قراءة في كتاب

منهجيّات البحث في تعليم الدراما

أمين دراوشة

العنوان	منهجيات البحث في تعليم الدراما
تحرير	جوديث أكروويد
المترجم	وليد السويركي
الناشر	مؤسسة عبد المحسن القطّان
سنة النشر	الطبعة الأولى، 2014
عدد الصفحات	268 من القطع المتوسط

مقدمة

يتناول الكتاب موضوعاً صعباً وشائكاً، هو منهجيات البحث، فنحن نبذل مجهوداً جباراً لندرك الكيفية التي تمكننا من استخدام التطبيقات النظرية أو العملية في سياقنا الخاص، لندفع بفكرة بحث إلى الأمام. وهذا الكتاب غايته تسهيل الأمر ومحو الصعوبة فيه.

يناقش الكتاب الكيفية التي يمكن فيها تطبيق سبع منهجيات مختلفة في البحث حول عينة واحدة من ممارسة الدراما التعليمية. فكل فصل فيه يوضح منهجية البحث ويضعها في سياق أرحب. ويهب الكتاب القارئ أفكاراً حول كيفية استخدام هذه المنهجيات في مشاريعهم البحثية الخاصة.

وتنبع أهمية الكتاب من كونه الكتاب الأول المترجم إلى العربية في حقله، ويمنح المعرفة للمعلمين الذين يوظفون الدراما في تعليمهم.

والكتاب يمكن أن يستعمل كجزء من مساق في المناهج أو المنهجيات البحثية، فهو يناقش سبع منهجيات مختلفة، ويعطي كمية هائلة من المعلومات حولها، وأمثلة واقعية على استخدامها العملي، ويمكّن أيضاً الباحثين الجدد من دعم تأملاتهم حول الخيارات المتعددة المفتوحة لهم.

إن ترجمة الكتاب تقدم فرصة للقارئ العربي أن يطّلع على السرديات البحثية وصلتها بالدراما التعليمية وتجلياتها في المجال البحثي، وأن يرى ما توصلت إليه المنهجيات البحثية على المستوى العالمي.

أفكار جديدة

«أن أي دراسة درامية ضمن حصة صفية للدراسات الاجتماعية يدرس فيها المنهاج دون مساءلة الأيديولوجيات السائدة التي تدعمه، تخضع للفحص الدقيق» (ص 30)

في السنوات الأخيرة ظهرت أفكار جديدة، وتعرض العقل النوعي للنقد الجوهري، فالخطاب ما بعد الحداثة وما بعد البنيوية، والكتابات حول العلاقات العرقية والجندر ومناهضة الاستلاب الاستعماري، هزت الفرضيات المسلم بها في المجال النوعي، وباتت تخضع للمساءلة والمراجعة.

وأصبحت مسائل ذات صلة بالأصالة والصدق والسلطة والامتيازات لها مكان الصدارة، وهذا انعكس في الدراسات التحليلية لظاهرة التعليم.

فإذا كان نمط من أنماط البحث التعليمي في العقود الخمسة الأخيرة في تعليم الدراما، التجأ إلى البحث النوعي الذي يسبر أغوار ظاهرة حصص الدراما الصفية، فإننا نرى اليوم شروحات

أكثر نقدية إزاء ثبات هذا البحث، فاليوم الاهتمامات منصبة على الموضوعات المتصلة بالصدق والموضوعية، وأيضاً «الخلاصات أو الثيّمات التي تجذب الباحثين، تخضع للمساءلة فيما يتعلق بكلّ الفرضيّات المخالفة للمعياريّة التي يمكن أن تثيرها» (ص 28).

فلا يوجد أسلوب واحد في وصف الحياة الداخلية للإنسان، والهوية الإنسانية هي على الدوام بناء للجندر والطبقة والعرق والإثنية، لذلك فإن القدرة على توليد معانٍ معممة، أو مفاهيم كونية، أمر إشكالي. فمثلاً، واجه معلمو الدراما الذين تحدثوا عن كيفية عمل الذكور والإناث العاملين في الغرف الصفية النقد والاعتراضات، كما تعرّض المعلمون الذين طوروا معالجات درامية في الموضوعات الأسطورية للنقد اللاذع، لأنهم لم يناقشوا العلاقة بين السلطة أو العلاقات المستحدثة الحاضرة فيها.

فالنموذج الإرشادي الجديد في تعليم الدراما، لم يعد يقبل ما كان مقبولاً في السابق، وإن كل التفاصيل في خطة المعلم وفي الفرضيات المنهاجية التي تسند تلك الخطة، باتت محل تساؤل.

ودفع المنظرون النقديون الذين يستندون إلى أعمال المنظرين الاجتماعيين فوكو، وديريدا،... الباحثين النوعيين إلى تفحص الأطر الأخلاقية التي يجري تعزيزها خلال الممارسات التعليمية. ويزعم اليوم أن الاتجاهات الرئيسية فيما يتعلق بالبحث متورطة في إعادة إنتاج القمع الطبقي والجندري والعرقي، وهذا يعني أن أي دراسة درامية ضمن حصة صفية للدراسات الاجتماعية، يدرس فيها المنهاج دون مساءلة الأيديولوجيات السائدة التي تدعمه، تخضع للفحص المركز.

«وعندما تكون الأصوات الوحيدة الممثّلة في إعادة البناء التاريخي هي تلك القادمة من الاتّجاه الرئيس السائد، والمنتمية إلى جندر (نوع اجتماعي) واحدة، وإلى طبقة وخلفية بعينهما، فإن المنظرين النقديّين يدفعوننا إلى تأمل العدالة الاجتماعية والتنوع والإنصاف» (ص30).

إعادة تصوّر الممارس التأمّلي: نحو فلسفة للممارسة النقديّة

«لا يمكن أن يردّ التعليم إلى مجرد تواصل سطحي أو خارجي مع الشيء أو مضمونه، بل يجب أن يتسع ليشمل إنتاج الظروف التي يكون فيها التعليم النقدي ممكناً ...» (ص 44)

إن النشاط البحثي في المدارس، في الغالبية العظمى منه، يحدد وينفذ بصورة مؤقتة، فالباحثون يتناولون فترة زمنية محددة أو ظاهرة معينة للبحث، ويتوصلون إلى تحليل النتائج المتاحة خلال الفترة الزمنية للبحث، لذلك فأدبيات البحث تنشغل بالمبادرة والتصميم والإجراء، وإعداد التقرير لدراسات حالة ضيقة، أو لأمثلة معينة، وتركز على المشاكل الأخلاقية «المتعلقة ببناء أطر

من زيارة مربيات الطفولة لنعلين ضمن مشروع تبادل المعلمين 2014.

تأويلية موثوقة وصارمة وصادقة، وإلى خلق تعميمات مبنيّة على أساس الملاحظة والاستقصاء داخل الممارسة» (ص39).

وتعد الممارسة التأملية أسلوب حياة، فهي ليست محددة على النحو الذي نجده في نماذج البحث الخارجية، وهي تحيل إلى تغذية الاستعدادات السلوكية طويلة الأجل، وتعمل على تطويرها، واستقصاء المرء الذاتي والمتواصل حول ممارسته المهنية. فالممارس التأملي لا يؤجل كل مراحل الممارسة إلى التدقيق النهائي، بل يدقق الممارسة بشكل مستمر ويومي، بل على امتداد حياته المهنية، وحتى يكون فعالاً، يجتهد لمعرفة نفسه بقدر معرفته الآخرين، و«أن يحفر عميقاً في الذات كي يجلب إلى الوعي الغرائز والعادات والقيم والسلوكيات المكتسبة اللاواعية التي تصوغ ممارسته، ولكي يخلق مسافة تحمي تأويلاته من تأثيره الذاتيّ كمعلّم على حيوات أولئك الذين يعمل معهم» (ص40)، وكذلك على طموحاتهم وتجاربهم، سواء أكانوا طلاباً أم رفقاء عمل.

والمعلم المنخرط في الممارسة التأملية يواجه التحدي لشخصيته، ما يجعل الممارسة التأملية مختلفة نوعياً عن النماذج الإرشادية في حقل البحث التعليمي الخارجي.

فبينما يعمل الباحث الخارجي للوصول إلى طرق موثوقة من خلال النظر من نوافذ الغرف الصفية، نرى الممارس التأمليّ ينظر إلى الطرق الأكثر نجاعة وأخلاقية للعيش داخل الغرفة مع معلّمين ومتعلّمين آخرين، فهو مشروع تعاوني في الأساس، يهدف إلى الدمج بين التصورات الداخلية للمتأملين وبين أساتذة جامعيين في الموقع نفسه كممارسين تأمليّين. ويحضر الممارسون التأمليون إلى الغرفة المخصصة قبل أن يطلع الباحث على ممارستهم وبعده.

البحث من خلال دراسة حالة

«إنّ السعي وراء اليقين والمقايسة والقطيعة ينزع إلى استبعاد طرق الرّؤية البديلة» (ص67)

تعتبر دراسة الحالة منهجية وطريقة لمقاربة البحث العلمي، وتمتاز بالمرونة والشعبية بين المعلمين، ويشير غوم هامرسلي إلى أن دراسة الحالة لا تقتصر على السياقات البحثية. فالمحامون والمحققون الشرطيون وغيرهم، يدرسون الحالات كجزء من عملهم، وكشكل من أشكال البحث التعليمي، ودراسة الحالة تبقي على الصلة مع هذا النوع من الاستقصاء عبر تركيزها على حالة مفردة. وتهدف إلى إثراء فهمنا من خلال التركيز على العمق لا على الاتساع، وكما يقول روبرت ستيك: «دراسة الحالة هي دراسة خصوصية حالة منفردة وتعقيدها، من أجل فهم عملها ضمن ظروف مهمّة» (ص67).

ولكن وعلى الرغم من الطبيعة البراغماتية الأصلية لدراسة الحالة، فإنه سيكون من المضلل مقاربتها كمنهجية وحسب. وكان لظهورها أهمية معرفية وسياسية في الستينيات والسبعينيات. فهي أعطت نوعاً من المعرفة، وطريقة للمعرفة تستكمل أشكال البحث المسيطرة، بل وتتحداها، مؤدية إلى دمقرطة عملية البحث في السياقات التعليمية.

وقد حدد لورانس ستينهاوس هدف البحث العلمي بوصفه تطبيقياً عملياً لا صيغة استقصاء صرف فقط. ويقترح أن يكون البحث مفيداً بما يخدم التطوير التعليمي وتحسين الممارسة عبر تعزيز الفهم، ولهذه الغاية، فقد اعتبر المعلمين أفضل باحثين لموضوع الممارسة، كونهم يعملون في مجتمعات بحث محددة محلياً. وكانت نظرته للمعلمين كمحترفين يمارسون نشاطاً موسعاً، وليس مقيداً، المحرك الأهم للانتقال نحو البحث- الفعل، الذي نشأ في سبعينيات القرن الماضي وثمانينياته.

الإثنوغرافيا ما بعد النقدية في أبحاث الدراما

«إن مجرّد صناعة الدراما، بحدّ ذاتها، تعدّ طريقة لتجاوز الحدود فيما يتعلّق بمن يروي، وأيّ قصص يروي. بعبارة ثانية، فإنّ الدراما هي: أيّ رجل في مأزقه؟ نتحدّث عنه الآن؟» (ص112-113)

تحت هذا العنوان كتبت كاثلين غالاغير؛ إن الإثنوغرافيا النقدية سجلت لحظة تحول مهمة في حقل الإثنوغرافيا التعليمية، وأنتجت صيغة بحثية ملائمة لدراسة العلاقات الاجتماعية والفنية، وأشكال الأداء المستوحاة من العمل الدرامي. فالطبيعة الناقدة للإثنوغرافيا تهتم اهتماماً كبيراً بعلاقات القوة التي يعاد إنتاجها في فضاءات تتحدد باختلاف تموضع الذاتيات فيها.

وبلا شك تلائم الأبستمولوجيا النقدية وعلى نحو خاص البحث في مجال الدراما، وهذا لأن النشاط الدرامي ذاته يتصل باختيار تموضعات وشغل فضاءات معينة لاختبار العوالم التي تنتجها. وإذا كانت الدراما فعلاً كما قالت رائدة الدراما دوروثي هيثكوت «إنسان في مأزق»، فإن الإثنوغرافيا النقدية تغدو طريقة ساحرة لتفكيك الكيفية التي جعلتها كذلك، وفهمها.

إن عالم الدراما لديه قصص كثيرة ليروي بها العالم الواقعي. وبالمقابل، فإن الإثنوغرافيا النقدية تتيح للعالم الدرامي «رافعة نظرية غنية لمساعدة الباحث في مناقشة كلٍّ من الظرفيّة والفاعليّة المحايثتين لطبيعة الدراما وغرفة الصّف على حدّ سواء» (ص95).

إن الإثنوغرافيين النقديين المشتغلين بأبحاث الدراما ينخرطون في قضايا تأويل وتمثيل الواقع الاجتماعي والممارسات الدرامية في

من أحد مساقات المدرسة الصيفية، جرش 2012.

المنظومة التعليمية على حدّ سواء. ويعتمدون على الأطر النظرية الأساسية كالنسوية، والنظرية التحررية عند فريري. وصياغة الدراسة والإثنوغرافيا ترجع إلى المنهجية النوعية والنماذج الإرشادية (الباراديغم) والفرضيات المتولدة منها. وعلى النقيض من الأبحاث الإثنوغرافية الأخرى ذات النزعة التأويلية، فإن الإثنوغرافيا النقدية تهدف إلى الكشف عن علاقات السلطة غير المتكافئة، والتصدي لها، عبر دراسة العلاقة الجدلية بين الضغوطات الاجتماعية /البنيوية المفروضة على الفاعلين من البشر (وتعني هنا المشاركين في البحث)، وبين إمكانيات الفاعليّة البشريّة، وهو ما سمَّته الباحثة لاثر "البحث الأيديولوجيّ الصريح". والدراسات النقدية الإثنوغرافية تهتدي في حقل التعليم بالأطر النظرية المتعلقة بالنوع الاجتماعي، والجنسانية، والطبقة، والعرق، نتيجة عدم الرضا عن نتائج الأبحاث التي تتناول بنى الطبقة والعنصرية والبطريركية ... من دون أن يظهر فيها المشاركون في البحث، وأيضاً عن تلك التي تتناول الفاعلين والثقافات دون أن تظهر فيها هذه البنى.

وعليه، فإن البحث النقدي الإثنوغرافي يطرح الأسئلة التالية:

- كيف نمثّل؟
- كيف نقيّم شرعيّة تمثيلاتنا؟
- هل بالإمكان إحداث تغيير في العالم؟

وتقول الباحثة كاثلين غالاغير إنها تريد من البحث النقدي الإثنوغرافي في الدراما التعليمية، أن توضح قدرة البحث في العوالم والعلاقات الدرامية على تقديم رافعة لفهمنا للعوالم والعلاقات الواقعية التي توفر إمكانيات أو إجراءات تساعدنا على تصحيح مسائل العدالة الاجتماعية على نطاق أوسع، حيث ترى أنه «بدراسة الكيفيّة التي تدار بها العلاقات بين المعلمين والمشاركين في الدراما من خلال أنواع المسرح، يمكن للنّماذج اللاخطيّة والسّرديّة في تعليم الدراما أن تعطّل، على نحو مثمر، الأحكام النوعيّة التقليديّة حول غرف الصّف واستوديوهات المسرح والناس الذين يحيونها» (ص97-98).

وتورد غالاغير تصنيف دنزن للإثنوغرافيا الجديدة الذي يقول إنها «تجاوزت الفضاء الحدّي الذي يفصل قصصنا وقصص الآخرين» (ص98). وتضيف: إن استخدام دنزن للاستعارات المسرحية- الأدائية لم يكن أمراً عرضيّاً، ما دمنا كلنا نجوم أداءاتنا الخاصّة، والشخصيّات الثانوية في طيفٍ متنامٍ من الحبكات الدراميّة التي تحيط بنا.

المنهجية النّسويّة

إن النسويّة كأي حركة سياسية «تسعى لتغيير البنى القمعيّة. إنها الخطاب المعارض، اللّحظة التي تشهد تحدّي الوضع القائم وقلقلته وانبثاق المقاومة» (ص117)

يتناول الكتاب مفهوم النّسويّة، ويقول: هي في جوهرها، فرص متساوية ومعاملة أخلاقية لأبناء الجنسين.

وتدافع الباحثة شارون غريدي عن إفراد فصل كامل حول المنهجية النسويّة بالقول: «إنّني أؤمن بأنّ القضايا النسوية، مثل الجندر والوصول إلى السلطة الاجتماعيّة، تؤثّر علينا جميعاً، على صعيد حياتنا اليوميّة» (ص116)، ولهذا فإن العمل في الدراما منغمس في هذه القضايا، سواء أعجبنا الأمر أم لا، وأي جلسة دراما يمكن لها أن تصبح نصاً نستطيع من خلاله أن نتفحص عن قرب، البناء الحقيقي والمتخيل للجندر، والنضال من أجل السلطة الاجتماعية. ولكن بالتأكيد علينا أولاً أن نصبح أكثر ارتياحاً للكلمة المخيفة: النسويّة.

الاستقصاء السردي

«حين يلمس الاستقصاء قضايا تتصل اتصالاً حميماً بحياة أحدهم فإنّ التعلّم يغدو ذا أهمية قصوى، وهي الأهمية ذاتها التي يوليها الموسيقيون والرّسامون والشعراء الملتزمون لممارسة فنّهم. وعلى غرار هذه الجهود، يبرز المنهاج السردي أهمية اللحظة- التجربة في راهنيّتها، وما يحدث عند لقاء النّاس والأشياء، وذلك لحظة بلحظة»
(الباحثة كونل، ص 157)

ويتناول الكتاب أيضاً بالبحث موضوع الاستقصاء السردي، فما هو الاستقصاء السردي؟

يفترض السرد الاستقصائي في الأساس أننا جميعاً نعيش حيوات مليئة بالقصص، وأنه بإمكاننا من خلال «الحفر في الاستقصاء السردي بوصفه منهجيّة بحث، البدء باكتشاف الطرق التي يوفر بها السّرد وسائل لخلق معنى لتجاربنا الخاصة» (ص155)، وبخاصة عندما يقوم السارد – الممثل برواية قصة تنتمي إلى لغته أو ثقافته، أو نوعه الاجتماعي، أو تاريخه.

فالسرد الاستقصائي يدعونا إلى العمل على إعادة حكايتنا بوصفها بحثاً، ودراسة الحكايات دراسة نقدية. وإذا فهمنا أننا نشارك في بناء سردنا-سردياتنا، فإنه يمكن لمنهجية البحث هذه أن تؤثر في رؤيتنا للتعليم، وكذلك تصورنا لدور المعلم، وفي كيفية ابتكارنا للدراما والمسرح بين جدران غرفة الصف وفي خارجها.

وفي تعليم الدراما والبحث السردي، «نفهم أنّ الهويّة ظرفيّة. وأنّ سرديّات الذّات متضمنّة فيها» (ص155). فالبحث السردي ينزع إلى وضع كل مل يتعلق بالسيرة الذاتية في صلب عملية الاستقصاء. ويستطيع الاستقصاء السردي أن يمنحنا آلية لبناء هوياتنا الخاصة واختبارها، وكذلك تحديد موقعها وسط سرديات الآخرين حاضراً وماضياً.

والباحثتان كلاندين وكونيللي لم تضعا تعريفا محدداً للسرد كمنهجية بحث، بل قامتا بمهمة تبيان ما يقوم به الباحثون السرديون، وفي قلب دراستهما، نعثر على تصورهما لفضاء

من لقاء الفنون في التعليم مع الفنان بشار خلف في مركز نعلين 2015.

استقصاء سردي مجازي ثلاثي الأبعاد، يستطيع الباحثون من خلاله أن يعينوا حدود الاستقصاء الذي يقومون به، وفي الوقت نفسه وضعها موضع تساءل. إنه الإطار السردي الذي يدعو الباحثين إلى التأمل في عناصر أساسية ثلاثة في مجال بحثهم، وهي: «أ. القضايا الشخصيّة الاجتماعيّة. ب. القضايا الزمنية. ج. قضايا الموقع» (ص 156).

الإحساس بالتجربة: منهجيّة الأداء الإثنوغرافي

«توفّر الإثنوغرافيا الضبط التجريبيّ. فالإثنوغرافيا هي خرم الإبرة الذي يجب أن يمرّ منه خيط الخيال. وهكذا، فإنّ الخيال يدفع لرؤية العالم في حبّة رمل، ورؤية جينوميّة الإنسان الاجتماعيّة في خليّة مفردة» (ص192)

تعرض الباحثة جين باكون في هذا الفصل للأداء الإثنوغرافي ومراكمته الخاصة لآليات تشتمل على المقاربة المنهجية. لقد تطور الأداء الإثنوغرافي على يد متخصصين في الإثنوغرافيا والرقص الأنثروبولوجي، وممارسين للأداء المسرحيّ، ومشتغلين بالدراسات حول الأداء المسرحي.

تقول باكون: إنّ المقدمة الأولى للمقاربة الإثنوغرافية تتمثل في دراسة مجموعة من الناس. وتضيف أنها تشتغل على تطوير مقاربة منهجية خاصة تسمى الأداء المسرحي الإثنوغرافي. وتهدف هذه المقاربة إلى تقييم تجربة الباحث والمبحوث ضمن بيئة إبداعية، كبيئة الفنون التطبيقية. وترتكز المنهجية هذه على مدى قدرة الباحث على التكيف مع إمكانيات المعرفة التجريبية التي تنبثق أثناء العمل، من خلال مقاربة تأملية. وهذا يعني أن على الباحث السعي إلى «إيجاد فهم متجسّد، أو إحساس بالتجربة، للجوانب الإبداعيّة التي تميّز سياق البحث. ويجب أن توفر هذه المعرفة المتجسدة، أو الممارسة التأمليّة المتجسدة، الأرضية التي يمكن أن تمثّل على أساسها، فيما بعد، البيانات الإثنوغرافية أفضل تمثيل» (ص183).

وتطرقت الباحثة في دراستها للإثنوغرافيا والأداء، وحاولت توضيح معناهما.

ما هي «الإثنوغرافيا» وما هو «الأداء»؟

«أنّ ميدان البحث هو «فئة اجتماعية يعيّنها الكاتب، أكثر من كونه مجموعة اجتماعيّة واعية بذاتها، يمكن أن تتفاعل فيما بينها على أساس متواصل، بعيداً عن تدخّلي بها» (ص194)

ولدت الإثنوغرافيا على يد أنثروبولوجيين استعملوا العديد من التنويعات على المقاربات المنهجية التي طورها باحثون يعملون في حقول أخرى كعلم الاجتماع، والرقص، والأداء التمثيلي، والتعليم.

والأدوات المشتركة تتمثل في ملاحظات المشارك، والمقابلات، والتوثيق من خلال الفيديو، وغيرها. وهذه الأدوات تعطي بيانات كمية، مثل أعداد المشاركين، ونوعهم الاجتماعي، وأعمارهم، وعرقهم ... ولكن ينظر على الأرجح إلى البيانات النوعية بوصفها الأكثر قدرة ونفعاً للتأويل.

إن الشروط التي تتوفر للاكتشاف في ميدان البحث متنوعة. فقد تتنوع التقنيات المطلوبة من مسح المواد إلى استخدام الإنترنت لتكثيف ملاحظة المشاركين. وبشكل أولي، «تؤمن الإثنوغرافيا إيماناً عميقاً بمنهجيّة البحث المتمثّلة بملاحظة المشارك كأداة رئيسية يمكن استخدامها لتوثيق جوهر دراسة مجموعة من الناس من خلال صورة نصّيّة أو بصريّة» (ص193).

الحديث هنا عن القيام بما يقوم به المشاركون، حيث يشكل هذا أساساً للمعرفة المتجسّدة، لأن ملاحظة المشارك تفترض أن جمع المعلومات سيكون ذا مصداقية إن كان نابعاً من تجارب الأشخاص موضوع دراستنا. ويكون الباحثون أكثر استعداداً لفهم هذه التجارب وتمثيلها، إذا قاموا بالمشاركة وبنوا بحثهم عليها.

أما بالنسبة للأداء الفني، فيعرفه بيال، بأنه «الحدث الملموس والمحدود الذي يشتمل على تقديم عمل فنّي أجريت له بروفات مسبقة» (ص194). وتقول الباحثة إن هذا التعريف يناسب أكثر تعليم الدراما أو غيرها من إعدادات الفنون التطبيقية. وتفضل الباحثة استخدام مصطلح «الأداء» أو «الأدائية» في حقل دراسات الأداء. فكلمة الأداء تقتضي أن البحث يدور حول تقديم عمل فني أعدّت له بروفات مسبقاً، وكلمة الأدائية تنطوي على عمل يقوم على الفاعلية البشرية بمفهومها الأرحب.

والخلاصة التي تتوصل إليها الباحثة من دراستها، أن هناك التزاماً داخل حقل الدراما بفكرة أن الفهم ينتج عن فعل الشيء نفسه بدلاً من الاكتفاء بتأمل ما تم فعله.

ولا ريب أن هذا ينطبق على الباحثين الإثنوغرافيين الذين يركزون على الرقص والأداء، والذين يوقنون أن «الرقص أو الحدث الأدائي يمكن فهمه، على أفضل وجه، من خلال الاستعانة بملاحظة المشارك في أداء أبحاثهم» (ص207)، حيث تستخدم الباحثة معرفتها في هذا الحقل لمساعدة نفسها في البحث.

وفي النهاية، تتطلع الباحثة إلى أن يصبح بإمكاننا التعبير بوضوح عن إحساس التجربة عند كل من الباحث والمبحوث، لأننا قد نغفل الفكرة الجوهرية إذا اعتمدنا على تصورنا السابق للعالم، ولم نجد أدوات لرؤية الأمور رؤية مختلفة.

«المنهجيّة» ما بعد البنيويّة

«أنا لا «أركّز» في قراءتي؛ سواء حصري أو بشكل أوّليّ، على تلك النقاط التي تبدو كأنها «الأهم»، «المركزيّة»، «الجوهريّة»، بل أشتت بالأحرى تفكيري، فتصبح الحالات الثانويّة، الشاذة عن المركز، والجانبيّة، والهامشيّة، والطفيليّة، والحالات الحافّة، هي «المهمّة» لي، وهي منبع الكثير من الأشياء، مثل المتعة، لكنّها تنفذ إلى الأداء الوظيفي العام لأيّ نسق نصّيّ» (ص235 - 236)

في ظاهرها تبدو النظريات البنيوية تنتج مقاربة منهجية وثابتة في صناعة المعنى. وإنتاج الثنائيات الضدّية لا يبدو صعباً، ولكن الإنسان قد يحس أن ذلك ليس كافياً ومرضياً. ويتساءل الباحث إيان مكورمك: هل يمكننا فعلاً أن نختزل صناعة المعنى، بما فيها من تعقيد إلى مجرد ثنائيّات كالقمّة والقاع، والذكر والأنثى، والأبيض والأسود؟

يقول إن ما بعد البنيوية تعد بأقل من ذلك، غير أنها تنجز أكثر، فهي ليست مجرد نسق للمعنى، فهي تفضل فردانية التعبير التي تضعف النسق من خلال مساءلة نزعته إلى التخطيط. فمشروعها برمته ينشغل بمراوغة المعاني الملموسة والثابتة، لذا فإن محاولة الإحاطة بما بعد البنيوية قد يكون محبطاً، فما بعد البنيوية تتجاوز «أيّ منهجيّة تسعى إلى بنائها ولا تتطابق معها. إنّها متفلّتة ومراوغة بقدر تفلّت الفنّ ذاته ومراوغته!» (ص209).

وهي مهووسة بزعزعة التعريفات والتمييزات، وهذا منطلقها الأساسيّ. ويسعى هذا الفصل إلى توضيح أن التفكيك أقل غرابة مما يبدو عليه.

إن ما بعد البنيوية خليط مربك من المشاريع النظرية وتطبيقاتها، ويحاجج مكورمك بأن مكونات المقاربة ما بعد البنيوية تعطي الفرصة لمقاربة واسعة ومتوازنة لديناميكية النقد والإبداع المزدوجة، فما بعد البنيوية تدمج أحدهما بالآخر؛ أي «النقد في الإبداع». فالنقد والإبداع مطلوبان في عملية الأداء المتغيرة، وهما معياران للدراما التشاركية كالتوأمين لا يمكن فصلهما. وكذلك فإن المقاربة ما بعد البنيوية تساهم في استجواب الثنائيات التقليدية مثل الفعل-الملاحظة، التعلّم-التعليم. ولا تكتفي بقلب الثنائيات رأساً على عقب، بل تكشف عن أثر كلٍّ منها ومداها ودورها داخل الأخرى.

وبناء على ذلك، «فإنّ ما بعد البنيويّة توظّف صرامة محفّزة للعمل النقدي والإبداعيّ تشمل الفرد والجماعة، والكلمة والعالم. إنّ هاجسها الأساس هو التفحّص المفرط لحدود الـ (لا) معنى».

ويناقش مكورمك في هذا الفصل عناصر النظرية الملموسة منها والمراوغة.

يقول مكورمك: إن المنهجية ما بعد البنيوية ليست مجرد مجموعة اختزالية من الإجراءات تناط بالذاكرة وتترجم وتطبق على سياقات متعددة. ولكنها تربط نفسها بفرادة كل لحظة دراميّة بذاتها: مكونها التّعليميّ عند حدوثها. فما بعد البنيوية تنشر ضرباً من الخيمياء المراوغة بتحركها دوماً فيما وراء تلك اللحظة، كشيء يمكن إعادة تقديمه عند الضرورة. إن الخيميائي نوع قديم من الكيميائيين الذين يمكن تكرار تجاربهم بنتائج مطابقة في كل مرة. وبالنسبة للأداء وما بعد البنيوية، لا توجد وصفة كيميائية لتحقيق النجاح، مرسومة خطوة بخطوة. هذه المقولات تدعو إلى الإحباط، لأنها تترك مجالاً واسعاً بصورة أساسية للأدوات النقدية بوصفها عمليات لا يمكن أن تترجم إلى معايير للنجاح أو الفشل قابلة للقياس. فما بعد البنيوية لا تسعى إلى النتائج النهائية في التجربة الدرامية، بل إنها «تقارب التمثيل (Re-presentation) بوصفه متغيّراً، تكتيكيّاً وغير تام. والهدف هو امتلاك وعي فائق بالكيفيّة التي يؤثر فيها الأداء على الأفكار، والأحداث والمعتقدات والحدس" (ص210).

ويقول مكورمك إن مقاربات ما بعد البنيوية ترتبط بمفهوم مارفن كارلسون للأداء الذي "يعطل الكفاءات والرموز والبنى فيما هو مسرحيّ، ليسمح بالتدفق الحر للتجربة والرّغبة" (كارلسون، 1996، ص137).

وتدرس ما بعد البنيوية بنائيتنا (Constructedness) كذوات متغيرة في إطار تفاوتات السلطة كالجنسانيّة والجندر، والعقيدة واللون، والسن، والإعاقة. ومع ذلك، فإن التفكيك ينفتح إجمالاً، ويتحرك فيما وراء الثنائيات الضدية.

وكرد فعل على البنيوية، يمر التفكيك بمرحلتين: الإبطال والإزاحة. وهناك ثمة قلب للثنائية الضدية، التي تمثل تراتبية عنيفة أيضاً، مثل السيد والعبد، أو الأبيض والأسود، متبوعاً بإعادة توجيه، أو إزاحة للمشكلة، لتجنب تكرارها. فلا يكفي السيد والعبد أن يتبادلا الأدوار ببساطة. وبمعنى جذري متحدّ، فإنّ على عملية الدراما التي يشار إليها بعبارة "وكأن" أن تواجه آخرها الذي هو "وكأن ليس"، وأن تجد آثاراً للمعنى عبر المفردات وبينها.

قد يسأل ما بعد البنيوي إلى من يتوجه الأداء، ويسائل السرد الذي ينهض به سارد عليم، والصوت الحقيقي، والتماهي الرومانسي ومفاهيم الواقعيّة. أما فيما يتصل بالإخراج المسرحي لحدث ما أو بنتائج أداء تمثيلي ما، فإن ما بعد البنيوية تمنح الأفضلية تكتيكياً للتزامنية أو للصدفة على حساب سيناريو السبب-النتيجة المنطقية. "ويلزم مقاربة كهذه أن نستحضر بدقّة شديدة فرضيّاتنا الأكثر عرضة للإهمال وزوايا رؤيتنا الأكثر احتجاباً، فالبصيرة والعمى متداخلان بالضرورة" (ص211).

إن ما بعد البنيوية مولعة، بشكل كبير، بفرادة فعل الأداء، بكل تفرده الغني والمكتسب بمشقة. تحضر ما بعد البنيوية في تلك اللحظات التي يكون فيها المعنى مصاغاً على النحو الأكثر مراوغة، في ظل حالة مفرحة من استحالة الحصول على إجابة محدّدة وليس من استحالة القراءة.

فالتفكيك ليس نصاً صرفياً، فهو سياقي، حتى خارج السياق بالمفردات التفكيكيّة، مثلاً، "المثال" هو شيء مأخوذ من سياق أكبر، بل هو على نحو أكثر غموضاً، "سابقة ونموذج أصليّ، نموذج تقليديّ وتجديديّ على حدّ سواء" (ص235).

ففي تفكيك "الحكاية" و"التاريخ" يقدّم ديريدا إمكانيّة الكشف عن التواريخ التي تم قمعها، وتحويلها إلى أقلية أو نزع شرعيتها. إذاً المشروع جزء منه سياسيّ، إن التفكيك مزدوج الوجه وتناقضيّ، وهو يظهر كطريقين في واحد: "النّص كعالم" و"العالم كنّص".

كما يقول ديريدا:

"أنا لا "أركّز" في قراءتي سواء حصري أو بشكل أوّليّ، على تلك النقاط التي تبدو كأنها "الأهم"، "المركزيّة"، "الجوهريّة"، بل أشّتت بالأحرى تفكيري، فتصبح الحالات الثانويّة، الشاذة عن المركز، والجانبيّة، والهامشيّة، والطفيليّة، والحالات الحافّة، هي "المهمّة" لي، وهي منبع الكثير من الأشياء، مثل المتعة، لكنّها تنفذ إلى الأداء الوظيفي العام لأيّ نسق نصّيّ" (ص236).

وباختصار، فإن الاستراتيجية التفكيكية تتناول على الأغلب شيئاً هامشياً أو على الحواف، من أجل زعزعة ما يبدو أنه الأكثر استقراراً في المركز، وهو حيز من التجديد فائق النقدية وفائق الإبداعية. وغالباً ما يوظف التفكيك في المحاكاة الجادة والساخرة، وهو يتطفل على النصوص التي يقرأها، وقد يشمل هذا محاكاة الأداءات، ومعايناتها، والإضافة إليها.

إن التفكيك، وضمن حقل المقاربات ما بعد البنيوية الواسع، "يعدّ أداء متفلّتاً لكلّ ما تشمله ما بعد البنيويّة" (ص236). ولهذا، فالتفكيك ليس إلا رحلة دون نقطة بداية، ولا وجهة معروفة له.

وفي النهاية، فالكتاب عميق، ويتناول مناهج البحث في تعليم الدراما بشكل مفصل، ولذلك فلا غنى عنه لكل معلم وباحث مهتم بشأن تعليم الدراما.

كاتب يقيم في رام الله

الخبير لوك آبووت خلال نشاط مع الأطفال في الخان الأحمر-الأغوار 2011.