الخيال الدرامي*

دوروثي هيثكوت*

أثار تعبيران بالغَ اهتمامي وأنا أقوم بتحضير الخطاب الرسمي لمؤتمر الرابطة الوطنية لتعليم الدراما، الذي عُقِد في كلية أوريل، وقد بدا التعبيران مفيدين جداً حين اجتمعنا لمناقشة عناصر الدراما في التدريس من أجل التعلم. «المجتمع الذي يحتقر التميز في مجال السمكرة لأنها تُعتبر نشاطاً وضيعاً، بينما يتقبل بتسامح الرداءة في الفلسفة لأنها تعتبر نشاطاً ممجداً، لن يحظى بسمكرةٍ جيدةٍ ولا حتى بفلسفةٍ جيدة. فلا أنابيبه تصُدّ الماء، ولا نظرياته تصمد أمام النقد و التحليل» (*جون جاردنر، «التوهج: كيف قام السمكري بإنقاذ الحضارة»، النمسا، 2006*).

ومن ثم تذكرت السطورَ الأخيرةَ من قصيدة براين باتن (الأُسطول الحربي):

«وزير الامتحانات»...

«وصفت حزن آدم العميق عندما تم طرده من الجنة.
كتبت الوزن الحقيقي لحلم الفيل.
لا أزال اليوم، وبعد سنين عديدة،
أقوم بكنس الشوارع من أجل تحصيل لقمة العيش
أو تنظيف حمامات الفنادق الفخمة.
لماذا؟ لأنني دائماً أفشل في الامتحانات.
لماذا؟ حسناً، دعني أُصمّم امتحاناً.

1. 2 ما مقدار شساعة خيال الطفل؟
2. 2 ما مدى سطحية روح وزير الامتحانات؟».

قمت بفحص معجم المعاني لإيجاد معنى كلمة «رسمي»، فعثرت على ما يلي: «اللهجة أو الفكرة السائدتين اللتين تسعيان إلى ترسيخ فكرة أو لهجة سائدتين في أي مؤتمر».

ومن ثم قمت بالبحث عن معنى كلمة «خيال» من ضمن أشياء أُخرى، فوجدتها تعني: «ملَكة عقلية تعمل على تشكيل صور ومفاهيم الأشياء الخارجية غير الماثلة أمام الحواس». ويبدو الخيال مفيداً لنا نحن بشكل خاص، لأنه يتوجب علينا أن «نرى» مسبقاً المهامَ وهي تحدث أمامنا قبل عملية التعلّم لنقوم بالتعلّم مع طلابنا.

ومع الوفرة العظيمة لمثل هذه التعريفات، اتخذتُ قراراً بعدم إكمال دراسة الدكتوراه. سوف أقوم بما اعتدت دوماً القيام به. سأفتح علبة العامل البارع، وأتفقّد ما بداخلها حالياً في ما يتعلق بصنع الصور من أجل التدريس. أحرص دوماً على إبقائها متجددةً؛ لأنني بعد كل تجربة عباءة أقوم بتفقُّد التغييرات في إدراكاتي الخاصة. وهذا يُفسّر سبب التزامي بالتدريس، وليس بالكتابة فقط أو تحضير الخطابات الرسمية.

يُفسّر مفهوم «العامل البارع» ما أكونه بدقة تامة. معلمٌ يمارس مهنته ويتعلم عن المهنة. «ميكانيكيٌّ مؤهَّلٌ أو حِرَفيٌّ ماهرٌ، يعمل لصالح شخصٍ آخر، يُعوّل عليه، لكنه ليس عاملاً متفوقاً. إنه رجل مستأجَر». لقد استأجرني طلابي في جامعة نيوكاسل أبون-تاين. وفي حال قمت بإدارة المسرحية، فأنا مُستأجَر من الممثلين/المتفرجين. وعندما يطلب المعلمون أنْ أعمل في مدارسهم أو أن أُخطط العمل معهم، فإنهم يستأجرونني. لا أتحدث عن المال في هذه الأحوال، إنني أُفكر في العلاقات المبنية على الثقة المتبادلة، إنه الشيء نفسه الذي يحدث لكم الآن مع أنفسكم لدى قراءتكم هذا المقال. وخلف كل عمليات الاستئجار هذه، يقبع زبائننا المهمون: أولئك الأطفال الذين نسعى لنساعدهم كي يفهموا جميعَ أنواع المسائل.

إن كون الدراما متحولةً يجعلها تحتضن مجموعةً متنوعةً من

الأشكال، من أجل خدمة العديد من الأهداف المنفصلة، فلا داعيَ لأن نتشاجر على هذه الأشكال الظاهرية. نحن نقوم بالاختراع من أجل خدمة أهدافنا، نقوم بذلك حسب ما يستدعيه الحدث في بعض الأحيان.

جميعنا يمتلك علبة الوسائل الخاصة بالعامل البارع. لكنّ الأداة الأساسية بالنسبة لي هي «العلامة» في المسرح، التي يتم تكييفها لتُناسب الأشكال التي يجب علينا أن نبتكرها. قبل سنواتٍ عدة، اقتبستُ عبارةً لكينيث تينان: «تحدث الدراما عندما يقوم شخصٌ أو أشخاصٌ بالتحرك نحو حالة يأسٍ أو بداخلها أو ينبثقون منها»، أو شيءٍ مشابهٍ لذلك. حين قمت بكتابة هذه العبارة، تلقفها الناس على أنها مسرح «إنسان في ورطة لدوروثي». لم أستطع أن أهرب من القيود التي وضعها الناس حول عنقي، لكنني فكرتُ مليّاً، وقمتُ بإعادة النظر في هذا الخصوص منذ ذلك الوقت، حيث إنني تعلمتُ من خلال المدرسة كيفية استعمالها في الحصص الصفية. الآن «يمتلك اليأس عدداً ضخماً من التعبيرات والعديدَ من الأطياف ودرجاتٍ مختلفةً من الحدة».

تركّز هذه الورقة على العملية التخيلية التي نمر بها خلال التخطيط للتعلّم. كما تفحص الأمثلة المكتوبة من الطبيب الجرّاح ومن الشاعر. لقد قيل فيما سبق إنّ جذور الدراما والمسرح تنبت في الفنون التي لها علاقة بالمداواة، ولذلك فإن ذكرَ هذه الأمثلة قد يُعَدّ مناسباً هنا. النص الذي كتبه ريتشارد سيلزر (اعترافات سكين يتأمل في فن الجراحة، بلادين/ ترايد/ جرانادا، 1982، رقم التسلسل 0586084002، صفحة: 24- 25)، يسرد استشاراتٍ لأطباءَ بخصوص مريضٍ، ويراقب الطبيب يشي دوندن من التبت، وهو الطبيب الشخصي للدالاي لاما،[1] الذي تمّت دعوته للقيام بالتشخيص من دون وجود أي معرفةٍ سابقةٍ بالسيدة التي يجلس إلى جانب سريرها. يحمل يشي دوندن يدها برفقٍ، نصف ساعة، موجّهاً نظره إلى عينيها طوال الوقت، يفحص عينةً من بولها ثم يغادر الغرفة. يعود فيما بعد ليقدم لنا تشخيصه مستعيناً بمترجم. يلفظ كلمات نشعر أنه بإمكاننا أن نتخيلها: «رياحٌ تتعقب جسدَ المرأة؛ تياراتٌ دوّامةٌ؛ تنتهك الحدود؛ دوّامات؛ ساحقةٌ للدماء؛ تضرب على نحوٍ مسترسل».

يستعمل الأطباء الغربيون مصطلحاتٍ مختلفةً: «مرض خلقي في القلب، خلل في الحاجز البطيني، نوبة قلبية ناشئة».

هؤلاء الذين درسوا الطب سيتخيلون بسرعة صوراً لما سبق ذكره، ولكن ليس كما سأتخيل أنا لأنني لا أستطيع أن أجد صورةً أيقونيةً من هذه الكلمات الرمزية. إنني لا أملك التجربة الملائمة. إنَّ كلمات يشي دوندن تمتلك القدر نفسه من الرمزية، وتجعلنا نشعر أنه باستطاعتنا أن نولّد الصور.

يصف الأطباء الغربيون الأعراضَ بشكلٍ دقيقٍ في عالم التشريح. يُواجه يشي دوندن شخصاً ما. يحدّق نصف ساعةٍ في عينيها، يحمل يدها، ويستجيب لنبضها. ثم يوظّف تجربته للعديد من عينات البول. إذا قمتَ بقراءة المقطع كاملاً، فستعرف أنّ المتفرجين سيدركون أنّ عنصر الدراما الأول، الذي يتوجب علينا نحن المعلمين أن نشمله في علبة العامل البارع، هو كون جميع اللقاءات مع الآخرين (تَذَكّر أن الدراما هي فن اجتماعي) تنطوي على بحثٍ عميقٍ عن الروابط الموجودة في جميع اللقاءات.

والآن، القِ نظرةً على قصيدة جيمس كيركوب: «حول أن تكون حاضراً في عمليةٍ ما في مستشفى ليدز». العطف الحقيقي *(سبعة قرون من الشعر، تعديل. أ. ن. جيفارس، لونجمانس، نشرت للمرة الأُولى في العام 1955)*. يقول في البداية: «واضح سيدي، لقد توجهت نحو قلب الجسم»، وسيستمر بوصف هؤلاء الذين يراقبون و«هي التي لا تعلم أنها مريضة»، ويدرج الحوار التالي: «كيف هو تنفُّسُها يا دوج؟ هل تشعرين بسعادةٍ غامرة؟»، «أجل، سعيدةٌ تماماً». وفي بيت الشعر الأخير، يقدّم كيركوب المراقبَ المولعَ بالتأمل:

... يتعلق هذا الأمر بالمكان الآخر للخيال، حيث يتم إنجاز الأُمور الضرورية، فقط، بالمهارة البارزة والدقيقة التي تجهل التقنيات الصحيحة لصلاة المائدة. معلنةً الشفقة الصحيحة، التي تمارس حبها وتهبه الحياة.

يُدني بنا كل من د. فيليب أليسون ويشي دوندن نحو الخيال الدرامي. أما قصيدة كيركوب، فتتركز على عنصر الربط الذي تم تقديمه من سيزلر، وتعطينا:

أ. وجهة نظر الكاتب المراقب.
ب. إدراك مراقبته لنفسه.
ج. الشمولية المحتضنة لـ «نحن نجد، نحن نسمع».
د. ردة الفعل عندما ندرك ما قد حلَّ بنا.

الفرق بين قصة التشخيص وقصيدة كيركوب هو «الوقت الحالي» لمستشفى ليدز. يوضّح كلٌّ من هذين المثالين الطبيين العديد من العناصر التي أدعوها «الخيال الدرامي». ويرتبط كلاهما، في عقلي على أي حال، باقتباسي الأول عن السمكرة والفلسفة. إنه لمن السهل ترجمة هاتين القصتين إلى شكل مسرح الحجرة، لأنهما تنطويان على لقاءٍ اجتماعي، لكنه متخصص وغير مألوف على

نحوٍ ما في تجربتنا المباشرة.

بخصوص تخطيط التدريس، يخبرني جون كارول بأنني تحدثت خلال عملي مع طلابي ذلك العام في مدرسة مشفى بيت إيرل، وقلت: «تبدأ الدراما بالتأمل والإزهار أثناء العمل». وتنطوي طبيعة الخيال الدرامي على تأمل تصورنا لما يفعله الطلاب. إنها تُعَدّ أساس التخطيط للتعلّم من خلال أنظمة الدراما. ومن هنا إذاً، فإنَّ «الإزهار» يتطلب انخراط ومشاركة المعلم والطلاب جميعاً في المهام التي سوف تعزز التعلّم.

هذا هو أبوت ذو سنوات العشر في مدرسة هارتلبول «الإزهار جارٍ الآن». وهو يضم مخطوطةً ضخمة مضيئةً يدوية الصنع إلى صدره، صُنعت كل صفحة منها من قبل أحد أفراد الصف: «الإنجيل وفقاً للقديس جون». جميعنا قرويون جائعون، ومع نهاية فصل الشتاء، إنه لمن المريب أن يتم إغلاق باب مخزن الحبوب التابع للدير بقفلٍ جديد. يقول أبوت: «لقد تم صنع هذا الكتاب بواسطة ريش الإوز اللاتي لم يعلمن أبداً بحقيقة إسقاطهن الريش». هذا أثر مجهود بيشي دوندن! لكنه يقدم لنا حجراً أساساً آخرَ في الخيال الدرامي، الذي بكوننا معلمين بارعين نحتاج ذكره. لقد عرفنا أنا والمعلم والصف، حتى لو قاله أبوت، أننا نحن من صنعنا ذلك الكتاب، وباستطاعتنا الآن أن نقهر تلك الصور ونستبدلها بصورةٍ أُخرى، لكي لا يتم توقعها فورَ استحداثنا ذكريات رسم صفحاتنا. هذا يتعادل مع ما قاله كيركوب: «... يتعلق هذاالأمر بالمكان الآخر للخيال... مع صلاة المائدة الصحيحة... التي تمارس حبها... وتهبه الحياة». كل عمل للدور يتطلب هذه التبديلات اللحظية بين الأشخاص، مع تطور اللقاءات والأحداث.

نحن الآن نقترب من عناصر ممارسة الدراما:

1. الخيال في التخطيط من أجل جعل المهام تصنع المعنى.
2. الخيال في الدراما التكوّنية من أجل تحقيق فورية التفاعل.
3. الخيال لدمج التأمل مع التحقيق، والصرامة مع المسؤولية والاعتراف.

ولقد مررنا عبر هذا المسلك سابقاً بما يخص تقوية عضلة الدراما.

حركة

ركوب الملك حاملاً الدرع العظيمة.
تغيّر سرعة الجواد كلما تحرك نحو أسفل منحدر المرج.
حركة أشجار الصفصاف بجانب النهر.
تدفق حركة المياه بجانب أشجار الصفصاف.
التفاتة الفارس برأسه.
تحفيز الفارس لجواده. ارتفاع الرمح للانطلاق.
انطلاق الرمح نحو الملك وإصابة درعه.
تحفيز الملك لجواده. انطلاق جواد الملك.
سقوط الرمح المتكسر من الفارس ذي الدرع البيضاء.
تراجع جسد الملك سقوطاً إلى الخلف.
حركة فرس الحرب لتجنّب وطء الملك.
انتقال الفارس من على جواده. حركة الجواد إثر ترجُّل الفارس.
انحناء الفارس على الملك.
إزاحة الدرع من على كتف الملك.
حركة شفَتَي الفارس أثناء تحدُّثه.
إيماء حامل الدرع نحو الفارس.
حركة حامل الدرع نحو الفارس ذي الدرع البيضاء لالتقاط درعه.
تعليق الدرع على جواد الملك الحربي.
حمل الملك فوق الجواد. حركة حوافر الجواد حاملةً الوزن.
الصعود وراء صوت حفيف ثياب الملك فوق الجلد.
سحب اللجام، وتحفيز الجواد بلطفٍ للحركة.
رفع لجام الجواد القوي القصير القوام.
حركة الجوادين البطيئة خارجَ المرج/ الوادي.
ركض جالاهاد وأُوين والإخوة نحو جياد حامل الدرع.
رفع الملك نحو أسفل الجواد.
حمل الملك من خارج الكنيسة إلى حجرة الضيوف.
نزع الدرع عن الملك. معدن، الأبازيم، وضعها على الحجر.
جلب الماء والورق الكتاني والمراهم.
التمام الجرح على بعضه أثناء ربط الورق الكتاني، تمزق الورق الكتاني.
ذهاب حامل الدرع نحو جواد الملك.
رفع الدرع عن الأرض.
وضعاه بين يدي السيد جالاهاد.
استلام يَدَي السيد جالاهاد للدرع.
حمل الدرع الكاملة الخاصة بالسيد جالاهاد.
رفع كل جزءٍ منها ونقله وتركيبه في مكانه على السيد جالاهاد.
رفع الدرع البيضاء وتركيبها فوق كتف السيد جالاهاد.
استدعاء السيد أوين لجواده.
ركوب السيد جالاهاد جوادَه بعيداً. تحمّل ساقَي الجواد العظيم للوزن.
ركوب حامل الدرع جواده القوي القصير القوام، متحركاً للسفر قبل السيد جالاهاد.
تراجع السيد أُوين مع جواده أثناء مغادرة السيد جالاهاد.
دخول السيد جالاهاد الوادي المليء بالعشب. حركة ساقَي الجواد

الحربي وذيله ورأسه.
قيادة حامل الدرع جوادَه القويَّ القصيرَ القوام، وحركة كل منهما جنباً إلى جنب.
الأيادي المرتفعة لكلا الفارسين لتبادل التحية عن بُعد.
اقتراب الجوادين من بعضهما.
مسّ كل جواد أنفَ الآخر أثناء ترجُّل الفارسين.
الاستقرار انتظاراً لبدء سرد القصة والاستماع إليها.
إزالة سرج الأحصنة وقيادتها لترعى العشب على جانب النهر.
صوت السيد جالاهاد متسائلاً عن قصة الدرع.
صوت الفارس.

أصوات الفارس وجالاهاد والإخوة كلها يجب أن تكون ذات نبراتٍ مختلفة.

صمت

وقوف الفارس على جواده الحربي «كما لو أنه رُسِم خلال هدوء هواء الصيف».
بقاء وقوف السيد أُوين حال رحيل السيد جالاهاد.
مراقبة الأخ «الصامت» للملك المجروح.

غير مرئي بسبب الظل أو الظلام

ظلال «متجر الخشب».
الجرح الموجود خلف الرمح وحلقات درع الأسد.
حامل الدرع غير ظاهر للعيان إلى أن يتم استدعاؤه.
فرسه القوي القصير القوام.
الظل العميق المفاجئ داخل الكنيسة، فيما يتم نقل الملك للأعماق.
ظلال حجرة الضيوف.

ضوء (المُركَّز عليه بسبب وجود الضوء)

انبثاق الملك باجدِماجوس في ضوء الشمس من الغابة.
اللون الأبيض اللامع في الفارس الأبيض المدرع.
الدرع البيضاء اللامعة والصليب الأحمر.
بريق درع الملك الممدود في المرج.
تلألُؤ درع الملك عندما يتم رفعه على جواده.
الأوعية المختلفة للمراهم، والمياه، والأوراق الكتانية المستخدمة في تضميد جرح الملك.
الضوء في فناء الكنيسة.
لون شجر الصفصاف، عشب الوادي، الأشجار أو متجر الخشب.
ألوان الغطاء المزركش على سرج الجواد.
المشهد «المرسوم» لـِ «هواء الصيف الهادئ».
فتحة النافذة في حجرة الضيوف.

سكون

الفارس ودرع بيضاء فوق فرسه، رأسه مُلتفتٌ مراقباً.
حامل الدرع المنتظِر.
بقاء وقوف السيد أُوين في الكنيسة حال رحيل جالاهاد.
بقاء الملك مستلقياً بعد أن ضُمِّد جرحه.
مراقبة الإخوة بجانبه.
السكون المطلق لهواء الصيف الهادئ.

تندرج هذه العلامات ضمن استنتاجاتي الخاصة. ولكن، ربما أكون غفلت عن أُخرى بإمكاني أن أكتشفها في حال قمت بتفحُّصٍ دقيقٍ مرةً ثانية.

هناك نص أكثر معاصرةً تم أخذه من كتاب كاثرين كوكسون «جُو والمحارب»:

كانت الساحة الخارجية سوداءَ كسواد الإسفلت تماماً. لم تكن

جانب من ورشة الدراما في التعليم مع الخبير البريطاني لوك آبووت مع مجموعة من المعلمات والمعلمين، 2016.

هناك أيُّ أشعة ضوءٍ تنبعث من نافذة المطبخ. ولكن، كان هناك ضجيجٌ قادمٌ من الإسطبل. كان ذلك صادراً عن المحارب، والصوت الذي كان يصدره لم يكن بتاتاً مشابهاً للصهيل، كان كأنه متألمٌ أو شيءٌ من هذا القبيل. سَلك جُو طريقه عبر الساحة الخارجية نحو الإسطبل وطرَق الباب. وعلى الأرجح، رقد السيد برودورست في سُباتٍ عميق ونسي أن يُشعل النور، ولكنها الساعة السابعة تقريباً، ولسوف يحتاج إلى النور من الساعة الرابعة، لأن اليوم بأكمله كان مُعتماً مع تساقط الثلج.

«سيد برودورست!»، نادى باسم الرجل العجوز، فيما كان يدفع الباب لفتحه. متلمساً طريقه نحو الطاولة، ألقى بالصندوق المصنوع من الورق المُقوَّى وحقيبة التسوق على الطاولة، ثم تنحَّى نحو الحائط حيث يوجد زر الكهرباء.

عندما أنار المصباح المكشوف في الغرفة، حدق بنظره نحو السرير. كان السيد برودورست مستلقياً عليه بكامل ملابسه. كانت كلتا يديه مضمومةً إلى معدته، بدا وجهه ساكناً للغاية، كل جزءٍ فيه بدا ساكناً جداً. لم يكن بإمكان جُو أن يُحرّك قدميه نحو السرير، كانت لديه الرغبة في أن يستدير ويركض خارجاً نحو الساحة الخارجية ونحو الشارع، إلى أي مكان عدا بقائه هناك.

«سيد برودورست!» كان ذلك مجرد همسٍ الآن. «سيد برودورست!» همس مجدداً أثناء عبوره الغرفة، ووقف مُلقياً نظره للأسفل نحو الرجل العجوز. كانت عينا السيد برودورست مُغلقتين، وبدتا كأنه كان نائماً، ولكنّ جُو على يقينٍ بأنه ليس نائماً. وقف مُحدقاً فيه. لم يبدُ خائفاً، ولكنه بدا هادئاً جداً فقط، نظرة تمهلٍ نوعاً ما.

وثب بسرعة حالَ سماعٍ صهيلٍ عالٍ من الغرفة المجاورة. استدار باتجاه الباب. أيها المحارب المسكين، آهٍ أيها المحارب المسكين. والسيد برودورست المسكين، كان قد جلب له كل هذه الأشياء. كان قد أمضى يومه بالكامل يفكر في ماذا يقول له عندما يقدم له الكعك والأشياء، جميعها صُنعت في المنزل. ضغط بأسنانه على شفته السفلية بإحكام، وأغلق عينيه، من ثم ذهب مَعمياً نحو الإسطبل. عادةً يكون المحارب إما مستلقياً، أو واقفاً في مربطه، لكنه الليلة لم يكن على بُعد أكثر من مترٍ من الباب، ومرةً أُخرى أصدر ذلك الصوت الغريب أمام جُو، الصوت الذي لم يكن مشابهاً لصوت الحصان بتاتاً. أما جو، فتحرك نحوه، وأسند رأسه عليه قائلاً: «الرفيق المسكين، الرفيق المسكين».

بدا الحصان هادئاً بعد أن تقلب على رأسه مرتين، وتصدّع صوت جو عندما همس: «تعال إلى هنا، استلقِ يا فتى. تعال إلى هنا، استلقِ». أدار الحصان نصف دورة، وقاده نحو المربط، ومسّد على أنفه قائلاً بلطافة: «أنت تعلم، أليس كذلك؟ أنت تعلم». وبقي الحصان ساكناً كسكونِ السيد برودورست تقريباً».

راودتني فكرة عضلة الدراما هذه عندما اقتربت مني طالبةٌ تُكمل الدراسات العليا في مجال التدريس في نيوكاسل، وطلبت مني الانضمام إلى مساق المعلم الخبير التابع لرسالة الماجستير في وقت فراغها. قالت إنها عندما قرأت لم تكن على دارية بمشاهدة الصور أبداً أو سماع الأصوات، وإنها متفوقةٌ في اللغة الإنجليزية! قمت بابتكار التمرين ارتجالاً تلك اللحظة. وتيرةُ القراءة وهُدوءُها يسمحان للدماغ بالعمل والاندماج في فك الشيفرات وإدراك جميع النتائج، وفي وقت واحد تقريباً. قالت: بارك الله في تلك السيدة.

ولذا، فإن التعبيرية الدرامية (إيجاد العلامات لإنتاج الدلالة) تشتمل على ستة عناصر. ولأنّ ثقافتنا تولد ضغطا على الكلمات، ذلك النمط المكتوب بشكلٍ خاص، ليس من الضروريّ أن نتعلم جميع أنظمة التواصل التي يحتاجها العرض المسرحيّ ويستخدمها بشكل متعمد. هذه هي «مرآة» شكسبير. من الممكن أن نُؤوّل فواتير الغاز ومخالفات الاصطفاف ومحاضر الاجتماعات وأسئلة الامتحان، ولكنّ عناصر الدراما تبقى مترابطةً ذات بُعدٍ اجتماعي

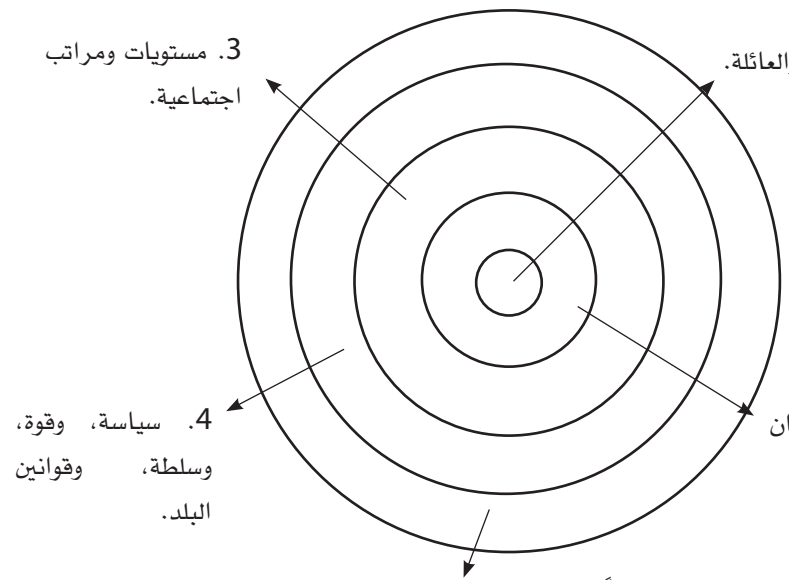
جانب من ورشة الدراما في التعليم مع الخبير البريطاني لوك آبووت مع مجموعة من المعلمات والمعلمين، 2016.

وزمنٍ حاليٍّ فوريّ، وتستخدم ستة مظاهر تخلق مجتمعةً تواصلاً مسرحياً من الممكن أن نستغله في حصصنا الصفية من أجل التعلم.

عندما تقوم بالبحث عن نصوص مناسبة، ابحث عن مقاطع أدبية تحتوي على: دليلٍ حول لقاءٍ اجتماعيٍّ، وفعلٍ واستجاباتٍ، ودليلٍ على مكان، ومزاجٍ ومناخٍ، وأوصافٍ مرئيةٍ، وراوٍ للقصة بضمير الغائب. لا تقم بالبحث عن تفسيراتٍ عميقةٍ بخصوص الحالات العقلية. إنه من المفيد أن تكون النصوص قصيرةً لأنك أنت، القارئ، سوف تخلق دليلاً مُطولاً عن «العلامات» الست. وسبب احتياجنا، نحن المعلمين، لهذه العضلة هو أننا، لو أردنا أن نحفّز اللقاءات الدرامية، سوف نحتاج أن نستحضر إحاطتنا بإنتاج الدلالات، حتى يتسنّى للطلاب أن يمتلكوا فسحةً لمواقف «خاصة». فنحن لا نقوم بإنتاج مسرحيات مع ممثلين. نحن نحاول أن نُجمّع المكونات ليتحلى طلابنا بالمصداقية خلال عملية استكشاف الأحداث أثناء العمل.

سندرج الآن تحت هذه العناصر المترابطة علاقات القوة، التي تُعَدُّ دائمة الحضور. في بعض الحالات، تقوم أكثر من واحدةٍ من النطاقات المترابطة بالعمل. مُخَطَّطي هذا بسيطٌ، وآمل أن يقوم القُرّاء بتطويره نحو روابط أكثرَ إتقاناً.

نطاق اللقاءات الاجتماعية وتنوُّعها أثناء تطبيق المنهاج الدراسي



تخضع هذه المراحل الثقافية إلى تغيُّرٍ دائمٍ؛ لأن المجتمعات لا تكون أبداً ساكنة.

سأستخدم حادثةً واقعية كنت قد انخرطت بها مؤخراً مع طلاب يبلغون من العمر 8 سنوات، وكانوا يقرأون عن الروم في بريطانيا، لتوضيح كيفية أنّ الخيال الدرامي للمعلمين قد يُشكّل أساساً متيناً لتجارب ذات مصداقية. وافق رأي المعلم رأيي بأنّ محور جميع دراساتهم حول الرومان يجب أن يُمكّنهم من التعرف على الاختلافات الثقافية بين الشعوب القبلية الأصلية والغزاة الرومان. يتجلى ذلك في أنّ كلا الشعبين يتحلى بالشجاعة والمهارات والاضطلاع بمعرفة عالمهم والإيمان والإحساس بماهية الكائن الإنساني. قمنا بالبحث عن لقاءٍ مبكرٍ قد «يبث» في كل ما سبق تطوُّراً عميقاً لاحقاً. في هذه المرحلة من التخطيط، بإمكاننا استخدام مجموعةٍ واسعةٍ من جوانب الثقافة سيُختار من ضمنها: الحرب، والعمل، والعبادة، والقانون، والتعلّم، والعائلة، وتربية الطفل، والسفر، والذاكرة، والصحة، والزخارف، والمأوى، والملابس، والغذاء.

هذا التصقيل لا يُعَدّ مسألةَ توجيهٍ. لذا، يتوجب عليه أن يُشرك تخيل الصفّ بحيث تعمل جميعُ التعاقدات والمفاوضات على منح الحرية للمشاركين، وتُمكّنهم من الاختيار، وتتيح لهم الاطلاع على مخزون معرفتهم، والتركيز على مستويات الترابط.

نختار حادثة استدعاء الملكة بوديسيا القائدَ الرومانيَّ لمقابلتها في أحد أطراف الحدود التابعة لأرض قبيلتها. قام الطلاب بفحص بعض سجلات الرومان (قمت بتجهيزها مع المعلم) التي سيستعملونها لاحقاً كأساسٍ لخلق مُتَنَزَّهٍ تخصُّصيٍّ رومانيٍّ/ بريطانيّ. وهذه في نظري هي عباءة الخبير التي يقومون بتصميمها لزبون. ويمكن قراءة السجل على هذا النحو:

«في شهر آب العام 150 بعد الميلاد تم حرق قصر دروسوس بوليو من قبل محاربين من الكوريتاني، الذين ينتمون إلى منطقة جنوب ليندوم، وقد أدوا اليمين لينضموا إلى الجيش العظيم المقام من قبل بوديسيا، ملكة شعب اليكينيين. اختبأ دروسوس ووصيفه ماركوس أكويلا وأُمّ زوجته يورجين وكرادوك، مدرب حصانه، في الغابة حتى حلَّ الظلام. عندما كان قش السقف يحترق، وكان البلاط ينسحق في حرارة النيران الملتهبة، عادوا إلى القصر ليجدوا أحد أقرباء الملكة مجروحاً ويتألم بشدةٍ وسط نيران أعمدة السقف المحترقة. قام الطبيب الجراح الخاص بدروسوس بوقف نزيف جراح كيروماك، ابن أخ الملكة، واعتنى به إلى أن استعاد قُواه، وكان بحالةٍ صحيةٍ جيدةٍ تُمكّنه من السفر وإخبار الملكة عن المعاملة الحسنة التي تلقّاها تنفيذاً لأوامر القائد الروماني دروسوس. بعد سماع الملكة هذه الأخبار، وفرّت لكل شخص من أصحاب المنزل حمايةً آمنةً تحت اسمها الملكي، مع قطعة أرضٍ لتتمّ إعادة بناء القصر عليها. ولكن دروسوس كان عازماً على إعادة بناء بيته المدمر على قطعة الأرض نفسها، وبشكلٍ أمتنَ مما كان عليه من قبل ...».

سوف ترى أنّ هناك معلوماتٍ كثيرةً مقدمةً في هذه النبذة. قمنا بشكلٍ خاص بنثر الروابط على كلا الجانبين، ليتمكن هؤلاء الأشخاص فيما بعد من أن يصبحوا «مرشدين» بعد اكتمال إنجاز مُتَنَزَّهٍ تخصُّصيٍّ عصريٍّ وتسليمه للزبون. كانت الصحة الاجتماعية للطلاب إيجابيةً، وكانت لدينا مؤشرات حول ما «رأوا» عندما فكروا بالرومان والملكة بوديسيا: «الدرع الروماني»، و«المركبات الحربية القديمة ذات العجلات المزودة بسكاكين»، و«القلاع»، و«الساعات الشمسية».

لقد أصبحتُ مدركةً، خلال تحضيري هذه الورقة، أنني أثناء تصقيل أي حادثةٍ أفكر دائماً «بمن سيكون سريع التأثُّر من بين كل المنخرطين فيها». ولقد تمكنت عبر كتابتي هذا الأمر من إدراكي له بوصفه عاملاً مُحفزاً، وذلك لأن سرعة التأثر تُنبت توتُّراً مثمراً. وهذا يعني أنه يتوجب على المشاركين أن يكونوا مَحميين في حالات التأثر السريع. ولهذا السبب أقحمنا الرومان في ذلك الوضع. ويوجد تفسيرٌ منطقيٌّ للمنهاج الدراسيّ في هذا الأمر، يتجلى في ملاحظات المنهاج الدراسي المقدمة للمعلم بأنه «يتوجب على الطلاب فهم أسباب قدوم الرومان إلى بريطانيا. من أين جاؤوا؟ حياة الرومان، والأباطرة، وآلهتهم، والديانة التي أقام الجنود الرومان شعائرها». يتعلق الأمر بكل المجموعات الشاسعة والاعتيادية من التسميات التي اعتاد مخططو المنهاج أن ينغمسوا بها! كنا على أملٍ بأنه عن طريق خلقِ حادثةٍ بين بوديسيا والمحتلين الرومان، استطعنا أن نكشف منذ البداية الأولى أنّ كلا الثقافتين تعيش بأنماطٍ سلوكيةٍ ومعتقداتٍ ووجهات نظرٍ عن العالم مدروسةٍ للغاية.

1. التصقيل الأول هو مكان بلوغ الموقع الحدودي، «هل من المفيد أن نرسم فكرةً حول كيفية تعرفنا عليه نحن الرومان؟ هل هو شجرةٌ أم حجرٌ أم علامة»؟ يُعَدّ الإجماع على رأيٍ بعد الاطلاع على العديد من الأشكال والمواد ضرورياً. «سوف يكون حجراً عظيماً، قديماً جداً و«محفوراً عليه»، وذلك لأنّ العربات الحربية القديمة كثيراً ما كانت ترتطم به بواسطة عجلاتها المزودة بسكاكين».
2. «والآن ماذا يحيط به؟»، نحن الآن نقوم بتصقيل مناظر الطبيعة. «يجب أن تكون أرضاً خلاء، سهلة الحراسة، وذلك لأنه ستتم رؤية الزوار القادمين».
3. «إذاً، كيف سننشئ سرعة التأثر في حفلة دروسوس»؟

لا تتخيل أنّ المعلم سيقوم بطرح أسئلة استجوابيةٍ من قبيل ماذا وكيف ولماذا ومتى. كلا، سوف يستعمل المعلم خطاباً تأملياً بالتفكير ملياً حول الحراس والمرافقين والأسلحة والطقس وما هو المكان المناسب للوقوف. هل سنصل بهدوء؟ مع الأبواق؟ هل علينا أن نصطحب جنودنا الأقوياء؟ ولكن العامل الأكثر أهميةً هو أن يكون خلق الصورة منحازاً نحو «ماذا ستكون وجهة نظر بوديسيا» عندما ترانا.

التصقيل الثالث، إذاً، هو "كيف سيتم التعبير عن سرعة تأثر الرومان؟». هذا يعني التصرف (إذ ليس بإمكانك أن لا تتصرف– لا توجد لدينا أي كلمة باللغة الإنجليزية معناها عدم التصرف). مهما كان تصرف الرومان، يجب أن يخلق وعياً لدى الأطفال ليكونوا سريعي التأثر باستخدام

العناصر الستة. هل سيتم اتخاذ القرار بعدم القدوم مع الأسلحة؟ أو تقليص عدد الجنود الأقوياء؟ أو أن نقوم بدفع جنودنا الأقوياء إلى الارتخاء لحظة لقاء بوديسيا؟ أو يجب أن نسمع أصواتاً تشير إلى كونها على وشك الوصول؟ يقوم خيال المعلم بتوليد احتمالات حتى يتسنى للطلاب أن يُظهروا احتمالات أُخرى. هذه الاقتراحات لا تُصاغ على شكل أسئلة. أماً مُجمَلُ مَزاجنا «عند عتبة عائقٍ مثيرٍ، حيث يتم اختبار شجاعتنا»، فيكمن في قلب هذا التصقيل. وهذا ما نعنيه بالحماية.

4. من الممكن أن تصبح المرحلة التالية مبنية على ما يلي: هل هو المكان الذي يُولّد لدينا سرعة التأثر؟ هل هو غامضٌ، على سبيل المثال، مليءٌ بالظلال؟ هل هناك ضوضاء غريبة، أم أنّ كل صوتٍ نصدره يُنتج صدىً؟ هل هناك «آخرُ» غير مذكور ينتظرنا، أو معبرٌ ضحلٌ في النهر، أو جدول نهرٍ صغيرٍ لم نكن قد توقعناه؟ هل ظهرت إشارةٌ غريبة؟ سهمٌ مُشتعلٌ فوق رؤوسنا تم إطلاقه من الخلف؟

قد يتطلب أخذ جميع هذه البدائل بعين الاعتبار وقتاً كبيراً، خاصةً إذا كانت مكتوبةً مثل ما سبق. ولكن، من المؤكد أنه مهمٌ جداً لهذا الكمّ الهائل من الاحتمالات التي تخلق شجاعةً رومانيةً في مواجهة العدو. وسيكون من الممكن فحص جميع الأفكار بشكلٍ مختصرٍ لنكتشف كيف نقوم جميعاً باستخدام الانضباط الرومانيّ في مواقف اللبس. في كل مرحلةٍ، ستؤثر الصحة الاجتماعية للطلاب على التصقيل الذي يعمل عليه المعلم. في حال كانوا غير ناضجين اجتماعياً، فإنّ الدور الصامت القوي من الممكن أن يساعدهم ليعملَ بعضُهم مع البعض الآخر (سواء أدّيتُ الدور أنا نفسي، أم أداه المعلم، مع دعوة الطلاب إلى أن يخلقوا التصرف الخاص بالدور الحالي).

سوف يخلق هذا البناء للرومان المتوجهين إلى المجابهة:

وجهة نظر،
زمالة، صداقة، روابط،
عادات باسلة،
فكرة عن المكان
ووضع الحدود– أو شيء؟ (موقع)
شخص؟ (دور)
علامة؟ (سهم)

إن خيالَ المعلم هو ما يجعل من الأمر تجربةَ تعلُّمٍ فاعلة. في مثل هذه الظروف، أكون دوماً متهَمةً بالمماطلةً في الدرس! ولكنّ الدرس بدأ فعلاً منذ الشروع في عمليات التصقيل الأربع. وتم إيجاد وجهة نظرٍ للرومان، وقد تم فحصها.

5. والآن، إذاً، تبدأ عملية خلق اللقاء والكيفية التي ستظهر بها بوديسيا؟ مزيد من الخيارات! تعمل اللغة الآن على الانتقال من إلغاء المعلم/ الروماني/ الزميل إلى إيجادالمرشد/ المشرف بوساطة نقلةٍ في اللغة والتركيز على «الغير».
   1. هل من الأفضل أن يكون لها حارسٌ، وأن يقوم بالإعلان عن سبب استدعائها الرومانَ للقدوم إلى موقع الحدود؟
   2. هل سوف تُخبرهم بعد أن تحدوا منطقتها؟
   3. أو أنها ستقوم بمراقبتنا والقدوم كملكةٍ صامتةٍ قويةٍ؟

تَخلق كل الخيارات كالسابق، عندما قمنا «نحن الرومان» باتخاذ

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

قراراتنا، تأملاتٍ واعتباراتٍ أوسعَ ليتم استكشافها. ولذا، فإن الطلاب والمعلم (وأنا نفسي) سنتمكن من تحذير الطلاب، وإغراء كل بديلٍ ودعوته على حدةٍ ليتم اختباره ومعرفة احتمالية إحراز أيٍ منهاً الاهتمامَ الأكبرَ لدى الطلاب، ولكن مع إعلامِ الطلاب بخصوص القيم والعادات البريطانية/ الرومانية.

ترتكز عملية خلق وجود "آخر" على الأعراف الثلاثة والثلاثين التي كنتُ كتبتُ عنها سابقاً. فحضور بوديسيا يمكن أن يتحقق عن طريق البوح بأُمنياتها من طرفٍ آخر يقرأُها، ولذا فإنّ حضورها يكون من خلال عملية تأويلٍ قويةٍ لكلماتها (العرف 17)، أو سهم مشتعلٍ حاملٍ تصريحاً ما، نقومُ نحن بتلاوة كلماتها فيما نقرأ التصريح (العرف 18)، أو رمزٍ على قدومها الوشيك، ككرسيٍّ خاصٍّ أو موظفي مكتبها ممثلين لها (العرف 15)، أو (ولأنه كان هناك شخصان بالغان في حالتنا هذه) جاءت بوديسيا فيما كانت تتحدث عن نفسها وتستجيب لنا على أننا الرومان (العرف 1). يجب على الطلاب أن يختاروا، وأن تحترم المفاوضات الثقافة البريطانية، وأن يدركوا تعرُّضها للتهديد من قبل «الوافدين» مع وجود أدلةٍ حول قوتهم بالعدد والأسلحة وإصرارهم على البقاء. تتمثل الثقافة البريطانية بشخصٍ واحدٍ (قائدتهم بوديسيا). ولأن عدد الطلاب يقارب الثلاثين، ويفوق عدد مجموعة الجيش الواحدة، فإنّ الأطفال بحاجة إلى أن يكونوا مُتحدين وأن يدركوا أنه بمقدورهم جعلها تشعر بكونها مهددةً بسبب ذلك. كما أن الإصرار على البقاء يعني: «نحن الرومان لن نرحل». ولذا، فإنّ المواجهة الحقيقية بينهم وبين بوديسيا ناتجةٌ عن إدراك كلٍّ منهم أنه يتحتم عليه البقاء مع الآخر. هذا هو مركز مجمل الدراسة، أُمَّتان ناضجتان تظهران في مُتَنَزَّهِهما التخصصي، فيما تتطوران.

إذاً، قمنا الآن بالتصقيل في قلب دراسة الرومان/ البريطانيين بأكملها؛ سرعة تأثر الرومان، ولكن إلى جانب قوتهم، ومعرفة البريطانيين الإقليمية وإدراكهم نقاطَ الضعف في وجه الدروع والأعداد الهائلة. كل هذه الأمور هي لغاية الآن مجرد نُوىً تمت حيازتها عن طريق التأمل بناءً على المسائل المتفق عليها بيننا. سوف «تُزهر» هذه النُّوى في العمل عندما ننتقل إلى مرحلتنا التالية في التصقيل. نحتاج الآن إلى أن نستعمل أفكار إيرفينج جوفمان المتعلقة بالتصرف في الأماكن العامة. يُعَدّ هذا اللقاء بين الرومان والبريطانيين من الطقوس الرفيعة، حيث تُطبق الأعراف والنماذج الثقافية والاختلافات في الانشغال والمصلحة المُتبادلة في النتائج. جميع ما ذُكر تمّ تصقيله بواسطة الخيارات المبتكرة. نحن لا نستطيع أن ننتظر لنُعبّر في الدراما حتى يفهمَ الطلاب كلَّ شيءٍ مع جعل جميع معطيات الكتاب المدرسيّ في المتناول. بدأنا بما نستطيع فهمه. اللقاء مع بوديسيا سيزيد من فهمهم حين ينخرطون في الواقعة. هذا هو «الإزهار في العمل».

تفحّص ما قد يمكن تحصيله من المناهج المدرسية بوساطة هذا الحدث الواحد في حال ولَّده خيال المعلم ولغته في التفاوض (الجسد والكلمات):

أ. بعض الأفكار بشأن الأرض البريطانية في الأوقات السالفة بخصوص مساكن السكان الأصليين وملاجئ الغزاة.

ب. ما هي الميزات الطبيعية المزدخرة: أشجار جميلة، وعلف جيد، ومصادر المياه، والمهارات المستخدمة في المنقوشات، والأدوات، والأقمشة، واستعمال الأحصنة، والأسلحة.

ج. الأغراض المقدسة، أو العلامات الموضوعة عليها والدالة على الخصوصية المميزة.

د. قوانين السلوك الثقافي (الرجال، والنساء، والأغنياء والفقراء).

ه. أساليب المخاطبة عند لقاء الغرباء.

و. القيم المتعلقة بالبشر والالتزامات الروحية.

سيتم التطرق إلى بعض هذه الجوانب أو جميعها عن طريق خيال المعلم ممثلةً بالحاجة إلى اتخاذ القرارات قبل المواجهة الحقيقية. هذه هي المرحلة التي نقوم فيها بالتدخل لكي ندعم، لا لكي «نحب المسرحية الخاصة بنا». خلال كل هذا التصقيل، يقوم المعلم باستخدام رؤية الكاتب المسرحيّ، وليس رؤية المخرج. أما الآن، فإنّ اللقاء غير مُقَيّدٍ ليمضي في مساره الخاص.

هكذا تقوم عباءة الخبير بتطوير التعلّم. هناك ثلاثُ مراحل متساوية الأهمية، جميعها يتطلب حضور خيال المعلم لكي يؤجج خيال الطلاب.

1. خلق العمل؛ المبنى، والمسؤوليات، ونطاق المشروع. يعتبر هذا تفكيراً خاصاً يركز على: المسؤوليات، والقدرة على العمل، ووجهات النظر، وتحديد الانشغالات، والمسؤولية، والأخلاقيات، والقيم الروحية، وتلبية احتياجات الزبائن. وحتى نكون مبدعين لمتَنَزَّه تخصُّصيٍّ رومانيٍّ بريطانيٍّ للزائرين العصريين من أجل أن يدركوا الحياة «الكامنة» في «المواقع الرومانية القديمة»، بقي أن نرى هذا المُتَنَزَّه التخصصيّ وقد تَشَكَّلَ من حولنا. نقيم المشروع، ومن ثم نكشف جميع المجالات.
2. الاستكشاف الدرامي للحوادث المؤثرة التي تُستكشف من خلالها: المسؤولية، والأخلاق، والقيم الروحية في أوقات الدرس.

3. تُلقي هذه الاستكشافات الضوء على جميع الأبحاث الأساسية المستهدفة وأعمال النشر (ليست تمارين يتعين على المعلم أن يُشير إليها، ولكن كلما تم تدقيقه بعنايةٍ تامةٍ من قبل موظفي المشروع من أجل ضمان الوضوح؛ طريقة العرض، وهدف الزوار). ويقوم الطلاب بمراقبة عملهم الخاص بمعية المعلم.
4. يحدد هذا النشر والبحث طريقة العرض والصياغة النهائيين أمام الزبون، بحيث يدرك جميع المشاركين أنّ المعرفة التي يمتلكونها الآن أصبحت واضحةً لهم، وذلك لأنّ الزبون هو من احتاجها، وليس المعلم.

يتمركز خلق العمل في مسرحية عميقة، فيدعم خيال المعلم النضج، واختيار المفردات، والتركيز على «الاهتمام بزبوننا طالما أننانقوم بإنجاز العمل المطلوب». يستدعي ذلك: إعطاء القدرة على اتخاذ القرار، وتشغيل أنظمة التواصل بين المدير/ المعلم، والزبون، والموظفين، وإيجاد روابط بين المجموعات، والتخطيط معاً، والتحدث، والرسم، وكتابة الخطط والملاحظات القصيرة في بعض الأحيان، و(الشيفرات المحدودة) أو الشيفرات الموسعة،[2] حيث إن المحاضرات والتوضيحات أصبحت ضروريةً لضمان فهم الجميع.

خلال هذه المسرحية التأسيسية، تبدأ اللقاءات الدرامية العابرة لتُظهر حاجتها لزياراتٍ من قبل الآخرين، ومن قبل أشخاص رسميين في بعض الأحيان (الدفاع المدني، خبراء لهم علاقة بالمشروع، ممثلي الزبائن). وتظهر صحة الطلاب الاجتماعية في هذه المرحلة من اللعب المسرحي، لذا يقوم خيال المعلمين «كتاب المسرحية» بـ «تجميع» حوادثَ متعلقةٍ بالتعاون، وخطاب، وليس حجة، لتعميق التحديات وتبئير الهدف، وبشكل خاص الحوادث التي سوف تُعمّق الانجذاب من خلال الالتزام والهوس بالمشروع على نحوٍ مثمر.

إحدى المسؤوليات، كما أراها، هي استمرارية الحفاظ على كمال المشروع وسط جميع المجموعات، التي يبدو أنها تقوم ظاهرياً بعملٍ طوعيّ. ويُتوَّج الحفاظ على هذا الكمال غالباً بعقد اجتماعات! كم من المؤسف أن يُفترض بنا القيام باستخدام العناصر الدرامية، لا النقاشات الصفية. إحدى الطرق (وتوجد العديد أيضاً) هي أن نستدعي مراسلاً صحافياً مهتماً بالكشف عن مشروعنا. هنا يبدأ تصقيل هذا الحدث. هل نفضل أن نتعامل مع شخصٍ متحذلقٍ بطيء، أو شخصٍ مثيرٍ للضجر؟ شخصٍ «متحمسٍ تماماً» لا يُصغي، لأنّ حماسه الخاص يمنعه من الإصغاء إلى المشروع بصورةٍ صحيحة، على سبيل المثال: متحمس بخصوص الرومان،

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

بدء تلاطم سريع كجزء من وصف البريطانيين. هذا هو عنصر الترابط. ما هو، إذاً، نوع العلاقة التي ننوي أن ننخرط فيها مع المُراسل؟ هذا هو ما يجعل الحدث يُعبّر عن التعلّم من أجل إدراك العنصر، وليس فقط الخط السرديّ. عندما يتم الاتفاق على الترابط، فإنّ مزيداً من التصقيل يتطلب تصرفاً أكثر نضجاً. وأيما مراسلٍ قد نختاره، فإن خيال المعلم سيحذّر ممّا سيُسفر عنه ذلك الخيار. هل يجدر بنا اختيار المراسل المتحذلق؟ سيكون بطيئاً، وبحاجةٍ إلى التكرار والتوضيحات والدقة. سيُيَسر مثل هذا المراسل على الطلاب الاقتناع بما نقوم بعمله في مشروعنا.

في حال كان المراسل مثيراً للضجر يتوجب علينا أن «نلعب لعبة» (جوفمان، مرةً أُخرى!) وإضلالهم ليحصلوا على الاهتمام. يكرّس ذلك التزامنا الخاص نحو كمال المشروع. هل عليهم أن يكونوا «متحمسين للغاية»، وأن يتم توجيههم لإدراك تفاصيل وتعقيد كل جانبٍ من المُتَنَزّه التخصصيّ، وليس فقط الأجزاء المثيرة للحماسة؟ في حال كان سلوكهم اندفاعياً سنحتاج إلى أن نكون حذرين جداً، وأن نفحص كلَّ كتابةٍ يقومون بها، خصوصاً تلك التي تحتاج إلى أُسلوبٍ مناسب، ومفرداتٍ مناسبة، وهدفٍ محدَّدٍ من المتنزَّه التخصصيّ. إنه الترابط الذي يوقظ المراقبة الذاتية للأفراد ويقودهم نحو إدراك المعرفة. ويخلق هذا الأمر الفنان الذي ينطبق عليه القول: «أنا أعمل بدرايةٍ» في الصف. ولهذا السبب يحتاج تصقيل أحداث الدور إلى صوت المعلم/ المرشد/ المشرف، وليس إلى دور المدير.

يُوَلّد اللقاء مع المراسل (خلافاً لنقاش الصف!) انتظاراته الخاصة. مرةً أُخرى، يتم تدريب خيال المعلم التأمليّ.

هل يتوجب عليَّ (المعلم) أن أكتب ملاحظات المُراسل وأنقلها للطلاب لفحصها قبل السماح بنشرها؟ وهل لذلك أي علاقة بمهارات القراءة الخاصة بالمنهاج الدراسي؟ أو أنه يجب على الطلاب (في مجموعات) أن يكتبوا ملاحظات المراسل بأساليب مختلفة تبعاً لتوجهاتهم؟ أو (كما قد يحصل بعد لقاء الرومان/ بوديسيا) أن يكتب كل شخصٍ ذكراه الخاصة، أو يقوم بالتحدث عنها للجميع فيما بعد في الحمام العام، وتصبح جميعها رسائلَ على ألواح تذكاريةٍ شمعية يتم إرسالها لأقربائنا في الوطن؟ قد تقود جميعها أو بعضها نحو تطوير فلسفة المشروع، ووضع رسمات تقنية للمتنزّه التخصصيّ تتضمن جميع الجوانب المهمة للزوار. يُعَدّ مثل هذا التمرين (المعلم كمشرف/ مرشد/ باحث زميل) متماسكاً داخلياً لمتابعة لقاء المراسل، والفحص الدقيق اللاحق بخصوص ما سنسمح بنشره من قبل المراسل، مع الإشعار المسبق للجمهور.

بعد ذلك، قد يتبع لقاءُ زبوننا، لذا بإمكاننا الآن أن نفصّل مخططاتنا، ولكن سنواجه استفساراتٍ غير متوقعة، لأنّ الدور سيتطرق إلى انشغالاتهم. من هنا، فإنّ اللقاء الأول على موقع الحدود قد قادنا إلى أن نشرح للآخرين المشروع بأكمله، والآن نحن نواجه زبوناً داعماً ملتزماً، كما أنه واضحٌ تمامَ الوضوح في الوقوف إلى جانبنا، لكنه يمتلك جدول أعمالٍ خاصّاً، ووجهة نظرٍ خاصةً بشأن المُتنزّه التخصصيّ. لقد كانت رحلة طويلة تم خوضها بسرعةٍ عبر اللقاءات الدرامية. في كل حادثة، كان المعلم يخلق عبر التأمل التخييلي «الإزهار» النشط، مستجيباً لضرورة الأخذ بعين الاعتبار ما لا يمكن إنجازه في «العرض التقديميّ» النهائيّ للمشروع. هذا هو التخيل المعدّل بتَروٍّ وبإخلاص. لذلك فالتعلُّم الحقيقي من خلال تجربتي لا يمكن أن يشمل جميع لوائح الأحلام التي يقدمها مخططو المنهاج الدراسي. فجميعُ المشاريع تُواجَه بقيود العالم الحقيقيّ.

يوجد جانبٌ مؤثرٌ لعلبة الأدوات الدرامية الخاصة بالمعلم، يحتاج لأن يتم التطرق إليه الآن. أتمرن باستمرار على كيفية جعل التعلّم قريباً من المتعلمين عن طريق استخدام أشكال الدراما، لجعل الغرابة تجذب اهتمامهم. هذه هي البراعة الفنية في تحويل الشكل

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

الخاص بـ «سوف أُؤمن بها هذه المرة» نحو التأمل بإزهارٍ مختلف، مع كل ما يمكن أن ينجم عنه من مخاطر!

يوجد لدينا هنا مثالان. لقد طُلب مني العمل على «عازف المزمار لبراونينج» مع طلاب من عمر الرابعة عشرة في قاعة المدرسة. وقد فكرت في كيفية جعلها غريبةً لتبدو مليئةً بالمعاني للطلاب العصريين. فكونها قصيدةً، يجعلها تخبرنا بقصةٍ جيدة، كما أنها تنطوي على سردٍ مشوق، وتبدو كأنها مثاليةٌ من حيث الشكل لتوظيفها في عملية الأدرمة. في الحقيقة، كما هي الحال مع الرومان، يتطلب سرد براونينج القدرة التخيلية لتصوّر ما سبق من تفاصيل زمنية عندما تم إنقاذ سكان المدينة اليائسين من قبل شخصٍ غريب، وحصدوا نتائج مُريعة بسبب الجشع لامتلاك المال. إنّ شكل القصيدة يفي بالغرض، فلماذا نقوم بإفسادها عن طريق أدرَمتها؟ ولكن، كيف يمكننا استثمارها لإدماج المنهاج الدراسي؟ أفترض أنّ الطلاب قاموا بخلق ثلاث عشرَة حلقةً مختلفةً بالعودة إلى الوراء من خلال طريقة سرد براونينج؟ خذ بعين الاعتبار تلك الحلقات، ولاحظ مدى تحوُّل الشكل من أجل تعلّم المهارات (الاجتماعية والأكاديمية واللسانية والموسيقية والكوريوغرافية) التي تقدمها مقاربة الدراما. إذاً، أنتم، أيها القُرّاء، تخيلوا كل هذا لأجل أنفسكم. لذلك، لم يتم تعريف الطلاب على قصيدة براونينج، فقد كانت رغبة المعلم في أن يطلعهم على العمل الدرامي.

المرحلة الأولى: كل عام في بلدة هاملين، يُنَظَّم مهرجان شعبي لعازف المزمار حين تلتقي المجموعات في ساحة المزمار، ويعزف بعضُها لبعض. سُميَّ هذا المكان دائماً بساحة المزمار. 2009 في الذاكرة الحية.

المرحلة الثانية: إنه مهرجان قوميٌّ سنويّ، يقوم خلاله جميع طلاب المدرسة بتجهيز فئران على قضبان مصنوعة في البيت، ويلحقها صائد الفئران في موكبٍ، ويقوم بتمثيله دوماً محافظ المدينة. يبدأ هذا في ساحة المزمار، ويعتلي الجبل نحو الحجر الواقف، حيث تنطلق رحلة أكلٍ عظيمة في الهواء الطلق، وقد وُضعت الفئران على موقدٍ كبير، والمحافظ هو ضيف الشرف. 1947

المرحلة الثالثة: يتم تنظيم حفل للأطفال في فترة عيد الميلاد في البيت الكبير، حينها يتم تقديم الطعام على ضوء الشموع وتُروَى حكاية المزمار لحثهم على عدم مرافقة الغرباء أبداً. 1880

المرحلة الرابعة: قاعة المدينة في حالة سيئة، وستتم إعادة تصميمها على شكل بيتِ ضيافةٍ للمسافرين، وكإسطبلٍ لخيول المدربين. 1800

المرحلة الخامسة: يتم بناء المسرح لغاية ترفيه المسافرين في المعارض الكبرى السنوية التي تُنظَّم في ساحة المزمار. ويتم تشكيل فرقة ممثلين وكتابة أول مسرحية إيمائية. 1760

المرحلة السادسة: عند انتهاء احتفالات الصوم الكبير بعد انتهاء الصيام، ينضم مُصممو الرقصات الشعبية إلى بقية المواطنين «لإنشاد الأخبار». يستمع سكان المدينة إلى «أُغنية الطفل المفقود» للمرة الأُولى. هنا يبدأ الحديث! 1680

المرحلة السابعة: عملية صنع التمثال التذكاري في المقبرة لإحياء ذكرى «الأطفال المفقودين»، هل كان موتهم نتيجةَ وباء الطاعون، أم كان بسبب الحملة الصليبية؟ 1600

المرحلة الثامنة: تم العثور على عظام في النفق العالي، لذا تم وضع صخرةٍ ضخمة في فوّهة النفق. هُناك ضجةٌ وتحرياتٌ رسميةٌ بخصوص استكشاف لمن تعود ملكية هذه العظام. 1500

المرحلة التاسعة: تم إلزام جميع الشباب بتمرين الرماية، لا يتقدم أحدٌ منهم إلى تمرين الدفاع الأسبوعي. ووفقاً للتقاليد، يتم تدريب الشباب في هذه الأيام «خارج المدينة» دائماً. 1450

المرحلة العاشرة: يجب أن يتم تنفيذ أُسبوع الصلوات الذي يتم تنظيمه سنوياً، وطقوس تطهير المنازل، والإسطبلات، والملاجئ، في جميع أنحاء المدينة. 1380

المرحلة الحادية عشرة: يقام يوم الحداد ويوم سير الموكب إلى أعلى الجبل مروراً بطريق ليك ويك كلّ عام، حيث يتم نقل توابيت رمزية وأزهار وحرقها عند الحجر الواقف. 1360

المرحلة الثانية عشرة: يتوجب على جميع سكان المدينة أن يوفوا بـ «نذر الصمت» في الساحة الكبرى، للتأكد من أنّ المسافرين سيستمرون بالزيارة ونقل الأخبار والاستقرار في المدينة. 1290

المرحلة الثالثة عشرة: وقت قرع الأجراس العظيم واختباء الأطفال الموتى على الهضبة المرتفعة (طاعون؟)، أو مغادرة الشباب مع رجال الدين للانضمام إلى أطفال الحملة الصليبية. 1284

يُعَدُّ هدفاً حقيقياً أن نقوم الآن بقراءة قصيدة براونينج من أجل اختيار أيِّ تفسيرٍ لاختفاءِ العديد من الأطفال سيتم ضمّه لأرشيف المدينة.

ربما أنك تفكر ملياً في هذه المرحلة، ماذا سيكون تفسير الفنان بعد 7000 عام لأبيرفان وضريح ركام الفحم!

مثالٌ أخير حول قوة الدراما في توظيف التماسف لتقريب الأشياء لاهتمامات الأطفال. لقد طُلب مني أن أخترع مشروع عباءة مع طلاب

مدرسة ثانوية أتراك (18/17 سنة) مع تجنب صراعات السياسة والعقيدة ومواضيع الحرب. وقد علمت بالمصادفة أنه في أُسطورة إيكاروس وديدالوس، يسقط إيكاروس في البحر في مياه تركية قبالة ساحل إكاريا، المعروف بنيكاريا من قبل الأتراك المعاصرين. وعلمت، أيضاً، أنّ اللوحة المرسومة من قبل بيتر بروغل، الأكبر، (1558) عن «سقوط إيكاروس»، التي يُحتفظ بها في معرض الفنون الجميلة في بروكسل، قد تمثل مخاطرةً قويةً في مقابل الطريقة الاعتيادية لفعل الأشياء. هذا هو الخيال الدرامي مُفتعلاً انتقالاً مفاجئاً نحو رؤية الأشياء بطريقة مختلفة. أعتبر ذلك عمليةً مهمةً، الحجر الأساس لخيال المعلمين الدرامي. الآن تصبح مرآة شكسبير مشكالاً، وتشمل رؤية الأجزاء بوضوح لتُعيدها إلى أنماط أقلَّ أُلفة. أجزاء رسمة بروغل هي: رجل محراث مثابر، وقارب صيد، وقدمان تتخبطان وتغرقان في الأمواج. لقد تحدّثت أُسطورة إيكاروس عن تحذيرات من المهندس ديدالوس إلى ابنه الصغير بخصوص قواعد الطيران مع الريش والشمع، التي تقضي باحترام المواد وضبط النفس.

قد يؤدي الجمع بين هاتين القاعدتين إلى خلق عباءة عصرية لطلاب الثانوية، الذين يدرسون اللغة الإنجليزية. يبدو بوضوح أنّ المنهاج الدراسي يُدرّ بقدراتهم اللغوية الكتابية وقدرات المحادثة، ولكنّ المشروع قد يُثير شجاعةَ الشباب، ويعمل على هندسة الصوت، ويجنبنا في الوقت ذاته الخوض في السياسات الحزبية والحرب والجدال الديني. لذا، فإنّ مؤسسة «إيكاروس» قد حضرت في مخيلتي مع الدعاية لعلامة تجارية، هي أنَّ «ما قد نبنيه ينجح دوماً». ويُعَدُّ «إيجادالغريب» الآن شكلاً للمشروع قريباً من متناول اليد، ومن المحتمل أن يكون شاذاً بالنسبة لأشخاص بعمر الثامنة عشرة. لذا، فإنّ طلابنا الأتراك سينخرطون في البحث نيابةً عن زبونهم، «هندسة فينوس»، وأيِّ مبادرٍ آخر عالمي يشترك في قرى محلية صغيرة، ومجتمعات تستثمر في الناقلات الصغيرة، والفعالة، واقتصادية التشغيل والخدمة، باستعمال نظام تعدد الوقود لإنجاز العمل. سيحتاج الشباب إلى إعداد خطة عملهم البحثية لمستفيدين مستحقين. ويُمعنون النظر في الخطة المقدمة من أجل الحصول على المَركَبة، ومن ثم شرح دراستهم التي تؤهلهم للحصول على المركبة لشركة فينوس الهندسية. سيكون الاختبار الكبير عندما تأخذ شركة المشاريع الفتية «دراساتها» إلى أولمبياد لندن في 2012، عندما يقوم ممارسو الرياضة في العديد من أنحاء العالم بتمويل مثل هذه المحاولات الصغيرة، ودعم كل من يفضل بذل الجهد الشخصي على الصدقة، أينما كانوا في أنحاء العالم.

ليس بمقدوري أن أُشدّد كثيراً على أهمية تطوير الخيال الدرامي من أجل «صنع الغرابة» لتحرير الطلاب من الاستجابات النمطية للمواد التي تبدو غريبة. تجدر الإشارة إلى أن هناك تناقضاً بالغ الأهمية، لكنه يتطلب مني خيالاً واسعاً لفكّ لغز كيفية عمل النظام. من السهل جداً عليَّ القيام بذلك، وبالتالي أستطيع أن أُساعد الآخرين لإحداث التحوُّل نفسه الذي يقتضي أكثرَ من استعارةٍ أو تشبيهٍ، على ما أظنّ!

ترجمة: رنا زكارنة

الهوامش:

* هذه المادة (الخطاب الرسمي لمؤتمر الرابطة الوطنية لتعليم الدراما في الثالث من تشرين الأول العام 2009) مستلة من:
Dramatic Imagination / Keynote Talk to the NATD Conference October 3rd 2009, P: 14-30, Published in The Journal for Drama in Education/ Volume 26, Issue 2. Summer 2010
وقد ترجمت خصيصاً لمجلة رؤى تربوية.

* رئيسة الرابطة الوطنية لتعليم الدراما (NATD).

1 الدالاي لاما هو القائد الديني الأعلى للبوذيين التبتيين، وحتى العام 1959 كان الدالاي لاما يمثل القيادتين الروحية والدنيوية في إقليم التبت.

2 تم إدراج مصطلحي الشيفرات المحدودة والشيفرات الموسعة العام 1971 من قبل بيزلبرينشتين. الشيفرات المحدودة هي اللغة المستخدمة من الأصدقاء والعائلة في وضعيات غير رسمية، وتكون لغة عامية وخاطئة نحوياً وتستخدم مفردات محدودة جداً. أما الشيفرات الموسعة، فهي لغة يستخدمها ذوو المستوى التعليمي الجيد بمفردات واسعة النطاق، إنها لغة مفصلة وبيانية يستخدمها عادةً معلمو المدرسة والكتب المدرسية وفي مناسبات رسمية.

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