خلفيات مختلفة وثقافات متنوعة

بناء المعرفة وإعادة بنائها عبر استكشاف الأصوات

سوسن مرعي

التجربة لطلاب الصف السادس في مدرسة يافة الناصرة، تتطرق إلى مساهمة الدراما وتوظيفها في السياق التعلمي في بناء المعرفة، من خلال فسح المجال أمام خلق حوار يتم فيه بحث المعرفة واختبارها وفحصها، وبالتالي يتمكن الفرد من خلال انخراطه، في الحوار، من أن يقبل المعرفة، أو أن يرفضها ويعيد بناءها، أو يغير فيها ليعيد بناءها.

يميل الكثير من المعلمين لاعتبار أنفسهم المصدر الأساسي للمعرفة، إلى جانب الكتب والنصوص المكتوبة الأخرى. فإنهم يشعرون بأنهم مضطرون للمبادرة للرد على مساهمات الطلاب والتدخل المباشر في الحديث، لاعتقادهم أن الطالب غير قادر على بناء معرفة مفيدة.

يؤكد ويلس (wells, 1999) على أنه لا يمكن للمعلم أن ينقل ما يعرفه بشكل أحادي الجانب، فكل متعلم عليه أن يبني فهمه الخاص. وهذا يتحقق عبر فعالية تمكنه من التفاعل مع الآخرين، وخلال أنشطة مشتركة هادفة. وبالتالي، فإن بناء المعرفة هو عملية يضاعف الفرد من خلالها فهمه الفردي والاجتماعي.

فالمعرفة، بالنسبة لي، ليست بالثابتة أو المستقلة أو المطلقة، ومن الممكن بحثها واختبارها وفحصها، وبالتالي يمكن للفرد أن يقبلها أو يتنكر لها، أو يغير فيها ليعيد بناءها من جديد، فهناك إمكانية لبناء معرفة مفيدة من خلال نشاطات محددة، يشارك الفرد فيها بحوار مع الآخرين، أو مع نصوص أو مع نظير له.

قد نجد الكثير من المعلمين يديرون نقاشاً داخل الصف، يطرحون الأسئلة ويتلقون الإجابات من طلابهم، عادة ما يحرص المعلم على

فعله بأنه يطرح أسئلة مغلقة لا تتيح فرصاً لإثارة الخيال والتفكير، فيبدأ بتقديم مدخل استهلالي، يتبعه استجابة الطالب، ثم يتابع المعلم. وهذا ما اسماه ليمك (lemke,1990) بـ «الحوار الثلاثي»، الذي يكون على شكل نص للتسميع، به يكون المعلم حريصاً على أن يأتي طلابه بالإجابات الصحيحة، فيتحول الحوار إلى حوار زائف لا يمكنه أن يتطور إلى مشاركة حوارية خلاقة لبناء المعرفة.

أعتقد أن على منشئ الحوار أن لا يستأصل من كلامه نوايا الآخرين، وأن لا يلغي آراءهم المبنية على خلفياتهم وعالمهم الاجتماعي، بل عليه أن يجد لها مكاناً ضمن كلامه الحواري، وهذا ما يقود عملي مع الطلاب، فأنا أحرص على أن أخلق تلك المساحات التي فيها استغل تلفظاتهم وآراءهم المختلفة، لأجعلهم يتحاورون ويتساءلون، موجهة ذلك الحوار أحياناً من داخله، وأحيانا أخرى من خارجه.

يلعب الحوار دوراً مركزياً في بناء المعرفة، ويمكن الاعتماد على الدراسات، حول النظرية الحوارية لباختين، فإذا كان الحوار تفاعل بين خبرتين تنتجان خبرة جديدة، فإن الخبرة تتحقق من خلال انخراط الفرد في نشاط فردي أو جماعي، وعليه فإن الانخراط هذا يؤدي إلى اكتساب المعرفة التي بدورها تساهم في تنمية الفهم ليتحقق بناء معرفة جديدة.

1. تساؤل، بحث، اختبار واستكشاف عبر السياقين الواقعي والتخيلي من خلال تجربة درامية

«لا أمل من هؤلاء الطلاب . . . دافعتيهم معدومة . . . خمول وكسل طوال الوقت . . . لا يعبرون ولا ينتجون . . . مللت منهم . . . أجد صعوبة كبيرة في التعامل معهم وتحمل خمولهم».

تعابير قالتها زميلة لي في المدرسة في وصفها لطلاب الصف السادس، طلاب كنت قد عرفتهم في الصف الثاني وانقطعت عنهم لمدة ثلاث سنوات. كلام استفزني وأثار في نوعاً من الألم والغضب.

تبادلت معها الحديث حول الدراما، وطلبت منها أن ترافقني في مشاهدة «تجربة في الدراما» في هذا الصف. وكانت لي الغايات التالية:

إقناعها بالمغامرة باستخدام أساليب أخرى تشجع الانخراط بفعاليات تنمي التعاون الجماعي وتطوره.

- أن تمثل لي عيناً ملاحِظة من الخارج.
- أن ترى طلابها يعملون بشكل آخر يساعدها على معرفتهم.
- أن ترى عملها في مرآة عملي.
- أن نتمكن من بناء رؤية مستقبلية لهؤلاء الطلاب.

2. خلفية عن الصف والطلاب

ما يميز هؤلاء الطلاب بالذات هو الاختلاف والتنوع في الخلفيات الاجتماعية والثقافية، والتفاوت في القدرات الإدراكية التعليمية أيضاً.

تشهد يافة الناصرة، في الآونة الأخيرة، نزوحاً كبيراً لكثير من العائلات وهجرات مستمرة من قرى ومدن مختلفة، فأصبح التنوع فيها في الخلفيات الاجتماعية والثقافية كبير جداً، ما يضع المعلم في موضع يحتاج فيه لبذل جهد عظيم لبناء جسر التواصل بين الطلاب، وإلا أصبح هذا التنوع يهدده، وبخاصة إن كان معتاداً على التخطيط لأنشطة نتائجها مقررة مسبقاً، وممن يمتنعون عن إشراك الطلاب في فعاليات تشجع التعاون الجماعي والاستفادة منه. فإما أن يثير هذا الاختلاف إحباطاً في نفوس المعلمين ونفوراً وعدم القدرة على الإصغاء للأصوات المتعددة واستغلالها ضمن الفعاليات والأنشطة المختلفة، لإثراء وجهات النظر المختلفة، ما يقود الصف برمته إلى الفشل، وإما النهوض بالمعرفة الأولية للطلاب والسعي للإفادة من هذا التنوع لبناء معرفة جديدة، من خلال نشاط وتفاعل قادر على إنتاج الحوار.

فكل معرفة جديدة هي معرفة حوارية (فيجوتسكي، 1987)، وهي تقوم على التفاعل ما بين فكرة وأخرى. فالمعرفة الجديدة قد تنتج عن تفعيل وتنشيط ما هو غير ثابت، أو يبعث على الشك، أو ما كان راكداً وواجه من يحرك ركوده.

لم تكن البداية سهلة، ولكني قد تحديت نفسي، في لحظة ما رغبت في الخروج، فقد شعرت بغضب شديد، فلم أعهدهم يثيرون الضجة والفوضى بهذا الشكل، وعدم قدرتهم على الانضباط والإصغاء أحدهم للآخر، أو حتى لما أقوله. لكني تماسكت، لأنني خفت من أن أخطئ كما أخطأت زميلاتي في المدرسة بحق هؤلاء الطلاب، حيث أن الكثير منهن رفضن الدخول إلى صفهم بسبب كثرة مشاكلهم. كذلك، فإن نظراتهم لم تجعلني أهرب. فقد كنت قد أشعرهم بالثقة والأمان، ولم أرفض أحداً منهم . . . فهل أستطيع اليوم نقض ما قد بني بيننا؟

شعرت أنهم أرادوا فحص علاقة كانت بيننا، هل ما زالت أم تلاشت هي أيضاً؟ هل أصبحت لا أرغب في تعليمهم مثل باقي الزميلات؟

كنت أدخل إلى صفهم بحيوية وثقة . . . كنت أستمتع كثيراً . . . كانوا بحاجة لي قبل ثلاث سنوات، ولكني اليوم أشعر بحاجة إلى نظراتهم وبريقها لكي استطيع الاستمرار.

3. الإصغاء، التواصل البصري، مهارات التفاعل الاجتماعي، الصحة النفسية الاجتماعية، مهارات بل أكثر من مهارات، هي في صميم الفعاليات الأولى التي طبقتها مع الطلاب

قمت بتطبيق فعاليات إحماء عدة في بداية كل حصة، فعاليات حركة. . ونقل الحركة مع الصوت، مع التشديد على نقلها من خلال النظر بعين الآخر . . . فعالية أخرى باسم «المغناطيس»، فيها يكون العمل بأزواج من (أ) و(ب)، من اختار أن يكون المغناطيس يقوم بجذب رفيقه، بحيث يديره ويقوده كما يشاء، ومن ثم يتبادلون الأدوار.

فكثيراً ما كنت أحتاج لإيقاف الفعالية لأذكرهم بقوانينها، أو لأحافظ على النظام، وأحياناً أخرى كنت التزم الصمت وأتأمل بما يجري، حاولوا استفزازي كثيراً، حيث يقوم بعضهم بالتعليق على أداء الآخرين ليثيروا الضحك أو أن ينفذوا المهام بعشوائية، ثم يدعون أنهم لم يفهموا حتى أكرر التعليمات أكثر من مرة. ولكن عندما تأكدوا من أنني سأكون مختلفة، وردود فعلي أيضاً مختلفة، أخذت الأمور تجري بصورة أفضل.

لحظات الصمت التي كنت ألجأ إليها أثارت فضولهم وجعلتهم يتأملون بما يجري، عندها كنت أنتهز الفرصة لأذكرهم بالقوانين، وعدم تنفيذها بعشوائية، وكنت في كل مرة أضيف معلومة ما لتجعل اللعبة أكثر تعقيداً، وتضعهم في موضع تحدٍّ مع أنفسهم ومع الآخرين. وفعلاً، بعد محاولات عدة، شعرت أنهم قضوا وقتاً ما بين الجد واللعب، وما بين الفوضى (الشديدة) والنظام. في الحصة الثانية، دخلت الصف برغبة أكبر لأقدم لهم تجربة مثيرة وممتعة. فقد وجدتهم قد حضروا الصف للجلوس على شكل حلقة، وكانوا ينتظرونني بهدوء أيضاً. فالفرق كان بدا منذ اللحظات الأولى للحصة.

4. القصة، الدراما ومنظور الغريب

إن أي عمل درامي يقوم على أساس سياق واقعي اجتماعي، ثقافي وفكري، سلوكي وقيمي، بحيث يجلب المشاركون فيه خبرات ومعارف وسلوكيات يتم فيها بناء سياق تخيلي يتفقون على تصديقه. وما بين هذين السياقين، ينشأ حوار جديد نتيجة للتصادمات الجديدة ما بين علاقات القوة وتلاقي التلفظات السابقة والجديدة، ما يؤدي إلى نشوء تلفظ جديد. إن السياق المتخيل مشتق من السياق الواقعي، وإن المشاركين في الدراما، مع اختلاف ثقافاتهم وعوالمهم الاجتماعية، يحضرون إليه لحظات من مكان آخر وزمان آخر، يختبرونها ويعيدون إنتاجها، يستكشفون، يربطونها بالواقع، فينتجون عبر هذا الإطار خبرة جديدة يضيفونها إلى خبرتهم السابقة، فتتشكل معرفة جديدة وعلاقات جديدة.

إن التنوع في الخلفيات بين الطلاب جعلني أفكر كثيراً في اختيار السياق الذي سترتكز عليه التجربة الدرامية، فقد أردت أن أوفر لهم إطاراً ينخرطون، ويتخيلون ويختبرون فيه معرفتهم، وينتجون معانيَ جديدة وخبرة إضافية. ترددت كثيراً عند بناء القصة، فقد أردتها أن تكون عامة بتفاصيلها، قدر الإمكان، كي لا تنتمي بمضمونها لخلفية ثقافية ما، بحيث لا تقيد الطلاب ولا تشكل عائقاً أمام انخراطهم في التجربة. أردته إطاراً آمناً يقبل بجميع الآراء التي تطرح في داخله دون أن تصد أو تلغى. لذا، كان من الضروري أن أبدأ التجربة بفعاليات إحماء من خلال التشديد في كل خطوة على مهارات الاتصال والإصغاء؛ كون هذا الإطار سيكون مشتركاً لجميع المشاركين في التجربة. ومن جهة أخرى أن يكون قادراً على إثارة خيالهم وقدرتهم على بناء السياق التخيلي، ليساعدهم على استحضار آرائهم ومواقفهم فيه، وفحصها من وجهة نظرهم الخاصة وفي مرآة الآخرين.

5. مشاعر وانفعالات أولى

تنشيط وإثارة المخيلة وخلق الدهشة كبداية لبناء سياق تخيلي، عرضت الصورة التالية كذريعة يرتكز عليها العالم الدرامي.

كانت الصورة تتحرك بين الطلاب وتحرك مشاعر عديدة فيهم، فسرعان ما تحول صمت التأمل إلى إيماءات جسدية، تعبيرات وجه وإلى تعبيرات لفظية:

(حزن، كآبة، حلم ضائع، مأساة، خوف، هجرة، ضياع، خريف حزين، يأس)

تعبيرات ليست من الخطاب الدارج، ولا من رتابة المنهاج المدرسي، تعبيرات تمهد لتخيلات مختلفة وخطابات تلائم ذلك، وهذا ما دفعني لأن أمنح العمل توجهاً جديداً.

6. القصة كموقع للتخيل

هناك سائح غريب متجول . . . قد مر بالصدفة في المكان . . .

فأعجبه والتقط له صورة. أراد أن يتعرف أكثر على هذا المكان، فأخذ ينتقل في الحي باحثاً عن معلومات. ولكنه لم يحفل بأي شيء. إلا امرأة عجوز تسكن وحدها في غرفة متواضعة في الطابق الأول لبناية ما في الحي، فقد حدثته بما يلي:

إن هذا البيت مهجور منذ 10 سنوات، فقد كان مليئاً بالحيوية . . . ولكنها لا تعرف من كان يقطن بين جدرانه . . . وكل ما عرفته أن فتاة في العشرين كانت تدخله وتخرج منه كل يوم، حتى حدث ما حدث . . . وغادرت الفتاة البيت، وحتى الآن لا يعرفون ماذا حدث؟ ولماذا غادرت؟ والى أين ذهبت؟

أردت جعل قصة الفتاة موقعاً للتخيل، ثم إثارته عن طريق تأمل صورة لمقعد كمدخل لمكان وموقع الأحداث، والاستكشاف بعين السائح الغريب المتجول.

هذا ما أدركته خلال التجربة عندما رأيتهم ينخرطون فيها بحرية دون خجل أو تردد. فقد كان «الغريب» هو من خلق تلك المساحة وذلك البعد، الذي من خلاله استطاع الطلاب الاستكشاف وعيش التجربة، فقد قارنت أداءهم وقدرتهم على التعبير خلال التجربة بأدائهم في الحصص الأخرى، حيث أن القسم الأكبر منهم كان يواجه صعوبة في الاشتراك في أي نقاش مباشر وصريح. وكثيراً ما يمتنعون عن الاشتراك لئلا يضطروا للإفصاح عن مشاعرهم الخاصة وأرائهم ومعتقداتهم، إما بسبب الخوف، وإما بسبب الخجل وعدم الثقة بما لديهم.

إن «صناعة ما هو غريب»، كان هدفه انتزاع الانفعال من الإنتاج، تفكيك المشاركين في التجربة وإبعاد عن أدوارهم، عند ذلك تصبح الحقيقة أكثر سهولة للإدراك. وبهذا، تتوفر للطلاب مساحة للاستكشاف تساعدهم على اختبار وفهم واقع بيئتهم الاجتماعية، والسيطرة عليها من الناحية العقلانية والعاطفية. مساحة فيها يفحص الطالب صلته بهذا العالم من موقع «الغريب»، الباحث، المتقصي، الذي عن طريقه تكسر الألفة مع الواقع، فتمنح الطالب فرصاً أكبر للتخيل، وإعادة بناء صلته بالواقع وتعميق وعيه لتناقضاته من منظور الغريب، الذي لا صلة له بالمكان، ولكنه ينظر بعين المتفحص والمستكشف، ومنظور الجدة المقيمة في المكان، ذاكرة ضعيفة، وغير مستكشفة.

7. بناء الشخصية عبر الدراما

كانت المهمة استكشاف شخصية الفتاة بشكلها الخارجي، مشاعرها وأحلامها وطموحها، وما تود تحقيقه، علاقاتها الاجتماعية مع عائلتها ومع من يحيط بها، واكتشاف جوانب أخرى من حياتها.

كان العمل بداية من خلال مجموعات دار بينهم نقاش حاد حول الفتاة، وبعد التوصل لصيغة واحدة للشخصية تم بناء شخصية واحدة.

ما وصفت به الفتاة بأنها ءفتاة قلقة، خائفة، مترددة، رومانسية، عاطفية عنيفة، طموحة، تبحث عن حريتها وسط أجواء وحشية وكئيبة».

بناء حبكة الحدث المركزي (مهمة استكشاف وبحث)

تم اختيار الحدث المركزي من خلال العمل في مجموعات، انخرط الطلاب وتعالت الأصوات ودار حوار حاد بينهم حول ماهية الحدث المركزي. ثم عرضه من خلال مشهد درامي قصير. فكل منهم أحضر ما يتوقعه بناء على خلفيته الثقافية والاجتماعية. فمنهم من ربط الحدث بخلاف عائلي كبير، وآخرون ربطوه بوضع اقتصادي صعب، وآخرون ربطوه بأن العائلة مهددة من قبل جماعة ما تود الانتقام منهم. إن آلية الحوار تخص أيضاً ليس كل ما هو خارجي فحسب، بل ما هو داخلي أيضاً.

كنت أعرف أن الطلاب لا يملكون معرفة سابقة بعرض مشاهد، لذا كنت أحرص على تقديم ملاحظات حول الإصغاء للآخر، وبتذكيرهم بالمهمة التي هي ليست بالفردية، وإنما على كل واحد منهم تحمل المسؤولية اتجاه المهمة واتجاه الآخرين المشاركين له في العمل، وذلك لإتقان العمل، بحيث يشعرهم بأنهم في مهمة استكشاف وبحث، وليس من أجل المتعة فحسب. كما قدمت ملاحظات حول توظيف العين الدرامية خلال العمل بكل ما يتعلق باستعمال الرموز والأدوات في المشهد، وبناء المكان، والاهتمام بالجمهور أيضاً. إن الاهتمام بكيفية استعمال الرموز والأغراض في المشهد لأمر ضروري جداً، وذلك من أجل إتمام المعنى الذي نود طرحه للآخر وتوصيل معتقداتنا وأفكارنا، فالأغراض أيضاً هي شريكة في إنتاج المعنى، فقد ظن الطلاب بأنهم بحاجة لتوفير أغراض كثيرة ومتنوعة للمشهد لعرض الفكرة، فكنت أحرص على أن يتمكن الطالب من استعمال أقل عدد من الأغراض، مع استعمال إيماءات جسدية وتعابير وجهه لتوصيل الفكرة، دون الحاجة للعناء والانشغال في توفير جميع الأغراض.

8. الاستكشاف والبحث في سياق توتر وقلق

«إن السائح الذي التقط الصورة لهذا المكان ما زال يثير فضوله، فقرر في ليلة ما أن يتسلل ويدخل البيت عبر البوابة الصغيرة، ولكن الأمر قد يكون صعباً . . .».

ما رأيكم؟ سؤال موجه لمساعدتهم على الانخراط وفتح المخيلة، وحثهم على البحث والاستكشاف من خلال جعلهم يبدون اهتماماً بما يعملون.

بعض من اقتراحاتهم:

قد يكون غير متأكد من أن البيت خال، هناك جيران قد ينتبهوا لما سيفعل، ولا أحد يدري، ربما يستدعون الشرطة.

إن لحظات التوتر هي عنصر مهم أيضاً في الدراما، يثير مخيلة المشاركين ورغبتهم نحو البحث، ويدفع البنية الدرامية نحو الإمام.

إن الدراما لتجربة لا يمكن تكرارها أو إعادة إنتاجها، فهي قادرة على استحضار عالم درامي محدد زمنياً ومكانياً، غير قابل للتنبؤ ومعرفة إلى أي مدى قد يصل إليه، أو حتى كيف ستجري الأحداث. إن المشاركين في التجربة ينخرطون في البحث عن غاية درامية ما، وذلك من خلال تفاعلهم ومعالجتهم للخصائص والعناصر الأساسية لها. مع قائد يشاركهم التجربة، ويساعدهم على الوصول لفهم أفضل لطبيعة الحدث، واستكشاف الحقائق. فإنها تحتاج إلى الشعور بلحظات التوتر ورؤيتها، بل ومعايشتها، كذلك تحتاج إلى القدرة على خلق هذا النوع من التوتر، لأنه ضروري. فعلى المعلم أن يتعلم القدرة على اختيار ما سيكون توتراً جديراً بالاهتمام والاختبار. والتوتر المقصود هنا، لا يتعلق بأحداث كبيرة ومخيفة، بل بإيجاد محرك للضغط من داخل الوضع. مثل تلك اللحظات التي فيها تجول الطلاب في المكان الغريب، فالمكان مليء بالتفاصيل، بحيث كنت أحرص على تذكيرهم بها، مثل «إن ضوء القمر قد يكشف المكان، وهناك جيران قد ينتبهون ويسمعون حركات تنقلهم فيه، أو إننا لسنا متأكدين من أن البيت خال تماماً من الأشخاص». إن مثل هذه التفاصيل قد تزيد من حدة توترهم وتجعلهم ينخرطون أكثر في التجربة، مع أنهم محميّون؛ كونهم في مهمة. كنت أتأمل تحركاتهم، وعندما كنت أشعر أن أحدهم قد يحاول الخروج من المهمة، كنت أكمل سرد التفاصيل التي تشده وترجعه إلى المكان والاستمرار في البحث.

9. تجسيد وبناء المكان «الغريب»

أوراق شجر متساقطة وكثيفة على الأرض، قد تحدث صوتاً عندما ندوس عليها . . . قد تكون بعض الأدوات على الأرض مثل حبل ممدود (البعض تخيله وكأنه أفعى)، جذع شجرة كبير على الأرض . . . أشجار مرتفعة وأغصانها مترامية في كل الاتجاهات . . . مقعد لا نعرف من أي مادة مصنوع موجود في الحديقة في الطريق المؤدية إلى مدخل البيت . . . الجيران نيام (كي لا يثيروا ضجة في المكان) . . . السماء صافية وضوء القمر ينير المكان . . . .

كان لا بد من الإحساس برهبة المكان الغريب، والقلق، والتوتر الذي سيرافق من يتجول هناك، وإغناء المكان بتفاصيل مثيرة تساعدهم على المرور بخبرة العمل تحت ضغط التسلل والبحث، في سياق توتر وقلق، ولكنهم في وضع محمي كونهم يقومون في مهمة.

إن الإحساس بالمكان والتركيز بتفاصيله وعلاقتها بما هو عام يساعد المشاركين على الانخراط في التجربة، وإبداء اهتمام أكبر نحو الاستكشاف، واختبار معرفتهم بالأشياء تحت ظروف الضغط والقلق- من وجهة نظرهم الخاصة، ووجهة نظر الآخرين المشاركين في التجربة. فتفاعل إيماءاتهم الجسدية، وتعابير وجههم، والحوار الداخلي الذي يدور في نفوسهم في تلك اللحظات وفي ذلك المكان المحدد والغني بالتفاصيل، من شأنه أن يساعدهم على اكتساب معرفة جديدة، يختبرونها بأنفسهم، ويرونها أيضاً بعيون الآخرين.

لذا، لم أكتفِ بأن أجعلهم يتجولون بهدوء وطمأنينة، بل قمت بإيقاف العملَ، ولأن المهمة -كما أشرت سابقاً- كانت التجول والاستكشاف في مكان **غريب غير آمن**، من خلال التعبير عن مشاعر القلق، والتوتر، والارتباك، والفضول، والحذر من هذا المكان.

10. من أنتم؟ وماذا تفعلون هنا؟ ما هي مهمتكم؟

طرح أسئلة لتذكر المشاركين بالمهمة، وتساعدهم على التركيز بتفاصيل المكان.

الإجابة: نحن السائح المتسلل، ماذا يعني متسلل؟ . . . بماذا يشعر المتسلل لمكان مجهول؟ . . . كيف يتحرك في المكان؟

قلت لهم: أشك في أن يكون هذا السائح، هو غريب، وأيضاً سيدخل إلى بيت غريب . . . أشك في أن يكون واثقاً لدرجة أنه يتجول بحرية تامة وطمأنينة دون أن يولي أهمية لباقي التفاصيل التي ذكرتها سابقاً.

دار حوار حول المعاني لتفاصيل المكان، وكيف تؤثر على من يتواجد فيه، على حركاته . . تعابير وجهه . . مشاعره . . أفكاره.

تطرقوا إلى شعوره بالارتباك والخوف، وإلى حركاته غير السريعة والحذرة، وإلى حبه للاستكشاف وانهماكه بالبحث وفحص الأشياء التي يصادفها في المكان . . . الخ.

عدنا إلى المكان مع تذكيرهم بين الفينة والأخرى ببعض الأصوات التي قد تكون في المكان. في هذه المرة كان الانخراط أكبر، وكانت إيماءاتهم الجسدية وتعابيرهم عن مشاعرهم في المكان واضحة.

11. «دفتر المذكرات» وإعادة إنتاج منظور الغريب

لقد عثر السائح، خلال تجواله في حديقة المنزل، على دفتر قديم تطايرت بعض صفحاته، ولكن ما زالت هناك صفحات تحوي مادة مكتوبة.

كنت أراقبهم وهم في المكان، وأتأمل في ما يفعلونه، كان بعضهم

يدقق في ما وجد، ويحاول أن **يزيل الغبار عن الدفتر**، وتعابير الاستغراب والدهشة على وجوههم، كانوا منهمكين في تفتيش الدفتر وتفقده.

ولخلق المزيد من التوتر والضغط في المكان، كنت أحذرهم من أنهم بحاجة إلى الإسراع في القراءة وبحذر شديد.

في هذه الأثناء، تجولت بينهم، في حين سادت **لحظات صمت عميقة**، ثم قمت بتثبيت الصورة في المكان. تلتها خطوة أخرى لأحياء الصورة عن طريق ملامسة كل واحد منهم، ليقول ما يشعر به، أو ما يفكر فيه في هذه اللحظة، وبالذات بعدما قرأ ما كتب في الدفتر.

أمثلة على تعابيرهم وتلفظاتهم في تلك اللحظة:
مكان مرعب . . مفزع . . غريبة هالقصة . . صورة محزنة . . يا الله ليش هيك صار معها! . . أنا كثير خايف.

لحظات صمت

إن هذه اللحظات كانت في غاية الأهمية خلال العمل، فقد منحتني والطلاب أيضاً الفرصة للتأمل في ما يحدث داخلياً وخارجياً ما بين المشاركين، ومعرفة إلى أين وصل العمل الدرامي، فأحيانا كنت التزم الصمت لأتأمل في ما يجري لأثيرهم بذلك، ولأعرف وأدرك ما يجري كي أستطيع إضافة ما يدفع الدراما إلى الأمام.

وأحياناً كانت هناك حاجة لتثبيت صورة أو مشهد، وجعل المشاركين يتأملون. ومن ثم أوجه أسئلة تثيرهم وتستفزهم. كذلك الاستماع لأجوبتهم، فمعالجة الجواب لا تقل أهمية عن صياغة السؤال وطرحه، فما يقدمه الطالب من أجوبة يشكل ركيزة للمعلم كي يدفع الدراما بشكل يثير حب الاستطلاع والرغبة في البحث.

12. انخراط، تفاعل في مكان موحش وغريب

أدهشتني كثيراً إحدى الطالبات، التي جلست في المكان وتأملت الدفتر بنظرات عميقة جداً، فطلبت منها أن تثبت صورتها، فقد حررتهم جميعاً إلا تلك الطالبة. طلبت من الجميع أن يقفوا على شكل حلقة حولها، لاستنطاقها والكشف عن حوار داخلي عميق.

13. ثم طلبت أن يتقدم كل واحد منهم، من يريد، وأن يضع يده على كتف السائح الغريب، وأن يقول ما يدور في رأسه من أفكار ومشاعر.

فقد بدّدت تعابيرهم الجسدية واللفظية ذلك الصمت الذي ساد في المكان:

- شو كان بدي بهالعمل؟ أنا خايف والمكان مفزع.
- شو ذنبها الفتاة؟ مسكينة ليش هيك صار معها؟
- أنا لازم أعرف أكثر عنها.
- يا ترى شو صار معها؟ شو إللي خلاها تترك البيت؟
- المكان مخيف، ولكن مش لازم أتراجع . . بدي أعرف أكثر
- مسكينة هالبنت.

الصورة الثابتة هي أحد الأعراف الدرامية المهمة جداً، بحيث يتفاعل الجسد مع الفكر والإحساس لإنتاج صورة تثبت-في تلك اللحظة والمكان الذي حدده السياق التخيلي- على تعابير وتلفظات يذكرها الجسد والعقل للمدى الطويل، فذاكرة الجسد تساعد المشاركين في الانخراط في الدراما أكثر، ويمكن استحضار الصورة وذاكرتها مرة أخرى في مواقف قادمة لتساهم في بناء الحوار خلال الدراما وما بعدها. كما تساعد أيضاً في التعبير عن مشاعر ومعان كثيرة دون الحاجة للكلام. فتأمل الصورة وقراءتها يساعدان الطلاب على تجاوز الشكل الخارجي إلى المعاني الداخلية، بهدف الكشف عما هو مجهول والبحث عن طبيعة الأشياء وأشكالها، والانتقال بها من الخاص إلى العام. إذاً، هي فرصة للمعلم أيضاً للنهوض بمعرفة الطلاب وتطوير قدرتهم على قراءة الشكل الخارجي للصورة، ومن ثم إسقاط تأويلاتهم.

14. تدوين النص

«أمي وأبي أنا لا أقدر على العيش معكم، لقد قررت الرحيل، غداً سوف أسافر ولن أبقى معكم، لأنكم تعاملونني بقسوة ولا تحبونني، ومن الممكن أن لا أرجع، فلذلك لا تحاولوا البحث عني، كنت أفعل كل شيء تريدونه، وأنتم لا تقدرون مشاعري وإحساسي».
(هذا ما كتبه أحد الطلاب ووقعه باسمه)

كتابة ما قرأوا في صفحات الدفتر، مع ذكر التاريخ والوقت، هل كان قبل مغادرتها بساعات، بأيام، أو في مساء يوم اتخاذ القرار . . . متى كان بالضبط؟ لمن كان موجهاً؟ إن كان قد وجهه لشخص ما، عليك توضيح ذلك.

لقد أحضر الطلاب واقعهم إلى العالم المتخيل الذي بنوه خلال الأنشطة وعبروا عنه بتلفظات شفهية وأخرى مكتوبة، بدءاً من بناء الشخصية، واختيار صفاتها وكتابتها، انتهاءً بكتابة النص الأخير الذي عبروا فيه عن أفكارهم ومشاعرهم وواقع العلاقات ما بينهم وبين والديهم.

إن هذه الكتابة لطالب من خلفية اجتماعية اقتصادية صعبة جداً، لا يسمع صوته عادة في الصف، لم تكن المعلمة تعرفه، وهو من أصر على أن نقرأ النصوص، وبدأ بقراءة ما كتب دون أن يشعر بأي حرج. فشعرت بحاجته لذلك، لأن يعبر عن نفسه من خلال رواية «الفتاة».

لقد كان هذا العمل الدرامي بمثابة إطار داعم وآمن مكّنه من التعبير عن مشاعره دون خجل أو خوف، ومن أن يواجه نقداً ما من قبل الآخرين. بالإضافة إلى الأبعاد من خلال شخصية الفتاة والسائح، فقد أسقط عليها مشاعره وأحاسيسه التي لم يتمكن من تفريغها في مكان آخر.

قد تنتهي الدراما دون أن يكتب الطالب مشواره في النهاية، ولكني أجد أهمية كبرى للكتابة، بحيث تمنح المشارك فرصة لأن يصوغ جميع المفاهيم والمعاني الجديدة التي اختبرها خلال العمل الدرامي، والتي سيضيفها إلى المفاهيم والتلفظات القديمة، فيجد نفسه ينسج ذلك من خلال ربط بعضها ببعض.

إن روايته ستعكس عالمه السيكولوجي، حيث أنها تمس عواطفه، وتربط بين عالمه الداخلي ومحيطه الثقافي والاجتماعي، فإعادة كتابة القصة وروايتها تجعلانه يسيطر على عواطفه، من خلال تنظيم المعايير الاجتماعية والتجارب الشخصية التي عاشها. وكل ما لا ينتظم بشكل روائي سيضيع سدى.

خلاصة

فقدان الأمل . . . اليأس . . يقودان لإنتاج تجربة درامية مع الطلاب. تبدأ بفعاليات إحماء تهيئ الطلاب للدخول في عمل جماعي مشترك . . . عرض صورة «مقعد» تثير الخيال وتمهد لبناء السياق . . . قصة فتاة . . . بناء الشخصية ونسيج الحدث المركزي من خلال حوار وعمل جماعي. يدخل السائح الغريب ليحرك سكون المكان بسعيه وبحثه ورغبته في الاستكشاف . . . مفككاً صلة الطلاب بواقعهم وفحصها مرة أخرى في سياق أثار مشاعر القلق، والتوتر والخوف في داخلهم من جهة، ورغبتهم في البحث ومواصلة الاستكشاف من جهة أخرى.

صور ثابتة . . . ثابتة في شكلها وناطقة عن مونولوج داخلي للأفراد، وبخاصة خلال تجوالهم وتفحصهم للمكان «الغريب».

تختتم التجربة بقراءة نص، رسالة ومذكرات للفتاة في لحظة اتخاذ القرار . . . لحظات حاسمة . . تعابير ومشاعر عميقة قد اختبرها الطلاب خلال التجربة، وبهدوء وصمت عميقين جلسوا وثبتوا في المكان لتدوينها. فقد أثارتني هذه اللحظات وهذا الصمت الذي ساد في المكان لعشر دقائق خلال الكتابة.

أشعر أنني لا أعرفهم . . . فلم أعهدهم على هذا الصمت والانخراط في التعبير من قبل . . . هذا ما اختتمته زميلتي التي رافقتني في التجربة.

انتهت التجربة، ولكنها كانت البداية . . . بداية مشروع جديد للعمل مع الطلاب في هذه السنة بواقع حصتين أسبوعيتين على مدار العام الدراسي.

كانت تجربة ممتعة ومثيرة بالنسبة لي . . . فقد أعادت لي ثقتي بطلابي «وكأنه نصر». **وأنهم قادرون على الإنتاج والتخيل . . . وأنا أؤمن بأن كل طفل منهم قد ولد وفي داخله فنان صغير، يحتاج لمن يوفر له الفرص والمساحات التي تمكنه من تنميته . . . مساحات تمكنه من الانخراط في تجارب فردية وجماعية.**

سوسن مرعي
المدرسة الابتدائية – يافة الناصرة

المراجع

> الباسل، اعتدال (2007). دراسة حول القدرة الروائية لدى أطفال الروضات الإلزامية.

> بريان إس. هيب، باميلا (2009). **تخطيط الدراما التكوينية**، ترجمة: عيسى بشارة، ط 1، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي – مؤسسة عبد المحسن القطان.

> الكردي، وسيم (2003). **نحو حوار حواري . . من الصوت المفرد إلى الأصوات المتعددة**، ط 1، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي – مؤسسة عبد المحسن القطان.

> ويلز، غوردون، وماري هنيدا (2003). **اللغة وبناء المعرفة . . الحوار والكتابة في تعلم اللغة وبناء المعرفة**، ترجمة: عيسى بشارة، ط 1، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي – مؤسسة عبد المحسن القطان.