سلسلة نشرات تربوية للمعلمين (٣)

مقترح

إلى معلمي ومعلمات الصف السابع في مجال تدريس - لغتنا الجميلة -

رجال في الشمس

حضور النص ... وغيابه

وسيم الكردي

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي
٢٠٠٢

سلسلة نشرات تربوية للمعلمين (٣)
مقترح
إلى معلمي ومعلمات الصف السابع في مجال تدريس «لغتنا الجميلة»
رجال في الشمس
حضور النص . . . وغيابه

قراءة في ما حُذفَ من النَّص وما أُثْبتَ
وتوظيف ذلك في مُقاربة تَدريسيَّة تَعتمد أنشطة التعلم الفعّال بما في ذلك توظيف الدراما كسياق تعلمي

ISBN 9950-313-01-5
الطبعة الأولى ٢٠٠٢
منشورات صندوق القطّان الخيري
مركز القطّان للبحث والتطوير التربوي
مؤسسة عبد المحسن القطّان
رام الله – فلسطين

دعوة إلى معلمات ومعلمي اللغة العربية

سأكون شاكراً لكل المعلمات والمعلمين الذين سيقرأون هذه الرزمة التجريبية، ويطبِّقونها كليّاً أو جزئياً، أن يزودوني بملاحظاتهم وأفكارهم وانطباعاتهم سواء أكانت تخص الرؤية والتحليل أم الأنشطة التطبيقية أم أية أخطاء يمكن لي تداركها لاحقاً.

المؤلف

ص . ب ٢٢٧٦ – رام الله – فلسطين
ت : ٢ – ٢٩٦٣٢٨١ ٢ ٩٧٢ + فاكس : ٢٩٦٣٢٨٣ ٢ ٩٧٢+
wasim@qattanfoundation.org
www.qattanfoundation.org/cerd.htm

التصميم والإخراج الفني
مؤسسة الناشر للدعاية والإعلان

الفهرست

توطئة ٥

دوافع ومنطلقات ٧

موازنة وتحليل ٢٣

القصص - ملامح عامة ٢٩

أنشطة تطبيقية ٣٥

أنشطة إضافية ٤٣

دراما (المهاجرون) ٤٧

ملاحق ٧٣

أوراق عمل ٨٥

مواد مصدرية ٩٧

توطئة

ما أن يحسن المرء عمله بِيَدٍ، حتى يخرّبه بيده الأخرى. لعل هذا الكلام ينطبق كثيرا على عملية اقتباس أجزاء من قصة غسان كنفاني (رجال في الشمس) وضمّها لكتاب (لغتنا العربية – الجزء الأول) المقرر لطلبة الصف السابع، وهو كتاب معدٌّ ضمن مشروع إنتاج المنهاج الفلسطيني الجديد من قبل مركز تطوير المناهج.

تجيء هذه الرزمة في ضوء أهداف مركز القطّان للبحث والتطوير التربوي الرامية إلى تعزيز التفاعل التربوي المجتمعي، وكمحاولة للمساهمة في خلق حوار ثقافي/ تربوي في المجتمع الفلسطيني بعامة، وفي المجتمع التربوي/ المدرسي بخاصة. ولا تقدم هذه الرزمة تصوراً نقدياً وحسب، بل تحاول تقديم أفكارٌ في مجال جسر الفجوة بين الرؤية والممارسة. وفي ضوء ذلك، فهي تعرض لرؤية نقدية لإحدى وحدات كتاب (لغتنا العربية – الجزء الأول)، وتقترح مجموعة من الأنشطة التي قد تساهم في تعزيز تلك الرؤية. وهي لا تزعم لنفسها الاكتمال، بل تكتفي بإثارة أسئلة حوارية من ناحية، وبتقديم نماذج تطبيقية يستطيع المعلم محاورتها من ناحية ثانية، فيوظف ما يراه مناسبا منها، ويترك ما لا يراه كذلك.

تمثل هذه الرزمة جزءا من تصور متكامل يحتاج إلى زمن كاف لإنجازه، غير أن نقاشات عديدة مع معلمين وطلبة تمحورت حول نص (رجال في الشمس) المستل من رواية غسان كنفاني لمناسبة تدريسها في هذا الوقت من العام الدراسي، أفضت إلى الإسراع في تقديم تصور أولي، قد يفيد في الممارسة التعليمية/ التعلمية في حجرة الصف، وفي الوقت نفسه قد يشكّل ذلك دافعاً للحوار والمراجعة والتقييم، وأملاً في تطوير هذه الرزمة لاحقاً بناء على آراء المعلمين وملاحظاتهم.

قد يرى البعض في هذه الرزمة مادة طويلة. فهل من المنطقي أن تتخذ ورقة في موضوع واحد في الكتاب المدرسي كل هذا الحيز الذي يمتد إلى عشرات الصفحات؟ قد يبدو

ذلك لوهلة أولى عملاً يستنزف كثيراً من الوقت والجهد على مستوى الإعداد، وعلى مستوى التطبيق العملي أيضاً.

ولعله من نافلة القول أن نشير إلى أن هذه المادة لا تقتصر في تعاملها على نص واحد فقط رغم أن ما تتعامل معه مباشرة هو كذلك. فيمثل هذا النص إيحاء تتوالد نتيجة له مقاربات عديدة لهذه المادة من ناحية، وتنطلق إلى تقديم أبعاد جديدة تربط التعلم في سياق معرفي تكاملي من ناحية أخرى. وتمنح المعلم في الوقت نفسه إمكانية للتفاعل مع نصوص أخرى وظواهر ترتبط بخيوط مع تلك المادة الأولى التي شكّلت ذلك الإيحاء.

وكما أن هذه المادة تركز بصورة جوهرية على التعبير الشفوي والكتابي، فإنها لا تقتصر على ذلك، فهي تطمح لنفسها أن تقدم للتلاميذ مناخاً تفاعلياً أكثر عمقاً، وتتيح لهم إمكانية إنتاج المعنى باستمرار، بحيث يأخذون دوراً عضويا في إنتاج المعرفة وتشكيلها لا في تلقيها بصورة سلبية.

ومن مطامح هذه المادة أن تقدم أنموذجاً مقطعياً لتفاعل المعلمين مع نصٍّ يتجاوز الطرائق التقليدية، ويفتح مجالاً لمحاورة المواد التي يعلمونها، فلا يكونون مجرد منفذين لآليات مستهلكة تتكرر مع كل نص، وفي كل وقت.

وقد يكون من دواعي طرح هذه الرزمة على هذا النحو الذي هي عليه، تقديم مادة للمعلم تعينه في عمله ليس فقط في تفاعله مع النص موضوع هذه الورقة بل في التفاعل مع نصوص أخرى.

ومن المفيد الانتباه إلى أن هذه المادة في السياق الذي وضعت فيه تتيح مرونة للمعلم لتعميقها، وإضافة أبعاد جديدة إليها تتلاءم مع غاياته التعليمية، فيمكن له التعمق في مفاهيم وقيم ومهارات تنتمي لعلوم عديدة. إن ذلك يبدو أكثر وضوحاً في مقترحٍ يَرِدُ في نهاية هذه الورقة، وهو يوظِّف الدراما كسياق تعلمي.

ولا بد هنا من إزجاء الشكر لكل من د. علي الجرباوي وأ. مالك الريماوي وأ. عطية العمري وجميع المعلمين الذين اطلعوا على هذه المادة عبر تشكُّلها، وقدموا لي العديد من الملاحظات القيمة والجديرة بالاهتمام.

دوافع ومنطلقات

ما الذي تقدمه هذه الرزمة؟

كي لا يكون توجيه النقد إلى المنهاج الفلسطيني الجديد مجرد أحكام نظرية عامة وفضفاضة، فإن هذه الورقة تحاول أن تتجاوز ذلك عبر تضافر الرؤية النظرية مع التحليل التطبيقي، وأن لا تكتفيَ بذلك، بل تقترح -في ضوء التحليل- أنموذجا لتدريس النص عبر طرائق تعلمية منشطة. وتقترح الورقة أنموذجا آخر ينبني على الأنموذج الأول، وينهل من طرائق توظيف الدراما في سياق تربوي.

وقد أخذت هذه الرزمة على عاتقها تناول جزئية محددة في كتاب محدد، والتفصيل فيها. كما يمكن لهذا التناول أن يقدم تصوراً لا يقتصر على هذه الجزئية بل يفتح أفقا لمحاورة غيرها من النصوص والقيم والمفاهيم والمهارات التي تطلع إليها المنهاج الفلسطيني من خلال إحدى تجلياته، ألا وهي الكتاب المدرسي. وتأسيساً على ما سبق، فإن هذه الرزمة تتضمن أجزاء أربعة:

١) تحليل نقدي لنص (رجال في الشمس) كما ورد في كتاب (لغتنا الجميلة) للصف السابع وفق المنهاج الفلسطيني الجديد. والتحليل مبني على موازنة النص ما بين صيغتين: صيغة معدَّلة وصيغة أصلية.

٢) تقديم مقترح لمقاربة النص من قبل المعلم من خلال أنشطة تطبيقية تهدف إلى تعميق فهم النص، واستكشاف دلالاته وعلائقه من قبل التلاميذ.

٣) تقديم أنشطة تطبيقية إضافية يمكن للمعلم أن يوظفها في عمله التربوي.

٤) تقديم مقترح تطبيقي يوظف الدراما كسياق تعلمي يهدف إلى التفاعل مع الظواهر الاجتماعية/ السياسية/ الثقافية في بعدها الإنساني. ولذلك فإن المقترح الدرامي ينسج خيوطا بين ما يجري في حجرة الصف، وما يجري في الحياة.

وفي ضوء ذلك، فقد ارتأيت تصميم الرزمة بصورة تضع إمكانية لتوظيفها ووضعها موضع التطبيق في حالات مختلفة، فهي تقدم مادة يمكنها مواكبة عملية تدريسها من البداية إلى النهاية، ويمكن، أيضا، أن تكون مناسبة للتعامل معها بعد الانتهاء من تدريسها كوحدة في الكتاب المدرسي. وقد عملت على تضمينها بعض التصورات والأنشطة التي آمل أن تكون مفيدة للمعلم في أوقات لاحقة، وبخاصة في مجال استكشاف القصص، أو في مجال تقديم عدد من الاقتراحات في مجال الأنشطة التي قد يفيد منها المعلم في سياقات تعليمية أخرى..

ما الذي دفعني إلى الكتابة في هذا الموضوع؟

رغم أنني كنت (ولا زلتُ) منشغلاً في مراجعة شاملة لكتب اللغة العربية الجديدة خلال السنة الماضية، إلا أن ما استوقفني وألح عليّ بضرورة تقديم رأي محدد في جزئية محددة، أن طالبة في الصف السابع التقيتها مصادفة، وحينما سألتها عن دراستها، كان من بين ما أشارت له قصة (رجال في الشمس)، وقد تلمّست من قولها أن شخصية (أبو الخيزران) كانت شخصية إيجابية، فقد حاولت هذه الشخصية«مساعدة» الشخصيات الثلاث (أبو قيس، ومروان، وأسعد) في عبور الحدود إلا أنها فشلت في ذلك. وما لفت نظري في هذا الكلام أن شخصيَّة مركَّبة كشخصية (أبو الخيزران) لا يمكن أن تُختزل إلى شخصية مسطَّحة ذات بعد واحد، كأن تكون إما شخصية خيِّرَة «تساعد الآخرين»، وإما شخصية شريرة!

وفي حالة أخرى، وحينما كنت أراجع هذا النصَّ لأحد التلاميذ - كما النصّ في الكتاب - فقد سألني عن دوافع سفر الشخصيات في الصحراء، وعن سبب تلكؤ موظفي الحدود في إنجاز معاملة (أبو الخيزران)... !

وفي حالة ثالثة كنت قد قرأت نقاشاً لمجموعة بؤرية لطلبة من الصف الثامن الذين كانوا قد درسوا الكتاب الجديد (لغتنا العربية) في العام المنصرم. وقد جاء في ملخص اللقاء ما نصه «اتفق هؤلاء الطلاب على أن موضوعات الكتاب سهلة وبسيطة بصورة عامة، ما عدا بعض الموضوعات مثل موضوع رجال في الشمس»[1]

وفي حالة رابعة، طلب معلم صديق من تلاميذه أن يقرأوا القصة في البيت وأن يعودوا إليه بانطباعاتهم حول النص. وقد أخبرني بأن لا أحد منهم رأى في النص ما يشير

١ - تقرير عن لقاء مجموعة بؤرية من الطلاب (٢٦/ ٩/ ٢٠٠٢ - غزة) التقرير موجود في أرشيف مقر مركز القطان للبحث والتطوير التربوي في غزة.

إلى اختناق الشخصيات الثلاث في الخزان، وبعضهم أشار إلى انهم اختفوا، ولم يجدوا تفسيرا لذلك.

وفي حالة خامسة، لم يستطع التلاميذ أن يحددوا وجهة سفر الشخصيات الأربع سوى أنها تسير في الصحراء، والإشارة الوحيدة التي لمحت إلى جغرافيا المكان بالنسبة لهم كانت (البصرة) التي يعرفها بعضهم، أما (المطلاع) و(صفوان) فَهُما مكانان، غالباً، لم يكونا معروفين لهم.

بطبيعة الحال، فإن أياً من التحليلات الواردة أعلاه هي تحليلات فردية، تعتمد على خبرات كل فرد على حدة، وتعتمد على الطريقة التي يدرِّس فيها معلمٌ النص، وعلى طبيعة الأنشطة والمعلومات الإضافية التي سيقدمها لتلاميذه قبل الشروع في النص، وأثناء التفاعل معه، وبعد ذلك.

وبناء على ما سبق، فقد ارتأيت الرجوع إلى الكتاب المدرسي (لغتنا العربية)، وقرأت النص المثبت فيه، ثم وازنته مع نصِّ القصة الأصلي. فكانت هذه المادة التي هي بين أيديكم الآن.

لمن يتوجه هذا المقترح؟

إن هدف هذه المادة يتجلى في هدفين: أحدهما بعيد المدى، وهو موجه إلى العاملين في مركز المناهج الفلسطينية بغية إعادة النظر في النص المقتبس حين تعاد عملية إنتاج المناهج بناء على عملية التقييم الشاملة التي يجريها المركز على إنتاجه. وثانيهما تزويد المعلم بمادة إضافية قد تشكل إضاءة ما في التعامل مع هذا النص.

وقد أخذت في الاعتبار، أثناء عملية الكتابة، ضرورة تقديم هذا المقترح لهم، فيحاورونه؛ يأخذون منه ما يشاؤون، ويتركون ما يشاؤون. أو لاطلاع معلمين انتهوا من تدريس هذه الوحدة أو كانوا على وشك الانتهاء منها، بغية العودة إليها من خلال نشاطات مقترحة.

وفي كل الأحوال، فإن الأنشطة المقترحة هنا تتعامل مع النص من حيث كونه نصا قد «عدِّلَ» ضمن ما يصطلح عليه في العادة «بتصرف». كما أن هذه المادة ستبقى مناسبة في شكلها، وفي جوهرها، إذا ما أعيد النظر في هذه الوحدة لاحقاً، واقتبست القصة بصورة مغايرة. كما أن هذه المادة ستبقى ملائمة لمعلمين يرغبون في تعميق تفاعل تلامذتهم مع القصص بوجه عام.

إنها قصة! إذن، فكيف نتعامل معها؟

حين يقرأ قارئ نصّاً قصصياً أو روائياً كالنص الذي هو موضوعنا هنا، فهو يقرأه من وجهة نظره كقارئ[٢]، ويعيد إنتاج معاني القصة أو الرواية ودلالاتهما الموضوعية والفنية من موقعه كذلك.

وبهذا، فإن تأويلات القصة تتغير من قارئ لآخر في إطار ما تقدمه القصة من علامات يظهرها السرد والأحداث والشخصيات والعلاقات والبنى والأساليب.

وإذا تصرف قارئ بقصة ما بغية تلخيصها أو إعادة سردها، فإنه يفعل تماماً ما يشابه عمل القارئ، فهو يعيد إنتاجها وفق ذائقة معينة، وفي إطار مفاهيم وخبرات قيمية وجمالية وثقافية محددة.

وإذا اختار ناشر ما فصلاً من فصول قصة لينشره في مجلته، فهو يختاره في هدي تصور فكري ومعرفي وجمالي (واعٍ أو غير واعٍ) يدفعه إلى هذا الاختيار، واضعاً أمام ناظريه تحقيق غاية معينة.

أمّا إذا اختار آخر أن يثبت جزءا أو أجزاء من قصة في كتاب مدرسي، فإنه سيكون مدفوعا إلى ذلك، أيضا، بثقافته ورؤيته، وبغاياتٍ ودوافعَ تفضي به إلى هذا الاختيار أو ذاك.

وفي الحالات الأربع السابقة، فإن ذلك يعبر عن وجهة نظر معينة تجاه العمل الروائي، مهما اختلفت أشكال القراءة ونوعيتها. فنحن نقرأ بخبرتنا، ومصادر الخبرة الإنسانية عديدة يصعب حصرها. ولكن من المؤكد دائماً أننا نقرأ في سياق محددٍ يُنتج قراءةً محددة أيضاً.

أقول ذلك لأن الحالة الرابعة قد وجدت لها مكانا في كتاب اللغة العربية للصف السابع ضمن المنهاج الفلسطيني الجديد. ففي هذا الكتاب أثبت نص مقتبس من قصة (رجال في الشمس) للروائي الفلسطيني غسان كنفاني، وهي قصة مشهورة وذائعة. وقد أشير في خاتمة النص إلى أن النص قد أُنجز «بتصرف». ولكن عليَّ – قبل أنْ أَلِجَ إلى ما عناه تعبير «بتصرُّفٍ» – أن أشير إلى طبيعة الاختيار ذاته أولاً.

لماذا اختير نصٌّ مُقتبسٌ من رواية في كتاب مدرسي؟

ترتبط دوافع اختيار هذا النص بالفلسفة، والأهداف العامة، والخطط العريضة،

٢ – ينطبق ذلك على معظم أنواع النصوص.

وأهداف تدريس اللغة العربية، التي نجدها في لوائح المنهاج الفلسطيني الجديد، وما صدرَ من كتب مدرسية أيضاً. وهذا في مجمله أمر يُحسَب لمن اختار هذا النص. ويمكن لأيٍّ واحد منَّا أن لا يجد عناء كبيراً في تحديد هذه الدوافع بصورة مباشرة؛ فقصة (رجال في الشمس) عمل روائي لروائي فلسطيني يشير اختياره إلى اهتمام بالأدب في فلسطين. وهو عمل يعالج قضية عاشها الشعب الفلسطيني في الماضي، ولا زال يعيشها إلى يومنا هذا. وقد ورد في مقدمة الكتاب ما نصه: «وقد حرصنا، في اختيارنا للنصوص، في مختلف وحدات هذا الكتاب، على إيراد نماذج أدبية رفيعة المستوى لأدباء وكتّاب ومفكرين فلسطينيين، وعرب، وأجانب من كلا الجنسين. . .»[٣]

و(رجال في الشمس) نص قصصي يضفي اختياره تنوُّعاً على النصوص المختارة، إضافة إلى أسباب أخرى كثيرة؛ فلغة القصة مناسبة، وأسلوبها ممتع، وبعدها الإنساني نابض. وقد يكون وراء هذا الاختيار أيضاً – من وجهة نظر واضعيه – الرغبة في خلق توازن بين اتجاهات جمالية وثقافية متنوعة، إلى آخر ذلك من الأسباب التي يمكن تخمينها. لذا فإن الاختيار في حد ذاته – ومن ناحية نظرية بحتة – هو اختيار موفق.

سننطلق في تحليل النص (المتصرَّف فيه) على أنه «خطاب»[٤] كما أشرت آنفاً، فهو خطابُ مَنْ اختاره وعدَّل فيه في لحظة معينة، وفي زمن معين، وضمن سياق خاص أفضى إلى إنتاجه على النحو الذي بدا عليه في الكتاب المدرسي. وبالتالي، فهو ليس القصة الأصلية، وإن شئنا الدقة، فهو ليس جزءاً منها بالضبط. وهذا ينطبق، طبعاً، على كل النصوص التي يتمُّ «توفيقها» لتلائم كتاباً مدرسيّاً، ولكن بصور مختلفة، وبمقادير متنوعة.

سآخذ بالحسبان – أثناء عملية الاستقراء، وتقديم الاقتراحات – الغايات التي يتطلع الكتاب من خلال نصوصه المختارة أن يحققها. فهي تتضمن «إدراك مضمون النصّ، والعلاقات الدلالية القائمة بين أجزائه المختلفة، وعلى تقويم هذا الإدراك كذلك». و« تعميق صلة الطالب بالجوانب الصرفية والمعجمية والجمالية للنصوص»، فقد ورد حرفياً في مقدمة الكتاب ما يلي:

٣ – كتاب «لغتنا الجميلة – الجزء الأول ٧»، المقدمة
٤ – سأشير إلى مفهوم «الخطاب» لاحقاً

«ومن حيث دراستنا للنصوص الرئيسة، في وحدات الكتاب، فقد التزمنا بمعالجتها من جانبين: أولهما: الفهم والاستيعاب، وذلك من خلال مجموعة أسئلة تهدف إلى مساعدة الطلبة على إدراك مضمون النصّ، والعلاقات الدلالية القائمة بين أجزائه المختلفة، وعلى تقويم هذا الإدراك كذلك. والآخر: بناء النص، وذلك من خلال مجموعة أسئلة، ترمي إلى تعميق صلة الطالب بالجوانب الصرفية والمعجمية والجمالية للنصوص»[٥].

إن هاتين الإشارتين تتطلعان إلى تحقيق الغاية من دراسة النصوص، ومن خلال الأسئلة تحديداً. ولكن المؤلفين لا يقصرون الأمر على الأسئلة بل يحثون المعلمين – كما تشير المقدمة – إلى دورهم في توظيف طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية في تدريس هذه النصوص. فقد اختتمت المقدمة بما نصه:

«ونحن على يقين أن زملاءنا، من المدرسين والمدرسات، في وطننا العزيز، حريصون أشد الحرص على تمكين الطلبة الأعزاء من الانتفاع بما تضمنه الكتاب من مواد وأنشطة متنوعة، وهم قادرون، بما يملكون من طاقات إبداعية، على تنمية معارف الطلبة ومهاراتهم اللغوية، وتوظيفها في مجالات الحياة المختلفة بما يعود عليهم، وعلى وطنهم بالفائدة المرجوة في الحاضر والمستقبل»[٦].

ويعني ذلك أن المؤلفين يدركون تماماً أهمية الدور الذي قد يلعبه المعلم أثناء التدريس وقبله وبعده، فهم يحثونه على تقديم أفضل ما لديه. كما يحمل هذا الاقتباس تلميحاً يكاد يكون صريحا يتمثل في ضرورة أن يضيف المعلم إلى أنشطة الكتاب وأسئلته الموجودة، وأن لا يكتفيَ بما ورد فيه. كما يحمل الاقتباس تصريحاً مباشراً يتعلق بأهمية توظيف كل ذلك في مجالات الحياة المختلفة.

وفي ضوء ذلك، وبناء على هذه الغايات والأهداف، فإن هذا المقترح يتضمن شقيّن:

- الأول: تحليل للنص وطبيعة ظهوره في الكتاب المدرسي.
- الثاني: أنموذج لكيفية تفاعل المعلم مع هذا النص.

وفي الحالتين، فإن ما أسعى لتقديمه في الصفحات التالية هو محاولة تقترب من مقاصد الكتاب وأهدافه الأصلية. ويتغيا إحداث تقاطع مع غايات المنهاج المدرسي، وليس إحداث قطيعة معه. ففي هذه المقاربة محاولة لتأسيس منطلق لمحاورة الكتاب. وفي هذه الحالة، فإنه يقدِّم مقترحاً يتجاوز التعامل النمطي، ويقترح تفاعلاً يأخذ بعين

٥ – مقدمة كتاب «لغتنا الجميلة – الجزء الأول ٧»، المقدمة

٦ – مقدمة كتاب «لغتنا الجميلة – الجزء الأول– ٧»، المقدمة

الاعتبار المقاصد الجوهرية لمنهاج يتطلع إلى تمكين التلاميذ من اللغة عبر استخدامها في سياقات متنوعة، تتيح لهم الاستكشاف والتأويل والتعبير عن الذات. وفي هذا السياق فإن أية ذرائع لا تبدو مستساغة، وبخاصة الذرائع المتمثلة في ما يدعى بضغط الوقت أو كبر حجم المقرر المدرسي، أو ضرورة إكمال المنهاج... إلى آخر ذلك من الذرائع. فهي ذرائع لا تبدو ملائمة إذا ما أردنا تفاعلاً مثمراً ما بين المعلم والكتاب المدرسي والتلاميذ. وما ينطبق على المعلمين في هذا الشأن، فإنه ينطبق أيضا على واضعي الكتاب المدرسي. إن التخلص من الذرائعية يتطلب، وباختصار، عدم الاكتفاء بتتبع ما تقدمه الوحدة الدراسية كما هي ظاهرة في الكتاب المدرسي. وبناء على ذلك، فإن الكتابَ المدرسي قابل للتغيير والتبديل دائماً.

ما المقاربة التي انتهجتُها في مقاربة النصّ؟

قد يكون اختيار فصل من قصة ليكون جزءاً من كتاب مدرسي، بحد ذاته، أمرا إيجابياً، أمَّا «التصرُّف» بنص قصصي تقديماً وتأخيراً، شطباً وإضافةً، تغييراً وتبديلاً، فهذا أمر يصعب قبوله. ومع ذلك فلا بد من الاستدراك بالقول بأن رفضه قد يبدو، أيضاً، ذا صعوبة بالغة.

لذا، فإن محاورتي للنص «المتصرَّف فيه» لن تنصب على محاججة في جدوى الاختيار وطبيعته من حيث المبدأ، ولا على «التصرُّف» في النص من حيث المبدأ أيضا. بل سأعكف على مناقشةٍ تتمحور على ما تم اختياره من النص، وما تم حجبه. وما عُدِّلَ فيه وما غُيِّر.

عليَّ أن أعيد التأكيد ثانية، بأن أي تغيير في نصٍّ، مهما كانت طبيعة هذا التغيير، يشكّل تعبيرا ثقافيا (جمالياً ومعرفياً)، وهو يعكس رؤية لما يقدمه النصُّ، والكيفية التي يُقدَّمُ فيها. ولهذه الرؤية هوية، وملامح، ودوافع، وغايات؛ لأن «النص الجديد» الناتج عن «التصرُّف» في النص الأصل هو في النهاية «خطاب»، ويتوجب النظر إليه كـ«خطاب». فهو خَطاب «المتصرِّفِ» بالنص في علاقته بخطابِ مُبْدِعِ النصِّ الأصل، وعلاقة كل منهما متعلق، بالضرورة، بسياق القراءة التي يقوم بها القَارئ. إذن، فالمرجعيات التي سيتم اعتمادها لقراءة هذا النص تتشكل في ضوء مرجعيتين أساسيتين:

- الأولى من حيث كونه خطاباً.
- والثانية من حيث كونه قصًّا.

وللشروع في التحليل من هذا المنطلق، يبدو ضروريا تقديم تعريف موجز لمفهوم «الخطاب».

فما الخطابُ؟

تتعدد تعاريف الخطاب، فمن الدارسين مَنْ يقصره على الكلام الشفوي، ومنهم من يدرج الكلام (مكتوباً وشفهياً) ضمن تعريفه. ولكن أكثر التعاريف شيوعاً تنظر إلى الخطاب على أنه مفهوم يتعلق باللغة في الاستعمال. ولا يمكن، بناء على ذلك، تناول الأشكال اللغوية منها بمعزل عن الغايات والوظائف التي تصمَّم لخدمة عمل ما. ويصبح من الواضح هنا أن إنتاج الخطاب هو فعل اجتماعي، وأكثر من ذلك، فإن الخطاب تمثيل لهذا الفعل الاجتماعي: «إن الشروط الاجتماعية تحدد خصائص الخطاب». (فيركلو، ٢٠٠٠: ١٥٥).

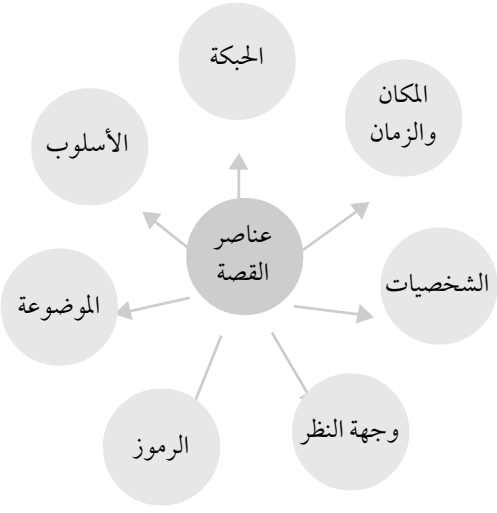
فالنص يحيل إلى أبعاد لغوية شفوية وكتابية. الكلمات تستعمل لصياغة نص لفظي أو مكتوب، قد يكون كلمة، أو جملة، أو فقرة أو أكثر من ذلك. وإذا ما أردنا أن نرى ذلك في ضوء علم العلامات فإن اللغة تمثل نظاما من العلامات؛ هي نظام علامات لغوي ينتج معنى في سياق محدد. وهو سياق اجتماعي: «إن الطريقة التي يؤول بها الناس سمات النصوص تتوقف على الأعراف الاجتماعية، وتتوقف، بمزيد من التحديد، على أعراف الخطاب التي يفترضون أنهم يتبنونها» (فيركلو، ٢٠٠٠: ١٥٥).

وبناء على ذلك، فإن التعامل مع النص الأصل لقصة (رجال في الشمس) سواء أتمَّ من خلال اقتباس حرفي لبعض الكلمات، أو تحويل في بعضها الآخر، أو تغيير في كلمات، وتجاهل لكلمات، وإثبات لأخرى، يفضي إلى إنتاج نص جديد، هو خطاب جديد، وينتج معنى جديداً. (Ilze :2002 ٢،٣)

وما القصُّ؟

القص فعل سرد ترد من خلاله الأحداث، وينسج حبكة فيما بينها عبر علاقة سببية، موظِّفاً عناصر قصصية معروفة، وأخرى قد تكون مبتكرة (انظر الشكل ١). وهذه العناصر تنبني مع بعضها البعض ضمن علاقات معرفية وجمالية تفضي في النهاية إلى إنتاج قصة.

فهذه العناصر كما هي ظاهرة في الشكل تتضافر مع بعضها البعض لتشكل نصّاً قصصياً، وهذا النص هو نصٌّ أدبي فني، يبنيه مبدعه بأسلوب يميزه عن النصوص



الشكل (١) عناصر القصة

الأخرى سواء أكانت قصصاً أم غير ذلك. إن هذه العناصر تحضر في النص وتختفي ضمن علاقات خاصة، وفي إطار منظور جمالي ومعرفي مقصود أو تلقائي. فالنصّ يبنى مرة أخرى من قبل القارئ الذي يؤول هذه العلاقات ما بين العناصر[٧] في ضوء المادة الكلامية المعطاة.

فالعمل القصصي (الروائي أو القصصي القصير) كعمل حكائي هو عمل سردي تتوالى أحداثه وفق رؤية أدبية يترجمها الروائي وفق أساليب فنية وجمالية معينة. ولذلك، فإن إعادة تشكيل هذا السرد وفق رؤية أخرى يزيح النص عن مساره في النص الأصل. قد يكون هذا مقبولاً لقارئ أن يعيد علينا موجزا للقصة وفق رؤيته، ولكن أيجوز له أن يثبتها كنص أدبي في كتاب مدرسي على أنها هي القصة؟! فهل أُريدَ لعنوان النص في الكتاب المدرسي أن يحيل إلى النص الأصل (رجال في الشمس)؟ وهل ما ورد تحت العنوان يمثل، حقيقة، تلك القصة التي كتبها غسان كنفاني بالعنوان نفسه؟ وهل تذييل النص بترجمة لسيرة المؤلف تعزز هذه الإحالة؟ قد يبدو إثبات ذلك أمراً صعباً،

٧ – عناصر القصة الواردة هنا تمثل العناصر الأساسية التي تنبني عليها القصص. أما العناصر الأكثر تفصيلاً، وتلك التي يشترك في إنتاجها كل من القاص والقارئ، ، فهي سترد لاحقاً بصورة أكثر تفصيلا في باب (ما عناصر بناء القصة).

فهو يحتاج إلى دراسة من طراز آخر، ولمقصدية أخرى. ولكن تحليل الخطاب الجديد (النص في الكتاب المدرسي) هو الذي سيشغلنا أساساً، وسيكون النصُ الأصلُ أحد مصادرِ هذا الاستقراء وهذه المراجعة.

ومن شبه المؤكد، أن النص قد وجدَ له مكاناً في الكتاب المدرسي لأسباب عديدة كما أشرنا في موقع سابق. ومن المفيد التأكيد مرة أخرى على أن واحداً من أسباب ذلك أنه أنموذج قصصي. وقد ورد ذلك في عدة مواقع من الوحدة الدراسية: في السؤال الأول في محور (الفهم والاستيعاب) الذي نصّ على: «ماذا يعمل أبو الخيزران، كما نفهم من القصة؟» (ص: ٥٧) و«هذه القصة تمثل معاناة الفلسطيني». (ص: ٥٧) و«القصة، في مضمونها إنسانية، تمثل معاناة كل الذين يحاولون أن يهربوا إلى بلاد أخرى غير بلادهم. نذكر بعض الأمثلة على ذلك». (ص: ٥٧)

إذن، فإن التعامل معها كقصة أوجد فرصة مناسبة لتعريف التلاميذ بعناصر بناء القصة. وقد صُدِّرَ محور (بناء النص) بما يلي: «تتألف القصة من عناصر عدة هي: المكان، والزمان، والأشخاص، والأحداث. نوضح هذه العناصر من خلال النص». (ص: ٥٨)

سيتيح لنا ذلك أيضاً التعامل مع النص من حيث أنه قصة على مستوى التحليل، وعلى مستوى تقديم أنشطة مناسبة للتلاميذ كي يتعرفوا على القصة وعناصر بنائها.

ما الذي عناه «التصرُّف» في الرواية؟

لقد اختار المتصرِّف الفصول الثلاثة الأخيرة من القصة كي يختار منها، ويغير فيها، وهي على التوالي: (الطريق) و(الشمس والظل) و(القبر). وقد حدث التصرف بصور ثلاث، هي:

أولا: انتقاء فقرات وعبارات من الفصول الثلاثة الأخيرة، وإغفال كثير من الفقرات والجمل والكلمات والقفز عنها. تمتد هذه الفصول الثلاثة على مدى ٤١ صفحة تم إيجازها في أقل من خمس صفحات. ولا يمكنني هنا في هذا المقام أن أثبت لكم النص الأصل جميعه، حيث يمكن لمن يريد ذلك أن يرجع إليه في القصة الأصلية.

ثانيا: تغيير في صياغة عدد من العبارات، وتغيير في بنيتها اللغوية والأسلوبية.

ثالثا: إعادة توزيع النص بطريقة مختلفة عن النص الأصل حيث بات النص متراصاً ومتلاحقاً بغية أن يأخذ مساحة أصغر.

ولكن لا بأس، فإن «التصرُّف»، على الأقل من ناحية نظرية، ممكن. أما الممكن

الآخر فهو قراءة هذا «التصرف» قراءة تحليلية. ولكن ذلك في حالتيه يستند إلى مرجعيات ورؤى وأساليب، ولا يمكن بأي حال من الأحوال عزل فعل التصرف أو التحليل عنها، فهي التي تضع وجهة النظر موضوع الحوار.

فمثلا، كلُّ كاتب يعرف أن توزيع نص أدبي على مساحة بيضاء (سواداً وبياضاً) له دلالات معنوية، وله دلالات بصرية أيضاً. وإن كل عبارة أو كلمة من المفترض أن يكون لها وزنها في النص. فإعادة تركيب النص، لغة وأسلوباً وتعديلاً وتوزيعاً، سيكون في أحد معانيه أنه تلخيص وإيجاز. أمّا من ناحية معانيه الأخرى الكثيرة فهو نص آخر. فالاستغناء عن كثير من مفاصل النص الأصلي من ناحية، والتعديلات التي فرضت عليه من ناحية ثانية، سيفضي إلى تدمير بنية النص الأصلية، ويزيحه لصالح بنية أخرى. وفي الحالتين فإننا سنكون إزاء قراءتين متغايرتين.

أمّا الغاية المؤكدة من «التصرف» بهذا النص، والأكثر سطوعاً، فتتمثل في تحويل الرواية[٨] إلى قصة قصيرة، فهذه القصة التي تمتد على مدى ١٠٦ صفحات من القطع القصير تحولت إلى قصة قصيرة لا تزيد عن أربع صفحات ونصف تقريباً. فكيف سيتعامل معها المعلم؟ أهي قصة أم جزء من رواية؟ لنحاول تجاوز ذلك قليلاً. فالنص واقع قائم في الكتاب المدرسي، ولا مفر من ذلك. إذن ربما قد يكون من المفيد لاحقاً النظر إلى عناصر القصِّ المشتركة ما بين القصة والرواية، وأن نجسر شيئاً من الفجوة التي أحدثها النص (المعدَّل) لصالح مساحة تتيح للقراء (التلاميذ) أن يقرأوها وقد منحتهم فرصة الاستكشاف المفتوحة تماماً في الرواية، والتي أغلقت تماماً في النص المعدَّل، إن انغلاق النص حدث على مستوى تشويه البنية الرمزية ومن ثم تشوش في الإنتاج الدلالي لهذه البنية.

ما الذي أُظهِرَ من النص الروائي، وما الذي غيِّب منه؟

الإجابة عن هذا السؤال تقتضي تتبع عمليات الحذف التي حدثت وعلاقتها بما تم اختياره. فتتبع الحذف وحده ليس ممكنا دون النص الأصل، كما أن تتبع الثغرات في النصّ المعدل وحدها لن تكون كافية دون مرجعية يمثلها النص الأصل، وستبقى الصورة مجزوءة. إن الموازنة ما بين النصين تغدو ضرورية. وهذا يتطلب نظرة تفصيلية إلى ما حُذف، وما أنتجه الحذف من دلالات.

٨ – أن هذا الموضوع قد يحيلنا إلى الفارق ما بين القصة والرواية، لأن إيجاز قصة طويلة سيختلف عن إيجاز رواية، فالفرق بينهما لا يقف عند حدود طول أو قصر كل منها، بل يتجاوزه إلى بنيتين تختلفان حيناً وتأتلفان حينا آخر، ولكنهما في مجملهما بنيتان مختلفتان.

ما أشكال الحذف وما دلالاتها؟

إن أول عملية حذف تمت تمثل كل ما لم يتم إيراده من النص القصصي الأصل، وهي تشكل حذفاً للفصول الأربعة الأولى: (أبو قيس، أسعد، مروان، الصفقة). وهذه العملية من ناحية «تقنية» بحتة مبررة. فلا يمكن إيراد النص كاملاً في وحدة دراسية محدودة الصفحات.

أما عملية الحذف الثانية فقد تجّلت في الحذف من الفصول الثلاثة الأخيرة التي تم اختيارها، فمنها انتزعت النصوص من سياقها، جملة من هنا، وجملة أخرى من هناك، إلى أن وصل الأمر في النهاية إلى اختيار عبارتين فقط من الفصل الأخير.

إن الناظر إلى عملية الحذف هنا سيكتشف بأن لا دوافع تقنية بحتة فقط كانت وراء الحذف. فهذا حذف كان يتم من داخل السياق، وتخيُّر لجمل وعبارات وكلمات وفقرات متجاورة ومتتابعة ومتسلسلة. فالعملية ذات دلالات، وقد تكون دوافعها لغوية أو أسلوبية أو اجتماعية. وقد يبدو من العسير فصل الدوافع عن بعضها البعض، فالنص من حيث هو خطاب تختلط دوافعه وتتداخل، وتؤدي إلى إنتاج دلالات متعددة الطبقات. فما قد يحذف لغاية لغوية قد يتضمن غاية اجتماعية وأسلوبية أيضا، وكل إلغاء سيجد له أثراً دلالياً، سواء أكان ذلك على مستوى أسلوب القص ومناخه وتأثيراته النفسية على القارئ أم على مستوى الدلالات التي يمكن له أن ينتجها.

ولكي يمكن لنا أن نتتبع هذه العملية، فقد صممتُ جدولاً يحتوي ما تضمنه النص الأصل، ويقابله جدول آخر مدرج فيه ما تم حذفه في النص «المتصرَّف» فيه. (انظر جدول «عرض تقابلي ما بين النص الأصل والنص المعدّل في رجال في الشمس»[٩] في الصفحة التالية. وسأبدأ من حيث بدأ النصان: الأصل والمعدَّل. ولكي لا يبدو الأمر مرهقا للمتَتبع، فإنني سأكتفي بإيراد النصوص الحاضرة والغائبة المتداخلة والمتجاورة. ولتسهيل ذلك بصرياً، فإنني سأضع خطّا تحت النصوص المحذوفة أو التي عدّلت بحيث يتم رؤيتها في سياقها الأصلي أيضا من نظرة أولى.

٩ – في الصفحة التالية.

عرض تقابلي ما بين النص الأصل والنص المعدَّل في (رجال في الشمس)

	النص الأصل	النص المعدل
١-	«كانت الشمس ساطعة متوهجة وكان الهواء ساخنا مشبعا بغبار دقيق كأنه الطحين: «**لم أر في حياتي مثل هذا الطقس اللعين . .**» **فكّ أزرار قميصه فلامست أصابعه شعر صدره الغزير المبتل . .**» .	«كانت الشمس ساطعة متوهجة وكان الهواء ساخنا مشبعا بغبار دقيق كأنه الطحين . . . » .
٢-	«وصل إلى أعلاها»	«وصل أبو الخيزران إلى أعلى الهضبة الصغيرة . . . »
٣-	«وقف **أسعد** هنيهة»	«وقف هنيهة»
٤-	«– **أووف!** الطقس هنا في غاية البرودة!» .	«الطقس هنا في غاية البرودة!» .
٥-	«. . . بعد لحظة تبعه أسعد ثم أبو الخيزران **فجلسا واضعين رأسيهما** فوق ركبهما المطوية . . قال أبو الخيزران بعد فترة: . . . »	« جلس أربعتهم على الأرض واضعين رؤوسهم فوق ركبهم المطوية . . قال أبو الخيزران بعد فترة: »
٦-	«. . . فدور **نظره** فوق وجوههم فبدت له وجوها صفراء محنطة» .	«. . . فدور نظرةً فوق وجوههم، فبدت وجوها صفراء محنطة» .
٧-	«. . . أمامكم حمام تركي آخر بعد فترة وجيزة . . . »	«. . . أمامكم حمام تركي آخر بعد فترة وجيزة . صعد أربعتهم إلى السيارة . . . »
٨-	«لم يكن أي واحد من **الأربعة** يرغب في مزيد من الحديث . . . »	«لم يكن أي واحد منهم يرغب في مزيد من الحديث . . . »
٩-	«**لماذا لا تنهض من فوق الوسادة وتضرب** في بلاد الله بحثا عن الخبز؟ هل ستبقى كل عمرك تأكل من طحين **الإعاشة** الذي تهرق **من أجل كيلو واحد منه كل كرامتك على أعتاب الموظفين؟**» .	«لماذا نضرب في بلاد الله بحثا عن الخبز؟ هل ستبقى كل عمرك تأكل من طحين الإغاثة الذي تهرق كل كرامتك من أجل كيلو واحد منه . . . » .
١٠-	«– لنسترح قليلا قبل أن نبدأ **التمثيلية** مرة أخرى» .	«– لنسترح قليلا قبل أن نبدأ بالتمثيلية مرة أخرى» .
١١-	«– لماذا لم تتحرك بنا مساء أمس فتوفر علينا **برودةَ** الليلِ **وكلِّ** هذه المشقة؟» .	«– لماذا لم تتحرك بنا مساء أمس فتوفر علينا برودةُ الليل كلَّ هذه المشقة؟» .

	النص الأصل	النص المعدل
١٢-	« ها! أبو **خيزرانة!!** قال الموظف وهو ينحي الأوراق من أمامه بلامبالاة متعمدة ويكتف ذراعيه فوق الطاولة الحديدية . . **- أين كنت كل هذا الوقت؟ قال أبو الخيزران لاهثا:** في البصرة» .	«- ها! أبو الخيزران!! أين كنت كل هذا الوقت؟ - في البصرة» .
١٣-	«ضج الموظفون الثلاثة الذين يشغلون الغرفة ضاحكين بصخب فالتفت أبو الخيزران حواليه حائراً **ثم ثبت نظره على وجه الرجل السمين:** - ما الذي يضحككم هذا الصباح؟»	«ضج الموظفون الثلاثة الذين يشغلون الغرفة ضاحكين بصخب فالتفت أبو الخيزران حواليه حائراً . . . - ما الذي يضحككم هذا الصباح؟»
١٤-	«حمل أبو الخيزران الأوراق ثم تناول القلم من أمام **أبي باقر** ودار حول الطاولة حتى صار إلى جانبه فانحنى ودفع له القلم **وهو يدفع، بذراعه، كتف أبي باقر»** .	«حمل أبو الخيزران الأوراق ثم تناول القلم من أمام الموظف ودار حول الطاولة حتى صار إلى جانبه فانحنى ودفع له القلم» .
١٥-	«- والآن **يا أبا باقر** . . لا وقت لديّ للمزاح . . . أرجوك» . «مدّ يده فقرب الأوراق إلى أمامه، إلا أن أبا باقر عاد فنحى الأوراق إلى طرف الطاولة وكتف ذراعيه من جديد **وهو يبتسم ابتسامة خبيثة:** **- سأل عنك الحاج رضا ست مرات . . .»** .	«. . . الآن . . . لا وقت لديّ للمزاح . . . أرجوك . مدّ يده فقرب الأوراق إلى أمامه، إلا أن الموظف عاد فنحى الأوراق إلى طرف الطاولة، وكتف ذراعيه من جديد قائلا» .
١٦-	«- في طريق عودتي سأجلس عندك ساعة، ولكن الآن دعني امشي **كرامة لباقر وأم باقر . . خذ .** **- آه يا ملعون يا أبا خيزرانة! لماذا لا تتذكر أنك على عجلة حين تكون في البصرة؟ ها؟»** .	«- في طريق عودتي سأجلس عندك ساعة، ولكن الآن دعني امشي كرامة لباقر وأم باقر . . خذ» .
١٧-	«**ضحك أبو الخيزران ضحكة هستيرية ودفع الأوراق إلى صدر أبي باقر الذي** تناول القلم دون وعي وأخذ يوقعها وهو يرتج بالضحك المكبوت، ولكن حين مدَّ أبو الخيزران يده ليتناولها خبأها أبو باقر وراء ظهره ومد ذراعه الأخرى بينه وبين أبي الخيزران . **في المرة القادمة سأذهب معك إلى البصرة . . أتوافق؟ تعرفني على كوكب هذه . . الحج يقول إنها جميلة حقا».**	«تناول القلم دون وعي وأخذ يوقع الأوراق وهو يرتج بالضحك المكبوت، ولكن حين مدَّ أبو الخيزران يده ليتناولها خبأها الموظف وراء ظهره ومد ذراعه الأخرى بينه وبين أبي الخيزران» .

	النص الأصل	النص المعدل
١٨-	«ثم عاد فأطلق لسيارته كل العنان»	«ثم عاد فأطلق لسيارته العنان»
١٩-	«الفوهة **المفتوحة بقيت تخفق بالفراغ لحظة**، كان وجه أبي الخيزران مشدودا. . . »	«الفوهة مفتوحة، كان وجه أبي الخيزران مشدودا. . . »
٢٠-	«انزلقت الفكرة من رأسه ثم تدحرجت على لسانه : - «لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟» **دار حول نفسه دورة ولكنه خشي أن يقع فصعّد الدرجة إلى مقعده وأسند رأسه فوق المقود :** **- لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟ لماذا لم تقولوا؟ لماذا؟** **وفجأة بدأت الصحراء كلها تردد الصدى :** **- لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟ لماذا لم تقرعوا جدران الخزان؟ لماذا؟ لماذا؟ لماذا؟»**	«انزلقت الفكرة من رأسه ثم تدحرجت على لسانه : «لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟»»

موازنة وتحليل

على ماذا يدّل الحذف أو التعديل؟

لا يمكن فصل دلالات الحذف، ولا التعديل عن بعضها بعضاً. فالبنية النصية هي بنية مترابطة، ترتبط عناصرها المكونة لها بعلاقات متداخلة ومتشابكة. فما يتغير في الأسلوب سيفضي إلى تغير في الدلالة، وما يتغير في الشكل سيؤدي إلى تغيير في المعنى، وما يحذف من كلمات سيفضي إلى تأثير على الأسلوب وعلى الدلالة. وفي ضوء ذلك، فإن التغييرات التي أصابت النص الأصل مسّت البنية النصية بأكملها، ولكن بدرجات متفاوتة، جميعها أثرت على البناء الرمزي للقصة وأحالت إلى دلالات جديدة. وفي المراجعة التالية تسليط للضوء على أبرز التغييرات.

■ الشطب كتوجس اجتماعي

في غير موقع انقطع النص عن سياقه فجأة، ويبدو أن هذه الانقطاعات نفّذت لاعتبارات قيمية أو أسلوبية، لحجب معنى أو لتحقيق إيجاز. بمعنى آخر لم يُرَدْ للتلاميذ في هذا السن مثلا أن يقرأوا ما اعتقد المتصرِّف أنه غير جائز. وقد أفضى ذلك إلى إشكاليتين، إشكالية تتعلق بالدلالة، وأخرى تتعلق بالبنية الأسلوبية للنص. وأبرز هذه الانقطاعات يظهر في الفقرة الأولى من النص (انظر البند ١)[١٠]، فقد ارتأى المتصرِّف إلغاء ما ينقل النص من السرد إلى الحوار، وهو أسلوب يميز الرواية حيث يتداخل السرد بالحوار في نسيج متشابك، وليس عبر انتقالات من سرد إلى الحوار فقط، بل قد نجد حوارا متضمَّنا في البنية السردية ذاتها، وفي صميمها، ويشكل جزءا عضويا من تكوينها. فما يقدمه السرد لا يؤكده الحوار فقط بل يضيف إليه. وقد

---

١٠ – سأكتفي لاحقاً بذكر الرقم التسلسلي الوارد في جدول «عرض تقابلي ما بين النص الأصل والنص المعدّل في رجال في الشمس» راجع الجدول السابق.

أفضى بتر النص في هذا المثال إلى إلغاء لنسيج كلامي تشابك فيه السرد مع الحوار في عبارة يتكامل المعنى بوجودها مترابطة، وهي عبارة «لم أر في حياتي مثل هذا الطقس اللعين. . . » فكّ أزرار قميصه فلامست أصابعه شعر صدره الغزير المبتل. . . ». ويبدو أن دافع البتر كان ناشئاً عن توجس «أخلاقي»، فلا يجوز أن يقرأ تلاميذ في عمر الثالثة عشرة عبارات تتحدث عن شعر صدر غزير مبتل! . ولكن ألم يخطر ببال من بترَ أنه يبتر نصاً أدبياً مَن ناحية، ويحول دون انتقال حالة شعورية يضفيها النص (بحواره وسرده) على القارئ؟! .

وقد أُمعن في البتر أيضا في موقع آخر ذي صلة وثيقة بهذا الموضوع نفسه، فهو موضوع ذو صلة بالجسد. فكما انتُزع هذا النص من سياقه هنا، فإن نصاً آخر انقطع عن سياقه (انظر البنود ١٤ و١٦ و١٧ من جدول العرض التقابلي ص: ٢٠)، فلم يُكتفَ هنا بالإزالة فقط بل بتغيير يقلب البعد الرمزي تماماً، ويقدّم للقارئ نصا ملتبسا، أي تأويل فيه سيبقى مشوشا ومشوهاً؛ فقد تحول كلام (أبي باقر) – الذي تحول في النص المعدّل إلى «الموظف» أيضاً – حين كان ينادي (أبو الخيزران) من «أبو خيزرانة» إلى «أبو الخيزران» وكأن المناداة عليه بهذا التحوير اللغوي من المذكر إلى المؤنث لا يعدو غير «أحاديث تافهة»، كما أشير إلى ذلك في (أسئلة الفهم والاستيعاب) التي تلي النص. ويبدو أن هذا التحوير قد حدث للتخلص مما يعكسه هذا التعبير من دلالة رمزية يقصدها «الموظف» تماما؛ لأنه لا يراد الإتيان على ذكر ما الذي أخَّرَ (أبو الخيزران) في البصرة من وجهة نظر أبي باقر، وهو اتهامه بعلاقة مع راقصة تدعى (كوكب).

ولم يقتصر الأمر على ذلك، فالتعديل ذو الدلالة الاجتماعية لم يقتصر على هذا المحور «الأخلاقي»، بل تجاوزه إلى محور آخر ذي دلالة اجتماعية، فقد ارتأى «المتصرف» أن يحذف تعبير «الموظفين» ليقلب المعنى تماما (انظر البند ٩ من العرض التقابلي ص: ١٩). فهل عبارة «هل ستبقى كل عمرك تأكل من طحين الإغاثة الذي تهرق كل كرامتك من أجل كيلو واحد منه. . . » هي نفسها «هل ستبقى كل عمرك تأكل من طحين الإعاشة الذي تهرق من أجل كيلو واحد منه كل كرامتك على أعتاب الموظفين؟»؟!

■ الخلخلة في ملامح الشخصية القصصية

إن قارئ النص المعدّل لن يشبع فضوله الاكتفاء بنعت الحوار التافه بأنه تافه، لأن «تفاهته» ذات دلالة مركبة تضيء لنا ملامح من شخصيات موظفي الحدود في القصة من ناحية، وشخصية (أبو الخيزران) من ناحية ثانية. ويرتبط ذلك كله أيضا بملمح

جوهري من ملامح شخصية (أبو الخيزران) الفاقدة لذكوريتها. والقصة الأصلية من أولها إلى آخرها تضع ذلك (كثيمة من ثيمات النص) وتضيئه كلما كان ذلك ضروريا. ولذلك، فإن أساليب رسم ملامح الشخصية وتغييراتها لا تأتي على نحو واحد بل تتعدد. فقد يكشف القاص ملامح شخصية عن طريق السرد أو الوصف أو كلام الشخصية عن نفسها أو كلام الآخرين عنها أو من خلال محاورتها لآخرين. وفي هذا الكشف يتجلى كشف آخر لشخصيات أخرى تولِّده موازنة القارئ ما بين شخصية وأخرى، كما تولِّده تلك الأساليب السابقة.

■ التباس النهاية

وفي نهاية القصة المعدلة نجد أنفسنا أمام وضعية ملتبسة، فما الذي حدث للثلاثة في الخزّان؟ قد تكون هناك إشارات قوية إلى موتهم فيما اختير في النص المعدل لكنها لن تكون حاسمة، ويمكن لها أن تضع قارئاً لا يعرف شيئا عن القصة أو لم يسمع بتوظيف نهايتها في سياقات ثقافية أخرى في وضعية ملتبسة. رغم أن سطوع الموت في فقرات سابقة من النص الأصل كان عنيفاً جداً. فالموت في ذاته، على أهميته، لم يكن يراد له أن يكون النهاية بل كيفيته، وكيفية تعامل (أبو الخيزران) مع الجثث التي ألقى بها بين أكوام القمامة، وكيف نزع منها نقودها كما نزع ساعة مروان، وعاد إلى سيارته، وقد مرَّ وقت قبل أن يصرخ «لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟».

■ تشوش البنية السردية

أما في مجال التغيير المتعلق بالبنية الأسلوبية للنص القصصي الأصل، فهي كثيرة، وغالباً ما كانت تحمل دلالة مغايرة للدلالة التي قد تقدمها لنا رموز القصة الأصلية. فتحذف كلمة «أووف!» (انظر البند ٤ من جدول الموازنة بين النصين) من النص، وتتحول عبارة «دور نظره. . .» إلى «فدور نظرةً. . .» (انظر البند ٦ من العرض التقابلي ص: ١٩). كما أن الشخصيات باتت تتحرك وفق إرادة المتصرف لا إرادة القاص، بدلا من «فجلسا واضعين رأسيهما. . .» تصبح «جلس أربعتهم على الأرض واضعين رؤوسهم. . .» (انظر البند ٥ من العرض التقابلي ص: ١٩).

ولم يأخذ المتصرف باعتباره أن التسويف الحواري، وتكرار جمل وأفعال بعينها، ليس مجرد مطٍّ أو تكرار لا طائل من ورائه، فهو لا يخدم غاية دلالية فقط بل هو جوهري في تكوين الجو العام للمشهد الدرامي الذي تقوم عليه القصص. لذلك، فإن تسويف (أبي باقر) في معرض توقيع الأوراق الذي قد أبان عصبية شديدة لدى

(أبو الخيزران) يَمَّحي، ونفاجأ به يوقع الأوراق في موقع من النص غير الموقع الذي وقعت فيه الأوراق في النص الأصل.

أما فيما يخص التكرار، فإن لحظة النهاية في القصة الأصلية هي نهاية درامية مركّبة لا يمكن إيجازها بسطرين منتزعين من فصل كامل، إضافة إلى أن لحظة النهاية ستختلف دلالاتها تماما بناء على مركب التكرار الذي يكاد يتحول إلى هذيان (أبو الخيزران) عبر تكراره «لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟» حتى كأن الصحراء تردد الصدى. أما نحن قراء النص المعدَّل فلن ننال غير صدى. (انظر البند ٢٠ من العرض التقابلي ص: ٢١)

وفي الحقيقة، فإن ما يبدو تكراراً، ليس تكراراً بل تنويعات دلالية، وأيضاً لفظية على تلك الحالة التي شاء (غسان كنفاني) لقصته أن تنتهي بها.

هل وضعت (القصة) كنص قائم بذاته أم كمحفِّز لقراءتها؟

إذا ما كانت القصة ترد كمحفز، فهي ستشكل حاثًّا سيدفع بالتلميذ إلى قراءتها لاحقاً. وفي هذا تشجيع ضمني على القراءة، وهو غاية من غايات تدريس اللغات عموما. ولكننا إن نظرنا إلى هذا الأمر من وجهة نظر من حذف الأجزاء (الحساسة) في النص التي تشير إلى جسد رجل (صدر غزير مبتل) أو إلى المرأة (الراقصةكوكب)، فهو إذن سيدفع التلميذ إلى أن يقرأ ما افترض بأنه يجب أن لا يقرأه، لأنه غير ملائم من ناحية أخلاقية أو قيمية. أليس من الأفضل أن يُعرض ذلك في حجرة الصف، وأن يناقش في جو تربوي بدلا مما قد يحدث خارجه؟. ولكن الأمر ليس بهذا التبسيط، فالمؤسسة التربوية المدرسية تميل عادة إلى تكريس ما هو اجتماعي لا مساءلته. أمّا إذا لم يكن النص محفزاً للتلميذ كي يبحث عن الرواية كي يقرأها، واكتفى بما قدّمه له كتابه المدرسي، فهل سيحقق ذلك تلك الغايات التي تشير إليها مقدمة الكتاب المدرسي أم أنها لن تكون سوى تشويه فكري وجمالي لقصة إبداعية؟ خاصة إذا لم يكن التلميذ محظوظاً بمعلم سيفيد من وضعية النص المبتورة، ويعمل على توظيف ذلك البتر في قراءة تحليلية تنمِّي مقدرة التلميذ على القراءة النقدية.

إن فصلاً كاملاً من قصة (رجال في الشمس) يستحق أن يدرج في الكتاب المدرسي، فلو اختير الفصل الأخير (القبر) فقط وهو بالمناسبة نص قصير يقل عن أربع صفحات من القطع الصغير، سيكون ذلك مناسبا تماما، ولكن مع تهيئة ببعض الأنشطة التمهيدية المناسبة التي تضيء مسار الرواية من أولها إلى أن تصل إلى هذا الفصل.

لماذا هذا المقترح التطبيقي؟

لأن النص المثبت في الكتاب سيُدَرَسُ من قبل معلمي اللغة العربية بوضعيته (المتصرَّف بها)، فإنني لن أدعو إلى إعادة النظر في وجوده في الكتاب خلال هذا العام وربما العام الذي يليه أو عدم تدريسه. وإلى أن يتم التعامل مع الخلل الحاصل، فإنني أقدم اقتراحاً جزئياً تطبيقياً للتعامل مع هذا النص من قبل المعلمين، ويتناغم إلى حد كبير مع غايات المنهاج المدرسي النظرية.

وهو اقتراح سيتعامل مع النص في ضوء الأفكار التالية:

- تحليل النص القصصي، والتعرف إلى مكوناته وعناصره والتعمق في دلالاته.
- توظيف أساليب وطرائق فعالة ومنشطة للتلاميذ تدفعهم إلى تكوين الرأي ومناقشته وتعميق قدراتهم ومهارتهم الكلامية عبر الكتابة والتكلم والحركة.
- استكشاف مفهوم (الحضور والغياب) وكيف أن حضور أمر ما سيكون ذا دلالة معينة. أما تغييبه فسيكون ذا دلالة أخرى. وأننا نستطيع النظر في الظاهر لاستكشاف المخفي.
- إن هناك إمكانية لتعامل تربوي ثقافي إيجابي مع نص مشوه أو رديء.

هل سنتعامل مع النص كرواية أم كقصة قصيرة؟

لا بد من التذكير إلى أننا نتعامل هنا في هذا السياق مع خطاب تحوَّل من خطاب روائي إلى خطاب (قصة قصيرة)، وبالتالي، فإن التعامل معه ينبغي أن يتم على هذا الأساس، لأنه لا يمكن أن تتم معاملة نص مختزل إلى أربع صفحات سوى على أنه (قصة قصيرة). فلو كان نصاً مقتبساً كما هو من قصة، ولم يحدث فيه أي تغيير سوى التغيير الذي يحدثه الاقتباس، لأمكن التعامل معه كنصٍّ هو جزء منتزع (كمقطع) روائي، وبالتالي فهو جزء (حَرْفي) من قصة. ولكن النص الذي نتعامل معه الآن هو نص أجريت عليه تعديلات كثيرة، وكأنها محاولة لإنتاج نصٍّ قصة قصيرة من رواية.

ومن المفضل في هذا السياق أن نتناول مكونات القصة القصيرة. فهذا سيخدم، في آن معاً، عمل المعلمين مع نصوص القصص القصيرة حيث لا وجود لروايات أو قصص طويلة ضمن منهاج هذه المرحلة. وإذا كان هناك ما يبشر بذلك مستقبلاً، فإنه بحاجة إلى مقاربة تحليلية روائية ستختلف في بعض عناصرها، وستتفق في عناصر

أخرى، مع أنه من الضروري التأكيد على أن جميع العناصر التي توافرت في عناصر القصة القصيرة كما ظهر في (الشكل، ص: ١٥) تنوجد أيضاً في النص الروائي، ولكن بصور أخرى.

ومن المفيد هنا الإشارة أيضا إلى أن بنى القصص القصيرة عديدة ومتنوعة، وقد تتفق مع المكونات الأساسية لما أشرنا له من عناصر وقد تختلف معها. فقد تكون قصة حدث، أو شخصية، أو حالة، وقد تتجاوز أساليب السرد القصصي المعهودة. ولكن معالجة ذلك تتطلب، أولاً، تعمقاً بسيطاً في أساليب القصص الأساسية، وربما تجريبها، لأن تجاوزها فيما بعد سيتأسس على معرفة ما أنجز في المضمار، ويفتح إمكانية الانطلاق إلى أفق قصصي تجريبي جديد.

القصص - ملامح عامة

ما عناصر بناء القصة؟

يعرف المعلمون قبل غيرهم بأن لكل قصة بنيتها، وعناصر تكوّنها. ومع ذلك فإن القصص لا يتم تناولها بصورة واحدة، أو في إطار المرجعية نفسها. ولكن تاريخ القصّ البشري أنتج أشكالاً قصصية باتت معروفة. وعمل النقّاد على استقراء العناصر المكوِّنة للقصص، وخرجوا بتصورات متنوعة. لكن الباحثين عموماً تناولوا عناصر محددة رأوا فيها أنها تجمع القصص[١١]، وإن كان تجلّيها في النصوص القصصية متفاوتاً ومختلفاً.

عمل كثير من التربويين والكتّاب على تقديم تصورات عديدة للقصص لتمكين التلاميذ من قراءتها قراءة نقدية، وتحليلها، واستكشاف دلالاتها الظاهرة والكامنة. كما عمل بعضهم على تقديم اقتراحات لكتابتها أيضا كأحد أشكال التعبير عن أنفسهم، ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد بل قام كثيرون أيضاً بابتكار أنشطة تربوية فعّالة تساعد التلاميذ على كتابة قصص من خلال تمرينات عديدة ومتنوعة في الكتابة وأشكالها، وتضمنت تلك الأنشطة تمرينات في عناصر القصص، فهناك أنشطة لتنمية السرد والوصف، وأخرى لبناء الحوار، وثالثة لبناء الشخصية وإنمائها، ورابعة لكتابة البدايات والنهايات، وخامسة في تكوين البنى الرمزية... الخ. وقد كانت هذه الأنشطة موجهة إلى جميع التلاميذ دون تمييز. ولم يوجهوها إلى «الموهوبين» فقط الذين قد يبدون قدراً أزيد من غيرهم في التعبير الكتابي. فكما أن الكتابة ضرورية للتعبير لجميع التلاميذ، فهي ضرورية أيضا للتفكير، ولتنمية معارف ومهارات أخرى. فالكتابة ليست أداة توصيل وترجمة للأفكار والمشاعر فقط بل هي جوهرية في كل عملية تعلم التلاميذ بمختلف ميولهم واتجاهاتهم ومستوياتهم وحاجاتهم.

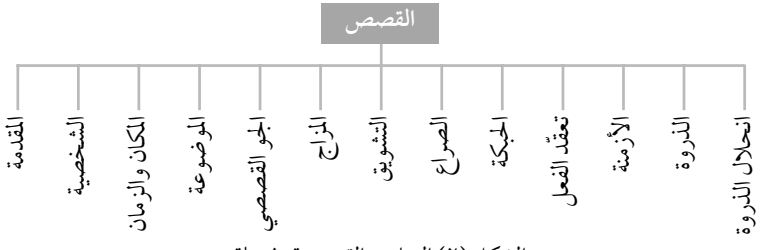
---

١١ - هناك من الدارسين من يضيف إلى هذه العناصر عناصر أخرى كـ: الأسلوب، وإيقاع القص، والبطل، والتشويق، والمفارقة، ووجهة النظر، والرمز... .

ولمساعدة المعلم على تحليل قصة مع تلاميذه، فإنني أورد تصوراً مبسّطاً للعناصر التي تتكون منها القصص[١٢]. تشكّل هذه العناصر جميعها عناصر مشتركة ما بين الأعمال القصصية في تجلياتها المختلفة. ولكن علينا أن ننتبه أن للروايات بنى مختلفة عن بنى القصص القصيرة، كما تتجلى العناصر القصصية في كل منهما على نحو مختلف. ففي القصة يتم مثلاً الولوج في الغالب إلى الجو القصصي، وإلى بداية الفعل وإلى عرض الشخصيات من البدايات. بينما يتم ذلك في الرواية على مدى أطول. فالرواية تأخذ مداها في التعامل مع الشخصيات والأمكنة والعلاقات، وتنسج حبكتها بكثير من التفاصيل، وتحفر عميقاً في كل عناصرها، وتنسج إلى جانب الحبكة الأساسية حبكات فرعية عديدة تساهم في تكوين البناء العام للرواية. إن ذلك لا يعني أن القصص القصيرة لا تعتني بالتفاصيل، أو لا تتضمن حبكات فرعية، فالقص يقوم عموما على التفاصيل، وعلى تجاور الحبكات وتداخلها. ولكن يمكن تشبيه الفرق جزئيا وكأنه الفرق ما بين مقطع عرضي تقوم عليه القصة، ومقطع طولي تقوم عليه الرواية. والشكل (٢) يُظهر العناصر القصصية مفصَّلة. وهي عناصر نجد معظمها في القصص. ولكن بعضها الآخر يتشكّل خلال عملية القراءة من قبل القارئ؛ فـ(الشخصية) مثلاً تنوجد في القصة، ولكن (المزاج) هو ما يكونّه القارئ عبر مشاعره أثناء القراءة. وفيما يلي إيجاز لكلٍ من هذه العناصر: (Marie.2002)

■ بدايات القصص

لكل قصة بداية، هي مقدمتها، وأول الكلام فيها. والبدايات تتنوع وتختلف؛ فقد تبدأ قصة بوصف مكان أو شخصية، وقد تبدأ أخرى بحوار أو تمهيد، وقد تبدأ ثالثة بمفاجأة أو بتساؤل. . . . وغالباً ما تدخل القصص القصيرة في موضوعها مباشرة، وبأسرع ما يمكن. . . تدخل إلى الشخصية الأساسية، وإلى بداية الفعل، وتكوِّن جوها العام سريعاً.



الشكل (٢) العناصر القصصية مفصلة

١٢ – يمكن للمعلم أن يعود إلى كتب تتناول القصص وتحللها من زاويا متنوعة ووجهات نظر مختلفة لتعميق إدراكه ومعرفته في هذا الحقل.

■ الشخصيات

قد تكون الشخصيات في القصة بشرا أو حيوانات أو جمادات أو كل ذلك. وقد تكون شخصيات خيالية لا وجود لها في الواقع أو هي مزيج ما بين أجزاء واقعية وأخرى متخيَّلة. الشخصيات في القصة لها سماتها وملامحها التي يرسمها القاص، ويغيّر فيها عبر مسار القصِّ. ومن الشخصيات من هو رئيسي، ومنها من هو ثانوي. والثانوي قد لا يقل عن الرئيسي أهمية في رسم ملامح القصة، وتحديد بعض محطاتها.

■ المكان والزمان

إنهما المكان والزمان اللذان تجري فيهما أحداث القصة. قد يكونان مؤثرين في مسار الأحداث، وقد لا يكونان كذلك؛ فهناك قصص يمكن أن تجري في أي مكان وزمان، فلا يؤثر ذلك على مسار القص، وهناك قصص أخرى يبدو فيها الزمان والمكان ظاهرين ومؤثرين وفاعلين في ما يجري من أحداث.

■ الموضوعة[١٣]

وهي الرسالة التي تعمل القصة على رسمها من بدايتها إلى نهايتها، التي تعبر في كليتها عن فكرة الكاتب أو رأيه. قد تكون موضوعة واحدة، وقد تكون أكثر من ذلك. ويشكّل القاص الموضوعة من خلال نسج الحبكة القصصية.

■ الجو القصصي

هو ما تخلقه القصة من أجواء، يستطيع القارئ أن يتلمسها، ويشمها، ويحس بها، ويتذوقها ويراها، ويسمعها، إنها الأجواء التي تبتكر تلك الحالة التي يتفاعل فيها مع ما يجري من أحداث.

■ المزاج

وهو كل مشاعر الفرح، والإحباط، والحزن، والخوف، والإثارة، والاندهاش، والقلق... الخ التي يولِّدها الجو القصصي لدى القارئ.

---

١٣ – غالبا ما يستعمل النقاد التعبير المعرّب (التيمة) أو (الثيمة) بدلا من الكلمة الإنجليزية (theme)، وهي الوحدات البنائية المتكررة في القصة سواء أكانت رسائل معنوية أم فنية.

■ التشويق

وهو لحظات الانتظار والتوقع التي تتراءى على شكل إشارات وتلميحات تبشر أو تنذر باقتراب حدث ما. والقصة هي التي تولّد هذا الشعور لدى القارئ.

■ الصراع

هو تلك المواجهة التي نراها في كل القصة. قد تكون نزاعاً بين أناس على أمر ما، أو قتالاً، أو سوء فهم، أو التباساً، أو صراعاً بين شخص والطبيعة. . . . وقد يتجلى هذا الصراع على هيئة مواجهة ما بين الأفكار أو القيم داخل شخصية واحدة أو شخصيات. يستمر الصراع في العادة إلى أن يحل أو يتخذ مسارا آخر.

■ الحبكة

تمثل الحبكة ما يرسمه القاص من أحداث في علاقاتها المتشابكة، وحيث أنَّ حدثا يفضي لآخر، ويكون سبباً فيه، فإن الحبكة تمثل علاقة بين سبب ومسبِّب، قد يظهرها القاص، أو يترك استنتاجها للقارئ. فالحبكة ليست أحداثا مسرودة فقط، بل هي الأحداث في علاقاتها ببعضها بعضاً.

■ التعقيد (نمو الفعل)

وهو توالي الأحداث الذي يؤدي إلى حالات مركَّبَة؛ فكل حدث جديد يفضي إلى تعقيد الأحداث ونموها أكثر فأكثر، ويؤدي إلى الانتقال من وضعية إلى أخرى.

■ الأزمات

تتمثل الأزمات في نقاط التحول في مسار القصة، حيث تنتقل الشخصية، مثلاً، من وضعية سيئة إلى وضعية جيدة أو العكس، قد تمنحها الأحداث أو الأقدار ما هو إيجابي لها، وقد تسلب منها ما يسعدها.

■ الذروة

الذروة هي أعلى درجات الفعل في القصة، فهي تلك النقطة التي تنحَلُّ فيها مشكلة البطل. وغالباً ما تكون النتيجة إيجابية في القصص، ويحدث أحيانا أن تكون سلبية

وضد البطل. يتجلى عند الذروة شعور القارئ بتحقق توقعاته، ويحدث العكس في بعض القصص الأخرى. ويحدث أحياناً أن تتوقف بعض القصص عند الذروة، وتترك للقارئ أن يُعْمِلَ خياله في انحلالها استناداً إلى تلك النهاية المفتوحة التي لم تُحسَم في اتجاه بل تفتَح أفقاً لاتجاهات عديدة.

■ انحلال الذروة

يحدث أن تنحَلَّ الذروة في بعض القصص، ويتجلى ذلك بالجزء الذي قد يأتي بعد الذروة. قد يأتي على شكل تفسيرات واستخلاصات، وغالباً ما يأتي موجزاً، وبأقل قدر من الكلام.

ليس لهذه العناصر جميعها وزن واحد، فهي تختلف من قصة لأخرى. ويحدث في كثير من الأحيان أن تنشأ القصص على نحو مغاير كثيراً لما ساد فن القص لقرون طويلة، وبخاصة في القصص التجريبية الحديثة التي يتطلع فيها القاص إلى تفكيك البنية القصصية، وإعادة تشكيلها.

أنشطة تطبيقية

فيما يلي عدد من الأنشطة المبنية بصورة متسلسلة، ويفضّل تطبيقها على هذا النحو، فكل نشاط يضيف إلى ما يليه بعداً جديداً. وهذه الأنشطة تحتاج من المعلم أن يرسمها مع تلاميذه بدقة، وأن يتأكد دائما من أنها ستحقق الغاية التي تُراد منها. إن مقاصد الأنشطة عادة متنوعة، ولكنها في الوقت نفسه تتمحور حول مهمة معينة لتحقيق غاية محددة. إن عمل التلاميذ في أنشطة تفاعلية عبر مجموعات تساهم في تطوير قدرتهم على التحاور، وعلى العمل المشترك والجماعي، وعلى رؤية وجهات النظر المختلفة. . . .

وكما هو معروف للمعلم أيضاً، فإن التفاعل اللغوي قراءة واستماعاً وكلاماً يغذي كلام التلميذ، ويغني مفرداته، وقدراته على التعبير. ولن نحتاج هنا في هذا السياق أن نشير إلى كل ذلك في كل نشاط من الأنشطة. فسأكتفي بإيراد الأهداف المباشرة التي يتغياها كل نشاط، والتي تتطلب أن يركّز المعلم عليها دون الإشارة إلى ما قد يتحقق من أهداف أخرى كثيرة يخلقها السياق العام للنشاط.

كما أنني لن أشير إلى الوقت المخصص لكل نشاط، فربما يكون في ذلك تجاوزاً للفوارق ما بين مجموعة وأخرى، وظروف وأخرى، فما قد يتطلب ١٠ دقائق لإنجازه لدى مجموعة قد يحتاج إلى ٢٠ دقيقة لدى مجموعة أخرى. ومع ذلك فإن هناك معدلاً من الوقت لإنجاز أية مهمة، ويمكن للمعلم تحديدها مسبقاً بناء على معرفته لتلاميذه، ومن المفضل أن لا تكون صارمة، مع الأخذ بعين الاعتبار موقعها في الإطار الزمني لخطّته التدريسية الأوسع. وقد يحدث أن تتراءى له فكرة أو حالة أو موقف أثناء تنفيذ نشاط ما، فيقتنص الفرصة للتعمق فيها. والخلاصة في هذا الأمر، أن تقديرات المعلم للوقت تبنى في ضوء معرفته بتلاميذه، وطبيعة المهمة التي سيؤدونها، وموقعها بالتناسب مع المهمات والغايات الأخرى، السابقة منها واللاحقة. ولا بد من التنبيه هنا إلى ضرورة أن يسلط المعلم الضوء باستمرار على كل عنصر من عناصر

القصة كلما كان ذلك مواتياً، وأن يتم ذلك عبر استخدام الأمثلة التي تبرز خلال تنفيذ الأنشطة، سواء أبرزت على شكل كلام، حالة، موقف، صورة درامية. . . وغير ذلك.

النشاط الأول – قراءة النص وبناء تسلسل الأحداث

أهداف النشاط: القراءة – الحوار – التعرف على عناصر بناء الحدث في القصة – التعرف على مفهوم تسلسل الأحداث – تنظيم عرض الأفكار.

١) يعرض المعلم مقدمة تمهيدية لمفهوم الفعل في وحداته الأساسية، وكيفية انبناء اللحظات الدرامية والأحداث في القصة. ما الفعل الدرامي في القصة؟ كيف ينبني؟ ويقدِّم لهم أمثلة على ذلك. يمكن أن ينبني النقاش على الأسئلة التالية التي تكوِّن الفعل الدرامي:

- من الشخصية أو الشخصيات في الحدث؟
- ما الذي يحدث؟
- متى يحدث؟
- أين يحدث؟

إن هذه الأسئلة الأربعة تشكل لحظة فعل. ولكن لكل لحظة فعل لحظة تسبقها، وأخرى تليها. ولذلك من الضروري الانتباه إلى سؤالين إضافيين:

- ما الذي حدث سابقاً، فأدى إلى الحدث الراهن؟
- ما الحدث الذي يمكن أن يحدث لاحقاً كنتيجة للحدث الراهن؟

٢) يقرأ المعلم نص (رجال في الشمس)[١٤] الموجود في الكتاب أمام التلاميذ قراءة معبرة كقصة، فقصُّ السرد يختلف عن قول حوار أو تأكيد تنبير في موقع ما.

٣) يقسّم المعلم التلاميذ إلى مجموعات (ليس مهماً عددها، إن ذلك يعتمد على عدد تلاميذه ودرجة فاعليتهم في العمل في مجموعات) ويطلب منهم قراءة النص بالتتابع.

١٤ – قد يفيد المعلم كثيراً قراءة الرواية بنصها الأصلي وربما قراءة بعض الدراسات التحليلية لها. فالرواية متوفرة والدراسات النقدية كذلك.

٤) بعد الانتهاء من القراءة يناقش المعلم تلاميذه فيما يبرز من تساؤلات استفسارية تتعلق بالمعاني والدلالات العامة في النص المقروء.

٥) يوزع على المجموعات (ورقة عمل ١)[١٥]، ليكتبوا عليها -كمجموعة- تسلسل الأحداث بشكل موجز.

٦) تختار كل مجموعة أحد أفرادها، ويعرض التسلسل كما كتبوه أمام الجميع.

٧) بعد انتهاء المجموعات من عرض تسلسل الأحداث، يفتح المعلم نقاشاً عاماً للمجموعة لمناقشة ما تم عرضه.

النشاط الثاني - إعادة تركيب الأحداث

أهداف النشاط: القراءة - المناقشة - إعادة ترتيب تسلسل الأحداث في القصة

١) يوزع المعلم (ورقة العمل ٢) على شكل قصاصات منفصلة وغير مرتبة[١٦]، ويخبر التلاميذ بأن هذا النص يمثل فقرة ما قبل النهاية في قصة (رجال في الشمس) الأصلية، ويطلب منهم في مجموعات ثنائية قراءة الفقرات بعد ترتيبها عشوائياً، وأن يعيدوا ترتيبها وفق التسلسل الذي يرونه منطقياً.

٢) تقدم كل مجموعة اقتراحها ويتناقشون فيه.

النشاط الثالث - نهاية أولى للقصة (في دور درامي)

أهداف النشاط: استكشاف الفارق في المعنى حين يتحول النص المكتوب إلى نص تلفظي في سياق شفوي - استكشاف مكونات اللحظة الدرامية ومكوناتها.

يهدف هذا النشاط إلى التعرف على الاحتمالات الدلالية الممكنة لتلفظ عبارة بناء على طبيعة السياق، وبناء على طبيعة الخطاب نفسه.

١) يوزع المعلم التلاميذ إلى مجموعات ثنائية أو ثلاثية، ويقول أمام جميع المجموعات: تنتهي القصة في النص الذي قرأتموه كما يلي:

انزلقت الفكرة من رأسه ثم تدحرجت على لسانه:

١٥ - أوراق العمل مثبتة في نهاية الكتيّب ص ٨٥.

١٦ - النص في ورقة العمل متسلسل كما هو في النص الأصلي، لذلك، فعلى المعلم أن يصور نسخاً للتلاميذ، ويقصقصها قبل توزيعها.

«لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟»

٢) ويوزع النص عليهم (ورقة عمل ٣-أ)[١٧] . ويمنحهم وقتاً قصيراً لتأمله . بعد ذلك يقول لهم : «فكروا معاً في هذه الفكرة التي تحولت إلى كلمات ، ثم اختاروا واحداً منكم ، واشتغلوا معه ، سيمثل من تختارونه دور (أبو الخيزران) في تلك اللحظة التي ستقال فيها هذه الكلمات . علينا أن نأخذ بعين الاعتبار في مناقشتنا العناصر التالية :

- القائل (وضعيته ، حالته)
- أين قال هذه العبارة؟
- لماذا قالها؟
- كيف قالها؟

بعد ذلك جربوا تجسيد تلك اللحظة - كلحظة درامية - وليقدّم أعضاء المجموعة اقتراحات للزميل الذي سيجسد الموقف . ومن ثم تحاوروا فيها ، واتفقوا على وضعية واحدة محددة» .

النشاط الرابع - نهاية ثانية للقصة (في دور درامي)

أهداف النشاط : استكشاف الفارق في المعنى حين يتحول النص المكتوب إلى نص تلفظي في سياق شفوي - استكشاف مكونات اللحظة الدرامية . - تنمية القدرة على الموازنة بين صورتين كلاميتين وصورتين دراميتين .

١) يوزع المعلم النص (ورقة العمل ٣-ب) على المجموعات نفسها ، ويطلب منهم قراءته بعناية ، ومن ثم العمل معاً لتجسيده كمشهد درامي . وينبههم بأن عليهم أن يأخذوا بعين الاعتبار ما قاموا به في النشاط السابق . إن النص المقترح في ورقة العمل هو الجزء الأخير من النص ، كما ورد في القصة الأصل :

« . . . انزلقت الفكرة من رأسه ثم تدحرجت على لسانه :

«لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟»

١٧ - من المفضل أن يوزع المعلم ورقة العمل مجزأة ؛ (٣-أ) ثمَّ (٣-ب)

دار حول نفسه دورة ولكنه خشي أن يقع فصعّد الدرجة إلى مقعده وأسند رأسه فوق المقود :

لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟ لماذا لم تقولوا؟ لماذا؟
وفجأة بدأت الصحراء كلها تردد الصدى :

لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟ لماذا لم تقرعوا جدران الخزان؟ لماذا؟ لماذا؟ لماذا؟»

٢) تعرض المجموعات مشاهدَها . ويعلّق المشاهدون على كل مشهد بعد نهايته .

٣) يفتح المعلم نقاشاً عاماً حول الفوارق ما بين المشهدين، وما الذي يشكّل هذه الفوارق؟ من المفيد هنا التركيز على دلالة التكرار، ودلالة الحركات والإيماءات، ودلالة تغير نبرة الصوت .

النشاط الخامس – يوم في حياة شخصيات القصة

أهداف النشاط : التخيل – استحضار صور من الماضي واستكشاف الدوافع التي أفضت إلى اللحظة الراهنة – بناء المشهد الدرامي – تنمية الكلام الشفوي

١) يبدأ المعلم قائلاً : «أبو قيس، ومروان وأسعد كانوا قبل قرار سفرهم للعمل في الكويت يعيشون في مخيمات اللاجئين . وقرر كل واحد منهم ترك البلاد لسبب خاص به . ما الذي دفع كلاً منهم إلى ذلك؟ يمكن تنفيذ ذلك عبر نشاط درامي باستخدام أسلوب درامي يسمى «يوم في حياة الشخصية»[١٨] .

٢) يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات ثلاثية أو رباعية أو خماسية، فليس مهماً في هذا النشاط عدد أعضاء كل مجموعة، ولكن من المفضل أن لا تزيد كل مجموعة عن أربعة كي يمكن ضبط النشاط، والإفادة منه إلى الدرجة القصوى، خاصة إذا لم تكن المجموعة ذات خبرة سابقة في عمل أنشطة درامية، ولكن من الضروري التأكيد على أن كل عضو في المجموعة سيشارك في المشهد بصورة ما .

٣) يوزع المعلم الشخصيات الثلاث على المجموعات، ويطلب من كل مجموعة أن تختار يوماً ما من حياة الشخصية خلال وجودها في مخيمات اللاجئين .

١٨ – للتعرف أكثر على طبيعة هذا الأسلوب الدرامي وكيفية عمله يمكن مراجعته في ملحق ٢ (أعراف وأساليب درامية) .

النشاط السادس – أبو الخيزران يروي القصة

أهداف النشاط : الكتابة – كتابة القصة من وجهة نظر إحدى شخصياتها – القراءة والتفاعل ما بين التلاميذ بخصوص المقروء .

١) يطلب المعلم من التلاميذ أن يكتبوا (داخل حجرة الصف أو في البيت) بشكل فردي القصة من وجهة نظر (أبو الخيزران)، بحيث يقوم هو بروايتها . من المهم الإشارة إلى أن القصة قد تبدأ من أية لحظة يختارونها، وتركز على الأحداث التي يريدها كل واحد منهم، مع التأكيد أيضاً على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أن (أبو الخيزران) هو الذي يروي القصة من وجهة نظره . ولذلك، فإن معرفتهم بشخصيته وطبيعتها يجب أن تظهر خلال عملية القص .

٢) في الحصة التالية يقرأ التلاميذ قصصهم، ويتناقشون فيما استمعوا إليه من قصص زملائهم .

النشاط السابع – أبو الخيزران أمام المحققين

أهداف النشاط : بناء الأسئلة – توظيف الأسئلة للوصول إلى ما يُبحث عنه – التمييز بين أنواع الأسئلة وخصوصاً الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة .

١) يوزع المعلم التلاميذ على مجموعات صغيرة، ثم يقول لهم : «إذا ما افترضنا بأن الجثث قد اكتشفت من قبل شرطة الحدود، وألقي القبض على (أبو الخيزران) . فما الأسئلة التي يمكن للمحققين أن يسألوها له؟ اكتبوا هذه الأسئلة المفترضة على ورقة منفصلة» .

٢) يقرأ المشتركون أسئلتهم، ويناقشهم المعلم في طبيعة الأسئلة التي صاغوها، مع التركيز في مناقشته على :

- لماذا هذا السؤال؟ ما المعلومات التي تريدونها بناء عليه؟ لماذا هذه المعلومات ضرورية؟ هل كل الأسئلة التي استمعنا إليها هي أسئلة للحصول على معلومات أم هناك أسئلة لغايات أخرى غير المعلومات؟
- الاهتمام بأنواع الأسئلة، والتركيز على نوعي الأسئلة : المفتوحة والمغلقة .

النشاط الثامن – عناصر القصة (تقييم)

أهداف النشاط : قراءة قصة قصيرة – استخراج عناصر القصة

١) يعرِّف المعلمُ تلاميذَه على العناصر المكوِّنة للقصص مستخدماً (رجال في الشمس) كنموذج.

٢) يطلب المعلم من كل تلميذ أن يختار قصة قصيرة، وأن يقرأها. ثم يطلب من التلاميذ تحديد عناصر هذه القصة وكتابتها على (ورقة عمل ٤).

ملاحظة ختامية

يمكن للمعلم أن ينفذ الأنشطة السابقة جميعها، وربما يكتفي ببعضها. وإذا ما أراد الاستزادة، فيمكنه أيضاً تنفيذ الأنشطة الواردة في «أنشطة إضافية» التي سترد لاحقاً. كما تتضمن الرزمة نشاطاً آخر مبنياً على موضوع «المهاجرين» الذي تتناوله (رجال في الشمس).

أنشطة إضافية

تنفذ النشاطات التالية بصورة فردية أو ثنائية أو عبر مجموعات صغيرة أو في إطار المجموعة الكلية. يستطيع المعلم تقدير الطريقة الأنسب لتنفيذ كل منها، وقد يختار بعضها فقط.

١) الموازنة بين العبارات

يمكن للمعلم أن يختار عددا من العبارات الواردة في جدول (عرض تقابلي ص: ١٩)، والموازنة فيما بينها من حيث الأسلوب والدلالة (ورقة عمل ٥). تتضمن الورقة مساحة بيضاء على اليسار مخصصة للكتابة. يهتم التلاميذ بالموازنة ما بين النصين على مستوى اللغة والمفردات وتركيب العبارات واختلاف الدلالة.

٢) عناوين صحفية

«إذا كنتم تعملون في صحيفة، فما العنوان الرئيسي والعنوان الفرعي الذي سيظهر في صحيفة اليوم التالي مخبراً عن اكتشاف الجثث؟» يمكن في هذا التمرين توزيع أوراق كبيرة الحجم بحيث يخطط الطلاب صفحة من جريدة (أولى، وداخلية، وأخيرة) كما يمكن أن يشير إلى ضرروة اختيار موقع الخبر من الصفحة وحجمه. ونوع الأخبار التي قد تحيط به. إن لكل ذلك دلالاته؛ فوجود خبر في أعلى صفحة يقدّم دلالات تختلف عنها إذا كان في أسفلها. كما إن حجم الخبر والمساحة التي يحتلها له دلالته أيضاً، هناك عناصر كثيرة تتدخل في هذا الشأن، وتتيح فرصة كبيرة في تنويع وضعيات الخبر وأشكاله. ومن المفيد الانتباه إلى أن الدلالات الرمزية لكيفية تقديم الخبر وموقعه لا تشكل حقيقة الخبر بل هي تصور الجريدة له، وطبيعة القارئ أيضاً. وهذا يتيح مجالاً لرؤية الخبر من زوايا تحليلية ونقدية.

٣) جغرافيا حركة الشخصيات

«إلى أين كانت الشخصيات متوجهة؟ ما المعلومات الجغرافية التي يزودنا بها النص؛ لدينا المعلومات الجغرافية التالية؛ الصحراء، البصرة، المطلاع، صفوان. . . . في ضوء هذه المعلومات، هل يمكن لكم أن ترسموا خطا على الخارطة يبين مسار رحلتهم، والوجهة التي كانوا يتجهون إليها؟» يوفر المعلم خريطة لبلاد الشام والرافدين. «يمكن للتلاميذ أن يفترضوا المخيم (في فلسطين أو خارجها) الذي انطلقت منه كل شخصية من الشخصيات الثلاث في رحلتها». يمكن للتلاميذ أن يستعملوا مقياس الرسم لقياس المسافات. كما يمكن العودة إلى ما قبل حياتهم في المخيمات والعودة بهم إلى قراهم ومدنهم الأصلية في فلسطين.

٤) رسالة على لسان شخصية

يختار كل تلميذ إحدى شخصيات القصة ليكتب رسالة على لسانها. يكتب الرسالة في اليوم الذي يسبق السفر في سيارة (أبو الخيزران).

٥) حوار بين الشخصيات في لحظة حاسمة

يوزع المعلم التلاميذ إلى مجموعة ثلاثية، توزع كل مجموعة أدوار الشخصيات: أبي قيس، مروان، أسعد فيما بينها. أما السياق فيمثل تلك الدقائق الأخيرة التي قضاها الثلاثة داخل الخزان قبل موتهم. فما الحوار الذي يمكن لنا أن نتخيله بين هذه الشخصيات في تلك الدقائق؟

- تحضر المجموعات مشهداً درامياً قصيراً بحيث لا يزيد فيه كلام كل شخصية عن ثلاث عبارات[١٩].
- تعرض المشاهد أمام الجميع. وبعد انتهاء العروض يمكن اختيار بعض العبارات أو أحد المشاهد لإعادة بناء الحوار، وتركيب العبارات بصور جديدة.

٦) توظيف عبارة في سياق جديد

إذا كنت صحفياً يكتب عموداً دوريّاً قصيراً في صحيفة يومية، وأردت أن تستخدم عبارة «لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟!» كتعبير رمزي عن حالة أو موقف معين له

١٩ – راجع أسلوب «دراما المجموعة الصغيرة» في ملحق ٢ (أعراف وأساليب درامية)

علاقة بما يعيشه الناس في هذه الأيام . يمكن أن تستخدم العبارة كعنوان ، أو في موقع ما داخل النص أو كنهاية له . اختر موقفا ملائماً يتوافق مع استخدامك لتلك العبارة . واكتب ذلك العمود

٧) بدايات ونهايات

يمكن للمعلم أن يقترح على التلاميذ أن يقترحوا بداية ونهاية جديدتين للقصة . كما يمكن أن يطلب منهم إعادة كتابة بداية أو نهاية ما بصياغة أخرى مختلفة . يستطيع التلاميذ أن يكتبوا عدداً من النهايات والبدايات ثم يتحاورون بشأنها .

دراما «المهاجرون»

سلسلة من الأنشطة الفعّالة التي توظف الدراما كسياق تعلمي باستخدام مواد صحفية كنقطة انطلاق

أسئلة أولى :

لماذا يترك الناس أوطانهم؟

ما الذي يتوقعونه في البلاد التي يحاولون الوصول إليها؟

ما هي ردود أفعال المهاجرين، وردود أفعال البلدان التي يحاولون اللجوء إليها؟

تحاول هذه السلسلة من الأنشطة مناقشة هذه الأسئلة عبر سياق درامي. فالدراما في سياق تربوي هي عملية استكشافية، تتدرج من مستوى لآخر، ومن درجة لأخرى. وتتحرك في مسارين: مسار أفقي ينمّي الدراما بالانتقال من مرحلة إلى أخرى، ومسار عمودي يعمّق تلك المراحل.

ما الدراما المقترحة؟

الدراما هنا ليست مسرحية لها نص محدد، تتوزع فيها أدوار على عدد من التلاميذ، ثم يؤدون أدوارهم أمام بقية زملائهم. الدراما هنا استكشاف ولعب أدوار عديدة. هي عمل من داخل الدراما، وعمل من خارجها أيضاً. هي درس مخطط، وله أساليب تُتَّبَعُ لتحقيق غاية محددة من خلال مهمة محددة أيضاً. إنها دراما تتوقف، ثم تسير. تنتقل من مستوى إلى آخر. ليس المطلوب منها في نهاية المطاف أن تقدم عملاً مسرحياً يتفرج عليه آخرون. هي عمل يشارك فيه جميع التلاميذ؛ أحياناً يجسدون دوراً واحداً يتخذه الجميع كشخصية جماعية، وفي أحيان أخرى يجسدون دورين، وفي أحيان ثالثة عدة أدوار، وفي رابعة كل منهم يجسد شخصية مختلفة. . .

وهكذا. قد تتوقف الدراما عند نقطة، وتنطلق إلى سياق آخر، وإلى وضعية أخرى، ثم تعود إلى تلك النقطة لتنتقل من جديد عبر مسار مختلف. . . . فغايتها الجوهرية هي إنتاج المعنى وتعميقه؛ وليس غايتها الأساسية إنتاج مشهد مسرحي نهائي وتام. والأكثر أهمية في هذه العملية هو ذلك السياق الدرامي التخيلي الذي ينخرط فيه التلاميذ، فيقاربون عبره سياقاً واقعياً، وما بين التخيلي والواقعي فهم يستكشفون ويحللون، ويكوِّنون آراء، وخطوات باتجاه حلول، وحلولاً أيضاً. فهم يعبرون في خبرة تتسم بكونها: فنّاً، وإنتاجاً، وعمليةً، ووسيطاً تعلمياً.

في هذا المقترح الدرامي ذي السياق التربوي الذي أضعه بين أيديكم، لا أطمح إلى أكثر من عرضٍ لنموذج واحد من نماذج عديدة ممكنة في هذا المجال. فهو نموذج لأساليب مستخدَمة فيه، ويمكن استخدامها بصور أخرى أيضاً. وهو نموذج فقط في مجال الغايات التي يتوخاها حيث يمكنه أن يتطلع إلى غايات أخرى، فتتخذ الأساليب مسارات أخرى، كما يمكن أن يتم اللجوء إلى أساليب أخرى لم تستخدم هنا. والأساليب في ذاتها ليست هي جوهر «الدراما في التربية» بل هي وسائطه، والمهم فَهْمُ طبيعتها، وإمكانات توظيفها، والكيفية التي توظف بها.

لذا، علينا أن نؤكد هنا بأن ما يُقدّم هو نموذج محدد لحالة محددة، ولغايات محدودة؛ فاختلاف الحالة، واختلاف الغاية يتطلبان تعاملاً مختلفاً. وما أقدمه على النحو الذي سيرد فيه قد يقدمه آخر على نحو مختلف.

تمتلك «الدراما في التربية» إمكانات تعلمية هائلة، لا تقتصر على كونها فناً فقط، بل هي أيضاً عملية قد يحدث من خلالها تعلم. وقد يكون هذا التعلم متنوعاً، فقد يكون في اللغات، وفي العلوم الاجتماعية، وفي العلوم والرياضيات أيضاً، وفي دمج العلوم الإنسانية والتطبيقية في سياق واحد مندمج أيضاً، فتتداخل المجالات والحقول الاجتماعية والثقافية والنفسية والعلمية. . . كما هي في طبيعتها.

ولتوظيف هذه الدراما توظيفاً مثمراً يمكن مواءمتها مع عمر المجموعة المشاركة ومستواها، ولذلك فإن فيها من المرونة ما يكفي لعمل مع أعمار مختلفة، وعلينا الانتباه بأن هذه الدراما تحديدا قد تكون مناسبة لطلبة الصف السابع وفي الوقت نفسه يمكن عملها مع أعمار أكبر أو أصغر سناً، وسنأخذ حينذاك بعين الاعتبار المستوى فيما يخص نوع المساهمة والمشاركة ومدى التعمق ونوع الناتج ومستواه. وإن الوقت اللازم لإنجازها هو ما بين ٦ – ٨ ساعات بالمعدل لمجموعة من ٣٠ – ٤٠ تلميذاً، وسيختلف تقدير الوقت كلما زاد عدد الطلاب. ويؤخذ بالاعتبار فقط الوقت الإضافي اللازم لعروض المجموعات الصغيرة، وبدرجة أقل نقاشات المجموعة الكلية.

كيف نخطط الدراما في السياق التربوي؟

قد يكون مفيدا وضع تصور عام للمسائل التي ينبغي على المعلم أن ينتبه إليها، وأن يتتبعها حينما يقوم بالتخطيط للدراما. إن هذا التصور سيرد على شكل أسئلة، وإجاباتها هي ما يحتاجه المعلم لتخطيط دراما متسلسلة وتراكمية. أمّا الأسئلة، فهي تندرج في مجموعة من المحاور:

■ مجال التعلم

- ما الموضوع الذي ستعمل الدراما فيه؟
- ما نوع الخبرة الإنسانية التي سينخرط فيها التلاميذ؟
- ما المحاور والأبعاد – المتصلة بالمواضيع التي يتعلمها التلاميذ – التي سأهتم بها في الدراما؟
- هل هذه المحاور والأبعاد هي متطلبات منهاجية؟ إذا كانت كذلك، فما الأهداف الواجب تحقيقها؟
- كيف سيتم ربط هذه المحاور والأبعاد ضمن سياق درامي؟

وفي هذا السياق، فمن الضروري التأكيد على أن الدراما لها تجليات عديدة: فهي شكل فني. وهي سياق لتنمية الجانبين الشخصي والاجتماعي لدى المشترك فيها. وهي وسيط تربوي يتقاطع مع المنهاج المدرسي. وهي عملية تعلمنا عن الدراما وتعلمنا في الدراما. فهذا الانتباه يحدد لنا التقاطعات أو الاختلافات ما بين هذا التجلي وذلك. وبالتالي، فإنها ستنعكس على الدراما التي نخططها.

■ سياق التعلم

- ما الظروف التي سأعمل على إنشائها لتشكل سياقاً دراماياً ملائماً؟
- كيف سيخدم هذا السياق الدرامي التلاميذ في استكشاف الموضوع وإنتاج المعنى وتعميقه؟
- ما العلاقة بين السياق الدرامي التخيلي والسياق الواقعي؟
- من هي المجموعة التي سأشتغل معها: ما معدل الأعمار؟ كم عدد التلاميذ في المجموعة؟ ما طبيعة صحتهم الجسدية والصحية والنفسية؟ ما مستواهم المعرفي والمهاراتي؟

- أين سأقوم بتنفيذ الدراما؟ هل سيتم ذلك في حجرة الصف أم في قاعة، أم في ساحة خارجية أم بالدمج ما بين مكانين فأكثر؟
- كيف سأوظف الأثاث الموجود في غرفة الصف ليتحول إلى أشياء تخدم العملية الدرامية في إطارها التخيلي؟
- ما المصادر التي يجب تهيئتها وتجهيزها مسبقاً؟

■ سياق الأدوار

- ما الأدوار الدرامية التي سأتخذها بصفتي معلماً خلال الدراما؟
- ما الأدوار الدرامية التي أخطط ليتخذها التلاميذ خلال الدراما؟
- ما طبيعة هذه الأدوار؟ ما مهمات كل دور؟ ما مدى تنوع الأدوار؟ ما مدى اختلاف الآراء في هذه الأدوار؟
- إلى أي مدى يمكن أن تكون أدوار التلاميذ متوائمة مع رغباتهم؟ هل تغيير أدوار التلاميذ خلال الدراما سيكون مقبولا لهم؟
- هل يحتاج التلاميذ لتمرينات للعب هذه الأدوار أم يمكنهم الدخول فيها دون ذلك؟

■ سياق الفعل الدرامي

- هل تحمل الأدوار إمكانات لابتكار توتر درامي[٢٠]؟
- ما طبيعة العلاقات ما بين الأدوار من ناحية وما بين الأدوار والأحداث من ناحية أخرى؟ ما مدى قرب الشخصية أو بعدها عن الفعل الدرامي؟
- ما الذي سيتم تبئيره في الدراما؟ وكيف ستلعب الدراما دورها في تحقيق ذلك؟
- هل هناك فرص للتلاميذ في الدراما لتعميق الشخصيات والاستكشاف؟

٢٠- اللحظة الدرامية الفنية تتبلور في عناصرها الدرامية الأساسية (من؟ ما؟ متى؟ أين؟) ولكنها في الوقت نفسه تشترك مع كل الفنون من حيث سمات أربع تأسيسية، وهي (التبئير، التوتر، المفارقة، الترميز) والتوتر هنا هو الذي يخلق اللحظات الإشكالية والصراع، وهو الذي يقدم تحدياً يتطلب المواجهة، وهو يضفي نوعاً من التشويق في الدراما والرغبة في الاستكشاف والتفسير. وفي الدراما ينبني التوتر بصور عديدة، فقد يكون متعلقاً بالزمان أو المكان، أو السؤال، أو الكشف، أو الانتظار، . . . .

- ما مدى جاهزيتي لتبديل الأدوار بغية إنتاج وجهات نظر مختلفة؟
- هل سيشعر التلاميذ بالطمأنينة؟ وهل توفر الأنشطة الدرامية التي اخترتها الحماية الكافية لهم؟
- ما حجم الوقت الذي أحتاجه لهذه الدراما؟ هل هو مناسب أم يجب تقليله أو زيادته؟

■ للشروع في تنفيذ الدراما

- هل لديَّ الآن إجابات عن هذه الأسئلة السابقة؟
- إذا كان الأمر كذلك! فسأكتب خطة الدرس. وسأراجعها. ثم سأشرع في تطبيقها مع تلاميذي.

غايات دراما (المهاجرون)

تحاول هذه الدراما إحداث تقاطع مباشر مع منهاج اللغة العربية في مجالات عديدة. ولكنها ترتبط مباشرة بنشاط محدد يتمثل في مهمة مطلوبة من التلاميذ بعد انتهائهم من قصة (رجال في الشمس). فالمهمة واردة في البند الأخير من (أسئلة الفهم والاستيعاب) في الوحدة الرابعة:

«القصة، في مضمونها، إنسانية، تمثل معاناة كل الذين يحاولون أن يهربوا إلى بلاد أخرى غير بلادهم. نذكر بعض الأمثلة على ذلك». (ص: ٥٧)

إننا في هذه الدراما لن نكتفي بذكر بعض الأمثلة بل سنتفاعل معها، ونستكشف طبيعتها ودوافعها وغاياتها. وبالتالي سيتفرع عنها غايات أخرى لا تقل أهمية، وهي:

- التعمق في مشكلة الهجرة، وبخاصة ظاهرة تهريب البشر. وعمل موازنة ما بين قصة (رجال في الشمس)، وما يجري في العالم هذه الأيام بهذا الخصوص.
- التعرف على أسباب الهجرة ومناقشتها.
- التواصل مع مشكلات البشر في بعدها الإنساني العالمي.
- تعميق القدرة على التخيل وإنتاج المعنى.
- تعميق فهم الدراما كسياق تعلمي وكشكل فني.
- القراءة ومناقشة المقروء.

- بناء الأسئلة.
- الكتابة من وجهات نظر مختلفة.
- الكتابة بأشكال مختلفة: رسائل، يوميات، قصص... الخ.

الأساليب الدرامية المقترحة لهذه الدراما

توظف هذه الدراما عدداً من الأساليب والأعراف الدرامية[٢١] التي يسهل تطبيقها مع مجموعة جديدة لم تتعرض سابقاً لخبرات تعلمية درامية. وتتدرج هذه الأعراف من مستوى إلى آخر؛ فهي تمكن التلاميذ من معرفة القوانين والشروط التي تتحرك فيها من ناحية، كما تمكنهم من معرفة ما الذي يمكن أن ينتج عنها من ناحية أخرى. وكلما تعمقت المجموعة في خبراتها يمكن استخدام أعراف أكثر تركيباً وتعقيداً. أما الأعراف التي ستُستخدَم في هذا المقترح، فهي مقترحة كأدوات لتحقيق غايات الدراما، وكأعراف يستوعبها التلاميذ فيتفاعلون معها فيما بعد بصورة أفضل.

إن هذه الأعراف تأخذ بعين الاعتبار العمل في إطار المجموعة الكلية، وكذلك إلى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، ولكنها تحصر نفسها في أبسط الحدود، ولا تترك عمل المجموعات دون مهمات واضحة ومتدرجة ومحددة. ومن المفيد أن يكون المعلم هنا حذرا إزاء ذلك، فإعطاء حرية أكبر لعمل المجموعات، وبخاصة الصغيرة منها يتطلب عملاً تراكمياً دؤوباً.

كما أن هذه الأعراف والأنشطة مبنية بصورة تتيح مرونة للمعلم للتعامل مع الحيز المتوفر له. فإذا لم يكن لديه سوى حجرة صف مكتظة، فبإمكانه عمل الدراما ضمن هذا الحيز المتاح. أما إذا توفرت له غرفة متسعة، فإن ذلك سيضفي أبعاداً جديدة على الدراما، وإذا ما توفرت له قاعة ذات أرضية مريحة ومقاعد متحركة فسيكون ذلك أكثر إفادة. ولكن عليَّ أن أوكد هنا أن الحيز لا يمنع الدراما مهما ضاق، ومهما اكتظ بالمشتركين. فالدراما لا تخضع للحيز بل إن الحيز مهما كان سيخضع للدراما وشروطها. فالحيز في الدراما يصبح جزءاً من البنية الدرامية المتخيلة، وبالتالي يمكن له أن يكون كما نريد له نحن. وبإمكاننا أن ننفذ فيه تلك الأنشطة الدرامية، ولكن بصورة تختلف عن تنفيذها في حيز متسع. قد يكون ذلك صعباً وقد تفتقد الدراما بعض ألقها، وبعض فوائدها، وبخاصة الجسدية والتفاعلية. ولكن علينا أن ندرك دائماً أن الدراما، كما هي فعل حركي بالجسد، هي فعل تخيلي بالعقل والروح أيضاً.

٢١- راجع ملحق ٢ (أعراف وأساليب درامية).

فإذا تمكن المعلم من الخلاص من سيطرة وضعية حجرة الصف المعتادة، وتمكن من رؤية تلك المرونة الممكنة، فإن ذهنه سيتفاعل مع تلك الحجرة بصور فعالة وإبداعية، وسيعيد ترتيبها وفق حاجات الدراما التي يشتغل عليها مع تلامذته.

لا يحتاج المعلم ولا التلاميذ إلى مهارات أدائية مسرحية لتنفيذ هذا المقترح. فالمعلم ليس في حاجة إلى تصنع أو افتعال أصوات وتغيير لكنات. إنما ما يحتاج إليه هو الرغبة والحب. كما يحتاج أيضاً قراءة متأنية ومعمقة للتخطيط المقترح بكل بنوده ومحاورته. ومن ثم أن يكون المعلم جاهزاً نفسياً ومعرفياً وسلوكياً لتنفيذه. وبعد ذلك أن يعمل ببساطة ودون تسطيح على خلق تصديق للحالة المتخيلة دون افتعال.

تخطيط تفصيلي متسلسل لدراما «المهاجرون»

قبل الشروع في تطبيق التخطيط المقترح (ص ٥٦) يبدو مفيداً التعرف على العناصر التي يتشكل منها، فهي تمثل العناصر الأساسية المكونة لخطة الدرس، وفي اعتقادي أنه من المفيد أيضاً إيضاح المقصد منها ضمن الإطار الذي ترد فيه، وهي:

■ السياق

السياق هو جميع الأبعاد التي تتشكل منها لحظة معينة فتشكل حالة فريدة، فلا لحظة في الحياة تتكرر، ولا لحظة تطابق لحظة أخرى مهما توافرت على عناصر متماثلة، لأن ذلك سيكون مستحيلاً. فحركة الزمن وحدها كافية لتضعنا أمام لحظتين مختلفتين، فكيف سيكون الأمر حين نتناول عناصر أخرى طبيعية أو إنسانية.

وفي الدراما سياقان: أحدهما متخيل وهو سياق درامي. والآخر واقعي وهو سياق فعلي. وحينما نقول سياق درامي، فإننا نقصد أن المشتركين يشتغلون من داخل الفعل الدرامي الذي يتخيلون وقائعه، فهم في أدوار آخرين. أما السياق الواقعي فهو سياق تفاعل التلاميذ مع الفعل الدرامي كأنفسهم، فهم يعبرون عن أنفسهم مباشرة، فهم ليسوا في دور درامي متخيل. وفي الدراما يتم التحرك عادة ما بين هذين السياقين.

■ العرف الدرامي

هو الأسلوب الذي نستخدمه لاستكشاف موقف أو التعبير عنه؛ كأن يكون التلاميذ في دور شخصية ما، أو أن يكون المعلم في دور شخصية معينة. وفي الأعراف الدرامية قد يكون الجميع في دور تخيلي، وقد يكون البعض في دور تخيلي، والبعض الآخر في دورهم الفعلي كتلاميذ. ومن الأعراف الدرامية مثلا: الصورة الثابتة، مقعد

الاستجواب، المعلم في دور، الاجتماعات، الشخصية الجماعية، الشخصية على الحائط، الصورة البطيئة، أصوات في الرأس، الكتابة في دور. . . الخ. وفي «الدراما في التربية» لا ينشغل المعلم والتلاميذ في أعراف درامية فقط بل يستخدمون أساليب أخرى أيضاً مثل: المناقشة في الدراما من خارجها، المعلم خارج الدراما، تحضير مواد ووسائل للدراما من خارجها، الرجوع إلى مصادر لتفيد حين يدخل التلاميذ في الدراما، المحاضرة، الوسائط السمعية/ البصرية، وغير ذلك.

■ دور المعلم

حين يكون المعلم في شخصية أخرى متخيلة غير شخصيته كمعلم، نسمي ذلك «المعلم في دور» وذلك حين يكون في موقف درامي في دور (قبطان سفينة مثلاً). ويقابل هذا التعبير مصطلح «المعلم خارج الدور» حين يكون في دوره كمعلم، ولا يمثل شخصية أخرى.

■ دور التلميذ

حين يكون التلميذ في شخصية أخرى متخيلة غير شخصيته كتلميذ، ونسمي ذلك «التلميذ/ التلاميذ في دور» حين يكونون في موقف درامي، كأن يؤدي التلاميذ دور (بحارة السفينة مثلاً). ويقابل هذا التعبير مصطلح «التلميذ/ التلاميذ خارج الدور» حين يكونون في أدوارهم كتلاميذ فقط دون سياق تخيلي.

■ الناتج المتوقع

وهو الناتج المتوقع تحقيقه من الدراما من قبل التلاميذ ومعلمهم حينما يستخدمون عرفا دراميا أو أساليب أخرى؛ كالوصول إلى قرار، كتابة رسالة، التعرف على الحالة النفسية لشخصية، تأزيم موقف، تحليل صورة، الوصول إلى استنتاج. . . التعرف على معلومة، التمكن من مهارة، اكتساب قيمة. . . الخ.

■ إضاءات

هي ملاحظات متعلقة بكل ما سبق، ولقد شعرت بضرورة إيرادها أحياناً، للفت نظر المعلم إليها كي يضع أمراً ما في حسابه حين يقود الدراما مع تلاميذه أو لتوضيح أمر أو لإزالة التباس. كما يمكن تقديم أمثلة موازية للأمثلة المقترحة أحياناً لبيان إمكانية

توظيف أعراف درامية أخرى لحالة مشابهة أو لوضعية أخرى . وترد هنا في هذه الخطة لإظهار احتمالات أسلوبية إضافية أو بديلة فقط .

خاتمة

لقد بدأت هذه الورقة بقصة (رجال في الشمس) كما هي في الكتاب المدرسي، وقد أحالتنا إلى الرواية الأصلية فالقصة كفن أدبي . . . ثم إلى أنشطة تطبيقية وأخرى إضافية . . انتقلنا بعدها إلى دراما (المهاجرون)[٢٢] . ويمكن لهذا الموضوع أن يحيلنا إلى موضوعات أخرى، كموضوع جديد يتولد عنه؛ مثلاً موضوع اللاجئين .

ويمكن للمعلم أن يوظف كل ذلك في سياقات أخرى، وأن يبني تصوراً جديداً، وأن يختار أساليب مناسبة له، فيحقق غاياته التربوية . فالمهم هو أن نعلم ضمن سياق لا أن نعلمهم هكذا في الفراغ . إن تجسيد المعرفة أو تجريدها يحتاج دوماً إلى سياق ممارسة مناسب، ليس بغية حشر موضوعات معاً بل بغية تناول المعرفة في صورها الفعلية، وهذه الصورة هي أن المعرفة لا يمكن تجزيئها، فأي تشظية لها ستفضي إلى تغير في دلالاتها، وفي معانيها .

المراجع

المراجع العربية

- فيركلو، نورمان (٢٠٠٠) الخطاب بوصفه ممارسة اجتماعية، مجلة الكرمل (صيف ٢٠٠٠) العدد ٦٤، رام الله .
- كنفاني، غسان (١٩٧٦) رجال في الشمس، منشورات صلاح الدين، القدس.
- مجموعة من المؤلفين (٢٠٠١) لغتنا الجميلة – الجزء الأول/ الصف السابع، مركز المناهج .

المراجع الإنجليزية

- Bezuidenhout. Ilze (2002) A Discursive-Semiotic Approach to Translating Cultural Aspects in Persuasive Advertisements. [online] Available from:
- http://ilze.org/semio/005.htm [Accessed October 2002].
- Neelands, Jonothan (1995) Structuring Drama Work. edt.Tony Goode. Cambridge University Press. Britain.
- Tiong, Marie & (others) (2002) Element of Fiction. [online] Available from:
- http://litera1no4.tripod.com/fiction_frame.html [Accessed October 2002].

٢٢ – التخطيط المفصل في الصفحات التالية .

دراما «المهاجرون»
تخطيط تدريسي تفصيلي ومتسلسل

١- تهيئة

العرف - درامي	إحماء درامي.
دور المعلم	خارج الدور.
دور التلاميذ	لاعبون (خارج الدور).
الناتج المتوقع	تهيئة، واستعداد بدني وشعوري.

السياق (درامي/ واقعي)

«أنتم تتحركون في مكان واسع، ليتحرك كل منكم في الغرفة كما يشاء، المهم أن لا يلمس أي منكم الآخر. اتبعوا تعليماتي:

- امشوا في أنحاء الغرفة مشيتكم العادية... مشي أسرع... فأسرع... فأسرع. أبطأ... فأبطأ... فأبطأ. مشي أسرع... فأسرع... فأسرع. أبطأ... فأبطأ... فأبطأ. - أنتم تسيرون عند الغروب، الشمس تغرب شيئاً فشيئاً، العتمة تحل في المكان، أغمضوا عيونكم... مشي أبطأ، فأبطأ، فأبطأ، حركة بطيئة جداً.

- أنتم الآن تدخلون إلى غرفة ضيقة، بقعة ضوء خافتة جداً تخترق الغرفة، افتحوا عيونكم، جدران الغرفة هي الخطوط التي ترونها على الأرض، تحركوا ضمن هذه الخطوط في الغرفة.

- عندما أقول: «ثبات تام» قفوا كما أنتم في وضعيتكم التي ستكونون عليها.

- أغمضوا عيونكم مرة أخرى . . . الغرفة تضيق عليكم، الجدران تتحرك نحو الداخل أكثر فأكثر، أنتم تتحركون إلى الداخل ببطء .

- «ثبات تام»

- اجلسوا على الأرض»[٢٣] .

إضاءات

- اللعبة هنا مقترحة لخلق أجواء شعورية، وخلق توازن جسدي في حركة المشتركين، والتحكم في الانتقال من إيقاع حركي إلى آخر، وما بين الحركة والسكون. ليس ملزماً بتقديم التعليمات الخاصة بالمشي على النحو المشار إليه فقط، بل قد يكررها المعلم أكثر من ذلك، وقد يغير في ترتيبها. ولكن من المهم عدم تحولها إلى لعبة ذات طبيعة فجائية، وخادعة في إعطاء التعليمات؛ يجب أن تكون التعليمات واضحة، ومرتبة، ويتهيأ لها التلاميذ.

- يفضل أن تزاوج اللعبة ما بين الإحماء البدني والنفسي، وأن تكون في مضمونها وشكلها متصلة بخيط ما بالدراما اللاحقة.

- لا تقتصر الألعاب الدرامية على بداية الدراما إذا ما كانت ستنفذ خلال عدة لقاءات، فمن الضروري أن يبدأ كل لقاء بلعبة قبل الشروع في الأنشطة. وهناك أيضاً من يختم اللقاء بلعبة درامية تتسم في الغالب بإراحة المشتركين بدنياً وانفعالياً.

- يمكن للمعلم أن يعود إلى كتب خاصة بالألعاب والألعاب الدرامية التي تسرد كثيراً من الألعاب، وتقدم وصفاً تفصيلياً لها. وهي كثيرة. ويمكن الإفادة أيضاً من بعض الألعاب الشعبية. الألعاب الإحمائية مفيدة جداً في بدايات الحصص، وليس بالضرورة لحصص تتضمن أنشطة درامية فقط.

- في حالة عدم وجود حيز مناسب للعبة يفضل اختيار لعبة أخرى تتناسب مع الحيز المتاح، ومدى الحركة الممكنة فيه.

٢٣ - هذه الكلمات قد ترد على لسان المعلم للشروع في المناقشة. وهي تظهر وتحتها خط، فكلما ورد كلام يقال على لسان المعلم فسأستخدم الطريقة نفسها في إظهاره. وهو كلام قد يأخذ به المعلم كما هو أو يعيد صياغته بطريقته أو أن يختار كلاما آخر. المهم الاهتمام بجوهر الفكرة، والطريقة التي سيستخدمها في عرض التعليمات أو طلب المهمات من التلاميذ.

٢- نقطة انطلاق الدراما

العرف – واقعي	مناقشة مفتوحة
دور المعلم	خارج الدور
دور التلاميذ	خارج الدور
الناتج المتوقع	عرض أمثلة، وتمهيد للدخول في الدراما

السياق (واقعي)

«من منكم يحب أن يقدم لنا مثالاً عن حالات مشابهة لحالة شخصيات قصة رجال في الشمس؟» «سمع عنها أو قرأها أو شاهدها في التلفزيون. . . ؟»

إضاءات

– من المفيد أن تكون المناقشة قصيرة، وأن لا تستنزف المشتركين من البداية.

– قد يوفر المعلم مواد مصدرية أخرى لتعميق مناقشة الموضوع: شريط فيديو، قصيدة، مقالة، أغنية، تقرير، إحصائية. . . تساهم في تعميق مفهوم أو قضية ستكون الدراما محورها لاحقاً.

٣- قراءة خبر

العرف – واقعي	قراءة
دور المعلم	خارج الدور
دور التلاميذ	خارج الدور
الناتج المتوقع	توزيع المجموعات، قراءة الخبر، مناقشة محتواه.

السياق (واقعي)

١- يوزع المعلم التلاميذ على مجموعات تتكون كل منها من أربعة إلى خمسة أعضاء.

٢- يوزع على المجموعات نص خبر صحفي (مادة مصدرية ١)[٢٤] ويطلب منهم قراءته خلال ٥ دقائق بالتتابع بحيث يقرأ كل واحد منهم جزءا من الخبر.

٣- يطلب من كل مجموعة أن تتحدث فيما بينها حول محتوى هذا الخبر.

٤- يفتح المعلم نقاشاً عاماً حول الموضوع، ويستغل المعلم الفرص التي تتيح نقاشاً في الأسباب التي تدفعهم للسفر عبر هذه الحاويات. ويتعلق بقوانين الهجرة والإجراءات التي تتخذها بعض الدول في مواجهة الهجرات.

إضاءات

- توزيع المجموعات يتم بناء على أسس عديدة: كتجربة التلاميذ في العمل في مجموعات، وطبيعة المهمة الملقاة على عاتق المجموعة، وضمان مشاركة الجميع داخل المجموعة دون تفرد أو إقصاء. وهل المهمة تتطلب عددا محدداً من التلاميذ؟

- يمكن أن تكون نقطة انطلاق الدراما شيئا آخر غير الخبر الصحفي، فيمكن أن تكون: عنوان في جريدة، صورة، أغنية، قصيدة، منحوتة، رسالة، مذكرات، نص من رواية، غرض...

٤- بناء الاتفاقية

العرف - واقعي	الاتفاقية
دور المعلم	خارج الدور
دور التلاميذ	خارج الدور
الناتج المتوقع	معرفة موضوع الدراما من قبل التلاميذ، وفهم التعليمات الأساسية الأولية، وقبول المشاركة في الدراما.

٢٤- نص الخبر موجود في ملحق (مواد مصدرية) في نهاية الكتيّب.

السياق (واقعي)

«كما ترون، بعد قراءتكم لهذا الخبر، فإن ظاهرة تهريب البشر، ومحاولة انتقالهم من بلدانهم إلى بلدان أخرى، هي ظاهرة عالمية، ولا زالت مستمرة. ولم تقتصر على الفلسطينيين الثلاث (أبو قيس، ومروان وأسعد)، بل تشمل أشخاصاً من شعوب أخرى. لذلك، فإننا سنقوم معاً بعمل دراما لها علاقة بهذا الموضوع. سنشارك في تشكيل هذه الدراما جميعاً، فنحن لن نوزع أدواراً على البعض منا، ويكتفي الآخرون بالفرجة. سنجرب عمل هذه الدراما خطوة خطوة. لذلك، فإنني أتوقع من الجميع المساهمة في ذلك. من لديه أي استفسار بإمكانه أن يطرحه.

إذن سنبدأ ببناء هذه الدراما، وسنحاول أن نتعلم أمورا جديدة. هل الكل جاهز لذلك؟ إذن نستطيع أن نبدأ. أليس كذلك؟

حسناً، إذن نحن الآن متفقون على العمل معاً من أجل إنتاج دراما مشتركة، يشارك كل واحد منا فيها ضمن طاقاته. سأعتبر ذلك بمثابة اتفاق بيننا، إنه تعاقد، والتعاقد لا يجوز لأي منا أن يخلّ به».

إضاءات

تلاحظون أننا في هذه الخطوة نعمل من أجل توضيح ما سنقوم به معاً لاحقاً، وبشكل مشترك، وضمن طاقاتنا المتنوعة. كما أننا في هذه الخطوة نعمل على بناء تعاقد فيما بين المعلم والتلاميذ، وهذا التعاقد يسمى في عالم الدراما «الاتفاقية». الاتفاقية ضرورية كمقدمة للالتزام بالعمل من قبل الجميع. لذلك فإن على المعلم أن يكون مدركاً تماماً لهذه المسألة. وإذا ما رفض التلاميذ عمل الدراما، فعليه أن لا يفرضها عليهم. وأن يكون جاهزا للقيام بعمل آخر معهم. وإذا ما شعر بأنهم قد يرفضون فإن عليه استعمال أسلوب آخر يشوقهم ويدفعهم للقبول. وهذا أمر يتصل بقيمة أخرى غير قيمة الالتزام يتمثل في قيمة الثقة التي يجب توافرها، وأن يقتنع التلاميذ بأنهم محميون من قبل معلمهم، وأنه لن يعرضهم للأذى (المادي أو المعنوي). فبناء الثقة والموافقة على «الاتفاقية المشتركة» ضروريان جداً قبل الشروع في الدراما. وإذا ما أراد أن لا يقع في إشكالية الرفض، فإن معرفته بتلاميذه ستكفل له اختيار طريقة مجدية. فإذا خشي المعلم من رفض التلاميذ لموضوع الدراما أو الدراما نفسها، فيمكنه أن

لا يباشر بسؤالهم مثلا: هل ترغبون في عمل هذه الدراما؟ بل قد يقول: سنقوم بعمل دراما في موضوع كذا، ولكن لدي فكرتين للبداية، اختاروا إحداهما. أو أن يقول: سنقوم بعمل دراما، وأتوقع منكم الالتزام في تنفيذها، لنجرب ذلك معاً. ولذلك فإنني أتوقع منكم أن تعلنوا التزاما صريحاً بالعمل الجاد في الدراما، وأن يساهم كل واحد قدر طاقته في إبداعها.

٥- تصديق الحالة التخيلية

العرف – درامي	المعلم في دور[٢٥].
دور المعلم	مدير مؤسسة.
دور التلاميذ	كتّاب متطوعون.
الناتج المتوقع	الدخول في الدراما، وبناء التصديق، وتحديد المهمة التي ستقوم من أجلها الدراما.

السياق (درامي)

المعلم في دور مدير مؤسسة: **إننا في «مؤسسة رعاية المهاجرين الدولية» مسرورون جداً لأنكم تبدون اهتماماً كبيراً بموضوع المعاناة الشديدة التي يمرُّ بها المهاجرون خلال انتقالهم من بلدانهم الأصلية إلى بلدان أخرى. إن تلبيتكم الدعوة لحضور هذا الاجتماع العام دليل أكيد على اهتمامكم بهذا الموضوع. أشكركم ثانية، وأقدر لكم رغبتكم في المساهمة في مشروع «كتابة قصص المهاجرين» لقد تزايدت أعداد المهاجرين كثيراً في القرن العشرين، ويمكننا أن نسميه قرن الهجرات. إن القصص التي ستكتبونها ستكون ذات أهمية كبيرة في تعريف كثير من الناس في هذا العالم بحجم هذه المشكلة، والصعوبات التي يعانيها الناس سواء في بلادهم الأصلية أم في طريقهم للوصول إلى بلدان أخرى. إن لكل واحد من هؤلاء المهاجرين قصة خاصة. وكل قصة مليئة بالأحداث، بالفرح والحزن، بالألم والأمل، بالطمأنينة والرعب. . . . إن قصص هؤلاء الناس تستحق أن تُكتب. . . ولكي نكتبها علينا أن نتعرف أكثر فأكثر على هذه القصص.**

المعلم خارج الدور: **إذن لنذهب إلى الدراما الآن، ونحاول أن نتعرف أكثر فأكثر على قصص بعض منهم.**

٢٥- راجع ملحق ٢ (أعراف وأساليب درامية)

إضاءات

إن دخول المعلم في دور درامي في بداية الدراما سيشجع التلاميذ على الدخول في أدوار درامية لاحقاً. إن ما يلعبه المعلم – هنا كمدير لمؤسسة رعاية المهاجرين، هو دور بسيط، وقد يقول البعض أن بإمكانه أن يقوله دون أن يكون في دور، هذا صحيح. ولكن عليكم أن تلاحظوا بأن هذا التحول البسيط سيساهم في التأسيس لعدة أمور. ١) قيادة الدراما من داخلها، وليس إعطاء التعليمات من الخارج وحسب. ٢) بناء الثقة. ٣) التشجيع المعنوي لتحفيز المشاركة. ٤) تحديد المهمة الاستراتيجية للدراما. ٥) دخول أولي للمشاركين في دور تخيلي. ٦) تمهيد للانتقال إلى عالم (المهاجرين) درامياً.

– إذا كان الوقت المخصص للدراما قصيراً (٤٥ دقيقة مثلاً) فمن الضروري أن يقوم المعلم في بداية اللقاء التالي بتذكير التلاميذ بما أنجز سابقاً، وربما إعادة وصل نهاية اللقاء الأخير ببداية اللقاء التالي؛ فإذا كان المعلم قد انتهى في حصة بالاجتماع مع الكتّاب المتطوعين مثلاً، فعليه أن يبدأ الدراما، (بعد نشاط الإحماء) وكأنه في نهاية ذلك الاجتماع، أو أنه في نهاية اجتماع ثانٍ استكمالي. وعليه ان لا يبدأ مباشرة دون خلق تلك الصلة.

٦- مهاجرون ١

العرف – درامي	الصورة الثابتة[٢٦].
دور المعلم	خارج الدور.
دور التلاميذ	في دور مهاجرين في الحاوية.
الناتج المتوقع	–تخيل الحالة النفسية والجسدية للمهاجرين. –تحويل المشاعر والأفكار الداخلية إلى كلمات. –الموازنة بين حالات ثلاث.

٢٦– راجع ملحق ٢ (أعراف وأساليب درامية).

السياق (درامي)

١- **«ستقوم كل مجموعة منكم ببناء صورة ثابتة، ستعملون بأجسادكم على تشكيل هذه الصورة. هي صورة لا كلام فيها، ولا حركة. السياق هو: أنكم مجموعة من المهاجرين الموجودين في تلك الحاوية. هذه هي لحظة من الساعة الأولى لكم فيها. السفينة انطلقت قبل دقائق فقط. ما أريده منكم أن تختاروا لكم مكانا في هذه الغرفة، هذه الغرفة سنتخيلها على أنها هي الحاوية. نحن فيها، كل منا سيكون في مكان ما فيها. هذه حاوية مغلقة ومعتمة إلى حد كبير خاصة في الأوقات التي سنتخيل أنفسنا فيها. حددوا من أنتم، ما علاقتكم ببعضكم البعض، هل يعرف أي منكم الآخر قبل هذه الرحلة أم أنكم تلتقون هنا للمرة الأولى؟ اتفقوا على وضعية كل واحد منكم، ماذا كان يفعل كل واحد منكم في تلك اللحظة. حوّلوا ذلك إلى صورة ثابتة بأجسادكم. سأعطيكم ثلاث دقائق للتفكير والمناقشة. بعد ذلك سأقوم بالعد إلى ٤. عند انتهاء العد أتوقع من الجميع أن يكون في وضع ثابت تماماً لا حركة ولا كلام».**

٢- تعرض كل مجموعة صورتها، ويعلق المشاركون على ما يرونه فيها، واستكشاف المعاني التي تحملها.

إضاءات

- «إن التواجد داخل الحاوية لن يعني بالضرورة وجودهم في داخلها كل أيام السفر. ربما يخرجون منها أحيانا أو تفتح أبوابها أو كوة فيها للهواء والضوء. لكن من المؤكد أنهم سيكونون فيها، وهي مغلقة تماما يوم تهريبهم إلى داخلها في اليوم الأول أو عند مرور خفر السواحل، وأيضا في الساعات الأخيرة قبل وصولها إلى الميناء المتجهة إليه، وحين وصولها أيضا».

- الصورة الثابتة من أهم أعراف الدراما وأكثر استعمالاً، فهي مفيدة جداً للاستكشاف والمناقشة والتحليل، فهي صورة واحدة يمكن التمعن فيها كثيراً وتقديم اقتراحات لتغييرها. وهي سهلة التنفيذ من قبل الصغار أو المستجدين على الدراما.

٧- مهاجرون ٢

العرف – درامي	الصورة الثابتة .
دور المعلم	خارج الدور .
دور التلاميذ	المهاجرون .
الناتج المتوقع	استكشاف التأثيرات النفسية والفكرية على الشخصيات في سياق أخر أكثر صعوبة .

السياق (درامي)

١- يكرر المعلم الخطوة السابقة، ولكن ضمن سياق درامي جديد :

«سنقوم بعمل صورة ثابتة أخرى، لكن سياقها هو أنكم في اليوم العاشر لوجودكم في الحاوية»

٢- تعرض الصور وتسجل الملاحظات حول المعاني التي تنتجها الصور .

إضاءات

– إن المناقشات التي ستجري حول المشاهد الدرامية التي سوف تعرض بين مرحلة وأخرى خلال سير الدراما ستتم بطريقتين :

١) يناقش التلاميذ، أحياناً، المَشاهد الدرامية من موقعهم كتلاميذ .

٢) يناقش التلاميذ، في أحيان أخرى، المشاهد الدرامية من موقعهم ككتاب متطوعين . (إن لذلك أهمية كبيرة؛ فهو أولاً يذكّر التلاميذ بين وقت وآخر بالمهمة الاستراتيجية النهائية لهذه الدراما . كما يدفعهم إلى المناقشة بما يخدم بناء القصص نفسها التي تطوعوا لكتابتها) .

٨- مهاجرون ٣

العرف – درامي	الصورة الثابتة .
دور المعلم	خارج الدور .
دور التلاميذ	المهاجرون .
الناتج المتوقع	استكشاف التأثيرات النفسية والفكرية على الشخصيات في سياق أخر أكثر صعوبة .

السياق (درامي)

يكرر المعلم الخطوة السابقة، ولكن ضمن سياق ثالث :

«أنتم قبل عدة ساعات من الاختناق . الاختناق لم يحدث بعد، ولكن ربما بدأتم تشعرون بنقص في الأكسجين مثلا» .

إضاءات

– إن وجود ثلاث صور درامية مبنية على أسلوب واحد مهم للمجموعات الجديدة على الدراما، ولكن يمكن تنويع الأساليب مع مجموعات مجربة .

٩- المهاجرون – حالات ثلاث

العرف – درامي	أصوات في الرأس[٢٧] .
دور المعلم	خارج الدور .
دور التلاميذ	المهاجرون .
الناتج المتوقع	إنتاج كلام متخيل مبني على تفكير الشخصيات في حالات سياقية .

٢٧– راجع ملحق ٢ (أعراف وأساليب درامية) .

السياق (درامي)

١- «**سنعود إلى تكرار المشاهد الثابتة الثلاثة على التوالي، وفي كل مرة تجسدون فيها الموقف. سأضع يدي على كتف واحد منكم حينها عليه أن يقول بصوت مسموع عبارة واحدة تعبر عن تفكيره في تلك اللحظة**».

٢- تنفذ المشاهد الثلاثة بالتتابع.

٣- يجلس الجميع في حلقة مغلقة لمناقشة مبنية على السؤال التالي الذي يطرحه المعلم. «**ما المشاعر والأفكار التي كانت تتفاعل داخل هؤلاء الأشخاص بناء على الكلمات التي سمعتموها من الجميع؟**».

إضاءات

في نهاية النشاط قد يمنح المعلم تلاميذه برهة من الوقت ليكتبوا تلك العبارات التي أعجبتهم أو لفتت نظرهم مما سمعوه. قد تستخدم بعض هذه العبارات في كتابة القصص لاحقاً.

١٠- تكوين ملامح الشخصيات

العرف – الواقعي	مناقشة.
دور المعلم	خارج الدور.
دور التلاميذ	خارج الدور.
الناتج المتوقع	تكوين ملامح تفصيلية للشخصيات.

السياق (واقعي)

«**إذا أردنا أن نرسم ملامح لهؤلاء الناس، ملامحهم الجسدية وصفاتهم ومشاعرهم وأفكارهم وعلاقاتهم، واهتماماتهم ومشاكلهم. فماذا يمكن أن نقول عنهم؟**»

إضاءات

يكتب كل تلميذ ما يصفه على الرسم التخطيطي لشخصية مفترضة هي شخصية مهاجر .

١١- استدعاء ماضي الشخصيات

العرف – درامي	الكتابة في دور[٢٨] .
دور المعلم	خارج الدور .
دور التلاميذ	المهاجرون .
الناتج المتوقع	استحضار الماضي وكتابة يوميات شخصية .

السياق (درامي)

«لنفترض بأن كلا من هؤلاء الأشخاص الذين كانوا في الحاوية كان يحمل معه دفتر يوميات ، يسجل فيه ما يشاء مما يجري معه ، أو يحس به ، أو يفكر فيه أو ما يستحضره من ذكريات ماضية .

أريد من كل واحد منكم أن يضع نفسه مكان ذلك الشخص الذي مثَّله في النشاط السابق ، في تلك الحالات الثلاث السابقة ، فما الذي كان سيكتبه؟ عندما اكتشفت الشرطة الجثث عثرت مع كل واحدة منها على ورقة من هذه اليوميات . اكتبوا ذلك على ورقة منفصلة» .

إضاءات

يمكن أن تكتب هذه اليوميات أو الرسائل مباشرة بعد النشاط الأخير أو أن تكتب لاحقا في البيت. يجمع المعلم تلك الكتابات ، ليفيد منها في الدراما لاحقاً .

٢٨- راجع ملحق ٢ (أعراف وأساليب درامية)

١٢- تعميق ملامح شخصية واحدة ١

العرف – درامي	الشخصية الجماعية[٢٩] المعلم في دور .
دور المعلم	في دور محقق .
دور التلاميذ	في دور الفتاة .
الناتج المتوقع	– استكشاف الدلالات في الصورة الفوتوغرافية . – تشكيل ملامح شخصية الفتاة ووضعيتها الجسدية والنفسية .

السياق (درامي)

يوزع المعلم صورة فوتوغرافية (مادة مصدرية ٢) على التلاميذ في مجموعات ثنائية :

«ما الذي تشاهدونه في الصورة؟

ما الذي تعبر عنه الصورة؟ ما الذي ترمز إليه؟

هذه الفتاة التي ترونها في الصورة هي لفتاة عثرت عليها الشرطة في حاوية إحدى السفن حية . واحتجزت في معسكر لاعتقال اللاجئين، وأخذت الشرطة باستجوابها . أنتم الآن ستكونون معاً في دور تلك الفتاة، كلكم شخصية واحدة . وليس مجموعة شخصيات . وسأكون أنا في دور المحقق . عليكم الانتباه بأنكم في دور الفتاة . هذا يعني أنكم ستبنون على أفكار وانفعالات بعضكم البعض، نحن نبني شخصية واحدة» .

إضاءات

إن السؤالين المطروحين في بداية النشاط بعد النظر إلى الصورة مختلفان : الأول يتناول ما تراه العين المبصرة فقط، والثاني التفسير والمشاعر التي يراها التلاميذ بأفكارهم .

٢٩ – راجع ملحق ٢ (أعراف وأساليب درامية) .

١٣- تعميق ملامح شخصية واحدة ٢

العرف – درامي	الشخصية الجماعية .
دور المعلم	في دور المهاجرة التي في الصورة الفوتوغرافية .
دور التلاميذ	في دور صحفيين .
الناتج المتوقع	تحديد الأسئلة وتصميمها .

السياق (درامي)

«أنا سأكون في دور الفتاة، وأنتم في دور صحفيين . الفتاة موجودة الآن في مركز لاعتقال المهاجرين غير الشرعيين . ستقابلون الفتاة من موقعكم كصحفيين . عليكم أن تختاروا الأسئلة التي تودون سؤالها لها بهدف مساعدتها . وأن تسألوا أسئلتكم بالطريقة المناسبة، وفي الوقت المناسب . »

قد يبدأ المعلم من موقعه في دور الفتاة :

ءأنا لا أعرف لماذا أنا هنا . أنا لا أريد أن أكلّم أحدا . لماذا أحضرتموني إلى هنا؟ أنا لست مرتاحة في هذا المكان؟»

إضاءات

هنا سيستعمل المعلم معلومات ومشاعر حصل عليها من الرسائل أو اليوميات التي كتبت سابقاً، ويضيف إليها . يستطيع المعلم هنا أن يوجه الموضوع في الاتجاه الذي يريده . فبناء على صمته وصوته ونوع المعلومات والانفعالات والمواقف التي يقدمها تتحدد طبيعة هذا الاتجاه . من المهم أن يوجه المعلم اللقاء وأن يضبطه رغم أنه في موقع الفتاة التي بحاجة إلى المساعدة . فدور المعلم كمحتاج إلى المساعدة يضع المشتركين أمام تحد لإيجاد سبل لمساعدة من يطلبها منهم . ولذلك فقد يبدأ هو بالكلام ويتحدث كما هو ممثَّل عليه في السياق . إذا لم يسأل التلاميذ وبقوا صامتين، عليه أن لا يتوقف، وأن يحاول إيجاد المداخل المناسبة لحثهم على الكلام من خلال وجوده في الدور .

هذا النشاط هدفه التعرف أكثر على شخصية الفتاة وبناء ملامح لها، بهدف توظيفها في النشاط اللاحق .

١٤- مشاهد مسرحية لماضي الشخصية

العرف – الواقعي	دراما المجموعة الصغيرة[٣٠].
دور المعلم	خارج الدور.
دور التلاميذ	أدوار مختلفة.
الناتج المتوقع	استكشاف دوافع الهجرة.

السياق (درامي)

١- يوزع المعلم التلاميذ إلى مجموعات رباعية أو خماسية. «أريد من كل مجموعة أن تبني مشهداً قصيراً جداً إحدى شخصياته هي الفتاة. «**أنتم الآن في يوم ما قبل قرارها الهجرة في سفينة تهريب البشر. هي في بلدها. أريد منكم أن تختاروا لحظة تظهر السبب الأساسي الذي دفعها إلى اتخاذ قرار الهجرة. وزعوا الأدوار فيما بينكم بحيث يكون أحدكم الفتاة ثم اختاروا بقية الشخصيات، حددوا المكان الذي تتواجدون فيه والزمان، وقرروا الحدث الذي جرى وكيف جرى. ثم جربوا ذلك من خلال التمثيل. أريد لهذا المشهد أن يبدأ بصورة صامتة ثم يصبح مشهداً متحركاً، كل شخصية منكم تشارك في الحوار مرتين فقط. أرجو أن تكون الجمل قصيرة**».

٢- تُعرض المشاهد بالتتابع، ويفتح المعلم حوارا حول كل مشهد من هذه المشاهد.

إضاءات

المعلم يتجول بين المجموعات، يبدي ملاحظات، يساعد، ربما يرتجل مع المجموعة في دور بقصد تطوير لحظة درامية معينة. ويتأكد من سير العمل لدى المجموعات المختلفة.

١٥- كتابة قصص

العرف – الواقعي	المعلم في دور.
دور المعلم	مدير المؤسسة.
دور التلاميذ	كتاب متطوعون.
الناتج المتوقع	كتابة قصص.

٣٠ – راجع ملحق ٢ (أعراف وأساليب درامية).

السياق (درامي)

مدير المؤسسة: «بعد أن تعرفتم على قصص وصور كثيرة لبعض الحالات، على كل منكم أن يكتب قصة قصيرة في بطلها أو بطلتها شخصية من المهاجرين، القصة ستجري خلال ساعة واحدة من الزمن الحقيقي فقط. اختاروا موقفاً واحداً ليشكل القصة. واهتموا بكتابة التفاصيل كما تعرفتم عليها عند حديثنا عن القصص. أو حينما كنا نبني المشاهد الدرامية».

إضاءات

يمكن للمعلم أن يفتح نقاشا متعلقاً بالعلاقة ما بين الزمن الواقعي والزمن القصصي، وكيف يمكن لساعة حقيقية أن تأخذ زمناً قصصياً (زمن القراءة) أقل أو أكثر من الزمن الواقعي.

١٦- تحليل القصص

العرف – الواقعي	مناقشة.
دور المعلم	خارج الدور.
دور التلاميذ	خارج الدور.
الناتج المتوقع	تحليل القصص.

السياق (واقعي)

في اللقاء التالي، يستمع المعلم للقصص التي يرغب أصحابها بقراءتها على مسمع من زملائهم، ويتحاورون فيها. ثم يطلب من الجميع إعادة كتابة القصة مرة أخرى آخذين بعين الاعتبار النقاشات حول القصص التي قرأت ونوقشت.

إضاءات

يمكن للمعلم أن يطلب من تلاميذه أن يتبادلوا القصص، فيقوم كل منهم بتقديم اقتراحات خاصة بقصة زميله، وبخاصة في المجالات التالية؛ إعادة بناء تسلسل الأحداث، بحيث يقدم حدثاً، ويؤخر آخر، أو أن يعيد كتابة البداية والنهاية بصورة مختلفة. ويعيد بناء قصته بناء على تلك التغييرات المقترحة إن اقتنع بها صاحب القصة.

١٧- كتابة ثانية للقصص

العرف – الواقعي	مناقشة في الكتابة القصصية.
دور المعلم	خارج الدور.
دور التلاميذ	خارج الدور.
الناتج المتوقع	إعادة كتابة القصص وصياغتها.

السياق (واقعي)

يشتغل المعلم مع تلاميذه على القصص من النواحي التالية:

- بداية القصة ونهايتها وإمكانية تغييرهما.
- اقتراح آخر لتسلسل الأحداث.
- التحرير، إعادة تركيب عبارات، تصحيح أخطاء إملائية ونحوية.

إضاءات

يمكن للمعلم أن يفسح المجال للتلاميذ بأن يبتكروا طرائق لإنتاج قصصهم. ربما مع رسومات، على شكل كتاب، ملصق... الخ.

ملاحق

ملحق ١

تسلسل السرد والأحداث ما بين القصة الأصلية والقصة المعدَّلة

تسلسل السرد في القصة الأصلية	تسلسل السرد في النص المتصرّف فيه
الفصل الخامس – الطريق	
أسعد يجلس إلى جانب السائق (أبو الخيزران) بينما أبو قيس ومروان جلسا على حافة الخزان.	—
الشاحنة تسير في الصحراء لتقطع ١٥٠ كيلو مترا	—
أبو الخيزران يستدعي حادثة أصابته قبل عشر سنوات حين فقد رجولته	—
أبو الخيزران يسرد قصص من ضاعوا في الصحراء في محاولتهم الوصول إلى الكويت	—
يضع أبو خيزران الرجال الثلاثة في داخل الخزان، ويعاود أبو الخيزران السير بسرعة جنونية	—
الشاحنة تصل ساحة الجمرك ينهي أبو الخيزران الأوراق بسرعة ويعود إلى الشاحنة	—
الشاحنة تنطلق مرة أخرى في الصحراء، ويزيد أبو الخيزران سرعتها	الشاحنة تنطلق مرة أخرى في الصحراء
الشاحنة تتسلق الهضبة الصغيرة التي تبدو بعيدة	الشاحنة وصلت الهضبة الصغيرة
خرج الثلاثة من جوف الخزان	خرج الثلاثة من جوف الخزان
الثلاثة يلومون (أبو الخيزران) على طول الفترة التي قضوها في الخزان	—
أبو الخيزران يرفض طلبهم بالاستراحة قليلا	—
أبو قيس ومروان يجلسان بجانب السائق، وتحركت السيارة	وتحركت السيارة
الفصل السادس – الشمس والظل	
الشمس تشويهم، متعبون، لا يرغبون في الكلام	متعبون، لا يرغبون في الكلام

تسلسل السرد في القصة الأصلية	تسلسل السرد في النص المتصرّف فيه
السيارة تسير بهم وبأحلامهم وعائلاتهم وآمالهم. . . .	—
رغبة أبو قيس في تعليم قيس وشراء عرق زيتون	رغبة أبو قيس في تعليم قيس وشراء عرق زيتون
السيارة تمضي في طريقها	السيارة تمضي في طريقها
قصة شفيقة التي طوحت بها قنبلة المورتر فبترت ساقها	—
قصة القنبلة التي طوحت بـ(أبو الخيزران)	—
قصة الضابط الذي بصق على وجهه إثر اعتقاله في المظاهرة	—
الكويت جهنم وضربة الشمس	—
السيارة تتوقف بهدف الاستراحة	السيارة تتوقف بهدف الاستراحة
دوافع أبو الخيزران لإخفائهم داخل الخزان عند النقاط الحدودية	—
الدخول في الخزان ثانية	—
السيارة أمام مركز المطلاع مع وصف تفصيلي للمكان	السيارة أمام مركز المطلاع
أبو الخيزران في غرفة موظفي الحدود	أبو الخيزران في غرفة موظفي الحدود
الموظفون يستفزون أبو الخيزران ويدعونه (أبو خيزرانة)	الموظفون يستفزون أبو الخيزران
حث الموظفين على إنهاء المعاملة	حث الموظفين على إنهاء المعاملة
يتلكأون أكثر فأكثر	—
رغبة الموظفين في التعرف من (أبو الخيزران) على قصته مع كوكب	—
(أبو الخيزران) يضحك بصورة هستيرية	—
يركض (أبو الخيزران) مسرعا بعد أن أنهى المعاملة	يركض (أبو الخيزران) مسرعا بعد أن أنهى المعاملة
يقود السيارة بسرعة	يقود السيارة

تسلسل السرد في القصة الأصلية	تسلسل السرد في النص المتصرّف فيه
يضطر للتباطؤ بسبب مرور سيارة أخرى من الجهة المقابلة	—
(أبو الخيزران) يكيل اللعنات	—
(أبو الخيزران) يوقف السيارة بعنف	(أبو الخيزران) يوقف السيارة بعنف
(أبو الخيزران) يفتح الكوة ويصرخ بأسمائهم	(أبو الخيزران) يفتح الكوة ويصرخ بأسمائهم
دخل إلى الخزان المعتم، فلم ير شيئا	—
اكتشف أن الثلاثة قد ماتوا	—
عاد وراء المقود، وقاد السيارة مرة أخرى	—
الفصل السابع – القبر	
(أبو الخيزران) يقود السيارة إلى أن هبط الليل متجها خارج المدينة	—
دخل بسيارته في طريق رملي، فقد قرر دفنهم في قبور ثلاثة، ثم غير رأيه	—
سحب الجثث من الخزان، وقذف بها بين أكوام القمامة النتنة	—
عاد إلى سيارته وقادها	—
أوقف السيارة وعاد إلى الجثث، أخرج النقود من جيوبها، كما انتزع ساعة مروان من يده، وعاد إلى سيارته	—
طاردته فكرة	—
انزلقت الفكرة على لسانه «لماذا لم تدقوا جدران الخزان»	انزلقت الفكرة على لسانه «لماذا لم تدقوا جدران الخزان»
دار حول نفسه وأخذ يصرخ، وكانت الصحراء تردد الصدى:	—
– لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟ لماذا لم تقرعوا جدران الخزان؟ لماذا؟ لماذا؟ لماذا؟	—

ملحق ٢

أعراف وأساليب درامية

فيما يلي بعض الأعراف والأساليب[٣١] التي يمكن توظيفها خلال عمل المعلمين في الدراما، وفي إنتاج المعنى، ويمكن استخدامها بشكل خاص في القصص، وتسمى بالأعراف الدرامية[٣٢]. فمن خلال استخدام أساليب درامية يمكن تعميق استكشاف القصص وفهمها والتعمق فيها وبناء وجهات نظر اتجاهها.

فالأعراف الدرامية هي استراتيجيات وأساليب يمكن تطبيقها للفت انتباه التلاميذ إلى الأسئلة والأحداث والقضايا والمفاهيم التي تظهر خلال تشكيل الدراما، فهذه الأعراف تسلط الضوء على هذه الأمور من خلال وضعها في بؤرة الاهتمام. إن التركيز على مسألة ما يتم بعزل لحظات من الفعل أو تجميدها أو تبئيرها. ونحن نحتاج إلى الأعراف الدرامية من أجل تحقيق هذه الغايات. إن جريان الدراما وتدفقها يتطلب التوقف عند لحظات معينة من الفعل وتعميق معناها. الأعراف الدرامية تمدّنا بالوسائل التي تمكننا من عمل ذلك. فبواسطة العرف الدرامي نستكشف المعاني الجديدة، ونتيح لأنفسنا ولتلاميذنا فرصة تعلم إضافية.

إن ميزة الدراما تتمثل في تمكيننا من التحرك في الزمن كيفما شئنا، نوقفه عند لحظة معينة، نعود إلى الوراء، نتقدم، ثم نعود إلى الخلف، ثم نتحرك قدما، فنقف. . . وكل ذلك يجري (هنا والآن) فالمشتركون في الدراما يوظفون الأعراف الدرامية من خلال تجربة العيش داخل لحظة متخيلة.

---

٣١ – إن الأعراف الدرامية الواردة هنا هي جزء يسير من الأعراف الدرامية التي يمكن توظيفها في سياقات تربوية. وما اخترته منها هنا يمثل ما هو موجود في المقترحات التطبيقية والأنشطة. وهذه المادة هي جزء من مادة موسعة في مجال الدراما والتربية ستصدر قريباً عن المؤلف في كتاب ينشره مركز القطّان للبحث والتطوير التربوي.

٣٢ – يعتمد هذا الجزء من الورقة بشكل كبير على كتاب (Structuring Drama Work) من تأليف Jonothan Neelands. الذي يتضمن معظم الأعراف والاستراتيجيات المستخدمة في (الدراما في التربية) يصفها، ويحدد الفرص التي تقدمها في التعلم، والمجالات التي تتقاطع معها إضافة إلى أمثلة تطبيقية.

المعلم في دور

◄ «المعلم يلعب أدوارا داخل الدراما» ◄

هو العرف الأهم والأبرز والأكثر شيوعاً. فيه يلعب المعلم دوراً واضحاً ومتنوعاً في الفعل الدرامي وفي توجيه مساراته، وفي تحديد الغايات والأولويات، وفي تقديم المعلومات، ورفع وتيرة الفعل الدرامي أو خفضها. في هذا العرف يتخذ المعلم دوراً، فيصبح جزءاً من الدراما، ويساهم في تطويرها جنباً إلى جنب مع المشتركين الآخرين. وفي هذا العرف يشتغل المعلم ضمن تنويعات كثيرة تتجلى في طبيعة دوره كمعلم، وفي المنزلة التي تتمتع بها الشخصية الدرامية التي يلعبها. وفي هذه المساحة الهائلة يقدم علاقات قوة متنوعة، ويصوغ تحديات بمستويات مختلفة.

يتميز هذا العرف بأن المعلم يعمل من داخل الدراما، وهو يحاور طلبته من خلال وجوده في الدور. ويستطيع أن يجسد أدواراً ذات وضعيات ومنازل متعددة، وبالتالي، فهو يشتغل على تنوع يتيح التواجد ضمن قوى مختلفة. كما يمنح المشتركين فرصة أكبر في التحاور الحر، وبقيود أقل.

الصورة الثابتة

◄ «خلق الصورة الثابتة بأجساد المشتركين» ◄

لها تسميات عديدة، تسمى الصورة الفوتوغرافية أو لقطة فيديو أو لوحة تصويرية (لمشهد أو حدث يمثله أشخاص). يعتبر عرف «الصورة الثابتة» أحد أبرز الأعراف الدرامية، وأكثرها شيوعا واستعمالا. ويمكن القول بأننا نراه في كل دراما تقريبا. فيه يقوم المشتركون (أفراد، مجموعات صغيرة، مجموعة كلية) بخلق صورة ثابتة، باستعمال أجسادهم، تمثل هذه الصورة لحظة درامية معينة مجسدة أو مجردة، ، وكأنها صورة فوتوغرافية أو كأنها تلك اللحظة التي نوقف فيها حركة فيلم الفيديو عند لقطة معينة، وتعبر هذه الصورة عن موقف معين للمنخرطين فيها أو موقف معين يرونه من وجهة نظر آخرين خارج الدراما أو داخلها. إن تجميد اللحظة الدرامية يساهم بشكل فعال في تحقيق غايات عديدة منها: تسليط الضوء على لحظة مهمة والتركيز عليها، ومناقشتها وتحديد النقلة التالية بناء عليها. التعبير عن موقف أو فكرة تُستلهم لاحقا في إنتاج فعل داخل الدراما أو خارجها؛ مثلا فعل كتابي. إن هذا العرف يسهم كثيرا في إمكانية الولوج إلى تفاصيل أكثر فأكثر.

يتسم هذا العرف بسمة الاقتصادية؛ فهو قصير ومكثف ويمكن تنفيذه بسهولة. ولكثافته فهو يبلور المعنى مجسداً في صورة ثابتة تستطيع أن تقدم للمعنى ما لا تستطيع تقديمه الكلمات وحدها، ويمنح المشتركين إمكانية لقراءته وتأويله، وإمكانية تجسده بشكل مبسط، فهو قادر على تبسيط المعقد ووضعه في صورة مكثفة واضحة التكوين والملامح. إن ثبات الصورة الدرامية في هذا العرف تغري بالمناقشة أثناء تشكيلها وأثناء مشاهدتها.

الأصوات من الرأس

► «استكشاف ما الذي يدور في رأس الشخصية» ◄

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

يوفر هذا العرف فرصة لإنتاج تناغم ما بين الصوت والفعل، كما تصبح الشخصية اكثر وعيا بالمشكلة التي تواجهها، وتندمج التعبيرات المنطلقة من الآخرين في فعل قد يبدو وشيكا وتؤثر فيه. ويفيد توظيف هذا العرف في إضافة توتر جديد، كما أنه يصبح مجدياً إذا كان من الضروري إبطاء الدراما بغية تفاعل انعكاسي أعمق مع الحالة.

الشخصية الجماعية

► «جميع أعضاء المجموعة يمثلون شخصية واحدة في الوقت نفسه» ◄

يلعب المشتركون جميعاً أو عدد منهم دور شخصية واحدة في الوقت نفسه، قد يكون

المعلم واحداً من اللاعبين أو قد يكون خارج الدراما، وما يحدد ذلك هو طبيعة المهمة، والمقصد المبتغى من وراء استخدام هذا العرف.

ينفذ هذا العرف عبر أسلوب الارتجال، فكل واحد من المشتركين يمكنه المشاركة في الفعل الدرامي حركة أو كلاما.

في هذا العرف ينخرط المشتركون في عملية حوارية ذات مستويين: ١) الحوار فيما بينهم من موقعهم كمتبنين لهذه الشخصية. ٢) الحوار الكامن وراء الكلام أو الفعل الظاهري للشخصية.

يفيد هذا العرف في تخفيف الضغط عن الشخص الذي يحمل الشخصية بمفرده، فتوزع الشخصية على المجموعة كلها أو عدد منها فهو لا يضع شخصاً واحداً تحت ضغط ضرورة التجاوب مع كل ما يجري في الدراما. كما يفتح مجالا للتعامل مع المشكلات بجرأة أكبر من قبل المشتركين. وهو وسيلة تنمي كلا من السرد والتوتر، وتطور اهتمامات كل من الفرد والمجموعة في سياق درامي مشترك.

مسرب الوعي

► «استكشاف أفكار الشخصية ومشاعرها في لحظة مهمة» ◄

الشخصية الدرامية أمام مفترق طرق، أو تواجه تحديا يتطلب منها اتخاذ خطوة ما أو قرار اتجاه مشكلة أو معضلة، وهي مترددة في عبور هذه اللحظة الحاسمة التي تقف عندها. يمكن في حالة من هذا النوع استخدام هذا العرف بحيث يشترك جميع المشتركين في تحويل ما تفكر فيه الشخصية إلى كلام يقال علنا وذلك خلال عبورها بين المشتركين الذين يشكلون صفين متقابلين.

يختلف هذا العرف عن عرف (أصوات في الرأس) من حيث أن الشخصية تتوقف عن ممارسة دورها الدرامي وتمر عبر المسرب، في حين أن (أصوات في الرأس) عرف يقتضي تلازم فعل الشخصية مع أقوال الآخرين.

الاسترجاع

► «تفسير تصرف الشخصية بناء على حدث جرى معها في الماضي باستعادة صور من الماضي» ◄

قد تحتاج الدراما في لحظة ما من لحظات فعلها أن تعود إلى الماضي، أننا نشاهد ذلك

في الأفلام السينمائية، ويسمى (flashback) حيث نرى الشخصية تسترجع موقفا ما من حياتها الماضية. وفي هذا العرف يمكن للشخصية أن تستحضر حدثاً أو أحداثا من الماضي. إن ما تسترجعه من الماضي يجب أن يرتبط بعلاقة ما باللحظة الحالية التي يحدث فيها الاستحضار، فإذا ما كانت ردة فعل شخصية اتجاه موقف معين تتجسد في تصرف بعينه، فربما سنعود إلى استرجاع صور من الماضي لتفسير هذا التصرف. مثلاً، إذا كانت هناك فتاة تخاف الاقتراب من الرجال، فربما سنحاول استرجاع لحظات من الماضي لتفسر لنا سبب هذا الخوف الذي يلازمها، قد يكون أن رجلا اعتدى عليها في طفولتها، وكان هذا الاعتداء سبباً في تصرفها على النحو الذي يتم فيه في اللحظة الدرامية الراهنة . . . .

قد تكون الشخصية مترددة في اتخاذ موقف معين عليها أن تتخذه بسبب الخوف مثلا، ربما سيكون من المفيد إدراك ما الذي يضغط عليها باتجاه فعله، قد يكون ذلك وعدا قدمته لأبيها قبل سنوات، أو أن صوتاً لشخص ما يستعاد كجزء من صورة لهذا الموقف في الماضي حينما حُثَّتْ على أن لا تتردد إذا ما واجهت هذا الموقف الذي هي فيه الآن.

يفيد هذا العرف في إكساب المشتركين بصيرة ثاقبة حول أفعال الشخصية. الاسترجاع يعود بنا إلى لحظات أساسية من الماضي كانت قد أثرت تأثيرا جلياً على الشخصية. وبإمكاننا أيضا أن نفيد من هذا العرف في كتابة حوار قائم على الاسترجاع ومتضمن فيه. كما يمكن أداؤها كمشهد استرجاع فعلي.

مقعد الاستنطاق

► « الشخصية تجيب عن الأسئلة التي لا تجيب عليها في السياق الدرامي الأساسي» ◄

يستعمل هذا العرف عادة من قبل المسرحيين لتطوير الشخصية المسرحية، وتعميق فهم الممثل للشخصية التي يمثلها. ويمكّنه ذلك من تشكيل ملامحها بشكل أفضل.

يستخدم هذا العرف بعدة صُور، يمكن للمستنطقين أن يكونوا في أدوار محققين، أو مؤرخين، أو شهود. . . ويمكن للمعلم (أو أيَ مشارك آخر) حين يكون في دور المستنطَق، أن يقوم بتجسيد ذلك بطرائق عديدة، منها:

١) أن يجلس على كرسي محدد يتعارف عليه الجميع على أنه (كرسي الاستنطاق)

٢) أن يضع شيئا ما؛ قبعة، شالا، معطفا. . . ٣) أن يحمل غرضاً. ٤) أن يجلس على كرسيه بوضعيتين مختلفتين؛ وضعية ترمز إلى وجوده في الدور، وأخرى ترمز إلى وجوده خارج الدور.

فهذه الطرق، وربما غيرها، تساعد المعلم في الدخول في الدور والخروج منه متى اقتضت الحاجة ذلك، فهو يوظف فعلاً رمزياً بسيطاً وسريعاً وسهلاً ينبئ بحالتي الدخول والخروج في الدور. فحين يفعل ذلك فهو في دور (مستنطَق) وحين يتحرر من هذا الفعل يعود إلى دوره كمعلم. وبصورة أوضح فحينما يجلس على الكرسي فهو (مستنطَق) وحينما يقوم فهو (المعلم). المهم هنا أن يدرك الطلاب تماماً، عبر فعل رمزي، متى يكون في دور ومتى يكون خارجه، وفي الحالتين يستطيعون التفاعل معه بما تتطلبه كلتا الحالتين.

يفيد هذا العرفُ المعلمَ في تقديم معلومات جديدة أو حين يرى ضرورة إعادة الدراما إلى مسارها حينما أزاحها المشتركون عنه. ويفيد أيضا في وضع توتر جديد تحتاجه الدراما في لحظة معينة، وبخاصة حين تكون الشخصية المستنطَقة في وضعية الاستنطاق خلال لحظة صعبة تمر بها أو أثناء بحثها عن مخرج لأزمة تعصف بها.

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

السرد

► «توظيف القص خلال سير الدراما» ◄

يستخدم السرد بطرائق عديدة، منها:

١) تحكى القصة يوازيها تمثيل لها من قبل المشتركين. ٢) يوظف السرد في ربط المشاهد بعضها ببعض. ٣) يوظف السرد للتعليق على أحداث القصة من وجهة نظر محددة.

يمكن للمعلم أن يستعمل أشكالا من السرد خلال الدراما لأهداف متنوعة:

١) إبطاء إيقاع حركة الدراما إذا كانت تسير بسرعة أكثر من اللازم.
٢) إبطاء الدراما لتعميقها.

٣) تقديم استخلاص ما.

٤) تحديد لحظة زمنية انقضت.

٥) تهيئة المرحلة التالية.

يعمل هذا العرف على تزويد المشتركين بالمعلومات، ولرفع درجة التأثير عبر خلق أجواء مناسبة يثيرها السرد. ينفذه المعلم، غالباً، لبث مزاج أو شعور معين. إن هذا العرف يمكن من تحديد الطبيعة المراد للنشاط أن يدار فيها من خلال تحديد طبيعة محتوى السرد وشكله.

الكتابة في دور

►«الكتابة من قبل الشخصيات في السياق الدرامي»◄

يكتب المشتركون من مواقعهم كشخصيات في الدراما، يمكن توظيف كل أشكال الكتابة وأنواعها؛ قصة، رسالة شخصية، رسالة رسمية، عقد، إعلان، خبر، دعاء، . . .

يوم في حياة الشخصية

►«رسم صورة للشخصية من خلال التعرف على تصرفاتها وأفعالها في يوم وليلة»◄

يهتم هذا العرف بالعودة إلى الزمن الماضي، ليملأ ثغرات في حياة الشخصية. نقوم بذلك كي نتمكن من تكوين تصور حول دوافع الشخصية التي أفضت بها إلى ما حدث لها. إن هذا العرف يعتمد بناء تسلسل زمني (كرونولوجي). ويبنى على هيئة مشاهد أو لحظات درامية تعد من قبل المجموعات التي تتقاسم يوم في حياة الشخصية (يوم وليلة – ٢٤ ساعة)، تقوم كل مجموعة بعمل مشهد في سياق ذلك الوقت الذي اختارته أو اختير لها، ويتم تضمين الشخصية الرئيسية في كل هذه المشاهد، ثم تعرض متسلسلة، ويعاد العمل عليها مرة أخرى بعد الأخذ بعين الاعتبار ما قدمته المشاهد الأخرى.

الدور على الجدار

►«تكوين الشخصية عبر الرسم والكتابة»◄

يمثل هذا العرف (سجلاً لشخصية أو شخصيات في الدراما). وهو عبارة عن تخطيط

كبير مرسوم لملامح عامة جداً للشخصية على ورقة كبيرة. يكتب المشتركون في المساحات البيضاء كتابات عن الشخصية وتحولاتها من مرحلة إلى أخرى. قد تتضمن الكتابات: كلمات، جمل، مشاعر، اهتمامات، تطلعات. . . . يتم الاحتفاظ بهذا التخطيط أثناء سير الدراما، والكتابة فيه عند المنعطفات الأساسية، فيمكن رؤية التحولات التي حدثت.

نستطيع استعمال أقلام وألوان مختلفة، فيعبر كل لون منها عن مرحلة. يساعد ذلك في إضاءة مسيرة التحولات كما يمكن استعمال تخطيط مختلف لكل مرحلة من المراحل. يمكن تعليق هذه التخطيطات على الجدران، وهناك تتم عمليات الإضافة والتعديل كلما كان ذلك ضرورياً.

هذا التخطيط يمثل عملياً صورة تقدم لنا معلومات حول الشخصية باستمرار. فالدراما تمنحنا الفرصة في استكشاف الشخصية وملامحها وتحولاتها، وبالمقابل فإن المعلومات المتراكمة تساعدنا في عملنا في تشكيل الدراما، وفي ربط هذه المعلومات المتكوِّنة بمجريات الدراما اللاحقة.

دراما المجموعة الصغيرة

►«مجموعات صغيرة كل منها تنجز مشهداً من سلسلة مشاهد المشهد الأوسع»◄

تتشكل مجموعات فرعية من المجموعة الكلية للتلاميذ، يعمل كل منها على مهمة منفصلة، ولكنها متصلة بالموضوع الرئيسي ونموه وتأويله. ويفيد هذا العرف في اختيار المضمون، وتكوين أفكار متسلسلة، وفي بناء الشخصيات، والحوارات، وتنمية مهارات الأداء، وتنمية الثقة بالذات. فيمكن للمجموعة أن تقدّم أداء تعبيريا نابعا من خبراتها مباشرة.

أوراق عمل

ورقة عمل ١

الحدث الأول : .....

الحدث الثاني : .....

الحدث الثالث : .....

الحدث الرابع : .....

الحدث الخامس : .....

الحدث السادس : .....

الحدث السابع : .....

الحدث الثامن : .....

ورقة عمل ٢

قفز إلى الخارج وأغلق الفوهة ببطء، ثم هبط السلم إلى الأرض، كان الظلام كثيفاً مطبقاً وأحس بالارتياح لأن ذلك سوف يوفر عليه رؤية الوجوه

جر الجثث -واحدة واحدة- من أقدامها وألقاها على رأس الطريق، حيث تقف سيارات البلدية عادة لإلقاء قمامتها كي تتيسر فرصة رؤيتها لأول سائق قادم في الصباح الباكر

صعد إلى مقعده ودور المحرك ثم كرّ عائداً إلى الوراء ببطء محاولاً قدر الإمكان أن يخلط آثار عجلات سيارته بالآثار الأخرى، كان قد اعتزم أن يعود إلى الشارع الرئيسي بذلك الشكل الخلفي حتى يشوش الأثر تماماً

ولكنه ما لبث أن تنبه إلى أمر ما بعد أن قطع شوطاً فأطفأ محرك سيارته من جديد وعاد يسير إلى حيث ترك الجثث فأخرج النقود من جيوبها، وانتزع ساعة مروان وعاد أدراجه إلى السيارة ماشياً على حافتي حذائه

حين وصل إلى باب السيارة ورفع ساقاً إلى فوق تفجرت فكرة مفاجئة في رأسه . . بقي واقفاً متشنجاً في مكانه محاولاً أن يفعل شيئاً . . فكر أن يصيح إلا أنه ما لبث أن أحس بغباء الفكرة، حاول أن يكمل صعوده إلى السيارة إلا أنه لم يشعر بالقوة الكافية ليفعل

لقد شعر بأن رأسه على وشك أن تنفجر، وصعّد كل التعب الذي كان يحسه فجأة إلى رأسه وأخذ يطن فيه حتى أنه احتواه بين كفيه وبدأ يشد شعره ليزيح الفكرة . . ولكنها كانت ما تزال هناك: كبيرة داوية ضخمة لا تتزعزع ولا تتوارى، التفت إلى الوراء، حيث ألقى بالجثث، إلا أنه لم ير شيئاً

ولم تجد النظرة تلك إلا بأن أوقدت الفكرة ضراماً فبدأت تشتعل في رأسه . . وفجأة لم يعد بوسعه أن يكبحها داخل رأسه أكثر فأسقط يديه إلى جبينه وحدق في العتمة وسع حدقتيه

ورقة عمل (٣)

انزلقت الفكرة من رأسه ثم تدحرجت على لسانه :

«لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟»

انزلقت الفكرة من رأسه ثم تدحرجت على لسانه :

- «لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟»

دار حول نفسه دورة ولكنه خشي أن يقع فصعّد الدرجة إلى مقعده وأسند رأسه فوق المقود :

- لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟ لماذا لم تقولوا؟ لماذا؟

وفجأة بدأت الصحراء كلها تردد الصدى :

- لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟ لماذا لم تقرعوا جدران الخزان؟ لماذا؟ لماذا؟ لماذا؟

ورقة عمل (٤)

الحبكة	ما الذي حدث للقصة بالضبط؟ الحدث والنتيجة
المكان والزمان	ما الزمن الذي تجري فيه أحداث القصة؟ ما المكان الذي تجري فيه أحداث القصة؟
الشخصيات	من هي شخصيات القصة؟ ما صفات كل منها؟

الأسلوب	تحدّث عن اللغة التي استعملها الكاتب في القصة
الموضوعة	ما مغزى عنوان القصة؟ ما الموضوع الذي يتكرر في القصة؟ ما الفكرة الرئيسية من القصة؟
الرموز	اذكر بعض ما استعمله الكاتب من تشبيهات وصور خيالية ليدل على أشياء واقعية؟
وجهة النظر	من الذي يروي القصة؟ هل هو محايد؟ أم هل هو متعاطف مع أي شخصية أو الأفكار؟ كيف ظهر ذلك؟

ورقة عمل (٥)

النص الأول	النص الثاني	
– أووف! الطقس هنا في غاية البرودة!	–الطقس هنا في غاية البرودة!	....
. . . بعد لحظة تبعه أسعد ثم أبو الخيزران فجلسا واضعين رأسيهما فوق ركبهما المطوية . . قال أبو الخيزران بعد فترة :	جلس أربعتهم على الأرض واضعين رؤوسهم فوق ركبهم المطوية . . قال أبو الخيزران بعد فترة :	....
. . . فدور نظره فوق وجوههم فبدت له وجوها صفراء محنطة . الفوهة المفتوحة بقيت تخفق بالفراغ لحظة ، كان وجه أبي الخيزران مشدودا . . .	. . . فدور نظرةً فوق وجوههم ، فبدت وجوها صفراء محنطة . الفوهة مفتوحة ، كان وجه أبي الخيزران مشدودا . . .	....
– لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟ لماذا لم تقولوا؟ لماذا؟	– لماذا لم تدقوا جدران الخزان؟	....

الموازنة
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

مواد مصدرية

مادة مصدرية (١)

مصير ضحايا الشاحنة يثير مجدداً قضية الهجرة

حمّل وزير الداخلية البريطاني جاك سترو المهربين مسؤولية وفاة ٥٨ شخصا وجدت جثثهم داخل شاحنة أوقفت في ميناء دوفر، وقال سترو أن هؤلاء المهربين لم يعيروا أي اهتمام لحياة الإنسان وسلامته، ووصف الوزير البريطاني في خطاب أمام مجلس العموم البريطاني اكتشاف الجثث بأنه مأساة إنسانية مريعة.

وكانت الشرطة البريطانية قد عثرت في وقت مبكر من صباح اليوم الاثنين على جثث ثمانية وخمسين شخصا من بينهم أربع نساء في الجزء الخلفي من الشاحنة، وقد اعتقلت السلطات سائق الشاحنة المسجلة في هولندا والقادمة من ميناء زيبروج البلجيكي. ويعتقد أن

الضحايا، وهم من أصل صيني مهاجرون غير قانونيين دفعوا أموالا من أجل نقلهم بهذه الطريقة السرية. وقد نقل إلى المستشفى رجلان تمكنا من النجاة وهما يخضعان حاليا لرقابة الشرطة وسط مخاوف على حياتهما.

وقال وزير الداخلية البريطاني إن القتلى ضحايا تجارة شيطانية وإن مصيرهم أطلق تحذيرا للآخرين الذين قد يستدرجون لمصير مشابه.

ردود فعل

وردا على تصريحات جاك سترو قالت آن ويدكومب، وزيرة داخلية الظل في حزب المحافظين المعارض إن من الضروري إجراء تفتيش منتظم قبل وصول أي سيارة إلى الحدود البريطانية.

وقالت متحدثة باسم الجمارك البريطانية إن الجثث اكتشفها أحد الضباط أثناء تفتيش اعتيادي للشاحنة. وأضافت المتحدثة أن الضابط أصيب بصدمة، ويخضع الآن لعلاج نفسي لتجاوزها. وقد نقلت الجثث إلى مشرحة لإجراء الفحوص عليها، وتحديد العامل المسبب للوفاة. ويقول أحد المسؤولين في الشرطة البريطانية إن تحقيقا جنائيا كبيرا يجري الآن.

ولم يتقرر بعد سبب الوفاة لكن المسؤول لم يستبعد أن يكون السبب التسمم باستنشاق غاز أول أكسيد الكربون أو ربما الاختناق. وأكد أن الشاحنة التي يبلغ طولها ١٨ مترا كانت محكمة الغلق ومحملة جزئيا بالبندورة الطازجة. ولم يكن جهاز التبريد داخل الحاوية يعمل لكنه لا تتوفر معلومات عن درجة الحرارة في داخلها أثناء وقوع الحادث.

ووصف نك هاردويك الرئيس التنفيذي لمجلس اللاجئين في بريطانيا المهربين بأنهم مجرمون دوليون متهورون. وقال لـ بي بي سي إنه ما لم يكن هناك نظام دولي عام للهجرة فإن الناس سيضعون أنفسهم في مثل هذه المواقف بالغة الخطورة.

ووصفت منظمة العفو الدولية – أمنستي إنترناشنال – الحادث بأنه مأساة متوقعة الحدوث، قائلة إنها توضح حالة اليأس التي تدفع مثل هؤلاء للمجازفة.

وكانت الحكومة البريطانية قد اتخذت أخيرا إجراءات تتعلق بالهجرة غير القانونية تتضمن تغريم كل من يدخل لاجئين مختبئين إلى نقاط الحدود البريطانية مبلغا مقداره ألفا جنيه إسترليني.

نشر هذا الخبر بتاريخ 19/6/2000
في www.bbc.arabic.com

مادة مصدرية (٢)