حوار الرؤى

مع المعلم : مالك الريماوي

دور المعلم الفلسطيني:

سؤال مرفوع للقوة ٢

حاوره: عبد الرحيم الشيخ

«الخطاب المغاير» ، أول تعبير يمكن للذهن استدعاؤه لحظة الإصغاء إلى مالك الريماوي، أستاذ اللغة العربية الذي لا يمكن للمُطِل على مساحة فتيّة من الكناية إلا أن يبصره شرفةً حية تعلو حقولَ الثقافة والاختصاص في آن معا ، وترى في الثقافة معيناً رافداً للاختصاص، كما ترى في الاختصاص بؤرة تثوير لما في الذهن من معرفة. معرفة تكاملية سائغة النسيج: في اللغة والثقافة والتربية الصرفة والشأن العام.. تجعل، كلها مجتمعة، مهنة التدريس احترافاً لا تشوبه قيود الحرفة، وحرفة لا تطغى عليها شطحات الاحتراف. «حوار الرؤى» ، في مساحته الأولى، محاولة لقراءة بؤرة متنوّرة من الخطاب التربوي الفلسطيني من منظور المعلم الذي لا يلفّه البريق نسبةً، بمقدار ما ينبعث منه انبعاثاً لأنه عنصر أصيل في جوهره. في مكتبة رام الله العامة، وساحة مدرسة «أم صفا» ، ومكتبته الخاصة المثقلة بما لديها ولديه، ومركز القطان كذلك.. انتسجت «للرؤى» مساحات هذا الحوار.

كيف تنظر إلى دورك «كمعلم» في العملية التربوية مقارنة بعناصر العملية الآخرين.. أو بكلمات أخرى، ما هو موقعك على إحداثيات هذه الخارطة؟

المعلم في ذهني ليس صورة ثابتة مؤطرة، بل أقرب إلى شريط متحرك، فصورة المعلم في ذهن المعلم هي صيرورة تتشكل دائماً ولا تكتمل، ثمة مداخلات جديدة نتيجة (التجارب والخبرات والمطالعات) تزعزع التصور الذي يُشكِّل وتزحزحه باتجاهات وعوالم جديدة، فالتجربة واستمراريتها ، والاشتباك اليومي مع معطيات جديدة، يجعل الدور يفلت من التعريف، ويخرج عن الحد.. أما موقع المعلم على إحداثيات الخارطة التربوية والتعليمية، فيمكن النظر إليه كمصمم ومبدع للمواقف التعليمية، حيث العملية التعليمية هي دفع الطالب إلى حالة من التساؤل الذهني «والورطة الحسية» ، أي نوع من «التوريط» حيث لا خروج من هذه «الحالة-المأزق» إلا باستثمار الطالب لحواسه وقدراته الذهنية وترجمتها إلى خطوات وممارسات محسوبة «قياس، رسم، كتابة، مناقشة، عمل جماعي.» تحقق له الوصول إلى معرفة وخبرة تمكنه من إعادة بناء الموقف بطريقته، وصياغته على صور الخبرة-المعرفة الجديدة، كمقدمة لتفسيره وتعميم النتائج على مواقف مماثلة أو حتى مناقضة .

فالمعلم يتحرك على طول المسافة القابعة/الفاصلة بين ما يعرفه الطلاب الآن، وما يجب أن يمتلكوه بعد انتهاء العملية التعليمية، وتهيئة الطلاب باستحضار ما في ذهنهم من معلومات سابقة (سواء اتسمت بالصحة أو بالخطأ، بالدقة أو بالتشويش) يشكل النقطة الأولى، أو الأرضية الملائمة لبناء الموقف التعليمي، ولخلق حالة من التيقظ النشط عند الطالب، ثم يدخل المعلم مواد ، وسائل، رسومات، معلومات جديدة، تحقق ما يمكن تسميته «بالصدمة الذهنية» لتشويش نسق التفكير القائم عند الطلاب، وذلك من خلال موقف يضع الطالب في حالة من (اللاتوازن) يدفعه للاشتباك مع المعطيات المادية والذهنية الجديدة والعمل على ترتيبها ، نشدانا لحالة معرفية تمكنه من إعادة تركيب الخارج انطلاقاً من رؤيا جديدة، ومعرفة جديدة، وخبرة جديدة، لإعادة توازنه الداخلي الذي يشكل بحد ذاته تعلماً ومكافأة وتعزيزاً وتغييراً ما. والتعلم في معنى مجموع معانيه، معنى الفرصة والألم، فالموقف يشكل فرصة لحدوث التعلم والرضى الذاتي يكافىء الألم الناتج عن ضرورة التغيير الذي يقاومه الإنسان بفعل العادة والتربية والثقافة المنقولية. فالتغير الناتج عن التعليم التسلطي يشعر المتعلم بأنه مضطر للتخلي عن معارف تشكل جزءاً من ذاته وهويتها ، ولكنه في حالة التعلم الذاتي-الديمقراطي (أو غير التسلطي) يمتزج بنوع من السعادة، حيث إن التكيف والتغير لم يفرض بشكل تسلطي، وإنما جاء نتيجة تفاعل كان فيه الطالب ذاتاً فاعلة..

ولكن، كيف تنظر لهذا الدور المعرفي من زاوية أنك معلم فلسطيني؟

للوهلة الأولى يدفعني السؤال للتفكير في قوانين انعكاس الضوء على السطوح المصقولة، ولكني أصل إلى متاهة أي قوانين، وأي سطوح، وكأن السؤال كيف ترى صورة المرآة في مرآة؟ وهل هناك صورة للأشياء الواقعة في بؤرة الإنسان؟ ومنطق الفيزياء يؤكد عدم تكون صورة للأشياء الواقعة في البؤرة، هل يمكن أن نعتبر البؤرة هي نقطة «العمى الإنساني» ؟ وبهذا يكون لكل شيء بؤرة، للكون والمجتمع والإنسان، هل هي الرؤية من الزاوية المحظورة أم البداهة التي تخلق قارة من اللامفكر فيه؟ أم السذاجة التي تترك القضايا المصيرية للأنبياء. كيف ينظر المعلم- (لدور المعلم) الفلسطيني سؤال مرفوع للقوة ٢ ، سؤال صعب لدرجة الدخول في المحظور، كيف تستطيع أن تكون فلسطينياً ومعلماً، أن تكون فلسطينياً يعني أن تعيش وأنت تنزف دماً. وأن تكون معلماً يعني أن تطحن حتى العظام. المعلم الفلسطيني الآن مشروع تحققه مشروط جدلياً بتحقق المجتمع المدني الفلسطيني – وقامته (مقياس رسم) يشير بطول قامة الوطن الفلسطيني الذي سيتحقق. المعلم الفلسطيني قد يساهم في رسم ملامح المجتمع من خلال الارتقاء بالعملية التعليمية بحيث تصبح المدارس، ليست أماكن تعليم فقط، بل مراكز إنتاج وتطوير على جميع المستويات: الكتابة والبحث، والوسائل، والبناء الإنساني.

فالمعلم ميسر للتعلم، بمعنى أن التعليم ليس إلا توفير الفرص وتهيئة السبل أمام الطلاب للقيام بالمشاركة في إخضاع العالم للتفكير والتفاعيل والمعالجة، من خلال انهماك الطالب بكليته في قراءة العالم بل وفي إعادة كتابته. من هنا يكون للمعلم أدوار جزئية كثيرة، بناء مواقف ذات معنى ومغزى، تصميم أنشطة هادفة، طرح مشكلات، إفساح المجال أمام الطالب للمشاركة في النشاطات بدافع ومغزى شخصي، بحيث يتولد لديه دافع داخلي للبحث والاستكشاف والمعالجة وكل ذلك ليس بهدف الوصول إلى معنى فقط أو تعلم طرق حل المشكلات مع أنها ضمن الأهداف لكن الهدف النهائي خلق بيئة مدرسية مناسبة للطالب كي ينمو بشكل مستمر من خلال اكتسابه اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وتنمية مصادر التعلم الذاتي، وتطوير قدراته على التفكير الحر والنقد.

ولتحقيق هذا الدور «المرفوع للقوة ٢» ، ما هي الاحتياجات الأساسية التي تعتقد بوجوب توفيرها للمعلم عموماً والمعلم الفلسطيني بشكل خاص؟ وما هو أثر عدم توفير تلك الاحتياجات على الأداء العام للمعلم؟

لا تنفصل احتياجات المعلم كإنسان عن احتياجات المجتمع ومواطنيه، فالمعلم يحمل معه إلى غرفة الصف، صورة المجتمع القائم ووضعيته وإشكالاته، ولكن عندما أركز تفكيري على احتياجات المعلم الفلسطيني، تتركز في ذهني، الصورة التي ترسم للمعلم من قبل المؤسسة الاجتماعية وماكنة الإعلام فيها، الإعلام المبثوث بالطريقتين التكنولوجية وما قبل التكنولوجية. والمعلم كمواطن، مثله مثل باقي المواطنين سهل جداً أن يتقبل أو على الأقل يتأثر بالتصور العام، الذي تكرسه المؤسسة وقيمها وسوقها وآلياته، في عصر طغت فيه الصورة على وسائط المعرفة الأخرى في مجتمع (الفرجة أو الاستعراض) بحيث أصبح فيه الإنسان «يقولب» أو هناك سعي لقولبته حسب متطلبات السوق وثقافته الاستهلاكية. ولن أبالغ إذا قلت إن ماكنة الإعلام الموظفة في خدمة السوق وآلياته لا تعكس لا المجتمع ولا العصر ولا حقائق الناس فيه، بل إن الناس يلبسون أو يتلبسون ما تخيطه لهم، لأنها لا تسعى لتشكيل المجتمع والعصر فقط بل وإنسانه أيضاً.

والصورة التي تعد للمعلم الفلسطيني في الذهن العام وما فيها من تكريس للحطة ليس من قيم المعلم فقط بل والعلم أيضاً، هي صورة مرعبة، وستصبح أكثر رعباً بمقدار ولوجها إلى وعي المعلم نفسه والتسرب إلى أعماقه الواعية واللاواعية. وهذا ما بدأت ألمسه وذلك بسبب حالة الإنفصام التي أعيشها بين المعلمَين الاثنين اللذين أتشكَّل منهما معا: المعلم الأول – الحقيقي الذي يشكل بالنسبة لي ليس وظيفة وإنما هوية. والآخر – هو ذاك الموظف الذي يعيش على هامش العالم حتى على الخارطة التربوية نفسها. فأنا أحب هذه المهنة واحترمها، فهي بالقياس إلي هواية، وعشق وانتماء. وهي من هنا «نوع من الهوية» ومثالي في ذلك سقراط وفلسفته التي في جوهرها: محاورة الشباب «لتخريب عقولهم» من خلال تحريك الأفكار القارة والمعتقدات الثابتة، لخلق عقول (كنهر هر–فليطس) في جريان دائم.

لا تنفصل احتياجات المعلم كإنسان عن احتياجات المجتمع ومواطنيه

والآخر هو المعلم – الموظف ذلك القالب الذي يفرض علي من قبل السياسة التعليمية العامة ومؤسستها والأفراد العاملين فيها سواء بشكل واع أو غير واع، المهم أنها تقود باتجاه تدمير المعلم الأول بدل العمل على تدشينه وتطويره. فالتعامل مع المعلم وتقويم دوره يتم من زاوية صغيرة ومحصورة قد تقتصر في بعض الأحيان على مقدار التزامه (بِعِدَّة النَسْخ) بتعبير المعلمين، حيث يقيَّم من خلال جاهزية الملفات والدفاتر ويختزل دوره في مراقبة ما يقوم به في ٤٥ دقيقة. والمطلوب في اعتقادي هو العمل وبشكل جماعي لوضع تصور متقدم ومنصف للمعلم يرى في المعلم مواطناً منتجاً على مستوى التطبيع المعرفي والبناء الاجتماعي. ومن جهة ثانية، توفير القاعدة المادية اللازمة لتحقيق وتثبيت هذا التصور كجزء من إعادة الترميم القيمي الضروري لإعادة الحياة إلى صوابها، ووضع المجتمع على سكة الحضارة والتقدم ومواجهة اخطار الزلزال القيمي الذي أصاب حياتنا، وعبث بكل إيجابياتها.

والقاعدة المادية المطلوب تدشينها، تستلزم تغيرات جوهرية في المؤسسة التعليمية وهي اكليتها وطريقة عملها، وكذلك إعطاء المعلم نوعاً من الإنصاف المادي والمعنوي ليتمكن من الاستمرار والتطور ومتابعته ما يستجد في عالم

فأنا أحب هذه المهنة واحترمها، فهي بالقياس إلي هواية، وعشق وانتماء. وهي من هنا «نوع من الهوية»

المعرفة والثقافة. أما في ظل غياب تصور متقدم للمعلم ودوره وغياب القاعدة المادية لتحقيق هذا التصور سيبقى المعلم يعمل خارج دوره الوظيفي الحقيقي ويراوح بين الفعل واللافعل، وبالتالي سيبقى المجتمع خارج دائرة التاريخ، وستبقى المرحلة الراهنة قائمة.

ما دمت تطرقت للمؤسسة الاجتماعية والتاريخ، فبودي التعرف على منظورك لمسألة المنهاج الذي يشكل نسبة عالية من المساحات التي تحدثت عنها. فما الذي يعنيه لك تعبير المنهاج منطوقاً ومفهوماً؟ ولماذا؟ وهل هو مجموعة المطبوعات الموزعة على المعلمين وعلى الطلاب بين دفتي الكتب والكرّاسات والأدلة؟ أم أنه منظومة المعرفة الكلية التي يمتلكها المعلم ويبثُّها لتلاميذه؟

المنهاج النهائي يتضمن المنهاج المعلن والمنهاج الخفي. المنهاج المعلن هو ذلك الكل الأكبر من المجموع الكمي لعناصره (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقويم) ، لأن هذه العناصر تنصهر في الموقف التعليمي وتتفاعل مع خبرات الطلاب وتتصاعد كيفياً بتوجيه من منظومة المعرفة الكلية التي يمتلكها المعلم ويسر بها للطلاب على شكل خبرات واقتراحات ورؤى. والمنهاج الخفي هو التعليم الناتج لتحصيل حاصل للتعليم الصفي والمرافق له كتعليم مصاحب ينتج من تفاعل الطالب مع المعلم ومع البيئة الصفية والمدرسية، ومع المشاركة في النشاطات وارتقاء العملية التربوية يرتبط بمقدار الاهتمام بزيادة مساحة المنهاج الخفي ويجعله يتكامل مع أهداف المنهاج المعلن. ومن هنا، فالمنهاج يتحدد كماً ونوعاً انطلاقاً من الأساس الفلسفي، والاجتماعي، والنفسي للعملية التربوية ومن مقدرة المعلم على ترجمة هذه الأسس في المواقف التعليمية بطريقة تبث الحياة في المادة المطبوعة والوسائل والمواد والبيئة الصفية.

فالوسيلة التعليمية التي في العرف العام وسيلة لنقل / إيصال المعلومة تصبح أثناء الموقف التعليمي المصمم، والعمل الجماعي والدافع الذاتي الداخلي حاملاً ومحمولاً، حيث تساهم في نقل المعلومة وتدخل الموقف التفاعلي ككائن آخر يشارك في الحوار الدائر، وتدخل هنا كمجال وموضوع، يتحاور معها الطالب، يتحسسها، يصطدم بها، يختلف معها.. فتتجاوز دورها كحامل للمعلومة لتصبح بمثابة كون صغير يدخله هذا الطالب، بعيون براقة كآدم في يومه الأول، فيتعلم من المفاجأة، وتقوده الدهشة إلى البحث والتساؤل، وتقوده إلى العبث ليترك حراً ليحاور الوسيلة، ليركب، ويفكك ليحاور هذا الكون، هذا العالم، ليطرح عليه تساؤلاته، ليخضعه لحواسه، ليسقط عليه رغباته، ورؤاه النقية، ليمارس عليه شقاوته ليعبر عن ذاته. وهذه الرؤيا تنسحب على المادة المطبوعة التي تشكل في الدارج والمألوف مصدر إزعاج للطالب تتغير أثناء الموقف، الذي أصبح بمثابة حالة من حالات اللعب بالنسبة للطالب المنهمك فيه بدافع ذاتي ومغزى شخصي كنشاط يحقق فيه ذاته ويتعلم بشكل غير تسلطي. وهذا يشكل ذروة الانسجام بحيث أصبح الموقف أرضية ومجالاً يمارس فيها الطالب قدرته على فرض ذاته من خلال احتلال مساحة ما في هذا الموقف، وخلق دور له في هذه العملية، وكل هذا لا يؤدي إلى تعلم بل هو التعلم نفسه.

هذا من حيث المفهوم النظري.. ولكن، متى تكون هنالك ضرورة لتغيير المنهاج؟ أتحدث هنا عن الضرورات المعرفية والسياسية والتربوية البحتة.. متى يجب التغيير ومتى يجب التعديل على المناهج؟ وأي من العمليتين مطلوب أكثر في الحالة الفلسطينية؟ وهذا يقتضي بالضرورة السؤال عن الجهات التي يُفترض أن تشارك في صياغة المناهج وتحديد رؤاها العامة.. وما هي أنواع المرجعيات التي يجب أن تحكم تلك الجهات؟

عندما يكف هذا المنهاج عن المقدرة على النمو، ويصبح غير قادر على مسايرة التطوير المعرفي، وعلى الاستفادة من تطورات فلسفة التربية، أو التلاؤم مع حاجات المجتمع القائمة والكامنة وحاجات المتعلمين والخصائص النفسية لهم وطرق التعليم الملائمة لهذه الحاجات وهؤلاء المتعلمين. المطلوب هو تعديلات مستمرة ومحسوبة، يتم إجراؤها بطريقة وصيغة تسمح لها بالتراكم بحيث تفضي إلى تغيير جوهري وشامل للمناهج. وفي الحالة الفلسطينية المطلوب هو «تغيير» بدون (ال) التعريف لكونه غير محدد في نظري، لأني لا أعرف الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية التي سيتم التغيير على أساسها.

أما في ظل غياب تصور متقدم للمعلم ودوره وغياب القاعدة المادية لتحقيق هذا التصور سيبقى المعلم يعمل خارج دوره الوظيفي الحقيقي ويراوح بين الفعل واللافعل، وبالتالي سيبقى المجتمع خارج دائرة التاريخ، وستبقى المرحلة الراهنة قائمة.

وسؤال التطوير والتغيير، سؤال غريب، لكن غرابة الحالة التي نعيشها، جعلت للسؤال مكاناً في ذهننا وفي واقعنا، لأن المناهج بالضرورة هي عملية متطورة، ليس فقط كنتيجة لتغيير المواد المطبوعة، وإنما من خلال تطوير قدرات المعلمين، وإخصاب العملية التربوية برؤى جديدة، وإدخال الأجهزة والأساليب والوسائل الحديثة، التي بالتأكيد تؤثر في بنية العملية التربوية وتعيد صياغتها بشكل جديد. وتغيير المناهج لن يحقق التغيير المرجو إلا إذا رافقه تغيرات في السياسة التربوية العامة وفي آليات تطبيقها، والبداية الصحيحة تتمثل في تطوير برامج التربية في الجامعات التي تعد المعلمين، وفي مكاتب التربية التي تشرف على توجيه العملية التربوية وتشرف عليها.

أما بخصوص المرجعيات، فتقف على رأسها المرجعية المعرفية. وكذلك خصوصية المكان من حيث هو تاريخ أي جغرافيا متحركة ومن حيث جغرافيا أي تاريخ ثابت والوفاء لذاكراته، وترميم الوعي المكاني وإعادة تركيبه طبقياً من خلال تنقية ذاكرة المكان الواعية من الرواسب والرؤى والمعتقدات الشعبية بترسيبها في الطبقة السفلى من الوعي المكاني لبناء «منطقة اللاوعي المكاني» أي ربط الذاكرة المكانية ببعديها الأسطوري والفلكلوري.

ثم الخصوصية النفسية للمتعلمين، من حيث هم كينونات تتشكل وحاجيات تتبلور وذوات تنمو وتتحقق، فلا يجوز سجنها في قوالب معدّة أو هويات مفبركة، والأفضل خلق مناهج حرفية تربوية يلتقي الطالب من خلالها مع جسده كذات ومع ذاته كجسد ومع المحيط كمجال يغيره وعالم يعيد بناءه وعقبة أمام تحقيق رغباته فيعمل على إخضاعها وتطويعها. وبخصوص اللغة العربية، يجب ربطها بفلسفة لغوية متطورة ودراسة جزئيات اللغة ضمن هذه الفلسفة وبأبعاد فقهية ودلالية دراسة أسلوبية تبدأ من الأصوات إلى النصوص، و متابعة الدرس التطوري حيث يتم ربط واقع اللغة بجذورها وبآخر ما أنتج بواسطتها وفي حقلها.

أما الجهات المخولة بوضع المنهاج، فالتخطيط للتغيير يبدأ من ملاحظات المعلمين على المنهاج، فهم على تماس مع المنهاج في أثناء ترجمته إلى مواقف دروس. وهم على دراية بالبيئات الصفية والمحلية وبحاجات المتعلمين، وبوسع هذه الملاحظات أن تشكل نوعاً من التقييم الذي من خلاله يستطيع المختصون، ومراكز الأبحاث واللجان التربوية تحديد جوانب الضعف والخلل والقصور في المنهاج الحالي، ثم يأتي دور الكتاب والمثقفين والمختصين في مجالات فلسفة التربية والعلوم الإنسانية ليقدموا ما يمكن أن نسميه «الرؤيا» أو مستوى الحلم من خلال تحليل عام لحقائق العصر وخصوصيات حالتنا الراهنة، ومتطلبات التربية الإبداعية. بعدها يعكف فريق من المختصين في كل مساق على وضع مادة جديدة، تتجاوز «مطبات» المنهاج الحالي وتقترب من أحلام أنبياء المستقبل.

وهل نستطيع الافتراض أن المناهج المعمول بها حالياً لا تحقق «مستوى الحلم الذي تتحدث عنه من الزاوية الأكاديمية البحتة ومن الزاوية الوطنية من حيث الرؤى والمواضيع والأنشطة...؟

المناهج الحالية، مناهج صماء، تتكلم لكنها لا تجيد الإصغاء، وبالتالي تعجز عن مجاراة الحوار، لكونها مصممة انطلاقاً من مفهوم أحادي للحقيقة، يقوم على اعتبار المعرفة مطلقة، بسبب عزل المعرفة عن القوى المسيطرة عليها، وتفريغها من مضمونها الاجتماعي، ووظيفتها الدلالية. وهذا عائد إلى عدم الاعتراف بنسبية المعرفة من جهة وبعد استقلالها عن القوى المسيطرة مع التشكيلة الاجتماعية القائمة، مع أن المعارف والأحداث والأشياء ليست إلا تاريخها، وتاريخ كل شيء ما هو إلا تعاقب القوى التي تستولي عليه وتخضعه وتعيد تشكيله.

دعنا الآن نتطرق قليلاً للاحتكاك اليومي للمعلم البعيد أو القريب من هذا الميدان النظري، فكيف تنظر إلى دور الإدارة المدرسية في العملية التربوية.. ماهيتها الحالية وما ينبغي أن تكون عليه؟

الإدارة الفاعلة إنسان ومساحة قانونية وآلية صنع القرارات لخلق حالة إدارية تنتج جملة من الأساليب والمساحات، تساعد بدورها العاملين على إبداع تقنيات ممارسة الذات وتأكيد حضورها في ساحة العمل ومجاله، لمجابهة المحيط وإخضاعه لرغبات العاملين ومتطلبات الإبداع والإنتاج. وهذا يتطلب جهداً كبيراً لحشد الإمكانات والموارد وخلق الظروف المناسبة لتغير طاقات العاملين وإطلاق قدراتهم الإبداعية في فضاء مفتوح وديمقراطي. ولن يفعل ذلك سوى مدير يمتلك شخصية إدارية ومقدرة على عكس هذه الشخصية وترجمتها من خلال امتلاكه لمقومات الإدارة الأخرى، حيث الشخصية الإدارية دون علم يبلورها وتجربة تصقلها تبقى إمكاناً معلقاً في فراغ.

الإدارة المدرسية هي النواة التي تجذب الجزيئات وتنظمها ضمن رؤيا كلية. فتنسق جهود العاملين وتحشدها باتجاه يحقق مهمة المدرسة، وتطور اتجاهات العاملين بالنسبة للعمل وللمؤسسة، من خلال تطوير وتصويب طريقة استثمار المدرسة لجهود وطاقات العاملين فيها وهذا يتطلب نظرة عصرية ترى مع الإنسان كائناً متفرداً ليس في جوهره طبيعة ثابتة وإنما تاريخ متحرك وطاقات كامنة.

الإدارات القائمة في المدارس لا يتم تعيينها حسب معايير علمية أو مهنية، وهي في الغالب نتاج لعلاقات شخصية، وقرارات فورية غير مدروسة. إلا إنه لا بد من وجود مدراء أكفاء يمتلكون شخصية إدارية وقدرة على العمل وروحاً ديمقراطية لكنهم لا يتمكنوا من إحداث النقلة المتوقعة ولا الإنطلاقة المأمولة بسبب ضيق مساحة الحركة المتاحة، حيث تبقى حركة المدير محصورة ضمن مساحة محددة بالقوانين واللوائح والانظمة من جهة والإمكانات المادية المتواضعة من جهة ثانية والمجتمع المحلي من جهة ثالثة. ومع أن المدير المبدع يتمكن من تطوير الموجودات المادية وتفعيل المجتمع المحلي وإشراكه بشكل إيجابي إلا أنه كثيراً ما تجهض النشاطات لاصطدامها باللوائح والقوانين المعمول بها. إن مساحة التقاطع بين الإدارة والمعلم مساوية لمساحة المدرسة وما يجري معها من عمليات والتقاطع الإيجابي يشغل الجزء الأكبر من هذه المساحة حيث الهم مشترك والغاية واحدة.

وماذا عن مهمة الإشراف التربوي في هذه المساحة..؟

للحقيقة أنا لا أستطيع أن أكون موضوعياً ١٠٠٪ في موضوع الإشراف والتوجيه، لأن لدي حساسية بخصوص هذا الموضوع. فمدير المدرسة مشرف مقيم في المدرسة، وهذا ضروري من جهة، وكافٍ من جهة أخرى. فهو لا يراقب العملية بل يشارك في التخطيط، وفي توفير المواد والوسائل، وتهيئة الظروف، ويشاهد الدروس ويتابع النتائج، ويرصد المشكلات ويناقشها مع المعلم، وتوضع خطط المتابعة والعلاج، وهذا لا يحدث إرباكا للنظام المدرسي، ولا يمثل حالة من الانقضاض المفاجئ.. والمهم ان المدير «كمشرف» يتحمل مع المعلم عبء المشكلة وعبء الحل، ويكون مشرفاً/شريكاً في جميع مراحل المتابعة. لكن ذلك لا ينسحب على حالة الإشراف التي يقوم بها المكتب على المدارس، فأنا أستوعب وجود مشرف ينسق العملية على مستوى المحافظة، لكنني لا أستوعب حضوره المفاجئ لمشاهدة درس واحد، يعقبه لقاء قصير (١٠-٣٠) دقيقة يتم على أساسه وضع تقييم لجهد سنة كاملة. وما يدل على ذلك نوع الزيارات فهي زيارات مفاجئة، تتم بمعرفة المشرف لبرنامج المدرسة، وحضوره وهو قد اختار الدرس الذي سيشاهده من حيث المادة والصف ورقم الدرس في البرنامج اليومي. لقاءات قبلية، لم يحدث معي أي لقاء قبل الدرس موضوع التقييم، والبعدية فهي مجرد تعليمات باتجاه واحد من المشرف إلى المعلم. والتقييم

يتم، في الغالب، بآلية شبه مألوفة: فالمشرف بمجرد سماع موضوع الدرس، يحلل المحتوى ويحدد الأهداف في ذهنه ويضع لها نشاطات ملائمة، فيبني في ذهنه موقفاً تعليمياً، ويبدأ يرصد المعلم: فهو جيد بمقدار ما يتقاطع مع التصور الذي في ذهن المشرف، وفاشل إذا ما اختلف مع ما في ذهنه. وهذا نابع من أن للمشرف تجربة وممارسة ومعرفة اكتسبها من الدورات التي تلقاها لتأهيله كمشرف، أما الآخر فلا يمتلك تجربة ولا معرفة، وهذه قضية عامة، فنادراً ما يعترف بالآخر كذات لها تجربة وتمتلك معرفة تستحق المحاورة. يخيل لي أن جذر مشكلة عملية الإشراف والتوجيه يكمن في بنيتها العامة، وآلية عملها بالدرجة الأولى. لكن هنالك ثقل آخر يعيق تطورها، انتقل لها من المرحلة السابقة «مرحلة التفتيش». فتغيير الاسم، مع أنه فتح لآفاق جديدة وإطلاق لقوى، إلا أنه غير كافٍ لإحداث حالة من القطيعة مع المرحلة السابقة تمهد لمرحلة جديدة وبنية جديدة. وهذا ليس إنكارا أو تجاهلا للتغيرات التي حدثت على العملية التوجيهية والإشرافية، بل العكس، فقد حصلت تغيرات ملموسة: في الأساليب وطرائق التعامل وشكل التقرير وتكثيف الدورات التدريبية على المستوى الكمي، لكن ذلك لم يُصبْ صميم عملية الإشراف وجوهرها. وأعتقد أن كل مشرف أو موجه يبذل جهدا لتطوير العاملين فيما اختص هو به، لكنه بالتأكيد محكوم بجدول زمني مضغوط، وبمحدودية الإمكانات المادية، وبمساحة الحركة والحرية وآلية صارمة في اتخاذ القرارات في المؤسسة ككل. المشكلة هنا، ليست منفصلة عن الفلسفة العامة ولا عن التشكيلة الاجتماعية القائمة والبيئة الفكرية المبنية على هذه القاعدة الاجتماعية. وتفكيك العملية التربوية بحاجة إلى تفكيك الخطاب التربوي الذي لا ينفصل عن الخطاب الكلي للقوى الاجتماعية السائدة، أي مجموع السلطات والثقافات والأيديولوجيات التي صاغت الخطاب. ذلك الخطاب الذي يرى ان دور النظام (المؤسسة التربوية) هو الحفاظ على الثقافة السائدة من خلال إعادة إنتاجها، انتاج «إنسان–ات» يحملون هوية ثقافية محددة... وهنا مكمن الخلل: النظرة الاختزالية والجامدة للإنسان الفرد وللإنسان كمجتمع، فالتربية ليست إلا توفير الفرصة للأفراد لكي يختارو ممارسات وتقنيات تناسبهم في تحقيق ذواتهم، وتوفير أجواء لا تقاوم انبثاق ذات متعددة المراكز وانبناء ذات متعددة الأشكال.

بودي أخيراً، سؤالك حول الدورات التدريبية التي شاركت فيها، وعن حجم إسهامها في تنمية قدرتك اليومية على التعامل مع البيئة الصفية..

شاركت في عدد كبير من الدورات، لكنني استفدت من دورتين فقط، والسبب ان كلا منهما تميزت بفريق تدريب على درجة عالية من التفهم والاستماع والمقدرة على بناء الحوار وإدارته. حيث أعطوا للدورة مضامين جديدة، وركزوا على الشكل، حيث أصبح للشكل وظائف تدريبية، أو أن الشكل نفسه أصبح جوهرا ومضمونا، مما جعل للدورة محتوى جديدا وشكلا منتجا. لقد اتسم المضمون بالجدة والحداثة والأهمية. فقد كانت القضايا تطرح بشكل واضح وحيوي وتتم مناقشتها بطرق متعددة، وتعرض من زوايا مختلفة وبأشكال متنوعة، حيث كل شكل منها يمثل بحد ذاته فكرة جديدة وتعلما جديداً. الأمر الذي جعلني أرى أن هذه الدورة جددت دورتي الدموية، وساعدتني في نفض الغبار المتراكم على المعلم في داخلي عبر السنوات السابقة.. باقي الدورات لم تكن إلا عبثا ومضيعة للوقت والجهد، والسبب بعد إلى كونها قد خضعت لتخطيط دقيق وفر كل عوامل عدم النجاح من حيث عدم أهلية المدربين، فقر المواد والوسائل، تقليدية الأساليب والأشكال، واجترار المضامين المألوفة.

أما البيئة الصفية، فأرغب بالحديث عنها من وجهة أخرى، فالصف ليس حيزا وفراغا محايدا، وليس إطارا خارجيا كذلك.. بل هو مسرح يشكل جزءا حيويا من الدرس. فهو امتداد حيوي للموقف التعليمي، وحاضن مؤثر للتجربة يلعب دورا مهما في إنجاحها. والفضاء الصفي وترتيبه عاملان مهمان من عوامل خلق أجواء تساهم في توفير حالة مرتفعة من التركيز والتفاعل التي يترك غيابها فضاء لعوامل التشتيت. وعدد الطلاب قضية مهمة لنجاح العملية التعليمية، وكثرة العدد قضية مزعجة جدا تفرض على المعلم أشكالا تقليدية للدرس، في حين أن الأعداد المقبولة (١٥ – ٢٥) توفرفرصة للمعلم للتغلب على كل أشكال الصعوبات والمشاكل الأخرى. العملية الناجحة تحتاج للأجهزة والوسائل، وكذلك مدى النجاح مرتبط بفاعلية وسائل الاتصال مع المجتمع المحلي ودرجة التفاعل والتدخل الإيجابي للأهالي، أما التدخل السلبي فمزعج جدا. وهناك كذلك احتياجات نفسية وجسدية تجب مراعاتها، واستثمارها من خلال التعرف على خصائص المتعلمين، وابتداع أشكال وأساليب تعليم تستثمر هذه الخصائص والاحتياجات. أما بعض المشاكسات، فهي ليست عوارض طارئة، بل هي جزء مهم.. إذ إن الطالب هو محور العملية، والطالب كائن مشاكس بالدرجة الأولى، وبالتالي فلا بد من مكان في الدرس والموقف التعليمي ونشاطاته للمشاكسات. أما إذا وصلت لحالة مزعجة، فيجب التعامل معها على أنها «جوهر يظهر»، أي أنها تنبع من رغبة مكبوتة أو حاجة غير مشبعة، تعبر عن نفسها بشكل عنيف أو ملتو أو مثير بقصد لفت انتباه الآخرين. وهذه تعالج من خلال تحليل دقيق لطبيعة هذا «السلوك المزعج» بمعرفة طبيعة جوهره وأسبابه والمكبوتات والرواسب التي تقف وراءه.. وبشكل عام ما دام للطالب مكان أو مساحة في الدرس، يحقق فيها ذاته ويظهر قدراته، فإنه سينتمي للدرس والمدرسة وسيعمل لصالحها بمقدار ما تعمل لصالحه، وسيخضع لسياستها بمقدار اتساع هذه السياسة لحاجياته ومتطلبات نموه.

هو مالك حمدان الريماوي

- ولد في بيت ريما/إحدى القرى الغربية لمدينة رام الله
- يكتب القصة القصيرة والمقالة الصحفية وله مجموعة من الدراسات النقدية في الصحف والمجلات الفلسطينية
- يحمل دبلوم اللغة العربية من كلية طولكرم وبكالوريوس اللغة العربية من جامعة القدس

(يرفض فكرة التعريف بنفسه إلا من خلال الحوار)