دَلائِـل وَمَعَـان*

بقلم: دوروثي هيثكوت

كل من الحياة الواقعية والمسرح (الذي هو تجسيد لظروفها) يستخدم «شبكة الإشارات نفسها» وسيطاً للاتصال، فالإنسان يؤشر دائماً، عبر الحيز وفي الزمن الراهن، إلى الآخرين ومعهم، كل يقرأ الدلالات ويرسلها في الوقت نفسه ضمن فعل كل لحظة تمر. ولا نستطيع التوقف عن تبادل الإشارات طالما هناك إنسان آخر يحتاج إلى قراءتها. فالأفعال تغدو إشارات في كل وقت يوجد فيه أكثر من شخص يقرأ الفعل.

تُستخدم الدراما في التوازن بين الحياة الواقعية، والمسرح، والدراما في التعليم (وبخاصة في حجرة الصف)، وفي فرق المسرح في التعليم. وفي هذه الورقة، سأستكشف العلاقة بين هذه الأنواع الأربعة من الأحداث.

حين بدأتُ العمل في التدريس، لم يكن لدي التدريب الكافي في الطرق الصحيحة التي تفضي إلى تواصل مع طلابي. أما وقد تلقيتُ تدريباً مسرحياً، فقد استخدمت الشيء الذي أعرفه أكثر. وكان ذلك هو كيف أجعل التعليم مهماً ومثيراً ليقدم مناسبة تحكمها عملية تأثير (إرسال إشارات مقصودة وواعية). ولعلك تقول إنني لم أكن «أُعلِّم بحق»، فلم أكن على دراية بتعقيدات التواصل الصفي، حيث يستخدم الشخص المسؤول الفم وسيلةً رئيسةً، وأحياناً لوح الكتابة (السبورة) وسيلة إضافية لخلق الترابط. وبما أنني آتية من عالم المسرح، فقد أخذت أفكر في آلية تمكنني من تكييف الكلمة والإيماءة، وكذلك العلاقة ما بين الأثاث والكتاب، وفعلياً مع كل ما هو متوفر في تلك اللحظة، ويسهم في تكوين صورة كلية تصبح متاحة لأن يقرأها الطلاب. كما أدركت أيضاً أنك لست ملزماً بطرح الأسئلة التي تعرف إجابتها مسبقاً. فالمسرح لا يعمل هكذا. أنت ترسل إشارات ذات مغزى عبر الحيز لتحصل على استجابة تتولد من خلال إشاراتك الخاصة ذاتها، طالما أن الشخص/ الأشخاص إلى جانبك يقرأ/ يقرأون الإشارة. وبطبيعة الحال، فأنت تسمع الرسائل بكل أعضاء جسدك.

وبقدومي من عالم المسرح، فإنني لا أفهم الإشارة كطريقة سلبية. وما زلت التقي بمعلمين زملاء يلمحون لي عبر تأشيراتهم أن السلوك داخل الصفوف بهذه الطريقة أمرٌ غير مهذّب. إلا أنني يجب أن أقول إنني سعيدة كثيراً من المعلمين الذين يتحدون هؤلاء المعلمين النقاد، ويحاولون توظيف الإشارة بترابط أكثر في تعليمهم. إن التلاميذ يستحقون أفضل نظم التواصل التي يمكننا منحهم إياها. وأتساءل إن كان سيكون لدينا عدد أقل من «بطيئي التعلم» إن استخدمنا نظام إشارات منتقى ومبنياً ومكتملاً من حيث نظامه الإشاري. إن الأفراد يقرأون الإشارات بصورة مختلفة، وبذلك يفسرون الرمز بيسر أكبر كلما كان غنياً وكاملاً ومختاراً بعناية فائقة للغرض المقصود منه.

إن نظام الإشارات هذا، وما فيه من إثارة وتنوع (التنوع المهم لإشارات المسرح والحياة)، يمكن استخدامه وتوظيفه في كل من غرفة الصف وفرق المسرح في التعليم. الممثلون في المسرح يبثون إشارات لصالح المتفرج... أما في الحياة، فإننا نبث الإشارات إلى شخص آخر دون مراعاة الاستجابة. ونحرص في التعليم أن تكون الإشارات قابلة للتفسير، بحيث يتمكن الأطفال من قراءة كل الإشارات بأقل درجة من الإرباك والتشوش. ونقوم عن قصد بإرسال الإشارة إلى المستجيب ليشارك بفعالية في الحدث. وإن أرسلنا كمعلمين بعض الإشارات كجزء من الحدث، وطلبنا من الأطفال تجاهل إشارات أخرى موجودة في اللحظة نفسها، فإننا نوقعهم في الارتباك لما عليهم إسقاطه أو تجاهله. إن أفضل مهارة نامية يأتي بها الأطفال إلى المدرسة هي أنهم يصنعون معنى الإشارات بشكل يحيل مباشرة على بيئتهم. لذلك، لا نحتاج إلى الاعتذار بسبب «التظاهر والاستعراض» الذي غالباً ما يرى به العمل في دور في حجرة الصف. ونستطيع أن نفهم انتقاد الآخرين لذلك، لأن وسيط التعبير هو كائن إنساني.

ولحسن الحظ، فان العمل في دور آخذ بالازدياد في الحُجَر الصفية، ولهذا فإن الوقت مناسب للبدء بالنظر في دقة هذا الأسلوب، الذي هو واحد من أساليب عدة. إلا أن كل تلك الأساليب يجب أن تستخدم الإشارة من أجل التواصل.

بعض الدلائل المتعارف عليها في العمل عبر دور

لعلنا نتفق جميعاً على أننا حين نقول إننا نعمل في دور، فإننا نعني أننا أصبحنا ضمن «الفعل المسرحي»، وإن لنا صوتاً في المواجهة الدرامية. ومن الآن يجب أن تنبثق نظرية تتولد من الممارسة التي يمكن أن تجلبهما

معاً، لذلك يمكن أن نرى بشكل ما أوضح القواعد وكيفية تطبيقها بالشكل الأمثل.

وفيما يلي بعض الأشياء الأساسية العامة التي عزلتها، والتي لم تكتمل بعد، لأنني أنا نفسي لم أفهمها كلها حتى الآن:

1. **الآن والزمن الراهن**: يبدو أن العنصر الذي يميز أفكار الاكتشاف الدرامي هو الطريقة التي يكون فيها الزمن مختلفاً عن زمن حجرة الصف. وخلال مناقشة الأفكار (وعلى الرغم من أننا أنفسنا موجودون في زمن الحياة) فإن الظروف التي نخطط كي نحاول أن نكون فيها هي في زمن آخر . . . نحن نتحدث عن «سيفعلون هذا أو ذاك» أو «لماذا لا نجرب هذا أو ذاك»، لأننا ونحن نستولد فعلاً مستقبلياً فإننا ما زلنا نخطط. أشعر بالدهشة دائماً بمعجزة كيف أن التفكير بشأن فكرة درامية يمكن له أن ينفذ في داخل الفعل. وهناك فرق شاسع بين أن يقول الناس لشخص ما للطلاب في الصف «حسناً، سيأخذون كل أمتعتهم معهم»، وبين أن يقول «لنحزم الأمتعة ونمضي». هذه هي النقلة التي أعمل لأجلها لتمكين أفكار الاستكشاف الدرامي من أن تحتل مكانتها. فهذا يخضع للمنطق إذن: وإذا أردت لهذه النقلة الإسهام في الزمن الحالي، فإن أكثر الطرق فاعلية البدء بحرص شديد باستعمال مساهمتي في مناقشة الزمن الحالي. إنه الدور في أبسط حالاته. «إنني أتحدث كما لو كنت هناك». وبالطبع، هناك الكثير مما يتعلق به. لا يصبح الواحد شخصاً في المسرحية ببساطة لأن الواحد يقوم بالتعليم ويرسل الإشارات أيضاً. اسأل نفسك هذا السؤال عن آخر مرة عملت فيها في دور، وكنت مجرد رقم يضاف إلى عدد الممثلين؟ وإن فعلت ذلك، تكون قد بدأت باستخدام قدرة الدور، إلا أن أمامك رحلة ممتعة إن رغبت في استقصائها.
2. **الدور كصانع تعاقد**: لقد أشرت سابقاً إلى أن التفاعلات (المواجهات) الاجتماعية بحاجة إلى إشارة. أن يستخدم الشخص الإشارة، في الفعل، باستخدام الأغراض كافة: دلالة الحيز، التوقف، الصمت، قوة النبرة، لإيصال المعنى إلى الآخرين في المواجهة. ويتيح هذا الشكل من التأشير للأطفال أن يستحضروا خبرتهم العميقة لتفسير المشهد. إن طلاب الصف الذين يكونون في حالة دفاعية ويكونون قد طوّروا أساليب مقاومة في مواجهة الممارسة الصفية، يكونون في حالة جيدة بشكل خاص لقراءة معنى الإشارات. حين يبدأ المعلم بتقبل نظام الإشارة برمته، بحيث يكون منفتحاً مع الطلاب على التفسيرات كافة، يبدأ أيضاً تآكل الموقف السلبي للمشاهد الذي طوّرناه تحت ضغط التوتر أو النقد. في الدور، أمنح نفسي نوعين من المواجهة؛ الأول القدرة على الخروج من نظام المعلم المتوقع المرتبط بالطلاب. والثاني هو الفرصة لصنع تعاقدات بما أنا عليه، وأواجه الصف بنظام الإشارة عبر الدور الذي أجسده بتصنع ووعي كاملين. وهكذا يكون الدور عنصراً ضد التآكل.
3. **الآخر**: لعل هذا تسمية خيالية لما يمكن إدراكه بأنه شيء يشتت انتباه التلاميذ. لقد قضيت وقتاً طويلاً لأمنع أن يحس التلاميذ بأنهم مراقبون. إن كل شيء في العالم غير ذات الشخص هو «الآخر». لقد أبرم الممثل في المسرح وفريق المسرح في التعليم وكذلك المعلم، تعاقداً يسمحون فيه للناس أن تحدق فيهم، لكن الأطفال لم يبرموا مثل هذا التعاقد. وإذا ما اعتقد معلمو الدراما أن الأطفال ملتزمون بهذا التعاقد، فإنهم سيضيعون وقتاً طويلاً بلا فائدة، وقت سيضيع في معالجة هذا الأثر الناتج عن شعور الطلاب بكونهم مراقبين.
إن الطريقة الواضحة لتجنب ذلك هي منح التلاميذ شيئاً جذاباً في الغرفة التي يشعرون أنهم يحدقون فيها. فالدور هو أحد أكثر «الأشياء» فعالية. لا تخطئوا فهم ما أقول، فلا أعني أنه «أي الدور» مجرد شيء ممتع أو مسلّ، وإنما قد يكون ذلك بالمظهر الخارجي، بحيث يخدع المدرس الطلّاب بأن كل ما يجري في الدور هو تمثيل. يجب عدم تمثيل الأدوار بالمعنى نفسه الذي يؤديه الممثل، لأنها عمل مختلف ينبغي القيام به. وما أناقشه هنا هو أن «الآخر» هو المدخل لكل الاكتشاف العميق الذي يتبع انخراط التلاميذ في القضايا. وعند استخدام الدور، يمكن وضع إطار[1] بسرعة، لأن الشخص الذي يدخل في نظام الإشارات الكامل في الزمن الدرامي يتخذ مكاناً يمنح للبقية بشكل تلقائي ليقدموا أنفسهم عبر الأدوار، لأنه يجب أن تتم مخاطبتهم على أنهم كذلك. ومن الصعوبة بمكان إظهار التحول ذاته أو التحول الممكن بطريقة أخرى، وذلك -ببساطة- لصعوبة إدخال أشياء أخرى في هذا الوقت الخاص. وثمة تحيز ضد استخدام الدور لكفايته وتصنعه. إنه جزء من ذلك السلوك «غير الملائم» الذي من غير المفروض أن ينغمس به المعلمون.
4. **إعطاء المعلومات وتقاسمها**: يلاحظ على المعلمين نزوعهم إلى مشاركة فهمهم باستخدام الإخبار بطريقة أو أخرى. وغالباً ما يترجم ذلك على شكل إرسال أحادي (باتجاه واحد). وهذا الأسلوب يضعف المعلم؛ لأن المسرح يبعث غالباً بشكل غير مباشر عبر طيف الإشارات ضمن المسرحية. وتتوافر أنواع كثيرة من المعلومات في الوقت نفسه عند تنفيذ الدور، وبخاصة ما يتعلق بالإطار والموقف.
كنت مؤخراً في دور مديرة لمنجم ذهب في صف مدرسي في لندن، فقلت: «إن التوزيع الجديد للمعاول والمجارف والمناخل والأواني مهمة اليوم. تأكدوا من التوقيع عند استلامها، ومن الأفضل أن تتأكدوا من أن أحجامها مناسبة هذه المرة. إن تلك الشبكات الضخمة غير مجدية مع هذا النوع من التربة. لقد أضعنا وقتاً طويلاً في وضع المناخل على الخزانات، وآمل أن لا نفقد أية شذرات من الذهب بسبب تلك الشبكات الواسعة. أين أمين المستودع؟». إن تم نطق هذه الكلمات دون إيقاع صوتي أو توقف أو إيماءة أو وضعية جسدية ذات علاقة بكل الآخرين والسلوك السلطوي العام للكلام على الآخرين الذين في وضعية الاستماع، فإنه يبدو وكأنه تدفق من جانب واحد. إن ما لا توصله الكلمة المطبوعة هو إتاحة الفرصة للمعلم أن يراقب استجابة الصف (لدى الأفراد طبعاً) نحو تنوع المواضيع المطروحة. كما أن الكلمة المطبوعة غير قادرة على تقديم مبررات لاختيار الدور لعبارة محددة.
في الحالة أعلاه، كان التلاميذ يطبقون بصبر ما كانوا يتوقعونه من البدء في الفعل والحفر. يستطيع المعلم أن يطرح أنواع الأسئلة كافة حول هذه الأمور؛ مثل: «أين يمكن حفظ المعدات؟ أين الطاقم الفعلي؟ من نحن؟ ما هو عملنا؟». وعند طرح مثل هذه الأسئلة، يتخذ التلاميذ قرارات مثيرة، ولكن ليس كونهم عمال مناجم. وهذه الحالة الزمنية لا يمكن تنفيذها عبر ذلك النوع من الأسئلة.

إن لدور مدير المناجم سيئات أخرى. إنه لا يستطيع أن يسأل عمال المناجم الخبراء (الذين سيتخذون هذا الدور في الدراما) أين يضعون أدواتهم، فإن الجميع يعرفون ذلك. كما أنه لا يستطيع أن يسأل كيف يؤدون أعمالهم، ولا أن يسأل عن مأمور المستودع. فإن عليه أن يعرف ذلك. إلا أنه يستطيع أن يقود عمال المناجم كافة إلى أنواع أخرى من المعلومات؛ مثل عبارة المعدات الجديدة التي سوف تصل، والحاجة إلى فحص هذه الأدوات لمعرفة غير الصالح وغير المفيد منها، ومشاكل الخزانات، وتقديم مصطلح فني واحد يستخدم في التعدين، ومنح السلطة لشخصية أخرى تفوق سلطتك، وذلك في أسرع وقت ممكن.

إن لديهم الفرصة في كل هذا أن يبدأوا الفعل أو الاستجابة على الأقل، وأن يكونوا عمال مناجم متمرسين، لأن كل شيء قابل للافتراض والتفسير الواضح. ويقود الاستفسار عن أمين المستودع (حتى وإن لم يكن موجوداً، لأن لا أحد من بين الجماعة يود تحمل المسؤولية!) إما إلى مكان المفاتيح وإما المستودعات، ما يفضي إلى مهوى المناجم، حيث يستلم عمال المناجم أدواتهم. ويمكن أن تبرز قواعد السلوك عند انضمامهم إلى زملائهم عند مهوى المنجم. أما القوانين بشأن عيدان الثقاب ومحتويات الجيوب وتفتيش عمال المناجم بعد الوردية، فإنها تصبح تطورات طبيعية من «أين أمين المستودع؟» وهذه هي الإثارة والدقة في عمل الدور؛ أي بينما أنت تبعث الإشارات، فإنه عليك أن تفكر كقطة.

5. **المفاوضات**: في الوقت الذي تبدو فيه كباث لإشارات غير متقنة، ينطلق الممثلون في عملهم من موقفين للقوة؛ موقف الفعل، حيث أنهم ينهمكون في رفع فنهم وموقف المشاهدة، حيث يلاحظون ما يجري وما ينبغي القيام به. لكن العمل أحياناً في فعل المسرحية وأحياناً من وجهة نظر الجمهور، يمكنني من منح هذه القوة لطلبة الصف. إن الدور يساعدهم على أن يعملوا بذلك، كما أن المعلم يساعدهم على أن يروا. وفي المراحل الأولى، من الأفضل اتخاذ العقود والقرارات من موقف المتفرجين، بحيث يعلم الجميع عدم حدوث أي احتيال. وهذا هو أحد أسرار العمل المخلص.

ومن باب التناقض الظاهري، فإنني أبني الثقة بالدراما من خلال العمل عبر وضعي كمعلمة خارج الدور وأفاوضهم من واقعي الحقيقي، في حين أنني «في دور» أبني الثقة بالحالة الافتراضية والعكس بالعكس. وهي طريقة مريحة يعمل بها كل من المعلم والطلاب، لأنها تمكن من إبراز القواعد كافة، حين تصبح من ضمن الفعل، وبخاصة أنها تتخلص من سيطرة المعلم في الإخبار المباشر.

6. **تحويل موقف الصف**: باتخاذ الواحد دوراً، فإنه لا يعرض وجهة نظر الآخرين فحسب، بل إنه يضعهم في موقف بحيث أن من المفترض أن يجدوا وجهة نظر أيضاً (انظر المادة المقتبسة سابقاً عن عمال المناجم). لاحظ أنني استخدمت كلمة من المفترض، إذ لا يستطيع الواحد إلزام الآخرين بوجهة نظره، ولكن يمكنه غالباً وضعهم في حالة استجابة، فيأخذون بتبني وجهة نظره، لأنهم يرون أن لها القوة، وأكثر السلطات فجاجة التي تعطى للآخرين، تتمثل في عدم الموافقة مع الدور وتحديد ضعف موقف الدور أو حتى مناقضته. وإذا أراد أحد طلاب الصف أن يعارض المعلم، فغالباً ما تتم مواجهته بنغمة تهديد نوعاً ما، أو على الاتهام المباشر بالوقاحة (في الحد الأدنى)، أما الاعتراض على الدور من قبل طلاب الصف، فهو موقف آمن جداً، فعدم الاتفاق يشكل حقاً من حقوق الطلاب، ويمنحهم الحق في معارضة سلطة المعلم. وهذا لا ينتقص من كرامة المعلم. إلا أن أفضل الأشياء كلها للدور وليس للمعلم، ويمكن أن يستجيب للتواصل أو يضعها في «منطقة عدم العقوبة». ويمكن بناء علاقات جيدة بهذه الطريقة وعلى أساس ثابت. ويغدو من حقهم التأسيس لموقف معارض للمعلم دون أن يفقد أحدٌ ماءَ وجهه، إن الأفضل للجميع وللدور أن يستجيب المعلم للتواصل، ولا يبعث به نحو منطقة «العقاب»، فبهذه الطريقة يمكنه بناء علاقات جيدة وعلى أساس موثوق منه.

فرق المسرح في التعليم

حتى هذه اللحظة، كنت أنظر بشكل أساسي إلى الدور من وجهة نظر المدرس في صف مدرسي. وماذا بشأن فرق المسرح في التعليم؟ إن ميزتهم الأولى، بموجب تقاليد المسرح، أنهم يتقبلون كمرسلي إشارات كلية. لقد سمحوا للآخرين أن يحدقوا فيهم، بحيث يوظفون الإشارة منذ البداية. إن المعلمين/ الممثلين يقبلون أن يوظفوا بعض جوانب الدلالة مثل الملابس والصفات والإعداد للفعل كشيء عادي. وهذا ليس بالأمر السهل على المعلم بسبب اختلاف توقعات السلوك. وأحد القرارات الأساسية التي اتخذها هي العمل مع الصفوف من الداخل، ومن داخل الفعل المسرحي. ومع ذلك، فإنهم يواجهون مشكلة، وغالباً ما يكون أضعف جوانبهم في هذه المنطقة؛ أي تغيير نظم الإشارة والتكيف مع هذين الموقفين. وهذا راجع إلى قوة موقف إشاراتهم عند تمثيل المسرحية. وإذا كان المدرس غير قادر على إنتاج إشارة قوية بالملابس والخلفية الزمانية والمكانية ودقة الصفات، فإنه يمكنه استخدام الدلالة بشكل أساسي عبر اللغة وإيماءات الجسد، حيث يمكن تغييرها بيسر أكثر من الملابس وأدوات الإخراج المسرحي لدى الممثل في «المسرح في التعليم». وهكذا فإنني أعتقد أن فرق المسرح في التعليم غالباً ما تواجه صعوبة في مفاوضاتها من الخارج، أو حين تسعى إلى جذب جمهورها إلى الفعل. ولا يمكن إلا تذكير الأطفال بأنهم ليسوا تماماً مثل الممثلين في الفعل.

الأعراف

وهكذا نصل إلى منطقة الأعراف التي يمكن استخدامها لإشراك الأطفال في أنواع كثيرة من الخبرات الدرامية. إن قدرة الأطفال على تحقيق سلوك حقيقي بموجب كل من المسرح في التعليم والدراما الصفية، وأن يلتزموا بالقرارات التي يتمكنون من اتخاذها خلال الفعل المسرحي، هي قدرة استثنائية. وتبدو لي الأعراف التي سأوجزها إضافة غاية في النفع لنوعي العمل. وقد استخدمها مسرح الطلائع دائماً، ويمكن الاستفادة منها بطريقة رائعة في الأفلام، كما أنني استخدمها كثيراً في عملي الصفي، ومن السهولة بمكان التعامل معها بقليل من التيقظ والممارسة. إنها تستفيد من استخدام الإشارة والدلالة بطريقة خاصة جداً، لأن معظمها تغير الطريقة التي يعمل بها الاتصال بالدور، و«الزمن الراهن». إن معظم المسرحيات التي تتحرك إلى الأمام بمعدل سير الحياة

تقريباً، تكون سريعة جداً بالنسبة للصفوف كي يتم استيعابها والالتزام بها. وتقلل كل الأعراف المطروحة هنا من إيقاع الزمن، وتمكّن التلاميذ من السيطرة على القرارات وعلى تفكيرهم بهذه الأمور. إنهم كلهم يعملون كما لو كانوا «الآخر»، ولكن في علاقة مع الناس.

1. إن الدور موجود فعلياً وطبيعي، ومع ذلك فله دلالة سلوكية ويمنح الاستجابات ويقبلها.
2. الدور هو الشيء نفسه، إلا إذا وضع ضمن إطار فيلم؛ أي أن للناس حق التحديق وليس حق التدخل. ويمكن إيقافه، وذلك ليس قطعياً، فالفيلم أيضاً يمكن إعادة تشغيله أو عرضه من جديد.
3. تشكيل الدور «كتمثال» يمكن الحديث عنه والتحرك حوله وحتى إعادة نحته(تغيير وضعيته).
4. الشيء نفسه، ولكن في هذا العرف يمكن بث الحياة في التمثال ليحدث استجابة حية، ومن ثم تتم إعادته إلى حالة الثبات.
5. الدور كصورة وجه، ليس مجسماً بأبعاد ثلاثة، ولكنه في باقي النواحي يشبه التمثال.
6. يتم تفعيل الدور على صورة وجه، كتمثال يمكن تفعيله كي يسمع ما يقوله طلاب الصف، وهذا يتطلب لغة منتقاة لسماع ما يقوله الصف الذي يخلق لغة انتقائية.
7. الدور سابقاً لكن تم تفعيله كي يتكلم فقط، وليست لديه القدرة على الحركة.
8. الدور مجسداً صورة: ينقل من الحياة الواقعية على دور في شريحة العرض، أو كرسم أو صورة أو لوحة. وتشمل ما قام التلاميذ بصنعه بالإضافة إلى المجسدات التي تم إعدادها.
9. رسوم تتم مشاهدتها أثناء القيام بها على السبورة من أحد الأشخاص المهمين للفعل.
10. تجسيد الشخصية في صورة ذات أسلوب معين؛ مثل صورة شخصية يرسمها الطلاب حين يكونون ضمن إطار محققين سريين.
11. وهو الشيء نفسه باستثناء أنه صنع مسبقاً، وكذلك الأمر الواقع.
12. عمل نماذج للشخصيات/الأدوار من ورق مقوى مع ملابس حقيقية مثلاً «تؤطر كأنها في متحف أو في محلات البيع. هذا هو اللباس الذي ارتدته فلورنس تانتنجيل حين قابلت الملكة فيكتوريا بعد سكوتاري.[2]
13. وكذلك أيضاً مع إضافة وضع الملابس على النموذج في الوضعية نفسها أثناء الحدث «أي كما كانت في ذلك اليوم نفسه الذي تمت فيه الأحداث» باستثناء الملابس على النموذج، ليشاهدوا «كيف كان» في ذلك اليوم الذي تمت فيه الأحداث.
14. ملابس شخص ملقاة دون نظام؛ مثل بقايا تدل على حضور متشرد أو قاتل أو هارب كما في موقف قاطع طرق.
15. أغراض تمثل اهتمامات شخص. ويتم هذا كما ورد سابقاً، لكن الأشياء الحميمة تشير إلى الاهتمامات أكثر من المظهر؛ مثل خاتم من بورجيا.
16. وصف لشخص ما يقوم به شخص آخر بطريقة طبيعية؛ مثل «حسناً، حين رأيته آخر مرة بدا لي على ما يرام. ولم أكن أتخيل أن ثمة خللاً ما».
17. وصف لكتابة شخص ما وكأنه هو الذي كتبها، يقرأها لكنه يقرأ شخص آخر كمذكرات.
18. وصف كتبه الشخص الذي يقرأه الآن للآخرين؛ مثل رجل شرطة يدلي بشهادة أو اعتراف. إن الدور موجود في هذه الحالة، ولكن هناك اتصالاً عبر كتابة الطلاب تماماً كما يفعل المؤلف.
19. وصف كتبه شخص ما عن شخص آخر، ويقوم شخص ثالث بقراءته.
20. قصة رويت عن آخر يقترب من القيام بفعل؛ مثلاً «رأيته يفتح خزانة ذات مرة. لقد كان أداءً رائعاً. ولست على ثقة أنه سيساعدنا».
21. تقرير عن حادثة، لكنه تقرير رسمي من سلطة أو «جهة روحية» (شعائرية)؛ مثل وصف رواية الشجاعة في معركة بمناسبة تقديم أوسمة الشرف للشهداء.
22. رسالة تقرأ بصوت كاتبها. وهذا تمثيل لحضور محدد وليس مجرد أي صوت هو الذي يؤدي القراءة، بل صوت يوصل الكلمات بعضها ببعض.
23. الأمر نفسه ولكن الرسالة يقرأها شخص آخر دون محاولة لرسم صورة الشخص الذي كتبها، ولكنه يتم التعبير عن المشاعر فقط.
24. قراءة رسالة دون مشاعر؛ مثل إفادة أو اتهام في موقف رسمي.
25. صوت شخص يسمع بالصدفة، يتحدث إلى آخر مستخدماً لغة غير رسمية، وباستخدام نغمة طبيعية.
26. الشيء ذاته ولكن بلغة رسمية.
27. سماع محادثة دون مشاهدة الأشخاص. استراق السمع كما في الجاسوسية.
28. تقرير عن محادثة مكتوب أو محكي من قبل شخص آخر.
29. تقرير عن محادثة، ويقوم شخصان بقراءة الأجزاء على التوالي.
30. قراءة خصوصية لمحادثة، والإبلاغ عنها كما تم الاستماع إليها.
31. اكتشاف رسالة مشفرة يعثر عليها مسافرون أو جواسيس.
32. العثور على توقيع شخص؛ مثلاً ورقة نصف محترقة.
33. اكتشاف دلالة من شخص معين؛ مثل العلامة الخاصة بسكارليت بيمرنل.

يمكن استخدام كل ما ذكر آنفاً لجعل الصفوف تشعر بالمشاركة في اللحظة الراهنة للفعل والاتصال بالشخصية، إلا أنها لا يمكن تحقيقها إن لم تمنح المفاوضات طلبة الصف القدرة على التأثير، وليس مجرد المشاهدة، ما يعني أن المشاركة تحتاج إلى تأطير.

الأطر

هناك العديد من الطرق لبناء الأطر، لكن أكثر العناصر أهمية هي وضع المشاركين ضمن إطار الموقف أو التأثير. لذلك يبدو ميزة في المسرح في التعليم النظر إلى العديد من الأطر التي يمكن للجمهور من خلالها الدخول إلى الفعل. وإن سأل الجمهور عن حكمهم بحكمهم كأفراد، أو المشاركة في المسعى مع الممثلين كما في موقف (معمل الغزل)، فإن الرقم الأول في قائمة الأعراف هو ما يبدو ملائماً، أما إن طلب منهم

التعليق على الفعل كما لو كانوا في لحظة جمود (كما في متحف)، فإن الإطار يمكن أن يختلف. فعلى سبيل المثال، قد يصبح الممثلون «صوراً ساكنة» في صالة عرض، ومن ثم يمكن ألطلب من المشاركين إعادة تفعيلهم، وأن يجعلوهم يعيدون التمثيل بطريقة مختلفة، أو عند تعليم مسرحية شكسبيرية للمستوى أ، فقد يمثل فريق المسرح في التعليم مشهداً له أهمية مستقبلية للدراسة، ولكن عبر عرف الصورة الساكنة أو التمثال، ويمكن أن «يعرض» كل بطل في الموقف، وتتم دعوة الأطفال على شكل مجموعات إلى تناول إحدى الصور وتفعيلها، كي تمر في المشهد مرة أخرى، ويطلبون منها في كل مرحلة أن تفسر نفسها.

إنني أعتمد كقاعدة عامة أن لدى الناس قدرة أكبر للمشاركة في مستوى يمتاز (بالدقة والدافعية) إن تم وضعهم في علاقة (محددة مع الحدث)، لأن ذلك مرتبط بالضرورة بالمسؤولية وبشكل أكثر تحديداً بوجهة النظر التي تدفعهم إلى مشاركة فاعلة. وبالقيام بذلك، تصبح المواجهات الاجتماعية؛ سواء خلال الفعل الرئيس أم بعده أم بعد الفعل الرئيس للمسرحية، أكثر تعقيداً وتنوعاً. وغالباً ما يتم ذلك إن تمت دعوة الجمهور، مثلاً، ليكون هيئة محكمين أو جنوداً في فريق إعدام أو في أي موقف آخر، بحيث يشاركون في القرارات الأخلاقية أو قرارات الفعل. وغالباً ما تعمل المشاركة في زمن الفعل الذي يسير بمعدل الحياة في المسرح. إن قائمة الأعراف السالفة الذكر تضم عرفاً واحداً كهذا؛ أي الأول. أما كل المواجهات الأخرى المذكورة مع الناس وسلوكهم ودوافعهم، فهي في نوع آخر من الزمن. وتوجد الأدوار كي يعاد بناؤها بطريقة أو بأخرى وبشكل أو بآخر. ويمكن دعوة طلاب الصف لإعادة البناء وإعادة التفسير، ما له أثر عظيم في اصطيادهم بالقدرة على التفكير بالتأثير، واتخاذ وجهة نظر، لأن الفعل هو عملية إعادة بناء وليس المشاركة بمعلومات شخص آخر. وعلى عكس التلفاز بصورته/ فعله سريع الحركة، فإن تلك الأعراف الأخرى تعمل مثل صور ثابتة أو شرائح تمنح الأطفال الفرصة لاتخاذ قرارات دقيقة.

يجد المسرح الحقيقي، إذا جاز التعبير، صعوبة في أن يدفع الجمهور إلى إعادة تأطير أنفسهم، لأن هذا ليس هو المزاج الذي يأتي به معظم الناس إلى المسرح. إنهم يتوقعون أمناً في مشاهد الفعل. وبالمثل، فان المعلم الذي يفضل أن يعلم ما يدور حول الأشياء يستخدم الأسلوب المعرفي شعورياً. ويمكن أن يتجنب هذا النوع من التعليم اتخاذ قرار لحظي بخصوص وقت الدراما. إن «المسرح في التعليم» والدور في غرفة الصف مهيآن بصورة مثالية للإفادة من أنواع العمل، ومن المجدي مواصلة اكتشافهما.

ذكرت في بداية هذه الورقة أنك إن انضممت إلى شخصيات المسرحية، إن جاز التعبير، فلن يضيف ذلك إلا أقل القليل من المعنى للفعل الذي ينقل صلبة الصفوف عبر طبقات من مجرد الجذب إلى لفت الانتباه إلى الاهتمام أخيراً. وتشمل مفاوضات الدور كلها لطائف لغوية من الدلالة الصوتية، بالإضافة إلى اختيار متساو من دلالات الجسد والحيز. ويتطلب نوعاً من الدلالة القدرة على نقلها إلى الآخرين. لنتناول مثالاً للإيضاح:

لنفترض أن التلاميذ يعملون كأعضاء في فريق (السكارليت بيمبرنل)، وينقذون أرستقراطياً من الثورة، واشتمل الفعل على معلم في دور أحد الثوار لوضع التلاميذ في حالة خطر في دور (المنقذين الشجعان). ويمكن التعامل مع الحلقة الأولى بأسلوب شبيه بالحياة. لكن لاحظ الفرق في التفكير والمتطلبات الاجتماعية التي تتم إذا كانت الحلقة الثانية تتعامل مع الأرستقراطي عند نقله إلى فندق، حيث توجد صورة على الحائط لذلك الأرستقراطي «صورة مطلوب»، وليس من المعروف لمن ولاء صاحب الفندق. فإن عرف الصورة، فإنه يجعل من الممكن هنا النظر إلى خطر آخر ويخلق تعقيد الدلالة (التي سوف يتعامل معها التلاميذ دون صعوبة) مواجهة اجتماعية ولغوية جديدة تماماً. وأي تقليد يتم اختياره سيكون مصمماً ليخدم غايات العمل الخاصة.

أخيراً، وقد أمضيت وقتاً طويلاً وأنا أتساءل لماذا كنت مستاءة من صرخة «لنستخدم مزيداً من الدراما في مدارسنا»، وأدرك الآن أنني كنت دائماً أريد أن أقول «لا تحاول كسب التأييد لفن التمثيل، بل حاول كسب التأييد لتعليم أفضل!». وذلك لأن صميم التواصل في المواقف الاجتماعية هو الإشارة. ويحتاج كل المعلمين لدراسة كيفية الاستفادة منها كأساس أول في عملهم. إن المسرح هو الشكل الفني الذي يعتمد كلية على الإشارة، وما تضيفه الدراما إلى التعليم يعطي الإمكانية للإلحاح من خلال توظيف (الآن) الزمن الراهن. ولهذا، نحاول كسب التأييد لمدارس أفضل، حينما نطلب من المعلمين أن يكونوا على مستوى مسؤوليات طاقة الرنين في الصفوف الدراسية بدلاً من التصريحات اللفظية.

الهوامش

* كتب هذا المقال خصيصاً للمؤتمر الدائم لمسرح الشباب، ونشر لأول مرة في مجلة المؤتمر الدائم لمسرح الشباب، عدد 9، 1980. كما وزع في إطار برنامج «المسرح في التعليم» الذي نظمه مركز القطان للبحث والتطوير التربوي/ مؤسسة عبد المحسن القطان (26-30 تشرين الأول 2008). وأشرف عليه: كريس كوبر (Chris Cooper).

Translated material for "Theatre in Education" Course, held by Qattan Center for Educational Research & Development – A.M Qattan Foundation (2630- Oct. 2008) from Collected Writtings on Education and Drama by Dorothy Heathcote. August 1991.

[1] الإطار: في أي مواجهة اجتماعية يظهر (يتجلي) مظهران في الأول: الفعل الضروري للحدث كي يقود ويتقدم إلى الأمام باتجاه النتائج (الخلاصات)، الثاني: هو منظور من أين تأتي الناس للدخول في الحدث، هذا هو الإطار، والإطار هو الوكيل الأساس الذي يمنح التوتر والمعنى للمشتركين.

[2] سكوتاري: مستشفى للجرحى الجنود قامت الملكة فيكتوريا بزيارته وأخذت على عاتقها الاهتمام بهم.