

السّينما في التعليم كتمرين «على التفكير عبر الاتّفكير»¹

بيتر- جان ديكوستر ونانسي فانسييلغهم²
ترجمة: نهى أبو عرقوب

مُلخّص

نستكشف في هذه المقالة إمكانات السّينما التعليمية. ولفعل ذلك، نحلل، بدايةً، الكيفيّة التي يحاول من خلالها المفكّر النقديّ الأمريكي هنري جيرو (Henry Giroux) أن يضع نظريّة تربويّة ذات صلة بالسينما. تُوصّف «بيداغوجيا الفيلم» الخاصة به بأنها عملية تطوير استجابة نقدية لدى المتعلم ضمن النّطاق العامّ للفيلم. لكنّ يبدو أنّ منهج جيرو، قد أغفل الإمكانات الكامنة في هذا الوسيط بدلاً من استكشافها. تحلل المقالة، في المقام الثاني، أطروحة والتر بنيامين (Walter Benjamin) «العمل الفنّي في عصر إعادة الإنتاج الميكانيكيّة» (Illuminations, London, Pimlico 1936). فما نجد هنا ليس استجابةً تعليميّةً مختلفةً للسّينما، وإنّما واحدةً من الدّراسات الأولى التي وصفت الطابع الأنطولوجي للسّينما، ومدى تأثير الصّور المتحرّكة على التّفكير. وتناقش المقالة، أخيراً، الفلسفة السينمائيّة لجيل دولوز (Gilles Deleuze)، الذي، على النّقيض من جيرو، لا يبني إطاراً ديكارتيّاً حول السّينما، بل يعترف بدلاً من ذلك بتأثير السّينما على الفكر ويستكشفه، على غرار ما فعل بنيامين. فقد عكس دولوز سؤال جيرو عن الكيفيّة التي يتعين على التعليم أن يستجيب بها للسّينما. وبالتالي، يثار نقاش بيداغوجي ليس حول المنهجية التي يجب أن تُطبّق في التعليم بهدف إنتاج تفكيرٍ نقديّ حول السّينما، بل عن الآثار التي تتركها السّينما-بطبيعتها- على التّفكير والتّعليم.

الكلمات المفتاحيّة: جيرو، بنيامين، بيداغوجيا (الفيلم) النقدية، السّينما في التعليم، التجربة.

مقدّمة

ويهدف هذا المقال إلى دراسة كفيّة استخدام المشتغلين بالتّعليم للسّينما، وإمكانية استخدامهم لها لأغراض تعليميّة. وفي طريقنا إلى ذلك، سوف نميّز بين استجابتين متضادتين على تصوّر دوهاميل حول السّينما. في الجزء الأوّل من هذه المادّة، نتناول استجابةً تعليميّةً تهدف إلى تعليم الدّات كيف تكون فاعلةً ونقديةً حيال الفيلم، وكيف

يبدأ هذا البحث باقتباسٍ للنّاقد الثّقافيّ الفرنسي جورج دوهاميل (Georges Duhamel)، الذي كتب في العام 1930، واصفاً تجربته مع السّينما: «لم أعد أستطيع التّفكير. فالأفكار في رأسي قد أزالها الصّور المتحرّكة» (Duhamel, in Benjamin, 1936/1999, p. 238).

أنّ عبارة دوهاميل القائلة إنّ «الأفكار في أذهاننا تُزِيلها الصُّور المتحرّكة»، ليست بالضرورية إشكالية. وفي الواقع، فإنّ دولوز، بالتناغم مع بنيامين، يدعونا لأن ندع أثر السّينما يعمل عملاً فينا، مُحققين بهذه الطريقة، وعلى نحوٍ مُفارقٍ، التفكير عبر اللا-تفكير.

استجابة جرو الفاعلة حول السّينما

بيداغوجيا الفيلم

ثمة تقاليدٌ خاصّةٌ بالمُشاهدة تترجم نفسها في الدّراسات الثقافية التي ترى الفيلم أحد أهم ناشري الوعي الجمعي. فيمكن لأفلام هوليوود، على سبيل المثال، أن تُربط بسهولة بالبناء السياسي والاجتماعي للولايات المتحدة أو، على نطاق أوسع، بأخلاقيات الخطاب الديمقراطي وقيمه. في الوقت الحاضر، يتحدّث المشتغلون بالتعليم حول قدرة السّينما على تحقيق التحرّر، ومن بينهم هنري جيرو نفسه، الذي بدأ يبحث في نقاط الالتقاء بين السّينما والتربية في سبعينيات القرن الماضي. يرى جيرو، وهو أحد الممثلين البارزين للمدرسة الأمريكية في مجال الدّراسات النقدية، أن الجمع بين ما يمثله فيلمٌ ما وبين الممارسة التربوية، بوسعه أن يبني خطاباً تحرّرياً. يُمكن استخدام الفيلم في الوقت الحاضر «كموقع للنقد والفهم والنضال» (Giroux, 2004, p. 126). يعتقد جيرو أنّ الاستجابة النقدية للأفلام ضرورية، ويُنادي بعدم ترك تأثير الفيلم (جيداً كان أم سيئاً) للصدفة أو للقوانين الاقتصادية في هوليوود التي تسيطر على صناعة الأفلام. إنّ عمل جيرو بأكمله يتمحور حول الذاتية والسلطة والتربية. لذا، فإنّ بيداغوجيا الفيلم عنده ينبغي أن تساعدنا في فهم أنّ الفيلم هو جزءٌ من مجموعة معقدة وغالباً ما تكون متناقضة من العمليات الأيديولوجية والمادية التي يحدث ضمنها التحوّل في المعارف والهويات والقيم (Giroux, 2002, p. 78). في بيداغوجيا الفيلم الخاصة به، تلتقي مسائل الطلاب الذاتية بالمسائل الذاتية (subjectivities) في الفيلم الذي يختبرونه. وهذا يعني حدوث مواجهة بين آراء شخص يراقب الفيلم، وبين الآراء وصور الفكر والاقتراحات ووجهات النظر حول العالم داخل الفيلم. يغدو المعلم، وفقاً لجيرو، فاعلاً ثقافياً قادراً على أن يخلق المكان والزمان من أجل الديمقراطية والتحرّر والفرد، وذلك من خلال جلب الفيلم إلى الفصول الدراسية ودعوة الطلاب لمناقشة ما شاهدوه.

تكوّن حُكماً حول ماهية ما تعرضه السّينما. نرى أنّ هذا النوع من السّينما في التعليم، يفكك الصُّور المتحرّكة ويحلّها بالنظر إلى حقيقة معيّنة. سوف ندرس عمل الناقد الثقافي الأمريكي هنري جيرو لنرى كيف يُمكن تحويل الاستجابة الأولى على مقولة دوهاميل إلى نوع من التعليم عبر السّينما. يبدو أنّ «بيداغوجيا الفيلم» عند جيرو تبني ثنائية المشاهدين الفاعلين النّقديين والمتحرّرين من جهة، والمشاهدين السلبيين مُغيبي الذّهن والاستهلاكيين من جهة أخرى. ومن هذا المنطلق، فإننا نرى بيداغوجيا الفيلم الخاصة به مؤشراً على استجابة ديكرتية، تحليلية ولغوية لمقولة دوهاميل.

في الجزء الثاني من هذه المادة، سوف نشغل على تفسير بديل لكلمات دوهاميل، وذلك أثناء عملنا على محاولة معرفة ما يعنيه التفكير عبر الصُّور المتحرّكة. من خلال دراسة أطروحة والتر بنيامين «العمل الفني في عصر إعادة الإنتاج الميكانيكية» (1936/1999)، فإننا لن نعثر على استجابة مختلفة للسّينما أفضل من اقتراحات جيرو، لكننا سوف نستكشف واحدة من أولى الدّراسات التي تصف الطبيعة الأنطولوجية للسّينما وتأثير الصُّور المتحرّكة على التفكير. وسوف نحاجج بأن رؤية بنيامين حول التصوير الفوتوغرافي والسّينما وأثرهما السياسي تخلق فضاءً يتيح للتأثير الخاصّ بالسّينما أن يحقق ذاته في المُشاهد.

أمّا في الجزء الثالث من هذه المادة فسوف نتناول الاستجابة الثانية على تأملات دوهاميل حول السّينما، وذلك باستخدام رؤية الفيلسوف الفرنسي جيل دولوز الخاصة بالسّينما، الذي حظيت أدبياته على حدة، وتلك المشتركة مع فيليكس غواتاري (Félix Guattari) (Deleuze & Guattari, 1972/1983; Deleuze & Semetsky) (Guattari, 1980/1987) باهتمام حقل التعليم (& Masny, 2011; Cole, 2011; Bogue 2004).

ونود أن ندعم هذا الطرح الذي قدّمه دولوز، وبخاصّة في مجال السّينما في التعليم. وفي هذا المقال، تتم مناقشة دراسة دولوز حول السّينما لتسليط الضوء على الاستخدام الراديكالي للسّينما عند دولوز من أجل تفعيل الفكر، وبالتالي خلق تجربة تكون فيها هوية المُشاهد على المحك أو في أزمة. يبيّن لنا دولوز، على النقيض من جيرو،

الدخول في فيلم رابطة الشعراء الموتى (Dead Poets Society)

وعلى سبيل المثال، يمكننا أن نرى كيف علمَ جيرو المعلمين، أثناء التدريب على المناهج الدراسية والتعليم الثانوي، استخدامَ فيلم رابطة الشعراء الموتى (1989). يصف طلابه بكونهم «في الغالب من البيض والطبقة المتوسطة والمتوسطة-العليا» (Giroux, 2002, p. 80). وبما أن موضوع الفيلم يتناول بوضوح المدرسة وطبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب، أتاح جيرو للطلاب تحليل العلاقة بين تجاربهم الخاصة في المدارس، وتلك التي صُوِّرت في الفيلم. لقد نظرَ جيرو إلى الفيلم كنموذج للبيداغوجيا الليبرالية التي يعدها إشكالية. فعلى الرغم من أن «الفيلم يتخذ من قضية المقاومة سرداً مركزياً، فإنَّ بُنيته تقوِّض القراءة النقدية للرموز الخاصة به عن طريق إيجاد تقارب عاطفي قوي بين المشاهدين وبين المعلم التقدمي كما يتصوِّره الفيلم» (p. 81). إنه يستخدم رابطة الشعراء الموتى «كشكل ثقافي أنتج بدوره المعرفة في خدمة أشكال معينة من السلطة، ووفّر شروطاً للسلطة التي تميّز بعض الجماعات على الأخرى، كاشفاً عن أفكار متناقضة ومجتزأة حول الكيفية التي يتفشى بها الظلم في جوانب متعددة من التعليم المدرسي» (Giroux, 2002, p. 81).

يناقش جيرو كذلك الطريقة التي تُبنى بها الخطابات السلطوية في الفيلم. ويوضّح كيف أنّ اللون الأبيض يظهر كقوة عرقية مهيمنة، وأنّ ذلك هو «تمثيل دقيق تاريخياً» [...] ضمن نوع من الحنين الرجعي (reactionary nostalgia) (Giroux, 2002, p. 82). يؤكدُ جيرو (p. 85) أن مقاومة المعلم، في الفيلم، لمراكز القوى التي تمثّل العرق الأبيض والعلاقة بين الجنسين (heterosexuality) والنظام الأبوي، تعمل على إلغاء تسييس الموضوع ونزعه من سياقه، لأنها طوّرت فقط ضمن جمالية رومانسية الطابع. ويخلص أيضاً إلى أنّ:

«الفيلم يفعل أكثر من مجرد تجاهل الفوارق البنيوية في المجتمع الأوسع، وإلغاء تسييس المقاومة، وتطبيع الكيفية التي يُستخدم فيها القانون لإنتاج الممارسات العنصرية والطبقية، فهو يُشرعن كذلك ممارسات التمييز الاجتماعي الجنسي، عبر العديد من الصور والتمثيلات التي نُقِشت فيها الهوية الجنسية في أشكال متعددة من الهيمنة المتحيزة جنسياً (Giroux, 2002, p. 88).

يرمي جيرو إلى إتاحة الفرصة أمام الطلاب لفهم «كيف



معلمون خلال مشاركتهم في برنامج الثقافة السينمائية الذي ينفذه برنامج البحث والتطوير التربوي، بالشراكة مع مبادرة مدرستي، 2017.



أنّ مواقفهم الذاتيّة مبنيةً جزئياً ضمن إطار إنسانيّة ليبراليّة تهيمُ عليها المركزيّة الأوروبيّة، تجري تعبئتها ضمن تشكيلاتٍ من المعنى والرغبة» (Giroux, 2002, p. 89). وقدم للطلاب مراجعاتٍ حول الفيلم إضافةً إلى تعليقٍ مكتوبٍ، انتقد فيه تمثيل بعض المثل الديمقراطيّة في الفيلم، وكذلك صورة المعلم فيه. كما أنّ جيرو قد وفّر ظروفاً تربويّةً تجعلُ صوته كعالم شريكاً في النقاشٍ ومفتوحاً على نقد الطلاب (Giroux, p. 89).

السينما بوصفها مرآة لنقل الفضائل والردائل

تنطوي مشاهدة الفيلم ومناقشته في الفصول الدراسية -وفقاً لما تقترحه بيداغوجيا الفيلم عند جيرو- على تفعيل الحكم النقدي والصوت الشخصي لدى الفرد. يريد جيرو أنّ يصبح الطلاب ديمقراطيين وسياسيين وقادرين على النقد الذاتي، يقرأون الفيلم ويتعاملون مع الصور المتحرّكة بوصفها نصوصاً ثقافيّة لها تمثيلات (سياسية)، كالعنصريّة، مثلاً، أو الجنس، أو التعليم. وهكذا فإنّ بيداغوجيا الفيلم عند جيرو هي مواجهة المعتقدات الشخصية داخل الطالب مع ما هو معروض على الشاشة، وهي مواجهة ذاتية ومعقدة ومشقّة تنتجها السينما لخلق لحظة يحدث فيها التحوّل في ذاتية الشخص ضمن إطار الخطابات الديمقراطيّة. إنّ الطلاب مطالبون بالإقرار بمدى تعقيد ذاتيتهم المصبوغة، على سبيل المثال، بصوت الذكوريّة والعرق الأبيض والطبقة الوسطى. إذ أنّ خصوصيّة الصوت الفردي تتكوّن من وحدات، كالعرق الأبيض مثلاً، تُشكّل (-) شعورياً ما نحن عليه. والوعي بهذه الوحدات يتضمّن في الوقت ذاته القدرة على الحكم الفعّال على الصور والآراء الشخصية. تُعيد الطالبة موضوعة نفسها، إذا جاز التعبير، عبر اختبار وحدات الذاتيّة المختلفة واختبار تفاعلها مع الأطر الدينيّة والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية... التي تواجهها سواءً في سياق الحياة الواقعيّة أو من خلال الصور المتحرّكة. يبدو الفيلم، عند جيرو، مرآة متحرّكة ينبغي على الطلاب النّظر فيها بفاعليّة. بالنظر في هذه المرآة، نجدُ نظريّةً تربويّةً مُحدّدة قد صيغت انطلاقاً من العالم المُشقر الذي يعرضه الفيلم ومن المساحات المأهولة. أنّ نتعلم يعني أنّ نحمي اللون الأبيض من أنّ يكون عنصرياً، وأنّ نحمي الذكوريّة من أنّ تكون تمييزاً بين الجنسين، والطبقة الوسطى من أنّ تكون ظلماً للطبقات الأعلى أو الأدنى، وهكذا دواليك.

«إننا نعتز على وصف مماثل للهدف من الفن في التعليم عموماً في نصّ ملهم جيرو، باولو فرييري (Paulo Freire). في قراءة لويس النقديّة (Lewis' critical reading, 2011) لنص فرييري التعليم من أجل وعي نقديّ (Education for critical consciousness, 1973) نقرأ أنّ الصورة في نصّ فرييري تظهر إلى الواجهة كجزء من نظرية التراسلات (correspondence theory) بين النية، والتشفير، وفك التشفير، والفعل (Lewis, 2011, p. 39). وهكذا، في تعليم فرييري

«تُعرض الصورة المشفرة في آن واحد مع كلمة توليديّة ذات صلة تمثّل من ناحية الشكل التعبير الشفهيّ للمادّة المنظورة». ثم يستمر الحوار «إلى أنّ يُنهك التشفير»⁴ (Lewis, 2011, p. 52).

وبهذه الطريقة، وفقاً لـ لويس، فإنّ نصّ فرييري يبني نوعاً خاصاً من الاعتقاد حول الكيفيّة التي يُمكن بها للفن أنّ يكون معلماً لنا. ونعتز على هذا الاعتقاد أيضاً في بيداغوجيا الفيلم عند جيرو:

«أعرض صوراً لأناسٍ يبتكرون العالم بفاعليّة وسوف يتماهى الجمهور مع موقف الفاعل فيها، وبالتالي ينتقلون إلى الفعل» [...] والشيء ذاته يعمل بصورة معكوسة: «أعرض صوراً للفظائع وسوف يغضب الطلاب وسرعان ما يثورون» (Lewis, 2011, p. 41).

في المشاهد المتحرّرة (The Emancipated Spectator, Jacques Rancie, 2008/2011)، يبيّن جاك رانسيير (re) بالطريقة ذاتها كيف أنّ الفن قد تحوّل في الوقت الحاضر إلى سياساتٍ عبر خلقه نموذجاً يُعلّم المشاهد على نحوٍ خاصّ. ولعلّ هذا النموذج، وفقاً لـ رانسيير، قديمٌ قدّم المسرح نفسه:

«كان يُنظر إلى خشبة المسرح بوصفها مرآة مُكبّرة يستطيع المشاهدون أن يروا فيها فضائل أقرانهم من بني البشر ورتائلهم في شكل تخييليّ. ويُفترض بما رأوه أنّ يُحدت بدوره تغييراتٍ في عقولهم: فيفترض مثلاً أنّ مسرحيّة طرطوف لموليير قد علّمت المشاهدين كيف يميّزون المنافقين، وأنّ مسرحيّة محمد لفولتير تكافح التّعصّب لصالح التسامح، وهلمّ

دراسات (Payne Fund Studies)، التي نُشرت بين العامين 1933 و1935 (Blumer, 1933-1935) الآثار النفسية على المشاهدين، لاسيما الأطفال منهم. في هذه الدراسات، أُبرزت جميع المخاطر إلى الواجهة. وتمثلت الاستجابة التربوية للسينما، في نطاقها العام، في اختيار الصور المتحركة بعناية فائقة لتوظيفها في تعليم الأطفال بصورة إيجابية. وعلى ما يبدو، فإن المقالات القديمة حول التعليم عبر السينما، عموماً، تقترح أن السينما، وبمعزل عن مخاطرها، بوسعها أن تمرر بعض القيم والمعارف إلى عقول الأطفال طالما احتكمت إلى الخيارات الصائبة. بطبيعة الحال، فإن بيداغوجيا الفيلم عند جيرو تختلف عن المقاربات التي صيغت في العشرينيات والثلاثينيات من القرن الماضي، لكنها تشترك معها في كيفية استجابتها لتطبيقات دوهاميل حول السينما. يحمل التفكير أو التعلم عبر السينما في طياته سؤالاً ما إذا كانت الصورة المتحركة تمثل ذاتيةً نتقبلها ونسمح معها من منظور ديمقراطي. إن ترجمة هذا الموقف إلى تعليم، وهو ما حاولنا أن نحاجج به في هذا القسم الأول، هي إحدى الطرق لبناء تعليم عبر السينما.

جراً. [...] وإن غالبية أفكارنا حول الجدوى السياسيّة من الفنّ لا تزال مقرونةً بهذا النموذج. ولعلنا لم نعد نعتقد أنّ عرض الفضائل والردائل على خشبة المسرح يمكن أن يُقوّم السلوك البشري. لكننا ما زلنا نميل إلى الاعتقاد بأن إعادة الإنتاج ضمن النموذج التجاريّ سوف تجعلنا نقاوم سطوبة «العرض»، أو أنّ التصوير الفوتوغرافيّ لبعض الفظائع سوف يحشدنا ضدّ الظلم (Rancie`re, 2008/2011: 60-61).

لقد أحدثت السينما، منذ اليوم الذي ابتكرت فيه، تعليماً سينمائيّاً مباشراً من نوع خاصّ. فعلى سبيل المثال، شهدنا منذ العام 1918 إصدار «المجلة الأمريكية للتعليم السينمائي» (*Educational Film Magazine*) متضمنةً مقالات مثل «أفلام للأولاد- ماذا علينا أن نفعّل بشأنها؟» (Chapman, 1921: 15). كان يُعتقد أنّ التعرّض للسينما له أثره على العين والروح، وعلى المجتمع أيضاً. وقد اقترحت بعض البرامج المختارة بعناية فائقة، التي أخضعت للرقابة الصور المتحركة للأطفال بهدف حمايتهم، همّ والمجتمع، من جميع أنواع المخاطر الجسدية والعقلية. وقد أقرت



جانب من فعاليات برنامج الثقافة السينمائية، 2017.



البحث عن وعي سينمائي

في الجزء الأول سعينا إلى تبيان بيداغوجيا الفيلم عند جيرو. لقد أفرز اقتراحه للسينما في التعليم قراءة نقدية للفيلم. يتعلّق الأمر بترجمة نظريات التربية النقدية إلى ممارسات اجتماعية تحررية في الفصول الدراسية. وبهذا يغدو التمكن تمكيناً عبر الدخول في الفيلم. لكننا نزعّم أنّ هذه الترجمة، المُسوَّعة والديمقراطية، تجعلنا نغفل عن جوهر أو إمكانية (potentiality) خاصة تميّز التجربة السينمائية. وبناءً على ذلك، فإننا في هذا الجزء الثاني سوف نناقش أطروحة بنيامين «عمل الفنّ في عصر إعادة الإنتاج الميكانيكية»، كي ندرس خصوصية السينما. يتناول بنيامين في هذه الأطروحة الشهيرة القوة السياسية للتصوير الفوتوغرافي والسينما. وهما المفهومان اللذان يصفهما كشكلين من أشكال العمل الفنيّ في عصر إعادة الإنتاج الميكانيكية.

قراءة بنيامين للصورة الفوتوغرافية

يمثل نصّ بنيامين يقظة الوعي الصناعي حين يقارن عمل الرسّام مع ما يفعله الساحر، وعمل المصوّر مع ما يقوم به الجراح. يقول بنيامين إنّ الرسّام هو مثل ساحر يحاول معالجة شخص من خلال رفع يديه فوق جسمه، إنّ لا يلمس الشخص المريض، وإنّما يحاول التصدي، وجهاً لوجه، لكيانه الكليّ (Benjamin, 1936/1999, p. 233). ومثل الساحر، يقترّب الرسّام من الواقع، لكنّه لا يدخله أبداً، إنّهُ يمثّل الواقع على الدوام، محافظاً بالتالي على مسافة طبيعية منه. وفضلاً عن ذلك، فإنّ على يد الرسّام البشرية أنّ تلمس قماشة الرسم مثلما على النحات أنّ ينحت الحجر كي يصنع منحوتته. في بدايات التصوير الفوتوغرافي كانت شخصية الرسّام لا تزال مؤثّرة إلى حدّ بعيد. يذكر بنيامين أنّه ليس من قبيل الصدفة، أنّ كانت الصور الشخصية العائلية نقطة ارتكاز مهمّة في بدايات التصوير الفوتوغرافي. إذ كان التقاط صور فوتوغرافية للعائلة عائداً إلى اتجاه معيّن كان سائداً في فنّ الرسم يتمثّل في رسم الناس في أوضاع جميلة. لقد منحت الصورة الفوتوغرافية قيمة طقسية، مذكرة الناس على الدوام بالوضعية التي كانوا فيها لحظة التقاط الصورة (Benjamin, p. 226). إنّ هذا التطبيق الفنيّ السوداويّ الشبيه بالرسم، يختلف عن تلك العلاقة التي تستحوذ على اهتمام بنيامين بين الإنسان والصورة. ففي نصّ بنيامين، تشيخ العين بعيداً عن حامل اللوحة نحو

العدسة ونحو الإطار الذي تزوّدنا به العدسة. تكتشف العين المجردة أنّها لا ترى كلّ ما هو موجود هنالك ليُرى، في حين أنّ الكاميرا، تلك المصفاة الخارقة، تلتقط كل ما قد أطرّ أمام العدسة من دون الحاجة إلى لمسها. فعلى سبيل المثال، بدأ إيوجين آجيه (Eugène Atget) حوالي العام 1900 بتصوير شوارع باريس المُقفرة (Benjamin, 226 p)، تلك الشوارع التي كانت تبدو كمواد لا يمكنها الإفلات من دقة المعدات الميكانيكية:

«لقد كان صائباً إلى حدّ بعيد ما قيل عنه إنّهُ يصوّر تلك الشوارع كأنّها مسرح جريمة. فمسرح الجريمة مهجور هو الآخر، ويجري تصويره بغرض إقامة الأدلة. مع آجيه، تغدو الصور أدلة معيارية (standard evidence) للأحداث التاريخية، وتكتسب معنى سياسياً خفياً، وتتطلب مقارنة من نوع خاصّ لتحليلها. فالتأمل المنفصل -العائتم لا يناسبها، لأنّها تستثير المشاهد فيشعر أمامها بتحدّ من نوع جديد» (Benjamin, 1936/1999: 226).

عندما يتوقف التصوير الفوتوغرافي عن اتّخاذ الرسّام مقارنةً فنيّةً له، تنهار الهالة المحيطة بالأشياء مفسحة المجال أمام التعادل الكونيّ مع ما يظهر داخل الإطار. ويذهب بنيامين إلى أنّ مُشغل الكاميرا، يشبه الجراح الذي يفعل عكس ما يفعله الساحر تماماً، فهو إذ يُحدث قطعاً في جسد المريض يُلغي المسافة معه. يغدو المريض غرضاً، وبدلاً من أنّ يتعامل الجراح وجهاً لوجه (مع الكيان الكليّ للمريض)، فإنّه يقترّب منه أكثر ليتعامل مع تفاصيل الأعضاء الدقيقة التي يُحدث فيها القطع (Benjamin, 233: 1936/1999). وكالجراح، يُحدث المصور اختراقاً عبر تغلغله في الواقع بمعدّات ميكانيكية. وبفعله ذلك، فإنّه في الحقيقة يحرّر الواقع من اللمسة الإنسانية. كل صورة فوتوغرافية تُحدث قطعاً في الواقع، إنّها لا تواجه مجمل الواقع كما يفعل الرسّام والساحر، بل تخترقه (Benjamin, p. 233). وبهذه الطريقة، فإنّ صورة جبل ما، كما يقترح بنيامين (223) تجعل هذا الجبل أقرب إلينا، مكانيّاً وإنسانيّاً، مما لو نظرنا إليه بأعيننا المجردة.

يُمكننا القول إنّهُ، ضمن الإطار، يُمثّل الجبل بالأهميّة ذاتها التي للهواء المحيط به. وهذا التمثيل المباشر للأشياء، على النقيض من التمثيل غير المباشر لها، هو

ممكاتها النوعية الخاصة، كما هو موضح أعلاه، كذلك فإن للصورة المتحركة خصوصيتها. تبين لنا خصوصية السينما الفريدة، على سبيل المثال، عضلة جسم تقبض، أو الحركات الدقيقة التي تشكل فعل شرب فنجان من القهوة. تعرض لنا السينما حصاناً يعدو مبيته الموضع الدقيقة لحوافره الأربعة. ومثل الجراح، تنتج الكاميرا صوراً بمعدل 24 صورة في الثانية. نتعرض أثناء المشاهدة بشكل متواصل إلى سمات شكلية متتالية تصنع لنا الكل السينمائي الذي نخبره مع آخر صورة. إنها تمثل من الناحية الصناعية سلسلة من الصور الفوتوغرافية التي تخلق وعياً صناعياً ذا قوة سياسية. تجبر طبيعة السينما المشاهد، مراراً وتكراراً على أن يرى، وتجبره إلى ما يسميه بنيامين حالة من الشرود، فالمسألة عنده، تتعلق بقبول التكرار الصناعي ومتابعته، وليست بالتالي مسألة حجب الصورة المتحركة فكرياً أو مقاومتها، أو إنشاء صلات شخصية (personal associations) أثارها الصورة المتحركة. إن وعينا يستجيب لعمل فني ما على نحو يكسبنا فهماً سينمائياً بطبيعته لا غير. بالطريقة التي يعرض بها المصور السينمائي -الجراح- الصورة المتحركة تزج الفكر، حرفياً، في الحركة، فتجعل من المستحيل على المتفرج أن يكون معها صلات منفلة-عائمة.

إن فيلم «الرجل ذو الكاميرا» (*Man with a Movie Camera*) (1929) لدزيغا فرتوف (Dziga Vertov) هو خير مثال للبحث في ما تحمله الكاميرا من قدرات. تلتقط الكاميرا عناصر الحركة والوقت سابغة طبيعتها الخاصة على المشهد المأخوذ، تكبره أو تصغره، تسرعه أو تبطله، وتصور من زوايا مختلفة أو تتحرك هي بنفسها مع سرعة القطار المتبته عليه. يبين فيلم فرتوف أن السينما لا تضيف إلى الفنون الأخرى ما يزيد جمالاً، تماماً مثلما أن التصوير الفوتوغرافي لا يجود فن الرسم ولا يطوره. كما أنه يبين أن السينما لا تضيف حركة فقط للفن الفوتوغرافي، بل إنها في الأساس تقدم شكلاً فنياً حديثاً هو ذلك الذي يخبره فرتوف وغيره من المخرجين. وهي ليست تنقيحاً لفن التمثيل (representation)، وبالتالي فإنها لا تطرح وضعيات من الجمال أكثر نقاءً كما كان يفعل فن الرسم في مرحلة ما قبل الصناعة. فضلاً عن ذلك، يبرز جراح بنيامين امتيازاً خاصاً بالسينما؛ فعدم العودة إلى الإدراك الطبيعي الذي كان لدى الرسام يحمل في طياته قوة سياسية. إن الصفات التي نسميها الحركة

الطابع النوعي الذي يميز التصوير الفوتوغرافي ويجعلنا نرتبط بالعالم على نحو خاص، وتذهب أطروحة بنيامين إلى كوننا نجازف باتخاذنا هذا الطريق. ومع هذا، فإن التصوير الفوتوغرافي يمكن بسهولة، أن يُستخدم كوسيلة للتمثيل، أي لنسخ واقع مرغوب بالطريقة ذاتها التي يرسم فيها رسماً شخصياً مهماً. كانت صورة العائلة، على سبيل المثال، تُبث هيمنة الأب في زمن معين أو ثقافة ما، وربما أصبح التصوير الفوتوغرافي في الوقت الحاضر يُمثل العلاقة الديمقراطية بين الآباء والأبناء. غير أن بنيامين يذهب مع هذا (1977/2008) إلى أن الصورة الفوتوغرافية يمكن أن تحرر نفسها من الاعتماد الطفيلي على الطقوس. إن الصورة الفوتوغرافية إذن لا تُشير إلى عالم خارج إطارها، بل تعرض ببساطة جزءاً من العالم في إطار، وبالتالي تخترق الواقع بدلاً من الحفاظ على مسافة معه مثلما يفعل الرسام. ومع ذلك، فإن قوة الصورة الفوتوغرافية لا تكمن في حقيقة أن عينها المنفوقة تساعدنا أكثر وعلى نحو أفضل في أن نرى كيف يعمل العالم حتى نتمكن بالتالي من فهمه (واستغلاله). إنها لم تجود فن الرسم ولم تطوره، لكنها جعلتنا ندرك فعل الرؤية كفعل بحد ذاته، في ما وراء تمثيل الهواجس والأفكار والآراء المعطاة. مع بنيامين، أصبح «فعل الرؤية» أكثر بكثير من مجرد «التعرف إلى الأب المهيمن في القرن العشرين» أو «الأسرة الديمقراطية في القرن الحادي والعشرين». وبهذا المعنى، فإن التصوير الفوتوغرافي يتيح لنا الهروب من النظام القائم مسبقاً للأشياء، نحو «رغبة في رؤية المشهد، وتوثيقه، والأهم من ذلك كله، توهان الذات به» (Vansieleghem, 2010: 121, free translation). علاوة على ذلك، فإن الإحالة الفاعلة للذاتية تكون معطلة، والذاتية في الصورة الفوتوغرافية ترى نفسها منزوعة السلاح» (Vansieleghem, 2010, : 121, free translation). إن لهذا الموقف من الذاتية في علاقتها مع التصوير الفوتوغرافي دلالة تربوية سوف نتطرق إليها في الجزء الثالث من هذه المادة. لكننا سنناقش أولاً الصورة المتحركة عند بنيامين.

قراءة بنيامين للصورة السينمائية

للصور المتحركة ميزات مشتركة مع الصورة الفوتوغرافية، إلا أن لها ممكاتها السينمائية الخاصة التي لا يمكن اختزالها إلى فكرة أن السينما هي مجموعة من الصور الفوتوغرافية المختلفة. ومثلما أن لكل صورة فوتوغرافية

والوقت هي، عند بنيامين، محفزات التجربة التي تتعطل أثناءها الأفكار في رؤوسنا، ولهذا السبب فإن دوهاميل، الذي افتتحنا به نقاشنا حول السينما في التعليم، قد انتقد السينما وتوجس منها، زاعماً أنها قد أزلت الأفكار من رؤوسنا عبر الصور المتحركة (moving images). ويبدو أن بيداغوجيا الفيلم عند جيرو تقوم على حجب تأثير السينما من خلال اختراقها، متفكة في هذا مع نقد دوهاميل حول السينما. غير أن بنيامين يبرهن على أن طبيعة السينما تنتج تجربة لا يمكن أن يفهم فعل التفكير فيها على أساس ثنائية التفكير الإيجابي والنقدي من ناحية، واللأ-تفكير السلبي وغير الواعي من ناحية أخرى. وهو ينظر إلى السينما، حالها حال التصوير الفوتوغرافي، بوصفها أحد مكونات «فن مونتاج سياسي جديد» (Benjamin, in Rancière, 2008/2011: 108). تفتح السينما طريقاً نحو تجربة خاصة يكون فيها المشاهد في موقف الناقد شارِد الذهن الذي يفكر من خلال اللا-تفكير (Benjamin, 1936/1999: 240). لكن بنيامين لا يرى نموذج المشاهد شارِد الذهن هذا إشكالياً أو غير نقدي. فالفن الميكانيكي ينتج تجربة يكون فيها لدى المشاهد وعياً قائماً على الانتباه السلبي أو على السلبية المنتبهة، حيث يكون مأخوذاً بالصورة المتحركة غارقاً بها، لكنه في الوقت ذاته محافظاً على تركيزه أو انتباهه.

السينما في التعليم كتمرين على «التفكير عبر اللا- تفكير»

ذاتي الحركة الروحاني (Spiritual Automaton) عند دولوز

نطرح للنقاش في هذا الجزء الثالث نظرية دولوز حول السينما في التعليم بوصفها بديلاً لبيداغوجيا الفيلم عند جيرو، علماً بأن غايتنا في هذا المقال ليست وضع منهجية تربوية لتعليم الفيلم، وإنما توظيف طبيعة السينما كقوة لزعة مفاهيم التعليم على نحو أشمل. إننا نسعى إلى خلق إمكانية لوجود نوع مختلف من التفكير تصبغ السينما معه كناية، أي مؤشراً على ما هو ممكن في هذا النوع المختلف من التفكير. إن تطبيقات دولوز حول السينما، توافق، من وجهة نظرنا، قراءة دولوز لمشاهد السينما بوصفه ناقداً شارِد الذهن. يتحدث كتابا دولوز حول السينما: الصورة-الحركة ((The 1983/1986) Movement-image) والصورة- الزمن (The Time-

1985/1989 image). عن عملية تفكير سينماتوغرافية، ويشرح دولوز سؤالاً عن معنى التفكير عبر الصور المتحركة ومن داخلها. وبناءً عليه، ينبغي ألا يحال إلى السينما بوصفها خداعاً حركياً، تخلقه وحدات ثابتة «بُضيف» وعينا الحركة إليها. فهي ليست «وحدة ثابتة + حركة مجردة»، بل «وحدة متحركة بذاتها، أي «حركة-صورة»، باختصار» (Deleuze, 1983/1986, p. 2).

تستخدم دراسة دولوز السينمائية عدداً كبيراً من المشاهد من أكثر من 200 فيلم، ولعل دولوز شاهد معظمها في دور السينما التي تردد إليها. بعيداً عن وضع ترتيب هرمي أو تفضيل معين، يصف دولوز مشاهد معينة للكشف عن إمكانات السينما، وهي، كما يراها، اللا-فلسفة التي يمكن استخدامها لصنع الفلسفة. وبناءً عليه، فإن السينما هي ممارسة من صور وعلامات يبتكرها مخرجون عظام يفكرون، وفقاً لدولوز، من خلال الصور المتحركة. «السينما متقنة ومثالية دوماً قدر استطاعتها، مع الأخذ بعين الاعتبار الصور والعلامات التي تبتكرها وتكون تحت تصرفها في لحظة معينة» (Deleuze, 1983/1986, p. x). السينما عند دولوز هي «مركب من الصور والعلامات، بمعنى أنها مادة جلية تسبق اللفظ (pre-verbal intelligible content)» (p. ix). وهو يحيل إليها بوصفها وسيطاً فنياً، «ذاتي حركة» روحانياً يجعلنا نشعر ونرى ونفكر بطريقة مختلفة عما هو عبر الأفكار والأوضاع التي تمثل شيئاً ما. بوسع السينما أن تحول التفكير نفسه إلى حدث أو «رمية نرد»، كما يقول دولوز، «فتحدث على هذا النحو صدمة للفكر، وتوصل الاهتزازات إلى لحاء الدماغ، وتلامس الجهاز العصبي والدماغي مباشرة» (Deleuze, 1985/1989, p. 156).

«توقظ الحركة الأوتوماتيكية فينا ذاتي حركة روحانياً، يستجيب بدوره عبر الحركة. وما يصمم ذاتي الحركة الروحاني هذا ليس تلك الإمكانية المنطقية المجردة لاستيحاء الأفكار بصورة رسمية الواحد من الآخر- كما هو الحال في الفلسفة الكلاسيكية- وإنما الدائرة التي يلتقيان فيها مع الحركة- الصورة، أي مع القوة المشتركة بين ما يجبر على التفكير وبين ما يفكر تحت الصدمة»، أو ما يسميه بالصدمة الذهنية (nooshock). وقد قال هايدغر: «يستطيع الإنسان أن يفكر بمعنى أنه يمتلك الإمكانية للقيام بذلك. لكن الإمكانية وحدها، مع ذلك،

المقال، وإنما على فقدان الهوية أثناء الحركة داخل الفكر.

السينما في التعليم

ما هو التعليم عبر السينما إن لم يكن، وفقاً لبيداغوجيا الفيلم عند جيرو، مثلاً على نوع خاص من استجابة نقدية تحقق لنا انعكاساً لأفعالنا على شكل صورة للذات ووعي بها ومعرفة لها؟ إن الذات، في بيداغوجيا الفيلم عند جيرو، تربط نفسها بالصورة كمصدر تستقي منه معرفة عن الذات وعن تقوية الذات. هكذا يصف فانسلغيم (Vansieleghem) الخطاب الحالي حول البحث المرتكز على الصورة (Vansieleghem, 2010: 112). الآن، قد نكرّر أنفسنا، لكن فلسفة السينما عند دولوز لا تعنى من قريب ولا من بعيد بتناول الفيلم كوسيلة لتوضيح مفهوم فلسفي، لأن مفاهيم السينما عند دولوز هي «مفاهيم فيلمية» وليست «فكرية» ولا لغوية» (Jameson, 1991: 125). بناء على ذلك، وعلى النقيض من بيداغوجيا الفيلم عند جيرو، فإن التعليم عبر السينما كما نقتصره لا يقصد به، أبداً، العلاقة الذاتية الشخصية مع العرض المرئي والمسموع لفكرة ما. وكما حاولنا من قبل أن نطوي مساحة للإمكانية التي تمنحها السينما للتفكير، فإننا سنحاول هنا وصف ملامح التعليم الذي يضع الفاعل، ببساطة، في وضعيته لا يعود ممكناً فيها أن يتماهى مع ذاته. فمن خلال السينما في التعليم لا «نكتشف فقط ما قد قدمناه لأنفسنا، وهو ما يجعلنا نستوحي من الأشياء ما كنا قد وضعناه أصلاً فيها» (Deleuze, 1964/2000: 69). ومن هنا يجيء اهتمامنا بالطريقة التي يمكن بها للسينما أن تؤسس لتجربة يُستبدل فيها الإحالات المنفلتة-العائمة (free-floating associations) بالتفكير السينمائي، وهو ما قد صاغه المصوّر السينمائي الفرنسي روبير بريسون (Robert Bresson) على النحو التالي: ليس الهدف أن ترى ما كنت قد فكرت به سلفاً، بل أن تفكر في ما ترى وتكون أول من رآه بالطريقة التي رأيتها بها (Bresson, 1975: 57). يمكن أن نفهم السينما في التعليم بوصفها ذلك التعليم الذي يعطّل فكرة برنامج ما، أو يقطعها ويُحدث شقوقاً في الواقع مثلما يفعل جراح بنيامين أو المصوّر، عن طريق تعريضنا لما نراه. وينبغي أن يفهم «التعريض» ك لحظة صيرورة يجري فيها توليد الشعور بالغرابة لدى الفاعل إزاء ما يختبره / أو تختبره عادة كأمير بدهي، كمعطى عادي يتبع نظام الحياة اليومي. تستطيع السينما، كما يصفها دولوز، أن تحدث شعوراً بالغرابة

ليست ضماناً لنا أننا قادرون على التفكير». إن هذه القدرة وهذه الطاقة -وليس الإمكانية البسيطة المنطقية، هي ما تزعم السينما تزويدنا بها عبر إحداثها الصدمة. ولكأن السينما تقول لنا: معي، مع الحركة -الصورة، لا يُمكنك تفادي الصدمة التي توقظ المفكر فيك (Deleuze, 1985/1989, p. 156).

وفقاً لما يراه دولوز، فإن السينما لا يمكن أن تُعرف وتُفهم من خلال اللغويات أو النماذج النفسية أو النظريات، لأن الفلسفة والعلوم من شأنها أن تبني المعرفة حول السينما من خلال وضع محددات لها (Deleuze, 1995). بينما يتمثل جوهر السينما في مادة «فيلم» ينبغي تحليله بأسلوب يسمح بالتحقق. إن دولوز لم ينظر للسينما من خلال فلسفة تمسك بها، وتزعم أنها فهمت كيف تعمل مرة واحدة وإلى الأبد، بحيث يمكننا استخدامها لبرنامج ذي أهداف معدة سلفاً واختبارات سابقة ولا حقة لقياس آثارها، بل إن السينما عند دولوز تُفرضنا على العالم، ومن هنا يأتي اهتمامنا بدراسته. مشاهدة السينما وسيلة تجعلنا متصلين بالعالم، فهي تبين لنا جوانب العالم من خلال عملية تشكيله أو حله عبر حركة خطوط ونقاط ملتقطة من أي مسافة وفي أي لحظة من رحلتها (Deleuze, 1983/1986: 6). كلمة «سينما» آتية من الكلمة اليونانية «kinetic»، وتعني «الحركة». وكشكل فنّي يمتلك القدرة -وفقاً لدولوز- على تقديم تجربة للعالم لا يعود التفكير أثناءها تفكيراً من خلال منهج معين أو «صورة مُفترضة مسبقاً للتفكير تحدد أهدافنا وأساليبنا عندما نحاول أن نفكر» (Deleuze, 1968/2004: xv). ويمكن القول إن بوسع السينما أن تضعنا في الظروف السليمة لتجربة العالم أو أحد جوانبه، ظروف نكون فيها متحررين من الهوية والبنى لصالح الحركة داخل الفكر. ووفقاً لدولوز مرة أخرى، فقد أظهر الماضي أن الصور ليست كلها قابلة للتناول سينمائياً، وإنما فقط تلك التي تُعيد، من بينها، «متطلبات العقل البشري إلى مكانه في مركز العالم، هنالك حيث يمكنه أن يضع كل شيء تحت تصرفه» (Rancière, 2006: 122). بناءً على ذلك، وأثناء قراءتنا لأطروحة بنيامين وكتب دولوز حول السينما، يبرز السؤال حول ما يعنيه القول إننا نتعلم أو نعلم أثناء مرورنا بتجربة الأحداث السينمائية. وبصيغة أخرى، ماذا لو كان التعلم هنا لا ينطوي على استخلاص أفكار من السينما لتحسين وضع فكري معين، كما هو موضح في الجزء الأول من هذا

وتماشياً مع هذه الفكرة العامة عن التعليم، قد تأتي السينما في التعليم عند دولوز في المقدمة لخلق اتصال سينمائي مع جزء من العالم يحقق بالضرورة معنى الغرابة الذي يضع «أنا» على المحك. وفي ما يتعلق بهذا النوع من السينما في التعليم، ثمة شخصيتان عند جاك رانسيير قد تكونان مفيدتين: المعلم الجاهل (*The Ignorant Schoolmaster*) (1981/1991) والمُشاهد المتحرّر (*The Emancipated Spectator*) (2008/2011). طريقة وصف المشاهد المتحرّر عند رانسيير تشبه الطريقة التي ناقش بها (ماستشيلين وسيمون) حركة الانفتاح على الخارج عند الطالب، من حيث «التجرّد من الذات» و«الخروج منها» أمام التجربة الجمالية. يذهب رانسيير (Rancière) (ص 11) (6: 2008/2011) إلى أن الفن يغيّر الشخص الفاعل، ولكن ليس على الإطلاق عبر حركة مُباعدة بين الموقف السلبّي وبين الانخراط الإيجابي، كما لو كان المطلوب منا هو أن نفعل «أنا-تأنا». فالتأثير التحرري للفن عند رانسيير لا يتعلّق من قريب ولا من بعيد بـ «ردّم الهوة الفاصلة بين الإيجابية والسلبية» (ص

عن الهوية أو فقداناً لها، وهو ما عبّر عنه فانسيلغيم (Vansieleghem, 2010: 121) حين وصف المصوّر الفوتوغرافي بأن لديه القدرة على نزع سلاح الذاتية. وقد كتب ماستشيلين وسيمون (Masschelein and Simon) عن التعليم بالطريقة ذاتها في دراستهما «دفاعاً عن المدرسة» (Apologie van de school) - [Apology for the school]، مستخدمين الكلمة الهولندية (وهي كلمة مماثلة للكلمة الألمانية بيلدنغ Bildung)⁵، التي يقابلانها مع التعليم المجرد كي يصوغا وجهة نظرهما. ويذهبان إلى أن «الأنا» وبيئة العيش الشخصية هما على المحك منذ البداية، وهذا أحد أشكال أن تكون على المحك. يقتضي التعليم أن تدفع الممارسة والدراسة الذات خارج الذات وبيئة العيش الشخصية أو فوقهما. إنّها حركة انفتاح على الخارج، وهي الخطوة التي تلي أزمة الهوية.⁶ لا تتعلم الـ «أنا» أي شيء هنا، لأن هذه الـ «أنا» قد خضعت للتربية. وبالتالي، فإن «أنا» الطالب قد عُزلت، أي وُضعت خارج الفعل (Masschelein & Simons, 2012: 33, free translation).



جانب من فعاليات برنامج الثقافة السينمائية، 2017.



وبناءً عليه، فإنّ السينما في التعليم لا تتعلّق بالتحضير لعالم قادم، بل بابتكار الظروف المناسبة لتعريض الطالب إلى (جزء من) العالم. يبدأ التحرّر عندما تفهم الطالبة أنّها قادرة دوماً، وقادرة أصلاً، على الملاحظة والاختيار، والمقارنة والتأويل في ما يتعلّق بالسينما، وأنّه لا وجود لقيود على قدرة تفكيرها أثناء التجربة السينمائية؛ ولا وجود لمعرفة سرّية أو نموذج ضروريّ بعينه للحديث عن الصّور المتحركة، أو لمعلّم يوجّه الطالب عبر معرفة أو نموذج معيّن يمكن الطالب في النهاية من «فهم» الفيلم. المطلوب فقط هو الانتباه العميق إلى الصور التي تفرض نفسها على الـ«أنا». بوسع السينما، بطابعها اللامتعيّن (indeterminacy)، أن تورط الطالب في مهمّة تحرير الذات، حين تُفهم الرؤية بوصفها فعلاً (Rancière, 18: 2008/2011). وهل هنالك ما هو مطلوب أكثر من دعوة «معلّم جاهل» إلى «الانتباه المطلق إلى الرؤية وإعادة الرؤية، وإلى القول وتكرار القول؟ - يسأل رانسيير (Rancière, 1981/1991: 23). يقول معلّم المدرسة: «انظر إلى هذه الصّور المتحركة. ماذا ترى؟ ما رأيك في ما ترى؟ بين لي ما الذي جعلك تقول ما قد قلته» (ص 23). تصبّ هذه الأسئلة الثلاثة في دعوة المعلّم التي تتيح للطالبة أن تمارس حريتها (ص 23).

(12)، وهو ما يبدو أنّ جيرو يقترحه. ونتيجة لذلك، فإنّ نوع السينما في التعليم الذي يضع الـ«أنا» على المحك، لا يتعلّق بطالب يتعلّم «ما ينبغي أنّ يعلمه إياه المعلّم» (ص 14) ولا بـ«شكل معيّن، أو قدرة، أو طاقة في الجسد أو الذهن - على طرف، يكون عليه أن ينتقل إلى الطرف الآخر» (ص 14). لكنّ معلّم المدرسة يكون ضرورياً حين يضمن أن تحدث الصّور المتحركة أثرها على شخص الطالب، من دون أن يعرف ما سوف يتمخض عن هذه التجربة. ويقترّب معلّم المدرسة هذا من «المعلّم الجاهل» عند رانسيير، الذي لا يعرف هو الآخر ما يجب على الطالب أن يعرفه، لكنّه يدعو الطلاب لدراسة خصوصية معيّنة للعالم. إنّ المعلّم الجاهل يُعلّم دوماً شيئاً يقع في مكان بينه وبين الطالب - كتاباً، على سبيل المثال - منه يبدأ التعلّم وإليه يحال كل شيء (Rancière, 1981/1991: 20). ومثل كتاب المعلّم، يمكن للسينما أن تكون نقطة انطلاق للطالب في تعلّمه. التعلّم عند رانسيير مرتبط بقُدرة معيّنة، «قدرة على القول والكلام، وعلى الانتباه الشديد لما يُقال ويُرى» (1981/1991، ص 26). هكذا، فإنّ المعلّم يأمر الطلاب أن «يفامروا بالدخول إلى غابة من الأشياء والعلامات، ليقولوا ما الذي رأوه، وما هو رأيهم في ما رأوا، كي يتحقّقوا منه فيكون بين أيديهم محقّقاً» (Rancière, 2008/2011: 11).

المراجع

- Benjamin, W. (1999). The work of art in the age of mechanical reproduction. In W. Benjamin, Illuminations (pp. 211-244). London: Pimlico. (Original work published 1936).
- Benjamin, W. (2008). Kleine geschiedenis van de fotografie. In W. Benjamin, Het kunstwerk in het tijdperk van zijn technische reproduceerbaarheid en andere essays (pp. 45-73). Amsterdam: Boom. (Original work published 1977).
- Blumer, H. (ed.) (1933-1935). The Payne Fund studies. New York: Macmillan.
- Bogue, R. (2004). Search, Swim and See: Deleuze's apprenticeship in signs and pedagogy of images. Educational Philosophy and Theory, 36, 327-342.
- Bresson, R. (1975). Notes sur le cine'matographe. Paris: Gallimard.
- Cole, D. (2011). Matter in motion: The educational materialism of Gilles Deleuze. Educational Philosophy and Theory, 44, 3-17.
- Chapman, W. (1921). Movies for kiddies—What shall we do about it? In D. Eastman (Ed.), Educational Film Magazine, 5, 15.
- Deleuze, G. (1986). Cinema 1: The movement-image (H. Tomlinson & B. Habberjam, Trans.). London: Athlone Press. (Original work published 1983).
- Deleuze, G. (1989). Cinema 2: The time-image (H. Tomlinson & R. Galeta, Trans.). London: Athlone Press. (Original work published 1985). Cinema Education as 'Thinking Through Not-Thinking' 803.
- Deleuze, G. (1995). Negotiations (M. Joughin, Trans.) New York: Columbia University Press. (Original work published 1990).
- Deleuze, G. (2000). Proust and signs: The complete text (R. Howard, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published 1964).

- Deleuze, G. (2004b). *Difference and repetition* (P. Patton, Trans.). New York: Continuum. (Original work published 1968).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia* (R. Hurley, M. Seem & H. R. Lane, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published 1972).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published 1980).
- Dziga Vertov (1929) *Man with a movie camera* [Motion picture]. Odessa: Vse-Ukrains'ke Foto Kino Upravlinnia.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Giroux, H. (2002). *Breaking in to the movies. Film and the culture of politics*. Massachusetts: Blackwell.
- Giroux, H. (2004). *Pedagogy, film, and the responsibility of intellectuals: A Response*. *Cinema Journal*, 43, 119–126.
- Giroux, H. (2011). *Breaking into the movies: Public pedagogy and the politics of film*. *Policy Futures in Education*, 9, 686–695.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. London: Verso.
- Lewis, T. (2011). *The future of the image in critical pedagogy*. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 37–51.
- Masschelein, M., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: Acco.
- Rancie`re, J. (1991). *The ignorant schoolmaster* (K. Ross, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press. (Original work published 1981).
- Rancie`re, J. (2006). *Film fables* (E. Battista, Trans.). Oxford: Berg.
- Rancie`re, J. (2011). *The emancipated spectator* (G. Elliot, Trans.). New York: Verso. (Original work published 2008).
- Semetsky, I. (2004). *Special issue: Deleuze and education*. *Educational Philosophy and Theory*, 36.
- Semetsky, I., & Masny, D. (2011). *Deleuze, pedagogy and Bildung*. *Policy Futures in Education*, 9.
- Sloterdijk, P. (2011). *Je moet je leven veranderen* (pp. 198–199). Amsterdam: Boom.
- Vansieleghem, N. (2010). *De publieke dimensie van het portret in image based research*. In S. Rameakers, T. Storme, P. Verstraete & J. Vlieghe (Eds.), *De publieke betekenis van pedagogisch denken en handelen* (pp. 112–122). *Bijdragen aan de Veertiende Landelijke Pedagogendag*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Weir, P. (1989). *Dead poets society* [Motion picture]. Burbank, CA: Touchstone Pictures. 804 Pieter-Jan Decoster & Nancy Vansieleghem.

الهوامش:

1 أنجزت ترجمة هذه المقالة بالشراكة مع مبادرة مدرستي فلسطين، ضمن مشروع تدريبي للمعلمين والطلاب على إنتاج الأفلام كسياق وكموضوع للتعلّم، امتد سبعة أشهر، وتضمن تدريباً على ثقافة الصورة وكتابة السيناريو والتصوير والمونتاج. عبر المعلمون تجربة إعداد أفلامهم الخاصة بجميع تفاصيلها؛ من إيجاد الفكرة، وكتابة السيناريو، والتصوير، والمونتاج، بإشراف من باحثي برنامج البحث والتطوير التربوي/مؤسسة عبد المحسن القطان، وتقنيين ومخرجين سينمائيين محليين. نقل المعلمون التجربة للطلاب بالتزامن مع فترة التدريب، بحيث شكّل "إعداد الأفلام" سياقاً لتعلّم آليات بناء المعنى وتطوير الأفكار والتعبير عنها بصور مختلفة، إضافة إلى موضوع تعلّم بعد ذاته: "كيف نصنع فيلمنا الخاص؟".

ترجمت المقالة عن الإنجليزية بعنوان (Cinema Education as an Exercise in 'Thinking Through Not-Thinking') لـ بيتر-جان ديكوستر ونانسي فانسييلغهم (Pieter-Jan Decoster and Nancy Vansieleghem)، التي نشرت العام 2014 (vol. 46, No. 7, 792-804) في مجلة (Educational Philosophy and Theory).

توود حقوق الترجمة والنشر لمجلة (Philosophy of Education Society of Australasia) ©، وتمت إعادة نشرها بإذن من (Taylor & Francis Ltd)، <http://www.tandfonline.com>، نيابة عن مجلة (Philosophy of Education Society of Australasia).

2 PIETER-JAN DECOSTER & NANCY VANSIELEGHEM *Department of Educational Studies, Ghent University; LUCA Campus, Sint Lucas Visual Arts Ghent.*

3 يحيل مفهوم «بيداغوجيا الفيلم» في هذا المقال على الدوام إلى استخدام هنري جيرو لهذا المصطلح في كتاب اختراق الأفلام السينمائية (*Breaking into the movies: Public pedagogy*) ومقال «اختراق الأفلام السينمائية: التربية العامة وسياسات الفيلم» (*Breaking into the movies: Public pedagogy and the politics of film*)، ونرى أنّ «بيداغوجيا الفيلم» هي نوعٌ خاصٌّ من السينما في التعليم، وقد استُخدم في هذا المقال كمفهومٍ واسعٍ لم يُحدّد بعد.

4 يقتبس لويس مرتين هنا من كتاب فريري التعليم من أجل وعي نقدي، (1973) (*Education for critical consciousness*).

5 الكلمتان بمعنى التأهيل أو التعليم المدرسي (formation/schooling) (الترجمة).

6 يحيل (Masschelein and Simons) هنا إلى (Je moet je leven veranderen (2011) لبيتر سلوتيرديك (Peter Sloterdijk).