

المعلم وقضايا التعليم في السينما المصرية تحليل نقدي

ماجدة حرب، خديجة الحميد*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى فحص صورة المعلم والتعليم في السينما المصرية. واختار الباحثان عشرة أفلام سينمائية، وقاما بتحليلها مستعملين أسلوب تحليل المحتوى، جاعلين المشهد السينمائي وحدةً للتحليل، ثم عرضا التحليل على عدد من النقاد السينمائيين للتأكد من صدقه. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفلام عينة الدراسة مثلت المعلم تمثيلات سلبية في أغلب الأحيان، وأنها أثارت جملة من قضايا التعليم مثل: أخلاقيات المهنة، والوعي النقدي، والفروق الجندرية في التعليم، ودور المدرسة في إعادة الإنتاج الاجتماعي، وغيرها من القضايا، وربط الباحثان هذه القضايا بما يقوله الأدب التربوي. وأوصت الدراسة بأهمية إيلاء التحليلات السينمائية المزيد من العناية والاهتمام من لدن الباحثين التربويين، فهي نصوص ثقافية ذات تأثير كبير في المشهد التربوي.

الكلمات الدالة: السينما المصرية، النقد السينمائي، المعلم، قضايا التعليم.

المقدمة

بات في حكم المؤكد، اليوم، أن السينما جزء رئيس من المشهد الثقافي العربي، وأنها تسهم في إعادة تشكيل الفكر والثقافة والهوية، وأن لها دورا بارزا في بث الأيدولوجيات على اختلاف توجهاتها. ومن المؤكد، أيضا، أننا نعيش في مجتمعات مقودة بالسوق (Market-driven)، جراء هيمنة الليبرالية الجديدة (Neoliberalism)، التي نظرت إلى كل شيء من زاوية النفع المالي، وجعلت المال القيمة الأهم التي ينبغي الاكتراث بها.

ويذهب غيرو (Giroux, 2011) إلى القول إن الليبرالية الجديدة نزعت إلى تشييء (Reification) القيم وتسليعها (Commodifying)، فكان جراء ذلك أن تفتتت في المجتمعات الحديثة اللامساواة والقلق واللامسؤولية الاجتماعية. والفيلم السينمائي، يضيف غيرو، نص ثقافي عمدت إليه الليبرالية الجديدة لتسويغ رؤاها، فجاءت الكثير من أفلام هوليوود تحمل صورا مزرية عن بعض فئات المجتمع كالنساء أو الفقراء أو السود، وهي صور تؤكد معاني القهر والاضطهاد والتهميش. وتتجلى في الفيلم السينمائي سلطة الصورة البصرية (Epstein, 1999)، فيصبح سياق اجتماعيا يتعلم منه الأفراد الكثير من القيم، ويغدو أداة للذاكرة العامة (Public Memory) تتجاوز معنى الترفيه والتسلية. ومن هذا المنطلق، فإنه لا يصح أن تُعنى بجماليات الفيلم السينمائي حسب، بل بات من الضروري أن ننظر إلى الفيلم بوصفه نصًا يمكن تحليله من منظورات فكرية متعددة، كالمنظور الماركسي، أو الجندري، أو السيميائي (Semiotic) (دراسة ما توصله علامات أو إشارات معينة من معان ورسائل) (Dutt, 2014)، أو منظور التحليل النفسي.

وقد انبرى باحثون كثر لفحص بعض الصور النمطية التي ترسخها الأفلام السينمائية في كثير من الأحيان، فقد تناول غيرو في بعض أعماله (Giroux, 1996, 1997, 2000) أفلاما تدعو إلى نزعة عرقية وجنسانية، كما في فيلم " صباح الخير فيتنام" (Good morning Vietnam)، وفيلم " امرأة جميلة" (Pretty Woman)، وأفلاما أخرى تؤكد تحيزات جندرية لصالح الذكور، كما في فيلم "الجميلة والوحش" (Beauty and the Beast)، عدا عن الأفلام التي تُظهر تحيزات عرقية ضد السود. وخلص غيرو من تحليلاته إلى أن أفلام هوليوود تقوم على السلطوية والتعصب وتسويغ الفوارق الطبقية، فالرجل الأبيض يظهر دائما أخلاقيا، في حين يظهر الأسود شريرا يهدم الأخلاق، والمرأة في هذه الأفلام سلعة جنسية مُزدرة، تُستغل لتحقيق مآرب سياسية واقتصادية. وفي الشأن التربوي، عمد بعض الباحثين إلى تحليل الأفلام السينمائية التي تتحدث عن قضايا تربوية معينة، مؤكدا أهمية هذه

* جامعة زايد، الإمارات العربية. تاريخ استلام البحث 2017/9/26، وتاريخ قبوله 2018/8/9.

التحليلات، إذ نحن نعيش في ثقافة مشبعة بالصورة (Image-saturated) يمكن تسميتها بـ "ثقافة الشاشة" (Screen Culture)، ذلك أن الأفلام لا تجسد في كثير من الأحيان ثقافة المجتمع حسب، بل تعيد بناءها. (Giroux, 2008)

وتذهب روبيل (Roell, 2010) إلى أن الأفلام تجمع المتعة بالتعلم، وأنها تقدم وجهات نظر مختلفة تطال قضايا متنوعة، مثل المسألة العرقية، والصور النمطية، والصراع بين الأجيال، وأنماط السلوك المختلفة، وعلى هذا النحو، فإن الأفلام في جوهرها تمثيلات ثقافية (Cultural Representations) تثير العديد من التساؤلات. وتؤكد دت (Dutt, 2014) أن الرسائل التي تحملها الأفلام السينمائية تسهم في إدراكنا العالم، وفي تشكيل خيالنا الجمعي (Collective Imagination).

من أجل ذلك، يقرر برايمان (Bryman, 2004) أن الأفلام السينمائية أحدثت أثرا كبيرا في ثقافة الولايات المتحدة، لا بل أن أفلام ديزني غدت أيقونة ثقافية تسهم إلى حد كبير في تشكيل هويات الأفراد ولا سيما الأطفال، فالكثير من أفلام ديزني ترتبط على نحو مباشر بحياة الأطفال وخبراتهم واهتماماتهم، فهي بذلك نصوص تعليمية جديدة يتعلمونها خارج المدرسة. وشبيه بهذا القول ما نزع إليه المسناوي (2014) من أن "حضور السينما في مجتمع من المجتمعات أو غيابها عنه يمكن أن يُعدّ مؤشرا من المؤشرات السيسيو-ثقافية الدالة على موقع المجتمع من سلم التحديث".

ويتفق ما قيل توا مع حقيقة مفادها أن المدرسة لم تعد المكان الوحيد الذي يتعلم منه الطلاب، وهي الفكرة التي أكدها في وقت مبكر إيفان إلتش (Ilich, 1971) عندما نصّ على أن الطلاب يتعلمون من الأشكال الثقافية التي تشيع في مجتمعهم أكثر بكثير مما تعلمهم المدارس، ولعل الفيلم السينمائي هو الشكل السينمائي الأبرز في عصر تعمّ الثقافة المشبعة بالإعلام والصورة.

وتحيل الفكرة الأنفة إلى مفهوم المنهاج الخفي (Hidden Curriculum)، الذي عالجها باحثون كثر (Apple, 1998; Eisner, 1985; Jackson, 2004). ويمكن الخلوص إلى أن المنهاج الخفي هو جملة السلوكيات والقيم والمعتقدات التي يشكلها الطلاب من خلال تفاعلهم مع ثقافة مجتمعهم، إذ هم يتعلمون من وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي ودور العبادة أكثر مما يتعلمون من مدارسهم، من هنا حذر الباحثون من خطورة المنهاج الخفي، ونوهوا إلى أهمية التبصر في آليات عمله رجاء الحد من تلك الخطورة. وما من شك في أن الأفلام السينمائية جزء رئيس في المنهاج الخفي، ولعل هذا ما حدا بماري دالتون (Dalton, 2007) إلى تأليف كتابها "منهاج هوليوود" (Hollywood Curriculum)، الذي سنشير إليه لاحقا.

وعلى ما سبق، فإنه يمكن القول إن تحليل الأفلام السينمائية التي عُييت كليا أو جزئيا بقضايا التربية أمر على قدر كبير من الأهمية. فمن جهة، تفسح هذه الأفلام الفرص لتبصر قضية تربوية في مجتمع ما، على نحو ربما يساعد في ربط واقع تلك القضية بأصولها النظرية. ومن جهة ثانية، توفر تلك الأفلام للمعنيين بالشأن التربوي من صانعي القرار ومخططي السياسات والمعلمين والطلاب على حد سواء، أداة تفاعلية لفهم الواقع التربوي، وتدبر قضاياها الملحة على نحو ما سيأتي في هذه الدراسة.

على صعيد آخر، يدرك المنتبغ لتاريخ السينما العربية أن صناعة السينما في مصر هي الأكبر من نوعها في الوطن العربي والأكثر تأثيرا (الكسان، 1982). فقد أنتج أول فيلم مصري طويل سنة 1927. ومع أن السينما السورية بدأت إنتاجها بعد ذلك بعام واحد فقط، أي في عام 1928، إلا أن الإنتاج المصري يفوق الإنتاج السوري كثيرا في عدده ونوعيته. ثم انطلقت السينما العراقية عام 1946، مسقطا من حسابها إجراءات السينما التجارية، ومنطلقة من واقع معاناة الإنسان العربي وطموحاته، غير أن هذه السينما لم تشهد ازدهارا لجملة من الأسباب؛ أهمها الأحوال السياسية المتقلبة التي شهدتها العراق حقبة طويلة من الزمن. وأنتج سنة 1957 أول فيلم جزائري، ثم توالى الأفلام الجزائرية التي تناولت في جلها قضية مقاومة المستعمر.

وتظل السينما المصرية متسيدة المشهد في الوطن العربي، ولعل مرد ذلك يعود إلى العلاقات الثقافية المبكرة التي ارتبطت بها مصر بأوروبا (الكسان، 1982)، وإلى حيازة مصر التقنية اللازمة للإنتاج السينمائي في مراحل مبكرة جدا. وعلى هذا، فإنه يمكن القول إن ظهور السينما في بعض الدول العربية لم يتمخض عنه تأصيل حقيقي لفن السينما من حيث هو صناعة ماثلة.

لقد امتلكت السينما المصرية ما دعاه المسناوي (2014) بـ "سلطة البداية"، واستحقت بهذه السلطة الريادة، واستطاع الفيلم المصري أن يفرض نفسه على المشاهد العربي، ليغدو نموذجا يُقاس عليه.

ويغلب على الظن أنّ صورة المعلم في السينما المصرية من القضايا المهمة التي يجب أن تُولى المزيد من الدراسة والتدبر، إذ المعلم الركن الركيز في العمل التربوي، وعليه المعوّل في تحقيق التربية لأهدافها المنشودة، به تتصلح الممارسة التربوية أوتعتل. من أجل ذلك، سنُعنى هذه الدراسة بفحص صورة المعلم في السينما المصرية، من غير أن يقتصر الأمر على هذا، بل سيتمتد التحليل ليطال جملة من القضايا التربوية ذات المساس على نحو ما سينكشف لاحقا.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على صورة المعلم والتعليم في السينما المصرية. وعلى وجه التحديد، فإنها تروم الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1- ما الصور التي ظهر بها المعلم في أفلام السينما المصرية؟
- 2- ما القضايا التربوية التي تنيرها هذه الأفلام؟

أهمية الدراسة

لم يُعَنِّ الباحثون التربويون في الوطن العربي بقضايا السينما العربية، مع ما تلعبه السينما من دور بارز في إعادة تشكيل الثقافة، وفي تشريب الطلاب الكثير من القيم والاتجاهات، فقد غدا الفيلم السينمائي ممارسة ثقافية صِرفة، بل خطاباً محملاً بالكثير من المعاني. ويذهب بعض الباحثين إلى أننا نتلقى في هذا العصر ما يزيد عن 80% من المعلومات من خلال البصر (Dutt, 2014)، وهو ما يؤكد أهمية أن يلتفت الباحثون التربويون إلى ما تحدثه الصورة من أثر عند الأفراد، سواء أكانت في الإعلانات تجارية أم في المجالات أم في الأفلام على اختلاف أنواعها.

ويمكن النظر إلى أهمية هذه الدراسة من زاوية نظرية، معنية بما توفره من إطار معرفي يطال أهمية تحليل الأفلام السينمائية بعدها نصوصاً ثقافية تؤثر إلى حد كبير في تشكيل هويات الأفراد. كما يمكن النظر إليها من زاوية عملية إجرائية، تتمثل بالرؤى والاستراتيجيات التي يمكن أن يفيد منها صانعو السياسات التربوية والمعلمون والطلاب من تحليل القضايا التربوية التي تبسطها السينما المصرية، وما يمكن أن يسهم فيه هذا التحليل من تقليص الفجوة بين النظرية والممارسة، ولا سيما في ما يتعلق بنظرية المنهاج وبالممارسات التدريسية وإدارة الصفوف. ومن زاوية بحثية، يمكن لهذه الدراسة أن تكون منطلقاً لتحليلات سينمائية مستقبلية جادة يقوم بها باحثون يُعنون بقضية تربوية معينة، آخذين بمنهجيات مختلفة وبمنظورات فكرية غير تلك التي أخذت بها هذه الدراسة.

المنهجية

استُعمل في هذه الدراسة أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis)، وهو الأسلوب الأمثل لتحليل المعاني والرسائل التي تحملها الأفلام السينمائية (Fraenkel & Wallen, 2003)، وطور الباحثان نموذجاً لتحليل الأفلام عينة الدراسة، واعتمداً المشهد السينمائي وحدةً للتحليل، والمشهد لقطة أو مجموعة لقطات متكاملة تشكل واقعة درامية أو وحدة أو عنصراً من عناصر القصة (Narration) السينمائي، وتكون جزءاً من التسلسل المنطقي لحوادث الفيلم.

عينة الدراسة

اختار الباحثان عينة قصدية (Purposeful) تضم عشرة أفلام سينمائية مصرية الجدول (1)، شوهدت كلها على موقع اليوتيوب، وظهر أبطالها معلمين، باستثناء فيلم واحد (الشقة من حق الزوجة) لم يكن فيه البطل معلماً، بل كان أحد أصدقائه المقربين، وأضيف هذا الفيلم إلى عينة الدراسة لما يشير إليه من قضية تربوية جوهرية على نحو ما سيتبين لاحقاً. واقتصر التحليل على الأفلام المصرية دون غيرها من الأفلام العربية لأسباب عديدة أهمها ما تمثله السينما المصرية من حالة نضج تقني أتاح لها الذبوع والانتشار، ثم أن اللهجة المصرية غدت بفضل هذا الذبوع سهلة، فهمها قريب المتناول.

وقد روعي في اختيار الأفلام ما يأتي:

- أن يكون البطل معلماً.
- أن تنتوع الأفلام زمنياً من الثمانينات والتسعينات، فالأفلام التي أنتجت بعد عام 2000.
- أن تكون الأفلام قد حققت نجاحاً لافتاً، وهو ما يعني أن أثرها طال فئة واسعة من المشاهدين.
- أن تنتوع الأفلام من حيث الجنس الفني (دراما، كوميديا، رعب، ...)

وللتأكد من صدق تحليل، استعان الباحثان بأربعة نقاد سينمائيين في مصر والأردن، وعرضوا التحليل عليهم، وأورد النقاد العديد من الملاحظات طالت سمات البطل وبعض القضايا الاجتماعية والتربوية التي يثيرها الفيلم، وقد أخذ الباحثان بهذه الملاحظات وعدلاً تحليلهما على وفقها. ولضمان ثبات التحليل، فقد قام الباحثان بمشاهدة الأفلام عينة الدراسة مرة ثانية بعد التحليل الأول، واختار أحدهما خمسة أفلام وأعاد تحليلها، واختار الباحث الثاني خمسة أفلام أخرى وأعاد تحليلها، ثم وازنا بين التحليلين الأول والثاني، فكانا متسقين إلى حد كبير، من حيث فكرة كل فيلم وما يبسطه من قضايا ذات مساس بالشأن التربوي.

الجدول (1): عينة الدراسة

| اسم الفيلم | سنة الإنتاج | المخرج | الجنس الفني |
|-------------------------|-------------|----------------|-------------------|
| الإنسان يعيش مرتين | 1981 | سيمون صالح | دراما، كوميديا |
| آخر الرجال المحترمين | 1984 | سمير سيف | دراما |
| الشقة من حق الزوجة | 1985 | عمر عبد العزيز | دراما، اجتماعي |
| التعويدة | 1987 | محمد شبل | رعب |
| انتحار مدرس ثانوي | 1989 | ناصر حسين | دراما، اجتماعي |
| البيضة والحجر | 1990 | علي عبد الخالق | دراما |
| الناظر صلاح الدين | 2000 | شريف عرفة | كوميديا |
| العاصفة | 2001 | خالد يوسف | دراما |
| صباحو كذب | 2007 | محمد النجار | كوميديا |
| رمضان مبروك أبو العينين | 2008 | وائل حسان | كوميديا، اجتماعي. |

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من الأفلام السينمائية التي أنتجتها السينما المصرية على وجه التحديد، واعتمدت أسلوب تحليل المحتوى. وعليه، فإنه لا يجوز تعميم نتائجها في حال اختيرت أفلام أخرى أو اتبعت منهجية مختلفة.

الدراسات السابقة

في هذا الجزء، سنعرض لأهم الدراسات التي تناولت تحليل الأفلام السينمائية، ويمكن تقسيمها إلى قسمين:

1- الدراسات التي عُنيت على نحو مباشر بالقضايا التربوية في الأفلام.

استعملت برونر (Brunner, 1994) الأفلام وسيلة لمساعدة معلمي ما قبل الخدمة (Preservice) في فحص افتراضاتهم تجاه العديد من القضايا التربوية، ولا سيما التدريس من حيث ماهيته وطبيعته واستراتيجيات تنفيذه. وأشارت الباحثة إلى أن هذه الأفلام ساعدت المعلمين في تقليص الفجوة بين النظرية والممارسة، وأن هذا أسهم في جعل تعلمهم ذا معنى.

وهدف دراسة تريير (Trier, 2001) إلى فحص التمثيلات السينمائية لحياة المعلمين الشخصية والمهنية في عدد من الأفلام السينمائية مثل (Dead Poets Society) و (Stand and Deliver) و (To Sir With Love) و (Small Change). ودرّبت الباحثة (80) من معلمي قبل الخدمة على تحليل الفيلم السينمائي من أجل مساعدتهم في تأمل ممارساتهم التدريسية، وفي ربط التربية بسياقها الثقافي، وأشارت الدراسة إلى أن تحليل الأفلام ساعد المعلمين في إثارة العديد من الأسئلة النقدية التي تطل المنهاج وعلاقة التربية بالطبقة الاجتماعية والمساواة.

وفحصت دالتون (Dalton, 2007) في كتابها "منهاج هوليوود" (The Hollywood curriculum) ما يزيد عن مئة فيلم سينمائي أنتجتها هوليوود وحوّت قضايا تربوية. وأشارت الباحثة إلى أن سينما هوليوود جسّدت نموذجاً معيناً للمعلم الجيد وآخر للمعلم السيء. وشملت الدراسة فحص القيم الجمالية والأخلاقية عند المعلمين الجيدين، والكفايات التقنية والعلمية عند المعلمين السيئين، وصورة المعلمات في السينما، وأدوار مديري المدارس.

وحلّل كولي (Cooley, 2009) فيلم "الخريج" (The Graduate) لبيروهن على أنّ النظم التعليمية في المجتمعات الحديثة تعمل على تشييء الإنسان (Reification) لا تعليمه، فبطل الفيلم "بنجامين برادوك" (B. Braddock) أدرك بعد تخرجه أنه لم يتعلم شيئاً عن العالم المحيط به، وأن حياته الجامعية وما تلقاه من تعليم لم يسعفه في أن يكون إنساناً فاعلاً. ويرى كولي أنّ الفيلم فرصة سانحة لنقد السياسات التعليمية التي لم تجعل الوعي النقدي هدفاً رئيساً لها، بل نظرت إلى الطلاب على أنهم "أشياء" الغاية من إعدادهم الالتحاق بسوق العمل فقط.

وحللت دالتون (Dalton, 2013) الفيلم السينمائي "معلم سيء" (Bad Teacher)، وعقدت الباحثة موازنة بين شخصيتين في الفيلم: إليزابيث وأمّي، الأولى معلمة سيئة تتغيب عن حصصها وتنام في أثناء الحصة الدراسية ولا تتورع عن التدخين في المدرسة، وتبدو كفاياتها التقنية متواضعة وتدرّسها تقليدياً، ومع ذلك فإن علاقتها بإدارة المدرسة حسنة جداً. والشخصية الثانية معلمة جيدة،

تتمتع بكفايات تقنية جيدة، وتنوع من طرائق تدريسها، وتبدو ملتزمة بقضايا طلابها، ومع ذلك فإن علاقتها بالإدارة ليست على ما يرام. وتذهب دالتون إلى القول إن بطله الفيلم إليزابيث وليست أمي، لذا فإن الفيلم يقرر أن فساد المعلم هو الأصل، وأنه يندر أن يوجد معلم ملتزم بقضايا مهنته وبمسؤولياته. وربطت دالتون تحليلها بكثير من القضايا النقدية مثل المسألة الجندرية والطبقية الاجتماعية والفروق العرقية.

ب- الدراسات التي عُنيت بقضايا أخرى على مساس بالتربية.

فحص إيبستين (Epstein, 1999) ثلاثة أفلام صورت حياة أطفال الشوارع (Street Children)، هي: (Kids) الأمريكي، و (Pixote) البرازيلي، و (Salaam Bombay) الهندي. وأشارت الدراسة إلى أن هذه الأفلام جسدت الطريقة التي تمارس فيها هذه الدول الثلاث السلطة، وبينت كيف غدت حياة الشوارع ملاذا لكثير من الأطفال الذين حُرِموا حق المأوى والتعليم، وكيف يتعلم هؤلاء الكثير من القيم والاتجاهات جراء ظروفهم، وهو ما يشير إلى قصور في السياسات التعليمية الرسمية في الدول الثلاث. وكانت صورة الإنسان العربي في سينما هوليوود هدف دراسة شاهين (2001)، التي تناولت ما يقارب (900) فيلم سينمائي هوليوودي بالتحليل والموازنة. وبرهن شاهين على أن هذه الأفلام شوّهت إلى حد كبير صورة الإنسان العربي وحطت من قدره، فقد ظهر العربي فيها شريرا جشعا شهوانيا، محبا للعنف والقتل.

وحللت رابيسن (Rabison, 2008) تمثيلات الجريمة والمجرمين في سينما ديزني، قاصدة الإجابة عن السؤال: ما الذي يتعلمه الأطفال عن الجريمة من خلال سينما ديزني؟ وفحصت (32) فيلما من أشهر أفلام ديزني، واستخدمت ترميزات نوعية (Qualitative Codes) في تحليلها، تصف الطبقة الاجتماعية والفوارق العرقية والجندرية لمرتكبي الجرائم، ودوافع قيامهم بالجريمة. ودرست دت (Dutt, 2014) تمثيلات المرأة في سينما هوليوود المعاصرة، وحللت ثلاثة أفلام حققت أرباحا طائلة، واختارت من كل فيلم مشهدين بغية الوقوف على الرسائل التي تبثها هذه الأفلام في ما يخص المرأة. وكشفت الدراسة أن هذه الأفلام أظهرت سطوة ذكورية، وبدت المرأة مضطهدة سياسيا واقتصاديا ورمزيا، وأحيانا ظهرت "بين بين" (In-betweenes)، بمعنى أنها جسدت الملامح الأنثوية (الجمال والعاطفة) واللامح الذكورية (العنف والجَلد) معًا.

وهدفت دراسة الجمل (2015) إلى تبين صورة المرأة في السينما المصرية، مؤكدة أن السينما المصرية والعربية لم تتعرض للأبعاد الحقيقية لشخصية المرأة من الناحية الإنسانية، وأن المرأة ظلت في خلفية الحوادث باستثناء بعض التجارب النادرة، في حين استحوذ الرجل على الأدوار الرئيسية. ولم تقدم السينما المصرية والعربية في جل أفلامها سوى صور مشوهة عن المرأة، من خلال تكريس بعض الأفكار الخاطئة عن عقل المرأة وجسدها.

وتناول حرب (2015) جملة من الأفلام السينمائية العربية بالتحليل، أخذًا بالحسبان إن كانت هذه الأفلام تثير الوعي النقدي (Critical consciousness) عند المشاهد العربي، ويقصد بالوعي النقدي أن يحيط الفرد العربي علما بالسياقات السياسية والاقتصادية والثقافية التي آلت به إلى أن يتشكل هذا التشكل أو يتخذ هوية دون غيرها. وهذه الأفلام هي: "المصير" و"الصعاليك" و"الشیطان يعظ" و"انتحار معلم ثانوي" و"البريء" و"المنسي" و"الأجنحة منكسرة" (جزائري)، و"الجامع" (مغربي). وأشارت نتائج التحليل إلى أن السينما نادرا ما أثارت قضايا من شأنها تنمية الوعي النقدي عند الفرد العربي، باستثناء بعض الحالات القليلة، كما يظهر مثلا في فيلم "البريء".

وبإمعان النظر في هذه الدراسات، يتبين أن الأفلام السينمائية يمكن أن توفر وتهيئ الأسباب لفحص الواقع التربوي، ولإثارة جملة من القضايا التي من شأنها أن تعين على حسن تأمل الممارسات التربوية. ومع أن من الدراسات ما يشي بصورة سلبية عن المعلم أو عن النظم التعليمية، إلا أنها أكدت جميعها أهمية النظر إلى الفيلم السينمائي بوصفه نصا ثقافيا يحمل الكثير من المعاني، ويبث العديد من الرسائل.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في ترسّم الإطار النظري الذي يسوغ أهمية دراسة الأفلام السينمائية، كما أفادت من بعضها، ولا سيما (Dalton, 2013; Dutt, 2014; Rabison, 2008)، في تبصر المنهجية الملائمة للتحليل.

نتائج الدراسة

في ما يأتي عرض لنتائج تحليل الأفلام عينة الدراسة

الفيلم الأول: الإنسان يعيش مرة واحدة، لسيمون صالح (1981)

(هاني) معلم مستهتر مقامر، لا يكثرث بمهنته أبدا، ويظهر كثيرا من التذمر والتمرد، فتسوء علاقته بمدير المدرسة إلى حد كبير، ويُنقل جراء سوء سلوكه نقلا تاديبيا إلى منطقة السلم، وفي طريقه يلتقي بالطبيبة (أمل)، التي تبادلته في ما بعد الإعجاب

والتقدير، ومن ثم الحب. في السلوم يمارس هاني عمله مدرسا، ويلتقي نموذجين من الناس: (بكري) الصعيدي الهارب من الثأر سنوات طويلة، و(طارق) الطبيب الانتهازي الذي يحاول التحرش ب(أمل) واستغلالها. يقف (هاني) من النموذجين موقفا إنسانيا دالا على موروث أخلاقي رفيع، خلاف ما تظهره سيرته العملية، إذ هو يجهد في مساعدة (بكري) على طرد الخوف من قلبه والإقبال على الحياة، ثم إنه يواجه الشر داخل (طارق) ويتصدى له بشجاعة، ليعلن الفيلم عن رسالة قمينة بالتدبر، مفادها أن المعلم وإن أجبرته ظروفه الاقتصادية وأحواله المعيشية على سلوك مسلك مشين، إلا إن هذا لا يعني أبدا تحرره من منظومته الإنسانية في سياقها الكبير.

ينير الفيلم قضية أخلاقيات المهنة (Professional Ethics)، وعلاقتها بالمستوى المعيشي الذي يحياه المعلم، ف (هاني) تردت أخلاقه الشخصية والمهنية في آن واحد جراء سوء أحواله المعيشية، فأظهر قدرا كبيرا من عدم الرضا الوظيفي (Job Satisfaction)، ومسألة الرضا الوظيفي أمر عني به الباحثون التربويون كثيرا، لما له من أثر في تحقيق أهداف التعليم. وأثار الفيلم قضية مهمة جدا في المشهد التربوي، وهي العلاقة بين المعلم ومدير المدرسة، إذ العمل التربوي لا يستقيم في ظل علاقة متوترة تجمع المعلم بمديره، وتتفق رؤية المدرسة ورسالتها في ظل هذه العلاقة، فقد اتخذ المدير موقفا عدائيا من (هاني) نتيجة تسيبه في العمل، ولكنه (أي المدير) ما قام بأدنى جهد ليقف على الظروف التي آلت ب (هاني) هذا المآل.

وهكذا يجسد (هاني) صورة سلبية للغاية عن المعلم، على نحو ما نجد في دراسة دالتون (2013)، بيد أن هذه الصورة سرعان ما تتقلب صورة إيجابية ذات ملامح إنسانية بارزة، ف (هاني) بعد أن عرف (أمل)، يظهر مرهف الحس ذا قلب مفعم بالحب، ثم تتجلى إنسانيته أكثر فأكثر عندما يقف إلى جانب (بكري) المههد بالقتل ثأرا، بل يغدو (هاني) في المشاهد التي جمعتها مع (بكري) مسلحا اجتماعيا صاحب نظرة عميقة في الحياة.

الفيلم الثاني: آخر الرجال المحترمين، لسمير سيف (1984)

(فرجاني) معلم صعيدي، على قدر من المسؤولية، حكيم يعشق القراءة، دقيق في عمله ويحظى باحترام مديره وزملائه وطلابه على حد سواء، لذا يقع الاختيار عليه ليرافق الطلاب في رحلة مدرسية إلى حديقة الحيوان في القاهرة، بيد أنه في أثناء الرحلة يحصل ما لا يُحمد عقباه، إذ تُختطف إحدى طالباته الصغيرات، تخطفها امرأة لتتبنها بعد أن فقدت ابنتها. يجهد (فرجاني) كثيرا في العثور على الطفلة، ويبدل جهودا حثيثة في هذا، ويكشف في أثناء عمليات البحث عن الكثير من الأمراض الاجتماعية التي تعتور المجتمع المصري، مثل الفقر والثأر والاختطاف وغيرها، ويظهر (فرجاني) نهاية الفيلم مسلحا وناقدا اجتماعيا، لا بل فيلسوفا يقرر في النهاية أن "الإنسان إنسان، هو أصل الحضارة، الخير هو الأصل فيه، والشر دخيل عليه".

يظهر الفيلم قضية الالتزام المهني، وسُمّت المعلم الجيد وصفاته، بيد أن القضية الأهم التي يُجلبها هي المنزلة المجتمعية التي يمكن أن يحتلها المعلم، بوصفه حامل رسالة وصاحب رؤية؛ ف (فرجاني) نفذ إلى غور المجتمع المصري، وكشف ما يعنونه من علل، ووقف من هذه القضايا موقف الفيلسوف المتبصر الذي يبتغي الإصلاح، أي أنه ظهر بهوية غير تقليدية يندر أن يظهر بها المعلمون، وهي هوية الناشط الاجتماعي الداعي إلى إعادة البناء الاجتماعي (Social Reconstruction)، وهو توجه انتصر له باحثون تربويون كثر، مثل باولو فرييري (Freire, 1970)، وماكلارين (Mclaren, 2003).

الفيلم الثالث: الشقة من حق الزوجة، لعمر عبد العزيز (1985)

يعمل (سمير) موظفا في دائرة حكومية، ويقترن بزميلته في العمل (كريمة) بعد أن أحبها، ويرزقان بطفلة، فتزداد الأعباء المالية عليه، ليعمل عملا آخر إضافيا، فتشكو زوجته من طول انشغاله عنها، وتبدأ مشاكل لا نهاية لها. (عبد الرحيم) معلم انتهازي حريص على المال جدا، يحول منزله إلى مدرسة للدروس الخصوصية التي يجني منها الكثير، وليس ثمة ما يشغله سوى جمع المال، وهو الصديق الأقرب ل (سمير)، يحاول جاهدا الإسهام في حل مشاكله، ويعرض عليه العمل معه في الدروس الخصوصية، مؤكدا أن التدريس أمر سهل قد يقوم به أي أحد.

أثار الفيلم قضيتين خطيرتين، أولاهما قضية الدروس الخصوصية، التي تشي بأن ما هو مهم هو اجتياز الاختبار وليس فهم المنهاج، في ما بات يعرف في الأدب التربوي بـ "المنهاج المقود بالاختبار" (Madaus, 1988) (Test-driven curriculum)، وقد تُنبئ هذه القضية بمفهوم "تسليع التعليم"، الذي يعني النظر إلى التعليم على أنه سلعة تدرّ الأرباح. والثانية هي التصور الذي استقر في أذهان الكثير من الناس من أن التدريس مهنة سهلة يمكن أن يقوم بها حتى غير المتخصص، وهي المسألة التي حذر منها غينسبيرغ وكلفت. (Ginsburg & Clift, 1990)

الفيلم الرابع: التعويذة، لمحمد شبل (1987).

(محمود) معلم لمبحث التاريخ، يعيل أمه وأختيه وزوجته وابنه، ويعيشون جميعاً في منزل واحد في ظروف اقتصادية صعبة. يطلب رجل ثري شراء المنزل، لكن محموداً وعائلته يرفضون، فيلجأ الرجل إلى أعمال السحر والشعوذة لإخافة العائلة وحملهم على الرحيل. تحدث في البيت أشياء غريبة جداً، ويظل محمود متمسكاً بالبيت، ينشد تفسيرات علمية لما يحصل. ومع لجوء العائلة إلى الرُقى القرآنية، يصر محمود على ضرورة التفسير العلمي لفهم ما تتعرض له عائلته. ولعل القضية الأبرز التي يثيرها الفيلم هي التفكير العلمي مقابل التفكير الخرافي (Superstitious)، وإن كان التفكير العلمي عقلياً يعالج الأفكار والمفاهيم معالجة منطقية مستندة إلى الأدلة والبراهين، فإن التفكير الخرافي غير عقلي، ولا يستند إلى المنطق والدليل في شيء. وبدا (محمود) في الفيلم حريصاً على تفسير الأمور تفسيراً علمياً عقلياً، رافضاً التفسيرات الخرافية، وهي صورة من غير شك إيجابية.

الفيلم الخامس: انتحار مدرس ثانوي، لناصر حسين (1989)

يعيش المعلم (إبراهيم) حياة هنيئة مع زوجته، لا يعكر صفوها سوى مسألة عدم الإنجاب، فيتزوج من جارتها برغبة بالإنجاب منها، ليكتشف أنّ زوجته الأولى حامل، يبرق (إبراهيم) بخمسة أطفال من الزوجتين، ويعجز عن إعالتهم تحت وطأة ظروفه الاقتصادية، فيختار الانتحار غرقاً في النيل. يصور الفيلم مجتمع المعلمين على نحو سخيّف مبتذل، فالمعلمون لا تربطهم أية وشيجة بمجتمعهم أو بطلابهم، ويتهربون من التدريس قدر استطاعتهم، وتبدو أحوالهم الاجتماعية مزرية إلى حد التسول، وتغلب عليهم لغة القيل والقال، وهي صورة تناقض ما تدعو إليه المدرسة من تبجيل المعلم وتقديره.

يصور الفيلم (إبراهيم) عاجزاً عن مواجهة ظروف الحياة، غير قادر على تدبير شؤونها وتسييرها، على ما أوتي من قدرة على التحمل، كما يصور تربيته أخلاقيات المهنة عند المعلمين بسبب سوء أحوالهم المعيشية، ويظهرهم مقهورين يعيشون على هامش الحياة، ينظرون إلى مهنتهم نظرة ازدراء، وهي صور سلبية جداً لا شك.

الفيلم السادس: البيضة والحجر، لعلي عبد الخالق (1990)

(مستطاع) معلم للفلسفة في مدرسة ثانوية، يبدو قنوعاً زاهداً بما في أيدي الناس، ويؤكد دائماً (يُحارب الغلاء بالاستغناء)، تربطه بطلابه علاقة طيبة، فهو يحاول أن يبيت في نفوسهم وعياً نقدياً، من خلال الحوار والنقاش، فيذكرهم بأنه (لا بد للإنسان من أن يحتمي بعقله لينجو من الفساد). يرفض (مستطاع) فكرة الدروس الخصوصية، ونتيجة محاولاته نشر الوعي النقدي في نفوس طلابه، تتهمه إدارة المدرسة بالشيوعية واليسارية وممارسة أنشطة سياسية. يُفصل (مستطاع) من عمله، ويكتري غرفة فوق السطح، يُعتقد بأنها مسكونة بالجن، ثم يخطر في باله أن يمارس السحر والشعوذة مستفيداً من قدراته العقلية الفائقة، ومستغلاً جهل عوام المجتمع، يسير الأمر على نحو رائع، ويجني (مستطاع) أرباحاً طائلة جداً.

يعالج الفيلم مسألة المثقف العربي، وكيف أنه في صدام دائم مع السلطة، فإدارة المدرسة لم تفهم حالة الوعي التي حازها (مستطاع)، وأعيانها أن تناقشه أو تحاوره فكرياً، مع أن غاية ما أراد هو أن ينمي الوعي النقدي عند طلابه، ليكونوا على دراية بالسياقات الثقافية والسياسية والاقتصادية التي يتعلمون في خلالها (حرب، 2015). وبت الفيلم رسالة مهمة جداً، مفادها أن الوعي النقدي إذا اختفى حلّ محلّه الوعي الزائف (Freire, 1970) (False Consciousness)، ف (مستطاع) بعد أن حورب، لجأ إلى أعمال السحر والشعوذة مستنداً إلى جهل الناس، وتوهم هؤلاء أنّ في السحر والشعوذة حلولاً لمشكلاتهم، فغاب المنطق والتفكير العلمي، وجنى (مستطاع) ثروة طائلة، في مفارقة مدهشة، لكنها واقعية إلى حد كبير.

الفيلم السابع: الناظر صلاح الدين، لشريف عرفة (2000)

(عاشور) مدير مدارس خاصة، يسير شؤون المدارس بحزم واقتدار، ولكن بعد موته تتردى أحوال المدارس إلى الحضيض، فيأتي ابنه (صلاح) ويفوض وكيل المدارس (سيد ضاهي) بإدارتها، فيعيث (سيد) في المدارس فساداً، سعياً وراء مآربه الخاصة. يحاول (صلاح) رد الأمور إلى مظانها بمساعدة أحد المعلمين (حسين) الملتزمين الغيورين على مصلحة المدرسة وعلى الطلاب، فينجح في الأمر ويعود للمدرسة شيء من هيبتها.

يلقي الفيلم الضوء على جملة من إشكاليات التعليم، مثل إيكال التدريس إلى معلمين غير متخصصين، وهي مسألة أشرنا إليها آنفاً، واستهتار المعلمين في أثناء التدريس، ومشكلات الإدارة الصفية، وقضية ازدحام الصفوف وما تحدثه من أثر في تنشيط المنهج الخفي على نحو ما يرى جاكسون (Jackson, 2004)، والزمير والعصب الطلابية (Cliques) التي أشار إليها ماكنيل (McNeil, 1985)، والفوارق الجندرية في التعليم، إذ الطالبات في الفيلم أكثر التزاماً وأحرص على التعلم من الطلاب، وهي المسألة التي عُنيّت

ببحثها دراسات تربوية كثيرة جدا.

الفيلم الثامن: العاصفة، لخالد يوسف (2001)

(هدى) معلمة متزوجة، غير أن زوجها اختفى منذ أمد، تاركا لها ولدين (ناجي) و(علي)، فتتدر نفسا لتربيتها غير عابئة بحاجاتها واهتماماتها الشخصية، بيد أنها تقع في حب زميل لها في المدرسة (محمود) أستاذ التاريخ. يصبح أحد الولدين مهندسا، فيغادر إلى العراق رغبة في تحسين ظروف العائلة، ثم ينضم مكرها إلى الجيش العراقي، في حين ينضم الابن الآخر إلى القوات المصرية المغادرة إلى الكويت لتتصدى للغزو العراقي، وهو ما يعني أن الأخوين سيتجاوبان في المعركة.

يسلط الفيلم الضوء على جملة من إشكاليات التعليم، أهمها الحياة الشخصية للمعلم، وأثرها في أدائه المهني، على غرار ما نجد في دراسة (Dalton, 2007) و(Trier, 2001)، ثم العبء التدريسي الزائد على المعلم، وما يحدثه من أثر نفسي فيه، وقضية نقص المعلمين واستراتيجيات حلها في المدرسة، ونقد المعلم للنظام التعليمي. بيد أن المسألة الجندرية هي القضية الأهم التي يبسطها الفيلم من منظور تربوي، فالسلطة المعرفية والأدبية للمعلمة (هدى) تنقل إلى حد كبير لأنها أنثى، وهو أمر له أصداء في الأدبيات التربوية (مثلا دراسة ديدي كيات (Khayatt, 2006)).

الفيلم التاسع: صباحو كذب، لمحمد النجار (2007)

(نعناع) معلم كفيف للموسيقى، يحب مهنته وطلابه، ويعيش مع زوج أمه في منزل ورثه بعد وفاة أمه. يعلم زوج الأم أن (نعناع) يملك قطعة أرض ارتفع سعرها كثيرا، فيحاول خداع (نعناع) للحصول عليها. بيد أن المشهد الدال هنا هو في قيام إدارة المدرسة بإخراج الطلاب في أثناء إحدى حصص الموسيقى لتنظيف ساحات المدرسة، تاركين (نعناع) وحده، فيحتج قائلا "حصّة المزيكا أصبحت الحصّة" البائرة" في وسط كل الحصص)، ويرتبط (نعناع) بحكم تخصصه " غير المهم" بعلاقة سيئة مع إدارة المدرسة.

يثير الفيلم قضية تربوية مهمة جدا، تتمثل بالسؤال الكبير الذي سألته الفيلسوف هيريت سبنسر (H. Spencer): ما المعرفة الأكثر استحقاقا؟ وتناوله باحثون تربويون كثر (مثلا كلايبرد (Kliebard, 2004)). والسؤال في جوهره يشير إلى ما ينبغي أن تدرسه المدرسة في مناهجها، هل العلوم والرياضيات واللغة أهم من الفنون والموسيقى؟ ولماذا؟ وفي حين نجد إليزابيث فالنس (Vallance, 1991) تقر بأن المعارف كلها مهمة، وأن الفنون والموسيقى لا تقل أهمية عن غيرها من المباحث المعرفية، من حيث تتميتها للخيال والذائقية الفنية والإحساس بالجمال، فإن الفيلم يبيث رسالة خطيرة مفادها أن هناك مباحث دراسية أهم بكثير من غيرها، وأن مناهج الموسيقى غير ذي أهمية، ولا ضير لو استغل الطلاب حصص الموسيقى في تنظيف ساحات المدرسة، وهي رسالة خطيرة تقسم المعرفة إلى قسمين: معرفة مهمة ومعرفة غير مهمة، وهو تقسيم جائر لا يستقيم أبدا.

الفيلم العاشر: رمضان مبروك أبو العينين، لوائل إحسان (2008).

يعمل (رمضان) معلما للغة العربية في إحدى مناطق الريف المصري، يُعرف عن (رمضان) قوة شخصيته وشدته وحرصه على المنظومة الأخلاقية عند طلابه وإن استعمل معهم العنف في سبيل ذلك. ومع ذلك، فإنه يظهر غير متقن تماما للعربية الفصيحة ويلحن في مواضع كثيرة. ينتقل (رمضان) للعمل في مدرسة خاصة تضم كثيرا من أبناء المسؤولين الكبار، لتبدأ سلسلة من الوقائع والمفارقات.

يبسط الفيلم قضايا نقدية كثيرة تظال التعليم، أهمها إعادة الإنتاج الاجتماعي من خلال التعليم، على نحو يذكر بدراسة جين أنيون (Anyon, 1981)، فقد ذهبت أنيون إلى أن أبناء الطبقة العاملة في المدارس الأمريكية يتلقون معرفة لا تحفز قدراتهم التحليلية، في حين يظفر أبناء الطبقة الغنية بأنشطة إبداعية تنمي قدراتهم، أما أبناء النخب فإنهم يعاملون على وفق ما يرضي الأنماط الثقافية لأبائهم، وعلى نحو يستجيب لمناصب القوى التي يشغلونها، حتى يخلف الأبناء الآباء، ويُعاد إنتاج الطبقة الاجتماعية، وهذا ما شاهدناه تماما عندما انتقل (رمضان) للتدريس في إحدى مدارس النخب. كما يسلط الفيلم الضوء على مسألة الاختلاط في التعليم الثانوي التي يرفضها (رمضان) تماما، وعلى الكفاية المعرفية للمعلم، ف (رمضان) لم يظهر كفايات معرفية في تخصصه، مع أن الفيلم حاول أن يظهره بمظهر من نذر نفسه للتخصص. عدا عن ذلك، فإن ثمة إضاعات في الفيلم تُجلى ظاهرة تتمر الطلاب. ويلخص الجدول (2) صورة المعلم في الأفلام عينة الدراسة وأهم القضايا التربوية التي أثارها.

الجدول (2): المعلم والقضايا التربوية في الأفلام عينة الدراسة

| الفيلم | الإنسان يعيش مرتين | آخر الرجال المحترمين | الشقة من حق الزوجة | التعويذة | انتحار مدرس ثانوي | البيضة والحجر | الناظر صلاح الدين | العاصفة | صباحو كذب | رمضان مبروك أبو العينين |
|--------------------------|----------------------------|----------------------|--------------------|----------------|------------------------------------|-------------------------------|--|--------------------------------------|--|---|
| صورة المعلم | سلبية وإيجابية. | إيجابية | سلبية | إيجابية | سلبية | إيجابية وسلبية | سلبية وإيجابية | سلبية | سلبية | سلبية |
| القضايا التربوية المثارة | أخلاقيات المهنية. الالتزام | المهني. المعلم | التعليم. التعليم | التفكير العلمي | أخلاقيات المهنة. التهميش والإقصاء. | المتقف العربي. التفكير العلمي | استهتار المعلم. مشكلات الإدارة المدرسية. | الحياة الخاصة للمعلم. العبء التدريسي | المعرفة المهمة مقابل المعرفة غير المهمة. | إعادة الإنتاج الاجتماعي من خلال التعليم. الكفايات المعرفية عند المعلم. تتمر الطلاب. |

مناقشة النتائج والتوصيات

لم تظهر صورة المعلم في الأفلام عينة الدراسة إيجابية تماما إلا في فيلمين، هما "آخر الرجال المحترمين"، و"التعويذة". وظهرت سلبية تماما في خمسة أفلام: "الشقة من حق الزوجة"، و"انتحار معلم ثانوي"، و"العاصفة"، و"صباحو كذب"، و"رمضان مبروك". وظهر المعلم بصورة سلبية تارة وإيجابية تارة أخرى في ثلاثة أفلام: "الإنسان يعيش مرة واحدة"، و"البيضة والحجر"، و"الناظر صلاح الدين". وهو ما يشير إلى أن السينما المصرية لا تنفك تشوه صورة المعلم، وتزدرى منزلته، بل وتجعله محلا للتندر والسخرية، على نحو ما جاء في بعض الأفلام. ويمكن أن تلعب هذه التمثيلات السينمائية دورا بارزا في تنفير الشباب العربي من التخصص في العلوم التربوية، حتى لا يصبحوا معلمين، فتلصق بهم الأوسام التي رسختها هذه الأفلام وغيرها.

ومع ذلك، فإنه لا يجوز أن ننكر أن الأفلام جميعها قد أثارت جملة من القضايا التي يحسن الوقوف عندها، غير أنه ما من دليل صريح على أن هذا الأمر كان مقصودا بذاته، أو أن الغاية المبتغاة من إثارة تلك القضايا كان حث المشاهد على إدراكها وتأملها. ومهما يكن من شيء، فإن من القضايا المثارة ما يستحق الوقوف عنده، مثل الهوية غير التقليدية التي يجمل بالمعلم أن يحرص عليها بالإضافة إلى هويته التقليدية المتمثلة بنقل المعرفة، وتتجلى هذه الهوية بالنقد الاجتماعي الذي تحدث عنه المعلم "فرجاني" بطل "آخر الرجال المحترمين"، و"مستطاع" في بدايات فيلم "البيضة والحجر". والحق أن كونتشيلو (Kincheloe, 2004) نوه مطولا إلى هذه المسألة المهمة، فالمعلم لا يجب أن يظل ناقلا للمعلومات أو إكلينيكيًا يعالج مستويات الطلبة، بل الأصل أن يغدو ناقدا اجتماعيا، وناشطا يجهد في إعادة بناء المجتمع.

وكذا تشكل مسألة الفروق الجندرية في التعليم على نحو ما جاء في بعض الأفلام فرصة سانحة لتدبر هذه القضية المهمة جدا، إذ الأدب التربوي اليوم يدعو إلى ما بات يعرف بالتربية المتوازنة جندريا (Gender- balanced Education). عدا عن ذلك، فقد بدت الأخلاق المهنية عند المعلمين في بعض الأفلام متردية للغاية، مع أن النظم التربوية العربية تضم ما يشبه الدستور الأخلاقي يسير على نهج المعلم.

وظهر المعلمون في الأفلام معوزين يشكون الفقر والحاجة، ويعيشون في شظف وعنت، بل صورت بعض المشاهد المعلم يستحق أن يُتصدق عليه، من غير أن يغنيه الاشتغال بالعلم والتربية عن هذا الأمر، وهذه من الرسائل الخطيرة التي توجب التوقف عندها مطولا.

على أنّ قضية دور المدرسة في إعادة إنتاج الطبقة الاجتماعية على نحو ما تبدّى في فيلم "رمضان ميروك" قضية تسجّل للفيلم وللقائمين عليه، إذ المجتمعات العربية ترضخ تحت نير هذه المسألة الخطيرة، فالفقراء يتعلمون معرفة لا تضمن لهم الخروج من وهدّة الفقر، في حين يتلقى الأغنياء معارف وأنشطة تضمن لهم مراكز متقدمة في المجتمع، وهكذا تعمل المدرسة على أن يظلّ الفقير فقيراً والغني غنياً.

بيد أنه لا محيد من القول إنّ تلك الأفلام أثارت قضايا في الشأن التربوي وسكتت عن تقديم حلول لها، وهو ما يجعل المرء يشكك في أنّ تكون غايتها لفت الأنظار إلى واقع يحتاج إلى الكثير من الإصلاح والتجديد. وعلى هذا، فإننا بحاجة إلى أفلام سينمائية تتناول قضايا التربية والتعليم وتجهّد في بسط رؤى إصلاحية ترأب الصدع وتسد الخلل، ولعل هذه التوصية أن تكون الأهم في هذه الدراسة.

ملك الأمر، أنّ الأفلام السينمائية لا تنفك تصور المعلم صورة بانسة منفردة في كثير من الأحيان، ولا تبرح تتناول قضايا تربوية على قدر كبير من الأهمية من غير تقديم حلول يمكن أن يفيد منها المعنيون بالشأن التربوي. إنّ من الأهمية بمكان أن يلتفت صانعو السياسات التربوية والباحثون التربويون إلى أهمية التحليلات السينمائية، من منطلق أنّ الفيلم غدا اليوم ممارسة ثقافية تحمل الكثير من التمثيلات المحوّة إلى فضل تأمل ومزيد دراسة.

ويجمل ببرامج إعداد المعلمين في الوطن العربي أن تدرّب المعلمين قبل الخدمة على آليات التحليل السينمائي، وعلى تأمل القضايا التربوية التي تبسطها الأفلام السينمائية، فهذا مما يُعين على ربط النظرية بالممارسة، وعلى فهم السياقات الثقافية التي تكتنف العمل التربوي.

المصادر والمراجع

- ألكسان، جان، 1982،، السينما في الوطن العربي، سلسلة عالم المعرفة، العدد 51، الكويت.
- الجمال، أمل، 2015، المرأة كفاعل ومفعول به في السينما المصرية، مجلة السينما العربية، العدد 2، القاهرة.
- حرب، ماجد، 2015، التربية النقدية: آمال الشعوب ومخاوف الساسة، ط1، دار كنوز المعرفة، عمّان.
- المسناوي، مصطفى، 2014، تاريخ السينما العربية: مداخل للفهم والتفسير، في كتاب: السينما العربية، مركز دراسات الوحدة العربية.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Apple, M. (1998). Teaching and technology: The hidden effects of computers on teachers and students. In L. Boyer and M. Apple (eds). *The curriculum*. State University of New York Press.
- Brunner, D. (1994). *Inquiry and reflections: Framing narrative practice in education*. State University of New York Press.
- Bryman, A. (2004). *The Disneyization of society*. SAGE Publication.
- Cooley, A. (2009). Reviving reification: Education, indoctrination, and anxiety in the Graduate. *Educational Studies*, 45, 358-376.
- Dalton, M. (2007). *The Hollywood curriculum*. New York: Peter Lang.
- Dalton, M. (2013). Bad teacher is bad for teachers. *Journal of popular Film and Television*, 78-87.
- Dutt, R. (2014). *Behind the curtain: Women's representations in contemporary Hollywood*. Dissertation submitted to the Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination*. 2nd edition. New York: Macmillan.
- Epstien, I. (1999). Street children in film. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 375- 388.
- Fraenkel, J. and Wallen, N. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of oppressed*. 1st edition. New York: The Seabury Press.
- Ginsburg, M. and Clift, R. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education, In M. Haberman and J. Sikula (eds). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Giroux, H. (1996). *Fugative cultures*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Channel surfing*. New York: St. Martin's.
- Giroux, H. (2000). *Stealing innocence*. New York: Palgrave.

- Giroux, H. (2008). Hollywood films as public pedagogy. *After image*, 35(5), 7-13.
- Giroux, H. (2011). The crisis of of public values in the age of new media. *Critical Studies in Media Communication*, 28(1), 8-29.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. London: Calder& Boyars.
- Jackson, P. (2004). The daily grind. In D. Flinders & S. Thornton (eds). *The curriculum studies reader*. 2nd edition. London: RoutledgeFlamer.
- Khayatt, D. (2006). What's to fear: Calling homophobia into question. *McGill Journal of Education*, 41, 133-143.
- Kincheloe, J. (2004). The knowledge of teacher education. *Teacher Education Quarterly*, Winter, 49-66.
- Kleibard, H. (2004). The rise of scientific curriculum- making and its aftermath. In D. Flinders & S. Thornton (eds). *The curriculum studies reader*. 2nd edition. London: RoutledgeFlamer.
- Madaus, J. (1988). The influence of testing on the curriculum. In L. Tanner (ed). *Critical issues in curriculum*. NSSE.
- Mclaren, P. (2003). *Life in schools*. New York: Peter Lang.
- McNeil, J. (1985). *Curriculum : A comprehensive introduction*. 2nd edition. Little, Brown and Company.
- Rabison, R. (2008). *Deviance in Disney*. A thesis submitted to the faculty of Wesleyan University.
- Roell, C. (2010). Intercultural training with films. *English Teaching Forum*, 2, 2-15.
- Shaheen, J. (2001). *Reel bad Arabs: How Hollywood villifies a people*. MA: Interlink Publishing.
- Trier, J. (2001). The cinematic representations of the personal and professional lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, Summer, 127-142.
- Vallance, E. (1991). *Aesthetic inquiry: Art criticism*. In E. Short (ed). *Forms of curriculum inquiry*. State University of New York Press, Albany.

Teachers and Educational issues in Egyptian Cinema: A Critical Analysis

*Majed Harb, Khadija Alhumaid **

ABSTRACT

This study aims at determining the images of teachers and educational issues in Egyptian contemporary cinema. A purposeful sample of (10) Egyptian films is selected. Content analysis is employed taking into account the complete scene as a unit of analysis. The analysis is reviewed by some cinematic critics to validate it. The study reveals that the image of teachers is negative in most of the selected films. Films raise many educational issues such as professional ethics, critical consciousness, social reproduction... which are linked in the current study to what educational research says. It is recommended that educational researchers give images represented by Arabic cinema their due considerations, as films are cultural texts with many educational implications.

Keywords: Egyptian cinema; cinematic criticism; teachers; educational issues.