إدوارد بوند والدراما في التعليم*

ديفيد ديفز[1]، ترجمة: عيسى بشارة

شكر وتقدير

جميع الأفكار الواردة في هذه الورقة التي تتمحور حول مسرح بوند جاءت حصيلة نقاش مع مجموعة بحث صغيرة مكونة من كيت كتافياز، وبيل روبر، وكريس كوبر، ومني شخصياً، وجمعينا نبحث في مقومات عمل إدوارد بوند. وقد كانت كيت كتافياز بشكل خاص مصدراً للعديد من الأفكار حول عمل بوند، وأنا أدين لها كثيرا. ولعل تفكير المجموعة وتأثيرها لا يقدران بثمن، وما أعرضه هنا بالطبع يندرج في سياق مسؤوليتي الخاصة.

وأتقدم بالشكر أيضاً إلى منظمي هذا المؤتمر لإتاحتهم الفرصة لي للمشاركة ببعض الأفكار فيما يتعلق بالشكل المستقبلي للدراما في التعليم، حيث طلبوا مني عرض هذه الأفكار التي نشرت في العام الماضي بكتاب جديد تحت عنوان **إدوارد بوند والطفل الدرامي**. وأخشى أن يكون لدي أسئلة أكثر من الأجوبة في هذه المرحلة. لذلك كونوا مستعدين للإحباط. أنا أعرض هذا كمجال للبحث، وأي مساعدة سيكون مرحباً بها. وأود أن أؤكد أن ذلك بداية عملية بالنسبة لي ومساهمة في عمل يشهد تطوراً.

ديفيد ديفز

وثمة مساران رئيسيان استوحيت منهما موقفاً أريد أن أشارككم به هذا اليوم. ويتمثل أحدهما بالقلق المتزايد بشأن الاتجاه الذي يسير فيه شكل الدراما في المملكة المتحدة، وبخاصة في بعض المناطق المهمة. والمسار الآخر يتمثل بالتأثير المتزايد لعمل الكاتب المسرحي إدوارد بوند عليَّ شخصياً.

ويقوم قلقي من الاتجاه الذي تتصدره الدراما في التعليم في المملكة المتحدة على أساس مؤشرات عدة. وفي الحقيقة، أريد أن أبيّن أن الدراما في نظرية التعليم والممارسة قد واجهت بعض الصعوبات في الوقت الراهن. فدورات المعلمين التعليمية جُردت حتى من إمكانية تزويد المعلمين الجدد بأرضية شاملة في التربية، الأمر الذي يعد أساساً حيوياً لأي معلم يسعى للتعليم بدلاً من نقل منهاج معد. فتقليص وقت التعليم في الجامعات، وكذلك برامج الطلبة في المدارس، يعني أن الطلبة يتدربون للحصول على معرفة سطحية بقدرات المعلم. وهذا "التدرب" يمكن أن يكون جيداً لو أن جميع معلمي الدراما كان لديهم أساس متين في التربية ونظرية دراما تعليمية ومارسوها، وامتلكوا الوقت لتعليم "المتدربين" كما يُدعَون الآن. وحتى في أفضل الأحوال، لا يعتبر ذلك بديلاً عن دورة يتوفر فيها الوقت، وتُخصص لها الموارد لإتاحة المجال للطلبة كي يتعلموا نظريات الفن والدراما فيما يختص بالتعليم والتعلم، وطرق المعرفة، من خلال تطوير الممارسة الماهرة للمعلم الطالب.

إن الضغط لفحص أهداف التحصيل وكتابته يميل إلى دفع ما يتم تعليمه في الدراما إلى ما دون مستوى المهارات القابلة للفحص. وفي هذا الجو، يُفهم بالنسبة إلى المعلمين أن عليهم بلوغ طريقة صياغة معينة.

وأحد التأثيرات على هذا التطور هو سوء استخدام معلمي الدراما لكتاب **بناء العمل الدرامي**، وهو من تأليف جوناثان نيلاندس (نيلاندس، 1990). وقد وُضع هذا الكتاب في الأصل ليكون مرجعاً قيماً للمعلمين الذين أرادوا أن يكون في متناول أيديهم قدر من الأنشطة لدروسهم في الدراما. وكان الهدف منه أن يتمكن المعلمون -كجزء من ابتكار بنى معقدة للدراما- من الاستعانة ببعض "القواعد" كما تُدعى في الكتاب (منتدى المسرح، أصوات في الرأس، وحوالي 45 شيئاً آخر) واستخدامها كجزء من البنية المعتمدة لدروس الدراما. وعوضاً عن ذلك، وجدوا أن من المناسب لهم التحول إلى وسيلة العمل الكلية الموظفة في درس الدراما، فالقواعد يسهل تعليمها نسبياً، ويمكن أن تحقق بعض "النجاح" بسرعة إلى حد ما.

ويستطيع المرء أن يتخيل معلماً بلا خبرة يحاول استيعاب قائمة نيلاندس ثم يتساءل: أي القواعد سوف أستخدم اليوم؟ فهي إذا ما أُخذت خارج السياق، يكون المفقود هو المضمون النظري العميق الذي يحتاج المعلم للإفادة منه. وبالطبع، لم يكن هدف الكتاب توفير ذلك. لكن هناك

ضغطاً آخر على المعلمين ليكونوا مبدعين: المنهاج المدرسي نفسه، الدائرة الأخيرة للتعليم والمهارات، (الاسم المعدل لدائرة التعليم في المملكة المتحدة/ DFES)، دليل الكلام والاستماع والتعلم في مرحلة رئيسية (1 و2)، حيث يتضمن أنظمة "درامية". ويركز عمل الدراما على الأداء ويُبنى على المهارات. وتستثنى بنى الدراما المعقدة. ويتم اختيار "إستراتجيات الدراما أو "أساليب فهمها"، كما تُسمى، من الطريقة التي صاغ بها نيلاندس قواعده: إطار شديد البرودة، اهتمام له علاقة بالوعي، موقع غير مريح، اقتفاء أثر الأفكار وغير ذلك (DFES، 2003). وفي صفحة الويب الخاصة بإعداد معلمين لتعليم الدراما بتمويل من وكالة تدريب المعلمين، وهي هيئة حكومية، تأكيد على:

"معرفة التقنيات الدراماتيكية أو القواعد واستخدامها، كما يُشار إليها أحياناً، هما الأساس للتعليم والتعلم في الدراما، ويعززان الطرق والأساليب الموصى بها في جميع وثائق التوجيه" (توجيه DFES).[2]

يبدو أن الفكرة الأصلية من "بناء العمل الدرامي" التي أصبحت تشكل وسيلة مساعدة لتطوير بنى الدراما المعتمدة قد قادت بدلاً من ذلك بشكل غير مقصود إلى طريقة فهم "الأشياء الصغيرة" لتعليم الدراما لجيل كامل من الطلاب. ولعلني بحاجة إلى التأكيد على أنه لا يوجد ثمة نقد موجه إلى تعليم نيلاندس الخاص هنا. فقد بنى عمله دائماً على أساس الممارسة، وهو صاحب عمل مهني حظي بسمعة دولية واسعة. ولعل توجيه الأنظار إلى كتاب نيلاندس **بناء العمل الدرامي**، يجعلني أبدو كما لو أنني أصدر حكماً قاسياً عليه. لكنني أريد أن أؤكد بأن هذا غير صحيح. فتعليم نيلاندس الخاص به أكثر تطوراً من التعليم الذي ينشأ عن درس مكون من خليط من القواعد. وهنا أود أن أشير بالتفصيل إلى ما أورده نيلاندس في هذا الكتاب عن سوء الاستخدام الذي رافقه وكأنني أشير إلى النتيجة غير المتوقعة وغير السارة لتوفير كتيب دراما بهذا الشكل.

ولو كنتُ محقاً بأننا على ملتقى طرق أو في طريق جانبي في نظرية الدراما في التعليم والممارسة، فهل هناك أي شيء في أسلوب بوند المسرحي يمكن أن يكون مفيداً هنا؟ أريد أن استكشف ذلك فيما تبقى من هذه الفكرة الرئيسية.

في العام 1990، أقمنا (كن بايرون وأنا) المركز الدولي للدراسات حول الدراما في التعليم بجامعة سنترال إنجلاند. وكان غيفن بولتون، ودوروثي هيثكوت، وجون فاينز، المستشارين الرئيسيين للمركز، واقترحتُ فيما بعد إدوارد بوند كنصير له. كان الهدف من المركز مواصلة البحث في التطورات الغنية لشكل الدراما الذي ابتدعه بولتون وهيثكوت، بحيث نجلب الأشكال الرئيسية في الدراما (فيما يختص بالتعليم والمسرح) إلى موقع التأثير على عملنا.

إن اختيار إدوارد بوند كان يقوم على الحدس من جانبي أكثر من المعرفة الحقيقية بعمله. فقد قرأت بعض مسرحياته، ورأيتها إثر إخراجها على المسرح وأعجبت بها. لكنني لم أستطع أن أفسر بوضوح لماذا وجدت فيه الشخصية الأبرز في المسرح البريطاني. وعلى نحو مماثل، اقترحت على اللجنة الوطنية للرابطة الوطنية لتعليم الدراما (NATD) بأن ندعو بوند وهيثكوت ليكونا المتحدّثين الرئيسيين في المؤتمر الاحتجاجي الضخم الذي نظمناه العام 1988، عندما اتضح لنا أن الدراما كانت ستُستثنى من المنهاج الوطني لإنجلترا وويلز. وكان هذا هو المؤتمر الذي دعونا إليه أيضاً وفوداً أجنبية، وأطلقنا فيه الخطة لبدء الفكرة. لقد عرفتُ لماذا كانت هيثكوت الشخصية الأبرز في الدراما في التعليم، لكنني لم أستطع مرة أخرى أن أفسر لماذا اقترحتُ بأن تأتي هيثكوت مع إدوارد بوند. وكنصير للمركز، أعدّ بوند ورشة عمل لطلابنا في الماجستير ومعلمين محليين مرة في السنة، وكتب خطابه الافتتاحي المهم جداً "ملاحظات حول الخيال". ومع مضي السنوات بدأتُ ببطء أفهم كثيراً عن عمله.

بدأتُ أفهم أن حدسي كان صحيحاً، وأنه طور شكلاً جديداً للمسرح. كان لدى بوند علاقة غير وطيدة بالمسرح في إنجلترا. وقد اعتاد المسرح الوطني ومجموعة شكسبير الملكية تقديم مسرحياته، لكنه بعد أن وجد أنه غير قادر على إقناعهم بأنهم كانوا يتعاملون مع شكل مسرحي جديد، رفض السماح لهم بإنتاج أعماله. فقد أصر المخرجون والممثلون على محاولة استحضار التقنيات الستانسلافسكية أو البريختية لتطبيقها على مسرحياته، وهذا بالضبط يدمر إمكاناتها. وعوضاً عن ذلك، استطاع المسرح الوطني الفرنسي أن يتفهم مسرحياته وقدم عدداً منها.

وفي المملكة المتحدة، عمل بوند عن كثب منذ العام 1995 مع مسرح "بيغ بروم" في مجموعة تعليم في برمنغهام، وكتب خمس مسرحيات له، والسادسة على وشك أن تنتهي. وقد وفر له هذا المسرح -إلى حد ما- مجموعة من الممثلين يستطيع العمل معهم لتأدية مسرحياته، بحيث يمكن توجيههم. لقد زوده ذلك ببيت آخر في المسرح. ولعله من الرائع حقاً أن يقدم أحد كتاب المسرح البارزين بعضاً من مسرحياته في مدارس برمنغهام.

بالنسبة إلى بوند، فإن ما يحصل لجمهور المشاهدين في المسرح هو الذي يستحوذ على اهتمامه الرئيسي. وبوند لديه موقف نقدي من تأثير ستانسلافسكي على المسرح الواقعي. ويرى أن ستانسلافسكي قد ركز على المعنى الاجتماعي للمسرح الواقعي من خلال إضفاء تغييرات على نفسية الممثلين في المسرحيات. وقد قلص ذلك من تدريب الممثل على إقامة علاقة بين الممثل والشخصية. ومن شأن ذلك أن يتيح التركيز على الشخصي في الاجتماعي: إن دراسة الفرد في المجتمع، حتى وإن كان الفرد في موقع تساؤل، يمكن أن تمثل نوعاً اجتماعياً. والنتيجة هي أن جمهور المشاهدين يتابع أحداث المسرحية من خلال ما يجري للشخصيات من ناحية تطورها الشخصي، ونحن بدورنا نتعاطف معها أو نكرهها. ونتابع التغيرات التي تطرأ عليها باستجابة عاطفية مع مساحة قليلة للانطباع النقدي. إنها تجربة حساسة، فالطريقة الستانسلافسكية لفهم هيدا غابلر تميل إلى تركيز أنظار المشاهدين على نفسية هيدا، وتشابك علاقاتها مع تيسمان وثيا أكثر من التركيز على القوة الاجتماعية المدمرة والرجعية التي تمثلها عندما تمزق مخطوطة تيسمان.

وهنا ليس التركيز على "الآن احرق طفلك يا ثيا"، وهذا مهم، لكن على تدمير النسخة اليتيمة لمخطوطة تيسمان، فهي بذلك تدمر مساهمة فريدة ومفيدة للإنسانية.

لقد ركزت مسرحيات تشيخوف وإبسن على الاجتماعي في الشخصي؛ لإظهار كيف تؤثر القوى الاجتماعية وتهيمن عموماً على من نكون وماذا نفعل، لكن ضغط أساليب ستانسلافسكي يجعل هذا التركيز مستحيلاً. ويرى بوند أن بريخت، في محاولته تصحيح هذا التوجه، قد ذهب بعيداً في العمل على خلق هيمنة عقلانية. فالتعاطف والعاطفة يُسمح بهما لدى بريخت، ولكن يجب أن لا يغشاهما التفكير الواهن، وفي هذه اللحظة الحاسمة يتدخل الكاتب المسرحي بريخت والمخرج بالحركة. والحركة هي وسيلة بريخت لكسر أي ميل لدى الجمهور للانسياق نحو التعاطف مع الشخصية، وتوجيه تفكير الجمهور في الاتجاه الصحيح، على الأقل حسب بريخت. ويقود ذلك إلى التغريب. وبريخت مهتم بوضوح بالتركيز على الاجتماعي في الشخصي، لكنه لا يثق بأن الجمهور قادر على إيجاد نفسه. وبدلاً من ذلك، يوضع في علاقة نقدية تجاه الأحداث على المسرح، حيث يمكنه تجاهل ترفّعه العادي في خضم تتابع الأحداث، ويعطي وجهة نظر حول ما هو خطأ في العالم.

في حين يدعو بوند، في إحدى حكمه اللاذعة جداً، هذا الانسلاخ بـ "مسرح أوشفيتس". وكتب يقول:[3]

> "دعوت مسرح A - effect بـ (مسرح أوشفيتس)، وبوضوح لا أقصد ذلك بالمعنى البسيط. بالمعنى البسيط الأمر عكس الصحيح، فالنازيون في أوشفيتس كان يمكن أن يعدموا بريخت لا أن يقدموه على المسرح. لقد قضى بريخت طاقاته، وأفنى حياته ليجعل الثغرات الجحيمية مثل أوشفيتس - أو غولاغ - أمراً مستحيلاً" (بوند، 2000: 171).

ماذا يعني إذن بهذه الملاحظة المثيرة بوضوح؟ هو يقصد أن العقل ليس كافياً. فالفاشية وأفران الغاز كانت تحكم بالعقل. وما كان مفقوداً هو الخيال الإنساني والقيم الإنسانية. وكما يقول بوند: "نحن نرغب بالعقل، لكن العقل لا يرغب". بوند لا يريد من الجمهور أن يسبح فوق التيار كما يفعل بريخت، بل أن يكون في التيار وفي الفوضى الاجتماعية التي خلقناها وعلينا أن نجد أنفسنا فيها. ولعل الجلوس فوق التيار يترك الجمهور في وضع يكون فيه أكثر ذكاء وحكمة من الشخصيات الفقيرة في المسرحية. ففي نهاية "الأم شجاعة" لا نملك إلا أن نتعاطف معها، في حين لا يسمح بريخت بذلك. وفي نسخة الفيلم للأم شجاعة، عندما تدفع الأم شجاعة للفلاح كي يدفن ابنتها، تنحني للفلاح في إشارة منها إلى أن العقد قد تم تنفيذه، ثم تنحني للعربة التي توشك أن تجرها للحاق بالجيش.

وخلال هذه الإيماءة يصر بريخت على أن نراها مرتبطة بحاجات العمل التي تسيطر على كل القيم الأخرى التي يمكن أن تمتلكها. هو يحاول أن يوجهنا كيف يكون رد فعلنا، بحيث يلغي فرصتنا لفحص إمكانية أن نكون جميعنا الأم شجاعة. إنها تتركنا وسط الجمهور نظيفين جداً، الأمر الذي يعتبر تشويها للحقيقة.

إن هدف بريخت هو أن يظهر بالتأكيد الاجتماعي في ذواتنا. ويمكن القول إن هذا المسعى الذي يجعل الجمهور قادراً على إيجاد نفسه، ويصبح نفسه هو محور شكل المسرح عند بوند.

وهدف بوند، كما كان هدف بريخت، أن يجد طرقاً للدراما ليواجهنا بالقوى الاجتماعية التي تدخل، بصيغة الأيديولوجيا، تلقائياً إلى عقولنا وتوجه حياتنا من خلال نوع من سيطرة العقل. ويرى بوند أن سيطرة العقل هذه تجعلنا نشعر بأمن أكثر: الأيديولوجيا تكبح جماح خيالنا بالهيمنة على عقولنا وتمنعنا من التساؤل: ماذا بعد؟ وماذا يجري في العالم؟ لكن بالتحرر من السيطرة الأيديولوجية على أي حال، فسوف نواجه خطراً: بالنسبة إلى أخيلتنا فإنها تسمح لنا بمعرفة الخطر الذي يتربص بنا وبضعفنا وهشاشة حياتنا: تنفس قصير للحظة الراهنة. اللاشيء، كما يدعوه يمتلك القوة لترهيب الكائنات البشرية، وهو إلى جانب الموت، ينتظرنا جميعاً. وكذلك قوى السلطة استحوذت على الدنيا لتملي قراراتها الصادرة عنها وباسمها. وكما كتب بوند: "من يمتلك اللاشيء يمتلكك" (بوند، 2004).

ولعل مركز القتال لكسب ملكية أنفسنا يتمثل في تخليص أخيلتنا من فساد الخدع الأيديولوجية.
وكما يصوغها بوند:

> "إن مستقبل جنسنا البشري يعتمد على شيء واحد ووحيد أن خيال الشخص البالغ يجب أن يكون حراً مثل خيال الطفل. عندئذ سوف يتخيل الشخص البالغ الشيء الحقيقي -وهو خلق قيمة في عالم الحقائق. وبعمل ذلك، سوف يتحمل الشخص البالغ المسؤولية عن العالم: هو أو هي سوف يصبحان جزءاً من خارطة العالم. وعندما يتخيل البالغون الشيء الحقيقي يصبحون بشراً، وإلا فإنهم ليسوا كذلك. فالخيال مملوك من جانب الدولة، ويتم إنتاجه مثل الأيديولوجيا، والأشياء الكاذبة تكمن وراءها حكايات ملفقة عن المجرمين" (بوند، 2000: 101).

ويكتب مرة أخرى: "الدراما لها نهايتان، اعرف نفسك وأصبح نفسك! لا تكن نفسك، لأنك يجب أن تخلق نفسك مما أنت عليه (بوند، 2000: 130).

إنه يهتم بشكل مركزي بتقدم الدراما والإمكانية والحافز والإثارة لكشف القوى المختبئة التي تحاول السيطرة علينا؛ أي ما يسميه المذهب المثالي: جميع الأيديولوجيات التي تزودنا بأجوبة عن أسئلة الحياة (أو أنها تنكر وجود أي أسئلة)، الأيديولوجيات مثل الدين (في أي شكل من الأشكال)، الأفكار الأصولية (من بوش إلى بلير إلى الإسلام)، الفاشية، الوطنية، العنصرية وغيرها. إنه ماركسي اشتراكي، لكنه يميل إلى استعادة أهمية الفرد في الاجتماعي والأهمية الأساسية لمسؤولية الفرد. وتقوم نظريته على الاعتقاد (وهو دائماً ما يقول إنه ربما يكون مخطئاً) بأن الطفل الإنساني مبرمج جينيا ليبقى، وهذا يقود إلى الرغبة الأولية ليكون في البيت ويبحث عن العدالة في العالم. وهو يعتقد أن ذلك كامن في جميع الكائنات البشرية على الرغم من أنه قد فُسر لدى بعض الناس أكثر مما هو متصوَّر. وهذا ما يحاول أن يبعثه في مسرحياته.

ولعل الوسيلة الرئيسية لذلك هي ما يطلق عليه "الحدث المسرحي". وهو مرتبط بما تقصده هيثكوت وبولتون بالحركة الدرامية ومستويات

المعنى. وفي وسط الحدث المسرحي يكمن استخدام بعض الأشياء والحركة والإيماءة وغيرها أو خليط منها. فهو يستخدم أشياء ليس لها دلالات أيديولوجية قوية تُستثمر فيها، على سبيل المثال: كرسي، ملعقة، فنجان. وهذا يجرد الجمهور من أي وسائل تحميل الشيء بالمعنى قبل أن يتم تحفيز المعنى.

مثال: في "أحد عشر قميصاً داخلياً" (بوند، 1997)، وهي واحدة من المسرحيات التي كتبها إلى مجموعة مسرح بيغ بروم "Big Brum"، حيث يُطعن جندي "عدو" حتى الموت كرد فعل انتقامي. وهذا الجندي "العدو" يُفترض أنه يعرف بقية أفراد مجموعته الذين استسلموا ورفعوا قمصانهم البيضاء كإشارة على استسلامهم. غير أن قميصه الحادي عشر كان مفقوداً. كان الجندي يعتلي سقف البرج ويلهو ببقايا لعبة طفل (قطار). ولأنه ظل يعتقد أنهم ما زالوا يقاتلون فقد أصاب جندياً انجليزياً. وكنتيجة لذلك، تم طعنه بحربة بعد أن استسلم. وبعد أن اعتقد الجندي الإنجليزي أنه ميت، يجلس "العدو" منتصباً ويدنو من البندقية ويتناولها، لكن بدلاً من أن يطلق النار على الرجل الذي قتله، يزيل بعناية الدم عن الحربة ويرفع قميصه الداخلي الذي خلعه كإشارة على استسلامه. ليس ثمة تفسير لذلك، لكن بعد أن فعل ذلك طُعن مرة أخرى وسقط أرضاً ومات.

ولعل المفعول به هنا هو القميص الداخلي الحادي عشر أو قميص (T. shirt)، والفعل هو إزالة الدم عن الحربة. وفي النصف الأول من المسرحية رأينا الجندي الذي يقوم بالطعن، كشاب مراهق في المدرسة، قد أقصي تماماً من جانب أستاذه في سلسلة من المواجهات. وفي النهاية يطعن الطالب أستاذه. وفي النصف الثاني من المسرحية، يكون جندياً (لا يزال يدعى "الطالب" في النص) ويعلم مهنة القتل. نراه وقد بلغ حد الجنون خلال ممارسة الطعن ثم يجبر بعد ذلك على إصلاح حاله. هذه فكرة متكررة. ففي الجزء الأول، كان المسؤول يحاول باستمرار أن يجعله يصلح من حاله التي تسبب بها، ويتحمل المسؤولية عن أعماله المفترضة (جاكيت ممزق لطالب آخر، كتاب ممزق). وفي نهاية المسرحية، هناك فعل "العدو"، وهو "يزيل" دمه عن الحربة. وهذا حدث مسرحي هدفه أن يحث خيال الجمهور للبحث عن سبب لهذا الفعل وإيجاد تفسير للوضع. لكن ليس بتوجيه من حركة يد بريخت التي تشير إلى كيف يجب أن نفكر، حيث يُترك الجمهور للتعامل مع الوضع أو لا حسب ما تتطلبه الحالة. فالجمهور لم يُقصَ عن تدخله العاطفي بالحدث. ولم يُبعد كما هو الحال عند بريخت. والهدف بالنسبة إلى الممثلين أن يكون الجمهور والشخصيات في المسرحية جميعهم في الموقع نفسه. وهذا الموقع يجب أن يكون واحداً، ويجعل جميع الأبعاد الأيديولوجية حاضرة قيد البحث والتدقيق. والهدف من الفعل هو إثارة الخيال للبحث عن سبب.

من ناحية أخرى، أُنتجت مسرحيته "معتقل أوللي" في بلد إفريقي. وفي المسرحية، في مشهد افتتاحي طويل، يصر أحد الآباء على أن تشرب ابنته فنجان الشاي الذي أعده لها. هي ترفض. ويصبح المشهد أكثر عنفاً إلى أن يخنقها. وعندما يحدث ذلك يصفق الرجال ويبتهجون، في حين تنتحب النساء. ثمة الكثير للحديث عنه. وهذا بالضبط ما يسعى إليه بوند.

هولا يريد أن يهيمن على ردود فعل الجمهور كما يفعل بريخت. وفي الحقيقة، هو يمتلك هدفاً مغايراً تماماً: يجب أن نتحمل مسؤولية أنفسنا.

هذه بالطبع نظرة خاطفة لأحد أوجه نظريته المسرحية وتطبيقها، لكنها نظرة مركزية. وأود أن أشير هنا إلى المثابرة لإيجاد شكل جديد من المسرح يجر الجمهور إلى المسرحية ويشجع التعاطف والعاطفة، بل ويجد الوسيلة لخلق انطباع من خلال الحدث المسرحي الذي يهدف إلى حفز الخيال بحثاً عن سبب وقيمة، ولكن دون أن يقصي الجمهور.

إن جميع مسرحياته سياسية، وليس ثمة واحدة من بينها تعليمية. ويعلل بوند ذلك بقوله إن الدراما لا تستطيع أن تعلم، وإنما أن توفر فقط وسيلة لكي تصبح الفرصة أكثر تماساً مع الواقع وقرباً منه، دون النظر من خلال المنظار المبهم للأيديولوجيا.

ترى كيف يرتبط هذا بالصعوبة التي أواجهها إزاء توجيه بعض ما هو مهم في تعليم الدراما في المملكة حيث بدأت؟ وبقدر ما أرى، فإن تأثيرات المسرح الرئيسية على الدراما في التعليم هي من ستانسلافسكي وبريخت، في حين عرض بول خليطاً غريباً من التأثيرات من بريخت وستانسلافسكي. وكانت هذه هي النظريات الرئيسية للمسرح التي هيمنت في الغرب. وإذا كانت قد أثرت على تطور الدراما في التعليم كشكل فني، وبوند طور شكلاً جديداً للمسرح، فإن السؤال الذي يبرز إذن هو كيف يمكن أن يرتبط عمل بوند بالدراما في التعليم، ويؤثر عليها، بحيث يسهم في استنباط أشكال جديدة من العمل. وإذا كان بوند محقاً بأنه لا بريخت ولا ستانسلافسكي يكفيان لمسرح اليوم، فهل يصح ذلك بالنسبة إلى دراما اليوم في التعليم؟ هذا هو مسعاي.

ثمة وقت/ مساحة فقط هنا لمثال سريع عن تأثير ستانسلافسكي وبريخت على الدراما في التعليم. لكنني أعتقد أن النقطة ليست مثار خلاف. دعونا نتخيل أن صفاً من المراهقين مهتم بنوع من الدراما يبيّن أثر الشكل الجديد للشاب البالغ في حياة عائلة من أب واحد، أو أم واحدة. فهناك نسبة عالية من الأطفال في المملكة المتحدة يعيشون على هذا النحو، وتكمن مشكلتهم في إدخال شريك جديد إلى العائلة من جانب الأب، أو الأم. دعونا نتخيل وضعاً تحضر فيه فتاة مراهقة لتناول الفطور صباحاً بعد أن مكث الرجل الجديد مع أمها الليلة السابقة للمرة الأولى. يُفترض أنها تستاء من وجوده كثيراً. هنا يختار معلم الدراما بعض الأشياء التي تخص صديق أمها الجديد: مفاتيح سيارته، محفظة جيبه التي يُدخل فيها معلم الدراما ملاحظة تقول: هاي، اتصلي بي! سوزان ورقم هاتف (اسم أمها ليس سوزان)، جاكيته الجلدي معلق كيفما اتفق على ظهر كرسي، وثمة سجائر وقداحة أيضاً. أمها والصديق لا يزالان في الفراش بالطابق العلوي، وتدعى الفتاة المراهقة إلى هذه المساحة. تُبلغ بأنها يمكن أن تجد أي شيء في المطبخ إذا شعرت بالحاجة لذلك. وبينما تقوم بذلك، ربما تتناول سيجارة وتشعلها. ربما تأخذ بعض النقود من المحفظة، وربما تجد الملاحظة، وربما تخبئ مفاتيح السيارة، . . . وهكذا، أو أنها لا تفعل شيئاً مما ذكر. وفي لحظة محددة تدخل تلميذة أخرى ليجري حوار بوجود الأم، وربما يأتي الرجل في وقت لاحق. ولعل شكل الدراما هذا من المرجح أن يكون شكلاً للواقعية

الستانسلافسكية. إنه الشكل المهيمن للتمثيل على المسرح.

وفي سياق لاحق، ربما يعد معلم الدراما الصف للقيام بدوره في تقديم خدمة استشارية شاملة للعائلة تكرس لمحاولة مساعدة العائلات على التعامل مع أزماتها. تجري الأمور بتسارع بشكل أو بآخر، حيث تحاول الفتاة ترك البيت أو الهروب مع صديقها. وقد يضيف المعلم بعداً آخر يجعل فيه صديق الأم مهتماً بالسياسة، ويشجع الأم على الذهاب للمشاركة في التظاهرات، وعلى مزيد من القراءة، وهي بدورها تستجيب لذلك برغبة شديدة. تعتقد الفتاة أنها تتعرض لغسل دماغ، وتلجأ الأم للخدمة الاستشارية طلباً للمساعدة. المعلم يقوم بدور أحد أفراد المجموعة وأفراد العائلة يُدعون في وقت واحد، بحيث يستطيع المستشارون سماع كل جانب من جوانب القصة، بينما يشاهد ذلك مختلف المشاركين.

الشكل هنا نوع من الإقصاء البريختي، حيث لم يعد معظم التلاميذ في قلب الحدث، وإنما على مسافة من ذلك الحدث. والحقيقة أن البعد الوحيد الذي يستجيب إلى بريخت هو علاقة استشاريي العائلة بالحدث. فهم يجلسون كمراقبين وليسوا هدفاً لضعف الناس الذين يجرون معهم مقابلات. وهم يقتربون من الحدث من موقع المسيطر على ما يجري. هذا هو الوضع الذي يضع فيه بريخت جمهوره.

إن شكل الواقعية الستانسلافسكية لا يوفر ما يكفي من المساحة لظهور التفكير إلا في النقاش فيما بعد، والإقصاء البريختي المؤثر يشجع على هيمنة الفكر والنقد. والسؤال الذي أطرحه هو كيف يؤثر الشكل البوندي للمسرح في هذا العمل؟

في الوقت الراهن يكون تركيز الدراما على أعضاء العائلة وقيمهم ونفسيتهم وكيف يتفاعلون. وهناك عدد من مجالات التعلم: إلى أي حد يكون أحد الوالدين قادراً على قيادة حياة مستقلة؟ هل الأمر يتعلق بمعالجة أكثر مهارة للوضع أم أن هناك شيئاً أكثر جوهرية في المشكلة؟ هل يجب على الوالدين أن يفصلوا حياتهم الشخصية ويحافظوا على خصوصيتها في معزل عن أطفالهم؟ . . . وهكذا. ومع ذلك ليس ثمة تركيز حقيقي على الاجتماعي في الشخصي أكثر من التركيز على الشخصي في الاجتماعي.

إن الطريقة البريختية الحقيقية (دع الطريقة البوندية جانباً) من شأنها أن تشرك ما هو عكس هذه المحاور. لكن المجال المثير للاهتمام هو كيف يظهر الشكل البوندي.

في الوقت الحالي لا أستطيع أن أقوم بمحاولة أكثر من مشهد (سكيتش) لما تنطوي عليه الإجابة، وأعرف أن ذلك لن يكون مرضياً تماماً طالما أنني أتلمس طريقي في الظلام، لكن ربما يكفي إثارة بعض الشهية لمزيد من التوضيح والاستكشاف. وهذا هو مجال البحث الذي أعتقد أنه يملك إمكانيات غنية.

ربما نبدأ بالتركيز على الاجتماعي في الشخصي دون تنفير إذا ما انتقل تفكير المعلم من التركيز الحالي للدراما الذي يدور حول "كيف يستطيع هؤلاء الأفراد تلبية حاجاتهم المختلفة في وحدة عائلية واحدة؟"، إلى ما الذي يعنيه أن يكون لديك بيت وأن تكون في البيت في هذا العالم؟".

ماذا لو كان ثمة قصاصة ورق على طاولة المطبخ وعليها ملاحظة من الأم تقول فيها لابنتها: "لا تنسي عمل واجبك البيتي". وبعد أن تتبين الأشياء التي حولها في المطبخ تختصر كلامها بقولها "بيتي"! هي تغمغم بذلك وهي تكتب. وبدلاً من الكتابة فقط يطلب منها معلمها رسم شيء يرمز للبيت. وأولئك الذين يراقبون عليهم أن يتخيلوا ماذا رسمت. وعندما تدخل أمها، وبعد حديث لاستيضاح ما يجري، تضيف الأم رسمها حول ما الذي يشبهه "بيتي". الرجل الباحث عن لجوء الذي وجدت أمه صديقاً لها ينتظر سماع ما إذا كان سيمنح بيتاً في هذه البلاد. وعندما يدخل يمكن أن يضيف رسمه حول ما يعنيه البيت له. لا أحد ممن يراقبون يعرف ما الذي تم رسمه، وإذا ما فعل جميع أفراد الصف ذلك في مجموعات تتكون من ثلاثة أفراد عندما يأتون لمشاركة آخرين، لا أحد سيعرف ما الذي رسمه الآخرون. ومن شأن ذلك أن يتيح المجال لاستكشاف ما الذي يعنيه أن تكون في البيت في هذا العالم، وأين تكمن الحاجة لبناء جدار حولنا لحماية أنفسنا، ولاستكشاف معنى الأيديولوجيا خلف الشعور بغياب الأمن، وما الذي يخلق الحاجة للبيت.

وفيما بعد، يمكن أن تجد الابنة جواز سفر يخص صديقها وعليه صورته تحت اسم شخص آخر. وعلى الابنة أن تقرر ما إذا كان عليها أن تتصل بالشرطة أم لا. ومن شأن ذلك أن يعيد اهتمام الطلاب إلى مواقفهم الأيديولوجية المهيمنة اتجاه الباحثين عن اللجوء.

إن الحدث المسرحي أمر ممكن بالنظر إلى ما يجري لاحقاً في المسرحية. فإذا وصلت الشرطة تحرياً عن الباحث عن اللجوء الذي يضطر إلى المغادرة بسرعة، عندئذ يمكن أن يُطلب من الطالب الذي يقوم بهذا الدور أن يقرر ما الذي سيمنحه إلى المرأة أو الابنة. وما يختار منحه/تركه وراءه يمتلك الإمكانية لكي يصبح حدثاً مسرحياً. ويعود ذلك إلى أن الأطفال الذين يلعبون الدور ليسوا منسلخين عنه، كما أنه لا أهمية للكلمة في عمله، وإنما للصورة والشيء والإشارة أو أي شيء آخر لا يمتلك القدرة على التواصل اللفظي، ما يتيح المجال لخيال الشباب للإسهام في البحث عن التفكير العقلي والقيمي. وتثير الدراما أسئلة على غرار: ما الذي يبحثون عنه جميعهم؟ من هو الباحث الرئيسي عن اللجوء؟ هل هم جميعهم باحثون عن اللجوء بشكل متساو؟ هل من الممكن إيجاد بيت آمن في العالم؟ . . . وهكذا. هذا الشكل من الدراما الذي يحافظ على بقاء التعاطف ويجعل الخيال يعمل، قد استخدم شيئاً عادياً، وأتاح المجال لإمكانية تحميله مع القيمة، وجلب التفكير ليستند إلى الوضع دون الانتقال إلى مساحة ذات إطار تصنع الانطباع الناشئ في معزل عن موقف آمن "نحن نعرف الأجوبة".

أقصى ما أستطيع الحصول عليه! آمل أن يكون في مقدوري تطوير تفكيري غداً، ولهذا السبب بدأت أقول: ربما أحبطكم أكثر مما أرضيكم.

لقد حاولت أن أبيّن أننا في المملكة المتحدة نعاني من خطر انحدار مستوى الدراما. وفي المنهاج الوطني وبعض امتحانات الدراما، نحن نقلص الشكل الفني بمفهومه الشامل، ليصبح سلسلة أنشطة بسيطة

بالمقارنة مع غيرها.

حان الوقت لتأمل التطور المستقبلي لشكل الدراما في التعليم. فالتأثيرات الرئيسية للمسرح كانت ولا تزال حتى الآن ناشئة عن ستانسلافسكي وبريخت. وإذا صح بأن بوند قد طور شكلاً جديداً للمسرح، وأعتقد أنه فعل ذلك، فإنني أقترح أن الوقت قد حان للقيام بمشروعات بحثية فيما يمثله هذا الشكل الجديد للدراما في التعليم.

ديفيد ديفز
بروفيسور في مجال الدراما في التربية بيرمنجهام- بريطانيا

الهوامش

* إحدى الأوراق الرئيسية في مؤتمر بحث الدراما في ترونديهايم – النرويج، آب 2006، وقد جاءت تحت عنوان: (Edward Bond and Drama in Education).

[1] ديفيد ديفز (David Davis) بروفيسور في مجال الدراما في التربية – Senior Lecturer، ومشرف على مسار دراسة الماجستير في برنامج "الدراما في التربية"، ومدير المركز الدولي لدراسة الدراما في التربية – بيرمنجهام- بريطانيا، ومشرف على رسائل الدكتوراه في المجال في جامعة وسط انجلترا، ومحاضر في كلية الفنون (School of Arts & Lifelong Learning).

درس في جامعة ليد وحصل على شهادة في التربية ثم حصل على دبلوم في مجال الدراما في التربية في جامعة دورهام. كما حصل على شهادة على لقب بروفيسور في مجال (Transactional Analysis). درَّس في مدارس ابتدائية وثانوية، وعمل رئيسا لدائرة التربية في (Highfiled School, felling) ورئيساً لدائرة الدراما واللغة الانجليزية في (Highfiled School, felling)، وعمل مديراً لمسار الدراما في كل من:

Birmingham Polytechnic, MA Drama in Education, PGCE (DRAMA in Education) Education) University of Central CPS/ DPS (Drama in England in Birmingham.

أشرف ديفز على عدد كبير من الورش في مجالي الدراما والمسرح في العديد من الجامعات والمؤتمرات الدولية في كثير من دول العالم. وله العديد من الدراسات المنشورة في مجال المسرح والدراما ونظرياتهما والعلاقة ما بين النظرية والتطبيقين، والعلاقة ما بين الدراما والرقص، والدراما والتعلم والنمو العقلي، والتعلم والنمو في الفنون، والمسرح في التربية، وعن إدوارد بوند ودراما الطفل، وملاحظات نقدية على نظرية هوارد جاردنر بخصوص الذكاء المتعدد.

حرر العديد من الكتب في هذا المجال، وسيصدر له قريباً كتاب "إدوارد بوند ودراما الطفل" وهو كتاب لعدد من الكتاب، ساهم فيه وحرره. وعمل في البحث والإشراف البحثي في العديد من الجامعات والمشروعات. وساهم في تأسيس الرابطة الوطنية في تعليم الدراما (National Association for the Teaching of drama) ولازال عضوا فيها، كما حصل على جائزة "جروزدانين كيكوت" الدولية لمساهمته في مجال الدراما في التربية للعام 2000 من قبل (Center IDEA, Bosnia – the jury of the BH) Herzegovina. كما حصل على شهادة شرف من كل من:

Turkish Drama in Education, Drama in Education' Association for "Services to Turkish National Association for the Teaching of Drama " for services to UK drama teaching and work internationality.

[2] "معظم الجداول الشاملة والمرشدة لطريقة فهم القواعد واردة في كتاب بناء العمل الدرامي:
(http://www.ite.org.uk/ite_topics/dramasecondary/013.php)

[3] لمزيد من التوضيح لهذه الفكرة، انظر كتافياز (2005).

تلاميذ يؤدون دوراً ضمن حصة في "الدراما والتعبير" في مدرسة الرجاء اللوثرية.