قراءة نقدية في كتاب موجه للمعلمين

"توظيف الدراما في عمليتي التعليم والتعلم"

إعداد: سوزان وليلى الرجعي (2002).
إشراف وتحرير علمي: مجدي زامل وشهناز الفار.
تدقيق لغوي: علي مناصرة.
الطبعة الأولى
منشورات مركز الإعلام والتنسيق التربوي / البيرة – رام الله – فلسطين.

إشكاليات في المصطلحات والمفاهيم!

بدأ مشروع هذا الكتاب «توظيف الدراما في عمليتي التعليم والتعلم: مواد تدريبية إرشادية» كجزء من مشروع أشمل لتدريب معلمين. وقد أشرف عليه مركز الإعلام والتنسيق التربوي بمساندة من وزارة التربية والتعليم ودعم من مؤسسة إنقاذ الطفل. وقد صدرت مؤخراً الكتيبات الإرشادية الخاصة بهذا البرنامج. وكانت هذه الأدلة الإرشادية قد استخدمت مع عشرات وربما مئات من المعلمين الذي شاركوا في ورشات تدريبية في هذا المجال. وسيكون الكتاب الآن أيضاً في متناول المعلمين بعد نشره، وربما سيقرأه مئات آخرون.

ولأن مجال توظيف الدراما في عمليتي التعليم والتعلم جديد على الحقل التربوي في فلسطين، فهو يحظى باهتمام كبير، ويحتاج إلى عمل مثابر ومتأنٍ كي يترسخ، ولكي يغدو ذا فائدة حقيقة ومفيدة. فهو حقل بكر بحاجة إلى كل جهد ممكن سواء أكان ذلك برامج تدريب أم مؤلفات أم ترجمات أم تجارب،.... وبخاصة لأن وزارة التربية والتعليم في فلسطين قد ارتأت بأنه مجال يفيد المعلمين كثيراً، وعليهم أن يتعمقوا في معرفته، وأن يكتسبوا خبرات نظرية وعملية فيه، وأن يوظفوه في تدريسهم للتلاميذ في مدارسهم. وفي اعتقادي الشخصي، فإن خطوة الوزارة هذه كانت ذات أهمية

استثنائية، وتستحق التقدير. ولأن الكتاب يأمل في (خاتمته) أن يقوم القراء بتزويد القائمين عليه «بملاحظاتهم لتطويره» (ص:90)، وهي دعوة تستحق التقدير. فإنني ألبي تلك الرغبة، وأقدم هذه المساهمة التي أتمنى أن تكون نافعة، وتساهم في حوار مرتجى.

حينما أتحدث عمّا في الكتاب من إشكاليات، فإنني لا أتحدث هنا عن الآراء ووجهات النظر التي قد تختلف وتتعارض، فهذا شأن قد يصعب فيه إطلاق أحكام حاسمة. ولكن الكتاب تجميع لأفكار ومفاهيم ومصطلحات محشورة معاً لا تحكمها رؤية ولا منهج. وفي الوقت نفسه، وهو الأخطر، فإن هذه الأفكار والمفاهيم والمصطلحات قد أسيء فهمها وتفسيرها وعرضها بما يتناقض تماماً مع وجودها في حقلها المعرفي التخصصي. فقد يختلف الناس في طبيعة الدراما في التربية وأهميتها أو مدى جدواها أو أفضل الطرائق في توظيفها مثلاً، ولكن لا يمكن لأحد أن يعرِّف مصطلحاً متعارفاً عليه بنقيضه. ومن ثم، فإن كل ما يُبنى عليه مؤسَس على هذا التعريف النقيض. ولكي لا يقال بأن في ذلك حجر لحق الناس في إبداء آرائهم، فإنني سأقدم مثالاً واحداً الآن (وسأفصله لاحقاً) يوضح جزئياً ما أرمي إليه: إن مصطلحي «المعلم في دور» و «المعلم خارج الدور» كمفهومين وأسلوبين في حقل (الدراما في التربية) يتناولان دور المعلم في حالتين: فإذا كان المعلم في دور، فهو يمثل شخصية أخرى غير شخصيته كمعلم. أما إذا خرج من الوضعية التخيلية هذه، وعاد إلى دوره المعتاد كمعلم فهو خارج الدور. هذا مصطلح بسيط التعريف وواضح تماماً. وقد تناوله الكثيرون بالشرح والتحليل، وبتقديم آراء ووجهات نظر كثيرة سُطِّرت في مئات آلاف الصفحات. ولكن حين يتم تعريف المصطلح بنقيضه، ويؤسس على ذلك كل ما يأتي بعده، فيراكم أخطاء على أخطاء، فإن كل شيء سيغدو مقلوباً ومشوهاً وملتبساً وغير مفهوم. وهذا ما سنراه في هذا الكتاب من صفحته الأولى إلى صفحته الأخيرة. ولأنني لن أعرض في هذه المقالة كل ذلك، فسأكتفي بأمثلة قليلة فقط، لكنها أمثلة تعكس طبيعة الكتاب، وتشكل جلَّ بنيته.

لقد تكونت عبر الخمسين سنة الماضية مفاهيم ومصطلحات لمجال يدمج الفنون الدرامية والمسرحية بالتربية في سياق واحد. وهو ما يطلق عليه (Drama in Education) وهو مجال يوظف مفاهيم الدراما وأساليبها في سياق تعلمي. وهذا المجال حديث العهد في بلادنا، أما في بلاد أخرى، فله تقاليد ومدارس وتوجهات وتجارب عميقة ومتنوعة. وبالتالي، فإن ممارسته في بلادنا ستسهم في تقديم تصور معرفي وتطبيقي مفيد لعمليتي التعليم والتعلم، ويضفي إلى هذا المجال بعدا ثقافيا جديدا ذا خصوصية.

ويبدو أن هذا الكتاب حاول الإفادة من تلك التجارب، سواء عن طريق مرور القائمين عليه بتجربة تدريب فعلي أم من خلال بعض القراءات. ويمكن ملاحظة أن كل ما يَرِدُ في هذا الكتاب على ضآلته نوعاً وكمّاً يَرِدُ في كتب الدراما الكثيرة في هذا المجال. ولكن السؤال المهم هو: كيف يَرِدُ كل ذلك؟ إن عملية ترقيع وإفساد للمعنى هي سمة أساسية في الكتاب، نجم عنها اقتراح تطبيقات عملية للمعلمين لا تخلو من تشويه والتباس وإرباك.

إشكاليات في الكتاب

يتضمن الكتاب العديد من المحاور التي تتطلب النظر فيها، ومناقشة فحواها، وطريقة عرضها؛ فهو يتضمن إشكاليات تتعلق بالمفاهيم والمصطلحات والتطبيقات. وسأميز في هذه المقالة بين أمرين في هذا المضمار: - أمر يخص المفاهيم والمصطلحات نفسها، كما هي في هذا الحقل (الدرامي/ التربوي). - وأمر يخص الكيفية التي تُرى بها هذه المفاهيم والمصطلحات، وما ترتب على ذلك من اقتراحات تطبيقية. ففي المجال الأول هناك إشكاليات تتعلق بفهم مُعدِّي الكتاب لما تعنيه تلك المفاهيم والمصطلحات في هذا الحقل. وسأختم المقالة بتناول موجز لإشكاليات متفرقة.

أ- إشكاليات في المصطلحات

في الدراما في التربية مصطلحات ومفاهيم وأساليب كثيرة، ولكل منها تعاريفه. ويعرف العاملون في هذا الحقل ما الذي يعنيه كل من هذه المصطلحات في صورته الأولية. قد يختلفون في مدى أهميته أو طريقة التعامل معه، لكنهم جميعاً لديهم تصور مشترك لهذه التعاريف في صورتها الأساسية التكوينية. فهي مصطلحات هذا المجال، ودونها سيصبح التواصل مفقوداً، واللغة المشتركة غائبة. وفيما يلي استعراض لبعض المفاهيم التي ظهرت بصورة لا تتفق مع صورتها في مجالها.

1- ما «الاتفاقية»؟

إن هذا المصطلح هو ترجمة لمصطلح (contract)، وهي ترجمة صحيحة لهذه الكلمة الإنجليزية من ناحية معجمية. أمّا التعريف

الذي يرد في الكتاب فهو يرد على النحو التالي: «يقوم المعلم بعقد اتفاقية مع المشاركين، وتكون هذه الاتفاقية كعقد بين طرفين يجب الالتزام به، ومن الأمثلة على ذلك اختيار عنوان للقصة الدرامية مثلاً، أو اختيار شعار لها، أو القيام بسرد أحداث القصة الدرامية في النهاية، وذلك لتحقيق الهدف المرجو، وتعويد المشاركين على التفكير المنطقي المتسلسل والمنظم». (ص: 20) يبدأ التعريف بداية صحيحة، أمّا التمثيل عليه، فلا صلة له أبداً بهذا المصطلح على الإطلاق، فالأمثلة في واد والتعريف في واد آخر تماماً. إن «الاتفاقية» في الدراما في التربية تمثل تعاقداً ينعقد ما بين المعلم وتلاميذه للقيام بعمل دراما معينة؛ فهم جميعاً يتوافقون على المشاركة في تكوين الدراما، والمساهمة في بنائها. وهذا هو الالتزام الذي سيذكّرهم به المعلم إن أخلّوا به خلال مسيرة الدراما. فهي توافق يتحقق قبل الشروع في الدراما، وذلك لتعميق مفهوم الالتزام والمشاركة وضمان التفاعل معها من ناحية، ولتشكيل مرجعية للقوانين والأنظمة والقواعد التي يفترض أن يتحرك في إطارها المشتركون لتسيير الدراما.

فالدراما عمل جماعي ينخرط فيه المعلم والتلاميذ معاً من أجل إنجاز عمل ما. وهي تحتاج إلى وصف العلاقة ما بين المعلم والتلاميذ التي يجب أن يتجلى فيها شعور المشتركين جميعهم بأنهم يقومون بعمل مشترك، ويتطلب تعاون الجميع وجهودهم ومساهماتهم. وكي يتحقق ذلك، فإن على المشتركين أن ينتظموا في العمل معاً ضمن قواعد واضحة وأنظمة معروفة لكل من المعلم وتلاميذه. إن أهمية «الاتفاقية» ينبع من أننا ندعو التلاميذ إلى الدخول في عالمين، عالمهم الحقيقي والعالم المتخيّل، وذلك يساعد المشتركين على إدراك الحدود بينهما والتصرف في كل منهما بصورة ملائمة. كما أن «الاتفاقية» تضمن أن يدرك الجميع ما هو متوقع منهم؛ تعميق الدراما وتبادل الخبرات والتشارك في المسؤوليات.

إن تعريفاً خاطئاً كذاك الذي في الكتاب قاد إلى أن تكون كل الأمثلة في الأنشطة التطبيقية المقترحة التالية خاطئة ولا علاقة لها البتة بالمصطلح. ولنأخذ مثالاً واحداً: «يمهد المعلم للحكاية بأنها حكاية تراثية مأخوذة من التراث الشعبي، ويشير بيده إلى رمز القصة وهو...» (ص:83)

2- ما «المعلم في دور»؟

يعتبر «المعلم في دور» أحد أهم الركائز التي تقوم عليها الدراما في التربية، وهو ليس مجرد أسلوب قد يستخدم أو لا يستخدم في الدراما التربوية مع التلاميذ بل هو موجود في كل دراما.

إن أسلوب (المعلم في دور) مستعار من عالم المسرح، ولكنه ليس أسلوباً من أجل تقديم عرض مسرحي، بل هو إمكانية تسمح للمعلم من العمل داخل السياق الدرامي، وليس من خارجه، فيوجه العملية الدرامية، ويضبطها، ويضيف إليها. وهذا الأسلوب لا يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على «التمثيل» وكأنه يقدم عرضاً مسرحياً. إن وجود المعلم في موقع شخصية داخل العمل الدرامي كافٍ لتلبية الحاجة التخيلية التي تقتضيها المهمة، التي صمم لها دوره هذا. ولهذا الأسلوب طرائق كثيرة، ووضعيات مختلفة يخطط لها المعلم بناء على المقتضيات التربوية والدرامية، التي يتوخاها حين يختار دوراً ووضعية ومنزلة لهذا الدور.

يعرف الكتاب هذا المصطلح كالتالي: «حيث يقوم المعلم بسرد القصة، ويغير نبرات صوته حسب الموقف المطلوب» (ص:20). يتناقض هذا التعريف تماماً مع التعريف المتعارف عليه في حقل الدراما في التربية. فالمعلم في دور هو ترجمة لتعبير (Teacher in Role)، وهو يميز بين وضعيتين للمعلم في عمله مع تلاميذه، فـ(المعلم في دور) يكون حينما يتخذ المعلم له دوراً متخيلاً في الدراما التي يشتغل فيها مع تلاميذه؛ فإذا كان مثلاً في دور «القاضي»، فهو في دور. أما حينما يرجع إلى وضعيته كمعلم في سياقه الواقعي فهو (معلم خارج الدور – Out of Role). قد يقصُّ المعلم القصص على تلاميذه من موقعه كمعلم كما يحدث لأي منا حين يروي قصة لآخرين. وكما كان يفعل (الحكواتي) أيضاً في تراثنا الشعبي. طبعاً هذا لا يمنع أن يقص المعلم حكاية لتلاميذه حينما يكون في دور، كدور (الحكواتي) في مدينة متخيلة، حيث يقتضي دوره حينئذ أن يقصَّ قصةً لأهل المدينة كجزء من الدور الذي يلعبه. فالقص هنا جزء من مكونات الشخصية المتخيلة التي تجري فيها الدراما. فهو هنا (معلم في دور) ليس لأنه (حكواتي) يحكي قصصاً، بل لأنه ذلك الرجل الذي هو أحد أبناء تلك المدينة، ودوره في الدراما شخصية غير شخصيته كمعلم. وفي الوقت نفسه، فهو يقصُّ أيضاً. باختصار إن (المعلم في دور) يمثل الأدوار الدرامية التخيلية داخل الدراما. لقد قاد التعريف الخاطئ لهذا الأسلوب في الكتاب إلى تطبيقات نقيضة تماماً للمفهوم. فمثلا ورد في أحد التطبيقات ما نصه: «ماذا تتوقع أن يعمل الحداد لشرارة؟(ص:87) على المعلم تلقي الإجابة من المشاركين ومناقشة كل حل يصدر عنهم، فمثلاً قد يقولون:...» كما ورد في تطبيق آخر: «المعلم في دور: لماذا قام النسر باختيار هذا المكان. يقوم المعلم بتلقي الإجابات وعليه مناقشة كل إجابة». إن عمل المعلم كما يرد في هذين المثالين

هو عمل (خارج الدور) تماماً، وليس عملاً في دور أبداً.

3- ما «التبئير»؟

«التبئير» هو ترجمة لتعبير (focus). ويخلط الكتاب ما بين هذا التعبير كمصطلح في الدراما في التربية، وتعبير (concentrate) الذي يعني (التركيز). تلتقي الكلمتان في كثير من معانيهما المعجمية، لكنهما تختلفان في دلالاتهما كمصطلحين. ويعرِّفُ الكتابُ «التركيز: (focus) على النحو التالي: «تختلف وجهة نظر الجمهور من شخص إلى آخر، فقد يكون بعض المشاهدين مركزين على شخص ما في المسرحية، بينما يكون الآخرون مركِّزين على شخص آخر، ويرجع هذا لقدرة الشخص القائم بالدور، ومدى جذبه لانتباه المشاهدين» (ص:21). إن هذا التعريف هو جزء من عملية تركيز المُشاهد على ما يشاهده ويبصره، ولكن لا علاقة لذلك بمفهوم التبئير في الدراما في التربية. فالتبئير في هذا الحقل يتحرك في إطارين، الأول يتعلق بماهية الأهداف التربوية التي تسلط الدراما الضوء عليها، كأن تسلط الدراما ضوءها على مفهوم المساواة بحيث يجد التلاميذ فرصة يتمكنون فيها من فحص المفهوم وقياسه وإدراك دلالاته. أمّا الثاني فهو خلق سياق درامي يتناول موضوع المساواة، كأن تكون الدراما عن فتاة وشاب يتقدمان لشغل وظيفة، فيتم اختيار الشاب ليس لاعتبارات الكفاءة بل لاعتبار الذكورة والأنوثة. وتعمل الدراما في هذا السياق لكشف هذه الحالة وتحليلها ومقاربة دوافعها وما قد يترتب عليها...الخ. إن الإجابة على سؤال: لماذا أطلب من تلاميذي القيام بهذا العمل أو ذاك؟ هي المفتاح الأساسي لمفهوم التبئير. (مورغان وساكتون، 2:1987).

4- ما «مقعد الاستنطاق»؟

يسميه البعض «كرسي الاعتراف» كما يسميه الكتاب، ويسميه آخرون «الكرسي الساخن» أو مقعد الاستجواب. وهو ترجمة لمصطلح (Hot Seating)، وهو أسلوب يستعمل كثيراً في الدراما، وبخاصة حين يراد التعمق في معرفة شخصية أو عدد من الشخصيات الموجودة في الدراما. فالشخصية أو الشخصيات الدرامية تبقى في أدوارها في لحظة مفصلية من مراحل تاريخها، بينما يقوم بقية التلاميذ بطرح أسئلة عليها تخص تاريخها وتصرفاتها واهتماماتها ودوافعها.... بهدف تعميق فهم المجموعة لتلك الشخصية. وقد يوظفون هذه المعرفة الجديدة في الدراما لاحقاً. أمّا ما يرد في الكتاب حول المفهوم فهو «... وتكون الأسئلة حول الشخصيات، أو لاستيضاح المشهد» (ص:39). فأين الاعتراف أو الاستنطاق في الموقف؟!

> القصص في الدراما في التربية على قدر كبير من الأهمية والفاعلية، ولكنها لا تشكل المحور الوحيد لكل أنواع الدراما في التربية

ب__ إشكاليات في المفاهيم

1- هل الدراما في التربية أسلوب تدريس فقط؟

يعتقد البعض من العاملين في هذا الحقل بأن الدراما في التربية مجرد أسلوب تدريس كما يرد في الكتاب: «الدراما عبارة عن أسلوب تدريس، وليس هدفا بحد ذاته، فنحن لا ندرس الدراما في المدارس لإعداد ممثلين» (ص:18). قد يبدو صحيحا بقدر كبير أن الدراما في التربية ليس مطلوباً منها إعداد ممثلين سواء أكانوا تلامذة أم معلمين، ولكنها ليست مجرد أسلوب تدريس. لأن تحولها إلى مجرد أسلوب سيفقدها التوازن ما بين العناصر التي تكونها؛ فهي فن، وعملية، وإنتاج، وطريقة لتعلم فعّال. إن هذه المكونات الأربعة ضرورية للدراما في التربية، وفقدان أي منها يفقدها جوهر فاعليتها.

2- هل الدراما في التربية عمل في القصص فقط؟

إن القصص في الدراما في التربية على قدر كبير من الأهمية والفاعلية، ولكنها لا تشكل المحور الوحيد لكل أنواع الدراما في التربية، بل هناك أشياء أخرى كثيرة قد تكون محورا للدراما، فأي شيء يمكنه أن يكون محوراً للدراما أو مقدمة لها: عنوان في جريدة، صورة، لوحة، منحوتة، مقولة، شعور شخصي، أغنية، قطعة موسيقية، شيء، وثيقة، رسالة،... الخ. ولكن الكتاب يوحي بأن الدراما هي عمل في القصص فقط. ويبدو أن الكتاب يقع في خلط كبير بين الدراما في التربية، والمسرح كفن، ورواية القصة. بطبيعة الحال فإن لهذه المجالات الثلاثة جذورا مشتركة، وتفاعلات مشتركة، لكن يوجد حدود بينها أيضاً، ولكل منها ملامح خاصة؛ فقصة تروى على التلاميذ شيء، وقصة تكون محور لدراما تربوية شيء آخر، أمّا إنتاج مسرحية طلابية أمر ثالث.

قد يزاوج معلم الدراما في التربية ما بين هذه العناصر الثلاثة، وهذا أمر في غاية الأهمية، وفي غاية الصعوبة أيضاً، لأنه سيحتاج إلى معارف ومهارات في المجالات الثلاثة، وسيحتاج أيضاً إلى عمل إبداعي يدمج ما بينها في ضفيرة متجانسة.

ولكن الكتاب يخلط ما بين كل ذلك خلطاً لا يفضي إلا إلى تسطيح لكل من هذه المجالات، فتلتبس جميعها، ولا يأخذ أيٌّ منها حقه أو مكانته. فتارة نجد المعلم مؤلفاً أو راوياً للقصص، ويصبح ذلك أحد المتطلبات التي «يجب على معلم الدراما مراعاتها أثناء تطبيقه للدراما في التربية». إن مهارات المعلم كراوية للقصص ليست ضرورية للدراما التربوية، وليست شرطاً من شروطها. هي شرط للمعلم حين يريد أن يكون راوية، ويريد أن يستخدم القصص في الدراما، فيوظف مهارات القص لديه فيها. أمّا المعلم الذي لا يستطيع أن يكون راوية للقصص، فله أن يقوم بتخطيط دراما لا تتطلب هذه المهارات.

إن توقف المعلم عن القصِّ، ليسأل أسئلة حول القصة أو ليطلب من التلاميذ محاكاة تمثيلية لما ورد في القصة، لن يدخله في عالم الدراما في التربية. فالدراما في التربية تتطلب توظيف القصص لإعادة استكشافها، والدخول إلى العوالم التي لا تكشف عنها مباشرة، وتكشف الكامن فيها، وتفكك رموزها، وتعيد إنتاج تلك الرموز، وتبحث في الخيارات الممكنة وغير الممكنة، وتقدم فرصاً لخيارات عديدة. أمَّا مجرد السرد، وطرح الأسئلة، وتقليد بالجسد لما قالته القصة أصلاً، فلن يحولها إلى دراما حقيقة وفاعلة، بل دراما مقطعة الأوصال؛ فما معنى، مثلاً، أن يتوقف المعلم عن السرد كي يطلب من الأطفال القيام بالرسم مع أنهم سيكتشفون أن لا علاقة عضوية، ولا مبررة لهذا النشاط سوى القيام به، لأنه لا يقدم للدراما شيئاً، لا على صعيد التحليل أو الاستكشاف أو النمو. في معظم تطبيقات الكتاب هناك نشاطات للرسم، وهي نشاطات برانية، وإن بدت ظاهرياً على صلة بالقصة. فما أهمية أن يتوقف المعلم عن السرد، مثلاً، ليطلب من التلاميذ أن يرسموا ما يتخيلونه في ورشة الحداد (ص:87) إذا ما انتقل بعد ذلك مباشرة إلى متابعة السرد، ووضعت الرسومات جانباً؟ فالوظائف والنتاجات في (الدراما في التربية) تغدو جزءاً من مكونات الدراما في سياقها الدرامي أو تكون انعكاساً لها، ويتطلب ذلك عدم بقائها معلقة في الهواء.

إن الأنشطة الدرامية التي توظف القصص في بناء الدراما هي أنشطة تضيف إلى القصص، فهي تستكشف مسارات القصة واحتمالاتها، وتبحث في الدوافع والمبررات، وتعمق الفهم. أما الأمثلة المطروحة في الكتاب، فهي لا تضيف شيئاً حين تطلب من التلاميذ أن ينسخوا موقفاً ثم يستمر السرد كما هو، فلا يضيفون إليه، ولا يغيرون فيه، ولا يمنحهم الفرصة ليروه من زوايا نظر مختلفة. في قصة «شرارة والسلسلة» يحاكي الأطفال سرد القصة عبر التمثيل بأجسادهم كترجمة للسرد:

«متابعة السرد مع التمثيل الحركي البسيط:

اقترب شرارة من السلسلة ومد يده فأمسكها ثم رماها بسرعة، وهو يصرخ من الألم»

التمثيل الصامت: على المشاركين القيام بتمثيل مشهد شرارة وهو يقترب من السلسلة ثم يصرخ من الألم» (ص:87).

ما قيمة تكرار محاكاة السرد مرتين؟ والأهم من ذلك، ما فائدة أن يقوم التلاميذ بتكرار شبه حرفي لما ورد في القصة من أحداث؟! إضافة إلى أننا لا نعرف ما الدور الذي سيلعبه المشتركون؛ فهل هم موزعون على أدوار مختلفة؟ هل هم جميعهم يجسدون شخصية شرارة؟ وأي المشاركين هم الذين يطلب منهم تمثيل المشهد الصامت، هل هم جميعهم أم بعضهم أم واحد منهم؟! فلا توجد إشارة إلى ذلك، ولا توضيح.

3- كيف تختلط المفاهيم والأساليب والمصطلحات؟

تحت عنوان «الخطوات المتبعة في الحصص الدرامية التعليمية» يرد عدد من البنود على أنها «بعض الخطوات التي يجب على المعلم أن يتبعها في الحصص الدرامية، وهذا لا يعني أن يقوم المعلم باستخدامها جميعها في قصة واحدة،...» (ص: 19) وهي بالترتيب كما يلي: «- شعار القصة الدرامية - الاتفاقية - الأغنية - اللعبة - المعلم في دور - المناقشة - الأصوات - التمثيل الصامت - المشاركون في الدور - الخيال - الرسم - توزيع الأدوار - الانقسام إلى فريقين - متابعة سرد القصة الدرامية - الموقف الساخن - التقييم». (ص: 19، 20، 21). إن ما تقدم لا يشكل خطوات بل هي خلط ما بين أساليب ومفاهيم ومصطلحات لا رابط بينها سوى أنها منتزعة من أماكن متنوعة وموضوعة بهذه الطريقة، التي لا تقدم فكرة حول كيفية اتباع هذه الخطوات، وإلا ما معنى إيراد «الخيال» مثلاً كخطوة متبعة في عمل درامي/قصصي يقوم في جوهره وكليته على الخيال. أيمكن أن يكون «الخيال» خطوة نتبعها؟ إنه يتجلى في العملية الدرامية عبر الأساليب والحالات والوضعيات. كما أننا نجد خلطاً واضحا ما بين أفكارٍ قد تنفذ، وطرائق للتنفيذ لا رابط بينها. وعندما يكون اختيار «شعار القصة الدرامية» خطوة يتم اتباعها، سنجد أن اختيار الشعار في أحد التطبيقات يصبح عملاً يندرج تحت خطوة «الاتفاقية» التي هي خطوة أخرى في عُرف الكتاب. ففي

قصة «العمل جميل» مثلاً يرد تحت بند الاتفاقية «على المشاركين اختيار شعار القصة» (ص:82) إن هذا الخلط الذي يظهر هنا هو ليس نتيجة خلط في الآليات، بل هو نتيجة لغياب فهم واضح للمفاهيم الدرامية كما أشرت إلى عدد منها آنفاً.

ج__ إشكاليات أخرى متفرقة

(أ)

ما الذي يعنيه تعبير «النزول إلى مستوى تفكير المشاركين» (ص:15)؟ هل المقصود مراعاة مستوى التفكير أم التبسيط أم التسطيح؟

(ب)

الدراما بنية رمزية تماماً، والقصة كذلك. إن الدراما هي عمل في سياق تخيلي في كل الأحوال، والقصة أيضا، فكيف يمكن أن نقول بأن: «استخدام العديد من الرموز لقصة الدراما ليس ضروريا،...» (ص: 19) والأكثر غرابة أن يكون تعريف الرمز هو: «(المقصود بالرمز هو شعار القصة، فمثلا قصة مهجة القلب التي ستمر لاحقا شعارها إبرة الخياطة)». هل هذا ما تعنيه الرموز في القصص؟! ما قيمة أن تختزل القصة منذ بدايتها إلى شعار واحد مقرر سلفاً، وقد يكون منبتّ الصلة عمّا تحمله القصة من رموز ودلالات؟!

(ج)

كيف يمكن لنا أن نقترح على المعلم أن يبدأ بأسئلة مثل «متى، أين، كيف» (ص:18) قبل أن نسأل أسئلة مثل (من؟ وما؟).

(د)

إن توزيع الأدوار على التلاميذ لا يتم بطريقة واحدة «حسب رغباتهم... ويحبذ أن يقوم الطالب باختيار الموقف بنفسه...» فهذا واحد من الإمكانات، لكن هناك إمكانات أخرى عديدة. فالمعلم يبني تصوراً مسبقاً للأدوار التي سيتخذها التلاميذ في الدراما، والتي سيتخذها هو أيضاً. وهذا يظهر في تخطيطه المتكامل الذي ينوي تطبيقه بما في ذلك الأدوار وتوزيعها. قد يخرج عن هذا التخطيط خلال سير الدراما لاعتبارات تظهر خلالها. أمّا الأصل فهو وضوح الرؤية مسبقاً، فالناظر إلى أي دليل أو خطط دراسية في هذا الحقل، سيجد تحديداً للأدوار التي سيلعبها التلاميذ والمعلم. لأن هناك دائماً مقصدية من وراء اختيار هذا الدور أو ذاك، وتحديد من الذي سيلعبه.... فهناك غاية يصبو المعلم إلى تحقيقها من وراء اختيار هذا الدور أو ذاك.

(هـ)

رغم أن الكتاب يشير في أكثر من موضع إلى أهمية الخيال إلا أن القصص المقترحة فيه وعظية مباشرة، ولا تساعد على تنشيط الخيال، خاصة، وأن الأنشطة المطروحة لا تختلف كثيرا في بنيتها، وفي طريقة تقديمها عن طرائق التدريس المعهودة، وهي ليست ذات قيمة جمالية أو فنية عالية.

(و)

يلاحظ القارئ لهذا الكتاب بأن المراجع العربية التي استّلت اقتباسات منها تم توثيقها، ولكن ليس واضحاً بما فيه الكفاية هل المواد المقتبسة هي نصوص حرفية أم تلخيصات أم أعيدت صياغتها؟ إن ما يدفع إلى هذا التساؤل هو أن لغة الكتاب غير متجانسة. فالأفكار التي اعتمدت على مراجع تمثل لغة أكثر تماسكاً من لغة الترجمة أو لغة الكتاب بصفة عامة. أما النصوص المترجمة، فمعظمها غير موثق، وبعضها تم توثيقه من مرجع واحد، وليس واضحاً أيضاً أهي ترجمة أم تلخيص أم أفكار أعيدت صياغتها. ويكفي أن ننظر في لغة الكتاب لنكتشف ذلك. فعلى سبيل المثال، البنود الواردة تحت عنوان: «الأمور التي يجب على معلم الدراما مراعاتها أثناء تطبيقه للدراما التعليمية» (ص:17) هي بنود مترجمة، وبلا توثيق. لنقرأ مثلاً ما يلي: «اجعل شخصيات العمل الدرامي متحدثة، أعطهم كلاما وصوراً كلما أتاحت الفرصة ذلك، وأعط تنغيما صوتيا معينا لكل شخصية، وبسرعة تختلف عن الشخصية الأخرى» (ص:18). إنها ترجمة حرفية، ولا تحتاج إلى النص الإنجليزي لنقول ذلك، ولكن ليس هناك أية إشارة على الإطلاق إلى المرجع الذي ترجمت أو أخذت عنه هذه البنود جميعها. إن اعتبار هذا الكتاب إعدادٌ، وليس تأليفاً، لا يبرر غياب توثيق واضح ودقيق للمراجع التي تم الرجوع إليها.

(ز)

هل أحد عناصر بناء المسرحية هو «أن لا يتنافى موضوع المسرحية مع المعايير الأخلاقية أو الجمالية» (ص:25)؟ فكيف يمكن للدراما أن تكون كذلك إن لم تعرض الاختلافات والصراعات والقيم المتعارضة، مثلاً. فهل المقصود بالعبارة السابقة أمر

آخر؟ ما هو المعيار الذي يمكن لنا أن نحدد به ذلك؟ ما هي المعايير «الجمالية» التي يجب مراعاتها؟

(ح)

إن (الدراما في التربية) و(المسرح المدرسي) يحتاجان، بالضرورة، إلى أشخاص وحيز فقط، وهذا كافٍ لعملية درامية تربوية أو لإنتاج مسرحية. فليس شرطا «حتى يكون لدينا عمل درامي متقن، لا بد من توفر التقنيات التالية: الديكور، الملابس، الإضاءة، المؤثرات الصوتية، المكياج» (ص:30). إن هذا الاشتراط يناقض كثيراً ما نعرفه عن تاريخ المسرح، إن كثيراً من الأعمال المسرحية لا تستلزم سوى ممثلين وربما بعض أدوات بسيطة. كما أن هذا الاشتراط يعني أن 99٪ من المدارس الفلسطينية لن تستطيع أن تقوم بعمل «درامي متقن» بسبب عدم توفر هذه التقنيات. وهذا نفي لكل فكرة (الدراما في التربية) و(المسرح المدرسي). ففيهما نستطيع أن نوظف الممكن والمتاح، لنقدم عملاً متقنا. وهناك الكثير من التجارب التي يمكن استلهامها في هذا الشأن.

(ط)

هل «يبدأ ظهور اللعب الشخصي عند المشارك في حوالي الخامسة من العمر...»؟ (ص:38) ما معنى اللعب الدرامي الحر الذي يلعبه أبناء السنة الأولى والثانية و...؟ ما معنى أن تطعم فتاة في الثانية من العمر لعبتها؟ ما معنى أن يستخدم طفل في الثالثة لعبته لتصبح هاتفاً؟ ما معنى أن تحول فتاة في الثالثة عصا إلى حصان؟ ما معنى أن تقف طفلة في الرابعة في غرفتها وحيدة، وتتخيل نفسها في دور المعلمة حركة وكلاماً؟

(ي)

«يعرّف التمثيل الصامت بأنه التعبير عن الفكرة بالحركة دون الصوت». (ص:38) أليس المشهد الصامت الساكن بلا حركة ولا صوت هو أيضاً تمثيل صامت؟

(ك)

يعتمد الكتاب كثيراً في حديثه عن المسرح على مراجع جلّ اهتمامها المسرح كعمل أدبي، وليس كعمل فني مسرحي تتضافر فيه عناصر عديدة.

(ل)

لا تشير التطبيقات التعليمية العملية إلى الأعمار المناسبة أو الصفوف الملائمة لهذه الاقتراحات أو الهدف منها أو الغاية التعليمية المتوخاة منها؟

(م)

يبدو أن مادة الكتاب لم تتم مراجعتها. فالكتاب حافل بالأخطاء اللغوية، والتراكيب المختلة، والأخطاء الطباعية.

(ن)

إن إشكالية الكتاب ليست في جزئية هنا، وأخرى هناك، بل هي إشكالية شاملة، وتمتد على صفحاته أخطاء معرفية، ومفاهيم مغلوطة، وتفسيرات مشوهة. ولا يمكن إصلاح ذلك إلا عبر نقد جوهري لها، وإعادة إنتاجها مرة أخرى وفق رؤية واضحة ومتكاملة، كي تقدم اقتراحاً أكثر فائدة وأكثر عمقاً، وأقل التباساً.

المراجع:

الرجعي، سوزان وليلى (2002) *توظيف الدراما في عمليتي التعليم والتعلم*. إشراف وتحرير علمي: مجدي زامل وشهناز الفار. تدقيق لغوي: علي مناصرة. الطبعة الأولى. منشورات مركز الإعلام والتنسيق التربوي. البيرة – رام الله – فلسطين.

Morgan, Norah & Saxton, Juliana (1996) *Teaching Drama... A mind of man wonders*. Heinemann. London.

وسيم الكردي

مركز القطّان للبحث والتطوير التربوي