

لذا، أيّاً كان الموضوع الذي يعمل عليه المعلم/ة، فطرق تعليمه وتعلّمه لا تتبني على أفعال تتعلّق بالموضوع بقدر ما تتبني على الإنسان الذي يكونه ويصير إليه هذا المعلم أو هذه المعلمة، ويُساهم بالدرجة الأولى في ديناميات العلاقات بين المعلمين والطلبة، التي تثبتق أساساً من التوجّهات وأساليب التفكير والشعور.

الصيرورة والصورة

الصيرورة من الصُورة/الصور التي يعمل المرء على تشكيلها وبنائها لنفسه، كما يعمل على رؤيتها في الوقت ذاته. هي صورة «الذات» التي نطمح جميعاً كبشر لتحقيق اكتمالها، كي نشعر بوجودنا، وكي نتخلّص من معاناتنا، معاناة «الأنا» التي نشعر بالنقص وعدم الاكتمال لأنّها تطمح إلى «الذات»، إلى الكمال -حسب يونج- كما أنّها ترتبط بصُور الذوات الأخرى التي لا يمكننا رؤية صورنا أو تشكيلها بمعزل عنها. هي صورة الذات/هويتها التي نمضي حياتنا في محاولة تمييزها وبنائها، ولا تكتمل حتى موتنا؛ هويّة المرء هي مشروعه المفتوح الممتد، الذي يحتمل نواتج متعددة، كلّ منها يفضي لتطوّر ما يليه من أفعالٍ حياتيةٍ وتمظهراتٍ هويّاتيةٍ وتجلياتٍ لذواتنا.

إذاً، فالصيرورة التي تعني التقدّم والتحوّل معاً تعني التقدّم في مسيرة صورنا الذاتية وتحوّلاتها، التقدّم في اكتشاف هذه الصور ورؤيتها، من جهة، والتقدّم في تشكيلها وتحويلها تبعاً لما يتم اكتشافه إزاءها، من جهةٍ أخرى، وكلّما ازداد هذا التقدّم سيزداد شعورنا بوجودنا، وبالتالي شعورنا باقترابنا من الاكتمال وتحقيق ذاتنا.

التكوّن المهني والهويّة

تعدّ صورنا/تصوّراتنا ومفاهيمنا عن ذاتنا، أو ما يسمّى بهويّتنا الثقافية، أمراً بالغ الأهمية لهويّتنا المهنية؛ من جهةٍ لأنّها ما نجلبه إلى التفاعلات الاجتماعية في عملنا، ومن جهةٍ أخرى فإنّ هذه الهويّة هي «ما يتشكّل عبر تلك التفاعلات بين الذات والمجتمع... حيث تتشكّل «الأنا» الحقيقية وتتحوّل عبر حوارٍ مُستمرٍّ مع العوالم الثقافية في «الخارج» والهويّات التي تعرضها هذه العوالم... لتجسر الفجوة بين العالمين الداخلي والخارجي بين الخاص والعام» (Hall, 1996:597). وبذلك، فإنّ هويّتنا ليست ثابتةً ولا تتشكّل بمعزل عن الآخرين، حتّى وإن كُنّا نرى أننا نمتلك هويّةً واحدةً من الميلاد حتى الموت، فهذا

راجعُ لأننا بنينا قصّةً وحكايةً ذاتيةً مُريحةً عن أنفسنا... الهويّة الموحّدة والمكتلة والأمنة والمتماسكة عن أنفسنا هي محضُ خيال» (Hall, 1996:598).

واليوم «ينظر العديد من الباحثين في التعليم إلى «الذات الموضوعية» للمعلم، أو «الهويّة»، بأنّها العنصر الأساسي لحياته/المهنية» (Crosswell, 2006:44)، إذ تُعدّ «الهويّة الشخصية جوهريةً للطريقة التي يقوم بها المعلمون ببناء وفهم طبيعة وجوهر عملهم» (Kletchermans & Vandenberghe cited in Crosswell, 2006:44). والهويّة كما يصفها هول «عملية بناء متواصلة تمرّ دائماً بتحوّل مستمر، وأنّ هذا التحوّل يظهر في عالم نواجه فيه طيلة الوقت بتعدّياتٍ عابرةٍ وهائلةٍ من الهويّات الممكنة التي يُمكننا التعرف على أيّ منها -ولو مؤقتاً- حيث إن العالم الخارجي الذي نتفاعل معه عالم متغيّر يؤثّر علينا طيلة الوقت» (Hall cited in Crosswell, 2006:44).

إذاً، فإنّ عملية التكوّن المهني للمعلمين تعتمد في جوهرها على تلك «التحوّلات» المؤثّرة في هويّة كلّ منهم، وفي كيفية انبناء هذه الهويّة وهذه التحوّلات، ودور المعلمين فيها ووعيهم بها. فلم تعدّ الهويّة «موحّدة وثابتة» حول الذات كما كان يُنظر إليها فيما مضى، بل صارت للمرء هويّةً متغيرةً بمضى الزمن؛ هويّةً تتشكّل من هويّاتٍ متعددةٍ يتعرّض لها المرء عبر اشتراكاته وتفاعلاته المستمرة مع العالم، وهذه الهويّات قد تتعارض مع بعضها البعض، وتسحب بعضها بعضاً في اتجاهاتٍ مختلفةٍ في سياقاتٍ ومواقفٍ محددة، ما يجعل فهم المرء وتعريفه لهويّته في تحوّلٍ دائم، لاسيّما حين نفكر بالهويّة كعمليةٍ جذموريةٍ لا تتبّن مثل الأشجار من جذرٍ واحد، وإنّما تمتدّ كجذمور فوق الأرض واضعةً في كلّ مرّة جذراً جديداً، فلا تعرفُ أيّ جذرٍ انطلقت منه، وبذلك فالهويّة «شبكة» من التفاعلات والعلاقات التي تصنعها في كلّ مرّة بحيث لا تعود إلى أصلٍ مفترض، وإنّما إلى أشياء تصنعها كلّ مرة، فيستحيل لإنسان أن يُموضّعك، فعملية الموضّعة هي الشيء الذي يقتل الهويّة» (آيت حنا، 2018).

وبالتالي، يستحيل بهذا الشكل موضّعة المعلم/ة، سواء أكانت موضّعته منبثقةً من ذاته وتصوّراته عن ذاته، أو من تصوّرات الآخرين عنها، وطالما استحالت موضّعة المعلمين فيستحيل اعتقالهم وتنميطهم في أيّ شكلٍ من أشكال

لنرى، وكلّما فارقنا رأينا ما لم نكن قادرين على رؤيته حينما كنا أسرى ذواتنا؛ نرى كلّ ذاتٍ أُخرى ذاتاً مكافئة، حيث علاقة التكافؤ الإنساني وحدها هي الكفيلة بإنشاء الحوار والفهم، سواء بشكل عام أو في التعليم، كما يؤكّد باولو فرييري:

من دون الحوار لا يوجد اتصال، ومن دون اتصال لا يوجد تعليم، فالتعليم الحقّ هو القادر على حلّ التناقض في علاقة الطالب والأستاذ، وهو الذي يجعلهما مشاركين في عملية واحدة، ومن هنا يتأكّد أن الصفة الجوارية للتعليم كمظهرٍ للحريّة لا تبدأ حين يقابل المدرس التلميذ في موقفٍ تعليميٍّ، بل تبدأ حين يسأل المدرس نفسه عن القضية التي سيجعلها موضوعاً للحوار مع التلميذ، ذلك أن معرفة موضوع الحوار تعني الاهتمام السابق بموضوع التعليم (فرييري، 1980: 44).

بالطريقة نفسها صار ممكناً لـ «شوا-شوا» أن تخلق الحوار مع طفلها حين بدأت نظرتها إليه تتحوّل، وحين صارت تراه آخرّاً حرّاً ومكافئاً لها، ولهذا يعتبر البعض مسرح المضطهدين بأنّه المسرح الأصل، لأنه يجعل الناس جميعهم متكافئين، ويهبهم فرصة حقيقية لممارسة هذا التكافؤ وهذه الرؤية، كممثلين-مشاهدين معاً، ولهذا أيضاً اعتبرَ بوال أنّ المسرح هو فنّ النظر إلى أنفسنا، فمن المتعارف عليه أنّ كل إنسان هو ممثلٌ بطبيعته، يغيّر الأدوار خلال حياته اليومية حسب السياقات التي يمرّ بها، ويتواصل عبرها مع الآخرين، ولكنه لا ينتبه كثيراً إلى هذه الأدوار التي يُغيّرها، وقد لا يكون واعياً لها في كثير من الأحيان. أمّا حين يصبح تغيير الأدوار فناً مقصوداً، فإنّ مفارقة الذات وتجاوزها باتّجاه الآخر يصبحان عاملين مهمّين، سواء لجعل هذا الفن مؤثراً، أو من أجل تواصلٍ حقيقيٍّ فعّالٍ مع الآخرين، يكون كل منهم حاضراً خلاله، فنحنُ:

«في الحياة الحقيقية نعيش، فيما في المسرح نحن نعاود العيش، ونلاحظ أنفسنا بشكل أفضل» (بوال، 2010: 89).

المسرح والتكوّن المهني للمعلمين: أيّ علاقة؟!

يقول تريميل (Robert Tremmel) إنّ «أغلبية الناس قد يكونون على وعيٍ بأفعال أذهانهم، ولكن بشكلٍ خافتٍ

الممارسات التعليمية، حيث إنّ ممارسات المعلمين ستطلق حتماً مما بينونه من صورٍ وتصوّراتٍ لأيّ ممارسة، ولن يكونون هم عبرها، ولما يرغبون بأن يكونوه، وأيضاً من تصوّراتهم لما يكونه الآخرون المشتبكون معهم فيها وما يمكنهم أن يكونوه.

في داخل كلّ منا إمكانيّة للمسرح

«التمثيل فعلٌ بحثٌ عن الهوية، وهو بحثٌ لا يجد غايته إلا بأن يفقدها» (شاكر عبد الحميد).¹

شوا-شوا، المرأة السابقة على الإنسان، يذكر أسطورتها أوجستو بوال: بأنها حين ولدت للمرة الأولى، بدأت بالتعرّف على طفلها الوليد باعتباره جزءاً من جسدها/نفسها. فلقد كان (داخلها) وصار (خارجها)، ومع ذلك استمرّت بالنظر إليه باعتباره جزءاً منها، خاصّة حينما أخذ بالرضاعة منها. لذا، حين كبر طفلها، واستيقظت من نومها مرة ولم تجده، فزعت وصرخت وبكت. وحين اكتشفت أنّه يرافق أباه في الصيد واللهو، وأرادت أن تأخذه، رفض الطفل حيث كان سعيداً بما يجربّه ويتعلّمه، وهنا كانت الصدمة: لقد بدأت تسأل نفسها عن نفسها وعن ذلك الجزء من نفسها الذي فقدته، من تكون هي؟ ومن يكون هو؟ هل ستبقى كما هي؟ وماذا سيحدث غداً؟ خاصّة حين ينتفخ بطنها من جديد؟ وفي تلك اللحظة فقط كانت الممثلة والمتفرّجة معاً، وفي تلك اللحظة تم اكتشاف المسرح كما تروي الحكاية الصينية القديمة (بوال، 2005: 12-16).

إنّها مفارقة «الفقدان»؛ حين نظرت إلى نفسها مفرغةً وناقصةً من جزءٍ منها وممن تتصوّره ذاتها، وحين تطلّعت إلى فضائها فوجدته غير مكتملٍ وفاقداً لما كانت تظنّه جزءاً أساسياً فيه ولما كانت تتصوّره ثابتاً لا يتغيّر ولا يتبدّل، وحين بدأت تنظر بشكلٍ مُفارقٍ لفضاءٍ آخر غير فضائها هي، تنظر مُتطلعةً للإجابات عبر التساؤل عن صورتها وصورة الآخر.

وبذلك، تكشف حكاية شوا-شوا الكثير عن طبيعة إدراك المرء ذاته وغيره، ففي اللحظة التي نفارق فيها ذواتنا ونصبح قادرين على النظر إليها، نصبح قادرين على النظر إلى الآخرين باعتبارهم ذواتٍ مستقلةٍ وحرّةٍ كذواتنا، وليسوا أشياء نحتويها أو تتبعنا أو تتبع لنا. نفارق

فقط... فهم يستخدمون عقولهم غالباً بشكل جيّد للغاية، ولكن قد لا يكون لديهم أكثر من وعي متقطّع لأنشطة الذهن لحظةً بلحظة... إنّ تدفق الوعي الذي يجزّيه الكثيرون بشكل عشوائيّ راجعٌ إلى أنّ الكثير من البشر ينغمسون فيه بشكل مُتقطّع، ولا يركّزون عليه إلا عندما تبرز حاجةٌ خاصة، أو يحدث شيء غير عادي في حياتهم» (Tremmel cited in Leigh & Bailey, 2013:167)، وبالتالي يتطلب هذا الوعي من الإنسان الانتباه المستمر لأنشطته العقلية الوجدانية، ولكي يطور قدرته على التأمل والانتباه لمجريات تفكيره ومشاعره وأفعاله فإنّه يحتاج إلى تطوير ممارساته التأملية.

تعدّ الممارسة التأملية جوهر التكوّن المهني، حيث يُنظر إليها «كوسيلة تُمكن الممارسين لها من تطوير مستوى عالٍ من الوعي الذاتي حول طبيعة ممارساتهم وتأثيرها، هذا الوعي الذي يخلق فرصاً للنمو والتطوير المهني، والضروري لتغيير السلوك. والعقل المتأمل كما يصفه تريميل «هو العقل الذي يمكنه أن يكون حاضراً فيما يحدث في لحظته، ويستجيب مباشرةً له... إنه، علاوةً على ذلك، العقل الذي لديه القدرة على الوصول إلى المركز... في

أيّ موقف محيّز، لرؤية نفسه، ولتحويل جوهر عملياته، وحشدها بالكامل لمتابعة تدفق الفعل» (Tremmel cited in Leigh & Bailey, 2013:168)، والتأمل بهذا المعنى ليس بحثاً عن حلول، ولا عن عملية خطيّة لحل المشاكل، وإنما هو فعل استكشاف وفهم لذواتنا وعالمنا الشخصي، ومحاولةً للتحكّم فيه. كما نلاحظ أنّ اصطلاح الممارسة التأملية يتألف من كلمتين (ممارسة) و(تأمل)، ومن أجل اكتساب مستوى جديد من التبصّر في السلوك الشخصي في أيّ مجالٍ من المجالات أو المواضيع:

يقتضى الممارس التأملية موقفاً مزدوجاً يكونه حين يتأمل، من جهة، يكون هو الممثل في الدراما، ومن جهة أخرى الناقد الذي يجلس بين الجمهور يشاهد ويحلل الممارسة بأكملها. ولتحقيق هذا المنظور، يجب أن يتوصل الأفراد إلى فهم سلوكهم الخاص؛ يجب عليهم تطوير إدراكٍ واعٍ لأفعالهم وآثارها والأفكار أو النظريات التي يتبنونها وتعمل على تشكيل استراتيجيات العمل الخاصة بهم» (Osterman & Kottkamp, 1993:19).

انطلاقاً مما سبق، يبرز رابطاً وطيداً بين ازدواجية الموقف



من أحد لقاءات ورشة مسرح المنتدى، غزة 2018.



المتخيَّلة التي يأخذهم إليها ما يقومون بسرده وتشاركه وأدائه وارتجاله من قصصٍ وحكاياتٍ ومعضلاتٍ وتحدياتٍ.

2. الأداء/التدريب: ولا أقصد استخدام كلمة تدريب بمعنى التدريب على تحويل نصِّ كتابيٍّ حرفيًّا إلى أداءٍ منطوق، وإنَّما الأداءات والمفاوضات المتواصلة من قبل المشاركين، التي تُعزِّز عمليات الارتجال في سياقٍ واقعيٍّ مُتخيَّل، يتم تحويله إلى رافدٍ أساسيٍّ للكتابة الدرامية وبناء النص المسرحي.

3. التفسير المسرحي: من خلال عمليات القراءة والتأمُّل للنصوص والمشاهد المسرحية والدرامية، من جهة تلك التي يعمل على بنائها المشاركون فعلياً، ومن جهةٍ أُخرى تلك المتخيَّلة التي يستجلبها المشاركون داخل أذهانهم عبر التعالق والربط والمقارنة والتوقع والبناء والهدم وإعادة البناء، التي تدعو إلى اكتشافٍ وتعلُّمٍ أعمقٍ عن الذات والآخرين والعالم.

ماذا يعني مسرح المصطهدين؟

حين يتحدَّث أوجستو بوال عن مسرح المصطهدين، يصفه بأنَّه:

أولاً. ليس ذلك المسرح الذي يقَدِّم في مبنى المسرح، وليس المسرح ذا النصِّ المكتوب، ولا المسرح الذي يُصبح مقبرةً لذاته، بل هو ما لدينا في داخلنا، باعتبارنا كائناتٍ لديها امتياز أن تمثِّل، حيث نمثِّل طيلة الوقت، وفي الحين نفسه نحن نشاهد أفعالنا... لدينا مسرحٌ بداخلنا لأننا نمثِّل ونلاحظ أفعالنا في آنٍ واحدٍ معاً.

ثانياً. حين يلتقي حشدٌ من الناس معاً وينظرون باتجاه نقطةٍ محددة، فإنهم يخلقون حيزاً/فضاءً مختلفاً عن الحيز الفيزيائي، وهو أبعد من كونه حيزاً فيزيائياً ثلاثي الأبعاد، حيث يشتمل أيضاً على الذاكرة والخيال، ولهذا نحن نخلق «التمسرح».

ثالثاً. نحن نستخدم اللغة نفسها التي يستخدمها الممثلون على الرُّكح، فنحن نتحدث بلغةٍ مختلفةٍ مع شخصٍ نُحبه عن حديثنا مع شخصٍ لا نشعر إزاءه بالحبِّ، لهذا فنحن نفعَل تماماً ما يفعله الممثلون على خشبة المسرح، والاختلاف أن الممثلين لديهم الوعي بذلك، فيما نحن ليس لدينا ذلك الوعي في الحياة المعتادة» (Boal, 2009).

التأمُّلي وبنية المسرح، فعَبَر التأمُّل نحن ننشئ مسرحاً داخلياً لنا، نكون عبره الممثلين الذين يقومون بالفعل ويمارسون الأدوار، والمتفرجين الذين يراقبون ويلاحظون ويحللون وينتقدون، تماماً كما نفعَل حين نتموضع بين جمهور عرضٍ مسرحي، حتى أنَّ أوجستو بوال يُعرِّف المسرحانية بأنَّها «تلك القدرة، أو تلك الخاصية الإنسانية التي تسمح للإنسان بمراقبة نفسه أثناء قيامه بفعلٍ ما، أو بنشاطٍ ما» (سعد، 2001: 24).

بالتالي هل يمكننا القول بالعلاقة الطردية بين فعل التمسرح وفعل التأمُّل الذاتي، أي كلِّما مارسنا التمسرح فعَلنا تلك القدرات على مراقبة النفس، والتبصُّر في دواخلها، وفهمها وبناء تصوُّراتنا عنها، وبالتالي التغيير والتحوُّل في سلوكنا الشخصي وممارساتنا الحياتية سواء الشخصية أو المهنية؟ هذا السؤال أحد الأسئلة الرئيسية التي وجَّهت عملي في تجربةٍ تتمحور حول مسرح المصطهدين، وتحديدًا مسرح المنتدى، خضتها مع مجموعةٍ من المعلمين المنخرطين في برنامج البحث والتطوير التربوي بغزة، بالتعاون مع الممثل المسرحي الفلسطيني د. يسري مغاري.

لقد عُرِّفت التكوينية في الدراما المرتجلة باعتبارها «مفاوضة وإعادة مفاوضة عناصر الشكل الدرامي، بما يتعلق بالسياق وأهداف المشتركين، وهذا التعريف يمكن تطبيقه بالكفاءة نفسها على تكوينية في ذهنها تحقيق مخرجاتٍ مسرحية، وبما أنَّ «كل حدثٍ مسرحي ينشأ عن تكوينية مركبة تتألف من: التأليف والتدريب والتفسير المسرحي» (أونيل، 2012: 15)، سأحاول اكتشاف التكوينية المهنية التي أفترض أنَّها تنشأ عبر تكوينية الحدث المسرحي، وعبر عمليات المفاوضة المتواصلة خلاله، من خلال ثلاثة محاور:

1. التأليف: بما يتطلَّبه التأليف الدرامي المرتبط مباشرةً بحياة المعلمين، خاصَّة حياتهم المهنية، من عمليات استعادة لتجاربههم الشخصية والمهنية عبر السرد وعبر «الدور الدرامي» وعبر الكتابة، فالمعلمون يسردون حكاياتهم، ويتخيَّلون مواقف وأحداثاً يعملون على تجسيدها عبر لعب «دورٍ درامي»، ومن ثمَّ يقومون بكتابة ما ارتجلوه في الدُّور، و من ثمَّ تطوير كتابته عبر التأمُّل والتفاوض والمناقشة والتنقيح وإعادة الارتجال، حين يدخل المشاركون في أدوارٍ مُتعدِّدة بفعل العوالم

مسرح المنتدى

يعدُّ أحد الأشكال الأكثر شعبيةً لمسرح المضطهدين (المسرح التشريعي، مسرح الصورة، مسرح الجريدة، المسرح الخفي، مسرح أطياف الرغبة)، وغالباً ما يُرى فيه تصويراً لحالة من الحياة الواقعية (بحيث تعكس الحالة نوعاً من الأضطهاد واللاعلاقة، وتتم دعوة الجمهور للمشاركة بفاعليّة من خلال الخروج على المسرح لاقتراح حلول للأمتلة المعروضة من الاضطهاد، عبر مشاركتهم كمتفرجين- ممثلين واستناداً إلى المقترحات والأفكار والتدخلات من الجمهور، ينشأ «المنتدى».

يتشكّل الجمهور من الناس الذين يمكن أن يكونوا قد تعرضوا للمشكلة نفسها، أو مرتبطين بطريقة ما بالمشكلة كحلفاء لمن وقع عليهم الظلم أو المضطهدين، أو أنهم محايدون. ويهدف هذا الشكل من المسرح على المدى الطويل إلى أن يستفيد هؤلاء من الحلول المقترحة في حياتهم الواقعية.

يتم العرض المسرحي في المرة الأولى كي يفهم الجمهور ما يحدث ويعرف نهاية القصة، ثم يُعاد عرض الأداء المسرحي مرة ثانية -بعد إجراء مناقشة مع الجمهور- وفي هذه المرة يُدعى الجمهور لإجراء تغييرات على الأداء وتطويره من أجل تغيير القصة ونهايتها. وسيتمّين على الجمهور أن يقدم أفكاراً للحدّ من الظلم الذي يصوّر على خشبة المسرح أو حله عن طريق موازنة علاقات القوة بين الأشخاص المتورّطين في هذا الوضع.

كما يتم تيسير العملية وإدارتها من قبل ميسرٍ يُدعى (الجوكر) الذي يعمل على الاتصال بين المشاركين على خشبة المسرح والجمهور. ونظراً لشعبيته، فإن مسرح المنتدى يمتّع بطرقٍ ومناهج متنوّعة للتطبيق في العالم.

يذكر أنّه من الأفضل العمل مع غير الممثلين باعتبار أنّ الممثلين ينتهي بهم المطاف إلى التركيز على الجزء الفني من العمل، وليس على الجزء المتعلّق بالتغيير الاجتماعي، ومع ذلك لا يُستثنى أحد من العملية؛ يجب أن يكون أعضاء الفريق من المتطوّعين المهتمّين حقاً بإحداث تغييرٍ في المجتمع عبر مشاركتهم في تجربة مسرح المنتدى.

(Tudorache, 2013:11-15)

مسرح المضطهدين

هو نوع من المنهجيات المسرحية، الذي طوّره أوغوستو بوال في الستينيات من القرن الماضي، متأثراً بأفكار بيداغوجيا المضطهدين (أو تعليم المهورين) لبابولو فريري، حيث كان كلاهما يعيش في البرازيل في ذلك الوقت. وقد أثر السياق الاجتماعي-السياسي لتلك الفترة (حقبة ما بعد الاستعمار ونظام الحكم العسكري الاستبدادي) بشكل كبير على تطوير هذه المفاهيم والتوجّهات والمنهجية. عمل أوغوستو بوال على التجريب في المسرح لإعطاء صوت للمظلومين، لتمكينهم من محاربة الظلم في حياتهم. نشط في البداية في البرازيل، ثم اضطر لمغادرة البلاد، وواصل العمل على تلك الأساليب في أوروبا. وخلال حياته، اتصل بالعديد من ممارسي المسرح وغيرهم من الأشخاص المهتمين بالعمل على «المسرح من أجل التغيير الاجتماعي»، وقام بتدريبتهم، وعمل معهم في مختلف بلدان العالم. وخلال هذا الوقت، تم تطوير الأساليب الأولية، وتم أيضاً تطوير طرقٍ جديدة. استمر الأشخاص الذين اتصل بهم بالعمل مع تلك الطرق والأساليب في مجتمعاتهم المحلية، مع تكييفها وتعديلها وفقاً لسياقاتهم الخاصة.

تشير التقديرات إلى أنه، من الستينيات إلى اليوم، وصلت الطرق التي يتم تضمينها تحت مظلة مسرح المظلومين إلى أكثر من 100 دولة، على الرغم من أنه من الصعب في الواقع رصد هذا الجانب لأنه لا يوجد نظام مراقبة منسّق يمكنه تعقب جميع الممارسين في جميع أنحاء العالم، نظراً للعوامل المختلفة التي دفعت الأساليب التي سيتم تحويلها وتحديثها وتعديلها وتكييفها وتغييرها.. إلخ.

في الوقت الحالي، لا توجد مجموعة من المعايير المحددة والمعينة التي قد تحاول تحديد هذه المنهجية أو توحيدها. إن الذخيرة الثرية لهذه المنهجية، والحرية الكاملة من حيث العمل بهذه الأساليب، سمحتا للمبتدئين والممارسين ذوي الخبرة بالعمل في مختلف البيئات وأنواع المجتمعات، وتطويرها، ما يؤدي إلى مستويات مختلفة من التأثير. وعلى الرغم من تطوير المنهجية في البداية كنهج قائم على المجتمع (للتدخل المجتمعي والتمكين) في هذه الأيام، ستجد أنواعاً من مسرح المضطهدين الذي يتم استخدامه في ورش العمل أو الدورات التدريبية (كأداة للمناقشة حول مواضيع محددة أو لتقديمها)، أو كطريقة لبناء فريق العمل في قطاع المؤسسات.

(Tudorache, 2013:11-15)

ماذا يعني اضطهاد؟

«أي وضع يستغل فيه إنساناً آخر أو يُعطل قدراته في تحقيق ذاته هو ضربٌ من القهر العنيف، وإن تمّ تغليفه في إطارٍ من الكرم الزائف، ذلك أنّ مثل هذا السلوك يُحوّل دون ممارسة الكينونة الذاتية للإنسان» (فيريري، 1980: 22).

مسرح المنتدى: مسرح «التحوّل»

«هذا الفضاء الخاص ملائم للاكتشافات. الشخص الذي يكتشف أو يتم اكتشافه يتحوّل»². أوجستو بوال

تحويل الممارسات المهنية، فالتحويل لهذه الممارسات يتطلّب تفعيل هذه الإرادة للفعل الحرّ وتقويتها وتطوُّرها؛ إرادة الفعل والرؤية معاً، وبشكلٍ مختلفٍ عما اعتادته النفس؛ للاكتشاف عن النفس أو الذات الفردية وعن الآخرين، سواء أكانوا طلبةً أم معلمين أم مجتمعاً، وللبناء على هذه الاكتشافات؛ بناء التوجّهات والأفعال القادمة؛ بناء صورة الذات وهويّتها التي تشكّل رؤانا لما نفعله وكيف نفعله.

يصف أوجستو بوال هذا التحوّل بأنه يمكن أن يتمّ بطريقتين أساسيتين عبر مسرح المضطهدين:

1. المواطنون أنفسهم (المضطهدون ينشطون كفتّانين)

ماذا يعني «تحوّل»؟

من معاني الفعل (حوّل):³ نقل، وجّه، أبدل، دحرج، وجميعها تدلّ على تغيير الوجهة للشيء الذي يتم تحويله أو تحريكه أو الذي يعمل على تحريك شيءٍ أو موضوع ما، وبالرجوع إلى الأصل اللغوي للفعل (تحوّل) نجد (أحوّل) وتعني: الطاقة، القدرة، الوسع، القوة، وبالتالي يمكننا الاستدلال أنّ التحويل يتعلق بتفعيل طاقة/قدرة/قوةٍ في شكلٍ ما أو اتجاهٍ ما، بما أنّ «الطاقة هي إرادة الفعل، التي تقرّر إرادة التعبير أو لا، ثم هي الفعل نفسه تالياً، وهي الرغبة الصادقة والاستعداد العميق لأداء فعل معين، بحيث يخلو الجسم والروح من أيّ مقاومة تعيق الأداء» (سعد، 2001: 83). وطالما كان هدف التكوّن والتطور المهني للمعلمين هو



من أحد لقاءات ورشة مسرح المنتدى، غزة 2018.



بصورة مجازية، وأيضاً مرثية ومسموعة.

يرى بوال أننا «حينما نمثل شخصية، فإننا جميعاً نسحب مادتها من داخل نفوسنا»، وبالتالي يمكنني القول إنه حينما يمثل المعلمون فإنهم يعملون على تحرير هذه (المادة) التي تشكل تاريخ المعلم وحكايته وكيونته، تلك المضمره والمكتشوفة، ليشاهدها بشكل أوضح، وينكشف على ما كان خفياً عليه فيها أو غير واضح لوجوده، فيتأملها بشكل مُغايير، ويعيد إنتاجها عبر التفكير في أشكال الهويات التي تحتملها ذاته، حيث التمثيل يصبح «عملية مثول الصور الذهنية بأشكالها المختلفة في عالم الوعي، أو حلول بعضها محل بعضها الآخر» (سعد، 2001: 94). وقد كتبت المعلمة هيا فريج عن هذا الوعي في تأملاتها لإحدى ورش العمل في مسرح المنتدى:

«نبحث في دواخلنا عن أسرارنا المخفية وأحزاننا العميقة ومشاعرنا النبيلة؛ عن فرحنا المرتقب وأملنا المنشود وأحلامنا الطائرة مثل الفراشات، نكشف المكبوت في اللاوعي، ونوقد الثورة بعد محاولات التدجين والاستتساخ والتتميط... لم أتوقع يوماً أن تصبح قصتي مسرحاً، أن يصبح ألمي المكبوت ضرباً من التمثيل وأكون أنا ممثلة في قصة كنت إحدى بطلاتها».

مادة الشخصيات وعلاقتها بالممارسات الواقعية للمشاركين

«على الرغم من أن معظم الممثلين قد يوافقون على أن المصادر الداخلية هي التي تُستخدم لخلق شخصية مسرحية معينة، فإن هناك نقطة معينة يتم الوصول عندها إلى (الحدود) المتعلقة بذات الممثل الخاصة، وعند هذه النقطة يحتاج الأمر إلى ما هو أكثر من تلك المصادر الداخلية. فعند هذه النقطة يكون من الضروري دمج المادة التي تقوم على أساس الملاحظة الخاصة داخل الدور الذي يقوم به المرء» (ويلسون، 2000: 146).

وبما أن المعلمين المشاركين في مسرح المنتدى يتناولون مواضيع منبثقة من محيطهم الحياتي المهني اليومي، فكل الأمرين المطلوبين لإنتاج مادة الارتجال للأدوار ممكن ومُتاح، سواء لتلك المادة التي يستمدونها من ذواتهم، أو التي يطورونها عبر الملاحظة، وأرى أن المادة التي يتم تطويرها عبر الملاحظة تنصب في شكلين:

وهم يخلقون العرض -الصور التي ستقدم- وفي تجربتنا كان المواطنون مجموعة من المعلمين والمعلمات، الذين عملوا على صورههم عبر محاولة استحضارها وتشكيلها وتأملها، وتفكيكها وإعادة خلقها وإنتاجها من جديد عبر العروض المشهدية. لقد قرروا حوض التجربة لاستكشافها أولاً، ولفحص فرص تطويرها لاحقاً مع طلبة ومعلمين وأهالٍ في مدارسهم.

2. بتدخل المواطنين خلال جزء العرض الذي يُعرض بشكل «متدى» أو «منبر» عندما يقوم الممثلون والمتفرجون بمعايير متساوية وقوى متساوية، بارتجال حلولٍ وبدائلٍ للمشكلات التي طُرحت من قبل العرض.

وفي كل من هذين الشكلين، أو في كليهما، يُحوّل الشخص نفسه إلى فنان، يحوّلها عبر العمل على تلك الإمكانيات الفنية الكامنة داخله؛ إمكانيات المسرح، وحين تصبح الإمكانيّة حقيقةً فمعنى ذلك: «إنّ الشخص يستطيع تفحص ذاته وإعادة ترتيب أبعاده وإيجادها والتعرف عليها» (بوال، 2010: 89).

مسرح المنتدى وإمكانيات التحوّل للمشاركين كفنانين

المشاركون يسحبون مادة الشخصية من ذواتهم

حينما نتحدث عن (التمثيل) قد تراودنا معانٍ ودلالاتٍ متعددة، وفي هذه التجربة لا نقصد ب(التمثيل) ذلك الأداء الظاهري لنصّ مكتوب عبر تحويله إلى كلماتٍ منطوقةٍ تصاحبها حركاتٌ وتعاييرٌ جسديةٌ لأشخاصٍ فوق منصّةٍ ما، بقدر ما نريد تلك العملية «الجدلية» الدينامية التي تبدأ بملاحظة المحسوسات وتأملها، ثمّ تعمل على تجريبها من ملابساتها الواقعية، وتحويلها إلى مجموعة صور ذهنية، لا تلبث أن تُعاود تجسيدها حسيّاً ومادياً من خلال جسد الممثل» (سعد، 2001: 94). ومما سبق يمكننا ملاحظة عمليتين أساسيتين:

1. التحويل: بأحد أشكاله يمثل «التسامي» إلى فضاء التجريد، حيث عالم الصور والمثّل.
2. التجسيد: باعتباره إمكانيّةً لتحقيق هذه المثّل ذاتها

الشخصية ولست أنا: لعب دور «الشخصية» ولعب دور «الذات»

لعب المعلم نبيل القوقا خلال إحدى ورش العمل دورين مختلفين: دور المصطهد المقهور، ودور المصطهد للآخر. ويصف نبيل ذلك:

«أخذت دور المعلم المصطهد للطلاب في المسرحية الأخيرة، وكيف قمع الطلاب يؤثر سلباً على التواصل معهم وعلى تحصيلهم الدراسي بشكل عام... نوعاً ما، وأنا أمثل الدور شعرت نفسي قامعاً للطلاب، قدّيش أسلوب التدريس سلبى على الطلاب.. لاحظتُ أنّي أفكر في نظرتي للحياة.. هل أنا هو سلوكي؟ أصبحتُ شخصاً مُراقباً لسلوكي... وأعمل كلَّ جهدي ألا يحدث اضطهاد، لا أسمح أن يحدث ضررٌ يسقط على المحيطين بي.. لا أسمح للاضطهاد، ولا أن أكون أحد الشقيين فيه».

عمل المعلم نبيل على رؤية ذاته وعالمه عبر «الآخر» - المعلم القامع للطلبة- بينما يلعب هو دور هذا الآخر وأيضا حين أصبح خارجه، وذلك عبر عملية «تحوّل» مارسها عبر الدور وخارجه، ففي الدور قد حوّل إرادته إلى ذلك الآخر الذي يمثله عبر الدخول إلى بواطن النفس العميقة التي تشمل الرغبات والأهواء، «تلك الطبقات العميقة من النفس البشرية التي قد تدفعنا إلى سلوكيات لاعقلانية ولامنطقية ولإنسانية أحياناً، منطقة يقارب فيها عالم الغريزة والغابة والجنون» (سعد، 2001: 12)، ليتساءل: «هل أنا هو سلوكي؟»، وكأنّ السؤال يُخفي أسئلةً أخرى لا تنتهي عما يفعله المرء في حياته، هل أنا سلوكي؟ هل أنا ما أقوم به، سواء أدركته أم لم أكن أدركه، لاحظته أم لم أكن ألاحظه، أقصده أم من دون قصدٍ مني، لهذا عمل على تأكيد ممارسته سلوكياتٍ مُحدّدة حينما اضطرّ للعب دورٍ مُختلفٍ عن الأدوار التي يراها منتميةً لصورته عن ذاته، أو لهويّته، وأرى أنّ خشيته من تبعات هذا الدور ومن ذلك (الآخر) الذي قام بدوره؛ الخوف من أن تكون هذه هي ذاتي التي أَلعب دورها (هنا والآن)، حفّزته خارج الدور وخارج سياق ال (هنا) لأنّ يحرص على نفي «ذات» الشخصية في عالمه الواقعي (هناك)، وأن يتحقّق من خلع قناعها وجلدها عنه، وكأنما يقول: «ينبغي عليّ أن أحرص على ما أفعله في الحياة»، وتشبه تجربة المعلم نبيل تجربة قام بسردها بوال عن الممثلة ليليان غيش:

- المعرفة السابقة للدور والمُنبنية عن مجموع الملاحظات السابقة في حياة المؤدّي/الممثل التي تتحول مع الوقت إلى مادةٍ مذوّتةٍ في ذات المعلم/الممثل.
- الملاحظة التي تبدأ عملها بعد التزام المعلم المؤدّي للدور، حين يبدأ المعلمون بملاحظة الشخصيات، أو بالأحرى إرادات الشخصيات والأدوار الخاصة بها التي تشتملها المسرحية أو النص الذي ينبنى، يلاحظون ذلك في أنفسهم وفي الواقع المعيش حولهم، ويعملون على تطوير هذه الملاحظات عبر اتخاذ القصديّة في الملاحظة والانتباه، ما تترتّب عليه حلقةٌ دائريةٌ متجددةٌ من إنتاج المعنى، فالمعلم المؤدّي للدور يلاحظ لأجل الدور الذي عليه القيام بأدائه أو الأدوار الأخرى التي عليه التفاعل معها، وعبر الدور يستعيد ملاحظاته ويعمل عليها من جديد، وبالتالي تؤثر فيما سيمارسه فعلاً خارج الدور من فعل/أفعالٍ حياتية، أو الملاحظة لتلك الأفعال والسياقات الحياتية، وفي ذلك تتحدّث المعلمة علا أبو صافية عن محاولاتها إدراك الشخصية:

«لذا في كل مرة نرتجل فيها كانت تقودنا بوصلتنا إلى شخصيتنا نحن... وسرعان ما تعود تلك البوصلة إلى موقعها الأصلي والعودة لتلك الشخصيات في المسرحية. كانت الصعوبة أننا لسنا في سياق تلك الشخصيات وظروفها وأبعادها، فكانت الأسئلة تتراكم فوق رؤوسنا في كل مرة، من تلك الشخصية؟ ماذا تريد؟ كيف ستصرف في هذا السياق؟ هل كانت ستستخدم تلك الجملة للتعبير عنها؟ كيف سوف تستثمر ذلك الموقف بطريقتها؟ ما هي فلسفتها في الحياة؟ وبعد الانتهاء من كل تلك الأسئلة نعود لكتابة النص من جديد من منظور تلك الشخصية فقط لا غير».

وهذا ما يُفسّر أنّه يوجد «في الفعل المسرحي إدراك متميّز للذات عبر الآخر، ومن خلال هذا الإدراك المتميّز ينشأ الوعي الخاص بالشخصية» (سعد، 2001: 12). ويتطوّر الوعي الخاص بالذات والهوية، ففي كل مرة نسأل عن إرادة الآخر، فنحن نُسائل إرادتنا ورغباتنا وحاجاتنا، وحين نفكر كيف سيتصرّف الآخر نفكر بتصرفاتنا ومنطلقاتنا وفلسفتنا في الحياة، ونشارك مع الآخرين حالةً من التفكير وإعادة البناء لتصوراتنا عن ذواتنا، وعمّا نريده لها وللآخر.

«بعد ظهر يوم سبت كانوا على وشك أن يبدأوا العرض الذي يحمل عنوان «نفاية» أمام المجتمع المحلي، عندما اكتشفوا أن إحدى الممثلات الرئيسيات غير موجودة، بحثوا عنها في كل مكان، حتى وجدوها آخر الأمر... أين؟ في بيتها! ماذا تفعل؟ تأخذ حماماً وتُعطر نفسها بالصابون، ذهلوا...! لماذا؟ قد يبدو ساذجاً؛ لكنها فهمت بالحدس شيئاً أساسياً في فن الأداء:

نظيفة، ستكون ممثلةً أصليةً تلعب دوراً قذراً،
قذرة، ستكون ممثلةً قذرةً تلعب دور نفسها،
وهذا ما أرادت أن تحارب ضده» (بوال، 2010: 90).

وعن دور المضطهد الذي لعبه، يقول المعلم نبيل القوقا:

«من أكثر الأدوار التي أثرت بي حين قمتُ بدور الشخصية المستضعفة... كيف عاش الواحد اضطهاداً وجرب شعور كيف لما يكون مظلوم ومش قادر يعمل حاجة، كنت معنّف، سُلبت حقي في التعبير عن رأيي وحقي في اللعب، ومورس عليّ نوعٌ من أنواع العنف، وسُلِبَ موردٌ من مواردِي... انتهاك حرمة جسدي عنف لفظي وعنف نفسي، وتهديد بالضرب... تطورت خبرتي، وأصبح عندي ملكة من ناحية صرت أعرف أني لو عنّفت هذا الطفل بطريقة مضطهدة أصبحت أعرف شعور الطفل، وباقى لهذه اللحظة لأنني عشت دوره، كمعلم ينعكس عليّ... على نفسي وأدائي داخل الفصل، وطريقة معاملتي بتصير مضبوطة وقائمة على الحب والحنان والتشاور ومراعاة شعور الطلاب».

فيما سبق يكتشف المعلم مشاعر الشخص الذي يقع عليه القمع والاضطهاد، عبر عيش دور الطفل الذي ليس هو ذاته، والموجود في واقعه الحياتي الخارجي، عبر تجربة تمثيله واستحضاره ومحاكاة تصرفه ومشاعره وأفكاره، وهذه المحاكاة التي قد تبدو مجرد تقليد سطحيّ لما هو هناك «بعيدٌ في الخارج»، تحمل في عمقها تحوّلاً وكشفاً؛ ففيها كشفٌ لمشاعر وأفكار الطفل أو «الذات الأخرى» التي توجد في واقع المعلم الحياتي الخارجي الذي صار قريباً وداخلياً ومُكتنفاً حين عمل المعلم/الممثل على تجسيدها «هنا والآن»، وتحوّلٌ لذات المعلم من «هنا والآن» إلى «هناك ومنذ الآن» في علاقتها بذات الطفل وذوات الأطفال والطلبة، تحوّلٌ من خبرة الممثل إلى خبرة المعلم

الحياتية، وقد نبّه جادامير لذلك الكشف عبر المحاكاة / التقليد: «إن كل تقليد هو كشف، تكتيفٌ لأطراف مُتباعدة» وكل تقليدٍ بمعناه الحقّ إنّما هو عمليةٌ تحوّلٌ لا تكون بمثابة إعادة تقديم، فحسب، لشيءٍ ما كان موجوداً هناك من قبل، إنّه نوعٌ من الواقع المُحوّل تشير فيه عمليةُ التحوّل إلى ما تحوّل فيها ومن خلالها» (جادامير، 1997: 159).

إعادة العيش وملاحظة أنفسنا بشكل أفضل

في المسرح نلاحظ أنفسنا بشكل أفضل، وهذه الملاحظة باعتقادي تنتج عن أمرين:

أولاً. إعادة العيش، كما أكّدها بوال بأننا في الحياة الحقيقية نعيش، فيما في المسرح نُعاود العيش، ونلاحظ أنفسنا بشكل أفضل، ففي الواقع نحن نُجرب الأحداث للمرة الأولى دوماً، حتى وإن تكررت، وتفاعُلنا معها يكون بمنطلق العيش المباشر دونما فرصة كبيرة للانعكاس المرآوي الذي يتجلّى في الرؤية عبر إمكانيات التوقف وإعادة الفعل وملاحظة التفاعلات والتجريب وإعادة التجريب، وكل ذلك يستجلبه المسرح، حيث «المرأة» التي تعكس لنا أنفسنا، ولكن لا يمكننا رؤية أنفسنا من دون أن نقف ونُتمعن النظر فيما تُوفّر من انعكاسات.

ثانياً. القناع. فنحن عبر الحياة الحقيقية نعيش أدوارنا التي يعلم الآخرون أنّها أدوارنا نحن، وشخصياتنا نحن، فيما في المسرح نكون محميين بالدور/القناع الذي نلبسه، «والقناع وسيلةٌ للإخفاء والكشف في الوقت نفسه، وسيلةٌ للتجلي، وسيلةٌ للخفاء، وسيلةٌ للمواجهة ووسيلةٌ للهروب، وسيلةٌ للإسقاط وأن ننسب كل أفعالنا وأقوالنا وأمنياتنا إلى ذلك الآخر الذي يقف وراء القناع... ووسيلةٌ لأن نقول كل ما لا نستطيع أن نقوله بشكل مباشر» (سعد، 2001: 14). ولكي نلاحظ أنفسنا لن نتمكن من فعل ذلك من دون اشتباكها مع آخر، سواء أكان الاشتباك بين ذات الممثل الواقعية وذات «الآخر» القناع أو الدور الذي يؤديه، أم كان الاشتباك بين ذات الممثل/القناع وأقنعة/ذوات الآخرين الممثلين، أو بين ذات الممثل الحقيقية وذوات الآخرين المتخيلين من واقع حياة الممثل الذين تستدعيهم ملاحظة الممثل لنفسه ولأقواله ولأفعاله عبر الدور، التي ترتبط بسياقات تواجد فيها هؤلاء الذين يتم استحضارهم.

تمكس بعض تصرفاته، ما قد يدفعه إلى التغيير... لقد مررتُ قبل ذلك بهذه التجربة منذ بضع سنين، وتعرضت مع مجموعة من زميلاتي لنوع من القهر... لقد نظرت إلى المشهد من الخارج، وسألتُ نفسي، بل وعنتُها: ما الذي ربط ألسنتنا وجعلنا نرضى بالهوان آنذاك؟ لماذا تبنينا سياسة حطّ راسك بين الروس وقول يا قطاع الروس!..

أما المعلمة علا أبو صفية فتتحدث عن اشتباكها مع دور الشخصية المضطهدة الذي قامت بأدائه وترفض أن تكونه في الواقع: «لم أحبّ دور المضطهدة... شخصيتي أريد أن أردّ، من جوّاي، أريد أن أردّ... أنا قادرة أردّ، فكان جداً مؤثراً فيّ الدور، كان يُكبّلني من جوّا، وبنفس الوقت شعرت أديش الناس اللي بتتظلم بحياتها، بشغلها، بوظيفتها، أديش بيكون إحساسها مرّ من جوّا، وتكون أشياء مكبلاها ومش قادرة تقول لا لأنه مش قادر، أمامه ناس وقرارات مُجحفة تمنعه».

إذاً، فنحن نلاحظ أنفسنا ونلاحظ الآخرين، أيضاً، عبر المرايا المتعددة الظهور. نُلاحظ كيف تتفاعل مع الآخرين، وكيف يتفاعل الآخرون أيضاً مع الأدوار التي نوّديها، وكيف يتفاعلون مع الأدوار التي يؤدّيها آخرون غيرهم وغيرنا لشخصيات تتصرّف كما سبق لنا التصرف، أو تتعرّض لما سبق لنا التعرّض له. وسواء أ كنا داخل الدور نتعرّض للأذى أم يتعرّض أحدهم له، سيمكننا ملاحظة ميكانيزمات الاضطهاد حين يتم تجنيدها ضدنا أو ضد غيرنا، ومن جهة أخرى سنكون قادرين على ملاحظة الصمت والفرجة إزاء سلوكيات مُحددة، وكيف نصح مخرجين حين نكون في موقع الفرجة لآخرين، وحين يصبح كل منا مرآة لآخر/ين، ويمكن رؤية ذلك في حديث المعلمة (أ.ة): «كثيراً ما نتكلم عن الظالمين والطغاة والمستبدين، ولا نتكلم عن هؤلاء المتفجرين والساكّتين. لقد كرهت نفسي اليوم وأنا أقوم بشخصية المضطهدة المديرية، وشعرت أنه لو كان أحد المشاهدين مُديراً لبدأ بمساءلة ذاته ورؤية الشخصية كمرآة



من أحد لقاءات ورشة مسرح المنتدى، غزة 2018.



بداية الفكرة

«تايهة».. عنوان المسرحية التي حضرت عرضها نهاية العام 2017 في غزة. وعلى رغم جاذبية العنوان، فإن ما لفت انتباهي أكثر هو نوع المسرح المشار إليه في بطاقة الدعوة -مسرح المضطهدين- ولقد كانت صدفة جمعتني بما أثار فضولي منذ زمن، لاسيما منذ آخر تجربة خضتها في المدرسة الصيفية للدراما في التعليم،⁴ حين أوقف أستاذ الدراما وسيم الكردي مجموعة من المشاركين في المساق، وكنت واحدة منهم، وطلب منا أن نتدخل في الصورة الثابتة⁵ التي صنعها المعلمون بأجسادهم، تارة بالعودة بالزمن إلى الخلف، وتارة إلى الأمام، وأخرى باستبدال أحد المؤدّين لدور في المشهد والقيام بالتصرّف الذي يعتقده المناسب، أدهشني في حينها هذا الثراء من التوقعات الذي تتيحه أعراف الدراما وتقنياتها، وبقيت عالقة في نفسي فكرة «التدخل» فيما قد يُعتقد أنه ثابت أو جامد أو غير قابل للاختراق، لاسيما أنني كنت فيما مضى قد اعتدت النظر إلى الصورة باعتبارها كينونة ساكنة، على رغم ما قد تُحدثه من تأثيرات في الناظر إليها، باعتبار أنّ هناك نظاماً داخلياً مرتصفاً بين مكوناتها لا يستطيع أيّ أحد بعد أن يتم «التقاطها» أو «تكوينها» أن يُغيّر فيه شيئاً، حتى المشاركون فيها لا يستطيعون تغيير وضعياتهم أو تعبيراتهم أو أيّ شيء في الصورة إلا بالتقاط صورة أخرى جديدة.

وفي «تايهة» عشت تلك المشاعر المتحفّزة مجدداً، كما شعرتها تتأجج بين الجمهور المشاهد للعرض، وعلى رغم أنّ مسرحية «تايهة» وظّفت شكلاً محدوداً لمسرح المنبر، وركّزت على الاستفادة من فكرة إعادة العرض للجمهور، ومن ثم تشجيعه على تدخلات محدودة في جزء صغير من المسرحية، فإنّها جعلتني أفكر وأتساءل: «طالما كان توظيف بعض أفكار مسرح المضطهدين بشكل محدود قادراً على إحداث هذا التأثير، فكيف يمكن تطوير تجربة نوعية مع معلمين وطلاب ومجتمع؟ وكيف يمكن تطويرها بحيث تصبح في ذاتها تجربة تكوّن مهني، وفي مخرجها تجربة مسرح منتدى مع جمهور؟ وكيف يمكن توظيفها لاحقاً مع طلاب وطلّبات في مدارس؟

انطلاقاً من أنّ الحكايات تعبير عن الهويات، بدأت الفكرة تتبلور في العمل على استدعاء حكايات خاضها المعلمون في حياتهم، ويُمكنها أن تُشكّل مُطلقاً لتطوير

مسرح منتدى يُحقّق غايتين: فهم أفضل لما قد يعنيه مسرح المنتدى وما يتيح من إمكانيات، وتطوير تجربة أشمل وأعمق في التكوّن المهني. وكانت البداية بالتعاون مع الفنان يسري المغاري -الذي شارك في مسرحية «تايهة» كأحد الممثلين المضطهدين- ومع عشرة من المعلمين والمعلمات. بدأنا بالتساؤل والحوار وانطلقنا للتجريب، حيث اتفقنا على أن يُوظف الفنان خبرته في التمثيل في تنفيذ مجموعة من الأنشطة التي ابتكرها أوجستو بوال ونشرت في كتابه «ألعاب للمثّلين وغير المثّلين»، وعملنا على مناقشتها في لقاءاتنا الخاصة بالتخطيط واختيار الأنسب لغايات ورش العمل وتطويرها، بحيث يقوم الفنان بتنفيذها مع المعلمين بداية كل ورشة، وأقوم بالعمل على البناء والتطوير لأنشطة التكوّن المهني الخاصّة بالورش؛ عبر التجريب والتأمّل البحثي والرّبط بتجارب آخرين في العالم، وأيضاً عبر تطوير أنشطتنا في مسرح المنتدى مع المشاركين، وقد بدأت التجربة في شباط من العام 2018 بواقع لقاء أسبوعيّ بمعدّل ساعتين، ومازالت مستمرة، حيث يعمل المشاركون في شهر تشرين الأول على تحضير عرضهم المسرحي للجمهور.

منهجية العمل في التجربة

- مشاركة المعلمين والمعلمات أهداف المساق، والاتفاق على مبدئه التجريبي، وأنا سنعمل معاً على بناء التجربة واستكشاف ما تتيحه من فرص، وتطويرها؛ أيّ أنها ليست تجربة تُمارَس عليهم، بل تجربة نشاركها معاً.
- اتباع نهج أساسي في كل ورشة: ممارسة أنشطة من ألعاب أوجستو بوال في نصف الساعة الأولى من الورشة، يتم اختيارها بما يتوافق مع غايات كل ورشة وموضعها في مراحل التجربة، وارتباطها مع النشاط الرئيسي للورشة.
- استحضار مواقف وقصص شخصية من الذاكرة، عبر سردها وتفكيكها وإعادة إنتاج لحظات درامية فيها بتوظيف تقنيات الدراما كالصورة الثابتة والمنحوتة وتفعيل/إحياء الصور، والتعمّق في قضايا العدالة/اللاعلاقة التي يُمكن أن تتضمّنّها.
- تفكيك المواقف، تحديد القضايا الحياتية والتربوية، الحفر عميقاً في كل قضية/موضوع ومشاركة قصص حياتية أخرى تستدعيها مناقشة الموضوع (مع ملاحظة أنّ القصص لم تكن لتنتهي في أيّ لقاء، وكأنّها سيرورة من التوليد وإعادة التوليد).

فيما تم فعله، طلبنا منهم مشاركة حكاية الصورة التي اختاروها، ثم تجسيد صورة تختارها كل مجموعة منهم بعمل صورة ثابتة لها، ومن ثم إحيائها عبر تأدية ما بعد الصورة/ وتغيير الحكاية عبر صور جديدة يُشكلونها أيضاً بأجسادهم.

لدى تأملي الصور التي اختارها المشاركون وعلاقتها بما دونوه من حكايات أو تعليقات، لاحظت التالي:

- أنها كانت لذكريات يُعدونها مهمة في حياتهم ومفصلية، وجميعها (مفرحة) تعبر عن إنجاز ما غالباً في حياتهم كطلبة، وبعضها في حياتهم المهنية كعلمين. جميع الصور تناولت مواقف تتعلق بمحطات (ظاهرة) أو من اليسير بالنسبة لهم كشفها وإظهارها، مثل تخريجهم الجامعي أو حفلة أعدها أحدهم لمعلمه، حيث دوت إحدى المشاركات على بطاقة التعليقات: «إحدى الصور كانت عن حفل التخرج، وقد أثارت في قلبي ذكريات جميلة تُعد في حياتي من المفاضل النادرة التي قلبت حياتي وتركت صدى مدة طويلة في نفسي».
- تعليق المعلم/ة على صور المشاركين الآخرين كان مرتبطاً بشكل ما بالحكاية التي رواها لاحقاً عن صورته الشخصية التي قام بمشاركتها، وأعتقد أنّ اختيار الصورة الشخصية تم بطريقة يُقدم بها المشارك نفسه وهويته وما يرغب في أن يُرى عبره من قبل الآخرين، وكأنما يقول: «هذا أنا».

قوة الصور: إكمال الصور الملتقطة للأجساد بصور صنعها الأجساد.

التجربة الثالثة تمت بشكل مختلف، فكّرنا بلمس المناطق الأكثر غوراً وإمعاناً في الاختباء، لذا خططنا لنشاط تخيل يقوم المشاركون عبره بإغماض أعينهم واستعادة حلم أو رغبة كانوا يأملون بتحققهما، لكن ذلك لم يحدث، بسبب إعاقة من شخص ما أو أمر ما، ومن ثم تم توجيه سؤال لهم: «ماذا يمكن أن تُخبر الشخص الذي أعاق حلمك؟»، وكانت الإجابة صعبة على المشاركين.

بعد حلقة تأمل، طلبت منهم أن يقوموا بعمل صورة/ منحوتة بأجسادهم للحظة التي يرونها لحظة الذروة في إعاقة تلك الرغبة أو الحلم اللذين تخيلوهما أو تذكرهما، ثم جرّبنا تأمل الصور والمنحوتات، وكنا نحاول

- قراءة مشتركة ومناقشة لنصوص مسرحية.
- اختيار قصة من قصص المشاركين وإعادة إنتاجها بشكل مسرحي (أو قصة تم دمجها خلال المناقشات المتعددة مع قصص أخرى).
- تطوير البناء الدرامي وبُنية الشخصيات: التعمق في فهم إرادات الشخصيات عبر التحليل، طبقات المعنى لكل فعل من أفعالها، السياقات الحياتية المرتبطة، تناول التطرف والحدية والمفاهيم المسبقة والتعميمات.
- تطوير النص المسرحي عبر منهجية من ثلاثة محاور: البنية الدرامية (الشخصيات، الإرادة والإرادة المضادة، الصراع والتوتر..)، ومواقع التدخلات التي تُوقرها البنية الدرامية للمسرحية للجمهور (المتفرجين- الممثلين)، والقضايا التربوية والاجتماعية التي تتضمنها المسرحية.
- تطوير البناء الدرامي للمسرحية عبر السرد والارتجال والكتابة وإعادة البناء عبر الارتجال والتأمل فيما يتم ارتجاله.
- تطوير تقنيات الأداء المسرحي/التمثيلي للمشاركين (مع الفنان يسري المغاري).
- تطوير تقنيات التعامل مع تدخلات الجمهور والارتجال الموجّه.

بدأنا بالتساؤل، وتشكّلت الإجابة عبر ثلاث تجارب متلاحقة:

في المرة الأولى طلبنا من كل مشارك/ة، وبشكل نمطي ومباشر، أن يستذكر حدثاً أو موقفاً مؤثراً في حياته، ويرى أنه يمكن مشاركته مع المجموعة، لم أتوقع حينها الحصول على قصص يسردها المشاركون بأبعدها المتعددة وانطباعاتهم حولها، وإنما كعنايات لحكايات أو مواقف، وعلى رغم ذلك لم يشارك سوى معلمة واحدة دونت بضعة أسطر بقلم الرصاص حول موقف من حياتها.

قمنا بالطلب لاحقاً من المشاركين أن يُحضر كل منهم صورة فوتوغرافية يرى أنّه من الملائم ومن الأهمية بمكان بالنسبة له/ا مشاركتها مع المجموعة وتستدعي قصة من حياته. في ورشة العمل الثانية طلبنا من المشاركين تعليق صورهم على لوحات الحائط، وأن يُجربوا قراءة صور بعضهم البعض، وترك ملاحظاتهم وتعليقاتهم حول الصور في مكان مُخصّص لذلك. بعد حلقة تأمل

الفهم والشعور معاً، ولكنّ ما حدث أنّ المشاعر التي تمت مشاركتها كانت أقوى من أيّ أفكار تُطرح، وفي ذلك يؤكّد بوال أنه ليس علينا أن نحاول فهم معنى كل صورة، وأن نقبض على معناها الدقيق، بل أن نشعر بتلك الصورة، لنُدع ذكرياتنا وخيالنا تتجول: «معنى الصورة هو الصورة ذاتها. الصورة لغة». وقد عبّر عن ذلك المعلم رياض عودة في تأملاته: «أنا عشتُ الصورة أكثر من الكلام... كتبت ما قبل الصورة وما بعدها... عشت الصورة لهيك كتبت ما قبلها وما بعدها!».

أما المعلمة هيا فريج، فقالت: «صرنا نختار الصورة الأقرب للمشهد الحقيقي... لو نعدّل في كذا، لو نعمل كذا، انتهنا على حالنا في تعبيرات معينة كأنه...».

وحين جرّينا الاستماع إلى الأصوات التي تدور برؤوس المنحوتات التي قام بها المشاركون، قالت إحدى المعلمات المشاركات: «اللي تذكّرت ما بينحكى». وأخرى قالت: «اختتقت، شعرت بألم بداخلي إني كان نفسي أصرخ ومش قادرة أطلع الصوت».

وسرد معلّم آخر موقفاً حين طرده أستاذه في الجامعة من مكتبه دافعاً إياه من الباب بقسوة، لأنه قدّم إليه يُراجعهُ في درجة مُتدنية رصدها له في الامتحان، ومشاركة سردت ذكرى أخرى قاسية في طفولتها: «كنت أرغب في تبليل قدمي بماء البحر لا أكثر، تفاجأت بوالدي يجذبني ويصفعني على ما فعلته، لماذا؟ لأنني كنتُ سأبلّل سيارة جارنا التي استعارها منه!».

لدى تأمل المشاركات السابقة، بدأتُ أفكر بعلاقة الجسد بالذاكرة: أيّ علاقة بين أجسادنا وذاكرتنا؟ وأيّ علاقة بين أجسادنا والصورة التي نستجلبها عبر الذاكرة والخيال؟ وكيف يمكن أن تعمل أجسادنا في استجلابنا ذكريات غائرة؟ وكيف يمكنها أن تعمل على تكثيف وتركيز نشاطنا التعبيري/الإنتاجي؟ هل ثمة ذاكرة جسدية يمكنها أن تساهم في أن يبدع الإنسان ذاته؟

الصورة والارتجال وذاكرة الجسد

الصورة في حياة الإنسان ملازمٌ أساسيٌّ، سواء أكان حضورها عبر الذكرى أو المتخيّل أو أشكال التفكير المتعددة، وسواء أكان حضورها قصدياً يعي المرء مقصديته، أم غير

قصديّ دون وعي أو دون إرادةٍ منه. نحن كبشر نُفكر عبر الصور؛ نحاولُ تمثّل الأشياء والأحداث والأفكار عبر تصوّرها، ونحن أيضاً حين نستعيد الماضي يتم تمثّله عبر صور، وهذه الصورة كما يصفها بول ريكور «يمكن أن تكون شبه بصرية أو سمعية» (ريكور، 2009: 33). لذا، ومن أجل تطوير إنشاء النصّ المسرحي والبنية الدرامية له، جرّينا أكثر من طريقة لاستجلاب هذه الصور والذكريات من حيوات المشاركين:

الطريقة الأولى:

كتابة الطاولة: يجتمع المشاركون في حلقة دائرية حول طاولة الكتابة، ويتناقشون فيما يمكن أن تقوله الشخصيات الدرامية التي تم اختيارها خلال السياقات التي تم تحديدها أو تحديد بعض معالمها.

غالبا ما كان ينتج عن ذلك:

- طرح تفاعلاتٍ مُحتملة بين الشخصيات من قبل المشاركين، وتطوّرات ممكنة للبنية الدرامية للنص المسرحي، ولكن بشكلٍ محدودٍ وبحيث يستغرق العمل عليها وقتاً كبيراً من قبل المشاركين.

- سرد حكايات ومواقف يستدعيها المشاركون من ذاكرتهم لتدعيم اقتراحاتهم أو اقتراحات الآخرين بشأن الحوار المسرحي، أو لمعارضتها من ناحيةٍ أخرى، وهذا النوع من السرد كان فيضاً من حيث كمّ الحكايات التي كان يتمّ استدعاؤها والمرتبطة بموضوع النقاش أو متداعية عنه.

- طرح قضايا تربوية وثقافية واجتماعية متعدّدة ذات علاقةٍ بالمشاركين وبالمتطوّر من الأفكار.

- تسليط الضوء أكثر على الشخصيات الدرامية وإراداتها، باعتبار «المسرح صراع إرادات حرة»،⁶ وتناول دوافعها واهتماماتها ورؤاها الحياتية، بغية الوصول إلى اتفاق على أفضل الحوارات والبنى الدرامية ملائمةً لينبني من خلالها النصّ المسرحي.

الطريقة الثانية:

الارتجال داخل الدور: حيث يُغادر المشاركون طاولة الكتابة، ويقومون بعمليات ارتجال داخل الأدوار التي يودّونها، بحيث نعمل على تسجيل الارتجال وتصورها، ومن ثمّ مناقشتها والاختيار منها، ما يساهم بشكلٍ أفضل

في البنية الدرامية والموضوعية للمسرحية.

مباشرةً من فكرة الفرس إلى الفارس، ومن هناك إلى فكرة الحرب... إلخ. أما الفلاح، فقد ينتقل على العكس من فكرة الفرس إلى فكرة المحراث، ثم إلى فكرة الحقل... إلخ، وهكذا ينتقل كل امرئ من فكرة إلى فكرة حسبما تعود عليه من ربط» (سبينوزا، 2009: 109).

وأعتقد أنّ هذا أيضاً حدث مع المشاركين، من جهة ما، حينما كانوا يتحرّرون من تقييد أجسادهم المت موضوعة حول الطاولة، ويقومون بالاشتباك مع بعضهم عبر الأدوار المتخيّلة «كما لو كانوا في سياق حقيقيّ يشتمل الشخصيات التي يؤدّون أدوارها. كنت ألاحظ سرعة وسلاسة تولّد ارتجالاً لتوّها، تعمل على تطوير التفاعل بين المؤدّين، وتطوير الارتجال كما لو «أن الموقف الذي يتضمّن الشخصيات الدرامية المحددة يحدث «هنا» و«الآن»، وكنا أحياناً نضطرّ لإيقاف الارتجال المتسارعة الكثيفة التي تحدث، لدواعي محدوديّة طول النصّ المسرحي، ودواعي وقت ورشة العمل، التي كُنّا أحياناً نشعر بأننا لو تركنا كامل الحرية للمؤدّين المتفاعلين معاً، ربّما لما انتهى الارتجال.

أرى أنّ الارتجال ذاته هو ممارسة انفعالية من قبل المؤدّين، وعملية معقّدة من أفعال تحفيز الذاكرة لتداعي وتسهيل عبر الكلمات والتعابير الجسدية والحركية، باعتبارها «تسلسلاً من أفكارٍ تآثرت الجسم البشري»، حيث تُستدعى هذه التآثرات متسلسلةً بتسلسل أفكار المؤدّين وتفاعلاتهم، التفاعلات المرئية والمسموعة، التي تُحدث آثاراً في المؤدّين وتستدعي آثاراً لأفكارٍ وتداولاتٍ مرتبطة، من ذاكرة كل منهم. فكل من المؤدّين، معلّم أو معلّمة، يراكم خبراتٍ وذكرياتٍ من واقع ممارسته/ا التعليم، وتفاعله/ا مع مختلف أطراف العملية التعليمية من طلبية وأهالٍ ومُديرين ومشرفين ومجتمعٍ محليّ، وهذه الذكريات والخبرات لا تتبني فحسب من تفاعلٍ مباشرٍ من الشخص نفسه، بل من ملاحظة المرء لتفاعلات الآخرين أيضاً، وتذويت انطباعات عنها في الذاكرة، حيث «إن المرء لا يتذكّر ذاته فقط وهي ترى وتحسّ وتتعلّم، بل يتذكّر أوضاع عيْشٍ في العالم رأى أثنائها أو أحسّ أو تعلّم. هذه الأوضاع تحوي ضمناً الجسد الخاصّ وجسد الآخرين والمساحة المعيشة، وأخيراً أفق العالم والعالم الذي وقع تحته شيء معيّن» (ريكور، 2009: 75). وهذا ما تتحدّث عنه المعلمة المشاركة دينا أبو دية:

لم يكن متوقّعاً ما كان ينتج عن الارتجال عبر الدور من تطوير للبنية الدرامية وللسياق المسرحي، والكيفية التي يتم بها ذلك بشكلٍ سلسٍ وثرِيٍّ ومُدْهِشٍ حتى لمن يقومون أنفسهم بالارتجال. ولا أستطيع الجزم بشأن علاقةٍ تراتبيةٍ تنفيذ الطريقتين فيما نتج، فلم نجرب الطريقة الثانية قبل الأولى، إلا في الارتجال العشوائية لسياقات خارجة عن النصّ الذي عملنا على تطويره، كما لاحظت أنّ المشاركين في بدايات العمل كانوا أكثر ميلاً في تطوير النصّ المسرحي إلى ما أسمّيه «كتابة الطاولة»، حتى حينما يتمّ التثويه لهم بأهمية الارتجال عندما كانوا يُجربون العمل على أجزاء من النصّ عبر مجموعاتٍ صغيرةٍ بمفردهم، كانوا يعترفون لاحقاً بأنهم لم يُحاولوا غالباً الارتجال عبر الدور، بل اقتصر الأمر بهم على التدوين بناءً على مناقشات الطاولة المستديرة، أي بتوصيفٍ آخر: الاكتفاء بالجسد جالساً على المقعد يواجه جسد أو أجساد الآخرين المت موضوعة في الطريقة ذاتها تقريباً، والمناقشة الشفوية فيما بينهم.

سأعمل على تفسير ما سبق في ضوء طرح سبينوزا:

«إذا تآثر الجسد البشري ذات مرةً بجسمين أو بأجسامٍ كثيرةٍ معاً، وإذا تخيلت النفس فيما بعد، أحد أو بعض هذه الأجسام، فإنها ستتذكر الأخرى فوراً» (سبينوزا، 2009: 107).

يتحدّث سبينوزا عن تعالق الأشياء والأفكار ببعضها البعض في الذاكرة، حيث يرى الذاكرة بأنها لا تعدو أن تكون إلا تسلسلاً معيّنًا من «أفكارٍ تآثرت الجسم البشري»، أي تسلسلاً من أفكار، وهذه الأفكار تنطوي على طبيعة أشياء - ليس تفسير طبيعة الأشياء - لا تكون موجودةً إلا خارج الجسد البشري، وهذا التسلسل يحدث في النفس على نسقٍ تآثرت الجسم البشري وتسلسلها، ويُبرهن على ذلك أنّ ما يجعل النفس تتخيّل جسمًا من الأجسام هو أنّ الجسم البشري يتأثر بما يتركه فيه جسمٌ خارجيٌّ بالطريقة نفسها التي تأثر به فيها في المرة الأولى. ويذكر سبينوزا مثلاً:

«إنّ الجندي الذي يرى آثار فرس على الرمال، سينتقل

وصفتها المعلمة دينا بقولها: «لا أعلم من أين جاءتني كل هذه العبارات والحركات».

الذكرى والاستذكار والخيال

لفهم ما حدث مع المعلمة دينا، سأفحص ذلك في ضوء شرح بول ريكور للتأثيرين الحادثين في فرضية سبينوزا أعلاه:

«لقد وضعت هذه الطريقة السريعة المختصرة بين الذاكرة والخيال في خانة تداعي الأفكار: فإن كان هذان التأثيران قد اتصلا بالمجاورة، فهذا يعني أن استعداد أحدهما - أي تخيله - هو استعداد للآخر، أي تذكره» (ريكور، 2009: 33).

وبالنظر في المثال السابق عن الارتجال بين المعلمتين، الذي جاء بعد مناقشة بين أفراد المجموعة لتطوير النص المسرحي، يمكن ملاحظة أن كلاً من المعلمتين قد جرّبت ثلاث حالات:

1. حالة المعلمة/ذاتها في فعل استذكار التي كانت تقصدُ عبر الحوار مع زملائها من المعلمين تصوّر/تمثّل (ما يمكن حدوثه بين الشخصيتين) في السياق الدرامي

«مع مرور الوقت بدأت بالربط بين المواقف التي نمثلها أو نرتجلها على خشبة المسرح ولا تأتي من فراغ، إنما هي مختزنة في العقل الباطن، وهي حصيلة لتجارب حقيقية مررنا بها في مدارسنا مع زملاء العمل أو طلبتنا أو حتى أولياء أمورهم، وكيفية تعاملنا مع تلك المواقف، مما نسميه في لغة الدراما أو المسرح (النموذج) الذي تعلمنا منه هذا الفعل، فقد كُنّا عند الارتجال نستخدم عبارات وطرق تعبير مستتبطة من الواقع الذي مررنا به».

في أحد المشاهد، كان المشاركون يُحاولون تطوير بنية درامية لموقف بين مديرة المدرسة وأم أحد الطلبة التي قدّمت للشكوى على معلمة، وقد أمضوا وقتاً طويلاً في محاولة ابتكار الحوار والاشتباك بين أم الطالب المشتكية على المعلمة، والمديرة الحريصة على دعم عائلة هذا الطالب لمدرستها، وعلى رغم تعدد القصص والحكايات والمواقف التي سردها المعلمون المشاركون في حلقة الكتابة، وترتبط بالموضوع الذي يناقشونه، فإنّ البنية الدرامية للموقف المتضمن للاشتباك بين الشخصيتين كانت ضعيفة، وبمجرد نهوض المعلمتين ومغادرة طاولة الكتابة، وبدئهما أداء الدورين، انهمر حوارٌ سخّي عميق بينهما ومفعّم بتفاصيل تعبيرية كلامية وحركية وإيمائية،



من أحد لقاءات ورشة مسرح المنتدى، غزة 2018.



الذكرى؟ وكيف نتحقق أن الآخر سيشعر ويُفكر ويُدرك ما جرّبه «أنا» في ذكرى أتصوّرها وأحاول مشاركتها إياها؟! 1

2. حالة المعلمة التي تقصدُ الخيال، حين جرّبت أن تفكّر عن الشخصية المتخيلة وتتحدث بلسانها، من دون أن تُغيّر وضعية جسدها الجالس حول طاولة النقاش بغرض المناقشة مع آخرين، لم يكن ذلك مُجدياً كثيراً لتطوير الفعل الدرامي بين الشخصيتين الدراميتين المحدّتين (المديرة وأمّ الطالب في سياقٍ مُحدّد). نجح ذلك بشكلٍ محدودٍ للغاية، وافترق الناتج إلى التفاصيل الكلامية والتعبيرية الجسدية الدقيقة والأفعال وردود الفعل المترابطة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء علاقة الذاكرة بالجسد، حيث تحتاج المعلمة لأن تُدخل جسدها بوضعية المتخيّل، وأن تشتبك مع آخر في هذه الوضعية: كي تتمكّن من استكشاف الفعل وردّ الفعل داخل السياق المتخيّل الذي كانت تُحاول بناءه سابقاً عبر الاستذكار.

كما يمكن فهمُ قصديّة للمعلّمة في ضوء ما وصفه ريكور بوجود اختلافٍ جوهريٍّ بين استهداثين وقصديّتين: إحداهما هي «قصديّة الذاكرة»، تلك القصديّة التي «تتجه نحو الحقيقة السابقة، الواقع السابق..» التي أراها تُفسّر ما حاولت المعلمة في الحالة الأولى القيام به مع زملائها المشاركين عبر «الاستذكار»، من استدعاء لوقائع ماضية سبق حدوثها، والثانية هي «قصديّة الخيال» التي «تتوجّه نحو الوهمي، القصصي، غير الحقيقي، وغير الواقعي، والممكن، واليوتوبي» حين استهدفت المعلمة إمكانية أن تتصرف «كما لو» كانت مديرة المدرسة أو أمّ الطالب. في الحالة الأولى تمكّنت المعلمة من استدعاء أحداثٍ ومواقف ذات علاقة، لكن واجهتها مشكلةٌ افتقارها إلى البنية، وكأنما يتم استدعاؤها كصور تُرى من خارجها، وليس عبر عمق بنيتها الداخلية، إضافةً إلى احتمالية الاختلاف الكبير بين ما تراه كلٌّ من المعلّمتين من صُور، وفي الحالة الثانية كانت تُحاول الدخول إلى الصورة دونما اعتبار لمُكوّنات الصورة بكيّنتها، فالصورة ليست فقط شخصين (المديرة وأمّ الطالب)، وليست شخصين جالسين بغرض مناقشة دراما كما كانت وضعيتها، بل هناك سياقٌ حياتيٌّ مُتشكّلٌ من مكانٍ وزمنٍ وموجوداتٍ

الذي يعملون على بنائه (المديرة وأمّ الطالب التي تشتكي المعلمة)، حيث تحاول المعلمة وكلٌّ من زملائها في المجموعة توظيف ذاكرتهم قصدياً لاستدعاء ذلك الذي (يمكن حدوثه)، عبر استدعاء ذكرياتٍ سابقةٍ من حياتهم مشابهة لهذا الموقف، ولا تعني احتمالية وجود هذه الذكريات لديهم أنّها حاضرة، أو أنّها مُدرّكة، بل هي مادةٌ افتراضيةٌ نحتاج للتحقق من وجودها وإحضارها من الماضي ومن الغياب، وما يحدث من أفعال استدعاءٍ لهذه الذاكرة عبر محاولة تمثيلها أو تصوّرها هو فعل «استذكار» يعمل بقصديّة واعيةٍ على نبش الماضي في حياة كل منهم، واستدعاء ما هو ماضٍ أو غائبٌ بجعله يرتسم صوراً مرئيةً حاضرة. الماضي الذي يصفه بيرجسون «هو بشكلٍ جوهريٍّ أمرٌ افتراضيّ... لذا لا يُمكننا إدراكه بما هو ماضٍ إلا إذا اتبعنا وتبنيّا الحركة التي يتحوّل عبرها إلى صُورٍ حاضرة، وهو يخرج من الظلمات إلى ضوء النهار» (ريكور، 2009: 98).

وبطريقةٍ مشابهةٍ تصف المعلمة علا أبو صفية ما حدث معها: «كان ينبغي علينا أن نُبنى عاطفياً في هذا اللقاء، أن يُكشَف الستار عن مكونات الداخل وأحداثه المترابطة هناك في الجانب المظلم في الذاكرة، فكان لزاماً أن نخبر عدة مواقف عاطفية أشبه بكهرباء عاطفية تسري بداخلنا وترشح في النفس، تماماً كما الليمف في الأوردة، الأمر الذي يفتح الباب على مصراعيه لتأمّل كل تلك المواقف وملاحقة أثرها وأبعادها على حياتنا المهنية».

إذاً، نحن نحتاج إلى تحويل هذه المادة الخام من التجارب الحياتية التي نمتلكها، وقد لا ندرك وجودها لدينا، أو قد تكون قد غيّبت أو انزلقت تدريجياً في طيّ النسيان، إلى مادةٍ قابلةٍ للرؤية كي نتمكّن من إدراكها، أولاً للشخص الذي يعمل على التذكّر، ومن ثمّ للآخرين الذين تتمّ مشاركتهم هذه الذكرى، لتقف الذكريات كصُورٍ بمواجهة صور/ذكريات الآخرين التي يعملون على استدعائها، وحين تقف بالمواجهة ستحدث المسألة، ولكن كيف نتحقق من أنّ ما نستذكره هو ما جرّيناه فعلاً بكيّنته وكما حدث فعلاً بتفاصيله؟ وكيف نتحقق مما يدركه الآخرون من سردنا لذكرى ما؟! كيف نتحقق من مشاعرنا وأفكارنا الأصيلة لهذه

(أغراض) واشتباك بين جسدي الشخصيتين في ضوء ما يحتمله ذلك السياق بجميع مكوناته، وفي ضوء ما يرتبط بكل جسدٍ منهما، وما يتوالى عليه من مشاعر وأفكار.

3. حالة المعلمة عبر المتخيل والمرتل: هنا أرى وجود مرحلتين متداخلتين مرّت بهما كل معلمة/ممتلة:

أ. بمجرد نهوضها عن طاولة النقاش والكتابة، ودخولها الحيز المتفق عليه للأداء، أو الفضاء الجمالي المحدد للمتخيل/المسرح، بدأ الاشتغال القصدي لديها على استدعاء دورها المتخيل، للتفاعل مع الآخرين داخل أدوارهم المتخيّلة أيضاً، وبالتالي فالاستدعاء القصدي للدور من قبل المعلمة هو استهدافٌ يتوجّه نحو «الخيال».

ب. في الوقت نفسه، فإن فعل «التخيل» هذا بمجرد أن بدأ وأخذ بالتفاعل مع فعل تخيل آخر للمعلمة الأخرى، حدثت انفعالات وتأثرات، نتج عنها قدوم أفكار إلى الذهن (تأتي كتأثر وانفعال) بما يجري مع الآخر من تفاعلات، أي تأتي مباشرة من الذاكرة كفعل تذكر من دون مطلب قصدي لاستدعائها. هي الأفكار التي انسابت من كل منهما بزخم وفيض، فيما لم تتمكن من استدعائها عبر «الاستذكار» قبل ذلك بلحظات بسيطة من مغادرتها طاولة الكتابة.

ومن المهم ملاحظة أنه على رغم وجود «قصديّة الخيال» في الحالتين الأخيرتين؛ قصديّة المعلمة للارتجال في دور المديرية أو دور أم الطالب، وسواء أكانت بوضعية الجلوس للكتابة في حلقة المعلمين، أم حينما غادرتها للفضاء المتخيل، فإن الفرق كبير في تطوّر الفعل الدرامي في الحالتين. وهذا من شأنه أن يقودنا إلى تأمل التأثيرات المتعدّدة التي اتصلت عبر المجاورة في الحيز المتخيل/الفضاء الجمالي للمسرح، وعلاقتها بالجسد، سواء الجسد الشخصي أو جسد المكان بمكوناته حيث توظيف بعض الأغراض كمفاتيح سيارة لأم الطالب، والطاولة التي تحوّلت كي تمثّل مكتب الإدارة لا طاولة النقاش لمعلمين، وديناميات حركة الأجساد للمؤدّين داخل الحيز... إلخ أرى أن كل ذلك قد ترك تأثيرات على جسدي المعلمتين الممثلتين، بالطريقة نفسها التي حدثت هذه التأثيرات

سابقاً في حياة كلٍّ منهما وبما ارتبط بها من أجسام، هذه الأجسام قد تكون أغراضاً أو أشخاصاً وأفكاراً.

إذاً، فالتأثيرات التي عملت على تطوير البناء الدرامي عبر الارتجال هي أولاً تأثيراتٌ حدثت عبر قصديّة توظيف الخيال، الذي عبر توظيف الجسد فيه، ترك آثاره الانفعالية على المشاركين المتفاعلين فيه ثانياً، وبالتالي تمّ تحفيز الذكريات للتداعي والانسباب عبر فعل تذكر يشمل اللغة والديناميات الجسدية بين المشاركين. لكن اختيار موضوع السياق كان بفعل الاستذكار.

مواجهات الذات

خاتمةً لما سبق، وبالرغم من أن التجربة لم تنته بعد، أرى أنه من المهم التفكير في تلك المواجهات الحوارية المتعدّدة الأشكال، التي يمكن أن يوقّرها مسرح المنتدى، ولاحظت بعضها، واستشعرت بعضها الآخر خلال التجربة، وأرى أنها تحدث عبر العمليات التي يتطلبها هذا الشكل من المسرح والتكوّن المهني عبره، كالاستذكار والتذكر والخيال والارتجال والانتباه والملاحظة والتأمل والنقاش والكتابة. من جهةٍ يمكننا التفكير في «المواجهة الداخلية» التي يمكن أن يعيشها كلٌّ مشارك؛ تلك المواجهة بين الذات في الواقع الماضي/الغائب مقابل الذات في الواقع الحاضر/اللحظي الذي صارت فيه الذكرى حاضرة، حيث إن الذكرى تطرح ما أعيد إنتاجه، وتعطيه حين تطرحه موقفاً في مواجهة الآن الحالية ودائرة الحقل الزمني الأصلي التي تنتمي إليها الذكرى عينها». (ريكور، 2009: 75). وهو ما يمكن أن يشكّل انبثاقاً لرؤى جديدة من قبل المرء لذاته تعمل على مساءلتها واستكشافها، كما تدوّن المعلمة دينا أبو دية: «كلما تذكرت تلك الأيام تتكشف لدي تساؤلات أكثر عمقاً، هل أصبح الطالب الضعيف أكاديمياً محاطاً بالكثير من الأشواك التي تحصره ولا تسمح له بالتقدم، فقط لأننا حكمنا عليه بالضعف من خلال بضعة أرقام لا معنى لها؟ هل الطالب الضعيف، وفق حكم البعض، أصبح «زبوناً» غير مرغوب فيه لدى الكثير من المعلمين، بل وأحياناً الإدارات المدرسية؟ ألم نسأل أنفسنا لماذا نحن -ك معلمين- هنا؟ وماذا تعني المدرسة بالنسبة لنا؟».

كما تعمل هذه المواجهة على محاولاتٍ جدية لفهم الذات وتحليلها ونقدها وبنائها من جديد، وعبر هذه القابلية

تغمض جفوني قبل أن أبدأ بسردها وتحليلها واحدة تلو الأخرى.. قد تبدو لي وكأنها سلسلة متصلة من الأحداث والمواقف والأفكار التي تمثل حبات الخرز الصغيرة في تلك السلسلة.. ما حدث معي كأن تلك السلسلة قد فتحت وتناثرت تلك الخرزات دفعة واحدة.. مشاعر مزدحمة ترادوني، قلق، خوف، شعور بالتحدي، رغبة بتكرار مواقف... متفاجئة من نفسي!

ويمتد انفرط هذه السلسلة في أبعادٍ حياتية متكاملة، تشمل الشخصي والمهني، وكلما انفرطت بشكلٍ عادت واتصلت بأشكالٍ أخرى، من انفرط الهويات والصور الذاتية وإعادة بنائها وإنتاجها ووصلها من جديد، وأياً كانت المواجهة التي يخوضها المشاركون حول ذواتهم وهوياتها، لا بد أن تتناول سؤال المعلم/ الطالب/ المدرسة.

للتفكير النقدي والتأملي ينبثق الحوار الحقيقي مع الذات، كما ينبثق مع الآخرين، في مواجهاتٍ حوارية عبر أدوارهم التمثيلية المتخيّلة أو خارجها. وفي كل مواجهة يطرح المشاركون تساؤلاتٍ على الآخرين، وتساؤلاتٍ تتعلق بهم وبه: سواء الآخرين المتخيّلين، أو الآخرين الذين يتم الاشتباك معهم «عبر الدور المتخيّل»، أو الآخرين بذواتهم الحقيقية، وفي الوقت نفسه، على نفسه، وكأنما يحاور ذاته عبر معاورة الآخر، ليدرك ذاته عبر الآخر، ولتدفعه التساؤلات نحو عالمه بمجالات حياته المتعددة فيه، ليعيد التفكير فيها وبمن يكونه في هذا العالم، وكيف يريد أن يكون فيه. إنها تبدأ كأنفرط سلسلة لا تكاد تُعرف نهايتها، أو كما تصف المعلمة علا أبو صفية ما حدث معها خلال التجربة: لم أستطع النوم في تلك الليلة، كأن كل تلك الأفكار التي أستحضرها خلال اللقاءات تهاجمني، فلا

قلت: لا

(من تأملات المعلمة هيا فريج)

في كل مرة كان اللقاء يزيد وعينا، ويطرق جدران قلوبنا وعقولنا، ويصلح ما أفسد الدهر. يُعشش فكرنا بكثيرٍ من التساؤلات، ويفتح عقولنا على عوالم جديدة وآفاق واسعة ومدن جميلة في أحلامنا.

المسرح عالمٌ واسعٌ من الخيال الذي نبنيه من الواقع والتجربة هو ميدانٌ فسيحٌ لنسيج من الأفكار وبنى متسلسلة من الحوار والنقاش. نسدل فيه الستار على ذاتنا السابقة لنسكن في ذاتٍ جديدةٍ نُحييها على خشبة المسرح؛ نتمصصها.. نتخيلها نحن فنبيكي لبكائها ونضحك لضحكها ونبتسم ابتسامة الربيع. ونخجل عند كلمة الحب الأولى.

ونُخفض عيوننا للنظرة الصادقة، نكسر قيوداً كُبلت وأوهاماً عبثت في أرواحنا، ونخرج من قمامتهم ساخرين من تفاهتهم ومعلنين تمردنا على كبت حريّاتنا. نتنفس هواء نقيا ونسير أحراراً كما أردنا أن نكون أو بالأحرى كما خُلقنا.

نبحث في دواخلنا عن أسرارنا المخفية وأحزاننا العميقة ومشاعرنا النبيلة، عن فرحنا المرتقب وأملنا المنشود وأحلامنا الطائفة مثل الفراشات، نكشف المكبوت في اللاوعي، ونوقد الثورة بعد محاولات التدجين والاستساخ والتتميط.

لم أتوقع يوماً أن تصبح قصتي مسرحاً؛ أن يصبح ألمي المكبوت ضرباً من التمثيل، وأكون أنا ممثلة في قصة كنتُ إحدى بطلاتها.

هل كانت الحياة تسخر مني؟ أم تريد أن تُعلمني؟ هل هو التاريخ الذي قال عنه ماركس إنه يُعيد نفسه مرتين، الأولى مأساوية تراجيدية (ياما بكيت فيها)، والثانية مهزلة ساخرة. على أي حال لن تستطيع مهما حاولت أن تتسلخ عن شعورك الأول لذلك انهرت أمام الجميع في لحظاتي الأولى، وكنت أشعر بضيق الصدر كلما أعيد النظر في قضيتي وقدم الجميع أسباباً وشرح دوافع وأدلى بدلوه ونسج وحبك من خيالاته لكنني لا أشعر بشيءٍ من المرارة الآن، فقد طهرت نفسي حيث كشفتُ ألمي، وداوَيْتُ الداء بالدواء، لي شرف الصدق ونيشان الحقيقة، تعلمت من تجربة مسرح المنتدى كيف أكون قويةً وصادقةً، وكيف أدافع عن حقي ولا أتنازل عنه، تخلصتُ من دموعي التي أجلت تملكي لحقوقي وسلبتي قدرتي على التعبير عن الحق الضائع.

تعلّمتُ أن أقول لا وألا أذعن أو أنقاد، ليس رغبةً مني في الخلاف والجدل، فأنا أكره الجدل والخلاف لأجل الخلاف، وتعلّمتُ أن الخلاف يُخلّ بالحوار، وأن العناء مقيت، لكنه يمكن أن يصبح جميلاً، فلا يسلبك أحدٌ حَقك، وأن تستمر في مسيرة الكفاح والنضال وبناء الأحلام. قبل هذه التجربة، كنتُ أتجاهل نداءات الرفض والتمرد، وكنت جزءاً مني وأقول نعم.

كنتُ أدمر شيئاً من صرح حلمي، وأوافق على ما بينونه لي من تصوّرات. كنتُ مليئةً بالحلم والرغبة وهم مليئون بالواقع والحياة العادية، وبقيتُ أسحق نفسي كي أرضيهم، لكنني تعلّمتُ بالتجربة ألا شيء يستحق أن تتنازل لأجله، وأن قبولنا بأقل مما نستحق وبما لا نريده هو بداية الانهيارات، والتنازلات تعني حياةً عاديةً نمطيةً يحكمها قانون الحياة المتمثلة في شريعة الغاب (الصراع من أجل البقاء والبقاء للأقوى).

المجد لمن قال لا، كنتُ أتذكر هذه الـ (لا)، ولا أتجرأ أن أقولها حتى قُلتها...

قُلتها في وجه من حاول أن ينتهك كرامتي، ورفع صوته عالياً، وأغلق باب الصّف في وجهي، قلت له: لا، واسترددتُ كرامتي، قُلتها وأصررت على قولها لمن حاول أن يُجبرني على ما لا أريد لي، لمن حاول أن يخط مسيراً لمستقبلي لا أريده، لمن أراد أن يفرض إملاءه عليّ، فكانت لاءاتي الثلاث التي هتف بها عبد الناصر قبلي: لا صلح، لا تفاوض، لا اعتراف، لكنها لاءاتي الأخرى التي أحتفظ بها لنفسني.

شكر وتقدير

أقدّم شكري وامتناني العميقين لجميع هؤلاء الذين كان لمشاركتهم/ن أو مساهمتهم/ن دورٌ في إنجاح هذه التجربة في المسرح؛ المعلمون والمعلّمات الذين تشاركنا خوض التجربة معهم، وأبدوا قدراً كبيراً من الالتزام والحماس والنشاط على مدار عام من التجريب والتأمّل والمناقشات والكتابات، والممثل المسرحي يسري مغاري على دوره، المهم في تجريب ألعاب أوجستو بوال مع المشاركين وتطوير أدائهم في العروض المسرحية، وللزميلة هناء الشافعي على تنسيق متطلبات ورش العمل، والزميلة رندة الترك التي عملت على تدوين الملاحظات والتأمّلات في التجربة.

برنامج البحث والتطوير التربوي - غزة



من أحد لقاءات ورشة مسرح المنتدى، غزة 2018.



المراجع

• المراجع العربية:

- أونيل، سيسيلي. (2012). *عواالم الدراما: إطار للدراما التكوينية*، ترجمة: عيسى بشارة- رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- آيت حنا، محمد، (2018)، «الحكايا: هويتنا الوحيدة الممكنة»
(You Tube) <https://www.youtube.com/watch?v=noaIf6v5Oiy> Accessed September 2018.
- بوال، أوجستو. (2005). *ألعاب للممثلين وغير الممثلين*، ترجمة: وليد أبو بكر، رام الله: عشتار لإنتاج وتدريب المسرح.
- بوال، أوجستو. (2010). *المسرح التشريعي*، ترجمة: وليد أبو بكر، رام الله: عشتار لإنتاج وتدريب المسرح. ص 74-104.
- بوسعدة، قاسم. (2011). «تكوين المعلم وإشكاليته»، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد 2: حزيران، 295-317،
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/5099>. Accessed September 2018
- حجازي، مصطفى. (2005). *التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المصهور*، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- جدامير، هانز. (1997). *تجلي الجميل*، ترجمة: سعيد توفيق. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- ريكور، بول. (2009). *الذاكرة، التاريخ، النسيان*، ترجمة: جورج زيناتي. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- سبينوزا، باروخ. (2009). *علم الأخلاق*، ترجمة: جلال الدين سعيد. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- سعد، صالح. (2001). *الأنا والآخر: ازدواجية الفن التمثيلي*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- فيريري، باولو، (1980)، *تعليم المصهورين*، ترجمة: نور عوض. بيروت: دار القلم.
- كيلة، سلامة. (2017). «عن السيرة والصبر»، *مجلة رمّان الثقافية*، 3 شباط،
<https://www.rommanmag.com/view/posts/postDetails?id=2383>. Accessed September 2018
- ويسون، جلين. (2000). *سيكولوجية فنون الأداء*، ترجمة: شاكر عبد الحميد. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

• المراجع الأجنبية:

- Boal, Augusto (2007), interviewed by Amy Goodman, Augusto Boal Interview Part 1, Democracy Now, June, <https://www.youtube.com/watch?v=S0L2KHBE2Cw>. Accessed January 2018
- Crosswell, Leanne (2006), "Understanding teacher commitment in time of change", Ph.D. Thesis, Brisbane: Queensland University of Technology, https://eprints.qut.edu.au/16238/1/Leanne_Crosswell_Thesis.pdf. Accessed September 2018
- Hall, Stuart (1996), "The question of cultural identity" in S. Hall, D. Held, D. Hubert and K. Thompson(eds), *Modernity: an introduction to modern societies*. Malden: Blackwell Publishing, <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Hall-Identity-Modernity-1.pdf> Accessed September 2018
- Leigh, Jennifer & Bailey, Richard (2013), "Reflection, Reflective Practice and Embodied Reflective Practice", *Body, Movement and Dance in Psychotherapy: An International Journal for Theory, Research and Practice*, 8:3, 160-171, <http://dx.doi.org/10.1080/17432979.2013.797498>. Accessed October 2018.
- Osterman, Karen & Kottkamp, Robert (1993), *Reflective Practice for Educators Improving Schooling Through Professional Development*, California: Corwin Press.
- Tudorache, Andreea-Loredana (2013), *Act for What You believe: Methods for social change-image and forum theatre*. Bukharest: A.R.T Fusion Associate, <https://www.free-ebooks.net/ebook/Methods-for-Social-Change/pdf/view>. Accessed February 2018.

الهوامش

- 1 من تقديمه كتاب «الأنا والآخر: ازدواجية الفن التمثيلي»، انظر المرجع 10.
- 2 انظر المرجع 4.
- 3 انظر قاموس المعاني: <https://www.almaany.com>
- 4 المدرسة الصيفية للدراما في التعليم: برنامج دبلوم في مجال توظيف الدراما في سياقٍ تعليمي للمعلمين، ينظمه برنامج البحث والتطوير التربوي، للمزيد انظر: <http://qattanfoundation.org/ar>
- 5 الصورة الثابتة إحدى الطرق الجيدة والسريعة لبدء الدراما، ويصنعها المشاركون بأجسادهم، وتشبه الضغط على زر الإيقاف المؤقت في جهاز التحكم عن بُعد، أو التقاط صورة، أو عمل تمثال. يمكن إجراء الصور بسرعة دون مناقشة، أو يمكن التخطيط لها والتمرن عليها، فهي مفيدة كطريقة فورية لتوصيل الأفكار أو سرد القصة،. يمكن استخدامها لتمثيل الناس أو الأشياء، وحتى المفاهيم المجردة، مثل العواطف أو الأجواء. انظر:
<https://dramaresource.com/freeze-frames>
- 6 نقلاً عن هيجل، انظر المرجع.