الكفاح من أجل الدراما - الكفاح من أجل التعليم*

دوروثي هيثكوت

أشعر أنه ينبغي عليَّ أن أعتذر لغيابي اليومي عن الفصول الدراسية كل هذا الوقت، ولأقول أيضاً، إنني غير معتادة على ذلك، وهلم جرّاً.. يبدو الأمرُ تقليديّاً بعض الشيء، إلا أننا لن نتوقف عن التفكير والتأمل في المسائل التي طالما شغلتنا على امتداد حياتنا المبذولة في التعليم، لمجرد أننا غيرنا أسلوب حياتنا قليلاً. ولقد ضبطني ديفيد ديفيس في لحظة ضعف، إذ كنتُ في اجتماع مصادفة، فما كان مني إلا أن وافقتُ على كتابة هذه المقالة وتقديمها كلمتي في مؤتمر الرابطة الوطنية لتعليم الدراما NATD. وافقتُ انطلاقاً من شُعوري الجزئي بالذنب، لأني، بصفتي رئيسة للرابطة، أشعر بأني أقوم بأقل القليل حيالها، لكنني في الوقت نفسه، دائماً ما أشعر بأن دعوتي للحديث تُعدُّ امتيازاً.

مذ تركتُ التدريس، وأسئلة المعلمين بخصوص المنهاج الدراسي تستحوذ على تفكيري. أدركُ أنه، كما يبدو، هنالك الكثير من الأوراق (الأبحاث) المتداولة، وحتى معلمو المدارس الابتدائية يبدو أنهم غارقون بها إلى حد ما: لاستيعابها، وللتجاوب معها، ولمناقشتها. ثانياً، أثناء تجوالي، وبينما يستشيرني الآخرون في أعمالهم، لمستُ قدراً كبيراً من الخوف والقلق بخصوص ما يُسمّى بالمنهاج الجديد. وأنا لستُ واثقة من أنه جديدٌ بكليته. يكمن الخطر في ميل الناس إلى الاعتقاد بأن كل شيء كان مثاليّاً قبل المنهاج الجديد. وكما نعرف، فهذا غير صحيح. فمجرد تقديم أفكار جديدة لا يكفي لجعلها فاعلةً في الواقع العملي. ولتفعيل الأفكار الجديدة، ينبغي على المعلمين تعديل، وتغيير، ومراجعة طرائق تدريسهم الحالية. وكما نعلم جميعاً، فإننا لا نميل إلى الخروج عن أساليبنا. بلا شك، التعليم نشاط مرهق للأعصاب؛ إذ إننا على الهواء دائماً، حتى لو كان جمهورنا العيون الصغيرة البراقة الراصدة للمعلم المحترف - الأطفال!

أدرك أن كثيراً من القلق يشوب ما لم يتمّ تضمينه في هذا المنهاج الجديد في ظاهره، والدراما واحد من تلك الموضوعات. يبدو أيضاً أن هناك قدراً كبيراً من التخوف حول متلازمة "التعليم بهدف الاختبار"، بدلاً من تعليم الأطفال، إضافة إلى الحثِّ على تحديد الأهداف والمُخرجات. تناولت هذا الأمر بخاصة من زاوية كيفية معاينة الدراما والمصادقة عليها، وإذا ما تمَّ تداولها من خلال مبادرة التعليم التقني والمهني (T.V.E.I.)[1] في مقابل تحقيق أهداف ضحلة للغاية. أن نعلّم الجميع بأن يكونوا صغاراً فاعلين وأكفاء عبارة أثير حولها الكثير من الجدل. إني أتفهم هذه المخاوف. ولكن طالما درَّس المعلِّمون بهدف الاختبار في الماضي. أذكر فصول اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، عندما برزت ظاهرة الاعتماد على المعلِّم في تلك الفترة، بحيث شعر الأطفال بعدم قدرتهم على قراءة نص الكتاب المُعَدِّ للاختبار، دون أن يمنحهم المُعلِّمُ الملاحظات كلّها. فلو تمَّ

تشجيعُ الأطفال على تعلُّم القراءة، وهذا ما وجب البدء به في مراحل مبكرة، لما كانوا معتمِدين على المُعلِّم إلى هذه الدرجة أثناء الاختبار.

في مثل تلك الأوقات المشوبة بالقلق، قد يكون هو الميل ذاهباً باتجاه التجمع في مجموعات، بأخذ مواقع دفاعية، وأنا بدوري أتفهم هذا الميل. لكنني، في الوقت نفسه، لا أُعُدُّ الأمر إيجابيّاً، لاعتقادي بأنه قد يستهلك منك أكثر مما يستحق على المدى البعيد. لذلك، تهدف هذه الورقة إلى اقتراح خطواتٍ إيجابيةٍ نحو التخفيف من وطأة الخوف على مدى فترة من الزمن.

وإذا وصفتم ورقتي هذه بالضعيفة، فأنا أعتذر، ولا يمكنني أن أمنع ردة فعلكم هذه، غير أني طالما شعرتُ بأهمية العمل من داخل النظام، وتحديد ما هو ممكن التحقق، بصبر، بدلاً من أن أناقش الأمر مع نفسي من خارج النظام.

قد أبدو جاهلة بتفاصيل التغييرات الحادثة في المناهج الدراسية، ولأساعدكم على فهم هذه النقطة، فإن افتقاري إلى مثل هذه المعلومات جدير بالاهتمام. ولأني أمتلك الدافع؛ فبوسعي القول – إذاً، ما الجديد في كل هذه المناهج الدراسية؟ لا مؤشرات تذكر في البرامج الإذاعية التي طالما استمعتُ إليها، والوثائق والمقالات التي قرأتُها، تتناول كيفية إجراء هذه الأحداث داخل الغرف الصفية. ولو كنت بصدد مواجهة السيد بيكر، لوددتُ منه أن يبين لي مدى اهتمامه بكيفية حدوث ذلك، وليس *ماذا* سيحدث، لأن تبيان الكيف هو ما يصنع جودة التعليم.

كلُّ الحقول سواء، وبمجرد أن توضع المهنة قيد المراجعة، يناقش الناس ما يجب أن يكون نتيجة، لا كيفية الحصول عليها. الخدمات الاجتماعية، والأطباء الممارسون في المستشفى والمجتمع، والشرطة، على سبيل المثال لا الحصر، يتم حثُّهم باستمرار على تغيير ما أحرزوه. يقول السياسيون: «سنفعل كذا». ولكن في نهاية المطاف، كلٌّ منا يتحمل مسؤولية جودة الكيفية التي يتحقق بها. وبهذا المعنى، فإنه من الطبيعي الشعور بالتشاؤم في مثل هذا الوقت. وأنا بدوري أحييكم؛ أنتم الذين ما زلتم تزاولون المهنة ذاتها، من يوم لآخر، وتلبون احتياجات الأطفال في الغرف الصفية، لكنني، في الوقت نفسه، لا أُعُدُّ التشاؤم أداة مفيدة.

إذاً، ماذا بوسعي فعله لو كنتُ في مثل موقفكم؟ طرأت تغييرات ضئيلة، وبشتى الطرق، على الشكل العام للأيام التي يقضيها الأطفال في المدرسة، فيما يتعلق بأنواع الأنشطة التي يشتركون فيها ويقومون بها.

وعلى الرغم من الكثير من الكلمات التي قيلت، وعدد الدورات المقدمة للمعلمين، وعدد الوثائق المطبوعة التي انتقلت من مكتبٍ لآخر وحملها المعلمون في سياراتهم وأخذوها إلى منازلهم، فإن الموقف الحازم يقول إن استخدام الأقلام والأوراق يبدو نمطاً لفهم كيفية قضاء الأطفال لفترات تواجدهم بالمدرسة. ولا تزال المهام الواقعة على عاتق الأطفال تؤكد أهمية التفكير كأفراد – بصمت في معظم الوقت – والاستجابة للحافز الذي يقدمه المعلم. ويرجع هذا جزئيّاً إلى أن المدارس لا تزال تُعَدُّ محطة للانتظار والإعداد. وكذا

من مساق الدراما في التعليم مع طلاب سنة ثانية، المدرسة الصيفية 2015.

الناس الذين يبقون قيد الانتظار من أجل الانضمام إلى قوة العمل قبل إمكانية عَدِّهم مواطنين كاملي الأهلية.

لقد حرمنا الأطفال من حقوقهم منذ أن تم تعديل القوانين المتعلقة بعملهم. وبإبعادهم عن هذا ومنحهم الطفولة التي يستحقون، نكون قد استثمرناهم أيما استثمار. وهذا أحد الدوافع الكامنة وراء تطويري للتقنيات التي أستخدمها في المدرسة من أجل إطلاق العنان أمام الأطفال للعمل داخل عوالم الدراما التي قمنا بصياغتها معاً. متأكدة أنك؛ يا من تقرأ مقالتي، ستتفق معي، بل وستكون قادراً على إعطائي الكثير من الأمثلة الدالة على أن الأمور تغيرت وتطورت، وأمثلة أخرى نجح فيها الأطفال، بخاصة في الغرف التي تعمل فيها، بسببٍ من طبيعة التدريبات التي تنطوي عليها الدراما. أعترف بذلك رغم احتمالية إصابتي بالإحباط عندما أفكر في العمل الذي قمنا به في مدرسة ثانوية في الشمال على مدى ثلاثة أسابيع، مستعينين بتقنية تدوير الدور، التي بوسعها أن تجيز جدولاً زمنيّاً مدته أربعون دقيقة. أثمر عنه أن قدَّم الأطفال نتائج أكثر من مذهلة في اللغة الإنجليزية يمكن أن يشهدها المعلمون عبر المستويات الأكاديمية المختلفة. ولكن، أثناء مرور مدير المدرسة بالصف (حيث إنه لم يدخل قط)، من جهته، صرَّح أن "هذه الغرفة الصفية بدت (له) كفصل للرضّع". بيني وبين نفسي أهنئه إذ رأى مثل هذا الشبه بين الفصلين، لكنني في الوقت نفسه أرفض أن يصل إنسان إلى درجة العمى في غفلته، فلا يلحظ أهمية فصل الرضّع هذا، بل ويعده نموذجاً لا يُحتذى به؛ في حين يمكن أن يتعلم منه الطلبة الأكبر سنّاً الشيء الكثير. لذا، ولدى تأمل هذه الورقة، فإنني قررتُ أن أتناول بالبحث أربعة من العوامل التي أحسبها مفيدة للعمل إن كنتُ في أماكنكم الآن، فمهما كانت النتائج السياسية للحزب، ستكون نتائج السياسة الاجتماعية إيجابية كما لم تكن من قبل.

أولاً: هل بوسعنا مواجهة حقيقة النماذج المهيمنة (السائدة)؛ المعتَمَدة والمعمول بها بشكل عام في المدارس التي نعلِّم فيها؟ تقع على عاتق كلٍّ منكم مهمة اكتشاف هذا الأمر؛ لأن عليكم القيام بمهامكم بحسب المدلول الدقيق لما هو متاح وممكن في مدارسكم. ثانياً: التعرف عن كثب على الفرص الإيجابية المتوفرة في مدارسكم، كلٌّ بحسب وضعها، فيما يتعلق بالقدرة على العمل بأعلى مستوىً مُرضٍ لما تؤمنون به من أفكار ومعتقدات تختص بالتعليم والتعلم، لكم ولطلابكم، وما هي الإمكانات المتاحة من حيث التعاون. ثالثاً: هل بإمكانهم مواجهة مجموعة المهارات والمهام الموجودة تحت تصرفكم بثبات لإعادة تأهيلها والاشتغال بها خلال يوم العمل؟ بما يضمن الإبقاء على جذوة الحماسة. لذا، عليكم أن تأخذوا بعين الاعتبار، بإنصاف ودونما مواربة، ماهية مهارات التدريس لديكم. أما رابعاً: فهل يمكن أن يتأتى عن بعض تحديات خطط المنهاج الراهنة وما يترتب عليها اكتساب جديد للمهارات؟ حاليّاً، يمكن القول إن إمكانية استحواذها عليكم واردة إلى الحد الذي سيجعلكم تتعجبون إن كان هنالك وقت كاف لديكم لاستثماره في التعليم. أسمع المعلمين يقولون: "لا أستطيعُ أن أعلِّم لأنني أحاول أن أحتفظ بالسجلات – فأنا أكتب التقارير طول الوقت". كل هذا، وبخاصة النقطة الأخيرة، من شأنه أن يجعلك تعتقد أنني أقول لك استسلم واقبل بما تمَّ طرحه عليك. لكن مواجهة التغيير ستستغرق بعض الوقت، وتتطلب الصبر والإحساس العالي بأنك تقوم بشيء فاعل. في غضون ذلك بالطبع، يجب أن تُلبّى آمال الأطفال في كل يوم دراسي، وإن كنتم تحبون عملكم حقّاً وتهتمون به، فستستمرون به حتماً. مشكلة أي تغيير تكمن في كيفية انتقالكم من حيث أنتم إلى حيث تريدون أن تكونوا. وإن تقديم أفكار من أجل التغييرات في المنهاج الجديد تحتاج إلى معالجة يقوم بها المعلمون.

في محاضرة ريث عام 1982 عبر راديو 4، تحدث دينيس دونوغو عن الفنون بمعزل عن الغموض فيها، قائلاً:

> أريد أن أتحدث عن الفنون وعلاقتها بالغموض الذي يكتنفها. لا كمشكلة يتوجب توضيحها؛ بل كشرط أساسي لظهورها المطلق. وبهذا المعنى، لا بد من الاعتراف بالغموض، لا حسمه أو تبديده.
>
> أصبح التحدث عنه عاراً. فكثير من الناس يعدّون التحدث عنه محض تعمية، وادعاء رناناً بعمق التفكير، وكأن المشكلة الوحيدة التي تستحق أن تكون موضوعاً للحديث، تلك التي أعجزت كل محاولة عقلانية تعاملت معها. لكنني الآن أريد أن أعيد تقديم هذا الغموض وأفرِّق بينه وبين الحيرة المحضة والتعمية. إن من أقوى بواعث الحياة الحديثة تأويل كل شيء، بتفضيل أن يتم ذلك على نحو مباشر. إن السمة التقليدية لنقاد الحداثة هي حماستهم المفرطة للإيضاح؛ يريدون أن يجردوا الفنون من غموضها، ويحطُّوا من قدر هذا الغموض عبر ربطه بسلسلة من المشكلات. لكن هذا الجهد يبذل لأجل التضليل.

وأضاف لاحقاً: "وُجِدَتْ المشكلات لتُحَلّ، والغموض لنشهده ونصادق عليه". ثم تابع قائلاً: "تقول الحكايات لا ينبغي أن يماثل الفن بأشكال المجتمع الرغدة. إذ إن الفنان نسر، وليس حمامة". وأخيراً قال: "أعتقد أننا سندرك أهمية الفنون تماماً، لا بإظهار التأييد بالكلام فقط، ولكن بأن تكون العلاقة بين الفن والمجتمع في

غالبها علاقة صراع وشك، إن لم تكن عدائية على نحو صريح".

وعلى الرغم من أن حديثه هذا كان في عام 1982، إلا أنني أتصور أن في حوزته عدداً لا بأس به من الأفكار التي يود مشاركتنا بها في وقتنا الراهن. أعلم أن المعلمين يشعرون أنهم إذا ما "قدَّسوا" كل ما يتعلق بمبادرة التعليم التقني والمهني (T.V.E.I) و"تعليم الأطفال ليكونوا صغاراً فاعلين وأكْفاء"، فسيتم استبعاد كل غموض من وظيفة الدراما. لا أوافق على ذلك بتاتاً؛ فالغموض يكمن في الصيرورة التي اخترتها للتطبيق، لا في الغاية. والأمر متروك لك للحفاظ على الغموض. ساعدتني نقطة دونوغو الأخيرة التي تناولت عدم التظاهر بالتأييد، بل إخضاع المجتمع للشك، على إدراك أن وجود أناس يدققون كل ما تقوم به أمر لا يجب الخجل منه.

ينحصر القاسم المشترك بين كل الفنون في قدرتها على التعلم العاطفي (الوجداني) وخلق أصداء في الفصول الدراسية، أكثر مما هو الحال في حقول المناهج الدراسية الأخرى – كما يبدو. للمعارف كلها وجهان اثنان، هما: كيف تتحصل على التجربة، وكيف تُصيِّر هذه التجربة وتعالجها لتصبح معرفة ومعلومة نافعة. جميعنا على دراية بنصفي الدماغ الأيسر والأيمن، لذا، فلن أضجركم بهذا الأمر مرة أخرى، لكنني لا أعتقد بأن للفنون الأولوية في التعلم العاطفي (الوجداني). فما عليك سوى أن تقرأ **كابرا**[2]، على سبيل المثال، في كتابي *تاو للفيزياء*[3] *ونقطة تحول*. فهنا يقابلك فيزيائي بارز يعاين عن كثب الديانات الشرقية وطرقها في دراسة العالَم. أو لك أن تقرأ قصيدة *إشفاقٌ قويم*[4] لـ: جيمس كيركاب، التي تتناول ثيمة عملية قلبية، بحيث تستطيع تلمُّسَ كيف أن القدرة الأكاديمية المتمثلة في الدقة، والملاحظة الجلية، ووضع القوانين، في قصيدة كيركاب حول العملية الجراحية، متراكبة ومتداخلة من خلال الاستخدام السحري للمفردات. ولا تعارض بين الجانبين. وبالإمكان معاينة هذا الأمر أيضاً في كتاب ريتشارد سيلزر: *اعترافات سكين – تأملات في فن الجراحة*[5]. وفي صفحة 80 كتب:

> الجلد ترنيمتي، بطبقاته الرقيقة المتراصَّة كما البقلاوة، وألوانه التي تجعل الفجرَ خَجِلا. هو الغمدُ الذي نترك فيه توقيعنا الأوحد. نبتهج به ونحتمي، وفيه نتحصن في مكاننا الطبيعي. هنا، كل البشر يلتحفون به ويلتحمون في تآلف خالص. ها هو يؤالف ما بين العظم والعضلات أسفله، مُبْرِزاً رأسَ مرفق تارة، ومُتموِّجاً على الصدر، تارة أخرى، غائراً في كهف إبط. كالحلمة والسرة، مثقوب بالفتحات الأكثر تنوعاً وإبداعاً، لكلٍّ منها حافتها الدائرية وغطاؤها الفريد. وكذا محارة الأذن المنحوتة، المنخران الصلبان، الكبح/ الانقباض المتغضن لفتحة الشرج، الشفاه الحساسة والندية للفم والمهبل. ما هو، إذاً، جورب الجسد غير المَخيط هذا، بطوله الذي يبلغ 2 ياردة مربعة؟ ما هو هذا الذي يغلفنا، ويمثل واجهتنا؟ هذا الذي يتورد خجلاً، ويبهت لونه، ويتصبب عرقاً، ويسطع، ويتقد، ويتجعد، ويتوخز، ويخدر، ويسبب لنا الحكة، ويُشعِرنا بالملذات والأوجاع طوال الوقت، ويكونُ حارساً لأعضائه الداخلية، ومِجسّاً حسّاساً، ومُغامراً خارج هذا العالَم؟

إن العلوم والفنون متشابهان من حيث قدرتهما على التعليم بشكل عاطفي. لقد ناقش كولن بلاكمور، مؤخراً، عبر راديو 4، الكتابة العلمية المشبعة بالنحو، حيث قال:[6]

> علينا أن ننظم أمورنا لتصبح أكثر فاعلية، وأن نتواصل مع العامة، وعلاوة على ذلك، بدلاً من المصطلحات الجافة والماحلة، علينا أن نستخدم مصطلحات أخرى مثل كتلة ضخمة، وسطوح الجروح الحية، مبلل ومشبع بالرطوبة، وعالي السمية.

بافتراض أننا اتفقنا على التعلم العاطفي كمطلب، (ولربما ينبغي عليَّ الآن القول إني لا أنوي الاستفاضة كثيراً في هذا الموضوع الممل والعقيم حول ما إذا كانت فنون المسرح أو الدراما في التعليم هي الأسلوب الأمثل. وإني أرى أن هذا الموضوع لا يزال يجري النقاش حوله في العديد من المجلات). ففي التعلم العاطفي، يمكن لأي معلِّم العمل من أجل خلق الأصداء المثلى في الفصول الدراسية، والوضوح في الأهداف والنظريات، وتحديد البيئة المناسبة والنتائج التي يريدون تحقيقها وفقاً لنوع المعلم المميز الذي يعتقدون أنهم يمثلونه.

في هذه الأثناء، دعوني أعرض أمامكم أول البنود الأربعة التي سأناقشها، وهو: النماذج Paradigms. هنالك أربعة عشر تعريفاً لمصطلح "بارادايم – نموذج" بحسب توماس كون.[7] لكن التعريف الأكثر أهمية بالنسبة لي في هذه الورقة، هو: «وجهة نظر معرفية، أو منظور، بوصفه مبدأ تنظيم يحكم الإدراك ويحدد ما يتوجب علينا أن نراه وما لا نراه». وإذا ما قمت بمعاينة قائمة النماذج المتوقعة لوجهات النظر المحتملة والمتصوَّرَة (المأخوذة) عن الأطفال (في الأسفل)، سيكون بوسعك وقتئذ أن تعطي بعض الأهمية للكيفية التي سيمنح بها هذا النموذج شكلاً ومضموناً لما تقوم به من تعليم. وكذلك في المدارس، من خلال سلوكيات الأطفال التي تشهدها أثناء تجوالك بين مباني المدرسة أو

استشارتهم لك حول المسائل التي تهمهم، كلما دخلت فصولهم الدراسية، ستلاحظ كيف ستعكس سلوكياتهم النماذج الإجرائية. وإن لم يمنح النموذج الإجرائي السائد أي قوة للأطفال أو يحفزهم على إبداء الآراء، فسيكون العمل في فصول الدراما، في مثل هذه الحالة، شاقّاً للغاية، كما أنك لن تتحمل الشعور بالفشل، لا سيما إن كنتَ معلماً جديداً.

تصنيف الأطفال بوصفهم نماذج
ليست مرتبة بحسب الأهمية أو الأفضلية

الطفل الزهرة	– هو الذي يُعطى الوقت والاهتمام الكافيين.
الطفل الشمعة	– يمكنك الاعتماد عليَّ لأجعلك مُضاءً.
الطفل الصدى	– لا، قم بأداء ذلك الأمر بالطريقة التي أخبرتك عنها/ بينتها لك.
الطفل الصديق	– إن كنت لطيفاً معك، فهلّا؟
الطفل الغريم	– المشكلة معكم (مجموعة كنتم، أو فصلاً.. إلخ) تكمن في..
الطفل الصلصال	– في الوقت المناسب، ستصبحون الفصل الذي أطمح إليه...
الطفل البوتقة	– من واجبنا، أنا وأنت، أن نواصل استثارة كل شيء من حولنا.
الطفل الآلة	– بحلول شهر أكتوبر/ تشرين الأول، عليهم جميعاً أن يكونوا قادرين على..
الطفل السفينة	– ناقشنا درس المدن يوم أمس، أما اليوم، فسنأخذ درس المحاصيل الهندية..

ملاحظة: يستخدم النموذج في هذا السياق باعتباره: وجهة نظر ابستيمولوجية ومبدأ منظماً يحكم الإدراك، ويحدد ما يتوجب علينا أن نراه وما لا يتوجب.

يمكن إرجاع عامل الإخفاق في الدروس، بشكل جزئي، إلى أن معلم الدراما ينطلق في عمله من نموذج مغاير في حين لا يتمكن الأطفال من الارتقاء إليه و الاستجابة لمنظورهم الجديد عن أنفسهم على نحو سريع. لذا، لا بد من دراسة هذه النماذج ملياً وأن نكون صادقين في الوقت نفسه. يؤكد لي حدسي أن أعمل مع الطفل البوتقة، بحيث "نواصل، أنا وأنت، استثارة كل شيء من حولنا". لست ممن يعدّون المعرفة "منتهية" بالمطلق، كما أنني أعتقد أن المعرفة المسبقة التي يملكها الأطفال، وفهمهم المسبق، بالإضافة إلى التوجهات المسبقة التي يجيئون بها؛ كل هذا يحتِّمُ عليَّ، بطريقة ما، أن أكتشف ما لديهم بدلاً من أن أبدأ بفرض الجديد عليهم.

ربما يساعد في البداية أن نتدارس هذه اللوحات الثلاث، لا باعتبارها أعمالاً فنية، بل وثائق اجتماعية. اخترت ثيمة ميلاد السيد المسيح لأنها تتمحور حول الطفل، بافتراض أنك تُعلِّم باستخدام أسلوبٍ يركز على الطفل، إن أمكنك ذلك.

ترون في الصورة الأولى[8] الطفل مستلقياً دون مساعدة إلا من الأرض وقليل من القش، وبهذا، يُرى الطفلُ على أنه ضعيف للغاية.

قد نؤوّل ما جاء في هذه الصورة باقتراح أن والد الطفل أو والدته لم يتخلّيا عنه، بل يريدان فقط أن يلمسا ما يستطيع الطفل القيام به بمفرده. في الصورة ثلاثة من البشر (جميعهم ذكور). يبدو أنهم يقولون: يستحق هذا الإنسان الاهتمام الكامل، لكنه في الوقت نفسه يعبئنا بقدر من الرهبة، (هذا الشعور مألوف جدّاً لدي، خاصة مع فئات ممن دخلوا غرفي الصفية – إذ إنهم ملأوني دهشة ومهابة!) كما أننا لا نزال غير واثقين مما يتوجب علينا فعله. في هذا النموذج، ربما كانت نظرتهم للطفل نظرة من يريد أولاً اكتشاف ومعرفة المزيد من المعلومات عنه. ولقد جلبوا أدواتهم معهم. ثم يظهر أناسٌ على نحو خارق إلى حد ما، وهذا ما قد يُعَدُّ سر احتمالات المناهج الدراسية. ومع ذلك، فقد تعتقد أنهم أكفأ منك، لامتلاكهم مهارات أكثر، ما يجعلهم شبه خارقين في نظرك! نرى هنا أيضاً عالم الطبيعة؛ وبالقرب من الطفل كل من عالم الحصاد ومحاولات إطالة أمد الحياة. يستلقي الطفل مرتاحاً على عنصرين اثنين، أحدهما من الطبيعة وهو القش، ولكن أيضاً في مكان مُعَدّ، كما هو الحال في المدرسة. تجدر الإشارة إلى أن جزءاً من الطبيعة محروث ومتطور إلى حد كبير، أما الأجزاء الأخرى، فتبدو أكثر طبيعية. انظر في الزاوية اليسرى من الصورة.

وبالنظر فيما سبق كنموذج، أجد نفسي مضطرة إلى التسليم بأن جزءاً مما سأعلمه للأطفال يتطلب أن يكون متطوراً، وجزءاً آخر طبيعيّاً. إن كثيراً من المناهج متطورة ومعقدة إلى حد كبير، وإن

واحدة من مشكلاتنا بصفتنا معلمين، هي: «*تذكروا ألا تنسوا أبداً ما نسينا أننا فهمناه*». كما توجد المخلوقات البرية – عالياً جدّاً فوق البنايات هناك – وعالم الطبيعة، وما قد يأتينا عبر الهواء – الراديو والتلفاز. لا سيطرة لنا على كل الأشياء التي تحدث من حولنا في العالم أثناء قيامنا بعملية التعليم؛ إذ إن الفترة التي يقضيها معنا الأطفال قصيرة، وبطبيعة الحال سنغادر، تماماً مثلما فعل الرُّعاة، كلٌّ منا إلى حياته الخاصة. قد يمر بعض الناس مرور الكرام دون أن يأبهوا بمعرفة مساعي مدرستنا الحثيثة فيما يتعلق بالأطفال، أو حتى هذا الطفل الموجود في هذه اللوحة.

وربما وجدت عناصر عدائية أيضاً، مثل أولئك الراكضين، سواء كانوا عدائيين، أو متعجلين لسماع أخبار طيبة. ما العالَم في الخارج إلا خليط كبير من الاتجاهات التي تتزايد كلما أجريت مناظرة على الهواء متلفزة كانت أو برلمانية أو مطبوعة. وعلى الرغم من حصولنا على كل هذه المعلومات، إلا أننا قد نشعر بقلة الحيلة إزاء قدرتنا على التأثير، لأن أصواتنا تبدو ضعيفة للغاية بالمقارنة. إثر ذلك تكشف الصورة البناء العظيم (منظومة؟) الذي يبدو كما لو أنه فاقنا في قدرته على الثبات، الأمر الذي سيجعلنا ننجح في إحداث تأثير بسيط. لكن الصورة تكشف أيضاً أننا ما زلنا في إطار بناء مؤقت. هذا السقف الخشبي، وهذا القش، سيمنحان الوقت حق الأولوية بدلاً من البناء الواقع في الجزء الخلفي من اللوحة. قد تأخذ بعين الاعتبار عناصر أخرى مختلفة تماماً عما سبق، فلا تكمن المسألة فيما تراه، بل في اعتقادك إذا كانت هذه الحالة جديرة بالدراسة والبحث عبر هذا النموذج. وحتى الآن، يوجد عدد قليل جدّاً من المؤسسات المدرسية الرسمية التي تركز على الطفل.

لننظر الآن إلى اللوحة الثانية، ولنفكر في إمكانية[9] عزل بعض عناصرها الأخرى. لهذه اللوحة أسلوب مختلف عن سابقتها. في اللوحة الأولى، هناك مساحة معينة محجوزة للعموم، أما في هذه اللوحة، ففيها إحساس شخصي، يتجلى في حضور عنصر الدعم الأسري للطفل الذي ينظر مباشرة في عيون والديه والضيوف من حوله، وكأنه يريد أن يقول لهم: «حسناً، ماذا لديكم لتقدموه لي؟»، الحيوان في هذه اللوحة جاثم على مقربة من الطفل جدير بمكانه، وما من أحد يحاول إقصاء عالم الطبيعة؛ فالحيوان جزء من هذا العالم الخاص. وبطبيعة الحال، فإن حقيقة الوحش ظاهرة من خلال القرن الكبير المتصل بالحيوان. إلى أي مدىً يمكن لواقع هذا العالم أن يلهم التعليم ويمنحه شكلاً مغايراً؟ وإلى أي مدىً بوسعنا أن نحمي الأطفال من هكذا واقع؟ وبمعاينة طبيعة البناء من وراء مريم، يبدو المبنى في اللوحة صرحاً قويّاً جدّاً. في هذه الحالة، يبدو أن «المعلمين» يعملون من تلقاء أنفسهم، ولا وجود لبقية العالم هُنا سوى ربما في عقولهم. لا نعرف ماهية الدعم الذي سيقدَّم لهم. كما أننا ندرك من خلال هذه اللوحة أن قلقاً ودهشة كبرى يعبئان الأجواء، ولكن في الوقت نفسه ها هنا ثلاثة أشخاص يتسمون بقدر كبير من الفاعلية. وإني أعُدُّ المعلمين على قدر كبير من الفاعلية، لذا، فأنا أرحب بهذا النوع من الطاقات. لا ينفك عالم المعلمين، وإن كان في داخل هذه المؤسسة، يعتمد على الواقع، بدلاً من العمل ضمن منظومة مغلقة بواسطتها «نريكم ما نريد أن نعرضه عليكم فقط، وما تبقى من العالم لا يهمنا في شيء». ينتابني شعور يعزز فيَّ القوة كمعلمة، وكمعلمة ممارسة وفاعلة، أن بإمكاني استحضار ما من شأنه أن يقوِّي عملي في الفصول الدراسية، كما أن الحيوان يمثل العالم الحقيقي الذي هو جزء لا يتجزأ من عملي داخل هذا الصرح العظيم.

وإذا عاينّا الصورة الثالثة، فسنجدها عامة إلى درجة كبيرة،[10] فهناك الطبيعة، بالإضافة إلى التاجر، والصانع، والمتعبد، والحرفيّ. يصخب العالَمُ ليدرك ويرى ما نحن فاعلون. قد لا يرحب كل الصاخبين في هذه الصورة بما سوف يجدونه. البنيان هنا خفيف وواهٍ للغاية. يمكن القول إن التعليم المفتوح يشبه إلى حد كبير المدارس التي عملت فيها أثناء تواجدي في الهند حيث لا وجود للجدران، أو للأشجار الكبيرة التي طالما تعلّم تحت ظلالها الأطفال في كينيا. (حتى صرَّح سياسيٌّ أحمق: «لا يمكن تعليم الأطفال تحت الأشجار، لا بد من تعليمهم تحت أسقف المباني المدرسية فقط»، الأمر الذي أدى إلى حرمان نصف السكان من الذهاب إلى المدرسة!).

لذا، فهذا الصرح المفتوح موجود بحيث يحتشد فيه الجميع ويدفع بعضهم بعضاً خارجه. تُظهر هذه اللوحة أيضاً مهارة الصنعة، كالكؤوس الجميلة، والأردية البديعة، وكل ما بمقدور البشرية أن تصنعه. تحضر أيضاً ثيمة الاستشهاد. هناك الكثير من الدعم الأبوي، بحيث لا يظهر الطفل محمولاً فحسب، بل إنه أيضاً محمول باليد ومرفوع على الركبة باتصال وثيق. يُذكِّرني هذا الطفل كثيراً بتماثيل بوذا التي شاهدتها في الهند، فكأن أصابعه معقودة بحسب وضعية بوذا أثناء التعليم. هنا تحديداً يبدو كأن لدى أحد والدي الطفل ما يريد قوله، وأن شبه محادثة ستأخذ طريقها بينهما. ليست المحادثة فقط مع الوالد/ة، بل مع الطفل أيضاً، إذ إنه من دون شك يطلبها. لكأننا نرى مفتشي المدرسة على اليمين يفكرون ويتساءلون: «كيف لنا أن نشعر حيال هذه المسألة؟ وماذا نقول؟ لا بد أن ندرس المخرجات عن كثب». يمكنك أن تتعامل مع الأمر بقليل من الدعابة، أو كطريقة تفكير تخص مجيء الأطفال إلى الفصل الدراسي، بما يتضمنه هذا المكان من مساحة للطبيعة، وأخرى للغموض، وبرج كنيسة واقعة على مسافة بعيدة تُعَدُّ مكاناً للتجارة، ونهر الحياة المتدفق خارجاً من هذا الصرح وقممه

الشاهقة وممراته، ممثّلاً المستقبل. ولأنني أميل إلى التفكير على نحو مجازي، فهذا يلائم طبيعتي.

فلننظر الآن إلى قائمة نماذج الطفولة (أعلاه)، ونوع الحديث أو نوع الأفكار التي قد تجول في رأس المعلم. على سبيل المثال، المعلم الذي يرى الطفل على أنه زهرة يمكن اختزاله على النحو الآتي: «حسناً، يمكننا تدبر الأمر.. بإعطاء الوقت الكافي.. والاهتمام»، وهلمَّ جرا. لكن، لنحاول تطبيق هذه النماذج على العالم من حولنا أيضاً. فإذا عدَّ سائق الحافلة مثلاً الطفلَ غريماً، ماذا سيقول؟ أما إذا نظر هذا السائق إلى الطفل على أنه كالصلصال، فماذا سيقول؟حاولوا أنتم قول ذلك: «أتوقع منك أن تتصرف كالجميع، لذا ترجَّل من الحافلة، وارجع إليها عندما أعطيك الأمر بذلك»، وهكذا. وإذا رأى سائق الحافلة الطفلَ بوصفه آلة، قال له: «عليك أن تكون أسرع من ذلك في الصعود إلى الحافلة، تبلغ من العمر ستة عشر عاماً، لذا كُفَّ عن الدفع»، وما إلى ذلك. عندما قمت بمعية إنسيسو بتطوير هذه الأفكار عبر برنامج الماجستير في التعليم،[11] وجدنا أن ممارسة مهارة التكلم مع بعضنا الآخر، مثلما يخاطب الناسُ الأطفالَ، بمقتضى هذه النماذج، كانت وسيلة رائعة مكنتنا من فهم كيفية عملها بشيء من التفصيل. وكلما تم تناول الأطفال بالبحث والتطبيق، كانت استجابتهم أكثر نمطية؛ إذ إنهم يتمسكون بطرقهم ويرون معلميهم بالطرق ذاتها التي يراهم المعلمون من خلالها. إنها حقاً عملية متبادلة، وبحكم عملي في التعليم، فكثيراً ما اشتغلتُ مع أطفال اكتسبوا مهارة متفرجين يشبهون الفئران إلى حد كبير، وهذا من باب التهكم ليس إلا. كشفت الأشرطة التي أعددتها لجامعة نيوكاسل عن وجود مجموعة من الطلبة يتصفون بالذكاء والمسؤولية أثناء انخراطهم في دراسة المستوى العادي O'level'[12] بأخذ عشرين دقيقة من وقتهم قبل أن يدركوا حقّاً أنني أدعوهم لممارسة مهارة التكلم. حتى بعد أسبوع من العمل معاً، فإنهم لا يزالون يتساءلون فيما بينهم: "ما الذي كانت تحاول أن تقوله؟ ما الذي كانت حقيقة تحاول أن تقوله؟».

والآن، لنعاين جدول دوغلاس بارنز البياني:[13]

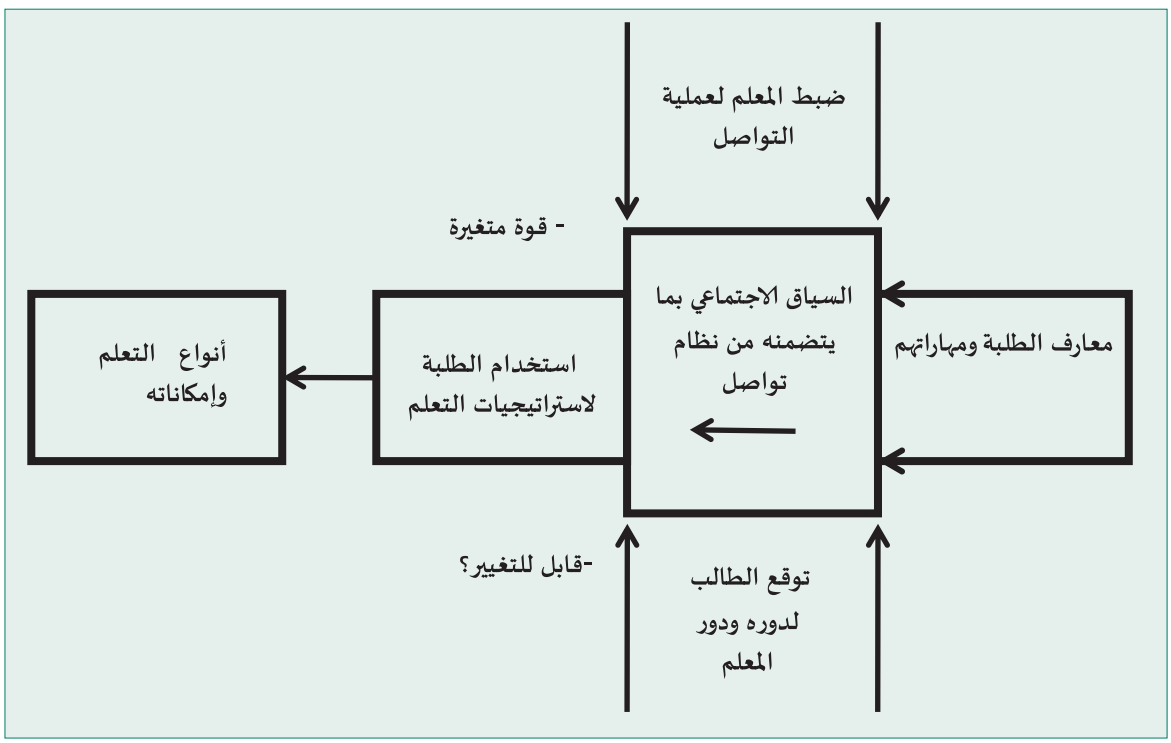
	الدور المهيمن للمعلم	دور الطلبة في عملية التواصل	الشكل المهيمن للتواصل
التعليم الناقل	يقيم («بالحكم»)	تقديم	المسودة الأخيرة
إطار الدراما	يشارك («بالمساهمة»)	تعاون	توضيح
طريقة الاستقصاء	يستجيب («بالفهم»)	تشارك	اكتشاف

بمعاينة هذا المخطط الذي قام بتعديله جون كارول،[14] نرى أن الدور المهيمن للمعلم في التعليم الناقل، بحسب التوقع، ينص على أن يقيم ويحكم؛ إذ يُتوقَّعُ منا أن نعرف كيف يتقدم الطفل ويكتسب المعرفة. وبالتالي، ينحصر دور الطالب، بالضرورة، في تقديم المادة لمعلمه، سواء كانت مكتوبة أو منطوقة. وبذلك، يصبح دور شكل التواصل المهيمن للمعلم والطفل على حد سواء في المسودة الأخيرة. ومن المفترض أن تتضمن المسودة الأخيرة التي يقدمها المعلم أفضل المعارف باستخدام أفضل نظام متاح في ذلك الوقت بالذات. تجدر الإشارة إلى أن الطفل غالباً ما يقدم أفضل كتابة لديه على ورق نظيف بعد تمحيص، أو أفضل ما لديه منطوقاً.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار الأنظمة الاستقصائية، فسينحصر الدور المهيمن للمعلم في محاولة الفهم، والاستجابة، والسعي وراء وجهة نظر الطفل. ومن الواضح أيضاً أن على الطالب المشاركة بكل ما فهمه مع الآخرين. لا بد أن تكون قنوات الاتصال مفتوحة بين المعلم والأطفال، بحيث يكتشف الطرفان تلك الجوانب من العالم التي يتشاركون فيها حاليّاً.

أما في إطار الدراما، فيساهم المعلم ويشارك، ويتعاون الأطفال مع المعلم المشارك قدر استطاعتهم، وينتهي بهم المطاف بتفسير العالَم لبعضهما. إذاً، فلدينا فصل يعمل كالمختبر. ومن بعد الاكتشاف، إذا لم نداوم على التفسير والتوضيح لبعضنا، فلن نتمكن حقّاً من امتلاك المعرفة الخاصة بنا. وعليه، إذا قمنا بالاكتشاف، وألحقنا ذلك بالتفسير والتوضيح، فسنصل تلقائيّاً إلى مشروعنا النهائي، بأفضل شرح وطريقة ممكنة، في هذا الوقت المحدد، ما يجعلنا ندرك أننا قد نقوم في الغد بالتفسير بطريقة مغايرة، لأن مشاركتنا في الغد ربما اختلفت عما كانت عليه في يوم سابق. وهذا ما يُعرَف باسم النموذج البوتقة، بحيث نقوم بتحريك معارفنا معاً.

لننظر الآن إلى الرسم البياني (في الأسفل)[15]. سيأتي الطالب دائماً إلى المدرسة مستعدّاً لاستقبال المعارف وقادراً على أداء ما عليه من واجبات. وبسبب الطريقة التي تنظم من خلالها مدارسنا، يُتوقع من المعلم أن يضبط عملية التواصل، وعليه، يمكن تبيان هذا الضبط عبر جوانب قوة متباينة. فقد يخفف المعلم من وطأة هذا الضبط بأن يمنح طلابه المزيد من الحرية، أو ربما كان ضعيفاً فلا يتمكن من مساعدة أيٍّ كان. وفي أخفض نقطة من ذاك العمود، نجد بأن توقع الطالب لدوره لا بد أن يكون أحد عوامل التأثير. فما المتوقع والمتحقق اليوم في هذا الفصل الدراسي مع هذا الشخص بالذات؟ دائماً ما يعد الفصل الدراسي حيزاً للمواجهة الاجتماعية بما فيه من أنظمة تواصل متفاعلة.



وإذا قمتَ بتغيير تَوقُّع التلميذ نتيجةً للطريقة التي تُفعّل عبرها النموذج، واستجاب هذا التلميذ بدوره لنموذجك، فلا بد أن تغير نظام التواصل الذي تعتمده، وبناء على ذلك، ستغير السياق الاجتماعي أيضاً. وما إن يتحقق هذا التغيير، ستتمكن من تقديم استراتيجيات تعلم أخرى للتلميذ. وإننا نتعلم هذه الإستراتيجيات في وقت مبكر جدّاً من حياتنا (كأن نحدس بما ينوي الراشدون فعله، مثل أن نعرف أين يخبئون الحلوى والبسكويت، وهلم جرّاً). تجدر الإشارة إلى أن استراتيجيات التعلم عند التلميذ متطورة للغاية. إذا استطعنا، من بعد ذلك، تغيير وتوسيع نطاق استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ، فإننا سنتمكن من تغيير أنماط التعلم التي من الممكن أن تصبح متاحة أمامهم. وإذا ما كان نظام الاتصال لدينا في معطياته الرئيسة ينطوي على تقسيم فصول الأطفال إلى فئتين بحسب المهارة:

–الاستماع –الكتابة، فسيتبع ذلك تطور في استراتيجيات التعلم لدى الأطفال بالطريقتين المذكورتين، ما من شأنه أن يغير نمط التعلم الذي يجدونه ممكناً في وقت لاحق. على سبيل المثال، إذا كانت طريقتك في التعلم في معظمها معتمدة على التفكير المتأمل والمتأني بمعزل عن الآخرين، فربما لن يكون بمقدورك تعلُّم كيف تتعلم من خلال المناظرة وتقديم الحجة. يجب أن يتغير السياق الاجتماعي لنظام التواصل قبل أن تتمكن من التعلم من خلال المناظرة وتقديم الحجة. ما أريد قوله هنا أنه بوجود مدارس توفر الإمكانات الحديثة كلها، لا سيما الإمكانات الفنية، مثل أنظمة التسجيل المتطورة والمواد التصويرية وأنظمة النسخ الرائعة الأخرى وغيرها، سيتسنى للمعلمين اقتراح وتقديم مئات الأنواع من المهام ومئات الأنواع من أنماط التعلم لتلاميذهم، الأمر الذي سيسهم في توفير المزيد من المعارف المختلفة، بالإضافة إلى امتلاك هذه المعارف أيضاً.

من حين إلى آخر، يمكننا التحرر من النماذج السائدة، فجميعنا على دراية بالتغيرات السلوكية التي تحدث عندما يتشارك المعلمون والأطفال في عمل تم إعتاقه من هيمنة اليد الخاملة للمؤسسة مثل: الرحلات، والتخييم، والذهاب في زيارات، وغيرها. اعتباران مهمان قرأتهما لبرونر يبدو أنهما على صلة وثيقة بالموضوع. يقول برونر[16] لا بد أن «نحاول أن نعلِّم الناس ليحصلوا على أقصى تعلّم ممكن» مع العلم بأن «إدراك المعرفة كثيراً ما يساعد الطلبة على تخطي الحواجز». إن التراكيب غير العفوية التي يقوم بها المعلمون، إذا ما نظروا للطفل على أنه صلصال أو سفينة على سبيل المثال، لا تعني شيئاً. ويحضرني الآن ما سمعته على لسان بينيلوبي لايفلي[17] عبر الإذاعة عندما كانت تناقش اهتمامها، أثناء وجودها في مدرسة داخلية، *بكتاب أوكسفورد للشعر الإنجليزي*. وفي مرة تمَّ استدعاؤها إلى مكتب المديرة؛ التي تحمل بين يديها نسخة كتابها الخاصة ببينيلوبي لايفلي. قالت المديرة: «هل يخصك هذا الكتاب؟». بينيلوبي: «أجل». المديرة: «وهل تقرأين هذا الكتاب في وقت فراغك؟». بينيلوبي: «أجل». ثم قالت المديرة: «لا داعي لقراءته في وقت فراغك. فأنتِ هنا لتتعلمي كل ما فيه. لا تدعيني أراك منشغلة به في وقت فراغك مرة أخرى». وإني لأتساءل عما إذا كانت مديرة المدرسة على قيد الحياة ومصغية لما حدث! فهناك مثال على هذا التركيب غير العفوي.

يقول باولو فريري:[18]

> يتأقلم الإنسان مع عدد محدود نسبيّاً من المحن، مثل: الولادة، والنشأة، والوحدة، والعواطف، والموت، ولا شيء أكثر من ذلك؛ فهي محنٌ لا يمكن حلُّها بالمرور العابر عنها أو تعديلها. وإني أود التأكيد على أن استيعاب هذه المحن الأولية عبر أولى حكايات (أساطير) الفن والأدب سيحقق المبدأ التنظيمي، بحيث تقدَّم المعرفة للحالة الإنسانية بالشكل الذي يجعل التفكير ممكناً، وبهذا نتجاوز حيز التعلم إلى ما يعرف باستخدام المعرفة.

ينصب أهم ما جاء به برونر على النماذج التي ستقوم بتفعيلها، والتغييرات التي ستجريها، بحيث يمكنك إعداد نظام التواصل المناسب في الفصل الدراسي. ذكرتُ آنفاً بعض الطرق التي يمكنك الاستفادة منها من أجل معاينة النموذج المدرسي. كن أذناً صاغية للأحاديث التي يتجاذبها التلاميذ في الفصل. أصغِ وراقب جيداً متى يبادر الأطفال في مفاوضاتهم مع معلميهم، ولاحظ درجة اتكالهم عليهم، كما في هذا المثال النموذجي: «آنستي، ليس لدي قلم رصاص». أو في مثال آخر: «آنستي، ليس *لديها* قلم رصاص». انظر وأصغِ جيداً أثناء انعقاد اجتماعات الهيئة التدريسية الرسمية لترى بنفسك أثر النموذج عليك، لأنك – وبما أنك من الهيئة التدريسية – فسيتم تقييمك بالنظر إليك بالطريقة النموذجية ذاتها من قبل المسؤولين في إدارة المدرسة. تأمل كيف يحدثك أولياء الأمور عن أبنائهم وبناتهم. هل يعتمدون نموذجاً نافعاً للطريقة التي تنتهجها في تعليم أطفالهم؟ أم أنهم يظهرون النماذج التي من شأنها أن تصعِّب عليك تقديم المساعدة للأطفال الذين يتأرجحون بين هذين العالمين؟ قبيل تقاعدي بقليل، عملتُ أنا وآيلين بينينغتون،[19] في الجزء الشمال الشرقي، مع عدد من الأطفال ممن بلغت أعمارهم تسعة أعوام، حيث قمنا بدراسة *عادات*، *وأنماط*، *وقواعد*، *وأعراف* السلوك التي توقَّف الناس عن ملاحظتها، بالإضافة إلى *القوانين* المعمول بها. وبالاستعانة بعباءة الخبير، عملنا نحن وطلاب الفصل كعمال في شركة للورق، نصنع أنواعاً فاخرة من الورق، وبخاصة تصنيع النقود الورقية الصينية المحروقة.

لذلك، كان لزاماً علينا أن ننظر عن كثب في العادات التي قمنا بتطويرها في مصنعنا، وأنماط السلوك التي توقعناها وأظهرناها، والأعراف التي استعنّا بها، وأخيراً ماهية القوانين المعمول بها في مصنعنا هذا. لقد مكَّننا أمرُ حرق النقود من دراسة العادات والأنماط والأعراف والقوانين التي قد يُعمَل بها في مجتمع صيني يتمنى تفعيل مراسم الدفن. (قام المصنع بتفعيل نموذج الطفل البوتقة). قال باولو فريري،[20] وتبدو عبارته هذه بالنسبة لي مرتبطة للغاية بنماذج الطفل البوتقة، ونقيضه الطفل السفينة. يكتب فريري كمسيحي ممارس:

> إن أردنا منع الوعي النقدي من الانبلاج، وتعزيز الأمية السياسية، فإننا سنواجه تحدياً. وإذا اخترنا أن نجابه هذا التحدي، فعلينا أن نخلق نوعاً جديداً من الهجرة يحظر على الممارسة التعليمية المهادنة التسامي نحو التحرر الفكري

الذي يتحقق عبر الممارسة العملية الواعية. إنه تحرر يطالب باستسلام كل الأيديولوجيات التربوية القديمة المعروفة بإعاقتها لنمو الادراك الواعي النقدي التجاوزي [الذي يعلم لأجل الحرية] ، لا بد أن يموت بدوره، إذ يعتبر نفسه المعلم الوحيد لطلابه. على عكس ذلك، يتحتم على المعلمين أيضاً أن يخبروا طلابهم أنهم سيموتون كطلاب حصريين لمعلم حصري، وأنهم سيولدون من جديد كمتعلمين ومعلمين حقيقيين يعلمون أنفسهم بأنفسهم.

وعلى حد قول فريري – يبدو الأمر كذلك لتوضيح نموذج الطفل البوتقة. أما عند معاينتنا لنموذج الطفل السفينة، يقول:[21]

إن هذه التوجهات والممارسات تعكس مجتمعاً قمعيّاً برمته. أولاً: المعلم يعلّم، والطلبة يتعلمون. ثانياً: يعرف المعلمون كل شيء، ولا يعرف الطلبة شيئاً. المعلم يتكلم، والطلبة يصغون بخنوع. المعلم يضبط طلبته، فينضبطون. المعلم يختار ويفرض اختياره هذا على طلبته، وعليه ينصاع الطلبة. المعلم يعمل، فينتاب الطلبة شعور واهم بأنهم كذلك يعملون من خلال ما يفعله معلمهم. المعلم يختار مضمون البرنامج، والطلبة يتكيفون معه دون أخذ رأيهم. يخلط المعلم بين سلطة المعرفة وسلطته المهنية التي يحد بها من حرية الطلاب. وبذلك يكون المعلم هو الفاعل في عملية التعلّم، بينما التلاميذ هم المفعول به.

تحدثنا كثيراً جدّاً في موضوع النماذج، وحظّاً سعيداً!

والآن دعونا نتناول بالبحث مخطط القوة (راجع الصفحة التالية). من ذا الذي يملك القوة ليؤثر فيك، وما نوعية الروابط التي يمكنك أن تقيمها مع عمل الناس الآخرين؟ يمكنك أن تسأل هذه الأسئلة من تلقاء نفسك. ما يعني مراقبة حثيثة نوعاً ما لكيفية تقدم الناس في عملهم (لكنك غالباً ما لا تستطيع بسهولة دخول الفصول الدراسية التي يعلّم فيها زملاؤك). ومع ذلك، فإن أذناً متيقظة وصاغية في غرف المعلّمين، أثناء تناول القهوة، يمكن أن تساعد. وكذلك الأمر بطلب نصيحة بخصوص أحد الأطفال، لمعرفة ما يمكن للآخرين قوله عمّا سيفعلون، وهلم جرا. فكر جيداً فيمن تود أن تتقاسم العمل معهم. وهنا، كثيراً ما تتدخل العاطفة. فهل بإمكانك أن تنسجم معهم؟

<table>
<tr><td colspan="2">الأشخاص الذين قد يظهرون/ أظهروا اهتماماً في منطقة التعلم/التعليم الوجداني (العاطفي)</td><td>مع من أَتَشارَكُ في العمل؟</td></tr>
<tr><td>أي المجالات يتم تدريسها من قبل الزملاء الذين قد يرغبون في مشاركة العمل؟</td><td>
</td><td>أي المناهج الدراسية تجعلني أشعر بالراحة؟</td></tr>
<tr><td colspan="2">ما هي سبل الدعم والتواصل الموجودة بالفعل في مدرستي/ مكان عملي؟</td><td>أي الطرق الأكثر تأثيراً تشعرني بالراحة عند استخدامها؟
أمثلة: المسرح؟
عمل موضوع/ مشاريع؟
مسرح الحجرة؟
فنون اللغة؟
أنثروبولوجيا (علم الإنسان)/ ثقافة؟
علم الاجتماع/ علم السياسة الاجتماعية؟
دراسة المهن؟
الإرشاد؟
مهارات مهنية؟</td></tr>
</table>

هل سيرتبك الأطفال إن عملت معهم جنباً إلى جنب في غرفة صفية واحدة؟ وهل سيختلط عليهم الأمر إن عملت نشاطاً ما مع الصف ومن ثم قام معلم آخر بمتابعة الأمر بالاستعانة بأسلوبه الخاص في التدريس ومجالات أنشطته؟ فعلى سبيل المثال، يمكن تعريف الأطفال ببعض المفردات النوعية أو بعض المصطلحات التقنية أثناء حصة الدراما، بينما يستخدم المعلم الآخر هذه المصطلحات في سياق مجالات الدراسة الخاصة بها.

لاحظ من أبدى اهتماماً في التعليم والتعلم العاطفي على حد سواء. من المحتمل أنك لم تسمع بطريقة تدريسهم، لكنك تلمس الطريقة التي يتابعون بها حياتهم. ستشعر براحة أكبر في بعض مناطق المنهاج عن غيرها، وبعضها الآخر سيشعرك بالتوتر إلى حد ما. يبدو فهمي الخاص للرياضيات غامضاً على أقل تقدير. من جهة أخرى، وبقليل من المساعدة، كثيراً ما علَّمتُ إلى جانب معلمي الرياضيات، إذ إنني عرفت أنهم سيلحظون أخطائي، وبالتأكيد يمكننا العمل معاً والتخطيط لإشراك الأطفال على نحو سليم في مجالات الرياضيات. سيتطلب هذا وقتاً؛ فلن يحدث بين ليلة وضحاها. ومن بعد ذلك يواجهنا سؤال: أي الطرق الفعالة تجعلك تشعر براحة أكبر عند الاستعانة بها؟ لقد أدرجت الأنثروبولوجيا في قائمتي ذات الصلة (المرتبطة)، لأنني أرى أن المسرح يندرج تحت الأنثروبولوجيا (علم الإنسان). ثم عاين بنظرة متفحصة سبل الدعم الضرورية. فعلى سبيل المثال، هل لديك رئيس قسم ينتبه لكل ما تحاول القيام به، يبدو متعاطفاً، ويقدم المساعدة، سواء كان ذلك على صعيد تأمين ورق إضافي أو حتى طباشير، أو إتاحة الفرصة أمامك لتقوم بشيء تعده مهمّاً، وما إلى ذلك؟

يبدو مخطط القوة هذا بسيطاً جداً، لكنني أعتقد، وبأخذه بعين الاعتبار على مدار فترة من الزمن، يمكن له أن يساعدك على تلمس طريقك نحو فهم أكبر إذا دعمك النظام بأي شكل من الأشكال، وبالتالي سيمنحك القدرة على أن تثبت للآخرين ما بوسعك القيام به. وهذا يعني أيضاً أن عليك أن تدرس أعمال الآخرين وأنواع المساعدة التي تتوقعها منهم، دون إصدار حكم قيمي عليها. إنه لمن غير المجدي أن تقرر أنك «لا تستطيع مجاراة ذلك الرجل» لأنك لا تحب الطريقة التي يشرب بها قهوته. إذا أنت اختبرت ذلك دون الحكم عليه، فإنك حتماً ستتغير، وبذا ستكون أكثر حكمة بالفعل. وستحظى على الفور بفحوصات ذات فائدة عظيمة. إن الدراسة النقدية لا تعني بالضرورة أن يكونوا إلى جانبك، فلنا خيار أن ننظر في شيء ونتأمله في وقت لاحق. لذلك فإنني أقترح أن يصنع مخطط مما هو محتمل وممكن بالإضافة إلى الروابط غير القابلة للتطبيق في الوقت الحالي، فهذه العناصر لها نفس القدر من الأهمية.

نأتي الآن إلى النقطة الثالثة والأكثر تفصيلاً، وهي التي أود استكشافها في هذه الورقة، لأهميتها في فهم الكيفية التي سيجري بها أداء صفك، عبر المهام التي ستقوم بتحقيقها وأسلوب إدارتك. وبدوري، أكرر وأقول إن الغايات التي سيتم وفقاً لها تطبيق هذه المهام ستتحدد تبعا لأولوياتك، وستتغير بتغير العمر والقدرات ومجالات المنهاج التي تشترك فيها أثناء التدريس اليومي، بالإضافة إلى مثلك، وأهدافك، وعدة النجاة الخاصة بك، وميولك. ليس بمقدور أحد غيرك توصيف هذه الأمور، ولكن المهام بحاجة إلى إدارة، لذا في البداية وقبل أن ننظر في ورقة المهام، قم بمعاينة هذه الشبكة الإدارية المأخوذة عن بليك وموتون (انظر في الأسفل).[22]

من مساق الدراما في التعليم مع طلاب سنة ثانية، المدرسة الصيفية 2015.

إذا قمت بدراسة هذا المخطط، فإنك ستكون قادراً على رؤية كيفية عمل النمط الإداري الذي تنتهجه، وبالتالي، ستكون قادراً على تصميم مخطط إداري لزملائك، استناداً إلى الملاحظات المأخوذة.

هناك عاملان في الإدارة: الحرص على المنتج، والحرص على الناس. أعتقد أن الفكرة التي يديرها المدير عند 5:5 تتلخص في الحرص الكبير على المنتج لصناعة أشياء تعمل على نحو جيد، وحرص آخر على الناس، بحيث يكونون مقتنعين بعملهم، فخورين به، وأقوياء أثناء قيامهم به. يمكنك أن تعاين أيّاً من دروسك. هل تستطيع أن تتولى الإدارة بينما أنت في مستوى النادي الريفي مثلاً؟ إن كان الأمر كذلك، فأنت تسعى للحصول على العلاقات الجيدة، والراحة، والجو اللطيف، ووتيرة العمل التي تبدو مناسبة للجميع.

هل أنت أكثر اهتماماً في إدارة الفريق، حيث العمل المنجز يقوم به أشخاص ملتزمون؛ يخلقون اعتماداً متبادلاً من خلال مصلحة مشتركة؟ كثيرة هي الشركات التي يتولى قيادتها العاملون فيها، وها هنا مثال على إدارة الفريق، حيث الهدف والتنظيم يؤديان إلى علاقات مبنية على الثقة والاحترام.

في أسفل الزاوية اليسرى، نرى نموذجاً للإدارة الفقيرة (الضعيفة)؛ حيث الحد الأدنى من الجهد مبذول من أجل إنجاز العمل المطلوب،

وهذا ينعكس من خلال جميع الأعضاء، إذ إنهم يفعلون أقل ما يمكنهم فعله من أجل الحصول على المنتج، كما أن أقل دعم ممكن هو ما يقدَّمُ لهم. عند 9:1 نرى نموذج الطفل الصلصال. فكفاءة العمل ناتجة عن ترتيب ظروف هذا العمل بطريقة تقلص ما أمكن من درجة تضارب العناصر البشرية. بعبارة أخرى: «لا تمسَّ شيئاً، لا يمكنك ارتكاب أي أخطاء ما دمنا لا نسمح لك بالاقتراب. وإن اتبعت التعليمات، فإن كل شيء سيكون على ما يرام». أنا نفسي أعرف أن هنالك بعض الأوقات أثناء التدريس أتظاهر فيها بأنني أعمل مثلاً على إدارة النادي الريفي، بهدف إغراء طلاب الصف وجذبهم للعمل لاحقاً عند 5:5. مرت أوقات كثيرة (ولقد استمتعنا فيها أنا والأطفال على حد سواء) اتفقنا فيها على العمل عند 9:1 – السلطة والخضوع. لقد قمنا بإدارة مدرسة «رديئة» حيث «المعلم يعرف كل شيء، والكل فيها يتقن تقطيب ثماني غرز في الإنش الواحد". كانت هذه مؤسسة تعليمية خيالية استندت على مدرسة قديمة في نيوكاسل أبون تاين أسسها جون ويسلي. استمتع الأطفال وهم يواجهون هذا المنهاج الصارم والدقيق تاريخيّاً بوجود معلم سلطوي. ولكن مرة أخرى، يمكن لأحدنا أن يختار نموذجاً يحقق من خلاله الهدف المرجو، وفي حالتي محاولة العمل لاحقاً عند 5:5؛ لأنها تناسب تصوري المثالي لنظام التعليم. لا أستطيع التنبؤ بماهية تصورك الخاص بك للنظام التعليمي. وها أنا أتقدم لك بمادة بليك وموتون التي قد تمنحها بعض التفكير الأولي. وإذا كنت ترغب في قراءة الكتاب كله، فإن كلّاً من المربعات المذكورة آنفاً تمَّ تحليلها بالتفصيل بحسب الطريقة التي سيعمل بها المدير، ولذا، فأنا أوصي بهذا الكتاب.

قد تجد أيضاً أنه من المفيد تطبيق تصنيفات بيلز التفاعلية[23] (الصفحة التالية)، محددة وموضوعة في مجموعات، وفقاً لنوع السلوكيات التي يُظهرها الناس في العمل التعاوني بينما تراقب زملاءك أو الأطفال أو نفسك في اللقاءات الاجتماعية. إن الاستجابات الثلاث الأولى هي دائماً داعمة وإيجابية، وعندما تحدث هذه الأمور عادة في سياقات اجتماعية نكون أكثر سعادة، فنكون سعداء فعلاً بالعمل جنباً إلى جنب مع من يرفع من قيمة الآخرين ويعلي من شأنهم، ويعطيهم، ويساعدهم، ويكافئهم، وكذا، فإن الشخص الذي يساعد على إخراج التوتر، ويواظب على إطلاق النكات والضحك هو أيضاً سعيد وراضٍ بما نفعله. تشمل الأرقام 4، و5، و6 الأشخاص الذين يبدو أن لديهم إلى حد ما ميلاً لتدبير المهام. فهم من يساعدون على تحريك العمل وتسريعه، وتقديم الاقتراحات، والإشارة إلى استقلالية الآخرين؛ أي أنهم يقيمون الأوضاع. يقولون: «يبدو أن ما نفعله هنا هو كذا وكذا». يبدون الآراء، ويحللون، ويعبرون عن مشاعرهم، ولكن لا يبدو أنهم موجهون عاطفياً كونهم منخرطين في التحليل. وغالباً ما يقومون بإعطاء التوجيهات، وتوفير المعلومات بحرية، كما أنهم يكررون جملهم ويوضحون كل شيء. لطالما التقينا بمعلمين على هذه الشاكلة، وطالما سعدنا بالعمل معهم.

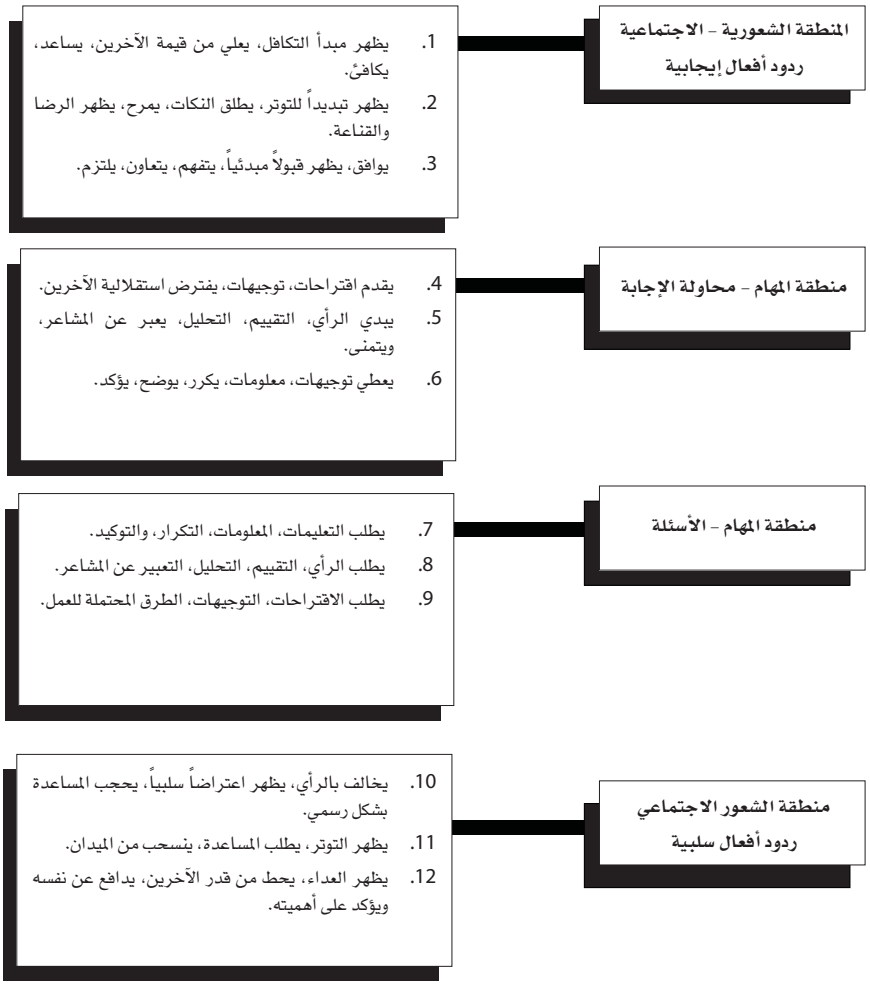
أما السلوكيات المنصوص عليها في 7 و8 و9، فتبدو للوهلة الأولى مصدر تهديد. فمن يقول: «هل يمكنك تكرار ما قلت؟»، «هل تقصد أنك تريد مني أن أستقل مركبتي؟»، «أنا أسأل للتوجيه،

من مساق الدراما في التعليم مع طلاب سنة ثانية، المدرسة الصيفية 2015.

أعطني المزيد من المعلومات»، «أتستطيع إثبات ما أفكر فيه؟»، يبدو أنهم يراقبون العالم، وإنه لأمر مدهش كم نشعر بالتهديد من هؤلاء المراقبين. عندما يباشرون في طلب الآراء منك، أو يطلبون تقييمك، عندما يريدون منك أن تقوم ببعض التحليلات، والتعبير عن مشاعرك حيال ذلك، يبدون أكثر تهديداً، خاصة عندما يسألون: «حسناً، ماذا تريد مني أن أفعل؟ أخبرني كيف تريد أن يتمَّ الأمر».

تصنيفات بيلز التفاعلية محددة

وموضوعة في مجموعات بحسب نوعها



و«أي نوع من الأفعال فكرتَ في أني سأقوم به هنا؟»، وعليه نصبح عرضة للتهديد إذا ما قرأنا ذلك على نحو سلبي. وعند التطرق للمناطق الشعورية الاجتماعية، فهي دائماً حاسمة. يمكنك الاستعانة بتصنيفات بيلز عند تناول احتمالات مخطط القوة بالبحث. فمن لا يتفق مع الآخرين، يبدي رفضاً سلبياً، ويشعرك بالتهديد، خاصة إذا أظهر التوتر أو طلب المساعدة، وأخيراً، إن انسحب من الميدان. لذا، فعليك أن تكون ناضجاً بما يكفي لتتعامل مع شخص يواظب على الانسحاب من الميدان. ثم النقطة الأخيرة حيث ردة الفعل السلبية قوية للغاية. فالناس عدائيون؛ يحطون من قدر الآخرين، ويدافعون عن أنفسهم. فكم من المرات وددت أن تفعل هذا عندما أراد الأطفال أن يناقشوك أو يجادلوك في أمر ما؟ أعرف جيداً أنني وددت هذا أيضاً بسهولة قد تصل إلى اثنتي عشرة مرة أثناء التدريس، يساعدني مخطط بيلز في التنبه إلى ما قد يهددني. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأطفالَ الذين يسخرون ويطلقون النكات يهددون بعضَ المعلمين، بينما في الحقيقة قد يساهم هذا الأمر في التخلص من التوتر. ومع ذلك، فبالنظر إلى الأطفال على أنهم سفن من وجهة نظر النموذج (وبالتالي، لا يجب أن يطلقوا النكات ويبدأوا بإغضاب معلمهم!)، من السهل جداً قراءة مثل هذا السلوك على أنه تهديد.

يمكن عَدُّ أطروحة الدكتوراة لكاثي بيري[24] مفيدة لنا قبل دراسة إدارة المهام في الغرفة الصفية، إذ إنها تطرح الملل كأسوأ ما يمكن أن يتصالح معه المعلمون. لا أعني الملل من أنفسهم. لا. بل حقيقة أن طلبتهم يشعرون بالضجر وحسب. تقول:

> يبدو أن من يدخل فصول القرن العشرين الحديثة من المعلمين والطلبة ينغمس في مجال المنهاج التقني- العلمي الذي يؤثر في التجارب التعليمية للعلاقات، والتفكير، واللغة. إن الجو العام للمنهاج التقني- العلمي يميل إلى تجسيد جوهر النظريات العلمية- التقنية، الناتجة عن المسؤولية التاريخية والفلسفية، والوضعية المنطقية، والمنهج العلمي. وعلاوة على ذلك، فلقد خبر هذا المنهاجَ العلميَّ- التقنيَّ المُشاركون في الفصل الدراسي باعتباره ظاهرة من الملل. يخلق الملُّ حالة إشكالية، من العلاقات المنهاجية، والتفكير، واللغة. وفي محاولةٍ منا لاستعادة شعور الدعوة الأولى للتثقيف، ولقيادة الآخرين وإرشادهم نحو ما فيهم من إمكانات إنسانية طبيعية، دفعتني رغبتي لتأسيس بيئة تعليمية استعادت قدر الإمكان روح التعليم دون التجريد الميتافيزيقي للميتافيزيقية. أردت أن أتعامل مع الحالة الإشكالية للملل وأواجهها قدر الإمكان.

إنها تناقش التفسيرات التأويلية للممارسات الصفية، فالملل يخلق حالة إشكالية من العلاقات المنهاجية، والتفكير، واللغة.

> يقوم التفسير التأويلي ببناء ثيمات في فهم التجربة الإنسانية. الطرق الأخيرة ترى التفسير وسيلة للتعبير عن الحياة الإنسانية، وفهماً تاريخياً يدعو إلى المعرفة الشخصية لما يعنيه أن نكون بشراً، [وتكتب المزيد] ووفرة اللحظات التي تنشأ باستمرار في خضم النشاط الفعلي.[25]

وبهذا أخلص إلى أن الدراما صناعة لحالات ملموسة بحيث تقدَّر قيمة اللحظات العفوية والمملة والعادية من التجربة كجزء من المعرفة. وتقول كاثي بيري لاحقاً: «تُجسَّدُ العلاقات من خلال فتح حوار يؤكد *أسبقية السؤال على الجملة*..[26] إن مزيج الأسئلة التي لا تنتهي تُحرِّر المنهجية العلمية- التقنية من قيودها من أجل البحث عن الحقيقة. يتغلب الطلبة الموجودون في بيئة أسطورية على اغتراب نوع الأسئلة الزائفة التي يطرحها المعلمون، فنتحرر من الطبيعة الجوهرية لتلك الأسئلة. وبدوره، يعترف المعلم بشكل لاشعوري بغموض الأسئلة مستكيناً في موقع اللاسلطة. ودون انخراط المعلم في السؤال ممثلاً المعلمين والطلاب، فإنه يخمد حيوية العلاقة بينهم، بسبب وضعه حدّاً للبحث.

لنتدبر الآن مسألة الإدارة وعلاقتها بالتطبيق العملي للتعليم، وذلك باستخدام قائمة المهام أدناه. ولقد قدم لنا باولو فريري[27] تعريفاً مفيداً للتطبيق العملي:

> أن نوجد إنسانيّاً هو أن نسمي العالَم، أي أن نغيره. وما أن يسمى حتى يظهر هذا العالم أمام من أطلقوا عليه اسمه باعتباره مشكلة تتطلب منهم تسميته من جديد. لا يُبنى البشر في صمت، بل في كلمة، في انعكاس الفعل. التطبيق العملي.. حركة جدلية تسير من الفعل إلى انعكاسه، ومن انعكاس الفعل إلى فعل جديد.

ويضيف:[28]

> أحاول دائماً أن أتواصل مع الطلبة عبر المواضيع المعرفية، كأشخاص يشاركونني عملية التعرف على شيء ما. من نعده مُعلِّماً تحررياً هو من يعمل مع الطلبة، بدلاً من العمل لهم؛ فمن منظور تحرري ليس لدينا ما نعطيه حقاً. نعطي الطلبة عندما نبادلهم شيئاً. وإنها لعلاقة جدلية، وليست مخادعة.

يبدو لي أن من يريد استخدام طرق الدراما هو في الواقع يستخدم ما ناقشه كلٌّ من كاثي بيري وباولو فريري. وكمعلمي دراما، يمكنكم أن تقدموا خدمة تعاونية لهذه الطريقة في العمل، ليس كتمثيلية مصطنعة، أو بطريقة لعب الأدوار في أعمال موجَّهَة وسطحية، بهدف تحقيق غايات فورية صغيرة، والتي أعتقد أنكم تخشونها عبر ما قرأتم من وثائق في الآونة الأخيرة. لكنني لا أشير إلى أن التكيف من أجل مواءمة الأهداف قصيرة وطويلة المدى غير جدير بالاحترام. أعتقد أن الأنظمة الدرامية يمكن لها أن تعمل لغايات طويلة وقصيرة الأجل، دون أن يبدوَ العمل بالياً أبداً، لأن التطبيق العملي مرتبط بنوعية العلاقة بين المعلم والطفل. سواء كانت تعنى بدراسة واستنطاق نصوص المسرح الأدبية، بإدارة دير حداثي (خيالي)، أو بمحاولة العمل على كيفية قياس إطار صورة على نحو دقيق ضمن نطاق مشروع فناء يحوي خشباً. إن علاقة المعلم والتلميذ هي في جوهرها العلاقة ما بين «الآن – وشيك الحدوث» والمستقبل، وهي ذاتها المنطقة الزمنية التي يشغلها المسرح. فلا اختلاف سوى في المنتج. أعرف أن بعضكم يشعر بالحرمان، حيث إن قسمي الدراما والمسرح مغلقان. ولا يتم تمويل فرق الـ TIE (فرق المسرح في التعليم)، كما أنكم تُدمَجون أو تَضيعون في أقسام اللغة الإنجليزية.

لنتمعن في المهام الآن. كم يبلغ عدد أنواع المهام التي تقوم بابتكارها على نحو طبيعي وتلقائي للأطفال من أجل إشراكهم في الفصل الدراسي؟ فأنت تعمل في وسط يمكن أن نطلق عليه بسهولة اسم "قائم على النشاط"؛ مع أنني أفضل "التطبيق العملي".

كم عدد المهام التي تشارك فيها؟ تذكر أن من المحتمل أن تكون منتَجاً ناجحاً في تعليم رسمي إلى حد ما. فكرتُ بالمهام التي كنت أفعلها في مدرسة القرية الصغيرة. وكلي آذان صاغية، بالطبع. (اعتقدتُ في تلك المرحلة أن المعلمين يمتازون بالحكمة!) وكنتُ أكتب كثيراً إذ أحببتُ ذلك جدّاً. ولطالما قرأتُ، إذ إنني أحب القراءة، رغم أن القراءة الصفية لم تكن أبداً بالسرعة الكافية لي. ومن حين لآخر كنتُ أعكف على جمع الأشياء وفرزها؛ عشنا في بيئة القرية، حيث تسنى لنا جمع أشياء كثيرة مثل أوراق الشجر وغيرها. ولم يعتبر أحد في مدرستي من لم يبلغ الثالثة عشرة من العمر ممنوعاً من جمع أوراق الشجر واستخدامها. فلم يُحيلوا تلك المسألة إلى قسم الرضع. كنت أرسم وألون من وقت لآخر. وغالباً ما كنت أطبخ وأقوم بأعمال الغسيل المتعِبة على مدى فترة طويلة من الزمن كما يبدو. ومع هذا، كان كل ذلك تطبيقاً عمليّاً. كما أنني قمت بالكثير من أعمال الغزل والنسيج والحياكة، وبسبب الحرب تنوعت الغرز التي كنتُ أحيكها. صنعنا الكثير من ضمادات الحرب المعقدة؛ أما الملابس التي حكتها فقد كانت عادية! أجبت على الكثير من الأسئلة؛ حكت ملابس كثيرة؛ غنيت ورقصت بما يكفي، وأحياناً سُمِحَ لي بأن أؤلف المسرحيات وأحيك ملابسها. تُعِدُّ قائمتك، ومن ثم تأخذ أي درس كنت قد درَّسته مؤخراً وتعاينه عن كثب بحسب مجموعة المهام المتنوعة التي تبنيتها. ثم رجوعاً إلى مخطط بارنز المتعلق بطريقة بناء نظام الاتصال الصفي؛ الأمر الذي يفتح أمام الأطفال أنواع المعرفة المختلفة ليتحصَّلوا عليها، من خلال الطرق المتنوعة التي نستخدمها، لتمكينهم من الحصول على المعرفة.

وتأتي هذه القائمة من المهام، لتحقيق ذلك الغرض، و هي ليست نهائية.

مخطط مبسط للتمكين[29] من إعداد المهام (يستخدم ألفاظ الزمن «الحالي»)

- السعي (الاستفسار، البحث عن...)
- البحث (المراجعة، الدراسة، السعي نحو شيء)
- التدقيق (الملاحظة، الفحص بعناية)
- التصنيف (الترتيب بانتظام)
- التحقق (التحكم لضمان الدقة)
- التعليق (إضافة المزيد من المعلومات)
- تقديم النصيحة (يُعلم، يُبلغ، امتلاك القدرة على فعل كذا، إبداء الرأي)
- البناء (وضع الأجزاء معاً، الإنشاء التدريجي)
- التشكيل (التشكيل الخارجي، المظهر المرئي، التعرف على التركيب)
- وضع العلامات (الوصف، التصنيف)
- فك الرمز (لجعله أبسط)

من مساق الدراما في التعليم مع طلاب سنة ثانية، المدرسة الصيفية 2015.

- الترميز (وضعه في شكل آخر ضمن مسوِّغٍ معين...)
- الإصغاء (الانتظار بتنبه)
- الاختيار (اتخاذ القرارات، الاختيار بعناية)
- التلخيص (إعطاء التعليمات مقدماً)
- الشرح (التفسير.. إعطاء المعنى)
- الفحص (اختبار المعرفة حول..)
- التحويل (إجراء تغيير كبير في..)
- إعادة النمذجة (إعادة البناء.. إعادة التنظيم)
- التذكر (الاستعادة، إعادة التجميع..)
- التنظيم (الترتيب بحسب الأهمية)
- التوضيح (جعله أكثر وضوحاً..)
- التقدير (التقييم، الحكم)
- التقييم (إجراء تقييم..)
- الاستفسار (الاستجواب..)
- التمييز (التفاضل بين كذا وكذا)
- التشاور (التداول مع..)
- العرض (الإعلان جهراً..)
- التفكير (الاعتقاد، الإدراك، الحضور إلى)
- الترتيب (الترتيب منهجيّاً)
- مهام أخرى - ادلُ بدلوك وأضف مهامك.

الكلمات المرتبة على اليمين هي ما يمكن أن أسميه كلمات الفعل الفطري للإنسان، وهي ما سأستخدمه ما حييت في أي مشروع أجد نفسي منخرطة فيه. سواء كنت أشتري الستائر أو أشعل الموقد أو أحاول أن أعرف كيف أشعل أعواد الثقاب. وقبل أن تبدأ بعرض أساليب الدراما على زملائك، يجب أن تكون قادراً على إثبات كم من هذه المهام تزاول ضمن نشاطاتك الصفية. تشكل المهام أرضية مشتركة للتعلم في كل نوع من أنواع الفصول الدراسية.

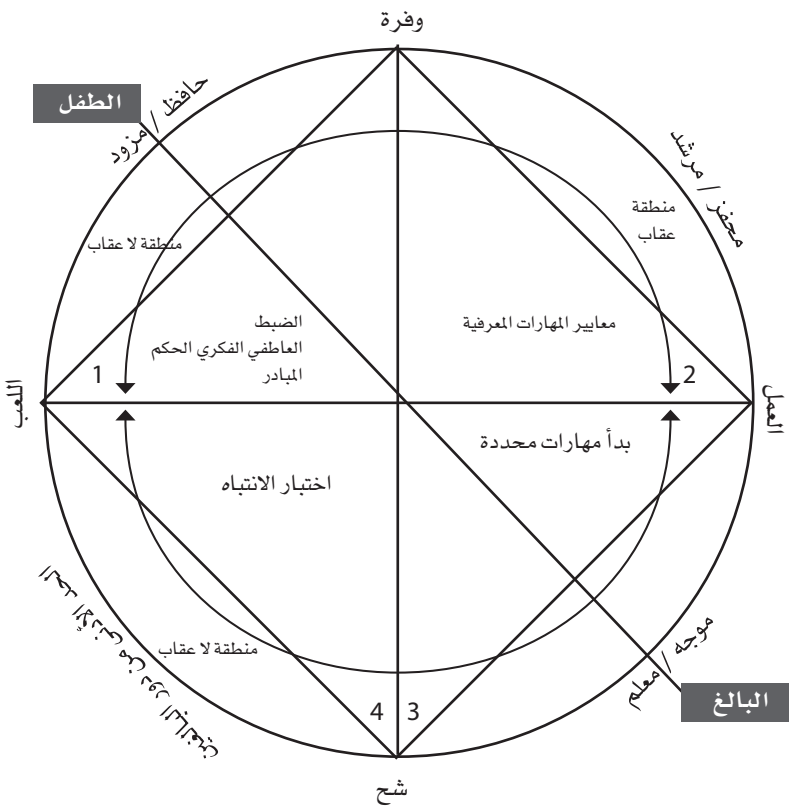
ستكون لديهم صفات مختلفة تبعاً للهدف، وبطبيعة الحال، عندما تعكف على مزاولة أيٍّ من هذه المهام، فهي تتطلب وقتاً في التطبيق العملي. سيستغرق وقتاً أن نقول، صنِّف، عن طريق ترتيب منتظم لبعض المعارف التي اكتسبت للتو من الدور. إن مهمة اكتساب المعرفة ليست مثل التعرف أو امتلاك المعرفة. ولمعرفة المعرفة، يجب أن تكون هنالك مهام أخرى تقوم بمعالجتها، ما يثير المزيد من الفعل في وقتٍ لاحق.

وإذا قمنا الآن بدراسة مخطط اللعب[30] لـ ليسلي ويب (الصفحة التالية)، وبينما نشرك الأطفال في هذه المهام المتنوعة، يمكننا تلمُّسُ كيف سيتغير نوع المشاركة. وبالنظر إلى الأعلى، نجد كلمة «وفرة» حيث يقوم المعلم بتقديم أكثر ما يستطيع، بطريقة تشبه احتواء رأس نبات الخشخاش على الآلاف والآلاف من البذور. ففي البذور تكمن إمكانية التعلم. وفي الأسفل، هناك كبح متعمد لعملية البذر. تريد من الناس أن يفعلوا المزيد ولكن بموارد أقل. وبالنظر إلى أعلى الربع الأيسر، وهي نقطة انطلاقنا، تتوفر بيئة يتم فيها اختيار المهام ذاتيّاً من قبل الأطفال أنفسهم. يمكنك الذهاب إلى أي فصل من فصول «السنوات الأولى» وستلمس بنفسك أن الأطفال منهمكون في اللعب كنشاط محقق لذاته. يعتقد كثيرون أن الحاجة إلى هذا الأمر تتوقف في سن مبكرة. فكم من الوقت يتوفر للناس كي يلعبوا بالأفكار، أو ليحاولوا شيئاً ما؟ إنه الوقت الذي يكتشف فيه المعلمون ما فهمه الأطفال حتى الآن. والآن سأنتقل إلى الربع الثاني، لأن الفعل أصبح مكرراً. ربما يكونون قد استنزفوا مواردهم الخاصة، وقد يحتاجون إلى مزيد من التوجيه أو بعض التحفيز لتعزيز غاياتهم، أتحرك الآن قليلاً، (ويمكن القول بدقة كبيرة مع بعض الفصول)، إلى منطقة العقاب. لا توجد منطقة عقاب في اللعب، فيما عدا مخاطر مثل التأذّي باستخدام بعض الأدوات أو الأشياء الخطيرة. لكن منطقة العقاب تبدأ عندما يبدأ الاهتمام. «لا بد لهذه الطائرة أن تطير»، أو «لا يجب أن يبهت هذا الحبر»، «هذه الكتابة قابلة للقراءة»، وهكذا.

في هذه المرحلة، سأغير مستوى مشاركة المهمة. قد لا أغير المهمة، لكنني سأغير مستوى المشاركة بسبب الطريقة التي أفاوض فيها على التحول. وعندما أصل إلى المنطقة الثالثة، في الركن الجنوبي الشرقي، ندخل أنا والفصل منطقة العقاب. الآن هناك حاجة إلى المزيد من المهارات، والمعرفة، لتسجيل ما نفهمه. أما الربع الرابع، فهو عندما نريد للوقت أن يستوعب ويمارس هذه المهارات. لطرح المزيد من الأسئلة وتقديم المزيد من المطالب. ثم ننتقل إلى منطقة لعب أخرى، إذ إننا سنحتاج إلى وقت لخلق الفوضى من جديد، ولنعرف أكثر ماهية ما نحاول تحقيقه. وإنني كمعلمة أدرك تماماً الوقت الذي يوجد فيه مستوى مشاركة المهمة في هذه الأركان الربعية من المخطط. من المحتمل أن أختار بشكل خاطئ؛ يمكنني الاعتماد فقط على ما تبين لي أن الأطفال على استعداد للقيام به.

عليك الآن أن تأخذ دروسك بعين الاعتبار. في أي ربع تقضي معظم وقتك؟ ومن أي ربع تطالب الأطفال أن يبدأوا؟ ليس من الضروري أن تبدأ من الركن العلوي الأيسر في كل مرة. من خلال تجربتي في الفصول الدراسية، يُنفَق معظم الوقت في الركن الجنوبي الشرقي من المخطط، وأقل وقت ممكن في الركن الجنوبي الغربي، وهو غالباً ما يُعدُّ «الوقت المستقطع من مهام المدرسة»، «ليس لدينا الوقت الكافي للمرور على هذا الموضوع، قمنا بالجمع الأسبوع الماضي، وسنقوم بالطرح هذا الأسبوع». إحدى المشاكل التي قد

تعاني منها الآن تكمن في أن المنهاج يبدو متطلباً؛ ما يجعلك لا تجرؤ على قضاء الوقت في الأرباع الثلاثة الأخرى، لذلك تقضي معظم الوقت مشاركاً ومنهمكاً في الركن الجنوبي الشرقي. يستحق الأمر نظرة متفحصة لما تدرِّسه لأنك ستعمل بسعادة غامرة في واحد من تلك الأركان الأربعة؛ لربما تملي عليك غريزتك بأن تعلِّم في أربعتها، ولكن إذا شعرتَ أنك تحت الضغط، فإنك ستميل حتماً للعمل في الركن الجنوبي الشرقي، لأنك وقتئذ ستبدو كأنك تعلِّم فقط استعداداً للامتحان. لا أعتقد أن العمل معظم الوقت في الركن الجنوبي الشرقي هو الأكثر كفاءة. ولقد تعلمت الرياضيات الخاصة بي في ذلك الركن تحديداً والنتيجة هي أنني لا أستطيع حتى أن أجمع على أصابعي! فعلت الحركات المطلوبة دون أي إدراك للمفاهيم، وعليه، فقد يكون الوقت في الأركان الثلاثة الباقية مفيداً أكثر للرياضيات في حالتي. ومع ذلك، ستُضطر للتصالح مع غريزتك والطريقة التي تستجيب من خلالها للضغوط.



الارتباط بين اللعب والعمل وتوسط المعلم لهما بحسب اقتراح ليستي ويب

ومن جديد، لدى باولو فريري[31] نقطة للنقاش في غاية الأهمية يحاجج بها ايرا شور الذي قال:

> إن المعلِّم هو حتماً المسؤول عن بدء العمليات وتوجيه الدراسة. واختيار الأهداف يجعل الحياد مستحيلاً. فمن خلال توجيه مسار الدراسة، وباختيار كتب معينة، وطرح أسئلة محددة، وعبر الروابط الاجتماعية للخطاب في الفصل، يقوم كل معلم ومعلمة بالتعبير عن خياره السياسي.

وأجاب باولو:

> آه، نعم. حسناً يا ايرا. أصبحت الآن مستفزّاً من ردة فعلك. ولهذا السبب، فإن كل نوع من التعليم يحظى بلحظة معينة أسميها «اللحظة الاستقرائية». إنها اللحظة التي لا يستطيع فيها المربي أن ينتظر طلبته ليبادروا بطرح أفكارهم أو فهمهم، وكذا ينبغي على المعلم أن يفعل. إذا تقدم الطلبة تلقائيّاً في دراستهم النقدية، فما المانع!

شجِّعهم واستحسِنْ ما فعلوه. ولكن هناك لحظات لا يكون فيها الطلبة مبادرين، وبالتالي، فعلى المعلم أن يبدأ. وهل تستطيع التمييز بين معلم تحرري وآخر مروِّض بخصوص هذه النقطة؟ يكمن الفرق بينهما في أن الأول يبدأ بادعاء أن المسؤولية استقرائية، ما يجعله/ يجعلها يبحث/ تبحث في العملية للتغلب على اللحظة الاستقرائية، ليحولها/ تحولها إلى صداقة [كذا]، وهذه لحظة يقوم بها الطلبة أنفسهم، لا المعلم.

ثم يقول ايرا شور:

ما الذي يحدد اللحظة الاستقرائية؟ هل هي اللحظة التي يقوم فيها المعلم بالتدخل لتجميع قطع المعرفة معاً؟ هل هو في جمع الخيوط في كلٍّ متكامل من شأنه أن يخلق مشكلة أو في تصور يتم من خلاله دعوة الطلبة إلى الانخراط في حوار أكثر أهمية؟ إذا تبعتُ رؤيتك، فسيقوم المعلم التحرري بفعل الاستقراء بطريقة من شأنها أن تطور روح المبادرة لدى الطلبة، وبالتالي، توزيع المسؤولية للحظات استقرائية.

ويرد باولو:

نعم، بالطبع! لا بد من دعوة الطلبة باستمرار لتكون اللحظة الاستقرائية في متناول فهمهم في أقرب وقت ممكن، بحيث يمكنهم استخدامها في المادة. لكن دائماً ما تكون هذه العملية في متناول يد المعلِّم المُراوغ. وإن المنظور السلطوي يؤدي بمثل هذا المعلم إلى احتكار المهمة الاستقرائية.

واسعة هي مجموعة المهام التي تقدر على ابتكارها لطلبتك لتعملوا عليها معاً، باستخدام النموذج الأكثر ملاءمة للعمل عند 5:5 في الشبكة الادارية. وبإمكانك توظيفها في أكثر الطرق إيجابية؛ تلك التي بمقدورك أن تجدها بنفسك. وعند النظر في هذه المهام، فإن *طبيعة اللقاء بين المعلم والأطفال*، وسلوك المعلم وحديثه، ستتبدل بحسب الربع الذي نحن بصدده، وفقاً لما يلي:

أ. التجربة التي نريد أن يكتسبها الأطفال جرّاء القيام بالمهمة؛
ب. المعلومات التي نريد لهم أن يحصلوا عليها لقاء مشاركتهم؛
ج. المهارات التي نأمل أن تسمح لهم المهمة بتحقيقها؛
د. المعرفة والمعلومات والمهارات التي قد يكتسبونها بسبب هذه التجربة؛ وأخيراً،
هـ. أن المعرفة ستؤدي إلى التأمل؛ الأمر الذي سيخلق طلباً متزايداً على المهام من أجل تقديم تجارب متنوعة.

لذا، عند بدء التشارك مع الزملاء، قم بتحويل بيئتك المشار إليها، استفد من القوانين القديمة، والطقوس، والمسرح، التي هي في صميم ممارسات السياسة الاجتماعية (ونحن في هذا شئنا أم أبينا)، حيث ستتضمن هذه السياسات الاجتماعية مشاركات المجموعة. إن جدول الأعمال الذي نصوغه جراء القيام بهذه المهام سيتم وفقاً لوجهات نظرنا حول ماهية المادة المناسبة للبحث من حيث الشروط المنهاجية. سيخلق هذا الأمر الجوانب السياقية، التي ستدفع ومن ثم تعزز السلوكيات، واللغة، والمنتجات، والنتائج الصالحة للنشر.

أعرف أن الرحلة نحو المعرفة يجب أن تكون دورية، انطلاقاً من مرحلة جذب الأطفال، إلى إثارة اهتمامهم، وصولاً إلى العديد والعديد من الطبقات، حتى يساورهم القلق. عند ضبط المهام في الغرفة الصفية، نقوم أولاً بتقديم أشياء يمكن القيام بها في صلة مع مستويات القلق التي يعُدُّها المعلم مناسبة. إننا نريد أن نوكل إلى الأطفال أنفسهم اختيار المهام أكثر فأكثر، بينما يدركون أنهم قادرون على تقرير الكيفية التي قد يرغبون من خلالها بتصميم العمل. لا تطور يحدث دفعة واحدة. فإذا كنت تريد للغرفة الصفية أن تصير مختبراً، ستصير كذلك ولكن ببطء شديد. لن يحدث هذا لأنك تقول إنك تريد ذلك، ناهيك عن أنك لا تملك عصاً سحرية لتحقيق الأمر.

خلاصة القول: إن كل مهمة في القائمة ستحافظ على وظيفتها المركزية (التقسيم، التصنيف.. إلخ)، ولكن لأن الوسيط في التطبيق العملي درامي، ويجب أن يتضمن توتراً منتجاً، فإن الشكل الخارجي لهذه المهام قادر على التحول إلى حدٍّ كبير. يسمح التعاقد الخيالي بالتحولات في الأسلوب (وهي هبة من المسرح)، والانخراط في الثقافات المختلفة، والمشاركات التاريخية، والسياقات المتنوعة، ومستويات المهارة المتغيرة، والتنوع في حجم المجموعات، واستشارة المصادر، واختيار السمات كوسيلة للتعبير. ليس هناك حدٌّ لمجموعة الانخراطات المتاحة أمام المعلم المبتكر، وبما أن الأطفال أُدخِلوا مجال انتقاء خياراتهم، فإن الاحتمالات أمامهم ستتضاعف أكثر. جرب بنفسك أن تقوم بحل أحد التمارين. وخذ على سبيل المثال تصنيف المهام كخط أساس:

1. كم يبلغ عدد السياقات التي يمكن أن تفكر بها حيث يكون التصنيف حتميّاً؟ (ليس فقط مثيراً للاهتمام، أو لطيفاً، بل إنه أيضاً حتميٌّ لأن الدراما هي الوسيلة التي تستخدمها).
2. في كل سياق، ما هي مجموعة المستويات الاجتماعية في المجتمعات التي قد تحتاج للتصنيف؟
3. كم عدد الحقب التاريخية التي ستعرج عليها؟

4. كم عدد طرق التصنيف التي قد تأخذها بعين الاعتبار؟
5. وتحت أيٍّ أنواع التوترات والضغوط؟
6. كم غاية يتطلب هذا التصنيف؟
7. وكم عدد البيئات التي سيتضمنها؟
8. وضمن كم من القيود العاطفية؟
9. وكم عدد الأشكال والأساليب التي يمكن من خلالها التعبير عن مهام التصنيف؟

ستطابق هذه المجموعة تطبيقك العملي ليتحقق الانخراط. ترتبط نوعية الانخراط بالنموذج الإجرائي ومستويات المشاركة.

ولنلق نظرة الآن على المخطط التالي (في الصفحة التالية) الذي قمت بتصميمه بسبب الجدل الدائر حول ما إذا كان ينبغي على المعلمين القيام بتدريس فنون المسرح أو استخدام الدراما كوسيط تعليمي.

المشاهد لنفسه هو العامل المحوري الذي يخبرنا ما إذا أصبحنا منخرطين في واحدة دون الأخرى. سوف ترى أن الأشياء الأخرى على المخطط مرتبطة بالمستويات الأربعة التي تتحرك بين: دراسة استخدام شيء من النظام الدرامي، وصولاً إلى النظر في الشكل الفني للمسرح. ووفقاً لهذه المستويات الأربعة، يتغير موقع الميسر. إني أعدُّ المعلمَ كما الميسر، وبالنظر إلى المستوى الأول، نرى أن الميسر يضم، ويحمي، ويجرد، ويقوم بإشراك التلاميذ. وفيما بعد، (متوافقاً إلى حد ما مع المخطط الدائري السابق)، يسعى المعلم لتنشيط تلاميذه، ولإثارة القلق بينهم، وإملاء الطلبات، وبذل الجهد، وهلم جرّاً، انتهاءً بالمستوى الرابع، حيث يطلب المعلم بجدية من طلبته أن يفكروا في كيفية دعم فعالية المسرح وأهمية الجماهير العريضة. بالنظر إلى العمود الثاني، مولد العلامة، نلحظ بداية أن الميسر يسمح لرؤاه بأن تُقرأ، ويخلق «الآخر». وبالنزول إلى المستوى الرابع من المسرح، يظهر ضغط هائل في العلامة، حيث من المفترض أن يوقع التلاميذ بكل دقة ووضوح، وأن يعملوا كفريق لأن المسرح فن اجتماعي. بالإمكان قراءة بقية المخطط بالطريقة ذاتها وملاحظة اللغة؛ البداية، والمواجهة، والمراجعة، والوساطة، والتصديق، وامتلاك اللغة، والتفكير، والتشكيل، والتقييم، والقبول – كلها مصطلحات في التطبيق العملي؛ تجعل الناس ينخرطون في الفعل، في العمل.

المستوى	وضعية المُيسِّر	العلامة المنتَجة	المتفرج الذاتي	التحقيق	قصد/ هدف	التغذية الراجعة
المستوى الأول غالباً ما يسمى "ارتجالاً" (التسمية تطلق بشكل خاطئ هنا من وجهة نظري)	يحث، ويحمي، وينزع، وينخرط.	أوجد وبشكل رئيسي ليُقرَأ ويخلق الأصداء والتعلم العاطفي.	تم استدراجه من مقاومة التجربة إلى الخوض فيها.	إثارة الاهتمام.	غالباً ما يتعمده الميسر.	الأمان، الاهتمام، السرور، الحماية.
المستوى الثاني الارتجال مفردة تناسب الأمر أكثر الآن	يعمل بنشاط، ويدفع باتجاه إثارة القلق، ويقدم المطالب، ويتوسع في التفسير.	ليضغط، ليدعم ويواجه التحديات، ويخاطر، لديه دور صغير مدروس يعكس القوة إلى تأثير.	يقبل التحديات، يخاطر ويتطوع و«يلمس» الأدوات ويضعها قيد الاستخدام في نتائج العملية والاختبار.	إدراك «كيف تعمل»، معاينة النتائج أثناء العملية، إدراك الكيفية التي تعمل بها الأدوات، المبادرة وليس فقط الاستجابة.	يبدأ بتكوين الآراء، الاختيار، مصادقة المدخلات والمخرجات الإيجابية والسلبية.	يواجه التحديات، يهتم بالمهارات، يراجع، يتوسط ويفكر.
المستوى الثالث باتجاه الفن وقنوات المساعي الواعية	يتحول الآن إلى متفرج، مثبط، ناقد، مستشار، ومتعاون.	«يقرأ» المُيسّر العلامات الآن ويستجيب، بدلاً من أن يكون المبدع الوحيد للعلامة، ويسترجع التأويل.	يراقب القصد، «يشكل» العملية، يقيم الأدوات قيد الاستخدام، يقبل الصعوبة والعملية، يعمل بنشاط.	التحقق من الشكل المرتبط بالتفكير – قبول التغيير في وجهات النظر، ينبذ، يعيد التوجيه، يعيد الصياغة، يقبل الغموض.	إيجاد المزيد من الأدوات، اكتشاف الأشكال، قولبة ومعاينة الجمهور.	شحذ لغة المتفرج الناقد لأخذ المخرج/ المنتج بعين الاعتبار.
المستوى الرابع المسرح كشكل من أشكال الفن	يلبي الحاجات، يسخر الطاقات، يهتم بجمهور المسرح على نحو موسع	الدقة، ووضوح التعبير، وإعطاء الأولوية لفريق العمل.	تشكيل صارم للاهتمامات، والانضباط الذاتي.	الوسيط الآن ذو صلة بمكنون الرسالة.	يتواصل يتحدى، يثير، ويحترم التجهيزات/ الجمهور.	استنطاق المنتج، الطريقة، الأسلوب، والنظر قدماً.

قال شور[32] أيضاً في حواره مع فريري:

> يكمن أحد العوامل في قبول الطلبة للدور السلبي الذي خُطَّ لهم في الفصل. وبعد سنوات من النقل الممل لفصول المعرفة، وفي الدروس المملة المليئة بكلام المعلم المخدر، أصبح الكثير من الطلبة غير مشاركين، بانتظار أن يضع المعلم قوانينه، ويبدأ بسرد ما ينبغي عليهم حفظه. الطلبة صامتون لأنهم لم يعودوا يتوقعون أن يشتمل التعليم على مرح التعلم، أو أن يرتبط التعليم بظروف حياتهم الحقيقية. فهم يتوقعون الصوت المتكاسل للمعلم الذي سيملأ ساعة الدرس الطويلة جدّاً.

ثم يذهب فريري إلى قول:

> بصرف النظر عن الاستقصاء والتطبيق العملي، لا يمكن للبشري أن يكون إنساناً بكل ما تحمله الكلمة من معنى. إذ إن المعرفة تنبثق من الاختراع وإعادة الاختراع. فمن خلال الاستقصاء المتململ، نافذ الصبر، المستمر والمتأمل، يواصل البشر حياتهم في هذا العالم، مع العالم، ومع بعضهم بعضاً.

تلخص هذه النقاط عمل الدراما على أنه استمرارية إعادة اختراع ما فهمناه، إنجاز أعظم الأعمال بأقل الوسائل.

أصل الآن إلى النقطة الرابعة من أجل البتِّ فيها وبحثها. فما هي الاستخدامات والمكافآت التي نستمدها من مطالب المنهاج الجديد بامتحاناته المُصاحبة؟ أولاً وقبل كل شيء، قد تتاح أمامك فرصة تجعل زملاءك يرون مساهمتك في تنشيط المدرسة بشكل مباشر. من الواضح أنك ستحاول تجربة ذلك على من هم أكثر عرضة للاستماع إليك عبر الاستعانة بالطرق التي تبدو أفضل، وطلب المساعدة بطرق عملية. «هل لك أن تقرضني هذا الشيء؟»، «هل تعرف شيئاً عن ذلك الأمر؟»، «يشغلني هذا الأمر قليلاً. ما هي نصيحتك لو..؟» وهكذا. ثانياً، هل من شيء تستطيع أن تخطط له جنباً إلى جنب مع زميل آخر، وبالتالي استعانتك بمعلم آخر يعرّف ما يودون فعله يمكّنُك في الحقيقة من قول: «حسناً، هذه هي الطريقة التي قد أساعد بها على ذلك»؟ ثالثاً، هل تستطيع إثبات استعدادك لأن تكون ذا نفع؟ وكم عدد الطرق التي تعرفها لتحقيق ذلك؟ لا أعتقد أن لقاءنا على فنجان قهوة لنقول فقط: «أتريد مني أن أفعل أي شيء في حصة الدراما قد يساعد؟» سيكون كافياً، إذ إن المعلم في تلك المرحلة لا يستطيع أن يقول: «نعم، هذا ما أريد أن يكون». إنه حقاً سؤال معقد. ومع ذلك، فإن كتابة فقرة منضبطة عن أنواع الخدمات التي يمكن تقديمها قد يتيح للناس القليل من الوقت لقراءتها ومعرفة إن كان فيها ما يثير اهتمامهم. كما يمكنك أيضاً أن تقول: «سيكون بوسعنا ربما أن نجتمع لمناقشة هذا الأمر، وسأحاول فيه أن أقدم شرحاً مستوفياً لما أعنيه». أعتقد أيضاً أن بإمكانك أن تجعله منظوراً وواضحاً من خلال طرق الحديث والتفكير التي تعبر بها في حجرة المعلمين، سواء أكان ذلك خلال اجتماعات الهيئة التدريسية أم عند التحدث مع أولياء الأمور، لحملهم على سؤال إن كان هنالك ما هو أكثر من هذا النوع من العمل، وما إلى ذلك. وأخيراً، لإظهار الاهتمام في كيفية عمل الآخرين ضمن خططهم.

أذكر مرة أنني سألت معلماً زميلاً (وكان مؤرخاً) إن كان بمقدوره أن يدلني على صورة لتشارلز الأول تماثل في قوتها بورتريهات كروموبل. كل ما تمكنت من إيجاده كان صوراً لتشارلز يبدو فيها «خضلاً بعض الشيء» كما يعرف في المصطلحات الحديثة، في حين أن كروموبل كان مرتدياً درعه، ظاهراً بملامح «صارمة» في صوره. ولقد عدَّ زميلي هذه الطريقة في التدريس «قديمة للغاية»، فقلت له: «أعتقد أنها تبدو كذلك، ولكن إن دللتني إلى صورة أقوى، ربما يمكنك حينئذٍ أن ترشدني إلى أفضل الطرق لعرضها، وسأقول لك ما أريد منهم فعله. لكنني أفضل مجيئك أثناء الاستعانة بالصور، وسأريك ما سنقوم به». جاء على مضض إلى فصل يتضمن طلبة تبلغ أعمارهم أربعة عشر عاماً، حيث تتخذ الفتيات جانباً في الفصل يجلسن فيه، وكذلك الأولاد. علقت اللوحتين بين عشرين لوحة أخرى لآخرين. وإذ كنت أسعى لتقديم قضية الحرب الأهلية، تناولنا أسئلة من نوع ما هي خصائص القائد، وإن كان بمقدور الطلبة تلمس هذه الخصائص في وجوه الناس. لذا، كنا نبحث في الوجوه: من منهم يبدو أنه يمتلك صفات قد تجعلنا نتبعهم في زمن الحرب؟ وبينما كانوا يعدّون خياراتهم، بدأوا بقراءة عبارات قيلت على لسان من في البورتريهات المعلقة، بما في ذلك عبارات عن الحرب قالها تشرتشل. تعرفوا على صورة تشرتشل بالطبع. وعليه، بدأوا بالتعرف على خصائص القائد من خلال ما تكشفه لهم الوجوه في اللوحات المعلقة وكتابات أصحابها. كنت أود مشاركة طلبتي باقتباسات أخرى أفضل من هذه، لكن معرفتي كانت محدودة. تعامل زميلي على نحو إيجابي جدّاً في تقديم المزيد من المواد المتعلقة بالأمر. كل الوقت الذي قضيته في التدريس، لم أعرف بما يكفي عن أي موضوع، وبالطبع يعد هذا الأمر صعباً جداً، إذ بوسعه أن يجعلك تفقد حماسة التجريب والمحاولة.

إذاً، قد يكون هنالك الكثير مما يمكنك فعله فيما يتعلق بالتعاون، ولكن لا يمكنك استخدام عصاً سحرية أمام زملائك. بطريقة أو بأخرى، فإن التدريب وتقاليد مؤسساتنا المدرسية تفرض وجود شخص قوي واحد مقابل خمسة وثلاثين من قليلي الحيلة داخل

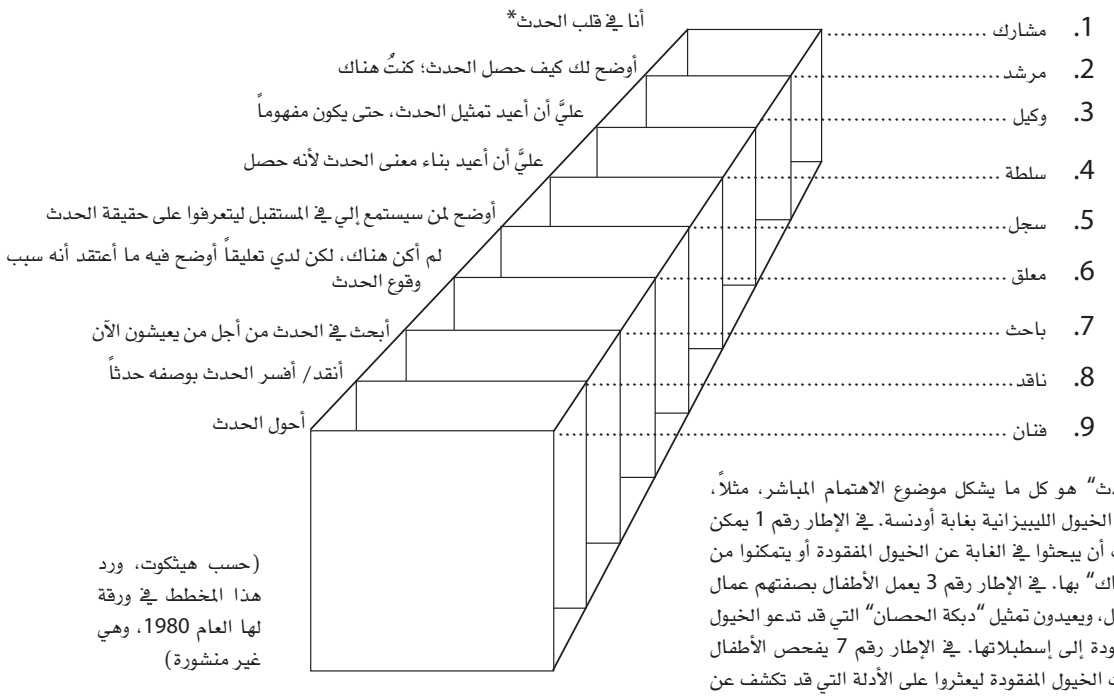
مكان واحد. أنت إذاً في مواجهة عدد هائل من العادات التي يصعب جدّاً الاستفهام عنها.

هل يمكنك أن تشيع عبر المدارس ما تقوم بإنجازه مع طلابك؟ هناك الكثير من المخرجات الناتجة عن إعداد مجموعة واسعة من المهام. تتمثل أوضح طريقة لذلك بعرض المسرحية، وهذا غالباً ما يتوقعه الزملاء. لكن فصول يومنا الحاضر بوسعهم إعداد الفيديوهات، وكتابة الحكايات، ونشر المراسلات، أو المقالات في الصحف. بإمكانهم أيضاً اختراع الألعاب واختبارها بوساطة آخرين. بوسعهم أن يحولوا تجربتهم الخاصة إلى أشكال فنية أخرى. يتطلب الأمر وقتاً، ولكنه قد يستحق إلقاء نظرة على جانب واحد وصغير من المنهاج، والتفكير فيما إذا كانوا سيعدون لاختبارات الفحص بتحويل المعلومات من شكل لآخر. ربما أنت على دراية بمسافة الإطار.[33] إذا أردت للأطفال أن يتناولوا شكلاً واحداً للفن، ومن ثم ينخرطوا معك عبر المهام فيحولوه إلى شكل فني آخر، فهم بذلك يعملون كما الفنانين، يتحولون من وسيلة فهم إلى وسيلة تعبير أخرى.

يمكنك أن ترى في المخطط أدناه،[34] بالإضافة إلى مجموعة المهام والمتفرج الذاتي المتحول، المشار إليه سابقاً، كل هذه الرؤى المتنوعة المتعلقة بمسافة الإطار، بحيث يصبح العمل متعدد الجوانب على نحو مدهش. خذ على سبيل المثال لغة «الوكيل» المُصاغة للإثبات لا لإعادة التمثيل. وهذا ينطوي على نوع من المعرفة مختلف كليّاً عن ذاك المتعلق (لنَقُل) بالسلطة، لأن السلطة التي تسعى للفهم بغية الحكم، عليها أن تستخدم لغة مغايرة تماماً، فتكون لديها وسائل متنوعة رهن إشارتها للوقوف على أمر ما.

الوظيفة العامة للدور في علاقته بمسافة الإطار

كل مسافة إطار تزود الطلاب بشكل مختلف من المسؤولية النوعية والاهتمام والتوجه والسلوك حسب موقعهم بالنسبة للحدث



*"الحدث" هو كل ما يشكل موضوع الاهتمام المباشر، مثلاً، اختفاء الخيول الليبيزانية بغابة أودنسة. في الإطار رقم 1 يمكن للطلاب أن يبحثوا في الغابة عن الخيول المفقودة أو يتمكنوا من "الإمساك" بها. في الإطار رقم 3 يعمل الأطفال بصفتهم عمال الإسطبل، ويعيدون تمثيل "دبكة الحصان" التي قد تدعو الخيول إلى العودة إلى إسطبلاتها. في الإطار رقم 7 يفحص الأطفال سجلات الخيول المفقودة ليعثروا على الأدلة التي قد تكشف عن مكان وسبب اختفائها.

(حسب هيثكوت، ورد هذا المخطط في ورقة لها العام 1980، وهي غير منشورة)

انبثقت هذه الأمثلة القليلة لتعميم ما ينجزه طلاب المدارس، من دراما "تدوير الدور"[35] التي اضطلعت للقيام بها على مدار أسبوعين من الزمن مع كافة فصول دراسات المسرح واللغة الإنجليزية خلال حصص الأربعين دقيقة في مدرسة ثانوية في جارو. السياق الذي انطوى عليه العمل كله كان بيت مزرعة قديماً تم ترميمه ليصير فندقاً قريباً من قرية. عندما لم تطق

العائلة المالكة له سابقاً المكوث فيه لمدة أطول. ولقد تضمنت المنشورات (وهي ليست بأي حال القائمة الكاملة) تسجيلات لأرواح أبدعها طلبة الصف الرابع، ممن عاينوا لوحات في سياق الظواهر النفسية.

عمل هذا الصف في مرحلة الجذب، ولم يكن مُحَفَّزاً بشكلٍ جيد. صف آخر عمل على كتابة رسائل من الجبهة جرّاء معاينة مجموعة من التذكارات موضوعة في العلية، من الحرب العالمية الأولى، عندما لم يعد شاب إلى زوجته بعد الحرب. وقام طلبة الصف الثالث بإعداد إعلانات عن وظائف في مركز العمل، مع الوصف الوظيفي والصفات المطلوبة وإيجابيات وسلبيات كل وظيفة منها. كما أن طلبة فنون المسرح قاموا بكتابة سيناريو فيلم بالاعتماد على نصٍّ مؤلَّفٍ من سطرين اثنين، في سياق مواجهة بين أرمل شاب مفجوع وصيدلاني يأتيه طالباً غاز الفورمال ديهايد ليساعده في الحفاظ على جثة زوجته الشابة الميتة في الخفاء. والنص الذي اعتمدوا عليه، هو: «شكراً لك على تحملك عبء المجيء إلي في ليلة صاخبة كهذه»، والرد كان: «لطالما قدرنا تواصلنا مع عائلتك يا سيدي». والسبب في أنها مادة صالحة للنشر إلى هذا الحد يكمن في أن كل فصل فيها ينتمي، بصرف النظر عن العمر، والقدرة، أو مجال الاهتمام المنهاجي، إلى دراما سياقية واحدة، إضافة إلى ما تتسم به من مرونة كبيرة.

«لَعِبَ» الطلبةُ الذين عاينوا اللوحات كأمثلة على الظواهر النفسية (كتعبير خيالي عن قصص الأشباح) بسعادة غامرة مع أجهزة التسجيل، وانتقلوا تدريجياً في المخطط الدائري نحو: «يجب أن نُخرِج هذا الصوت على أكمل وجه. وعلينا أن نتعلم كيف نتعامل مع النتائج بالشكل الصحيح». كتب رسائلَ الجبهة طلبةٌ مهتمون؛ ممن لم يعتادوا العثور على التبعات في المواد المكتوبة والمصنوعة. فما معنى ساعة بزجاج مكسور تؤخذ من يد جثة جندي ميت؟ كيف وصلت إلى هنا؟ ما الذي كانت تعنيه في عيون من خلعها عن معصمه، وأعطاها للضابط، الذي أرسلها في طرد حمله ساعي البريد ليفتح أخيراً على طاولة في بيت صاحب المزرعة لو هلك كل شيء في الجبهة، وباستخدام نفس الساعة المكسورة، ما الذي سيكون يا ترى مضمون الرسالة التي أرسلت معها؟ لا حاجة مطلقاً، أثناء العمل في تدوير الأدوار، للتأكد من أنَّ طلبة المسرح يقومون بأعمال غير مسرحية أيضاً. يمكن بسهولة تامة استغلال جميع الموضوعات، كما أن المعلم في حلٍّ من الحاجة المستمرة لاختراع ما يمكن تداوله مع الصفوف الوافدة «التي لم يتم الاستعداد لها بشكل جيد».

يسمح هذا الشكل من التدريس بالأسلوب المغبش[36] (الضبابي) ويشجعه، كما أنه يوفر فرصاً لتعليم الفريق. فعلى سبيل المثال، العمل لأغراض الاختبار على قصيدة *ترويلوس وكريسيدا* لـ تشوسر، كان من المحتمل والمناسب لتشوسر، وهو معلم لغة إنجليزية، أن يتحدث عن قانون الحب العذري، بينما أنا لا أستطيع؛ إذ لا أعرف ما يكفي عنه.

الأسلوب المغبش هو إحدى هبات معلمي الدراما للمدرسة، ولكن غالباً ما لا يتمكن الناس من فهمه إن لم تبيِّن لهم كيف يعمل، أو تثبته مع فصولك، وتشيعه بين المدارس، أو حتى بتعليق الصور واللوحات على الجدران، أو القيام بفن الكولاج. قد يبدو كما لو أنه فصلٌ للرضع، لكن له أثراً منتجاً. وكما تتعامل مع الحالة الإنسانية، تقع على عاتقك مسؤولية إيجاد أفضل الوسائل لتقديم تلك الحالة الإنسانية. تجدر الإشارة إلى أن فرق E.I.T. قامت بعمل استشرافي يتعلق بالأسلوب المغبش[37] .

ثمة نقطة إضافية قد تنبثق عن ضغط المنهاج الجديد، وهي فرصة لتوضيح أفكارنا بالتفصيل، بشرح ما نفكر فيه الآن لنفعله مستقبلاً بسبب تغيرات المنهاج الدراسي. تجسد قصيدة تيد هيوز «الثعلب الفكرة»[38] ما كنت أحاول القيام به في الدراما طوال حياتي.

أتخيل غابة لحظة منتصف هذه الليلة:

ثمة شيء آخر على قيد الحياة
إلى جانب وحشة هذه الساعة
وهذه الصفحة الفارغة حيث تتحرك أناملي.
لا أرى أي نجمة عبر النافذة
ثمة شيء يزداد قرباً
مع أنه غائر في العتمة
يشق طريقه نحو الوحشة

باردٌ، برهافة ثلج مغبش
يلمس أنفُ ثعلبٍ غُصيناً، وورقة؛
للحظة، تبرق عينان، في ذلك الآن
والآن مرة ثانية، والآن والآن

يُسوّي بصمات أنيقةً في الثلج
بين الأشجار، باحتراسٍ كسيح
يتلكأ الظلُّ إلى جانب الجدعة
وفي جوفِ جسد، يتجاسر للوصول

عبر أرض جرداء، عينٌ

غائرة الخضرة، واسعة
بألقٍ وغمرة،
تصل في الوقت المناسب

قبل أن تباغتني رائحة الثعلب النتنة الحادة واللاذعة
وتدخل الثقب الأسود للرأس
ولا تزال النافذة بلا نجوم: الساعة تُتَكتِك
وعلى الصفحة آثارُ كتابة.

طوال حياتي التي قضيتها في التعليم، كنت أحاول أن أترك آثار كتابة على «صفحات» كتلك. شيء ما يدخل في الثقب الأسود للرأس، حتى يقول الناس: «أشعر بأني كما لو كنتُ أعرف، أشعر كما لو أنني كنتُ هناك». لكن الأمر يتطلب الوقت و«الهندسة/التنظيم».

في أحد دروس ابنتي التطبيقية في المدرسة، كان هنالك عالم آثار سيباشر العمل جنباً إلى جنب مع الأطفال من عمر التاسعة. عمل الأطفال كما لو أنهم كانوا قرويين، مهتمّين بهضبة فيها مدفن قديم جداً، واستغرق الأمر عشر مراحل إلى أن تمكن الأطفال فعلاً من امتلاك ذلك الموقع، وتجميع كل قواهم في البحث والعمل وتوثيق الآثار المستخرجة من الأرض. كان بمقدور عالم الآثار الشاب أن يحدثهم عن الحفر. أو كان بمقدور الأطفال أن يتظاهروا بأنهم يحفرون، دون الانتباه إلى أيٍّ من مهارات هذا العالم، ولكن إن جمعتَ الأطفال والعالم معاً وانخرطت في المراحل العَشر للمهام (وهي بطبيعة الحال حدثت بسرعة جدّاً)، وأنجزت ذلك ضمن ترتيب ممكن، فإن «الثعلب اللاذع والآسن» يكون قد دخل الغرفة. فمعرفة عالم الآثار لم تسلب الأطفال حقهم في التنقيب والحفر. كما أن تنقيب الأطفال لم يذهب بهم بعيداً عن إدراك بعض الضوابط الأثرية التي يتطلبها الحفر. وفي النهاية، حفر الأطفال وتنقيبهم هو ما جسَّده «الثعلب اللاذع والآسن» في قصيدة تيد هيوز. كانوا يعرفون ما سوف يجدونه. فهموا آلية توثيق ذلك، وعملوا على نشرها. قد يستغرق مثل هذا الدرس في المدرسة الابتدائية فترة ما بعد ظهر اليوم كله. أما في المدرسة الثانوية، حيث لا يزال هنالك التزام بالعمل لفترات قصيرة، فلربما تستغرق تلك المراحل العشر خمس جلسات. ولعل واحداً من الأمور التي قد نكافح من أجلها هي أن نغير طريقة عمل الجداول الزمنية، أو أنها أصبحت من المقدسات في المدارس؟ – أتساءل!

منذ عدة سنوات، قدَّم أستاذي دينيس تشايلد[37] محاضرة تنصيبه في موضوع التعلم العاطفي. كشفت أبحاث عن أمر ربما يكون معروفاً! يبدو أن الأطفال الصغار يتقدمون في المدرسة، إذا بدا أنهم صغار، منفتحون، نشيطون وكلهم طاقة وحيوية. بينما أطفال مدارس المراحل الأعلى تناسبهم أكثر الطرق الاستبطانية والتأملية. إن تلاءمت مشاهداتك مع ذلك، فستتضمن سياقاتك، ومهامك، وتفاصيل أنماط التعليم والتخطيط الخاصة بك، والمواد التي تختارها جميعَ ما سبق. لا جدوى من إعداد مهامّ صعبة ومنفتحة لهذه الصفوف التي قد تتطلب مهام ذاتية. توفر أساليب الدراما العديد من الوسائل لحماية الناس في تجاربهم؛ فلا يتحصَّلون عليها إلا من خلال هذا النظام المعقد جدّاً والمسمّى دراما. وعلاوة على ذلك، هناك فرصة التجريب مع أنواع مختلفة من التنظيمات داخل الفصول الدراسية. على سبيل المثال، هل مقاربة مسرح الحجرة[38] للنص أكثر ملاءمة من قراءة الكتاب؟ وكيف يعمل تدريس جماعة النظراء؟ فمن الشائع جدّاً الحديث عنها اليوم. ولكن ما مقدار ما يتحقق منها؟ كم مرة يمكنك إعدادها؟ ثم هناك مفهوم حلقات الجودة[39] التي يمكن تطبيقها في المدرسة. ولطالما رأيت أطفالاً صغاراً يتعاملون مع هذا الأمر بأفضل ما يكون. ثم هناك فرصة للتشويش بين العمل الخيالي للصف والبحث الحقيقي. وبالعمل على سلسلة «المعلم في البي بي سي مع مصنع لصناعة الأحذية، نظّم الأطفال زيارات محددة

من مساق الدراما في التعليم مع طلاب سنة ثانية، المدرسة الصيفية 2015.

جدّاً بهدف معاينة الأحذية فقط. فلو ذهبوا إلى المتحف، لفكّروا في أسئلة تتعلق بالأحذية، ولما كانوا شاردي الذهن. ولو قاموا بزيارة مصنع للأحذية، لتناولوا بالبحث مشاكل صناعة الأحذية، كمدراء وعمال، لا كأطفال، لنظروا أيضاً في أنظمة شراء الأحذية التي يعتمدها أولياء الأمور. كل هذا «شوَّش» بين العمل الخيالي لمصنعنا والبحث الفعلي الذي أخذوه على عاتقهم.

وتأتي من بعد ذلك مسألة استجواب (استنطاق) النصوص، التي يمكن لها أن تتحول بفعل السياقات والطريقة التي تُعدُّ من خلالها المهام. استجواب النصوص السياسية، ومواد الإرشاد، والأوراق البيضاء للحكومة، أو تقارير الحروب. لقد عرضتُ قصائد فيرجيل حول الزراعة: Virgil of Georgics (مترجمة إذ لم أتمكن من تناولها باللاتينية)، على أطفال يبلغون السابعة من العمر. وفي السياق، جميعنا مسؤولون عن فيلا يملكها قائد روماني غادر للحرب. وفي ظل غياب تعليماته، وجب علينا الرجوع إلى فيرجيل لمعرفة كيف تُزرع الكروم. بدا الأمر معقولاً أمام الطلبة، كما أنه بالطبع يبدو معقولاً بالنسبة لي لأستعين بتعليمات فيرجيل في زراعة الكروم في العصر الروماني: فمن أفضل منه يا ترى؟

تستطيع ابتداع تطبيقات الاستجواب والاستقصاء في دروس الدراما التي تبدو مجدية تماماً ومعقولة، وهي أغنى بكثير من أن تطلب من الطلبة "تخيل أنك آنا فرانك". لا يمكن للجلوس والتخيل أن يحملا في طياتهما القدر الكافي من التطبيق. كنت مهتمة بقراءة *رسائل لجورج* – جورج فاركوهار[42] – كُتبت بينما كان المخرج منخرطاً في مسرحية فاركوهار *مسؤول التوظيف*. لنتأمل ما قد يكتبه طلبة مساق المسرح لشكسبير بشأن جزء من النص لم يتناولوه بالبحث سابقاً. ما نوع الأسئلة التي قد يطرحونها أثناء التدريب؟ تبدو لي هذه الطريقة مجدية لدراسة المسرحية.

ثم يأتي استخدام المحترفين في الفصل؛ المحامي مثلاً. ليسوا بحاجة لأن يكشفوا معلومات عن العمل الحقيقي لزبونهم، إذ بإمكانهم اختراع أسماء لهم وهكذا، كما تُطرَح المشكلات ويعملون هم على تقديم المشورة. لمثل هذه اللقاءات تحتاج إلى محام حقيقي، لأنك محتاج للاستجواب الدقيق والتفكير، وهو ما يستطيعُ المحترف فقط إنجازه. هذه طريقة أخرى تنشر عبرها عملك. فلا يمكن بأي حال من الأحوال لهؤلاء الناس «الحقيقيين» الذين يأتون للقائك ومناقشة أفكارك أن يخرجوا دون أن يلمسوا شيئاً أو يتأثروا ببعض مما شهدوه، فهم الآن سفراء الدراما في التعليم. فهناك الحاخامات، والرهبان، وأي شخص آخر في هذا العالم الحقيقي تفكر في أنه يعمل كمبدع أو كائن.

هناك ما أقلقني حول استخدام الدراما في العمل. فلستَ في حاجة لتأدية مَشاهد قليلة إذا كنت حقّاً تريد معاينة عالم العمل. أذكر أني كنت أعمل في مرآب مع بعض الطلبة من داخل المدينة في المدرسة الثانوية على مدار فصلين، حيث اعتدت على تجميد أدوات سيارة زوجي القديمة في الصباح، واصطحابها معي إلى المدرسة ليستخدمها الأولاد، الذين اعتادوا على العمل داخل صناديق كرتونية كبيرة وفارغة، حيث أعدوا دراسة للحركة والزمن، آخذين بعين الاعتبار ما يحدث لك عندما تقوم بالعمل وحدك، كيف تزداد الألفة وتقل عندما تعمل تحت السيارة بشكل مستمر، دونما أي شعور بأحد قريب منك، وما تفعله بخصوص اقتراض الأدوات. إنني لا أرى هذا الأمر من منظور تحويل الأطفال إلى عمال صغار فرحين من أجل الدولة. أرى في ذلك فرصة للناس لمواجهة أنفسهم، ونوع الأفكار التي لديهم حول دورهم في العمل، وماهية العمل، وما يعنيه العمل بالنسبة لهم. عملتُ مع طلبة من غرب الهند من المرحلة الثانوية (من برينت) في برنامج مدرسي على إذاعة بي. بي. سي. يدعى «عالم العمل»، حيث تمت دعوتهم ليقوموا بالتحرير، وبذلك كان كلُّ ما بُثَّ على الهواء واستقبلته المدارس الأخرى من اختيارهم وحدهم، بالاعتماد والاستفادة من المصنع الذي قمنا بإدارته معاً في «عالم العمل»، حيث بُحثت التوجهات المختلفة والمتعلقة بالزمن، وأولويات العمل، والأجر المثالي، وهلم جرّاً.

وهناك أيضاً أعمال تفسير واستنطاق للصور والمنحوتات أو أثاث الشوارع، وكل ما تريد. يوضع الإنسان في سياق من شأنه أن يجبره على دراسة البيئة أو تاريخها التطوري. وماذا تقول هذه البيئة عن ثقافتنا الحالية؟ همَّني مؤخراً عندما ناقشت السيدة وارنوك وشخصيات أخرى بارزة موضوع «ما هي دراسة التاريخ؟» في راديو 4، حيث نقلت عن كولينغوود نصيحته: «علينا أن نحاول التفكير في أفكار غيرنا من الناس»، وذكر أن «ليس من الغباء أن تطلب من أحد خلال الاختبار أن يدخل في عقل جندي روماني». وقال شخص آخر «لا بد أن نساعد الناس على إدراك أن أي وجهة نظر جديدة للأحداث الماضية ستغير النظرة للفعل بعد حين». وقال كيث توماس إن تاريخ الإنسانية مهم «لأنه يحرر الناس من استبداد العقل الحاضر». وأنا شخصياً اتُّهِمْتُ مراراً بالتدريس عن الماضي، لكن جزءاً من اهتمامي (وأنا لا أدرّس في الماضي دائماً) كان متمثلاً في إعتاق الناس من سطوة العقل الحاضر. الدراما، في صيغتها الخيالية، تسمح لك بخلق سياقات تُدرَك نهاياتها الفعلية في الحاضر. الدراما هبة عظيمة تجلبها إلى المدرسة. وإني قادرة على المُضيِّ في تعداد كل الاحتمالات الممكنة. خلاصة الأمر: يمكنك توظيف الأنظمة التي تستخدم موادَّ في سياقات مختلفة عما

هو متفشٍّ بالعادة. إنك دائماً ما تعمل في مجال المهام العاطفية؛ وعلى تحويل الأفكار والمعلومات، وصياغة اللغة، وتأويل وتشكيل لغات الإشارة، وهي متنوعة، لأنك تستطيع أن تستخدم إطاراً، الآن وفي زمن قريب، والموارد التي يتم تحريرها من هذا الحجر الوقائي (الأمر الذي يربك المنهاج الدراسي)، والتعاقد بالموافقة على الحقيقة الخيالية. وبهذا، تتنامى الأصداء في المنهاج الدراسي، ويتحرر من عملية العزل الوقائية.

وأخيراً، ما الذي يمكنك المحافظة عليه في ظل المناخ الحالي؟ حسناً، هناك ثيمات عالمية. تلك التي ذكرها فريري سابقاً، الأحداث القليلة التي تحصل لنا جميعاً، وتكون جديرة بإعادة اختراعها في كل وقت. بإمكانك أن تُعلِّم الناس كيفية *التعلم*. وبمقدورك مساعدة الناس على فهم التعاطف، وإدراك ما يعرفون – أن يعرفوا ما يعرفون، وأن يملكوا معرفتهم، لأن بإمكانهم العمل في سياقات بمجرد أن يتعارضوا مع أصدقائك- القطيع الذي تنتمي إليه- ، ما يجعل الأمر قابلاً للتحقق. قال كيرت هالم: «إنه استخفاف يستحق اللوم عدم إجبار الجميع على الانخراط في تجارب الرعاية الصحية». لديك بالتأكيد أجندتك الخاصة في تجارب الرعاية الصحية». قالت دوريس ليسينغ[43] (وعذراً لأن الاقتباس طويل):

أتحدث عن الناس الذين يفكرون بما يجري في العالم، الذين يحاولون استيعاب معلومات عن تاريخنا، كيف نتصرف ونعمل- أتحدث عمن يساهمون في تقدم البشرية جمعاء. أؤمن أن مجتمعاً ذكيّاً ومستشرفاً سيفعل كل ما هو ممكن لإنتاج هكذا أفراد، بدلاً من سحقهم، كما يحدث في كثير من الأحيان، وإن لم تفعل الحكومات، وكذا الثقافات ما في وسعها من تحفيز لإنتاجهم، فإن الأفراد والجماعات يمكن وينبغي أن تفعل ذلك.

نعود مرة أخرى إلى مفهوم النخبة، ولا مشكلة لدي، في هذا السياق.وبطبيعة الحال لا نتوقع من الحكومة أن تقول للأطفال: «ستعيشون في عالم مليء بالحركات الجماهيرية، دينية كانت أو سياسية، بأفكارها وثقافاتها الجماعية. في كل ساعة من كل يوم ستغرقون بالأفكار والآراء الكبيرة،التي تأتي أهميتها من قوة الحشود، والشعارات، وأنماط التفكير. طوال حياتكم ستجبرون على الانضمام إلى الحركات الجماهيرية، وإن قاومتم الأمر، ستكونون في كل يوم تحت ضغط كبير تمارسه عليكم أنواع مختلفة من الجماعات، وغالباً ما يكونون أقرب أصدقائكم، بهدف أن تعملوا لحسابهم ووفقاً لهم.

سيبدو لكم أن لا جدوى من معارضة هذه الضغوط، وأنكم لستم أقوياء بما فيه الكفاية. لكنكم ستتعلمون كيف تدرسون أفكار الجماهير، وتلك الضغوط التي تبدو في أول

من مساق الدراما في التعليم مع طلاب سنة ثانية، المدرسة الصيفية 2015.

وهلة غير قابلة للمقاومة، ستتعلمون كيف تفكرون لأجل مصلحتكم، وتختارون من تلقاء أنفسكم أيضاً.

ستتعلمون قراءة التاريخ، لتعرفوا كيف تكون الأفكار قصيرة الأجل، وكيف أن الأفكار الأكثر مقاوَمةً وإقناعاً في ظاهرها تختفي بين ليلة وضحاها. ستتعلمون كيف يُقرَأ الأدب، الذي هو دراسة الجنس البشري لذاته، وذلك لفهم تطور الناس والشعوب. إن الأدب فرع من فروع علم الإنسان، وفرع من التاريخ أيضاً، وبدورنا سنعمل على أن تعرفوا كيف يكون الحكم على فكرة من وجهة نظر الذاكرة البشرية طويلة الأمد. فالأدب والتاريخ فرعان من الذاكرة البشرية، والذاكرة المسجلة.

وسوف تضاف إلى هذه الدراسات فروع جديدة للمعلومات، العلوم الفتية المتفرعة عن علم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع، وغيرها، حتى تتمكنوا من فهم سلوكياتكم، وسلوك الجماعة التي ستمثل كل حياتكم، تواسيكم وتعاديكم، تدعمكم، وتغريكم أيما إغراء، وبمجرد اعتراضكم على الأصدقاء – القطيع الذي تنتمون إليه– تتحول حياتكم إلى جحيم.

ستتعلمون أنه لا جدوى من محاولتكم التماهي ظاهريا مع ما هو سائد – مبررين ذلك بكون العالم الذي تعيشون فيه يقتل المخالفين– فلتحافظوا على كيانكم شعلة متقدة من الداخل، و على أحكامكم الخاصة وأفكاركم.

حسناً، لا، لا يمكننا أن نتوقع من أي دولة أو حكومة في الوقت الراهن في هذا العالم، إدراج مثل هذا الكلام في المناهج الدراسية المنصوص عليها. ولكن يمكن للآباء والأمهات وربما بعض المدارس أن تتحدث وتعلّم بهذه الطريقة. كما يمكن لشباب يافعين، أن يعلموا مثل هذا الكلام لأنفسهم ولغيرهم من الناس، بعد أن وجهوا نقدا لاذعا للتعليم الحكومي أو الخصوصي، وصمدوا مع قدراتهم النقدية المتصلة برغبتهم في الحصول على أكثر مما أعطي لهم.

مثل هؤلاء الناس، أو الأفراد، سيكونون الخميرة الأكثر إنتاجاً، وإنه حقاً لمحظوظ هذا المجتمع الذي يحتضن الكثير منهم.

ناقش باولو فريري[44] هذه الديمقراطية الراديكالية بقوله:

تحاول الديمقراطية الراديكالية توفير التوجيه والحرية في الوقت نفسه دون السماح للمعلمين بالتسلط وللطلاب بالسلوك الفوضوي. لا يمكننا إنكار أن للتعليم خاصية التوجيه، فلدى المعلم خطة وبرنامج، وهدف للدراسة، لكن هنالك معلِّماً تحررياً موجهاً من جهة، وآخر مهادناً وموجهاً من جهة ثانية. وها هنا تكمن القضية المحورية. ففي الصف الدراسي التحرري، لا تكون هذه الاختلافات متعارضة فيما بينها كما هو الأمر في الصف الدراسي السلطوي. وما يصنع الفرق في الصف التحرري يكمن في التوتر الذي يحاول المعلم أن يتغلب عليه بالشكل

من مساق الدراما في التعليم مع طلاب سنة ثانية، المدرسة الصيفية 2015.

الديمقراطي لتوجهه. إن الطبيعة الموجهة للدرس التحرري ليست في المعلم، بل في العملية التعليمية ذاتها.

وأخيراً، ماذا لو تشاركنا الضحك معاً[45]:

ثم أخذ يسوع تلاميذه إلى أعلى الجبل
وجمعهم من حوله وعلمهم
قائلاً:
طوبى للمساكين بالروح، لأن لهم ملكوت السماوات
طوبى للحزانى
طوبى للرحماء
طوبى للعطشى من أجل العدالة
طوبى لجميع المهمومين
طوبى لك عندما تُضطَهَد
طوبى لك عندما تكابد
افرح وابتهج لأن أجرك في السماء عظيم
حاول أن تتذكر ما أقوله لك.

ثم قال بيتر سايمون:
هل سيُحتَسَبُ هذا؟
وقال آندرو:
هل سيكون عندنا اختبار في هذا؟
وقال جيمس:
متى يتوجب علينا القيام بذلك؟
وقال فيليب:
كم عدد الكلمات المطلوب؟
وقال بارثولوميو:
هل يتوجب عليَّ أن أقف أمام الجميع؟
وقال ماثيو:
كم علامة على ذلك؟
وقال يهوذا:
كم نقطة يستحق؟
وتابع التلاميذ الآخرون بالمثل.
ثم أحد الفريسيين كان حاضراً،
طلب رؤية تخطيط درس يسوع
واستفسر من يسوع
عن أهداف عامه الأخير في المجال المعرفي،
وبكى يسوع.

مراجعة: نعيم حيماد
ترجمة: هيفاء أبو النادي

من مساق الدراما في التعليم مع طلاب سنة ثانية، المدرسة الصيفية 2015.

الهوامش:

* كلمة دوروثي هيثكوت؛ المتحدثة الرئيسة في المؤتمر الذي عقد في العام 1989، وطُبِعَت في نيسان/أبريل من العام 1990 في مجلة الرابطة الوطنية لتعليم الدراما (NATD) تحت عنوان (The Fight for Drama - The Fight for Education).

ملاحظة المُحرّر: تعتزم لجنة مجلة الرابطة الوطنية لتعليم الدراما NATD في 2012 نشر مقالات مُختارة لدوروثي هيثكوت، وغيرها من مقالات كانت قد نشرت سابقاً. وبهذا، فنحن نتطلع إلى تكريم دوروثي لإسهاماتها التي قدمتها للرابطة NATD، وللمجلة، وفي تطوير الدراما في التعليم. لذا، نأمل أن تكون المقالة التالية "بمثابة حافز لقراءة ما هو آت". إنها نسخة الكلمة الرئيسة التي أُلقِيَتْ في مؤتمر عام 1989 ونُشِرَتْ لأول مرَّة عام 1990، إلى جانب كلمة أخرى قدَّمها إدوارد بوند في المؤتمر نفسه.

تجدر الإشارة إلى أن لجنة المجلة اختارت هذه الكلمة وأعادت نشرَها لما ستلقاه من أصداء عند مُعلِّمي الدراما اليوم. ونتيجة لإقرار قانون تاتشر لإصلاح التعليم ERA في عام 1989، أُدرِجَ المنهاج الوطني، ليتمَّ عرضه في السنة التالية. جاء إلى جانب هذا القانون كلٌّ من التسيير الداخلي للمدارس وعالَم المراحل الرئيسة والأهداف التعلمية ونظام SAT (الاختبارات الموحدة للتحصيل الدراسي). وإننا الآن بصدد مشروع قانون آخرَ للتعليم يجعل كلّاً من المعلِّمين والطلبة ينتقدون ما أسمَتْهُ دوروثي "التعليم الأصيل". وتأمل اللجنةُ أن تكون هذه المقالة دليلاً على ألمعية تحليلات دوروثي على مرِّ السنين، حيث ستبقى دائماً كلماتها غير المعلنة سياسياً، والواعدة في أعماقها، مصدرَ إلهام لكل من يواجه تحديات وانتقادات جديدة.

أُجريَتْ تعديلاتٌ طفيفة على المقالة قبل أن يُعادَ تقديمها. وتوخّياً للوضوح، تمَّ تصويب بعض الأخطاء المطبعية والنحوية، آملين أن يعثر القرّاء على صوتِ دوروثي؛ الذي نفتقده كثيراً جدّاً، مسموعاً على امتداد كلمتها.

1 أعلنت حكومة تاتشر عن مبادرة التعليم التقني والمهني .T.V.E.I في العام 1982، كما أعدَّت البرامج التدريبية التي أدارتها لجنة خدمات القوى العاملة بهدف التركيز على التعليم المهني للفئة من 14 إلى 18 عاماً. (ملاحظة المحرر).

2 كابرا، فريتيوف، *تاو للفيزياء*، بانتان 1977، ونقطة تحول، فونتانا/ فلامنغو، 1982.

3 أي "طريق الخلاص للفيزياء"، بحسب الفلسفة الصينية. (المترجمة).

4 كيركاب، جيمس، *إشفاق قويم – أثناء متابعة عملية في القلب في مشفى ليدز*، كتاب أوكسفورد في الشعر الحديث، أوكسفورد (طبعة 1972).

5 سيلزر، ريتشارد، *اعترافات سكين – تأملات في فن الجراحة*، ترايارد/ غرناطة 1982.

6 إذاعة بي. بي. سي. 4 إم، البرنامج العلمي، في وقت ما من شهر نوفمبر/ تشرين الثاني 1989.

7 كون، توماس إس، بنية الثورات العلمية، مطبوعات جامعة شيكاغو، 1970.

8 هوغو فان دير غوز (بدأ نشاطه في 1467 وتوفي في 1482)، الجزء الأوسط من لوحته الثلاثية الكبيرة (الخشبية)، عبادة الرُّعاة The Adoration of the Shepherds، معرض أوفيزي، في فلورنسا. [يسهل العثور على هذه اللوحة وغيرها من المُشار إليها لاحقاً عبر شبكة الإنترنت. (المحرر)].

9 دومينيكوز ثيوتوكوبولوس (تسمى إل غريكو)، (1541 – 1614)، عبادة الرعاة The Adoration of the Shepherds، زيت/ كانافا، مدريد برادو.

10 دومينيكو غيرلاندايو، لوحة، عبادة المجوس، فلورنسا، غاليري مشفى الأبرياء.

11 إنسيسو، باتريشيا إم.، التمكين – نموذج للتعليم، قدمت هذه الورقة in partial fulfillment لدرجة الماجستير في التعليم (1984)، جامعة نيوكاسل.

12 O levels نظام المستوى العادي جنباً إلى جنب مع نظام CSEs، وهما الامتحانان الوطنيان اللذان سبقا شهادة الثانوية العامة. (ملاحظة المحرر).

13 بارنز، دي.، من الاتصال إلى المنهاج، بنغوين 1976، ص 113.

14 كارول، جيه.، مدرسة الاتصال والدراسات الليبرالية، جامعة تشارلز ستيوارت، ميتشل، أستراليا.

15 بارنز، دي.، مرجع سابق.

16 برونر، جاي. إس.، "فن الاكتشاف"، أعيد طبعه: برونر، جاي. إس.، من أجل المعرفة: مقالات عن اليد اليسرى، مطبعة جامعة هارفارد، 1965.

17 لايفلي، بي.، في حوار إذاعي عبر راديو 4 مع سو لاولي في نوفمبر/تشرين الثاني 1989.

18 فريري، بي.، التعليم، *التعليم من أجل الوعي الناقد*، لندن، شيد ووارد، 1974.

19 هيثكوت، دي.، وبينينغتون، إي.، "الرمز الدرامي وعباءة الخبير – مظلة من الإمكانات" مجلة NADIE، (أستراليا)، المجلد 14، رقم 1 ربيع عام 1989.

20 فريري، بي. "التعليم، التحرير، والكنيسة،" مجلة Study Encounter، مجلد 9، رقم 1، 1973.

21 فريري، بي.، *بيداغوجيا المضطهدين*، ترجمة إم. بي. راماز، هارموندزويرث، 1972.

22 بليك وموتون، المخطط الإداري، شركة الخليج للنشر، هيوستون، 1994.

23 تصنيفات بيلز التفاعلية محددة وموضوعة في مجموعات بحسب نوعها.

24 بيري، كاي.، إس.، منهاج دراسي أسطوري: شغف الاحتمالات، أطروحة دكتوراة، جامعة ألبرتا، ربيع عام 1989، ص 1.

25 المرجع السابق، ص 36.

26 المرجع السابق، ص 38.

27 فريري، بي. بيداغوجيا المضطهدين، ترجمة إم. بي. راماز، هارموندز وورث، 1972، ص 61.

28 فريري، بي. "التعليم: تدجين أم تحرير؟"، بروسبيكشن، مجلد 2، رقم 2، 1972، ص 17.

29 التمكين: لتوفير الوسائل التي تساعد على القيام بشيء ما، لتقديم السلطة لأولئك الذين ينجزون مهامهم. (دوروثي هيثكوت).

30 أنا مدينة لـ ليسلي ويب لهذا المخطط الذي قام بتصميمه في محاضرة لطلبتي في عام 1980. (دوروثي هيثكوت).

31 فريري، بي.، وشور، آي.، بيداغوجيا نحو التحرر، ساوث، هاردلي بيرغن وغاربي، 1987، ص 123.

32 المرجع السابق.

33 غوفمان، آي.، تحليل الإطار، نيويورك تورتش بوكس، 1974.

34 هيثكوت، دي.، وظيفة الدور العام فيما يتعلق بمسافة الإطار، بحث غير منشور، 1980.

35 "دراما تدوير الدور" وضع من قبلي لتمكين معلمي المدارس الثانوية من خلق سياقات عمل تسمح للطلبة الذين يدخلون فضاء الدراما ضمن حصص دراسية قصيرة أن "يتعلقوا" بشكل من الدراما صممت بتأنٍّ لتضمَّ العديد من الفروع على مستوى من الاهتمام والمضمون يلائم أعمارهم، ودراسة المنهاج، وقدراتهم. إن تدوير الأدوار يحرر معلم الدراما من "اختراع" دروس قصيرة لفصول كثيرة على مدار اليوم.

36 غيرتز، سي. "الأسلوب المغبش" من معرفة محلية، ص 19 – 36، بيسك بوكس، 1983.

37 من المثير للاهتمام كيف أن حفل تأبين السير لورانس أوليفيير احتذى بدقة الأسلوب المغبش الذي ذكره كليفورد غيرتز. كل شيء كان ضبابيّاً. لا شك في أنه كان حدثاً مسرحيّاً، بما فيه من أطر غوفمان كاملة، بدءاً من طقس توزيع من يجلس أين، والموسيقى التي تعزف كذا وكذا لتفعل كذا وكذا، ومن ثم هناك في الوسط، روى أليكس غينيس حكايات أوليفيير وكيف كان يغير نبرة التشديد في الكلمات. والجميع في تلك اللحظة يجلسون ويضحكون.

38 هيوز، تيد، "الثعلب الفكرة"، من الصقر في المطر، فيبر وفيبر، 1957.

39 تشايلد، دي.، *الآثار المترتبة على الأداء الأكاديمي*، كلمة التنصيب، جامعة نيوكاسل أبون تاين، 1977.

40 برين، آر.، مسرح الحجرة، مطبعة جامعة شيكاغو.

41 حلقات الجودة: مفهوم في الإدارة، حيث يعد ممثلون من كافة مستويات المنظمة المشكلات التي تنشأ أثناء العمل. هناك عدد كبير من المواد المتاحة والمتعلقة بالمسائل التعليمية.

42 ستافورد– كلارك، إم.، رسائل إلى جورج، مطبعة نيك هيرن للكتب، 1989.

43 ليسينغ، دي.، *السجون التي نختار لنعيش فيها*، هارير وروو، 1987.

44 فريري، بي.، *تعليم الوعي الناقد*، لندن، شين ووارد، 1974.

45 دون لينهام – معلم، من *الطيور في الخامسة*.