ثانياً. في عباءة الخبير

دوروثي هيثكوت وغيفين بولتون

1. توجيهات تمهيدية

إن المعلم يعمل، مهما كان الموضوع، من منطلق الأسئلة التالية:

- ما هي أنواع المعرفة/ المعلومات التي ستدرَّس؟
- ما هي المهارات (عقلية، لغوية، فنية، حركية نفسية أو درامية) التي ستمارَس من خلال المعرفة؟
- ما هي الذرائع الضرورية لتعزيز الاحتياجات الخاصة لطلبة الصف؟
- ما الذي يجعلهم يتواصلون ويضعون معايير لأنفسهم؟

ثمة أربعة مبادئ يجب أن يتبعها المعلم عند استخدام عباءة الخبير:

العرض

لا بد من إيلاء قدر كبير من الاهتمام لدى عرض الموضوع بفعالية: غالباً ما يتم ذلك من خلال حديث المعلم بمصاحبة نموذج على هيئة صورة أو رسم بياني أو خارطة... إلخ. والمجموعة المكونة من شيء ما للنظر إليه ومن الأسلوب اللغوي الذي يتجنب أي ملاحظة توجيهية إنما تجسد دخولاً لإطار عمل فعَّال.

الخيال

إن كلمة «إذا» أو أثر «إذا» يجب أن يقدم مبكراً، لأنه ربما يكون ثمة معقولية في الفرضية القائلة إن بعض الأطفال قد يفكرون بأن الوعود بعمل حقيقي قد تم التعهد بها- قد يفكرون بأننا مقبلون، فعلاً، على إدارة مصنع أحذية أو حفر أرض أو بناء فندق. يجب أن يستخدم المعلم عبارات، مثل:

افرض أن .....
إذا استطعنا .....
لو تركنا الناس .....
أراهن بأننا لو عملنا بجد لاستطعنا .....

هناك عدة اختيارات للطريقة؛ نبرة الصوت يتم اختيارها على قاعدة تقدير الموقف أو عمر طلبة الصف بشكل أفضل. على سبيل المثال: قد يكون أداء صف متمرد وغير منصت جيداً بشكل أفضل، إذا أشار القائد بطريقة ما إلى أن مشروعنا يمتلك منظوراً لمواجهة المسؤولين. هنا تكون «إذا» متضمَّنة بالنبرة الجديدة للصوت والحالة التي تتقمصها المعلمة: «كنتَ تعتقد/ أنا أعتقد أن بإمكاننا القيام بعمل أفضل في معالجة إضراب سائقي سيارات الإسعاف، ألن/ ألا تعتقد ذلك؟» (كانت طواقم الإسعاف مضربة في المملكة المتحدة وقت كتابة هذا الفصل). ويسمح استخدام «كنتَ تعتقد» بجعل الملاحظة مستبعدة تقريباً، فيما تكون «أنا أعتقد» أكثر قرباً من الفرضية القائلة بأنه يمكننا الانخراط قليلاً بالمسألة، لكن ليس بشكل فعال؛ على نحو يدعو بشكل أكبر إلى امتلاك وجهة نظر. وبناء على ذلك، فإن موقف المعلمة هنا من شأنه أن يفترض «وقتاً لقليل من الدردشة» بالنظر إلى الردود المدعوة ذات الصلة.

بالانتقال إلى: «هم لم يقولوا لنا الحقائق أبدا». («هم» تتضمن بعض السلطة الغامضة التي ينبغي أن تعرف بشكل أفضل). أعتقد أنه كان يمكننا أن نريهم شيئا أو شيئين عن الخدمة الفعالة لسيارة الإسعاف».

بالطبع يمكن أن يتسبب مثل هذا الحديث من جانب المعلمة بارتباك ضئيل ما لم يكن الطلاب معتادين عليه، وتشعر بعض المعلمات بالتوتر من البدء بهذه الطريقة. ومع ذلك، إذا كانت الصورة البصرية (أو مشتّت الاهتمام بعيداً عن طلبة الصف إلى حيث قضية الأخذ بالاعتبار) يُشار إليها بشكل ملحوظ بالحيز المكاني والشكل، فسوف يجد الأطفال سريعاً أين هم معها. لتتذكر، جميعاً، أننا حالما ندخل التجارب نحاول أن نفهم ما يجري، لذلك نسعى لملاءمة أحداث غير عادية مع نماذج مفهومة أو مجربة مسبقاً. ولعل الطلاب الذين يقضون جزءاً كبيراً من حياتهم وهم يفهمون ما يتسبب به البالغون جيدون، تحديداً في التكيف مع الأحداث، لأنهم قارئون يقظون للإيماءات. لذلك، عندما تعرض عليهم معلمتهم شيئاً ما وهي تتحدث في الوقت نفسه بأسلوب مختلف قليلاً، ربما يندهشون ويترددون ويرتبكون، لكنهم سوف يحاولون على الفور التكيف مجدداً. وتستطيع المعلمة سريعة البديهة أن تعزز بعد ذلك الإيماءات في حديثها التالي. ففهم المعلمة الخاص لصورة جسمها، والوظيفة التي تختارها بالعلاقة مع طلبة الصف والغرض، سوف تمثل جميعها جزءاً من نظام العلامات الذي يشكّل عملية التعليم.

وما يفعله حديث المعلمة هو «رفع الستارة» قليلاً، ودعوة الصف إلى إظهار استعدادهم في المرحلة المجازية حيث يتخذ الخيال مكاناً له. وعندما تقول المعلمة «أعتقد أنه يمكننا أن نظهر لهم...»، من نحن؟ من تخاطب هي؟، بوضوح هي لا تتحدث كمعلمة إلى صف، هي تعطي إشارة إلى الأدوار التي سيلعبها جميعهم عندما ترتفع الستارة تماماً. بالطبع كان يمكنها أن توضح ذلك على نحو أكثر مباشرة بطريقة «معلمة» (كما فعل غيفن بشأن التنمر): «هل تحبّون أن تقوموا بعمل درامي حول المساعدة في إنهاء إضراب طواقم الإسعاف؟».

ديناميكية الفعل

يجب وضع إطار سلطة العمل بشكل مباشر وواضح. على سبيل

المثال: دعونا نفترض أن صف طلابنا قد أظهر اهتماماً كبيراً بإضراب طواقم الإسعاف، وأننا نستطيع أن نرى صلته بالمنهاج، عندئذ ربما نختار أن نعدّهم للقيام بدور أعضاء ACAS (خدمة المصالحة والتحكيم الاستشارية)، وهي هيئة في المملكة المتحدة تتعامل مع المشكلات الصناعية (يقابلها في الولايات المتحدة مجلس علاقات العمل الوطنية).

سوف يتجه فوراً معظم معلمي الدراما الذين يقومون بعمل دراما حول الإضراب لاختيار الطلاب كطاقم إسعاف ومسؤولين لخلق نزاع درامي! غير أن عباءة الخبير لا تعمل بهذه الطريقة، إنها تعمل بشكل غير مباشر؛ تُعلم عن شيء ما عن طريق النظر من خلال شيء آخر. وفي هذه الحالة، سوف يتعلم الطلاب عن عمال الإسعاف بالمشاهدة من خلال عملية الوساطة.

وعليه، فإن أول عرض وأول مهام يجب أن ترسّخ وظيفة الوسطاء. وليس من الضروري أن نعرّف عن أنفسنا في هذه المرحلة، فلسنا مضطرين إلى تسمية أنفسنا بوسطاء ACAS، فالتسمية أقل أهمية من سلطة العمل. وكما سنرى لاحقاً في أمثلة الكتاب، ليست المعلمة مضطرة في البداية إلى تسمية الصف بالرهبان أو العلماء. لكن المهمة الرئيسية أو سلطة العمل مذكورة بشكل واضح: «حصلنا على رسائل من كلا الجانبيْن الآن . . . يطالبان بعقد اجتماع . . . ، بشكل منفصل طبعاً».

تاريخ سابق ومستقبل مفترَض

«لقد حصلنا على رسائل من كلا الجانبيْن» ترتفع الستارة بشكل كامل، لأننا نريد من طلابنا الآن أن يتجاوبوا كشخصيات تعد في البداية مسرحية- بتاريخ مفترَض. لذلك، يجب تحديد سياق أصلي بماض ومستقبل، بمعنى أن الأطفال والمعلمة يدخلون تجربتهم في الوسطً، حيث كانت. وهذا يأتي في أعقاب قانون مسرحي أساسي: الشخصيات منهمكة بحدث عندما تلتقي هي والجمهور في المسرحية، فشبح والد هاملت ظهر في معارك إلسينور بشكل كاف في الماضي، ما دعا الجنود إلى إبلاغ هوراشيو الذي استدعى، بدوره، هاملت للمشاركة في الحضور المتكرر للشبح. وعليه، فإن الزمن الراهن يستدعي الماضي ويتنبأ بالمستقبل. لكن طلابنا بالطبع لن يكونوا شخصيات بالمعنى السيكولوجي يتوقعها كاتب المسرحية والجمهور، بل يمثلون، في إطار الخبرة الجماعية المتميزة، كمجموعة من الناس يلتزمون بمنظور عالمي للمسؤولية. وسوف يتطورون بالتدريج بهذه المسؤولية والخبرة خلال فترة من الوقت، تماماً كممثل يبني ببطء شخصية من خلال زمن السرد. ففي جلسة غيفن حول التنمر، لم تكن مُلكية الطلاب لدورهم كمستشارين مسؤولين لبعض المدارس أكثر من تبن سطحي لدور من سرد أولي.

لقد أطلقنا على ما ورد أعلاه «توجيهات» بدلاً من «خطوات» لأنه ليس المقصود منها اقتراح نظام معين لعمل أشياء. ومن المرجح بالفعل أن يملي التوجيه الثالث (ديناميكية الفعل) كيف يجب أن تُتبع التوجيهات الأخرى. وبوجود فهم للتوجيه الثالث، تعمل المعلمة عندئذ عكس الاتجاه في التخطيط لبلوغ نقطة بداية ملائمة للصف على أساس مهارات التلاميذ ومواقفهم.

دعونا ننظر بشكل مفصّل إلى كيفية تأثر التخطيط. فالمعلمة تعلم أنها ستجد نفسها تقول: «لقد حصلنا على رسائل من كلا الجانبين الآن . . . طالبةً عقد اجتماع . . . ، بشكل منفصل طبعاً». وفي خطة الدرس، على أي حال، عليها أن تقرر أي أنشطة غير درامية يجب أن يشتغل بها الصف لإعداده، كي يستجيب لتلك الطريقة الخاصة بالمعلمة.

ومثل هذا النشاط يمكن أن يكون «تفكيراً بما نعرفه عن مسؤوليات طواقم سيارة الإسعاف»، أو «إنصاتاً إلى جميع الأشياء التي نظن أن عمال الإسعاف يقومون بها في يوم عادي»، أو «رسم خطة لداخل سيارة إسعاف».

وللعمل باتجاه عكسي في التخطيط مخاطره، بالطبع، لأن المخطط يختار من عدة طرق عكسية محتملة. ويتطلب القيام بهذا الاختيار سيطرةً محكمةً على المعايير. فمن النظرة الأولى تبدو الأمثلة أعلاه للخطوات المبكرة المحتملة ملائمة، وهي في الحقيقة تساعد الأطفال كي يستشعروا طريقهم نحو المشكلة. لكن، هل تلبي مثل هذه التمارين متطلبات التوجيه الرابع (بناء ماض ومستقبل)؟ سوف تساهم بالتأكيد في بناء مفهوم ماضي «موظفي سيارة الإسعاف» ومستقبلهم، لكن ماضي الخبراء ومستقبلهم هما اللذان يحتاجان إلى ترسيخهما، وفي هذه الحالة قرّرت المعلمة أن الخبراء سيكونون الوسطاء، وليس طواقم الإسعاف. يجب أن يكون المنطق صحيحاً. لذلك، إذا شعرَتْ بأنه من الضروري تعزيز معرفة الطلاب بموظفي الإسعاف بهذه الطريقة، فسوف تفعل ذلك مع علمها أنه بالرغم من أن الصف سيشعر بأن العمل قد بدأ، فإنه يظل حقاً خارج نطاق الهدف بشكل مؤقت. وقد يمثل عمل قائمة بجميع أنواع مشكلات التحكيم (على سبيل المثال: حجج تبرز جراء تغيير مناوبات أو نماذج عمل، تعزيز منافسات، قواعد حول التربية، متطلبات تدريب جديدة) بداية موازية من شأنها أن تأخذ الطلاب مباشرة إلى أدوار الوساطة الخاصة بهم.

وعندما تصل المعلمة في النهاية إلى: «لقد حصلنا على رسائل من كلا الجانبين الآن . . . طالبة عقد اجتماع . . . ، بشكل منفصل طبعاً»، كيف سيرى الطلاب التأثيرات من وراء ذلك؟ وأين ستتجه هي من هناك؟ وما إن تقول المعلمة هذا، لا بد أن يكون ثمة دليل ملموس للرسائل حولها أو بين يديْها مع ترويسة جديرة بالتصديق ومحتوى وتوقيعات . . . الخ. فكلمة «الآن» هي الحاضر الذي يستدعي الماضي، وكلمات «بشكل منفصل طبعاً» تتنبأ بالفعل المستقبلي الذي يجب أن تبادر به الإشارة التالية فوراً. على سبيل المثال: «هل يستخدم أيٌّ منكم جناح التحكيم في الطابق الثالث هذا الصباح؟»، يسمح بالرد الأكثر بساطة (إما نعم أو لا)، ولا يهم إطلاقاً إذا قال أحدهم شيئاً، والآخرون شيئاً آخر. لا داعي للخوف من الارتباك.

وإذا كان يبدو أن الجناح في الطابق الثالث قيد الاستخدام، فكل

واحد يحتاج فقط إلى الموافقة على «كم عدد الأجنحة التي قد تتوفر لنا في مقار ACAS إذا كنا ذاهبين للمساعدة في تصنيف خلاف عمال الإسعاف». في هذه المرحلة، قد يكون من المفيد الموافقة على تصميم مبنانا (نشاط يُنظَر إليه الآن كهدف أكبر من تصميم سيارات إسعاف) وجميع النزاعات المختلفة التي نتوسط بشأنها حالياً. وبناء على ذلك، يحظى عملنا الماضي والحاضر بتركيز كبير. وسوف يتمتع بعض الطلاب بلعبة اختراع نزاعات (سوف تدخل في أرشيف ACAS- لا شيء يمكن أن يُلقى فيه بشكل غير مسؤول-)، لكن بعض المعلمات قد يفضّلن تسليح أنفسهن مسبقاً بالعمل المتواصل للجدل: «أي مجموعة تفصل في خوف مصنّعي أفران السالمونيلا/ المايكرويف؟ من يتعامل مع اجتماع مندوبي الرابطة الطبية البريطانية ووزير الصحة؟ إلى أي حدٍّ نحن مع قضية التشهير بشأن . . .؟»، سوف يربط الطلاب أنفسهم بسهولة بمثل هذه الحالات الشائكة، لأنهم يدركون سلطة إدارة مثل هذه المشكلات التي تأتيهم في سياق ACAS (خدمة المصالحة والتحكيم الاستشارية).

وإذا برز مثل هذا النموذج، فعندئذ لا بد أن يحدث شيء ما يجعل كل شخص يدرك علانيةً «أننا نعمل في ACAS».

هذا الحدث يجب أن يكون مهمة: تجهيز أُذونات دخولنا أو بطاقات اسمنا، ملء استمارة لطلب غرفة تحت عنوان القضية التي تتعامل معها إحدى المجموعات. وعليه، تكون الخبرة جاهزة الآن، ويستطيع الجميع أن يكفلوا هذه المهام المبكرة للالتزام خارج عمل الدور. وسوف تُجرى نقاشات بشأن كيف يجب أن تبدو الشارات وبطاقات الاسم والأذونات واستمارات طلب غرفة، وسوف تُعدّ تصاميم، ويتم عمل أشياء. وخلال مثل هذه الأوقات سوف تتنقّل المعلمة لغوياً بين وقت الدور «الآن» («عدد كبير من الناس علّقوا: كم هو مفيد أن نكون قادرين على رؤية أسمائنا حالما تصل») وحديث محدد المهمة مثل: «هذه الاستمارات يجب أن تبدو مهنية، لذلكَ دعونا نحصل عليها وقد قُصّت وثُبّتَت بالفعل».

وتعتبر المعلمة في دور سمة كثير من أعمال الدراما الصفية، لكن طريقة عباءة الخبير تتطلب صيغة زئبقية متقلبة على وجه التحديد(!) بحيث تنخرط المعلمة بشكل متكرر بالقفز بِشكل حاذق والانزلاق بخفة والاستدارة فجأة، أو حتى تخطي عالَمي الخيال والواقع. قد يستغرق الأمر بِضعَ ثوانٍ حيث يُحتَفَظ بدور، وسرعان ما يتم التنازل عنه، ثم يُستأنَفُ ثانية. ويمكن حتى التواصل بكلمة، ورفع حاجب على نحوٍ من الغموض المتعمد بين الاثنين. وهوَ أيضاً شيء فيهِ مفارقة، حيث يولّد الاستخدام في دور علاقة صحية بين المعلمة والطالب، في حين ينذر الحديث وكذلك الأفعال خارج الدور سلفاً بمغامرة الدراما وقوتها. وكلاهما أساسي.

ولإيجاز ما سبق، ثمة أربعة توجيهات للمعلمة يجب أن تتبعها في تخطيط طريقة عباءة خبير:

1. عرض مجال الخبرة بشكل فعال؛ باستخدام مزيج من حديث المعلمة والصورة المرئية.
2. تقديم «إذا» مبكراً بطريقة من شأنها أن تحتكم إلى الصف المعين (أعط الطلاب لمحة خاطفة من خلال الستارة المرفوعة جزئياً!).
3. رفد المجموعة بالقوة للعمل. وهذا ما يمنح العمل حيويته الشاملة

من ورشة «المسرح في التعليم» في القصبة.

فيما يختص بما يُشاهَد باعتباره المهمة الرئيسية، لكن الكثير من الخطوات الثانوية الأخرى قد تؤخذ من جانب الصف قبل تسخير هذه الحيوية.

4. بناء ماضٍ وحاضرٍ ومستقبل (ترتفع الستارة!).

2. عامل البعد: استخدام طريقة عباءة الخبير عبر المنهاج

على الرغم من أن المنهاج يتكون على الأرجح من موضوعات منفصلة، فإن الاعتراف بجوانبها الشخصية والاجتماعية والمجتمعية وما يتعلق بنظرية المعرفة من شأنه أن يمنحها حساً بالترابط وهدفاً شمولياً لتمييز مجالات التعلم. ففي المنهاج الوطني البريطاني يُشار إلى مقومات المنهاج التكاملي بـ «البعد».

والميزة الفريدة لطريقة عباءة الخبير في التعليم هي هذا البعد، فهذه النظرة إلى جزء من الموضوع من منظور كلي تُبنى في قلب هذه الطريقة. وأي موضوع أو مجال تعلم يتداخل كل منهما مع سلسلة واسعة من المعرفة، والأكثر أهميةً أن المتعلم يدرك أنهما مترابطان.

وربما يُحدَّد هذا البعد ويُؤكَّد بوضوح في وثائق المنهاج الرسمية والوطنية، لكن ذلك لا يضمن أن الرجوع إلى المنهاج التكاملي من جانب المعلم والطلاب سوف يحدث. ففي الحقيقة تعمل

من ورشة «المسرح في التعليم» في القصبة.

وسائل التعليم التقليدية ضد هذا الاحتمال. ولعل تقسيم المنهاج إلى موضوعات منفصلة يشجع المتعلمين على فهم الجيوب المتميزة للمعرفة. فبعض المدارس ومؤسسات تعليم المعلمين واعية للخطر، وتسعى إلى التغلب على المشكلة، على الأقل مع صفوف التمهيدي والصفوف الإعدادية، عن طريق إدخال «مشروعات» أو «موضوعات». من الناحية النموذجية، يُتوقع من المعلمين الذين ما يزالون طلاباً أن يكونوا قادرين على تقسيم مشروع مركزي لصفهم غني في عناصره التي تغطي جميع موضوعات المنهاج، بحيث تحافظ الخبرة الإجمالية على كل من الاستمرارية والترابط.

على السطح يبدو هذا مرضياً. فالطلاب يُعطون مشروعاً- حول الطقس على سبيل المثال- فيقودهم ذلك إلى الجغرافيا والرياضيات والعلوم والفنون اللغوية والأدب وحتى الموسيقى- خبرة شاملة عن الطقس، أو هكذا يُزعم. لكن التنوع الواسع لأنشطة الطقس لا يقدم بالضرورة بعداً شمولياً. فما يثير انطباع الطلاب في النهاية ربما يكون شعوراً بأن هناك جوانب عديدة ومختلفة للطقس.

المعرفة مجرَّبة من جانب إنسان مسؤول

المشكلة إزاء تقسيم موضوع إلى أجزائه المكوّنة له أنه يبقى عملية تصنيف فكرية ملزمة. فليس ثمة مركز للمعرفة. هناك فقط عنوان وأقسامه العديدة. وتوفر طريقة عباءة الخبير مركزاً لكل المعرفة: هي مجرّبة لدى الطلاب من منظور إنسانيٍّ مسؤول. وعليه، فإن الترابط بين بعد ما والصورة الكلية لا يستدعي مساءلته. هناك إحساس بأن أحد الأبعاد هو الكل، والعكس صحيح.

الإنسان المسؤول يجب أن يكون مقدّم خدمات وليس مستقبِلاً

يُؤطَّر المشاركون في عباءة الخبير كمقدمي خدمات ملتزمين بمشروع. وهذا الإطار يؤثر بشكل أساسي في علاقتهم بالمعرفة. فهم لا يستطيعون أن يكونوا مجرد مستقبِلين «يُبلَّغون» بالمعرفة. يمكنهم فقط أن يشتركوا بها كأناس لديهم مَسؤولية. وهذه المسؤولية ليست لتزويد نفسها بالمعرفة، معَ أنها، وللمفارقة، هي ما يكتسبه الطلاب بشكل غير مباشر، ولكن للمشروع الذي تكفّلوا به. والمعرفة تتحول إلى: معلومات، دليل، مادة مرجعية، مواصفات، سجلات إرشادات، نظم ولوائح، نظريات، صيغ، منتجات، وجميعها تخضع للتحقيق. هذا مشهد تعلمي نشيط وملح وذو مغزى، إذ يتم فيه استخدام المعرفة وليس مجرد أخذها فحسب.

ويجب على المعلمة أن تخطط لأجل علاقة استجوابية مستمرة بين الطالب والمعلومات الخاضعة للبحث. وثمة نموذج واضح لهذا التخطيط مدعّم بسلسلة من الأسئلة. خذوا المثال التالي الذي يكون فيه سياق عباءة الخبير رعاية قطيع من الماشية:

أسئلة	أجوبة
1. إلى أي مدى يحتاج الطلاب المعلومات؟	1. المعلومات يجب أن تكون في مجال المورثات مع صف بسن 12 سنة.
2. من أي إطار مرجعي يجب أن يجري التحقيق في المعلومات؟	2. الطلاب مؤطَّرون كفنيين زراعيين منخرطين في مشروع بحث من أجل مزارعين هنود.
3. كيف ستُشكّل المعلومات وتُعرض عندما يستقبلها الطلاب في البداية؟	3. تُقدم المعلومات بشكل ملفات مزارع إنجليزي يقوم بتربية قطيع من الأبقار الهولندية طوال ثلاثين عاماً وفي حوزته جميع المعلومات الجينية المسجّلة بشكل صحيح، إضافة إلى معلومات عن كيفية إطعامها وإنتاج الحليب منها. السجلات على جهاز الكمبيوتر وبخط مكتوب ليكون متاحاً بسهولة أمام المبتدئين، خصوصاً ما يتعلق بالمعلومات الجينية. فعلى سبيل المثال: جميع الأبقار والثيران لها أسماء وأرقام، ويمكن تعقب سلالتها بسهولة عبر البنك الجيني.
4. أية مهام سوف تشغل الطلاب في التحقيق وجمع المعلومات؟	4. يتطلب إطار مشروع البحث أن تستخدم الطواقم الزراعية المعلومات الجينية القائمة للعمل بها، والتوضيح بالأمثلة ما تتمتع به الأبقار الهولندية البيضاء والسوداء، وكيف يمكن تقليص حجمها بالتربية الجينية الوراثية لتكون جميعها بيضاء من ناحية اللون لكي تعيش بمساحة صغيرة في كثير من المزارع الهندية. (هذه قضية حقيقية، فهناك مزارع في الهند، حيث تستطيع الماشية البيضاء الصغيرة أن ترعى تحت أشجار بطيئة النمو، وتأكل محاصيل تنمو خصيصاً كطعام للماشية). وجميع المعلومات الضرورية موجودة في سجلات. والمهمة المحددة لتغيير الحجم والتنبؤ باللون هي الموقف الاستجوابي. فعملية التسجيل تتم على أوراق كبيرة (أو على لوح أسود) باستخدام «نص جيني» صحيح لسجلات المزارع.
5. أي وسائل تتطلبها المهمة؟	5. الوسائل هي السجلات الجينية، مواد الكتابة العامة، بما في ذلك أقلام حبر أحمر لتعقب النماذج الجينية عبر الأجيال. ويجب أن لا تكون معلمة العلوم التي تلعب دور المزارع متعجّلة جداً في فحص سجلاتها الخاصة. وهذا «البطء» هو جزء من عملية تمكين حلت محل مجرد الإبلاغ.
6. أي شكل سوف يُستخدم لحفظ المعرفة المكتسبة بحيث يمكن تطبيقها في أوقات مقبلة؟	6. في النهاية يتم تضمين المعلومات في مقال يُنشر في مجلة أسبوعية خاصة بالمزارعين. وسوف يتشجع المزارعون للمشاركة في المشروع خلال السنوات الخمس المقبلة.

الإنسان المسؤول في الطالب يتجاوز قدراته الحالية

تضع إحدى نظريات الاستعداد للتعلم (مشتقة من بياغيت وآخرين) حداً خاطئاً لقدرة الطالب. فهي تتجاهل الملاحظات الفيجوتسكية على سياقات التعلم المقرّرة اجتماعياً: في حضور شخص راشد، يستطيع الطفل أن يتجاوز قدراته الخاصة في تنفيذ مهمة. وتعزز المعلمة في دور هذا الأداء المحدد الخاص بالبالغين. فالمعلمة، من خلال دورها، توفر نموذجاً ذا توقعات عالية للمشروع، بحيث يبدو في البداية أنه ليس في متناول اليد، ولكن في الوقت المحدد يسعى الطالب للمنافسة؛ بتأطيره كإنسان مسؤول عن المشروع، ليس لديه خيار سوى أن يسعى لتجاوز قدرته الطبيعية، ويكسر حدود المفاهيم الجامدة. وفيما يلي نعرض لنموذجين من التفكير الجانبي للأطفال الصغار:

1. اضطر مزارعو ورود منذ ست سنوات إلى مساعدة قائدة طيارة تعود إلى عشرينيات القرن الماضي؛ إيمي جونسون التي استقلت طائرتها، فهبطت بها لنقص في الوقود خارج حديقة الزهور الخاصة بهم. نصحوها بأن «لا تطير فوق الأزرق» لأنها لن تكون قادرة على «العودة». وعندما سألت: لماذا؟ فكروا بأن للأمر «صلة بشكل الطائرة والعالم».
2. أطفال في سن التاسعة يعملون في دور طلاب للتاريخ الطبي فسّروا «لوحة» تمثل الدكتور ليستر بأن مساهمته في الطب في القرن التاسع عشر؛ التي كانت تتمثّل باستخدام حمض الكاربوليك، مهدت الطريق أمام الأطباء المعاصرين لاستخدام الضمادات، وأن سماعته القاسية سوف تُستَخدم مستقبلاً من جانب ميكانيكيي السيارات للاستماع إلى «دقات قلب» محركات الاحتراق الداخلية، وكذلك دقات قلوب الأطفال وهم ما يزالون في بطون أمهاتهم.

الإنسان المسؤول يرى طريقاً أمامه

من المهمة الأولى، تماماً، يكون لدى الطالب حس «للذهاب إلى مكان ما». في البداية سوف تتطور طريقة عباءة الخبير في أضيق الطرق، وبعد ممر ضيق يلفه الضباب، ويبدو أنه ينتهي مع نهاية المهمة- كثير من العمل في المدارس يمكن أن يكون كذلك- فإن الاكتمال الناجح للمهمة الأولى يدعو الطالب للنظر إلى حيث سار وإلى الممر التالي، وهو أكثر اتساعاً ونوراً، ورؤية مزيد من المكان الذي يسير فيه. وبينما هو يتعلم تقاسم الطريق الآخذة بالاتساع مع آخرين، ورؤية المهام كإدارة لمشروعهم، فإنه يربح تصوراً لمشهد طبيعي معقد. وهذا هو البعد الحاسم بالنسبة إلى عباءة الخبير، والذي غالباً ما يكون مفقوداً لدى الطالب المتعلم بشكل تقليدي.

معلمة طالبة تتبنى طريقة الموضوع

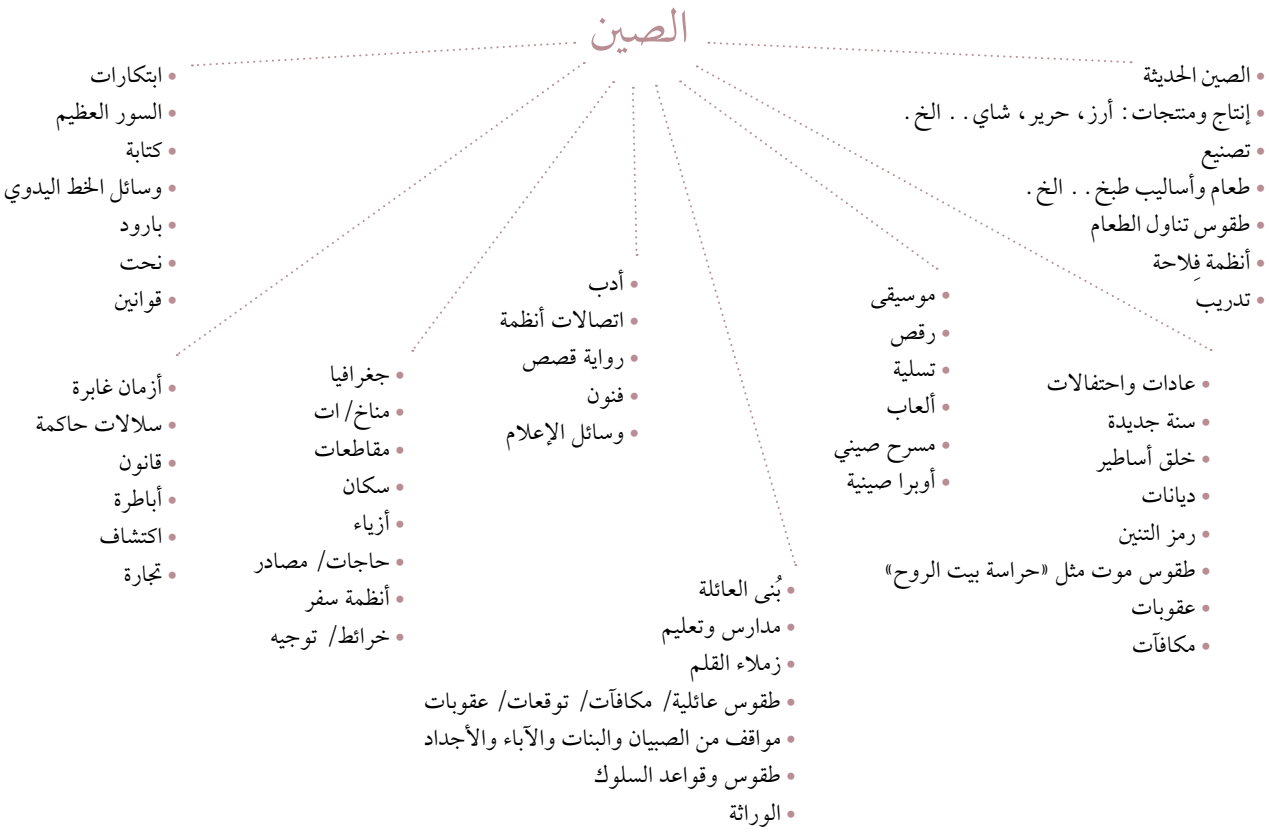
بينما نتسلّح بالإيمان النظري الراسخ بأن الأطفال يحتاجون للانخراط في عمل تعاوني يربطهم بمجموعات ومستويات واسعة ومتنوعة من المهام، وأن المعلم عنصر مساعد، فإننا نطمح لإعداد مشروع صفي يقوم على أساس نموذج ما يزال موجوداً في المنشورات التربوية. فالمعلمون يجدونه مجدياً ومريحاً لأنه، كما يبدو، يقدم نقطة انطلاق آمنة ودقيقة يمكن الاعتماد عليها. معلمتنا الطالبة تختار الصين كموضوع - السنة الصينية الجديدة- وتضع تصوراً لموضوعات فرعية كما يتضح في الشكل 3-1. هذا التصنيف في مجموعات يحدد إمكانية التعلم عن الصين من خلال تنوع كبير للمجالات المثيرة للاهتمام، والتي تبدو متداخلة. والشكل على الصفحة، الذي يدل على تفكيرها، لا يوفر تنويهات بعمل منهاجي تكاملي، لكن من دون شك هي تتطلع إلى أن يحصل ذلك. وهذا التخطيط سوف يرشدها لدى جمع المواد. فالانتشار المذهل للموارد سوف يتطلب كثيراً من التمحيص ومن ثم الاختيار أو الرفض لما هو مناسب أو غير مناسب لـ «عمر صفها»- معيار آمن للمعلم التقليدي. سوف تجمع على الأرجح أساطير صينية، صوراً للتنين، خرائط ، لوحات زيتية، صناعات يدوية صينية حديثة، إحصاءات ووصفات طبية. وسيكون هناك موسيقى أصيلة، وسلطانيات أرز، وعيدان طعام، وحتى «كعك القمر»، طالما أن السنة الصينية الجديدة قد أصبحت قاب قوسين أو أدنى.

ومع الانتهاء من إعداد تشكيلة يسيل لها اللعاب، تكون مشكلتها اللاحقة هي كيفية بدء الموضوع. على الأرجح أنها سوف تعدّ جدران صفها لتمتلئ بأعمال صينية مثيرة للانطباعات من إنتاجها هي وطلابها: خارطة صينية موضّحة بالمدن والمناطق الرئيسية، تنين صيني بخمس أصابع، وصفات طبية، قائمة مأخوذة من مطعم صيني، حروف أبجدية صينية وإلى جانبها ترجمة بالإنجليزية، رسومات لسور الصين العظيم، قصص صينية وصور للصين الحديثة.

سوف تتخذ مهام الطلاب على الأرجح شكل مناقشة حية وبحث حول موقع الصين وماذا يعرفون عنها. وبطريقة ما، سوف يتم تسجيل أفكارهم، وربما يقدم كل طفل مساهمة شخصية للصف «كتاباً عن الصين».

من ورشة «المسرح في التعليم» في القصبة.

الشكل 3-1: معلمة طالبة تخطط مشروعاً حول موضوع الصين



ربما ينظرون في الأطالس لتحديد مواقع توضع على «الخارطة الكبيرة». سوف تلاحظ المعلمة المهارات التي يشارك بها الطلاب في عمليات البحث هذه. وسوف تتابع اهتمامهم، وتضيف إلى معرفتهم، أو توجّههم لمزيد من البحث حول الصين إلى موارد المكتبة المدرسية. وسوف تستجيب لكل ما من شأنه أن يُبقي كل واحد مشاركاً بفعالية في العمل، وتحاول في الوقت نفسه التأكيد على أن الجوانب المختلفة للمنهاج مغطاة.

معلمة تنقل طريقة عباءة الخبير إلى الموضوع

للحصول على صورة أكثر إيضاحاً لمنهجية عباءة الخبير، دعونا ننظر إلى معلمة وهي تطبقها على الموضوع نفسه؛ الصين. هي تسأل أولاً نفسها عدة أسئلة:

1. ما نوع الناس الذين يحتاجون أن يعرفوا عن الصين؟
   - مراسلو وسائل الإعلام.
   - وكلاء سفر.
   - مبشرون.
   - بعثات تجارية.
   - مشتغلون بالطب.
   - مقاولون يقيمون أعمالاً تجارية أو مصانع.
   - طواقم الأمم المتحدة.
   - طواقم السفارات.
   - مؤرخون.
   - منتجو تلفزيون أو صانعو أفلام.
2. أي مجالات اهتمام سوف يتم تفعيلها بعمل تتكفّل به أنواع من الناس ورد ذكرهم أعلاه بالنظر لواجباتهم الأساسية والثانوية؟
3. كيف يمكن حفظ ملفات معلومات (صحيحة للمشروع) حالما ينشأ، بحيث يمكن استخدام المعلومات ثانية؟
4. كيف يمكن عرض معلومات بأقل ما يمكن من «السرد»؟

لمساعدتها على إجابة الأسئلة من 2-4، تفحص معلمتنا قائمة الناس الذين يحتاجون إلى المعرفة عن الصين، وتوزعها في فئات:

1. مشروعات خدمة حيث لا يتم إنتاج بضائع، وحيث تكون جميع المهام لخدمة الناس الآخرين: بنك، فندق، مكتبة، مطعم، مستشفى، وكالة سفر، عيادة بيطرية، مخزن، محطة إطفائية.
2. مشروعات تصنيع تنتج أشياء: مصنع أحذية، مصنع ألبان،

مخبز، مطحنة دقيق، مصنع بيرة، دار أزياء، مكتبة، مطعم، مستشفى، وكالة سفر، عيادة بيطرية، مخزن، محطة إطفائية.

3. مشروعات خيرية أو إدارية: OXFAM (منظمة الإغاثة من المجاعة)، الائتمان الوطني أو الإرث الإنجليزي (منظمات ترعى بيوت إنجلترا العظيمة والمواقع التاريخية)، جيش الإنقاذ، السلام الأخضر.
4. مشروعات رعاية: بيوت لليتامى أو الأطفال غير المرغوبين، ملاجئ للمرضى ومن يوشكون على الموت، ملاعب، بنك جيني للحيوانات والنباتات، متنزه وطني، محمية طبيعية، وكالة خدمة اجتماعية.
5. مشروعات تنظيمية: محطات شرطية، جمارك، ضريبة، مكاتب هجرة، سجون، دوائر عدلية، الخدمات المسلحة.
6. حرفيون مهرة يحافظون على الأشياء: سباكون، كهربائيون، حجّارون، نجّارون، مصلحو أثاث قديم، أمناء أرشيف.
7. مشروعات فنون: مسرح، أستوديو تصوير، معرض فنون، مركز حِرف، أوبرا أو شركة باليه.
8. مؤسسات تتكرّس لمساعدة الناس كي يتعلموا: مراكز تدريب رياضية، متاحف، حدائق حيوانات.

الكثير من هذه المشروعات يبدو، على الأقل من النظرة الأولى، أنه ليس ذا صلة بالصين، لكنّ نظرةً متفحصةً، أحياناً، تكون مجدية بطرق غير متوقعة. ففكرة التقسيم إلى فئاتٍ مهمة جداً لأن الهدف من أي مشروع إلى حد ما يؤثر في العقل ويؤطّر أي بيان بعثة.

وكالة سفر

بعد النظر إلى قائمتها المصنفة، تقرر معلمتنا أن إحدى وكالات السفر تبدو ملائمة لدراسة بلد أجنبي. الآن، سوف تقود وكالة السفر الطلاب بالتأكيد إلى تلك الجوانب المتعلقة بالصين والمُدرجة في خطة المعلمة: الصين الحديثة، السور العظيم، الطعام والطهي، العادات، وجميعها يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند ترتيب جولات سياحية وتذاكر. كما سيكون من السهل تخيّل الزبائن. وباستخدام نظام الطلبات المكتوبة من زبائن يعينون تواريخ ويحجزون تذاكر . . . الخ، كل ذلك من شأنه أن يولّد مهمات للصف. يستطيع الواحد أن يتخيل الطلاب وهم مستغرقون يحدّقون في خرائط الصين المفصّلة، يخطّطون لرحلات لإقامة روابط مع عبّارات وقطارات وباصات، والتوضيح للزبائن في منشوراتٍ ما هو متوفر للسائح الراغب في السفر.

ومع ذلك هناك عقبة! فوكلاء السياحة والسفر يتعاملون مع مسافات وجداول وساعات على مدار اليوم. هم لا يفحصون قصصاً أو كتباً للنصوص التاريخية لكي ينصحوا زبائنهم، لذلك ليس من المعقول بالنسبة لهم أن يقوموا بهذا النوع من البحث الذي يحتاجه المعلم. بكلمات أخرى، وكلاء السفر لا يحتاجون أن يعرفوا.

وفد تجاري

وبناء على ذلك، فإن معلمتنا التي تتبع طريقة عباءة الخبير تُنعم النظر في الفئات مرة أخرى لترى ما إذا كان ثمة فكرة أكثر جدوى. ماذا بشأن وفد تجاري يختبر إمكانات بدء مشروع إنتاج سيارة في الصين؟ (لقد بدأت شركة فولكسفاجن بالفعل مثل هذا المشروع). هذا يتطلب بحثاً موثوقاً من جانب أعضاء الوفد:

1. أين تقع المدن التي يمكن تصدير البضائع منها وإليها؟
2. أي أنظمة نقل متوفرة للكثير من المواد؟
3. أي صناعات تموينية موجودة؟ مصانع فولاذ؟ مولدات للطاقة؟ هل هناك قوة عمل متوفرة؟
4. هل سيضطر الناس الذاهبون إلى الصين لبدء المشروع إلى التكيف مع أساليب الإسكان ونظام التعليم؟
5. كيف ستؤثر الشؤون الثقافية– الممارسات الدينية، حياة العائلة، ساعات العمل، سلطات العمل، أخلاق العمل، أساليب المخاطبة– في المشروع؟
6. ما هو موقف الصينيين من بلدنا، والأجانب عموماً، فيما يختص بالتجارة؟

كل هذه الأمور يبدو أنها تؤكد فكرة وفد تجاري، لذلك تبدأ المعلمة بتنظيم المهام. فما هي الانطباعات التي تنشأ عن القائمة الواردة أعلاه مما سيقوم به الطلاب؟ الخرائط ستكون مهمة فيما يختص بالبندَيْن الأول والثاني أعلاه. وهما بحاجة إلى مزيد من التفصيل والمتابعة، لذلك فإن نوع كتاب النصوص الذي يشتمل على الخرائط ليس فعالاً. فإحدى الخرائط توفر معلومات حول المكان– أنهار، سكك حديدية، طرق، مطارات، موانئ، مدن، بلدات. أما الأخرى، فتكون متخصصة، كأن تعطي معلومات خاصة بالمناجم، وتُظهر الأماكن التي استُغلّت تقليدياً. حتى الآن الفكرة معقولة، لكن كيف ستكون عباءة الخبير مختلفة عن طلاب ينظرون، فقط، إلى خرائط لاستقاء المعلومات، كما هو حاصل في الطريقة التقليدية؟ أولاً: لن تكون الخرائط هي المرجع الأول المستَخدَم، وعندما تُستخدم فسوف تفكر مجموعة ذهنية من العاملين في الاستفسارات العميقة والمحددة التي (ربما بشكل عاجل) تتطلب أجوبةً بسرعة اتصالات الهاتف، وليس عن طريق أخذ معلومات برويّة.

والآن، كيف يمكن إيجاد نقطة بداية محددة؟ لا أحد يمكن أن يفرض بالقوة مشروعاً تجارياً للعمل في الصين، لذلك يجب استكشاف الظرف الذي يحفز بشكل معقول شركة على العمل في ما وراء البحار. هذا هو السؤال المركزي، وفي هذه النقطة بالذات يبدو أن صناعة السيارات تبدو غير مناسبة لمعلمتنا، طالما أن الأمر متعلق بالأرباح والعمالة الرخيصة. إذن، أي هدف يمكن أن يكون غير مجرد الربح؟ دعوة من الحكومة الصينية لافتتاح مصنع سيارات مبرمج بالكمبيوتر؟ دعوة من شأنها أن توسّع الهدف بحيث يجد الخبراء أن من المعقول أن يطلبوا استخدام معرفتهم في خدمة بلد آخر. ولدى التفكير ببلد آخر، يمكن أن يُسمح لنا بتحديد السيارات وأهدافها ضمن رؤية جديدة، ربما لتطوير سيارة مناسبة للحياة والثقافة الخاصتين بذلك البلد؟ ربما سيارة كهربائية تقوم على مبدأ عربة صغيرة بدولابين؟ سوف تقلّص بالتأكيد من الصعوبات التي

تعترض الكثير من الناس. لكن، على الطلاب أن لا ينحازوا إلى الثقافة الصينية وطريقة الصينيين في صنع الأشياء. هذا الإطار يمكّن الخبراء من دراسة الترتيبات المعيشية للصينيين القرويين، وسوف يضم المواصلات وتقاليد العمل والمواقع والطعام والفلاحة. كما أن السيارات والعربات الصغيرة يوجد بينها اتصال منطقي. ففكرة عربة كهربائية يمكن توسيعها لتصميم سيارات إسعاف بسبب وعورة التضاريس بحيث تكون لها صلة بتاريخ الصين في رعاية المرضى ومعالجتهم.

افحصوا النموذج الآن: الحكومة تمتلك السلطة لدعوة خبراء لتصميم شيء مهم لشعبها يتطور من شيءٍ موجود في الثقافة الصينية. وعليه، فإن هذا الإطار لا يحابي أحداً، إنه شراكة.

ثمة مشكلة هنا، على أيٍ حال: خبراء يصنّعون مركبات وهم يدرسون كل ما كان ضرورياً لبناء آلات فعّالة، يبنونها ثم يغادرون، فهم لن يهتموا بالضرورة بدراسة عميقة عن الصين! ومهما أطالوا في إجراء بحث عن الطرق والمنطقة والحمولة التي يجب نقلها، يمكن أن يبقوا معزولين (ومهانين) من جانب الصين كثقافة ذات تاريخ. من المؤسف أن يُضطر المرء للتنازل عن فكرة تصنيع سيارة، لكن عباءة الخبير يجب أن تتمسّك بوحدتها.

ماذا بشأن إدارة فندق لتدريب طاقم صيني فيما يختص بتوقعات السياح الغربيين؟ هذا يحصل في دول أفريقية حيث يجب أن تكون الإقامة قريبة من الأدغال ومتنزهات اللعب. فالمتنزه يضفي ازدهاراً على الحاجة للإقامة، التي تتطلب في المقابل أناساً لخدمة الفندق من كل الجوانب. لكن، كيف يمكن ملاءمة ذلك مع موضوع الصين؟ من سيكون الخبراء؟ لا يمكن أن يكونوا صينيين، لأنهم ترعرعوا في بلد آخر. هذا التفاف. على أي حال، يجب على الخبراء من العالم الغربي أن يجدوا أنفسهم بحاجة للتعلم عن الثقافة الصينية لكي يوجّهوا النصح للصينيين بشأن التوقعات الغربية. المشكلة هي: كيف يمكن تمثيل طاقم صيني سيدير الفندق؟

فجأةً هناك حل! على الطلاب أن يبحثوا في الثقافة الصينية كخبراء فندق متخصصين في تدريب طواقم في هذه الأجزاء من العالم التي يتمنى الناس زيارتها لأنها خاصة جداً؛ بالنظر إلى فنها وتاريخها ومواقعها الثقافية وحيواناتها النادرة وكشوفاتها ومتاحفها وطقوسها وشعائرها. ولأننا ندرب أناسا، يمكننا أن نبتكر نوع الموقع الذي ربما يتطلبه فيلم من هوليوود– حقيقي بناء على بحثنا. عباءة الخبير هذه لا تتطلب أي طاقم صيني لأنها سوف تضع «مشروعاً اختبارياً». جرّبوا هذا النموذج:

- خبراء فندق غربيون يفهمون حاجات الزبائن الغربيين ومواقفهم يستجيبون لطلب من رابطة السياحة الصينية لبناء فندق «مدرسة تدريب» (ليس فندقاً حقيقياً).
- على الخبراء، أولاً، أن يبحثوا في الثقافة الصينية ليجهزوا الفندق بالشكل الملائم آخذين بعين الاعتبار الأطعمة الصينية والديكور والتقاليد... الخ.
- بعد ذلك عليهم أن يحضّروا دورات التعليم بعناية، بحيث يستطيع مجلس سياحة صيني أن يدير «الفندق»، ويدرب أعضاء الطاقم لتلبية توقعات السياح الغربيين. وقد يتطلب ذلك إعداد أشرطة فيديو، تحضير كتب بطريقة تعبير محددة، تصميم قائمة بالأطعمة الصينية، تشجيع الضيوف الغربيين على تذوق الطعام.

ويتيح جانب التدريب لـ «الخبراء» دراسة الصين لتوفير خلفية حقيقية للزبائن (ممن يتوقعون فندقاً صينياً) وأعضاء الطاقم (يعملون في فنادق صينية)! وبعمل ذلك، عليهم أن يفحصوا بعد ذلك توقعاتهم الثقافية لتخطيط دورة تدريبية لتمكين أعضاء الطاقم الصيني من مساعدة السياح الغربيين ليشعروا بالراحة والأمان وهم يتمتعون ويحترمون الثقافة التي اكتشفوها ويندمجون فيها.

هذا الغموض في مرحلة تخطيط عباءة الخبير نموذجي، ويمكن أن يبعث على القلق أكثر بكثير من النموذج المباشر للصورة المطوّرة من جانب معلمتنا الطالبة التقليدية. لكن، كما رأيتم، فإن النتيجة رائعة جداً.

دوروثي هيثكوت وغيفين بولتون
ترجمة: عيسى بشارة

من ورشة «المسرح في التعليم» في القصبة.

هوامش الفصل الرابع (مشاهد وحلقات: تعريف عالم الدراما)

[1] Van Laan, T. 1970. *The Idiom of Drama*. Ithaca: Cornell University Press, p.229.
[2] Fergusson, F. 1969. *The Idea of a Theatre*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p.238.
[3] Spolin, V. 1963. *Improvisation for the Theatre*. Evanston, IL: Northwestern University Press, p.382.
[4] Beckerman, B. 1990. *Theatrical Presentation: Performer, Audience and Act*. New York: Routledge, p. 147.
[5] Johnson, L. and C. O'neill. 1984. *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson, p.162.
[6] Brook, P. 1968. *The Empty Space*. London: Penguin Books, p. 122.
[7] Wright, L. 1985. «Preparing Teachers to Put Drama into the Classroom.» *Theory into Practice* 14 (3).
[8] Bolton, G. 1984. «Teacher in Role and Teacher Power». Unpublished Paper.
[9] Blatner, A. and A. Blatner. 1988. *The Art of Play*. New York: Human Sciences Press, p. 23. The authors argue for the adult's need to remain playful and spontaneous. They recommended a form of structured improvisation with many similarities to educational drama, therapy, and play.
[10] Johnstone, K. 1979. *Impro*. London: Faber and Faber, p. 84. I was fortunate enough to work with Johnstone in the seventies, and watched him model these capacities most effectively. He gave those with whom he worked the courage to risk joining him in daring and imaginative explorations.
[11] Bruner, J.1962. *On Knowing Essays for the Left Hand*. London: Athenaeum Press, p.25.
[12] Cranston, J.W. 1991. *Transformations through Drama*. Lanham, MD: University Press of America, pp. 220-226. This handbook offers a variety of helpful ideas for teachers, but the «scenario» format may limit real participation of decision making by the participants.
[13] Witkin, R.W. 1974. *The intelligence of Feeling*. London: Heinmann.
[14] Dewey, J. 1974. *Art as Experience*. London: Allen and Unwin, p.138.
[15] Schmitt, N.C. 1990. *Actors and Onlookers: Theatre and Twentieth Century Views of Nature*. Evanston, IL: Northwestern University Press, p.15.
[16] McLaren, P. 1988. «The Liminal Servant and the Ritual Roots of Critical Pedagogy. «*Language arts* 65 (2) pp. 164-179. McLaren is very much aware of the power and potential of drama in the curriculum.
[17] Turner, V.1982. *From Ritual to Theatre*: The Human Seriousness of Play. New York: Performing Arts Journal Publications, p. 114. Turner's work has influenced both Schechner and McLaren.
[18] Schechner, R. 1988. *Performance Theory*. New York: Routledge, p. 164
[19] Shklovsky, V.1965. *«Art as Technique»*. *In Russian Formalist Criticism*. Edited by L. Lemon and M. Reis. Lincoln: University of Nebraska Press, p.4.
[20] Brook, op. cit, p.43.

هوامش الفصل الخامس (تحولات: أدوار ولعب دور)

[21] Pavis, P. 1992. *Theatre at the Crossroads of Culture*. New York: Routledge, p.l0.
[22] Barthes. R. 1972. *Critical Essays*. Evanston, II-: Northwestern University Press, p. 49.
[23] Barthes, R. Ibid., p. 27.
[24] Zola, E. [1881] 1961. «Naturalism on the Stage.» in *Playwrights on Playwriting*. Edited by T. Cole. New York: Hill and Wang, p. 6.
[25] Strindberg, A [1888] 1969. «Miss Julie.» *Strindberg's One-Act Plays*.
Translated by A Paulson. New York: Washington Square Press.
[26] Ricoeur, P. 1985. *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press, p. 21.
[27] Mann, T. [1908] 1988. «Essay on the Theatre.» Cited in Pfister, M. *The Theory anti Analysis of Drama*.

Cambridge: Cambridge University Press, p.162.

[28] Kerr, W. 1955. *How not to write a play*. New York: Simon and Schuster, p. 104. This enormously witty and practical book by a theatre critic with many years' experience is full of important insights into theatre structure and audience response.

[29] Saint-Denis, M. 1960. *Theatre: The Re-Discovery of Style*. New York: Theatre Arts Books, p. 89.

[30] Wilder, T. 1962. «Preface» to *Three Plays: Our Town, The Skin of Our Teeth and The Matchmaker*. London: Penguin, p. 11.

[31] Burns, E. 1972. *The atricality: A Study of Convention in the Theatre and in Social Life*. London: Longman, p. 17.

[32] Sartre,].P. 1976. *Sartre on Theatre*. New York: Random House, p. 162.

[33] Grotowski, J. 1968. *Towards a Poor Theatre*. London: Methuen, p. 87.

[34] Alfreds, M. 1978-79. «A Shared Experience: The Actor as Story-teller.» in *Theatre Papers*: The Third Series. Dartington, UK: Dartington College of the Arts, No.6, p. 4.

[35] Wertenbaker, T. 1988. *Our Country's Good*. London: Methuen. p. 32.

[36] Wilder, T. [1941] 1961. «Some Thoughts on Playwriting.» In *Playwrights on Playwriting*. Edited byT. Cole. New York: Hill and Wang, p. 100.

[37] Mamet, D.I990. *Some Freaks*. London: Faber and Faber, p. 65.

[38] Yeats, W.B. [1916] 1961. «Certain Noble Plays ofJapan» in *Essays and Introductions*. London: Macmillan, p. 240.

[39] Hornby, R. 1986. *Drama, Metadrama and Perception*. Lewisburg, PA:
Bucknell University Press.

[40] Burns, op. cit, p. 128.

[41] Sartre,].P. 1957. *Being and Nothingness*. London: Methuen, p. 59.

[42] Woolf, V. 1965. *Between the Acts*. London: Harcourt, Brace and World.

[43] Camus, A 1955. *The Myth of Sisyphus and Other Essays*. New York: Vmtage Books, p. 59.

[44] Moreno, J.L 1959. *Psychodrama, Vol. II' Foundations of Psychotherapy*. Beacon, NJ: Beacon House, p. 140.

[45] Johnson, L and C. O'Neill. 1984. *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson, p. 51.

[46] OToole, J. 1992. *The Process of Drama*. London: Routledge, p. 86.

[47] Bolton, G. 1984. *Drama as Education*. London: Longman, pp. 123-124.

[48] Johnson, L and C. O'Neill. 1984. op. cit, p. 129.

[49] Bolton, G. 1988. «Drama as Art» Drama Broadsheet 5 (3).

[50] Morgan, N. and J. Saxton. 1986. *Teaching Drama*. London: Hutchinson, p.30.

[51] Bolton, 1988, op. cit, p. 18.

[52] Increasingly, writers on theatre form have recognized the significance of roleplaying within the role as both a structural device and a motivating force. A very thorough study of roleplaying in Shakespeare is that by Van Laan, 1978. *Role-playing in Shakespeare*. (foronto: University of Toronto Press.) There is an illuminating chapter on roleplaying within the role in Hornby, 1986. op. cit.

[53] It is worth noting that even in *The Farmer and the Hooker* improvisation from Second City, where the hooker turns out to be a rugmaker, the effectiveness of the interaction and the joke lies in the misunderstanding between the protagonists and the essential denial of role.

[54] Barthes, 1972. op. cit, p. 27.

[55] George, D.E.R. 1989. «Quantum Theatre-Potential Theatre: A New Paradigm.» New Theatre Quarterly 5 (18) p. 196.

[56] Brook, P. 1987. *The Shifting Point*. New York: Harper and Row, p. 66.

[57] Bradbrook, M.C. 1965. English Dramatic Form. London: Chatto and Windus, p. 13.