

الكلام وتحرير المعنى

مُقارباتٌ نصّيةٌ تعليميةٌ دراميةٌ لمسرحية

"الفيل يا ملك الزمان"

وسيم الكردي

مركز القطن للبحث والتطوير التربوي
مؤسسة عبد المحسن القطان - فلسطين
2007

عنوان الكتاب :
الكلام وتحرير المعنى
مُقَارِبَاتٌ نَصِيَّةٌ تَعْلِيمِيَّةٌ دَرَامِيَّةٌ لِمَسْرُوحِيَّةِ " الفيل يا ملك الزَّمان "

تأليف : وسيم الكردي

مراجعة لغوية : عبد الرحمن أبو شمالة

الناشر :
مؤسسة عبد المحسن القطان
مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

رام الله - فلسطين

الطبعة الأولى 2007

هاتف : +972 2 2963281

فاكس : +972 2 2963283

Book Title:
Speech & Release of Meaning
Textual, Educational & Dramatic Approaches to the Play
"Elephant, O' King of all Time"

Author: Wasim Kurdi

Publisher:
A. M. Qattan Foundation
Qattan Center for Educational Research and Development

P.O.Box 2276

Ramallah - Palestine

First Edition - 2007

ISBN: 978 - 9950 - 313 - 26 - 2

Tel: +972 2 2963281

Fax: +972 2 2963283

www.qattanfoundation.org

الكلام وتحرير المعنى

مُقارباتٌ نصّيةٌ تعليميةٌ دراميةٌ لمسرحية

"الفيل يا ملك الزمان"

قراءة في النص المسرحي "الفيل يا ملك الزمان" كما ورد وتموضع في الدرسين الخامس والسادس في الوحدة الخامسة من الكتاب المدرسي اللغة العربية للصف الثاني عشر في المنهاج الفلسطيني الجديد، ومقاربتها بمقترح يوظف الدراما كسياق للاستكشاف والتعبير .

الكتاب موجه لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، بمن في ذلك معلمو الصف الثاني عشر، ومعلمو الموضوعات الأخرى، وبخاصة معلمي الاجتماعيات والدراسات المعاصرة والدراما .

إلى سعد الله ونّوس حيّاً وميتاً
" لا ينمو النور إلا في العتمة "

وسيم الكردي

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

مؤسسة عبد المحسن القطان

تشرين الثاني 2007

المحتويات

| | |
|----|--|
| 7 | إهداء |
| 7 | شكر وعرفان |
| 11 | الفصل الأول: ما قبل التوطئة: عن الحرية ... في اللغة والحوار |
| 13 | ■ حوارية اللغة |
| 15 | ■ الحوار والحرية |
| 17 | ■ توطئة |
| 22 | ■ هوامش الفصل الأول |
| 23 | الفصل الثاني: المقاربة المنهجية التعليمية |
| 25 | ■ الاختيار والتدرج |
| 28 | ■ المرجعيات |
| 28 | ■ التعميم |
| 29 | ■ التجريد |
| 29 | ■ التوثيق |
| 30 | ■ النص المسرحي والفنون الأدبية |
| 30 | ■ النص المسرحي وفن المسرحية |
| 30 | ■ عناصر العمل المسرحي |
| 35 | ■ المسرحية والوحدات الثلاث |
| 36 | ■ الحذف من النص المسرحي |
| 37 | ■ اتجاهات المسرح وأنواعه |
| 38 | ■ تصنيف النص المسرحي |
| 38 | ■ إنتاج المعنى وتكوين الدلالة |
| 39 | ■ استنتاج فكرة النص المسرحي |
| 40 | ■ ملامح في البنية المسرحية |
| 42 | ■ الأسئلة |
| 47 | ■ هوامش الفصل الثاني |

| | |
|-----|---|
| 49 | الفصل الثالث: في المقاربة الدرامية؛ رؤية وتوجه |
| 51 | ■ في إنشاء اللحظة الدرامية |
| 53 | ■ القصة جوهر في الممارسة الدرامية |
| 54 | ■ المقاربات الدرامية في سياقها التربوي كتعليم وكفن |
| 62 | ■ هوامش الفصل الثالث |
| 65 | الفصل الرابع: المقاربة الدرامية: استكشاف، كشف، تعبير |
| 67 | ■ تصافر نصين " مسرحي وقصصي " |
| 69 | ■ ما قبل النصين: تهيئة في السياق الواقعي |
| 70 | ■ في مقارنة النص المسرحي |
| 87 | ■ هوامش الفصل الرابع |
| 89 | الفصل الخامس: التعبير عبر ممارسة تعبيرية إبداعية |
| 91 | ■ المستوى الأول: في التعبير عن المتخيل عبر فعل قصصي خلاصي |
| 91 | ■ المستوى الثاني: في التعبير عن الراهن الواقعي عبر فعل درامي متخيّل |
| 92 | ● استكشاف التاريخي من خلال الراهن |
| 93 | ● استكشاف الراهن من خلال الراهن |
| 95 | ■ هوامش الفصل الخامس |
| 97 | الخاتمة |
| 99 | المراجع |
| 103 | النص المسرحي الأصلي: "الفيل يا ملك الزمان" |

إهداء

إلى جميع التلاميذ والتلميذات الذين علمتهم فتعلمت منهم، فلولا انخراطهم بكل ما فيهم في توظيف الدراما في سياق التعليم، لما أمكن لهذه المحاولة أن تكون . . .
إنهم من أشعل إوارها .

شكر وعرفان

لكل من شجع هذه المحاولة؛ قراءة ونقداً واقتراحاً وتعديلاً وإضافة وشطباً . . .
إلى الزملاء؛ د. فؤاد المغربي الذي شجع الفكرة من بداياتها وواكب نموها. مالك الريماوي الذي قرأها خلال جميع مراحلها وسجل ملاحظاته على بنيتها وتسلسلها واقتراحاتها. د. أندريه مزاوي الذي وضع يده على ملامحها المعرفية وسجل ملاحظاته على مفهوماتها، والمعلمة هالة حمد، والمعلم نائل أبو دية، ود. إبراهيم نمر موسى، ود. نهى عفونة، والزميل عطية العمري على قراءة الكتاب وتقديم ملاحظات مفيدة، وللزميل عبد الرحمن أبو شمالة الذي راجعه لغوياً.

إلى جميع الزميلات والزملاء؛ الباحثين والباحثات في مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، وجميع المعلمين والمعلمات الذين اشتركوا في مناقشتها.

(يتحركون بخطوات ذليلة منسحبين، وتخفت الأضواء فترة. بعد ذلك ينتفض الجميع. يقفون أمام الجمهور، وقد نفضوا عن حركاتهم وهيئاتهم مظاهر التمثيل ... بعد لحظات).

الجميع: هذه حكاية.

ممثل 5: ونحن ممثلون.

ممثل 3: مثلناها لكم كي نتعلم معكم عبرتها.

ممثل 7: هل عرفتم الآن لماذا توجد الفيلة؟

ممثل 3: هل عرفتم الآن لماذا تتكاثر الفيلة؟

ممثل 5: لكن حكايتنا ليست إلا البداية.

ممثل 4: عندما تتكاثر الفيلة تبدأ حكاية أخرى.

الجميع: حكاية دموية عنيفة.

وفي سهرة أخرى سنمثل جميعاً تلك الحكاية.

"ثم ينسحب الجميع .."

"خاتمة المسرحية"¹

الفصل الأول

ما قبل التوطئة:
عن الحرية.. في اللغة والحوار

الفصل الأول

ما قبل التوصلنة: عن الحرية.. في اللغة والحوار

لا يحاول هذا الكتاب تقديم مفهوم الحرية كموضوع خاص أو موضوع منفصل عن سياقه، بل يضع سؤال الحرية ضمن سياق، ألا وهو سؤال الفعل الاجتماعي الحر القائم على مبدأي المشاركة والاختيار. وإن كان موضوع الحرية هو السياق الذي تتحرك فيه الفعاليات التعليمية والدرامية، فإن حرية التعبير الكلامي، بشكليه اللفظي وغير اللفظي في تضافهما، هي المحرك التعبيري لهذا السياق، فعبر الفعل التعبيري يتم إنتاج الكلام، وعبر الكلام يتم إنتاج المفاهيم والرؤى والتصورات التي تغدو بدورها أفعالاً، فهما يتداخلان كفعل تعبيري وفعل اجتماعي، ويغدو الفصل بينهما أو تقديم أحدهما على الآخر ضرباً من التشطية والتعسف، إننا نبني صورة للعالم عبر الكلام، ونبني صورة للكلام عبر العالم، وفي كليهما ينهض التعبير عن الفرد وعن الجماعة كمحفز لفعل حرّ قد يلقي طريقه حين يكون التعبير منفتحاً على فضاءات جديدة، وقد توصلدونه الأبواب حين يغدو تكراراً ومضغاً لما هو مستهلك من كلام يُكتفى بترداده.

يقوم جوهر انشغال هذا الكتاب على التخيل، فالتخيل جوهري في إنتاج التعبير، وبخاصة حين نكون في رحلة استكشاف درامية عبر أنشطة تعبيرية متعددة المستويات والأبعاد. إن إطار فعل تعبيري يمكن أن يجعل التخيل معادلاً للواقع الاجتماعي/السياسي، وبالتالي تتاح إمكانية استكشاف الواقع ومساءلته والتعبير عنه، ومن ثم البحث في انتقالاته وتحولاته، كل ذلك في مناخ حوار يبيح للتعبيرات أن تجد فرصتها ومجالها، فلا إقصاء ولا إلغاء، بل منظورات مختلفة ومتنوعة، يمكن لها أن تفضي إلى انتقالات مجتمعية ذات حساسية إنسانية.

حوارية اللغة

الذاكرة تختزن اللغة، وهي بدورها ذات بنية لغوية، واللغة نتاج يكتسبه الفرد عبر اختزانها في الذاكرة، وفي إنتاجها كلاماً تترجم اللغة الذاكرة لتغدو لغة الخبرة والواقع، وعبرها أيضاً يعيد المرء إنتاج كلامه. وهذا ما عمل سوسور (Saussure)² (1857 - 1913) على تأكيده؛ فقد درس اللغة باعتبارها خاصية إنسانية، ملكة لا تقتصر على فرد بعينه، أو مجموعة دون أخرى، تمتاز بالشمولية؛ فهي تتضمن ظواهر فيزيائية وفيزيولوجية وسيكولوجية واجتماعية وتاريخية... ما يجعلها تأبى على التصنيف ضمن الظواهر الإنسانية، ويقسمها إلى قسمين: اللسان والكلام؛ أما اللسان، فهو اللغة، وقد حذف منها

الكلام . وأما الكلام، فهو ما يقوم الفرد المتكلم بفعله، وهو بذلك فعل فردي (أو كان، 1991 : 80)، أو يمكن له أن يغدو فعلاً فردياً أو يسعى إلى ذلك .

وقد يكون هذا الفعل الكلامي الذي يقوم به الإنسان هو تكرار حرفي لصوت آخر، وقد يكون إعادة تأويل له بناء على خبرة ذاتية، وقد يكون، فعلاً، كلاماً خاصاً بصاحبه مارسه بالكيفية التي يراها مستخدماً (اللسان/ اللغة) كمادة لتكوين موقف تعبيرى؛ شعوري/ فكري .

الإنسان يستعير اللغة بمفرداتها وأساليبها وطرائقها ... لينتج كلامه، وإذا ما استعار (كلاماً) جاهزاً فكأنه يضع نفسه في قيد، وفي موقع يمنعه من أن يكون هو، ويغدو مجرد صدى يعيد تردداً ما هو جاهز ومكتمل باعتباره كلامه؛ فهو، هنا، يمارس (كلام غيره)، ولا يمارس (كلامه) . يمكن للكلام أن يفتح فضاء للحرية أو أن يغلقه، إن اللغة تنفتح على فضاءات استعارتها وتوظيفها، فتحتل إمكانات إعادة إنتاجها كما يشاء المتكلم في السياق الخاص الذي يولد الكلام، يحررها مما هو عام ليبتئ فيها صوته الشخصي . وليحرر الكلام من قيوده، ويفكه من أسر العبارات الجاهزة، ويخرج به عن أطر الجمل المستهلكة، ينبغي تحرير الفكر الذي هو انفتاح الكلام على الجديد، وذلك هو التلازم والتشارط بين تحرير الفكر وتحرير الكلام، فهو انفتاح على فضاءات المعرفة والثقافة الإنسانية في حضورها الراهن أو تجلياتها التاريخية أو تنبؤاتها المستقبلية . إن تحرير الفكر من أوهامه، وتخليصه من سكونه، يتطلب تحرير الخيال؛ الخيال الذي بات مقيداً نتيجة القمع المتواصل الذي يعاني منه الناس، وبخاصة في وطننا العربي؛ هذا القمع الذي غيَّب روح الابتكار والتجديد والبحث والتساؤل والحوار .

ولعل المدخل الرئيس لتحرير الكلام في السياق المدرسي المثقل بالمكرِّس والجاهز والمستهلك، يقوم على خلق مناخات جديدة في الحيز المدرسي تحور اللغة من نمطيتها، ومن تعبيراتها الجاهزة، ومن كليشيتها، وهذا يتطلب بناء علاقة من طراز جديد بين المعلم والمتعلم، تقوم على أن كليهما يعلم ويتعلم عبر مرورهما بهذه الخبرة المشتركة، ولا تقوم على أن أحدهما (المعلم في حالتنا) هو حامل المعرفة ووكيلها، يهبها لآخر (هو التلميذ) الذي عليه بدوره أن يقبل عليها ويقبلها دون مساءلتها أو مناقشتها، بل عليه أن يسلم بها! فهي قادمة من (العارف) الذي منحتة الثقافة عبر تاريخها ومشروعية (المعرفة) ومشروعية (السلطة)، فكيف له أن يحاورها؟! فالقول الجاهز يضع من يستعيره في القيد، بينما الذي يعيد إنتاج القول في إطار عملي سياقي يمارس إرادته الحرة، لإعادة إنتاج القول تقتضي البحث والاستقصاء من قبل إنسان يتمتع باستقلالية ويعترف بالآخر ويعترف بوجود اختلاف محتمل معه ... وهذا يجعل من التعليم (مُطلقاً/ محرراً) الأنا، ويخلق التنوع؛ فلا ينحصر (المتعلم) في حدود دائرة يرسمها (المعلم)، بل ينطلق إلى عوالم تقررها شخصية المتعلم، وقدرته على فتح فضاء الأسئلة . وأول شروط تحقيق ذلك هو " ... الاعتراف بإنسانية التلميذ قبل الاعتراف بحاجته إلى التعلم، والاعتراف بحاجات الإنسان اليومية قبل الاعتراف " بحكمة الكتب " . وهذا يفترض قلب العلاقة بين التلميذ والكتاب، وتغيير العلاقة بين المعلم والتلميذ " . فلا يغدو المعلم هو " الصوت " والتلميذ هو " الصدى " (درّاج، 1992 : 16)

"نحن حوار"، كم هي بليغة هذه العبارة التي أطلقها الفيلسوف هيدجر³ (Martin Heidegger) (1889 - 1976) لمن يريد التأكيد على أهمية الحوار للمجتمع الإنساني! فهي ليست بلاغة إنشائية بقدر ما هي بلاغة قول يبلغ مداه، فالحوار هو الذي يمنح اللغة صيرورتها، أو بمعنى آخر فإن الفعل الإنساني في اللغة هو الذي يمنح اللغة حضورها الوجودي، فدون تفاعل بين مستمع ومتكلم لا يتحقق الحوار، ولا يتفاعل مجتمع. وقد يبدو مفيداً هنا استعارة السياق الذي وردت فيه هذه العبارة، وقد كان ذلك عبر تحليل قام به هيدجر لبعض كتابات هولدرلين⁴ (Johann Hölderlin) (1770 - 1843) "لكن ماذا تعني كلمة حوار؟". بديهياً أن يكون الحوار فعل أن يتكلم بعضنا إلى البعض الآخر حول شيء ما، فتكون اللغة هي الوسيط الذي من خلاله يستطيع واحدنا أن يتصل بالآخر، وأن يوصل إليه رسالة. إلا أن هولدرلين يقول: "منذ أن كنا حواراً، وكان باستطاعتنا أن نسمع بعضنا البعض الآخر". إذن، فالقدرة على السماع ليست نتيجة التكلم "الحوار"، بل هي شرطه الأولي، ولكن القدرة على السماع تقوم على إمكانية الكلام الذي يكون، بهذا المعنى، شرط السماع المسبق. وهكذا نرى أن القدرة على التكلم والقدرة على الاستماع تتعايشان في الأصل. نحن حوار "يعني: أننا نستطيع أن نكون في حالة استماع متبادل، الأمر الذي يعني أيضاً أننا حوار واحد" (هيدجر، 1994: 56). والاستماع بمعنى الإنصات طبعاً غير الصمت، الاستماع يعني المشاركة، والفعل، والتأمل، والتفاعل... أما الصمت، فهو هنا يعني الركون، وغياب التفاعل... يفرض الصمت حضوره بسلطة المتكلم، وبقوته، وبما تفرضه من علاقات قوة تتيح له أن يكون ذا صوت، فهو يقرر من يقول وما يقال، وعلى التلميذ أن يكون راضياً تماماً عن مدرّسه، من حيث هو الذي يمنح المعرفة، فتحوله إلى مستجيب لكل ما يرد عن أستاذه؛ فإذا كان المعلم (عارفاً) فهو يمتلك سلطة المعرفة التي (تخوله) أن يكون (فارضاً) لحضوره المعرفي والوجودي، وسيقول التلميذ بما يتوقع أنه قول يرضي المعلم، وغالباً ما يكون ما لفته إياه فيما سبق، لذا، فإنه يستنسخ (كلام) المعلم، ولا يقول (كلامه) هو. فهو صدى لصوت المعلم واسترجاع له!

وهذا التقييد يلغي الإرادة الحرة. وغياب الشخصية الإنسانية المستقلة الإرادة يمنع عن البحث والتقصي والمغامرة المعرفية، ويلغي إمكانية وجود آخر مختلف، ويكسر فكرة التطابق، فينحصر عقل التلميذ في الحدود التي أقامها المعلم ويشرّعها. فالحرية هي الشرط الأول لفاعلية مجتمعية تبنى على المشاركة والاختيار، وفي اعتقادي، فإن الحرية هي سؤالنا الوجودي الأول، ودونه تبقى الحياة صماء خاوية، لا قيمة لها، ومفرّعة من جوهرها. فالبنا والإبداع يحتاجان إلى توفر مناخ الحرية، وفي غيابها نحتاج إلى أن نسكب بعض الأمل في بئر الظلمة هذا، ربما سنشرب منه في يوم ما ماءً له لذة الحرية وطعمها وألقها.

إذن، نحن نحتاج إلى ممارسة الكلام (ربما لا يكفي الكلام وحده لخلق الحرية، لكنه واحد من أهم شروطها)، فممارسة الكلام تعني أنك تقول كلماتك، وبالمقابل، فإن هناك من ينصت لها، وهذا هو الحوار، ولهذا فقد اعتُبر الكلام خطراً في كثير من الأحيان، وقد حاولت السلطات عبر التاريخ، وفي

أمكنة شتى من جغرافيا الكرة الأرضية أن تمنعه أو تلجمه أو تحوله ليصبح ملائماً لها، وهناك دم كثير أسيل بسبب (الكلام)، فقد كان إنتاجه مراقباً باستمرار، ويعاد توزيعه " من خلال عدد من الإجراءات التي يكون دورها هو الحد من سلطاته ومخاطره، والتحكم في حدوثه المحتملة، وإخفاء ماديته الثقيلة والرهيبية" (فوكو، 1984: 9).

يقوم الحوار أساساً على تمييز المعرفة وتقدير الإنسان، وتعدد وسائط المعرفة والتواصل الإنساني لم يقلل من شأن الحوار الإنساني، بل دفع به إلى اتجاهات جديدة أهمها الحوار بين الثقافات. والحوار بيني على اكتشافنا لماهية قيمنا الصحيحة، والتركيز على مسؤولية الانتباه والوعي والتعلم المتبادل من بعضنا بعضاً، واستكشاف ما الذي يعنيه أن تكون "إنساناً" عبر علاقتنا بأنفسنا وعلاقتنا بالعالم. في الحوار نعمل على بناء الصورة الكلية التي يبنيناها بالتعاون، وتأليف وجهات النظر من قبل المتحاورين الذين لا يهدفون إلى إلغاء الآخر، وتدمير فكرته عبر التشطية، بقصد إثبات فوزهم على الآخرين، أو لمجرد تأكيد صوابية فكرتهم. فالحوار بيني على أن الأفكار والمشاعر تصب دائماً لتطوير فكرة قائمة أو إنتاج فكرة جديدة، وبالتالي ستكون النتيجة مستوى أعمق من الإدراك والتبصر من قبل جميع المشاركين في الحوار. فليست القضية الجوهرية هي أن تثبت للآخر صوابية فكرتك إذا ما أردته أن (يصغي)، فلكي يستمع إليك عليه أن لا يشعر بأن فكرته مهددة من قبلك، أو أن ما يجري من (نقاش) هدفه فقط أنك كآخر تحاول جاهداً "التغلب عليه" عبر إثبات صوابية فكرتك...! الحوار يتطلب روح الاستعلام التي تبحث عن التعلم، وروح الانفتاح من أجل إسهام جميع المتحاورين في بناء المعنى، وروح التعدد التي ترى وجهات النظر المتعددة وتكاملها، وروح الاكتشاف بهدف التعرف على الفرضيات والممكنات واختبارها.

وفي مناخ كهذا، يبنى عالم حوارى مستند إلى ثقافة التعاون والتشارك في القيادة بدلاً من التبعية والمنافسة والاستثناء. الحوار عملية حية تتطلب من جميع المشاركين أن يكونوا منفتحين للانتقال مما هو معروف إلى اكتشاف وجهات نظر جديدة وفهم جديد. وهذا يقتضي الانتباه إلى أفكارنا ومشاعرنا واتصالاتنا وفرضياتنا وأحكامنا، والانتباه إلى قيمة التساؤل، وإلى ردود الفعل التي تقود جميعها إلى العلم والفهم. إن تعليق أحكامنا وتجميدها خلال عملية الحوار هو أساس له، لأنه من الصعب علينا أن نصغي إذا لم نكن منشغلين بالبحث، ولن نصغي إذا ما كنا منشغلين في إيجاد الجواب عن (أينا المخطئ؟) وأينا المصيب؟).

فحينما نعلق أحكامنا نفتح المجال أمام رؤية وجهات نظر الآخرين، وتعليق الحكم هنا لا يعني التخلص من آرائنا، بل يعني خلق فضاء ما بين أحكامنا وردود أفعالنا لنسهم في بناء مناخ من الثقة، فيصبح الجو أكثر انفتاحاً وأكثر صدقاً. فالإصغاء هو أهم شروط الحوار، وحينما نستمع فهذا يعني أننا راغبون في أن نتأثر بالآخرين ونتعلم منهم. وهذا يمنحنا القدرة على تطوير إمكانياتنا على إدراك المعاني المتقدمة من قبل الأفراد، ومن قبل المجموعة على السواء. فالتركيز على التعلم، بمعنى وجود نية التعلم من بعضنا بعضاً (عبر هذا المناخ الذي حاولت وصفه) بغية توسيع نظرتنا وفهمنا، وحينما نركز على التعلم أكثر من تركيزنا على إثبات أننا يمتلك الحكم الأفضل، فإننا نميل إلى أن نستعلم، إلى أن نسأل، إلى أن نكتشف... سيحاول

المقترح الذي أقدمه في مساريه؛ اللفظي عبر مقارنة النص، وبخاصة، نوعية الأسئلة والمفاهيم، وغير اللفظي، وبخاصة، توظيف الفعل الدرامي واستدخال مفهومات الحوار وتطبيقاته المتنوعة إلى الصف المدرسي، أن يقدم معالجة مختلفة لما هو سائد في تدريس اللغة والأدب، وفي مقدمتها الكتابة. لقد عوّد التلميذ على أن يكون متلقياً سلبياً يستقبل ما يقدم له من معلومات ومعارف، وعليه حفظها وإعادة إثبات حفظها في الامتحانات. وفي تقديري، فإن توظيف الدراما سيُحدث تغييراً ما في واقع التعليم الراهن، وينتقل به من الصوت الواحد إلى أصوات متعددة، ومن السكونية إلى الحركة، ومن الثبات إلى التحول، ومن التلقين إلى البحث، ومن القيود إلى الحرية، ومن المنجز إلى المتخيل، ومن المكشوف إلى المكتشف، ومن الاستظهار إلى التعبير.

يمكن لذلك أن يكون، إذا ذهبنا بالدراما إلى ما هو أبعد من مجرد كونها ألعاباً أو تسلية أو استخداماً لطرائق مشوقة في التعليم. فالمقاربة الدرامية الجيدة تفتح فضاءً فكرياً ومعرفياً وسلوكياً يخلخل الراكد، ويثير الأسئلة الجوهرية، ويتطلع إلى بناء موقف من العالم والحياة، ويشغل على البحث في التغيير. تمنحنا الدراما قدرة على التخيل، وتفتح لنا مجالاً لتترك العنان له لكي ينطلق. يتوجب على سؤال الحرية أن يدق جدران صمتنا بقوة، وأن يدق قيود نظامنا التعليمي بحزم، وهو لن يفعل ذلك دون أن ندقه نحن، فدون ذلك، فإن حياتنا ستبقى متخلخلة، ووجودنا مهتدد، وسنبقى محكومين بالتخلف والتعاقس والارتداد.

إن سؤال الحرية مشروط أولاً بحق الكلام، وحق المشاركة، وحق الاختلاف، وحق القيادة. ولذلك، فإن أبرز تجليات الحرية وممكنات تحقيقها هو الحرية السياسية في المجتمع، وانتظام العلاقة بين الحاكم والمحكوم في إطار تشريعات تكفل الحريات. إن هذه المسرحية التي بين أيدينا، مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" تشكل مصدراً ملهماً لبناء مقاربات درامية تتناول العلاقة بين الحاكم والمحكوم، وبدلالاتها السياسية يمكن رؤية طبقات المعنى الأخرى؛ معنى الحرية في بعدها الاجتماعي أو الفكري أو الوجودي... لنقل ذلك بكلمة أخرى؛ معنى الحرية في كل أبعادها.

توصلة

النص الذي سأناوله في هذا الكتاب هو مسرحية "الفيل يا ملك الزمان"⁵ الواردة في كتاب "اللغة العربية- المطالعة والأدب والنقد" في جزئه الثاني. يقع النص كآخر الدروس في باب "النثر العربي الحديث"، يسبقه درس "فن المسرحية"، وهو درس يتناول فن المسرح، وعناصره، وأسباب غيابها عن المجتمع العربي، وأنواعه. ولأن هذا الدرس يمهّد لدرس المسرحية، فقد ارتأيت تناوله أيضاً؛ فهو يؤسس لفهم ما حول المسرح كنص أدبي وكفن مسرحي. وليست غاييتي أن أقدم تحليلاً أو قراءة بعينها للنص، بل حاولت أن أسهم في تحليلها وقراءتها من خلال الأسئلة والتساؤلات، والتوقف عند عناصر مسرحية وأدبية وجمالية معينة، وأنشطة تفاعلية، ومقاربات أدبية ومسرحية أخرى... . وغاييتي من وراء ذلك أن أقدم مادة تفسح مجالاً للبحث، وتخلق مناخاً للاستقصاء، وتشكل مجالاً للتعبير.

يقوم التناول على محورين؛ محور خاص بالنص المسرحي نفسه كمادة مقررة لطلبة الصف الثاني الثانوي، والنظر فيها من هذه الزاوية، ومحور ينطلق من النص المسرحي إلى معالجة درامية استكشافية تعبيرية. يمكن لمعلم الصف الثاني الثانوي أن يتفاعل مع المحورين معاً أو مع المحور الأول فقط، ويمكن لمعلمين آخرين يعلمون صفوفًا أخرى وموضوعات أخرى كالمعلومات الاجتماعية والدراسات المعاصرة، أن يشتغلوا أساساً على المحور الثاني المتمثل بالمقاربة الدرامية وما يتصل بذلك من مقاربات فكرية تاريخية واجتماعية. إن التعامل مع مسرحية "الفيل يا مالك الزمان" منحني فرصة التعامل معها كنص مدرسي مقرر، وفي الوقت نفسه، كنص مسرحي يمكن له أن يمثل سياقاً لفعل درامي.

قد يتساءل البعض: لماذا قمتُ باختيار هذين الدرسيين تحديداً دون غيرهما من الدروس الواردة في كتب المنهاج الفلسطيني الجديد؟ ربما لن تسعفني الإجابة بما يكفي من التفسير، إلا أن ما يمكنني قوله في هذا المقام أن الاختيار نابع من أسباب سأعرض أبرزها تالياً، ومع أنني أدرجت سبباً يبدو ذاتياً في آخرها، وهو كذلك، إلا أنه بالنسبة لي هو أهمها على الإطلاق، أما هذه الأسباب فهي كما يلي:

- إن النص المسرحي يمثل اشتغالا على العلاقة بين الحاكم والمحكوم، ويمكن للمعالجة السياسية التي يقترحها النص أن تكون مناسبة في سياق تجربة فلسطين الحديثة، والمتصلة بنشوء السلطة الوطنية الفلسطينية والاضطرار فيها وحولها ومعها وعنهما وبها ولها وضدها.
- إن هذا النص يمثل أساساً متيناً لما نطلق عليه "التربية في سياق اجتماعي". فهو يقدم لنا مادة أدبية مسرحية معادلة موضوعياً لموضوعات السلطة، وحرية التعبير والاختيار، والمقاومة، والعلاقة بين الفرد والجماعة، والحاكم والمحكوم، ومفهوم الحق والواجب. . . . وهي كلها قضايا ينشغل بها المجتمع الآن، وسينشغل بها لاحقاً.
- إن النص المسرحي يمثل نصاً "طبيعياً" وليس "مصنوعاً"،⁶ فهو يتناول قضايا ذات أهمية قصوى في عالمنا العربي، وبخاصة قضية الحرية. . . . وغيرها من القضايا التي كرس لها في فلسطين عبر العقد الأخير الكثير من المشروعات والبرامج والمنشورات، وقد بدت في جلها فعلاً برانياً مفتعلاً مقحماً، ومن خارج السياق.
- أما السبب الذاتي الذي دفعته به إلى هنا، إلى قاع الأسباب، فهو قمتها، وهو أنني ما زلت أحتفظ بذكريات مثيرة تعود إلى اشتغالي مع طلبتي في العام 1999، وكنت قد اخترت هذه المسرحية كواحدة من النماذج التي يمكن توظيفها في مجال اهتمامي في "الدراما في التعليم" خلال دراستي للماجستير. كما أنني حولتها أيضاً لنص غنائي استعراضي ملائم لعمل فني درامي راقص. إن هذا السبب الذاتي يبدو لي كافياً وحده كي أشارك الآخرين في هذه الكتابة التي تشغلون بها معي الآن، ليس على مستوى قراءتها فحسب، بل على مستوى انكتابها أيضاً بقلم تجربتكم وخبرتكم، وما يترتب عليها من تأويلات وممارسات.

ومع كل ذلك، فإن العمل على موضوع ما، هو عمل يقوم على قانون الانتقاء والإقصاء أو لنقل مبني على الاختيار والإهمال، أو في أفضل الأحوال على الانتخاب من بين؛ فحين نختار موضوعاً معيناً، فإن اختيارنا يقوم في جوهره على اهتماماتنا، وعلى ما يشغلنا، ويأخذ حيزاً من تفكيرنا، وفي كل الأحوال، فإنه يتطلع إلى بث رسائل لقراء معينين. إن هذه المراجعة التي أقوم بها تنتج أساساً إلى

المعلمين، ولا تتغياً سوى محاورتهم، وأن تقدم لهم تصوراً لمادة دراسية موجودة في كتاب من وجهة نظر كاتبها. وهي لا تقوم على مبدأ تبسيط المادة الدراسية أو تسهيلها أو تقديم لشرحها أو تقديم إجابات عن أسئلتها... إنها تتجاوز ذلك إلى تقديم اقتراح مغاير، وفي حدود بعيدة، لما تطرحه الكتب المدرسية ومنطلقاتها، إنه يشتغل على التقويض من خلال صورة أخرى تضع نفسها في وضعية المحاوره.

اختار مؤلفو الكتاب نصّ مسرحية " الفيل يا ملك الزمان " للكاتب المسرحي السوري سعد الله ونّوس ليكون جزءاً من كتاب " اللغة العربية- المطالعة والأدب والنقد " للصف الثاني عشر بفرعيه الأدبي والعلمي في جزئه الأول (اللغة العربية ج2، الوحدة الخامسة: 173) كأحد الأمثلة على " النثر العربي الحديث ". ولعل في هذا الاختيار ما يحسب لمؤلفي الكتاب، لاعتبارين اثنين أساسيين من بين اعتبارات عديدة؛ أولهما لاختيارهم نصّاً مسرحياً يتناول موضوع الحرية والاستعباد ضمن المجتمع الواحد، أو بمعنى آخر بين الحاكم والمحكوم، وهذا قلما نجد طرْحاً له في كتب مدرسية على مستوى العالم العربي إن لم يكن معدوماً أصلاً.⁷ وهو موضوع ينشغل بالعلاقة ما بين السلطة السياسية والناس، وهو موضوع إشكالي، وأكثر من ذلك، فإنه يعزى له المآزق التاريخي الذي يمر به العالم العربي فيما يخص التقدم الفردي والمجتمعي. وثانيهما لأن كاتبه هو كاتب مسرحي تنسم مسرحياته بالجرأة العالية، وبالمعالجة النقدية والحادة، وبتناوله مسائل جوهرية لا تمس القضايا السياسية والاجتماعية والثقافية الحساسة وحسب، بل تتحرك في صلبها. إن اختيار موضوع كهذا، وبمعالجة مسرحية من هذا النوع يضع، فعلياً، التعليم في سياق الاجتماعي، فينشغل التلاميذ بقضية تمس واحدة من أهم القضايا التي يتفاعلون معها في إطار وجودهم الاجتماعي، وبخاصة أنه يتزامن مع مرحلة ينشأ فيها كيان سياسي فلسطيني متمثلاً في سلطة وطنية (بما لها وما عليها)، يطمح الشعب إلى تحولها إلى دولة. وهذه تجربة حديثة على الشعب الفلسطيني في تاريخه الحديث. ويكفي المؤلفين أن يكون هذا هو اختيار لهم ليُثنى على عملهم. مع أنني أشفق عليهم من أن اشتغلاً نوعياً على النص المسرحي سيتم تبديده، لأنه اختير ضمن منهاج الصف الثاني عشر الذي يسدُّ أفقهُ امتحانُ الثانوية العامة، وسينشغل المعلمون في معاملته بأفق أسئلته المتوقعة.⁸

وبالمقابل، فإن المؤلفين يدركون، كما يدرك غيرهم، أن الاختيار هو أساس لعمل لاحق، وهو مقدمة لمقاربة قادمة، ويبدو بديهياً القول إن طبيعة التعامل مع هذا النص، وكيفية مقارنته تعليمياً هي المحك الفعلي لما تنتجه "قراءته" من معانٍ ودلالات وأبعاد، وليس حسن الاختيار فحسب. فالنص، وما يحتويه من (قوى ومساحات) مرهونة في فاعليتها بنوعية المقاربة، والكيفية التي تموضع فيها النص، إنها مقاربة وموضوعة، قد تحرر القوى الكامنة فيه أو قد تبعتها وتسكتها.

تقوم المسرحية أساساً على قصة تراثية، وقد يكون من المفيد في هذه المرحلة تتبع خطها القصصي كما ابتني في النص المسرحي، لأنه يشكل أساساً تقوم عليه القراءة اللاحقة بصورها كافة:⁹ كان فيل الملك ينطلق كل صباح في شوارع المدينة وأزقتها، يسير وحيداً لا يقوده أحد، كانت زهته اليومية تؤدي إلى انقلاب عربات الباعة، كان يدوس كل ما يعترض طريقه لا يكثرث لشيء، ولأنه فيل الملك المدلل فلم يكن هناك أحد من سكان المدينة يجزؤ على رفع صوته بالشكوى، على الرغم من أن الناس كانوا يتهايمسون

في بعض الأحيان متدمرين مما لحقهم من أذى . وفي صباح أحد الأيام ، كان الأولاد يلعبون في الزقاق حين دخل عليهم الفيل . شجر شخيره المعتاد ، وأسرع الخطى لا مبالياً بشيء . خاف الأولاد ، وجروا هارين . إلا أن ابن محمد الفهد تعثر وارتمى . ولشدة رعبه لم يستطع النهوض من عثرته ، فأدركه الفيل ، وداس فوقه ... أما الناس فقد سمرهم الخوف . لم يتجرأ أحد على الاقتراب إلى أن اختفى بعيداً عن الزقاق . لم يستطع أهل المدينة السكوت أكثر من ذلك ، فاتفق الجميع على أن يجتمعوا في ساحة المدينة ليرتبوا كلامهم ، ثم يمضوا إلى القصر ، وهناك في الساحة بدأوا يتمرنون . وبعد أن تمرنوا جيداً تحركوا نحو قصر الملك ، وعند أبوابه انتظروا طويلاً قبل أن يسمح لهم بالدخول . وحينما وصل الملك حاملاً صولجانه بيده ، جلس على عرشه ، فتجمدت ملامح الناس ، وتحول الخوف إلى صمت بارد . الجميع خافضو الرؤوس ، يجرون خطوات ثقيلة ، ينحنون إلى أقصى حدود الانحناء ، ثم لا يجروون على النهوض بعدئذ .

ويوجه الملك كلامه إليهم "ماذا تريد الرعية من ملكها؟"

هبط صمت ثقيل ، لا اختلاجة ولا حركة . مجموعة من الأجساد المقوسة اليابسة . وبعد صمت طويل

تجرأ زكريا بصوت راجف :

- الفيل يا ملك الزمان ...

يجيبه الملك : ما خبر الفيل؟

- الفيل يا ملك الزمان ...

(غير أن الصمت صار أثقل ، ولم يكمل الناس ما اتفقوا عليه)

ويصرخ الملك : كاد صبري ينفد . تكلم . ما خبر الفيل؟ تكلم أو أمر بجلدك .

ينظر زكريا إلى وجه الناس بياس . يتردد لحظات ثم يتغير وجهه ، ويتقدم من الملك :

"نحن نحب الفيل يا ملك الزمان . مثلكم نحبه ونرعاه . تبهجنا زهاته في المدينة . وتسرننا رؤياه . تعودناه حتى أصبحنا لا نتصور الحياة دونه . ولكن . . لاحتظنا أن الفيل دائماً وحيد لا ينال حظه من الهناءة والسرور . الوحدة موحشة يا ملك الزمان . لذلك فكرنا أن نأتي نحن الرعية فنطالب بتزويج الفيل كي تخف وحدته ، وينجب لنا عشرات الأفيال . مئات الأفيال . آلاف الأفيال . كي تمتلئ المدينة بالفيلة ."

عندها يلتفت الملك إلى وزرائه وحاشيته :

"أسمعون! مطلب في غاية الطرافة . كنت أقول إني محظوظ برعيتي . حنان ورقة في الشعور .

رعيتي مليئة بالحنان . كلها حنان . طبعاً سننفذ للشعب مطلبه :

الفرمان الأول : نأمر بالخروج إلى بلاد الهند للبحث عن فيلة يتزوجها الفيل .

الفرمان الثاني : نأمر بمكافأة هذا الرجل الجريء ، وتعيينه مرافقاً دائماً للفيل .

الفرمان الثالث : نأمر بإقامة فرح عام ليلة العرس ، تدق فيه الطبول ، وتوزع على الشعب المأكول

والمشروبات ويعم السرور والانشراح خمسة أيام بلياليها .

يتناول النص المسرحي السلطة والعلاقة بين طرفيها ؛ الحاكم والمحكوم . الحاكم الذي يفعل ما يشاء ، يقابله الناس الذين يشكون ويتدمرون ، وحين يقررون مواجهة الأمر عبر الشكوى ، فإن هيبة الحاكم

ومظاهر قوته تدفع بهم إلى الصمت. إن الألسنة تنعقد، ويلجم الناس أفواههم، لا يعبرون عما يريدون، وإلى ما يتطلعون، وفي سياق كهذا، فإن سؤال الحرية يدخل في صلب المسألة، فالسلطة (أية سلطة) تطمح، وبصور متفاوتة، وبطرائق مختلفة، إلى تدجين الناس ضمن نظام يضمن لهذه السلطة استمرارها وبقاءها، ولذلك، فإن محاولة استقصاء الحرية وممارستها سيتعارض في لحظة ما مع هذه السلطة أو تلك؛ سواء أكانت سلطة سياسية أم اجتماعية أم أخلاقية. . . .

في هذا المقترح، سأشتغل على مقاربتين؛ الأولى مقاربة منهجية تعليمية، وهي مراجعة لوضعية هذا النص في سياق الدرس الذي تضمنه. والثانية درامية، وهي تتضمن اقتراح تصور عملي تُوظف فيه الدراما كسياق تعليمي يقارب النص المسرحي موضوع الاشتغال، بما في ذلك اقتراح طرائق وأساليب في الممارسة التعبيرية اللفظية وغير اللفظية، وبخاصة في مجال التعبير الكتابي.

¹ هي خاتمة المسرحية كما وردت في النص المسرحي الأصلي، وقد غيبت عن النص المسرحي المثبت في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الثانوي في المنهاج الفلسطيني الجديد. وها أنا أعيد إثباتها لا كخاتمة، بل كفاتحة، ولهذا الإثبات مقصديته التي سترد في موضعها المناسب.

² عالم لغوي سويسري ورائد علم اللغة الحديث، ومن أهم كتبه منهج في اللسانيات العامة.

³ مارتن هيدجر (Martin Heidegger) فيلسوف ألماني، ومن أهم كتبه مبدأ العلة، والتقنية - الحقيقة - الوجود، وإنشاد المنادى.

⁴ يونان هولدرلين (Johann Hölderlin) شاعر ألماني شهير. تتناول أشعاره المثل الإنسانية؛ الجمال والحب والحرية والصدقة... . تحرر في كثير من أشعاره من أوزان الشعر الكلاسيكية. سعى في شعره إلى تحقيق الانسجام بين "الإله" و"الإنسان" و"الطبيعة". لم يحظَ بالاهتمام إلا في القرن العشرين.

⁵ للكاتب المسرحي السوري سعد الله ونّوس (1941-1997)، وهو كاتب مسرحي عربي عاش في دمشق وقضى فيها بمرض السرطان عن خمسين عاماً، منذ اكتشاف السرطان في جسده إلى وفاته؛ أي في السنوات الخمس الأخيرة من عمره، كتب من المسرحيات ما لم يكتبه طوال حياته السابقة، اختير ليلقي كلمة يوم المسرح العالمي 1996، ونشرت في ذلك الوقت بكل اللغات الحية. ومن مؤلفاته: الملك هو الملك، مأساة بائع الدبس الفقير، حفلة سمر من أجل (5) حزيران، مغامرة رأس المملوك جابر، سهرة مع أبي خليل القباني، الاغتصاب، يوم من زماننا، منمنمات تاريخية، طقوس الإشارات والتحويلات، أحلام شقية، الأيام المخمورة... .

⁶ يلاحظ المصحح لكتب اللغة العربية في المنهاج الفلسطيني أن عدداً من الدروس قد تم تأليفها من قبل بعض مؤلفي الكتب المدرسية، وتبدو في الغالب ذات طبيعة إنشائية.

⁷ ربما سنجد حالات قليلة قامت بها مدارس بتناول موضوعات حساسة من هذا القبيل، ومنها مدرسة فهد الدويري/ الكويت التي قام طلبتها، وبإشراف أحد أساتذتها، بتقديم مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" كشاط مدرسي.

⁸ ولأن إلغاء هذا الامتحان العام لا يلوح في الأفق، فإنني اعتقد أنه قد يكون مواتماً أن يتخطى المعلمون هذه العقبة، ويشغولون عليه بروح لا يظالها سوط الامتحان، أو أن تعاد موضعة النص ضمن منهج آخر كالصف العاشر أو الحادي عشر. وأذكر أنني اشتغلت على جزء منه مع طلبة كل من الصفين الثامن والتاسع حين كنت مدرساً في العام 1998. وقد تفاعلوا معه بصورة عميقة، وكانت أفكاره ورسالاته ملائمة لهم من حيث العمر، أو الاهتمام، أو درجة الانخراط. وبالمصادفة، كنت أتحدث مع إحدى معلمات الصف الثاني عشر حول طبيعة الأسئلة ومستوياتها المعرفية الواردة في نهاية الدرسين، فوافقني الرأي على أنها لا ترتقي إلى مستوى النص، أو مستوى التلاميذ، إلا أنها مضطرة إلى طرحها. وأكثر من ذلك، فقد أبلغتني بأنها وغيرها من المعلمات طالبين واضعي الكتاب المدرسي بأن يقدموا لهم إجابات نموذجية كي يحتذي بها الطلبة في إجاباتهم عن أسئلة الامتحان العام. إن هذه النظرة، وبكل ما يمكن مناقشتها فيه، تعكس أثر ما لامتحان التوجيهي على نوعية التعليم، الذي تغدو غايته القصوى تحصيل أعلى العلامات. إن نقاشاً معمقاً جرى بخصوص جدوى الامتحان خلال إعداد الخطة الوطنية الشاملة للمنهاج الفلسطيني، وليس ضرورياً الخوض فيه في هذا السياق، إلا أن السؤال حول جدوى الامتحان ما زال قائماً.

⁹ مثبت في نهاية هذا الكتاب النص الكامل للمسرحية.

الفصل الثاني

المقارنة المنهجية التعليمية

الفصل الثاني

المقاربة المنهجية التعليمية

لا تتغيّر هذه " القراءة " تقديم قراءة نقدية لهذين المدرسين كما هما في الكتاب المدرسي إلا في حدود ما يخدم المعالجة المقترحة لهما، ولهذا يمكن التعامل مع هذه المعالجة ليس على أساس الاشتغال على نقدها وحسب، بل على أساس البناء على ما أقامه المؤلفون، ومساندته من خلال مادة أتطلع إلى أن تكون مساهمة إثرائية بالقدر الذي يتيح لها أن تجد مجالاً لمحاورتها من قبل المعلمين والمعلمات، وبالتالي أن تجد لها، في ضوء ذلك، مساحة للتفاعل التعليمي معها بما يمكن من استكشافها، والتعمق فيها، وتخليق ركائز تعبيرية ومناخات علائقية ذات أبعاد دلالية متعددة. ولهذا، فلن استغرق كثيراً في هذه المقاربة، وسأكتفي بإشارات سأعمق النظر فيها لاحقاً كلما تطلب الأمر ذلك، وفي هذا السياق، فإنني سأسجل ملاحظات حول مجموعة من القضايا التي تناولها الكتاب المدرسي في معالجته للمدرسين، وهي: الاختيار والتدرج، طغيان التجريد، مكونات العمل المسرحي وعناصره، الشخصية المسرحية، الحدث المسرحي، الصراع في المسرحية، الحوار في المسرحية، البناء المسرحي والوحدات الثلاث، الحذف، اتجاهات المسرح وأنواعه، الأسئلة، في إنتاج المعنى، في تصنيف النصوص المسرحية، في استنتاج الفكرة، في البنية المسرحية:

الاختيار والتدرج

إن من ينظر إلى هذه الوحدة في الكتاب المدرسي " اللغة العربية - المطالعة والأدب والنقد " وهي وحدة " النثر العربي الحديث " (اللغة العربية ج2: 128)، سيجد أنها تتضمن الدروس التالية: فن القصة القصيرة، قصة خبز الفداء/ سميرة عزام، فن السيرة الذاتية، من سيرة إحسان عباس، فن المسرحية، مسرحية الفيل يا ملك الزمان/ سعد الله ونوس. والدرسان الأخيران هما موضوعنا هنا: " فن المسرحية " ومسرحية " الفيل يا ملك الزمان ". ومن الضروري التنويه ابتداءً بأن هذين المدرسين ما يمكن أن يجسّد منطلقاً قلماً نجد نظيراً له في الكتب المدرسية؛ سواء أكان ذلك في بلادنا أم في بلدان عربية أخرى، وهذا ما كنت قد أشرت إليه في محاولتي تحليل أسباب تناولي لهما آنفاً.¹⁰ إن هذه الاختيارات ملفتة، ولكن الاختيارات بحد ذاتها لا تكون كافية دون النظر في كيفيات مقاربتها، ولذلك فإنني سأركز على المقاربة دون التركيز على الاختيار بحد ذاته.

أما فيما يخص التدرج، فربما كان من الأجدى إبدال موقع المدرسين بحيث يحل أحدهما محل الآخر؛ فيأتي درس " المسرحية " أولاً و" فن المسرحية " تالياً له، لأن المادة الواردة في الدرس الأول

"فن المسرحية" تشتغل على تعريف المسرح وتاريخه وعلاقة العرب به وعناصره وأنواعه، وهي اشتغالات مجردة ومبتورة، ولا تشكل أساساً نظرياً متماسكاً يسهم في فهم النص المسرحي لاحقاً، فهي تبدو مادة مجردة لا يمكن للتلاميذ تلمسها دون تمثيل عليها، مع قناعتني بأن المؤلفين حاولوا عبر هذا الترتيب أن يؤسسوا لموضوعة المسرح نظرياً، ومن ثم الولوج إلى النص المسرحي. إن هذا التأسيس سيبقى (في حالتنا) بلا سند، ولن يتأتى له تلمس المحاور المطروحة، فهي تعميمات يصعب إدراكها دون تمثيل عليها. وكان من الأجدى الشروع في "النص المسرحي" ليغدو مادة مناسبة لاستنباط ملامح النص المسرحي وخصائصه، بدلاً من تناوله بصورة ملتبسة ومختلطة؛ فليس للحدث، مثلاً، كأحد عناصر العمل المسرحي تعريف واحد، ولا صورة واحدة، وكذلك الشخصية والحوار، أما ما ورد في "فن المسرحية" فيضعها ضمن تعريفات قاطعة ذات وجهة أحادية، ويستند إلى اجتزاءات وتعميمات وخلط لن يفضي لشيء أكثر من تشويش إضافي نحن في غنى عنه (يمكن النظر في التحليل اللاحق لإدراك ذلك)، وبخاصة أننا لن نجد ما يمكن البناء عليه من دروس سابقة في الكتاب نفسه أم في كتب الصفوف السابقة باستثناء مجتزأ بعنوان "فتح مكة" من مسرحية "محمد"، وهي سيرة حوارية لتوفيق الحكيم (الصف السابع الجزء الثاني: 82)، ومقطع من مسرحية شعرية "عنترة وعبلة" لأحمد شوقي (الصف السابع الجزء الثاني: 82)، ومسرحية "سفارة الإسلام لدى قيصر" من تأليف مختار الوكيل (الصف التاسع الجزء الثاني: 10) وهي نصوص ذات طبيعة أدبية بلاغية مستهلكة وإنشائية، ويتم التعامل معها كما يجري التعامل مع نصوص أدبية بحتة، دون علاقتها بالفعل الدرامي مسرحياً.

وبطبيعة الحال، فلسنا هنا في معرض تناول الكيفية التي يتعامل معها الكتاب المدرسي في قراءة الأدب وتحليله، وسأكتفي بإشارات سريعة لمقاربات النصوص المسرحية كما يتجلى ذلك فيما يتلو النصوص من أسئلة وأنشطة؛ ففي "فتح مكة" مثلاً سنجد في (الفهم والاستيعاب) أسئلة متعلقة بمضمون النص فقط، دون أن يكون هناك أي استقراء للمضمون في ضوء النص كمنص مسرحي، أما في (بناء النص) فنسجد تلميحات من قبيل: "نوضح عناصر المسرحية: الشخصيات والأحداث والزمان والمكان في النص الذي قرأناه"، و"يعتمد الأدب المسرحي على أسلوب الحوار. نعين بعض جمل الأمر والاستفهام وأسماء الإشارة التي تدل على استعمال هذا الأسلوب في النص" (الصف السابع، الجزء الثاني: 87). فما المقصود بكلمة توضيح هنا؟ هل هي تعيين الشخصيات والأحداث وتحديد الزمان والمكان أم المقصود بالتوضيح ما هو أكثر من ذلك؟ وهل الاكتفاء بتعيين جمل أمر واستفهام وأسماء إشارة يساعدنا على فهم اعتماد الأدب المسرحي على الحوار؟ أما في مسرحية "عنترة وعبلة"، فسيتكرر الطلب الخاص بتوضيح بعض عناصر المسرحية: "نوضح عنصري الشخصيات والأحداث في هذا النص المسرحي".

وحين نتقل إلى مسرحية "سفارة الإسلام لدى قيصر" (الصف التاسع الجزء الثاني: 10)، فنسجد في (الفهم والاستيعاب) سؤالين من بين تسعة أسئلة، الأول: "متى جرت حوادث هذه المسرحية؟ والثاني: "اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي: أ. الأصل في المسرحية: 1. تمثل بوساطة شخص على خشبة المسرح. 2. تقرأ في كتاب مطبوع. 3. تسمع من الإذاعة". أما في (التحليل

والتذوق)، فسنجد أن الأسئلة 9، و10، و11 تتناول الفن المسرحي؛ فالسؤال التاسع هو: "تنوع الأساليب في الحوار لإكسابه نوعاً من الحيوية والتشويق. استشهد من المسرحية بمثال على: 1. أسلوب الشرط. 2. أسلوب النفي. 3. أسلوب الدعاء. 4. أسلوب الاستفهام. والسؤال العاشر هو: "أكمل الفراغ في الجمل الآتية: أ. الشخصيات الرئيسة في المسرحية، هي: ب. الشخصيات الثانوية في المسرحية، هي: أما السؤال الحادي عشر فهو: أختار الإجابة الصحيحة من بين القوسين:

1. سفارة الإسلام لدى قيصر هي مسرحية: (اجتماعية، تاريخية، وطنية)
2. المكان في المسرحية: (واحد، متعدد، غير محدد)
3. الزمان في المسرحية: (يوم، شهر، عدة أيام)
4. الحوار في المسرحية: (سلس، غامض، متكلف)
5. شخصيات المسرحية: (حقيقية ومقنعة في تصرفاتها، خيالية وغير مقنعة)
6. لغة المسرحية: (فصيحة جزلة، عامية مبتذلة، تجمع بين الفصحى والعامية)
7. نهاية المسرحية: (متوقعة، غير متوقعة، مفاجئة)

ما أود قوله هنا أن ما ورد من نصوص مسرحية وما تلاها من فهم واستيعاب وتحليل وأسئلة في صفوف سابقة كما ونوعاً لا يشكل خلفية مناسبة يمكن التأسيس عليها في تناول "فن المسرحية" (اللغة العربية ج2: 168)، أو في تناول مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" (اللغة العربية ج2: 173)، فهي أسئلة يمكن القول إنها مبشرة وجزئية وعلى السطح، ولا تؤسس لتذوق النصوص المسرحية، ولا تؤسس لتحليل النص كنص مسرحي، ولا تتجاوز تحديد عناصر أو تعداد أو اختيار من بين متعدد وبالتالي، فإنه لا إمكانية، في إطار كهذا، لقراءة النصوص كأدب مسرحي، ولا قراءة، طبعاً، لممكنات أن تكون فناً مسرحياً.

حين تقام الموازنة بين توجه مسرحي وآخر، يمكن الإتيان بمسرحيات أخرى أو بمقاطع من مسرحيات تشير إلى الاختلاف والاتلاف فيما بينها، لأن حديثاً نظرياً يقيم تعريفات لن يكون سهل المائل دون التمثيل عليها، وبخاصة أن هناك تنوعاً هائلاً في فنون الكتابة المسرحية وفي رؤاها، إضافة إلى إمكانية قراءة المسرحية وتحليلها كمنطلق لدراسة ما ورد ذكره في "فن المسرحية" من هذه الاشتغالات التي يعمل عليها وفيها ومنها النص المسرحي، وربما يمكننا من عمل موازنات أيضاً تضيء لنا التنوع في النصوص المسرحية ومدارسها. ففي الحالة التعليمية التي نتناولها، سيناسبها أكثر الانطلاق من النص إلى التأصيل، ولكي أبدو أكثر وضوحاً، يمكن القول إن في المسرحية مكونات عديدة يمكن النظر فيها كما يمكن موازنتها بغيرها من المسرحيات؛ ففي مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" نجد أن البروفة التي اقترحها زكريا لكيفية تقديم الشكوى أمام الملك شكلاً من أشكال المسرح داخل المسرح، ويمكن النظر في الكيفية التي تمت فيها عملية استلهام حكاية تراثية وتوظيفها في بناء نص مسرحي، أو العلاقة ما بين النص الإرشادي والحوار، كما يمكن النظر في واحدة من أهم سمات هذه المسرحية، وهو التوجه للجمهور (الجزء الذي تم حذفه من النص المسرحي). إن هذه المكونات هي سمات تلتقي مع توجهات مسرحية أخرى وتفتقر عنها أيضاً، وتناولها يدفع نحو استكشاف النص المسرحي في بنيتها كنص مسرحي، تمنحه خصوصياته وتضعه في مكانه في خريطة النصوص المسرحية.

المرجعات

يستند الدرسان فيما يخص التأصيل النظري إلى اعتبار أن المسرحية (طبعاً المقصود هنا النص المسرحي) هي "فن أدبي، أو شعري، وتكتب لتمثيل، وهذا ما يميزها عن الفنون الأدبية الأخرى" (اللغة العربية ج2: 168). إن نقاشاً طويلاً حدث تاريخياً فيما يخص الغاية من كتابة النص المسرحي، فهل هو للتمثيل أم للقراءة؟ هل هو للتمثيل والقراءة معاً؟ هناك من كان يرى أن مسرحيات الجيب التي كان يكتبها توفيق الحكيم مثلاً كانت تُنشر بقصد القراءة أساساً، وفي الحقيقة أن معظم النصوص المسرحية التي كتبت عبر التاريخ كانت غايتها التجسيد مسرحياً على خشبة مسرح، فهناك مؤلفون كتبوا نصوصاً مسرحية ولم يكونوا على صلة مباشرة بالمسرح، وهناك من كتب نصوصاً مسرحية، وكان جزءاً جوهرياً من الفاعلين في العرض المسرحي، وهناك من كان ينتج النص المسرحي في سياق ارتجالات مسرحية من قبل الممثلين أنفسهم، وكان النص الذي يُكتب معتمداً على هذه الارتجالات، وتعاد كتابته مرة وأخرى في سياق فعل الارتجال المسرحي، وبذلك يغدو نصاً مسرحياً، ولا يكتب كفن أدبي ابتداءً. إن عالم النشر أتاح للنصوص الانتشار كنصوص، وبالتالي، فهي في هذا الإطار مفتوحة للقراءة؛ للقراءة بذاتها أو القراءة لمسرحتها. وفي الحالتين، فإن المسرحية في قراءتها تحوّل القارئ بصورة أو بأخرى إلى راءٍ مسرحي، فهو يشغل عليها أيضاً بمخيلته، وكأنها فعل مسرحي. كما أن هناك نصوصاً أدبية يشغل عليها المسرحيون لتغدو عملاً مسرحياً، فهناك من يشغل على القصيدة، وهناك من يشغل على تحويل رواية أو قصة إلى نص مسرحي، وغير ذلك من الفنون التي يمكن الانطلاق منها أو توظيفها لتكوين عمل مسرحي. وفي كل الأحوال، فإن التداخل بين الفنون، وما ينتج من استيحاءات منها وتأويلات يضع سؤالاً كبيراً أمام إمكانية الفصل بين الفنون الأدبية كأجناس متميزة.

إن هذه الإشكاليات وغيرها من الإشكاليات التي وقع فيها التأصيل النظري في درس "فن المسرحية" ناجم عما استند إليه المؤلفون من مرجعيات مبتسرة تناولت المسرح كنص أدبي، وليس كفن أدائي، وإن أشير إلى أن المسرحية "تُكتب لتمثيل" فهذا لا صلة له بطبيعة المقاربة النظرية أو التحليلية التي وضعها المؤلفون في الدرسين، بل متصل بالنص فحسب. وهذا يتضح أكثر فأكثر مع بعض الخلط المشوّش لبعض العناصر كالذي ورد بشأن "الشخصية المسرحية"، مع أن بعض المراجع المعتمدة المثبتة في نهاية الكتاب المدرسي لديها ما تقدمه بصورة أجلى وأعمق مما ورد ذكره في الدرس والكيفية التي ظهر فيها.

التعميم

يقع الدرس في منزلق التعميم وإطلاق أحكام حاسمة وتصنيفات نهائية، ولإيضاح ذلك، فلننظر إلى ما يلي من الأمثلة:

1. "أما نشأة المسرح في الأدب العربي، فيجمع معظم النقاد والباحثين أنها تمر بمراحل عدة، وهي" (اللغة العربية، ج2: 168):
2. "أجمع الباحثون أن ميلاد المسرح العربي . . ." (اللغة العربية، ج2: 168).

3. " من المؤكد أن فن المسرحية ظهر في القرن الخامس قبل الميلاد " (اللغة العربية، ج2: 168).
4. " شغل الباحثون العرب والمستشرقون أنفسهم في تقديم تفسيرات عديدة لمسألة غياب المسرح عند العرب قديماً، بل تفننوا في طرح الأسباب ومناقشتها، ومنها: . . . " (اللغة العربية ج2: 169).

إن فكرة الإجماع في حد ذاتها ليست فكرة دقيقة، وبخاصة أن فنون الكتابة المسرحية وفنون الإخراج المسرحي لا حدود لتنوعها واختلاف مقارباتها، وإن القراءات النظرية والنقدية، تأصيلاً وتطبيقاً لعالم المسرح، في غاية التعدد والاختلاف. إذن، كيف يمكن لنا استعمال تعبيرات من قبيل: يجمع، أجمع، شغل الباحثون العرب والمستشرقون . . .؟!

التجريد

إن المناقشة التي يود المؤلفون الانشغال بها فيما يخص حضور المسرح عند العرب أو غيابه، هي ذات صبغة عمومية، ولا تدخلنا إلى مناقشة مقنعة، لنأخذ المثال التالي: " وهذه الأسباب والحجج لا تمنع حقيقة تأخر ظهور هذا الفن في الأدب العربي، ولا شك في أن اللقاء بالغرب كان سبباً مهماً، لكنه ليس السبب الوحيد، فهو سبب مهم تضافر مع العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأدبية والفنية والمحلية، ونتج عن تضافر هذه الأسباب والعوامل الداخلية والخارجية ظهور هذا الفن الجديد " (اللغة العربية ج2: 169). ألا يستحق الأمر تفصيلاً هنا لهذه العوامل والأسباب بدلاً من كلام عائم مجرد لن يعلق في الذهن، ولن يحيل إلى شيء؟ ومن الملفت أن ما يتلو إيراد هذه الحجج قيام سؤال آخر أو لنقل تساؤل: لماذا لا يوجد حتى اليوم مسرح في بيئات عربية لها صلات قوية مع الغرب؟ إن التساؤل يتضمن التقرير والنتيجة المسبقة، وما علينا سوى أن نحلل بعد ذلك أسباب عدم وجود المسرح في هذه البيئات. فهل يستوي هذا مع تحليل مقنع ومستند إلى حجج وبراهين؟!

التوثيق

نلاحظ في نص " فن المسرحية " غياب التوثيق للاقتباسات النصية أو الأفكار أو المعلومات، ويكتفى بإيراد مجموعة من المراجع في نهاية الكتاب، والأمثلة عن معلومات مستقاة من مصادر، ولم يتم توثيقها كثيرة، ومنها:

- التأكيد على أن فن المسرحية ظهر في القرن الخامس (اللغة العربية، ج2: 168).
- الأشكال المسرحية التي عرفها العرب قبل المسرح.
- ميلاد المسرح العربي في سوريا 1847 (اللغة العربية ج2: 168).
- إسهامات الفرق المصرية (اللغة العربية ج2: 168-169) آراء المستشرقين في مسألة غياب المسرح عند العرب (باستثناء ذكر فكرة لربنان، وغير موثقة) (اللغة العربية: 169).

وغير ذلك من الأفكار والاستنتاجات والآراء والأسماء والتواريخ. . . . إن هذا الكتاب موجه لطلبة الصف الثاني الثانوي الذاهبين إلى الجامعة (كلهم أو بعضهم)، أليس هذا مثلاً على كتابة يمكن أن

تشكل لهم نموذجاً في كتاباتهم؛ سواء على مستوى عرض الأفكار وانتظامها ومنطقية الاستنتاجات أم على مستوى التوثيق؟!

النص المسرحي والفنون الأدبية

إن أولى الملاحظات التي يمكن تسجيلها هنا تتمثل في أن النص المسرحي قد عومل كما يُعامل أي نص آخر؛ سواء أكان قصيدة أم مقالة أم رواية . . . الخ. ولن نلحظ اختلافاً جوهرياً في التعامل، إلا في حدود ضيقة تتعلق بالأدب المسرحي ودون مرجعيات كافية لتسهّم في معاضدة تحليل النص مسرحياً، فلا تتصل بالمسرح من حيث هو فعل مسرحي في فضاء مسرحي .

النص المسرحي وفن المسرحية

كما رأينا آنفاً، فإن النص التمهيدي حول " فن المسرحية " الذي تصدّر الوحدة قد عرّف المسرحية على أنها: " فن أدبي نثري أو شعري، وتكتب لتمثل، . . . " (اللغة العربية ج2: 168). فإذا كان النص قد اشتغل عليه ليكون مكتماً على الحشبة (ليمثل) إذن، فسيصعب علينا التعامل معه كنص على الورق فقط، لأنه لا يكتمل دون صورته الإخراجية، وهذا صحيح من ناحية مبدئية، إلا أننا خلال قراءة الورق سنكون في مستوى ما من مستويات التخيل الذي يتيح لنا درجة من التجسيد الذهني لمسرحته، وبالتالي، فإن العملية حقيقة تقول إن للنص صورتين للمقارنة: صورة تقرأ النص وتستجلي رسائله الظاهرة والضمنية، وأخرى تقرأ النص في صورته/ صورته الإخراجية بما تتضمنه من إشارات لفظية وغير لفظية ووضعيتها في الفضاء المركز بما يحضر فيه وما يغيب عنه. وبمعنى معين، فإننا لا نستطيع التفاعل مع النص المسرحي دون تأويلات مسرحية؛ سواء أكانت متسعة في خيالها أم ضيقة. إن هذه القراءة هي قراءة نصية، وهي ليست مجرد قراءة لغوية بلاغية بحثية، إنها قراءة مسرحية في طورها الأولي. فنحن هنا قد يمكننا التعامل مع النص المسرحي كنص أدبي قبل أن يتحول إلى مسرحية. ولكننا في كل الأحوال سنكون إزاء تحليل " أدبي " غير مكتف بذاته. ولم يعد ممكناً، مع التطورات الهائلة، في الفن المسرحي وفي النظرة إلى تاريخياته ومقارباته المختلفة ضمن ثقافات متعددة، أن يبنى له تعريفات جامعة مانعة. إن حشر المسرح في تعريف من طراز معين يجافي حقيقة تنوعه، ويقصر عن أن يتلمسه أو يستجلي مكانته كفن، وعن مكانته بين الفنون، وعن وضعياته في سياق الثقافات وتحولاتها.

عناصر العمل المسرحي

فيما يلي محاولة للنظر في ما يقدمه المدرسان من تعريف لعدد من مكونات العمل المسرحي وعناصره، وهي ذات صلة مباشرة بمكونات العمل المسرحي كالشخصية والحدث والصراع والحوار

● الشخصية المسرحية والشخصية الروائية

يبدأ الحديث عن الشخصية بالقول: "تختلف الشخصية المسرحية عن الشخصية الروائية، فالشخصية الروائية يمكن أن توصف من السارد أو الكاتب بأبعادها الداخلية والخارجية، لكن الشخصية المسرحية تقف أمامنا، فنشاهد ملامحها الجسدية وهيئتها الخارجية وملابسها الموحية الدالة؛ ولهذا لا سبيل إلى رسمها إلا عن طريق الحركة والحوار... " (اللغة العربية ج2: 170). إن الدخول في موضوع الاختلاف ما بين الشخصية في عمل مسرحي عنه في عمل روائي لهو عمل إشكالي تماماً، لأنه يوحي بأن هناك شخصية ذات ملامح محددة وواحدة في كل مسرحية، وكذلك في كل رواية، علينا أن ندرك أن بناء الشخصية في المسرح مختلف ومتنوع ولا يمكن تميطه، وهذا ينطبق أيضاً على الشخصيات الروائية. كما أن النص السابق يتسم بالخلط ما بين المسرحية كعرض مسرحي: "فنشاهد ملامحها الجسدية وهيئتها الخارجية وملابسها الموحية الدالة؛ ولهذا لا سبيل إلى رسمها إلا عن طريق الحركة والحوار... " (اللغة العربية ج2: 170)، وبين الرواية كنص روائي "فالشخصية الروائية يمكن أن توصف من السارد أو الكاتب بأبعادها الداخلية والخارجية" (اللغة العربية ج2: 170)، فنحن لسنا إزاء موازنة تضع الشخصية في النص المسرحي مقابل الشخصية في النص الروائي، لأنه لا يمكننا تجاهل التنوعات الهائلة في بناء الشخصيات في كل من النصوص المسرحية والنصوص الروائية؛ فما هو المعيار الذي سنعتمده في الموازنة؟ وما هو الموضوع أو السياق الذي اخترناه لإقامتها؟ أما أن تقوم الموازنة هكذا بالطلق، فهذا أمر يصعب تبريره ويستحيل تفسيره. ويكفي في هذا المقام أن نشير إلى أن الشخصية في البنية المسرحية تتخذ طبيعتها في ضوء النص كما أراد مؤلفه، وفي ضوء رؤية المخرج لها. إن التأويل النصي، وما يتبع ذلك من تأويلات فنية مختلفة المنهجية المسرحية تجدد دالاتها في سياق العرض المسرحي، هو الذي سيفضي إلى تخلق الشخصية واكتسائها ملامحها وطبيعتها، فمثلاً، وعلى نحو عام، سنجد أن ممثل الشخصية لدى ستانيسلافسكي (Stanislavski)¹¹ هو: فنان، شخصية، يعبر عما هو داخلي، يركز على النفسية، موحد، يؤكد على البعد الأيديولوجي. بينما سنجد لدى بريشت (Brecht)¹² أنه عامل، راو، يعبر عما هو خارجي، يركز على الاجتماعي، يفكك، يؤكد على الجدل الأيديولوجي (أستون وسافونا، 1996: 72).

● تسمية الشخصيات

من الملفت للنظر اعتبار المؤلفين لترقيم الشخصيات باستثناء زكريا على أنه دلالة على أن الكاتب أراد أن يقيهم نكرات: "الشخصيات: إن الشخصية الرئيسة في هذه المسرحية هو (زكريا) الذي كان الأكثر جرأة على الإقناع بالثورة على الظلم، ونلاحظ أن الكاتب أعطاه اسماً، في حين أن الشخصيات الأخرى تعامل معها بالأرقام؛ حيث بلغ عدد الرجال اثني عشر رجلاً وأربع نساء وطفلة، ولم يمنحهم أسماء، بل بقوا أسيري الأرقام، وهذا يدل على عدم فاعليتهم وسلبيتهم في مواجهة الحدث، وبعد أن اتفقوا مع (زكريا) على المواجهة أصبح يعنتهم ب(الجماعة)، بما تحمل من دلالة على الوحدة في مواجهة الظلم، التي سرعان ما تفرقت أسيرة للخوف والدهشة عندما وقفوا بين يدي الملك. ولأنهم تنكروا لحقوقهم؛ أراد الكاتب أن يقيهم نكرات في حياتهم بمناداتهم بالأرقام والرموز بدلاً من الأسماء الصريحة، وهذه نقطة إبداع تحسب للكاتب بأن ابتدع هذه الشخصيات الرقمية" (اللغة العربية، ج2: 191).

وفي هذا الإطار، يمكن الإشارة إلى أن الشخصيات في المسرحية لا تتنادى بأسمائها، بل تشير إلى أسماء صريحة لمن وقع عليها الظلم؛ أحمد عزت، ابن محمد الفهد، عيسى الجردى، أبو محمد حسان، القصاب عبد الهادي... . ولعله من المفيد هنا التنبيه إلى أن هذه المسرحية تقوم على الحدث،¹³ وليس على الشخصيات، ولذلك، فلم يكن ضرورياً تسمية شخصياتها (في هذا السياق تحديداً، وليس تعميماً على كل مسرحية حدث)، فكل شخصية يمكن لها أن تقوم بما قامت به وتقول ما قالته لتغذية الفكرة الأساسية لما يحدث، وليس للدخول في بواطن الشخصيات وتشكيل مساراتها في ضوء ما تتفاعل فيه مع آخرين أو مع أحداث. إن الاستنتاج الذي وصل إليه المؤلفون لا يقوم على أساس، ولذلك، فإن الأرقام هنا فقط لوظيفة مسرحية إجرائية تسهّل توزيع الأدوار وحواراتها.

■ الحدث

يرى المؤلفون أن الحدث المسرحي الأهم في المسرحية هو الحدث الذي تبدأ به: "تبدأ المسرحية من الحدث الأهم الذي أيقظ مشاعر الجماعة وتتسارع الأحداث بظهور الشخصية الرئيسية التي تنقلنا إلى الفعل الآتي احتجاجاً على الألم... ." (اللغة العربية، ج2: 190-191). إن ما أيقظ مشاعر الجماعة هو ما فعله الفيل من قتل وتدمير وتخريب، فهو ليس الفعل الأكثر أهمية، بل هو الفعل الذي سيفضي إلى الحدث الأهم فيها، فهو ما يدفع باتجاه الحدث الذي تقوم عليه المسرحية؛ فالحدث المحوري في النص المسرحي هو تلك اللحظة التي يتلثم فيها الناس، ويركون للصمت حين يتطلب الأمر المواجهة مع الملك ورفع شكايتهم أمامه.

■ الصراع

حين يتناول المؤلفون (الصراع) كأحد عناصر العمل المسرحي، فإنهم يشيرون إليه على أنه "... من العناصر التي تميز المسرحية عن غيرها من الفنون... ." (اللغة العربية، ج2: 170). فهل هذا الصحيح؟ إذن، أين الصراع في الرواية والقصة والأسطورة والأقصوصة والمقطوعة الموسيقية واللوح الفنية والمنحوتة وسيناريو الفيلم التلفزيوني والسينمائي... ؟؟ "في الأعمال الأدبية والفنية والأساطير يكون الصراع، بأبسط أشكاله، نوعاً من التجسيد لعلاقات صدامية مستمدة من الواقع بين قوى أو رغبات متعارضة في موقف معين. لكنه فيها، خلافاً لما يجري في الحياة، يمكن أن يندلع بين قوى غيبية وملموسة تجسد بشكل ملموس. ذلك أن الأعمال الأدبية والفنية والأساطير لا تصور الصراع تصويراً مباشراً، وإنما تعيد صياغة العلاقات التي تتحكم بوجوده من خلال بناء تنتظم أطراف الصراع في داخله، ويشكل البنية العميقة للنص دون أن يتجلى بالضرورة على مستوى البنية السطحية" (إلياس وحسن، 1997: 288). ولو حاولنا النظر إلى التمايز فسندده ليس في الانوجاد أو عدمه، بل في شكله، حيث "يختلف شكل الصراع في المسرح الدرامي عنه في الأنواع الأدبية الأخرى ذات البنية السردية مثل الرواية وغيرها. فهو يكتسب كثافة وتركيزاً، وبالتالي يكون دوره مختلفاً. وخصوصية دور الصراع في المسرح أنه يولد الديناميكية المحركة للفعل الدرامي. فالوقف الصراعي هو الذي يعطي المبرر لبداية الأحداث الدرامية ويؤدي إلى تكون الأزمة ويدفع الفعل باتجاه العقدة والذروة، ثم الحل"

(1997 : 288). أما في المسرح الملحمي، فإن " الصراع (فيه) حالة خاصة، لأن أسس الصراع في هذا المسرح موجودة، لكن الكتابة التي تفكك العناصر الدرامية وتموضعها في قالب سردي لا تركز على أزمة، وإنما على صيرورة وتطور يقومان على تسلسل الأحداث أو المواقف، . . . فالمسرح الملحمي وكل ما تأثر به لا يطرح علاقة الإنسان بالعالم كعلاقة صراعية، وإنما يستبدل مفهوم الصراع بمفهوم التناقض على مستوى الشخصية نفسها، وعلى مستوى علاقة الشخصية بالعالم " (289). إن الصراع لا يميز المسرحية عن غيرها من الفنون، فالصراع مكون من مكونات أي عمل فني؛ سواء أكان مسرحية أم رواية أم لوحة فنية أم مقطوعة موسيقية . . . الخ.

■ الحوار

● الحوار والإرشادات المسرحية

في النص المسرحي، غالباً، نصان؛ نص يتمثل في الحوار، ونص يتمثل في الإرشادات المسرحية، وهي في طبيعتها تكون تصوراً بصرياً ولفظياً للنص ممثلاً، وتسهم في بناء ملامح لسياق الفعل المسرحي، وهي ذات طبيعة إخراجية للنص المسرحي. وبطبيعة الحال، فإن هناك نصوصاً تقوم على الحوار فقط؛ فلا يضع المؤلف أية إرشادات مسرحية على الإطلاق، وبالمقابل فإن هناك نصوصاً تقوم فقط على الإرشادات المسرحية ولا حوار فيها. وبطبيعة الحال، فإننا سنجد نصوصاً يزداد فيها الحوار أو يقل في مقابل الإرشادات المسرحية والعكس صحيح. إذن، فالقول إن: " الحوار المسرحي هو الذي يحدد انتماء المسرحية إلى فن الأدب " (اللغة العربية، ج2: 170) وإن " المسرحية في جوهرها حوار " (اللغة العربية، ج2: 170) ليس دقيقاً تماماً، ويتخذ صبغة تعميمية. ولعل من المفيد اقتباس فيلتروسكي (Veltrusky) (1919 - 1994)¹⁴ في حديثه عن أولئك النقاد الذين يضعون المسرحية في خانة الأدب فقط، بما فيها من حوار، وبالتالي يهملون أهمية الإرشادات المسرحية كجزء من مكونات النص المسرحي كفن أدبي: " إن هؤلاء النقاد يعتبرون الإرشادات المسرحية شيئاً خارجاً عن المسرحية، شيئاً لا ينتمي حقاً إلى بنيتها الأدبية، وهو مفهوم خاطئ يقول إنه نابع من نظرية مفادها أن المسرحية ما هي إلا المكونات الأدبية للمسرح " (أستون وسافونا (1996 : 105). إن الإرشادات المسرحية هي فعل نصي يتضافر مع الحوار بامتياز، وهي ليست منغلقة في معانٍ مخزونة في النص، بل هي مفتوحة فيه كما هي مفتوحة في المسرحية.

النص المسرحي، في صيغته الأكثر ألفة، يتكون من حوار وتلميحات إرشادية، وبالمقابل، فإن هناك نصوصاً مسرحية لا تتضمن سوى التلميحات، بمعنى أن النص ليس سوى سرد لإشارات إرشادية، فلو أخذنا نص الكاتب المسرحي بيكيت (Beckett)¹⁵ " مسرحية بلا كلمات "،¹⁶ فسيكون مثالاً على هذا النوع من النصوص:

الحدث:

يقذف (يدفع، يرمى . . . إنسان من الجهة اليمنى من المسرح، يتعثر، يسقط . . . ينهض فوراً، ينفض الغبار من عليه . . . يفكر

صفيير من اليمين

يفكر

يذهب نحو اليمين من خشية المسرح .

إلا أنه يدفع فوراً، يتعثر، يسقط ويعاود النهوض حالاً. ينفض الغبار من عليه . . . يفكر

صفيير من اليسار

يفكر

يتجه نحو اليسار .

إلا أنه يدفع حالاً وبسرعة على خشبة المسرح . يتعثر، يسقط، يعاود النهوض فوراً، ينفض الغبار من

عليه . . . يفكر .

صفيير من اليسار

يفكر

يتجه إلى الجهة اليسرى من المسرح، يقف فجأة، وقبل أن يصل إلى هناك يتراجع مجفولاً، يدفع،

يتعثر، يسقط، يعاود النهوض فوراً، ينفض الغبار من عليه . . . يفكر .

تتدلى من الأعلى إلى أسفل خشبة المسرح شجرة لها فرع واحد . تقف متدلّية بارتفاع ثلاثة أمتار من

على خشبة المسرح، حزمة فقيرة من (السعف) تلقي بظلها على خشبة المسرح .

لا زال يفكر

والنص إلى آخره يجري على هذا المنوال . إن " النص " هنا، هو نص لفظي في قراءته، ولكنه ليس نصاً لفظياً في أدائه مسرحياً، فلا حوار " ظاهري " ¹⁷ فيه، فهو ليس نصاً لفظياً و صفيياً محايداً، إنه نص حوارى، وفي غياب " الحوار " ¹⁸ . وبالمقابل، فإن هناك نصوصاً مسرحية لن تجد فيها سوى الحوار، ولن يكون هناك أية إشارات أو تلميحات أو ملاحظات إرشادية أو إخراجية . وما بين هذين النوعين هناك نصوص يظن فيها الحوار وتقل التلميحات، وأخرى تظن فيها التلميحات على الحوار . وسنجد أن هناك مسرحيات تتضاءل فيها الإرشادات التي تحدد الطبيعة النفسية والمزاجية للشخصية أو تنعدم مثل : (غاضباً)، (صرخ في وجهه)، (مرتبكاً) . . . ، كما سنجد في مسرحيات أخرى تركيز الإرشادات على الفعل والحركة؛ مثل : (توجه بكلامه إلى س)، (تناول الورقة عن الأرض)، (أدار ظهره) . . . ، وفي كل الأحوال، فإن " الإرشادات المسرحية الخارجة عن الحوار التي تصنع إطاراً للحوار تفيد في تفسير الحوار أو تدعيمه ووضع القارئ في علاقة معه، ففي بعض الأحيان يمكن وضع الإرشادات المسرحية والحوار في موقع تصارع، وذلك لخدمة تأثير خاص بالفصل بينهما . إن التفاعل بين الإرشادات المسرحية والحوار يوجهه، بشكل مقارن، إمكانية التكامل أو التناقض . وعلى العموم، فإننا نتوقع أن نظم الإخراج تعمل بشكل يعتمد فيها أحدها على الآخر، وبشكل متوازٍ . لكن هذا التوقع يمكن هدمه " (أستون، وسافونا، 1996 : 182) .

إن وجود الإشارات الإرشادية في النص المسرحي لا يقل أهمية عن حضور الحوار نفسه، فهي جزء من بنية المسرحية وتكوينها من حيث كونها رؤية إخراجية دلالية من وجه نظر المؤلف يدفع بها إلى المخرج المسرحي كي يأخذها بعين الاعتبار، وقد يأخذها المخرج بعين الاعتبار أو لا، إن هذا منوط برويته

الإخراجية للنص . فالإرشادات المسرحية التي تتضمنها مسرحيات معينة تلعب دوراً مهماً في رؤية الكاتب لنصه ، لأنها تشير إلى أفعال الشخصيات وأمزجتها ، وهي تسهم في تكوين ملامح الشخصية المسرحية ، ولا يقتصر تحديد أبعادها على الحوار والحركة .

تلعب الإرشادات المسرحية دوراً في تحديد (يمتد أو يقصر) ملامح الشخصيات ونموها وتفاعلاتها وحركتها ، لكنها قد تأخذ أبعاداً إضافية وربما مختلفة حين تغدو فعلاً مسرحياً على الخشبة ، لأن هناك منظوراً للكاتب المسرحي يجسده في نصه المكتوب ، وهناك منظور لمن سيقوم بإخراج النص مسرحياً . وما بين النص وإخراجه مسائل مركبة ، فكثيراً ما يحدث أن يتم تناول نص مسرحي واحد ، ولكن مقارنته مسرحياً تتعدد باختلاف الرؤى الإخراجية التي اشتغلت عليه .

• طبيعة الحوار

ويرد بخصوص الحوار ما يلي : " أما لغة الحوار فمن الأفضل أن تكون بالفصحى ؛ حتى يستطيع المشاهد إدراك أحداث المسرحية ومغزاها ، بينما الكتابة باللهجات العامية تنطوي على مخاطر كبيرة أهمها : فقدان التواصل مع أحداث المسرحية وفهمها " (اللغة العربية ، ج2 : 170) . هل ترون معي أن الحكم على استطاعة المشاهد لا تنسجم مع النتيجة فيما يخص فقدان التواصل؟! فهي عممت المشاهد ، ولم تتحدث عن مُشاهد بعينه قد يتواصل مع هذه اللهجة أو لا يتواصل مع غيرها ، فالعامية تواصلية أيضاً ، وإلا ما معنى وجودها إن لم تكن ذلك؟! وأسأستعير رأياً لسعد الله ونوس يتعلق بهذه المسألة ، كان قد أورده في هامش مسرحيته " مغامرة رأس المملوك جابر " : " كلام الزبائن (شخصيات) رغم أنني أضعه بالفصحى ، يجب أن يؤدي بالعامية . . . وكما قلت يمكن أيضاً إجراء بعض التعديلات عليه ، وإضافة بعض العبارات المرتجلة خلال تجربة العرض . . . والمهم بالنسبة لي هو التأكيد على عفويته . . . وعدم تسلسله . . . وتقطعه بفجوات من الصمت " (ونوس ، 1989 : 47) .

إن إدراك أحداث أي عمل مسرحي ومغزاه لا ينعنه بصورة مطلقة أن يكون النص بالعربية الفصحى أم بالعامية ، فإن استخدام العامية أو الفصحى لا يُقرب النص من المتلقي أو يبعده دون النظر إلى السياق المسرحي الذي يتجلى فيه الحوار ، وبالرسالات التي يبتغي بثها .

المسرحية والوحدات الثلاث

يقوم تحديد الوحدات الثلاث في المسرح في درس " فن المسرحية " (اللغة العربية ، ج2 : 171) على ما أقامه أرسطو من وحدات تفضي إلى ترابط العمل المسرحي ووحدته ، وهي وحدة الفعل (الموضوع أو الحدث) ، ووحدة الزمان ووحدة المكان . إن هذه النظرة التعريفية لهذه الوحدات كما هي واردة في الدرس مبتسرة ، ولا تعكس التصور الأرسطي كما حاول المؤلفون اتباعه ، لتأخذ مثلاً وحدة الموضوع ، فالتعريف في الدرس يقول : " أن يكون هناك موضوع واحد كلي يربط بين مشاهد المسرحية ومواقفها المختلفة " . إن أرسطو ، وعلى الرغم من أنه تحدث عن موضوع واحد له بدايته ووسطه ونهايته ، إلا أنه كان يؤكد " على الفعل التام أكثر من تأكيده على الفعل الواحد " (إلياس وحسن ، 1997 : 525) .

وبالتالي، فإن "وحدة الفعل" بالنسبة لأرسطو لا تعني الحدث الواحد بقدر ما ترمي إلى تحقيق التجانس العضوي بين مختلف الأحداث والأفعال. فالأحداث يمكن أن تكون متعددة، لكن الرابط بينها يجب أن يكون رابط الضرورة، والمهم هو أن تجد كل الأحداث نهايتها في الخاتمة". وعلى الرغم من أهمية ما قام به أرسطو، فإن المسرح قد تجاوزه كثيراً، فلم تعد أساسية للبنية الدرامية بل "فقدت... أهميتها مع الزمن وبسبب من التغييرات التي طالت المسرح" (إلياس وحسن: 525).

الحذف من النص المسرحي

كنت قد نشرت في العام 2002 كتيباً بعنوان "رجال في الشمس - حضور النص... وغيباه" تناولت فيه ما تم اقتباسه من رواية "رجال في الشمس" للروائي غسان كنفاني، في كتاب "لغتنا العربية، الجزء الأول" المقرر لطلبة الصف السابع، والصادر عن مركز تطوير المناهج. وكنت وقتها قد أشرت إلى أشكال الحذف والتعديل التي طرأت على النص الروائي الأصلي ودلالات ذلك، وما أفضى ذلك إلى تشويه للنص الروائي والعبث برسائله (الكردي، 2002: 16-26).

وها هو الأمر يتكرر على نحو آخر مع مسرحية "الفيل يا ملك الزمان"، فقد حذفت مقاطع قصيرة على امتداد النص مع مقطعين طويلين نسبياً؛ أحدهما في الجزء الثاني، والآخر في نهاية الجزء الرابع (الأخير). والمحذوفات في مجموعها لا تتجاوز صفتين أو أكثر قليلاً من مجموع صفحات المسرحية التي وصلت إلى ست عشرة صفحة (بقطع الكتاب المدرسي)، إنني أشير إلى هذا الأمر لأنه لا يبدو لي أن الحذف متصل بالإيجاز والتصرف فقط، وهو ما درجت عليه مقررات اللغة العربية، فصفحة واحدة أو صفحتان لن تضيف عبثاً على كتاب مدرسي، وبخاصة أن المؤلفين أثبتوا معظم النص. ألم يكن حرياً بهم أن يتلطفوا بالنص، وأن لا يُعمِلوا فيه مبضع الشطب؟! إن من ينظر في المقاطع التي تم حذفها سيرى أنها ليست مجرد زوائد في النص، بل هي جزء جوهري من تركيبته النصية وبنائه الدلالي (المعرفة المقاطع المشطوبة يمكن الرجوع إلى النص المسرحي الأصلي المثبت في نهاية هذا الكتاب، وقد وضعت خطين تحت كل ما تم حذفه: =).

لن أُلج هذه المرة كثيراً إلى دوافع الشطب هذه، فهي تشترك مع بعض دوافع الشطب التي حدثت على رواية "رجال في الشمس". أما أبرز ملامح الحذف، فهي متصلة بعدم إدراك أحد الأبعاد الأساسية المبنية عليها المسرحية مسرحياً، ألا وهي فكرة "التوجه للجمهور"، ودون الدخول في قول كثير حول الدوافع ودلالاتها، فإنه ينبغي تسجيل ثلاث ملاحظات فقط:

1. لا يجوز لأي كان، مهما كانت دوافعه، أن يعبث بنص أدبي، فهذا أمر يدخل في باب الرقابة من ناحية، وتجاوز للحقوق من ناحية أخرى.
2. لعل الناظر في ما تم شطبه سيرى أنه شطب يمس الرسائل المبثوثة، فما الذي أوله الشاطبون كي يروا بأنه يتوجب شطبه، هل للأمر علاقة بتفسيرهم لما تضمنته هذه المقطوعات الحوارية والتلميحات الإرشادية؟¹⁹

3. إن الشطب الذي طاول المقطع النهائي من المسرحية، يدمر فكرةً مسرحيةً معروفةً أرادها الكاتب، وهي فكرة "التوجه للجمهور". إن التوجه للجمهور هو إحدى خصائص المسرح الملحمي لدى برتولت بريشت (1898-1956). فهل كان الشاطبون على دراية بهذا الأمر؟ وبأن ما شطب هو جزء عضوي من هذا الأسلوب المسرحي والرؤية الإخراجية له؟ للنظر إلى هذه النهاية التي أقصيت:

يتحركون بخطوات ذليلة منسحين، وتخفت الأضواء فترة. بعد ذلك يتنفض الجميع. يقفون أمام الجمهور، وقد نفصوا عن حركاتهم وهيئاتهم مظاهر التمثيل... بعد لحظات).

الجميع: هذه حكاية.

مثل 5: ونحن ممثلون.

مثل 3: مثلناها لكم كي نتعلم معكم عبرتها.

مثل 7: هل عرفتم الآن لماذا توجد الفيلة؟

مثل 3: هل عرفتم الآن لماذا تتكاثر الفيلة؟

مثل 5: لكن حكايتنا ليست إلا البداية.

مثل 4: عندما تتكاثر الفيلة تبدأ حكاية أخرى.

الجميع: حكاية دموية عنيفة.

وفي سهرة أخرى سنمثل جميعاً تلك الحكاية.

"ثم ينسحب الجميع...". (ونوس، 1989: 38)

إن العلاقة بالمتفرج هي إحدى الخصائص التي كثيراً ما لجأ إليها سعد الله ونّوس في كثير من مسرحياته، فلو نظرنا، مثلاً، إلى مسرحيته "مغامرة رأس المملوك جابر"، فسنرى أنه يختتمها على النحو التالي:

الخادم: (وهو يغلق المقهى، للجمهور) أنتم أيضاً... تصبحون على خير وإلى الغد" (ونّوس، 1989: 168).

فنهايات كهذه ليست مجرد فضلة زائدة. وبالتالي، فإن الشطب سيفضي إلى قراءة مبتسرة للنص المسرحي من ناحية، وإلى رؤية إخراجية متعثرة من ناحية أخرى، وإلى فصل المسرحية عن العصر الراهن، فمثل هذه النهاية هي من النوع البريختي الذي يرد المتفرج إلى واقعه، وإلى دوره كشخص منوط به أن يرفض ويحتج ويغير.

اتجاهات المسرح وأنواعه

يتهيء درس "فن المسرح" في جزئه الأخير إلى "اتجاهات المسرح"، ويُقصدُ هنا النصوص المسرحية، وليس العرض المسرحي، فيقسمها إلى شعر ونثر. ويمر بإشارة عابرة إلى المسرح الملحمي بقوله: "ومن الأنواع التي برز فيها المسرح الشعري، المسرح الملحمي" (اللغة العربية، ج2: 171). ومن المفارقة أن ذكراً للمسرح الملحمي الذي سنرى أثره في مسرحية "القبيل يا ملك الزمان" يرد على هذا النحو

وحسب، فما الذي يمكن أن يثيره أكثر من الإبهام؟! والمفارقة الثانية تظهر حين يتم ذكر أمثلة على المسرح الثري، فلا نجد له ذكراً، ويكتفي المؤلفون بإيراد: المسرح الذهني والمسرح التعبيري والمسرح التسجيلي الوثائقي ومسرح العيب. وفي كل تعريف لكل منها هناك خلط وتعميم وتجريد لا يساعد على التعريف، وأكثر من ذلك، فإنه يختزل مسرحاً كمسرح العيب بأمثلة تسطح الفلسفة والرؤية الفنية من ورائه وعبر مدارسه وتوجهاته ليصبح مسرحاً صورته مفككة ومليئة بالتناقضات وحواراته لامنتظمة، والأنكى من ذلك " فقد تظهر شخصيات (فيه) غير مألوفة بأنفين وثلاثة رؤوس " (اللغة العربية، ج2: 172).

إن اختيار هذه الأمثلة دون غيرها بما في تعريفاتها من ابتسار سيفضي إلى الظن بأن هذه الأنواع هي الأكثر شيوعاً، أو بأنها الأكثر أهمية في تاريخ المسرح الإنساني. كما أن التقسيم إلى مسرح شعري ونثري ثم الحديث عن مسرح العيب والتعبيري قد يشير إلى أنها لا تتضمن شعراً. إن أنواع المسرح يمكن تصنيفها على مستويات كثيرة، فهل هي تصنيفات على أساس اللغة، أم على أساس الموضوعات، أم على أساس الأساليب والاتجاهات المسرحية، ولو أردنا سرد هذه الأنواع في أي من هذه التصنيفات أو جمعها لضيق بنا المجال، والأهم من ذلك أن إيرادها على نحو يشبه إيرادها في الدرس لن يحقق رؤية أفضل لدى التلاميذ، وربما لدى المعلمين فيما يخص الاتجاهات المسرحية وأنواع المسرح.

تصنيف النص المسرحي

وحيث يقرر المؤلفون أن المسرحية تنتمي للمسرح التعبيري، (اللغة العربية، ج2: 193)، فإنهم لا ينظرون إلى تلك المرحلة التي تداخل فيها المسرح التعبيري بالمسرح الملحمي، وهي في هذا الإطار تنتمي للمسرح الملحمي أكثر من انتمائها للمسرح التعبيري. والإنصاف يقتضي هنا أن نذكر بأن بدايات المسرح الملحمي قائمة على بوادر من نهايات المسرح التعبيري. ما فائدة مناقشة التلاميذ عن إمكانية تصنيف المسرحية " في باب المسرح التعبيري "، إذا لم يكن لديهم معرفة بالمسرح التعبيري أو شرح كافٍ له؟ ربما كان من الممكن إيراد ملامح لبوادر التغيير في المسرح التعبيري التي بدت كإرهاصات للمسرح الملحمي، وهذا ما نراه في بوادر المسرح الملحمي عند بريخت، وفي بعض مكوناته، وبخاصة ما يخص المشاهد المنفصلة المتتالية المعبرة عن نمو الشخصية الرئيسية التي شكلت بدايات استخدام اللوحة في المسرح البريختي، لكنها كانت " أكثر ثورية " (انظر: ملامح التعبيرية في المسرح، ص 136 - المعجم المسرحي).

إنتاج المعنى وتكوين الدلالة

إن النص الذي أثبتته في الصفحات الأولى من هذه الورقة، ويمثل خاتمة المسرحية في صورتها الأصلية، لم يقصد منه فقط الإشارة إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي قد ارتأوا حذفها لأسباب لن أجتهد في إيرادها، ولكنني سأجتهد في دوافع وجودها كما اختار كاتب المسرحية أن يختتم بها نصه المسرحي. إن النهاية تتطلع لأن تقول للمتفرجين إن ما شاهدتموه هو لعبة، لعبة مسرحية، أبطالها أشخاص يلعبون أدواراً ولا يتقمصونها. وحين يخلعون ملابس الشخصيات، فإنهم يفعلون ذلك ليعيدوا التأكيد على أشخاصهم،

وأن لهذه اللعبة تنمة، وهناك لعبة أخرى يمكن أن تكون. لا يقوم فقط على أن هذا الكلام فقط لختتم المسرحية بخاتم النهاية، بل لأنه يعكس رؤية مسرحية جمالية بريشتية،²⁰ تتضمن تغييراً جمالياً، وهذا هو ما يشتغل عليه ونوس؛ سواء من ناحية سقوط الجدار الرابع أم من حيث التغريب.²¹

استنتاج فكرة النص المسرحي

يصل المؤلفون إلى الاستنتاج التالي: " ويرصد (يقصدون الكاتب) بدقة ما شاهدوه من مظاهر فخامة وعز في قصر الملك؛ ما عقد ألسنتهم وأسكتهم عن الحديث بأي شيء، حتى (زكريا) ردد مرتجفاً بعد إلهام الملك عبارة واحدة: " الفيل يا ملك الزمان . . . "، ثم لا يجرؤ على أن يكمل، إلى أن يخدمه ذكاؤه في ابتداء موضوع جديد وهو (زواج الفيل) " (اللغة العربية، ج2: 190).

لعله من المناسب هنا الرجوع إلى النص المسرحي، ومن حيث وصل المؤلفون إلى هذا الاستنتاج، ولنر إن كان يتوافق النص مع هذا الاستنتاج أم لا؟

- زكريا: (متجرئاً، صوته راجف) الفيل يا ملك الزمان .
الملك: ما خبر الفيل؟
صوت: (راعى من بين الجماعة) قت . . (ثم يخنق الصوت، ويلتفت صاحبه حوله بذعر).
زكريا: (يقوى صوته) الفيل يا ملك الزمان .
الملك: (متأففاً) وما له الفيل .
صوت الطفلة: (خفيضاً) قتل بن . . . (تضع الأم يدها بهلع على فم الصغيرة وتجبرها على السكوت).
الملك: ماذا اسمع؟
زكريا: (مخرجاً وغاضباً . يعلو صوته أكثر) الفيل يا ملك الزمان .
الملك: كاد صبري أن ينفد . تكلم . ما خبر الفيل؟
زكريا: (يائساً، يتلفت نحو الناس مقوسي الظهر في انحناءة خوف) الفيل يا ملك الزمان .
الملك: توقف عن هذا النواح . . الفيل يا ملك الزمان . إما أن تتكلم وإما أمر بجلدك . . .
(يتفرس زكريا في الناس باحتقار ويأس . يتردد لحظات ثم يتغير وجهه، ويتقدم من الملك).
زكريا: (يمثل ما يقوله بخفة وبراعة) نحن نحب الفيل يا ملك الزمان . مثلكم نحبه ونرعاه .
تبهجنا نزواته في المدينة . وتسرننا رؤياه . تعودناه حتى أصبحنا لا نتصور الحياة دونه .
ولكن . . لاحظنا أن الفيل دائماً وحيد لا ينال حظه من الهناء والسرور . الوحدة
موحشة يا ملك الزمان . لذلك فكرنا أن نأتي نحن الرعية فنتألم بتزويج الفيل كي
تخف وحدته، وينجب لنا عشرات الأفيال . مئات الأفيال .

إن شعور زكريا بالإحراج والغضب هو الذي يدفعه إلى ابتكار فكرة تزويج الفيل، فهو " (يائساً، يتلفت

نحو الناس مقوسي الظهور في انحناءة خوف) ". إنه يريد أن يعلمهم درساً لتراجعهم عن غايتهم التي توافقوا عليها، فالمسألة ليست في ذكاء ينبغي التخلص من " الورطة " كما يبدو للوهلة الأولى، إنه الصدمة التي ينبغي التعامل معها بصدمة أخرى، فمن لا يقف في وجه الظلم وينشد حرته، فإن هذه الحرية لن تأتي منقاداً إليه، إنه بحاجة إلى أن يفعل شيئاً، وإن استكان فسيرث ظلماً فوق ظلم.

ملامح في البنية المسرحية

مع الإدراك التام بأن المسرحية لا تتخذ صفتها بصورة تامة دون تشكّلها ضمن رؤية لها على خشبة المسرح، هناك رؤية للمؤلف وهناك رؤية للمخرج؛ يشكّل المؤلف رؤيته عبر نصه، ويشكّل المخرج رؤيته عبر تحويلها إلى عرض مسرحي، قد تتلاقى الرؤيتان وتتضافران وقد تختلفان وتتعارضان، وقد حدث كثيراً أن نصاً بدأ مكتوباً وكأنه ينتمي لتوجه مسرحي معين، ثم اشتغل عليه مخرجون كعرض يتشكّل في ضوء توجهات مسرحية أخرى. ومع ذلك، فإن النص الذي بين أيدينا ينبئنا كنصّ بتوجه مؤلفه، ويضع ملامح إخراجية له تقترب كثيراً من توجهات المسرح الملحمي، فلو نظرنا إلى بعض سمات المسرح الملحمي وقاربناها بما يتضمنه النص، فإننا سنجد ما يلي:

■ التمثيل داخل التمثيل

إن المسرح داخل المسرح، أو ما يمكن أن نسميه التمثيل داخل التمثيل، هو أحد العناصر المميزة للمسرح الملحمي، حيث يمكن لنا رؤية مسرحية داخل مسرحية، وكما نلاحظ، فإن سعد الله ونوس لجأ إلى هذا الأسلوب، وإن اشتغل على حافته، فهو لم يدخل مسرحية في مسرحية يغدو فيها الممثل متفرجاً على تمثيل آخر، أو ممثلاً يمثل دوراً آخر في المسرحية، إنه لجأ إلى " البروفة "، فأهل المدينة يأخذون بالتمرّن على بروفة ما قبل الذهاب إلى قصر الملك ليقرروا كيف سيكون شكل عرض الشكوى، والمقطع التالي يدلّل لنا على ذلك:

" ندخل هكذا . . . (يمثل ما يقول) ننحني أمام الملك بكل احترام وأدب. ثم أصرخ بملء فمي . . . الفيل يا ملك الزمان " (فصل 2- التدريبات).

" الجماعة: (أصواتهم مفككة لم تتحد بعد. بعضهم يبدأ متأخراً، بعضهم يخطئ في العبارة، وبعضهم يقول عبارات أخرى. يتضح التفكك، ويزداد فقرة بعد أخرى " (فصل 2- التدريبات).

■ توظيف عناصر من التراث

إن مسرحية " الفيل يا ملك الزمان " تقوم أساساً على الحكاية؛ حكاية تراثية،²² وقد قام الكاتب المسرحي بالاستناد إلى الحكاية في بناء نصه المسرحي؛ تبدو الحكاية، وكأنها تتحدث عن زمن ماضٍ، وفي مكان ما، وكلاهما ليس غاية في حد ذاته، فهي لا تقدم لنا حدثاً تاريخياً، وإن بدا كذلك، هي أساس لإسقاطات على حالة معاصرة، ومناقشة لموضوعات راهنة، ف يتم توظيف الحكاية في ثوبها التراثي كي تسائل حالة قائمة، إن الحكاية هنا تشكل أمثلة، والأمثلة في المسرح الملحمي تقوم على غاية تعليمية.

■ التوجه للجمهور

لقد أشرت في موضع سابق إلى ما تم حذفه من النص المسرحي، وأشرت بصورة خاصة إلى الحذف الذي طاول نهايته، وهو مبني على كلام يوجهه الممثلون للجمهور بعد أن نفضوا عن أنفسهم مظاهر التمثيل. سأستعير هنا نصاً من "المعجم المسرحي" يوضح مفهوم التوجه للجمهور، هو: "شكل من أشكال الخطاب المسرحي يوجه فيه الكلام للجمهور مباشرة. هناك حالتان يأخذهما التوجه للجمهور في العمل المسرحي. في الحالة الأولى يدخل هذا الخطاب ضمن السياق الدرامي، ويكون صاحب القول فيه هو الشخصية أو الممثل، وفي هذه الحالة يشعر المتفرج أن ما يقال له هو ارتجال وليد اللحظة. في الحالة الثانية، لا يدخل هذا الشكل من الخطاب في السياق الدرامي، وإنما يأتي في الاستهلال (برولوجوس) الذي تفتتح به المسرحية أو الأيلوغوس (الختام)، ويكون صاحب الخطاب فيه هو الكاتب بشكل معلن وليس الشخصية أو الممثل. . . . غالباً ما يحقق التوجه للجمهور نوعاً من كسر الإيهام يلغي الجدار الرابع الوهمي الذي يفصل بين الخشبة والصاله، ويؤكد على المسرحية، وبخاصة عندما يأتي على شكل خروج عن الدور الذي يؤديه الممثل. . . استخدم المسرحي الألماني برتولت بريشت (1898 - 1956) هذه التقنية بشكل متكرر ومعلن، بحيث أصبح التوجه للجمهور إحدى تقنيات المسرح الملحمي لتحقيق التغريب. . . في بعض الصيغ المسرحية مثل مسرح الأطفال والمسرح التحريضي. . . وفي كل أنواع المسرح التي تقوم على محاورة المتفرج، تسمح هذه التقنية للممثل أن يتلمس مدى تجاوب الجمهور مع العرض، أحياناً تصل لحد تحريض المتفرج وحثه على الفعل، كما تخلق نوعاً من التواصل المباشر بين الممثل والمتفرج (إلياس وحسن، 1997: 152-153).

■ تلهير أم تغريب؟

لو انتهت المسرحية بانتصار الناس، أو تمكنهم من الكلام في مواجهة الملك، لأمكن للمتفرجين أن يتنفسوا الصعداء، ولشعروا بالارتياح، فقد قام الناس بما ينبغي فعله! حينها، فإن الجمهور سيشعر بأن البطل قد أنجز المهمة كما ينبغي، وأكثر من ذلك، فإنه قد يحس بأن ما هو غير ممكن في الواقع قد أنجز في المسرح، المتفرج هنا يتطهر، يتقي نفسه جسداً وروحاً. لعل أرسطو هو أول من أدخل هذا المفهوم كعملية تحرير للذات من المشاعر المضرة، حيث يفرغ القارئ أو المشاهد شحناته العاطفية. بالمقابل، فإن بريخت، مثلاً، انتقد هذا التوجه كغاية للعمل الفني، واعتقد بأن على المتلقي أن يفكر بما يتلقى ويحاكمه، فالمسرح يقوم بعملية كسر للإيهام، فيغدو العرض غريباً لا يتألف وتوقعات المتلقي، وهذا ما يسميه "التغريب"²³. وهو يظهر في النص كما يظهر في العرض، إنه ينبي في الكتابة كما ينبي في التمثيل. وما قام به ونوس كخاتمة لمسرحيته يقع في هذا الإطار، فالنهاية لا تنقاد لأهواء المتلقي في نهاية سعيدة، كما أنه يكسر الإيهام عبر عملية تغريب مسرحية من خلال وضع الحدث في سياق تاريخي من الماضي، ويقطع التسلسل الدرامي من خلال "البروفة"، كما يكسر الإيهام من خلال تخلص الشخصيات من أدوارها وتوجهها للجمهور في خطاب يخلط بين ما يجري على خشبة المسرح والصاله، فيتحول الجمهور إلى جمهور يوجه له السؤال، ويدفع إلى التورط والبحث عن إجابة.

هناك، بطبيعة الحال، عناصر أخرى عديدة كان يمكن للمناقشة والتحليل أن تستند إليها لتقديم لنا إمكانية أفضل للتعامل مع النص المسرحي من ناحية، والتعرف على توجهات فكرية وأساليب فنية/جمالية. ولكن الحدود التقليدية المتبعة في تصميم درس كانت هي السائدة، ولم يُقدّم من هذا النوع لإضاءات نوعية واقتراحات تكشف مساحات يمكن للتعبير والتفكير والخيال أن تتحرك فيها.

ومع أنني أدرك بأن للمعلم دوراً جوهرياً في التعامل مع أي درس، فشكل وجوده وطبيعته وما يقترحه من أسئلة للتحليل والمناقشة ليس هو الحد الواجب الالتزام به، بل إن هناك إمكانيات كبيرة ليوطن المعلم طاقاته وطاقت تلامذته في استقصاء المسرحية واستكشافها، إلا أن ما ورد في الدرس لا يمكن له أن يشكل أبداً منطلقاً لمقاربة تفيد كلاً من المعلم والتلميذ إلى الحد الأقصى الممكن.

■ الأسئلة والتحليل في الكتاب المدرسي

اعتادت الكتب المدرسية على عرض أسئلة تحت عنوان "المناقشة والتحليل"، بعد كل نص، وغايتها كما هو واضح من العنوان هو: المناقشة والتحليل. وقبل الشروع في مقاربة طبيعة الأسئلة²⁴ ومستوياتها ومقاصدها، وهل هي ملائمة لإحداث مناقشة وتحليل، فلننظر إلى الأسئلة التي تلت النصين: "فن المسرحية" (اللغة العربية، ج 2: 172)، ومسرحية "الفيل يا ملك الزمان" (اللغة العربية، ج 2: 193). ففي الدرس الخامس "فن المسرحية" سنجد ما يلي تحت بند "المناقشة والتحليل":

1. أضع إشارة صح للإجابة الصحيحة فيما يأتي:

أ. ظهر فن المسرحية عند اليونان في القرن:

الخامس الميلادي.

السادس قبل الميلاد.

الخامس قبل الميلاد.

السادس الميلادي.

ب. مؤلف مسرحية (مجنون ليلي) هو:

امرؤ القيس.

أحمد شوقي.

سعد الله ونوس.

توفيق الحكيم.

ج. بدأ مارون النقاش عمله المسرحي بترجمة مسرحية:

لويس الحادي عشر.

المجنون.

البخيل.

أوديب.

2. أعرف المسرحية لغة واصطلاحاً .
3. أذكر أمثلة على الأشكال المسرحية التي عرفها العرب قبل المسرح .
4. ما أسباب غياب المسرح عند العرب القدماء؟
5. أبين أوجه الاختلاف بين الشخصية المسرحية والشخصية الروائية .
6. ما الوحدات الثلاث في البناء المسرحي؟
7. أعدد اتجاهات المسرح الحديث، وأذكر مثلاً على كل نوع .

أما في الدرس السادس مسرحية " الفيل . . . " ، فإننا سنجد ما يلي تحت بند " المناقشة والتحليل " :

1. أضع إشارة صح للعبرة الصحيحة وإشارة خطأ للعبرة غير الصحيحة فيما يأتي :
 - يعد " زكريا " الشخصية النامية في المسرحية .
 - يرمز الفيل في سياق المسرحية إلى القوة والجبروت .
 - استطاع الكاتب سعد الله وتوس أن يحقق وحدة الحدث المسرحي في مسرحيته الفيل يا ملك الزمان .
 - استعملت الرعية في حواراتها كلمة شكايتنا، ولم تستعمل كلمة ظلامتنا إلا مرة واحدة .
 - يمكن أن نصنف مسرحية (الفيل يا ملك الزمان) في باب المسرح التعبيري .
2. أوضح فكرة مسرحية (الفيل يا ملك الزمان) .
3. أعلل :
 - أ . كانت الرعية واجمة ومعقودة الألسن بين يدي الملك .
 - ب . تعامل الكاتب مع الشخصيات بالأرقام لا بالأسماء .
 4. أوضح الصراع الداخلي والصراع الخارجي في مسرحية (الفيل يا ملك الزمان) .
 5. أوضح جمال التصوير في العبارات الآتية :
 - أ . المصائب تعشش في ديارنا كالفئران .
 - ب . نمشي في نفق من ذهب .
 - ج . كأن الشيطان يلبس صورته ، سحنة مقلوبة تفوح منها رائحة الكوارث .
 6. استخدم سعد الله وتوس المثل الشعبي في حوار الشخصيات في المسرحية ، أذكر ثلاثة من هذه الأمثال .

وقبل اللوج إلى قراءة تفصيلية للأسئلة في أبنيتها ومقاصدها، ينبغي الإبانة بأن إجابات هذه الأسئلة يمكن اقتطاعها حرفياً من النص، الذي يؤكد هذا الأمر ليس الاطلاع على النص نفسه فحسب، بل أيضاً إذا نظرنا إلى " دليل حلول تمارين المطالعة والأدب والنقد " للصف الثاني الثانوي، وقد تم إعداده من فريق المؤلفين نفسه الذي أعد مادة الكتاب، فإننا سنجد تلك الاقتطاعات بحرفيتها . إن ما يمكن أن يقوم به التلميذ أو المعلم في الإجابة عن هذه الأسئلة لا يحتاج إلى أكثر من الرجوع إلى العناوين الفرعية واقتطاع ما يليها كإجابة عن النص .

تنطوي الأسئلة جميعها في درس " فن المسرحية " على مهارة التذكر فقط، فهي؛ اختيار من متعدد،

وتعريف، وذكر أمثلة، وسرد أسباب، وتعداد... . وجميعها واردة بصورة حرفية في الدرس موضوع " المناقشة والتحليل ". ولا تحتاج لغير الحفظ؛ سواء أكان ذلك من قبل التلميذ أم من قبل المعلم، وهذا يحيلنا إلى أن هذه الأسئلة لا تتيح إمكانية لأية مناقشة أو تحليل سوى أن تكون الإجابات " صحيحة " أو " خاطئة " في ضوء مرجعيتها في الدرس .

إن هناك بعض الأسئلة التي تشي ظاهرياً بإمكانية الانتقال من مستوى التذكر إلى مستوى الموازنة كتيبان " أسباب غياب المسرح عند العرب القدماء " (اللغة العربية: 172)، أو استكشاف " أوجه الاختلاف بين الشخصية المسرحية والشخصية الروائية " (اللغة العربية: 172)، ولكننا سنجد أن إجابة السؤالين يمكن استلاله حرفياً من النص، فهو إذن يتعد به عن أن يكون سؤال موازنة إلى سؤال تذكر وحفظ واستظهار . أما الأسئلة في درس مسرحية " الفيل يملك الزمان "، فإنها تبدو، ظاهرياً، قابلة لأن تكون أسئلة ترتقي إلى مستويات الإدراك المختلفة كالذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وما يتصل بهذه المستويات من تفرعات، ولكنها تتراجع عن ذلك لمجرد أننا سنرى إجابات حرفية يمكن اقتطافها من النص كما هي . ولعل الأمر يبدو أكثر إشكالية حين لا يكون متعلقاً بنوعية الأسئلة التي من المفترض أن تقود إلى المناقشة والتحليل فقط، بل أيضاً فيما يخص طبيعة التحليل نفسه؛ سواء أكان مادة " فن المسرحية " نفسها، أم المادة التحليلية التي تتلو النص المسرحي . أما إذا حاولنا النظر إلى سؤال الموازنة المتعلق بالاختلاف بين الشخصية المسرحية والشخصية الروائية، فإننا سنكون إزاء إشكالية مرجعية؛ فهل سيقوم التلاميذ باعتماد مرجعية نصية (رواية ومسرحية) أم أنهم سيلجأون إلى ما ورد في الدرس من موازنة بين الشخصيتين؟ فنحن لا ندرى أية رواية قرأوا سابقاً وأية مسرحية، كي تكون مرجعيتهم في إقامة الموازنة، وهل الشخصيات في الروايات على اختلاف أساليبها وتكنيكاتها واحدة؟! وهل هي كذلك في المسرحيات على تنوع مدارسها ومنظوراتها؟! يبدو أنهم سيعودون إلى ما قرره الدرس نفسه في هذا الإطار، وهو في ظني اختزال لمفهوم الشخصية؛ سواء في الأعمال الروائية أم الأعمال المسرحية، لأننا سنكون إزاء تنميط لا يمكن له بحال من الأحوال أن يتلاقى مع حقيقة التنوع الهائل في بناء الشخصيات وتحديد ملامحها في الرواية، وكذلك في المسرحية، وفي غيرهما . وما ينطبق على هذه العنصر فإنه ينطبق على العناصر الأخرى: الحدث، الصراع، الحوار، الزمان، المكان، الموضوع، التي نجد لها تعريفات ملتبسة وأحادية... .

فلو أعدنا النظر في أسئلة الكتاب المدرسي، فما الذي يمكن لأسئلة من هذا النوع من أن تفتح من مجال للمناقشة أو أفق للتحليل؟ لنعد قليلاً إلى بدايات الأسئلة، فما الذي سنجده؟ سنجد شروعاً في أسئلة تحاول الولوج إلى عالم النص، حيث يبدأ تناول فكرة المسرحية بما يلي: " لعل السؤال الذي يتبادر إلى ذهن القارئ بعد أن يفرغ من قراءة هذه المسرحية هو: ما القضية التي يريد الكاتب عرضها في هذه المسرحية؟ وماذا يريد أن يقول من خلالها؟ أو ما فكرتها الرئيسية؟ وبلغة نقدية أكثر تحديداً ما رؤيتها؟ " (اللغة العربية، ج2: 187)، ويلي طرح هذه الأسئلة، طرح مهمة الإجابة عنها: " ولمعرفة إجابات الأسئلة السابقة لا بد من تلخيص أحداث المسرحية " (اللغة العربية، ج2: 187). إن اقتصار ما يتبادر إلى ذهن السامع على ما بعد الانتهاء من المسرحية (أن يفرغ منها) أمر لا يأخذ بعين الاعتبار أن الكثير من الأفكار ستتبادر إلى ذهن القارئ خلال قراءة المسرحية، ومنها تكون الرأي عبر القراءة فيما يخص

القضية التي تتناولها، وما أرادت قوله، وماهية فكرتها الرئيسية، وما تضمنته من رؤية. ولعل ذلك يستدعي النظر إلى تطور حبكتها عبر الشخصيات والأحداث والحوارات... وهذا يتطلب أكثر من مجرد تلخيصها كأداة لمعرفة ذلك.

■ أسئلة مقترحة لتحليل النص المسرحي

فيما يلي مجموعة من الأسئلة المقترحة للدخول في عالم نص مسرحي، هي أسئلة أولية، يمكن لها أن تضيء النص وتبرز لنا محطاته ومفاصله ومناطق التحول فيه. فبعد قراءة النص المسرحي قراءة أولية فريدياً، وقراءتها من قبل المجموعة بصوت مسموع، يمكن فتح نقاش في الانطباعات الأولية التي خرج بها المشاركون من خلال القراءة، ثم يتم الانتقال إلى مناقشة أعمق تستند إلى أسئلة كالواردة أدناه، وهي ليست موضوعية من أجل معادلة سؤال فجواب، بل هي مطروحة لتشكّل توجهاً في توليد الحوار بين الطلبة، ويمكن للمعلم الاختيار منها وإعادة صياغتها أو تقسيمها أو توقيت طرحها كما يراه مناسباً لطلبته، وبالتأكيد أن لا يزج بها متتالية في وقت واحد:

1. ما الموضوع/الموضوعات التي يتناولها النص؟
2. كيف يعالج الكاتب هذا الموضوع/الموضوعات فكراً؟
3. كيف بنى الكاتب مسرحيته؟ ما البنية الفنية المسرحية التي اعتمدها؟
4. ما الشخصيات الرئيسية؟ ما ملامح كل من منها؟ ما التحولات التي تطرأ عليها؟ ما دوافعها للفاعل؟
5. ما طبيعة العلاقات ومستوياتها فيما بين الشخصيات؟ حين تشرع في قراءة المسرحية ستكون قد بدأت في تحديد طبيعة العلاقات ما بين الشخصيات، سيساعدك ذلك على فهم التفاعلات بين الشخصيات لتكوين القصة وملاحظة جريان أحداثها بسهولة.
6. من هي الشخصية/الشخصيات البطلية؟ ومن هي الشخصية/الشخصيات التي تخصمها؟
7. تعمق في ملامح كل شخصية لتكوين فهم أفضل للشخصيات.
8. كيف تتكلم كل شخصية مع الشخصيات الأخرى؟ وكيف تتكلم بوجه عام؟ إن نغمة الصوت ونبراته تصور ميزات كل شخصية.
9. ما الصراع الأساسي الذي تتمحور حوله المسرحية؟ ما الصراعات الجانبية؟ ما علاقة الصراعات الجانبية بالصراع الأساسي؟ كيف يؤثر كل منهما في الآخر؟
10. ما الزمان والمكان والحيز الذي تجري فيه أحداث المسرحية؟ ما علاقتها بالأحداث والشخصيات؟ ما الأثر الذي تتركه على مجريات الأحداث؟
11. تحدث عن المزاج العام الذي يكتنف الأحداث والشخصيات؟ ما الجو العام الذي تتحرك فيه أحداث المسرحية؟
12. تتبع الصراع، إن الصراع بنوعه في القصة؛ قد يكون الصراع خارجياً أو داخلياً ويمكن رؤيته بين إنسان وآخر، بين إنسان والطبيعة... بين إنسان وذاته؛ كيف يتكون هذا الصراع؟ كيف ينمو؟ إلى أين يصل؟ ما الدوافع التي تفضي به إلى ما وصل إليه؟ إن الصراع الرئيسي يقود إلى تصوير الحبكة الأساسية. ما الصراعات التي تصورها الحبكة الفرعية؟

- 13 . كيف ينحل الصراع الرئيسي؟ كيف تنحل الصراعات الفرعية؟ هل يتم ذلك عبر الذروة (الذروة هي التوتر في أقصى درجاته أو نقطة التحول الأساسية للحدث)؟ هل يتم عبر نقطة تحول؟ هل يتم عبر حدث لا يحقق غايته (يفشل في إنجازها)؟ هل يتمظر في خلاصة المسرحية (في نهايتها)؟
- 14 . ما موضوعة المسرحية؟ ما المعاني الرمزية التي تحملها؟ وما الذي تمثله هذه الموضوعة؟ ما الفكرة التي يحاول الكاتب إبرازها؟ ما الفكرة التي تكونت لديكم؟

أما المستوى الثالث من النقاش الذي قد يتداخل في بعض مفاصله مع ما تم تحليله في ضوء الأسئلة السابقة، فهو مناقشة أحداث المسرحية وعلاقات شخصياتها، وما يثيره من تحولات أو بدائل في ضوء فهم للسياقات المطروحة، أو في ضوء طرح سياقات بديلة:

- 1 . هل تتناول المسرحية موضوعات لها صلة بالعالم الذي نحيا فيه؟ ما الوضعيات أو الحالات المعاصرة التي تستدعيها المسرحية وموضوعاتها؟
- 2 . ما طبيعة المجتمع الذي تتناوله المسرحية؟
- 3 . ما طبيعة العلاقات القائمة بين الشخصيات (زكريا، الملك، الأهالي، الحراس . . .)؟
- 4 . ما الذي دفع زكريا إلى اقتراح " البروفة " قبل الذهاب إلى قصر الملك؟
- 5 . هل كانت هيبة القصر عاملاً كافياً لبث الخوف والركون إلى الصمت؟ هل هناك عوامل أخرى تاريخية وثقافية واجتماعية ونفسية ساهمت في بث هذا الخوف؟
- 6 . لو تسنى للناس أن يناقشوا زكريا في فكرته بخصوص الشكوى قبل أن يستحسنوها وينقادوا إليها، فما الآراء التي يمكن لها أن تظهر؟
- 7 . أية بدائل كان بإمكان الناس اتخاذها فيما لو أنهم لم يستجيبوا لفكرة زكريا؟
- 8 . ما الذي ينبغي له أن يتبدل في مجتمع المسرحية كي يمكن للناس أن يختاروا طرقاً أخرى غير طريق الشكوى؟
- 9 . إنها النهاية القاتمة التي يصلها الأهالي، فلا حل لمشكلة الفقراء الذين يقع الجور عليهم، هؤلاء الفقراء الذين لم يتمكنوا من فعل شيء في مواجهة الظلم . فهل هذه هي النهاية التي تقولها المسرحية، هي النهاية الحقيقية التي يتلقاها قراؤها أو المتفرجون عليها؟

¹⁰ ومع ذلك فقد اتخذ قرار بإلغاء تدريسيها في العام الدراسي 2005-2006 وهو العام الأول أيضاً لصدور الكتاب المدرسي في ضوء المنهاج الفلسطيني الجديد لضيق الوقت وارتباك العام الدراسي بسبب إضراب المعلمين.

¹¹ كونستانتين ستانسلافسكي (1863 - 1938) مسرحي روسي أسس في موسكو في العام 1898 " مسرح الفن مع دانتنسكو (1858 - 1943) (01997: 9)، طرح ستانسلافسكي منهجاً متكاملًا في إعداد الممثل . . . ويدور حول محاور ثلاثة: إعداد الممثل، بناء الشخصية، إعداد الدور . . . وقد اقترح ستانسلافسكي على ممثليه القيام بقراءة مسبقة ودقيقة للنص (القراءة ما بين السطور) تليها قراءة جماعية حول الطاولة قبل الشروع في تحضير العرض . كذلك طلب من الممثل أن يستكشف القدرات المبدعة الكامنة في داخله، وأن يستثمر المخزون الحياتي الذي أطلق عليه اسم الذاكرة الانفعالية لتحقيق التوافق بين تجربته الحياتية ومسار الشخصية في العمل، وللتوصل إلى تفسير الشخصية وفهمها واكتشاف حقيقتها الداخلية قبل تشخيصها" (1997: 49).

¹² برتولت بريشت (1898 - 1956) (أو كما يكتبه كثيرون بالعربية بريخت) هو مسرحي ألماني، له نظرية المسرح الملحمي "انتقد مبدأ التعليم المهني للممثل، واعتبر أن إعداد الممثل يتم من خلال تراكم الخبرة التي يكتسبها مع الزمن، وهذا ما أسماه العمل التراكمي . . . اعتبر بريشت أن الممثل يجب أن يقوم بنوع من القراءة الدراماتورية للدور ليفهم الصيرورة التاريخية التي تتحكم بأفعال الشخصية وصفاتها، أي أنه جعل من الممثل شريكاً أساسياً في تحديد معنى العمل المسرحي" (49).

¹³ في معظم النصوص المسرحية يتخذ الحدث حيزاً مهماً في انبثاقها ونسج حبكةها، في هذه المسرحية الحدث هو المحوري، وهناك مسرحيات لا يشكّل الحدث حضوراً فيها، ويمكن أن يغيب أيضاً، فمثلاً في مسرحية "شتم الجمهور" لبيتر هاندكه . . . لا يوجد في المسرحية حدث، ليس فقط بالمعنى الأرسطي، ولكن بالمعنى العام للحدث . كما لا توجد شخصية، فالشخصيات تتبادل الحوار، وأية شخصية تلقي أي حوار، فليس هناك حوار محدد لشخصية محددة، كما أن اللغة تؤكد نفسها، ثم تنفي هذا التأكيد، وهي طريقة باللعب على الكلمات، ومع الكلمات، وبالكلمات، ولا ينمو شيء . . . " (هاندكه، 2002: 122).

¹⁴ جيرري فيلتروسكي (1919 - 1994) ولد في براغ - تشيكوسلوفاكيا، وعمل كاتباً وصحافياً في كل من النمسا وفرنسا باسم بول بارتن . ساهم في التأسيس للنظرية البنوية في المسرح، وهو من مجموعة منظري ما يعرف بحلقة براغ . من مؤلفاته: *Basic and Dramatic Text as a Component of Theater* و *Drama and Some Aspects of the Pictorial Sign* و *Features of Dramatic Dialogue Contribution to the Semiotics* و *Man and Object in the Theater and as Literature* و *The Prague School Theory of Theater and of Acting*.

¹⁵ صموئيل بيكيت (1906 - 1989) كاتب مسرحي أيرلندي ينتمي إلى ما يُعرف بمسرح العبث، ومن أشهر مسرحياته "في انتظار غودو" و "نهاية اللعبة" .

¹⁶ (*Spiel ohne Worte*) ترجمة: قاسم طلاع.

¹⁷ سيتم توضيح مفهوم الحوار لاحقاً، ما يمكن الإشارة إليه هنا أن الحوار ليس فقط هو الكلام الذي يجري بين شخصيتين أو داخل الشخصية ذاتها، بمعنى ليس هو فقط ما يمكنه أن يقوله شخص أو محمّل كصوت شيء .

¹⁸ المقصود بالحوار هنا ليس فقط ما يجري على لسان الشخصيات من كلام لفظي، بل أيضاً ما تبثه الشخصيات من كلام غير لفظي.

¹⁹ النص المسرحي مثبت بتمامه في نهاية هذا الكتيب، ويمكن قراءة النصوص المشطوبة فهي ظاهرة بصورة مختلفة عن النص المثبت.

²⁰ نسبة إلى المسرحي الألماني برتولت بريشت (بريخت).

²¹ المسرح الملحمي " نظرية متكاملة في المسرح لأنها تعالج العملية المسرحية بأبعادها كافة، بما في ذلك كتابة النص، وإعداد العمل للعرض، والإخراج، وشكل الأداء، والديكور، والسينوغرافيا، والموسيقى، كما تشمل التأثير على المتفرج . . . ". وكان أورين بيسكاتور (من المدرسة التعبيرية) أول من استعمل تعبير المسرح الملحمي، وهو من أدخل فكرة التوجه للجمهور التي نراها واضحة في خاتمة نص وتوس " الفيل يا ملك الزمان ". انظر المسرح الملحمي (المعجم المسرحي : 456).

²² فمثلاً، وعلى صعيد القصة فقد استند الروائي إيفواند اندريتش على هذه القصة التراثية في تأليف قصته حكاية فيل الوزير (1947) في كتابه (حكايات من البوسنة).

²³ التغريب: I. التغريب كمبدأ جمالي: " يمكن تحقيق التغريب في وسائل التعبير الفنية كافة، وهو في المسرح يتحقق من خلال التقنيات التي تكسر الإيهام وتكشف آلية البناء الدرامي، ما يجعل المتفرج يركز انتباهه على كيفية صنع الإيهام بدلاً من الاستغراق فيه ". 2. التغريب كموقف أيديولوجي: صاغ بريخت نظريته القائمة على مبدأ التغريب في فترة ما بين الحربين في معرض رفضه للمسرح الإيهامي الذي يعتمد على التأثير على المتفرج من خلال الإيهام والتمثيل، لأن هذا النوع من المسرح - برأيه - يترك لدى المتفرج شعوراً سلبياً اتجاه العرض الذي يتابعه. وقد طرح بديلاً عنه المسرح الملحمي الذي يحقق التغريب من خلال جعل المؤلف يبدو غريباً ومتفرداً، ما ينفي التمثيل بما هو مألوف، ويؤدي إلى إبعاد المتفرج عن المتعة السلبية، ودفعه إلى اتخاذ موقف واع ونقدي مما يراه. كيف يتحقق التغريب؟

● لكي يبدو الفعل الدرامي غريباً ومتفرداً، فإنه لا يقدم كحدث آني ضمن علاقة هنا/الآن، وإنما يوضع في إطار سردي يبعده للماضي ويربطه بالإطار التاريخي.

● لا تقدم الحكاية في تسلسل متصاعد، وإنما على العكس بشكل متقطع، إذ يتخلل سرد الحكاية وقفات وأغنيات وخطاب يعلق عليها.

● يتم التأكيد على قطع التسلسل من خلال الأداء الذي يتغير مع تغير نوع الخطاب فتارة نجد الممثل يؤدي الدور المعطى له وتارة نجده يخاطب الجمهور بشكل مباشر، ما يؤدي إلى كسر الإيهام (انظر التوجه إلى الجمهور).

● يتحقق التغريب أيضاً من خلال كسر العلاقة الأحادية بين الممثل والشخصية، فالممثل الواحد يمكن أن يلعب شخصيات عدة، والشخصية الواحدة يؤديها ممثلون عدة، وأدوار الرجال تؤديها النساء والعكس صحيح، إلى ما هنالك من وسائل تتنافى مع ما اعتاد عليه المتفرج في المسرح.

● لا يقدم الديكور صورة متكاملة إيهامية، وإنما يتألف من مجموعة علامات مفككة تتعد عن أي تصوير واقعي، وتتطلب من المتفرج أن يتعرف على المكان المصور، وأن يحاكم ما يراه (الياس وحسن، 1997: 139-140).

²⁴ إن الصيغة الظاهرية لهذه " الأسئلة " غير مبنية كصيغة سؤال، فهي مصاغة بالفعل المضارع وبضمير المتكلم: (أوضح، أعلل، استخدم . . . الخ)، لكنها تتضمن الطلب.

الفصل الثالث

في المقاربة الدرامية؛ رؤية وتوجه

في المقاربة الدرامية؛ رؤية وتوجه

"إن المسرح احتفال، في وجه من وجوهه، بالجسد الإنساني"

رولان بارث

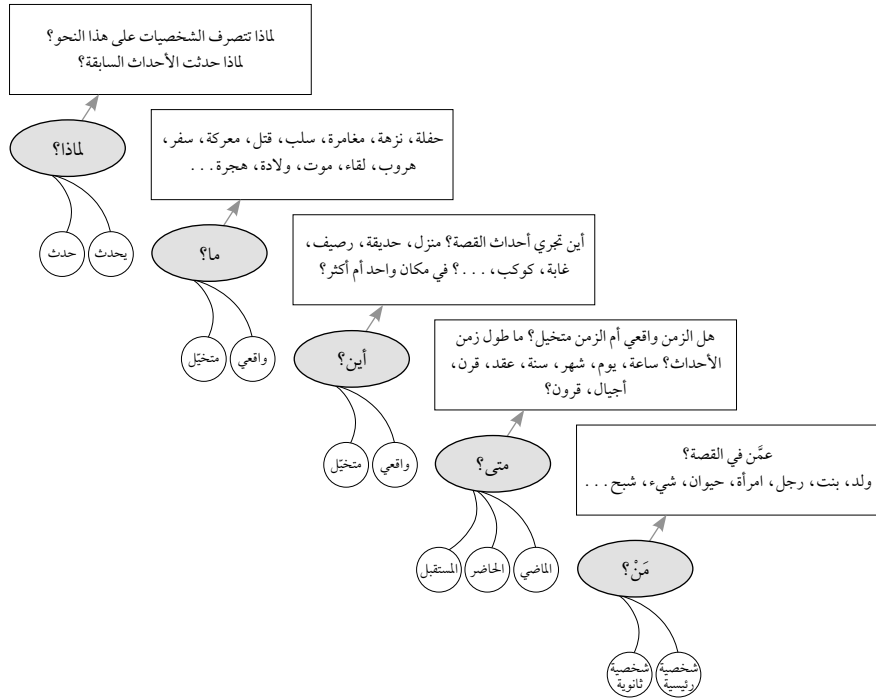
في إنشاء اللحظة الدرامية

الصوت والصمت كلاهما جوهر من إنتاج المعنى، ولا يقل أحدهما عن الآخر في أهميته، ولكي نولي الصمت أهميته هذه، فلا ضير من أن نقتبس من ابن المقفع الذي يقول "الصمت أبلغ من الكلام". كلاهما مكون أساسي من مكونات كل خطاب، وإن كان لا يقتصر عليهما. فمواضع الصمت قبل الكلام وخلالها وبعده كثيرة ومتعددة ومتنوعة الدلالات والمعاني، والصوت له حضوره المتعدد والمتنوع باختلاف الأشخاص وبتنوع مواضع التشديد والتخفيف وطبيعة النبر. وحين يكون الخطاب اللفظي جزءاً من مكونات "الفعل الدرامي"،²⁵ فإنه يولي عناية كبيرة لأنه يتخذ من تلفظه وسياق تلفظه ما ينتج معنى ما قد يتغير إذا ما تغيرت سمة من سماته، وأكثر من ذلك فإن الخطاب نفسه غير قابل لإنتاج المعنى نفسه تماماً، وإن تطابق الخطاب في لفظه ومتلفظه وسياق تلفظه مع الخطاب الذي أريد تكراره؛ فالزمن قد اختلف والكائن الإنساني المتلفظ أو المتلفظ له أو ما يحيط بهما قد اختلف، وانتقل إلى لحظة زمنية أخرى، وفيها بالضرورة حدث تغير ما أكثر من مجرد أنه تغير عبر التكرار، إن الكائن الإنساني كائن مركب، والنفس الإنسانية كيان معقد، ولذا، فإن كل لحظة إنسانية لها حسابها، ولها مغازيها فيما تنتجه من حضور وإنتاج لمعانٍ عبر طاقاتها التعبيرية المتنوعة.

إن الدراما من حيث هي فعل يحدث "هنا والآن" تقتضي التعمق في كل ما ينتجه هذا الفعل، وما يبثه من رسائل، فكل صوت كما كل صمت هو ذو معنى، ويث رسالة. وكل إيحاء أو إشارة ترسل معنى، وكل شيء متضمن فيها يعكس دلالة؛ سواء أكانت الرموز المنبئية التي تبث الإشارة لفظية أم غير لفظية، متواضعاً عليها أم أن تكوينها الرمزي تخلق في سياقها الدرامي، ووضعها كإحالة لمعنى آخر أو لصورة أخرى.

فما تشتغل على قوله لحظةً دراميةً يشترك مع من يتواصل معها؛ يتلاقيان ويتفارقان، يتألفان ويتخالفان،

بتناغمان ويتناشزان، يتواطآن ويتعاصبان. إن ذلك كله يحدث في سياق، له مكانه وزمانه وشخصياته وأحداثه، وكل ذلك يقوم ضمن علاقات تنافر وتناغم، تعاضد وتبادل، انفعال وافتعال، تحايل وانفتاح؛ إن اللحظة الدرامية هي لحظة انبلاج قصة، نراها أو نخبر عنها حين يكون الفعل قد اتخذ مساره لتلك اللحظة التي تشترك فيها مكونات السياق. إن اللحظات الدرامية في مسرحيات كثيرة، تأتي بتمهيد كما تأتي فجأة، يدفعها البعض ويبطئها بعض آخر. وفي كل الأحوال، فإن اللحظة الدرامية، ككل لحظة فنية في رواية أو لوحة أو قصيدة، أو فيلم...، تتضمن عناصر أربعة، وهي: التبيين،²⁶ والترميز، والمفارقة، والتوتر. وكما تغدو هذا اللحظة الفنية لحظة فنية درامية، فإنها ستقع ضمن سياق؛ من؟ ما؟ متى؟ أين؟ إن هذه العناصر الأربعة المشكّلة للسياق تشكل النواة الأولى لأيّة قصة، وكل مسرحية عملياً، تتضمن قصة بغض النظر عن بنيتها الفنية، وإذا أردنا التعمق أكثر في بنية القصة كمكون أساسي لقصة فنية أو مسرحية، فينبغي لنا النظر في هذه العناصر بشيء من التفصيل، وإلى ما هو أبعد من ذلك، وقد يساعدنا الشكل التالي في توضيح ذلك.



فحينما قيم طلبتي في ورشة التعبير الكتابي أنفسهم في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام 1997/1998، أشار معظمهم إلى القصة كسبب لثمينهم (120)²⁷ هذه الحصّة، وقد كان للقصة حضور بارز في نظرتهم التقييمية: أولاً - (الحوار) الذي أتاح لهم فرصة التعبير عن أنفسهم. ثانياً: رواية القصص. ثالثاً: الألعاب والأنشطة الدرامية. رابعاً: كتابة القصص. كما عبروا عن ذلك في استبانة التقييم التي وزعتها عليهم والتي أنهيتها ب: ما الذي يعجبك في ورشة التعبير الكتابي؟ وما الذي لا يعجبك فيها؟ وهذه المحاولة تؤسس لمفهوم الدراما عبر استخدام القصة كنقطة انطلاق، لأنها ذات فاعلية في إنتاج الدراما وفي تشكيل سياقاتها، وهذا ما ساعدهم وأسفّل القول فيه في مكان لاحق.

القصة جوهر الممارسة الدرامية

ما سأقدمه الآن هو عملية تعلم تستند إلى القصة كمصدر للدراما، فالمسرحية موضوع الاشتغال " الفيل يا ملك الزمان " تقوم على أصل بريختي، حيث يتم توظيف الحكاية في بنية مسرحية، كما تقوم قصة حكاية " فيل الوزير " على الحكاية نفسها بنفس روائي، كلاهما تنطلق من الحكاية التراثية نفسها، وتتحركان في صيغتين أدبيتين: صيغة مسرحية، وصيغة أدبية .

إن كل فعل درامي يقوم على قصة أو نواة قصة، ولكن لا يعني هذا أن كل فعل درامي ينطلق من قصة، ولكنه بالتأكيد يؤسس لقصة. يمكن لأي مادة لها صلة بالتجربة الإنسانية أن تكون مصدراً للدراما بما في ذلك القصة، ومن المؤكد أن القصة تتيح مجالاً واسعاً أمام استخدامها كمصدر لعملية الدراما. فكل قصة صالحة مبدئياً لأن تشكل مصدراً للمعلم يستعين به في تقديم الدراما في صفه. وفي الوقت نفسه قد لا تكون أي قصة صالحة لتحقيق تعلم محدد الهدف، كما في حالتنا؛ فنحن نبني مشروعنا التعليمي هذا على تحقيق تعلم ذي طبقات وأبعاد مختلفة، لكن محوره الرئيسي يبنينا على مفاهيم الحرة والتنوع والاختلاف... وهذه قد لا تكون متضمنة سلباً أو إيجاباً في كل القصص، وبالتالي يتطلب الأمر البحث عن قصص بعينها يمكن توظيف سياقاتها وأحداثها ومواقف شخصيتها في خلق دراما تربوية قادرة على تحقيق المرور بخبرة تعليمية تركز أساساً على الحرية كالفلسفة والديمقراطية كمنافس والحوار كأسلوب.

تُستعمل القصة كمحفز للدراما، وكباعت لها، وحينما تتورط في القصة؛ حينما ندخل إلى عالمها، تصبح الدراما بالمقابل أداة لاستكشاف الأفكار والعلاقات ولغة القصة، وبالتالي، فإن إدراك القصة وفهم محتواها يصبح أكثر عمقاً، وانفتاح فضاءات التأويل يصبح ممكناً أكثر، فلا ينحصر التلاميذ في الحقائق الواردة في القصة أو لغتها (كلماتها).

في الاقتراح التطبيقي الذي سأقدمه لاحقاً سأحاول إظهار كيف أن القصة تزود بإطار مناسب يساعد على بناء دراما تحقق الأهداف المتوخاة منها عبر إغناء الخبرة الدرامية للتلاميذ من ناحية، وعبر الارتقاء بالوعي الفني من الناحية الأخرى؛ فحينما نبني الدراما بتوظيف عناصر قصة أو بعضاً منها، ونضفي عالم القصة بالدراما، فإن هذا العالم الخيالي الرمزي يدخل بنا إلى مساحات من التأويل، وإعادة خلق عبر استخدام إستراتيجيات درامية. انفتاح عالم القصة يشكل غاية بحد ذاته، فهو يفضي إلى خبرة درامية وجمالية وإنسانية متصلة بالقصة وأجوائها ومكانها وزمانها، كما أنه يشكل وسيلة لتوظيف هذا العالم القصصي بهدف خلق سياقات جديدة للقصة بهدف مقاربتها مع الواقع الإنساني الذي يعيشه التلاميذ المشاركون في العمل، وبالتالي يفتح إمكانيات حوار ذاتي أو حوار مع آخرين بخصوص العلاقة ما بين الرمزي والحقيقي (ما بين الواقعي والمتخيل).

يعيد التلاميذ سرد القصة بخيالهم الخصب، يقدمون اقتراحات درامية لسياقات جديدة تخص القصة من أولها إلى آخرها، أو بخصوص موقف محدد، أو حدث ما، أو شخصية معينة، عالم من الاقتراحات المتنوعة التي تعيد بناء القصة وفق تصورات التلاميذ ودوافعهم ومنظقاتهم وواقعهم الحياتي، حيث

يصلون القصة القديمة براهنهم المعاصر، يبحثون عن الخيوط التي تصل ما بين زمن القصة ووقائعها وزمننا الراهن وواقعا.

إن الدخول في عالم القصة عبر إستراتيجيات درامية تتيح المجال للحركة في داخل القصة نفسها وإعادة تركيبها واختبار أفكارها وحوادثها ومواقفها، وتعمل مجموعة الصف على تجريب الاحتمالات، كأن يتم التوقف عند لحظة ما من لحظات القصة أو التباطؤ عند لحظة أخرى أو التحرك نحو الأمام أو الوراء... كل ذلك يقوم كمحاولات لإنتاج المعنى.

وبكلمات أخرى، فإن هذه العمليات الدرامية تؤكد أن شرعية السرد (كما رويت القصة في الأصل) لا يمكن أن يكون الحالة السردية الوحيدة الممكنة، بل إن هناك فضاءات متنوعة تتيح لنا إعادة بناء السرد في سياقات جديدة مقترحة تساهم في خلق أجواء تعليمية من طراز جديد.

فكل حكاية تفتح على إمكانات كثيرة لتناولها، سواء فيما يخص لحظات الانطلاق أم خلال السرد أم في نهايته أم بعد انتهائه. والقصة التي بين أيدينا أو غيرها تحتمل العديد من صور التعامل معها، وبالتالي فإن تجاوز الصورة المقترحة تالياً إلى اقتراحات جديدة توّظف لخدمة أهداف تربوية وجمالية هو أمر سيكون رائعاً.

فكيف ندخل في القصة، كيف نبدأها؟ هل نمهد لها أم ندخل فيها مباشرة؟ كل هذه وغيرها هي أسئلة تراود المعلم، وليس هناك وصفة سحرية لذلك، بل هناك خيارات أمام المعلم، كما أن أمامه إمكانات ابتكار الكيفية التي يلج من خلالها إلى قصته. فالعمل ضمن حالة متخيلة يتيح أمامنا وسائط لا حصر لها، كما يتيح لنا التقاط لحظة ما قد تكون معدة سابقاً أو ملتقطة من قبل أحد التلاميذ مثلاً فنستغلها للدخول إلى القصة.

المقاربات الدرامية في سياقها التربوي كتعليم وكفن

تعمل الفنون على تكوين فهم جديد لدى الناس، فالفنون تهتم، وبصور مختلفة، بتكوين معرفة للعالم وإدراكه، والمعرفة هنا لا تعني المعلومات فحسب، بل تعني ما تنتجه الخبرة الإنسانية عبر الخيال والانفعال والعقل والفعل. وهنا تتمظهر رؤيتان: إحداهما ترى إمكانية لإنتاج التربية وتحقيق التعلم من خلال الفن، وثانيتها ترى التربية والتعلم في الفن. وقد يبدو ظاهرياً أن هناك اختلافاً بين النظرتين، وهذا إلى حد ما صحيح؛ فالأولى تشتغل على تحقيق الغايات التربوية من خلال توظيف الفن، والأخرى ترى في أن الفن يتضمن تلك الغايات التربوية في داخله، وهو ليس بحاجة إلى أن يشكل وسيطاً لتحقيق غاياته، بل إن غاياته متحققة فيه أصلاً. فاختلف النظرتين ليس اختلافاً في الجوهر إذا كنا سنتفق على أن أي ممارسة فنية أو تفاعل مع الفن يخلق تصوراً تجاه الحياة، لأن في تلك العلاقة التفاعلية ما يشتغل على إنتاج معنى، وفي إنتاج المعنى نشغل على أبعاد وعناصر مختلفة تتكون منها الذات الإنسانية في إنفرادها أو اجتماعها مع الآخرين.

المسألة هنا إذن على صلة وثيقة بالكيفية التفاعلية وليس في طبيعة الفن إذا ما كان يتضمن رسائل تربوية في ذاته، أو باعتباره وسيطاً لتحقيق تلك الرسائل، وفي مناقشة الكيفية يمكن لنا أن نرى طبيعة الرسائل ومقاصدها وسياقات فعلها، وهنا يمكن للأراء أن تتعدد، وتختلف أيضاً، وفي المطلقين اللذين أشرت إليهما يمكن رؤية تجربة تفاعلية ليست مقحمة أو تعسفية، ويمكن أيضاً أن نرى تجربة تفاعلية تتكون في نسيج جمالي ودلالي يحقق المبتغى من وراء هذه المقاربة؛ سواء أكانت تربية عبر الفن أم تربية في الفن. إن المرور بخبرة درامية تخيلية يتيح لنا:

● التعرف على تجارب الآخرين وخبراتهم من خلال خبرة تخيلية بديلة لخبرة واقعية، فالإنسان يستحيل عليه، في حدود الزمان الذي يعيشه وفي حدود المكان الذي يعيش فيه، أن يمرّ بخبرات الآخرين جميعهم، وفي الوقت نفسه هو بحاجة إلى إدراك تجارب الآخرين والتفاعل معها، لذلك، فهي تتحقق، بحدود معينة، من خلال خبرة متخيلة مكثفة.

● معرفة الذات، واستناداً إلى ما مرّ ذكره حول التعرف على الآخرين وتجاربهم، فإن معرفة "الأنا" واستكشاف ملامحها وتحديد هويتها غير ممكن دون معرفة بالآخر، فمعرفة الآخر شرط لمعرفة الذات، "ف. . . هذه (الأنا) ليست (أنا) صافية مقابلة ل(آخر) صافٍ، بل هي (أنا) لها وعيها الذي يتحدد في العلاقة مع وعي (الآخر)".

● اكتساب مهارات ومفاهيم وقيم وطرائق تتحقق لنا عبر كل الأعمال التي نقوم بها أثناء مرورنا بخبرة درامية. إن مرور شخص ما بتجربة معينة قد تتيح له خبراته الدرامية المتخيلة أن يفيد منها في معالجته لتلك التجربة المعينة التي يعيشها. يقول جلين ويلسون (Glenn Wilson)²⁸ في هذا الإطار، إن "أحد أسباب ملاحظتنا للآخرين، بهذا الولوج، هو أن تتمكن من استدماج بعض الجوانب المحددة من سلوكهم في السلوك الخاص بنا، بينما في الوقت نفسه نرفض جوانب سلوكية أخرى نعتقد أنها أقل فاعلية أو أقل أهمية" (51: 2000).

وإذا حاولنا تعميق النظر في مفهوم الدراما كفعل مسرحي، سنجد أنها فعل إنساني ينخرط فيه الجسد كله، وتوظف فيه الحواس جميعها، وفي مقدمتها حاسة البصر، لأن الفعل المسرحي هو نشاط بصري؛ فنحن نشاهد المشهد الدرامي بعيوننا، ونعتمد عليها كثيراً إذا ما كان المشهد إيمائياً (صامتاً) لا كلام فيه. يقول ويلسون: "وعندما نتحدث عن "عين العقل" أو الخيال، فنحن نعتزف بإحراز قصب السبق للشكل البصري من النشاط المعرفي أو لقدرتنا على ترجمة إحساساتنا إلى أشكال بصرية موازية لها أو مماثلة لها، وليس من قبيل المصادفة أن جاءت كلمة المسرح (theatre) من الكلمة الإغريقية (theatron) التي تعني المكان الذي "نقوم بالمشاهدة منه" (2000: 55)، وقد اختيرت في العربية كلمة (المسرح) قصداً أو عفواً لتحمل دلالات مشابهة، نقول في العربية "سرح ببصره"؛ أي أنه دفع به ليشاهد أبعد مما يشاهد في العادة، سرح بأغنامه: أي سار بها في فضاء أوسع ومكان أبعد، فلم تبق في مكانها، بل أخذها إلى مكان آخر. "أطلق سراحه" فك قيده، أخرجه من سجنه، عاد إلى حريته. وحينما نقول "سرح بذهنه أو أفكاره"؛ أي إنه تجاوز الحدود الظاهرة والمحدودة والمتعارف عليها إلى

مساحات ذهنية أكثر اتساعاً، وهو بالتالي حلقٌ بعيداً عن (الواقع) فذهب إلى عوالم أخرى، وهذا هو "الخيال". الدراما في جوهرها فعل تخيُّلي؛ فعل يقوم على توظيف طاقة الخيال. وعالم "الدراما في سياق تعليمي" عالم مفتوح ومتسع ومتشابه، وقد نرى مدى تنوع مجالاته، وتعدد منطلقاته واختلاف طرائق تطبيقه بتنوع الرؤى الفلسفية والفكرية والثقافية التي تتعامل معه. فلا يمكن أن يكون "جيداً" أو "رديئاً" بحد ذاته، فهو خارج التصنيف طالما كان خارج السياقات التي يفعل فيها وتفعل فيه، فهو حقل كأي من حقول المعرفة الإنسانية وتجلياتها السلوكية التي تنطلق من أرضية فكرية، وتتوجه نحو غاية مستقبلية ما. إن أفكار الناس ونظرتهم إلى الحياة، وتصورهم لعلاقاتهم الإنسانية حاسمة في مجال توظيف الدراما على الرغم من أنها، مبدئياً، تتسم بالتشارك والتفاعل ما بين المشتركين فيها، وتتيح مجالاً للاستكشاف والتعبير الفردي والجماعي، وتمنح المشترك إمكانية توظيف خبراته ومعارفه والبناء عليها. ولكنها في الوقت نفسه تتحرك، كما كل مجالات الحياة الأخرى، ضمن تصورات منجزة وثابتة، أو رؤى تتكون وتتطور خلال حركة فعلها، وتنحاز إلى موقف ما أو قضية؛ لذلك، فإننا سنرى، مثلاً، دراما تتعامل مع اكتشاف أمريكا ضمن تصورات لها علاقة بعلاقات القوة (المادية والمعنوية) في المجتمع البشري، عندها سيغدو كريستوفر كولومبس عند البعض مكتشفاً ورائداً وتمتدناً في وجه بدائية (الهنود الحمر)، وسيبدو عند بعض آخر صورة من صور الظلم والاضطهاد والاستعمار الأوروبي الذي داس حضارة الأمريكيين الأصليين وفتك بها. لكن الصورة الطاغية هي اقتران كلمة "كولومبس" بالكتشف، بينما الصورة الأخرى تكاد تبدو هامشية أو غائبة تماماً عن المشهد.

لعلنا سنرى آلاف الكتب والمجلات (بما فيها المتخصصة في مجال الدراما كسياق تعليمي)، وعشرات بل مئات كليات التربية أو كليات الآداب بوجه أعم، تتعامل مع هذا المجال ضمن مقاربات شديدة التنوع وكثيرة الاختلاف، تقع ضمنها مكانة "التربية" فيه بالقياس إلى مكانة "المسرح كفن" فيه، فهو مجال يتفاعل مع كليهما بصورة أو بأخرى، وسنلاحظ أن هذين المجالين "تحديداً" هما مجالان متسعان باتساع المعرفة البشرية وإنجازاتها المادية والمعنوية، ولذلك، فإنه من العسير القول إن "تطبيقه" و"ممارسته" في حجرة الصف سيكون لهما مفعول العصا السحرية في إحداث تغيير في المتعلم لا تحده الطرائق التقليدية. ومع أن الكثير من المقاربات التي توظف "الدراما في سياق تعليمي" في مجال عملها التربوي تتفاعل به من حيث كونه يمكن المعلم من التزود بأساليب التدريس (الفعالة)، إلا أنها لا تحصر الأساليب التربوية فيه. ومع ذلك، فإن اختلافاً ظاهراً، يضاف إلى الاختلافات المتعلقة بالمنطلقات والغايات، يتمحور حول مدى "الفني" ومدى "التربوي" فيه. بمعنى آخر، هناك من يرى فيه وسيطاً تربوياً يندرج في إطار الأساليب التربوية التي يمكن توظيفها في عملية التعليم، وبالتالي، فهي أسلوب "مقشّر" من أصوله "الفنية" حين يتجسد هناك في غرفة الصف، وهناك من ينظر إليه على أنه إضافة إلى كونه وسيطاً تربوياً (أسلوب مؤثر في إحداث التعلم) فهو يحقق غايته الأخرى، وهي التأثير في المتعلم فيما يتعلق بالدراما "كشكل فني". وما بين هاتين النزعتين يتجلى الكثير من الاختلافات والتعارضات والتناقضات التي تصل في تباينها إلى درجة الخط من شأن هذه من قبل تلك والعكس بالعكس.

وإذا كان المسرح في بلادنا لا يتسم بتلك العراقة التي يتسم فيها في مجتمعات أخرى (على الرغم مما ألف من كتب ودراسات حول جذور المسرح في تاريخ هذه المنطقة)، فإنه سيغدو من التعسف أن نحمل

تاريخنا الثقافي أكثر مما يحتمل، وبالتالي، نستطيع أن نقيم المقاربة على نحو آخر؛ فإذا كان المسرح في صوره المعاصرة وبامتداداته التاريخية أيضاً هو أوروبي النشأة في جوهره، فإننا لن نعدم إرصاصاته وأشكاله الجنينية والمختلفة في التاريخ الشرقي (الصين، والهند، واليابان . . .) وفي علنا العربي، ولكننا لو تعمقنا في هذه المسألة، فإننا سنرى بأننا نستند إلى "الدراما" في هذا المضمار أكثر من اتكائنا على المسرح كنوع فني؛ فالدراما وثيقة الصلة بالإنسانية في كل تاريخها، مهما تنوعت ثقافتها ولغاتها وطبيعتها مجتمعاتها.

لعلنا نستطيع ابتداءً أن نركز على مكونين أساسيين للدراما لدى الناس يمكن الاستفادة منهما كركيزتين لانطلاقة راسخة؛ الأول يتمثل في جذور الدراما في النشاط الاجتماعي الإنساني؛ فتاريخ البشرية حافل بالطقوسيات، وهي طقوسيات تتضمن عناصر درامية، لناخذ مثلاً واحداً بسيطاً من تراثنا الشعبي، وهو "طقس الاستسقاء"، إنه طقس يقوم على فعل شعبي جمعي، يقوم في ظل أزمة (انقطاع المطر) ليأخذ الناس دورهم صاعدين إلى الجبل، حاملين دفوفهم، متضرعين إلى الله أن يخفف وطأة انحباس المطر عنهم، وقد يفتحون فم ديك كي تسقط نقاط المطر فيه، يترافق كل ذلك مع الإيقاع والغناء. إن التراث الشعبي لكل شعوب الأرض يتضمن طقوساً دينية واجتماعية تنتظم في خط درامي منبني على تصور متخيل في سياق ما، ومن ذلك خيال الظل، والحكواتي، وبعض أغاني الأعراس أو المواسم الشعبية كالخصاد أو الصيد . . . وكلها تتضمن مشاهد يتحل فيها الأشخاص شخصيات أخرى ويجسدونها. إن الاستفادة من مكون أساسي من مكونات الذاكرة الشعبية وثقافتها وتوظيفه في سياقات تعليمية سينسجم مع من يوظفه كونه يشكل جزءاً من تكوينه الثقافي.

إن ما أريد قوله هنا يتمثل في أن الدراما تتجلى في النشاط الاجتماعي الإنساني لدى كل الشعوب على وجه الكرة الأرضية، أما حينما يتعلق الأمر بفن المسرح، فإن في ذلك الكثير من القول الذي يراه مسرحيون عرب من حيث كونه فناً غريباً أم أن له جذوره العربية. أما الثاني فيتمثل في الفعل الدرامي لدى الأطفال في سني عمرهم المبكرة؛ إن نظرة بسيطة إلى ما يمارسه الأطفال من لعب في سني عمرهم الأولى سترينا حضوراً هائلاً للدراما فيه، إن هذا اللعب يسمى اللعب الدرامي، فها هو الطفل يلعب دور الأب، بينما تلعب أخته دور الأم في لعبة متخيلة تتوزع فيها الأدوار والمهمات وتبادل الكلام والإيماءات والحركات الجسدية، في مكان هو "الآن" وفي زمان هو "هنا" يتفان ويختلفان، يتنازعان ويتوافقان . . . وما الدراما سوى لعبة تخيل يضع المرء فيها نفسه في موقع شخص آخر في مكان معين وفي زمان محدد، تنبني بينه وبين غيره من بشر وأشياء وحيوانات علاقات تنمو وتتغير عبر التوتر ومن خلال بنية رمزية (الكلام، والإيماءات، والحركات). إن هذا هو الذي سنراه حين يحول طفل عصا المكينة إلى حصان، وربما يتمثل تلك الساحرة التي تطير بعصاها، وسنراه حين يحول الطفل غطاء طنجرة إلى مقود سيارة، وحين يلعب الأطفال لعبة الأطفال والجنود، أو حين تصعب طفلة نفسها في موقع معلمة تعلم إخوتها الذين هم في موضع التلاميذ . . .

إن العديد من الأمثلة التي يمكن استحضارها ببساطة شديدة حين نتصور أو نشاهد الأطفال وهم يلعبون . . . وحين نأتي إلى تحليل كل هذه الأمثلة، وإن كانت في أبسط أشكالها درامية، فإننا سنرى، صوراً جنينية

يمكن تصويرها على النحو التالي :

هناك سياق آت من واقع (سياق واقعي) يحيا فيه المشاركون (اللاعبون) ويعرفونه، فيستمدون منه ما يريدون (سياق الإطار الذي تم اختياره) عبر استخدام الدراما من قبل المشاركين (سياق وسيط)، وداخل هذا السياق الدرامي، فإن ما يحدث هو أن هناك حالة تنبني (أسرة من أب وأم في لحظة أو في لحظات معينة، كما في المثال الأول الذي ذكرناه آنفاً) وبأن أدواراً تتخذ (أب وأم) ويوجه هذا السياق عبر التثبير على وضعية أو حالة أو موقف أو سلوك أو فكرة (ما سيكون محور اللعبة التمثيلية بين الطفلين)، وهذا التثبير بدوره ستم قيادته وتحريكه إلى الأمام عبر خلق توتر (صراع أو نزاع أو اختلاف) بين اللاعبين الصغيرين ينجلي ويتضح عبر مكان وزمان (المكان التخيل: المطبخ مثلاً، وزمان تخيل: الصباح حين تناول العائلة إفطارها) ويتحقق ذلك عبر اللغة والحركة (فهما سيتحدثان مع بعضهما بلغة يفهماها ويعرفانها، وسيحاولان تنفيذ حركات جسدية وإيماءات بالوجه لتجسيد دوري الأب والأم) من أجل خلق مزاج معين ورموز محددة (طبيعة الدورين: ففي المزاج سنرى حالة الأب النفسية، وحالة الأم النفسية، وسيعبران عن ذلك عبر كلام وحركات وإيماءات وهي صور رمزية) وعبرهما يتشكل المعنى الدرامي (إذا كان الأب يأمر والأم تنفذ مثلاً، فإن ذلك جزء من المعنى الذي يكونانه، إضافة إلى محور الفعل والتعبيرات التي تنتج فيه).

تبدأ الدراما إذن لدى الطفل من لعب حر، لعب يقوم أساساً على التخيل، وحين نقوم بتنظيم عملية اللعب وبنائها وفق انتظام معين وتخطيط محدد، فإننا ندفع باللعب إلى سياق جديد، وهذا السياق الجديد المنظم يعود بنا مرة أخرى إلى اللعب الحر، ولكنه في هذه المرة يكون قد انبنى على الفضول والاستكشاف والاندماج والإبداعية معاً، ولم يقتصر على واحدة منها أو اثنتين. إن اللعب الحر في هذه المرحلة المنظمة له سيضفي أبعاداً جديدة على عملية اللعب، بحيث يتمكن من توظيف خبراته ومعارفه السابقة في إنتاج خبرة جديدة مبنية على التحدي. إن هذا التحدي هو في الحقيقة المحرك لعملية النمو ذاتها؛ النمو الجسدي والعقلي والانفعالي. وتتحقق هذه العملية المنظمة عبر عملية تشارك مع آخرين، وهؤلاء الآخرون يتمثلون بصور عدة؛ معلم أو بالغ، أو زميل أو لعبة (مادية أو متخيلة)... وهذه المشاركة مع آخر تدفع بعملية النمو من المستوى الحقيقي الظاهري لنمو الطفل إلى مستوى نمو ممكنة.

إن المنطقة التي تقع بين هذين المستويين هي ما يسميها فيجوتسكي (Vygotsky)²⁹ (1896-1934) "منطقة النمو المجاورة"³⁰، وهي تتضمن إمكانات الطفل الكامنة أو الجزئية، وعبر عملية المشاركة بالمساعدة من قبل آخر يتم الانتقال الممكن من مستوى النمو الفعلي إلى مستوى النمو الممكن، وتسمى عملية المساعدة هذه بعملية التصقيل، فالمساعد يهيئ الصقالات لإنجاز عملية بناء المستوى التالي، ويمكّن الطفل من الصعود عليها، وحينما يكتمل بناء هذا المستوى التالي، فإن الطفل لن يعود في حاجة إلى تلك المساعدة، فهو يستطيع الآن أن ينجز المهمات بمفرده، لأن مستوى النمو الممكن بات هو مستوى النمو الفعلي، وعندها سيغدو الطفل في مستوى نمو فعلي جديد، وآخر ممكن في الأفق، وهناك إمكانات كامنة جديدة تقتضي مساندة جديدة. "يتصرف الطفل في اللعب دائماً ما وراء معدله العمري لأن اللعب يتضمن كل ميول النمو في شكل مكثف" (فيجوتسكي، 1978: 241). واللعب الدرامي

إذا أردنا توظيفاً مثمراً له في عملية التعليم والتعلم، لا يمكن لنا أن نطلب من التلاميذ أن ينتجوا مشهداً مسرحياً يتناول هذا الموضوع أو ذلك وكفى! أو أن نقدم لهم نصاً مسرحياً، ونقول لهم تدرّبوا عليه ومثّلوه أمام زملائكم وناقشوه، ونكتفي بذلك! قد نقوم بعمل من هذا النوع مرة، مرتين، ثلاث . . . ولكن يبقى السؤال: وماذا بعد ذلك؟! أليس هذا، على أهميته، يحتاج، مثلاً، إلى تعميقه، وتوظيفه في إنتاج معانٍ جديدة، ودون ذلك سيبقى عملاً، في معظم الأحيان، إن لم يكن في جميعها، برانياً، مسطحاً، لا يحقق للمشاركين فيه خبرة تراكمية مثمرة تتلاءم مع إمكاناتهم الحقيقية وقدراتهم الكامنة؟ لذلك، فإن "الدراما في سياق تعليمي" هي عملية بناء متأنية تدقق في الغايات، وتتفحص الأساليب المناسبة للوصول إلى تلك الغايات.

وفي ضوء ذلك، فهناك الكثير مما ينبغي عمله كي لا تكون الدراما مجرد تسليية مفرّعة من إنتاج المعنى وتعميقه لدى المشاركين فيها، ولذلك، فإن عملية إنتاج اللحظة الدرامية أو المشهد الدرامي يقتضي عملاً دؤوباً يوظف طاقات المشاركين، ويبنى عليها، وعبر هذا التوظيف يحقق المشاركون خبرات جديدة وهكذا. وهنا بالضبط تأتي أهمية ما يسمى بالأعراف الدرامية³¹ التي لا تمكننا فقط من إنتاج الدراما، بل تمكننا من تعميق فهمنا لها عبر تعميقها وفتح مسارات جديدة. ومن الحري بنا أن نتذكر أن الدراما تتسم في أنها تتيح لنا التحرك في الزمن كيفما شئنا؛ فنوقفه عند لحظة معينة، أو نعود به إلى الوراء، ثم نتقدم، ونقف . . . كما تتيح لنا التحرك في الأمكنة، فما يجري في مكان يمكن أن نجده فعلاً يجري في مكان آخر في اللحظة نفسها، ويجري كل ذلك (هنا والآن)؛ فالمشركون في الدراما يوظفون الأعراف الدرامية من خلال تجربة العيش داخل لحظة متخيلة، ويشغلون على تحولاتها في سياق عملية تفاعلية يشترك فيها كل التلاميذ. هؤلاء التلاميذ الذين ستوفر فيهم الثقة، ويحسون بأن لكل واحد منهم ما لديه ليقدمه للدراما، ويقدمه لزملائه، وبالمقابل فإنه سيُشعر بما تقدمه له بدورها.

إن ما تقترحه "الدراما في سياق تعليمي" لا ينحّي جانباً "اللعب الحر" أو "اللعب ضمن لعبة ذات قواعد وتعليمات" كالألعاب الشعبية التي نعرفها جميعاً، بل هو ينتقل باللعب من هذين المستويين إلى مستوى ثالث جديد، مستوى متعدد الطبقات والأبعاد؛ وما ينطبق على اللعب ينطبق على الدراما، "فالدراما الحرة" ضرورية للطفل في سني عمره المختلفة، كما أن الدراما المقيدة "بفكرة أو بنص أو بحالة" هي ضرورية أيضاً، وكلاهما يحقق خبرة تعليمية وجمالية للمشاركة فيهما، ولكن "الدراما في سياق تعليمي" تفيد من كليهما وتبني عليهما؛ فهي تنتقل باللعبة الدرامية إلى مستويات جديدة، وإلى فضاءات أرحب، وتحفر في طبقات المعنى كلما تقدمت؛ ولكي يحدث ذلك، فلا بد من "دراما تفاعلية"، لها منطلقات كما لها غايات، وعبر منطلقاتها وغاياتها، فإن هناك عمليات تحدث فيما بينهما، وهنا يأتي دور "الأعراف الدرامية" في سياق هذه العملية المتكاملة، فتؤطر لإنتاج اللحظة الدرامية، وتتولد المعاني، إن هذه الأعراف جوهرية في إنتاج الدراما في سياق تعليمي، فهي التي تمنحنا إمكانية الاستكشاف وإمكانية التعبير. فما هي "الدراما في سياق تعليمي"؟

الدراما في التعليم هي صيغة تربوية، فمن خلال تحديد الشخصيات وتخيل الأدوار والحالات التي تمر بها الشخصيات، يمكن للأطفال اكتشاف القضايا والأحداث والعلاقات عبر توظيفهم لمعارفهم

وخبراتهم في حياتهم الواقعية من أجل خلق عالم متخيل قابل للتصديق (درامياً)، حيث يستدعون عبر خبراتهم عوالم عديدة ووضعيات مختلفة مستمدة من مصادرهم المعرفية (من المدرسة، العائلة، التلفزيون، الكتب، الأفلام، التجارب المباشرة . . .) وقد يكون هذا الاستدعاء بسيطاً وسطحياً في أول الأمر، غير أن المعلم هنا يلعب دوراً جوهرياً في تعميق الدراما، وتعميق المعنى الذي تنتجه عبر إرشاداته وتوجيهاته للنشاط الدرامي الذي يقوده لتحقيق الغايات التعليمية التي يتطلع إليها، وفي هذا السياق، فإن التلاميذ المشاركين في الدراما ليسوا بحاجة إلى مهارات فنية مسرحية معقدة كي يتمكنوا من الدخول في العالم الدرامي، بل يكفي أنهم يستطيعون وضع أنفسهم في موقع الشخصية التي يؤدون دورها، فيمكن " للمؤثر " في حجرة الصف أن يغدو حاجزاً يحمله تلميذان (جنديان مثلاً)، فالمهم هنا إنتاج عالم قابل " للتصديق " من قبل التلاميذ والعمل فيه على أنه صورة متخيلة لصورة مستوحاة من الواقع أو لصورة قد تحدث في الواقع .

الدراما مجال مشحون بدافعية قوية تبتغي تصوير التجارب الإنسانية، والتواصل ما بين المشتركين فيه، وتتطلع إلى فهم هذه التجارب وإدراك كنهها، وهذا المجال يمنحها شكلاً ومعنى . لقد تطورت الدراما تاريخياً، بحيث تضمنت أشكالاً مختلفة وأساليب متنوعة الوسائط والتقنيات . وبهذا التنوع والاختلاف باتت قادرة على منح التلاميذ فرصاً لاختبار التجارب الإنسانية وفحصها عبر الأدوار والحالات المتخيلة، وفي الوقت نفسه فهي تمنح المشاركين فيها إمكانية تقييم مساهمتها في المجالات التي تخص حياتهم وطبيعتهم ونوعيتها . وهي بهذا المعنى تقدم للتلاميذ أنماطاً قوية من التعبير؛ فهي عملية مبدعة تفاعلية يشترك فيها الفرد في علاقة مع الآخرين ومع المحيط أيضاً، وهي تنعكس على السياقات التاريخية والثقافية والاجتماعية التي نتواجد فيها وتؤثر فيها .

يساعد تعلم الدراما التلاميذ على تطوير قدراتهم في الانتقال من حالاتهم الفعلية الواقعية وأدوارهم فيها إلى الحالات الخيالية أو المفترضة والأدوار . إن هذه القدرة تمنحهم استبصاراً فريداً لهذه السياقات، وتفتح أمامهم نافذة يرون عبرها الأفكار والقيم والثقافات، واستكشافها، وتحديدها . إن معرفة الخبرات في الدراما تفتح للتلاميذ دروباً فريدة في التفكير والمعرفة وتساعدهم على الاستعداد والتهيؤ للتحديات الحالية والمستقبلية . كما يساهم تعلم الدراما على تطوير تعلم الشخص الذي يتعلم عبر منحه الفرص لمواجهة الحالات المشابهة لتلك التي قد يصادفها في الحياة الحقيقية، بهدف تحديد الاختيارات، وتحمل مسؤولية عمله في بيئة طبيعية وآمنة . كما أن تعلم الدراما يساعد التلاميذ على النمو الثقافي عبر توسيع قدرتهم على التفكير المبدع والتعبير والتفكير النقدي .

وتقدم الدراما لكلّ المتعلمين فرصة للتفكير المجازي والاستعاري وتنمية المرونة الثقافية . إنها تعمل للجسر ما بين الواقعي والمتخيل، الملموس والرمزي، العملي والملموم . إنها تدعم عملية النمو الثقافي التي ينخرط فيها كلّ المتعلمين حينما يقومون بإنتاج دلالة لها معنى لعالمهم عبر دمج المعرفة والتجربة معاً في سياق تفاعلي تضافري واحد . ويساهم تعلم الدراما في تنمية المتعلم إنسانياً واجتماعياً؛ فالدراما هي عملية اجتماعية، تجسد تعلماً نشطاً مستنداً إلى التفاعل الإنساني : إنها تعكس جزءاً من حياة التلاميذ اليومية كلما اتصلوا بالآخرين، واختبروا توترات، وحلوا نزاعات، وخلقوا معنى في عالمهم؛ فهم كيفيعين

ينخرطون في اللعب الدرامي بصورة تلقائية، وبخاصة في بناء الشخصية الإنسانية، بما في ذلك من احتفالية تنشأ عن الخيال والتجارب الشخصية. فكلما نموا باتجاه سن الرشد، فإنهم يتبنون أساليب مختلفة من السلوك مع الناس المختلفين، ويزيّنون القصص كما يعيدون حساباتهم، ويدخلون في عالم الخيال عبر المواد المطبوعة والأجهزة الإعلامية - السمعية البصرية.

تعلّم الدراما يحسّن النمو المهني، ويحقق نمواً شخصياً وثقة بالنفس، وهذه مهمة في كلّ المهن الحياتية. إن المعرفة والمهارات والمواقف التي تُكتسب عبر برنامج الدراما ستكون ثمينة وقيمة في أية مهنة؛ ويمكن توظيفها في مسيرة حياتهم المهنية. كما سيطور بعض التلاميذ مهاراتهم في مجالات التمثيل، والإخراج، وكتابة النص المسرحي، ومهنة المسرح، عبر تعلم الدراما، وهذا سيزيد من معرفتهم بالمسرح وتقديرهم له، ولل فنون الدرامية، وكلّ الفنون الجميلة. وتقدم الدراما للتلاميذ فرصاً لحضور عروض مسرحية محترفة وعروض مجتمعية درامية، كما أنها تطور مهاراتهم كجمهور مطلع وقادر على التفكير العميق بما يشاهده.

تعلّم الدراما يحسّن التعلّم في كلّ المجالات الأخرى؛ فعبه يغدو التلاميذ قادرين على إقامة الصلات ما بين التعلّم السابق والتعلّم الحالي، بالإضافة إلى الروابط والصلات ما بين المجالات والموضوعات المختلفة، وبذلك يصبح التعلّم على صلة شخصية بالمتعلم وناسجاً لعلاقة متينة معه.

تحاول الدراما التي سأقترحها لاحقاً أن تشغل على تلك الغايات بمستويات مختلفة، أما إذا أردنا التحديد لغايات هذه الدراما المباشرة والمركّزة، فيمكن القول إنها تشغل على تكوين عوالم متخيلة من خلالها يكتسب التلميذ قيماً ومفاهيم ومهارات أساسية وفرعية، من أبرزها:

- استخدام اللغة في سياق فردي يتيح للتلميذ أن ينمي لغته عبر (كلامه) الذي أنتجه من خلال وجوده في سياقات درامية متنوعة.
- تعميق مفهوم الإنصات وتطوير القدرة على ممارسته في الحياة.
- تعميق مفاهيم الحرية والتنوع والاختلاف.
- تكريس الحوار كمبدأ أساسي في رسم العلاقات الإنسانية في المدرسة وفي المجتمع أيضاً.
- القدرة على بناء الحوار الشفوي من خلال أن يضع التلميذ نفسه في (موضع الآخر).
- تعميق القدرة على كتابة الحوار.
- تعميق القدرة على التحليل وتقديم البدائل وبناء المواقف.
- مقارنة النص المسرحي مسرحياً.
- توسيع مجال التخيل وتكوين الصور الدرامية وتحليلها.
- المرور بخبرة الارتجال المسرحي واقتراح البدائل.

²⁵ الفعل الدرامي هو " محصلة أفعال الشخصيات وتطور الأحداث التي تتم على الخشبة وخارجها . وهو بذلك يشكّل ديناميكية معينة لأنه انتقال من وضع إلى آخر ، من بداية المسرحية إلى نهايتها . . . لكن الفعل الدرامي لا يتجلى بالضرورة في أفعال الشخصيات على الخشبة فقط ، إذ يمكن أن يكون الكلام بديلاً عن الفعل ، وهذا ما نجده خاصة في التراجيديات الإنسانية في عصر النهضة ، حيث " أن تتكلم يعني أن تفعل " (إلياس وحسن ، 1997 : 341).

²⁶ من البؤرة ، بمعنى تركيز النظرة أو الفعل في بؤرة محددة مجمعة وليست مشتتة .

²⁷ طلبة الصفين الثامن والتاسع بشعبتيهما .

²⁸ مُحاضر كبير في عِلْمِ النَّفْسِ في معهد طبِّ الأمراض العقلية - جامعة لندن ، عمل أستاذاً زائراً في جامعة ستانفورد ، تَدْرَبَ في مدرسة الموسيقى ، عمل مدير مسرح ومغنياً أوبرالياً . نَشَرَّ دراسات عديدة في مجال عِلْمِ النَّفْسِ بعلاقته بالفنون الأدائية ، نظم مؤتمرين دوليين في العامين 1990 ، 1993 في مجال عِلْمِ النَّفْسِ والفنون الأدائية .

²⁹ ليف فيجوتسكي ، عالم نفس روسي ، من مؤلفاته التفكير واللغة ، ومن أبرز اهتماماته النمو النفسي ، ونمو الطفل ، والتربية .

³⁰ يمكن مراجعة مقالة فيجوتسكي " منطقة النمو الممكنة " ، ت : وسيم الكردي في مجلة رؤى تربوية ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي العدد 15 أيلول 2004 ، ص : 14 .

³¹ هي إستراتيجيات وأساليب وطرائق يمكن تطبيقها للفت انتباه التلاميذ إلى الأسئلة والأحداث والقضايا والمفاهيم التي تظهر خلال بناء الدراما وتشكيل صورها . وتقوم هذه الأعراف بتسليط الضوء على هذه الأمور من خلال وضعها في بؤرة الاهتمام والتركيز عليها . فالتركيز على مسألة ما ، يتم عبر عزل لحظات من الفعل أو تجميدها أو تبئيرها . ونحن نحتاج إلى الأعراف الدرامية من أجل تحقيق هذه الغايات . فجريان الدراما وتدققها يتطلب التوقف عند لحظات معينة من الفعل ، وتعميق معناها . وبذلك ، فإن الأعراف الدرامية تمثّنا بالوسائل والسياقات التي تمكنا من عمل ذلك ؛ فبواسطة العرف الدرامي نستطيع استكشاف المعاني الجديدة ، والتعبير عنها ، كما أننا نتيح لأنفسنا ولتلاميذنا فرصة تعلم إضافية . لقد تكونت الأعراف مع تراكم الخبرات والمعارف لدى العاملين في الحقلين المسرحي والدرامي/ التربوي ، وقد استوحيت أساساً من طرائق العمل المسرحي وأساليبه . وهي تتزايد يوماً بعد يوم . فهناك أعراف جديدة مبتكرة ، وهناك تنويعات على أعراف درامية معروفة أيضاً . إن العرف الدرامي هو الأساس اللازم للفعل الدرامي ، فهو الأسلوب الذي يلجأ إليها المعلم من أجل بناء الدراما مع تلاميذه . وإن كان يمكن بناء الدراما عبر توظيف عرف واحد ، فإن بناء الدراما في معظم الأحيان يحتاج إلى توظيف أكثر من عرف طبقاً للوضعية الدرامية والغايات التي تتطلع الدراما إلى تحقيقها . فاستخدام هذه الأعراف مع التلاميذ بغية بناء سياقات درامية يتنوع تبعاً لغايات توظيفها ، وتبعاً للمقصد الذي نتطلع إليه . وهنا ينبغي الإشارة إلى ضرورة أن ينطلق المعلم في دروسه التأسيسية الأولى إلى التأسيس لأعراف درامية أساسية ، وبخاصة تلك التي سيوظفها في الدراما ، ومنها الصورة الساكنة ، والمعلم في دور ، والتلميذ في دور ، والمشهد المسرحي القصير ، والشخصية على الحائط ، وممر الوعي ومسرب النصائح ومقعد الاستنطاق ، والوثائق والمقابلة والاجتماع والدور الجماعي وغيرها من الأعراف الدرامية ، إن التمكن من هذه الأعراف ضروري ، لأنه يتم البناء عليها فيما بعد أو تطويرها أو إعادة استخدامها في أنشطة أخرى ، فإن كان التلاميذ على معرفة جيدة بها ،

فإنها لا تساعد في كسب الوقت وتوظيفه بشكل إيجابي فحسب ، بل تتيح إمكانية لتوظيفها بصورة معمقة للوصول إلى استكشافات ووضعيات ومواقف عميقة ومركبة الدلالة ومتعددة المستويات ، ولا نكتفي بما يمكن أن ينتجه سطحها فقط . (اعتمدت في تحديد طبيعة الأعراف وأمثلة عليها وفائدتها على كتاب جوثان نيلاندر *Structuring Drama work*).

الفصل الرابع

المقاربة الدرامية: استكشاف، كشف، تعبير

المقاربة الدرامية: استكشاف، كشف، تعبير

تضافر نصين "مسرحي وقصصي"

إن نص "الفيل يا ملك الزمان" هو الأساس الذي تشتغل عليه هذه المقاربة، وهو يتيح لنا إمكانات اشتغال هائلة ومتنوعة ومتعددة المستويات والأبعاد، ومن هذه الإمكانيات، اشتغاله على فكرة "الحوار"، ليس من حيث هي في تعريفها التقني المحض كمحادثة تجري بين شخصين أو أكثر وحسب، أو بين شخص وذاته، أو بين شخص وشيء، أو بين شخص ومتخيّل ما، أو بين شيء وشي، أو متخيّل ومتخيّل، بل من حيث فكرة أن "الحوار" هو فعل اشتباكي يجري على الحواف وما أقدمه في هذا المقترح هو محاولة لوضع تصورات أولية حول إمكانيات "الدراما في سياق تعليمي" في خلق مناخات تتجلى فيها الحرية في الصف المدرسي عبر توطيد الحوار كقيمة إنسانية عظيمة، وعبر تجسيده كسلوك حضاري إنساني تتوقف عليه إنسانية الإنسان. وتقوم هذه المقاربة على نصين؛ مسرحي وقصصي:

■ نص مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" سعد الله ونوس

وضمن هذا الاستناد تقوم المقاربة على التعامل مع المسرحية كمشرحية حدث تهتم بالأحداث التي تجري.

■ مقتطفات من قصة "حكاية فيك الوزير" إيفو أندريتش

إن المقتطفات التي تم اختيارها من هذه القصة التي تستند حبكة القصصية إلى الحكاية نفسها التي تستند إليها مسرحية "الفيل . . ." ولكنها تدخل في تفاصيل كثيرة تتعلق بملامح الشخصيات الإنسانية وانفعالاتها ودوافعها، وتفيد هذه المقتطفات في تكوين السياقات الدرامية في ضوء التعمق بالشخصيات وأفعالها ودوافعها وانفعالاتها وغاياتها.

تقوم فكرة التحوار بين النصين على أساس أنهما كليهما يستندان إلى الحكاية نفسها بمعالجة فنية ومعرفية تلتقي في جوانب، وتفترق في أخرى، ورأيت بأن كلاً منهما يغذي الآخر؛ ففي حين تركز المسرحية على الحدث وما يرافقه من حوارات، تركز القصة على سرد تفاصيل الفعل، وتسبر غور الشخصيات وانفعالاتها، وبهذا المعنى، فإنهما كليهما يتحاوران وبينان صورتين متجاورتين حيناً، ومتداخلتين في حين آخر، ويمكن لكل منهما أن يسهم في إضاءة النص الآخر، ويقدم سياقاً استكشافياً متنوعاً.

تتحرك دراما الصف المقترحة في اتجاهين؛ الأول: تعميق مفهوم استخدام الدراما كوسيط تعليمي. والثاني: توظيفها في تحقيق أهداف تعليمية متصلة مباشرة بالتعبير اللفظي وغير اللفظي، وتشغل على إعادة بناء السياقات القصصية عبر إعادة السرد وتوظيف الخيال وممارسة الارتجال، من خلال تويد المناخ الحر في حجرة الصف بوجه خاص، وعمل المجموعات المجتمعية المختلفة، وتكريس الحوار كمبدأ أساسي للعلاقة الإنسانية وكأسلوب تعليمي، وممارسته كعملية في فعلها الشفوي والكتابي. إن تعميق مفهوم الحوار وآليات ممارسته بقصد استخدامه في الحياة بمختلف صورها، وفي تنوعاتها الحياتية المتنوعة هو أحد المحاور الأساسية التي أحاول تركيز الضوء عليها كهدف تعليمي أولاً، وكوسيلة لأنه مهارة وأداة تُستخدم كأحد عناصر بناء الدراما في الصف المدرسي، ولدى مجموعات متنوعة في الموضوعات المختلفة التي توظف فيها الدراما من أجل تعلمها، ولهذا، فالاقتراح المقدم في الأوراق التالية يقوم على هذا الأساس، ومن الضروري أن يشكّل المحور الأول الذي يتبناه مدرس التعبير الشفوي والكتابي، الذي يؤسس عليه علاقات وآليات جديدة غير معتادة من قبل التلاميذ، التي ستصبح أعرافاً درامية يشتغل التلاميذ في سياقاتها في حصص التعبير الكتابي التي تُستخدم فيها الدراما كسياق تعليمي.

وهذا الاقتراح مقدّم إلى معلمي اللغة العربية أساساً، فيضفّر التعبير اللفظي بغير اللفظي كموضوع بحد ذاته، أو إلى معلمين يشتغلون في سياق تعليم تكاملي. ومن المفيد الإشارة إلى أن هذا المقترح قد صُمم ليكون ملائماً أيضاً للعمل مع مجموعات مجتمعية متنوعة ومختلفة، فهو يتيح مجالاً لتنوع المستويات وتعميق الموضوعات بناء على طبيعة المجموعة التي تنفذه، واستناداً إلى مقصديتها وغاياتها. إن توجه الخطاب بشكل خاص للمعلمين يرتبط باتساع قطاع التعليم في المجتمع، فهو ذو أهمية كبيرة في محاوره القيم والمفاهيم والأهداف التربوية التي هي على صلة مباشرة برؤية المجتمع لدوره وتوجهاته المستقبلية، ولأن المعالجة تستند إلى فكرة التقاطع مع المنهاج المدرسي عبر نص مسرحي مقرر، وهذا لا يقلل من أهمية مقارنته خارج السياق الصفّي، بل قد يكون أكثر فاعلية، وبخاصة أن الفعل خارج السياق الصفّي يتسم بمرونة أكبر وحرية أوسع من تلك التي يمنحها الكتاب المدرسي بخاصة، والنظام التعليمي بوجه عام.

والدراما المقترحة هنا مخططة، بحيث تتيح للمشاركين البحث فيما وراء ما تقوله النصوص مباشرة، أو في استكشاف ما لم تقله النصوص، وسيتجلى ذلك عبر أنشطة متنوعة تتيح للمشاركين الاستكشاف والتعبير كمجموعة كلية وكمجموعات صغيرة وكأفراد أيضاً. أما المهمات المطلوبة على المستوى الجمعي أو المجموعات، فسيتم توضيحها في حينها وعبر تسلسلها، أما المهمات الفردية فلا بد من توضيحها الآن، لأنها ستتخذ مساراً موازياً لكل العمليات الدرامية من مبتدائها إلى منتهاها. ولتحقيق هذه المهمات، فلا بد من التنويه ابتداءً إلى أن أحد تجليات الدراما يقوم على تأسيس مسار كتابي فردي يقوم به كل مشارك من المشاركين، وهذا سيبدأ في نشاط لاحق، وفي المرحلة الأولى من الدراما، حيث سيقوم كل طالب باختيار إحدى الشخصيات الموجودة في عالم المسرحية، وسيقوم في أنشطة درامية لاحقة بالتعمق في أحوالها وأوضاعها وأفعالها وردود أفعالها في ضوء السياقات التي توجد فيها. وسيقوم كل طالب بتتبع هذه الشخصية في محطات الشخصية ومنعطفاتها، بحيث يتم التركيز على:

آرائها ورؤيتها لما يجري من أحداث؛ انفعالاتها وتفاعلاتها مع ما يجري؛ أفعالها وردود أفعالها؛ أقوالها: الظاهرة والباطنة. ولتحقيق ذلك، فإنني أقترح تهيئة إجرائية تقوم على محورين:

■ المحور الأول: كتابة المشاهد المسرحية

هذا فعل كتابي يتواصل عبر مسيرة استكشاف درامية متلاحقة وتراكمية، فبعد كل نشاط درامي يقوم كل طالب بإعادة كتابة المشهد الدرامي الذي تم تنفيذه، في ضوء رؤيته واعتقاداته وقناعاته الفكرية والجمالية. إن الإعادة هنا لا تعني إعادة نسخ المشاهد كما تم تنفيذها درامياً، بل تعني أن هذه المشاهد التي أنتجها المشاركون تقدم سياقاً درامياً يتضمن شخصيات وأفعالاً وإيماءات وحوارات، وعليه، فإن الطالب يقوم باستلهاهما في إعادة إنتاج النص المسرحي وكتابته في اتصاله المباشر بهذا السياق، وليس المقصود اختراع سياق آخر. يقوم كل طالب بكتابة المشهد المسرحي في دفتر خاص بالمشاهد المسرحية.

■ المحور الثاني: كتابة يوميات الشخصية

بغية التعمق في الشخصية الإنسانية، وبخاصة؛ رؤيتها، وتطلعاتها، وأفعالها، وردود أفعالها، واستجاباتها، وارتداداتها، وتوقعاتها، ونجاحاتها، وإخفاقاتها. . . . فإننا سنعمل على إنتاج نصوص متتابعة، وهذه النصوص تقوم على يوميات الشخصية، وهي كتابات تنطلق من نظرة الشخصية لذاتها، ولما يجري معها وحولها، فما الذي تكتبه في المساء قبل نومها في دفتر يومياتها؟ ما الذي تكتبه عما حدث معها، ما الذي تكتبه فيما تفكر فيه الآن؟ ما الذي تكتبه فيما تتوقع حدوثه فيما بعد؟ إن دفتر اليوميات هو حيز للكتابة الذاتية، وهو حيز للروح. هو مجال شخصي وخاص، تفتح فيها الشخصية نفسها للكتابة. إذن، فإن المطلوب من كل طالب أن يتخذ دور الشخصية التي اختارها متبعباً مسارها، فيرى الحياة من منظرها، فهو يكتب وكأنه تلك الشخصية، ويفضي بما في نفسها على ورقها الحميمي الخاص. وبعد كتابة كل يومية، يقوم بالتعليق عليها، وتسجيل انطباعاته وآرائه الشخصية كطالب، وليس كشخصية.³²

■ ما قبل النصين: تهيئة في السياق الواقعي

سأحاول تقديم مقترح تفصيلي لكيفية مقارنة القصة التي تشكل مصدراً ثرياً للدراما، هذا المقترح سيقدم خيارات متعددة، ومع ذلك فإنه لا يزعم أنه يقدم كل الممكنات لهذه المقاربة، فلا بد أن هناك من المعلمين من يستطيع إحداث تغييرات؛ إضافة وشطباً، تقديماً وتأخيراً... لتحقيق أهداف المقاربة التي يمكن تركيزها في إدراك عالم القصة وسياقاته، وتوظيفه في تحقيق تعلم، والإفادة منه في مقارنة الواقع، وبناء تصور فكري وشعوري اتجاهه، وتقديم مقترحات تهدف إلى الارتقاء بهذا الواقع.

■ وقائع من الحياة

على المعلم أن يبحث عن مدخل مناسب للولوج إلى الدراما. إن كل دراما تتضمن حكاية ما، والمادة القصصية للحكاية هي جوهر المادة التي تشتغل عليها الدراما، فهي تشكل المحور القصصي الذي

تستمد منه الدراما أنشطتها، وهي المحور الذي نستمد منه الرموز الأساسية لبناء دلالات متنوعة تستجيب للرؤية الفكرية والمعرفية التي أشير إليها سابقاً، وبخاصة فيما يتعلق بمفهوم الحرية. ولكن قد لا يكون من المناسب اللجوء إلى عالم القصة والدراما دون تهئية، إن تناولاً أولاً لموضوعة "الخوف من التعبير والخوف من المطالبة بحق" قد يكون مفيداً كتمهيد من ناحية، ولكي ننقل من العالم الواقعي الذي نعيشه بقصصه وحوادثه ذات الصلة، إلى العالم الدرامي الذي سيتيح لنا مساءلة العالم الواقعي في سياق تخيلي، وسيمكننا لاحقاً من العودة ثانية إلى حوادث العالم الواقعي الذي نعيشه في ضوء تجربة الاستكشاف الدرامي والتعبير التخيلي. قد يقوم المعلم بوضع خيارات متعددة تفسح المجال أمام التلاميذ لتناول هذه الموضوعة، كأن يفتح حواراً ما حول قضية معينة، فيها ما يشير إلى خوف شخص ما من المطالبة بحقه خوفاً من بطش الحاكم مثلاً، أو الشروع برسم كاريكاتوري أو أغنية تتناول موضوعاً مشابهاً، أو أن يطلب من الطلبة سرد وقائع وأحداث جرت أو تجري، وأن يتم التركيز في هذه الوقائع على تفاصيل حدوثها، فهو سرد للواقعة أكثر منه حديث عنها وحوالها، وحكماً عليها.

■ الوقائع في صيغ قصصية وسردها

بعد هذه المناقشة العامة والمفتوحة التي تخللتها وقائع مستمدة من الحياة الواقعية، يطلب المعلم من التلاميذ اختيار واقعة من الوقائع التي عرضت أو غيرها مما لم يرد، ويطلب من كل واحد منهم كتابتها. وعلى الكتابة هنا أن تكون سردية تسجيلية وبعيدة عن الإنشاء البلاغي، فتفاصيل الواقعة وطريقة سردها هو الأساس وليس الصيغ البلاغية واستعارة العبارات الجاهزة. وحينما ينجز التلاميذ سرديات الوقائع هذه، يقومون بقراءتها أو حكيها جميعها أو بعضاً منها.

■ مناقشة مفتوحة في موضوعة "الخوف من التعبير والخوف من المطالبة بالحقوق"

يعود التلاميذ إلى مناقشة معمقة في ضوء الوقائع التي عرضت.

في مقارنة النص المسرحي

بعد الانتهاء من الوقائع ومناقشتها سنكون إزاء مسارين؛ الأول، اتخاذ حبكة مسرحية "الفيل يا مالك الزمان" منطلقاً للفعل الدرامي، وهذا مفتوح لأية مجموعة من الطلاب. أما الثاني فيتمثل في اتخاذ النص المسرحي نفسه منطلقاً للفعل الدرامي، وهذا مقتصر على الطلبة الذين سيدرسون النص المسرحي نفسه، كطلبة الثاني الثانوي في حالتنا. فإذا كان التوجه منطبقاً على المسار الأول، يمكن الشروع في تعميق الحوار المستند إلى ما أنتج من وقائع في المرحلة السابقة إلى أن يصل المعلم إلى لحظة مناسبة فيقتنصها ليلج إلى الحكاية التي أعدها... أو يلجأ إلى تنظيم مناقشة حول مفهوم حرية التعبير والدفاع عن الموقف، استناداً إلى واقعة من الوقائع التي طرحت آنفاً، أو الاستناد إلى قصاصات من صحف يومية تناولت مصادررة كتاب مثلاً، أو اعتقال صحافي، أو مضايقة رسام كاريكاتير... لتكون مفتتحاً لحوار تأسيسي فيما بين التلاميذ حول مفهوم الحرية وتجسيدها، والأطراف التي لها مصلحة في وجودها، والأطراف التي تعمل على خنقها... كأن يفتح المعلم القول مثلاً: "قرأت خبراً في جريدة يوم

أمس ... " ، أو " حدثني فلان بما حدث لعلان ... " ، أو " كنت قبل يومين في زيارة لبعض الأصدقاء وهناك قصص عليّ فلان ... " ، أو " هل انتبهتم إلى الواقعة التي أشار فيها زميلك إلى ... الخ . ثم يفتح حوار ما بين التلاميذ حول بعض هذه الممارسات التي اعتدي فيها على الناس ولم يتمكنوا من التعبير عن رفضهم أو التعبير عن رأيهم تجاهها، إلى أن يستغل المعلم لحظة مناسبة يدخل من خلالها إلى حكايته، وفي ظروفنا الراهنة الكثير من الممارسات التي يتردد فيها الناس أو يمتنعون عن التعبير عن موقفهم على الرغم مما يلاقونه من عنت وظلم . . . : " هذا يشبه كثيراً ما حدث لأهل مدينة كان يقوم فيها فيل الملك بإيذائهم يوماً" مثلاً، أو " . . . كما فعل زكريا حينما غير كلامه أمام الملك " ، أو " كما كانت نهاية حكاية فيل الملك " أو " يمكن لي أن أقص لكم حكاية قوم رغبوا في الاحتجاج لكنهم تراجعوا في اللحظة الأخيرة " ، أو " هناك حكايات تتحدث عن هذا الموضوع كحكاية الملك يا فيل الزمان " وسأقصها عليكم . . . ثم قص الحكاية . أما إذا كان الأمر منطبقاً على المسار الثاني، فيقتضي قراءة النص المسرحي من قبل التلاميذ بالصورة التي يراها المعلم مناسبة، وبعدها يمكن إجراء مناقشة أولية حول النص (يمكن الرجوع إلى الأسئلة المقترحة في " أسئلة لتحليل النص المسرحي " الفصل الثاني، صفحة 45-46).

■ المرحلة الأولى: مسارات في الشروع في الدراما

يقوم المقترح في انطلاقته على مسارين ينشدان الوصول إلى حبكة المسرحية من حيث هي قصة، وهذان المساران مرتبطان بتوجهات المقاربة نفسها وما تتغياها، فالأول يبنّي على قصة المسرحية منذ البداية دون الرجوع إلى النص المسرحي نفسه من قبل المشتركين، بل يقتصر ذلك على المعلم الذي يبنّي القصة مستلهمة من النص، ويمكنه الرجوع إلى النص إذا اقتضت الحالة أو الضرورة. أما الثاني، فينطلق من النص المسرحي نفسه، ويبنّي على قراءته والرجوع إليه بين حين وآخر. وهذان المساران يتهيان مع إنجاز المرحلة الأولى، ثم يلتحمان ويغدوان مساراً واحداً؛ سواء أكان ذلك نصاً قصصياً أم نصاً مسرحياً.

● حبكة المسرحية كخطاً قصصي

قبل الشروع في رواية القصة ينبغي إدراك دلالات القصة وأبعادها الداخلية، فمن الضروري الولوج إلى داخل القصة بهدف تفكيكها، وإعادة بناء علاقاتها الداخلية، وتصورات شخصياتها ومواقفهم من قبل التلاميذ أنفسهم، هذا سيساعدهم في استكشاف عوالم القصة، عبر الدخول في سياقات متخيلة باستخدام الدراما، كما أنه سيسهم في ربط هذا السياق التخيل بالسياق الواقعي الممكن.

بعد أن تقوم مع تلاميذك بتحليلها، يمكن للتلاميذ أن يشتغلوا كمجموعات أو فرادى على تحويل مسرحية " الفيل يا ملك الزمان " ³³ إلى قصة يمكن كتابتها، ومن ثم سردها شفويًا، وعلينا التنبيه إلى الفارق ما بين الكتابة والسردها الشفوي، فلكل منهما ميزاته كفعلٍ خطاب، فهما يأتان في عناصر ومكونات، ويختلفان في أخرى. وفي هذا السياق، يمكن الانتباه إلى العناصر التالية من أجل إنتاج قصة مروية تحقق سرداً شفويًا جيدًا، ³⁴ وتمكن الطلبة من رواية القصة:

1. كي تكون القصة المروية مؤثرة ينبغي أن تكون مركزة وذات موضوع محوري، وأن تبني عبر حبكة ³⁵

متنامية متصاعدة، وذات صور تتجسد بكلمات حية وأصوات ممتعة وذات إيقاع. وينبغي أن تكون شخصياتها ذات ملامح ومخلصة لمشئها. وأن تكون القصة ذات غاية درامية، والأكثر أهمية أن تكون ملائمة للمتلقين.

2. من الضروري أن نلفت نظر التلاميذ إلى أن رواية القصة تحتاج إلى نوع من التكيف مع الجمهور المتلقي، وتستند إلى الإحساس به، وهذا له دور مهم في نجاح القص، إن القص، قراءة أو استماعاً، يتطلب تفاعلاً ما بين الراوي والمتلقين كي يمكن لهم متابعة السرد في حالة القراءة، ومتابعة السارد في حالة السرد الشفوي.

3. على الراوي أن يجعل القصة قريبة من المتلقين ما استطاع ذلك؛ مختصرة وبسيطة، تذهب إلى القلب مباشرة، تنبه الحواس؛ الشعور، الرائحة، اللمس، السمع، تترجم النص إلى صور حية تتحرك في المخيلة، ما يعني ضرورة إبراز الشخصيات بلامحها وصفاتها وأوصافها ووضعياتها، فتساعد المتلقين على التفاعل مع مشاعر الشخصيات

4. إن رواية القصة هي فعل مشترك بين راوٍ ومتلقين، فهو تفاعل يدفع بالقصة إلى الحياة.
5. لكي يكون بإمكانك سرد قصة شفاهة، فإن الأمر يتطلب وقتاً وتمرنًا: - اقرأ القصة مرات عدة، حللها وحدد الصور التي ينبغي للسامعين تخيلها، وحدد المزاج الذي ينبغي بثه لدى المستمعين. - حدد المعاني الثقافية التي تقف خلف أحداثها. - تخيل القصة كما أنك تعيشها وتعرف شخصياتها وتعرف وضعياتها وأمكنة حركتها. - لتكن القصة مرئية، متخيلة، يمكن تذوق ما فيها وشم روائحها ورؤية ألوانها.

6. حينما تقارب القصة لا تتعامل معها كأجزاء منفصلة، بل تعرّف عليها في كليتها.
7. تمرن على القصة، أمام المرأة، مع أصدقائك، في مشيتك وحيداً في الشارع... انتبه إلى ردود الأفعال... أين تحتاج إلى التأكيد، التغيير، الحذف، الإضافة...
8. إن صدق التعبير والإحساس بما يجري كفيل ببث الحياة فيها لدى المستمعين، ولكن لا تتصنع أو تفتعل؛ سواء في الإيماءات أم الصوت أم تعبيرات الوجه.
9. تمرن على مهارات الرواية الشفوية: الإيماء، تعبيرات الوجه، التشديد، التكرار، التحول والانتقال، التوقف، التناسب، النبذة، وتيرة الحكيم...
10. تمرن على ملامح خاصة لصوت كل شخصية من شخصيات القصة بما يخدم الاختلاف، لا تحول الراوي إلى ممثل، كن على الحافة بين الشخصية وتمثيلها.
11. استرخ قبل أن تشرع في القص، واحكها كما لو أنها قصتك أنت، بأسلوبك أنت، وشخصيتك أنت، ولا تحاول تقليد أحد، وظف إمكاناتك وما يميزك.

ومن خلال التجربة، فإن التلاميذ يتوقون إلى الاستماع إلى القصص، وسيظهر عليهم التشوق للإنصات. إن قيامك بالسرد في المقام الأول يقدم نموذجاً لهم، ليس عليهم احتذائه بل استلهامه، وينبغي التركيز على تقديم السرد بروحك وشخصيتك كي يتسنى لهم أن يقدموه هم أيضاً بروحهم وشخصياتهم. أما اقتراحي لك في هذا المقام، فهو أن تكون "حكاء" يشبه "الحكواتي"³⁶ في الثقافة الشعبية، تجلس في وضعية معينة في موقع الصدارة، بحيث يتمكن جميع التلاميذ من مشاهدتك، وقد تجلس في مكان مرتفع أكثر قليلاً عن مستوى التلاميذ، أو في مكان يتيح لك محيطاً يخصك، لعل

أهمية ذلك تكمن في وضع التلاميذ قدر الإمكان في أجواء (الحكواتي) الشعبية، فقد يساهم في إضفاء جو كهذا في أن تحمل كتاباً ضخماً، وتلتزم عناصر (الراوية/ السارد)؛ والقراءة الواضحة، وملاءمة نبرات الصوت للحالة النفسية، والتواصل بالعيون مع المتفرجين، والتوقف أحياناً عند لحظات مهمة، بحيث تخلق مزيداً من التشويق، وتترك المجال لهم لاستكمال بعض نهايات الجمل المعروفة ضمناً، والانفعال، وطرح بعض الأسئلة لاستدراج المتفرجين إلى إجابات من المتوقع أن تفضي إلى تعاطفهم مع شخصيات القصة أو أقدارها ... وعلى الرغم من أن ممارسة المعلم أسلوب (المعلم حكّاء) لا تقتضي التمثيل بالضرورة، وإن كانت على حافته، فمن المفيد أن تلتزم بوجه عام بصفات الحكواتي الأساسية هذه التي ستفضي إلى تعميق إدراك التلاميذ من خلال:

- تطوير القدرة على القراءة، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- التفاعل ما بين (السارد/ الحكواتي) و(الحالة النفسية للشخصية).
- إجلاء صورة الحدث في الذهن عبر توظيف المخيلة.
- الربط ما بين الإيمائي واللغوي في الحدود الضرورية لإنتاج المعنى السياقي.
- تطوير القدرة على الإصغاء والتخيل وتدبر المعنى.
- تطوير القدرة على رواية القصة قراءة أو سرداً شفويّاً.
- دع الطلبة يروون القصة؛ بعضهم أو جميعهم، وحين ينتهي القص، اترك وقتاً للصمت. اترك المجال للطلبة كي يعبروا عن انفعالاتهم وانطباعاتهم الأولية بشكل تلقائي دون تدخل لخمس دقائق مثلاً، ثم اشتغل على الأنشطة التالية:

• النص المسرحي كبنية مسرحية

- قراءة النص المسرحي

يمكن للمعلم اختيار النشاط القرائي بالكيفية التي يريدها، بشرط أن تحقق فهماً أولياً جيداً لها، فيمكن للجميع أن يقرأوا النص بصورة متعاقبة، أو أن يقرأوه خارج الحصص بصورة فردية أو كمجموعات ...

- اختيار كل طالب لشخصية من الشخصيات في إطار المجموعة³⁷

يقوم كل طالب في مجموعته باختيار إحدى الشخصيات التي تم الاتفاق في داخل المجموعة على أن تكون هي الشخصيات التي سيتم إنتاج لحظة درامية لها، ويحتفظ لها بسجل خاص. إن هذا السجل سيشهد على نمو الشخصيات وتفاعلاتها وانفعالاتها في ضوء ما يحدث معها أو تمر به، ويشتغل في المجموعة على اللحظة الدرامية التي تود المجموعة إنتاجها، وسيشتغل عليها فردياً لاحقاً.

- اختيار الشخصية في المجموعة

أما في إطار العمل الجماعي، فستختار كل مجموعة شخصية واحدة ليتم الاشتغال عليها ضمن المجموعة، وبينون عالمها وملامحها واللحظات الدرامية المنوي تجسيدها معاً. ولكن عيناً يقطعة في الخلف لكل طالب ستشتغل ببصيرة على شخصيتها، لأنها ستقوم بتطويرها في الدراما من ناحية، وفي

الكتابة من ناحية ثانية. إن اشتغلاً معمقاً على الشخصيات في الدراما سيسهم في تعميق الكتابة، وبالمقابل، فإن اشتغلاً معمقاً في الكتابة سيسهم أيضاً في تعميق الدراما.

- تكوين ملامح الشخصيات

لا يمكن على المستوى الجمعي الاشتغال بعمق على كل الشخصيات عبر عمل جماعي، لذلك، فإن كل مجموعة ستختار واحدة من الشخصيات، وقد تكون المحورية في ذلك المشهد الذي سيشتغلون عليه، ليصار إلى استكشاف أعماق ملامحها. إن هذا التمرين سيعكس نفسه أيضاً على رسم ملامح الشخصيات الأخرى من قبل متخذي أدوارها، وسيضيء لهم فضاءات لكتاباتهم.

نشاطات داعمة:

1. تعرض المجموعات مشاهدتها.
2. تكتب (كل مجموعة) حواراً مستوحى مما تم إنتاجه في المشهد الدرامي السابق، مع رسم صورة عبر الملاحظات الإرشادية له.
3. تكتب (كل المجموعة) تعليقاً على ما كتبه الشخصية من وجهة نظرنا يتضمن انطباعاً ورأياً فيما هو مكتوب في تلك اليومية، وهل يضيف ملامح جديدة للشخصية؟ إذا كان الجواب بنعم، نضيف تلك الملامح على الرقعة المعلقة.

نشاطات المتابعة التراكمية:

1. نكتب في دفتر يوميات الشخصية (التي اخترناها بصور فردية) ما نتخيل أن الشخصية قد دونته من يوميات في ضوء المشاهد الدرامية الجديدة التي أنتجتها مجموعتنا والمجموعات الأخرى.
2. نكتب تعليقنا الشخصي على ما كتبه الشخصية.

■ المرحلة الثانية: في الولوج إلى الدراما

بعد إنجاز المرحلة الأولى، يقوم الاستكشاف الدرامي في هذه المرحلة الثانية على خط تنابعي واحد، ويمكن مقارنته مع أية مجموعة من المشتركين، وهذه العملية تقوم على مقاربات درامية تراكمية وتحوارية طوال الوقت. وتبني هذه المرحلة على تحديد السياق الدرامي وآليات بنائه وتكوينه، وما يتصل به من أنشطة تعبيرية أساسية وداعمة.

● شخصيات البلدة: ملامحها وأفعالها في لحظة فارقة

إحدى شخصيات المسرحية في لحظة متوترة من حياتها ضمن زمن الأحداث الواردة في النص المسرحي، إنها شخصية أمام لحظة طاغية، سنحاول، ومن خلال هذه اللحظة، أن نبني تاريخاً لهذه الشخصية: ملامحها، شكلها، مفاهيمها، قيمها، تصرفاتها، سلوكها، نظرتها... الخ.

● آليات اختيار الشخصيات وتكوين ملامحها:

أقسم التلاميذ إلى مجموعات، أوزع بطاقات على كل مجموعة تتضمن كل مجموعة منها أسماء

الشخصيات الأساسية والثانوية التي وردت في القصة؛ زكريا، الملك، أحد المواطنين، أم الطفل الذي داسه الفيل، أحد الأطفال، . . . وأي أشخاص يمكن لهم أن يتواجدوا في السوق من الناس. تقوم كل مجموعة باختيار إحدى الشخصيات (في ضوء السياق) كمحور لعملها اللاحق. وباستعمال أسلوب "الدور على الحائط"،³⁸ نقوم بتحديد ملامح خلقية وخلقية للشخصية؛ نصّفها من الخارج، نصّف ملابسها، ونصّف انفعالاتها ومواقفها وتصرفاتها وأفكارها ومعتقداتها. نعلق رقعة كل شخصية في مكان بارز على الحائط، علينا أن نحافظ عليها، لأننا سنعود إليها في أوقات لاحقة، ونضيف إليها التحولات التي تطرأ على الشخصية نفسياً واجتماعياً وقيماً ومادياً. . . في ضوء تطورات الأفعال الدرامية.

المشاركون في أدوار أهل المدينة الموجودين في السوق في لحظة الذروة

■ في السياق الدرامي

الناس في السوق ظهراً وقت الذروة، باعة ومتجولون ومارة ومشترون. . . ، فجأة يظهر أحد المواطنين الذي يبدأ بإخبارهم عما فعله الفيل.

■ في بناء السياق درامياً

يتوزع المشاركون كشخصيات تلعب الأدوار التي تم اختيارها آنفاً، وكل منهم يؤدي العمل المناط بتلك الشخصية، وأدخل المشهد كمعلم في دور³⁹ أحد المواطنين، أدخل إلى سوق المدينة نهراً حين يكون مكتظاً بالناس، في لحظة معينة أجمد مشهد السوق (برواده وتجاره) وهي اللحظة التي أنهت فيها من القول التالي: "يقولون إن الفيل قد داس ابن زكريا حينما كان يقودهما في الصباح".

الفعل الدرامي: المعلم في دور أحد المواطنين، والمشاركون في أدوار الناس.

الفعل الدرامي: صورة ثابتة لهذه اللحظة (الناس في السوق في لحظة فارقة)

تعكس كل شخصية بجسدها ردة فعلها تجاه ما سمعت، ردة الفعل هذه يجب أن تعكس طبيعة الشخصية، ونبني فعلها أو ردة فعلها في ضوء ما كونه لها من ملامح. ويستمر المعلم في دوره في كلامه، والمجموعة في لحظة ثبات: "هل استسلمتم تماماً لما يجري؟ لم يعد الأمر يطاق؟ غداً سيداس طفل آخر، وستقلب عربة أخرى؟ علينا أن نفعل شيئاً، غداً سيأتي دور ابنك، وابنتك، سيقبل عربتك، سيخرب دكانك" (أنتقل بين المجموعات، وفي كل مرة أشير بإصبعي إلى أحدهم) على المعلم هنا أن يدفع التلاميذ (أهل المدينة) إلى المشاركة في الكلام، عبر طرح أسئلة مباشرة ومحددة؛

1. "لقد خرباً مزروعاتك حينما داهما حقلك الشهر الفائت؟ ليس لك ما يتبعه وما تأكله! هل ستبقى صامتا؟

2. ما الذي تنتظره بعد أن دمرت آلة النسيج التي تعتاشين من ورائها؟ ...".

على المعلم أن يتحرك بين أهل المدينة أيضاً وربما يهز بعضهم. . . وسيجد أنهم قد أخذوا يتفاعلون، وهنا سنكون أمام احتمالات؛

الأول: نَفَسُ الاستكانة، وإعادة التذكير بما حدث في المرة السابقة، وأن الناس ليسوا مستعدين لذلك مرة أخرى. الثاني: أن يتوجهوا إلى الملك مرة أخرى، ولكن بروح أخرى جديدة. الثالث: أن يقتلوا الفيلين. وربما ستظهر احتمالات أخرى، المهم أن على المعلم أن يحسن التقاط الروح العامة، ويبدأ في فتح فضاء الحوار، والتذكير بإيجابيات وسلبيات كل موقف من هذه المواقف، على المجموعة الكلية،⁴⁰ بإرشاد المعلم، أن تعمل على بناء موقف مشترك قدر الإمكان، لأن الحوار ليس مجابهة حادة بين موقفين لفرز المصيب من المخطئ، بل هو عملية بناء رؤية نستطيع من خلالها استشراف وجهات النظر الأخرى الظاهرة أو الكامنة، وتساعدنا على بناء رؤيتنا وتطويرها.

نشاطات داعمة:

1. نكتب (كل مجموعة) حواراً مستوحى مما تم إنتاجه في المشهد الدرامي السابق، مع رسم صورة عبر الملاحظات الإرشادية له.
2. نكتب (كل المجموعة) تعليقا على ما كتبه الشخصية من وجهة نظرنا يتضمن انطباعنا ورأينا فيما هو مكتوب في تلك اليومية، وهل يضيف ملامح جديدة للشخصية؟ إذا كان الجواب بنعم، نضيف تلك الملامح على الرقعة المعلقة.

نشاطات المتابعة التراكمية:

1. نكتب في دفتر يوميات الشخصية (التي اخترناها بصور فردية) ما نتخيل أن الشخصية قد دونته من يوميات في ضوء المشاهد الدرامية الجديدة التي أنتجتها مجموعتنا والمجموعات الأخرى.
2. نكتب تعليقا الشخصي على ما كتبه الشخصية.

■ استكشاف مفاصل في مجرى الأحداث

تقوم المسرحية أساساً على الحدث أكثر منه على الشخصيات، فنحن نرى الشخصيات بلا فوارق كبيرة بينها، يمكن لحواراتها أن تكون على ألسنة شخصيات أخرى ولا يتغير الأمر. لنحاول الولوج إلى عالم الشخصيات ورسم ملامح نفسية لكل منها، لها وضعيتها ودوافعها وغايتها. ما أثر هذه التنويع من البشر على ما ستبديه من أفكار وما تثيره من اقتراحات وما تتبناه من مسارات وما تتطلع إليه؟ يمكن لنا توظيف مقاربات درامية تقوم على الارتجال أساساً، وتعمل على استكشاف مفاصل في مسرى الأحداث، وتستند إلى سياقات تتيحها الأسئلة التالية:

■ ما قبل لقاء الملك: ما موقف الناس من الملك وفيهم؟

■ في السياق الدرامي

"... بعضهم (الناس في البلدة) أداروا ظهورهم وكأنهم لا يدرون بما يجري، وبعضهم الآخر تنازعتهم مشاعر الخوف وحب الفضول، وبعضهم الثالث، فطنوا إلى طريقة يظهرون بها اهتمامهم بفيل الملك، على أن يلفت ذلك نظر الجهات المعنية بتسجيل هذا الموقف. وثمة أخيراً الفقراء غير المعنيين لا بالوزير ولا بالفيلة، الذين ينظرون إلى هذه المسألة نظرتهم إلى أية قضية في العالم، من زاوية معينة

واحدة ما عداها: كيف يمكن للإنسان أن يحصل مرة واحدة في حياته، ولفترة قصيرة، مهما قصرت، على ما يحتاج إليه هو وأسرته؟" (أندريتش، 1996: 36).⁴¹

■ في إنتاج المشهد الدرامي

تختار كل مجموعة لحظة درامية مستوحاة من السياق الدرامي، وتقوم بتجسيدها كمشهد درامي قصير.

نشاطات داعمة:

1. تُعرض المشاهد الدرامية وتناقش من قبل المجموعة الكلية.
2. تكتب (كل مجموعة) الحوار الذي أنتجته في المشهد الدرامي كما تكتب الملاحظات الإرشادية.
3. تكتب (كل المجموعة) تعليماً على ما كتبه الشخصية من وجهة نظرنا يتضمن انطباعاً ورأياً فيما هو مكتوب في تلك اليومية، وهل يضيف ملامح جديدة للشخصية؟ وتضيفها إلى سجلها على الرقعة المعلقة.

نشاطات المتابعة التراكمية:

1. نكتب في دفتر يوميات الشخصية (التي اخترناها بصور فردية) ما نتخيل أن الشخصية قد دونته من يوميات في ضوء المشاهد الدرامية الجديدة التي أنتجتها مجموعتنا والمجموعات الأخرى.
2. نكتب تعليقنا الشخصي على ما دونته الشخصية.

أثناء لقاء الملك: ما الذي كان يجري في داخل كل شخصية حين تسمرت أمام الملك؟

■ في السياق الدرامي

النص التالي من مسرحية "الفيل يا مالك الزمان" يوظف في تكوين المشهد الدرامي الذي نريده، وعبره يتم تجسيد لحظة التسمّر أمام الملك وإظهار ما يجري في داخل كل شخصية:

أصوات: (مبحوحة، وراعشة) - الملك ويده الصولجان.

- ضوء كالشمس.
- لا ترفع رأسك.
- الحراس كالأشباح.
- في كل ركن وزاوية.
- العرش عال.
- والملك يتألق كالشهب.
- الملك...

(تتجمد الملامح. يتحول الخوف صمماً بارداً. الجميع خافضو الرؤوس، زكريا في طليعتهم.. يجرون خطوات ثقيلة، ينحنون إلى أقصى حدود الانحناء، ثم لا

- يجرؤون على النهوض بعدئذ).
 الملك : ماذا تريد الرعية من ملكها؟
 (صمت ثقيل . لا اختلاجة ولا حركة . مجموعة من الأجساد المقوسة اليابسة).
 الملك : أأذن لكم بالكلام . ممّ جئتم تشكون؟
 زكريا : (متجرئاً، صوته راجف) الفيل يا ملك الزمان .
 الملك : ما خبر الفيل؟
 صوت : (راعش من بين الجماعة) قد . . (ثم يخنق الصوت ، ويلتفت صاحبه حوله بذعر).
 زكريا : (يقوى صوته) الفيل يا ملك الزمان .
 الملك : (متأففاً) وما له الفيل .
 صوت الطفلة : (خفيضاً) قتل بن . . . (تضع الأم يدها بهلع على فم الصغيرة وتجبرها على
 السكوت).
 الملك : ماذا أسمع؟

■ في آليات إنتاج المشهد الدرامي

يمكن توظيف عرف " أصوات في الرأس : استكشاف ما الذي يدور في رأس الشخصية " : ويكون ذلك حينما تكون الشخصية في وضع متأزم، وتضطرب رؤيتها، وتتعثّر في اتخاذ خطواتها التالية، يتوزع المشاركون على مجموعات، تفكر كل منها بالأصوات التي تتصارع داخل الشخصية، وتعمل على تحديد هذه الأصوات الداخلية، وحين تصبح المجموعات جاهزة لإعلان هذه الأفكار المضطربة لدى الشخصية، نضع الشخصية في الحالة الدرامية المحددة، حيث تقوم بتمثيل صامت لدورها، وتقوم المجموعات بمرافقة هذا الفعل بالإفصاح عما يجول في داخل هذه الشخصية . يعمل هذا العرف على التعبير عن " المشاعر والانفعالات " أو " الكلام الداخلي " وهو مصمم لتعميق الفهم الجماعي لطبيعة الشعور الذي ينتاب الشخصية في حالة محددة، وذلك حينما لا تستطيع التعبير عما يختلج في داخلها من مشاعر مضمرة . وحين يظهر كلامها معنى ويخفي باطنها معنى آخر، ففي هذا العرف نعمل على إظهار هذه الأصوات الداخلية التي تتنازع في داخل الشخصية، وبخاصة حين تواجه ظرفاً صعباً، أو يتطلب وضعها اتخاذ قرار حاسم .

يوفر هذا العرف فرصة لإنتاج تناغم ما بين الصوت والفعل ، كما تصبح الشخصية أكثر وعياً بالمشكلة التي تواجهها، وتندمج التعبيرات المنطلقة من الآخرين في فعل قد يبدو وشيكاً وتؤثر فيه . ويفيد توظيف هذا العرف في إضافة توتر جديد، كما أنه يصبح مجدياً إذا كان من الضروري إبطاء الدراما بغية تفاعل انعكاسي أعمق مع الحالة . كما يمكن توظيف أسلوب " مسرح المنتدى " ، وهو يشتغل على تقديم اقتراح مختلف عما قدمه المشهد الدرامي . يعود الفضل في هذا العرف إلى الكاتب والمخرج المسرحي البرازيلي بوال (Boal).⁴² ويعمل هذا العرف ضمن تنويع واسعة من الأشكال، لكنه في جوهره يتمثل في قيام مجموعة من المشاركين بإعداد مشهد مسرحي يتناول قضية ما ، ثم تعرض المجموعة هذا المشهد أمام المشتركين الآخرين الذين يحق لكل منهم إيقاف الدراما في اللحظة التي يرى فيها المتفرج أن مسارها أو مواقف أحد شخصياتها تحتاج إلى تغيير أو تعديل أو تعديل ، ما عليه سوى أن يقول بصوت

مسموع " قف " ، عندها يحل مكان الممثل الذي لا يوافق على سلوكه أو كلامه أو ردة فعله تجاه ما يحدث له أو أمامه ، فهو هنا يريد أن يقدم بديلاً مبنياً على رأيه ، فيأخذ المبادرة ويمثل ما يعبر عن رأيه بدلاً من الممثل الذي اعترض على ردة فعله ، وعلى بقية الممثلين في المشهد أن يتفاعلوا مع هذا التغيير . كما يمكن لمتفرج لا يرغب في الحلول مكان ممثل أن يعرض اقتراحه فيقوم الممثل بتنفيذ الاقتراح .

من المفضل توفير أجواء تساعد المشتركين على الحلول مكان إحدى الشخصيات ، وبالذات تلك الشخصية التي تتعرض لظلم ما . يقوم من يسمى (بالجوكر) بإدارة العملية بين الممثلين والجمهور . استعمل بوال هذا الأسلوب مع الناس المهمّشين والفقراء في (ريودوجانيرو) بهدف طرح القضايا الاجتماعية والسياسية في المجتمع ومناقشتها عبر هذا الأسلوب . ويعتبر هذا الأسلوب شكلاً من أشكال التوعية الاجتماعية ، والحث على أن يتخذ الأشخاص المضطهدون موقفاً إزاء الاضطهاد الذي يتعرضون إليه . كما يساعد هذا العرف على إثارة القضايا من زوايا مختلفة ، بغية تعميق معنى أو عرض وجهة نظر ، كما أنه يحاول البحث عن حلول ومبادرات ممكنة للمشكلة المطروحة . يفيد هذا العرف في اختيار الحالات الاجتماعية الواقعية ، وفي توفير مساحة لتبادل النصائح وتقديم المساعدة ، كما أنه يضع المشتركين في موقع يركزون فيه على ما يجري ، وأن يناقشوا ما الذي يجب أن يكون .

نشاطات داعمة :

- 1 . يختار كل مشارك خمس شخصيات ، ويدون ما كان يجول في ذهنها لحظة التسمير .
- 2 . يكتب تحليلاً يوازن فيه ما بين هذه الشخصيات الخمس في ضوء ما كان يجول في ذهنها .
- 3 . يناقش كل ما كُتب ، ونعود إلى الشخصية المشتركة للمجموعة ، ونرى إذا ما كان ما يجول في خاطرنا قد أضاف أبعاداً جديدة إلى ملامحها ، وندونه على رقعة الشخصية .

نشاطات المتابعة التراكمية :

- 1 . نكتب في دفتر يوميات الشخصية (التي اخترناها بصور فردية) ما نتخيل أن الشخصية قد دونته من يوميات في ضوء المشاهد الدرامية الجديدة التي أنتجتها مجموعتنا والمجموعات الأخرى .
- 2 . نكتب تعليقنا الشخصي على ما كتبه الشخصية في هذه الليلة .

ما بعد لقاء الملك: ما الذي فعله الناس وفكروا فيه بعد انفضاض اللقاء؟

■ في السياق الدرامي

لقد تفرق الناس طبعاً ، وكل غادر إلى مكان ما بعد أن خرجوا من باب القصر ، فما الذي حدث مع الناس بعد ذلك؟

■ في بناء السياق درامياً

- 1 . أين ذهبت الشخصية التي قمتم باختيارها في ذلك المساء؟

2. بمن التقت؟
3. أين حدث ذلك؟
4. تقمصوا تلك الشخصيات ، ارسموا بأجسادكم لحظة درامية ساكنة لوضعية الشخصيات في ذلك اللقاء .
5. تخيلوا حواراً قصيراً جرى بين هذه الشخصيات في ذلك المساء . ركّزوا الحوار في محور واحد ، وأعدوه كمشهد درامي قصير جداً ، بأقل ما يمكن من الحركات والإيماءات والكلمات .
6. تُعرض المشاهد بالتتالي ، ويعلق عليها المشاركون ويناقشونها .

نشاطات داعمة

1. في ضوء المشاهد ، يستلهم كل مشارك مشهداً أو بعض مشهد ليكتب مشهداً خاصاً به ويدونه ويضيف إليه ملاحظات إخراجية .⁴³
2. ناقش كل ما كُتب ، ونعود إلى الشخصية المشتركة للمجموعة ، ونرى ما الذي يمكن إضافته في ضوء ما استجد .

نشاطات المتابعة التراكمية

1. نكتب في دفتر يوميات الشخصية (التي اخترناها بصور فردية) ما نتخيل أن الشخصية قد دونته من يوميات في ضوء المشاهد الدرامية الجديدة التي أنتجتها مجموعتنا والمجموعات الأخرى .
2. نكتب تعليقنا الشخصي على ما كتبه الشخصية في هذه الليلة .

الناس في بيوتهم: ما الذي يفكر فيه أهل المدينة ويقولونه في بيوتهم بعيداً عن عيون عسس الملك وأذانهم؟

■ في السياق الدرامي

" حتى الشعب المسكين الذي لا يقوى على شيء ، وليس لديه ما يسد به رمقه ، لم يكن يجرؤ على الكلام علناً وبصوت عال عما رآه ، فقد كان الناس ، خلف الأبواب الموصدة فقط ، يسخرون من الفيل ويتهمون على أسلوب الإنفاق والعناية الذي أحيط به تنقل الفيل ، حيوان الوزير الشرير⁴⁴ وكأن الأمر يتعلق بموكب قديس . لم يشذ عن هذا الجو إلا الأطفال ، إذ لم يقيموا أي اعتبار للتعليمات التي لقنهم بها أبائهم ، فكانوا يتحدثون جهاراً ، . . . " (أندريتش (1996 : 35) .

■ في بناء السياق درامياً

في ضوء السياق السابق ، تقوم مجموعات صغيرة من المشاركين بإنتاج مشهد درامي قصير .

نشاطات داعمة :

1. تعرض المجموعات مشاهدتها وتتم مناقشتها ، والموازنة فيما بينها ، وبخاصة فيما يتعلق باختلاف موقف أسرة عن أخرى .

2. تكتب المجموعات مشاهدتها المسرحية .
3. تكتب تحليلاً نوازن فيه ما بين موقف أسرة وأخرى .
4. نناقش كل ما كتب ، ونعود إلى الشخصية المشتركة للمجموعة ، ونرى إذا ما كان ما يجول في خاطرها قد أضاف أبعاداً جديدة إلى ملامحها ، وندونه على رقعة الشخصية .

نشاطات المتابعة التراكمية :

1. نكتب في دفتر يوميات الشخصية (التي اخترناها بصور فردية) ما نتخيل أن الشخصية قد دونته من يوميات في ضوء المشاهد المسرحية التي عُرضت .
2. نكتب تعليقتنا الشخصي على ما كتبتة الشخصية في هذه الليلة .

الأهالي مجتمعون في الساحة العامة: ما الاقتراحات التي يمكن للأهالي طرحها لتجاوز الأزمة؟

1. قبول اقتراح زكريا
 2. رفض اقتراح زكريا
 3. اقتراح آخر .
- الأهالي في الساحة ، وبعد أن استمعوا لاقتراح زكريا في تقديم شكوى للملك يتخذون مواقف مختلفة ؛ مجموعة تقبله وثانية ترفضه ، وثالثة تقدم اقتراحاً آخر .

■ في بناء السياق درامياً

يتوزع المشاركون إلى ثلاث مجموعات ؛ رافضة ، موافقة ، واضعة لبديل . تبني كل مجموعة مشهداً مسرحياً قصيراً يظهر موقفها .

نشاطات داعمة :

1. تعرض المجموعات مشاهدتها ، وتتم مناقشتها من قبل المجموعة الكلية ، وتوازن فيما بينها ، وبخاصة فيما يتعلق باختلاف موقف أسرة عن أخرى .
2. تكتب المجموعات مشاهدتها المسرحية .
3. تكتب تحليلاً نوازن فيه ما بين موقف أسرة وأخرى .
4. نناقش كل ما كتب ، ونعود إلى الشخصية المشتركة للمجموعة ، ونرى إذا ما كان ما يجول في خاطرها قد أضاف أبعاداً جديدة إلى ملامحها ، وندونه على رقعة الشخصية .

نشاطات المتابعة التراكمية :

1. نكتب في دفتر يوميات الشخصية (التي اخترناها بصور فردية) ما نتخيل أن الشخصية قد دونته من يوميات في ضوء المشاهد المسرحية التي عُرضت .
2. نكتب تعليقتنا الشخصي على ما كتبتة الشخصية في هذه الليلة .

ما الذي يمكن عمله لتعميق مسار عرض الشكوى؟

النص التالي، عبارة عن مقاطع مقتبسة من قصة "حكاية فيل الوزير". بعد قراءته يمكن الشروع في أنشطة استكشافية لها علاقة بطبيعة الشخصيات ودوافعها، سأتناولها لاحقاً:

■ سياق أول

"بعد هذا المزاح الساذج، انتقل الحديث إلى الفيل: تدمر ووعيد وتبجح. اقترح أحدهم تكوين لجنة، من خمسة أشخاص من بين تجار السوق، لمقابلة الوزير والاحتجاج على تصرف الفيل وحاشيته. كان بين الجالسين خياط يدعى طوسون آغا، وهو ضئيل الجسم، متوعك الصحة. . . .
- ها أنذا، أول الذاهيين!

كان هذا الإنسان سيء الصيت، وسجله غير مشرف، وكان مغروراً، وغروره أقوى من كل شيء، حتى من الخوف. وعندما نطق بما نطق، لاح في ضوء النار المتوهجة أكثر شحوباً ووهناً، كأن لا حياة فيه. فتدخل علي هازئاً:

- هيا يا هذا! إذا كنت أنت أول الذاهيين، فأنا ثالثكم إن لم أكن ثانيكم.
وشرع البقية يفرغون أقداحهم دفعة واحدة، ويتسابقون في التطوع:
- أنا!
- وأنا!

. . . وفي ساعة متأخرة من تلك الليلة، انفض الجمع، بعد أن رسموا الخطة، وتعاهدوا بغليظ الأيمان، على أن يلتقي خمستهم في الصباح الباكر أمام دكان طوسون آغا، وأن يتوجهوا، من هناك، إلى القناق⁴⁵ لمقابلة الوزير، لكي يعرضوا عليه واقع الأمر، ورأي السوق وتدمر الأهالي من تصرف الفيل وحراسه الأجلاف المستهترين، طالبين منه الخلاص من هذه البلية. . . . "

■ في بناء السياق درامياً

1. ارتجال فردي (مونولوج): اختيار خمسة متطوعين يتوزعون في أنحاء متفرقة من الحجرة، يمثل كل منهم واحداً من الشخصيات الخمس في لحظة ما في تلك الليلة بعد انفضاضهم، يبدأون بشكل متتال بمونولوج (حوار داخلي) يبين ما الذي تفكر فيه كل من الشخصيات. تلي ذلك مناقشة لما نسمعه من حوارات داخلية.
2. يوزع المعلم التلاميذ على الشخصيات الخمس، ويطلب منها أن تجسد تلك الشخصية، وأن تكتب تداعياتها الفكرية والنفسية في تلك الليلة في دفتر يومياتها.
3. يطلب المعلم من كل مجموعة مشتركة في إحدى الشخصيات أن تجسد شخصيتها عبر عرف (الدور على الحائط)⁴⁶، وتتفق على ملامح مشتركة لتلك الشخصية وتدونها على رقعة ورقية كبيرة، تلك الملامح التي يمكن استنباطها من تداعيات الشخصية تلك الليلة. تحتفظ كل مجموعة بالرقعة لتدوين ملامح أخرى ستكون لاحقاً في ضوء الأحداث التالية.

نشاطات داعمة

1. تعرض المجموعات مشاهدتها وتتم مناقشتها، والموازنة فيما بينها وبخاصة فيما يتعلق باختلاف موقف أسرة عن أخرى .
2. تكتب المجموعات مشاهدتها المسرحية .
3. تكتب تحليلاً توازن فيه ما بين موقف أسرة وأخرى .
4. تناقش كل ما كتب، ونعود إلى الشخصية المشتركة للمجموعة، ونرى إذا ما كان ما يجول في خاطرها قد أضاف أبعاداً جديدة إلى ملامحها، وندونه على رقعة الشخصية .

نشاطات المتابعة التراكمية :

1. نكتب في دفتر يوميات الشخصية (التي اخترناها بصور فردية) ما نتخيل أن الشخصية قد دونته من يوميات في ضوء المشاهد المسرحية التي عُرضت .
2. نكتب تعليقاتنا الشخصي على ما كتبه الشخصية في هذه الليلة .

■ سياق ثان

" عندما بزغ الفجر وحانت ساعة اللقاء، وصل إلى المكان المحدد ثلاثة من أصل خمسة، وتغيب اثنان لم يستطع أحد تقفي أثرهما. وفي طريقهم باتجاه القناق، شعر أحدهم بمغص حاد في أمعائه، فلعجاً إلى حرج على جانب الطريق، واختفى أثره، فلم يبق سوى علي وطوسون آغا. كانا يسيران ببطء، وفي رأس كل منهما الخاطر نفسه: العدول عن هذه الفكرة الجهنمية اللامجدية. ولئن لم يشأ أي منهما أن يكون البادئ بالإعراب عن خاطره، فقد تابعا السير، وكان كل منهما يزداد اشمئزازاً من الآخر، حتى وصلا إلى الجسر على نهر لاشفا، مقابل القناق. كان طوسون آغا قد تلكأ قليلاً وكان علي ينوي التوقف عند بداية الجسر، لكي يتفاهم مع صاحبه، فيعودا أدراجهما بسلامة، وفجأة سمع أصواتاً أفسدت عليه تحقيق ما نوى، فقد صاح اثنان من الحرس الواقفين عند الطرف الآخر من الجسر، في اللحظة نفسها تقريباً، فظن للوهلة الأولى، أنهما يأمرانه بأن يتعد، فسر لذلك، وأراد العودة لكنه تبين العكس، إذ ناديا عليه ملوحين بأيديهما:

- هلم!

- تعال، اقترب!

كان عدد الحراس كبيراً، وكأنهم بانتظار شخصية مهمة. خطأ باتجاهه اثنان لم تبت لحاهما بعد، فارتعد علي ولم يكن أمامه مخرج، فحث خطاه نحوهما. سألاه، بنبرة حادة، عن وجهته وعمما يفعل هنا، فأجاب بسداجة وبلهجة بريئة، أنه قاصد عائلة خليلوفيتش في طرف الرابية لشراء الخوخ. وقص عليهما كيف التقى، بالصدفة، صديقاً قديماً، وكيف استغرقا في الحديث، فسها، ولم يفتن إلى نفسه إلا عندما وجد نفسه أمام القناق. ثم بدأ يضحك، هازئاً من نفسه ومن غفلته، ضحكة طويلة غبية ساذجة، فنظر إليه الحارسان نظرة ارتياب، للحظة، ثم قال كبيرهما بلهجة مطمئنة:

- هيا، اعبر!

تحرر علي من خوفه، واستعاد رشده، وشعر بارتياح كبير ويرغبة ملححة في التحدث إلى هذين الشابين الطيبين، وفي مزامحتهما، على أن يغمز، بطريقة أو بأخرى، إلى حقيقة ما حصل:

- عفارم يا شباب، عفارم! إما هكذا، وإلا فلا! احرسوا وأطيعوا! أطال الله عمر سيدكم!
أما جند جلال المتمرسون المدمنون على القتل، فقد ابتسموا ابتسامة بليدة.

حين صعد علي الطريق المحاذية لسور القناق، تلفت ليحيي الحراس مرة أخرى، لكنهم كانوا قد أداروا ظهورهم. وفي الوقت نفسه، ألقى نظرة على الضفة الأخرى، عله يرى طوسون آغا، فما رأى من أثر لهذا المتبجح الذي تخلى عن صاحبه ونكث اليمين التي أداها الليلة الماضية. تابع صعوده في طريق محفرة عبر السياج، إلى أن وصل إلى فسحة منسطة، فجلس تحت شجرة كمثرى كانت قد جفت أوراقها، وأخرج تبغّه وبدأ يدخن. كان القناق قد غرق في عمق الوادي، ولم يكن يُرى من مدينة ترافينك على الضفة اليمنى لنهر لاشفا، سوى أسطح متراصة سوداء رمادية، يتصاعد منها دخان أزرق رمادي، يتجمع من مدختين أو ثلاث متجاورات، فيشكل ضفيرة واحدة، ثم ينتشر ويتبدد ويتلاشى في السماء. مع أولى سحابات الدخان المتصاعد من سيجارته، وكان روعه قد هدأ وعاد إلى نفسه تماماً، اتضح أمامه الحقيقة بأدق تفاصيلها: كيف خدع هذا الصباح على نحو مخز؛ كيف تخلى عنه الجميع، كيف دُفع إلى هذا المكان الرهيب، وحيداً، لينقذ باسم الشارع أموراً قلماً كانت تزعجه شخصياً، وليدافع عن أمور لا يجسر الآخرون على الدفاع عنها بأنفسهم".

■ في بناء السياق درامياً

1. تجسد كل مجموعة من المجموعات الخمس التي تشكلت في النشاط السابق صورة درامية لتلك الشخصية التي يكون ملامحها، ويعدون ارتجالاً كشخصية جماعية لها، الارتجال يكون زمنياً حين يكون (علي) قد بات وحيداً في طريقه إلى القنان.
2. بعد الارتجالات تضيف المجموعات (للشخصية على الحائط) ما كوّنته من ملامح جديدة.

نشاطات داعمة:

1. تعرض المجموعات مشاهدتها وتتم مناقشتها، والموازنة فيما بينها وبخاصة فيما يتعلق باختلاف موقف أسرة عن أخرى.
2. تكتب المجموعات مشاهدتها المسرحية.
3. تكتب تحليلاً توازن فيه ما بين موقف أسرة وأخرى.
4. ناقش كل ما كتب، ونعود إلى الشخصية المشتركة للمجموعة، ونرى إذا ما كان ما يجول في خاطرها قد أضاف أبعاداً جديدة إلى ملامحها، وندونه على رقعة الشخصية.

نشاطات المتابعة التراكمية:

1. نكتب في دفتر يوميات الشخصية (التي اخترناها بصور فردية) ما نتخيل أن الشخصية قد دونته من يوميات في ضوء المشاهد المسرحية التي عُرضت.
2. نكتب تعليقنا الشخصي على ما كتبه الشخصية في هذه الليلة.

■ سياق ثالث

...

- إليك أستطيع أن أفضي بكل شيء، لأنني واثق بأن الموضوع سيبقى بيننا. صدقني بأني كنت في حالة لا يُحسد عليها، لاسيما عندما وجدت نفسي بين الحرس وأدركت أن طوسون آغا قد اختفى عند المنعطف. كنت في ورطة. قلت لهم إنني قاصد عائلة خليلوفيتش، لكن الحرس لا يدعونك تُتم الجملة. قالوا: إنهم يعرفون كل شيء، ويعرفون أنني قاصد القناق، وها هو القناق مفتوح أمامي. دخلت القناق واجتزنا فناءً، فأخر، ثم أدخلوني حجرة كبيرة ومظلمة، فتلقتُ من حولي، وغميت لو أنني في أي مكان آخر عدا هذا المكان. لم يكن ثمة أحد سواي. انتظرت، وطال انتظاري، وداهمت رأسي أفكار سوداء، وتساءلت: هل يا ترى سوف أرى أسرتي مرة ثانية؟ ولاحظت أن ثمة ثلاثة أبواب مغلقة، باستثناء شعاع من نور ساطع يمر عبر ثقب مفتاح أحدها، فاقتربت من الثقب على رؤوس أصابع قدمي، وانحيت لأتمكن من النظر عبره، ولم أكد أضع عيني على الثقب، حتى انفتح الباب على مصراعيه، ووجدتني في هذا الوضع، منحنياً، كأنني أزحف، في حجر مضئمة، واسعة. عندما انتصبت، وجدت أمامي بساطاً طويلاً، ما كنت أحلم أن أرى مثله في حياتي. كانت رائحة العنبر تملأ جو الغرفة. وعلى جانبي البساط، قبل نهايته، يقف شابان في وضع "الاستعداد"، في لباس طويل، زاهي الألوان، ذي أردان عريضة طويلة حتى الركب، وأسلحة تتدلى من الحزام حول الخصر، وعند نهاية البساط من الطرف الآخر، كان يجلس جلال الدين باشا، فعرفته في اللحظة نفسها. سألتني شيئاً، فلم أفهم سؤاله... من أنت؟ وماذا تريد؟ كان صوته كالحرير في نعومته! بدأت أفأفي وأتأني، كأنني أتكلم بضم ليس فمي. قلت: إننا اتفقنا، بخصوص الفيل، أن تأتي راجين... فقاطعتني الوزير بذلك الصوت الحريري الناعم نفسه، وكأنه يتكلم من مكان بعيد:

- أين هم الآخرون؟

جمد الدم في عروقي، وتلفتُ ورائي، عساني أرى طوسون آغا الجبان، مع يقيني بأني كنت وحيداً. لقد خدعني الآخرون وتخلوا عني وتركوني في هذا المكان المرعب، ولا مفر. كان عليّ أن أجيب بنفسي وأتدبر أمري، وفي هذه اللحظة شعرت بقوة خارقة، فانتصبت كالقلم، وأحيت رأسي واضعاً يدي على صدري (وكأنني تدرت من قبل على ذلك) وبدأت أتكلم بملء حريتي:

- يا سعادة الباشا، لقد أرسلت باسم السوق، وما كنت أنوي إزعاجك (هل من يجرؤ على التفكير بذلك؟) وإنما أن أعرض الموضوع على الأفندي أمين السجل، ليتفضل بنقل رغبتنا ورجائنا إلى مقامك. إن فيلك هو زينة المدينة، ولكم يُسعد السوق لو تقتني فيلاً آخر، على الأقل، فتفخر ترافينك به أمام البوسنة كلها، ومن جهة ثانية، حتى لا يبقى الفيل وحيداً دون فيلة تونس. صرنا نُحبه أكثر مما نحب حيواناتنا. هذا هو واقع الحال، وهذا هو سبب مجيئي. إنني أرجوك باسم السوق إحضار ثلاثة فيلة أو أربعة، وأنت أعلم بما هو أصلح. أما نحن في السوق، فإننا نتمنى لو تفعل. وإن وصل إلى مسامعك ما يخالف ذلك، فكن على يقين، بأنها نعمة على لسان كذبة وملفقين لا علاقة لنا بهم. لا من قريب ولا من بعيد، وأرجو أن تغفر لي عدم استئذانك مسبقاً.

وهكذا تكلمت، ولا أدري من أين لي هذه المهوبة، وعندما أنهيت ركعت وقبلت طرف ثوبه وبده، وفي هذه الأثناء تكلم إلي واحد من حاشيته، لكنني لم أسمع أو أفهم ما قاله، وغاب. كنت متيقناً من

أنه أمر بالمعروف، لأن الشابين رافقاني بكل وقار، عبر الغرفة المظلمة إلى الفناء، حيث كان زهاء عشرة من عسكر الوزير، لم تفارق البسمة وجوههم. انحنوا لما مررت، وكأني قاض من القضاة. ثم اقترب مني اثنان وقد مالي كيساً من فاخر التبغ وآخر يحتوي على حلوى وسكاكر، وشيعاني إلى البوابة كما تُشيع عروس " (أندريتش، 1996: 56 - 64).

■ في بناء السياق درامياً

1. تجسد المجموعات الخمس مشاهد درامية ارتجالية كشخصية جماعية للشخصيات التي تشتغل عليها، وتعمل على إنتاج تداعيات جديدة للشخصية بعد معرفتها بعودة علي إلى السوق.
2. تكتب كل مجموعة ما جدّ من ملامح على الشخصية على الجدار.
3. تعرض كل مجموعة أمام المجموعات الأخرى التغييرات في ملامح الشخصية التي اشتغلت عليها خلال السياقات الثلاثة السابقة، ويجري نقاش لكل شخصية من هذه الشخصيات فيما يخص، طبيعتها، ملامحها، أفعالها، ردود أفعالها، دوافعها، نموذجها في الحياة، فلسفتها، تطلعاتها.

نشاطات داعمة:

1. تعرض المجموعات مشاهدتها وتتم مناقشتها، والموازنة فيما بينها، وبخاصة فيما يتعلق باختلاف موقف أسرة عن أخرى.
2. تكتب المجموعات مشاهدتها المسرحية.
3. تكتب تحليلاً توازن فيه ما بين موقف أسرة وأخرى.
4. ناقش كل ما كُتب، ونعود إلى الشخصية المشتركة للمجموعة، ونرى إذا ما كان ما يجول في خاطرها قد أضاف أبعاداً جديدة إلى ملامحها، وندونه على رقعة الشخصية.

نشاطات المتابعة التراكمية:

1. نكتب في دفتر يوميات الشخصية (التي اخترناها بصور فردية) ما نتخيل أن الشخصية قد دونته من يوميات في ضوء المشاهد المسرحية التي عُرضت.
2. نكتب تعليقنا الشخصي على ما كتبه الشخصية في هذه الليلة.

³² فمثلاً، قد يخصص كل طالب دفترًا؛ على الصفحات التي على الجهة اليمنى يكتب يوميات الشخصية من وجهة نظرها وبلسانها، وعلى الصفحات التي هي على الجهة اليسرى يكتب تعليقاته وملاحظاته وآراءه وتحليلاته لهذه اليوميات، ولأفعال الشخصية وردود أفعالها ونظرتها إلى الأحداث وعلاقتها بغيرها من الشخصيات

³³ إعادة بناء مسرحية " الفيل يا ملك الزمان " للكاتب العربي سعد الله ونّوس على شكل قصة لتناسب مقتضى الحال .

³⁴ لعل في التمرن على السرد الشفوي ما سيخدم فعل التلفظ في الأفعال الدرامية التي ينخرط فيها المشاركون . ولأن الأنشطة اللاحقة المقترحة انخرط المشاركين فيها هي أنشطة درامية . ولغايات التمرن على السرد الشفوي، يمكن بعد كتابة القصة أن نطلب من المشاركين استظهار الأحداث والمنعطفات الأساسية في القصة، وتحولها إلى نقاط موجزة ومتدرجة، ومن ثم التمرن على السرد دونها، إننا لن نكون بحاجة إلى حفظ النص، بل بحاجة إلى تذكر محطاته الأساسية، وخلال السرد، فإن ارتجالاً مدروساً سيكون ممكناً ومثيراً، ويمنح السرد روح اللحظة وتفاعلاتها . إن هذا النشاط والتمرن فيه بشكل كافٍ سيسهم في تطوير إمكانات المشتركين في التلفظ الدرامي؛ الحوار بما يشتمل عليه من وتأثر في الصوت ونبرات وتنغيم ووقفات ولحظات صمت

³⁵ " الحبكة مفهوم له علاقة بالجانب الدرامي في المسرح والرواية، وفي كثير من الأنواع الدرامية . فهي مجموعة أحداث تتشابك خيوطها بسبب تعارض رغبات الشخصيات . وهذا التعارض يترجم إلى أفعال يتحدد من خلالها المسار الديناميكي للمسرحية (أو القصة) من البداية وحتى النهاية . وبهذا، فإن الحبكة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بوجود صراع أو عائق أو مجموعة عوائق في العمل " (1997 : 166) .

³⁶ الحكواتي هو الرجل الكبير السن الذي يرتاد المقاهي مساء حتى فترة متأخرة من هذا القرن، يحمل كتاباً ضخماً يحتوي على حكايات شعبية طويلة كالزير سالم وألف ليلة وليلة، وكان يقص على رواد المقهى الحكايات، وقد اشتهر في بلاد الشام؛ سوريا ولبنان وفلسطين .

³⁷ في هذه المرحلة يمكن للممارسين أن يتحدوا، ويمكن ابتداء من هذا النشاط أن يصار إلى اتباع المنهجية التالية نفسها لكل من الممارسين .

³⁸ الدور على الحائظ يمثل هذا العرف (سجلاً لشخصية أو شخصيات في الدراما) . وهو عبارة عن تخطيط كبير مرسوم للملامح عامة جداً للشخصية على ورقة كبيرة . يكتب المشتركون في المساحات البيضاء كتابات عن الشخصية وتحولاتها من مرحلة إلى أخرى . قد تتضمن الكتابات: كلمات، جملاً، مشاعر، اهتمامات، تطلعات يتم الاحتفاظ بهذا التخطيط أثناء سير الدراما، وتعبئته عند المنعطفات الأساسية، فيمكن رؤية التحولات التي حدثت . نستطيع استعمال أقلام وألوان مختلفة، فيعبر كل لون منها عن مرحلة حيث يساعد في إضاءة مسيرة التحولات، كما يمكن استعمال تخطيط مختلف لكل مرحلة من المراحل . يمكن تعليق هذه التخطيطات على الجدران، وهناك تتم عمليات الإضافة والتعديل كلما كان ذلك ضرورياً . هذا التخطيط يمثل عملياً صورة تقدم لنا معلومات حول الشخصية باستمرار . فالدراما تمنحنا الفرصة في استكشاف الشخصية وملاحمها وتحولاتها، وبالمقابل فإن المعلومات المتراكمة تساعدنا في عملنا في تشكيل الدراما، وفي ربط هذه المعلومات المتكوّنة بمجريات الدراما اللاحقة .

³⁹ المعلم في دور هو العرف الأهم والأبرز والأكثر شيوعاً في الدراما في التعليم . فيه يلعب المعلم دوراً واضحاً

ومتنوعاً في الفعل الدرامي وفي توجيه مساراته، وفي تحديد الغايات والأولويات، وفي تقديم المعلومات، ورفع وتيرة الفعل الدرامي أو خفضها. في هذا العرف يتخذ المعلم دوراً مع المشتركين الآخرين، فهو جزء من الدراما، وهو يساهم في تطويرها جنباً إلى جنب مع المشتركين الآخرين. وفي هذا العرف يشغل المعلم ضمن تنوعات كثيرة تتجلى في طبيعة دوره كمعلم، وفي المنزلة التي تتمتع بها الشخصية الدرامية التي يلعبها. وفي هذه المساحة الهائلة، يقدم علاقات قوة متنوعة، وبصوغ تحديات بمستويات مختلفة. وفي هذا السياق، فإنه قد يلعب دوراً في حين يبقى تلامذته في وضعياتهم الحقيقية، وقد يلعب دوراً آخر يكون فيه تلامذته في دور أو أدوار أيضاً. عبر هذا الأسلوب، يكون المعلم كعين على الشخصية التي يمثلها، وعين على الشخص الذي هو المعلم، إنه يلعب الدورين معاً. يتميز هذا العرف بأن المعلم يعمل من داخل الدراما، وهو يحاور طلبته من خلال وجوده في الدور. ويستطيع أن يجسد أدواراً ذات وضعيات ومنازل متعددة، وبالتالي، فهو يشتغل على تنوع يتيح التواجد ضمن قوى مختلفة. كما يمنح المشتركين فرصة أكبر في التحاور الحر، وبقيود أقل، فمثلاً حين يختار أن يكون أحد المواطنين فهو يضع نفسه في منزلة متوازنة مع منازل الناس، فلا سلطة قوية عليه، وهنا يمكن له محاورتهم بتقديم رأي من جملة آراء، وهنا يمكن المشاركين من تقديم آراء أو الاعتراض على أخرى بما فيها آراؤه.

⁴⁰ المقصود بالمجموعة الكلية جميع المشتركين، والمجموعة الصغيرة هي أي عدد من المشتركين يقل عن النصف.

⁴¹ النص مستل من قصة بعنوان "حكاية فيل الوزير" للكاتب البوسني إيفو اندريتش. من كتابه "حكايات من البوسنة"، ترجمه إلى العربية زهير خوري، وقدم له الروائي عبد الرحمن منيف.

⁴² اوغستو بوال (Augusto Boal, 1931)، برازيلي له مناهج مسرحية انبثت أساساً على ما سماه في كتابه الأول "مسرح المقهورين" أو "المضطهدين"، اشتغل مع ممثلين محترفين وغير محترفين، وركز في عمله على العمل في الأحياء الفقيرة مع الفقراء والمهمشين، ويعتبر مسرح المنتدى (Fourm theater) من أبرز الأساليب المسرحية التي ابتكرها، ألف كتباً عديدة في مجال المسرح، منها، "ألعاب للممثلين وغير الممثلين"، "فوس قزح الرغبة"، "المسرح التشريعي" وغيرها من الكتب، يقيم حالياً في ريو دوجانيرو/ البرازيل.

⁴³ الملاحظات الإرشادية هي ما يتضمنه النص المسرحي من إشارات لفظية يضعها الكاتب لتبيان تعبير نفسي، أو حركي، أو إيماي، أو يتعلق بالحيز وتأثيره.

⁴⁴ في قصة أندريتش، فإن الحاكم هو وزير لمدينة ترافينك في البوسنة، التي كانت مركزاً للوزراء وممثلي السلطان العثماني، بينما في مسرحية "القبيل يا ملك الزمان" فهو ملك في مدينة ما غير محددة.

⁴⁵ هو بيت الضيافة أو المضافة، الكلمة ذات أصل تركي.

⁴⁶ راجع (الدور على الخائط في شرح الهامش 38)

الفصل الخامس

التعبير عبر ممارسة تعبيرية إبداعية

الفصل الخامس

التعبير عبر ممارسة تعبيرية إبداعية

لعل التجربة الدرامية في انشغالاتها المتنوعة ، وتنوع مساراتها وطبقات فعلها تفضي إلى خلاصات ينبغي الإفادة منها وتكثيف دروسها ، وما قدمته للمشاركين من خبرة جديدة في الاستكشاف والاستقصاء والاستنتاج والتعبير . ومن المفيد هنا أن نترجم ما منحتنا لنا هذه التجربة من استخلاصات إلى تعبير كلامي إبداعي ، وهذا ما أود اقتراحه فيما يلي :

في ضوء الاستكشاف الدرامي والتعبير اللفظي وغير اللفظي ، بإمكاننا الانتقال إلى مستويين من العمل ؛ الأول في إنتاج تعبير قصصي يستند إلى التجربة السياقية السابقة . والثاني في إنتاج تعبير يقوم على الربط ما بين المتحقق من معرفة ورؤيته في ضوء التجربة الدرامية والتعبير الكتابي وبين ما يجري في المجتمع الراهن الذي يعيش فيه المشتركون . وفي ما يلي اقتراحين لكلا المستويين :

المستوى الأول: في التعبير عن المتخيل عبر فعل قصصي خلاصي

مع نهاية الفعاليات الدرامية والأنشطة التعبيرية سيكون لكل مشترك حصيلة مدونة من اليوميات للشخصية التي واكبها من وجهة نظرها كما سيكون لدينا حصيلة أخرى مدونة من التعقيبات التي سجلها المشترك من وجهة نظره في يوميات الشخصية وأفعالها . وهذه المادة يمكن توظيفها في بناء القصة وكتابتها مرة أخرى من وجهة نظر الشخصية (الشخصية في يومياتها) وفي ضوء رؤية المؤلف (المشارك بتعقيباته) ، أو الانتقال من مجريات الأحداث المعروفة في زمانها ومكانها إلى إنتاج قصة تتناول الشخصية هذه في مرحلة زمنية مستقبلية لم تغطها أحداث المسرحية ، أو اتخاذ بعض عناصر من اليوميات : كلام مشاعر ، أشياء ، . . . وبناء قصة جديدة عبر مسار مكاني مختلف عن مسار أحداث المسرحية ولكن في موازاة زمان أحداثها .

المستوى الثاني: في التعبير عن الراهن الواقعي عبر فعل درامي متخيل

في ضوء الاستكشاف والتعبير الدراميين عبر التفاعل مع النص المسرحي والقصة ، سيكون الطلبة قد كونوا رؤية معمقة حول مفهومات كالحرية والاختيار والتنوع ، وسيكونون قد اختبروها في سياقاتها القصصية التخيلية . وبغية الاقتراب أكثر في استكشاف الواقع الذي يعيشون فيه يمكن التقاط أحداث وقصص ومواقف والتعامل معها درامياً كي يكونوا فهماً أعمق للحياة وللعالم الذي يعيشون فيه . فيما

بلي فعاليات وأنشطة تعمل على الاشتغال على ما يجري في ذلك المجتمع، والتعرف على ملامحه وأشخاصه عبر التفاعل ما بين الناس والوسائط الإعلامية؛ في محاولة للربط بين ما جرى في ذلك المجتمع وبين المجتمع الذي نعيش فيه الآن. وفي ضوء ذلك، يمكن العمل على السياقات الدرامية المقترحة التالية، أو اقتراح سياقات أخرى مستوحاة من التجربة المجتمعية الراهنة:

■ استكشاف التاريخ من خلال الراهن

● في السياق الدرامي

صحافيون يقابلون أشخاصاً من أهل البلدة بعد ثلاثة أشهر على حادثة دوس الفيل للطفل وتخريب البساتين وإتلاف المزروعات.

● في بناء السياق درامياً

1. سنتخيل أننا كمجموعة من الصحفيين قررت زيارة المدينة لكتابة تقرير صحفي حول ما يجري فيها: نحضر قصاصات ورقية بعدد تلاميذ الصف: نصفها مكتوب عليها بالتساوي: صحفي، باحث، مؤرخ، والنصف الثاني: الملك، أم الطفل الذي داسه الفيل، زكريا، رجل دين، بائع، تاجر،
2. خلال عشر دقائق يقوم كل طرف بتجهيز نفسه للمقابلة؛ الصحفيون يحضرون أسئلتهم، وأهل المدينة يبنون سياقاً لوجودهم.
3. يكون كل تلميذين مجموعة ثنائية تتكون كل واحدة منها من صحفي، وإحدى شخصيات المدينة، ويتم تنفيذ المقابلة، ولكل مجموعة ثنائية أن تختار الوسيلة الإعلامية التي تنفذ من خلالها المقابلة؛ مقابلة صحافية، مقابلة إذاعية، مقابلة تلفزيونية
4. أطلب من التلاميذ الذين لعبوا أدوار الأهالي في المقابلات أن يدونوا (كعمل في البيت) في دفتر اليوميات الخاص بكل واحد منهم انطباعاته حول المقابلة التي أجريت معهم. كما أطلب من التلاميذ الذين لعبوا أدوار الإعلاميين أن يحرروا المقابلة ويجهزوها في شكلها النهائي كتابة، أو أن يقوم كل ثنائي بإعادة تنفيذ المقابلة خلال الأسبوع القادم عبر الشكل باستخدام الوسيط الإعلامي الممكن؛ كتابة أو تسجيلاً إذاعياً، أو تصويراً بالفيديو.
5. في الأسبوع القادم يتم استعراض عدد من المقابلات أمام الجميع.

● في بناء الحالة والسياق الدرامي

يعرض المعلم قصاصات من الجرائد تتناول أخباراً وتقارير ومقابلات تستعرض حالات واقعية من المجتمع الفلسطيني تعرضت لمضايقات بسبب مواقفها أو آرائها، كما يمكن سرد حالات متخيلة أو مستمدة من مجتمعات أخرى، يمكن للطلبة القيام ببحث يجمعون فيه وثائق لتلك الحالات: مقالة مُنعت من النشر، كاريكاتير أغلقت صحيفة بسببه، قصيدة ممنوعة، أسئلة في موضوعات حساسة، كتاب تم منعه ... الخ، ومن الضروري الانتباه إلى ضرورة مشاهدة أو قراءة هذه المواد قبل الشروع في توظيفها درامياً بغية استكشاف أبعادها أو تكوين آراء بصددتها:

■ استكشاف الراهن من خلال الراهن

في ما يلي مجموعة من السياقات الواقعية التي حدثت، ويمكن أن تحدث في المجتمع، ويمكن عبر استكشافها ومساءلتها واقعياً ودرامياً أن تكون لنا رؤية متعددة الأبعاد والدلالات لما يجري في المجتمع الذي نحيا فيه، ويمكننا إمكانية تكوين رؤية له وموقف منه، ستجدون فيما يلي اقتراحاً لحالة وسياق وعرف درامي:

● إغلاق مؤسسة صحافية

- الحالة: رسام كاريكاتير منعت إحدى رسوماته الكاريكاتيرية من النشر، أو أغلقت الجريدة بسبب كاريكاتير له.
- السياق: اجتماع هيئة التحرير لمناقشة قرار الإغلاق.
- العرف الدرامي المقترح: الاجتماعات "اتخاذ قرارات في إطار المناقشة" ⁴⁷.

المعلم في دور رئيس التحرير الذي يدير الاجتماع، وجميع المشتركين في الاجتماع هم أعضاء هيئة التحرير. يناقشون قرار الإغلاق وحيثياته وسبل التعامل معه. قد يلجأون في مرحلة معينة إلى استدعاء رسام الكاريكاتير ومناقشته في الأمر (يمكن للمعلم أو أحد المشتركين لعب هذا الدور). بعد النقاش يتخذون قرارات، وربما يقررون لاحقاً نشر بيان متعلق بالموضوع في صحيفة أخرى، أو حين يتسنى للصحيفة الصدور في المستقبل.

● استجواب هيئة رقابية حكومية لصحافي

- الحالة: استدعاء رئيس تحرير إحدى الصحف للتحقيق بسبب نشره مقالاً ينتقد فيه السلطة السياسية.
- السياق: جلسة استجواب في حيثيات المقال من قبل هيئة رقابية حكومية.
- العرف الدرامي المقترح: الدور الجماعي "جميع أعضاء المجموعة يمثلون شخصية واحدة في الوقت نفسه".

يلعب المشتركون جميعاً أو عدد منهم دور شخصية واحدة في الوقت نفسه، قد يكون المعلم واحداً من اللاعبين أو أن يكون خارج الدراما، وما يحدد ذلك هو طبيعة المهمة، والمقصد المتبع من وراء استخدام هذا العرف. ينفذ هذا العرف عبر أسلوب الارتجال، فكل واحد من المشتركين يمكنه المشاركة في الفعل الدرامي حركة أو كلاماً. في هذا العرف ينخرط المشتركون في عملية حوارية ذات مستويين:

1. الحوار فيما بينهم من موقعهم كمتبنين لهذه الشخصية.
2. الحوار الكامن وراء الكلام أو الفعل الظاهري للشخصية. يفيد هذا العرف في تخفيف الضغط عن الشخص الذي يحمل الشخصية بمفرده، فتوزع الشخصية على المجموعة كلها أو عدد منها لا يضع شخصاً واحداً تحت ضغط ضرورة التجاوب مع كل ما يجري في الدراما. كما أنه يفتح مجالاً للتعامل مع المشكلات بجرأة أكبر من قبل المشتركين. وهو وسيلة تنمي كلاً من السرد والتوتر، وتطور اهتمامات كل من الفرد والمجموعة في سياق درامي مشترك.

● اعتقال شاعر

- الحالة : شاعر اعتقل بسبب قصيدة له .
- السياق : مقابلة صحافية يجريها صحافيون مع الشاعر .
- العرف الدرامي المقترح : مقابلات " المشاركون كصحافيين يقابلون شخصيات أخرى " .⁴⁸

المعلم في دور الشاعر ، والطلبة في دور صحافيين يحاورون الصحافي فيما جرى معه .

● استدعاء أستاذ جامعي للتحقيق

- الحالة : أستاذ جامعي بسبب وضعه لأسئلة تتعلق بالفساد في الأجهزة الحكومية .
- السياق : هيئة جامعة تستدعي الأستاذ لجلسة مساءلة .
- العرف الدرامي المقترح : مقعد الاستنطاق " الشخصية تجيب عن الأسئلة التي لا تحيب عنها في السياق الدرامي الأساسي " .⁴⁹

يقوم المعلم ببناء سياق لهذا الأستاذ الجامعي وطبيعة الأسئلة التي وضعها ، ويلعب دوره بينما يلعب التلاميذ دور الهيئة الجامعية المكلفة بمساءلته .

● مصادرة كتاب

- الحالة : كتاب مُنع من التداول .
- السياق : مجموعة من الناس من خلفيات ثقافية واجتماعية معينة أمام لافتات أو ملصقات أو رسائل ، أو مقاطع من الكتاب ، أو إعلان عنه . . . إن محور الحديث هو واحدة من هذه الأشياء
- العرف الدرامي المقترح : الوثائق " استخدام الوثائق أو إنتاجها وتوظيفها في الدراما " .⁵⁰

يقوم المشاركون بإعداد واحد من هذه الأشياء أو أكثر يبنون سياقاً مكانياً وزمانياً وبشياً يحددون فيه لحظة درامية ذات صلة مباشرة بهذا الشيء ، ويرتجلون حواراً درامياً متعلقاً به .

● محاكمة

- الحالة : محاكمة كاتب على مقالة نشرها .
- السياق : ادعاء ورد ادعاء في جلسة قضائية .
- العرف الدرامي المقترح : المحاكمة " استحضار حالة واقعية وتحويلها إلى فعل درامي " .⁵¹

يقوم المعلم باستكشاف واقعي لقاعة محكمة تحاكم كاتباً على مقالة نشرها أثناء انعقادها؛ سواء بزيارة واقعية، أم من خلال فيلم، أم مقتطفات من أفلام وثائقية أو إخبارية أم عبر وصف من قبل شخص زارها . . . يركزون فيها على طبيعة الأدوار التي يقوم بها كل من القضاة والإدعاء والمحامون والحاجب والشهود والمختصون الذين يتطلب الأمر استدعاءهم والجمهور . . . يوزعون الأدوار فيما بينهم ، ويعيدون إنتاج ما يجري في الواقع حين يحاكم كاتب على مقال نشره .

⁴⁷ الاجتماع: هو عرف مستوحى من الاجتماعات التي يعقدها الناس لغايات مختلفة، وقد تكون هذه الاجتماعات عبارة عن لقاءات دورية منتظمة؛ اجتماعات المجلس المحلي الأسبوعية أو الشهرية، الاجتماع السنوي لجمعية عمومية، أو عبارة عن اجتماعات لمرة واحدة أو مرات عدة للباحث في موضوع محددة، أو عبارة عن اجتماعات طارئة لحالة استثنائية... الخ. في الدراما يجتمع المشتركون كشخصيات في دور بهدف إقرار أمر، أو الاستماع لتقرير ومناقشته أو... في هذا العرف يمكن للمعلم أن يكون داخل الدراما كرئيس للجلسة، أو كعضو من الأعضاء، أو أن يبقى خارجها؛ إن ذلك يعتمد على الغاية من استخدام هذا العرف، وعلى مستوى التأثير المراد على مسار اللقاء أو اتجاه مناقشاته. هذا مفيد جداً للمعلم للمساهمة في تقديم معلومات، أو لخلق جو أو لخلق توتر ضمن القصة بدلاً من إيقاف الدراما لعمل ذلك. ومن ميزات هذا العرف أنه منظم جداً، ويمكن من خلاله ضبط عملية التعلم بأكملها. وهو يوازن ما بين حاجات الفرد ومصالحه وحاجات الآخرين ومصالحهم. يساعد كثيراً في تنظيم حوار فعال تقدم عبره بدائل عديدة. نستطيع توظيفه أيضاً من داخله لإنتاج خلاصات لما وصلت إليه الدراما. ويعلم المشتركون كيفية الوصول إلى نقطة توافق في القضايا الخلافية.

⁴⁸ المقابلات: في هذا العرف يلعب المشتركون أدوار صحافيين، محققين، باحثين... الخ، يستقصون أمراً ما، فيقابلون شخصيات في الدراما بهدف استجوابهم حول أفكارهم وأفعالهم ودوافعهم وقيمهم ومعتقداتهم... أو للحصول على معلومات حول الموضوع الذي يتناولونه. ومن فوائد هذا العرف أنه يعلم المشتركين كيفية بناء الأسئلة وصياغتها، ما الأسئلة التي يجب أن تسأل؟ ما المعلومات التي نريدها؟ عن أية وجهة نظر نفنش؟ كيف تتسلسل الأسئلة؟ كيف نبدأ المقابلة وكيف ننتهيها؟ كيف يمكن أن نلتقط من كلام الشخص الذي نقابل ما يمكن تحويله لسؤال؟ ويفيد هذا العرف بإكساب المشتركين خبرة واقعية تماماً يمكن ممارستها في الواقع الاجتماعي الفعلي. وهو عرف يهد دائماً لأنشطة لاحقة.

⁴⁹ مقعد الاستنطاق: يستعمل هذا العرف عادة من قبل المسرحيين لتطوير الشخصية المسرحية، وتعميق فهم الممثل للشخصية التي يمثلها. ويمكن ذلك من تشكيل ملامحها بشكل أفضل. يستخدم هذا العرف بعدة صورة، يمكن للمستنطق أن يكونوا في أدوار محققين، أو مؤرخين، أو شهود... ويمكن للمعلم (أو أي مشارك آخر) حين يكون في دور المستنطق، أن يقوم يجسد ذلك: (1) أن يجلس على كرسي محدد يتعارف عليه الجميع على أنه (كرسي الاستنطاق). (2) أن يضع شيئاً ما؛ قبة، شالاً، معطفاً... (3) أن يحمل غرضاً. (4) أن يجلس على كرسية بوضعيتين مختلفتين؛ وضعية ترمز إلى وجوده في الدور، وأخرى ترمز إلى وجوده خارج الدور. فهذه الطرق، وربما غيرها، تساعد المعلم في الدخول في الدور والخروج منه متى اقتضت الحاجة ذلك، فهو يوظف فعلاً رمزياً بسيطاً وسريعاً وسهلاً يبنى بحالتي الدخول والخروج في الدور. فحين يفعل ذلك فهو في دور (مستنطق) وحين يتحرر من هذا الفعل يعود إلى دوره كمعلم. وبصورة أوضح، فحينما يجلس على الكرسي فهو (مستنطق) وحينما يقوم عنه فهو (المعلم). المهم هنا أن يدرك الطلاب تماماً، عبر فعل رمزي، متى يكون في دور ومتى يكون خارج، وفي الحالتين يستطيعون التفاعل معه بما تتطلبه كلتا الحالتين. يفيد هذا العرف المعلم في تقديم معلومات جديدة، أو حين يرى ضرورة إعادة الدراما إلى مسارها حينما أزاحها المشتركون عنه. ويفيد أيضاً في وضع توتر جديد تحتاجه الدراما في لحظة معينة، وبخاصة حين تكون الشخصية المستنطق في وضعية الاستنطاق خلال لحظة صعبة تمر بها أو أثناء بحثها عن مخرج لأزمة تعصف بها. سنلاحظ بأن هذا العرف يثير الدوافع التي تحرك

تصرفات الشخصية وميولها وأفعالها، ويشجع على الاستبصار فيما يخص العلاقة ما بين الحدث والتصرف وتأثر كل منهما بالآخر، ويمنح المشتركين فرصة لتكوين تصور لما تكون عليه التصرفات والسلوكيات الإنسانية في فعلها الواقعي .

⁵⁰ الوثائق : نستعملها في الدراما كإثبات، أو كدليل . كثيرة هي الوثائق المعروفة في المجتمع البشري، وهي متنوعة الأشكال والأغراض، بعضها له طبيعة وظيفية بحتة، وبعض منها يجمع بين الوظيفية والإبداع . فمنها؛ العقود، والاتفاقيات، والعهود، والتوقيعات، والرسائل رسمية وشخصية، والخرائط، والمواثيق، والصور، وإثباتات الشخصية، والأفلام، والشهادات(كالشهادات العلمية وشهادات المنشأ وشهادات الوفاة . . .)، والمذكرات، ووقائع الاجتماعات . . . الخ . قد يتم إنتاج هذه الوثائق في الدراما كجزء من الفعل الدرامي أو أنها تنتج خارج الدراما، وفي الحالتين فهي توظف لخدمة الدراما . وتحضّر من قبل المعلم و/ أو التلاميذ، فتحضير وثيقة خارج الدراما تكون حين يحضر المعلم عقداً مثلاً ليقوم بإبرازه في لحظة معينة من لحظات سير الدراما، أو حين يطلب من التلاميذ أن يجهزوا شهادة كي يستعملوها لاحقاً في الدراما . أما تحضير وثيقة داخل الدراما فقد يكتب المعلم كشخصية (في دور) تعهداً يقدمه لشخصيات في الدراما فتقرأه كما قد تبرزه لاحقاً إذا تطلب الموقف الدرامي ذلك . وقد يقوم أيضاً التلاميذ كشخصيات (في أدوار) برسم خريطة ترشد شخصية أو شخصيات أخرى للوصول إلى مكان ما، ويمكن استعمال هذه الخريطة مرة أخرى حين تقتضي الدراما ذلك لاحقاً .

⁵¹ المحاكاة: تتم عبر هذا العرف محاكاة صور حية، وأحداث حقيقية تجري دائماً في الإطار الاجتماعي، وفي الغالب يتم توظيفه كعملية يراد منها إدارة الموارد والمصادر، وصنع القرار، وحل المشكلات، وإدارة المؤسسات . ليست العملية هذه مرتبطة، بالضرورة، بسياق درامي أوسع، وإن كان ذلك ممكناً لإثراء الدراما في حالات معينة . تجري المحاكاة في وقت محدد للتعامل مع قضية محددة . وكما تتم محاكاة الحالات والمواقف والأشخاص، فإنه يمكن، من خلالها أيضاً، محاكاة الأشياء؛ كأن تتم مثلاً محاكاة نقود لإنتاج ما يشبهها، بالرسم على الورق وقصه مثلاً، ومن ثم يتم توظيف هذه النقود المصطنعة في العمل الدرامي للبيع والشراء . يفيد هذا العرف حين يكون المقصد حل مشكلات، فتعرض المشكلة في سياق يحاكي سياقها الواقعي، ويطلب من المشاركين البحث في حلول أو تقديم اقتراحات لحل المشكلة . من سمات هذا العرف أنه عالي التنظيم، وهو يساعد كثيراً، عبر بنيته المنظمة، في التعريف الجيد بالمشكلة . إن وجود قواعد ضابطة لهذا النشاط، وتوفر مواد جاهزة تستخدم فيه، يساعدان على خلق تفاعلات مركبة ما بين الموجود (القائم) وما بين المطلوب (المتبغى)، كل ذلك يتحرك في سياق يأخذ بعين الاعتبار الشخصية والزمن ويفحصهما . وفي حالتنا هذه فإن المستعار من الواقع هو المحاكاة وإجراءاتها وأنظمتها وطرائق سيرها .

الذاتمة

حاولت في هذا الكتاب أن أقدم نظرة لمادة دراسية متضمنة في الكتاب المدرسي في ضوء المنهاج الجديد، وأن أشتغل على هذه المادة بمستويين؛ مستوى نقدي تحليلي يتعامل مع الكيفية التي عرضت فيها هذه المادة وما يقترحه الكتاب من كيفية للتعامل معها تعليمياً، ومستوى إثرائي يقدم اقتراحات للتعامل مع هذه المادة في ضوء تجرّبي في توظيف الدراما والتعبير اللغوي في التعليم .

ما أود التأكيد عليه هنا، أن هذا الكتاب يقدم اقتراحاً في الاستكشاف والتعبير وتكوين الرأي عبر منظورات ذات زوايا متعددة ومن خلال سياقات مختلفة . إنه اقتراح لا يدّعي سوى ما طرحه من أفكار، وهي جميعها قابلة لمحاورتها، وليس إلى احتدائها حذو النعل بالنعل . فأهمية محاوره هذا الاقتراح تقوم على رؤية السياق الذي يشتغل فيه المعلم، وما يتضمنه من خصوصيات، وبهذا فقط يمكن له أن ينتج الدراما الملائمة له ولمجموعته من التلاميذ والنابعة من تجربة خاصة واستثنائية يلتقطون مكوناتها وتطلعاتها من سياقهم الخاص والشخصي .

المراجع

- أبو لغد، إبراهيم (إشراف) وآخرون (1998). المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام (الخطة الشاملة)، الطبعة الأولى - مركز تطوير المناهج الفلسطينية.
- أوكان، عمر (1991). مدخل لدراسة النص والسلطة، الدار البيضاء - المغرب: إفريقيا الشرق.
- إلياس وحسن (1997). المعجم المسرحي، ط1، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
- أستون وسافونا (1996). المسرح والعلامات، ت: سباعي السيد، القاهرة: أكاديمية الفنون.
- أكرم، اليوسف (1994). الفضاء المسرحي (دراسة سيميائية) ط1، دمشق: دار مشرق.
- أندريتش، إيفو (1996). حكايات من البوسنة، ت: زهير خوري، ط1، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- أيوجينو، باربا (1995). مسيرة المتعاكسين (أنثروبولوجية المسرح)، ت: قاسم البياتي، ط1، لبنان: دار الكنوز الأدبية.
- بنتلي، إريك (1982). الحياة في الدراما، ت: جبرا إبراهيم جبرا، ط1، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- تودوروف، تزفتيان (1996). ميخائيل باختين (المبدأ الحوارية)، ت: فخري صالح، ط1، بيروت: المؤسسة العربية للنشر.
- دراج، فيصل (1992). "استبداد الثقافة" - دراسة، مجلة فصول، المجلد الحادي عشر، ع 2، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب
- شهادت مبدعين (1992). "الأدب والحرية"، مجلة فصول، المجلد الحادي عشر، العدد 3، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب
- الكردي، وسيم (2002). رجال في الشمس - حضور النص... وغيابه، ط1، رام الله - فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص: 16-26.
- كوهن، روبرت (2003). مقدمة في التأثير الطاعني لفن التمثيل، ت: د. سامي صلاح، مصر: وزارة الثقافة - مهرجان القاهرة الدولي للمسرح التجريبي.
- فوكو، ميشيل (1984). نظام الخطاب، ت: محمد سبيلا، لبنان: دار التنوير للطباعة والنشر.
- فيجوتسكي، ليف (2004). "منطقة النمو الممكنة"، ت: وسيم الكردي، مجلة رؤى تربوية، ع 15، رام الله - فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- هيدجر، مارتين (1994). إنشاد المنادي (قراءة في شعر هولدرلين وتراكل) المغرب: المركز الثقافي العربي.
- هاندهك، بيتر (2002). المشهد المسرحي التجريبي... النمساوي والألماني، ت: أ. د. أحمد سخسوخ، القاهرة: أكاديمية الفنون.
- مجموعة من المؤلفين (2006). اللغة العربية - المطالعة والأدب والنقد للصف الثاني الثانوي، ط1 تجريبية، رام الله - فلسطين: وزارة التربية والتعليم - مركز المناهج.
- ويلسون، جلين (2000). سيكولوجية فنون الأداء. ت: د. شاكر عبد الحميد. الكويت: سلسلة عالم المعرفة - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ونوس، سعد الله (1989). الفيل يا ملك الزمان، لبنان: دار الآداب.

- Neelands, Jonothan (1995) *Structuring Drama work*, Cambridge University press.
- O'Neill & Booth (1995) *Pre-text and Storydrama -The artistry of Cecily O'Neill and David Booth*, edited by Philip Taylor, NADIE.
- O'toole & Haseman (1988) *Drama Wise-An Introduction to GCSE drama*, Heinemann Educational Publishers, Scotland.
- O'toole, John (1992) *The process of Drama*, Routledge.
- Linnell, Rosemary (1992) *Approaching Classroom Drama*, Edward Arnold.
- Romano, Tom (1987) *Clearing The Way (working With teenage writers)* Heinemann Educational - Books, INC.

النص المسرحي الأصلي

"الفيل يا ملك الزمان"

سعد الله ونّوس

النص المسرحي الأصلي

"الفيلك يا ملك الزمان"

سعد الله ونّوس

القرار

(المسرح فارغ . زقاق تحصره في الخلف بيوت بائسة يتراكم عليها القدم والأوساخ .
جلبة بعيدة وراء المسرح . ولولة . امرأة تصرخ . أقدام تتراكم .
يستمر هذا الجو الثقيل فترة .

يعبر الزقاق رجل مسرّع الخطى ، متجهم الوجه) .

لا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم . (فترة) لا حول ولا قوة إلا بالله العلي ال . .
(ويختفي في الجهة الثانية من الزقاق . . تسود الضجة المتناهية من اليمين وراء البيوت .
ولولة نساء وأصوات ومختلف العبارات التي تنتشر من أفواه الناس أوقات المصائب .
يتميز عويل امرأة . ثم يبدأ كل شيء بالخفوت متحولاً إلى همهمة بعيدة تظل مسيطرة
على المشهد حتى نهايته . . من اليسار يظهر رجل يعبر الزقاق بخطوات عجلية . يلتقي
به رجل آخر يأتي من الجهة التي كانت تتناهى منها الضجة . وجه مغموم ، وخطاه
ثقيلة) .

الرجل :

(مستوقفاً الآخر) وإذن فالخبر صحيح!

الرجل 1: 52

يا ويل أمة! مية لا يشتهيها المرء لعدوه .

الرجل 2:

أعوذ بالله من الشيطان الرجيم . . وأين حدث ذلك؟

الرجل 1:

قرب دكان أحمد عزت . هناك لا يخلو الزقاق أبداً من الأولاد .

الرجل 2:

كنت موجوداً؟

الرجل 1:

(يدخل رجلان آخران وهما يتحدثان . جميع الذين يدخلون إنما يأتون من الجهة التي
يتناهى منها الضجيج) .

جئت تماماً بعد وقوعه . سمعت صراخاً يذبح القلب فركضت أسأل عن الخبر .

الرجل 2:

يا ويل أمة!

(يتضح صوته) منظر يفتت الكبد . رأيت بعيني يصير عجباً من لحم ودم . داس على

الرجل 3:

صدره ، بل في أسفل الصدر . رأيت بعيني كيف انبعج بطنه واختلطت أحشاؤه بتراب

الزقاق .

| | |
|----------------|---|
| الرجل 4: | يا لطيف . . ! |
| الرجل 2: | أستغفر الله العظيم . |
| الرجل 3: | (كل الذين يدخلون، ينضم بعضهم إلى بعض، ويتجمعون في الزقاق). أقسم أنه لم يبق لجسمة شكل . كتلة معموسة من اللحم والدم . اللهم أبعد عنا البلى . يدور رأسي كلما تصورت منظره، لملوه من الزقاق كما تلم البيضة المكسورة . |
| الرجل 2: | يا ويل أمه! |
| الرجل 3: | أرأيتم إلى البيضة حين تسقط على الأرض؟ والله هكذا كان جسمة . كمية من الدم <u>والأمعاء متناثرة على أرض الزقاق .</u> |
| | <u>(يدخل رجل خامس)</u> |
| الرجل 4: | ماذا تنتظر؟ طفل لين العود يدوسه فيل ضخم كفيل الملك . يا لطيف . . |
| الرجل 5: | (منضمّاً إليهم) هذا الفيل! (من المهمة البعيدة ينبثق عويل امرأة مفجوعة، ثم يتلاشى). |
| الرجل 1: | أعوذ بالله من الشيطان الرجيم . |
| الرجل 3: | (متابعاً روايته) أول الأمر لم نعرفه . بدأ الناس يجتمعون وقلوبهم تكاد أن تتوقف من شدة الخوف . كل واحد يفكر بابه . جميع أولاد الحارة كانوا في الزقاق يلعبون . واختارت المصيبة بيت محمد الفهد دون سائر البيوت . |
| الرجل 2: | اللهم قلبه الصبر وقوة الاحتمال . |
| الرجل 1: | <u>وسط الزقاق، وأمام أعين الرجال، كيف يعقل ذلك!</u> |
| الرجل 4: | <u>أتساءل!</u> |
| الرجل 5: | هذا الفيل! |
| الرجل 3: | كان الأولاد يلعبون في الزقاق حين دخل عليهم الفيل . شخر شخيره المعتاد، وأسرع الخطى لا مبالياً بشيء . خاف الأولاد، وجروا هارين . إلا أن ابن محمد الفهد تعثر وارتمى . ولشدة رعبه لم يستطع النهوض من عثرته، فأدركه الفيل، وداس فوقه . (تدخل امرأتان ومعهما طفلة صغيرة تمسكها أمها من يدها . الدموع بادية في عيون المرأتين). |
| الرجل 1: | <u>أستغفر الله . . أستغفر الله !</u> |
| المرأة 1: | يا حسرتي! . . بكأؤها يمزق الفؤاد . |
| الرجل 2: | الطفل صار خطاماً، والفيل تابع سيره غير مكترث بشيء . |
| المرأة 2: | (صوت باك) الله يساعدها . تبدو كالمجنونة |
| الرجل 5: | أما الناس فقد سمرهم الخوف . لم يتجرأ أحد على الاقتراب حتى اختفى بعيداً عن الزقاق . |
| الرجل 3: | (تنضم المرأتان والطفلة إلى الرجال . شيئاً فشيئاً يتشكل اجتماع شعبي) <u>(متنهداً) تعرفون طبعاً .</u> |
| الرجلان 2 و 4: | <u>(معاً) نعرف يا سيدي نعرف .</u> |

| | |
|---------------------|--|
| الرجل 3: | فيل الملك . |
| الرجل 5، والمرأة 2: | (بصوت واحد تقريباً) آه . . هذا الفيل . . (فترة تتراءى فيها الرهبة والجزع) |
| الطفلة: | أمي . . ولماذا داسه الفيل؟ |
| المرأة 1: | من يعرف يا ابنتي! نصبيه . |
| المرأة 2: | أجارنا الله . أجارنا الله . تأتي الأم لتنادي ابنها فتلم جثته من الطريق . |
| الرجل 2: | مصيبة تنهد لها الجبال . |
| الطفلة: | ألن يعاقبوه! |
| المرأة 1: | يعاقبون من؟ |
| الطفلة: | الفيل . . |
| | (الجميع يهزون رؤوسهم) |
| الرجلان 4 و5: | (بيأس) يعاقبونه! |
| الرجل 2: | ومن يستطيع أن يعاقب فيل الملك؟! |
| | (تدخل امرأة عجوز وهي تولول بصوت حاد، وتضرب بقبضتها على صدرها) |
| المرأة 3: | آه . . يا ويلي! . . يا ويلنا جميعاً! . . لا أمان على طفل ولو وضعته أمه في بؤبؤ العين . |
| المرأة 2: | ومن أين الأمان بعد الآن؟! |
| المرأة 1: | الأطفال يداسون في الطرقات . |
| المرأة 3: | ولا أحد يجرؤ على الكلام . . . |
| الرجلان 3 و5: | الكلام! |
| المرأة 2: | لا أمان على رزق أو حياة . |
| المرأة 3: | ولا أحد يجرؤ على الكلام . |
| الرجلان 3 و5: | الكلام! |
| الرجل 4: | <u>بدأت النسوة تنخرن</u> . |
| الرجل 2: | (يهز رأسه) كأن الكلام سهل . |
| الرجل 4: | لا تعرف ما تقول . |
| الرجل 3: | هذا فيل الملك يا امرأة . |
| | (يدخل رجل سادس، وينضم إلى الآخرين) |
| المرأتان 1 و2: | (معاً، بصوت فارغ) نعم . . فيل الملك . |
| الرجل 6: | لا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم . سيدفونهُ بلا غسل . |
| المرأة 3: | <u>(مولولة) يا ضناني . .</u> |
| الرجل 3: | وهل بقي منه ما يغسل! |
| الرجل 4: | يا سيدي . طفل كهذا لا يخشى على طهارته . |
| الرجل 5: | المهم طهارة الروح لا الجسد . |
| المرأة 2: | كقطفة الياسمين . لم يتجاوز السابعة من عمره . |

| | |
|---------------|--|
| المراة 1: | ولم يبصر من الدنيا شيئاً . |
| المراة 3: | (تعلو ولولتها) آه . . . يا لوعة الأمهات! |
| الطفلة: | أمي . . سيحملونه في النعش مثل عمتي . |
| المراة 1: | حماك الله من كل شر . ما ذكرك بها الآن! |
| الطفلة: | (يدخل عدد آخر من الرجال والنساء ، ويتسع الاجتماع) . |
| الطفلة: | ولكن النعش كبير . |
| الرجل 5: | يا حسرتي . . النعش للكبار والصغار على السواء . . . ! |
| المراة 3: | (وتعلو ولولتها) لا أمان . لا أمان على شيء . |
| الرجل 3: | <u>كفي ولولة يا امرأة . .</u> |
| الرجل 7: | على مد عمري رأيت كثيراً من الفيلة ، لكل ملك فيله ، ولكن حتى الآن لم أر كهذا الفيل شراً وخطرة . |
| الرجل 8: | لا يمر يوم دون أن نرى لوناً من أذاه . |
| الرجل 3: | احذروا . . |
| الرجلان 4 و5: | إنه فيل الملك . |
| الرجل 9: | والملك يحب فيله كثيراً . |
| المراة 3: | (من خلال نحيبها) ونحن . . ألا نحب أولادنا! |
| المراة 4: | ليخطفني الموت قبل أن يصيب واحداً منهم مكروه . |
| الطفلة: | ولماذا يحب الملك فيلاً مؤذياً يا أمي؟ |
| المراة 1: | من يعرف يا ابنتي! |
| الرجل 8: | يا الله . . من أين جاءتنا هذه المصيبة! |
| الرجل 9: | المصائب مقيمة أبداً . . |
| الرجل 7: | تعشش في ديارنا كالفتران . |
| زكريا : | (يدخل زكريا - شاب نحيل ، عصبي الوجه ، عيناه محتقتان بالغضب - ومعه رجال آخرون) . |
| زكريا : | (الصوت عنيف وساخط) ما هذا؟ حالة لا تطاق ، ولا تحمل . (يلتفت إليه الجميع بخشية وحذر) ألا يكفيننا ما نحن فيه . |
| الرجل 11: | فقر وعذاب . |
| الرجل 2: | مظالم وأعمال سخرة . |
| زكريا : | <u>الله يصبر . . .</u> |
| الرجل 12: | أوبئة . . |
| زكريا : | مجاعات . . |
| الرجل 5: | ضرائب تفوق كسبنا الهزيل . |
| الرجل 7: | <u>ربكم بصير .</u> |
| الرجل 7: | يتعب اللسان لو بدأنا الحديث عن همومنا . |

| | |
|------------------|---|
| زكريا: | وفوق الحمل يجيئنا هذا الفيل . . |
| المرأة 3: | (مولولة) لا أمان . . لا أمان على شيء |
| زكريا: | لم نر يوماً أبيض منذ بدأ يسرح في المدينة . |
| الرجل 8: | لا حارس ولا لجام . |
| زكريا: | يلذه الشر كالغذاء . |
| الرجل 7: | كل يوم ضحية . |
| <u>الرجل 1:</u> | <u>وكل يوم مصاب .</u> |
| زكريا: | البارحة خرب بسطة عيسى الجردى . أتلف كل بضاعته، وتركه يبكي خرابه وإفلاسه . |
| الرجل 5: | مسكين سيجوع أهله . |
| زكريا: | وأبو محمد حسان . أما كاد أن يودي به؟ |
| الرجل 11: | لولا حلم الله لقضي عليه . ظهره متورم . |
| الرجل 8: | لن يغادر الفراش قبل شهور . |
| <u>المرأة 3:</u> | <u>لا أمان . . لا أمان على شيء .</u> |
| الرجل 12: | علفت خروفي ثمانية أشهر . دفع لي القصاب عبد الهادي ثماني مجيديات فلم أبعه، وليتني بعته . هرسه كالبرغوث . عندما صار مكنتزاً باللحم والشحم هرسه كالبرغوث . |
| <u>الرجل 4:</u> | <u>يا لطيف . . !</u> |
| زكريا: | <u>وخربت مزروعاتنا .</u> |
| الرجل 7: | لم يدخل أرضاً إلا أفسد زرعها، وأتلف محصولها . |
| الرجل 11: | والنخيل . كم نخلة كسر حتى الآن! |
| الرجل 8: | والله كسر النخلة الوحيدة التي أملكها . |
| الرجل 5: | أنخلتك فقط؟ ما بقي في البلدة كلها إلا النخيل المعمر القوي . (ينفر من الهمهمة البعيدة عويل امرأة مفجوعة) . |
| <u>المرأة 4:</u> | <u>توجعي يا امرأة . . توجعي . . !</u> |
| المرأة 3: | يا لوعة الأمهات . . ! |
| زكريا: | واليوم . . |
| الرجل 4: | يا لطيف . . |
| أصوات: | (متداغمة ، ومختلطة) أستغفر الله . - مصيبة . . - الله يساعد . . - كارثة لا يحتملها رجل - أف . . . |
| | (ثم تبدأ الأصوات <u>في الت</u> . . . تمايز . .) |

| | |
|-----------|--|
| المرأة 3: | لا أمان . . لا أمان على شيء . |
| الرجل 7: | في حياتي كلها ما رأيت مثله شراً وأذى . أعوذ بالله . كأن الشيطان يلبس صورته، سحنة مقلوبة تفوح منها الكوارث . |
| أصوات: | يا رب . . ! - أتسون أنه فيلُ الملك! - ما هذه الأيام السوداء! ويوماً بعدَ يومٍ ستزدادُ الضحايا وتكبرُ المصائب . |
| الرجل 11: | اليوم طفلٌ بريء، وغداً من يعرف! يلذ له الشر ويسره . كلما عاث في الأرض فساداً ازدادَ شراهة . أتعرفون تلك المخلوقات المصاصة للدماء . كلما تكاثرت ضحاياها ازدادت عطشاً للدم . مزيداً من الدم . . . (ويقسو صوتهُ أكثر) مزيداً من الدم . . . |
| أصوات: | (جزعة ومشوشة) - تلتطف بعبادك وارحم! - حلمك يا قدير يا رب! - يا جماعة . . أراكم تسون أنه فيلُ الملك . يمص دمنا المزرق . والحالة من يومٍ إلى يومٍ تسوء . |
| الرجل 7: | وهل بقي في عروقنا دم؟! <u>الله يصبر . .</u> |
| الرجل 2: | <u>الرجل 5:</u> |
| الرجل 5: | الصبر مفتاح الفرج . وإلام نصبر! |
| أصوات: | (مبعثرة، ومتتابعة) حتى يفرجها الله . نولد ونموت وأعمارنا ليست إلا انتظاراً للفرج، صبرنا على الفقر . |
| الرجل 11: | صبرنا على الضرائب والأوبئة . |
| الرجل 7: | صبرنا على المظالم وأعمال السخرة . |
| الرجل 11: | والآن يأتي هذا الفيل فيدوس كل ما بقي لنا . أولادنا . |
| الرجل 8: | أرزاقنا . |
| المرأة 3: | لا أمان . . لا أمان على شيء . |
| أصوات: | ولو دام الحال، فسيأتي دور كل منا كي يبكي ابنه، أو يبكيه أهله! يا ربي عفوك! - لا يصيبكم إلا ما كتب عليكم . - العين بصيرة واليد قصيرة . - يدبرها الله . |
| الرجل 7: | لا . . ما عادت الحالة تطاق . ماذا بيدنا؟! بيدنا! |
| الرجل 7: | بيدنا! |

| | |
|-----------|---|
| أصوات: | حقاً . . ماذا بيدنا . ؟! |
| زكريا: | أنا أقول لكم ما (ذا) بيدنا . . نذهب جميعاً، ونشكو أمرنا للملك . نشرح له ما يحل بنا، ونرجوه أن يرد أذى فيله عنا . |
| أصوات: | (بين الغمغمة والخوف . . بعضها يبدأ قبل أن ينهي زكريا عبارته) |
| | - نشكو أمرنا للملك . |
| | - نشكو أمرنا للملك . |
| | - ندخل إلى القصر . |
| | - ولم لا؟ |
| | - ومن نحن حتى نتحدث مع الملوك! |
| | - نحن ناس مظلومون . |
| | - ربما يصغي إلينا، ويرأف بحالنا |
| | - لن بسمحوا لنا . |
| | - الشكوى لا تضر إن لم تنفع . |
| | - قد يغضب، فلا يعلم بمصيرنا غير الله . |
| | (ثم تبدأ الأصوات في التمايز) |
| المرأة 3: | هو ذا رجل يجروء على الكلام . |
| الرجل 7: | نذهب ونصرخ قدامه . . النجدة يا ملك الزمان . |
| المرأة 3: | <u>لا أمان على شيء . . لا أمان .</u> |
| المرأة 1: | والله لو سمع صراخ أمه، لرق قلبه ولو كان من حجر . |
| الرجل 9: | لكن الملك يحب فيله كثيراً . |
| الرجل 3: | يدلله كأنه ابنه أو وزيره . |
| الرجل 4: | رأوه يطعمه بيده . |
| الرجل 12: | ويشرف على حمامه بنفسه . |
| الرجل 3: | سمعت أن الحراس يعزفون الموسيقى حين يخرج من القصر، وكذلك حين يعود . |
| الرجل 9: | رغبته إرادة وما يفعله قانون . |
| الرجل 5: | <u>كاد الملك أن يطلق زوجه الملكة لأنها لم تترفق بالفيل .</u> |
| زكريا: | (صارخاً) مبالغات . . مبالغات لا معنى لها . |
| الرجل 3: | تقول مبالغات . . وكأنه لا تعيش في هذه المدينة . |
| زكريا: | (يسطر صوته على الضجيج) بل أعيش فيها . من منكم رأى الملك يطعم فيله بيده، أو يشرف على حمامه بنفسه؟ بالتأكيد لا أحد . ربما كان يحبه . لا أقول لا . كل الملوك يحبون فيلتهم . غير أنكم تبالغون في تصوير الأمور . |
| الرجل 3: | صحيح أننا لم نره، ولم نعبّر في حياتنا أسوار القصر . لكن لا تنس أن هناك خدماً يدخلون ويخرجون . وإن الأخبار يمكن أن تتسرب من داخل القصر . |
| الرجل 4: | بل إنها غالباً ما تتسرب . |

| | |
|--|-------------------|
| الخدم يحبون المغالاة في أخبار سادتهم . ذلك جزء من حرفتهم . | زكريا : |
| بالفعل . لعلهم يهولون علينا الأمور لا أكثر . | الرجل 7 : |
| وإذا كان ما يروونه صحيحاً؟ | الرجل 9 : |
| - سيطر دوننا بقسوة . | أصوات : |
| - سيغضب الملك . | |
| - وإذا غضب الملوك فالله وحده يعلم ما يحدث . | |
| - (مهدتاً الضوضاء) ولكن يا جماعة ، أصبحت حياتنا لا تحتمل ولا نطاق . ما الذي يمكن أن يخفينا أكثر من البلاء المقيم؟ التهديد كالسيف فوق رؤوسنا . والضحايا تتزايد من يوم إلى آخر . | زكريا : |
| مساكن الناس تنهدم ، وتتركهم بلا مأوى . | الرجل 11 : |
| الأطفال يداسون في الطرقات بلا ذنب . | المرأة 2 : |
| الأرزاق تسبب وتضيع . | الرجل : |
| النخيل | الرجل 5 : |
| الماشية | الرجل 6 : |
| (مولولة) لا أمان على شيء . | المرأة 3 : |
| (ملفتناً إليها بعصبية) كفى ولولة أيتها المرأة! | الرجل 3 : |
| من يريد أن يكون ابنه الضحية الآتية ، يلمه من الطريق بلا هيبة؟ | زكريا : |
| بعداً للشر . | أصوات : |
| - حياتي ولا ظفر واحد منهم . | |
| - ما عشنا بعد أطفالنا؟ | |
| (إلى الرجل الثالث) أنت مثلاً . ألا تبالي لو فقدت واحداً من أولادك؟ | زكريا : |
| (مرتبكاً) لا أبالي! من قال ذلك . لهم عيني وروحي . (متردداً) لكن . . | الرجل 3 : |
| أي رجل لا يبالي بفقد أولاده؟ | الرجل 7 : |
| <u>اللهم سوى الكافرين .</u> | <u>الرجل 11 :</u> |
| وأرزاقكم! أيستوي عندكم خرابها؟ | زكريا : |
| يستوي! | أصوات : |
| - من أين نعيش؟ | |
| - البقية الباقية . | |
| - ثم من يعرف ماذا يخبيء الغد؟ | |
| وإذن هناك خوف أشد من أن يخاف المرء كل لحظة على حياته أو طفله أو ما يملك؟ | زكريا : |
| لا والله! | أصوات : |
| - كلام صحيح . | |
| - كله بلاء ، فلماذا لا نحاول؟ | |
| - فعلاً . | |

| | |
|--|-----------------|
| - ماذا تنتظر؟ | |
| (ثم تتمايز الأصوات تدريجياً) | |
| الحق . . رأي وجهه . | الرجل 7: |
| منذ وقت طويل كان ينبغي أن نفكر في ذلك . | الرجل 11: |
| ومن يعلم؟ ربما كان الملك لا يعرف ما يفعله بنا الفيل . | زكريا: |
| أصوات : هذا جائز . | أصوات: |
| لا يقولون له خشية إزعاجه . . | زكريا: |
| نعم نذهب . | أصوات: |
| - هو ذا رأي سديد . . | |
| - كلما أسرعنا كان ذلك أفضل . | |
| - نقابل الملك . | |
| - نطلب منه إنصافنا . | |
| الله استرنا بسترنا! | الرجل 3: |
| هي مخاطرة على كل حال؟ | الرجل 9: |
| ألا يزال بعض الرجال يترددون؟ | زكريا: |
| ولم التردد! | الرجل 11: |
| هل ماتت النخوة؟ | المرأة 3: |
| <u>لمي لسانك أيتها العجوز .</u> | <u>الرجل 3:</u> |
| لم يبق حل آخر . | الرجل 7: |
| إذن، فليجتمع كل الناس في الباحة . نرتب كلامنا، ثم نمضي إلى القصر . | زكريا: |
| هل أنادي أبي كي يذهب معهم؟ | الطفلة: |
| (مؤنبةً بصوتٍ خفيض) هس . . لا يستطيع أبوك أن يترك عمله . | المرأة 1: |
| يا الله يا ناس . . | أصوات: |
| - فلنجتمع في الباحة . | |
| - الجميع . الجميع . | |
| - سنذهب إلى الملك ونشكو حالنا . . | |
| - الرجال والنساء . . | |
| - كل ما يؤذيه الفيل . | |
| - يا أله . . | |
| (وفيما يخرجون تخفت الأضواء تدريجياً) | |
| - الجميع بلا استثناء . | |
| - الكثرة أفضل . | |
| - بسرعة . | |
| (يعم الظلام، ويتلاشى صخبهم) | |

2- تدريبات

- (بضياء المسرح . باحة عامة . الناس مجتمعون، يقف زكريا أمامهم . ضوضاء وغمغمات متداخلة غير واضحة).
- زكريا : (مهذباً الضجيج، ومحاولاً السيطرة على الجمع) كما قلت لكم مراراً . المهم هو النظام . أن نكون كلمة واحدة وصوتاً واحداً . كلما اتحدت أصواتنا ازداد تأثيرها، واشتد وقعها . ندخل هكذا . . (يمثل ما يقول) ننحني أمام الملك بكل احترام وأدب . ثم أصرخ بملء فمي . الفيل . . يا ملك الزمان .
- الجماعة : (أصواتهم مفككة لم تتحد بعد . بعضهم يبدأ متأخراً، بعضهم يخطئ في العبارة، وبعضهم يقول عبارات أخرى . يتضح التفكك ويزداد فقرة بعد الأخرى)
- قتل ابن محمد الفهد . داسه في الطريق، فصار لحماً معجوناً بالطين .
- زكريا : الفيل يا ملك الزمان .
- الجماعة : قبل أيام كاد يقتل " أبو محمد حسان " . ولا يزال مطروحاً في فراشه حتى الآن .
- زكريا : الفيل يا ملك الزمان .
- الجماعة : خرب الأرزاق . .
- (يتضح أكثر تفكك الأصوات، ويزداد نشاطها)
- زكريا : يا جماعة، المسألة تحتاج إلى تنظيم وضبط . إذا لم نصبح كلمة واحدة وصوتاً واحداً تضيع قيمة شكوانا . لا يحتاج الأمر إلى جهد عظيم . حاولوا أن تصرخوا العبارة في الوقت نفسه . معاً تبدأون . ومعاً تنتهون . لنجرب مرة أخرى .
- أصوات : - لا تسرعوا . !
- حقاً من الأفضل أن نكون صوتاً واحداً .
- بلا فوضى .
- هناك من يشذ عن الكلام .
- صوتاً واحداً .
- زكريا : لنجرب مرة أخرى .
- (بعد أن يخف الضجيج) الفيل يا ملك الزمان .
- الجماعة : (أصوات متضاربة) - قتل ابن محمد الفهد . . . - كسر النخيل . . .
- زكريا : (مشيراً بالسكوت) لا . . لا . . من البداية .
- أصوات : نعيد من جديد!
- في الإعادة إفادة .
- إننا نضيع الوقت .
- زكريا : من البداية . . ذلك أفيد . المهم اتحاد الكلمة . يا الله . . الفيل يا ملك الزمان .
- الجماعة : (بدأت الأصوات تتسق) قتل ابن محمد الفهد، داسه في الطريق فصار لحماً معجوناً بالطين .
- زكريا : الفيل يا ملك الزمان .

| | |
|-----------|---|
| الجماعة: | قبل أيام كاد أن يقتل "أبو محمد حسان" . ولا يزال مطروحاً في فراشه حتى الآن . |
| زكريا: | الفيل يا ملك الزمان . |
| الجماعة: | كسر النخيل . لم يبق في البلدة إلا المعمر من النخيل . |
| زكريا: | الفيل يا ملك الزمان . |
| الجماعة: | هدم بيت محمد إبراهيم . ولو كانوا تحت سقفه آنذاك لعظم المأتم ، واشتدت الأحزان . |
| زكريا: | الفيل يا ملك الزمان . |
| الجماعة: | يقتل الخرفان . يدوس الدجاج . يظهر الموت إذا بان . |
| زكريا: | الفيل يا ملك الزمان . |
| الجماعة: | جعل الرعية بلا أمان . . |
| زكريا: | انديي أيتها المرأة . . انديي . . ! |
| المرأة 3: | (تتميز عن الجمع) لا أمان . |
| الجماعة: | الأطفال والأرزاق . |
| المرأة 3: | لا أمان . |
| الجماعة: | البيوت والحياة . |
| زكريا: | لا ضمان ولا أمان . . لا ضمان ولا أمان . |
| الجماعة: | ثم تتحد كل أصواتنا لنلقي بين الملك رجاءنا يا الله . . ونحن . ونحن الفقراء سكان المدينة جئنا نشكو حالنا ، ومن الملك نتوسل إنصافنا . ضاقت بنا الحياة . ضاقت بنا الحياة . |
| زكريا: | (يزداد التفكك والنشاز) (ملوِّحاً بيده باحتجاج) ما زلنا بعيدين عن الإلتقان المنشود . إذا لم تصبح أصواتنا صرخةً واحدة . إذا لم تكن كلماتنا مرتبة وواضحة لن يفهم الملك ما نريد . لن يتأثر لخالنا أو يشفق على أوضاعنا . هذه ليست شكوى رجل واحد ، بل شكوى الجميع ينبغي أن نقولها بلسان واحد وصوت واحد . |
| أصوات: | من الذي يخطئ . . - كلامه صحيح - سينزعج الملك من أصواتنا المتنافرة - الويل لنا أن انزعج . - صوت في الشمال وصوت في الجنوب . - القصر له احترام . - تأنوا يا جماعة! - على مهلكم |
| زكريا: | سكوت . . سنجرب من جديد |

| | |
|--|----------------------|
| <p>مرة أخرى!</p> | <p><u>أصوات:</u></p> |
| <p>- يكتفي .</p> | |
| <p>- ستيح أصواتنا .</p> | |
| <p>- إننا نتأخر .</p> | |
| <p>هذه آخر مرة . انتبهوا جيداً، وتجنبوا اختلاط أصواتكم أو تنافرها . لنته يا جماعة</p> | <p><u>زكريا:</u></p> |
| <p>سكوت . .</p> | |
| <p>استعدوا . الفيل يا ملك الزمان .</p> | |
| <p>(يبدأ الضوء بالانطفاء تدريجياً)</p> | |
| <p>(الأصوات أكثر اتساقاً وتناسقاً) واتحاداً) قتل ابن محمد الفهد . داسه في الطريق ،</p> | <p>الجماعة :</p> |
| <p>فصار لحماً معجوناً بالطين .</p> | |
| <p>(وفيما تخفت الأضواء ، تلاشى الأصوات أيضاً . تصيح صدى ثم تخمد)</p> | |
| <p>الفيل يا ملك الزمان . .</p> | <p>زكريا :</p> |
| <p>وقبل أيام كاد أن يقتل " أبو محمد حسان " . ولا يزال مطروحاً في فراشه حتى الآن .</p> | <p>الجماعة :</p> |
| <p>الفيل يا ملك الزمان . .</p> | <p>زكريا :</p> |
| <p>(غمغمة بعيدة تتخامد . ويعم الظلام فترة)</p> | |
| <p>3- أمام قصر الملك :</p> | |
| <p>(كل الناس يجتمعون أمام أبواب القصر الذي يشغل الجزء الأكبر من المسرح . إنهم</p> | |
| <p>ينتظرون ويلغظون) .</p> | |
| <p>تأخر الحارس</p> | <p>أصوات :</p> |
| <p>- لن يسمحوا لنا بدخول القصر .</p> | |
| <p>- ولماذا لن يسمحوا لنا؟</p> | |
| <p>- (صوت زكريا) من حق الرعية ، أن ترى ملكها .</p> | |
| <p>- حقها . من الذي يبالي بالحقوق!</p> | |
| <p>- وإن لم يسمحوا لنا بالدخول؟</p> | |
| <p>- ماذا نفعل حينئذ؟</p> | |
| <p>- (صوت زكريا) اطمئنا . لا بد أن يأذن لنا الملك بالدخول عليه .</p> | |
| <p>- وما الضررُ في سماع حديثنا!</p> | |
| <p>- يقولون عنه رقيق القلب</p> | |
| <p>- رأيته في عيد التتويج بيتسم .</p> | |
| <p>- كلنا نذكر ابتسامته .</p> | |
| <p>- غير أن الحارس تأخر .</p> | |
| <p>- اللهم جعلها بالستر .</p> | |
| <p>- قد يكون الملك مشغولاً . .</p> | |
| <p>- نحن رعيته .</p> | |

- لمن نرفع ظلامتنا إذن؟

- لعلها تنتهي على خير .

- (صوت زكريا) لا تنسوا . المهم أن نكون صوتاً واحداً .

- كلمة واحدة .

- أرى الحارس !

- ها هو الحارس أخيراً .

- أي جواب يحمل؟

(يظهر الحارس على باب القصر)

(باحترار) أذن لكم الملك لكم بالدخول .

الحارس :

آه . . أذن لنا بالدخول .

أصوات :

- أمد الله في عمر الملك !

- آمين .

(مقاطعة الضجة ، يزداد الاحترار في وجهه) ولكن قبل أن تدخلوا نظفوا أذنيكم

الحارس :

جيداً ، وانفضوا ثيابكم كيلا يهرّ منها قمل أو براغيث (يبدأ الناس لا شعورياً بمسح

أذنيهم ، وتنفيض ثيابهم) ، وأهم من كل هذا أن تدخلوا بنظام وأدب . إياكم أن

تلمسوا شيئاً . وتذكروا أنكم لستم على مزابلكم ، بل في قصر الملك .

لا تخف . . لا تخف . . سنكون عند حسن ظنك في النظام والأدب .

زكريا :

اتبعوني إذن . ولا تحدثوا ضجيجاً .

الحارس :

4- أمام الملك

(يتقدم الحارس ووراءه الناس . يتلامح على وجوههم الخشوع والخوف والارتباك ،

وكلما تقدموا داخل القصر سترداد هذه الإشارات وضوحاً وقوة . تنتشر بينهم همسات

مبحوحة ومندهشة) .

أترى النوافير؟

أصوات :

- كالخيال .

- انظر إلى الرخام

- يتألأ بكل الألوان .

- (صوت زكريا) امشوا بهدوء ولا تجروا أذنيكم جراً .

- الحراس قساة .

- ينتظرون إشارة وتسقط الأعناق .

- إننا ندخل القصر .

(يرتقون الدرجات المفضية إلى الباب الرئيسي . حارسان يقفان باستعداد على جانبي

الباب) .

- سيظهر العرش بكل مهابته

- ترتخي ركبتاي . .

- هذا البهو .
- قلبي يدق .
- احذروا أن تلوثوا السجاد .
- الحيطان تلمع كالنهار .
- أين الملك؟
- (يفتح الحارس باباً في صدر البهو يقف عليه أربعة حراس)

- ولكل باب حراسه .
- تشند الحراسة من باب إلى باب .
- وجوهمم من الصوان أو الفولاذ .
- بدأت أتعرق .
- (صوت الطفلة) أين يختبئ الملك؟
- هس . . .

- نمشي في نفق من الذهب . .
- (صوت زكريا) اضبطوا أعصابكم .
- يزيغ البصر . . .
- أين يمضون بنا؟
- ما هذه التجربة المخيفة!
- أصبح الحراس في كل الزوايا .
- القتل عندهم أهون من التثاؤب .
- القصر كالمناهة .

(يقف الحارس أمام باب آخر يحرسه عدد كبير من الجنود القساة)

الحارس : (ملتفتاً إلى الجماعة، وقد تزايدت رنة الاحتقار في صوته) الآن تدخلون قاعة العرش .
الويل لكم إن بدر منكم شغب أو قلة أدب . للمثول أمام الملك أصول فلا تنسوا ذلك .

زكريا : سنثبت أننا نحسن الوقوف بين يدي الملك أتسمعون؟ يجب أن نكون في غاية الأدب .
ندخل في صفوف منتظمة . ونحني باحترام وخشوع، ثم بعدئذ نرفع للملك شكايئنا .

أصوات : سنرى الملك . . .

- رأسي يدور .

- قلبي يدق

- قلبي يدق .

(يفتح حارسان مصراعي الباب الكبير)

الحارس : (ميمماً وجهه إلى الداخل . لا يزال على الباب) عامة المدينة على الباب يا ملك الزمان .

| | |
|--------------|---|
| الملك : | (من الداخل) ليدخلوا . |
| الحارس : | احنوا رؤوسكم وأدخلوا . (يتقدم زكريا ، يتبعه الناس الذين بدأ الذعر والاضطراب يشتان نظراتهم ، وخطواتهم أيضاً) . |
| أصوات : | (مبحوحة ، وراعشة) - الملك ويده الصولجان . - ضوء كالشمس . - لا ترفع رأسك . - الحراس كالأشباح . - في كل ركن وزاوية . - العرش عال . - والملك يتألق كالشهب . - الملك . . . |
| | (تتجمد الملامح . يتحول الخوف صمتاً بارداً . الجميع خافضو الرؤوس ، زكريا في طبيعتهم . . يجرون خطوات ثقيلة ، ينحنون إلى أقصى حدود الانحناء ، ثم لا يجروون على النهوض بعدئذ) . |
| الملك : | ماذا تريد الرعية من ملكها؟ (صمت ثقيل . لا اختلاجة ولا حركة . مجموعة من الأجساد المقوسة اليابسة) . |
| الملك : | أأذن لكم بالكلام . مَمَّ جئتم تشكون؟ |
| زكريا : | (متجرئاً ، صوته راجف) الفيل يا ملك الزمان . |
| الملك : | ما خبر الفيل؟ |
| صوت : | (راعش من بين الجماعة) قت . . (ثم يختنق الصوت ، ويلتفت صاحبه حوله بذعر) . |
| زكريا : | (يقوى صوته) الفيل يا ملك الزمان . |
| الملك : | (متأففاً) وما له الفيل . |
| صوت الطفلة : | (خفيضاً) قتل بن . . . (تضع الأم يدها بهلع على فم الصغيرة وتجبرها على السكوت) . |
| الملك : | ماذا أسمع؟ . . |
| زكريا : | (مخرجاً وغاضباً . يعلو صوته أكثر) الفيل يا ملك الزمان . |
| الملك : | كاد صبري أن ينفذ . تكلم . ما خبر الفيل؟ |
| زكريا : | (يائساً ، يتلفت نحو الناس مقوسي الظهر في انحناءة خوف) الفيل يا ملك الزمان . |
| الملك : | توقف عن هذا النواح . . الفيل يا ملك الزمان . إما أن تتكلم أو أمر بجلدك . . (يتفرس زكريا في الناس باحتقار ويأس . يتردد لحظات ثم يتغير وجهه ، ويتقدم من الملك) . |
| زكريا : | (يمثل ما يقوله بخفة وبراعة) نحن نحب الفيل يا ملك الزمان . مثلكم نحبه ونرعاه . تبهجنا زهاته في المدينة . وتسرننا رؤياه . تعودناه حتى أصبحنا لا نتصور الحياة دونه . |

ولكن . . لاحظنا أن الفيل دائماً وحيد لا ينال حظه من الهناء والسرور . الوحدة
موحشة يا ملك الزمان . لذلك فكرنا أن نأتي نحن الرعية فنطالب بتزويج الفيل كي
تخف وحدته، وينجب لنا عشرات الأفيال . مئات الأفيال .

أصوات :

أفيال . كي تمتلئ المدينة بالفيلة .

الملك :

(كالخشجة) تزويج الفيل .

الملك :

(مقهقهاً) أهذا ما جئتم تطلبونه؟

زكريا :

لعلّ مولاي لا يرد لنا الرجاء .

الملك :

(متلفتاً إلى وزرائه وحاشيته) أسمعون! مطلب في غاية الطرافة . كنت أقول دائماً
إني محظوظ برعيتي . حنان ورقة في الشعور . رعيتي مليئة بالحنان . كلها حنان .
طبعاً سننفذ للشعب مطلبه . (يدق الصولجان) فرمانات ملكية . الفرمان الأول يأمر
بالخروج إلى بلاد الهند للبحث عن فيلة يتزوجها الفيل . الفرمان الثاني يأمر بمكافأة
هذا الرجل الجريء وتعيينه مرافقاً دائماً للفيل . الفرمان الثالث يأمر بإقامة فرح عام
ليلة العرس ، تدق فيه الطبول ، وتوزع على الشعب المأكّل والمشروبات ويعم السرور
والانشراف خمسة أيام بلياليها .

زكريا :

أدام الله فضل الملك علينا .

أصوات :

(كالخشجة) أدام الله فضل الملك علينا .

الملك :

(ضاحكاً) مطلبكم أجيب . تستطيعون الانصراف .

يتحركون بخطوات ذليلة منسحبين ، وتخفت الأضواء فترة . بعد ذلك ينتفض الجميع .
يقفون صفّاً أمام الجمهور ، وقد نفضوا عن حركاتهم وهياتهم مظاهر التمثيل . . بعد

لحظات) .

الجميع :

هذه حكاية .

مثل 5 :

ونحن ممثلون .

مثل 3 :

مثلناها لكم لكي نتعلم معكم عبرتها .

مثل 7 :

هل عرفتم الآن لماذا توجد الفيلة؟

مثل 3 :

هل عرفتم الآن لماذا تتكاثر الفيلة؟

مثل 5 :

لكن حكايتنا ليست إلا البداية .

مثل 4 :

عندما تتكاثر الفيلة تبدأ حكاية أخرى .

الجميع :

حكاية دموية عنيفة .

وفي سهرة أخرى سنمثل جميعاً تلك الحكاية .

" ثم ينسحب الجميع . . "