

منصور براهیمی

نگاهی به بنیانهای نظری آموزش و نمایش

به نسبت میان تئاتر و آموزش از منظرهای گوناگونی می‌توان نگریست. فنون تئاتر، همچون فنون دیگر هنرها، آموختنی است و از این منظر می‌توان از آموزش تئاتر سخن گفت. از سوی دیگر، تئاتر خود در آموزش آدمی مؤثر است — چه آموزش تماشاگران و چه آموزش بازیگران در حین و از طریق بازی. مؤلف مقاله از چنین موضعی پنج منظر در نگاه به تئاتر و آموزش تشخیص می‌دهد و مبانی نظری آنها را تبیین می‌کند. در نهایت، در بحث از پنجمین منظر، به مسائل اساسی آموزش دانشگاهی تئاتر می‌پردازد.

خیال

به آموزش تئاتر می‌توان از پنج منظر نگریست:

- ۱) تئاتری که بزرگسالان برای کودکان تهیه می‌بینند. این نوع تئاتر بر دو بنیان نظری متفاوت و گاه متضاد بنا شده است: یکی **نظریه ریطوریکایی** که از تئاتر به عنوان ابزاری برای انتقال پیام استفاده می‌کند و در بهترین حالت از فرایند اقناع نیز غافل نمی‌ماند؛ دیگری **نظریه بوطیقایی** که بر نفس تجربه کودک، در مقام تماشاگر، تأکید می‌کند.
- ۲) تئاتری که کودک در آن هم بازیگر است و هم تماشاگر. در اینجا نیز تأکید بر فرآورده یا بر فرایند به دو دیدگاه نظری متفاوت شکل داده

است. نظریه‌ای که بر فرایند تأکید می‌کند محور عملی کار خویش را بر بداهه‌پردازی استوار می‌کند. پدیدارشناسی، سیبرنتیک بازیگری، و مفهوم بازخورد پرتوی جدید بر تعامل زنده فعالیت‌های تئاتری می‌افکند. (۳) تئاتری که چنان در تار و پود زندگی ما تنیده شده است که می‌تواند به خدمت آموزش برای زیستن، یا زندگی بدون مدرسه درآید. افلاطون نخستین کسی است که محاکات — یا به مفهوم امروزی **نقش‌پذیری**، **قصه‌پردازی** — را مطرح کرده و نیز با روش عملی خود در محاورات فلسفی (که جوهره‌ای تئاتری دارد) در مورد خطرها یا فواید این نوع تئاتر سخن گفته است. دیدگاه‌های ارسطویی را بیشتر می‌توان در بحث‌های پایان‌ناپذیر مفسرین در باب **کاتارسیس جستجو کرد: نظریه طبی**، که خود به دو شاخه هومیوپاتیک و آلوپاتیک تقسیم می‌شود، کاتارسیس را به معنی **پالایش** می‌گیرد. نظریه اخلاقی آن را با **آلایش‌زدایی** تبیین می‌کند؛ و استنباط **نظریه فرمالیستی تیرگی‌زدایی** از وقایع ترحم‌انگیز و ترسناک در خود متن است. پس از بحث در موضوعات ذکرشده، در پایان این قسمت مقاله ضمن ورود به بحث مشهور یونگ در باب **نقاب**، رابطه **خود و نقش** و تعامل این دو در زندگی روزمره بررسی می‌شود و بحث با این نتیجه‌گیری خاتمه می‌یابد که خود نیز، همچون نقش، به اجرا درمی‌آید.

(۴) تئاتر چون نوعی کنش اجتماعی به بهترین وجه در نظریه آگوستو بوئال، که خود تحت تأثیر دیدگاه تربیتی پائولو فریره است، تجلی می‌یابد. از میان روش‌های گوناگون این نظریه‌پرداز، تئاتر **مجادله شهرت** و کاربرد فراگیرتری یافته است.

(۵) در پایان مسائل اساسی آموزش دانشگاهی طرح می‌شود: امکان آموزش هنر، خلاقیت، ارزش‌یابی، و نقش دانشگاه‌ها در جدال نظری. نتیجه آنکه: اگر نظام دانشگاهی با حضور در میدان نبرد نظریه‌ها به ویژگی‌های کارآمد آموزش سنتی، از قبیل آموزش **نفس** به **نفس** و نزدیک معلم و متعلم، انتخاب استاد توسط دانشجو، روش مباحثه به جای سخنرانی روی آورد، می‌توان برای آن آینده امیدبخش‌تری ترسیم کرد.

1) personification

۱. تناثر برای کودکان: ریطوریکا یا بوطیقا؟

استفاده از تناثر به منزله ابزار تربیتی سابقه طولانی ندارد و اساساً محصول عصر مدرن است. توجه به تناثر به منزله ابزار تربیتی نخست در شکل تناثرهایی که بزرگسالان عرضه می‌کنند، اما کودکان مخاطب آن‌اند ظاهر شد. بنیان این نوع تناثر در آغاز بلاغی یا ریطوریکایی^۲ بود؛ یعنی برای انتقال پیامی خاص به نمایش درمی‌آمد — سنتی که هنوز در مدارس ما یا در برخی مراکز تناثر کودکان و نیز در بسیاری از نمایشهای تلویزیونی مخصوص کودکان زنده است. در این شیوه، تناثر هم ابزار تربیت است و هم ابزار انتقال؛ و در واقع، جانشین روش سخنرانی (خطابه) می‌شود؛ به این ترتیب که پیامهای تربیتی — به ویژه در حوزه دین، اخلاق، روابط اجتماعی و... — به واسطه تناثر انتقال می‌یابد. در اغلب موارد، پیش‌فرض این نوع تناثر این است که چنین پیامهایی تلخ یا کسالت‌آور است و به کمک تناثر می‌توان آنها را شیرین و دل‌پذیر کرد. با اینکه به پیش‌فرض مذکور بسیار حمله کرده‌اند — به ویژه کسانی که می‌اندیشند تربیت اساساً شکوفا کردن استعدادهای فطری ماست و ما فی‌نفسه تربیت‌پذیریم و از تربیت و آموزش لذت می‌بریم — کارکردهای خود را از دست نداده است. کسانی که می‌اندیشند تربیت زمانی موفق است که دستاوردها و اهدافش درونی شود به نفس تجربه کودک به هنگام تماشای نمایش بیش‌تر علاقه نشان می‌دهند تا به پیامی که انتقال می‌یابد؛ زیرا از نظر آنان، نمی‌توان در این فرایند انتقال، درونی شدن پیام را تضمین کرد. متقابلاً، کسانی که به‌ویژه روشهای سنتی تربیت را کارآمدتر می‌دانند اعتقاد دارند که بخشی از کار تربیت ایجاد عادت است و عادت از طریق تکرار مداوم شکل می‌گیرد و به همین علت، روشهای خطابه‌ای یا ریطوریکایی با انتقال مکرر پیامهای تربیتی می‌توانند الگوهای مطلوب خود را به عادت ثانوی بدل کنند. بعلاوه، آنان گمان می‌کنند که اگر پیامهای مطلوب درونی نشود، لااقل به بخشی از آگاهی اجتماعی یا شخصیت جمعی فرد بدل خواهد شد (کودک تصور روشنی از انتظارات جامعه پیدا

rhetorical) 2

می‌کند). از این نظر، کودکی که در معرض این پیامهای تربیتی قرار می‌گیرد، حتی اگر آنها را درونی نکند یا اگر با آنها تعارض داشته باشد، خواه‌ناخواه در حال شکل دادن به روابط اجتماعی خویش است؛ زیرا تصور روشنی از الگوهای مطلوب جامعه کسب کرده است. علاوه بر این، هر فرد، بسته به میزان جامعه‌پذیری خود، بخشی از این الگوها را درونی می‌کند. می‌توان اضافه کرد که تمایل هر جامعه به این نوع تئاتر و به این بنیان نظری، بسته به درجهٔ گرایش آن جامعه به اصالت جمع یا فرد، متفاوت است.

با این همه، تئاتر بلاغی یا ریپتوریکایی به نفس تجربهٔ تماشاگر نیز توجه کرده است؛ اما نه به تجربهٔ عاطفی تماشاگر که از درگیری او با داستان ناشی می‌شود، بلکه به فرایند استدلال یا برهان‌سازی تئاتر برای **افتتاح** تماشاگر. نظریهٔ تئاتری برتولت برشت^۳، مشهور به نظریهٔ اپیک^۴، به بهترین وجه این حوزه را ترسیم کرده است. با این که برشت تئاتر خود را برای بزرگسالان صورت‌بندی کرد؛ اما چون او نیز گرایش به تعلیم داشت، کوشید بنیانهای آنچه را خود **تئاتر آموزشی** می‌خواند تدوین کند. گمان برشت آن بود که این نوع تئاتر اساساً **عقلانی** است (هرچند خوش‌بختانه در عمل، با دریافت این که عواطف تماشاگر چه نقش مهمی در داوری و قضاوت او بازی می‌کند، این پیش‌فرض را تعدیل کرد)؛ و بر آن بود که تئاتر آموزشی باید با درگیر کردن عقل نقاد تماشاگر، او را چنان وادار به تأمل کند که بتواند روابط و پدیده‌هایی را که **طبیعی** جلوه می‌کند **غیرعادی**، و به مفهومی اجتماعی، **غیرعادلانه** ببیند. باری، برشت در عمل (لااقل در بهترین آثار نمایشی خود) در ضمن درگیری توأم با انفصال تماشاگر (که با فرضیهٔ **بیگانه‌سازی** او شکل می‌گرفت) توانست فرایند **افتتاح** را، که اساساً فرایندی بلاغی یا ریپتوریکایی است، به **نفس** تجربهٔ تماشاگر بدل کند. این دستاورد برشت در **تئاتر برای کودکان** مستقیماً تأثیر نداشته است (و اگر داشته نگارنده از آن بی‌اطلاع است)؛ اما این نوع تئاتر تربیتی می‌تواند از آن بهره‌های فراوان ببرد. در واقع، هدف تربیتی این نوع تئاتر ممکن است دوگانه باشد: به خدمت **انتقال** پیامهای مطلوب

3) Bertolt Brecht
(1898 -1956)

4) epic

درآمدن؛ درگیر کردن تماشاگران خردسال یا نوجوان در نوعی فرایند عقلانی برای پذیرش آن پیامها، که ما از آن با عنوان **فرایند اقتناع** یاد کردیم. متأسفانه، در تئاتر تربیتی، کمتر به این امکان و به این آمیزهٔ دوگانه توجه شده است. غالباً می‌پندارند که کودکان فاقد قوهٔ استدلال‌اند و همچون موم، پیامهای تربیتی ما را می‌پذیرند. در روان‌شناسی رشد، دربارهٔ مراحل رشد قوای عقلانی و تواناییهای انتقادی کودک و وظیفهٔ ما برای تربیت و شکوفایی آنها سخن بسیار است. توجه به این که ما در ضمن **انتقال دادن** موظف به **اقتناع** تماشاگریم (بسته به مقطع سنی مخاطب) کارایی این نوع تئاتر را افزایش می‌دهد. بعلاوه، ما را از این پیش‌فرض ساده‌لوحانه که مخاطب خردسال عاقل نیست می‌رهاند. شایان ذکر است که تئاتر پرشت همواره بنیان بلاغی یا ریطوریقایی خود را حفظ کرده است؛ و به همین سبب، برای مشارکت فعال تماشاگر در اجرای بالفعل (یعنی کارکرد تماشاگر در مقام بازیگر) جایی باز نمی‌کند؛ اما نظریه‌پرداز برزیلی، آگوستو بوئال (بوآل)^۵، پا را از این حوزهٔ بلاغی نیز فراتر نهاده و به تماشاگر همچون بازیگر نظر کرده است و این مبحثی است که بعداً به آن خواهیم پرداخت.

حوزهٔ دیگر **تئاتر برای کودکان** نه ریطوریقایی، بلکه **بوطیقای**^۶ است؛ یعنی به نفس تجربهٔ عاطفی و داستانی تماشاگر نظر دارد و با اینکه می‌پذیرد تئاتر نوعی ابزار تربیتی است، هدف تربیتی خود را بر **نفس تجربه** متمرکز می‌کند، نه بر **انتقال دادن** پیام. از این دیدگاه، ما اساساً از داستان گفتن و داستان شنیدن لذت می‌بریم و در این فرایند، نفس تجربهٔ عاطفی و داستانی ما ارزش تربیتی و آموزشی دارد.

تئاتر با فعال کردن عواطف و احساسات ما نه فقط موجب غنای شخصیت عاطفی ما می‌شود، بلکه از ما آدمهای بهتری می‌سازد. بعلاوه، توان درک داستان و توان روایتگری (داستان‌گویی) نیازمند تربیت و شکوفایی است و **تئاتر برای کودکان** ابزاری بسیار مفید برای شکوفا

کردن توان شنیدن و درک داستان است:

زبان‌شناسان توانایی روایت کردن را همچون معیاری برای سنجش

5) Augusto Boal (1931 -)

6) poetical

توانایی زبان پیشرفته به کار می‌برند. از همان اوان کودکی، ما داستان می‌شنویم و یاد می‌گیریم که آنها را تکرار کنیم؛ نمونه‌اش داستانی است که نوه دو ساله‌ام از زبان مادرش بازمی‌گوید و از خودش به صیغه سوم شخص و به عنوان قهرمان زن داستان سخن می‌گوید: «ماما نی‌نی را تاب می‌دهد. آن وقت نی‌نی کلی کیف می‌کند.» ما، به عنوان بزرگ‌سال، همه‌روزه داستان می‌شنویم، داستان می‌خوانیم، داستان می‌بینیم و داستان می‌گوییم؛ مثلاً در روزنامه، بر صفحه تلویزیون، در برخورد با همکاران و یا افراد خانواده. نیز ما همه‌روزه در فعالیت درونی صامت و مستمر خود در حال داستان‌گویی برای خودمان هستیم. شوخیا و لطیفه‌ها از جمله شکل‌های روایتی محسوب می‌شوند. پیام‌های بازرگانی روایتی از نوع دیگرند: «از این محصول استفاده کنید، زیرا خوش‌بخت‌تر زندگی خواهید کرد.» شب‌هنگام می‌خواهیم و در خواب، ضمیر ناخودآگاه داستانهای بیشتری برای ما نقل می‌کند؛ و اینها داستانهایی به غایت غریب‌اند...^۷

علت آن که ما را روایتها و داستانهای فراوان چنین احاطه کرده است چیست؟ ما چه نیازی به این همه روایت داریم؟ قایلان به دیدگاه مورد بحث استدلال می‌کنند که روایت و روایتگری بنیان تطبیق ما با جهان است: ما به کمک انواع گوناگون روایت و روایتگری جهان پیرامون خود را معنا می‌کنیم و به آن انتظام می‌بخشیم، ما به کمک روایت جهان پیرامون خود را کشف می‌کنیم و یا آن را می‌آفرینیم.

چرا ما به قصه‌پردازی نیاز داریم و از آن این قدر لذت می‌بریم؟ پاسخ ارسطو (۳۸۴-۳۲۲ ق.م) در شروع *بوطیقا* پاسخی دوگانه بود. ما به دو دلیل از تقلید، از محاکات^۸ (میمسیس: واژه ارسطو تقریباً برای آنچه من قصه‌پردازی^۹ نامیده‌ام) لذت می‌بریم: اولاً، همه انواع تقلید موزون و منظم‌اند و اقتضای طبیعت بشر این است که از شکل‌های موزون لذت می‌برد؛ به علاوه، آدمی به کمک تقلید تعلیم می‌بیند و این اقتضای طبیعت آدمی است که از یادگیری لذت می‌برد. ما از قصه‌پردازی چه می‌آموزیم؟ ما ماهیت امور را چنان که هست می‌آموزیم؛ ما به این منظور به قصه‌پردازی نیاز داریم که با نفس امور ممکن تجربه‌ورزی

(۷) جی هیلپس میلر، «روایت»، ترجمه منصور براهیمی، فارابی (ویژه‌نامه روایت و ضدروایت)، تهران، بنیاد سینمایی فارابی، ۱۳۷۷، ص ۷۳.
8) mimesis
9) fiction

کنیم و یاد بگیریم که خود را در دنیای واقعی جای گیر کرده و در آنجا نقشه‌ایمان را بازی کنیم. توجه کنید که چه میزان آثار داستانی قصه‌هایی در باب آشناسازی^{۱۰} یا رشدیافتگی‌اند؛ از جمله: قصه‌های پریوار، و حتی رمانهای بزرگی از قبیل *آرزوهای بزرگ*^{۱۱} و *هکلبری فین*^{۱۲}. می‌توان تدوین امروزی تر آنچه را که ارسطو ادعا کرد بدین گونه بیان داشت که ما در قصه‌پردازی به داده‌های تجربه نظم و نظم دوباره می‌بخشیم. ما به تجربه شکل و معنا، نظمی خطی و شکیلی با شروع، میانه و پایان، و مضمونی محوری می‌بخشیم. استعداد قصه‌گویی انسان راهی است که به کمک آن، تمامی مردان و زنان دنیایی با معنا و منظم پیرامون خویش بنا می‌کنند. ما با قصه‌پردازی در معنای زندگی آدمی تفحص می‌کنیم و شاید این معنا را ابداع می‌کنیم.^{۱۳}

بنابراین کارکرد قصه‌پردازی هم نگاهبانی از فرهنگ است و هم ساختن فرهنگ. اسطوره‌ها و حماسه‌های ملی بیشتر حافظ فرهنگ‌اند. آنها بنیانهای دینی و ملی (یا قومی) فرهنگ را پی می‌ریزند. هر قوم یا ملتی با تکرار مداوم اسطوره‌ها و داستانهای قومی یا ملی خود می‌کوشد فرهنگ خویش را برای نسلهای آینده زنده و استوار نگاه دارد. در عین حال، داستانهای مقبول و رایج هر جامعه نوع نگاه آن جامعه را به جهان و سازوکار آن شکل می‌دهند. بنابراین، غلبه هر گونه هنری یا رسانه‌ای خاص در نگرش جامعه به جهان و سازوکار آن بسیار مؤثر است؛ مثلاً اگر در جامعه‌ای یکی از گونه‌های ادبی (تراژدی، حماسه، شعر غنایی و...) یا رسانه‌ای خاص (ادبیات، تئاتر، سینما و...) غلبه داشته باشد، نگرش غالب آن جامعه نیز رنگ همان گونه یا رسانه را به خود خواهد گرفت.

از طرف دیگر، هر نوع تغییر در بنیانهای اسطوره‌ای و قومی نیازمند اسطوره‌زدایی است. بنابراین شکل‌گیری هر فرهنگ جدیدی نیازمند اسطوره‌زدایی از فرهنگ قبلی است. بسیاری از اقوام غالب (از حیث مادی یا نظامی) به اسطوره‌زدایی از فرهنگ مغلوب پرداخته‌اند (و می‌پردازند) و جهان قوم مغلوب را برحسب اسطوره‌های خاص خود دوباره شکل داده‌اند (و می‌دهند). در این فرایند فرهنگ‌سازی، گاهی

10) initiation

11) Great Expectations

12) Huckleberry Finn

۱۳) جی هیلیس میلر، «روایت»،

ص ۷۶.

قوم مغلوب به کلی فرهنگ گذشته را از دست می‌دهد، گاه مقاومت می‌ورزد و به نحوی فرهنگ خود را حفظ می‌کند، گاهی نیز آمیزه جدیدی از دو فرهنگ غالب و مغلوب پدید می‌آید. در تاریخ می‌توان بر مواردی نیز انگشت گذاشت که فرهنگ قوم غالب به کلی مقهور فرهنگ قوم مغلوب شده و در آن تحلیل رفته است.

باری، **تئاتر برای کودکان**، به منزله رسانه، می‌تواند با قصه‌پردازی و مشارکت دادن کودکان در نفس تجربه داستانی، جهان را برای مخاطبان خود نظم و نظم دوباره بخشد، می‌تواند دنیای کودکان را برحسب فرهنگ خاص جامعه شکل دهد، و حتی می‌تواند به منزله ابزار فرهنگی، اسطوره‌زدایی و فرهنگ‌سازی کند. هر جامعه‌ای همواره نگران رابطه نسل‌های آینده با بنیانهای فرهنگ خاص خویش است؛ و با **تئاتر برای کودکان** می‌توان فرهنگ‌پذیری یا، به عبارت بهتر، جامعه‌پذیری نسل آینده را تسهیل کرد؛ هرچند در جامعه‌ای که دچار تشتت فرهنگی است و یا در جامعه‌ای که جدال بر سر فرهنگ مسلط جدالی درونی است (مثلاً میان کهنه و نو، سنتی و مدرن، نسل گذشته و نسل جدید و...)، **تئاتر برای کودکان** به کارکردهای دیگر خود، که همانا اسطوره‌زدایی است، تمایل بیشتری نشان می‌دهد و ای بسا در این جدال درونی میان دو یا چند قشر، ترجیح تئاتر به منزله رسانه و انتخاب آن خود بخشی از این جدال فرهنگی باشد، به این نحو که یکی از قشرهای درگیر رسانه تئاتر را برای اهداف فرهنگی خود برگزیند در حالی که قشر یا قشرهای دیگر به رسانه‌های دیگر علاقه نشان دهند.

۲. تئاتر کودکان: فراورده یا فرایند؟

در تئاتر کودکان، که آن هم به منزله ابزار تربیتی عمر درازی ندارد، کودک هم بازیگر است و هم تماشاگر. هدف این نوع تئاتر نه تربیت بازیگر، بلکه تربیت کودک با واسطه بازیگری و اجراست. اگر در شکل قبلی، کودک ناظر تصویر مطلوب جامعه از جهان و انسان و در معرض آن بود؛ در این شکل جدید، کودک شریک و سازنده جهان نیز هست.

در اینجا نیز همچنان تقابل دیدگاه ابزاری و دیدگاه غایت‌انگار به چشم می‌خورد. صاحبان دیدگاه ابزاری مایل‌اند که با درگیر کردن کودک در فرایند اجرا هم به او تجربه کار جمعی بیاموزند و هم از تئاتر به منزله ابزار انتقال بهره گیرند؛ حال آن که صاحبان دیدگاه غایت‌انگار فرض می‌گیرند که هدف تربیتی همان نفس تجربه‌ورزی کودک به هنگام نقش‌پذیری و بازی و اجراست. از این جهت، در دیدگاه نخست، فرآورده یا محصول هدف قرار می‌گیرد و در دیدگاه دوم، فرایند غایت کار است. هستند مربیان و صاحب‌نظرانی که شرایط مطلوب را در آمیزه میان این دو جستجو می‌کنند.

تفاوت اصلی این دو نظریه در عملکرد آنهاست: صاحب دیدگاه ابزاری، به شیوه قراردادی، متنی تربیتی انتخاب می‌کند (یا می‌نویسد) و آن‌گاه با تقسیم نقشها در میان کودکان (یا دانش‌آموزان)، آنان را برای اجرای متن در برابر کودکان دیگر یا بزرگسالان هدایت (یا کارگردانی) می‌کند. در اینجا نقش مربی تقریباً نقش کارگردان مؤلف است: او متن را برمی‌گزیند (یا می‌نویسد)، افراد را انتخاب می‌کند، نقش‌ها را به تناسب تقسیم می‌کند؛ و بسته به امکانات و تواناییهای شخصی خود، به انتخاب لباس و طراحی صحنه و چهره‌پردازی (گرم) و غیره همت می‌گمارد. در این روش، چون دست‌یابی به محصول نهایی از همان آغاز هدف اصلی است، نفس تجربه تئاتر فقط در حوزه‌هایی چون نقش‌پذیری، توانایی حضور در برابر دیگران، توانایی تعامل و همکاری اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و از این قبیل کارایی تربیتی دارد.

قایلان به نظریه مخالف غالباً استدلال می‌کنند که به سبب فشار ناشی از خواست نهاد آموزشی، یعنی دست یافتن بموقع به محصول به هر قیمت، این روش غالباً به روشی سرکوبگر و بسته و نخبه‌گرا (گزینشگر) بدل می‌شود و میدان بسیار محدودی برای خلاقیت و تعامل و مسئولیت‌پذیری فراهم می‌آورد. بعلاوه، هدف اصلی، که همانا دست‌یابی به محصول است، غالباً شرایطی غیرتربیتی فراهم می‌آورد که در آن، آسیبها و مضرات تئاتر کودکان (از قبیل میدان دادن به

سلطه‌جویی و خودنمایی و...) بر فواید آن می‌چربد.

باری، نظریه مخالف قسمت عمده روشهای خود را بر بداهه‌پردازی^{۱۴} استوار می‌کند. از روشهای بداهه‌پردازی، که خود بخشی از بنیانهای آموزشی تئاتر مدرن و به خصوص بازیگری است، نخستین بار (به منزله روش آموزشی) استانیسلاوسکی^{۱۵} (در دوران آخر زندگی هنری‌اش) استفاده کرد؛ اما نخستین کسی که دیدگاه استانیسلاوسکی را بسط داد و به آن بنیان نظری و عملی بخشید و کارکردهای آن را در تئاتر کودکان و آموزش بزرگسالان روشمند کرد ویولا اسپولین^{۱۶} بود.^{۱۷} از نظر اسپولین، بداهه‌پردازی نیازمند مسئله و حل مسئله، نقطه تمرکز و هدایت مستمر (از بیرون) بود. درست است که نوآموز امکان پیدا می‌کند مکنونات خود را آزادانه بروز دهد؛ اما باید این **خودبیانگری**^{۱۸} را به نقطه تمرکز (برای حل مسئله) مشروط سازد و چون خود نمی‌تواند در آن واحد هم به خودبیانگری میدان دهد و هم ناظر آن باشد، مربی باید با هدایت خاص خود از بیرون این تعادل را حفظ کند.

با این همه، درباره میزان نظارت و هدایت مربی در فرایند بداهه‌پردازی اختلاف‌نظرهایی وجود دارد. عده‌ای بر این گمان‌اند که هر چه نظام آموزشی بسته‌تر و آمرانه‌تر باشد مجال کمتری برای بداهه‌پردازی فراهم می‌آورد و حتی وقتی حاضر است به آن میدان دهد می‌کوشد خطرهای آن را (اگر بتوان آنها را خطر نامید) با هدایت دقیق و مستمر کاهش دهد. در عوض، جامعه باز و نظام آموزشی خلاق فرصتهای پایان‌ناپذیری برای خودبیانگری فراهم می‌آورد.

از دیدگاهی دیگر، روشهای متنوعی که در بین بداهه‌پردازی کاملاً هدایت شده و بداهه‌پردازی آزاد قرار می‌گیرد با مراحل رشد کودک یا با مراحل یادگیری مهارتها درجه‌بندی می‌شود و رشد همواره به معنای گذر از مراحل هدایت شده به مراحل آزاد است. کودک در سنین پایین‌تر (معمولاً تئاتر کودکان را از پنج یا شش سالگی قابل آموزش می‌دانند) وابستگی بیش‌تری به مربی دارد؛ و به همین علت، بداهه‌پردازی آزاد ممکن است موجب اضطراب یا آشفتگی او شود.

14) improvisation

15) Konstantin Stanislavsky (1863 – 1938)

16) Viola Spolin

17) به ویژه در این کتاب:

Viola Spolin, *Improvisation for the Theatre*, (Evanston, IL, Northwestern University Press, 1963) .

18) self-expression

برعکس، بداهه‌پردازی هدایت شده به او آرامش و لذت می‌بخشد. و او را برای مراحل سنی بالاتر و ورود به بداهه‌پردازیهای آزاد آماده می‌کند. بعلاوه، مربی می‌تواند با هدایت فردی و گروهی، مشکلات و موانع و نقصانهای تربیتی نوآموز را به گونه‌ای غیرمستقیم و با تجربه‌جانشین حل و فصل کند و به او برای دستیابی به استقلال و خودرهبیری (به منزله نوعی غایت تربیتی) یاری رساند.^{۱۹}

هرچه می‌گذرد کاربرد بداهه‌پردازی در آموزش تئاتر اهمیت بیش‌تری پیدا می‌کند. امروزه نه فقط در آموزش کودکان، بلکه در آموزش بزرگسالان و نیز در آموزش‌های دانشگاهی، بهترین روش نزدیک شدن به جوهر تئاتر، که همانا تعامل زنده همه عوامل درگیر در زمان حال است، روی کردن به روش‌های بداهه‌پردازی است. این روشها نه فقط در آموزش بازیگری و اجرا، بلکه در آموزش نمایشنامه‌نویسی (و در مدارس، در آموزش مهارت‌های نگارشی)، و نیز در فرایند تولید و کارگردانی کاربردهای فراوانی یافته است. با اوج‌گیری پدیدارشناسی و طرح مباحث مربوط به **سپرنیتیک**^{۲۰}، به ویژه بحث **بازخورد**^{۲۱}، اهمیت روشهای بداهه‌پردازی در تئاتر و آموزشهای تئاتری دوچندان شده است؛ زیرا تئاتر به منزله رسانه‌ای که امکان بازخورد زنده همه عوامل درگیر را فراهم می‌کند، در رأس رسانه‌هایی قرار می‌گیرد که می‌توانند به حداکثر بازخورد ممکن میدان دهند.^{۲۲}

۳. آموزش برای زیستن: تئاتر در خدمت زندگی بدون

مدرسه

با این که تئاتر در مقام ابزار آموزش و پرورش عمری طولانی ندارد، سابقه اندیشه در باب نمایش و تعلیم و تربیت به قدمت آراء افلاطون (۴۲۷-۳۴۷ ق.م) و ارسطوست. در عین حال می‌توان دید که در یونان باستان و جوامع سنتی مشرق‌زمین و نیز در اروپای قرون وسطی، با این که **آکادمی** و **مدرسه** برای آموزش مهارت‌ها و دانشهای خاص وجود داشته، اساساً آموزش از زندگی تفکیک نمی‌شده است. زندگی خود با گونه‌های مختلف آموزش آمیخته بود و آموزش همواره زیستن مطلوب

۱۹) برای آشنایی با انواع بداهه‌پردازی و روشها و اهداف هر یک و نیز آشنایی با اهداف کلی تئاتر کودکان، نک: جی. فایرکلو، نقش نمایش در تعلیم و تربیت، ترجمه داود دانشور، (تهران، نمایش، ۱۳۳۸).
 برای آشنایی با برنامه کار مربی در کلاس درس و استفاده از نمایش خلاق که متناسب با سن دانش‌آموزان باشد، نک: June Cottrello, *Creative Drama in the Classroom*, 2 vols., (Illinois, National Textbook Company, 1987).
 20) cybernetics
 21) feedback

۲۲) جان هاروپ در کتاب ذیل مباحث مختلف بازیگری را در پرتو پدیدارشناسی و بازخوردشناسی (سپرنیتیک) بررسی کرده است: John Harrop, *Acting*, (London and New York, Rutledge, 1992).
 برای آشنایی با پاره‌ای از مباحث این کتاب، نک: منصور براهیمی (به کوشش)، چشم‌اندازهای بازیگری، (تهران، سانس، ۱۳۸۱).

را در نظر داشت. هنر انسان بودن و انسان‌سازی آرمانی دست‌نیافتنی محسوب نمی‌شد که ربطی به تحصیل و آموزش ندارد. به نظر می‌رسد که تفکیک آموزش از زندگی و از انسان‌سازی (با همه ابعاد دینی، اخلاقی، اجتماعی، روانی و... آن)، همچون تفکیک نابجای هنر از زندگی، پدیده‌ای مدرن باشد که غالباً با تفکیک باسواد از بی‌سواد تمامی ارزشهای انسانی را در مهارت خواندن و نوشتن و تخصصهای تحصیلی دیگر خلاصه کرد و قسمت اعظم ارزشهای دیگر انسانی را از حوزه آموزش خارج ساخت. امروزه دیگر واژه علم همان بار معنایی حکمت، و واژه تحصیل کرده همان معنای حکیم را ندارد. در اینجا قصد داریم با رجوع به پاره‌ای از مباحث افلاطون و ارسطو مدخلی به حکمت تئاتر بگشاییم.

افلاطون در رساله جمهوری^{۲۳} تربیت توأم با فشار و اجبار را رد می‌کند و پیشنهاد می‌کند که تربیت کودکان بر بازی بنیاد شود. با این حال، گویی برای تئاتر هیچ مقام مثبتی قایل نمی‌شود.^{۲۴} معمولاً دیدگاه منفی افلاطون را به شیوه نگرش او به میمسیس، که غالباً تقلید یا محاکات ترجمه می‌شود، نسبت می‌دهند. این واژه در آثار افلاطون اغلب با فریب و فریب‌کاری پیوند دارد و عموماً به معنای امر ناشایست است. با این همه، کاربردهای افلاطونی واژه نیز از نظر معنایی سازگار و هم‌خوان نیست. حتی در آثار دیگر او، به جز جمهوری، می‌توان نگرشی مثبت‌تر را مشاهده کرد.^{۲۵} اساساً، هر نوع تلقی جزمی از پاره‌ای عبارات و اصطلاحات افلاطون تابع روش نمایشنامه‌ای او، که همان بنیاد گفتگویی فلسفه است، می‌گردد و به پویش حقیقت بدل می‌شود نه بیان حقیقت؛ و دیدگاههای موافق و مخالف به میدان می‌آید و تصمیم در این مورد که دیدگاه خود افلاطون (و یا سقراط) چیست هیچ‌گاه قطعیت پیدا نمی‌کند. بعلاوه، گاه وجوه متضاد و ناهم‌خوان مسئله‌ای به گونه‌ای طرح می‌شود که گویی همه اعتباری یکسان دارند. افلاطون، همچون نمایشنامه‌نویس، به ندرت اندیشه خود را تحمیل می‌کند یا وضوح می‌بخشد؛ بلکه اجازه می‌دهد اندیشه‌های متفاوت با تمامی حیات و قدرت خود حضور پیدا کنند.^{۲۶}

(۲۳) این رساله با این مشخصات به فارسی ترجمه شده است: افلاطون، «جمهوری»، دوره آثار افلاطون، ترجمه محمدحسن لطفی، ج ۴، ج ۲، (تهران، خوارزمی، ۱۳۸۰).

24) Richard Courtney, *Play, Dram and Thought*, (London, Cussell, 1974). نک: (۲۵) Amelie Oksenberg Rorty (ed.), *Essays on Aristotle's Poetics* (Princeton, Princeton University Press, 1992), به ویژه این مقاله: Paul Woodruff, "Aristotle on Mimesis", p. 75 (۲۶) نک: کارل یاسپرس، افلاطون، ترجمه محمدحسن لطفی، (تهران، خوارزمی، ۱۳۵۷)، ص ۶۸-۸۲.

با این که شیوه او ذاتاً تئاتری یا نمایشی است، عجیب است که او به تئاتر در مقام هنر (تخنه) روی خوش نشان نمی‌دهد. آیا این هم‌نشینی تضادها (اتخاذ شیوه‌ای در عمل و نفی آن در نظر) بخشی از همان دیالکتیک^{۲۷} افلاطونی نیست؟ این که بنیان روشهای آموزش و پرورش (با وام‌گیری اصطلاحات خاص باختین^{۲۸}) باید گفتگویی^{۲۹} باشد یا تک‌گفتاری^{۳۰} و این که کارکرد هر یک چیست و کدام ترجیح دارد بحث پایان‌ناپذیری است که به سهولت حل و فصل نخواهد شد. در اینجا سخن بر سر این است که پذیرش جوهره گفتگویی تئاتر به منزله بنیان تعلیم و تربیت جامعه‌ای بنا می‌کند که حضور آندیشه در آن افلاطونی (یا به عبارت بهتر، تئاتری یا گفتگویی) خواهد بود.

باری، افلاطون در رساله جمهوری از این امر هراس دارد که میمسیس (نقش‌پذیری) باعث اغفال و فریب تماشاگر شود. نگرانی او از این است که تماشاگر با اجراکننده همانندسازی یا هم‌ذات‌پنداری کند و لذا دچار این وسوسه شود که بخواهد همان اجراکننده باشد، یعنی فریب‌کاری را هدف خود قرار دهد؛ و این اخلاقاً هدفی است نادرست. آیا در کل تاریخ اندیشه و حتی تاریخ نقد نمایشی، کسی را می‌توان یافت که به اندازه افلاطون بر مخاطرات ناشی از نقش‌آفرینی و اجرا وقوف داشته باشد؟ امروزه، که به اخلاق بازیگری بی‌اعتنا شده‌ایم و به انواع خودنماییها، مردم‌فریبیها، تشبتهای کاذب و سودپرستیهای آن میدان داده‌ایم و نتایج سوء آن را به چشم می‌بینیم، هشدارهای افلاطون در جان ما طنین‌انداز می‌شود.

افلاطون به اثر نقش‌پذیری در اجراکننده نیز نظر داشت — اثری که امروزه در شکلهای خاصی از تئاتر کودکان و بزرگسالان اهمیت یافته است و به نظر نمی‌رسد که ارسطو در بحث مشهور خود درباره کاتارسیس^{۳۱} متوجه این حوزه نیز بوده باشد. افلاطون نگران بود که جوینده حقیقت تمایل پیدا کند به شخصیتی بدل شود که نقش او را به هنگام اجرای شعر میمیتیک^{۳۲} (تقلیدی، نقش‌آفرین) بر عهده می‌گیرد: جوینده حقیقت باید از هر نوع ریا یا فریب‌بری باشد و باید بیاموزد که فقط نقش خود را بازی کند و از پذیرش نقش دیگران اجتناب

27) dialectic

28) Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975)

29) dialogic

30) monologic

31) catharsis

32) mimetic

ورزد، زیرا نقش‌پذیری برای کسانی که باید پاسدار و نگهبان مدینه باشند تعلیمی ناشایست است.^{۳۳} اما بحث دربارهٔ چیستی خود و نقش بحثی است مسبوط که ما در همین بخش بدان خواهیم پرداخت.

پیش از این، به تلقی آموزشی ارسطو از میمسیس (یا به زعم میلر، قصه‌پردازی) پرداختیم؛ اما اصطلاح دیگر ارسطو، که آن هم بحثهای پایان‌ناپذیری را دامن زده است، همانا اصطلاح کاتارسیس است. این اصطلاح را معمولاً تزکیه یا پالایش^{۳۴} ترجمه می‌کنند؛ اما واقعیت آن است که این معنا فقط یکی از وجوه تفسیری آن است؛ و به همین دلیل، ترجمهٔ واژهٔ یونانی به گونه‌ای که حاوی همهٔ معانی تفسیری باشد ممکن نیست. به طور خلاصه می‌توان گفت که معنای واژه در زمینهٔ بقراطی همان تخلیه یا پالایش است؛ و در همین زمینه است که عده‌ای گمان می‌کنند ارسطو در حال پاسخ‌گویی به افلاطون بوده و گفته است که هنر، به ویژه هنر نمایش، اساساً برانگیزنده نیست، بلکه آرام‌بخش یا تسکین‌دهنده است؛ اما معنای دوم، که شاید بتوان آن را آرایش‌زدایی^{۳۵} نامید، زمینه‌ای اخلاقی دارد، نه طبی. پالایش مستلزم تخلیهٔ عواطف بی‌فایده (ترس و ترحم) است؛ در حالی که در آرایش‌زدایی فرض بر این است که عواطف تخلیه نمی‌شود، بلکه تعدیل یا مهار می‌شود. دیدگاه اول بر الگوی مداوای طبی مبتنی است و دومی بر تهذیب اخلاقی. دیدگاه سوم، که اساساً دیدگاهی است فرمالیستی، کاتارسیس را تیرگی‌زدایی^{۳۶} از وقایع ترحم‌انگیز و ترسناکی می‌داند که در خود نمایشنامه ایجاد شده است. در اینجا معنای کاتارسیس به جنبه‌های ساختاری و هنری نمایشنامه مربوط می‌شود، نه به واکنش روانی تماشاگران.^{۳۷}

معنای طبی کاتارسیس خود در دو نظریه گسترش یافته است: نظریهٔ هومیوپاتی^{۳۸}، نظریهٔ آلوپاتی^{۳۹}. در نظریهٔ هومیوپاتی، کاتارسیس، به معنای تزکیه یا تخلیهٔ طبی، نوعی درمان هومیوپاتی (تداوی زهر با زهر) است، یعنی نمایش با برانگیختن عواطف مضر موجب تصفیه یا تخلیهٔ آنها می‌شود. هدف روان‌درمانی یا نمایش‌درمانی آن است که موانع روانی،

۳۳ نک:

Paul Woodruff, "Aristotle on Mimesis", pp. 74-78

34) purgation

35) purification

36) clarification

۳۷ نک:

Raman Selden, *The Theory of Criticism (From Plato to Present)*, (Essex, Longman, 1988), p 186

38) homeopathic

39) allopathic

امیال سرکوب‌شده، یا پاره‌ای سازوکارهای دفاعی را با برانگیختن آنها تزکیه و مداوا کند. این نوع تداوی هم شامل تماشاگر می‌شود و هم شامل بازیگر (هرچند ارسطو صرفاً به تماشاگر نظر داشت). در این نظریه، عواطف، یعنی احساساتی از قبیل ترحم و ترس و خنده و خشونت‌طلبی، مضر تلقی می‌شود و فرض بر این قرار می‌گیرد که ما به هنگام تماشای نمایش، درگیر این عواطف می‌شویم و از آنها خلاصی می‌یابیم. مخالفان استدلال می‌کنند که این فرض ابلهانه‌ای است و معنی آن این است که ما پس از تزکیه نباید، مثلاً، بترسیم یا ترحم بورزیم یا بخندیم؛ اما استدلال اصلی کسانی که از این نظریه در حوزه درمانی استفاده می‌کنند این است که زمانی می‌توانیم این عواطف را مضر قلمداد کنیم که به مانع روانی یا میل سرکوب‌شده بدل شده باشند و تماشاگر نمایش به عواطف و تمایلات و خواسته‌هایی اجازه بروز می‌دهد که در شرایط عادی آنها را سرکوب کرده است (می‌توان همین استدلال را درباره اجراکننده نیز مطرح کرد). نمایش و تئاتر با برانگیختن عواطف مانع از آن می‌شوند که سرکوب آنها موجب ناخوشی یا بیماری گردد. در واقع، در زمینه روانکاوی، استدلال این است که نمایش با برانگیختن عواطف مانع سرکوب را مرتفع می‌کند یا موقتاً آنها را رها می‌کند و این فرایند با لذتی همراه است که از مداوا (تخلیه یا تزکیه عوامل مضر) ناشی می‌شود. باز مخالفان استدلال می‌کنند که این فرایند ممکن است موجب تشدید ناخوشی یا نابهنجاری شود، نه بهبود آن. واقعیت آن است که پاسخ افراد به این تجویز طبی، همچون همه تجویزهایی از این دست، متفاوت است. ریچارد کورتی در کتاب بازی، نمایش و تفکر (سوابق اندیشه در خصوص کارکرد نمایش در تعلیم و تربیت) پس از آن که آراء متفکران و روان‌شناسانی چون ارسطو، فروید^{۴۰}، هال^{۴۱}، کریس^{۴۲}، ماسون^{۴۳} و مورنو^{۴۴} را در خصوص کاتارسیس بررسی می‌کند به این پرسش اساسی می‌پردازد که آیا، مثلاً، بازی خشن کودکان یا نمایش خشونت برای آنها باعث می‌شود که کودکان پرخاشگر بهبود پیدا کنند؟ آیا پرخاشگری کودک پرخاشگر با نمایش خشونت کاهش می‌یابد یا برانگیخته می‌شود؟

- 40) Sigmund Freud
(1856-1939)
41) Granvil Stanli Hall
(1846-1924)
42) Ernst Kris
43) Bernard Mason
44) J. L. Moreno

پاسخ روشنی برای این مسئله وجود ندارد؛ اما گویی در وضع تربیتی این نکته اثبات می‌شود که در شرایط معین، می‌توان به این هر دو مکتب فکری حق داد. کودکانی که بیش از حد خجالتی‌اند غالباً از بازی نمایشی^{۴۵} به گونه‌ای روان‌پالاینده^{۴۶} بهره می‌برند. کودکان عقب‌مانده و عقب‌مانده ذهنی نیز به همین نحو عمل می‌کنند؛ اما در عین حال می‌توان گفت که این کودکان، اگر سرمشقی ضداجتماعی برای آنها فراهم گردد، مایل‌اند از آن سرمشق تقلید و یا با آن احساس یگانگی کنند. این نکته مسلم است که سرمشق قرار دادن الگویی تقلیدپذیر/ انطباق‌پذیر/ نقش‌پذیر فرایندی است که کودکان ما با آن رشد می‌کنند؛ و اگر بپذیریم که عملکرد زندگی انسان همچون ماشین حساب است، پس هیچ تردیدی وجود ندارد که همه کودکانی که خشونت را بر صفحه تلویزیون می‌بینند یا در بازیهای نمایشی خود نقش شخصیت‌های بد را بر عهده می‌گیرند پرخاشگر یا ستیزه‌جو بار می‌آیند... اما زندگی به شیوه‌های بی‌چون و چرا تحقق نمی‌یابد. برخی از بچه‌ها در بازیهای خود نوعی رهایی روان‌پالاینده را نشان می‌دهند و بعضی دیگر با تقلید خشونت را فرا می‌گیرند... فهم بشر در مرحله فعلی ناچار این پرسش را بی‌پاسخ می‌گذارد.^{۴۷}

اما معلمان و مربیان، که بیشتر اهل عمل‌اند تا نظر، پاسخی عملی برای این مسئله دارند: همه چیز بستگی به موقعیت دارد: در موقعیتی، نظریه روان‌پالا پاسخهای مفید می‌دهد و در موقعیتی دیگر نظریه رقیب؛ در تربیت زنده و کارآمد، به هر دو نظریه توجه و از هر دو در مواقع مقتضی استفاده می‌شود.

نظریه طبی دیگر، نظریه آلویاتیک (تداوی زهر با پادزهر)، بر این اصل استوار است که می‌توان ناخوشی یا نابهنجاری را با ایجاد اثر متضاد آن مداوا کرد؛ چنان‌که در طب سنتی، با انتساب سردی و گرمی به انواع خوراکیها، عوارض هر یک را با ضد آن مرتفع می‌سازند. در روان‌شناسی قدیم نیز، با انتساب هر یک از مزاجهای اصلی (بلغمی، سودایی، صفراوی، دموی) به یکی از عناصر اربعه (آب، آتش، باد، خاک) می‌کوشیدند ناخوشی‌های روحی را به اعتبار همین اصل مداوا کنند.

45) dramatic play

46) cathartically

47) Richard Courtney, *Play, Dram and Thought*, p. 231.

برای آشنایی بیشتر با آرائی که در تأیید یا رد نظریه روان‌پالا مطرح شده است، به ویژه درباره خشونت، نک: پژوهش و سنجش (ویژه کودک و نوجوان)، سال ۵، ش ۱۵ و ۱۶ (۱۳۷۷).

در خصوص تئاتر و نمایش، فرض بر این است که وقتی کودک یا بزرگسال از غلبه عاطفه یا میلی رنج می‌برد، نمایش با برانگیختن عواطف و امیال متضاد می‌تواند موجب تخلیه یا تزکیه آن شود. اگر بپذیریم، به گونه‌ای که افلاطون در رساله «فیلوس»^{۴۸} طرح می‌کند، که خنده خلاصی از درد ناشی از حسد است و یا، چنان که ارسطو در *ریطوریکا* می‌گوید، خنده حالت آرام و دل‌پذیر بشر در تضاد با حالت خشم است؛^{۴۹} پس کم‌دی با برانگیختن خنده عاطفه یا میل متضاد با آن را دفع می‌کند. به همین نحو می‌توان نابهنجاریها و نارساییهای کودک را با سپردن نقشی متضاد به آنها یا با نمایش داستانی که قهرمان همدلی‌برانگیز آن دقیقاً نقطه مقابل عوارض مذکور باشد مرتفع ساخت. تجربه اجتماعی ما نیز نشان می‌دهد که در وضع خاص - مثلاً وضع جنگی، که با فشار اقتصادی و خشونت فراوان همراه است - میل به تماشای فیلمهای جنگی یا خشن کاستی می‌گیرد و جامعه به فیلمها و نمایشهای احساساتی‌گرا، لطیف و به اصطلاح رمانتیک تمایل بیشتری پیدا می‌کند. بنابراین نمی‌توان استدلال کرد که آثار نمایشی و داستانی لزوماً و همیشه تصویر عصر خود را عرضه می‌کنند؛ زیرا در اغلب اوقات، تصویر آنها تصویر تمایلات غالب و مسلط آن عصر است. اوج‌گیری فیلمهای موزیکال امریکایی، به‌خصوص در دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰، خود نمونه‌ای از این دست است. تاریخ شکل‌گیری و اوج ملودرام تئاتری در فرانسه و انگلیس نیز چنین رابطه‌ای را نشان می‌دهد. می‌توان نتیجه گرفت که اگر رسانه یا گونه نمایشی یا تمایلی غالب حوزه هنری جامعه را به تصرف خویش درآورد، بدنه جامعه، همچون بدن انسان، تعادل خویش را از دست می‌دهد و برای دست‌یابی به تعادل به رسانه یا گونه یا میل متضاد آن گرایش پیدا می‌کند.

چنان که گفتیم کاتارسیس در زمینه اخلاقی معنای تزکیه یا پالایش نمی‌یابد، زیرا مدعیان این حوزه نظری استدلال می‌کنند که نمایش و تئاتر اساساً از ما انسانهای بهتری می‌سازند و باعث می‌شوند جنبه عاطفی - اخلاقی شخصیت ما چنان که شایسته است پرورش یابد. از دیدگاه آنها، درگیری عاطفی ما با جهان داستان و با شخصیتها باعث

(۴۸) *Phibbos*. این رساله با این مشخصات به فارسی ترجمه شده است: افلاطون، «فیلوس»، دوره آثار افلاطون، ترجمه محمدحسن لطفی، ج ۴، ج ۳، (تهران، خوارزمی، ۱۳۸۰).
 (۴۹) نک: *فراپی* (ویژه سینمای کم‌دی)، دوره ۷، ش ۳، ش مسلسل ۲۷؛ به ویژه این مقاله: ر. ک. ویسمات و س. بروکز، «ارسطو و کم‌دی»، ترجمه منصور براهیمی، ص ۵۲.

تربیت احساسات و عواطف ما می‌شود، نه ترکیه آنها. انسانی که بر شخصیت‌های داستانی ترحم می‌کند و یا برای آنها اشک می‌ریزد قلب رئوف‌تری دارد و انسان‌دوست‌تر است، چنان‌که ترس یا نفرت ما از شخصیت‌های منفور یا شریر ما را از ارتکاب گناه و شرارت دور می‌کند. خنده نیز — تا آن حد که تمسخر رذیلتها باشد — ما را از زشتیها دور می‌کند و فضایل اخلاقی را در ما می‌پرورد.

تا اینجا نظریه اخلاقی صرفاً بر جنبه عاطفی- اخلاقی شخصیت ما تأکید می‌کند؛ اما یکی از مفسران متأخر ارسطو، مارتا نوسباوم^{۵۰}، تا آنجا پیش می‌رود که می‌گوید واژه کاتارسیس، علاوه بر تربیت عاطفی- اخلاقی، حاوی نوعی آموزش شناختی یا عقلانی است. بنا به تفسیر نوسباوم، کاتارسیس نه فقط مستلزم همدلی است، بلکه باعث می‌شود تماشاگر از داوریه‌های عقلانی شایسته برخوردار گردد: ترحم مستلزم این قضاوت است که رنج بردن افراد نیک از بداقبالی و بدبختی ناسزاوار است؛ ترس مستلزم این قضاوت است که انسانی که از شرارت رنج می‌برد همچون خود ماست، پس شاید ما نیز به چنین سرنوشتی دچار آییم. از نظر نوسباوم، لذت ناشی از کاتارسیس مستلزم فهم و یادگیری حقیقی است و تماشاگر برای ابراز ترس و ترحم باید عشق و علاقه‌ای میان خود و آن عامل انسانی که عمل می‌کند و رنج می‌برد احساس کند؛ مثلاً برای ترحم به اودیپ^{۵۱} و ترس از او، داوری تماشاگر باید این‌گونه باشد که ممکن است او نیز، همچون اودیپ، به باژگونی بخت دچار آید. بنابراین، با توجه به واکنشهای عاطفی ما به شخصیت‌های تراژیک، نوسباوم استدلال می‌کند که در هر تجربه تراژیک، داوریه‌های ما درباره امکانات مربوط به آن موقعیت **تنویر** می‌یابد و فرهیخته می‌شود.^{۵۲} نوسباوم چنین نتیجه می‌گیرد:

براساس تعبیر ما از کاتارسیس... ابراز واکنش در برابر رویدادهای تراژدی به ما درس اخلاق می‌دهد و ادراکات عملی ما را ظریف‌تر می‌کند، به نحوی که در آینده در تجربیات خودمان نیز خواهیم توانست در هر وضع پیچیده، ویژگیهای اخلاقاً دخیل و مربوط را بهتر تشخیص دهیم. پیداست که ارسطو در آثار اخلاقی خویش برای

50) Marta Craven Nussbaum (1947 -)
51) Oedipus, اشاره به نمایشنامه اودیپ شهریار، نوشته سوفکل.
52) Angela Curran, "Brecht's Criticisms of Aristotle's Aesthetics of Tragedy", *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 59no . 2, spring 2001 , p 168 -169.

عواطف سهمی از لحاظ حصول معرفت قایل است. از این رو مانعی ندارد که فکر کنیم پند آموختن از ترازوی از راه واکنشهای عاطفی ما صورت می‌گیرد.^{۵۳}

استیون هالیول^{۵۴} نیز شرحی شناخت‌گرایانه^{۵۵} از آراء ارسطو عرضه می‌کند و مدعی می‌شود که یادگیری حاصل از واکنشهای عاطفی نوعی یادگیری شناختی نیز هست. هالیول تا آنجا پیش می‌رود که می‌گوید بازنماییهای نمایشی ممکن است بیننده را به جایی برسانند که او از پیش فرضهای معنایی خود پرسش و انتقاد کند.^{۵۶}

چنان‌که می‌بینیم، حوزه ارسطویی بحث اساساً کاتارسیس را در رابطه با تماشاگر بررسی می‌کند و به کارکرد آن در بازیگری و اجرا نمی‌پردازد؛ حال آن‌که، بنابر آنچه گفتیم، افلاطون نگران آثار نقش‌آفرینی و ایفای نقش بر اجراکننده نیز بود. بنابراین، هر نوع بحثی درباره نقش‌پذیری و اثر آن در اجراکننده دوباره ما را به افلاطون بازمی‌گرداند. واقعیت آن است که می‌توان تمامی مباحث مذکور درباره کاتارسیس را درباره اجراکننده یا بازیگر نیز به بحث گذاشت و کارکردهای تربیتی آن را بررسی کرد (چنان‌که کرده‌اند)؛ اما بحث درباره اجرا^{۵۷} و نقش‌پذیری (که افلاطون آن را با میمسیس بیان کرد) دامنه بسیار وسیع‌تری دارد. شاید بتوان این بحث دامنه‌دار را به کمک یکی از اصطلاحات اصلی یونگ^{۵۸}، که همانا پرسونا^{۵۹} یا نقاب است، تبیین کرد.

واژه لاتینی پرسونا در اصل به معنی شخص^{۶۰} است و در تئاتر روم باستان، به صورتکی اطلاق می‌شده که بازیگر بر چهره می‌زده است. یونگ، با بسط مفهوم، از واژه پرسونا برای اشاره به نقشی استفاده کرد که آدمی به اقتضای فشار اجتماعی متقبل می‌شود. اگرچه این اصطلاح یکی از صورتهای مثالی^{۶۱} یونگ را مشخص می‌کند که در فرایند فردانیت نقش مهمی دارد؛ بیشتر به نقشی اشاره دارد که جامعه ایفای آن را از ما انتظار دارد، نه نقشی که ما در عمق روان بازی می‌کنیم. پرسونا عمومی است و نه فردی، چهره‌ای است که ما به دیگران نشان می‌دهیم. به این ترتیب، یونگ اصطلاح را از حالت

۵۳) مارتا نوسباوم، ارسطو، ترجمه عزت‌الله فولادوند، (تهران، طرح نو، ۱۳۷۴)، ص ۱۱۰-۱۱۱.

54) Stephen Halliwell

55) cognitivist

56) Angela Curran, "Brecht's Criticisms of Aristotle's Aesthetics of Tragedy", p 169.

57) performance

58) Carl Gustav Jung (1875-1961)

59) persona

60) person

61) archetypes

استعارای بیرون آورد. از نظر او، پرسونا (نقاب، صورتک) استعاره‌ای تئاتری نیست که پرتویی بر تجربه روزمره بیفکند، بلکه بخشی از تجربه بالفعل ماست. رابرت جی. لندی^{۶۲} نیز در کتاب *نقاب و اجرا* (معنای نقش در نمایش، درمان و زندگی روزمره)^{۶۳} نشان می‌دهد که نمایش صرفاً استعاره‌ای برای زندگی روزمره نیست، بلکه ابزاری است برای خویش‌نگری و بهبود زندگی. نقش، که کل تجربه بشری را در برمی‌گیرد، به ما امکان می‌دهد که شخصیت خود را، که از نظر لندی نظامی از نقشهاست، تصور و تجسم کنیم. لندی، که کتابش به بهترین وجه گفتگو یا دادوستد میان تئاتر و زندگی را تبیین می‌کند، اصرار دارد که خوشی و سلامت عاطفی بر توانایی ایفای مجموعه‌ای از نقشهای پیچیده و اغلب متناقض استوار است. او نشان می‌دهد که نقش، وقتی به منزله یکی از عناصر نمایش درمانی استفاده شود، چگونه ممکن است روشی مؤثر و یگانه برای رفع مسائل شخصی و مهم باشد.

در اینجا نیز دو دیدگاه متضاد خودنمایی می‌کند. دیدگاه نخست، که شاید بتوان سخن سقراط (۴۶۹-۳۹۹ ق م) - «خود را بشناس» - را سرلوحه آن دانست، نقش‌پذیری را در هر شرایط نوعی ریا قلمداد می‌کند و از ما می‌خواهد خود را چنان که هستیم بشناسانیم و بنمایانیم. اما این خود چیست؟ سقراط که این سخن را گفت و به آن عمل کرد چگونه خود خویش‌نگری را شناخت؟ واضح است که او به حقیقت وجودی این خود نظر داشت، نه به آنچه دانش تحصیلی^{۶۴} امروز خودشناسی می‌نامد. او، که بر سوفسطاییان خرده می‌گرفت که با نقش‌آفرینی حقیقت را قلب می‌کنند، خود نیز با نقش‌آفرینی در برابر آنها ایستاد: خود را قابله‌ای نمایاند که حقیقت را می‌زایاند. کنایه یا ریشخند سقراطی نوعی نقش‌آفرینی بود برای زایش حقیقت. لندی، برای نشان دادن شرایط ضد و نقیض این بحث، عبارتی را از فرهنگ عامیانه وام می‌گیرد: «مشتري خود را بشناس»^{۶۵}. سقراط در عمل هر دو دیدگاه متضاد را بازمی‌تاباند. او در همان حال که ما را به خودشناسی رهنمون می‌شود به ما اجازه می‌دهد که این خود را، که همان خویش‌نگری راستین ماست، به اجرا درآوریم. او آگاه است که خود به اجرا

62) Robert J. Landy

63) Robert J. Landy: *Persona and Performance (The Meaning of Role in Drama, Therapy, and Everyday Life)*, (London and New York, the Guilford Press, 1993).

64) positivist

65) این جمله از آنکل هری (Uncle Harry) است. نک:

Robert J. Landy, *Persona and Performance*, p 244.

درمی آید، همچنان که نقش به اجرا درمی آید. بعلاوه، او مشتری خود را، که سفسطه‌گرانی حرفه‌ای‌اند، می‌شناسد: با آنان فقط می‌توان با طعن و کنایه برخورد کرد، نه با استدلال رودررو؛ فقط می‌توان باد نخوت آنان را فروکاست، زیرا هر نوع مجادله مستقیم با ایشان محکوم به شکست است: فضای سفسطه‌آلود امکان رودرویی مستقیم را نمی‌دهد.

شخصیتهایی چون بهلول^{۶۶} و هملت^{۶۷} چه می‌کنند؟ بهلول باید نقشی را که دستگاه حاکمه و اجتماع برای او در نظر گرفته‌اند بازی کند، اما از پذیرش آن تن می‌زند. او می‌خواهد خودش باشد؛ اما چگونه؟ این خود را فقط می‌توان اجرا کرد. لذا تصمیم می‌گیرد خود را به دیوانگی بزند. به عبارت دیگر، نقش بازی می‌کند. هملت نیز واجد همین ویژگی ضد و نقیض است: فرایند تراژیک او را به خودشناسی رهنمون می‌شود، اما او این خودشناسی را از طریق نقش بازی کردن کسب می‌کند. او هم مشتری‌های خود را می‌شناسد: در دانمارکی که عقل سیاست‌پیشه همه‌چیز، حتی عشق را، تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهد، فقط می‌توان با دیوانگی حقیقت را آشکار کرد.

نمی‌توان میان خود و نقش مرز قاطعی ترسیم کرد. کودک نیز با نقش آفرینی و بازی خود را به اجرا درمی‌آورد، آن را می‌شناسد و می‌شناساند. الستر مک‌ایتتایر^{۶۸} می‌نویسد:

وحدت زندگی بشری آن‌گاه از دیدگان ما غایب می‌شود که تفکیک قاطعی میان فرد و نقش‌هایی که بازی می‌کند... یا بین نقش‌های متفاوت و شبه‌نقش‌هایی که در زندگی یک فرد به اجرا درمی‌آید قایل شویم؛ به گونه‌ای که زندگی هیچ چیز جز مجموعه‌ای از مقاطع نامرتب به نظر نیاید؛ و این... به معنای انحلال خود است... [و] به گونه‌ای بارز مشخصه شیوه اندیشه و عمل مدرنیته است.^{۶۹}

همه ما در زندگی خود روایاتی را زیست می‌کنیم و زندگی خود را در قالب‌های روایتی زیست شده درک می‌کنیم. انسان حیوانی است داستان‌سرا. ما با چند ویژگی انتسابی — یعنی نقش‌هایی که برای ایفای آنها در نظر گرفته شده‌ایم — وارد جامعه انسانی می‌شویم. باید چیستی

۶۶) شهرت و هیب بن عمرو کوفی (؟-۱۹۰ق)، معاصر هارون عباسی، از معاریف عقلاءالمجانین که گویند برای رهایی از پذیرش منصب قضا در دستگاه خلیفه و از جمله امضای فتوای قتل امام موسی کاظم (ع) خود را به دیوانگی زد. -و.
۶۷) Hamlet، در درام معروف ویلیام شکسپیر (۱۵۶۴-۱۶۱۶) پسر پادشاه دانمارک است، که برای ایمنی از شر عموی خود و امکان انتقام‌گیری از او خود را به جنون زد.
68) Alasdair Macintyre (1929 -)
۶۹) نک: السدیر مک‌ایتتایر، «فضایل، وحدت حیات بشری و مفهوم سنت»، متنهایی برگزیده از مدرنیسم تا پست-مدرنیسم، لارنس کهون (ویراستار انگلیسی)، ترجمه ابوالقاسم شکر، ویرایش عبدالکریم رشیدیان و رامین کریمیان، (تهران، نشر نی، ۱۳۸۱)، ص ۵۵۸.

این نقشها را بشناسیم تا بتوانیم چگونگی واکنش دیگران در برابر خود را درک کنیم و بدانیم چه واکنشهای مناسبی در قبال آنان داشته باشیم. «کودکان را از داستان محروم کنید و آنها را به حال خود رها کنید، خواهید دید که در اعمالشان همانند گفتارشان به لکنت می‌افتند».^{۷۰} مکایتایر بر آن است که **سنتها** روایت‌هایی را برای ما تدارک می‌بینند که هر **خود** می‌تواند به زبان آنها، حیات خویش را روایت کند و می‌تواند به این وسیله به درکی از خویشتن نایل آید. بنابراین داستان‌سرایی در تعلیم **فضایل** به ما نقشی مهم دارد. آرزوی مکایتایر بازگشت به اخلاق مبتنی بر فضیلت ارسطو و بیان ضابطه‌ای برای ویژگی‌های شخصیت اخلاقی آرمانی است؛ اما می‌داند که تحقق این خواست فقط با نقش‌آفرینی و روایتگری ممکن است:

در زندگی، همان‌گونه که ارسطو و انگلس^{۷۱} یادآور شده‌اند، ما همواره تحت تأثیر اجبارات معینی هستیم: پا در صحنه‌ای می‌گذاریم که قصد آن را نداشته‌ایم و خود را جزئی از عملی می‌یابیم که ساخته و پرداخته خود ما نیست. هر کدام از ما شخصیت اصلی نمایشنامه‌های خودمان و شخصیت فرعی نمایشنامه‌های دیگرانیم و هر نمایشنامه‌ای بقیه را مقید می‌کند...^{۷۲}

بنابراین، روایت زندگی هر کس جزئی از مجموعه درهم‌تنیده روایتهاست: «من نه تنها پاسخ‌دهنده هستم، بلکه کسی هستم که همواره می‌تواند از دیگران پاسخی بخواهد — کسی که می‌تواند دیگران را مورد پرسش قرار دهد. من بخشی از داستان آنها هستم، همان‌گونه که آنها بخشی از داستان من‌اند.»^{۷۳} بدون قابلیت پاسخ‌گویی خود، سلسله رویدادهایی که سازنده همه این روایتهاست رخ نمی‌دهد. در این میان، یگانه معیار توفیق یا شکست انسان در زندگی توفیق یا شکست در **جستجویی** است که روایت شده یا در آینده باید روایت شود. اما ویژگیهای این جستجو چیست؟ نخست باید بدانیم که بدون مفهومی متعین از غایتی قصوا، نمی‌توان هیچ آغازی برای جستجو در نظر گرفت: بنابراین، بشر همیشه به مفهومی از خیر نیاز دارد. اما در جریان جستجو و از طریق مواجهه لحظه به لحظه با فراز و نشیبهای راه است

۷۰ همان، ص ۵۷۱.

71) Fridrish Engles (1820 -1895)

۷۲ مکایتایر، «فضایل، وحدت

حیات بشری و مفهوم سنت»، ص ۵۶۸-۵۶۷.

۷۳ همان، ص ۵۷۲.

که هدف جستجو سرانجام فهم می‌شود: «یک جستجو هم از جهت خصلت چیزی که جستجو می‌شود و هم برای خودشناسی همواره آموزنده است.»^{۷۴}

بنابراین، ما به همان نقطه آغاز بازگشتیم: در روان‌شناسی یونگ، من در طی فرایند فردانیت به خود دست (یا استحاله) می‌یابد. فرایند فردانیت همان جستجوی من برای دستیابی به خود است. در واقع، خود در آغاز جستجو همان من است — منی که هنوز شأن خودی پیدا نکرده است. من در جستجوی این شأن صورتهای مثالی متعددی (از جمله نقاب یا پرسونا) را به هستی آگاهانه خود بدل می‌کند و زمانی به گنج نهان دست می‌یابد که خود را بیابد؛ یعنی زمانی که در میان من و خود هیچ مرز یا فاصله‌ای نباشد. اگر در فرایند این جستجو، من روایت خویش را کامل زیسته باشد، جستجوی وی قرین موفقیت بوده است؛ و در غیر این صورت، یا شکست خورده و یا در راه مانده است. با این که تلقی یونگ درونی و اساساً متمایل به عرفان است، در حالی که مک‌اینتایر از جستجوی فضایل اخلاقی و اجتماعی سخن می‌گوید؛ هر دو چارچوبی روایتی را به ما عرضه می‌کنند که اگر ما نقش خود را در آن به درستی ایفا کنیم، به گنج نهانی، که یکی از گوهرهای آن همانا خودشناسی است، دست می‌یابیم. باری، آنان دوباره ما را به سرچشمه‌های حکمت از دست رفته بازمی‌گردانند.

با این وصف، آیا می‌توان مرز روشنی میان خود و نقش ترسیم کرد؟ اکنون گامی فراتر می‌نهیم و ادعا می‌کنیم که نقش‌پذیری، بازیهای نمایشی، نمایشنامه و تئاتر ما را به ناموس هستی، به ذات متناقض‌نمای وجود، به نقشه الهی، که همواره در حال خلق مدام است، راهبر می‌شوند و موجب می‌شوند که هستی را چنان که هست تجربه کنیم. بنابراین ما را نه فقط به خودشناسی بلکه به جهان‌شناسی رهنمون می‌شوند. لندی می‌گوید:

تناقض^{۷۵} اصل و کُنه تجربه نمایشی است. فرد در مقام بازیگر و

گروه در مقام هم‌خوانان (یا هم‌سرایان) هم‌زمان در دو واقعیت زیست می‌کنند. این واقعیتها چندگونه‌اند: زمان حال و زمان گذشته، تمرین و

(۷۴) همان، ص ۵۷۴.
paradox (75)

اجرا، لحظه مطالعه شده و لحظه خودانگیخته، زندگی روزمره و زندگی تخیلی، درونی و بیرونی، ساختگی و داستانی و غیرساختگی و غیرداستانی، عادی و خارق‌العاده، لحظه پیش‌بینی شده و لحظه اصلاح شده، بازیگر و نقش، من و نه‌من. هر نوع اجرای نقش^{۷۶} تا آن حد نمایشی (دراماتیک) است که کشش و تنش میان این دو شأن، یا شئون وجودی مشابه، را مجسم سازد... گذشته و حال هنگامی با هم تلاقی می‌کنند که شخص چنان به اجرای دوباره یک لحظه می‌پردازد که گویی نخستین بار آن را اجرا می‌کند. در توضیح تناقض نمایشی میان خودانگیخته و مطالعه می‌توان به این تشخیص که لحظه خودانگیخته از هیچ پدید نیامده، بلکه بر تمرین استوار است، استناد کرد. شاید مهم‌ترین وجه تناقض نمایشی به این امر مربوط شود که ما تصور می‌کنیم بازیگر و نقش جدا و در عین حال یکی‌اند و اینکه واقعیت غیرداستانی و غیرساختگی بازیگر با واقعیت داستانی و ساختگی نقش هم‌زیستی دارد. این واقعیت ساده نمایشی، که نخستین بار دیدرو^{۷۷}... درباره آن مطلب نوشت، شالوده رازآمیزی و پیچیدگی ذاتی هر نوع فرایند نمایشی است؛ چه این فرایند به زندگی روزمره مربوط باشد، چه به اجرای تئاتری، چه به درمان.^{۷۸}

آیا زمان آن رسیده است که با نوعی غم غربت راستین به گذشته‌ای بنگریم که در آن، حکمت قدیم با قرار دادن بشر در بطن هستی و با سوق دادنش به خودشناسی و جهان‌شناسی او را در گستره‌ای پرمز و راز مشاهده می‌کرد و او را عالمی می‌دید که هم کبیر بود و هم صغیر؟ آیا می‌توان از وضوح محض روان‌شناسی و دانشهای تحصیلی گسست و بار دیگر لذت تعلیم و تعلم را با تمام وجود حس کرد؟

۴. آموزش بزرگسالان: تئاتر به مثابه کنش اجتماعی

- 76) enactment
77) Denis Diderot
(1713-1784)
78) Robert J. Landy,
*Persona and
Performance*, p.11

آگوستو بوئال، نمایشنامه‌نویس و کارگردان و نظریه‌پرداز برزیلی، بر آن است که در نمایش ارسطویی، جهان به گونه‌ای ترسیم می‌شود که کم‌ترین سهم ممکن به تماشاگر اختصاص می‌یابد. در این نوع تئاتر،

تماشاگر کاملاً منفعل است و قدرت او به شخصیتها تفویض می‌شود تا به جای او عمل کنند و بیندیشند. بنابراین، بوطیقای ارسطو بوطیقای سرکوب تماشاگر است. از طرف دیگر، بوطیقای برشت طلایه‌دار روشن‌اندیشی است؛ زیرا در آن، تماشاگر قدرت خود را به شخصیتها تفویض نمی‌کند تا به جای او بیندیشند، اما تفویض قدرت به آنها برای آن که به جای تماشاگر عمل کنند ادامه دارد و تجربه در سطح آگاهی آشکار می‌شود، نه در سطح عمل و بنابراین تماشاگر آماده می‌شود تا دست به عمل بزند. بوئال برای رفع نقیصه بوطیقای برشت بوطیقای بنا می‌کند که در آن، تماشاگر سرکوب نشود، بلکه آزاد شود؛ و آن را **بوطیقای سرکوب‌شدگان یا بوطیقای ستم‌دیدگان**^{۷۹} می‌نامد:

بوطیقای سرکوب‌شدگان اساساً بوطیقای آزادسازی است: دیگر تماشاگر قدرت خود را تفویض نمی‌کند تا شخصیتها به جای او بیندیشند یا عمل کنند؛ تماشاگر خود را آزاد می‌کند؛ او خود می‌اندیشد و عمل می‌کند. در اینجا تئاتر همان کنش است. شاید تئاتر به خودی خود نتواند انقلابی باشد، اما بدون شک می‌توان تئاتر را تمرین انقلاب نامید.^{۸۰}

نظریه او بر این فرض بنا می‌شود که هریک از ما به خودی خود بازیگر یا، به زبان خود او، تماشاگر-بازیگر^{۸۱} است و هدف تئاتر سرکوب‌شدگان آن است که در ضمن فعال کردن این توانایی عام، ما را به شناخت وضع موجود تشویق کند تا بتوانیم برای دست‌یابی به وضع مطلوب تلاش کنیم. بوئال ایده اصلی خود را، که در آن تماشاگر در آن واحد هم کنشگر است و هم کنش‌پذیر، هم‌کننده است و هم‌پذیر، و به گونه‌ای فعال درگیر مبارزه برای رفع سرکوب خود می‌شود، از آموزشگر معروف، پائولو فریره^{۸۲} اقتباس کرد. فریره در کتاب *تعلیم و تربیت سرکوب‌شدگان*^{۸۳} از این نکته سخن گفت که جامعه برزیل باید با رشد و شکوفایی برنامه‌های سوادآموزی، که در تجربیات عینی گروههای فرهنگی متفاوت ریشه دارد، به آن دسته از گروههای اجتماعی که در حال حاضر قدرت و اختیار ندارند قدرت و اختیار بخشد. او دو نوع آموزش را از هم تفکیک کرد و آموزش نوع اول را

79) poetics of the oppressed

نام کتاب بوئال در زبان اصلی *Teatro de Oprimido* است.

۸۰) به نقل از:

Augusto Boal, "The Theatre as Discourse", M. Huxley and N. Witts, *The Twentieth-Century Performance Reader*, (London and New York, Rutledge, 1996), p. 97

۸۱) spect-actor که مرکب است از spectator (تماشاگر) و actor (بازیگر)؛ و برخی از مترجمان فارسی معادل **تماشا-بازیگر** را برای آن پیشنهاد کرده‌اند.

82) Paula Freire (1921 -)

83) *Pedagogy of the Oppressed* (1972)

ترجیح داد: ۱) آموزش کنش‌انگیز^{۸۴} نوآموزی را در نظر دارد که هم کنشگر^{۸۵} (فاعل) است و هم کنش‌پذیر^{۸۶} (مفعول)، یعنی دانش‌آموز/دانشجو به جای آن که صرفاً ظرفی برای انباشت اطلاعات باشد، فعالانه درگیر تعلیم و تربیت خود می‌شود؛ ۲) آموزش کنش‌گریز^{۸۷}، که انفعال را می‌نمایاند، و به شیوه‌ای تربیتی اشاره دارد که در آن نوآموز صرفاً پذیرای عمل و دانش شخصی دیگر است.^{۸۸} بر این اساس، بوئال کوشید با فعال کردن تماشاگر، تئاتر را به کنش اجتماعی بدل کند و مرز تئاتر و زندگی واقعی را از میان بردارد. خود او بر آن است که

تئاتر سرکوب‌شدگان

...نه یک گفتمان بسته در مورد خود این تئاتر است و نه مجموعه‌ای از قاعده‌ها یا اجبارها، بلکه یک زبان است؛ و در نتیجه، نه فقط به سیاست، که به تمامی عرصه‌های فعالیت انسانی توجه دارد. به دیگر سخن، به آموزش و پرورش، روان‌درمانی، سوادآموزی، و حتی خود تئاتر...^{۸۹}

یکی از مشهورترین روشهای بوئال، نوعی تئاتر است که او آن را **تئاتر برخورد آراء یا تئاتر مجادله**^{۹۰} می‌نامد. این نوع تئاتر، که می‌توان آن را در هر مکانی اجرا کرد، با صحنه‌ای شروع می‌شود که در آن **شخصیت اول** می‌کوشد به گونه‌ای ناموفق بر سرکوبی که به آن تماشاگران خاص مربوط است غلبه کند. آن‌گاه ژوکر (کارگردان-کارفرما) از تماشاگران می‌خواهد که در هر مرحله که مایل بودند جای شخصیت اول را بگیرند، مشروط بر آن که کنشی بدیل پیشنهاد دهند که به زعم آنها، به راه‌حلی منجر شود. صحنه بارها با مداخله‌های متفاوت بازسازی می‌شود و راه‌حل‌های گوناگون به محک می‌خورد. در این فرایند، تماشاگران و بازیگران هر دو در حال آموختن‌اند. بوئال می‌نویسد:

تئاتر مجادله نیازمند سبک بازیگری متفاوتی است. در بعضی از کشورهای افریقایی، مردم مهارت خوانندگان را با میزان خبرگی‌شان در همراه کردن مردم برای هم‌خوانی با خود می‌سنجند. این همان چیزی است که باید برای بازیگران خوب تئاتر مجادله نیز رخ دهد...

84) transitive learning
واژه transitive لفظاً به معنای (فعل) متعدی است.
85) subject
86) object
87) intransitive learning
واژه intransitive لفظاً به معنای (فعل) لازم است.
88) نک:
M. Schutzman and J. Cohen-Cruz (eds.), *Playing Boal (Theatre, Therapy, Activism)*, (London and New York, Rutledge, 1994), p. 237.
89) نک: آگوستو بوآل، «تئاتر ستم‌دیدگان»، ترجمه نیکو سرخوش، پیام بزنسکو، ش ۳۳۰ (آبان ۱۳۷۷)، ص ۳۷.
90) forum theatre

هر کنش باید شامل ضد خود باشد، هر عبارت باید در درون خود امکان بیان مخالف خود را نیز مهیا سازد، و هر بله امکان نه‌ای محتمل یا شایدهی را فراهم آورد.^{۹۱}

با آموختن به دیگران است که ما نیز می‌آموزیم. تعلیم و تربیت دو سو دارد و در غیر این صورت، تعلیم و تربیت نیست. بوئال اذعان می‌کند که از میان همه گونه‌های تئاتر سرکوب‌شدگان، تئاتر برخورد آراء یا تئاتر مجادله با موفقیت و محبوبیت بیشتری روبه‌رو شده است. در یکی از جشنواره‌های بین‌المللی تئاتر سرکوب‌شدگان، که در کانادا و ریودوژانیرو برگزار شد، بیش از سی کشور شرکت کردند و این در حالی بود که گروه‌های نمایشی آنها عمدتاً از آموزگاران و روان‌درمانگران و مددکاران اجتماعی تشکیل می‌شد.^{۹۲} در افریقا، در دهه ۱۹۸۰، این نوع تئاتر شکوفا شد و مروجانش کوشیدند که آن را به زبان محلی و برای مردم کوچه و بازار، در روستاها و در مجاورت محله‌های کارگری، چون **کنشی اجتماعی** متجلی سازند تا تلقی مردم را از مسائل ویژه‌ای چون بهداشت و آداب و رسوم و اموال عمومی دگرگون سازد. هر چند ریشه این نوع تئاتر به امریکای لاتین و به روش‌های بوئال می‌رسد؛ در افریقا چندان سیاسی نشد و تلاش شد که رابطه‌اش با مخاطبان براساس درک طرز تفکر آنان شکل گیرد. در افریقا،

این شکل از تئاتر برای عموم مردم و اغلب برای بی‌سوادانی است که تنها هنگامی می‌شود به آنان نزدیک شد که درباره مسائل مهمی که در زندگی روزمره با آن سروکار دارند با ایشان گفتگو شود. بنابراین تئاتر کنش اجتماعی از زندگی مردم، آن هم از شکل ساده و ابتدایی‌اش، الهام می‌گیرد... از نظر شکل، تئاتر کنش اجتماعی با پذیرش تکنیک‌های نمایشی هنرمندان سنتی... ارتباط تنگاتنگی با مخاطبان خود برقرار می‌سازد. هدف از هر اجرا آفرینش فضایی است که جرئت گفتگو بین گروه‌های مختلف تماشاگران را فراهم سازد. این خود تماشاگران و تنها خود ایشان‌اند که تصمیم می‌گیرند رفتار خود را تغییر دهند یا نه.^{۹۳}

۹۱) آگوستو بوآل، «تئاتر مجادله»، ترجمه احسان نوری، چشم‌اندازهای بازیگری، ص ۱۷۵.
 ۹۲) نک: آگوستو بوآل، «تئاتر ستم‌دیدگان»، همان، ص ۳۵.
 ۹۳) ژان پیرگینانه، «قاعده‌های شکستی»، ترجمه رامین صفایی، پیام یونسکو، ش ۳۳۰ (آبان ۱۳۷۷)، ص ۱۳-۱۴.

می‌توان دید که بوئال توانسته است تئاتر را به خدمت مجموعه‌ای از کنشگریهای سیاسی و اجتماعی درآورد که پیش از او بی‌سابقه بوده است. ریچارد شکنر^{۹۴} درباره‌ او گفته است:

شما به چیزی دست یافته‌اید که برشت خواب آن را می‌ید و فقط درباره‌ آن می‌نوشت؛ و آن ابداع تئاتری است سودمند که سرگرم‌کننده و مفرح و آموزنده است. این تئاتری است کاملاً متفاوت، نوعی روان‌درمانی اجتماعی است... این تئاتر بر ذهن و درون انسان متمرکز می‌شود و روح را آزاد می‌کند و به مردم مجال تازه می‌دهد تا به موقعیتهای خود بپردازند.^{۹۵}

۵. آموزش رسمی و دانشگاهی: پرسشها و مسائل اساسی

نخستین مسئله‌ای که در آموزش رسمی هنر، و از جمله آموزش دانشگاهی، جلب نظر می‌کند این است که آیا هنر، و بالاخص تئاتر، قابل آموزش است یا نه. هستند کسانی که، همچون تولستوی^{۹۶}، آن را ناممکن می‌دانند و دانشگاههای هنری را به تمسخر می‌گیرند؛ اما این دعوی که هنر را نمی‌توان آموزش داد سفسطه‌ای بیش نیست. واقعیت آن است که مراکز رسمی آموزش هنر، و به ویژه دانشگاهها، ادعا نمی‌کنند که فرد غیرخلاق را خلاق می‌کنند یا قدرت الهام به هنرجویان می‌بخشند یا می‌توانند هنرمندانی کامل تحویل جامعه دهند. (اگر هم چنین ادعاهایی وجود داشته باشد قطعاً لاف و گزافی بیش نیست). آموزش هنر، چه به شکل سنتی و چه مدرن، شامل آن حوزه‌هایی می‌شود که ما معمولاً تحت عنوان عمومی فن (تکنیک) از آنها یاد می‌کنیم و کمتر کسی است که قابلیت آموزش فن را کتمان کند. دعوی دیگری، که آن هم معمولاً به شکلی سفسطه‌آمیز طرح می‌شود، این است که هنر به نظریه تن نمی‌دهد و چون نمی‌توان اصول نظری مدون و پذیرفته‌ای برای هنر وضع کرد، لذا هر نوع برنامه‌ریزی آموزشی یا نظم درسی محکوم به شکست است. در اینجا به راحتی می‌توان اثبات کرد که استدلال مدعی خود بر بنیانی نظری، نظریه رمانتیک، متکی است که هنر را حاصل نوعی کشف و شهود می‌داند که

Richard Schechner (94)
 ۹۵) قول منقول در پشت جلد
 این اثر چاپ شده است:
 Augusto Boal, *Games for
 Actors and Non-Actors*,
 transl. Adrian Jackson,
 (London and New York,
 Rutledge, 1992).
 96) Lev (Count Leo)
 Nikolayevich Tolstoy
 (1828 - 1910)

به قاعده و نظم تن نمی‌دهد؛ اما سفسطه‌ای دیگر نیز به چشم می‌خورد: خلط آموزش فرایند با خود فرایند. توجه کنیم که فرایند تولید و خلق اثر هنری در دنیای هنر روی می‌دهد، حال آن که فرایند آموزش در دنیای تعلیم و تربیت وقوع می‌یابد و خواه‌ناخواه به نظم آموزشی خویش وابسته است (و می‌دانیم که این نظم در دنیای امروز نظمی است متکثر). فرایند آموزش هنر درگیر همهٔ مسائلی است که آموزش علوم انسانی در کل درگیر آن است. ممکن است بپرسیم چرا باید نظمی آموزشی، همچون نظام دانشگاهی، بر آموزش هنر تحمیل شود؟ نخست باید گفت که چه این نظام را تحمیلی بدانیم و چه ندانیم، ناچاریم واقعیت آن را همچون نظمی از پیش موجود بپذیریم. نظام دانشگاهی خواه‌ناخواه از اصول خاص خود برخوردار است: گزینش، ارزشیابی از طریق نمره، نظام درسی (عمودی و افقی)، کلاس (در نظام حضوری)، پایان‌نامه و تحقیق، طرح درس، اهداف آموزشی و... خواهند پرسید وقتی نظام دانشگاهی وجود نداشت، هنر چگونه آموزش داده می‌شد؟ اگر پاسخ دهیم که هیچ آموزشی در کار نبوده است، باید ثابت کنیم که توانایی هنری هنرمندان سنتی کلاً فطری و خداداد و بدون آموزش بوده است! اما اگر ادعا کنیم که در روش سنتی غالباً فرایند آموزش از فرایند تولید و ابداع جدا نبوده (که ادعایی بجاست)؛ در این صورت، نه فقدان آموزش، بلکه نوعی آموزش، خاص را اثبات کرده‌ایم. اینکه جریان مستمری برای تولید و خلق آثار هنری، مثلاً آثار نمایشی و تجسمی و موسیقایی، در جامعه وجود دارد و افراد مستعد یا مشتاق می‌توانند با پیوستن به این جریان در ضمن همکاری برای تولید و خلق فرآورده‌های هنری به مرور زمان به مرحلهٔ استادی برسند این نکته را ثابت نمی‌کند که آموزشی در کار نبوده است. اگر به نظام دانشگاهی امروز انتقادی هست (که به نظر من از این حیث هست)، به جهت انتزاع فرایند آموزش از فرایند تولید و ابداع است.

در روش سنتی، جایگاه آموزشی و جایگاه اجتماعی یکی و یکسان بود. در نظام دانشگاهی، متأسفانه، جایگاه دانشگاهی متنوع از

جامعه و از اهل هنر تعیین می‌شود. این همان وضع ناخوشایندی است که از آن نام مدرک‌زدگی یا مدرک‌گرایی یاد می‌کنند. در نظام دانشگاهی، رابطه جایگاه دانشگاهی و جایگاه اجتماعی فرد را احتمالات تعیین می‌کند: احتمال دارد این دو یکی شود؛ احتمال دارد پذیرش اجتماعی بسیار پایین‌تر از مقام دانشگاهی باشد (و بالعکس)؛ احتمال دارد این دو به کلی با هم در تضاد باشند، یعنی یکی کلاً دیگری را طرد کند.

مسئله دیگر در نظام دانشگاهی **خلاقیت** است. این که فرایند خلاقیت اساساً امری پیش‌بینی‌ناپذیر است این گمان را برانگیخته است که آموزش همواره سد راه خلاقیت و نابودکننده آن است. البته آموزش نابجا ممکن است سرکوبگر یا نابودکننده باشد؛ اما در اینجا پیش‌فرض نامربوطی وجود دارد و آن این که فرایند آموزش لزوماً با امر پیش‌بینی‌پذیر سروکار دارد. در حالی که می‌دانیم حتی در خارج از حوزه آموزش هنر، روشهای آموزشی خلاقیتی وجود دارد که نه فقط مانع بروز خلاقیت نیستند، بلکه آن را برانگیخته و شکوفا می‌کنند. (آیا روش **مامایی** سقراط روشی خلاق نیست؟ در بسیاری از محاورات، حقیقت امری از پیش مکشوف نیست و حتی بر سقراط، مکشوف می‌شود.) اما این که خلاقیت چیست و فرد خلاق کیست پرسشهایی اساسی است که ما نمی‌توانیم در اینجا بدان پردازیم. فقط باید اشاره کنیم که خلاقیت نیز، مانند بسیاری از پدیده‌ها، ماهیتی متناقض‌نما دارد. اگر بخواهیم با نگرشی تک‌بعدی، خلاقیت را با خصیصه‌هایی چون عقل‌گریزی، نظم‌گریزی، ناهمگرایی، ناهم‌خوانی با وضع موجود و یا بالعکس تبیین کنیم، بعید است به ماهیت آن، چنان که هست، دست یابیم:

بسیاری از مردم آفرینشگری را با صفاتی مانند مهارتهای کلامی، سرعت ادراک، و نظم داشتن اشتباه می‌گیرند؛ در حالی که این گونه ویژگیها پیش‌درآمد آفرینشگری بوده و خود آن نیستند. دیگران آفرینشگری را به اشتباه با غیر عادی بودن برابر می‌گیرند. آنها ظاهراً فراموش می‌کنند که هیچ‌کس غیرعادی‌تر از دیوانه نیست. غالباً،

کودکی را در کلاس اول فقط بدان دلیل خلاق می‌نامند که نقاشی او اندکی بانقاشی هم کلاسان وی تفاوت دارد. زیان این‌گونه کاربرد نابجای زبان برای کودک بیشتر است، زیرا کودک را اغفال کرده و بر این باور می‌دارد که می‌توان بدون زحمت آفرینشگری را به‌دست آورد.^{۹۷} با اینکه نظام دانشگاهی فاصله زیادی با روشها و سازمان خلاق دارد، نباید از اصلاح آن ناامید شد. گام نخست تشخیص موانع است. راه‌حلهای و اصلاحات پس از آن به میدان می‌آیند:

در دانشگاه، موانع اصلی آفرینشگری عبارت‌اند از: تأکید بیش از حد بر کسب دانش موجود به جای استفاده مبتکرانه از آن؛ وجود برنامه‌های منظم و ازپیش‌تعیین‌شده به جای تشویق به اکتشاف دانش برای خود؛ طرف‌داری کورکورانه از نظام نمره‌ای به عنوان مشوقی برای خاطرجمعی و مصونیت از خطر؛ تأکید بیش از حد بر کتابهای درسی؛ استفاده از روش بیانی به جای استفاده از خود دانشجویان به عنوان معلم برای دانشجویان پایین‌تر؛ و سرانجام بیگانگی معلمان و دانشجویان با هم.^{۹۸}

یکی از بحث‌برانگیزترین مسائل در نظام دانشگاهی مسئله ارزش‌یابی و نظام نمره است. گزینش علمی یا هنری دانشجو در بدو ورود به دانشگاه (نظام سنجش یا کنکور) و نیز ارزش‌یابی مستمر درسی در پایان هر نیم‌سال عملاً تبدیل تواناییهای خاص دانشجو یا داوطلب به مجموعه‌ای ارقام کمی است که معلوم نیست تا چه حد تواناییهای آزمون‌شونده را منعکس می‌کنند. پرسشهای چندگزینه‌ای هم نیازمند سرعت عمل و هم نیازمند قطعیت پاسخ است. به همین علت، افراد اهل تأمل در این نوع آزمونها ضعیف ارزیابی می‌شوند. این افراد تا مطلبی را درونی نکنند نمی‌توانند به آن بیندیشند و چون دایم در حال درونی کردن مطالب‌اند، بسیار بیش از دیگران به عمق آنها راه می‌برند. بعلاوه، پرسشهای چند گزینه‌ای را — چون به پاسخهای قطعی نیاز دارند — به راحتی نمی‌توان درباره امور حوزه خلاقیت طرح کرد. از این رو افراد خلاق نیز معمولاً در این آزمونها موفق نمی‌شوند. هر نوع ارزش‌یابی نیازمند آگاهی و احاطه بر اهداف درسی (اعم

۹۷) جورج اف. نلر، هنر و علم خلاقیت، ترجمه علی اصغر مسدد، (شیراز، مرکز نشر دانشگاه شیراز، ۱۳۶۹)، ص ۳. به عبارات دیگری از همین کتاب توجه کنید:

«هم‌بستگی بین هوش و آفرینشگری بالاست، اما مطلق نیست... بهره هوشی بالا همیشه به معنای آفرینشگری بالا نیست» (ص ۹): «برخلاف عقیده عامه، آفرینشگری منحصر به هنرها نیست» (ص ۱۳): «تمامی فعالیت‌های خلاق متضمن ساختاری از عادات منظم رفتار و اندیشه است که

پیوستگی [coherence] و ثبات [stability] را برقرار می‌کنند؛ اما فضایی را برای نوآوری باز می‌گذارند» (ص ۴۷): «آفرینشگر برای به واقعیت درآوردن اندیشه خلاق خود بایستی بر وسایل ابراز آن تسلط داشته باشد. نقاش، شاعر، رقصنده، طراح، آموزگار و در واقع تمامی کسانی که دست به آفرینندگی می‌زنند بایستی تسلیم انضباط پیشه خود باشند» (ص ۵۷).

برای آشنایی با روشها و سازمان آموزش خلاق، نک: آلن بودوو، خلاقیت در آموزشگاه، ترجمه علی خان‌زاده، (تهران، چهر، ۱۳۵۸): آلکسی اس. اسبورن، پرورش و استعداد همگانی ابداع و خلاقیت، (تهران، نیلوفر، ۱۳۶۸).

۹۸) جورج اف. نلر، هنر و علم و خلاقیت، ص ۸۷.

از کلی و جزئی) است. در غیر این صورت، همه انواع آزمون به ارزش‌یابی انبانی از دانشها و معلومات بی‌ربط بدل خواهد شد که متأسفانه، نمونه آن را در بسیاری از مسابقه‌های علمی تلویزیون مشاهده می‌کنیم. کارآمدترین روشی که تاکنون برای ارزیابی میزان یادگیری و میزان تحقق اهداف آموزشی طراحی شده روش بنجامین بلوم^{۹۹} و همکاران اوست. بلوم یادگیری را به سه حیطه اصلی تقسیم می‌کند: حیطه شناختی، حیطه عاطفی، حیطه روانی - حرکتی. آن‌گاه اهداف حیطه شناختی را به شش طبقه کلی تقسیم می‌کند: دانش، فهمیدن، به کار بستن، تحلیل، ترکیب، ارزش‌یابی. پرسشی که یکی از این عناوین شش‌گانه را هدف قرار دهد به اقتضای آن هدف، توان شناختی خاصی را ارزیابی می‌کند؛ مثلاً سطح دانش شامل توان یادآوری (یعنی بازخوانی و بازشناسی) امور است. دانش عبارت است از تکرار پاسخهایی که قبلاً در موقعیت یادگیری تمرین و آموخته شده است یا به عبارت دیگر، دانش همان سطح محفوظات و معلومات یادگیرنده است. فهمیدن توان درک منظور یا مقصود است. به کار بستن توان استفاده از امور است. تحلیل توان تقسیم مطلب یا موضوع به اجزا یا عناصر تشکیل‌دهنده آن است. ترکیب توان در کنار هم آوردن عناصر و اجزا برای ایجاد الگو یا ساختاری نو است (ترکیب نامی است که بلوم و همکاران او برای آفرینندگی و خلاقیت به کار برده‌اند). ارزش‌یابی توان قضاوت کمی و کیفی درباره امور است. سلسله مراتب این تواناییهای شناختی نیز مهم است و نشان می‌دهد که در بین آنها، نوعی وابستگی متقابل وجود دارد؛ چنان که، مثلاً، یادگیرنده نمی‌تواند بدون رسیدن به یک سطح، توان سطح بالاتر را کسب کند یا آن را بروز دهد.

به همین نحو، بلوم حیطه عاطفی را، که عبارت است از آگاهی یادگیرنده از ارزشها و نگرشهایی که رفتار ما را هدایت می‌کنند، به پنج طبقه اصلی تقسیم می‌کند: دریافت یا توجه (حساسیت به امور و میل به دریافت آنها)؛ پاسخ دادن (توجه فعالانه به پدیده‌ها)؛ ارزش‌گذاردن (احساس یا باوری پایدار حاکی از ارزشمند بودن امور)؛

99) Benjamin Bloom

سازمان دادن به ارزشها (دسته‌بندی و نظام‌دار کردن ارزشها)؛ شخصیت پذیرفتن (تبدیل نظام ارزشی به صورت سبکی برای زندگی). در حوزه روانی-حرکتی، طبقه‌بندی سیمپسون^{۱۰۰} گویاتر است: ادراک (استفاده از حواس برای هدایت کنشهای حرکتی)؛ آمادگی (آماده بودن برای کاری)؛ پاسخ هدایت‌شده (عمل کردن به کمک الگو)؛ مکانیسم^{۱۰۱} (انجام دادن اعمال عادی و خودکار)؛ پاسخ پیچیده (ترکیب تعدادی از عادتها)؛ انطباق (استفاده از مهارتهای قبلاً آموخته‌شده برای انجام دادن تکالیف تازه)؛ ابتکار (خلق الگوهای تازه حرکتی برای مواجهه با موقعیتهای جدید).^{۱۰۲}

کدام دانشکده تئاتر برای اخلاق تئاتری، که نقشی اساسی در بقای تئاتر در جامعه دارد، و برای آنکه سرانجام دانشجو بتواند ضمن سازمان دادن به ارزشها، آن نظام ارزشی-اخلاقی را به سبکی برای زندگی بدل کند برنامه‌ریزی آموزشی داشته است؟ بعلاوه، نظام دانشگاهی تا چه حد توانسته است شیوه آموزش و روشهای ارزش‌یابی خود را در درسهایی چون بدن و حرکت و امثالهم (که بخش عمده‌ای از مباحث آن در حیطه روانی-حرکتی قرار می‌گیرد) نظام‌مند کند؟

چنان‌که می‌بینیم، در نظام دانشگاهی موجود، حیطه عاطفی و حیطه روانی-حرکتی تقریباً نادیده گرفته شده و آموزش، حتی آموزشهای هنری، عمدتاً به حیطه شناختی منحصر شده است. در حیطه شناختی نیز، مهم‌ترین هدف ارزش‌یابی همان سطح دانش است. نظریه بلوم در زمینه تحصیل‌گرای روان‌شناسی رفتارگرا شکل گرفته است؛ اما با بازخوانی آن در زمینه روان‌شناسی شناختی می‌توان در ضمن غلبه بر نقایص آن، به نگرشی جامع‌تر از نظام دانشگاهی و کاستیهای آن دست یافت.^{۱۰۳}

توجه به برخی ویژگیهای آموزش سنتی — که در آموزش و پرورش مدرن از دست رفته — توجهی است نویدبخش (هرچند نظام دانشگاهی ما متأسفانه آن را فراموش کرده است). این ویژگیها عبارت است از: تفکیک نکردن جایگاه دانشگاهی (یا آموزشی) از جایگاه اجتماعی؛ رابطه نزدیک و نفس‌به‌نفس مربی و دانشجو (یا به زبان

100) Simpson

101) mechanism

۱۰۲) همه بحث نگارنده درباره طبقه‌بندیهای بلوم و دیگران از این کتاب تلخیص شده است: جان ای. گلاور و راجراج. برونینگ، روانشناسی تربیتی (اصول و کاربرد آن)، ترجمه علیقی خرازی، (تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۸)، ص ۴۰۷-۳۸۵.

۱۰۳) نگارنده زمانی (۱۳۷۷) آزمون ورودی کارشناسی ارشد در رشته نمایش را برحسب طبقه‌بندی بلوم بررسی و نتیجه آن را گزارش کرد. نتیجه، که حاکی از وابستگی بیش از حد پرسنها به سطح دانش (محفوظات) بود، آشکارا جهت‌گیری نادرست نظام دانشگاهی را نشان می‌داد. زمانی هم که قرار بود نگارنده یکی از طراحان سؤال برای آزمون ورودی کارشناسی ارشد در رشته نمایش باشد، سهمیه خود را (شامل ۲۰ پرسش) به گونه‌ای طرح کرد که هر شش سطح شناختی در طبقه‌بندی بلوم را دربرگیرد. جالب آنکه پس از برگزاری آزمون معلوم شد مسئولان از این بیست پرسش فقط دو مورد را، که اختصاصاً در سطح دانش طرح شده بود، انتخاب کرده‌اند. (بدیهی است که انتخاب پرسنها محرمانه و مخفی بود). واقعیت آن است که نظام موجود دانشگاهی در پس قطعیت و صراحت ارزش‌یابیهای مبتنی بر محفوظات احساس امنیت و ثبات می‌کند.

امروز، توجه توأم به هر دو حیطة شناختی و عاطفی؛ مباحثه و گفتگو به جای روش سخنرانی؛ امکان انتخاب استاد برای دانشجو (به همان گونه که طلبه حلقه مورد علاقه‌اش را انتخاب می‌کرد، یعنی کلاس به مفهوم امروزی جای خود را به گزینش دو جانبه استاد و دانشجو بدهد)؛ ارزش‌یابی همه‌جانبه به جای ارزش‌یابی کمی و صرفاً محفوظاتی.

یکی از وجوه پویای آموزش سنتی رقابت نظری و عملی اهل نظر در هر حوزه آموزشی بود — رقابتی که متأسفانه با یکدست شدن دیوانسالارانه دانشگاهها به کلی از میان رفته است: در گذشته، طلبه‌ای که استادش را انتخاب می‌کرد عملاً وارد میدان جدل و معارضه با استاد رقیب می‌شد. تمرکزگرایی محض آموزش دانشگاهی — که خوش‌بختانه در حال زوال است — حتی امکان رقابت در میان دانشکده‌ها و دانشگاهها را از بین برده است. در حال حاضر، تأثیرگذارترین دانشگاههای جهان آنهایی هستند که با پای‌بندی به بنیانی نظری، در حال جدل و معارضه یا پاسخ‌گویی به دانشگاههایی‌اند که به نحوی رقیب آنها در این رقابت نظری و آموزشی محسوب می‌شوند: مکتب مردم‌شناسی کمبریج^{۱۴}، مکتب نقد شیکاگو^{۱۵} (دانشگاه شیکاگو) و...

بعلاوه، جدایی نابجای نظریه از عمل از جمله مسائل مهم دانشگاهی ما در حوزه تئاتر است. ما با تظاهر به عمل‌گرایی و طرد نظریه وانمود می‌کنیم که از هر نوع سلطه نظری در امان مانده‌ایم. واقعیت آن است که این هم نوعی سفسطه و، بدتر از آن، نوعی خودفریبی است؛ زیرا ما با نادیده انگاشتن نظریه نه فقط مانع فضای زنده رقابت نظری و آموزشی می‌شویم، بلکه با ناآگاهی خود از جنبه‌های سلطه‌جویانه نظریه‌ای خاص عوارض آن را تشدید می‌کنیم و گسترش می‌دهیم. مایلیم با نگاهی به نظریه‌های مسلط تئاتری و جدال آنها در حوزه دانشگاهی بحث خود را پایان دهیم.

104) Cambridge School of Anthropology
105) Chicago School of Criticism

در حوزه بازیگری و کارگردانی، نظریه استانیسلاوسکی و متد امریکایی بر اغلب دانشگاههای جهان سلطه دارد. علت شاید آن باشد که نظریه‌های رقیب کمتر توانسته‌اند خود را با نظم دانشگاهی موجود



تطبیق دهند. با این همه، در دانشگاههایی که سلطه این نظریه پذیرفته شده است، با بازنگری دایم و گسترش روزافزون ابعاد عملی و آموزشی آن مواجهیم؛^{۱۰۶} حال آن که سلطه آن در کشور ما همچنان قرین رئالیسم خامی است که ذاتی این نظریه نیست. از دهه ۱۹۸۰ به این سو، نظریه‌های رقیب به‌طور جدی وارد عرصه مبارزه دانشگاهی شده و شیوه‌های آموزش سنتی در تئاترهای سنتی مشرق‌زمین را به راهکارهایی برای دانشگاههای امروز بدل کرده‌اند.^{۱۰۷} با این همه، بازتاب دانشگاهی این تحولات در کشور ما هیچ یا ناچیز بوده است.

در حوزه نمایشنامه‌نویسی و تحلیل نمایشنامه، غلبه همچنان با ارسطوست؛ و چون فرمالیستها — به رغم تفاوت‌های عمیق خود با ارسطو — مایل‌اند او را نیای اصلی خویش قلمداد کنند، بر گستره و قدرت این سلطه افزوده‌اند و توانسته‌اند جایگاه دانشگاهی نظریه را همچنان در برابر حملات مخالفان حفظ کنند و بدان استمرار بخشند.^{۱۰۸} به غیر از وصلت میان ارسطو و فرمالیسم، ارسطو و استانیسلاوسکی وصلتی نسبتاً دیرپا در حوزه دانشگاهی دارند؛ مثلاً اصول آموزشی آن دسته از مهارت‌های عملی بازیگر که بخشی از فن بازیگری محسوب می‌شود، از قبیل صدا و بیان، همچنان بر این بنیان نظری بسط و گسترش می‌یابد. در برابر روش سنتی (که اساساً بر قواعد مدون، صداسازی، تقلید و تکرار و... استوار است)، آزادکردن صدای طبیعی به سرعت مبنای آموزشی و دانشگاهی پیدا کرده و گسترش یافته است.^{۱۰۹}

نگاه گذرا و ناقص من به پاره‌ای از نظریات مسلط به این منظور بود که نشان دهم نظریه از عمل قابل تفکیک نیست و هر نوع نظام دانشگاهی هنر نیازمند آگاهی از بنیانهای نظری خویش و ورود به میدان نبرد نظریه‌هاست. آینده امیدبخش، آن‌گونه که من می‌توانم ترسیم کنم، آینده‌ای است که در آن، جدال نظریه‌ها به رقابتی سازنده در میان دانشکده‌ها و دانشگاههای تئاتر بدل شود و نظام آموزش در ضمن توجه به ویژگیهای کارآمد آموزش سنتی — به ویژه روشهای طلبگی‌ای چون آموزش نفس‌به‌نفس و نزدیک استاد و دانشجو، انتخاب دوجانبه

نک: (۱۰۶)

Francis Hodge, *Play Directing (Analysis, Communication, and Style)*, (Boston, Allyn and Bacon, 2000); Robert Benedetti, *Actor at Work*, (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 2001).

نک: (۱۰۷)

Phillip B. Zarrilli (ed.), *Acting (Re) Considered (Theories and Practices)*, (London and New York, Routledge, 1995); Daniel Meyer-Dinkgräfe, *Approaches To Acting (Past and Present)*, (London and New York, Continuum, 2001); J. Milling and G. Ley, *Modern Theories of Performance (From Stanislavski To Boal)*, (New York, Palgrave, 2001).

(۱۰۸) برای آشنایی با کتابی که بنیانهای فرمالیستی را برای تحلیل نمایشنامه برگزیده است، نک: James Thomas, *Script Analysis (For Actors, Directors, and Designers)*, (Butterworth-Heinemann, Focal Press, 1992);

کتاب زیر شیوه درهم آمیخته‌تری دارد: Manfred Pfister, *The Theory and Analysis of Drama*, transl. John Halliday, (Cambridge, Cambridge University Press, 1993); و در حوزه نمایشنامه‌نویسی نک: Sam Smiley, *Playwriting: The Structure of Action*, (Englewood Cliffs, NJ., Prentice-Hall, 1971).

←



استاد و دانشجو، مباحثه و گفتگو — حتی‌الامکان از نتایج منفی و ناکارآمد نظام موجود دور شود و در عین حال، به نیازهای دنیای امروز به گونه‌ای شایسته پاسخ گوید. در این تصویر امیدبخش از آینده، تئاتر (هم به منزله ابزار آموزش و هم موضوع آموزش) می‌تواند مهم‌ترین نقش را بازی کند؛ زیرا چنان که دیدیم، تئاتر یگانه رسانه‌ای است که کارایی جامع و فراگیر خود را در همه حوزه‌های نظری و عملی آموزش، اعم از سنتی و مدرن، به اثبات رسانده است.



→ مؤلف کتاب زیر در تقابل با فرمالیسم مسلط محوری زبان‌بنیاد برای آموزش نمایشنامه‌نویسی اختیار کرده است:

Paul C. Castayno, *New Playwriting Strategies*, (London and New York, Rutledge, 2001).

۱۰۹. نک:

Kristin Linklater, *Freeing the Natural Voice*, (New York, Drama Book Publishers, 1976).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی