تجارب تطبيقية

السرد كسياق لإنتاج المعنى

هذه التجربة إدانة لي وشهادة للمعلمين الذين عملت معهم، شهادة للروح، روح الرغبة في التغيير والثورة التي تسكنهم.[1]

مالك الريماوي

"أنني مؤمن، لكني لا أتبع أحداً" نيتشه
ولذلك فأنا عرفاني

نهاية السرد بداية الكتابة

الكتابة تسوية بين الحرية والذكرى، فنصفنا الأول ذاكرة والنصف الآخر مصنوع، نصنعه في الكتابة الحرّة أو في الحرية التي تمنحنا إياها الكتابة. ومن المزاوجة بين **السرد كمكان والكتابة كفن لاختراق الأقنعة**، تولدت هذه التجربة كجزء من مشروع لفتح قوس جديد في مسار تعليم اللغة من خلال توظيف السرد كسياق لإنتاج المعنى، واستثماره كفضاء للكتابة، واستثمارها فيه كفاعلية نقدية وسيرورة كشف ومسار استكشاف.

وبما أن السرد يشمل كل النتاج الإنساني الذي أثمرته الحياة –المعاناة والحياة –المقاومة فأغنته وأغناها عبر الانفتاح على **المخيلة الإنسانية وطاقاتها، واللاوعي وطفراته** على نحو يساهم في الإفصاح عن المكبوت والمخالف للأعراف، والتمرد على القوانين من خلال الإمساك باللغات الضائعة واستنطاق الرغبات السرية والشهوات الكامنة التي تستعيد كامل حضورها عبر المتخيل وآفاقه العجائبية.

والسرد الحكائي بهذا المعنى "لا يحكي الواقع فقط، ولا يحاكيه، بل يقيم تواصلاً مع الرغبة" (ابن الشيخ، ١٩٩٨: ١٦) التي هي في عمقها حرية، ما يمكّنه من الاندراج في عمق الإلغاء لإلغائه، وبهذا تتحقق واقعيته، ليس بمعنى أن يعكس الواقع، بل بمعنى أن يصيره. عندها تنتقل السردية من كونها خيالات متوهمة وتعبيرات مهجورة إلى كونها أمكنة وفضاءات للتاريخ الآخر، وجغرافية للممنوع والمطرود من أرض القانون، فيها يستعيد حضوره ويرفع صوته ويعيد محاكمة نقيضه، ما يجعل الحكاية موضعاً لتشغيل أساطير المقاومة، وجغرافية لتاريخ الرغبات المقموعة، ومحاولة لتتمة رحلات الواقع العاجزة ومساراته المعطلة، عبر استحضارها لهذا الواقع، وتقديمه وهو مخترق بالرغبة، واستحضارها للرغبة وهي تراوغ الواقع لتنفلت من مصائده الآسرة وحدوده الضيقة.

فالنص السردي بهذا المعنى هو نتاج لحالة تزاحم لخطابات متعددة تتصارع لاعتقال النص والسيطرة على مساره السردي وحبكته النصية لفرض قراءة سرية على ملفوظاته البريئة شكلاً والمتواطئة حقيقة، ولذلك ليس هناك نصوص سردية سلطوية أو ثورية بشكل نقي، بل إن كل النصوص في معناها العميق خنثوية، يتعايش فيها خطاب القانون وخطاب الرغبة، وكل منهما يسعى للاستحواذ على النص كي يحقق المكانة الأعلى لكلماته في النص التي لا تحقق الغلبة لذاتها، ولا التفوق لسطوتها إلا بحضورها مع كلمات نقيضها فوق مسرح واحد، وضمن صيغة علائقية تضمن لها السيادة والتفوق.

من إعادة النظر في طريقة تعليم اللغة العربية في المدارس كي لا تبقي تعليماً عن اللغة ولتصبح تعليماً للغة من خلال عدم فصل المركب اللغوي عن مركبات الحياة الأخرى، وعدم تقسيم مكونات اللغة وتفصيدها بشكل تعسفي، اخترنا القصة بشكل خاص، والنصوص السردية بشكل عام، وقدمنا في هذا الاتجاه مجموعة من الإنجازات، منها اختيار مجموعات من القصص، والتأطير النظري لتعليم اللغة وتحليل السرد بشكل ينفتح على منهجيات متعددة، وتقديم مقترحات تطبيقية ونشاطات للعمل داخل النص ومساءلته.

ومحور النشاط في هذه التجربة ليس قراءة النص واستكشاف معانيه، وإنما تشغيل النص بوساطة الكتابة كفاعلية إنتاجية، كتابة داخل النص وعلى حوافه وفي فجواته، بحيث تصبح الكتابة ضمن هذا الإطار وسيلة للترحال ليس في النص فحسب، بل في الذات أيضاً، ما يجعلها مكاناً للخلوة والتعلم معاً، لكونها توفر للطالب وسائل التفكير والرغبة فيه، فتستدرجه إلى حالة من الاستقصاء للأنا وللعالم، وفرصة للإصغاء إلى الأجزاء المبعثرة فينا، ما يمكن هذه الأجزاء المبعثرة من امتلاك القدرة على التجمع والمراوغة، وهذا يساعد الذات الكاتبة على التجوال في أنظمتها الشعورية والفكرية، ما

مالك الريماوي يقدم مداخلته.

يزيد من توازنها ويقلل من توترها الداخلي الناتج عن محاربة الأنا لبعض العواطف، أو عن محاربة نمط من العاطفة لنمط آخر.

آفاق الفعل وخلفيات التجربة

في هذا العرض التطبيقي سنعرض لتجربة تحققت على الخط الفاصل بين عملية استكشاف النص وبين إنتاج نص آخر، عبر كتابة شذرات ثم إدخالها للنص، وتوسيعه لاستيعابها، ثم بناء شذرات جديدة، ثم دفع النص لاستيعابها، وهكذا ... على نحو جمع بين التلقي كفعل إنتاجي كتابي والكتابة كفعل قرائي تساؤلي، وقد قصدنا من ذلك جعل القراءة عملية تذرية للنص وتفريغ له من المعنى، ليصبح أرضية للكتابة التي تصبح بدورها عملية إعمار للنص من خلال تأثيثه بالمعنى، ذلك الفعل (التأثيثي) الذي يحقق هدفين: أولهما، إنتاج نص إبداعي مكتوب، وثانيهما، استخراج هذا المعنى من أعماق الذات المبدعة، ما يحررها منه ويكشفه لها، فتكتشف بذلك بعضاً من أناها المغربة.

وكنت أستنير في هذا المسار بمجموعة من المبادئ والرؤى:

- **مبدأ فلسفي** يرى أن "أفكارنا هي ظلال مشاعرنا،

وهي دوماً أكثر غموضاً وفراغاً وبساطة منها" (ولد أبا، ٢٠٠٤: ٥٩)، ما يتطلب العمل على الأصل لا على الصورة، وعلى الشيء لا على الظل، ما يمكن النشاط- كمساحة للقراءة والتأويل- من أن يصبح اكتشافاً للأقنعة وكشفاً لها.

- **مبدأ بيداغوجي** يرى أن تعليم اللغة في عمقه هو نوع من التفكير الثقافي والحوار الاجتماعي، الهادف إلى مساءلة اليقينيات والقيم عبر تذويت المعرفة وإعادة بنائها على نحو يجعل مفهوم تعليم اللغة يعني استخدام اللغة في مواقف تواصلية حية، وتوظيفها في سياقات إنتاج معانٍ ذهنية ووجدانية، ومعبر عنها شفوياً أو كتابياً أو جسدياً، ثم العمل على نقل المعنى من مستوى تعبيري إلى مستوى آخر.
- **مبدأ تقني** يرى أن أصعب ما في الكتابة هو حركة البداية، أو ما أسماها (بارت) الحركة الأولى، ولأني في تجربتي في تعليم الكتابة مع معلمين وطلاب اكتشفت عدم فاعلية نصيحة (جيبسون) القائلة: "إن أفضل طريقة للبدء في الكتابة هي أن تبدأ"، فهذه النصيحة قد تصلح لشخص كاتب في الأصل ويتهيب فعل الكتابة، لكنها لم تفلح مع من لم يقترفوا الكتابة كفعل تخيلي وإبداعي، فلم يكن المشاركون يستجيبون، ولو حدث فإن الكتابة تصبح استدعاء لمجموعة من الخطابات الجاهزة والمستهلكة. ولذلك، وجدت فاعلية أكبر في نصيحة (ماكليش) أن **الكتابة الأولى يفضل أن تحتمي داخل معمار عريق وخرب، لتصبح بالضبط نوعاً من البناء داخل هيكل خرب كما يفعل بدو تدمر حين يبنون بيوتهم داخل هياكل تدمر المدمرة.**

تلك الرؤية أوحت لي بإمكانية مقاربة النصوص السردية، كسياق لإنتاج المعنى عبر إستراتيجية ثلاثية الخطوات: الاختراق، والإزاحة، والتجاوز، اختراق النص في مواضعه الأكثر عتمة وغموضاً والعمل فيها وتسليط الضوء عليها وإخضاعها لسلطة المنطوق عبر استنطاق صمتها، ثم إحداث أنواع من الإزاحات سواء في الأمكنة أو الشخصيات أو الأحداث، وإعادة بناء النص من جديد في إطار الإزاحات التي تم إحداثها ثم تجاوز النص أو التجاوز به إلى فضاء آخر، عبر اجتياز بنيته السابقة والدخول به إلى آفاق وسياقات جديدة.

لماذا السرد، وإنتاج المعنى، وما علاقته بالتعليم؟

الإنسان منذ بداية التاريخ وهو يواجه قساوة الجغرافيا وعنف الطبيعة برهافة المعنى ودفء الدلالة وطاقة الرمز، وقد استعان بالسرد لأنسنة الفضاء الجغرافي وتحويله إلى مكان للسكن من خلال توظيف الأسطورة والحكاية والأغنية في تأثيث المكان بالمعنى، وإعماره بالدلالة والرمز، ما يعني أن السرد بيت المعنى وآلية إنتاجه في آن، وعلاقته بالتعليم تكمن من رؤيتنا القاضية بضرورة إحداث نقلة حقيقية للتعليم لتحويله من تعليم عن الأشياء إلى تعليم إنتاجها، لتنتهي مرحلة التعليم عن المعنى والتعليم عن اللغة إلى مرحلة تعليم اللغة وتعليم إنتاج المعنى وصناعته، فالإنسان لن يتصالح مع الأمكنة والأشياء والقيم إلا إذا تعلم كيف يخترعها وينتجها.

المقترح في تسلسله التطبيقي

- اختيار نص يشتمل على لحظة حرجة، أو أزمة قادرة على وضع المتلقي في زلزلة ما.
- صياغة النص بشكل يذرِّي مكوناته ويبخر أفكاره ومقاصده، ليس بهدف تدمير المعنى، بل بقصد إرجائه طبقاً لمفهوم (دريدا) عن إرجاء المعنى، كي يغدو العمل داخل النص ليس بحثاً عن المعنى، بل العمل على إنتاجه. ولتحقيق ذلك، عمدنا إلى توسيع فجوات النص، وتكثيف عتماته، ومسخ شخصياته، لتصبح مناطق للتأويل، ومساحات للحركة، وأمكنة للحلم بمعناه الإبداعي "فللأيقاظ عالم واحد، وللحالمين عوالم متعددة"، ومحفزات للتخيل، فالمناطق المهجورة تغري بالدخول وتفتح قوساً للمغامرة الواعدة بمتعة الاكتشاف.
- وضع المشاركين في سلسلة من المواقف النصية بشكل مقصود، التمركز في لحظة نصية والانتقال بها من النص إلى المتلقي، والعمل عليها بشكل يفعل ويديم عملية فعل النص في المتلقي، وفعل المتلقي في النص، ويدفع بهما نحو الذروة.
- ولمساعدة المشاركين على كتابة ما يشعرون، تم توظيف العديد من الوسائط السيميائية، كالرسم، والتمثيل، والحوار، والكتابة... الخ.
- والتعليم بهذا الشكل يصبح نوعاً من العبور بالمتعلمين لتجربة جديدة تمثل سيرورة استكشاف للأنا وتجاوز لها في الوقت نفسه، ما يمكن المشاركين من التعلم والنمو، فالنمو بمعناه العميق هو نتاج لسلسلة من انفصالات الأنا عن ذاتها في حقول اللغة والرؤية والفعل، ما يعني أن أي تغيرات تمس هذه الحقول تستدعي وتؤدي في الوقت ذاته إلى تغيرات في الحقول الأخرى، ولهذا فإن توسيع خطوط الرؤية وما ينتج عنه من انكشاف لمرئيات كانت موجودة في دائرة الصمت وتنتظر اكتشافها والإعلان عنها (ولد أباه، ٢٠٠٤: ٩٣)، فإنه بالتأكيد سيوسع خطوط التعبير لكون المرئيات الجديدة ستستدعي ملفوظات جديدة، ما يحقق في حصيلته نقلات وطفرات في أطر المعرفة وجاهزيات الفعل ووسائل الذات في بناء ذاتها ومحيطها، وكل ذلك مرهون بقدرات الخيال وطاقات الحدس، فالإنسان يتخيل الأمكنة والوضعيات والأدوار قبل أن يركن إليها ويسكنها. وهذه الرؤية بمثابة دعوة لجعل التعليم عملية تفعيل وتنمية لآليات الرؤية وآليات التعبير وتقنيات بناء الذات.

محور النشاط هو تشغيل النص بوساطة الكتابة كفاعلية إنتاجية، كتابة داخل النص وعلى حوافه وفي فجواته، بحيث تصبح الكتابة ضمن هذا الإطار وسيلة للترحال ليس في النص فحسب، بل في الذات أيضاً، ما يجعلها مكاناً للخلوة والتعلم معاً.

النص ومبررات اختياره كنص مزعج

أثناء بحثي عن نصوص قصصية لتوظيفها في تعليم اللغة العربية بشكل ينمي الخيال ويوسع آفاق الرؤيا عند الطلاب، وجدت العديد من النصوص التي اتسمت بالصعوبة والمراوغة، ولكنها بعد جهد تحليلي سلمت نفسها للتحليل وتكشفت عن مناطق للتأويل ومساحات للتحليل وللعمل التخييلي والتعليمي، وتم تضمينها في كتاب،[٢] ولكن هذا النص استفزني لأبعد الحدود، حيث فيه حكاية مثيرة وتراجيدية من جهة، وقدم بتقنية مختلفة وشكل طبقي مركب، سواء على مستوى الرؤيا السردية أم على مستوى الصوت الحكائي، وأهم ما في التجربة مع هذا النص أنه أخذ يطاردني بما يمتلكه من إغواء ويتمنع عن أن يسلم نفسه للتحليل لما فيه من تعقيد وتقنية، ولذلك استمرت عملية الصراع بين الرغبة في توظيفه في تعليم اللغة والكتابة من جهة، ورفضه للانصياع للتحليل من جهة أخرى، ذلك الرفض الذي جعلني أُرجئ توظيفه دون أن أنساه أو أستبعده ما وفر لذهني الاشتغال على النص بشكل بطيء ولا واعٍ، ما جعل النص مع الوقت يصبح أقل انغلاقاً وأكثر رحابة، ما وفر بعض المداخل التي جعلت تجريب استخدامه كسياق للحوار والكتابة كسياقات لبناء المعنى ومساءلة القيم واستقصاء أعماق الذات والعالم، تلك المداخل التي لولا الممارسة التطبيقية ما كان لها أن تفضي إلى التحول إلى آفاق رؤيوية وتجريبية رحبة، ولذلك فما أعرضه في هذه المساحة التجريبية لهو دليل على حركية ذهنية تجمع بين فاعلية المغامرة وجرأتها من جهة، وطزاجة الرؤيا واقتحاميتها من جهة ثانية، ومؤشر على سيرورة توالد الأشياء والأفكار ونمائها في خضم العمل الموجه برؤى اختراقية.

التجربة في سياق التطبيق

في البدء تمت قراءة النص على المشاركين بشكل مجتزأ وسريع، وذلك لتقديم نص شبحي أو هيكل خرب، كأنزيم منشط لحالة تخيل، فالفراغات تستثير الخيال وتغويه بالدخول.

النص كعمارة خربة والكتابة كعملية إعمار

قال الراوي: أنتم تقرأون عما حدث، لكن لا تعلمون أن ما حدث كان مريعاً ومرعباً أكثر

مما في الكتب بملايين المرات، توقف وكأنه لا يريد أن يكمل، ثم قال:
المأساة حدثت في أحد البلاد، في أيام الحرب. فعندما احتل العدو " المدينة " أسر الكثير من الناس ... وبين الأسرى كانت عائلة كاملة –أب وأم وابنتهما. ومرت أشهر كثيرة في الأسر، وذات يوم أُخبروا بأن واحداً منهم سيخرج بعد ثلاثة أيام ليقتل، لينقذ الاثنين اللذين عفا عنهما الإمبراطور ... وعليهم أن يختاروا من الذي سيخرج ليقتل؟ وهذه إرادة السلطات العليا.
سكت الراوي وكأنه يود أن يعطينا الوقت اللازم لإدراك الوضع القاسي الذي اختارته السلطات لهذه العائلة التي وجدت نفسها أمام تجربة فريدة وفي وضع درامي ... ليس فيه إمكانية لأن يموتوا كلهم، وبالمقابل لا يستطيعون أن يعيشوا كلهم.
وعندما طال الصمت، قطعه أحد الحاضرين قائلاً: مَن مِن الثلاثة أخرج ليقتل؟
فدهشت من سؤاله، لأني كنت أنتظر جملة أكبر من هذه، وعندما هممت أن أتكلم، صرخ الراوي: من الذي أخرج ليقتل؟ ألم تجد شيئاً آخر تقوله ... يالك من شخص بائس! إن من خرج ليقتل لم تكن مأساته أكبر من مأساة من بقيا على قيد الحياة، فماتا بموته، انظر ...
وأشار بيده إلى حديقة المستشفى المجاور، فرأيت شخصين أو شبحين.[٣]

المقترح بين تجربتي التيه والاكتمال

لا بد من التأكيد على أن المقترح بشكله الذي سأعرضه عليكم هو شكل غير نهائي، فالمقترح لم ينته لأنه لم يكتمل، ولأنه في كل مرة أعيده فيها تطرأ عليه تغيرات عدة يكون بعضها نتاجاً للمرة السابقة، وبعضها يرتجل أثناء العمل بسبب ما ينفتح أمام الممارسة من آفاق وإمكانات، ما يجعل من كل إعادة ليس تكراراً، بل انتقاء واختيار، وهذا هو الجزء الذي يستحق العرض، حيث يعني أن ما نقدمه لم يولد منجزاً، ولن نريد له أن يكون وصفة جاهزة، بل مجرد تجربة في الممارسة وتجربة في التأمل في الوقت ذاته.

بعد قراءة النص، جلست مدعياً الانشغال في الأوراق التي أمامي، ما أوحى للمشاركين بفرصة للحديث، فبدأوا في الحديث مع بعضهم، بهذه الوسيلة كنت أستمع إلى ملاحظاتهم التي كثيراً ما دفعتني إلى التغيير في مسار التجربة، فكان من المفروض أن تكون الخطوة التالية هي الطلب من المشاركين رسم وضعية أفراد الأسرة في الليلة الأولى، ولكن ما سمعته من تعبيرات مثل: (أكيد لم يختاروا واحداً منهم، طبعاً لا يمكن أن يرضخوا للجلاد، مستحيل، التضحية غير ممكنة، والاختيار غير وارد ...)، ما أوحى لي أن المشاركين يرفضون الدخول إلى المنطقة المعتمة لاعتقادهم أنها خطرة، وجوهر الخطورة أنها ستقودهم إلى الاصطدام بقيم وأعراف ألفوها وتآلفوا معها لدرجة يتراءى لهم أن المساس بها يؤدي إلى الهلاك والضياع.

ولذلك، كان عليَّ أن أفكر في طريقة لسحبهم إلى الدخول في اللحظة، وهذا ما فرض عليَّ الانتقال إلى الأمام، فسحبت كرسيين وضعتهما بشكل متعاكس، وتركتهما فارغين وارتجلت حواراً بين الشخصيتين المتبقيتين، بشكل اتضح فيه: أنه فعلاً قد تمت التضحية بأحد أفراد الأسرة.

إن الحوار لم يشر إلى من كان الضحية، فالمتحاوران لم يذكرا مطلقاً من هو أو هي.
كان للحوار وقع شديد على المشاركين، فأخذوا يتقبلون أن الاختيار قد حدث، وبدأوا يتخيلون حال الاثنين المتبقيين، ويطلقون تعابير من قبيل أن المتبقيين لم يستطيعا ذكر الضحية أو التلميح لها، أحسست أنه أصبح لدى المشاركين قابلية للعب الدور، طلبت منهم أن يكتبوا حواراً بين الاثنين المتبقيين بشرط أن لا يصرح الحوار بهوية الشخص الذي تمت التضحية به، وحدث ذلك، وكانت له ايجابيات، منها الدخول في اللحظة الدرامية والانغماس فيها.
التخفيف من حدة اللحظة من خلال الانشغال بكتابة الحوار مع التركيز على تعمية الضمائر وتعويمها للإبقاء على مجهولية الضحية.

نتخيل الشخصيات ونرسم وضعيات ملائمة:

كل قصة تصبح قصة أخرى، إذا ما ظهرت شخصياتها وحدثت أحداثها وحبكتها في مكان آخر، وبالتالي فكل مكان جديد يعني قصة جديدة، وكل وضعية متخيلة تفضي إلى قصة أخرى، ولذلك طلبت من المشاركين رسم وضعية الشخصيات الثلاث في كل ليلة من الليالي التي قضوها بين سماع الحكم وتنفيذه، وبعد أن رسموا وضعية الشخصيات الثلاث، جربت أشكالاً عدة لقراءة هذه الوضعيات.

جربت أساليب عدة، منها:

- ترك كل مجموعة تعرض ما رسمت وتحكي عنه وعما يعنى وما يحمل من معانٍ ودلالات.
- أن تمثل كل مجموعة الوضعية، وتقوم المجموعات الأخرى بقراءة الدلالات.
- كل مجموعة ترسم الوضعية، وتقوم المجموعات الأخرى بكتابة ما تراه في الوضعية المرسومة.

وكان الشكل الأخير أكثر فاعلية كما اعتقدت، حيث أحسست أن ما يرسم أعمق مما يقال، وكأن الإنسان يفصح أكثر عندما تكون وسيلة الإفصاح أكثر رمزية، أو أن اللاوعي يندرج في الرسم أكثر مما يندرج في الكلام، لكون الرسم لغة مشفرة وسرية ومراوغة أكثر من الكلام، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى أن من يقرأون الرسومات يقرأون دواخلهم اللاواعية أكثر مما يقرأون المرسوم. في حين أن ما حدث في المرتين السابقتين، كان مشوشاً ففي حالة (أ)، تحكي المجموعة عن دلالات ما رسمت، بقي الرسم أعمق من الكلام، وذلك بسبب ما في الرسم من جانب حلمي عميق، وما يحصر الكلام في حدود المنطقية المألوفة، في حين أن حالة(٢)، العرض والتمثيل للمرسوم جعلت القارئين يركزون على إمارات الوجه وحركات الجسد وأغفلت سيميائية الوضعيات ورمزية المسافات وما فيها من دلالات، التي يهدف المقترح إلى الانتباه لها أثناء الكتابة لما تضفيه على الكتابة من توظيف لطاقات المكان ولسيميائية العلاقات والمسافات.

وقد قصدنا من ذلك جعل القراءة عملية تذرية للنص وتفريغ له من المعنى، ليصبح أرضية للكتابة التي تصبح بدورها عملية إعمار للنص من خلال تأثيثه بالمعنى، ذلك الفعل (التأثيثي) الذي يحقق هدفين: أولهما، إنتاج نص إبداعي مكتوب، وثانيهما، استخراج هذا المعنى من أعماق الذات المبدعة، ما يحررها منه ويكشفه لها، فتكتشف بذلك بعضاً من أناها المغربة.

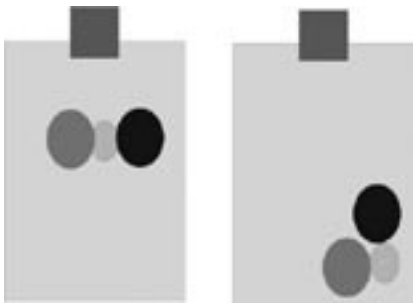
- الرسم والدلالات: وفي معظم المرات تشابهت الوضعيات، وبخاصة في الليلتين الأولى والثانية، ويمكن اعتبار معظم ما رسم بخصوص وضعية أفراد الأسرة في الليلتين الأولى والثانية بمثابة تنويعة على شكل طاغٍ، ولذلك سأعتمد على عينة قليلة مما رسم في خلال النشاط.

الوضعيات في الليلة الأولى:

- الجلوس في وسط الغرفة أو في زاوية من زواياها، بحيث الابنة جهة الزاوية، والأب والأم بشكل درع حماية.
- النظرات والوجوه في وضع تقابلي.

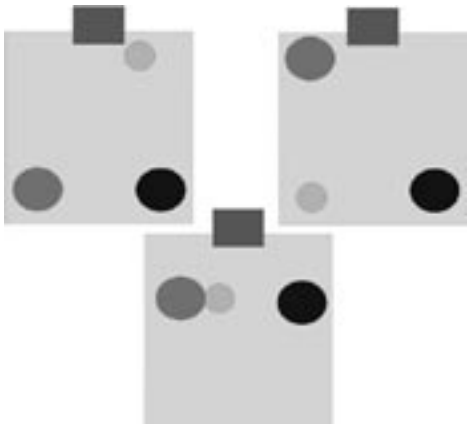
ما يعني أن الأسرة بكل أفرادها ما زالت لم تفكر بعد في الموضوع، وما زالت الغلبة للعاطفة.
هناك خوف أبوي وأمومي على الطفلة، وهذا يفسر وضعها في الوسط.
الطفلة تنقل نظرها بين الأب والأم لتقرأ شيئاً في عيونهما، ولترقب أية أشارة قد تدل على محاولتهما للاتفاق على التضحية بها، ما يدلل على نفاذ إلى اللحظة

الطفولية في أعماق المشاركين فحركة الطفلة يجتمع فيها الخوف واللعب، الرغبة في البقاء حية والخيال الجامح، وهذا ناتج من مقدرة الأطفال على استدخال الخيال في الواقع واللعب في الحياة دون الاضطرار للفصل بينهما.



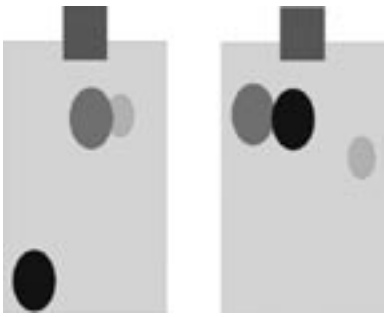
في الليلة الثانية:

يختلف الأمر، فلم يعد أفراد الأسرة متجمعين، وإنما تفرقوا كل واحد في زاوية، مع بعض التنويعات، البعض وضع الطفلة خلف الباب، والبعض وضع الأب والأم في وضع قطري كما هو واضح في الرسم، والبعض الآخر رسم الأب والأم والبنت على الخط نفسه لكن البنت والأم في حالة احتضان.



في الليلة الثالثة:

الأب والأم في وضعية تقارب والبنت في الجهة المقابلة لهما، والحالة الثانية الأب في زاوية والأم والبنت قرب الباب، أو العكس الأب قرب الباب والبنت والأم في إحدى الزاويا.



سيميائية المسافة ودلالة الرسم

ظهر من خلال معظم التجارب أن أفراد الأسرة في الليلة الأولى كانوا تحت تأثير الصدمة، وكانت السيادة للعاطفة بمحتواها الفطري، ما دفعهم للتداخل والتمسك ببعضهم البعض، وعدم التفكير نهائياً بفكرة موت أيٍّ منهم.

الليلة الثانية كانت بمثابة المعبر من العاطفة إلى المنطق، ومن الرفض إلى التعاطي، ولذلك انفصلوا عن بعض جسدياً كبداية للانفصال الوجداني والدخول في لعبة التضحية مع ظهور بعض العلاقات من مثل خوف البنت، والنأي بنفسها خلف الباب، ما يوحي بظن ما أنها قد تكون الضحية، واقتراب الأب والأم من بعضهما البعض، ما قد يوحي بظهور محور الكبار "الأبوين" مقابل محور أدني البنت. وهناك رسم آخر وضع البنت والأم في حالة تقارب أو اصطفاف، ما يعني أن ثمة تفكيراً في فصل على أساس الجنس أو النوع الاجتماعي.

أما **الليلة الثالثة** فقد حملت معها مأساة الاختيار والرؤى المختلفة لطبيعة العلاقات الأسرية وخلفياتها الثقافية، حيث تركزت معظم القراءات على أن القرار هو التضحية بالبنت، أو أن الأب يضع الأم والبنت في مأزق: إما أن تكون إحداكما هي الضحية، وإما أقدم نفسي إذا كان في مقدوركما الاستغناء عني والعيش بدوني.

قراءة القراءات وسيميائية العلاقات الأسرية ومحتواها الثقافي:

اتضح للمشاركين أن السلطة والتسلط لا تتموضع في رأس المجتمع ولا يقتصر وجودها على الدولة وأجهزتها، بل تسري وتنتشر في أجزاء الجسد الاجتماعي كافة، لتصل إلى داخل الأسرة كأصغر وحدة اجتماعية على شكل أنساق ثقافية تمثل أوعية سلطوية تخترق الجسد الاجتماعي والبنية الثقافية لأفراده، عندما توضح للمشاركين أن عملية التفكير في تقديم أحد أفراد الأسرة للموت كانت محكومة ومؤطرة بأنساق ثقافية ومعايير وقيم تحكمت بهم وقننت خياراتهم دون وعي منهم، فحين اقترح الأب برر بكونه الأقوى، وحين قدمت الأم تم ذلك من منطق أنها المرأة والأم، وبالتالي فهي تقليدياً من يضحي، أما حينما قدمت البنت –مع أنها الخيار الأصعب، إلا أنه كان الاحتمال الغالب– فقد فسر من منطلقات مختلفة مثل لكونها بنتاً فهي قاصر، ولن تستطيع العيش، أو

من كونها شرف الأسرة التي من العار أن تبقى في ظروف قاهرة كهذه، أو من منطلق الحفاظ على الشعب من الانقراض، لذلك لا بد من بقاء الأب والأم لاستمرار عملية الإنجاب، أو من كون أن الدين يجيز في مثل هذه الحالة التضحية بالأضعف. وهذا ما دفع بعض المشاركين للتأكيد أنه ضحى بالابنة في لحظات لا واعية تقريباً، فصعوبة اللحظة دفعته ليلتجئ إلى الثقافة أو الدين، وبعضهم أكد أنه رأى في وضعية الأسرة تماثلاً ما مع الحالة الفلسطينية، ما دفعه إلى التضحية بالابنة للحفاظ على الأب والأم للإبقاء على فرصة للإنجاب، وحماية الذات الجمعية من الانقراض.

الكتابة كحفر في وعي جمعي

عندها، وللتعمق في وعي الشخصيات وللكشف عن الآليات التي تدير الذهن في مثل هذه الحالات وتوجهه، وضعت ورقاً كبيراً على الطاولة، ورسمنا عقل كل فرد من أفراد الأسرة، وبدأ المشاركون يكتبون بشكل جماعي ماذا يدور في ذهن كل من الشخصيات الثلاث في الليلة الأخيرة قبيل اتخاذ القرار، بحيث يكتب كل مشارك ويبني على ما يكتبه الآخرون فيكمله أو ينقضه أو يحرفه لاتجاه جديد لاستخراج أكبر قدر ممكن من المستور في الوعي للقبض عليه حتى نفلت منه، فالوعي يتآكل، لكن حسب (فرويد) اللاوعي يبقى على حاله، لكن إذا ما انطلق، أفلا يسقط هو الآخر حطاماً.

اتضح للمشاركين أن السلطة والتسلط لا تتموضع في رأس المجتمع ولا يقتصر وجودها على الدولة وأجهزتها، بل تسري وتنتشر في أجزاء الجسد الاجتماعي كافة، لتصل إلى داخل الأسرة كأصغر وحدة اجتماعية على شكل أنساق ثقافية تمثل أوعية سلطوية تخترق الجسد الاجتماعي والبنية الثقافية لأفراده، عندما توضح للمشاركين أن عملية التفكير في تقديم أحد أفراد الأسرة للموت كانت محكومة ومؤطرة بأنساق ثقافية ومعايير وقيم تحكمت بهم وقننت خياراتهم دون وعي منهم.

وعند انتهاء الكتابة يقف ثلاثة من المشاركين في وضعية الشخصيات الثلاث ويقرأون ما كتب بشكل وكأنه حوار. في المرة الأولى كانت البقية تستمع فقط، وذلك أزعجني لأني أريد للنشاط أن يبقيهم دوماً في دائرة الفعل والمشاركة بوتيرة أعلى من الاستماع والإنصات، مع أن ذلك فعل ومشاركة، ولذلك فكرت في إشراكهم ... جربت أن يعبروا بالصوت والإشارة عن رفضهم أو تعاطفهم مع ما يجري في وعي الشخصيات، ولم يكن الأداء مرضياً، وجربت مرة ثانية أن يصطف المستمعون خلف الشخصية التي يتضامنون مع ما يجري في وعيها، وكان الأداء أفضل، لكني ما زلت غير راضٍ عن ذلك.

في المرات الأولى انتهى التمرين هنا لتبدأ الكتابة الجماعية للقصة من جديد، التي تتحول بعد ذلك لكتابة فردية، تبدأ ككتابة في دائرة المتخيل، ثم تعبر إلى حالة فحص هذا المتخيل الذي ينبثق فجأة وكأنه موجود من قبل في قاع ما في الذات، أو في أنساق الثقافة، بشكل يوضح أن ما كان يبدو وكأنه من شطحات الخيال، أصبح يبدو كواقع قدم للتو من مناطق كانت مهجورة ومنسية، وعندما يبدأ الحديث بخصوص الدلالات المرسومة، ويتدخل الفرد للمشاركة في التوضيح، يكون فرداً يعمل مع الآخرين لفهم ما كان ذاته وأصبح ماضيها، ما يجعل من المحادثة محاولة لفهم الماضي وإعداد الحاضر وتطوير إمكاناته وتوسيع حدوده.

لكن كل تجريب ثبت ما هو مجد، وأزاح ما لم يصمد وتثبت جدواه، ليس هذا فحسب، بل إن النص أخذ يتفتح أمام الاستكشاف، والمقترح أخذ ينمو ويتمدد كلما ازدادت عملية الدخول قي الممارسة، ما أفضى إلى خطوات إضافية مثل:

الحياة خارج السجن مسرح استكشاف

من خلال البحث في حياة الشخصيتين المتبقيتين وفي العلاقة بينهما بعد الخروج من السجن من خلال تخيُّل ووصف:

مكان السكن الذي تسكن فيه الشخصيتان.
وضعيتهم على طاولة الفطور أو العشاء.
شكل الوضعية التي ينامان فيها.
وصف الحلم الذي يراودهم بشكل دائم.
معجم كلماتهم، ما الكلمات التي حذفت من معجمهم، وما الكلمات التي أصبحت تردد أكثر من غيرها.
دفتر مذكراتهم اليومية.

أشياء الضحية وأيقونات العذاب

نتخيل قبر الضحية

ما العبارة التي سيكتبها كل من الشخصيتين المتبقيتين على القبر.

نتخيل ونبني خزانة للضحية نضع فيها أشياءها، نمثل كيفية تعامل كلٍ من الشخصيتين مع أشياء الضحية في حالتين: وهم مع بعض، كل واحد على حدة في غياب الآخر.

تجربة تنبني باستمرار عبر استكشاف أخطائها والعمل على تقويضها

من التجربة اكتشفت أن ما كنت أخشى حدوثه قد حدث، وهو أنني قد أشغلت المشاركين في داخل الأسرة بفكرة التضحية بأحد أفرادها، وكأننا نتساءل: هل ما زال فينا بقايا من إنسان الماضي السحيق الذي كان يقدم أبناءه قرابين إرضاءً لآلهة غاشمة؟ واكتشفت أن ذلك قد منع المشاركين من محاكمة الجلاد والسلطات الحاكمة، وحماهم من اللعنات

التي كان المشاركون سيصبونها عليهم، وهذا ما لا أريده لي، فأعدتهم إلى الليلة الأولى، وأخبرتهم أن أحد حراس السجن من المتضامنين مع قضية المعتقلين، أخبر أفراد الأسرة في صباح اليوم الأول أنه بعد ساعة سيمر وفد صحافي بالقرب من غرفتهم، وأنه سيقدم لهم إمكانية أن يراهم الوفد الصحافي، وأن بإمكانهم أن يرسلوا رسالة للعالم، وطلبت منهم أن يفكروا في الرسالة التي يودون إرسالها عبر الوفد الصحافي، وتركت لهم حرية اختيار شكل الرسالة، وكنت فقط أجيب عن بعض الملاحظات والأسئلة، هل نبنيها بالأجساد والعلامات والإشارات؟ يفضل ذلك. يمكننا أن نستخدم لافتة؟ لنفترض أن لديهم قطعة كرتون ومادة للكتابة. هل نستخدم الكلام؟ هذا ممكن. لكن كلاماً قليلاً يمكن سماعه بشكل لحظي.

وكانت النتيجة كما يلي:

- إعادة المشاركين إلى ما قبل التضحية بأحد أفراد الأسرة.
- إدانة السلطات الحاكمة والعالم الصامت.
- إضافة خطوة جديدة إلى تفرعات الكتابة.

نهايات وعناوين: بين تيار الأمنيات اللاواعية وفجائية الخيال وقفزاته

بعد كل هذه الخطوات والنشاطات توفرت حصيلة من المواقف والمواد المكتوبة التي تصبح بدورها موادَّ خاماً ومسودات توظف في الكتابة من جديد بعد أن تؤطر في شكل فني ونسق كتابي يبدأ بعنوان وينتهي بنهاية، وقد تُمكن المشاركين من كتابة عناوين متعددة كانت بالنسبة للنص مداخل بنيوية، بحيث ارتبطت بخيط ما بالنهايات التي اقترحت، وبالمسار الحكائي والخط الناظم للبنية النصية بشكل عام.

ما لم أجرؤ على استكشافه

ثمة معطيات من التجربة أو من النص لم تتمالكني الجرأة بعد على دخولها، وهي:

لم أحاول الدخول مع المشاركين في وعي الشخصية التي تم التضحية بها بعد أن علمت أنها الضحية.

لم أخبر المشاركين أن القصة لكاتب إسرائيلي، وأن الأسرة قد اعتقلت في الحرب العالمية الثانية، وفي الأغلب أنه من اليهود الألمان، وذلك لبقاء الخيال حراً دون أن يتأثر بمقتضيات الصراع الفلسطيني الإسرائيلي، مع أني متأكد من قدرة الإنسان الفلسطيني من التضامن مع الضحية حتى لو كانت يهودية، ومن قدرته على إدانة القاتل والسفاح، سواء أكان أرئيل شارون أو أودلف هتلر.

النص من الخيال يستولد نصاً من الواقع

لم يكن لخيالي تلك المقدرة على توقع أن تخرج من قاعة المؤتمر امرأة لتقول لي: أنا هي البنت التي قدمت للموت ولكني كنت أول الناجين.

قدمت عرض لهذه التجربة في المؤتمر الذي نظمه مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، وكنت متوقعاً أن تحظى التجربة بإعجاب البعض وسخط البعض الآخر وتساؤل بعض ثالث عن جوانب معينة، وهذا كله قد حدث كما توقعت له، لكن ما لم أتوقع حدوثه مطلقا قد حدث، امرأة تمسك يدي وتقول أنا هي، البنت نفسها التي يضحى بها في الحرب الأخيرة، وعلى الرغم من أن كل من بالقاعة يتوجه إلى قاعة الطعام وعلى الرغم، كذلك، من صدمة الدهشة التي تملكتني، فإني لم استطع إلا أن أجلس لأسمعها؛ مديرة مدرسة من مدارس القدس تضيف نعم أنا هي، أبي كان ضابطاً في الجيش الأردني، حضر في اللحظات الأخيرة من حرب حزيران العام ١٩٦٧ فحمل معه في السيارة أخوتي الأولاد الثلاثة الذكور، وقال لأمي لا أستطيع أخذك أنت والبنت فحاولي اللحاق بي إلى الضفة الشرقية للنهر، وحملتني أمي ومشت بي حتى قطعت النهر ولكنها بدأت تتعب بسبب نزيف أصابها نتيجة حالة إجهاض ألمت بها، ولم ينته الأمر عند ذلك فقط، بل إن ما اكتشفته أمي عندما قطعت النهر كان أدهى وأمر، فقد اكتشفت أن الرتل العسكري الذي ضم أبي وأخوتي قد تعرض للقصف من قبل طائرة صهيونية وقد أصيبوا كلهم، وتحت تأثير الصدمة لم تتمكن أمي من فعل شيء إلا تركي للناس الذين معها والتشعلق بإحدى سيارات الإسعاف التي تنقل المصابين والجرحى، وبقيت أنا ابنة الشهور الثمانية في عهدة رفاق الطريق إلى المنفى الأول، هؤلاء الرفاق الذين حملوني إلى الأردن. وبعد أن حطت بهم الرحال سألوا عن عنوان لأحد أقاربي كانت أمي في اللحظات الأخيرة قد ذكرته لهم قائلة: إذا بقيت حية فاتركوها عند قريبنا الذي يسكن في مدينة الزرقاء الأردنية، وأعطتهم اسماً وعنواناً، وعندما وصلوا بي إلى قريبنا الذي أخذني بعطف واضح، وقال هي أول من يصل منهم لأن الآخرين لم نعرف عنهم شيئاً حتى الآن ... . وهكذا كنت أول من سُفر للموت وأول الناجين منه، ذلك الموت الذي نجا منه أيضاً باقي أفراد أسرتي ما عدا أحد أخوتي الذي قضى شهيداً على مسيرة نفي ونكبة واغتراب كان الدم بوابتها ومسيرتها ومنتهاها.

مالك الريماوي– مركز قطان

وبدأ المشاركون يكتبون بشكل جماعي ماذا يدور في ذهن كل من الشخصيات الثلاث في الليلة الأخيرة قبيل اتخاذ القرار، بحيث يكتب كل مشارك ويبني على ما يكتبه الآخرون فيكمله أو ينقضه أو يحرفه لاتجاه جديد لاستخراج أكبر قدر ممكن من المستور في الوعي للقبض عليه حتى نفلت منه، فالوعي يتآكل، لكن حسب (فرويد) اللاوعي يبقى على حاله، لكن إذا ما انطلق، أفلا يسقط هو الآخر حطاماً.

الهوامش:

١ وأنا أوضح أن هذا المقترح قد تحقق في سياق العمل مع المعلمين والمعلمات لا يمكنني إلا أن أعبر لهم عن شكري وتقديري، لما أبدوه من صبر وتعاون وما قدموه من أفكار إبداعية ونقدية ساهمت في تعميق هذا المقترح وتفعيل ممكناته، وفي هذا السياق أوضح أن فاتحة التجريب كانت في المساقات الصيفية في بيت لحم وما تحصل من هذه البداية تمت إعادة عمله مع معلمي أريحا في مساقات شتوية، ثم تم عرضه على معلمي منتدى اللغة العربية في رام الله، الذين أغنوا المقترح بالرسومات وما فيها من دلالات، ولهذا وجب لهم عليَّ حق الاعتراف والشكر.

٢ سيصدر قريباً عن مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

٣ النص مأخوذ من قصة للكاتب الألماني اليهودي كالمان ساغال، ترجمها عن العبرية الكاتب ناجي ظاهر.

المراجع:

- بن الشيخ، جمال الدين (١٩٩٨)، **الف ليلة وليلة أو القول الأسير**، ت: محمد برادة وآخرون، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- ولد أباه، السيد (٢٠٠٤) **التاريخ والحقيقة لدى ميشيل فوكو**، بيروت: الدار العربية للعلوم، ط٢.