



Lynn M. Thomson

## آموزش و تمرین مشارکت گروهی\*

لین ام. تامسون

مترجم: مجید آخگر

طی تاریخ سی ساله‌ی ما، دراماتورژهای آمریکایی به طور پیوسته موارد و حوزه‌ی مسئولیت‌هایمان را گسترش بخشیده‌اند. ما، همپای پُرکاری فزاینده‌ی خود، استعاره‌های محدودکننده‌ی را که در رابطه با کارمان وجود دارد - مثلاً استعاره‌ی "ویراستار" یا "مغز داخلی [گروه]" - کنار می‌گذاریم و نشان می‌دهیم که دراماتورژ نیز یکی از هنرمندان فعال در این عرصه است. گستره و تنوع عملکردهای ما ممکن است ضریب‌بستگی مشترکی را که پیونددهنده‌ی تمامی فعالیت‌های ماست و کانون هنر ما به شمار می‌آید از دیده پنهان کند: فرآیند مشارکت گروهی (Collaboration). بیانیه‌ای که در سال ۱۹۹۹ توسط LMDA با عنوان "ارزش‌ها و باورها"، توسط گروه منتخبی از فعالان اصلی این حوزه انتشار یافت، تصریح می‌کند که: «ما هنرمندان عرصه‌ی تئاتریم. دراماتورژی نقشی محوری در فرآیند تولید تئاتر ایفا می‌کند. هسته‌ی مرکزی دراماتورژی مشارکت گروهی است... پژوهش و تحقیق بخش قابل ملاحظه و حیاتی هویت ما را تشکیل می‌دهد، اما نباید آن را به اشتباه کل مسئله به شمار آورد؛ و نباید فراموش کرد که پژوهش، متناسب با هدف تولید هنر صورت می‌پذیرد. در عین اینکه ما دراماتورژها جایگاه خود را در این حوزه مؤکد می‌سازیم، مریبان نیز می‌توانند از فعالیت‌های در حال انجام ما در جهت روشنایی بخشیدن به مهارت‌ها و ارزش‌یابی مجدد برنامه‌ی آموزشی بهره‌گیری کنند. در گذشته، زمانی که الگوی نظریه پرداز / منتقد بر این حوزه حاکم بود، مؤلفه‌های آموزشی به شکلی بدیهی با آماده‌سازی فشرده در حوزه‌ی تاریخ، نظریه، ادبیات و تمرین‌های نقادانه، همسان فرض می‌شدند. با این حال دراماتورژ، در مقام کسی که عملاً در این حوزه فعالیت می‌کند، طالب آن است که برنامه‌های آموزشی پیشرفته از رهگذر روش‌شناسی‌هایی برای آموزش مشارکت گروهی مورد بازنگری قرار گیرند، تا هویت چندوجهی مادر مقام هنرمند نیز مورد توجه قرار گیرد. من با بیش از پانزده سال سابقه‌ی فعالیت در این حوزه، در فاصله‌ی سال‌های ۱۹۹۷-۲۰۰۱ هدایت یک برنامه‌ی دراماتورژی پیشرفته را بر عهده داشتم و در آنجا روشی برای آموزش و تمرین مشارکت گروهی طرح‌ریزی کردم. هدف این روش از میان برداشتن مرزهای میان تفکر انتقادی و کار خلاقه، و متحد ساختن دراماتورژها با سایر هنرمندان تئاتر در چارچوب پیوند مشترک فرآیند کار بود، و در این راستا مهارت‌های بداهه پردازانه را در جریان مکالمه فعال می‌ساخت.

بستر تعلیمی فرآیند آموزشی‌ای که در ادامه طرح آن ارائه می‌گردد دوره‌ی یک ساله‌ی دراماتورژی است که من برای دراماتورژها و کارگردانان طراحی کردم. مراحل پیش‌بینی شده، روش‌شناسی مورد نیاز برای برنامه‌ای دو ساله را فراهم می‌ساختند که در جریان آن دراماتورژها تعداد زیادی از فعالیت‌های به هم پیوسته را برعهده می‌گرفتند؛ فعالیت‌هایی از قبیل دراماتورژی تولید، آموزش تئاتر (دوره‌هایی با مریبان، برگزاری کارگاه در کلاس‌های دبیرستانی، نگارش راهنمای مطالعه)، تصدی‌گردهمایی‌های میان رشته‌ای، برنامه‌ریزی ادبی، و فعالیت‌های دیگر.

مطابق با طرح من، تقریباً نیمی از زمان کلاس نیم سال نخست به بررسی مشارکت گروهی اختصاص پیدا می‌کند. دانشجویان در جریان کار روی پروژه‌هایی که شبیه به وظایف معمول دراماتورژی است عملاً مشارکت گروهی را فرا می‌گیرند. مسئولیت‌ها طیف گسترده‌ای را شامل می‌شوند و از پژوهش‌های گسترده برای بازسازی [یک متن]، تا شکل بخشیدن به یک نمایشنامه‌ی جدید (جستجو و قرائت متن و، همکاری با یک نمایشنامه‌نویس)، و تألیف نمایشنامه‌ای تک پرده‌ای بر مبنای پژوهش‌های انجام شده، در نوسان است. تکالیف را گروه‌های دو نفری بر عهده می‌گیرند. معمولاً، اما نه همیشه، چنین گروهی از یک کارگردان و یک دراماتورژ تشکیل می‌شود. با این حال من از دانشجویان می‌خواهم که از پیش نحوه‌ی توزیع نقش‌ها و وظایف را مشخص نکنند، بلکه این مسئله را تجربه کنند که چگونه می‌توان هر کاری را به بهترین نحو ممکن به انجام رساند. در نتیجه پیش فرض‌هایی که در مورد نقش‌ها و وظایف وجود دارد از میان می‌رود.

در عین اینکه هر پروژه درس‌های خاص را به همراه دارد، تمامی تکالیف به عنوان موقعیت‌هایی برای تمرین و کندوکاو در فرآیند مشارکت گروهی در نظر گرفته می‌شوند. دانشجویان دفتر یادداشتی تدارک می‌بینند که پوشش‌های متغیر فرآیند طی شده در هر پروژه را در آن ثبت می‌کنند. همچنین دانشجویان متناوباً گزارشی از یافته‌های مرتبط با پروژه‌ها و جریان کار گروهی خود، در کلاس عرضه می‌کنند. مواعیدی که دانشجویان در جریان کار گروهی خود - در خارج یا داخل کلاس - با آن‌ها مواجه می‌شوند، به آموزش در مورد اینکه یک عضو تعلیم‌نדיده‌ی گروه چه چیزی را می‌تواند در جلسات عرضه کند تبدیل می‌شود. الگوهای مختلف مشارکت گروهی ضرورتاً شیوه‌های مقاومت [در برابر این فرآیند] را به نمایش می‌گذارند، و مهارت‌های افراد، حل مسئله در راستای پرداختن به فرآیند کار را صیقل می‌بخشند.

آنچه در ادامه می‌آید طرح اجمالی روشی است که من برای آموزش مشارکت گروهی به کار می‌گیرم. فرآیند تعلیماتی با طرح و بسط یک زمینه‌ی کار توسط من آغاز می‌شود؛ نخست با تعریف و تبیین مشارکت گروهی، و پس از آن با معرفی متونی در مورد مشارکت گروهی و اخلاقیت. سپس من با دانشجویان تمرین‌های مختلفی را آغاز می‌کنم - تمرین‌هایی با الهام از کار بداهه پردازي کیت جانستون (Keith Johnstone) - که به منظور القای مهارت‌های مشارکتی طرح ریزی شده‌اند. تمرین‌ها دو دسته هستند: دسته‌ی اول بر بازیهای تئاتری جانستون اتکا دارند؛ و دسته‌ی دوم در جریان مکالمات میان افراد با اهداف معین، و برای به وجود آوردن چیزی که من آن را "گفت و گوهای مشارکتی" (collaborative dialogues) می‌نامم، صورت می‌گیرند.

### تعریف مشارکت گروهی

«کوچکترین واحد انسانی تمایزپذیر از دو نفر به وجود می‌آید، نه یک نفر؛ یک نفر افسانه است. از این گونه شبکه‌هایی که از جان افراد پدید آمده‌اند، جوامع، جهان اجتماعی، و زندگی انسانی زاده می‌شود. و همچنین نمایش‌ها.»

تونی کوشنر (Tony Kushner)

مشارکت گروهی، که اغلب بدان استناد می‌شود، اصطلاحی است که بی‌معنایی ناشی از استفاده‌ی بیش

\* این مقاله ترجمه‌ای است از:  
Lynn M. Thomson,  
"Teaching and  
Rehearsing Collaboration"  
in Theatre Topics,  
Vol. 13, No. 1, March 2003.

آموزش و تمرین مشارکت گروهی

۱ لین ام. تامسون دراماتورژی آزاد

است. او در دانشگاه نیویورک نیز به

تدریس می‌پردازد. در ماه می سال

۲۰۰۲ کتاب او با عنوان "بین

خطوط: فرآیند دراماتورژی"

(که جویدیت روداکف

(Judith Rudakoff)

گردآوری و ویرایش

آن را بر عهده داشت)

انتشار یافت.

از حد آن را تهدید می‌کند و در حال حاضر ظاهراً معنایی بیش از نوعی اشاره‌ی برآمده از حسن نیت ندارد، که به طور کلی حاکی از روحیه‌ای گشاده‌نظرانه و امروزی است. من تعریف دقیق‌تر خود را با اشاره به آنچه مشارکت گروهی نیست آغاز می‌کنم. مشارکت گروهی حقیقی، مشارکت دراماتورژیک، به معنای بحث (یا متقاعد ساختن، انتقاد شدید، یا حوزه‌ی دیگری از فن بیان)، مبادله، مباحثه‌ی مبتنی بر حوزه‌های فعالیت مختلف (حوزه‌ی کار من، حوزه‌ی کار تو)، سلسله‌مراتب (تصمیم من)، یا نشستن سر یک میز یا حضور در یک اتاق واحد نیست. همدلی و همکاری می‌توانند در این زمینه مفید واقع شوند، اما نباید آنها را با خود مسئله‌ی یکی پنداشت. مشارکت گروهی به معنای رأی دادن، مذاکره، توافق و کامل کردن یک پازل تصویری (اینکه چگونه برنامه‌ی کاری من با برنامه‌ی کاری تو هماهنگ می‌شود) نیز نیست. خود گفتگو کردن نیز ضرورتاً کیفیتی مشارکتی ندارد.<sup>(۲)</sup>

من به [کارآموزان] یاد می‌دهم که مشارکت گروهی یک فعل است نه یک اسم، فرآیندی تعهدزا است و بیشتر نوعی نقشه‌ی [حرکت] است تا یک غایت و هدف. این فرآیند، اجتماعی از سازندگان را پرورش می‌دهد که چشم‌انداز مشترکی پدید می‌آورند، و این چشم‌انداز به نوبه‌ی خود خلاقیت‌های فردی را تغذیه می‌کند. یک هنرمند تنها که منفرداً به کار می‌پردازد نمی‌تواند به همان چشم‌انداز و یافته‌های ملازم آن دست پیدا کند. چنان که کوشنر اشاره می‌کند، در اینجا ضمیر فعال "ما" است نه "من". در یک پایان‌نامه‌ی فوق لیسانس، دانشجوی فارغ‌التحصیل دراماتورژی، مکنزی کیدن هد (Mackenzie Caden head)، آموزش خود در زمینه‌ی مشارکت گروهی حقیقی را به مدد ارجاع به آواز گروهی تبیین می‌کند. این خانم می‌نویسد:

«در موسیقی آوایی پدیده‌ای وجود دارد که آن را نت خیالی (phantom note) می‌نامند. این نت چند اکتاو بالاتر از سایر نت‌هاست و هیچ صدای انسانی منفردی آن را نمی‌خواند. اما زمانی که تمامی اجزای آوایی گروه کر به یکدیگر می‌پیوندند، این نت به شکلی معجزه‌آسا به گوش می‌رسد، که این حاصل عینی هماهنگی کامل است. در تئاتر این نت خیالی استعاری به واسطه‌ی هماهنگی‌های سازنده‌ی تمامی اعضای گروه خلق می‌شود.»

و نورمن فریش (Norman Frisch) در این زمینه چنین اظهار نظر می‌کند:

«نظام بخشیدن به یک مشارکت گروهی موفق به این دلیل چنین دشوار است که هیچ‌یک از چیزهایی که در جوانی به ما آموخته می‌شود ما را برای چنین کاری آماده نمی‌کنند... یکی از نشانه‌های مشخصه‌ی یک مشارکت گروهی سالم و پویا نوعی حس ارتقائی است که به شما دست می‌دهد، و اینکه حس می‌کنید که با آن جریان به پیش برده می‌شوید؛ و یکی از دلایل شاق بودن و عذاب‌آور بودن این کار نیز آن است که زمانی که شما ارتقاء سطح پیدا کرده‌اید و زمین سخت‌او آشنا را زیر پای خود حس نمی‌کنید، ممکن است وحشت‌کنید... متأسفانه این حس ارتقاء اغلب اوقات پیش نمی‌آید - و همه فکر می‌کنند که مشارکت گروهی، در بهترین حالت، شیوه‌ی کارآمدی برای تقسیم وظایف است؛ و یا، در بدترین حالت، خصم تخیل هنری حقیقی است.»

(به نقل از روداکوف و تامسون، ۲۰۰۲، ص. ۲۸۳)

چنانکه جمله‌ی آخر فریش نشان می‌دهد، یکی از دلشوره‌های فراگیر نسبت به مشارکت گروهی حقیقی آن است که این مسئله فردیت را از میان می‌برد، یا مستلزم فقدان رهبری و هدایت است. اما مشارکت گروهی ویژگی منحصر به فرد هنرمند را آزاد ساخته و گسترش می‌دهد، نه اینکه آن را ضعیف کند. مشارکت گروهی حقیقی محدود به تولید دسته‌جمعی طولانی مدت نیست، بلکه می‌تواند کم‌کم

۲. بخش‌هایی از این تعریف و بحث در مورد مشارکت گروهی در گفت‌وگوهای من برای روداکوف و تامسون آمده است.

کارگردانان سخت گیر و مصمم نیز باشد. به علاوه، مشارکت مبتنی بر دراماتورژی چشم انداز گسترده‌ای است که نه تنها گفتگوی میان هنرمندان، بلکه گفتگوی میان هنرمندان و مواد کارشان (متون، تحقیقات، فضاها و مکان‌ها، لباس‌ها) و گفتگوی سازندگان و مخاطبان را شامل می‌شود.

مشارکت گروهی حقیقی معمولاً مدت‌های طولانی کاملاً به هم ریخته و بی‌نظم می‌ماند و بنابراین شکل کار ممکن است از ساختار یک فرآیند تصمیم‌گیری فاصله بگیرد. به ویژه باید گفت که پیشرفت کار کیفیتی حلقوی و نامحسوس دارد و ممکن است که کار به سرعت در دقیقه‌ی نود سروسامان پیدا کند. تونی کوشنر، پس از دیدن پیش-اجرای (preview) قرشته‌ها در آمریکا (Angeles in America) در تئاتر ملی لندن، تجربه‌ی خود را از شیوه‌ی کارگردان، دیکنلن دانلن (Declan Donnellan)، را این گونه وصف می‌کند: «من با اجرایی شگفت‌انگیز با مجموعه‌ای از تدابیر و راه حل‌های هوشمندانه و حیرت‌آور روبرو شدم، در حالی که یک هفته پیش از آن او هیچ تصویری نداشت که دقیقاً چه کار داردمی‌کند.»

(به نقل از ویچل، ۱۹۹۴، ص. ۵)

بسیاری از وظایفی که دراماتورژها بر عهده می‌گیرند از دل فرآیند عملی مشارکت گروهی نشأت می‌گیرند: به عنوان مثال، تخیل کردن و بنا نهادن موقعیت‌هایی که زمینه‌ی شکل‌گیری برنامه‌های بسیار گوناگون اما کاملاً متحدی را فراهم می‌آورند که با یکدیگر تعامل می‌کنند و اهداف مختلفی را برآورده می‌سازند. در گفتگویی برای کتاب "بین خطوط: فرآیند دراماتورژی"، مایکل بیگلودیکسون (Michael Bigelow Dixon) این مسئله را مورد توجه قرار می‌دهد که چگونه یک دراماتورژ از مشارکت گروهی در مقام یک ساختار بهره می‌گیرد:

«من فکر می‌کنم که خلق پروژه‌ها و برنامه‌هایی از وجوه مغفول مانده‌ی - یا حداقل مورد کم توجهی واقع شده‌ی - کار دراماتورژ در تئاتر بیست ساله‌ی اخیر آمریکا بوده است. اغلب اوقات نقش دراماتورژ چنان درک می‌شود که گویی او در چارچوب یادبرابر زمینه‌ی کاری کسی دیگر - معمولاً کارگردان یا نمایشنامه‌نویس - به کار می‌پردازد. اما زمانی که شما پروژه‌ای، مثلاً یک جشنواره را طرح ریزی می‌کنید که گستره‌ای بیش از یک اجرای واحد را دربر می‌گیرد، در واقع شما به عنوان دراماتورژ موقعیتی خلق می‌کنید که کنش‌های خلاقه‌ی دیگر - مثلاً اجرای یک نمایشنامه - در چارچوب آن صورت می‌پذیرد... بنابراین شما در اینجا چیزی مثل جعبه‌های بی‌پایان چینی به وجود می‌آورید که در آنها یک کنش خلاقه، زمینه‌ی کنش خلاقه‌ی دیگری را به وجود می‌آورد، که آن نیز زمینه‌ی کنش خلاقه‌ی دیگری و الی آخر. اما در حقیقت باید گفت که کنش خلاقه‌ی اولیه، دراماتورژی به معنای اعلای کلمه است.»

(به نقل از ویچل، ۱۹۹۴، ص. ۱۷۷)

باید بگویم که انگیزه‌ی مشابهی باعث به وجود آمدن و وحدت یافتن فعالیت‌های برنامه‌ی دراماتورژی پیشرفته‌ی من بود: لایه‌های مختلفی از پروژه‌های مرتبط با

یکدیگر که اهداف گوناگونی را دنبال می‌کردند، و موقعیت‌هایی برای کارآموزان دراماتورژی فراهم می‌آوردند تا در حین تمرین و از سر گذراندن این فرآیند، در چارچوب الگوی مشارکت گروهی به کار پردازند.

### زمینه‌هایی برای شناسایی مشخصه‌های مشارکت گروهی

«بنابراین گفت و گو ضرورتی وجودی... و کنشی خلاقانه است... گفت و گوی حقیقی به وجود نمی‌آید مگر آنکه گفت و گوکنندگان درگیر تفکر انتقادی شوند... پیش فرض گفت و گو تفکر انتقادی است، اما در عین حال فقط گفت و گو است که می‌تواند مولد تفکر انتقادی باشد.»

پائولو فریره (Paulo Freire)

مشارکت گروهی فرآیندی خلاقانه است. آموزش مشارکت گروهی مستلزم رازدایی از [فعل] خلاقیت است. بنابراین من پیش از آنکه مهارت‌های این حوزه را به کارآموزان منتقل کنم، نه تنها پیشینه‌ی دراماتورژی - لسینگ، برشت و سایرین - بلکه پژوهش درباره‌ی مشارکت گروهی و خلاقیت را نیز مطرح می‌کنم. در جریان این پژوهش‌ها، من و کارآموزان تعریف مشارکت گروهی را از وجهی مستند برخوردار می‌سازیم و جزئیاتی را به توصیف آن می‌افزاییم. علاوه بر آن، [در جریان این کار] پرسش‌ها و اهدافی شکل می‌گیرند که معیارهای کل فرآیند آموزشی را فراهم می‌آورند. این پژوهش‌ها کارآموزان را قادر می‌سازد تا به شکل عمیق‌تر پیش فرض‌های خود در مورد کنش خلاقه را مورد بررسی قرار دهند. هدف اصلی من، که نقشی بنیانی در تکالیف کلاسی‌ای که در ادامه می‌آیند ایفا می‌کند، برانگیختن دانشجویان به بازشناسی و تعلیق فرضیات عام و پیش‌پا افتاده‌ای است که انگیزش اولیه و شهود را برتر می‌دانند و بدین واسطه سدی میان آگاهی و غریزه، و جدّ و جهد عقلانی و خلاقانه، ایجاد می‌کنند.

یکی از حوزه‌هایی که در کلاس به آن می‌پردازیم، تاریخچه‌ی اندیشه‌های مربوط به خلاقیت و بررسی‌های کنونی مرتبط با سرشت خلاقیت است. ما نه تنها مشارکت گروهی را فرآیندی خلاقانه به شمار می‌آوریم، بلکه آن را جزیی ضروری از تمامی فرآیندهای خلاقه می‌دانیم؛ تمامی ویژگی‌های فعل خلاقه در مورد مشارکت گروهی نیز صدق می‌کنند. من به طور اخص پژوهش‌های مبسوطی را مطرح می‌کنم که روان‌شناسان از میانه‌ی قرن بیستم به این سو، در مورد افراد خلاق و فعالیت‌های خلاقانه به انجام رسانده‌اند.<sup>(۳)</sup> این اطلاعات، خلاقیت را به عنوان یکی از شیوه‌های متمایز تفکر مطرح می‌کنند.

به رغم گونه‌گونی ایده‌هایی که طی تاریخ در مورد خلاقیت مطرح شده‌اند، تمامی آنها را کم و بیش می‌توان به دو گرایش تقسیم کرد: از یک سو بحث الهام - کشف و شهود، ناخودآگاهی، غریزه - مطرح می‌شود؛ و از سوی دیگر فن یا تکنیک. با این حال امروزه اکثر بررسی‌هایی که در مورد خلاقیت انجام شده‌اند ثابت می‌کنند که بستر کار (گذشته)

مشارکت گروهی  
یک فعل است نه یک اسم  
فرآیندی تعهدزاست  
و بیشتر نوعی  
نقشه‌ی حرکت است  
تا یک غایت و هدف

۳. برانگیخته شدن توجه فرآیندها نسبت به این مسئله به جی. پی. گیلفورد (J. P. Guilford) و سخنرانی او هنگام پذیرش ریاست برانجمن روان‌شناسی آمریکا در سال ۱۹۵۰ نسبت داده می‌شود؛ او کمبود پژوهش‌های انجام شده در رابطه با خلاقیت را مورد توجه قرار داد، و همکاری‌اش را تشویق کرد که در این حوزه به کار پردازند.

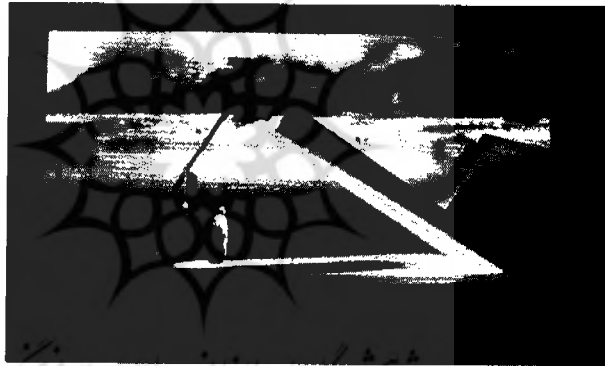
و آگاهی نه تنها نقشی فرعی در خلاقیت ندارند، بلکه اساس کار را به وجود می آورند. هر دوی این وجوه در واژگانِ دراماتورژی نیز نقشی اساسی ایفا می کنند. روان شناسان خلاقیت را به عنوان حل مسئله (problem-solving) تعریف می کنند؛ مشکل گشایی گروهی (brainstorming)، که نسبت به مشارکت گروهی واژه ی راحت تری به شمار می آید، نیز به عنوان روشی برای حل مسئله مطرح شد. (رجوع کنید به: آزرین، ۱۹۶۳). بعدها روان شناسان حل مسئله را ردیابی کردند تا توجه خود را به مسئله یابی (problem-finding) متمرکز کنند. دراماتورژ به منظور صورت بندی مسائل پرسش هایی مطرح می کند، که این پرسش ها نیز به طور طبیعی پاسخ هایی را طلب می کنند، و این یعنی ابداع - که خود می تواند برانگیزنده ی پرسش هایی دیگر باشد. وجود مسئله شادمانی و شغف را موجب می شود، زیرا مسائل برای شکل گرفتن فرآیند خلاقه ضروری هستند. پژوهش ما به خوبی نشان می دهد که هر گونه تفکیک میان پرسش ها و راه حل ها، که در واقع دو قطب پیوستاری واحد هستند، کاملاً ساختگی است. من با کارآموزان ویژگی های عام خلاقیت را مورد بررسی قرار می دهم؛ این ویژگی ها به عنوان مهارت هایی مطرح می شوند که می توان آنها را به شکلی آگاهانه گسترش بخشید. این مهارت ها از جمله اهداف مورد نظر تمرین های آتی هستند. باید مجدداً تأکید کنم که خلاقیت از آشفتگی شکوفا می شود و از هر گونه تصمیم گیری بلافصل اجتناب می کند. پژوهش ها به طور پیوسته نشان می دهند که تصمیم گیری های اولیه عمدتاً بر انگاره های از پیش تعیین شده و معمول متکی هستند. علاوه بر آن، اکتشاف هدف است؛ در نتیجه می توان گفت که تغییر خلاقیت را برمی انگیزد و تأثیری اساسی بر آن دارد. بنابراین ساختار یک گفتگوی مشارکتی در پی تغییر است - حرکتی از پرسش طرح شده تا لحظه ی "یافتن!". بررسی ها نشان می دهند که نشان مشخصه ی خلاقیت، اشتیاقی پیوسته برای امر ناشناخته است، چیزی که کیت جانستون آن را با عنوان "سفری بدون نقشه" توصیف می کند. (جانستون، "داستان گویان"، ۱۹۷۹، ص. ۷۵) مشارکت گروهی، در مقام فرآیندی خلاقانه، مستلزم حد بالایی از قابلیت پذیرش فضاهای ممکن، مهارت هایی پیشرفته برای مواجهه با امور غیر قابل پیش بینی، عطش پرسش گری، و الزام به پشت سر گذاشتن امور معمول و متعارف است.

در نهایت، من تفکر انتقادی را به عنوان یکی از عناصر ضروری خلاقیت مطرح می سازم، و در نتیجه پژوهش را به عنوان یکی از وجوه مهم - و نیز خلاقه ی - دراماتورژی در برنامه جای می دهم. من، در چارچوب استلزامات مرسوم بستر کار (context) و آگاهی، نشان می دهم که خلاقیت نه تنها نیازمند تفکر انتقادی است بلکه در برخی موارد با آن یکی است. تفکر انتقادی نیز به نحوی مشابه از قضاوت و باورهای نسنجیده و از پیش تعیین شده پرهیز می کند و مشوق مخاطره، اکتشاف، و نوعی ولع برای امر ناشناخته است. بنابراین یکی از مفروضات بنیانی مشارکت دراماتورژیک آن است که اطلاعات، بخشی ضروری از فرآیند ساختن است. با این همه دراماتورژها، که همواره به تحقیقات مختلف مجهز بوده اند و در میان شکل های مختلف واکنش نمایشی احاطه شده اند، معمولاً به عنوان کسانی که فکر می کنند یا آگاهی دارند و عمل را به دیگران واگذار می کنند، منزوی شده اند. بدون شک عمل کردن - ساختن - نقشی محوری در کار ایفا می کند (چنانکه ارسطو نیز با کلمه ی "شاعر" یا "سازنده" نشان می دهد)، و از همین روست که ممکن است دراماتورژها به اشتباه ضمایم فرعی این فرآیند محسوب شوند. اما پژوهش و تحلیل باید به عنوان فعالیت هایی خلاقانه بازشناسی شوند، به عنوان فعالیت هایی مبتنی بر مشارکت

نقشه های خلاقیت  
مبتنی بر  
مشارکت

گروهی، و نه مقدماتی برای انجام کار. در جریان تمرین‌ها، آنچه برای تحقق عملی پژوهش‌ها ضروری است متحول ساختن اطلاعات به هیأت‌گزینش‌های هنری است. این تحول از رهگذر مشارکت گروهی اولیه‌ی ما صورت می‌پذیرد. به عنوان مثال شواهد و مستندات می‌توانند نزد بازیگران و کارگردانان به عنوان "شرایط داده شده" عمل کنند و آن‌ها را در تکوین و شکل بخشیدن به گزینش‌های دقیق یاری رسانند.

من اغلب اوقات از دانشجویان و همچنین فعالان کارسخنایی مبنی بر پرهیز کردن از - یا محدود ساختن - پژوهش می‌شنوم، که دلیل آن نیز ترس از ایجاد اختلال در غریزه یا ممانعت از عملکرد تخیل است. این باور، شخصاً خرافه‌ای آمریکایی است و هدف از آن محافظت از خود در برابر گذشته به هر شکل ممکن است. اما چنین گرایش‌ها در چارچوب یافته‌های امروزی در مورد زبان، فرهنگ، ارتباط، و عملکردهای ذهن به هیچ وجه قابل درک نیست - و با این حال، چنین گرایش‌ها در همه جا مشهود است. بدیلی که [الگوی] مشارکت گروهی دراماتورژیک ارائه می‌دهد آن است که گفت و گو با گذشته و واکنش نشان دادن به یک بستر خاص - که در هر حال و به رغم هر واکنشی که هنرمند در قبال آن اتخاذ کند، وجود دارد - تنها می‌تواند فهم ما را



صحنه‌ای از "پارسیفال"  
 اثر ریچارد واگنر،  
 اجرا شده در اپرای  
 سیاتل (Seattle) - ۲۰۰۳

غنی سازد و موجبات آزادسازی  
 ایده‌هایی پیش‌بینی نشده و نت  
 خیالی پیش‌گفته را فراهم سازد.  
 تاریخ و نظریات مربوط به  
 مشارکت گروهی نیز بستر  
 دیگری را تشکیل می‌دهند که  
 در کلاس مورد بررسی قرار  
 می‌گیرد. منابع ما در انجام  
 این کار از بررسی‌های

موردی فعالان معاصر تا نظریه‌ی اجرا را دربرمی‌گیرد. خود کارآموزان، فرآیند کار یک تیم مشارکتی را مورد بررسی قرار می‌دهند: مباحث ما [کار] استفن سوندهایم / جیمز لپاین (Stephen Sondheim / James Lapine) و پگی شاو / اسپلیت بریچز (Split Britches / Peggy Shaw) را شامل می‌شود. ما، در کنار سایر نوشته‌ها، طرح اساسی ریشارد واگنر (Richard Wagner) در مورد تئاتر جامع (total theatre) در "اثر هنری آینده" (۱۸۴۹) و "هنر و انقلاب" (۱۸۴۸) را نیز بررسی می‌کنیم. زبان واگنر به روشنی تجربه‌ی مشارکت گروهی حقیقی را در خاطر زنده می‌کند، و مقالات این کتاب‌ها، با مرتبط ساختن مشارکت گروهی حقیقی با تئاتر جامع، ما را در پیوند دراماتورژی با انگیزه‌های نخستین‌پاگیری فعالیت تئاتری مدرن، یاری می‌رسانند.

چنان‌که مشهور است، واگنر رابطه‌ی میان موسیقی، رقص، و درام را، به عنوان مشارکتی حقیقی میان این هنرها، از نو صورت بندی می‌کند. در حالی که ایده‌های او عموماً در مقام توصیفی از یک محصول نهایی تحلیل شده‌اند، آنچه در اینجا برای ما اهمیت بیشتری دارد آن است که او فرآیند [رسیدن به این محصول] را نیز مورد توجه قرار می‌دهد. واگنر در "اثر هنری آینده" می‌نویسد: «تا آنجا که اثر هنری آینده

اثری مشارکت باشد... تنها ضرورتی مشارکتی می تواند موجدیات پدید آمدن آن را فراهم سازد.»  
هنگامی که مرزهای میان هنرهای مختلف از میان برداشته شود، آنها دادوستد پایدار و  
بی قید و شرطی را با یکدیگر آغاز می کنند که همه از آن بهره خواهند برد. "پیوند متقابل  
تمامی هنرمندان" در راستای رسیدن به هدفی مشترکی، تنها بستری است که "اثر هنری  
آینده ی" وحدت یافته - و دیگرگون شده به عنوان عنصری "مشترک" - می تواند در آن  
پا بگیرد. هم هنر و هم هنرمند از رهگذر مشارکت گروهی به حد اعلای بیان خویش  
می رسند. واگنر می نویسد، «تنها به واسطه ی چیزی جدای از خودم است که بدو قادر به  
شناخت خویش می گردم».

(واگنر، "اثر هنری"، ۱۹۷۲، صص. ۱۹۶، ۱۰۲، ۷۷).

اثر هنری مزبور الگویی برای فرآیند تولید ارائه می دهد؛ گفت و گوی پیوسته ی میان  
هنرها به واسطه ی گفت و گوی بازتابنده ی میان هنرمندان پدید آمده است. بدین ترتیب  
واگنر اتویپای "جان تک افتاده" را کنار می گذارد و آرمان جمعی از افراد که در جهت  
ساختن چیزی مشترک کار می کنند، یا هنرهای گوناگونی که یک هنر واحد پدید  
می آورند را جایگزین آن می سازد. او بهشتی شکل گرفته بر مبنای حرمت گذاری متقابل  
و تعامل میان عناصر زیبایی شناختی را برای ما ترسیم می کند که در آن هریک از این  
عناصر تنها در جوار عناصر دیگر به حد اعلای توان مندی، حضور بالفعل و بیان گری  
می رسد: «همانطور که خود اثر هنری فرآیند پایان ناپذیری از همکاری های پیوسته متغیر و پویا  
- نه ساکن، بلکه "زنده"، تنیده و متحرک - است، فرآیند خلق اثر هنری نیز چنین است.»

(واگنر، ۱۹۷۲، ص. ۱۹۶)

### مشارکت گروهی به مثابه ی بداهه پردازی

«اثرات اراهی برای بنا نهادن هویت ماست، هویتی که از رهگذر کار بر ما جلوه گر می شود؛ این  
کار در عین حال بسیار دقیق و موشکاف، و تند و طوفانی است.»

یوجینیو باربا (Eugenio Barba)

پس از آماده سازی ای که به واسطه ی "بستر کار" و "آگاهی" صورت پذیرفت، من  
تمرین های بداهه پردازانه ای برای کارآموزان تدارک می بینم که به منظور ایجاد  
مهارت های مشارکتی (collaborative skills) طراحی شده اند. در جریان  
صورت بندی شیوه ی تدریس، سعی من بر آن بوده است که به زبان قابل فهمی برای این  
مهارت ها دست پیدا کنم و مبنای مشترکی میان فرآیندهای بازیگری / کارگردانی /  
نمایشنامه نویسی و دراماتورژی ایجاد کنم: من راه حل را در کشف مجدد کار  
بداهه پردازی کیت جانستون یافتم. من به مدت دو سال با گروهی کار کردم که ایده های  
جانستون را آزمایش می کرد، در برنامه های کارگاهی کوتاهی به سرپرستی او شرکت  
کردم، و دو کتاب او "بداهه" و "بداهه برای قصه گوینان" را مطالعه کردم.  
بداهه پردازی الگویی حاضر و آماده ای برای مکالمه های بدون متن به ما ارائه می دهد.



به علاوه، دغدغه‌ی اصلی جانستون قصه‌گویی است. همان‌گونه که مشارکت گروهی می‌تواند به صورت بداهه‌پردازی تجربه شود، اعتقاد من این است که مکالمه‌ای دراماتورژیک - که گفت و گویی مشارکتی است - نیز می‌تواند بازتاب بخشیدن به ساختار و خصیصه‌های یک داستان را هدف خود قرار دهد. جانستون تغییر، یعنی حرکت (departure) از شرایط موجود را به عنوان عنصر اصلی قصه‌گویی برجسته می‌سازد؛ چیزی که با عباراتی دیگر می‌توان آن را بازگویی مفهوم کنش دراماتیک ارسطو به شمار آورد. هیأت کلی قصه‌گویی دراماتیک و فرآیند خلاقه در قالب مفهوم تغییر با یکدیگر تقارن پیدا می‌کنند و پیوند میان روایت و گفت و گوی مشارکتی را برجسته می‌سازند.

هسته‌ی نظریه‌ی جانستون، صورت‌بندی او از فرآیند بداهه‌پردازی به عنوان ارائه و پذیرش "پیشنهاد" (offers) است. جانستون می‌نویسد: «من هر آنچه را که یک بازیگر انجام می‌دهد "پیشنهاد" نام می‌گذارم. هر پیشنهاد ممکن است پذیرفته یا با مانع روبه‌رو شود... سدره شامل هر چیزی است که کنش را از گسترش یافتن باز دارد، یا چیزی که فرض مقدماتی جفت‌توراز میان بردارد. اگر چیزی گسترش کنش را در پی داشته باشد، سدره نیست.»

(جانستون، "بداهه"، ۱۹۷۹، ص. ۹۷)

پیش از این، او می‌نویسد «افرادی هستند که ترجیح می‌دهند بگویند "بله"، و افرادی که ترجیح می‌دهند بگویند "نه". کسانی که ترجیح می‌دهند بگویند "بله" پاداش خود را از ماجراهایی که برایشان پیش می‌آید می‌گیرند، و کسانی که می‌گویند "نه" پاداش خود را از امنیت حاصله کسب می‌کنند. افراد "نه" گو بسیار بیشتر از افراد "بله" گو هستند، اما می‌توان هر یک از این دو تیپ را به نحوی تعلیم داد که مانند نوع دیگر رفتار کنند.»

(جانستون، ۱۹۷۹، ص. ۹۲)<sup>(۱)</sup>

جانستون بارها تصریح می‌کند که طبیعت انسان تمایل دارد تا وضع موجود را حفظ کند؛ اما داستان‌گویی، کنش دراماتیک، نیازمند تغییر است.

کسب قابلیت "بله" گویی مهمترین - و دشوارترین - کار برای مشارکت‌کنندگان است. در یک بداهه‌پردازی اگر بازیگری بگوید: "داره برف میاد" و بازیگر دوم بگوید "نه"، آن صحنه به بن‌بست می‌رسد. اما اگر هر دو بازیگر در پی آن باشند که بفهمند در برف چه اتفاقاتی می‌افتد، صحنه آغاز می‌شود. من مشاهده کرده‌ام که پویش‌مسابهی در مکالمات دست‌اندرکار است: "چه می‌شد اگر..."، "از تصور آن حال به هم می‌خورد". ختم ماجرا. جانستون متذکر می‌شود که "پذیرفتن" یا "بله‌گویی" ساده یا سهل‌انگارانه نیست. مشارکت گروهی به معنای تسلیم نیست، و لازمه‌ی آن دو فرد جسور و بی‌پروا است. همانطور که "بله" می‌تواند سازنده یا مخرب باشد، گفتن "نه" نیز لزوماً مسدودکننده نیست: آنچه در مشارکت گروهی تعیین‌کننده است حرکت پیش‌رونده‌ی داستان، یعنی فرآیند پیوسته‌ی تغییر و تحول، است. من تأکید می‌کنم که ایده‌های ناهمخوان نقش مهمی در این زمینه ایفا می‌کنند چنانکه تحقیقات انجام شده

۴. جانستون به عنوان یکی از منابع خود به این مقاله ارجاع می‌دهد: "Yea sayers and Nay sayers", Journal of Abnormal and Social Psychology, vol. J160, No. 2, 1960 (به نقل از بداهه، ۱۹۷۹، ص. ۱۰۷)

نیز همین را نشان می دهند؛ زیرا سازگار کردن تفاوت ها - مثل کنار آمدن با وصله ای ناجور - فرصت بسیار خوبی پیش روی ما قرار می دهد، مسئله ای را که طالب حل شدن است. جانستون در چارچوب مفهوم عام سد کردن، طیفی از برخوردهای متفاوت را در قالب مجموعه واژگان همیشه برانگیزاننده ی خود تعریف می کند - که می توان تمامی آنها را در مورد مکالمه نیز به کار گرفت. نمونه ها مشتمل هستند بر:

"ماست مالی کردن" (زمانی که ما ایده ها را می پذیریم اما از اینکه چیزی به آنها اضافه کنیم شانه خالی می کنیم)، مثلاً مشارکت کننده ی (۱) می گوید: "داره برف میاد؛ (۲) می گوید: اوهم؛  
"منتفی کردن" (که هر آنچه را که تاکنون ساخته شده است نقش بر آب می کند: تو آتشی روشن می کنی و رگباری ناگهانی آن را خاموش می کنی)؛

"ظفره رفتن" (زمانی که به امید اینکه ایده ی خاصی به ذهنت خطور کند، پرت و پلا می گویی)  
- مثلاً (۱): داره برف میاد؛ (۲): واقعاً؟

"کشمکش" (که جانستون در مورد آن می گوید، « دانشجویان یاد می گیرند که درام یعنی کشمکش، اما صحنه هایی که بر مبنای کشمکش شکل گرفته باشند به تدریج کند و کندتر می شوند تا جایی که در نهایت کشمکش حل شود» - مثلاً (۱): بله؛ (۲): نه.

(جانستون، ۱۹۹۹، صص. ۲۸-۱۱۴)

طبق روال، بداهه پردازی های کلاسی به لحظه ی وحدت [و شفافی] منتهی می شوند که می توانیم بگوییم تمامی افرادی که کار مشارکتی می کنند، در پی آن هستند. برخی اوقات کارآموزان با چنین لحظه ای آشنا هستند، اما عموماً از دورنمای جستجوی این تجربه در جریان سخن گفتن شگفت زده می شوند. بداهه پردازی ها بدون استثناء درس های مناسبی در رابطه با مکالمه به ما ارائه می دهند. در تمامی موارد کارآموزان تجربه ی خود از یک بداهه پردازی را مورد بحث قرار می دهند، و پس از آن ما حلقه ی پیوند آن با مکالمه را بررسی می کنیم. بدین ترتیب همپای گسترش کار، کارآموزان در می یابند که هر مهارت اجرایی را که با آن مواجه می شوند می توان در یک گفت و گو به کار گرفت و در چارچوب آن متحقق ساخت. به عنوان مثال، ما در این مورد بحث می کنیم که چگونه عطش خود برای امر ناشناخته را بالا ببریم؛ نوعی اشتیاق برای کنار گذاردن تمامی نتایج از پیش موجود و فرو نشانیدن نگرانی ناشی از به تعویق انداختن تصمیم گیری. این تمرین ها زمینه ی سایر مهارت های ضروری فرآیند خلاقه، از جمله روش دراماتورژیک را ایجاد می کنند: رهایی انگیزش ها، ارائه ی حداکثر ایده ها در جلسه بدون هرگونه پیش داوری، ضرورت گوش سپاری حقیقی و واکنش واقعی، پذیرش امور پیش بینی نشده، و مرجعیت و خلاقیت یکسان پرسش ها و پاسخ ها، تنها تعداد معدودی از این مسائل هستند.

من تمرین های مختلفی را به کار می گیرم. کتاب های جانستون سرشار از توصیف هستند. از جمله بداهه پردازی هایی که به نظر من برای کار مناسب و بارآور است موردی است که جانستون آن را "یک صدا" می نامد: «گفت و گویی به صورت اشتراکی بداهه پردازی می شود.» (جانستون، ۱۹۹۹، صص. ۱۷۱) دو کارآموز با یکدیگر جفتی پدید می آورند و سعی می کنند در برابر پرسش هایی که از طرف کلاس مطرح می شود، در قالب یک شخص واحد پاسخ دهند. زمانی که دو فرد باید به پاسخ واحدی برسند، پرسش ساده ی "اسم تو چیست؟" می تواند به چالشی برانگیزنده بدل شود. بداهه پردازان در جریان انجام این

تکلیف به یک راه حل دست پیدا می کنند: آنها یاد می گیرند که کاملاً به یکدیگر توجه کنند و کوچکترین پیشنهادات را پشتیبانی و تغذیه کنند. کارآموزان بدین ترتیب گرایش خود به تسلط بر کار یا تمکین و تسلیم را بازشناسی می کنند. اغلب اوقات بداهه پردازان یک صحنه را در حالی آغاز می کنند که یکی از آنها نقش هادی و دیگری نقش پیرو را برعهده گرفته است؛ اما گاهی اوقات نیز آنها نقش خود را تعویض می کنند: هدایت را با پیروی، و برعکس، معاوضه می کنند. کارآموزان یاد می گیرند که هیچ یک از این دو حالت به معنای مشارکت گروهی نیست.

تمرینی که با الهام از یکی از بازیهای جانستون به نام "رؤیایا" - که او برای آن پیشینه ای آمریکایی و مربوط به روان شناسی قائل می شود (جانستون، ۱۹۷۹، صص. ۴-۱۲۳) - طراحی شده نتایج چشم گیری در پی دارد. شکل انجام آن در کلاس من بدین ترتیب است که یک نفر دراز می کشد، خود را آرام (relax) می کند، و به پرسش های جفت خود پاسخ می دهد. این دو نفر به همراه یکدیگر قصه ای به وجود می آورند. هیچ کدام از آنها نمی تواند کار را هدایت کند. از جمله چیزهایی که این تمرین در مورد مکالمه به ما می آموزد آن است که چگونه پرسش و پاسخ از یکدیگر تفکیک ناپذیر می شوند، و از همه مهمتر اینکه این تمرین تفاوت میان سکون و حرکت رو به جلو را به ما می آموزد - آگاهی به اگره یک فرد به تغییر را. کارآموزان معمولاً به جای آنکه زمان حال را دیگرگون سازند به قالب حکایت های گذشته می لغزند؛ و با وجود آنکه بسیار در مورد بله گفتن آموخته اند، درمی یابند که مداوماً "پیشنهاد" های مختلفی را رد می کنند. من از بیرون تاحدودی کار را هدایت می کنم، عمدتاً با هدف ترغیب کارآموزان به پذیرش پیشنهادات و ایجاد امکان دگرگونی. مثلاً قصه ای بود که حول جستجوی بی ثمر برای یافتن جعبه ای ناشناخته می گردید. فرد پرسش گر امکانات گوناگونی را برای محل اختفای جعبه پیش می کشید، اما هر بار دختر قصه گو می گفت که نتوانسته است جعبه را در آنجا پیدا کند. من پیشنهاد دارم که جعبه پیدا شود. پس از اتمام کار، گروه دو نفری مزبور به من گفتند که پیدا کردن جعبه، قصه را از مسیر اصلی خود خارج کرده است. زمانی که من چگونگی این امر را جویا شدم، آن دو نفر روایت قصه را بازسازی کردند و دریافتند که خروج از مسیر در واقع قصه را در معرض جالب ترین و شگفت انگیزترین رخدادها قرار داده است؛ شگفتی های ایجاد شده تاحدودی بدین سبب ناراحت کننده بودند که اصلاح مسیر از بیرون گروه نشأت گرفته بود. بدین ترتیب کارآموزان دریافتند که تا چه حد باطناً به این برداشت ملتزم بودند که ابداع باید منحصرأ از درون خود آنها شکل بگیرد. این تمرین مشوق خودآگاهی، پذیرندگی، تساهل بیشتر در مورد تغییر و جسارت حرکت به سوی امور ناشناخته است.

این بداهه پردازان در عین حال موانع کار را نیز روشن می کنند، مانند نیاز [مقاومت ناپذیر] به هدایت یا پیروی، یا گرایش به تکرار و توقف حرکت. در بداهه پردازی و مکالمه، افراد معمولاً با هدف ابقاء یک نقطه نظر خاص وارد عمل می شوند، تا با گفت و گو در جهت دیگرگونی یا بسط آن نقطه نظر. جانستون به بداهه پردازان می آموزد که به کمک جفت خود تغییر یابند و به شکلی آگاهانه "گسستن" روال معمول را به عنوان مهارتی در راستای تضمین تغییر و کنش معرفی می کند.

(جانستون، ۱۹۹۹، صص. ۵۹-۸۴)

بداهه پردازی به ما نشان می دهد که چگونه زمانی که دلشوره ای دانستن سدا راه جستجو می شود، مکالمه به سرعت خاتمه می یابد. به عنوان مثال یکی از مکالمات معمولی که این روزها میان دراماتورژ و

نمایشنامه نویسی شکل می‌گیرد بدین ترتیب آغاز می‌شود که دراماتورژ از نمایشنامه نویسی می‌پرسد، "اولین انگیزه‌ی موجب این نمایشنامه چه بود؟ چه چیزی باعث شد که تو آن را بنویسی؟" آنچه پس از آن پیش می‌آید نقش تعیین کننده‌ای دارد. آیا دراماتورژ به سخنان نمایشنامه نویسی گوش می‌دهد و سپس در پاسخ او به بداهه پردازی می‌پردازد، یا اینکه در صدد یافتن چیزی در گفته‌های او برمی‌آید که با آنچه به هنگام آماده ساختن خود برای این جلسه تشخیص داده بود مطابقت داشته باشد؟ واکنش مبتنی بر مشارکت گروهی مستلزم رها ساختن برداشت‌های از پیش تعیین شده، و کندوکاو بی‌واسطه در چشم‌انداز در حال شکل‌گیری است؛ طرح پرسش‌هایی که مشوق یا پنهان‌کننده‌ی پاسخ‌های از پیش تعیین شده هستند، کار خلاقه به شمار نمی‌آید. تمامی آنچه دراماتورژ به تنهایی یافته است، اگر اساساً استفاده‌ای داشته باشد، به شکلی ارگانیک در چارچوب مکالمه احیاء می‌شود و به واسطه‌ی آن تحول می‌یابد. واکنش‌های از پیش تعیین شده معمولاً به نوعی مسابقه‌ی طناب‌کشی می‌انجامد، که در آن دراماتورژ صرفاً سعی دارد دیدگاه مورد نظر خود را ثابت کند و نویسنده نیز در پس دفاع از نمایشنامه‌ی خود پنهان می‌گردد. هنگامی که موضوع بحث درستی و نادرستی یک ایده باشد، فرآیند خلاقه شکل نمی‌گیرد. موضوع صحبت باید امور بالقوه باشد.

از بداهه پردازی تا مکالمه: گفت و گوی مشارکتی

«نگوید این مرد هنرمند نیست. شما با تمایز‌گذاری میان خود و جهان / خودتان را از آن تبعید می‌کنید.»

برتولت برشت (Bertolt Brecht)

در این مرحله مازبان جانستون را در مورد مکالمه به کار می‌گیریم و بدین ترتیب فرآیند پیش‌رونده‌ای از انتقال مهارت‌ها و ساختارهای یافته شده در جریان بداهه پردازی به حوزه‌ی گفت و گو را آغاز می‌کنیم. در حالی که تمرین‌های بداهه پردازانه برای کلاس تدارک دیده می‌شوند، این مرحله به منظور پرورش انواع مکالماتی طراحی شده است که می‌توانند - و باید - در جریان آماده‌سازی اجرا و یا هر یک از دیگر حوزه‌های فعالیت دراماتورژ پیش‌بیابند. تلاش دراماتورژ در میزگردی عمومی یا در جلسات تمرین، در مراکز ادبی و یا در اتاق ملاقات آن است که جستجویی آزاد و بی‌طرف به وجود آورده و مشوق مخاطره‌پذیری و انکشاف باشد.

اعضای کلاس، در تیم‌های مختلف، موضوعات متعارف دراماتورژی - آماده‌سازی اجرا، تاریخ، نقد، تاریخ اجتماعی / سیاسی - را در رابطه با یک نمایشنامه تجربه می‌کنند. هر کدام از تیم‌هایی که مشخص شده اند رهیافت اجرایی خاص ابداع می‌کنند. ارائه این رهیافت‌ها در پایان نیم فصل صورت می‌پذیرد. من در اغلب موارد از نمایشنامه‌ی مرد باب روز (The Man of Mode) - جورج اِترِج (George Etherege) استفاده می‌کنم. در مراحل ابتدایی نیم فصل، من از کارآموزان می‌خواهم که

طرفین مشارکت  
مجبور نیستند  
ماهیت خود را  
دیگرگون سازند، بلکه  
صرفاً باید نحوه‌ی برخورد  
خود با کار را تغییر دهند  
دراماتورژ نیز باید  
مانند سایر هنرمندان  
با تکیه بر من شخص خود  
در فرآیند کار  
مشارکت کند

پرسش‌هایی در چارچوب دو مقوله در رابطه با نمایشنامه طرح کنند، گروه اول پرسش‌ها خصیصه‌ای تحلیلی دارند و بر مبنای قرائت دقیق متن شکل می‌گیرند، مانند پرسش‌های مرتبط با طرح، ایده، شخصیت و کنش دراماتیک، دسته‌ی دوم پرسش‌های "چه می‌شد اگر..." هستند که به واسطه‌ی پژوهش‌های دیگر برانگیخته می‌شوند. به عنوان نمونه، یک کارآموز، پس از کسب آگاهی نسبت به اینکه نمایشنامه‌ی مزبور تا چه حد اتوبیوگرافیک و از نظر تاریخی دقیق است، موضوع امکان حضور خود اترج در جریان اجرا به عنوان ناظر و مفسر را پیش کشید. کارآموزی دیگر به استفاده‌ی مکرر از آینه در متن در مقام استعاره اشاره کرد؛ او به ویژه به تصویری علاقه مند شد که در آینه‌ای پرزرق و برق و متعلق به همان دوره یافته بود، آینه‌ای زنگار بسته و شکسته. این آینه بسیاری از ابهاماتی را که او در مورد آن دوره آموخته بود برایش تداعی می‌کرد. مسئله‌ی او این بود که چگونه می‌شد آینه‌ی مزبور را در اجرا جای داد.

در کلاس، هریک از کارآموزان یکی از پرسش‌های تدارک دیده شده را برمی‌گزیند و با استفاده از آن گفت و گویی را با کارآموزی دیگر آغاز می‌کند. در جلسات کلاس هر دو نفر می‌توانند داوطلبانه مکالمه‌ای را با یکدیگر آغاز کنند؛ اعضای کلاس نیز به مشاهده‌ی این مکالمه می‌پردازند، که خود فرصت منحصر به فردی است. جفت‌ها از پیش در این مورد تصمیم‌گیری نمی‌کنند که چه کسی اولین پیشنهاد را ارائه دهد: هدف پیش برد عملکرد بداهه پردازی است. پس از هر گفت و گو، اعضای کلاس راجع به آنچه پیش آمد بحث می‌کنند، به ویژه در این مورد که چه زمانی و چرا مشارکت دو نفری آنها موفق بود یا از مسیر صحیح خود منحرف شد؛ همچنین درباره‌ی راه‌حل‌های مختلف از طریق مشکل‌گشایی گروهی. در تمامی این فعالیت‌ها از زبان جانستون استفاده می‌شود. من نیز کماکان راهنمای جانبی کار خواهم بود. عنصر حیاتی این روش آن است که آنچه برای کلاس‌های تمرین و اجرا مجاز است - مانند آزمون و خطا، عدم قضاوت، و باور به اینکه تمامی گزینه‌ها فرآیند را به پیش می‌رانند - در جریان مکالمه نیز برقرار باشد.

در یکی از جلسات دو نفر روی صحنه‌ای رفتند که ما دو صندلی روی آن گذاشته بودیم. یکی از آنها شلوار جین پوشیده بود و دیگری لباس گران قیمت (برای کار) پوشیده بود. شخص جین پوش کار را با پیشنهاد اینکه آنها به جای صندلی، کف صحنه بنشینند آغاز کرد. آنکه لباس رسمی بر تن داشت به خاطر لباس هایش مخالفت کرد، اما راه‌حل دیگری ارائه داد - اینکه به شکلی راحت و خودمانی روی صندلی‌ها بنشینند. شخص جین پوش مخالفت کرد و همان فکر اولیه‌ی خود را مورد تأکید قرار داد - بدون هرگونه تغییر یا اصلاح - و فرد لباس رسمی بالأخره با بی‌میلی پذیرفت؛ مشارکت آن دو نفر هیچ‌گاه نمی‌توانست از همان لحظه فراتر برود. در "صحنه‌ای دیگر، یک دراماتورژ پیشنهاد داد که تمامی نقش‌های "مرد باب روز" جرج اترج را از آنها بازی کنند. کارگردان ضرورت ایده‌ی او را درک نمی‌کرد و آن دو بحث داغی را آغاز کردند. اما پس از

راهنمایی، به جای اینکه یکی از آنها تسلیم دیگری شود، در جستجوی موضعی برآمدند که بتوانند روی آن توافق کنند؛ آنها از اینکه رویکرد غیرقابل پیش بینی ای نسبت به نمایشنامه یافته بودند شگفت زده شدند. عنصر حیاتی راهنمایی من آن بود که هیچ یک از آن ها نباید مجبور شود انگیزه های اولیه ی خود را کاملاً کنار بگذارد. طرفین مشارکت مجبور نیستند ماهیت خود را دیگرگون سازند، بلکه صرفاً باید نحوه ی برخورد خود با کار را تغییر دهند. دراماتورژ نیز باید، مانند سایر هنرمندان، با تکیه بر من شخص خود در فرآیند کار مشارکت کند.

کارآموزان حالا دیگر مکالمه را به صورت [فرآیندی] سیال و جستجوگرانه تجسم می کنند: مکالمه بیان ایده های پیش ساخته و مباحثه ی دیدگاه ها نیست؛ مکالمه در مورد درست و نادرست بودن مواضع اشخاص نیست؛ مکالمه هم پیوند با تغییر و دگرگونی است. به علاوه، محیط بداهه پردازی مشوق شمول تمامی انحاء تفکر در گفت و گوهاست - تفکر مشارکتی، قیاسی، خلاق، و غیره - و از تقلیل تفکر به تعقل جلوگیری می کند. بنا بر تحقیقات انجام شده، آگاهی ما مشتمل بر طیف کاملی از انحاء تفکر است که هیچ یک با یکدیگر مانع الجمع نیستند. تأکید من آن است که در یک فرآیند خلاقه، اشکال مألوف تعقل آزادانه با سایر اشکال ایده پردازی هم زیستی می کنند، چنانکه خلاقیت نیز ذاتاً مشوق توسل به آمیزه ی غیر قابل تفکیکی از تمامی ویژگی هایی است که برای انجام کار مفید واقع می شوند.

در عین حال باید گفت که میانی کار بداهه پردازی هرگونه انفعال و ابهام - هیچ چیزی به ذهن نمی رسد - را از مکالمه حذف می کنند. در این زمینه به تأکید جانستون بر این نکته اتکا می کنیم که ما همواره ایده هایی در ذهن داریم، و ذهن خالی تنها نشانگر گرایش ما به سانسور و پشت گوش انداختن است. همیشه تردید و دودلی در جریان تأمل در مورد پژوهش ها افزایش می یابد. مطابق با توصیه ی جانستون، من کارآموزان را تشویق می کنم که انگیزش های اولیه ی خود را دنبال کنند، و اولین چیزی را که به فکرشان خطور می کند بر زبان آورند. زمانی که این نوع گشاده رویی نسبت به کیفیات خودانگیخته و آزمون و خطا - که در تمرین ها معمول است - در مورد چیزی که مستلزم جد و جهد عقلانی است به کار گرفته می شود، نتایج چالش برانگیزی را در پی دارد.

در نهایت، جانستون متذکر می شود که کار او بدون کشف [مفهوم] جایگاه (status) شکل نمی گرفت. او اضافه می کند که طبیعت انسان به صورت خودکار سلسله مراتب را وارد کار می کند، اما وقوف نسبت به جایگاه تسلط بر کار را امکان پذیر می کند (جانستون، ۱۹۷۹، صص. ۴-۳۳). مشارکت گروهی حقیقتی غیر سلسله مراتبی است. فرد مشارکت کننده، که در جستجوی فقدان سلسله مراتب است، نسبت به جایگاه [خود و دیگران] حساس است و می داند که چگونه آن را، به منظور رفع موانع ارتباط، دیگرگون سازد. مشاهدات مربوط به جایگاه [اشخاص] در تمامی بحث های کلاسی در مورد فرآیند کار، و همچنین هویت یک دراماتورژ، نقش اساسی و فعال دارد.

یکی از نمونه های اینکه چگونه می توان جایگاه را به درستی به کار گرفت، در جریان کارگاهی یک روزه در مورد مشارکت گروهی که من هدایت آن را برای گروهی متشکل از مربیان و هنرمندان مدرس بر عهده داشتم پیش آمد.<sup>(۵)</sup> آن ها می خواستند بیاموزند که چگونه روابط کاری خود را بهبود بخشند. من به دو نفر این کار را محوّل کردم که مکالمه ای در مورد اینکه چگونه به بهترین شکل یک نقاشی خاص را در برنامه ای درسی برای دانش آموزان دبیرستانی بگنجانند، برقرار کنند. آنها کار خود را با

۵. هنرمند مدرس هنرمند فعالی است که به کلاس های آموزشی (معمولاً k-12) می رود و در زمینه ی چگونگی ادغام هنرها در قالب یک برنامه ی درسی واحد به مشارکت می پردازد. نتایجها به صورت منظم برای انجام برنامه های آموزشی خود از هنرمندان مدرس استفاده می کنند. در تناثرهای حرقه ای معمولاً دراماتورژها ابتناخ و مدیریت چنین برنامه هایی را بر عهده دارند.

بحث در مورد نقاشی مزبور آغاز کردند. هنرمند مدرس، با سوءاستفاده از جایگاه خود و از احترام طرف مقابل، به طور ضمنی از موضعی بالاتر سخن می‌گفت؛ او به این خاطر که هنرمند بود خود را مُحق می‌دانست. هنرمند مدرس نظر مربی زن را در مورد نقاشی جو یا شد. مربی با احترام تمام امتناع کرد و بدین ترتیب جایگاه پایین‌تر خود را تأیید کرد؛ او پاسخ خلاصه‌ای داد و بعد جهت مکالمه را به فرد متخصص بازگرداند. هنرمند مدرس با بزرگ‌منشی از ارائه پاسخ امتناع کرد و سعی کرد که با چرب‌زبانی نظرات او را بیرون بکشد، زیرا او در مقام فرد متخصص می‌خواست مربی را روشن کند. به هر حال، از آنجا که هر کدام از آنها اصرار می‌کرد که دیگری سخن بگوید، مکالمه متوقف شد. به زبان جانستون می‌توان گفت که آنها پیشنهاد چندانی ارائه نکردند، کار را ماست مالی کردند و طفره رفتند. بدون شک در اینجا سلسله مراتبی در کار بود: هر دو فرد مشارکت‌کننده ضرورت مشارکت فعال را کنار گذاشتند؛ هر دوی آنها به صورت پنهان جایگاه بالاتر هنرمند مدرس را پیش فرض گرفتند. نتیجه‌ی کار نیز، به زبان نمایشنامه نویسی، این بود که هیچ اتفاقی رخ نداد. زمانی که من مستقیماً به آنها گفتم که پرسش‌ها را منحرف نکنند و با اعتقاد و انرژی پاسخ بدهند، این بن بست گشوده شد.

#### نتیجه‌گیری: پس از کلاس

« زمانی که کار تقریباً به اتمام رسیده است، او دست از کار می‌کشد و می‌گوید، تازه حال است که ماجرا حقیقتاً آغاز می‌شود. حالت اطرافیان او حاکی از بهت و عدم درک است. حالا من می‌توانم کارم را شروع کنم. تمامی اشتباهاتی که تا به حال انجام داده‌ام به من می‌آموزند که چه تصویری نقاشی کنم. »

پیکاسو (به نقل از باربا)

آیا مشارکت‌کننده‌ی آموزش دیده‌ای که در میان جنگلی از افراد ناآزموده قرار می‌گیرد به مصداق یک دست‌بی‌صدا بدل می‌شود؟ کاملاً برعکس: چنانکه پیشتر توصیف شد، یافتن راه‌هایی برای پرورش مشارکت گروهی حقیقی یکی از مهمترین تکالیف و از جمله انگیزه‌های بنیانی دراماتورژی است. همانند سایر موقعیت‌های خلاقانه، در اینجا نیز هر مسئله در عین حال آشنا و منحصر به فرد به نظر می‌رسد، و راه حل آن نیز چنین است. دراماتورژ نیز مانند سایر هنرمندان نمی‌تواند به پاسخ‌های از پیش تعیین شده اتکا کند، و بدین ترتیب ما مجدداً با این واقعیت روبرو می‌شویم که برای رفع نیاز هر پروژه به فرآیند مشارکتی، غالباً از قوای ابداع‌گر خود بهره می‌گیریم. با این حال، ما می‌توانیم به واسطه‌ی کسب مهارت‌هایی که در دسترس ما قرار دارند و فهم مؤثر این مسئله که قصه‌گویی و پژوهش‌سازنده جزو ضروری کار هستند، برای روبرو شدن با ناشناخته‌ها آموزش

ببینیم. ■

- 1- Barba, Eugenio. "The Deep Order Called Turbulence: The Three Faces of Dramaturgy". *The Drama Review* 44.1 Winter 2000: 56-66.
- 2- Brecht, Bertolt. *Poems 1913-1956*. Ed. John Willett and Ralph Manheim with the cooperation of Erich Fried. New York: Theatre Arts Books/ Routledge, 1987.
- 3- Cadenhead, Mackenzie. "A Casebook on Fuddy Mears." Thesis, Brooklyn College, 2001.
- 4- Dacey, John S. *Fundamentals of Creative Thinking*. Lexington, MA: Lexington Books, D. C. Heath and Company: 1989.
- 5- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. Myra Berman Ramos. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum, 2000.
- 6- Johnstone, Keith. *Impro: Improvisation and the Theatre*. Intro. Irving Wardle. New York: Theatre Arts Books, 1979.
- 7-..... *Impro for Storytellers*. New York: Routledge / Theatre Arts Books, 1999.
- 8- Kushner, Tony. "With a Little Help From My Friends". *Thinking about the Longstanding Problems of Virtue and Happiness*. New York: Theatre Communications Group, 1995. 40.
- 9- Literary Managers and Dramaturgs of the Americas. "Values and Beliefs." Ms. 1999.
- 10- Osborn, Alex F. *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*. Third Revised Edition. New York: Charles Scribner's Sons, 1963.
- 11- Rothenberg, Albert, and Carl R. Hausman, eds. *The Creativity Question*. Durham, N.C.: Duke UP, 1976.
- 12- Rudakoff, Judith, and Lynn M. Thomson. *Between the Lines: The Process of Dramaturgy*. Toronto: Playwrights Canada Press, 2002.
- 13- Vernon, P. E., ed. *Creativity: Selected Readings*. Baltimore: Penguin Books, 1970.
- 14- Wagner, Richard. *The Art Work of the Future*, Etc. *Richard Wagner's Prose Works*. Vol. I. Trans. William Ashton Ellis. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., 1895. Ann Arbor, Michigan: Scholarly Press, 1977.
- 15- Weisberg, Robert W. *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York: W. H. Freeman and Company, 1993.
- 16- Witchel, Alex. "A Director With a Taste for Surprise and Danger." *Sunday New York Times* 2 Oct. 1994, sec. 2: 5, 40.
- 17- Woodmansee, Martha, and Peter Jaszi, eds. *The Construction of Authorship: Textual Appropriation in Law and Literature*. Durham: Duke UP, 1994.