

קריאה ופרשנות באמצעים תאטרוניים

מרלין וניג

מבוא

התאטרון, על אף היותו נגיש יותר כמגמת לימוד רלוונטית החל מהמאה העשרים, גם בחינוך הממלכתי דתי, אינו מנוצל דיו מבחינת הפוטנציאל החינוכי הטמון בו. בהיבט התוכני, אם נבחן אילו טקסטים הועלו על בימות התאטרון לאורך התקופה המדוברת, נמצא חומרי לימוד רבים מדיסציפלינות המוגדרות כחובה ולא כרשות במסגרת תכנית הלימודים. דוגמאות לכך ניתן למצוא ממגוון תחומי לימוד שעובדו לסיפור תאטרוני: בספרות העברית, למשל, עובדו לבמה סיפוריהם של שלום עליכם, ש"י עגנון, אתגר קרת, סביון לברכט ואחרים, וכך גם בספרות האנגלית עובדו סיפורים של ברנרד שואו, ויקטור הוגו, ג'יין אוסטין ועוד; ההיסטוריה היהודית על שלל סיפוריה, לרבות שואת יהדות אירופה, הומחזה אף היא (גטו מאת יהושע סובול, ליצני החצר מאת אביגדור דגן ועוד ועוד), וסיפורי התנ"ך - על אף היות הדבר שנוי במחלוקת - הומחזו פעמים רבות (מגילת רות בעיבודה של רבקה מנוביץ', סיפורי דוד המלך ועוד). גם ההיסטוריה של המתמטיקה והמוזיקה הומחזו בדמות סיפור חייהם של פיתגורס ומוצרט (אמדאוס). אלו כמובן מעט דוגמאות לשירות הנפלא שמוסיף התאטרון להפנמת החומר הנלמד או הזיקה אליו, הרחבת ההשכלה והעשרתו הרוחנית של התלמיד, וכל זאת במסגרת תכנים הנמסרים במסגרת תכנית הלימודים הפעילה בבתי הספר.

גדולתו וכוחו קסמו של תחום התאטרון הם בעיבוד חומרי הלמידה לדימויים מידיים ובהירים של מסר מוחשי המסוגל להתלבש בכל חומר, ובאמצעות שפתו המרתקת להגיע אף לקשה שבתלמידים באמצעות סיפור דרמטי. היטיבה לתאר זאת שאלה ששאל רוברט מקי: "...מדוע סיפורים תופסים חלק כל-כך גדול בחיים שלנו? סיפורים מתברר הם צורך. סיפורים הם כלים לחיים. יום אחרי יום אנחנו מחפשים תשובה לשאלה הנצחית שהציג אריסטו בספרו 'אתיקה': כיצד צריך האדם לחיות את חייו? ... בפילוסופיה במדע, בדת ובאמנות ניסו למצוא את התשובה של אריסטו. אך מי היום קורא את הגל או קאנט אם הוא לא חייב לגשת לבחינה? המדע שפעם היה המאור הגדול, ממלא את החיים במורכבות ומבוכה..."².

אם אכן הסיפורים התמימים, בעלי המבנה הסדור ומארגן המידע, מעניקים טעם ומשמעות לחיים ולכלל תחומי הלמידה, ללא התחייבות כלשהי מצד הקורא/הצופה שהיצע הפרשנויות פתוח בפניו, וזאת בניגוד למדע שמבקש להציג תאוריות כעובדות ותאוריות סותרות כעובדות נוספות, ובכך מעורר פעמים רבות הסתייגות מהלומד שאינו יכול לגלות עצמאות פרשנית ומעורבות רגשית, נשאלת השאלה מדוע בתכניות הלימודים, מול הילולי המדע מודר תחום התאטרון למגמת רשות? מדוע הממסד החינוכי אינו

1 ר' מקי, סיפור-תוכן, מבנה, סגנון ועקרונות הכתיבה והתסריטאות, תל אביב 2005.

2 שם, עמ' 27.

מאפשר נגישות רבה יותר לכלי שעשוי לשכלל את כישורי החיים של התלמיד ולשרת כל מורה בכל תחום ובכל מסגרת?

על שאלה זו מנסים לענות קשתי, אראלי ושלסקי³ בקביעתם כי "בהתחשב בהתעניינות הרבה שהפינו אנשי-חינוך בחקר היעילות של המשחק הדרמטי ככלי הוראה ולמידה היה ניתן לצפות שטכניקה זו תמצא את ביטויה בסביבות רבות של למידה בקרב ילדים צעירים. אולם מבין צורות ההוראה שמורים נוקטים במהלך עבודתם אין המשחק הדרמטי משמש כלי שכיח. שתי סיבות עיקריות לתופעה זו. ראשית, אנשי חינוך רבים טוענים שהמשחק הדרמטי אינו כלי הוראה 'רציני' ומבוקר להשבחת הלמידה. טענתם מתבססת על העובדה שילדים נוטלים חלק בפעולות המבוססות על משחק חופשי גם מחוץ לבית הספר, ולכן מן הראוי להשתמש בבית הספר בכלי הוראה שיטתיים יותר, המספקים למורה שליטה מרבית במתרחש במהלך הלמידה. שנית, נראה כי למורים יש קושי בשימוש במשחק הדרמטי ככלי הוראה יעיל. מורים מתקשים לקבל את ההבחנה בין המשחק הדרמטי ככלי הוראה לבין המשחק בתיאטרון... סביר להניח שניצול נכון של המשחק הדרמטי יסייע לקבוצות רבות של ילדים צעירים המתקשים ברכישת ידע בדרכי ההוראה השכיחות. לשם כך מתבקש סיוע של אנשי מחקר על מנת לסייע..."⁴

הגישות הנורמטיביות המנסות לפענח את העבודה החינוכית גורסות פעמים רבות כי רציונל חינוכי מתבסס בעיקרו על ליבה של תכנית מגובשת שעיקרה שיטות הוראה המרכיבות את הנוכח והלא נכון בעבודה החינוכית. אין לשלול עיקר וטפל ברציונל החינוכי המקובל, אך מאמר זה ידון בהיעדר הפוטנציאל של השימוש בתיאטרון בעבודה החינוכית בכל הנוגע למתן תוקף לאמנות זו כרלוונטית להוראה, ובדיקת החשיבות הפדגוגית של שילובה ככלי ברציונל הבסיסי שעליו נשען המורה בעבודתו בכיתה.

שפת התאטרון בכיתה

נדגיש כי אמנות התאטרון הנה אמנות רחבה, ובייחוד בכל הקשור לשפה שהיא מייצרת: מילה, טון, מימיקה (הבעות פנים), ג'סטקולציה (הבעות גוף), תנועה, איפור, שער, תלבושות, אביזרים, תפאורה, תאורה, מוזיקה, פעלולי קול (סה"כ 13 מערכות סימנים)⁵, כאשר אלה הם רק חלק ממגדירי השפה שהתאטרון מייצר, משום שקיימים בתאטרון תהליכי קיבול ביחסי במה-קהל ואלה יוצרים תת-שפות לסימנים הקיימים.

אם נבחן כל אחד מהסימנים שצוינו לעיל מול העבודה החינוכית נמצא כי גלום בכל אחד מהכלים היבט שימושי שהמורה יכול להיעזר בו בהעברת החומר הנלמד בכיתה בכל קשת תחומי הדעת. הלמידה בכיתה מתבצעת באמצעות שמיעה, טקסט, חיזיון, התנסות. במאמר זה נתמקד בסימן המרכזי והמשותף לכלל מקצועות הלמידה והוא הטקסט, וכיצד אמנות התאטרון עשויה לסייע בשכלולו כאמצעי למידה כלל-דיסציפלינרי.

משה רון⁶ מציג את פרשנותו של רולאן בארת בעניין תורת הסיפור, "נאראטולוגיה", וקובע: "אחד הדברים הראשונים שעשו [הנאראטולוגים] היה ביטול הגבול העקרוני שבין הסיפור האמנותי או הספרותי

3 י' קשתי, מ' אראלי ושלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה, "רמות" – אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 1997.

4 שם, עמ' 283.

5 ד' אוריון, ממחזה להצגה, תל אביב 1988.

6 ר' בילסקי-כהן וב' בליך (עורכים), המדיום באמנויות המאה העשרים, ירושלים 1996.

לבין סיפורים מכל סוג שהוא. הנאראטולוגיה הציעה מודלים שביקשו לטפל בסיפור באשר הוא, בין שביט גידולו הוא השיח היום יומי, ובין שהוא העיתונות, הקולנוע, המיתולוגיה וכו'. כמעט אצל כל אחד מהנאראטולוגים הפריסאים, כמו טודרוב, גרמאס, ברמון או בארת, בשלב ההתפתחות המכריע של סוף שנות השישים, נמצאה איזו פסקה שבה הוא מסביר כי המושא של השיח הוא דבר שאפשר למצוא אותו בכלט, באופרה, באפוס, במיתוס, באגדת עם, בידיעה עיתונאית, בהיסטוריה וכמובן גם ביצירות ספרות. המודלים המוצעים על ידיהם, כוחם היה אמור להיות דווקא בכלליות שלהם ולא בספציפיות שלהם למדיום מסוים.⁷

הסיפור מרחיב את השימוש האמנותי כאשר לטקסט מתגלים מובנים רבים. "טקסט בעיקר במסגרת הסמיוטיקה, הוא מבנה בר משמעות המורכב מסימנים. משמעותו של טקסט נקבעת בידי כללים (או קודים) החולשים על הבחירה בין סימנים ועל הצירופים שלהם. הכללים המסדירים את צירוף הסימנים בעל המשמעות יהיו עניין של מוסכמה, כך שהקורא יידרש לרכוש מיומנויות וכשירויות מסוימות כדי לפרש (או לפענח) את הטקסט. קוראים מרקעים חברתיים ותרבותיים שונים, בעלי מיומנויות וציפיות שונות, עשויים אפוא לקרוא אותו טקסט בדרכים שונות למדי...".⁸ כך ניתן לראות את הטקסט כמתווך בין כלל התחומים הנלמדים בכיתה. הדיון הכיתתי סביב הטקסט הנלמד פותח פתח לפרשנויות, והפרשנויות מגוונות ככל שמדובר בכיתה הטרוגנית.

על פי וקסלר,⁹ "בעולמנו כיום, תחומים כמו כלכלה, אמנות, כימיה, מחשבים וחינוך נפגשים ביתר קלות מבעבר, מפני שהחברה סמיוטית ובנויה על מערכת סימנים ועל קטעי מידע המשודר, בין השאר, בעזרת צגי מחשב ומסכי טלוויזיה".¹⁰

יש באמירה זו כדי להמחיש את הפיכת הלמידה בעידן הפוסט-מודרני ללמידה בינתחומית המסוגלת לכול. הטקסט הוא מעין מתווך בינתחומי שהצליח לחדור גם לאמצעים הטכנולוגיים החדישים ולפרוץ את גדר השמרנות של מקצועות המדעים המדויקים, ואין צורך לציין שגם את גדר ההפרדה בין האמנויות. מבחינת השפה, הטקסט מייצר אותה וכל אמנות מעניקה לה את ה"אקצנט" הייחודי לה. כך, למשל, בשיחה בשני חלקים בין מנחם ברינקר ומשה רון¹¹ על אודות הטקסט הספרותי, ברינקר טוען: "מעמדו של הטקסט הספרותי לעומת הטקסט הלא ספרותי מתבטא בכך שהמלה נוכחת בטקסט הספרותי בכל איכויותיה - איכותה הסמנטית והאיכויות הפונטיות שלה. בולטת בעיניי זה הבחנתו של פול ואלרי, שלפיה אני יכול להגיד כי אני זוכר מאמר אם אני זוכר את הרעיונות שלו, ולא את המילים".¹²

המחזות הטקסט, כפי שמציע התאטרון, מצטיינת בהבלטת הרעיון והחדרתו התודעתית. המחזה מכיל פרמיס חזק - שהוא הרעיון המרכזי של הטקסט - השזור כחוט השני בסיפור העלילה ומעורר שאלות ביחס לתוכן, ובכך מסייע בהעצמת כל סוגי הטקסט. התלמיד זוכר את הרעיון המרכזי של החומר הנלמד ובכך מרוויח חוויית למידה רווית אסתטיזציה ומשמעויות.

7 שם, עמ' 39.

8 א' אדגר אנדרו ופ' סדג'וויק, לקסיקון לתאוריה של התרבות, תל אביב 2007, עמ' 170.

9 P. Wexler, *Social Analysis of Education: After the New Sociology*, London 1987

10 מובא כציטוט בתוך: ד' גורדון, ש' שינמן ונ' אלוני, "טקסטים ודרכי ידיעה: טיעונים לקביעת תוכני הלימוד", בתוך: מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונבנציונלית בבית הספר, ד' גורדון (עורך), ירושלים 2006, עמ' 138.

11 בילסקי-כהן ובליד, שם.

12 שם, עמ' 37.

חוקר התאטרון רוזיק¹³ מציע הגדרה לטקסט: "מכלול סימנים (חיבור) בשפה נתונה (כגון לשון טבעית או כל מדיום אחר), המאורגן לפי כללי השפה הנקוטה והמיועד לפענוח על ידי נמען (קורא או צופה)... טקסט הוא חיבור מוגמר המיועד לקריאה או לצפייה. היות שהפסוק הוא יחידת הארגון המורכבת ביותר ששפה יכולה להציע, ההנחה היא בכלל, שחיבור מאורגן כשלם על ידי עקרונות שאינם חלק מהשפה, ובפרט, שחיבור תיאטרוני מאורגן על ידי מבנה העולם הבדיוני"¹⁴. העולם הבדיוני מקבל רובד טקסטואלי באמצעות התאטרון ומסייע להעצמת סרגל כלי הניתוח של התלמיד כיוצר משמעויות.

התאטרון התפתח מאות שנים לפנינו (במחקר המקובל מתייחסים למאה החמישית לפנינו לס), ויש התולים את העיסוק בו בצורך חברתי-תרבותי. אמנות זו פיתחה שפה סמיוטית נפרדת שניתן לתקשר באמצעותה בכלים מטקסטואליים. למעשה אמנות זו שמה דגש על פריטים רבים העשויים לסייע לתלמידים בהעמקת הלמידה בדרך חווייתית ומשמעותית דווקא בשל דרכי הקריאה המרובות שהיא מייצרת לטקסט והמשמעות החזותית שהיא מעניקה לעולם הבדיוני. הטקסט בגילומו התאטרוני מסייע להטמעת חומרי למידה תוך כדי התייחסות לרבדים נסתרים שנחשפים על ידי תהליך מורכב, מפרט טכני או הפשטה רעיונית באמצעות בימוי. דווקא קביעה זו מסייעת לטענה שהובאה במאמרם של גורדון, שינמן ואלוני בהתייחסם לבחירת מתווה לתכנית הלימודים בישראל:

"אנו מבקשים לאמץ גישה כללית לקביעת תוכני הלימוד וההוראה באמצעות ריבוי דרכי הידיעה (modes of knowing) המכוונות לבניית משמעות על ידי התלמיד, באופן המאפשר לו לנהל דו שיח דיאלקטי עם הטקסטים המוצגים לפניו ולא להסתפק בקליטתם הפסיבית"¹⁵.

לטענתם, בניית המשמעות על ידי התלמיד הופכים אותו לחלק מהטקסט, למעורב יותר, והתוצאה היא שמעבר להיותו פעיל יותר הוא מפנים את התוכן ביתר קלות, והרי זהו בדיוק התהליך האורגני המתרחש במהלך צפייה בתלבושת "הסיפור" על הטקסט, שעל הבמה מתרחבת משמעותו גם לצורה. בעבודת השחקן נדרשת הפנמה דומה של הטקסט. חומר הגלם המרכזי של שחקן יוצר - זה מה שהטקסט מספר, והשחקן מגיב בהתאם לו; התנועות, החיפוש או הבניית המשמעויות באים בעקבותיו. שימוש בטקסט באופן יצירתי הוא חלק מתחום התאטרון וייתכן שהוא, בין השאר, המפתח לפיתוח יכולות למידה: יצירת טקסט או קריאת טקסט באופן משמעותי יותר אצל הלומד.

"אין שום סיכוי לטקסט מדוקלם ללא הבנה מעמיקה. ואם למדנו את ההצגה, הרי גם 'למדנו', ולא רק בזבזנו זמן'. מחזה דומה לקרחון צף: הטקסט הכתוב הוא רק השליש העליון שמעל למים. שני שלישים נוספים שקועים מתחת למים. את אלה צריך לגלות וללמוד. גילוי הסאב-טקסט, לימוד הרקע של המחזה, ההבנה הפסיכולוגית של הדמויות, הכרת המבנה הדרמטי - כל אלה מחייבים עיון מעמיק, והופכים את ההצגה לגולת הכותרת של מפעל לימודי וחינוכי"¹⁶.

יסוד הטענה כי הצגה היא גם מפעל חינוכי בסיסה בטקסט הגולמי הנפתח לפרשנויות רבות, החל מפרשנותו של הבמאי, השחקן וכו' ועד לפרשנותו של הקהל הצופה באמנות המוגמרת.

13 א' רוזיק, יסודות ניתוח המחזה, תל אביב 1992.

14 שם, עמ' 19.

15 שם, עמ' 139.

16 ר' מנובין, מופעים בבית הספר, ירושלים תשנ"ה, מבוא.

חיים שוהם¹⁷ מציע חלופה לגישות הנורמטיביות המתארות מה צריכה הדרמה להיות, ובמקומה הוא מציע את דרכי הארגון המיוחדות של החומרים השונים ועקרונותיהם. על פי עקרונות המוען-נמען ננסה להתייחס ליחסי חונך-חניך ולמדוד את האירוע הכיתתי כאירוע תאטרוני, תוך כדי המשגת היחסים בתיאוריות חינוכיות נפוצות.

מבנה הטקסט הדרמטי והשימוש בו

ראשית ננסה להבין כיצד פועל טקסט דרמטי הבנוי במהותו משני רבדים בסיסיים הידועים גם בעולם הספרות כטקסט (text) ואינטר-טקסט (inter-text).

גורדון, שינמן ואלוני מעמידים אף הם את אפיוניה הכלליים ומטרותיה של תכנית לימודים המעמידה במרכז את הטקסט והאינטר-טקסט. לטענתם על תכנית הלימודים להיות בינתחומית, ומושאה המוצהרים לא יהיו בעיות או סוגיות אלא סדרת טקסטים או אינטר-טקסטים.

הניסיון לאפשר מיקוד בטקסט וייצוגו הוא נכון, והשימוש בתאטרון הוא עוד דרך לאפשר זאת. איש התאטרון והבמאי הידוע קונסטנטין סטניסלבסקי (1863-1938) קרא לצורות טקסט אלו סופר-טקסט (טקסט-על - super-text) וסאב-טקסט (תת-טקסט - sub-text). הרעיון בבסיס ההגדרתי הוא קיומם של טקסט גלוי וטקסט סמוי באותה רפליקה (משפט מילולי). לדוגמה: באופן הגלוי דמות יכולה להתוודות בקול ולומר: "אני מאוד אוהבת אותך, את ראוייה להערכה", כשברובד האחר, הסמוי, היא למעשה אומרת: "אני מקנא בך, הכול הולך לך בקלות". את הטקסט הגלוי הקורא מקבל, ואת הטקסט הסמוי עליו לחפש.

טקסט הוא מבנה רצוף של מילים. באירוע התאטרוני את המבנה הזה יכולות לקטוע הפרעות רבות שתגרומונה לרמות לסטות מהטקסט המקורי שבכוונתה לומר (אירוע לא צפוי, דמות שמתפרצת לדבריה, מוזיקה וכו'). מצב כעין זה הוא דיס-טקסטואלי. הרמוניית הטקסט בסדר ההגיוי נקטעת או משתבשת. שימוש במבנה טקסט זה יסייע לתלמיד לפתח מיומנויות שמירת רצף - על אף ההפרעה, דילוג וחזרה למשמעות המכוונת, אלתור, סטייה והתמודדות.

דוגמה אחרת מתייחסת לממשות שהטקסט מקבל באמצעות האירוע התאטרוני - מצב שבו דמות מתארת לדוגמה עריכת שולחן לסעודה, ותוך כדי כך אכן עורכת את השולחן לסעודה. מצב כזה הוא פרוכ-טקסט, מן המילה הלועזית prove (הוכחה). הדמות מדברת ומדגימה על חפצים ואבירים את דבריה. שימוש במבנה טקסט זה יסייע לתלמיד להמשיג משמעויות באמצעות המחשה - אם התלמיד מדבר על כוח המשיכה, למשל, הוא ידגים זאת באמצעות מגנט. ההדגמה עצמה יכולה להתבצע באמצעות מפה, תרשים זרימה, תמונות, מצגת, מוזיקה וכל אמצעי מוחשי לפי התחום הנלמד.

חוקר הספרות שוהם מגדיר את הלשון הדרמטית כפרפורמטיבית¹⁸ (חזותית וביצועית) בעיקרה, ובכך הוא טומן יכולות רבות בטקסט הבימתי.

פעמים רבות מורה נדרש ללמד טקסט. כלל הדיסציפלינות הן למעשה תלויות טקסט: היסטוריה, לשון והבעה, ספרות, אנגלית, ואפילו במתמטיקה פעמים רבות מופיע ספקטרום המבנה של שאלה טקסטואלית.

17 ח' שוהם, תאטרון ודרמה מחפשים קהל, תל אביב 1989.

18 שם, עמ' 14.

התלמיד עצמו נדרש אף הוא לשימוש בטקסט. כבר בשלבי התפתחות מעמדו כתלמיד בכיתה הוא משמש כנמען למסריו של המורה. תהליך הדיאלוג הכיתתי מתבצע בפורמטים שונים ומגוונים, מול המורה או מול תלמיד עמית לספסל הלימודים.

בהסתכלות על תהליכי למידה אלו, ניתן לראות את גילום מאפייניה של הגישה הקונסטרוקטיביסטית,¹⁹ כאשר בתהליך הלמידה נלקחים בחשבון הקשר של הלומד לחומר והמערכת החברתית של הלמידה. הגישה הקונסטרוקטיביסטית רואה בלמידה מטרות נוספות מעבר לקבלת המידע. הלמידה נתפסת כתהליך פעיל של בנייה עצמית של ידע ומיומנויות. הגישה הקונסטרוקטיביסטית מעודדת את שיטת הדיאלוג ואת מגוון מקורות המידע וההתבוננות.

הדיאלוג הוא חלק מתהליך הלמידה האקטיבי של הלומד. הדיאלוג מאתגר את השומע מכיוון שעליו להגיב לדברים הנאמרים. האיזון העדין שבין הקשבה לתגובה יוצר למידה אפקטיבית יותר. שימוש בקריאת טקסט בכלים התאטרוניים מאפשרים פיתוח קשר נוסף בין הלומד לטקסט. הלומד הופך מודע יותר לטקסט אם הוא מכיר את ההגדרות הנלוות לו, ואם המורה משתמש בהגדרות לניתוח אירועים בתחומי הלמידה שאותם הוא מלמד.

הטקסט התאטרוני מאפשר סוגי מבע שונים אצל התלמידים

כאשר מדובר באימפרוביזציה ויכולות אלתור הרי שהתלמיד נדרש לנסח. "האימפרוביזציה היא מיומנות המפעילה את מקורות היצירה הראשוניים שלנו: גוף, סאונד, טקסט - ומעמידה אותם בשירותו של רעיון, מצב או דמות".²⁰

ניסוח הוא תהליך המארגן את החומר הנלמד. יש בכך אפשרות להעניק לתלמיד עצמאות בשטח הלמידה. התלמיד שותף לתהליך דינמי והוא העומד במרכזו, כאשר הניסוח מסייע לו לעצב את אישיותו כלומד ואת סגנונו האישי. מעבר לכך, ניתן לדרוש מהתלמיד לכתוב טקסט - עיבוד רעיון למילים כתובות מסייע בגיבושו, ויש בכך פעילות חינוכית מקדמת.

"אמנות האלתור מעוררת ומפעילה חלקים יצירתיים המצויים בכל אדם ואדם, חלקים המצויים בדיאלוג סוער ומתמיד עם מה שמתחולל בתוכו ומה שמתחולל מחוצה לו".²¹

התלמידים מעריכים מורה שאינו תלוי דף - כישרונו מתבטא ביכולת לנווט בין הכתוב לכתב במהלך הלמידה. הטקסט הוא חומר הגלם, ובכיתה מתרחש תהליך שבמהלכו נוצר טקסט חדש. הנושא עולה בכיתה ומוליך את המשתתפים. הדיון מפרה ומושך אותנו לעיין בטקסט הכתוב. באמצעות החשיפה (עמידה על בימה, ויתר התלמידים הם קהל) התלמיד מיטיב לנסח ולהפנים את החומר. אופן ביצוע הטקסט הנו במובהק חלק מקטגוריית המונולוג.

שלב אחר בהבנה הטקסטואלית הוא הפנמת הטקסט בספקטרום המבנה של דיאלוג, על דפוסיו השונים:

דיאלוג בין המורה לכלל קהל התלמידים

דיאלוג בין המורה לתלמיד יחיד

19 ז"ג ברוקס ומ"ג ברוקס, לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית, תרגום: א' צוקרמן, ירושלים 1997.

20 Frost A. and Yarrow R., *Improvisation in Drama*, London 1990

21 נ' לוברני-רולניק, חיים בתוך סיפור, תל אביב 2009, עמ' 217.

דיאלוג בין שני תלמידים

דיאלוג הדמיה בין שתי דמויות, תאורטיקנים וכו' הנלמדים בטקסט.

- הדיאלוג מעמת את התלמיד²² ויוצר אצלו באופן כמעט אוטומטי קריאה רחבה יותר של החומר הנלמד. כאשר הוא ניצב במרכז הדיאלוג עליו להותיר רושם כלשהו על קהל המאזינים - חבריו לכיתה. מצב זה יוצר אצלו מודעות רבה יותר לניואנסים אשר בקריאה עצמאית לעתים נעלמים.
- הדיאלוג מחדד את הדרישה להעמיק בטקסט הנלמד, כאשר בן-השיח מאתגר את שומעו בשאלה לא צפויה או מעמיד אותו על טעותו בפולמוס שלפתע מתעורר.
- הדיאלוג מאפשר פעמים רבות את הבנת הסיטואציה, פעולות הדמות ובחירותיה של הדמות, כאשר התלמיד מרוכז במהלכים העלילתיים.

לעומת הדיאלוג, הרב-שיח מאפשר את פתיחת הדיון למשתתפים רבים יותר.

- למילה "שיח" (discourse) אין משמעות אחת, גם אם מתייחסים אליה במונח טכני. המילה "שיח" יכולה כמובן לציין דיאלוג בין דוברים, אך פירושה הוא גם - במסגרת הבלשנות, למשל - הדרך שבה יסודות לשוניים חוברים זה לזה כדי ליצור מבנה של משמעות הגדול מסך חלקיו.²³
 - רב-השיח מאפשר מקום לנרטיבים שונים, ובאופן זה מתרבים הצדדים השונים של סיפור העלילה. אם התלמיד מגלם יותר מדמות אחת בטקסט הוא עשוי להעמיק יותר בסיטואציה הנדונה ולפתח בהתאם לכך דעה מוצקה יותר על אודות הנושא הנלמד.
- עד כה עסקנו בספקטרום המבנה של המחזה ותרגמנו אותו כשיטה יישומית בעבודה הכיתתית, כעת נדון באופן הבעתו של הטקסט.

יש החולקים על יישום האמצעים הדרמטיים, בייחוד בפן המעשי, כשיטת הוראה. הוכחה למחלוקת זו ניתן למצוא בלקסיקון החינוך:

משחק דרמטי כאמצעי הוראה: המשחק הדרמטי המופיע בספרות במונחים כדרמה חינוכית, דרמה התפתחותית, דרמה יוצרת, או במונחים עכשוויים יותר, כסוציודרמה, פסיכודרמה, ודרמה-תרפיה, הוא צורת הפעלה שהילד מתנסה בה בתהליך של קבלת תפקידים. צורת הפעלה זו מפתחת יצירתיות, זכירה, דמיון, הזדהות והפנמה, תוך שימוש במגוון רחב ככל האפשר של החושים, כגון שמיעה, דיבור, מישוש וראייה. המשחק הדרמטי מעמיד במרכז את הילד הלומד עולם-תוכן מסוים בעזרת פעולות כדיבור, תנועה, אלתור וחקיון. צורת הפעלה זו של הילד משמשת ככלי הוראה בידי מחנכים ומורים. למרות הביקורת הקיימת מצד אנשי חינוך על השימוש במשחק הדרמטי ככלי הוראה, ניתן למצוא ראייה בספרות המחקרית ליעילות הטמונה בטכניקה זו כדי להשביח למידה אצל הילד, ובעיקר אצל ילדים צעירים (עד גיל 8). עם זאת, שיטת הוראה זו אינה שכיחה עקב הקושי ליצור סביבות למידה שהמרכז הדרמטי במרכזן.²⁴

קשתי, אריאלי ושלסקי מציינים כי מתוך הספרות התיאורית והמחקרית עולה שהמשחק הדרמטי עשוי לתרום בתחומים הבאים: פיתוח הדמיון, פיתוח יצירתיות וחשיבה דינמית, חשיפה לרעיונות חדשים,

22 חשוב לציין כי הדיאלוג מעמת גם את המורה שפעמים רבות למד על מנת ללמד, ובפעול לומד משאלות התלמידים ומעמיק במחקרו.

23 אדגר וסדג'וויק, לקסיקון לתאוריה של התרבות, עמ' 379.

24 קשתי, אריאלי ושלסקי, לקסיקון החינוך וההוראה, עמ' 282.

שיפור המודעות החברתית, שיפור שיתוף הפעולה בין חברי הקבוצה, שחרור לחצים, שיפור יכולת הדיבור/נאום, חשיפה ליצירות מן הספרות, חשיפה לאמנות התאטרון וניצול שעות הפנאי.²⁵ יש לזכור כי מבנה המחזה שונה ממבני כתיבה אחרים - מבנה המחזה מוגש באופן המיועד לביצוע על הבמה; האפשרות להתבונן בכל טקסט באמצעות פירוקו לכדי מונולוג/דיאלוג/רב-שיח מאפשר יצירת משמעות גלויה וסמויה. כאשר נדרשת עבודת הכנה של טקסט ספרותי או היסטורי כמונולוג או דיאלוג (עבודה בזוג) או רב-שיח (עבודה קבוצתית) התלמיד נדרש להעמיק בתהליך ההכנה להגשה. העמקה זו מתבטאת בניתוח הדמויות, הבנת הסיטואציה, מבנה מערכת היחסים, בחירות של הדמויות וכו'. עליו להכיר את הרקע שבו מתרחש האירוע. ההגשה בפועל מול חבריו לכיתה מאפשרת לו לעסוק בעבודת השחקן, כאשר פעמים רבות הוא מנווט בין ההכנה לאלתור כתוצאה מדברים לא צפויים העשויים להתרחש.

בתהליך הכיתתי המורה יכול לתפוס את עמדת המחזאי ו/או הבמאי, תלוי בטיב הטקסט הדרמתי. המורה מנחה את התלמידים באמצעות שאלות או תרגילים. לדוגמה: הדמות בחרה בפעולה מסוימת, כעת התלמיד בהכוונת המורה יתנסה בפעילות ההפוכה מהבחירה המקורית.

אז: מהו תפקיד השתיקה בטקסט, כאשר יש הסוברים כי השתיקה היא הטקסט. המורה יכול לשנות את הסיטואציה על ידי הוספת דמויות או אירוע שעליהם לא ידע התלמיד מראש ועליו להתמודד עם האתגר החדש. דוגמאות רבות אלו ממחישות, ולו כמעט, את אופן ההכלה של הטקסט שהתאטרון הופכו לאינסופי באפשרויותיו לטובת התלמיד המתנסה ולטובת כלל התלמידים המשתתפים באירוע התאטרוני-כיתתי.

סיכום

לדיסציפלינת התאטרון פוטנציאל לשמש ככלי רב גווני בעבודה הכיתתית. ספקטרום המבנה של הטקסט התאטרוני - מבנה המחזה לדוגמה - מסוגל להתלבש על טקסטים מתחומי דעת שונים ולהרחיב את אפשרויות השימוש בטקסט לתועלת התלמיד. לטקסט שמורות צורות פיענוח שהתאטרון מסייע בהרחבתן.

הקושי של מורים לאמץ את התאטרון כשיטת הוראה נובע מהיעדר בקיאות, כגון בדרכי שליטה וגיוון בלמידה באמצעות אמצעים תאטרוניים. פערי ידע אלו יוכלו להצטמצם במידה שהגורמים המשפיעים וקובעי מדיניות הלמידה בבתי הספר יתייחסו אל התחום כרלוונטי יותר, בדומה למקצועות מדויקים ובמלוא הרצינות הנדרשת, כפי שדורשים מתחומי למידה המוגדרים כ"חובה" בתכנית הלימודים, באופן שבו יוכל התאטרון להוות אפשרות לגיטימית בסרגל הכלים של המורה בכיתה. דרך נוספת לסייע למורה ברכישת מיומנות בתחום זה היא באמצעות השתלמויות העשרה והפיכת הצפייה בתאטרון לזמינה במסגרת החינוכית.