كلية الدراسات العليا

دائرة العلوم الاجتماعية والسلوكية

الانعكاسات النقدية في محاولة تحويل الأدوار الجندرية التقليدية في السياق المدرسي

Critical Reflections in Attempt to Transforming Traditional Gender Roles in the School Context

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

لبان دواني

Luban S. Dawani

إشراف: د. لورا الخوري

جامعة بيرزيت– فلسطين

2022

كلية الدراسات العليا

دائرة العلوم الاجتماعية والسلوكية

الانعكاسات النقدية في محاولة تحويل الأدوار الجندرية التقليدية في السياق المدرسي

Critical Reflections in Attempt to Transforming Traditional Gender Roles in the School Context

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

لبان دواني

تاريخ المناقشة: 2022/2/19

لجنة المناقشة:

د. لورا الخوري، رئيسة اللجنة

د. لينة ميعاري، عضوة

د. رفاء رمحي، عضوة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في برنامج علم النفس المجتمعي من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين.

شكر وتقدير

أشكر الله أولاً الذي أوصلني إلى هذه المرحلة من دراستي. أتقدم بشكري وامتناني لمعلمتي ولمشرفتي الدكتورة لورا الخوري، والتي بخبرتها الطويلة سارت معي المشوار بكل صبر وتواضع ومحبة، والتي أيضاً بفضل نصائحها تمكنت من إنهاء رسالتي هذه التي بدأتها في أحلك الظروف وأصعبها، حيث رافقتني جائحة كورونا من بداية الرسالة إلى نهايتها.

شكري موصول إلى جميع أساتذتي الذين واكبوني منذ السنة الأولى لدراستي الجامعية في برنامج علم النفس المجتمعي، والرحمة لروح أستاذي العزيز الدكتور إبراهيم مكاوي. وللمشاركات والمشاركين في دراستي كل المحبة والتقدير والشكر.

كما وأشكر عائلتي الصغيرة زوجي مارك، ووالديّ وأختي تالة على دعمهم المتواصل ومحبتهم، وأخص بالذكر أختي الدكتورة سما دواني، والتي بتوجيهاتها الحازمة دفعتني إلى المضي قدماً حتى النهاية.

ملخص الدراسة

في البداية أُلهمت بفكرة ما إذا كان التحول من مدرسة تخدم الذكور إلى مدرسة مختلطة سيغيّر المنظومة المرتكزة على القوالب الجاهزة بخصوص التمييز على أساس النوع الاجتماعي. لكنني سرعان ما اكتشفت أن الموضوع أعمق بكثير من مجرد تحول شكلي بالتالي لا يعمل على تذرير أسس للمساواة. عندها، غُصتُ إلى الأعماق، وأصبح سؤالي البحثي: كيف تُنتِجِ البنية المؤسساتية وتُعيد إنتاج الهوية الجندرية التقليدية رغم تحول نظام المدرسة من مدرسة تخدم الذكور إلى مدرسة مختلطة؟ في هذا البحث قُمتُ باستقصاء عملية بناء المعرفة على مستوى البِنية المؤسساتية التي ساهَمَت في إعادة إنتاج وتعزيز القوالب الجاهزة بخصوص التمييز المبني على النوع الاجتماعي المُتجذِرة في المجتمع. تقصيت طبيعة الرسائل التي لها علاقة بالجندر من خلال التفاعُل والعِلاقة بين المُعلمين والطُلاب، وحللت مساحات التعليم والتعلّم داخِل الصفوف، والتي تشتمَل لَحَظات التفاعُل والحِوار بين الطَلبة والمُدرسين، والحِوار بين الطلبة أنفُسهم، ودرسِت المَساحات الموجودة أيضاً في صُفوف الفن والرياضة والموسيقى، وتأملت في التفاعُلات التي تحدُث خارج الصفوف في أوقات الاستراحة، وبالتحديد الوعي النقدي لطاقِم المُعلمين والمُعلمات، وتأملاتهم. وأصبحت لدي فكرة أفضل عن كيف تُنتِجِ البنية المؤسساتية الهوية الجندرية التقليدية وتُعيد إنتاجها رغم تحول نظام المدرسة من خدمة الذكور فقط إلى مدرسة مختلطة. وبما أن الاستعمار يعمل دائماً على الحفاظ على النظام التراتبي القائم، ومن ضمنه التمييز على أساس النوع الاجتماعي، كانت هنالك طبقة أعمق تعمل مراراً على الحفاظ وإبقاء الأمور على ما هي. استخدمت ثلاث منهجيات، وكان أهمها المنهج الثالث إذ كان التفاعل بين الأساتذة عالياً في الحوار العميق في المجموعة البؤرية. أسهمت ملاحظاتي في توصيف المشهد والمكان وتقديم سياق للمدرسة، وأسهمت المقابلات المعمقة في تقديم خارطة ذهنية لمحور المجتمع وثقافته، وهو المحور الرئيسي. تفرع من هذا المحور ثلاثة محاور فرعية: التنشئة الاجتماعية (والذي يتفرع منه محور دور المعلم وسلطته)، وثقافة المدرسة، والدين. لكن في التفاعل أثناء المجموعة البؤرية ظهرت طبقات أعمق من المقاومة لبنية المؤسسة، وتفكيك لعمليات التذويت التي مر بها الطاقم التدريسي وبطرق مختلفة واستخدم أمثلة وتمثيلات تأملية نقدية إلى درجة أنهم أبدوا رغبتهم باستكمال الحديث و"الفضفضة" –على حسب قولهم. أحياناً يكون بشكل اعتراف " أنا دقة قديمة"، أو بتحدي فكرة العمل البيتي كعمل تقوم به النساء. أهم مخرجات البحث هي أنه لا بد أن يرافق عملية التحول إلى مدرسة

مختلطة وعيٌ نقدي بنّاء، وتفكير تأملي مستمر ودائم بين الطاقم التدريسي (وكل مكونات المدرسة) يدعم التحول التدريجي إلى نظام مبني على المساواة القائمة على النوع الاجتماعي.

Abstract

Initially, I was inspired by the idea of whether switching from a school that serves males to a co-ed school would change the gendered system of education. But I soon discovered that the issue was much deeper than a mere apparent transformation and therefore did not produce any grounds for gender equality. Then, I dived deeper and my research question became: How does the institutional structure produce and reproduce the traditional gender identity despite the transformation of male oriented school system into a co-ed school? In this research, I investigated the process of building knowledge at the level of the institutional structure that contributed to the reproduction and strengthening of stereotypes regarding gender-based discrimination, rooted in society. The research investigated the nature of gender-related messages through interaction and the relationship between teachers and students, and analyzed the spaces of teaching and learning within the classroom, which included moments of interaction and dialogue between students and teachers, and dialogue between students themselves, and studied the spaces that also exist in art, sports, and music in classrooms that occured outside of classes, during break times, and specifically the critical awareness and reflections of teachers. I had a better idea of how the institutional structure produces and reproduces traditional gender identity despite the transformation of the male school system into a co-ed school. Since colonialism always works to preserve the existing hierarchical system, among which is discrimination on the basis of gender, there was a deeper structural layers that worked repeatedly to preserve and keep things as they are. Three methodologies were used, the most important of which was the third

method as the interaction between professors was very high in the deep dialogue that occurred in the focus group. My observations contributed to describing the scene and place and providing a context for the school, and the in-depth interviews contributed to presenting a mental map of the axis of society and its culture, which is the main axis, from which three sub-axes branched: socialization (from which the axis of the role and authority of the teacher branched), school culture, and religion. However, using cognitive behavioral methodology, I analyzed the interaction during the focus group, searched for deeper layers of resistance to the institution's structure and the emergence of the dismantling of the internalization processes that the teaching staff went through in different ways, as they used examples and critical reflexive representations to the extent that they expressed their desire to continue the conversation, or "venting out,"- as in their own words. Sometimes, it appeared in the form of a confessions, like "I am an old fashioned man" or for one of the teachers to challenge the idea of housework as a woman's chore. The most important finding of the research is that the process of transitioning to a mixed school must be accompanied by a constructive critical awareness and continuous and permanent reflexive thinking (as Freire professed) among the teaching staff (and hopefully, all components of the school) that supports the gradual transition to a co-ed system based on gender equality.

قائمة المحتويات

الفصل الأول: إشكالية الدراسة والمنهجية

المقدمة 1

أهمية الدراسة 2

سؤال الدراسة البحثي 3

نبذة عن مدرسة المطران 3

المنهج والمنهجية 4

الخطوة الأولى: البصيرة وإيجاد الظاهرة 5

الخطوة الثانية: المقابلات المعمقة والمشاهدات 5

الخطوة الثالثة: عقد مجموعة بؤرية 6

الخطوة الرابعة: التحليل 7

محددات البحث 9

المشاركات والمشاركون ونبذة عنهم 9

الفصل الثاني: المعرفة النظرية والمفاهيمية

مفاهيم الدراسة 11

المعرفة الأكاديمية والنظرية 12

الأدبيات المنشورة والدراسات السابقة 22

خلفية تاريخية عن المجتمع الفلسطيني بشكل عام، والسياق المقدسي بشكل خاص ... 27

الفصل الثالث: عرض ومناقشة وتحليل النتائج

إنتاج وإعادة إنتاج البنية: الخرائط الذهنية والأفكار الجاهزة 30

محور المجتمع وثقافته 31

محور التنشئة الاجتماعية 42

محور دور المعلم وسلطته 42

محور ثقافة المدرسة 60

محور الدين 73

الإرادة والمؤسسة: هل هم وجهان متناقضان أم ثنائية مزدوجة 88

محور المؤسسة 90

محور المقاومة والإرادة 109

محور العيش تحت الاستعمار 119

الخاتمة 122

قائمة المراجع باللغة الإنجليزية 124

قائمة المراجع باللغة العربية 128

الفصل الأول

إشكالية الدراسة والمنهجية

المقدمة

يقول معلم مدرسي، أحد المشاركين في هذه الدراسة: *"صراحة بناء على خبرتي، أنا عندي بنت عمرها 3 سنين وشايف قدامي انه من هلأ أمها بتقول لها انتبهي يا ماما ما تحكي مع مين ما كان وانتبهي ازا أجا ولد تاني تحكي معه، وابعدي وخلي مسافة بينك وبينه، واحكي معه بهدوء وباحترام، يمكن لأنه احنا بجو شرقي وعادات شرقية دايماً الأم بالذات للبنت عندها توصيات، انه انتبهي خلي في مسافة بينك وبين زميلك، بس للأسف التربية هون للولد انه يا ماما سوي الي بدك اياه يعني عادي اعمل الي بدك اياه، أما للبنت بحس انه الجو الشرقي الي احنا فيه هو الي مأثر عليها. هذا كمان بيعكس بالمدرسة انه لما البنت بدها تتعامل مع زميلها أكيد رح تتذكر حكي أمها حتى لو كانت بنت صف أول وبنت صف ثاني."*

تقول معلمة مدرسية، إحدى المشاركات في هذه الدراسة: *"الصراحة أنا بخاف على بنتي أكتر ممكن لأنه احنا بهذا المجتمع وهذا المجتمع الصراحة ما بيرحم البنت، يعني لحد هلأ مجتمعنا مش متفتح زي برا انه تروح وتيجي وتحكي مع الشباب وتروح معهم، يعني حتى التلفون ممكن نكون حريصين أكتر وما نعطيها التلفون بنفس العمر الي أعطينا فيه التلفون لابني، يعني أنا كمان قديش أهلي ما حسسوني انه في فرق بيني وبين أخوتي بس دايماً كنت أحس أنه أبوي وأمي حريصين علي أكتر بطلعاتي وروحاتي ودايماً لازم يكونوا معي أخوتي لما نطلع، كمان عشان ما حدا يحكي علي فهمتي علي."*

هذا جزء من حوار دار في مدرسة خدمت تاريخياً الطلبة الذكور، أي لمئة وثلاث وعشرون سنة، وتحولت إلى مدرسة مختلطة حديثاً، أي قبل اثنى عشر عاماً. استوقفني التشابه في الردود بين المعلم والمعلمة إذ وصفا التعامل بين البنات والأولاد على أنه ذنب الأم: يقول "أمها تقول لها" وتقول أنها "تخاف على ابنتها". لهذا السبب أردت أن أبحث في كيف تعمل البنية المؤسساتية على خلق أفكار وآراء ومواقف يتم قبولها وتذويتها، وتصبح تحت مستوى الوعي، وأحد أهم المواضيع المتجذرة بنيوياً هي التمييز على أساس النوع الاجتماعي. لكن المفاجأة كانت أنه عندما قمت بعمل المجموعة البؤرية لاحظت أن عملية التأمل النقدي كانت فعلاً محاولة أولية لتحويل الأدوار الجندرية التقليدية (مما يفسر اختيار العنوان للدراسة) بحيث تعي "فيروز" (مشاركة في الدراسة) أن الاعمال البيتية، كما تقول: "هذا المجتمع حدده، المجتمع الي حدد هذه

الأشياء، يعني من زمان وكل واحد بينقل للتاني أنه هاي الأشياء لسا مش مقبولة". المعرفة قوة، لهذا استخدمت المنهج المعرفي السلوكي في تحليل النتائج.

من خلال عملي كمرشدة نفسية في مدرسة المطران في القدس، وبالأخص في القسم الابتدائي، لاحظتُ استمرار بعض الممارسات التربوية السائدة التي تعزز الصور النمطية فيما يخص النوع الاجتماعي، وطمِحتُ في أن أفَكِك بعض الرسائل المُبَطنة التي من شأنِها تعزيز القوالب الجاهزة المتجذرة في المجتمع بخصوص النوع الاجتماعي. وسألتُ نفسيِ مراراً: كيف صنع الالتزام بهذه القوالب الجاهزة جموداً في الهويات ونتج عنها عدم قبول "الآخر". لا شك في أن مدرسة المطران، كباقي المدارس، تتبنى مفهوم التربية التقليدي الذي يهدف إلى إعداد أفراد قادرين على التأقلم والتكيف مع المجتمع الموجود (ناصر، بن طريف والزبون، 2010)، والمنهج الدراسي نفسه يشجع المعلمين على تنفيذ وتكريس معتقدات المجتمع فيما يتعلق بالهوية الجندرية. تساءلت، كيف يمرر المعلم من خلال منصِبِه تلك الُمَسلمات على الأطفال بطرق مختلفة منها الكلامية وغير الكلامية؟ ما أثار اهتمامي وعمق قناعتي بأهمية القيام بالبحث هو السياق التاريخي للمدرسة، كونها مدرسة خدمت الذكور فقط على مدى سنوات طويلة، وأصبحت مختلطة حديثاً. بيدو أن المفارقة هذه هي القَشة التي قصمت ظَهرِ البَعير، كما يُقال، لأنه أحياناً نحتاج لخلل ما في سير الأمور الطبيعية كي يستوقفنا هذا الخلل ويدفعنا إلى التَمحيص والبحثْ وإعادة ترتيب وصياغِة الأحداث، مما دفعني لاستنباط تأملات المدرسين النقدية كمحاولة لفهم البَنية المؤسساتية التي تحكُم كيف تتم إعادة انتاج الأدوار الجندرية التقليدية في سياق المؤسسة التعليمية.

<u>أهمية الدراسة</u>

يؤسس لدراستي ثلاث ميزات: أولاً بسياقها الاستعماري وهو من نوع خاص يسمى الاستعمار الاستيطاني المؤسس على فكرة نفي الشعب الأصلي وإلغاء وجوده، الأمر الذي يؤثر على البنية المؤسساتية؛ وثانياً بسياقها الفلسطيني – وما سمي ب "شرقي القدس" تحديداً؛ وثالثاً بخلفية المدرسة الممأسسة على أساس أنها خدمت الذكور وفقط في العشرية القريبة أصبحت مختلطة. الدراسة متأثرة بمبادئ وقيم علم النفس المجتمعي؛ ومن هنا فإني أرى أن أهمية دراستي تَكمُن في فلسفة علم النفس المجتمعي الذي يعمل بصورة تشاركية مع السياق والأفراد من أجل التغيير المجتمعي، والذي في الكثير من الأحيان يكون له دور وقائي preventive، وهذا ما يجعله مختلفاً عن علم النفس ذي الطابع العلاجي الفردي. من خِلال المساحات

المُتاحة لي للتفاعل اليومي مع عدد من الطلبة والمدرسين وأولياء الأمور، كان من المهم لي أن أفهم طبيعة المُمارسات التربوية والتفاعُلات القائمة داخل الصُفوف وخارِجها، وبصورة تشارُكية مع كافة الأطراف لِدراسة عملية إعادة الإنتاج بأسلوب تشاركي وتأملي واضح. الدراسة تعتمد على نهج الوعي النقدي عند باولو فريري في استنباط المعلومات، وبيير بورديو في تحليل عملية إعادة الانتاج.

سؤال الدراسة البحثي

طموحي في هذا البحث استقصاء البِنية المؤسساتية التي أسهمت في إعادة إنتاج وتعزيز القوالب الجاهزة بخصوص التمييز المبني على النوع الاجتماعي، والمُتجذِرة في المجتمع في سياق المدرسة عن طريق دراسة طبيعة الرسائل التي لها علاقة بالجندر من خلال التفاعُل والعِلاقة بين المُعلمين والطُلاب، ودراسِة مساحات التعليم والتعلّم داخِل الصفوف، والتي تشتمَل لَحَظات التفاعُل والحِوار بين الطَلبة والمُدرسين، والحِوار بين الطلبة أنفُسهم، ودراسِة المَساحات الموجودة أيضاً في صُفوف الفن والرياضة والموسيقى، إضافةً إلى التفاعُلات التي تحدُث خارج الصفوف في أوقات الاستراحة، وبالتحديد الوعي النقدي لطاقِم المُعلمين والمُعلمات وتأملاتهم. إذاً سؤالي البحثي هو: **كيف تُنتِج البنية المؤسساتية وتُعيد إنتاج الهوية الجندرية التقليدية رغم تحول نظام المدرسة من مدرسة تخدم الذكور فقط إلى مدرسة مختلطة؟** وسؤالي الفرعي: ما أهمية الوعي النقدي لعملية التذويت لكل ما تفرضه البنية المؤسساتية على المدرسين، وذلك من خلال الحوار البناء والوعي النقدي؟

نبذة عن مدرسة المطرن

مدرسة المطران هي مدرسة خاصة تابعة للكنيسة الأنجليكانية، وهي من أقدم وأعرق مدارس القدس. أسست المدرسة في عام 1899، وتمتاز ببنائها الحجري القديم. تقع المدرسة في منطقة شرقي القدس، وتحديداً بالقرب من باب العامود والبلدة القديمة. تضم مدرسة المطران كافة المراحل الدراسية من الروضة وحتى التوجيهي بمعدل 685 طالباً وطالبة و52 معلماً ومعلمة. تخرج من مدرسة المطران عدد من الشخصيات التاريخية المرموقة مثل إدوارد سعيد وإبراهيم طوقان. كانت مدرسة المطران مدرسة للذكور فقط منذ أن تأسست وحتى عام 2010، فقد أصبحت في هذا العام تستقبل الطالبات الإناث. يقتصر وجود الطالبات الإناث فقط في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية. تترك الطالبات الإناث المدرسة بعد الصف السادس، ويبحثن في الغالب عن مدارس غير مختلطة خاصة بالإناث فقط. يعود السبب في خروج

الفتيات من المدرسة بعد المرحلة الابتدائية إلى مخاوف الأهل من المرحلة الإعدادية والثانوية؛ ففي هذه المراحل عدد كبير من الطلاب الذكور، بالإضافة إلى عدم جهوزية هذا القسم من المدرسة لاستقبال الطالبات كوجود حمامات خاصة بهن.

المنهج والمنهجية

لم أختر القيام بدراستي في حقل غريب عني؛ إذ أنني باحثة في مكان عملي، حيث كما ذكرت سابقاً أعمل كمرشدة نفسية في القسم الابتدائي المختلط. هذا الأمر سهل كثيراً قيامي بالدراسة من حيث مرونة الوصول إلى المعلومات والمشاركين في الدراسة، ولكن في نفس الوقت واجهت بعض الصعوبات المتوقعة في تقبل زملائي لي في دور مختلف؛ أي دور الباحثة وليس دور المرشدة المعتاد فقط. تركزت دراستي بشكل خاص في القسم الابتدائي المختلط الذي يضم الصفوف من الأول وحتى السادس، بمعدل 350 طالباً وطالبة و30 معلماً ومعلمة. من الجدير بالذكر أن الطاقم في القسم الابتدائي، بالأخص أكثرية المعلمات، هن مخضرمات، إذ عاصرن المدرسة منذ سنين عديدة بجميع مراحلها (مرحلة الطلاب الذكور فقط، ثم المرحلة المختلطة).

يتماشى منهج البحث الكيفي مع المنحى الإنساني في علم النفس المجتمعي الذي ينظر إلى الفرد ككائن إيجابي ونشيط ومبدع، وبالتالي تهدف التوجهات الكيفية إلى فهم المعاني المختلفة التي يعطيها الأفراد لوصف حياتهم وخبراتهم الخاصة بهم. ومن هنا، تسعى العلوم الاجتماعية لفهم "الحقيقة الاجتماعية" كما يراها الأفراد أنفسهم على اختلافهم وتنوعهم. ما يميز البحث الكيفي هي العلاقة ما بين الباحث والمبحوث؛ فهي علاقة قائمة على التفاعل البنّاء، بحيث يتم من خلال الحوار بناء معاني وأفكار جديدة (Creswell, 2009).

من الجدير بالذكر أن بحثي هذا كيفياً تشاركياً؛ وهذا يتضمن القناعة بأني لست "خبيرة" بالمعنى الفوقي، بل متعلمة ومتساوية مع الجماعة التي أعمل معها، وهذا يقلل من مركزيتي (Decentering)، وييسر عملية تأمل المشاركين من خلال سماعي لأصواتهم واستماعي لرواياتهم، وبالتالي تمكينهم من أجل عمل تدخلات خاصة في سياقهم وتقييمها حتى بعد انتهاء دوري. إن تعزيز القدرة على التأمل والتمكين وسرد

الروايات هي أهم الأمور في البحث الكيفي التشاركي، والذي هو روح علم النفس المجتمعي (Nelson & Prilleltensky, 2010).

الخطوات المتبعة وأهداف كل خطوة

الخطوة الأولى: البصيرة وإيجاد الظاهرة

كون موضوع بحثي يصب بشكل رئيسي في علم النفس المجتمعي، وكوني أصلاً داخل الميدان وجزءاً منه وباحثة فيه، اعتمدت المنهج الكيفي الظاهراتي (Phenomenological) والذي يركز على التجارب الفريدة من أجل تطوير معنى شمولي من تجارب وخبرات المشاركين من الطلاب والمعلمين. إن مناهج البحث الكيفي تعمل على احترام وتقدير تجارب وخبرات الإنسان وتأخذ معرفته على محمل الجد. المنهج مفيد لأن الهدف هنا إعادة بناء العالم الداخلي لتجربة المعلمين، والتي تعكس تكريس المعتقدات المجتمعية المبنية على الهوية الجندرية الذكورية للمدرسة. عملت على كتابة تأملية لتجربتي في مدرستي (الوردية) والتدقيق في الأمور التي أخذت حيز تفكيري واستوقفتني عندما عملت في مدرسة المطران التي لطالما خدمت الطلاب الذكور. كانت الأمور التي حضرت إلى ذهني تتعلق بظاهرة الهوية الذكورية، وكتابتي التأملية والبيوجرافية لتجاربي في المدارس جعلت الظاهرة الأهم تظهر لي جلياً ومن هنا بدأت. قررت أن أدرس الرسائل المبطنة التي من شأنها تعزيز القوالب الجاهزة بخصوص النوع الاجتماعي المتجذرة في المجتمع.

الخطوة الثانية: المقابلات المعمقة والمشاهدات

قمت بالملاحظة بالمشاركة في الميدان بشكل أولي؛ فقد قمت في البداية بطلب إذن من مديرتي بالدخول إلى الصفوف وتسجيل الملاحظات، وحضرت العديد من الحصص، إما بشكل وجاهي أو على برنامج (Zoom) بسبب جائحة كورونا (بالأخص حصص اللغة العربية والعلوم والدين والرياضة والفن). كتبت في دفتر ملاحظاتي كل الأمور التي حصلت في الساحة أوقات الاستراحة وتجمعات الطلبة في الممرات بين الحصص والصفوف وخلال الأنشطة اللامنهجية. قمت بتسجيل جميع هذه الملاحظات بدقة سواء كانت مواقف معينة أو حوارات بين المعلمين أنفسهم، أو بين الطلاب أنفسهم، أو بين المعلمين والطلاب.

قمت بإجراء مقابلات شبه موجهة (مرنة) مع بعض المعلمين، ومع أنه كان من السهل جداً أن أقابل عدداً كبيراً من المعلمين كوني أعمل معهم يومياً في المدرسة منذ عام 2013، إلا أن المعظم رفض، وبالأخص المعلمات المخضرمات ذوات سنوات الخبرة العديدة، ويعود السبب لعدم قدرة المعلمات والمعلمين على التفريق بين دوري كمرشدة ودوري كباحثة، فقد شعروا بالقلق من أن أقيّم كل ما يخبروني به، علماً أنه تربطني بهم علاقة جيدة مبنية على الاحترام والثقة، وعلماً أيضاً أنني قمت بالتشديد على السرية والخصوصية. لهذا، قمت بمقابلة 5 معلمين ومعلمات فقط، وهم الذين وافقوا (معلمة مادة العلوم، معلمة مادة الدين الإسلامي، معلم مادة الاجتماعيات والوطنية، معلم مادة الدين المسيحي والفن، ومعلمة مادة العلوم باللغة الإنجليزية). بسبب جائحة كورونا والإغلاقات المستمرة للمدارس ودخول العديد من المعلمين في حجر صحي، ودخولي أنا أيضاً في حجر صحي، كان لدي الوقت للاستماع للتسجيلات الصوتية من مقابلة معلم الاجتماعيات ومعلمة العلوم باللغة الإنجليزية فقط بشكل وجاهي، أما باقي المعلمين قمت بمقابلتهم على برنامج (Zoom). قمت بتفريغ هذه المقابلات المسجلة (طبعاً بموافقتهم تم التسجيل). التفريغ كان حرفياً تماماً وباللغة التي استخدمها المشاركين Verbatim.

الخطوة الثالثة: عقد مجموعة بؤرية

بعد تفريغ المقابلات الفردية وتحليلها، شعرت أني لم أصل بعد لمرحلة الإشباع في دراسة الظاهرة والتعرف على بنيتها وطبقاتها بشكل كافي؛ فأردت أن أتعرف أكثر عليها من المشاركين أنفسهم وأحللها بفكفكة القشور والطبقات، وأتعمق في بنيتها من خلال عقد مجموعة بؤرية مع المشاركين الخمسة، وتشجيعهم على إدارة حوار صريح كنت أنا نفسي مشاركة معهم ومنفتحة دون أية أحكام من الممكن أن أكون قد توصلت إليها في مرحلة المقابلات الفردية.

إن دور الثقافة في التنشئة "المجندرة" هي أمر مهم ويتطلب الدراسة، لكن متى يصبح أمراً عادياً؟ لهذا كان من الضروري أن أتعمق لكشفها من خلال الحوار مع المشاركين الخمسة على شكل مجموعة بؤرية. ساهم ذلك في إزالة القشور والدخول الى العمق في البنية المجتمعية. كان اللقاء للمجموعة البؤرية مع المعلمين والمعلمات الخمسة (يوسف)، (لانا)، (تيم)، (فيروز)، و(ميرا)[1]، واستمرت لمدة أكثر من ساعة. عقدت اللقاء في غرفتي الصفية في المدرسة بعد أن وافق الجميع على المشاركة. تكمن أهمية المجموعة

[1] الأسماء وهمية بهدف الحفاظ على سرية وخصوصية المبحوثين

البؤرية في وجود عدد من الأشخاص معاً في مجموعة والذي يؤدي إلى بناء معرفة مشتركة، كما يعمل هذا التوجه على تفحص كيف يتم بناء الكلام أو السرد بين المتحدثين (المشاركين) بصورة تفاعلية حوارية، كما أن هذا التوجه يتطلب قراءة متمعنة للسياقات، يشمل ذلك تفاعلهم معي كميسرة ومع مكان اللقاء (المدرسة). يركز التحليل الأدائي على الآتي: لمن يوجه المبحوث الكلام؟ من يخاطب؟ ومتى؟ ولماذا؟ ما هي وظيفة السردية في السياق؟ رأيت أن هذا المنهج ملائم جداً لهدفي، وهو إزالة القشور والتعرف على بنية الظاهرة وحياة الأشخاص المشاركين وخلفياتهم، وهذا مناسب جداً كون القصص لا تأتي من فراغ؛ وإنما يتم بناؤها في سياقات تفاعلية، تاريخية، ومؤسسية، كما أن هذه القصص هي صناعة اجتماعية؛ تخبرني عن المجتمع والثقافة بقدر ما تخبرني عن الفرد أو الجماعة. هذه القصص هي نتاج مشترك كوني مُيسّرة أصبحت جزءاً مهماً وفاعلاً في السرديات المنتجة.

بني التحليل الحواري على نظرية التفاعلية الرمزية؛ فبحسب النظرية نحن نعطي باستمرار انطباعات عن أنفسنا، ونزعم أموراً حول أنفسنا وحول العالم ونقوم بفحص هذه المزاعم ونتفاوض حولها مع الآخرين. غالباً وفي المواقف الصعبة، يعمل الأفراد على أداء الأجزاء المرغوبة من الذات وتقديم عرض للآخرين وليس معلومات، ولكن هذا لا يعني أن الهويات تكون مصطنعة وغير أصيلة، وإنما يتم صناعة الهويات وبلورتها مع جمهور معين. لا يمكننا أن نصنع ذواتنا بأنفسنا، وإنما يتم بناء الهويات في عروض مقنعة للآخرين ومع الآخرين، فتصبح الهوية أداءً تعبيرياً. يتبلور معنى الكلام وشكله في علاقة الأنا–الآخر في سياقات اجتماعية وتاريخية معينة، وفي بيئات تفاعلية حوارية. كميسرة لي صوت نشط ولكن صوتي ليس الوحيد هنا، وليس لي السلطة المطلقة على المعنى (Riessman, 2008).

الخطوة الرابعة: التحليل

استخدمت بعد تفريغ المقابلات الفردية أسلوب تحليل المضمون؛ بعمل محاور للأفكار المتشابهة والمكررة وترميزها، من ثم قمت بالدمج ما بين استخدام أسلوب تحليل المضمون السردي، وأسلوب تحليل الحوار في تحليل نص الحوار الذي دار في المجموعة البؤرية، والذي هو توجه تفسيري واسع للسرديات، ينتقي عناصر من التوجهات التحليلية الأخرى مثل التحليل الهيكلي السردي وتحليل المضمون السردي، مع إضافة أبعاد أخرى.

أما بالنسبة لتحليل المجموعة البؤرية استخدمت النهج السلوكي المعرفي في تحديد ما يفكر فيه الناس وما يقولونه عن أنفسهم، وفي التعرف على الكيفية التي يتم من خلالها اكتسابهم لمخزون المعرفة والمفاهيم المبنية على أساس الجنس؛ فمن خلال التعمق بميراثهم الثقافي تبين أنهم تعلموا أدوات تفكير معينة أصبحت منطقية، وبالأخص في السياق المؤسسي التعليمي أي المدرسة التي خدمت طلاباً ذكوراً لسنوات عديدة؛ فهناك مفاهيم ومعلومات تم اكتسابها من الثقافة والتنشئة، ومفاهيم ومعلومات تم اكتسابها في مدرسة تخدم الذكور. إن المشكلة لا تكمن "بالتربية المجندرة" تحديداً، وإنما عندما تعمل هذه التربية التي تصل للطلاب والطالبات على شكل رسائل مبطنة تزرع فيهم صوراً وأنماطاً تقلل من شأن وقيمة النساء، وللأسف من سن صغير. هذه الأفكار التي تصل إلى الفتيات والأولاد في سن صغير تصبح جزءاً من البناء المعرفي لهم وجزءاً من الأفكار التلقائية والمعتقدات الجوهرية التي لا تكون تحت سيطرتهم المباشرة. إن التعرض للتربية المجندرة بكافة رسائلها وصورها وأنماطها وكل ما يصل منها للذكور والإناث من عمر صغير، يقود هؤلاء الذكور والإناث إلى استدخال وتذويت هذه الرسائل (فيما يتعلق بالتقليل من شأن النساء وغيره). إذاً، التمييز على أساس الجنس وتذويت هذا التمييز يبدأ من عمر صغير (David & Derthick, 2014). مع الوقت، يحدث تذويت التمييز على أساس الجنس بشكل غير واعٍ وغير طوعي. هذا التذويت، وكما تحدثت سابقاً، يقود النساء بالأخص إلى ما يسمى بالنبوءة التي تحقق ذاتها؛ حيث أنهن يستدخلن القيم السلبية التي تخصهن ويعملن وفقها.

هذا التذويت، وكما شرحت سابقاً، من الممكن تفسيره ضمن النظرية المعرفية السلوكية ل Aron Beck؛ والتي تنص على أن البيئة والسياق الموجود فيه الفرد والذي يتضمن الطريقة التي نشأ عليها والرسائل التي تلقاها باستمرار فيما يخص ذاته، والعالم والآخرين، يعمل على تطوير أنماط عامة من التفكير (خرائط ذهنية) core beliefs. إن هذه الأنماط العامة من التفكير شديدة التأثير على إنتاج الأفكار التلقائية automatic thoughts، أو الإدراك الذي يمتلكه الأفراد أثناء تفاعلهم مع العالم. وفي المقابل، تؤثر هذه الأفكار على مزاج الشخص وسلوكه وردة فعله الفيسيولوجية في التفاعل مع السياق المحيط. إن التمييز على أساس الجنس يعد شكلاً من أشكال القمع لكل من الرجال والنساء، ولكن بالأخص للنساء عندما يعمل على التقليل من شأنهن وقيمتهن، وهذا النوع من القمع والأفكار تبدأ بتحديد نظرة النساء لذواتهن وتستدخلها النساء. القمع المذوت يتصور على شكل من الإدراكات والتوجهات والسلوكيات التي تكون محطمة للذات والتي

تتطورها النساء أثناء تعاملها المستمر مع بيئة قامعة فيها تمييز على أساس الجنس. مجموعة النساء يبدأن باستدخال هذا القمع الذي يختبرنه بطريقة عميقة جداً؛ بحيث يخلق لديهن نظام معرفي مشبع بالإدراكات المعرفية السلبية والتصورات عن أنفسهن وغيرهن من النساء (David & Derthick, 2014).

محددات البحث

كما ذكرت سابقاً، تمحور بحثي حول خمسة معلمين مشاركين فقط، وذلك لسببين؛ الأول: دوري في المدرسة كعاملة اجتماعية ودوري كباحثة في جامعة بيرزيت خلط الأمور لدى زملائي، والعديد منهم رفض المشاركة لهذا السبب وأنا احترمت ذلك، حيث ليس من السهل التفريق بين دور الزميلة ودور الباحثة الغريبة، وبالأخص لخصوصية الموضوع. السبب الثاني: تزامن قيامي بدراستي هذه مع جائحة كورونا والتي أعاقت بحثي كثيراً؛ حيث دخل العديد من المعلمين وأنا شخصياً في حجر صحي عدة مرات، مما جعل إمكانية المشاركة واللقاء صعبة جداً. لهذا، لم أكتفِ فقط بعمل المقابلات الفردية مع كل معلم/ة، ولم أشعر بالإشباع في بحثي، وقررت أن أتعمق أكثر في البحث معهم عن طريق عمل مجموعة بؤرية.

المشاركات والمشاركون ونبذة عنهم[2]

المشارك الأول: (يوسف)، مسيحي، من بيت جالا، عمره 31 سنة، متزوج وله ابن وابنة، يعلم مادة الوطنية والاجتماعيات، ويدرس جميع الصفوف من الأول وحتى السادس. ابتدأ حياته المهنية في مدرسة المطران منذ 10 سنوات. قمت بإعطائه اللون الأحمر.

المشاركة الثانية: (لانا)، مسيحية، من القدس، عمرها 47 سنة، متزوجة ولديها ابنين وابنة، تعلم مادة العلوم بالعربية والإنجليزية، وتدرس من صفوف الرابع وحتى السادس. علمت في مدرسة الفرير للأولاد فقط لمدة 5 سنوات، ثم انتقلت للتعليم في مدرسة راهبات الوردية للبنات لمدة 20 عام، وأخيراً انتقلت لمدرسة المطران منذ 3 سنوات. قمت بإعطائها اللون الأزرق الغامق.

المشاركة الثالثة: (فيروز)، مسيحية، من القدس، عمرها 38 سنة، متزوجة ولديها ابن وابنة، تعلم مادة العلوم بالعربية والإنجليزية واللغة العبرية، وتدرس من صفوف الأول وحتى الثالث. كانت تعمل في مهنة المختبرات، ثم انتقلت للتعليم في مدرسة المطران منذ 9 سنوات. قمت بإعطائها اللون البنفسجي.

[2] استخدمت الألوان لكل مشارك قصداً كي يسهل القراءة

المشارك الرابع: (تيم)، مسيحي، من الزبابدة، عمره 35 سنة، متزوج وله ابنتين، يعلم مادة الدين المسيحي والفن، ويدرس جميع الصفوف من الأول وحتى السادس. ابتدأ حياته المهنية في مدرسة البطرياركية اللاتينية المختلطة، ثم انتقل للتعليم في مدرسة المطران منذ 4 سنوات. قمت بإعطائه اللون الأزرق الفاتح.

المشاركة الخامسة: (ميرا)، مسلمة، من القدس، عمرها 50 سنة، غير متزوجة، تعلم مادة الدين الإسلامي لجميع الصفوف من الأول وحتى السادس. علمت في مدرسة راهبات الوردية للبنات لمدة 20 عاماً، ثم انتقلت للتعليم في مدرسة المطران منذ 3 سنوات. قمت بإعطائها اللون الأخضر.

الفصل الثاني

المعرفة النظرية والمفاهيمية

مفاهيم الدراسة

تُفهم **المؤسسة** على أنها أي ممارسة راسخة. المؤسسة هي "مجموعة معقدة من المواقف والأدوار والمعايير والقيم المقدمة في أنواع معينة من الهياكل الاجتماعية، وتنظيم أنماط مستقرة نسبياً للنشاط البشري فيما يتعلق بالمشكلات الأساسية في إنتاج الحياة– الحفاظ على الموارد، في إعادة إنتاج الأفراد، وفي الحفاظ على الهياكل المجتمعية القابلة للحياة داخل بيئة معينة." (ترجمتي: جوناثان تيرنر، 1997: 6). من الضروري التأكيد هنا على أن التعليم العام هو نظام أيضاً، راسخ ومُنظِم للسلوك، وبالعودة إلى نشأته منذ عصر التنوير، كما يجادل فريري، أنتجت بهدف سياسي، وبالتالي يكون النظام البنكي منهجاً لها، والهدف هو استِدخال نمط حياة الطبقة الوسطى. صحيح أن مؤسسة التعليم مثلها مثل مؤسسة الاقتصاد، إذ أن شأنه سياسي بامتياز. وحسب بورديو إن التعليم الرسمي أداة لإعادة إنتاج الهيمنة. بالتالي تنطلق هذه الدراسة بناءً على هذه التوجهات لكليهما: بورديو وفريري. في الحالتين، عند فريري بمفهومه "ثقافة الصمت" بهدف غرس صورة ذاتية سلبية، وبورديو بمفهومه "العنف الرمزي" الذي يفرض ثقافة هابيتوس طبقة معينة ويؤسس لشرعيتها، يتم إعادة إنتاج "التعسف الثقافي." لأن العنف الرمزي غير مرئي وغير ملموس ويستخدم العنف عن طريق المدرسة، أصبح من الضروري استنباط الأسس البنيوية التي أنتجت وتعيد إنتاج العنف الرمزي وثقافة الصمت. هنالك سجال في العلوم الاجتماعية حول من لهُ ألأولوية: البنية أم الإرادة؟ طبعاً إلى أن جاء أنتوني جيدينز (1976) ليوفق بين الواقع المحسوس للوكالة الفردية والحاجة الواضحة لفرض شكل من أشكال الهيكل المؤسسي الذي يتجاوز الوكالة الفردية. وفقًا لهُ، تَتَشَكل البُنية من خلال وِكالة بشرية وهو الوسيط الذي يحدث فيه الفعل البشري (جيدينز 1976 ، ص 121). تنطلق الدراسة من منظور وقناعة أن للإرادة والوكالة دور في القيام بثورة في المؤسسة التعليمية، وإلا فلا جدوى من قيام هذه الدراسة المستمدة من مبادئ علم النفس المجتمعي المؤمن بالعدل الاجتماعي.

أرغب في توضيح بعض المفاهيم الأخرى التي تكررت بشكل كبير في دراستي هذه، وأهمها مفاهيم **النوع الاجتماعي والنظام الأبوي البطريركي**. مفهوم النوع الاجتماعي (الجندر) بشكل خاص يتم خلطه وإدراكه بصورة غير دقيقة؛ حيث هناك فرق بين الجندر والميل الجنسي؛ فالجندر أو النوع الاجتماعي يرمز

إلى الطريقة المتوقع أن يتصرف بها الفرد، بناءً على الجنس البيولوجي المحدد له عند الولادة. هذا بدوره يحدد كيف يجب أن تكون الأنوثة والرجولة من صفات شخصية وتصرفات وأدوار وحتى المظهر الخارجي. هذا النظام يتعدى الفروق البيولوجية إلى فروق اجتماعية. أما الميل الجنسي فهو مصطلح يصف موضع الانجذاب الأساسي للفرد من الناحية الجنسية أو العاطفية أو مزيج بينهما، وقد تكون الميول مثلية أو غيرية أو مزدوجة، أو عدم الميل إلى أي جنس. وفيما يخص الهوية الجندرية، فهي إحساس ونظرة الفرد الخاصة لذاته وتجربته الموضوعية فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي (الجندر)، أي شعوره الداخلي بكونه رجلاً أو امرأة. وقد تتطور هذه الهوية بالانفصال عن النوع الاجتماعي الذي يفرضه المجتمع على الفرد حسب جنسه، أو قد يعيش الفرد في تطابق كبير ما بين نوعه الاجتماعي المفروض عليه ونظرته إلى نفسه (أبو رميلة، 2018). أما بالنسبة لمفهوم النظام الأبوي أو البطريركية فهي قوة غامضة لديها القدرة على تحويل كل ما هو "طبيعي" و"جيد" مثل مشاعر الحب والرحمة والتعاطف إلى أشياء ومشاعر مخجلة ومهينة وغير لائقة بنظر العالم، وذلك بسبب الثقافة القائمة على ثنائية الجندر وكأنها إطار تقودنا إلى رؤية وتصنيف القدرات البشرية على أنها "مذكرة" أو "مؤنثة" فقط، وإلى منح الامتياز لكل ما هو "مذكر"، وتفضيل بعض الرجال على رجال آخرين، وتفضيل جميع الرجال على النساء، بالإضافة إلى فرض انقسام بين الذات والعلاقات (Gilligan & Snider, 2018).

المعرفة الأكاديمية والنظرية

من خلال تأملاتي في كتابات نظرية عديدة تناولت مواضيع النوع الاجتماعي وغيرها من المواضيع ذات العلاقة، ككتابات (Carol Gilligan) و(Judith Butler)، بالإضافة إلى كتابات (Pierre Bourdieu) و(Paulo Freire)، وجدت تقاطعاً كبيراً وإمكانية للربط على المستوى النظري؛ حيث تحدثت (Gilligan) عن الطرق التي تتم فيها تنشئة الأفراد لصالح النظام الأبوي، فخلال فترة المراهقة ينشأ كل من الأطفال الذكور والأطفال الإناث بطرق مختلفة بحيث يستدخل الذكور فكرة أن يكونوا "رجالاً حقيقيين"، بينما تستدخل الإناث ويقتنعن بفكرة كونهن "نساء صالحات". وهكذا يجبر المراهقون على الانفصال عن ذواتهم (الاغتراب عن الذات)، وبالأخص المراهقين الذكور الذين يحاولون مقاومة "الذكورية والأبوية" بإظهار الاهتمام والرقة ولكن لاحقاً يلبسون "عباءة الذكورية" ويغطون الجانب العاطفي الحساس منهم. هذا النمط يصبح هو "المعرفة" السائدة ثقافياً و"الحقيقة" التي يدافع عنها الجميع، وكأن الإنسان يولد على هذه الفطرة،

إلا أنه من الواضح أن الخطأ يكمن في نظرتنا إلى هذا المجتمع والثقافة على أنها طبيعة التطور الإنساني السليم (Dawani 2016؛ Gilligan 1982) .

يتم تعليم الفتيات كيف يكنّ صامتات وحساسات وغير أنانيات، بينما يتعلم الأولاد كيف يكونوا عقلانيين وتنافسيين ومستقلين، وهذا يغير ويشوه الطبيعة البشرية لكل منهم، ويشعرهم بالاغتراب عن ذواتهم وعن الآخرين. هذا الانقسام الجندري يخدم، كما ذكرت في السابق، النظام البطريركي. وعليه فإن (Gilligan) ترى أن البطريركية مهينة للكرامة البشرية (Dehumanizing) (Gilligan 1982 ؛ Dawani 2016).

هذا الانقسام الجندري الذي يخدم النظام الأبوي هو نفسه المعروف "بالعنف الرمزي" لدى (Bourdieu) والذي تحدث عنه على أنه العنف اللامحسوس واللامرئي من ضحاياه أنفسهم؛ حيث يمارس في جوهره بالطرق الرمزية الصرفة للاتصال والمعرفة. في المجتمع، ينشأ الذكر وتعطى له السلطة والهيمنة والمبررات لذلك، بينما تبقى الإناث في المنزل دون أي سلطة أو هيمنة. يتفق (Bourdieu) مع (Gilligan) في أن النظام الذكوري والنظرة الذكورية يتم استدخالها على شكل ترسيمات لا واعية من الإدراك، ويصبح هذا المبنى التاريخي الذكوري على أنه "الحقيقة"، وبالتالي تتشكل لدى المجتمع بأكمله أنماط من التفكير تكون نتاج المهيمِن. إن الاختلافات والفروقات الجنسية من ناحية الجسد هيأ لما نسميه الاختلافات في الجسد المُنشَأ اجتماعياً، ويرى (Bourdieu) أن تقسيم الأشياء والنشاطات (سواء جنسية أو غيرها) بحسب التعارض بين المذكر والمؤنث على أنه تقسيم مسلم به يؤدي إلى ترسيمات في الفكر، تصبح هذه الترسيمات وكأنها اختلافات في الطبيعة ومتأصلة في الموضوعية. لذلك، من الصعب أن نرى أن الهيمنة الاجتماعية هي الأساس في تلك الاختلافات، ومن الصعب أيضاً أن يبرز هذا الشيء إلى الوعي (Bourdieu, 1998).

إن "الموقف الطبيعي" حسب (Bourdieu) يعني أن العالم الاجتماعي وتقسيماته تكون على أنها طبيعية وبديهية، بدءاً من التقسيم المبني اجتماعياً بين الجنسين والاعتراف الكامل بشرعيته. لهذا، فإن قوة النظام الذكوري تكمن في أنه ليس بحاجة إلى تبريرات؛ لأنه يفرض نفسه على أنه محايد، ويأتي النظام الاجتماعي وكأنه يصادق على هذه الهيمنة الذكورية التي تأسس عليها. هذا النظام هو التقسيم الجنسي للعمل، والتوزيع الصارم جداً للنشاطات الممنوحة لكل واحد من الجنسين. مثلاً: السوق مخصص للرجال،

والمنزل مخصص للنساء. مرة أخرى، ينبع كل هذا من خلال تطبيق العالم الاجتماعي للرؤية المجنسة على كل الأشياء، وفي الدرجة الأولى على الجسد كحقيقة بيولوجية، وتبرير الاختلاف بين الجنسين البيولوجيين، وهيمنة الرجال على النساء، وتقسيم العمل بالاختلاف البيولوجي بين الجنسين، أي بين الأجساد من الناحية التشريحية للأعضاء التناسلية، فيأتي هذا التبرير وكأنه التبرير الطبيعي للاختلاف المبني اجتماعياً بين النوعين (Bourdieu, 1998).

ذكرت (Gilligan) كيف يتم تعليم كل من الإناث والذكور صفات مختلفة تصبح كجزء من طبيعة كل طرف فيهم، وأيضاً (Bourdieu) يشدد على أن الذكورية يتم ربطها بالشرف والمواجهة وألعاب العنف الذكورية، بينما يتم ربط الأنوثة بالخضوع والامتثال والتذلل، بالإضافة إلى أن الإناث يخضعن إلى تنشئة اجتماعية تعلمهن التفاني والصمت، وأن يكن دائماً "أنثويات"، أي مبتسمات لطيفات مجاملات محتشمات محافظات. حتى من ناحية وضعيات الجسد، فإن المجتمع يعلم النساء أن يسيروا ويتبنوا وضعيات ملائمة كضم الساقين. هذه الوضعيات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمظهر الأخلاقي والتحفظ اللذين يناسبان النساء مجتمعياً، أما الأوضاع المسترخية أو وضع الرجلين على المكتب مسموحة لدى الرجال وبالأخص الرجال ذو المكانة العالية، فهم يسمحون لأنفسهم القيام بهذه الوضعيات وهي في الغالب تدل على السلطة التي يتمتعون بها، وهذه أمور غير مقبولة على النساء. كل هذه الممارسات تشرعن رؤية المركزية الذكورية، والنساء لا يستطعن سوى تأكيد هذه الرؤية لأنها تصبح كالنبوءة التي تحقق ذاتها، أو منطق "اللعنة"، أو بمعنى آخر الحلقة المفرغة (Vicious Circle)، وممكن أيضاً أن نطلق على هذا المنطق اسم "العجز المتعلم": أي كلما عوملت أكثر كامرأة، أصبحت امرأة أكثر، بالأخص لأن هذه الأشياء السلبية كلها تمارس على النساء في عمر مبكر جداً وباستمرار غير منقطع. هذا النظام وهذه السلطة الرمزية هي التي تشكل العنف الرمزي لدى الضحايا المهيمن عليهم (Bourdieu, 1998).

كما ترى (Gilligan) أن النظام الأبوي هو مهين للكرامة البشرية ويعمل على اغتراب الفرد عن طبيعته البشرية، سواء كان ذكراً أم أنثى، أيضاً يتفق معها (Bourdieu) في أن هذا النظام لا يظلم النساء فقط؛ بل الرجال هم أيضاً سجناء له وضحايا بتكتم، حيث أعطت لهم صفات مثل الشجاعة والشرف والنبل والكرم والشهامة، وهذه أيضاً كلها نتاج عمل اجتماعي عملت على ترسيخ هوية اجتماعية في طبيعة بيولوجية، وتصبح هذه كلها معروفة ومتعارف عليها من قبل المجتمع (هابتوس) أي قانون اجتماعي

مستدمج. إذاً، الامتياز الذكوري هو فخ أيضاً، بحيث يصبح الرجل مغترباً عن طبيعته الإنسانية، ويكون مجبراً دائماً على إثبات رجولته وتأكيدها في كال الظروف. عند إثبات الرجل لرجولته، يجب أن يتم الموافقة على هذا الإثبات من قبل مجموعة من "الرجال الحقيقيين"؛ لذلك قد يقوم الذكر ببعض الأعمال المتهورة والتي قد تعتبر "شجاعة"، ولكن في الحقيقة هي جبن وخوف من فقدان التقدير أو إعجاب الجماعة، وخوف الذكر من أن يجد نفسه مطروداً من فئة الذكور. هذا كله، أي "الذكورة" و"الأنوثة" يتثبت من خلال تطوير الكائن البشري للاوعي الجماعي والفردي في نفس الوقت، وهو أثر مستدمج لتاريخ جماعي ولتاريخ يفرض على الجميع (Bourdieu, 1998).

ركز (Bourdieu) في كتاباته النظرية على العنف الرمزي والنظام الأبوي الذكوري الناتج من الاختلافات التشريحية البيولوجية بين الذكر والأنثى، أي أنه ركز أكثر وكأساس على الاختلافات الجسدية، وأعتقد أن نظريته مقنعة إلى حد ما، ولكن هناك ما ينقص في كتاباته. وجدت من خلال قراءاتي أن (Carol Gilligan) قد تناولت جانباً آخر يسهم في تعزيز النظام الذكوري، وبرأيي هذا الجانب يكمل نظرية (Bourdieu) إلى حد ما. في كتاباتها، أخذت (Gilligan) الجانب النفسي السيكولوجي في المساهمة في ترسيخ النظام الأبوي؛ حيث أن هناك اختلافاً في التطور والنمو النفسي بين الذكور والإناث في مرحلة معينة من مراحل النمو. المشكلة الكبرى تقع في –وأنا أوافق على هذا الرأي– أن النظريات النفسية السيكولوجية أخذت في عين الاعتبار، وتم قياسها على الذكور فقط على أنهم الممثلين الوحيدين للبشرية، وهكذا أصبحت النساء تضطر لتعديل ذواتهن وأصواتهن ونموهن السيكولوجي لكي تطابق هذه النظريات الموضوعة. النساء اعتدن على رؤية الحياة والأشياء من خلال عيون ومنظور الرجال. وهكذا، أصبح تبني نمط الحياة المعد والخاص بالذكور هو المتعارف عليه والشائع. المشكلة في النظرية نفسها أصبحت وكأنها مشكلة في تطور النساء، وهذه المشكلة في تطور النساء انعكست على تجربة النساء في العلاقات. حسب (Gilligan) فإن الهوية الجندرية تترسخ لكل من الجنسين في عمر الثلاث سنوات، وأن تكوين هذه الهوية يختلف بين الذكور والإناث؛ حيث أن الهوية الجندرية للإناث تتكون في سياق الانخراط في علاقات مع الآخرين، بينما للذكور تكون في فصل ذواتهم عن الآخرين. هذه الاختلاقات لا تعني أن النساء يعانين من خلل في التطور والنمو، وأن الرجال هم الأفضل، بل هذا يعني أن الفتيات يخرجن من هذه الفترة بتكوين خاصية التعاطف، وتصبح

هذه الخاصية كجزء من تعريفهن لأنفسهن، ولكن هذا لا يحدث مع الأولاد الذكور. ولهذا، تختبر النساء العلاقات والاستقلالية بطريقة تختلف عن الرجال (Gilligan, 1982).

بالنسبة للأولاد الذكور، فإن الانفصال مربوط بشكل وثيق بالهوية الجندرية؛ إذ أن الانفصال عن الأم في الصغر هو أمر هام جداً في تكوين "الذكورة"، أما بالنسبة للفتيات والإناث، فإن الهوية الأنثوية ليست بحاجة للانفصال عن الآخرين لكي تتشكل (وبالأخص الانفصال عن الأم). اذاً، بما أن "الذكورة" تتعرف بالانفصال و"الأنوثة" تتعرف بالتعلق بالعلاقات، تصبح الهوية الجندرية للذكور مهددة بمواضيع "الحميمية"، بينما الهوية الجندرية للإناث تصبح مهددة بالانفصال، لهذا، وبرأي (Gilligan) يميل الذكور إلى مواجهة صعوبات في العلاقات، بينما تميل الإناث إلى مواجهة صعوبات في الانفصال. بسبب هذا الاختلاف بين الرجال والنساء، يرى المنظرون أن فشل النساء في الانفصال هو خلل وفشل في التطور والنمو، بالأخص لأن الأبحاث تعتمد فقط على سلوكيات الذكور على أنها النمط "الطبيعي" المتعارف عليه، وأي سلوك آخر مختلف هو سلوك شاذ منحرف عن "الطبيعي". هذه الاختلافات تعطي قيماً مختلفة يحملها كل من الذكور والإناث؛ حيث تتمثل قيم الإناث في الحساسية لاحتياجات الآخرين، وتحمل مسؤولية الاهتمام بهم، وهذا يجب أن يتم النظر إليه كنقاط قوة للإناث وليس كخلل أو فشل. هذه القيم من شأنها أن تكبت صوت النساء خوفاً من إيذاء الآخرين اللواتي هن في علاقة معهم؛ لذلك، حسب المجتمع، فإن "النساء الصالحات" هن اللواتي يصمتن عن احتياجاتهن مقابل الاهتمام باحتياجات الآخرين، بينما "النساء غير الصالحات" هن النساء اللواتي يتخلين عن الالتزامات هذه. هذا الصراع الذي تعاني منه النساء بين العطف والمسؤولية تجاه الآخرين وبين الاستقلالية الذاتية؛ أي أن يكون لهن صوت مسموع، ولكن في نفس الوقت عدم إيذاء الآخرين حولهن (Gilligan, 1982).

(Gilligan) ترى أن علم النفس يفكر ويعامل الإناث من منظور ومنطلق الذكور، وذلك بسبب نظرية (Kohlberg) في (Gilligan, 1982) التي درست عينة من الذكور فقط، وتنص النظرية على أن الفتيات ينخفض لديهن مستوى التطور الأخلاقي مقارنة مع الأولاد. يعود السبب إلى أن (Kohlberg) قاس على الذكور وقدرتهم على الانفصال، ولم يأخذ بعين الاعتبار الإناث وارتباطهن الوثيق بالعلاقات. هذا يظهر وكأن هناك خلل ما في تطور الفتيات، وبالتالي خلل في النساء بشكل عام (Gilligan, 1982).

بغض النظر عن أسباب نشوء النظام الأبوي الذكوري، سواء بسبب اختلافات تشريحية بيولوجية كما ذكر (Bourdieu)، أو بسبب اختلافات سيكولوجية نفسية كما ذكرت (Gilligan)، إلا أن هذا النظام الأبوي وتعزيزه لمفاهيم "الذكور الشرفاء" و"الإناث الصالحات" يستمر بقوة ويتعزز وكأنه النظام الطبيعي لما يجب أن يكون عليه "الرجال الحقيقيين" و"النساء الصالحات". تتساءل (Gilligan) لاحقاً عن أسباب استمرار هذا النظام بقوة، فهل من الممكن أن يؤدي استمرارية هذا النظام وظيفةً سيكولوجية تحمينا من العواطف وخطر الفقدان؟

البطريركية نظام عالمي قديم، وبالجوهر فهو نظام مؤذٍ لكل من الذكور والإناث؛ لأن الرجال لا يستطيعون الانفصال بذواتهم دون تكوين علاقات، والنساء لا يستطعن تكوين علاقات دون وجود ذوات خاصة بهن. النظام الأبوي يجبر الرجال على التصرف وكأنهم ليسوا بحاجة إلى علاقات، ويجبر النساء على التصرف وكأنهن لسن بحاجة إلى ذات. لذلك، فإن البطريركية هي مجموعة من القوانين والقيم والرموز التي تنظم وتخصص كيف يجب أن يتصرف كل من الرجال والنساء في العالم، وبالتالي كسر هذه القوانين يؤدي إلى نتائج وخيمة. بالإضافة إلى النظام الخارجي، إن البطريركية تتأصل في دواخلنا وتساهم في تشكيل أفكارنا ومشاعرنا ورغباتنا ورؤيتنا لذواتنا وعلاقاتنا والعالم الذي نعيش فيه (Gilligan & Snider, 2018).

بالعودة إلى تساؤل (Gilligan) حول سبب استمرار النظام الأبوي بالرغم من كونه مؤذياً نفسياً للأفراد وغير طبيعي لنا كبشر لأننا بطبيعتنا كائنات علائقية، يتبين أن هناك عدة عوامل اجتماعية وسياسية تحافظ على الوضع الراهن للبطريركية، طبعاً مثل انتفاع بعض الأشخاص والمؤسسات، ولكن زعزعة هذا النظام لا يشكل خطراً على القوة والسلطة فقط (وهي الأسباب الواضحة)، بل يشكل أيضاً خطراً على الدفاعات النفسية التي تحمينا من مخاوفنا ورغباتنا العميقة، وهذا البعد النفسي هو السبب الخفي اللاواعي الذي يزيد من تمسكنا بالنظام الأبوي. البطريركية هي مصدر فقدان الاتصال، وفي نفس الوقت مصدر لتجنب المزيد من الخسارة، وهي أيضاً مصدر صدمة ولكن في نفس الوقت مصدر لتجنب المزيد من الصدمات. هكذا تفسر (Gilligan) السبب السيكولوجي لتمسكنا بالأبوية؛ فيتم تعليم الأولاد الصغار منذ عمر مبكر رموز "الذكورة" مثل كبت تعاطفهم وإخفاء ضعفهم حتى يظهروا تفوقهم ويتجنبوا الرفض، وهكذا تعرف "الذكورة" على أنها عكس أي شيء "أنثوي" وتكون مربوطة بالتفوق والاستعلاء والامتياز والقوة. في انخراطنا في الحب والحميمية نخاطر أيضاً في التعرض للخسارة والفقدان، وبالتالي المعاناة والأذى النفسي، لذلك،

وخوفاً من الحب وفقدان هذا الحب، نجد أن النظام الأبوي هو الملجأ والحماية النفسية ضد هذه المشاعر (Gilligan & Snider, 2018).

في السياق التربوي، يأتي مفهوم التجريد من الإنسانية (To dehumanize) لوصف التعليم البنكي القائم في العديد من المؤسسات التربوية، والذي يخدم بدوره النظام الأبوي؛ حيث يرسخ علاقات القوة الهرمية بين الأستاذ والطالب، والذي يتم من خلاله أيضاً فرض حقيقة ومعرفة وقوالب معينة، تخدم مجتمعاً أو ثقافة أو نظاماً يكون في الغالب قامعاً. يتمثل دور المعلم في هذه المؤسسات بفرض الحقائق (من وجهة نظر المعلم) على الطلاب، وهذا يشمل خلفية المعلم من معتقداته وأفكاره وقيمه، وعلى الطالب أن يستقبل هذه الحقيقة والمعرفة على أنها الحقيقة الوحيدة الثابتة والصحيحة. وصف (Freire) الطالب وشبهه بالوعاء الذي يستقبل كل ما يوضع فيه، وعلى الطالب فقط أن يسجل هذه المعلومات ويحفظها ويكررها دون أن يفهم معناها أو أن يقتنع بها. يصنف المعلم على أنه جيد كلما استطاع أن يملأ هذا الوعاء بالكامل، ويصنف الطالب على أنه جيد كلما سمح لنفسه أن يكون مملوءاً من قبل المعلم. وهكذا، يصبح التعليم مثل عمليات الإيداع البنكية بدلاً من التواصل والتحاور بين المعلم والطالب. هذا النوع من التعليم يقود الطالب إلى التأقلم مع الوضع الراهن كما هو، ويقوده أيضاً إلى عدم تطوير وعيه النقدي، وبالتالي عدم قدرته على تغيير العالم نحو الأفضل (Freire, 1993).

لا تزال مدرسة المطران تتبع نظام التعليم البنكي التقليدي؛ حيث الصفوف مكتظة بالطلاب بمعدل 35 طالباً في الصف، وبالأخص في المرحلة الابتدائية، كما أن شكل الصف يساهم في هذا النوع من التعليم؛ فالصف مرتب على شكل أدراج متتالية واللوح وطاولة المعلم يقعان في مقدمة الصف. المعلم يشرح وهو واقف أمام الجميع في مقدمة الصف، ولا يوجد مساحات أو وسائل في الصف للإبداع أو مشاركة الطالب، حتى نظام المجموعات والعمل الجماعي غير موجود. بالإضافة إلى أن المعلم يلتزم التزاماً كاملاً بالمنهاج، ويحرص على شرح كل المادة في وقت قصير نوعاً ما، ولا يشت عما هو مذكور في الكتب، وهذا الالتزام يجعل من المعلم "معلماً جيداً" في نظر الإدارة. كل هذا يجعل من المعلم محور العملية التعليمية التعلمية ويجعل من معرفته المنقولة للطلاب الحقيقة الوحيدة والثابتة. لتغيير هذا النمط من التعليم، على المعلم أن يتخلى عن "سلطته"، ويحفز ويثير التفكير الناقد لدى طلابه، وأن يكون شريكاً متساوياً معهم في التعليم والتعلم من خلال الحوار (Dialogue) (Freire, 1993).

يتفق (Bourdieu) أيضاً مع (Freire) من ناحية سلطة ودور المعلم والمؤسسات التربوية؛ فمن وجهة نظره تعتبر هذه الهيئات أماكن مهمة لإعادة صياغة مبادئ الهيمنة وترتيبها، بالإضافة إلى توجه الأساتذة في المدارس لعدم تشجيع الطالبات الإناث على دراسة بعض الفروع التقنية حيث يتم إقناع الإناث على أنهن أكثر هشاشة مقارنة مع الذكور. هذا كله يعزز النظام الأبوي والذكورية، ويساهم في إبعاد النساء عن التواصل مع كل أوجه العالم الحقيقي، لأنه بنظرهن لم يخلق من أجلهن. إذاً تاريخياً، يجد النظام الأبوي نفسه يعاد إنتاجه على الدوام جيلاً بعد جيل، وفيه الكثير من الثبات والدوام بسبب حرص المؤسسات التربوية على الاستمرارية. يذكر (Bourdieu) أيضاً دور المدرسين في تعزيز هذا التقسيم من خلال العبارات التي توجه للطالبات الإناث، مثل العبارات السلبية التي توجه لهن بخصوص مصيرهن في الأعمال والتخصصات المقسمة لهن تقليدياً، ولهذا يتم تشجيعهن بشكل أقل من الطلاب الذكور، ويصرفون نظرهن عن بعض التخصصات "الذكورية" لمصلحتهن. هذا كله يعمل على استدماج مبادئ الرؤية المهيمنة ويصعب على الضحايا من الوصول إلى الإدراك الواعي، وبالتالي يجد كل من الذكور والإناث هذا النظام الاجتماعي عادياً أو حتى طبيعياً كما هو عليه، مما يجعل من النظام هذا أكثر ثباتاً (Bourdieu, 1998).

تحدثت (Judith Butler) عن النظام الثنائي للجندر، وتؤكد على أن النوع الاجتماعي أو الجندر هو ليس هوية ثابتة تعطى لنا لمجرد كوننا "ذكوراً" أو "إناثاً" من الناحية البيولوجية، بل هو "أدائي"، الجندر هو عبارة عن مجموعة من التصرفات والسلوكيات والتعابير التي نمارسها باستمرار، وليس شيئاً ثابتاً يعطى للأفراد، ومربوط بالجنس البيولوجي. أن تكون "رجلاً" أو "أنثى" في هذا المجتمع يتحدد بسلوكيات وأفعال معينة يقوم بها كل طرف، هذه السلوكيات يتم تبنيها من الذكر والأنثى (حسب ما حدده وسمح به المجتمع)، ويتم إعادتها باستمرار حتى تبدو وكأنها "الحقيقة الوحيدة الثابتة"، وكأن الذكر والأنثى خلقا على هذه الطبيعة. في الإعادة، يتم الحفاظ على هذه المعايير الجندرية. ترى (Butler) أنه من الصعب علينا أن نتنحى عن قيامنا بهذه المعايير الجندرية؛ فنحن نكرر هذا الأداء الجندري يومياً، ولكنها تقترح أن نقوم بهذا التكرار بشكل مختلف في الأداء؛ مثل أن نكرر الأداء بطريقة ساخرة تتحدى التوقعات الجندرية التقليدية (Barker & Scheele, 2016).

جميع ما ناقشته في الأعلى ينبع بشكل أو بآخر من وحي الثقافة الغربية، ومع هذا، وجدت تشابهاً كبيراً مع خصوصية المجتمع العربي الفلسطيني فيما يخص نمط التعليم البنكي والنظام الأبوي؛ فالنظام

الأبوي في مجتمعنا يشير إلى البنية السياسية والاجتماعية والنفسية التي تميز مجتمعنا في الوقت الحالي. هذا النظام يعبر عن تشكيلة اجتماعية مميزة ناتجة عن الانتقال من نظام تقليدي إلى نظام حديث دون استكمال عملية الانتقال؛ بحيث انتقل مجتمعنا من أبوي تقليدي إلى أبوي حديث مع دخول العولمة والأنظمة الرأسمالية والنيوليبرالية والاستعمار والاحتلال الصهيوني الغربي، فهو نظام غريب يختلف عن أي نظام آخر. مفهوم النظام الأبوي أو البطريركية يقوم على أساس خضوع بعض الأفراد في المجتمع لأفراد آخرين، يسميها هشام شرابي "الذهنية الأبوية"؛ فهي ذهنية سلطوية لا تقبل الحوار ولا الانتقاد بل تتخذ من الفرض أسلوباً. إن الانتقال الذي حدث بمجتمعنا من انتقال تقليدي إلى انتقال حديث أدى إلى امتلاك مجتمعنا العربي لصيغة يجمع فيها ما بين التقليد والحداثة، ولكن دون أن يكون أي واحد منهما، ولهذا فهو نظام غريب وفريد لا يشبه أي نظام آخر. قبل أن نكون مجتمعاً مقهوراً واقعاً تحت الاستبداد، تتبع أزمتنا بشكل أساسي من البنية الأبوية التي تستخدم السلطة في جميع مناحي الحياة، بداية من السياسة إلى الحياة الأسرية مروراً بنظام التعليم، وأخيراً منطق العشيرة والقبيلة الحاكمة على المستوى الاجتماعي. هذا النظام الأبوي الذي هو أساس الأزمة يتغلغل داخل كل فرد من أفراد المجتمع، وينتقل من جيل لآخر؛ بهذا يتصف المجتمع بصفتين هما العجز واللاعقلانية (الحميري، 2017).

إن الفشل في التغلب على العجز نابع من الاستسلام الكلي للعجز، أي عجز المجتمع والثقافة العربية والإنسان العربي، أصبح العجز هو الواقع (العجز الفلسطيني)؛ فاستسلمت فلسطين لواقعها الأبوي وواقعها السياسي، ولكن ما السبب في عدم مقدرتها على إنقاذ نفسها من الفشل والاستمرار بالعجز؟ في علم الإنسان، تم تصنيف الثقافات إلى "ثقافات ذنب" و"ثقافات عار"، وبعد العديد من الدراسات، تبين أن مجتمعات حوض البحر المتوسط هي مجتمعات "عار"؛ أي مجتمعات تتبع في ثقافتها وقيمها "ثقافة العار" وليس "ثقافة الذنب". أصبحت الثقافة العربية بشكل عام توصف بثقافة العار، وهذا العار أصبح يفسر العديد من الظواهر من سلوكيات وأخلاقيات وأساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمعات العربية. إن العار بحد ذاته ليس صفة يتصف بها كل فرد على حدا، بل هو أشبه بالروح الثقافية العامة التي نلمسها في العادات والتقاليد والأمثال والحكايا الشعبية والقيم والأعراف ونمط العائلة. مركب العار نشأ تزامناً مع نشوء المجتمع العربي البدوي، من أجل أن يتكيف المبنى الاجتماعي للعرب البدو مع طبيعة البيئة الصحراوية القاسية ونمط الترحال من مكان لآخر. وحتى لاحقاً مع تغير البيئة ونمط وأسلوب المعيشة، بقي المبنى الاجتماعي العربي

كما هو متمسكاً بالعادات والعصبية القبلية، فلم يتغير بظهور الأنظمة الحديثة كالاشتراكية والليبرالية والعولمة وغيرها، وحافظ هذا المجتمع على مركب العار كنكهة خاصة تميز روح الثقافة العربية. إن ما يميز ثقافة الذنب عن ثقافة العار هو شعور الفرد نفسه؛ ففي مجتمعات الذنب يشعر الفرد بالذنب بشكل منفصل عن باقي المجتمع ومن الممكن أن يتطور الأمر إلى الشعور بالعار، أما في مجتمعات العار فالفرد يشعر أولاً بالعار ومن ثم بالذنب لأنه ألحق العار بنفسه وبالآخرين؛ فكيانه غير مستقل بل مربوط وممتد للآخرين من أفراد العائلة، ولهذا ففي المجتمعات الجمعية سمعة وشرف الفرد تؤثر في وتتأثر بسمعة وشرف الآخرين. بالإضافة إلى هذا، فإن مجتمعات الذنب دائماً ما ترتبط بارتكاب الفرد لفعل خاطئ حسب ما تحدده ثقافة وقيم مجتمعه، أما مجتمعات العار لا يرتبط الأمر بارتكاب الخطأ من الفرد نفسه، بل أيضاً من ارتكاب الخطأ من الأفراد المقربين وجلب السمعة السيئة للآخرين حتى دون أن يكون لهم أي علاقة مباشرة بالفعل، فقرابة الدم أو القرابة بشكل عام تكفي لاقتران الخطأ بالجميع. لا يقتصر الأمر على ارتكاب الخطأ، بل أيضاً من الممكن أن يشعر الفرد بالعار لأمر متعارف عليه مجتمعياً وحسب الأعراف والعادات والتقاليد على أنه أمر معيب كالمواضيع التي تخص الشرف. أهم ما في ثقافة الذنب أن النفس تشعر بالذنب لأنها تحكم على نفسها بذلك. بالمقابل، فإن ثقافة العار تنبع من خوف الفرد من حكم الآخرين عليه وما سيقولونه عنه وعن تصرفاته وأفعاله. الحكم في ثقافة الذنب يقع على الأمر الخاطئ الذي تم ارتكابه، فلا يشعر الشخص بأنه شخص سيء، بينما في ثقافة العار يكون الحكم على الشخص نفسه وليس الفعل، فيظهر الشخص على أنه شخص سيء. في الحالة الأولى يستطيع الفرد أن يغير من أفعاله كون الفعل نفسه هو الخطأ، أما في الحالة الثانية فيدخل الفرد في شعور من العجز والاستسلام لأنه يرى نفسه كفاشل وسيء. جميع ما قمت بذكره يساعد المجتمع الأبوي الموسوم بثقافة العار على التمييز والاختلاف في معاملته للفرد الذكر عن الفرد الأنثى، فحسب هذه الثقافة الأنثى وكيانها مرتبطان بباقي أفراد العائلة، وأفعالها وسمعتها تنعكس على الجميع؛ مما يؤدي إلى تنشئة اجتماعية تختلف ما بين الذكر والأنثى(كناعنة، 2016).

بعد قراءتي وعرضي لبعض النظريات، أرى أني أتفق بشكل أو بآخر من ناحية نظرية مع كل من (Bourdieu) و(Gilligan) و(Freire)، هذا لا يعني أني لا أتفق مع (Butler)، ولكني أرى أن طريقتها في تحدي النوع الاجتماعي التقليدي يتطلب مستوى عالياً من الوعي حتى يتمكن الفرد من أداء الجندر بطريقة ساخرة مختلفة عن المعتاد.

الأدبيات المنشورة والدراسات السابقة

إضافةً إلى هذه النظريات التي قمت بالتطرق إليها سابقاً، وإلى خبرتي الشخصية في عملي، وملاحظاتي حول الأدوار الجندرية والطرق التي تتم من خلالها المحافظة على هذه الأدوار وإعادة خلقها في المدارس، وبالأخص في الصفوف الابتدائية الصغيرة، هناك عدد من الدراسات والمقالات النظرية التي بحثت هذا الموضوع، وتحديداً هناك مقالة نظرية قريبة من دراستي؛ فهي تصف الصراع الذي يحدث لدى الذكور بالأخص، والذي ينبع من التنشئة الاجتماعية "المجندرة" للجنسين. تقترح المقالة عشرة افتراضات حول التربية وترسيخ الأدوار الجندرية، وكيف يمكن أن يكون هذا مخلاً من الناحية النفسية لكل من الذكور والإناث، حيث يخلق نظام القيم الذكورية والخوف من امتلاك الذكور للصفات الأنثوية ستة أنماط من الصراع في الأدوار، وبالتالي التوتر في حياة الذكر، والأثر السلبي على صحته وسلامته النفسية والبدنية. دور هذه المقالة هو توعوي وقائي؛ حيث تقدم في النهاية توصيات للمستشارين والأخصائيين النفسيين لزيادة الوعي بالصراعات والصعوبات النفسية التي تنجم عن الأدوار الجندرية، وبالتالي تقترح سُبُلاً لتقليل الألم العاطفي في حياة الأفراد والنابع من التمييز الجنسي والتقيّد بالأدوار الجندرية التقليدية (O'neil, 1981).

كما ذكرت سابقاً، مدرسة المطران كانت في الأساس مدرسة للذكور فقط، ومنذ سنوات قليلة تم تشجيع قبول الإناث، ولكن بعدد قليل جداً مقارنة مع الطلاب الذكور، في الصفوف بين التمهيدي والسادس الابتدائي. بعد الصف السادس تخرج الطالبات إلى مدارس أخرى، وتكون في الغالب مدارس للإناث فقط. ومن الجدير بالذكر، وكما أشرت في السابق، أن معلمات ومعلمي مدرسة المطران عاصروا فترة اقتصار النظام على الذكور فقط، وخاصة المعلمات ذوات سنوات الخبرة العديدة (30 سنة وأكثر)، وهن كثيرات. هل من الممكن أن يؤثر هذا على كل ما يتعلق بالأدوار الجندرية؟ لفتت نظري مقالة تطمح إلى تطوير إطار لفهم القضايا الجندرية أثناء تعليم الذكور فقط، حيث أن النوع الاجتماعي يبنى داخل السياقات الثقافية والمؤسساتية التي تنتج عدة أشكال من الذكورة. من أهم هذه السياقات هي المدارس والتعليم المدرسي، فالممارسات التي تعزز الذكورة موجودة في المنهاج التعليمي والنظام وحتى في الرياضة، بالإضافة إلى مجتمع الطلاب نفسه (Connell, 1996).

هناك دراسة مشابهة نوعاً ما للدراسة الأخيرة قاربت أثر المدارس المنفصلة (مدرسة للذكور فقط ومدرسة للإناث فقط) على التنميط الجندري (النمطية في الجندر)، حيث هناك بعض المخاوف التي تتمثل

في أن الصفوف التي تتكون من طلاب ذكور فقط أو طالبات إناث فقط تتشكل لديهم صور نمطية جندرية بشكل أكبر من الصفوف المختلطة. تمت الدراسة على 365 طالباً وطالبة في الصف السابع في مدرسة تقدم كل من التعليم المنفصل والتعليم المختلط، وتبين أنه كلما حضر الطلاب الذكور والطالبات الإناث صفوف منفصلة أكثر، كلما ازداد لديهم تشكيل الصور النمطية الجندرية. تم تفسير ذلك بأن الصفوف المفصولة تزيد من بروز جنس معين على الآخر (مذكر فقط أو مؤنث فقط)، وبالتالي هذا يعزز ويزيد من الصور النمطية الجندرية (Fabes, Pahlke, Martin & Hanish, 2012). هل شكلت مدرسة المطران التي كانت للذكور فقط لمدة طويلة جداً هذه الصور النمطية الجندرية ونقلتها وتنقلها للأجيال القادمة؟ هل المعلمات المخضرمات تأثرن أيضاً؟

في دراسة أخرى، تمت دراسة العلاقة بين معتقدات معلمي مرحلة الطفولة المبكرة نحو الأدوار الجندرية، واتجاهاتهم نحو سلوكيات الأطفال المتعلقة بالجندر. وقد أعرب المعلمون، ومعظمهم من النساء، عن معتقدات غير تقليدية تتعلق بأدوار الجنسين بشكل عام، ويبدو أن هذا التوجه النسوي مرتبط بمفاهيم تتعلق بتربية الأطفال، فالمعلمات غير التقليديات في معتقداتهن كانت لديهن نفس التوجهات فيما يخص تربية الأطفال. كما وتبين أن المعلمين كانوا أكثر تقبلاً لسلوكيات وأدوار تخص الجنس الآخر (الذكور) حين تقوم بها الإناث من تقبّلهم لقيام الأطفال الذكور بسلوكيات تخص الإناث؛ ربما لخشيتهم من ظهور المثلية الجنسية لدى الأطفال الذكور. وظهرت اعتقادات لدى المعلمات في الدراسة (من وجهة نظرهن) بوجود علاقة قوية جداً بين طريقة تربية الطفل من حيث الأدوار الجندرية، وبين التوجهات نحو المثلية الجنسية (Cahill & Adams, 1997).

وفي دراسة أخرى خلافاً للدراسة السابقة التي ركزت على المعلمات الإناث، تم دراسة أثر المعلمين الذكور على توجهات أطفال المرحلة الابتدائية، نحو كفاءة المعلم، فقد أجريت الدراسة على طلاب مدرستين ابتدائيتين، واحدة فيها نسبة من المعلمين الذكور، والأخرى لا يوجد فيها معلمون ذكور. طلب من تلاميذ المدرستين إبداء عبارات توصف الكفاءة لصورة معلم أو معلمة في رسم كارتوني. تبين أن الطلاب الذين لديهم معلمين ذكور قاموا بإعطاء صفات محايدة غير مجندرة نمطياً مقارنة بالطلاب الذين ليس لديهم معلمين ذكور. هذه الدراسة أظهرت أن وجود معلمين ذكور في المدارس الابتدائية له أثر على كل من

الطلاب الذكور والطالبات الإناث، ولكن الأثر الإيجابي الأكبر يقع على الطلاب الذكور (Mancus, 1992).

وجدت دراسة مختلفة بعض الشيء عن الدراسات السابقة؛ حيث أجريت هذه الدراسة في المؤسسات المهنية في فنلندا، وبالأخص في أكثر مؤسستين مهنيتين مفصولتين من ناحية الجندر في المنطقة هناك: قطاع الصحة والخدمات الاجتماعية المهيمن عليه من قبل الإناث فقط (أي حكراً على النساء)، وقطاع التكنولوجيا والنقل المهيمن عليه من قبل الذكور فقط (حكراً على الرجال). تم التحليل من وجهة نظر 23 معلماً ومعلمة بعد مقابلتهم، وتبين أن جميع المعلمين والمعلمات يعملون وفق مبدأ الحياد بين الجنسين في تعاملهم مع الطلاب والطالبات. في الوقت ذاته، عملوا على تقديم تصورات ثنائية وهرمية عن الرجال والنساء كمعلمين مهنيين. في قطاع التكنولوجيا والنقل، ولأن المعلمات الإناث أقلية، عليهن الاستمرار في المكافحة من أجل نيل الاحترام المهني مقارنة مع المعلمين الذكور في نفس القطاع (Lappalainen, Lahelma, Pehkonen & Isopahkala-Bouret, 2012).

من ملاحظاتي الخاصة وملاحظات طاقم المعلمين والإدارة في مدرسة المطران خلال السنوات الأخيرة، يمكن الجزم بأن هناك تزايداً ملحوظاً في العنف وكسر القوانين داخل الصف وفي ساحات اللعب، وبالأخص بين الأطفال الذكور في صفوف الثاني والثالث الابتدائي. ذكرني هذا بورقة تحليلية تحدثت عن العملية التي يتبنى بها الأولاد الصغار تعريف الذكورة على أنها "تجنب ما تفعله الفتيات"، وهذا نابع من الألعاب الخيالية للأطفال، والتي يكون فيها "البطل" محارباً، ومخالفاً لقوانين المدرسة، في حين أن الأولاد "الجيدين المؤدبين" والمطيعين يُنظر إليهم في هذه الألعاب على أنهم "مخنثون". في هذه الحالة يتبنى الأولاد تعريفات ومفاهيم خاطئة حول مفهوم "الذكورة". ولهذا، هناك دور كبير ومهم لتدخل المعلمين في هذه الحلقة المُفرغة، ولتوعية الطلاب والطالبات أيضاً حول حقيقة هذه الألعاب الخيالية ودور "البطل" فيها، ومدى تناسبها أو عدم تناسبها مع الواقع وقوانين المدرسة (Jordan, 1995).

معظم الأدبيات ركزت على عمليات إنتاج وإعادة إنتاج الأدوار الجندرية في المدارس من خلال المناهج والكتب المدرسية والتعليم الرسمي، وهذا مختلف بعض الشيء عن دراستي والتي قمت من خلالها بالتركيز على التفاعلات بين المعلمين والطلبة والرسائل التي تصل للطلبة من قبل المعلمين بشكل غير واضح وغير صريح من خلال التفاعلات بين الطرفين في مساحات مختلفة (داخل الصفوف والأنشطة

اللامنهجية وغيرها). من المهم الإشارة هنا إلى أن القليل فقط من الدراسات ركزت على دور النشاطات اللامنهجية في تعزيز هذه الظاهرة، وأقصد هنا نشاطات مثل الرياضة البدنية. وقد نتساءل عن طبيعة المساحات الموجودة داخل هذه النشاطات وتأثيرها على الأنماط الجندرية. مثلاً، في الأنشطة الرياضية في المدرسة التي أجري فيها دراستي، يلعب الطلاب كرة القدم، بينما تقوم الطالبات (وهن أقلية) بقفز الحبل أو الجلوس والتحدث معاً. ومن الجدير بالذكر أيضاً أن الطلاب لا يحبذون لعب الطالبات معهم ويُبدون استياءهم إذا ما قامت الطالبات الإناث بلعب كرة القدم معهم. كما أن العديد من دوريات كرة القدم تقام في المدرسة، وطبعاً بين الطلاب الذكور فقط، أما الطالبات فيكتفين بالمشاهدة (ماذا يقول هذا عن ثقافة المدرسة؟). في سياقات ثقافية أخرى، تم دراسة هذه النشاطات الرياضية ومدى تأثيرها على القيم والسلوكيات الخاصة بالأدوار الجندرية لكل من الذكور والإناث، فعلى سبيل المثال، يتعرض الذكور الرياضيون لقيم مختلفة عن تلك التي تتعرض لها الإناث المشجعات؛ فالذكور يميلون لامتلاك قيم التنافس والإنجاز، بينما الإناث المشجعات يركزن على حسن المظهر وإدارة العاطفة. هذه القيم يعاد إنتاجها في ثقافة هذه المدارس حتى تصبح بديهية وصوراً نمطية متعارفاً عليها (Eder & parker, 1987). ركزت هذه الدراسة، ودراسة (Jordan, 1995) المذكورة قبلها على الاختلاف في طريقة اللعب بين الذكور والإناث، وهذا وجدته في كتابات (Gilligan) حيث ذكرت أن الأولاد يميلون إلى اللعب بطرق تختلف عن الفتيات؛ فألعاب الأولاد تكون أكثر في الخارج، ويلعبون بشكل جماعي في مجموعات كبيرة وبشكل تنافسي (مثل كرة القدم). هذا الاختلاف، يحفز كل من الذكور والإناث على امتلاك خبرات اجتماعية مختلفة (Gilligan, 1982).

فيما يخص ثقافة المدرسة أيضاً، اتبعت دراسة في مدرسة حكومية مختلطة للمرحلة المتوسطة في نيويورك النهج الاثنوغرافي، بحيث تناولت الممارسات التي تقوم بها الفتيات هناك رداً على ثقافة المدرسة، بالأخص توقعات المعلمين المتعلقة بالنوع الاجتماعي والمضايقات المستمرة من الطلاب الذكور. الطالبات الإناث في هذه المدرسة واجهن بشكل يومي مضايقات لفظية وجسدية من قبل الطلاب الذكور، وبحضور طاقم التدريس والإدارة. مع أن المدرسة قامت ببناء منهاج ضد التنمر ويعمل على توطيد الثقة بين الطلاب والطاقم، إلا أن المضايقات المتعددة استمرت؛ مما اضطر الإدارة إلى عمل فصل بين الطلاب الذكور والطالبات الإناث في بعض المواضيع مثل الرياضة وغيرها من المواضيع الاختيارية. في الرياضة مثلاً في هذه المدرسة يقوم الطلاب بالركض بينما تجلس الفتيات على أطراف الملعب، بالإضافة إلى عدم شعور

الفتيات بالراحة (حسب رأيهن) بوجود الذكور معهن في الحصة. المدرسة عملت على الفصل بين الجنسين فقط، دون البحث في هذا الموضوع ومحاولة حله بصورة تشعر الفتيات بالدعم والراحة. تنص الدراسة على أن هذا، وغيره من المواضيع المشابهة، كان بمثابة دليل على أن المدرسة تميز على أساس النوع الاجتماعي وتعزز الصور النمطية الجندرية. لاحظت الفتيات هناك أن بعض السلوكيات "الذكورية" مقبولة في المدرسة، مثل المضايقات اللفظية والجسدية؛ مما دفعهن إلى تبني بعض الممارسات في محاولة فرض سيطرتهن للتعايش مع بيئة وثقافة هذه المدرسة. بشكل عام، تتعرض الفتيات في هذا السياق للقمع من قبل الطلاب والطاقم والتمييز على أساس النوع الاجتماعي، ولكن الفتيات غير واعيات لهذا، وكانت استجابتهن فردية وتعمل على إيصال رسائل معينة، ولكن لا تعمل على تمكينهن لمحاولة تغيير هذا النظام في مدرستهن، مثل محاولة هؤلاء الفتيات بناء سمعة بأنهن "قاسيات" و"لئيمات"، حتى يمنعن الذكور من مضايقتهن (McCullough, 2017).

بما أن دراستي هذه ركزت على التفاعلات التي تحدث بين الطاقم التدريسي والطلاب والرسائل التي تصل للطلاب بطريقة مبطنة من الطاقم والتي تخلق وتحافظ على التمييز على أساس النوع الاجتماعي، وجدت دراسة مشابهة جداً في السياق الأسترالي في مرحلة الطفولة المبكرة والتي تنص على أن الحفاظ على الثنائية في الجندر Gender Binarism سيعزز استمرار عدم المساواة بين الجنسين. قامت الدراسة على الملاحظة في الميدان (وهذا أيضاً قريب من منهجية دراستي) لثلاثة سياقات تربوية أسترالية (فيها 13 من أفراد الطاقم، و53 طفل من عمر 2–6 سنوات)، تبين أن اللغة المستخدمة والتي نؤكد من خلالها على الثنائية في الجندر وغيرها من الحوارات والممارسات تعزز التمييز على أساس النوع الاجتماعي وتعزز اللامساواة. هذا يشجع الأطفال على الممارسات الثنائية للنوع الاجتماعي منذ عمر صغير وبالتالي سيؤدي إلى استدامة اللامساواة بين الجنسين. وجدت الدراسة أن هناك ضغوطات للامتثال والتكيف مع السلوك الثنائي القائم على أساس النوع الاجتماعي، والذي يعطى للطفل عند ولادته بناء على جنسه البيولوجي، وهذا ما يمارسه التربويون الذين يتعاملون مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (Callahan & Nicholas, 2018).

في دراسة وجدتها غريبة بعض الشيء، استخدمت النظرية النسوية البعد–بنائية ونظرية الكوير في السياق التربوي الأسترالي لفحص وجهات نظر معلمي أطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في مواضيع تخص

التطور في الهويات الجندرية لدى الأطفال. تتشابه هذه الدراسة مع دراستي في المنهجية بشكل أساسي؛ بحيث استخدمت المنهج الكيفي الظاهراتي، بعمل مقابلات مرنة شبه موجهة ومجموعات بؤرية شبه موجهة مع 12 معلماً يعلمون أطفالاً في مرحلة الطفولة المبكرة. وتتشابه أيضاً مع دراستي في النتيجة أن تغيير بنية المؤسسة هي الأساس، وهذا يتطلب دعماً وتوجيهاً إضافياً للمعلمين من خلال السياسات والمنهاج والموارد، وخلق بيئات لا تميز على أساس الجندر من عمر مبكر، إلا أن هذه الدراسة لا يمكن تطبيقها بكل تفاصيلها في مجتمعنا وسياقنا الحالي؛ حيث تنص على تغيير جميع البنى والمؤسسات لتكون محايدة من حيث النوع الاجتماعي وأكثر من ذلك، ومن عمر مبكر جداً (Chapman, 2021). هذا لا يمكن تطبيقه هنا نظراً لسياقنا الحالي وخصوصية مجتمعنا وواقعنا الاستعماري الذي يسعى دائماً للحفاظ على الوضع الراهن كما هو.

<u>خلفية تاريخية عن المجتمع الفلسطيني بشكل عام، والسياق المقدسي بشكل خاص</u>

في الانتفاضة الأولى عام 1987، أصدر الحاكم العسكري الإسرائيلي أمراً بإغلاق المدارس حتى إشعار آخر، وصار في ذلك الوقت مطلوباً من الطلاب الذهاب إلى المدارس غير الرسمية مثل التعليم الشعبي الذي قامت لجان الأحياء بتنظيمه، وظهر بشكل لافت في ذلك الوقت الحس النفسي والترابط القوي في المجتمع، بحيث كان يقوم بالعملية التدريسية كل من هو متوفر سواء من المعلمين أو الطلاب الأكبر سناً. أصبح الذهاب إلى المدرسة أيضاً حينها يعني لبس ملابس عادية غير الزي المدرسي الرسمي، وأن يصبح الطلاب "لامرئيين" بعيدين عن أعين الجندي الإسرائيلي (حبش والمدبوح، 2020). هكذا بدأ يتأثر التعليم والشعب الفلسطيني بشكل عام في فلسطين.

أما بالنسبة للفلسطينيين في القدس، بشكل خاص، هم حالياً الأكثر رقابة وسيطرة، ووفقاً إلى الخوري (2018) يواجهون مستويات مختلفة من الاستعمار. باستخدام نموذج الاستعمار الاستيطاني، فهم يواجهون تهويداً فجاً للقدس أو "مزيجاً معقداً من عملية الاستبعاد/ التحويل/ المحو" (174). وبالتالي، فإن السيطرة على المقدسيين من أجل السيطرة على السكان الفلسطينيين هي ممارسة قمعية شائعة. بالإضافة إلى ذلك، في حقبة ما بعد أوسلو، أصبحت القدس أكثر من أي وقت مضى محط اهتمام السلطات الفلسطينية. تستكشف السمان (2018) كيفية هيكلة علاقات القوة لتجارب الحاضر، بحيث تحتوي على أشخاص في الفضاء، وتراقبهم وتنتج اختلافات مختلفة في الأنماط الزمنية على الحياة اليومية للمستعمَر.

أما مطر (2016) في بحثه الذي يهدف إلى فهم تحديات وانتهاكات وحق المقدسيين في التعليم وجد أن "غياب حق المقدسيين في التعليم المناسب، في ظل الانتهاكات الإسرائيلية المتصاعدة تجاه قطاع التعليم في القدس والتي أدت إلى تدميره من خلال ضرب محاوره الرئيسية الثلاث وهي: المعلم والمتعلم (الطالب) والمادة الدراسية (المقررات). تفاقم هذا الأمر أيضاً في ضوء استمرار ضعف دعم السلطة الوطنية الفلسطينية لقطاع التعليم في القدس المحتلة، وتقاعس المجتمع الدولي وفي مقدمته الدول العربية والإسلامية عن توجيه الدعم المناسب لقطاع التعليم في القدس" (ص ٢).

كما أن "شرقي" القدس هي منطقة متنازع عليها، ولا تخضع لسلطة واحدة، هكذا أيضاً التعليم هناك يخضع لأكثر من سلطة؛ هذا أدى إلى أربعة أنظمة من التعليم في القدس بشكل عام على النحو التالي:

1) التعليم الذي يخضع لوزارة التربية والتعليم الإسرائيلية وبلدية القدس الإسرائيلية.

2) التعليم الذي يخضع للأوقاف الإسلامية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ولكن بسبب اتفاقية أوسلو، ممنوع أن تمارس السلطة الفلسطينية دورها في القدس؛ لهذا، تخضع هذه المدارس لسلطة مديرية التربية والتعليم الفلسطينية في القدس وتسمى بمدارس الأوقاف.

3) وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين والتي تشرف على المدارس الابتدائية للاجئين الفلسطينيين.

4) المدارس الخاصة، مثل مدرسة المطران في دراستي هذه.

أكثر نسبة من الطلاب الفلسطينيين في القدس حسب إحصائية عام 2013/2012 يدرسون في مدارس تابعة لوزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، ولعل مرد ذلك أن التعليم فيها مجاني. تعمل الوزارة الإسرائيلية على تصنيف المدارس الخاصة إلى فئتين: فئة المدارس التي تستوفي معاييرها، والتي تعمل في المقابل على دعمها من الناحية المادية وتعترف بها ولكن بشكل غير رسمي. وفئة المدارس الخاصة التي ترفض العمل مع البلدية واحترام قوانينها، ولهذا تعتبر هذه المدارس غير معترف بها وغير رسمية. ينطبق العكس تماماً على وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وكيفية تصنيفها لمدارس القدس.

في الوضع السياسي الراهن، تسيطر إسرائيل على شرقي القدس، والنظام التعليمي القوي في المدينة هو النظام الإسرائيلي؛ فهو يوفر التعليم لعدد كبير من الطلاب، ومتصل بالخدمة الاجتماعية ووزارة الداخلية والشرطة، بالإضافة إلى أنه يتمتع بميزانيات أعلى ويسيطر على المدارس الخاصة (Mizel, 2018). هناك

العديد من الضغوطات والتحديات التي تواجه المدارس الخاصة في القدس، وفي "شرقي" القدس تحديداً؛ حيث تعتمد في تمويلها وميزانيتها على الدعم الذي تتلقاه من وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، لأنه كما ذكرت سابقاً لا سلطة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية على هذه المدارس. كلما زاد اعتماد هذه المدارس الخاصة على التمويل من الوزارة الإسرائيلية، كلما حاولت الوزارة فرض قيود أكبر على التعليم فيها واشتراط بعض الأمور كاتباع المنهاج الإسرائيلي، وسياسات الدولة الإسرائيلية التي تعمد تاريخياً إلى محو أي أثر لفلسطين من المناهج.

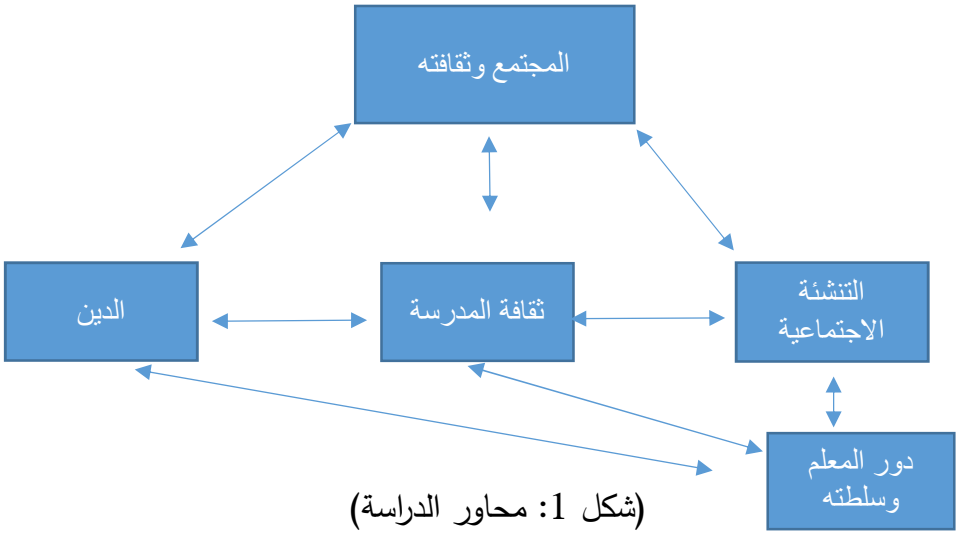
الفصل الثالث

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

إنتاج وإعادة إنتاج البنية: الخرائط الذهنية والأفكار الجاهزة

كانت المقابلات معمقة وصريحة عن حياة المشاركين وبالتحديد عن عملهم في مدرسة المطران بكل جوانبها من مواقف وتحديات وصعوبات ومقارنات بمدارس أخرى عملوا فيها، ومن ضمنها جانب النوع الاجتماعي، واعتقاداتهم بهذا الخصوص، وممارساتهم كمعلمين من هذه الناحية في تعاملهم مع الطالبات الإناث والطلاب الذكور. المقابلات كانت حرة ومفتوحة بدأتها بسؤال عام عن قصة حياتهم المهنية، وأثناء الحديث ظهرت عدة قضايا. قمت بعمل تحليل مضمون لنصوص المقابلات التي أجريتها؛ حيث اتبعت عدة خطوات في ذلك، واستندت إلى خطوات تحليل المضمون التي اقترحها كل من براون و كلارك (2006). باختصار، تتمحور خطوات تحليل المضمون بالقراءة المتكررة لنصوص المقابلات من أجل التآلف معها، ومن ثم محاولة إيجاد معاني مشتركة يمكن بلورتها في محاور رئيسية بالتركيز على العوامل المشتركة، وعلى الخبرات الخاصة الفريدة التي تعبر عن خبرات المبحوثين (Braun & Clarke, 2006).

كتحليل لهذه المقابلات، وأيضاً بالعودة للعديد من الملاحظات التي وجدتها ودونتها، لاحظت أن هناك بعض الأفكار المكررة والتي نتجت عنها المحاور التالية: **محور المجتمع وثقافته** وهو المحور الرئيسي، يتفرع منه ثلاثة محاور فرعية وهي: محور التنشئة الاجتماعية (والذي يتفرع منه **محور دور المعلم وسلطته**) ومحور ثقافة المدرسة ومحور الدين. سأعمل على توضيح هذه المحاور الرئيسية والفرعية في الشكل أدناه:



(شكل 1: محاور الدراسة)

سأعمل على تعريف وتوضيح كل محور من هذه المحاور المشتركة التي وجدتها في نصوص المقابلات، ومن ثم عرضها وتزويدها ببعض الاقتباسات من الحوار الذي دار مع المشاركين، مع إعطاء لون مختلف لكل مشارك.

1- محور المجتمع وثقافته

عند الحديث عن المجتمع، نخص بالذكر تحديداً المجتمع الفلسطيني والثقافة الفلسطينية. نعم هناك تشابه بين المجتمع الفلسطيني وغيره من المجتمعات والمجتمعات العربية، ولكن لسياق المجتمع الفلسطيني خصوصية تميزه عن باقي السياقات المجتمعية والثقافية. عندما أتحدث عن المجتمع الفلسطيني، فأنا أتحدث من مبادئ وروح علم النفس المجتمعي وعلم النفس التحرري الذي يأخذ بعين الاعتبار السياقات المجتمعية المختلفة، والجماعات المقموعة والمضطهدة، والمهمشين والمستقصيين اجتماعياً، إذ أن علم النفس التحرري نشأ في سياق مختلف عن بلدان المركزية الأوروبية (Montero & Sonn, 2009). المجتمع الفلسطيني مميز بسياقه الخاضع للاستعمار وعدم المساواة؛ الأمر الذي أسهم في تشكل بُنية نفسية خاصة للإنسان الفلسطيني. لا بد أن أذكر العلاقة بين الثقافة والنفسية والمجتمع، فالمجتمع يأتي من الثقافة؛ الاثنان يتكونان ويتطوران معاً، وإذا تغير أحدهما يتغير الآخر. الثقافة وسيلة الإنسان للتأقلم مع البيئة، والإنسان يتكيف مع ظروف البيئة من خلال الثقافة والذهن والوعي والإدراك، وليس من ناحية بيولوجية فقط. الثقافة عبارة عن قيم ومعايير للسلوك وعلاقات وبنى اجتماعية، هي منظومة قيم تشكلت كمحصلة للتجارب التاريخية المشتركة لمجموعة من البشر، وهي التي تحدد الأدوار الاجتماعية والحقوق والواجبات، وبالتالي تشكل الإدراكات الحسية والعواطف، ومعايير السلوك والتفاعلات البشرية. الثقافة هي أسلوب تفاعل ونمط حياة، هي الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم، وهي التي تشكل المبنى الاجتماعي وتحدده وتجعله ديناميكي. هناك ترابط دائم بين الثقافة والمجتمع والفرد، ومن هذا الترابط تنتج شخصية الفرد وهويته وانتماؤه.

ما يميز المجتمع الفلسطيني، بالذات، هو خضوعه للاستعمار الصهيوني، الذي يعطي خصوصية معينة لأفراده، ويجعله نوعاً ما مميزاً ومختلفاً (مميز بنكهة مرّة). المجتمع الفلسطيني عانى ويعاني من مختلف الأعمال العسكرية والممارسات القسرية الصهيونية من تهجير، وأسر، وتعذيب، وهدم بيوت وقرى بأكملها وطمس أي أثر لها، ومجازر، والعديد من الممارسات غير الإنسانية. عانى المجتمع الفلسطيني من هذه الممارسات منذ عام 1948، مما أدى إلى خلق تشوهات في البنية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية،

وتشرذم الشعب الفلسطيني وتقسيمه (Makkawi, 2017)، بالإضافة إلى استدخال بعض الثقافات السلبية التي أثرت على المجتمع المحلي. أقصد "بالثقافة السلبية" الطريقة التي عمل الاستعمار من خلالها على تدمير نظرة الإنسان الفلسطيني لثقافته ولغته وذاته وهويته (الاستعمار الفكري)، وتشتيت الفلسطينيين والهوية الوطنية. يضاف إلى كل ما سبق ما نتج عن اتفاقية أوسلو من تغيير في المجتمع الفلسطيني والتوجه نحو الفردانية ودخول مؤسسات NGO، والعمل على الفرد وتحييده عن واقعه وعن المقاومة Depoliticise، والنظر إلى الصحة النفسية من منظورها الغربي الفرداني. مع الوقت، أصبحت أوضاع الشعب الفلسطيني أسوأ، مع تزايد قوة وعنف الاحتلال، ومع ارتفاع معدلات البطالة وتدهور بنية المجتمع الداخلية، وسياسات التضييق وعزل المناطق. كل هذه العوامل قادت المجتمع إلى الفوضى الداخلية، وعدم وجود قوانين أو تشريعات، بالتالي ارتداد الأفراد اجتماعياً إلى العشائر وإلى العادات والتقاليد المتخلفة، وإلى الأفكار الأصولية المنتشرة مؤخراً. من الضروري الوعي إلى عدم لوم الثقافة على أنها المسببة للظروف التي تحيط بالفرد العربي وتحديداً النساء العربيات، أي "الثقافوية" ولوم الثقافة "المتخلفة" و"الرجعية"، دون النظر إلى الهياكل البنيوية التي عززت القمع والاضطهاد والتبعية على مستويات متعددة من الاستعمار الذي عانت منه دول الجنوب، والرأسمالية العالمية والأبوية.

المجتمع الفلسطيني بشعبه –وبالذات الأجيال الصغيرة– ورث تجارب حياة الأجيال الماضية؛ فنفسيته لا تتكون معه فقط، بل من التاريخ الجمعي والتجارب المشتركة. فالثقافة الفلسطينية منذ الماضي ومن 68 سنة نتجت كمحصلة للتجارب التاريخية، وهذا ما يحدد فلسفة ونمط حياة الفلسطينيين. لذا كل فرد من أفراد المجتمع الفلسطيني له سرديته الذاتية، مضافة تحت إحدى السرديات الفلسطينية الكبرى (مثل الثورة والعودة والتحرر)، ومتأثرة بالتفاعل مع السرديات الذاتية للأفراد الآخرين؛ مثل الاستماع إلى روايات الأجداد، ومشاهدة وقراءة كل ما يتعلق بتاريخ فلسطين الأصلي (كناعنة، 2006).

بما أنني في صدد الحديث عن المجتمع والثقافة، وبالذات المجتمع الفلسطيني، لا يمكنني أن أستكمل الحديث دون التطرق للتحولات التي حصلت على المجتمع الفلسطيني (ذكرتها بشكل مختصر أعلاه)؛ إذ أنه في العقدين الأولين من المقاومة ضد الاحتلال الصهيوني، تمكن المجتمع الفلسطيني في قطاع غزة والضفة الغربية من تأسيس شبكة من المنظمات الشعبية مثل نقابات اتحاد الطلبة، والمجموعات النسائية وغيرها، وكانت كلها مرتبطة أيديولوجياً بسياسة منظمة التحرير الفلسطينية. سادت في تلك الفترة قيم وروح المجتمع،

والوعي القومي الجماعي الذي كان يشجع على التطوع والمساهمة للصالح العام. عند اندلاع الانتفاضة الأولى عام 1987 كان لهذه المنظمات الشعبية دور كبير في تقديم المساعدة والدعم الاجتماعي والنفسي، ولكن بعد توقيع اتفاقية "أوسلو" عام 1993 بين قيادة منظمة التحرير الفلسطينية وحكومة إسرائيل، حدثت نقطة التحول حيث اختفت المنظمات الشعبية وحل مكانها المنظمات غير الحكومية (NGOs) الممولة من الغرب، والمفروضة من الخارج على المجتمع الفلسطيني. بلغ عدد هذه المنظمات في قطاع غزة والضفة الغربية 444 منظمة (Makkawi, 2017). ومن تبعات اتفاقية "أوسلو" أيضاً، بالإضافة إلى الواقع الاستعماري، قيام السلطة الفلسطينية بضم أنظمة رأسمالية نيوليبرالية عملت على إعادة تشكيل الاقتصاد السياسي، وإعادة تشكيل الحياة الاجتماعية والمجتمع الفلسطيني من مجتمع جمعي إلى مجتمع فرداني يعزز قيم التنافسية الفردية، والنمط الاستهلاكي، والصور النمطية الجندرية والعرقية والطبقية. عملت وتعمل النيوليبرالية على تحولات سلبية على حياة الأفراد وعلى نوعية علاقاتهم ببعضهم البعض (Withers, 2020).

بالنسبة للمشاركين، أدركوا جميعهم أثر الثقافة في المجتمع الفلسطيني على موضوع النوع الاجتماعي "الجندر". فبحسب المشارك (يوسف):

"*حسب خبرتي في البدايات وحتى اليوم العدد القليل من الإناث في الصف يعرضهم لكثير من التنمر، خصوصاً احنا مجتمع شرقي ومعظمه ذكوري وفي نظرة قد تكون سلبية في الفترة الصغيرة من العمر تجاه الجنس الآخر، من عدم تقبل من نفور، وهذا ما عرض الفتيات خاصة في السن الصغير إلى التنمر والمضايقات، وهذا لاحظته على مر الوقت، مش حديث، ممكن لو نزيد نسبة الإناث تصبح 30% على الأقل ممكن الرؤية قد تتغير*." هنا المشارك عبر عن الدور السلبي للمجتمع الشرقي الأبوي في نظرته الذكورية للإناث، ولكن أيضاً عبر المشارك بصورة إيجابية عن المجتمع وثقافته من عادات وتقاليد: "*لكن حاولت اني أنشر الوعي وأنشر المحبة وأقرب الهوية الجندرية من بعضها وألطف الأجواء بين الجنسين لأنه احنا منعرف أنه خواتنا هم إناث، كنت أفهمهم أنه أخته وأمه هي أنثى واحترامها واجب، ووفق قيمنا ومنظومتنا الاجتماعية احنا لازم نتقيد بهاي الأمور الي هي مهمة جداً كروابط موجودة في مجتمعي وفي أسرتي وبين زملائي، والجنس هو ليس عامل فاصل بالعكس هو عامل مكمل للعلاقات الاجتماعية والعلاقات الانسانية، وكنت أحكيلهم "خلقناكم من ذكر وأنثى لتتعارفوا" وكل هاي الأشياء أن الله خلقنا على*

هيئتين حتى نكمل بعضنا البعض مش حتى نأذي بعضنا ." قد يكون استحضار يوسف هنا لآية دينية دلالة على رغبته في الإقناع وأنه يقوم بدوره كمعلم ومربي لطلابه، وباستخدام الدين للإقناع. من الواضح أن يوسف واعٍ للجوانب السلبية والإيجابية في المجتمع الفلسطيني، وفي نفس الوقت طريقة كلامه تعكس جانب الهوية الجماعية في قوله "نحن" أكثر من "أنا". هذا المشارك أيضاً واعٍ لدور العادات والتقاليد المجتمعية وهو يعيش بحسبها في قوله: "*كنت أراقب الطفل وأراقب تصرفاته، اذا هي ما خرجت عن الأطر القانونية والأعراف والتقاليد المجتمعية فأنا بعتبرها انها جيدة وقد تكون جزء من تطور نفسية الطالب وتهيئته لتقبل الجنس الآخر، فهاي ما دام غير خارجة عن أطرنا وعادتنا وتقاليدنا وما فيها تلامس جسدي وما فيها أذية جسدية لكلا الطرفين فهي أنا بعتبرها تحت الإطار الصحيح والسليم للنمو والتطور النفسي وحتى الهوية الجندرية للشخص ولميوله ورغباته، فبالتالي ما دام هي غير خارجة عن عرفنا وعاداتنا فكان بها، بس أنا اذا بشوف أنه رح يصير في تطور جسدي أو أي اشي يتطلب اني أتدخل فصدقاً هذا ما ورد عنا في المدرسة، الحب مش حرام لو كان مشاعره أكثر لزميلته هذا مش اشي خارج عن المألوف، بس طبعاً ولا مرة خرجت هذه العلاقات إلى موضوع جسدي وإلى علاقة ممنوعة حسب تقاليدنا*." تمحور السرد هنا أكثر حول العلاقات بين الجنسين والقيود التي يفرضها المجتمع على هذه العلاقة، وهذا كان نتيجة تفاعل يوسف وحواره معي عن المواقف التي من الممكن أن يواجهها كمعلم مع الطلاب والطالبات في الصف. ويقول أيضاً: "*من ناحية صحية ومجتمعية الاختلاط هو الأحسن ولكن الاختلاط الحذر، الاختلاط وفق القوانين والآداب المتعارف عليها في مجتمعنا الفلسطيني العربي التقليدي*." مرة أخرى يؤيد هذا المشارك عادات المجتمع وأعرافه في قوله: "*المراقبة مهمة، بس طبعاً في هاي المواضيع الحساسة ما رح أقدر أتوجه له بالسؤال للذكر (الطالب الذكر)، وممكن أنا أكون غلطان، فأمر حساس جداً اني أتوجه للطالب وأسأل عن مشاعره خاصة في مجتمعنا، مشاعر الحب اشي مشروع وغير محرم في جميع الأديان حتى في حياتي أنا كإنسان قبل أن أكون معلم، ولكن مثل ما حكينا القوانين المدرسية والمجتمعية والمراقبة جيدة، الإنسان مش غلط يراقب طفله وابنه حتى يحميه من الخطأ*." قام المشارك هنا بفصل الأديان جميعها عن المجتمع؛ حيث وضح أن مشاعر الحب أمر مشروع في جميع الأديان، ولكن في القوانين المجتمعية شدد على دور الرقابة فيما يخص شرعية المشاعر، كما قام بفصل كونه إنساناً عن كونه معلماً، وكأن المعلم هو دور يتخذه الإنسان. مرة أخرى، كرر المشارك الجوانب السلبية في المجتمع والثقافة، ومع أنه ذكر أموراً سلبية إلا أنه استخدم أيضاً صيغة "نحن"

بقوله: "*واحنا كمجتمع شرقي وذكوري أكيد مكانة الفتاة أو المنظور الأبوي للمرأة والجنس الآخر أكيد بنظروا له بنظرة دونية وهذا اشي طبعاً الذكر بيتشربه من بيئته ومنزله ومن الشارع والمجتمع، طبعاً مش الكل، في ناس عندهم نظرة جيدة للمرأة ودور الأنثى ولكن أنا بقول لعدة أسباب، بيئية وشخصية، يعني 50% للمجتمع و50% لشخصية هذه الفتاة انها ما قدرت تتعامل بطريقة أبسط مع زملائها وممكن جوانب في شخصيتها مش دايماً الذكر بكون على خطأ، الطرفين كان عليهم اللوم لأن الاثنين وقعوا في أخطاء، ولكن هم جزء من بيئة صعبة ما بتحترم الجنس الآخر*."، كنا قد تطرقنا لموضوع اللوم ولهذه الطالبة تحديداً عندما سألته عن مواقف واجهها كمعلم في المدرسة بين الطلاب والطالبات والعلاقات بينهم ودوره كأستاذ. يستسلم المشارك لسلطة المجتمع ويقول: "*فأنا بالنسبة لي كنت أوعي ولكن في اشي أكبر مني الي هو المجتمع، فأنا بعزو قضية التنمر على الجنس الآخر هي قضية بيئية ثقافية أكثر من ما هي قضية شخصية*."

تشابهت المشاركة (لانا) في رأيها مع المشارك السابق حول تأثير المجتمع وثقافته، وبالأخص تأثير الجانب السلبي للبيئة وليس الإيجابي، وشاركت تجربتها الشخصية مع أبنائها، وعلى وجه الخصوص ابنتها الصغيرة في الصف الثالث، واقتبس منها التالي: "*أنا عايشة ببيئة بالرام دايماً بخاف على بنتي، مش قلة ثقة فيها بس لأنه انت ما بتقدري تعرفي الي حواليكي، أنا هلأ ولادي ما بلعبوا مع حدا بالرام، مش عنصرية ولكن خوف لأنه كل واحد جاي من بيئة مختلفة، التنين ولادي وبنتي بخاف عليهم، ومثل ما بخاف على بنتي بخاف على ولادي لأنه كمان في تحرش للولاد، أنا من بيئة منفتحة وطول عمري بالنادي وبالشبيبة وكنت أطلع مخيمات كشفية، بس كان في علي رقابة دايماً يكون معي حدا من العيلة، وأنا نفس الاشي بخاف على ولادي بس مش من ناحية اني مش منفتحة بس لأنه مجتمعنا مش نافع، يعني بنتي قديش هي صغيرة صف تالت بس بحاول ما ألبسها كتير قصير ولا كتير مزلط لأني بعرف أنه لقدام ازا أنا هلأ عودتها رح تكمل معها، وبعدين مش رح أقدر أسيطر على هذا الموضوع، وأنا بنبهها، يعني هلأ ازا طالعين على تل افيف بلبسها ايش بدها وأنا كمان بلبس ايش بدي، بس ازا هي نازلة على البلد عند ستها بقولها مثلاً هذا الشورت بدك اتضلك فيه عند تيتا بس ازا بدك تنزلي تشتري كعك بتلبسي الطويل، يعني ما انت شايفة مش انه أنا الي مش منفتحة، يعني احنا مش عايشين بأميركا ومش عايشة ببلد free country، طيب أنا على أي أساس بدي أعامل بنتي فري وأطلعها على قيود، يعني بدها تعرف من هلأ أنه احنا عايشين وفي قيود حولينا مش قصة ثقة ببنتي*." شعرت أن المشاركة هنا لديها خلط بين محاور دراستي الرئيسية وشيء من التناقض؛

فهي تحدثت عن بيئة الرام بشكل عام وخوفها على ابنتها (مفهوم ضمناً أنها خائفة على ابنتها من المجتمع المحيط)، ولكن المشاركة فسرت لاحقاً أنها تخاف على كل أبنائها، حتى أبنائها الذكور، وهنا شعرت أن الموضوع أخذ منحى آخر غير المجتمع الذكوري، ففي قولها "مش عنصرية" هل تقصد بذلك الدين الآخر؟ كونها أيضاً ركزت وشددت على أنها منذ الصغر ترتاد النوادي والكشاف والشبيبة المسيحية، وتشدد أيضاً على "انفتاحها" وأن الموضوع لا يتعلق بعدم "ثقتها" بابنتها، فماذا تحاول أن تقول هنا؟ قد يكون الدين وقد يكون "نوعية الناس"؛ أي ارتباط مكان السكن بالطبقة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. كررت أنها منفتحة وأن تعاملها هذا مع ابنتها نابع من الخوف من المجتمع المحيط، ولكن هي أيضاً ذكرت أنها في صغرها، ومع أنها كانت تذهب إلى النوادي والشبيبة المسيحية كانت دائماً توجد عليها رقابة وبرفقتها شخص من العائلة. شعرت أن المشاركة خلطت بين المحور الرئيسي وهو المجتمع وثقافته وبين محاور التنشئة الاجتماعية والدين الفرعية، وسأعمل على تفصيل هذا الاقتباس أكثر عندما أذكر المحاور الأخرى ذات العلاقة. مرة أخرى، وجدت أن هذا الاقتباس له علاقة وثيقة بالمجتمع والثقافة بشكل خاص؛ فالمشاركة تفترض لو أن المجتمع مختلف (مجتمع تل أبيب ومجتمع أمريكا) سيكون تعاملها مع ابنتها وحتى مع نفسها في اللباس مختلفاً. برأيي هذا افتراض خطير نوعاً ما، حيث شعرت أنها تتمنى لو بإمكانها التخلص من مجتمعها الفلسطيني الخاضع للاحتلال وتذهب لتعيش في مجتمع إسرائيلي صهيوني بأكمله. الجملة هذه تدق ناقوس الخطر بكيف أصبحنا نرى مجتمعنا وثقافتنا بإيجابياتها وسلبياتها، وكيف أصبحنا نرى الاحتلال ومجتمعه بصورة "مجملة" و"مثالية" على أنه المجتمع الأفضل، هل نجح الاحتلال بتسويق نفسه بهذه الصورة؟ بالأخص بعد اتفاقية "أوسلو"، وكل التغيرات النيوليبرالية الغربية والعولمة التي استدخلها المجتمع من الاستعمار ومن السلطة الفلسطينية؟ هل وصلنا لدرجة التماهي مع المستعمر؟ أيضاً، في حديث المعلمة لانا هنا عن الشعور بالخوف وعدم الأمان في المجتمع، تذكرت مصطفى حجازي وفكرة العصبية والعنف؛ فكرة أن الإنسان في المجتمعات "المتخلفة" وهي مستعمرة يشعر أنه متروك بغياب قانون ودولة ومرجعية تحمي الفرد وحرياته. الحماية تتعلق بمدى الولاء "للسلطة" ومدى التماهي معها، وعند العيش وسط التشرذم ما بين "سلطة الاستعمار" والسلطة المحلية، يشعر الفرد أنه غير محمي من الطرفين، ولا ينتمي لأي منهما، ويشعر بحالة من الفوضى والضياع.

تطرقت المشاركة الثالثة (فيروز) لتأثير المجتمع والثقافة، وحتى لو أنها لم تتطرق لهذا الدور بصريح العبارة، إلا أنني استطعت أن أستنتج وألمس هذا التأثير من خلال كلامها، واقتبس منها هنا الأقوال التالية: " *يعني ازا بنت كانت رايقة رح اتضل رايقة، بس في بنات طبيعتهم انهم مثلاً يصيحوا زي الولاد ويتعاملوا كيف بتعاملوا الولاد ويلعبوا بالطابة زي الولاد، وفي بنات لا ما كانوا يقبلوا يلعبوا بالطابة فهمتي علي، يعني كنت أراقب هاي الشغلات لأني كنت أطلع مرات على الرياضة وهيك وكانوا البنات يحكولي مس لا احنا ما بدنا نلعب بالطابة أعطينا التينيس الريشة، وفي بنات لا كانوا يطلبوا يلعبوا معهم كرة قدم، وأنا كنت أنبسط من البنات الي بلعبوا كرة قدم انه ممتاز، أنا بحب هاي الشغلات يعني ما عندي مشكلة أنه بنتي تلعب كرة قدم أو أي اشي للولاد، عادي بس بدي اياها تلعب، حتى بنتي بتلعب مع ابني بسياراته عادي ما عندي مشكلة.*"

هنا، المشاركة لم تتطرق بصورة مباشرة لدور المجتمع وحتى دور التنشئة الاجتماعية التي تركت أثراً فيها، ولكنها عكست التوقعات المعيارية في السلوك التي صنعها المجتمع بناء على النوع الاجتماعي مثل ربط صفة "الرواق" بالإناث، وصفة "الصراخ" ونشاط "لعب الكرة" بالأولاد الذكور، وهي تحاول –مثل المشاركة السابقة– أن تؤكد على انفتاحها في قولها: "ما عندي مشكلة أنه بنتي تلعب كرة القدم أو أي اشي للأولاد"، ولكن مع ذلك، فهي ما تزال تقرن بعض الصفات والسلوكيات والألعاب بجنس معين (كرة القدم والسيارات للأولاد). أعتقد هنا وجود تقاطع بين محور ثقافة المجتمع ومحور التنشئة الاجتماعية؛ فبرأيي التنشئة الاجتماعية تنبع من ثقافة وطابع المجتمع بشكل عام، لذلك لدى هذه المشاركة صور نمطية نابعة من توقعات في السلوك مبنية من التنشئة الاجتماعية المبنية على ثقافة المجتمع. عندما توجهت بسؤالي لهذه المشاركة عن اعتقادها سبب هذا الاختلاف بين الإناث والتوضيح أكثر، قالت: "*يمكن الاشي برجع للبيت، انه كيف الأهل بتعاملوا مع بناتهم في البيت، يعني انه يمكن الأهل هاديين أصلاً في البيت فالبنت بتطلع هادية، والأهل المشوشرين الي بصيحوا ممكن انه ولادهم كمان يعملوا هيك بالمدرسة، يعني بغض النظر بنت أو ولد، بس ما لاحظت أنه البنت ممكن تتغير ازا كانت بين ولاد ما عدا الطالبة "س"، كانت هي مزبوط بنت بس كانت كتير تدافش مع الولاد وتشوفهم وتعمل زيهم، وهي هيك من وهي بصف أول، ما بعرف ليش، معقول يعني لأنها بين ولاد كانت تتصرف هيك؟ يعني في أخت أصغر منها اسمها "ل"، بس شوفي "ل" كيف، شخصياتهم كتير مختلفة، مع أنهم بنفس البيت وقبلهم في أخوة 3 ولاد.*" تحاول المشاركة في الاقتباس السابق أن تفكر في العوامل التي تسهم في تشكيل السلوك، والاستنتاج بأن السلوك معقد ومركب وهناك

العديد من العوامل المتداخلة التي تساهم في تشكيله، وحاولت أن تعزو تشكيل السلوك لدور التنشئة الاجتماعية في البيت، ومع هذا قامت بربط بعض السلوكيات بالنوع الاجتماعي كما هو متعارف عليها في المجتمع. مع هذا، مجرد أنها انتبهت لذلك وحاولت إيجاد مبررات وتفسيرات، فهي متخوفة من هذا الخلط الجندري غير المعياري في سلوكيات هذه الطالبة. أدخلت المشاركة خبرتها الشخصية أثناء الحوار بقولها: " *أنا بحكي لأنه أنا كان عندي كتير صعوبة لأنه كنت بمدرسة كلها بنات الوردية وكنا محافظين ولما كنت أروح بالباص ازا كان شب يقعد جنبي يا الله كنت أعرق وأضوي أصفر وأخضر وكتير أستحي بعدين نقلت مرة وحدة على مدرسة مختلطة ولاد وبنات بصف ثامن، وأولها كتير تصعبت انه يقعد جنبي ولد ويضل يقرب علي ويحكي معي ويمسك لي أغراضي، وأنا مش قادرة أحكي معه كنت كتير مستحية، ووقتها رحت للمعلمة وقلتلها في مجال تقعديني جنب بنت وقبلت، وأخدني سنة كاملة لاستوعبت ولاد صفي، بعدين التفكير كان أنه أي حدا بحكي معي يعني بده مني اشي وبحبني فهمتي علي؟ هاي المواقف كتير مرقت فيها، انه حتى مرات كنت أعجب بولد من المدرسة وما أعرف كيف أتعامل أو أفرجيه انه أنا معجبة فيه، وكتير في أشياء كانت صعبة الي بالمدرسة الجديدة، يعني هي أول سنة وبعدين خلص مشيت، وبعدين فهمت أنه ولاد صفي زي أخوتي بحكوا معي وبمزحوا معي بس عشان احنا ولاد صف مش عشان بدهم مني اشي.*" أعتقد أن هذه عبارة مهمة لسببين؛ فمن ناحية تعكس ماذا تتعلم الفتيات خلال التنشئة الاجتماعية: "بدو مني اشي" هذه العبارة محملة بالرسائل التي تتعلمها الفتيات عن ذاتها وعن الآخر وعن العلاقات، كما تحوي هذه العبارة ولو بصورة بسيطة على دور مختلف للنساء؛ لأنه في العادة نتوقع أن يبادر الشاب في الإعجاب وهذا مقبول، ولكن هنا تقول فيروز أنه كان بودها لو كانت تعلم كيف تظهر إعجابها بأحد أبناء صفها، وهذا يعكس رغبتها ومن عمر صغير في أن تكون هي المبادرة، وأن تعبر بوضوح عن مشاعر الإعجاب بالآخر دون "الخجل" الذي كان يسيطر عليها والذي تعلمته "تعلمت أن تكون خجولة كفتاة"، أعتقد أن هذه العبارة تحمل نوعاً من مقاومة الأدوار المفروضة. من ناحية أخرى أعتقد أن هذا هو الهدف في النهاية، الوصول إلى هذه الدرجة من الأريحية في التعامل مع الآخر بغض النظر عن الجنس، وعندما قالت "بعدين فهمت"، هو تحول على الصعيد المعرفي الفكري، ولكن بالتأكيد يأتي هذا التحول في الفهم من الخبرة الشخصية المباشرة، وليس بفعل تدخل الأهل أو المدرسة، ومع ذلك أيضاً ربطت المشاركة أولاد صفها بمثل "أخوتها"، فهل هذا تعبير شائع من ثقافة المجتمع لتبرير أريحة التعامل مع الآخر؟ مثل "أخي" أو مثل "أختي"؟ لماذا لا نسمع أن الفتاة

تتعامل مع بنات صفها مثل "أخواتها"؟ هنا ربطت المشاركة الأريحية في التعامل مع الجنس الآخر بكونهم مثل "أخوتها". المشاركة تتشابه كثيراً مع المشاركة السابقة في نمط تنشئتها لابنتها التي تبلغ من العمر 6 سنوات (أصغر عمرياً من ابنة المشاركة السابقة)، وعندما سألتها عن معاملتها الشخصية لابنها وابنتها قالت:

"الصراحة أنا بخاف على بنتي أكتر ممكن لأنه احنا بهذا المجتمع وهذا المجتمع الصراحة ما بيرحم البنت، يعني لحد هلأ مجتمعنا مش متفتح زي برا انه تروح وتيجي وتحكي مع الشباب وتروح معهم، يعني حتى التلفون ممكن نكون حريصين أكتر وما نعطيها التلفون بنفس العمر الي أعطينا فيه التلفون لابني، يعني أنا كمان قديش أهلي ما حسسوني انه في فرق بيني وبين أخوتي بس دايماً كنت أحس أنه أبوي وأمي حريصين علي أكتر بطلعاتي وروحاتي ودايماً لازم يكونوا معي أخوتي لما نطلع، كمان عشان ما حدا يحكي علي فهمتي علي؟ مش عشان أهلي مش واثقين فيي لأ عشان ما حدا يحكي علي، يعني حتى مع أخوي وأنا ماشية كانوا الناس يتصلوا بأبوي ويحكولوا بنتك ماشية مع واحد بالشارع، طيب مهو هذا الواحد أخوي!"

تشابهت هذه المشاركة مع المشاركة السابقة في أنها تخضع للمجتمع وثقافته في تربية ابنتها وتهتم بسمعتها، وتربط السمعة بالسلوك، كما أنها كررت نمط التنشئة الذي نشأت عليه من قبل أهلها، وتميز في طريقة التعامل بين ابنها وابنتها تماماً كما فعل أهلها بينها وبين أخوتها الذكور، ومع ذلك، تعود للتأكيد بأن السبب يعود إلى المجتمع ونظرته وليس لانعدام ثقة أهلها بها. من الواضح أن المشاركة هذه قد عاشت تجربة سابقة من المجتمع وأحكامه. هنا أيضاً يتقاطع المحور العام محور ثقافة المجتمع والمحور الفرعي محور التنشئة الاجتماعية، وهذا دليل واضح على الارتباط الوثيق بينهما، ودليل على الحلقة المفرغة التي نعيشها؛ فالمشاركة تأخذ المجتمع بعين الاعتبار، وتهتم بسمعة ابنتها، وتربط سمعتها بسلوك الإناث، وتكرر نمط التنشئة التي نشأت عليه، وهكذا، تكرر ثقافة المجتمع الأبوي نفسها ونمط التنشئة الاجتماعية يكرر نفسه بما ممكن أن أسميه (Vicious Circle).

المشارك الرابع (تيم) تميز بكونه الأكثر صراحة في الحوار معي حول عدة قضايا تناولها بكل أريحية، وأثناء حوارنا معاً لاحظت أيضاً تقاطع محاور دراستي الرئيسية والفرعية معاً، وإن دل على شيء فهو يدل على أن المجتمع وثقافته هو المظلة الكبيرة التي ينبع منها وإليها، وتتداخل فيها كل المحاور الأخرى، وهذه الثقافة تشكل نمط التنشئة الاجتماعية ودور المعلم وخلفيته وثقافة المدرسة، وسأعمل على تلخيص كل ذلك عند الانتهاء من عرض المحاور مع اقتباساتها. في حديثنا عن ثقافة المجتمع والتي تتقاطع

مع ثقافة المدرسة والتنشئة الاجتماعية، يقول الأستاذ المشارك: *"الفن في شغلات لازم أنا أعبر عنها، يعني بغض النظر ازا انت ولد أو بنت، ولاحظت أنه الولاد عندهم نوع من الذكورية المسيطرة يعني لدرجة ما بدهم يستخدموا اللون الزهري لأنه بناتي، أو مثلاً ما بدهم يرسموا اشي يعبر عن البنات لأنهم ولاد، فاهمة علي كيف؟ هاي كانت أكتر نقطة متصعب منها وكيف بدي أتخلص من هاي العقدة الموجودة عند الطلاب."* ويقول: *"بشكل عام عند المجتمع اللون الأزرق يعبر عن الذكورية أو يعبر عن الولاد."* لاحظ هذا الأستاذ المشارك أن الذكور مسيطرين في المدرسة (ثقافة المدرسة) وأنهم يقللون من شأن كل ما هو أنثوي، مثل الألوان والرسومات، وربطها بجنس معين (الأزرق والوردي)، وهذا قد يعود إلى نمط تنشئتهم الاجتماعية في البيت، وتأثرهم وتأثر هذا البيت بالمجتمع وثقافته. مرة أخرى، نلاحظ أن ثقافة المدرسة والتنشئة الاجتماعية في المنزل مستمدة ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بثقافة المجتمع. أيضاً، يتشابه هذا المشارك مع المشاركتين السابقتين في نظرتهم للمجتمع الشرقي، ويتشابه بالذات في تنشئته لابنته مع نمط التنشئة لدى المشاركتين السابقتين، وهنا أيضاً يتقاطع محور التنشئة الاجتماعية مع محور المجتمع في قول الأستاذ التالي: *"صراحة بناء على خبرتي، أنا عندي بنت عمرها 3 سنين وشايف قدامي انه من هلأ أمها بتقول لها انتبهي يا ماما ما تحكي مع مين ما كان وانتبهي ازا أجا ولد تاني تحكي معه، وابعدي وخلي مسافة بينك وبينه، واحكي معه بهدوء وباحترام، يمكن لأنه احنا بجو شرقي وعادات شرقية دايماً الأم بالذات للبنت عندها توصيات، انه انتبهي خلي في مسافة بينك وبين زميلك، بس للأسف التربية هون للولد انه يا ماما سوي الي بدك اياه يعني عادي اعمل الي بدك اياه، أما للبنت بحس انه الجو الشرقي الي احنا فيه هو الي مأثر عليها. هذا كمان بيعكس بالمدرسة انه لما البنت بدها تتعامل مع زميلها أكيد رح تتذكر حكي أمها حتى لو كانت بنت صف أول وبنت صف ثاني، يعني أنا عندي بنتي عمرها 3 سنين وبلاحظ مع أني مش عاجبني كتير، بس بلاحظ انه التعامل مع الشخص الآخر بيكون مختلف بالذات اذا كان ذكر أو أنثى."* هنا الأستاذ يربط خبرته الشخصية مع ابنته ويعممها على الطالبات الإناث الموجودات في مدرسة المطران، ويبرر أن زوجته تربي ابنته على هذا النمط بسبب المجتمع الشرقي الذي نحن موجودون فيه، مع أنه يبرر أيضاً بأن هذا النمط لا يعجبه. بنظري، تشبه هذه الرسالة "الوصية" الموجهة لطفلة بعمر الثالثة الرسائل التي وصلت للمعلمة فيروز وهي طفلة صغيرة، فالزمن تغير ولكن الرسائل نفسها. ماذا قد تفهم طفلة بعمر الثالثة؟ قد تفهم أن الآخر "بدو منها اشي"، وهذا يضخم المعاني ويحصرها بالخوف. أعتقد أن التربية بهذه الطريقة جيدة، أما "جندرتها"

برأيي غير جيد، يعني من المهم الانتباه والحرص من أي شخص بغض النظر إن كان الشخص ذكراً أو أنثى، وترك مسافة شخصية مهم بكل الحالات بغض النظر عمن يكون الشخص الآخر. هذا الأب الأستاذ المشارك مدرك أن المجتمع وعاداته شرقية وأن الطفل الذكر ينشأ بطريقة تختلف عن الطفلة الأنثى، وهو متناقض بعض الشيء بين التربية "المجندرة" والعادات والتقاليد والمجتمع والثقافة، وفي نفس الوقت هو متخبط في تربية ابنته حيث أنه يريدها أن تفهم أن الاحترام ضروري وليس لأن الشخص الآخر "ذكر" أو أقوى منها، وأنها تستطيع عمل كل ما يفعله الطفل الذكر في قوله عندما سألته لماذا لا يعجبك نمط زوجتك في تربية ابنتكم: "*مش عاجبني لأنه بصراحة بحس أنه الموضوع بدري أنه نفتح عيونها أو تفكيرها على هذا الموضوع، وكمان أنا من الناس الي بحب بنتي تتعامل مع الكل ويكون في احترام والتزام بس ما بدي يكون الاحترام مبني على خوف أو مثلاً عشان الشخص الآخر ممكن يكون أقوى منها، أنا بدي يكون بينها وبين الشخص الآخر احترام بس تكون عارفة انه مش أقوى منها، وانه تعرف انه هي كمان بتقدر تعمل الي هو بعمله، فاهمة كيف؟*"

إن الطريقة التي يتحدث بها تيم مهمة؛ حيث أنه ذكر علاقة القوة، فهو يقول أن تنشئة الإناث مبنية على فكرة الخوف أو التخويف والخنوع وتفادي علاقة القوة وليس مقاومتها. تدرك النساء وتذوت في النهاية أنها الأضعف والأقل شأناً، وأن عليها تدارك الأمور، وإلا تصبح المسؤولة. ولكن مع ذلك، يؤكد المشارك تيم أن المجتمع في النهاية هو الحاكم، ولا يرحم الأنثى وأن غلطة الذكر مغفورة (هو بهذا يؤكد كلام المشاركتين السابقتين)، فمع أنه لا يؤيد طريقة زوجته في تربية ابنتهما منذ الصغر، إلا أنه في النهاية خاضع لهذا المجتمع ولهذه التربية، والسبب هو الخوف من المجتمع والسمعة وكلام الناس، وليس من ابنته التي يثق بها (مرة أخرى يتحدث عن وجود الثقة كما فعلت المشاركتان السابقتان)، وهذا توضَّح عندما قال: "*لسا امبيرح كنا في هذا الموضوع انه اذا أجانا ولد، زوجتي بتسألني انه ممكن انت تنبسط أكتر؟ بحكيلها لأ انه عادي زيه زي البنت الي أجت، مع أنه داخلياً صراحة أنو أنا بدي ولد بس ما بتخيل فرحته رح تكون أكتر من فرحة البنت، بعدين بشوف على مستوى ولاد أخو زوجتي انه الولد لو عمل غلط اوك بيتبهدل بس غلطته مغفورة، بس البنت لأ الغلطة تبعتها مش مغفورة، فهاي عادات مجتمعنا الشرقي وحاسس انه صعب يتغير بسهولة.*" أعتقد أن التخبط الموجود لدى المشارك سببه الصراع بين عادات المجتمع وبين أفكاره ومعتقداته الشخصية، وأيضاً أعتقد أن الصراع هنا يأتي من الآخرين حوله، والذين يشكلون ضغطاً عليه لأنهم متمسكون

بالمعايير السائدة، وعدم تمسكه بذات المعايير قد يعرضه للمساءلة والانتقاد وقد يصل حد النبذ الاجتماعي.

دليل آخر من تجربة هذا المشارك على أن الطلاب بحد ذاتهم متشربون لثقافة المجتمع، ونمط تنشئتهم متأثر بالثقافة عندما قال: "*مرات الولاد برفضوا التطريز قال لأنه للبنات، طيب التطريز بنفع كمان للولاد، بس هم لأنهم بشوفوا بس أمهم أو ستهم بتشتغل بالتطريز فهم بفكروا أنه هذا بس للبنت بس أنه في كمان زلام وشباب وختايرة بطرزوا يعني الاشي مش عيب، أنا مرة صار معي موقف انه ما رضيوا الولاد يعملوا تطريز وبنفس الوقت كانوا البنات عم يجبلوا جبسين، فأنا قلت لهم كيف اذاً البنات عم يشتغلوا شغل ولاد؟ جاوبوني قال هي بدها، قلت لهم لأنه هذا الاشي مش عيب وانتوا كمان اشتغلوا تطريز لأنه التطريز مش عيب.*" برأيي أن المشارك نوعاً ما كان غير موفق في تدخله مع الطلاب عندما أكد على الصورة النمطية في التربية والمجتمع وربط "شغل الجبسين" بأنه "شغل ولاد"، ولكنه حاول أن يخاطب الأطفال بذات اللغة والمنطق.

ونلاحظ هنا الإشارة والدليل على كيف يتم النظر للإناث اللواتي يقمن بأعمال حددت مجتمعياً بأنها "للذكور"، وبالمقابل السلبية والوصمة عندما يقوم الذكور بالأعمال التي حددت مجتمعياً بأنها "للإناث".

المشاركة الأخيرة (ميرا) لم تتحدث بصورة مباشرة ولم تعمل بشكل مباشر على ذكر المجتمع وعاداته وتقاليده، أو فيما يخص جوانبه السلبية والإيجابية، ولكنها ذكرت العديد من الأمور الأخرى التي صنفتها تحت محاور التنشئة الاجتماعية وثقافة المدرسة ودور المعلم، والتي هي أصلاً محاور مترابطة وذات صلة وثيقة بمحور ثقافة المجتمع.

1-1 محور التنشئة الاجتماعية

1-1-1 محور دور المعلم وسلطته:

يتناول هذا المحور دور التنشئة الاجتماعية وأثرها على خلق الأدوار الجندرية التقليدية، وطبعاً كما ذكرت سابقاً لا يمكنني فصل التنشئة الاجتماعية عن المجتمع الفلسطيني بكل مكوناته وخصائصه؛ فالمجتمع وثقافته تغذي ثقافة المنزل ونمط التربية، وهذا المنزل ينشئ أفراداً وعائلات متشربة من ثقافة المجتمع، وبحكم وظائفهم كالمعلمين مثلاً، وبحكم تكوينهم لمنازل وعائلات أخرى جديدة، يعاد إنتاج هذا النمط وتتكرر هذه الثقافة دون تغيير أو كسر مع كل سلبياتها وإيجابياتها، وتتخذ التنشئة الاجتماعية نمط الحلقة المفرغة من جيل إلى جيل. عند حديثي عن التنشئة الاجتماعية، فأنا أعني كل الأطراف المشاركة في العملية التعليمية التعلمية من أولياء الأمور والطلاب وطاقم المعلمين والإدارة، فهؤلاء الأشخاص هم جميعهم نتاج مجتمع

وثقافة وتنشئة اجتماعية واحدة، أو إن لم تكن واحدة بمعنى الكلمة فهي تتشارك ببعض المعالم العامة الموحدة.

تتأثر التنشئة الاجتماعية للإنسان الفلسطيني بتأثر المجتمع بشكل عام بثلاثة تيارات هي: العولمة، والأسرلة، والأسلمة. فتيار "العولمة" ونظام التطور التكنولوجي وثورة الاتصالات أدت إلى زوال الحدود بين شعوب العالم، وروجت لنظام هيمنة ثقافية أحادي يتمحور حول المركزية الأمريكية والأوروبية. من مخاطر العولمة بشكل خاص العولمة السياسية والتي سمحت للاستعمار الصهيوني بفرض قوته وقيمه ومعتقادته على الشعب الفلسطيني، وما تم استدخاله من أنظمة نيوليبرالية من قبل السلطة وهيمنة الثقافة الاستهلاكية. ساهم الاستعمار المعرفي في "تشويه الواقع وإعادة تشكيل البشر ورؤاها حول ذاتها ومشاكلها الاجتماعية" (ميعاري، 2021). بالإضافة إلى كون العولمة من أحد العوامل التي دمرت الهويات القومية والثقافية، وفككت النسيج الاجتماعي.

أما التيار الثاني فهو تيار "الأسرلة" الذي يأتي بنفس فكرة العولمة، ولكن على نطاق أصغر من الناحية الجغرافية؛ حيث أن الجهة المسيطرة هي الاحتلال الصهيوني على الفلسطينيين في فلسطين التاريخية. تأتي "الأسرلة" من حاجة ملحة عند صناع القرار الإسرائيليين لتغيير الواقع لصالح الاستعمار الصهيوني، وهذا يتم من خلال طمس ومحو الهوية الفلسطينية، وتغيير الواقع على الأرض لإضفاء شرعية وجود الاستعمار والكيان الصهيوني، كأنه كان منذ القدم ولم يكن هناك أي وجود للفلسطينيين. وكما في "العولمة"، تأتي "الأسرلة" بعدة أشكال؛ منها "الأسرلة الاجتماعية"، و"الأسرلة الثقافية"، و"الأسرلة الاقتصادية"، و"الأسرلة السياسية"، متمثلة في فرض "الكيان الإسرائيلي" هيمنته العسكرية والاقتصادية، متزامناً مع فرض هيمنته الثقافية والاجتماعية. يقوم هذا الكيان، كذلك، بمحاولات لإلغاء النسيج الاجتماعي الفلسطيني، وتدمير الهوية القومية والثقافية. قام ويقوم الاستعمار بتفتيت الكيان الفلسطيني إلى كيانات ضعيفة وهزيلة، ومن الناحية الثقافية والاجتماعية بفرض تغييرات على نمط الحياة واللغة والمبادئ والقيم، من خلال سيطرته العسكرية والاقتصادية، وسيطرته على مصادر المعلومات والمعرفة. الإنسان الفلسطيني المقهور قد يصل إلى مرحلة التماهي والذوبان في عالم الاستعمار المتسلط، يعمل ذلك بصورة لاشعورية، بالتقرب من أسلوبه الحياتي وتبني قيمه، وهذا التماهي يكون بمثابة الحل للمأزق الذي يجد نفسه فيه، وللنظرة الدونية تجاه نفسه والتي زرعها فيه المتسلط (حجازي، 2005).

وكرد فعل على عمليات التغريب والعلمنة، يعيش المجتمع الفلسطيني بكل مكوناته ظهور تيار "الأسلمة"، وأعني هنا محاولات فرض عادات وأفكار أو أساليب معينة على المجتمع، أي جعل الشيء مسلماً، بالعودة إلى طبيعة المجتمعات العربية كما كانت سابقاً. رداً على الأفكار الرأسمالية والثقافة النيوليبرالية الجديدة التي ظهرت بعد اتفاقية "أوسلو"، وبعد انتصار الثورة الإسلامية الإيرانية وظهور الحركات الإسلامية في أواخر السبعينيات، أصبح التوجه نحو الأصولية الإسلامية الجديدة كجزء من الحل؛ فالسلفية ترفض الحاضر كاملاً بكل جوانبه وتريد العودة إلى الماضي والتغني به والبقاء فيه (مسعد، 2007).

التنشئة الاجتماعية في مجتمعنا هي خليط من كل هذا، بالإضافة إلى كوننا مجتمعاً أبوياً ذكورياً نعاني من التسلط الداخلي (السلطة) والخارجي (الاستعمار)، مما يجعلنا من المجتمعات المقهورة "المتخلفة" اجتماعياً حسب ما وصف مصطفى حجازي في كتابه "التخلف الاجتماعي". من خلال حواري مع المعلمين المشاركين، وجدت أن للتنشئة الاجتماعية المستمدة من ثقافة المجتمع والمتأثرة بها أثراً كبيراً على ترسيخ وتعزيز الصور النمطية عن الأدوار الجندرية التقليدية، سواء التنشئة الاجتماعية للمعلمين أو للطلاب أنفسهم، وكما ذكرت سابقاً، هناك تقاطع كبير بين محور المجتمع وثقافته وبين محور التنشئة الاجتماعية (الواحد يغذي الآخر ويكرره)، وأضيف إلى هذا التقاطع الكبير المحور المتفرع من محور التنشئة الاجتماعية الفرعي وهو دور وسلطة المعلم الذي هو أيضاً نتاج المجتمع ونتاج تنشئته الاجتماعية. المعلم ينشأ ضمن هذه الثقافة ويتشربها بكل صورها النمطية، ومن ثم يعيد فرض هذه الثقافة وهذه التنشئة على الطلاب من خلال دوره وسلطته كمعلم. برأيي، خلفية المعلم ومعتقداته والكيفية التي يتوجه من خلالها لحل المواقف والمشاكل التي تحدث مع الطلاب في الصفوف والساحات داخل المدرسة، هي كلها أمور بغاية الأهمية. فبحسب المشارك (يوسف)، يتحدث عن حالات التنمر في المدرسة ويقول: "*وجدت بعض الحالات أن في تقبل للفتيات في بعض الصفوف، وبالعكس كان في انسجام وصداقات لطيفة بين هؤلاء الطلبة وهذا اشي ايجابي، ولكن بشكل عام النسبة الأكبر من الصفوف كان فيها نوع من العزلة، فتيات تعزل نفسها نوعاً ما عن الوسط الصفي من حيث العلاقات الاجتماعية ما كان في خلطة مع الولاد، لكن في صفوف كانت العلاقات جميلة جداً وكان في علاقات زمالة وعلاقات حب بين الطلبة ولكن هاي نسبتها أقل.*" هذه العبارات لفتت انتباهي؛ لأن أسلوب التعبير، أي الطريقة التي عبر فيها عن فكرته، تشير إلى أنه يُحمِل الطالبات مسؤولية العزلة كأحد أشكال لوم الضحية، دون التفكير في السياقات المدرسية والصفية التي من شأنها أن تساهم في هذه

العزلة. تدخل هذا المعلم أيضاً في حل مشكلة مع طالبة تواجه التنمر من باقي الطلاب في الصف، وقال: *"في العام الماضي كان في اشكالية كبيرة مع فتاة، كانت تتعرض للتنمر الكبير، كنت أساعدها أنا اني أوقف المتنمرين انهم ما يستمروا في التنمر وأوعيهم وأعطيهم الإرشاد وتوجيه ولكن لاحظت أن هذا يتكرر تجاه الفتاة وهذا أثر كتير على نفسيتها. وفي النقيض كانت مرات العلاقة تتطور لدرجة يكون في استلطاف وحب بين الطرفين، وهاي كان لازمها تعامل حذر من قبلي أنا كأستاذ وكمعلم والادارة، يعني حدث مشاعر كراهية قوية وتنمر وحدث مشاعر أخرى الي هي مشاعر حب."* لاحظت هنا ارتباط التعبير عما سماه بمشاعر الحب بالحذر، ولكن في نفس الوقت لم يستعمل أو يشعر بالحاجة "للحذر" عندما شاهد التنمر، وكأن التنمر أمر اعتيادي نراه في مجتمعنا بكثرة ولا يستدعي "الحذر" وهذا ما قاله أيضاً في عبارته: *"التنمر من أصعب المواقف مش بس الي بتواجهها المدرسة بل المجتمع ككل"*، فهل هذه العبارة تدل أيضاً على ثقافة المجتمع والتي تشربها المعلم وأصبح يرى أنها جزء "عادي" من مجتمعنا واستسلم لها؟ مما يدعم افتراضي هذا أن "الحذر" في تلك المواقف التي تحدث عنها الأستاذ المشارك (أي مشاعر "الحب") يأخذ الشكل الشمولي والذي يتطلب تدخله كأستاذ إضافة إلى تدخل الإدارة. أنا لا أشكك بالأستاذ حيث أنه في نفس الوقت ساند الطفلة التي كانت تتعرض للتنمر المستمر، ولكن يبدو أنه لم ينجح ومع هذا لم يجد داعياً "للحذر" وضرورة تدخل الإدارة. أتساءل إن كان داعي الحذر من قبل هذا الأستاذ في مواقف الاستلطاف بين الطرفين يعود إلى ما ذكره سابقاً عن مراقبة تصرفات الطفل في حال خرجت عن الأطر والعادات والتقاليد في مجتمعنا (وهذا ما اقتبسته منه أعلاه فيما يخص ثقافة المجتمع).

عند استفساري أكثر عن كيفية توجه هذا المعلم لحل موقف التنمر هذا قال: *"أنا بالنسبة لي كنت أوقف الحصة وأحاول أحل الإشكال الموجود بالوعي، وجدت أن السلاح مش بالعقاب لأن العقاب قد يزيد الحقد والكراهية بين الطرفين، لكن حاولت اني أنشر الوعي وأنشر المحبة وأقرب الهوية الجندرية من بعضها وألطف الأجواء بين الجنسين لأنه احنا منعرف أنه خواتنا هم إناث، كنت أفهمهم أنه أخته وأمه هي أنثى واحترامها واجب."* لماذا افترض الأستاذ أن التنمر الذي كانت تتعرض له هذه الطالبة بالتحديد يعود سببه إلى النوع الاجتماعي "الجندر" مما جعله مضطراً لفتح موضوع احترام الجنس الآخر في الصف؟ عندما سألت عن المؤشرات التي تدل على أن التنمر على هذه الطالبة كان بسبب النوع الاجتماعي، قال الأستاذ: *"قد تكون للجانب الشخصي، واحنا كمجتمع شرقي وذكوري أكيد مكانة الفتاة أو المنظور الأبوي للمرأة والجنس الآخر*

أكيد بنظروا له بنظرة دونية وهذا اشي طبعاً الذكر بيتشربه من بيئته ومنزله ومن الشارع والمجتمع، طبعاً مش الكل، في ناس عندهم نظرة جيدة للمرأة ودور الأنثى ولكن أنا بقول لعدة أسباب، بيئية وشخصية، يعني 50% للمجتمع و50% لشخصية هذه الفتاة انها ما قدرت تتعامل بطريقة أبسط مع زملائها وممكن جوانب في شخصيتها مش دايماً الذكر بكون على خطأ، الطرفين كان عليهم اللوم لأن الاثنين وقعوا في أخطاء، ولكن هم جزء من بيئة صعبة ما بتحترم الجنس الآخر." مع هذا، لم أجد جواباً واضحاً يدل على سبب التنمر، والأستاذ افترض أن نظرة المجتمع الذكورية للمرأة هي من أحد الأسباب. هل يقوم الأستاذ هنا بإسقاط ما يعتقد أنه صحيح من خلفيته وشخصيته على الطلاب؟ بالأخص عندما قال: *"أنا بعزو قضية التنمر على الجنس الآخر هي قضية بيئية ثقافية أكثر من ما هي قضية شخصية."*

يهمني كثيراً تدخل الأستاذ في هذه المواقف وطرق علاجها (دوره كمعلم وتربوي)، ولاحظت من حديثه أنه يحاول نشر الوعي وتقريب الهويات الجندرية بين الطلاب والطالبات، ونشره للوعي يكون من خلال التركيز على النوع الاجتماعي ووجوب احترام الجنس الآخر (الأنثى هي الأم والأخت)، هل بهذا الأسلوب نكون قد عززنا التربية "المجندرة"؟ لماذا لا يكون التوجه بالتركيز أكثر على احترام الإنسان أو الفرد بغض النظر عن من هو؟ فبهذا يكون توجهنا أكثر شمولية. في نفس السياق، يكمل الأستاذ حديثه عن طرق التوعية التي يتبعها ويقول: *"أنا في حصص التربية كنت كتير أحكي عن الأم وعيد الأم ويوم المرأة العالمي كنت أنوه لأهمية احترام الطرف الآخر وما أقلل من شأن أي امرأة موجودة."* هذا أيضاً من وجهة نظري يعزز التربية "المجندرة". وفي النهاية، شعرت أن الأستاذ استسلم وقلل من قيمة دوره وسلطته وتأثيره على الطلاب في مثل هذه القضايا عندما قال: *"أنا بالنسبة لي كنت أوعي ولكن في اشي أكبر مني الي هو المجتمع"*، مع أنني أعتقد أن دور المعلم كبير وله تأثير قوي وقدرة على التغيير. مع استمرار حوارنا معاً، لمست أن هناك شيء من التعقيد للأمور في علاقة هذا الأستاذ المشارك بطالباته، حيث قال عندما سألته إذا توجه بشكل مباشر للحديث مع الطالبة المتنمر عليها: *"شوفي اذا بدي أكون صريح أنا توجهت لهم كمجموعة في داخل الصف لأن هذا حدث أمام الجميع وحتى أحفظ ماء وجهها، أنا كمعلم وكهي من جندر آخر أحياناً العلاقة بيني وبين الطالبة قد تأخذ منحى حساس، أنه في بعض الأسئلة أنا ما بقدر كشاب أسألها لفتاة بمنحى كيف نظرة المجتمع، يعني يمكن أنا أنظر لها كأب بس هي يمكن ما تفتحلي قلبها ويمكن ما تحكيلي وتفضل تترك أشياء سرية أو تحكيها لأنثى زيها أو لأمها أو أختها، وأيضاً الجانب النفسي لها لأنها في سن بلوغ بتكون*

متأثرة عندها مشاعرها وعواطفها وأحياناً بتحتاج أنها تكون في عزلة نوعاً ما عن المجتمع المحيط فيها، وممكن هذا سبب لها انها تكون غير مندمجة مع صفها، ممكن هي ارتبكت من فترة نضوجها وعم تفهم نفسيتها وجسدها أكثر، وهاي مرحلة البلوغ قد تخلق لها نوع من الارتباك النفسي وفهم نفسها وتعاملها مع الآخرين. المرحلة العمرية الحساسة للفتيات خصوصاً لما يوصلوا للصف السادس مش بس هي، في غيرها، هون الفتيات مش بس في مدرستنا في كل العالم لما يوصلوا مرحلة البلوغ دايماً الفتيات بتنضج أسرع وبتدخل في سن الخصوبة فممكن هي بصيرلها صدمة وبحاجة لشخص يمتص ويفهمها أكثر عن نفسها وعن جسدها وعن انفعالاتها الي هي ما بتتحكم فيها، بحكم الجانب الفيسيولوجي والجانب الجسدي والتغيرات الهرمونية، هذا قد يوقعهم في بعض الإشكالات كالانجراف بالحب أو الانجراف في الكراهية." يبدو هنا أن الأستاذ لديه حواجز لها علاقة في التعامل مع الطالبات، بالمقابل يمكنه وبكل سهولة كأستاذ وكتربوي أن يفتح حواراً بسيطاً مع الطالبة مثل: "شو في اشي عم يزعجك بالمدرسة؟"، لا داعي لوضع نفسه في قالب "الأب" كما ذكر حتى يشرع لنفسه التعامل مع هذه الطالبة، وهنا نعود لنقطة المجتمع الذي روج عادة الأريحية في التعامل بين الجنسين من منطلق "مثل أخوي أو مثل أبوي" و"مثل أختي أو مثل أمي". في محاولة الأستاذ المشارك لفهم وتحليل سلوك الطالبة والنواحي النفسية لها وأسباب العزلة وبعض من سلوكياتها، قدم العديد من الصور النمطية المبنية على معلومات بيولوجية قد لا تكون دقيقة، وعزو "العاطفية" لأسباب "طبيعية بيولوجية" دون الأخذ بعين الاعتبار دور التنشئة الاجتماعية والمجتمع الأبوي في شرخ الإنسان إلى "كيف تصبحين امرأة جيدة وكيف تكون رجلاً حقيقياً" حسب (Gilligan)، فيوسف هنا يلوم بشكل كبير العوامل البيولوجية الداخلية، ويقلل من دور وأهمية البيئة. وفي محاولة مني للفهم أكثر سألته إن كانت هذه المشاعر والسلوكيات حكراً على الطالبات الإناث فقط، وأجاب: "*بيحدث ولكن سن البلوغ عند الذكور بدو وقت أكبر، يعني الأنثى ممكن تبلغ على سن 10 سنين، ومرات 9 سنين من ناحية تشريحية، والذكور عندهم استقرار أكبر في العواطف، لأنه بحكم الدورة الشهرية التي تحدث أكثر عند الفتيات وما بتحدث عند الذكور، الذكور تقريباً الهرمونات والجانب النفسي والمشاعر والانفعالات تقريباً ثابتة. لما يكبروا بصير الذكر مشاعره تنقلب وبصير يحب الفتاة بحكم غريزته وبنسى النظرة الدونية للأنثى وبصير ينجذب لها أكثر وبصير يلبس أحسن وشكله أحسن وأناقته وترتيبه.*" هنا أيضاً قدم معلومات بيولوجية قد تكون غير دقيقة وصوراً نمطية دون الأخذ بعين الاعتبار المجتمع والتنشئة الاجتماعية، ولكن من الواضح أن هذه الصور النمطية مستمدة من ثقافة

المجتمع الأبوي ومن نمط التنشئة الاجتماعية. تساهم هذه الصور النمطية في تأطير المشكلات على أنها تقع أو تعود إلى عوامل نفسية أو بيولوجية داخلية، تقع في النساء أنفسهن، وبالتالي لا يتم مساءلة الظروف والواقع الاجتماعي القمعي.

أعرب الأستاذ المشارك عن رغبته في بقاء المدرسة مختلطة، ولكن باعتقادي تبريره كان غير موفق في الاقتباس التالي: "*وهيك اذا اعتادوا على بعض بصيروا ينظروا لبعض من منظور أخوي ايجابي، وأنا بفضل عدد البنات يزيد في المدرسة ويكون هذا اشي ايجابي أكثر، لأنه جو المدرسة بصير أكثر هدوء وبصير في أناقة أكثر لأن الشاب بغريزته يحب أن يظهر بأبهى صورة أمام الجنس الآخر وما بحب أن ينهان أو يتبهدل أمام الفتاة وهذا يخلق نوع من الهدوء وبتخلي الشاب يحب يمتلك مهارات رياضية أكثر.*" يكرر مرة أخرى الصورة الإيجابية في تعامل الطالب الذكر مع الطالبة الأنثى من منطلق "أخوي"، كما لمست هنا تعزيز عال وتأكيد على الأدوار الجندرية التقليدية المستمدة من ثقافة المجتمع والتنشئة في ربط بعض الخصائص والمهارات بجنس معين، مثل "الهدوء" عند وجود الطالبات الإناث، و"الأناقة" و"المهارات الرياضية" للطلاب الذكور متعلق بوجود الطالبات.

أما تجربة المشاركة (لانا) كانت مميزة كونها عملت في مدارس لا يوجد فيها اختلاط (مثل مدرسة الفرير وراهبات الوردية) ومدارس مختلطة (مدرسة المطران حالياً)، واستطعت أن ألمس من خلال حواري معها أثر خلفيتها التي ورثتها من المجتمع ونمط تنشئتها على دورها كمعلمة في التعامل مع الطلاب والطالبات، فعندما قارنت بين المدرستين قالت: "*هلأ الوردية لما رحت قدرت ألمس فرق شاسع، أول اشي الإدارة بتختلف نظام أكتر، مع انه الإدارة بالفرير أنا كنت مرتاحة أكتر يعني ما كان في قال وقيل، دايماً لما يكون المدير زلمة بتخف قصة هذا عمل وهذا سوى، طلعتي من الفرير بتختلف عن طلعتي من الوردية، أول اشي هون في كتير ستات في كتير نميمة.*"، بنظري هذه صورة نمطية تقليدية عن الجندر تدل على خلفية المعلمة المشاركة وتأثرها بثقافة المجتمع وربما أيضاً نشأت على هذا، بالأخص عندما قالت: "*هيك هلأ الوضع كتير أسوأ من زمان بالوردية، يعني يمكن ازا انت هلأ رحتي بتشوفي الاختلاف عن وقت ما كنت انت كطالبة واختلاف الطالبات هلأ، يعني ما بدقروا كتير على الزي على الشعر زي كيف النظام زمان، يعني هاي أشياء بسيطة بس بتعمل اشي لقدام، أنا هلأ بنتي كل يوم بتحط ألوان عادي، أنا تروحت (انطردت)، بس بتعرفي مار يوسف عشان في البلد، تروحت عشان البكلة ما كانت لون كحلي، ومرة ماما*

شاريتلي كبود كحلي بس عشان عليه خط أحمر لازم يكون سادة، خلتني أشلحه وضليتني بالسقعة طول النهار ولا أني ألبس الكبود." أعتقد أن هذه العبارات تدل على تأثر المعلمة بعدة عوامل مجتمعية وأنماط من التربية من خبرتها وتجربتها وحملتها معها كجزء من شخصيتها التربوية؛ فهي تؤكد على أهمية النظام والقوانين الصارمة مع الطالبات في مدرسة الوردية، كما أنها تحب وتؤيد هذه الصرامة في قولها: "هلأ الوضع كتير أسوأ من زمان" و"هاي أشياء بسيطة بس بتعمل اشي لقدام". تقصد شيئاً مثل ماذا؟ أن تكون الفتاة ملتزمة ومنصاعة للقوانين و"مطيعة"؟ مع أنها هي نفسها كفتاة طالبة عاشت موقفاً صعباً ومؤذياً بحقها عندما قامت الإدارة بإجبارها في الطقس البارد على خلع معطفها لأنه يخالف الزي المدرسي بتفصيل بسيط، من الواضح أنها تدعم مثل هذا النوع من التربية. تتحدث المشاركة عن سهولة قمع الطالبات مقارنة بالطلاب الذكور بين المدرستين في قولها: "*هلأ شوفي بالوردية يعني مع انه جيل قوي يعني حتى البنت بطلت تقعد زي زمان يعني جيلنا عم يتطور دخلت الأجهزة الخيلوية والأكل مش طبيعي، كله هذا عم يعطي حركة في الطلاب بس بضل أنه تعليم البنات شوي أهون من تعليم الولاد، البنت كيف ما كانت بتجحريها بالآخر بترجع بتكن وبتسكت أما الولاد بدك مجهود أكبر تعمليه عشان تضبطي، كتير كتير لقيت فرقية.*" هل هذه صورة نمطية عن الإناث لدى هذه المعلمة؟ أما أنها أصبحت واقع وحقيقة "النبوءة التي حققت ذاتها" بسبب توقعات المجتمع المستمرة من الفتيات وخضوعهن لهذه التوقعات؟ برأيي ممكن أن تكون حقيقة بسبب نمط وطريقة التنشئة الاجتماعية والتربية للفتيات في المجتمع واختلافها عن نمط التنشئة للأولاد الذكور. للتأكيد على هذه الصور النمطية ونمط التنشئة الذي يحقق النبوءة كما ذكرت سابقاً، تقول المعلمة لانا: "*أصعب مدرسة كانت هون كتعامل مع الولاد، ولقيت وين في شوي نسبة بنات في الصفوف بلاقي أهون. ممكن الولد أنه يستحي يعمل حركات قدام البنات يعني بتضلها بنت، كمان ممكن العدد لما يكون كله كامل ولاد وما بيقدروا يقعدوا هذا بزيد الحركة، أما البنت بتقدر تقعد.*"

أعتقد أن الاختلافات هذه قد تعود فعلاً إلى الصور النمطية التي نأخذها وننشئ الفتيات والأولاد عليها حتى "تحقق ذاتها" وتصبح وكأنها جزء من الطبيعة البيولوجية لكل من الأنثى والذكر، وأقول هذا بإلهام من قصة هذه المشاركة؛ حيث شاركتني بخبرة شيقة من حياتها الخاصة عندما قالت: "*وأنا كمان عملت تجربة بال87، أنا كنت بمار يوسف بمدرسة كلها بنات توجيهي كان سنتي أدبي، فأنا ما بدي أدبي بدي علمي، فحولت على مدرسة تيراسنطا وهناك كله ولاد وفش ولا بنت، والمدير قبلني لأنه وين يعني أروح كبنت مسيحية؟ على*

المأمونية ولا الفتاة اللاجئة؟ وأمي مش قدرتها بالوردية، فمن هون لهون قبلوني لأني مسيحية وطلبوا يكون معي أكم بنت تانية، قدرت أدبر 3 بنات، وقال المدير شرط ما في مكياج، قلت له يا زلمة اتطلع علي ولد تقريباً (مع ضحك)، كنت قاصة شعري قصير وكنت أحط نضارة، فأول ما دخلت بتعرفي مجتمعنا انه شو بس 4 بنات في كل المدرسة، الي بدو يرمي حاله وزناخته، مسكتلك ولد من ايده ولفيته بالملعب ورميته، ولا هو الأستاذ بقولي على الإدارة، أنا قلت رح أنطرد من أول يوم، الا هو بقول لي برافو عليكي، وهذا يوم وهذاك يوم، مين بسترجي ازا لانا بالملعب حدا يقرب على البنات، عملتلهم أنه هذه مساحتنا ما حدا يقرب عليها." أعترف أن هذا الوصف أضحكني وجعلني أتخيل المشهد، وكأنها تقول أنها اضطرت للتصرف "مثل الأولاد" وتترك "تصرفاتها الأنثوية الناعمة" حتى تثبت حالها في المدرسة. إذاً، هذه كلها أدوار نتعلمها ونكتسبها من المجتمع ونتربى عليها لتصبح وكأنها جزء منا ومن طبيعتنا، ولكن جاءت هذه المشاركة لتثبت العكس وكيف أنها غيرت من سلوكياتها للتعامل والتكيف مع الموقف والبيئة التي هي موجودة فيها. بمعنى آخر، نستطيع نحن أن نكون انتقائيين ونتخلى عن بعض الأدوار ونقوم بأدوار أخرى لصالح الموقف، فإن كان هذا فعلاً جزءاً من طبيعتنا البيولوجية وخلقنا على هذا النحو، فهل سنستطيع وقتها أن نغير ما نريد وقت ما نريد ووقت ما نراه مناسباً؟ لا أعتقد أن المشاركة هنا واعية لهذا؛ حيث أنها تصمم على أن الصور النمطية هي فعلاً "طبيعة" الفتيات والأولاد، فعندما سألتها ما رأيك في زيادة عدد الطالبات الإناث في المدرسة، أجابت: "*بفكر اه احسن، لأنه الهدوء بالصف بيزيد والتعامل بيصير أسهل*."، بحيث ربطت صفة "الهدوء" و"التعامل السهل" وكأنها جزء من "طبيعة" الفتاة. ومع هذا، لا أقلل من أهمية ملاحظة المعلمة لانا؛ فهذه الملاحظة فيما يخص ربط صفة الهدوء بالفتيات قد تكون ملاحظة دقيقة من واقع تعاملت وتتعامل معه لانا ومن تجربتها وخبرتها، بالأخص أنها عملت لسنوات عديدة في مدرسة خاصة بالإناث فقط.

تمارس هذه المعلمة المشاركة دورها وسلطتها كتربوية مع الطلاب على النحو التالي: *أنا هديك السنة واجهني موقف بسادس أنه الولاد ما بدهم يقعدوا جنب البنات والبنات ما بدهم يقعدوا جنب الولاد، يعني أنا ازا بنتي أو ابني مش لهاي الدرجة مش رح أجي أمنع، يعني اشي ضمن المعقول، ازا قاعد قعدة محترمة وين المشكلة؟ أنا يعني توجهت للبنت وقلتلها انت جاي على مدرسة ولاد، من الأساس ما بدكم اختلاط ما تيجوا على هاي المدرسة، كمان يعني خلفية الأهل والخوف من الأهل فأنا ما قدرت أجبرها، يعني أنا كمان بدي أحترم البيئة الي هي جاي منها، أنا بقدر أفهم أوعي أرشد بس ما بقدر أجي كمعلمة أجبر خصوصاً بهاي*

الشغلة، يمكن باشي تاني زي مثلاً ولد ما كتب بحكيله اكتب وأوصله لطريقة أنه يكتب فيها لأنه هو مجبور في النهاية يكتب، بس هاي الشغلة بضل في علامات سؤال." إن تقدير المعلمة لانا لبيئة الطلبة واحترام رغباتهم هو أمر إيجابي، ومع ذلك قد لا يكون هذا التدخل الأفضل في حل موضوع جلوس الطلاب والطالبات بجانب بعضهم البعض، أعتقد أنه من الضروري مناقشة الموضوع بصورة مختلفة مع الجميع (جميع الطلبة). لاحظت أيضاً أن هذه المشاركة تتشابه مع المشارك السابق يوسف في عدم إدراكها لحجم وأهمية دورها كمعلمة تربوية في التغيير؛ فالمشارك السابق قام بعزو بعض القضايا للمجتمع "الأكبر" منه، وهنا نلاحظ استسلامها "خوفاً" من أولياء الأمور المتشربين من ثقافة المجتمع، هل هذا يعني أن المعلم لا دور أو سلطة له بالتغيير؟ أعتقد أن دور المعلم/ة لا يقتصر فقط على نقل المعرفة العلمية والأكاديمية للطلاب؛ بل دوره أكبر من حيث التغيير الثقافي وزرع القيم. لا أعتقد أن ما سمّته المشاركة "بالخوف" بين المعلم وأولياء الأمور هي علاقة صحية ولا تأتي بصالح الطالب/ة. هل هذه العلاقة ممكن أن تدل على ما نسميه "بثقافة المدرسة"؟ المشاركة هنا لا تسعى لتغيير بعض القضايا من الثقافة التقليدية، هي ترشد فقط ولكن لا تشدد على الموضوع، بل تشدد أكثر على النواحي الأكاديمية، وكأنها ترى أن المدرسة وظيفتها فقط تنمية الجانب الأكاديمي، ولا حاجة للعمل على جوانب أخرى لدى الطلاب كالقيم الإنسانية والمساواة وكسر التربية "المجندرة"، أي التربية التي تعزز جانب النوع الاجتماعي. ومع هذا، وفي تشابه كبير مع المشارك السابق، هي تمارس دورها وسلطتها في الحفاظ على هذه الثقافة وتعزز التربية "المجندرة" من الواضح في الموقف التالي: *"في موقف تاني مرة طالب عمل حركة عيب لمعلمة وهي ما شافت بدخلتي على الصف، فأنا أخذته على جنب وحكيت معه وقلتله اعتبرها أمك أختك*". برأيي، كان من الممكن أن يكون تدخلها مختلفاً وبطريقة أكثر شمولية تركز على أهمية احترام المعلم/ة واحترام جميع الناس. بحثي هذا لا يشمل وجهة نظر الطلاب، ولكن أستوقفني هذا الموقف (اقتباس) بين هذه المشاركة وطالبة في الصف السادس: "*هلأ البنت الي رفضت تقعد جنب الولد ضربته (الطالبة ضربت الطالب)، وقتها حكيتها حطيت عند عينها وقلتلها انت ما بتقبلي تقعدي جنب ولد بس تضربيه عادي؟ قال حكتلي البنت أنا ما كنت أضرب بس هم علموني أضرب وأنا لازم أدافع عن حالي، وقحين كانوا بنات سادس كتير. أما الولاد معي أنا شخصياً ما كانوا يضربوا البنات، كانوا يحكولهم انت بنت أنا ما بمد ايدي عليكي.*" بنظري، هذه العبارات مهمة جداً ومن تحليلي تدل على عدة قضايا مثل قضية دور المعلمة، وكيف استخدمت سلطتها في التدخل، وكيف تنظر للأمور،

ولقضية ثقافة المدرسة، وقضية علاقة ثقافة المجتمع بالنوع الاجتماعي وتبرير العنف؛ حيث استوقفتني هنا عبارة الطالبة وأعتقد أنها على حق، فهذه هي الطريقة التي تعلمتها في هذه البيئة المدرسية لحماية نفسها، كما أن هذا دليل على قدرة الطالبة الأنثى على ممارسة "العنف" تجاه الجنس الآخر في حال احتاج الأمر إلى الدفاع عن نفسها، فهي تتعلم وتكتسب سلوكيات منذ الصغر على كيف أن تكون "أنثى ناعمة لا تضرب" كأحد أدوارها الجندرية التقليدية، ولكن في لحظة دفاع عن نفسها تتبنى "دور الذكر العنيف التقليدي" الذي صنعه المجتمع خصيصاً له. أعني أن الطالبة باستطاعتها ممارسة الدورين حسب الحاجة، لهذا نسميها "أدواراً" فهي مكتسبة، وليست بالفطرة. أما بالنسبة للمعلمة المشاركة، فهي فعلت تماماً ما فعله الأستاذ السابق؛ أي لوم "الضحية" دون الأخذ بالسياق المدرسي والصفي. برأيي من الأفضل بدل الحكم على الطالبات بالوقاحة، التفكير في نوعية البيئة التي تشعر الطالبات بالحاجة إلى تعلم واستخدام العنف. في المقابل، نلاحظ من رد فعل الطلاب الذكور وكأن الرادع ضد العنف هو النوع الاجتماعي "أنت بنت أنا ما بمد ايدي عليكي"، يعني لو أنها طالب ذكر هل يجوز أن يمارس العنف عليه؟ أعتقد أن هذا المبرر مجتمعي ثقافي بحت والذي ينعكس على ثقافة المدرسة من خلال ما يحمله الطلاب والمعلمون والأهل من خلفيات ومبررات متشابهة.

وجدت نمطاً مختلفاً نوعاً ما في حواري مع المعلمة (فيروز) في تعاملها مع الطلاب والطالبات في المدرسة في عدة مواقف، وفي محاولتها عدم تعزيز "الجندرة"، فهي تقول بخصوص عدد الطالبات الإناث نسبة لعدد الطلاب الذكور: "*ما كان عندي أي مشاكل انه في ولاد وبنات، ولا أنه في بنات قليل وولاد كتير، اوك كنت أدير بالي عليهم لأنهم أقلية شوي بس مش عشان تفرقة بين ولد وبنت، يعني كنت أركز عليهم أشوف ازا متضايقين من اشي وأضل أطلع عليهم، وأشوف كيف انطباعاتهم، يعني كنت أستكشفهم وأشوف كيف بتعاملوا، يعني هل بتعاملوا متل الولاد؟ وهل رح يصيروا يتعاملوا متل الولاد؟ رح يتعلموا منهم كيف يلعبوا وكيف "يدفشوا" ولا رح يضلوا كتير ناعمين ورايقين، فكنت بدي أشوف ازا بتغير اشي ولا لأ*." وكأن المشاركة هنا توضح أن العناية والرعاية مهمة وبالأخص مع الأقليات، في هذه الحالة نقصد الطالبات هن الأقلية، والمعلمة تود التأكد بأنهن يشعرن بالراحة في بيئة مدرسية صممت للذكور على مر السنين الماضية. هناك فضول على ما يبدو من قبلها في مراقبة السلوك والتعرف على التحولات في سلوكيات الطالبات نتيجة الاحتكاك مع الأغلبية الذكور. طبعاً يوجد توقعات مسبقة لديها وصور نمطية بأن الطالبات أكثر "نعومة

ورواق" من الطلبة الذكور، وتعبير "يدفشنوا" أصبح مقترناً بسلوكيات الذكور. تحاول المشاركة أن تخرج عن النمط التقليدي وتحاول عدم التمييز على أساس الجندر، ولكن مع هذا، لا تزال الصور النمطية من الثقافة والتنشئة الاجتماعية مترسخة لديها. أعتقد أن بعض هذه الصفات التي ذكرتها المعلمة لدى كل من الطلاب الذكور والطالبات الإناث هي فعلاً صفات قامت فيروز بملاحظتها بناء على سلوكياتهم الظاهرة، وهذا السلوك الملاحظ قد يتطابق مع الصور النمطية على المستوى الفكري والتوقعات، وهنا تحدث النبوءة التي تحقق ذاتها. لا يسعني إلا أن أقوم بالربط بين الاثنين؛ أي أن التوقعات تتحول إلى واقع وإلى سلوك في الكثير من الأحيان. شعرت أن لدى المعلمة هذه وعياً بخصوص الأدوار الجندرية عندما قالت: "رح يتعلموا منهم كيف يلعبوا وكيف يدفشنوا؟" دليل على أنها مدركة أن هذه السلوكيات مكتسبة ويمكن تعلمها، ولا تأتي بفطرة الذكر والأنثى كشيء طبيعي من التكوين البيولوجي. إن نوعية التدخل الذي تقوم به لحل بعض المواقف مع طلبتها يظهر عدم تأثرها نوعاً ما "بالجندرة"، هذا واضح في الاقتباس التالي: "*وكنت أتوجه للولاد وأفهمهم انه ممنوع نمد ايدنا على أي حدا والضرب ممنوع بشكل عام، إن كان بنت أو ولد، ودايماً أنا بفهمهم انه ممنوع نمد ايدنا على أي حدا، وانه ايدينا عشان نكتب وناكل ونمسك الأغراض مش عشان نضرب.*"، من الواضح محاولة المشاركة عدم التركيز على الجندر وعدم إرسال رسائل جندرية في تربية الأطفال. وفي مواقف أخرى مثل موقف رفض تعامل طالبة مع طالب والعكس صحيح، تتصرف المعلمة المشاركة على هذا النحو: "*هلأ ازا ما بده يمسك ايدها كنت أحكيله بلاش تمسك ايدها المهم خليك واقف جنبها، وكنت أحكيلهم لازم نقعد جنب الكل، احنا كلنا ولاد وبنات نفس الاشي. في مرة أهل أجوا قالوا ما بدنا بنتنا تقعد جنب ولد، بس ما توجهوا لي توجهوا لمربية الصف وأنا ما كنت مربية صف لسا، بس أنا بقنع الولاد انه أضل أحكي معهم وانه أقول لهم انت ليش جيت على مدرسة مختلطة؟ عشان تتعرف على البنات وتتعرف على الولاد وتقعد جنبهم، وانه احنا منبدل، مرة منقعد جنب بنت ومرة جنب ولد، هلأ مش الكل كان يتقبل فكنت أضطر اني أقبل عشان كمان هو الولد يقعد مرتاح بالصف.*" في هذا الموقف أيضاً تحاول المشاركة ألا تعزز التربية "المجندرة"، فهي تشجع الطلاب والطالبات جميعهم على التعامل معاً، بدلاً من إقناعهم بالقول "مثل أختك ومثل أخوك"، إضافة إلى حرصها على أن يشعر الطالب بالراحة داخل الصف حتى يستطيع التركيز والتعلم، كما ذكرت جانب يخص ثقافة الأهل (المستمدة من ثقافة المجتمع والتي تنعكس على ثقافة المدرسة من

خلال أطفالهم) في رفض ابنتهم الجلوس إلى جانب طفل ذكر، ولكن مع هذا، استمرت المعلمة باقناع الطلبة، ولم تخف من الأهل كما ذكرت المعلمة المشاركة السابقة لانا.

تتحدث المشاركة عن أن هدفها في كثير من الأحيان من إجلاس الطلبة بطريقة معينة يعود إلى أمور أخرى تراها مناسبة، وليس من منطلق جندري في قولها: "*يعني ممكن أحط ولد هادي جنب ولد بتحرك كتير عشان يهديه، أو ممكن أحط ولد جنب بنت مش عشان البنات بشكل عام أروق، لا، ممكن لأنه هاي البنت بالذات هادية فبحط الولد الي بتحرك جنبها عشان يروق.*" ولكن مع هذا، لا تزال هذه المعلمة تابعة لنفس الثقافة ونمط التنشئة الاجتماعية المشترك بكل ما فيه من صور نمطية، وهذا وضحته عندما سألتها عن توقعاتها للمدرسة في حال ازداد عدد الطالبات الإناث: "*أكيد رح يكون الوضع كتير أهون، والصف يهدى أكتر، ولكن ممكن كمان يطلعلك بنات كمان حركين، بس من ناحية وضع الصف والشرح وهيك ممكن يكون أهدى، وكمان من ناحية الوضع في الملعب، بس ما رح يكون كتير أهدى لأنه البنات كمان هاي الأيام متل الولاد بركضوا وبلعبوا زقطة وبلعبوا مع الولاد وبدفشنوا.*"، عادت هذه المشاركة لتصنف بعض السلوكيات وتقرنها بالإناث والذكور. الملفت في الموضوع قولها: "البنات كمان هاي الأيام متل الولاد"، هل من الممكن اعتبار هذه العبارة إشارة إلى التغيرات في تربية الإناث مع مرور الزمن مما ينعكس على السلوك؟ لا يمكن الإنكار بأن وجود طالبات أكثر في مدرسة غير معتادة على ذلك سوف يخلق نوعاً من التغيير في الجو العام ومناخ المدرسة.

كنت قد ذكرت سابقاً عن الأستاذ المشارك (تيم) وبعض من اقتباساته فيما يخص حصص الفن التي يعلمها، وثقافة المدرسة والطلاب المستمدة من المجتمع وتغذيه في آن حول استخدام الألوان ورفض بعض الطلاب استخدام ألوان معينة (كالزهري والأزرق) لما تحمله من دلالات "جندرية" مربوطة مجتمعياً بالذكور والإناث. يمارس هذا الأستاذ المشارك دوره وسلطته في التدخل لحل هذه المواقف على النحو التالي:

"*وبصراحة قدرت بفترة من الفترات ولا زلت الحمدلله اني أخلي الطالب على الأقل يميز انه اللون ما فيو ولاد وبنات، وانه عادي اذا انت استخدمت هذا اللون لأنه ما بيعبر بس عن البنات، هذا اللون ممكن أنت تحبه حتى لو أنك ولد، يعني مش مجبور لأنك ولد تحب بس اللون الأزرق مثلاً لأنه بشكل عام عند المجتمع اللون الأزرق يعبر عن الذكورية أو يعبر عن الولاد، فأنا حاولت كل الولاد أدمجهم وما يكون عندهم نظرة انه هاي الرسمة أو هذا اللون يعبر عن البنات فمش لازم أرسمها أو استخدمه، في طلاب استجابوا وفي طلاب*

ما استجابوا." حاول الأستاذ تيم التدخل هنا لفصل الأمور أي فصل اللون عن الدلالة على الجندر؛ فهو يحاول القول أن الألوان ملك للجميع ولا يوجد لون معين ملك للذكر وألوان أخرى ملك للأنثى، هذا التدخل يساهم في فصل وكسر الأفكار الضيقة التي يتعلمها الأطفال من قبل الأهل والمجتمع بشكل عام. مع ذلك، تم العمل فقط على الفصل، دون الرفع من شأن كل ما هو أنثوي ليصبح مساوياً لكل ما حدده المجتمع على أنه ذكري. ممكن أيضاً أن نقوم بدورنا كتربويين بتعليم الأطفال أننا كإنسان نحن كل شيء ويمكن أن نكون أي شيء، ولا يوجد مشكلة إن كنت كطالب ذكر تحب اللون الزهري أو تفضل اللون الزهري، وحتى أن تلعب الألعاب التي تفضلها الإناث، فهذا الخيار لك، وأنت تقرر ما هو مريح لك وأين تستمتع أكثر. طبعاً إن التربية بهذا التوجه قد تخيف أولياء الأمور؛ هناك مشكلة في المجتمع عندما يفضل الذكور أن يكونوا أو يفضلوا نمط حياة أو جوانب تعتبر بحسب المجتمع "أنثوية"، ولكن ليس العكس، حيث لا نجد هذا الخوف من طالبة تلعب كرة القدم مثلاً. وهذا تماماً ما يحدث مع المعلمين في ممارسة أدوارهم وسلطتهم بطريقة إيجابية؛ فحتى لو أنهم مقتنعون بعض الشيء بما ذكرته أعلاه، هم يخافون من "ردة فعل" أولياء الأمور كما حدث مع المعلمة (لانا). فإما أنهم يصمتون ولا يقومون بأي محاولة للتغيير، وإما أنهم هم أنفسهم يروجون لهذه الثقافة المتشربة من المجتمع ويحافظون على إنتاجها، وفي كل الحالات يكون هناك نوع من العائق والمقاومة في التغيير نحو الأفضل وكسر الحلقة المفرغة. خوف الأهل هذا من تفضيل الذكور لنمط حياة قد يعد "أنثوياً" ولكن عدم خوفهم من تفضيل الأنثى لنمط حياة "ذكوري" ذكرني بدراسة نصت على أن المعلمين فيها كانوا أكثر تقبلاً لسلوكيات وأدوار تخص الجنس الآخر لدى الأطفال الإناث من تقبلهم لها لدى الأطفال الذكور؛ وذلك لخشيتهم من ظهور المثلية الجنسية لدى الأطفال الذكور، وكانت هناك علاقة قوية جداً باعتقاد المعلمات بين طريقة تربية الطفل من حيث الأدوار الجندرية، وبين التوجهات نحو المثلية الجنسية (Cahill & Adams, 1997)، علماً بأن هذا الإدراك للعلاقة ما بين الجندر والميل ليس دقيقاً.

عندما تحاورنا أنا وهذا الأستاذ بخصوص إمكانية زيادة عدد البنات، قال: *أنا بالنسبة لي، وجود البنات عندي كتير مهم، أول اشي من ناحية التزام، بيصير في التزام، لأنه أنا بصراحة بعتبر البنت عندها نظام والتزام أكتر من الولد، الصف الي فيه بنات بكون فيه هدوء أكتر وفيه التزام أكتر وفيه تعاون أكتر حتى، حتى في احترام بالألفاظ أكتر، ما بعرف شو السبب بس حتى الطالب ذات نفسه لما بيكون في بنت بالصف جنبه قاعدة بالصف أو بمقعد تاني مش شرط تكون جنبه ألفاظه بتكون منقية وبكون في احترام لفظي أكتر*

وبكون في نوع من التهذيب، وكمان لما يكون عندي طالب وطالبة بيشتغلوا مع بعض يعني ذكر وأنثى بحس أنه بتطلع الأفكار من ناحية فنية أكتر، بيكون في إبداع أكتر."، تيم هنا يشارك ملاحظاته العامة من تجربته في التعليم تماماً كالمعلمين السابقين، وأعتقد أن اللوم لا يقع على المعلمين بل على التنشئة الاجتماعية بصورة عامة، والمعايير التي تسمح للطالب الذكر أن يكون مشتتاً وغير منظم و"عنيف"، والتنشئة ذاتها التي تبذل كل الجهود في تعليم الأطفال الإناث الهدوء والنظام والتركيز. كما ذكرت سابقاً، إن هذه الصفات والخصائص غير متأصلة في طبيعة وفطرة كل من الذكر والأنثى، بل يتم تنشئة كل منهما على هذا النحو وزرع هذه الخصائص فيهما على أنها جزء من الفطرة البيولوجية في تكوين كل من الذكر والأنثى. هذه كلها توقعات معيارية صنعها المجتمع بناء على النوع الاجتماعي، ويتم ترسيخها منذ الصغر في الأطفال الذكور والإناث على أنها "طبيعتهم". أما بخصوص صفة "الإبداع" فبرأيي هي إشارة إلى الجانب الإبداعي الذي تستحضره الإناث أينما كن، وطبعاً أنا أعترف أني كامرأة متحيزة للنساء، هذه العبارات المتكررة حول الإضافة النوعية التي تأتي مع تواجد الطالبات في الصف تدل على الاختلافات في التنشئة الاجتماعية ما بين الجنسين كما ذكرت سابقاً، وتدل من وجهة نظري على أننا نربي الإناث ونحضرهم جيداً للمدرسة، أي الطالبات الإناث لديهن الأفضلية في المدارس، لأن تنشئتهن الاجتماعية كإناث تتلاءم مع التوقعات الأكاديمية في المدارس التقليدية على الأقل، مثل الجلوس في المقعد، والهدوء، والإصغاء، واللعب بهدوء. كل هذه الصفات تساعد على التعلم (التعلم بالنمط التقليدي حال مدارسنا)، ولكننا لا نساعد الطلبة الذكور لأننا في تنشئتهم الاجتماعية لا نركز ولا نساعدهم على الاستعداد للمدرسة. لذلك، فإن التربية "المجندرة" على المدى البعيد هي خسارة لكل من الذكور والإناث، لأنها تجعلهم يخسرون صفات مهمة من إنسانيتهم التي في حالتها المدموجة سوف تدعمهم في النجاح في سياقات ومجالات متعددة في الحياة. الأستاذ المشارك جاء ليدعم تحليلي هذا بقوله: "*ما بيصير الإبداع لأنه الأنثى مبدعة أكتر من الولد من ناحية فنية لأ، بيصير الإبداع لأنه بيكون في نوع من الالتزام بيكون في نوع من الهدوء بيكون في نوع من الاحترام.*" الاحترام والالتزام كصفات مهمة للتعلم والإبداع، وهي جوانب تستحضرها الإناث خلافاً للذكور بسبب الفرق في نمط التنشئة الاجتماعية.

يكمل الأستاذ المشارك تيم حديثه عن زيادة عدد الطالبات الإناث، ويقترح نمط تدخل معين في قوله: *اذا زدنا عدد البنات بيكون الوضع كتير منيح، أما اذا ضلينا على الوضع الي احنا فيه برضو الوضع مش كتير*

سيء بس احنا مش لازم نشتغل على عدد البنات، لازم نشتغل على تفكير الولد أنه يتقبل البنت، يعني برأيي كل معلم لازم يزرع فكرة انه البنات هم أصلاً أخوات الولاد، يعني مثلاً نسأل الولاد انه هلأ أختك وين؟ ممكن بمدرسة للبنات، بس مش لو كانت هون موجودة جنبك وهي أصغر منك وممكن تشوفها بالفرصة وتتطمن عليها، يعني احنا كمعلمين واجبنا نوعي الولاد، يعني مش بس نجيب بنات عندهم، يعني ممكن نجيب بنات وما يتقبلوهم، لازم نشتغل على موضوع التفكير، يعني القصة مش قصة عدد قصة تفكير وقصة تربي (تربية)." أوافق مع تيم بضرورة التدخل على مستوى الوعي والتفكير والتربية لكل من الطرفين وليس فقط الزيادة من ناحية العدد، ولكن مرة أخرى هناك تكرار وتعزيز لنمط التربية "المجندرة" مثل المشاركين الآخرين، أي التوعية من خلال التركيز على النوع الاجتماعي الآخر "البنات مثل أخواتكم"، أقترح أن تأخذ التوعية الشكل الشمولي بالتركيز على الإنسان كإنسان. يعطي المشارك مثالاً على مثل هذا النوع من التدخل، وهو يقوم به شخصياً في حل المشاكل التي تحدث بين الطلاب والطالبات على النحو التالي: *"أكتر المشاكل انه ما بدي أشتغل مع هاي البنت أو أقعد جنبها، بس هاي المشاكل الي كانت تصير معي، وحليتهم بالإقناع ومش بالإجبار، يعني كنت أقول للولد لو هاي أختك بتحب حدا بيجي يحكيلها ما بدي أقعد جنبك؟ ليش يعني مثلاً شامم لها ريحة مش حلوة؟ أو مثلاً شايفها مختلفة عنك لها أذنين طوال؟ أو عندها اشي غلط بشكلها؟*".

المعلمة المشاركة الأخيرة (ميرا) تختلف قليلاً عن باقي المشاركين بكونها قادرة على رؤية الأمور من موقع الطالبات في المدرسة وليس الطلاب الذكور؛ وقد يعود السبب إلى أنها عملت في مدرسة راهبات الوردية لمدة 20 عاماً قبل أن تأتي للعمل في مدرسة المطران. مع ذلك، وجدت شيئاً من التشابه مع باقي المشاركين من حيث خلفياتهم ومعتقداتهم التي يحملونها معهم في شخصياتهم وأدوارهم كمعلمين، فهي تقول من خبرتها مع البنات: *"البنات ما كان بدهم شد وهم حساسين وخلص من نظرة واحدة للبنت بتعرف شو انت بدك منها*." فهي أيضاً تحمل معها صور نمطية عن الفتيات، وقد يكون فعلاً صحيح من خبرتها في مدرسة الوردية، ولكن هل المشاركة واعية إلى أن هذه ليست طبيعة الطالبات الإناث بل هي نبوءة حققت ذاتها من خلال توقعات المجتمع ونمط التنشئة الاجتماعية للفتيات؟ لدى هذه المشاركة نظرة تختلف عن المشاركين الآخرين أيضاً فيما يخص علاقات "القوة" بين الطالبات والطلاب، فهي ترى أن الطالبات الإناث يتمتعن بالقوة أكثر من الطلاب الذكور، وكما باقي المعلمين يتوجهون للطلاب الذكور باحترام الطالبة الأنثى كونها

"أختهم"، كذلك تتوجه هذه المشاركة للطالبات الإناث على أن زملاءهم هم "الأخ أو الأب"، فتقول: *"شوفي البنات ما كانوا يقبلوا انه الولد ياخدلهم أغراضهم، أو يتحكم فيها باشي معين مثلاً يقول لها أعطيني كزا وهي ما تقبل تعطيه، وما كانت ترد عليه ولا تسكت له، أنا كنت أقول لها هذا زميلك مرات بطلب منك اشي بالعكس لازم تقبلي بصدر رحب كيف انت بالبيت مثلاً أخوكي بطلب منك شغلات وأنت بتلبي طلباته وكزا، بالعكس هذا اشي حلو، انه ما يكون دايماً منك نفور وانه دايماً ما بدي، بالعكس اعتبريها هاي مثل مساعدة، دايماً بقول للبنات ما تنفروا من طلب بطلبه منكم الولد بالعكس عادي، مثلاً أبوكي بطلب منك بالبيت، بتصرخي بوجهه أو بتضايقي منه أو كزا؟"* هل من الممكن أن تصرف الفتيات هذا يدل على بيئة وثقافة المدرسة هناك؟ هل من الممكن أيضاً أن الفتيات يتصرفن هكذا كرد فعل على تعامل الطلاب الذكور العنيف معهن؟ أعجبني أن هذه المعلمة المشاركة تعلم الفتيات أن المساعدة مهمة بين الزملاء، ولكن الطريقة التي تحاول أن تقنع بها الطالبات هي ما أعترض عليه، أي معاملة الطالبة لزميلها الطالب من منطلق "الأخ" و"الأب". كما تقول هذه المشاركة أيضاً: *"شوفي كمان البنات بتضايقوا لما الولاد يتلفظوا عليهم بألفاظ مش حلوة، بتعرفي هاي الألفاظ المتداولة الي مش شغل بنات، قصدي ألفاظ ولاد فهمتي علي كيف؟"* أنا سعيدة أن أسمع بأن الطالبات منزعجات من ألفاظ معينة وأنهن يعبرن عن ذلك، لأنه ليس على الطالبات أو أي طالب قبول ذلك والسكوت، هذا نوع من المقاومة، ولكن كيف تقابل هذه المقاومة من قبل المعلمين الراشدين هناك؟ سأتطرق لهذا الموضوع عند نقاش محور ثقافة المدرسة، ولكن لفت نظري هنا اقتران الألفاظ السيئة المتداولة (المسبات) بالذكور لدى المشاركة، وهذه أيضاً صورة نمطية تحملها المعلمة من المجتمع والتنشئة الاجتماعية، وكأن الألفاظ النابية من فطرة الذكور عكس الإناث. سأعمل على عرض أمثلة أخرى عن الصور النمطية التي تحملها المعلمة على شكل اقتباسات، فهي تقول: *"البنت طبيعتها رايقة هادية بتتقبل كل شي، أما الولد مستحيل تحكيله ضلك قاعد مستحيل، البنت بتركز بتقعد طبيعتها هيك يعني خلص بس تتطلعي فيها بتركز وبتقعد، أما الولد مستحيل."* كما تتحدث عن وجهة نظرها في زيادة عدد البنات في المدرسة: *"وطبعاً ازا زادوا البنات في الصف رح يصير أهدى، وأنا بشجع الأهل يتركوا بناتهم ويكملوا في المدرسة للمرحلة الثانوية، شوفي أنا ما بحبذ بصراحة، يعني من ناحيتي لو أنا عندي بنات ما بحبذ بنتي تكون في مدرسة مختلطة، بحب أحطها بمدرسة بنات لحال عشان تاخذ حريتها أكتر في التعامل وشخصيتها بتقوى أكثر وبتحس حالها مع بنات وبتفرض الاشي الي هي بدها اياه وتعبر عن كل شي بدها اياه بحرية،*

أما اذا كانت بمدرسة ولاد يمكن ما تعرف تقعد ويمكن تستحي تحكي ويمكن الولاد يصيروا يضحكوا عليها، ما بعرف يمكن عشان أنا علمت بنات كتير، فبقول ملحقة انها تتعامل مع الولاد يعني بكرا بالجامعة بتصير باختلاط، بس أنا بحب بالمدرسة يكونوا بنات مع بنات وولاد مع ولاد، أنا هيك وجهة نظري، يعني البنت بتاخذ راحتها أكتر مع بنات من ناحية قعدة وتعامل وحكي وتصرفات، يعني البنات بسمعوها فهمتي قصدي؟ يعني اذا بدها تحكي مشاكلها، لأنها مش معقول تحكي لولد، يعني مثال عندها مشكلة أسرية، مش معقول تحكي لولد رح تحكي لبنت زيها، كمان مثلاً لقدام شوي بصير عندها الدورة الشهرية وهيك أشياء وبتصير تحتاج لصديقة." برأيي، هذه اللحظات والمواقف تحصل بسبب الكبار الراشدين وليس بسبب الأطفال، الراشدون هم الذين ينقلون معاني معينة للأطفال، وأعتقد أن الطفل لا ينظر ولا يدرك العالم بهذه الطريقة. ولكن مع هذا، المشاركة تشجع زيادة عدد الطالبات الإناث في المدرسة بناء على صور نمطية ممكن أن تكون تحققت بفعل معايير المجتمع ونمط التنشئة الاجتماعية بقولها: *"بس ازا زدنا بنات في المطران ممكن الولاد يتعودوا منهم الهدوء والركازة، يعني لو يصير عددهم بالصف 10 بدل 3 و4 بنقلب الصف فوقاني تحتاني، لأنه شوفي البنات طبيعتهم هدوء حتى لو بدها تقلد الولد، ما رح تصير بقوة الولد، فأنا حاسة انه الولاد رح ياخدوا من صفات البنات ويهدوا. حلو المدرسة تخلي البنات يكملوا للثانوي بس لازم تعملهم حمامات خاصة لأنه البنات بالأنوثة بحبوا حمامهم ملكهم لحالهم، مش تفوت وتلاقي ابن صفها داخل معها، مش حلو وفش حرية هيك، هاي الحرية الي عم بحكيلك عنها."*

لاحظت من حواراتي مع المعلمين المشاركين تكرار استخدامهم لعبارات مثل "زي أمك" و"زي أختك" كطريقة في اقناع الطلاب كي يتعاملوا مع الطرف الآخر "الفتاة"، وهذه فكرة كنت قد تحدثت عنها سابقاً. أعتقد أن هذه الطريقة تعني احتواء وتقبل الاختلاف مقبول ما دام موجود في السياق والمحيط الخاص بنا، ماذا عن تقبل اختلافات قد لا نجد لها شبيهاً أو مثيلاً؟ هل هذه الاختلافات يجوز إقصاؤها ونبذها؟ من وجهة نظري أيضاً أن المشكلة الأساسية تكمن في إدراك المعلمين، وحتى الوالدين، أن سمات وخصائص الأطفال الإناث والأطفال الذكور هي "طبيعية"، تمثل خصائصهم الطبيعية الفطرية، وهذا الأمر تم ذكره أكثر من مرة في المناقشة، ولكن المشكلة في هذا الإدراك هو الاستسلام؛ استسلام المعلمين لهذه الخصائص، وشعورهم بانعدام الدور والتأثير والفاعلية. في اللحظة التي ندرك فيها أن كل هذا تشكل بفعل التنشئة الاجتماعية، نشعر بالمسؤولية وبالفاعلية وأهمية دورنا في إحداث التغيير.

2-1 محور ثقافة المدرسة

ثقافة المدرسة تدل على "الطريقة التي تدار بها الأشياء في هذه المدرسة تحديداً"، وهي عبارة عن القيم والإيمانات التي يتشارك فيها كل أفراد المدرسة (الإدارة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور)، ويمارسونها بشكل غير واعٍ، وتكون على شكل أمور مسلم بها لطبيعة عمل هذه المدرسة، ونظرتها لنفسها. ثقافة المدرسة تكون بمثابة هويتها، ومن الجدير بالذكر أن كل مدرسة لها ثقافة خاصة بها وتميزها عن غيرها من المدارس، حتى لو كان هناك مدرستان متجاورتان وفيهما نفس العدد من التلاميذ ونفس البيئة والسياق، لأن ثقافة كل مدرسة أيضاً تختلف في رؤيتها للأمور والسياق الخارجي. كل من تاريخ المدرسة وسياقها والأشخاص الموجودين فيها يعملون على تشكيل ثقافتها. تتجلى وتظهر ثقافة المدرسة في التقاليد والطقوس والرموز والقصص، وحتى في اللغة، ولهذا فإن لثقافة المدرسة مستوى يمكن أن نراه ومستوى آخر لا نراه.

ما يمكننا رؤيته وما يترجم على أرض الواقع هو العلاقات المهنية، الترتيبات الإدارية وفرص للتعلم، والبيئة الفيزيائية. أما المستوى غير المرئي فهو الأعراف والقوانين غير المعلنة، ولكن مهمة في تحديد ما هي السلوكيات المقبولة والمرفوضة، وهذا مهم جداً للمدرسة في التحسين والتطوير. من الجدير بالذكر أن في داخل المدرسة نفسها قد يكون هناك عدة ثقافات فرعية؛ ثقافة التلاميذ وثقافة المعلمين وثقافة الأهل وغيرها (Stoll, 1998). إن كل من المستوى المرئي للثقافة والمستوى غير المرئي (الأعراف مثل الاحترام المتبادل) يمكن ترجمته إلى بعض العناصر المهمة التي يمكن لمسها وقياسها وتغييرها أو تعديلها. هذه الترجمة الملموسة تتجسد فيما نسميه بمناخ المدرسة، أي أن الثقافة من قيم واعتقادات وإيمانات تظهر بشكل واضح وملموس بمجرد دخولنا لأي مدرسة. قد تظهر من خلال السلوكيات والعلاقات بين كل من أفراد الطاقم والإدارة والطلاب وأولياء الأمور؛ هذا يظهر قيماً معينة مثل الاحترام، رفض العنف والتنمر، وأساليب التدريس؛ هذا يظهر إن كانت ثقافة المدرسة تقليدية تعتمد على التعليم البنكي أو تشجع على التحليل والبحث، كما يظهر قيم تشجيع الدمج والاهتمام بطلاب صعوبات التعلم، والبيئة الفيزيائية؛ مثل شكل الصفوف والساحات واللوحات التي تعلق على الجدران والألوان وغيره؛ وهذا كله يبرز ثقافة المدرسة والقيم التي تعززها، مثلاً شكل الصف غير التقليدي قد يدل على مدى إيمان المدرسة بدمج الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة مع الأطفال الآخرين، واللوحات المعلقة التي من عمل الطلاب قد تدل على القيم التي تركز عليها هذه المدرسة وتزرعها في الطلاب، مثل لوحات تعزز النظافة والاحترام والمساعدة (Preble &

Gordon, 2011). قيم أخرى قد تترجم في المناخ من خلال وجود قوانين للضبط، وهذه القوانين تدل على ما يهم المدرسة أكثر، مثل قوانين وإجراءات صارمة ضد التنمر والعنف اللفظي، وهذا كله يظهر أن لهذه المدرسة ثقافة وسياسة ضد التنمر، أما عدم وجود قوانين وقول المدرسة أن "هذه الأمور تحدث بين الطلاب وعادي" يدل على ثقافة أخرى تماماً.

مناخ أي مدرسة هو ترجمة لثقافتها التي قد يكون عمرها مئات السنين، وأحياناً ومع كثرة التقلبات والتغييرات والأجيال المختلفة والبيئات المتنوعة، قد يحدث تغيير تدريجي في نوعية العلاقات وأساليب التدريس ونوعية المعلمين والطلاب، والذي قد يؤثر مع مرور الوقت على ثقافة المدرسة الأصلية، ويبدأ بتشكل ثقافة جديدة يصبح متعارفاً عليها، مثل ثقافة مدرسة المطران الحالية والتي لا تشبه أبداً ثقافتها العريقة القديمة.

مدرسة المطران من أقدم وأعرق وأشهر مدارس شرقي القدس للبنين، تخرج فيها عدد كبير من الشخصيات المرموقة، وكانت لها ثقافة واضحة في الانفتاح و التعددية واحترام الآخر المختلف وتقبله. مع مرور السنين، وكوني أعمل هناك منذ عام 2013، لمست طمساً لبعض جوانب هذه الثقافة وتغييراً في ملامحها حتى أصبحت المدرسة تمتلك ثقافة مختلفة نوعاً ما عن السابقة، هذا لمسته من خبرتي الشخصية إضافة إلى الملاحظات التي أسمعها من كل من المجتمع المحيط بالمدرسة، والخريجين، وبعض أولياء الأمور الذين تخرجوا فيها، والطاقم الذي عاصر السنوات السابقة (المعلمين المخضرمين). بمعنى آخر، تبين أن هناك أشخاصاً آخرين من داخل المدرسة ومن خارجها يشاركونني نفس ملاحظاتي. من خلال مقابلاتي الفردية مع المعلمين الخمسة المشاركين ومن خلال حواراتي معهم، برزت بعض العلامات التي تدل على ثقافة المدرسة الحالية. هذه العلامات صنفتها في عدة ثقافات فرعية للمدرسة وهي: ثقافة الطلاب والطالبات، وثقافة أولياء الأمور، وثقافة المعلمين (الطاقم والإدارة). برأيي، هذه الثقافات الفرعية تنبع إلى حد كبير من ثقافة المجتمع العامة وتصب فيها وتغذيها. هنا سأتناول ثقافة المدرسة من وجهة نظر المعلمين المشاركين وما يقولونه عن مجتمع الطلاب والأهل والمعلمين الآخرين. هذا بالإضافة إلى ما ذكرته عن دور المعلمين المشاركين وخلفياتهم في المحور السابق؛ فهذا التحليل أيضاً جزء مهم من ثقافة المدرسة لما يحمله هؤلاء المعلمون من صور نمطية وأفكار ومعتقدات وطرق تدخل لحل المواقف بين الطلبة. سأعمل على عرض

جميع الاقتباسات التي رأيت أنها تخص ثقافة المدرسة، ومن ثم سأعمل على تحليل وربط وتلخيص ثقافة مدرسة المطران ككل.

أولاً: ثقافة الطلاب

عندما أتحدث عن ثقافة الطلاب، لا بد لي من ذكر نسبة الطلاب الذكور إلى الطالبات الإناث، لما له من تأثير على العديد من الجوانب، وهذا جانب تطرق له المعلمون المشاركون، ولاحظت مدى وعيهم لهذه القضية؛ بالأخص كون مدرسة المطران للبنين فقط في الأساس وعلى مر العديد من الأعوام والأجيال، ومؤخراً أصبحت مدرسة "مختلطة" إلى حد ما، ولكن عدد الفتيات قليل، وحتى الصف السادس فقط. يقول الأستاذ المشارك (يوسف): *"لا شك احنا مدرسة للأسف الشديد للذكور، نسبة الفتيات ونسبة الإناث فيها أقل بكثير من نسبة الذكور وهذا جانب طبعاً يؤثر، يعني مش اختلاط كامل ولا صحي، فأكيد رح يكون له آثار، حسب خبرتي في البدايات وحتى اليوم العدد القليل من الإناث في الصف يعرضهم لكثير من التنمر."* كما يقول أيضاً: *"ممكن لو نزيد نسبة الإناث تصبح 30% على الأقل ممكن الرؤية قد تتغير، ولكن بشكل عام النسبة الأكبر من الصفوف كان فيها نوع من العزلة، فتيات تعزل نفسها نوعاً ما عن الوسط الصفي من حيث العلاقات الاجتماعية ما كان في خلطة مع الولاد."* الأستاذ هنا مدرك لعدد الفتيات القليل، وبنظره لا يعد هذا اختلاطاً كاملاً، كما ربط من خبرته عدد الفتيات القليل في الصف بتعرضهم للتنمر. الأستاذ يتحدث بشكل عام عن تعرض الطالبات الإناث للتنمر وعزل أنفسهن اجتماعياً، بغض النظر، وكما حللت سابقاً، إن الأستاذ هنا يحمل المسؤولية للطالبات ويلوم الضحية على عزلتها، ولكن هذا يدل على ثقافة مهمة موجودة بين الطلبة وعلى ثقافة المعلمين التي تحمل الطالبات المسؤولية. هذه العزلة وهذا التنمر إن دلا على شيء فإنما يدلان على ثقافة المدرسة بأكملها، ولا نستطيع أن نحلل بناء على ثقافة الطلاب فقط، بل يجب التطرق إلى تحليل كافة الجوانب الثقافية الصفية والمدرسية بصورة شمولية مترابطة.

ومن ضمن ثقافة الطلاب، تقول المشاركة (لانا): *"الولاد ما بدهم يقعدوا جنب البنات والبنات ما بدهم يقعدوا جنب الولاد."* هذا الاقتباس يدل أيضاً على علاقة الطلاب والطالبات ببعضهم البعض في المدرسة، وتترجم هذه العلاقة إلى شكل من أشكال العنف في قول المشاركة: *"هلأ البنت الي رفضت تقعد جنب الولد ضربته، حكتلي البنت أنا ما كنت أضرب بس هم علموني أضرب وأنا لازم أدافع عن حالي."* من خلال هذا الاقتباس يمكننا أن نتعرف جزئياً على إدراك الطالبات لثقافة المدرسة، ولكن ليس من وجهة نظر الطالبات

أنفسهن بل من وجهة نظر معلمة. يُظهر الاقتباس أن ثقافة العنف، متمثلة تحديداً بالضرب، سائدة في المدرسة ما بين الطلبة، مما حتم على هذه الطالبة تبنيها من أجل البقاء. يتضح لنا وعي الطالبة أن "الضرب" هو إضافة جديدة متعلمة على ممارساتها وسلوكياتها مع القدرة على التعبير أنها ممارسة "لازمة" ولا بد منها من أجل التعايش مع الثقافة الموجودة.

وبحسب المشاركة (فيروز) تعبر عن شعورها حول العدد القليل للفتيات بقولها: *"أنا لما دخلت على المدرسة تفاجأت انه عدد البنات كتير قليل، أول سنة داومت فيها يمكن كان فيه بس بنتين بكل الصف، هلأ عدد البنات أكتر شوي بس برضو بضل نسبتهم كتير قليلة."* وتقول بخصوص علاقة الطلاب بالطالبات: *"يمكن كانوا ولاد يضربوا بنات، بس ما صار معي هالموقف يعني، بس الأكيد انه ما عمري حليت موقف انه بنت ضربت ولد، دايماً الولاد كانوا إما يوخدولهم أغراضهم أو يضايقوهم أو يضربوهم."* وتربط بين عدد الفتيات القليل وبين العلاقة ما بين الطلاب والطالبات: *"ونسبة البنات في الصف بتأثر كمان، لأنه ازا نسبة قليلة ممكن الولاد يشوفوا انه البنات أقلية وأنهم مختلفين عنهم، بينما لو كان النص بالنص أو بنات أكتر من الولاد ما رح يقعدوا الولاد يفكروا انه بيي هاي بنت وهاي ممنوع نحكي معها، وهيك بصير لازم ولد يقعد جنب بنت لأنهم نفس العدد، هون بمدرستنا الولاد ما بحبوا يقعدوا جنب البنات."* بالإضافة إلى قولها: *"السنة هاي ما واجهتني كتير لأنه ما قعدنا كتير بالصف (زووم) بس سنين سابقة كتير كانوا يحكولي ما بدي أقعد جنب بنت ما بدي أوقف جنب بنت ما بدي أمسك ايدها."*

المشارك (تيم) يتحدث بكل صراحة عن ثقافة مجتمع الطلاب والعلاقات فيما بينهم بقوله: *"أول انطباع الي بالمدرسة صراحة كان انطباع بخوف، يعني كان عندي ردة فعل غريبة وكنت ما بدي أكمل والسبب كان انه الجو ما فيه ألفة بين الطلاب، وحسيت في نوع من البعد بين الطلاب وما في روابط تمسكهم، وهذا كان شعوري أول أسبوع أسبوعين، فكنت متردد ازا أكمل أو لا، والي خلاني انشد للموضوع أكتر وأضل مستمر بمدرسة المطران –عادي أحكي الي عندي بكل راحة؟– يعني أكون مرتاح وواقعي ما بدي أجامل أنا حسيت انه كل طالب له جوه وعالمه لحاله."* كما تحدث كالآخرين عن عدد الطالبات القليل مقارنة بعدد الطلاب: *"أكتر اشي كان صعب علي عدم وجود الإناث بين الطلاب، بالمدرسة الي كنت أشتغل فيها أقبل كانت مختلط وكان في صفوف فيها عدد بنات أكتر من الولاد وفي صفوف العدد متساوي وكانوا من صف أول لصف توجيهي، فأنا لما دخلت على مدرسة المطران في بعض الصفوف ما كان فيها ولا أي

بنت، فأنا كان بالنسبة لي صدمة انه ليش ما في بنات." وركز على نوعية علاقات الطلاب الذكور تجاه الطالبات الإناث بقوله: "*لاحظت أنه الولاد عندهم نوع من الذكورية المسيطرة*"، كما قال: "*يعني مرات ازا عندي ولد وبنت طلعوا بمجموعة واحدة كتير مرات الولد بنكد ومرات البنت بتنكد وبترفض.*" ملاحظة تيم المتعلقة بالانطباع الأول مهمة جداً، مهمة لنا جميعاً كطاقم في المدرسة، وبالأخص إن كنا معنيين في إحداث تغيير. انطباع تيم الأولي دقيق نوعاً ما: "نوع من البعد بين الطلاب، وما في روابط تمسكهم...كل طالب له جوه وعالمه لحاله". هذا "الواقع" قد يقدم لنا تفسيراً حول ازدياد نسبة العنف في المدرسة، حول قيام الطلبة عدد من المرات بتدمير ممتلكات المدرسة، وتهديد بعض الأساتذة. يبدو أننا كطاقم انشغلنا في العمل على البعد الذهني المعرفي دون العمل على تطوير انتماء الطلبة لمدرستهم، وعلى مأسسة عملنا حول قيم توجه ممارساتنا. ثقافة المدرسة مبهمة لكل من المعلمين والطلبة على حد سواء، لا يوجد ما يربطهم بها، ما يجمعهم ببعض، المدرسة تسير دون هوية، مما يدفع الطلبة والمعلمين للتصرف كأفراد وليس كمجموعة أو كجماعة مترابطة. في النهاية لقد فشلنا على كل المستويات. أعتقد أن الانتماء للمكان وللجماعة، أن يشعر الطلبة أنهم جزء لا يتجزأ من المؤسسة ومن ثقافتها، وما يشمل ذلك على وضوح القيم التي تُسيِر عملنا، يوفر نوعاً من الشعور بالأمان والاحتواء وبالفعالية، تلك المشاعر مهمة جداً في العملية التعليمية–التعلمية.

الاهتمام بالمستوى العاطفي لا يقل أهمية عن المستوى الذهني، بل هو حاسم من أجل إنجاح عملية التعلم. تعزيز الانتماء والتماسك والحس النفسي بالمجتمع من الأدوات المهمة في علم النفس المجتمعي، التي تعمل على تعزيز الرفاهية النفسية للأفراد والمجموعات والمؤسسات.

كنت قد ذكرت سابقاً أن المعلمة المشاركة (ميرا) تتحدث من وجهة نظر الطالبات، وترى الأمور من منظورهن بخلاف باقي المعلمين المشاركين الذين لمست أنهم يتحدثون من موقع الطلاب الذكور. تعطينا هذه المشاركة صورة أخرى عن ثقافة الطلاب وبالأخص الطالبات الإناث، على أنهن مركز القوة والسيطرة بقولها: "*هلأ صح انه نسبة البنات هون في الصفوف قليلة جداً بس بحسهم بدهم دايماً يثبتوا جدارتهم وقوتهم زي ولاد صفهم، يعني بالعكس أنا بحس البنات عندهم شخصية أقوى من الولاد في المدرسة، يعني شخصية البنات كتير بتعجبني، وهم عشان ما بيبينوا حقهم مهدور بدهم يثبتوا حالهم قدام الولاد انهم شاطرات وعندهم مخ وبقدروا يفكروا، وبالعكس كنت أحس أنهم ما بحطوا واطي للولاد، يعني انه بمعنى انت تحكيش معي، أنا مزبوط بنت وانت مزبوط ولد، وحتى مرات كنت أحس الولاد بخافوا منهم تصوري، لدرجة يخافوا منهم*

ويحسبوا لهم حساب، حتى مرات الولاد كانوا يحكوا لبعض "تحكيش معها هاي البنت انت مش قدها"، كنت أسمع هيك بحكوا لبعض، يعني البنات حقهم مش مهدور نهائياً، يعني قعدت عندكم فترة وما حسيت أبداً انه في بنت رايح حقها أو ولد مضايقها، وكنت أحس الولاد يخافوا يقربوا على البنات وكنت أحس الولاد يصاحبوا ولاد وبس، ما كانوا يلعبوا مع بنات بس مرات ومرات يعني مثلاً بالرواح بلعبوا معهم، أما بالعصرونة كنت أشوف انه ولاد مع ولاد وبنات مع بنات، ما بعرف ليش الصراحة ما عمري تطرقت لهيك موضوع، بس ممكن بخاف الولد يحكي مع البنت ويحكوا انه مصاحبها لأنه مرة مش عارفة مين اجا حكالي بالصف انه هذا الولد بضل مع هاي البنت ويحكي معها وشكله بحبها وبصيروا يمسكوا ممسك وبتعرفي كيف الولاد بصيروا يحكوا بيي انت مصاحب بنت وانت بتحبها وهيك." برأيي، وكما ذكرت سابقاً، هذه استجابة وردة فعل طبيعية من قبل الطالبات الإناث على البيئة "الذكورية" التي يعشنها في المدرسة، ولهذا فهن يشعرن بضرورة أن يعملن على إثبات أنفسهن، وغالباً يتم ذلك من خلال تبني سلوكيات "ذكورية". ومع هذا، لا يحبذ الطلاب والطالبات في التعامل معاً في هذه المدرسة وينفصل كل من الجنسين عن الآخر، إضافة إلى خوف الطلاب من "تعليقات" الطلاب الآخرين في حال تعاملوا مع طالبة أنثى، لأنهم، كمجتمع، غير معتادين على التعامل مع الجنس الآخر من منطلق الصداقة، لأن العادات والتقاليد لا تسمح، وهذا يتشربه الطلاب من المجتمع والأهل والمدرسة، وهذا هو السبب وراء هذه التعليقات، فالأنثى حسب مجتمعنا هي: "الأم" و"الأخت" و"الزوجة" و"الابنة" فقط، وعندما تخرج الأنثى عن هذه الأطر الموضوعة لها، مثلاً كزميلة دراسة، لا يعلم الطرف الآخر "الذكر" كيفية التصرف ويربط الأمور "بالحب". بنظر هذه المشاركة الطالبات الإناث لديهن قوة وسيطرة في المدرسة، ولكن من ملاحظاتها وكما ذكر المشاركون الآخرون لا يزال هناك أشكال من التنمر من قبل الذكور على الفتيات، وفي حال هذه المشاركة لاحظت أن التنمر هو لفظي بقولها: "*كمان البنات بتضايقوا لما الولاد يتلفظوا عليهم بألفاظ مش حلوة.*" أعتقد أنه بإمكاننا تعزيز شعور الطالبات بالرفض هذا. الضيق والتعبير عن رفض الألفاظ غير المناسبة هو بمثابة مقاومة إيجابية. المقصود هنا أن نأخذ هذا الضيق على محمل الجد وأن نقوم كطاقم بضم أصواتنا لأصوات الطالبات وتأييدهن، من خلال خلق ثقافة لا تقبل التقليل من احترام وشأن الاخر.

ثانياً: ثقافة الأهل

لأولياء الأمور دور هام وكبير في العملية التعليمية التعلمية؛ فهم جزء لا يتجزأ من المثلث الذي يضم الأطراف الثلاثة المهمة في هذه العملية وهي: الطلاب وطاقم المعلمين وأولياء الأمور. أعتقد أن ثقافة الأهل تؤثر بشكل كبير على ثقافة المدرسة ككل، وهذا من خلال نقل ثقافتهم لأبنائهم وبناتهم وبالتالي نقلها للمدرسة وتأثر ثقافة المدرسة بها، وأيضاً من خلال سلطة الأهل وفرض معتقداتهم وما هو مرغوب أو مرفوض على الطاقم والإدارة، ولمست من خبرتي أن هذا التدخل من قبل الأهل موجود تحديداً بشكل حصري في المدارس الخاصة التي يرى الأهل أنهم يدفعون فيها مبالغ كبيرة للأقساط المدرسية، وبالتالي يعتبرون أن من حقهم التدخل في شؤون المدرسة ونظامها. عندما ذكرت أن الأهل هم جزء مهم من العملية التعليمية التعلمية قصدت بهذا مدى تواصلهم مع المعلمين وانخراطهم فيما يخص مصلحة أبنائهم، وفي زرع القيم والأخلاقيات الإيجابية لدى أبنائهم الطلبة. انطلاقاً من هذه النقطة، أقتبس من المعلمة المشاركة (لانا) التالي فيما يخص تأثر ثقافة المدرسة بثقافة الأهل: "*كمان يعني خلفية الأهل والخوف من الأهل فأنا ما قدرت أجبرها، يعني أنا كمان بدي أحترم البيئة الي هي جاي منها*." نرى من هذا الاقتباس أن ثقافة الخوف من الأهل موجودة. كما تقول المشاركة (فيروز): "*في مرة أهل أجوا قالوا ما بدنا بنتنا تقعد جنب ولد*." من هذا المنطلق، من الممكن أن نفكر معاً كطاقم في كيفية إشراك وتعزيز دور الأهل في عملية التعلم وفي ثقافة المدرسة. من المهم القيام بذلك بطريقة "استباقية" proactive تسمح للأهل أن يكونوا مشاركين بصورة بناءة مستمرة، وليس فقط التدخل عندما تقع "المصائب". التفكير بنهج "الوقاية" الشمولي مهم جداً، وهو على نقيض أن نحصر دورها في علاج المشكلات فقط.

ثالثاً: ثقافة المعلمين (الطاقم والإدارة)

تقارن المشاركة (فيروز) بين مدرستنا وباقي المدارس المختلطة، وتقول إن مدرستنا ليست مهيئة للبنات بالأخص، وعللت ذلك بقولها: "*من ناحية التوعية ومن ناحية انه المعلمين لازم يكونوا حريصين أكتر من هيك والإرشاد لازم يكون أكتر من الإرشاد في المدارس الثانية*." أضافت هذه المشاركة أيضاً شيء خطير بنظري يدل على ثقافة المعلمين هناك بقولها: "*بس في معلمين بالمدرسة وبالذات الكبار (المعلمين الكبار في السن) اه بتعاملوا معهم على أساس بنت وولد ويعني بحكوا للبنات انه انت بنت لازم تكوني رايقة وهادية وممنوع تصيحي وممنوع تضربي، في معلمات لاحظت عندهم هاي الأشياء، بلاحظ من طريقة كيف*

بقعدوا ولاد وبنات صفهم وكيف بحكوا معي انه حرام خلينا نقعد هاي البنت جنب بنت، مع انه عندهم هاي النزعة بس بعاودوا يقعدوا ولد جنب بنت، ما بقعدوا بنتين جنب بعض، بعاودوا يقعدوا ولد جنب بنت عشان ما يقعد كل واحد فيهم جنب صاحبه أو صاحبتها ويبرموا، هيك بخففوا البرم. الأغلب بحط بنت قال يعني عشان الولد يستحي ويقعد" هذه إشارة مهمة على دور المعلمين وثقافتهم وخلفيتهم والطريقة التي يمارسون فيها سلطتهم وأثر كل هذا على تعزيز الأدوار الجندرية التقليدية في المدرسة، كما أنهم يستخدمون فكرة الجلوس المختلط لهدف سلوكي معين (عدم الحديث معاً والصمت)، وليس من أجل فكرة دمج الطلاب والطالبات معاً و"تشريع" جلوسهم معاً على أنه الشيء الطبيعي والمرغوب فيه. كما يستغل المعلمون الثقافة الشائعة في المجتمع من حيث "خجل كل جنس من الجنس الآخر" لتحقيق أهداف معينة خاصة بهم. يبدو أن هناك أيضاً ثقافة خاصة بالمعلمين الكبار في السن، هذا يعني وجود عدد من الثقافات الفرعية ما بين المعلمين أنفسهم.

كما تحدث المشارك (تيم) عن شعوره بعدم وجود ألفة في العلاقات ما بين الطلاب، تحدث أيضاً عن وجود هذا الجو بين المعلمين بقوله: "*يعني أكون مرتاح وواقعي ما بدي أجامل أنا حسيت انه كل طالب له جوه وعالمه لحاله وكمان حسيت هذا الاشي بين المعلمين، وأنا بحب لما أشتغل بمكان يكون الجو مريح لي*." يؤكد تيم أيضاً ما ذكرته المعلمة فيروز بخصوص ثقافة بعض المعلمين وكيف يمارسون دورهم بقوله: "*الشغل ما يكون بس على تفكير الطلاب، كمان الشغل على المعلمين، في كتير معلمين بصراحة عنا بالمدرسة هم بيزرعوا هذا الاشي بالطلاب، أنا مثلاً بدي أحكي بكل أريحية أنه في معلمين بحرضوا الطلاب وبحكولهم ديروا بالكم تتعاملوا مثلاً مع فلان لأنه فلان مختلف عنك، يعني بحس انه في معلمين هم السبب في هاي المشكلة، في معلمين أصلاً ذات نفسهم هم ما بيتقبلوا الآخر فكيف بدهم يعلموا الطلاب يتقبلوا الآخر، بالعكس هم بشجعوا الطلاب على أنهم ما يتقبلوا الآخر، إن كان من ناحية ذكر وأنثى أو من ناحية دين، وصار موقف قدامي كنت مارق جنب صف وكان معلم أو معلمة ما بدي أحكي مين بالزبط وعم بيشرح هذا الشخص عن الموضوع الي منحكي فيه حالياً وهو طلب وأنا سمعت انه ما تتعاملوا مع هدولاك الجماعة بكل أريحية لأنه ممنوع ومحرم، وهذا الاشي كان مزعج لي كتير، وحتى هذا الشخص صرت أبعد عنه وهو لاحظ وأجى سألني عن السبب بس أنا رفضت أحكي لأنه أكيد بينه وبين حاله عارف لأنه هو شافني*." تنتقل هذه الثقافة الخاصة بالطاقم للطلاب والطالبات من خلال ممارسة المعلم دوره وفرض سلطته داخل الصف، ومع الوقت ومع تعدد وتغيير الطاقم كل فترة يساهم هذا في تغيير قيم ورؤية المدرسة الأصلية

وفرض قيم وثقافة جديدة للمدرسة لا تشبه تلك القديمة. ذكر تيم أن هذه المواقف لا تقتصر فقط على فرض عدم تقبل النوع الاجتماعي المختلف، بل أيضاً عدم تقبل الدين الآخر المختلف، وهذا يمس صميم ثقافة المدرسة الأصلية التي تروج لقيم احترام الآخر والتعددية. يكمل الأستاذ فكرته عن الموضوع: *"لما جيت على مدرسة المطران لمستها وموجودة بكثرة وللأسف المسؤولين غافلين عن هاي النقطة، لأنه اذا المعلم الي هو قدوة عم يزرع عكس ما المسؤول بده فهون بصفي مشكلة، المشكلة أنا حطيت ثقتي بجدا وهو مش قد المسؤولية انه يربي جيل على المحبة والاحترام والتقبل، وبحكيلك أنه الدين له أثر كبير لأنه لما أنا سمعت الموقف هداك كان الاشي له علاقة بالدين والذكور والإناث بنفس الحصة، والاشي هذا مزعج، والولد أصلاً لما يكبر رح يدرك لحاله الحلال والحرام بين الذكر والأنثى، ليش نزرع فيه من وهو ولد بصف أول وثاني، بالعكس خليه يتقبل الكل."* هذه العبارات لا تشير فقط إلى ثقافة ودور الطاقم التدريسي في تغيير الثقافة الأصلية، بل أيضاً تشير إلى مدى الوعي من قبل الإدارة والمسؤولين بثقافة المدرسة والتغيرات التي حدثت وتحدث عليها، كما يشير الأستاذ بآخر هذه العبارات على أهمية دور المعلمين وثقافتهم وخلفيتهم التي يجلبونها معهم إلى المدرسة كأحد العوامل المهمة التي تساهم في مثل هذا النوع من التنشئة للطفل (أي التعصب ضد الآخر المختلف). وهذا ما عملت على ذكره بالتفصيل أعلاه في محور التنشئة الاجتماعية وسلطة المعلم. أعتقد أنه عدم بروز ثقافة المدرسة وعدم التأكيد على قيمها "الأصلية" التي تنص على التقبل والاحترام، عامل مهم في تعزيز هذه الممارسات الفردية لبعض المعلمين.

في إشارة إلى دور الإدارة والمسؤولين فيما يخص ثقافة المدرسة، تقول المشاركة (ميرا): *"بصراحة بالمطران لأ ما في حدود، يعني بحس كأنه اشي وماشي وخلص، يعني ما في رادع، يعني الولد لما يغلط على معلمة كنت أتمنى أنه يتخذ موقف صارم تجاه هذا الولد."* هذا يظهر ثقافة الطلاب تجاه المعلمين (الغلط من الطالب على المعلم) ويظهر طريقة تعامل الإدارة مع مثل هذه المواقف، ولمست من هذه العبارات عدم وجود قوانين واضحة وإجراءات بهذا الخصوص. كيف ستحافظ المدرسة على ثقافتها "الأصلية" في ظل غياب دور الإدارة المباشر، على أن يأتي تدخل الإدارة متماشياً بوضوح مع قيم وثقافة المدرسة.

من الاقتباسات السابقة فيما يخص ثقافة المدرسة وما يؤثر فيها من ثقافات فرعية (الطلاب والأهل والطاقم)، أستطيع تلخيص ثقافة المدرسة والمناخ العام هناك بالتالي:

1) نسبة عدد الطالبات الإناث إلى عدد الطلاب الذكور قليلة جداً.

2) لا يوجد ألفة بين الطلاب.
3) لا يوجد ألفة بين المعلمين.
4) أكثرية الطلاب الذكور والطالبات الإناث يرفضون التعامل معاً (من حيث الفعاليات، اللعب، الجلوس، المجموعات الصفية).
5) هناك أشكال من التنمر من قبل الطلاب على الطالبات (الألفاظ السيئة، الضرب، أخذ الأغراض، المضايقة).
6) بعض الطالبات يعزلن أنفسهن بسبب بيئة التنمر.
7) البعض الآخر من الطالبات يتبنين سلوكيات "ذكورية" للدفاع عن أنفسهن.
8) لوم المعلمين للطالبات (لوم الضحية) دون الأخذ بعين الاعتبار السياق الصفي والمدرسي والمجتمعي.
9) علاقة غير صحية بين المعلمين وأولياء الأمور (علاقة "خوف").
10) لا يوجد قوانين وإجراءات صارمة ورقابة من قبل الإدارة (التساهل مع التنمر).
11) تحريض بعض المعلمين للطلاب وزرع أفكار عدم تقبل الآخر.
12) الصور النمطية التي يحملها المعلمون وتعزيزهم للتربية "المجندرة".
13) ثقافة المدرسة وقيمها مغيبة، غياب البوصلة التي تجمع أطراف المدرسة المتعددة وتوحد الممارسات.

محور ثقافة المدرسة هذا، وبالأخص ثقافة الطلاب وثقافة الطاقم أستطيع ربطه بدراسة (McCullough, 2017) التي درست ثقافة مدرسة أمريكية للمرحلة المتوسطة، ووجدت بيئة ذكورية تميز على أساس النوع الاجتماعي (كل من ثقافة الطاقم والطلاب)، وبالأخص من ناحية الفعاليات اللامنهجية كحصص الرياضة والفصل الجندري الذي يحدث فيها، والتنمر والمضايقات التي تحدث من قبل الطلاب الذكور على الطالبات الإناث، وأيضاً وجدت تشابهاً كبيراً من حيث ردة فعل الفتيات في كلا المدرستين "لإثبات أنفسهن" بأنهن "قاسيات" لحماية أنفسهن ومنع الطلاب الذكور من التعرض لهنّ.

بالإضافة إلى المقابلات التي قمت بها مع الطاقم، قمت أيضاً **بمشاهدات** عديدة خلال اليوم الدراسي، داخل الصفوف وفي الساحات أثناء فترة الاستراحة وفي غرفة المعلمين وأحياناً في فترة ما

بين الحصص الدراسية. راقبت بالتحديد وبشكل رئيسي المواقف التي كانت تحدث بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، كما راقبت المواقف والأحداث التي تحتوي –بنظري– على إعادة صياغة أو تأكيد على الأدوار الجندرية التقليدية من خلال التربية "المجندرة"، أو من خلال المواقف التي توضح كيف تمارس هذه الأدوار بين كل الأطراف في المدرسة. اخترت أن أربط هذه المشاهدات بمحور ثقافة المدرسة هنا؛ لأني لمست أن هذه المواقف كلها تدل على ثقافة هذه المدرسة تحديداً، وبالأخص المستوى غير المرئي للثقافة الذي يترجم بالمناخ العام لهذه المدرسة من خلال العلاقات العامة بين كافة الأطراف هناك، والقيم والقوانين المعمول بها، والسلوكيات المقبولة أو المرفوضة، وحتى نمط التربية والتدريس المتبع إن كان تقليدياً أو حديثاً، ومن ضمن كل هذه المؤشرات كيفية التعامل فيما يخص النوع الاجتماعي. بشكل عام، تبين من ملاحظاتي التالية أن المعلمين والمعلمات يعملن على إيصال رسائل للطالبات، تختلف عن تلك الرسائل التي يتم إيصالها للطلاب الذكور، فمثلاً:

1) بنات يلعبنّ لعبة القفز من فوق بعضهن البعض من الصف السادس في الاستراحة، توجهت معلمة اللغة العربية "ح" لهنّ قائلة: "عيب عليكِ انت واياها تلعبوا هيك، شو هادا، لو شباب كان بنحكي". هذه "حنة" معلمة في المدرسة منذ 20 عاماً تقريباً، مسيحية، من بيت ساحور، متزوجة ولها أولاد وبنات.
2) في الصف السادس، طالبة قامت بضرب طالب آخر لأنه أزعجها واستهزأ بها. عندما جاءت مربية الصف "رولى" لحل المشكلة، أخذت الطالبة جانباً وقالت لها: "ما بصير تمدي ايدك على رجال، لو شو ما صار، حتى لو هو غلطان، تعالي احكيلي بس ولا مرة تفكري تمدي ايدك على رجال لأنه أضخم منك وممكن يأذيكي، وانت بنت لازم تكون ردة فعلك أروق وأهدى من هيك". هذه "رولى" معلمة في المدرسة منذ 14 سنة، مسلمة، متزوجة ولها أبناء ذكور فقط. برأيي، يدل الموقف السابق على عدة قضايا، أولاً يدل على ثقافة الطلاب والتنمر الذي يحدث هناك، ثانياً يدل على رد فعل الطالبات الإناث على هذه البيئة المدرسية وممارستهن لسلوكيات معينة للدفاع عن أنفسهن، ثالثاً يدل على ثقافة الطاقم؛ بحيث لمست أن الموضوع هذا "عادي" ولا داعي لتدخل

الإدارة، فلا أعتقد أن مثل هذه المواقف التي فيها تنمر وعنف بين الطلبة يجب أن تحل بأخذ طرف واحد على حدة ولومه، وبهذه الحالة لوم الضحية وهي الفتاة.

3) داخل غرفة المعلمين، دار الحوار التالي بين معلمة اللغة الإنجليزية "لبنى" وأستاذ الاجتماعيات "يوسف":

"لبنى": عندي درس سواقة اليوم

"يوسف": أكيد أوتوماتيك صح؟

"لبنى": صح

"يوسف": كنت عارف، لأنه الأوتوماتيك للبنات، "الجير" بده جهد للشباب.

"لبنى" معلمة شابة تعمل في المدرسة منذ 4 سنوات، متزوجة حديثاً بدون أولاد، قادمة من أمريكا، مسلمة، وأصلها من القدس. الأستاذ "يوسف" قمت بالتعريف عنه سابقاً كونه معلم مشارك في دراستي.

4) في الصف السادس أيضاً قام طالب بضرب طالبة أخرى، فتوجهت المعلمة "رولى" له قائلة: "ما بصير تمد ايدك عليها، هذه مثل أختك، انت بالعكس لازم تحميها وتدير بالك عليها". مرة أخرى، لم ألمس أي أثر لتدخل الإدارة هنا وكأن موضوع "العنف والتنمر" لا يتطلب ذلك، كما مارست هذه المعلمة دورها بتعزيز التربية "المجندرة" لدى هذا الطالب، أي كونه ذكر فهو من واجبه "حماية" الأنثى "الأضعف" منه، بالإضافة إلى ربط الطالبة الأنثى "بالأخت"، وليس على أنها إنسان بشكل عام.

5) في أغلب الصفوف يرفض الطلاب الذكور الجلوس بجانب الطالبات الإناث أو اللعب معهن، يكون رد جميع المعلمين والمعلمات: "ما بصير، هذه مثل أختك، ما فيها اشي لو قعدت جنبها". وهذه المواقف التي شاهدتها تحديداً ذُكرت كثيراً من قبل المعلمين المشاركين في المقابلات.

6) عندما تبكي طالبة أنثى في المدرسة فهذا أمر عادي، أما عندما يبكي طالب ذكر، يقول له أغلب المعلمين: "ما بصير تبكي، انت زلمة ما بصير تعيط بعدين بضحكوا عليك الولاد". برأيي، هذا أيضاً مثال قوي على التربية "المجندرة" والمعايير التي صنعها المجتمع وصنفها على أنها تليق "بالفتيات" أو تليق "بالذكور"، وهذا أيضاً يدل على ممارسة المعلم لدوره وسلطته بطريقة

يفرض من خلالها معتقداته على الطلبة على أنها "الحقيقة الوحيدة"، كما أشعر من خلال هذه العبارة أن المعلمين يبررون للطلاب الآخرين في حال ضحكوا على الطالب الذي يبكي. تكرار هذه المواقف بكثرة يؤدي إلى كبت الذكور لمشاعرهم وانفصالهم واغترابهم عن الطبيعة الإنسانية؛ لهذا نقول أن التربية "المجندرة" خسارة لكل من الذكور والإناث وتجعلهم يخسرون صفات مهمة من إنسانيتهم.

7) في غرفة المعلمين دار الحديث حول أم أحد الطلاب بأنها طلبت أن تنفصل عن زوجها، أكثرية المعلمات علقوا كالتالي: "حرام مساكين الولاد شو ذنبهم، لازم تتحمل الوحدة عشان ولادها لو شو ما كان زوجها". وهذا دليل على ثقافة المجتمع وثقافة المعلمين وبالأخص المعلمات ولوم الضحية.

8) بعض المعلمين استغربوا من حقيقة أن بعض طالبات المدرسة في المرحلة الابتدائية يلعبن "بالجلول"، وأن هذه اللعبة للذكور فقط. أيضاً دليل على ثقافة المعلمين والتربية "المجندرة" والفصل في الألعاب.

9) أثناء حصة الرياضة، رفض الطلاب لعب كرة القدم مع الطالبات، وقال أحدهم: "يا مس ما بدنا البنات يلعبوا معنا، كرة القدم للولاد والبنات ما بعرفوا يلعبوا، بشوطوا الطابة في محل غلط بخسرونا".

10) في حصص الرياضة أيضاً يتم تفرقة الذكور والإناث، الذكور لكرة القدم، والإناث لقفز الحبل والجلوس معاً تحت شجرة الزيتون.

11) جدال بين طالب وطالبة، قال الطالب لاحقاً للمعلمة: "والله يا مس لو انها مش بنت كان كسرتها، أنا مش مادد ايدي عليها لأني ما بضرب بنات". هذا يعني أن الرادع لدى الطلاب الذكور لعدم ممارسة العنف هو النوع الاجتماعي؛ وهذا دليل على الثقافة المجتمعية وثقافة الطلاب وثقافة المدرسة، وهذا التحليل وجدته سابقاً لدى المعلمة المشاركة (لانا) التي حدث معها موقف شبيه وقال الطالب أمامها للطالبة: "انت بنت أنا ما بمد ايدي عليكي"، ولكن لن يمتنع الطلاب عن ممارسة العنف تجاه طلاب آخرين "ذكور".

3-1 محور الدين

في حواراتي مع المعلمين المشاركين، برزت قضية الدين بشكل غير متوقع؛ نظراً للتعددية الدينية والتعايش في المجتمع الفلسطيني، وبشكل صادم أكثر وبكل صراحة تم ذكر موضوع الدين من قبل المعلمين المسيحيين (ربما بسبب انتشار الإسلام السياسي وتبعاته وتأثيره على عقلية "الأقلية"). إن الدين هو جزء مهم من هوية الإنسان الفلسطيني، ومن أحد مركباتها. لا أعلم لماذا استغربت من تطرق المعلمين إلى هذا الموضوع، فلقد ظهر محور المجتمع والثقافة سابقاً، فمن الطبيعي التطرق إلى موضوع الدين والهوية كون هذه المواضيع جوانب مختلفة لنفس الموضوع؛ فالمتخصصون في العلوم الإنسانية على علم بأن الثقافة والهوية هي ظواهر إنسانية متداخلة ومتلازمة، وأنه لا يمكننا الحديث عن موضوع واحد فقط دون التطرق للآخر. وبما أن الدين هو جزء من هوية الإنسان الفلسطيني، فلا بد لي من تعريف الهوية على أنها تعريف الإنسان لذاته وتعريف الآخرين له من خلال انتمائه إلى الوحدات المختلفة التي تكوّن المبنى الاجتماعي للمجتمع الذي هو عضو فيه (كناعنة، 2011). لهذا، قمت بذكر ديانة كل معلم من المعلمين المشاركين إضافة إلى معلومات أخرى شخصية عنهم.

بحسب المعلم المشارك (يوسف)، وبعد أن تحدث كثيراً عن الطلاب والتنمر والمجتمع والطلاب والطالبات، ذكر التالي فيما يخص المدارس المختلطة: *"اشي تاني بدي أحكيه أنه في مناطقنا وين في مسيحية بكون في اختلاط ومدارس مختلطة أما في المدارس الحكومية في معظم أنحاء فلسطين هي مدارس مفصولة، عشان هيك احنا هون نرتقي في نظرتنا للجنس الآخر وعنا تنمية ونحن نختلف عن مناطق ثانية، شوفي بيت لحم ونوعية التفكير تختلف عن نابلس والخليل، وهذا لأنه حسب نسبة المسيحية والمدارس المختلطة، وهذا يؤثر على التفكير ودرجة الرقي، ومناطق تانية متخلفة، وهذه وجهة نظري."* الأستاذ هنا صريح جداً، وأعتقد أنه تمكن من التعبير بهذه الطريقة نظراً لمعرفته بأنني "لبان" زميلته وكباحثة مسيحية أيضاً، أي هذا جانب اشترك فيه هو كمبحوث مشارك معي كباحثة، أتساءل لو كنت أنا من ديانة مختلفة، هل سيؤثر هذا على السردية؟ قام المشارك بربط الرقي بالديانة والاختلاط، وإصدار أحكام على من هم من ديانة أخرى وعلى من هم ضد الاختلاط. أتساءل أيضاً هل كانت ستختلف سرديات نفس هذا المشارك لو كنت أنا الباحثة "ذكراً"؟

أما بالنسبة للمشاركة (لانا)، لم تتطرق بصريح العبارة لموضوع الدين الآخر، ولكن لمست هذا من خلال قولها: *"أنا عايشة ببيئة بالرام دايماً بخاف على بنتي، مش قلة ثقة فيها بس لأنه انت ما بتقدري تعرفي الي حواليكي، أنا هلأ ولادي ما بلعبوا مع حدا بالرام، مش عنصرية ولكن خوف لأنه كل واحد جاي من بيئة مختلفة."* برأيي، قصدت المشاركة "ببيئة الرام" أي الدين الآخر المختلف، ودليل على ذلك أنها استخدمت مصطلح "عنصرية"، فالقضية هنا أخذت بعداً أعمق من مجرد الخوف على ابنتها من الجنس الآخر، بحيث أنها تشعر بالخوف أيضاً على أبنائها من الدين الآخر، حتى ولو أنها نفت شعورها "بالعنصرية".

الأكثر صراحة فيما يخص هذه القضية هو المشارك (تيم)، حيث قال: *"وبرأيي مش بس المجتمع الشرقي بيلعب دور، كمان الدين، يعني ازا بتيجي لديننا المسيحي ما بتلاقي هذا التفكير وهاي نظرة الذكر للأنثى، يعني أنا بدرس دين مسيحي كمان وما عندي غير بنت واحدة مسيحية، فأنا بشوف انه عادي بحصة الدين انه بنت واحدة وطلاب ذكور أكتر مسيحية، بالعكس بيتعاملوا مع البنت عادي وبمحبة وكأنها أختهم وما عندهم مشكلة اذا قعدوا معها، أما اذا برجعوا على حصة الفن وفي طلاب تانيين ببطلوا يتقبلوا البنت، فأنا بما اني بدرس المادتين اكتشفت انه الدين كمان يؤثر على هذا الاشي، انه بيأثر كيف أنا أتقبل الأنثى وكيف أفكر بالأنثى وكيف تفكيري تجاهها وكيف تعاملي معها."* موقع المُدرس تيم في سياقين مختلفين سمح له بملاحظة كيف يتأثر سلوك نفس الطلبة باختلاف السياق. يعتقد تيم أن الطلبة من الديانة المسيحية ليس لديهم إشكاليات الطلبة من الديانة الإسلامية، وبالتحديد في الاختلاط أو الجلوس بجانب طالبة أنثى. قد تكون الملاحظة صحيحة، ولكن ما زال الجميع ضمن نفس الثقافة، قد يكون تقبل الاحتكاك أكثر، ولكن لا تزال التربية "المجندرة" هي الطاغية بغض النظر عن الديانات. أعتقد أن الملاحظة هذه تدل على عدة أمور، أي ملاحظة أن هؤلاء الطلبة الذين تقبلوا الطالبة في حصة الدين، لا يتقبلوها بنفس الطريقة عند الانتقال إلى حصة الفن وبالأخص أمام الطلبة الآخرين، هذا يستدعي برأيي دراسة المضامين التي تدرس في كل حصة دين، والرسائل التي تصل للطلبة في كل حصة دين حول الجنس والجندر. من الواضح وكما ذكر هذا المشارك سابقاً، وكما ذكرت المشاركة (فيروز) سابقاً أيضاً، أن هناك نوعاً من التحريض الذي يمارسه بعض المعلمين على الطلبة والرسائل التي يوصلونها بهدف تحذير الطلبة من التعامل مع الطرف الآخر المختلف من حيث الدين والجنس، وهذا ما عملت على تحليله في محور ثقافة المدرسة. عندما حاولت أن أستفسر أكثر من تيم حول موضوع أثر الدين، قال: *"يعني ما بدي أدخل بكتير تفاصيل، بس أنا كأستاذ دين دايماً*

بعلم الولاد أنه الذكر والأنثى ربنا خلقهم على صورة الله ومثاله وهذا الاشي مذكور عنا بالانجيل ومن أساسيات ايماننا، ومقتنعين انه الأنثى متل الذكر لأنه ربنا خلقهم وهيك ربنا بده، ومقتنعين تماماً انه لازم بينا يكون محبة وأي إنسان مجبورين نحبه ونحترمه، وأنا دايماً بفهمهم كيف انت بدك تحب الله الي ما بتشوفه وبنفس الوقت ما بنحب أخونا الي جنبنا بغض النظر ان كان ذكر أو أنثى، يعني اذا أنت بتحب الله لازم تحب كل الناس بغض النظر شو هم، وبيتقبلوا هذا الاشي بالذات انه في كتير آيات بالانجيل بتحكي هذا الحكي وكيف انه لازم الواحد يحترم المرأة والأنثى وكيف انه الاثنين لازم يكون في بينهم محبة واحترام وكيف متساويين لأنهم هم الاثنين أبناء لله، من ناحية تانية الدين الإسلامي أنا كمسيحي شايف انه مثلاً الأنثى هناك مش لازم تسلم على أي حدا ولازم تكون محجبة وبعيدة عن الذكور وما تختلط بالذكور، وهذا السبب الرئيسي الي بخلي الولد ما يختلط بالبنت، فهذا هو الفرق. الصراحة الطالب المسيحي بكون عارف انه ممنوع الذكر والأنثى يتعاملوا مع بعض بالدين الآخر، فهو لأنه عارف ما بده يحط حاله بهاي المشكلة لأنه بمجتمع شرقي بالأخير، لأنه كمان بهذا المجتمع الدين الإسلامي هو الدين الأكثر من ناحية عدد، لهيك الطالب المسيحي ما بده يتعامل مع الأنثى قدام زملائه المسلمين حتى ما يأخذوا عنه فكرة، لأنه دايماً بين الولاد الطالب الي بيتعامل مع زميلته البنت بيحكوا له "بنوتة" وبسموه "أبو بدر" بينهم بين بعض، يعني هاي المصطلحات الي بيستخدموها، حتى الطالبة الي بتتعامل مع ذكور بسموها جعفر." برأيي، تيم أيضاً تحدث بصراحة كونه يعرف أنني أشاركه بنفس الديانة، ومن كلامه لمست أن الطالب المسيحي على وعي بتعاليم الديانة الإسلامية فيما يتعلق بالتعامل مع الجنس الآخر، هل هذا الوعي ناتج من الطريقة التي ينشأ فيها الفرد المسيحي؟ أي هل يعمل الأهل المسيحيون على زرع هذا الوعي في الأبناء والبنات لكي يأخذوا حذرهم في التعامل مع الطرف الآخر كونهم "أقلية" والدين الآخر هم الأكثرية كما ذكر الأستاذ؟ لاحظت أيضاً أن الطلاب يعملون على ترسيخ الفكر في سلوكيات وأعراف خاصة فيهم، قام هؤلاء الطلبة بصنعها فيما بينهم للمحافظة على المعايير المكتسبة من المجتمع (مثل تسمية الذي يتعامل مع الجنس الآخر "بنوتة" أو "جعفر"). بالمقابل لا يمكن التعامل مع تعاليم الدين الإسلامي بهذه البساطة والسطحية، ومن الضروري الوعي بأن الآيات غالباً ما تُفسَر بحسب ما يخدم المجتمع ويحافظ على سلطة وهيمنة الذكور.

كنت قد ذكرت أن الطالبات الإناث يبقون في مدرسة المطران من الصف التمهيدي وحتى السادس فقط ثم يخرجن إلى مدارس أخرى لعدم وجود اختلاط في المرحلة الإعدادية والثانوية، أما بالنسبة لموضوع

الدين، وبما أنه محور مهم في دراستي هذه، فمن الضروري أن أعمل على ذكر نظام المدرسة فيما يخص تصنيف الطلاب حسب الدين؛ في مرحلة التمهيدي يكون جميع الطلاب مخلوطين في كافة الشعب، أما ابتداء من الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر، فينقسم كل صف إلى شعبتين، شعبة "أ" وشعبة "ب"، يتم وضع الطلاب المسيحيين في الشعبة "أ" فقط مع باقي الطلاب المسلمين، وفي الشعبة "ب" يتم وضع الطلاب المسلمين فقط، وهذا النظام يبقى هكذا حتى التخرج، فالطلبة في الشعبة "أ" لا ينتقلون أو يختلطون مع الطلبة في الشعبة "ب"، "أ" تبقى "أ" و"ب" تبقى "ب"، أي يبقى طلبة الشعبة "ب" طول سنوات دراستهم دون أي زميل مسيحي معهم في الصف، وأعتقد أن هذا يلعب الدور الأكبر في نظرة الطلاب لبعضهم البعض، أما الأستاذ المشارك، فكانت له تجربة مختلفة في مدرسته السابقة: "*بالمدرسة القديمة كان في كتير طلاب مسيحية وفي طلاب مسلمين ولكن نسبة المسيحيين أكتر، وتعامل الطالب المسيحي مع الطالبة المسلمة كان كتير حلو، وكان في علاقة كتير حلوة بينهم، أصلاً ما كان في نظرة انه هاد مسيحي أو هاد مسلم، أو هاي بنت مش لازم أحكي معها، ما كنت أحس هذا الاشي من مرة، السبب لأنهم كانوا في هاي المدرسة منذ الطفولة يعني من الروضة للتوجيهي ولاد وبنات ومسلمين ومسيحيين مع بعض، يعني ثقافة المدرسة كانت تعكس على الطلاب.*" أعتقد أن هذه ملاحظة مهمة جداً من قبل الأستاذ، لأنه في مدرسة المطران إضافةً لعدد الفتيات القليل وخروجهن المبكر من المدرسة، هناك أيضاً عدد قليل جداً من الطلبة المسيحيين في كل شعبة من شعب "أ"، وهذه الثقافة تؤثر على كل من الطاقم والطلاب في نظرتهم للأمور وفي الحواجز التي من الممكن أن يبنيها كل طرف لحماية نفسه من الآخر. يكمل الأستاذ عن نفس الموضوع: "*هدول الطلاب تربوا على أنهم يتعاملوا مع الآخر بكل روح رياضية.*" وأنا أوافق، فبغض النظر عن المجتمع والثقافة والصور النمطية والتنشئة الاجتماعية، يستطيع مجتمع الطلاب تكوين أعراف خاصة فيهم وحتى يتأثر فيها المعلمون أنفسهم في حال اعتادوا على التعامل مع الطرف الآخر المختلف منذ الصغر ولسنين عديدة، حتى لو بقيت بعد الحواجز الناتجة من تأثر الجميع بالثقافة السائدة، ولكن يبقى هناك الاحترام المتبادل والتعامل المريح.

يشاركني الأستاذ تجربته الشخصية مع ابنته بخصوص الدين ويصرح بكل أريحية: "*أنا كمسيحي بربي بنتي على الخوف من الولاد من الدين الآخر، لأنه حالياً احنا في المجتمع صار في كتير خلطة، يعني في ناس من الدين الاسلامي بيتقبلوا أنه ابنهم يحكي مع بنت مسيحية، ولكن ما بيتقبلوا أنه بنتهم تحكي مع*

شاب مسيحي، فلما بتكون هاي النظرة موجودة أنا من حقي كأب مسيحي أخاف على بنتي، ورح أحكيلها بالعربي يا بابا ازا في شخص مسلم اوعي تتعاملي معه بشكل مريح كأنك بتتعاملي مع شاب مسيحي، مش نوع من العنصرية لأ بس نوع من الخوف على بنتي، بدي بنتي بس تكون بحضني مع الي بخصوني." هنا، يبرر الأستاذ أن ما يعلمه لابنته سببه التفكير الموجود لدى الدين الآخر. أعتقد أنه بالإضافة إلى أن التربية "مجندرة"، هناك إشارات على أن التربية أيضاً تحتوي على قيود تتعلق بالدين الآخر. هذه القيود تتحول وبكل سهولة إلى أفكار سلبية عن الآخر وإلى عنصرية. صحيح أن الدين هو من أحد مركبات هوية الإنسان الفلسطيني، ولكن منذ متى حدث أن الدين له الأولوية؟ هل لهذا علاقة بما حدث بعد الاحتلال و"أوسلو" والتيارات الإسلامية الحديثة؟ هل هذا التعصب نوعاً ما جاء كردة فعل المسيحيين على شعورهم بالأقلية والتهديد؟ بغض النظر عن وعي الطلاب المسيحيين بالأمور المتعلقة بالدين الآخر (كالتعامل مع الإناث)، فهم في النهاية يتصرفون كطلاب الدين الآخر على حسب قول الأستاذ، مرة أخرى أتساءل هل لأن الطلاب المسلمين هم الأكثرية؟ أم بسبب التأثر الفعلي بالمجتمع والثقافة بغض النظر عن الدين؟ هناك إشارة إلى الأبوية المتسلطة التي تنظر أن لها الحق في ملكية الآخر "بدي بنتي بس تكون بحضني" وإلى تقسيم البشر وتصنيفهم إلى رتب "مع الي بخصوني". قد يتجاوز التسلط فكرة الديانة هنا، لأن هذا الأب كغيره من الآباء قد يرفض أن تقترن ابنته بشاب مسيحي معين لأنه يختلف عن الذين "يخصوه"، قد يعود إلى اختلافات في الطبقة الاقتصادية الاجتماعية.

بعد هذه الحوارات مع المشاركين (يوسف)، و(لانا)، و(تيم) بخصوص الدين، أعتقد من وجهة نظري أن لديهم صراعاً ما بين ثقافة المجتمع وما بين الثقافة الدينية؛ فهم يعتقدون أن هويتهم الدينية "المسيحية" من الممكن أن تميزهم، بمعنى آخر وكأن المسيحيين يريدون تمييز أنفسهم، ولكن في النهاية يبقى الجميع بنفس القيم والمعتقدات والصور النمطية والتعصب والعنصرية لأن التيار العام في المجتمع هو نفسه الذي يحكم الجميع. تمييز النفس مثلاً ربطه المشارك (يوسف) بالرقي والاختلاط، وربطته المشاركة (لانا) بانفتاحها في اللباس وبانفتاح بيئتها والتحاقها بالشبيبة والكشاف، وربطه المشارك (تيم) بانفتاح طلاب الدين المسيحي في التعامل مع الطالبات الإناث.

قصدت في ترسيمة محاور دراستي أن أضع الأسهم على شكل (من وإلى) بسبب التقاطع الكبير بين المحور الرئيسي "ثقافة المجتمع" وبين المحاور الفرعية "ثقافة المدرسة" و"الدين" و"التنشئة الاجتماعية" ومحور

"دور المعلم" المتفرع من محور "التنشئة الاجتماعية"، فبالنهاية كل هذه المحاور تصب في بعضها البعض وتتفاعل معاً، ولاحظت من خلال التحليل الذي قدمته سابقاً التكرار والتأكيد على مجموعة من القضايا، فكما ذكرت سابقاً المجتمع وثقافته هو المظلة الكبيرة التي تشكل نمط التنشئة الاجتماعية وثقافة المدرسة وممارسات الدين المتأثر بأعراف المجتمع هذا. كما أن التنشئة الاجتماعية تنشىء كل من أولياء الأمور المستقبليين والمعلمين وطاقم المدرسة ككل، والذين سيعملون في المقابل على إنشاء الطلاب والطالبات، والذين سيشكلون ثقافة المدرسة ويعيدون إنتاج نسخ عن أنفسهم مثقلين بالتيارات السائدة ويعيدونهم إلى المجتمع مشبعين بنفس النمط من الأعراف والأفكار والمعتقدات. إذاً فعلياً من الصعب الفصل المطلق، فهذه الدائرة تعيد إنتاج ذاتها وتتغذى باستمرار. اللافت في الموضوع بعد التحليل أن كل من الصور النمطية والعادات والتقاليد والتعصب والتربية "المجندرة" هي الطابع العام لهذه المدرسة المتأثرة بالمجتمع والدين. أتساءل هل هناك تفسير لكون مجتمعنا يعمل بهذه الطريقة بكل الظواهر الموجودة فيه؟

عند الحديث عن مجتمعنا العربي الفلسطيني نلاحظ عدة محكات تحكمه مثل انتقال العلوم من جيل إلى آخر بشكل جامد، وتحكم العادة والتقليد بالسلوك لا القانون، كما يتم تحديد المكانة الاجتماعية للفرد ولادياً أكثر مما تتحدد من خلال الكفاءة، والإنتاجية منخفضة جداً، والأهم في الموضوع وجود مقاومة للتغيير مع بنى اجتماعية ذات نمط تسلطي تنشأ شخصية ذات بنية تسلطية، مما يخلق نظاماً من العلاقات يتصف بالسيطرة والرضوخ، وهذا يعرقل عملية التغيير. لا يمكن أن نقول إن هذه الدائرة من التسلط والرضوخ سببها التمسك بالتقاليد الماضية، بل أيضاً بسبب تحالف قوى آنية داخلية وخارجية، بالأخص مع وجود الاستعمار الصهيوني الذي يفرض القهر على السكان (حجازي، 2005). لا شك في أن الاستعمار وجميع التغيرات التي حدثت بعد توقيع اتفاقية "أوسلو" أحضرت معها ثقافة جديدة مستوردة لا تشبه الثقافة الأصلية، ومع أنه يبدو كحل جيد أن نعود للتغني بالماضي، إلا أن هذا لا يعتبر الحل أيضاً؛ المطلوب هو "عدم الانزلاق في "ماضي الأنا" أو في "حاضر الآخر". أن نكون "نحن" لا أن نكون نسخة عن غيرنا" (الخوري ودعنا، 2019، ص 23). من وجهة نظري، تمسك المجتمع الفلسطيني أكثر من أي وقت، وتقهقر للعادات السلفية التقليدية خوفاً من تبنيه المعرفة الجديدة التي جلبتها السلطة الاستعمارية؛ بحيث تصبح هذه المعرفة هي السائدة كونها من صنع أصحاب القوة والقرار. عندما أتحدث عن السلطة الاستعمارية، فأنا لا أتحدث فقط عن الصهيونية، بل عن تاريخ الاستعمار الغربي الأوروبي للعالم أجمع والمركزية الأوروبية وطريقتها في خلق

معرفة "عليا" مقابل معرفة "دنيا"، والهدف من هذا هو بروز الغرب وفوقيته مقابل التقليل من شأن الشعوب الأصلية، كما تصرف الغرب على أن جميع بقاع الأرض هي بلدان جاهلة بحاجة إلى إنقاذ وتنمية وديمقراطية، وبهذا يتم تقسيم العالم من حيث المعرفة إلى ما نسميه "بالأوروبي" و"غير الأوروبي"؛ فكل ما هو أوروبي هو راقي ومتحضر مقابل الهمجية والبربرية لدى باقي الشعوب غير الأوروبية، أي "الآخر". كل ما تم ترسيخ هذا النظام، كل ما تم إسكات وإخضاع هذا "الآخر" للتبعية. هذا النظام يخلق نظرة حول العالم تتسم "بالثنائية": الحضاري مقابل البربري/ العلمي مقابل الخرافي، حتى المرأة تم استغلالها لتمييزها ما بين المرأة "المتحضرة" والمرأة "المتخلفة"، النظام هذا هو أساس العنصرية ويبرر للاستعمار عمله بإنقاذ "الآخر" (الخوري ودعنا، 2019).

نستنتج إذاً أن مجتمعنا الفلسطيني متأثر بعدة عوامل من استدخال الثقافة والمعرفة الغربية الأوروبية نتيجة الاستعمار الغربي، ومن ثم الاستعمار الصهيوني وكل ما أدخله من نظرة فوقية وثقافة صهيونية، بالإضافة إلى دور السلطة الفلسطينية بعد توقيع اتفاقية "أوسلو" وأثر ذلك من استيراد الأنظمة الثقافية النيوليبرالية وتأثير العولمة، ودورها كسلطة داخلية مع دور الاحتلال كسلطة خارجية، أثبتت السلطة الداخلية أنها قمعية متواطئة مع السلطة الاستعمارية. هذه المنظومة الاستعمارية تعمل على برمجة الفكر الفلسطيني وتحويله إلى فكر "مستشرق"؛ فلمست أن المعلمين يحملون هذا الفكر الاستشراقي في نظرتهم لمجتمعهم وثقافتهم باستخدامهم لمصطلح "نحن مجتمع شرقي"، وهذا ما يطمح له المستعمر بأن يفكر كل شعب بدونية عن ثقافته. هذه نظرة المستشرق الأبيض الغربي لثقافة غير ثقافته، ونحن قمنا بتذويتها. هذه العوامل جميعها مضافة إلى المحكات التي تحكم المجتمع تجعل منه مجتمعاً متخلفاً مقهوراً. إن هذا القهر هو ظاهرة سياسية في مجمله يتمثل بالقهر الواقع على الغالبية البائسة من السكان، مع وجود أقلية تتمتع بالامتيازات، وفي حالة مجتمعنا الفلسطيني نتحدث عن السلطة الفلسطينية، وتكون العلاقات بين هاتين الفئتين قائمة على التبعية والرضوخ في جميع المجالات الإنسانية والعملية. إن الإدارة الفاسدة في هذا المجتمع ترسخ هذه العلاقات التي تخدم نفوذ القلة، كما أن هذه القلة أساساً متحالفة مع الاحتلال الصهيوني، هذا ما أدى إلى خلق جزء من الأنظمة التي عملت على ذكرها سابقاً، أنظمة تؤدي إلى استعباد الشعب وهي نواة البنية الاجتماعية المتخلفة، فالتخلف هو بنية تتصف بالقهر والقمع والتسلط والرضوخ، وهكذا يحرم الإنسان في مجتمعنا من إنسانيته (حجازي، 2005). يحرم الإنسان من إنسانيته بسلبه العدالة، واستغلاله، وقمعه، وممارسة العنف

عليه من قبل المضطَهدين. هذا الحرمان من الإنسانية هو ليس القدر الحتمي، بل هو نتاج نظام غير عادل، وفي أثناء قتال المضطَهَدين لتغيير واقعهم وعالمهم المليء بالقمع، يتحولون بالدرجة الأولى هم أنفسهم إلى مضطَهِدين بدلاً من التركيز على نيل الحرية والتحرر، وهذا بسبب أن المضطَهَدين شكلوا لهم نموذجاً للإنسانية الذين لا يعرفون غيره، وهذه الظاهرة جعلت المقموعين من خبرتهم وتجربتهم يتبنون النموذج القامع وبالتالي يتماهون مع من يضطهدهم ويصبحون مثله. بنظرهم، يعملون على إدراك ذواتهم كأفراد وليس كجماعة مضطهدة. بعد أن يستدخل المقموعون صورة ونموذج القامع ويعملون على تبني أساليبه، يصبحون أكثر خوفاً من الحرية؛ لأن هذه الحرية تتطلب منهم رفض هذا النموذج واستبداله بالمسؤولية والاستقلال (Freire, 1993). هذا الاستلاب من الإنسانية يؤدي إلى خلق شعب خاضع مقاوم للتغيير، بل ويشكل العقبة الأساسية أمام هذا التغيير، خير مثال على هذا هو النساء في مجتمعنا هنا؛ فهن معرضات للاستلاب على عدة مستويات، وبالأخص الاستلاب العقائدي الذي يدفع النساء لتبني قيم سلوكية تتماشى مع القهر الذي فرض عليهن –سواء من المجتمع الأبوي أو من الاحتلال– وتعمل النساء على تبرير هذه القيم وكأنها جزء من طبيعتهن وبذلك فالمرأة تقاوم تحررها وترسخ البنى التسلطية التي فرضت عليها، فهي في الدرجة الأولى مضطَهَدة من قبل الأب والأخ والزوج في هذا المجتمع الذكوري الأبوي، ومن قبل الاحتلال وما يفرضه على النساء الفلسطينيات، وفي المقابل تستدخل النساء جميع هذه النماذج الدونية عن ذواتهن، وبالأخص معتقدات وقيم المجتمع الأبوي في الدرجة الأولى، وتذهب إلى أبعد من ذلك بأن تصبح هي نفسها قامعة ومضطَهِدة بتعميم هذه القيم والنظرة الدونية على النساء الأخريات والحكم عليهن، لهذا نقول أن "عدو المرأة الأول هي المرأة نفسها"، وتأثيرها الكبير من خلال نقل هذا الاستلاب العقائدي إلى أبنائها وبناتها؛ فالفتيات ينشأن على الرضوخ للرجل (الأب والأخ والزوج)، أما الأبناء الذكور فتزرع بهم هذه النظرة نحو المرأة وهذه الصور النمطية عنها، بالإضافة إلى زرع قيم الرضوخ والتبعية للسلطة (حجازي، 2005). نستطيع أن نرى هنا نمطاً أو دائرة من علاقات القمع؛ دائرة تكرر نفسها، ففي المجتمع يوجد المتسلط الخارجي (المحتل) --><الذي يمارس سلطته وقمعه على المتسلط الداخلي الأقلية (السلطة الفلسطينية) وعلى غالبية الشعب--> بدورها تعمل السلطة على قمع غالبية الشعب والذي هو أصلاً مضطَهَد من الاحتلال الخارجي--><غالبية الشعب المقموع يتبنى نموذج القامع ويتماهى معه ويمارس الاضطهاد بشتى أنواعه بشكل هرمي من رب العمل على الموظف، من الموظف الزوج على زوجته وأبنائه وبناته، من الزوجة الأم على أبنائها وبناتها، من

الأخ على الأخت، من مدير المدرسة على المعلم، من المعلم على الطلاب، وأكثر شخص يمارس عليه هذا الاضطهاد كله هو من يقع في آخر التسلسل الهرمي وهي أصغر فتاة. ومن هذا النمط نلاحظ دائرة القمع والاضطهاد اللامنتهية من العلاقات اللاإنسانية ومن سلب لإنسانية الآخر (Vicious Circle). مع كل هذه المؤشرات، نستطيع القول بأن المجتمع العربي عامة والفلسطيني خاصة يعاني من ظاهرة التخلف ذات الجوانب المتعددة والمقاومة للتغيير. وجدت تقارباً كبيراً في الفكر ما بين مصطفى حجازي و (Freire)؛ فكل منهما يتحدث عن نفس ظاهرة القمع والتسلط وسلب الإنسانية للآخر، وكل منهما يتحدث أيضاً عن أن القمع والاضطهاد يدخل في وعي البشر المضطَهَدين على أنهم "أشياء" وليسوا بشر. فعلاقة الاحتلال بالفرد الفلسطيني هي علاقة قهر، ونظرة الاحتلال للفلسطينيين هي نظرة احتقار وازدراء وعملت على غرس العديد من عقد النقص فيهم، بينما في المقابل ينظر الصهيوني لنفسه بتعالي وتفوق وكأنه سينقذ الفلسطيني الجاهل، وهذا تماماً ما تقوم به المركزية الأوروبية (الغرب ضد بقية العالم). هذه العلاقات التسلطية هي التي تحكم حياة الإنسان الفلسطيني المقهور بكل جوانبها، ويتعمم هذا النمط التسلطي كما ذكرت سابقاً على علاقات الرجل بالمرأة، والكبير بالصغير، والقوي بالضعيف، والمعلم بالتلميذ.

النساء بشكل خاص كما ذكرت سابقاً يعانين الأمرين من الذكر المتسلط ومن الاحتلال؛ فالنساء الفلسطينيات يواجهن بشكل يومي ممارسات الاحتلال العدوانية والاعتقال، وما يمارس على المرأة المعتقلة من أساليب عنيفة لا إنسانية ومهينة، والاستشهاد، وشعورها بالتهديد الدائم بفقدان زوجها أو أحد أبنائها بمجرد خروجهم من المنزل سواء بالاعتقال أو الاستشهاد، بالإضافة إلى أن الاحتلال ينتهك جميع حقوق المرأة بحسب المواثيق الدولية العامة للمرأة، وعدم احترام حقها في الحياة، والحالات العديدة التي مُنعت فيها من تلقي العلاج بسبب الحصار والإغلاق. إن سياسة الضم والاستيلاء على الأراضي الفلسطينية لها أثر سلبي على المرأة الفلسطينية بحرمانها من الأراضي التي قد تكون ورثتها عن أهلها أو حرمانها من عمل مشاريع إنتاجية فيها، الأمر الذي قد يؤثر سلباً عليها وعلى عدم قدرتها على تحسين أوضاعها الاقتصادية، أو الوصول إلى الخدمات كالتعليم. هذا كله يؤدي إلى خضوع المرأة أكثر اقتصادياً وسياسياً وصحياً واجتماعياً وجعلها تابعة سواء للاحتلال أو للمجتمع الأبوي، وهذا كله يؤدي إلى انعدام شعورها بالأمان مقابل شعورها بالقلق والخوف والتوتر. لم تمنع هذه الممارسات النساء الفلسطينيات من المشاركة في العديد من التظاهرات والوقفات الاحتجاجية رفضاً لسياسة الاحتلال بجميع أشكالها (القواسمة، 2021). في السنوات الأخيرة عملت

العديد من الناشطات النسويات على توطيد العلاقة ما بين النضال الاجتماعي والسياسي، مثل مجموعة "طالعات"، وشعارهن ب "لا وطن حر بلا نساء حرة".

ماذا يعني هذا لبحثي؟ في الدرجة الأولى يركز بحثي على شخصية وخلفية المعلم التي يحضرها معه إلى المدرسة، ونوعية الرسائل التي يوصلها إلى الطلاب والطالبات فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي وإعادة إنتاج للأدوار التقليدية والصور النمطية لكل من الذكر والأنثى كوننا مجتمعاً في الأصل ذكوري أبوي، ينعكس كبنية اجتماعية وسيكولوجية متجذرة في الذاكرة الجمعية تطبع العائلة والمجتمع والسلطة، ونعاني من علاقات هرمية تقوم على التسلط والخضوع. هذا ما تطرقت له دراسة (Callahan & Nicholas, 2018) والشبيهة بدراستي ولكن في السياق الأسترالي، والتي تنص على أن اللغة وبعض الممارسات من قبل المعلمين والتي تركز على الثنائية في النوع الاجتماعي، تؤدي إلى اللامساواة والتمييز على أساس النوع الاجتماعي لدى الأطفال الذكور والإناث. إن النظام العربي الأبوي في المجتمع العربي –الذي من خصائصه مقاومة التغيير وقابليته على الاستمرار للحفاظ على قيمه التقليدية كالانتماء إلى الطائفة والقبيلة وارتباطه بالبيئة الصحراوية التي خلقت هذا النظام الأبوي الذكوري المسيطر منذ عدة قرون حتى اليوم– هو أكثر ذكورية من غيره من الأنظمة والمجتمعات؛ كونه يمتد تاريخياً ومنبثق من البيئة الصحراوية والقبلية ومتأثر بالقيم البدوية. قبل هذا النظام الأبوي المتشدد وعلى غراره، سادت سلطة المرأة/الأم فيما نسميه بالنظام الأمومي، حيث احتلت المرأة مكانة عالية اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً وحتى دينياً، وتميزت العلاقات الجنسية أنذاك بالتحرر ونسب الأطفال إلى خط المرأة الأم وليس الأب لعدم القدرة على تحديده. ولهذا، تتمتع النساء بكونهن الوالدات الوحيدات المعروفات بكل ثقة للأطفال، مما أكسبهن الاحترام والمكانة الاجتماعية العالية، بالإضافة إلى ارتباط المرأة بالأرض والطبيعة والخصوبة، وتقديس المرأة ارتبط بتقديس الأرض. سرعان ما تحولت هذه السلطة من المرأة للرجل بعد أن ظهر نظام الزواج الأحادي الذي حدد العلاقات الجنسية بين الرجال والنساء، وانتقلت السلطة ونسب الأطفال للرجل. تعود جذور النظام الأبوي العربي إلى ما قبل الإسلام، حيث سيطرت على المجتمع العربي علاقات تقوم على نمط الإنتاج الرعوي في الصحراء العربية القائم على العصبية القبلية ونظام القرابة وصلة الدم، حيث يذوب الفرد مع قبيلته ويتماهى معها في مقابل تقديم القبيلة للحماية لهذا الفرد، وهذا ما أدى إلى تعزيز النظام القبلي والعصبية القبلية وسيطرة الأب على العائلة والرجل على المرأة والشيخ على القبيلة بحيث يصبح الأب هو المسيطر بقراراته. حاول الإسلام تغيير هذه البنية القبلية، إلا أن

النظام القبلي ظل مسيطراً على المجتمع خصوصاً بعد ضعف الدولة المركزية وسقوط الدولة العربية الإسلامية عام 1258، الأمر الذي دفع النظام القبلي بفرض هيمنته على المجتمع حتى عصرنا الحديث، وأصبح النظام الأبوي بنية سيكولوجية متجذرة في كل جوانب المجتمع العربي. يولد النظام الأبوي في المجتمع علاقات غير متكافئة بين الأفراد وهذا بدوره يولد صراعاً اجتماعياً يعمل على تضخيم الذكورة والتقليل من شأن الأنوثة، ويجعل من الذكر الأكبر رجلاً متسلطاً على أخته حتى لو كانت أكبر منه. إن هذه العلاقات التسلطية الهرمية تعلم الأفراد الطاعة العمياء وتعمل على إعادة إنتاج نفسها باستمرار بتقليد الولد لأبيه وأخذ دوره التسلطي، وتقليد الفتاة لأمها بالخضوع، وتنتقل دائرة التسلط هذه من العائلة إلى المدرسة إلى المجتمع ككل (الحيدري، 2003).

إن تركيب المجتمع والسلوك الاجتماعي مترابطان ترابطاً وثيقاً، وإن التربية والتثقيف في العائلة والمدرسة يهدفان إلى قولبة الفرد على النحو الذي يريده المجتمع والثقافة السائدة المسيطرة. المجتمع بثقافته المسيطرة يُخضع كل فرد من أفراده لعملية تربية وتثقيف بهدف الحفاظ على النظام القائم، والحرص على استمراره كما هو عليه؛ ولهذا يفرض المجتمع على كل فرد فيه أدواراً اجتماعية لا يستطيع تبديلها أو الخروج عنها طوال حياته (شرابي، 1992). وهذا تماماً ما تحدثت عنه (Gilligan) في أن النظام الأبوي ينشئ الأفراد لصالحه وبطرق مختلفة؛ بحيث يستدخل الذكور فكرة "الرجال الحقيقيين"، وتستدخل الإناث فكرة "النساء الصالحات" (Gilligan, 1982). وهذا يغير طبيعة كل من الذكور والإناث، ويخلق لديهم الشعور بالاغتراب عن الذات والآخرين، وبالتالي يسلبهم إنسانيتهم. هذا الاغتراب وهذه القوالب ليست سوى نوع من القهر والقمع والرضوخ والاضطهاد كما ذكر كل من مصطفى حجازي و (Freire)، فالنظام الأبوي هو قامع مهين للكرامة البشرية ويسلب الإنسانية (Gilligan, 1982).

من خلال كل الحوارات والتحليل تبين فعلاً أن المعلم وخلفيته ومعتقداته هو نتاج بنية المجتمع المذكور أعلاه بكل مميزاته وخصائصه من مجتمع أبوي، إلى مجتمع يعاني من التسلط الداخلي والاستعمار الخارجي، إلى مجتمع يعاني من الأنظمة الغربية الحديثة. ومن الحوارات أيضاً تبين ممارسة المعلم لدوره وسلطته على الطلاب، وزرع نفس القيم والمعتقدات والتنشئة التي تربى عليها المعلم وفرضها على الطلاب كحقيقة ثابتة لا شك فيها، علماً أن الأهل في البيت والمعلم في المدرسة هما نتاج ثقافة نفس المجتمع. إن العائلة مرتبطة بالمجتمع في علاقة جدلية، فهي تدعم المجتمع، وهي في خصائصها صورة مصغرة عن

المجتمع؛ فالقيم التي تسود في العائلة من تبعية وسلطة وقمع هي نفسها السائدة في العلاقات الاجتماعية (شرابي، 1992). في مجتمعنا الأبوي، تخضع المؤسسات التربوية للتعليم البنكي الذي يرسخ علاقات القوة الهرمية بين الأستاذ والطالب، والذي يتم من خلاله فرض قوالب معينة تخدم هذا المجتمع الأبوي في الدرجة الأولى، ولذلك يعامل الطالب كوعاء يستقبل كل ما يملى عليه (Freire, 1993). من الجدير بالذكر أن الطالب ليس فقط الضحية والذي ينشأ بطريقة تسلب إنسانيته؛ بل المعلم أيضاً ضحية مسلوب الإنسانية، "فالكبير" في مجتمعنا هو دوماً المتحكم والمتسلط، والقرارات تؤخذ من الأعلى، فالإرهاب والقهر والرضوخ التي يعانيها الطالب في مجتمعنا هي نفسها التي عانى منها المعلم في طفولته وتنشئته وتثقيفه (شرابي، 1992)، ولا يزال يعاني منها من العلاقات الهرمية غير المتكافئة. قضية فرض "القوالب" كحقيقة من قبل المعلمين وتلقينها للطلاب حسب (Freire) يتم تسهيلها من قبل الطلاب أنفسهم الذين ينشأون ضمن عائلة تتيح لهم مجالاً ضيقاً لتحقيق استقلالهم الذاتي، فسرعان ما يكتسبون شعوراً بالعجز والإفراط في الاتكال على الآخرين، وهذا أيضاً يمنعهم من تكوين رأي مستقل في أنفسهم وشؤونهم، ولذلك يضطرون إلى قبول آراء الآخرين (أي المعلمين) دون تردد أو تساؤل، وهذا ينمي فيهم الإذعان للسطلة (المعلم والأب وغيره) (شرابي، 1992) . يعاني المعلم من القمع لأنه تابع لنظام وسلطة التربية والتعليم التي تملي عليه ماذا يعلم وكيف يعلم.

إن تعزيز المعلمين للصور النمطية والنظام الذكوري ما هو إلا نوع من أنواع العنف الرمزي اللامحسوس الذي يمارسه المعلمون الضحايا أنفسهم، ويستدخلونه بشكل غير واعٍ، وبهذا يعملون على ترسيخ المبنى التاريخي الذكوري على أنه "الحقيقة"، وكما تبين من حواري مع المعلمين أن الصور النمطية المتكونة لديهم، والأدوار الجندرية التي يعطونها لكل من الطالب الذكر والطالبة الأنثى، مربوطة بشكل وثيق بالفروقات في الجسد بين الذكر والأنثى كحقيقة بيولوجية، وبالتالي أصبحت هذه "الحقيقة البيولوجية" مبرراً للاختلاف بين الجنسين، وسبباً لهيمنة الرجال على النساء (Bourdieu, 1998). تحدث المعلمون المشاركون في دراستي عن بعض هذه الصفات التي تخص كل من الذكور والإناث وكأنها متأصلة في طبيعة كل منهما (مثل الجانب الإبداعي لدى الإناث والهدوء والركازة والجوانب العاطفية، بالمقابل العنف والألفاظ البذيئة والحركة لدى الذكور)؛ ولكن حسب تحليلي وربطي من ناحية نظرية مع كل من (Gilligan) و(Bourdieu) فإنه يتم تعليم كل من الإناث والذكور صفات مختلفة تصبح جزءاً منهم، وكما ذكرت أن الإناث يخضعن

لتنشئة اجتماعية مختلفة عن الذكور، وهذه التربية تعمل على تحضيرهن للإبداع في المدرسة، هكذا قال (Bourdieu) أيضاً بأن هذه التنشئة تعلمهن التفاني والصمت واللطافة.

بالربط مع (Bourdieu) و(Freire) من حيث دور المعلم والمؤسسات التربوية، استطعت أن ألمس دور المعلمين والمدرسة في دراستي في تعزيز النظام الأبوي والذكورية من خلال فرض الصور النمطية والتربية "المجندرة" على الطلاب والطالبات، كما لاحظت من خلال مشاهداتي لاحظت إعادة لصياغة مبادئ الهيمنة بإقناع الطالبات أنهن أقل "قوة" وأضعف من الطلاب الذكور، ولا يجب على الفتيات أن يبالغن في ردة فعلهن وأنهن أكثر هشاشة مقارنة مع الذكور. هذا يعمل تاريخياً على إعادة إنتاج النظام الأبوي جيلاً بعد جيل بسبب حرص المعلمين على تعزيز هذا التقسيم والاختلاف بين الذكور والإناث، وأيضاً من خلال العبارات السلبية التي توجه للفتيات (مثل: "لازم تكوني أركز"، "ولا مرة تمدي ايدك على رجال أقوى منك"). فمع أن (Bourdieu) تطرق لهذا الموضوع فيما يخص العبارات السلبية الموجهة للإناث بعدم قدرتهن على القيام بالتخصصات والأعمال "المعدة للذكور"، إلا أنني أرى أن هذا يبدأ منذ المرحلة الابتدائية وعن طريق العبارات "المجندرة" السلبية التي يتم توجيهها لكل من الذكور والإناث من حيث التعامل مع بعضهم البعض.

اتفقت نتائجي أيضاً نظرياً مع (Judith Butler) والتي أكدت على أن النوع الاجتماعي هو ليس بهوية ثابتة تعطى للذكور والإناث من الناحية البيولوجية، بل هو أدائي؛ أي مجموعة من السلوكيات المكتسبة التي نمارسها باستمرار وليست صفات نابعة من طبيعتنا البيولوجية. فبحسب المعلمين المشاركين في دراستي، وبحسب معايير المجتمع صفة العنف خاصة بالذكور، وصفة الهدوء خاصة بالإناث، ولكن اتضح أن الطالبات في مدرسة المطران أحياناً يتبنين صفات أعطيت "للذكور" كالعنف والضرب للدفاع عن أنفسهن والتعامل مع البيئة المدرسية. طبعاً تقترح (Butler) أن نقوم بأداء مختلف عن التوقعات الجندرية التقليدية لكي نتحداها، ولكن ما تقوم به الفتيات في المدرسة نابع من رغبتهن في إثبات الذات والدفاع عن النفس، أي هن يقمن بشكل غير واعٍ بتبني "سلوكيات ذكورية" مما يعني أن هذه السلوكيات مكتسبة مجتمعياً وليست جزءاً من الطبيعة البيولوجية.

إذاً، المحاور السابقة من محور المجتمع والتنشئة الاجتماعية ودور المعلم وثقافة المدرسة جميعها أيضاً تعمل على استمرار وتعزيز ثقافة العار (ثقافة السمعة والشرف) بدلاً من ثقافة الذنب، وذلك لأن ثقافة العار متجذرة في عمق الثقافة العربية وفي عمق ذواتنا سواء بشكل واعٍ أو غير واعٍ، وتستمر هذه الثقافة

بالانتقال لطلابنا الأطفال عندما نوجه النقد واللوم لذات الطفل وعدم الأخذ بالأسباب والظروف المحيطة، كما فعل المشارك (يوسف) بلوم الفتاة الضحية ولوم شخصيتها ونوعها الاجتماعي مما جلب لها التنمر، والمشاركة (لانا) عندما وصفت طالبات الصف السادس "بالوقاحة"؛ فهذا النمط من التنشئة الاجتماعية يغرس في ذهن الطلاب العجز والشعور بالفشل، وبالتالي استمرار ثقافة العار والنزعة الأبوية وعدم المبادرة بالتغيير (كناعنة، 2016).

من خلال مشاهداتي وحواراتي مع المعلمين استطعت التعرف على محتوى حصة الرياضة كنشاط لا منهجي، بحيث تبين أن الطلاب الذكور والطالبات الإناث لا يقومون بنفس الأنشطة الرياضية؛ فالذكور ينخرطون بلعب كرة القدم، أما الإناث فإما يقفزن الحبل أو يجلسن معاً دون اللعب، وهذا يتفق مع دراسة (Connel, 1996) التي وجدت أن النوع الاجتماعي يبنى داخل السياقات المؤسساتية التي تنتج عدة أشكال من الذكورة، بالأخص السياق المدرسي والممارسات التي تعزز الذكورة موجودة في الرياضة كما ذكرت سابقاً، وفي مجتمع الطلاب نفسه الذي يرفض فيه الذكور في مدرسة المطران لعب كرة القدم مع الإناث. تنص دراسة (Eder & Parker, 1987) الشبيهة بالدراسة السابقة ونتائج دراستي على أن هذه الأنشطة اللامنهجية تؤثر على القيم والسلوكيات الخاصة بالأدوار الجندرية لكل من الذكور والإناث؛ بحيث أن الذكور الرياضيين الذين يلعبون كرة القدم يتعرضون لقيم تختلف عن تلك التي تتعرض لها الإناث. إن هذا الاختلاف في الأنشطة اللامنهجية ما بين الذكور والإناث كما يتبين من تحليلي أن مجتمع الطلاب نفسه يلعب دوراً كبيراً في تعزيز الصور النمطية، وبالأخص الصفوف التي تتكون من عدد كبير من الطلاب الذكور مقارنة بعدد الطالبات الإناث، ففي مدرسة المطران هناك صفوف مكونة من 30 طالباً ذكراً وطالبتين فقط، الأمر الذي لا يعد اختلاطاً كاملاً بل أقرب إلى الصفوف المنفصلة، وهذا يعزز الأحكام الجندرية والصور النمطية كما وجدت دراستي من قبل الطلاب الذكور، وهذا يتفق مع دراسة (Fabes, Pahlke, Martin & Hanish, 2012) التي تنص على أنه كلما كان التعليم منفصلاً، كلما ازداد لدى الطلاب تشكيل الصور النمطية، وأستطيع ربط هذا أيضاً بمشاهداتي للمعلمين المخضرمين (الذين عايشوا النظام المنفصل ثم فيما بعد النظام المختلط) الذين مارسوا التعليم في المطران منذ أن كانت للذكور فقط، ولهذا فمن أحد الأسباب التي جعلتهم يشكلون الصور النمطية الجندرية هي تعليمهم للذكور فقط على مدار أعوام كثيرة.

كما ذكرت سابقاً، لكل من ثقافة المدرسة وثقافة المعلمين أثر على قضية تشكيل وتعزيز الهويات الجندرية لدى الطلاب، وكنت قد ذكرت ثقافة المدرسة فيما يخص الأمور المعنوية من علاقات وقوانين، ولكن من المهم أيضاً أن أعمل على وصف المدرسة من النواحي المادية الفيزيائية؛ فهي مدرسة قديمة جداً نمط بنائها حجري مع الأقواس والأعمدة، وهي عبارة عن منزل قديم وليس عمارة، يتكون هذا المنزل من عدة غرف (صفوف) كبيرة الحجم مع ممرات بينها وأقواس وأعمدة، الحمامات في الساحة خارج هذا البناء، وأماكن اللعب مخصصة فقط في ساحة واحدة كبيرة فيها أشجار زيتون ومقاعد حديدية عددها محدود، وملعب مجاور مفتوح مخصص لكرة القدم وكرة السلة. رأيت أنه من المهم التطرق للجوانب المكانية المادية للمدرسة كونها تشكل أيضاً جزءاً مهماً من ثقافة المدرسة والرسائل التي تصل إلى الطلاب. ربطت هذا الجزء المادي بدراسة أقيمت بمدرسة ابتدائية في السويد تكشف عن الكيفية التي تؤثر فيها ساحة المدرسة على تشكيل الهويات الجندرية لكل من الطلاب والطالبات؛ بمعنى كيف لخصائص المكان (الساحة) أثر على هذا التشكيل؟ تختلف الدراسة السويدية عن دراستي هذه بأنها اعتمدت على سرديات الطلاب أنفسهم بخصوص رؤيتهم للأماكن، وتبين أن ساحة المدرسة المتنوعة مكانياً والمتعددة الخصائص تمتلك طرقاً مختلفة في التأثير على تشكيل الهويات الجندرية للطلاب والطالبات أكثر من ساحة المدرسة محدودة التنوع (Ronnlund, 2015). في حالة مدرسة المطران ذات الساحة محدودة التنوع والملعب المخصص فقط للرياضات التي يقيّمها الطلاب والطالبات والمعلمون على أنها رياضات "ذكورية"، يتبين من مشاهداتي وما ذكره المعلمون والطلاب على أنه فعلاً هناك أثر لثقافة المدرسة الفيزيائية وأهمية بيئة المدرسة الخارجية مثل الساحات والملاعب على تشكيل هويات جندرية غير تقليدية ومختلفة عن النمط السائد. في دراستي هذه يتضح عدم وجود تشجيع لتشكيل نمط جندري مختلف؛ فالملعب وأنشطة كرة القدم كما يراها المشاركون في دراستي مخصصة للطلاب الذكور، أما الإناث فلا تنوع لديهن أو خيارات إلا الجلوس تحت شجر الزيتون دون أن يكون هناك ساحة أو مكان مشترك أو حتى أنشطة لعب يتم مشاركة الطلاب والطالبات فيها بشكل جماعي مختلط، بهدف إلغاء الحواجز والأنماط الجندرية التقليدية.

لفتت نظري دراسة (Cahill & Adams, 1997) التي وجدت أن المعلمين كانوا أكثر تقبلاً لسلوكيات تخص الجنس الآخر لدى الأطفال الإناث من تقبلهم لها لدى الأطفال الذكور، بسبب خوفهم من ظهور المثلية الجنسية لدى الذكور، وهذا استطعت ربطه نوعاً ما بتحليلي في هذه الدراسة ونتائجي، حتى ولو

لم يذكر بصريح العبارة، فالمعلمون لا يهتمون كون الفتيات من الممكن أن يمارسن ألعاباً وأنشطة تخص الذكور كلعب كرة القدم، ولكن لم يتم ذكر العكس، وهو ممارسة الذكور لأنشطة معدة مجتمعياً للإناث وربما فعلاً بسبب الربط ما بين طريقة تربية الطفل من حيث الأدوار الجندرية وبين التوجهات نحو المثلية الجنسية.

وجدت من خلال المقابلات المعمقة مع المعلمين المشاركين أن ثقافة مجتمع الطلاب الذكور بالأخص تكسر القوانين، والطلاب يمارسون نوعاً من التنمر على الطلاب والطالبات الآخرين (بالأخص الطالبات)، وهذا أيضاً لاحظته من ضمن المشاهدات التي قمت بها، وهذه الملاحظة من الممكن جداً ربطها بدراسة (Jordan, 1995) التي تؤكد على العملية التي يتبنى بها الأولاد الصغار تعريف الذكورة بتجنب ما تفعله الفتيات، والتي يكون فيها الطفل الذكر مخالفاً لقوانين المدرسة، أما الطلاب المطيعون فكأنه يتم إخراجهم من دائرة "الذكورة"، هؤلاء معرضون للتنمر من الذكور كونهم لم يتماشوا مع معايير "الذكورية"، وهكذا يتم تبني مفاهيم غير صحيحة حول "الذكورة".

<u>الإرادة والمؤسسة: هل هم وجهان متناقضان أم ثنائية وازدواجية</u>

يحدث التمييز على أساس الجنس على مستويات ثلاثة، أولاً: التحيز المؤسسي على المستوى السياسي والاجتماعي والاقتصادي داخل المؤسسات، وهذه تكون كالقوانين التي تحد من حقوق النساء، والإعلام وكيف يروّج للمرأة. من أهم المؤسسات التي تعمل على تعزيز هذه الأفكار والأنماط مؤسسة الأسرة، والمؤسسات التعليمية مثل المدارس والمؤسسات الدينية. ثانياً: التحيز الجنسي بين الأشخاص (المستوى العلائقي)، أي الصور النمطية التي تتناقل في العلاقات بين الأفراد، والتي تصور المرأة بأنها أقل شأناً ولهذا فهي تستحق حقوقاً أقل من الرجل. وثالثاً وأخيراً: التمييز الجنسي المذوت، أو الاضطهاد الداخلي القائم على أساس النوع الاجتماعي (المستوى الفردي)، والذي يحدث داخل المرأة وبين النساء كفئة، كإيمان المرأة بأنها أقل قيمة وتستحق حقوقاً أقل من الرجل، وتعامل النساء مع بعضهن البعض كأن لا قيمة لهن، وأن قيمتهن محصورة فقط في الجانب الجسدي الجنسي. من منطلق النهج السلوكي المعرفي، الأشياء التي تختبرها النساء بشكل يومي تؤثر على معتقداتهن وسلوكهن ونظرتهن عن أنفسهن، وعندما يكون التحيز الجنسي جزءاً من الحياة والتعاملات اليومية، لا مفر من لمس أثره على حياة النساء وعلاقاتهن وتفكيرهن، ويصبح مع الوقت (بالأخص عندما تنشأ عليه الفتاة من سن مبكر) وكأنه جزء منهن ومن طبيعتهن البيولوجية والاجتماعية، وبالمقابل يقمن هن أنفسهن بممارسة هذا التحيز مع النساء والفتيات الأخريات، كالأم التي تربي بناتها وتزرع

فيهن هذا التحيز وكأنه جزء من طبيعتهن، حتى تمكنهن من العيش والنجاة في المنظومة الأبوية والرأسمالية. هذا التحيز القائم على أساس النوع الاجتماعي sexism، وبالأخص التحيز المستذوت، له آثار نفسية سلبية على الضحية، كالاكتئاب، وانخفاض الثقة بالنفس، واضطرابات الطعام، واضطرابات التوتر والقلق، وغيرها (Bearman & Amrhein, 2014).

يأتي الإنسان إلى العالم مع جنس بيولوجي، ولكنه لا يأتي مع دور جندري أو دور نوع اجتماعي معين؛ فهذا الدور الجندري يتم تعلمه واكتساب كيفية القيام به، وبالأخص من خلال التقليد والمحاكاة. نحن نتعلم معظم الأشياء من خلال تقليد ما يقوم به الأشخاص من حولنا، وبالأخص الأشخاص الأكبر منا سناً. ولهذا، فالأدوار الجندرية تعيد إنتاج ذاتها لأنها تنتقل من جيل الآباء لجيل الأبناء من خلال التقليد. ولجعل الأبناء يلتزمون بهذه الأدوار الجندرية، يتم إشراطها بما يسمى إشراط الأدوار الجندرية gender conditioning. يتم هذا الإشراط عندما تحدد صفات وخصائص خاصة بالذكور وصفات وخصائص خاصة بالإناث، وهكذا يتم تقسيم الصفات التي يجب أن يمتلكها كل إنسان والتي أصلاً تولد مع كل إنسان بغض النظر عن جنسه، مثل صفة الحساسية المقرونة بالإناث فقط، وصفة القوة المقرونة بالذكور فقط. هذه الخصائص مهمة لكل أبناء وبنات الجنس البشري وتولد معهم بالفطرة، ولكن عندما يتم التقسيم وإعطاء صفات وأدوار خاصة بكل جنس، يصبح التصرف خارج هذا الدور أمراً خاطئاً يقود إلى الإقصاء والتعنيف والحرمان من الحب والإذلال والفقدان وغيرها من أشكال العقاب. أما عندما يتصرف الفرد في حدود الدور الذي تم تخصيصه له فسينال التقدير والقبول والاندماج وغيرها من المكافآت، مما يعزز ممارسة هذا الدور بحذافيره. هذه الاستمرارية والثبات في العقاب والتعزيز تؤدي إلى إشراط الأدوار الجندرية؛ حيث مع الوقت نبدأ بالقيام بالدور الجندري المخصص لنا حتى ننال التعزيز باستمرار ونتفادى العقاب. للأسف، التحيز القائم على أساس النوع الاجتماعي هو جزء مبني ضمن الأدوار الجندرية، ومع أن الأدوار هذه بشكل عام هي مهينة لكل من الجنسين وتؤدي إلى الاغتراب عن الطبيعة البشرية، ولكن الضرر الأكبر يقع على النساء. فهذه الأدوار تشجع الرجال على السيطرة على الإناث، وفي المقابل تتعلم النساء كيف تخضع لهذه السيطرة، وكيف تنقل هذه الأدوار وتشرطها لدى باقي النساء والفتيات حتى لا يتمكن من الحياد عنها. بشكل عام، كل من الذكور والإناث هم ضحايا لنظام مبني على التحيز والتمييز القائم على أساس النوع الاجتماعي، وتذويت

هذا الاضطهاد واستدخاله لدى الإناث، والإشراط الجندري، وقمع الرجال والتغيير من طبيعتهم البشرية متعددة الخصائص والصفات (Bearman & Amrhein, 2014).

بدأت حواري مع المشاركين بطرح سؤال عن الفرق بين الجنس البيولوجي وبين النوع الاجتماعي، وعند تحليل المجموعة البؤرية ظهرت ثلاثة محاور أساسية وهي: **محور المؤسسة (البنية)، محور المقاومة والإرادة (تحدي البنية)، ومحور الاستعمار.**

أولاً: محور المؤسسة

المؤسسة هي أي ممارسة راسخة من الأدوار والمعايير والمواقف والقيم المقدمة في هياكل اجتماعية لتنظيم أنماط مستقرة من النشاط البشري، مثل إعادة إنتاج الأفراد. في دراستي هذه، المدرسة ونظام التعليم فيها هي مؤسسة تنتج أفراداً متأثرين بمؤسسة ومظلة أكبر وهي المجتمع. وفي حالة المدرسة هنا، أذكر مرة أخرى أن المدرسة كانت تخدم الذكور لسنوات طويلة قبل أن تتحول إلى مدرسة مختلطة. أثناء الحوار في المجموعة البؤرية، تبين أن المؤسسة والبنية لها التأثير الأكبر على المشاركين؛ فالمعلمة لانا، والتي أذكّر مرة أخرى أنها كانت تعمل لسنوات طويلة في مدرسة غير مختلطة تخدم الإناث فقط، تتحدث مجدداً عن صور نمطية وأدوار جندرية تخلطها بالطبيعة البيولوجية في قولها: "*يعني مثلاً التفرقة بالنسبة للمجتمع بين ذكر وأنثى وبين أنه هي بيولوجياً أنثى؟ طبعاً في فرق، هلأ أنا علمت بالوردية 15 سنة، البنت بتقدر وحكيتلك اياه سابقاً هذا الكلام، أنه البنت بتقدر تقعد فترة أطول وبتسمع أكتر، أوك في برم وهيك هاي بتلاقيها الأشياء، ولكن بحس كان أنه استيعاب البنت شوي أقل من استيعاب الولد، مع أنه في ممتازين، بس بتلاقي برضو أنه الولد لما يكون ذكي، الذكاء تبعه بكون أكتر، يعني ذكاء ذكاء مش ذكاء اجتماعي أو برم*". هذا الاعتقاد بأن الاختلافات ما بين الجنسين تعود إلى عوامل بيولوجية، والاعتقاد بأن الذكاء بيولوجي، ويعود إلى عوامل بيولوجية بالدرجة الأولى، والاعتقاد الشائع بأن الذكور أكثر ذكاء من الإناث، كل هذا نتاج الاضطهاد على أساس النوع الاجتماعي واستدخاله من البنية المهيمنة. إن أبرز أشكال توكيد الذكورة هو القيمة المفرطة التي تعطى للرجل أو الذكر بشكل عام (حجازي، 2005).

يتابع الحوار الأستاذ يوسف بقوله: "*شوفي من ناحية تشريحية طبعاً في فروقات، الرجل هو رجل، والمرأة هي مرأة، هذا من ناحية الجنس والتشريح، من ناحية النوع الاجتماعي وحكم المجتمع ونظرة المجتمع للمرأة بتختلف من فلسطين لأمريكا، حتى نظرة المجتمع للنوع المثلي أو الوسطاني بتختلف من فلسطين*

لأمريكا، فهون النظرة للجنس أو الجانب التشريحي واحد في كل العالم، بس نظرة المجتمع للجندر تختلف من مجتمع لمجتمع ومن ثقافة لثقافة ومن بيئة لبيئة، يعني في مدينة القدس مش زي بيت لحم أو نابلس". بدأ يوسف هنا في توفير معرفة دقيقة، والإدراك بأن الأدوار الاجتماعية ليست مختلفة فقط بين الثقافات أو الدول؛ وإنما مختلفة داخل الثقافة نفسها، مثلاً داخل السياق الفلسطيني ما بين المدن المختلفة أو الأجزاء المختلفة جغرافياً، والإدراك بوجود ثقافات فرعية ومتعددة ضمن المجتمع الواحد. يوسف واعٍ لتأثير المؤسسة أي المجتمع وبنيته. وترد لانا وتقول: *"بالزبط، كمان بختلف حسب المدرسة، يعني من مدرسة خاصة لمدرسة حكومة، من وردية مثلاً لتراسنطا"*. لانا تؤكد أن للمؤسسة، باختلافها، دوراً كبيراً في التأثير. الحوار الذي دار هنا بين يوسف ولانا أظهر بدايات بناء المعرفة داخل المجموعة؛ فيوسف قدم معرفة وإدراكاً بالاختلافات الموجودة بين المجتمعات، ولانا بنت على هذه المعرفة بالإدراك أن الاختلافات تكون أيضاً بين المدارس "Co-construction of knowledge". تتخذ المؤسسة عدة أشكال؛ فالمجتمع مؤسسة، والمدرسة مؤسسة، والأسرة مؤسسة. تستمر المجموعة في بناء المعرفة فيما يخص هذا الموضوع بالحوار التالي:

يوسف: حتى المرأة في القدس بيختلف وضعها عن في نابلس أو عن جنين.

تيم: طبعاً في كتير مؤثرات بتلعب دور، يعني الثقافة الموجودة فيها المرأة، وأنا بنظري أنه المرأة هي بإمكانها تغير من حالها، يعني مثلاً في فرق بين المرأة المثقفة والمرأة المش مثقفة.

لانا: لا مش شرط، الشهادة ما بتثقف.

تيم: بس المرأة المثقفة بتختلف عن المرأة الجاهلة والمرأة المكبوتة، يعني في مرأة مكبوتة مش هي الي كابتة حالها

فيروز: مهو كمان البيئة الي هي متربية فيها بتأثر

يوسف: بس ما بتأثر على التشريح، لأنه التشريح ثابت

ميرا: بس على الناحية الاجتماعية بأثر

يوسف: الناحية الاجتماعية تختلف عن الناحية الفيسيولوجية، يعني من ناحية فيسيولوجية أنه هاي أنثى ولها تشريح معين، ولها حتى هرموناتها المعينة، فهذا جانب خلقي يعني بضل ثابت هون وأمريكا، إلا الظاهري، الظاهري هذا ما النا فيه

لانا مازحة وضاحكة: احكي منيح لأنه احنا هون أكتر منكم

يوسف يكمل بطريقة جدية: النظرة الجندرية هي المشكلة في المجتمع، وهذه طبعاً مختلفة لأنه البيئة التاريخية والثقافية والاجتماعية في كل بلد تختلف، حتى الطبيعة بتلعب دور وتأثير على النظرة، كمان نوعية النشاط الاقتصادي الممارس في المنطقة برضو بأثر، ويشكل تأثير على نظرة المجتمع للمرأة الموجودة فيه، هلأ المرأة العاملة بالنسبة لنا يعني تشوفي مرأة حاملة متر وبتشتغل هاي مش موجودة هون، بس اذا بعدتي شوي ورحتي هون عند المحتلين بتشوفيها حاملة متر وبتشتغل وبتروب أرض، هذه المهنة مثلاً في بلاد تانية مش حكر على الرجل.

المقاطع السابقة تظهر بناء المعرفة والأفكار، واضح أن المشاركين واعون لدور المجتمع وبنيته في التأثير على وضعية النساء من الناحية الجندرية والأدوار المتوقعة منهن حسب الاختلاف الثقافي، ومن الواضح أن المشاركين بدأوا بالتفريق بين الجانب البيولوجي والاجتماعي الذي يفرضه المجتمع. لفتت نظري جملة يوسف في قوله: "الناحية الاجتماعية تختلف عن الناحية الفيسيولوجية، يعني من ناحية فيسيولوجية أنه هاي أنثى ولها تشريح معين، ولها حتى هرموناتها المعينة، فهذا جانب خلقي يعني بضل ثابت هون وأمريكا، إلا الظاهري، الظاهري هذا ما النا فيه"، حيث من الواضح تمييز "يوسف" لما هو بيولوجي وما هو اجتماعي، ولكن المثير في الموضوع هو إعلان استسلامه فيما يخص "الظاهري" الذي يقصد فيه الاجتماعي والأدوار المفروضة على النساء على أنه "ما النا فيه". في هذا الحوار هناك سرديات "مهيمنة" وهي الاستسلام لبنية المجتمع، فالمشارك "تيم" يحاور بوجود فرق بين النساء المثقفات وغير المثقفات، وأن المرأة تستطيع التغيير من وضعها بأن تتعلم وتتثقف، وكأنه بدأ في التفكير بعوامل مقاومة لوضع المرأة في المجتمع، ولكن مع هذا تسيطر هنا سردية مهيمنة في قوله: "في مرأة مكبوتة، مش هي الي كابتة حالها"، هناك إشارة إلى دور البُنى الاجتماعية الأكبر، أي لفت الانتباه إلى الواقع القمعي الذي تعيش فيه النساء، على أنه الأساس، وأضيف أن منه يتحول هذا القمع إلى قمع داخلي.

صحيح أن المؤسسة هي ممارسة راسخة من الأدوار والمعايير، ولكن من الواضح أن بعض التغييرات في بنية المجتمع حدثت وتحدث ولو بشكل بسيط جداً، كأن أصبح مصطلح "الجندر" أكثر شيوعاً من قبل، فبخصوص هذه الفكرة، تم بناء معرفة مختلفة عن المعرفة السابقة بالحوار التالي:

(يوسف): اليوم النوع الاجتماعي الجندر مصطلح رائج أكثر من الجنس، لأنه الجنس مربوط بأشياء معينة مقولبة، بس النوع الاجتماعي مش مربوط بقالب معين، يعني أنا اليوم رجل بشتغل معلم وأنت معلمة، هيك دخلتي معي نفس الميدان، النوع الاجتماعي مرونته أكبر

(لانا): معلش أستاذ يوسف وقف شوي انت (وتضحك)، مثلاً بالبيت جوزي قام نشر الغسيل طبخ طبخة نفرض وحدا جاي عندي زيارة، "يييي اتطلعوا كمان شوي مثلاً بدها تلبسه تنورة"، ويمكن جوزي بنفس الوقت تكون مهنته طباخ أو بالLaundry ينشر غسيل ويغسل، طب وين الاختلاف؟

(يوسف): هذا النوع الاجتماعي.

"لانا" واعية لدور المؤسسة كبنية للمجتمع، ففي ما طرحته هي تقصد صوت المجتمع، لأن هذا هو التعليق السائد الذي يمكن للمجتمع أن يعطيه للرجل الذي يقوم بأدوار تخص "النساء". بالنسبة "ليوسف" هو يعي ويميز النوع الاجتماعي ويميز اختلافه عن مصطلح الجنس، ولكن أحياناً وأثناء الشرح يعمل على خلط الأمور وأيضاً أثناء الممارسة كما وجدت في تحليل مقابلته الفردية. بحسب مطالعتي لكتابات مصطفى حجازي وجدت نوعاً من التبرير لمثل هذه الحالة؛ فهو يقول أننا من الممكن ملاحظة فجوة في العالم الثالث بين الفكر وبين المعيش اليومي خارج إطار الممارسة العامة (تداخل بين أعلى درجات التنظير الفكري، وأشد أشكال التخلف في الممارسة)، فبينما يتصف السلوك العام في الحالة الأولى بدرجة جيدة من التقدم، نلاحظ أن السلوك على المستوى اليومي ما زال محكوماً بمعايير وقيم رجعية (حجازي، 2005)، تماماً كما سأذكر لاحقاً عن تعددية السرديات.

تعقيباً على الحوار السابق، سألت المجموعة السؤال التالي: هذا الاشي كمان تحدد على الجنس؟ أنه المرأة لازم هي تنشر وتنظف، أو مثلاً المرأة ناعمة ورايقة؟

(فيروز): هذا المجتمع حدده، المجتمع الي حدد هذه الأشياء، يعني من زمان وكل واحد بينقل للتاني أنه هاي الأشياء لسا مش مقبولة، يعني أنا نفس الاشي، تعرضت لنفس الموقف في المدرسة أنه أنا قلت أنه جوزي هو الي بيغسل وهو الي بينشر وهو الي بيطوي، يعني احنا هلأ في مجتمع متفتح المرأة بتشتغل، بدها مساعدة

(لانا): لا مش غلط

(فيروز): يعني كل الأسرة وكل فرد فيها في له وظيفة، هيك حتى الأطفال في لهم وظائف لازم يكونوا في الأسرة، إن كان ذكر أو أنثى، لازم يتعودوا أنه هم الاثنين مثلاً كل واحد يضب غرفته، مش الأنثى مثلاً أخته لازم ترتبله غرفته، لا، هو لازم يكون مسؤول أنه هو يضب غرفته، ويمسح أغراضه، ويضب كل اشي، يعني هذا أنا بتوقع كمان كيف انت بتنقلي من القديم بتنقليه للحديث، هلأ اذا انت ضليتك مخك زي قديم وبدك تعطينا أولادك، ساعتها أولادك بدهم يرجعوا زي مخك، بس بينما اذا انت بتطوري حالك والاشي المتطور بتنقليه لولادك، ولادك بدهم كمان يتطوروا بنفس الطريقة.

(لانا): أنا ابني مثلاً بيشوف أبوه بيساعد أمه بطبخة أو بالمطبخ وأنا واقفة، بالتالي رح تنتقله الصورة، أو لو أجا جوزي بيقولي أنا هاي مش وظيفتي أنا رجال وقعد وحط اجر على اجر، فبكرا ابني رح يقتبس هدول الكلمات ويطبقهم في حياته.

"فيروز" و"لانا" هنا في هذه الجزئية تؤكدان بشكل كبير على دور المجتمع كبنية ومؤسسة، وعلى دور المدرسة وبنيتها الذكورية في النظر لموضوع تقسيم الأعمال في المنزل، كما ومن خلال حديثهن، استطعت ربط ما يقصدن بعدسة النهج المعرفي السلوكي؛ بقول "فيروز" أن المجتمع هو الذي يحدد هذه الأفكار حتى تصبح جزءاً من البناء المعرفي للأفراد والتي تتناقل من جيل لجيل كمسلمات، وتتحدث أيضاً بصورة غير مباشرة عن تذويت المرأة لهذه الأفكار المضهدة وتستدخلها وتنقلها لأبنائها وبناتها، ولا تكسر هذه الحلقة إلا بتحرر النساء من هذه الأفكار حتى تنقل التحرر هذا لباقي أفراد المنزل. ومن جهة أخرى، تتحدث "لانا" عن الدور الهام للزوج والأب أيضاً في التغيير من الأفكار والإدراكات والسلوكيات، وليس دور الأم فقط، فالأولاد الذكور يتعلمون بالنمذجة ويقلدون أفكار وسلوكيات الآباء.

من الواضح أن دخول النساء إلى عالم العمل لا يعني المساواة أبداً؛ لأن أمور المنزل ما زال ينظر لها، مجتمعياً، على أنها من أدوار النساء الرئيسية، وبالتالي الاضطهاد مضاعف للمرأة التي تعمل في الخارج والداخل، وفي المقابل يتم النظر للرجل كمساعد وليس كشريك في عمل الأشياء داخل المنزل. المشاركتان "فيروز" و"لانا" هنا استخدمتا كلتاهما مصطلح "المساعدة" لغوياً، والذي يدل ولو بطريقة غير مباشرة على أن الرجل مجتمعياً وفي مؤسسة الأسرة يتم النظر إليه كمساعد وليس كشريك داخل المنزل. هناك محاولات واضحة لمقاومة هذه الأدوار، ولكن أحياناً تعمل المرأة نفسها على مقاومة تحررها، وتنقل وترسخ البنى التسلطية التي فرضت عليها إلى أولادها وبناتها (حجازي، 2005).

احتد الحوار بين المشاركين على النحو التالي:

(تيم): طيب حلو أنا سمعتكم، بس أنا معترض كلياً على الي انتوا حكيتوه، السبب انه هذا ما يكون اشي له، هذا مش اشي له...

(لانا) مقاطعة وبصوت عالي: لا، هاي مساعدة، هلأ جوزي قاعد بالدار وأنا طالعة ...معلش بس بدي أقاطعك

(تيم): أنا أنا بدي أحكي، تحمليني، أنا حالياً زوجتي رافض انها تشتغل، أنا الي رافض، ليش؟ لأنه عنا أولاد صغار

(لانا): مش غلط وأنا نفس الاشي، أنا لو أنه جوزي بيدخل مصاري، أنا برفض أني أطلع، أنا بقول أنه الست للبيت

(تيم): لا اسمعي أحكيلك شغلة، أنا مش عشان الست للبيت، أنا بسبب انه يعني الوضع الاقتصادي، حتى لو بدي أخلي مرتي تشتغل، بتطلع هي هي، ويمكن بدي أحط كمان من ناحية اقتصادية يمكن أحط من جيبتي، بس أنا ما بدي اياها تشتغل لسبب معين لأنه أنا عندي ولاد صغار، هذا هو السبب الأساسي

(لانا): اه مهو مزبوط

(تيم): بس أنا مرات، أنا هلأ حالياً ممكن أروح على الدار كتير مرات بشوفها بتشتغل وبتعمل بصل وأبصر ايش وبتطبخ، أنا مني تلقائياً بحب هاي الشغلات، بحب ألعب بالطناجر وأساعد، فاهمة علي كيف؟ بتعرفي أول كلمة هي بتحكيلي اياها ايش؟ "اترك من ايدك وروح ارتاح بكفي شغلك الي انت كنت فيه"

(لانا): أوك لأنك انت طالع، مثلاً أنا هلأ جوزي قاعد في الدار وأنا طلعت طول النهار وهو مش عم يشتغل، بس اليوم ما اشتغل بالدار ولا ساوى اشي مش رح اجي احكيله "انت ما عملتش"، لا، طيب هي أنا فترة قعدت صرت أنا أوصل الولاد الصبح يعني الي هي شغلته توصيل الولاد، عشان أنا قاعدة، وأنا أطبخ وأنا أدرّس وهو يطلع يشتغل ويرجع يقعد...

(تيم) مقاطعاً: أنو حكى توصيل الولاد شغلته؟ كيف حكمتي انه توصيل الولاد شغلته؟

لبان: انتوا يعني مقسمين في البيت؟

(لانا): اه مقسمين، بس هلأ مثلاً قاعد، ايش المانع ايش المانع، وهو بعرف أنا بحكي قدامه بالعكس كل الاحترام له هو منه لحاله أنا ما باجي بقوله عملت سويت ولا عمري بحكي مع جوزي بهاي الطريقة، احنا

عنا احترام متبادل، بس ايش المانع انه ما تشتغل يعني؟ مش غلط، اذا مرات مغير ديكور البيت أو منظف البيت أو طبخله طبخة.

أعجبني أن الحوار احتد هنا، وشعرت أن هذه الجزئية من الحوار تنتمي ل"محور المؤسسة"؛ فمن الواضح هنا أن المجتمع كمؤسسة بكل معاييره وقيمه يؤثر وينتقل لمؤسسة الأسرة داخل المنزل، وهذا أيضاً قمت باستنتاجه من تحليل المقابلات الفردية، وأكدت على مدى تأثير محور المجتمع وثقافته على التربية والتنشئة الاجتماعية داخل المنزل. من الممكن هنا أن ننظر إلى الأمر من منطلق "المؤسسة"، وكيف يحدث التأثير بالتدريج على عدة مستويات: المجتمع بشكل عام، والمؤسسات كالمدرسة والأسرة، ومن ثم على المستوى الفردي كما هو واضح في الحوار أعلاه. لدى "تيم" و"لانا" هنا فكرة أن الأطفال بحاجة إلى رعاية وعناية، وهذه فكرة صحيحة، وأربط هذا بالمنظومة الرأسمالية وعلاقتها بالحاجة للعمل وتغيير شكل الأسرة والقيم من الأسر الممتدة إلى النووية، ومن القيم الجمعية إلى القيم الفردانية، حيث أن هذا لم يكن بصالح النساء ولا حتى الرجال. "تيم" أيضاً مثل "فيروز" و"لانا" يستخدم لغوياً مصطلح "مساعد" للدلالة على مشاركة الرجل في أعمال منزله الخاص، ومع أن هناك بذوراً للمقاومة ونوعاً من المساواة في الأعمال المنزلية لدى "لانا"، إلا أنها لا تزال ترى أن رعاية الأطفال في مؤسسة الأسرة حكراً على الأم، وكأنها تقول أيضاً أن زوجها الآن يعمل ما ينبغي على النساء عمله، وكأنها تشعر بالإحراج أو التردد، ليس إحراجاً لها، ولكن محرجة عن زوجها، وكأنها تبرر ولكن بحذر شديد. النظرية النسوية تقدم لنا مجموعة من المفاهيم المهمة؛ رغم أن التركيز فيها على المرأة الأسيرة التي تعيش في دائرة فارغة في الغرب إلا أن مفاهيم العمل المضاعف، وبالتحديد كيف يبدأ وقت الفراغ لدى الأزواج في حين يبدأ العمل المضاعف لدى المرأة حين وصولهما البيت. كذلك ما أسمياه "بالعمل العاطفي" الذي يتطلب تركيز وعناية الأم، المرهق والدائم، على الأطفال والمسنين. تصبح المرأة حارسة البوابة في الحيز الخاص وتضيف على قائمة أعمالها كل يوم. وكما سيتضح بعد قليل كيف يعتبر عمل الزوج عمل مساعدة.

يتواصل الحوار بين المشاركين على ما يحدث داخل "مؤسسة الأسرة" لديهم:

(تيم): بس أنا كمان بحب أحكيلك اني من الناس الي بغسل وبجلي وبمسح لليوم وبنشر

(لانا): مش عيب ولا غلط حلوة المساعدة بالعكس

(تيم): ومرات بعمل طبيخ فاهمة علي كيف، بس ما يكون هذا الاشي مفروض علي

(لانا): لا طبعاً هذا تبادل

(تيم): يعني اسمعي أي زوج وزوجة اذا ما كان في بينهم تفاهم وما كان في بينهم احترام على الفاضي، يعني البني ادم لما بيكون تعبان، يعني أنا مثلاً شايف زوجتي مريضة تعبانة وهي وظيفتها، بس مش من المنطق والمعقول اقولها يلا قومي شدي حالك وتفضلي امسحي واجلي وابصر ايش، يعني أنا كان بإمكاني اني أساوي هاي الشغلات كلها مني لحالي بالظروف الي انحكمت علي، بس أنه أنا تكون زوجتي قاعدة في البيت وحاطة اجر على اجر وأنا الي أقوم أجلي ولا أقوم أساوي ضيافة مش منطق.

كما هناك تأكيد في المجتمع بشكل عام على الوظائف والأدوار، هناك أيضاً تأكيد على هذه الوظائف والأدوار في مؤسسة الأسرة، و"تيم" هنا يؤكد بشدة على الأدوار الجندرية وكأنه يقول أنه في ظروف معينة كالتعب أو المرض يأتي الزوج لإنقاذ زوجته، ولكن ليس في الأوقات العادية. في الأوقات العادية يؤكد أنه يعمل الأمور المنزلية بقرار منه، وأنه صاحب القرار والسلطة.

تعود المجموعة لبناء المعرفة معاً كالتالي:

(فيروز): قديماً ما كانت المرأة تشتغل، جوزها يشتغل شغلة وشغلتين مرات وييجي متأخر على البيت

(تيم): قديماً بالنسبة للمدينة مش القرية، القرية كانت المرأة مع الزوج، يعني يمكن تتطلع معه على الفلاحة وبالفاس وتقيم وتحط ويمكن ترجع على الدار تكمل شغل بيتها ومع تربية ولادها

(فيروز): بينما هو ما كنش يرجع على البيت يمكن كان يكمل أشياء تانية

(تيم): مهو كان يروح على البيت يكمل على الحيوانات، تآخذنيش على هالكلمة، في عندهم مواشي وفي عندهم أبقار، يعني المقصود أنه حتى من المدينة للريف في نفس المجتمع بيختلف، قديماً وحديثاً.

هذه الجزئية جاءت لتؤكد شكل ونمط العمل قبل الرأسمالية، حيث كانت هناك وحدة أكثر بين الزوج والزوجة، والمشاركين هنا مدركين لهذا التحول على نمط الإنتاج والأسرة والأدوار.

المشارك "يوسف"، مع أنه تردد قبل الحديث وحاول أن يرتب كلماته، قدم من خلال حواره نظرة أكثر تركيباً وتعقيداً للأمور، بالأخص حواره عن مؤسسة الأسرة، فالحياة فعلاً مركبة حيث هناك عوامل كثيرة متداخلة ومتفاعلة، وكأن يوسف يريد الابتعاد عن النظرة الثنائية البسيطة للأمور، وثم عقبت "لانا" في الحوار التالي على ما قاله:

(يوسف): يعني أنا بعتقد انه الحياة الأسرية هي أكبر وأصعب شركة موجودة في العالم، لأنها قائمة على التضحية مش قائمة على المصاري ولا قائمة على أي اشي ثاني إلا التضحية. (الجميع يوافقون بكلمات مثل صح ونعم).

يكمل (يوسف): فنوعية العلاقة وطبيعة العلاقة الموجودة بين الرجل وزوجته داخل المنزل وكل شخص وما عليه من مسؤوليات الي بنظمها هم هدول الشخصين فقط لا غير، قد تكون أنه أنا أحمل أعباء هي تحمل أعباء، مش شرط تكون محددة على دفتر وقلم بمعنى أنت لازم تسوي كذا وأنت لازم تسوي كذا، ولكن في طبيعة الحال هذول الشريكين لهم طباعهم لهم خصائصهم لهم ثقافتهم لهم طبيعة عملهم، يعني طبيعة عمل زوجتي بتختلف عن طبيعة عملكم وأنا طبيعة عملي بتختلف، فبالتالي الأسرة أو أسرتي أنا مبنية على المتغيرات الموجودة عندي مش مبنية على المتغيرات الموجودة عندكم، بطبيعة حياتي وطبيعة ثقافتي وطبيعة علمي وطبيعة عملي وطبيعة عملها، فبالتالي أنا في لي مهام ومسؤوليات أقوم فيها في داري يعني كيف بدير بالي على ولادي وبدير بالي على زوجتي وأحميهم وأحافظ عليهم، أطورلهم شغلهم أطورلهم حياتهم، وبنفس الوقت هم مسؤوليتهم برضو يسعدوني ويكونوا جنبي، مش بس مهام البيت الي هي الفيصل بحياة الإنسان، هاي أشياء ثانوية باعتقادي أنا...

(لانا): اه بس أنا طرحت الموضوع يعني عن نظرة المجتمع لشغله برا البيت وبتوصل لشغله جوا البيت بصفي زي وصمة عار

(يوسف): أكبر غلط تحملي تجربة شخص آخر وتطبقيها في منزلك، في منزلي أنا مثلاً كشخص كيوسف لي طريقتي في التعامل مع الدار تبعتي...

(لانا): برضو ما عرفناش، عمرك جليت؟! (بأسلوب مستفز نوعاً ما)

(يوسف): لا! بجوز أحكيلك عشان ما أكون كذاب عليكي مش لهاي الدرجة يعني أنا إنسان دقة قديمة، يعني أنا بجلي كاستي مرات صحني، مش غلط، بس أنا بحكيلك إني أنا أقف أنه وظيفتي الجلي ولا وظيفتي الغسيل، أنا بعرفش أغسل بعرفش شو زرار الماكينة...

(لانا): ليش جوزي أنا عمره... أنا جوزي وحداني كان مدلل بدار أهله ما عمره عمل اشي

(يوسف): أنا عشت طبيعة حياة مختلفة...

(لبان): أستاذ كيف عشت حياة مختلفة؟

(يوسف): يعني أنا أول اشي أمي ربة منزل، ربتنا احنا وصغار، يعني احنا منعرف الحياة الأب الشرقي والأم الشرقية، يعني النمط الكلاسيكي في الحياة، يعني أم بدها دارها بدها ولادها وبتربي فيهم وبتكتك فيهم، وأب بطلع من الصبح بشتغل وبجيب هالمصاري وبأمن لنا الكرامة والحياة والتعليم الي قدرنا نوصله، احنا أسرة بسيطة جداً، فبطبيعة الحال انت بتتشبع من الي بتشوفه من شخصية والدك والكاريزما تبعته ومن طبيعة أمك، ودائماً بطمح الواحد أنه زوجته المستقبلية بشوف فيها رؤية أو طيف من أمه اشي بحبه...

(لانا) تقاطع ضاحكة: يعني أنا مثلاً حماي عمره ساعد حماتي؟ ليش ماتت بكير

(يوسف): المنيح في الأمر تبعي أنا كيوسف أنه زوجتي هي من نفس الفضاء من نفس البيئة من نفس الواقع الي أنا عايشه، أنه أبوها برضو شخص كلاسيكي بطبيعته وأمها هي ربة منزل، فممكن هذا الاشي أنه النظرة تكون متقاربة لمهام المرأة ومهام الرجل، ممكن، يعني أنا ما أخدتش زوجتي أنه أمها عاملة ولا أنا بعرف شو يعني الأم العاملة، يعني أنا بعرف أمي ربة منزل أمي شغلها في الدار، بتشتغل من الصبح لليل بس في الدار، بحكيلها يما منشان الله بس دشري القشاطة بتقولي خلص هيك راحتي، هي بتقولي هيك راحتي (قالها بتعجب)! أنا بقولها يما دشرك منها، بتقولي هيك راحتي، فممكن لو أنا أخذت شخص بعيد عن بيئتي بعيد عن النمط الي أنا عايش فيه، ممكن صار Conflict كبير ممكن صار مشاكل كتيرة، بس مثل ما حكيتلك هذا النموذج شايفه وشايفته، يعني هي شايفة هذا النموذج عندها ما يتعارض مع النموذج الي قدامها، صدقيني هذا الاشي ريحني.

"يوسف" مثقف ومتعلم دراسات عليا ويعمل في الجامعة أيضاً، فأثناء حديثه بشكل عام يحاول قدر الإمكان الحفاظ على سردية العلم والوعي بأمور النوع الاجتماعي والأدوار الجندرية وتأثير المجتمع، ولكن عند حديثه عن أسرته وفضائه الخاص فهو يعترف أنه تقليدي و"دقة قديمة"، ويقول أنه "مش غلط" قيام الرجل بأعمال المنزل، ولكن من الواضح جداً أن لديه اعتقاداً قوياً بالأدوار الجندرية النمطية. هو لا ينفي ذلك، فقد كان واقعي جداً وصريحاً حول نمط تنشئته الاجتماعية، والأمور التي توقعها وبناها في مستقبله بناء على النمط الذي نشأ عليه، وهو يقول بشكل غير مباشر أنه لا يرى أي خطأ في هذا، وأن هذا النمط وهذه الأدوار النمطية لا تشكل مشكلة لديه ولا حتى يراها كمشكلة. هذه الأفكار التي نشأ عليها وانتقلت إليه عبر والديه، وهذا النمط من الحياة الأسرية الذي تربى عليه وبحث عنه لاحقاً في حياته الزوجية، فالأنماط

الأسرية الأولية تخلق وتولد أنماطاً أسرية متشابهة للجيل الثاني. هنا بدأ المشاركون جميعهم بالحديث عن حياتهم الأسرية الخاصة (كيف نشأوا وكيف كونوا أسر هم أنفسهم):

(تيم): أستاذ اسمع أنا معك أنا مع الأستاذ يوسف بكل كلمة...

(لانا): هي أنت حكيت أنه اذا بشوف مرتي عيانة بقوم...

(تيم): مهي أنا لسا بدي أحكيله ليش، أول اشي أنا بعدت عن أهلي، أنا تعلمت بجامعة بعيدة عن أهلي، هو يمكن لا، فأنا جربت حياة العزوبية قبل ما أتزوج يعني بدون مرا (امرأة)، فأنا كنت مضطر أغسل وأجلي وأمسح...

(لانا): بس هي جوزي مثلاً ما عمره لا دخل مطبخ وكان وحداني وأبوه تقليدي ومع ذلك بس يشوفني مش قادرة أو هو بيقدر يسوي الشغلة لحاله، لحاله بعملها...

(تيم): أنا أبوي بحياته ما قام كاسة مي يعني، يعني أبوي من الناس الي بده كاسة مي جيبولي كاسة مي، ايش ما بده لازم ييجي لعنده، ليش؟ لأنه احنا متعودين عليه دائماً انه هو بيطلع برا الدار يشتغل ولما يرجع لازم يقعد ويتدلل

(يوسف): بدي أسألك سؤال أنت مبسوط؟

(تيم): أنا؟ جداً

(يوسف): خلص انتهى الموضوع

(لانا): خلص اه طبعاً، لا يوسف احنا مش ضدك ولا مرة

(يوسف): لا لا مش هيك، أنا بدي أحكيلكم شغلة وحدة، اذا أنت مبسوط بحياتك ومعنى السعادة الأسرية انت ومرتك تكونوا مبسوطين، مهما كان، اشتغل سوي الي بدك اياه، مش انت متفق معها؟ خلص انتهى

(لانا): اه بالزبط

(فيروز) مازحة: هي مبسوطة طيب؟

(يوسف): هي مبسوطة، أنو زوجتي؟ أكيد مبسوطة، يعني أنا مش زلمة ظالم يعني تفكروني (الجميع ضحك كثيراً).

أحببت الحوار هنا، بالأخص سرد كل مشارك عن أسرته وحياته الشخصية وخلفيته، وهو أمر لم يتضح لي كثيراً من خلال المقابلات الفردية، فالمجموعة البؤرية هنا ساعدتني كثيراً على التعرف على

خلفياتهم؛ حيث تحدثوا بكل راحة دون أحكام، واسترسلوا في قصصهم والرد على قصص الآخرين، وبنظري سؤال "يوسف" ل"تيم" "هل أنت مبسوط؟" هو سؤال مهم وفيه نوع من المواجهة المباشرة ما بين رجلين في المجموعة، سأكمل هنا عرض باقي الحوار المتمحور حول سرد قصص المشاركين الحياتية:

(لانا): ما سمعنا ميرا... (بالفعل ميرا لم تشارك حتى الآن كما الآخرين)

(فيروز): هلأ بعطيكي ميرا تحكي بس عشان يوسف حكى كلمة وأنا لازم أرد عليها، يوسف قال أنه هو أخذ بالزبط كيف العيلة تبعتو أخد عيلة مشابهة

(يوسف): هذا بالنصيب

(فيروز) ضاحكة: أنا عكسك! أنا عيلتي المساعدة دايماً، حتى يعني أبوي، يعني أنا تربيت في عيلة كتير فيها مساواة لدرجة أنه ماما تطلع تشتغل، وبابا الي يقعد مرات لأنه كانت الانتفاضة، فبابا كان يقعد وبابا كان يربينا وبابا يدرسنا وبابا يطعمينا وبابا يغدينا وبابا ينظف وبابا يسوي وماما برا البيت

(لانا): أنا خالي زي أبوها، هو الي قاعد بالبيت

(فيروز): وحتى لو ماما بالبيت هو كمان بساعد

(لبان): أنا مشاركة معكم بهذا البحث كمان أنا حابة أحكي، يعني أنا كتير مرات بكون متمددة أحضر فيلم وجوزي هو الي بحط الجلي بالجلاي، وأنا حابة أشارك معكم خبرتي، بس أنا مش عم بقول أنه أنا صح وأي حدا تاني غلط، كل واحد فينا مختلف

(لانا): لا بالعكس متل ما حكى يوسف ازا احنا متفقين ومبسوطين

(تيم): احنا منحكي من ناحية مجتمع ونظرة المجتمع انه هاي تصرفات خاطئة

(لانا): اه نظرة المجتمع

(يوسف): اعزل اعزل دايماً انت في أسرتك لازم...

(تيم): (بصوت عالي) ما أنا بحكيلك نظرة المجتمع فاهم كيف، أنا ما بحكيلك بنظرتي أنا

(لانا): على مثل جحا بيتي سالم يبقى ما الي...

(تيم): 100%

هنا لاحظت أن أغلب المشاركين متفقون على فكرة أعتقد أنها مكملة نوعاً ما لما تحدث عنه "يوسف" سابقاً، مع أنه لم يكمل الحديث هنا، ولكن ما يقوله ينم عن دور "رب" الأسرة في هندسة بيته كما يراه مناسباً،

وأن يعزل أمور بيته عما يحدث في الخارج، ليبقى هو المسيطر الوحيد، فمع أن في كلامه جوانب إيجابية، إلا أنه يدعو الرجال إلى عزل أمور البيت، فهو المالك والمسيطر، والمثل الذي طرحته "لانا" أيضاً تأكيد على فكرة العزل والفردانية نوعاً ما، أي ما دامت أمور بيتك مثل ما تريد فلا يوجد هناك مشكلة، ولكن هذا تقنياً لا ينفع، لأن الداخل يتأثر بالخارج، والخارج يؤثر بالداخل، وهذا ما يؤكد عليه شعار النسوية في الموجة الثانية The personal is political؛ فما هو شخصي، أي اختبارنا للحياة على المستوى الشخصي وتجاربنا اليومية، ما هي إلا انعكاس للواقع السياسي الهيكلي البنيوي (والمؤسسي). الشخصي ليس شخصياً وليس مفصولاً عن بنية البلد والحكومة والعالم ومؤسساته.

(فيروز) تكمل ما بدأت الحديث عنه: أخدت عيلة يعني كتير...

(لانا): Closed

(فيروز): بالزبط، يعني الأب هو الي بيشتغل والأم هي جوا الدار، هي الي بتربي، عمره جوزي ما كان يمسك ممسحة ولا يقيم أي صحن عن الطاولة، بس الظروف مختلفة، يعني هو تأقلم، هو يعني أولها ما كان يمسك اشي، يلاقي مثلاً أنه الجلي يضل بالمجلى لتاني يوم، ما أنا مش فاضية عندي ولاد، ما مسحت يومها، فبلشنا أنا واياه نتأقلم، أنه ما بينفع أنه أضل بس أنا الي أسوي، هو لازم يساعد، بس أنه اذا ما سوى بدي أقوم الدنيا وأقعدها، لا، هو بشوف قديش أنا بتعب برا البيت قديش بدرس الولاد قديش بربي بالولاد، فهو يعني...

(لانا): هي أنا امبيرح جوزي هو الي غدا الولاد

(فيروز): بس يعني كتير مرات بيقول جوزي:" شو لسا الجلي مش مجلي؟" خلص بدي أقوله انت روح اجلي، بقوله خلص تاني يوم أنا بجليه خلص اتركه

(لبان): عمل Conflict هذا بيناتكم؟

(فيروز): بأولها كان في شوية مشاكل عبين ما زبطنا أمورنا وصرنا نفهم على بعض، يعني أول سنة كتير كان صعب الوضع، بعد 10 سنين بلشنا نفهم بعض، شوفي يوسف وجوزي كتير في أشياء متشابهة مع بعض حتى برجهم "الجدي"، يعني هم هدول الأشخاص الي بهاي الفترة خلقانين يعني أنا مش من النوع الي بحب الفلك وهيك بس أنا انتبهت أنه عن جد، هدول الناس كتير صعبين بالتغير، مش سهلين وبدهم كتير وقت ليتأقلموا مع الجديد

(يوسف): صح صح احنا ما منتأقلم مع الجديد

(تيم): يوسف! أنا آسف بس بدي أحكيلك شغلة، مرات أنت، يعني تخيل لو امك وابوك بعاد عنك وحماتك وحماك بعاد عنك

(يوسف): أنا بحكيش هيك

(تيم): خليني أكملك خليني أكملك، وزوجتك حامل وولدت، فاهم علي كيف؟ وعندك ولاد صغار...

(فيروز): أنت بتحكي قصتك؟

(تيم): (تردد قليلاً) أنا بحكي عن حالي، فاهمة علي كيف؟ وعندك ولاد صغار وبنتك مثلاً أو ابنك الكبير الي بعده طفل بده يوكل وأنت مش عارف شو بدك تعمل...

(يوسف): بدك تطعمه

(تيم): بدك تطعميه، بدك تتأقلم

هنا الجميع وافق وتحدثوا بصوت واحد "بدك تتأقلم"، وكأن "تيم" هنا يريد أن يبرر لنفسه وللمجموعة وللرجال كافة أنه لا يعيب الرجل أن يقوم بالأدوار "الأنثوية" في حالات معينة، أي أن حالات الطوارئ هي التي تفرض على الرجال ذلك، وهذا فقط ما يبرر لهم القيام بذلك، أما خارج هذا الإطار الطارئ فهو أمر غير مقبول.

(تيم): (يكمل) قسماً بالله العظيم أنا من الناس الي بقرف من النملة بتعرف شو يعني؟ بقرف من الغبرة اذا بتيجي على أواعيي أو على اشي، بس أنا بعد ما تزوجت صرت أضطر مرات أغير البامبرز للبنت، يعني مرتي عاملة عملية وقاعدة شو أساوي؟ بتقولي اعمل هيك وهيك، فمرات الظروف الي حوليك بتعلمك

(يوسف): هات تأقولك، أنا مرة صارت معي، أمي راحت تولد وخواتي صغار، كانت وحدة باللفة بدها تغير فوطتها، وقعدنا أنا وأختي مش عارفين شو نعمل وعجبنا عليها (وهو يضحك)... الحياة مش اشي استاتيكي ثابت، أنا بحكي بما أنه احنا منتنفس كله بتغير وقابل للتغيير والأهم أنه التغيير يكون إيجابي يعني مش غلط أنك تساعد مرتك ولا أنت تساعدي جوزك وتدعميه ولا اذا شافك تعبانة تريحيه والعكس صحيح شو ما كان يكون، المهم في النهاية انتوا مع بعض مرتاحين ولا مش مرتاحين؟ هذا هو، وكل أسرة حالة خاصة كل فرد حالة خاصة...

الأفكار هنا مهمة جداً، وتركز على أن الحياة غير ثابتة، "يوسف" واعٍ لامكانية التغيير مع الوقت في المجتمع وفي بنية الأسرة، ولو أنه لا يزال يستخدم مصطلحات مثل "مساعدة" و"عزل"، ولاحظت هنا أيضاً التحول على صعيد الوعي والإدراك. من الممكن أن تتقاطع هذه الجزئية أيضاً مع محور "المقاومة"، حيث أن هناك بذوراً ومحاولات من قبل المشاركين على التغيير، وتأتي "لانا" أيضاً بفكرة مهمة تؤكد على تعددية وديناميكية الحياة والأشخاص عندما قالت:

(لانا): بقولك إذا في مليون راس في مليون فكرة.

يكمل المشاركون حوارهم، وبجزئية أيضاً أضعها هنا تحت محور "المؤسسة"؛ إذ تم التطرق للاختلافات في التعامل مع النساء أو في نظرة النساء لأنفسهن بناء على "مكان وجودهن"، سواء في الأسرة أو في مؤسسة العمل، فالمشارك "تيم" يذكر ملاحظة مهمة ودقيقة عن النساء في الحيز الخاص مقابل النساء في الحيز العام، وحتى الحيز الخاص ليس واحداً، بل متعدد، مثلاً المرأة في بيتها مقابل وجودها في بيت الأسرة، كما دار في الحوار الآتي:

(تيم): مس لبان مس لبان بدي أحكيلك شغلة، احنا الأسرة فيها عواطف فاهمة علي كيف؟ فيها احترام وفي محبة وزي ما حكى في تضحية وفي كتير شغلات، بس أنت موضوعك المجتمع برا أنا مثلاً مرتي جوا بيتي مش زي برا البيت فاهمة علي كيف؟ يعني أنا مثلاً مرتي في بيتي ممكن توخد حريتها وراحتها اشي طبيعي، أي مرأة في بيتها بتوخد حريتها وراحتها، حتى ممكن بكلامها، ممكن تمزح معاي غير عن مزحها مع أخوها غير عن مزحها مع زميلها بالشغل.

(لانا): طبعاً

(لبان): هذا شو بحدده؟

(تيم): الي بحدده (وهو متردد) تربيتها أول اشي، التربية لها دور بهذا الموضوع، تاني اشي العمل الي هي بتشتغل فيه، وتالت اشي كمان أنا برأيي مثلاً المجتمع، نظرة المجتمع للمرأة، يعني هسا أنا تيجي وحدة من زميلاتي أو مين ما كان تيجي مثلاً...

(فيروز): (تقاطع) هذا بحدده حدود

(تيم): حدود! اه في حدود في قوانين

(فيروز): يعني حتى ممكن بين معلمة ومعلمة يكون في حدود وما تمزحي معها

(تيم): المقصود أنه الأسرة تختلف كلياً، يعني المرأة داخل الأسرة تختلف كلياً عن المرأة بالمجتمع

بدأ "تيم" بالحديث عن العوامل التي تشكل النساء، وتذكرت قول Simone De Beauvoir في كتابها The Second Sex: "One is not born, but rather becomes, a woman". وأوافق نوعاً ما مع قوله أن المرأة داخل الأسرة تختلف عن المرأة في المجتمع، في الحيز العام، هذا صحيح، ولكن أيضاً حياة المرأة داخل الأسرة هي انعكاس للبنية المجتمعية. عمل "تيم"، ولو بطريقة غير واعية، على ذكر أهم المؤسسات التي تؤثر على النساء، مثل ذكره للتنشئة الاجتماعية (أي مؤسسة الأسرة والمدرسة)، والعمل (مؤسسة العمل)، والمجتمع (أي نظرة المجتمع للمرأة). ولهذا، تكون المرأة انعكاساً لعدة بُنى متداخلة ومتفاعلة متأثرة بشكل أساسي بالمجتمع.

"ميرا" وأخيراً تحدثت بعد صمت طويل، ربما كانت تستمع لترى قصص وروايات الآخرين، ربما شعرت بالخوف من الإفصاح عما هو مختلف عن الآخرين، ربما لديها وجهة نظر مختلفة ولكن اضطرت لأن تتماشى مع وجهات نظر الآخرين، هل من الممكن بسبب اختلاف ديانتها شعرت بذلك؟ بدأت "ميرا" بسرد قصتها:

(ميرا): شوفي أنا سمعتكم وفي اشي من وجهات نظركم أنا موافقة عليه، برضو أنا عايشة بعيلة أمي وأبوي كتير متساعدين مع بعض، يعني عمري ما شفت الناس بالتوافق زي أمي وأبوي، أبوي بساعد أمي بطريقة بقولها الله يطعم كل مشتهي زي أبوي...

(لانا): بتعرفي احنا حلو نسمع وجهة نظرك لأنه احنا يعني سوري مع احترامي لك كمان الدين والعادات والتقاليد عنا لسا شوي مفتوحة أكتر منكم، يعني حلو

مرة أخرى، وكما المقابلات الفردية، ظهرت الأحكام والتعميم فيما يخص الدين، ولكن "ميرا" لم تعلق كثيراً على الموضوع.

(ميرا): اه، يعني أبوي عن جد بساعد بقول الله يبعت لكل وحدة زي أبوي، بجد ما بعرف، يمكن هو تربى زي ما قلتي أنه أمهم توفت صغيرة وأبوهم توفى وهم صغار فاضطروا يعتمدوا على نفسهم وانه يكونوا هم يربوا أخوتهم ويدعموا بعض ويساعدوا بعض، في اشي كان على حساب التاني من ناحية الأخوة، بس من ناحية انه احنا حرام تعبوا علينا وربونا، ويعني ما خلونا نحتاج ولا أي اشي بالرغم من انه مرات في ظروف شغل، مثلاً كان مرات أبوي يشتغل بالكلية وجامعة القدس، كان صدقيني يقعد 5 شهور بدون معاش، أمي ولا تفكر

ولا تقول في معاش فش معاش هي بتشتغل وهي بتقيم وبتحط ولا تفكر من ناحية مادية، المهم احنا مبسوطين وعايشين أحلى عيشة، هذا برضو كمان حلو انه في تشارك في الحياة في انسجام في تبادل آراء في مشاركة انه كل واحد فينا يشعر مع التاني.

(لبان): معناته أنا شايفة أنه في أنماط... يعني أستاذ يوسف نمط وميرا نمط ولانا وفيروز، أنا حابة أسأل أنه كل حدا فينا جاي من خلفية معينة وكل حدا فينا بيختلف، كيف هذا الاشي عم بينعكس بممارساتنا مع طلابنا في المدرسة؟ من ناحية الأدوار الي حكينا عنها؟ هل بتفكروا شخصياتنا أفكارنا ومعتقداتنا الي احنا جايبينها معنا عن كيف لازم تكون المرأة وكيف لازم يكون الرجل، هل بتفكروا أنه هذا كله عم ينعكس على ممارساتنا مع طلابنا؟ (هنا بدأ جميع المشاركين ببناء معرفة جديدة مرة أخرى فيما يخص مؤسسة المدرسة والاختلافات بين المدارس وطريقة معاملة الطلاب الذكور والطالبات الإناث)

(ميرا): اه خليني أحكي، وقبل بمرة حكيتلك هذا الحكي، هلأ شوفي احنا متعودين انه ما نصرخ بوجه حدا لا نعلي صوتنا لا نمسك ولد ونأذيه أو نتعامل معه بطريقة مش محترمة بس للأسف أنا قلتلك تجربتي كانت مع بنات، ومس لانا بتعرف، البنات في الوردية يعني إذا بنت قلت أدبها على المعلمة المديرة بتطحيها، بتقولها حبيبتي انت ما بتلزميني في المدرسة، أما للأسف أنا هون جيت وقلتلك قبل بمرة حسيت حالي ضايعة ضايعة والله العظيم، أنا أول اشي ما الي تجربة مع ولاد نهائياً اني أعلم ولاد كتعليم فهمتي علي، لما جيت لا لقيت احترام للمعلمة مثلاً بتتطلعي عليه بتجحريه بيطلع فيكي يعني شو انت بتحكي معي هذا الحكي، بعدين أنا ما بعرف أحكيله اخرس و"ولى" مش متعودة أحكي هيك ألفاظ

(لانا): (تقاطع) احنا إذا كانت معلمة تحكي لبنت اخرسي مثلاً على المحل انذار

(ميرا): بالزبط ممنوع، وما بدي أوصل هيك مستوى أو مثلاً ما بسكته غير كلمة اخرس، بس لا، في أسلوب وفي احترام، بس لو في هذا الضبط في المدرسة انه في احترام للمعلم في احترام للحصة كان ما بوصلوا الولاد لهذا الاشي الي زاد عن حده بأنهم ما يحترموا المعلمة

(يوسف): بالنسبة لسؤالك، أنا بحكيلك طبعاً، الثقافة الي أنت جاي منها والبيئة الي أنت جاي منها أكيد بأثر على طبيعة تعاملك مع الولد والبنت، يعني الولد احنا منعامله بقساوة أكثر منقسى عليه أكثر، بس مش نفس الأسلوب الي بقدر أتبعه مع البنت، أنه أصرخ فيها أو أستخدم معها مستوى القساوة...

(ميرا): البنت بتبكي بسرعة..

(يوسف): أيوا، حتى لما تطلب مني تروح على الحمام أنا بخليها تروح، الولد يمكن ما أخليه يروح، تفسيري لهذا الاشي لأنه طبيعتها طبيعتها الأنثى، الأنثى اشي تاني، أنا جاي من بيئة بتقول أنه احنا سند للأنثى، لازم نحن عليها نعطف عليها نعاملها بطريقة راقية فاهمة كيف؟ لأنه هي طبيعتها هيك، هيك احنا تعلمنا، يعني علمونا، أخواتنا نفس الاشي، انه ممنوع تضربها ممنوع تصرخ فيها

(ميرا): كيف تربينا يعني

(يوسف): اه ممنوع مثلاً تؤذيها، لازم تدير بالك عليها

(تيم): حتى خطأها بتصبر عليه أكثر

(يوسف): أيوا، بتكون معها صبور

(تيم): حتى لما هي بتخطأ البنت بتكون معها أكثر حكمة فاهم علي كيف؟ وكمان بنفس الوقت بتكون معها أحن، يعني العقاب ما بكون نفس عقاب الذكر، حتى لو بكون نفس الخطأ

(يوسف): 100%

(تيم): هذا هو الفرق بالتعامل

(لانا): خلفيتهم للطلاب كمان بتعكس كيف احنا نتعامل معهم، يعني أنا لما دخلت أنا بحب أعامل التنين زي بعض، يعني صرخت في هذا بصرخ في هذا، بس في عندك ولاد جايين من ورا انه أنا ولد أنا غير عن البنت، أنه بدي أتميز عن البنت، هذه الشغلة كمان بتنعكس كيف بدي أتصرف معاه، أنا ليش بدي أسمحلك؟ أنت هون عندي بالذات عندكم نفس الحقوق صح؟ أوك انت الي بتحكيه على عيني وراسي، الاحترام واجب، البنت شوي أحن أرق ما بتستحمل زي الولد، أوك، بس كمان في ناحية انه انت جاي نافش ريشك، بس أنت هون حقك زي حقها، هلأ أنا بدها تميزني المديرة عن أستاذ يوسف عشانه رجال؟

(يوسف): هذه المساواة احنا منحكي عن العدل

(لانا): مهو أنت كيف، مهو تصرفك بدو ينم عن حكمة

(يوسف): لا لا بدي أحكيلك شغلة...

(تيم): (يقاطع) احنا حكينا لا إرادياً كأب كيف منعامل الطلاب

(لانا): كأب؟ كأب؟ أنا جوزي ما بعامل بنتي غير عن ابني

(تيم): كأب وكمعلم، ما حكينا رجل وأنثى بتعاملوا كأنهم اثنين بنفس المؤسسة اثنين عاملين يعني موظفين

(يوسف): بدي أحكيلك شغلة، في فرق بين العلامة...

(لانا): احنا ما منحكي عن العلامة، احنا منحكي عن العقاب

(يوسف): اسمعي كيف هاي الشغلة في فروقات، الفروقات الموجودة بين الجنسين، كيف بدك تراعي الفروقات الفردية؟ من ضمنها مراعاة الفروقات الجندرية، الفروق الجندرية مهمة جداً، يعني هذا اشي مهم جداً، هون في مش مساواة، في عدالة لازم تكون. مساواة انه أنا أشوفهم نفس الشي، لا، البنت الها خصوصية، البنت عندها مشكلة بدها تروح على الحمام وأنا عارف عندها مشكلة، الولد عنده سيطرة أكثر على حاله

(لبان): يعني أنت بتفكر أنه لازم نعاملهم من منطلق أنه في فروق جندرية؟

(يوسف): اه في فروق جندرية طبعاً، الفروق الجندرية هاي مش أنا فرضتها، فرضها الرب علينا، يعني هاي فروق اشي طبيعي جانب طبيعي

(لبان): بس هاي فروق جندرية ولا جنسية؟ (حاولت هنا التدخل بهدف تصحيح المعلومات)

(يوسف): جنسية وجندرية، الاثنتين، يعني انت الحين تعالي بدك تخلي ولد يلعب كرة قدم وبنت تلعب كرة قدم، البنت ها يعني منيح فيها قوة، بس مستحيل تبقى بقوة هذاك الشاب القوي السريع الي ربنا أعطاه هرمون التستوستيرون وعظامه سميكة وعضلاته ثقيلة، هذا فرق كبير، ما بقدر أروح أحاسبها هذه أركضي أنت واياه أنو سبق، لا مش هيك، في فروق

(تيم): صحيح

(يوسف): في فروق، زي ما في فروق عقلية في فروق جندرية وفي فروق جنسية، برضو احنا ليش بمدرسة مختلطة في عنا قوانين، يعني ما منسمح للولد في أشياء وما منسمح للبنت في أشياء، بس هذا زي ما حكيت مش قلم ومسطرة، هاي ظروف ومواقف، عشان هيك في عنا مرشد اجتماعي في عنا أخصائي في عنا ناس متعلمة تربية كيف بدنا نتعامل مع هذا الموقف، ليش؟ لأنه لما نحط جنسين مع بعض في مدرسة مختلطة هون أصعب اشي انك تتعامل لأنه بدك توفق بين خصائص هذا الجنس وهذا النوع الاجتماعي يعني بين الخصائص الفيسيولوجية وبين النوع الاجتماعي، هذه القضية الصعبة الي احنا منواجهها انه احنا بدنا نكون زي كيف الفنان الشامل، بدك تبقى زي فنان زي ملحن، تلحن المعزوفة بما يتلائم مع الموجود عندك

(لبان): انتوا بتوافقوا مع يوسف؟ انه مرات ممكن نعامل البنت غير عن الولد في بعض المواقف والظروف؟

(ميرا): طبعاً اشي أكيد، أصلاً البنت هي الي بتفرض علينا نتعامل معها بطريقة محترمة لأنه زي ما حكالك يعني البنت بتضلها حساسة من كل اشي، الولد قد ما تحكي معه خلص في عنده طبع ذكري بلعب هذا الدور

(لانا): يعني أوك مهو احنا جايين من مجتمع ماشي هيك يعني، فبوافق لأنه لسا احنا ما تحررنا

تعقيباً على جزئية الحوار بأكملها أعلاه، أعتقد أن تجربة المعلمات "لانا" و"ميرا" لها علاقة بالتأكيد بأنماط المدارس المختلفة، ولكن قد يكون هذا سببه أن التعامل مع الطلبة الذكور يختلف عرفياً عن التعامل مع الطالبات الإناث، وبالأخص في مدارس الذكور قد يبدو أكثر وضوحاً من مدارس الإناث. فكرة أننا نتعامل مع طالب ذكر، وبالتالي يجب أن نعلمه كيف يصبح "رجلاً غير خاضع"، ومن هنا لا يكون هناك توازن في تعليم أو تمرير الأدوار الجندرية، بل يكون هناك تطرف، وبعدها سيستخدم الطالب الذكر هذه السلطة المضخمة المعطاة له ضد المعلمين. طبعاً، الأسرة أيضاً لها دور في ذلك. فكرة ووصف "لانا" أيضاً دقيقة نوعاً ما، بوصفها للطالب الذكر: "الولد نافش ريشه" لأنه ولد، فهو يعتقد أنه يستحق أن يعامل بصورة مختلفة. يؤكد أيضاً كل من "يوسف" و"تيم" فكرة أن النساء بحاجة إلى حماية من الرجال Benevolent Sexim. كما لاحظت أن "يوسف" كما في المقابلة الفردية، أطلق تعميمات نابعة من أن القضية بيولوجية، وأن الذكور أكثر تحملاً، وحسب قوله إن هذه الفروقات فرضها الرب، لهذا فهي فروق جنسية بيولوجية، وليست جندرية، فالجندرية هي ما يفرضها المجتمع. أعتقد أن كلام "يوسف" يعود إلى أنه تعامل مع الطلاب الذكور لفترة ومن ثم فجأة مع طالبات. برأيي هذه المدرسة (المطران) ليست مختلطة بالمعنى الحقيقي، وهناك صعوبة لدى المعلمين الذين تعاملوا فقط مع طلبة ذكور أن ينظروا إلى الطلاب كأطفال أولاً، قبل تصنيفهم إلى إناث وذكور. "ميرا" أيضاً كونها قضت وقتاً طويلاً في مدرسة للإناث فقط، ترى أن الفتاة حساسة وتختلف عن الولد، ولكن من وجهة نظري هذا الاختلاف لا يعود لكونها فتاة، بل لأنها تعلمت مجتمعياً وأسرياً وفي المدرسة كيف تكون فتاة، والولد يمارس طبعه الذكوري لأنه يتصرف بناء على الدور المعطى له.

ثانياً: محور المقاومة والإرادة

أعرف المقاومة هنا "بالتموضع واستحضار ما كنا عليه وإعادة صنع أنفسنا" (ميعاري، 2021). من خلال الحوار الذي دار بين المشاركين في المجموعة، استوقفتني بعض اللحظات المعينة التي عكست مقاومة وتحدياً لبنية المجتمع والأفكار التي نشأ عليها المشاركون، واستطعت لمس بذور المقاومة، وهنا

أعرض مقاطع من الحوار الذي اتخذ منحى آخر نوعاً ما؛ فالسرديات هنا كانت سرديات "مقاومة" في قول "فيروز":

فيروز: نفس الاشي لما بدت أنثى حتى لابسة حجاب تسوق باص، وقديش تعرضت لكتير أشياء بس بالآخر يعني ببدأوا يتقبلوا، يعني أولها قلنا اووه واو، بعدين لما صرنا نشوف أكتر من واحدة، يعني صاروا في يسوقوا تاكسي

لانا: مهو ازا صار في تقليد هذا بطمر العادات والتقاليد من هاي الناحية وهاي النظرة، ازا ما حدا قلدها وعمل متلها وكتير لاقت انتقادات وضلوا يضايقوها أكيد كان انسحبت

يوسف: شوفي احنا بمجتمعنا الفلسطيني صار في تغيير على نظرة المجتمع وتغير فيها

يوسف يكمل: يعني فترة الستينيات لسنة الألفين صار في انخراط للمرأة في التعليم، يعني المرأة ما كانت تتعلم أصلاً

لانا: أصلاً كانوا ازا بدهم يشغلوا معلمة ممنوع تكون متجوزة على أساس ازا حبلت لازم تترك، يعني أنا على وقتي بمار يوسف كل معلمة كانت تخطب كانوا يطلعوها، يعني لهلأ المعلمات الي ما ارتبطوا من تحت راس هاي الشغلة.

في هذه المقاطع من الحوار لمست بداية لبذور المقاومة لدى المشاركين؛ فبشكل عام فكرة مخالفة الدور المتوقع والخروج عنه قد تكون مستهجنة في البداية، ولكن تكرار الحالات الخارجة عن الدور المتوقع مع الوقت تصبح أمراً عادياً، كما ذكرت "فيروز" و"لانا". من الواضح اعتقاد المشاركين في هذه المقاطع أن التغيير الحاصل هو أمر إيجابي، ويظهر هنا أن الوعي بانضمام نساء أخريات في الخروج عن الدور التقليدي المعد لهن يكفل أن تكون النساء أقوى وتستمر بالنضال. المشاركون هنا لم يعملوا على ذكر هذا بصورة مباشرة، ولكن يمكن الاستنتاج. لمست هنا أيضاً لوم المشاركين لبنية المجتمع ومؤسسة المدرسة كما ذكرت "لانا": "يعني أنا على وقتي بمار يوسف كل معلمة كانت تخطب كانوا يطلعوها، يعني لهلأ المعلمات الي ما ارتبطوا من تحت راس هاي الشغلة." إن المرأة في أي علاقة مضطهدة في أي منطقة من العالم معرضة لاستلاب إنسانيتها، ولاستلاب عقائدي يتم من خلاله تبني قيم سلوكية تتماشى مع القهر المفروض عليها، وتبرره وتجعله جزءاً من طبيعتها؛ وبذلك فهي تقاوم تحررها وترسخ البنى التسلطية المتخلفة التي

فرضت عليها، كما وتعممها على الآخرين، بالأخص في منطقتنا وما يحدث فيها نتيجة للاضطهاد والاستعمار (حجازي، 2005). من هنا تتحدد خيارات العديد من النساء.

حاولت تجنب الخوض في مواضيع الدين قدر الإمكان، ولكن ظهر الدين بطريقة غير مباشرة في هذا المقطع، كما ظهر سابقاً بشكل كبير في المقابلات الفردية، لربما ظهر هنا بطريقة مبهمة نوعاً ما لوجود مشاركة مسلمة في المجموعة على عكس باقي المشاركين المسيحيين، حيث أركز على ما قالت "فيروز" في هذه الجزئية: "نفس الاشي لما بدت أنثى حتى لابسة حجاب تسوق باص"، فبقولها هذا شعرت وجود سرديتين؛ سردية مهيمنة وسردية مقاومة، فالسردية المهيمنة هي "أنثى" ترتدي "الحجاب"، أي من "المتوقع" أن تكون الأنثى المسلمة خاضعة للدور التقليدي الذي فرض عليها، وفي المقابل هناك سردية مقاومة بأنها قاومت هذا الافتراض والتوقع وأصبحت تسوق حافلة. لم يكن موضوع الدين في المجموعة ظاهراً حتى مرحلة معينة، لاعتقادي بوجود مشاركة مسلمة "ميرا"، قد يبدو ذلك من محددات المجموعة البؤرية للوهلة الأولى؛ أي وجود أشخاص معينين أثر على المواضيع التي قد يتم التطرق إليها بكل صراحة وأريحية، ولكن وجود "ميرا" في مجموعة تسودها أغلبية مسيحية وكيف عمل ذلك على توجيه الحوار وكيف حصر دور ومشاركة ميرا، يقول لنا شيئاً، وهو جزء مهم من نتائج هذه الدراسة، الذي جسد لنا معنى "الدين" في السياق بالنسبة للمشاركين والتأثير الذي لعبه في سردياتهم. الدين، هذا العامل الحساس، الذي نحاول تفاديه مقنعين أنفسنا أنه هامشي لعب دوراً في تشكيل إدراكات وسرديات المشاركين.

أثناء الحوار، لمست دمجاً بين محور "المؤسسة وبنيتها" ومحور "المقاومة والإرادة"؛ فيعقب "يوسف" و"تيم" على التغيير الحاصل في المؤسسة، وعلى أن هذا التغيير هو أمر إيجابي نحو الأفضل، والتشديد على أن الجوانب البيولوجية لا تتغير، دليل على قدرة المشاركين على التمييز كما هو واضح حتى الآن بين ما هو بيولوجي وما هو اجتماعي. فالحوار دار كالتالي:

(يوسف): بس هذا هلأ تغير، أما الفيسيولوجيا ما بتتغير

(تيم): طبعاً يعني هذا اشي خلقه ربنا ثابت ما في مجال، بس الأشياء التانية قابلة للتغيير والتطوير، وأنا بلاحظ كمان أنه بعض المجتمعات ووين ما أنا عايش في رجوع للمرأة وما بخلوها تتعلم، عم نرجع للعكس.

بذور المقاومة هنا توضحت في لوم "تيم" لبعض المجتمعات (بنية المجتمع كمؤسسة) على عدم تعليم المرأة وتراجعها، كما يؤكد على أن الصورة ليست وردية تماماً، ويتطرق لدور بنية المجتمع ودور الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد.

لمست تخبط "يوسف" و"لانا" في مرحلة ما من الحوار؛ فمن معرفتي بيوسف تحديداً، أرى أن لديه تعددية في السرد؛ فهناك سرديتان، السردية التقليدية والذي يعترف بها، وبدوري أعتقد هنا أن سرديته التقليدية هذه متأثرة بشكل أساسي من المجتمع وبنيته، والسردية الأخرى التي يخاطب فيها ويكتشفها بعلمه ووعيه والتي أرى أنها السردية المقاومة، فيوسف يعود مرة أخرى للخلط بين المفاهيم وكأنه غير قادر على الفصل، وتؤيده "لانا" أيضاً بالحوار التالي:

(يوسف): الجندر هو مبني على الجنس، الجندرية مرتبطة بالجانب الجنسي، يعني الجانب التشريحي، ليش؟ لأنه الرجل من ناحية تشريحية قادر على القيام بأعمال مثلاً الي فيها ثقل وتعب أكثر، يعني مثلاً البنت ما بتقدر تحمل (شمينتو).

(لانا): مزبوط البنت ما بتقدر تحمل طوب.

(يوسف): هذا مبني على بيولوجيا وعلى هرمونات، يعني الأنثى مهي صغيرة، حتى البنت الصغيرة بتلاقيها راحت على اللعبة لأنه هذا جانب الحنان والحب والطفولة، هذا اشي غرائزي، والغريزة هي جزء من البيولوجيا وتكوين جسدي، ففي رغبات مبنية على الغرائز وتزرع في الأنثى وتزرع في الذكر، هاي منعتبرها جسدية من طبيعة الرجل وطبيعة المرأة، وأنا بقول انها تتقاطع مع الجندرية أو هي الجندرية مبنية على هذا الاشي، النوع الاجتماعي مبني على الجنس.

المقاطع أعلاه لاقت تأييداً ودعماً من "لانا" و"تيم"، ومن مقابلتي الفردية مع "يوسف" أيضاً لمست خلطاً بين مفاهيم الجنس البيولوجي والنوع الاجتماعي. هذا التخبط هو ما قصدت به التعددية بالسردية والتأثر بالمجتمع مقابل التأثر بالوعي ومحاولات للمقاومة. هناك نوع من التناقض ما بين استخدام تعبير "الغرائز" وتعبير "تُزرَع"، فالزراعة بحاجة إلى بيئة معينة، وكما نعرف فالغرائز تكون بالفطرة موجودة ومن ضمن الطبيعة الإنسانية، بينما مصطلح "الزراعة" يستخدم للدلالة على أشياء معينة أو صفات أو أدوار تُكتَسَب من البيئة المحيطة من خلال التنشئة الاجتماعية وغيرها. لاحظت أن في الأدوار الجندرية التقليدية يتم الربط ما بين الجنس والجندر، أي أن الأدوار الاجتماعية المتوقعة من أي إنسان يحددها الجنس

البيولوجي. فمع أنه في البداية تم تقديم معلومات دقيقة نوعاً ما (السردية المقاومة)، إلا أن عدم القدرة على الفصل ما بين الجنس والجندر لا زالت قائمة (السردية التقليدية).

كانت قد ذكرت المشاركة "لانا" أنها تؤمن بأن "المرأة للبيت" في محور المؤسسة، ولكنني أحببت أن أضع تفسيرها اللاحق ضمن "محور المقاومة" لما لمسته من إرادة لديها ومحاولتها لتعويض دور الأب في تربية أبنائها، الدور الذي غيبه المجتمع وفرضه كحقيقة على شكل أدوار تقليدية، فقالت:

(لانا): هلأ في شغلة حكيتها بس بدي أفسر، أنا قلت المرأة للبيت وأنا ما بقصد بالرجعية أبداً بس عن جد بعد خبرة مع ولادي، انه الولاد بسن الطفولة المبكرة يعني لحد 6 سنين 7 سنين لازم الأم تقعد معاهم، أنا كل المشاكل الي مواجهتها مع أطفالي، يمكن "جميل" (أي ابنها) من النوع الي بتغلب على المشاكل، بس الوسطاني والأصغر صار عندي كتير مشاكل، وكله من تحت راس إني أنا حطيت بالحضانة من عمر يوم ويومين، واضطريت أطلع وأشتغل وما أخد إجازة ولادة ومريت بظروف. أنا بقول مع الأم إذا عندها أطفال تقعد لبيتها وأولادها.

من الجدير بالذكر أن هذه العبارة نالت تأييداً من "تيم" و"ميرا"، وهذه العبارة جاءت تأكيداً على أن دور الأم مهم في التنشئة وفي العمل مع الأطفال، وهذا دليل على عدم وجود الأب بصورة جدية. الأم هي كل شيء هنا في هذا المجال. الأطفال بحاجة بالفعل إلى عناية مكثفة في السنوات الأولى، ولكن يبدو أن الأم تجد نفسها وحيدة في الميدان؛ بحيث أن كل التوقعات تقع عليها، وبالتالي تتحمل المسؤولية العظمى وتشعر بالذنب سريعاً عندما تحيد عن الدور الواجب والمفروض عليها. أما "فيروز" فلم تؤيد هذا وقالت: "أنا ضد بس بعدين بحكي"، و"تيم" يطلب منها أن تكون واقعية، دليل على أنه يوافق مع طرح "لانا" ودليل على أنه فعلاً يرى أن دور تربية الأطفال يقع على عاتق الأم وحدها. لغة الجسد ل"فيروز" وطريقة جلوسها كانت تدل على رفضها وكأن لديها شيء أكبر من ذلك لتذكره، والمشاركون انتبهوا، إذ علقت "لانا" مازحة وضاحكة: " كيف حتى قعدتها، قعدتها مش مزبوطة."

كوجه آخر للمقاومة والإرادة في هذا المحور، باعتقادي، هو أيضاً محاولة توفير معلومات دقيقة إلى حد ما، وهنا سأعمل على عرض الحوار الذي دار مع "يوسف" و"فيروز" بعد خروج المشاركين "تيم" و"لانا" و"ميرا" من المجموعة لانتهاء وقت الدوام، حيث عمل "يوسف" و"فيروز" على بناء معرفة جديدة معاً مبنية على الوعي والواقع في المجتمع. من الجدير بالذكر أن ما سأقوم بعرضه هنا في هذه الجزئية هو "السردية

التي يخاطب بها يوسف وليس السردية التقليدية التي يطبقها في حياته الخاصة"، أي "السردية العلمية والواعية"، فدار الحوار كما يلي:

(يوسف): بشكل عام قبل قديماً احنا كانت عشتار الأنثى هي الي كانت مهيمنة والنسب بيرجع للأنثى، بعدين انقلبت الأمور للذكورية، يعني هي المرأة كانت في القديم في تاريخ الشرق الأدنى القديم هي اله، اله الخصب عشتار، الي كنا نعبدها هون بأرض كنعان، فالمرأة وقيمتها ونظرة المجتمع لها متغيرة تبعاً للمتغيرات المختلفة، يعني احنا مش معقول اليوم زي في التسعينات والثمانينات، فبرضو زي ما حكيتلك التعامل مع الولد والبنت مش رح أجيبه من أمريكا أو النرويج لأنه أنا فلسطيني وبيئتي فلسطينية ما بقدر أجي أطبق التجربة النرويجية في مدرسة المطران لأنه أكيد رح تفشل، مش لأنه أنا بدي اياها تفشل، لأنه عناصرها الموجودة والقطع الموجودة هي قطع كلاسيكية، يعني لو أجا بيتهوفين عزف معزوفته بمدرسة المطران ولا حدا بسمعه، فعشان هيك التجارب الي بدها تنجح لازم تطلع من رحم المكان الموجودين احنا فيه، فما بنفع اسقاط التجارب علينا، للذكر والأنثى، أنا تجربتي فلسطينية بيئتي فلسطينية اذا بدي أعدل على تجربتي بعدل، بس في أطر بتحددها

(فيروز): قد ما يكون عندك خلفيات وقد ما يكون عندك أفكار معينة، حتى لو أنت مش "مجندرة"، بضل في عندك حدود انه انت ما بتقدري تطلعي فوق إطارها، يعني زي ما حكى يوسف، فش خلص، مجتمعنا هيك، انت بتصفي انه ازا بدك تربي بنتك بطريقة معينة بدها تصفي خارج عن المألوف، يعني كمان أنا في المدرسة في بعض المرات بحس وبكتشف بحالي أنه واو أنا ليش هيك تحيزت لهاي الشقة، للبنت مثلاً غير عن الولد، مع أنه يعني بحب أنهم يقعدوا جنب بعض، بس مرات بيجوا الأهل بحكوا ما بدنا بنتنا تمسك ايد الولد، ما بدنا بنتنا تقعد جنب ولاد، يعني اذا الأهل عندهم أفكار زي هاي، مش مفروض يحطوا ولادهم أصلاً في مدرسة مختلطة، يعني هم حاطينهم بمدرسة مختلطة عشان الجنسين يتعرفوا على بعض، بس انه يكون عند الأهل هاي الأفكار بتصفي مشكلة

(لبان): يعني متل ما فهمت، انه في كتير عوامل بتلعب بهاي القضية، مثل الأهل، وخلفيات المعلمين نفسهم وشخصياتهم، والمجتمع والثقافة؟

(يوسف): منقدر نسمي هاي الأشياء محددات، في كتير متغيرات وكتير محددات لطبيعة علاقة المعلم بالطالب حسب نوع الاجتماعي، من ضمنها أول اشي البيئة الي هو قادم منها الأستاذ والطالب، ابن القرية

بيختلف عن ابن المخيم بيختلف عن ابن المدينة، ابن المحافظة الفلانية، يعني ابن محافظة بيت لحم بيختلف عن ابن الخليل، اليافاوي بيختلف عن المقدسي، فالأطر الجغرافية بتلعب دور، العادات والتقاليد، المجتمع، برضو طبيعة الحياة الثقافية الموجودة، الحياة الثقافية بكل شي مثل الفنون السينما البحث العلمي، هاي كلها بتلعب دور كبير، هاي هي الأساس الي بغير بالمجتمع، هاي موجودة الثقافة بشكل مقنن يعني ممكن انت تحبي تقرأي ولكن هاي مش صفة عامة بالمجتمع، فهاي قلة الثقافة قلة الوعي، يعني المقصود لما يكون الإنسان مثقف أكثر ممكن يتعامل مع الأمور بطريقة أفضل، فهاي بعتبرها من المعيقات والمحددات، برضو في جانب مهم بس ما منقدر نتحدث عنه، الي هو الجانب الديني، الجانب الديني بفرض على فئة معينة في الاسلام أو فئة معينة بدناش نتحيز، عامل الدين هو المحدد الأساسي والرئيسي في المجتمع الفلسطيني كمان في الشرق الأوسط، الدين الي بيعتنقوه الجماعة هاي بيفرض عليهم بملي عليهم تصرفات محددة، وطبعاً الدين هون من المحرمات Taboo، عشان هيك من الصعب جداً انك تغيري عقائد ودين، سهل انك تغيري فكرة سهل انك تغيري طبع، بس مش سهل انك تغيري شريعة، وهون الأمر والتحدي الاصعب لمجتمعنا الفلسطيني وأي مجتمع في العالم، اذا بده ينطلق لازم يكون انطلاقه علماني، يعني فصل الدين عن الدولة، يعني الثقافة تمشي بجهة والعلم بجهة والمرأة بجهة والرجل بجهة والدين بمشي في اتجاه اخر، يعني الاسلام يكون بعيد عن الحيز العام

ما يقوله "يوسف" صحيح، وهذا يدعونا للتفكير والاعتقاد أن العديد من العادات التي نعتقد اليوم أنها شرقية هي غربية بالدرجة الأولى؛ فبعد أن تحرر منها الغرب بدأ يلوم الشرق بأنه متخلف لأنه لا زال متمسكاً بها، وهذا ما يخص الجنسانية أيضاً. هذا يظهر بشكل واضح في كتاب فوكو "تاريخ الجنسانية"، وفي كتاب جوزيف مسعد "اشتهاء العرب"، فجوزيف مسعد يتطرق بشكل عام في كتابه إلى أن هناك أثراً للاستشراق على إنتاج الثقافة العربية؛ وعمل على ربط الاستشراق بتقديم مصطلحات وتعريفات عن الجنس والشهوة، ويضع أسئلة عن "الآخر" وجنسانيته. يناقش أيضاً أن بعض الناشطين المثليين الذكور الغربيين البيض عملوا على فرض هذه المصطلحات الجنسانية، وتقسيم الشعب إلى فئات، وعلى مجتمعات لم تكن هذه المصطلحات معروفة فيها أو حتى موجودة من قبل. فهذه المصطلحات ليست بشيء عالمي كما يدعون، بل تم فرضها كنظام عالمي من خلال العنف الأخلاقي والسياسي على بقية العالم عن طريق نفس الأشخاص الذين يدافعون عن حقوق الإنسان (مسعد، 2007). كتاب جوزيف مسعد "اشتهاء العرب" يتشابه مع كتاب

فوكو "تاريخ الجنسانية"، ولكنه أضاف الدور الذي تلعبه المؤثرات الثقافية للأنظمة الاستعمارية على مصطلحات وأبنية الجنسانية؛ فهو يشرح الطريقة الممنهجة التي يتم من خلالها اختراع الثقافة في ظل الحكم الاستعماري من خلال الممارسات الاستعمارية التي سعت إلى إعادة تجسيد الاختلافات العرقية والدينية. وفي هذا السياق أيضاً، يأتي مصطفى حجازي ليفسر كيف عمل الاستعمار تاريخياً وما بعد الاستعمار، وكيف استمر الإرث الاستعماري في الدول التي "تحررت"، ولكن جاءت حكومات محلية مشابهة للاستعمار وهدرت الإنسان، وكيف أن هذه المجتمعات محكومة بالعصبية والقبلية والأبوية والولاء للحاكم، ولهذا مثلاً لا يتقدم الإنسان في وظيفته بناء على الكفاءة والجهد، وإنما بناء على ولائه وقربه من رجال السلطة، وتتوفر الحماية لهذا الشخص ما دام خاضعاً لهم، ولكن في حال اختلفت معهم في الرأي أو عارضتهم فأنت خارج إطار الحماية، وهذا ينطبق أيضاً على حياة النساء ضمن هذه المنظومة. من هنا، لا يوجد وطن أو مواطن في العديد من البلاد العربية، ولكن يوجد قبلية، يوجد إنسان متروك، القانون لا يسري. في المقابل، سوف يلجأ الإنسان المتروك "المواطن" للعديد من السلوكيات ليحمي ذاته لأنه لا يوجد نظام يحميه ويقدره، وبالتالي نجد في هذه المجتمعات ازدياد السرقة وتخريب الممتلكات العامة و"الكسل" والعنف، كل هذا يبرره حجازي على أنه نوع من أنواع مقاومة الهدر، ووسائل دفاعية. بالتالي، هي ليست صفات خاصة بالمجتمعات العربية، بل هي ناتجة عن الاستعمار وما بعد الاستعمار (حجازي، 2005).

ما يقوله "يوسف" هنا أيضاً مهم جداً، أي الانتباه للسياق: "لأنه أنا بدي اياها تفشل" عبارة قوية فيها مقاومة لما هو مستورد من الخارج، وكأنه يريد القول أنه ليس لأن أمراً معيناً موجود في بلاد أخرى غربية يعني أنه جيد. هذه دعوة منه ليكون العمل ضمن السياق وضمن الثقافة الموجودة.

تعكس "فيروز" بعباراتها أيضاً نوعاً من التأمل الذاتي، التأمل في الممارسات ومحاولة الفهم من أين أتت. لمست أننا هنا بدأنا ببناء مشترك للمعرفة والوعي معاً. كما أن "يوسف" هنا لاحظ عائقاً مهماً: وهو القراءة والعلاقة ما بين القراءة والثقافة والتعامل المرن والحكيم مع المواقف المختلفة. يقدم "يوسف" أيضاً ملاحظة مهمة جداً عن مجتمع يعتبر فيه الدين أساساً للحياة. أفكاره تقدمية نوعاً ما، ولكن كأنه يرى العائق بالإسلام بالتحديد، ولم يجمع أن الأديان جميعها تصنع عقبات، والأمر المثير في الموضوع أن المشارك "يوسف" لم يتطرق لموضوع الدين، وبالأخص الدين الإسلامي، عندما كانت "ميرا" موجودة كونه يعلم أنها

تعتنق الديانة الإسلامية. لهذا شعرت أن هناك نوعاً من الراحة في الكلام والصراحة، وقمت بطرح السؤال التالي:

(لبان): أستاذ بتفكروا أنه الدين الإسلامي هو الي بأثر على الأدوار الجندرية؟

أجابت "فيروز" و"يوسف" معاً: هو الأساس

(يوسف): شوفي، بعتقد الدين المسيحي فيه محددات، ولكن اليوم رجال الدين أعطوا مرونة للكنيسة من خلال الاصلاحات والتعديلات وكسروا الجمود، والدين المسيحي يختلف في مضمونه، لأنه لا يمس الجانب الحياتي بالتفاصيل

(فيروز): بالزبط، ما بمنعنا مثلاً باللباس، ما عمره حكى عن اللباس، بينما هناك في

(يوسف): الدين المسيحي بتعامل مع الجانب الروحاني، الدين الاسلامي هو دين مختلف بيتعامل مع تفاصيل الجانب الدنيوي والحياة، يعني كيف انت تلبسي موجود، كيف تتصرفي مع جوزك موجود، حتى أبسط العلاقات موجود فيها تفصيل، وانت اذا بتعتنقي هذا الدين لازم تلتزمي، يعني انت لو بالدين الاسلامي مش لازم تكوني هيك، مش لازم تقعدي هاي القعدة معاي، مش لازم أنا أتفرج عليكي أصلاً، اذا تفرجت عليكي هذا حرام لازم أغض البصر، هلأ بغض النظر، بس هاي عقيدة

(لبان): بس هل بتفكروا أنه في المدرسة هون... لم أتمكن من إكمال جملتي وجاوبني "يوسف" و"فيروز" معاً: "موجود" (يقصدون التأثر بالدين الإسلامي)، فأنا أكملت، هل بتفكروا أنه احنا متأثرين؟

(فيروز): مهو أصلاً العادات والتقاليد تبعونا أجوا من الدين

(يوسف): صح، مبنية على الدين، ليش أنا حكيتلك هذا الاشي صعب تطرحيه في المجتمع، يعني بدي أعطيكي مثال، عدد الأبقار في العالم وين أكثر اشي موجود؟ في الهند، ليش؟ لانهم بعبدوا البقر ممنوع يذبحوهم، تمام؟ هذا الجانب الديني هو الي بيلعب دور أساسي في الديموغرافيا وفي الاجتماع وفي كل الجوانب، يعني مثلاً اليوم في فلسطين الجانب الديني بقول المال والبنون زينة الحياة الدنيا، يعني واضحة، يعني الإنجاب، عامل العزوة والشهادة في سبيل الله، هاي كلها بتغير بالجانب الديموغرافي، ليش في اهتمام بالإنجاب والجانب الذكوري؟ لأنه هذا الدين مبني عليها، يعني مسألة الجهاد هاي مهمة، هاي ما بتصير من دون زلام من دون رجال، فالدين هو الأيديولوجية الوحيدة للأسف الشديد الي بتتحكم بعالمنا، واليوم الاسلام السياسي موجود بشراسة، احنا مش ضد، ولكن بدنا نفهم كيف الأمور بتمشي وليش بصير عنا هاي الأمور

الجندرية، لأنه بعد الثورة الاسلامية في ايران تغيرت مفاهيم الاسلام، دخل اشي اسمه الاسلام السياسي، دخل التعصب مش التدين، وفي فرق بين التعصب والتدين، الان اليوم الاحزاب السلفية هي المسيطرة وبالتالي شو بده يكون مخرجاتها؟ مخرجات متشابهة في الفكر والايديولوجيا ومن ضمنها النظرة الجندرية، يعني حتى مثلاً "الشيميل" بقتلوه، حتى الي مختلف عنهم وعن طباعهم يقتل، طيب هاي النظرة تنتقل من جيل لآخر، وهاي النظرة موجودة بوضوح بالسوشيال ميديا، انت اغلطي غلطة صغيرة بتنتهي، أنا أغلط غلطة معلش زلمة وهذا بشرعلي اياه ديني كمان وبتشرعلي اياه كل الأمة

(لبان): هل بتشوفوا هذا الاشي مشكلة؟

(يوسف): شوفي، اذا بدك تتطوري بدك تفصلي، شوفي تجربة أوروبا في عصر النهضة أكبر مثال على ما يقعل رجل الدين، بالعكس أنا مش ضدهم، ولكن دائماً الدين أفيون الشعوب، ليش؟ لأنه من وأنت صغيرة بحكيلك ما تشتمي، ربنا بقص لسانك، الولد بصير يخاف الله يقصله لسانه، أوروبا كيف نهضت؟

(فيروز): لغوا الدين وحصص الدين

(ي، ق): لا لا الدين بدرسوه والدين مش عيب ومنيح بنظم الأخلاق بس يا جماعة الخير بدك من يعلم الدين، الدين منيح، بس كيف هم تحررت أفكارهم؟ بتعرفوا أنهم كانوا متخلفين أزود منا بمليون مرة؟ ابن خلدون كان يسميهم رعاة البقر وكاوبوي، بقوا يعاملوا المرأة بازدراء، والمرأة سلعة، وكانوا يسموهم عصور الظلام، واحنا كان عنا عصر ذهبي وعلماء، بس متى صار التغيير؟ لما صار في اصلاحات في الكنيسة، ورافقها ذلك ظهور طبقة جديدة الي هي البرجوازية الطبقة المثقفة الي قالت الدين على عيني وراسي، بس الدين له ناسه والعلم له ناسه، واحنا بدنا نمشي هيك، جماعتنا اتطوروا، كيف تخلفوا؟ في فرقة كان اسمها المعتزلة قدمت العقل على النقل، قالت لهم يا جماعة الخير احنا ما منوخد النص الحرفي مثل ما هو بالقرآن ومنطبقه، مثل الاية الي مع ضرب المرأة، فصار في ثورة وانفتاح، بس امتا تخلفنا؟ لما صار في اشي اسمه الاجماع لازم الكل يجمع على رأي واحد وهون دخلنا في عصور الظلام ولا زلنا عايشين فيها.

ما تحدث عنه "يوسف" هنا ينم عن انتقاد ولكن عن وعي ومحاولة فهم كيف تحول الدين أو تم استغلال وتوظيف الدين لتصل الأمور إلى ما هي عليه اليوم. في نهاية فقرته، انتبه "يوسف" واعترف بأنه في مكان أفضل من النساء فقط لأنه رجل، وهذا مهم جداً. لمست أيضاً هنا انعكاس للفكر الماركسي لديه. الأسطر الأولى ل"يوسف" تنم عن معرفة ووعي وفكر، من الواضح أنه يقرأ ولديه معرفة وثقافة.

استوقفتني قضية معاملة الذكور بطريقة "تليق بهم"؛ فالأمر مخلوط بين معاملة الذكور بقسوة وما بين إعطائهم صلاحيات أكثر بنفس الوقت: لماذا التعامل معهم بقسوة؟ هنا نكون في دائرة مفرغة، هل نتعامل معهم بقسوة لأنهم أولاد وأكثر شغباً؟ أم هل هم أكثر شغباً لأننا نعاملهم بقسوة؟ جزئياً، يمكننا تفسير ذلك كنوع من النمذجة (تقليد السلوكيات العنيفة لأنهم نشأوا عليها أو ربما كمقاومة للقمع والتمرد في عمر معين على هذه المعاملة). وهل تعاملنا معهم هكذا لأننا نريد أن ننتج رجالاً قساة، وذلك حتى نتأكد أنهم لن يكونوا مشابهين أو متشابهين مع الإناث، حتى نميزهم عن الإناث والصفات الأنثوية؟ هل نقسو عليهم حتى نعطيهم الحق بأن يصبحوا قساة ومسيطرين وقامعين؟ حتى نضمن استمرارية الهيمنة الذكورية؟ معاملتهم بهذه الطريقة ليس بالأمر العابر أو العبثي؛ إن هذه المعاملة القاسية تزودهم بأدوات، وتمدهم بنماذج تقود سلوكياتهم وهويتهم الحالية والمستقبلية.

تكرر ظهور "موضوع الدين" كما ظهر في المقابلات الفردية، وظهر في موقف "الفتاة المحجبة" التي تسوق باص، وباعتقادي بالإمكان لهذه الجزئية أعلاه التي تخص الدين وأثره أن تندرج أيضاً تحت محور المؤسسة؛ بحيث من خلال الحوار، اتضح أن الدين مؤسسة مثل باقي مؤسسات المجتمع كالمدرسة والأسرة وغيرها، تؤثر وتشكل وتعمل على إنتاج إنعكاسات وتأملات عن بنيتها وبنية المجتمع.

ثالثاً: محور العيش تحت الاستعمار

الاستعمار له معنى واحد لا خلاف عليه، وهو السيطرة على أرض شعوب أصليّة، والاستعمار في فلسطين تحديداً كان من نوع خاص، وهو الاستعمار الاستيطاني الذي ينفي وجود الفلسطينيين. للمجتمع فيما سمي "بشرقي القدس" خصوصية ونكهة مرّة لتأثره بشكل مباشر بالاستعمار وبنيته الفكرية، بالأخص وقوع المدرسة في قلب الحدث، فتعقيباً على الحوار السابق عن التغيير الحاصل على دور المرأة، تقول "لانا": "احنا كمان اليهود ساعدونا"، من الجدير بالذكر أن "لانا" كانت قد تحدثت سابقاً في المقابلة الفردية عن مجتمع "تل أبيب" والانتفاح الموجود فيه والارتياح الذي تشعر به والأمان لها ولابنتها فيما يخص اللباس. عندما تحدثت عن دور "اليهود" في المساعدة على التغيير، شعرت من خلال صمت المشاركين الآخرين والإيماء برؤوسهم كدليل على "التأييد" بأنهم موافقين على ما تقوله "لانا" ومتفقين معها بهذه النقطة. "لانا" أدخلت في هذا المقطع من الحوار فكرة جديدة ومثيرة للاهتمام، وهي كيف ينظر المستعمَر للمستعمِر في تغيير بعض من عاداته وتوجهاته، هل هذا أمر إيجابي بالنسبة للمشاركين؟ طريقة استخدام "لانا" هنا للمصطلح "ساعدونا"

وكأنها ربطت المساعدة بقيمة إيجابية. الاستعمار هو تهديم مستمر ويومي لشخصية الفرد الفلسطيني، حيث هناك عقد نقص غرسها وعمقها الاستعمار في نفسية الشعب الفلسطيني، كما أن علاقة الاستعمار بالشعب هي علاقة "قهر" مليئة بنظرات الازدراء والاحتقار، فالاستعمار يصور نفسه على أنه "الأفهم" و"الأوعى" و"الأكثر تحضراً"، أما باقي الشعب الفلسطيني فيزرع في داخله قيم "الرجعية" و"التخلف" (حجازي، 2005). النضال من أجل المساواة والتغيير في الأدوار التقليدية للمرأة هو أمر إيجابي، ولكن ربما ربطه بمساعدة الاستعمار لنا هي الفكرة المرفوضة. إن المعرفة الاستعمارية هي امتداد للاستعمار المادي، وتفكيك هذه المعرفة لا يتم إلا من خلال فكفكة الاستعمار وعلاقاته في عالمنا اليوم وتحديداً في منطقتنا (ميعاري، 2021).

تعقيباً على المحور أعلاه، وفيما يخص العيش تحت الاستعمار ومجتمع "شرقي" القدس تحديداً؛ أخص بالذكر أن المشاركة "لانا" عملت لسنوات طويلة في مدرسة الوردية في هذا المجتمع، وأنا من تجربتي وخبرتي أرغب في عرض تأملاتي في نفس هذا المجتمع. فأنا عشت ودرست في مجتمع "شرقي" القدس وتخرجت من مدرسة الوردية، وفي تلك الفترة، أي في سنوات أواخر التسعينيات وأول الألفين (قبل الانتفاضة الثانية وجدار الفصل العنصري). برزت في هذه الأعوام برامج "السلام" التي كانت تدعو مجموعة من الأطفال من الدين المسيحي والإسلامي واليهودي للسفر معاً إلى الخارج والقيام بفعاليات "سلام" وتمثيل القدس في الخارج على أننا شعب ندعو "للتعايش" و"السلام". وأنا كوني أسكن في هذا المجتمع تحديداً وفي مدرسة الوردية التي لم أشعر فيها أنذاك بقدرتها على تنمية الشعور بالحس والوعي النقدي الوطني لدي، كان عمري 12 عام عندما شاركت في برنامج Kids for Peace والذي يقوم بالضبط كما شرحت سابقاً. مع أن مدرستي الوردية كانت تعمل باستمرار لضمان وصول جميع الطالبات إلى المدرسة (حتى من مناطق الضفة الغربية) بإصدار "تصاريح" لهن، وقيام المديرة بمنع الاحتلال من بناء جدار الفصل بالقرب من مدرستها حتى تضمن وصول جميع طالباتها، إلا إنني لم أشعر بالحس والوعي النقدي في تلك الفترة، وربما تأملاتي الشخصية هذه عن المجتمع والمدرسة أنذاك تعطيني تفسير لما لمسته لدى بعض المشاركين وبالأخص فيما يتعلق بموضوع العيش تحت الاستعمار. لهذا، هناك خصوصية لمجتمع "شرقي" القدس بكل ما فيه من عناصر، وبالأخص تقسيم التعليم والمدارس الخاصة فيه ووقوعها تحت سيطرة وسلطة وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية.

بشكل عام، الحياة اليومية للمقدسيين تظهر انشطارهم بين هويتين ومجتمعين: المجتمع العربي في القدس الشرقية، والمجتمع اليهودي في القدس الغربية. إن المرأة الفلسطينية تحديداً تعاني من القمع الذكوري، وتحاول الهروب من هذا القمع في المجتمع المقدسي العربي إلى مجتمع آخر ظاهره التحرر، ولكن في حقيقته المزيد من القمع الجسدي العنصري. هذا الانشطار يدفع بالمستعمَر إلى الوقع في غرام المستعمِر والتماهي معه (أغازريان، 2010).

انتهى اللقاء بمغادرتي أنا و"يوسف" و"فيروز" ونحن نستمع لحديث "يوسف" عن الموضوع السابق، ولكن بشكل غير رسمي بل مجرد دردشة، استمتعنا بالاستماع له ولخبرته ومعرفته. اللقاء كان مفعم باحترام الآخرين والآراء المختلفة، وأبدى المشاركون رغبتهم باستكمال الحديث و"الفضفضة" على حسب قولهم في وقت لاحق، ولكن ظروف الكورونا وأوقات الدوام المدرسي والحجر الصحي والالتزامات المترتبة على جميع المشاركين وترك بعضهم للمدرسة جعل من الأمر صعباً نوعاً ما.

الخاتمة

الجندر أو النوع الاجتماعي، كما تقول (Butler)، هو عبارة عن مجموعة من التصرفات والسلوكيات والتعابير التي نمارسها باستمرار. أن تكون "ذكر" أو "أنثى" في هذا المجتمع يتحدد بسلوكيات وأفعال معينة يقوم بها كل طرف، هذه السلوكيات يتم تبنيها حسب ما "حدده وسمح به المجتمع" ويتم إعادة إنتاجها باستمرار حتى تبدو وكأنها "الحقيقة الوحيدة الثابتة"، وفي الإعادة، يتم الحفاظ على معايير الجندر ويصبح من الصعب علينا أن نتنحى عن الالتزام بهذه المعايير الجندرية، كما ويتغلغل النظام الأبوي داخل كل فرد من أفراد المجتمع، وينتقل من جيل لآخر (الحميري، 2017). تحدثت (Gilligan) عن الطرق التي تتم فيها تنشئة الأفراد لصالح النظام الأبوي، فخلال فترة المراهقة ينشأ كل من الأطفال الذكور والأطفال الإناث بطرف مختلفة بحيث يستدخل الذكور فكرة أن يكونوا "رجالاً حقيقيين"، بينما تستدخل الإناث ويقتنعن بفكرة كونهن "نساء صالحات". على خلفية ما سبق، دراستي استقصت البُنية المؤسساتية التي ساهَمَت في إعادة إنتاج وتعزيز القوالب الجاهزة بخصوص التمييز المبني على النوع الاجتماعي المُتجذِرة في المجتمع وفي سياق استعماري من نوع خاص، هو الاستعمار الاستيطاني المرتكز على محو الشعب الأصلي، وفي سياق مدرسة خاصة في ما تسمى "بالقدس الشرقية" كانت تخدم الذكور منذ زمن طويل وأصبحت حديثاً مختلطة وذلك عن طريق المنهج المعرفي السلوكي في دراسة طبيعة الرسائل التي لها علاقة بالجندر من خلال التفاعُل والعِلاقة بين المُعلمين اولاً والمدرسين والطُلاب ثانياً ثم ملاحظة مساحات التعليم والتعلّم داخِل الصفوف، والتي تشتمَل لَحَظات التفاعُل والحِوار بين الطَلبة والمُدرسين، والحِوار بين الطلبة أنفُسهم، إضافةً إلى التفاعُلات التي تحدُث خارج الصفوف في أوقات الاستراحة والأهم الحوار بين الطاقم التدريسي. أوجدت الدراسة الكثيقة طبقات عميقة من المعرفة المنتجة في البنية المؤسساتية وكيف تم تذويتها وإعادة إنتاج الهوية الجندرية التقليدية. والخلاصة التي تخص علم النفس التحرري هي أن الوعي النقدي لعملية التذويت لكل ما تفرضه البنية المؤسساتية على المدرسين من خلال الحوار كانت تماماً كما أراد لنا فريري أن نطبقها.

الدراسة كثيفة نوعاً ما لأن أي بحث يركز على البنية بحاجة لفهم السياق المؤسساتي الذي يسمح باستخدام المساحات المتوفرة داخل المدرسة وفهم كيف يتم إعادة إنتاج الهويات الجندرية التقليدية وعملية التذويت، والأهم عندما قدم المدرسون/ات تأملاتهم/ن النقدية التي جعلت من هذه التأملات النقدية مساحة للحوار الحرّ والوعي بدور المؤسسات في صقل المفاهيم والتصرفات. السجال بين منظرين علم الاجتماع

حول أولوية البنية أو المؤسسة على الإرادة قديم جداّ. منظرين الممارسة مثل بورديو وجيدنز ينظرون بثنائية التفسير رفضاً لأحادية التفسير وبأن البنية الاجتماعية موجودة من خلال الطرق التي يستخدمها الناس. وجدت بعض المؤشرات أن الإرادة لها أهمية في تشكيل البنية (على سبيل المثال: محاولة المعلمة "فيروز" وضع مقاعد الطلبة بصورة مختلطة بحيث يجلس الطالب الذكر إلى جانب الطالبة الأنثى)، ولكن في المقابل للبنية دور أكبر في تشكيل الأفعال والممارسات (على سبيل المثال: قناعة المعلمة "لانا" بأن الأهل يوصون بأن لا يوجد اختلاط في المقاعد). نشط الأساتذة الخمس في إعادة صياغة وإنتاج البنية، ولكن بسبب التأملات التي ظهرت في الحوار كانت بذور الإرادة والفعل متاحة أكثر. بالتالي، فريري محق في أهمية الوعي النقدي من خلال الحوار المفتوح والتأمل. أوجدت الدراسة معضلة أساسية، كون التحول إلى مدرسة مختلطة ليس كافياً لتغير النظام البطرياركي بكل مفاهيمه التي سربت إلى الحياة اليومية، وإنه لا بد أن يرافقها عملية وعي نقدي بنّاء وتفكير تأملي مستمر ودائم كي يدعم التحول في نظام المدرسة من نظام ذكوري إلى نظام مبني على المساواة القائمة على النوع الاجتماعي. باعتقادي هذه كانت أهم مخرجات ونتائج البحث.

English References

Barker, M-J., & Scheele, J. (2016). *Queer: A Graphic History*. London: Icon Books.

Bearman, S., & Amrhein, M. (2014). Girls, women and internalized sexism. In E.J.R. David (Ed.), *Internalized Oppression: The psychology of marginalized groups (191-225). New York: Springer Publishing Company*

Bourdieu, P. (1998). *La Domination Masculine.* Paris: Seuil.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

Cahill, B., & Adams, E. (1997). An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. *Sex Roles*, 36 (7-8), 517-529.

Callahan, S., & Nicholas, L. (2018). Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education,* 31 (6), 705-723.

Chapman, R. (2021). Moving beyond 'gender-neutral': creating gender expansive environments in early childhood education. *Gende and Education,* 34 (1), 1-16.

Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98 (2), 206-235.

Creswell, J.W. (2009). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (3rd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.

David, E.J.R., & Derthick, A.O. (2014). What is internalized oppression, and so what? In E.J.R. David (Ed.), *Internalized Oppression: The psychology of marginalized groups* (1-30). New York: Springer Publishing Company.

Dawani, S. (2016). Spaces of Growth (Unpublished chapter of doctoral dissertation titled: *Self-performances: Palestinian adolescents and the power of collaborative and dialogical spaces*). Vrije Universiteit Brussel, Belgium.

Eder, D., & Parker, S. (1987). The cultural production and reproduction of gender: The effect of extracurricular activities on peer-group culture. *Sociology of Education*, 60 (3), 200-213.

Fabes, R., Pahlke, E., Martin, C., & Hanish, L. (2013). Gender-segregated schooling and gender stereotyping. *Educational Studies,* 39 (3), 315-319.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method*. London: Hutchinson.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Gilligan, C., Snider, N. (2018). *Why Does Patriarchy Persist?* Cambridge, UK: Polity Press.

Jordan, E. (1995). Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, 7 (1), 69-86.

Khoury, L. (2018). Spaces of Truth: Palestinian Refugee Women Reframe Concerns of Jerusalem and Resist Judaisation. *Journal of Holy Land and Palestinian Studies*, 17(2), 169-192.

Lappalainen, S., Lahelma, E., Pehkonen, L., & Isopahkala-Bouret, U. (2012). Gender Neutralities, Dichotomies and Hidden Inequalities: Analysis of Vocational Teachers' Reflections on Gender in the Profession. *Vocations and Learning,* 5, 297-311.

Makkawi, I. (2017). Towards decolonizing community psychology: Insights from the Palestinian colonial context. In D. Boniforti, C. Albanesi & A. Zatti (eds.). *Frontiere Di Comunita: Complessita a confronto* (pages 7-33). DOI 10.6092/unibo/amsacta/5502

Mancus, D.S. (1992). Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence. *Sex Roles,* 26 (3), 109-128.

McCullough, S. (2017). Girls, and gender and power relationships in an urban middle school. *Gender and Education,* 29 (4), 495-507.

Mizel, O. (2018). Implementing school management in the Arab Palestinian Education System in Jerusalem schools, the viewpoint of the Administrative Staff. *Journal of Education and Training studies,* 6(11), 57-66.

Montero, M., & Sonn, C. C. (2009). *Psychology of liberation: Theory and applications*. New York: Springer.

Nelson, G., & Prilleltensky, I. (Eds.). (2010). *Community Psychology: In Pursuit of Liberation and Well-being*. New York: Palgrave McMillan.

O'NEIL, J. M. (1981). Patterns of gender role conflict and strain: Sexism and fear of femininity in men's lives. *The Personnel and Guidance Journal*, 60 (4), 203-210.

Preble, W.K., and Gordon, R. (2011). *Transforming school climate and learning beyond bullying and compliance*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Ronnlund, M. (2015). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a "children's place". *Childhood,* 22 (1), 85-100.

Samman, M. (2018). The Production of Colonial Temporal Patterns in East Jerusalem. *Journal of Holy Land and Palestine Studies*, 17(1), 59–74.

Stoll, L. (1998). School Culture. *School Improvement Network's Bulletin* (9).

Turner, J. (1997). *The Institutional Order*. New York: Longman.

Withers. (June 1st, 2020). Neoliberal Visions: Exploring Gendered Adverts and Identities in the Palestinian West Bank. Retrieved from Neoliberal Visions: Exploring Gendered Adverts and Identities in the Palestinian West Bank | Middle East Centre (lse.ac.uk).

المراجع العربية

أبو رميلة، محمد. (2018). *مدخل إلى قضايا التعددية الجنسية والجندرية للمهنيين في مجال الصحة النفسية والمجتمعية*. القوس للتعددية الجنسية والجندرية في المجتمع الفلسطيني.

أغازريان، أليز. (2010). المقدسيون وانشطار الهوية: من وحي فرانز فانون. *مجلة الدراسات الفلسطينية*، (82)، 80-87.

الحميري. (7 نيسان، 2017). النظام الأبوي في المجتمع العربي عند هشام شرابي. تم الاسترداد من النظام الأبوي في المجتمع العربي عند هشام شرابي - المركز الديمقراطي العربي..(democraticac.de)

الحيدري، ابراهيم. (2003). *النظام الأبوي وإشكالية الجنس عند العرب*. بيروت: دار الساقي.

الخوري، لورا، ودعنا، سيف. (2019). مخططات تصدير المعرفة الغربية: إسكات "الآخر" وخلق أسس معرفية مضادة. *المستقبل العربي*، 42 (490)، 23-46.

القواسمة. (27 كانون ثاني، 2021). النساء الفلسطينيات "الذكورة، الاحتلال، التجنيد الإجباري، العسكرة". تم الاسترداد من النساء الفلسطينيات "الذكورة، الاحتلال، التجنيد الاجباري، العسكرة - "وكالة وطن للأنباء(wattan.net).

حبش، لورد، والمدبوح، غادة. (2020). استثناء الاستثناء: التعليم "العاري" في السياق الاستعماري في فلسطين. *مجلة عمران*، 9 (3)، 85-112.

حجازي، مصطفى. (2005). *التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور (ط.9)*. المغرب: الدار البيضاء.

شرابي، هشام. (1992). *النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي*. مركز دراسات الوحدة العربية.

كناعنة، شريف. (2011). *دراسات في الثقافة والتراث والهوية*. رام الله، فلسطين: مؤسسة مواطن.

كناعنة، مصلح. (2016). العار والذنب والفشل العربي في التغلب على العجز، *إضافات*، 33، 86-104.

كناعنة، مصلح. (2006، حزيران). *القصص التي تؤثر على حياة الشباب الفلسطيني*. مقالة مقدمة في المؤتمر السنوي الثاني للمجلس العالمي لدراسات الشرق الأوسط. عمان: الأردن.

مسعد، جوزيف. (2007). *اشتهاء العرب*. أمريكا: دار جامعة شيكاغو.

مطر، علاء. (٢٠١٦). واقع الحق في التعليم العام في القدس المحتلة: تحديات وآفاق. جامعة الإسراء: مخطوطة غير منشورة.

ميعاري، لينة. (2021، كانون أول). الجلسة الثانية: نحو مساءلة المنهج بالشراكة مع دائرة العلوم الاجتماعية والسلوكية. *المؤتمر السنوي الثالث للمتحف الفلسطيني، فلسطين: إنتاج المعرفة، إنتاج المستقبل*. جامعة بيرزيت: فلسطين.

ناصر، ابراهيم.، بن طريف، عاطف.، والزبون، محمد. (2010). *مدخل إلى التربية*. الأردن: دار الفكر.