قصص مهنية: معلمات رافات من الامتثال إلى الصيرورة

مالك الريماوي

مدخل:

تأتي هذه القراءة لمجموعة من قصص معلمات مدرسة رافات، ضمن توجه فكري فلسفي وغايات عملية قصدية؛ توجه فكري يهدف لفهم المسار التكوني للمعلمات في سياق تشكلهن المهني ببعديه الفردي الشخصي والاجتماعي العام؛ وغايات قصدية ذات أبعاد عملية كمحاولة لفهم التكوّن المهنيّ كصيرورة ذاتية وتحولات في البنية الاجتماعية والمضامين التقنية والمعرفية والاشتراطات السياسية، من أجل توظيفها في عمليات التكون المهني للأفراد والبرامج.

تنطلق هذه القراءة من تصور يرى أن المهنة ليست مسألة معرفية، أو مجرد تقنيات وأساليب فنية، ولا تصورات فلسفية وتربوية، وإن كانت تتضمن كل ما سبق، إلا أن بؤرة المهنة هو الشخص، الشخص في نزوعه لتعبئة ذاته كشخص، وفي بناء هويته المهنية في بعدها الذاتي، وبناء ذاته في تعالقها المهني والاجتماعي.

من هذا التصور سنقرأ كتابات المعلمات بوصفها شهادة الذات لذاتها، وضد ذاتها، ولأجلها في الوقت نفسه، لنستقصي شكل التكون المهني في أبعاده الذاتية والاجتماعية ومساراته وعملياته، وما تتضمن تلك العملية من آلام ومخاضات، ومن فناءات وانبعاثات، ما يجعل ذلك يسهم في تسليط الضوء على الكيفيات المختلفة التي تبني المعلمات من خلالها علاقتها بالمهنة، ومفاهيمها، وتصوراتها عنها، تلك التصورات والمفاهيم والعلاقات التي تتشكل مع الوقت كبنية لـ «أنا» ولهويتها.

إن هذه القراءة، وهي تنشغل وتنهمك في فهم سيرورات ومسارات بناء الهوية المهنية للمعلمين والمعلمات، تتزامن مع حالة الحراك النقابي والمطلبي الذي يخوضه المعلمون والمعلمات، ذلك الحراك الذي مثَّل ويمثل أعلى تعبير عن تلك الهوية؛ تلك الهوية التي انصهر عشرات الآلاف في التعبير والدفاع عنها، عبر حراك تم التعبير عنه، وعن الإحساس الجماعي بتلك الهوية المهنية بكل أبعادها الاقتصادية، والسياسية، الاجتماعية، والفردية، من خلال شعار كرامة المعلمة والمعلم.

الكتابة سياق للكشف والتأمل

إن ما تنشغل فيه هذه القراءة هو النظر في حالة انخراط متعددة المستويات؛ مستويات متداخلة من الكتابة السردية من قبل معلمات، ولكنها كتابة متضافرة مع مشروع تأملي في المهنة والذات، نتقاطع معها في القراءة، لنحلل ما خلف السرد والتأمل من تاريخ اجتماعي وآليات تشكيل وتشكل تمثل السياق الحقيقي لتشكلنا المهني والاجتماعي كأناس يتحققون على حدود التمايزات والتفاعلات الفردية الاجتماعية، وعلى تخوم الزمن الاجتماعي وتحولاته.

تسع معلمات من مدرسة رافات يكتبن قصصاً، والقصص هنا وإن بدت انشغالاً بالكتابة، إلا أنه الانشغال الذي يساوي ويعني الانشغال بالحياة نفسها، فما تمنحنا إياه الكتابة، ألا وهو القلق، يشكل هنا جسراً للعبور من قلق الكتابة إلى قلق الوجود والكينونة، فالمعلمات ينتقلن في كتابتهن من سؤال ماذا أكتب؟ إلى من أنا؟ وكيف تكونت؟ وماذا أريد؟ وما أريد أن أكون؟

ما هي الكتابة التي نقصدها؟ وماذا تعني؟ وما الذي نقصده منها؟

إن الكتابة التي نقصدها هنا هي كتابة جاءت وكانت جزءاً من حركية مهنية وضمن مشروع جماعي تخوضه معلمات مدرسة، كتابة نرى فيها وثيقة تربوية مهمة عن واقع التعليم، لأنها تمس

حقيقة من يمارسون التعليم، حقيقة نراها في واقع المعلمات كمعلمات، وفي فعلهن، ولكن تظهر بوضوح في التاريخ والذاكرة المطبوعين في جسدنا الاجتماعي والمهني، نرى النظام التعليمي الكامن في ذاكرة المعلمات، ذكريات حول حياتهن كطالبات، فنرى النظام التعليمي بكل مكوناته: سياسات وقوانين، خطاب وتعليمات، وجوه معلمات قديمات، وآثار عنف أو إنجازات، كلها تظهر بوضوح كحقائق قائمة أو لا تزال قائمة.

لكن الأهم أن الكتابة نفسها، كعملية، هي جزء عضوي من البحث، وجزء عضوي من عملية التطوير التي نخوضها نحن والمعلمات، فكما تمثل لنا وثيقة ومادة عنهن وعن تكونهن وتاريخهن، تمثل أيضاً، بالنسبة لهن، تجربة في المراجعة والتأمل، وتجربة في التحليل والنظر، وتمثل، أيضاً، مادة في معرفة أنفسهن، وتشكل وثيقة أساسية ستكون أساساً للتطورات القادمة.

إن المعلمات قد استقبلن فكرة الكتابة باستغراب، ولكن فجأة تحول الاستغراب إلى دهشة (هزة شعورية) ومنها إلى تدفق وتداع، ثم مع الكتابة أصبحت الكتابة عودة أو زيارة للماضي بأمكنته، بشخوصه، بأحلامه، عودة وزيارة ضرورية وأساسية لكل خطوة للأمام. إن النظر للوراء بهذه الكيفية لهو كفيل بالتمهيد لإرادة ورغبة تساعدان على خلق حياة تسعى إلى الأمام «تلقيت اتصالاً ... يُطلب مني أن أكتب قصة عن حياتي مع التعليم. استغربت الطلب، بعد توضيح المطلوب، ضحكت ... حزنت ... شعرت بهزة في نفسي، كيف؟ وماذا أكتب؟».[1] وهذا ذاته ما تتحدث عنه: زميلتها «عندما هممت بكتابة قصّتي في التّعليم، تداعت إلى خاطري صورتي وأنا أجلس على مقاعد الدّراسة»[2] وكذلك سناء «عندما مسكت قلمي لأكتب رحلتي مع التعليم، سرعان ما تبادر إلى ذهني تلك الصورة».[3]

فالمعلمة نائلة عبد الرحيم تقول في قصتها: من أين أبدأ؟ وماذا أكتب؟ أسئلة تتبادر إلى الذهن حين تنوي الكتابة، ولكن ما أن تمسك القلم حتى تتدفق الذكريات وتتناثر أمام ناظريك.

فالكتابة تنقل المعلمة من مرآة التقليد والمحاكاة إلى مرآة التساؤل والبحث، ومن التقليد الطفولي، التقليد الذي خلق الاستعداد المهني الأول، إلى التقليد الثاني الذي أسس له كحقيقة وممارسة.

فمن البداية، تظهر الكتابة كبحث، ولكنه بحث مرتبط بجذر، مرتبط بمعلمات سابقات، وبمرآة ترى فيها معلماتها، حالة من الفعل تظهر فيها المعلمة أقرب إلى واقعة اجتماعية؛ كائن تم تشكليه اجتماعياً كمعلم، تلك الحالة التي سأطلق عليها المعلم الاجتماعي، مرحلة شكلت نوعاً من البداية للمعلمات، أو لسبع منهن، مرحلة وصلت الذروة كحالة أزمة، الخجل من المهنة، أو من الذات، أو الاصطدام مع الواقع، أو مع النظام، أو مع متطلبات الطلاب، فالخجل من المهنة أو الاصطدام بها، لم يكن نهاية مرحلة فحسب، بل هو بداية مرحلة جديدة، مرحلة الخروج من المرآة وإعادة النظر فيها، إنه التعبير عن الحاجة للتغيير، ليس حاجة خارجية (للطالبات)، بل هي حاجتي أنا، إنه تعبير عن ميلاد الشخص،

جانب من اعتصام المعلمين والمعلمات وتوجههم في مسيرة باتجاه مقر مجلس الوزراء في رم الله للتعبير عن مطالبهم، شباط 2016. (عدسة: يوسف كراجة)

حاجة شخصية، «في هذه المرحلة تماماً أدركت حاجتي الحقيقيّة للتّغيير ... نعم، لقد كانت حاجتي أنا قبل أن تكون حاجة طالباتي»، هذا ما تورده بدرية أحمد في قصتها.

إنه ببساطة الانتقال من الكتابة ككينونة مستقلة كشكل أدبي، أو تركيب لغوي، إلى الكتابة كوسيط فهم وسياق تكون، وهذا ما نراه بوضوح من طبيعة الأسئلة، من سؤال ماذا أكتب؟

ماذا أكتب؟ هو سؤال حول الكتابة كعملية ونتيجة، يبدأ كسؤال استنكاري، وكأن المعلمة تسأل أنا معلمة ولست كاتبة، ولا قاصة، كيف تطلبون مني شيئاً خارج عالمي واختصاصي؟ كيف أكتب وأنا لا أملك أدوات الكتابة؟ وكأن المعلمة تعلق في الكتابة كمهنة أو تقنية أو موهبة، ولكن عند الشروع في الكتابة يتبدل فهمها ليس للكتابة ووظيفتها فحسب، بل لنفسها كمعلمة وكشخص، وللكتابة معاً، فكما تكتشف أن الكتابة ليست حكراً على الكتاب والأدباء، تكتشف أنها ليست معلمة فقط، وأن فيها –كمعلمة– كاتبةً تعايشها في تجربتها اليومية والوجودية.

ولذلك، لا تأخذ المعلمة الكثير من الوقت، بل بضع سطور، وتنتقل من سؤال ماذا أكتب؟ وكيف؟ لتسأل من أنا؟

وهنا تنتقل من قلق الكتابة إلى قلق الوجود، وينتقل السؤال من سؤال الكينونة، (من أنا؟) إلى ماذا يعني أنا كمعلمة؟ كيف صرت معلمة؟ ومن هي المعلمة التي أنا؟ وفي هذه اللحظة تتدفق المعلمة، وتكتب ليس تاريخها فحسب، بل تعيد النظر في علاقتها وتعالقها مع النظام التربوي والاجتماعي الذي شكلها كمعلمة، تعيد رسم علاقاتها وتعالقاتها بالنظام، ومن أكثر الأشياء لفتاً للنظر، هو أن هذه العودة لتحديد كونها معلمة تسبق في كل الحالات عملية تعيينها في الوظيفة، أو عملية ممارستها، أو حتى دخولها الجامعة، أو تخصصها في مجالات التربية، فالعودة تكون أبعد من ذلك بكثير؛ عودة تعود إلى دخولها المدرسة أو الروضة، لحظة تعود إلى عمر أربع أو خمس سنوات، وكأن كونها معلمة قد بدأ من هناك، من دخولها المدرسة كطالبة، تعود تبحث في ذاتها عن كيف تشكلت المعلمة التي هي أنا؟

من هناك تبدأ في قراءة الشهادة التي منحت لها لكي تكون معلمة، شهادة قديمة جداً «أبي قال مس سهى، معلمتي قالت».

تعود إلى تلك الفترة وتبدأ في سرد علاقتها بالنظام التربوي، ليس سرداً تعاقبياً محايداً، بل هو سرد واعٍ انتقائيٌّ يقوم على تفكيك النظام أكثر مما يقوم على توصيفه، فالمعلمة لا تكتب تاريخها أو تكتب تاريخ النظام التربوي الاجتماعي فحسب، بل تكتب تاريخ النظام الاجتماعي التربوي الذي كتب على جسدها وفي روحها الداخلية، وطبع وجودها كامرأة ومعلمة وإنسانة، فما نقرأه ليس تاريخها الشخصي أو هو التاريخ التربوي الاجتماعي فحسب، بل ما نقرأه أيضاً هو وثائق داخلية عن التاريخ السري المطبوع في الأجساد كتاريخ روحي، إنه المجتمع والتاريخ والنظام التربوي عندما يصبح جسداً اجتماعياً ومهنياً يحمل اسماً.

ولذلك، فالبداية تكون من هنا، من نظام اجتماعي تربوي يتسلل لعلاقتنا بأجسادنا وبأسمائنا، ويحدد خياراتنا، فالمجتمع والنظام التربوي فيه يحدد لسناء تخصصها، ويدخل بين نائلة واسمها على شكل حيرة، ويتبع بدرية وأحلام حتى البيت، ويدخل في مرآتها، فالمدرسة ليست مكاناً معرفياً محايداً، بل هي مكان اجتماعي، أو هي المكان الاجتماعي الأول الذي يعيد تشكلينا بعد أن نخرج من الأسرة.

فعندما ندخل المدرسة، نصبح أسماء، وقد تكون ليست أسماء، أو نجد أنفسنا بلا أسماء، وكيف نحس عندما نحضر ولا نجد أسماءنا، والنظام لن يرانا إذا كنا بلا اسم. كيف نحس عندما ننتقل من البيت إلى المدرسة، من عالم الجسد، عالم يراني كابنة كطفلة، طفلة وابنة الكل يعرفها وينادي ويدللها، الكل يعرفها كجسد كإنسانة، وفجأة ندخل عالماً آخر؛ المدرسة تشكل أكبر تجربة خروج، وأكبر تجربة انكشاف، وأكبر تجربة فقد وإضافة في حياتنا.

وهذا ما نراه في ما تكتبه المعلمة نائلة عبد الرحيم: «فتراني أقف في غرفة الصف حائرة متلهفة، والمعلمة تنادي أسماء طالبات صفي الجدد في أول لقاء لنا في الصف الأول، وتتوالى الطالبات في استلام الكتب تباعاً، وأنا أنتظر سماع اسمي بفارغ الصبر، ثم ما لبثت أن توقفت المعلمة عن الكلام، وأغلقت الدفتر، ذهبت إليها وفي نفسي دهشة وقلت لها: أنا لم أحصل على الكتب. سألتني: ما اسمك؟ أجبت: فلانة. فقالت: ليس لك اسم عندي. امتلأت عيناي بالدموع وأنا اسمع همسات الطالبات: «هي ليست طالبة معنا، إنها غير مسجلة بالمدرسة».

إن هذا المقطع بكل ما فيه من سيريالية (خيالية فوق واقعية)، يدفعنا لنفكر في المدرسة، ليست كانتقال من مكان إلى آخر، من البيت الأسري إلى الصف المدرسي، ولكن هو انتقال من عالم إلى آخر، والفارق هو عالم النظام وقوانينه وشكل السلطة فيه، تلك القوانين والسلطة التي تعني التغير في أشكال القبول: كيف ينظر إليك كإنسان؟ وكيف يتم التعامل معك؟ وكيف تمنح هويتك؟

قبل المدرسة كلنا أطفال في نظر عائلتنا مهمون وجميلون وشطار، كل طفل هو مصدر سعادة لعائلته، هو هبة العائلة، وهو رأسمالها

البشري والرمزي، بجسده، بضحكه، بمشاغباته، بلعبه، بحركته، فجأة ينتقل إلى المدرسة. وما أوردته نائلة يطرح علينا سؤالاً: ماذا يعني أن تحضر ويغيب اسمك؟

في البيت أنت الجسد وأنت الاسم، في البيت لك كل الأسماء: فأنت الابن والابنة، وأنت الشاطر والرائع، فجأة تذهب بكل جسدك إلى المدرسة، مدرسة تحضرتَ لها نفسياً وجسدياً، حملتَ روحك وحقيبتك وانطلقت، ولكن ماذا كانت النتيجة؟ أنك حضرت في الصف وغاب اسمك من دفتر التسجيل، وماذا يعني هذا؟

هذا لا يعني شيئاً، فما دام الإنسان حاضراً فهذا يعني أنه قد حضر باسمه وجسده وكينونته، الطفلة حاضرة بكل ذلك، هي لا تحتاج لما يثبت وجودها، هي موجودة كشخص، هي موجودة ككيان، وما تلبسه من ملابس وحقيبة يؤكد حضورها كطالبة؛ طالبة يجب أن يعترف بها فوراً كطالبة، الاعتراف ليس حقاً فحسب، بل هو حقيقة أيضاً، هي موجودة، يجب أن تمنح الاعتراف بوجودها فهو وجود شرعي، يجب أن تمنح ما يترتب على هذا الوجود، من مقعد (مكان)، وأن تستلم كتباً مدرسية (والتي تعادل الهوية المدرسية).

لكن في المدرسة هناك نظام آخر، نظام ورقي، نظام له قواعد وأعراف مقلوبة، هنا في المدرسة لا سيادة للأجساد، ولا للجمال ولا للحب، هنا السيادة للقانون، لدفتر التسجيل، للأوراق، لشهادة الميلاد، لذلك أنت موجود إذا وجد اسمك في الدفتر، وإذا غاب الاسم من الدفتر غاب كل شيء، هذا هو النظام أو هو العماء الذي يقرر وجودك بناء على وجود اسمك في دفتر التسجيل أو عدمه، أي نظام هذا الذي لا يرى الطفلة إذا حضرت بكل كيانها وحقيبتها وغاب اسمها؟ إنه النظام المدرسي الذي سيحاصرها ويؤطرها كطفلة وكطالبة وكمعلمة في المستقبل. إن هذا النظام الذي حضرت له الطفلة بكامل زينتها المدرسية؛ المريول، والشبرة، والحذاء، والحقيبة الجديدة، قد طبع وجودها بالحيرة، وأقلقها منذ لحظة الاحتكاك الأولى.

«هي ليست طالبة معنا، إنها غير مسجلة بالمدرسة، ذهبت المعلمة وتركتني في حيرة غير مصدقة ...، هرعت مسرعة إلى أختي التي تكبرني بأربع سنوات وأنا أبكي بحرقة وألم شديدين وأنا أصيح وقلت لها: «لم تعطني المعلمة كتباً كباقي البنات ...».[4]

هذا الموقف الذي شكل بداية تلاقي الطفلة بالمدرسة هو حدث سيبقى ذا دلالة في حياتها، موقف مربك، طفلة تعاني التساؤل حول وجودها، حول اسمها، حول حقها في الاعتراف بها، تترك بدون كتب، بدون هوية، لم تلتفت المعلمة لها، لم تنشغل بقصتها، الطالبات ينكرن وجودها، تهرع باكية تبحث عن نفسها، ليس من أحد يعرفها سوى أختها، تهرع للعالم الأول؛ عالم البيت، وكأنها تصرخ (هناك في البيت أنا معروفة ولي اسم وهوية)، كيف أنكر؟ كيف أصبح كائناً بلا اسم بلا هوية بلا اعتراف ...؟!

وعندما يعترف بها النظام يعترف بها باسم آخر «تداركت أختي الموقف وقالت للمعلمة: «آآآآه ... إن لها اسماً آخر وهو المسجل

جانب من اعتصام المعلمين والمعلمات وتوجههم في مسيرة باتجاه مقر مجلس الوزراء في رم الله للتعبير عن مطالبهم، شباط 2016. (عدسة: يوسف كراجة)

عندك!!». ضحكت المعلمة وضحك الجميع وسمعت أصواتاً من حولي: «لا تعرف حتى اسمها؟».[5]

هو اسم لا تعرفه ولم تعتد عليه، ولذلك فالمدرسة لم تصبها بموقف فيه حيرة، ولكن جعلت من الحيرة الموقف كله، ومع أن الطالبة قد عادت أخيراً بحقيبة ممتلئة بالكتب، إلا أنها عادت بروح فارغة، وهذا يبين، بشكل أو بآخر، أن عالم الأطفال وعالم المدرسة ليس عالماً واحداً بلغتين مختلفتين، بل هما عالمان مختلفان تماماً ولغات متناقضة، فإذا كان عالم الأطفال يقوم على حقائق الدم والحياة وحيوية اللعب والخيال، فإن عالم المدرسة هو عالم الشكل وسلطة القانون وعقلانية الورق والجداول.

اللغة الإنجليزية في عالم الأطفال

إن المدرسة التي تقدم النظام ليكون الوجه الأول الذي يراه الأطفال؛ وجهٌ يظهر لهم غريباً، لأنهم يحضرون للمدرسة بوجه مختلف، وجه فيه هويتهم كأطفال يتشكلون للخيال وبه، فهو لعبتهم، به يعيدون تشكيل العالم، فالعالم بالنسبة للأطفال عالم ما زال غريباً، لكنه عالم مدهش وبكر، ويمكن اللعب معه وبه، هذا ليس منطق المدرسة، إنه منطق الأطفال: المعلمة سهى النتشة، التي عانت مثل زميلتها نائلة، حيث لبست عدة الروضة: «تلك الصغيرة في عمر الأربع سنوات التي ذهبت مع أمها إلى ما يسمى بالروضة للالتحاق بها، أول شيء وقعت عليه نظراتها الألوان الكثيرة، والألعاب في الروضة، التي فرحت لرؤيتها، واعتقدت أنها ستلهو بها كثراً وتمرح ... جاءت المعلمة، وقالت: أهلاً وسهلاً، هل تريدين تسجيل الأمورة؟ قالت أمي: نعم. كم عمرها؟ سالت المعلمة، أربع سنوات تقريباً. أجابت أمي ... أربع سنوات، إنها صغيرة، أحضريها العام المقبل ... . وقدمت لي اثنتين من الملبَّس ..... أحبه كثيراً، ولكن أريد أن أركب المرجوحة، وأريد أن ألهو بالألعاب يا أمي ...».[6]

إن سهى المندهشة، ما هو هذا الشيء الذي اسمه (عُمَر)، والذي حال دون دخولي إلى الروضة، وحال دون تحقيقي غايتي في اللعب والتعلم؟ ولماذا يطلب مني أن أحضر لكن في العام القادم، العام التالي الذي يؤدي إلى استبدال الروضة بالمدرسة؟ فبعد أن ترحب مديرة الروضة بـ الأم والطفلة، وتسأل كما العام الذي مضى: أهلاً وسهلاً، هل تريدين تسجيل الأمورة؟ ترد أمي بنعم، ولكن الجواب: يكون الرفض مرة أخرى، وبسبب عدد، ولكنه ليس العمر هذه المرة، وإنما عدد طلاب الشعبة، ردت مديرة الروضة: في الحقيقة لقد اكتمل العدد تقريباً، آه الطفلة تعاني مرة من نقصان العدد (عمرها)، ومرة ثانية من اكتماله، لكنه هذه المرة هو عدد طلاب الشعبة.

وتنصح مديرة الروضة الأم بتسجيل سهى الطالبة في المدرسة، وحينما تفكر المديرة في الربح الرقمي أيضاً وتقول للأم: «اسمعي، أريد أن أفيدك، لقد أدخلوا مواليد شهر عشرة ضمن قائمة الالتحاق بالصف الأول، يمكنك تسجيلها في المدرسة .... ستكسب سنة».

الطفلة تسأل عن المدرسة، هل هي جميلة مثل الروضة؟ فحينما ينشغل النظام بالأرقام والأسماء، يكون الأطفال منشغلين بالخيال والجمال.

سألت: هل المدرسة جميلة مثل الروضة؟ أقصد هل يوجد فيها ألعاب وألوان؟

والطفلة التي تسأل ليس عن نظام المدرسة وقوانينها بعد أن عانت من موضوع الشكل والأرقام، بل تسأل عن جمال المدرسة ومحتواها، تشاركنا فهمها للعالم من منظور الطفلة، الطفلة التي تندهش من اللغة التي تتعلمها أختها:

«وأنا في الصف الثالث ... ماذا تقرئين؟ سألت أختي التي في الصف الخامس: إنجليزي، أجابت.

لا نتعلم مثل هذا في الصف ...

في الخامس سوف تتعلمين.

ما هذه الكلمة؟ ... وهذه؟ ... وهذه؟

لسه ما تعلمناهم كلهم، خلص أسئلة».[7]

الطفلة التي تكتشف أن هناك عالماً جديداً، عالم اسمه اللغة الإنجليزية، تبدي كل الاهتمام، وتريد أن تتعلمها، وتطلب من أختها أن تعلمها الكلمات ومعانيها، وعندما لا تجد ما تبحث عنه، تخلقه، هذا عالم الأطفال: هوية قائمة على الخيال والفضول والبحث والخلق، فالطفل كائن من عاداته الخلق، وهذا ما نستدله من سهى:

«ذهبت ألعب مع الأطفال: اسمعوا أنا بحكي إنجليزي ... طيب احكي لنشوف ... بدأت أطلق كلمات بلا معنى وأصواتاً وحروفاً طبعاً كلها من تأليف خيالي ولا تمت للإنجليزية بصلة ... ذهب أحد الأطفال وأخبر الآخرين بأنني أتكلم الإنجليزية، جاءوا ليسمعوا واستمريت بالخربشة ... ما تعني هذه؟ إمممم يعني صباح الخير ... وهذه: مرحباً ... هههههه تأليف الإنجليزي سهل قلت في نفسي لماذا لا يفعل الآخرون هذا؟».[8]

إن في هذه الحادثة الكثير من الدلالات، كم هي مذهلة وقوية تلك النتيجة التي توصلت لها الطفلة وصاغتها المعلمة، «تأليف

الإنجليزي سهل، قلت في نفسي، لماذا لا يفعل الآخرون هذا؟»، وهذا ما تقدمه المعلمة اليوم وهي تقرأ تجربة الطفلة، وتقترح علينا وعلى نفسها، نموذجاً يجمع الطفلة التي تسأل عن جمال المدرسة، والتي تندهش بوجود لغة أخرى اسمها الإنجليزية، مع منظور المعلمة التي تمكنت من إنجاز جزئي من هويتها كمعلمة، تقترح هذا الشكل من التأليف، ولكنه ليس تأليفاً للغة إنجليزية مفترضة أو متخيلة، بل تأسيس لغة مدرسية قائمة على الفضول والتخيل والبحث والادعاء والتركيب والحب واللعب ... إنه المنظور الأول الذي نستعيده في سياق معلمات يكتبن وهن منشغلات بسؤال من نحن؟ المعلمة التي انتقلت من سؤال ماذا أكتب؟ إلى سؤال بأي كينونة أكتب لي؟ تنتقل من كتابة تاريخها الشخصي إلى تاريخ النظام الذي شكلها، ومنه إلى تاريخ مقاومتها هذا النظام، وكأنها تؤسس لكتابة تنتقل من أنا التي كتبت، إلى أنا التي تكتب، إلى أنا التي ستكتب، من أنا ككينونة مشكلة بفعل النظام ومنه، إلى أنا التي ستشكل نفسها وتعيد تشكيل النظام، من أنا الكينونة المشكلة الجاهزة إلى أنا الصيرورة. من الإنجليزية إلى الابتسامة والأطفال يخلقون مقاومتهم، ولكن النظام أيضاً يتجاوز الاسم والرقم ليحدد خيارات وتوجهات، فاذا كانت أريج قد فرحت لأنها وجدت اللغة التي تجعل معلمتها تبتسم، «في أول امتحان لنا في مادة الفيزياء أجبت عن سؤال عجزت عن حله كل الطالبات، سألتني المعلمة حينها: «كيف حللت السؤال وهو سؤال صعب جداً؟»[9] الطالبة التي تحل سؤال الفيزياء تخضع للاستجواب وتوضع موضع الاتهام، ولكنها أيضاً تجد الحل: فتضيف أريج في قصتها «نظرت إليها وتذكرت معلمي السابق، وكأني كنت هيأت نفسي للإجابة مسبقاً، فقلت لها «لأني أحببت المادة، وأحببتك، ولذلك سأتخصص فيها. شعرت بالسعادة، فأنا من أثرت بها وليس هي، أنا من جعلتها تبتسم ...».[10]

فسناء على الرغم من تحقيقها متطلبات تخصص الطب، نجحت في المعدل وسقطت في تحقيق حلمها لأنها حظيت بالمعدل ولم تحظَ بالمكرمة العشائرية ولا الملكية، فكيف تتخصص في الطب في الجامعة والأردنية وأنت فلسطيني دون عشيرة أو ملك، بل بلا وطن يمنحك حق الحلم وحق تحقيقه.

الكتابة من أنا المهنة إلى المهنة أنا

إن المعلمات يكتبن قصصاً، ولكنها في حقيقتها سرديات تكوّن، وكينونات تسرد ذاتها، ولكنه ليس سرداً لما كان وانتهى، بل هو سرد ينفتح على ما سيكون، وهو انتقال السرد من: من أنا؟ وكيف تكونت؟ إلى ماذا أريد أن أكون؟

ما أود أن أبحث فيه في هذه المقدمة هو بحث في تجارب تشكل حقيقة، للكشف عن الجوهر فيها، ليس جوهر ما يتحقق كماهيات جاهزة، بل جوهر السيرورة التي تحدث؛ السيرورة التي تمر فيها المعلمة أو التي تحاول أن ترصدها، فالمعلمة بعد أن تشرع تكتب قصتها، فهي تحاول أن تفهم حكايتها، وهي تفعل ذلك عبر إعادة تحويل النتف والذكريات والأحداث إلى الكائن الذي تكونه الآن.

جانب من اعتصام المعلمين والمعلمات وتوجههم في مسيرة باتجاه مقر مجلس الوزراء في رم الله للتعبير عن مطالبهم، شباط 2016. (عدسة: يوسف كراجة)

ما أود البحث فيه هو السيرورة والمسار الذي ترسمه المعلمة لهذا الكائن الذي تكونه هي، رسم متضمن في الحكاية، في أغلب المرات تلجأ المعلمة لمرحلة مبكرة من حياتها أو هي مرحلة التماس الأول، وكما بدأت سهى ونائلة وأريج ورانية مطير من الاحتكاك الأول مع المدرسة، حيث رانية تقول «عندما كنت في المرحلة الابتدائية، كانت معلمة اللغة العربية صارمة وشديدة، وتتصف بالجدية إلى أقصى درجة»،[11] ذلك اللقاء الذي ظهر كتصادم بين أنا الطفلة وأنا الطالبة، فيما بدرية أحمد قد بدأت من المدرسة أو من مرحلتها الأولى: «عندما هممت بكتابة قصّتي في التّعليم، تداعت إلى خاطري صورتي وأنا أجلس على مقاعد الدّراسة –منذ سنين خلت– بين أيدي معلّمات».[12]

ومما تقدمه المعلمة يوضح الصلة الثلاثية بين المعلمة (قصتي في التعليم) وفاعلية الكتابة (عندما هممت بالكتابة) والمدرسة الأولى والمعلمات أي (تجربة الماضي)، فقد قدمت الكتابة السياق لتداعي الصور والذكريات، ورسمت المعلمة صورة جديدة للمدرسة، صورة وإن بدت عابرة، فإنها جارحة بما فيها من بلاغة معنى «أنا أجلس على مقاعد ... بين أيدي معلمات».[13]

فبداية المعلمة من هناك، من هذا الماضي، ويكمن في هذا التداعي، وجذره يكمن في هذه الصورة: طفلة جالسة على مقعد بين أيدي معلمات فاضلات.

من هذه الصورة الأولى يبدأ مسار توالد الصور التي تأخذ في التداخل والتراكب، لبناء التصور الأول، وهذا ما سنحاول البحث عنه، البحث في صور الماضي وخيالاته المتضمن في كتابة المعلمات لسبر مساره وسيرورته.

فصورة الطفلة الجالسة في المقعد بين أيدي معلمات فاضلات تكن لهن الإعجاب «معلّمات فاضلات، في المدرسة كنت أنظر إليهنّ بمنتهى الإعجاب»[14] تتحرر في البيت وتنطلق حسب ما تكتب المعلمة «وفي البيت كنت كثيراً ما أقف أمام المرآة، أقلّد وقفتهنّ ومشيتهنّ وطريقة تعاملهنّ معنا، وأتخيل طالباتي أمامي، ينظرن إليّ بالإعجاب والإجلال عينه الذي أكنّه لمعلماتي».[15]

إن الصورة التي في البيت تحررت من المقعد وقد تأطرت في المرآة، فهي صورة مؤطرة ومحصورة داخل المرآة، ومحددة بصورة الصف وإن بشكل معكوس تماماً؛ معكوس شكلاً ومتماثل من حيث البنية والمضمون، «أقلدهن ... وأتخيل طالباتي ينظرن إلي بالإعجاب الذي أكنه لمعلماتي»، فالصورة المرآوية هي صورة محاكاة وتقليد، وصورة تنقل النظام للبيت، وهنا تظهر صلة جديدة مختلفة تنتقل فيها المدرسة إلى البيت على شكل تخيلات طفلة، وصور لها في مرآتها، المدرسة لا تدخل البيت على شكل كتب وواجبات حسب، بل تصل في دخولها مرآة الطفلة وعالمها الداخلي.

وكما رأينا دخول المدرسة لمرآة الطفلة، تتدافع الصور حيث هنا معلمة لا تنسى «لن أنسى ما حييت معلّمة اللّغة العربيّة»، فهي معلمة تأخذ عملها على محمل الجدّ، وتولي اهتماماً بأدقّ التّفاصيل، معلمة لا ينحصر تأثيرها في تعليم اللغة، بل يتجاوز المهارات إلى فن النطق وإلى إعادة تشكيل الجسد كجسد ناطق بشكل (صحيح)؛ أي الشكل الاجتماعي، أي للمساهمة في هندسة الجسد ليصبح جسداً اجتماعياً، «أنا لا أدين لها بإتقان مهارات اللّغة العربيّة، والقدرة على كتابة النثر والشعر فحسب، وإنّما أدين لها بقدرتي على النطق الصحيح، وبجزء كبير من ثقتي بنفسي أيضاً»،[16] ما أفضى إلى تدخل يتجاوز حدود الجسد الفيزيقي وقدراته، بل وصل حدود تشكله الاجتماعي وما يترتب عليه من تبعات نفسية ذات أبعاد وصلات تأسيسية بخصوص الهوية، أو ما اعتبرته المعلمة (ثقة في الذات).

فالمعلمة تكتب لنا ما هو غير قابل للنسيان، هكذا تؤكد في ثنايا الكتابة. «لن أنسى عندما قالت لوالدتي يوما –ولم أكن قد أنهيت المرحلة المتوسطة بعد– إنها لن تتفاجأ إذا سمعت اسمي بين أوائل المملكة في الثانوية العامة، وعلى الرغم من أن رؤيتها لم تتحقق، فإن كلماتها تلك تركت أثراً عميقاً في نفسي».[17] وهل يمكن نسيان كلام طبع في الذات وشكلها، شكلها عبر رؤيا وإن لم تتحقق بالكامل فقد حققت تجسدها في المعلمة التي خرجت من المرآة وأصبحت فكرة.

فالمعلمة تمضي باتجاه نبوءة معلماتها، وهذا واضح في كتابة المعلمات زميلاتها: فهناك معلمة سابقة رأت فيها معلمة، كما رأى المشرف، أو الأب، دوماً هناك ترشيح ما ونبوءة متضمنة في المسار، «فمن ساعدني في اكتشاف هذا الحلم، معلمتي في المرحلة الابتدائية، قالت يوماً للمديرة على مسمعي: هذه الطالبة في الصف الثالث، ولكنها تستحق أن تكون في الصف الخامس، ... لذلك أطلب منك أن ترفعيها تلقائياً إلى الصف الخامس، فهي تستحق ذلك».[18] هكذا تصف المعلمة أحلام طه علاقتها بمهنة التعليم كحلم، تلك المعلمة لم تمكّن أحلام من اكتشاف حلمها، لأن الحلم لم يكن سيتشكل لولا تدخلها، فهي قدمت لها الأساس الذي بني عليه هذا الحلم، وهذا واضح مما تضيفه أحلام «ثم قدمت لي هدية، وهي كتاب «ماري كوري»، ما زلت أحتفظ به ليومي هذا، حيث قمت بدور المعلمة مراراً وتكراراً، أشرح الدرس، وأوضّحه

للطالبات، وأحياناً أنال الثناء من معلمتي الفاضلة قائلة: «لو في مثلك عشرة». وبهذا لم أتوانَ عن تحقيق حلمي في أن أصبح معلمة «رياضيات»».[19]

ومن هذا يتضح عمق تأثير النظام المدرسي ومعلماته في حياة الطلاب والطالبات، وفي بناء اختياراتهم، الذي بدأت منه المعلمة رانية مطير قصتها «يمر كل طالب بمواقف عدة في حياته، حيث تترك أثراً كبيراً في نفسيته، أكان هذا الأثر سلبياً أم إيجابياً»،[20] ذلك الأثر الذي ينقش على أجساد الطلاب ويبقى مطبوعاً فيهم لدرجة جعل رانية تبدأ منه قصتها، لا لتذكره أو تؤكده فحسب، بل لكي تصف جزءاً منه، تصفه بشكل يوضح أنها ما زالت تعيشه من جهة، ومن جهة أخرى أنه شكل جزءاً من اختياراتها؛ سواء من منطق الإعجاب به أو من منطق رفضه واختيار المهنة للعمل بشكل يختلف عنه، فقد وصفت قسوة معلمة اللغة العربية ورهبتها والمديرة وشدتها: «معلمة اللغة العربية صارمة وشديدة، وتتصف بالجدية إلى أقصى درجة، ولم أذكر أنها ضحكت مرة، أو أني رأيتها تحضن طفلة في الصف، وكل ما أذكره لها حصص الإملاء».[21] وأذكر: «حينما دخلت مديرة المدرسة إلى الصف، وقبل أن تصرخ بنا تجمدت الطالبات في أماكنهن، وعند رؤيتها لم نستطع الحراك أو التحدث»؛[22] فما بقي عالقاً في الذاكرة هو معلمة لا تضحك ولا تحب، ومديرة رؤيتها تكفي لشل الصف وتحويله لحالة من الجمود.

ولكن ما نود التركيز عليه هنا هو دور النظام الاجتماعي والتربوي في تشكيل مهنة التعليم عند المعلمين والمعلمات قبل أن يتخصصوا في مجالها، وقبل أن يزاولوها، فأحلام المعلمة تشكلت كمعلمة، ومعلمة رياضيات، وهي طفلة في الصف الثالث، إنها اختارت ما رشحتها له معلمتها التي قدمت لها ليس الحلم بل عِدَّته (كتاب ماري كوري) الذي ما زالت تحتفظ به، وقدمت لها فرصة لعب دور المعلمة، وأثنت عليها «لو في عشرة مثلك». إذن، المعلمة لم تساعد أحلام في اكتشاف حلمها، بل شكلت لها هذا الحلم وزودتها بعدته وبفرص لممارسته، تلك الممارسة التي ستحدد، بشكل أو بآخر، مسار أحلام المعلمة، ذلك المسار الذي تدخل فيه آخرون بحكم صلتهم بعملية تكونها، الذين طبعوا الحلم بخاتم النبوءة كما تورد أحلام «وأذكر مقولة الدكتور في الجامعة بعد انتهاء فترة التدريب: اسمعي يا بنتي: خلقت لأن تكون معلمة».[23]

إنه الشغف أو الرفض الذي يصاحب المهنة ويبنى قبلها، إنها مهنة تحمل الكثير من الشغف. و«يرجع سبب شغفي وحبي للمدرسة إلى أنني كنت ألقى دعماً كبيراً من أبي لتفوقي، ومن معلماتي، وبخاصة معلمة الرياضيات، حيث أنها كانت تعتمد عليَّ في كثير من الأمور، وتوكل إلي العديد من المهام، ما ترك أثراً كبيراً في نفسيتي عزز حبي للمدرسة».[24]

وهذا ما تقوله بدرية أيضاً «مضت السّنون وتبدّلت الرّغبات، ولكنّ بوصلة القدر أبت إلا أن تشير باتّجاه ذلك الحلم السّاذج الدّفين، غادرت مقاعد المدرسة، وتوجهت لدراسة العلوم الحياتيّة في الجامعة، لم يكن توجهي لدراسة هذا التّخصص بالذّات نابعاً من اختيار واعٍ...».[25]

إذن، الطفلة التي كانت تجلس في المقعد بين أيدي معلمات علمنها النطق ونطقن كيف يجب أن تكون الأولى، وأنت تكون معلمة، هي اليوم تنتقل من مقاعد الجامعة وتعود للمدرسة «توجهت للعمل في سلك التّربية والتّعليم، حيث أصبحت معلّمةً لمبحث العلوم».[26] المعلمة تعود ليس لمدرستها فحسب، بل تعود لمرآتها أيضاً، وتدخل في صورتها القديمة.

المهنة والمرآة وتراكب الصور

«ومن جديد، وقفت أمام المرآة، هذه المرّة بخوف وقلق، وليس في غمرة حلم لطيف من أحلام اليقظة، وسألت نفسي: أيّ نوع من المعلّمات أريد أن أكون؟».[27]

المعلمة أمام مرآتها من جديد، ولكن ما في المرآة ليس صورة طفلة تقلد معلماتها، ما في المرآة أطفال حقيقيون ينتظرون معلمة تحمل قلقها وخوفها وتسأل ماذا أريد أن أكون؟

وهنا وفي عجالة اللحظة وسطوة الموقف ورهبة اللقاء، عادت المعلمة ليس إلى مرآتها وصورتها فيها، بل حملتها معها إلى المدرسة، حملت لمدرستها الجديدة صورة مدرستها القديمة، وتقلدت وجوه معلماتها وأساليبهن «لم تكن الإجابة ماثلة بين يديّ في ذلك الوقت، ولكنّ الّذي كان حاضراً في خاطري، كما هو في هذه اللحظة، صورة أولئك المعلّمات اللاتي أثّرن فيّ، وأسهمن في بناء شخصيّتي، وكنّ نماذج تقتدى بالنّسبة لي، فوعدتهنّ أمام نفسي، أو يمكنني القول: وعدت نفسي في حضرة غيابهنّ الماديّ وحضورهنّ المعنويّ، بألّا أدخر جهداً ولا همّةً كي أكون كما كنّ لي، وكما يحببن أن أكون، قدوةً ومربية، أمّاً ومعلّمة».[28]

وهنا أستحضر معلمة أخرى وهي المعلمة سهى علاونة، التي بدأت أيضاً من عمق ماضيها لتبحث عن سر هويتها كمعلمة، سهى التي بدأت من لحظة الكتابة «في أحد الأيام تلقيت اتصالاً من مؤسسة عبد المحسن القطان، يُطلب مني أن أكتب قصة عن حياتي مع التعليم».[29] سهى بدأت من هذه اللحظة ومن هذا العنف الذي تضمنه الطلب، حيث تقول «استغربت الطلب، بعد توضيح المطلوب،

ضحكت ... حزنت ... شعرت بهزة في نفسي، كيف؟ وماذا أكتب؟ وكم أكتب عن مسيرتي التعليمية؟ مواقف مضحكة أو محزنة؟».[30] من هذه الهزة ومن هنا عادت المعلمة ليس لكتابة قصتها، بل لإعادة تذكرها وإعادة كتابتها بشكل ضمنته المعلمة دعوة للقارئ أو اقتراح أن يرتب الأحداث كما يرغب، لأنها لن تنشغل بالشكل والترتيب، بل ستكون منشغلة في ما سمته «دوامة الانهيال»، حيث أضافت «وبسرعة رهيبة، بدأت الذكريات تنهال عليَّ، فقررت أن اكتبها على الورقة، كما هي مرتبة في ذاكرتي، ومن يقرأها منكم، يمكنه أن يرتبها كيفما يشاء».[31]

سهى وهي تكتب ما انهال من ذكرياتها ودون أن تحاول ترتيبها، وحينما تركت لنا أن ننشغل بالترتيب كانت قد أوكلت نفسها الداخلية بترتيب الأحداث التي تركتها تنهال، ولذلك بدأت مما انتهت عنده بدرية، أو من النقطة التي قررنا أن نجمع فيها بين القصتين، قصة الشروع في المهنة.

فاذا حملت بدرية مرآتها وصورة معلماتها وتوجهت لمدرستها، فإن سهى علاونة قد حملت طبشورتها وتوجهت، توجهت للمدرسة كي تكتب على السبورة لطلاب ينتظرونها.

«صادف 2000/9/2 أول يوم دوام لي كمعلمة، بعد 16 عاماً قضيتها في الدراسة والتعلم. ركبت السيارة مع زوجي إلى اللبن الغربي. يا إلهي ما أطول تلك الطريق وأجملها! ... أحراش أم صفا، خضرة أشجار السرو والصنوبر كانت تجذبني أكثر لرؤية الطريق بكل تفاصيلها، وأنا أهمس لزوجي أسرع ... أسرع! أريد الوصول إلى الصف، وأحمل الطبشورة، وألقي الصباح على الطلاب، وأقف أمامهم».[32]

المعلمة في يومها الأول تخرج من المرآة صورتها كمعلمة، وتذهب إلى مدرستها، قد يكون من المهم أن نرى ذلك، كيف يبدأ المعلم أو المعلمة، ومن أين يستمد مفهوم المهنة، وكيف يلتقي بها كمسار طويل من التشكل وكلقاء حقيقي؟ لكن ما يحدث هنا لا يشكل لقاءً حقيقياً، فهو أقرب إلى تحقق في مرآة بدرية، أو عبر طبشورة علاونة التي تضيف «كنت متشوقة لدرجة لا تصدق. المهم وصلت المدرسة، وحدث ما أريد، ومرّت الأيام، وأنا مستمتعة بعملي كمعلمة».[33]

المهنة اللحظة أو الحاضر: اللقاء بالمهنة كحقيقة

إن مثل هذه البدايات تؤشر إلى أن المعلم أو المعلمة يبدأ انخراطه بالمهنة باعتبارها تصوراً أو صورة، فهو أكثر نتيجة لمجموعة من التلاقيات: خيارات غير واعية، نبوءات من آخرين، ذكريات مرآوية، سياسات جامعية وظروف اقتصادية، مصادفات ذات علاقة بالمعدل المدرسي وواقع التخصصات، الواقع المهني وسوق العمل والفرص المتاحة، وهذه مرحلة أولى من بناء المهنة وبناء صورتها، وهي مرحلة تتشكل على الماضي وفي ضوء معطياته وتصوراته، ولذلك هي أكثر صورة سابقة على واقعها زمنياً، وصورة مشكلة من معطيات خارج التجربة وقبل الشروع فيها من جهة، وهي أيضاً تتضمن الكثير من الغيرية والخارجية من جهة أخرى، ولكن المشكلة ليست في الغيرية والخارجية، فنحن نتشكل ضمن هذين المعطيين الخارج والآخر، ولكن المشكلة هو في عدم حضور المعطيين المكملين للخارج والغير؛ أي الذات وتجربته الحقيقية.

ولذلك، ثمة مرحلة تبدأ بالتشكل على أثر اللقاء الحقيقي مع المهنة، ذلك اللقاء الذي حصل مع علاونة على شكل اصطدام؛ اصطدام بين الصورة وواقعها، بين المهنة المبنية على الطبشورة وبين الطبشورة المسيسة داخل مهنة ترى في الطبشورة سياسة كاملة، وتعيد بناء العالم ضمن فهم جديد، فهم يرى الرصاصة السياسية في الطبشورة، تلك الرصاصة التي قد تقتلنا أو تكون أداتنا في قتل ما يقتلنا.

ومن هنا، بدأ لقاء علاونة بالمهنة، «ذات يوم، غضبت من أحد الطلاب، وقلت له: بكرة جيب أمك بدي أشوفها. تعالت أصوات باقي الطلاب «أمه ميتة يا مس».[34] هنا تحقق اللقاء الأول، لقاء خارج المرايا والصور، ولقاء عجزت طبشورة المعلمة عن تلخيصه على السبورة، لقاء قوي على شكل اصطدام، موقف، حاولت تجاوزه «وقد أخفيت حزني ... طيب ماشي، أي حد مسؤول عنك .. على أساس أنه بدون أم إشي طبيعي»[35] المعلمة تمتمت مع ذاتها، هل فقدان الأم شيء طبيعي، إنها تواجه ذاتها، تواجه المعلمة التي رأت في طلابها كل ما رأت، ولكنها عجزت عن أن ترى ما هو غير طبيعي في حياتهم، كيف يتعلم طلاب لم تعرفهم، لم تحس بهم؟ ولهذا كان هذا الارتطام درسها الأول: «كان ذلك الموقف أول درس لي كي أنتبه إلى الجانب الإنساني للطلاب، وليس التعليمي فقط».[36]

إن هذا الدرس القاسي درس ليس في المهنة فحسب، بل هو درس في الهوية، إنه الدرس الذي عبرت عنه بدرية «أقول إنّني مررت بمرحلة كنت أشعر بالخجل من كوني معلّمة، وعندما ألتقي بطالباتي أو أمّهاتهنّ، فيغمرنني بعبارات الثّناء والشّوق والمحبة، كنت أسأل نفسي: هل أستحقّ هذا التّقدير حقاًّ؟».[37]

إنه السؤال ذاته، هل من الطبيعي أن أعلم طالباً وأرى تأخره في حفظ آية، ولم أرَ عمق الحزن والفقد في قلبه؟ هل أستحق ما يحملنه لي طالباتي من حب وتقدير؟. المعلمة التي كانت في مرآتها ترى نفسها معلمة لطالبات يحملن لها التقدير، الآن ترى في حقيقة

المهنة نفسها وهي تحمل الخجل من هذا التقدير، إنه سؤال النضج الأول باتجاه التقدير الذي يجب أن تحققه، ومن هنا تدخل المعلمة الواقع بعد أن تخرج من مرآتها الأولى، فلم تعد الطفلة الجالسة في مقعد بين أيدي معلمات فاضلات، ولا الصورة التي في المرآة لمعلمة محاطة بطالبات يحملن لها التقدير، ولا المعلمة التي عاهدت معلماتها أن يكن نموذجاً لها .. فلم تعد المعلمة التي تقلد نموذجاً، بل هي اليوم النموذج الذي يبحث عن حقيقته.

هنا ينفتح الدرس على سؤاله، وينفتح السؤال على أفقه، وهذا ما تعبر عنه المديرة سناء شلطف في شهادتها المعنونة: «طيف أحلامي»، ذلك العنوان الذي يتضمن كل القصة، فما تعيشه المعلمة مهنياً هو ليس الحلم، بل أطيافه، وقد أضافت للعنوان تكملة «شتات الطفولة .. أحلام وطموحات تصل حد السماء»، فالطفولة المبنية على أحلام وطموحات، ذهبت ولم يبقَ منها سوى شتات، أهو شتات الطفولة أم شتات الأحلام والطموحات؟ واستخدام المعلمة لكناية «تصل حد السماء» أهي مجاز لعنف الاصطدام الذي حدث حين سقط الحلم من (الطبيبة إلى المعلمة)، ذلك الهبوط الذي منه بدأت المعلمة قصتها «عندما مسكت قلمي لأكتب رحلتي مع التعليم، سرعان ما تبادر إلى ذهني تلك الصورة التي رسمتها في مخيلتي لطبيبة بارعة في تخصصها، تعالج أدق الحالات»[38] لتنقلنا من تفاصيل الهبوط إلى تفاصيل الهبوط الذي بدأ مع نبأ القبول الجامعي «كيف لي أن أنسى نبأ قبولي في الجامعة الأردنية في كلية الآداب تخصص اللغة العربية العام 1991؟»[39] ذلك النبأ الذي تحول لحياة جامعية حارقة «كنت أشعر بجمر يحرق داخلي عندما أرى طلبة كلية الطب من الأردنيين الذين لم يحصلوا على معدل يتجاوز 80% يتجولون في أنحاء الجامعة بدافع أنهم «مكرمة جيش»، «مكرمة عشائر»، «مكرمة معلمين»، وأتساءل وأنا أتجول في كلية الآداب لأصبح في المستقبل معلمة، تلك المهنة التي لم تخطر لي على بال، ولم أتذوقها يوماً عن الثمن الذي أدفعه، أهذه ضريبة الغربة والمنفى أم ضريبة الاجتهاد؟ سؤال لا يزال يراودني».[40]

وما يمكننا أن نراه في حالة سناء هو تحررها تماماً من الصورة الأولى، صورة المعلمة حيث غابت عنها تماماً، وحتى كأنها لم تراودها أثناء فترة التخصص الجامعي، ولذلك فإن البداية لم تأتِ على شكل تصالح وتقليد، حيث لا ماضي بين المعلمة والمهنة يملأ الفراغ، ولذلك فإن الاصطدام قد حدث مباشرة، فاذا كانت علاونة قد ذهبت لمدرستها مع زوجها في السيارة، فإن سناء قد ذهبت بالطريقة ذاتها، ولكن علاونة كانت ترى الطريق وجمال أحراشها وخضرتها بسرعة، لأنها مسرعة إلى سبورتها وطلابها، فيما سناء مشغولة بمحنة البداية وسؤالها، «وهنا تبدأ المحنة، وتبدأ معاناتي، وتعود صورة الطبيبة الماهرة، وأتوجه إلى المدرسة مع زوجي في سيارته، وسؤال مؤلم يراودني كيف لي أن أمتهن مهنة وأنا لا أحبها؟».[41]

جانب من اعتصام المعلمين والمعلمات وتوجههم في مسيرة باتجاه مقر مجلس الوزراء في رم الله للتعبير عن مطالبهم، شباط 2016. (عدسة: يوسف كراجة)

من المهنة كلقاء إلى المهنة كصيرورة

كيف لي أن أمتهن مهنة وأنا لا أحبها؟ إن هذا السؤال هو سؤال المرحلة الأولى الحقيقية للمهنة عندما تبدأ في الانتقال من المرآة إلي الذات، ومن الماضي إلى الحاضر، ومن الانصياع إلى الحرية، وهنا سنبحث ما الذي توصلت له المعلمات، وكيف انتقلن من هذه المرحلة وإلى أين؟

وحتى سناء التي بدأت مهنتها وسؤالها بلا تاريخ، عادت إلى التاريخ والماضي لتجد صلتها بمهنتها الجديدة، «فبدأ شريط ذكرياتي يعود بي إلى أيام الدراسة، لأقتبس منها ما كان له أثر إيجابي عليَّ، وأترك ما كان له أثر سلبي بالطبع».[42]

ولكن ما ميّز عودة سناء عن عودة زميلاتها هو الشكل النقدي لهذه العودة، فهي عودة قصدية أولاً (لأقتبس منها) وهي انتقائية ثانية (ما كان له أثر إيجابي عليَّ، وأترك ما كان له أثر سلبي)، وهي عودة فلسفية من حيث مضمونها، فعلى الرغم من كونها ذات غاية عملية تطبيقية (فالعودة كلها لغاية كيف أمتهن مهنة لا أحبها)، إلا أن خلفها رؤية فلسفية «فقد وضعت نصب عيني أن حبي لمهنتي وقبولي لها أساسي، فإن لم أحب مهنة التدريس كيف لطالباتي أن يحببنني؟ وكيف لهن أن يحببن المادة؟».[43]

إن المعلمة التي انفصلت عن مهنتها بمسافة قاسية، مسافة كبيرة بحجم طموحات حده السماء، كان هبوطها وتفاصيله على شكل عودة نقدية تحليلية، والأهم عودة مبنية على تصور للمهنة يكمن الحب في مركز التصور، حب المعلمة لمهنتها وقبولها لها كشرط لبناء علاقة حب مع طالباتها التي تشكل بدورها شرطاً لعلاقة الطلاب بالمدرسة والمادة.

وهذا الحب هو الذي تؤسس له المعلمة رانية مطير، التي تري في التعليم جانبه الإنساني، فالتعليم ليس فقط مهنة مستقبلية أعتاش منها. «فثمة ما أحمله إلى هؤلاء الأطفال، من خلال العمل معهم بحب وحنان، فالطالب لا يحتاج لأحرف وكلمات وأرقام فقط، فهو يأتي إلى المدرسة، وبالأخص إلينا (المعلمات، المدرسين)، حتى نعزز فيه الأمل ونساعده في بناء شخصيته، وحتى نعده إعداداً صائباً عملياً ونفسياً وتربوياً، فهو من سيقود مجتمعنا ومستقبلنا».[44] إن المعلمة ترى بوضوح دورها في الأفق، في القادم من الزمن، هي لا تعلم حروفاً وأرقاماً، إنما تؤسس أفراداً ليكونوا بشراً، وتساهم في بناء مجتمع.

إن هذا الوضوح في الرؤية التي عبرت عنه رانية قد يحمله بعض المعلمين والمعلمات منذ البداية كفكرة أو مبدأ أخلاقي أو تربوي، ولكن عملية تحقيقه في الممارسة الصفية تحتاج وتتطلب عملية تكون مهني تحدث عبر الممارسة ومن خلالها، ولكنها لا تحدث بشكل مباشر، بل تحتاج لعملية التأمل والبحث التي تمكن المعلمة من تعبئة تجربتها وأدواتها لكي تتقذف بنفسها ومهنتها إلى الأمام، معلمة تندمج في سيرورة تطور، سيرورة تكون فيها على صلة بالنظام والمجتمع، على صلة بذاتها وطلابها، معلمة في حالة نشاط واندماج.

إن المعلمة أريج التي تبدأ من التساؤل حول ما أهمية ما تكتب» لا أدري إن كانت هذه المواقف ستؤثر فيمن يقرأها، ولكنها تعني لي الكثير، فجميعها جعلتني أستمر لأصل إلى ما أنا فيه»،[45] فالمعلمة وهي تتساءل عن تأثير الأحداث التي تكتبها في القارئ تؤكد أهمية الأحداث لنفسها أو تساوي بينهما، فتقول فهذه الأحداث هي «خلف ما أنا فيه»، ومن هنا تنبع أهمية هذه الأحداث، وهذا ليس خيار للقارئ أن يهتم أو لا يهتم، فهذه الأحداث هي جزء من تشكل المعلمة، أي جزء من العملية التربوية، وجزء من المجتمع، لذلك هي مهمة لأنها جزء من المجتمع الذي اشتغل وأثر على المعلمة، المعلمة التي تؤثر اليوم في المجتمع.

المعلمة تعود وتبدأ رحلة تكونها من صدمة المعلم الذي يشكك في نتيجتها ويتهمها بالغش فتقول: «وطلب مني الوقوف أمام جميع الصف، ولم أكن أعرف أكثرهم، وسألني دون إنذار: «كيف استطعت الغش للحصول على هذه العلامة؟».[46] إن هذا المعلم الذي كان تسبب في الصدمة الأولى للطالبة، هو نموذج للنظام الذي ما زال يصدم المعلمة ويتصادم معها، تلك الحالة التي رأت فيها المعلمة ما يشبه الحرب «وجدت نفسي داخل حرب غاية في القسوة والاستهتار المؤلم الذي جعلني أتراجع وأترك أرض الساحة التي سأخسر فيها بالتأكيد ... فهذا الزمان زمان النظام وقوانينه».[47] إن النظام يمثل جزءاً كبيراً من العملية التعليمية، فهو يؤطرها ويحكم حركتها، ولكن للمعلمين الفاعلين قدرة على فهمه وزحزحة خطوطه، وهذا يحتاج إلى الوقت والتجربة.

المعلمة التي تتكون بين صدمتين، صدمة عندما كانت طالبة، وصدمة عندما كانت معلمة، تمتلك رصيدها الذي يمكنها أن تبني ذاتها وتجربتها عليه؛ ألا وهو علاقتها مع طالباتها ونتائج فعلها على المستوى الاجتماعي: «هناك أحداث لا أستطيع ترتيبها جيداً، لكني لم أكن أعلم أن الحب الذي زرعته في قلوب طالباتي من عشر سنوات، جعلهن يبحثن عني ليخبرنني أنهن درسن الفيزياء لأجلي».[48] إن هذا الفعل وهذه النتائج يمكن أن تشكل أرضية لتكوّن المعلمات، معلمات يملكن تجربة في الفعل الاجتماعي وفي تطور الوعي الذاتي، فالمعلمة، على الرغم من قسوة التجربة، تكتشف أن

عليها أن تعرف القوانين، «ولكن هذا جعلني أرى أهمية أن يكون المعلم على معرفة بالقوانين والأنظمة، لكي يعرف حقوقه ويتمكن من تحقيقها والدفاع عنها».[49] فالمعلمة تتطور مع تجربتها؛ تجربة يرافقها وعي بضرورة مواجهة النظام، لكن عبر الانخراط فيه وفهمه، فالمواجهة تعني فهم النظام وكشف أدواته وقوانينه وبناء تجربة ممتدة مع الطالبات وفي الزمن الاجتماعي.

التكون المهني الذاتي .. سيرورة من الاندماج إلى الصيرورة

كما لا وجود لأنا مطلقة، فلا وجود لمعلم مطلق يسبق عملية تكونه، لا وجود لمعلم يسبق شروعه في عملية التعليم، فالمعلم لا يسبق ممارسته للمهنة، بل يولد عبرها ومن خلالها، فما هو موجود هو كائن في حالة ممارسة، كائن في نشاط وفي حالة صلة بمهنة التعليم، لا يمكن لمعلم أن يتكون خارج عملية التعليم وخارج عملية الممارسة، ما قبل الممارسة هو شخص في حالة احتمال، شخص يفترض أن يكون معلماً.

وبالتالي، فإن عملية التكون المهني هي عملية تغير وسير في الزمن، من زمن الماضي، وهو زمن الكائن إلى الزمن الراهن، بوصفه زمن الشخص، ومنه إلى زمن الإنسان؛ أي المستقبل، وهو سير في زمن التحول، تحولات في الفعل وفي الهوية معاً، من زمن التقليد والانصياع إلى زمن الحرية (زمن الشخص)، ومنه إلى زمن التحرر بوصفه تاريخ الإنسان.

ولذلك، فقد انشغلت دوماً بسؤال كيف يتكون المعلم أو المعلمة كمهنة وشخص وهوية؟ وقرأت كتابات المعلمات في ضوء هذا السؤال التكوني للكشف عن آليات وعمليات وأدوات واشتراطات التكون المهني الذاتي والهوياتي للمعلمة الفلسطينية في سياق انخراطها الفعلي في الممارسة وبناء ذاتها المهنية ومهنتها الذاتية، وأعتمد على فرضية مركبة ترى أن هذا المسار هو عملية مزدوجة من النفي والقطع والتحول: من زمن الكائن إلى زمن الشخص، ومنه إلى زمن الإنسان.

وهو مسار يتضمن تغيراً وتحولاً في المسار الزمني من الماضي إلى الراهن إلى المستقبل، وتحولاً في الشكل العلائقي لعلاقة المعلمة مع (شروط القهر والتقليد) من زمن الخضوع إلى زمن الحرية، ومنه إلى زمن التحرر.

فالكائن هو ما (كان) أي الشخص الذي (كنا هو) أي هو المعطى الأول، أو المعلم المتصور (المفترض)، معلم شكلته الظروف المجتمعية والأعراف الحياتية والسياسات الأكاديمية، ذلك الكائن الذي يبدأ التشخصن كمعلم مع بداية اكتشافه لهذه الحقيقة، حقيقة أنه لم يولد معلماً، ولن يكون معلماً إلا إذا عمل وانخرط في عملية تكوين نفسه كمعلم.

واعتماداً على الفهم المنهجي لعملية التحول، فإن النقلة الأولى باتجاه بناء الذات والمهنة تبدأ كعملية شخصنة، أي إيجاد البعد الشخصي للوجود وللمهنة، وإذا كان المعلم الأول (المعلم

جانب من اعتصام المعلمين والمعلمات وتوجههم في مسيرة باتجاه مقر مجلس الوزراء في رام الله للتعبير عن مطالبهم، شباط 2016. (عدسة: يوسف كراجة)

الاجتماعي) هو افتراض في حالة تحقق، إلا أنه الأساس الأول في بنية الشخصية، ولكنها بنية لا تتحقق إلا عبر عملية الشخصنة «ما يصير به الشخص شخصاً، وما يخول الشخص من الاندماج في فعله وفي الصيرورة»، ذلك الاندفاع في الصيرورة الذي ينتج شخصاً في صيرورة وعلى صلة بالآخرين، «فالتشخصن هو فعل انتقال الكائن من حالة الظهور في ساحة الكينونة إلى حالة الاندماج في حلبة التاريخ»،[50] ذلك الاندماج الذي يتضمن الفاعلية والحرية، فالـ أنا يبدأ في التحرر في اليوم الذي يعي فيه عبوديته، ويحاول أن ينفلت منها بمعرفة العالم الخارجي وبمعرفة الأنا-ذاته، باعتباره عنصراً مجسداً[51] في صيرورة، وعلى صلة بآخرين.

مدير مسار اللغات والعلوم الاجتماعية – مركز القطان

الهوامش:

1 سهى علاونة. «ذكريات معلمة».
2 بدرية أحمد. "بين مرآتين".
3 سناء سعيد شلطف. "طيف أحلامي ..شتات الطفولة .. أحلام وطموحات تصل حد السماء".
4 نائلة عبد الرحيم عبد الحافظ، "حيرة الاسم».
5 المصدر السابق.
6 سهى النتشة. "سأصبح معلمة ... لا أريد أن أصبح معلمة!".
7 المصدر السابق.
8 المصدر السابق.
9 أريج عطايا. "وابتسمت معلمتي".
10 المصدر السابق.
11 رانية مطير. "التعليم ليس مهنة فقط!".
12 بدرية أحمد. "بين مرآتين".
13 المصدر السابق.
14 المصدر السابق.
15 المصدر السابق.
16 المصدر السابق.
17 المصدر السابق.
18 أحلام طه. "حلم خطا للواقع .. فرسم الحيرة!".
19 المصدر السابق.
20 رانية مطير. "التعليم ليس مهنة فقط!".
21 المصدر السابق.
22 المصدر السابق.
23 أحلام طه. "حلم خطا للواقع .. فرسم الحيرة!".
24 هالة الشيخ. من معلمة "تربية مهنية" إلى "معلمة صف".
25 بدرية أحمد. "بين مرآتين".
26 المصدر السابق.
27 المصدر السابق.
28 المصدر السابق.
29 سهى علاونة. "ذكريات معلمة".
30 المصدر السابق.
31 المصدر السابق.
32 المصدر السابق.
33 المصدر السابق.
34 المصدر السابق.
35 المصدر السابق.
36 المصدر السابق.
37 بدرية أحمد. "بين مرآتين".
38 سناء سعيد شلطف. "طيف أحلامي ..شتات الطفولة .. أحلام وطموحات تصل حد السماء".
39 المصدر السابق.
40 المصدر السابق.
41 المصدر السابق.
42 المصدر السابق.
43 المصدر السابق.
44 رانية مطير. "التعليم ليس مهنة فقط!".
45 أريج عطايا. "... وابتسمت معلمتي".
46 المصدر السابق.
47 المصدر السابق.
48 المصدر السابق.
49 المصدر السابق.
50 انظر: محمد عزيز الحبابي. من الحريات إلى التحرر، القاهرة: دار المعارف:
https://drive.google.com/a/qattanfoundation.org/file/d/0B15KrRyUNmwwcjFWNWhrOC05U3c/view?pref=2&pli=1
51 انظر: محمد المصباحي. "من تعدد الشخص إلى وحدة الإنسان في شخصانية" م.ع. الحبابي، مقالة، من الموقع الإلكتروني:
http://cahiersdifference.over-blog.net/article-40263363.html

جانب من اعتصام المعلمين والمعلمات وتوجههم في مسيرة باتجاه مقر مجلس الوزراء في رم الله للتعبير عن مطالبهم، شباط 2016. (عدسة: يوسف كراجة)