الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 01 أحمد بن بلة

كلية الآداب والفنون

قسم الفنون الدرامية

بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه موسوم بـ:

المسرح وأسلوب التعليم في الجزائر

إعداد الطالب:

برجي عبد الفتاح

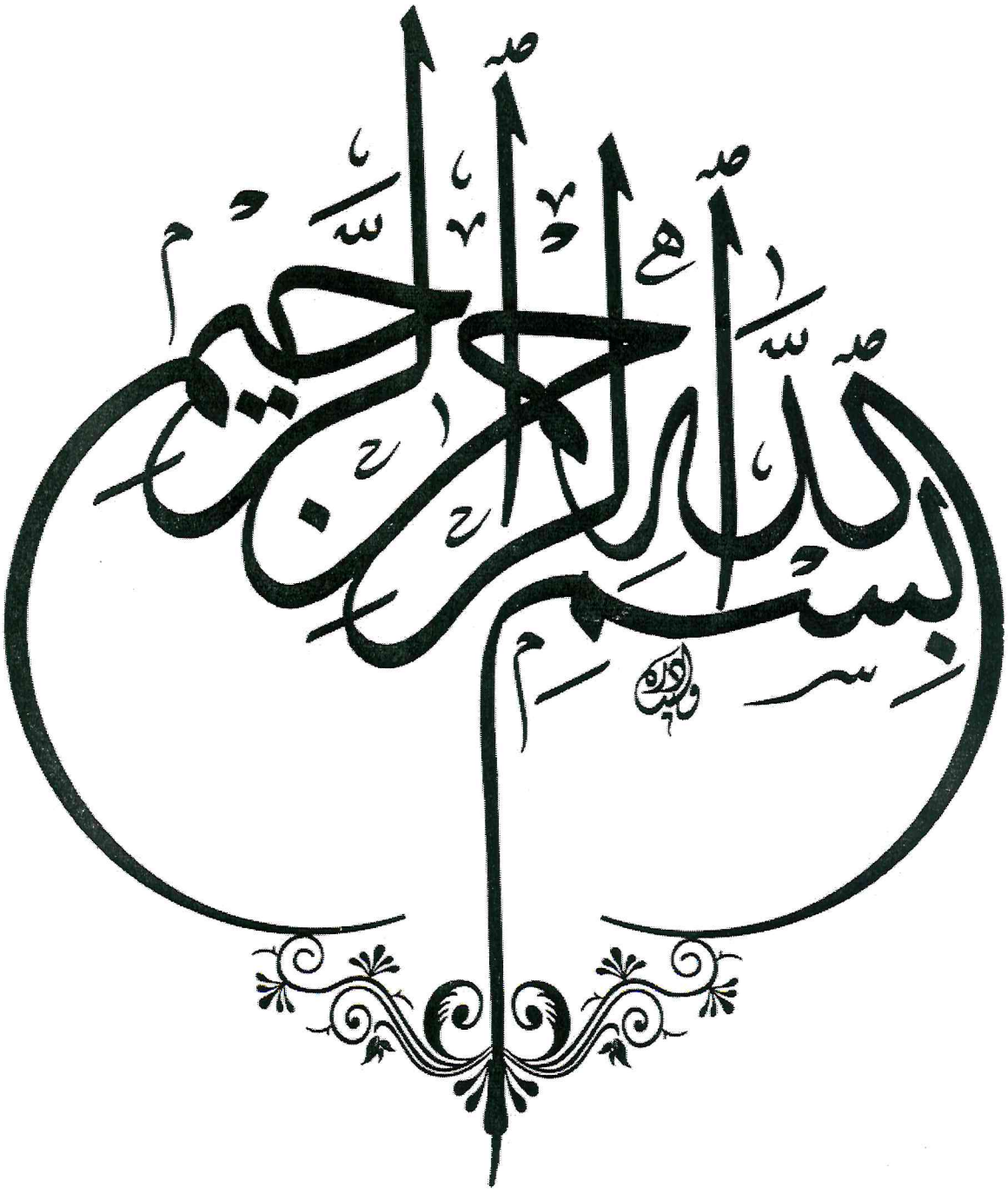
إشراف:

أ. د. خيرة حمر العين

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د. حمومي أحمد	جامعة وهران 1	رئيسا
أ. د. حمر العين خيرة	جامعة وهران 1	مشرفا ومقررا
د. نقاش غالم	جامعة وهران 1	مناقشا
أ. د. مناد الطيب	جامعة مستغانم	مناقشا
د. حيفري نوال	جامعة مستغانم	مناقشا
أ. د. خالدي محمد	جامعة تلمسان	مناقشا

السنة الجامعية: 2017-2018


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى والدي

كلمة شكر

أتقدم بالشكر إلى كل إلى كل رفيق قريب أو بعيد

أشكر أستاذتي المشرفة على كل ذرة صبر

شكر جزيل إلى كل أساتذة قسم الفنون أينما كانوا

وحيثما حلو

مقدمة

لعب المسرح دوره المنوط به في حياة الشعوب، بحيث تجلى دوره وبرز في جميع الجوانب الحياتية للإنسان، ولم يعرف انفصالا عن حياة الإنسان إلا في عصر الإغريق حينما أصبح فنا مستقلا، يعتمد على مبدعين لهم ميزة ممارسته كتابة وإخراجا وأداء، ولم يرجع من وقتها المسرح إلى حضن الإنسان باعتباره فنا يمارسه منذ ولادته، رغم اكتشافه أهمية المحاكاة في تعليم الفرد أساسيات السلوك الإنسان وتربيته وفق تعاليم وثقافة مجتمعه.

ولقد ابتكر الإنسان العديد من المناهج التربوية والتعليمية التي عملت على تثقيف النشء وتعليمهم، لكن لم يلتفت أيضا لأهمية المسرح في ذلك، خاصة عندما نعلم أن مناهج تعليمية كانت تحاكي المسرح نصا وأداء في مقاربة الخبرات والمعلومات للتلميذ، وهي بذلك فقد كسرت شوكة الأسلوب الفطري في تعليم الطفل وتربيته، ورغم العديد من الإصلاحات التربوية المستمدة من الدراسات الأكاديمية إلا أنها باتت جد متكبرة ونظرتها مستعلية عن المسرح وطاقته في التربية والتعليم.

ولقد كان القدر مصيبا مع "دوروثي هيثكوت" التي لم تدخل أي جامعة بريطانيا، فابتكرت أسلوب مسرحة المناهج الذي يدرّس في العديد من الدول، بحيث أثبت نجاحه في بلورة مناهج تواصلية جادة بين المدرس والتلميذ، من خلال إقامة علاقة أدائية تخيلية بين المعلم وطلبته، الذين يتخيلون بدورهم مهمة حياتية، وينشئون على منوالها حكاية بسيطة ذات عقدة تحصر إشكالية يبحثون فيها عن حل معين لها.

ولقد بدت المناهج التعليمية التي اعتمدتها الجزائر حتى قبل الاستقلال بعيدة عن استعمال هذا الطابع من التعليم والتواصل، حتى أصبح من الصعب تصحيح العلاقة بين المعلم والتلميذ وتجديدها وفق المناهج الحديثة، حيث بقي المعلم مسيطرا على قواعد اللعبة التي لا حوار ولا نقاش فيها، إنما التلقين وحده هو ما يسير زمن التعلم.

إن رفض المعلم في الجزائر لعب دور رجل المسرح طرح إشكالية عويصة وحائلا أمام تطبيق المناهج الحداثية في التعليم، ولم يسهل على التلميذ فهم دروسه وفق هذه المناهج التي تتطلب جهدا أدائيا من لدن المعلم، هذا ما حفزني إلى طرح إشكالية المقاربة بين المناهج التعليمية في الجزائر والمسرح.

ويمكن طرح إشكالية البحث من زاوية أخرى تتمثل في تقريب المفاهيم الحداثية للمناهج التربوية عن طريق ما يملكه المسرح من مؤهلات تتوزع بين النص والإخراج المسرحي، فالمسرح كان دوما يحمل صبغة تربوية إنسانية، لم تشمل فئة عمرية معينة، لذلك فما الذي يحمله المسرح من مؤهلات تشمل النص والعرض معا كي يتم استثماره بصورة صحيحة غير عفوية في توطيد العلاقة بين التلميذ ومعلمه عبر عملية تواصلية تبادلية؟ وما هي السبل المتاحة في ذلك؟ كيف يمكن أن نوجد منهجا تعليميا يمارس من خلاله المعلم دور كاتب النص الدرامي والمخرج الممثل المسرحيين كي يوصل المعلومة بصورة راسخة في ذهن التلميذ؟

إن هذه التساؤلات في مجموعها حتمت على الباحث أن يستفيض في بحث متكون من ثلاثة فصول نظرية وفصل تطبيقي مقسم كل منها إلى مبحثين وهي كالآتي:

الفصل الأول: يتضمن هذا الجانب النظري من البحث تعمقا في البناء الدرامي للنص من حبكة وفعل وشخصية درامية وكذا محاكاة، وهي كلها آليات الكاتب الدرامي في إبداع نصه وفق أسلوب المسرح في التعامل مع الإشكاليات الحياتية والفلسفية، عن طريق عقدة وحلها، وتصوير شخصيات درامية تحاكي الحياة في سلوكياتها.

الفصل الثاني: يبرز هذا الفصل متضمنا مفهوم التواصل عموما وعلاقته بالمسرح، وإبراز خصوصيته مع المتلقي الذي يتعامل مع الصورة المسرحية بإدراك غير ذلك الذي يحدث في السينما أو مع الرواية أو الحكاية الشعبية، مع تصحيح لبعض المغالطات التي تعتبر أن التواصل الإنساني مشابه للتواصل في الفنون وبالخصوص المسرح، هذا الأخير الذي تصل فيه آليات التواصل حدا من التعقيد خاصة عندما نعلم أن النص الدرامي في حد ذاته يعتمد نوعا من التواصل بين الشخصيات الدرامية لكي تبرز نفسها عبر علاقاتها البينية.

الفصل الثالث: لقد توسعت خلال هذا الفصل في الجانب النظري الأخر من البحث والمنطوي على سيكولوجية التعلم عند الطفل المدرسي وهذا خلال المبحث الأول منه حيث أبرزت علاقة الطفل بالمدرسة باعتبارها وسطا تربويا غير البيت الذي نشأ فيه، وفي المبحث الثاني أدرجت المناهج

التربوية التي تبنتها الجزائر منذ فترة الاستعمار حتى يومنا هذا، وتناولت بالنقد أيضا سلبيات وإيجابيات هذه الأطر التعليمية، وكيف ساعدت من جهة في توسيع دائرة التعليم نحو كل شرائح المجتمع الجزائري، ومن جانب آخر تطرقت للجوانب السلبية التي حطمت بعض القيم التعليمية عند الطفل المدرسي.

وفي الفصل التطبيقي عملت على مقاربة منهج المقاربة بالكفاءات والذي تبنته الجزائر خلال الفترة الأخيرة بالمعطيات الفكرية والآليات الفنية التي أوردتها في السابق عن المسرح، وحاولت أن أربط قدر المستطاع بينهما كي أخرج باستنتاجات تؤكد نجاعة المسرح في تقريب الصورة الإعلامية للتلميذ وتوطيد العلاقة التواصلية مع المدرس.

ومن ناحية المنهج فقد اتبعت المنهج التحليلي المقارب الذي حاولت من خلاله أن أوسع من جهة المجال النظري للمسرح نصا وعرضا، وأبرز الجوانب التربوية والتعليمية منه، ومن جهة أخرى ساعدني هذا المنهج في خلق مقاربة بين المسرح باعتباره منهجا مبتكرا والتعليم المدرسي الذي يقوم على علاقة تواصلية تعتمد على فكر وخيال المدرس والتلميذ.

ولقد لاقيت صعوبات كثيرة تتمثل أساسا في قلة المراجع الأكاديمية الخاصة بالمسرح المدرسي بالتحديد، وأيضا تلك المراجع التي اهتمت بمنهج المقاربة بالكفاءات في جيله الثاني الذي اعتمد مؤخرا سنة 2015، بحيث كثيرا ما لجأت إلى المقررات التعليمية المعتمدة في الجزائر والمغرب أيضا، وذلك لتكوين فهم ميداني للمنهج التعليمي في الجزائر.

لكن رغم ذلك فقد ساعدني حب التعليم الممسرح باعتباره منهج لقي نجاحا واستحسانا لدى العديد من الدول في العالم بحيث تبنته في مناهجها التربوية والتعليمية، وقد توصلت من خلال إلى رفع مستوى الاستيعاب لدى التلاميذ، وكذا اعتبر وسيلة لتجاوز بعض المشاكل السيكولوجية التي تطرأ على الطفل في المدرسة.

الفصل الأول

البناء الدرامي آلياته

الإبداعية

المبحث الأول

المحاكاة في الدراما

وأبعدها الإبداعية

لقد دار نقاش طويل على مر العصور حول مفهوم المحاكاة، وذلك لأهميته الانتربولوجية في تحديد المعالم التأسيسية للمسرح والفنون عامة، ذلك لأنه حمل فلسفتها وأسلوبها في الإبداع، كما اهتم عل النفس والاجتماع والكثير من العلوم، إلى درجة أنه أصبح يحمل صبغة وظيفية فيها. لكن ما يهمنا نحن هو علاقة المصطلح بالمسرح.

I. المحاكاة، إشكالية تحديد المصطلح:

يعد مصطلح "المحاكاة" من أقدم المصطلحات النقدية، وقد عرف تطويرا لم يسبقه لأي مصطلح أن حصل له، لدرجة أن الكثيرين شكوا في تعريفه*،[1] في كون مقصد أرسطو حول المحاكاة، أو أنه كان يتحدث عن آلية أخرى من آليات الإبداع، والحال أن الترجمات المتكررة لكتاب "فن الشعر" لأرسطو عن الإغريقية القديمة على مر العصور بداية من يوسف بن متى، الذي ترجمه إلى العربية، ثم ترجمات عصر النهضة، فالترجمات الحديثة إلى الألمانية والانجليزية، كلها ترجمات زادت من حدة التوتر بين علماء المصطلح حول الكثير من مصطلحات كتاب فن الشعر لأرسطو وترجماتها وهذا راجع حسب "والتر كاوفمان" "Walter Kaufmann" عدم وجود توافق بين علماء فقه اللغة ودارسي الأدب حول مصداقية الكثير من المصطلحات، وهذا ما انعكس سلبا على دقة تبيين المعاني السليمة.[2]

ولقد أثار الكثير منهم إشكالية أن يكون هذا الشكل الكتابي "ήμίμιςσ" من اللغة الإغريقية القديمة هو ما يقصد به "المحاكاة"، وكل لديه مبرره، فمترجم كتاب "فن الشعر" للغة الانجليزية لجامعة كامبريدج: الأستاذ "د.و. لوكاس" D. W. Lucas يؤكد أن مصطلح "ήμίμιςσ" هو ما يقابله في اللغة العربية نسخ"Copying" فقط، "فالإغريق لم يمتلكوا

*- من بينهم الفيلسوف الإيطالي بنديتو كروتشي والتر كاوفمان في كتابه التراجيديا والفلسفة ومراجعاتهم كثيرة سوف نذكرها في تعريف المحاكاة.

2- ينظر: والتر كاوفمان، التراجيديا والفلسفة، تر: كامل يوسف حسين، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، ط.1، 1993، ص.62.

وقتها في حسابهم الاصطلاحي الخاص بالفنون، ما يمكن أن يوضح فكرة الإبداع التخيلي"[1] ويضيف انه "حتى القرن الثالث ق.م. استعمل فيلوستراتوس Philustratus مصطلح فنطازيا Phantasia لكي يظهر التمييز بين النسخ والإبداع. في المرحلة الكلاسيكية كانت الفانتازيا تعني الصورة الذهنية، أو القرة على تشكيل شيء مماثل"[2] كما أنه يؤكد أن هذا المصطلح يشمل الكثير من المعاني عند الإغريق، هذا ما جعل اكتشاف ما يقصدونه الإغريق من خلاله عندما يستعملوه لأجله ما يفعله الفنان أو الشاعر.

فضلا عما قيل يؤكد الفيلسوف "والتر كاوفمان" أنه لا توجد كلمة إنجليزية تعبر عن معنى الاصطلاح الإغريقي mimesis بصورة مناسبة في كل السياقات"[3] رغم وجود اقترحات مثل "Imitation"أو"Representation" التي بدت مناسبة، ويرى في السياق ذاته أن المصطلحات الآتية: "التظاهر" "pretend" والإيهام "make-believe" يستدعيان للذهن دور الخيال، بينما المحاكاة imitation توحي بالاستنساخ، وها يحد من الإبداع حسب رؤيته، كما أن حديث أرسطو عن كون الموسيقى أكثر الفنون إيغالا في المحاكاة، بينما نرى في الفنون مثل: النحت والرسم وحتى المسرح-خاصة عند الإغريق الذي اتسم فنهم بالنقل الأيقوني- هي التي تستحق أن تكون أكثر غوصا في المحاكاة. وليس قصد "كاوفمان" نقد أرسطو، فهو يرى في ترجمات "فن الشعر" لم تكن أمينة البتة من ناحية التعمق في الجذر اللغوي للمصطلحات الإغريقية المفتاحية.

كما أن "كاوفمان" يعتقد أن السرد (كالملحمة مثلا) لم يكن أبدا ضمن دائرة الفنون التي تحدث عنها أرسطو، "والمعنى أنه طالما يتحدث الشاعر، بدلا من أن يترك شخصياته تتحدث، فإنه ليس بمحاك، وليس بمنغمس في الإيهام، وليس بمتظاهر."[4] كما ان "كاوفمان" يشير إلى كثير من

1- Aristotle, Poetics,Trans.: D.W. Lucas, Oxford University Press, U.K.1980, p. 258.

2- Ibid., p.258.

3- والتر كاوفمان، م.س.، ص.61

4- م.س.،ص.63.

الاختلال في الترجمة، والتناقضات الفكرية، لذلك يشكك في كون المترجمين وعلى رأسهم ترجمة جروب "Grup".

من جهة مقابلة لم تتضمن الترجمات العربية على رأسها ترجمة الدكتور عبد الرحمن بدوي، وحمادة إبراهيم أي توضيح لإشكالية مصطلح المحاكاة، رغم أن الكثير من المترجمين خاصة في اللغة الانجليزية تحفظوا من مصداقية المصطلح، ورغم أن عبد الرحمن بدوي مطلع جيدا على اللغة الإغريقية كما أورد هو في ترجمته، ولم يكلف نفسه إلا في الخوض في الفارق المنهجية للمحاكاة بين مثالية أفلاطون وبين واقعية أرسطو، هي مسألة تناولتها الترجمات السابقة لكتاب "فن الشعر"

وما يزيد الأمر غموضا حول هذا المصطلح هو أن أرسطو لم يعرف "المحاكاة" في كتابه "فن الشعر" أو حتى في كتاب آخر، باعتبارها مفهوما تجريديا "فه لم يعرف أبدا هذا المصطلح بل استعمله في اتجاهات مختلفة، بعضها مشابه لاستعمالات أفلاطون"[1]، على هذا الأساس استخدمها بوصفها مصطلحا مساعدا ليعرف بها عمل بعض الفنون وعلاقاتها بالطبيعة، فالمحاكاة بالنسبة له يعد آلية في يد الفنان، مثل الموسيقى والرسام والنحات والمسرحي، وهو آلية مشتركة تتحد عبر اللغة والإيقاع والانسجام الذي يستلهمه الفنان في عمله[2]، كما أن المصطلح ارتبط بداية بأفلاطون -أستاذه- في كتاب "الجمهورية" الذي وظف فيه المحاكاة "لكي يؤكد على المسافة الأنطولوجية بين الأصل والصورة"[3] حيث هاجم بواسطتها اللغة الشاعرية التي يستعملها الفن في الاستقاء من صادره المتعددة، كما أبدى احتقاره حتى لفن المسرح عموما.

1- Aristotle, Poetics, Trans.: George Whalley, McGill-Queen's University Press, London, U.K., 1997. p.xv

2- See: Aristotle, Poetics, Trans.: S.H. Butcher, MACMILLAN and Company, New York, 2nd Ed., 1898, p.01

3- هانز ج. جادمر، تجلي الجميل، تر.: سعيد توفيق، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، 1997، ص. 242

II. المحاكاة عند أفلاطون:

يعد أفلاطون أول من تحدث عن المحاكاة وتعمق فيها، وجعل منها مبدأ شاملا، وسعه لكي يشرح نظريته حول الجمهورية الفاضلة، وانعكاسها على عالم الحس، كما أنه استطاع أن يفسر عبر هذا المفهوم لب نظريته، ويعطي أيضا من خلالها رؤية جمالية للوجود باعتباره انعكاسا حسيا لعالم لمثل الأسمى، الذي لا يمكن أن ندرك منه شيئا، ما دام إدراكنا حسي الطابع، وما ندركه مجرد خيالات لموجودات عالم المثل.

ولشرح رؤيته للمحاكاة نلخص ما جاء في كتابه "الجمهورية" والتي تناول فيها مفهوم المحاكاة بالتفصيل، ومحاوراته التي كان عنوانها "إيون"، والتي كانت عبارة عن حوار متواصل بين شخصية "سقراط" والمنشد "إيون"، وقد أسهب بشكل موسع في مجال الفن والإبداع وكذا الإلهام، طارحا حولهم مجموعة من الإشكاليات.

والحال أن نظرة أفلاطون للمحاكاة تكمن في العلاقة النموذجية بين شيء موجود وشبيهه المبتكر، حيث إن "التشابه بينهما يمكن أن يكون حسنا أو سيئا، حقيقيا أو ظاهرا"[1] فمحاكاة الطبيعة عن طريق اللغة يمكن أن تكون جميلة إذا دلت على خصائص الوجود واقتربت منه، وتبدو نافرة إن ابتعدت عن تجسيد معالمه ومن تم شوهته، لهذا فإن المبدع حسبه يتم تقييم أعماله بحسب اقترابه من التصورات العقلية عبر محاكاتها في أعماله، فكلما تضمنت هذه الأخيرة مجمل الخصائص تلك التصورات كانت المحاكاة ناجحة وشاملة، وبذلك "يتجلى مجهود الفنان ويؤتى ثماره"[2] لذلك فالمحاكاة حسب أفلاطون وعلاقتها بالفن تكمن في الأساس وحصريا في كونها "ليست سوى خطوة للاقتراب من الحقيقة إذا كانت تلك المحاكاة صحيحة"[3] فعبر المحاكاة يقترب المبدع من إدراك الكمال الذي يكمن في الصور العقلية الموجودة فينا، والتي تمثل بدورها مدركات الروح عن العالم الخالد الذي

1- محمد غنيمي هلال، م.س.، ص.31

2- م.ن.،ص.31

3- م.ن.، ص.31

كانت فيه قبل أن تنزل إلى العالم الحسي، فالروح إذا هي المنفذ الذي عبره يستطيع الفنان أن يبدع الجمال.[1]

ورغم هذه الاعتبارات فإن أفلاطون لم يكن راضيا عن محاكاة الفنانين، فقد رأى في كتاب المآسي مثلا، وعلى رأسهم "هوميروس"، أنهم يشوهون الصورة الحقيقية للأبطال، بعرضهم نقائضهم وأخطائهم، من منطلق أنهم لا يحاكون الحقيقة التي يدركونها، بل يلبسون نوعا من الباطل والأكاذيب، وهم بالنسبة له –أي شعراء المآسي وحتى الملهاة– أسوأ الشعراء، وهذا مساس بالأخلاق التي يعدها أفلاطون على رأس القيم التي يجب أن يتحلى بها أي إنسان[2] بما فيهم الفنانين، لهذا فإن فلسفة أفلاطون الجمالية كانت "تشير إلى انسجام بين السلوك والفن في خدمة المجتمع"[3] وعليه فإن المحاكاة يجب تتميز بسلوك متخلق وصادق ينقل الوقائع لا يزيفها.

III. المحاكاة عند أرسطو:

لم يكن أرسطو ميتافيزيقيا مثل معلمه، فقد تملص من فكرة عالم المثل، واستبدلها بعالمه التجريبي، الذي يقوم على دقة الملاحظة للواقع، الذي اعتبره ميدان عمل الفنان، لهذا فقد كان "غايته الوصف الدقيق للشكل الذي يراه مهيمنا، وهو المأساة، فقلب بذلك الترتيب الذي ارتضاه أفلاطون"[4] الذي كان يرتب الملحمة في الأفضلية عنها. وعموما أن أرسطو انساق وراء المنهج التاريخي في اعتبار للملحمة " نموذج الأدب الأولي"[5] في حين أن المأساة تعد مستوى متقدم من الإبداع.[6]

1- ينظر: أفلاطون، الجمهورية، تر: فؤاد زكرياء، المؤسسة المصرية العامة للنشر، القاهرة، 1986، د.ط.، ص. 150

2- ينظر مصطفى عبده، فلسفة الجمال ودور لعقل في الإبداع الفني، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط.2، 1999، ص.15

3- م.ن.،ص.15

4- إيف ستالوني، الأجناس الأدبية، تر: مدحت الزكراوي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط.1، 2014، ص.54

5- م.ن.، ص.54

6- ينظر: هيجل، المدخل إلى علم الجمال– فكرة الجمال، تر: جورج طرابيشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط.2، 1988، ص.36.

ولقد حصر أرسطو المحاكاة على الفنون دون الموجودات، التي حصرها في الطبيعة دون عالم المثل الذي لم يؤمن به في فلسفته الوجودية، كما أنه يعتبر أن المحاكاة ذات فضل علينا، لكونها تحاكي الطبيعة وتساعدنا على فهمها، ليس من خلال نقل صورها في الأعمال الفنية، بل لأنها تنقل جوهرها، وتكشف عما عجزت الطبيعة عن إبدائه، فهو بحث عن مكامن النقصان وأتمها بواسطة أفكاره وأساليبه، وتلك الأساليب هي ما تحدد نوع الفن إن كان موسيقى أو شعرا أو رسما أو غير ذلك.[1]

ويرى أرسطو أن اقتراب الفنان من الطبيعة، محاكاته إياها في أعماله الإبداعية، يولد جملة من الفنون المختلفة، وهذا راجع حسبه إلى ثلاث عوامل أساسية تحكمت بشكل رئيسي في تنوع مجالات الإبداع[2]، وهذه العوامل هي:

أ- العامل المادي:

ويقصد أرسطو بالعامل المادي، تلك المادة الأولية التي يعتمدها الفنان، ويسخرها لذاته، من أجل محاكاتها وتحويلها إلى عمل إبداعي، فالرسام يرى في المرئيات (شكلا ولونا) مادتهم الخالصة التي يستخلصون (محاكاة) أعمالهم منها، في حين هناك من يستخدم الوزن والإيقاع لاستخلاص الموسيقى، أما كتاب المسرح فإنهم يعتمدون على الفعل الإنساني لتركيب وإبداع نصوصهم وعروضهم المسرحية.[3]

ب-عامل الموضوع:

إن عمل الفنان عن طريق محاكاة الطبيعة، يستوجب عليه أن يستعرض فيما بعد إبداعه، فيبدو إما جميلا أو قبيحا، كما أن محاكاة أفعال البشر تستوجب أن يبرز في أعماله فضيلتهم أو رذيلتهم، وعلى هذا المنوال يتحكم الموضوع في التأسيس للاختلاف بين الأجناس الفنية وتصنيف

1- ينظر: م.ن.، ص.36،37.

2- ينظر: أرسطوطاليس، م.س.، ص.55

3- ينظر: م.ن.، ص. 55،56.

بعضها إلى أجناس تتناول مواضيع الفضيلة مثلما نجد في التراجيديا والملحمة، وأخرى تتخذ من الرذائل موضوعات لها، ونجد ذلك في الكوميديا والهجاء.[1]

ج- عامل الأسلوب:

تعد الملاحم أعمالا إبداعية تحاكي قصص الأبطال، في أسلوب سردي، في حين يحاكي المسرح في عمومه أفعال بشر، عن طريق الحوار المتبادل بين شخصيات عينية، يؤديها ممثلون اختيروا لكي يمثلوها. إن الفرق المطروح بين الملحمة والمسرح من هذه الناحية يكون قائما على ميزان الأسلوب في المحاكاة، فربما يشترك كاتب الملحمة مع نظيره في المسرح المادة الأولية نفسها في المحاكاة، ويشترك أيضا في المواضيع المستخلصة ذاتها، لكن كل منهما لديه أسلوبه في محاكاة ذلك سواء كان سردا مثلما هو الحال عليه في الملحمة، أو كان حوارا مباشرا مثلما هو في المسرح.[2]

المسرح ومحاكاة الفعل:

يتعمق أرسطو في مفهوم المحاكاة وعلاقاتها بالمسرح، ويعرف وقتها التراجيديا بأنها "محاكاة لفعل جاد، تام في ذاته..."[3] ويؤكد في موضع تعريف الحبكة بأنها تحاكي أفعال الحياة الواقعية، ونسي أرسطو أن يعرفنا ماهية الفعل -مثلما قال الناقد إيريك بنتلي-[4] لكن في الوقت ذاته نراه يوضح مضامين العمل المسرحي، الذي يجب أن تكون دالة على ما يمكن أن يقع، ولا على ما وقع فعلا، في إشارة منه إلى التاريخ، الذي يكتبه المؤرخون شعرا أو نثرا، دون الانزياح عما وقع فعلا من أحداث حقيقية، وهذا ما يجعل الكاتب الدرامي، يكتب ليس استنادا إلى الحقائق "ونقلها نقلا حرفيا، مثلما تعكس المرآة الصور، بل هي بناء واقع جديد ممكن التحقق"[5] منفصلة مضامينه ووقائعه في تسلسلها وحيثياتها انفصالا تاما عن الحياة، وهكذا تبرز محاكاة الفعل بأنها ليست البتة مشروع نقل للأفعال

1- ينظر: م.س.،ص. 67.

2- ينظر: م.ن.، ص.72.

3- م.ن.، ص.95

4- ينظر: إيريك بنتلي م.س.، ص.18

5- رشيد ياسين، دعوة إلى دعوة إلى وعي الذات- فصول في نظرية الدراما والنقد المسرحي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، سوريا، 2000، ص.24

الإنسانية -كيفما كان سموها- إلى قالب درامي، فتلك مهمة التاريخ، بل تبرز بوصفها استعانة بالأفعال الإنسانية، على اختلاف وتنوع مشاربها وسلوكياتها، لكي تتمكن من التدليل على مواضيعها، لأنه في الأخير هناك متلق سوف يقرأ المسرحية تلك، أو يشاهد ذلك العرض، وهو سوف يحتاج إلى لغة سلوكية يتمتع بها العمل، كي يدرك الدلالات والمعاني.

فضلا عن ذلك يستبعد أرسطو أن تكون محاكاة الكاتب الدرامي (الشاعر) تقوم على الوزن أو النثر، حيث يؤكد أن الشاعر أو المؤرخ لا يكون سبب اختلاف ما يقومان به، حين يتحدثان بكلام موزون أو منثور، وهذا امتياز منحه أرسطو للمسرح تمثل في رفع أي تشريع أو تقنين للغة المحاكاة المسرحية، ما دامت هي الأفعال الإنسانية تعد مصدرها في الإبداع، لهذا لم يعرف أرسطو الفعل المحاكى من قبل الفنان المبدع، وذلك لكي يمنح مساحة أوسع للإبداع، وربما هذا ما جعل كولوريدج Coleridge يفضل مصطلح الخيال بدلا من المحاكاة، وهو يريد بذلك أن يعطي لعملية المحاكاة نوعا من الإبداع الذي ينم عن إعادة تشكيل وتنظيم المواد الدرامية الأولية[1] التي يستق منها العمل المسرحي فكرته موضوعه.

يرى كاوفمن أن تحديد مفهوم محاكاة الفعل في فن الشعر يبدو غير واضح، كما أن المحاكاة جد سطحية -بحسب تمثيلات أرسطو وتشبيهها بالفنون الأخرى- لا تخدم الدراما بقدر ما تخدم فنونا أخرى فقط. فالموسيقى على سبيل المثال يرى أرسطو في كتاب السياسة، أنها تتفوق على باقي الفنون في المحاكاة، في تحاكي الغضب أو الشجاعة، لكن هل يمكن تصوير المشاعر والانفعالات في شكل قطعة موسيقية، أم في عمل تراجيدي، يجسده مجموعة من البشر[2]، بالإضافة لذلك يجد "كاوفمن" أن هناك تناقضا واضحا لا يعرف سببه إن كان من أخطاء في الترجمة لكتاب فن الشعر، أم من تسبب فيه أرسطو ذاته، حيث إن هذا الأخير يكرر مرارا أن التراجيديا محاكاة فعل، فإن وراء ذلك وجود فعل إيهامي، بحيث يوهم المشاهد بأن ما يجري أما في على خشبة المسرح، هو جد وقعي

1-See: Aristotle, Poetics, Trans.: George Whalley, p.xv

2- ينظر: والتر كاوفمن، م.س.، ص.62

ويقترب من الحقيقة، في حين أن الشاعر الذي يسرد الملاحم ليس بمحاكي لأي شيء كان "لأنه طالما يتحدث، بدلا من أن يترك شخصياته تتحدث، فإنه ليس بمحاك، وليس بمنغمس في الإيهام."[1]

وهذا ما توجه إليه "برتولد بريخت" في أسلوبه الملحمي، حين أدخل السرد في مسرحياته، لكي يكسر الإيهام عند المشاهد، كما أن "آن أوبرسفيلد" ترى في أن العرض لمسرحي كلما كان أكثر محاكاتية سوف يصير بالضرورة أكثر إيهاما للمشاهد، في حين أنه كلما كان أقل محاكاتية، وتخللته المقاطع السردية كان أقل إيهاما[2]. وهذا ما ينفي المنهج الظاهراتي التأويلي الذي حاول فيه "بول ريكور" "Paul Ricœur" أن يضمن المسرح ويجعلها جزءا من شمولية السرد*.

إن هذا يجعل من محاكاة الفعل لأجل المسرح، تتخذ أسلوبا في الفنون الأخرى، كما يمنع تبعيته لباقي الأنماط الإبداعية الأخرى كالسرد.

لكن ما هو الجانب من الفعل الإنساني لذي يحاكيه المسرح؟ وكيف هي طبيعة هذا الفعل عندما يصبح عنصر بنائيا دراميا؟

إن ما يشترك فيه الفعل الإنساني مع الفعل الدرامي، ولا يبدو هذا حاضرا في الملحمة أو الرواية، هو الأسلوب الزمني الذي يتبعانه في إبراز أحداثهما، فالأحداث الإنسانية طالما تمشي وفق نطاق زمني حاضر، يجري إدراكه أيضا في الزمن نفسه، ولا يمكن استقراؤه قبل أن يحدث في زمن المستقبل، ولا يمكن أيضا استيعابه إن مرت لحظة حدوثه، لهذا فالمسرح يحاكي الأفعال الإنسانية من خلال زمن وقوع أحداثها، أو بمعنى أوضح: إنه يحاكي أسلوب الحياة في سيرورة الفعل الإنساني داخلها، بحيث يوظف المسرح هذه الآلية، لكي يجعل منها شكلا يجسد على منواله الفعل الدرامي لحظة حدوثه، وهذا ما يحاكيه الفعل الدرامي من الحياة، وما ينجر عنه هو أيضا محاكاة للفعل من خلال السلوك الإنساني، لأن الزمن هو حيز يضم هذه الأفعال الإنسانية، وهذا ما جعل كل من

1- م.س.، ص.62.

2 - Voir: Anne Ubersfeld, L'école du Spectateur, Ed. sociales, Paris, 1981 p.35

جردون كريدج **goldon graig" وأدولف آيا "Adolph Appia" يعتبران المسرح الفن الحي الذي يحاكي الحياة في إيقاعها.[1]

لكن ما الذي يجعل سوفوكليس وشكسبير وغيرهم يوظفون أحداث الأساطير والتاريخ في مسرحه، وهي أحداث وقعت في زمن الماضي، وفي بعض الأحيان كُتِبت سردا في الكتب، وذا لا يعد تناقضا ي مسألة محاكاة الفعل الإنساني، بقدر ما هي تدعيما لأسلوب التجسيد في المسرح، الذي يحول هذه المضامين (التاريخ و الأسطورة) إلى أفعال إنسانية مجسدة في الزمن الحاضر، فالمبدع الدرامي يبدو أنه يجسد في عمله اللحظة الزمنية آن وقوعها؛ لذلك وكنتيجة لما قلناه تعد أحداث الماضي هي المضامين التي يحاكيها المسرح.

كما أن وجود الفعل الإنساني في الزمن الحاضر لا يدل على أنه مكتمل وجاهز لأن تحاكى مضامينه، ذلك لأن الفعل حسب "هيجل" يجري تمثيله "بوصفه حركة كاملة تضم الفعل ورد الفعل، وحل الصراع ينهما [...] غير أن ذلك بوصفه حركة كاملة [...] إنما ينتمي بخاصة إلى الشعر [يقصد الدراما] ذلك لأنه لا يتأتى لبقية الفنون إلا أن تثبت لحظة واحدة من مجرى الفعل وحدوثه"[2] فالأفعال الإنسانية لا يمكن أن تنحصر إلا في المسرح خاصة وهي مكتملة، تمت محاكاتها عن أفعال إنسانية تعد "أوضح تبد للفرد في وجدانه كما في غاياته، وما يوجد في أعماق الإنسان لا يتحقق فعليا إلا بالفعل."[3]

والحقيقة أن الدراما في عمومها تعمل على ترتيب مضامين الأسطورة والتاريخ وفق منحى توليد ردة الفعل الجزئية، وتوليد الصراع وحله، لهذا فإن من وجهة نظر الدراما، ليست كل السلوكيات الإنسانية قابلة لأن تُحاكَى بوصفها أفعالا، وهذا ما تؤكده فلسفة الفعل حيث ترى أنه "ليس كل ما يصدر عن الإنسان بفعل إرادي، بل هناك ما نسميه السلوك الإنساني، وهو كل فعل يصدر عن

1- ينظر: خ.ل. جارثيا بارينتوس، الدراما والزمن، تر.: طلعت شاهين، سنابل للكتاب، القاهرة، مصر، ط.2، 2013، ص.25.

2- غ.ف. ف. هيغل، دروس في الاستطيقا، تر.: ناجي العونلي، منشورات الجمل، بيروت، ط.1، 2014، ص. 257.

3- م.ن.، ص. 257.

الإنسان [...] ولا تكف الإرادة فعل الإنسان الكامل [...] بيد أن الفعل يتمثله الإنسان في لحظة وعي وقصد، ويعبر عنه بصيغة قولية"[1] وهذا ما تجتبل عليه الأفعال التي تضمنتها الأساطير والملاحم وكتب التاريخ، حيث نسبت الأفعال إلى أصحابها، لتحدد قصدها أو معناها، وهذا الأخير هو أساس الفعل لأن "الفعل هو معنى وليس حركة، وحتى الفعل الذي ليس له فاعل نربطه نحن بالفاعل المجهول لنحافظ على المعنى الذي يحمله."[2] وهذا ما يبرر محاكاة مضامين الفعل من قبل الدراما، حيث ما يهمها هو المعنى الذي يحصل عليه الفعل المنجز في الحياة، لا الفاعل، وذلك بغية توظيفه.

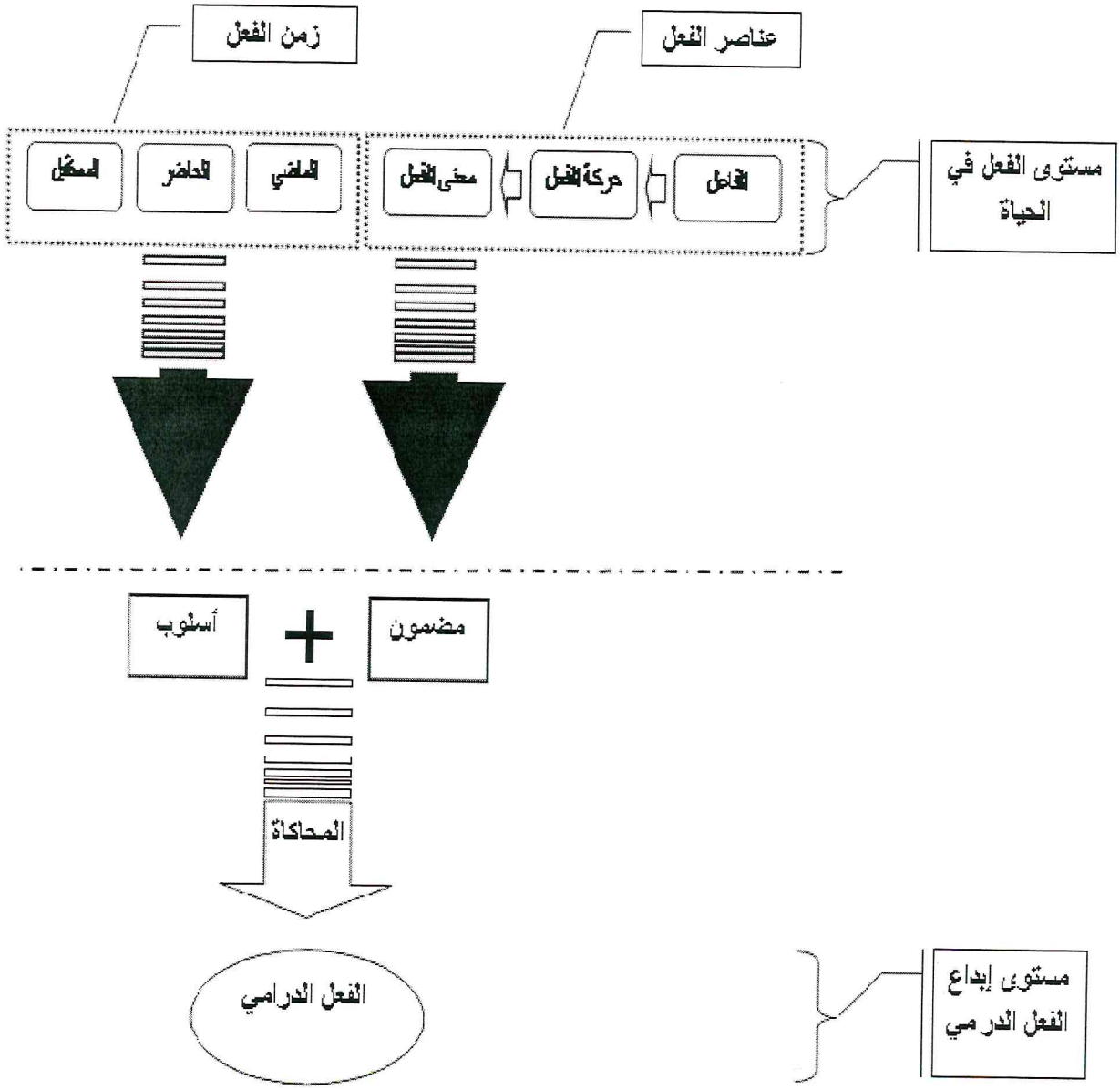
فشكسبير مثلا وظف قصة "زرقاء اليمامة"*[3] في مسرحية "مكبث" حين رأى من بعيد لم يره من معه أشجارا تزحف، فشكسبير هنا وظف الفعل من أجل معناه لا من أجل فاعله في التاريخ، وهذا ما يجعل محاكاة مضامين الأفعال الحياتية من قبل المسرح محاكاة انتقائية، تستهدف معنى الفعل لا فاعله، ويجري توظيفه وفق ما تمليه الضرورة لذلك في البناء الدرامي لأحداث ومساراتها في الفعل.[4]

إن إبداع الفعل الدرامي من خلال محاكاته تتم معالجتها نظريا على مستويين: شكلا ومضمونا، بحيث يستلهم الكاتب الدرامي مضامين الفعل من معناه، حتى لو حافظ في محاكاته على الشخصية المؤدية للفعل، كما أنه أيضا يعتمد في بلورة شكل الفعل الرامي على الزمن الحاضر، الذي يستلهمه من الحياة، وطريقة إدراكنا لأفعالها.، لذلك قمت بوضع المخطط الآتي، لكي يبرز ما تحدثت عنه في هذا العنصر من البحث:

1- عبد العزيز العيادي، بشير ربوح، فلسفة الفعل، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط.1، 2015، ص.38-40.

2- م.ن.، ص.41.

*- امرأة عربية عاشت في زمن الجاهلية، اشتهرت بحدة البصر، رأت يوما أشجارا تزحف، فأخبرت قومها بذلك لكن لم يصدقوها، الذين انطلت عليهم حيلة قوم أغاروا عليهم، وضعوا أغصان الأشجار على رؤوسهم، ولما رأتهم زرقاء اليمامة حسبتهم أشجارا تتحرك، فكذبها قومها، حيث ظنوا أنها خرفت، فهزم قومها وأسبلت عينيها، خاصة أن الجيش المغير حاول مرات عديدة هزيمة قبيلتها لكنه فشل بسببها.



مخطط يوضح آلية محاكاة الفعل الدرامي

لكن قد يتبادر إلى أذهان البعض أن محاكاة الفعل عن الأسطورة أو التاريخ، ليس إلا عملية إعادة كتابة حكاية يعرفها الناس، في شكل مسرحي فقط، وهذا فعلا ما حصل مع الإغريق عندما

استلهم "سوفوكليس" من الأسطورة مسرحية "أوديب ملكا" والشيء ذاته عندما استلهم "شكسبير" من التاريخ والأسطورة، فما كانت حاجة هؤلاء الكتاب الدراميون في محاكاتهم يعرف تعرجاتها أفراد مجتمعاتهم، بل ويحفظونها في بعض الأحيان؟

وقد أشرت حين تناولت الحبكة وقضية التبيُّن عند "إيريك بنتلي"، وكإسهاب لما قلت، ترى المنظرة "آن أوبرسفيلد" أن المشاهد المسرحي يقع أثناء مشاهدته لعرض مسرحي إيهامي، عرضة لتساؤلات يفرضها عليه منطقه اللاواعي حول ما يشاهده، فهو أمام صورة وهمية للعالم الذي يعرفه حقيقة، وفي الوقت ذاته ينتمي إليه، لهذا سوف يتساءل عما يجري أمامه. إن الفعل الذي يُستَنْطَق على خشبة المسرح كلاما وحركة، هو الفعل ذاته الذي طالما عرفه، ومن شدة قوة المحاكاة الأيقونية لعالم الحقيقة، تبدو المسرحية المعروضة للمتلقي جد مألوفة، لكن دائما هناك حافز خفي يجعله لا يصدق ما يجري أمامه، وهنا يقع إيهام المشاهد عبر الفعل الدرامي المِمَثل على خشبة المسرح، لهذا فالإيهام دور جوهري، كي يتابع المشاهد ويلتهم أحداث مسرحيته المعروضة، حتى لو كان يعرف أحداثها جيدا.

فهو كالحالم يعرف مسبقا أنه يحلم، كما أن هناك رغبة ملحاحة في مواصلة الحلم، لذلك فالمشاهد لا ينتبه للعناصر البنائية التي تجسد مادة العرض المسرحي من سينوغرافيا وإضاءة وألوان وسلوكيات الممثلين الخ، بل يحاول أن ينسج بواسطتها المعنى المتوقع أن يكون في مسارات الأحداث، التي تنتج عن ذلك.

فضلا عن ذلك يجب أن يفهم المسرح أنه فن أنشأ مضامينه من الأسطورة، في حضارات كانت تؤمن بها حقا، وتتعاطاها في شكل قصص، والقصص -كما يقول "إيدوارد بوند" "Edward Bond" في كتابه "الحبكة الخفية"- "كان يفسر بها الناس في القديم بطرق شتى أفراحهم وأحزانهم، فالتفسيرات كانت هي تلك القصص التي حملت دلالات وصفية لأحوالهم"[1]

1- Edward Bond, The Hidden Plot, Notes on Theatre and State, Bloomsbury Publishing, New York, U.S.A. 1nd , 2000, p.03

ومازال المسرح يتعامل مع المضامين الأسطورية ذاتها حتى في أشد الأعمال المسرحية الحديثة تطرفا، مثل مسرح العبث، حيث إن "صامويل بيكت" "Samual Bekett" لم يكن في مسرحية "في انتظار غودو" إلا اقتفاء لأثر أسطورة سيزيف في أسلوبها الذي عالجت به لا جدوى الحياة.

والمقصد من هذا الكلام أن المحاكاة في عملية صنعها للإيهام المسرحي، تُستثمَر لكي تعصر منا ذلك الشعور بالحزن أو الفرح الذي يجب أن نختبره، والذي يقبل معاناة أو سعادة لشخصية الدرامية، ففي التراجيديا مثلا يلجأ الكاتب الدرامي إلى "يطمس معالمه الذاتية ليعثر على رموز لها قوة إثارة أحزان أولئك الذين يقرؤون أو يشاهدون مسرحيته"[1] لهذا فإن دور الإيهام الذي ينتابنا من شدة محاكاة الفعل الدرامي للحياة عبر حبكة مبدعة، يكمن أساسا في استنباط شعور معايشة الحزن أو الفرح أو التأييد أو الكره، بحيث يكون ذلك الشعور مغايرا لما لا نشاهد أمامنا من ألم أو سعادة، ذلك لأن "الأعمال التراجيدية والكوميدية تقدم أفعالا رمزية"[2] لا تقدم معلومات معينة مثلما يفعل المؤرخ والروائي، ذلك لأن الكاتب الدرامي " يستخدم حدا أدنى من الشخصيات، ويستخدم حدا أدنى من المعلومات، ويتناول فعلا موجزا واحدا، يرقى إلى الذروة، تصل فيه المعاناة الإنسانية إلى مرحلة صارخة [يقصد التراجيديا] ليوضح لنا كيف احتمل الأبطال المحنة"[3] وعبر ذلك يمكن لنا ونحن أن نشاهد العرض المسرحي "أن نجلب على نحو إلى أذهاننا أحزاننا المنسية المكبوحة الجماح"[4] وهذا ما نحصل عليه في عملية التطهير Catharsis والحال ذاته مع الكوميديا التي يحصل فيها نوعا من التطهير أساسه مداواة الشر بمثله Allopathy، وذلك أننا سوف نكون هادئين إذا قابلنا المواقف الشريرة في الكوميديا بالضحك واللعب، بحيث يذهب عنا الغضب.[5]

لهذا وحسب رأي الباحث فإن تقسيم المسرح، بين ما هو تراجيديا وكوميديا لم يكن في الأساس تحديدا للجنس أو للغرض الذي هو الضحك أو الألم، بقدر ما كان استنباطا لمشاعر

1- والتر كاوفمن، م.س.، ص.105.
2- م.ن.، ص.106.
3- م.ن.، ص. 107.
4- م.ن.، ص. 108.
5- ينظر: محمد غنيمي هلال، م.س.، ص.88

الإنسان المتضاربة والمختلفة في أشكال تعبيرية محاكية لها، تتجسد في شكل شخصيات تفعل، لهذا يقول أرسطو: "التراجيديا هي أساسا محاكاة لفعل، وإذا كانت تحاكي الأشخاص، فلأنها تحاكي الفعل أساسا"[1] لهذا يبدوا أن الفعل المحَاكى وفق منطق الدراما، ليس فقط تلك الحركة العامة التي تعتبر حافزا مسببا لنتائج معينة، بل تتم محاكاته باجتثاث كافة العوامل المهيأة لظروف حدوثه على مستوى واقعي مثلما هو الحال في التاريخ، أو حتى على مستوى تجريدي مثلما هي عليه الأسطورة، ولا يمكن في هذه الحالة إلا أن نقول عن الأشكال التعبيرية المسرحية التي ظهرت في شكل نظريات – وعلى رأسها مسرح العبث– تثور على المسرح في شكله الإغريقي، غير أنها كانت تدور في رحم فلكه الواسع، فنشأت عنه بعد مخاض، ولا يمكن الحديث عنها إلا كونها تجارب مسرحية، حصلت على بذورها من المسرح الإغريقي بشقيه التراجيدي والكوميدي.

1- أرسطو طاليس، م.س.، ص.98.

المبحث الثاني

حركة الفعل الدرامي

ينطلق المؤلف المسرحي من مبدأ أساسي فريد، ليس هو المبدأ ذاته الذي يرتكز عليه مؤلف الرواية أو ناظم دواوين الشعر، وسبب ذلك يعود من وجهة نظر إبداعية إلى التركيبة الأدائية، التي يتمتع بها المسرح، فالنص الدرامي(الذي يمثل الجانب الأدبي من هذه التركيبة) ينشأ إبداعيا من لدن كاتبه باعتباره أداة إجرائية، تتوزع على مجموعة من الآليات التي تُستثمَر فيما بعد في تكوين العرض المسرحي.

والحال أن النص الدرامي مهما بلغ تعقيده، فإنه لم يتم تأليفه إلا لكي يعُرض على خشبة المسرح، إلا مع بعض النصوص المسرحية الشاذة، ذات التعقيد الفني المبالغ فيه، والتي يستحيل تجسيدها على خشبة المسرح. ولكن على العموم يبقى المسرح يقوم على مسلمة "كتب لكي يعرض" حتمية لا يمكن الزيغ عنها، ولا يمكن لأي كاتب أن يحيد عنها باعتبارها قاعدة لا استثناء، ومبرر ذلك أن الكاتب يبدع نصا معينا، يختزل مخزونه التعبيري في حوارات متبادلة بين شخصيات خيالية، تشبه في كثير من جوانبها حواراتنا اليومية، خاصة من الناحية الإعلامية، فمن خلال هذه الحوارات التي تمثل النص الدرامي في عمومها نتعرف على الشخصيات الدرامية، ونتابع سير الأحداث، لذلك فالحوار آلية إعلامية، يعتمد عليها المخرج المسرحي فما بعد كما يعتمد عليها القارئ العادي. وهو عكس م يحدث في جنس الرواية، التي تعتمد هي الأخرى على وجود الحدث وتطور، إلا أنها كمبدأ أساسي تعمل في تكوين وإبداع هذه الأحداث، ثم إبرازها من خلال آلية الحكي، الذي بواسطته تسرد لنا، على لسان الراوي مجموعة تلك الأحداث في صيغة الزمن الماضي عموما*تستثنى أنماط الروايات الحديثة من هذا* لأن الحدث في الرواية يبدو مرويا من لدن راو ما، رغم أن الأحداث قي لحظة القراءة تتحول إلى أحداث تجري وقائعها في الزمن الحاضر، وهي لحظة الاستحضار التخيلي، التي يستعملها القارئ لينسج خيوط الحكاية، بحسب تصوره الخاص.

إن رؤية الناقد عبد المالك مرتاض في أن "وضع الكاتب الروائي يظل مماثلا لوضع الحاكي الشفوي"بحيث إن الحاكي الشفهوي وعلى مر حقب التاريخ واختلاف الحضارات ظل يروي

حكايات جرت وقائعها في زمن أسطوري أو تاريخي قد مضى، لهذا الكاتب أو الرواي يتخذان وضعا في الزمن الحاضر، لكن ما ينتظره منهما القارئ، هو في حد ذاته أحداث مسرودة في زمن ما، ولا يمكن لها بأي حال من الأحوال أن تتحول إلى الزمن الحاضر، إلا بعد ما يتفعل نص الرواية بآليات خيال المتلقي، ووقتها يبرز الراوي أمام القارئ ليسرد له مجريات الأحداث، ويصف له الوقائع.

وبهذا تصبح الأحداث في الرواية حبيسة نمط معين وساكن، يقوم على الاستذكار، بمعنى أنه يجلب الأحداث من ذاكرة معينة، هي ذاكرة المؤلف (الراوي)، الذي يجد بدوره الحرية الفنية الكافية في تصوير الأحداث والشخصيات، وإبداع المواقف المناسبة، من شتى الجوانب، فهو غير مقيد بزمن العرض، الذي تلتزم به المسرحية[1]النقد الأدبي الحديث ص.512-513

والحال أن المسرحية (أو بالأحرى نصها) تتأسس وفق نمط معين، إذ يتشكل الزمن الحاضر فيها، لكي يكون ميزة حاصلة عن تركيب متسلسل من الأفعال (actions) التي تقوم بها الشخصيات الدرامية، بمعنى أوضح أن الزمن الحاضر في النص الدرامي ينصاع لزمن العرض المسرحي الذي كُتِب النص من أجله[2]، ولما كانت الشخصيات الدرامية في النص الدرامي، هي التي تقوم بأداء الفعل الدرامي، أو الممثل المسرحي الذي يجسدها على خشبة المسرح، فإن الفعل الدرامي يعتبر بالأساس الرابط الإعلامي الذي تُبنى على وتره الشخصية الدرامية. فما هو الفعل إذن الفعل الدرامي؟

الفعل الدرامي:

فيما وصنا عما كتبه أرسطو، لم يجب أبدا، لا في كتاب فن الشعر أو غيره، عما يكون عليه الفعل الدرامي وعن ماهيته، إلا انه يوظف المصطلح حين عرفنا إلى التراجيديا حيث أقر بأن "المأساة هي محاكاة فعل نبيل تام" ولم يجدوا تعريفا للكوميديا في كتاب فن الشعر، لضياع الجزء الخاص بها من

[1]- محمد غنيمي هلال، م.س.، ص.512-513

[2]- ينظر: م. ن.، ص.513

كتاب فن الشعر حسب عبد الرحمن بدوي[1]، والحال جرى التقليد أن يتجنب الكثير من المنظرين الخوض في تعريف الفعل الدرامي، مما ولد هالة من الغموض حول مفهومه، وانجر عن ذلك خلطا في المفاهيم بينه وبين مفهوم مصطلح الحدث خاصة في المراجع العربية. [2*] لكن من الأهمية بما كان تسليط الضوء على الجوانب المعتمة لهذا المصطلح الدرامي.

يعرف الدكتور ابراهيم حمادة الفعل بأنه "تحرك أو تطور الحادثة داخل الحبكة أو التكوين العام للمسرحية"[1] أما عن الحدث فهو "أية واقعة تحدثها الشخصيات في حيزي الزمان والمكان وتسهم في تشكيل الحركة الدرامية"[2] وعلى أساس ما تقدم فإن الحدث يعد جزءً من الفعل المسرحي، بحيث يتشكل بوصفه وحدة بنائية، مجسدة بذلك -وفق تسلسل معين- الفعل الدرامي، الذي يكون بمثابة "الحركة العامة التي تيسر لشيء ما أن يولد، وينمو، ويموت، بين البداية والنهاية"[1] هذا ما يجعل من الفعل يضم مجموعة من الأحداث فقط، إنما يتحكم في هيئة حصول الأحداث التي يضمها، وفي منطق تسلسلها وترتيبها في المسرحية. وإذا عدنا لتعريف أرسطو للمأساة في كونها محاكاة لفعل نبيل تام، نجد أن ما يحاكيه الكاتب الدرامي من الحياة ليس هي نفسها، إنما الفعل منها، وحين يتجسد هذا الأخير في العمل الدرامي يكون بمثابة الأداء الإبداعي الذي يجسده المؤلف في نصه، ومن خلال الفعل الدرامي وحده يمكن تصوير تصرفات ومواقف الشخصيات المسرحية، بحيث إن "أي موقف أو خلجة معلنة أو غير معلنة تعد بمثابة فعل بشري يصلح أن يعد فعلا دراميا في حالة دخوله عالم

1- أرسطوطاليس، م.س.، ص. 18

*-- ينظر كمال الدين عيد، أعلام ومصطلحات المصطلح الأوربي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط.1، 2006، ص.266

عبد العزيز حمدودة، البناء الدرامي، ص.33 2

والمترجمة منها: س.و.داوسن، الدراما والدرامية،

1- ابراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، دار الشعب، القاهرة، مصر، 1971، مصط: فعل، ص. 207

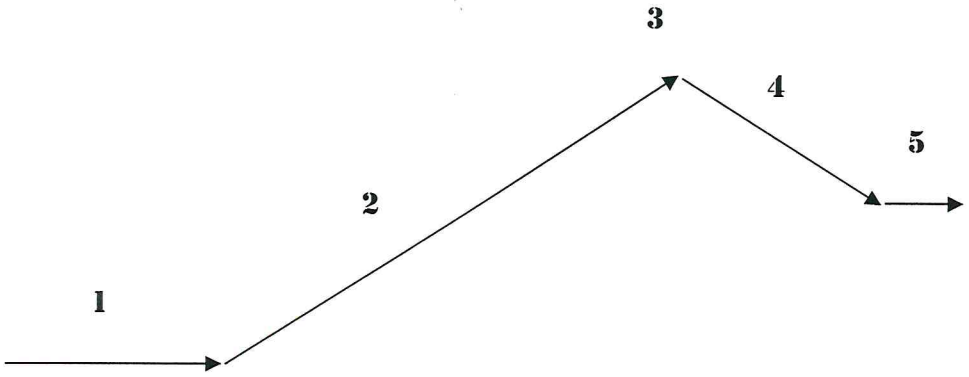
2- م.ن.، مصط. حدث، ص.126

1- ايريك بينتلي، الحياة في الدراما، المؤسة لعربية للدراسات والنشر، بيروت-لبنان، ص.18

الدراما."[1] لكن لا يمكن للفعل الدرامي أن يتشكل عبر اسقاط تناظري للفعل الحياتي، ذلك لأن الكاتب الدرامي له دور انتقائي لأفعاله الدرامية التي يحرك بها مسرحيته.

حركة الفعل الدرامي:

تتسم الأعمال المسرحية الناجحة والعبقرية منها بالخصوص، بعمق فكري، ولا يمكن لها أن تكون كذلك إلا وهي متسمة باضطراب واضح وجلي، يترجم من خلال فعل وردة فعل الشخصيات الدرامية، ويحدث ذلك وفق منطق جدلي، على خطاه يحدث الصراع الدرامي ويتعمق، وهذا ما لا يجعل للحبكة أن تسير وفق منحنى أفقي هادئ، بل إنها مضطرة لأن تسير وفق منحنى تصاعدي مائل، تفرضه الصراعات التي تتطور نتائجها، ولا تكاد تنفلت فترجع لمستقر معين، أو تهدأ أبدا، لهذا ومع تأزم الأوضاع في المسرحية، فإن الحبكة تتجه بخط سيرها نحو الذروة (climax) لتجد لنفسها حلا معينا مثلما هو موضح في الشكل المبسط الأتي:



1-يمثل المرحلة الاستهلالية من الفعل، حيث يبرز من خلال هذه المرحلة لنا تعريفا عاما الشخصيات، وعلاقاتهم فيما بينهم.

2-تعد هذه المرحلة من حياة الفعل المسرحي أطول المراحل زمنيا، إذ يشرع فيها الفعل بالتصاعد بعدما تجلت مشكلة ما جرى اكتشافها.

1- مجيد حميد الجبوري، البنية الداخلية للمسرحية، منشورات ضفاف، بيروت لبنان، ط.1، 2013، ص.112.

3-يصل الفعل في هذه النقطة التي تسمى بالذروة، مرحلة من التأزم والانغلاق، بحث لا يمكن بعدها للفعل أن يجد سيرا تصاعديا، مما يعني أنه سوف يكسر خط الفعل نحو الهبوط.

4-تمثل مرحلة الهبوط مرحلة تصفية الحسابات، فهو يمثل ردة فعل منطقية عامة لمجمل تراكمات الأحداث في مرحلة الصعود.

5-تمثل هذه المرحلة مرحلة الحل النهائي، أو مرحلة النهاية الحتمية المرجو انتظارها في المسرحية، بحيث يكون الفعل خلالها ذو طابع استنتاجي لما سبق من أحداث.

ويعد هذا المخطط عاما تتميز به مجمل المسرحيات الكلاسيكية التي بُني عليها المسرح من بداياته الأولى.

على هذا النحو يتبدى لنا الفعل المسرحي وهو مرتكز على إستراتيجية حركية متصاعدة، "فحركة الفعل تبدأ صغيرة الحجم ترتفع بصورة تدريجية، ثم تتضخم ويزداد ارتفاعها مع تراكم الأحداث والمواقف، حتى يصل إلى أقصى ارتفاع وحجم لها"[1]

والحال أن الأمر يتقارب وقانون التراكم الكمي يؤدي إلى تغيرات نوعية، الذي أسسته الجدلية المادية عند "كارل ماركس" على تعاليم كتاب "علم المنطق لهيجل"[2] فالأحداث تتراكم وتتكدس، إلى مستوى تصبح فيه من غير الممكن استيعابها في الحكاية، ليحصل الانقلاب والتغير في مجرها، فمن غير الممكن أن يظل مكبث يقتل دون أن تغير شيء، كما أن المسرحية لا يمكن لها أن تنتهي – حسب أصول البناء الدرامي- دون حدوث أي تغيير، وهذا هو منطق حركة الفعل الدرامي، الذي لا يأذن لأي تغيير في الأحداث إن لم تكن هناك تراكمات كافية للأحداث.

1- م.س. ص.111

2- ينظر: ف. بودوستنيك، أ. ، ألف باء المادية الجدلية، تر. ج. طرابيشي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط.1، 1979، ص.50

لهذا نجد الشخصيات المسرحية حسب باتريس بافيس يدفعها النزاع الدائم مع نفسها أو غيرها إلى التصرف من أجل إيجاد حل معين، لكن هذا لا يعني البتة أننا سوف نتوقف عند حل معين ونهائي، لأن الشخصية الدرامية تطرح ذلك الحل وفق استنتاجاتها هي، ولا ننسى أبدا أنها في صراع مع الآخر، لذلك فإن صنيعها الذي تعتبر هي حلا نهائيا، " سيؤدي إلى نزاع وتناقضات أخرى"[1] ليدخلها من جديد في نزاع متجدد، لا ينفك أن ينحصر حتى تتصرف هي أو شخصية أخرى لتجد حلا، وتستمر حركية الفعل على هذا المنوال، لكي تكون آلية داخلية نشيطة، تضمن الحبكة بحركتها السير والتقدم نحو الحل النهاية المحتمة للمسرحية.

إلا أن حركية الفعل الدرامي هذه، تطرح ارتباكا معينا على مستويات الزمن في المسرح (بين شقيه نصا وعرضا) وبعبارة أخرى: يحدث الفعل وفق تصور معين، وله منطق زمني محدد، بحيث ينشأ جراء ذلك الإيقاع الذي تخطوا على وتره الأحداث الدرامية، وكما أن للزمن في المسرحية مستوياته الواقعية والتخيلية، فإن الزمن الذي يجري عليه الفعل هو خيالي، لأن هذا الأخير ينتمي إلى الجزء الدرامي من المسرح، الذي هو النص الدرامي.[2]

لهذا ما هي الهيئة التي تبدو عليها العلاقة التي تربط الفعل الدرامي بالزمن التخيلي؟

المنطق الزمني للفعل الدرامي:

يرى ايريك بنتلي في كتابه "الحياة في الدراما" مميزا الدراماتورج عن الروائي بقوله: "الروائي يرى الأحداث عن طريق أذهان الآخرين، في حين أن المسرحي يتيح لنا رؤية أذهان الآخرين عن طريق الأحداث"[3]

1- باتريس بافيس، ، المعجم المسرحي ، تر. ميشال ف. خطار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط.1، 2015، مصط: فعل، ص.66

2- ينظر: م.ن. مصط. الوقت المسرحي، ص. 526-527

3- إيريك بنتلي، الحياة في الدراما تر: جبرا إبراهيم جبرا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط.3، 1982، ص.08

ومؤدى الكلام أن الدراماتورج يحاول أن يبرز ما تخبؤه الشخصيات من مشاعر أو رغبات أو ما تفكر فيه، فيبسطها للمتلقي عبر أحداث تتلاءم وطبيعة تلك الشخصية التي تقوم بها، كما أنه يضع ردود الأفعال المناسبة لها، ليجعلها تتفاعل فيما بينها، فتردد هاملت لم يكن له ليظهر، إن لم تبرزه الأحداث التي جرت في المسرحية، والشيء نفسه يحدث عند ماكبث وجموح طموحه.

إلا أن ما يصرح به إ. بينتلي يوضح أيضا طبيعة العلاقة المشكلة بين الفعل الدرامي والزمن، بحيث تبدو المعادلة التي تكافئ بين الفعل من جهة والزمن من جهة أخرى متوازنة الأطراف، وهي في الواقع معادلة توازن تخيُلي يحاول من خلالها الكاتب جعل ما يحدث في المسرحية، له إمكانية التحقق في عالم الممكن، والحدوث على خشبة المسرح، عن طريق العرض المسرحي، الذي يعد الإنتاج الدلالي الأخير لكل مسرحية كتبت من قبل، لهذا فإن المتلقي الأخير هو المشاهد المسرحي لا قارئ النص، بحيث إنه يدرك أحداث المسرحية في زمنها الحاضر (الآن وهنا).

وفي هذا الشأن ترى س. لانغر (S. k. Langer) أن زمن الفعل في الدراما، وخلال العرض المسرحي، هو الزمن الحاضر، حيث تبدو الأحداث التي تقع الآن شاخصة أمام المتلقي، يكتشفها ويحللها، لتصبح بعد مدة في زمن الماضي، وتأتي أحداث أخرى مكانها، تشخص هي الأخرى في زمن الحاضر، إلا أنها في الوقت ذاته مبنية على سابقتها، لا منفصلة عنها، كما أنها لا تشبهها أيضا، وهذا ما يجعل الزمن الحاضر يتغير معها.[1]

ففي مسرحية مكبث مثلا تخبر الساحرات ماكبث بخبر مفاده أنه لن يُقتل إلا على يد رجل لم تلده أمه، إنه حدث أشبه باللغز يدركه ماكبث إلى جانب المتلقي، وعليه يبنى آخر لقاء بين ماكدف وماكبث، ويكون بمثابة فك لذلك اللغز، حيث يبرز مكدف هو ذلك الرجل الذي بقرت بطن أمه وأخرجوه منها.

1- See : Langer Susanne, feeling and form: A Theory of Art, CHARLES SCRIBNER'S SONS, NEW YORK, 1953.

ورغم أن الحدثين يبدوان متباعدين، إلا أن المسرح عموما لا يعتمد دائما الترتيب المنطقي للأحداث حسب كير إيلام[1] ، إلا أن الفعل كما أشار الباحث سابقا يجب أن يتبع منطقا في التحول، لأنه تمثل آلية هامة في منح المسرحية استقرارها البنائي، وانسيابها نحو الأمام.

كما أن المشاهد المسرحي يلتهم الأحداث الحالية، التي يدركها في الزمن الحاضر، ليجره فضوله نحو توقع ما سيؤول إليه الأمر فيما بعد، إنه توجه نحو استكشاف ما سوف يحصل مستقبلا، ومحاولة استقصاء للمجهول، عبر توقعات معينة، والتي يعرفها إيريك بنتلي بأنها عملية المحافظة على الأحداث في شكل متصاعد، كما أن المواقف تبدو وهي تنسرح بتدرج حذر[2] نحو المستقبل.

ترى الناقدة س. لانغر في تعريفها مصطلح زمن المستقبل في الدراما بأنه "هيكل مفاهيمي، مثله مثل الماضي، وبأنه توقع أوضح من الذاكرة، إنه نتاج الخيال"[3] وتشرح ان المستقبل في الحياة الواقعية لا يمكن بأي حال من الأحوال تتبعه أو التنبؤ به، أو الشعور به، حيث إنه يبدو غامضا جدا حتى لو كان للقرب، ولا يمكن للخبرات والمعلومات التي امتلكناها في زمن مضى أن توفر لنا معلومات مؤكدة عما سوف يجري فيه، فهو إذن زمن منفصل عن الحاضر.

بيد أن الدراما، وما يحدث معها على عكس من الأمر، حيث إن "الفعل الذي يقع في الزمن الحاضر يبدو جزءا لا يتجزأ من الكيفية التي يمكن على أساسها حدوث الفعل المستقبلي، لهذا يكون الشعور بالمصير يحمل أهمية قصوى في الدراما"[4] والسبب ترجعه لانغر أنه وخلال العرض المسرحي أن كل فكرة معبر عنها بمحادثة، وكل شعور بالخيانة صدر عن صوت أو نظرة ما، يتحدد من خلال

1- كير ايلام، م.س.، ص 180

2- ينظر: إيريك بنتلي م.س.، ص.22

3 LANGER, Op. Cit, P.308

4 Ibid. p.308

الفعل الدرامي الإجمالي الذي ينتمي إليه، والذي هو في حد ذاته يمثل قوة دافعة ومأثرة في المشاهد، عبر إشعال فتيل التوتر «tension» لديه.[1]

الفعل والتوتر:

لعل المعجم المسرحي لـ"باتريس بافيس" لم يفصل بتعريف ذو أهمية في شأن مصطلح التوتر الدرامي رغم الأهمية التي يحوز عليها، إلا أن "س.لانغر" و"س. و. داوسن" ليدهما رؤية أكثر عمقا وتوافقية فيما يخصه، حيث يرى الثاني أنه وخلال مشاهدة العروض المسرحية –وهو يقصد الكلاسيكية منها– "يكون الشعور بالذي يحدث فعلا غير متميز في الواقع عن شعورنا بالذي "سوف" أو "قد" يحدث"[2] بمعنى أن المشاهد يتوهم ما يشاهده خلال زمن العرض المسرحي بأن مجمله حقيقي، بحيث تبدوا الأحداث أقرب إلى التصديق منها إلى النفي، وهذا ما ينشيء حالة التوتر، فالمتلقي يتعرف على الأحداث الحالية، ويترقب في الوقت آنه ما ينتج عنها من أحداث أخرى مازالت مجهولة لديه، وتعبر عن ذلك لانغر، وتصفه بأنه ينشأ في عالم توهم أساسه الترقب، يتوقع خلالها المتلقي أمورا قد تحدث للشخصيات انطلاقا مما يشاهده، فيبدو المستقبل وكأنه نشأ في هذا العالم من رحم الزمن الحاضر.[3]

وهذا ما يؤكده "بافيس" في تعريفه للتوتر، حيث يقر بأن التوتر "ظاهرة بنيوية تربط مشاهد الحكاية ببعضها [...] وينتج هذا التوتر من النهاية المتوقعة والمقلقة نوعا ما، وبتوقعنا مما يلي من أحداث، يخلق المشاهد تشويقا: فهو يتخيل الأسوء ويحس نفسه بأنه "متوتر" جدا."[4]

ومعنى ذلك أن المؤلف يتبع أسلوب "السبب والنتيجة" في توليد الأحداث عن بعضها في شكل تسلسلي، مورطا فيها الشخصيات الدرامي، جاعلا إياها تغرق أكثر فأكثر، مستدرجا إياها نحو نهاية

---

1 -See :Op Cit. p.308

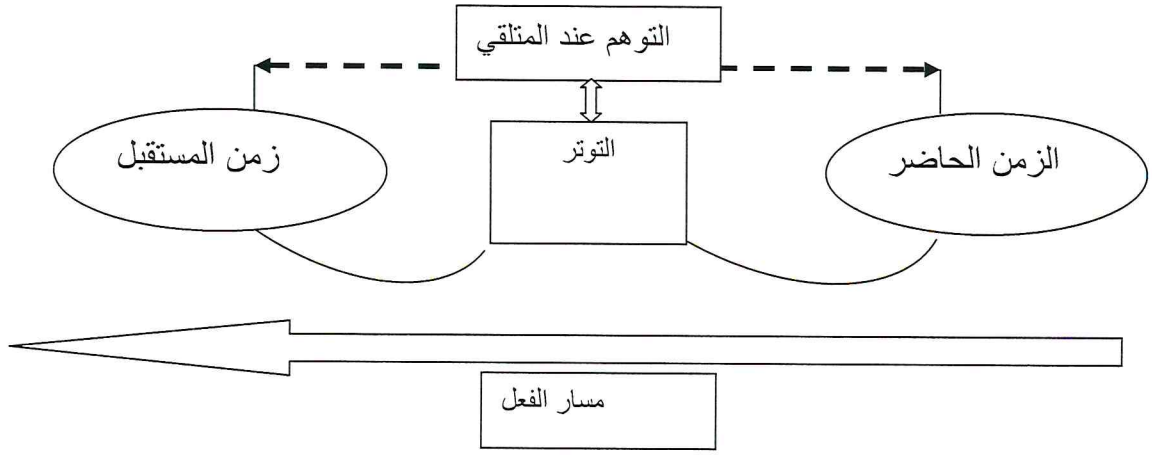
2- موسوعة المصطلح النقدي، ج.3 ص.344

3 -See : Langer, Op. Cit., p. 310

4- باتريس بافيس/ مصطلح التوتر، ص.528

يجعلها هو مجهولة، ليفاجئ المتلقي ويصدمه بها، وكلما كان الاقتراب من النهاية أكثر، كلما زاد توتر المتلقي، الذي بدوره، لن يبقى مكتوف الأيدي بسبب جموح خياله، فيشرع في توقع احتمالات معينة للبطل، وتكون هذه الاحتمالات عبارة عن مسارات إيهامية، يقوم المتلقي بتشكيلها خياليا، كي يقنع ذاته بأن ما يجري حقيقيا، ولا بد من أحداث مستقبلية تصحح ما فات منها، وهنا ينشأ التوتر.

والرسم البياني الأتي يوضح ذلك:



كما أن التوتر يبلغ درجات عالية كلما زاد تورط الشخصيات الدرامية، ففي مسرحية "بيت الدمية" لـ"هـ. إبسن" نرى شخصية "نورة" خائفة جدا من إقدام " غروستاد" على إخبار زوجها بحقيقة الاستدانة، مع العلم أن زوجها يكره فكرة الاستدانة من الغير، كما أنها لم تقترض تلك الأموال إلا بسبب مرض زوجها، فنراها تعمل جاهدة، بكل ما تحمل من طاقة أن تبقي الأمر سرا، وهنا يستثار توتر المتلقي، وينتظر لحظة أن يعلم زوجها بالأمر، أو أن تجد حيلة ما لكي يبقى السر مخفيا، وكلها احتمالات لأحداث مستقبلية، تزيد من توتر المتلقي.

والحال أن انفعال المتلقي لا يكون فقط من جانب نفسي، بل يكون نتيجة جهل معرفي ببعض جوانب المسرحية التي يخفيها الكاتب الدرامي عنه، ليبرزها في صورة فجائية، مثلما حدث لماكبث

عندما عرف من ماكدف أنه الرجل الذي لم تلده أمه، أو تكون في نهاية المسرحية، مثلما حدث في مسرحية "طبيب رغم أنفه" عندما يتم اكتشاف أن "سكانريل" مجرد حطاب ولم يكن يوما طبيبا، وهذا ما يُبقي المسرحية "في حالة من التوازن غير الكامل حتى اكتمال الفعل."[1]*وهذا ما يسمى بآلية الترقب (Suspense).

الترقب واكتمال الفعل الدرامي:

يمكن تشبيه آلية الترقب وعلاقتها بالفعل الدرامي بجانب القمر المظلم الذي عبره يتم إبلاغنا بأنه مازال شهرا، وتتزايد في الوضوح والاكتمال كلما مر الزمن، وهذا ما "يخلق الشعور الأساس بما يكون عليه الفعل، ولا يظهر للوعي بأكمله حتى يكتمل الفعل في الأخير"[2] لأجل ذلك تحدد العلاقة بين الفعل والترقب انطلاقا من كون الأخير آلية في يد الكاتب الدرامي من أجل إخفاء بعض الأحداث التكميلية للفعل وإظهارها أيضا في الوقت المناسب، فمسرحية "تارتوف" لـ"موليير" نترقب في المشاهد الخامس من الفصل الرابع أن يقبض "أركون" على "ترتوف" متلبسا بإغوائها، وذلك بعد أن أخفته تحت الطاولة، لكنه لم يكتشف لغبائه —حسب ما صوره موليير– خيانة ترتوف له، فالمتلقي كان يترقب عبر احتمال مشهد دامي، ينتقم فيه أركون من ترتوف، لكن شيئا لم يحصل، وهناك تكمن المفاجأة التي بدورها تعد عنصرا دراميا مهما في عملية الترقب، حيث يتم "الإدخال المفاجئ لعنصر جديد على وضع قائم يقلبه على الفور"[3]

إلا أن المفاجأة لم تكن لتبهر اليونانيين في مسرحية أوديب ملكا لسوفوكليس، لأنهم بكل بساطة يعرفون أسطورة أوديب قبل أن يكتبها سوفوكليس مسرحية، فلا شيء يبهرهم ولا يفاجئهم،

1- س.و. داوسن، وآخرون، موسوعة المصطلح النقدي ج3، ص.345

*-وجب التنبيه ان ترجمة كتاب drama and the dramatic للناقد البريطاني س.و. داوسن تحمل مغالطات كثيرة، حيث شوه المترجم بعض المعاني، ففي الفقرة السابقة يقول: " في حالة من التوازن الكامل حتى اكتمال الفعل" كما أنه ترجم مصطلحَ Action بالحركة لا الفعل، لهذا اعتمدت على فصل "الدراما والدرامية" من أجل التوثيق، في كتاب موسوعة النقد الادبي، تأليف مجموعة من النقاد.

2- م.ن. 350

3- م.ن.، ص. 347

إلا أن جهل شخصيات المسرحية بما هو دائر بها، وما سوف يقع لها من أقدار رتبتها لها الآلهة، يجذب المتلقي لأن يتضامن معها، ويشاركها عفويتها، وهنا يراقب المتلقي "الطريقة التي يتطور بها الترقب بين جهل جميع الشخصيات"[1]

والمسرح بذلك يحافظ على تألقه في جلب انتباه المتلقي، ما دام هناك توتر دائم ومتقن بين الشخصيات الدرامية، وربما حذف عنصر التوتر في مسرحيات العبث، بدعوى لا جدوى الحياة، أدى إلى هلاك هذا النوع من المسرحيات، وصنفها ضمن إطار مسرحيات ظرفية انتهت صلاحيتها، رغم عمق أطروحاتها.

القواعد التكوينية لحدوث الفعل الدرامي:

يرى الناقد الايطالي كير إيلام أنه لا يمكن لفعل درامي حدوثه، إلا وفق شروط ضرورية تؤسس لوجوده، وهو يؤسس رأيه ذاك، بناء على نظرية الفعل عند "نيكولاس ريشر" «Nicholas Rescher» في كتابه "المنطق في القرار والفعل"، بناء على كون مهمة الفعل في الحياة أو الإبداع، تحوز على طاقة تغيير في مسار الأشياء، فلا يمكن بذلك لأي حدث كان أن يرقى ليكون فعلا.

والحال فإن "ن. ريشر" يضع خمس عناصر تأسيسية، يعتبر وجودها شرطا كي أي حدث ما، ليكون فعلا، وهي كالآتي:[2]

أ- الفاعل «Actan»:

يعتبر الفاعل ذلك الكائن الذي يمتلك إرادة معينة، ويصدر عنه أي فعل، وشرطه أن يكون إنسانا، ما دام هذا الأخير هو الكائن العاقل، الذي يملك حرية التصرف، كما أن امتلاكه

1- م.س. ص.349

2- See : RISCHER, Nicholas : The logic of decision and action, Université of Pittsburgh Press, Hertford, England, p.215

لإرادة معينة يعني بالضرورة إثبات مسؤوليته عن ما قام به من أفعال، بحيث يكون ما يقوم به منسوبا له، ويحمل كل الميزات الجينية التي تميزه عن غيره.[1]

فضلا عن هذا يؤكد "ن ريشر" أن صفة الفاعل لا تنحصر في شخص مفرد، بل قد تتعدى إلى شخص معنوي متعدد الأفراد، بأعمال تتوزع على أفرادها لتشكل في مجموعها، ذلك الفعل، مثل التصفيق أثناء العرض المسرحي تعبيرا عن الإعجاب.[2]

هذا ما يمكن التطرق إليه فيما يخص الفاعل باعتباره أحد العناصر البنائية عموما.

أما اذا نظرنا إلى عنصر "الفاعل" من وجه نظر الدراما، فإنه سوف يتحول إلى كائن ورقي ذو وظيفة تخيلية ليست حقيقية البتة، تقوم بالفعل في أسلوب محاكي لأسلوب الحياة في التصرف والسلوك، ويتمثل هذا الكائن عموما في الشخصية الدرامية، التي تعتبر الناقدة الفرنسية "أ. أوبرسفيلد" «A. Ubersfeld» فاعلا معينا بذاته، له وظيفة منوطة به، أوكلها الكاتب الدرامي إياها، كما أنها لا تقف عند هذا الحد، عندما تضع حدا فاصلا بين الشخصية الدرامية باعتبارها كائن خيالي –حتى لو كانت مستلهمة من التاريخ– والشخصية التي تنتمي إلى عالم الحياة الحقيقية، مبررة رأيها في كون الأولى (الخيالية) تحمل وظيفة ما، تكون ذات منحى معين، في النص الذي يشكل عالم انتمائها، وتتشكل هذه الوظيفة وفق سياق سلوكي، تتميز به عن غيرها من الشخصيات الدرامية الأخرى، كما أن وظيفتها هذه مسطرة وفق مسار، تخدم فيه الفكرة المحورية للمسرحية.[3]

وهكذا أمكن لنا أن ننسب للشخصية الدرامية أسلوبها في التصرف، وملاحظة مرونتها في التعامل مع محيطها، بما يوحي أيضا بقوتها في التأثير، وتحررها من تحكم الكاتب الآلي رغم كونه مبدعها، وهنا تكمن أحد أسباب أناقتها الجمالية.

---

1 - See : Op. cit. p.216

2 - See : Ibid. p. 316

3 - Voir : UBERSFELD, Anne : Lire le théâtre, Editions sociales, Paris 4 ed. 1982, p.125.

كل هذا يجعل للشخصية الدرامية، توافر الشروط المناسبة لكي تكون "الفاعل" في رسم خطاطة الفعل الدرامي، إلا أن "ك. إيلام" يرى أن الفعل الدرامي يستوعب أكثر من فاعل يمثله، فقد ينشأ الفعل بواسطة فاعلين متعاملين معا (Collaborators) أو بواسطة عميل رئيسي واحد، يضاف إليه عميل ثانوي مساعد (Helper)[1] يكون دوره له في الإعلام أو التحريض أو الإغراء...

وفي مسرحية "مكبث" لـ"شكسبير" لم يكن لهذا الأخير دافع لقتل الملك، من أجل القتل فقط، بل كانت نبوءة الساحرات واعزا جيدا، فضلا عن طموحه، وإغراء زوجته له فيما لو أصبح ملكا، وهذا ما أسهم بقسط كبير في إقدام "مكبث" على فعلته في القتل، بيد ان كل من الساحرات من جهة والليدي مكبث من جهة ثانية، قام بالوظيفة المنوطة به، لكي يندفع "مكبث" نحو القتل، وذلك على منوال قانون السبب والنتيجة، الذي يقوم عليه الفعل الدرامي.

وبعبارة أخرى يمكن الحدث عن الفعل القتل، نتيجة مساهمة ثلاث مساهمات من لدن شخصيات المسرحية، وهي نبوءة الساحرات، الرغبة عند مكبث، والتحريض عند الليدي مكبث، كلها أسهمت من القيام بفعل القتل.

ب- **نمط الفعل:**

يتحدد نمط الفعل في الحياة اليومية على مستويات متفاوتة من التجسيد، حيث يمكن أن يكون نمط الفعل عاما وشاملا، مثل فتح النافذة أو بري القلم، ويمكن أن ننتقل به إلى مستوى أكثر تشخيصا، عندما نعرف الشيء باسم إشارة مثلا، "فتح تلك النافذة" أو "بري ذلك القلم"[2]

لهذا فإن نمط الفعل يتحدد وفق ما ينتجه، وفي أي مستوى من حيث عام أو خاص.

1- كير إيلام، م.س.، ص 187

2 - See : : RISCHER, Nicholas : Op. Cit. p.216

أما عن الفعل في المسرح "فإنه يجري إدخال فئات إضافية للتمييز بين أنماط الأفعال ودرجات تعقيده المستخدمة."[1] وقصد الكلام أن مجموعة الأحداث في الدراما تتراكب وتتعقد متسلسلة، لتشكل الفعل العام الذي يحدد مسار المسرحية في مرحلة من مراحلها، فحضور أوديب في الحانة، وإسماعه ما يغيظه، وهروبه من أبويه الملكين، هو ما جعله يقتل أباه الحقيقي، دون أن يعلم بذلك، لذلك فكل ما سبق تصبح أحداث عامة أسهمت في نشأة فعل القتل الذي هو فعل سوف يسهم في اعتلاء أوديب العرش مكان أبيه الحقيقي.

ج- كيفية حصول الفعل:

يشترط في كل فعل جرى القيام به صفة الوضوح، بمعنى أن يكون الفعل جرى في سياق مناسب، لكي يكون مدركا بصورة مناسبة، ويكون السؤال الناسب لذلك: "كيف فعل ذلك؟" فعندما نسمع أن أحدهم تحدث إلى صديق له، فإننا لا نعلم كيف كانت صفة المحادثة، ما دامت وسائل الاتصال متعددة وكثيرة. لهذا فإن تشخيص وسيلة القيام بالفعل مهمة لاكتمال حصوله، فضلا عن ذلك فإن وسليلة القيام بالفعل تتحكم في دلالاته، فالحديث عبر الهاتف يدل ربما على بعد المسافة، أو برودة العلاقة.[2]

د- ظروف حصول الفعل:

يحصل الفضاء على وجوده من تحقق آليتي الزمان والمكان في حالة اشتغالهما، وهي أيضا لحظة القيام بالفعل، فخروج الشبح لهاملت كان في ساعة من الليل، حيث كان الجو باردا جدا، في ساحة القصر، وهي ظروف مناسبة من الناحية الجمالية، لتحقيق خروج الشبح.

1- إيلام، كير: م.س، ص.186.

2 - : See : RISCHER, Nicholas : Op. Cit. p.215,216.

هـ- الأساس المنطقي للفعل:

تعد هذه الميزة الواجب توفرها في الفعل أحد الأسس الهامة التصورية للكيان الوجودي للفعل، فمن خلال ذلك نستدعي الدواعي المنطقية من دوافع وأهداف، التي أدت إلى تشكيل الفعل، ويقسمها "ن. ريشر" إلى ثلاث أقسام رئيسية وهي:

*- مبدأ السببية: وهي تتمحور حول السؤال الأتي: "لماذا فعل ذلك؟" والقصد من ذلك، أن وجود تشكيل معين لفعل ما تسبقه أسباب معينة خاصة به، وأسهمت فيه أيضا، بحيث لا يمكن أن نتصور أن هناك أسبابا أخرى غيرها رتبت لوجوده، كما أن معرفة سبب وجود الفعل، يعد في حد ذاته بحث في النتائج المترتبة عن حصوله.

وفي مسرحية أوديب كان القدر المحتم هو الذي دفع أوديب إلى قتل أبيه وتزوج أمه، وهذا ما تطرق إليه الشكلانيون الروس، حينما جعلوا من فعل يقع في بداية المسرحية يكون سببا في جميع الأفعال المتبقية الأخرى، 576 ويعد هذا الفعل وضعية أساسية –كما بينها الشكلانيون- على أنها "تؤسس لحركة الفعل"[1] وهي "التي تفصح عن الشخصيات القادرة على دفع حركة الفعل إلى أبعد نقطة ممكنة"[2]

لهذا ومن لحظة حدوث الوضعية الأساسية وحتى نهاية المسرحية، فإننا سوف نلاحظ تأثيرها، وسببيتها في الحدوث كل شيء، فالشبح في هاملت كان سببا فيما جرى، كما أن ضياع المنديل كان السبب الرئيسي أيضا في جميع ما حدث لعطيل.

ولهذا فإن حدوث الوضعية الأساسية –باعتبارها فعلا دراميا- ينجر عنه حدوث جميع الأفعال المتبقية، وفق مبدأ السببية الذي يعد آلية أساسية في نشأة الفعل الدرامي، رغم أن كير إيلام تجاهله عندما تناول الشروط الضرورية لنشأة الفعل.[3]

1- أيسبورغ وآخرون، نظرية الأدب،تر. جميل نصيف التكرتيي، دار الرشيد، بغداد، 1980، ص.581

2- م. ن.، ص.576

3- ينظر: إيلام، كير- م.س.، ص. 186

*- مبدأ الغائية: وهو مبدأ لا يمت بصلة إلى مبدأ الغائية الميتافيزيقي، بينما يريد البحث توضيح الغائية الموجودة في الفعل، بحيث يمكن اعتباره فكرة محتملة أو نتيجة مرجوة من قبل الفاعل، لحظة قيامه بالفعل.

وينطبق مبدأ الغائية على الفعل الدرامي، باعتباره إجابة عن سبب القيام بالفعل، أو بمعنى أصلح، ففي مسرحية "بيت الدمية" يعتبر خروج نورا من المنزل، تاركة زوجها في حيرة من أمره، إجابة واضحة عن جميع الضغوطات التي مورست عليها، باعتبارها ربة بيت.[1]

*- مبدأ القصدية: يتناسب السؤال الأتي: "في أي حالة ذهنية فعل ذلك؟" مع هذا المبدأ، ويقصد به الحالة الشعورية التي يكون عليها الفاعل، عند لحظة قيامه بالفعل، إذ تعد هذه الحالة بمثابة قصد في السلوك، فللعقل القدرة في توجيه ذاته نحو الأشياء وتمثيلها في العالم الخارجي، وفق الصورة التي يراها مناسبة له.[2]

وبدا واضحا وجليا في مسرحية "عطيل" إذ إن الغيرة التي باتت تتحكم في عواطفه، توجه دائما ظنونه وسلوكاته، نحو الشك في دزدمونة زوجته، باعتبارها مكمن الغيرة عند كل عربي مثله، ولم يكن ضياع المنديل إلا شرارة لانجراف عواطف الغيرة والشك منحدرة نحو هلاكه وهلاك زوجته معه، لهذا فغيرته هي ما ميزت حالته الشعورية.

1- ينظر: أيسبورغ وآخرون م.س.، ص. 583

2- ينظر: صلاح اسماعيل، فلسفة العقل: دراسة في فلسفة روسل، دار القباء الحديثة للطبع، القاهرة/ مصر، 2007، ص.169

المبحث الثالث

سيرورة الحبكة الدرامية

I. الحبكة الدرامية –تثبيت المصطلح لغة:

لم يتواطأ النقاد ولا حتى المنظرون والمترجمون على مصطلح تأسيسي في اللغة العربية يقابل مصطلح الإغريقي μϋθος وهذا ما حدث للأوربيين ذاته، حيث أطلقوا عليها أسماء عديدة منها في الانجليزية:[1] Plot- Story- Intrigue، أما في الفرنسية نجد: Intricare- embrouille ، أما في العربية فنجد عبد الرحمن بدوي في ترجمته لكتاب فن الشعر لأرسطو، ترجمها بال"الخرافة"، في حين ترجمها حمادة إبراهيم بـ"الحبكة"، وهو ما اتفق عليه "صديقي حطاب" في ترجمة كتاب فن المسرحية وكذا "رئيف كرم" في ترجمته لكتاب "سيمياء المسرح والدراما" وهو المصطلح الغالب لدى العديد من المترجمين والنقاد العرب، أما جبرا إبراهيم جبرا حين ترجم كتاب "الحياة في الدرامة" لـ "إريك بنتلي" فأطلق عليها مصطلح العقدة، إلا أن بعض المراجع في مجال البناء الدرامي، قد ذهبت إلى أبعد من ذلك حين قابلت الترجمة بمصطلح: "القصة" وتجلى واضحا في كتاب "البناء الدرامي" ل "عبد العزيز حمودة" غيره.

لهذا فإن الباحث يفضل مصطلح الحبكة لما جاء في القرآن الكريم: "والسماء ذات الحبك"[2] التي يراد بها حسب تفسير ابن كثير في معنى ذات الحبك شبهها بـ: "تجعد الماء والرمل والزرع إذا ضربته الريح، فينسج بعضه بعضا طرائق، فذلك الحبك"[3] وهذا ما يتفق مع التعريف الاصطلاحي الذي يقوم على نسج الأحداث والمواقف ليس وفق مبدأ التتابع، إنما وفق نسجها مع بعضها البعض وفق نظام معين.

---

1 - P. Pavis, Op. Cit. Art.: intrigue, p.115

2- سورة الذاريات، آية:7

3- ابن كثير، تفسير القرآن الكريم، تح: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض–السعودية، د.ط.، د.ت.، ج.7، ص.414.

1. الحبكة اصطلاحا:

ويثير مصطلح الحبكة «Plot» الكثير من الجدل بين المنظرين والنقاد، لما ناله من التطوير والتحويل على يد الكتاب الدراميين، منذ عهد الإغريق حتى يومنا هذا، كما أسهم ظهور الرواية والسينما بقسطهما في ذلك، هذا فضلا عن تنظيرات الكلاسيكيين والرومانسيين، والشكلانيين والبنيويين وغيرهم، كلهم أدلوا بدلاهم في الجدل القائم حول هذا المصطلح وأبعاده وآلياته. أما عن البداية فقد كانت على يد أرسطو الذي مازالت الآراء التنظيرية التي ضمنها كتاب "فن الشعر"، تلتف حول تعريفه لهذا المصطلح.

فضلا عن ذلك تعتبر "الحبكة" مصطلحا غربي التصدير لظهوره على يد الغرب، وتطوره لديهم، وقد أتى مع بداية تعرف العرب على الدراسات النقدية التي تناولت الدراما والمسرح، والواضح أنه لم يستعمل لأي جنس أدبي عندهم من قبل، ، في حين أن ترجمته للغة العربية، لم يكن إلا حديثا، على يد الدكتور عبد الرحمن بدوي، في ترجمته لكتاب فن الشعر لأرسطو. لأجل ذلك فإن جل التعريفات التي تناولت المصطلح وتطوره الدلالي لم تكن إلا في الدراسات الغربية.

وفي إطار وضع مقاربة تعريفية لمصطلح الحبكة، بسبب كون المصطلح أضحى أكثر تعقيدا "أو بالأحرى بسبب ترجمة مصطلحات المفاتيح من الروسية والفرنسية إلى الانجليزية"[1]

2. تعريف أرسطو للحبكة:

يرى الدكتور "سمير سرحان" مؤكدا ما قاله الأولون منذ أرسطو أن "لغة الدراما هي لغة السلوك، وليس لغة السرد"[2] ورغم هذا الاعتراف من لدنه إلا أنه يبدو جليا من خلال عنوان كتابه "دراسات في الأدب المسرحي" أنه يجد المسرح جنسا أدبيا، والحال أن مثل هذه الآراء التي دافع أصحابها عنها إلى حد التزمت، قابلهم آخرون راحوا يدافعون على فنية المسرح، على اعتبار أنه نشأ فنا، والجدل حول القضية هذه مازال قائما، بل أقحمت السينما إلى الساحة كطرف ثالث يريد أن يثبت

1- كاتي وايلز، معجم الأسلوبيات، تر. خالد الأشهب، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان، ط1، 2014، ص. 519

2- سمير سرحان، دراسات في الأدب المسرحي، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، 1994، ص.23.

استقلاليته، لكن حتى إذا تمكنا أن نتجنب عمى الفئتين، فلن نتمكن أن نتجنب مشكلة الفوارق الحاصلة بين النص الدرامي والعرض المسرحي، فجملة ما في النص الدرامي، تأخذ انزياحا دلاليا آخر في العرض المسرحي، وربما يعد هذا أحد التبريرات التي يستعملها كلا الفئتين، ليبرز ثباته وأحقيته في الامتلاك، إلا أن "لأهل المسرح لهم حدودهم كمفسرين للأدب، كما أن لأهل الأدب حدودهم كمفسرين للمسرح"[1]

ومن النقاط التي اشتركت عليها الأجناس الأدبية مع المسرح نجد الحبكة، والتي لم يتجاوزها أرسطو في كتابه "فن الشعر"[*] بل جعل منها "غاية التراجيديا"[2] وليس روح الدراما عموما، لأن أرسطو أسهب في حديثه عن الحبكة في الفصل السادس، حيث عرف التراجيديا وأجزاءها[**] كما أنه أبرز الجيد والرديء، انطلاقا من الأعمال التراجيدية، وهو يعتبر —عندما قارن بينها وبين التراجيديا- أن تطور الكوميديا بقي مجهولا[3]، في حين اعتبر حبكتها عامة في طبيعتها، غير التراجيديا التي مجدها رآها "تحاكي الحياة بما فيها من سعادة وشقاء"[4]

كما ان لأرسطو مواقف كثيرة يمدح فيها التراجيديا، لما كانت لها من مكانة ساهية عند المجتمع الإغريقي، ولفترة طويلة، أسهمت بالضرورة في تطوير عناصر البناء الدرامي، انطلاقا من جنس التراجيديا، الذي اعتبرت أعمال كتابه من أرقى الأعمال على مر العصور، وهذا حاصل تحصيل جعل من هذه الأعمال مصادر تنظيرية مهمة، لاستخلاص معايير الكتابة الدرامية عموما، لهذا وفي رأيي أن الأعمال الدرامية الناجحة على تنوع أجناسها تقاس بالمعايير التي وضعها أرسطو للتراجيديا انطلاقا

1- بنتلي، إيريك: م.س، ص.149

*- وجب التنبيه أني استعملت ترجمتي عبد الرحمن بدوي وابراهيم حمادة، وهذا لكون الأول يتحاشى ترجمة مصطلح plot إلى مصطلح حبكة، غنما يفضل أن يكون "خرافة" أو "حكاية"، في حين أن الثاني يستعمل مصطلح "حبكة"، والحال أن علماء الانتربولوجيا يفرقون بين الحكاية من جهة والحبكة أو الخرافة من جهة أخرى

2- أرسطو طاليس ؛ فن الشعر، تر. د.ابراهيم حمادة، مكتبة الانجلو المصرية، 1983 د.ط، ص.97

**- يعتبر الجزء الخاص الذي تناول الكوميديا جزء ضائعا لم يتم الحصول عليه حتى يومنا، وقد أشار إليه أرسطو حين شرع في حديثه عن التراجيديا (ينظر؛ طاليس، أرسطو: م.س.، ص100).

3- ينظر؛ طاليس، أرسطو: م.س.، ص. 88

4- ينظر؛ طاليس، أرسطو: م.س.، ص. 97

من تراجيديات سابقيه الناجحة، أما الكوميديا فلم يرى ذات شأن، لذلك فلا أظن أن كانت تمثل قاعدة لاستخلاص معايير الكتابة الدرامية عموما في يوم من الأيام.

وعودة إلى مصطلح الحبكة، فقد رأى أرسطو في الحبكة أعظم أجزاء التراجيديا الستة، والتي من بينها الشخصيات والفكرة،

فإن ب. بافيس انطلاقا من تعريف مارمونتال Marmontel في كتابه "*Eléments de la littérature*"* يرى بأنها حرفة أو فن نسج الأحداث وترابطها، انطلاقا من كون تلك الأحداث غالبا ما تنطلق من أسباب، هي التي أخرجتها إلى الوجود[1] فيشعر المتلقي بالرضا تجاهها، لأن الإنسان باعتباره متتبعا فضوليا، يرضيه معرفة الأسباب المنطقية لحصول الأحداث، كي تكون لها مصداقية معينة، لهذا فإن معيار تقييم العمل الدرامي ينحصر أساسا في جودة الحبكة، كما أشار إلى ذلك أرسطو. فضلا عن كون ترتيب الأحداث والأشياء التي تقع المسرحية، فإن لها طولا تسمح للبطل أن ينتقل من الشقاوة إلى السعادة أو من السعادة إلى الشقاوة ارسطو ص.109 ويزيد فوق ذلك شرطا يتمثل في أن الكاتب الدرامي ينبغي أن يكون صانع حبكات أولا، قبل أن يكون كاتب مسرحيات أرسطو ص.115 وهو أيضا يخضع الحبكة- التي هي غير حكايات التاريخ- إلى مبدأ الاحتمال، فحبكة المسرحية حسبه أن لا تكمن أبد في رواية ما وقع فعلا، بل ما يمكن أن يقع، ويعتبر هذا النهج في شموليته هو ما اتبعه الكتاب الدراميون على مر العصور حتى يومنا، بل شمل حتى أجناسا الأدبية أخرى كالرواية مثلا.

والعموم تعتبر تنظيرات أرسطو حول الحبكة نواة الدراسات الأدبية والفنية حتى عند الشكلانيين الروس، الذين توجهوا لنظرية الدراما وفق خطط أرسطو في تقسيم عناصر البناء الدرامي. كما أن

*- وجب التنبيه إلى أن ترجمة كتاب Dictionnaire du théâtre لـ Patirce Pavis إلى اللغة العربية ترجمة "ميشال خطار" يحمل الكثير من الأخطاء والمغالطات، حيث ينسب هذا التعريف الموجود في المتن إلى ديدرو في حين أنه منسوب إلى مارموتان، في حين ينسب تعريف الحبكة المنسوب إلى معجم المصطلحات المسرحية لـ أ سيمون لمارموتان.

1 -Voir : PAVIS, P. Dictionnaire du théâtre, p.251

دراساتهم حول الدراما عموما تعد مهمة جدا، لما قدمته من تصورات نظرية وتطبيقية مهمة في هذا المجال.

3. مفهوم الحبكة عند الشكلانيين والمحدثين:

لكي يعرف الشكلانيون مصطلح الحبكة فإنهم قاموا وضعوا فروقا بينه وبين مصطلح الحكاية أو الخرافة، وكلاهما مصطلحان يدخلان في مجال البناء الدرامي، حيث يعني الأخير مجموع الحوادث الدرامية المتسلسلة، بحيث تبرز باعتبارها بنية سردية[1] أو بالأحرى مخططا يمشى وفق تسلسل زمني للأحداث الدرامية، وهي بذلك تتوفر على عموم الأحداث ودوافعها دون أن تفصِّل في ارتداداتها.

أما الحبكة فيكمن تعريفها بأنها "ذلك العنصر في تقنية المسرحية الذي يضفي شكلا على الفعل الذي يمثل"[2] بحيث يبرزها على شكل مخطط ترتسم فيه العلاقات البين-شخصية والصراعات، والأحداث الجانبية وردود الأفعال وكل ما هو جار في المسرحية، وهي بذلك لا تتبع خطا واحدا متسلسل الأحداث، وبذلك فهي لا تصلح للسرد، على عكس ما هي عليه الحكاية، التي تسرد أحداثها تباعا لأنها "توفر المعلومات الأساسية لفهم الأحداث وتنظيم حقل التطور بكل عناية"[3] فيعتمد بذلك عليها المخرج والممثل والسينوغراف، لفهم أغوار المسرحية، ويتطلعون بها إلى الشخصيات، كما أن تمثل مادة خام للدراماتورج لكي يعالج النص الدرامي.

كما أن كير إيلام في الحكاية المتلقي أو الناقد يقوم بتجريد أحداث الحبكة، لكي يحولها إلى حكاية من خلال تلقيه للعالم الدرامي، سواء كان عن طريق النص أو العرض المسرحي[4]، ويزيد بأن الدراما غالبا ما تكون محاكاتية أكثر منها وصفية-سردية، بحيث يبرز الفعل ممثلا لا مرويا، وهذا ما يناسب الحبكة عن الحكاية، فلا ننتظر من الأحداث أن تبرز لنا متسلسلة، إنما وفق بنية لا خطية non-linear، وبناء على ذلك يكون عالم ماكبث الذي يبنه المشاهد كحكاية مغايرا تماما لحبكة

---

1 - Pav, Op. cit., art. fable p.79

2- فرد ب مليت، جيرالدايد س. بنتلي،فن المسرحية، تر.صديقي حطاب، دار الثقافة، بيروت-لبنان، 1986، ص.393

3- نوال بنبراهيم، في ثنايا النص، مقاربة تحليلية للإبداع المسرحي، منشورات وزارة الثقافة، 2013، .94،95

4- ينظر إيلام، ك. م.س.، ص 183، 184

مكبث التي يتضمنها النص، فلقاء ماكبث الساحرات وقتله الملك، وزوجة مكدف وموت الليدي مكبث إلخ، تعتبر "أحداثا تقع على مستوى واحد وتشكل تسلسلا زمنيا منطقيا"[1] بحيث تصبح متشابهة لا تمثل إلا مراحل البداية والوسط والنهاية.

في حين تعتبر الحبكة أحداثها التي تقع على عاتقها في العالم الدرامي متمايزة فيما بينها، وغير مرتبة مثلما هي عليه حكاية المتلقي، فمسرحية "أوديب ملكا" لـ"سوفوكليس" سوف ينسى متابعها بأن أحداث النبوءة لا تنتمي إلى متن المسرحية، كما أن اكتشاف قتل الأب والزواج من الأم لا يتم حينا، لكن المشاهد له حكايته التي تختصر في أن أوديب قتل أباه وتزوج أمه ثم فقأ عينيه.[2] كما أن الحوار الجانبي لـ "ليدي مكبث" وهي تنعت نفسها بأقبح النعوت في بداية المسرحية، يبدوا حدثا جانبيا، مع اشتداد وتيرة الأحداث، ورغم ذلك تؤدي هذه الأحداث -الجانبية- دورا إعلاميا، أو غير ذلك من المهام، وما دامت هي جزء لا يمكن له أن يتجزأ من الحبكة، فإن له دورا آليا، ذو مهمة سببية، تجعل من الأحداث تنشأ، والظروف تتهيأ من أجل بعث لأحداث لاحقة، لذا لا يمكن بأي حال من لأحوال الاستغناء عن حدث من الأحداث، خاصة عندما نركز على المسرحيات المحكمة البناء.

فضلا عن التعريفات التي شملت الحبكة، يعد التعريف الانجلوسكسوني للحبكة ملائما لها، حيث إن اللفظ الانجليزي Plot يعني -بالإضافة إلى مصطلح الحبكة- "المؤامرة" أيضا، وفي سبيل أن نفهم العلاقة بين الجذر اللغوي للمصطلح، والاصطلاح الفني للحبكة نستعين بما جاء في معجم "ماكميلان" "Mcmillan" الانجليزي، إذ يؤكد يؤكد أن الحبكة هي "خطة سرية للقيام بأمر سيء من قبل شخصين أو أكثر"[3]، من هذه الوجهة نفهم العلاقة مبنية على أساس خطة سرية، وهذا ما تبدة عليه لحبكة في المسرح أو حتى الرواية، حيث تنشأ الحبكة باعتبارها خطة سرية تمشي على منوالها

1- م.س.، ص.184.

2- ينظر: م.ن.، ص.184.

3 - MACMILLAN English Dictionary for advanced learners, International Student Edition, London, U.K., term: Plot, p.1141.

الأحداث وتتصرف لشخصيات دون أن تنكشف هي للمتلقي، باعتبارها "نظام يشد أجزاء الحدث ويتولى تركيبها وترتيبها في بناء متكامل"[1]، وعلى منوال ذلك تترابط الأحداث في الحبكة بصورة حيوية، وبعلاقة سببية خفية وغير متوقعة[2] بحيث لا تكشف تركيبتها للمتلقي أيا كان، إلا عبر تدرج تسلسلي للأحداث الدرامية، في إطار ما يسمى بالحكاية المسرحية، لهذا فالحبكة تتمظهر الآن بوصفها نظاما يؤسس على منواله المؤلف إبداعه الدرامي.

II. الحبكة وسردية الحكاية:

لم يفوّت كير إيلام فرصةً في معرض حديثة عن الحبكة، حتى تناول الفوارق الفاصلة بينها وبسن الحكاية *Fabula* مرجعا الفضل إلى الشكلانيين الروس، في إرساء الحدود بين المصطلحين، فو بداية يعتبر أن الحكاية "الخط الأساسي في السرد"[3] وهي حسبه تتميز "بترتيب الأحداث المنطقي الذي يتوصل إليه القارئ أو الناقد بتجريده الحبكة"[4]

ولا ينح هذا إلا لتقرير مؤداه أن الحكاية ما هي إلا حذف للأحداث الجانبية والتعقيبات والأوصاف التي لا تساهم بحيوية مباشرة في استمرار الحدث، إنها فقط اختصار لمسيرة الحبكة، يستنتجها المتلقي باعتبارها بناء سرديا يقوم على التسلسل المنطقي للأحداث، ويعد الناقد الانجليزي إداورد م. فورستر *Edward M. Forster* من أوائل من وضعوا فوارق مفصلية بين الحكاية والحبكة في كتابه تمظهرات الرواية *"Aspects Of Novel"* ، ورؤيته هذه تقوم على اعتبار الحبكة "أحداثا سردية بالطبع، إلا أن تأكيدها يمنحه إياه مبدأ السببية [...] فعندما نكون مع الحكاية نقول (وماذا بعد؟) أما في الحبكة فنسأل (لماذا) . هذا هو الفرق القاعدي بينهما"[5] وترتقي الحكبة حسبه

1- د.لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، ط.1، 2002، مص.: حبكة، ص.72.

- PAVIS, P. Op. Cit. Art : intrigue, p.1

3- كير إيلام، م.س.، ص.183

4- م.ن.،ص. 183

5- Forster E. M. Aspects Of the Novel, A Harvest Book, New York, U.S.A., 1985 p.86

لتخفي بداخلها سرا ثم تفضحه، وهكذا نجدها تمثل شكلا يمكن له أن يتطور وينمو، وهذا مثل: "مات الملك ثم تبعته الملكة، ولا أحد يعلم السبب حتى تبين أنه ذلك كان حزنا على زوجها."

ويلخص "ر. توبيا" "*Ronald b. Tobia*," الفروق في أن "الحكاية تتطلب الفضول الإنساني لمعرفة ما يحدث بعد ذلك، أما الحبكة فتستوجب البراعة في تذكر ما حدث في السابق، لكي يتم فهم العلاقات ما بين الأحداث والأشخاص، وكذا محاولة استخلاص الحصيلة"[1]

يبدو أن الحكاية أوجدتها الحاجة إلى تلبية الفضول عند المتلقي أيا كان، ممتنعة عن تلك التفاصيل التي تطرحها الحبكة، كما أن هذه الأخيرة لا تُلقِ بأي من جزئياتها على مسمع المتلقي دون الحاجة إلى فهم سياقات وترتيب الأحداث فيها، للتطلع إلى فهم الشخصيات الدرامية، وما تمثله كلها في لعب أدوارها الوظيفية.

وفي هذا الصدد يرى أ. إيكو "*Umberto Eco*" بالإضافة إلى رؤيته بأن كل النصوص حتى العلمية منها تحمل في كينونتها حكاية سبيلها الإقناع، يتبنى رؤية الشكلانيين الروس الذي تقضي بوجود تعارض بين الحبكة والحكاية، ويضيف أن الحبكة بكل تشكلاتها هي أول الاستنتاجات التي يتوصل إليها المتلقي وهو يتعامل مع البنى الخطابية *Structures discursives* بحيث تبدو له اكثر تفصيلا من أن ترتبها التسلسلات الزمنية التي تنظم أحداث الحكاية.[2]

III. الحبكة خطة المؤلف الخفية:

يرى إيريك بنتلي أن الحبكة تأتي نتيجة تدخل عقل الفنان، في الأحداث الحياتية العامة، ليتم تخطيطها وفق نسق معين[3] لكن دون محاكاتها للحياة، فأرسطو قال يوما بأن الحبكة محاكاة للفعل، كما أنه لم يعرف ما هو الفعل، ليجعل منها مسلمة ثابتة، لكنها في لوقت ذاته تبدو مبهمة نوعا ما،

1 - Tobia, b. Ronald, 20 Master Plots (And How to Build Them), Writer's Digest Books, Ohio U.S.A., 1993, p.12

2 - Voir: Eco, Umberto, Lector in Fabula, Le role du lecteur, Editions Grasset, France,1985, p.251

3- ينظر: إ. بنتلي، م.س.، ص.18.

فأي فعل هو الذي تحاكيه الحبكة ؟ ويجيب إ. بنتلي عن السؤال معتبرا أن ذات الفنان تبدع الحبكة عبر محاكاة شيء آخر غير الواقع أو التاريخ، لأن محاكاتهما لا تكون إلا إعادة صياغة لهما بأسلوب شاعري، لهذا فإن إبداع الحبكة يتم عبر محاكاة شيء آخر، غير الحقائق الحياتية، ألا وهو الأسطورة.[1]

فسوفوكليس وشكسبير استقوا حبكات مسرحياتهم الخالدة من الأساطير، رغم أن العديد من شخصيات هذا الأخير تعتبر أسماء تاريخية، لكن لا توجد أوجه شبه كثيرة بين الشخصية (الخيالية) الدرامية، وبين الشخصية الواقعية، فيبدو أن هؤلاء الكتاب اعتمدوا على مصدر إلهام آخر، يتناسب وتطلعاتهم الإيديولوجية، كما أن خط الحكاية الدرامية القائم على منحى تصاعدي معين يليه أزمة فانفراج، ليس أسلوب التاريخ في تتابع أحداثه، بل هو يتقارب وأسلوب الأساطير، وما يميز الأسطورة أيضا هو مخاطبتها للانفعال بدلا من العقل[2]، ميزة تتناسب المسرح الإغريقي في نمطه التراجيدي القائم على الرحمة والشفقة اتجاه البطل، وتوظيفها للخيال الجامح الذي لا يستطيع العقل أن يتواءم معه بمنطقه الجاف[3]، بالإضافة إلى أن أرسطو أقر يوما -والكل من بعد يعلم يقينا ذلك- أن مهمة الشاعر ليست رواية الأحداث كما وقعت، بل رواية ما يمكن أن يقع.[4]

وعلى هذا المنوال وجب التنبيه إلى ابتعاد المسرح عن مهمة التوثيق، حتى في العصر الحديث، وفي ظل أكبر المذاهب الإيديولوجية ثورة على المنهج الأرسطي، فتلك تندرج ضمن مهام المؤرخين.

وما دامت الأسطورة هي مصدر الكاتب الدرامي في استلهام حبكاته الدرامية، فإنه سوف يحاول وبأسلوب مغاير لأسلوب الأسطورة أن يكرر ما يعرفه المتلقي من أحداث ومواقف، فالأساطير هي إبداعات الشعوب، لكن ما موقف المشاهد الدرامي وهو يشاهد أحداثا يعرفها معرفة جيدة؟

رؤية إيريك بنتلي:

1- ينظر: م.س.، ص 20

2- ينظر: ابراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، تونس، 1986، مص.: أسطورة، ص. 27-28

3- ينظر: م.ن.، مص.: أسطورة، ص.28

4- ينظر: أرسطوطاليس، م.س.، ص.26.بدوي

يرى إيريك بنتلي أن المشاهد المسرحي مفتون لمجرد تكرار الأحداث والمواقف ذات المكمن العميق في الذاكرة الشعبية، كما أن الأساطير -وعلى اختلافها- حافظت على وجودها بالتواتر والتكرار، وعليه لن يكون عرضها في قالب مسرحي مسألة نجاح أو فشل، وهذا ما يبرره نجاح الكثير من المسرحيات التي وظفت الأسطورة في صياغة مواضيعها، بل إن الصعوبة تكمن بحق في كيفية جعل المسرحيات الجديدة التي لا تستند إلى أي أسطورة كانت، تستحوذ على انتباه المتلقي، بحيث تستنبط عنه ذلك الإحساس الذي ينتابه وهو يتلقى الأساطير.[1]

زيادة على ذلك يرى "بنتلي" أن التبيُّن في الفن عموما أهم من المعرفة، حيث إن الأحداث تُسيَّر فيه رغم تكرارها، في أنماط فنية أخرى (كالأنماط شعبية مثلا) لا تنقص من قيمتها لمجرد معرفتها المسبقة لها[2]. ومعرفة الإغريق لأسطورة أوديب حق المعرفة لدرجة التقديس، لم يكن عائقا البتة في نجاح مسرحية أوديب ملكا لسوفوكليس، إلى درجة أن أشاد بها أرسطو في كتاب "فن الشعر"، ذلك لأن المشاهد اليوناني بداية لا يستثمر ترقبه الدرامي لمجرد أنه قد يجهل الحكاية الكاملة للمسرحية وتلك النتائج المترتبة عن الأحداث التي يتوقع أن تقع، إنه يراقب بشغف أوديب وحذره من مجهول ما، والمسألة يطرحها بجد الناقد الانجليزي س. داوسن في تناوله لمسألة الترقب في الدراما، إذ يصرح: "على من يعتقد أن الترقب الدرامي يعتمد على الجهل الحرفي بالنتيجة أن يقرأ (سوفوكليس) في مسرحية أوديبوس ملكا، ويراقب الطريقة التي يتطور بها الترقب بين جهل جميع الشخصيات [...] و جهل "نتشارك" فيه عندما نتبيَّن أنفسنا في الشخصيات وبين معرفتنا ماهية الحقيقة بالفعل."[3]

يبدو المشاهد متعاطفا مع البطل أوديب، ويراقب جهله وينتظر معرفته للحقيقة، التي سوف يصطدم بها البطل، فلا يستطيع كبت خوفه اتجاه ذلك، والذي يترجمه بالتهام ما بقي من أحداث المسرحية، ليرى في الأخير ردة فعل البطل المناسبة.

1- ينظر: إ. بنتلي، م.س.، ص.27، 28.

2- ينظر: م.ن.،ص.28 .

3- س.س. داوسن وآخرون، م.س.، ص.349.

هذا ما تفعله الحبكة الدرامية المحكمة بالمتلقي المسرحي، حتى في أضيق مجالات الاحتمال لتوقع الحدث القادم، تشده إليها ليشاهدها بشوق عارم حتى النهاية، أما في حالة جهله المسبق لحبكة المسرحية، فإنه لزاما أن يتمتع الكاتب الدرامي "بمعرفة فطرية (هي نوع من العبقرية) عن مدى استمرار التوتر* قبل أن يغدو غير محتمل أو ممل، وعن كيفية قطعه مع إحداث أكبر تأثير."[1]

إن التوتر وحده كفيل بجعل المتلقي ينتظر أن ينقلب الوضع إلى أمر آخر وبشكل حاسم، وفي انتظار حدوث ذلك في أي لحظة من زمن المسرحية، تبقى المسرحية في "حالة من التوازن غير الكامل، حتى اكتمال الفعل"[2] والذي أطلقت عليه ز. لانغر اسم "الشكل ضمن الترقب" *"form in Tension"*** وهو حالة شعورية بحتة "يظهر فيه المستقبل جنينا في الحاضر، وذلك هو القدر"[3]

ولعل لانغر في تصورها لمفعول الحبكة وطريقة تأثيره عبر الفعل الدرامي على المتلقي المسرحي، ترى أن هناك توهما يتصاعد أثناء ترقبه وهو يشاهد الأحداث الدرامية الشاخصة أمامه، التي يبدو المستقبل فيها مبهما، هذا ما يدفعه إلى تطوير الحاضر عبر توقعات تمثل توهما مستقبليا، فيبدو شعوره بالحاضر ممتدا إلى المستقبل غير منفصل عنه، وما دام هذا المستقبل غير واضح المعالم، فإن شعلة التوتر تبقى مشتعلة حتى تنقل المسرحية إلى مشاهد تالية، وعلى هذا الأساس عرف التوتر بافيس بأنه: "ظاهرة مركبة تربط حلقات الحكاية ببعضها، خاصة تلك التي تتواجد في نهاية المسرحية."[4]

ومن هنا يبدو لنا جليا أن استعمال المؤلف لآليات تتضمنها الحبكة، يكون التوتر ناتجا سببيا وجودها مثل: انتظار ردة فعل هيلمر في مسرحية نورة، في حال معرفته بحقيقة الدين، ما هو إلا حيلة مؤسلبة لكي يأخذ بتركيز وانتباه المشاهد نحو نهاية المسرحية.

---

*- ينظر: الفعل والتوتر، المبحث الأول من الفصل الأول

1- م.ن.، ص. 346

2- م.ن. 345

**- مصطلح "الشكل ضمن الترقب" " form in Tension " يوعز للناقد "شارل مورغن""Charles Morgan" في كتابه "طبيعة التصور الدرامي"

3- S. K. Langer, Op. Cit. p.311

4 - P. Pavis, Op. Cit., Art.: Tension p.348

بنية الحبكة المسرحية:

من الصعب بما كان تخيل بناء الحبكة في المسرحيات الحديثة، لما حملته التجريبية للمسرح من جرأة امتدت إلى انتهاك حرمة البناء الدرامي الذي عرف قدسية لم يجرأ أحد من كتاب الدراما على انتهاكها طيلة قرون عدة، إلا أن هذا لم يكن بالضرورة أن يصدر حكمه بالإعدام على بناء الحبكة، وذلك لسبب بسيط يكمن في حاجة الإنسان لأن يتتبع خيطا حكائيا يفهم عبره مسرحيته أو روايته حتى، وربما هذه الحاجة الملحاحة هي التي أبقت السينما -على الرغم من الوسائل التي توفرت لها- محافظة على أعمالها في سياق الحبكة.

وقد يستغرب البعض مهاجمة بعض منظري الأدب أسلوب الحبك في الدراما الكلاسيكية، التي تقوم على التتابع الزمني للأحداث ، ويضعون أرسطو في مرتبة المتهم الذي قيد الحبكة بقوانين لا يمكن الخروج عنها، متناسين أن ما أقر في كتاب "فن الشعر" لا يعد إلا انعكاسا للأعمال المسرحية الناجحة التي سبقته، والحال أن هذا الهجوم تأتى من كتاب الرواية، بداية من القرن الثامن عشر، زمن ظهورها إلى الوجود، إذ أضحت جنسا أدبيا متمردا، "ولقد مثلت [أي الرواية] طيلة ثلاثة قرون، وحتى يومنا هذا مَشغلا مذهلا لشتى ضروب التجريب في ميدان التأليف والتعبير عن الزمن"[1] بحيث أصبح الروائي يتحكم في زم الحكي كيما يشاء، بل ويحبسه من خلال عملية الوصف إلى درجة أن بعض الروايات وصلت درجة من التجريد لا نستطيع أن أن نحس بمرور الزمن فيها مطلقا.

لكن مهما بلغت درجة التمرد على أسلوب الحبكة في تطوير الأحداث وفق المنطق التسلسلي الكلاسيكي، إلا أن ذلك الأمر بقي محصورا وفق اعتبار تجريبي فقط، لم يستطع أن يبلور لذاته كيانا مستقلا، فالتجريد في المسرح مثلا، وغيره من التوجهات التي ثارت على كل ما هو له صلة بالحبكة، وليد فترة معينة انتهى بها الأمر في أرشيف التاريخ، وحتى في السينما لم تستطع إلا الأعمال ذات الحبكة الجيدة والمتصلة الأحداث زمنيا بالوصول إلى قمة الترتيب، أما الأعمال السينمائية ذات الطابع

1- بول ريكور، الزمان والسرد- التصوير في السرد القصصي، ج.2،تر.: فلاح رحيم، ط.1، 2006، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان ، ص.29.

التجريدي فلم تجد لنفسها مكانة إلا بين النخبة، أما المشاهد النموذجي، فإنه يميل بالضرورة للأعمال ذات الطابع التسلسلي، جنبا للتعقيد، فالمتلقي يعييه التفتيش والبحث، فهو يريد حبكة مترابطة الأحداث زمنيا، كي يعتصر في الأخير حكايته منها، لأجل ذلك كان دوما وعلى مرور فترات التاريخ، بكل زخمها وتنوعاتها، هناك فقط ذلك الإنسان الذي يتابع بنهم تتابع الأحداث، وفق منطق تسلسلي مترابط، يقوم على مبدأي السببية والنتيجة، التي أسهب فيهما أرسطو كثيرا.

وليس تسلسل الأحداث وحده يعد كافيا، كي تتحدد جودة العمل الدرامي، والحال أن الحبكة الدرامية تتبع مسارا جليا، لم يحدده أرسطو -كما جرى الحديث دوما- إنما حددته الدراما الإغريقية مسبقا، وذلك من خلال نشأتها المتفردة، حتى تطورت واكتملت معالمها الأساسية، وتجلت في أعمال مسرحية نصا وعرضا، ليؤسس على منوالها أرسطو كتابه في نظرية فن الشعر.

ولقد أصر بذلك أرسطو على تقسيم الحبكة إلى تقسيمات ثلاث هي : بداية ووسط ونهاية، معرفا إياها قائلا: "البداية هي التي لا تعقب بذاتها أي شيء بالضرورة، ولكن يعقبها بالضرورة شيء آخر، أو ينتج عنها"[1] في حين يرى أن الوسط "فهو ما بذاته يعقب شيئا آخر بالضرورة، كما يعقبه شيئا آخر"[2] أما النهاية " فهي التي تعقب بذاتها -وبالضرورة- شيئا آخر"[3]

ويبدو أن أرسطو يميز كل جزء من أجزاء المسرحية (التراجيديا) على حدا، بحسب مهمة كل مرحلة في حياة العمل الدرامي، لكن أرسطو لم يخبرنا أبدا عن مدى امتداد زمن كل مرحلة، رغم ان الفعل في المسرح الإغريقي كان دائما ما يشرع به "عند نقطة هي أقرب ما تكون من ذروة المسرحية وأزمتها، لكن الحال لم يكن كذلك في المسرحيات الإليصاباتية [يقصد الايليزابيتية]"[4] وهذا ما يبرر اختيار كل كاتب نقطة البداية التي يشاء أن يقدم بها مسرحيته، وأن يمدد أو يقلص من مرحلة البداية أو الوسط أو النهاية، لكن ما لا يحيد عنه أي اتفاق هو أن المسرحية يجب أن تبنى وفق تسلسل،

1- أرسطو طاليس، م.س.، ص. 108

2- م.ن.، ص.108

3- م.ن.ص108

4- فرد ب. ميليت، م.س.، ص.398

بحيث "يصوغ المادة الخام التي تتكون منها قصته، ويعدلها بحيث تكشف عن التسلسل المنطقي في علاقة الحوادث أ، ب، ج، د."[1]

والغرض من ذلك هو جعل بناء الحبكة منطقيا ومرضيا، بحيث تنكشف الأحداث أمام المتلقي تبدو مفهومة ومرضية، تنطوي على الكثير من الترقب والانتظار التي ينتاب المتلقي كلما اقترب من ذروة المسرحية، لذلك تتجلى لنا أن مهمة الكاتب المسرحي أساسا تكمن في "بعث الاهتمام والتشويق وتركيز الترقب والإبقاء على حالة الترقب هذه."[2]

لذلك فإن كل مرحلة من مراحل التي تمر بها المسرحية (بداية-وسط-نهاية) تمتاز بآليات نوعية -افتراضية، تتشكل فيها الأحداث وفق طبيعة الفعل التي يحرك تلك المرحلة، وذلك تبعا لإيقاع زمني معين، وكثافة أحداث محددة، يحافظ بهما الكاتب الدرامي على نبض الحياة الدرامي، وكذا يستثمرهما في مواصلة جب انتباه لمتلقي نحو تسلسل الأحداث.

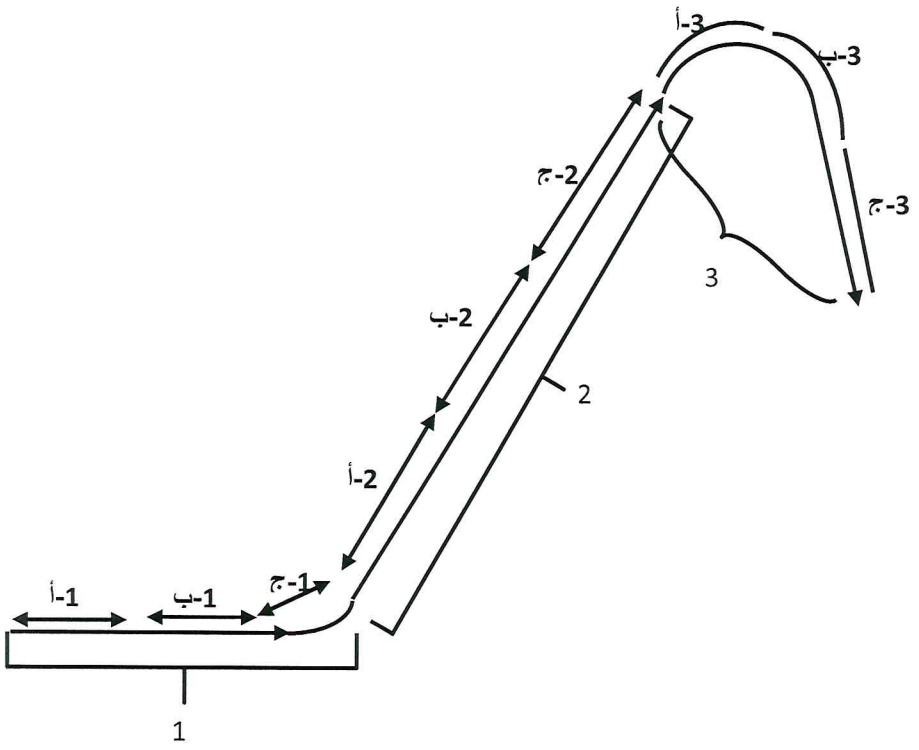
وعلى هذا الأساس بنى الشكلانيون رؤيتهم في تقسيم المراحل، التي جاء بها أرسطو إلى محطات تمتاز بمتغيرات نوعية، تختلف الواحدة منها عن الأخرى، فهم يرون أن الشكل الفني "يكون بالضبط ذلك الجو أو ذلك الجانب الخاص من الأدب، والذي يتميز بأكبر قدر من الثبات والديمومة والتكرار"[3] وتعرضها للتغيير والتطور دائما ما يكون ببطء شديد وتدريج أبطأ، فبنو نظريتهم نحو الدراما على منوال ثابت، دون أن يتناسو تطورها عبر العصور الذي يعتبروه كان تطورا شديد البطأ، لم يمس أبدا بأركانها الثابتة التي قامت حسب رؤيتهم على الشكل لا المضمون.

والحال أن الشكل الأتي سوف يوضح تجزئتهم لمراحل تطور الحبكة المسرحية، كما أني سوف أحاول أن أرسمه وفق هرم فرايتاج:

1-م.س، ص.394

2-م.ن.، ص.394

3- إيلسبورغ وآخرون، م.س.، ص.36



إن هذا الشكل الذي يلخص نظرة الشكلانيين لحبكة العمل الدرامي، حيث قسموها إلى ثلاث مراحل أساسية تمر بها، وكل مرحلة تنطوي على ثلاث وضعيات يبدو عليها العمل وهي كالآتي:

1- العرض التمهيدي:

وهو ما يمثل البداية عند أسطو، حيث يتميز الأحداث "بالتوازن الذي سرعان ما يتحول لاضطراب"[1] أي أن العرض التمهيدي يبرز خلاله تلك الأحداث التي تدل على توازن ما، سوف

1- جميل حمداوي، النظرية الشكلانية في الأدب والنقد والفن، (كتاب إلكتروني)، منشورات شبكة الالوكة، alukah.net، ص.83

ينقلب فيما بعد إلى اختلال، يكون سببه حافز معين، وذلك على إستراتيجية الحبكة في كونها "تعرف الحبكة مجموعة من التحولات والتقلبات، أو المرور من وضعية إلى أخرى"[1]

كما أن من وظائف العرض التمهيدي الكشف عن الشخصيات الدرامية الفاعلة، وتحديد توجهاتها ومواقعها، دون إبراز لنمط الصراع القائم بينها، ويضم العرض التمهيدي ثلاث وضعيات متباينة، تحمل وظائف مرحلية في المسرحية، وتميزها مجموعة من الأحداث وهي كالآتي:

1-أ الوضعية الاستهلالية: تمثل هذه المرحلة من المسرحية تلك "الوضعية التي يختارها الكاتب بداية لمسرحيته"[2] أو بالأحرى نقطة البداية التي طالما حيره شكلها الذي سوف تظهر عليه، ليشرع في كتابة مسرحيته، وبذلك تعتبر "المشكلة الفنية التي تصادف الكاتب المسرحي [...] إذ عليه بعد أن ينظم حوادث مسرحيته طبقا لتسلسلها المنطقي أن يقرر الحادث الذي يبدأ به مسرحيته"[3] وهذا يعتمد على التقاليد الفنية لعصره، وأسلوبه في بسط أحداث الحبكة أمام المتلقي، فقد اختار شكسبير مشهد الساحرات نقطة لبداية مسرحيته "مكبث"، واختار "إبسن" مشهد بيت نورا مع زوجها أيضا، واختار "برنارد شو" مشهد الشارع وقت الزحام، وسقوط المطر بغزارة كنقطة بداية للمسرحية.

1-ب الوضعية الأساسية: لا تخلوا مسرحية ذات حبكة من هذه الوضعية التي تصنع الحرج في عالم كان يعرف الاستقرار، ذلك لأنها "تنقلنا من عالم متوازن مستقر إلى عالم قلق غير متوازن"[4] فتهيؤه نحو الصراع الذي سوف ينضج بفضلها، فـ "كل معاناة تقع في الدراما يجب أن تقدم، من ناحية، على أنها نتيجة ترتبت عن الحلقة السابقة [...] ومن الناحية الأخرى يجب أن تقدم على أنها سبب، ومقدمة للحادثة التالية"[5] وعليه فإن مبدأ الوضعية الأساسية يقوم على هذا الأساس بحيث تضع نفسها في موضع سبب كل ما يجري في المسرحية لهذا فإن "الوضعية الأساسية لا تنطوي إلا ما يمكن

1-م.ن.، ص.83

2- مجيد حميد الجبوري، م.س.، 75 .

3- فرد ب. ميليت، ص.296، 297.

4- ابراهيم حمادة، طبيعة الدراما، س 26،، دار المعارف، القاهرة، 1977، ط.1، ص.20

5- إيلسبورغ وآخرون، م.س.، ص586

تحقيقه في الحدث [يقصد الفعل]"[1] لهذا فهي تعد نقطة انطلاق الأسباب المؤدية إلى انجراف الأحداث نحو النهاية المحتومة بصورة حتمية، وليس هذا فقط، بل تظل حاضرة طيلة صيرورة الحدث، "فكل حالة من حالات الحدث [أي الفعل] تكاد تتغلغل في الوضعية الأساسية."[2] ذلك أن سمة الفعل الدرامي -حسب الشكلانيين- أنه يمتاز بالقدرة على تكثيف ما سبقه من أحداث سابقة، وكلما برز حدث في حركته إلا وتذكر المتلقي فيه ما سبقه من أحداث دون الحاجة إلى الرجوع إليها بصورة مباشرة.

لهذا فإن الوضعية الأساسية تؤدي شرطا أساسيا في العمل الدرامي، يشتعل وفقه الصراع وينطفئ، وتحدد النهاية أيضا، فضياع المنديل من دزدمونة في مسرحية عطيل، وظهور شبح الملك المتكرر للحراس في مسرحية هاملت، وديون نورة وتزويرها لتوقيع أبيها في مسرحية ابسن، كلها وضعيات أساسية تلعب دورها في التحفيزي في المسرحية تلك.

لكن مهما حملت الوضعية الأساسية من تأجج، فإنه لن يتم لها تحقيق الأهداف من خلالها، إلا بواسطة حدث بسيط يشعل فتيل الأزمة في المسرحية.

1-ج نقطة انطلاق الفعل: تمثل هذه النقطة حدثا بسيطا يكاد ينتمي في كثير من الأحيان إلى الوضعية الأساسية، لأنه يمثل لحظة اختلال التوازن عينها، عبر حدث جرى، مثل إخبار الشبح لهاملت بحقيقة مقتل أبيه، ومخالفة أونتيغون قانون كريون القاضي بترك جثة أخيها بولينيكس في العراء، ودفنها إياها. لهذا هناك من يعتبر هذه النقطة مولدة للصراع الذي يفضي بنا إلى أزمة درامية، فـ "منها تبدأ الحبكة المسرحية بالاندفاع نحو الأمام، وتبدأ طاقتها ببث النشاط في جميع خطوط الحركة"[3] وبهذا يتحقق عبر أحداث الدرامية كل ما نتج عن سببية وحتمية نقطة الانطلاق ولا يحيد عنها.

2- التعقيد: وخلال هذه المرحلة يأخذ مسار الحبكة منحنى آخر غير الذي سلكه من قبله، بحيث إنه تولد عنه وأعقبه زمنيا. وهي ما يسمى عند البعض بالفعل الصاعد (Rising action)

1- م.س.، ص.576.

2- م.ن.، ص.599.

3- مجيد حميد الجبوري، م.س.، ص.80.

ويعرفه إبراهيم فتحي بأنه "ذلك الجزء من الحبكة الذي يتضمن التعقيد والصراع، مؤديا إلى الذروة"[1] وما دام الصراع هو ما يميزها، إذ يزداد تصعيدا ويشتد، فإن وراء ذلك قوى ذات دوافع كامنة ومتضادة تولده، بسبب الاشتراك في الأهداف، والتنافس على المصالح، وتقسم هذه الرحلة إلى ثلاث أزمات متتالية وهي:

2-أ أزمة التصعيد: خلال هذه الأزمة "يتولد الصراع كنتيجة من نتائج تقاطع القوى المتضادة"[2] وكرد فعل منطقي لحركة الوضعية الأساسية، فبعد أن اختل التوازن في المسرحية، توترت الأوضاع ولم تعد إلى سابق عهدها، فقوانين الفعل الدرامي تجبره على إعادة تنظيم الوضعية الأساسية، بأي شكل من الأشكال، ما دامت هذه الأخيرة تشتمل على معطيات تحفيزية للفعل، وتختص به كما وكيفا، لهذا فإن تولد أزمة التصعيد، جاء كرد فعل مباشر، لما تضمنته الوضعية الأساسية[3] فنبوءات الساحرات لمكبث، ولدت الخيانة التي تجلت في قتل الملك، ومن تم انفلتت الأمور إلى وتصعدت إلى مستوى لا يمكن الهبوط منه، وعليه فإن ظهور الصراع سوف يفضي بالضرورة إلى أزمة قادمة.

2-ب أزمة التعقيد: انطلاق من الهدف الذي حددت عليه اتجاه حركة الفعل، فإن الشخصيات سوف تتمسك بأهدافها، ومن تم تتقاطع مصالحها، وتتصارع من أجل ذلك، كما أنها تتمسك بإستراتيجية وضع العقبات أمام أندادها، لتراوغ من أجل الوصول إلى مغزاها، و"هذا ما جعل الشخصيات تفصح عن قواها الكامنة، وصار التوتر أكثر شدة، والصراع أكثر ضراوة، والاهتمام أكثر تركيزا"[4] وفي بعض المرات يرى الكاتب الدرامي أنه يظهر عقبة ذاتية، تتميز بها الشخصية الدرامية، مثل التردد الذي ظهر عليه هاملت بوصفه شخصا مثقفا، فيجزى الصراع بين مستويين: مستوى خارجي؛ ويكون مع الشخصيات الأخرى، ومستوى داخلي نفسي، فهمالت

1- إبراهيم فتحي، م.س.، ص. 263.

2- م.ن.، ص.87.

3- ينظر: إيلسبورغ وآخرون، م.س.،ص.576، 577.

4- مجيد حميد الجبوري، م.س.، ص.84.

ومكبث حسب ما يرى ستيوارت كريفش شخصيات تمثلان نمط الشخصيات التي لا يمكن لها تحقيق أهدافها بسبب العقبات التي تختلج نفسيتها، وهذا ما يجعل العقبات الذاتية أقوى[1] -من ناحية التأجج الدرامي- من العقبات الخارجية، وتتباطأ حركة الفعل فيها.

2-ج أزمة الذروة: ويعرفها المعجم على أنها " النقطة التي يصل فيها التوتر إلى أقصاه"[2] وقد تكون قريبة جدا إلى الحل، ذلك لأن " في هذه الأزمة تبدأ جميع القوى الضاغطة [...] باستنفار أقصى طاقتها، والإفصاح عن أقصى إمكانياتها"[3] وهذا ما يجعل الشخصيات في غنى عن إخفاء دوافعها المتعارضة، وفي هذه اللحظة زادت شكوك عطيل في دزدمونة حد اليقين بأنها تخدعه.

3- مرحلة حل العقدة:

هي مرحلة لفعل الهابط (Falling action) ونظرا لأسلوب التكرام الكمي للأحداث - وهو ما يميز الدراما عموما- الذي وصل حد الذروة، فإنه سوف يحصل بعدها تغيير نوعي، فالصراع بعدما وصل أشده، لم يبق إلا أن يحصل ما لم يكن في الحسبان، ومن تم يمكن تعريف هذه المرحلة بـ "الأحداث التي تعقب الذروة"[4] فتفك العقد والمكائد، ويزول أي توهم أو التباس، وذلك على نحو غير مصطنع، يخل بمبدأي السببية أو الحتمية.[5] وهو بدوره ينقسم إلى ثلاث مراحل متباينة، قد تحصل كلها أو جزء منها في الأعمال الدرامية وهي كالآتي:

3-أ مرحلة الانقلاب الدرامي: يتغير خلال هذه المرحلة مسار الفعل ومنحناه التصاعدي، وهو"تغير الأحداث من النقيض إلى النقيض"[6] ويشترط أرسطو في وصول الفعل إلى هذه المرحلة "أن

1- ستيوارت كريفش، صناعة المسرحية: دليل إلى فن بناء المسرحية والمبادئ الأساسية للدراما، تر: عبد الله معتصم الدباغ، بغداد، 1968، د.ط.، ص.20

2- جيرالد برنس، المصطلح السردي، تر: عابد خزندار، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة، ط.1، 2003، ص46.

3- مجيد حميد الجبوري، م.س.، ص.88

4- ابراهيم فتحي، م.س.، ص.144

5- ينظر: م.ن.، ص.145

6- محمد حمدي ابراهيم، نظرية الدراما الاغريقية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، مصر، ط.1، 1994، ص.55.

يتفق ذلك مع قاعدة الاحتمال أو الحتمية"[1] ومقصود ذلك أن مسار الحبكة مرهون بالحتمية القائمة على سببية الأحداث السابقة والمتسلسلة، أو على مبدأ احتمال وقوعها بصورة منطقية تتعلق دائما بمضامين الوضعية الأساسية. ففي مسرحية "طبيب رغم أنفه" لموليير، يفضح هروب "لوسان" مع "لياندر" بوصفه حدث انقلابي، حقيقة "ألسيست" لدى الجميع.

3-ب مرحلة التعرف: يعرف الاكتشاف على أنه "التحول من حالة عدم المعرفة إلى حالة المعرفة"[2]، فبعد أن انقلبت الأمور رأس على عقب، تصدم الشخصيات الدرامية بحقيقة ما كانت تجهله، فقد حاك القدر أو البشر مؤامراتهم في الخفاء، لهذا كان مجيء الرسول يعلن نبوءة موت الملك في مسرحية "أوديب ملكا" نقطة تحول، أوقعت أوديب في تحت صدمة المعرفة، وهذا ما أنقله من السعادة إلى الشقاء.

3-ج مرحلة الحل: وهي مرحلة نهاية التوتر الدرامي والإثارة لدى المشاهد، ويرى الناقد "لاجوس أكري" (Lajos Egri) في كتابه "فن التأليف لدرامي" أن مرحلة الحل في مسرحيات: هاملت ومكبث وعطيل كانت ملاصقة تباعا لمرحلة الذروة، ذلك تطبيقا لمبدأ العقاب الفوري، أو حسما بسيف العدالة، في حين يرى الناقد أن النصف الثاني من الفصل الأخير من مسرحية "بيت لدمية" لإبسن يعد أفضل حل يمكن أن تحظى به أي مسرحية، لكون الكاتب استطاع أن يحافظ على الصراع حتى النهاية.[3] بل وأبقاه قائما بخروج "نورا" تاركة نهاية مفتوحة، وصراعا تغير توجهه نحو زوجها.

1- أرسطو طاليس، م.س.، ص.122.

2- م.س.، ص.59.

3 - See Lajos Egri, Art of Dramatic Writing, A Touchstone Book, New York, U.S.A, 1960, p.229

الفصل الثاني:

الشخصية الدرامية

ومحاكاة التواصل الإنساني

المبحث الأول

الشخصية الدرامية

والممثل المسرحي

إذا ما سئلنا عن شخص ما نعرفه عن قرب سوف نجيب بواسطة مواصفاته: سنه، طوله، حالته العائلية، وصحته النفسية، وأخلاقه...، في حين إن سئلنا السؤال ذاته عن شخصية درامية فإننا سوف نستعرض ما زرعه خيالنا عن تلك الشخصية بوصفها شخصية خيالية، فنجيب بما فعلت وعلى من جنت، وكيف كانت نهايتها، ومجموع الأحداث التي جرت على، وكانت هي سببا فيها، وهذا يرجع بالذات حسب "د. لاتوين " "D. Letwin" إلى كون الشخصية الدرامية تشخص بواسطة أفعالها وردات أفعال الشخصيات الأخرى اتجاهها، هذا إذا تكلمنا عن شخصية درامية من المسرح الكلاسيكي.[1]

الشخصية الدرامية، المصطلح:

يقابل مصطلح "الشخصية" لفظ "Persona" في اللغة اللاتينية القديمة، وقد استمدت اللغات الأوربية الحديثة التي تدل على مفهوم الشخصية، وقد استخدم هذا اللفظ قديما ليدل على القناع عند الإغريق والرومان، الذي كان له علاقة بدور الممثل المسرحي[2] ولقد وضع القناع على وجوه الممثلين، كي لا تلتصق فيه تلك الشخصية التي يمثلها، فهو مؤدي فقط، وربما يرجع السبب إلى قوة تصديق مشاهدي ذلك العصر لما يجري على خشبة المسرح، فيكرهون ذلك الممثل لمجرد أنه أدى دور شخصية شريرة، خاصة أن تراجيديا كانت لها قدسية دينية غير معهودة في أي عصر.

ولقد لعب القناع وظائف متعددة غير إخفاء وجه الممثل، حيث أُستعمل من أجل:[3]

1-لتحديد طبيعة الدور الذي يقوم به الممثلون

2-توضيح المكانة الاجتماعية التي تنتمي إليها الشخصيات الدرامية

3-بيان حالة الشخصية العاطفية التي تكون عليها تلك الشخصية وتميزها عن نظيرتها.

4-زيادة قوة الصوت وجهوريته، بحيث يبدو الصوت أوضح بالنسبة للمشاهد.

1- See : Letwin D. And Others, The Architecture of Drama, The Sscarecrow Press Press, Inc, Maryland, U.S.A., 2008, p.50

2- Voir: Pavis, P.: Dictionnaire du Théâtre, Ar.: Personnage, P.356

3- ينظر: أستون، إ.- سافونا ج.: المسرح والعلامات، تر. سباعي السيد، وحدة إصدارات، أكاديمية الفنون، القاهرة-مصر، 1996، ص.113

5-إبراز الشخصيات النسوية عبر ملامح القناع، فلم يكن من حق النساء القيام بإدوار التمثيل المسرحي عند الإغريق.

وهذا ما يبرز أن الإغريق قد وحدوا الشخصية الدرامية مع القناع، ولم يتجاوزوا الممثل، الذي بدا شخصا مجهولا يوجه تلك الشخصيات ويحركها عن طريق وسيط يتمثل في القناع.

ولقد استخدمت فرق كوميديا "دي لارتي" الارتجالية القناع، لتوحد هي الأخرى بين القناع والشخصية التي تمثلها، لكن في شكل أقنعة نمطية تحدد شخصيات معينة، وبمرور الوقت أصبحت تلك الأقنعة محل اتفاق مع المشاهد الايطالي وقتها، حيث أصبح يتعرف إليها ، إلا أن كوميديا دي لارتي كانت تغير عبر ارتجال ممثليها من حوارات تلك الشخصيات.[1]

أما في فرنسا فقد تغير مفهوم مصطلح "Persona"، حيث أصبح يعني الممثل ذاته، فخلال القرن السابع عشر "كان الممثل يعني الشخصية مثلما يعني الشخص الذي يجسدها، وكانت لفظة "Actor" تقدم لنا مرتبطة بالحدث"[2]، ومع مرور الوقت اكتسى المصطلح "معنى الكائن الحي ومعنى الإنسان، وذلك عبر استخدامها النحوي للدلالة على الشخصيات الثلاث: المتكلم والمخاطب والغائب."[3]

ويرى "بافيس" أن التمسك بالقناع باعتباره يجسد الشخصية الدرامية، يعد في حد ذاته تنازل طوعي "عن تفاصيل التعبير النفسي، التي يفصلها الوجه في معلومات كثيرة، وهذا ما يجعل الممثل يهدر طاقة جسدية كبيرة ليعوض ذلك النقص الفادح في المعلومات التي يجب أن يعرفها المشاهد عن الشخصية التي يمثلها."[4]

ربما يعود سبب عدم الاهتمام بوجه الممثل خلال هذه الفترات، إلى قوة خيال المتلقي المسرحي التي كان يستمد طاقتها مما يسمعه، وذلك في تشخيص ملامح الشخصيات واضطراباتها النفسية إن

1- ينظر: م. س.، ص114

2- سيد غنيم، الشخصية، تاريخها ومعالمها، مطابع دار المعارف، القاهرة-مصر، د.ت، د.ط، ص.05

3- م. س.، ص.16

4- Pavis, P. Dictionnaire du theatre, Ar. Masque, P.236

وجدت، فحوارات الشخصيات كانت تقال في الغالب شعرا، بحيث إن للكلمة نصيبها الأكبر من الدلالة. كما أن الشخصيات سواء كانت تنتمي إلى المسرح الإغريقي أو كوميديا دي لارتي، فإنها كانت معروفة لدى أفراد المجتمع، ومستمدة من موسوعتهم الميثولوجية، أو تمثل فئة اجتماعية شاذة مثل شخصية الأعرابي الذي يأتي المدينة ويقع في مواقف محرجة تبنتها كوميديا دي لارتي.

معالم الشخصية الدرامية حديثا:

تنتمي الشخصية الدرامية من ناحية المبدأ إلى النص الدرامي، فهي من إبداع الكاتب الذي يقوم برسم معالمها، كما أنها "بناء متخيل في إطار لغوي لكائن قد يكون له وجود مادي في دراما النص، أو غائب كشخصية "جودو" [...] وهذا الكائن (الشخصية) فاعل في حركة الدراما"[1]

ولما كانت الشخصية كيانا متخيلا فهي إبداع، وليست من الحياة في شيء، حتى ولو كانت مستلهمة عن شخصيات تاريخية، لأن منشأها هو خيال الكاتب الدرامي لذلك، فإننا "نجد أنفسنا في الحياة العادية مضطرين إلى التوصل إلى بعض الفروض حول دوافع الأشخاص [...] إلا أننا لا نستطيع أن نعلم علم اليقين بالدرجة التي يعلم بها الكاتب المسرحي صفات شخصياته ودوافعها"[2] هذا ما يجعل السعي وراء تحليل شخصية درامية عبر استقصاء دوافعها التي أخفاء الكاتب، وكأننا نعرفها مثل أي شخصية حياتية من خلال دوافعها، يعتبر انزلاقا خطيرا نحو الاغترار بـ "قياس جميع الشخصيات التي نقابلها في الأدب المسرحي بمقياس مفهومنا للطبيعة الإنسانية والسلوك الإنساني"[3] ولعل استعمال القناع عن الممثل الإغريقي كان مغزاه إبعاد المشاهد عن إحالة الشخصيات الدرامية التي يشاهدها إلى نمط سلوكي إنساني معين.

ومن المستبعد أن نبعد الشخصيات الدرامية تماما عن الواقع، وفهمنا له، لأنه في الوقت ذاته يبقى مرجعا مهما لإرساء فهمنا لتلك الشخصيات الدرامية، فالمحامي والمحاسب والقاضي والجار،

1- غالب، رضا: الممثل والدور المسرحي، مطابع الأهرام التجارية، قيلوب-مصر، 2006، ص.49

2- ميليت، ب. فرد: م.س.، ص.441.

3- م. ن.، ص.441

والسكير كلهم شخصيات نمطية يبقى الواقع مرجعا لدى الكاتب والمتلقي في إبداعهما وفهمهما، لكن توظيفهما في النص الدرامي لخدمة حبكة معينة، هو ما يجعل مسارهما أكثر تعقيدا مما هم عليه في الحياة، لذلك "فإن الكاتب المسرحي يستطيع أن يستعير من الحياة وسيلة من الوسائل يجعلنا بها نفهم طبائع الأشخاص الذين نهتم بهم."[1] لذلك ليس من الجيد أن نعتبر مرجعا نستعمله في إدراك الشخصية الدرامية نتيجة فكرية، تتجل لنا فيها معالمها وكأنها شخصية حياتية، ومقصد الكلام أن تلك النتائج التي توصلنا لها، هي في الحقيقة وسائط تحيلنا على إعادة بناء تلك الشخصية الدرامية حسب طبيعة إدراكنا لها، كما هي في الوقت ذاته معالم يرسيها الكاتب في نصه ليستطيع المخرج المسرحي تأويلها إلى عرض مسرحي.

لكن الاعتراض لا يكمن هنا، حيث إن طالما أباح علماء النفس شخصيات درامية لتحليلها من الناحية النفسية، من أجل تبرير دوافع سلوكيات إنسانية، مثلما فعل "س. فرويد" مع شخصية أوديب، حيث فسره إلا من خلال قتل أبيه وتزوج أمه، في حين أغفل الأحداث الأخرى التي وقعت له، لأنها لا تخدم قضيته، في حين تخدم الأساة الإغريقية وحدها، لكن لا يمكن لأي عالم نفس أن يتوجه إلى شخصيات حديثة تنتمي لمسرح اللامعقول، لأنها شخصيات تجريدية، تبدد الإشارات الدالة على الواقع والإنسان.

ويرى الناقد الانجليزي "س. و. داوسن" أن "الكثير من خلق الشخصية عند الدرامي ينطوي على مفارقة" بحيث "إن تقديم الشخصية في أوضاع مختلفة، تعرض أوجها مختلفة منها، يجعلنا نكون الانطباع عن كلٍّ معقد"[2] ففي مسرحية "عطيل" نجد شخصية "ياغو" هي من من تنصح "رودريغو" وهو ذاته الذي يمزح مع "إيميليا" ودزدمونة"، وهو أيضا من سوف يخدع "عطيل" ويأتينا بنهايته المأساوية، كما اننا رأينا في هاملت ذلك الأمير الدانماركي المثقف المتردد، الذي يقع في مأزق الانتقام

1- م. ن.، ص.448.

2- داوسن، س. و.، م.س.، ص.381

بسبب شبح، ونراه أيضا عشيقا لأوفيليا، وراشدا يتصنع الجنون، ومنتقما وفي الأخير بطلا صنع مجده بنفسه "وقد يفهم أفراد شتى معاني من المسرحية الواحدة"[1]

والحال أن الكاتب الدرامي له تقنياته في الإخفاء والمفاجأة، حيث يبدي شخصيات تتمتع بصفات حميدة، لتخدع المشاهد في الأخير بخبث ليس له نظير، ونشاهده الآن كثيرا في السينما، حيث برز بشدة في فيلم "هوية" "Identity" لـ"جيمس مانغولد" "James Mangold" الذي أنتج سنة 2003، حيث يظهر لنا ذلك الطفل البريء أنه هو المجرم الذي سوف يخدع عالم النفس الذي يشرف عليه.

لهذا فالمبدع الدرامي (سواء كاتبا كان أو مخرجا مسرحيا) لا يكمن دوره في تفسير الشخصيات الدرامية، "فهو يترك الجمهور يستخرج معنى مما يقولون ويفعلون"[2] هذا ما يجعل المؤلف ينتقي سلوكيات لشخصياته عبر الكلمة والحركة والإيماءة وينسبها لها، كما انه ينتقي لها علاقاتها مع باقي الشخصيات الأخرى، بحيث يخصص لكل علاقة أسلوبا في المعاملة والكلام، هذا إن كانت الشخصية تنسب إلى مرجعية واقعية مثل عطيل أو مكبث أو أدوديب، لكن إن كانت أكثر تجريدية غير محددة المعالم، فإن الأمر يزيد تعقيدا وتأويلا، فلم يشفع أي تفسير لدى بيكت في تفسير كلمة "godot" كما رفض أن يكون مقصده منها كلمة "الرب" "god"، إن الكاتب لا يقصد معنى محدد ولا حتى رمزا معينا، إنه فقط اللاجدوى عند العبثيين.

وطالما أُولِت شخصيات درامية تأويلات متنوعة، وهذا ما زاد من معاناة فهم الممثل لها، وحتى وإن فمهما بحسب آليات إيديولوجية معينة، فهنالك دائما المئات من الممثلين الذين أدوا دور شخصية "الملك لير"، لكن لم يكن أيا منهم نموذجا معياري، أحاط تلك الشخصية من كل جوانبها.

لكن ما يجعل الشخصية الدرامية ذات تشكيل زئبقي؟

1- م. ن.، ص.381

2- م.س.، ص.381

بناء الشخصية الدرامية حسب أوبرسفيلد:

تستمد أوبرسفيلد توجهها في فهم الشخصية الدرامية من أفكار السيميائي الفرنسي "أ. ج. جريماس" "A.J. Greimas" الذي يرى أن الشخصية الروائية تمثل "وحدة تتحول مميزاتها وخصائصها إلى مستوى إنساني"[1] بمعنى أن مؤهلات الشخصية الخيالية تكمن في كلامها الذي يمثل في الوقت ذاته –طيلة كلام الشخصية وحديثها مع الآخرين- وحدة معنى، لتجمع في مجموعات تكون تلك الشخصية، وتحولها هي الأخرى إلى وحدة متكاملة تتسم بالفردية "Individuality" لكنها في الوقت ذاته تتسم بالطابع الإيهامي المجرد الذي يسبح في عالم الخيال مادام وجوده يكمن في النص الدرامي.

إن اختلاف المسرح عن الرواية وجود رؤية إخراجية على استمراره وجوده كنص، جعل أوبرسفيلد ترجح مقترحا يكمن في اعتبار "الشخصية الدرامية بمثابة مجموعة من المقترحات المشهدية، أو بعبارة أخرى، سمات مميزة تصورية"[2] ومقصد الكلام أنها تنتسب إلى عالم تخيلي، بوصفها آلية افتراضية "يتم تحديدها وتحقيقها عن طريق الممثل"[3]

يُبرِز هذا التحليل سهولة في اختراق الشخصية الدرامية من قبل المخرج والممثل، لكن أوبرسفيلد ترى غير ذلك والسبب يعود في لمراحل معينة يجب أن يمر بها قبل تتسمح له بتأديتها وتتمثل هذه المراحل مايلي:[4]

1-يعتبر الممثل قارئا عندما يتناول نصه الدرامي، حيث يجمع المعطيات النصية عن الشخصية الدرامية، ليصنع منها وجودا تخيليا، وهو في هذه المرحلة مجرد قارئ مثل غيره من القراء.

1- Ubersfeld, A.: L'Ecole du Spectateur, P.307

Ibid, P. 308 -2

Ibid., P.308-3

4- Voir : Ibid., P.308

2-إن تطويع الشخصية الدرامية، يتطلب من الممثل الاعتماد على البنى المشهدية التي سبقته، حيث إن تخيل شخصية هاملت وفق منطقها الدرامي التي وجدت عليه، يتدعم في هذه المرحلة بالعروض المسرحية السابقة لهذه الشخصية .

3-إن الوجود المادي للشخصية الدرامية هو الممثل، فهو الذي يؤلفها انطلاقا من معطيات تخيلية حصل عليها من النص الدرامي الذي تنتمي إليه، ومرجعية مادية ساهمت فيها العروض التي شاهدها عنها، لكي تمكن من إبرازها في مشهد فعلي، لذلك فهو يؤلفها لكي يصبح في الأخير أداة لها لكي تبرز في الوجود الفعلي الذي يتمثل في العرض المسرحي.

لعل هوس أوبرسفيلد بسيمائية "جريماس" السردية لم يجعلها تتناسى ذلك الاختلاف بين السرد والدراما، وهو اختلاف عميق، ترجع هُوَته إلى ذلك الاختلاف الانتربولوجي الذي فصل بين المسرح والملحمة عند الإغريق، ولعل المنظرة من جهة أخرى وفي الوقت ذاته لم تقم إلا بتعديل على مستوى تلك الخطاطة السردية، الذي أسسها "غريماس" وفق المنطق الشكلاني الذي اقترحه "ف. بروب" "V. Prop" حول الحكاية الشعبية الروسية، ولم يعدل "غريماس" منه كثير، إلا ما ادعته مدرسة باريس في السيميائيات بأنه تعديل جدري لما قان به سابقه "بروب".

ومهما يكن فكلا المنظرين لم يتناولا إلا ما هو سرد (سواء رواية او حكاية شعبية)، كما أن اعتبار الشخصية الدرامية مثل شخصية مسرحية، يبني جسرا واهيا بين الرواية والمسرحية، التي تفطن مُحَمَّد غنيمي هلال لذلك الفارق الجلي، حيث رأى "مجال الشرح والتفسير وتوثيق الصلات بين الشخصيات والأحداث [...] أوسع في القصة منه في المسرحية"[1] ويضيف أن"في المسرحية لا بد ان يرتبط تتابع الحدث بالشخصيات، بحيث تتسم الحركة الخارجية للأحداث مع الحركة الباطنية النفسية للشخصيات، حتى يكون منطق المسرحية نابعا من نفس الأفعال التي لا طريق لعرضها سوى الحوار"[2]

1- هلال، م. غنيمي، م.س.، ص.551

2- م. ن.، ص.551

لذلك فإن تحويل رواية إلى مسرحية "يعرضها لخطر القضاء على منطقها الفني التي اكتسبته في القصة"[1] ولعل تشيكوف كان نبيها عندما فرق بين إبداعاته القصصية والمسرحية، ولم يحول أيا منها إلى مسرحية، والأمر ذاته يتشابه عند "كاتب ياسين" .

ووفق ما قلناه فإن منطق العالم الدرامي برمته لا يتناسب فنيا مع الفضاء السردي، والحكم ذاته ينطلي على الشخصية الدرامية التي لا تشبه نظيرتها السردية من الناحية الفنية وعلاقتها بالحبكة في شيء، لذلك فكيف للآليات التحليلية السردية أن تناسب الدراما والمسرح، أو تعدل تلك الآليات لصالح الشخصية الدرامية، وهو تعديل شكلي لا يمكن أن يغوص في عمق الشخصية الدرامية، لأنه لا ستجيب لخصوصية بنائها الفني.

وفي مقابل ذلك يجد الباحث أن ابتكار آلية لتحليل الشخصية الدرامية يتأسس على منطق النص الدرامي، باعتباره آلية إجرائية مرحلية وليست نهائية، فالكاتب المسرحي يكتب مسرحيته لكي تعرض على خشبة المسرح، ووفق أطر خشبة المسرح ومقوماته الفكرية سوف يتحصل عليها من خياله، فبالنسبة إليه تبدو غير نهائية، حضرها بوصفها معطيات محكمة التنظيم وفي سياق الحبكة، أما في السرد فإن الكاتب الروائي مثلا يكلف نفسه عناء الشرح والتفسير لأنه لا يقدم نصا إجرائيا، بل يشكل نصا نهائي البناء وتام المعالم، ولأنه في الوقت ذاته يعلم جيدا وهو يبدع شخصياته أنه لا توجد مرحلة أخرى سوف تمر بها روايته حتى تصل قارئها، لذلك فإن أسلوب إبداع السرد يختلف كليا عنه في المسرح حتى ولو كان الكتب يكتب الجنسين معا، كما انه يختلف في بناء تلك الشخصيات من الناحية الفنية.

فضلا عن ذلك يمنح الكاتب المسرحي شخصياته امتيازا يتمثل في الإرادة والقدرة على القيام بالفعل، حيث نجدها ونحن نتلقى معطياتها، أنها هي من تُحدِث التغيير في مسار الحدث، ويعد الحوار آلية مناسبة لذلك، حيث تبدو من خلاله غير مسطحة، وإنما تحمل بعدا بصريا تتجلى فيه بوصفها كائنا خياليا أكثر استقلالية عن الكاتب، في حين يساورنا دائما شعورا بتبعية الشخصية الروائية

1- م.س.، ص.551

لكاتب الذي يمثل الراوي في الوقت ذاته، وربما ألف المتلقي أسلوب الرواية في القص، نظرا للعلاقة الانتربولوجية القائمة بينه وبين الحكاية الشعبية، في حين لا يألف القارئ المسرحية لإجرائية نصها الموجه فقط للعرض المسرحي.

إن استقلالية الشخصية الدرامية يمنحها أسلوب إنسانيا في السلوك والتأثير، ويجد المتلقي نفسه حتى في العرض المسرحي يتعامل معها بدون وسيط وظيفي، فالممثل المسرحي بالنسبة للمشاهد هو تلك الشخصية التي يشاهدها، في حين يظل الراوي في الرواية وسيطا بين الشخصيات والمتلقي، ولعل إدخال شخصية الراوي في مسرح بريخت كان ليس من أجل تكسير الجدار الرابع لوحده، بل أيضا عاملا في تكسير البُنَى الفنية للشخصيات الدرامية، حيث "قرر أن مسرحياته لا تعتمد على الحدث، وأنها تجعل من المتفرج ملاحظا"[1] لا يمكن أن يستغرق في متابعة خيط الأحداث الدرامية، وبالتالي لا يمكنه أن يكون لنفسه معنى عام عن تلك الشخصية وأبعادها.

ومهما كانت غاية بريخت من وراء ذلك نظريا، إلا أنها لم تصرف نظر مشاهدي مسرحياتهم عن شخصياته التي بدت تحمل عمقا فكريا معينا، ومثيرة للعاطفة، عكس ما كان يأمله منها في تنظيراته.[2]

لذلك لم يكن سعيه إلا تدميرا للبنى الفنية للشخصية الدرامية من خلال إدخال عنصر الراوي، كما يعد ذلك من جهة أخرى إثباتا عن اختلاف عميق بين الشخصية الروائية وبين نظيرتها المسرحية.

لكن أي معيار يجب أن نأخذ بها الشخصية الدرامية؟ وأي آلية نحللها بها؟

تتسم الشخصية الدرامية الورقية بالمرونة، حيث إنها تملك قابلية التفسير والتأويل كيفما تبدل الزمان والمكان، وهي تخضع في تلقيها إلى ثلاث مستويات أساسية: مستوى المخرج، فمستوى الممثل،

1- م. س.، ص.554

2-See : Gray, Ronald,Brecht, Cambridge Press Ed., Lodon- U.K. 1966, P.14

ثم مستوى المشاهد، بحيث إن كل مستوى لديه إسهاماته التأويلية الذاتية، فضلا عن ثقافة العصر والتي تلعبا دورا مميزا في بلورة مفهوم الشخصية الدرامية.

دعنا نتساءل عن سبب خلود شخصيات شكسبير؟

لكأننا عندما نتحدث عن شكسبير، يحدث أننا نتخيل المسرح كله في أعماله، وإن تعمقنا في حديثنا عن شخصياته، كأننا لا نستطيع تذكر شخصية درامية أخرى أبدعها كاتب آخر، ويرى "إ. بنتلي" من هذه الناحية "ما عادت العقدة (يقصد الحبكة) منذ زمن طويل، أمرا يمتدحه النقاد، إنهم يمتدحون الشخصيات التي خلقها المبدع، ويمتدحونها [...] لأنها كائنات إنسانية نصدق وجودها."[1]

ويبدو أن "بنتلي" يرى ما يراه أرسطو في أن الحبكة أهم من الشخصية، ويحدث أن أرسطو يتناول بالحديث عن الحبكة عندما أولاها الأهمية عن الشخصية، التي اتفق النقاد أنه كان يقصدها عندما ذكر الأخلاق في ترتيبه للأجزاء التي تتكون منها المأساة، ويؤكد في موضع آخر قائلا: "إن الأفعال والخرافة [يقصد الحبكة] هما الغاية في المأساة"[2] وفي موضع آخر يصرح: "الخرافة [يقصد الحبكة] هي محاكاة الفعل، لأني أعني بالخرافة تركيب الأفعال المنجزة"[3]

وبذلك فإن أرسطو يعرف لنا المحاكاة بأنها تركيب، بمعنى تجميع المنجزات في كلية واحدة، ولما كانت الأفعال هي تلك المنجزات، فإن الحبكة تمثل كليتها، ويمكن اعتبار منجزات الفعل عبارة عن وحدات ، تشكل كلية بنائية الحبكة، لكن من الخطأ فهم أن هذه الكلية البنائية تقوم على تسلسل كرونولوجي للأفعال، إن الأفعال تمد الحبكة بمحتوى فكري نوعي، يشمل على وازع تغيير، بحيث يتجلى منعرج تغيير في أحداث المسرحية، وينعكس على الحبكة بوصفه وضعية معينة تبرز على مخططها العام، لذا فالحبكة ليست تتسلسل متتابع للأحداث، بل تراكم وظيفي للأفعال الدرامية، وبالنسبة للكاتب الدرامي تعد الحبكة خطته السرية التي تتكون من الأفعال الدرامية، والتي بدورها

1- بنتلي، إ.: م. س.، ص.43

2- أرسطو طاليس، فن الشعر، تر. عبد الرحمن بدوي، ص.20

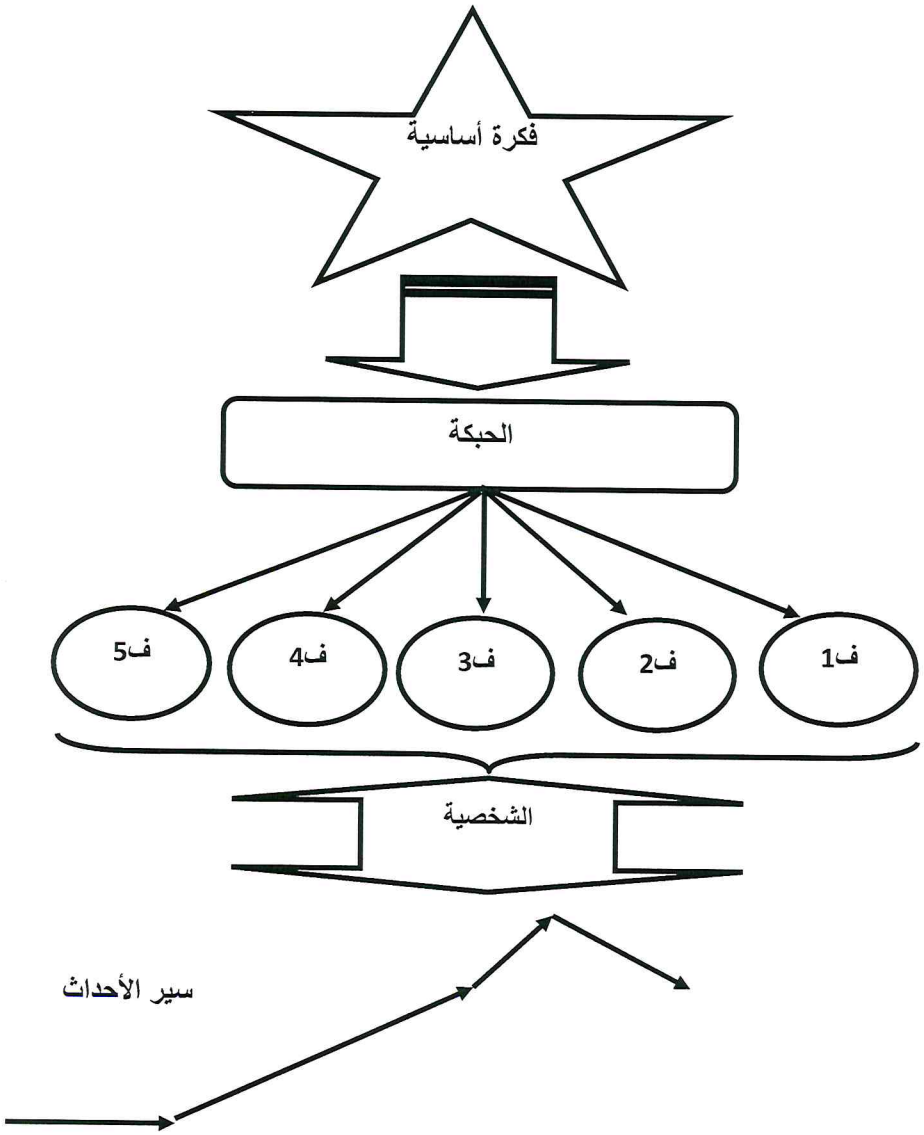
3- م. ن.، ص.19

تؤثر على الأحداث المتسلسلة، لكن ليس دون وسيط آلي يتمثل في الشخصية الدرامية، فلا يمكن أن يجسد الكاتب الدرامي خطته بأي حال من الأحوال لولا وجود الشخصية الدرامية، التي تبدو كاستعانة منه للملامح والسلوكيات الإنسانية الواقعية، وفق تنظيم معين، يجعلها مشابها للحياة.

إن الشخصية الدرامية هي ذلك الوسيط الذي يربط به الكاتب الدرامي أفعال حبكته بالأحداث الجارية، بحيث وفي الوقت ذاته يجعلها مُنَفذا لها عبر صياغتها لأحداث معينة، لكن في الوقت ذاته وفق خطة الحبكة التي لا يمنح الكاتب الشخصية رخصة تجاوزها، كما أن الحبكة تنمح الحدث قانونا وظيفيا يجعله من خلال تراكماته ينقل الفعل نقلة نوعية، انطلاقا من قانون "التراكم الكمي يؤدي إلى تغيير نوعي"، فتراكمات الأحداث –على كثرتها في المسرحية- تُفَعل ضغطا معينا من أجل التغيير، لينقلب الوضع في المسرحية، فيبرز كاختلال في خط سلوك شخصية ما، مثلما ما حدث مع "هاملت" الذي وجد حلا يكمن في تظاهره بالجنون، والذي كان نتيجة أحداث سابقة تمثلت في قتل أبيه من قبل عمه تزوجه بأمه واغتصابه العرش، وحبه لأوفيليا...، كلها أحداث ووضعيات ساهمت بالتدريج إلى قلب الأوضاع في المسرحية*[1] ولعل ما جرى في مسرحية "في انتظار غودو" لـ "بيكت" من ندرة للأحداث وتقطعات في تسلسلها، لم يعطي للمتلقي فهما للشخصيات الدرامية، كما أنه لم يبرز إلا فعل عام لها جميعها هو الانتظار، ولو قدم غودو هو شخصية غائبة لم تطل أبدا في الفضاء الدرامي، لبرز فعل آخر جاء نتيجة الفعل السابق، لكن لن يكون مثيرا لأنه لا يوجد زخم من الأحداث المتراكمة التي تؤدي إلى تغيير معين.

لذلك يلعب العبثيون في المسرح على وتر تفكيك سببية الأحداث وإسهامها في فعل معين، وهي تقنية تؤهل أعمالهم لكي تثير انتباه المتلقي.

1*- راجع مبحث الفعل



يتضح من خلال المخطط أن الكاتب الدرامي ينطلق من فكرة أساسية واحدة، فيشبك خطة معينة تتكون من مجموعة من الأفعال، ليقوم بتشخيص ذوات تشبه الإنسان في سلوكياته هي من تتحكم في سير الأحداث نحو الأمام.

تلقي الشخصية الدرامية عند المخرج

إن اختيار نص درامي من قبل المخرج واعتماده، لا يعد في حقيقة الأمر المهمة الأصعب لدى المخرج، ذلك لأن إنجازه للنص الدرامي وتحويله إلى بعد سمعي/بصري، محافظا عليه من الناحية الفكرية والجمالية، ربما يكون من أصعب المهمات.

وقد يعتقد البعض أن مراحل معالجة المخرج للنص الدرامي هي مراحل نموذجية يعتمدها أي مخرج مسرحي، والحال لن يكون كذلك عند غالبية

المخرجين، ذلك أن لكل واحد منهم أسلوبه الخاص في التعامل مع النص الدرامي، لكن مما لا شك فيه أنه على المخرج أن يتطلب "مشاركة مبدعين آخرين إلى جانب المخرج وهم: الممثل والسينوغرافي ومصمم الديكور وتقني الإضاءة ومصمم الملابس ومنجز الماكياج"[1] بحيث يكون حرصهم الشديد أن يتوحد عملهم المنجز وفق غاية "ترجمة النص بصريا وسمعيا"[2] لذلك فعملية إخراج النص الدرامي يعتبر عملا جماعيا، لكن دائما وفق إيديولوجية المخرج "فهو الشخص المحقق الرؤية ومحققها، وبمعنى آخر هو: المحقق للعرض المسرحي حسب تخطيط مبرمج"[3] ووفق رؤية تعد في حد ذاتها "الاختلاف الحاصل في الفهم بين المخرجين لنص واحد"[4] ومن تم تبدو رؤية المخرج طموح فريق العمل لأجل تحقيقها.

إن المخرج المسرح يعمد إلى النص الدرامي الذي ألفه الكاتب ويخرجه في إطار نص آخر —حتى ولو لم يقم بكتابته على الورق– فإنه يفرز بذلك إنتاجا إعلاميا آخر غير نص المؤلف، وهذا ما يحقن النص المخرج عن وظيفة تفسير النص الدرامي، وذلك بسبب مبررات واقعية تكمن أساسا في أن المخرج مبدع آخر غير المؤلف الدرامي، كما أنه قد يحمل رؤية إيديولوجية مغايرة تماما عن رؤية

1- نوال بنبراهيم، دينامية التلقي لدى المخرج والممثل، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج.25، ع.1 يوليو/سبتمبر 1996، ص.65.

2- م. ن.، ص.65.

3- أحمد أمل، نظرية فن الإخراج المسرحي- دراسة في إشكالية المفهوم ، الشركة الجزائرية السورية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط.1، 2013، ص.20.

4- م. ن.، ص.20.

المؤلف، فضلا عن الحذف الذي يطال النص وإعادة توزيع الحوارات والمشاهد... كلها تؤهل المخرج لكي يكون له نص إخراجي خاص به غير نص المؤلف، وقد لوَّح "بيكت" بسخط عن نجاح مسرحيته "في انتظار غودو" عندما أنتجت في لندن، "لأنه برزت هنالك بشكل كوميديا ميتافيزيقية مرحة"[1] وقد أحس أنه من الأجدر أن يبرزها أكثر تشاؤمية، وما خلاف بيكت مع مخرج مسرحيته في مسرح لندن إلا نموذج عن الخلافات القائمة بين المخرجين ومؤلفي النصوص الدرامية، حول تصرف المخرج الراديكالي —حسبهم- في النص، ولعل نرجسية المؤلف وسطوته تجعله يعتقد أن المخرج مجرد مفسر للنص، والحال لم تكن كذلك أبدا، وبرز هذا أيضا بين "تشيكوف" و"ستانيسلافسكي" بعد تقديم العرض المسرحي "النورس"، فلم يُعجَب "تشيكوف" بأداء "ستان" لدور "تريكورين" واعتبر أن "ستان" قدم شخصية أخرى غير التي كتبها في النص.[2]

وخلافا لما كان يعتقد البعض أن "تشيكوف" كان راضيا عن مسرحية النورس عندما جعل منها "ستان" مسرحية هزلية، وامتنانا لعبقرية هذا الأخير كان يرى فيها ذلك، لكن على العكس تماما، ذلك لسبب بسيط يكمن أن المسرحية أخرجت في زمن ما قبل أن يبلور الرجل منهج التقنية النفسية، بحيث كان عمله كمخرج عشوائيا لا يمشي وفق خطة معينه، وهذا ما جاء في سيرته الذاتية.[3]

إنه من الناحية النظرية وحسب "ر. بارث" "R. Barth" فإن النص انفصل عن مؤلفه بمجرد أن انتهى بيد القارئ، فأصبح ملكا لهذا الأخير، الذي سوف ينظم معانيها ودلالاتها وفق فهمه الخاص والذي تؤثر فيه ثقافته ومحيطه أيضا، وبذلك حسب "بارت" يصبح القارئ منتجا للنص، وعنصرا فعالا في صياغة النص، وليس مستهلكا سليبا أبدا،[4]

والحقيقة أن بارت لم يقف عند هذه النقطة بل تحمل مسؤولية تحديد أنماط جديدة من القراء، ونظرته في الحقيقة كما نظر إليها معاصره تبدو راديكالية في حق المؤلف وتعسفية، لكنها تناسب

1- ويلسون، ك.: المعقول واللامعقول في الأدب الحديث، دار الآداب، بيروت، ط.4، 1978، ص.124.

2- ينظر: ستانيسلافسكي، حياتي في الفن، تر.: مؤيد حمزة، المركز الدولي لدراسات الفرجة، طنجة، 2015، ص.243.

3- ينظر: م. ن.، ص.303 وما بعدها

4- ينظر: رولان بارت، نقد وحقيقة، تر. منذر العياشي، دار الأرض، الرياض، م.ع. السعودية، ط.1، 1995، ص.25، 26

المسرح في كثير من الجوانب إذا أخذنا أن المخرج قارئ بامتياز للنصوص الدرامية، فهو بأي حال من الأحوال حسب تصور "بارت" له حق التصرف في النص وإنتاج معنى متجدد له، لكن يبقى المؤلفون الدراميون حذرون جدا، خاصة أنهم يطلعون دائما لوضع اتفاق مع المخرج يحتوي مجموعة من البنود التي تحرمه في الحقيقة من الحرية الفعلية للتصرف في النص.

ويلوح أن هناك دائما خلاف مفتعل بين كاتب النص والمخرج، مهما توفرت ظروف الإجماع والتعاون بينها، ولعل ذلك يخلق جدلا حميدا، يفيد في إثراء النقاش بينهما، وكثيرا ما يلجأ بعض المخرجين إلى مستشار أدبي (دراماتورج) ليدرأ الخلاف بينه وبين المؤلف عبر تبسيط النص الدرامي إلى أسلوب فني أكثر يفهمه المخرج وطاقمه.

ولكن هذه المشكلة لن تقف بطبيعة الحال -إن تواصل العمل- في وجه العمل الجماعي الذي يقيمه المخرج مع طاقمه، ولعل أهم من في هذا الطاقم هو الممثل الذي يعد في حد ذاته وحدة استعراضية منتجة أثناء أداء المسرحية أمام المشاهد.

تلقي المسرحية عند الممثل:

رغم قراءة وتحليلات المخرج المتكررة، إلا أن ذلك لا يمنع بحزم أن يترك المجال للممثل في قراءة لدوره المسرحي، فالممثل سوف يطلع على الشخصيات الأخرى بفضول معين، في حين يجب أن يتعمق برفق في الشخصية التي سوف يمثلها، ذلك لأن المخرج اختاره بداية لتشابه معين بينه وبين الشخصية الدرامية التي يمثلها، وذلك من ناحية الملامح.[1]

فرؤية المخرج العامة حول المخرج تكمن أنه وسيلته في "تحويل المسرحية من حالة خرس إلى حالة نضج بالكلام، وإلى حركات وصوت وإيقاع"[2] ولهذا سوف يتجه إليه، ويستمع لمقترحاته حول الشخصية، ويفسر له بعض الألغاز المستعصية، ويجيب عن كثير من الأسئلة، لكي يوضح له الفهم، ثم يتركه له حرية التصرف معها إلى أن "يتوصل غلى التعبير الانفعالي المرغوب فيه [...] وتشكيل

1- ينظر سامي صلاح، الممثل والحرباء، إصدارات أكاديمية الفنون، دار الحريري للطباعة ، مصر، 2005، ص.35.

2- ستانيسلافسكي، ق.، إعداد الممثل، تر. زكي محمد العشماوي، أحمد محمود مرسي، دار النهضة، مصر، د.ط.، د.ت.، ص.63.

أشكال بلاغية تجلب انتباه المشاهد."[1] وذلك لأن جسد الممثل وحركاته تعتبر موقدا مهما لحواس المتلقي الإدراكية، خاصة تلك الحركات المنتظمة والمتناسقة فيما بينها.

والواقع أن الممثل يلجأ إلى استعمال آلية الخيال الفياضة، التي ابتكر لها "ك. ستانيسلافسكي" "C. Stanislavski" اسما آخر وهو "لو السحرية" التي "تبعث الحركة في الخيال الساكن"[2]

ولعل منهج ستانيسكلافكسي في الإخراج أهله بأن يكون مدرسة للمثيل المسرحي، الذي أثر بشكل مباشر في التمثيل السينمائي في هوليود، وقد كانت "س. آدلر" "Stella Adler" أهم تلامذة "ستان" الرواد الذين كونوا أهم الممثلين السينمائيين في القرن العشرين ك: "مارلون براندو" الممثل الأول في أمريكا.

الممثل والدور المسرحي عند ستانيسلافسكي:

"إنه يتخطى عالم المسرح الحديث الضيق ، إنه في مرمى البصر دائما"[3] هذا ما قاله إيريك بنتلي عندما قدم ستانيسلافكي في كتابه "نظرية المسرح الحديث"، وهذا ما كان عليه دائما.

لقد اكتشف "ستانيسلافسكي" أن الممثل على خشبة المسرح يكون دائما في حالة ذهنية غير طبيعية، تتسبب بصورة أكيدة في أن تضع أمامه عقبة صعبة، فتمنعه عن الأداء الأصيل، وفي هذه الحالة يرى "ستانيسلافسكي" أن الممثل "لا يستطيع إلا المحاكاة وتمثيل دور ما والتظاهر بالدخول في المشاعر الشخصية للمسرحية، دونما عطاء يقدمه بنفسه لمشاعره"[4]

لقد لمس "ستانيسلافسكي" هذا الوهن عند الممثل وقتذاك بنفسه، بل ومارسه أيضا على الممثلين لفترة طويلة بوصفه مخرجا مستبدا، وفي رحلة قام بها بعد موت "تشيكوف" إلى فنلندا اكتشف أنه كان يكرر فقط وبصورة ميكانيكية ما فعله على مر السنين، وفق قيود استبدادية للعادات

1- نوال بنبراهيم، م.س.، ص.85

2- م.ن.، ص. 86

3- بنتلي، إ.: نظرية المسرح الحديث، تر.: يوسف عبد المسيح ثروة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط.2، 1986، ص. 212.

4- م. ن.، ص. ص.217.

التمثيلية، وقرر أنه "لا بد من نوع ما من الإعداد الروحي قبل بداية الإبداع"[1] ويتم حسبه عن طريق "المقدرة على الولوج الروحي، والذي به فقط تكمن الأسرار الإبداعية"[2]

وبذلك استطاع ستانيسلافسكي أن ينأى بنفسه في عمل مخبر شاق، لكي يخرج منهج التقنية النفسية عند الممثل، إن أهم نقطة في هذا البحث هو منهج ستانيسلافسكي المبتكر، ذلك لما يشكله منهج التقنية النفسية في زيادة فعالية المسرح الوظيفية، بحيث منحه تفرعات جديدة لم تجعل المسرح متخندقا على نفسه دون اتصاله بالمجالات الأخرى كعلم النفس والتربية والتعليم، التي تبادل معهما ستانيسلافسكي الكثير من الأفكار، وتولدت عن ذلك خروج من المسرح إلى مجال أرحب، بحيث أصبح له دورا وظيفيا مفيد في المجتمع، وهذا ما سوف نتطرق له فيما بعد عند حديث الباحث حول أهمية منهج التقنية النفسية في المسرح المدرسي.

يرى "أ. أوسلان" "Odette Aslan" أن سانيسلافسكي لم يثق يوما في خيال المشاهد، بحيث يستطيع هذا الأخير تخيل المشهد الذي قام به الممثل حتى لو لم يتقنه[3]، لهذا فقد كان تركيزه على الممثل في إتقان الدور بصورة واقعية جدا، وذلك عبر "تعاضد بين حياته هو شخصيا والحياة في المسرحية"[4] وليس معنى هذا جعل المسرحية واقعا حياتية، ذلك لأن "الحياة الجارية تمثل الحقيقة ما هو موجود فعلا، وما هو مُدْرك، بينما على خشبة المسرح، فإن الحقيقة تنبع من أشياء غير موجودة، لكن من المحتمل حدوثها"[5]

كما يرى "ستان" أيضا أن الحقيقة تأتي من بعيد ومن مكان أعمق، بحيث يمكن إيجاد الحقيقة هناك، ولا يمكن حسبه أن تنطق الشخصية بكل حقيقتها، ولا يلزم الكاتب نفسه بذلك، فالشخصية حسبه لا تقع في نص الحوار ولا في مشاهِد المسرحية، بل نجدها قبل وبعد، حيث أن لها استمرارية،

1- ستانيسلافسكي، ق.: حياتي في الفن، تر.: مؤيد حمزة، مطبعة فولك، طنجة، المغرب، 2015، ص.306

2- م. ن.، ص 307.

3- Voir : Aslan, O., L'Acteur au XX e siècle, Imprimerie Aubin, France, 1974, P.77

4- Ibid, P.77

5- ستانيسلافسكي، إعداد الممثل، ص.63

وهذا ما جعله يعد لها بيبيوغرافيا خاصة بها تتناول كل جوانبها الحياتية، لذلك فإن الرجل كان صارم في التعامل مع أي شخصية درامية حتى ولو كانت ثانوية يمكن حذفها دون التأثير في الحديث بالسلب، لكنه يجد أن لها مكانها الذي وضعت فيه يجب أن تبقى فيه، وذلك انطلاقا من مبدأ "قدسية النص" الطي جعل منه وحده لا يمكن الإنقاص من جملها أو كلماتها، تحت أي ظرف من الظروف.

لقد كانت المسرحية بالنسبة لستان نمط حياة معين منفصل عن الواقع، وقد يشبهه في الكثير من الجوانب، لكنها جوانب محاكاتية، ويفتعل الممثل هذا النمط من الحياة بعدما يتقمص دوره ويتقنه، إن هذا المبدأ نابع من غريزة الإنسان في التمثيل "حيث أنه يشعر بضرورة تجسيد أو تجسيم ما يرغب في محاكاته"[1] وكلما استمر في محاكاة الأشياء كلما بلور عالما منفصلا عن العالم الحقيقي، وربما هذا ما يجعل الطفل منفصلا عن الواقع أثناء لعبه، رغم أنه يستعمل أشياء حقيقية.

قوة الخيال عند الممثل:

إن "ستان" يفصل الفن عن الواقع، لذلك فمهمة الممثل بالنسبة له تقع خارج نطاق الحقيقة التي ينتمي إليها، وهو يمنح الممثل الخيال لأنه "يقوم بدور كبير في هذه العملية"[2] أو بالأحرى يكمن دور الخيال في أنه "يخلق ما هو موجود وما يمكن أن يوجد ونعرفه في الواقع"[3] ويرى ستان في الخيال بذلك أنه عملية إعادة ترتيب للموجودات وفق نمط معين يرضاه العقل، لكن حسبه يبقى محدودا إن لم يرق إلى درجة من الفانتازيا التي عرفها بأنها "تخلق ما ليس له وجود ولا نعرفه في الواقع"[4] فالنص الدرامي لا يمد الممثل بكل شيء، لأن الكاتب المسرحي قد يعرض نصه لنوع من الإطناب والتشويه إذا شرح كل شيء، عندئذ فقط يتدخل الممثل بخياله، لكي يُوجِد ما هو غير موجود، ويفتح "ستان" المجال أمام آلية جديد وضعها في يد الممثل والتي تتمثل في "لو السحرية" وهي وسيلة افتراضية، تجعل

1- سامي صلاح، م.س.، ص.303.

2- ستانيسلافسكي ق.، إعداد الممثل في المعاناة الإبداعية، تر. شريف شاكر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1997، ص.124

3- م. ن.، ص.125

4- م.ن.، ص125

الممثل يفترض الفعل الذي يقدم عليه بناء على أحداث سابقة، كأن يفترض الممثل قائلا لنفسه: ماذا لو كنت مكان "مكبث" وصدقت نبوءة الساحرات، فماذا أفعل؟ ماذا لو كنت مكان "نورا" لحظة تهديد "غروستاد" كيف سأتصرف، وسيفتح ذلك بطبيعة الحال مجموعة من الافتراضات للممثل حول تصرفه كيف يكون، لكن "ستان" يضيف الظروف المعطاة بوصفها وسيلة مساعد لـ "لو السحرية"، ففي حالة شخصية "مكبث" تعطي المعلومات التي استقاها الممثل من المسرحية ظروفا تؤهله لكي يتبلور افتراضه الصحيح، كأن يقول: "ماذا لو كنت "مكبث" قائد الجيوش الذي التقى بالساحرات ونبأنه بأنه سوف يصبح ملكا بعد أن يقتل الملك الحالي، ماذا لو كانت لي زوجة مثل "الليدي مكبث" زوجة حقود وجاحدة ومندفعة وجشعة حد الثمالة، ماذا لو وجدت نفسي أدفاع وحدي عن الوطن وأقاتل الأعداء، والملك مرتاح في عرشه."

إنها معطيات كهذه تتغذى عليها لو السحرية، وتشبعها بالظروف المهيأة التي بدورها تدفع الممثل رويدا رويدا كي يجد تائهة في رسم المشهد الصحيح، لكن وكما قلنا فإن النص لا يمد المتلقي بكل المعلومات الضرورية[1]، لذلك كثيرا ما نجد الكتاب يتركون بياضات على النص، لا يستطيع القارئ العادي إدراكها، لكن الممثل بحنكته يستطيع تدارك الأمر عبر آلية الظروف غير المعطاة، فشخصية "هاملت" لا تظهر وهي تنتمي للنص أي تردد ينعكس على الجسد وذلك من خلال الإشارات الإخراجية، ولا تظهر في الحوار بصورة ضمنية، لذلك سوف يعمد الممثل لخلق ظروف غير معطاة في النص بحيث يتصور ذلك البعد الفيزيائي لتلك الشخصية المترددة وملامح التردد[2]، وقد برز هذا جليا مع الممثل الأسترالي "ميل غيبسون" "Mell Gibson" عندما أدى دور هاملت، حيث برزت ملامح التردد على خطوات رجليه المضطربة، وملامح وجهه ونبرة صوته المتعثرة في نطق الكلمات.

1- ينظر؛ عبد الرزاق، أسعد- عبد الحميد، سامي: فن التمثيل، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1980، ص.56

2- ينظر: م. ن.، ص.56

ولقد كان "ستان" ينتقل بالممثلين إلى عالم الإحساس عن طريق تخيل الأشياء المادية، وافتراضها على أنها موجودة، فيطلب إليهم التصرف حيال الأمر، عن طريق تدخين سيجارة وتخيل الدخان المتصاعد منها، ثم ارتشاف القهوة من فنجان غير موجود، والإحساس بمذاقها ورائحتها وهي تمتزج برائحة الدخان، كان يؤكد خلال هذه التمارين قائلا: "نحن موجودون في صميم الحياة المتخيلة، في عالم الأشياء المتخيلة"[1] وكل ذلك دون أن يتم إجهاد الخيال في تجارب خرقاء، بحيث يتم الاعتماد على مقدمات منطقية لكي يتم الحصول على نتائج مرضية للخيال ومحفزة له.

يعتمد هذا التمرين على أسس، تجعل من الممثل يستطيع أن يبني عالما خياليا في فكره دون الاستعانة بالأشياء المحيطة لكي تحفزه على التمثيل، وليس عجيب أن يعتبر أن هذه مجرد مرحلة معقولة، للانتقال إلى مرحلة الأفعال غير المعقولة، وهي مرحلة الفانتازيا[2]، وهي تحتاج خيال ذو طبيعة أسطورية، وفيها يتخيل الممثل نفسه طائرة أسطوريا كبيرا.

إن الخيال أو الفانتازيا كلاهما يبدوان على خشبة المسرح بمثابة عالم مرئيات داخلي يتم إدراكها بالبصر الداخلي ويحدث الشيء نفسه في مجال السمع، حيث توجد دائما أذن داخلية، وتبقى الأذن الخارجية تراقب حدود الفضاء الخارجي للخشبة، ومعالمه من ديكور وشخصيات أخرى...[3]

لكن ما أصر عليه "ستان" هو "أن تكون كل فكرة مبتدعة مبررة تبريرا دقيقا ومحددة تحديدا وطيدا، ويمكننا ان نستعين في خلق لوحة الحياة الوهمية الخيالية المحددة بأسئلة: مَن ومتى وأين ومن أجل ماذا."[4]

إن حرص "ستان" على تجميع هذه الأسئلة، سببه هو ذلك الخوف من أن يتسرب التسلسل الخيالي إلى أحداث خيالية غير مبررة بسبب ونتيجة، فتأتي اعتباطية، خاصة أن الممثل يتوجب عليه أن أن يستوعب هذا المنهج التخيلي لصقل احترافية تنبع بداية من الجانب الروحي

1- ستانيسلافسكي، ق.: إعداد الممثل، ص. 137

2- ينظر؛ م. ن.، ص.141.

3- ينظر؛ م. ن.، ص.144.

4- م .ن.، ص.157

والحقيقة أن "ستان" كان يطلب من تلامذته ما هو أكثر، وذلك بعد تمارين إنعاش الذاكرة "*الخروج بالخيال إلى الشارع وتذكر كل الوجوه التي يتم مقابلتها، ثم إعادة صياغة فضائها التخيلي، وهم جالسون باستعمال كل الحواس من رؤية وسمع وشم وذوق وحتى لمس، ذلك لكي يصقل الجسد أثناء تدريبات الممثل والعرض المسرحي وفق المنهج التخيلي الذي أعده الممثل لتلك الشخصية التي سوف يؤدي دورها.

إن الغوص في مفاهيم "ستان" وتعاليمه، تجعلنا نتساءل عن كنه الأسلوب الذي يمارسه الممثل وهو في مستوى معايشة الشخصية.

إن الخيال يساعد الممثل على التدرب عن طريق استخدامه خبراته الحياتية، ومجريات الأحداث التي تزخر بها حياته والتي يخزنها في ذاكرته، فيبني بها عالما خياليا يتدرب عليه تدريجيا ومن خلاله على بلورة أسلوب في الأداء الذي يعتمد على تحصيل المشاعر والأفكار والأحداث الموجودة في الذاكرة وتوظيفها في بناء الشخصية الدرامية المؤداة، بحيث يتحصل على مستوى احترافي معين يؤهله، لكي يستعمل هذا الأسلوب في استرجاع المشاعر والأفكار والأحداث كلما كان أمام شخصية درامية يؤديها، لذلك حسب ما يرى تلامذة "ستان" أنه "لا يهمنا هنا تصرفات الشخصيات، وإنما كيف تتحقق"[1] لأن المشاعر التي تعبر عنها تلك الشخصيات والأفكار التي تستنتجها وكل ما نستطيع أن نجمله تحت مصطلح "تصرفات الشخصية" هي سلوكيات ذات مرجعية إنسانية بحتة، مستمدة من الواقع ذاته الذي يغذي الممثل منه خياله الاحترافي المسخر للأداء المسرحي، ما يعني أن هذه السلوكيات يعرفها من الواقع الإنساني عن طريق الملاحظة، في حين أن ما لا يعرفه الممثل ولم يتدرب عليه عن طريق خياله هو الظروف المعطاة للشخصية المؤداة، والتي تشمل "تلك الظروف المكانية

*- لم يكن إيريك بنتلي راضيا عن مصطلح الذاكرة الانفعالية، حيث يرى أن المخرجين كانوا يستعملونه بسبب سلطته العلمية، وهي مغالطة كبيرة حسبه، كما أن تمارين تنشيط الذاكرة الانفعالية لم تكن دائما تفي بالغرض التام، ولقد كانت الصلاة في خلفية المسرح لوحدها تساعد الممثلين كثيرا في الأداء، لذلك فإن الرجل يشك في تمارين تحسين الذاكرة الانفعالية، وما يعرف عن بنتلي انه لا يتكلم عن عبث (ينظر: بنتلي، إ. نظرية المسرح الحديث، 275-278)

1- كرستي، ج.ك.: تربية الممثل في مدرسة ستانيسلافسكي، تر.: عقيل مهدي يوسف، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط.1، 2002، ص.445

والزمانية والبيئوية"[1] للشخصية الدرامية، لكون أن الأحداث المسرحية لوحدها لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تمدنا بالمعلومات الصحيحة عن تلك الشخصية، فربما نتعرف على مصيرها، لكن لا نستطيع أن نعرف كم دامت الحرب الطويلة التي أشعلها "مكبث" إن لم نقرأ كتب التاريخ عن هذه الحرب، لكي يفهم الممثل الذي سوف يؤدي دور "مكدف" كم كانت معاناة هذه الشخصية لكي تجده في الأخير، كما أنه يجب أن يعرف كم دامت معركة السيوف بين الشخصيتين حتى قضى "مكدف" على غريمه.

على هذا المنوال يصر "ستان" على تتبع الظروف المعطاة الخارجية، وروح العصر الذي انتمت إليه تلك الشخصية سواء من الناحية الفنية أو حتى التاريخية، والمكان الذي نشأت فيه، والعادات التي مارستها[2]، وبمناسبة هذا فأننا كثيرا ما نشاهد الأفلام الأمريكية التي تميز الإيطاليين والصيقليين عن الجنسيات الأخرى في أمريكا بحركات يد مميزة تكون دائما بجانب جبهة الممثل، وهي حركات تميز بها هؤلاء في حياتهم الطبيعية، واستثمرها المخرجون السينمائيون لكي تبدو أعمالهم أكثر واقعية وأقرب للحقيقة.

لقد عاش "ستان" وفيا للمذهب الطبيعي في الفن، وسخر كل جهوده الخبرية لابتكار الأليات التمثيلية المناسبة لذلك، وكان كلما زاد تعمقه في الطبيعة، كلما زاد ربطه المسرح بالحياة الحقيقية للمجتمع الإنسان "متجاوزا الحدود النقلية الخارجية للطبيعة عند أندريه أنطوان"[3] في فرنسا فشرع في الابتعاد عن الابتذال في استعمال الديكورات الضخمة، والماكياج المبالغ فيه، والآثار الضخم ، وصرف جهوده من أجل التركيز على عمل الممثل وسلوكه التميلي، لكي يجعل منه مبدعا إلى جانب المخرج والكاتب الدراميين.

ولقد كانت أعمال "تشيكوف" العويصة التي أخرجها "ستان" في مسرحه سببا مباشرا نحو تغيير الخطة بالنسبة إليه، ذلك لأن "تشيكوف" يمرغ أعماله في واقعية رتيبة تبعث السأم، قد تتجاوز رتابة

1- م.س.، ص.447

2- ينظر: م. ن.، ص. 449، 450.

3- سعد أردش، المخرج في المسرح المعاصر، سلسلة عالم المعرفة، ع.19، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، الكويت، 1979، ص.56.

العبثيين ذاتهم، وتُعبر عن حالة من الاحتقان المضمر في نفوس المجتمع الروسي اتجاه الأوضاع المزرية التي كان يعيشها، و"حيرة ستان في مواجهة النص التشيخوفي، خلقت اضطرابا في نفسيته، وانهالت اعترافاته بعجزه أمام هذا النص الجبل [يقصد مسرحية النورس]"[1]

لقد أحس "ستان" بأن منهجه في الإخراج مما يزال عبثيا اتجاه كتابات "تشيكوف" ذات الأرض الصماء، التي لا يمكن تجاوز سطحها نحو العمق بأي معول، فراح يبتعد شيئا فشيئا عن أسلوب المخرج الديكتاوري، ليكتشف أنه يجب أن يكون عمل مخبري يستطيع من خلاله كشف ما يجري، ومعرفة الخطأ الجسيم الذي ارتكبه.

إن عمل ستان المخبري جعل ما قام به فيه ستان غير تنظيري، بل تجارب مخبرية نشأت عنها مدرسته، وهو ما جعله يختلف عن الكثيرين من المنظرين في عالم الإخراج، بحيث أنهم ركزوا على بلورة نظرة إخراجية دون الالتفات إلى عمل الممثل وجعله في درجة ثانية بعد الإخراج، كما أن أعمالهم في الغالب كانت تنظيرية ولم يتمكنوا من تجسيدها جميعها على خشبة المسرح، مثلما حدث مع "بريشت" الذي ابتكر كثيرا من الأفكار في "الأرغانون الصغير" لكن لم يستطع أن يجعل لها منفذا في أعماله المسرحية التي أخرجها.

وما شد انتباهي هو ان تدريبات "ستان" لم تكن من أجل إخراج مسرحيات معينة، وإنما كانت دروس تمثيل تقدم للممثلين تقوم على أساس التجربة والنتيجة، لكي يتقنوها في الأخير ويصبحون في الأخير ممثلين محترفين، وقبل أن يؤدوا أي عرض مسرحي، وهذا ما صرح به في مكذراته: "ظهر العمل المخبري الذي قمت به في سابقا، والذي كان من الممكن أن يقودني إلى الطريق الصحيح للفن الجديد، كان بلا نتائج ووقعت من جديد في المأزق"[2]، ثم يردف قائلا: "قبل أن أفهم الحقيقة المعروفة من القدم: أنه في عملنا ينبغي لكل شيء أن يسير من خلال "التعود" والذي يتحول إلى طبيعة ثانية جديدة في ذاتي العضوية، عندها فقط يمكنك أن تستخدم هذه الثانية دون أن تفكر بميكانيكيتها"[3]

1- أحمد أمل، م. س.، ص.99،

2- ستانسلافسكي، ك.: حياتي في الفن، ص.318

3- م. ن.، ص.318

من أجل ذلك التفت الرجل إلى التدريب ليس على تقمص الشخصية الدرامية وإنما على آليات هذا التقمص القبلية التي تصبح فيما بعد أهلية احترافية عند الممثل.

أسفرت هذه التجارب المخبرية لـ "ستان" عن فلسفة جديدة في فن التمثيل، لم تكن موجودة من قبل، أو قد وجدت خلال بدايات المسرح الإغريقي الذي كان يحقق التطهير -وهو أعلى مستوى للتواصل المسرحي يمكن الحصول عليه أثناء عرض مسرحي- وتنبع هذه الفلسفة من مبدأ بسيط - رغم تعقيدات التدريبات المسرحية وصرامتها وعلاقتها المعقدة مع علم النفس- يتجلى في الصدق والإيمان، ويرى فيهما "ستان" "صنوان لا يمكن الفصل بينهما"[1] بينما يعرف الصدق بأنه "ما يجب أن يكون مقنعا للممثل نفسه وشركائه في المشهد وللجمهور"[2] في حين يحدث الإيمان بناء على "إمكانية حدوث شعور في الحياة الواقعية مشابهة للتي يعانيها الفنان الخالق على الخشبة"[3] لذلك يبدو الصدق أهم تجل للإيمان عند الممثل عندما يكون على خشبة المسرح، فعندما يمثل ملكا يجب أمام المشاهد، تبدو مظاهر الشخصية الملكة أمامنا، أو توحي لنا إيحاء صادقا بوجودها على خشبة المسرح، كما أن ذاك الممثل يستحضر مشاعر اكتسبها حول شخصية الملك، ويستلهمها في دوره ويستخرجها نحو مظهره الخارجي، بحيث تُبدِي هذه المشاعر المستلهم من صدق الحياة الممثل معايشا لدوره الذي يتقمصه.

1ستانسلافسكي ق.: إعداد الممثل، ص.257.

2- م. ن.، ص.258

3م.ن.، ص.258

المبحث الثاني

خصوصية التواصل

المسرحي

ليس من السهل بما كان التكهن بتعريف موحد لمفهوم التواصل، لما عرفه هذا المصطلح من تطور وتشعب في دلالاته، بسبب علاقته الوثيقة باللغة الإنسانية، لكن ما هو متفق عليه بين المنظرين والباحثين في المجال، هو تلك العلاقة التي تربط الواصل باللغة، حيث يبرز بوصفه الوظيفة الأساسية لديها.

التواصل، التعريف الاصطلاحي:

لقد بين "ج. دوبوا" "J. DUBOIS" وآخرون في المعجم اللساني الفرنسي مفهوم التواصل، موضحا بأنه "تبادل كلامي بين المتحدث الذي ينتج ملفوظا أو قولا، موجها نحو المتكلم الآخر الذي يؤكد على الاستماع [...] أو هو حدث ينتقل من نقطة إلى أخرى، ويتم نقل هذا الحدث عن طريق رسالة تتضمن مجموعة من الأشكال المسننة"[1] والملفوظ هو عنصر بنائي مركب من عناصر تكوين اللغة اللسانية، التي يمارسها البشر عموما في حياتهم اليومية، بحيث إنها الوسيلة الأكثر كفاءة في تلبية حاجاته، عن طريق جعل نفسه متكلما/مرسلا بإشارات صوتية تختزل معنى معين، يحمل محتوى موجود في الرسالة المبعوثة نحو متلق/مستقبل.

فيبدو بذلك التواصل بمثابة آلية تعمل على تطوير اللغة وإثرائها عبر تفاعل البشر فيما بينهم تواصليا، ويحدث العكس لو تقلص دور التواصل الإنساني، حيث تنكمش اللغة، وتضمحل مقوماتها.[2]

ولإبراز أهمية التواصل، حري بنا أن نقف عند ف. دي سوسير F. Dessaussure مؤسس اللسانيات الحديثة.

التواصل عند دوسوسير:

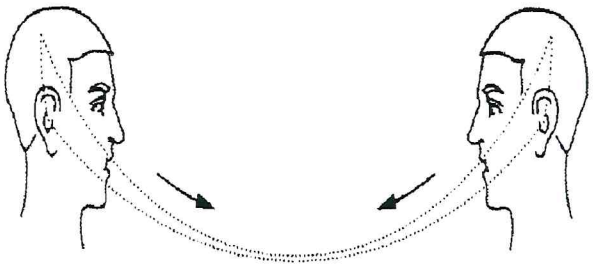
كان "دوسوسير" يطمح لكي يؤسس لعلم جديد في مجال التواصل الإنساني، وهذا ما تضمنه كتابه لذي جمعه تلاميذه من بعده: "محاضرات في الألسنية العامة" ويرى مؤلفه أن دورة الكلام تفترض وجود شخصين كحد أحدى لتحقيق عملية التواصل، بحيث إن الشخص -أ- يعتبر متكلما،

[1] - J. DUBOIS et Autres, p.36 Art: Télécommunication

[2] - ينظر: عمر الروضي، التواصل المسرحي- أشكال التفاعل ومستويات التأويل، مطابع لينا، المغرب، ط.1، 2017، ص.7.

في حين أن الشخص –ب– يعتبر متحدثا، وعليه فأن حديث المتكلم –أ– ينطلق بداية من الدماغ، الذي يحدد التصورات (أو الأفكار) بحيث تتجلى هناك في حالة من التجريد، لينقلها الدماغ في شكل شحنة تتناسب وتمثلها الإصغائي (السمعي) الذي يعبر عنها، وعلى إثر ذك ينطقها المتكلم – أ– فتذهب إلى مقصدها المستمع –ب– فيلتقطها بأذنه، ليمررها مباشرة إلى الدماغ الذي يعل على تحليلها، وفق الصور الذهنية التي يحملها، ليستجيب فيما بعد هو الآخر، فيتحول إلى متكلم بعدما كان مستمعا.[1]

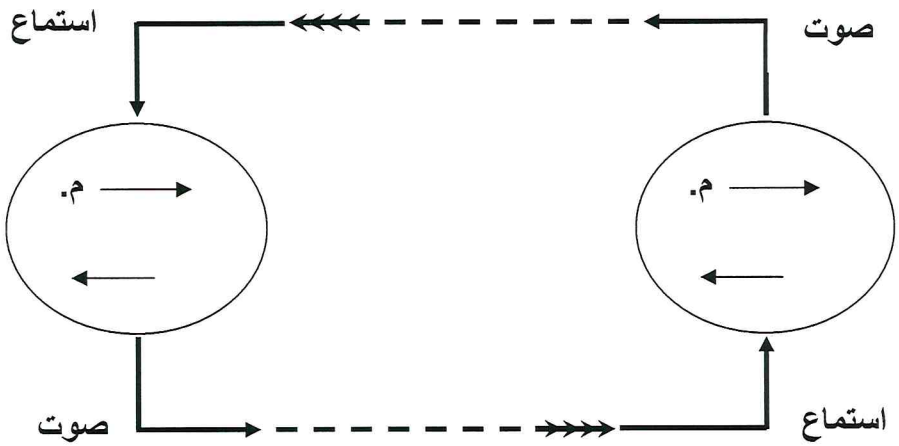
والشكل الآتي يبين ذلك:



وعلى منوال ذلك يميز "دوسوسير" بين الأجزاء الفيزيائية في الواصل الكلامي (الصوت، الموات الصوتية والسمع) من جهة، وبين الأجزاء السيكولوجية (الصور الكلامية والتصورات) عبر المخطط الأتي:[2]

[1]– ينظر: ف. دوسوسير، محاضرات في علم اللسان العام، تر. عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2006، ص.25،26.

[2]– ينظر: م.ن.، ص26



م= المفهوم أو التصور الذهني

ص= الصورة السمعية.

ويؤكد "دوسوسير" على أن مهمة الجانب النفسي من العملية الكلامية بأجزائها تتمثل بداية في اختيار مفهوم تجريدي مبهم —ما دام لم يتحدد عن طريق اللغة- من بين المفاهيم الأخرى، وترتيب جزئياته وفق الحاجة التي حددتها إرادة المتكلم، وتهيئتها لمهمة أخرى، وكما أنها تتمثل أيضا في منح القدرة للمستمع على إدراك الأصوات التي يستقبلها.[1]

في حين يقتضي إظهار هذه المفاهيم التجريدية، وفهمها بعدما يستقبلها المستمع، صيرورة عضوية تتمثل في القدرة على النطق وإصدار الصوت بشكل مسترسل وواضح عن طريق الفم واللسان وكذا الحنجرة، وأذن ملتقطة لهذه الأصوات المألوفة لديها مسبقا، فضلا عن ذلك يحتاج التواصل اللغوي —حسب دو سوسير- أيضا حاملا فيزيائيا للأصوات التي قام المتكلم بتركيبها، يعتبر في الوقت ذاته قناة ناقلة بأمانة للأصوات تعمل على نقلها في شكل موجات غير مرئية لتلتقطها أذن المستمع.[2]

[1]- ينظر: عمر أوكان، اللغة والخطاب، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2001، ص. 42.

[2]- ينظر: م.ن.، ص.42.

إن نموذج "دوسوسير" في تحديد دورة التحادث التواصلية عند البشر يعطي "للمتكلم دور الناشط، بينما دور المستمع تقبلي"[1] وتستند رؤية دوسوسير هذه إلى : اعتبار فهم السامع نوعا من المرآة التي تنعكس فيها سيرورة التعبير عن الفكرة التي نشأت عند المتكلم"[2] بمعنى أوضح: تبدو استجابة المستمع حين يرد على مخاطبه كأنها ردة فعل شرطية تخضع للفطرة أكثر ما تخضع لآلية التفكير، وهذا ما دفع "د. تشاندلر" "D. Chandler" إلى الحكم على "دوسوسير" بأنه ترك مخططه النموذجي للتواصل محصورا في الكلام، ولم يلتفت إلى أشكال التواصل الأخرى، وإن فعل فإن ذلك سيبرز نقاط ضعف في مخططه التواصلي.[3]

يعني هذا وحسب الكثير من السيميائيين أن دراسات "دوسوسير" في التواصل بمثابة نبوءات علمية، فتحت المجال أمام لاحقيه من العلماء.

والحال أن نظرة "دوسوسير" لم يكن وحده من اهتم بنظرية التواصل، بل كان أول الباحثين الغربيين في المجال، كما أنه وضع لعلماء اللغة الذين لحقوه القاعدة الأساسية التي بُنيت عليها نظرية التواصل الحديثة، ومن بينهم "ر. جاكبسون" "R. Jackobson".

بنيوية التواصل عند ر. جاكبسون:

لقد امتازت معارف "جاكبسون" بالتنوع والتوسع في العديد من التخصصات التي لها علاقة وثيقة باللغة، فهو عالم لساني أتقن التحليل الأدبي، وتخصص في الأمراض اللغوية والصوت ...، وهذا التعدد في المعارف جعلته أكثر توسعا من أي عالم لساني آخر في وقته، وفي خضم حديثه عن الشعرية وعلاقتها باللسانيات في الجزء الثاني من كتابه "أبحاث في اللسانيات العامة" أفرد بالحديث عن نموذجه التواصلي، الذي يبدو أنه شكله انطلاقا من استفادته من البحوث الرياضية وهندسة التواصل السلكي واللاسلكي، ونتيجة لذلك أنهى الخطاطة التواصلية التي كانت أدق من خطاطة "دوسوسير" وأشمل

[1]- تشاندلر د.، أسس السيميائية، تر. طلال وهبة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط.1، 2008، ص.304.

[2]- م. ن.، ص.304.

[3]- ينظر: م. ن.، ص. 304

على مجالات التواصل الأخرى، غير الكلام، رغم أن الخطاطة التي أنشأها "جاكبسون" تتمركز حول الكلام باعتباره لسانيا.

والحقيقة تكمن في أن "جاكسبون" اعتبر التواصل بمثابة "قنطرة من خلالها يتم المرور من اللسانيات إلى الشعرية"[1] وهي محاولة تقريبية لتقريب الرؤية وتوضيحها للأدب عبر اللسانيات، مادام أنه يستعمل اللغة للتعبير وتوصيل مضامينه، فهو "يعيد بناء موضوع الشعرية اعتمادا على تصور لساني منفتح، انطلاقا من اللقاءات بين اللسانيات ونظرية التواصل"[2] لهذا نجده ضمن كل عنصر من عناصر التواصل وظائف لغوية بحيث "يتحقق لقاء بين الشعرية واللسانيات عبر نظرية التواصل في فرعها اللفظي"[3]، ولقد شكل "جاكبسون" مخططه السردي التواصلي وفق الشكل الآتي:

سياق

مرسل — **قناة** — **مرسل إليه**

رسالة

سنن

وتبدأ عملية التواصل حسب "جاكبسون" بالمرسل الذي يعد "مصدر الخطاب المقدم [...] فهو الباعث على إنشاء خطاب"[4] موجه نحو مستقبل ما يسمى المرسل إليه، الذي "يقابل المراسل في الدارة التواصلية اللفظية أثناء التخاطب، [...] ويقوم بعملية تفكيك Décodage لكل أجزاء

[1]- عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط.1، 2003، ص22.

[2]- م. ن.، ص.46.

[3]- م. ن.، ص47

[4]- الطاهر بن حسين بومزبر، التواصل اللساني والشعرية-مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، الدار العربية للعلوم-ناشرون، الجزائر، ط.1، 2007، ص.24.

الرسالة سواء أكانت كلمة، أم جملة، أم نصا..."[1] وتأتي الرسالة عبارة عن "الجانب الملموس في العملية الخطابية حيث تتجسد عندها أفكار المرسل في صور سمعية لما يكون التخاطب شفهيا، وتبدو علامات خطية عندما تكون الرسالة مكتوبة"[2]، إلا أن العملية الإخبارية يعتمد على نظام مشترك يسمى "السنن" الذي "ينتظم عبر نقاطه التقليدية المشتركة بين المرسل والمرسل إليه كل نمط تركيبي[...] حيث يعمل على الترميز Codage وإليه يعود [المرسل إليه] عندما يستقبل رسالة ما، فيفكك رموزها بحثا عن القيمة الإخبارية التي شحنت بها"[3] وفي هذه الحالة يرجع طرفا الخطاب الرسالة إلى "مرجع معين تحيل عليه، وسياق معين قيلت فيه، ولا تفهم مكوناتها الجزئية، أو تفكك رموزها إلا بالإحالة على الملابسات التي أنجزت فيها هذه الرسالة"[4] ويعد المرجع بحسب "جاكبسون" لفظيا في بعض الأحيان وغير لفظي في أحيان أخرى، فقد يكون نصا أو حدثا أو صورة ...فضلا عن ذلك يعد الجانب الفيزيائي مهما في الحفاظ على السلامية المادية للرسالة قصد توصيلها عبر دبدبات صوتية مثلا، لذلك تعد القناة عاملا مهما من الناحية الفزيائية في توصيل المعلومة الخطابية التي أطلقها المرسل، والتأكد بأنها وصلت تامة إلى المرسل إليه.

تعد عناصر البناء التواصلي التي طرحها "جاكبسون" بمثابة نقلة نوعية في مجال التواصل، حيث أصبحت آلية في يد المحللين في الأدب والفن، بحيث مكنتهم من إفراغها في تحليلاتهم، فضلا عن تغير الرؤى النقدية التي تغيرت بتغير آليات التحليل الجديدة، حيث أصبح النص مهما كان نوعه، يعد ساكنا غير منتج لأي معنى أو دلالة إن لم يفعل من قبل المتلقي، الذي أصبح له دورا مميزا في بلورة مفهوم الإبداع عموما، وقد أرسى توجه "جاكسبون" أيضا بظلاله على الفنون عامة والمسرح بالخصوص.

---

[1]- م.س.، ص.25

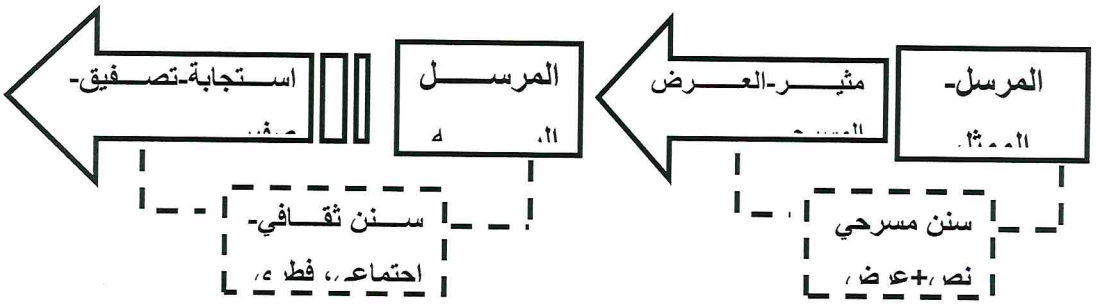
[2]- م.ن. 27

[3]- م. ن. ص.28

[4]- م. ن.، ص.30

التواصل والمسرح:

لم يمر مصطلح التواصل المسرحي مرور الكرام على ج. مونان G. Mounin، وفي سنة 1969 أعلن اعتراضه التام على المصطلح، معتبرا أن الممثل- المؤدي على خشبة المسرح لا يمكن أن يربط علاقة تواصلية مع المشاهد المسرحي، بكل ما يحمل المصطلح من معنى، ومبرره في ذلك يكمن في كون الممثل لا يحصل من المشاهد الذي يتفرج على أدائه، على السنن الذي يستعمله الممثل، فهذا الأخير يؤدي عن طريق الكلمات والأصوات والحركات والتنقلات، في حين أن المشاهد يقتصر رده عن طريق التصفيق أو الصفير أو حتى الخروج زمن العرض، وذلك يمثل —حسب مونان- اختلافا في استعمال لغة التعبير، وذلك ما يؤدي إلى اختلاف السنن Codes المستعملة للتعبير، فيناقض من تم شرطا أساسيا من شروط التواصل، الذي يؤكد على توحيد لغة التواصل، كما أن هذا يجعل من الممثل مرسلا، والمشاهد مستقبلا وكفى، إذ لا يمكن لهما أن يتبادلا أدوار المحادثة أبدا، كما اعتبره ردة فعل المشاهد مجرد استجابة شبه لاإرادية لمثير ما، الذي بدوره يرسل رسا[1]ئل باتجاه واحد، دون أن تعود الاستجابة إلى المرسل وقد أبرزها "مونان" في الشكل الآتي:[2]



إن اعتراض "مونان" على وجود التواصل في المسرح، خلق حالة من الارتباك لدى منظري المسرح*، فاستنفروا أنفسهم لكي يردوا عليه، لكن ذلك لم يمنع كير إيلام إلى الاعتراف "بصعوبة

[1]- ينظر: كير إيلام، م.س.، ص.54،55.

[2]- See: P.Pavis, Theatre at the Crossroad of Culture, Trans.: Loren Cruger, Routledge Printe, New York, U.S.A., 2ed Pub, 1995, p.135.

*- من بينهم آن أوبرسفيلد، باتريس بافيس، فرانكو روفيني وكير إيلام

تعامل الممثل-الحضور، وأخطر من ذلك إلى صعوبة اعتبار العرض لغة مماثلة للكلام مباشرة"[1] وهذا اما يحيد بنا إلى فهم أن اللسانيات لا تساعد في تأطير التحليل النموذجي للعلاقة القائمة بين العرض المسرحي وبين الشاهد المتابع له.

الإبداع المسرحي ومتلازمة الدلالة والتواصل:

مما هو متفق عليه في المجال السيميائي أن أي تواصل كان قد حدث في أي مستوى معين، إنما وظيفته تتجسد في إنتاج دلالة تقوم على أنساق متعددة تعتمد على تمثيل (تسنين-Codage) اجتماعي وثقافي ولغوي ... وهي كلها فتحت الباب أمام المناهج التداولية التي تقوم على تحليل الدلالات المحتملة عن وقائع وتجارب إنسانية متنوعة، فما هو متفق عليه أن كل ما ينتجه الإنسان بكل مستوياته وتفرداته يحمل إشعاعات دلالية معينة، قد لا تكون ثابتة أو محصورة في معنى معين، لكن قد يجعل الزخم والتنوع الدلالي المنبثق منها عملا إبداعيا، فالأعمال الفنية على سبيل المثال "تتوافر على طاقة دلالية كامنة تتيح [...] الانفتاح على ما هو متوقع وغير متوقع من العوالم والدلالات"[2]

من أجل ذلك كان المسرح أعقد الفنون وإبداعاته مترامية الأطراف مشكلة زخما من الدلالات غير المنتهية، وذلك بسبب تسلسل أنظمته التواصلية التي تنطلق من المؤلف وتنتهي عند المشاهد، فعلاقة التواصل بالدلالة وثيقة جدا في المسرح باعتباره فنا، وكما أن "التواصل الفني لا يتحقق إلا على مستوى التلقي الجمالي للأعمال الفنية"[3] فإن الدلالة هي الأخرى لا يمكنها أن تُصاغ حدودها على مستوى النص الدرامي أو العرض المسرحي لوحدهما، بينما يلعب المتلقي دوره المطلق في تشكيل رؤية جمالية عما قرأ أو شاهد، وبناء معنى معين لذلك الخطاب المسرحي.

إلا أن المسرح وكما هو معروف ليس لوحة زيتية أو مجسما نحتيا أو ما شابه، تجمع في مرئيتها إبداع الفنان وتوقع المتلقي، لذلك فالمسرح نظام تواصلي متسلسل ومعقد، لوجود أكثر من مبدع

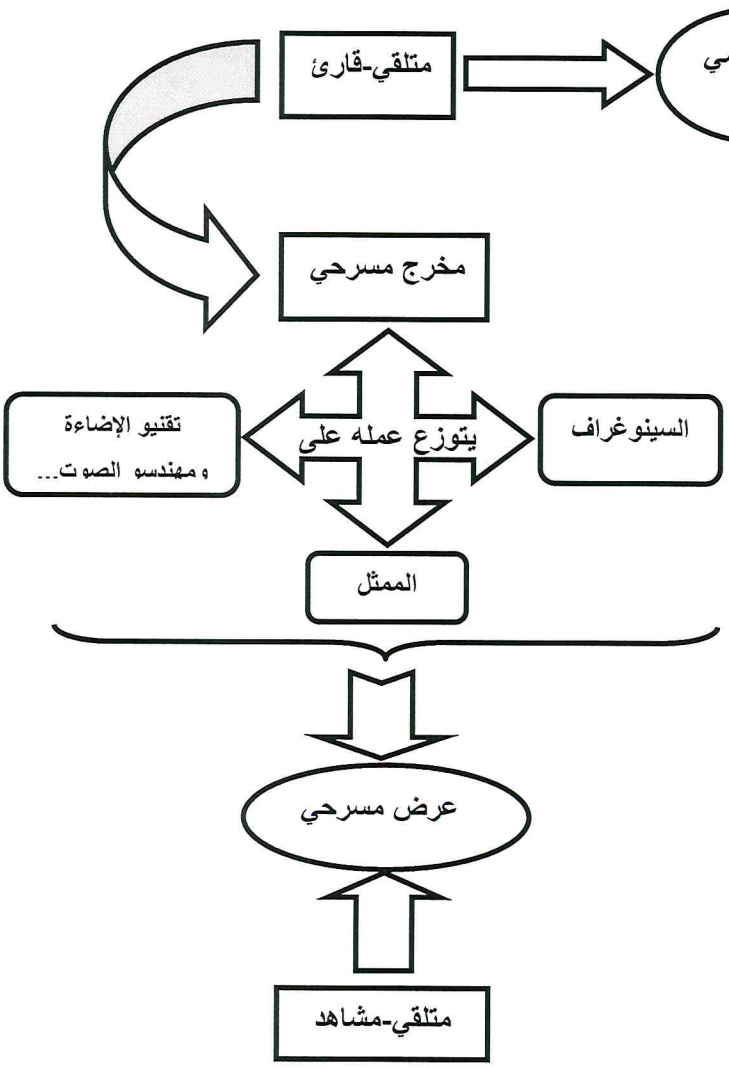
---

[1]- م.س.، ص.57.

[2]- الطاهر روابنية، سيميائية التواصل الفني،مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع.3، مارس 2007، ص.249

[3]- م.ن.، ص.250

أسهم بشكل أو آخر في تشكيل العمل المسرحي الذي سينتهي في الأخير إلى عرض مباشر، وسبب تعقيد التواصل المسرحي من الناحية النظرية أنه "كلما تعددت أطراف التواصل صارت العملية أكثر تعقيدا"[1] فالكاتب الدرامي ينتج عمله ليقرأه متلق، الذي بدوره قد يتحول إلى مخرج يوزع عمله بين دراماتورج وسينوغرافي وتقنيين، من أجل إبداع عمل مسرحي يشرف عليه أداء الممثلون الذين سوف يتواصلون فيما بينهم، ويشاهدهم متلقون في وهم يؤدون أدوارهم على خشبة المسرح، وهذا ما سوف نبرزه في المخطط الآتي:



ويعد هذا المخطط مبسطا جدا، لأن عمل المخرج جد معقد، يشرع فيه من خلال قراءة النص الدرامي وتحليله، ثم في الأخير إعادة كتابة للركح المسرحي، كما أن لا يتعامل في صناعة دلالاته

[1]- عمر أوكان، اللغة والخطاب، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2001، ص.37

وعانيه مع الممثل لوحده رغم أهميته، بل يتعامل مع الاضاءة والديكور والفضاء المادي للمسرح وغير ذلك.

ووفقا لهذا المخطط، يبرز ما كان كير إيلام متفقا عليه مع رؤية "ج. مونان" الذي اعتبر لغة العرض المسرحي غير مماثلة لغة الكلام، كما أنه قدم اقتراحا "يتوجب فيه على السيميائي أن يجد النموذج الخاص بتعقيدات الاتصال المسرحي"[1] فكالكلام الإنساني يستخدم السنن اللغوي نفسه بين المتحدثين والمستمعين، لكن ذلك لا يبرز جليا في المسرح، كما أن "الخطابات الفنية غير مباشرة تنزع نحو التجريد، وتعمل على إرباك أي علاقة لها بهيئة التلفظ المعينة للخطاب"[2] فلمرسل في المسرح، وليكن الممثل على سبيل المثال لا يستعمل ضمير المتكلم (أنا أو نحن) مخاطبا المشاهد -إلا في حالات استثنائية- بل يتوجه بكلامه نحو الممثل الذي يحاوره، وهنا تنشأ علاقة تواصلية ذات طبيعة تخيلية درامية سوف نتطرق لها فيما بعد.

بالإضافة إلى ذلك يعتمد المسرح على تعدد القنوات من سمعية وبصرية وحتى شمية في بعض الأحيان، وتتعدى أن تكون لمسية أيضا، وكل هذا من أجل إبداع لحظة جمالية على خشبة المسرح، ولا تستنزف كل هذه الطاقات في هذه القنوات بشكل تسلسلي، وإنما يتم بثها دفعة واحدة وفي تجانس تام، كي لا تربك الفهم الدلالي عند المشاهد.

التواصل وطبيعة النص الدرامي:

يبرز المؤلف الدرامي باعتباره مرسلا أوليا في العملية التواصلية المسرحية، لكنه لا يرسل العرض المسرحي في هيئته المادية، بل يبدعه في هيئة نص درامي، يمكن ترصده على أنه -ومنذ زمن الإغريق وإلى يومنا هذا- يقوم على مركزية الكلمة "Logocentrism" الذي "يعتبر مبدأ مسرحيا، يكون فيه النص عنصرا مركزيا ثابتا، أما الإخراج فهو تكييف اتفاقي، وتمثيل وتفسير للنص"[3] وهذا ما يجعل النص الدرامي أكثر استقلالية عن العرض المسرحي، ويؤكد "خ. ل. ج. بارينتوس" " J. L.

[1]- كير إيلام، م.س.، 57

[2]- الطاهر روابنية، م.س.، ص. 259

[3]- Pavis, P., Theatre at the Crossroad of Culture, p.32

G. Barrientos" أن توجه مركزية الكلمة "رؤية كانت تسيطر على الفكر المسرحي حتى نهايات القرن التاسع عشر، ولا تزال تواصل بقوة حتى اليوم، وتعتبر عمل الشاعر، النص المكتوب، كعنصر أول ومستقل وأساسي في الفن المسرحي"[1] في حين يعتبر العرض المسرحي "تعبيرا سطحيا وخفيفا ، حسب العمل الأدبي وخاضع له"[2]

إلا أن التوجهات الطليعية التي صاحبت بدايات القرن العشرين، كانت أكثر راديكالية في التعامل مع النص، بعدما برزت للوجود وسائل سينوغرافية حديثة وجديدة تعوض الكلمة باستحقاق، فكان أول من هاجم النص كل من "أ. آبيا" "A. Appia" و"ك. كريج""C.Graig" اللذان نفيا كل علاقة للأدب (النص الدرامي) أو حتى باقي الفنون مثل الفن التشكيلي بالفن المسرحي، فالفضاء المسرحي يمكن ملؤه بالحركات والصرخات، ولا مكان للكلمة على الركح بأي حال من الأحوال[3]،

أما أ. آرتو "A. Artaud"، الذي فشل عرضه المسرحي، بحيث تبنى من خلاله توجهه، فقد عرف فشلا ذريعا عند الأوربيين عامة والفرنسيين خاصة، فقد نفى النص حتى عن جذوره الانتربولوجية، والحال أن -وهذه وجهة نظر الباحث- أن ما نظر إليه الطليعيون بالنسبة للنص الدرامي لم يكن إلا توجهات إيديولوجية، لم ترق جهودها أن تتحول إلى مدارس مسرحية، مثل مدرسة "ستانيسلافسكي" "C.Stanislavsky" التي تقدس النص أيما تقديس.

إن وجود النص باعتباره مصدرا دلاليا ممنهجا، مسلمة لا يمكن التعرض لها بالنفي، لأنه حتى في حالة العروض المسرحية التي لا تستعمل غير الحركة، لا تستطيع أن تجد لنفسها جمهورا واسعا من المشاهدين، فهي تتطلب ثقافة متخصصة في علم الحركة الفني، وبذلك فهي تخلق لنفسها استثناء في مجال العرض المسرحي.

---

[1]- بارينتوس، خ. ل. ج.، الدراما والزمن، تر.: طلعت شاهين، سنابل الكتاب، القاهرة، مصر، ط.2، 2013، ص.24

[2]- م. ن.، ص.24

[3]- ينظر: بنتلي، إ. نظرية المسرح الحديث، تر.: يوسف عبد المسيح ثروت، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، ط.2، 1986، ص.: 17-18، 103-104

لكن في الوقت ذاته يقع النص الدرامي في وضعية حرجة، ذلك أنه مهما كانت نهمة الكاتب الدرامي مثقلة، إلا أنه سوف يفكر حتما في خيال نصه وكأنه مسرحية تلعب على الركح، لا حياة حقيقية مثلما هو في الرواية، كما أنه سوف يفكر في ممثليه الذين يقومون بالأدوار والديكور والإضاءة ... وهذا ما يجعل تأليفه للنص الدرامي مؤطرا بما سيلحقه، خلال العرض المسرحي، حيث تغلب على الكاتب توقعاته للعرض، فيبدو كأنه يرتب الأحداث ويجانس الأفكار ويستثمر في الشخصيات لأجل العرض المسرحي، ليس لأجل لنصه في ذاته، لذلك لو تمعنا في تاريخ مسرحيات شكسبير قد نرى الكثير منها حذفت عنها مقاطع وحتى مشاهد كاملة، كما أنه نالها من التنقيح ما نالها لكي تصبح نصوصا أدبية صالحة للقراءة، فمسرحية هاملت ظهرت للوجود في مجلد كبير لا يمكن اعتباره نصا، لأن شكسبير طالما عدل نصوصه وفق متطلبات المجتمع أو ركح المسرح.

إن النص الدرامي ليس رواية أدبية، بل نصا إجرائيا في حد ذاته، أبدعه المؤلف، حتى ولو لم يكن مخرجه، لمرحلة أكثر كمالا واتساقا، لا بل إن النص الدرامي أوجدته ضرورة التدوين، فالأسبقية من الناحية الانتربولوجية للعرض المسرحي، إلا أن هذا لا يعني البتة أن النص الدرامي مجرد تراكم إعلامي لدلالات الأحداث والشخصيات، بل هو هيأة منظمة تنظيما محكما، لا تترك الهفوات يف لا يقع المخرج الدرامي في حرج أثناء قراءته للنص وتأويله، ولم أرى أحرص من "ص. بيكت" " S. Bekett" من ناحية التأكيد على الإشارات الإخراجية، خاصة في نصه "نهاية اللعبة"، وذلك خوفا منه أن يتيه المخرج عن الفكرة الأساسية للنص، الذي زاده توجهه التجريدي فيه الكثير من الالتباس.

إن اعتماد نظام تواصلي نموذجي بين كاتب النص ومخرجه يعد في حد ذاته ضربا من العبث، لأنه لمجرد أن نرى كاتب النص هو ذاته مخرجه على الركح، نتساءل عن أي إيديولوجية للنص ذاك، وأي دور خطابي مارسه، خاصة وأن النص كان مهيأ للعرض فقط، كما حدث مع نصوص "ولد عبد الرحمن كاكي" و"عبد القادر علولة" التي توحي بنيتها بعدم جاهزيتها لكي يقرأها القارئ العادي، فأي نظام تواصلي يمكن أن يؤطر هذه العلاقة.

إنه وفي أقصى الحالات، التي عاش فيه الكاتب عصرا غير عصر المخرج المسرحي، يبدوا التواصل واهنا، وذلك لأن العلاقة بين الاثنين لا يشوبها التواصل في صورته الآلية، كما أن النصوص الدرامية ليست جميعها كتبت على هيئة أدبية متكاملة صالحة لأن يتعامل معها القارئ العادي، مثلما هي عليه الرواية التي تتجسد مطبوعة في صورة نهائية، لا تحتاج إلى تطوير في هيأتها الدلالية.

وفق كل هذا يعزف القراء –حتى محبي المطالعة– عن قراءة المسرحيات، ويفضلون مشاهدتها، أي أنهم يجعلون من أنفسهم متلقين مشاهدين للمسرح لا قارئين له، وهذا لا يعني أن النصوص المسرحية صعبة القراءة، بقدر ما هي تبدو على هيأة غير مكتملة لكي يتعامل معها المتلقي باعتباره أحد أقطاب التواصل.

كما أن اكتساح النثر للنصوص الدرامية حسب "إ. بنتلي" أضعفها قيميا، فجعلها لغتها أكثر مباشرة، على عكس الشعر الذي كان يحث المتلقي للالتفات للمعاني والدلالات التي يطلقها الممثل عبر أدائه المميز، فيبدو الفضاء شاعريا لا يمت بصلة إلى الحقيقة.

لهذا نجد "م. إسلن" "M. Esslen" يعرف النص الدرامي بأنه "مخطط أولي لحدث محكي" وبذلك يبدو أن النص الدرامي لا يتجسد في نظر النقاد والمنظرين بأنه في المستوى النهائي من السلسلة الابداعية التي يتميز بها المسرح، حيث إنه مهيأ لاختزال الدلالات وشحنتها الساكنة لتتحول في العرض المسرحي إلى طاقة دلالية متحركة وحيوية.

لكن هل يمكن أن تكون هناك مساهمة آلية للنص الدرامي في التواصل خلال العرض المسرحي؟ وفيما تكمن هذا الإسهام؟ وعلى أي مستوى يتمركز خلال العرض المسرحي؟

التواصل الدرامي والتواصل المسرحي:

لا ينكر أحد الوجود الفعلي للنص الدرامي في العرض المسرحي، لكن في الوقت ذاته من الصعب ظاهريا تعيين صفة وجوده وآلية عمله؛ وذلك راجع أساسا للتيارات الاديولوجية التي يتبناها المخرجون في المسرح، والتي تؤطر دوما أسلوب تعاملهم مع النص، لكن مهما بلغت صورة تركيز النص من خلال العرض المسرحي، وفي غالب الأحيان لا يمكن أن يتم الاستغناء عن الجزء الأدبي من

المسرح، فهو حتمية لا بد من التعامل معها، ولو كانت مجرد خطة عامة لسير الشخصيات تخلو من الحوار.

إنه من البين أن الشخصيات الدرامية تتصل فيما بينها عبر الحوار المتبادل فيما بينها، معرفة ذواتها بواسطته للمتلقي، ومن المفارقة أن نجد الحوار يملأ متن النص الدرامي في الغالب، فيبرز بوصفه الميزة الأساسية للبناء العام للمسرحية، مثلما يمثل السرد ميزة الرواية العام. لذلك فإن الحوار هو المحتوى الشامل لأي معلومة تمثل حدثا أو فكرة كيفما كان حجمها، "فبينما كان الحوار الدرامي يمثل الفعل اللفظي "Spoken Action" ، فإن أي كلام درامي فردي لا ينطوي فقط على مضمون تعبير افتراضي لوحده، لكن في الواقع تنفيذا للفعل"[1] والفعل هنا يتضح كونه تصرفا تقوم به الشخصيات على نحو فعل ورد الفعل، بحيث تستجيب إما لكلام غيرها أو سلوكهم، وهذا ما يبرر تواصل الشخصيات الدرامية فيما بينها، بحيث نجدها تستعمل الكلام وسيلة للتواصل، بحيث يظهر الأسلوب خطابيا، لكن بشخصيات خيالية ليست حقيقية البتة[2]، وهنا يغيب القصد الذي هو حتمية تتبع الإنسان الحقيقي وليس الشخصيات الخيالية، وهو أحد شروط تحقق التواصل[3] وهو ما يجعل الشخصيات الدرامية لا تستطيع أن تتحمل الهيأة التي أُبدعت عليها خطاب خاصا بها، كما أنها في كليتها لها وظيفة الانسياق في خطاب واحد هو خطاب مبدعها، لذلك فكل ما تقوله في الحوار هو تعبير يصور هيأتها التي من المفترض أن تتجلى عليها وأن تتصرف وفقها، كما أنه وسيلة المخرج في استنطاق النص الساكن وتهيئته للممثل المسرحي كي يؤدي دوره وفقه، لذلك يلعب النص -الذي يعد في غالبيته حوارا- دور الوسيط بين الشخصية والممثل، بحيث إنه يتضمن السنن الفكرية والفنية للشخصية الدرامية، وكذا وسيطا بين المؤلف والمخرج الذي يكتشف عبر سننه الأساليب الفنية للعرض المسرحي من ديكور وحركات الممثلين وإلقاءهم وإضاءة وأزياء وموسيقى... لذلك وحسب

---

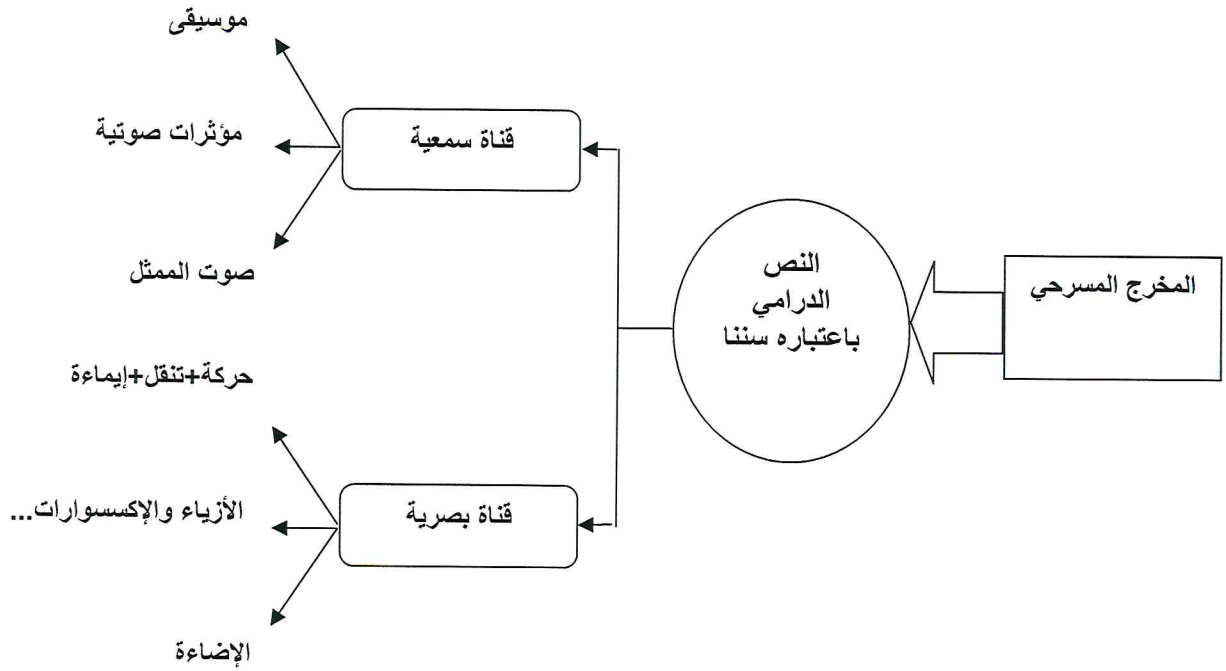
[1]- Pfister M., the Theory and Analysis of Drama, Trans. By: J. Halliday, Cambridge University Press, Cambridge, U.K., 2nd Ed., 1993, P.06

[2]- See: Op. Cit. P.: 6,7

[3]- See: Ubersfeld, A., Lire le Theatre, p.56

رأي الباحث أن النص الدرامي يلعب دور السنن في توطيد العلاقة الاستكشافية والتحليلية التي يمارسها المخرج على النص، لذلك نجد هذا الأخير يمتاز بالثبات وهي سمة مشتركة مع عنصر عنصر السنن في المجال التواصلي.

ويمكن الاستدلال بالمخطط الآتي لكي ندرك آلية اشتغال النص الدرامي باعتباره سننا في يد المخرج لكي يدرك المخرج بوصفه محللا ومبتكر حلول مادية لأفكار خيالية موجودة في النص الدرامي:



مخطط التواصل المسرحي:

بناء على ما سلف تستوضح الرؤية أن العملية التواصلية في المسرح لا تحدث إلا ساعة العرض المسرحي، حيث تتهيأ جميع العناصر الفكرية والفنية لكي تتواصل مع المشاهد من خلال وسائط مادية، تنقسم بين ما هو سمعي وبصري في الغالب، كما أن المشاهد المسرحي هو بمثابة المتلقي النهائي والفعلي للعرض في صورته الخطابية التي تبرز فكرة وتوجه الكاتب أو المخرج أو كلاهما معا.

من جانب آخر تبرز الآنية صفة لازمة للمسرح ومميزة له دون باقي الفنون، حيث أن تواصل الجانب الإبداعي من المسرح مع المتلقي، يتم بصورة آنية في الزمن الحاضر، دون الحاجة إلى تسجيلها

قبل العرض مثلما يحدث في السينما، لهذا يتجلى لنا المسرح بوصفه أحد الفنون التي حافظت على نفسها من صبغة التسجيلية، بحيث يبرز الحدث للمتلقي المشاهد مستمرا في الزمن الحاضر.

وهدفنا في هذه اللحظة وقبل التجرؤ على وضع مخطط تواصلي للمسرح، إلى تحري العلاقة بين زمن العرض المسرحي والمهمة التواصلية الخاصة بالمسرح، والتي تتميز بحضور الممثل والمشاهد في آن واحد، بحيث يتطلب ذلك التوافق الزمني والامتداد التواصلي بين العرض المسرحي والمشاهد، دون أن يتوجس هذا الأخير قطيعة في التتابع والتسلسل.

إن ما يطلق عله الزمن الحاضر في المسرح يمثل في الوقت ذاته زمن التلفظ أو زمن الخطاب، وهي المؤشر الوقتي الذي يتجذر في الحدث المسرحي، نتيجة الأداء الدرامي للممثل المسرحي وكذا إدراك المشاهد لها، بحيث يتناسب الادراك في عمله مع الزمن الحاضر، حتى ولو أحضرها من الماضي فإنه سوف يستعرضها وكأنها تقع الآن.

لهذا فإن زمن الخطاب للعرض المسرحي هو زمن ذو طبيعة آلية مهمته ضبط العرض مع إدراك المتلقي، ويرى "خ. ل. ج. بارينتوس" أن "المسرح [...] يؤكد دائما على الحاضر، وهذا ما يجعله أكثر واقعية مقلق أيضا"[1] فالإنسان يتأثر بالأحداث التي تجري أمامه أكثر من تلك التي رويت له، وهذا ما ألحت عليه السينما لكن لم تصل إليه، إذ تبدو أحداثها مسجلة، عكس المسرح الذي يمنحها حضور الممثل طابعا متفردا.

لكن هل هو الزمن الحاضر في المسرح هو ذاته في الحياة الحقيقية؟

اتفاقات مضمرة بين المشاهد والمخرج المسرحي:

قبل الإجابة على هذا السؤال من الضروري إبراز اتفاقات مضمرة تحدث بين المشاهد وصانعي عرضه المسرحي، وتعد هذه الاتفاقات في حد ذاتها، بمثابة أرضية تبرز طبيعة لزمن في العرض المسرحي.

[1]- بارينتوس، خ.ل. جارثيا، م.س.، ص.145.

إن حضور المتلقي إلى صالات العرض المسرحي وجلوسه وانتظاره ساعة الفرجة، يفصح عن وجود اتفاقات مبدئية ومضمرة جرى الخضوع لها من قبل المشاهد، وأولى بنود هذه الاتفاقات تمس مصداقية العرض المسرحي ووجوده، حيث إن أي عرض مسرحي لم يحضره المشاهدون، يعد لاغيا، بل لا يحدث له أن وُجِد يوما، فالمشاهد المسرحي هو من يمنح العرض المسرحي -مهما كان مستواه الذي سوف يكتشفه في النهاية- مصداقية وجوده، وكأنه عنصر يمثل أحد طرفي معادلة الفضاء المادي للمسرحية.

ومن بين بنود الاتفاق الأخرى نجد أن المشاهد المسرحي لا يمكنه بأي حال من الأحوال وهو يتابع أحداث مسرحيته أن يتحكم في قوة إيهام العرض المسرحي له، فهذا الأخير إن وجد له سعيه المطلق في التحكم في المشاهد من ناحية تصديقه للعرض المسرحي، وقد عرضت "آ. أوبرسفيلد" ذلك في كتابها "قراءة المسرح" حيث يمثل العرض المسرحي عرضا أيقونيا في الكثير من المواضع، انطلاقا من كونه يحاكي الواقع، الذي يبدو للمشاهد واقعيا، لكن في الوقت ذاته لا يمت للحقيقة بصلة، وهي حالة تأرجح نظر المشاهد بين المواضع الأيقونية التي تحاكي الواقع بشدة، وتلك التي تشير له وتبتعد عن الايقونية، وهي ما تجعله غير مصدق تماما ما يراه في العرض المسرح، أو كما تطلق عليه "أوبرسفيلد" بالإيهام المسرحي"Illusion Théâtrale"[1].

إن رؤية "ب. بريخت" "B. Brecht" في التغريب تنطلق أساسا من كسر إيهام المشاهد، وهي في الحقيقة تتمركز حول المواضع المشهدية الأيقونية من أجل مسرحتها "Théâtralisation" عن طريق الآليات السردية والملحية من راوي وأناشيد ومقاطع شعرية وإيماءات... فينخفض بذلك مستوى الإيهام.[2]

وحتى في حالة التغريب لا نجد المتلقي يصدر ردة فعل أكثر إيجابية، بل يجلس متابعا فقط ما يجري، وهو ما يتفق عليه مع "بريخت" الذي يريد منه فقط استيعاب مدركاته المشهدية بفكره لا

[1]- Voir: Ubersfeld, A., Lire le Théâtre, P.44, 45

[2]- Voir: Ibid, p.47,48.

عاطفته، وهو اتفاق وافق عليه المشاهد والتزم به مثلما التزم مع المسرح الإيهامي، كما أن المشاهد يتفق مع كثير من التوجهات والإيديولوجيات الأخرى غير التغريب، لهذا يبدو أن هذا الاتفاق يبقى قائما مهما اختلفت التوجهات الإخراجية وكيفما انعكست على العرض المسرحي.

في ظل هذين الاتفاقين أو اتفاقات أخرى، يصبح المشاهد مضطرا لأن يتورط في تصديق الدلالة التي تمنحها له علامات العرض المسرحي –وليس ما يقوم به الممثلون وهم يصنعون الأحداث– بحيث "تحيل تلك العلامة على مرجعها، وتقول شيئا ما عن موضوعها، لكنها في الوقت نفسه تمثل هذا الموضوع وكل ما يقوله، وترجعه إلى ذاتها، وهي نفسها نظام مراجع."[1] وهذا ما يبرز أن الشيء المسرحي ليس هو ذاته في الواقع الذي نعيشه، فكرسي المسرحي يحمل دلالة ولا يؤدي وظيفة معينة مثلما هو في الواقع، بمعنى ذلك أن كل ما يملأ الفضاء المسرحي له دلالة، كما أنه "يجب أن يكون مقنعا، عامرا بالحقيقة."[2] ذلك أن عناصر الجانب الفكري للمسرحية يجب أن تتوالى وتتناسق وفق منطق مألوف، وتتناسق من الجانب الفني أيضا، حتى لو كان توجه المسرحية عبثيا.

أما من جانب الزمن المسرحي فهو أيضا يعد دلالة ناتجة عن تلك العلامات المسرحية كالإضاءة أو حديث المشاهدين أو غير ذلك، ومن تم يمكن اعتباره زمنا لا ينتمي إلى الواقع أو زمنا حقيقيا، وما دام الحوار الدرامي ما بين الشخصيات وكذا الإشارات الخطابية: الظاهرة –مثل أنا، وأنت، نحن وأنتم والمضمرة مثل كاف المخاطب أو نون الجماعة– تجعل كلها من الزمن زمنا حاضرا لا ماضيا ولا مستقبلا.[3] كما أن العرض المسرحي "ليس الحقيقية (الطبيعية)، وأن الذي يُعرض على المسرح ليس الشيء نفسه، إنما تصور خيالي لهذا الشيء"[4]* وهذا يعتبر في حد ذاته تلميح للفروق التي تفصل الحياة عن الفن أو بالأحرى المسرح، ويفسر "إ. بنتلي" الأمر "بأننا لا نتفرج بروح "الموضوعية العلمية" بل

---

[1]- Ubersfeld, A., L'Ecole du Spectateur, p.47

[2]- أردش، سعد: المخرج في المسرح المعاصر، ص.160

[3]- ينظر: إيلام، ك.، م.س.، ص.57

[4]- سعد أردش، م.س.، 160.

*- والحق أن هذه رؤية تخص المخرج الروسي "ن. افراينوف" التي تبناه ليس وحده فقط، بل سبقه إليها "أ. آبيا" و"ج. كريج".

بمقدار من التورط العاطفي"[1] وهذا لا يؤكد أمر القطيعة مع الحياة، فالمسرحية تستمد أفكارها وسلوكيات شخصياتها منها، لا يمكن في رأي الباحث أن يكون الزمن الحقيقي وعاء للأحداث الدرامية ساعة العرض، وتتبعا لحركة الفعل فيها، الذي يراه "بنتلي" محاكيا للأسطورة، وليس للتاريخ، فمسرحية أوديب استلهمت من الميثولوجيا الإغريقية، ولم تكن مشابهة لشخصية تاريخية، حتى وإن وجدت يوما.

كل ما قلناه دلائل ساطعة على أن الزمن الدرامي -خلال اللحظات المتتابعة للعرض المسرحي- ما هو إلا زمن مسرحي استثنائي، يشكل لنا تواصلا مسرحيا استثنائيا واتفاقيا، تواطأ على تشكله المتلقي ومبدعو العرض المسرحي -كل حسب إسهامه فيه- وهو لا يشبه بأي حال من الأحوال التواصل الإنساني الذي تفرغت له سيميائيات التواصل بدءا من "دوسوسير" حتى يومنا هذا، حيث يحدث التواصل الإنساني في تجليه البسيط بشكل اعتباطي، غير اتفاقي، بحيث لا يمكن للمرسل أن يهيئ فضاء تخيليا يأسر متلقيه ويوهمه أو يغرب إدراكه، إن كل ذلك يحدث في المسرح تبعا لمجهود متكامل يلعب فيه الممثلون دورا جبارا، ولعل هذا ما جعل "ك. إيلام" يرى أنه من الأفضل إيجاد نموذج تواصل مسرحي، يستطيع أن يحوي تعقيدات العرض المسرحي، ويحدد أسلوب التلقي فيه.[2]

إن إيجاد نموذج للتواصل المسرحي يعتمد بالأساس على مدى استجابة المتلقي،واعتمادها باعتبارها معيارا تضبط على درجاته مدى مصداقية العرض المسرحي، ويستمد منها النقد معطياته الأولى التي يبرر بها أحكامه، فنفهم أنه حتى لو لم يصفق المشاهد لم يبك أو يضحك أو يدع أي شيء يدل على أنه انفعل، فإن ذلك يعد استجابة، ولعل باحثي المسرح دائما يتساءلون: لماذا نسمع عن نجاح النصوص الدرامية بدلا من العروض المسرحية؟ رغم أن هذه الأخيرة تعد المرحلة النهائية للإبداع المسرحي كيفما كان.

[1]- بنتلي، إ.، م.س.، 156

[2]- ينظر: إيلام، ك. م.س.، ص57

ربما كان المسرح الإغريقي –بما أنه شهد نشأة المسرح الانتربولوجية التي لم يصلنا شيء عنها– أكثر تواصلا من المسرح الحديث الذي لم يستطع أن يحقق استجابة تشبه التطهير في التراجيديا عن طريق داعية الألم، أو الكوميديا التي حققت التطهير بمداواة الشر بضده "Allopathy". [1] رغم أن "المسرح الإغريقي، والايليزابيثي، الاسباني [...] كان يقدم مسرحياته في وضح النهار"[2] في حين تقدم المسرحيات الحديثة في قاعات مظلمة من جانب المشاهدين لإضفاء الإيهام على إدراكهم وعدم تشتيت تركيزهم، إلا إنها هذه العروض المسرحية لم تحقق المستوى المطلوب الذي تحدث عنه أرسطو وهو ينقد المسرح الاغريقي، لهذا يجد الباحثون والمنظرون أنفسهم في حيرة وإشكالية عندما يتناولون بالدراسة مسألة التواصل أثناء العرض المسرحي، فهم لم يشاهدوا عرضا مسرحيا أصيلا وحقيقيا.

لذلك فإن الحديث عن التواصل المسرحي يحتاج إلى تفتيش أنتربولوجي يركز بؤرة تركيزه على النشأة الأولى للمسرح وانتقاله من حالة لاوعي إلى حالة وعي، كي نفهم الطريقة التي ننشأ وفقها العرض المسرحي وكيف انفصل عنه مشاهده، وسوف أن هناك قدسية ما لمفهوم التواصل المسرحي، تفوق فهمنا له عبر الكثير من النظريات الحائرة.

---

[1]- ينظر: هلال، محمد غ. م.س.، 88

[2]- بنتلي، إ. م. س.، ص.157

الفصل الثالث

الطفل المدرسي والمناهج التربوية

المبحث الأول

الطفل والوسط المدرسي

I. النمو والتعلم عند الطفل:

يعتبر النمو عند الطفل مظهرا من مظاهر تحول شخصيته من الناحية النفسية والاجتماعية والجسمانية، بحيث تتضافر الجهود لكي يلبي حاجاته المتعددة والمتنوعة الضرورية، ولكي يبرز على معدل متزن من النواحي العقلية والنفسية والعاطفي وكذا الجسمانية، لهذا "لا نرى النمو ولكن نرى نتائجه"[1] وهذا يبرز جليا أن الطفل "ينمو حين نلبي احتياجات تطوره فإنه يتغير كلما تقدم في تعلمه"[2]

وبعيدا عن النمو الجسدي، لأنه يمثل استجابة فيزيولوجية بحتة، غير خاضعة لأي تأثير ذو طابع اكتسابي، فإن التعليم من أعم جوانب النمو الذي يشترط أن يكون للطفل الحق في ممارسته بصفته متعلما، وذلك لكي يكمل انسجامه وسط أفراد مجتمعه، وكلما كانت جودة التعليم بالنسبة له ذات مستوى مرتفع، كلما رأينا نتائج إيجابية، توحي بسلامة السلوك الاجتماعي والنفسي وكذا الفكري للطفل، و"مهمة التعليم لا تكمن فقط في تعليم الطفل لأجل توجيهه وفق وجوده وسط افراد مجتمعه، وإنما هو أيضا وسيلة هامة لتحضيره لأن تكون له شخصيته الفاعلة في المجتمع"[3] لهذا دائما ما تطرح جودة التعليم في المجتمعات والتي "لا يمكن أن تنحصر في المدرسة لوحدها بل تتعداها إلى لتكون في الأسرة الذي يلعب فيها التوازن عاملا مهما والمجتمع والفرد ذاته أيضا لأنه ملزم بقدر من المسؤولية في منظومته التعليمية وتوجيهها"[4]

دائما وأبدا ليست هناك ضمانات للمستوى التعليمي الجيد، ذلك لتداخل العوامل المحيطة، وتغير الوسط الذي يعيش فيه الطفل، وأيضا أسلوب التعليم الذي يخضع له، فضلا عن الاستقرار النفسي والعائلي، لهذا دائما ما تسعى الحكومات لتوفير المناخ المناسب وكذا المناهج التعليمية المناسبة

---

[1]- أبو الحب، ضياء الدين، فصول ملحة في أسس تهذيب الطفل، مكتبة المعلم، مطبعة المعارف، بغداد، 1999، ص.13

[2]- م. ن.،ص.13

[3]- Bouchard, N. L'Education Morale à l'Ecole, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2000, P.07.

[4]- Ibid, P.07-08

والحديثة، وتعمل على تكوين المعلمين التكوين اللازم لكي يؤدوا دورا تواصليا إيجابيا مع الطفل، لكن الضمانات غير متوفرة إن لم يتجند غالبية أفراد المجتمع لذلك.

II. التعليم الاجتماعي:

يبدو أن الوسط الاجتماعي دائرة توسع أكبر من المدرسة، من ناحية تأثيرها التعليمي على الطفل، لكنها في الوقت ذاته، لا تتضمن محتويات تعليمية تشبه تلك التي يتلقاها في المدرسة، فالأمر يختلف درجة كبيرة فتعليم المجتمع للطفل يقوم على المشاهدة والتقليد اللذين لهما دور فاعل في تعلمهم، فـ"فالطبيعة البشرية لديها إمكانيات واستعدادات طبيعية منها ما هو حيوي ومنها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي ومنها ما هو عقلي"[1] ومن تم "نجد الطفل يلعب مع أقرانه ويتصف بكونه يقوم بلعب إيهامي تخيلي، فهو ممثل قائم بذاته في أثناء اللعب والتمثيل جزء من حياته"[2]

لهذا فإن التعليم الاجتماعي يبرز في كونه يقوم على اللعب بالدرجة الأولى، وذلك من خلال اللعب الجماعي أو الفردي، و"مع أن الطفل لا يميل كثيرا إلى اللعب مع أقرانه إلا أنه يحب اللعب كثيرا في حضورهم"[3] وهذا يتم وفق مراحل معينة يصبح الطفل بعدها أكثر اندماجا في وسطه الاجتماعي، كما أنه "يميل شيئا فشيئا نحو اللعب الواقعي والابتعاد عن اللعب التخيلي"[4]

III. التعليم المدرسي:

تشتمل عملية التعليم أساسا على بيئة حاضنة للطفل، تمشي وفق نظام غير اعتباطي، من أجل "توصيل المعرفة إلى المتعلم، وخلق الدوافع وإيجاد الرغبة لدى المتعلم في البحث والتنقيب والعمل والوصول إلى المعرفة، وهذا يحتم وجود طريقة وأسلوب"[5] ويضمن المنهج التعليمي المتبع لتعليم الأطفال طرقا وآليات تعليمية تحفز الطفل على المعرفة العلمية والعملية، أما ما يتعلق بالممارسة اليومية باعتباره

---

[1]- سلطان، م. السيد: مقدمة في التربية، مطبعة دار المعارف، القاهرة، ط.4، 1979، ص.83.

[2]- م. ن.، ص. 56

[3]- نقاش، غالم: مسرح الطفل في الجزائر- دراسة في الأشكال والمضامين، رسالة دكتوراه، جامعة وهران، 2010-2011، ص.36.

[4]- م. ن.ن، ص.37.

[5]- كلوب، ب. عبد الرحمن- الجلاد، س. سعادة: الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها، مكتبة الطليعة، بيروت، ط.3، 1977، ص.27.

فرد من المجتمع فتتخلى عنها المناهج الدراسية ولو جزئيا، وإن تناولتها فإنها تقدمها له بطريقة أكثر تجريدية من أن تكون واقعية، بناء على دروس معدة سلفا تنحصر في كيفية ترويض سلوكياته الاجتماعية والأخلاقية، ون ان تكون هناك تحفيزات أو متابعات تعليمية عملية، بحيث تجسد له في الواقع فيلاحظها.

والحال أن المدرسة تطرح إشكالا كبيرا فيما يخص التعليم ذو الطابع التجريدي الذي يمارس على الأطفال، بحيث يبدو منفصلا عن التعليم الاجتماعي الحقيقي بالنسبة له والذي يقوم على التقليد واللعب، في حين يبدو التعليم المدرسي أكثر تكلُفا للتلميذ بحيث يجد نفسه يتحمل نوعا من المسؤولية -التي مازال لم يعرف كنهها- في أسلوب ومستوى تعليمه، ذلك لأن المنهج التعليم الذي تنطوي عليه المدارس موجه نحو تلقين الطفل وتوجيهه بطريقة آلية، لا يستطيع من خلالها ينسق انسجاما معينا في فكره بين اللعب في الوسط الاجتماعي من جهة والوسط المدرسي من جهة أخرى.

IV. العناصر المادية للأداء التعليمي في المدرسة:

تتكون المدرسة باعتبارها مؤسسة حكومية من مجموعة من الوسائل والآليات المتراكبة فيما بينها، بحيث ترتبط بعلاقة وظيفية، يكمل إحداها الآخر، كما أنها تعد في الوقت شروطا أساسية في الحصول على مؤسسة تربوية بمنهجية تعليمية معينة، وتتمثل هذه العناصر في:

1. المدرسة:

إننا ميالون من وجهة نظر فردية، إلى اعتبار المدرسة مؤسسة تتكون من إدارة ومعلمين وتلاميذ وحراس، أو هي ما يحصل عليه الفرد من التكون والتعليم، لكي يرتقي بثقافته ويعمق خبراته الحياتية، لكن في الوقت ذاته لا نتساءل لما دائما يحصل أن يتعلم أولادنا في مكان محاط بصور عالي، بحيث يفصل الخارج عن الداخل؟ كما لا نتساءل عن شاسعة المساحة المخصصة للعب واستراحة الأطفال؟

إن هذين السؤالين يحلينا إلى نقطة تعكس الانطباع بأن المدرسة تمثل هيكلا هندسيا موحدا أينما وجدت، بحيث تتميز عن غيرها من المؤسسات في هيكلها لتتخذ هيئة وسط اجتماعي مصغر، منفصل بصورة جزئية عن المجتمع الذي يحيط بها، وليس المراد ذلك الفصل الراديكالي عن المجتمع،

بقدر ما هي "إنشاء وسط تعليمي يتفرغ فيه التلاميذ والمدرسون للتعليم والتعلم"[1] كما أنه من خلال معلمها الهندسية توفر للطرفين هدوءا لزيادة التركيز وإبعاد الضوضاء عنهم.[2]

فضلا عن ذلك تمنح المدرسة ذلك الشعور بالانتماء، بحيث أن المدة الزمنية التي يمكثون فيها، والتي تفوق الثماني ساعات، مدة كافية لكي تصبح بالنسبة للتلاميذ بمرور الزمن فترة مهمة في حياتهم، فكثيرا ما نجد الأولياء مثلا يحدثون أبناءهم عن ذكريات المدرسة، وكأنها جزء من حياتهم العائلية.[3]

2. هيئة التدريس:

تمثل هيئة التدريس مجموعة المعلمين والمستشارين التربويين، وتتجلى مهمتهم في توجيه التلاميذ وتعليمهم، وإعطائهم الخبرة التي تنقصهم، عبر وسائل تلقين متعددة، كما أنهم يختبرون الحالة النفسية للتلميذ لمعرفة مدى جاهزيته في التلقي والتركيز.

وتعتبر مهمة المعلم من أعقد المهام في المدرسة، حيث تقع على عاتقة مسؤولية تعليم التلاميذ ورعايتهم من الناحيتين العلمية والنفسية وحتى الصحية إن تطلب الأمر، لذلك فإن توفر الكفاءة المهنية العالية عند المعلم مطلوبة لكي تنجح العملية التربوية بنجاح.[4]

وفي المناهج التعليمية الحديثة تقوم علاقة المعلم بالتلميذ على أساس الانفتاح والثقة المتبادلة، كما انه يراعي الفروق الفردية بينهم، ويشجعهم بالقابل على روح التعاون واستثمار القدرات في اختيار الأنشطة والقيام بها على أحسن وجه، عبر تحفيز داعية الخيال والإبداع لديهم.[5]

3. التلاميذ:

1- علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب :علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، 2004 ، ص21

2- ينظر: م. ن.، ص.23

3- ينظر: م. ن.، ص.23

4- ينظر: علي السيد الشخيبي :في اجتماعيات التربية المعاصرة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2009، ص.156

5- ينظر: ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص.10

يمثل التلميذ الغاية التي من أجلها تم تأسيس المدارس باعتبارها مؤسسات تربوية، وإعداد مناهج التعليم المختلفة، وتوظيف الآلاف من الإطارات والمعلمين، ويبدوا وضع التلميذ محوريا في العملية التربوية، كما أنه من دونه لا يمكن بأي حال من الأحوال إقامة مشروع تربوي. والتلميذ في الأساس هو طفل يحتاج إلى رعاية نفسية، وتعليم يراعي مستواه العقلي والعمري.

يمثل التلميذ وفق المناهج التربوية الحديثة مشاركا إيجابيا في العملية التعليمية التي تستهدفه هو بالأخص، حيث يتم اعتماده أهداف معينة لكي يصل إليها تتمثل في الكفاءات والمهارات التي يلزمه اكتسابها.[1]

4. الهيئة الإدارية:

تتكون الهيئة الإدارية من المدير وأعوانه في غالب الأحيان، وهي هيئة تشرف على السير الحسن للعملية التربوية، وتراقبها عن كثب أو عبر تقارير تفصيلية وإحصائية عن أداء المعلمين ومستوى التلاميذ، كما تسهر الهيئة على تقويم الإمكانيات المادية والبشرية للمدرسة للمدرسة، وتشكيل المجالس واللجان التربوية .[2]

V. في مفهوم المنهج التربوي:

1. مكانة المنهج التربوي:

ينظر أفراد المجتمع في جميع أنحاء العالم إلى المدرسة، باعتبارها مؤسسة ناجحة، بحث إن لديهم اعتقاد راسخ حول مهمتها في تطوير القدرات العقلية وحتى السلوكية لأبنائهم، فهم يعقدون آمالا كبيرة فيها، وقد رأوا نتائج ذلك على مر الأجيال المتتابعة، وفي تصورهم أن في المدرسة يوجد معلم يدرس وأطفال يتعلمون منه، ويأخذون عنه المعلومات الواجب كسبها والخبرات اللازم احترافها. لكن

[1]- ينظر: م. س.، ص. 10.

[2]- ينظر: هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، وزارة التعليم العالي والبحث العليم، الجزائر، 2009، ص.65

في المقابل يتعقد هذا التصور البسيط كلما أمعنا النظر في الوسط المدرسي ومؤهلاته ومنهج، وتقنياته في التعليم، فلا يمكن للإنسان البسيط أن يفهم ببساطة بعيدة عن أي تعقيد هذه المنظومة التربوية.

ومن بين المفاهيم المعقدة التي تنتسب إلى المدرسة نجد المنهج التربوي أو التعليمي، الذي هو بدوره أحاطه الاهتمام من جميع الاختصاصات والجوانب، بحيث نجد الكثير من المدارس التي عرفته وسطرت آلياته، لذلك فقد أصبح يبدوا مفهوما زئبقيا ممتنعا عن التعريف، إلا إذا أضفينا عليه صبغة شمولية، نتجاوز فيها التحديات الإيديولوجية.[1]

إن ما يحتل به المنهج التعليمي من مكانة في العملية التربوية عموما، يجعله حرص السياسة العامة للبلدان، الذي دائما تحاول أن تجعله وسيلة لترسيخ الهوية الوطنية والدينية لأطفالها، بحيث لا توجد فرص كثيرة في المستقبل تؤدي هذا الغرض، ولما تمثله فترة الطفولة من أهمية في ترسيخ الضوابط الوطنية والمعرفية لتلك البلاد، لذلك فلا نجعل من أنفسنا مغيبين عن أهمية المنهج التعليمي لأي للبلاد كانت.[2]

2.تعريف المنهج التربوي:

لا يمكن كما أسلفنا سابقا ضبط تعريف للمنهج التربوي إلا من الناحية الشمولية، للاختلافات الإيديولوجية حول كنهه، وللتطور الحاصل لآلياته على مدى سنوات كثيرة، لذلك يمكن تعريفه بأنه "الترجمة العملية لأهداف التربية، وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع"[3] بحيث يعتبر نظاما عمليا مصغرا وجزئيا من النظام العام للتربية، تتفاعل فيها مكونات بصورة تبادلية تتجلى في الأهداف التعليمية، والمحتوى الدراسي، وأساليب التدريس، والوسائل المادية والمعنوية في التدريس، والنشاط الصفي، والتقويم.[4]

---

[1]- ينظر: إبراهيم، مجدي عزيز؛ موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، 2000، ص.06

[2]- ينظر: م. ن.، ص.06

[3]- عبد الله، إبراهيم يوسف: الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر، شكرة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، 2004، ص.27

[4]- ينظر: م. ن.، ص.27

إن وضع فهم واضح للأهداف، يجعلنا ندرك أنها خُطط سُطرت عموما من قبل الدول، هي في غالبيتها مشتركة فيها، والتي تكمن أساسا في ترسيخ القيم الدينية والوطنية، وجلب المعارف الإنسانية القاعدية والحديثة التي يحتاجها الفرد، وتقويم السلوك الفردي لدى الطفل، فضلا عن تقديم كثير من الخبرات الإنسانية التي يحتاجها الطفل في حياته مستقبلا.[1]

ومن أجل تحقيق الأهداف الأنفة الذكر فإنه يتم جلب المعارف بكل تنوعاتها، وتيسيرها وفق المستوى الدراسي للتلاميذ، وفق أساليب تلقين وتعليم معينة، بحيث تكتسي طابعا تبسيطيا، يحلل كل التعقيدات الموجودة ويقدمها للطفل المدرسي، كما تسخر وسائل بشرية من معلمين ومستشارين، ومادية من أقسام وطاولات وكراسي... فضلا عن نشاطات فنية ورياضية تسهم كثيرا في ترسيخ نوع من الخبرة، وتعدل سلوكه وتغيره نحو الأفضل.[2]

ويترتب عن المجهود الذي يقدم وفق منهج معين، وضع آلية معيارية، يُختبر بواسطتها التلميذ، كي يطلع القائمون عن أهليته في اكتساب هذه المعارف وتكيفه معها، ومدى كفاءته في استعمالها.[3]

3. المنهج التربوي والتجديد:

يقسم علماء التربية المنهج التعليمي من الناحية التاريخية إلى مرحلتين أساسيتين، بما تمثلهما من تداخل كرونولوجي، لا يمكن الفصل بينهما على أساسه، ذلك فيما "يعتبر الأول تقليديا وقد مر عليه الزمن، ولم يعط النتائج المرجوة، فإن الثاني يمثل مرحلة تجديدية تغير فيه المنهج التعليمي بمستواه التعريفي والتقني، فتغيرت بذلك الضوابط التي كانت تحكم المنهج عندما كان تقليديا"[4]، والحال أن "الكثير من الدول مازالت تتخبط في المنهج التقليدي وتطبقه، رغم أنها غيرت سياساتها التعليمية تجاه أطفالها، نحو المنهج التجديدي، ويُوعز ذلك إلى نقص الكفاءات التي تكون المؤطرين والعلمين وكذا

---

[1]- ينظر: عطا، إبراهيم مُحَمَّد، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2003، ص.29

[2]- ينظر: م. ن.، ص.30-31

[3]- ينظر: م. ن.، ص31.

[4]- Cohen, Brenda : Means and Ends in Education, George Allen & Unwin Print, London, U.K., 1989, P.30.

المستشارين التربويين"[1]، فأدت بالضرورة إلى الخلط بين المنهجين، بحيث اختلط الحابل بالنابل، ولو حافظت على المنهج التقليدي، في ظل غياب سياسة واضحة ومؤهلات نحو التغيير، كان الأفضل لتلاميذ مدارسها.

إلا أن السؤال الذي ما هي طبيعة هذين المنهجين؟ وما هي الفروق الواضحة بينهما؟

أ- **المنهج التقليدي في التعليم**: ينحصر المنهج التقليدي في تعريف واحد يحرك العلاقة التواصلية ما بين المعلم والتلميذ، انطلاقا من كون الأول مصدرا للمعلومات كيفما كانت، والثاني مستقبلا لها بصورة آلية لا تستوجب الحيوية في ممارستها، ويعرفه البعض بأنه: "مجموعة من الأنشطة التربوية المخططة والمحددة لطلاب معينين في مكان معين وفي وقت معين"[2] وهذا التعريف يحصر المنهج التقليدي في جعل المدرسة مؤسسة تقوم على نطاق محددة تستعين فيه بمعلمين ليقوموا بتقديم خدمات تعليمية "دون وضع ضوابط لأي مستوى من الذكاء الذي يحمله التلاميذ، توزع هذه الخدمات: هل للأطفال المفوقين؟ أم لمتوسطي الذكاء؟ أم لآخرين."[3]

وطبقا لهذين التعريفين يمكن القول بأن مفهوم المنهج تجلى باعتباره مكافأ للمواد التعليمية وبرامجها الدراسية، ولم يتعد غير هذا الحيز، فتحجرت بذلك سيرورة تطوير المعلومة، وتقديم ما هو حداثي منها، فلم تتغير المعطيات التي تقدم للتلاميذ لسنوات متعددة، فظهر جليا أن هذا المنهج "لم يستطع مجاراة التقدم والتطور في الحياة الاجتماعية"[4] ومن جهة أخرى عملت التطورات الحاصلة في مجال علم النفس المعرفي للطفل على إبراز مساوئ هذا المنهج، وطفت على السطح، وذلك بعد أن طرحت الحلول الممكنة لتطوير المناهج التعليمي في المدارس.

---

[1]- Op. Cit., P.30.

[2]- إبراهيم، مجدي عزيز، م. س.، ص.07

[3]- Cohen, Brenda, P.31.

[4]- م. ن.، ص.07

ب- **المنهج الحداثي في التعليم:** يقوم المنهج الحداثي على تفصيلات نقدية للمنهج التقليدي في التعليم المدرسي، بحيث يرسي قواعده على أنقاضه انطلاقا مما تعين على المختصين تداركه وفق أخطاء المنهج السابق.

وعليه تتجلى أفكار هذا المنهج فيما يلي:[1]

- إن اكتساب المعارف والخبرات لا يكون وفق جدول معين وزمن محدد أو حتى مكان موحد، فالوسط المدرسي يحتوي على ساحة وقاعات للنشاطات والرياضة، يجب أن يتم استغلالها، من أجل تعليم تلقائي للتلميذ دون الحاجة لتدجين معارف في قاعة معينة، كما أن احتكاكه مع زملائه أو حتى من هم أكبر منه في المستوى الدراسي يعد في حد ذاته مكسبا سلوكيا له.
- إن الاهتمام بالطل كل على حدا وفق منهج ملاحظة معين، يفصل بينهم من ناحية مستوى الذكاء، أو الميول المعرفية، يعطي انطباعا لدى القائمين على الحقل التعليمي، يفرض عليهم إنشاء ديناميكية تمس المنهج التعليمي تتوافق وكل تخصص يميل إليه مجموعة من التلاميذ، وكذا منهج آخر يراعي مستويات التلاميذ الذكائية.
- لا ينحصر التعليم فيما هو مكتوب على اللوح أو في الكراس، بل إن المعارف والخبرات يجب على المنهج التربوي أن يرسخها بصورة مباشرة في عقل الطفل، كلما أن تقويم السلوك يتم وفق منهج سيكولوجي يراعي مشاعر الطفل وعواطفه، ويتجنب العنف، لكن هذا لا يعني أن الطفل يمثل آلية تُخَزن فيها تلك المعلومات آليا، بل يتم بتصويب المنهج لكي يدفع للطفل أصولا معرفية تجعله عبر منهج تفكيره أن يواصل البحث لوحده، لكن دائما بمساعدة المعلمين.

يبدو مما قيل أن المنهج الحداثي يوجه الاهتمام بصورة نسبية من بالبرامج والمواد الدراسية إلى الاهتمام أكثر بالطفل المتعلم، بحيث يصبح غاية منشودة في حين تؤهل

[1]- See : Cohen, Brenda, P.36-38

المواد الدراسية وبرنامجها وكذا كل ما تملكه المدرسة من إمكانيات وتحويلها إلى وسيلة في خدمة هذا الطفل المدرسي.[1]

فضلا عن ذلك فإنه يولي أهمية للنشاطات الجانبية التي ربما يعتقدها البعض غير نافعة لأنها تتجلى في شكل نشاطات يدوية أو أداء تمثيلي، ولا تحتوي على معلومات غزيرة مثل حصص الدرس، لكنها في الوقت ذاته تلعب دورا تأهيليا لمستوى التفكير عند التلميذ.[2]

ويرى أن الباحث أن أسلوب المنهج الحداثي بقدر ما هو فعال إلا أنه من الصعب القيام به، وذلك لسببين أساسيين –لنأخذ الجزائر نموذجا باعتبارها تأخذ مسارا تصحيحيا في المنهج التعليمي– يكمنان في أن المنهج التجديدي يجب أن يتماشى وعدد معين من التلاميذ لا يتجاوز الحد الذي لا يستطيع المؤطرون التربويون ولا المعلمين التحكم فيه، فما تعرفه المدارس من ازدحام في الأقسام والساحات، لا يساعد كثيرا من أجل التحكم في ميكانيزمات العمل بهذا المنهج، أما السبب الثاني فيعود أصلا للكفاءات الممكن الحصول عليها لتطبيق هذا المنهج، بحيث تستعمل وسائل فعالة وفق مراحل متدرجة لتنمية معارف التلميذ وتوسيع نطاق تفكيره، وكذا اكتشاف المواهب وتحليل مستويات الذكاء، وهذا يتطلب بالضرورة كفاءة عالية في التسيير على المدى الطويل، ففي الجزائر مثلا عرفت الدارس مؤخرا إحالة عدد هائل من المؤطرين على التقاعد، ما ألحق ضررا كبيرا بالمستوى الدراسي الذي لا يمكن تداركه عن طريق تكوين معلمين جدد عبر تربصات مكثفة فقط، ذلك لأن عامل طول الزمن يلعب دورا دون غيره من العوامل في تكوين كفاءات عالية في تسيير المناهج بصورة حيوية، وقد عملت الوزارة الوصية طبقا للقرار رقم 96-92 الخاص بإنشاء خطة للتكوين السنوية مدتها ستة أيام خلال السنة لكل مستخدمي قطاع التربية والتعليم ، ووفق أهداف محددة، وهي مدة غير كافية، خاصة عندما نعلم أن الخطاء التي ترتكب من قبل المعلم حتى وإن تم تداركها من قبله بعد التربص،

[1]- Voir : Bouchard, N. Op. Cit. P.210

[2]- Voir : Ibid, P.211.

فقد انعكست على التلميذ وترسخت أيضا ضمن معارفه الأخرى، خاصة عندما نقصد السنوات المبكرة من التعليم، وهي ذات منهج قاعدي، يرهن مستقبل التلميذ المعرفي.

بالإضافة أن الباحث يرى أن هذه المناهج التنظيرية قد تعكس واقعيا تربوية وتعليميا آخر، بما ينعكس على الصحة النفسية والمستوى المعرفي للتلميذ، ففي سنوات سابقة في الجزائر اتخذ قرار حذف السنة السادسة ابتدائي في حين أضيفت سنة واحدة للمستوى المتوسط، فكان على التلاميذ الذين لم يمسهم القرار أن يدرسوا سنة إضافية لم تحسب لها عواقبها وآثارها على الجانب النفسي لديهم.

لذلك فقد تبدو الكثير من قرارات التغيير على المستوى الميداني للمنهج التعليمي صائبة نظريا، لكن تظهر نتائج غير مرضية على مستوى الحقيقة، ذلك لأنه لم يأخذ في الحسبان معايير الإحصاء والتقييم الميدانية لجميع الجوانب، ومدى نجاعتها في كل مناطق قطر الوطن، ومدى تأهيل المؤطرين أيضا... كي نسمح بدورات عجلة التغيير نحو المنهج الحداثي أم نتريث قليلا، أو نمشي نحو التغيير بوتيرة معينة.

VI. المناهج التربوية بين مقاربات الأهداف والكفاءات:

إن المنهج الحداثي في إصلاح المنظومة التربوية قام على منطق نقدي تمثل في إدخال إصلاحات عديدة مست الكثير من الجوانب وما زالت مستمرة، نظرا للتطور الحاصل في المجتمع البشري والتنوع الثقافي وكذا التطورات التكنولوجية، وغزارة المعارف... كلها أسهم بدور كبير في إحداث ثورات على المناهج القائمة، لكننا سوف نستعرض منهجين أساسيين هما: منهج التعليم بالأهداف ومنهج المقاربة بالكفاءة، لما لهما من دور أساسي في تغيير السلوك التعليمي في العالم.

1- منهج المقاربة بالأهداف:

يقوم منهج المقاربة بالأهداف على العمل من أجل إحداث تغييرات إيجابية في سلوك الطفل التعليمي والنفسي، ومنطلق ذلك يقوم على الملاحظة وقياس مدى تحقيق الأهداف المروجة من ذلك[1] وقد اسهم كل من "رالف تايلور" وبنجامين بلوم" كل على حدا في تطوير هذا المنهج، ويرى هذا

[1]- ينظر: لكحل، لخضر- فرحاوي، كمال؛ أساسيات التخطيط التربوي- النظرية والتطبيق، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص.115.

الأخير انه من الضروري التحكم في الهداف البيداغوجية ، بواسطة آليات ضبط المقررات الدراسية وأساليب التدريس المستعملة، والتقييم المستمر.[1]

عناصر منهج المقاربة بالأهداف:

إنه لا يمكن تأسيس منهج تعليمي منفصل بصورة تجريدية عن الأنظمة المعرفية الأشمل "فهو نظام، ليس معزولا، إذ يتشابك بعلاقات تبادلية مع أنظمة أخرى"[2] وتتجلى هذه الأنظمة في:

-النظام التعليمي العام الذي تتلخص فيه كل المستويات التعليمية الأخرى، وفق سياسة البلد المنتهجة.

- الثقافة القومية: فقد تختلف الثقافات من بلد غلى آخر، وهي باختلافها وتميزها تؤثر في صياغة المناهج التعليمية، انطلاقا من كون تلك الثقافة تعد تراث زاخر يمكن الاستفادة منه في إعداد محتويات البرامج.

- الثقافات الإنسانية والإقليمية: هناك نقاط كثيرة تشترك فيها مجموعة من المجتمعات، فالمسلمون يشتركون في دين واحد، باعتباره يمثل مجموعة من العقائد والعبادات التي يشتركون في ممارستها، كما أن هناك من الثقافات لتي يشترك فيها جميع البشر، وهذا الاشتراك الثقافي يجب مراعاته في إنشاء منهج تعليمي، لأن الانسلاخ منه هو مدعاة للتخلف والانعزال عن باقي الثقافات الأخرى.

كما أن هذه الأنظمة المذكورة، ولكي تنسجم مع تعليمية الطفل المدرسي فإنه وحسب هذا التوجه يجب أن تنظم وفق أربع تنظيمات، تجعلها تتناسب والمنطق التعليمي للأطفال، وتتوافق مع أسلوب تعليمه ومستواه الدراسي.

[1]- ينظر: م.س.، ص.115، 166.

[2]- إبراهيم، مجدي عزيز، م.س.، ص. 21

1-أ أهداف المنهج وفق المقاربة بالأهداف:

إن رسم خطوط أي منهج تعليمي ينطلق من وضع أهداف لكي يصل إليها فيما بعد، لذلك فإن الأهداف دائما شمولية على كل مستويات التعليم وأطواره ، إلا في جزئياتها، بحيث تختلف الأهداف التربوية عندما نعلم اللغة الفصحى لتلميذ في السنة الأولى ابتدائي، وتلك التي ترمي إلى تعليم اللغة لتلميذ المستوى الإعدادي، رغم أن الهدف الشمولي يكمن في تعليم اللغة، لذلك فإن تحديد الأهداف الجزئية يجعلها نقطة انطلاق لتفريغ المحتوى الدراسي، وترجمتها في أنشطة لتتم عملية التقويم فيما بعد.[1]

فضلا عن ذلك يتم استحداث أهداف استثنائية دائما، بحيث تخضع لمتطلبات معينة قد يظهر عارضها فجأة، لذلك فإن الأهداف الاستثنائية تندرج في إطار مواجهة المشاكل التي دائما تحصل في قطاع التعليم، ففي بعض المدارس الموجود في قرى معزولة قد يضطر المعلمون القليلو العدد إلى اللجوء إلى برنامج التعليم الجماعي لكل المستويات الموجودة، فهو يضم برنامج دراسي معين، يقدم وفق منهج يتناسب والوضع الحرج.[2]

إن الأهداف المسطرة من أجل المنهج الدراسي، هي أهداف يلزم بها المعلمون أكثر من أي هيئة أخرى، على اعتبار أنهم المخولون بتنفيذ هذه الخطة، كما أنهم يتعاملون بصورة مباشرة وواضحة مع التلاميذ دون وسائط أخرى، ما يجعلهم في لب العملية التربوية.[3]

1-ب محتوى منهج المقاربة بالأهداف:

ويشتمل محتوى المنهج التعليمي على "المقررات الدراسية ومفاهيمها، طرق التفكير فيها"[4] فعندما تحدد الأهداف، يتم إنشاء قواعد معرفية مصنفة بحسب المستوى الدراسي يراعى فيه القدرة

---

[1]- ينظر: الحيلة، محمد- مرعي، توفيق؛ المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، الأردن، ط.1، 2000، ص.34

[2]- ينظر : م.ن.، ص.35

[3]- Voir : Mager, R. F., Comment Définir des Objectifs Pédagogiques, Ed. Bordas, Paris, 1977, P.75

[4]- إبراهيم، مجدي عزيز، م. س.، ص.21

العقلية للطفل المتمدرس في كل مستوى، ثم تجزأ تلك المعارف -بحيث تكون متنوعة بحسب كل تخصص- إلى وحدات معرفية تسمى المقررات (أو المحاور والبرامج الدراسية) التي هي بدورها تحتوي على وحدات أصغر منها، تتمثل في عناصر يتم من خلالها شرح وتفسير المعلومات والمفاهيم الخاصة بذلك الدرس من البرنامج، الذي سوف يقدم كل يوم للتلميذ، "كما أن عملية تقديم وشرح المعلومات تخضع لمنهج معين مقترح من لدن الهيئات السياسية مثل الوزارة أو تُبقي حرية التصرف للمعلم"[1]، بحيث يبدع أسلوبه الخاص حول كيفية إيصال المعلومة للتلميذ.

1- ج الأنشطة والخبرات:

يمثل هذا الجزء من المنهج "ذلك العمل الميداني التطبيقي الذي يمارسه المعلم مع التلميذ"[2] بحيث "لم تعد مهمة المعلم منحصرة في [...] عملية التلقين ولكن بتنمية شخصية التلميذ الجسمية والفكرية والوجدانية والخلقية"[3] وهذا أمر يفتح المجال للمعلم بكل حرية لكي يستخدم أسلوبا ابتكاريا تميز به، ويعمل على تنفيذه مع التلاميذ، لكن يشترط أن يستطيع من خلال هذا الأسلوب أن يحتوي البرنامج اليومي المسطر له، أو بمعنى آخر أن يستطيع من خلاله تقديم المعلومات الضرورية حسب رزنامة البرنامج، "لأن الأسلوب التعليمي عند المعلم يمثل حيزا يحيط بوحدة معرفية تقدم للتلميذ في ظرف زمني مضبوط، بحيث لا يمكن تجاوزه درأ للتأخير."[4]

وهذا ما يعطي آلية التواصل بين المعلم والتلميذة ميزة تتشبع بعامل الزمن الذي يصبح مؤطرا تسلسليا آنيا لا يستطيع المعلم أن يخرج عنه، فما يتلقاه التلميذ في المدرسة لا يستطيع المعلم أن يعلمه إياه بوسيلة أخرى خارج مكان الدرس وخارج حيزه الزمني، لهذا تلجأ الكثير من الحكومات لمحاربة ظاهرة الدروس الخصوصية التي يقدمها البعض للتلاميذ تدعيما لجانبهم المعرفي، ذلك لأن الحيز الزمني -حسب رأي الباحث- للعملية التواصلية يصبح بمثابة منعكس شرطي يتضمن آليات مثير/استجابة

---

[1]- م. س.، ص. 21

[2]- Mager, R. F, Op Cit, P.78

[3]- بلحسين رحوي عباسسية، النظام التعليمي بين النظرية والتطبيق، رسالة دكتوراه، جامعة السانيا-وهران، 2011-2012، ص.233

[4]- الحيلة، محمد- مرعي، توفيق؛ م.س.، ص.75.

بين التلميذ ومعلمه الذي يقدم ذلك الدرس، وعندما تتدخل ظاهرة الدروس الخصوصية، فإنها تلغي هذا التفاعل القائم، على اعتبار أن هناك عامل آخر يؤسس المعلومة ذاتها لكن بأسلوب تعليمي آخر، لا يشبه لا من ناحية الزمان ولا المكان الأسلوب التعليمي الموجود في المدرسة.

ووفق ذلك يتبين لنا أن إكساب التلميذ مجموعة من الخبرات والمعلومات المعرفية يتم وفق أنشطة بيداغوجية ذات أسلوب تواصلي متبادل بين المعلم والتلميذ، مرهون بتسلسل كرونولوجي مهيأ في حيز مكاني معلوم ومألوف.

في الوقت ذاته يفرق "ر. س. زيس" "R. S. Zais" بين مصطلحين النشاط والخبرة انطلاقا من عملية مرحلية تضبطهما، فهو يرى أن الأنشطة التعليمية "Learning Activities" " ما يجب أن يتم تحديده وإبرازه بكل معطياته وجوانبه عند كل مرحلة من مراحل تقويم المنهج التعليمي"[1] في حين "أن خبرات التعليم "Learning experience" الناتجة عن تلك الأنشطة سوف توظف في تقييم تلك الأنشطة التعليمية ومدى فاعليتها في الميدان"[2]

ومن خلال تعرفي "زيس" نستنتج أن مفهوم خبرات التعلم يعكس سلوك التلميذ بحيث اتجاه البيئة المحيطة به، ذلك أن ما تلقاه من لدن معلمه يجب أن يستجيب به في بيئته التي ينتمي إليها بحيث يتفاعل معها، فعلى سبيل المثال نجد تلميذ السنة الأولى ابتدائي يحاول أن يقرأ الحروف الموجودة في الكتب والجرائد وعلى الواجهات، كأنه وجد تلك الحروف التي تعلمها في مدرسته، لذلك فما يقدمه المعلم في القسم حسب "زيس" ليس كافيا بمقدار توفر تفاعلي بين المتعلم والبيئة المحيطة، ويتم التقييم انطلاقا من هذا التفاعل ومدى اندماجه معها.

[1]- Zais R.S. Curriculum principles and Foundation S. New Yourk, Harper & Row Publishers, Inc.,1976, P.156.

[2]- Op. Cit. P. 176

1-د التقييم:

إن التقويم في المناهج التقليدية يقوم على أساس معلومات إحصائية يتم استخلاصها من العلامات التقييمية التي يتحصل عليها التلميذ في آخر مرحلة من مراحل المقررات التعليمية بعد إجراء الامتحانات، لذلك فالتقييم كان مرادفا لنتائج الامتحانات، بحيث يتشكل باعتباره عملية ختامية لمحصلة السداسي أو السنة الدراسية كاملة، وهذا ما كان يعيق عملية المتابعة التقييمية المتواصلة للتلميذ.[1]

كما أن العملية التقييمية وقتها كانت تعتمد على الكلمة المكتوبة والملفوظة للتلميذ والتي يحفظها فقط، لا السلوك العام لديه، الذي يعتبر أشمل من الناحية العملية، وقد أحال هذا النوع من التقييم عملية التواصل التربوي إلى مستوى أحادي الاتجاه، بحيث يتحكم المعلم بكل سلطته في العملية ويوجهها بشكل مستبد، فبدا التلميذ بذلك متلقيا سلبيا في العملية التعليمية لا يستطيع أن يتفاعل إلا لأجل الحصول على نقطة تقييمية.

لذلك يتطلب التقييم كما يرى مجدي عزيز إبراهيم أن يتم وفق نمطين أساسيين: [2]

يكمن الأول في التقييم المستمر الذي يقوم على الملاحظة الدائمة لسلوك التلميذ ومدى تفاعله من الناحية النفسية والعلمية للوسط المدرسي، بحيث يبرز استجابة تفاعلية لما يتلقاها من خلال محتوى البرنامج، أو من خلال انسجامه في الوسط المدرسي، وكل هذا وفق معايير تقوم على مراقبة سلوك التلميذ ومحولة مدى تحفيزه أثناء عملية التواصل التعليمي.

أما النمط الثاني فإنه يتمثل في التقييم النهائي وهو تقييم يراعي النتائج التي سوف يتحصل عليها التلميذ خلال السنة فضلا عن استنتاجات يعمل القائمون (المستشارون التربويون والمعلمون) على ترسيخها وبلورتها لكي ليبنوا عليها تقييم التلميذ العام، كما تهدف هذه العملية إلى اكتشاف المواهب التي يتميز بها البعض من التلاميذ وكذا ميولاتهم التعليمية.

---

[1]- See : Zais R.S. Op. Cit, P.160

[2]- ينظر: إبراهيم، مجدي عزيز، م. س.، ص.58.

إن منهج المقاربة بالأهداف فيما يبدو انه متأثر بالفلسفة البرجماتية والنظرية السلوكية التي برزت بشكل أكيد في مجتمع الولايات المتحدة الأمريكية، نظرا لكون الأولى تخضع السلوك الإنساني للتجربة والقياس، أما الثانية فتعتبر السلوك الانساني حاصل محصلة نعتمد عليه في فهم ذواتنا وتقييمها فيما بعد[1]، ولعل هذه المرحلة جمعت كما هائلا من التقارير والقياسات التي نتجت عن الملاحظات التقييمية في المدارس[2]، كما أنها تمكنت من تطوير آليات القياس والتقييم، لكنها في الوقت ذاته بقيت شبه عاجزة عن إحداث فارق في تغيير المستوى التعليم وتحسينه، لأنها راقبت سلوك التلميذ بصورة مدققة باعتباره مبرمجا وفق نمط معين، وبذلك فشلت في تقديم الحلول البيداغوجية المناسبة، فوقعت في سلبية من ناحية التقييم، بحيث لم تستطع أن تتعداه إلى مرحلة إعطاء الحلول الظرفية أو بعيدة المدى للمشاكل التي استنتجتها من قياساتها وتقييمها للوضع في المؤسسات التربوية.[3]

[1]- ينظر: بوعلاق، محمد؛ الهدف الإجرائي- تمييزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، 2009، ص.158

[2]- ينظر: م. ن.، ص.158

[3]- ينظر: م.ن.، ص.159.

المبحث الثاني

منهج المقاربة بالكفاءات

منهج المقاربة–التعريف الاصطلاحي:

كما قلنا سابقا أن المناهج الحديثة تقوم على مبدأ نقدي في نشوئها، لذلك فإن هذا المنهج قام على أساس نقدي، تلافيا لسلبيات المنهج السابق، وإعادة إصلاح بعض المعايير، فضلا عن ذلك يعد هذا المنهج تلبية للتغيير السياسي والاجتماعي الذي مس المجتمع الإنساني خلال الفترات الأخيرة، فباتت الحاجة ملحة نحو تغيير المنهج التربوي لكي يكون قاعدة تعليمية تؤهل الطفل للحصول على المعارف الجديدة وإتقانها.

والمقصود بالكفاءة هو "مجموع المعارف بمختلف أنواعها، والتي يملكها الفرد، وبالتالي يمكنه من مواجهة وضعيات من مختلف الوضعيات التي يواجهها في الحياة وحلها بطريقة سليمة"[1] في حين يرى "رابح مسعودي" أن "الكفاءة هي سلوك مركب ومنظم يتطلب تعبئة قدرات ومهارات في المجلات المعرفية، والمهارية، والوجدانية [...] من أجل مجابهة موفق معين أو حل إشكال مطروح في المجال المدرسي أو المهني أو الاجتماعي"[2]

يبدو من خلال التعريفين أن الكفاءة تنطوي على مجموعة من المؤهلات الفطرية أو المكتسبة التي تؤهل الفرد، كي يستثمرها في حل مشاكله العالقة، لذا فإن المصطلح يبدو من خلال آليات عمله أنه أكثر واقعية، ويتعامل مع المعطيات والإشكالات بجدية ممنهجة، لكن ما علاقة المصطلح بميدان التعليم؟

ما يعاب على التعليم في بعض الممرات ومناهجه هو التعامل مع الطفل في تعليمه بعض المفاهيم وهي ممثلة في صورة تجريدية لا يمكنه أن يدركها بسهولة، وحتى إن أدركها فلن يتمكن من استيعابها من الناحية العملية وتوظيفها وفق سياق تطبيقي، وهذا ما يجعل المعلمين في بعض المرات يحكمون على تلامذتهم بالفشل، رغم أن المصطلح غير وارد في المنظومة التربوية، وإذا نظرنا من الجهة الأخرى التي يُعنى فيها بتخطيط المناهج نجد أن الإشكال العويص الذي زاد من خيبة المعلم، يكمن

---

[1]- بلحسين رحوي عباسية، م.س.، ص.170.

[2]- رابح مسعودي، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، مطبعة هوناس، الجزائر، ص22.

أساسا في بعض المضامين العلمية المتوفرة في المنظومة التربوية عن الواقع الملموس الذي يعيشه المتعلم والذي ينتمي إلى حيزه، ويتعلم منه أيضا.

من أجل درأ النقص الفادح في استيعاب المفاهيم التربوية لدى التلميذ، برزت منهجية المقاربة بالكفاءات التي تنتهج أسلوبا آخر في التعليم يختلف عن الأساليب الأخرى المتبعة سابقا.

إن هذه المقاربة ترتكز بالأساس على دعم الجانب التطبيقي العملي من المعارف المكتسبة، "بحيث يتحصل التلميذ على المعارف اللازمة والمكونة والمحفزة، التي تدفعه إلى اكتساب القدرة على أداء أي نشاط تعليمي"[1] من اجل مواجهة وضعيات متنوعة، وليست ذات طابع نمطي، بل هي دائما متغيرة ومتبدلة، لذلك يتحصل التلميذ على الكفاءة المناسبة للوقوف أمام هذه الوضعيات ويحلها، وهذا يجعلها تقنية تعليمية سلوكية،[2] بحيث تعلم التلميذ المعلومات المناسبة وأيضا توظف له تلك المعلومات من أجل مواجهة الإشكالات المعرفية.

وقد اعتبرها محمد فاتحي أنها تحمل مقاربتين في الوقت ذاته: الأولى تتمثل في المقاربة الذهنية؛ والتي تعني كتلة المعارف المرتبطة فيما بينها والتي يحصل عليها التلميذ في تراكمها المنهجي، وثانيها المقاربة السلوكية والتي تعني ربط هذه الكفاءة -التي تجلت في كتلة المعارف- بالقدرة على الانجاز.[3]

-المفاهيم العملية لإنجاز المقاربة بالكفاءات:

لا يمكن اعتبار مصطلح الكفاءة مصطلحا سهل الضبط وفق حيز تعريفي معين، فهو يتداخل مع الكثير من المصطلحات أو يتضمنها، وهي في الوقت ذاته مفاهيم وظيفية تجعله أكثر وضوحا، وتتمثل هذه المفاهيم في:[4]

---

[1]- م. س.، ص.25.

[2]- ينظر: لكحل، لخضر- فرحاوي، كمال؛ م.س.، ص.119

[3]- ينظر: فاتحي، محمد؛ تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، ط.1، الدار البيضاء، المغرب، 2004، 97

[4]- ينظر: غريب، عبد الكريم؛ بيداغوجية الكفايات، منشورات عالم التربية، ط.1، الدرا البيضاء المغرب، ص.75

أ- **الاستطاعة:**

لا يمكن الحديث عن القدرة إلا عندما يكون الشخص متمكنا، بحيث يملك الاستطاعة المناسبة والتي تؤهله لينجز، ولا تنحصر القدرة في المؤهل العضلي بل تتوسع لتضم المؤهلين العقلي والنفسي، وما يجعل هذا المفهوم مناسبا من الناحية التركيبية للمنهج التربوي هو خصائصه التي تتمثل في:[1]

*- **الاستعراض:** يمتلك هذا المفهوم ميزة التوظيف في شتى التخصصات، وهذا ما يخدم المجال التربوي.

*- **قابلية التطور:** تنموا القدرات العقلية للتلميذ، وهذه المرونة تساعده في مساعدة نفسه نحو الارتقاء بالمعرفة.

*- **التحولية:** يمكن تحويل القدرة وفق متطلبات الحال فالمناقشات تتحول من قدرة على التفكير والاستنتاج إلى قدرة على البرهنة الكلامية.

*- **عدم القابلية للتقييم:** لا توجد هناك مقاييس لقياس القدرة وتقييمها، فهي غير ثابتة، لتأثرها بعديد من العوامل المحيطة.

ب- المهارة:

يبرز هذا المفهوم باعتباره هدف أي منهج تربوي، وبذلك فليس كل متعلم يمتلكه، فهو يمثل تلك الخبرات والكفاءة التي تناسب تخصصه، والتي ينجز بها مسائله وتطبيقاته على أحسن وجه، وهي تقوم على أسس معينة تتجلى في مهارة المحاكاة والتقليد مثل الرسم وباقي الفنون، الهندسة والحفظ، ثم

[1]- ينظر: م. س.، ص.76.

نجد مهارة الاتقان والتي تبرز في الأعمال التي تحتاج دقة معينة مثل إعداد تجارب كيميائية أو ترجمة نصوص ومصطلحات علمية.[1]

ج- الإنجاز:

يعد الانجاز عصب الكفاءة، بحيث يسير مقتضياتها ومتطلباتها التي من الواجب أداؤها وبصورة منظمة ودقيقة تؤدي إلى إيجاد الحل، أو الانتهاء من عمل مطلوب على أكمل وجه من الدقة.[2]

د- الاستعداد:

يمثل الاستعداد جانبا نفسيا من العملية الانجازية، بحيث تؤكد على جاهزية الشخص وقصديته على العمل، بشرط أن يكون له التأهيل المناسب للقيام بالمهمة، وإلا كان ما يقوم به مجرد عمل عبثي.[3]

وتعتبر هذه النقاط الأربعة مفاهيم وظيفية، تكمل بعضها البعض بصورة عملية، وتهدف إلى إعطاء تعريف بارز للعملية البيداغوجية بواسطة آليات اجتماعية بحتة، لخصها المنظرون البيداغوجيون واختزلها في المنهج التعليمي لكي تكون سندا ذو طبيعة استمرارية يساعد التلميذ في ضبط كفاءاته والتحكم فيها مستقبلا، مع العلم أن الدراسة مجتمع مصغر يخضع لنظام استراتيجي وهادف، يتبعه المؤطرون بحرص، لكي يحصل التلميذ على القدر الكافي من المعرفة من جهة واستخدامها في تعديل سلوكه العلمي بما يتماشى وحل المائل والوضعيات.

الكفاءة السلوك عند المتعلم:

يعتمد منهج المقاربة بالكفاءات على السلوك، ذلك لأن كل آلياته التي تجسد عمليا من ناحية تسهيل عملية تدريس المعارف أو بلورتها عمليا للتلميذ إنما تقوم من أجل "إنتاج سلوكات قصد حل مشكلة أو التكيف مع وضعية جديدة"[4] وهذا هو الهدف الأسمى من وراء تركيز هذا المنهج على

---

[1]- ينظر: م.س.، ص.76.

[2]- ينظر: م.ن.، ص.77.

[3]- ينظر: م. ن.،ص.77.

[4]- بخات، رحيمو وآخرون؛ المقاربات البيداغوجية الحديثة، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط، المغرب، 2006، ص.15.

السلوك، لكن يجعل ذلك مرحليا، بحيث لا يقترب منه إلا من خلال ثلاث مفاهيم متتابعة مرحليا يتم على منوالهما تجزئة عملية المقاربة بالكفاءات وفق نمطين مختلفين من الاشتغال، وهما:

الكفاءة المعرفية: تستند الكفاءة المعرفية إلى امتلاك المعلومات والمعارف المناسبة وصيرورتها عن طريق تعلم ما هو جديد، وأيضا معرفة استخدام أدوات المعرفة ووسائلها في التنفيذ، والاطلاع على وجهات النظر العملية في توظيف هذه المعرفة.

ويترجم هذا المفهوم عمليا عن طريق "القدرة على انتقاء العناصر التي تحمل المعلومات الضرورية لتحديد خطة للتدخل."[1] فالقدرة هي ما يميز هذه المرحلة بحيث تمثل "غاية تكوينية عامة"

معنى ذلك أن الكفاءة المعرفية تتجسد عمليا، في كونها مرحلة انتقالية في عالم التعليم، بحيث يجب أن يمر عليها المتعلم لكي تكون له المهارة اللازمة من أجل مواجهة الإشكالات التي سوف تواجهه، وهو يتلقى فيها معرفتين متمايزتين، ترتبط الأولى "بالمعارف التصريحية التقريرية"[2] التي تضمن مجموع المعارف التي يتلقاها التلميذ كمحتويات تتضمن مفاهيم شبه تجريدية ونظرية، اما المعارف الأخرى فتتجلى في "المعارف الإجرائية" التي تتضمن المعرفة باعتبارها مهارة وأداة لتفعيل المعلومة .

كفاءة الأداءات: هي مجموعة من الضمانات التي يكتسبها المتعلم بحيث يترجمها إلى سلوك عملي يجعله في أمر مواجهة لوضعيات المشكلات، وهي لا تتعلق أساسا بالمعرفة التي يتحصل عليها الفرد بقدر ما تتعلق بالقدرة على توظيفها في حل المسائل والمشكلات، ومن تم فإن هذه المرحلة تتميز بعملية "تشغيل مجموعة من الحركات للقيام بمجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة في خطة التدخل السالفة الذكر"[3] وتتجلى هذه الأهداف وتبرز عندما يستطيع المتعلم أن يمر إلى هذه المرحلة حاملا معه نصيبا معينا من المعرفة والتقنية اللازمة والموظفة لها.

كفاءات النتائج: تتجلى كفاءات النتائج عن الطرف الآخر من العملية التعليمية فتراكمات الإنجازات بالمقاربة بالكفاءات، سوف تحدث تغييرا في المستوى، فلذلك فالمعلم باعتباره المسؤول عن

---

[1]- عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الرباط المغرب د.ط.، د.ت، ص. 261

[2]- م. ن.، ص.264

[3]- م. ن، ص.261

التقييم فهو بالأحرى من سوف يمتلك هذه الكفاءة على إعطاء النتائج، بحيث لا يغفل عن "الأخذ بعين الاعتبار لنتائج الأنشطة والأعمال التي أنجزت في إطار خطة عمل معينة، كأساس لوضع خطة موالية"[1]

المقاربة بالكفاءات وتعزيز القدرات السوسيو وجدانية:

إن كفاءات النتائج بمرتبطة "بالسلوكات والانجازات التي تعد المؤشرات الملموسة التي تسمح بملاحظتها وتقييمها"[2] ما يجعل هذا المنهج يركز عمله على السلوك بالدرجة الأولى، فإنه يستعمل علم النفس كقاعدة ومشروطة في التعامل التواصلي بين المؤطر والمتعلم، وكذا من ناحية تقييم السلوكات والانجازات، ويرى عبد الكريم غريب أن "هذا التأسيس السيكولوجي يبقى ضروريا للمدرسين، إن على مستوى التعليم أو مستوى التقييم بكافة أشكاله"[3] ففهم الكفاءات فهما دقيقا بكل ما تؤوله إلى شروط معينة في تحقيقها يتوجب دراية ملمة بـ "استيعاب سيرورة بنائها وتشكلها واكتسابها من قبل المتعلمين"[4] وهذا ما يجعل حسبه من الممكن أن هذا الأخير يستطيع تكوين مهارة من المهارات، وتعزيز قدرته وكذا الحصول على الكفاءة التي تؤهله لكي يتكيف مع الحياة، لهذا فإننا سوف نجد هذا المنهج يمتد لميزته الديناميكية غير المتخشبة إلى مستوى تطوير المتعلم بحسب المكتسبات الاجتماعية التي يزخر بها مجتمعه، لن مهما قيل فإن تكوين الشخصية للمتعلم من الناحية النفسية تطرح نفسها باعتبارها جزء من العملية البيداغوجية، كما أنها قد تصل إلى مرحلة علاج لبعض الاختلال الموجودة عند الطفل المتعلم، ويكمن هذه الاختلال في عدم انسجامه مع محيطه الاجتماعي بسبب ظروف معينة حتمت عليه هذا النوع من العزلة، وهي عملية تأهيل اجتماعي بالدرجة الأولى

لذلك فإن منهج المقاربة بالكفاءات تغطي الطفل بصورة تعليمية وتكوينية أيضا من النواحي: العقلية والمهاراتية والسوسيو-وجدانية، ذلك عبر صياغة وباستمرار لأهداف إجرائية تتخذ انطلاقا من

---

[1]- م. س.،ص.261

[2]- فاتحي، محمد، م.س.، ص.125.

[3]- غريب، عبد الكريم؛ بيداغوجية الكفايات، ص.56

[4]- م. ن.، ص. 56

دراسة نتائج التقييم الذي أنجز بناء على ملاحظات القائمين حول سلوك وإنجازات المتعلمين، ولعل ما يجعل المنهج عمليا في تطبيقه هو وجود أهداف إجرائية تستند لمبدأ التقييم، وترافق العملية التعليمية باعتبارها آلية فضلى لتحديث العمل البيداغوجي وفق متطلبات الظروف والحاجات التي قد تطرح أثناء التدريس.

إن معظم الرؤى الخاصة بهذه النظرية يجعلنا نطرح تساؤلا حول الطبيعة التكوينية للتواصل البيداغوجي الذي يربط المعلم بتلامذته؟ مع العلم أن معظم ما قيل من قبل هو في حد ذاته مفاهيم عامة تحيط بالمنهج، لكنها في الوقت ذاته تحتاج لإسناد عملي لكي تثبت أسلوبا وظيفيا ناجحا في الميدان البيداغوجي، رغم الصعوبات ذات الطبيعة المتصلبة التي طغت على ميدان التربية والتعليم.

التواصل البيداغوجي وفق منهج المقاربة بالكفاءات:

إن منهج المقاربة بالكفاءات يحاول أن يجعل من كينونته النظرية والعملية نموذجا مؤهلا للتواصل الحيوي بين المعلم وتلاميذه، بحيث أن التحيين لأساليب التعليم فيه تخضع مبدئيا لمبدأ الاستجابة لمتطلبات المجتمع والتزايد الدائم للمعارف والتطور التكنولوجي المتسارع[1]، كما تتحين ظرفيا بعد كل مراقبة وتقييم لسلوك ونتائج إنجازات التلاميذ، فلهذا فإن تأهيل المعلم ضروري من أجل بلورة هذه الأفكار بصورة عملية، وفق تكوينات يتحصل عليها من أجل:[2]

- تحسيسه بالتحولات الحاصلة على المناهج البيداغوجية، على المستوى الإقليمي والعالمي والتي تخضع هي الأخرى إلى مؤثرات اجتماعية وسياسية واقتصادية.
- تمكينه من القدرة على قراءة وفهم الاختبارات المنهجية التي تعتبر مجموعة من التقييمات للسلوك والانجازات التي يؤديها التلميذ وفق القدرات التي يحملها، فالتقييم هو معيار نسبي لمعرفة قياس القدرة التي يمتلكها التلميذ.

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني:2016-2017، الجزائر، 2017

[2]- ينظر: م. ن.

- تمكين المعلم من القدرة على التبليغ بحيث يرتبط ذلك بامتلاكه أسلوبا تواصليا ناجحا يؤهله على إبلاغ المعلومة والمنهج في التعامل معها من أجل توظيفها في حل المشكلات، وفي الوقت ذاته يمتلك قوة الاسترجاع التي تعمل على فهم إمكانيات التلميذ، ومخاطبته وفق ذلك.

إن عملية التواصل البيداغوجية التي سرت في المناهج البيداغوجية كانت تقوم على مبدأ التلقين، الذي يعد في حد ذاتها أموار ضبطية يوجهها المعلم لتلاميذه؛ بحيث يطلعهم على مجموع المعلومات المبرمجة وفق المقرر الدراسي، ثم يأمرهم بحفظها عن ظهر قلب، بحيث لا يناقش المعلم فيها ولا يُسأَل من قبل التلاميذ إلا من باب الاستعلام، وما زاد الطينة بلة هو تخشب البرامج والمقررات التعليمية وعدم امتلاكها أية ديناميكية في تحيينها وفق متطلبات العصر، كما أن تلك المقررات لم تتضمن الكثير من آليات نفسية لتحفيز التلميذ، يعتمد عليها المعلم لتحسين القدرات عنده، لهذا برزت المناهج التقليدية جافة، أحادية الاتجاه في التواصل، تعتمد على التكرارية في إيصال المعلومة، كما ولد ذلك انفصالا تواصليا بين الوسط المدرسي والأولياء الذين اطمأنوا إلى المدرسة على اعتبار أن مهمة المعلم في التلقين كافية لتكوين أبنائهم، وأوعزت مشكلة التخلف الدراسي إلى الطفل وحده، ولم تناقش المشاكل الاجتماعية والعائلية بالخصوص والتي كانت من ضمن الأسباب الحقيقية التي نتج عنها هذا التخلف.

لذلك فقد جاءت مناهج المقاربة بالكفاءات لتعيد صياغة مسألة التواصل بشقيه البيداغوجي والاجتماعي، لكي تجعل من المدرسة محطة تواصل فعالة بين مختلف الأطراف في العملية التعليمية، وذلك في ظل محافظتها كينونتها بوصفها مؤسسة تربوية، تستقي جزءا من معارفها وحتى أساليبها البيداغوجية من المجتمع، وفي الوقت ذاته تتميز علاقة تواصلية بضوابط تحكمها، مما يعطيها تنوعا وثراء تجريبي، يمد المعلم/المكون بالعديد من الخبرات الحياتية والثقافية التي تساعده في أداء مهامه.[1]

[1] – ينظر: روجرس، كزافيي؛ التدريس بالكفايات– وضعيات الادماج والمكتسبات، تر.: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص.54.

وإبرازا لدور التواصل في تفعيل هذه المناهج الحديثة، سوف أقسمها إلى عدة مستويات ثم أحاول أن أربط بين هذه الهيئات التواصلية،كيف أبرز طبيعة مهمة التواصل من ناحية مقاربة الكفاءات.

التواصل بين المدرسة الأسرة:

تمنح الفترة التي يعيشها الطفل مع أسرته قبل مرحلة التمدرس، مرحلة توفر له نوعا من الاستقرار وتغرس فيه مبدأ الانتماء إليها، لكن ما إن يدخل المدرسة –ونظرا لاختلاف الوسطين- فإن الطفل يجد نفسه أمام وسط جديد يتكون من أفراد لا يعرف من هم، ولا يطلع على وظائفهم من البداية، لذلك فإن اكتشاف الطفل للمدرسة يمر بمرحلة جهل لبيئتها العامة، وقد يؤدي به ذلك إلى أخذ انطباع سيء، ويزداد سوءا مع الوقت حتى يصبح نافرا من المدرسة، وهذا ما يتعب والديه ومكونيه، لذا فإن نفور الطفل من المدرسة، يكون سببه دائما خطأ في تقدير الخطوات الأولى، التي يتم فيها تقديم الوسط المدرسي للتلميذ الجديد، وذلك باستغلال طبيعة الوظيفة التواصلية التي يربطها مع أسرتها لصالح المدرسة، وذلك عن طريق "النظر إلى التعلم على أنه عملية تعاونية تتشارك فيها الأسرة والمدرسة"[1] وظل تعود الأولياء على عدم الحضور التواصلي مع المدرسة، فإنه من الضروري "البحث عن قنوات للتواصل مع الآباء"[2] ذلك لإطلاعهم على الثقافة التعليمية وأهمية إسهامهم في العملية التكوينية للطفل، كما أن منهج الكفاءات يجعل من الوالدين شريكين أساسيين سواء عن طريق تقديم اقتراحات تمس معاملة ألولدهم وطبيعة التربية الثقافية التي يمتلكونها، خاصة إذا كان ينتمون في السابق لمجتمع مغاير من الناحية الثقافية، فضلا عن ذلك يلعب التساؤلات بين الآباء والمعلمين/المؤطرين دورا مهما في الحصول على الإجابات المناسبة، هذا ما يفتح باب حوار متواصل "يعزز ثقافة التواصل ما بين المدرسة ومحيطها الخارجي."[3]

---

[1]- م. س.، ص.86.

[2]- Moule, Jean : Cultural Competence ; A Primer for Educators, Wadsworth, Cengage Learning, Belmont, U.S.A., 2ed Ed, 2012, P.13

[3]- Op. Cit., P.13

إن عملية التواصل بين الأولياء المكونين بصفة خاصة، تمنح الثقة المتزايدة لديهم في الوسط المدرسي، كما أن للمعلمين مع الأولياء في توحيد منهج مقترح يقوم على تحفيز التلميذ وتحسين سلوكه وأدائه، وبذلك يكون الأولياء مساهمين في إعداد تقييم مشترك مع المعلمين لأبنائهم، بحيث يعزز ذلك رسم الأهداف الجزئية بصورة عملية.[1]

كما أن العائلة في حد ذاتها تمثل مجموعة من القيم التي يختزلها المجتمع فيها، وما دامت المدرسة المكيفة بيداغوجيا بتأطير بمنهج مقاربة الكفاءات، تحث على زرع القيم الاجتماعية والأخلاقية في وسطها، فإن التواصل مع هذه النماذج من الأسر ضرورة ملحة، لأنها تصدر تلك القيم بمفعول التواصل للمدرس، وليس فقط لأبنائها، وإنما من أجل تعزيز ثقافة المعلم في التواصل مع تلامذته وفق منهج يتطابق والوسط الخارجي للمدرسة.[2]

وقد جاء في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية لمرحلة التعليم الابتدائي، والتي تشرح معطيات منهج المفارقة بالكفاءات في جيله الثاني مايلي:

"تجسد الوثيقة المرافقة رغبة المجتمع الحقيقية بأن تصبح اللغة العربية جزءا أساسيا وحيا جميلا في حياتنا"[3]

إن هذه المقدمة تبرز عن عناية أن العملية التواصلية بين الأسرة التي تختزل ثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه والمدرسة، تبدأ من اقتراحات أفرادها –أي الأسرة– وهذا ما يجسد دائما ويؤكد الرؤية الإلحاحية لأفراد المجتمع بقدر ما أن تكون المدرسة وسطا تعليميا للمعارف، فإنها أيضا وبما تناله من مصداقية لدى الطفل، وسط لترسيخ الثقافة الاجتماعية لديه وقيمها.

---

[1]- See : Ibid. P.37

[2]- ينظر: روجرس، كزافيي؛ م.س.، ص.52.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة في اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية–مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص.03.

التواصل بين المعلم والتلميذ:

إن فتحنا باب البحث على مصراعيه في هذا الجانب، لم نتمكن من صده أبدا، فالعلاقة التي تميز المعلم بتلميذه علاقة ترسخت أنتربولوجيا منذ القديم، ولعب التاريخ دورا في تنويعها بشتى الثقافات الإنسانية المتعاقبة، لكن سوف نتناول جانبا من جوانب منهج المقاربة بالكفاءات، والتي تتحدد فيه العلاقة بين المعلم والتلميذ في الوسط المدرسي، ولذا تبرز مهام التواصل من الجوانب الآتية:

مهام القيم الإنسانية:

إن أهم شيء يمكن أن يحصل للطفل المرسي وما يخلق له دافعية التعلم وحبه له، هو استمرارية التواصل التربوي، وهذا الأخير مرهون بالمناخ الجذاب والمريح الذي يصبح تدريجيا متعلقا به أكثر فأكثر، وبحكم أن المعلم هو من يصنع هذا المناخ التعليمي الخصب من خلال ربط علاقة تواصلية بالتلميذ، لذلك فإن تسيير وفق نمط مناخي مريح يتطلب "التسلح بالكفايات الضرورية على المستوى المعرفي والبيداغوجي والديداكتيكي، لأن المتعلمين لا يقدرون المدرسات والمدرسين غير المؤهلين لمهام التدريس"[1] وهذا ما يولد انزعاجا لدي التلميذ وعزوفا يترجم من خلال الشغب داخل القسم واحتقار المدرس، لذلك فإن تسيير الفصل الدراسي يخضع بالأساس إلى معايير محددة، تنعكس في سلوك المعلم باعتبارها أسلوبا بيداغوجيا يحمل في حد دلالات رمزية واتفاقية يزرعها المعلم في تلامذته، ويستعملها كلما كانت الحاجة إما لضبط المفاهيم الأولية أو لضبط النظام في الصف، ومثال ذلك إذا أراد المعلم إسكات التلاميذ، يستعمل أسلوب العد العكسي الجماعي، ليهدئهم تدريجيا، ثم يدخل مباشرة في الدرس.

تلعب القيم الاجتماعية دورا اتفاقيا بين المعلم وتلاميذه، وأيضا تمثل رموزا تواصلية هامة، يستطيع من خلالها أن يكسب احترام التلاميذ، ذلك لأن تلك القيم هي ما تقدسه الأسرة، وترعى أبناءها من أجل ممارستها، من أجل ذلك فـ"عندما يخرج المدرس عن هذه القيم، فإنه بذلك يفتقد

[1]- عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتعليم، ص. 79

لاحترام تلامذته والمحيط المدرسي والاجتماعي الذي يعيش فيه"[1]، ومبرر الطفل حول أنه عندما يجد تلك القيم الثقافية والدينية والأخلاقية -التي تعلمها في البيت على يدي أفراد أسرته- موجودة لدى معلمه فإنها سوف تقوي الرابطة التواصلية بينهما، وهذا ما يؤكد على أن المدرس يعتبر في منهج المقاربة بالكفاءات مربيا أيضا، فليس ما يدرسه يكفي لتعليم التلاميذ بل ما يفعله أمامهم، حتى وإن كان حدث عن عفوية، فإنه سوف يسهم بالإيجاب أو السلب في تكوين سلوك الطفل.

المهام التفاعلية:

لم تكن في المنهج البيداغوجي التقليدي أبدا مكانة لمفهوم التفاعل، يرجع ذلك إلى المنهج كان أحادي الاتجاه في التواصل بحيث يتوجه الخطاب من المعلم إلى التلميذ مباشرة، ويكون في غالبا الأحيان جافا يفتقر لأي مؤشرات تفاعلية، تحفز التلميذ على المشاركة في بناء المعلومة، وترسيخ السلوك التربوي الصحيح.

ولقد طرح "باولو فريري" "Paulo Freire" وهو رائد فكرة ديمقراطية وحرية التعليم، أسلوبا مميزا يجب أن يتمتع به المعلم ويكمن كما يلخص هو في "أن يكون لديك فضول لا نهاية له نحو الحياة وتحدياتها، وهو أمر ضروري للممارسة التربوية"[2] بمعنى أن على المعلم/المكون أن يكون أكثر انفتاحا على الآخرين واحترام ما يملكون من مفاهيم، بحيث إنه "أمر أساسي يجب أن يكون جزءا من مغامرة التدريس"[3] ويتمظهر ذلك في العملية البيداغوجية من خلال الحوار الذي يستمد قوته من الوعي الابستيمولوجي، لا من الوعي النقدي الذي يتحفز من خلال إثارة المواضيع والاستجابة لها بمنظور نقدي، والذي لا يعني شيئا من المعرفة، وذلك من تأثيرات المجتمع السليبة على المعلمين، وليس من السهل التخلص من ذلك، لأن الانفتاح على المعارف لا يكون محددا وفق نظرة ترى الأشياء دائما بمنظور نقدي، كما إثارة المعلم تفاعل حواري من هذا النوع –أي النقدي- مع التلاميذ يصب

---

[1]- م.س.، ص.80.

[2]- فريري، باولو؛ تربية الحرية: الأخلاق الديمقراطية، الشجاعة المدنية، تر.: أحمد عطية أحمد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2004، ص.177.

[3]- م. ن.، ص.177.

في خانة من الأحرى أن تملأ بالمعارف لا بالآراء النقدية، التي تتبلور لدى التلاميذ في مراحل أخرى من حياتهم، لكن كما يقول "ب. فريري": "إن هذا الانتباه ليس سهلا –يقصد خطر الرؤية النقدية– ولكن إذا لم يكن ممكنا أن يترسخ كيقظة داخلية، فإنه من الممكن أن يكون وعيا"[1]

ومن هنا يمكننا أن نحدد طبيعة التفاعل الذي يكون بين المعلم/المكون مع التلاميذ، حيث يبرز المحيط الاجتماعي والثقافي عاملا استثماريا للفعل التفاعلي البيداغوجي، يستمد منه طاقة الانفتاح على المعارف الخارجية، وليس فقط النظرية، لأن حتى المحيط البيئي المحيط بالمدرسة من الممكن أن يساعد المعلم بأن ينبه التلاميذ إليه من خلال نشاط تفاعلي في الصف، ثم يحفزهم في حملة نظافة وتشجير، لكي يرسخ لهم ثقافة الاهتمام بالمحيط، لكن في الوقت ذاته إذا أبرز المعلم وجهة نظر نقدية لملامح ذلك المحيط، الذي ربما يكون المكان الذي يعيش بجانبه التلاميذ، فإنه سوف يغرس فيهم نظرة سوداوية، حتى وإن أخرجهم لتنظيفه، فذلك لم يعد كافيا، لأن الكفاءة المطلوب تثبيتها في وجدانهم بم تكن مكافئة للعمل الذي سوف يقومون به.

إن هذه الرؤية التي طرحها "ب. فريري" تقدم تعريفا مهما لمفهوم التفاعل الحواري ومرجعياته، لأنه وفق تلك المرجعيات يقوم المعلم باستنساخ أساليبه التفاعلية من جهة، ومن جهة ثانية يستمد أسس معرفية بنائية لانفتاحه على المحيط، بحيث يجعل منه مادة للمتعلم لكي يبني فيه معارف خارجية ويكون له أساليب وكفاءات اجتماعية، يتعلمها لكي تترسخ فيه قيم ومعارف تنبع من مجتمعه.

وختام هذا المبحث وبناء على ما تم دراسته فلسفيا للمنهج المقاربة بالكافاءات، يبدو أن التعليم أصبح بهذا التصور أكثر انفتاحا وتحررا نحو الآفاق المعرفية والقيمية، بحيث جعل للمتعلم حيزا أكبر من أجل التعبير التواصلي، الذي يمارسه بوصفه أداء بيداغوجيا ينتمي باعتباره آلية للمنظومة التربوية.

ونظرا لكثرة الآليات والأساليب البيداغوجية التي تفرعت عن نظرية الكفاءة الثقافية التربوية، فإن الباحث سوف يتناول في المبحث القادم، الرؤية البيداغوجية للتعليم في الجزائر، وكيف تبنت مدارس هنا هذا المنهج وكيف يمكن للمتعاملين التربويين أن طبقوه في مناهجهم التدريسية.

---

[1]- م .س.، 181.

الفصل الرابع

المسرح والمنهج التربوي

في الجزائر

المبحث الأول

التربية والمسرح

تقوم الفنون جميعها على نمط خاص من التواصل، يتجلى في كونه أسلوبا تفاعليا يرتكز مسلمات التواصل الإنساني القاعدية، لكن يسمو إلى شكل من الأشكال التي يبرز فيها طرفي التواصل أو إحداهما من الناحية الإعلامية أكثر عمقا وترسخا من صوره التي تتجلى دوما في علاقات الحياة الإنسانية، وبذلك تكون اللغة المستعملة في الفنون من أجل التواصل أكثر رقيا وانتقاء، بحيث يستعمل الطرف المرسل لغة خطابية تنم عن إبداع معين لنصوصها، يزخر برؤية جمالية تحمل قصدية نحو المتلقي، فاللوحات الزيتية في الفن التشكيلي مرتبطة أساسا بأسلوبها الخطابي الموجه نحو متلقيها الذي يفهم أساسياتها وتعابيرها، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تكون موجهة لجمهور واسع من البشر على اختلاف وتنوع مستوياتهم الثقافية، لذلك فإن الفنون بقدر ما تنتقي لغتها وأساليبها التعبيرية لتدلنا على مضامينها فهي الأخرى تنتقي متلقيها أيضا، وهذا ما يجعلها تعتمد وسطا معينا يحوي أعمالها، من أجل توفير الظروف المناسبة لحدوث عملية تواصل ناجحة بينها وبين المتلقي.

إن المدرسة وسط تربوي خاص رغم أنه يتناول في كثير من الأحيان الجوانب الحياتية التي تحدث وتتموقع خارج أسوارها، إلا أنها تتميز من الناحية التواصلية بكونها انتقائية من ناحية اللغة ومضامينها التعليمية، وتستعمل الموارد الإنسانية من أجل تعليم الطفل عبر التواصل، لذلك فالمدرسة تستعمل تلك المناهج نفسها التي تتقنها الفنون في التواصل، ولعل الباحث لا يقصد كل الفنون وإنما يركز بؤرة بحثه حول المسرح بشكل، باعتباره فنا يعتمد على الأسلوب المباشر في التواصل يكون طرفاه أشخاص معينيون، عكس الفنون التشكيلية مثلا التي يتعامل المتلقي فيها مع شيء مُبدَع لا ذات حية.

لذلك تلزمنا مقاربة بين آليات المسرح في التواصل من أساليب ومضامين من جهة وأسلوب التعليم المدرسي في الجزائر عبر منهج المقاربة بالكفاءات من جهة أخرى، وذلك اعتمادا على العرض النظري لكل من مقومات المسرح نصا وعرضا، وكذا بيداغوجيا التعليم بالكفاءات وما تحمله من حيثيات.

I. تعريف المسرح المدرسي:

إن الخوض في مجموع التعريفات التي عرفت المسرح المدرسي، انطلاقا من تشعباته وتنوعه، باعتباره أصبح يمثل منظومة كاملة من المناهج التثقيفية والتعليمية للطفل المدرسي، يدفعنا إلى تجنب الكثير منها، لكي يبق البحث في سياقه المخطط له، لذلك يمكن اعتبار المسرح المدرسي بأنه "نشاط مسرحي يقوم به الأطفال لتوضيح فكرة معينة ذات هدف، ويكون الأطفال أنفسهم من المتفرجين والممثلين داخل الصف، أو جميع الأطفال يقومون بأداء الدور بمساعدة المعلم"[1] وهذا ما يجعل المسرح بذلك وسيلة موظفة في وسط آخر غير الركح الذي يعد وسطه الاعتيادي، ويشترك هذا الوسط مع المدرسة في الكثير من الجوانب الإجرائية، والتي نلتمس منها تشابها من ناحية آلية التواصل وتوظيف المضامين ووحدة الفكرة المحورية.[2]

II. التربية والتعليم بالمسرح:

تعتبر المدرسة شأنها شأن خشبة المسرح، فعلى منبريهما يمكن تناول مجموعة متنوعة من المواضيع، وذلك من أجل خدمة أهداف متفرقة، لكن أشكال التفاعل التواصلي تختلف نسبيا بينهما لكون المدرسة تعمل على تحقيق أهداف تعليمية وتربوية منوطة بمهمة المعلم لفئة معينة تتمثل في فئة الأطفال، في أن المسرح شمولي الأهداف لا تتلخص أهدافه التربوية لأجل فئة معينة دون أخرى، وهذا ما يجعله قابلا للتشكل في أنماط متعددة، لكي تتم الاستفادة منه داخل بيئات متعددة ولصالح فئات مختلفة مثلما هو عليه مسرح الطفل أو المسرح المدرسي...[3] .

والراجح أن التربية تمثل "رعاية نمو كل ما هو فردي في كل كائن بشري على حدا والعمل في نفس الوقت على إيجاد التناغم والانسجام بين الفردية التي يحصل عليها كل واحد بتلك الطريقة وبين الوحدة العضوية الاجتماعية التي ينتسب إليها الفرد"[4] بحيث يتم توجيه الفرد سيكولوجيا، و"لن يتم

---

[1]- كريم حميدي الربيعي، المسرح التربوي، منشورات ضفاف، بيروت، ط.1، 2014، ص.22.

[2]- ينظر: م. ن.، ص.23.

[3]- ينظر: م. ن.، ص.26.

[4]- سالم أكوندي، ديداكتيك المسرح المدرسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2001، ص.50.

بناء شخصية متكاملة إلا بقدر ما تقام علاقات الانسجام والتعود بين تلك الحواس وبين العالم الخارجي"1 بحيث يصبح الفرد ممتلكا للخبرات اللازمة لكي يلاءم ذاته وفق أي ظرف تفرضه الحياة وتجليه، ولعل "هذا التوفيق بين الحواس وما حولها من بيئة موضوعية أهم وظائف التربية الجمالية"2 أو التربية عن طريق الفن حسبما يرى هربت ريد.

إن رؤية "هـ ريد" تتلخص في تقنية التعامل بالحواس مع المضامين بأسلوب جمالي، وهي تتشكل على حسب عدة نواحي تتجلى فيما يلي:3

التربية البصرية والتشكيلية: وتمثلهما العين واللمس على التوالي، ويسهم فن التصميم بشكل رئيسي في صقلها.

التربية الموسيقية: وتتناسب هذه التربية مع الأذن التي يشكل التعبير الموسيقي نمط تربويا مهما في تكوينها.

التربية الحركية: وتشكل هذه التربية عبر العضلات التي تصقل عبر الرقص الذي يصبح الإيقاع المتشكل عبر الموسيقى عاملا مسهما في بلورته.

التربية الإنشائية: ويناسبها من الناحية الحسية الفكر الذي يصقل عبر الصنعة.

التربية اللفظية أو اللغوية: وتبرز عبر الكلام الذي يتم تطويره عبر المسرح.

فحسب "ريد" أن التربية عن طريق المسرح تطور المجال اللغوي عند الفرد، وهذا في الحقيقة أحد ميزات هذا النوع الفني ووظيفته في التربية وليس كل ما يمثله من وظائف، لأن المسرح بقدر ما يتوزع بين نص وإخراج وعرض حي، فإن ذلك يمثل توظيفا مركبا من أجل التربية والتعليم، لا يمكن حصره في الجانب التربوي الكلامي فقط، لذلك عندما نتحدث عن الآليات المشتركة بين التربي والتعليم من جهة والمسرح من جهة أخرى فإننا سوف نضع مقاربة تقنية تمكننا من فهم طبيعة التكوينين وكيف يمكن للمسرح أن يوظف من الناحية الآلية في المدرسة.

---

[1]- هيربت ريد، التربية عن طريق الفن، تر: عبد العزيز توفيق جاويد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1996، ص.14.

[2]- م. ن.،ص.14.

[3]- ينظر م. ن.، ص.16.

III. آليات الاشتراك بين المسرح والمدرسة:

يشترك المسرح مع المدرسة في عدة آليات عملية، يستخدمها كلاهما في توظيف وسائلها التعبيرية والتوضيحية، ومن أهم نقاط الاشتراك العملية نجد:

1- التواصل الإنساني:

قد تناولت في الجانب النظري المفاهيم العامة للتواصل الإنساني والفني الآليات التي يستخدمها الإنسان والفنان المسرحي لكي يعكس تفكيره في لغة مفسره يفهمها المتلقي، والحال أن التواصل آلية عامة تشمل جميع وظائف الحياة الإنسانية في تشكلاتها وتفاعلاتها، ففي المسرح يشكل كل من المؤلف والمخرج المسرحي ومعهم الممثلون جانب المرسل من العملية الإعلامية المسرحية التي تتجلى في العرض المسرحي، أما في المدرسة فيبدو المعلم هو المرسل المبدئي للعملية التواصلية، وهو من يتحكم في إنتاج المعنى مثله مثلما يحدث في المسرح.

إلا أن الغرض من عملية التواصل سواء كان على الركح أو في المدرسة، تكمن في إنتاج المعنى، الذي يتم تبادليا بين المرسل والمتلقي في الأدوار، وذلك أحد الأسباب الرئيسية في سيرورة عملية الإنتاج التي تتحقق وفق ظروف معطاة تكمن فيما يلي:

التكييف: يتم تكييف العروض المسرحية وفق وما يملكه المشاهدون من ثقافة ووجدان، فالمخرج المسرحي يتحقق من المشاهد الضمني المتخيل، باعتباره مستوى معين يصنع وفقه أداء ممثليه ولغتهم، بحيث تتناسب مستوى المشاهدين وتحقق غاية وجدانية من خلالهم من الناحية النفسية.[1]

أما عن المدرسة فإن ذلك يعد شرطا أساسيا لدى المعلم، فهو يستجيب لشرطي: المستوى الثقافي للتلاميذ، فيختار المعلومة واللغة المناسبة التي تمثلها، كما يختار أسلوب المعاملة الذي يتناسب ومستوى الطفل العمري.[2]

---

[1]- ينظر: جلين ويلسون، م.س.، ص.99

[2]- ينظر: محمود الشتيوي، ملحوظات حول المسرح التربوي، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع.4،3، 1988، ص.71

التحويل: إن عملية التفكير المطلوبة من المتلقي المسرحي، تأتي نتيجة ترك المرسل لبياضات تشبه الفجوات الغير مملوءة، والتي تحتاج جهدا من المتلقي لكي يحول ما تلقاه من العرض المسرحي خدمة لفهم واستكمال المعنى المقصود، وفي الغالب تكون تلك الفجوات تمثل المعاني المسكوت عنها، والتي يريد المبدع-المرسل من المتلقي أن يفتق ألغازها عن طريق تأملها والتمعن فيها.1

والحال أن تلقي التلميذ في المدرسة مجموعة من المعلومات، لا يعني أنه قد استوعبها نهائيا، مما يضطر المعلم-المرسل أن يستعمل طريقة التمارين والتطبيقات التي تحفز التلميذ-المتلقي في استخدام ذكاءه ليوظفه في تركيب معلوماته من جديد وتنسيقها بطريقة تجعلها إجرائية أكثر ما تكون نظرية فقط.2

الفعل والممارسة: لا يمكن في العرض المسرحي مهما بلغ، أن يبق المرسلون في وظيفتهم الإرسالية دون أن يتحولوا إلى متلقين، فالمسرح يقوم على أساس تواصل علاماتي، تُحترم من خلالها العلاقة التبادلية التي يتم من خلالها صنع معاني ودلالات، كما يحتاج العرض المسرحي إلى تكوين رؤية عن انطباع المشاهدين حتى لو كان ذلك بعد نهاية العرض الركحي.3

ومن الجانب التعليمي لا يستطيع المعلم أن يدرك مدى فهم التلاميذ وتقبلهم له، إلا من خلال تقبله بأن يكون في كثير من الأحيان على جانب من جوانب المتلقي، ويستمع ويلاحظ نشاط التلاميذ ومشاركاتهم.4

مصادر الإرسال والاستقبال: وهي مجموع من الآليات والأدوات التي يستخدمها المسرح في كليته نصا وعرضا من أجل تبليغ مفاهيمه وأفكاره ومشاعره، بحيث تتناسب المصادر البصرية مع العين، في حين تكون المصادر الصوتية متناسبة مع الأذن، كما أنه لا يمكن أن تتوزع هذه المصادر

[1]- ينظر: جوليان ويلسون، م.س.، ص.98

[2]- ينظر: محمد الشتيوي، م.س.، ص.72

[3]- ينظر: م.ن.، ص.99.

[4]- ينظر: محمد الشتيوي، م.س.، ص.78

اعتباطا، حيث إن المصادر المرئية لا يمكن أن تعوض الصوت والعكس، ذلك لأن ما يولده أحدهما من دلالات يشكل تغييرا نوعيا، قد يسهم في اختلال دلالي وجمالي أيضا.1

ولقد يتطلب تحديد المصادر التواصلية من المعلم-المرسل باعتباره متحكما في الدائرة التواصلية حذرا شديدا، فهو يتعامل مع مستوى من السن يحتاج إلى رعاية تعليمية، فهو لا يخبر مثلما يحدث في المسرح، وإنما يعلم أشخاصا، ويرسل لهم معلومات تكون في معظمها جديدة بالنسبة لهم، لذلك فاختيار المصادر التواصلية وتوجيهها يتطلب تركيزا منهجيا من لدنه، واستيعابا موفقا من لدن التلميذ-المتلقي، فالعمليات الحسابية مثلا تحتاج أدوات بصرية لتوضيحها، مصادر صوتية توضح كنه الأعداد والعمليات الإجرائية التي تتمثل أمام التلميذ.2

تبدوا هذه المقاربة من ناحية المنهج التواصلي لكل من المسرح والتعليم المدرسي ملائمة لفهم مدى التناسق بينهما، كما أنها تعد بادرة يمكن تأسيس على منوالها أسلوبا تعليميا ممسرحا، ما دام التقارب الحاصل يؤكد على تشابه مطلق للعملية التواصلية بين المسرح والتعليم المدرسي، خاصة عندما نتحدث عن منهج المقاربة بالكفاءات الذي جاء "مدعما لمبدأ المشاركة والتشجيع عليها، وذلك من أجل تعميق تجارب التلميذ وتوسيع خيالهم"3 وإكسابهم سلوكا اجتماعيا.

وبالمقابل إن تدريس المناهج التربوية عن طريق التلقين يعد عملية نقل للمعرفة تعتمد على حفظ المعارف استرجاعها، وبذلك فإن "سياسة التلقين تعد حاجزا بين الطفل وإبداعاته"4 وهذا ما يجعل أيضا الخروج من المناهج التعليمية واستبدالها بمناهج تعليمية مماثلة، لا يتم فيها استبدال غير المعلومات القديمة بأخرى جديدة، طريقة غير مجدية، بحيث تبقي "العمل التعليمي في دائرة مغلقة لا يمكن الخروج عنها، مادامت آليات العمل البيداغوجي لم تستبدل بأخرى أكثر حيوية من الناحية التواصلية

---

[1]- ينظر: نوال ابراهيم، دينامية التلقي لدى المخرج والممثل، ص.175.

[2]- ينظر: علي محمد الصامدي، المسرح التعليمي وتدريس مهارات التحدث بين النظرية والتطبيق، وزارة الثقافة، الأردن، 2015، ص.46.

[3]- إلياس الذيب، مناهج وأساليب في التربية والتعليم، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط.3، 1981، ص159.

[4]- م. ن.، ص.160.

تقوم على تنشيط التفكير في المعارف السابقة وفهمها"[1] واستخدامها أيضا من أجل الاستفادة منها عمليا.

2- مقاربة المحاكاة المسرحية بالأداء التعليمي:

ليست المحاكاة سوى "غريزة إنسانية أساسية في الأداء الإنساني"[2] وهي تعتمد في ذلك على المدركات الحسية، من أجل إحداث أثرها وتأثيرها على الآخرين، فعندما نشاهد مسرحية ما ونرى ممثلوها وديكورها وإضاءتها مؤثراتها الصوتية تعتبر في كليتها محاكاة لبعض الجوانب السلوكية الإنسانية وما يحيط بها، لكن المحاكاة في الفن ومن بينها المسرح تعتمد على الانتقائية في اختيار جوانب محددة من السلوك البشري، لتسقطه على واقع فكري، وليس لتعبر به عنه لذاته، فإشعال السيجارة ونفخ دخانها على شخص آخر يعد قلة احترام في الحياة الحقيقية، أما في المسرح فيعد مبدئيا علامة دالة تُعرَّف بحسب السياق الذي شُوهِدت فيه، فربما تعني فكرة إلهامية تلقاها كاتب عن شخص كان بجانبه يدخن سيجارة، ووفق هذه الدلالة الجديدة التي استعمل فيها دخان السيجارة، يتأثر المتلقي بهذه المحاكاة التي لا تدل في المسرحية على سلوك اعتيادي إنما تعطي وفق السياق الذي وقعت فيه دلالة جديدة تُلفِت انتباه المشاهد.

ومما يبدو لنا أن السلوك الإنساني في الحياة أيضا يقوم على المحاكاة، "باعتبارها مؤثر ذاتي يستعمله الطفل من أجل التعلم واكتساب جوانب عديدة من سلوكنا الثقافي، وبشكل خاص اللغة وقواعد السلوك المهذب..."[3] وهي تظهر إذن باعتبارها محفزا تعليميا يساعدنا في تعزيز التواصل الإنساني وفهم الخطاب، بين البشر على أساس مستواهم الثقافي والاجتماعي، ومن أجل ذلك كانت الحياة بكل صورها وتشكيلاتها العديدة التي لا تُحصى مصدرا ملهما للإنسان من بداية خَلقه حتى نهايته، مستعملا المحاكاة في تثقيف نفسه وبناء شخصيته الاجتماعية التي يواجه بها ويتواصل مع الآخرين عن طريقها، فيبدو متميزا عنهم غير متماثل، بحيث لا نكاد نفرق بينه وبين البقية من أفراد

---

[1]- م. س.، ص.160.

[2]- جوليان ويلسون، م.س.، ص.51.

[3]- م. ن.، ص.51.

مجتمعه، وهو من تم يستعمل أسلوب المحاكاة الانتقائية، مثله مثل انتقائية الإبداع في الفن المسرحي، لكي يتكون ثقافيا ويتميز اجتماعيا وحضاريا، فالمحاكاة إذن هي أسلوب منهجي من أجل التعلم، ولهذا فإن استعمال المحاكاة في مجال التعليم المدرسي يبدو بديهيا الآن، بعدما توضح أنه ملائم لكل أشكال التعليم الإنسانية.

نموذج وظيفي للمحاكاة التعليمية:

لا نستطيع أن نجعل من المحاكاة الدرامية أسلوبا تعليميا إن لم نستنبط نموذجا نظريا يتتبع خطوات العملية عن طريق العمل المسرح من الكتابة الدرامية إلى العرض المسرحي، حيث نجد فيه خطوتين أساسيتين من المحاكاة تتمثل في:

محاكاة النص الدرامي: وتمثل هذه الخطوة المبدئية من المحاكاة أسلوب الكاتب في بلورة أفكاره وتجسيدها في لغة درامية مناسبة، وتنحصر تلك الأفكار في كونها أفكار مستمدة من الواقع مهما بلغت في تعقيداتها درجة من التجريد، كما أن الشخصيات الدرامية ولغة حديثها وسلوكها محكية عن شخصيات واقعية، فلم تكن شخصيات شكسبير ولا حتى بيكت بعيدة عن الواقع الذي ينتمي إليه المشاهد. فالواقع يبدو هنا مرجعا ثقافيا ولغويا يلجأ إليه الكاتب الدرامي من أجل محاكاته، وصنع عالم درامي تخيلي من خلال قوانينه الوجودية ومنطقها واستغلال السلوكيات الإنسانية فيه من أجل التأشير إلى سلوك الشخصيات الدرامية والتعريف بها، فلا يستطيع أي كاتب درامي أن يصور لنا الغيرة ولا حتى شكسبير ذاته ما لم لدينا تعريفات مسبقة عنها، وقوانين تحكم السلوك الإنساني الذي يدل عليها.

انطلاقا من وراء ذلك يمكن فهم المحاكاة في الكتابة الدرامية ونمذجتها في التعليم المدرسي الذي ينطلق من مناهج المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على الخبرة الحياتية ونقلها إلى المتعلم، بحيث يصبح المعلم كاتبا دراميا، يصور في دروسه في شكل مسرحيات تنقل تجارب حياتية معينة يقوم التلاميذ فيما بعد بتجسيدها، فيمكن اعتبار الرقم "1" شخصية درامية، فيما يعد الرقم "2" شخصية أكبر منها سنا أو طولا، فيقومان بالبحث عن مجموعهما المجسد في شكل مأوى يختبئان فيه ليتحولا عند

دخولهما إلى شخصية أخرى تتمثل في الرقم "3"، فيتعلم بذلك التلاميذ أبسط عمليات الجمع في شكل درامي مبسط منطلق من الواقع الحياتي.

محاكاة العرض المسرحي: يتجلى العرض المسرحي إلى المشاهد وفق ضرورة وجود ممثل يقوم بدور الشخصيات الدرامية الموجودة في النص، وهو يقوم بدوره حسب آليات عملية تتناسب وأنساق العرض المسرحي التواصلية، بحيث تمنحه هذه الآليات القدرة على ترجمة السمات التخيلية للشخصية الدرامية على منوال أنساق حسية يتلقاها المشاهد ويفهمها، ويبقى الممثل الوحدة الأساسية التي تتجلى فيها كل الأنساق وتنبثق المفاهيم النصية، من أجل ذلك فالعرض المسرحي بكل عناصره البنائية بما فيها الممثل تعتمد أساسا على محاكاة النص الدرامي لكن عبر وسيط واقعي يحيل المتلقي إلى فهم سلوك الممثل وأفكار النص الدرامي وأحداثه، ولعلنا سوف نفهم ردة فعل عطيل الغاضبة اتجاه دزدمونة عندما أضاعت المنديل أنه اتهمها في قرارة نفسه بأنها خانت الأمانة بعدما وعدته بأن لا تضيع المنديل مهما كان السبب، لكن سلوكه عبر الممثل المؤدي سوف يجعل المتلقي المسرحي يفهم بأن غيرة كبيرة تختلج صدر عطيل باعتباره بربري.

والحال أن عملية تشخيص معارف تعليمية سواء كانت قيمية أو مفاهيمية لتقريبها إلى التلميذ عبر الوسيط المحاكاتي الذي يتمثل في العرض المسرحي، لا يمكن أن ندركه إلا في شكل مبسط جدا، ينحصر في وجود ممثل أو أكثر، أما عن الديكور واللوازم المسرحية الأخرى فيمكن الاستغناء عنها بسهولة، لأن ذلك ووفق المنطق التعليمي يسهم في تنشيط الأداء التخيلي عند الطفل المدرسي، فوجود الرقم "1" في صدر الممثل كفيل بمعرفة كنه هذه الشخصية.

فالمحاكاة في العملية التعليمية عبر وسيط مسرحي تعد وسيلة تقريبية مثلى لتصوير الواقع المراد إيصاله إلى التلميذ مهما بلغت درجة تعقيده، لأنه يعتمد في الوقت ذاته على حبكة، تشد فضول التلميذ لمعرفة المزيد.

3- الحبكة الدرامية ودورها التعليمي:

تعتبر الحبكة خطة الكاتب الدرامي المحكمة، والتي يشد بواسطتها انتباه المتلقي، وتجعله يلتهم أحداث المسرحية عبر فضوله إلى نهايتها، وما يستوعبه في الأخير هو حكاية المسرحية التي تختصر أحداث الحبكة في خط زمني متصل، لذلك فإن إدراك الحبكة ليس بالأمر المتاح لكل متلق كان، فهي خطة سرية تجعل المشاهد المسرحي ينزاح إلى شخصية ويبغض أخرى، لينتهي به المطاف في الأخير أنه أصدر أحكاما خاطئة ومتسرعة، لذلك فالكاتب الدرامي ينظم أجزاء المسرحية من شخصيات وأحداث ينسبها إليها، فتتميز عن بعضها البعض وتبدو جميعها كأنها وحدة وظيفية تعمل على القيام بمهمة معينة في المسرحية لأجل التعبير عن فكرة رئيسية معينة، فكل الأحداث التي شكلها شكسبير عبر حبكته في مسرحية عطيل تعمل -رغم تناقضاتها التي أنتجت صراعات داخلية وخارجية- عن فكرة الغيرة التي تدمر صاحبها، فلم يكن ياغو إلا شخصية تحمل وظيفة تأجيج غيرة عطيل، كما هو الحال بالنسبة لدزدمونة التي كانت العامل المباشر لكشف غيرة عطيل الغائرة، لذلك فلكل شخصية درامية من زاوية صناعة الحبكة الدرامية وظيفة معينة منوطة بها تختلف عن الأخرى من ناحية النوع ودرجة الإسهام في العملية المسرحية.

فالحبكة إذا تحتاج أحداثا تأجج الصراع فيها وتوصله إلى الذروة وتجعل من الجميع يبحث عن الحل المنطقي المناسب لأحداثها المتراكمة، بحيث يكون وجوده عادلا مهما بلغت قساوته، فالكل كان ينتظر موت ماكبث في أقذر صورة يمكن تصورها، لكن في الوقت ذاته لم يتوقع أحد أن يفقأ أوديب عينيه، ويعاقب نفسه على ذنب لم يقترفه أبدا، لهذا فالحل في الحبكة يبرز باعتباره تحققا للاحتمال الأكثر موضوعية، والذي يعتمد على أسلوب تراكم الأحداث وفق قانون السببية، وهذا ما يجعل أسلوب الحبكة في طرح الأحداث يمتاز بالعقلانية.

من جانب آخر يمتاز الدرس التعليمي بأسلوب طرح المعلومات للتلميذ، ليتم فيما بعد تشكيلها في شكل تمارين وتطبيقات، ليجد هو بنفسه الحل العقلاني المناسب لها، وهذا ما يمكن استثماره من خلال توظيف الحبكة المسرحية لكي يبرز الدرس التعليمي على منوال أسلوبها في الطرح، حيث يعمد

المعلم إلى إبداع دروسه انطلاقا من حبكة تقوم على بداية تطرح فيها المعلومات، ووسط يتم فيه توظيف تلك المعلومات في تجارب معينة، ليتم في النهاية استخلاص النتيجة المتوصل إليها، وكمثال عن ذلك يتم استحضار مجموعة أدوات مثل المنشار والمطرقة والمسامير والخشب والغراء...، فيعمد المعلم إلى تعريفها إلى التلاميذ وإبراز وظائفها، فيكلفهم مرحليا في العمل على تشكيل أثاث معين من هذه الأدوات، ليجعلهم يحصلون على فكرة معينة مثل "كرسي خشبي" ثم يخططون فيما بعد مراحل صناعته، انطلاقا من قولهم مثلا: "أقوم بقياس الألواح، ثم أقطعها، ثم أستعمل المسامير والمطرقة لإلصاقها مع بعضها..." فيبدو كأنه حكاية تجمع سلسلة من الأحداث المتتالية.

لكن هي في الأساس كانت نتيجة حبكة حاكها المعلم بإحكام ليجعل التلاميذ يتصرفون باعتبارهم شخصيات درامية، ليتوصلوا في الأخير إلى حل معين، قد يجعلهم يفشلون أو ينجحون فيها، لكن في الأساس لا تهم طبيعة النتيجة لأن وجود الحبكة مؤسسة من قبل المعلم، يجعل احتمال الفشل وارد في النهاية، انطلاقا من كون شخصية ما (التلميذ) أخطأ التقدير في القياسات، ليتم في الأخير مناقشة التلاميذ حول فشلهم أو نجاحهم، والبحث عن الأخطاء التي كانت سببا وراء ذلك، وهي تشبه في ذلك نقاشات المتلقين حول أخطاء أبطالهم المسرحيين وحيرتهم، فأوديب لا يبدو أنه ارتكب خطأ في نظر الكثيرين، لكن في الوقت ذاته ووفق الميثولوجيا الإغريقية فإنه راح يتحدى الآلهة وأقدارها، وهذا ما جعل الفشل هو النهاية المحتمة له، وهذا أيضا ما استوعبه أوديب، مما اضطره لفقئ عينيه في نهاية الأمر.

من الجانب التعليمي يمكن الاستفادة من الخطأ الدرامي في النهاية، لأنه حتمية موجودة وواردة الحدوث، انطلاقا من كون الحبكة خطة تنظيرية سابقة، تنتظر تفعيلها في ميدان معين، وهي أيضا تتفتح على جميع الاحتمالات، لهذا فإن فشل التلاميذ و نجاح بعضهم لا يعد البتة خروجا عن نسيج الحبكة التي صاغها المعلم بقدر ما هي مفتوحة على كل الاحتمالات الواردة، والتي تبقى مرهونة بمنطق السببية، لهذا سوف يراجع المعلم مع تلاميذه سبب فشلهم ليجدوه، ويتعرفوا على سبب فشل

مشروعهم، وهكذا لا يبدوا فشلهم مأزقا عاطفيا وقعوا فيه، إنما نتيجة منطقية لارتكابهم أخطاء كانت سببا في ذلك.

إن وجود حبكة ينطوي عليها الدرس التعليمي يعد في حد ذاته ضرورة تجعل من المعلم يعمل وفق خطة محكمة ومرتبة ومتسلسلة الأحداث، كما أنها تبني سلوكا مسئولا لدى الطفل المدرسي، فيبدوا كشخصيات درامية متحكمة في تصرفاتها، غير آبهة بوجود كتب درامي يتحكم فيها من خلال حبكته، لذلك فحرية التلميذ في التصرف سلوكيا في المدرسة حافز مهم من أجل التعلم الجيد، بحيث يتدخل المعلم من خلال خطته التي وضعها، لا من خلال سلوكات ارتجالية، تجعل منه متحكما مباشرا في التلاميذ.

4- مقاربة الفعل الدرامي:

يعد الفعل الدرامي كما سبق الحديث عنه في الفصل الأول وحدة درامية، تمثل التغيير الحاسم في منعرجات الحبكة الدرامية، فهو يمثل من منطق الكاتب الدرامي آلية يُفَعل من خلالها مفاصل الحبكة الدرامية، لكي يتمكن في نهاية الأمر من إحداث تغييرات حاسمة في السلوك العام للشخصيات الدرامية، فظهور الساحرات لشخصية ماكبث لشكسبير تمثل منعرجا خطيرا في سلوك هذه الشخصية، بحيث لا يمكن أن يشبه ماكبث الذي جهل أمر مصيره ذلك الذي أصبح يعلم هذا السر الخطير.

من أجل ذلك فإن اعتماد الفعل في المسرحية يمثل تلك المرحلة التي لا يمكن الرجوع عنها، انطلاقا من حتمية المسؤولية الملقاة على عاتق الشخصية التي سواء كانت هي مصدر الفعل أو لم تقم به البتة، وعلى كل يعد الفعل بمثابة "مجموعة أنظمة التحولات المرئية التي تطرأ أثناء العرض المسرحي، وتحدث أيضا للشخصيات مما يجعلها تنتقل من حالة نفسية أو مستوى أخلاقي إلى آخر."[1] هذا ما يجعل الفعل بحق ذو علاقة وثيقة بالحبكة التي يعدها المؤلف، من ناحية تجعله وحدة معنمية ذات موضوع معين يساهم في تحديد المفهوم العام للفكرة الرئيسية التي تنطوي عليها المسرحية، ويتم تجسيد

[1] - P. Pavis, Op. Cit., Art. : Action, p. 58

الفعل وفق خطة الكاتب القائمة على المحافظة على أسلوب حركي دائم ومتناسق الأجزاء، بحيث يقوم على السببية المقنعة عقليا في تدافع الأحداث وتراصها عندما تبدو للمتلقي من خلال النص الدرامي أو العرض المسرحي.

من أجل ذلك أرى في الفعل آلية متخفية، لا تشبه الحدث إنما تتحكم فيه، بحيث يستعملها الكاتب الدرامي باعتباره واسطة ميكانيكية يحافظ بها على جزئيات المسرحية الفكرية والجمالية، ومن هذا لمنطلق يمكن استثمار الفعل باعتباره آلية جيدة ومناسبة من أجل بلورة النص/الخطة (الحبكة) الذي سوف يستعمله المعلم في التحكم بصورة سلسلة في التحولات المفصلية للدرس الموجه للتلاميذ، والذي سوف يساهمون فيه باعتبارهم شخصيات درامية، ينال الارتجال حظا وافرا في بلورة حركتها وسلوكها، لكن عن طريق تجزئة الخطة الحبكية إلى أفعال تمثل أي تحول يطرأ على مستوى المسار العام، يمكن أن يتحكم المعلم في في خط سيرورة الحدث الذي سوف ينتجه التلميذ باعتباره شخصية درامية.

5- آليات عمل المعلم لإنتاج الفعل:

لا تكمن البتة مساهمة المعلم في إنتاج الدرس التعليمي، على توفير المعلومة الصحيحة والمناسبة للبرنامج العام فقط، وإنما تتحدد في العمل على إشراك التلميذ في إنتاج المعلومة معتمدا على نفسه، فيتحول بذلك من متلق سلبي إلى منتج للمعرفة، وكذا إتباع السلوك الصحيح في إنتاجها، هذا ما يجعل يتحمل المسؤولية كشخص واقعي يتصرف ضمن نطاق الفضاء المدرسي، وعليه فإن هذا الفضاء الذي يتشكل وفق هذا المنطق الممنهج يساعد المعلم أكثر في أن يساهم بإبداع وحرية أكثر في التواصل التفاعلي الناجح مع الطفل، الذي يعتمد في الأساس على اللعب بالدرجة الأولى من أجل بناء ثقافته الاجتماعية.

لكن كيف يمكن أن للعب يتحقق فعليا ويصبح آلية درامية تمثل مادة مناسبة لتشكيل الفعل في الدرس التعليمي وكأنها حدث حاصل؟

إن الإجابة عن هذا التساؤل يفضي بنا إلى حصر مقومات أساسية تحدد منهجية الفعل في اكتمال دوره الوظيفي المنوط به في الدرس التعليمي، انطلاقا من الاعتماد على القوانين الآتية في نشأة الفعل الدرامية، وهي:

قانون التوتر والإثارة: مما هو معلوم في الدراما أن "المسرحية تبقى في حالة من التوازن غير الكامل حتى اكتمال الفعل"[1] وهذا ما يجعل المتلقي في حالة من الترقب والاحتمال حول ماذا سوف يجري فيما بعد، فيفتح حول ذلك باب الاحتمال، انطلاقا من كون الحدث الحاضر مبين لدى الجميع في حين يغيب ما سوف ينتجه عنه، فالساحرات تنبأن لمكبث بالملك وبأنه لا يقتل إلا على يد رجل لم تلده أمه، هذا ما فتح باب الترقب لدى الجميع حول كنه هذا الرجل الذي لم تلده أمه، وفي هذه اللحظة ينشأ التوتر باعتباره تيار مضطرب يولد عن الحاضر ذلك المستقبل الغامض، الذي لم يهنأ المتلقي أن يعرفه، ما يجعله يلتهم الأحداث الباقية إلى أن يصل إلى النهاية، ووسيلته في ذلك هو الفضول، الذي لا ينتاب المتلقي لوحده إنما يبرز كعامل محفز حتى في الشخصيات الدرامية، فالفضول هو الذي جعل أوديب يطلع على الحقيقة المرة بأنه قتل أباه وتزوج أمه، عندما راح يبحث عن سبب الوباء الذي أصاب المدينة.

فضلا عن ذلك فإن التوتر الحاصل لا يعد فقط انتظارا فقط لما هو قادم، إنما سعيا لإحداث انقلاب معين، أو تغيير في السلوك العام للدراما، فوجود "سكناريل" الحطاب في مسرحية "طبيب رغم أنفه" لموليير وهو يؤدي شخصية الطبيب أمام الجميع، يجعل من بعض الشخصيات تتساءل حول حقيقة كونه طبيبا، نظرا لتصرفاته المريبة، والمتلقي أيضا ينتظر لحظة نجاته بفعلته أو وقوعه في الفخ، وذلك يعد في حد ذاته ترقبا لتغيير قادم لا مفر منه.

ومهما يكن فإن الاتفاق على أن أي درس تعليمي يتصف بالخطية في طرح المعلومات لدى التلميذ، يعد في حد ذاته مملا، ولهذا وبناء على قانون التوتر، يمكن للمعلم أن يبدع تعرجات تولد الفضول، وتجلب الانتباه لدى التلميذ، ففي حصة الهندسة وبدلا من تعريف المستطيل ورسمه على

[1]- س. .و. داوسن، م.س.، ص.345.

اللوح، يمكن استغلال ورشة عمل لصناعة مستطيل عن طريق اللوح وترك التلاميذ يعملون وفق أهوائهم لصناعة أشكال معينة، بحيث لا تكون أشكال الألواح متناسقة ولا متساوية، وعند الانتهاء يطلب منهم أن يطلقوا أسماء على انجازاتهم، ليخرج في الأخير هو بإنجاز يتمثل في علبة على شكل مستطيل ويخبرهم باسمه، ويطلب منهم وصفه، ولا يتوانى في السؤال حتى يجمع الإجابات الصحيحة، ثم يتساءل هو (المعلم) عن أي من الأشياء في القسم تشبهه، ومن تم يسلمه إياهم طالبا منه تحديد أي غرض تستعمل فيه هذه العلبة المستطيلة.

إن عملية إخفاء الأشياء المطلوبة عن التلاميذ، وحملهم على إنجاز شيء تقع ضمن دائرة ذلك التخصص، هو بمثابة تحفيز لميزة الفضول لديهم، وضمان لاستمرارية العمل التشاركي مع المعلم، فإنجازهم لتلك الأشكال عبر الألواح، سوف يولد لديهم تساؤل حول ماذا يريد منهم، فيعملون على صناعة ما يتوقعونه، آملين في أن يكون إنجازهم معبرا بشكل جيد عما طلبه المعلم منهم، وعندما ينتهون من إتمام ما طلب منهم، ينتظرون اللحظة الحاسمة وهم في حالة توتر وترقب مما سوف يُظهِره لهم المعلم، وكلهم شغف في أن يشبه منجزاتهم. وهذا هو عمل التوتر من خلال توظيفه في التعليم المدرسي.

قانون المحاكاة: إن اعتماد خطة جزئية تمثل الفعل أو كلية تمثل الحبكة، لا يتم الاستغناء في كلاهما عن أسلوب المحاكاة لا التقليد*، فكلا المفهومين لا يلتقيان إلا في جزئيات قليلة، ولو كانا مترادفين، لما تحمل أرسطو مشقة شرح مصطلح المحاكاة، ولَما بقيت هالة من الغموض تسيطر على المصطلح إلى يومنا هذا، نظرا لكثرة التأويلات التي تناولته، كما أن مصطلح التقليد محصور في تعريف محدد يتمثل في نقل خصائص الأشياء من وجودها الأصلي إلى وجود آخر، لدرجة التشابه المطابق.

* – يجب التنبيه إلى أن ميشال خطار في ترجمته لمعجم المسرح لباتريس بافيس، يورد تلميحا بأن المحاكاة مصطلح مرادف لمفهوم التقليد، رغم أن بافيس في معجمه باللغة الأصلية لم يورد ذلك لا صراحة ولا تلميحا، لهذا فالمعجم المترجم يعاني الكثير من الخلط في استخدام المصطلح المتخصص.

إن المحاكاة حسب ما تم التطرق إليه سابقا ينحصر مفهومه في الاستعانة بمجموعة من الخصائص التي تتميز بها الحقيقة كيفما كانت موجودة، وتوظيفها من أجل بناء واقع تخيلي أو مادي آخر، وهذا ما يجعل العالم المحاكى عنه هو المادة الخام للدراما، سواء كان أسطورة أو تاريخا.

ومن الجانب التعليمي تلعب المحاكاة دورا مهما في حياة الطفل المدرسي، حيث إن الوسط المدرسي بما يحمله من مقومات وآليات وقدرات، يمثل فضاء مصغرا للواقع الخارجي الذي يتمثل في المجتمع، لكن المدرسة في الوقت ذاته لا تنقل الواقع تقليدا، بل تحاكيه إبداعا، فقلما ينتبه الأطفال لبعض الأشياء التي تحدث من حولهم مثل النفايات المتراكمة حول منازلهم، لكن في الوقت ذاته نراهم يحافظون على نظافة قاعة الدرس والمدرسة، نظرا لأن الحديث في القسم حول النظافة ومجالاتها جعلهم يحددون مفهوما للنفايات الملقاة، لكن المعلمين في هذه الحالة قاموا بمحاكاة ما هو موجود في الواقع ونقله إلى التلميذ دون تنبيهه بذلك، لأن النفايات الموجودة خارج أسوار المدرسة هي ذاتها الموجودة بداخلها، لهذا فقد يعتبرها الطفل محاكية لها ويهتم بها، وفي الوقت ذاته ينقل بعض المعلمين إلى التلاميذ الواقع الخارجي بأسلوب نقدي، يحد من معرفة التلميذ القاعدية، كأن يقولوا لهم:"إن محينا متسخ وملوث جدا، كم هي مقرفة شوارعنا والروائح الكريهة في كل مكان".

إن ذلك يجعل التلميذ يلاحظ فقط من أجل نقد هذا الواقع، في حين هو في حاجة ماسة لأن يتعرف عليه عبر محاكاته له في صورة تعليمية، كأن يصنع المعلم طريقا ويغلقها بأسوار من الجانبين، ثم يغمرها بجبل من الأوساخ في ساحة المدرسة، ثم يطلب إلى التلاميذ المرور في تلك الطريق، ليجدوا صعوبة كبيرة في ذلك، فيبحث معهم السبب وراء هذا، ليخبروه بوجود معوقات وسطه، فيطلب منهم أن يساعدوه في إخراج تلك القاذورات إلى مكان معين، ليموا في ذلك الطريق بسهولة، فيتعلمون بذلك ما اكتشفوه من خلال هذه التجربة البسيطة. لذلك فالمعلم قام بتعليم تلامذته مبادئ في الوسط المدرسي، الذي يعد فضاء تعليميا بحق، واستعان بذلك بوسائل تحاكي الواقع الخارجي مادة وأداء، وجعلهم يستنتجون بأنفسهم مما لاحظوه.

وانطلاقا من ذلك نفهم بأن بناء الفعل الدرامي التعليمي يتم عن طريق محاكاة إبداعية، لا نقل حرفي لمعالمه، بحيث أبدع الأطفال من خلال خوض التجربة المنجزة.

قانون السببية: ينجز قانون السببية منطقا معينا في إنتاج الحدث الدرامي، بحيث يجعله يتولد انطلاقا من كونه نتيجة لحدث سابق له، وهذا ما يميز حركية الفعل عموما التي تتقدم زمنيا نحو الأمام، والتي يبرر للكاتب للمتلقي حينا أو فيما بعد ما تُقدِم عليه الشخصيات من عل وردة فعل، فيساعد ذلك المنجز الدرامي في تكامله الموضوعي.

ومن ناحية أخرى يلعب قانون السببية ملهما جيدا للطفل المدرسي، ومقويا أساسيا لفضوله المعرفي، فهو يساعده على اكتشاف الأشياء ومسبباتها، ويتطلع إلى النتائج المنجرة عنها، ففي كثير من المواد التي يدرسها أثناء مساره الدراسي، يعتمد الطفل على البحث وراء الأسباب، أو استخلاص النتائج التي تتولد عنها، والشخصيات الدرامية هي الأخرى تجد نفسها تبحث عن الأسباب وراء النتائج التي ظهرت أمامها، كما أنها تتحرك انطلاقا من أسباب ذاتية وموضوعية، فالشبح في مسرحية هاملت لم يكن كافيا لكي يتحرك هاملت، لو لم تكن لديه شعور داخلي يدعوه للشك في عمه، لذلك فالشخصيات الدرامية لا تتحرك حتى تحصل على أسباب مقنعة وواقعية بالنسبة إلى عالمها الذي ابتكره الكاتب.

يمكن اعتبار التلميذ شخصية تمشي وفق الخطة العامة التي حددها المعلم، وإعطاء الطفل سببا مقنعا من أجل التحرك، وإنشاء الدافعية للانغماس في المشروع الذي يقدمه الأستاذ للتلاميذ، فعلى سبيل المثال يطرح المعلم فكرة معينة تتمثل في الجاذبية، لكن دون أن يخبرهم عنها، فيطلب من أحدهم رمي كرة في السماء إلى أن تسقط، فيسأل: من يستطيع أن يرميها أبعد، ليحمسهم من أجل المنافسة، وفي الأخير يقوم هو برميها أبعد، ثم يسألهم عن سبب رجوع الكرة إلى الأرض رغم أنهم دفعوها بكل قوتهم، ثم يطلب منهم رفع رِجل أطول وقت ممكن، ويتركهم حتى يستسلمون، ليسألهم بما يشعرون، سوف يكتشفون أن أرجلهم تعبت وأن قوة كانت تجذب أقدامهم إلى الأرض، ولم يستطيعوا

مقاومتها، ومن تم نكتشف أن المعلم حفز التلاميذ بأن طرح سببا مقنعا من خلال رمي الكرة، ليبحثوا عن سبب رجوعها إلى الأرض.

إن هذه القوانين الثلاث الواجب توفرها في الفعل الدرامي الموظف لأجل الخطة التعليمية، تعمل على بلورة إشكاليات معرفية لدى الطفل المدرسي، وتسهيل عملية التواصل مع المعلم، الذي جعل من تلامذته يؤدون أدوارا بوصفهم شخصيات تلعب بحرية وتشارك وفق تحديدات الحبكة التي وضعها المعلم/المؤلف.

المبحث الثاني

تركيب الفضاء التعليمي

الممسرح

I- صناعة الفضاء المسرحي المدرسي:

من الممكن أن نحصي الكثير من الآليات، وكذا العوامل والشروط المساعدة في تركيب عرض مسرحي يشتمل على درس تعليمي أو أكثر، وذلك يتم بحسب تقدير المعلم، الذي يرسم الخطة التخيلية، فيجعلها عبارة عن أحداث متسلسلة ومتولدة عن بعضها البعض، بغية تخصيب آلية الفضول وحب الاكتشاف لدى الطفل داخل الوسط المدرسي، وذلك بجعله شخصية مسهمة في الحدث التعليمي الممسرح، وفي الوقت ذاته ممثلا مؤديا يخوض غمار عرض مسرحي يتراوح بين الالتزام بالنص والارتجال.

قد يعتقد الكثيرون أن إنجاز درس تعليمي ممسرح يعتمد على الكثير من الوسائل التي تشبه عناصر العرض المسرحي المعد على خشبة المسرح، بحيث نحتاج فيه إلى إنارة وديكور وملابس وممثلين...، والحقيقة أن اعتماد ذلك يجعلنا مقصرين في فهم قدرة الطفل على الخيال، بحيث يستطيعون تخيل الفضاء المادي، وتعويضه بفضاء متخيل، فحسب "دوروثي هيثكوت" "Heathcote D." أنه "ليس من الضروري أن يتعلم الطفل جميع أنظمة التواصل التي يحتاجها العرض المسرحي ويستخدمها بشكل متعمد"[1]، فحسبها يمكن "للخيال الدرامي للمعلمين أن يشكل أساسا متينا لتجارب ذات مصداقية"[2] بفضل قدرة الأطفال على تصور أشياء متخيلة على أنها حقيقية. من أجل ذلك فإن تشكيل الفضاء العملي للدرس المسرحي يتشكل وفق ظروف وآليات كثيرة تتمثل فيما يلي:

1- الخيال الدرامي:

يعتمد التدريس الممسرح على أسلوب التلاعب بالصور الذهنية لإبداع أوضاع تخيلية، وذلك بغية اكتشاف التجارب الحياتية الغائبة عن الطفل المدرسي، بحيث تتحول طاولة الدرس إلى سفينة شراعية، تحوم حولها الأمواج من كل جانب، أو حديقة المدرسة إلى غابة كثيفة مليئة بالحيوانات

[1]- دوروثي هيثكوت، الخيال الدرامي، تر.: رنا زكارنة، مجلة رؤى تربوية، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين ع.51-52، 2016، ص.56.

[2]- م. ن.، ص.57.

المفترسة، وهذا ما يمكننا أن نستثمره عن المسرح الذي يمتلك القدرة على ربط مجالي الخيال والحقيقة، بحيث يمكن توفير الظروف المناسبة الغير حاضرة، وتركيبها على أنها حقيقة أخرى منفصلة عن العالم الواقعي، لكن في الوقت ذاته لا تستطيع أن تستغني عن تجاربه ومنطقه في التصرف والسلوك، فالشبح في مسرحية "هاملت" لا يمكن بأي حال من الأحوال اعتباره شخصية حقيقية مستمدة من الواقع الذي نتعايش معه، لكن من جانب آخر تنتمي إلى عالم آخر يعتبر هو الآخر واقعا يسمى بالأسطورة، ورغم ذلك فمسرحية هاملت تقبلتها معظم المجتمعات الإنسانية، انطلاقا من اتفاق ضمني يحتمل وجود ذلك العالم الذي تنتمي إليه الأشباح ويمكن التعامل معه

إن هذا الاتفاق الضمني هو ما يجعل الخيال ممكنا حدوثه في عالم معين كعالم الدراما مثلا، ويجعلنا نصدقه ونحن بالغون، ومن جانب الطفل فإن "جميع الأطفال خلال لعبهم الدرامي يقحمون أنفسهم في جميع العوالم الممكنة وغير الممكنة"[1] ويستطيعون إدراك المفاهيم الحقيقية للتجارب الحياتية التي منها يستخلصونها، فهم يستعملون لغة وأشياء واقعية لتخيل واقع مغاير وغير موجود من الناحية المادية، لكن له تأثيره الوجودي بالنسبة لهم والذي يسيطر على فكرهم،، فما يتخيلوه أثناء لعبهم أنهم كبار ويتحملون مسؤولية عائلة، ويقومون بجميع الأعمال واجب القيام بها عند الكبير، ينم عن قوة الملاحظة المتوفرة لديهم، بحيث "يجمعون تلك المعرف والمدركات التي عايشوها بحواسهم ويركبونها عن طريق خيالهم مختزلة في رموز وعلامات تحتفظ بالمعنى والوظيفة كاملين"[2]، بحيث تروي حكاية تشبه أحداثها ما نقوم به في الحياة الجادة، لكن في عالم مواز لعالمنا يتأسس الأداء فيه على اللعب والخيال، والغاية من كل ذلك هو التعلم.

ولعل في هذه النقطة بالذات حيث أخطأت المناهج التعليمية والتربوية جادتها، حيث أبعدت اللعب والخيال باعتبارهما آليتان إبداعيتان عن مسار الطفل المدرسي، وجعلت منه متلقيا للمعارف ومرددا لها، دون أن يكون له الحق في أن يُكيفها وفق أسلوبه الفطري في التعامل مع العالم الخارجي،

[1]- باميلا بويل، برايان أس هيب، تخطيط الدراما التكوينية، تر: عيسى بشارة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين، 2009.

[2]- ل. أس فيجوتسي، اللعب وثنائية المعنى والفعل، الرغبة والواقع، تر. عيسى بشارة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين، ع.30، 2007، ص.7.

لكن دعنا نتساءل حول طبيعة الفضاء الدرامي التخيلي الذي يمكن أن ننشئه للأطفال، في ظل انكماشهم حول أنفسهم ورفضهم تدخل الكبار، بحيث يُغيِّبُون اللعب والخيال في حالة وجود معلم يمثل سلطة كابحة لهم بالنسبة لهم.1

من المهم التطرق إلى الظروف المعطاة والتي من شأنها أن تدعم خيال الطفل ولعبه، بحيث تبرز بوصفها شروطا أساسية في إبداع لعب درامي يتحكم فيه المعلم من بعيد، دون أن يحسوا بسيطرته، التي يستمدها من تمسكه بشخصية المعلم الملقن، والتي تغير نمط التواصل بينه وبين تلامذته، فيستجيبون بنمط صورة المتلقي السلبي، الذي لا يتفاعل مع محيطه.

2- الظروف المناسبة لإنجاز الخيال الدرامي:

لا يعد ما يتلقاه الأطفال من معارف وحكايات وألفاظ لعبا بالنسبة لهم، بقدر ما هو آلية تحفيزية لتدعيم مشاريعهم في اللعب، "فاستخدام تلك المعارف شاملة بشكل واقعي لا يمكن أن يتم بمجرد تلقيها، حيث يجب أن تستخدم في سياقات تجريبية تتمثل في اللعب، ويفعلها الخيال بصورة تسلسلية مشكلا بها أحداثا يؤديها الطفل لوحده أو بالاشتراك مع زملائه"2، ووفق هذا المنطق نفهم أن الطفل يشكل عن طريق اللعب فضاءه الخاص به والذي يخضع لظروف معينة، بحيث إن الاستثمار فيه من الناحية التعليمية المدرسية عبر المسرح، يتأتى من التقارب الشديد بين الفضاء الدرامي المسرحي وفضاء اللعب الطفولي، الذي يكون الخيال في كلاهما أسلوبا تفعيليا للأداء.

وعموما يمكن حصر الظروف التي من شأنها أن توفر لنا عالما دراميا ينغمس فيه الطفل، بحيث يكون محافظا على أسلوبه في التخيل واللعب، ولا ينسحب من العملية التعليمية الممسرحة فيما يلي:

الإجماع حول هدف محدد من الدرس:

يقابل الهدف من الدرس الممسرح ما هو يسمى في الدراما بالفكرة المحورية، حيث لا يستطيع المتلقي إيجادها إلا عند الانتهاء من العمل المسرحي، فمعرفتها غايته من قراءة

---

[1]- ينظر: م. س.، ص.7.

[2]- م.ن.، ص.08.

أو مشاهدتها، وهذا ما يجعل الهدف التعليمي محددا من قبل المعلم غير بارز للتلاميذ، بحيث يعملون على إيجاده، فالحصول على نتيجة صحيحة لعملية حسابية في الرياضيات غاية كل التلاميذ، لكن معرفتها لا تتم إلا بعد المرور بمراحل إعدادها التي كانت خلالها مجهولة بالنسبة لهم، وهي تشبه في ذلك السر الذي أُخفي عن الملك لير وتجاهله ولم يبحث عنه، ليعرفه بعد فوات الأوان، من أجل ذلك عندما يوظف المعلم التلاميذ كشخصيات درامية، سوف يتوقع ردة فعل بعض التلاميذ السلبية في إيجاد النتيجة الصحيحة، لكن ما دام الأمر يحدث عن طريق اللعب، وفي شكل درامي متخيل، سوف تصبح النتيجة السلبية تلك التي توصل إليها لذلك التلميذ تحمل مفهوما قيميا مثلما حملت مسرحية الملك لير قيما معينة، لذلك فتحديد الأهداف لدى المعلمين لا يعني البتة الوصول إلى نتيجة حتمية، بقدر ما هو العمل على الانتهاء من العمل المنجز ليدرك التلاميذ نتيجة ذلك.

آنية أداء الفعل:

لا يتعامل الأطفال أثناء لعبهم فيما بينهم بزمن الماضي، بل يركزون أداءهم في ارتجالية الزمن الحاضر، في سلوك فوري يشبه اللعب المسرحي الذي يتم فيه التعبير "من خلال الشخص/الإنسان (من فكر أو شعور) في الزمن الآني والفوري"[1]، كما يدعم حسبما ترى "د. هيثكوت" الآنية ذلك الشعور بالمشاركة، حيث يتم المحافظة على نمط معين من التواصل، وهذا يجب أن يلتزم به المشرفون في التعليم، انطلاقا من توظيف آلية كثافة الأحداث في المسرح وتركيزها، التي تجعل الكل منغمسا فيها ومتورطا بطريقة ما معها[2]، فالتلاميذ ونظرا لما يطرح المعلم أمامهم من تصرفات وسلوكات تحفز حيرتهم، يبقيهم ذلك في حالة مشاركة في الدفع بنحو الأمام لإيجاد الحل المناسب، وكل ما

[1]- دوروثي هيثكوت، التوتر المنتج: الأساس في أسلوب التعليم بمنظومة "عباءة الخبير"، تر: عيسى بشارة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله ، فلسطين، ع.35، 2008، ص.29.

[2]- ينظر: م.ن.، ص.30

يقومون به هو في حد ذاته إسهام زمني مباشر للحظة الآنية، وفي الوقت ذاته يصبح ذلك تراكم لعديد من الخبرات المنهجية في البحث عن مخرج لكل الأزمات والإشكالات التي تُطرح أمامه، فالطفل المدرسي وفق ذلك يتعلم أسلوب البحث وحل المشكلات، وليس اقتناء المعارف، وهذا ما يوفر له الخبرة في السلوك والتعامل مع هذه القضايا، انطلاقا من وضعيات تخيلية يوفرها المعلم عبر لغة الحوار.

الأسلوب الحواري:

يعد الأسلوب الحواري سواء كان في المسرح أو المدرسة أسلوبا تشاركيا بالدرجة الأولى، يعمل وفق لغة متميزة عن لغة الحركة والإيماءة، وهو يقوم على التواصل التفاعلي بين الأطراف، ففي المسرح يعزز الحوار التقدم بالحدث الدرامي وتعميقه، في حين ينخفض مستوى استعمال الحوار في المدارس إلى أدنى درجة، نظرا للدور السلبي الذي يؤديه التلاميذ، في تلقي المعارف عبر التلقين.

وما دام الحوار يعتمد على التواصل، فهو بذلك فهو يتسم بالفعل وردة الفعل التي من خلالها يستطيع المعلم تحفيز النشاط التخيلي وتأطيره، فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتحفز الخيال إن لم تكن هنالك ردة فعل تناسب فعلا محفزا له. كما أن الخيال يحفز في الوقت ذاته على الحوار، فعن طريق الحوار يمكن للتلميذ أن يعبر عما توصل به في خياله.

لكن الخيال في الأساس لا يستطيع أن يتبلور وتتطور مضامينه إن لم هناك إطار اتفاقي بين المعلم والتلاميذ.

الاتفاق الإيهامي المسبق بين المعلم والتلاميذ:

إن ولوج المعلم والتلاميذ المدرسة، لهو دليل مبدئي على وجود نقطة مكانية وزمنية، يتم اتقاء الطرفين فيها، بحيث لكل منهما دوره المنوط به، والذي يعرفه كلاهما، فأحدهما يعلم والآخر يتعلم، إلا أن الأسلوب التعليمي هو المقصود من الاتفاق الحاصل بين

الطرفين، فليس من السهل التعامل مع الأطفال مهما كان عددهم إلا في عند إبداع عالم يناسب منطق تفكيرهم ويحفز خيالهم، فالمعلم سوف يتفق مع الأطفال انطلاقا من كونهم يمثلون مرتكز العمل التعليمي الممسرح، بحيث على المعلم أن يتعرف جيدا على أسلوب تعليمي الأطفال من الناحيتين النفسية والمعرفية، ووفق ذلك سوف يكون الاتفاق مبنيا على هذه الأسس:[1]

*- القبول بأن العمل في الدراما جدي.

*- القبول بأن كل واحد لديه شيء ما يقدمه وأن عليه احترام مساهمات الآخرين.

*- القبول بأن الدراما تدور حول التفكير والشعور بالإضافة إلى الأداء.

*- التصرف بطريقة ملائمة.

*- أن يكونوا مستعدين لتحمّل المسؤولية للمساعدة في تشكيل توجيه الدراما.

ووفق هذه الشروط يمكن للتحفيز الخيالي أن يتم استثماره في شكل تشاركي بين المعلم والتلاميذ فيما بينهم، فالطفل الذي يؤدي دور الشرير لا يتم نبذه لأنه مما متفق عليه أن تحمل المسؤولية كيفما كانت أداة ناجعة في نجاح العمل المشترك.

الابتعاد على النمط الإيديولوجي في إخراج الدروس الممسرحة:

يجنح الكثيرون إلى نهج بريخت التعليمي في المسرح، ويعتبرونه تعليميا ناجحا في مجال مسرح الطفل، لكن فيما يتم الاعتقاد أنه صحيح ظاهرا، قد يحمل في جوانبه الكثير من التنازلات لصالح الإيديولوجيا، بدلا من التركيز على شمولية التأسيس لمنهج متناسق مع الفئات السنية التي تبدع في مجال المسرح كتابة وإخراجا وكذا تمثيلا، وإذا عدنا إلى بريخت نكتشف أن أسس منهجه تنظيرية في الكثير من جوانبها، على عكس

[1]-ينظر: باميلا بويل، برايان أس هيب، م. س.، ص. 93

ستانيسلافسي الذي أسس مدرسته في التمثيل والإخراج انطلاقا من تجارب ميدانية طويلة.

ولقد كانت رؤية ستانيسلافسكي شمولية لأنها انطلقت من الجانب النفسي للممثل الذي يعد العامل الحسام لكي يفسر النص الدرامي، ويتطلع جيدا على رؤية المخرج وتوجيهاته، بحيث يتجهز بالخبرات النفسية الكاملة من التي من شأنها أن تبرز شخصية الممثل المتقنة لأدوار الشخصيات من ناحية الإلقاء والأداء الإيمائي والحركي، لدرجة مطابقة لما هو موجود في الواقع، فستانيسلافكي يُبعِد الممثل عن التأويل التجريدي للشخصية الدرامية، ويحثه على مطابقة الطبيعة الإنسانية في كل شيء يملكه من أجل الأداء، وهذا ما يهمنا في مسرحة التعليم المدرسي، بحيث لا يجب على المعلم مثلا أن يستعين بمناهج في التمثيل، تكون أقرب إلى التجريد منه إلى الواقع، ذلك لأن الأطفال عموما يستعملون الخيال لتوظيف خامات واقعية رغم أنهم في بعض الأحيان يستعينون بطاولة لكي تكون سفينة شراعية، لكن يبقى الأداء واقعيا يعبر عن أحداث يمكن أن توجد في الواقع، من أجل ذلك فإن الابتعاد عن الأداء الإيديولوجي في التمثيل يعد ضبطا لمعايير الفهم عن التلاميذ أثناء العملية التعليمة بواسطة المسرح.

أسلوب الإقناع في الاحتفاظ بالدور أثناء توزيعه: قد تبرز مشاكل في إسناد بعض الأدوار ذات الطابع غير المستحب لدى التلاميذ، فيرفضون شخصية الشرير ربما لكونها شخصية غير مرغوب فيها في الوسط الاجتماعي الذي ينتمون وينهلون منه، وهذا ما يعيق المعلم في عمله، كما انه يعيق الانسجام فيما بينهم، ثم يصبح ذلك عقبة كبيرة في وجه الانفعال الخيالي لدى الطفل.

من أجل ذلك فإن قوة الإقناع عند المعلم تعتبر مسألة حاسمة في هذا الشأن، كأن يقنع التلاميذ بأن دور الشرير سوف يكون من نصيب كل التلاميذ، وليس من نصيب

تلميذ واحد، فضلا عن إبعاد التلاميذ عن التعليم النقدي الذي يقيم من خلال الأحكام، بل يُلزمهم بالالتزام بالملاحظات التي من شأنها أن تدرس بعد الدرس الممسرح.

الاعتماد على إيجاد إشكالية تشبه الوضعية الأساسية في المسرحية: تمثل الوضعية الأساسية نقطة مهمة في حياة العمل الدرامي، حيث من شأنها أن ترتب الأحداث وفقا لآلية حدوثها، بحيث تسير نحو التأزم، الذي من خلاله يتم التعريج إلى نقطة الحل، لذلك فإن اعتماد نقطة مثيرة للتلاميذ في التعليم الممسرح، بحيث على منوالها يبحثون عن حل للإشكالية المطروحة أمامهم، فعلى سبيل المثال يخبر المعلم بأن هناك حنفية يقطر منها الماء في المدرسة، رغم أنها محكمة الإغلاق، فيترتب ذلك بحثهم عن سعر الماء المهدور منها في اليوم الواحد، ليدعهم يتشاورون عن حل لقياس الماء وسعته، فيجعل منهم صاحب الحنفية، وهيأة المكلفة بتسعير المياه والسباك، ليدعهم يبحثون عن حل للمشكل، لكن قبل ذلك يجب أن يجدوا الثمن الحقيقي لضياع الماء.

إن إخبار المعلم بأمر الحنفية يعد بمثابة وضعية أساسية، انطلق منها المعلم ليضع التلاميذ في حالة من الاندفاع بسببها إلى البحث والتحري حول القضية، ليجدوا في الخير أن تبذير الماء بهذه الطريق يكلف أكثر من شراء حنفية جديدة وتركيبها.

تشكيل الفضاء السينوغرافي:

إن توفر الخيال الممنهج من قبل العلم لدى التلاميذ، يعد في حد ذاته طاقة فعالة في تكوين التلاميذ عن طريق المناهج الممسرحة، وهذا ما يسهل عملية إعطاء تصور سينوغرافي من لدن المعلم لكي يرتب فضاء اللعب الذي غالبا ما يكون مفتوحا على كل الاحتمالات، ومعنى ذلك أن السينوغرافيا المعدة للمسرح الركحي لا يمكن الاستثمار منها لأجل هذا النوع من المسرح، نظرا لكون التعليم الممسرح يخضع لارتجالية من لدن التلاميذ/الممثلين، بحيث يسمح بها المعلم بشرط عدم الخروج كثير عن موضوع الدرس المبرمج، وفي الوقت ذاته من الصعب تحديد حركة التلاميذ في الوسط المدرسي أثناء تأدية

الأدوار المنوط القيام بها، نظرا لأن الاحتمالات التي تطرحها ارتجالية أدائهم تبقى مفتوحة في شتى الاتجاهات، فلا يخضع ذلك لضبط معين، فالمعلم ضبط مضامينه التعليمية من خلال الخطة/الحبكة التي وظفها من أجل درسه، لذلك يبقى مجال الحركة غير قابل للضبط السينوغرافي.

من أجل ذلك يفعل المعلم خيال التلاميذ من أجل تصور الحدود الفضاء الذي يتم فيه تأدية أدوارهم، فيبرز لهم الأشياء الخيالية ومكان تواجدها ويصورها لهم بطريقة عملية تبرز وظيفتها، لأن صناعة الفضاء السينوغرافي يكلف الكثير من الوقت، فضلا على أن خيال الطفل مؤهل لأن يستوعب الفضاء السينوغرافي بما فيه الديكور ومستلزمات الإيحاء الزماني والمكاني، خاصة بعد ربط علاقة وظيفية بيه وبين المحيط الذي سوف يتم فيه اللعب، كأن يكلف الطفل بأن يكون ميكانيكيا، ويتخيل نفسه داخل ورشة تحتوي مستلزمات تصليح السيارات، فربط الطفل المدرسي بوظيفة معينة تكون ذات لعاقة وثيقة بالإطار الزماني والمكاني، يجعل من الطفل يشكل خيالا إيهاميا مناسبا يستعين به بوصفه سينوغرافيا تحدد فضاء اللعب لديه.

إن استحضار فضاء سينوغرافي تخيلي عند الطفل يسهل شيئا فشيئا عليه عملية التفكير التجريدية التي تحدث في ذهنه، بحيث يتمكن من إجراء عمليات رياضية مثلا معقدة بذهنه دون اللجوء إلى وسائط مادية، فضلا عن ذلك فإنه سوف يكون لذاته كفاءة عملية تتمثل في الحصول على منهج تفكير عملي يستطيع أن يتواءم بواسطته مع كل الوضعيات الإشكالية التي تحصل معه، انطلاقا من كونه يعايش أدوارا حقيقية تشبه الحياة العملية، وذلك بواسطة اللعب المسرحي مع المعلم، فيجرب فيها شتى الوسائل الكفيلة بإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته، فهو لا يراقب الفعل بل ينجزه ويعايش فضاءه الحياتي الإيهامي.

من أجل ذلك فإن السينوغرافيا المحاكية للحياة تلعب دورا مهما في إبقاء الطفل المدرسي منسجما مع محيطه الخارجي الذي يتعدى المدرسة، وذلك انطلاقا من نظرة ستانيسلافسكي ذو التوجه الطبيعي في اختيار الفضاء السينوغرافي المحاكي للطبيعة فعلا وقولا، والابتعاد عن التعقيد التجريدي، الذي لا يحمل مرجعيات واقعية وحقيقية. بالإضافة إلى العلاقة التي يجب أن يربطها الممثل المسرحي مع محيطه والتي تتأتى من الاقتناع النفسي الراسخ بأن المحيط السينوغرافي يجب أن يبدو حقيقيا في تصورهم.

تجربة استخدام الدراما في مادة الرياضيات:

يتم اختيار قصة معينة تلخص عمليات الضرب التي ترهق أذهان التلاميذ، عندما تُعرض عليهم في شكل دروس تلقينية، من أجل ذلك يفترض المعلم وجود طفل صغير يخاف عندما يسمع أو يرى عملية الضرب، ظنا منه أنه أحدا يريد ضربه، فيهرب بعيدا ليدخل قرية كبيرة اسمها الرياضيات، فيلتقي عند مدخلها شخصا يدعى "قانون"، فيرحب به ويسأله عن سبب مجيئه، فيخبره أنه هرب من مدينته خوفا من الضرب، فيضحك "قانون" عندما سمع القصة، وقال له: لما لا تسألني الآن عن مشكلتك فأحلها لك، فعالمنا لا يحتكم إلا للقوانين، ولا يمكن أن نجازي شخصا أو نعاقبه دون سبب معين، فيسأله هل اقترفت خطأ لكي يضربك الآخرون؟ فيجيبه بلا، فيقول له دعني أخبرك بالقوانين عندنا: إن الضرب عندنا هو ليس عقابا، إنما هو شيء آخر غير ذلك، فيتساءل الطفل: كيف؟ فيجبره أن جدته تملك خمس دجاجات، وكل دجاجة باضت ثلاث بيضات، كيف نعرف عدد بيضات الجدة، فيجيب الطفل سوف نحسبها، لكن شخصية "قانون" تقول له بأن هناك حلا آخر غير حساب البيض وهوّ أسهل، فيكتب له عدد الدجاجات الذي هو: 5 ويضع أمامه علامة الضرب x، ثم يكتب له العدد 3 وهو عدد البيضات عند كل دجاجة، والنتيجة هي 3x5= 15، لذلك فنحن جمعنا

عدد بيضات الدجاجة الأولى والثانية والثالثة والرابعة ثم الخامسة لنجد أن هناك خمسة عشر بيضة، فبدلا أن نقول: 3+3+3+3+3، فإننا نقول: 3x5، هذا هو الضرب.

فيقوم المعلم بتعليم التلاميذ عملية الضرب على أنها عملية سهلة ولا تخيف مثلما اعتقد الولد الصغير، وهذه نقطة تحفيزية للتلاميذ من أجل تقريب مادة الرياضيات على أنها مادة سهلة ولا تخيفهم أبدا، ويمكن للمعلم أن يستعين بقرية الرياضيات وشخصية قانون كلما أراد أن يشرح لهم قانونا رياضيا، بحيث يجعل من فضاء هذه القرية أمثلة واقعية وحقيقية، تنتمي إلى محيط التلميذ.

تجربة استخدام الدراما في مادة اللغة العربية:

تعد مادة اللغة العربية وسيلة فعالة يمكن استثمارها في جميع المواد الأخرى، لأنها تستعمل من لدن المعلم وتلاميذه للتواصل فيما بينهم، ومن أجل تطوير هذه الوسيلة هناك الكثير من الأعمال التي يمكن للمعلم أن يجعلها ممسرحة، بحيث يلعب الطفل شخصية فاعلة فيها، فلكي نزيد من عدد الكلمات في القاموس اللغوي للطفل، يستعين المعلم بأوراك يكتب على كل ورقة حرفا، فيعلقها في أعناق التلاميذ، ثم يأمرهم بأن يقفوا عشوائيا في مجموعات، ليحتكموا إليه، فإن أوجدت مجموعة كلمة صحيحة تكتب على الصبورة، ويعيد ترديدها كل من في القسم بصورة جماعية.

فضلا عن ذلك يستطيع المعلم أن يجعل التلاميذ يلعبون لعبة الحرف المفقود، فيعقل على مجموعة من التلاميذ حروفا، وخرج مجموعة أخرى خارج قاعة الدرس، ثم يخف تلميذا يحمل حرفا في الخزانة، ليطلب من التلاميذ الدخول إلى القاعة والبحث عن الحرف المفقود، فينادون على الحروف، وكلما ذكروا حرفا خرج لهم التلميذ الذي يحمل، ليطلب منهم تذكر الحرف المفقود، وعندما يذكروه يخرج هو من الخزانة.

خاتمـــة

إن تحديد مجمل المفاهيم التربوية التي ينطوي عليها المسرح، يعد مهمة تلامس المستحيل، لأن ما يزخر به المسرح من تراكمات مفاهيمية أنتربولوجية امتدت إلى آلاف السنين، جعلته أكثر النشاطات الإبداعية تعقيدا عند الإنسان، وعليه فقد بدا الحذر واضحا لدى مجمل المنظرين الذين حاول استنباط المعايير التربوية عنه، بحيث وقع كثيرهم في الانزياح الإيديولوجي، وما انجر عنه مجرد تنظيرات لا يمكنها أن ترقى لكي تحمل في طياتها آليات إجرائية من أجل التربية والتعليم، ولا يعد هذا حكما سلبيا على العديد من التجارب التي زاوجت بين المسرح والمدرسة، بقدر ما هي نتائج أملتها التجربة، ومن هذا المنطلق من خلال الفصول السابقة ومن خلال ما درست يمكننا أن نوجز خاتمة البحث في النقاط الآتية والمتمثلة فيما يلي:

1- إن فعالية التلقي في المسرح التربوي تتطلب عدة مهارات فنية وتربوية و سيكولوجية وثقافية لإدراك خصوصية الطفل وبناءه المعرفي والنفسي ولكي تتفق رسالة الباث مع قدرات المستقبل .

3- ان الطالب في (الدراما التعليمية والمسرح في التعليم) هو باث ومستقبل للرسالة في نفس الوقت أي لا توجد فاصلة بين الممثل والمتلقي لانه جزء مشارك في العرض المسرحي او الموقف الدرامي .

3- لابد من التفريق في عملية تصميم الرسالة الفنية بين مسرح الأطفال الذي تقترب فعالية التلقي من المسرح المحترف أي ان الطفل هنا مراقب ، وبين الدراما التعليمية والمسرح في التعليم ، والذي يتحول فيه الطالب إلى باث ومستقبل ومشارك للرسالة الفنية .

4- للمعلم دور مهم في التخطيط والتطبيق والتقديم وإثارة الأسئلة في المسرح التربوي فهو بمثابة (القائد والمخرج و الممثل والموجه والمعلم) وهو الذي ينشئ العرض المسرحي ويشارك فيه ويقيمه مع الطلبة .

6- إن الإلمام بأسس المسرح التربوي وأشكاله وبرامجه وأهدافه يساهم بتنمية وتطور الفن المسرحي في القطر فضلاً عن تنمية الطفل المشارك فيه .

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المصادر العربية والمترجمة:

أرسطو طاليس ؛ فن الشعر، تر. د.ابراهيم حمادة، مكتبة الانجلو المصرية، 1983 د.ط.

أفلاطون، الجمهورية، تر فؤاد زكرياء، المؤسسة المصرية العامة للنشر، القهرة، 1986، د.ط .

المعاجم والقواميس العربية:

ابراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، دار الشعب، القاهرة، مصر، 1971.

ابراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، تونس، 1986.

باتريس بافيس، المعجم المسرحي ، تر. ميشال ف. خطار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط.1، 2015.

كمال الدين عيد، أعلام ومصطلحات المصطلح الأوربي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط.1، 2006.

المعاجم والقواميس الأجنبية:

Patrice Pavis, Dictionnaire du théâtre, Ed. Armand Colin, Paris,3ieme ed., 2002

المصادر باللغة الأجنبية:

Aristotle, Poetics, Trans. George Whalley, McGill-Queen's University Press, London, U.K., 1997.

Aristotle, Poetics, Trans. S.H. Butcher, MACMILLAN and Company, New York, 2nd Ed., 1898.

Aristotle, Poetics,Trans. D.W. Lucas, Oxford University Press, U.K.1980.

المراجع العربية:

بوعلاق، مُحَمَّد؛ الهدف الإجرائي- تمييزه وصياغته، قصر الكتاب، البليدة، 2009

ابراهيم حمادة، طبيعة الدراما، س 26،، دار المعارف، القاهرة، 1977، ط.1.

إبراهيم، مجدي عزيز؛ موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، 2000

ابن كثير، تفسير القرآن الكريم، تح سامي بن مُحَمَّد السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض-السعودية، د.ط.، د.ت.، ج.7.

أبو الحب، ضياء الدين، فصول ملحة في أسس تهذيب الطفل، مكتبة المعلم، مطبعة المعارف، بغداد، 1999.

أحمد أمل، نظرية فن الإخراج المسرحي- دراسة في إشكالية المفهوم ، الشركة الجزائرية السورية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط.1، 2013.

إلياس الذيب، مناهج وأساليب في التربية والتعليم، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط.3، 1981

إلياس الذيب، مناهج وأساليب في التربية والتعليم، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط.3، 1981

بخات، رحيمو وآخرون؛ المقاربات البيداغوجية الحديثة، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط، المغرب، 2006

الحيلة، مُحَمَّد- مرعي، توفيق؛ المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، الأردن، ط.1، 2000

رابح مسعودي، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، مطبعة هوناس، الجزائر

رشيد ياسين، دعوة إلى دعوة إلى وعي الذات- فصول في نظرية الدراما والنقد المسرحي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، سوريا، 2000.

سالم أكوندي، ديداكتيك المسرح المدرسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2001

سالم أكوندي، ديداكتيك المسرح المدرسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2001

سامي صلاح، الممثل والحرباء، إصدارات أكاديمية الفنون، دار الحريري للطباعة ، مصر، 2005.

سعد أردش، المخرج في المسرح المعاصر، سلسلة عالم المعرفة، ع.19، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، الكويت، 1979.

سلطان، م. السيد مقدمة في التربية، مطبعة دار المعارف، القاهرة، ط.4، 1979

سمير سرحان، دراسات في الأدب المسرحي، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، 1994.

سيد غنيم، الشخصية، تاريخها ومعالمها، مطابع دار المعارف، القاهرة-مصر، د.ت، د.ط.

صلاح اسماعيل، فلسفة العقل دراسة في فلسفة روسل، دار القباء الحديثة للطبع، القاهرة/ مصر، 2007.

الطاهر بن حسين بومزبر، التواصل اللساني والشعرية-مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، الدار العربية للعلوم-ناشرون، الجزائر، ط.1، 2007.

عبد الرزاق، أسعد- عبد الحميد، سامي فن التمثيل، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1980.

عبد العزيز العيادي، بشير ربوح، فلسفة الفعل، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط.1، 2015.

عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط.1، 2003.

عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الرباط المغرب د.ط.، د.ت

عبد الله، إبراهيم يوسف الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر، شكرة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، 2004

عطا، إبراهيم مُحَمَّد، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2003

علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع،2004

علي السيد الشخيبي في اجتماعيات التربية المعاصرة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2009

علي مُحَمَّد الصامدي، المسرح التعليمي وتدريس مهارات التحدث بين النظرية والتطبيق، وزارة الثقافة، الأردن، 2015

علي مُحَمَّد الصامدي، المسرح التعليمي وتدريس مهارات التحدث بين النظرية والتطبيق، وزارة الثقافة، الأردن، 2015

عمر الروضي، التواصل المسرحي- أشكال التفاعل ومستويات التأويل، مطابع لينا، المغرب، ط.1، 2017.

عمر أوكان، اللغة والخطاب، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2001.

عمر أوكان، اللغة والخطاب، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2001.

غالب، رضا الممثل والدور المسرحي، مطابع الأهرام التجارية، قيلوب-مصر، 2006.

غريب، عبد الكريم؛ بيداغوجية الكفايات، منشورات عالم التربية، ط.1، الدرا البيضاء المغرب

فاتحي، مُحَمَّد؛ تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، ط.1، الدار البيضاء، المغرب، 2004

كريم حميدي الربيعي، المسرح التربوي، منشورات ضفاف، بيروت، ط.1، 2014

كريم حميدي الربيعي، المسرح التربوي، منشورات ضفاف، بيروت، ط.1، 2014

كلوب، ب. عبد الرحمن- الجلاد، س. سعادة الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها، مكتبة الطليعة، بيروت، ط.3، 1977

لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، ط.1، 2002

لكحل، لخضر- فرحاوي، كمال؛ أساسيات التخطيط التربوي- النظرية والتطبيق، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009

مجيد حميد الجبوري، البنية الداخلية للمسرحية، منشورات ضفاف، بيروت لبنان، ط.1، 2013.

مُحَمَّد حمدي ابراهيم، نظرية الدراما الاغريقية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، مصر، ط.1، 1994.

مصطفى عبده، فلسفة الجمال ودور لعقل في الإبداع الفني، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط.2، 1999.

ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014

نوال بنبراهيم، في ثنايا النص، مقاربة تحليلية للإبداع المسرحي، منشورات وزارة الثقافة، 2013.

المراجع المترجمة:

أستون، إ.- سافونا ج. المسرح والعلامات، تر. سباعي السيد، وحدة إصدارات، أكاديمية الفنون، القاهرة- مصر، 1996.

ايريك بينتلي، الحياة في الدراما، المؤسة لعربية للدراسات والنشر، بيروت-لبنان.

أيسبورغ وآخرون، نظرية الأدب،تر. جميل نصيف التكرتيي، دار الرشيد، بغداد، 1980

إيف ستالوني، الأجناس الأدبية، تر: مدحت الزكراوي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط.1، 2014.

بارينتوس، خ. ل. ج.، الدراما والزمن، تر. طلعت شاهين، سنابل الكتاب، القاهرة، مصر، ط.2، 2013.

باميلا بويل، برايان أس هيب، تخطيط الدراما التكوينية، تر عيسى بشارة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين، 2009.

بنتلي، إ. الحياة في الدراما، تر: جبرا إبراهيم جبرا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط.3، 1982.

بنتلي، إ. نظرية المسرح الحديث، تر. يوسف عبد المسيح ثروت، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، ط.2، 1986.

بول ريكور، الزمان والسرد- التصوير في السرد القصصي، ج.2،تر.: فلاح رحيم، ط.1، 2006، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان.

تشاندلر د.، أسس السيميائية، تر. طلال وهبة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط.1، 2008.

جيرالد برنس، المصطلح السردي، تر عابد خزندار، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة، ط.1، 2003.

خ.ل. جارثيا بارينتوس، الدراما والزمن، تر.: طلعت شاهين، سنابل للكتاب، القاهرة، مصر، ط.2،2013.

روجرس، كزافيي؛ التدريس بالكفايات- وضعيات الادماج والمكتسبات، تر. عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2007

رولان بارت، نقد وحقيقة، تر. منذر العياشي، دار الأرض، الرياض، م.ع. السعودية، ط.1، 1995.

ستانيسلافسكي ق.، إعداد الممثل في المعاناة الإبداعية، تر. شريف شاكر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1997.

ستانيسلافسكي، حياتي في الفن، تر. مؤيد حمزة، المركز الدولي لدراسات الفرجة، طنجة، 2015.

ستانيسلافسكي، ق. حياتي في الفن، تر. مؤيد حمزة، مطبعة فولك، طنجة، المغرب، 2015.

ستانيسلافسكي، ق.، إعداد الممثل، تر. زكي مُحَمَّد العشماوي، أحمد محمود مرسي، دار النهضة، مصر، د.ط.، د.ت.

ستيوارت كريفش، صناعة المسرحية دليل إلى فن بناء المسرحية والمبادئ الأساسية للدراما، تر عبد الله معتصم الدباغ، بغداد، 1968، د.ط.

غ.ف. ف. هيغل، دروس في الاستطيقا، تر.: ناجي العونلي، منشورات الجمل، بيروت، ط.1، 2014.

ف. بودوستنيك، أ. ، ألف باء المادية الجدلية، تر. ج. طرابيشي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط.1، 1979.

ف. دوسوسير، محاضرات في علم اللسان العام، تر. عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2006، ص.25،26

فرد ب مليت، جيرالداید س. بنتلي،فن المسرحية، تر.صديقي حطاب، دار الثقافة، بيروت–لبنان، 1986

فريري، باولو؛ تربية الحرية الأخلاق الديمقراطية، الشجاعة المدنية، تر. أحمد عطية أحمد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2004

كاتي وايلز، معجم الأسلوبيات، تر. خالد الأشهب، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان، ط1، 2014.

كرستي، ج.ك. تربية الممثل في مدرسة ستانيسلافسكي، تر. عقيل مهدي يوسف، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط.1، 2002.

هانز ج. جادمر، تجلي الجميل، تر.: سعيد توفيق، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، 1997، ص. 242

هيجل، المدخل إلى علم الجمال– فكرة الجمال، تر: جورج طرابيشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط.2، 1988.

هيربت ريد، التربية عن طريق الفن، تر عبد العزيز توفيق جاويد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1996

والتر كاوفمان، التراجيديا والفلسفة، تر: كامل يوسف حسين، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، ط.1، 1993.

ويلسون، ك. المعقول واللامعقول في الأدب الحديث، دار الآداب، بيروت، ط.4، 1978.

المراجع الأجنبية:

Anne Ubersfeld, L'école de spectateur, Ed. sociales, Paris, 1981.

Anne Ubersfeld, Lire le théâtre, Editions sociales, Paris 4 ed. 1982

Aslan, O., L'Acteur au XX e siècle, Imprimerie Aubin, France, 1974.

Bouchard, N. L'Education Morale à l'Ecole, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2000

CHARLES SCRIBNER'S SONS, New York, U.SA., 1953

Cohen, Brenda Means

Cohen, Brenda : Means and Ends in Education, George Allen & Unwin Print, London, U.K., 1989

Eco, Umberto, Lector in Fabula, Le role du lecteur, Editions Grasset, France,1985.

Edward Bond, The Hidden Plot, Notes on Theatre and State, Bloomsbury Publishing, New York, U.S.A. 1nd , 2000.

Forster E. M. Aspects Of the Novel, A Harvest Book, New York, U.S.A., 1985.

Gray, Ronald,Brecht, Cambridge Press Ed., Lodon U.K. 1966.

Lajos Egri, Art of Dramatic Writing, A Touchstone Book, New York, U.S.A, 1960.

Langer Susanne, feeling and form: A Theory of Art, CHARLES SCRIBNER'S SONS, NEW YORK, 1953.

Letwin D. And Others, The Architecture of Drama, The Sscarecrow Press Press, Inc, Maryland, U.S.A., 2008.

MACMILLAN English Dictionary for advanced learners, Internatioal Student Edition, London, U.K., term: Plot, p.1141.

Mager, R. F., Comment Définir des Objectifs Pédagogiques, Ed. Bordas, Paris, 1977

Moule, Jean Cultural Competence ; A Primer for Educators, Wadsworth, Cengage Learning, Belmont, U.S.A., 2ed Ed, 2012

P. Pavis, Theatre at the Crossroad of Culture, Trans. Loren Cruger, Routledge Printe, New York, U.S.A., 2ed Pub, 1995.

Trans. By J. Pfister M., the Theory and Analysis of Drama, Halliday, Cambridge University Press, Cambridge, U.K., 2nd Ed., 1993.

Publishers, Inc.,1976

RISCHER, Nicholas : The logic of decision and action, Université .of Pittsburgh Press, Hertford, England

Tobia, b. Ronald, 20 Master Plots (And How to Build Them), Writer's Digest Books, Ohio U.S.A., 1993.

Zais R.S. Curriculum principles and Foundation S. New Yourk, Harper & Row

المجلات والدوريات العربية

2016

باميلا بويل، برايان أس هيب، تخطيط الدراما التكوينية، تر عيسى بشارة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين، 2009.

دوروثي هيثكوت، التوتر المنتج الأساس في أسلوب التعليم بمنظومة "عباءة الخبير"، تر عيسى بشارة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله ، فلسطين، ع.35، 2008

دوروثي هيثكوت، الخيال الدرامي، تر. رنا زكارنة، مجلة رؤى تربوية، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين ع.51-52، 2016

الطاهر روابنية، سيميائية التواصل الفني،مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع.3، مارس 2007

ل. أس فيجوتسي، اللعب وثنائية المعنى والفعل، الرغبة والواقع، تر. عيسى بشارة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين، ع.30، 2007

محمود الشتيوي، ملحوظات حول المسرح التربوي، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع.3،4، 1988

نوال بنبراهيم، دينامية التلقي لدى المخرج والممثل، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مج.25، ع.1 يوليو/سبتمبر .1996

الرسائل والأطروحات:

بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي بين النظرية والتطبيق، رسالة دكتوراه، جامعة السانيا-وهران، 2012-2011

نقاش، غالم مسرح الطفل في الجزائر- دراسة في الأشكال والمضامين، رسالة دكتوراه، جامعة وهران، 2011-2010

المنشورات الرسمية:

اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة في اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية-مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية.

هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، وزارة التعليم العالي والبحث العليم، الجزائر، 2009

وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني2016-2017، الجزائر، 2017

مواقع الأنترنت:

جميل حمداوي، النظرية الشكلانية في الأدب والنقد والفن، (كتاب إلكتروني)، منشورات شبكة الالوكة، alukah.net

فهرس

العناصر:	الصفحة
الإهداء	
كلمة شكر	
مقدمة.....	أ
الفصل الأول:البناء الدرامي آلياته الإبداعية.....	4
المبحث الأول:المحاكاة في الدراما وأبعادها الإبداعية.....	5
المبحث الثاني: حركة الفعل الدرامي.....	21
المبحث الثالث: سيرورة الحبكة الدرامية.....	40
الفصل الثاني:الشخصية الدرامية ومحاكاة التواصل الإنساني.....	60
المبحث الأول:الشخصية الدرامية والممثل المسرحي.....	61
المبحث الثاني:خصوصية التواصل في المسرح.....	86
الفصل الثالث:الطفل المدرسي والمناهج التربوية.....	107
المبحث الأول:الطفل والوسط المدرسي.....	108
المبحث الثاني:منهج المقاربة بالكفاءات.....	126
الفصل الرابع:المسرح والمنهج التربوي في الجزائر.....	140
المبحث الأول: التربية والمسرح.....	141

المبحث الثاني: تركيب الفضاء التعليمي الممسرح	160
الخاتمة.....	172
المصادر والمراجع.....	174
الفهرس.....	185

ملخص

يندرج هذا البحث في محاولة من أجل المقاربة بين المسرح المدرسي والمناهج التربوية في الجزائر، حيث عمل الباحث على استثمار القدرات التي يحملها المسرح في بث خطابه نحو المتلقي نصا وعرضا بواسطة آليات إبداعية نشأت على مر العصور التي مر بها المسرح تتلخص في البناء الدرامي والإخراج المسرحي، وكل هذه الآليات لها من القدرة بما يمكن استثماره في الوسط التربوي من الناحيتين: التواصلية والبيداغوجية لإرساء مسرح مدرسي تتجانس مقوماته والخصوصية الثقافية التي تنقلها المدرسة الجزائرية عبر المعلم والأستاذ إلى الطفل المدرسي مع المناهج التربوية الجزائية شكلا ومضمونا. ولا يمكن للباحث أن يجد لنفسه مبررا آخر لعدم ولوج غمار هذا البحث لما فيه من آفاق مستقبلية تنفع المدرسة والطفل المدرسي بالعديد من الخبرات والمعلومات عبر أسلوب معايش للدرس ومحفز نفسي له.

الكلمات المفتاحية:

المسرح؛ النص الدرامي؛ العرض المسرحي؛ الاخراج المسرحي؛ المسرح المدرسي؛ الديداكتيك؛ المدرسة؛ المناهج التعليمية؛ المقاربة بالكفاءات؛ التعليم.

نوقشت 17 أكتوبر 2018

بتقدير مشرف جدا