رؤى

في مزاولة التجريب مع معلمين وأطفال:

الفنُّ كتعبيرٍ، الفنُّ كحوار، الفن كخبرة

وسيم الكردي

«تبدو المواضيع أكثر خصوبةً عندما تنفتح على بعضها»
إدغار موران

ملخص:

تركز هذه الورقة[1] على التجربة الفنية التي عبَرها مشاركون في برنامج الدراما في التعليم في فلسطين، سواء أكان ذلك مع معلمين أم يافعين. هذه التجربة الفنية المترافقة مع التجربة الدرامية أنتجت أعمالاً فنية خلال الفعل الدرامي أو تلته مباشرة، حيث يمكن للدرامي أن يمنحنا إمكانية استكشاف القضايا وفحصها وتكوين منظورات بخصوصها، وفي الوقت نفسه يمكن للأعمال الفنية الأُخرى التي يتم إنتاجها خلال الاستكشاف الدرامي أو بعده أن تشكل مجالاً للحوار الفكري المعرفي لما اختبرته الدراما. يمكن لهذه العملية أن تسمح للمشاركين أن يعبروا عملية الإنتاج الفني كما يحدث مع الفنانين، كما يمكن للأشكال الفنية المختلفة أن تمنحنا إمكانية رؤية الأمور من منظوراتٍ مختلفةٍ عبر اختلاف وسائط التعبير وأشكالها، وأنْ تشكِّل خلاصات معرفية للتجربة من خلال الإنتاج الفني ومواجهته بحواراتٍ استخلاصية. تركز هذه الورقة على أشكال إنتاج فنيٍّ شارك في إنتاجها معلمون وأطفال في فلسطين من خلال عملي معهم، كالرسم وبناء الجداريات والبروتريهات والنماذج المعمارية والأقنعة.

كلماتٌ مفتاحية: الفن، الخبرة الجمالية، الدراما، المسرح، الكتابة، الحوار، الفنون التركيبية، قضايا اجتماعية.

تقديم:

هذه الورقة هي سرد لمحطات في رحلتي المهنية في فلسطين بمجال الدراما في التعليم، وتتشكل من محطاتٍ عدة: المسرح، فالتدريس فالدراما في التعليم فالعملٍ مع الأطفال، ثمّ العمل مع المعلمين. وفي هذه المحطات تَداخل الدرامي كبيداغوجيا، والفني كتعبير، والمجتمعي كاستقصاء في نسيج الرحلة في جميع مكوناتها.

عندما أصبحتُ يافعاً اهتممتُ بالمسرح، وحينما انخرطتُ في برنامج الماجستير في بريطانيا ساعدتني الخلفية المسرحية في فهم الدراما في التعليم، وشكّلت مرجعيةً يمكن الاستناد إليها. ولأنني كنتُ مدرساً للغة العربية وآدابها، كانت اللغة هي مجال التبئير. وظفتُ الدراما في تطوير مفهوم الحوار بشقيه اللفظي وغير اللفظي، وانتقلتُ إلى توسيع دائرة الاهتمام بحيث

أخذت الدراما تشمل كل العلوم (disciplines) وتطور الأمر لتحتل قضايا ساخنة محور العمل، سواء أكان ذلك مع المعلمين أم الأطفال كقضايا الحرية أو التهجير أو قضايا المرأة.

إن اهتمامي بتطوير علاقةٍ ما بين التعليم والفنون بصورةٍ عامة، والدراما بصورةٍ خاصة، دفعني إلى تجريب علاقات تدمج بين الدرامي والفنون البصرية في علاقةٍ تكوينيةٍ مترابطة، وهذا ما حاولت بناءه في تجاربي التعليمية الأخيرة، حيث تجلّتْ فيها منتجاتٌ فنيةٌ من المشتركين، ناتجة عن الاستكشاف الدرامي، مثل الجداريات والرسومات وفن البورتريه وفنون العمارة.

مصادفة ... العتبة إلى الدراما في التعليم

كثيراً ما تلعبُ المصادفاتُ دورَ الضرورات؛ فاليوم، أنا أعمل في التعليم وأُمارس الكتابة؛ نثراً وشعراً والأغنيات. أمّا عندما كنت يافعاً، فقد أحببتُ المسرح، خاصةً التمثيل، ومثّلت. وفي الوقت نفسه، رغبتُ في التعليم المهني، وتعلمتُ خراطة الحديد، واشتغلتُ فيها زمناً يسيراً. تركتُ المسرح لاعتباراتٍ لها علاقةٌ بأجواء تنافسية غير صحيَّة في هذا المجال، وتركت المهنيَّ لاعتباراتٍ صحيّةٍ جسدية. وفي كل ذلكَ لم يرحلِ المسرحُ من داخلي، كانَ يبتعد واقعياً ويقترب، أكثر فأكثر، شعورياً، لم أتخلص من ذلك الشعور، ولعلي لم أودّ في الحقيقة أنْ أتخلصَ من ذلك. إلى أن جاءَ كلُّ ذلك، وهذه فضيلةُ المصادفات، على هيئة جملةٍ قيلتْ في ندوة حضرتُها بالمصادفة في إطار مهرجانٍ لمسرح الطفل نظمته وزارة الثقافة في فلسطين، وأتت تلك السيدة المحاضِرة على ذكر عبارة «**الدراما في التعليم**». منذ تلك اللحظة انفتح عالم آخر، ميزته الأساسيةُ أنَّه لم يكنْ عالماً منبَّتَ الصلة عمّا كنتُهُ، بل على العكسِ من ذلك تماماً كانَ عالماً أتاحَ ليَ أنْ أضعَ كلَّ هذه الحمولةِ في هذه الخُطى الجديدةِ والمختلفة معاً؛ المسرح، والفنون، والتعليم، والحرفة المهنية، والصحافة الأدبية، والأدب ... .

كنتُ وقتَها معلماً للغةِ العربية والأدب في مدارس الفرندز في رام الله، وكنتُ أحاولُ إدخالَ نصوصٍ أدبية في التعليم، نصوصٍ لا نجد في العادة شبيهاً لها في المناهج الدراسية التي هي تقليدية في الغالب، في ذلك الوقت كنتُ ألجأ -غالباً- إلى أساليب أساتذتي وطرائقهم التي كانوا يستعملونها معنا كتلاميذ، أخذتُ أستحضرها مع تغييرات محدودة؛ كتغيير فضاء الصف، وطريقة الجلوس، وإشراك الطلاب في تعلمهم عبر مجموعات، واختيار نصوص أدبية من خارج الكتاب المدرسي ... ولم أكنْ أذهب أبعد من ذلك كثيراً. وفي إحدى سنوات التدريس هذه، اشتركتُ في ورشة حول «الكتابة كعملية» تغيرتْ فيها لديَّ مفاهيمُ حول الكتابة كتقنية وكإجراءات، أعترفُ الآن أنها خلقتْ تحولاً ما لديّ، وساعدتني على توظيف أساليب مكّنت التلاميذ من أن يروا المسودة كمادةٍ أوليةٍ ينبغي العمل عليها كثيراً في إطار عمليةٍ تنتقل من مرحلةٍ إلى أُخرى؛ تبدأ بالفكرة وتنتهي بنصٍّ نهائي، ولكن المراحل ما بينهما هي التي تأخذ الكتابة إلى مستوى أبعد وأعمق كإنتاج خريطة لمكونات النص، والنظر في احتمالات المقدمة والخاتمة، وإعادة ترتيب الفقرات، والإضافة والحذف، وإعادة الصياغة، والتحرير والتدقيق اللغوي ... إلخ. وبالرغم من أن هذه العمليات طورتْ تجربة التعبير الكتابي، فإنها بقيت محصورة في عملية ميكانيكية في معظمها. أدركتُ فيما بعد أن ذلك كله، على أهميته، إلا أنه كان ينقصُهُ الكثير؛ كان ينقصهُ الكثير من الخيال.

لنعدْ إلى قصة المصادفة مرةً أُخرى. في رام الله، في نيسان العام 1996، حين حضرتُ تلك الندوة حول الدراما في التعليم، كانت المرأةُ التي ذكرتْ هذا التعبير محترفةً في المسرح، والمسرح المدرسي خصوصاً، أمَّا معرفتها في حقل الدراما في التعليم فقد كان نابعاً من قراءاتها، إنها سمر دودين. بعد الندوة دعوتها لنحتسي شيئاً ما معاً، رافقتها مع آخرين إلى المقهى، وعلى هامش الجلسةِ استفسرتُ فشرحَتْ وشرحَتْ، ثم طلبتُ منها أسماء لأشخاص يمكن التواصل معهم. فأتتْ على ذكر اسم. في اليوم التالي بحثتُ، كان الإنترنتُ في بلادنا في بداياته وكان البرنامج (DOS) لمن يتذكرون ذلك، مئات الأسماء لها الاسم نفسه، قمتُ ببحثٍ آخر، وآخر، ومن ثم عملية تصفيةٍ للأسماء، إلى أن وصلت إلى من يبدو أنه الشخص الذي أبحثُ عنه، أرسلتُ له رسالة إلكترونية، بعد عدة أيام وصلني رده: «لدينا مساقٌ تأسيسيٌّ في الدراما في التعليم في الصيف، إذا

رغبتَ بالالتحاق، فأهلاً وسهلاً».

وفي تموز العام 1996 كنت هناك، وبدأت رحلة جديدة. في العام 2000 أنجزتُ رسالة الماجستير، منذ ذلك الوقت تغيّر الشيء الكثيرُ؛ نظرتي للتعليم، والعلاقة بين الفن والعلم والتعلم، والارتباط بين الدراما والمسرح. أمّا مكان شرارة التغير فقد كان بيرمنغهام، وأمّا الشخص فكان ديفيد ديفيز (David Davis).

رحلة أكاديمية غير متوقعة

لا أدري إلى اليوم كيف غامرَ ديفيد بقبولي في ذلك المساق التأسيسي؟ وبعد ذلك في برنامج الماجستير؟ كان من الممكن لأي أحد آخر أن يقول: لن يستطيع هذا الشاب أنْ يفعل شيئاً بلغته الإنجليزية المحدودة، المحدودة جداً، كنتُ أتأبّطُ القاموس داخل المساقات، وألوذ به تقريباً كل خمس دقائق مرة، كان الوقت يستهلكني، وأنا أبحثُ عن كلمة كلمة؛ أُسجل المعاني العامة التي كنت ألتقطها بالعربية، وأفقد الكثير من المعاني في رحلة البحث عن المعنى أو رحلة التدوين هذه لانشغالي في البحث عن المعنى في القاموس، ولعلَّ خلفيتي المسرحية ساعدتني كثيراً في تجسير بعض الفجوات. وكنتُ ألجأ إلى صديقتي سيرين حليلة للترجمة من العربية إلى الإنجليزية.

رافقني ديفيد في دراستي، وفي أطروحتي إلى نهايتها، وسلَّمتُ المسودة الأخيرة من الرسالة لمشرف جديد؛ فالاعتبارات الإدارية في الجامعة قررتْ تخصيص ديفيد ديفيز لرسائل الدكتوراه، وتمَّ تخصيص أُستاذٍ آخر لرسائل الماجستير. وقد منع ذلك من وجود اسم ديفيد كمشرفٍ على رسالتي، وحلَّ مكانه اسم المشرف الجديد. أحزنني ذلك، وتركَ في القلب غصة لم ترحل لليوم.

وظّفتُ التقنيات المنظورية (The Prospective Techniques) ومسرح الصورة (The Image Theater) لدى أوغستو بوال (Augusto Boal). وعملتُ مع مجموعة من اليافعين ما بين 12–16 عاماً لفحص أسئلة العدالة، والحرية، والوطن، والطغيان، والذاكر، وكتابة نصوص مسرحية. وما بين تقنيات بوال في الارتجال المسرحي وقصيدة «أبد الصبّار» للشاعر الفلسطيني محمود درويش ونظرية ميخائيل باختين في التلفظ والحوار، كانت محطتي المعرفية الفعلية الأولى في هذا الحقل؛ وقد تمخضت تلك التجربةُ عن كتاباتٍ كثيرةٍ ليافعين اشتركوا على مدار 3 أشهر في التجربة، فدرستها ووظفتُ هذه الرحلة بكتابات يافعيها في رسالتي. ولعلي هنا أُحبُّ أن أتلو عليكم واحداً من نصوصهم تلك التي أُحبّها، وأظنَّ أنها بدأت تفتحُ مفهوم الحوار الحواري:

سيف لأحدهما

(الحداد في محددته، يبدأ (ممثلاً– *Acting*) بتقديم السيف للجزار ...)

–: .... **عفواً سيدي الحاكم. . . قد أطلب ما لا يستحقه حداد وضيع عمل طويلاً في إعداد السيوف لجيشكم المظفر، أطلب منك أن تقبل هديتي المتواضعة**

(ينحني رافعاً السيف لأعلى دون أن يتقن دوره، بادياً كالمهرج في مسرحيةٍ رخيصة. وتنزل عليه فكرة كالصاعقة بينما هو في وضعه التمثيلي المزري، وعرقه يسيل على جسده من وهج النار)

(يصرخ قائلاً) وماذا إذا هزم الجزار الأحمق ...؟!

(يلتفت حوله خشية أن يكون قد سمعه أحد)

(يتمتم) إذا هُزم الجزار! فمن سيقدم لي التكريم، ويضمني كحداد خاص لجيشه...؟!

(ساد الصمت قليلاً)

–: نابليون

(الكردي، 2003: 183)

الخطابُ المسرحيُّ هوَ خِطابٌ تَفاعليٌّ يمنحُ التَّلَفُّظَاتِ دلالاتٍ جديدةً بصورةٍ دائبةٍ، ولا تستطيعُ التَّلَفُّظَاتُ في النصِّ الدراميِّ المكتوبِ أنْ تحققَها وحدها. فكيفَ فعلتِ الدراما ذلكَ؟ إنَّ الدراما فتحتْ مجالاً لاستكشافِ التمايُّزِ ما بينَ النصِّ الدراميِّ والمشهدِ الدراميِّ. فقدْ اختفَى النصُّ السرديُّ منْ مطلَعِهِ،

سواءٌ اعتبرنَاهُ سرداً أم اعتبرنَاهُ جزءاً منَ الكتابةِ الإرشاديَّةِ (نص الملاحظاتِ الإخراجيَّة). فهو في كِلتا الحالتينِ نصُّ الناصِّ ووجهةُ نظرِهِ. سننظرُ الآنَ في هذهِ العمليَّةِ منْ خلالِ مثالٍ (سيف لأحدهما/ مشهد 10– الملحق 4)؛ ففي الارتجالِ الأوَّلِ كانَ النصُّ على شكلِ مونولوج داخليٍّ تتحدثُ فيهِ الشخصيَّةُ عمَّا ترغبُ فيهِ، لكَّنَّ مناقشةَ المَشهدِ المُرتَجَلِ أفضتْ إلى إعادةِ تجريبهِ منْ خلالِ تنفيذِ اقتراحِ فكرةِ مَشهدٍ داخلَ المشهدِ. في نسخةٍ سابقةٍ لهذا المَشهد، كتبَ (المُشاركُ) خاتمةَ المشهدِ على النحوِ التالي:

(وقال في رضا)
– نابليون

لقدْ فتحتْ هذهِ النهايةُ أُفقاً واسعاً منَ النقاشِ بخصوصِ الكلامِ الإرشاديِّ (في رضا)، فقدْ توصلتِ المجموعةُ إلى أنَّ إبقاءَ هذا الوصفِ سيُفضي إلى محدوديَّةِ التفسيرِ ومحدوديَّةِ التنوُّعِ، أمَّا حذفُها، فقدْ سمحَ بتنويعِ أداءِ تَلَفُّظِ (نابليون)، فأُعيدَ أداءُ هذهِ الكلمةِ بطرقٍ عديدةٍ أفضتْ إلى تأكيدِ فكرةِ أنَّ التَّلَفُّظَ في السياقِ هوَ الذي يُنتِجُ المعنى، ويتغيَّرُ هذا المعنى بناءً على سياقِ التَّلَفُّظِ، والكيفيَّةِ التي نُبرتْ بها الكلمةُ؛ فقد نُبرتْ بأشكالٍ مُختلفةٍ: بقلقٍ، بانكسارٍ، بفرحٍ، بصوتٍ واثقٍ، بصوتٍ مهزوزٍ، بألمٍ، بحسرةٍ... كما أنَّها نُبرتْ أيضاً بوضعياتٍ مختلفةٍ للجسدِ: جسدٍ في ظاهرِهِ قويٍّ ونبرتِهِ ضعيفةٍ مُستكينةٍ. والعكسُ أيضاً. كما نُبرَتْ حيناً بجسدٍ مفتوحٍ، وحيناً آخرَ بجسدٍ مُغلقٍ. وقدْ تمَّ تجريبُ تنبيراتٍ مختلفةٍ لهذهِ الحالةِ. وكلُّ واحدةٍ منْ توصيفاتِ التنبيرِ السابقةِ لها أيضاً إيحاءاتٌ ودلالاتٌ لا يعكسُها فقطْ أنَّها تنتمي إلى هذا التوصيفِ أو ذاك، فالتنبيرُ (بقلقٍ) مثلاً لا يقتصرُ على معنًى واحدٍ بلْ يُنتِجُ معانيَ بعددِ التنبيراتِ وسياقاتِ تلفُّظِها (الكردي، 2003: 121 – 122).

حاولتِ التجربةُ بكليّتِها أنْ تتيحَ للمُشتَرِكينَ فيها إمكانيّةَ بناءِ حسٍّ تحليليٍّ نقديٍّ للواقعِ الاجتماعيِّ يُفضي إلى المساهمةِ الفعليّةِ في إحداثِ تغييرٍ اجتماعيٍّ سياسي حقيقيٍّ مُتضَافرٍ مَعَ عناصرَ أُخرى.

وقد أتاحت لي هذه التجربة أن أتعرف جيداً على ميخائيل باختين وأوغستو بوال، إضافةً إلى آخرين في حقلي اللغة والمسرح بطبيعة الحال. وقد لعب باختين دوراً جوهرياً في كل ما يتعلق بمفهوم الحوار والحوارية، وقد انعكس ذلك على تجربتي كمعلم برمّتها.

في المنطقة العربية:
مدرسة في الدراما في التعليم

ومن هناكَ حدثَ تحولٌ مهمٌ في حياتي المهنية، تحوّلٌ –في ظني– أسهمَ فيما بعد في اختراق نظام التعليم، ليس في فلسطين فحسب، بل على مستوى العالم العربي، وتقديم مقترحٍ تكوينيٍّ للمعلمين من خلال برنامجٍ قابلٍ للتحول باستمرار، فلقد مكنتني تجربتي كمعلمٍ خلالَ فترة الماجستير من تطبيق كل ما أتعلمه مع التلاميذ في المدرسة، وفي الوقت نفسه إشراك معلمين آخرين في التجربة، بحيث لا تقتصر على ممارساتي الصفية كمعلم فقط، بل أن تأخذ مدى حوارياً مع معلمين آخرين، وهنا بدأت في تنظيم مساقاتٍ قصيرةٍ ومحدودةٍ مكّنتني من استكشاف ممكنات توظيف الدراما مع التلاميذ في حقول ومجالات تعليم مختلفة وضمن تجارب متنوعة، وفي الوقت نفسه طورت خبرتي في مجال العمل مع المعلمين، وقد أفضى ذلك إلى انتقال من العمل مع المعلمين في برامج تكوّنٍ مهنيٍّ ذات طبيعة قصيرة المدى ومحدودة الأثر إلى برامج تكوّن مهنيٍّ طويلة المدى ذات طبيعة تخصصية متنوعة عميقة تراكمية تأملية تجريبية. وقد تمثَّل ذلك في انطلاق برنامج الدراما في التعليم في مؤسسة القطان كبرنامجٍ متكامل، وتجسد بصور عديدة، وكان عموده الفقريَ المدرسة الصيفية. هذه المدرسة التي كملت الصيف الماضي 2019 ثلاثة عشر عاماً من مسيرتها، وهي تجربة أزعمُ أنها فريدة ليست في فلسطين فحسب، بل على مستوى العالم العربي. التجربةُ شكّلتْ مغامرة وما زالت، لها ما لها وعليها ما عليها، لكنها التجربة التي تحاول النظر بعين نقدية للواقع، وأن تقدم تصوراً «متخيلاً واقعياً» له، لعله يُسهم في خلق تحولات مهمة في النظام التعليمي؛ هذه المدرسة التي قدتها من موقعي في مؤسسة القطان، وأشركتُ

في قيادتها البروفيسور ديفيد ديفيز حيث كان أولَ مديرٍ أكاديمي فيها، وحملت هذه المسؤولية ابتداء من العامِ 2011 إلى العام 2019.

كانت هذه محاولتي في مشاكسة منظومة تعليمية تقليدية باهتة متلكئة مستهلكة... عانتْ من سطوة الاحتلال عليها لعقود، وتراجعت كثيراً، ولم يكن من الممكن لها أن تنهض ثانية لاعتبارات كثيرة بعد أن كان الفلسطينيون في أول القرن الماضي قد بدأوا تجربة في التعليم تجلَّت فيها مدرستان في القدس؛ المدرسة الدستورية والكلية العربية، وكلتاهما كانت قريبة كثيراً فيما تُنظِّر له أبرز المدارس التقدمية في عالم اليوم. إلا أنَّ تفاعلات احتلال فلسطين في النصف الأول من ذلك القرن حال دون نمو طبيعي للتجربة الفلسطينية في كل مناحي حياتها، وأحدثَ انقطاعاً تاريخياً ما زلنا نعاني منه ومن تبعاته إلى يومنا هذا؛ لأننا اليوم نعيش تفسخَ الأرض، وسطوةَ المحتل، وفسادَ النظام السياسي، وانهياراتِ المحيط. ولعلّ هذا الواقعَ القاسي هو المجال الحيوي «لتربية الأمل» على رأي الشاعر محمود درويش، ولعلَّ هذا هو الفعل الذي ينبغي للمعلمين أن يفعلوه، وأن يغدو المعلم –وهي المهمة الصعبة– فاعلاً مجتمعياً ومثقفاً عضوياً، وليس مجرد برغي في عجلة نظام تربوي بائس. كتب إدوارد سعيد مرة عن قناعات غرامشي بخصوص المثقف العضوي: «**كان غرامشي مؤمناً بأن المثقفين العضويين يشاركون المجتمع بنشاط، أي أنهم يناضلون باستمرار لتغيير الآراء وتوسيع الأسواق. فالمثقفون العضويّون هم دائمو التنقل، دائمو التشكل، على عكس المعلمين والكهنة، الذين يبدون وكأنهم باقون في أماكنهم، يؤدون نوع العمل ذاته عاماً بعد عام**» (**سعيد**، 1996: 22). وهنا يقفز الاستنتاج بأن المعلمين والكهنة يقعان في التصنيف في خانة واحدة، وبأن كليهما يثبت على منظومة ساكنة لا حيوية فيها ولا نشاط اجتماعياً، وغير قابلة للتحول. وفي مقابل هذا الحكم القطعي، هل يمكن زعزعة هذه الصورة النمطية للمعلم ودوره؟ هل يمكن تفكيكها وإعادة إنتاجها؟ ما الشروط التي يمكن لها أن تحقق ذلك إذا كان ذلك ممكناً؟ هل هذا ممكن في حالة الكهنة؟ هل هذا ممكن في حالة المعلمين؟ نحن نعرف أن الكهنة أكثر تمسكاً بمنظومة ومرجعية محددتين قلما يجري تأويلها خارج المتعارف عليه والمصاغ تاريخياً ويبدو أن المعلمين كذلك، ولكن في ظني أن هناك هامشاً لتفكيك السائد والثابت؛ ويأتي السؤال: هل يمكن للمعلم أن يتحول إلى فاعل مجتمعي؟ ما شروط ذلك؟ كيف يمكن أن يحدث التحول؟ ... وهنا تقع المحاولة!

إذاً، ما بين بدايات تتلمس شكوكها ونهايات تفكك يقينها، كنت أعبر التجربة، وأبحث عن صيغتي، مع طلابي ومع المعلمين الذين أعمل معهم، وأحاول مستميتاً عدم الانجرار إلى الوصفات الجاهزة المغرية أو التحول إلى واعظٍ تربوي. فبات هاجسي:

1. كيف يمكن للتلاميذ أن يمتلكوا ممكنات تعلمهم لا إمكانات معلميهم؟
2. كيف يمكن للتلاميذ أن ينتزعوا قوتهم عبر إعادة إنتاج علاقات القوة وإعادة توزيعها؟
3. كيف يمكن للممارسة أن تتحول إلى معرفة يمكن لها أن تتحول إلى ممارسة جديدة باستمرار؟
4. كيف يمكن لكل ذلك أن يسهم في التحرر ومواجهة الظلم والاتجاه نحو العدالة؟

وهل يمكن للمعلم أن يحمل هذا كله؟ فنحن –كشعب– محصورون بين ثورةٍ أُفسِدَتْ واستعمارٍ مُستوحشٍ طاغٍ، وهنا نحاول الحياة، بل نحياها.

الدراما تجربة عملية تراكمية

في هذه المداخلة سأُشارككم أحد المكونات الذي كان ينتجُ عن الدراما في تجربتي مع المعلمين ومع الأطفال، وقد كانت تشكل أساساً لإنتاج المعاني وإعادة إنتاجها. سأتحدث عن أحد منتوجاتها أو لنقل تجلياتها أو خلاصاتها؛ إنه الرسم كفعل تعبير فني وجمالي، إنه أيضاً توثيق للمعنى بمعنىً ما، فهو ذاكرة، وكذلك هو مادة يمكن توظيفها لاحقاً لغايةٍ أُخرى.

في معظم الأحيان كان هذا المنتج الفني يتمظهر خلال الاستكشاف الدرامي أو في نهايته مباشرة وفي زمن قصير نسبياً، بحيث يأتي طازجاً، ويمكن له بسخونته أن يعيد استحضار ما جرى، وإعادة إنتاجه، وحواره، وتأويله، وفي كثيرٍ من الأحيان كان يشكِّل خلاصاتٍ معرفيةً للتجربة، كما كان يُشكّل

فعلاً قابلاً لتفاعلات مستقبلية معه. إنه حوار بصري، يستعيد المنجز، ويمنحنا فرصة إعادة تكوين التفاصيل وتفصيل المكونات التي عبرناها، وما زلنا نعبرها، في رحلة التعلم عبر الدراما. إنه يبقى مادة حاضرة تنتج خبرتين جمالية ومعرفية؛ فهي حاضرة كعرض يتيح ممكنات إعادة رواية التجربة باستمرار، وحاضرة كأساس للشروع في تجربة تعلم جديدة. لعل من المفيد هنا الإشارة إلى الكيفية التي يمكن لها أن تُحوّل التجربة الفنية إلى خبرة من خلال اللجوء إلى جون ديوي الذي يرى أن إنتاج الخبرة عبر الفن يتم من خلال ممارسة الفن كعملية وكإنتاج.

ولقد لخّصتْ غولدبلات (Goldblatt) منظور الكيفية التي يوسّع فيها الفن الطرائق التقليدية للمعرفة تحت عنوان التمكين (التقوية): «**مع الفن كَلُبٌّ للتعليم** (Dewey, 1925) **وكأُستوديو أيضاً، يفسر الطلاب، بأنفسهم، ويعبرون ويؤدون ويخلقون تجاربهم التي عاشوها ويدعّمونها بالأعمال الفنية للآخرين**» (2006: 25). وفي هذا الإطار، أشارتْ إلى أن للطلاب أربع نزعات، وهي على النحو التالي: 1) الغريزة الاجتماعية (تمني التواصل مع الآخرين). 2) المحفّز البنّاء (لصنع الأشياء). 3) غريزة الاستقصاء (لنعرف). 4) الدافع التعبيري (لخلق) (25). وهذا يعني أنّ الطلاب يتعلمون كيف يمكن لهم أن يغيروا الأشياء من خلال عملهم بأيديهم وعيونهم وأجسادهم، ويتم ذلك عبر سياق اجتماعي يتشارك فيه الجميع تفكيراً وإنتاجاً وتأملاً. وهذا ما حاولتُ عمله في التجارب الفنية التي قمت بها مع الطلاب، حيث إنهم خاضوا التجربة الفنية/الجمالية كما يخوضها الفنانون. وهنا لم يعد الفن أسير النخبة أو حبيس المتاحف وصالات العرض، بل بات مُتاحاً للجميع الخوض فيه. وفي هذا السياق، فإن «**الانخراط الجمالي يشدد على الشمولية والسمة السياقية للتثمين الجمالي** (تقدير الجمالي). **يتضمن الانخراط الجمالي مشاركةً نشطةً في عملية تثمينية، في بعض الأحيان عن طريق الفعل البدني العلني، ولكن دائماً عن طريق مشاركة إدراكية إبداعية**» (Berleant, 2013: 2).

وهذا ينقلنا إلى فهم آخر للفن، فهو ليس المنتج الفني بحد ذاته فقط، بل هو الانخراط الجمالي عبر ممارسة فنية تفضي إلى الخبرة التي نعبرها من خلال إنتاجه أو مواجهته. إن استخدام وسائط فنية أخرى مثل الرسم والكولاج والتجسيم ... إضافة إلى الدراما كان يمنح المجموعة المشاركة:

1. إمكانية بناء صورةٍ أُخرى تحاكي الصورة الدرامية من ناحية وتحاورها من ناحيةٍ أُخرى.
2. الرسومات كانت تعيد إنتاج المقولات المعرفية والجمالية والقيمية كوسيط فني آخر.
3. إمكانية توظيف المنتج الفني الآخر، سواء أكان صوراً فوتوغرافية لمشاهد درامية، أم رسومات في سياقات أُخرى مع المجموعة نفسها أو مع مجموعات أخرى.
4. العلائقية بين مكونات فنية ومعرفية مختلفة، ولنتذكر هنا دافنشي: «**تَعَلَّم كيف ترى، لتدرك بأنّ كل الأشياء متصلة ببعضها البعض**».

المعرفة تحتاج إلى التفكير، والتفكير يحتاج إلى المعرفة؛ الرسم من حيث هو تعبير وحوار فهو فعل معرفي وشكل لغوي، وهو، كأحد الفنون، يأخذنا إلى التفكير، «**إن نظرية التفكير -كما الرسم- تحتاج إلى هذه الثورة التي تأخذ الفن من التمثل التجريد. هذا هو هدف نظرية التفكير بلا صورة**». (Deleuze, 1994: 276)

الدراما سياق لاستكشاف السياسي/الاجتماعي

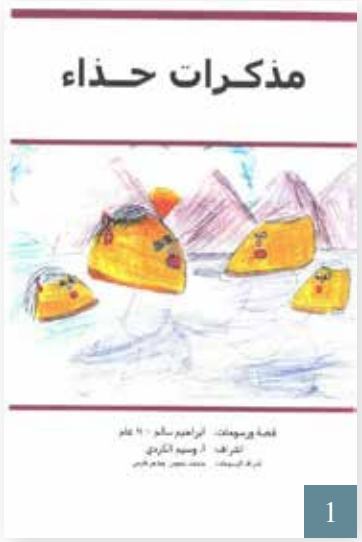
فيما يلي تجليات لهذا الذي أقوله، وهي نتاج عملي مع الطلاب أو مع المعلمين في التكون المهني، خاصةً ضمن برنامج الدراما في سياق تربوي/المدرسة الصيفية، وستلاحظون أنّ القضايا المطروحة تنقسم إلى شقين؛ الأول سياسي/اجتماعيّ، وهو الذي يتناول الهجرة والتهجير والحرب. والثاني اجتماعي/سياسي، ويتناول قضايا المرأة في المجتمع:

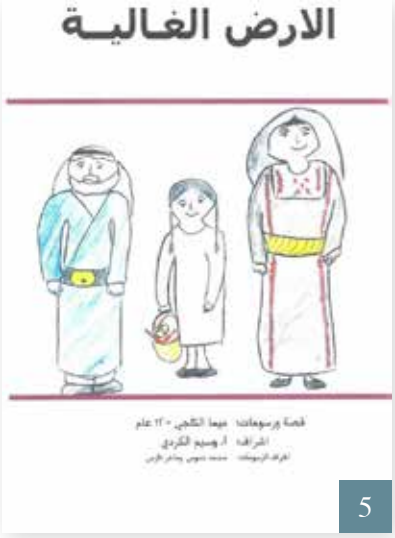
أ) في التهجير: رسوماتٌ قصص

1. رام الله

الأطفال يزورون قريتي «يالو» و«عمواس» قضاء القدس، القريتين المدمرتين بعد احتلالهما في العام 1967، الكبار يروون للصغار قصص التهجير التي حدثت، يعود الأطفال بقصصٍ ثقيلة، أُحاول في

الدراما تحريرهم من ثقل كل ذلك بحمايتهم في الانفعال، وليس بحمايتهم منه، في الدراما نحاول أن نأخذ من تلك الزيارة حالة، موقفاً، لحظة، غرضاً، شعوراً ... ونعيد الاشتغال عليه في سياقات درامية متعددة، تمنحنا تلك السياقات والمواقف الدرامية المنبثقة عنها ممكنات إنتاج قصصنا نحن في ضوء تلك القصص، كأننا «نعيد» رواية النكبة مرةً أُخرى، ولكن لا شيء يتكرر، ولا شيء قابلٌ للإعادة، إنّ الذاكرة تعيد إنتاج ذاتها مرة أخرى بصورة جديدة ومختلفة، فكل رواية هي رواية خاصة، الروايات لا تُستنسخ، يعاد إنتاجها، حينها نكون إزاء قصص جديدة، ولكنها متشابكة تماماً بالمرويّات، وتغدو قصصنا. كتبَ الصغار القصص؛ وأنجزوا رسومات مرافقة لها. (انظر: 1، 2، 3، 4، 5)



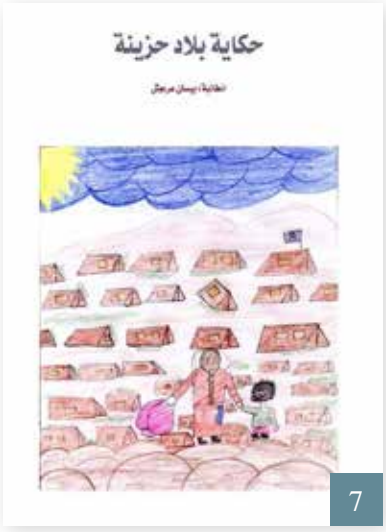


2. مخيم اللاجئين- الجلزون

إنه المخيمُ القريب من رام الله، يقطنه فلسطينيون مهجرون من بَلدتي اللد والرملة و36 قرية حولهما، مدرسة البنات التي اشتغلت مع طالباتها تابعة لوكالة الأمم المتحدة للإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين/ الأُونروا. في هذه التجربة تم توظيف التاريخ الشفوي؛ واستجلاب قصص رُويتْ من قبل أجداد الطالبات وجداتهن الذين عبروا رحلة التهجير في العام 1948، من هذه الروايات استللنا سياقات، وفيها أنتجنا مشاهد درامية، المشاهد الدرامية تحولت إلى أنوية قصص، وفي ورشة كتابة القصص تحوَّلتْ إلى قصص، وفي ورشة الرسم أُنتجت رسوماتُها المرافقة.

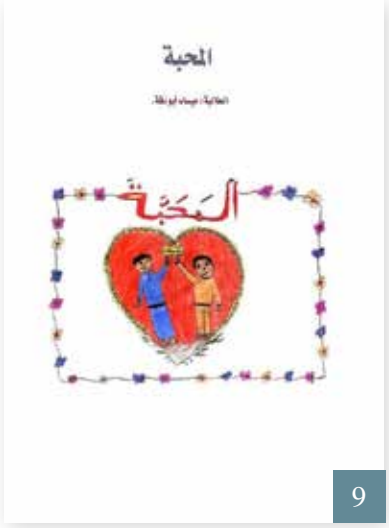
في كلتا التجربتين السابقتين جابه الأطفال بذاكرتهم ذاكرة الكبار، كما جابهوا فكرة إنتاج قصص خاصة مستوحاة من قصص عامة، وفي مجابهة ثالثة جابهوا اشتباكاً مع اللغوي والبصري في عملية إنتاج النص القصصي ورسوماته. (انظر: 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12)

6

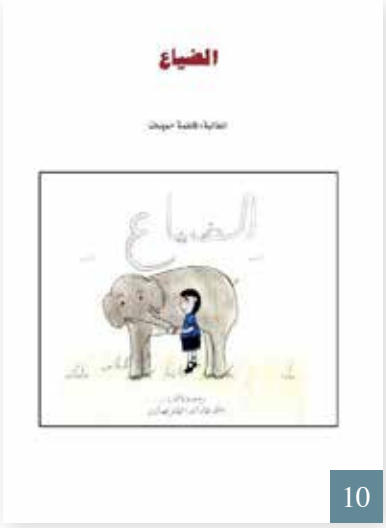


7

8

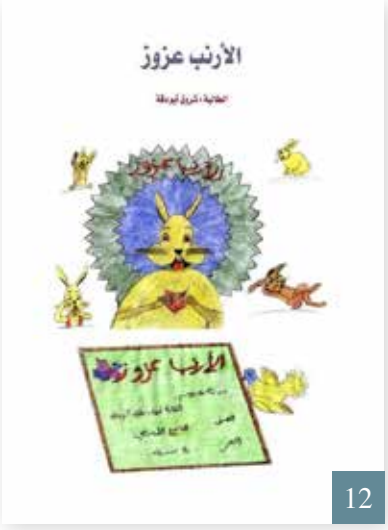


9



10

11



12

فالأطفال، إذاً، يستعيدون ما قالته لهم الذاكرة المجسدة بالكبار، وهم يعيدون سردها، أي يعيدون إنتاجها على هيئة قصة قصيرة، والسرد هنا فعل لغوي، وهو بالضرورة فعل سياقي ينبني على اشتباك التلفظات بعضها ببعض فينتج السارد كلاماً هو كلامه، ولكن هذا الكلام هو نتاج معرفي وثقافي له دلالاته، وقد يقترب من الكلام الفردي عبر أسلوبه وقد يبتعد ليتماهى مع الصوت العام المنجز الجاهز، في الحالة الأولى سيبدو الفعل فيه فعلاً يحرر اللغة من سطوتها الاجتماعية، وفي الحالة الثانية فإنه يرتهن لسطوة الاجتماعي وينأسر داخل كلامه.

لم أكن أتوقع أو أطمح أن يتحرر الأطفال تماماً من سطوة الكلام المذوَّت فيهم عبر سنوات عمرهم، لكنني رغبتُ في فتح فضاء يُمكّن هؤلاء الأطفال من تلمُّس صوتهم الشخصي، ومحاولة تجسيده على صورة كلام. ولذلك، فإن ما سأحاول تبيانه يتمثل في ذلك الاشتباك الذي يقع عند الحافة ما بين صوت الفرد وأصوات الآخرين.

سأستعير هنا ما قالته الشخصية الراوية في قصة «في طريق الليل» حين كانت تتحدث عن رحلة التهجير و(العطش)، وعن (العجوز الذي سقط)، فهو لم يسقط بسبب رصاصة أو قذيفة، بل بسبب مرض خطير ومعدٍ. ومع ذلك، فهو موت سببه الحرب: لقد كتبت: «فقدت كل شيء، أمي وأبي وطفولتي، كل هذا بسبب الحرب، وها أنا الآن كبرت، وأصبحت كاتبة تبين للناس مضار الحرب، وأدعوهم إلى أن يمنعوها، لكنني لم أنسَ أبداً تلك الأيام العصيبة التي عشتها في طفولتي». (انظر: 13)

ب) في الهجرة: جدارية الأغراض

القارب المتهالك المكتظ باللاجئين يصطدم بجرف صخري على حواف جزيرة كريسماس في أستراليا، تتبعثر أغراض المهاجرين، منهم من قضى ومنهم من بقي حياً، وقيدَ إلى معسكرِ احتجاز، هناك كانت الأغراض التي وجدها المنقذون وخفر السواحل.

في الدراما، يستعيدون أغراضهم، ويملأون طلبات اللجوء، ويحضرون الاجتماعات، يبني كل منهم عالمه

13

الخاص في المستطيل الخاص به في البركس. وتغدو الأغراض المثقلة بتاريخها، والمليئة بذكريات أصحابها مادة ملهمة خارج الدراما لتصبح تجربةً فنيةً عبر جدارية مشتركة، تتحول فيها الأغراض إلى مكونات اللوحة وتداخل عناصرها. (انظر: 14، 15، 16، 17).

14

15

16

17

ج) المرأة وثوب النُدب – تسجيلُ الظلم

في كتاب «نساء يرقصن مع الذئاب» لكلاريسا بنكولا فصل بعنوان «ثوب الفداء» يرد فيه ما يلي:

«أحياناً في عملي مع النساء أريهن كيف يصنعن معطف الفداء بالحجم الطبيعي من القماش أو بعض المواد الأخرى. معطف الفداء هو عبارة عن معطف يصف بالتصوير والكتابة وبكل الصور الأخرى التي تُثبت عليه بالرتق والتطريز كل ما يدّعي أنه مرّ بحياة المرأة، كل الإهانات، والطعون والافتراءات، كل الإصابات وكل الجراح وكل الندوب. إنه بيانها الذي يشمل خبرتها في كونها جُعِلَت كبش فداء. أحياناً يستغرق عمل هذا المعطف يوماً واحداً فقط أو يومين، وفي أحيان أُخرى يأخذ شهوراً. ومن المفيد بقدرٍ فائق تفصيل كل الطعنات والضربات والجلدات في حياة المرأة. إنها أيضاً فكرة رائعة أن تحسب المرأة عمرها، ليس بالسنوات، بل بالندوب الباقية من المعركة. أحياناً حينما يسألني الناس: كم عمرك؟ أقول لهم: «عمري سبع عشرة ندبة من آثار المعركة». الناس عادةً لا يجفلون ولا يُحجمون، بل يبدأون بدلاً من ذلك وهم سعداء في حساب أعمارهم وفقاً لندوب المعارك» (بنكولا، 2002: 471).

كان هذه النص ملهماً لي خلال عملي على قصة من الكتاب نفسه بعنوان «لاياروننا» (بنكولا، 2002: 373 – 374). ففي دراما مبنية على هذه القصة اشتغلنا دراماً على قصة لاياروننا التي يتركها زوجها النبيل ليتزوج من أرملةٍ أُخرى، وفي لحظة هيجان تلقي بطفليها في ماء النهر. وحينما تموت يمنعها حراس الجنة من الدخول فعليها أن تجد طفليها قبل السماح لها، وهي تبحث بأظافرها الطويلة جداً وشعرها الغارق في الماء عن طفليها ولا تجدهما.

خلال المشاهد الدرامية المختلفة كنا نجسِّدُ النُدب والطعنات والضربات التي تلقتها لاياروننا في حياتها على ثوب خاصٍّ لها كتدوينٍ لتاريخها، إنه توثيق بصري لمحطات الظلم، والقسوة، التي عبرتها كامرأة.

18

وما بين ثوب لايرونا ونُدبها التي أنتجتها الدراما، وتحولت كل ندبة إلى منتج بصري مثبت على الثوب، الثوب كغرض في داخل الدراما. (انظر: 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24)

19

20

21

22

23

24

أمّا خارج الدراما، فكان ثوب لايرونا مُلهماً لتشكيل أثوابٍ أخرى أنتجتها الحوارات التي كانت تقيمُ المقاربات المستمرة بين ما حدث للايرونا في حياتها وما يحدث للنساء عموماً، الأثواب كعملٍ تركيبيٍّ فنيٍّ اشتغلت على ظروف حياة النساء والمعضلات اللواتي يواجهنها في الحياة؛ المجموعة التي أنتجت المعرض التي كانت في معظمها نساء، ولم يكن من الصعب سماع صوتهن الحقيقي الواقعي عبر كل ذلك.

إن المثال التالي ربما يوضح الفكرة: اشتغلت مجموعة من المشتركين على بناء مشهدٍ دراميٍّ يتناول موضوع الإجهاض وفرضه على المرأة من قبل الرجال، في الوقت الذي لا تريد المرأة ذلك. اشتغل المشاركون على المشهد، وأنتجوا ثلاث صور للمشهد نفسه:

الصورة الأُولى:

يوجه الرجل رأس السكين إلى بطن شريكته الحامل، هي تضع يدها عند ساعدها، كأنها تحاول أن تمنع السكين من الاقتراب أكثر.
الرجل: مش إنتِ وافقتِ؟
المرأة: كنت صغيرة.

الصورة الثانية

يوجه الرجل رأس السكين إلى بطن شريكته الحامل، هي تضع يدها عند ساعدها، كأنها تحاول أن تمنع السكين من الاقتراب أكثر.
الرجل: مش لازم يضل.
المرأة: إمبلا... لازم يضل. أنا بقولك ما لازم يضل.
الرجل: وأنا قلت لك ما لازم يضل، ما بدي

منك التزام.
المرأة: أنا بعفيك من أي التزام، بحتفظ في الطفل لحالي.
الرجل: ولا مرة في إعفاء من الالتزام.
المرأة: لأ في، بترك البلد، بربي الطفل بعيد عنك ما راح تشوفني، ولا راح أطلب منك شي.
الرجل: ما راح يزبط.

الصورة الثالثة:

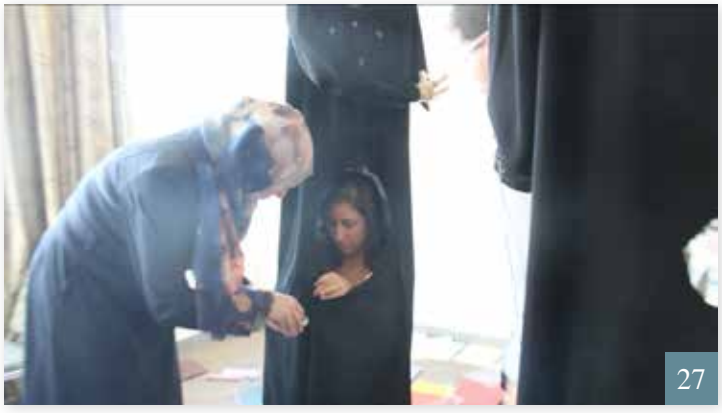
يوجه الرجل رأس السكين إلى بطن شريكته الحامل، هي تضع يدها عند ساعدها، كأنها تحاول أن تمنع السكين من الاقتراب أكثر.
الرجل: مش راح يضل.
المرأة: راح يضل.

من هذه المشاهد الثلاثة استلهمَ المشاركون عملهم الفني التركيبي، هذه المشاهد تناولت موضوع الإجهاض. الرجل يريد فرضه ولو بالقوة، والمرأة بالمقابل ترفض ذلك.

فتحت هذه المشاهد النقاش على مستواه الحياتي، وليس فقط في إطاره القصصي، وتركز الحوار حول قدرة المرأة على أن تتخذ قراراتها وتدافع عنها وتصر عليها. وانفتح النقاش على الواقع الاجتماعي الذي يفرض على المرأة في المجتمع أن تتصاع لرغبة شريكها من موقعه كرجل. وقد أفضى ذلك إلى بناء عمل فني تركيبي مجسد بأحد الأثواب (انظر 25، 26)، حيث نجد أن الثوب به فتحة عند الرحم، حيث ينبغي للزائر أن يدخل رأسه في الرحم (انظر 27) وكأنه يضعه مكان الجنين، وحينما يخرجه سيجد على ملابسه بودرة حمراء وكأنها آتية من دم الجنين الذي أُجهض. كأن العمل في مكان ما يريد أن يحمِّل المجتمع جميعه مسؤولية هذا الظلم الذي يقع على امرأة لا تستطيع أن تتخذ قراراً يخصها.

25

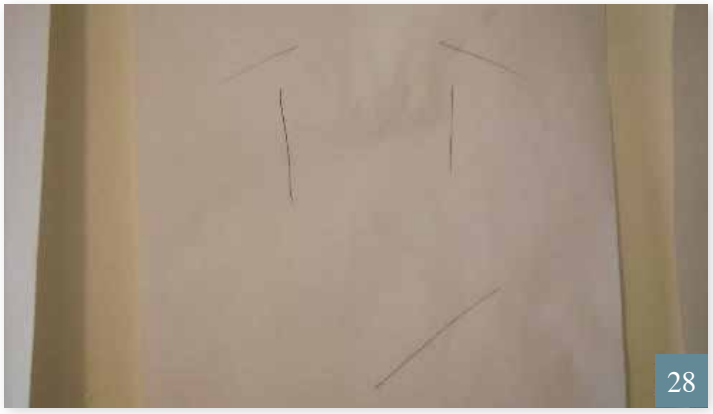
26


27

كانت الرسومات تمثّلُ شكلاً توثيقياً للدراما، يمكن العودة له باستمرار، يشكِّل مرجعيةً كما يشكل منطلقاً خلال كل عملية التعلم، سواء أكانت عبر استراتيجياتٍ تعليميةٍ أم عبر أعرافٍ درامية.

د) بيت الدمية (من الصمت إلى الصوت)

المعلم في دور نورا، نورا تَصفقُ في مسرحية «بيت الدمية» لهنريك أبسن الباب وراءها، وتقول: «حتى تصبح حياتنا معاً حياة زوجية بالمعنى الصحيح. وداعاً يا تروفالد». (إبسن (2007): 103) وستكون صفقة الباب هذه هي الحد الفاصل بين ما كان من حياتها وما سيكون. في هذه اللحظة الفاصلة تهتز كل معتقدات المجتمع تجاه العلاقة بين الرجل والمرأة، في الدراما نسمع أصوات أهالي البلدة؛ الخافتة، الخائفة، المترددة، المتحدية، الملتبسة.... هنا تشتبك الأصوات المكتومة مع الحائرة مع المنبعثة؛ الانتقالات من الصمت إلى الصوت. وحين نتجه إلى الرسومات التي رافقت الرحلة الدرامية؛ سنبدأ من وجوه الناس في أبسط صورةٍ تعبيريةٍ لها؛ خطوط قليلة لوجوه أهل البلد (انظر 28)، ننتقل بعدها إلى **بورتريهات** أهل البلد كأصوات، وكردة فعل تجاه ما تجرأتْ عليه نورا (انظر 29، 30)، ثم ننتقل بعدها إلى استكشاف بواطن الأشخاص؛ ما الذي يذيعونه؟ ما الذي يخفونه؟ ما الذي يقال لمن؟ وما الذي يخفى عمن؟ أي سياقات تمنح ممكنات البوح؟ أي سياقات تلجم ممكنات القول؟ هذه اللحظات الفارقة يتم تجميدها، وفي حوار فني جمالي معرفي تُحوَّلُ إلى جدارية كبيرة بالتعاون مع الفنان رأفت أسعد (انظر: 31)، تختلط فيها الصور والمواقف ويعاد فيها بناء المواجهات المجتمعية.


28

29

30

31

وخلال هذه الرحلة حاولنا، أيضاً، سبر العلاقة بين الفردي والاجتماعي وعلاقة ذلك بالفضاء المجتمعي، واخترنا العمارة كشكلٍ تعبيريٍّ عن علاقة الفرد بالمكان، وكيف يمكن للأمكنة أن تكشف بنية العلاقات المجتمعية، وكيف يشتغل تغييرها على إنتاج علاقاتٍ أُخرى؛ هنا اشتغلنا كثيراً باليدين؛ عمل باليدين، تفكير باليدين، تخيل باليدين:

1. عمارة البلدة يوم تركت نورا البيت. (انظر 32)
2. عمارة البلدة كيف ينبغي أن تكون في ضوء إعادة توزيع علاقات الإنتاج وعلاقات القوة في المجتمع .

(انظر: 33، 34، 35، 36، 37)

وحينما استحضرنا المجتمع الذي صفقت فيه نورا الباب وراءها من المسرحية، فإننا جلبنا مجتمعنا إلى (الآن وهنا) من داخلنا، من معرفتنا، من علاقتنا به، من مواجهاتنا اليومية معه. كنا نستعير من خبرتنا معرفتنا بمجتمع آخر غربي، ولكننا في حقيقة الأمر كنا نستحضر تلك الثقافة التي نعرفها كأفراد وكجماعة بشرية، وفي الوقت نفسه، فإننا نحاور معرفتنا هذه بمعارف الآخرين حين تشتبك وتتفاعل.

32

33

34

35

36

37

هـ) قصة موت معلن (القتل بذريعة الشرف)

في سوق اللحم أخذ كلٌّ من الأخوين بابلو وبيدور فيكاريو السكينتين؛ سكين تقطيع اللحم وسكين تنظيفه على الملأ، ثم قال بابلو، وهو ينظر إلى بريق نصل السكين تحت المصباح:

1. «سنقتل سنتياغو نصّار» (ماركيز، 1999: 52)

كان قتلاً بذريعة الشرف، القاتلان هما أخوا العروس التي أُعيدت ليلة زفافها إلى بيت العائلة، وهناك أخبرت أخويها فيكاريو بأنَّ سنتياغو نصّار هو من فضَّ بكارتها.

في بلادنا، الذي يُقتَلُ المرأة، وهذا ما زال يحدث إلى يومنا هذا، ليست هناك إحصاءات واضحة لعدد هذه الجرائم في فلسطين أو في العالم العربي. فوفق إحصاءات غير دقيقة تم قتل 65 امرأة بذريعة الشرف ما بين العامين 2015–2017.

وفي ما يشبه ما فعلناه في بيت الدمية بدأنا مشهداً درامياً مستلاً من النص الأدبي، وهو ما أشرتُ إليه آنفاً في سوق اللحم، وبنينا مواقف الناس في البلدة تجاه ما حدث وما سيحدث لاحقاً من جريمة. لقد سمع على الأقل 22 شخصاً ما قاله بابلو، ومع ذلك لم يتحرك أحد، وصمت الجميع، رسمنا بورتريهات الصمت التي مثلت وجوه أهالي البلدة (انظر: 38)، ولكي نستكشف هذا الصمت اشتغلنا على صوتين: الصوت الفردي/الظاهر للمجتمع، والصوت الفردي/المخفيّ، وقررنا هنا الاشتغال على إنتاج أقنعة تتيح ممكنات قول ما لا يقال (انظر: 39). فأصبح القناع مساحةً للبوح، ولكنه في الموقع نفسه مساحة استكشاف للخوف؛ لمن نقول؟ ولمن لا نقول؟ لمن نبوح؟ ولمن لا نبوح؟ هنا اشتبكت الأصوات بالأصوات التي صمتَتْ وبررتْ صمتها في المشاهد الدرامية سابقاً مع هذه الأصوات المخفية الخائفة أو المترددة أو المتفقة مصالحها مع مصالح القتلة، وهذا أتاح حواراً حوارياً، وأمكن منه، ومن خلال هذه المجابهات بين الشخص والشخصية، من ناحية، بين الشخصية ونفسها، من ناحيةٍ ثانية، بين الشخص ونفسه، من ناحيةٍ ثالثة، وبين الشخصي والآخرين، من ناحيةٍ رابعة، التقاط لحظاتٍ مفصليةٍ اختيرت لتكون في علاقات مجابهات حوارية من خارج الدراما عبر إنتاج جدارية فنية (انظر: 40)، وقد أُنجز ذلك، أيضاً، بالتعاون مع الفنان رأفت أسعد الذي رافقني في رحلة الدراما هذه.

38

39

40

و) الذاكرة والرؤيا – الوعي وغيابه

استعرت من رواية «كافكا على الشاطئ» لهاروكي موراكامي نص استجواب معلمة المدرسة اليابانية أمام لجنة التقصي العسكرية التابعة للجيش الأمريكي، أما السياق الأساسي، فكان من هذا الاستجواب:

1. «**رأيتُ ضوءاً فضياً يومض في السماء. نعم، بالتأكيد، كان ضوءاً فضياً ينبعث من جسم معدني. تحرك هذا الضوء ببطء شديد من الشرق إلى الغرب. وظننا جميعاً أنه طائرة B29**» (18).
2. «**كنا نشجع الأطفال على البحث عن الطعام أينما أمكن ذلك. على أيّ حال، كانت البلاد في حالة حرب، حيث تتخذ مسألة الطعام أولوية على الدراسة. وكان الجميع يخرج في مثل هذه النزهات المدرسية –جلسات دراسة خارجية– مثلما كنا نسميها**» (20).
3. «**أول ما خطر ببالي أن أُرسل في طلب المساعدة من المدرسة، إذ كان مستحيلاً أن أحمل الأطفال الثلاثة وحدي. فرحت أبحث عن أسرع الأطفال في الفصل، أحد الصبيان، وعندها وجدت جميع الأطفال فاقدي الوعي**» (23).

وخلال المقاربات الدرامية، اختلقنا ثلاثة مكوناتٍ من المهم ذكرها في هذا السياق:

1. اختلقنا أنَّ أحد الأطفال بقي لأسبوعين في حالة غياب الوعي، وحينما استيقظ كانت ذاكرته مشوشة، وهنا اعتقدنا بأن لرسومات (كانت اسكتشات) من حياة البلدة وتاريخها وحياة الطفل فيها أن تحفز ذاكرته: جربنا العديد من المعايشات الدرامية لهذه اللحظة بغرضها.
2. اختلقنا جسراً على نهرٍ يفصل البلدة عن الغابة، وهذا الجسر كان موقعاً يُوثق فيه الناس ذكرياتهم بالرسم على جدرانه.

وقد سمح لنا ذلك بأن نُنتج رسومات تحكي بعضاً مما حدث على شكل رسوماتٍ تُضاف إلى ما على الجسر من رسومات. (انظر: 41، 42، 43، 44)

41

42

43

44

لعل أبرز حوارٍ تجسَّد هنا انبنى على العديد من الأسئلة، منها:
كيف يتصرف الناس في زمن الحرب؟ ما الذي يفعله الأطفال في الحرب؟ ما الذي تفعله الحرب بذاكرة الناس الفردية والجمعية؟

(11)
قبل عشر سنوات عملتُ مع مجموعةٍ من الأطفال، وأذكر أنني وظفتُ في الدراما أغراضاً لأبي وقصة ألمانية، لم أعدْ أذكر القصة، حاولت وحاولت، ولكن لم أتمكن من ذلك، من تلك التجربة بقيت في حوزتي رسومات الصغار؛ كل ما أذكره أن الرسم ينبغي أن يتضمن وجهاً وساعة، وأن تكون هناك صلة ما في لحظة ما، ما بين الشخص والوقت: لديّ هذه الرسومات التي تبدو غامضة الآن (انظر: 45، 46، 47، 48، 49)، لعلَّ غموضها هذا وبقاءها بين يديَّ يمنحني فرصة أنْ أجعلها مادةً ملهمةً لتجربة تالية.

45

46

47

48

الهوامش

[1] قدمتْ هذه الورقة في كلية ترينتي آذار 2019 بدعوةٍ من:
ADEI (the Association for Drama in Education in Ireland) and the Arts Education Research Group - School of Education in Trinity College Dublin - Ireland

المؤتمر بعنوان:
Who am I?Who can tell me who I am?
The Importance of the Social and Political in Children's and Young People›s Drama

المراجع

أ) المراجع بالعربية

إبسن، هنريك. (2007). بيت الدمية، ت: كامل يوسف، بغداد: دار المدى للثقافة والنشر.
بنكولا، كلاريسا. (2002). نساء يرقصن مع الذئاب، ت: مصطفى محمود حمد، ط1، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
دورتييه، جان فرانسوا. (2018). كيف نغير المدرسة؟، ت: نجم الدين خلف الله/ مجلة الثقافة العالمية/ السنة الرابعة والثلاثون، تموز – العدد 194، الكويت.
الكردي، وسيم. (2003). المشكالية: من أجل حوار حواري. ط1، فلسطين: مؤسسة عبد المحسن القطان.
سعيد، إدوارد. (1996). صور المثقف، ت: غسان غصن، بيروت: دار النهار.
ماركيز، غابرئيل غارسيا. (1999)، قصة موت معلن، ت: صالح علماني، ط 2، بغداد: دار المدى للنشر والتوزيع.
موراكامي، هاروكي. (2010). كافكا على الشاطئ، ط 2، ت: إيمان رزق الله. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

ب) المراجع بالإنجليزية

Berleant, Arnold (2013) What is Aesthetic Engagement?, Contemporary Aesthetics (Journal) > Vol. 11 (2013)
Boal, Augusto (1995) The Rainbow of Desire, trans. Adrian Jackson, Routledge, London and New York
Deleuze, Gilles (1994) Difference and Repetition, trans. Paul Patton, Columbia University Press.
Goldblatt, Patricia (2006) How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education
Education & Culture 22(1) 2006 , Purdue University Press, The Journal of the John Dewey Society, https://docs. lib. purdue. edu/cgi/viewcontent. cgi?article=1067&context=eandc
Pincola, Clarisa. Women Who Run With the Wolves Myths and Stories of the Wild Woman. (Reprinted 1996) New York: Ballantine Books.