المقالة الثانية:

تدريب المعلمين على توظيف الدراما في التربية

عندما نناقش مسألة تدريب المعلمين على توظيف الدراما في التربية، علينا أن نوجه الأسئلة التالية:

1. هل نستطيع تدريب الناس على استخدام الفنون أم أنه يُستحسن أن يستخدمها ذوو «المواهب الطبيعية»؟
2. ما الذي يميّز الدراما كوسيلة في التعليم؟
3. ما الذي يمكن أن يُعلّم لمن سيصبح معلماً؟
4. أي الخبرات تتمتع بالقيمة الأكثر ثباتاً؟
5. أي المجالات يُمكن تركها للمعلم بحيث يكتشفها بنفسه؟

وفي ضوء القرارات التي اتُخذت حول هذه القضايا، نستطيع أن نخطط لدورة واقعية ثم نفصل مهمة المدرّبين عند القيام بها.

جميع الناس يستطيعون التعلّم لكي يعلموا جيداً

أعتقد أن جميع الناس يمكنهم أن يتعلموا لكي يعلموا جيداً، شريطة أن لا يوضعوا في مواقع دفاعية خلال تدريبهم. فالتعليم عمل إبداعي، والعمل الإبداعي له خمسة ملامح: الدافعية للقيام به، والتغذية الراجعة لتنفيذه، والشعور بالرضا للقيام به، (أي مستوى الأداء في مجال التخصص)، ووجود مؤشرات للتواصل خلاله، ثم الطقوس الخاصة بالشروع به.

وهذه المجالات تنطبق على جميع أطراف العمل الإبداعي: المعلم والطالب والمدرب. فالمدرب يجب أن يخلق الوسيلة لمن سيكون معلماً، وكذلك هو الأمر بالنسبة للمعلم إزاء الطالب. وعندما نقوم بدور الطالب يجب علينا أن لا نتحمل مسؤولية المهام نفسها التي يقوم بها المعلم. لذلك من الضروري أن نؤكد لدى تدريب المعلمين على أنهم يُمنحون التجربة اللازمة لجعل الآخرين يلتزمون بالعمل. وأعتقد أن هذا المجال من التدريب قد أُهمل إلى حدٍ كبير في برامج التدريب. فالكثير من الجهد ينصبّ على التخطيط لجعل المعلم يقوم بدور «الطالب»، وبالكاد يوجد ما يشجعه على القيام بدور المعلم – المحرض.

وإذا قبلتَ بذلك وأقررتَ به، عندئذٍ فإن وظيفة المدرب تأخذ مساراً مختلفاً تماماً، وتصبح خبرة الكلية ذات تركيز مغاير جداً. وكمدرّبة للمعلمين، أعتقد أن النقاط التالية تقع في صلب مجالات عملي، وبما أنني أتعلم أكثر عن طريق ممارسة مهنتي، فإن هذه المجالات يجب أن تخضع على الدوام لمراجعتي بمساعدة المعلمين الذين أعلمهم والذين يوجدون في الموقع الأفضل لتقديم العون لي لتحقيق ذلك. وبناء على ذلك أعتقد أنه:

1. يجب أن أسعى للحفاظ على شخصية الطالب وليس تشويهها (جعلها تتآكل) لتتلاءم مع نموذج أتمسّك به.
2. يجب أن أتحمل المسؤولية أكثر من الطالب في عملنا المشترك.
3. عند التفكير بعملنا يجب أن أتخذ موقفاً إلى جانب الطلاب بحيث أريدهم أن «يفوزوا»، بمعنى أن عليهم أن يعملوا للفوز ولكن دون الانقياد لهم بسهولة.
4. يجب على الطلاب أن يكتشفوا بأنفسهم ما إذا كانوا مستعدين أم لا لبذل ما يلزم من الجهد كي يتعلموا ليعلّموا، لكن يجب التخطيط لذلك لا أن يُترك للصدفة.
5. قد أبدو معرضة للفشل وأنني أتعافى، لكن يجب أن يكون ذلك مفتوحاً للنقاش، وأتعهد بـ:
   1) تجنّب حجب المعلومات بهدف نشر المعرفة.
   2) السماح للطلاب باتخاذ قرارات واختباراها علمياً.
   3) السماح للطلاب أن يُثبتوا لأنفسهم بأنهم يفهمون طبيعة أدائهم الخاص كمعلمين، وبالتالي بدء عملية طويلة الأمد.
   4) السماح للطلاب بأن يُثبتوا لي ولأنفسهم بأنهم سيظلون، علاوةً على شحذ خبرتهم، طُلابَ تعليم.
   5) مراجعة أولوياتي الخاصة باستمرار في التعليم.
   6) إثبات أن أفكاري منفتحة على المراجعة من جانب الطلاب.
   7) إعطاء دليل على قدرتي واستعدادي للاستماع.
   8) إعطاء دليل على صبري، بشكل إيجابي ودونما كَلَلَ، طالما أن الطلاب يُظهرون تمسّكهم بالعمل.
   9) أن أكون مخلصة على كلّ الصُعُد في الثناء على العمل وانتقاده سواء أكان عملاً خاصاً بي أم بالآخرين.
   10) أن أتمتع بروح متحفزة وأفهم متى أتحرك للأمام وأضغط لأجل مزيد من الجهد، أو متى أكون راضياً عن الإنجاز الراهن بحيث أمنح كل لحظة ما تستحقه من العمل.
   11) أن أكون مشوّقة.
   12) أن أكون مهنية على الدوام. بمعنى أن أتذكر لماذا أقوم بهذا العمل، وأن أكون مرنة في أدائي بحيث لا أجد نفسي عالقة بين الطالب والأداء الموجّه بطرق ذاتية خاطئة.
   13) أن لا أسمح لنفسي بالوقوع في مستنقع الضجر.
   14) التأكيد على أن الطلاب يفهمون أنني مهتمة بالتدريب للتعليم في المدرسة، وبالمعرفة الواقعية لمشكلات التعليم في ظروف المدرسة العادية.

حالة عرضة للتأثر

يمكن أن نرى بسهولة أنني أسعى باستمرار في عملي كي أكون زميلةً للمعلمين وليس مجرد شخص يملك جميع الأجوبة. وإذ أفعل ذلك إنما أحاول تجنّب وضع طلابي في مواقع دفاعية خلال تدريبهم، الأمر الذي أعتقد أنه قد يترتب عليه ضرر أكثر من أي شيء آخر. فالمعلم قد قُدِّر له أن يؤدي عمله في وضع قابل للتأثّر، وهو غالباً ما يعمل بمفرده، لذلك يبقى عُرضة لضغط مستمر كي يظهر «قادراً على أداء عمله» في أعين زملاء له نادراً ما يشاهدونه فعلاً في العمل. والمعلم غالباً ما يتعذر عليه – تقريباً – التواصل مع معلمين آخرين حول أمور تتسبب بالحرج والإزعاج، خاصة وأنه لا أحد لديه الصعوبات نفسها، وعلاوة على ذلك فإن الحديث الذي تشهده غرفة المعلمين يتجنب القضايا الخاصة بكيفية التعليم كما يبدو.

ولعل المعلم الجديد لا بد وأن يجد في حديث غرفة المعلمين أن الهم الأعظم في التعليم يكمن في النتائج بشكل يتجاوز كيفية وأهمية الممارسة الصفية. لذلك فإنني أعتقد أنه إذا كان لا بد من ثورة في أساليب التعليم بالمدارس، يجب أن تأتي من خلال الأجيال الجديدة للمعلمين الذين ندرّبهم بحيث يصبحون قادرين على النظر إلى عملهم بأنفسهم، ويساعد بعضهم بعضاً في ذلك العمل لضمان بحث أساليب ما نحرزه من نتائج وليس النتائج فحسب. وهذا يعني ظهور جيل من المعلمين يخضع للتقييم الأمين وليس للأحكام والاجتهادات. عندئذ يُستبدل الحديث عن «النتائج» بالحديث عن الطرق والأساليب التي قادت إليها، ثم يفكر الجميع مع بعضهم البعض ويخططون ليساعد أحدهم الآخر على الأداء الجيد بشكل آمن. والمقصود هنا إتاحة الفرصة للتدقيق بالعمل ومعرفته وليس تمزيقه إلى أجزاء، ثم تقييمه بالنظر لما حققه والبناء عليه عن طريق التجربة والاختبار. ويمكن لذلك أن يتحقق فقط عبر تبنّي موقف جديد إزاء تدريب المعلمين، ونحن المدربين علينا أن نقرر أولاً ما إذا كنا نعمل في حقل «تعليم أفراد ناشئين» أو في حقل «تدريب معلمين»، وفي الوقت الحالي يبدو أننا غير متواجدين تماماً في أيٍ منهما.

خلق وضع تعلّمي

من المشكلات القائمة أننا ما زلنا ندرّب من خلال «مجموعة من المعارف»، فهل نستطيع أن نقبل فعلاً أن يكون هذا النمط من التعلّم هو ما تحتاجه أجيال المستقبل؟

الناشئون سوف يواصلون على الدوام اكتساب معرفة جديدة لأنفسهم طالما ظلوا في عملهم المتنامي. فما هو المطلوب ليتحقق ذلك؟ إن الاهتمام الحيوي للتعليم الفردي النشط يتطلب انخراطاً في طلب المعرفة أكثر من مجرد المعرفة بما تختزنه الذاكرة وحدها. وهذا يعني أيضا أن يكون ثمة دور للمعلمين في اتخاذ القرارات واختبارها وليس تلقيها كما هي من الآخرين، وأن يكونوا من ذوي التوجهات البحثية وليس متلقين لما يقوم به الآخرون من أبحاث، بحيث يستخدمون خبراتهم الخاصة مهما كانت محدودة بهدف اختبار تفكيرهم وتقييمه من خلال الإطلاع على أبحاث الآخرين. وبعد ذلك يتصرفون بمسؤولية الخبراء عِوَضاً عن الاستماع لهم فقط. ولعلني أقول بأن مجموعة المعارف غير مهمة، لكن من الأفضل أن تحتل مرحلة تالية من الأهمية بعد أن يختبر المتعلم تفكيره ويصبح في مقدوره مواجهة الأمور بطريقة مختلفة.

لذلك نحن بحاجة إلى تدريب معلمينا على خلق وضع تعلُّمي يتخطىّ مجرد تقاسم المعلومات في نهاية المطاف، وتدريبهم أيضاً على تطوير خبرتهم ومنح طلابهم فرصة لمكافحة المشكلات قبل اللجوء إليهم للتوصّل إلى حل. وهذا من شأنه أن لا يقلل من أهمية المعايير التي ناضل الآخرون وكافحوا كثيراً من أجل الوصول إليها، ولن يكون مضيعةً لمزيد من الوقت، بل أنه سيحافظ على معرفة حيّة في المقام الأول، وبالتالي تشجيع طلب المعرفة من أولئك الذين كانوا قد سبقونا إليها.

ويتطلب ذلك بالطبع امتناع المعلمين عن الاعتماد على ذاكرتهم ومعلوماتهم كوسيلة أساسية لتجاربهم وحصر جلّ اهتمامهم في تفكيرهم وكيفية إيصال أفكارهم إلى طلابهم، بدلاً من التركيز على ما يقولون عبر تناظرات شفهية تقليدية تشكل في مجملها جزءاً كبيراً من أنظمة مدارسنا وكلياتنا.

هذا الأسلوب استُخدم طوال سنوات في مجال الفنون والعلوم التي يمكن إدراكها من خلال العمل والمشاركة. ومثل هذه الموضوعات (والدراما إحداها) كانت تنزع إلى تطوير نوع من التغريب حالَ دون بحث حقيقي في كيفية وصول بعض المعلمين إلى نتائجهم. فنحن نسمع عن «شخصية الفرد» أكثر مما نسمع عن تقنيات التعليم وأنظمته، وهذه خسارة كبيرة.

العلاقة الرئيسية/ المهنية

إن تدريب الناس لبناء أوضاع تعلّمية يُؤكد على علاقة المعلم بالطالب، ونحن بدورنا لا نستطيع إهمال ذلك في تخطيط ووضع أنظمة التدريب المستقبلية. فالتدريب يشتمل على عناصر العلاقة الرئيسية/المهنية، ويتطلب أن يكون عمل الطلاب في المدارس على صلة بحل مشكلة حقيقية وليس مشكلة نظرية. وهذا يعني تحوّلات كبرى في الموقف من تخطيط البرامج ومضمون المنهاج والامتحانات. وحيثما يحصل ذلك، يتضح أن لدى الطلاب دافعية للتعلّم، وأن نوعية التزامهم تخلق رغبة في العمل لمدة أطول وتبلور حسا أعظم بالمسؤولية. لكن الثورة الأكثر تأثيراً في العالم لن يكون في مقدورها تزويد مدارسنا بمعلمين من ذوي القدرات، ما لم نبادر نحن مدربي المعلمين أنفسنا بالثورة. فالصفوف أصبح من الصعب التعامل معها، والمزيد من الطلاب يُظهرون مشاعرهم إزاء مضمون دورتهم، والأشخاص الذين التقيتهم لا يطلبون تقليص حجم العمل أو القيام بما هو أكثر سهولة بقدر ما يطلبون عملاً ذا مغزى.

دورات حالية

إن دورات الدراما الحالية في كليات التعليم تميل إلى تناول الأمور التالية بالرغم من وجود بعض الاستثناءات بالطبع:

- دراسة النص والمدخل إلى النص، فالمعلمون في التدريب سوف يكرسون جزءاً من خبرتهم بشكل عملي، حيث يقومون بتفسير بعض المسرحيات ويتم تشجيعهم على ارتياد المسرح، وتقديم إنتاجات خاصة بهم للأطفال ونظرائهم والحضور عموماً. كما سيتدربون على مهارات لها علاقة بالمسرح مثل الإضاءة والصوت والمكياج والتفسير والتصميم واختيار الزي المناسب، إضافة إلى مهارات الإنتاج وفن البناء والتشخيص.
- وسوف يُعتبرون طلابا دارسين لتاريخ المسرح، وفن بناء المسرح وأسلوب الكتابة وأساليب التمثيل في عصور أخرى ومسرحيات تعود إلى حقب تاريخية قديمة.
- كما أنهم سوف يدرسون مسرح الأطفال على أصعدة عملية ونظرية. حيث يُمنح وقت قليل لدراما الطفل والحاجات المتغيّرة للأطفال.
- من ناحية أخرى، فإنهم يدرسون أيضاً شيئاً يُطلق عليه «تربية»، من المرجح أن تشمل عمليات التعلّم ومهارات التعليم وتاريخ التربية والأنظمة التربوية في أزمنة وأمكنة أُخرى. وكنتيجة

لذلك، فإنهم يكتسبون خلال دورتهم معرفة أساسية في المجالات المذكورة أعلاه، ويكتشف بعضهم أن لديهم ميلاً للتعليم، في حين يستثير العديد منهم اهتمامٌ بتطبيق الدراما في غرفة الصف. لكنهم بالكاد يفهمون كيف يمكنهم البدء بإقامة دورات للصفوف غير الملتزمة التي سيعلمونها خلال معظم سنوات حياتهم.

فهم المسرح

لقد أصبحت الدراما تتمتع بحيّز مقبول، غير أن العديد من المعلمين الرئيسيين لا يفكرون بها من منظور مسرحي، ليس لأنهم أغبياء بل لأنهم أنفسهم يشاهدون الممثلين المسرحيين أو يُؤدون فن التمثيل المسرحي في الوقت المخصص لهم بالمدرسة. إن فهم المسرح ضروري جداً في التطبيق الصفي ولكن في منأى عن عنصر اللعبة المعقد للعرض الذي يوظفه المسرح المحترف. فالمعلمون يحتاجون إلى فهم المسرح بشكل عميق، بالنظر إلى تأثيره على الأفراد والجماعات وما ينطوي عليه من مضمون أوّلي وما لديه من قوة دافعة، لا أن يحصروا تفكيرهم في مجالات بناء المسرح شديدة التخصص والإضاءة والمكياج. وفي أوساط المعلمين، على سبيل المثال، هناك نُدرة في المعلومات حول كيفية خلق جو مسرحي عبر فهم الاختلافات في التجارب والتعبير الدرامي للآخرين، لجعل الدراما تخدم حاجات أولئك الذين يعملون على تجسيدها.

المعلمون، بما يتمتعون به من موقع فريد للطبيب الساحر والمرشد الذي لا يعرف الراحة، يحتاجون إلى إدراك أهمية دورهم عندما يقودون صفاً إلى العمل. ولكي يحققوا ذلك، عليهم أن لا يفكروا في كيفية تحقيق التطور في العمل فحسب، بل يجب أن يدركوا أيضاً الاختلافات بين التطور الظاهري لمسار القضية والأحداث بالشكل الدرامي الصحيح، وبين التطور الكلي للعمل بحيث تصبح الأحداث ذات مغزى شخصي للأطفال.

ومن بين زملائنا يُظهر العديد من المعلمين مهارات لتعليم حوالي 5% من عدد طلاب المدرسة، لكنني أعتقد أن بإمكانهم تعليم معظم الطلاب الذين يقابلونهم. فليس شبابهم ولا قلة خبرتهم ما يحول دون ذلك، بل الانحياز الذي تضفيه على تدريبهم.

ولعل الكثير من معلمي الدراما يتمتعون بخلفية أكاديمية ضحلة في عملهم، كما أنهم لا يملكون سوى خبرة محدودة جداً في التفكير والحديث عن مهنتهم. والمجال الذي يعاني من الإهمال هو ما يتعلق بـ «السبب والأثر» في عملية التعليم، أي الطريقة التي يؤثر بها المعلمون على صفوفهم ويتأثرون بها.

قواعد الدراما

ما الذي يميّز تعليم الدراما؟ وما الذي يجب أن يفعله معلم الدراما؟

أول الأشياء هو فهم «قواعد» الوسيلة، لكن ليس القواعد المحدودة لتأثيرات المسرح وإنما تلك الأكثر عمقاً. فدراسة كيفية كشف المعاني وإيضاحها عبر تجربة الحياة لحظة بلحظة تدخل في صلب العملية الإبداعية. وكل ما هو غريب قد تم استبعاده وبقي فقط ما هو ذو مغزى للاختبار. ويتحقق ذلك في المسرح بوجود ستة عناصر:

- الصوت – أي ما يمكن سماعه بدءاً بالأصوات الصادرة عنا وحتى الرعد.
- الصمت – على عكس ما هو مألوف بحيث يكون له تأثيره الخاص.
- الحركة – ما يصدر عن الفرد من إشارات وحتى تلك التي تصدر عن الحشود الكبيرة.
- ما هو مناقض للهدوء الهادف سواء للأفراد أم للجماعات.
- ذاك الذي لا يُرى في الظلام أو في ظل الغياب عند الانتظار.
- الضوء الذي لا يدع مجالاً للشكل المظلل، ولكنه يسمح لنا بلطف أو بغير لطف لفهم كل شخص وكل شيء أمامنا.

لا يكفي أن يراودنا الأمل أنه لدى منح المعلمين فرصة الممارسة في التقديمات النظرية بأنهم سيتعلمون ذلك بشكل أو بآخر، لأن ذلك لا صلة له بكيفية ما يجب تكريسه في صفوفهم. عليهم أن يتعلموا كيف يوظفون هذا السحر لجعل الخبرة شيئا حقيقيا. بحيث يتعلم أولئك الذين يحصلون عليها ما تنطوي عليه من سحر، ويكتسبونها بأنفسهم ولا يمنحونها إلى المشاهدين. وهذا ما يجب أن نضع حداً له عند تدريب المعلمين ليكون في مقدورهم أن يصبحوا ماهرين في استخدام الخبرة في الأوضاع الصفية التي يجدون أنفسهم فيها يومياً.

ولعل علاقة راوي القصة تحت الشجرة بالأحداث البطولية التي تُروى أكثر من مرة لغير القادرين على القراءة يمكن مشاهدتها هنا بسهولة. لذلك على المعلم أن يكون قادراً بوسائله المحدودة جداً على توضيح ما هو مفهوم ضمناً في العلاقات. وأعتقد أن المعلمين الذين يرون بأن موهبتهم في الدراما إما قليلة أو معدومة يستطيعون أن يتعلموا ويفهموا بسرعة إذا كان تدريبهم يأخذ ذلك بعين الاعتبار.

الاختيار المهم

بعد ذلك يجب أن يكون المعلم قادراً على تحويل تفاصيل الأحداث إلى صيغة منتقاة، بحيث يصبح العمل معبّراً عن الحدث لكن لا يعكس بالضرورة كلّ ما ينطوي عليه. فأنت لا يمكنك أن تكشف عن جميع جوانب الحرب على المسرح أو في غرفة الصف، لكن الاختيار الجيد لجانب ما من الحالة وإلقاء الضوء على واقع الحرب وكيف يؤثر هذا الواقع في الناس، كلّ ذلك من شأنه أن يسهم في استظهار الصورة.

ولعل الحصول على «ثقافة» ما إنما يعني توسيع وتنويع مصادرنا لكي نفكر ونتأمل ونبدي مواقفنا بشكل مفهوم بالنسبة لنا ولأولئك المعنيين معنا. والمسرح في هذه الحالة يمكّننا، على الأقل، من السيطرة على الوضع والتحكّم به بشكل ناجح للحظة. غير أن المعلم بعد ذلك يجب أن يكون قادراً على اتخاذ موقف مفهوم. وفي هذا السياق، فإنه يؤدي دور الكاتب المسرحي. وهذا يتطلب تدريباً على اختيار الشخص ونقل الفكرة.

تأمّل ذو مغزى

ثمة مجال آخر وثيق الصلة بالموضوع يتمثل في الفهم الخاص للمعلم. أي الطريقة التي ترى بها العين، وخاصة تلك التي تهتم بإبداعات الرسامين والمهندسين المعماريين والنحاتين ومشاهد الطبيعة وأشكال نتاجات الإنسان المختلفة. والتدريب في سياق السعي الطبيعي نحو تجاوز الشكل الخارجي إلى المعاني الداخلية يستهدف الكشف عن التناقضات لخلق أرضية مشتركة. وهذا سوف يقود إلى إدراك أهمية الطقوس والبحث عن طبيعة الأشياء وأشكالها. كما أنه سيوفر وحدة للتجارب ويجد شكلاً في كل مكان، بدءاً بالشكل الذي تتخذه البيانات السامقة في الفضاء وحتى حركات طفلٍ خلال اللعب.

وبالنظر إلى هذا الفهم، لن يتم التعريف بنتاج غير ذي جدوى أو «رخيص» داخل غرفة الصف، وبالتالي سوف يكون الشكل جزءاً لا يتجزأ عن الخبرات في تلك الغرفة. هذا الأمر ليس عميقاً أو ذا علاقة بالفن بقدر ما يشكّل تجربة قوية يمكن أن تضع أساساً لتفكير جديد، وتترك للطلاب حرية اختيار طرقهم الخاصة واتخاذ الأحكام الصائبة. كما أنه يشكل فرصة لتجربة عدة أشكال بدلاً من تعليمها أو التأمل فيها فقط.

معالجة اللغة

هناك مهارة أخرى يحتاجها معلم الدراما، وهي جعل الكلمات واللغة المحكية قابلة للاستخدام الفعّال، بحيث يمكن فهمها واستشعارها واعتبارها أداة ناقلة للخبرة. فالمعالجة الشعرية المنتقاة للغة ضرورية، لكن ليس «السلاسة» العقيمة للنطق والأداء، بل الاختيار المقتصِد والقوي للكلمات بحيث تكون مطابقة الهدف أسمى وأعظم.

وهذا يعني أيضا أُذناً جيدة وسيطرة نغمية تفوق العادي المستخدم أو المتوقع استخدامه في الاتصال اليومي. ولعل جميع المعلمين يحتاجون هذه المهارة بالطبع، لكن المعلمين الذين يستخدمون الدراما يحتاجونها بشكل خاص لأن مادتهم أكثر من مجرد شكل خارجي، ولا يمكن كشفها إلا بالأسلوب الأكثر ثراءً والتنوع الكبير في الاختيار الأمثل للتغيرات في طبقة الصوت والكلمات. ومن بين هذه المهارات جميعها ربما يكون اختيار الكلمات هو الأكثر أهمية.

وهذا يتطلب حساسية قصوى من قبل المعلم بحيث يتم توظيفها باستمرار وبشكل ذي مغزى في غرفة الصف. ويبدو أن بالإمكان جعل المعلمين يلتزمون بالبدء في إماطة اللثام عن كيفية تطوير المهارات الضرورية. ولعل التزامهم بالمحاولة والتقييم هو ما يتكفل به التدريب، في حين تتكفل بالباقي الحياة وجميع الصفوف التي يعلمونها والتي تكشف ببطء قيماً وحقائق يرونها بما يكفي لمواصلة العمل من أجل تحسينها. فجميع مهارات التعليم يتمّ شحذها باستمرار عند الاستخدام والممارسة، وهي تمنح المتعة للمعلمين والإلهام للصفوف.

توتر جدير بالاهتمام

تحتاج الدراما إلى الشعور بلحظات التوتر ورؤيتها بل ومعايشتها، وتحتاج كذلك إلى القدرة على خلق هذا النوع من التوتر لأنه ضروري. فمثلاً عندما يتم فحص السلوك الإنساني يُنسبُ إلى المكان والزمان والإنسان، خاصةً وأن تعدّد الظروف المتوفرة الناشئة عن هذه العوامل ضمن مجموعات مؤتلفة تجعل من الضروري بالنسبة إلى المعلم أن يتعلّم القدرة على اختيار ما سيكون توتراً جديراً بالاهتمام والاختبار. ولذلك على المعلمين أن يكونوا قادرين على تصنيف الحياة نفسها بلباقة وتفعيلها فوراً.

والتوتر المقصود هنا لا يتعلق بأحداث كبيرة ومخيفة كالزلازل وتمرد الجيوش وغير ذلك، إنه ببساطة يتعلق بإيجاد محرّك للضغط من داخل الوضع، تماماً كما تستطيع الأماكن المتقرحّة فوق الجلد من «الثوران» كنتيجة للحك. ويتجلّى أثر ذلك في تغيير الأوضاع المبتذلة وتوجيهها نحو تركيز جديد ووعي خلاّق. وربما تساعد بعض الأمثلة في هذا المجال. فصف الأطفال الذين يحتشدون حول معلمهم قائلين له بأنهم يحتاجون إلى طفل جديد مُعَمَّد، يمكن أن يكتسبوا تجربة مثيرة إذا اتفقوا على اسم للطفل بعد مداولات فيما بينهم. وهذا التوتر لم يكن ليُلاحظ إلا بعد أن شرع المعلم بتوجيهه: «يبدو أننا مُقبلون على مشكلة ما لم نتفق على الاسم الأمثل لهذا الطفل».

إن التوتر الناشئ عن دفع الصخور إلى أحد الوديان قبل أن يجد الأطفال مكاناً للجلوس فيه بعد رحلة طويلة ومضنية هو من النوع الوهمي. لكن التوتر يتشكل عندما يقول صف ما: «نريد بعض السلام» فيرد المعلم «قبل الميلاد أم بعد الموت؟». إذن أعمال الدراما مثل غالبية الأشياء القيّمة التي تبدأ بشكل اعتيادي ولكنها سرعان ما تتطور لتصبح تجارب ذات قيمة. ولعل الصف لا يحتاج إلى التكلّف لإنتاج تجارب ذات قيمة، لكنه في الوقت نفسه لا يستطيع الوقوف في وجه معلم عادي لا يفهم أهمية صنع التوتر البسيط.

الإشارات غير الشفهية

إن السيطرة على الإشارات غير الشفهية وإبرازها في غرفة الصف لهما أيضاً أهمية كبيرة. وهذا حسٌ مشترك لا سيما وأن المصدر الرئيسي لردود أفعالنا خلال حياتنا عادةً ما يكون أولاً من خلال المعاني التي نقرأها، عبر الإشارات غير الشفهية والتي نتلقاها ونصنفها. فالأطفال عليهم منذ البداية أن يعتمدوا على التفسير «الصحيح» لهذه الإشارات في البيت. في حين يشكل ذلك في المدرسة إحدى مهاراتهم. وإذا لم يطوروا هذه القدرة، عندئذ يصعب عليهم «قراءة» البالغين والتنبؤ بما سيحدث بشكل آمن. فكلمات المعلم غالباً ما تعمّق معنى الإشارة، بينما يبدأ الطفل بعد ذلك بعدم الوثوق بما يقوله المعلم بشكل كامل، إذ أن الإشارة الخالية من أي مضمون والتعليق الفوري الذي لا علاقة له بما هو مطروح والفقرات الفارغة.. كل ذلك يضيف المزيد على اللامبالاة وحالة عدم الثقة اللتين تقودان تدريجياً إلى سخرية ما لم تتم معالجتها في الوقت المناسب.

تفسير المادة

المهارة التي تتعامل مع مادة قصصية وتأخذ في اعتبارها، الخبرات، ومعالجة المادة المكتوبة، والموضوعات والصور المختلفة للأنواع والنتاجات والأفكار والتساؤلات والتعليقات والأشياء الجديدة. ولعل جميع المحاولات للتّمسك بالخبرات المعروفة لنا وتحويلها إلى اكتشاف لحظوي من خلال التجريب الدرامي أمرٌ مطلوب أيضا. فبدون ذلك لا تصبح المادة الأصلية فقيرة الاستخدام ويتم التنكّر لحقيقتها فحسب، بل أن الدراما – كنتيجة لذلك – تصبح أيضاً عديمة القيمة. وهذا يعني أن الفهم الحساس لطبيعة أشكال الفن الأخرى يجب أن يتوفّر.

الخاص إلى العام

إنه لشيء أساسي أن يتعلم المرء تصنيف العديد من «الخواص» التي تبدو مختلفة، وتجد أشياء عامة مشتركة بحيث تكسب المظاهر الخاصة للمواد المستخدمة مغزى أعمق بالنسبة إلى المشاركين، لذلك لا يكفي القول أن على المعلمين معرفة الفرق بين القصة والمقالة فقط. فالعموميات تجلب الخبرة الموضوعية لتعزيز الاستخدام الواعي للمفاهيم. ومثال ذلك ما يمكن أن نراه في هؤلاء الجنود الذين هم مختلفون: «الرومان يحرسون السور الروماني في إنكلترا الشمالية، وأبناء طروادة يدافعون عن المهاجرين الباحثين عن الذهب، والأميركيون في الحروب بين الدول».

القاسم المشترك ربما يتمثل في «أن بعض الناس في حالة قتال»، لكن ذلك ليس عامّاً في السياق المقصود هنا، والذي يمكن أن يتمثل في «وجود حروب على الدوام» أو أن «هؤلاء جميعهم قد تأهلوا للقتل». إن الأفكار الدرامية عادة ما تبدأ بمجال اهتمام عام ثم سرعان ما تتجه في سياقها الخاص، وإذا ما ارتبطت التجربة بتجربة الفرد الخاصة، فإنها سوف تنسحبُ أيضا على التجربة الفريدة للجماعة.

هذا الإسقاط للخاص على العام هو عملية تصنيف الفنون التي تخلق الفرصة للتفكير، وهي جلّ ما يدور حول التعليم. ولعل التمركز في ذات جميع التجارب المختلفة التي يواجهها المرء إنما يهدف إلى جعلها متاحة بشكل مباشر أمام كل شخص (حتى وإن لم يكن معترفاً بها بالضرورة).

التذكر

إن قوة التذكر على نحو مرئي ومحسوس شيء مطلوب، فالصور المستخدمة في الدراما والتي لم تُجربْ بعد لا يمكن إظهارها بدون انتقاء. الحصان مثلاً كما هو شيء عبثي بالنسبة إلى الدراما، في حين أن حصاناً بقدم مصابة أو حصاناً جيد التّسلح أو وحشاً بمزاج غامض هو ما تحتاجه الدراما. والاختيار الأفضل ليس للموضوع أو الحقائق أو الزمن (الفترة) فحسب، بل للفئة المستهدفة أيضاً.

ولعل الحس إزاء تصنيف ما يختص بالناس لا مجرد التواجد معهم في نفس الغرفة هو حاجة إضافية للمعلم وليس للدارما فحسب. فهذا الإحساس هو ما يجعل المعلم قادراً على الاختيار بين مجموعة صور لحصانٍ ما.

وهناك أيضاً أشياء أخرى ضرورية مثل الصبر والتسامح إزاء التجربة والخطأ، وغياب الأحكام المتسرّعة عديمة القيمة والقدرة على التعامل مع الآخرين بلغة الواقع لا بلغة الحلم، وكذلك القدرة على جعل وضع ما ذا مغزى من الداخل بالنسبة إلى المشاركين، لا مجرد جعله ذا مغزى برّاق من الخارج فحسب.

التزام شخصي

ما أقوله بالفعل هو أنه لا يهم نوع التدريب الذي نخوضه في التعليم، وسواء أكان لغة أم رياضيات، تاريخاً أم أي موضوع آخر، فإن العامل الذي يجعله نابضاً من الداخل وغير ممل أو محدود كون المعلم يقوم بأداء مهمته مستكشفاً الآبار العميقة للالتزام الشخصي الذي له علاقة بالمفاهيم الأساسية للحياة. لذلك إذا حاولنا أن ندرّب دون أن نوضّح ما تنطوي عليه هذه المفاهيم من معرفة وفهم للمعلم، عندئذ يتسبّب بضرر لا لذلك الشخص فحسب، بل أننا نحول بالفعل دون تطوّر المعلم فيه.

وفي ضوء تجربتي الخاصة، فإن هذا المجال حالما يكون قيد المراجعة (من جانبهم لا من جانبي)، سوف يحرز المعلمون الشباب طرقاً مختلفة عند قيامهم بمهمتهم. فهم حاضرون في التدريب ولا يسعون للبحث عن معنى فيه. كما أنهم قادرون على الحصول على معلومات جديدة وثيقة الصلة بهم، وعلاوة على ذلك، هناك التزام حقيقي بالتعليم ولديهم فهم شمولي للتقنيات.

ولعل المفاهيم الأساسية لعملية التعليم الخاص بي مستوحاة من أشياء مثل:

- كل الأشياء يجب أن تموت بحيث يكون لديها فرصة للعيش والولادة من جديد ومواصلة النمو.
- كل شيء في الحياة يمكن اختياره والتعلّم منه.
- أتمسّك بمعيار للمسؤولية عن كيفية أدائي، بحيث لا يتعرض أحد للتضليل جراء أي شيء أقوم به.
- الشكل في كل الأشياء مصدر بهجة متواصلة.
- الناس يثيرون الاهتمام على الدوام.
- الأحكام ذات القيمة لا تعلمنا بالضرورة شيئاً.
- أفكار الآخرين يمكن أن تقودنا إلى أفكارنا الخاصة.
- إشحذ قدراتك للتلقّي!
- كن واعياً على الدوام بأهمية البيئة والشكل واللون والخط والصوت!
- استخدم كل الأشياء المتاحة كرموز لبلوغ رؤية أعمق!
- صنّف الخبرة!
- عدم أخذ الأشياء على عواهنها يُبقي على دوام الاحترام.
- التحفظ يجعل التقدير حيوياً.

من هنا قد يبدو غريباً، لنقُل، على معلم اللغة الفرنسية أن لا يكون ملماً بالتعليم، وهو يحتاج بالتأكيد إلى دراسة تدريبية. لكن دون المفاهيم المركزية لن يكون ثمة قاعدة صحيحة ننطلق منها ونحافظ على عملنا بموجبها للسنوات القادمة.

إن نظرة واحدة إلى القائمة الواردة أعلاه والمشكلات التي تواجه معلم الدراما ربما تشير إلى الحاجة كي نكون خارقين، وبالتأكيد ناضجين إذا ما علمنا جميعنا أن المعلم في التدريب عادة لا يكون كبيراً جداً أو ذا خبرة. وربما يُقالُ، على أية حال، أننا سنجد من المستحيل القيام بالتدريب من أجل تحقيق هذه المفاهيم طالما أن المعلم في التدريب ما يزال غير قادر على تعلّمها، لأنها لا تتحقق إلا بمرور الوقت وبكثير من التعليم والممارسة. غير أنني اعتقد أن تبنّي هذا الموقف يعني إفشال التدريب قبل أن نبدأ، فالمعلمون الشباب خلال التدريب يدركون

سراً أنه ليس ثمة رغبة لتدريبهم، وقد سمعت كثيراً أنهم يشعرون بعدم وجود نموذج حقيقي يُطلبُ منهم في عملهم، حيث يتذمرون من اللامبالاة خلال دراستهم في الجامعة.

لا أستطيع أن أعتقد، وأنا أرى المعلمين الشباب وهم ينكبون على مشروعاتهم بكل ما لديهم من طاقات، أنه من المستحيل تدريبهم على مهارات التعليم والتعلّم. واعتقد أيضاً أنهم جميعهم يتمتعون بحياة زاخرة بالتأمل والابتهاج بالنظر إلى حجم المعلومات المتوفرة على هذه الأرض، لكن إذا ما تمت تصفيتها بالطرق الفاشلة لدفع الطلاب إلى العمل معهم، عندئذ سوف يفتقدون إلى الرغبة والحماس، وبالتدريج يصبحون أسرى «روتينهم اليومي» بدلاً من الإقبال على تعلّم المزيد لخلق أوضاع تعلّمية للآخرين.

إن الأطفال يحترمون المعلم الذي لا يعرف كلّ شيء، وحتى المعلم الذي يبدو أنه يعرف القليل عن شيء ما طالما أنهم يرون بأنه يسعى معهم للتعلُّم. لكن الأطفال لا يحترمون المعلم الذي يُغطي على قلة اهتمامه بإضفاء جو من الزيف على حقيقته. فالأخير ينشأ في منأى عن الهم الحقيقي والمهمة التي يضطلع بها، أما الأول فينشأ بعيداً عن سعيه الذاتي المستمر للحفاظ على مكانته في العمل فقط. ولذلك فإن لغة السيد والعبد لا تقود إلى ما نصبو إليه، في حين أن الانسجام بين المدرّب والمتدرب، وهما يتعلمان معاً، يمنح كليهما فرصةً للتطور. ومع ذلك يمكن الإدعاء بالطبع بأن «بعض الناس يملكون مثل هذا الفهم، بينما يفتقد إليه الآخرون»، غير أنني أقول أن نفس هؤلاء الناس ممن يستشعرون هذا الوضع ويتعلمون منه في أحسن الأحوال هم أولئك الشباب المثاليون، الذين يُقبلون على كليات التربية في دراستهم الجامعية. فهم لا يستطيعون التعلّم إذا ما وجدوا أنفسهم مكان مَن يُرسلون إلى عرين الأسد ثم يُطلب منهم ممارسة التعليم.

ومن الدروس الجيدة أن نرى المعلم وهو يتعافى إذا ما تعثّر يوماً، غير أن نجاحه يتوقف على بناء علاقة احترام متبادلة مع الطالب.

نحن لا نحتاج إلى قضاء جل أوقاتنا في المدارس لتجسيد هذا الاحترام، إذ يمكن أن يحصل ذلك في أي مكان بالطبع. لكن ما دمنا ندرّب معلمين، علينا أن نتذكر ما هو مناسب للتدريب، هو شحذ القدرة ومواصلة العمل والارتقاء به من أجل خلق أوضاع تعلّمية للآخرين. وهذا يتطلب اتصالاً صفياً من جانب الطلاب مع المعلم – الطالب لحثّهم على العمل.

اقتراح

أخيراً، أي الخبرات يجب أن تُحتذى بالنسبة إلى المعلم الذي يستخدم الدراما كوسيلة تعليمية؟

إن شيئاً ما في هذه السطور ربما يحتل مكان التدريب الذي نحن بصدده الآن:

المظاهر الأكاديمية:

- ميلاد وأصول القصة البطولية والخرافة والأسطورة والفلكلور والمواقف المتباينة إزاءها، والفوائد التي تُجنى منها في مختلف المجتمعات ماضياً وحاضراً.
- اختلافات في البنية الدرامية: المأساوية، الكوميدية، التعليمية والتجريدية وأشكال المسرحية الدرامية.
- القوى المحركة للمجموعة.
- دراسة أنثروبولوجية لمكان المسرح والدراما في ظرفها الإنساني.
- فهم المسرحية: أصولها، الإجراءات والأهداف.
- تنمية الطفل ومراحل الحاجة للدراما لدى الأفراد والجماعات.
- الحوافز للتعلّم.
- تحليل أنواع المواجهة التي تخلق التوتّر الدرامي.
- تاريخ الدراما التعليمية ليس في التربية الغربية فحسب، بل في التدريب البدائي على الصيد أيضاً.
- الصحة العقلية.
- سوسيولوجيا الجماعات.
- طرق الاتصالات.
- فهم العموميات وكيف تتجسّد من خلال الخبرة في الخصوصيات.

وبالنظر إلى ما ورد أعلاه، نحتاج إلى تعريف شامل وجذاب لكل هذه الأشياء محاولين إيقاظ مفاهيم المعلم التعليمية الخاصة، وبالتالي جعله يشق طريقه في الحياة ليضيف إلى ما تعلمه في الكلية خلال دراسته الجامعية.

تجارب عملية:

- فهم تقنيات جعل اللغة مفهومة، القدرة على ربط المكتوب بالمنطوق والمسموح بطريقة واضحة.
- «إنتاج» مسرحيات وروايات (بدون كسل وتمسّك بالشكليات) وتحويلها إلى خبرات حقيقية.
- الاكتشاف الذاتي لمهارات التعليم ومَواطن القوة والضعف.
- تسخير الموهبة من أجل الدراما في صفوف الأطفال.
- التعامل مع مجموعات من كل الأنواع والأحجام في مختلف المجالات.
- جمع المصادر والموارد بأمانة عند استخدامها.
- فهم كيف ومتى يمكن أن تساعد الدراما بتدريبات أخرى في المنهاج.
- تعلم كيفية توزيع المادة على مجموعات، بحيث يعمل أفرادها بشكل منتج ويشتركون في العمل واتخاذ القرار.
- خبرة في المشاهدة وتحليل ذواتهم والآخرين.
- ضبط عملية التأثّر والتأثير في الأوضاع التعليمية.
- مهارات التعبير، أساليب وألفاظ مختلفة وتعديل في طبقة الصوت والعرض للأفكار.
- مهارات في صنع توتر منتج ومواجهة مع الصفوف.
- تعلّم الإنصاف باهتمام وإثارة الخيال.
- تعلّم التعافي والتأهّل للنشاط من جديد في الأوضاع التعليمية.
- التصنيف في الوضع التعليمي المتواصل.

وبناء على ذلك، أعتقد أن جميع هذه الأفكار يُمكن تعطيلها أو تعليمها أو حتى تعلّمها. وسوف تبدو الدراسات جدّ مختلفة عن تلك التي تدرّس في الوقت الحاضر، كما أن التوقيت مختلف أيضاً. فثمة وقت قليل لإنتاجات مسرحية ومشاهدة مسرحيات وجمع قوائم وبرامج مسرحية، وبالتالي كتابة مقالات طويلة وقصيرة في النهاية.

في البداية تبدو الطريق ممهّدة، لكن المعلم يحتاج إلى مساعدة ومزيد من الصبر والالتزام بعملية التعليم.

قد يتمثل الاختلاف بين هذا وذاك في أننا نخلق سباقاً يخوضه المعلمون الذين لا يخشون من إقامة علاقات مع الصفوف أو الاعتراف بأنهم لا يعرفون، فهم لا يتوقفون عن السعي لتعلّم المزيد عن دينامية التعليم، ويمكنهم بالفعل تغيير طرق عملهم انسجاماً مع حاجات صفوفهم في أي وقت ليبقى التعلّم ذا جدوى. ويحبون أيضاً الاتفاق مع من يعلّمون، لأنهم لا يخشون الملل والعدواني وغير الأكاديمي والشقي. فهم قادرون على الاعتراف بأنهم متعبون اليوم ويمكن أن تتحمل صفوفهم بعض المسؤولية. إن الأمر بالتأكيد ليستحق محاولة طريقة أخرى. لقد رأيت «معلمين كباراً في السن» شرعوا يعيشون في أوضاعهم التعليمية مرة أخرى، كما أنني شاهدت «معلمين جدداً» راحوا يعتقدون فجأة أن بإمكانهم أن يعلّموا بالرغم من كل شيء.

Dorthy Heathcote

ترجمة عيسى بشارة

* ترجمة عن مقالة: Training Teachers to use Drama as Education، من كتاب Collected Writings on Education and Drama.