كتابة المعلمين والمعلمات: ورقة ويد وقلق كتابة الرغبة ومقاومتها

مالك الريماوي

مدخل

يكتب المعلمون والمعلمات بيد مضمومة، يد تقبض على الرغبة وتقاوم اليد الأخرى التي تحاول فتحها، «فاليد المتحركة على الورق تثير القلق»؛[1] قلق السرد والبوح والمعاناة. أن نسرد يعني أننا في مواجهة ذواتنا مباشرة، وعبر تلك الصفحة البيضاء تبدأ معاناة الكشف والانكشاف، كيف نكشف سر ما فات، سر القدر أو الاختيار "أهو ترتيب القدر أم هي حاجاتنا من تأخذنا خلسةً عبر مسارات هذه الحياة، لتنتهي بنا في نهاية المطاف نحو بداية أخرى جديدة"،[2] وكأن الكتابة غسال يفتح يد ميت مضمومة لنعرف ماذا يحمل معه. يحكى في التراث العربي أن غسالاً للموتى وجد يد الميت[3] مضمومة، ما أثار فضوله، ما الذي تخفيه هذه اليد المضمومة، ما الذي يريد هذا الميت حمله معه للقبر، ما الذي يخفيه عنا؟

هنا يسرد عبد الفتاح كليطو قصة المعركة بين يد الميت المنقبضة على سرها، ويد الغسال الذي سيطرت عليه شهوة المعرفة،[4] وهذا هو سر علاقة الكاتب والقارئ على الدوام، فالكاتب يضع سره في نصه ويغلق عليه، ويأتي القارئ ويصر على فتح النص وكشف السر.

فما الذي يحدث؟ ما يحدث هو بالضبط ما حدث مع الجثة التي تتمسك بسرها، والغسال الذي ينوي كشف ما خفي، فبعد أن تتكافأ قوة اليدين يستعمل الغسال يده الثانية، ولكن الجثة تكون قد حرمت من هذه القدرة، وكذلك القارئ فإنه يصبح هو سيد النص، بعد أن غاب كاتبه وتركه وحيداً.

مقدمة

نستند في هذه القراءة إلى شكل منهجي يعتمد على نوع من التفكير القصصي، حيث تقوم مجموعة من التوجهات التحليلية والفكرية في علوم التربية والأدب والإنسانيات على الانطلاق من أن القصص؛ قصص الناس، تعد من الوسائل الإنسانية الرئيسة لفهم العالم، فكما أن العالم مؤسس على الناس وأفعالهم، فإنه أيضاً منعكس وبقوة في قصصهم وحكاياتهم، فالقصص تصف ما نحيا، وكيف نفكر ونشعر، وخاصيتها أنها تقدم ما سبق ضمن بنية تمنحه التعاقب من جهة، والعلائقية من جهة ثانية، وتقدمه أيضاً ضمن حبكة تسعى إلى منحه نوعاً من المعقولية والفهم.

وضمن ما يعرف بالتفكير القصصي، يقوم المعلمون والمعلمات بكتابة تاريخ خبرتهم وجذورها وعلاقتها بسيرورة حياتهم، وهذا يمكّنهم من المعرفة القصصية التي يرى «برونر» أن أهم مظاهرها هو أنها «متخصصة في تشكيل الصلات بين ما هو استثنائي وما هو عادي»،[5] وهذا يمكّن التفكير القصصي من «دمج ما هو غريب وغير معروف داخل الحياة اليومية»، ويمكّن الفهم والإدراك من بناء خط زمني عميق، ومن هنا يرى «بول ريكور» مركزية القصة في بناء الهوية الذاتية للناس، فأحد البنود في رؤيته، أننا نعيش في بحر من الزمن، والقصة تقدم لنا خريطة لهذا البحر، ما يعني أنه دون التفكير القصصي في واقعنا، سنظل مغمورين في بحر من الزمن.[6]

ويمكن أيضاً، عبر الكتابة القصصية، مراودة الرغبة، وفتح مقبرتها للكشف عن الرغبات التي تقف خلف مصيرنا، وتساهم في تشكليه؛ سواء أعرفنا ذلك أم لم نعرف، «فالكتابة ملاحقة مسرفة للرغبة، لأن النصَّ المكتوب، كما يقول موريس بلانشو ليس سوى مجال للتعبير عن الرغبة، ومن هذه الزاوية، فالكتابة عند بلانشو هي مجال الموت بامتياز: إنه موت رمزي، تغذّيه المسافةُ القصوى الفاصلةُ بين حدِّ التحقق في الكتابة وحدِّ الانتفاء في احتضان الرغبة وتطويعها، الرغبة التي تمثل شرط مراودة حلم الحياة أو كابوسها".[7]

وللقصص أيضاً بعد اجتماعي لا يمكن تجاهله، فالحياة الاجتماعية قبل أن تدخل بنية القصة تكون مادة حلمية، وأهم ما يميز الأحلام كما يرى عالم الاجتماع الفرنسي موريس هالبواشز هو «افتقارها للبنية ومائعيتها الشديدة»،[8] وهنا يتجلى البعد الثالث للقصص بوصفها بناءات اجتماعية تعكس في لغتها الشكل الاجتماعي للغة المجتمعية، وتقدم صوراً عن أنماط المعيش والشعور والتفكير، وتقدم المظاهر الحقيقية للعلاقات الاجتماعية في سياقات الأسرة والمدرسة والجامعة، وبالتالي فهي ليس تعبيرات عن رغبات الأفراد فحسب، بل هي صورة عن المعيش الاجتماعي، وعن علاقات الرغبة والقوة وعن تواترات الفردي والجماعي، وعن حركة الشخصي في المحيط العام.

البنية المنهجية للقراءة

في ضوء منهجية التحليل أو التفكير السردي، سنحلل إحدى عشرة قصة سردية لمجموعة من المعلمين والمعلمات، قصص سردية يمكن توصيفها بـ«قصص الحياة»، وإن كانت تتمركز حول النوع المسمى قصص المهنة، وهي قصص لمجموعة من المعلمين والمعلمات يشتركون في مجموعة من المواصفات المشتركة؛ أهمها، باستثناء فلسطينيتهم، هو المهنة التي تجمعهم، وهم في مجموعهم يشكلون مجموعة عشوائية حيث بالصدفة تم اختيارهم لكونهم على صلة مبكرة بمشاريع التكون المهني في مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، وتعتمد هذه الاستراتيجية في مركز القطان كاستراتيجية تكوينية، حيث يطلب من المشاركين كتابة قصتهم، كنوع من مساعدتهم على كشف تجربتهم الماضية والتفكير فيها.

تتشكل المجموعة من ثلاثة ذكور وثمانية نساء، أما من حيث توزعهم السكني فهم جميعاً ممن يقطنون في الضفة الغربية من فلسطين، وإن كان بعضهم من الاراضي المغتصبة العام 1948، مثل مريم وآمال اللتين تسكنان في مخيم نور شمس للاجئين، وبالتالي فباقي المجموعة يسكنون في قرى وبلدات محافظات رام الله ونابلس وطولكرم، ويتوزعون أيضاً على المدارس، فتسعة منهم في المدارس الرسمية التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية، واثنتان في مدارس الوكالة الخاصة باللاجئين الفلسطينيين.

الرغبة والزمن وبنية القصة

في صراع الغسال مع يد الجثة المغلقة، صراع على المخفي، على السر، وهذا ما يفعله المعلمون والمعلمات، يفتحون يد الماضي للكشف عن معنى الحاضر، يختارون فتح صناديق الألم والمعاناة، يفككون أسرار الحصار، الحصار الاحتلالي، والحصار الاجتماعي، وواقع النظام الاجتماعي العام من

جهة، وواقع النظام التعليمي من جهة ثانية، وينفتحون على الرغبة؛ رغبات الماضي التي توارت، ورغبات المستقبل التي ما زالت تفعل فعلها.

فعائشة سلامة تبدأ قصتها من حكاية الرغبة؛ رغبة الطفلة التي لم تكتمل في الذهاب إلى المدرسة «بناية الحلم، بناية تتوجه إليها الأنظار، أنظار طفلة لم تكمل عامها السادس»، لكنها تملك رغبة مكتملة في أن تكون طالبة، هنا تبدأ الحكاية. وتنتهي في حكاية الأم التي تشتعل إرادة وإصراراً لأجل أن تفعل شيئاً لأجلها وأجل ابنتها.

تبدأ الحكاية من ذلك الاحتكاك بين صور الذاكرة ومنجزات الذات المتحدثة أو المتحدية، حيث تبدأ الحكاية مع أنظار طفلة لم تكمل عامها السادس، لكنها تملك رغبة مكتملة في أن تكون طالبة، هنا تبدأ الحكاية ... .

أظن أن الكاتبة قصدت أن تقول «هنا بدأت الحكاية»، وأرادت لحكايتها أن تبدأ من «تلك الرغبة في أن تكون طالبة»؛ أي أن تبدأ حكايتها من لحظة تحولها من طفلة إلى طالبة، ولكنني أظن أن الكاتبة نفسها قد ذهبت في عمق القصد والدلالة لما هو أبعد؛ إلا وهو أنها كانت تملك رغبة في «أن تكون»، ليس أن تكون شيئاً كأن تكون طالبة أو معلمة، بل أن تكون بمعنى أن توجد وتحضر، في فعل حقيقي وقصة إنسانية تؤسس لوجود أطلقت عليه «لأجلها وأجلي».

هذا الفعل الذي تقوم به عائشة، هو فعل في المصير وعبره، فعل لا يحتاج لأكثر من الإرادة وهذا ما تراه كفاية السلوادي «عندها اكتشفت أننا لا نحتاج لأشياء كثيرة كي ننجح، فما نحتاج هو أن نقتنع ونريد ونحاول. وتذكرت كل ما مر بي في هذه اللحظة التي أجلس فيها مطمئنة راضية، وأشعر أن نظرتي للعالم ككل قد تغيرت ...».

وكذلك حكاية إبراهيم الخطيب، حكاية المعلم الذي توقف عن التعليم المدرسي وانقطع عنه لعام ونصف بسبب السجن، السجن الاحتلالي، ينقطع عن التعليم لكونه طالباً يمارس نشاطاً سياسياً ضد الوجود الاستعماري للاحتلال الصهيوني، ثم يقاوم الفقر والخجل ويكمل مشواره ليصبح المعلم الذي لا يتمكن من تصحيح ورقة الامتحان لطالب يستشهد وهو يقاوم الاحتلال بعد الامتحان مباشرة، ورقة الامتحان المؤجل للأبد، ورقة بقيت دون علامة، وكأن المعلم الذي تتساقط دموعه وهو يمتحن قدراته في التصحيح أمام الورقة، كأنه يسأل: أي علامة يمكنك أن تمنح لمن منحنا كل شيء؟

هنا طالب يستشهد، يسقط شهيداً بعد أن ترك معلمه يعاني مع ورقة امتحان مؤجل تصحيحه أبداً، المعلم نفسه كان عرضة للاعتقال، ما تسبب في انقطاعه عن مدرسته وزملائه. معلم آخر يحاصر في نابلس «قامت قوات الاحتلال سنة 1997 بحصار مدينة نابلس، وحوصرت المدينة 40 يوماً، ما يجعله يستعين بقدراته على الطهو، طهو ما يمكن للجبل من تقديمه من نباتات برية، أيام طوال ننام بالجوع، لذلك خرجت مع مجموعة من الطلاب إلى الجبال، لنحضر بعض الأعشاب المعروفة لدينا مثل: ورق اللسان، والطوطو، والخبيزة، وأطهوها بنفسي للطلاب، ونأكل –بالمناسبة كنت طباخ السكن– واستمر الحال حتى رحمنا ربنا، وأفرج عنا بفتح الطرق والعودة سريعاً إلى الأهل».[9]

معلمة أخرى ترى في الانتفاضة فرصتها التاريخية لإبراز قدراتها والخروج من حالة الانعزال الداخلي الاختياري، و«بدا يتطور لدي ميل نحو الانعزال والهدوء داخل الصف، والإبحار في عوالم افتراضيه استمرت حتى جاء التغيير المطلق بتزامن مرحلة المراهقة مع اندلاع الانتفاضة الأولى»، ولذلك تندفع في المشاركة في فعاليات الانتفاضة، في رؤية تدرك أهمية التحولات الفردية أثناء حدوث التحولات العامة، ولكنها أيضاً تفقد مدرستها وتدفع ثمن كبيراً في خياراتها المستقبلية، «انخراط تدريجي في بعض الفعاليات السياسية على مستوى المدرسة كانت نتائجها متعاكسة. فمن جهة، خلقت دافعية قوية نحو التعلم والقراءة، ومن جهة أخرى، كانت سبباً في الحرمان من التعليم أسبوعين عقاباً على عدم انصياعي لأوامر الوالد بترك النشاطات السياسية التي تجاوزت حدود قبوله».[10]

إن ما هو واضح في كتابة المعلمين والمعلمات هو ذلك الترابط والتواشج بين الواقع السياسي من جهة، وتحولات المعلمين وتقلب مصيرهم من جهة أخرى، ذلك المصير الذي يكشف الفردي والاجتماعي وتواشجه مع السياسي، فالمعلم إبراهيم ينقطع عن مدرسته بسبب الاعتقال السياسي، وبعد التحرر من المعتقل يرفض العودة لمدرسته والجلوس في مقاعد يجلس فيها طلاب أصغر منه سناً، ويتوجه للدراسة في مدرسة خاصة. المعلمة عائشة ترى في الانتفاضة فرصة لبناء الذات والخروج من انطوائها عبر المشاركة الجماعية في

النضال الجمعي، وعبر المساهمة في القضية الوطنية، تلك المشاركة التي ترى فيها فرصة لإظهار قدراتها الخاصة من جهة، وتطويرها من جهة ثانية، ولكن والدها يرى في ذلك خروجاً على معايير اجتماعية أبوية، فيحرمها من مدرستها أسبوعين، ثم يقوم بتزويجها زواجاً مبكراً يحرمها من تعليمها الجامعي.

فإذا كان من الممكن أن تستعين على حصار الاحتلال بالأهل وأعشاب الجبل، فكيف تستعين على حصار الأهل عندما يحاصرونك في طموحك ومستقبلك «ولكن، يا فرحة ما تمت! لم تسر الأمور كما أريد، فكان هناك تصميم من العائلة على تزويجي أثناء دراستي».[11]

هذا ما يقوله المعلم شوكت ناصر، لقد قرر والده أن يزوجه، ليس زواجاً مبكراً فقط، بل زواج عائلي تقليدي يسمى زواج عطية الأب أو ابنة العم أو أي تسميات أخرى، وعندما يرفض ويتشبث بطموحه تقوم الحرب العالمية على حد قوله: «قامت الحرب العالمية الثالثة بالنسبة لي، فتمت مقاطعتي من قبل أبي والعائلة، حتى طال الأذى أمي لأنها كانت دائماً الداعم لي في مسيرتي التعليمية، ... استطعت تخطي هذه الأزمة بدعم والدتي وبمساعدة أخي الأصغر الذي اضطر إلى العمل من أجل أن أكمل دراستي، وفي بعض الأحيان أنقم على نفسي لأنني سبب في تعاسة أسرتي بعد أن تركهم والدي، ولكن لم يدم الحال طويلاً، وكانت هذه أول محنة لي في الجامعة».[12]

وهكذا تتسلسل الحكايات من حكاية إبراهيم الذي يبدأ من اكتشاف سر عادية الحب «كان لتلك المدرسة طريقة واحدة في الحب اكتشفت بعدها أنها طريقة مشتركة لكل من درس فيها. كانت مدرسة عادية، ولكن بتفاصيل غير عادية، بناية قديمة بناها الأردنيون بعد مجزرة قبيا مباشرة العام 1953، وأشجار السرو التي تحيطها من كل الجهات، وفي وسطها ملعب كرة القدم الذي أحببته كأنه جزء مني. وينتهي عند ورقة الامتحان التي استعصت على التصحيح، فكيف تصحح ورقة امتحان قتل كاتبها» ... إلى قصة شوكت ناصر.

إذا كانت بعض المعلمات قد تشبثت بحقها في أن تكمل تعليمها لكي تفعل شيئاً لأجل ابنتها، فهنا قصة معلم يُصنع لأن امرأة أخرى أرادت ذلك «وأذكر في هذا اليوم أمي التي أوصت كل أبناء الجيران بأن يوصلوني إلى المدرسة؛ لأني كنت أكبر إخوتي، فأنا بِكرُها، وهي التي كانت دائماً تحببني في المدرسة، لأنها تريدني أن أكون ذا شأن في حياتي».

وكذلك ميسون في قصتها، تنقطع عن الدراسة بسبب الزواج المبكر، اثنتان من المعلمات تم انقطاعهما عن التعليم بسبب الزواج، ومعلم انقطع عن التعليم المدرسي بسبب الاعتقال، ومعلم ثانٍ كاد يفقد تعليمه الجامعي بسبب تقليد الزواج العائلي، ورفض الانصياع وتسبب ذلك في تفكك عائلته الأبوية، حيث اعتبر ذلك بمثابة إساءة لسلطة الأب ومركزيته وموقعه.

التعليم كمهنة وريثة للأمنيات المجهضة

تبدأ المعلمة آمال أبو حرب سرد قصتها بهذا الحوار: حيث سألت السيدة طفل صغير: ماذا تريد أن تصبح حين تكبر؟

أجابها بحسم طفولي ضاحك: معلم.

عقدت حاجبيها بكل الاستغراب: معلم! ليس طياراً ولا طبيباً ولا مهندساً؟ معلم!

وبلهجة غريبة ليست طفولية على الإطلاق، أكد الإجابة وقال: نعم معلم. لأن الطيار والطبيب والمهندس مرت عليهم لحظة أرادوا فيها أن يصبحوا مثله. ولكنه ابتسم لهم: وقال كونوا ما تريدون.

تبدأ حرب بهذا الحوار لأنه يمثل مدخلاً تفسيريا لتأويل حياتها، فهي لم تكن تريد ولكنها أرادت ما حدث، والإرادة عنوان للانتصار، انتصار على الذات وعلى ظروفها، من فهم يرى جوهر المهنة في الدور الذي نلعبه من خلالها، وليس من المكانة أو المردود الاجتماعي أو الاقتصادي، بل من الموقع الذي يمكننا أن نحققه من خلالها، موقعنا الذي يحدد الوظيفة ولا يتحدد بها، فالفرق ليس بين مهنة المعلمة والمهن الأخرى، بل بين معلم يجعل من مهنته دوراً اجتماعياً وفعلاً في الوجود والمجتمع وآخر يتورط في عدم التورط.

«لم يخطر لي قبل العام 2001 أني سـ «أتورط» في مهنة التعليم، و لم تكن واحداً من أحلامي»،[13] المعلمة في سردها لقصتها، تبدأ من نفي النية في التورط، نفي يحمل نفيه حيث

هي تروي قصتها في التعليم الذي تنفي نيتها في التورط فيه، إذن نحن أمام قصة هي قصة تورط بالمعنى المجازي، تورط شخص في فعل عكس نيته، هنا قصة ليست حول المهنة فحسب، بل هي تأملات حول فكرة المصير نفسه، هنا نحن أمام قصة ضد المنطق المثالي، ففي المنطق المثالي، النية هي من يخلق القرار ويؤسس للفعل والمصير، لكن هنا قصة تتبنى مسار المنطق الحياتي، وهو مسار أكثر تعقيداً وحيوية من معادلات المنطق، هنا الفعل نفسه، فعل الناس ضمن الشروط الحياتية التي لا يختارونها غالباً، ولكنهم يختارون العيش في سياقها وعبر مفاوضتها ومواجهتها، هنا الفعل هو من يقرر للنية توجهاتها.

إذن، نحن أمام معلمين معلمات يخلقون نواياهم ولا يتركون النية تخلقهم ويعيدون خلق رغباتهم المجهضة في رغبتهم الجديدة، في أن يكونوا معلمين مميزين، فالرغبة في الامتياز والتميز هي رغبة التحول الذي يحققونه في ذواتهم وفي عملهم، رغبات يحولونها من رغبات مجهضة أو معلقة إلى أدوار حقيقية يحققونها في حياتهم وفي طلابهم.

ولذلك، فإن المعلمين، عند امتلاكهم فرصة سرد حكايتهم ينشغلون بسؤال القرار والإرادة، متى قررت أن أكون معلماً، في الغالب هناك معلم آخر كان شريكهم في بناء هذا القرار، فآمال –مثلاً– كانت معلمة الفيزياء سبباً في نفورها من التوجه إلى المسار العلمي، وبالتالي التضحية برغبتها في الهندسة لصالح التوجه للمسار الأدبي، حيث وجدت نفسها بشكل كلي وعميق في مواد الآداب والنقد الأدبي، «وقع اختياري على دراسة الأدب الانجليزي الذي أتاح الفرصة لي لتذوق نكهات مختلفة من ثقافات العالم وعاداته، وبدأت تتراءى أمام عيني فكرة الكتابة والأدب والترجمة، إلى أن تخرجت من الجامعة».[14]

«كانت رغبتي أن أدرس إما المحاماة وإما الصحافة التي لطالما حلمت بها منذ صغري ... لأكتب بقلم حر لا يخاف أي شيء ... يعبر عما لم أستطع التعبير عنه طوال حياتي. ولكن الصدمة والمأساة، بالنسبة لي، كانت عندما رفض والدي ما أحببت، وقال لا خيار أمامك إلا أن تكوني معلمة، اختاري التخصص على هذا الأساس».[15]

«لم أفكر يوماً أنني سوف أدخل المدرسة مرة أخرى بعد تركها، بل بعكس الجميع رحت أنسج أحلامي نحو عالم القضاة، فتخيلت أني سوف أكون في المستقبل محامية أطبق القانون.[16] وقد اخترت تخصص الصيدلة في بادئ الأمر، لكن سرعان ما غيرت رأيي، فقد فكرت كثيراً ووجدت أن أفضل تخصص يمكن أن يلائم ظروفي ويساعدني في تربية أبنائي هو تخصص التربية الابتدائية.[17] وهذا ما كان فعلاً، فقد التحقت بالجامعة وأكملت تعليمي وتخرجت منها بفرح غامر لأني أحببت ما درست وآمنت به. «إذ لم يكن أمامي سوى هدف واحد منذ نعومة أظفاري، وهو أن أصبح طبيبة أو صيدلانية، وكنت أحصل على التشجيع من أهلي في هذا المقام».[18]

فما يبدو مما سبق هو أن خلف مهنة التعليم التي يمارسها الكثير من المعلمين رغبات في مهن أخرى كانت تراودهم أيام المدرسة، ولكن تم تجاوز هذه المهن بسبب معلمات أو معلمين لعبوا دوراً تسبب في انهيار طموحات طلابهم وتدمير أحلامهم أو في جذبهم إلى عالم مهنة التعليم، كما حدث مع المعلم حامد حج محمد، الذي وقع تحت تأثير معلميه؛ «معلمان قلبا كل كياني، جعلا كل أحلامي تتمحور حول مهنة التدريس، قررتُ أن تكون مهنتي في المستقبل، عشت كل التفاصيل الدقيقة في حياتي وأنا أتجه نحو هذه المهنة،... تخليت نفسي معلماً يتجول في فصله ويعطي هذه الحصة أو تلك، لم أحدد حينها إن كانت حصة للغة العربية أو الرياضيات أو التاريخ، كلّ ما كنت متأكداً منه أنني أنا معلم هذه الحصة».[19]

معلم يبدأ مهنته مبكراً جداً، فيتورط فيها منذ الطفولة، يتورط عبر ذهن خيالي يرتب حياته كمعلم، يتجول بين الصفوف ويعطي حصصاً في مختلف المواد، إنها بداية تنطلق من نية، نية متخيلة تتجه نحو الواقع بخطى يقودها خيال، متأثراً بمعلمين يقلدهم ويسير على خطاهم.

ما يتكون بفعل المعلم ليس الميول والخيالات، بل كثيراً ما يقدم المعلم لطلابه أدواراً ووظائف ومنهجيات تمس كل حياتهم، «كان هذا المعلم يمنحنا دروساً في التاريخ عشقناها، المنهاج نعيه من خلال قصص حقيقية تحكي المنهاج بطريقتها السردية المثيرة، أستاذ قررت أن أقلّده في كل مناحي حياتي»،[20] ذلك الأستاذ السارد ...، السارد هنا تتحول إلى دور ووصفة وكينونة، لأن الطالب الصغير ستؤثر فيه، وتسحره بسحر القصة وسحر السردية، ليس كشيء منجز كحبكة أو تاريخ فحسب، بل كمنهجية عيش، أن تسرد تساوي أن تعيش هذه

المعادلة التي كرستها شهرزاد، يقلبها المعلم بمعادلة أن تعيش يعني أن تسرد – أن تكون السارد.

تكتمل حلقة المعلم السارد مع معلم التربية المهنية الذي كان «يعلّمنا إن القول يصحبه العمل»، وإن النظريات تتطلب التجارب، لتجاور المعلم الفاعل مع المعلم السارد في سلسلة تزداد تماسكاً وتزداد قوة. إنها معادلة الدور ومعادلة المعنى الذي يشكل هاجس كل طفل وكل شخص: ماذا سأكون عندما أكبر؟

وهناك هدى ملحم التي تركت المعلمات علامات ماسية في وجدانها، بدءاً بالمعلمة فوفو التي كانت توزع عليهن الحلوى والابتسامات، وانتهاء بمعلمة اللغة التي كانت قدوتها في المهنة والتخصص، وهناك المعلمة «البعبع» التي حتى اللحظة تم وصفها بشعر منفوش أو مجعد ونظارات كثيفة، وكأن فيها ملامح من الغولة الأسطورية، تلك المعلمة التي ساهمت في ترك علامات لدى الكثير من الساردات، علامات في تغيير أحلامهن أو مستقبلهن، ما يؤكد لنا أن هناك صوراً في الذاكرة؛ ذاكرة المعلمين، صور لمعلمين سابقين ما زالت تحكم ذهن المعلمين الآن، وتحرك مساراتهم المهنية؛ سواء بالوقوع في عشقها والتماهي معها، أو في رفض تأثيرها ومقاومة توجهاتها والعمل ضد طريقتها. وكأن المعلمين كانوا بحاجة لهذا النوع من الكتابة؛ كتابة هذه الذاكرة والانفتاح على هذه الرغبات والتشوهات والصراعات والتأثيرات، والبحث خلف الأمنيات المجهضة والأحلام التي توقفت عن التحقق، كأن كل ذلك ضروري لميلاد المعلم الحقيقي، وإعادة إنتاج صورته من بين كل هذه الصور السابقة لمعلمين؛ سواء كنا نحبهم أو لم نحبهم، لكن يبدو أنه حان الوقت لنخرج من معاطفهم.

بدل خلاصة

في رواية **النمر الأبيض** يصف شاب هندي حياته وحياة بلدته لرئيس وزراء الصين عبر رسالة يكتبها له لمناسبة زيارته قريتهم، وتشكل هذه اللعبة الشكلية مدخل الرواية وشكلها، ويفضل أن يطلق على قصته: «السيرة الذاتية لهندي نصف مخبوز» ... «أنا وآلاف الآخرين مثلي في هذا البلد نصف مخبوزين، لأنه لم يسمح لنا بأن نكمل تعليمنا، افتح جماجمنا ستجد متحفاً غريباً من الأفكار: ستجد جملاً من التاريخ أو الرياضيات يمكن تذكرها من الكتب المدرسية «دعني أؤكد لك أنه ما من فتى يتذكر دراسته مثل الذي انتزع منها»، وجملاً حول السياسة قرئت من جريدة، ومثلثات وأهرامات يشاهدها المرء على صفحات الكتب الهندسية القديمة التي يستعملها أي مقهى في هذه البلاد للف الشطائر، ومقاطع من نشرات أخبار ... كل تلك الأفكار نصف المتشكلة ونصف المهضومة ونصف المصححة تختلط مع أفكار نصف مطبوخة في رأسك، وأظن أن هذه الأفكار نصف المتشكلة تتبع بعضها بعضاً لتصنع أفكاراً أخرى نصف متشكلة، وهو الأمر الذي تتصرف وفقه وتعيش معه».

فرد نصف مخبوز، ينتزع من عالمه، ويعرض لأفكار نصف متشكلة ونصف مفهومة، فالنتيجة هي رأس متحفية تتضمن مزيجاً غريباً من الأفكار والمقولات والأشكال والمعادلات، هذه إحدى الصور الكابوسية للمدرسة، صورة تنتج طلاباً ومعلمين نصف مخبوزين، وهذا يعود لكون المدارس ما زالت تبحث عن مساراتها، وعن ومهامها، لكون المعلمين يسعون إلى بناء أنفسهم ضد المجتمع وضد ذواتهم وضد الإنجازات غير المكتملة.

وهذا ما تسأله المعلمة مريم «ما سر تراجع إقبال الطلبة حيال المدرسة والتعلم؟ هل المشكلة فينا كمعلمين محبطين من واقعنا، أم في المنهاج الكثيف، أم في دافعية الجيل نحو التعلم والثقافة، أم مشتتات الحياة؟ وتجيب عن ذلك «جميل أن نعمل ضمن دائرة لها قوانينها وأنظمتها، ولكن ليس من الجميل أن لا نُحترم ضمن هذه الدائرة».[21]

وما بين مقارعة المعلمين لأحلامهم المجهضة من جهة، وللمكانة التي تمنحها لهم دائرة عملهم من جهة ثانية، فإن السرد ينفتح على فضاء الممكن، فبما أن للسرد منطقاً وبنية ووظيفة، لماذا نحكي قصتنا؟ وما الذي نحكيه؟ ولمن نحكي قصتنا؟ وبما أن لكل قصة سارداً يحكي قصتها، وبمجرد دخوله مجال السرد، يشرع في خلق متلقيه المفترض، فهو يحكي أو يكتب لجمهور في ذهنه، معلمين آخرين، زملائه، طلابه، وأحياناً لنفسه، هو يسرد ما لم يكن يعرفه، أو ما لم يكن قد أدركه، في السرد نحضر للقصة ما لم نفهمه في الحياة، ما لم نمتلكه، نحضره للقصة لتحيط به وتمنحنا القدرة على تفسيره وتأويله.

السرد محاولة في تأويل العالم، ومحاولة في تكثيف الحياة في قصة، القصة هنا عالم، عالم من أحداث مختارة يتم بناؤها عبر

حبكة وسطية تمنح للأحداث الترابط الزمني والبينة والوظيفية، هنا يبدأ المعلم في بناء عالم مهنته، وليس في وصفه، للسرد قدرة عجيبة في نقل الفاعلية السردية من الوصف إلى التحليل، ومن التحليل إلى الاختيار، ومن لاختيار إلى البناء، وهنا ينتقل السرد من حالة في تحليل عالم المهنة إلى فعل في إعادة بنائها.

وهذا ما فعله المعلمون والمعلمات في قصصهم، فقد دخلوا في مواجهة مع ذواتهم وذاكرتهم، وفي مواجهة مع الواقع السياسي الاستعماري، ومع المجتمع ممثلاً في السلطة الأبوية، وفي موضوعة الزواج التقليدي كعائق للمشروع الشخصي والمهني، وكيف قام المعلمون والمعلمات في مواجهته أو إزاحة تأثيراته واستكمال المسيرة الشخصية عبر مواجهته أو عبره ومن خلاله، ما يعني معلمين ومعلمات يخترقون الواقع.

يبدو أيضاً واضحاً انشغال المعلمين والمعلمات بمدارس الطفولة أكثر من انشغالهم بمدارسهم الآن، فهم منشغلون بالمدارس المكتوبة على أجسادهم أكثر من انشغالهم بمدارسهم الآن التي يكتبونها على أجساد طلابهم، يفككون صور المعلم القديم، معلمهم القابع فيهم، وهذه بداية ضرورية لميلاد المعلم الذي يرغبون في تحقيقه، ويبدو واضحاً أن لدى هؤلاء المعلمين والمعلمات قدراً كبيراً من التجربة المبنية على المعاناة والمواجهة والإرادة في صناعة المصير، وأن هذه التجربة إذا تم الوعي بها بشكل معرفي وتوظيفها في العمل المهني والتربوي، فإنها قادرة على تغيير مكانة المعلم في النظام التربوي وعلى رفع مستوى التعليم ليكون تعليماً على مستوى المصير.

وفي النهاية، هناك معرفة مهمة يقدمها المعلمون والمعلمات للفكر التكويني الذي يسعى إلى بناء برامج تكوينية للمعلمين، وبخاصة وضوح نقصان المعارف التطبيقية لدى المعلمين بعد التخرج من الجامعة، ما يدفعهم للبحث عنها عند الزملاء، أو تجريب بنائها بشكل شخصي، وما هو واضح أيضاً هو أن هذا البناء لهذه المعارف التطبيقية يتم بشكل استعارة من آخرين، أو تحصيل عبر التجريب دون رؤية نظرية وسيطة، تمكن المعلمين من ممارسة الفعل المفعِّل والمفعَّل.

الهوامش:

[1] عائشة سلامة. «لأجلها وأجلي»، **رؤى تربوية**، العددان الـ44 و45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 179–183.

[2] أميرة عوض الله. "التعلم بالحب والشغف .. ولغة العابرين"، **رؤى تربوية**، العددان الـ44 و45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 187–189.

[3] هو الشاعر ابن ناقيا، ولد في بغداد في القرن الرابع، وألّف العديد من القصائد والكتب.

[4] يروي الحكاية ابن الجوزي مباشرة عن غسال يقول: دخلت على أبي القاسم ابن ناقيا بعد موته لأغسله، فوجدت يده مضمومة، فاجتهدت على فتحها فوجدت فيها بيتين من الشعر موجهين إلى الله يطلب فيهما الرحمة والمغفرة. عبد الفتاح كليطو. (1985). **الكتابة والتناسخ: مفهوم المؤلف في الثقافة العربية**، ترجمة: عبد السلام بنعبد العال، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ص 92.

[5] بول. م. كاميك وآخرون (تحرير). (2007). **البحث النوعي في علم النفس منظور موسع في المنهجية والتصميم**، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، عمان: دار الفكر، ص 146.

[6] المصدر السابق، ص147.

[7] سعيد أراق. "بوّابات العُبور الموجِع نحو الكتَابة»:
http://www.maaber.org/issue_may08/literature2.htm

[8] بول. م. كاميك وآخرون. (2007). مصدر سابق، ص 148.

[9] شوكت ناصر. "من دمعها صنعت طوق نجاتي"، **رؤى تربوية**، العددان الـ44 و45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 213–217.

[10] عائشة سلامة. مصدر سبق ذكره، ص 179–183.

[11] شوكت ناصر. "من دمعها صنعت طوق نجاتي"، ص 213–217.

[12] المصدر السابق، ص 213–217.

[13] آمال أبو حرب. "معلمة عبر السرد: لنكن ما نريد". **رؤى تربوية**، العددان الـ44 و45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 184–186.

[14] المصدر السابق، ص 184–186.

[15] كفاية السلوادي. "مهنتي عالمي .. في عالم المهنة الصغير لا نحتاج كي ننجح أكثر من الإرادة". رؤى تربوية، العددان الـ44 و45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 196–199.

[16] أميرة عبد الله. "التعلم بالحب والشغف .. ولغة العابرين"، مصدر سبق ذكره، ص 187–189.

[17] ميسون بسيسو. "على مَرّ الزمن". رؤى تربوية، العددان الـ44 و45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 208–209.

[18] لينا عليان. "رحلتي إلى النجاح". رؤى تربوية، العددان الـ44 و45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 204–207.

[19] حامد حج محمد". "حين قررتُ أن أكون معلّماً". رؤى تربوية، العددان الـ44 و45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 190–193.

[20] المصدر السابق، ص 190–193.

[21] مريم بركات. "المعلمة بين ضيق النظرة الاجتماعية وقسوة الخطاب الرسمي .. على القوانين أن تحترم من وضعت لأجلهم". رؤى تربوية، العددان الـ44 و45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 210–212.