نافذة في فلسطين

كريس كوبر

إن مدّ عنقي للنظر من خلال نافذة الطائرة منحني أفضل مشهد ممكن: مساحة شاسعة زرقاء اللون من البحر الأبيض المتوسط في يوم مشمس من كانون الثاني، تطل من بعدها تل أبيب بشوارعها المزدهرة، الحديثة والمصقولة – إسرائيل.

كنت أشعر بهدوء عندما بدأت الطائرة تميل باتجاه المدرج أكثر مما شعرت به لدى زيارتي الأولى. فأنا أحب أن أكون على قدر معقول من المعرفة، وقد كنت مسلحاً بنصيحة جيدة من أصدقاء وزملاء كانوا في فلسطين قبلي، لكن لم يكن ثمة شيء في تلك الرحلة الأولى يمكن أن يجعلني متهيئاً للتحقيق في قسم الهجرة. وما إن وقفت أمام نظرة المسؤول التي ترشح بالسخط والازدراء وتتعمد من دون ريب إثارة الشك والخوف في داخلي، حتى سيطر قناع من الهدوء الخارجي الهش على حالة الارتباك الداخلي، بينما راح قلبي يدق بقوة كما لو أن قبضة تضغط على صدري. كان يجب أن أذكّر نفسي بأنني لم أكن مذنباً بأية جريمة باستثناء زيارة رام الله للعمل مع مدرسين في مؤسسة عبد المحسن القطان، وهذا كل ما في الأمر.

كان الوضع مختلفاً هذه المرة. كنت أكثر تماسكاً وعرفت ما أتوقعه من داخل جدران هذا المطار الواسع المثير للعجب. وقد أفدتُ من التجربة بحيث أنني عندما وقعت تحت سطوة النظرة التي يقدح منها الشر مرة أخرى، كنت أكثر وعياً بالكلام الذي تتفوه به محدثتي بدلاً من الظهور بمظهر المذنب أمامها.

كان الأمر مختلفاً هذه المرة لأنني كنت أجلب معي خبرة عمل على نافذة، وهي مسرحية جديدة كتبها إدوارد بوند، كاتبنا المسرحي الأكبر بتكليف من فرقتي. ولعل خلق برنامج مسرح في التعليم من خلال هذه المسرحية كان يمثّل تجربة عميقة استمرت إلى حد بعيد في تأطير تجربتي اليومية. وبمجرد النظر إلى الممر الحجري الرائع لمطار بن غوريون بحسّه المصطنع بالتاريخ، كما لو أن المطار نفسه قد كان هناك منذ عهد ديفيد، خطرت ببالي كلمات رسالة كتبها بوند إلى الفرقة "الأيديولوجيا تخبئ جرائمها البسيطة في ممرات خلفية، لكنها تخبئ جرائمها الكبرى في ميدان المدينة المفتوح" – أو مبانيها ومعالمها العامة. ولعل "الفساد يعمي أعيننا عن الحقيقة: ضبط ما يُرى وما لا يُرى". هذه المرة كنت واثقاً تماماً مما أرى، وأكثر يقيناً بشأن من كان يعيش في حالة إنكار. هذه المرة كانت عدوانية محدّثتي تفوح منها رائحة انعدام الأمن وجنون العظمة.

"هناك بالطبع أسباب تاريخية وراء اضطرار اليهود الإسرائيليين لامتلاك صورة ذاتية دفاعية وشخصية يتلبّسها شعور بانعدام الأمن، باعتبارهم ضحايا على الدوام. والنتيجة هي كره الأجانب، وهو ما يُسمى "عنصرية" في أي مكان آخر، وبالتالي طرد الفلسطينيين من عالم ذي أخلاقيات مشتركة، واستيعاب ذاتي للهواجس المستبدّة: ما نفعله لهم أقل أهمية مما يفعله هذا لنا" (حالات الإنكار – ستانلي كوهين).

ومع ذلك، تنفست الصعداء لرؤية سائق التاكسي الذي ينتظرني عند المخرَج (الفلسطينيون ممنوعون من استخدام مطار بن غوريون)، وهو رجل دافئ بابتسامة كبيرة ويدين رقيقتين امتدتا لي ترحيباً بي.

إنه لمن الرائع أن أعود إلى الطريق المؤدية إلى رام الله. ففي العام 2008 قمت بهذه الرحلة بمفردي، وهذه المرة –كانون الثاني –2010 انضممت على الفور إلى زملائي من فرقة بيغ برم المهتمة بالمسرح في التعليم، وكنا على وشك أن نقدم إنتاجنا لمسرحية نافذة في فلسطين. عرفت أننا سنتعلم الكثير الكثير من مجرد وجودنا هنا وعملنا مع شباب، لكن أي ضوء تلقيه نافذة على حياة أولئك الناس الذين يعانون في فلسطين؟

فرقة «بيغ برم» والمسرح في التعليم

«قد يستوعب الطفل جميع مهارات مجتمع مغلق دون أن يكون لديه القدرة على الحكم أو التساؤل بشأن قيم ذلك المجتمع. وقد نحتاج طرقاً أخرى لفتح عقل الطفل على الأسئلة العميقة حول المجتمع والوجود الإنساني، لا بهدف تحدي الطفل فحسب، بل لجعله يتحدانا ويتحدى ثقافتنا. ربما يكون هناك شيء أكثر أهمية من تطوير مهارات إدراكية، ربما نستطيع مساعدة حتى الأصغر سناً كي يشرعوا في البحث عن الحكمة، وتطور قيم الطفل الخاصة وفلسفة الحياة» (تعليم الأطفال على التفكير، روبرت فيشر، 1990).

إن فرقة بيغ برم المسرح- في- التعليم التي شكّلت العام 1982، تسعى إلى توفير برنامج مسرحي في التعليم ذي جودة عالية من أجل الأطفال والشباب عبر جميع القدرات والفئات العمرية في المدارس، والتعليم الذي يعقب ذلك، وبشكل رئيسي في مقاطعة وست ميدلاندس. وبين حين وآخر، توسع الفرقة نشاطها وطنياً ليشمل المدارس والكليات والجامعات والمسارح.

وفي كل عام، تعمل الفرقة مع أكثر من خمسة آلاف شاب، ومنذ العام 1982 وضعت 78 برنامجاً جديداً في مجال المسرح في التعليم.

وكأصحاب مهنة، نحن ننطلق من فرضية أن الأطفال ليسوا أفراداً غير متطورين، بل هم بشر بما يمتلكونه من قدرات وتجارب خاصة تصل قلب الإنسان. فالفن هو طريقة لمعرفة العالم الذي نعيش فيه، والفرقة تستخدم المسرح والدراما جنبا إلى جنب مع شباب لخلق معنى من حياتهم والعالم من حولهم. وفي صميم عملنا المسرحي والدرامي، يكمن استكشاف الحاجة إلى العدل. وبينما يبقى عمل المسرح في التعليم في المدارس شريان حياة «بيغ برم»، تلتزم الفرقة بالتطور الجاري لما لديها من نصوص عبر توسيع مجموعة من المشروعات المصممة خصيصاً لمرة واحدة وخارج العمل المدرسي، وبخاصة من خلال عمل شبابها المسرحي.

ومنذ العام 1995، طوّرت «بيغ برم» تعاوناً مميزاً مع إدوارد بوند الذي ربما يُعتبر الكاتب المسرحي الأكبر في بريطانيا. وقد كتب بوند سبع مسرحيات قامت الفرقة بأدائها في كل أنحاء العالم.

وتمتلك «بيغ برم» منظوراً دولياً، حيث عملت الفرقة وأعضاؤها مع شباب، وممثلين، ومدرسين، ومسارح، وجامعات ومعاهد ومنظمات أخرى في أكثر من عشرين دولة. وفي كل عام تستقبل الفرقة زواراً من مختلف أنحاء العالم لرؤية العمل في المدارس مع شباب في مقتبل العمر. ويتضمن هذا العمل بناء شراكات مع فِرق شقيقة لنا في هنغاريا وفرنسا ومنظمات أخرى مثل أستوديو بورتا في اليونان. ولعل شراكتنا النامية مع مؤسسة عبد المحسن القطان في رام الله هي بمثابة شيء نعتز به، ونتطلع بحماس إلى توطيدها خلال السنوات القادمة.

ومن الناحية التربوية، فإن عمل الفرقة يسعى إلى استكشاف طرق جديدة في التعليم والتعلم والذهاب وراء نموذج الانتقال التقليدي الذي يهيمن حالياً على نظامنا التعليمي، وهو نظام لا يزال يُبنى إلى حد كبير على تغذية الطفل بمعلومات «جاهزة» قابلة للاختبار بهدف اجتياز الامتحانات بما يؤهلهم لتلبية مطالب سوق العمل. ففي المملكة المتحدة، يجد المعلمون صعوبة بشكل متزايد في رؤية الشباب وهم يتطورون في معزل عن الدرجة المستهدفة وعملية التقييم. وبالنسبة إلى أولئك الذين يقومون بهذا العمل، فإن المناهج المكبّلة بالقيود والممنوعات تجعل من الصعب عليهم الوصول إلى الشاب. ولعل قيام الكثيرين بذلك يُعدّ دليلاً على التزامهم تجاه تلاميذهم وتجاه التعلم. لكن ثقافة التعليم هذه ليست مقتصرة على المملكة المتحدة. فبرامج مثل «برنامج تقييم الطلاب الدولي» (PISA) الذي تنسقه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، هو تقييم واسع الانتشار عالمياً يقيس الأداء الأكاديمي لأطفال في سن الخامسة عشرة، (تم تقديمه أولاً العام 2000 ثم أعيدَ تكراره كل ثلاث سنوات) بغية «تحسين» سياسات ونتائج تعليمية، غير أنه يجعل الوضع في المدارس أكثر سوءاً، ويضيف ضغطاً، ويعزز رؤية تقليصية للتعليم، ويهتم قليلاً بالتنمية المحتملة داخل الطفل.

وإذا اعتقد المرء بأن الأداء الفقير في النظام التعليمي يُعزى بشكل رئيسي إلى إخفاقات في تقييم المعلمين والطلاب، عندئذ فإن خلق أدوات أفضل لقياس أداء الطلاب في معرفة القراءة والكتابة والحساب والعلوم ينتج حساً مكتملاً. لكن ثقافة التعليم متجذّرة في مجموعة مشكلات مختلفة وأكثر جدية. فجميع «المعايير» التي تم تقييمها في العالم لن تجعل مجتمعنا متعدد الثقافات وغير المترابط أصلاً، بشكل متزايد، قادراً على الانتعاش والنمو، هو لا ينتعش ببساطة لخوض منافسة في الأسواق العالمية، لكنه كمجتمع يستحق العيش فيه والعيش بحس أفضل، حيث نذهب، وبقناعات عميقة، إزاء أي نوع من الناس نريد أن نكون.

نحن نعتقد أن الدراما وسيلة مهمة للقيام بذلك، فهي نهج شامل بالنسبة للطفل، يضع التعلم ويؤسس له في السياق الصحيح على الصعيدين الاجتماعي والتاريخي.

وفي الدراما، يكون ارتباطنا ذهنياً وعاطفياً، بحيث يجعل التعلم فعالاً. وكلا الدراما والمسرح يشجعان الخيال، ويستفيدان، بشكل فريد من نوعه، من قدرتنا الإنسانية على تخيّل الحقيقي وتصوّر الممكن أكثر من الفعلي، حيث يوفر السابق الأمان، بينما يوفر الأخير الحرية. هذا الديالكتيك يحرر العقل من طغيان الحاضر. فالدراما والمسرح هما الخيال في الفعل.

وتمنح الدراما الشباب صوتهم الفردي والجماعي. فليس ثمة إجابات صحيحة أو خاطئة على الأسئلة المعقدة التي لها علاقة بطريقة عيشنا/ فهمنا للعالم. فالعالم سؤال مفتوح، ولا يقتصر على إجابة جاهزة.

نحن معنيون بإبلاغ الشباب **بماذا** نفكر، لكننا مهتمون بتعليمهم **كيف** نفكر لإشراك العقول الشابة في التعلم كي تتعلم.

وتسعى «بيغ برم» إلى إضفاء صفة درامية على التجربة الإنسانية مع الشباب، لخلق معنى لحياتهم وللعالم من حولهم باستخدام الخيال، لاستكشاف ما معنى أن تكون إنساناً، واكتساب معرفة جديدة ذات تأثيرات على العمل المستقبلي في الحياة.

إن العقل بنية درامية، وعملنا يسعى إلى خلق فضاء من أجل «الذات» في إطار عقول المشاهدين، وأولئك المشاركين في العمل.

فمن الناحية التربوية، إن المبادئ الحقيقية التي تؤثر ضمناً على عملنا ربما عبّر عنها بالشكل الأمثل جيروم برونر في كتابه **نحو نظرية تعليم** (1966). وقد حدد برونر خمسة مُثل يتطلع عملنا «المسرح في التعليم» إلى توفيرها للشباب:[1]

- منح الاحترام والثقة بالقدرات التي يتمتع بها عقلهم الخاص.
- توسيع ذلك الاحترام وتلك الثقة ليشملا قدرتهم على التفكير بالظرف الإنساني، ومحنة الإنسان وحياته الاجتماعية.
- توفير مجموعة من النماذج القابلة للعمل عليها، التي تسهِّل تحليل طبيعة العالم الاجتماعي الذي نعيش فيه، والظرف الذي يجد فيه المرء نفسه.
- نقل حس بالاحترام لقدرات المرء وإنسانيته كجنس بشري.
- ترك الطالب بحس العمل غير المكتمل لتطور المرء.

«بيغ برم» وإدوارد بوند

«من يستطيع مساعدتنا إلى حد بعيد لتضميد جراح أنفسنا المكلومة في عالم فاسد؟ بالتأكيد أطفالنا، والأطفال هم الذين كانوا ولا يزالون في قلب ممارسة الكتابة المسرحية لإدوارد بوند، عملاق بين الأقزام في المسرح البريطاني بعد الحرب العالمية الثانية. ولم تعرَض مسرحيات بوند الأخيرة للمرة الأولى على مسرح شكسبير الملكي أو المسرح الوطني، بل عرضتها فرقة «بيغ برم» التي تتخذ من برمنجهام مقراً لها، حيث تعمل مع الأطفال والشباب» (لين غاردنر، **الغارديان**، 2009).

إن العلاقة بين بوند و«بيغ برم» مميزة، إنها القوة الدافعة الخلاّقة والفكرية التي تكمن خلف تطور النظرية والممارسة. وعلاوة على ذلك، فقد أنتجت سلسلة من المسرحيات الرائعة التي تشرّفت الفرقة بالعمل عليها مع الشباب، مسرحيات تم تمثيلها في كل أنحاء العالم.

ويُعرف إدوارد بوند دولياً باعتباره أحد كتاب المسرح الكبار في العالم، حيث كتب 45 مسرحية أنتجت في أكثر من ستين بلداً. ويتضمن عمله أيضاً ترجمات لأعمال فيديكند المسرحية وكتابة سيناريوهات لعدد من مسرحيات ميدلتون ووبستر، وثلاثة أعمال أوبرا، ونصوص أفلام فائزة بجوائز مثل (*Blow-Up* and *Walkabout*)، كما نشر مجلدات للشعر، والرسائل، والمفكرات والكتابات النظرية.

«تقع مسرحياته في ست مجموعات. وشكلت المجموعة الأولى من عرس البابا إلى البحر مسحاً «يبعث على الاحترام ويثير النقد» للدراما القائمة (بوند، 2008).

المجموعة الثانية، من بنغو إلى المدفع البشري، تضمنت نظرة فاحصة إلى مشكلات محددة غير مغطاة في المجموعة الأولى، مثل الدور السياسي للأدب المستقل (بنغو)، وعرض الأعمال الكلاسيكية بشكل مثالي (المرأة) وسياسات الحرب الاجتماعية (المدفع البشري).

المجموعة الثالثة حيث تستخدم، مسرحيات الحرب، الفهم الذي تم تطويره في المجموعة المبكرة لاستكشاف مجتمعات بأوضاع صارمة. هذه المسرحيات عُرضت خلال حرب ذرية وبعدها، لكن الأعراض والنتائج السياسية لتلك الحرب سوف تتمثل أيضاً في تلك التي تسود حاضرنا وتلوّح بكارثة بيئية لو لم نمنعها في الوقت المناسب.

المجموعة الرابعة وتتضمن جاكتات، ومجموعة رجال، ومعتقَل أولي، والثلاثاء، ودريك، وأعمال أخرى لخلق دراما سياسية جديدة بعد انهيار الستالينية. ويعتقد بوند أن هذا الانهيار كان واضحاً بالفعل في المجموعات الثلاث الأولى.

كريس كوبر يتحدث خلال ورشة «المسرح في التعليم» التي نظمها المركز في قاعة النادي الأرثوذكسي في رام الله.

المجموعة الخامسة تتكون من مجموعتين مترابطتين. إحداهما هي مسرحيات «بيغ برم»: **على بحر إنلاند، إحدى عشرة سترة، أليس لدي شيء، قانون الموازنة، الغرفة السفلى، واللحن**، ومسرحيتان هما الكرسي والوجود. والمجموعة الأخرى هي: كولين بنتاد، قهوة، جريمة القرن الحادي والعشرين، بورن، الناس والبراءة. وتتحرك بنتاد من الحاضر إلى المستقبل. ويعتبر بوند المسرحيات في هاتين المجموعتين الأكثر راديكالية من بين ما كتب».[2]

وفي التحضير للتكليف الأول طُلِب من بوند أن يكتب بياناً قصيراً للممولين حول كتابة مسرحيات مِن أجل الشباب. **فكتب ملاحظة أولية لمسرحية من أجل الشباب**، تلخّص مقاربة لما أصبح يُعرف فيما بعد على بحر إنلاند.

وجدت الفرقة كاتباً يشاركها رؤيتها إزاء كيفية الاقتراب من صنع مسرح لمشاهدين من الشباب، وقد استمرت علاقة العمل هذه طوال خمسة عشر عاماً.

«في قصة للجن تمثل إحدى الساحرات «مشكلة». لكن ليس هناك ساحرات حقيقيات. لذلك فقد استخدمت في إحدى قصص الجن «المشكلة» (الساحرة) لتفسير معنى الحياة أو بعض «المشكلات» المحددة في الحياة. وفي مسرحية، لنقل، حول تناول مخدرات، تمثل المخدرات «مشكلة» بطريقة لا تكون فيها الساحرات كذلك. فنحن نتحدث عن «علاجات» للمخدرات و«مشكلات» أخرى حقيقية. ولعل قصة عن إحدى الساحرات ليست «علاجاً». والفن ليس «علاجاً». فهو يوفر أنماطاً للفهم والتوتر تنظم تجربتنا وتضفي على الحياة معنى – وبالتالي هدفاً.

وتستطيع العلاجات في الحقيقة أن تكون أشكالاً للقمع. فهي لا تقود بالضرورة إلى الرفاه. فقد يتركز مسرح الشباب على «علاجات»، وهذا شكل من أشكال القمع. وبشكل مماثل هناك الفكرة التي تقول إن الحقائق ليست «علاجاً» للجهل. لكن الحقائق تستطيع أن توقف طرح أسئلة. علينا أن نسأل باستمرار ما إذا كان يجب أن نكون إنسانيين. فمن المعروف أن «التعليم» لا يحتاج إلى أن يؤدي إلى طرق حكيمة أو حتى واعية للتصرف.

هذه هي نقطة انطلاقي: طريقة تناول السلطة، الضرورة الاقتصادية والقوة التكنولوجية والعسكرية وتُستخدَم جميعها باعتبارها «علاجات» لمشكلات إنسانية. كما لو أن الحرب كانت معالجة لمرض أنتج «علاجاً» اسمه السلام، أو أن الترف كان «علاجاً» أنتج رفاهية اجتماعية أو سيكولوجية. أو أن «علاج» المشكلات الاقتصادية أجاب عن سؤال كيف نكون إنسانيين.

إن كل الأشياء المهمة التي أظهرتها الدراما تشير إلى أنه ليس هناك «علاجات» لمشكلة أن نكون إنسانيين. تماماً مثلما لا توجد هناك «حقائق» تشكل «معرفة». ففي الماضي، كان بذل الجهد لقول ما معنى أن نكون إنسانيين مصحوباً على الدوام بالكفاح للحفاظ على حياة أساسية. كما أن «الفن» قد ابتكِر في عالم للحاجات والمخاطر –تماماً مثلما ابتكرت الرؤية الطوباوية في زمن المحن. والآن يبدو كما لو أن العملية قد كانت عكسية– وأن قدرتنا «النظرية» على توفير كل احتياجاتنا يبدو أنها تخلق إحباطاً اجتماعياً وشخصياً.

لا بد أن تكون ثمة قصة بسيطة –حادث– تمكّن المشاهدين الشباب من تجربة ذلك لكي يصبحوا مبدعين ذاتياً. فالفن يجب أن يعيد على الدوام المسؤولية إلى المشاهد. والفنان يكون مبدعاً لكي يجعل المشاهدين مبدعين ذاتيين. وهذا ليس «علاجاً» ولا مجرد دعاية.

وتحتاج القصة إلى أن تكون مرتبطة بمشكلة معينة، مثيرة للاهتمام كي تستخدم المشكلة كتوضيح أكبر. فقدرتنا التكنولوجية تخلق ظروفاً اقتصادية وعسكرية واجتماعية لا نستطيع السيطرة عليها: تراكم الحقائق والمعلومات والمعرفة لدينا يجردنا من فهمنا. وأعتقد أنه يجب عليّ أن أكتب مسرحية عن شاب لا يمكن علاجه» (إدوارد بوند، 1995).

إن إعادة «المسؤولية إلى المشاهد . . . لجعل المتفرجين مبدعين ذاتياً» تتطلب، على غرار ما فعلت الدراما الإغريقية، خلق نوع من المسرح المدني، مساحة عامة يستطيع المشاهدون (في حالتنا الشباب) أن يأتوا إليها لكي يعرفوا أنفسهم ويقيموا ارتباطاً ذاتياً ككائنات اجتماعية وتاريخية مع ما يسميه بوند «الشيء–فينا»، وهذا ديالكتيك بين «الذات» في المجتمع والمجتمع في «الذات». وللقيام بذلك، علينا أن نجد منطق الأنسنة من خلال مواقع الدراما. ولإدخال الأيديولوجيا، التي تعتبر منطق السوق الاستهلاكي برمته، علينا أن نبحث عن سبب من خلال الخيال لنخلق ذلك الارتباط مع أنفسنا ومع بعضنا البعض.

«ليست فطنتنا ولا مهاراتنا هي التي تجعلنا إنسانيين. نحن نتشكّل إنسانياً عن طريق خيالنا. ومن خلال الخيال يجب أن نخلق خارطة من ثلاث طبقات للماضي والحاضر والمستقبل. فنحن نعيش على هذه الخارطة. وبدونها نتوه في أرض غير محددة ولا تخص أحداً» (بوند، ملاحظات حول الخيال).

هناك أزمة عميقة في ثقافتنا، فقتل الناس يبدأ ثقافياً. وكل مسرحية من مسرحيات بوند تستكشف جانباً للحاجة إلى العدل والأنسنة في عالم غير إنساني. وقد كُتِبت نافذة في وقت تعاني فيه بريطانيا من أزمة اقتصادية وسياسية كبيرة.

«في الماضي كان المجتمع على غرار مجتمعنا يتحد بفعل عنف الدولة والفقر. ونحن نحاول القيام بذلك عن طريق النزعة الاستهلاكية. لدينا المعرفة التي يمكنها حل مشكلاتنا – ليس بطريقة عقلانية ونفعية نوعاً ما، بل بطريقة تجعل الخيال إبداعياً مرة أخرى. نحن المجتمع الأول الذي لا حاجة له إلى الأدوية، ومع ذلك كل شيء في مجتمعنا يشكل دواء.

أوجد الإغريق الديمقراطية الأولى. وقد فعلوا ذلك لا لأنه كانت لديهم جمعية عامة ومحاكم قانونية، بل لأنهم أوجدوا أول دراما عامة. فالمحاكم والجمعيات تمنح القانون فقط، لكن الدراما تمنح

العدل. نحن الأجناس الدرامية والدراما متجذرة عميقاً في نفوسنا. هي الوسيلة الوحيدة التي نملكها للكشف عن تناقضاتنا ورؤانا وإعادة صياغتها. فمجتمعنا يفكر من ناحية العلاجات، والعقاب، والأدوات.

أما الإغريق فقد استمتعوا بمشكلاتهم وجعلوها خلاقّة في التحرر العميق للمأساة. نحن غير مقيدين بحلولهم الأيديولوجية، لكن لدينا نفس مشكلات الذات–و–المجتمع. فبعد ألفي سنة تحلّق الدراما خاصتهم فوق مسرحنا. ترى هل تعتقدون أن الناس في ألفي سنة سوف يهتمون بقمامة –سواء الرجعية أو التافهة– بتلفزيوننا وأفلامنا؟ بمسرحنا؟ نحن لدينا عروض دكاكين تصلح لدكاكين عرض. ومسرحنا نافذة دكان دون دكان من خلفها (إدوارد بوند، ملاحظات كاتب – **نافذة**).

عندما يبدأ قتل الناس ثقافياً، فإننا "نعد مائدة الطعام لكننا نأكل بعيداً عن الأرض" كما صاغها إدوارد بإيجاز ذات مرة. لذلك يعتبر التعليم أكثر أهمية من أي شيء آخر. لقد وصلت قبل زملائي بيومين إلى رام الله لبدء ورشة عمل تستمر ثلاثة أيام حول الدراما "البوندية" مع معلمي دراما وفنانين من الضفة الغربية، كطريقة للتعريف ببرنامج "المسرح في التعليم" الذي ستقدمه "بيغ برم" في فلسطين.

إن تدريب معلمي الدراما الذي يشرف عليه مركز القطان للبحث والتطوير التربوي في مؤسسة عبد المحسن القطان عمل حيوي، وسأذهب إلى أبعد من ذلك بالقول إنه مسألة حياة وموت. وقد تشرفت بالعمل مع كثير من هؤلاء المعلمين والفنانين في العام السابق. وأن أكون قادراً على توضيح ما الذي كنت أنوي تعليمه إلى جانب الفرقة وهي تزاول عملها مع الشباب، بدا خطوة كبيرة إلى الأمام نحو تحقيق رؤية بعيدة المدى للتعريف ببرنامج المسرح في التعليم في فلسطين.

وخلال زيارتي الأخيرة شعرت بالخجل جراء العقبات (الجسمانية، والنفسية والبيروقراطية) التي اضطّر الكثيرون إلى تجاوزها لحضور ورشة العمل في مسرح القصبة. وبعد أن رحب أحدنا بالآخر مرة أخرى، شعرت بالحيوية ثانية بفعل الطاقة التي انبعثت في الغرفة. فأن تكون محتلاً لأجيال وتتحول بلدك بشكل مؤثر إلى "سجن مفتوح" يمكن أن يجعل ذلك مشكلات الحياة اليومية، ناهيك عن صعوبات خلق دراما، تبدو مستعصية على الحل تقريباً. هذه هي المشكلة بالطبع، حيث تخلق إسرائيل "حقائق على الأرض" أولاً ثم تفسر لاحقاً ما إذا كان التفسير يُعتبر ضرورياً. فالهدف هو احتلال العقل أيضاً.

ولعل إحضار **نافذة** إلى الضفة الغربية لم يكن ليتم ببساطة. ولم يكن بالإمكان شحن الأشياء الخاصة بالفرقة، لذلك وافقنا على بناء أو تصميم أشياء مماثلة في رام الله. وقد أرسلت الفرقة عبر البريد الإلكتروني رسومات تقنية وأرسلت بالبريد شريط «DVD» للمسرحية، بحيث يستطيع أولئك الذين يقومون ببناء المسرحية رؤية كيف تبدو وتعمل بالضبط. فالإسرائيليون صادروا الشريط. وقبل وصولي بقليل، علم الفريق لدى "القطان" أنه بينما لا يوجد قيود على تقديم برنامج "المسرح في التعليم" في القدس ونابلس والناصرة، فإن ذلك يعني القيام بذلك من دون مترجمين وإرسال أغراض الفرقة بمركبة عبر طريق، في حين تسافر فرقة "بيغ برم" في مركبة أخرى عبر طريق ثانية. ولعل احتمال توحد كليهما في المكان الصحيح والوقت المحدد كل يوم كان من قبيل الخيال. باختصار، كان يمكن أن تكون الرحلة مستحيلة. فمقاومة الاحتلال تتطلب دهاء وخيالاً، وبالتالي كان لا بد من تنظيم حل بديل بسرعة وعلى نحو مفاجئ – الشباب كان لا بد من نقلهم بالحافلة إلى رام الله . . . .

وصل زملائي من "بيغ برم"، وفي اليوم التالي وصلت الفرقة، وبادر فريق "القطان" والطاقم الموجود في القصبة إلى العمل المحموم في الوقت الذي شرعنا فيه بإعداد كل شيء على المسرح، وتركيز الأضواء، وحل مجموعة من المشكلات التقنية داخل المسرح وخارجه، وتركيب كل ما من شأنه تسهيل نقل أو تلخيص النص عبر شاشة عرض. فالقطعة الأخيرة للشريط المستخدم في التصليح علِقت قبل خمس دقائق من وصول جمهور من المعلمين بالحافلة من مختلف أنحاء الضفة الغربية إلى قاعة العرض. ربما لم نكن مستعدين تماماً للعرض الأول أمام الجمهور، فالممثلون لم يكن لديهم وقت للمراجعة والتدرب والإحماء، لكن عندما جلست أشاهد من موقع المتفرجين، لم أشعر قط بأن عمل الفرقة له صلة أكثر ارتباطاً بي.

نافذة – برنامج مسرح في التعليم

ما هو المسرح في التعليم؟

قبل وصف بنية برنامج المسرح في التعليم للقارئ سيكون من المجدي تلخيص ماذا تعني بالضبط «بيغ برم» بالنسبة للمسرح في التعليم.

إن قاعدة العمل هي استخدام المسرح كوسيلة للتعلم. وبذلك نحن لا نقصد التعليم بمعنى نقل «رسالة» إلى جمهور المشاهدين. ففي عملنا ليس هناك رسالة، بل يوجد استكشاف فقط للتفسير إلى أنفسنا. وتوظّف «بيغ برم» فريقاً دائماً من المعلمين–الممثلين الذين يعملون مع صف واحد في وقت واحد. وهذا شيء حاسم للعمل الذي نقوم به، والذي يعتمد على المشاركة إلى حد كبير، ويتطلب أعلى نسبة ممكنة من المعلمين والطلاب، ويميّز «المسرح في التعليم» عن أي شكل آخر للمسرح بما في ذلك مسرح الشباب.

وفي برنامج المسرح في التعليم لا يعتبر التعلم فعالاً، بل يقوم على المفاهيم باستخدام قوة المسرح ليكون له صدى في حياتنا الخاصة، بحيث نتوصل إلى تفاهمات اجتماعية جديدة حول العالم الذي

نسكنه. لذلك، فإن مهمة «المسرح في التعليم» تكمن في استخدام المسرح لاستكشاف الظرف والسلوك الإنسانيين لكي يكون من الممكن دمجه في عقول الشباب. وبفعل ذلك، نجعلهم أكثر إنسانية لأننا سمحنا لهم أن يتعرّفوا على أنفسهم.

«هذا عمل الفنون في التعليم وهدفها ومجالها. ولأن هذه الأشياء معنية **بعمليات التفاعل الاجتماعي** والإنساني وتحديداً مجال الدراما والمسرح في التعليم، فإن الفهم الحقيقي يكمن في عملية أن نقبل على الفهم: نحن لا نستطيع «منح» شخص ما فهمنا. فالفهم الحقيقي يُستَشعَر. وإذا استُشعِر الفهم فقط عندئذ يمكن دمجه في عقول الأطفال أو عقل أي شخص. ولعل الصدى (الرنين) هو نقطة بداية عملية الدمج. فصدى الشيء يُشركنا بقوة، وهنا يكون معبّراً بشكل عاطفي. لكنه بشكل ملحوظ يُشرِكنا أيضاً مع ما ينتج عن الصدى على نحو غير مباشر. والصدى ليس استبدادياً، وعلاوة على ذلك فهو عرض لا يمكنك رفضه! (Gillham، SCYPT Journal، 1994).

إن فهم غلهام الذي يقول إن الصدى ليس استبدادياً، بل هو «عرض لا يمكنك رفضه» يرتبط مباشرة بكيفية عمل مسرحيات إدوارد بوند مع جمهورها من المشاهدين.

ففي المسرح لا نواجه حياة حقيقية، بل واقع متخيَّل. ويستخدم «المسرح في التعليم» هذا الواقع لتوجيه الشباب نحو القصة الخيالية. ومن شأن ذلك أن يجعلهم على صلة بالوضع، وبهذه الطريقة يخضع السياق الخيالي إلى سيطرة الأطفال، حيث يستطيعون التعامل مع الوضع بشجاعة مطلقة وبشكل آمن.

ولعل السمة الأكثر تميّزا لـ «المسرح في التعليم»، هي المشاركة. ففي كل عملنا، يعتبر المسرح أو عنصر الأداء جزءاً من البرنامج برمته، وغالباً ما يكون ثمة عمل قبل الأداء، وبين المشاهد والحلقات، و/ أو بعدها. ويُدمَج أحياناً العنصر المشارك حتى إلى أبعد من ذلك في البنية بحدود أكثر ليونة بين أسلوبيْن مختلَفيْن للمشاهدين والعنصر الفعّال، وبلحظات تدرّب مسرحي تتنقّل بسلاسة ضمن «الارتجال» العفوي أو الحيوي وخارجه، من خلال التفاعل في الدراما. وترتبط المشاركة أحياناً باستخدام الدور، وهناك على الدوام مهمة مركزية، هدف يسعى له الصف. (على سبيل المثال، يهتم العنصر المسرحي للبرنامج بموت الناس في قرية كنتيجة للمياه الملوثة. فالأطفال في دور محققين للأمم المتحدة، وتتمثّل مهمتهم في إصدار تقرير من شأنه أن يقدم أولئك المسؤولين عن تلوث المياه للمحاسبة وتوفير وسيلة ناجعة وذات كفاءة لتنقية المياه). والمهمة هي طريقة لترميز تعلمهم. وكون المرء قادراً على المشاركة بهذه الطريقة، يجعل المشاركين قادرين على إحضار أنفسهم بشكل كامل إلى برنامج المسرح في التعليم، وهذا ما يهمهم، فهم لا يشاهدونه، بل يوجَدون فيه. لكن باستخدام الأمان الذي توفره القصة الخيالية، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً، تتم حماية المشاركين داخل عالمها. فالمعالجة الجسمانية البارعة لبرنامج المسرح في التعليم تمتلك جميع سمات التعلم في الحياة الحقيقية.

إن مسرحيات إدوارد بوند تسعى أيضاً إلى وضع «الذات» كلّها في موقع المسرحيات التي يكتبها. وبطرق عدة تكون العملية هي نفسها، وتتطلب تسليم الأوضاع إلى المشاهدين/ المشاركين. ويتحقق ذلك عبر توظيف أدوات درامية لتجاوز الأيديولوجيا التي تقيّد وتقرر كلاً من الفكر والعمل، وتعيدنا خيالياً إلى الموقع، فالدراما «البوندية» تضعنا على المسرح.

من ورشة «المسرح في التعليم» في قاعة النادي الأرثوذكسي.

ما الذي كنا نستكشفه؟

تعتبر **نافذة** مسرحية مميزة، وتنطوي على تبصّر في المشكلات الشائكة لكوننا إنسانيين في عالم غير إنساني، وفهم للعلاقة بين الفرد والمجتمع، وبين الوهم والحقيقة، والاختيار والإكراه. وهي مزعجة أحياناً، لكنها دائماً ما تكون حساسة وتشع إنسانية.

نحن نشير إلى مجال تعلمنا باعتباره **مركز** البرنامج (انظر أدناه). وكنا نستكشف ماذا يعني أن نكون إنسانيين من خلال التركيز على كيف تشوّه الأيديولوجيا مفاهيمنا وأعمالنا في العالم. ففي المسرحية، يبحث كل دور من الأدوار عن العدالة في عالم غير إنساني، لكن المجتمع (المدينة) يفسد القيم –الحب يتحول إلى حقد، والعدل إلى ثأر، وفي نهاية المطاف يدرك دان، وهو شاب اكتشف مجدداً براءته الفطرية، أن عليه التوجّه إلى المدينة بحثاً عن العدل.

ويستخدم البرنامج مفاهيم ما هو مرئي/ غير مرئي، النجاة/ العيش، البراءة/ الحل الوسط بهدف الاستكشاف.

كنا على حاجز للتفتيش ونحن في طريقنا من رام الله إلى القدس. وكان أحد جنود الجيش الإسرائيلي الذي يقوم بتشغيل البوابات الدوّارة من خلف زجاج مركز للتحكّم واق من الرصاص يشعر بالملل والضيق. لاحظت تورماً على ذقنه من كثرة حك حب الشباب. وكنا نقف في طابور ونحن منحشرون داخل قفص معدني ضيّق يقود إلى الباب الدوّار. على يساري كان مركز التحكّم، وعلى يميني أربعة أو خمسة ممرات (أقفاص) ضيقة. بالنسبة إلى أشخاص مثلنا ممن زاروا سوقاً للماشية كان المشهد مماثلاً. وبالنسبة إلى أشخاص مثلنا حضروا مباريات لكرة القدم في الثمانينيات، حيث عوملنا كحيوانات، كانت التجربة مماثلة – مع إضافة بنادق. ومع أنها تجربة مروّعة لنا جميعا، فإنها مهينة، بل أصبحت أمراً عادياً بالنسبة إلى أولئك الذين يتجاذبون أطراف الحديث بسرور من حولنا، بمن فيهم رجل من الجامعة كان مسروراً لأنه استطاع أن يخمن قليلاً من التأخير بانتظاره ليس من النوع الذي طالما تركه ينام على حاجز التفتيش غير قادر على بلوغ منزله طوال الليل فيما مضى.

في المقدّمة كان ثمة أب منفصل عن ابنه الصغير جراء الباب الدوّار. كان منحصراً بين أذرع الباب الدوّار غير قادر على الاستدارة، بينما انتظره ابنه في الجانب الآخر، وقد استغرقهما جمع الشمل مرة أخرى عشر دقائق. انقضت الدقائق الطويلة. أذكر وأنا أشعر بالامتنان أن هذا الوقت كان في كانون الثاني بدلاً من حرارة الصيف. كان هناك طفل صغير بوجه رجل كهل يصعد على الأقفاص من الخارج وينزل عنها وهو يبيع علباً من العلكة.

أخيراً وصلنا الباب الدوّار الذي يتحكم به فقط الجندي في مركز التحكّم، لكنه أعلن عبر مكبر للصوت أن الباب مغلق. فاستدرنا جميعاً وعدنا من الطريق التي أتينا منها لندخل ممراً آخر ونقف في طابور جديد مرة أخرى. وبعد خمس عشرة دقيقة أعاد الخدعة ذاتها. كان لا يزال يبدو عليه الملل . . . .

ومع نهاية ما بعد الظهر كنا نقف مع مرشد لنا على طرف طريق الآلام على بعد بضعة أمتار من "شقة" أرئيل شارون مع حانوكا "شمعدان" ضخم ينتصب من السقف، استفزاز صارخ لسكان الحي الإسلامي من هذه المدينة القديمة الجميلة. إنها مدينة جميلة بالفعل تعبق بالتاريخ وتزخر بالحياة. كان يلاحقنا فتى صغير بعض الوقت وفي يده بندقية دمية يلهو بها وهو يضغط على الزناد البلاستيكي قبل أن يهرب ليعود مجدداً إلى مزيد من اللهو. نظرت إلى الأعلى فكانت هناك صبيتان صغيرتان تقفان على مخرج للطوارئ يؤدي إلى مبنى آخر مطوّق في الشوارع الحجرية الضيقة وتراقباننا من خلال شبكة سياج. نظرت إليهما من الخلف وابتسمت. لم تتحركا للحظة، ثم بدأت الفتاة الأكبر سناً تسحب أختها الصغرى كما أظن. قاومت الفتاة الصغيرة لحظة أطول، ثم رفعت يدها ببطء وهي تلوّح لي نحو الأسفل قبل أن تمسك بالدرابزين الأسود. كانت تلك لحظة كما لو أنها خارج الزمن. بدأت الصبية الكبرى تسحب الصغرى فوق الدرج ثم اختفتا نهائياً. أدركت أنهما كانتا تتراجعان نحو مجمع استيطاني آخر يزدان بالأعلام الإسرائيلية والأسلاك الشائكة وكاميرات تلفزيونية في دائرة مغلقة.

بعد ذلك لفت نظرنا مرشدنا عليّ إلى أن المستوطنات تنتشر في كل مكان وتحتل الأفق وترفرف فوق تحصيناتها الأعلام. وأحد هذه التحصينات لديه برج مراقبة كان يقوم بأعمال الحراسة فيه يهودي مدني مسلح ومتعصب. قادنا عليّ بعيداً عن الممر المألوف الذي تحيط به طرق متعددة ومثيرة للإرباك تصف نموذج الاستيطان الإسرائيلي الذي يبدأ بالزحف البطيء، ثم سرعان ما يستمر بوتيرة متسارعة إلى الحي، بحيث يربطنا بطرق الحفريات "الأثرية" تحت أقدامنا. فالقدس محتلة في السماء وتحت الأرض، وتقوم التجمعات الاستيطانية بإجبار ما يوجد بينهما على الرحيل أو التلاشي بالتدريج. وفي إحدى النقاط، أشار إلى مجموعة من ذوي القبعات من الأطفال العائدين من المدرسة، ثم إلى حراس الأمن الخصوصيين المرافقين لهم بشكل خفي، ومسدساتهم مخبّأة داخل ثنيات معاطفهم. أطفال برفقة رجال مسلحين إلى المدرسة؟ بيوت أشبه بالسجون. لماذا تريدون أن ينشأ أطفالكم هكذا؟ فكرت في قصة الأم في **نافذة** التي أعمت طفلها. بعد ذلك أصبحت واعياً بما لم تره عيناي كسائح. فمظاهر الرجال اليهود المهرولين بسرعة وهم مطأطئو الرؤوس يتجنبون الاتصال بالعيون، والبنادق الدمى المعروضة للبيع في كل مكان، والتوتر والنظرات العابرة. تلك هي الأيديولوجيا التي تخبئ جرائمها المثيرة للشفقة في أزقتها الخلفية وجرائمها الكبيرة في مساحات المدينة المفتوحة، المرئية وغير المرئية. "**في مواجهة مع المدينة نفسها تتوازن الذات بين البراءة والحل الوسط، إنها مواجهة بين النجاة والعيش**". هذه المدينة الجميلة الميتة مشبعة بالحب والدم!

ماذا فعلنا وكيف فعلناه؟

المسرحية

تعتبر **نافذة** قطعة فنية تتكون من ثلاثة أجزاء يتصل أحدها بالآخر. وكما هو الأمر في اللوحة الفنية، تمتلك المسرحية ثلاثة أجزاء بدلاً من ثلاثة مشاهد، وقد طوّرت الفرقة مفهوم الأجزاء للعمل على المسرحية واستنباط برنامج المسرح في التعليم ككل.

الموقع: غرفة في شقة عالية. نافذة (متخيَّلة) في واجهة الغرفة التي تطل على الشارع (اقترح المصمم موقع وحجم النافذة عن طريق قطع مساحة صغيرة في السجادة التي تحدد شكل الغرفة). تُزيَّن الجدران بورق جدران عادي مزخرف وملون؛ الجدار الخلفي باللون البني الفاتح، والجدار البعيد باللون البني الغامق. الجدران مهلهلة، وهناك علامات تدل على وجود دهون حول مفتاح التيار الكهربائي، وإشارات وجود رطوبة هنا وهناك، وأوراق غدت شاحبة من جوانب مختلفة. السجاد أحمر ويشبه لون الصدأ. وفي الجدار الخلفي يوجد باب بألواح زجاجية يؤدي إلى رواق مزدان بلون أصفر برّاق على رقائق من الخشب. ثمة كرسي خفيف أخضر اللون داكن، قد تم دفعه نحو الجدار الخلفي. وكرسي وطاولة عملية قد تم دفعهما قبالة الجدار البعيد. الكرسي والطاولة غير متطابقيْن. ولا شيء آخر يوجد في الغرفة.

الجزء الأول: تقوم ليز بتحويل الكرسي الخفيف إلى فراش عندما يصل ريتشارد إلى البيت. فقد كان في الخارج طوال اليوم، وهو يبحث دونما جدوى عن عمل، وبقي في الحافلة أربع ساعات. هو يجدها في الغرفة ويسألها «ما الأمر؟». لا تستطيع أن تبلغه وتستمر في تحضير الفراش. يدرك ريتشارد أنها ستنام في الغرفة. هذا ينذره بالخطر وهو يريد أن يعرف ما إذا كانا سيواصلان تناول الطعام معاً. كما أنه يريد أن يعرف ما الذي فعله ليستحق ذلك. هي تقول إنها لا تريد جدالاً، بل مجرد مساحة. يواصل ريتشارد الضغط عليها إلى أن تروي له عن قصة منشورة في الجريدة تدور أحداثها حول أم أعمت طفلها بمقص لتبقيه معها بأمان في البيت بعيداً عن العالم. ريتشارد لا يصدقها. يذهب للبحث عن الجريدة، لكنها تقول له إنها مزقتها حتى لا تواصل العودة إليها. تسرد بالتفصيل بقلق شديد كيف أعمت الأم طفلها. غير أن ريتشارد يطلب منها التوقف عن سرد القصة، لكن ليز لا تستطيع ذلك. هو لا يفهم لماذا تتأثر علاقتهما بسبب ما فعلته هذه المرأة. يقرر ريتشارد أن يسيطر على الوضع عن طريق إخراج الفراش من الغرفة. وعندما يعود تبلغه ليز أنها حامل. يقول لها ريتشارد أنهما لا يستطيعان تحمّل ذلك. «تخلصي من الجنين». ويعرض عليها الذهاب إلى الأطباء معها في الصباح ليوضح في حالة طرح الطبيب «أية أسئلة». لم تتجاوب ليز. لكن ريتشارد يبلغها أنه حتى لو كان يستطيع تحمّل ذلك، فإنه لا يريد الطفل، فالأطفال لا جدوى منهم «جميعهم يريدون، يريدون ويطالبون بالمزيد، المزيد». أصبح ريتشارد بسبب تعنّت ليز وقنوطها محبطاً من كيفية معاملة العالم له. يقول ريتشارد إن لديه ما يكفي وسيقرر الذهاب إلى «إحدى الحانات». يقترض بعض المال من حقيبتها للقيام بذلك. ثم يلقي ريتشارد بالحقيبة وسط الغرفة «لقد تركت ما يكفي فيها للتبضع لشخص واحد»، ويتركها مع إنذار أخير – عليها أن تختار بين الاحتفاظ بالطفل أو علاقتهما.

الجزء الثاني: بعد ست عشرة سنة. الغرفة تبقى كما هي. يدخل دان، ابن ليز. يضع رزمة صغيرة على الطاولة ويجلس على الكرسي الخفيف. تدخل ليز وقد جاءت من أجل الرزمة الصغيرة – إنها رزمة مخدرات. يطلب منها دان أن تأخذها إلى غرفتها. تلتقط الرزمة لكنها تشعر بالخجل الشديد من المغادرة، ولا تحب أن تخاطَب «مثل طفل» من طفلها. تضغط عليه متسائلة لماذا لم يخلع معطفه، وفي النهاية يكشف دان عن طعنة في ذراعه عندما ذهب لشراء المخدرات مع صديقه، فصديقه أيضاً مدمن على المخدرات، وقد حاول سرقتها من دان لنفسه ولصديقته والعائلة. أصيبت ليز الآن بحالة هستيرية، وأصبحت تخشى من أن تجدهما الشرطة عن طريق تعقّب أثر الدم الذي تركه على الأرض، «لقد جعلتنا موضع الشبهات». تضع ليز الرزمة جانباً وتذهب لتحضر شيئاً ما تضمد به الجرح. تحضر وعاء من الماء ومعقّما لكنها لا تستطيع أن تجد أية ضمادة. تعود بشرشف سرير أبيض تنتزع منه قطعة. يحتج دان على إتلاف الشرشف. يتخاصمان بسببه. يندلق الماء وتنقذ ليز رزمة المخدرات من المياه الجارية وتتنفس الصعداء لأنها لم تتلف خاصة بعد ما عاناه ابنها لكي يجلب لها المخدرات. تذهب لتضعها في مكان آمن في غرفتها. يزيل دان الفوضى. تعود ليز وهي تحمل مقصاً لكي تقص الشرشف به وقد حقنت نفسها بكمية كبيرة من المخدر. لم تستطع أن تجعل المقص يعمل وتبدأ بتمزيق الشرشف مرة أخرى للحصول على مزيد من الضمادات راحت تسقطها على الأرض. يطلب منها دان أن تكف عن ذلك، لكنها توضح بأنها لا تستطيع. تستمر في تمزيق الشرشف إلى قطع صغيرة. يقول لها دان أنها تدمر حياتهما. ثم يغطي نفسه، وهو منهك من التعب، بالمعطف وينام على الكرسي الخفيف. لم تدرك ليز أنه نائم وتحاول أن تغريه بتناول المخدر. نحن نعلم أن دان يهاجم الناس بقصد السرقة ليدفع مقابل عادة أمه. لكن بينما تنظر ليز إلى وجهه النائم تدرك أنه بريء. تشرع ليز تروي له قصة الأم التي أعمت طفلها. وتواصل تمزيق الشرشف مغطية الأرض بالقطع الممزقة. تقرر أن تعمي طفلها بالمقص، «سوف أعتني بك. دائماً أعتني بك. أحبك. أعدك. انظر الإبرة في يدي. لدي المهارة. غرزة. غرزة . . .» لكنها ما أن تقرِّب المقص إلى وجهه تشعر بالعجز عن فعل ذلك. تدرك ليز أن الأم في القصة كانت تكذب على نفسها. «قالت إنها فعلتها لكي تعتني به دائماً. ليس صحيحاً. فهي لم تعرف نفسها». تقرر ليز أن تقتل نفسها لكي تحرر دان. تحرك الكرسي نحو وسط الغرفة وتصنع من قطع الشرشف الممزقة حبل مشنقة وتتسلق عليه. ومن هذا الموقع تستطيع أن ترى معاناة العالم، كل العالم تحت الكرسي وهي مرعوبة ومتحررة منه في الوقت نفسه. لكنها لا تستطيع أن تقتل نفسها في الغرفة، أمام العالم وأمام ابنها. «استيقظ ورأى . . . سوف يغلق عينيْه . . . لن يفتحهما مرة أخرى». تأخذ ليز جهاز إم بي 3 من جارور الطاولة، تشغّل موسيقى راقصة وتغادر الغرفة.

يواصل دان النوم. على بعد ما نسمع صوت تحطم عالياً. يستيقظ

دان ببطء. يرى الفوضى ويبدأ بترتيب الغرفة والرقص على الموسيقى والبكاء وهو ينظّف – بكاء ورقص. يغادر الغرفة آخذاً معه الضمادات، والوعاء، والمقص، والمخدرات، وجهاز إم بي 3. الكرسي يبقى حيث تركته ليز.

الجزء الثالث: بعد بضعة أيام. يبقى الكرسي وسط الغرفة. يقرع جرس الباب. نسمع محادثة بين دان ورجل. دان لا يتوقع الزائر. دان يحضر الرجل إلى الغرفة لينتظر لحظة في حين ينهي هو ما كان يفعله. الرجل يدعى ريتشارد. يعود دان، هو يفترض أن ريتشارد قد أرسِل من قبل الخدمات الاجتماعية ليرى كيف يتكيف بعد موت أمه. ريتشارد يلعب معه. يحاول أن يكتشف قدر ما يستطيع عن موت ليز. دان يتخذ موقف الدفاع عنها. يلقي باللائمة على والده الغائب جراء ما حصل لها، فهو رجل، كما يقول، «تزحف الديدان على وجهه». يترك ريتشارد دان المنبهر المرتبك في الغرفة ويجول بناظريه في الشقة ليصل إلى «تقييم» للوضع بنفسه. وبينما غادر، راح دان ينظر عبر النافذة (هذه هي المرة الأولى التي يُعترَف فيها بحضور النافذة) إلى الشارع في الأسفل «أناس في الشارع. طريق واحدة. ثم الأخرى. لا يعرفون إلى أين يذهبون». ريتشارد يعود بالملابس التي سرقها من خزانة ثياب ليز. يزعم بأنه ذاهب للتبرع بها إلى الجمعيات الخيرية من أجل خاطر دان ليوفر عليه المهمة ويخلّصه من الذكريات السيئة. يصبح دان متشككاً ويسترجع الملابس من ريتشارد قاطعاً عليه طريق الخروج وطالباً معرفة من هو بالفعل. يجيب ريتشارد ابنه المغترب وقد انحشر في الزاوية «والدك». يبدأ ريتشارد بالتقليل من شأن ليز، بالحديث عن إدمانها الذي يزعم دان أن والده هو السبب في ذلك، وعن الهاجس الذي استبد بها حول قصة المرأة التي «تقلع عيني أحد الأطفال». يشعر دان بالإحباط جراء قسوة ووحشية هجوم ريتشارد ويدفن وجهه في الكرسي الخفيف. ريتشارد يقرر أن يغادر مع «ما سرقه»، وكإهانة أخيرة يبلغ دان بأن الأموال التي سرقها من الناس لم تكن كافية للدفع مقابل عادة أمه، وبالتالي فإن أمه اضطرت لممارسة البغاء للحصول على المال. هذا يدمر دان. يطلب من ريتشارد المغادرة وأن يأخذ ملابس أمه معه والجواهر القليلة المخبأة في أسفل خزانة الملابس في غرفتها. لا أريد أي شيء له علاقة بها. لا شيء بعد هذا كله». ريتشارد في غاية السعادة لإكراهه على قول ذلك «أستطيع أن آخذها منك إذا كنت لا تريدها». يترك الملابس للحظة ثم يخرج من الغرفة ليجد الجواهر. دان ينتزع الملابس ويقول لها إن ريتشارد كاذب، «سوف نقتله». يقلب الكرسي الخفيف ليكشف عن مجموعة من الشراشف الممزقة إلى قطع صغيرة. وعندما يعود ريتشارد يضربه دان بهراوة صغيرة وثقيلة من الجلد تستخدَم كسلاح لضرب الضحية على رأسه (Cosh)، ثم يربطه بالكرسي بقطع الشرشف الممزق. يرتب الملابس على الكرسي، بحيث يمكن رؤية ريتشارد ثم يهز والده ليعيده إلى وعيه. تلك مواجهة تحصل، حيث يحاول دان دفع ريتشارد للاعتراف إلى الملابس/ ليز بأنه يكذب إزاء ممارستها البغاء. يتوسل ريتشارد أن يبقى حياً. يقرر دان أنه سوف يقلع عيني والده. ليس لديه مقص لذلك يقرر أن يتخلص منهما. يسقط دان مطلقاً صرخة يأس. يترنح دان ويتأوّه ثم يبدأ بالبكاء قائلاً «آسف – آسف – آسف». يدير ظهره إلى ريتشارد الذي يزحف خارج الغرفة بالقطع الممزقة التي لا تزال تلتف حول ذراعيْه وساقيْه لاستدعاء الشرطة. يقف دان مرة أخرى قبالة النافذة ويلقي نظرة على المدينة. هناك صمت. أخيراً يظهر ريتشارد مرة أخرى ليجمع ما يستطيع من الملابس دون أن يقترب كثيراً من دان ثم يطلق ساقيْه للريح. لكن دان لم يلاحظه الآن. لا يزال ينظر خارج النافذة، وهو يردد باتزان: «من أجل الطفل . . . من أجل الطفل».

مشهد من مسرحية «نافذة» التي قدمتها فرقة «بيغ برم» في قاعة النادي الأرثوذكسي في رام الله.

برنامج المسرح في التعليم

ملاحظة حول البنية: أدرجَت المسرحية ضمن البرنامج ككل. وقد استمرت عناصر الأداء ساعة وخمس عشرة دقيقة، والعناصر المشاركة بين ساعة وخمس عشرة دقيقة وساعة وخمس وأربعين دقيقة بالاعتماد على الوقت المتاح في المدرسة. وتنوعت البنية التي تلي ذلك يومياً اعتماداً على الشباب الذين كانت تعمل معهم الفرقة، وكيف كانوا يتجاوبون مع المادة إثر المقدمة التي كان يقدمها الشباب. وفي بعض المناسبات، على سبيل المثال، تؤدي الفرقة المسرحية على طول الطريق، لكن في معظم المناسبات تتوقف بعد الجزء الأول، وأحياناً بعد الجزء الثاني، وفي بعض الأحيان بعد كليهما. ودائماً ما يبدأ البرنامج بعمل معلمين-ممثلين مع تلاميذ الصف قبل الجزء الأول ولمدة خمس وأربعين دقيقة على الأقل بعد الجزء الثالث. وباستثناء الجزء الأخير تتنوع المهام أيضاً. وأي تحوّل في البنية، على أي حال، كان يُؤخَذ بالنظر إلى مركز البرنامج، أحد الجوانب الإنسانية التي كنا نستكشفها.

ما قبل الأداء

1. فحص الموقع:

بدأ البرنامج بدعوة الشباب إلى النظر إلى الغرفة وتقاسم ما يرونه. فعملية فحص الغرفة بشكل عميق ونوع المساحة المتوفرة غالباً ما يدفعان المجموعة للانتقال من «غرفة بطاولة» إلى «مكان للعيش في ظل الجدار»، أو «مكان على حافة العالم».

بعد استكشاف الغرفة وفحص ما فيها من أشياء دُعيَ الشباب إلى المجيء والوقوف إلى النافذة ووصف الشارع المزدحم في الخارج بالتفصيل قدر الإمكان. بعد ذلك يصفون الأصوات والروائح التي تدخل من النافذة.

انقسم تلاميذ الصف إلى ثلاث مجموعات للعمل مع أحد المعلمين-الممثلين لخلق (استخدام ورق/ شريط لاصق/ أقلام . . . الخ) شيء يومي من صنع الإنسان نميزه جميعنا ونستخدمه أو نستهلكه ويُلقى به على الشارع، وقد أنتجوه من رؤية المشهد عبر النافذة. وبينما يقرر الشباب أي شيء يختارون، يسيطر المعلم -الممثل على المركز- مرئي/ غير مرئي، النجاة/ العيش، البراءة/ الحل الوسط - لتركيز النقاش في المجموعة، على الوضع بدلاً من قصة الشيء.

بعد إقرار الشيء الذي تم اختياره وخلق تمثيل أيقوني منه، طلب من المجموعة بناء طريقة عرض له - هل توجد دون أن يلاحظها أحد؟ من جانب كل واحد؟ هل هي ذات قيمة بالنسبة للبعض وليست ذات قيمة للآخرين؟ لماذا تكمن هناك؟

وعندما أعدَّت العروض دعيَ أفراد كل مجموعة للمشاركة بعملهم عن طريق وضعه على الشارع «أسفل» النافذة لكي «يقرأه» نظراؤهم. «ماذا يقول لنا هذا عن المدينة؟ ماذا يقول لنا من وجهة نظر شخص يعيش في الغرفة؟

أحياناً ننظر إلى العروض الثلاثة كلها معاً كما لو أنها تحتل مكاناً في اللحظة نفسها في الشارع، وتقدّم ريتشارد وهو يجلس في الحافلة وينظر إلى الشارع في الخارج (مع أن الشباب لم يعرفوا أنه ريتشارد في هذه المرحلة) و«تقرأه» بالنظر إلى المدينة. يمكن أيضاً أن نضيف مجموعة من الشباب إلى الجزء الخلفي من الحافلة وهم يفعلون ما يفعله الشباب. وسيكون هذا مفيداً لأن ريتشارد فيما بعد في الجزء الأول يتذمر طويلاً وبصوت عال من مجموعة الأطفال التي تثير ضجيجاً في الحافلة. أحياناً نقدم الممثلة التي لعبت دور ليز وهي تسير على طول الشارع. وإذا اختارت المجموعة جريدة مهمَلة باعتبارها الشيء الخاص بهم، فسوف تجتذب عينها، وسوف تقف وتقرأها بعناية، ثم تطويها وتبتعد بسرعة -هذا بالطبع كان وسيلة قوية بشكل لا يُصدَّق بعد ذلك في المسرحية عندما تتحدث عن القصة في الجريدة. كان هناك الكثير من الخيارات التي يمكن استكشافها.

2. الجزء الأول

المعلمون-الممثلون سوف يؤدون الجزء الأول.

3. تفاعل

عادة ما يوقف المعلمون-الممثلون المسرحية بعد هذا الجزء.

بالاعتماد على الحاجات التي تستشعرها المجموعة، يمكن أن يكون هذا الجزء موجزاً أو يستغرق فترة أطول. وفي بعض المناسبات نتحدث ببساطة، وفي مناسبات أخرى نقوم بالاستكشاف من خلال العمل اعتماداً على الوقت المتاح، عن طريق دعوة الشباب إلى أن يبيّنوا لنا كيف يفكرون. ليز مزقت القصة في الجريدة.

4. الجزء الثاني

المعلمون-الممثلون يؤدون بعد ذلك الجزء الثاني.

5. تفاعل

في أعقاب هذا الجزء سوف يوقف المعلمون-الممثلون الأداء اعتماداً على قراءتهم للصف في أية مناسبة متاحة ويأخذون بعض الوقت (متغيّر مرة أخرى) لاستكشاف ما الذي شاهدوه بالضبط. وقد يأخذ ذلك شكل توجيه أسئلة للمشاركين للتحقيق في تمزيق الشرشف - «ماذا تستطيعون أن تسمعوا عند القيام بالتمزيق؟ ابحث عن شيء ما ورد في المسرحية ولم يُشاهَد. أحياناً كان من المجدي العودة إلى شيء قاله في وقت مبكر أحد الشباب.

6. الجزء الثالث

7. بعد الأداء:

بعد نهاية المسرحية ربما تكون نقطة البداية مختلفة اعتماداً على الخبرة المشتركة إلى حد بعيد.

مع نهاية المسرحية، تم تحويل الغرفة بتغيير الأثاث، فقطع الشرشف الممزق والملابس تبعثرت هنا وهناك.

الميسّر يدعو المجموعة للنظر إلى الغرفة مرة أخرى.

الميسّر يدعو تلاميذ الصف للانقسام إلى ثلاث مجموعات بمساعدة أحد المعلمين–المثلين ومناقشة ما يعنوه بقولهم «مع الأشياء الخاصة في كل مكان يأتي مزيد من الفراغ»، و«هناك شيء مفقود».

بعد نقاش لمدة خمس دقائق تُدعى المجموعات للتأمل مجدداً بأفكارها.

الميسّر يطلب من المعلم–الممثل الذي يلعب دور دان إعادة تمثيل اللحظة الأخيرة للمسرحية: دان يقف إلى النافذة ينظر إلى الشارع في الخارج «من أجل الطفل، من أجل الطفل».

الميسّر: ما الذي يقصده برأيكم؟ «من أجل الطفل، من أجل الطفل»؟

يطلب الميسّر من تلاميذ الصف أن ينضموا إلى مجموعاتهم مع المعلمين–الممثلين ويقدموا تغذية راجعة عن تفكيرهم.

عودة إلى المهمة في مجموعات

يضع الميسّر مهمة. ويُطلب من المجموعات أن يعبروا بطريقة درامية عن اللحظة التي يغادر فيها الصبي الشقة آخذاً شيئاً ما معه ليواجه شخصاً ما/ الناس في المدينة، محاولاً أن يربط ما يفهم من خبرته، وقصته وقصة أمه، وقصة «الطفل»، وقصة المدينة نفسها. لكن هناك قيداً – الصبي لا يستطيع التكلم لأنه لا يعرف كيف يتحدث عن الأمر. يجب عليه أن يعرضه ملتمساً تقديم دعوى.

عملت المجموعات لاستكشاف اللحظة أحياناً لمدة 30 دقيقة قبل أن يُطلَب منها العودة للمشاركة. أعاد الميسّر خلق الشارع مستخدما الكراسي التي دُعِي الطلاب للجلوس عليها. وشارك أفراد كل مجموعة بما عبّروا عنه دراميا في «الشارع» أمام نظرائهم.

لم يدعُ الميسّر إلى نقاش، لكنه سمح للعمل أن يتواصل ويكون له أثر على كل واحد في الغرفة، وتلا ذلك صمت عميق قبل أن يشكر الميسّر أفراد كل مجموعة على عملهم – مشيراً إلى أن اليوم يمثل لحظة في عملية الوصول إلى فهم ما جربناه معاً، وأن غداً أو أي يوم آخر يمكن أن يكون مختلفاً.

جانب من حفل تكريم المشاركين في ورشة «المسرح في التعليم»، الذي نظمه المركز في مسرح وسينماتك القصبة في رام الله.

كان الوقت مساء. جلسنا سري، ومنال، ووسيم وأنا جانب قبر درويش. هزّت الريح البوابة وأسكتت صوت زوامير السيارات الذي لا يتوقف (كما لو أنه صلاة الفجر والعصر في رام الله) عن طريق إبعادها بسرعة. مساحة عامة للتواصل فيها. ليس لدي موقع مماثل في بلدي.

بعد بضعة أيام، أشار وسيم إلى مساحة قريبة، وأبلغني أن مكتب درويش كان هناك. هو حاضر في كل مكان، لكن ماذا حصل لصوت الناس؟

البنت الصرخة
على شاطئ البحر بنتٌ، وللبنت أهلٌ
وللأهل بيتٌ. وللبيت نافذتان وبابْ. . .
وفي البحر بارجةٌ تتسَلّى بِصَيْدِ المُشَاةِ
على شاطئ البحر: أربعةٌ، خمسةٌ، سبعةٌ
يسقطون على الرمل. والبنتُ تنجو قليلاً
لأنَّ يداً من ضبابْ
يداً ما إلهيَّةً أسْعَفَتْها. فنادتْ: أبي
يا أبي! قُمْ لنرجع، فالبحر ليس لأمثالنا!
لم يُجِبْها أبوها المُسَجَّى على ظلِّهِ
في مهبِّ الغِيابْ
دَمٌ في النخيل، دَمٌ في السحابْ
يطير بها الصوتُ أعلى وأبعدَ من
شاطئ البحر. تصرخ في ليل بَرّية،
لا صدى للصدى.
فتصير هي الصَرْخَةَ الأبديَّةَ في خَبَرٍ
عاجل لم يعد خبراً عاجلاً عندما
عادت الطائرات لتقصف بيتاً بنافذتين وبابْ.

محمود درويش

وزّعت نسخة من هذه القصيدة على زملائي في إنجلترا في ليلة العرض العام الأول لمسرحية نافذة لأنها جاءت من الحاجة نفسها للعدل.

بعض النظريات تؤثر في ممارستنا

مفهوم بوند للمركز

في التدرب على المسرحية وخلق برنامج المسرح في التعليم ليتلاءم معها، كنا نعمل بوعي مع مفهوم بوند للمركز. ثمة تطبيقان للمفهوم ميّزا ممارستنا:

- مركز النص وعلاقته بالتمثيل – تمثيل الوضع وليس الشخصية.
- مركز برنامج المسرح في التعليم أو ورشة عمل للشباب – جوانب أو مجالات معينة للعدل/ البغي نستكشفها للتعلم مع المشاركين.

بعض الملاحظات على المركز

كما أكّدت مبكراً إن المشكلة المركزية للدراما كلها هي العدل. فبعض المسرحيات تتعامل مع المركز بالنظر إلى أوضاع محددة. ولعل استعارات وتشبيهات المسرحية الرئيسية تعكس ذلك. وتتسع نماذجها أو بُناها من المركز.

المسار المركزي

«تتكون المسرحية من خطاب واحد يتكرر بطرق بحث على نحو متزايد. وكل شخصية تأخذ الخطاب وتعيد صياغته. وهذا الخطاب هو الخطاب المركزي (CS)، فهو يتضمن الموضوع الرئيسي للمسرحية، وكذلك –في نطقه– طريقة ارتباط الشخصيات بالموضوع. وفي كل مناسبة سوف تأخذ إحدى الشخصيات الخطاب وتدفع به إلى أبعد ما تستطيع/ يستطيع لدى استكشاف الموضوع. سوف تبحث عن الحقائق التي تتمنى المسرحية أن تقولها. وعادة ما يأتي في الخطاب سطر هو أبعد ما تستطيع تلك الشخصية أن تأخذ الخطاب –لنفسها– في ذلك الوقت. غالباً ما يستمر الخطاب للحظة. وسوف ينعكس بعد ذلك على ما اكتشفه في الخط المركزي (CL) للخطاب المركزي . . . وبينما تتقدم المسرحية، فإن الخطاب المركزي والخط المركزي يتطوران ويصبحان أكثر وضوحاً وكشفاً وتحديداً. فحديث الخطاب سوف يحدد الشخصيات: بالنسبة إلى البعض سوف يصبح الخط المركزي أكثر إنسانية ولدى آخرين أكثر وحشية» (بوند، 1992).

في وقت مبكر من استكشاف النص، بدأت الفرقة بتعريف مركز المسرحية، وبالتالي مركز برنامج المسرح في التعليم بالنسبة لنا. وثمة شيئان مهمان تجدر الإشارة إليهما هنا. الأول، أننا بعمل ذلك كنا مزودين بأساس لمنهجية تدريب كامل للممثلين والمخرج على حد سواء. فكل شيء –العمل الدرامي، الشخصيات . . . الخ– قد انعكس من خلال المركز والمفاهيم المتضمَّنة فيه. لكن بفعل ذلك فقد كنا نعرّف مركزاً مجدياً خاصاً بإنتاجنا، ولا نحاول فرض المركز كل الوقت من أجل كل الإنتاجات المستقبلية. هو يمكن وربما يجب أن يكون مختلفاً من أجل إنتاج آخر طالما أنه يرتبط بالحاجة إلى العدل وكيفية التعبير عن تلك الحاجة وتحريفها عبر مسار المسرحية. وقد شخصنا مركز نافذة باعتباره:

مركز المسرحية

«الأيديولوجيا تخبئ جرائمها الصغيرة في الأزقة الخلفية، لكنها تخبئ جرائمها الكبيرة في ميدان المدينة المفتوح» (ملاحظات إدوارد بوند للفرقة، آب 2009). فالفساد يعمينا عن الواقع، ويحكم ما هو مرئي وغير مرئي. وفي المواجهة مع المدينة تتوازن الذات بين البراءة والحل الوسط، إنها مواجهة بين النجاة والعيش.

مما ورد نستخلص بعض المفاهيم المركزية المزدوجة المرتبطة ديالكتيكياً، والتي نركز عليها استكشافنا وحوارنا مع الشباب:

- مرئي/ غير مرئي.
- النجاة/ العيش.
- البراءة/ الفساد.

الخطاب المركزي

ليز: «[لقد أعمت طفلها.] لذلك لن تمكث معه. دائماً معه. وعندما كبرت لم تضطر للذهاب إلى الخارج -تختلط مع - لم تضطر إلى أن تشق طريقها بالكفاح في - تتحرك للبقاء على قيد الحياة - تمزق نفسها إربا. فعلت ذلك لأنها أحبّته. وسوف تهتم به دائماً - تعتني به - وسوف ينمو كما لو أن بيته كان روضة أطفال له. وسوف يُدفن فيها!».

ملاحظة: حوار بوند شعري وشعبي. وفي هذه المسرحية متناثر وشديد القسوة وجميل. لإعادة الخطاب المركزي لأي شخص قد يكافح لقراءته في اللغة الإنجليزية:

«[لقد أعمت طفلها.] لذلك لن تمكث معه. دائماً معه. وعندما كبرت لم تضطر للذهاب إلى الخارج - تختلط مع - لم تضطر إلى أن تشق طريقها بالكفاح في - تتحرك للبقاء على قيد الحياة - تمزق نفسها إربا. فعلت ذلك لأنها أحبّته. وسوف تهتم به دائما - تعتني به - وسوف ينمو كما لو أن بيته كان روضة أطفال له. وسوف يُدفن فيها!».

الخط المركزي

«لقد فعلتها [أعمت طفلها] لأنها أحبته.

الصورة المركزية

أم تعمي طفلها بمقص.

ما إن تكشّفت عملية التدريب حتى ظهر للعيان كذلك معنى المركز الذي أصبح بالفعل «أكثر وضوحاً وكشفاً وتحديداً». «فعلتها لأنها أحبته»، كشفت نفسها لتكون كذبة، وهذا الإدراك يقود ليز إلى القرار بإنهاء حياتها الخاصة لتخلّص ابنها الذي «أعمته» كثيراً إلى ما لا نهاية لكي يبقى على قيد الحياة ويستعيد براءته. ليز مهووسة بقصة الإعماء التي تتأمل فيها على نحو لا نهاية له، وتنمّقها وتضفي عليها تفصيلات لم تكن تعلم بها. لكن كل شخصية تروي القصة أيضاً من واقع تجربتها ومنظورها الخاص. من الصعب معرفة الحقيقة أو من يؤمن بها. فهذا قرار المشاهدين وما يختارون الإيمان به يكشف عن علاقتهم بمركز المسرحية، إنه تعبير عن قيمهم الخاصة. ريتشارد يسخر من ابنه بالقصة، لكن ليز ودان يجب أن يعبرا عن ذلك دراماياً لفهم ما يعنيه ذلك، فالصورة المركزية للإعماء تحوَّل بعمل المسرحية. وبهذه الطريقة يحدد المركز الناس في القصة ويُوجِّه الممثلون عن طريق الوضع. إنها وسيلة لاستدخال المعنى. إذ أن قرار ليز المركزي/ المركز لانتزاع حياتها الخاصة يتم التنكر له (في الحس الديالكتيكي) بقرار دان عدم إعماء والده من أجل «الطفل»، وبالتالي يوسّع معنى المركز ويعقّده بالنسبة للمشاهدين.

ولتكرار نقطة وردت في المقدمة لأعضاء الفرقة كأصحاب مهنة، نحن ننطلق من فرضية أن الشباب ليسوا أفراداً متخلّفين بل بشر لهم حقوقهم الخاصة ويمتلكون خبرات خاصة تمس قلب الإنسان. والمعاني الضمنية تؤثر على كل شيء نقوم به مع الشباب.

ولا شيء أكثر من كيفية تقويمنا للمادة التي تعتبر «مناسبة للأطفال». نحن نرى أنه في المسرح التعليمي والدراما يمكن معالجة أية مسألة مع الشباب، ليس فقط تلك التي يرون بوعي أنها تؤثر مباشرة على حياتهم، بل أيضاً تلك التي ربما ليس لديهم وعي بها لكنها على قدر من الأهمية القصوى لمستقبل مجتمعنا، ونوعنا البشري وكوكبنا. فهي تتطلب خيار شكل ملائم وتدخل ووساطة أفراد ونظراء أكثر كفاءة لوضع جميع الشباب في منطقة تطورهم القريب وإشراكهم بعد ذلك في «نموذج اختبار».

فيجوتسكي

أحد التأثيرات الأكثر أهمية على تطور عمل «بيغ برم» كلّه هو تأثير ليف فيجوتسكي.

ولعل تبصّر فيجوتسكي في لعب الطفل قد كان له أثر هائل على تطور الدراما والمسرح- في- التعلّيم، حيث أدرك أنه في اللعب يتعامل الأطفال من حيث المبدأ مع معنى (أو مفاهيم) الأشياء.

«في الأوضاع اليومية الأساسية، يعتبر سلوك الطفل عكس سلوكه في اللعب. وفي اللعب، يخضع الفعل للمعنى، لكن في الحياة الحقيقية يهيمن، بالطبع، الفعل على المعنى» (فيجوتسكي، 1978).

يخلق الطفل وضعاً تخيّلياً لاستكشاف وضع حقيقي، ومن منطلق التطور، يمكن فهم خلق أوضاع تخيلية كوسيلة لتطوير فكر مجرد. ويؤكد فيجوتسكي أهمية الأشياء في اللعب، حيث تصبح محاور أساسية لخيال الطفل، لذلك تصبح مثلاً المكنسة حصاناً، لأن المكنسة تمتلك صفات الخيل، وعلى نحو مماثل يصبح الصندوق سفينة.

في هذه المسرحية، يكون شرشف السرير محوراً أساسياً لخيال المشاهدين، حيث يتحول من كونه شيئاً بحد ذاته - شرشف سرير إلى ضمادة، حبل مشنقة وربطة عنق. فالشيء يكتسب قيمة جديدة، ويصبح شيئاً لنا، ولأن الخيال يتمحور حوله يصبح شيئاً فيناً.

ثمة مساهمة مهمة لمنهجية «المسرح في التعليم»، مفهوم فيجوتسكي لمنطقة التطور القريب (ZPD):

«تحدد منطقة التطور القريب تلك المهام التي لم تنضج بعد، لكنها في عملية نضوج، مهام سوف تنضج غداً لكنها حالياً في حالة جنينية. هذه المهام يمكن أن يُطلق عليها «براعم» أو «زهور» التطور بدلاً من «فاكهة» التطور. ويشخّص مستوى التطور الفعلي تطوراً عقلياً بأثر رجعي، بينما تشخص منطقة التطور القريب تطوراً عقلياً محتمَلا» (فيجوتسكي، 1978).

إن تأثيرات هذه الطريقة بالنسبة إلى ممارستنا كتربويين معنيين بالتعلم للتعلم كبيرة جداً ولها أثر مباشر على تشكيل برامج وورش عمل «المسرح في التعليم» لفرقة «بيغ برم». فالعمل في الخيال من خلال الدراما يجعل الطفل يقف أعلى من نفسه لأنه قادر على التفكير والعمل على نحو يتجاوز التطور الفعلي للأطفال من خلال وساطة فنان/ مربٍّ ونظراء أكثر قدرة، فما يستطيع أن يفعله طفل بمساعدة اليوم سوف يكون قادراً على فعله بنفسه غداً، حيث يتعلم الطفل ليتعلم. وبهذه الطريقة يُنظَر إلى الطفل كباحث فعّال عن المعرفة، حيث أن الطفل والبيئة يتفاعلان معاً ليجعلا التطور الإدراكي ممكناً بطريقة تكيّفية على الصعيد الثقافي. فالعقل يُبنى اجتماعياً، والتطور يحصل كنتيجة مباشرة للاحتكاك بالبيئة، واللغة والفكر يتطوران بشكل مستقل، لكن في النهاية يندمجان ويتفاعلان.

وعلاوة على ذلك، فإن التجربة الثقافية هي الوسيلة الأكثر قوة للبشر لفهم الواقع. فالثقافة توفر السقالة للفهم وتربط المفاهيم. وعلى نحو شامل بحق، يحتاج التعليم إلى الارتباط بهذا السياق الثقافي الواسع. فحتى الآن لا يزال الكثير من المنهاج لا يقوم على أساس من التجربة، وهي الوسيلة الأكثر أهمية التي يستطيع الشباب أن يختبروا بها فهمهم. من ناحية أخرى، إن المسرح التعليمي والدراما مؤطّران بسياقهما الثقافي، وهما واسطة ثقافية غير مباشرة، ولهما صدى على حياتنا، ويحققان فائدة من التجارب الجديدة ويساعداننا على فهمها من خلال القيم الاجتماعية والعادات المشتركة للتفكير ويحوّلان إدراكنا وفهمنا عن طريق تحديها.

the "child as crucible crucible paradim" [3]

في مجمل عملنا مع الشباب نسعى إلى استخدام هذه الوسيلة التربوية. وبدلاً من العمل كناقلين للمعرفة يعمل المعلمون–الممثلون كوسيط بين الطفل/ الأطفال والقصة الخيالية، في حين تتوسط القصة الخيالية بين الطفل/ الأطفال وعالم التجربة، حيث يتعاون المعلمون–الممثلون والشباب في التعلم. وهذا ما تطلق عليه دوروثي هيثكوت "the crucible paradigm" – the "child as crucible"، حيث يقوم الطلاب والمعلمون/ أفراد أكثر قدرة ونظراء لهم باستثارة المعرفة من حولهم، بحيث نستطيع الاستكشاف والتوضيح لأنفسنا. وهذا لا ينقل العلاقة بين المعلم والطالب فحسب، بل ينقل العلاقة بين الطالب والطالب أيضاً. وتتطلب هذه الطريقة (**Crucible Paradigm**) بأن يتعاون المتعلمون معاً في مساحة يُؤخَذ فيها الشباب بجدية من جانب الأفراد البالغين ومن جانب بعضهم البعض.

ملاحظات حول الموقع

إن الدراما «البوندية» تتجه نحو شكل جديد من المسرح، يتطلب شكلاً جديداً من التمثيل أو «الأداء» والتعامل مع الإخراج والتصميم. ويعتبر مفهوم بوند للموقع أساسياً لفهم الدراما الخاصة به. فالعمل من خلالها يوفر بنية عملية التدريب وبنية برنامج المسرح في التعليم. ونعتقد أنه يمكن استخدامها لخلق تأثير كبير في المسرح، والمسرح في التعليم والدراما في التعليم كوسيلة لتأطير تفكير وبناء عمل.

من ورشة «المسرح في التعليم» في مسرح وسينماتك القصبة.

«للدراما مواقع عدة: المسرح، العاصمة أو المدينة الإقليمية حيث يكون المسرح، العصر، اللغة والثقافة. كيف تحتل الدراما هذه المواقع؟

أ. يعمل وفقاً للمواقع الاجتماعية (المدينة، العصر، الثقافة، . . . الخ)، التي تكون بديهية للمشاهدين.
ب. ينقل المسرحية إلى المشاهدين – المشاهدين كموقع. المشاهدون موقع اجتماعي، قادر على التلقي فقط بطرق معينة (إذا كانت أحياناً مبتكرة).
ج. يجب أن ينقل أ وكذلك ب إلى المشاهدين.
د. المشاهدون كموقع للتخيل. يجب نقل أ، ب، ج إلى هذا الموقع.
د هو موقع خاص بالدراما لأنه –من خلال المسرحية– يحتوي على كل المواقع الأخرى وعلاقاتها الداخلية. ما هو د؟ ما هي الحاجة للدراما؟ فهوية الدراما تأتي لتلبية حاجات د».

د – هذا هو الموقع ذاته

في **نافذة** يترسّخ الموقع أ (عصرنا)، عصر الرأسمالية العالمية، في المدينة. فصورة المدينة، والتطلعات، والمخاوف وفقدان حالة الأمن التي يولّدها يمكن تمييزها في كل مكان، وهي لماذا تمتلك **نافذة** نداءً عالمياً ومعنى بالنسبة للشباب في رام الله وكذلك في برمنغهام. ولعل غياب الموقع أ من شأنه أن يقدم الدراما بلا معنى. نحن نستكشف كيف تحكم الأيديولوجيا الإدراك والمفاهيم الثنائية– المرتبطة ديالكتيكياً– للمرئي/ غير المرئي، النجاة/ العيش، والبراءة/ الفساد بشكل خاص، لأن الموقع أ يعبر عن أزمة في ثقافتنا، إنها أزمة اجتماعية–اقتصادية وسياسية ولِدت من عمق التاريخ.

الموقع ب هو الموقع الخاص بالدراما. الغرفة، والشارع، والحوادث التي تؤدَّى مسرحياً في الدراما. تصميم المسرحية مهم بالنسبة إلى الإنتاج. الموقع ب يحتوي على الموقع أ والعكس صحيح. فهما يوفران منطق الوضع، منطق الدراما وهو لماذا نبني الغرفة والشارع مع اهتمام خاص بالتفاصيل. الموقع ج هو الوسيلة التي بها يتم نقل الموقعين أ وكذلك ب إلى المشاهدين (الموقع د).

هذا من خلال القصة، والأشياء، والصور والأعمال. وهذا مهم بالنسبة إلى المسرحية وعناصر البرنامج المشاركة على مستويات عدة. والتركيز هو على الأشياء مثل شرشف السرير في الوضع بدلاً من «شخصية» ليز أو دان اللذيْن يستخدمانها، لأننا نحن نمثّل أشياءنا وهما يستخدماننا بقدر ما نستخدمهما، تلك مفارقة ثقافتنا. والأشياء في ورشة العمل تستخدَم بالنظر إلى القصة، أو النص، لخلق فجوة للمشاهدين يقومون بملئها بالمعنى. والغاية القصوى في أوضاع الموقع تحدث عندما تتحطم الأشياء، حيث تخلق فجوة نملؤها بالمعنى، ونحن نفعل ذلك عن طريق استثمار الأشياء (التمركز خيالياً من أجلنا).

ولعل استثمار الأهمية العاطفية للأشياء (Cathexis) يحدث عندما يُنتَزع الشيء من معناه المؤدلج ويُشحَن بطاقة مختلفة وقيم جديدة. ويطلق بوند على هذا الوضع حدث الدراما (Drama Event).

فشرشف السرير عبر المسرحية يُحوَّل أمام أعيننا (من شرشف – إلى ضمادة – إلى حبل مشنقة – إلى عبودية) من شيء يُستخدَم يومياً إلى شيء مفعم بمجموعة قيم مختلفة من تلك التي عادة ما نربطها بالشيء.

وفي العناصر المشاركة للبرنامج غالباً ما كان الشرشف يُستَثمَر من جانب الشباب الذين يستكشفون المهمة النهائية. فثمة توتر بين القيم المستقبَلة (الأيديولوجيا) التي تُعزى إلى الشيء في الحياة اليومية (التي لا تزال باقية) والقيم الجديدة المستثمَرة فيه، حيث يصبح الشيء قوياً بشكل لا يُصدَّق في الموقع لأنه بإضفاء الشكل المسرحي عليه، فإنه لا يعمل بشكل رئيسي كاستعارة أو رمز بل ككناية. وهذا هو منطق الخيال.

ومن شأن ذلك أن يخلق الفجوة في الوضع الأقصى. والفرقة، على أي حال، لا تملؤها بكلمات توضيح، فهي تطلب من المشاهدين صنع معنى من هذا في الزمان والمكان عن طريق الدخول إلى الموقع خيالياً. وهذا هو الموقع د، موقع المشاهدين كخيال. ويجب على المشاهدين/ المشاركين أن ينسبوا قيمة جديدة إلى الأشياء، وبالتالي معنى الوضع. كما أنهم يجلبون خبرتهم وقيمهم الخاصة إلى الشرشف في الموقع المحدد ب كما تم نقله من خلال الموقع ج. وبفعل ذلك، فإنهم ينخرطون في عمل إبداع الذات عن طريق اختبار قيمهم الخاصة. لهذا السبب يكون التركيز على التجربة بدلاً من التفكير وعلى الأداء (بالنسبة إلى الممثل والمشارك) بدلاً من التمثيل. فالتمثيل يضع حداً للمعنى، بينما يفتتح الأداء معنى. إنه أقرب إلى أداء دور منه إلى العرف المسرحي، إنه الخيال في العمل ومن خلال الخيال الذي نربطه بأساس إنسانيتنا.

بعض المقتطفات من شباب شاركوا في البرنامج في المملكة المتحدة:

[بحث نشاط درامي أعطيَ فيه الأطفال ضمادة ممزقة للفحص من المسرحية] إنه مثل بداية ونهاية الحياة، ومن ثم تكون الشقوق مثل كل الفجوات . . . إنه مثل حياة تنمو وتنمو . . . إنه مثل فتحات في قطعة الملابس تمثل الحياة المخبأة [. . .] تمثّل الفتحات ما يفتقده. هو يفتقد والده. هو يفتقد فجوة في حياته. [. . . . .] ومنذ اللحظة التي ماتت فيها أمه، سوف يفتقدها بوضوح. لذلك يمثل هذا ما افتقده في حياته، ما هو مفقود.

دائماً ما حصلت على إجابة معدَّة في معظم الموضوعات الأخرى. أنا أعلم أن هذا يمثّل مقارنة غريبة، لكن عندما تكون هنا تراقب الشيء (برنامج المسرح في التعليم) –يكون هذا الشيء نوعاً يشبه تعلم قيادة دراجتك عندما تكون طفلاً صغيراً. لأنك تجاري أفكارك، ثم تسقط عن دراجتك، مثال ذلك عند انحرافك قليلاً عن المسار، يكون لديك فكرة بسيطة في رأسك (تتمثل في عودة الطفل لركوب الدراجة)، ثم تبدأ من جديد بأفكارك.

وإذا كنت جالساً هناك تشاهد الأخبار، وترى أناساً وفي حوزتهم مخدرات وما شابه ذلك، سوف تفكر «يا لهم من قاذورات» – أحياناً

هم كذلك، لكن رؤية ذلك يظهر لك أن عليك أن تفكر بالأمر بشكل أعمق، فربما لا يستطيعون التخلص منها، وربما ولدوا في عائلة سيئة أو أن هناك شيئاً آخر. هي (الدراما) تحول دون وجهات نظرك المنحازة، وأنت تبدأ بالنظر إلى كلتا النقطتيْن، وبعد ذلك تتيح لك الوصول إلى استنتاجك الخاص. [. . . .] نحن أحياناً لا نفهم. والناس يعارضون ما لا يفهمونه.

نواصل الحديث عن المسرحية. وحتى الهادئون في الصف بدأوا في الحديث بانفتاح أكبر ولم يخشوا من التعبير عن آرائهم. وبعضهم ممن لا يبتسمون عادة راحوا يضحكون ويتفاعلون.

أعتقد أن الطريقة المستخدمة لإشراك كل شخص كانت جيدة. فهناك الذين يثيرون ضجيجاً في الصف والهادئون، غير أنهم سوف يسألون الهادئين عما يفكرون ويتركونهم يعبرون عما يجول في عقلهم. وفي دروس أخرى يجلس الهادئون هناك ويستمعون فقط إلى ما يقوله كل شخص آخر، أما المشاغبون فتراهم يتحدثون على الدوام ويجيبون عن الأسئلة لأنهم أكثر ثقة بأنفسهم. لكن «بيغ برم» أتاحت المجال إلى الهادئين كي يعبروا عن أنفسهم أيضاً.

بعض المقتطفات من شباب يفكرون بالتعلم للتعلم من خلال برنامج المسرح في التعليم:

يمكنكم قول ما تريدون – فليس هناك صواب أو خطأ. لقد كنا نستكشف.

عندما وجّهنا سؤالاً إلى المعلمين–المثلين فقد كرروه ليس إلا. وأتاح لنا ذلك أن نكون على أهبة الاستعداد للأمر. وبدلاً من أن نسأل للحصول على إجابة، فقد أتيحَ لنا أن نفكّر بذلك.

أصبحنا نشعر كشخص مختلف تماماً في مكان مختلف. وبدلاً من أن يقرر المعلمون ماذا نفعل، قررنا نحن.

في الدراما دائماً ما يسألون «ما رأيكم في هذا؟». سألناهم «ما رأيكم في هذا؟» فأعادوا لنا السؤال «حسناً، ما رأيكم في هذا؟». وبهذه الطريقة عرفوا كل شيء . . . .

اعتقدت في البداية أنها كانت نوعاً من تثبيط الهمم. ففي المدرسة عادة ما يقودك المعلمون، وبعد ذلك عندما تحصل الأشياء على هذا النحو [برنامج المسرح في التعليم]، عندما يسألونك –»حسنا، ما رأيك أنت؟» – يصبح الأمر نوعاً من «الوقوف على قدميْك».

تركونا نستحضر أفكارنا. قاموا بنوع من وضع الأفكار في رأسنا، أشياء ما كنا لنفكر بها – هذه طريقة تجعلك قادراً على مواصلة التفكير بشكل أكثر عمقاً. فهي تمنحك الاستقلال في التعبير عن مواقفك [. . . .] كانت مثيرة للخوف تماماً لأن عليك أن تفكر بها بنفسك. لكن عندما تندمج بها، تبدأ الأفكار بالتدفق، وتبدأ أنت بالحصول على خلاصة ما كان يجري.

جعلتني أشعر باستقلالية أكبر ولا أعتمد على المعلمين كل الوقت للحصول على أجوبة.

تجربتنا بعمل برنامج المسرح– في– التعليم في رام الله

كما أشرنا سابقاً، لم يكن ممكناً أن ننفذ برنامج المسرح في التعليم في مدارس الضفة الغربية، لذلك كان يُنقَل الشباب من مدرسة الفرندز للبنين في البيرة، وجمعية المستقبل الفلسطينية في نابلس، ومدرسة الجليل الثانوية في الناصرة، ومدرسة الفرير في القدس كل يوم بالحافلة إلى رام الله. وقد اختلفت أوقات البدء والانتهاء حسب حواجز التفتيش والوضع الأمني كل يوم. وبشكل عام، على أي حال، كان الوقت الأقل الذي استطعنا أن نقضيه مع أيٍّ من الصفوف ساعتين ونصف مع الشباب من القدس الذين تكرّموا بالامتناع عن تناول وجبة غدائهم ليعملوا خلال الوقت المخصص لها وقضاء معظم الوقت معنا. وهذا ما ميَّز موقف الشباب كل يوم.

ثمة عناوين فرعية بارزة كانت على الجدار طوال عرض المسرحية للمساعدة في الترجمة. ومن خلال العناصر المشاركة في ورشة العمل كان كفاح جاهزاً ليترجم لي كميسّر للبرنامج عند الطلب وعند الحاجة كان ينضم أعضاء فريق القطان وطاقم المدرسة إلى المعلمين–الممثلين للمساعدة في عمل المجموعة. وقد احتاج شباب نابلس فقط إلى ترجمة كاملة خلال الجلسة.

من الصعب جداً تشكيل انطباع عام عن أثر برنامج المسرح في التعليم في فلسطين أو الأثر الذي سيكون له في المستقبل من خلال أربعة عروض فقط. ومع ذلك، سوف أجرؤ على تسجيل بعض الملاحظات التي ربما تكون ذات جدوى:

- عكست مشاركة الشباب في فلسطين ما عكسته مشاركة الشباب الذين عملنا معهم في المملكة المتحدة. وأعني بذلك أن الاستجابة تنوعت بالنظر إلى الطبقة الاجتماعية ولاسيما الأعراف الاجتماعية–الثقافية باستثناء جانب واحد مهم وهو أن الشباب الفلسطينيين كانوا عموماً أكثر انفتاحاً وإقبالاً على التعلم والمشاركة من الشباب في المملكة المتحدة، لذلك يجب أن نأخذ بالحسبان بشكل واضح أنه كان لدينا هنا «عامل جديد وغير عادي» يعمل لصالحنا. [لدينا في المملكة المتحدة اختلاف كبير في مجموعات المشاركين على الصعيد الاجتماعي–الاقتصادي والإثني، فالعمل في أجزاء مختلفة من المدينة أو منطقة غرب ميدلاندز التي يوجد فيها تنوع ثقافي ومدارس تقتصر على السود، والآسيويين، والبيض . . . الخ، يجعل خبرتنا بالعمل في المدارس مختلفة بشكل ملحوظ يوما بعد يوم].
- بدا الانفتاح بالنسبة لي أنه يعكس طاقة من منطلق الرغبة في استغلال معظم الفرص المتاحة في وضع ربما لا تتوفر فيه الفرص ولأنهم أقل وعياً ذاتياً على الصعيد الثقافي. ولعل التجريب الاستحواذي المشار إليه في بداية هذا المقال له أثر ضار جداً على

شهية الشباب للتعلم والفضول الفكري في المملكة المتحدة.

- بشكل عام تأثرت كثيراً بأوجه الشبه بين الشباب في فلسطين والشباب في المملكة المتحدة أكثر من الاختلافات. فالشباب يحتاجون إلى أن يكونوا مبدعين وينخرطوا خيالياً في شيء يهمهم ويجعلوا أي شيء يبحثون عنه هادفاً.
- جميعهم يتقبّلون بسرور منحهم مسؤولية عن تعلمهم الخاص، وعن التعلم للتعلم، حتى وإن كانت بعض المجموعات قد وجدت في ذلك كفاحاً في البداية.
- جميع المجموعات قضت وقتاً ممتعاً وقدّرت بالفعل محاولة الفرقة تحدّيهم ووضعهم في منطقة تطورهم القريبة (ZPD)، والعمل ضمن طريقة (crucible paradigm).
- لقد تأثرت بقوة بعالمية المدينة -المشهد من النافذة- التي كوّنتها كل مجموعة. إذ يمكنك أن تكون تقريباً في أية مدينة بالمملكة المتحدة باعتبارك جزءاً من الاتصالات المحلية الخاصة بالصوت والرائحة، أو الحطام المتناثر على الأرصفة. كان الوضع أيضاً مماثلاً بالنسبة إلى عالمية القصة، وهو وضع محلي بشكل أساسي ينعكس صداه بقوة مع إيقاع الحياة الخاصة بالفلسطينيين، ومع ذلك يُتوقّع أن يكون التركيز المختلف على العائلة في الثقافة الفلسطينية قد جعلهم يرونها كمسرحية تعالج مشكلات بريطانية أو أنها أكثر نزوعاً إلى إطلاق الحكم على الطريقة التي تتصرف بها ليز. وفي الحقيقة كانوا متعاطفين إزاء دور ليز عموماً.
- تقبّلوا مشكلات المخدرات وممارسة البغاء التراجيدية وانتحار ليز كجزء من واقع ثقافة معاصرة. والحقيقة أنهم كانوا أكثر انفتاحاً على هذا الواقع من الكثير من المعلمين الذين شاهدوا العرض الأول للمسرحية في القصبة، وعلى الرغم من ذلك لا بد من الإشارة إلى أن هذا الجمهور المشاهد لم يكن لديه ما من شأنه تأطير رؤية المسرحية مسبقاً أو خوض نقاش حولها فيما بعد.
- ومع ذلك كان هناك اهتمام خاص بعلاقات العائلة، دور الأب والاحتكاك بين الأجيال المختلفة.
- ملاحظة الجدران -حرفياً ومجازياً- سواء باستبعاد الناس أو خلق حواجز فيما بينهم أمر مهم بشكل واضح إذا لم يكن محدداً في كل جلسة.
- لقد تأثرت بحقيقة أن أصداء المسرحية لم تكن بالفعل، بأي شكل من الأشكال، استبدادية (بمعنى أخذ الأمور على ما هي عليه- المترجم)، فقد كانت بالتأكيد «عرضاً قابلاً للرفض، وقد تم التأكيد لي أكثر من مرة -في سياق فلسطيني- مدى قوة تأثير المسرح والدراما لتغيير الحياة.

كل فعالية من فعاليات البرنامج كانت تجربة عميقة، وفي بعض الأحيان مثيرة إلى حد كبير بالنسبة إلى أعضاء فرقة «بيغ برم»، حيث تحدى الشباب عملنا بالطريقة الأكثر استدلالية، وقد تطلب كل يوم تطوراً عن اليوم الذي سبقه. وكنتيجة لذلك، تبدلت بنية البرنامج وتغيرت بحسب المشاركين دون فقدان مركز البرنامج.

كل تجربة كانت جديرة بالذكر لأسباب مختلفة: القدرة غير العادية باللغة الإنجليزية لطلاب مدرسة الفرندز، والثقة التي استحضروا بها ذكاءهم الحاد للارتباط بالوضع، وتفكيك رموزه المعقدة التي كانوا يتعاملون معها في نافذة، أو النضج الذي عالج به طلاب مدرسة الفرير في القدس الخلافات الحادة بين زملاء الصف حول المغزى مما كان يجري وكيفية التعامل معه.

لكن لأسباب مختلفة، وجدت الأيام التي قضيتها مع الأطفال من مدرسة اللاجئين في نابلس والطلاب من الناصرة هي الأكثر عمقاً وتأثيراً.

كان شباب نابلس هم الأصغر سناً، وكما تتوقعون كانوا هم الأقل إلماماً باللغة الإنجليزية من بين جميع الطلاب. وهذا دفعنا منذ البداية غير الواضحة بالنسبة لنا جميعا إلى التكيّف في العمل وبشكل استثنائي على صعيد الترجمة. لكن لم يكن هذا هو الأكثر أهمية في ذلك اليوم. فالمجموعة ضمت أفراداً كثيرين خجولين يفتقدون إلى الثقة ويدعوهم إيرفنغ كوفمان (other-conscious individuals)، حيث يفرطون في تفكيرهم بكيفية نظر الآخرين إليهم ضمن المجموعة، وكيف يتصورونهم على حساب الانخراط بالقضية التي يتم العمل عليها أو التعامل معها. فرحلتهم طوال اليوم ربما كانت هي الأكثر لفتاً للاهتمام. ومن التحفظ الأولي والتفسير المغرق في حرفيته للمواد المعروضة، فقد أتوا بقفزات هائلة من ناحية الفهم والقدرة على التعبير عن أنفسهم. ففي بداية البرنامج، كان كل ما استطاعوا رؤيته في الغرفة قدراً من الراحة والرفاهية طالما حلموا بهما على نحو مفهوم. لكن بالتدريج بدأوا يستكشفون الفراغ والوحدة في الغرفة، وحالما أدركوا أهمية المغزى من وجود غرفة بكرسي واحد لمائدة تواجه جداراً خالياً من أي تعبير، بدأوا التحدث عن العيش في ظل الجدار، وهذه فكرة كنا قادرين على توسيعها وتطويرها من خلال البرنامج - اختبار وتطوير معناها. كانوا في الحقيقة يستكشفون ما وصفه إدوارد بقوله «ن**حن نعدّ مائدة الطعام، لكننا نأكل بعيداً عن الأرض**». نمت الطاقة في الغرفة مع نمو ثقة الطالب، كما أن ثراء اللغة والتفكير القائم على الفهم اللذيْن جلبا إلى المسرحية من جانبهم ضاعفا بشكل ملحوظ وحوّلا وجودهم الجَمعي في إطار المجموعة.

أما الطلاب من الناصرة، فكانوا الأكثر تحدياً للتعامل معهم منذ البداية أيضاً. فقد امتزج مستوى عميق من الإحساس بانعدام الأمن يتخذ مظهر لامبالاة أو غرور، وتحديداً في أوساط بعض الفتيان، مع الضغط الإضافي للسفر من الناصرة إلى رام الله لأول مرة بالنسبة للكثيرين من أفراد المجموعة كما أعتقد. ولعل التقسيم القسري طوال عقود من الزمن بين فلسطينيين من الناصرة والبلدات والمناطق الفلسطينية الأخرى في الضفة الغربية له أثر عميق ودائم. وقد جاء ذلك ليضفي على اليوم بداية صعبة غير مريحة أبداً. وفضل معظم أفراد المجموعة شكلاً صامتاً لمقاومة سلبية، في حين كان الآخرون دفاعيين بتحويل التفاعل إلى نكتة ما أمكن ذلك. وبالنسبة إلى مجموعة صغيرة وملتزمة من الفتيان المتمردين، كانت الطريقة المفضلة لهم أن يختبئوا خلف الهواتف النقالة وأجهزة آي بود. لكن بدعم من المعلمين، سيطرنا على الوضع بلطف ولكن بحزم، موضحين أنه لا يمكن التسامح بشأن هذه الأجهزة، وأننا لن نكون قادرين على تحقيق تقدم حقيقي ما لم تبدأ المجموعة بالتصرف بشكل جدي، وتحافظ على قدر من الاحترام الذاتي. وبالعمل على مراقبة

الذات لديهم، والإصرار على الانضباط واحترام العمل، استطعنا أن نبني زخماً للجلسة، وببطء كبرعم زهرة ينمو بالتدريج جرّبت المجموعة ازدهاراً يبعث على البهجة. وحتى الفتيان المتزمتون في مواقفهم، الذين خرجوا من الغرفة ذات مرة معربين عن سخطهم من عدم تسامحنا إزاء سلوكهم الذاتي الهدّام، عادوا ليشاركوا بشكل كامل، وفي إحدى الحالات كان الفتى الأكثر مشاكسة هو القائد لمجموعته.

وقد أثمرت جهودنا ونتج عنها صمت مُرض في نهاية الجلسة، حيث استمتع كل واحد بوجوده في اللحظة التي يستشعر فيها إنجازاً حقيقياً. وكانت لحظات الوداع طويلة أكثر من المعتاد ومؤثرة جداً. وعندما التقينا إحدى معلماتهم، رائدة، في نهاية الأسبوع –في اليوم الأخير للدورة– كنا مبتهجين للحصول على ملصق من الأطفال من تصميمهم وقد كتبوا عليه (باللغة الإنجليزية) يعربون عن شكرهم لنا لليوم الذي قضيناه معاً. لكنهم هم من يستحق الشكر منا، لأنهم وفروا لنا واحداً من أكثر الأيام عمقاً لبرنامج المسرح في التعليم لن أنساه بالتأكيد. ففي هذا اليوم ربما اقتربنا بشكل جماعي من تفاهم نشعر به إزاء ما يتوصل إليه دان عندما يقف قرب النافذة ويقول في نهاية المسرحية: «من أجل الطفل . . . من أجل الطفل».

ويبدو من الملائم أن نترك الكلمة الأخيرة حول العمل للشباب ومعلمي مدرسة الجليل الثانوية في الناصرة.

بعض المقتطفات من شباب مدرسة الجليل الثانوية في الناصرة حول تجربتهم لهذا البرنامج:

«شكراً جزيلاً لكم للعمل الموهوب الذي قمتم به. أنا ممتن جداً لأنكم جعلتموني أكتشف نوافذ جديدة من حياتي وطريقة النظر إليها».

«لا أستطيع إيجاد الكلمات لوصفها. وسوف أحب أن تتاح لي الفرصة لعمل ذلك مرة أخرى. لقد فتحت كثيراً من الأبواب في عقلي. فهي تجعلني أفكر بطريقة أخرى، وقد فتحت عينيّ عميقاً في الداخل. لن أنسى هذه التجربة في حياتي كلها».

«كان يوماً طويلاً، لكنه كان مدهشاً وأحببته. وعندما انتهى البرنامج عرفت كم كان مهماً ذلك اليوم الطويل».

«كانت المسرحية بالنسبة لي من الأشياء الأكثر متعة ودهشة من بين ما شاهدته حتى الآن. فالدروس الحيّة والتجارب التي عايشتها في هذه المسرحية كانت مثيرة واستمتعت بكل دقيقة فيها».

«كان من المسلّي جداً أن نجرّب ورشة العمل هذه خصوصاً من خلال المسرحية. وسيكون من الممتع حقاً أن نعيش هذه التجربة في مدرستنا. فقد كانت تجربة مسلية وتعليمية وجميلة».

«لقد اكتسبت مهارات جديدة للتعبير عن آرائي ومشاعري بطريقة مختلفة».

«كل شيء كان رائعاً، كانت هذه الأوقات هي الأفضل في حياتي».

من معلمي مدرسة الجليل الثانوية في الناصرة

«يوم أمس كان من أجمل الأيام في حياة طلابنا. لقد مرّ يوم ونحن لا نزال نسمعهم يروون إلى طلاب آخرين عن الحدث الخاص والتجربة التي مروا بها. لا يزال صدى المسرحية ماثلاً ويتردد مراراً وتكراراً بين الطلاب. فهم يرون الأمور بمنظور مختلف وأكثر عمقاً . . . ونحن نعتقد أن هذه التجربة هي فقط بداية تفكير أكثر نضجاً لطلابنا ولنا أيضاً. نتمنى لكم الأفضل والمزيد من العمل الجيد».

لعل العودة إلى مطار بن غوريون تحت أشعة شمس متألقة ساعدت فقط في تسليط الضوء على الفروقات وانعدام المساواة في البنية التحتية لكل جانب من جانبي جدار الفصل. مدرج أملس مصقول في جانب، حفر في الجانب الآخر، سيارات جديدة في جانب وأخرى قديمة في الجانب الآخر، نباتات خضراء مشذّبة بأناقة، شجيرات جافة متناثرة مع النفايات، تنمية لامعة جديدة (فاقدة للروح)، مشروعات بناء غير مكتملة.

المشهد مشوّه ومدلَّل عليه بأمثلة من البغي والطغيان في كل منعطف. وعندما أسرعنا على طول الطريق السريع تذكرت اجتماعنا مع رئيسة بلدية رام الله التي قدمت عرضاً موجزاً لزوارها عن مشروع رام الله المئوي، حيث تقدَّر خطط بناء مركز مدني يليق بمكانة مدينة رام الله والتطلع إلى توفير مرافق حديثة ومراكز ثقافية حوالي مائة وسبعين مليون دولار تم جمع 17 مليون دولار منها. ترى هل هناك فرصة لجمع ما تبقى 153 مليون دولار؟ وما هو الإنفاق الموازي على مدينة إسرائيلية من حجم مماثل أو تكلفة كيلومتر واحد من «جدار الفصل»؟

يمكن النظر إلى المناطق الفلسطينية المحتلة باعتبارها منطقة حدود. ومع ذلك بالمقارنة مع أبعاد الإمبراطوريات القديمة . . . على رقعة 5655 كيلومتراً مربعاً في الضفة الغربية، يبدو أن مليوني ونصف فلسطيني وخمسمائة ألف مستوطن يهودي يقيمون على رأس الدبوس. وفيه، كما ذكر شارون روتبارد، "المكونات الأكثر تفجراً في زمننا، فجميع اليوتوبيات الحديثة والمعتقدات القديمة [تم احتواؤها] معاً وبشكل فوري وبالتحرك جنبا إلى جنب دون تحفظات". ومن بين هذه المكونات، أصبحت العناصر الدنيوية للتخطيط والهندسة المعمارية أدوات تكتيكية ووسائل تجريد للملكية. ففي ظل النظام الإسرائيلي [للاحتلال المستغرَب] يتم تجاوز الحياة الفلسطينية والملكية والحقوق السياسية ليس بالأعمال المتكررة للجيش الإسرائيلي فحسب، بل أيضاً من خلال عملية يتم فيها إعادة تشكيل بيئتهم على نحو لا يمكن التنبؤ به ودون توقّف، وبالتالي إحكام القبضة من حولهم وتشديدها كحبل مشنقة".

بلغنا وجهتنا مع حالة توقف واسعة لمرة واحدة فقط لاستجواب من جانب رجال مسلحين بأزياء مختلفة بعضها شبه عسكري.

وفي المطار أصبحت عملية التدقيق والمرور عبر الحواجز الأمنية سخيفة وتستغرق وقتاً طويلاً بشكل مثير للإحباط. ثمة عضوان من الفرقة خضعا أيضاً لتفتيش أمتعتهما وقد أخذت منهما على التوالي زجاجة نبيذ قديمة من بيت لحم، وعبوّة طين من البحر الميت. وبعد ذلك كنا شهوداً على طقوس غريبة لمراقبة كلا الشيئين اللذين كانا ملفوفين بصندوقين كبيرين من الورق المقوى ومصنّفيْن بشكل رسمي، ومن ثم رؤية زميلينا اللذين أُمِرا بمرافقة مسؤول أمني يرتدي قفازيْن مطاطيين لتحويل صندوقيْهما إلى مصاعد حمولة خاصة. زميلان آخران بعدهما على قائمة الانتظار كانا يحملان البضاعة نفسها أشيرَ إليهما بالتوقف – مع أن جميع أمتعتنا تم فحصها وكان رجال الأمن قادرين على رؤية ما في داخل كل حقيبة على أية حال. لكن تحويل الأشياء المشتبه بها إلى مصاعد حمولة خاصة كنوع من الطقوس لفت نظر ما يكفي من المسافرين الآخرين، وأدى ذلك إلى إثارة التوتر وتعزيز حس "الضحية الدائمة".

وكما يصوغها ستانلي كوهين "**ما نفعله لهم أقل أهمية مما يفعله هذا بنا**". كنت أفكر ملياً بالحاجة إلى نافذة في إسرائيل عندما طلب مني توضيح سبب "زيارتنا لإسرائيل" من جانب امرأة شابة فضولية لا خبرة لها. لم تكتف بأجوبتي وسألتني مرة أخرى السؤال نفسه. ولعل تجربتي خلال إقامتي طوال الأيام العشرة السابقة قد زودتني على أي حال بمزيد من الثقة، وعندما سألت "ما الذي يجعلني متميزاً" في إشارة إلى العمل الذي نقوم به، ولماذا يجب دعوتنا إلى رام الله، قمت بمحاولة جادة في تفسير مفهوم فيجوتسكي لمنطقة التطور القريب. ودون أن يثير ذلك الرضا في نفسها، قاطعتني وسألت "ولمن تفعل ذلك؟" خرجت إجابتي قبل أن أتمكّن من وقف نفسي "للأطفال. لأطفال بين الرابعة والخامسة من العمر حسناً . . . ومن هم في عمركِ حقيقة" . ما كان يجب عليّ أن أقول ذلك. ففي زيارتي الأخيرة عندما أتيت بإشارة ذكية خضعت لتفتيشيْن شديدين آخريْن لأمتعتي. لكنني هذه المرة كنت مسيطراً على الوضع ومتماسكاً، فلم أكن غاضباً وهذا ما كان يجب أن أظهره لأن أعيننا تلتقي للمرة الأولى ثم نظر أحدنا إلى الآخر. كنت محظوظاً. "حسناً يمكنك أن تذهب".

ترجمة: عيسى بشارة

نافذة – Edward Bond

الفرقة:		
طاقم الممثلين:	Liz	Liz Brown
	Richard	Richard Holmes
	Dan	Danny O'Grady
إخراج:	Chris Cooper	
تصميم:	Ceri Townsend	
الإدارة:	مدير عام – Dan Brown	
	عاملة تطوير – Claire Proctor	
	إدارة – Judy Woodford	

الهامش

[1] Jerome Bruner – Towards a theory of Instruction – Man a course of Study. (Harvard Press 1966).

[2] عن تعليق على ما كتبه ديفيد ديفيس (Methuen، Saved). Student Editions 2009.
نافذة هي المسرحية السابعة التي كتبها إدوارد بوند بتكليف من الفرقة.

[3] (ملاحظة المترجم: هذه الطريقة يُقصَد بها المكان أو الوضع الذي تختلط فيهما الثقافات والأساليب لصنع شيء جديد ومثير بطريقة تفكير مختلفة. وقد آثرت أن أبقي المصطلح بلغته الأم حتى لا يخرج المعنى عن السياق المقصود).

من ورشة «المسرح في التعليم» في مسرح وسينماتك القصبة.