التعاطف

جيمس بانير، هارولد كانون[1]

عندما نتحدث عن سلوك المدرسين، فإننا نتفادى في كثير من الأحيان الإحالة إلى الأحاسيس، التي يتم اعتبارها خارجة على الموضوع، فالأحاسيس لا مكان لها في هذه المهنة. ولكن، كيف يمكن فهم هذه الأخيرة إذا رفضنا الإقرار بأول عاطفة تدفع الأفراد وتحرضهم على اختيار هذه المهنة- التي هي الرغبة التي لا تُقاوَم والنابعة من القلب ومن الدماغ في مساعدة الشباب على تجاوز ضعفهم الطبيعي، ومحو كل أشكال الجهل؟ لقد سبق لأستاذ جيد جداً، وهو من أكبر الأساتذة الذين عرفتهم البشرية، أن انفجر باكياً عندما وجد نفسه في مواجهة قلق وبؤس أولئك ممن استمعوا لدرسه، ءعندما رأى الحشود، كما يحكي ماتيو (Matthieu)، أحسّ المسيح بتعاطفٍ قويٍّ معها لأنها كانت مرهقة ومنهارة كنعاجٍ من غير راعٍ».

عندما يُسأل الأساتذة حول نشاطهم المهني، فإنهم يقدمون أنفسهم باعتبارهم أشخاصاً يقومون بالمساعدة على نشر أو تدريس هذه المادة أو تلك. «أدرّس الإنجليزية»، أو «أنا أستاذ للاتينية في الثانوي». وبالفعل، فإن أحسن الأساتذة يختارون مهنتهم ليس لأنهم يحبون الشباب فحسب، ولكن، أيضاً، وخصوصاً، لأنهم مقتنعون بأن اللغة أو العلم الذي يدرسونه بإمكانه أن يلعب دوراً مهماً في تطوير عقولهم، ولأنهم يحسون بأنهم قادرون على إيصال بعض المعارف إليهم. وبسبب إحساسهم بحملهم مسؤولية هذه المهنة، فإنهم يحترقون بـ«النار المقدسة»؛ أي بتلك الحماسة الحادة وشبه الرسولية التي تطبع كل مجهوداتهم، وتجعلها بطبيعة الحال في الغالب مثيرة لهم ولتلامذتهم. فيما يتعلق بالتدريس، فإن التعاطف ليس مرادفاً لإحساس عاديٍّ فحسب، إنه رد فعل عاطفي إزاء جهل الشباب، الذي يثير لدى المعلم الرغبة في الصراع ضده وتعويضه بالمعرفة وتثبيت النظام واليقين داخل عقول التلاميذ في كل مرة يهيمن داخلها الشك والفوضى. إن التعاطف هو، إذن، أساس الصبر الضروري جداً للأساتذة. إنه ما يمنعهم من احتقار التلاميذ أو استصغارهم عندما تكون مجهودات هؤلاء ناقصة أو خاطئة، ويسمح، على العكس من ذلك، بإبراز التسامح والفهم.

يعكس الأصل اللغوي اللاتيني لكلمة التعاطف (compassion) («المعاناة مع») بشكل جيد هذه القيم الأفقية للتدريس، بما إنه يوحي في الوقت ذاته بالتجربة وبالاقتسام. في الواقع، يقتسم الأساتذة مع تلامذتهم إحساساً بالإحباط وبالندم وبالمعاناة أمام المشاكل والمجهودات الواجب القيام بها. إن هذا الاقتسام، غير المباشر، يمر من خلال تذكر الصعوبات التي واجهوها عندما كانوا هم أنفسهم فوق طاولة التمدرس. إن أولئك الذين نسوا هذه المشاكل لن يعرفوا أبداً النجاح ولا السعادة بوصفهم أساتذة. يتذكر كبار أساتذة البيانو صعوبة التمارين الأولى بخمس أصابع، ويتذكرون المعاناة مع الألحان الأولى، في الفترة التي كان فيها مجرد التفكير في الاشتغال على قطعة تضم أكثر من ثلاثة إيقاعات أو أوزان يغرقهم في الخوف. تُمكِّنُ الإشارة إلى هذه الذكريات المعلمين من العودة بلا توقف وبلا إحساس بالملل إلى بعض الصعوبات. بطبيعة الحال، لا يتعلق الأمر بالشيء نفسه لأن التلاميذ لا يتشابهون فيما بينهم إلا على مستوى صعوباتهم وترددهم. إن الأساتذة القادرين على التعاطف

«يعانون»، إذن، مع تلامذتهم، ويظهرون دوماً وهم على أهبة إعادة التجربة مع آخرين.

ومن دون هذا الإحساس بالرغبة في اقتسام تجربة مشتركة مع الآخرين- مهما كان هذا الإحساس مراقباً و مخنوقاً و مكبوتاً- لا يمكن أن تكون هناك ممارسة ناجحة لفن التدريس. يتعلق الأمر، كما يشهد على ذلك ماتيو متحدثاً عن المسيح، بعاطفة ممزقة. إن الكلمة اليونانية التي يستعملها دارس الإنجيل هذا، والتي تتم ترجمتها عادة بـ «التأثير بواسطة التعاطف»، تعني حرفياً «التهام الأعضاء الداخلية»، وهو التعبير الذي يعادل تعبيرنا «التهام الدماء» (ومفاده أننا نوجد في حالة من الهم الشديد. المترجم). وبما إن هذه الأعضاء تضم القلب، فإن التعبير وقد استُعمل استعارياً يعني: «الإحساس بعاطفة، بالرأفة، أو بالتعاطف». وبعيداً عن أن يكون إحساساً خفيفاً أو مؤقتاً، فإن الأمر يتعلق برد فعل قويٍّ جداً إزاء الصعوبات التي تثقل كاهل الآخرين. ويكون الأساتذة غالباً على دراية بنتائج رد الفعل هذا، والتي تظهر في شكل عياء عاطفي، وفي بعض الأحيان جسدي.

وإذا كان التعاطف مهماً، بل حاسمٌ من أجل التدريس، فكيف يظهر في قلب الفصل الدراسي؟

المرحلة الأولى: يجب معرفة التلاميذ جيداً. يتعلق الأمر بممارسات بسيطة، كأن نحفظ أسماءهم أو أن نطلب منهم أن يعبئوا استمارة يوم دخولهم، وهي الممارسات التي تشكل، أصلاً، خطوةً أولى في الاتجاه الصحيح. يطلق هذا الأمر سيرورة اكتشاف ما يميز التلاميذ بعضهم عن بعض، واكتشاف الطريقة التي تشتغل بها عقولهم، وآرائهم وما عاشوه، ونقاط قوة وضعف كل واحد منهم. وفي غياب الاهتمام بهذا النوع من الأمور، فإننا لا نعرف إلا الحالات الصعبة والعناصر الأكثر لمعاناً في كل فصل. أما الآخرون الذين يختبئ أغلبهم بين هذين الصفين، فإنهم يحسون بأن أستاذهم لا يهتم بتاتاً بهم أو بتطورهم، فيعكس عملهم هذه القناعة.

الحفاظ على متطلبات عالية. إن التعاطف لا يعني في المطلق أن نقوم باستصغار التلاميذ أو أن نعتبرهم لامسؤولين عن نتائجهم. على العكس: إنه ينتج عن كون المعلم يفهم الصعوبات التي تواجههم، ويصارع من أجل رفع التحديات التي يقترحها عليهم. التعاطف الحقيقي هو عندما يتماهى المعلم مع صعوبات التلميذ، بل ويعترف بها. تتمثل مسؤولية المعلم في الواقع، وتدقيقاً، في شرح تلك الصعوبات لتلاميذه واقتراح أهداف عليهم وتحريضهم وتشجيعهم ومكافأتهم، ما يسمح لهم بتجاوز جهلهم أو عجزهم المؤقت وتنمية معارفهم.

إن أحد أكبر أنواع سوء الفهم في مدارس اليوم هو أننا نخلط بين التعاطف والإحسان. عندما يقترح الأساتذة على تلامذتهم أهدافاً طموحة، لكنها دائماً معقولة، وعندما يعتبرونهم مسؤولين عن التوصل إليها، وعندما يُظهرون تعاطفاً أمام الصعوبات التي يحسون بها في سبيل الوصول إليها، إذاك يؤكدون أنهم يحترمونهم. إن تسهيل مأمورية التلاميذ بإنزال سقف المتطلبات لا يعتبر تعاطفاً، بل استصغار. وإذا أردنا أن نحترم التلاميذ، وإذا أردنا أن نتعاطف مع صعوباتهم، يجب أن نرفع الرهان عالياً لأن ذلك يخدم مصلحتهم وقد فُهمت جيداً. إن المعلم لا يكشف عن تعاطف حقيقي إلا عندما يضع تلاميذه أمام التحديات- وهو ما يظهر في الإصرار على التخفيف من الجهل الذي لا يثقل، فقط، كاهل التلاميذ أنفسهم، وإنما، أيضاً، مجموع المجتمع. أن يكون أستاذٌ ما معروفاً بكونه «صعباً، لكنه عادل» لهو دليل على نجاح باهر.

يجب أن يضع المعلم نفسه مكان التلاميذ. يسمح هذا الفعل التخيلي بالتنبؤ بمشاكلهم وبردود فعلهم. «هذا جواب خاطئ، لكني أتفهم لماذا قمتم بهذا الخطأ، وسأقوم بشرح ذلك لكم». هذه هي الطريقة التي يتكلم بها أستاذ متعاطف يحاول أن يتخيل المشاكل التي يواجهها تلامذته. إن المجهود الذي يقوم به من أجل رؤية الحاجز كما يرونه والولوج إلى قلب عقولهم من أجل فهم ما يزعجهم يساعده على التموضع في مستواهم نفسه. يمكنه أن يذهب بعيداً أكثر في هذا الاتجاه، ويطلب منهم أن يسجلوا الصعوبات التي يلاقونها بصدد امتحان ما، ويمكنه أن ينظم وقته لملاقاتهم على انفراد حتى يتمكن من رصد ما تم استيعابه بشكل سيئ أو الصعوبات التي يفضلون عدم عرضها أمام أصدقائهم. وإذا كان من المستحب قدر الإمكان نقد إنجازاتهم الفكرية، فعلى المعلم أن يكون صادقاً وعادلاً بصدد التقييم، وألا يقبل أي انزياح في السلوك.

يجب استعمال الجزرة والعصا بشكل ذكيّ. يعلم الأساتذة المتعاطفون إلى أي حدٍّ يمكنهم الذهاب على مستوى التنويه والتقويم، ويحرصون على ألا يُيئِّسوا وألا يحرجوا التلميذ المعني بالأمر ولا أصدقاءه. إنها مسألة أخلاق: فهم يفعلون المستحيل حتى لا ينتقدون تلامذتهم إلا في إطار لقاءات فردية مغلقة معهم. إن التنويه بتلميذ أمام أصدقائه لهو مكافأة عجيبة له، ولكن، أن يتم الحكم عليه، وبشكل عنيف، أمام الجميع، فهذا أمر يخلق له إهانة غالباً ما تكون أكبر من الخطأ ذاته. إن أستاذاً جيداً يصحح تلامذته، لكنه يفعل كل شيء حتى يحافظ على كرامتهم وأنفتهم.

يجب أن يمنع المعلم على نفسه كل كيل بمكيالين. يجب أن يطبق التعاطف بشكل متساوٍ على جميع تلاميذ القسم. ولا بد من التخلي عن التعامل مع أحد التلاميذ بشكل مختلف عن الآخرين، سواء تعلق الأمر بمنح تهنئة خاصة أو، على العكس من ذلك، بنقده. يستدعي التعاطف، كما الأخلاق، أن يتعامل الأساتذة بشكل عادل مع كل التلاميذ. إن أستاذاً مسؤولاً لا يمكنه مع ذلك أن يعاملهم جميعهم بالطريقة نفسها. فالبعض يكون محتاجاً من أجل النجاح لكثير من الرعاية مقارنة بالآخرين، في الوقت الذي يتمكن فيه الآخرون من النجاح من دون أي دعم خاص. وإذا كان التعاطف يفترض مستوى موحداً من الانشغال والاهتمام، فإنه لا يفرض على المعلم أن يقسم وقته بين تلامذته بصرامة رياضية. المهم هو ألا يحس أيُّ أحدٍ منهم أنه تم التخلي عنه أو إقصاؤه.

على مستوى الممارسة، يجب في كثيرٍ من الأحيان البحث عن

التلاميذ الذين– لأسباب متعددة– يميلون نحو الانعزال داخل الفصل مقارنةً بالعمل الذي يجري داخله. ففي كل الأقسام تقريباً هناك دائماً تلاميذ يرفضون أن يظهروا على الواجهة، لكنهم يريدون، دون أن يستطيعوا التعبير عن ذلك، مزيداً من الانتباه ومن المساعدة من المعلم . من واجب هذا الأخير أن يقوم بتحديدهم ومساعدتهم. وبالطريقة نفسها، هناك دائماً تلاميذ منفرون ووقحون وبلا تربية، يدفع سلوكهم أستاذهم إلى الخضوع إلى سخريتهم وعدوانيتهم. إن أكبر دليل على التعاطف الممكن منحه هو عندما نتمكن من أن نميز بين التلميذ وسلوكه.

يجب أن نبين أننا نقيس الصعوبات التي يواجهها التلاميذ. إنها أفضل طريقة حتى يتقبل التلاميذ المتطلبات التي نفرضها عليهم. إن أكثر الطرقً فعالية لمنعهم من الاشتغال بجدٍّ هي أن نمنحهم الإحساس بأننا لا نعير أي اهتمام لصعوباتهم، وأن نستصغر نتائج مجهوداتهم أو أن نقوم بالسخرية منها. وإذا كان النقد، بطبيعة الحال، مكوناً ضرورياً جداً في كل بداغوجيا، فإنه لا بد للتنويه وللإشباع المقتسم عند كل نجاحٍ من أن يكونا حاضرين بشكلٍ منظَّمٍ في كل جدول أعمال يومي.

أغلب الأساتذة متفوقون على تلامذتهم فيما يخص السن والتجربة والمعرفة. ومع ذلك، عليهم أن يحتاطوا من أن يتركوا هذا التفوق ينكشف في سلوكياتهم. عوض أن نقول: «إني أجد هذا الأمر سهلاً، ولا أفهم لماذا يطرح لكم مشكلاً»، فإن معلماً جيداً سيقول: «نعم، إن الأمر صعب، لقد وجدت بنفسي صعوبات كثيرةً لحظة تعلمه. أتمنى أن تلقى صعوباتٍ أقل مما واجهته. سأحاولً أن أعطيكم تفسيرات واضحة بشكل خاص». ثم، وبعدما سيكون التلاميذ قد فهموا المفهوم، سينقض على أول فرصة لتهنئتهم: «أتذكر أني قضيت ثلاثة أسابيع في الصراع مع هذا المشكل، وأنتم وجدتم الحل في أربعة أيام. برافو!».

يجب رفض الازدواجية في الشخصية. يميز هذا المظهر من التعاطف الأساتذة «الكبار» عن الأساتذة «الجيدين». وعوض أن يمارسوا عملهم كما لو أنهم تركوا في منازلهم جزءاً مهماً منهم، فإنهم

من ورشة «المسرح في التعليم» في القصبة.

يحملون إلى دروسهم كل موارد شخصيتهم. يسمح لهم نضجهم بحياة عاطفية تضم وتسند وتدعم التزامهم المهني. أما أولئك الذين، على العكس من ذلك، يتركون عواطفهم عند باب فصولهم، فيتم اعتبارهم في الغالب من طرف تلامذتهم أشخاصاً منفرين أو محتالين. فهم يعتقدون عن خطأ أنه ليس بإمكانهم أن يضعوا وأن يحافظوا على النظام والانضباط داخل فصولهم إلا بالتعامل كآلات، أي بطريقة ميكانيكية وباردة. كلنا نحس بعواطف، إلا أنّ في العمل كثيراً من الناس يمنعون عن أنفسهم هذا الإحساس، وبسبب خلطهم بين العقلانية وغياب الإحساس، فإنهم يعتبرون هذا الأخير شيئاً مزعجاً، بل ويعتبرونه شيئاً قادراً على تقويض سلطتهم. هذا خطأ. فالمعلمون الذين يغلفون أنفسهم بهذا الشكل بهذه اللامبالاة المزيفة يفرضون الصمت على تلامذتهم المنكمشين على أنفسهم منذ البداية، والذين لا يفتحون أفواههم إلا عندما يحسون بالأمان التام مع أستاذهم. وفي حال ما إذا منحنا الإحساس بأننا لا نحمل أحاسيسنا معنا إلى الفصل، فسيكون من المستحيل خلق جوٍّ يُمكّن التلاميذ من الإحساس بالراحة والأمان، أي خلق جوٍّ مشجعٍ على المشاركة.

يجب أن يكون لنا انشغالٌ دائمٌ بمستقبل كل تلميذ. على المعلمين، وهم يواجهون مقاومة بعض التلاميذ، والتعليمات التي يتلقونها من رؤساؤهم، وشكاوى الآباء ونقد المجتمع ككل، أن يركزوا جهودهم كلها حول الاهتمامات وقد فهمت جيداً للشبان الذين يتحملون مسؤوليتهم، إذ توجه الرغبة في خدمة هؤلاء الشبان الأفضل منهم، وتمنحهم- من خلال هذا النوع من التجارب- الشجاعة من أجل الصبر و التحمل، يوماً بعد يوم.

يستند التعاطف إلى وفائهم المطلق، وهو الوفاء الذي يتغذى من الاعتراف بأنه تم إغناء حياتهم الخاصة بشكل كبير جداً بفضل المعرفة والمجهودات المبذولة من أجل اكتسابها. لا يتعلق الأمر بالبحث عن تحقيق الراحة للتلاميذ، لكن، وعلى العكس من ذلك، بتقديم العمل الذي يتوجب عليهم القيام به كتحدٍّ يجب رفعه، كما يتعلق الأمر، أيضاً، بتهدئة القلق الذي نستشعره عندما نراهم يجاهدون، وذلك بتثمين مجهوداتهم. «يجب المعاناة من أجل النجاح»: هذا هو الشعار الذي يجب أن يوجه الفصل، تماماً كما في الرياضة، بما إن دور المعلم يكمن في تحييد الصعوبات بظهوره في شكل المعلم المنتبه والمنبه بشكلٍ يشجعهم على المثابرة.

على كل مترشح لمهنة التدريس أن يضع التعاطف ضمن لائحة المقدرات الضرورية جداً. وسيكون الثمن المادي والعاطفي للمهنة باهظاً جداً بالنسبة لمن لا يتوفرون على تلك المقدرة، وسيكون من مصلحة هؤلاء الأخيرين أن يتركوا الحشود الجاهلة لأولئك الذين تجذبهم بقوة لا تقارن الصعوبات التي تواجهها الحشود المعنية وتعطشها للتعلم.

كانت هاريت ستيلز تعتبر أن حياتها المهنية تحقق لها الإشباع نسبياً. وإذا كانت قد اختارت التعليم، فلأن أساتذتها اعتبروا أن هذه التلميذة الجيدة المجتهدة والمنعزلة شيئاً ما عن أصدقائها في الفصل وعن زملائها الحاليين كانت لها مميزات المعلم ة الجيدة. لقد كان أبواها يلحان في الاتجاه نفسه: فبالنسبة لهما، وسواء أتزوجت أم لا، سوف تضمن لنفسها استقراراً مادياً ثابتاً. وأما إذا كان لهما الحظ في أن تلد لهما حفيدة، فسيكون من الملائم أكثر أن تكون لهم نفس العطل. قامت الشابة هاريت بدراسة الأدب الإنجليزي، واتبعت تكويناً بداغوجياً، وحصلت بسرعة كبيرة على منصب. كانت من حين إلى آخر تتساءل عما إذا كانت يتوفر لديها المقدرة أو الميل أو الذوق نحو المهنة التي اختارها لها من هم أكبر منها، إلا أن الاستقلال الفكري لم يكن أهم ما يميزها. وعلى كل حال، فإن كثيراً من الناس يختارون مصيرهم المهني انطلاقاً من أسباب ودوافع غير واضحة.

وإذا كانت مازالت ملتصقةً بالوهم الذي يفيد بأنها قامت بالاختيار الجيد، فإن إيجابيات قرارها كانت أقل بداهة بالنسبة لتلاميذها. وبالفعل لم تكن لها أية كفاءة من أجل التدريس. لقد كانت تعبر جيداً، وتحس بنوع من التحمس نحو الأدب الإنجليزي، بسبب أنها وجدت في الشّعر، تدقيقاً، غذاءً لأحلامها الرومانسية، لكنها لم تكن تتوفر على أي شيء مشترك بينها وبين الشبان الذين كان من المفروض أن تقضي معهم ما يناهز أربعين سنة. كانت تجدهم بلا تربية وبلا عناية ووقحين. إضافة إلى ذلك، فإنهم لم يكونوا أولادها، فكانت بذلك متيقنة بأنهم لم يستفيدوا من تربية جيدة كالتربية التي تلقتها وحاولت إيصالها، بدورها، إلى أولادها. لقد كان من الممكن القول إنها لم تكن قادرة على أن تغفر لهم جهلهم وغياب الثقافة لديهم. وعوض أن يدفعها ذلك إلى مزيد من المجهود، فإن نقائصهم كانت مصدر خيبة وتيئيس خاصين. ولم تكن تتردد في التصريح بذلك لتلامذتها وأصدقائها و زملائها.

كانت تدرس الأدب الإنجليزي في الثانوي كما لو أن هدفها الرئيسي كان هو أن تبرهن ليس فقط عن فهمها المتفوق لمسرحيات شكسبير، وإنما، أيضاً، عن قناعتها المطلقة بأن شعر المسرحي الإنجليزي الكبير كانت له القدرة على رفع السلوك الأكثر بربرية والأكثر خشونة إلى أعلى مستويات التحضر الأدبي. لم تكن تقوم بأية محاولة للسفر إلى قلوب تلامذتها وعقولهم. في الحقيقة، إن مجرد التفكير في إفساد مبادئها كان يجعلها مريضة. لقد كانت منعزلة، ولم يكن من الممكن الاقتراب منها ولا دحض أفكارها، لقد كانت ترفض النزول من برجها العاجي.

في بعض الأحيان، وبسبب أنها كانت مقطوعة تماماً عن تلامذتها، كانت تتحدث إليهم بخطابات لم يكونوا يفهموا أي شيء منها. وحتى عندما لاتكون تفسر شكسبير، فإنها لم تكن أبداً تتوقف عن الإشادة به. وجواباً عن السؤال الخالد: «لماذا علينا يا أستاذة أن نقرأ هذا الشيء؟»، كانت ترد من دون أي تردد: «أفترض أنكم تلمحون إلى الكتابات الخالدة لشكسبير؟». بعدها، كانت تمارس على غير المؤمن عقاباً موازياً لجرمه: حيث كانت تفرض عليه أن يظل في المدرسة، ويستنسخ مائة مرة ما يلي: «إن احترام أعمال شكسبير هو ميزة شخص مثقف». وإذا طُلب منها مزيد من التبريرات- وهو ما كانت تعتبره أمراً غير قابلٍ للتصور- كانت تنطلق في مديحٍ كبيرٍ جداً

مؤثثةً خطابها بلغةٍ هي من القدم، ما كان يسمح لها بمجاراة المسرحي الكبير ذاته. لم تكن تصريحاتها الغامضة والتسلطية، بطبيعة الحال، تشجع التلاميذ لكي يطلبوا منها معلومات إضافية. على كل حال، كانت هاربيت ستيلز تتصور أن أفضل سياسة يمكنها سلكها تكمن في تجنب الأسئلة الصعبة. وعندما كان يطلب منها من كانت زوجة سيزار، ولماذا كان من المهم جداً أن تكون فوق كل الشبهات، كانت تعرف الجواب، وكانت تفترض أن تلامذتها كانوا هم، أيضاً، على علم به، وهو ما كان ينطبق على حالة بعض منهم. إلا أن الأسئلة الأكثر عمقاً تلك التي تتعلق بالمعنى النهائي للمسرحيات المدروسة، فلقد كان ينتهي بها الأمر إلى التحطم فوق الشواطئ المخربة لفصلها، ذلك الذي كانت تؤثثه بما تبقى من جثة حوتٍ ضخمٍ تم تبييضه وتجفيفه منذ زمان بعيد.

كان كل فصل من فصولها يتضمن بعض التلاميذ المستعدين للدخول في لعبتها حتى يحظَوْا برضاها والحصول على النقاط الجيدة التي تجازي هذه المعجزة. كانوا يتعلمون كيف يطرحون الأسئلة الجيدة وكيف يقدمون الأجوبة الجيدة، وكانوا يتملقون إليها، ويدغدغون مشاعرها باستعمال لغتها الخاصة. لقد كانوا المفضلين عندها، وكانت تستجوبهم أكثر من الآخرين، وتقدمهم باعتبارهم نماذج لأصدقائهم الأقل خضوعاً والأكثر استقلالية، أولئك الذين كانت توجه إليهم انتقاداتها بسبب جهلهم وانعدام الذوق لديهم.

لم يحدث أبداً أن فكرت في محاولة التفكير بنفس طريقة أولئك الذين يقاومونها، مبرهنة بذلك إلى أي حد أنها كانت مختلفةً عنهم. لم تكن، فقط، عاجزةً عن تصور الصعوبات التي كانوا يواجهونها بصدد فهم شكسبير والاستفادة من دروسها، بل إن بذل مجهود من أجل أن ترى النصوص من خلال أعينهم كان يبدو لها مضاداً لمهمتها- لأن هدفها كان هو الوصول إلى آخر النهار دون أن يوقفها التلاميذ الشبان. كان هدفها كذلك هو أن تعلمهم عن ظهر قلب التعاريف والشروحات التي توفرها الكتب المدرسية حتى «يعرفوا» شكسبيرهم في الحياة.

كانت تحب بشكلٍ أسطوريٍّ التفاصيل الأكثر دقة، ذلك الفتات الذي لم يكن ليثير أبداً إعجاب التلاميذ، الذين كانوا يكشفون بحسٍّ رفيع عن الأمور التي لم تكن تهمهم. فالشعر، مثلاً، كان بالنسبة إليها تركيباً لكلمات تشكل صوراً بلاغية، وكانت تلح في أن يتمكن تلامذتها من تحديدها وترتيبها بشكل صحيح. بذلك، لم تكن صور المقابلة والتورية والمجاز والاستعارة لتفلت من هوسها الشديد بالتعاريف- وكان كثير من التلاميذ لا ينسون أبداً دلالتها، وهو ما كانت تعتبره انتصاراً على الميولات التمردية للفكر البشري.

إن ما كان يفلت من بين يديها، على العكس من ذلك، هو سحر الشعر والحدة الدرامية لشخصية سيزار- بيته المملوء بالدم، جروحه المفتوحة، الصراع بين الواجب والطموح، المحاولات المتناقضة لمنح الحريات، من جهة، والحكم بيد من حديد، من جهة أخرى، التخلي عن مصالحه الذاتية في سبيل خدمة قضية وطنية مقابل فساد الرجال الشرفاء الذين تحولوا إلى لصوص تافهين. إن فكرة كون مسرحية «**جيل سيزار**» تطرح قضايا أساسية ما زالت لها راهنيتها داخل السياسة المعاصرة لم تكن غريبة عنها بشكل كامل، إلا أنها لم تكن لتهتم بالفكرة الشبابية التي كانت لتلامذتها حول الشأن السياسي، لذلك فإنها لم تقم أبداً بالوصل بين كل هذه الأشياء. لقد كانت تدرس «**جيل سيزار**» لتلامذتها لأنها هي ذاتها درست هذه المسرحية في الثانوية، لهذا السبب كان يبدو لها ذلك، أيضاً، شيئاً تقليدياً ومتواضَعاً عليه تماماً كشكسبير ذاته. إضافة إلى ذلك، فإن اللغة هنا كانت أقل مرحاً من لغة روميو وجولييت، وهو ما كان يسمح لها بتفادي الضحك الهستيري لتلامذتها أو التعليق على أبيات مطبوعة بالإيروتيكية. لقد كان الموضوع الحقيقي لـ «**جيل سيزار**» فالتاً من بين أيديها، ما جعله بطبيعة الحال لغزاً بالنسبة لتلامذتها. وفي مواجهة كل سؤال يبدأ بـ «لماذا. .»، كانت تتوفر على سؤال آخر معوض يبدأ بـ «ماذا. .». لقد كان الأدب ميتاً منذ اليوم الأول في فصلها، وفي اللقاءات التي كانت تجمع التلاميذ القدامى، كان الكل متفقاً على أنها هي من قتلته.

كانت اللقاءات بين التلاميذ القدامى تشكل امتحاناً صعباً بالنسبة لها. وبما إنها لم تكن تبذل أبداً أي مجهود لحفظ أسمائهم عندما كانوا داخل فصلها، لم يكن بإمكانها أن تتذكرهم لاحقاً. ولكن، كان من الممكن الافتراض بأن وجه أفضل تلامذتها أو أكثرهم بلادةً سيظل مترسخاً في ذاكرتها، وبأنه كان بإمكانها أن تتجه إليهم للسؤال عنهم. عوض ذلك، وتبعاً لسلوكها المتحجر المألوف، كانت تطلب منهم ما إذا كانوا مازالوا يتذكرون عناوين مسرحيات شكسبير، وكان الشجعان منهم، فقط، يحاولون أن يقدموا لائحة بذلك.

ومع ذلك، يجب ألا نخلص مما سبق إلى أن السيدة ستيلز فشلت تماماً في مسارها كمدرسة. فالآباء نادراً ما كانوا يشتكون منها، وكانت تعرف كيف تحافظ على النظام داخل الفصل. لقد كانت بطبيعة الحال شخصية متحجرة لا يمكن زعزعتها، ولكن النموذج الذي كانت تقترحه على تلامذتها لم يكن بالتأكيد أبشع من نموذج بعض زملائها الذين كانوا يحتقرون النظام، ويعتقدون أن نموذج قسم منضبط، دون الحديث عن دماغ منضبط، هو نموذج متقادم. وإذا لم تكن تثير عطف تلامذتها ولا حمّاستهم، وإذا كانوا يجدونها مملة كالمطر، فإنهم كانوا يعتبرونها، بلا شكّ، شخصيةً غير قابلة للتجاوز. لقد لخص أحد تلامذتها جيداً هذه الشخصية: «أفترض أنها كانت تعرف أشياء كثيرة حول شكسبير، ولكن، على ما يبدو، لم تستطع أبداً أن تتقاسم معنا تلك الأشياء».

جيمس بانير، هارولد كانون
ترجمة: منير الحجوجي

الهامش

[1] جيمس بانير، هارولد كانون (2002). فن التدريس، منشورات Nouveaux horizons، ص: 55-63.