الدراما بوصفها مجازاً: رؤية مختلفة حول طبيعة الدراما الإبداعية للأطفال*

غيفن بولتن

تقديم:

نبعت فكرة العنوان أعلاه من مقالة للدكتورة آن. شو (Shaw)، إذ تقول في الصفحة 85: «*... إن الدراما الارتجالية، في نظري، هي الأغنى من حيث إفادة الطفل بالمعنى حين يتم تعريفها وممارستها، بحيث تشمل كلّاً من سيرورة صنع المجازات، والمجاز المصنوع معاً*».[1]

إن الجانب الذي يهتم في دراما الأطفال بـ «صنع المجازات» هو ما أهتمُّ ببحثه في هذه الورقة.

وبناء على ما سبق، فإن تعريفي للمجاز هو: **المعنى أو المعاني التي تتخلّق من تجاور سياقين قد يبدوان غير متوافقين.**

إنّ التعبير المجازي الكامن في عبارة هذا الرجل «على شفير الهاوية»3 هو مثالٌ في الأدب، يشير إلى السياقين اللذين عنيتهما في الفقرة السابقة- المال والسفينة الغارقة. بإمكاننا، بالطبع، القول إنّ السياق المالي يمكن أن يكون السياق *الفعلي* لرجلٍ سيئ الحظ ينطبق عليه التعبير. بينما السفينة في الهاوية هو السياق *المُتخيّل*. والمعنى المتخلّق ينبثق من *العلاقة* التي نقيمها بين السياقين.

على المنوال ذاته، فإنّ العلاقة في الدراما يتمّ اختراعها بين السياق الفعلي (أي الحالة الموجودة حقّاً في بيئة واقعية فيزيائية) والسياق المتخيل (وضعية إيهامية يتم استحضارها بوساطة أفعال، كلمات، أو استخدام الأدوات المتاحة.. إلخ). وبالتالي، فإنّ الوضعية التي يكون عليها ممثلٌ شابٌّ، يحمل منديلاً ورقياً في يده ويعاني من نقص التغذية في صالة تدريب قابعة في شارع خلفيٍّ، يُمكن أن تتطابق مع وضعية صاحب عقارٍ يُعاني من السمنة المفرطة ومصاب بالنقرس، وهو يحرك منديله القماشي المزيّن من نافذة عربته التي تجرها الأحصنة.

إنني أُدافع، في هذه الورقة، عن كون جودة المعنى المجازي المتخلق تستند إلى: (1) كيفية تفاعل السياقين. (2) الدرجة التي يدعم بها السياق الإيهامي تضميناً كونياً. (3) الدرجة التي ينتشر بها السياق الفعليّ رمزياً. ولسوف أحصر النقاش في موضوع العمل مع الأطفال، إذ إنّ الهدف الأساسي من هذه الورقة هو الإشارة إلى أنّ عدم فهم الدراما باعتبارها مجازاً لطالما أدى إلى ترتيبٍ خاطئٍ للأولويات في عملية قيامنا بتعليم الدراما.

السياق الإيهامي- البُعد الثاني الذي يُسيطر على مساحة المعنى

«لنكن قراصنة، يا سيدي»، إنّ الأطفال، في الواقع، لا يمكن أن يكونوا قراصنة. هؤلاء الأطفال بإمكانهم أن يكونوا قراصنةً فقط إذا فتحوا حدقاتهم جيداً بحثاً عن الخطر القابع على مرمى حجرٍ منهم، أو أنهم بإمكانهم أن يكونوا قراصنةً يترتب عليهم العثور على الكنز قبل حلول الظلام، وبإمكانهم، كذلك، أن يكونوا قراصنةً يرغبون في نيل حصتهم المنصفة من الغنائم. كما يُمكنهم أن يكونوا قراصنةً يجدون صعوبةً في التحرك بهدوء بسبب الضجيج الذي يصدره وقع سيقانهم الخشبية! وهكذا دواليك. وسواء أكان تم توظيف هذا البُعد الثاني بشكلٍ غير واعٍ لدى الأطفال أم بشكلٍ مقصودٍ عن طريق المعلم، فإنه (أي البُعدَ الثاني) ضروريٌّ لأيِّ فعل إيهاميّ.

إنّ البعد الثاني هو ما يمثل المعنى الذي تم اختياره. ففي نقاشٍ ثقافيٍّ حول القراصنة، قد تتمكن مجموعة الأطفال بشكلٍ لفظيٍّ من تغطية العديد من مظاهر هذا المفهوم. أما في اللعب وفي الدراما، فإنّ هناك قراراً ينبغي أن يُتَّخذ. فالطفل لا يمكنه أن يضع مسائل: «فتح حدقاته جيداً»، و«عدم امتلاكه ما يكفي من الوقت»، و«رغبته

في حصةٍ منصفةٍ من الكنز»، و«ضرورة بقائه أكثر هدوءاً بساقه الخشبية»، في المرتبة نفسها. فهو في نهاية المطاف سيسعى إلى الأمر الأكثر إرضاءً له أو لمجموعته أو لمعلمه. أمّا الجوانب الأُخرى، فقد تصبح فيما بعد ذات صلة بالموضوع، ولربما تكون هناك إعادة ترتيبٍ للأولويات بناءً على تقدُّم اللعب أو الدراما، ولكنّ واحدةً فقط من الأولويات المذكورة ستُشغل المقام الأول في كل فترةٍ زمنيةٍ من فترات اللعب/الدراما.

إنّ تفحّص وظيفة هذا البُعد الثاني يكشف احتواءه على دلالة مزدوجة. فهو شخصيٌّ وكونيٌّ معاً. ويمكن للجدول التالي أن يوضح ما أقصده:

	شخصي	كوني
القراصنة الذين ينبغي عليهم أن يفتحوا حدقاتهم جيداً تأهُّباً للخطر	يمكن للطفل أن يرسم ما يعرفه عن توقُّع الخطر أو التهديد	يمكن للدراما أن تتحدث عن الناس الذين لا يشعرون أبداً بالأمان
القراصنة الذين ينبغي عليهم أن يعثروا على كنزهم قبل حلول الظلام	يمكن للطفل أن يرسم ما يعرفه عن ضيق الوقت	يمكن للدراما أن تتحدث عن الناس الذين يعملون تحت ضغط الموعد النهائي
القراصنة الذين يريدون حصتهم المنصفة من الغنيمة	يمكن للطفل أن يرسم حول خبرته في اقتسام الأشياء وعدم ثقته [بالآخرين]	يمكن للدراما أن تتحدث عن الناس الذين لا يثقون ببعضهم البعض
القراصنة بسيقانٍ خشبية	يمكن للطفل أن يختبر تكييف التحكم بالجسد	يمكن للدراما أن تتحدث عن ذوي الإعاقات الجسدية

إن العمود الثالث (**الكوني**) هو ما يتيح للأطفال أن يُشاركوا الخبرة الدرامية ذاتها مع بعضهم البعض. أما العمود الثاني (**الشخصي**)، فهو ما سيستجلب لكل طفلٍ حقيقةَ الإيهام بالقرصان. كما أسلفتُ سابقاً، فإنّ الأطفال لا يستطيعون أن يكونوا قراصنة، لكنهم يستطيعون أن يكونوا بشراً يتوقعون الخطر، أو واقعين تحت ضغط ضيق الوقت، أو لا يستطيعون أن يثقوا بالآخرين، أو قادرين على تكييف حركتهم الجسدية.

إذا تمّ تحويل: «امتلكوا ساقاً خشبية»، على سبيل المثال، إلى: «الضجيج الذي تُحدثه سيقاننا سوف يتسبب في الإيقاع بنا»، وبذا فإن الخبرات المرتبطة بـ «الإيقاع بنا» هي ما سيعتمده كلُّ طفل.

لهذا، فإنني أفترض أنّ استدعاء تجارب الماضي يتموقع في مركز أي تجربةٍ إيهامية. وليس بالضرورة أن تكون الأحداث الحقيقية هي ما يتم استحضاره، بل قد تكون المشاعر ذات الصلة التي

من المهم ملاحظة أنّ الأولوية الأخيرة، أي تكييف الحركة الجسدية، تمثل درجةً مختلفةً من الخبرة مقارنةً بالآخرين. فواحدٌ من أهداف هذه المقالة هو التعبير عن النظرة القائلة إنه في الوقت الذي بإمكان الخبرات الثلاث الأولى أن تكون فيه قائمةً بذاتها كقوةٍ داعمة في كلٍّ من الشخصي والدرامي، فإنّ تكييف الحركة الجسدية أو ما يعادلها هو غير كافٍ في ذاته، وينبغي أن يترافق مع صنفٍ مختلفٍ من الخبرة، أو أن يحلّ هذا الأخير محله. ويمكن لصفٍّ أطفالٍ بعمر ست سنوات أن يعثروا على هذا الصنف من الخبرة،

جانب من ورشة الفنون والمشاركة المجتمعية مع الأطفال في مركز المعلمين/نعلين.

تُثيرها التجربة. فالطفل لا يستحضر في مقدمة ذهنه جميع الصور الدقيقة المرتبطة بماضيه حينما، على سبيل المثال، لا يقدر على الوثوق بالآخرين بشأن القسمة المنصفة، لكنه يستطيع أن يستحضر نوع الشعور (وبالتالي *المعنى*) الذي ينتمي إلى تلك الأحداث. ومهما كانت المظاهر الناتجة عن النقر على الخبرات السابقة، ومهما كان الشكل الذي تتخذه هذه المظاهر– تخيلات، تعبيراً لفظياً، شعورياً.. إلخ– فهي تَمثيلٌ لأحداث الماضي، وكل تفكير أو شعور جديدين يتأثران بالتمثيل.

السياق الفعلي- الرموز تخلق معنى جديداً

يتم تحفيز التفكير والشعور الجديدين بوساطة السياق الفيزيائي الفعلي. فإذا كان العالَم الإيهامي يتعلق بالقراصنة الذين «لا يثقون بأحد»، فحَريٌّ بالعالم الحقيقي ألا يحمل المعنى نفسه. ومع ذلك، فالطريقة التي تُستخدم بها مصادره تؤثر بشكلٍ كبيرٍ على المعنى المتخلَّق. فلننظر إلى بعض المصادر المتاحة: يمكن للمعلم أن يمدَّ الطلبة بصندوقٍ قديمٍ مزيّنٍ كأنه صندوق كنز. يمكن ممارسة محاكاة عملية الحفر بحذر. من الممكن تخشين الأصوات. ومن الممكن ارتداء ضمادات العين وأغطية الرأس. ويمكن للمعلم، أيضاً، أن يستخدم تأثيراتٍ صوتيةً مسجلةً لأمواجٍ تتكسَّر على شاطئ البحر.

إنني أقترح أنه بالرغم من كون هذه الأغراض غالباً ما تكون ضروريةً من أجل «المباشرة في العمل»، ولتحفيز الاقتناع، ولتشجيع الالتزام، فإنها لا تتغذى، بالضرورة، على الدراما والمجاز. إنّ نشاط الدراما يعمل على مستوى مختلف لخبرات السياق الفعليّ، وأيّ أغراض (ممتلكات أو سمات أو أفعال) ينبغي لها أن تحوز صنفاً مختلفاً للمعنى لتتغذى على تلك التجربة. فإذا كان الصوت المسجل من شاطئ البحر وأغطيةُ الرأس مجرد *علامات* تفيد بأننا على الشاطئ وبأننا قراصنة، فإنَّ الوظيفة التي ستؤديها محدودةٌ لأنّ المعنى محدود. ونجد، من جهة أُخرى، أنّه في حال لم يكن الصندوق ببساطة علامةً على كنز، بل تعبيرٌ عن كونه *تمثيلاً رمزياً* قادراً على احتواء العديد من مستويات المعنى، فإن الأطفال آنذاك الذين يتشابكون عاطفياً وفكرياً بهذه المعاني يعملون في نطاق المجاز. إنّ الاتجاه الذي ستتجه إليه المعاني الآن سيعتمد على المشاعر الداخلية التي يتم حثها على الخروج. ففي مثالنا عن القراصنة الذين لا يستطيعون أن يثقوا ببعضهم البعض في مسألة اقتسام الغنيمة، يمكن للصندوق أن يعني: «نهاية رحلة طويلة»، «اختبار ثقة»، «المطالبة بالحقوق»، «فرصة لشراء الحرية».. إلخ. وبكلمات أُخرى، يتم خلق *المعنى* من التأرجح (التذبذب) ما بين سمة/ عدة سمات للحاضر الفعلي وبين مخزون المشاعر في الذاكرة، وهي، كما رأيناها، مشاعر شخصية وكونية معاً.

فلننظر إلى بعض تطبيقات هذا الافتراض. لنفترض، في مثالنا عن القراصنة، أنّ إحدى السمات الخاصة بالسياق الفعلي هي المحاكاة شديدة الحذر من قِبَل الأطفال لعملية حفر الحفرة. إنني أقول إنه مهما كانت خبرة هؤلاء الأطفال في تقليد عملية الحفر، لا يمكن النظر إلى المحاكاة وحدها باعتبارها خبرة درامية. فالحفر ينبغي له، مبدئياً، أن يعمل كرمزٍ يُمثّل الشعور المناسب والتوجّه اللذين لدى القراصنة في هذا السياق المحدد من «عدم الثقة»، وليس من الضروري أن يماثل السمات الخارجية لفعل الحفر. وبكلمات أُخرى، فإنّ التحميل العاطفي للفعل نفسه ينبغي أن يكون حقيقياً بالنسبة للسياق، فيما لا يُفترض ذلك في كلٍّ من الاستخدام الفيزيائي للوقت والمكان.

مقتضيات التدريس

يمكن للفقرة أعلاه أن تُفزع العديد من المعلمين الذين يركزون على قيمة المحاكاة الدقيقة باعتبارها جزءاً من تعليم الدراما. وبالفعل، وبافتراض أنّ الدراما تعمل بأُسلوب مجازي، فإنني أُبعدها إلى حدٍّ

جانب من ورشة الدراما في التعليم، ضمن المساق التكاملي، 2016.

ما عن العالم الآنيّ للأحاسيس. إنني أذكر، حينما بدأت التعليم، وأنا أهُمُّ بقراءة مقالٍ ينصح معلمي الدراما بأنه إذا تمّ في الدرس الواحد «استخدام الحواس الخمس جميعها»، فإنّ هذا يضمن أن يكون الدرس جيداً. وهناك الكثير من الأدبيات حول تعليم الدراما تدعم هذا التوجه، الذي يعتبر أنّ التمارين التي تُشَغّل الإدراك هي وسائل مفيدة للخبرة الدرامية. وبالفعل، لم أسمع ما يناقض هذا التوجه إلى أن قام مايك فليمنغ (Mike Fleming)، وهو طالبٌ باحثٌ في الدراسات العليا في جامعة دورهام، بالتحدث في أُطروحته بأن «التحرك في الغرفة بعيونٍ مغلقة هو عملية لا تساعد، في ذاتها، أحداً لمعرفة كيف تكون عليه الأمور عندما يكون المرء أعمى». ويبدو لي أنّ هذه الملاحظة تنطبق على هذا التمرين، وحتى إن كان مفيداً في منح المشارك فهماً أوّلياً لمسألة الحرمان من البصر، فإنّ الحاجة إلى التوسّع فيه بشكلٍ كبيرٍ قائمةٌ إذا تمّ تناول مفهوم العمى بشكلٍ أكثر جدية. فإذا كان علينا أن ننتقل إلى مستوى الدراما بدلاً من أن نكون عالقين في التمرين، فإنّ حجب الحاسة ينبغي، نوعاً ما، أن يتخذ معنىً رمزياً أعمق من الخبرة الحسّية الآنيّة.

بناء على ذلك، فإنّ اعتبار الدراما معتمدةً على التقليد هو أمرٌ غير صحيح. لقد تمّ إهدار الكثير من الطاقات على مسألة «تقليد الأمر، بحيث يبدو شديد الشبه بالموضوع المراد محاكاته»، إذ تمّ العمل على تحسين الحركات، وتمّ العمل على المؤثرات الصوتية بحيث تكون حقيقيةً بشكلٍ مثيرٍ للإعجاب، وتمّ استخدام أزياء أصلية، وكلّ هذا يصبُّ في افتراض أننا، كلما اقتربنا من السياق الفعلي، نستطيع أن نصل إلى السياق المتخيل، وهكذا فإنّ الدراما ستصير أكثر جودة. وعليه، فإنّ المعلم سيصير مجبَراً بأن يقترح على الأطفال أن «يبنوا سفينة» لكي يباشروا عملهم الدراميّ عن البحر، أو أن يعتقد أنّ بيت اللعب الخاص بويندي[3] ينبغي أن يكون محاكاةً قريبةً من المطبخ. ولسوف أمضي بعيداً، وللمفارقة، إلى القول إنه عندما تبتعد الدراما المختبرة عن الواقع سيُحسّ المشاركون فيها بأنها أكثر واقعية– أكثر واقعية، وبالطبع أكثر أهمية. سيُحس الطفل بأنّ الأمر يحدث بالفعل بالإحساس نفسه الذي يختلجه عندما يُمارس لعب كرة القدم، بالرغم من أنها «مجرد لعبة»، إنه لا يقوم بالتمثيل، إنه لا يقوم بالتظاهر بفعل أمرٍ ما، إنه لا يقلد، بل إنه يعيش خلال الحدث الذي يشتد تفاعله معه. سيُحسّ بأنه حقيقيّ، ولربما سيُكثف من عواطفه،[4] سيفكر وهو على أقدامه بالحدث، وسيقوم باتخاذ قرارات وحلّ المشاكل.

إن معضلة المعلم تكمن في أن يجد طريقةً لمساعدة الطفل لفتح مخزن أحاسيسه وذكرياته؛ لكي يستخدم مصادره الجسدية كرموز. وللمعلمين الذين يُحبّون أن يُعطوا تلاميذهم تمارين تطبيقية، ربما تكون هذه المنطقة، منطقة «العثور على العديد من المعاني»، جديرةً بالاستكشاف.

ترجمة: مهند أبو غوش

جانب من ورشة الفنون والمشاركة المجتمعية مع الأطفال في مركز المعلمين/نعلين.

الهوامش

* استلت هذه المادة من:
Drama as metaphor. Young Drama 4(3), June 1976. (Thimble Press, 'Lockwood', Station Road, South Woodchester, Glos GL5 5EQ.
وقد ترجمت خصيصاً لمجلة رؤى تربوية.

1 Shaw A M 1975 Co-respondents: the child and drama. In McCaslin N (ed) Children and drama. David McKay, New York.

2 قمت باستخدام مجاز معروف في اللغة العربية يحمل المعنى ذاته، بدلاً من مجاز on the rocks الذي استخدمه الكاتب، لتوضيح المعنى. حرفيّاً، استخدم الكاتب سياقي: هذا المحترم that chap على الصخور on the rocks بمعنى: هذا الجنتلمان يكاد يتحطم على الصخور، في إشارة إلى إفلاسٍ ماليٍّ لثريٍّ شاب. وبالإمكان، طبعاً، إن كانت رغبة المؤسسة في ترجمة أكثر حرفية، استبدال المثال الملون بالأصفر أعلاه، وإعادة الترجمة بالمثال الحريف الذي استخدمه الكاتب. [المترجم]

3 إشارة إلى بيت ويندي في مسرحية "Wendy house"، وهي مسرحية للسير جيمس ماثيو باري (1860– 1937)، وتتحدث عن "بيتر بان الولد الذي لا يكبر" [المترجم].

4 لنقاش الجزء الذي يتم تمثيله بالعاطفة في المسرح، انظر إلى الكلمة التي ألقاها غيفن بولتن (Gavin Bolton) في مؤتمر جمعية المسرح الأمريكي (the American Theatre Association) في واشنطن دي سي، آب/ أغسطس 1975، وتم نشرها في the Canadian Child and Youth Drama Association National News Letter شباط/ فبراير 1976 (انظر ص 89 في:
* Drama as metaphor. Young Drama 4(3), June 1976. (Thimble Press, 'Lockwood', Station Road, South Woodchester, Glos GL5 5EQ.