قضايا الواقع المعاصر وفنيَّة الكتابة في مسرح الطفل

(دراسة تحليليَّة)

ا.م.د/ عزة حسن الملط

أستاذ المسرح المساعد بقسم الإعلام التربوى

كلية التربية النوعية – جامعة طنطا

المُستخلَص:

على الرغم من تعدُّد دعوات الباحثين والمؤلفين بضرورة طرح قضايا الواقع ومشكلاته في مسرح الطفل، فقد جاءت تلك الدعوات مقترنةً بالتحذير والمخاوف من أن ينقلب العمل المسرحي إلى شكلٍ دعائيٍّ تعليميّ مباشر، يفتقد معه الطفل الاهتمام والتشويق والتفاعل مع النَّص المسرحي.

وتتحدَّد مشكلة البحث في كيفية توظيف المؤلف أساليبَ فنيَّةً ودراميَّةً تطرح قضايا الواقع، بصورةٍ تعمل على إقامة علاقة تفاعُليَّة ديناميَّة بين الواقع الدرامي (المُفترَض) وبين واقع الطفل المُتلقِّي؛ ممَّا يعمل على تشويقه وإثارة عقله وذهنه فيما يطرحه النَّص من قضايا.

وقد تخيَّر البحث مسرحيتَيْن متفاوتتَيْن زمنيًّا، هما: مسرحية (بيت الحب) للمؤلف حمدي الجابري ١٩٨٨م، ومسرحية (كوكب السلام) للمؤلف منتصر ثابت ٢٠١٥م، وقد توصَّل البحث إلى:

إنَّ كلتا المسرحيتين اعتمدتا على توظيف أساليب فنيَّة ودراميَّة، تعمل على تضافر أفكار المؤلف مع النسيج الدرامي في قالب جمالي يبتعد عن الشكل التعليمي المباشر، وذلك على مستويات عدَّة:

١- مستوى توظيف الشخصيَّة الدراميَّة بوصفها نموذجًا لشريحة مجتمعيَّة تكشف عن جدليَّة العلاقة بين الفرد والمجتمع.

٢- مستوى توظيف البِنْيَة الدراميَّة بوصفها تشكيلًا دلاليًّا، يعمل على تأكيد رؤية المؤلف الناقدة للواقع ويوضحها؛ ممَّا يعمل على إقحام المُتلقِّي الصغير في اكتشاف المعنى الكامن خلف الأحداث.

٣-مستوى توظيف الخيال في النَّص المسرحي توظيفًا دلاليًّا يتوافق مع الطرح الموضوعي لقضايا الواقع؛ ممَّا يثير عقل المتلقي الصـــغير وذهنه، في التفكير في القضـــايا المطروحة بدلًا من الاندماج العاطفي في الأحداث.

Contemporary Reality Issues and the Art of Writing in Children's Theater
(Analytical study)
Abstract

Despite numerous calls from researchers and authors to raise contemporary issues and problems in children's theater, these calls have often been accompanied by warnings and concerns that such works might turn into direct educational propaganda, lacking the elements of interest, excitement, and interaction with the theatrical text.

The study lied in determining how Authors can employ artistic and dramatic techniques to address contemporary issues in a way that fosters a dynamic interactive relationship between the fictional dramatic reality and the reality of the child audience, thereby captivating their attention, stimulating their minds, and raising their awareness of the issues presented in the text.

The study selected two plays from different periods: "The House of Love" by Hamdi Al-Jabri (1988) and "Planet of Peace" by Muntaser Thabet (2015). The study concluded that:

Both plays employed artistic and dramatic techniques that integrated the author's ideas into the dramatic fabric in an aesthetically pleasing manner, moving away from a direct educational approach. This integration was achieved on multiple levels:

1-The extent to which dramatic characters are employed as representations of social groups, revealing the dialectical relationship between the individual and society.

2-The Authors' effective utilization of dramatic structure as a semantic construct served to reinforce and clarify their critical perspective on reality, thereby immersing the young audience in a process of uncovering the underlying meaning embedded within the events of the play.

3- The imaginative elements in a theatrical text can be employed semantically to align with the objective presentation of real-world issues. This approach served to stimulate the intellect and critical thinking of young audiences, encouraging them to engage with the underlying themes rather than simply becoming emotionally invested in the plot.

مُقدِّمَة:

مسرح الطفل هو مسرحٌ زاخرٌ بالقيَم التربويَّة والجماليَّة التي تدعو إلى قيَم العمل، وحب الخير والإنسانيَّة وجماليَّات البيئة والحفاظ على المساحة الخضراء، ونظافة الأنهار، وغيرها من القيم الإنسانيَّة والجماليَّة والتربويَّة التي غالبًا ما تُطرح في مسرح الطفل عبر أجواء خياليَّة، وجو فانتازي، وشخوص مُتخيَّلة، والتي غالبًا ما تكون مُستلهَمة من الأساطير والحكايات الشعبيَّة، وغيرها من الأجواء التي تثير الأطفال وتشدُّ انتباههم وتتناسب مع طبيعتهم الشَّغُوف بعالم الخيال واللَّعِب والتحرُّر.

غير أن الواقع المَعِيش، وتطور المجتمع يدعو إلى مخاطبة عقل الطفل بمفردات الواقع وقضاياه المعاصرة، كما يمكن القول إنَّ عصر الانفتاح والتكنولوجيا والميديا قد وسَّع مُدرَكات الأطفال بصفة عامة؛ ومن ثمَّ أصبح من الضروري أن يتجه أدب الأطفال بصفة عامة والمسرح بصفة خاصة إلى مخاطبة عقل الطفل ووجدانه، لا بصورة تحقق له المتعة والتوعية فقط، وإنَّما بصورة تحقق له المتعة والمسؤولية معًا؛ متعة إشراك الطفل في قضايا مجتمعه ومسؤولية مخاطبته كفرد من أفراد المجتمع له دور فعَّال تجاه ذاته وتجاه مجتمعه.

ويربط ت. إس. إليوت بين ثقافة الأطفال وبين التطوُّر والديناميَّة والتفاعُل؛ حيث يرى أن الثقافة الجاهزة التي تُفرض على الأطفال تفتقد إلى عملية التربية الحقيقيَّة، فالثقافة لا بدَّ وأن يُنظر إليها باعتبارها "مرحلة في التطور، تُدرب عقول الناشئة على صَقْلها، وعلى نقدها وتحسينها في الوقت نفسه؛ ومن ثمَّ تتحقق التربية السليمة"[١]، فإذا كانت الثقافة معبرة عن الواقع وعاكسة لأساسه المادي فإن لها استقلالًا نسبيًّا عن ذلك الواقع، وهي "إن عكست حركته فإنها في الوقت ذاته أداةٌ فذَّةٌ لتغييره"[٢]، فالعلاقة بين الثقافة والمجتمع هي علاقة تأثير وتأثُّر دائمة، فعلى الرغم من كونها الأساس المادي للمجتمع، فهي أيضًا تقوده نحو التغيير، وهذا هو دور المثقف الواعي سواءً أكان أديبًا أم فنانًا، أم مُؤلِّفًا مسرحيًّا.

وتُعدُّ إشكالية طرح قضايا الواقع في مسرح الطفل من الإشكاليات المُهمَّة، فعلى الرغم من تعدُّد الدعوات التي تؤكد أهميَّة طرح قضايا الواقع في مسرح الطفل، فإنَّ تلك الدعوات جاءت مقترنةً بالتحذير والمخاوف من مناقشة قضايا الواقع الناتجة عن مشكلات عالم الكبار، حتى ولو ألقت بظلالها على واقع الطفل، فهي قد تؤدي – كما يرى جولدبرج[٣] – إلى نتيجة عكسية تُصيب الطفل باليأس والإحباط والخُذْلان؛ ومن ثمَّ يفتقد روح المثابرة والإيجابية والمسؤولية، بينما أكَّدت "جون آيكن"[٤] أهميَّة الكتابة عن المشكلات المعاصرة للطفل ولكنها

ترى أنها تتطلَّب كاتبًا واعيًا، يمتلك تفكيرًا مبدعًا في عرض تلك المشكلات، وإلا انقلب عمله إلى شكلٍ دعائيٍّ مباشر يفتقد الطفل معه التشويق والتفاعل مع ما يطرحه من قضايا.

وتنسحب تلك الإشكالية على مسرح الطفل في الوطن العربي؛ حيث يَعيبُ "يعقوب الشاروني" على مسرح الطفل ارتكازَه على استلهام التراث والنصوص المُترجَمة دون "مواجهة للموضوعات التي يتعرض لها أبناء الوطن العربي"[٥]، مثل قضايا أطفال الشوارع، والخلافات بين الأجيال المختلفة، وقضايا الطفل العامل وغيرها، وتذهب "فاطمة يوسف" خطوة أبعد من ذلك، فهي تنادي بأهمية مناقشة القضايا الخاصة بالحروب والدمار والأطماع، التي يحياها الطفل المعاصر؛ ومن ثمَّ توعيته بالشرِّ المُستحدَث الناتج عن هيمنة الدول الأخرى ومطامعها[٦].

وعلى الرغم من تعدُّد الآراء السابقة التي تؤيد أو تُحذر من طرح قضايا الواقع في مسرح الطفل، فإنها – كما تلاحظ الباحثة – لم تتعرض إلى فنيَّة الكتابة المسرحيَّة المناسبة لعرض قضايا الواقع، سوى رأي "فاطمة يوسف" حيث ترى أن القالب المناسب لهذه الأفكار هي "الواقعيَّة البسيطة التي تتوسَّل بالخيال"[٧]، غيرَ أن ذلك الرأي لم يناقش طبيعة الواقعية البسيطة، ولم يتعرض أيضًا لطبيعة الخيال الذي يتناسب مع الواقعية.

فإذا كانت الواقعيَّة، كما يرى "رينيه ويلك"، تعتمد على الحقائق والمعلومات وترفض الإغراب القائم على الخيال والأحلام وقصص الجِنّيات[٨]، وغيرها من العناصر التي يقوم عليها مسرح الطفل، فإنَّ الباحثة ترى أن فنيَّة الكتابة للطفل حول قضايا الواقع ومشكلاته تحتاج إلى مزيدٍ من الدراسة والبحث.

ولعلَّ طبيعة الطفل وعلاقتها بعالم اللَّعِب والخيال، هي ما دفعت المُؤلِّفين والكُتَّاب إلى طرح القيَم التربويَّة والاجتماعيَّة والأخلاقيَّة عبرَ أجواء خيالية تعتمد على وسائل الإبهار والتشويق، وغالبًا ما يلجأ المؤلفون إلى توظيف بعض الشخصيَّات الواقعية كشخصيَّة الرَّاوِي أو الحكيم أو الجَدّ؛ لكي يقوم بدور الوسيط الذي يربط بين الأجواء الخياليَّة أو التاريخيَّة وبين الواقع المَعِيش؛ ومن ثمَّ تقديم الحكمة أو الخلاصة الفكرية التي يهدف إليها العمل المسرحي، وقد يكون هذا الأسلوب مفيدًا في المراحل الأولى من عمر الطفل، فهو في مرحلة الطفولة المبكرة يكون – كما أكَّدت معظم الدراسات – غيرَ قادرٍ على إيجاد العلاقات واستخلاص النتائج.

أما في المراحل اللاحقة مثل مرحلتَي الطفولة المتأخرة والمراهقة، فقد يعوق هذا الأسلوب قدرةَ الطفل على المشاركة الفعَّالة ذهنيًّا وعقليًّا فيما يُطرح أمامه من موضوعات؛ ممَّا يجعل منه مجرد مُتلقٍّ سلبيٍّ يستقبل الحلول الجاهزة والحِكَم المُستخلَصة في نهاية المسرحيَّة، وهو ما يتعارض مع الأهداف الجماليَّة للدراما التي تسعى إلى خلق علاقة دينامية بين النَّص والمُتلقِّي، ويتعارض أيضًا مع أهداف التربية التقدُّميَّة الحديثة التي

تأثَّرت بآراء ونظريات "جون ديوي" حول الارتقاء المعرفي لدى الأطفال، والتي تشـير إلى أن الطفل ينبغي أن يفهم المعنى والدلالة بدلًا من المعلومات المُباشِرة، التي تسعى إلى تنمية التفكير التفاعُلي لدى الطفل بدلًا من التلقين.

وتُعدُّ العلاقة التفاعلية بين النَّص المسرحي وبين المُتلقِّي، هي الأساس الذي تبحث فيه الدراسات النقديَّة الحديثة، بوصـــفها فاعلًا لجماليَّات التلقِّي ومؤثرًا فيها؛ ذلك لأن العمليَّة الإبداعيَّة في الفن المســـرحي تعتمد على جانبين؛ جانب خاص بالمُؤلِّف وقدرته على إثارة المتلقي وتحفيزه لاكتشـاف المعنى، وجانب آخر خاص بالمتلقي وقدرته على تفسير المعنى وإنتاجه.

ويتوقف إنتاج المعنى على خبرة المتلقي الثقافيَّة والحياتيَّة، وعلى درجة ارتباط العمل المســـرحي بالواقع، فقد يكشـــف النَّص عن خلفيَّة واقعيَّة ســـهلة التفســـير، أو يكشـــف عن خلفية واقعية – بعيدة – تمتنع على التفسير، مثل مسرح العَبَث، ولا تظهر إلا بعد خبرة مُركَّبة للمُتلقِّي[٩]، والخلفيَّة الواقعيَّة السهلة التفسير هي ما تتناســب بطبيعة الحال مع المتلقي الصــغير، غير أنها لا تعني الطرح المباشــر لمفردات الواقع، وإنَّما تعتمد جماليَّات النَّص المســـرحي على ديناميَّة أو حركة النَّص، أو الأثر المفتوح للنص وهو أثر لا يرتبط بالنهايات المفتوحة أو المُغلقة، فقد يكون النَّص مكتملًا عضـويًّا، ولكن "البحث في المشـكلة يظل قائمًا"[١٠] بعد التعرُّض للتجربة الأدبيَّة؛ ممَّا يثير تساؤلات عدَّة في ذهن المتلقي ترتبط بواقعه وبالعالم من حوله.

وتعتمد حركة النَّص على توظيف عناصر نَصِّيَّة وشكليَّة، تعمل على التحاور والتفاعل بين أجزاء النَّص وبين مضمونه، بحيث تكشف المواقف والأحداث والشخصيات والتشكيل البنائي، عن رسالة المؤلف، وتعمل تلك العناصـــر في الوقت نفســـه، على التحاور والتفاعل بين دلالات النَّص الدرامي وبين المتلقي، بصـــورةٍ تستثير استجاباته، وتحفزه على اكتشاف المعنى الكامن خلف الأحداث، وإحالته إلى الواقع المَعِيش؛ ومن ثمَّ يتحقق إنتاج المعنى واكتشافه.

ولا يتجه البحث إلى رصـــد قضـــايا الواقع، وإنَّما يتجه إلى مناقشـــة كيفية طرح تلك القضـــايا في النَّص المســـرحي عبرَ فنيَّةٍ دراميَّةٍ وجماليَّة، تعمل على تشـــويق الطفل وإثارة اهتمامه وعاطفته، إلى جانب مخاطبة عقله بوصفه عضـوًا فعَّالًا ومُشاركًا في المجتمع؛ ممَّا يثير فيه الشعور بالمسؤوليَّة والتفاعل مع ما حوله من المشكلات المجتمعيَّة والقضايا المعاصرة.

إشكاليَّة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في كيفية توظيف المُؤلِّف أساليبَ فنيَّةً ودراميَّةً تطرح قضايا الواقع بصورةٍ تعمل على إقامة علاقة تفاعلية دينامية بين الواقع الدرامي (المُفترَض) وبين واقع الطفل المُتلقِّي؛ ممَّا يعمل على تشـويقه وإثارة عقله وذهنه فيما يطرحه النَّص من قضايا.

أسئلة البحث:

يسـعى البحث إلى تتبُّع حركة النَّص المسـرحي في طرح قضـايا الواقع المعاصـر، وتتبُّع قَصْـديَّة المؤلِّف لاستثارة المتلقي الصـغير عبرَ تفجير طاقاته الانفعاليَّة والذهنيَّة والمعرفيَّة المرتبطة بالعالم الدرامي من جانب، وبالواقع المَعِيش من جانبٍ آخر، وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلٍ رئيسٍ، هو:

"كيف طَرَحَ المُؤلِّف رؤيته الناقدة لقضـايا الواقع ومشـكلاته، عبرَ توظيف أسـاليب فنيَّة ودراميَّة تعمل على تشويق المتلقي الصغير وإثارة ذهنه؛ بُغيةَ إيقاظ وعيه النقدي للواقع من حوله؟".

وينبثق من هذا السؤال عدة أسئلة:

- كيف عكسَ المؤلف قضـايا الواقع المعاصـر خلال تشـابُك الشـخصـيَّات الدراميَّة مع الموقف الدرامي؟
- كيف وظَّف المؤلف تفاصيل الشخصيَّة الدراميَّة بوصفها نموذجًا لشريحة مجتمعية تكشف عن جدليَّة الفرد والمجتمع؟
- ما الأسـاليبُ الفنيَّةُ التي وظَّفها المؤلف في تشـكيل البنية الدراميَّة لطرح قضـايا الواقع؟ وكيف وظَّفها لإثارة عقل المتلقي الصغير وذهنه؛ ومن ثمَّ إشراكه في إنتاج المعنى؟
- كيف وظَّف المؤلف دلالاتٍ سمعيَّةً وبصـريَّةً في النَّص المسـرحي؛ من أجل اسـتحداث علاقة ديناميَّة تفاعليَّة بين واقع المتلقي الصغير وبين قضايا الواقع المعاصر التي يطرحها النَّص؟
- كيف وظَّف المؤلف الخيال في النَّص المسرحي بصـورةٍ تتوافق مع الطرح الموضـوعي لقضـايا الواقع المعاصـر، وتحثُّ المتلقِّي الصـغير على إثارة ذهنه في الأحداث بدلًا من الاسـتغراق العاطفي الانفعالي فيها؟

أهميَّة البحث:

ترجع أهميَّة البحث إلى نُدْرة الدراسات التي تناقش فنيَّة الكتابة في النَّص المسرحي للطفل، والتي تتعامل مع النَّص المسرحي "بوصفه يمتلك خصائص أدبية مثل أدب الكبار، فعلى سبيل المثال ينادي "بيتر هَنْت" بضرورة وجود دراسات تهتمُّ بالقيَم الفنيَّة والدرامية للنص، في مسرح الطفل؛ حيث يرى "أن الاهتمام العالمي بمسرحيات الأطفال اقتصر على قضايا التربية والتسلية فقط"[١١].

وإذا كانت الكتابة حول قضايا الواقع ومشكلاته في مسرح الكبار تحتاج – كما أشار النقَّاد والمُؤلِّفون – إلى مؤلف متمكِّن من أدواته، مبدع في عرض قضاياه، فإنَّ إشكالية الكتابة للطفل تحتاج – كما ترى الباحثة – إلى مزيدٍ من الاهتمام والدراسة.

عَيِّنة الدراسة:

ولأنَّ قضايا الواقع المعاصر مُتطوِّرة طبقًا لتطوُّر الواقع وتطور مفرداته، فقد اعتمدت الدراسة على مسرحيتَيْن متفاوتتَيْن زمنيًّا تخاطب كُلٌّ منهما – كما ترى الباحثة – جيلًا مختلفًا من جمهور الأطفال، هما:

- مسرحية بيت الأصدقاء ١٩٨٨م، للمؤلف حمدي الجابري.
- مسرحية كوكب السلام ٢٠١٥م، للمؤلف منتصر ثابت.

منهجُ الدراسة:

يعتمد البحث على المنهج الوَصْفيّ التحليليّ بمدخله البنيويّ التكوينيّ، الذي يرتكز على دراسة آليَّات تكوين النَّص وطرائق تشكيله من خلال العلاقات الداخلية للنص من جانب، والعلاقات الخارجية المتمثلة في المرجعيَّات الاجتماعيَّة والثقافيَّة والتاريخيَّة من جانبٍ آخر.

الإطار النظري:

تعتمد الدراســـة في الإطار النظري على مبحثين مُهمَّين – كما ترى الباحثة – للاســـتناد على الجانب التحليلي:

المبحث الأول: (الطفل والإدراك الجمالي والوعي المعرفي للواقع في المسرح):

اهتمَّت الدراســات الســيكولوجيَّة الحديثة بدراســة الاســتثارة الجماليَّة التي تُحدثها الأعمال الفنيَّة والأدبيَّة وعلاقتها بالإدراك الجمالي للواقع عبر المراحل العمرية للطفل، وتحاول الباحثة في هذا المبحث ربط تلك المراحل بالمسرح، خاصةً مرحلة الطفولة المتأخرة؛ نظرًا لارتباطها بعيّنة البحث.

المبحث الثاني: (نظرية الانعكاس وجماليَّات الكتابة الواقعية):

تمثل تلك النظريَّة الأدبيَّة – كما يؤكد النقَّاد والباحثون – الفلســفة الجماليَّة للواقعيَّة في الأدب؛ ذلك لأنها تبحث في فاعلية الأدب بوصـفه اتصـالًا ثقافيًّا يؤثر في وعي الفرد والمجتمع ويقوده نحو التغيير، فهي تعتمد على أُســـس فنيَّة وجماليَّة تســـعى لإيقاظ وعي المتلقي وحَثِّه على تغيير واقعه، وهي تعتمد في ذلك على جماليَّات "انعكاس" الواقع في العمل الأدبي، بدلًا من جماليَّات "المحاكاة" التي تســـتدعي انفعالًا عاطفيًّا بالموضوع المطروح.

أولًا: الإطار النظري المعرفي:

الطفل بين الإدراك الجمالي والوعي المعرفي للواقع في المسرح

الإدراك الجمالي، أو الخبرة الجماليَّة، أو التذوُّق الجمالي هي كلها مُســمَّيات لتعريف الشــعور الإنســاني الحَدْسيّ بالاستغراق الانفعاليّ بشيءٍ ما لذاته؛ حيث تُعرف الخبرة الجماليَّة على أنها "حالة معينة من الاندماج مع مثير أو موضوع جمالي ليس لسبب إلا لمواصلة التفاعل معه؛ نتيجةَ ما نشعر به من متعة، أو اكتشاف، أو ارتياح، أو قلق"[١٢]، ولا يعني هذا أن يكون الموضـوع جميلًا أو لطيفًا بالضـرورة، فمن الممكن أن تكون له أهميَّة جماليَّة على نحوٍ آخر، كأَنْ يكون أخَّاذًا أو مؤثِّرًا أو قويًّا، حتى لو كان كئيبًا، ولقد اعترف المُفكِّرون بالقيمة الكامنة للتجربة الجماليَّة بقدر ما اعترفوا "بوجود التأمُّل المُنزَّه عن الغرض"[١٣].

غيرَ أن هذا التعريف قد يعطي موقفًا سـلبيًّا للمتذوِّق؛ فهو حين يتخذ موقفًا جماليًّا من موضـوعٍ ما، فهو يحاول أن يجعل قيمة الموضوع تأتي إليه بحيويَّة كاملة، وعلى ذلك فهو يركِّز انتباهه على الموضوع، ويشحذ

قدراته على التخيُّل والانفعال حتى يستجيب له، فالانتباه له دائمًا درجات وهو يزداد شدةً أو ينقص باختلاف حالات الإدراك الجمالي، فالاستماع إلى لحنٍ عابر، أو الانتباه إلى لونٍ أو شكلٍ ما بسرعة "قد يُدرَك على حافَّة الوعي، على حين أن الدراما قد تستحوذ علينا استحواذًا تامًّا"[١٤]، وعلى ذلك فالإدراك الجمالي المرتبط بالأعمال الأدبيَّة والدرامية يشتمل على قدرٍ من الوعي أكبر من الإدراك الجمالي المرتبط بالمُعطَيات الحسِّية، كالألوان، والأصوات، وغيرها من الأشكال التي ينتبه إليها الطفل الوليد، وهذا ما أكَّدته الدراسات السيكولوجيَّة الحديثة؛ حيث يحتوي الإدراك الجمالي المرتبط بالأعمال الأدبيَّة والدرامية على عمليات عقليَّة ومعرفيَّة متقدمة، تظهر لدى الأطفال في مرحلة مُبكِّرة على نحوٍ مُبهر – رغم عدم اكتمال قدراته العقليَّة – وهي تتطور حسب تطور المراحل العمرية للطفل، كما أنها تأتي مرتبطةً بإدراك الطفل للواقع والبيئة من حوله من جانب، وبمحاولته لإدراك هذا الواقع وتفهُّمه بصورةٍ أكبر من جانبٍ آخر.

الطفل والإدراك الجمالي للواقع في الأعمال الفنيَّة والأدبيَّة

تربط معظم الدراسات الأدبيَّة بين طبيعة الطفل وجنوحه نحو الخيال والتخيُّل واللَّعِب، وبين فنيَّة للكتابة المسرحيَّة والأدبيَّة للطفل؛ ونظرًا لأن البحث يتجه إلى فنيَّة الكتابة الواقعيَّة للطفل فإنَّ البحث يرى أهميَّة مناقشة طبيعة إدراك الطفل الجمالي للواقع ومفرداته؛ حيث يعتقد البعض أن إدراك الطفل للواقع هو إدراك معرفي فقط يعتمد على قدراته العقلية ولا يرتبط بالإدراك الجمالي أو التذوُّق الجمالي؛ لما يُقدم له من رسائل ترتبط بالواقع.

غيرَ أنَّ الدراسات السيكولوجية الحديثة اهتمت بدراسة الاستثارة الجماليَّة التي تُحدثها الأعمال الفنيَّة والأدبيَّة، كالرسم والموسيقى والأدب، وعلاقتها بالإدراك الجمالي للواقع عبر المراحل العمرية المختلفة للطفل، وكان من أهمها دراسة عالِم النَّفْس الشهير، وصاحب نظرية الذكاء المتعدد، "هاورد جاردنر" حول مراحل الإدراك والتفضيل الجمالي لدى الطفل، والتي أقامها في ضوء نظرية الارتقاء المعرفي لجان بياجيه، وقد أسفرت دراسات "جاردنر" عن أن الإدراك الجمالي للطفل يرتبط بالواقع بصورٍ متباينة عبر المراحل العمرية المختلفة:

١- مرحلة الرموز (٢ : ٧ سنوات):

وهي تقع بين سن سنتين إلى سبع سنوات؛ أي مرحلة الطفولة المُبكِّرة، وفيها يصبح الطفل قادرًا على قراءة أو إدراك الرموز التي هي بدائل تشير بدورها إلى الأشياء أو الأشخاص، مثل اللغة والإيماءات وغيرها من الإشارات؛ وعلى هذا يميل الطفل – كما يشير جادرنر – إلى الأعمال الفنيَّة التي ترتبط بالواقع من

الناحية الظاهرية أو الشكلية، التي تتماثل بدرجةٍ كبيرةٍ مع الشيء الذي تمثله أو تشير إليه؛ حيث يقوم الطفل بإدراك الرموز (ومنها اللغة) والصور والرسوم والإيماءات، بوصفها نوعًا من "المُتماثِلات العقليَّة التي تشير إلى العالَم الواقعي؛ أي عالم الموضوعات والأشخاص"[١٥]، فالطفل يعقد مقارناتٍ بين ما يجده في الأعمال الفنيَّة والأدبيَّة وبين ما يُشابهه في الواقع، بل إنه يُفضِّل ما يجده أقرب (من حيث الشكل) إلى ما قد سبق أن تعرَّف إليه من قبل في واقعه المَعِيش، فهو يفضل على سبيل المثال هذه الشجرة أو هذا البيت الذي في اللوحة؛ لأنه يشبه بيته أو بيت أحد أقاربه.

ويؤكِّد (جاردنر) أن الإدراك الجمالي في مجال الأدب، في هذه المرحلة، يشتمل على قدرة خاصة مثيرة للاهتمام، فهي قدرةٌ على التذوق تتضمَّن عمليتَي التتابُع والانفعال، ذلك الانفعال المُتضمَّن في أحداث القصة وشخوصها، وكذلك قدرة خاصة على تنظيم التتابُع للوصول إلى الروابط المُتضمَّنة في سلسلة الوقائع التي يسمعها الطفل أو يشاهدها، فقد يتجاوز الاستجابات غير المناسبة في الحبكة، ويتوحَّد مع الشخصيَّات والأحداث في القصص، ويعمل على "إحداث التكامل بين هذه المُكوِّنات، كما يربطها بمواقف حياته اليومية"[١٦]؛ خاصة في نهاية تلك المرحلة (٥ : ٧ سنوات) فالخبرة الأدبيَّة في تلك المرحلة تعمل على تنشيط الإدراك المعرفي والجمالي، وتعمل على إغناء خبرة الطفل وتنميتها.

٢ – مرحلة النَّزْعة الحَرْفيَّة (٧ : ٩ سنوات)

وهي من سبع إلى تسع سنوات ويطلق عليها "جاردنر" مرحلة النزعة الحَرْفية "literalism"؛ حيث يستمر الأطفال في تفضيل الأعمال التي تتطابق أو تتماثل مع الواقع، بل إنهم يصبحون أكثر صرامةً في تفضيلهم للأعمال الفنيَّة والأدبيَّة التي تتطابق تطابقًا حرفيًّا مع الواقع، وبالقدر الذي يكون فيه العمل الفني أو الأدبي ناجحًا في التصوير الفوتوغرافي للشيء الذي يمثله، يكون هذا العمل ناجحًا لدى الطفل ويميل إلى تذوُّقه وتفضيله، أما العمل الذي يبتعد عن المُشابَهة مع الشيء الذي يمثله في الواقع، فإنَّ الطفل "يَعتبِره سخيفًا وغبيًّا ومكروهًا"[١٧].

ولا تتعلق هذه النزعة الحَرْفيَّة كما – يشير جاردنر – بالصور والمُدرَكات البصرية، بل تشمل العديد من المظاهر في حياة الطفل، في اللغة، واللعب في البيت والمدرسة، وعلى هذا فإنَّ جاردنر يرى أن هذا الأمر ليس سلبيًّا، بل إن الطفل لا بدَّ أن يتذوَّق الأعمال المألوفة حتى يستطيع أن يتذوق الأعمال التي تبدو نوعًا ما بعيدة عن المألوف ويتأثر بها، والتي تبدأ في المرحلة اللاحقة لهذه المرحلة؛ حيث يصبح الطفل في نهاية هذه المرحلة أكثر اهتمامًا بدوافع الشخصيات وسماتها وطرائق تفكيرها، بعد أن كان يهتم بالجوانب البسيطة والمألوفة من القصة، مثل: كيف تلبس الشخصيات؟ وكيف تعيش في بداية تلك المرحلة؟

٣ – مرحلة انبثاق الحساسية الجماليَّة (٩ : ١٣ سنة)

ويطلق عليها "هوارد جاردنر" مرحلة انهيار الحرفية وانبثاق الحساسية الجماليَّة، وفيها يتحرر الطفل من القراءات الحرفية للكلمات والصور والمعاني، ويستطيع أن يستخلص الفكرة العامة من وراء الأحداث، وأن يفهم دوافع الشخوص ومسار الصراع، بل إنه أصبح قادرًا على توقُّع سير الأحداث، والطفل في هذه المرحلة يزدادُ وعيُه بالخَطِّ الفاصل بين الواقع والخيال، ويصبح أكثر حساسيةً للتشعيبات أو للنتائج السيكولوجيَّة للكلمات والأحداث؛ ونظرًا لأنه أصبح يهتم بالأسلوب والتعبيرية، فهو يهتم بالجوانب الإشارية في اللغة والأكثر تعبيريَّةً من الرموز ؛ أي أنه أصبح يستنتج دلالة المعنى الكامن خلف الأحداث وخلف الحبكة الظاهرية؛ ومن ثمَّ فهو يصبح قادرًا على "تذوُّق الوجود الخاص بمستويات متعددة للواقع"[١٨].

فالعمل الأدبي أو الدرامي يحتوي على مستويات عدة للواقع؛ فهناك الواقع المَعِيش الذي يقف على بُعد من النَّص، وهناك واقع القارئ أو المتلقي نفسه بوصفه فردًا له تجاربه الخاصة، ثمَّ هناك واقع النَّص الذي يختلف عن واقع المتلقي وعن الواقع المَعِيش معًا؛ ونتيجةً لتباين هذه النماذج من مستويات الواقع، فعلى المتلقي أن يتفاعل معها، ثمَّ يجمع بينها في إطار الكيان الموحد للنص[١٩]. وعلى الرغم من عدم اكتمال التفكير العلمي المنظم والمنطقي بدرجة كافية لدى الطفل في تلك المرحلة، فإنَّ العمليَّات الإدراكيَّة والجماليَّة تظهر بكفاءة لديه – طبقًا لنظرية بياجيه – عند التعرُّض للأعمال الفنيَّة والأدبيَّة؛ نتيجة لاستغراق الطفل العاطفي والانفعالي في الوسائط الفنيَّة من جانب، وللحوار بين شعوره الخاص بالحياة وبين الموضوعات الفنيَّة، كما أنه يصبح قادرًا في نهاية تلك المرحلة على تذوق الانحرافات والإزاحات التي تحدُث في الأشكال المألوفة في الأعمال الفنيَّة والأدبيَّة.

ممَّا سبق يخلُص البحث إلى أن إدراك الطفل الجمالي للأعمال الأدبيَّة والفنيَّة يرتبط بإدراكه للواقع الاجتماعي من حوله، وهو يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة من الوعي بالرموز المُتمثِّل في اللغة والإشارات والأصوات والإيماءات، والصور والرسوم، وكل ما تعرَّف إليه الطفل في الواقع من حوله، ثمَّ يتطور هذا الوعي الجمالي، في بداية مرحلة الطفولة المتأخرة إلى النزعة الحرفية في تفضيل الأعمال التي تتطابق تطابقًا حرفيًّا مع الواقع، وهو ما يلبث أن يتطور إلى مرحلة الحساسيَّة الجماليَّة في وسط ونهاية تلك المرحلة؛ ولأن الحساسية الجماليَّة تعمل على استحداث علاقة تفاعُلية بين مفردات العمل الفني أو الأدبي وبين المستويات المتعددة للواقع، فإنَّ الباحثة تخلص إلى أن الإدراك الجمالي للطفل في الأعمال الأدبيَّة يبدأ من مفردات الواقع الاجتماعي، وينتهي باكتشاف مستويات مختلفة ومُتعدِّدة لهذا الواقع .

تؤكِّد الدراســـات التربويَّة والنفســـية على أهميَّة الدراما في تطوُّر مُدرَكات الطفل وارتقاء معارفه، فالدراما تبتعد عن حشــد المعلومات في ذهن الطفل، وإنَّما هي تعمل على تدريبه على الوصــول إلى المُحفِّزات، التي تدفعه إلى التفكير النَّشِط والإدراك الفعَّال.

وتُعدُّ آراء "جون ديوي" ونظريــاتــه حول الارتقــاء المعرفي لــدى الأطفــال، من أهم الآراء التي أثرت في الدراســات النفســيَّة والتربويَّة الحديثة، فقد أشــار "ديوي" إلى ضــرورة التعامل مع الأطفال باعتبارهم يتميزون بالنشـــاط والحيوية بدلًا من التصـــوُّر التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والتلقين، وقد كان لهذه الآراء دورٌ في إعادة صـــياغة العمليَّة التربويَّة وظهور طرائق جديدة للتعلُّم، فالطفل ينبغي أن يفهم المعنى والدلالة، وذلك خلال القيام بوضع ما يعرفه في سياقٍ أكبر من المعلومات المباشِرة، فالدلالة تُولِّد لديه إحساسًا بوجود شيء ما خلف ما هو مُعطًى إليه، وتطوِّر من فضــوله المعرفي وحب الاســتطلاع، وفهمه المُتوجِّه نحو الغائب أو المجهول، والتفكير في البدائل الأخرى والاحتمالات المغايرة لما فهمه أو عرفه، كل هذا يُعدُّ فكرة أساسية في التربية التقدُّميَّة[٢٠]؛ حيث ينبغي تنمية التفكير الاحتمالي المستقبلي لدى الطفل على نحوٍ مستمرٍّ ومتطور، ثمَّ تطويره نحو مستقبل أفضل.

ويُعدُّ الفن المســـرحي مجالًا خصـــبًا لكل الأفكار التي تُنبتها التربية التقدُّمية؛ حيث تعتمد التنشـــئة الاجتماعيَّة في الدراما على "إطار تكامُلي دينامي، يتضـــمَّن الجوانب المزاجيَّة والذهنيَّة والاجتماعيَّة والحياتيَّة في سياق متفاعل؛ ممَّا يعطي فرصةً لتنوُّع خبرات الشخص دون الانغلاق على نوعٍ واحدٍ من الخبرة"[٢١] وعلى جانب واحد من المُنبِّهات؛ حيث يتميز الفن المسـرحي بالمظهر التمثيلي للأشـخاص والأفكار، ففيه يُسـتخدم الموضـــوع العَيْنيّ تمثيلًا للصـــنف الذي هو فردٌ منه أو فكرة ما تخصُّـــه، هذا الشـــكل التمثيلي للأحداث والموضـــوعات أمام المُتلقِّي هو ما يعمل على توليد الدلالة، فتكوين الدلالة – طبقًا لجماليات التلقِّي – قد لا تمثلها اللغة، ولكن يمثلها شيءٌ ما أو شخصٌ ما، كما تحمل الكلمات في المسرح درجةً أكبر من التعقيد فهي "تُحيلنا إلى مدلولاتٍ أخرى أبعد من مدلولاتها الحقيقيَّة؛ وهنا تأتي أهميَّة دراسـة الكيفيَّة التي يصـوغ بها كُتَّاب الدراما كتاباتهم"[٢٢].

فالإشارات السمعيَّة والبصريَّة المتزامنة مع الكلمة، لا يتم إظهارها من أجل ذواتها؛ وإنَّما تُسهم بشكلٍ أو بآخر في تفسـير المعنى، وعلى الرغم من أن الإشـارة والإيماءة والديكور ونبرة الصـوت وحركة الممثل تظهر بكثافة ووضـوح في العرض المسرحي، فإنَّ أهميَّة النَّص المكتوب تُعدُّ "قيمة غير مشكوك فيها"[٢٣] في الكشف عن قدرة المؤلف وإبداعه في اسـتثارة اسـتجابات المتلقي العاطفيَّة والذهنيَّة؛ لإشـراكه في تفسـير المعنى عن

طريق الخيال والتخيُّل والتحليل والربط والاستدلال والاستنتاج، واكتشاف العلاقات وغيرها من العمليات الذهنيَّة والمعرفيَّة والحَدْسيَّة التي تعمل على إنتاج المعنى واكتشافه.

وتلاحظ الباحثة أن وظيفة الدلالة في مسرح الكبار تتفق مع ما تناوله البحث حول طبيعة الإدراك الجمالي والمعرفي للطفل في الأعمال الأدبيَّة؛ حيث تقيم الدلالة علاقةً تفاعليَّةً بين المتلقي وبين رسالة النَّصّ، وهي تبدأ من الواقع وتنتهي إلى تحفيز المتلقي نحو تفسير مستويات مختلفة ومتعددة لهذا الواقع، عبرَ عمليات ذهنيَّة معرفيَّة تعتمد على الربط والتحليل والاستنتاج، وغيرها من العمليَّات العقليَّة التي تظهر بوضوح على نحوٍ مثير – كما تعرض البحث – في مرحلة الطفولة المتأخرة (مرحلة الحساسيَّة الجماليَّة)، رغم عدم اكتمال النمو العقلي والتفكير المنطقي المُنظَّم في تلك المرحلة بصورة تامة.

قضايا الواقع وخبرة التلقي في مرحلة الطفولة المتأخرة

على الرغم من أن إدراك الطفل الجمالي يبدأ من مرحلة الوعي بالرموز في مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة التطابُق الحرفي في الواقع في بداية مرحلة الطفولة المتأخرة (٧ : ٩ سنوات)، ثمَّ ما تلبث أن تتطور إلى مرحلة الحساسية الجماليَّة (٩ : ١٣ سنة)، تلك المرحلة التي تكشف عن قدرة خاصَّة في استنتاج دلالات المعاني الكامنة خلف الفكرة العامة، وفي تفهُّم النتائج السيكولوجيَّة للكلمات والأحداث، وفي تفهُّم الجوانب الإشاريَّة في اللغة والأكثر تعبيريةً من الرموز علاوة على تذوُّق الانحرافات الخاصة بالتشكيل البنائي للأعمال الأدبيَّة، على الرغم من كل ما سبق، فإنَّ الباحثة ترى أن معظم النصوص المسرحيَّة المتوجِّهة إلى تلك المرحلة لم تَتخطَّ مرحلة الرموز، التي تعمل على نَمْذجَة شخصيَّات تاريخيَّة وبطوليَّة تعبيرًا عن الشجاعة والكفاح والعِزَّة والكرامة وغيرها من المعاني المجردة التي لم يكن الطفل قادرًا على استيعابها؛ خاصةً في الفترة الأولى من تلك المرحلة التي يتطابق فيها الإدراك الجمالي للطفل تطابُقًا حرفيًّا مع ما يراه من مفردات الواقع من حوله.

وتُعدُّ نَمْذجَة الشخوص في المسرح بصفة عامة ومسرح الطفل بصفة خاصة، أمرًا مُهمًّا وعاملًا مؤثرًا في توجيه سلوك الطفل وإكسابه أنماطًا سلوكيَّةً خاصة بالتعلُّم الاجتماعي؛ حيث يرى "ألبرت باندورا" عالِم النَّفْس الشهير وصاحب نظرية التعلُّم الاجتماعي، أنه يمكن المحافظة على استمرارية أداء الفرد للاستجابات المُتعلَّمة وتنظيمها وضبطها اجتماعيًّا خلال الأفعال التي تصدر عن النماذج المؤثرة؛ خاصة عند مشاهدة ردود الأفعال الانفعاليَّة لأشخاصٍ آخرين يمرون بخبرات مختلفة[٢٤]، فالشخصيَّة النموذج تُعدُّ بمثابة حلقة الوَصْل بين تفاصيل الواقع المتناثرة وبين تجريد الفكرة الخالصة؛ ممَّا تساعد الطفل على استخلاص الأفكار وربطها بواقعه المَعِيش؛ ونظرًا لأن الشخصيَّة النموذج في المسرح ترتبط بمواقف وأحداث ومشاعر فهي تمنح الطفل

خبرة بديلة لدوافع السلوك ونتائجه، وعلى الرغم من أنه لا يكون مُدرِكًا لقوة استجاباته النفسيَّة والعقلية تجاهها؛ لأنها تحدُث دون شعور منه وذلك بواسطة عقله الباطن الذي يعي السلوك والتجربة من أحداث القصة ومن سلوك الشخصيات[٢٥]، "فإن لها تأثيرًا قويًّا في شخصيته وفي اتجاهاته نحو المستقبل".

وإذا كانت الأعمال المسرحيَّة المُوجَّهة للطفل في تلك المرحلة بمثابة "خبرات تعويضيَّة تتوسل بمَسْرحَة الأفكار وإخراجها بشكلٍ دراميّ، بحيث يتوحَّد الأطفال معها على أساس أنها تعويض عن الواقع[٢٦]" وخبراته التي لم يُلِمَّ بها الطفل في محيطه الاجتماعي، فإنَّ الكتابة حول قضايا الواقع تُعدُّ كما – يرى شوقي خميس – من أصعب الأشكال المسرحيَّة؛ حيث يجب على المؤلف أن يستعيد دهشة الطفل في نظرته التقليدية لهذا الواقع الذي تعرَّف إليه مع اتساع دائرة علاقاته الاجتماعيَّة، من الزمالة والصداقة وغيرها من العلاقات وهو ما يستدعي توظيفًا خاصًّا للخيال؛ حيث تأتي معطيات الواقع المعاصر محمَّلةً بأبعادٍ أخرى إما عبر التاريخ وقصص البطولة، وإما أن تحلِّق بالطفل نحو المستقبل في اتجاهاتِ نبوءاتِ الخيال العلمي وأساطير المستقبل[٢٧].

غيرَ أن قضايا الواقع المعاصر قد تحتاج إلى الطرح المباشر بعيدًا عن قوالب الخيال، سواءً جاء عبر التاريخ أو عبر أساطير المستقبل، وهي وإن كانت قوالب مهمة تعمل على التشويق والإثارة فإنَّها من الضروري ألَّا تأخذ – كما ترى الباحثة – مساحة كليَّة في ذلك الطرح؛ نتيجةً لطبيعة الطفل الاندماجيَّة التي قد تجعله يندمج مع الخيال والإبهار على حساب القضية المطروحة.

وإذا كان المتلقي الصغير غير قادر على اتخاذ مواقف من ظواهر بيئته، فإنَّه يعرفها معرفة جيدة حتى وإن كانت تُعوِزُه الرؤية الشاملة فهو يدرك التفاصيل تمامًا؛ ومن ثمَّ يجب ألَّا يتخلف المسرح – كما يرى عبد التواب يوسف – عن الحياة الفعليَّة التي يعيشها الطفل وأن يسعى دائمًا وراء كل ما هو جديد في المادة والمضمون والشكل، بحيث يصبح مسرحًا للاكتشافات والتجربة والممارسة[٢٨]، والممارسة في النَّص المسرحي هي ممارسةُ – كما ترى الباحثة – الاكتشاف؛ اكتشاف العلاقات والروابط بين العمل المسرحي وأجزائه من جانب وبين ما يُطرح فيه من أفكار ترتبط بالواقع؛ ومن ثمَّ تتحقق المشاركة في إنتاج المعنى.

وإذا كان الإدراك الجمالي في بداية مرحلة الطفولة المتأخرة يتطابق تطابُقًا حَرْفيًّا مع ما يراه الطفل من مفردات الواقع من حوله، فإنه يجب على المؤلف أن يعمل على جذب الطفل إلى بؤرة الموضوع ويحفزه في الوقت نفسه إلى الإدراك العقلي، ويمنحه مهارةَ فَكِّ الرموز وكشف العلاقات بين الشخصيات والأحداث، وهو ما يكون الطفل مؤهَّلًا له تأهيلًا رائعًا في نهاية تلك المرحلة، واكتشاف العلاقات والروابط بين العمل المسرحي وبين الواقع المعاصر هو ما تسعى إليه جماليَّات الكتابة الواقعيَّة على نحو ما سيعرض البحث لاحقًا.

نظرية الانعكاس وجماليَّات الكتابة الواقعيَّة

ظهرت عديدٌ من الآراء والتنظيرات للمُؤلِّفين والكُتَّاب والفلاسفة والتي شكَّلت ما يُسمَّى بنظريَّة الانعكاس في الأدب، والتي جاءت كرَدِّ فعلٍ للفلسفة التي سادت التفكير الأدبي في أواخر القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر؛ حيث ظهر الأدب الطبيعي الذي يصور الإنسان أسيرًا لغرائزه ولخصاله الوحشيَّة، ويرى أن واقع الحياة ما هو إلا شرٌّ في جوهره، وأن الإنسان لا يملك التصرف أمام هذا الواقع البَشِع.

كما كان الأدب الواقعي يهتمُّ في تلك الفترة بالشكل على حساب ما يُقدم من مضمون؛ فظهرت على سبيل المثال المسرحيَّة محبوكة الصُنْع والتي عملت على تقديم متعة زائفة للمُتلقِّي بعيدة عن واقعه الحقيقي؛ حيث كانت الموضوعات الواقعية مقصورةً على مشكلات الزواج والخيانة، وتمركزت موضوعاتها وشخوصها حول الثالوث الاجتماعي المعروف في ذلك الوقت؛ وهو: الزوج والزوجة والعشيقة.

ومع تطوُّر المجتمعات وتشابك مشكلاتها سياسيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا، ومع تطور العلوم الفلسفيَّة والاجتماعيَّة، تنوَّع الأدب الواقعي، خاصة في الرواية؛ ليكشف عن انقسامات المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية في إطار تنوُّع حياة الرجل الأوربي نفسه؛ فقد ظهرت موضوعات تحمل في طيَّاتها "عناصر مُتضادَّة: السُلْطة، الاستعمار الثورة، الفقر، الحب الأسرة، الصدق، عدم الحب، عدم الانتماء"[٢٩]؛ ومن ثَمَّ ظهرت الآراء والتنظيرات والدراسات التي تبحث في وظيفة الأدب وفي مَهمَّة الكاتب ودوره في توعية الفرد والمجتمع، والالتزام بقضايا مجتمعه.

وترجع بذور نظرية الانعكاس التي تبحث في وظيفة الأدب وفي العلاقة المتبادلة بين الأدب والمجتمع إلى آراء وأبحاث الناقد الفرنسي "هيبوليت تِينْ" ١٨٢٨ – ١٨٩٣، الذي استنتج أن الأدب هو نتاج لثلاثة عوامل؛ هي: النوع والعصر والبيئة، وهو يرى أن هناك علاقةً بين الأعمال التي كُتبت في فترة بعينها، وأن تلك العلاقة تنمو وتتطور بشكلٍ تفاعلي؛ فهي إما أن تقبَل وتستوعِب وتُطوِّر من قواعد العصر السابق وإما أنها تأتي كرَدِّ فعلٍ له، ولقد كان لتلك الدراسات أثرٌ كبيرٌ في اتجاه النقد الاجتماعي الذي يبحث في العلاقة التفاعلية بين الأدب والمجتمع، كما كان لها أثرٌ – كما ترى الباحثة – في تشكيل الأسس الجماليَّة لنظرية الانعكاس؛ حيث يرى "تين" أنه يجب النظر إلى كل عمل فني من خلال مفرداته الخاصة به باعتباره وحدة عضوية وكائنًا حيًّا يعيش على دمائه الخاصة[٣٠]، رغم كونه مشتركًا مع أعمال أخرى في البيئة الاجتماعيَّة نفسها.

وتُعدُّ آراء "كارل ماركس" الفلسفيَّة والفنيَّة الأساس الذي انطلقت منه نظرية الانعكاس في الأدب بصفة عامة والمسرح بصفة خاصة؛ فلقد كان "كارل ماركس" مهمومًا بطبقة الفلاحين والعمال، تلك الطبقة الفقيرة العاملة المحرومة من أبسط الحقوق الإنسانيَّة نتيجةَ استغلال الطبقة الرأسماليَّة؛ ولهذا رأى "ماركس "في الفن والأدب قوة مُؤثِّرة وفعَّالة في توعية تلك الطبقة من الفقراءِ والعَوامِّ بحقوقها من أجل الثورة على أوضاعها، ولقد كان الفن المسرحي من أهم الوسائل التي ساعدت على نشر تعاليم الفكر الاشتراكي وأهدافه بين العامة والبُسطاء، وظلت العروض المسرحيَّة في الميادين والشوارع والمصانع، حتى بعد نجاح ثورة الشباب في روسيا لتنشر تعاليم الثورة الاشتراكية وأهدافها لعامَّة الشعب.

وبعيدًا عن النظرة الاشتراكية الضيقة للأدب، فإنَّ البحث يتجه إلى مناقشة الأُسُس الفلسفيَّة والجماليَّة لنظريَّة الانعكاس في الأدب.

الأُسُس الفلسفيَّة لنظريَّة الانعكاس

١- الفلسفة الواقعيَّة الماديَّة:

تستند نظرية الانعكاس في تفسير الأدب ووظيفته إلى الفلسفة الواقعية المادية، التي ترى أن الوجود الاجتماعي أسبَق في الظهور من وجود الوعي، كما أن أشكال الوجود الاجتماعي هي التي تحدد طبيعة الوعي[٣١]؛ حيث كان لنظريات "كارل ماركس" أثرٌ كبيرٌ في مجال الأدب والفن، فقد كشفت تلك النظريات عن العلاقة الجَدَليَّة بين البناء التحتي للمجتمع، الذي يشمل علاقات الإنتاج وقُوَى الإنتاج، والذي يمثل الوعي التلقائي أو الكائن للفرد والمجتمع وبين البناء الفوقي، الذي يمثل الوعي الممكن القابل للتغيير، والمتمثل في الفكر والفلسفة والعلم والفن والأدب وكل ما يشكِّل ثقافة المجتمع.

ويتحدَّد وعي البشر – وفقًا لماركس – بوجودهم الاجتماعي والذي يُعرِّفه بأنه: "مجموعة من الأفكار والنظريات والآراء والمشاعر الاجتماعيَّة والعادات والتقاليد التي تعكس واقعهم الموضوعي"[٣٢].

غير أن الواقع الموضوعي له وجود مستقل قائم بذاته، وهو سابقٌ على وعي الفرد الذي هو وعي نسبي محدود بحدود إدراكه الناتج عن دائرة علاقاته الاجتماعيَّة، وتصوُّراته الشخصيَّة ومشاعره وأفكاره الخاصة تجاه الواقع والبيئة من حوله، وقد يَتَخلَّف هذا الإدراك النسبي عن تطور الوجود الاجتماعي، أو قد يُشكِّل عائقًا له، بما يحمله من أفكار ومشاعر سلبيَّة تَحُول دون مجابهة واقعه والتغيير للأفضل، وهنا يأتي دور الأدب وفقًا لنظرية الانعكاس؛ ذلك لأنه يوسِّع من مدارك الإنسان، ونظرًا لأنَّ الإدراك يرتبط بالإحساس وبالمشاعر وبالأفكار فإنَّ الأدب هو الوسيلة الجديرة بتحقيق هذا الدور.

ويؤكد أنصـــار نظرية الانعكاس أهميَّة الفن والأدب بوصـــفهما يمثلان ظاهرةً من ظواهر الثقافة، التي تعكس بصورةٍ أو بأخرى مفردات الواقع الاجتماعي الذي أُفرِز فيه هذا الفن أو ذاك الأدب، ورغم أنهما يمثلان صـورًا متنوعةً من صـور الوعي بالواقع فإنَّ هذا الوعي لا يعكس مفردات الواقع فحسـب، وإنَّما هو يكشـف أيضًـــا عن موقفٍ نقديّ ورؤية خاصـــة للفنان أو الأديب من ذلك الواقع بُغيةَ تغييره؛ ولهذا اهتمت نظرية الانعكاس بوظيفة الأدب بوصـفه فاعليَّة اجتماعيَّة تؤثر في المجتمع وتتأثر به في الوقت نفسـه. ويمكن القول إنَّ انعكاس القضـايا المعاصـرة في المسرح والأدب يتخطى التصـوير الفوتوغرافي للواقع، بل هو يكشـف عمَّا يشوب هذا الواقع من نقص، ويسعى في الوقت ذاته إلى تحفيز المُتلقِّي نحو اكتشاف حقيقة هذا النقص الذي غالبًا ما يكون المتلقي غافلًا عنه، والاكتشـــاف في الأدب لا يعني الوعي بمفردات الواقع، وإنَّما هو يعني الوعي بسُـــبُل إمكانية تغييره، وهو ما يفرِّق بين الوعي الكائن للفرد والناتج عن علاقته بالبيئة والمجتمع من حوله، وبين الوعي الممكن الذي يحثُّه على تغيير واقعه إلى الأفضـل، بل ويكشـف له عن احتمالات مُتعدِّدة لإمكانية تغييره؛ ومن ثمَّ تتحقق وظيفة الأدب في ضوء نظرية الانعكاس.

٢ – فلسفة الظواهر "Phenomenology":

هي فلسـفة مُهتمَّة بكيفيَّة إدراك الوعي الإنسـاني لموضـوعٍ ما، ووصـوله إلى معرفة موضـوعيَّة مرتبطة بالتجربة الإنسانيَّة والخبرة التجريبية دون التأثُّر بالأحكام السابقة.

ويتكوَّن مصطلح علم الظواهر أو فلسفة الظواهر من مقطعين؛ الأول: "Phenomena" ويعني: الظاهرة، والثاني: "Logy" ويعني: الدراســـة العلمية، وبذلك يكون معنى "Phenomenology": العلم الذي يدرس الظواهر، ولقد استُعمل هذا المصـطلح من قِبَل العديد من الفلاسـفة، ولكنه تبلور على يد "هوسـرل" في بداية القرن العشـــرين، وقد عرَّفها على أنها "المنهاج الدراســـي لظهور الماهيَّات في الوعي، ويُقصـــد بالماهيات الحقائق الموضوعيَّة للأشياء طالما كانت متميزة عن طابَعها[٣٣]" فلقد اهتمت تلك الفلسفة بفكرة "القَصْديَّة" التي تعني ضرورة أن تقع الأشياء تحت إدراكنا، وما لم يقع تحت إدراكنا – رغم وجوده – فهو غير موجود بالنسبة لنا؛ ولهذا فالإدراك لا يعتمد على المنطق والعقل فقط، وإنَّما هي فلسـفة تجمع بين العقل والحَدْس؛ للوصـول إلى الوعي والإدراك خلال التجربة الإنسانيَّة.

وتتَّخذ فلســـفة الظواهر من الخبرة الحَدْســـيَّة نقطة بداية، إلى جانب الوعي العقلي باعتبارهما الطريق الموصِّل إلى فهم الحقائق الاجتماعيَّة التي يعيشها الإنسان؛ أي الكيفية التي يشعر بها تجاه واقعه[٣٤]، وتُحقق مسـألة الجمع بين الخبرة الحدسـية في التجربة الإنسـانيَّة وبين الوعي العقلي (الناتج عن التحليل والتفسـير والتصـنيف والنقد) تُحقق تلك المسألة تشابُهًا بين التجربة الإنسانيَّة والتجربة الأدبيَّة عند "هوسرل"، فهو يرى

أن الإدراك الحسي في الأدب هو فعل من أفعال الوعي المقصود (من قِبَل المؤلف)، يتميَّز بأنه: موضوعات حاضـــرة بذاتها أو بتمثُّلها أمام الوعي الغائب أو الجزئي (المُتلقِّي) وهي تظهر له على التتابع من خلال منظورات متنوعة؛ وعلى هذا يُعدُّ الخيال في التجربة الأدبيَّة أو الفنيَّة وعيًا "يقصـد موضـوعه بوصـفه غائبًا، وغاية الإدراك الجمالي هي رؤية القصد أو الدلالة التي يطرحها العمل"[٣٥].

فإذا كانت الدراما تقدم واقعًا افتراضـــيًّا مُتخيَّلًا، فإنَّ تفســـيره من قِبَل المتلقي يتم عبر عمليات التمثُّل الانفعالي والذهني عبرَ إعمال الخيال والتخيُّل والتذكُّر والإدراك والفهم، وهي كلها عمليَّات خاصـة بالحضـور القَصْـديَ للموضـوعات والمواقف أمام الوعي الإنسـاني؛ ومن ثمَّ اكتشـافها عن طريق التأمُّل العقلي والمعايشـة الحدسـية، وهكذا تصـبح التجربة الدراميَّة بديلًا للتجربة الحياتية، كما أنها تجربة واعية مقصـودة ومُوجَّهة نحو المتلقي؛ بهدف إثارة وعيه لفهم الواقع من حوله.

ولأن نظرية الانعكاس تنظر للأدب بوصفه فاعليَّة اجتماعيَّة فإنها تشترك مع النظريات الخاصة بجماليات التلقِّي في الارتكاز على "الفلسفة الظواهرية"، التي "ترى أن الحقيقة نسبيَّة وأن الأنا المُفكِّرة لا تكون إلا عندما تدخل في علاقات دينامية مع الأشـــياء"[٣٦]، فالتجربة الجماليَّة للأدب تبحث العلاقة التفاعلية بين النَّص والمتلقي بوصـفها تحقق وعيًا غائبًا عنه، تلك العلاقة التي تُحقق ما يُسـمَّى بحركة النَّص أو بجماليات الأثر المفتوح للنص، فهي تتيح ســلســلة من المواقع الإدراكيَّة الجديدة، التي لا يمكن إتاحتها مع المعرفة التقليديَّة الثابتة، ذلك لأنها تعكس – كما يرى "أُمبرتو إيكو" – مفهوم الالتباســات الإدراكية كما حدَّده علم النفس وعلم الظواهر عند هوسرل؛ والذي يشير إلى أن كل حالة من حالات الوعي تتضمن وجود أفق يتغير بتغيير صلته مع غيره من الحالات، ومع كل إدراك جديد يتكشَّـــف جانبٌ مختلفٌ من جوانب الموضـــوع، بل ويزداد وضوحًا[٣٧].

ويؤكد "إيكو" مع غيره من الباحثين في جماليات التلقِّي على الأهمية التي تعمل بها حركة النَّص، فقد يكون النَّص مكتملًا عضـويًّا، ولكنه يحمل عناصـر نصِّـيَّة وشـكليَّة مفتوحة أمام المراجعة، وأمام إعادة إنتاج المعنى؛ ومن ثمَّ يفتح آليَّات جديدة للإدراك، فجماليَّات النَّص المســـرحي تعتمد على حركة النَّص أو الأثر المفتوح للنص، وهو أثرٌ لا يرتبط بالنهايات المفتوحة أو المغلقة، فقد يُقدِّم النَّص نهاية مُغلقة، ولكن "البحث في المشكلة يظل قائمًا"[٣٨] بعد التعرض للتجربة الأدبيَّة؛ ممَّا يثير تساؤلاتٍ عدَّة في ذهن المتلقي ترتبط بواقعه وبالعالم من حوله.

ولمَّا كان تذوق وإدراك النَّص الأدبي يتطلب نشاطًا إبداعيًّا من جانب المتلقي وبشكلٍ مماثلٍ لذلك النشاط الذي قام به المؤلف، فإنَّ هذه العلاقة المتبادلَة للنشـــاط الإبداعي هي ما تبحث فيه نظرية الانعكاس وهي ما تشكل الفلسفة الجماليَّة للأدب الواقعي.

٣- الفلسفة الجماليَّة للأدب الواقعي:

تُعدُّ نظرية الانعكاس هي "الفلسفة الجماليَّة للمدرسة الواقعيَّة في الفن والأدب"[٣٩]؛ حيث تستند كل مدرسة من مدارس الأدب إلى نظريَّة أدبيَّة تكشف عن الأُسُس الفنيَّة والحاجات الجماليَّة لتلك المدرسة، فبينما تستند المدرسة الكلاسيكيَّة إلى نظريَّة المحاكاة، فإنَّ المدرسة الرومانسيَّة تستند إلى نظرية التعبير، أما المدرسة الواقعية فتستند إلى نظرية الانعكاس، "فلقد بلور الواقعيون فكرتهم عن العلاقة بين الواقع والفن، مستخدمين مصطلحًا خاصًّا بهم وهو "الانعكاس"، تاركين مصطلح المحاكاة الأرسطيّ"[٤٠].

وتتميز نظرية الانعكاس بموقفها من المتلقي أو القارئ الذي يختلف عن موقفِ كُلٍّ من نظرية المحاكاة ونظرية التعبير؛ فبينما تبحث الأولى (نظرية المحاكاة) في أثر العمل الفني وما يحققه من تطهير لمشـــاعر المتلقي، فإنَّ الثانية (نظرية التعبير) تبحث في قدرة المؤلف التعبيرية على إثارة انفعالات وعواطف المتلقي.

أما نظرية الانعكاس فهي لا تنظر إلى أثر العمل الأدبي في المُتلقِّي فحسب، وإنَّما هي تبحث في العلاقة التفاعُليَّة المتبادلة بين المؤلف والمتلقي؛ ومن ثمَّ فهي تنظر إلى القارئ أو المتلقي بوصفه مشاركًا إيجابيًّا في العملية الإبداعية[٤١]؛ حيث تعتمد العملية التفاعلية في النَّص المســـرحي على جانبين؛ جانب خاص بالمتلقي وقدرته على اكتشاف المعنى من خلال التحليل والربط والاستدلال والاستنتاج واكتشاف العلاقات، وجانب آخر خاص بالمُؤلِّف وقدرته على استقطاب المتلقي؛ وذلك بترك مسافة جماليَّة في النَّص تعمل على استثارة اســـتجاباته الذهنية والعاطفية، على نحوٍ يُمكِّنه من إدراك العلاقات بين واقع النَّص الدرامي وبين الواقع المَعِيش.

وتُعدُّ العلاقة التفاعلية بين النَّص المسرحي وبين المتلقي، هي الأساس الذي تبحث فيه نظريات التلقِّي، بوصـــفها فاعلًا لجماليَّات التلقي ومؤثرًا فيها في الوقت نفســـه، فقد اتجه العديد من النقَّاد أمثال "كير إيلام" و"أُمبرتو إيكو" و"ولفانج أيْزَر" إلى التجربة الفنيَّة باعتبارها عمليَّة معرفيَّة اتصـاليَّة، أيديولوجية، دينامية، يأخذ فيها المؤلف دور مُرسِل الرسالة الذي لا تتحقق رسالته إلا عبر تفاعل وتفسير من المتلقِّي أو مُستقبِل الرسالة الذي يقوم بتحقيقه أو تفسيره[٤٢]؛ حيث تعتمد جماليَّات النَّص المسرحي على جُهد مُركَّب من المؤلف لتحقيق "حالة من الاستكشاف المتتالي بما يصاحبه من تناوب للوضوح والغموض على المجال الوجداني والمعرفي

والجمالي"[٤٣]؛ وذلك بما يتوسَّل به من دلالات سمعيَّة وبصريَّة مع ترك مسافة جماليَّة تسمح بمشاركة المتلقي في اكتشاف المعنى، وإعادة إنتاج معنًى خاصٍّ به وبالعالَم من حوله.

ونظرًا لأن نظرية الانعكاس تستهدف تحقيق الوعي لدى قطاع عريض من العامَّة والبسطاء، فقد وضعت معايير جماليَّة لفنيَّة الكتابة الواقعيَّة؛ حيث اهتمَّ أنصار نظريَّة الانعكاس بمفاهيم وأُسُس فنيَّة وجماليَّة تعمل على تشابك واقع النَّص الدرامي مع واقع المتلقي، مثل: نَمْذجَة الشخصيَّات، وتكثيف المواقف، وانعكاس الجوهري في رؤية الواقع، وجدليَّة العلاقة بين مضمون النَّص وبين التشكيل البنائي له.

الأُسُس الفنيَّة والجماليَّة للكتابة الواقعيَّة

١- النَّمْذجَة والتكثيف في المواقف والشخصيات:

إذا كانت الواقعية تقوم على طرح موضوعي للمشكلات الحياتية والواقع الإنساني، فهي تعتمد في ذلك على قانون الانعكاس الذي لا يقدم محاكاةً للواقع، وإنَّما يقدم عملًا فنيًّا يعتمد على قواعد فنيَّة وجماليَّة تقوم على التكثيف الذي يصل إلى حدِّ النَّمْذجَة على مستوى المواقف والشخصيات والأحداث، وحتى مستوى التشكيل الدلالي للنص والذي يقيم علاقات ذهنيَّة تجمع بين الشكل والمضمون.

غير أن النمذجة في الأدب الواقعي لا تنحو منحى التجريد الخالص الذي يفتقد إلى الصدق الفني، والعواطف الإنسانيَّة، وإنَّما هو يعكس أحداثًا خاصَّة وعواطف ذاتية لشخوص في مواقف اجتماعيَّة محددة؛ ممَّا يعكس صراعًا خاصًّا ناتجًا عن تناقضات العلاقات المتبادلة في تلك المواقف بصورةٍ "ترتفع بما هو فردي إلى مستوى النموذجية دون حرمانه من بروزه الفردي"[٤٤]؛ ومن ثمَّ ينتقل المتلقي من الذاتي إلى الموضوعي ومن الخاص إلى العام.

وتعتمد النَّمْذجَة في المواقف على التكثيف والجمع بين المتناقضات، وذلك على مستوى الشخصيات ومواقفها المتصارعة وحتى مستوى التفاصيل التي تشكِّل وجودها الموضوعي، فالمُؤلِّف لا يعتمد على تصوير تفاصيل الحياة اليومية بقدر ما يعتمد على تصوير ما هو أساسي ومهم، للكشف عن التناقضات الخاصة بالقوى المتصارعة والاتجاهات الفعَّالة التي قد لا تظهر في الحياة اليومية العادية و"إنما تتمثَّل في خلق شخصيَّات ومواقف ربما كان من المستحيل وجودها بهذا القدر من التكثيف في الحياة اليومية العادية؛ ممَّا يمنحها ملامح جوهرية تعكس الواقع بصورة تجعلها ممكنة الرؤية للمتلقي"[٤٥]؛ حيث يعتمد المؤلف على عرض المقابلات بين الشخصيات بوصفها تمثل نماذج لشرائح مجتمعيَّة متصارعة.

والشخصية النموذج هي شخصيَّة تحمل صفاتٍ متطرفة؛ ونظرًا لأنها تمثل شريحةً مجتمعيَّةً فهي لا تحمل صفات الشخصيَّة المثاليَّة وهي أيضًا ليست الشخصيَّة المتوسطة، وإنَّما هي شخصيَّة تجمع بين نِسَب متكاملة ومتعادلة بين الكُلِّي والجُزْئي والنادر، كما تساعد لغتها الواقعية على إبراز طبيعتها ورسم ملامحها، وعلى إدراك الشريحة الاجتماعيَّة التي تنتمي إليها[٤٦]. فالشخصية النموذج في الأدب الواقعي تجمع بين ملامح الكلي الذي يعكس ملامح قطاع أو شريحة معينة في واقع محدد، كما أنها تحمل صفات جزئية خاصة بتكوين أفكار ومشاعر خاصة بها وبتشابكها مع ذلك الواقع. ولا تصبح الشخصيَّة نموذجًا – كما يرى صلاح فضل – إلا بالمقارنة والتضادّ مع الشخصيات الأخرى التي تعبر عن مناحي التناقض معها، فتصوير "النموذج" ينسحب على عملية التأليف كلها[٤٧]؛ لأن تصوير الشخصيات المتطرفة لا يتم ولا يصبح نموذجًا حقيقيًّا إلا ضمن الارتباطات الشاملة التي تتكشَّف في مواقف مشحونة حادة، تكتسب فيها التناقضات والسلوك الفردي المتطرف أعمَقَ تعبيرٍ عن المشكلات الاجتماعيَّة المعقدة.

ويمكن القول إنَّ تكثيف الموقف بتجاور شخوص متصارعة تمثل نماذج مجتمعيَّة متباينة هو ما يوضح المعنى ويؤكِّده، ويخلق نوعًا من التغريب الفكري لدى المتلقي؛ ذلك لأن الأمور المتناثرة في الواقع والتي قد تبدو عاديَّةً إذا ما وُضِعت في صورة مكثفة في بوتقة العمل الأدبي، حفزت على الدهشة والتفكير فيما كان يبدو مفهومًا من قبل.

وتقود مسألة النَّمْذَجة والتكثيف إلى مفهوم الجوهري؛ ذلك لأن التكثيف – طبقًا لنظرية الانعكاس – لا يصور الواقع بتفاصيله المتناثرة وإنَّما هو يعكس "الجوهري" في حركة هذا الواقع، بينما يتجه المؤلف في اختيار التفاصيل على "أساس ارتباطها الفعَّال بالمجموع؛ كي تؤدي وظيفتها في الانعكاس الموضوعي للواقع"[٤٨]، بما يكشف عن رؤية موضوعية للواقع ويحفز المتلقي – في الوقت نفسه – للمشاركة الإبداعية في اكتشاف تلك الرؤية واستكمال أبعادها.

٢- حركة النَّص ومفهوم الجوهريّ في رؤية الواقع:

يرتبط مفهوم الجوهريّ برؤية الكاتب للواقع وبموقفه النقدي له، كما يرتبط أيضًا – طبقًا لجماليَّات الكتابة الواقعية – بقدرة المؤلف على توظيف عناصر فنيَّة وجماليَّة، تسعى لاستحداث علاقات تفاعلية بين النَّص وبين المتلقي؛ ممَّا يحرر الأدب الواقعي من الشكل التعليمي المباشر، ذلك الشكل الذي يبدو كعمل دعائي لأفكار المؤلف وآرائه الخاصة في الواقع من حوله، فعلى الرغم من اعتماد المؤلف على دلالات اجتماعيَّة وفنيَّة مشتركة بينه وبين المتلقي، فإنَّ جمالياتِ النَّصِّ الأدبي تستدعي أن ينفصل الأديب جزئيًّا عن ذلك الواقع؛ بُغيةَ الكشف عن موقفه النقدي وتحفيز المتلقي إلى التطلُّع لواقعٍ أفضل.

ويُعد مفهوم "الجوهري" من أهم الأُسُـس الجماليَّة التي تقوم عليها فنيَّات الكتابة الواقعيَّة؛ حيث أكَّد أعلام نظريَّة الانعكاس مثل "جورج لوكاتش" و"إرنسـت فيشـر" وغيرهم أهميَّة الدلالة الاجتماعيَّة، كما رفضـوا فكرة المعايير النقدية المطلقة، وأكدوا أهميَّة أن تُشـتق تلك المعايير من واقع المرحلة الاجتماعيَّة والثقافيَّة التي أُنتِج فيها الأدب، وعلى أهميَّة أن يعكس الأدب ما هو جوهري في تلك المرحلة.

ويعتمد مفهوم الجوهري في انعكاس الواقع في العمل الأدبي، على تصـوير الشـخصـيات في لحظة من لحظات تطورها ونزوعها نحو مزيدٍ من التحرُّر من أجل تأسـيس واقع أفضـل، وهذا هو ما يمنح الأعمال الأدبيَّة الواقعيَّة – كما يرى شكري عياد – عمقًا في تصوير الواقع وقيمة جمالية، تجعلها تتشابه مع الأعمال القديمة الخالدة؛ ذلك لأنها تضـمن دلالة نسـبية تتعلق بالواقع الاجتماعي المحلي، وأخرى ثابتة تتعلق بالدلالة الإنسانيَّة العامَّة[٤٩].

ولا يرتبط نزوع الشـخصـيات نحو التحرر بنظرة مثالية للمؤلف وتوقُّعاته للمسـتقبل، وإنَّما هو يرتبط بنظرة موضوعيَّة للواقع، والتي تعكس ما يُسمى بـ "منظور المستقبل" في العمل الأدبي؛ حيث يعتمد منظور المستقبل – كما يرى صلاح فضل – على قدرة المؤلف في "التقاط الاتجاهات التي تحدد طريقة تطور الأحداث وتحكم مسيرتها"[٥٠] بصورة دينامية، تعكس نظرة شموليَّة تجمع بين الماضي والحاضر والمستقبل، من خلال الكشف عن تورُّط الشـخصـيَّات الناتج عن ملابسـات مواقف سـابقة خاصـة بها، ويعكس مواقفها المختلفة وطرائق تصرُّفها للتحرُّر من الحاضر نحو مستقبل أفضل.

ولا يرتبط منظور المسـتقبل – كما يرى صـلاح فضـل – بالنهايات السـعيدة أو الحزينة، وإنَّما هو يرتبط برؤية الكاتب لمسـتقبل الواقع "كاتجاه ورؤية لا مفرَّ منها ما لم يتحقق الوعي بإمكانية التغيير وضـرورته"[٥١]؛ ومن ثمَّ فهو يرتبط بتحفيز المتلقي نحو التغيير، فالأدب الواقعي يتعارض مع النظرة التشاؤمية للأدب الطليعي الذي يصور الإنسان مسلوبَ الإرادة، وإنَّما هو يعمل على أساس تحفيز المتلقي نحو التغيير.

ويمكن القول إنَّه على الرغم من اعتماد المؤلف على دلالات اجتماعيَّة وثقافيَّة مشـتركة مع واقع المتلقي، فإنه يكشـف عمَّا يؤرِّقه في ذلك الواقع، عبر رؤية نقديَّة، وبفنيَّة جماليَّة تفاعليَّة تهدف التأثير في المتلقي؛ من أجل شحذ وعيه النقدي بواقعه الاجتماعي، ولا تقتصر الفنيَّة التفاعليَّة على توظيف المؤلف لدلالات مشتركة مع واقع المتلقي فقط، وإنَّما تتخطَّاها لتعكس جوهر حركة ذلك الواقع، عبر منظور يضـمُّ تفاعلات الماضـي والحاضـر ويستشـرف نتائجها في المستقبل؛ ممَّا يتيح للمتلقي الانتقال من النظرة الذاتية إلى الموضـوعية في الحكم على الأشياء.

٣ – التشكيل الدلالي للنصِ والعلاقة الجَدَليَّة بين الشكل والمضمون:

تُعدُّ العلاقة الجَدَليَّة بين الشـــكل والمضـــمون من أهم فنيَّات الكتابة التي تترتب على مبدأ الانعكاس الموضـوعي في الأدب، فإذا كانت فنيَّة الكتابة الواقعية تقوم – طبقًا للانعكاس – على مبدأ النَّمْذجَة والتكثيف من أجل التقاط جوهر الأشياء وعرضـها في صـورة مكثَّفة تجمع بين تناقضـات الواقع في إطار متماسك؛ فإنَّ الشـكل يمثل "أعلى نماذج التركيز للمضـمون"[٥٢](نفسـه ١٤٥)؛ حيث يؤكد أنصـار نظرية الانعكاس أهميَّة الشكل ودوره في تجسيم رؤية الفنان للواقع.

فعلى الرغم من حتمية التماسك العضوي للشكل في العمل الأدبي بوصفه القالب الذي يصُبُّ فيه المؤلف تناقضـات الواقع، فإنَّ "إرنست فيشر" يؤكد ضـرورة انعكاس الشكل للصراعات الجدلية المتناقضـة التي يكشف عنها مضمون النَّص، بحيث يعكس الشكل – رغم تماسكه الخارجي – حركة جدلية داخلية تشبه حركة الذرَّات التي تتفاعل وتتحرك في مسـافات منتظمة داخل المادة التي تبدو سـاكنة ثابتة، غير أن شـكل المادة يتغير بتغيير حركة جزيئاتها، وهو ما يخلق توازنًا وتماثلًا في الشكل يعكس تناغمًا أو "سيمتريَّة" خاصـة بين أجزائه كتلك "السـيمتريَّة"، التي تبدو في شـكل "البِلَّوْرات" التي تتمايز في الشـكل طبقًا لتمايز حركة جزيئاتها، وعلى هذا يؤكد "فيشر" أهميَّة العلاقة الجدلية بين الشكل وبين معنى أو مضـمون النَّص الأدبي، فالشكل لا يعكس الموضـوع الذي تدور حوله الأحداث فقط، وإنَّما يجب أن "يرتفع إلى مستوى المضـمون"[٥٣]، وذلك بما يتضـمَّنه من تماثُلات وعلاقات في البنية تعكس العلاقات الجدلية التي يعرضـها المضمون.

واحتواء النَّص على عناصـر نَصِّـيَّة وشـكليَّة متماثلة هو ما يفتح – حسـب جماليات التلقي – مجالات مختلفة للوعي والإدراك أمام المتلقي؛ حيث يصـبح منتجًا للمعنى بقدر ما هو مدرك للعلاقات والتفاعلات التي تعمل على توالد وجهات النظر المختلفة داخل النَّص. ويرى البحث ضـــرورة التعرض لتوظيف الخيال في الكتابة الواقعية بوصفه عاملًا فعَّالًا في التشكيل الدلالي للنص.

٤– الخيال والتشكيل الدلالي للواقع الموضوعي:

ترحب جماليات الكتابة الواقعيَّة بالخيال – طبقًا لقانون الانعكاس – بوصـفه يعكس شـموليَّة العلاقة بين الإنسـان وواقعه، فالموضـوعيَّة في الفن لا ترتبط بالواقع الخارجي فقط، فما يوجد مسـتقلًّا عن وعينا إنمَّا هو

المادة، لكن الواقع يشمل تنوعًا يعكس التجربة الإنسانيَّة بشمولها، وعلى هذا يختلف "صلاح فضل"[٥٤] مع رأي الناقد "رينيه ويليك"، الذي يرى أن الواقعيَّة تعتمد على الحقائق والمعلومات وترفض الإغراب القائم على الخيال والأحلام وقصص الجِنّيات، وغيرها من العناصر التي تتنافى مع الطرح الموضوعي للواقع في الأدب؛ ذلك لأن الواقعية الحديثة تعتمد على العنصر النقدي الذي يعكس العلاقة المتبادلة بين الذات الإنسانيَّة وواقعها الاجتماعي.

وإذا كان الواقع هو مجموعة من العلاقات المتشابكة بين الذات والموضوع، فإنَّ تلك العلاقات لا تتمثل في الواقع الخارجي، كما أنها لا تعكس الماضي بما فيه من أحداث وتجارب فحسب، وإنَّما هي تشمل – كما يرى "إرنست فيشر"[٥٥] – المستقبل أيضًا، بما يمثله من أحلام ومخاوف وعواطف وتنبُّؤات، وعلى هذا يرى "فيشر" أن ساحرات شكسبير قد تصبح أكثر واقعية من شخصيات العمال والفلاحين في أعمال فنيَّة أخرى؛ ذلك لأنها تشكل دلالة اجتماعيَّة تعكس واقع الشخصيات وأفكارها تجاه هذا الواقع. فعلى الرغم من أن "حقيقة التجربة الإنسانية يمكن تمثليها بالملموس والمادي، فهي يمكن أيضًا أن تكون تعبيرًا عن الوعي الداخلي"[٥٦].

ممَّا سبق يمكن القول إنَّ جماليات الكتابة الواقعيَّة ترحب بتوظيف الخيال توظيفًا دلاليًّا يرتبط بالرؤية الناقدة للمؤلف، وطبقًا لمنظور المستقبل فقد يعمل ذلك الخيال على كشف علاقة الشخوص بواقعها بما يشمله من تجارب حَدْسيَّة، تتعلق بالمخاوف والتجارب السابقة في الماضي، أو تتعلق بالطموحات والمطامع في الحاضر بما يعكس السيرة الذاتيَّة للشخوص وأفعالها، أو تتعلق بالأحلام والآمال لشخوص تبتغي مستقبلًا أفضل من حاضرها، بصورةٍ تعكس تشابُك تلك الشخوص مع واقعها من جانب، وتقيم علاقات ذهنيَّة وحَدْسيَّة تُعمِّق إدراك المتلقي بالعالم من حوله من جانبٍ آخر، ولا يعتمد توظيف الخيال في الكتابة الواقعيَّة على الإبهار أو الاستغراق النفسي في مخاوف أو طموحات الشخصيات، وإنَّما هو يعتمد على انعكاس حركة الواقع من منظور رؤية المؤلف الناقدة له.

ممَّا سبق يخلص البحث إلى:

– تسعى فنيَّات الكتابة الواقعيَّة بما تتبنَّاه من مبدأ انعكاس الجوهري في حركة الواقع، وبما يشمله ذلك المبدأ من تكثيف للمواقف ونَمْذجَة للشخوص، ومن إقامة علاقات تشكيليَة ديناميَّة بين الشكل والمضمون، تسعى تلك الفنيات إلى إقامة علاقة جدليَّة معرفيَّة بين واقع النَّص الأدبي وبين واقع المتلقي، وهذه العلاقة التفاعلية هي ما تبحث فيه نظريات جماليات التلقي.

– تتفق جماليات الأثر المفتوح للنص مع جماليات الكتابة الواقعية؛ ذلك لأنها لا تعتمد على النهايات المفتوحة أو المغلقة، وإنَّما تعتمد على ما يتركه النَّص من أفكارٍ ومعانٍ تعمل في ذهن المتلقي، وتمنحه تجربة معرفية بديلة للتجربة الحياتية.

– يعكس مفهوم الجوهري في الكتابة الواقعية حركة تفاعلية بين واقع النَّص الدرامي وبين واقع المتلقي، ذلك بما يعتمد عليه من توظيف دلالات اجتماعيَّة ثقافيَّة وحياتيَّة، تتشابك مع واقع المتلقي وتعمل في الوقت نفسه على استثاره قدراته العقلية إلى جانب قدراته الحدسية؛ من أجل اكتشاف المعنى الكامن خلف الأحداث وربطه بالواقع المَعِيش.

– يعتمد المؤلف في الكتابة الواقعيَّة على توظيف دلالات محليَّة، تكشف عن صراع شخصيات تمثل نماذج لشرائح مجتمعية محددة، وفي مواقف اجتماعيَّة محددة، كما يعتمد أيضًا على توظيف دلالات عامة تتعلق بالكرامة الإنسانيَّة، وذلك بتصويره لشخصيات تسعى نحو التحرُّر من أجل مستقبل أفضل؛ ممَّا يمنح النَّص الأدبيَّ مَنحًى جماليًّا يعمل على تشابك واقع النَّص الدرامي مع واقع المتلقي المَعِيش، وينقل النَّص من الشكل الدعائي التعليمي إلى الشكل الدرامي الجمالي.

– ترتبط فنيَّة الكتابة الواقعيَّة برؤية المؤلف الناقدة للواقع من منظور المستقبل؛ ممَّا يعطيها مَنحًى جماليًّا، وحركةً داخليَّةً تفاعليَّةً بين أجزاء النَّص بحيث يستكمل كل جزء مع غيره من الأجزاء الأخرى رؤية شمولية للواقع، بما يشمله هذا الواقع من ماضٍ وحاضرٍ وتوقعات المؤلف للمستقبل.

– ترجِّب جماليَّات الكتابة الواقعية بتوظيف الخيال توظيفًا دلاليًّا، ولا يعتمد على الإبهار أو الاستغراق النفسي في مخاوف أو طموحات الشخصيات، وإنَّما هو يعتمد على انعكاس حركة الواقع من منظور رؤية المؤلف الناقدة له.

ثانيًا: الجزء التطبيقي

قضايا الواقع في مسرحية "بَيْت الحُبّ" بين الفكر الرأسمالي والقيَم الإنسانيَّة

موضوع المسرحيَّة:

تدور مسرحية "بيت الحب" ١٩٨٨[٥٧] حول المُعلِّمة "أبلة سماح" مُدرِّسة الأولاد في المدرسة والمحببة إلى قلوبهم جميعًا، وأثناء احتفالهم في فناء المدرسة بعيد ميلاد زميلتهم "ليلى" وهي الأخت الصغرى للمعلمة "سماح"، تخبرهم "ليلى" أنها مُهدَّدة هي وأختها "سماح" بالطرد من صاحب العمارة "التاجر الجَشِع" الذي أمهلهم يومًا واحدًا لترك المنزل، وإلا أخرجهم عن طريق الشرطة؛ فهو يرغب في هدم المنزل وبناء مركز سياحي "سنتر سياحي" فوق أرض المنزل.

وبعد مناقشات وأفكار عدَّة يطرحها الأطفال محاولةً منهم لحل المشكلة، توصل الطلاب إلى ضرورة إقناع "ناظرة المدرسة" بعقد مجلس الآباء حتى يساعدوهم في حل تلك المشكلة، وتتطور الأحداث مع انعقاد مجلس الآباء، وعلى الرغم من مساعدة أولياء الأمور في تقديمِ حَلٍّ مُؤقَّتٍ لإعداد منزل للمعلمة "سماح"، فإنَّ رؤية المؤلف الناقدة للواقع تتكشَّف عبر بنية النَّص على نحو ما سيتعرض البحث لاحقًا.

فكرة المسرحيَّة وقضايا الانفتاح الاقتصادي

تكشف المسرحيَّة عن التحوُّلات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة التي طرأت على المجتمع المصري في فترة السبعينيَّات والثمانينيَّات؛ حيث تتعرض المسرحيَّة لقضايا الزحف المادي الناتج عن الانفتاح الاقتصادي، وما يترتب عليه من مشكلات أكثر تعقيدًا وتطورًا أسهمت في تغيير بنية المجتمع، مثل: هجرة العقول، سيطرة الطبقة الرأسمالية، الزحف العمراني؛ ومن ثمَّ سيطرة الفكر المادي الاقتصادي مقابل اضمحلال وتقلُّص الفكر المثالي والقيم الإنسانيَّة والمعنويَّة.

الشخصيات وجدلية العلاقة بين الفرد والمجتمع

تمثل الشخصيات طبقًا لفنيَّة الكتابة الواقعية، نماذج لشرائح مجتمعية تكشف من خلال صراعها مع غيرها من الشرائح الأخرى عن رؤية المؤلف الناقدة للواقع، وتعتمد المسرحيَّة على المقابلات بين الشخصيَّات، والتي تمثل شريحتين من شرائح المجتمع، هما: طَرَفَا الصراع في المسرحيَّة، وهما تظهران بِنِسَب غير متعادلة

تكشف عن اختلال الميزان في بنية المجتمع؛ حيث تمثل الشريحة الأولى النسبة الكاسحة والأقوى في مقابل الشريحة الثانية التي تمثل الأقليَّة.

الشريحة الأولى: تمثل التفكير المادي والاقتصادي:

وهي تمثل الأغلبية الكاسحة والتي تمثلها شخصيَّة "**التاجر الجَشِع**" والتي لم يطلق عليها المؤلف اسمًا في المسرحيَّة، وإنَّما عرَّفها المؤلف للقارئ بصفتها، كما وصف المؤلف أيضًا معظم أولياء الأمور بوضعهم الاجتماعي كما جاء في الإرشاد المسرحي: **(مقاول جيولوجي – مدام نادية "زوجها يعمل بالكويت" – رجل الأعمال)**[٥٨]، ويجمع بين فئاتِ تلك الشريحة اهتمامُها بالمكسب المادي الذي يمنحها النفوذ والقوة، سواء أكانت جاهلة مثل شخصية "التاجر الجشع"، أم كانت تمتلك العلم مثل شخصيات أولياء الأمور.

ولا يكتفي المؤلف بتعريف الشخصيات عبر الإرشاد المسرحي بالصفات الاجتماعيَّة والمعنويَّة الخاصة بها، وإنَّما هو يكشف عن تلك الشريحة عبر الدلالات السمعيَّة والبصريَّة التي تكشف عن طبيعتها من خلال أقوالها ولغتها وأيضًا مظهرها الخارجي، فعلى سبيل المثال، يصف المؤلف في الإرشاد المسرحي للنص، مظهر "التاجر الجشع" عند دخوله فيقول: "**يبدو من ملابسه انعدام الذوق وكأنه ثَرِيّ حرب**"[٥٩]، كما كشفت لغة الشخصيَّة أيضًا عن تلك الطبيعة "**عايز ابني سنتور سياحي على أرضي**"[٦٠]. كما يكشف المؤلف أيضًا عن المظهر الخارجي لأولياء الأمور بوصفه يكشف عن طبيعتها كنماذج اجتماعيَّة تمتلك المال، بل وتتباهى بامتلاكه، من خلال مظهرها الخارجي المُبالَغ فيه، ويؤكد المؤلف في الإرشاد المسرحي بضرورة ظهورها بوصفها تمثل أنماطًا بشرية وليست شخصيات متفردة، فيقول: "**بالطبع هذه الأنماط يمكن أن تُقدم في إطار يكشف عن الشخصيَّة، بالقول والحركة، كأَنْ تدخل أُمّ الفتاة المُدلَّلة مرتدية زيًّا غريبًا مبالغًا فيه، أو يدخل والد بآلة حاسبة.. ورجل المقاولات بسيجار ضخم لا يتناسب مع مظهره**"[٦١].

ممَّا سبق يمكن القول بأنَّ شخصيات أولياء الأمور وشخصية التاجر جاءت بوصفها نماذج لشريحة مجتمعية تمتلك المال والنفوذ وتتباهى به، ورغم وجود اختلاف بين شخصيات تلك الشريحة من حيث التعليم والمركز الاجتماعي، فإنَّ ما يجمع بينها هو التفكير الاقتصادي المادي، ويضع المؤلف مقابل تلك الشريحة المجتمعية شريحةً أخرى موازيةً لها تمثل التفكير المثالي المتمسك بالقيم الإنسانيَّة.

الشريحة الثانية: تمثل التفكير المثالي المتمسك بالقيَم الإنسانيَّة:

والمتمثلة في الشخصيات الآتية:

– شخصية "أبلة سماح" التي رفضت الإعارة رغم احتياجها المادي، وفضَّلت العمل في بلدها وتربية إخوتها الصغار والعطاء العلمي والعاطفي لأولاد المدرسة، على المكاسب المادية.

– شخصية "ناظرة المدرسة" المتعاطفة مع الأطفال، والتي وافقت على عقد مجلس الآباء من أجل البحث عن حل لمشكلة "أبلة سماح".

– أما الشخصيَّة الثالثة فهي الشخصيَّة الوحيدة من شخصيات أولياء الأمور التي لا تهتم بالمكاسب المادية بقدر ما تهتم بالقيَم والمبادئ، وقد أطلق عليها المؤلف، في الإرشاد المسرحي اسمًا يكشف عن صفتها وهو اسم "**الشاعر**"، وهو فنان وشاعر، وصاحب مشاعر رقيقة – كما وصفته ناظرة المدرسة في حوارها – وتكشف أحداث المسرحيَّة، عن تصدِّيه المستبسل للفكر المادي الذي يتسم به باقي أولياء الأمور، كما تكشف أيضًا سعيه الدائم إلى غرس القيَم الأخلاقيَّة والتربويَّة في نفس ابنه "أحمد"، وعلى الرغم من أن شخصية الشاعر هي الشخصيَّة الوحيدة في شخصيَّات أولياء الأمور التي تمثل التفكير المثالي المتمسك بالقيم، فقد كان لها دورٌ في التأثير عليهم كما سيعرض البحث لاحقًا.

وبصفة عامة يمكن القول إنَّ تلك الشريحة التي تنتمي إلى التفكير المثالي في المسرحيَّة تمثل الأقلية نسبة إلى الشريحة السابقة من حيث العدد والسطوة.

الشريحة الثالثة: شريحة الأطفال أبطال المسرحيَّة

وهي شريحة عاكسة لطرفَي الصراع في المسرحيَّة، فإذا كانت الشريحتان السابقتان تمثلان طرفَي الصراع بين القيَم الإنسانيَّة وبين التفكير المادي والاقتصادي في المجتمع، فإنَّ مجموعة الأطفال (أبطال المسرحيَّة) يمثلون الشريحة العاكسة لذلك الصراع؛ نظرًا لأنها ترتبط – رغمًا عنها – بواقع اجتماعي وثقافي متمثل في البيئة والوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه أولياء أمورهم، ويكشف عنها المؤلف منذ بداية المسرحيَّة، أثناء احتفال الأطفال في فناء المدرسة، فبينما تتباهى الأطفال بهدايا أولياء أمورهم الثمينة، نجد "ليلى" حزينة نتيجة تهديدها بالخروج من منزلها، كما يظهر "أحمد" ابن الشاعر، خَجْلانَ من هدية أبيه له.

ويكشف المؤلف عن انقسام الأطفال إلى فئتين غير متكافئتين من حيث الخلفيَّة الاقتصاديَّة:

الفئة الأولى: هي فئة ذات خلفيَّة اقتصـــاديَّة مرتفعة، وتمثل الغالبية من الأطفال؛ حيث ينتمي أولياء أمورهم إلى الشريحة الأولى السابق ذكرها.

الفئة الثانية: هي فئة ذات خلفيَّة اقتصـــاديَّة منخفضـــة، وهي قليلة متمثلة في شـــخصـــية "ليلى" الأخت الصـغرى للمُدرِّسـة "سـماح"، وشـخصـية "أحمد" ابن الشـاعر؛ حيث ينتمي كُلٌّ منهما إلى أولياء أمور الشـريحة الثانية.

وعلى الرغم من أن شـــريحة الأطفال في المســـرحيَّة تبدو غير متجانســـة من حيث الخلفيَّة الاقتصـــاديَّة والاجتماعيَّة ومن حيث النسبة العدديَّة، فإنها متجانسة في الوقت نفسه من حيث إنها تنتمي إلى وسط دراسي واحد من جانب، وتنتمي إلى مرحلةٍ عمريةٍ واحدة من جانبٍ آخر.

حيث يحدد المؤلف عمر "ليلى" في الإرشـاد المسـرحي بثماني سـنوات وهو يصـفها بأنها أصـغر زميلة للأطفال؛ ومن ثمَّ فإنَّ الأطفال ينتمون إلى مرحلة الطفولة المتأخرة، والتي تتصـــف – كما حدَّدتها العلوم النفسيَّة والتربويَّة – بالدينامية والتفاعل والمشاركة الاجتماعيَّة، والدخول في دوائر الصداقة والتعاون؛ خاصـةً في عالم المدرسة الذي يمثل لهم واقعًا اجتماعيًّا جديدًا ومختلفًا عن واقع الأسرة الاجتماعي.

ونظرًا لأن مجتمع الأطفال في المســرحيَّة يمثل شــريحةً غير متجانســة، من حيث الخلفيَّة الاقتصــاديَّة والاجتماعيَّة لأُسرهم، ويمثل في الوقت نفسه شريحة متجانسة من حيث الطبيعة الفطرية للمرحلة العمرية التي ينتمون إليها، ومن حيث الواقع الدراسـي، فإنَّ تلك الشـريحة تشـترك بصـورةٍ أو بأخرى مع واقع الطفل المتلقي وتعكس أيضًـا صـراعه النفسـي، بين الاحتياج للمادة وللنقود من أجل إشـباع الرغبات المادية، وبين الاحتياج للحب وللحنان وللاهتمام من أجل إشباع الحاجات النفسيَّة والمعنويَّة.

ولا يعتمد المؤلف في كشـف هذا الصـراع على إثارة العاطفة الاندماجية للمتلقي الصـغير، وإنَّما هو يعتمد على إثارة عقله وذهنه للتفكير في القضيَّة المطروحة؛ ومن ثمَّ اكتشاف دوره الإيجابي والفعَّال في المجتمع من حوله، وعلى الرغم من أن نهاية المســـرحيَّة اعتمدت على حَلٍّ توفيقيّ قدمه أولياء الأمور؛ وذلك ببناء بيت صـغير ومُؤقَّت للمُدرِّسـة "سـماح"، على الرغم من تلك النهاية المغلقة، والتي جاءت من قِبَل عالم الكبار، فإنَّ المؤلف اعتمد في المسرحيَّة على أساليب فنيَّة ودراميَّة، تعمل على إقامة علاقة جدلية بين واقع النَّص الدرامي وبين واقع المتلقي الصغير.

حركة النَّص وجَدَليَّة العلاقة بين الواقع الدراميّ وواقع الطفل المتلقِّي

تعمل حركة النَّص على التحاور والتفاعل بين واقع النَّص الدرامي وبين واقع المتلقي، وتعتمد تلك الحركة على وجود عناصر نصِّيَّة، وأخرى شكليَّة تعمل على إثارة عقل المتلقي وتحفيزه على اكتشاف المعنى الكامن خلف الأحداث والمواقف والشـخصـيَّات، وربط ذلك المعنى بالواقع من حوله، وتعتمد حركة النَّص على قدرة المؤلف على توظيف عناصـر فنيَّة ودراميَّة تعمل على إثارة العمليَّات الإدراكيَّة والحَدْسـيَّة لدى المتلقي، وذلك على مستوى توظيف دلالات سمعية وبصرية تتشابك مع واقع المتلقي، وعلى مستوى توظيف عناصر شكلية في البنية الدراميَّة تعمل على توضيح فكرة النَّص وتأكيدها.

بنية النَّص التشكيليَّة والعلاقة التفاعُليَّة بين أجزائه

تشكِّل التجربة الدراميَّة – كما سبق التعرض – تجربة معرفية بديلة لتجربة المتلقي الحياتية، بحيث تسمح له بإتاحة مواقف معرفية وإدراكية جديدة، تختلف عن المعرفة التي تعتمد على التلقين، وعلى هذا فإنَّ حركة النَّص تعتمد على التفاعل والدينامية بين كل جزء من أجزاء النَّص، بحيث تتضـــمن كل حالة من حالات الوعي لدى المتلقي وجود أفق يتغير بتغيير صـــلته مع غيره من الحالات، ومع كل إدراك جديد تتضـــح له جوانب الموضـوع المطروح أمامه، وتُعدُّ هذه العملية حالةً من التغيير المتواصـل والمسـتمر الذي يعمل على توالد معنى جديد مع كل مرحلة من مراحل العملية الإدراكية؛ مما يدفع المتلقي لاكتشـــاف معنى ومضـــمون رسالة النَّص، وربطه بواقعه الخاص.

وتعتمد بنية النَّص في مسرحية "بيت الحب" على ستة مشاهد متجاورة ومتقابلة في الوقت نفسه، بحيث يكشـــف كل مشـــهد منها عن بُعد من الأبعاد المختلفة والمعقدة، الناتجة عن التفكير المادي الذي ســـاد في المجتمع نتيجة للانفتاح الاقتصادي، كما يكشف أيضًا كل مشهد تلك المشاهد بصورة جزئية عن الأثر النفسي الناتج عن تلك الأبعاد، بحيث يرسم كل مشهد من المشاهد جزءًا من أجزاء الصورة، التي تتَّضح وتكتمل عبر التحاور والتفاعل مع غيرها من الأجزاء التي ترسُمها المشاهد الأخرى.

فبينما يكشـــف "المشـــهد الأول" الذي يدور في فناء المدرســـة عن مشـــكلة "أبلة ســـماح" وعن الخلفية الاجتماعيَّة والاقتصـــاديَّة للأطفال، فإنَّ "المشـــهد الثاني" الذي يدور في بيت المُعلمة "ســـماح" يكشـــف عن شـخصـيَّة "التاجر الجَشِـع" وعن المفارقة الكبيرة بين شـخصـية وتفكير كل منهما، فهو يعكس التصـادم بين التفكير المثالي وبين التفكير المادي الاقتصادي.

ويمثل كُلٌّ من المشهد الثالث والمشهد الخامس – حيث ينعقد مجلس الآباء – البوتقة التي تكشف الصورة بكل وضوح، بينما يكشف المشهد الرابع الذي يفصل بينهما، عن صورة تعبيرية صامتة، توضح البُعد النفسي الناتج عن صـــراع الأطفال بين الوعي بقيمة النقود وأهميتها، وبين الأضـــرار النفســـيَّة والمعنويَّة الناتجة عن انشغال آبائهم عنهم سعيًا وراء المكاسب المادية.

جدلية العلاقة بين المَشاهِد المُتجاورة وبين واقع المُتلقِّي الصغير

تعتمد بنية النَّص على مشاهد متجاورة ومتوازية، يكشف كل مشهد منها عن جزء من أجزاء فكرة المسرحيَّة من جانب، وعلى إقحام المتلقي الصـــغير للربط بينها وبين واقعه المَعِيش من جانبٍ آخر؛ حيث يحتوي كل مشهد من المشاهد على دلالات سمعيَّة وبصريَّة تشترك مع واقع المتلقِّي الصغير.

يكشف المشهد الأول – كما سبق التعرض – عن الخلفية الثقافيَّة والاجتماعيَّة للأطفال، وعلى الرغم من أنه يعكس تعاطفهم مع مشكلة "أبلة سماح"، ورغبتهم في انعقاد مجلس الآباء لحل المشكلة، فهو يعكس أيضًا وعيهم بطبيعة أولياء أمورهم وبطبيعة تفكيرهم المادي.

طفل (٥): أنا بابا ممكن يشوف لها شقة في العمارات اللي بيبنيها.
طفل (١): يا ســلام.. إذا كان باباك مارضــيش يدِّينا الأرض الفاضــية بتاعته اللي جنب المدرســة... يقوم حيدِّي أبلة سماح شقة!
طفل (٢): وأنا ممكن أخلِّي ماما تستأذن بابا في الكويت أنه يحجز لأبلة سماح شقة في عمارتنا.
طفل (٣): وهي أبلة سماح عندها فلوس تدفع تمنها!
طفل (١): (لزميله) وانت، الكمبيوتر بتاعك مش ممكن يفكَّر معانا؟
طفل (٤): الكمبيوتر بتاعي عند الحاجات دي مايعرفش يفكَر.. بس ممكن يحســـب بعد كام ســـنة أقساط ممكن أبلة سماح تاخد شقة.

على الرغم من أن ذلك المشـــهد يعكس وعي الأطفال بالطبيعة المادية لآبائهم وآباء زملائهم، والتي تتأكد في المشـــاهد اللاحقة، فإنه لا يعكس صـــراعهم النفســـي الناتج عن تلك الطبيعة التي يفتقدون معها الاهتمام والوقت والحب، رغم ما يمتلكونه من مُقوِّمات مادية تُشـــبع احتياجاتهم المَعِيشـــية المادية، بينما يعكس هذا المشهد الصراع الخاص بالفئة الثانية (ذات الخلفيَّة الاقتصاديَّة المنخفضة) لشريحة الأطفال.

طفل (٤): وانت يا أحمد... باباك إدَّاك إيه... في عيد ميلادك؟
أحمـــــد: بابا.. بابا إدَّاني بيت... شعر (الأطفال يضحكون)
سمـــــاح: إدَّاك بيت شعر من تأليفه يا أحمد؟
أحمـــــد: أنا عارف... أنا كنت عاوز عجلة.... ولَّا بدلة..... مش بيت شعر.
سمـــــاح: بعدين حيجيب لك طبعًا كل اللي انت عاوزه.
أحمـــــد: هو كمان قال كده.. بعدين.. لما تتحسِّن الأحوال.. هي الأحوال ما بتتحسنش معانا ليه؟[٦٢].

يعكس الحوار الســابق المعاناة النفســيَّة لشــخصــية "أحمد" نتيجة لقلَّة الإمكانات المادية، وقد تُلقي الجملة الأخيرة التي جاءت على لسان "أحمد" صدًى في قلب المتلقي الصغير الذي يشعر بها في كثير من الأحوال، عند المقارنة بينه وبين غيره من زملائه الذين يتمتعون بظروف مادية ومَعِيشـــية أفضـــل من ظروفه، ولأن الطفل بصـــفة عامة لا يدرك التَّبِعات التي قد يلاقيها غيره، من فقدان للحب وللوقت وللاهتمام مقابل توفير الطلبات المادية، فإنَّ المؤلف يكشف هذا الجانب عند التقاء الأولاد بأولياء أمورهم في المشهد الثالث.

الجيولوجي: أنا الدكتور محسن إبراهيم.. جيولوجي.. الحقيقة أنا مش عارف الاجتماع ده سببه إيه وقتي ضيق جدًّا.... يا ريت نبدأ.... عشان نخلَّص بسرعة.
الابـــــن: (معاتبًا) بابا النهارده.... بلاش بسرعة زي ما وعدتني (الأب يهزُّ رأسه كمَن يتذكَّر)
الناظـــرة: (تشير لأبٍ آخر).
الشاعـــر: أنا مدحت حمدي.. مؤلف وشاعر.. وتحت أمركم في مناقشة أي شيء... عندي وقت (ابنه سعيدًا)[٦٣].

تعكس العلاقة الجَدَليَّة بين أجزاء النَّص المسرحي حركة داخليَّة، تعمل على تشابك المتلقي الصغير بين واقعين؛ واقع خاص بالعمل الدرامي، وما يكشفه من أحداث وشخصيات ومواقف، وواقع خاص بالمتلقي نفسه؛ حيث تتشكَّل الرسائل المسرحيَّة بواسطة "التغذية المَرْجعيَّة التي ينتجها المتلقي الطرف الآخر في عملية الاتصال"[٦٤]، فواقع الطفل المَعِيش بما يحمله من أفكارٍ ومعانٍ ورموز (دلالات سمعيَّة وبصريَّة) هو ما يشكِّل التغذية المرجعية لتفسير الرسالة أو ما يُسمى بأُفُق توقعات الطفل، فقد تحمل كلمة على سبيل المثال معنًى بينما طريقة الأداء والإيماءات المصاحبة لها تشكِّل مرجعية مختلفة عن معناها اللغوي؛ ومن ثمَّ يعمل عقل المتلقي وذهنه في تفسير المعنى طبقًا لدلالات واقعه الثقافي والاجتماعي والنفسي.

وتدل الإيماءة في الحوار السابق على عتاب الطفل لأبيه **(معاتبًا)**، ثمَّ يتبعها لفظ "**بابا النهارده بلاش بسرعة**" بينما يتبعها الأب بإيماءة استجابة لطلبه **(الأب يهز رأسه كمن يتذكر)**، غير أن الإرشاد المسرحي المرافق لها **(كمن يتذكر)** يكشف استمرارية افتقاد الطفل إلى أبيه، كما يكشف أيضًا عن الصراع النفسي والمعاناة الناتجة عن تلك الاستمرارية، في المقابل تكشف السعادة التي تبدو على وجه أحمد كما جاء في الإرشاد المسرحي **(ابنه سعيدًا)** تكشف تلك السعادة افتخار أحمد بموقف أبيه، وعن تمتُّعه بوقت واهتمام أبيه بصفة مستمرة؛ خاصةً، وأن تلك الإيماءة جاءت مرافقة لكلمة الأب **(عندي وقت)**.

وإذا كان المتلقي الصغير يشعر بغُصَّة في قلبه نتيجة تعاطُفه مع حزن أحمد (في المشهد الأول)، فهو في هذا المشهد (المشهد الثالث) يعقد مقارنةً بين سعادة أحمد وافتخاره بأبيه، وبين قلق وتوتر غيره من الأطفال الذين كانوا يسخرون منه في المشهد الأول، وذلك خلال المقارنة التي يعقدها المتلقي الصغير عبر الدلالات السمعيَّة والبصريَّة التي تكشف عن ردود أفعال الأبناء تجاه تصرفات آبائهم.

ولا تنكشف الصورة للمتلقي الصغير عبر الدلالات السمعية والبصرية فقط، وإنَّما تتكشَّف له أيضًا عبرَ التصادُم المباشر للأفكار في أجزاء من الحوار، في المشهد نفسه، ذلك التصادم الذي لا يكشف عن وعي الأطفال (المنتمين إلى الشريحة الأولى) بالمشكلة فحسب، وإنَّما يكشف أيضًا عن مواقفهم الإيجابية في محاولتهم للتصدِّي لهذا الفكر المادي الذي ينتمي إليه أولياء أمورهم.

أحدُ الآباء: (معترضًا) دا مش كلام.. إنتوا جايبنَّا في اجتماع لمناقشة مشكلة خاصة.

طفل (١): (من بين الحضور) المشكلة خاصة وعامَّة يا فندم.

أبٌ آخر: أنا كنت فاكر حاتكلِّمونا عن المشكلات التعليميَّة للأطفال ومستوى ابني العلمي مش حاجة تانية.

الطفل: الموضوع له علاقة بالمشكلات التعليمية ومستوانا العلمي كلنا وكمان أكتر من كده"[٦٥].

فإذا كانت مشكلة "أبلة سماح" تُعدُّ مشكلةً خاصةً بها من قبل التفكير المادي لأولياء الأمور، فإنَّ الأطفال يدركون جيدًا الأبعاد الأعمَق للمشـكلة؛ حيث إن "أبلة سـماح" تحقق لهم التوازن النفسـي والمعنوي الذي لا يحققه لهم آباؤهم ويتأكَّد هذا في مقولة أحد الأطفال، "**اسـتطاعت أن تجعلنا نحب بعضـنا ونحب المدرسـة ونحب المعلم**"[٦٦].

وإذا كان **المشهد الأول** يكشف عن وعي الأطفال (أصحاب الخلفيَّة الاقتصاديَّة المرتفعة) بواقعهم وبواقع أولياء أمورهم، فإنَّ **المشـهد الثالث** يكشف عن تصدِّيهم لهذا الواقع وتمرّدهم عليه، بل ورغبتهم في تغيير هذا الواقع؛ وهو ما يتأكد خلال حوار "الشاعر" وَليّ أمر "أحمد" في "**المشهد لخامس**".

الشاعر: إمتى حنفكَر ولو مرة واحدة زَيّ ما كنا زمان... أيام الحب والتراحم والتعاطف بين الناس.. (كمن تذكَّر فجأة) إمتى حنفكر حتى زي أولادنا.. شـفتم أولادنا عملوا إيه... مش ده درس ممكن نتعلمه من الأولاد اللي لسَّه ملتلوثوش بالدولار والمكسب الحرام.... ياه.... ده إحنا بعدنا قوي.. قوي عن زمان.. وحتى عن أولادنا[٦٧].

كما يكشـف هذا الحوار الذي جاء بعد خروج الأطفال من مجلس الآباء، عن الصـراع والتصـادُم الفكري بين أولياء الأمور (الممثلين لشـريحة التفكير المادي الاقتصـادي) وبين "الشـاعر" وَليّ أمر أحمد (الممثل لشـريحة التفكير المثالي) والذي ينفعل على أولياء الأمور؛ نتيجةً لتعاطفهم ولتبريرهم موقف "التاجر الجَشِـع"، مقابل المكاسب الهائلة التي سوف يحققها من بناء المركز السياحي.

فإذا كان الحوار يكشـف عن الصـراع والتصـادم الفكري بين الشـريحتين، فإنه يكشـف أيضًـا عن الموقف الإيجابي للأطفال وعن عدم تأثُّرهم بالفكر المادي الاقتصـادي الذي ينتمي إليه أولياء أمورهم؛ ممَّا يوضـح رؤية المؤلف الناقدة للواقع، وهي رؤية تستشفُّ المستقبل وتحذر منه إذا ما لم تتنبه له الأجيال القادمة.

ويمكن القول إنه إذا كانت الباحثة قد صـنَّفت شـريحة الأطفال إلى فئتين طبقًا لانتمائهم الاجتماعي والمادي لأولياء أمورهم، والذي ظهر في **المشـهد الأول**، فقد اجتمعت تلك الفئتان على موقفٍ واحدٍ في **المشـهد الخامس**، وهو التصـدِّي للفكر المادي الاقتصـادي؛ ممَّا يثير ذهن المتلقي الصـغير وعقله؛ ومن ثمَّ يتحقق لديه الوعي بالواقع من حوله.

وسواءً أكان المتلقي الصغير منتميًا إلى الفئة الأولى (ذات الخلفية الاقتصاديَّة المرتفعة) أم كان منتميًا إلى الفئة الثانية (ذات الخلفية الاقتصاديَّة المنخفضة)، فإنَّ الوعي يتحقق لديه عبر المقارنة بين المواقف المختلفة للشخصيات، والربط بين أفعالها وأقوالها وبين ما يراه في الواقع من حوله؛ ومن ثمَّ اكتشاف المعنى الذي تطرحه فكرة النَّص، والذي يؤكد عليه المؤلف في المشهد السادس والأخير.

فعلى الرغم من أن **المشهد السادس** والأخير في المسرحيَّة هو مشهد تعبيريّ حَرَكيّ، فإنه يؤكِّد رسالة النَّص المسرحي وهي أهميَّة دور الأطفال في بناء الوطن؛ حيث يقصُّ الشريطَ في "بيت الحب" أو بيت "أبلة سماح" الجديد أصغرُ الأطفال، وتنتهي المسرحيَّة كما جاء في الإرشاد المسرحي "**مع أغنية سعيدة تؤكد أن البناء للبيت والوطن بالحب والتعاطف هو ما وصل إليه الأطفال بالبراءة والنقاء... وبالحب نبني مصر**"[٦٨].

فإدا كان مشهد الحُلْم يكشف عن أثر تفاقُم التفكير المادي الاقتصادي على المجتمع، فإنَّ المشهد السادس والأخير يستشفُّ رؤية المؤلف في مستقبلٍ أفضل يحققه مجتمع الأطفال؛ ممَّا يحفز المُتلقِّي الصغير على تحمُّل المسؤولية تجاه مجتمعه.

الحُلْم وتوظيف الخيال بين الوعي الحاضر والوعي الناقد للمجتمع

يخصِّص المؤلف المشهد الرابع، كمشهدٍ تعبيريٍّ يفصل بين مشهدَيْ مجلس الآباء (الثالث والخامس) وهو يُعنْوِنُه بعنوان: "الحلم"، غيرَ أن المؤلف يكشف عنه كحلم يقظة لأحد الأطفال، ويقدم المؤلف تمهيدًا لهذا الحلم في صورة حوارية قصيرة بين "أحمد" الذي يرفض اللَّعِب مع الأطفال وبين "ليلى" شقيقة المُدرِّسة سماح، وينتمي كل منهما – كما سبق التوضيح – إلى الفئة الاجتماعيَّة ذات الخلفيَّة الاقتصاديَّة المنخفضة.

أحمد: (وحيدًا وتأتي ليلى شقيقة المُدرِّسة لتجلس بجانبه) يا ترى شكله إيه الراجل صاحب البيت ده؟

ليلى: شكله غريب .... زَيّ الناس الوحشين اللي بنشوفهم في السينما.

أحمد: زي بتوع العصابات... يا سلام لو كنت ضابط.. كنت قبضت عليه.

ليلى: مش لو كان زعيم عصابة.

أحمد: تلاقيه زعيم عصابة... أُمال حايجيب الفلوس دي كلها منين.. يا سلام لو كنت أشوفه.

(أحمد يسرح فيما يشبه الحُلم.. يبدأ الحلم تصاحبه أغنية توضح الأداء التعبيري)[٦٩].

ويبدأ حُلم اليقظة الذي يصفه المؤلف بالتفصيل في الإرشاد المسرحي، والذي يكشف عن أداءٍ حَرَكيٍّ تعبيريّ بين "ليلى" و"التاجر الجشع" بصحبة الأطفال (أبطال المسرحيَّة).

وينقسم الحُلم في رأي الباحثة من حيث المعنى والدلالة إلى قسمين: قسم يكشف عن الوعي الكائن للمجتمع والخاص بالتفكير المادي الذي يهتم بالمال كقيمة في تقدير المجتمع للأفراد وفي حل جميع المشكلات، وقسم آخر يكشف عن الوعي الناقد لأضرار هذا التفكير المادي على المجتمع وعلى قيَمه المجتمعية والأخلاقية.

ففي القسم الأول: يصور المؤلف صاحب العمارة "التاجر الجَشِع" وهو يجلس في وسط المسرح بعظمة وكبرياء، بينما "الأولاد يلتفُّون حوله في رقصة مشاكسة" وتدخل ليلى "بملابس ممزقة تقترب مستعطفةً التاجر وتمدُّ يدها إليه "**بوردة جميلة**" في حين يدفع التاجر ليلى بفظاظة، و"**يلقي الوردة في الأرض ويدوس عليها بغلظة**"، وحين تنسحب "ليلى "بحزن، تتصاعد رقصات الأطفال حول التاجر "**كتعبير عن الغضب**"، وتعود ليلى مرةً أخرى ولكنها "**مرتدية هذه المرة ملابس غالية عليها رسوم الدولار والإسترليني والجنيه المصري، حاملةً حقيبةً بها أموال كثيرة**"، ويستقبل التاجر "ليلى" بفرحة شديدة بل إنه ينصاع لأوامرها في تملُّق ونفاق؛ حيث تعطيه النقود، وتأمره بجمع بقايا الوردة من الأرض ووضعها في إبريق ذهبي.

في هذا الجزء الأول من الحُلم يكشف المؤلف عن الصراع بين القيَم المعنويَّة والأخلاقيَّة عبر دلالة الوردة التي تحملها "ليلى" بملابسها الممزقة، وبين القيَم المادية المتمثلة في غطرسة صاحب العمارة وسحقه للوردة بقدمه، بما تمثله تلك الوردة من قيَم معنويَّة وأخلاقيَّة.

كما كشفت عودة ليلى مرةً أخرى، بملابسها التي تدل على امتلاك المال بجميع أصنافه (دولار – إسترليني – جنيه مصري) وتملق التاجر الشاعر لها، كشفت تلك العودة عن وعي الأطفال (أصحاب حلم اليقظة) بنظرة المجتمع لأهمية المال في حل المشكلات الحياتية، وهو ما كشفت عنه مواقفهم – كما سبق التعرض – في المشهد الأول ومن استعراض للهدايا القيِّمة من جانب، ومن لجوئهم للحلول المادية التي يمكن أن يقدمها أولياء الأمور في حل مشكلة "أبلة سماح" من جانب آخر.

أما القسم الثاني: فهو يعبِّر عن وعي المؤلف الناقد للتفكير المادي الذي ينكشف في نهاية الحلم؛ حيث يزداد طمع التاجر ولا يكتفي بالنقود التي أخذها من "ليلى" فيلاحقها، وكلما أعطته مالًا يطلب أكثر، وعندما ترفض يهجم عليها، محاولًا انتزاع حقيبة النقود منها بالقوة، وعلى الرغم من أن "ليلى" تترك له الحقيبة فإنه "**ما إن يأخذها ويحتضنها حتى تتحول إلى إخطبوط يطوِّق عنقه فيصرخ بشدة... بينما يضحك الأولاد بشدة**".

وينتهي الحلم كما جاء في الإرشاد المسرحي على "**إضاءة كلية**": "**أحمد وليلى" في وضعهما السابق قبل الحلم... أحمد ما زال يضحك**"[٧٠].

وتكشف نهاية الحلم، عن تحول شنطة النقود إلى إخطبوط، يخنق ويسيطر على مَن يلهث وراء جمعه، تكشف تلك النهاية – كما ترى الباحثة – عن رؤية المؤلف الناقدة لواقع مجتمع الانفتاح الاقتصادي، تلك الرؤية التي تتشابك مع مَشاهِد المسرحيَّة السابقة لذلك المشهد؛ خاصةً المشهد الثالث، الذي كشف عن التصادم الفكري الحاد بين وجهة نظر أولياء الأمور، وبين وجهة نظر شخصية "الشاعر" وَليّ أمر أحمد، غيرَ أن المؤلف يربط بين دلالة الحلم كأمل ورغبة في إيقاظ وعي المجتمع من حوله، وبين حوار "الشاعر" مع أولياء الأمور في المشهد الخامس، الذي يعقب مشهد الحلم.

الشاعر: المهم ضميره يصحَى إذا كان ممكن.

المقاول: ضميره... يا أستاذ بلاش أحلام بقى.

الشاعر: لا.... لازم الأحلام.. لازم نحلم بالحق والخير والجمال.. الحلم هو الشيء الوحيد اللي مش ممكن إن حد يأخذه مني أو يرفع سعره.. والحلم كمان بيخلِّيني أدوَّر على اسم البيت[٧١].

ممَّا سبق يمكن القول بأنَّ المُؤلِّف وظَّف أسلوب الحُلم في المسرحيَّة بحرفيَّة فنيَّة تتناسب مع فكرة المسرحيَّة من جانب، ومع الأسلوب الواقعي الذي تنتمي إليه المسرحيَّة من جانبٍ آخر؛ حيث جاء الحلم في صورة "حُلْم يقظة"، فإذا كان الحلم يرتبط بالخيال بصفة عامة، فإنَّ حلم اليقظة يرتبط بالخيال الهادف للإنسان، فهو خيال يكشف عن رغبة وأمل يسعى إليه المرء، وهو يرتبط بالفعل والإرادة، فكَمْ من أحلام اليقظة صارت أهدافًا وأفعالًا عظيمة، فالخيال الذي يمثله الحلم في المسرحيَّة هو خيال إيجابي يسعى إلى تحقيق الأمل، بعكس الأحلام الفعلية – أثناء النوم – التي قد تعكس رغباتٍ نفسيَّةً مكبوتة أو تعكس هروبًا من الواقع.

كما كشف توظيف الحلم في المسرحيَّة عن قيمة فنيَّة ودراميَّة تعمل على تشويق المتلقي الصغير وإثارته؛ حيث الرقص والحركة التعبيريَّة، إلى جانب الصـــورة التشـــكيليَّة المرتبطة بفكرة المســـرحيَّة؛ ممَّا يثير عاطفة المتلقي الصغير وذهنه في فك دلالة رموز تلك الصورة وربطها بفكرة المسرحيَّة.

قضايا الواقع في مسرحية "كوكب السلام" بين التقدُّم العلمي والضمير الإنساني

موضوع المسرحيَّة

تبدأ مسرحية "كوكب السلام"[٧٢] بموقفٍ واقعيٍّ في غرفة متسعة يجتمع بها ثلاثة أولاد وبنت يدرسون من أجل الاستعداد للامتحان، ويكتشف القارئ من خلال الحوار أنهم ينقسمون إلى فئتين؛ فئة تسخر من كثرة المناهج ومن طريقة التعليم المعتمد على الحفظ، ومن عالَم المدرسة والمُدرِّسين وهي متمثلة في شخصيتَيْ "طارق" و"يوسف"، وفئة أخرى تؤمن بأهمية الاستذكار، مهما كانت الصعوبات، فهو الطريق المؤدي إلى النجاح والمتمثلة في شخصيتَيْ "هاني" و "هالة". وينتهي المشهد بصوت عظيم واهتزازات أرضية حيث يدخل من النافذة مخلوقاتٌ غريبةٌ أشبه بالكائنات الفضائية تخبرهم بأنهم فريق من الكواكب المتحضرة، جاءوا لتنفيذ قرار المجتمع الكوني المتحضر، وهو تدمير الإنسان؛ ذلك لأنه ضار بالكون ومُدمِّر لنفسه وللمخلوقات من حوله.

وقد طلبوا من الأولاد ضرورة الذَّهَاب معهم ليشهدوا على تنفيذ قرار تدمير الإنسان، وعلى الرغم من رفض الأولاد الذهاب معهم فإنَّ المشهد ينتهي بتصويب بعض الأجهزة المُشعَّة على الأولاد وسحبهم إلى المَرْكَب الفضائيَّة رغمًا عنهم.

وتتطور الأحداث في المشاهد اللاحقة، والتي تتم على متن السفينة الفضائية، ويتطور معها موقف الأولاد الأربعة، من السخرية والاستهزاء بقرار الكائنات الفضائية إلى محاولة إقناعها – بعد التأكُّد من التقدم العلمي الذي تمتلكه – بعمل محاولات لإنقاذ الإنسان من تدمير نفسه، وعلى الرغم من استجابة الكائنات الفضائية لطلبهم فإنَّ كل المحاولات باءت بالفشل، ويتأزَّم موقف الأولاد الأربعة ويصبح مأساويًّا؛ خاصةً بعد علمهم بقرار الكائنات، وهو تدمير كل إنسان على وجه الأرض مع الاحتفاظ بهم لإعادة برمجة جينات الإنسان فيهم، ثمَّ إعادتهم إلى الأرض لتعميرها من جديد، وتتحول مقاومة الأولاد من الاعتراض والصراخ إلى الفعل والثورة ومحاولة تحطيم الشاشات والأجهزة ومحاولة التحكُّم بعجلة القيادة – في المشهد الرابع –، إلا أن الكائنات الفضائية تطلق عليهم غازًا فيستسلمون.

وأثناء تجهيز أنابيب الغاز المدمرة للإنسان، يُفاجأ الفضائيون قبل تنفيذ القرار باستقبال إشارات تحذرهم من محاولة تدمير الإنسان، ويكتشف الفضائيون أن الإشارات جاءت من مرصد للحضارة القديمة وهو الهرم الفرعوني الأكبر، وعلى الرغم من التقدم العلمي للكائنات الفضائية فإنهم عجزوا عن إبطال تلك الإشارات والتهديدات، وقرروا العودة إلى الأرض والاتجاه نحو الأهرامات من أجلِ فَكِّ شفرات تلك الإشارات المُهمَّة المتطورة؛ ذلك لأنها جاءت من حضارة عظيمة أكثر تقدُّمًا من حضارتهم وهي الحضارة الفرعونية، ويفرح الأولاد ويشعرون بالفخر بحضارة أجدادهم التي ما زالت تتحدَّى بأسرارها وتقف شامخةً في عصر العلم والتكنولوجيا، ويقرر الأولاد مرافقة الكائنات إلى الأرض لا من أجل العودة لذويهم، وإنَّما من أجل ضرورة تحمُّل المسؤولية في إنقاذ الإنسان على كوكب الأرض.

وتدور أحداث المشهد الخامس والأخير أمام ساحة الأهرامات بعد اكتشاف الفضائيين سر تركيبة "كبسولة المعرفة"، تلك التركيبة التي فَكَّ شفراتها الفضائيون داخل الهرم الأكبر والتي يكمُن فيها سر السعادة البشرية، وتتهافت الشخصيات من مختلف دول العالم لتجربة كبسولة المعرفة، ويقرر الفضائيون بعد أن جاءتهم النتائج الأوَّليَّة للتجربة والتي أكدت انتشار الحب، وقلَّة الفروق الطَّبَقيَّة بين الغني والفقير، وانتهاء الحروب والحفاظ على البيئة وكل ما يفيد الإنسان، يقرر الفضائيون انسحابهم من كوكب الأرض والعودة إلى الفضاء، بعد أن تركوا مسؤولية الإنسان والأرض في عنق الأولاد؛ حيث يقررون انضمام الأولاد إلى أسرة المجتمع الكوني المُتحضِّر، بل ويؤكدون عودتهم مرةً أخرى للاطمئنان على كوكب الأرض الذي أطلقوا عليه "كوكب السلام".

فكرة المسرحيَّة

تناقش المسرحيَّة الفَرْق بين العلم والمعرفة، العلم بمعناه الضيق والمقصور على تحقيق المنفعة الذاتية، والمعرفة بمعناها الواسع والتي تشمل الضمير الإنساني الذي يعني تطبيق العلم على أرض الواقع لا لخدمة مجتمع بعينه، وإنَّما لتعمير الأرض وحل المشكلات التي تواجه الإنسانيَّة بصفة عامة، ذلك هو الحل الذي قدمه المؤلف من خلال رسالة الحضارة الفرعونية العظيمة التي فَكَّ شفراتها الفضائيون:

فضائي ٣: رسالة الملك خوفو إن المعرفة هي الحاجة الوحيدة اللي ممكن تنقذ الأرض.

فضائي ٢: رسالة الهرم كانت واضحة..... المعرفة المبنية على الحق والخير والسلام..... المعرفة المرتبطة بالخير الكون كله والعلم فيها مجرد وسيلة[٧٣].

وعلى الرغم من تعرُّض المسرحيَّة لقضايا عدة خاصة بالتلوث البيئي والاحتباس الحراري، وتقلُّص الرقعة الزراعية، وقضايا الحروب بين الشعوب المختلفة، وحتى بين أفراد الشعب الواحد، والتفرقة العنصرية وغيرها

من القضايا التي يتعرض لها الإنسان المعاصر، على الرغم من ذلك فإنَّ الفكرة الرئيسة تناقش السبب الرئيس لوجود تلك المشكلات، وهو انعدام الضمير الإنساني وعدم تحمُّل المسؤولية في تحقيق العدالة الإنسانيَّة، فعلى الرغم من كل ما حقَّقه الإنسان من إنجازات علمية وتقدم تكنولوجي فإنه يوجهها لتدمير الحياة على الكرة الأرضية وتدمير الإنسانيَّة.

وينطلق المؤلف في رؤيته النقديَّة للواقع من الذاتيَّة إلى الموضوعية؛ حيث تبدأ المسرحيَّة بمفهوم العلم بمعناه الضيق لدى مجموعة الطلاب (أبطال المسرحيَّة) المقصور على استذكار المنهاج الدراسي وحفظه من أجل النجاح والتفوق دون تحمل أدنى مسؤولية تجاه المجتمع من حولهم، ثمَّ تنتهي إلى مفهوم العلم بوصفه ضميرًا إنسانيًّا عالميًّا ومسؤوليَّةً جماعيَّة.

وإذا كان الأدب الواقعي للطفل – الذي يكون مرادفًا للأدب النقدي الواقعي – غالبًا ما يتعلق بالحياة اليومية، التي تمتزج فيها الأحداث السعيدة وغير السعيدة، فإن القضايا التي يتم تناولها تتعلق بكل ما يؤثر في حياة "الطفل أو المراهق على حَدٍّ سواء، بما في ذلك إساءة معاملة الأطفال، والطلاق والتنمُّر... أو قد تؤثر على المجتمع بأكمله أو حتى العالم مثل المشاكل البيئية، والحرب، والعنصرية"[٧٤]، وغيرها من المشكلات التي تخصُّ أفراد الوسط الاجتماعي المحيط بالطفل، ويُعدُّ الوسط الدراسي هو وسطًا خِصْبًا للمؤلف – في رأي الباحثة – حيث يجتمع فيه شرائح مجتمعية متنوعة، وممثلة في الوقت نفسه لخلفيَّات متنوِّعة ثقافيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا في المجتمع الواحد.

وعلى الرغم من أن مسرحية "كوكب السلام" ٢٠١٥ تشترك مع مسرحية "بيت الحب" ١٩٨٨ في الاعتماد على مجموعة طلاب المدارس كأبطال للمسرحية، فإنها ناقشت مشكلات الطفل في عصر الميديا والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم بكل مشكلاته؛ حيث كشفت رؤية المؤلف الناقدة للواقع عن قضايا معاصرة تتشابك مع الطفل المُتلقِّي، وتؤثر في الواقع من حوله، بل إنه يجد نفسه خلال تطوُّر الأحداث متورِّطًا فيها دون أن يدرك، فقد كشفت المسرحيَّة عن سحق المجتمع لهُويَّة الطفل وتفرُّده، فعلى الرغم من اتساع مداركه واهتماماته فهو يحيا نظامًا تعليميًّا يحوِّله إلى مجرد آلة لحفظ المنهج الدراسي.

الشخصيَّات وجدليَّة العلاقة بين الفرد والمجتمع

شخصيَّات الأطفال بين الوعي الكائن والوعي الممكن

يقدم المؤلفُ منذ بداية المسرحيَّة الأطفالَ أبطالَ المسرحيَّة كنماذج لشريحة طلاب المدارس؛ حيث يجتمعون في إحدى الغرف لمراجعة المنهج قبل الامتحانات، ولم يذكر المؤلف درجة القرابة بينهم وإنَّما كل ما يجمع بينهم هو أنهم في صَفٍّ دراسيٍّ واحد، وعلى هذا يمكن القول إنَّ المؤلف يقدم لنا شريحة للطلاب تشترك في المرحلة العمرية التي تبدو من خلال الحوار عن طبيعة المناهج الدراسية أنها مرحلة الطفولة المتأخرة، تلك المرحلة التي يتمحور ارتباطها بالواقع حول عالم المدرسة والمُدرِّسين والأصدقاء.

وعلى الرغم من اشتراك الأطفال في شريحة مجتمعية واحدة، فإنَّ تلك الشريحة تختلف من حيث الأفكار والاتجاهات والميول؛ ومن ثمَّ يمكن القول إنَّ المسرحيَّة تعتمد على المقابلة بين نموذجين من شريحة الطلاب:

النموذج الأول: مُتمثِّل في شخصيتَيْ "هاني" و "هالة" وهي شخصيات تحب العلم والمدرسة والدراسة، وهي تمثل نموذجًا للطالب الملتزم بالدور الذي رسمه له المجتمع وهو المذاكرة؛ من أجل التفوُّق في الامتحان، وهي تعتقد أن هذا الدور هو غاية مسؤوليتها في المجتمع.

أما النموذج الثاني: فهو متمثل في شخصيتَيْ "طارق" و"يوسف" اللذين يُعدَّان نموذجًا يمثل مرحلتها العمرية – مرحلة الطفولة المتأخرة – تلك المرحلة التي تتسم بسمات التهكُّم والسخرية والتمرُّد على المجتمع من حولها، وهي تتَّسم بروح المرح والفكاهة حتى في أصعب الأوقات.

ويكشف المؤلف عن المقابلة بين النموذجين منذ اللحظة الأولى في افتتاح المسرحيَّة:

يوسف: أنا عايز أعرف مين اللي اخترع المذاكرة بالتأكيد واحد كان قرفان من العيال حَبّ ينكِّد عليهم.

هانـي: إنت من غير مذاكرة مش حيكون لك مستقبل.

هالـة: ومش حتقدر تحقق أمنياتك ولا طموحاتك.

طارق: يا سلام يا سلام على الكلام بتفكريني بالضبط بأبلة الناظرة.

(وهو ينهض متأففًا.... يحاول أن يقلد الناظرة... يضع النظارة بعيدًا عن عينيه) يا ولاد لازم تذاكروا علشان تحققوا نفسكم وتخدموا مجتمعكم وتبقوا دكاترة ومهندسين وعلماء وأدباء.

(يعود إلى لغته) يعني اللي بيمسح جِزَم مش بيخدم المجتمع ولَّا إيه؟

هانـــي: ممكن نكمل مذاكرة مافيش وقت.

يوسف: الرحمة عايزين هدنة أنا اللي حيعصرني هَنزِّل كان وأخواتها[٧٥].

ويضـــع المؤلف كلًّا من النموذجين – كما ترى الباحثة – في مرحلة الوعي الجزئي بالواقع، ذلك الوعي الذي لا يصـــل إلى درجة المعرفة الكاملة بمعطيات واقعه؛ ومن ثمَّ العمل على تغييره؛ حيث يتطرف النموذج الأول (شخصيَّتا يوسف وطارق) ليصل إلى حد السخرية والتهكُّم من القواعد والقوانين حتى في أحلَك المواقف، وتكشـف رؤية المؤلف الناقدة عن غياب وعي شـريحة الأطفال بنموذجيها، ويتضـح ذلك من تحوُّل مواقف شخصيَّات كل منهما، وذلك بعد تأزُّم موقفهم في نهاية المشهد الرابع، وتحوُّل كل منهما من الوعي الكائن أو الجزئي بالواقع من حوله إلى الوعي الناقد أو الممكن القابل للتغيير، وهو وعي ناقد لا يتسـم بالسـلبية والتمرُّد والهروب كما جاءت شخصية طارق ويوسف ولا يتسم بالانسياق الأعمى والتقولُب في أفكار وأقوال المجتمع كما جاءت شخصـية هالة وهاني، وإنَّما هو وعي يقوم على المقارنة والتحليل والاستنتاج؛ ومن ثمَّ الرغبة في التغيير والتحوُّل من السـلبية إلى الإيجابية، ومن الوعي الكائن إلى الوعي الممكن القابل للتغيير والذي يبدأ بتحمل المسؤولية، وتأتي نقطة التحوُّل في الموقف نتيجةً لاندهاش الشـخصـيات، واكتشـافها لقيمة حضـارة أجدادهم وعلمهم الذي عجز أمامه علم الفضائيين المتقدم وأجهزتهم التكنولوجية:

فضائي٣: بس لازم ندخل الهرم يمكن نلاقي جوَّاه حل يضبط عقول البشر...

هالـــة: أنا مش مصدقة اللي بيحصل بس أنا فخورة بأجدادنا.

هانـــي: لو كنَّا زيُّهم مكانش ده حالنا.... شوفوا الهرم الأكبر ده مبني من كام ألف سنة؟ لو اســتمر تقدمنا وحضــارتنا بنفس المقياس كنَّا زمانَّا معاهم في المجتمع الكوني وفي حضارة أعظم منهم.

فضائي: أنا متفائل.

طـارق: وأنا عايز أروح لأمي.

يوسف: وأنا عندي غسيل.

طـارق: ما تيجو نهرب.

هانـــي: حتى لو هربنا يبقى بقينا سلبيين.

هالـــة: إحنا وجودنا معاهم يمكن يخلِّي لينا دور في إنقاذ كوكب الأرض.

هانـــي: المفروض نواجه مشاكلنا ومنهربش منها. مش كده ولَّا إيه؟

يوسف: لأول مرة إحنا مش حنحاول نرفض أو نقاوم إحنا جايين معاكم بإرادتنا ورغبتنا[٧٦].

وعلى الرغم من استمرار الحِسّ الفكاهي الساخر للنموذج الثاني المتمثل في شخصيتَيْ "طارق" و"يوسف"، فإنه قد تلاقَى مع النموذج الثاني في التحوُّل إلى الفهم الصحيح لمعنى المسؤولية، ويتأكَّد هذا من حوارهم مع الفضائيين في بداية المشهد الخامس والأخير:

طارق: بصراحة أنتم لما شرحتم لينا المعلومات اللي جمعتوها من الهرم الأكبر والاكتشافات العظيمة لكبسولة المعرفة وطلبتم إن إحنا نكون صوت أجدادنا... لسكان الكوكب أنا حسّيت بالمسؤولية.

يوسف: وأنا كنت عايز أروح لأمي.... لكن حسيت إن أنا حبقى سلبي.... المفروض إننا نواجه مشاكلنا وما نهربش منها[٧٧].

ممَّا يمكن القول معه إنَّ شخصيات الأطفال أبطال المسرحيَّة جاءت مُمثِّلةً لشريحة طلاب المدارس، وعلى الرغم من كونها متجانسة من حيث الواقع الدراسي والاجتماعي، ومن حيث المرحلة العمرية فإنها تمثل نموذجين مختلفين من حيث الاتجاهات والأفكار والتعاطي مع الواقع من حولها، وعلى الرغم من هذا الاختلاف فإنَّ المؤلف يكشف عبر الأحداث عن وعي جزئي بالواقع لكُلٍّ من النموذجين، والذي تحوَّل مع مرور الأحداث إلى وعي حقيقي بمفهوم المسؤولية تجاه المجتمع والواقع من حوله.

شخصيَّة "ناظرة المدرسة" والقوالب الجامدة لقوانين المجتمع

شخصية "أبلة الناظرة" هي الشخصيَّة الغائبة الحاضرة؛ حيث إنها لا تظهر في الأحداث ولكن تأثيرها حاضر؛ حيث تلاحظ الباحثة تكرار لفظ "أبلة الناظرة" في مشاهد المسرحيَّة الخمسة، من قِبَل شخصيَّات النموذج الثاني (شخصيَّتا يوسف وطارق) في مواقف عدة، فجاء تعبيرًا ساخرًا من القواعد والقوانين المتمثلة في شخصية "ناظرة المدرسة"، كما جاء أيضًا للسخرية من نصائح زميلتهم "هالة" في أكثر من موضع تعبيرًا عن رؤيتهم الناقدة لشخصيتها التي تردد أفكار وأقوال عالم الكبار، ولا تمثل شخصية أبلة الناظرة القواعد والتعليمات التي يفرضها عالم الكبار على الأطفال فقط، وإنَّما هي تمثل القوالب الجامدة للقيَم المجتمعية التي يرددها أصحاب النفوذ، دونَ مراعاةٍ لأسباب المشكلات والتعامل معها بمسؤولية وبمرونة من أجل إيجاد الحلول المناسبة.

وتكشف شخصية أبلة الناظرة – كما ترى الباحثة – عن رؤية المؤلف الناقدة للمجتمع، فهو لا يدين الطفل وحده بقدر ما هو يدين المجتمع ككل؛ حيث أصبح كل فرد من أفراده مجرد تُرْس يدور في عَجَلة الآليَّة والماديَّة، مفتقدًا للتفرُّد والضمير الإنساني والشعور بالمسؤولية تجاه نفسه وتجاه مجتمعه، وهو يكشف عن تلك الرؤية الناقدة للمجتمع على لسان الأطفال أبطال المسرحيَّة، وذلك بعد اكتشافِ سِرِّ كبسولة المعرفة، وسعادتهم بنجاح تجربتها وتوقُّعاتهم للأثر الرائع لتجربتها على ناظرة المدرسة والمُدرِّسين.

طارق: تفتكر الأبلة الناظرة لو خدت كبسولة المعرفة (مقلدًا) يا سلام يا أولاد الكبسولة دي أنا هاأدِّيها لكل المدرسين علشان يعرفوا يشرحوا ليكم.. وعلشان ما يناموش منكم في الحصص وبعدين يقولوا لكم... تعالوا خذوا درس خصوصي وإنتوا تنجحوا[٧٨].

فعلى الرغم من أن شخصية ناظرة المدرسة هي شخصية غائبة فإنها حاضرة في ذهن ووجدان الأطفال؛ ذلك لأنها مُؤثِّرة في واقعهم باعتبارها تكشف عن معاناتهم مع الواقع من حولهم بما يشمله من قواعد صارمة، ومن تقصير المُدرِّسين في شرح المناهج؛ طمعًا في المكاسب المادية للدروس الخصوصيَّة.

شخصيَّات الكائنات الفضائيَّة بين الواقع الفعلي والواقع المأمول

يقدم المؤلف، في مقابل شخصيات الواقع الدرامي، شخصياتٍ تنتمي إلى الخيال العلمي وهي شخصيات الكائنات الفضائية المنتمية إلى المجتمع الكوني المُتحضِّر، وتتسم تلك الشخصيات بالتقدُّم العلمي والمعرفة الواسعة؛ لِما تمتلكه من أجهزة علمية متقدمة تَفُوق تقدم الإنسان المعاصر والدول المتقدمة على وجه الأرض، كما أنها تتسم بالديمقراطية والعدالة وحب الخير، ويقدمها المؤلف كمُعادِلٍ موضوعيٍّ للكشف عن مساوئ الواقع المعاصر، ذلك الواقع الذي يدَّعي التحضُّر والعلم والمعرفة رغم افتقاده للضمير الإنساني وللمسؤولية والعدالة الاجتماعيَّة، والذي يكشف عنه الحوار منذ بداية المسرحيَّة:

فضائي٢: كنَّا نتمنى انضمامكم للمجتمع الكوني بحضارتكم وتقدُّمكم.
فضائي٣: لكن أنتم وظَّفتم الحضـــارة والتقدُّم اللي عندكم للحرب والتدمير، ومعاملكم ومصـــانعكم المتحضرة لوَّثت البيئة والطبيعة[٧٩].

فالشـخصـيات الفضـائية حتى وإن بدت قادرةً على تدمير الإنسـان ومحوه من فوق وجه الأرض، فإنَّ المؤلف يكشف – خلال تطور الأحداث – عن محاولاتها المستميتة من أجل إنقاذ الإنسان من تدميره لنفسه وللكون من حوله، وعن رغبتها الصارمة في نشر الخير والسلام والسعادة للمخلوقات جميعًا.

وعلى الرغم من أن الشـخصـيَّات الفضـائيَّة هي شـخصـيَّات خياليَّة، فإنَّ الباحثة ترى أنها ترتبط برؤية المؤلف الناقدة للواقع؛ ذلك لأن المؤلف قد وظَّفها بفنيَّة دراميَّة وجماليَّة؛ للكشف عن ضياع الضمير الإنساني المعاصر، على نحو ما سيعرض البحث لاحقًا.

حركة النَّص وجدليَّة العلاقة بين الواقع الدرامي وواقع الطفل المتلقي

تسعى حركة النَّص – كما سبق التعرض – نحو استحداث علاقات ديناميَّة بين الواقع الدرامي وبين واقع المُتلقِّي، وذلك عن طريق احتواء النَّصّ على عناصر نصيَّة وشكليَّة تثير المتلقي وتستفزه للمشاركة الذهنيَّة، وإعادة إنتاج المعنى، فالمتلقي لا يبحث عن المعنى الظاهري للأحداث والمواقف وإنَّما هو يبحث عن "تفسـير مُوجِّه للمعنى"[٨٠]، والذي يعني تحويل المعنى إلى أفكار تتحاور بداخله إثر انغماسـه الشـعوري والفكري في الأحداث والمواقف والشخصيات، وربط تلك الأفكار بالواقع الخاص به.

وتؤكد الدراسـات النفسـيَّة والتربويَّة أن الإدراك في العمل المسـرحي يتخطى خبرة التجربة الشـخصـيَّة المحدودة ليتسع إلى خبرة بديلة للمواقف والشخصيَّات داخل المسرحيَّة؛ حيث يربط العمل المسرحي بين نوعين من الإدراك؛ الإدراك القريب الخاص بأحداث وشـخوص المسـرحيَّة، والإدراك البعيد الخاص بالتجربة الذاتية للمتلقي، وبين التقاء الإدراك الراهن المتمثل في أحداث المسرحيَّة، والإدراك السابق المتمثل في مواقف حياتيَّة ذاتيَّة للمتلقي، تتخذ العمليات العقلية من التخيُّل والتذكُّر والربط والتحليل صـورة إدراكيَّة أكثر إثارةً من الإدراك الذاتي[٨١]، وهذا هو غاية ما تسعى إليه فنيَّة الكتابة الواقعيَّة – طبقًا لنظرية الانعكاس – أي توسيع رقعة إدراك المتلقي ووعيه بالواقع من حوله، ذلك الوعي الناتج عن إثارة العمليَّات العقليَّة من أجل اكتشـــاف المعنى، وربطه بالواقع من حوله.

ويعتمد المؤلف في طرح قضايا الواقع في مسرحية "كوكب السلام" على توظيف دلالات ثقافيَّة واجتماعيَّة خاصة بالواقع المحيط بالطفل المتلقي، ودلالات أخرى خاصة بالواقع المعاصر، وذلك على مستوى التشكيل الدلالي للبنية الدراميَّة بما تشـمله من عناصـر فنيَّة ودراميَّة تعمل على إثارة ذهن المُتلقِّي وعاطفته؛ ومن ثمَّ تتحول أفكار المؤلف من الشكل التعليمي المباشر إلى شكلٍ دراميٍّ مُتضافِر مع نسيج المسرحيَّة وأفكارها.

التشكيل الدلالي للبنية الدراميَّة بين الخيال العلمي ونقد الواقع المعاصر

إذا كانت فنيَّة الكتابة الواقعية ترحب – كما سـبق التعرض – بالخيال الذي يتحوَّل داخل العمل الأدبي إلى رموزٍ ودلالاتٍ ترتبط برؤية المؤلف التي يطرحها لتغيير واقع معين أو لاستشفافِ مستقبلٍ آتٍ في إطار هذا الواقع، فإنَّ الباحثة ترى أن المؤلف قد وُفِّق في توظيف الخيال العلمي في المسـرحيَّة؛ ذلك لأن الخيال العلمي يرتبط بطبيعة الطفل المتلقي؛ خاصةً في مرحلة الطفولة المتأخرة، التي تتسم بحب المغامرة والاكتشاف والتحرُّر، ويرتبط الخيال العلمي أيضًا بعالم الواقع؛ حيث يقع الخيال العلمي في الأدب في منطقةٍ وُسْطى بين العلم والفن، بين الواقع والخيال، فهو ليس خيالًا مطلقًا، وإنَّما هو خيال مُحاط بسـياج العقل وإمكانات الفعل البشري.

ويجمع الخيال العلمي في الأدب بين الواقع المادي المحسوس، وبين الصـورة الرمزية المعنوية التي تكمن خلف هذا الواقع؛ فهو يحمل دورًا توجيهيًّا تتحول الصـور فيه إلى رموز ودلالات يوظِّفها المؤلف من أجل إقامة عالم معادل لعالم الواقع المَعِيش؛ ومن ثمَّ إعادة صـياغة الواقع وفق صـورة مثالية ونموذج جمالي[٨٢]. ويقوم التشكيل الدّلالي لبنية المسرحيَّة على عالَمَيْن؛ العالَم الأوَّل يمثل واقع الشخوص في مجتمع الأصدقاء والدراسة، والعالم الثاني يمثل عالَم الخيال العلمي في رحلة الفضاء على متن السفينة الفضائيَّة.

وتعتمد بنية النَّص – كما ترى الباحثة – على الشكل الدائري؛ حيث يبدأ المشهد الأول على الأرض في إحدى الغرف حيث يراجع الأطفال المنهج الدراسي استعدادًا للامتحان، بينما تدور أحداث المَشاهِد من الثاني إلى الرابع في الفضـاء عبر رحلة قَسْريَّة، يحيا خلالها الأطفال تجربة معرفيَّة يكتشفون معها المعنى الحقيقي للمعرفة والعلم المرتبط بالمسؤوليَّة، ليعودوا إلى الأرض مرةً أخرى في المشهد الخامس والأخير.

غير أنها عودةٌ تنقلهم من فضـاء غرفة الدراسـة الضـيق إلى الفضـاء الرَّحْب في سـاحة الأهرامات، رمز الحضـارة والعلم المتقدم الذي ما زال يشـكِّل لغزًا مُحيِّرًا للعلم والعلماء في الواقع المعاصـر، وفي الانتقال من الفضـاء الضـيق إلى الفضـاء الرحب دلالة تؤكد فكرة المسرحيَّة وتوضـحها، وعلى الرغم من نهاية المسرحيَّة السعيدة، باكتشاف كبسولة المعرفة وتراجُع الفضائيِّين عن تدمير الأرض وتَحمُّل الأولاد مسؤولية نشرها، فإنَّ

المؤلف يوحي بنهاية مفتوحة توحي بضرورة استمرارية العمل بمسؤولية حقيقية من أجل تحقيق مستقبل أفضل.

فضائي: ها نيجي ثاني في رحلة لكوكب السلام.. الأرض سابقًا.
الأولاد: مع السلامة..... إظلام[٨٣].

ويحتوي العمل الأدبي الذي يشتمل على الخيال العلمي، والمرتبط على وجه الخصوص بعالَم الكواكب والفضاء، يحتوي هذا الخيال على دلالة خاصة بالتشكيل المكاني؛ فهو يحوي بداخله زمانًا ومكانًا مختلفين عن الواقع الراهن، بحيث يدرك القارئ المكان (عالَم الفضاء) بوصفه مختلفًا عن العالم المكاني للإدراكات البصريَّة التي يعيش فيها، وعليه أن يدرك أنه يرى هذا العالم الجديد من خلال "عين العقل". ويُعدُّ السفر عبرَ الكواكب وخارج الأرض أسلوبًا يُستخدم للوعي بالواقع، أو لنَقْد هذا الواقع؛ فالحركة عبر الزمان والمكان تتحدَّى أو تهرب، أو تُنتزَع من الواقع الخاص بعالم اليقظة نحوَ عالَمٍ واعٍ ناقدٍ لهذا الواقع للواقع[٨٤].

ممَّا سبق يمكن القول إنَّ انتقال الأحداث على مستوى المكان من الفضاء التقليدي إلى فضاء مختلف عن الواقع المألوف، يحقق هذا الانتقال نوعًا من التغريب الذي يدعو إلى تفسير المعنى وربطه بالواقع المَعِيش، ويتم ذلك في المسرحيَّة على مستوى الأطفال أبطال المسرحيَّة، وعلى مستوى الطفل المُتلقِّي أيضًا، فالتشكيل الدلالي في المسرحيَّة لا يتوقف على طبيعة البنية الدراميَّة الدائريَّة، التي تبدأ من كوكب الأرض وتنتهي إليه، بعدَ مرور الأطفال عبرَ رحلتهم إلى الفضاء بتجربة معرفيَّة تنقلهم من الوعي الكائن إلى الوعي الممكن القابل للتغيير، وإنَّما تشتمل تلك الرحلة على تجربة معرفيَّة بديلة خاصة بالمتلقي أيضًا، عبر توظيف المؤلف لتقنيَّات فنيَّة ودراميَّة تعمل على استحداث علاقات ذهنيَّة وعاطفيَّة، تربط بين واقعه المَعِيش وبين واقع النَّص الدرامي.

تغريب الموقف بين الواقع الدرامي وواقع الطفل المُتلقِّي

إذا كانت أحداث مَشاهِد المسرحيَّة من الثاني إلى الرابع، تدور حول رحلة خيالية في عالم الفضاء، فإنَّ المؤلف اعتمد فيها على توظيف دلالات اجتماعيَّة وثقافيَّة، تعمل على استحداث علاقات تربط بين الواقع الدرامي وبين واقع المتلقي الصغير؛ حيث يعتمد الموقف الدرامي في تلك الرحلة على التكثيف القائم على تجاور شخوص متباينة في موقفٍ مُتأزِّم، وذلك بانتزاع شريحة الطلاب بفئتَيْها المتباينة – في نظرتها إلى مفهوم العلم – من عالم الواقع إلى عالم الفضاء، في مواجهةٍ مع الشخصيَّات الفضائيَّة التي تمثل المفهوم الحقيقي لمعنى التطوُّر العلمي ومسؤوليته.

ويُعدُّ تكثيف الموقف بتجاور نماذج لشـــخوص متعارضـــة، هو ما يخلق نوعًا من التغريب الفكري لدى المتلقي؛ ذلك لأن الأمور التي قد تبدو عاديةً في الواقع، إذا ما وُضِـــعت في صـــورة مُكثَّفة في بوتقة العمل الأدبي حفَّزت المتلقي على الدهشة والتفكير فيما كان يبدو مفهومًا من قبل.

وعلى الرغم من أن شخصيات النموذج الثاني لشريحة الطلاب المتمثلة في شخصيتَيْ "طارق "و "يوسف" هي شـخصـيات قريبة من واقع الطفل المتلقي في لغتها وتمرُّدها وتهكُّمها المرح السـاخر على ثقل الدراسـة وعلى تعاليم الكبار، فإنَّ المؤلف يضعها في موقف مُتأزِّم يكشف عن خطئها؛ ومن ثمَّ يتعاطف معها المتلقي ويتفاعل مع تحوُّلها الإيجابي في نهاية المسرحيَّة.

ولا يعتمد المؤلف في ذلك التفاعل على الجانب العاطفي فقط، وإنَّما هو يدعو المتلقي الصـــغير لعقد مقارنات ذهنيَّة بين التصـرُّفات غير المسـؤولة لتلك الشـخصـيات على مسـتوى الواقع المحيط به، مثل: عدم الحفاظ على نظافة المكان، وبين التلوُّث البيئي الذي يُحدثه الإنسان ويؤدي إلى كوارث بيئيَّة تهدد الكون على مســتوى الواقع المعاصــر؛ وهنا يُحمِّل المؤلف تلك المســؤوليَّة للمتلقي الصــغير الذي غالبًا ما يقوم بتلك التصرفات دون وعي بخطورتها على المستوى البعيد.

فضائي: كل الكواكب العاقلة المتحضرة في الكون حاسَّة إن الإنسان أصبح خطر على الكون كله.
يوسف: وافرض مثلًا إنه ضارّ إحنا مالنا ومالكم؟ ولَّا أنتم ما لكم ومالنا إحنا شغالين في كوكبنا.
فضائي: هي دي المشكلة.... إن كل واحد حاسس إنه عايش لوحده لما حد يرمي ورقة في الشارع مش المفروض إن إنت تقول عيب ولا تقول لنفسك هو أنا مالي دي.
يوسف: أنا مالي طبعًا.... إنت طيب أوي.... دا أنا يا محترم لمَّا بروح الســينما بهري في قفا اللي قدامي قشر لب.... ويقول لي حاسب.... أقول له وأنا مالي.
طـارق: وأبلة الناظرة تقولُّه (مُقلدًا) يا واد حافظ على قفا زميلك.... قفا زميلك أمانة في عنقك[٨٥].

ولا يعتمد المؤلف في عقد مقارنات بين واقع الطفل وبين الواقع المعاصر على حوار الشخصيَّات الفضائيَّة فقط، وإنَّما هو يعتمد في ذلك أيضًـــا على توظيف متماثلات لفظيَّة في بنية النَّص، تدعو للمقارنة بين ما تحمله تلك الألفاظ من دلالاتٍ ومعانٍ في المشـهد الأول، وبين مثيلاتها عند تأزُّم موقف الشـخصـيات في المشاهد اللاحقة؛ ومن ثمَّ اكتشاف المعنى الكامن خلف الأحداث، وربطه بالواقع المَعِيش.

فعلى سبيل المثال، جاءت شخصيَّة كُلٍّ من طارق ويوسف في المشهد الأول تتمنى هدم المدرسة، وذلك بعد سماع صوت عظيم قبل دخول الكائنات الفضائيَّة:

يوسف: ياريت تكون مدرستنا وقعت.
هانـي: على فكرة... لو حصل للمدرسة حاجة إنت أول واحد حتزعل وتتأثر.
هالـة: طبعًا المدرسة فيها هواياتنا الجميلة... وفيها العلم والثقافة... وفيها أصحابي وأصدقائي..
طارق: وفيها أبلة الناظرة (يزداد الصوت قوةً ويقترب جدًّا... الأولاد في أحد الأركان)[٨٦].

ويتغير موقف الشخصيات عبر رحلتها الفضائية؛ حيث يتأزَّم موقفها نتيجة شعورها بالرعب بعد تيقُّنها من جدية قرار الفضـائيِّين بتدمير الإنسـان على وجه الأرض، وبإعادتها – بعد تعديل الجينات الوراثيَّة – إلى الأرض مرةً أخرى وحدها:

هاني: الوضع بقى خطير.... أنا حاسس إني في حلم..... في كابوس.... الإنسان اللي بيتكلموا عنه ده.... أنا.... أبويا وأمي..... وأهلي وجيراني..... يدمروه إزاي؟
طارق: وأنا قرَّبت أعيَّط..... أبلة الناظرة أرْحَم.
يوسف: والمذاكرة أرحم..... أنا قلت هايجيبوا عاليها واطيها.... فرِحْت..... طلع إنهم هايهدُّوا البَنِي آدمين بس.... والمدرسة هاتفضَل[٨٧].

ويمنح تأزُّم موقف الشـخصـيات هنا، بما يحمله من مشـاعر عاطفية، الألفاظ المتماثلة في البنية الدراميَّة مَعنًى ومفهومًا مرتبطًا بفكرة المسـرحيَّة، وهو معنى أبعد من المعنى الظاهري الذي يرتبط بالطبيعة السـاخرة الكوميديَّة، التي يتسم بها طلاب المدارس، والتي يتلاقى فيها أبطال المسرحيَّة مع الطفل المتلقي، ولقد سبق أن تناول البحث دلالة تكرار لفظ "أبلة الناظرة" عبرَ المشـاهد المختلفة، وارتباطه بفكرة المسـرحيَّة، كما تعطي دلالة "هدم المدرسـة" في ذلك الموقف مَعنًى مرعبًا؛ ذلك لأنه يرتبط بالمشـاعر الإنسـانيَّة، خاصـة في تلك المرحلة العُمْريَّة التي يرتبط فيها الطفل ارتباطًا وثيقًا بعالمه الاجتماعي.

ويمكن القول إنه إذا كان المؤلف يصور مشاعر الشخصيَّات وهي متأثرة بموقفها المُتأزِّم ومتفاعلة معه، بمشاعر مماثلة لمشاعر وعواطف المتلقي الصغير، الذي يشعر بالخوف والشفقة من مصير الشخصيَّات، ومن انفصالهم النهائي عن واقعهم الاجتماعي (الأسرة – المدرسة – الأصدقاء)، فإنَّ تلك المشاعر لا ترتبط بالاندماج العاطفي بقدر ما ترتبط بالوعي الجمالي والإدراك العقلي؛ ذلك بما يتركه المؤلف من مساحة للمتلقي الصغير لعقد مقارنات ذهنية بين مواقف الشخصيات عبرَ المَشاهِد المختلفة، وبين دلالات الألفاظ المتماثلة

في كل مشهد؛ ممَّا ينقل الأفكار والقضايا الواقعيَّة التي تناقشها المسرحيَّة من الشكل التعليمي المباشر إلى الشكل الدرامي الجمالي الذي يعكس الواقع، ويؤثر فيه في الوقت نفسه.

وإذا كانت الخطورة في تناول القضايا المعاصرة تكمُن – كما يرى محمد غنيمي هلال – في تحوُّل المسرحيَّة إلى شكلٍ من أشكال الدعاية لأفكار ومعتقدات المؤلف ما لم يتمثل في عمله الدرامي "المعنى الباطن في نفوس الشخصيات وتصويرها متجاوبة مع هذا الواقع ومؤثرة فيه"[٨٨]، فإنَّ هذا الرأي يرتبط – كما ترى الباحثة – بما تناوله البحث حول معنى ومفهوم انعكاس الجوهري في حركة الواقع، والذي يقوم على تصوير الشخصيَّات متشابكةً مع واقعها سعيًا للتحرُّر نحو المستقبل، ويعتمد المؤلف في ذلك على دلالات اجتماعيَّة وثقافيَّة محليَّة ترتبط بواقع المتلقي، وأخرى عامَّة ترتبط بالمشاعر الإنسانيَّة.

الخيال العلمي ودلالات الواقع المعاصر:

لا يتوقف توظيف المؤلف لدلالاتٍ اجتماعيَّةٍ وثقافيَّة في المسرحيَّة عند حدود الدلالات اللفظيَّة المتماثلة مع واقع الطفل المحيط به في عالَم المدرسة والزملاء، وإنَّما هو يتخطَّاه إلى دلالاتٍ ترتبط بالواقع المعاصر وقضاياه؛ ذلك لأن المؤلف يخاطب طفل القرن الواحد والعشرين الذي اتسعت حدود مداركه بالواقع من حوله؛ نظرًا للتطور التكنولوجي ولاتِّساع عالم الميديا؛ وهنا تأتي أهميَّة توظيف الخيال العلمي في المسرحيَّة كقيمة فنيَّة تكشف عن رؤية المؤلف النقديَّة للواقع المعاصر وقضاياه.

فقد صوَّر المؤلف في المسرحية، صنوفًا عدَّةً من الغازات المُصنَّعة علميًّا؛ مثل الغازات الخاملة، التي تستخدمها الكائنات الفضائية للتأثير على رغبة الإنسان المتزايدة للحروب وللسيطرة على الآخرين، ومثل الغازات المُنشِّطة، التي تستخدمها الكائنات الفضائيَّة، بعد فشل التجربة الأولى، حيث أدَّت الغازات الخاملة إلى كسل الإنسان عن العمل؛ ومن ثم انتشرت القُمامة والأوبئة من حوله.

ويمكن القول إن كل هذه المفردات العلميَّة جاءت قريبةً من واقع الطفل، وبينما تُستخدم تلك الغازات والإنجازات العلمية في الواقع المعاصر في مجال الحروب وفرض القوة والسيطرة، فإن المتلقي الصغير يكتشف إن الكائنات الفضائيَّة تستخدمها في المسرحية في مجال إنقاذ الإنسان من تدمير نفسه؛ ومن ثَمَّ فهو يكتشف المفارقة الكبيرة بين استخدام العلم كسلاحٍ يؤدي إلى الهلاك وبين استخدامه كسلاحٍ يفيد البشريَّة.

ويوظف المؤلف في المسرحيَّة تقنيَّات فنيَّة تساعد على المقارنة الذهنية بين العالَمين: عالَم الفضاء وعالَم الواقع؛ وذلك باستخدام الفضائيِّين شاشاتٍ حديثةً تكشف للأطفال الأضرار التي يُحدثها الإنسان على سطح

الأرض، فعلى سبيل المثال ينقل الفضائيُّون للأطفال في المشهد الثاني صورًا مختلفة من تدمير الإنسان لبيئته عبر الشاشات.

فضائي ١: انقلوا ليهم على شاشة كبيرة الموجات اللي استقبلتها أجهزتنا المتطورة من النبات والماء والهواء.

ويشير المؤلف في الإرشاد المسرحي إلى إمكانية تَزامُن ما يحدث على الشاشات مع الاستعراضات، فيقول:

"**على مستوى آخر من المسرح ممكن أن يكون ملتحمًا مع الجمهور لإثارة القضيَّة معهم.. تظهر مجموعة تمثل النبات والماء والهواء ويمكن تقديم لوحة استعراضية عن الموضوع**"[٨٩]، وبعد انتهاء ذلك العرض ينتقل الفضائيون لاستعراضٍ آخر عبر الشاشات عن الحروب والدمار الناتجة عن مطامع الإنسان المعاصر:

فضائي٢: يا ريت الشاشة تعرض بعض الصور اللي التقطتها لحروب الإنسان مع الإنسان، لاحتلال الإنسان للإنسان..... للقهر..... للإرهاب.

ويؤكِّد المُؤلِّف في الإرشاد المسرحي المرفق بهذا الحوار على أهميَّة ارتباط المَشاهِد المعروضة بواقع الطفل المعاصر، وذلك من خلال قوله: "**يمكن تقديم نموذج بالصور المتحركة أو أي مادة فيلمية أو بالشرائح طبقًا لرؤية المخرج، لعيِّنةٍ مما سبق الإشارة إليه فلسطين.... العراق.... الحروب العالمية.. قهر الإنسان في السجون والإذلال البدني والمعنوي**"[٩٠].

وتلاحظ الباحثة توظيف المؤلف لتقنيَّاتٍ كاسرةٍ للإيهام كاستخدام الشاشات، والمجاميع الملتحمة بالجمهور، تلك التقنيَّات التي استخدمها المؤلف العالمي "بريخت" في المسرح الملحمي، واستخدمها أيضًا من قبله المسرح التسجيلي؛ من أجل إثارة عقل المتلقي في القضايا المطروحة.

ممَّا سبق يمكن القول بأنَّ المؤلف وظَّف في المسرحيَّة دلالاتٍ ثقافيَّة واجتماعيَّة بواقع المتلقي الصغير المحيط به، ودلالاتٍ أخرى خاصة بالواقع المعاصر، كما وظَّف المؤلف تقنيات فنيَّة كاسرة للإيهام من أجل إثارة عقل المتلقي في القضايا المطروحة.

ممَّا سبق يخلُص البحث إلى أن حركة النَّص في مسرحية "كوكب السلام" تعتمد على توظيف دلالات ثقافيَّة واجتماعيَّة خاصَّة بالواقع المحيط بالطفل المتلقي، ودلالات أخرى خاصة بالواقع المعاصر، وذلك على مستوى التشكيل الدلالي للبنية الدراميَّة بما تشمله من عناصر فنيَّة ودراميَّة تعمل على إثارة ذهن المتلقي وعاطفته؛ ومن ثمَّ تتحول أفكار المؤلف من الشكل التعليمي المباشر إلى شكلٍ دراميٍّ متضافر مع نسيج المسرحيَّة وأفكارها.

نتائج الجزء التحليلي:

أولًا – نتائج مسرحية بيت الحب:

- جاءت الشخصيَّات في المسرحيَّة تمثل نماذج لشرائح مجتمعيَّة تعكس الصراع المجتمعي الناتج عن مشكلات الانفتاح الاقتصادي، وسيطرة تفكير المجال الاقتصادي على حساب التفكير الأخلاقي المثالي.
- كشفت المسرحيَّة عن انقسام الشخصيَّات في عالم الكبار (أولياء الأمور) إلى شريحتين؛ شريحة عاكسة للفكر المادِّي الاقتصادي وهي الأكبر من حيث العدد والسطوة، وشريحة عاكسة للتفكير المثالي الأخلاقي والتي تمثل النسبة الأقل من حيث العدد والسطوة بالمقارنة بالشريحة الأولى.
- جاءت شريحة الأطفال (أبطال المسرحيَّة) عاكسةً لواقع أولياء أمورهم، فقد عكست صورةً مطابقةً لشريحتَيْ أولياء الأمور.
- ظهرت شريحة الأطفال غير متجانسة من حيث الخلفيَّة الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة، ومتجانسة من حيث الانتماء إلى وسط دراسي واحد، ومن حيث إنها تنتمي إلى مرحلة عمرية واحدة.
- جاءت شريحة الأطفال تمثل القاسم المشترك بين الواقع الدرامي (الافتراضي) وبين واقع المتلقي الصغير (جمهور الأطفال).
- تشترك شريحة الأطفال مع واقع المتلقي الصغير، وتعكس في الوقت نفسه صراعه النفسي بين الاحتياج للمادة وللنقود من أجل إشباع الرغبات المادية، وبين الاحتياج للحب وللحنان وللاهتمام من أجل إشباع الحاجات النفسيَّة والمعنويَّة.
- كشفت المسرحيَّة عن وعي الأطفال بواقع أولياء أمورهم وبطبيعة تفكيرهم المادي الاقتصادي، كما كشفت في الوقت نفسه عن تصدِّيهم لهذا الواقع، بل ورغبتهم في تغييره.

- اعتمدت بنية النَّص على ستة مشاهد متوازية ومتقابلة في الوقت نفسه، بحيث يرسم كل مشهد من المشاهد جزءًا من أجزاء الصورة التي تتضح وتكتمل عبر التحاور مع غيرها من الأجزاء التي ترسمها المشاهد الأخرى؛ ممَّا يحفز ذهن المتلقي الصغير لاستكمال الصورة وربطها بواقعه.

- اعتمد الصراع في المسرحيَّة على تصادُم فكري بين الأفكار المادية والأفكار المثالية، الخاصة بمواقف أولياء الأمور، بينما كشف كل مشهد من مشاهد المسرحيَّة، جانبًا مختلفًا من جوانب صراع الأطفال النفسي الناتج عن ذلك التصادم في المجتمع؛ ممَّا يَحُول دون طبيعة المتلقي الاندماجية ويدفعه لاكتشاف العلاقات بين المشاهد وبين مضمون المسرحيَّة وربطه بالواقع المَعِيش.

- اعتمد المؤلف في عرض صراع شريحة الأطفال على إثارة عقل المتلقي وذهنه في الربط بين المَشاهِد، واستنتاج العلاقة بينها وبين القضايا المطروحة في المسرحيَّة؛ ومن ثمَّ اكتشاف دوره الإيجابي والفعَّال في المجتمع من حوله.

- عكست العلاقة الجَدَليَّة بين أجزاء النَّص حركة داخليَّة عملت على تشابُك المتلقي الصغير مع واقع النَّص الدرامي من جانب، ومع واقعه المَعِيش من جانبٍ آخر.

- وظَّف المؤلف الخيال في المسرحيَّة من خلال أسلوب "حُلْم اليقظة"، توظيفًا فنيًّا يتناسب مع الطرح الموضوعي لقضايا الواقع.

- كشف توظيف الحلم في المسرحيَّة عن قيمة فنيَّة ودراميَّة تعمل على التشويق والإثارة حيث الرقص والحركة التعبيريَّة، كما تعمل على إثارة ذهن المتلقي الصغير وعقله في فَكِّ دلالة ورموز الصورة التشكيليَّة وربطها بفكرة المسرحيَّة.

- وظَّف المؤلف مشهد الحُلْم، كمشهد تعبيري صامت، توظيفًا دلاليًّا يكشف عن رؤيته النقدية للواقع وأثر تفاقم التفكير المادي الاقتصادي على المجتمع، في المقابل وظَّف المؤلف المشهد التعبيري الأخير توظيفًا دلاليًّا يستشفُّ رؤيته في مستقبل أفضل يمكن أن يحققه مجتمع الأطفال؛ ممَّا يحفز المتلقي الصغير لفَكِّ دلالات المشهدين وربطهما بفكرة المسرحيَّة.

- كشفت رؤية المؤلف في المسرحيَّة عن مشكلات مجتمعية لا تقف آثارها على مجتمع الكبار فحسب، بل شملت أيضًا مجتمع الأطفال (رجال المستقبل).

- كشفت حركة النَّص في المسرحيَّة عن تشابك واقع النَّص الدرامي مع واقع الطفل المتلقي، وذلك عبرَ توظيف دلالات سمعيَّة وبصريَّة، وعبر التشكيل الدلالي لبنية النَّص؛ ممَّا يعمل على إقحام المتلقي الصغير في تفسير المعنى وربطه بالواقع المَعِيش.

ثانيًا – نتائج تحليل مسرحيَّة "كوكب السلام":

– ناقشت مسرحية كوكب السلام قضايا عدَّة خاصة بالتلوُّث البيئي والاحتباس الحراري وتقلُّص الرقعة الزراعية، وقضايا الحروب بين الشعوب المختلفة، والتفرقة العنصرية وغيرها من القضايا التي يتعرض لها الإنسان المعاصر، وتناقش الفكرة الرئيسة السبب الرئيس لوجود تلك المشكلات، وهو انعدام الضمير الإنساني وعدم تحمُّل المسؤولية في تحقيق العدالة الإنسانيَّة.

- تشترك مسرحيَّة "كوكب السلام" ٢٠١٥ مع مسرحية "بيت الحب" ١٩٨٨ في الاعتماد على شريحة طلاب المدارس كأبطال للمسرحيَّة، إلا أنها ناقشت مشكلات الطفل في عصر الميديا والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم بكل مشكلاته؛ حيث كشفت رؤية المؤلف الناقدة للواقع عن قضايا معاصرة تتشابك مع الطفل المتلقي وتسحق هُويَّته رغم اتساع مداركه واهتماماته.

- جاءت شريحة طلاب المدارس في المسرحيَّة متجانسةً من حيث الواقع الدراسي والاجتماعي، ومن حيث طبيعة المرحلة العُمْريَّة التي ينتمون إليها، وغير متجانسة؛ حيث إنها تمثل نموذجين مختلفين من الطلاب من حيث الاتجاهات والأفكار والتعاطي مع الواقع من حولها.

- كشفت المسرحيَّة عن تحوُّل شريحة الطلاب بنموذجيها، عبر مرورها بتجربة معرفيَّة في عالم الفضاء، من الوعي الكائن أو الجزئي بالواقع إلى الوعي الحقيقي بمفهوم المسؤوليَّة تجاه المجتمع والواقع من حولها، وفي ذلك تجربة معرفيَّة بديلة خاصة بالمتلقي.

- جاءت شخصية "أبلة الناظرة"، الغائبة عن الأحداث الحاضرة على لسان شريحة الطلاب في معظم المَشاهِد، تمثل القوالب الجامدة للقواعد والتقاليد المجتمعية والبيروقراطية التي تفتقد للمرونة وللمسؤولية في حل المشكلات.

- كشفت شخصية "أبلة الناظرة" عن رؤية المؤلف الناقدة للمجتمع، الذي أصبح كل فرد من أفراده مجرد تُرْس يدور في عَجَلة الآليَّة والماديَّة، مفتقدًا للتفرُّد والضمير الإنساني والشعور بالمسؤولية تجاه نفسه وتجاه مجتمعه.

- قدم المؤلف في مقابل الشخصيات الواقعية، شخصيات الكائنات الفضائية المُتحضِّرة كمُعادِل موضوعي للكشف عن مساوئ المجتمع المعاصر، الذي يدَّعي أصحابه التحضُّر والعلم والمعرفة رغم افتقادهم للضمير الإنساني وللمسؤولية والعدالة الاجتماعيَّة.

- يعتمد التشكيل الدلالي لبنية المسرحيَّة على عالَمين؛ العالَم الأول يمثل واقع الشخوص في مجتمع الأصدقاء والدراسة، والعالَم الثاني يمثل عالَم الخيال العلمي في الفضاء.

- تعتمد بنية النَّص على الشكل الدائري؛ حيث تبدأ المسرحيَّة في المشهد الأول على سطح الأرض، وتنتهي في المشهد الخامس والأخير على سطح الأرض أيضًا، بينما تدور أحداث المشاهد من الثاني إلى الرابع في عالم الفضاء.

- تُشكل البنية الدائريَّة في المسرحيَّة دلالة ترتبط بفكرة المسرحيَّة، ففي الانتقال من الفضاء الضيق (غرفة الدراسة) في المشهد الأول، إلى الفضاء الرَّحْب (ساحة الأهرامات) في المشهد الأخير، دلالة تؤكد فكرة المسرحيَّة وتوضحها، كما يوحي المؤلف بنهاية مفتوحة تؤكد ضرورة استمرارية العمل بمسؤوليَّة حقيقيَّة من أجل تحقيق مستقبل أفضل.

- يحتوي التشكيل المكاني لعالَم الخيال العلمي في المسرحيَّة على دلالة نقديَّة لعالم الواقع، بما يشمله ذلك التشكيل من زمان ومكان وشخوص مختلفة عن الشكل المألوف؛ ممَّا يعطي الأحداث مَنحًى تغريبيًّا يدفع المُتلقِّي للمقارنة بين عالم الواقع وعالم الفضاء.

- يحقق تكثيف الموقف بتجاور نماذج لشخوص متعارضة نوعًا من التغريب الفكري، وذلك بانتزاع شريحة الطلاب بفئتَيْها المتباينة من عالم الواقع في مواجهة مع الشخصيات الفضائية في عالم الفضاء؛ ممَّا يحفز المتلقي على الدهشة وإعادة التفكير في مفردات الواقع.

- اعتمد المؤلف على توظيف متماثلات لفظيَّة في بنية النَّص، تدعو للمقارنة بين ما تحمله تلك الألفاظ من دلالاتٍ ومعانٍ في المشهد الأول، وبين مثيلاتها عند تأزُّم موقف الشخصيات في المشاهد اللاحقة؛ ومن ثمَّ اكتشاف المعنى الكامن خلف الأحداث، وربطه بالواقع المَعِيش.

- أخذت الألفاظ المتماثلة في البنية الدراميَّة، بعد تأزُّم موقف الشخصيات، مَعنًى ومفهومًا يتخطى المعنى الظاهري لها، ليرتبط بفكرة المسرحيَّة ومضمونها.

- اعتمد المؤلف على توظيف مساحات في النَّص تحفز المتلقي الصغير على إقامة مقارنات ذهنية بين مواقف الشخصيَّات عبر المَشاهِد المختلفة، وبين دلالات الألفاظ المتماثلة في كل مشهد؛ ممَّا ينقل الأفكار والقضايا الواقعية التي تناقشها المسرحيَّة من الشكل التعليمي المباشر إلى الشكل الدرامي الجمالي الذي يعكس الواقع ويؤثر فيه في الوقت نفسه.

- وظَّف المؤلف تقنيَّات فنيَّة كاسرة للإيهام، كاستخدام الشاشات، والمجاميع الملتحمة بالجمهور؛ من أجل إثارة عقل المتلقي في القضايا المطروحة.

- تعتمد حركة النَّص في مسرحية "كوكب السلام" على توظيف دلالات ثقافيَّة واجتماعيَّة خاصة بالواقع المحيط بالطفل المتلقي، ودلالات أخرى خاصة بالواقع المعاصر، وذلك على مستوى التشكيل الدلالي للبنية الدراميَّة بما تشمله من عناصر فنيَّة ودراميَّة تعمل على إثارة ذهن المتلقي وعاطفته؛

ومن ثمَّ تتحول أفكار المؤلف من الشكل التعليمي المباشر إلى شكلٍ دراميٍّ مُتضافِر مع نسيج المسرحيَّة وأفكارها.

***

المصادر والمراجع

١ - ت. إس. إليوت: ملاحظات نحو تعريف الثقافة، ترجمة وتقديم: د شكري محمد عياد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ٢٠٠١، ص١٢٦.
٢ - عبد المنعم تليمة: مداخل إلى علم الجمال الأدبي - مقدمة في نظرية الأدب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ٢٠١٣، ص١٣٦.
٣ - راجع، جولدبرج: مسرح الأطفال - فلسفة وطريقة، ترجمة: جميل كامل، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ٩٢، وأيضًا ص ٢٦٦، ٢٦٧.
٤ - راجع، جون أيكن: "مهارات الكتابة للأطفال"، ترجمة: يعقوب الشاروني، المركز القومي للترجمة، ط١، القاهرة، ٢٠١٢م، ص ٢٣.
٥ - راجع، يعقوب الشاروني: "مسرح الأطفال في مصر- دراسات في المسرح المعاصر"، المسرح القومي للمسرح والموسيقى والفنون الشعبية، وزارة الثقافة، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ٧٩، ٨٠.
٦- راجع، فاطمة يوسف: "مفاهيم الكتابة في مسرح الطفل في القرن الحادي والعشرين "، مجلة فكر وإبداع، العدد ٤٤٣، دار الإبداع للصحافة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ٢٦٦، ٢٦٧.
٧- المرجع السابق، ص٢٣٦.
٨ - رينيه ويليك: مفاهيم نقدية، ترجمة: محمد عصفور، عالم المعرفة، الكويت،١٩٨٧، ص١٩٧.
٩ - راجع، كير إيلام: سيمياء المسرح والدراما، ترجمة وتعليق: رئيف كرم، المركز الثقافي العربي، ط١، لبنان ١٩٩٢، ص١٥٦:١٦٠.
١٠- هانس روبرت ياوس: نحو جمالية للتلقي، ترجمة وتقديم: د محمد الساعدي، النايا للدراسات والنشر، ط١، بيروت لبنان ص٩٩.
١١- بيتر هنت: أدب الأطفال - نقد معاصر، ترجمة: إيمان حجازي، المركز القومي للترجمة، القاهرة ١٩٨٧، ص ٢٤.
١٢- شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمالي - دراسة في سيكولوجية التذوق الفني عالم المعرفة، الكويت٢٠٠١ ص٣٥.
١٣ - جيروم ستولنيتز: النقد الفني - دراسة جمالية، ترجمة: فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١٣، ص٧٠.
١٤- المرجع السابق، ص٦٢.
١٥ - شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمالي، مرجع سبق ذكره، ص٢٢٦.
١٦ - المرجع السابق، ص٢٤٥، وراجع أيضًا، ص٢٤٦.
١٧ - نفسه، ص٢٢٧.
١٨ - المرجع السابق، ص٢٢٨، وراجع أيضًا ص٢٢٩.
١٩ - راجع، نبيلة إبراهيم: القارئ في النص - نظرية التأثير والاتصال، مجلة فصول، العدد الأول، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ١٩٨٤، ص١٠٤.

٢٠- راجع، شـــاكر عبد الحميد: الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضـــي، عالم المعرفة، العدد ٣٦٠، الكويت، ٢٠٠٩م، ص٤٨٠، وأيضًا ص ص ٤١٢،٤٨١.
٢١- مصـــري عبد الحميد حنورة: الأســـس النفســـية للإبداع الفني في المســـرحية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٣٥٥.
٢٢- سـوزانا بينيت: جمهور المسـرح "نحو نظرية في الإنتاج والتلقي المسـرحيين"، ترجمة: سـامح فكري، مركز اللغات والترجمة بأكاديمية الفنون، القاهرة ١٩٩٥، ص ٩٦، وراجع أيضًـــا، كير إيلام، ســـيمياء للمسرح والدراما، سبق ذكره، ص ص٦٦،١٥٢.
٢٣- المرجع السابق، ص ١٥٢، وراجع أيضًا ص ٦٦.

24- Albert bandura: principles of behavior modification, hulat warinhart wanistun, university mishighan ,p1969
٢٥ - علي الحديدي: الطفل العربي والمستقبل، دار الكاتب العربي١٩٨٩، ص١٧١.
٢٦ - هادي نعمان الهيتي: ثقافة الطفل، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت١٩٨٨، ص٩٦.
٢٧ - راجع، شـوقي خميس: مسـرح الطفل - آراء وتجارب، وزارة الثقافة، البيت الفني للمسـرح، القاهرة ١٩٩٥، ص ص٢٢، ٣٦.
٢٨ - عبد التواب يوسف: "الألمان يقدمون شكسبير وشيلَّر وموليير للأطفال"، مجلة المسرح، العدد ٢٦، الهيئة المصرية العامة للكتاب، يناير١٩٩١، ص ٧٤.
29- Ali Taghizadeh: "A Theory of Literary Realism" ,English Department, Razi University, Iran, ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland, 2014, vol.4, p. 110.
٣٠ - راجع، مارفن كارلســـون: نظريات المســـرح، ترجمة وتقديم: وجدي زيد، المركز القومي للترجمة، الجزء الثاني ط١، القاهرة ٢٠١٠، ص، ص ١٧٠، ١٧١.
٣١ - عزيز شكري الماضي: في نظرية الأدب، دار الحداثة للطباعة والنشر، لبنان ١٩٦٨، ص ٨٥.
٣٢- فرغلي هارون: حول مفهوم الوجود الاجتماعي، موقع أنفاس:
https://anfasse.org/kingram/pbrjku-2105020522971/5866.html
٣٣ - الخليج:
https://www.alkhaleej.ae/%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%82%D8%A7%D9%81%D8%A9/%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%8A%D9%86%D9%88%D9%85%D9%8A%D9%86%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A7
٣٤- ويكيبديا:
https://ar.m.wikipedia.org/wiki/%D8%B9%D9%84%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%B8%D9%88%D8%A7%D9%87%D8%B1
٣٥ - شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمالي، مرجع سبق ذكره، ص١٢٠.
٣٦ - نبيلة إبراهيم: "القارئ في النص - نظرية التأثير والاتصال"، دورية سبق ذكرها، ص١٠٢.
٣٧ - راجع، أُمْبرتو إيكو: الأثر المفتوح: ترجمة: عبد الرحمن بوعلي، دار الحوار للنشـــر والتوزيع، ط١، اللاذقية سورية ٢٠٠١، ص٣٤:٣٧.
٣٨ - هانس روبرت ياوس: نحو جمالية للتلقي، مرجع سبق ذكره، ص١٠٥، وراجع أيضًا، ص٩٩.
٣٩ - عبد المنعم تليمة: مداخل إلي علم الجمال الأدبي، سبق ذكره، ص ٢٨٧.

٤٠ - صـــلاح فضـــل: منهج الواقعية في الإبداع الأدبي، الهيئة المصـــرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٧٨ ص١١٩.
٤١ - راجع، عبد المنعم تليمة، سبق ذكره ص٢٨٥:٢٨٩، وأيضا ص ص٣٢٣،٣٢٤.
٤٢ - راجع، نهاد صـــليحة: المســـرح بين الفن والحياة، الهيئة المصـــرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٠، ص٩٧، ٩٨.
٤٣- مصري عبد الحميد: "سيكولوجية التذوق الفني"، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥م، ص ٨٨.
٤٤ - صلاح فضل، سبق ذكره، ص١٦١.
٤٥ - المرجع السابق، ص ١٦٢.
٤٦ - راجع، محمد زكي العشماوي: المسرح أصوله واتجاهاته المعاصرة، دار النهضة العربية، بيروت، د. ت.، ص ص١٦٧، ١٧٧.
٤٧ - راجع، صلاح فضل، سبق ذكره ص١٦٣، وأيضًا ص١٦٧.
٤٨ - راجع، المرجع نفسه، ص ١٣٠.
٤٩ راجع، شكري عياد، مرجع سبق ذكره، ص ٩٢، وأيضًا ص٩٦.
٥٠ - صلاح فضل: مرجع سبق ذكره، ص ١٧٣.
٥١ - المرجع السابق، ص١٧٤، وراجع أيضًا، ص ص ١٧٥، ٢٢٤.
٥٢ - صلاح فضل، نفسه، ص١٥٤.
٥٣ - إرنسـت فيشـر: ضـرورة الفن، ترجمة: أسـعد حليم، الهيئة المصـرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٩٨، ص١٧٨، وراجع أيضًا ص١٥٩:١٧٩.
٥٤ - راجع، صلاح فضل، سبق ذكره، ص ٣٩:٤١، وأيضًا ص١٣٩.
٥٥ - راجع، إرنست فيشر، ضرورة الفن، سبق ذكره، ص ص ١٤٣،١٤٤.
56 Richard Foulkes: "THEATRE", Hodder & Stoughton, UK, 1999, p. 118.
٥٧ - حمدي الجابري: مسرحية بيت الحب (بيت الحب - الأصدقاء)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٨.
٥٨ - المصدر السابق، ص ١٢.
٥٩ - نفسه، ص ٩.
٦٠- المصدر السابق، ص ١٠.
٦١ - نفسه، ص ١٢.
٦٢ المصدر السابق: ص ١٣.
٦٣ - نفسه، ص١٥.
٦٤ - سوزانا بينت، جمهور المسرح - نحو نظرية في الإنتاج والتلقي، مرجع سبق ذكره، ص٩٦.
٦٥ - حمدي الجابري: بيت الحب، سبق ذكره، ص ١٤.
٦٦- المصدر السابق: ص ١٦.
٦٧- نفسه، ص٢١.
٦٨- المصدر السابق، ص ٢٦.
٦٩- المصدر نفسه، ص ١٨.
٧٠- المصدر نفسه، ص ١٩.
٧١- المصدر السابق، ص ٢٣.

٧٢ - منتصر ثابت: مسرحية كوكب السلام "المسرح الحديث للطفل ومسرحيات تطبيقية"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ٢٠١٥.
٧٣ - المصدر السابق، ص٣١٩.
74- Zipes, J. D: "Children's and Young Adult Literature: Realistic fiction", The Oxford encyclopedia of children's literature. Oxford University Press, 2006.
٧٥- منتصر ثابت: كوكب السلام، سبق ذكره، ص٢٩١.
٧٦ - نفسه، ص٣١٧.
٧٧ - المصدرالسابق، ص٣١٨.
٧٨ - المصدر، نفسه، ص٣٢٢.
٧٩ - المصدر السابق، ص٢٩٦، ٢٩٧.
٨٠ - نبيلة إبراهيم: "القارئ في النص - نظرية التأثير والاتصال"، دورية سابقة، ص١٠٢.
٨١ - راجع، مصري عبد الحميد حنورة: الأسس النفسية للإبداع الفني المسرحية، مرجع سبق ذكره، ص٣٥٥، وراجع أيضًا، ص٣١.
٨٢ - راجع، حسن شحاتة: مستقبل ثقافة الطفل العربي - رصيد الواقع ورؤى الغد، الدار المصرية اللبنانية، لبنان ٢٠٠٨، ص ٢٠٩:٢١١.

٨٣ - منتصر ثابت: كوكب السلام، مصدر سبق ذكره، ص٣٢٦.
٨٤ - راجع، شاكر عبد الحميد: الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي، مرجع سبق ذكره، ص ٢٦٧: ٢٦٨.
٨٥ - منتصر ثابت، كوكب السلام، سبق ذكره ص٣٠٠.
٨٦ - المصدر السابق، ص٢٩٤.
٨٧ - نفسه، ص٣٠٧.
٨٨ - محمد غنيمي هلال: في النقد المسرحي، دار العودة بيروت، لبنان ١٩٧٥، ص٢٣.
٨٩ - منتصر ثابت، مصدر سبق ذكره، ص٣٠٢.
٩٠ - نفسه، ص٣٠٣.