إذن، أنت ترغب في توظيف "لعب الدور"

أمثلة على تنويعة أساليب (1)*

دوروثي هيثكوت

لقد حاولنا تصور من سيلتقطون هذا الكتاب، وما إذا كانوا غير مجربين في لعب الدور. وأي نوع من المساعدة سوف يحتاجون للقراءة حوله في الفصل الأول. وقد استنتجنا أن صورة شاملة لما هو موجود يمكن أن تكون الطريقة الصحيحة للبدء، لذلك عندما تختارون ممارسة لعب دوركم الأول، يكون لديكم حس باختياره من بين مجموعة اختيارات. وسوف نفعل ذلك في سياق فصلين: الفصل الأول – إعطاء أمثلة بمشاركة أطفال وفتيان، والفصل الثاني سوف يعطي أمثلة من واقع العمل على تدريب الفتيان.**

ولعل أي محاولة لإعطاء صورة كلية لها مخاطرها، لأن جل ما يمكن أن تفعله هو عرض الأنواع المختلفة للعب الدور. فهي لا تستطيع أن تشير إلى النسق الذي يجب أن تُؤدى به التمارين في الوقت نفسه. لذلك، يجب أن تعتبروا هذا الفصل كتقديم منكهات. ولكي نضفي على هذه «المنكهات» بعض التماسك، فقد حصرناها في موضوعين اثنين فقط ومجموعتيْن عمريتين.

هذا لا يعني أنكم تستطيعون فقط استخدام التمارين إذا صادف أنكم تقومون بتعليم ذلك الموضوع المحدد لتلك المجموعة العمرية المحددة – فنحن نعتقد أن التمارين قابلة للتكيّف في سياقات تعليمية ومجالات تخصص كثيرة.

أمثلة على أساليب درامية متوفرة لجميع القادة/المعلمين الذين يستخدمون لعب الدور:
أ. سلامة الطريق مع أطفال بسن 1–4،
ب. «عدم الولاء» مع فتيان كبار

في عقدة ثمانية متوسطة الحجم تقريباً، فإن هناك "أكثر وأقل" من 256 ترتيباً مختلفاً محتملاً . . . وحين تصنع تغيراً واحداً فقط في هذا السياق "الأكثر والأقل" فإما أن تُصنع عقدة مختلفة تماماً وإما أن لا تنشأ عقدة.

(كتاب أشلي للعُقد)

سلامة الطريق

لنفترض أنكم تريدون تعليم أطفال في سن 1–4 سنوات عن السلامة لدى عبور الطريق:

أ1.
يمكن أن تعطي تلاميذ صفك بعض التمارين العملية حول التدريب على استخدام الطريق بدعوتهم للاتفاق على أن الخط المرسوم في القاعة هو حافة رصيف يُطلبُ منهم أن ينظروا صوبها «يساراً»، و«يميناً»، ثم «يساراً مرة أخرى» – بحيث يسمعونك وأنت تتحدثين عن مخاطر عدم اتّباع الإجراءات.

ويعادل هذا التدريب في الحد الأدنى تدريباً على طريق حقيقية. وهذا النوع من المحاكاة بسيط – بسيط مثلما هو محدود في تأثيره على الأرجح.

إن التعلم عن ظهر قلب من خلال أعمال له بالتأكيد مجال مناسبي في التعليم، لكن ذلك تعلم مباشر وبدون معنى كاف. وهو ليس من دون فوائد، ويدعو إلى دعم نوع إضافي من المعرفة. فالكثير مما نعلمه مهم بدرجة كبيرة لنا كأولياء أمور ومعلمين. وغالباً ما يفتقد أطفالنا التجربة أو الاهتمام لجعل التعلم ذا صلة بأنفسهم، حيث يفشلون، كما يُقال، في امتلاك المعرفة. ونحن بالطبع نقول لهم إنه مهم، لكنهم يظلون خارج تلك المعرفة حتى عندما يُعطون تدريباً على كيفية التصرف.

وما يمكن أن يقوم به لعب الدور في أغلب الأحيان هو المساعدة في رفع مستوى المعنى عند الطفل [أو، بالطبع كما سنرى في الفصل التالي، الطبيب المتدرب، أو المدير الصناعي، لإبلاغ الطبيب ببساطة عن الرعاية التي يحتاجها المرضى أو المدير التنفيذي عن ترؤس اجتماع ربما يكون غير فعّال إلى حد ما] إلى مستوى جديد من الفهم الشخصي.

ربما تفكرون أن الطريقة لجعل الحدث ذا مغزى أن تجعلوا تلاميذ صفكم يحاكون طفلاً تعرض للدهس. وقد يسير الأمر على هذا النحو:

أ2.
المعلمة لتلاميذ الصف: طومي، هل تعتقد أنه يمكن إيقاعك أرضاً؟ كيف سنعرض مرور السيارة؟ . . . وهكذا . . . .

هذا النوع من التفعيل الذي يُعادُ فيه تكرار كارثة طرق سوف يمثّل بالفعل أيضاً كارثة مصداقية. فالخطأ يكمن في كونه مباشراً [لنترك هذه الواقعية للتلفاز!]. وإذا كان المشاركون سيتعلمون من لعب الدور، فمن المرجح أن يكون فعالاً ما دامت المعالجة غير مباشرة. والحقيقة أن معظم النقاش في هذا الكتاب سيتركز على كيفية بناء طريقة فعالة غير مباشرة لأي مادة يتم فحصها. وهناك أنواع عدة «للأشياء غير المباشرة». وسوف يظهر بعضها كأمثلة في هذا الفصل «سلامة الطريق». وأحدها هو تحويل التبئير. ففي «سلامة الطريق»، يكون للمعنى المركزي المروّع صلة بطفل صدمته مركبة. ومن المألوف في لعب الدور أن يواجه المرء على الفور مشكلة كيفية جعل الدور قابلاً للتصديق لشد الانتباه إلى جدية الموضوع دون الإيغال في الحزن. والتركيز على المادة يمكن أن يساعد. لننظر إلى المثالين التاليين:

نقل التبئير

مثل هذا النقل سوف يتبنى التعلم المباشر (أ1)، لكنه لا يركز على الأعمال المطلوبة، وإنما على أخذ أحد الكلاب المدللة عبر الطريق – وجهة نظر حول تمرين طريق ربما تعزز اهتمام طلابكم بالموضوع:

أ3.
كل تلميذ «يبتكر» كلباً، يعطيه اسماً ويصنع له وعاء [رسم بسيط مصنف باعتباره «وعاء»] عليه اسمه، بحيث يحدد الوعاء المكان المخصص لكل كلب. سوف يُحضر التلاميذ «كلابهم» إلى «خط الرصيف» [كما في أ1 أعلاه] في القاعة، ويقوم بعض الأطفال الذين يمثلون سيارات بإصدار أصوات ملائمة لمحرك، ويتعلم أصحاب الكلاب [والكلاب!] العبور فقط عندما لا تكون هناك سيارات أو عندما تتوقف السيارات. ويتكرر التدريب باستخدام إشارات مرور أو أصوات إشارة خط المشاة ومعابر مشاة أو مشرفي مرور أو رجال يحملون أعلاماً. وتُكافأ الكلاب من قبَل أصحابها بقوالب الزبدة – أو حتى الحلوى!

من ورشة الطفولة المبكرة التي نظمها المركز في قاعة جمعية الهلال الأحمر في البيرة.

ونوع آخر تحويل التبئير

أ4.
لنفترض، بعد تجربة تمرين الطريق، أعلاه، والعودة مرة أخرى إلى غرفة صفك، أنك تبنين قصة عن طفل، على الرغم من إنهائه تمرين الطريق في المدرسة، فإنه أثناء انتظار والده أو والدته خارج بوابة المدرسة يعبر فجأة الطريق أمام حافلة ثم يُنقل بعد ذلك بسيارة إسعاف. ربما ترسمين [مواءمة شخوص] الحدث على السبورة، التلاميذ يقررون معك ما إذا كان يجب أن يكون الطفل صبياً أو فتاة وكذلك بخصوص الاسم الوهمي [ليس بالطبع اسم شخص في الصف – وسوف ندعوه/ ا ك!] واللون ونوع الحافلة . . . الخ. لنفترض بعد ذلك أنك ببساطة تقومين بدور ولي أمر الطفل/ ة ك وتواصلين:

المعلمة تروي: بعد ذلك، وقد غادرت سيارة الإسعاف، يصل ولي أمر الطفل/ ة ك إلى المدرسة متوقعاً أن يراه/ ا في المكان المعروف . . . .

ولي الأمر للأطفال: معذرة، أنا أبحث عن ك. . . هي/ هو دائماً هنا. هل رأيتموه/ ا؟ . . .

فجأة ما بدأ كبناء قصة خيالية من خلال السرد يتحوّل إلى دراما أولية، تحدث الآن، فيما يمكن أن نطلق عليه «زمن الآن القصصي الخيالي» بحيث تكونون في– دور. لكن «الآن» ليست هي «الآن» الخاصة بالحدث. إنها «الآن» الخاصة بالتفاعل مع ولي الأمر الذي لا يدري ما حدث – غير أن الطلاب يعلمون بالطبع. فهم يملكون المعلومات التي لا يملكها الشخص البالغ، حيث يتحول الأطفال من كونهم صانعي قصص إلى شهود عيان.

وبينما هم يفسّرون ما حدث، ربما يعرب ولي الأمر عن عدم التصديق، والذنب، والغضب، والقلق والإحساس بتطبيقات عملية للتوجّه إلى المستشفى.

هذا التفاعل في– دور يمكن أن يستمر لبضع دقائق. وعلى الرغم من ذلك، فإنه يستحوذ على زخم لفهم جديد. فجدية الحدث غير مرئية في الحدث نفسه، بل في رد فعل ولي الأمر إزاءه.

وهذا النوع من لعب دور قصير/ صارم/ فظ يمكن بالفعل أن يمنح المشاركين رؤية جديدة فيما يتضمنه الحدث. فهو يوفّر مساحة وتأثيراً عاطفياً لا يتوقع المرء أن يكونا جزءاً من فهم الأطفال الصغار. لكن إيجازه الشديد يتطلب دعماً يمكن أن يتخذ شكل إشارات ظرفية إلى «الحدث» حالما تحين الفرصة، بينما يستمر العمل المدرسي اليومي أو ربما يشمل مزيداً من لعب الدور. أو ربما تريدون أن تخططوا لتمرين يضمن فهماً مطرداً وأكثر عمقاً. دعونا ننظر إلى المربع أ4 (الموجود أعلاه). لنفترض أنكم بنيتم قصة «الحدث» كما في السابق، لكن بدلاً من توظيف الحالة الفورية لولي أمر قلق «كوسيلة» للمادة، نفترض . . . :

أ5.
أنك تدعين تلاميذ صفك لمشاركتك في ابتكار الفكرة التي يريد بي بي سي أو راديو محلي أن ينتج برنامجاً إذاعياً خاصاً بها لأسبوع السلامة على الطرق. وأنك ستكونين الشخص الذي يرسله الراديو لمقابلة «شهود» وأن أعضاء صفك سيكونون «الشهود»– الذين يبنون أجوبتهم، بالطبع، بناء على معطيات «القصة» التي وافقت عليها. وسوف تسألين أسئلة مثل:

هل تستطيع أن تصف، على سبيل المثال، أين وقع الحادث بالضبط؟ في أي وقت من اليوم/ السنة؟ كيف كانت حالة الطريق؟ من رآه؟ هل تستطيع أن تروي للمستمعين ما جرى؟ أفهم أنك كنت ضابط الشرطة الذي تم استدعاؤه . . . هل أنت الطبيب؟ . . . هل يستطيع أي شخص أن يبلغنا عن العائلة؟ . . . الخ.

ولتنفيذ أ5 سوف تحوزون بالفعل على مسجل وتسجيل، بحيث يكون هناك نموذج عمل للاستماع إليه ثانية، ويستمع إليه الآخرون. وعلاوة على ذلك، يمكن أن تقوموا بدعوة الأطفال لابتكار دوركم – اختيار المعطف الذي سيرتديه «هذا الشخص الذي يجري المقابلة لصالح بي بي سي»، صنع «شعار بي بي سي»، وحتى مساعدتكم في تحضير الأسئلة. وبذلك فإنهم يصادقون على دوركم كما تصادقون على دورهم بتقديمكم إلى «برنامج الراديو»: «أنا في . . . ، أجتمع مع أناس لديهم معلومات مباشرة عن الحادث في . . . أعرف أن جميع هؤلاء الناس شهود أو أصدقاء العائلة المكلومة أو أفراد من قوة الشرطة وطاقم المستشفى . . . ».

لاحظوا الفرق أيضاً في التوتر العاطفي بين أ4 وأ5. ففي أ4 يكون تلاميذ صفكم في مواجهة «ولي الأمر القلق» مباشرة. ويُطلب منهم أن يستجيبوا عفوياً إلى «حضور» مأساة الذين أصبحوا بطريقة أو بأخرى جزءاً منهم. وفي أ5، على أي حال، يستجيبون لتحدٍّ فكري، فيحوّلون بناء قصتهم إلى «صوت» للشهود. لكن تقريرهم سوف يكون بصيغة الماضي، حيث يروون قصتهم بطريقة مختلفة، لكنهم يحافظون عليها كقصة.

وكلا التمرينيْن أ4 وأ5 يتطلبان منكم أن تتولوا زمام القيادة من خلال استخدام «المعلم–في– دور»، وهي طريقة توسّع بشكل ملحوظ من مساحة ونوعية التعلم الذي يمكن أن يحدث. وفيما بعد سوف نستخدم طريقة «المدرب–في–دور» في عملنا مع البالغين. ولعل المفهوم الشامل «للعب الدور» يكتسب معنى ثورياً حالماً، بحيث يدرك المرء وجود تجربة دور تم التعريف به. فالزخم الذي يكمن في سؤالكم الذي يوحي بالاحترام «هل أنت الطبيب؟ . . . » بما فيه من تعزيز ضمني لأحد أفراد المجموعة التي تخاطبونها، يتعدى أي تعليمات مسبقة يُعبّر عنها تقليدياً كما «في هذا المشهد، هل ستلعب دور الطبيب؟». لكن هناك أكثر من هذا بكثير فيما بعد. والآن نعود لنقاشنا خيار التركيز.

ربما تشاؤون أن تستمروا مع أ4 وأ5. ويمكن أن تلاحظوا الاهتمام الراهن لصفكم بحوادث الطرق [ربما قُتل أحدهم محلياً أو أن يكون

صفكم قد عانى من تجربة فقدان صديق] باعتبارها فرصة للتوقف عند مشكلة الفقد. في هذه الحالة:

أ6.
عندما تعدّين القصة فإنك تبتكرين أيضاً خارطة جدار للمكان الذي جرت فيه وتحددين موقعاً يكون فيه عمود إنارة يمكن أن يلصق حوله تلاميذك صوراً وورود صغيرة أو دمى لدببة . . . الخ. وبعد ذلك يمكنك أن تدَعي كل طفل يصنع «بطاقة تعزية» بهدف إرسالها إلى عائلة ك. وعند الانتهاء من هذه المهمة، يرسلون البطاقات عبر البريد في «صندوق للرسائل» [فقط صندوق بغطاء]. ومن ثم، عندما يستمعون إلى البث الإذاعي [كما في أ5 أعلاه]، فإنهم يسمعون جزءاً لم يسمعوه من قبل.

«. . . طلبَت مني العائلة أن أقرأ هذه الرسالة التي أرسلوها . . . شكراً لكم للورود الجميلة التي تركتموها على جانب الطريق . . . سوف نتركها هناك إلى أن تذبل . . . وسوف يعتني أناس آخرون مع الأطفال بشكل خاص بأماكن كهذه . . . ونعرب عن رغبتنا في إعداد كتاب «للذكرى» يجمع بين دفتيْه جميع البطاقات والرسائل التي تلقيناها بعد الحادث. ويمكن استعادة البطاقات من صندوق الرسائل الخاص بها للعرض.

أو يمكنكم أن تعالجوا «الثكل» بطريقة شخصية هادئة:

أ6. بعد ابتكار خارطة الجدار بأعمدة إنارتها المحددة والورود، يمكن أن تطوري مع تلاميذ صفك كيف يريدون منك أن تمثّلي دور فرد في عائلة ثكلى – هم يساعدونك لإقرار أي علاقة تربطك بالفقيد، ويناقشون كيف تشعرين، ويحددون مساحة في غرفة الصف باعتبارها «بيتك»، وهم يقررون ماذا تفعلين في الوسط عندما «يصلون»، وهم يقررون أين يكون الباب الأمامي – وأنت توفرين قطعة من الورق المقوى ترسمين عليها مِقرعة أو جرساً.

ينادي الأطفال من عند الباب، أنت تدعينهم للدخول وهم يعرضون عليك جميع البطاقات التي أحضروها – تستطيعين أن تقدمي لهم الحليب والبسكويت إذا أردت، لأن الزيارة يجب أن تكون طويلة بما يكفي لهم للإحاطة ببعض مشاعر الفقد لديك وكيف تديرينها.

أو ربما تفضلون ببساطة تقديم الموضوع لصفكم عن طريق عرضه كمشكلة سريعة تتطلب أجوبة سريعة. يمكنكم أن تطلبوا منهم توضيح فكرة، مفهوم أو تفسير، كما في المثال اللاحق:

أ7.
لنفترض أنك تطلبين من الأطفال، وهم يجلسون في مجموعات زوجية، أن يفكروا لماذا بدأت بعبور الطريق فجأة على الرغم من إنجازنا تمرين الطريق. يمكن أن تطلبي من مجموعات زوجية مختلفة أن تتقدم كي «تعرض» حلولها أمام الصف.

الآن أي نوع من السلوك المعبر تتوقعونه من أطفالكم الصغار لدى قيامهم بهذه المهمة؟ سوف نواصل في هذا الكتاب الإشارة لعرض هذا النوع باعتباره «إظهاراً». فهم يجيبون عن السؤال ويشيرون إلى إجاباتهم بدلاً من «التحدث»عنها. هم «يقولون» «هذا هو ما نعتقد كيف كان». هم لا يمثلون أو حتى يحاولون الادّعاء «إنه يحدث الآن». فملاحظاتكم وأنتم تعدّون العرض من شأنها أن تعزز فكرة «تقديم إجابة».

وبناء على ذلك، تعتبر أ3–7 أعلاه أمثلة للعب دور غير مباشر، يتحقق بشكل رئيسي عن طريق تحويل التبئير. وهناك نوع مختلف بشكل ملحوظ لطريقة غير مباشرة تتمثّل في إضفاء شكل مسرحي على المادة. وما يلي ليس سوى مثال على القيام بذلك، ليس سوى أمثلة على معالجة رسمية سوف تَبرز على نحو غير متوقع مرة أخرى هنا وهناك في مختلف أنحاء الكتاب.

معالجة رسمية للمادة

أ8.
لنفترض أنك تقسّمين ك إلى ستة أفراد كافات، وتعدّين لعرض تتابع اللحظات في الحادث. تنتشر الكافات بشكل متساوي الأبعاد أحدهم عن الآخر أمام الصف. يقف ك1 على حافة الرصيف منتظراً، يبدأ ك2 بالركض، بينما يتمدد ك3 على الطريق. يستلقي ك4 (بوجود عامليْن في سيارة إسعاف) على نقالة، بينما يستلقي ك5 على سرير المستشفى. أما ك6 فيكون في زيارته «ولي الأمر». وعندما يجرّب الأطفال الستة مواقعهم، توضّحين لهم: سوف أسير بهدوء وراء كل «لحظة»، وأضع يدي على كتف، ثم أسأل بماذا يفكر ك؟ أية أشياء تعتقدين أن ك1 يجب أن يجيب عنها؟ ك2 ؟ ك3؟ . . . الخ. وبذلك، فإنك تضعين العبء على بقية تلاميذ الصف ليفكروا من خلال «اللحظة» – وكل ك قد يختار من بين أجوبتهم أو يكون لديه/ا بالطبع استجابته/ا الخاصة. بعد ذلك، وبحس شكلي، يتكرر التتابع باعتباره «أداء» – وقد يتم مرة أخرى مع تغيرات إذا ما بقي الاهتمام.

لاحظوا كلمة «أداء» فهي تُستخدَم هنا. وهذا شيء متعمّد، لأنها تحمل ذلك العنصر الخاص بـ «نحن نستمتع باستخدام مهارة للقيام بذلك على نحو جيد، إلى أي حد جيد نقوم به، هذا جزء مما ستستمتعون به أنتم، معشر المشاهدين، أيضاً. نريد أن ندرك الأهمية التي نوليها للحادث، لكن نريد أيضاً أن نتمتع بما أنجزناه.

لكن من المهم، بالطبع، أن نمنح هذا التمرين هذا النوع من تأكيد «الأداء». فربما تفضلون أن يكون كل تكرار مختلفاً بشكل عفوي، وأن يكون تركيز الممثلين والمشاهدين [والمعلمة أيضاً] برمته على كيفية مرور أنواع كثيرة ومختلفة للأفكار عبر رأس ك فقط. وفي أي حال من الأحوال يمكن أن يكون الأثر الجمالي باقياً.

أو ربما تحاولون شيئاً ما مختلفاً تماماً– إطار «خبرة»:

طريقة عباءة الخبير

أ9:
تخاطبين تلاميذ الصف كما لو أنهم بالغون: سمعت أن شركتكم جيدة في صنع الملصقات التي تتوجّه نحو الأطفال الصغار. أنا أعمل لصالح مجلس ونحن قلقون من عدد حوادث الطرق مؤخراً. هؤلاء أطفال بسن خمس سنوات [العمر الخيالي المختار دائماً ما يكون أصغر من العمر الحقيقي للمشاركين] ونحن قلقون جداً بشأنهم، فقد كان ثمة حادث خارج إحدى المدارس الأسبوع الماضي، وكان طفل ينتظر ولي أمره الذي تأخر بالوصول قليلاً . . . يبدو أنهم لا يدركون المخاطر بالطريقة التي يدركها الأطفال الأكبر سناً. هل تعتقدون أن بإمكانكم عمل بعض الملصقات للمجلس لمساعدة هؤلاء الأطفال كي يفهموا. . .؟ كل طفل بحوزته أقلام تلوين وورق يصنع ملصق «حادث». وبينما هم يعملون تدورين حولهم لحث الأطفال فرداً فرداً على قول المغزى من الرسم.

النموذج أ9 أعلاه، مثال على ما سنطلق عليه طريقة «عباءة الخبير»، وهي وسيلة درامية تقود لموضوع يستثمر أعمال ونقاشات التلاميذ/الطلاب/المدربين من منطلق الاستدامة الذاتية للسلطة تسمح لهم أن يشعروا بأن «يكونوا أنفسهم». وعليه، لا يُعطى التلاميذ في أ9 سبباً لإيلاء اهتمام بالغ برسالة الملصق فحسب، بل يُعطَون أيضاً قدراً من الخبرة الضمنية. نسخة عن أ9 أكثر تطلباً:

أ10.
تطلب مصممة أغطية ملاحف مساعدة من «خبراء» بأمن الطريق. تريد أغطية أسرّة وستائر للأطفال تحمل رسائل «من شأنها مساعدة الأطفال -فقط عندما يذهبون للنوم وعندما يستيقظون- على التذكر بأن يكونوا حريصين وهم يعبرون الطريق في كل الأوقات». وأنت، في دورك «كمصممة» تضيفين: قد تكون هذه الرسائل كلمات، وصوراً، وإشارات ورموزاً، لكن يجب أن تكون مثيرة للاهتمام وتناسب حجم لحاف أو ستارة. أنت «تعربين عن دهشتك» ما إذا كان لرمز الطريق السريعة أي جدوى . . . وتتركين المشكلة بين أيديهم.

إحدى الحِيَل المثيرة للاهتمام في استخدام المعلم/القائد-في-دور بهذه الطريقة هي جني فائدة من «غياب» [كما في السابق!] «المعلمة ذاتها» لديكِ عندما تقوم المصممة بمقابلة الأطفال، وعندما تنتهي المقابلة يمكنكِ أن «تعودي» [كما في السابق!] للتساؤل «كيف واصلتم التقدم مع المَصممة؟». وبناء على ذلك، يمكن أن تحدث إعادة تغطية أو إعادة تركيز للمهمة.

لكن اختلاف الرواية بين أ9 وأ10 يكمن في الطاقة لاكتساب معلومات جديدة. فبينما يدعو أ9 الأطفال لصنع ملصقات مما يعرفون، تكمن الفرصة في أ10 في البحث عن معرفة جديدة مفهومة ضمنياً في المهمة. ويجب على الأطفال هنا أن يدرسوا باعتبار ذلك جزءاً من نشاط الدور المنوط بهم.

ويصبح هذا الآن عاملاً رئيسياً في إعداد لعب- الدور. وتميل بعض الأمثلة الواردة أعلاه إلى أن تدور حول إثارة الوعي. ومع أن مثل هذه التجربة يمكن أن تكون قصيرة، لكن يأمل المرء أن تكون مهمة. غير أن هناك مجموعة كاملة من لعب- الأدوار تستطيع تعليم أشياء جديدة، ومن شأنها أن تضيف معلومات، وتوسّع الفهم الفكري، وتعطي خلفية حقيقية للقضية التي تكون قيد البحث.

والقضية التي نحن بصددها بالنسبة لمثالنا الأول، وهي أمن-الطريق، حصل بأن عالجناها مع أطفال صغار، لذلك دعونا نرى ما الذي يبدو عليه لعب-الدور عندما يتطلب منهم دراسة المادة كمشروع «أمن-طريق». ومثل هذه المادة تنقسم إلى نوعين من موضوعات-في العمق: (1) دراسة كيف تخلق الطرق المزدحمة مشكلات أمان. (2) دراسة الآثار المترتبة على حادث ما.

من ورشة الطفولة المبكرة التي نظمها المركز في قاعة جمعية الهلال الأحمر في البيرة.

أ11.

لنعد إلى أ1 وأ2 اللذين أخذت فيهما تلاميذ صفك إلى القاعة لممارسة عبور الطريق؛ سواء بمفردهم أو مع «كلابهم الأليفة». لنفترض أنك تدعين تلاميذ صفك لصنع نماذج ثابتة لدراجات نارية وسيارات وعربات وباصات، ومجسمات منتصبة لأناس وأشكال مقطوعة لبيوت ودكاكين ومدارس معدّة لطريق كبيرة تصنعينها من لفافة ورق طويلة، بحيث تُفرَد حول الصف أو حول القاعة [متحركة عندما لا تكون قيد الاستخدام!]. وسوف تميّزين طريقك بإشارات ضوئية ومواقع عبور للمشاة وتقاطعات.

1. يستكشف تلاميذ الصف أولاً، كسائقي سيارات، أين تكون أفضل المواقع لمواقف السيارات، وأكثر المواقع أمنا لعبور المشاة والمواقع التي تعتبر «خطرة»، والإشارة أيضاً إلى كيف يمكن أن تؤثر السيارات المتوقفة على رؤية الخطوط.
2. في يوم آخر، يمكنك أن تدعي الأطفال لفحص التصميم الذي قدّمت فيه على نحو متعمّد إشارات المرور والناس في كل أنواع الحوادث المحتملة، التي يجب على الأطفال أن يشخّصوها ويكتبوا التقارير عنها، أو يمكنك أن تطرحي السؤال التالي: «كيف يستطيع أحد المعلمين أن ينظّم اصطحاب خط طويل من الأطفال للقيام بزيارة إلى كنيسة محلية (لا يمكن الوصول إليها بشكل واضح من المدرسة)؟
3. بعد ذلك، وفي دور أمناء معرض سلامة الطريق في المركز المدني، يعرضون لك «كمعلمة زائرة تريد أن تحضِر صفها للمعرض» ماذا سيعلمون صفك، حيث ينقسمون إلى مجموعات «أخصائيين» لعمل ذلك، وتكون كل مجموعة مسؤولة عن التعليم حول الإشارات الضوئية، أو أماكن العبور، أو سرعة السيارات، أو المشاة . . . الخ.
4. الدور إلى الوراء – يقوم «الخبراء» الآن بدور صف المعلمة الزائر، حيث يفتقدون تماماً إلى أي تصوّر عن المعرض، ولذلك عليك أنت «المعلمة الزائرة» أن تتولّي تعليمهم! – طريقة رائعة كي يقوم الطلاب «باختبار المعلمة»! [وقد يكون من المجدي إكمال المشروع عن طريق دعوة ضابط شرطة للمدرسة ليقدم وجهة نظره المهنية حول نموذج الطريق الخاص بهم].

من فعاليات الدورة الخامسة لمدرسة الدراما الصيفية في جرش.

ولو انتقلنا الآن إلى أطفال صغار يدرسون الحادث نفسه، يمكنكم أن تختاروا قضايا مثل: (أ) جميع الأنواع المختلفة للخطأ الإنساني، أو (ب) جميع أنواع الناس المشتركين عندما يكون هناك حادث والإجراءات الواجب اتّباعها، أو (ج) عمل المهنيين الذين لم يكونوا هناك بالفعل في أي لحظة، والذين، على الرغم من ذلك، يجب أن يفهموا ما حدث. لاحظوا كيف يختلف هذا في الطلب الذهني عن أ4 الوارد أعلاه الذي يدعو فقط الأطفال الصغار لكي «يبنوا قصة» مما حدث. أنتم الآن تضعون مشروع دراسة لصفوف أعلى قليلاً.

أ12.

(أ) يستطيع تلاميذ صفك أن يرسموا مجموعة صور لحوادث (بحيث يظهرون كلا النموذجين للسياقة السيئة والمشاة [بما في ذلك الكلاب] الذين يحتاجون مزيداً من العناية) مصحوبة بتوضيحات مكتوبة لما جرى في كل حالة، وتتجه توضيحاتهم نحو الفهم وليس اللوم، ويُنظَر إليها باعتبارها «معرض رسوم» من جانب الزوار الذين يمكن مشاهدتهم يتجولون ويطرحون الأسئلة. [يمكن أن تتطلب نسخة أكثر تقدماً من تلاميذ الصف خلق فيلم تلفزيوني وثائقي عن الشرطة: موضوعات مثيرة للاهتمام: سلامة الطريق].

(ب) يمكنك تجميع صورة أو (بشكل أفضل) ملصق صور لحادث ثم تطلبين من تلاميذ صفك تشخيص جميع الناس المختلفين الذين تم رسمهم في مثل هذا الحادث، بما في ذلك مستقلّو الحافلات، والمشاة، وسيارة الإسعاف، والشرطة . . . الخ. بعد ذلك، تعرض فكرة الاستجواب، التحقيق أو المحاكمة. وفي إطار مجموعات تطلبين منهم أن يكونوا صنفاً واحداً من الأشخاص المشتركين ويعدوا تقريراً عما «حدث»، وأن يكونوا مستعدين «لجلسات الاستماع»، بينما تكونين أنت في دور محقق في أسباب الوفيات، مسؤول أو قاض.

(ج) أو، على نحو بديل، يمكنك إعداد بعض «أوراقً الدليل» القصيرة (ربما يكتبها الأطفال قبيل هذا التمرين). ومن الأمثلة على ذلك، شاهد عيان: سائقة سيارة توقّفت لتقديم المساعدة. وقالت: «شاهدت أن السيارة التي صدمت الشخص كانت مزودة بضوء خلفي واحد فقط عندما مرّت عني». في الوقت الحالي سوف تكونين في دور ضابط شرطة رفيع المستوى، ومستعدة أيضاً للإجابة عن أسئلة «الصحافيين» الراغبين في الحصول على مجموعة البيانات التي في حوزتك.

لماذا لا تحولونه إلى هزل؟

أ13.

لعبة لوحة سلامة الطريق (لمن هم في عمر 3–4 سنوات). ويمكن أن تمتلك اللعبة جميع العدادات العادية التي تحرّك نحو الأعلى أو نحو الأسفل مربعات ملونة، مخططة كمكافآت وجزاءات، لكن بعض المكافآت يمكن أن تُبنى لا على مجرد فرصة رمي النرد، ولكن على إكمال ناجح للمهمة، مثل تعداد «واجبات الشرطة في الموقع» بالشكل الصحيح:

» وقف حركة المرور.
» ضبط الطريق.
» استخدام الهاتف الجوال لطلب مساعدة.
» مساعدة مسافر غير جريح للخروج من السيارة.
» النظر ما إذا كان قد تأذّى أي شخص.
» وضع غطاء على الشخص الجريح.
» نشر مخاريط (علامات مرورية لتنبيه السائقين).
» توجيه أسئلة للناس لمعرفة ما حدث.

نأمل أن تكون الأمثلة الواردة أعلاه في أ13 مؤشرات مفيدة لمجموعة لعب الأدوار الممكنة بأي موضوع محدد، أو مع أي مجموعة عمرية محددة.

ونأمل في هذا الكتاب أن نفحص المبادئ التي تكمن وراء اختيار لعب الدور واختيار الموضوع. دعونا نرى أي مجموعة ممكنة من الصفات المميزة تتوفر لموضوع مغاير – لنقل، لمجموعة شباب بالغين. فلنلتقط موضوعاً على غير توقع، دعونا نختار «معنى الخيانة».

من ورشة الطفولة المبكرة التي نظمها المركز في قاعة جمعية الهلال الأحمر في البيرة.

مراهقو المرحلة المتأخرة

الأمثلة الواردة أعلاه هي محاولات لتعميق إدراك الطفل/ة لسياق معين من السلوك. وبينما تنمو الطفلة، نريد منها أن تذهب إلى أبعد من سلوك المهارة التي تدربت عليها لاستيعاب بعض التضمينات الأكثر اتساعاً، والتي ستغذي في نهاية المطاف قدرتها على أن تصبح راكبة دراجة هوائية وسائقة إضافة إلى ماشية أكثر إحساساً بالمسؤولية. وفي بعض الأحيان، لا تكون ثمة علاقة للعب الدور باكتساب مهارة، لكنه يُستخدَم لتوسيع فهم شخص لمفهوم مجرد له علاقة بطبيعة الإنسان. دعونا نأخذ كمثال **مفهوم عدم الولاء**.

على النقيض من «سلامة الطريق»، ليس هناك مجال هنا للتعلم عن ظهر قلب. وفي الحقيقة، من الصعب تفعيل مفهوم مثل «عدم الولاء» دون تعزيز السلوك من غير قصد. وسوف نجد ذلك مرة أخرى في الفصل اللاحق عندما ننظر في مشكلات لعب دور «البلطجة». لذلك، فإن نتيجة التعلم هي واحدة من نتائج الفهم، لكن يجب أن نكون على دراية بأن كل عملية يمكن أن تجعل دور «البلطجة» أو «عدم الولاء» يبدو جذاباً.

ب1.
المعلمة/القائدة يمكن أن تعطي تعليماتها: استدر نحو الشريك الجالس بعدك. أنت شخص متقاعد. وسوف تستحضر حادثة ربما تكون مسلية جداً، لكن ليس في الوقت الذي خانك فيه صديق مشترَك [خيالي]، لنقل، عن طريق نكث الوعد بالحفاظ على سر. ربما يستمع شريكك فقط أو يطرح أسئلة للإسهاب.

تكمن مهارة إعداد لعب دور في: (1) تحديد الأهداف. (2) اختيار سياق خيالي ملائم. (3) تمييز ما يجب القيام به أو توضيحه للمضي قدماً نحو الحلقة الأولى من لعب الدور. (4) معرفة التسلسل المحتمل للحلقات. (5) إعطاء التعليمات لكل حلقة بطريقة تجعل حدود التمرين أو بارامتراته (عوامله المتغيرة) واضحة.

وترتبط البارامترات (العوامل المتغيرة) بكل من المضمون والتفاعل الاجتماعي، وهي بالنسبة لكليهما المطالب الفكرية والمطالب الشخصية. ولعل مجموعة الناس الذين يُطلب منهم القيام بالتمرين الوارد أعلاه ربما يبقون في المجموعة نفسها مع تنقّل أقل للموقع، حيث يبدأون بتبني راو أو خدمة مستمع مساعد. وبناء على ذلك، فإن إعادة ترتيب مادي للتفاعل أمر لا يستحق الاهتمام، هكذا بشكل واضح، لأن التغير في حده الأدنى في البنية المادية قد يفضي إلى الشعور بالحماية بالنسبة لغير المجرّبين. فالمزاج العام هو أحد مظاهر الاستحضار، و«المستمع» ليس لديه اهتمام راسخ بالحكاية.

وبالتالي بالنسبة لعامل تغير التفاعل الاجتماعي، يبدو أن هناك بعديْن رئيسيين: مادي وعاطفي. والتمرين، كما وُصِف في ب1، ينتج مطالب أقل بخصوص كل منهما، فعلى الصعيد المادي بالكاد تحرّك المشاركون، وعلى الصعيد العاطفي يُطلب من «المستمع» أن لا يقدم أكثر من الاستماع ولكن «الراوي» يخلق حادثاً خيالياً. بالطبع، إن قول «هذا ما حدث لي» ينتج المستوى العاطفي، بحيث يكون رقيقاً كما هو، وأكثر حدة مما لو أنكم دعوتم تلاميذ الصف فقط ليكوّنوا أمثلة على عدم الولاء بين الأصدقاء. لا تزال ثمة خطوات قليلة لبلوغ القطب العاطفي، لأن ذلك جزء من جذب لعب الدور. فبعده العاطفي، مهما كان مقيداً، يشد الانتباه. وهذا لا يعني أن ننكر بالطبع، أن شخصاً ما في ممارسة عدم لعب الدور يمكن أن يساهم بنموذج مؤثر جداً. وسوف نرى في الحقيقة أن انخراط المشاهد أو جمهور المشاهدين يمكن أن يكون عميقاً جداً في كل أنواع سياقات الدور أو عدم الدور.

ومن المهم أن نميز أن لديكم سيطرة كبيرة على مكان تحديد الخطوة العاطفية. تخيلوا الزيادة في الزخم العاطفي في ب1. [دعونا نطلق عليها ب1أ] إذا غيرتم من تعليماتكم قليلاً [دعونا نطلق على ذلك ب1ب] إزاء «أنت تنوي تذكير صديقك (المستمع) بحادث من الماضي، وقد اعتقدت بأنه لم يكن وفياً لأنه نكث وعده» أو بخطوات [كثيرة جداً!] كثيرة [ب1ت]، «أنت على وشك اتهام صديقك بعدم الولاء». هنا لدينا مثال على ما لا نفعله، ما لم يكن المشاركون متمرّسين في الدراما. ومثل هذا الانخراط العاطفي ينزع للقيادة نحو النوع الممكن الأسوأ للعب الدور، حيث يفتقد إلى الدقة والمصداقية والجدية والتأمل. من ناحية أخرى، فإن النسخة التالية يمكن أن تكون منتجة حتى في أيدٍ غير متمرّسة نسبياً:

بد. هكذا تهيئين الدور: أنت غاضب من صديقك الذي علمت أنه نكث وعداً بالحفاظ على سر. وخلال انتظار وصوله إلى الشقة التي تتقاسمها معه، تقرر أن «تفاتحه بالموضوع»، لكن عندما يصل بالفعل لا تستطيع أن تهيئ نفسك لقول ما في عقلك.

ثمة شيء ما بخصوص كتم تعبيرات الغضب، والحزن أو الغيرة التي من شأنها أن تجلب أساساً من المصداقية للارتجال. فالوعي بأن العاطفة العميقة هي هناك ولم يتم التعبير عنها على أي حال، يجعلها أكثر «صدقاً» لممثلين غير متمرسين.

والطريقة التي تُعالَج بها المشاركة أمر مهم، حيث يمكنكم دعوة تلاميذ الصف للمساهمة بقائمة من حالات «عدم الولاء» عن طريق إعطاء شعار للمثال الذي شاركت فيه، أو يمكنك أن تطلب منهم إعادة بعض القصص أو (ربما أقل ترجيحاً بهذا التمرين) يمكنك أن تدعو بعض المجموعات الزوجية من أجل إعادة تفعيل لعب دورهم. وعليك أن تسأل نفسك على الدوام ما إذا كان مثل إعادة التفعيل هذه ستزيد بالفعل من انتباه التلاميذ للقضية أو توسع مداركهم. شعورنا هو أنه في معظم الحالات، سيكون «إعداد التقارير» أو «إعادة السرد» كافياً لكم لنقل تلاميذ الصف نحو نقاش المفهوم المختار. لا تستخدموا «إعادة التفعيل» أو «العرض» لتمضية الوقت.

ففي بعض الأحيان، يمكن أن يوفر النص حافزاً لمناقشة مفهوم ما.

هاملت الفصل 3 المشهد 1

الملك: أما تستطيعان بطريقة غير مباشرة، أن تستخلصا منه السبب الذي يدفعه، إلى اتخاذ هذا المظهر المختل، بحيث تصبح أيامه كلها عرضة للاضطراب المزعج لما يغشاها من نوبات الجنون الشديد الخطر؟

روزنكرانتس: إنه يعترف بأنه يحس ما يعتريه من الاضطراب، ولكنه يأبى أن يذكر الأسباب بحال من الأحوال، وكذلك لم نأنس منه نبولاً لأن نسبر غوره، فإذا حاولنا استدراجه للاعتراف بشيء صحيح عن حاله، فإنه يلوذ بالصمت في شيء من الجنون الخبيث.

الملكة: هل أحسن استقبالكما؟

روزنكرانتس: كما هو جدير بسيد كريم.

جيلدنشترن: ولكن حفاوته لم تكن تخلو من بعض التكلّف.

ثمة نوع للعب الدور ملائم لاستخدام النصوص يتمثّل في إدخال متحدثين آخرين غير الشخصيات التي أنيطت بها الأدوار في الحوار – وتكرار ذلك فيما بعد، وتقديمه للآخرين بغرض التأمّل. في هذا المثال:

ب2.

تقسمين تلاميذ الصف إلى مجموعات من ستة أفراد، تدعينهم لتمثيل الحوار الوارد أعلاه، بحيث تُدخلين نوعين من التعليق قبل أو بعد كل مشاركة شخصية. وسوف يوضح أحد المعلقين كيف تبرر كل شخصية هذا الأداء للتجسس الخياني على هاملت، في حين سيكون المعلق الثاني مراقباً يكشف السبب «الحقيقي» للخيانة. وبالتالي يمكن أن يكون سياق الحوار على النحو التالي:

مُدافع عن الملك:
هنا روزنكرانتز وكلدينسترن. الأمر واضح لي للقيام بتحقيق. أعلم أن عزيزتي الملكة قلقة عليه.

مراقِب للملك:
هل يوجد لدى هاملت شكوك حول كيفية موت أبيه؟

الملك:
وهل تستطيع، عن طريق تفاقم الظروف
خذ منه . . . . . وهكذا.

إن الشكل الذي يأخذه العرض المطلوب في ب2 يعتمد على مدى راحة تلاميذ الصف على الصعيد الجسمي. فإذا كانوا كارهين لتمثيل الدور يستطيعون ببساطة أن يقرأوا نصوصهم التي أبدعوها حديثا – طريقة غير طَموحة للقيام بذلك. ربما تحبون أن تقترحوا قبل بدء التمرين أن وجود الملك والملكة جنباً إلى جنب على عرشيْهما قد يشكل الأساس للعمل مع «مدافع» و«مراقب» يتحدثان من فوق

من ورشة الطفولة المبكرة التي نظمها المركز في قاعة جمعية الهلال الأحمر في البيرة.

كتفيْ الملك أو الملكة باعتبار ذلك شيئاً ملائماً. أو يمكنكم أن تطلبوا من المجموعات فقط أن تكتب نصوصها وتختاروا واحدة منها بتوجيه مشترك منكم ومن تلاميذ الصف: «أين تعتقدون أن الملك والملكة موجودان؟ . . . أين يجب أن يكون المدافع قبل أن يتحدث بالفعل؟ الخ . . . الخ».

أهداف المضمون سوف تملي على الدوام اختيار السياق والشكل. وقد تريدون استخدام نص لإظهار الفرق، على سبيل المثال، بين «عدم الولاء» و«الغدر». وتوفر مسرحية أوثيللو (عطيل) مثالاً مؤلماً للصفة الأخيرة.

أوثيللو (عطيل) الفصل 111 المشهد 111

إياغو: أي مولاي الشريف.
عطيل: ماذا تقول يا إياغو؟
إياغو: أكان ميشيل كاسيو يعرف غرامكما؟
عطيل: عرفه من مبدئه إلى نهايته. لمَ هذا السؤال؟
إياغو: إرضاء لفكري لا لشيء آخر ذي بال.
عطيل: وما فكرك؟
إياغو: كنت لا أتخيل أنه يعرف ما دار بينكما.
عطيل: بلى، وكان يتوسط بيننا أحياناً.
إياغو: أحقا؟
عطيل: أحقا؟ نعم حقاً. ما ترى تحت هذا؟ أليس وفياً؟
إياغو: وفيّ يا مولاي.
عطيل: وفيّ. بل وفيّ.
إياغو: وفي يا سيدي إلى غاية ما أعلمه.
عطيل: صرّح عما في ضميرك.

ب3.
مجموعات من أربعة أشخاص يمكن أن تفحص هذا النص بهدف جعله مقبولاً. اثنان يمثلان شخصيتيْن، ببساطة يقرآن حواراً ويقف أحدهما على بعد مسافة قصيرة من الآخر، وفي المقابل يمثّل اثنان آخران رمزياً أوثيللو وهو يتّجه إلى مصيدة إياغو – وربما على غرار شخصيتيْن متواجهتيْن، إحداهما بذراعيْن ممدودتيْن وابتسامة، بينما الأخرى تسير، خطوة خطوة، نحو الذراعين المفتوحتين اللتين [دون لمس بالفعل] تتحولان إلى قفص يحيط بالرأس المحاصَر.

وإذا كانت مجموعتكم طلاب أدب، ربما تريدونهم أن يفحصوا شخصية في مسرحية. والحافز الأولي يمكن أن يبدو كإعلان:

ب4. . . .
مطلوب: نحاتون شباب لنحت تماثيل شخصيات شكسبير لوضعها في معرض للمجالات المختلفة، بحيث يستطيع طلاب المدارس الثانوية أن يتبصّروا بعمق إنسانية هذه الشخصيات. وسوف تشتمل موضوعات المجالات المختلفة في المعرض على الحب، والانتقام، والغدر، والطموح، والخداع. دعينا نقول إن تلاميذ صفك يختارون [استمراراً لمثالنا الخاص] الغدر، ويختارون إياغو كواحد من شخصياتهم الغادرة. ومهمتهم هي:

» البحث عن نص [سوف تضعين النص على الجدران أو الطاولات حول الغرفة مع تسليط الضوء على كل أقسام إياغو] شامل لكل جوانب شخصية إياغو التي يستطيعون إيجادها. [شجعيهم على أنه يجب عليهم إيجاد إنسانية شخصيتهم، وليس فقط «إياغو الوغد»].
» ضعي نتائج تلاميذ صفك معاً كتركيبة متماسكة، بحيث تشكل تعبيراً ذا مغزى [باستخدام أناس، صور، اقتباسات مكتوبة من نصوص، صوت راوٍ غير مرئي، تعليق أو حتى نموذج محوسب يمكن الوصول إليه على سي دي] بالنسبة إلى «ضيف»، أو عضو لجنة المعرض أو فنان/ حِرفي.

ربما يكون من غير الملائم أن تستخدموا مع مجموعتكم نصاً كحافز. وقد تفضلون إعداد شيء مرتجَل في مجموعات زوجية في وضع مماثل أو قابل للمقارنة.

ب5.
يمكنك أن توجهي تعليمات إلى مجموعتك للعمل في مجموعات زوجية (معاً وعلى امتداد مساحة عملك)، ثمة شخصيتان أ و ب. أ يكون خبيثاً ومصمماً على إيذاء شخصية صديق مشترك، وهو ت – بينما يتظاهر بأنه مخلص إلى ت. أ يشير لأمر رهيب فعله ت لكن ب يظل وفياً بشكل كامل إلى ت – ويبقى أ مخلصاً بشكل مضلّل. وفي النقاش، بعد ذلك، ربما تكتب مجموعات زوجية عن نوع من المؤامرة. عندئذ يستخدم أ أو قد يكررون هم، لو كان ذلك ملائماً، المحادثة لمصلحة تلاميذ الصف.

لاحظوا مدى محدودية التعليمات بالنسبة لمن هم أعلاه. وبمقارنتها مع أ2 حول سلامة الطريق سوف تصبح:

ب6.
في مجموعاتك، فكري في مشهد/ مشاهد يكون فيها الشخص خائناً وأعديه/ ا لتعرض لنا.

قد تكون بعض مجموعات المراهقين قادرة على القيام بمثل هذه المهمة في مراحل تطورها، لكن لأي هدف؟ سوف يستغرق الأمر وقتاً أكثر، لنقل، من ب5 أعلاه، دون أن نكون بالضرورة أكثر إنتاجية من ناحية فهم جديد، في حين أن إطلاق العنان الأكثر حرية لمجموعات ب6 ربما يجعل الأمر مستحيلاً لامتلاك نقاش مركّز بعد ذلك. لكن إذا استطاعت الصيغة المنقحة، على سبيل المثال، بالنسبة إلى ب6 أن تكون: « . . . ابتكروا مشهداً يُبرر فيه لشخص ما أن يكون خائناً . . . » [كما هما روزنكرانتز وكلدنستيرن]، فهذا التضييق للمعنى ربما يتجه نحو مزيد من التأمل الدقيق.

ثمة طريقة أخرى للتحسين في ب6 أعلاه: فبدلاً من تشديد المضمون كما ورد أعلاه [«ابتكروا مشهداً يُبرر فيه لشخص ما أن يكون

خائناً . . .»] يمكنكم تشديد مهمة المتفرجين، وبالتالي تشديد المشهد بشكل غير مباشر، بحيث يمكن أن تكون التعليمات «اذهبوا في مجموعات» على النحو التالي:

ب7 . . .
جهزي نصاً لمشهدكِ الذي يعرض مشكلة على مشاهديك لحلها. ضعي إحدى شخصياتك تحت وطأة ضغط لإفشاء سر. اعرضي استجابة تلك الشخصية – ثم ادعي أحد أفراد المشاهدين ليحل محل ذلك الممثل ويستجيب بشكل مختلف في إعادة تمثيل للمشهد.

وأيّاً كان ما تفعلونه إزاء ب5، فإن نجاحها يعتمد على تمثيل واقعي من جانب المشاركين. وإحدى الطرق لتجنب الفشل تكمن في استخدام الوسيلة البريختية لجعل الممثلين يروون:

ب7أ.
يمكن تمثيل شيء ما هكذا:

دور بات، طالب:
صديقتي سارة دائماً ما وعدتني بأن لا تبلغ أي شخصٍ عن تعاطيها المخدرات، لكن في اليوم التالي دعاني معلمي جانباً.

دور المعلم:
كنت قلقاً على سارة بعض الوقت. ففي الأسبوع الماضي، عندما اكتشفت صديقها بات، وهو يغادر غرفة الصف بعد الآخرين، قلت: «بات، هل يمكنني أن أتحدث معك. . .»الخ . . . الخ.

ب7 وب7أ يحتاجان عملية ابتكار نص وتمرين وعرض إعداداً لنقاش المضمون. وقد تفضلون ببساطة أن تصلوا بسرعة إلى القلب العاطفي لهذا النوع من المشكلة عن طريق استخدام المعلم/ القائد-في-دور.

ب8.
إذا خاطبتِ جميع تلاميذ الصف كما لو أنهم شخصية واحدة (شخصية بات) أو اخترتِ تلميذاً واحداً ليكون بات، ربما تبدئين بالقول: بالمناسبة بات، هل يمكنني أن أتحدث إليك؟ . . . أعلم أنك وسارة صديقان وثيقا الصلة . . . كنت قلقة إلى حد ما عليها في الفترة الأخيرة . . . صحتها . . . لا يبدو أنها هي نفسها . . . هل تعلم . . . أقصد، هل هي على ما يرام؟ . . . الخ.

في كل واحدة من هذه النماذج تتوقعون جعل التلاميذ ينخرطون في نقاش عما إذا كان هناك أي ظروف عندما يُبرر للواحد أن يكون خائناً. بعض المعلمين ربما يقترفون خطأ إعداد تمثيل الدور المفضّل لـ ب6 وب7، عندما يفعل ذلك ب8. وحتى في ب8 لديكم خيار بخصوص الجسدانية والمسؤولية كما نوقشتا في ما ورد أعلاه. وفي مخاطبة تلاميذ الصف أو طالب واحد فقط، سوف تقررون ما إذا كان من الملائم لذلك الصف تحديداً وتلك الجلسة بالضبط، ترك لاعبي-

من ورشة الطفولة المبكرة التي نظمها المركز في قاعة جمعية الهلال الأحمر في البيرة.

الدور يجلسون على مقاعدهم أو كراسيهم أو ما إذا كان سيتم تعزيز معنى المشهد عن طريق رؤية التلميذ بالفعل، «بات» يُهاجَم (يُنصَب له كمين) من قبلكم عندما تغادر هي غرفة الصف.

لكن لا شيء من هذا القبيل يمكن أن يلبي ما تختزنونه في العقل. وإذا أردتم أن تتركوا أثراً أعظم، وإذا أردتم أن تتكون صورة لطلابكم عن الرهبة أو حتى الفزع من «عدم الولاء» أو «الخيانة» الأقسى أو «الغدر»، عندئذ ثمة حاجة إلى مزيد من الطرق الدرامية.

ب9.
ربما تستخدمين المثال الأكثر شهرة من الأدب الغربي «قبلة يهوذا». فخلفية حديقة الجسمانية يمكن تفعيلها بحركة بطيئة، على سبيل المثال، إعطاء وقت لكل شاهد على القبلة (بيتر وجون . . الخ والجنود) ليدلي بتعليق. وإذا كان طلابك طلاب ثقافة دينية، عندئذ قد تكون تلك التعليقات اقتباسات ملائمة تم البحث عنها من جانبهم في النص الإنجيلي.

ب9أ.
أو يمكن أن تشعري أن التمثيل الوارد ذكره أعلاه (ب9) لمثل هذا المشهد يتطلب كثيراً من الجهد بالنسبة إلى ممثلين غير متمرسين، لذلك ربما تعرضين فكرة التعبير من خلال إشارات اليديْن والذراع فقط. لنقل أن أربعة تلاميذ على مقاعدهم يمثلون المسيح، ويهوذا، والجنود، والحواري. وبالنسبة إلى رواية مبنية بعناية فإنهم، باستخدام أيدٍ وأذرع فقط، يمثلون اللحظة التي تقود إلى القبلة. وتُمثّل «القبلة»، بالطبع، فقط عن طريق لمس أطراف الأصابع.

ويخشى الزعماء السياسيون من عدم الولاء، سواء الملكة إليزابيث الأولى أو مارغريت تاتشر:

ب10.
ادعي مجموعات لابتكار عمل مسرحي هزلي بالإيماء، بدءاً بعرض صورة للمجموعة المحيطة بتاتشر [أو رئيس الوزراء الحالي، الأسماء على ملصقات كبيرة] التي تزداد انزعاجاً وغيظاً عندما يقوم هيزلتاينز وهاوز . . . الخ بإبعاد مقاعدهم عن الدائرة المقرّبة منها.

إن النصيحة العامة للمعلمين هي أن يتجنبوا الكوميديا في لعب-الدور، لكن بين حين وآخر، ثمة مكان لعرض يتكرر بعناية ويكون مختصراً من النوع المذكور أعلاه لتحقيق مغزى. لاحظوا أن الكوميديا تكمن في الفكرة، وليس في كون الممثلين «مضحكين». غير أن الأداء الهزلي لمصلحتهم هم يجب تشجيعه. ويجب أن يكون المرء عارفاً بـ «الرجل المضحك» الطبيعي في المجموعة، الذي، ما لم تفعلوا شيئاً إزاءه، سوف يفرض أين يتحدد لعب-الدور – على مستوى انعدام الجدية البارعة!

أحد مخاطر هذا النوع من الموضوعات، وبخاصة عندما تكون مجاورة لعرض شيء شِرّير مثل الخداع والغدر، أنها تدعو الطلاب على ما يبدو لخلق الشر الذي نريدهم أن يتبيّنوه لا أن يحافظوا عليه. ولعل النصوص (السيناريوهات) هي ما يفعل هذا لكم بأمان. لهذا السبب يُفضل أحياناً أن نجعل النص يحمل المسؤولية. كذلك أيضاً، إذا كنتم تعملون مع أطفال أصغر سناً حول موضوع مماثل، فإن «العناصر المظلمة» يمكن تقديمها من خلال قصص الجن، بحيث تجنّبون الأطفال بشكل آمن من صنع قصصهم الخاصة.

استنتاج

في هذا الفصل، باستخدامنا فقط موضوعين مع مجموعتين عمريتين مختلفتين، حاولنا أن نعطي مجموعة أمثلة شاملة يمكن أن تختاروا منها وتستخدموها، بشكل رئيسي، باعتبارها أنشطة لعب-دور استهلالية. وقد تجدون أن اختياركم يقود بشكل طبيعي إلى أنواع أخرى من العمل أو المزيد من لعب-الدور.

بعض المعلمين والقادة يفترضون أنه للقيام بلعب-الدور، عليكم أن «تسخنوا» تلاميذ صفوفكم بألعاب أو تمارين استرخاء لمساعدة التلاميذ على التفاعل بسهولة أكبر. إن ظروفكم ربما تملي عليكم أن مثل هذا النوع من النشاط الاستهلالي ضروري، لكن من واقع خبرتنا، فإن لعب-دور مبنياً بعناية، أو القيام ببعض نشاط عدم لعب-دور مرتبط بالموضوع يستحوذ كل منهما على طريقته الخاصة في التخفيف على المجموعة قبيل بدء العمل، ومثل هذا الوقت الثمين يمكن قضاؤه في الألعاب . . . الخ. ومع ذلك، إذا احتجتم مثل هذه «التسخينات»، هناك مجموعة نصوص أخرى مثيرة للإعجاب يمكن اللجوء إليها طلباً للنصح.

وفي الفصل اللاحق، سوف نستمر في إعطاء مجموعة من الأساليب، لكن علينا أن نضع الآن في اعتبارنا أن أي مثال يُفهم بشكل أفضل عندما يُنظر إليه كجزء من سياق أنشطة، بما في ذلك لعب-أدوار أخرى. وغالباً ما يختار المرء تمريناً يكون عارفاً أنه يسبق تمريناً آخر – والاثنان معاً يساعدان على إبراز تجربة ذات مغزى أكبر. وسوف نركز أيضاً في الفصل اللاحق على العمل التدريبي مع البالغين.

ترجمة: عيسى بشارة

الهوامش:

* هذا الفصل مأخوذ من كتاب:
So you want to use role play? Gavin Bolton and Dorothy Heathcote. Trentham Books ISBN 1 85856 197 3 Chapter 1 Examples of a range of genres. (1) (I have this book).

** الترجمة الواردة هنا تقتصر على الفصل الأول من الكتاب أما من يرغب بالاطلاع عليه فهو ضمن مقتنيات مكتبة مركز القطان للبحث والتطوير التربوي في رام الله.