ما نحمله -معلمين وطلبة- في حياتنا كبشر حقيقيين، وليس ككتلٍ تلقٍ مكومةٍ في حُجر دراسية ما عليها سوى أن تمتص كإسفنجة.

(11)

أخيراً، دعوني أشرككم بمسرحية قصيرة وبقصتين قصيرتين جداً. أما القصتان فهما للروائي باولو كويليو، أولاهما:

"لمدة خمس سنوات كان يوحنا يعلم تلميذه كل ما يعرف، وفي نهاية مدة التلمذة عاد التلميذ من خلوته في الصحراء وجلسا لتناول مشروب ساخن وتأمل غروب الشمس. كان يوحنا راضياً لكن تلميذه لم يكن كذلك. "لقد فعلت كل ما نصحتني به، لكنني فشلت في أن أكون مثلك. فكأني لم أتعلم شيئاً". ذهب يوحنا لغرفته وعاد حاملاً في يده غطاء رأسه الذي يشبه ما كان يرتديه البدو آنذاك. "خذ غطاء الرأس هذا والبسه! قال لتلميذه. "لكنه صغير الحجم، وأنا رأسي كبير". رد التلميذ. "اجعل حجم رأسك أصغر إذن! رد يوحنا. "لكن هذا مستحيل"، قال التلميذ في دهشة. قال يوحنا: "والأكثر استحالة أن تسعى لتقليد ما أفعل. إن كل غطاء رأس مناسب فقط للشخص الذي اشتراه، وكل طريق هي مناسبة فقط للشخص الذي قرر أن يسلكها".

وأما المسرحية فهي "أن تتعلم السير" ليوجين يونسكو، ترجمها إلى العربية عبد المنعم سليم:

المنظر: في الطريق.
الشخصيات: رجل (شاب) - امرأة عجوز - دكتور - ممرضة.

يدخل الرجل من اليسار. يتحرك نحو منتصف المسرح وعندئذ يسقط على الأرض بشدة. امرأة عجوز تأتي من اليمين. ترى الشاب الراقد على الأرض. ترفع ذراعيها إلى السماء، ثم تضع سلتها على الأرض وتقترب من الشاب. تهزه. تكلمه، تحاول أن تجعله يتحرك، ولكن وزنه ثقيل بالنسبة لها، تنادي دكتوراً فيأتي وهو يحمل حقيبة. الدكتور والمرأة والعجوز يحاولان إنهاض الشاب. تدخل ممرضة الدكتور.

(يتغير المنظر إلى حجرة في مستشفى). الدكتور والمرأة والعجوز والممرضة ينجحون في حمل الشاب ووضعه على مقعد.

المرأة العجوز والدكتور يخرجان. الممرضة تبقى وحدها مع الشاب المشلول، وتبدأ الآن بتعليمه كيف يتحرك. الممرضة تعلم الشاب أن يحرك يده وأصابعه، ثم اليد الأخرى، ثم ذراعه، والذراع الأخرى، ثم تتحرك بعيداً عنه وتغني له كي يلحق بها. الشاب يحاول دون أن ينجح. الممرضة التي يظهر عليها فجأة قوة غير متوقعه، ترفعه إلى أعلى حتى يقف على قدميه في منتصف المسرح بعيداً جداً عن المقعد. الممرضة تنزع عن رأسها قبعتها البيضاء، ثم بالتدريج تتجرد من مريلتها، فستانها.. الخ. إنها تتحول إلى راقصة تلبس بنطلونا ضيقاً ملتصقاً تماماً بجسدها. (المنظر يتحول تدريجياً إلى حديقة مليئة بالأنوار). الفتاة الشابة (وهي الممرضة السابقة) سوف تجعله يرى كيف يحرك أولاً ساقاً واحدة.. ثم الأخرى.. إنها سوف تساعده حتى لا يسقط، ثم عندما يبدو أنه يتقدم إلى الأحسن فإنها سوف تتحرك بعيداً عنه، ثم تعلمه، من بعيد، كيف ينفذ الحركات المتعلقة بالسير.. ويتحركان أولاً كما لو كانا جزءاً واحداً ثم يجريان سوياً.. ببطء.. ببطء أكثر.. بسرعة أكثر. الشاب من ناحية يتحول إلى راقص: إنهما يتحركان حركات راقصة... خطوات باليه راح يتعلمها. الشاب الآن يرقص بإعجاز؛ إنه ينفذ الحركات بطريقة أوقع من الراقصة نفسها. إنه حتى يدور حول نفسه. (سلم يظهر في الخلف، وقد سقطت عليه إضاءة شديدة لا حد لها) ثم بمجرد أن تمد الراقصة ذراعيها للشاب، وبدلاً من أن يجري نحوها، فإنه يغوص في أضواء السلم، ويأخذ طريقه إلى القمة راقصاً.

في هذه اللحظة، الدكتور والمرأة والعجوز يصلان.. في الوقت ذاته، ليريا، لدهشتهما البالغة أن الشاب يختفي وراء أعلى قطعة ظاهرة من السلم.

ويائساً من الممرضة، التي يراها الدكتور في لباسها الملتصق بجسدها، فإنه يمد يده بمريلتها وقبعتها البيضاء... بينما المرأة العجوز تخرج وهي تكلم نفسها في صمت".

وسأنهي بالقصة الثانية:

"عندما كنت شاباً وحراً كنت أحلم بتغيير العالم، وعندما صرت رجلاً أدركت أن العالم لن يتغير، فقررت تغيير مجتمعي، ثم أدركت مع الأيام أن هذا بدوره شبه مستحيل، وفي المرحلة المتأخرة من العمر أردت تغيير أسرتي لكن كل فرد فيها ظل متمسكاً بطريقته في الحياة، وعندما رقدت الآن على فراش الموت وعيت أنه كان علي بالأساس أن أغير نفسي، وربما لو كنت بدأت بها لتحقق لي بعض النجاح في تغيير أسرتي، وربما يتغير العالم".

وسيم الكردي
مدير مركز القطان للبحث والتطوير التربوي