وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل. م. د)

تخصص: النقد والدراسات الأدبية

البناء الفني في الأدب المسرحي الموجّه للطِّفل:

دراسة تطبيقية تحليلية لبعض النّماذج

إعداد الطالبة:

-نورة تواتي.

إشراف الأستاذ:

– د. عبد الناصر مباركية

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة الأصلية	الصفة
1	رابح بن خوية	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج–	عضوا ورئيسا
2	عبد الناصر مباركية	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج–	مشرفا ومقررا
3	مجيد قري	أستاذ	جامعة عباس لغرور – خنشلة–	عضوا ممتحنا
4	مصطفى ولد يوسف	أستاذ محاضر أ	جامعة العقيد أكلي محند أولحاج –البويرة–	عضوا ممتحنا
5	عبد السميع موفق	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج–	عضوا ممتحنا
6	زهر الدين رحماني	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج–	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية 2018/ 2019م

الموافق لــ: 1440/ 1441ه

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل. م. د)

تخصص: النقد والدراسات الأدبية

البناء الفني في الأدب المسرحي الموجّه للطِّفل:

دراسة تطبيقية تحليلية لبعض النّماذج

إعداد الطالبة:

-نورة تواتي.

إشراف الأستاذ:

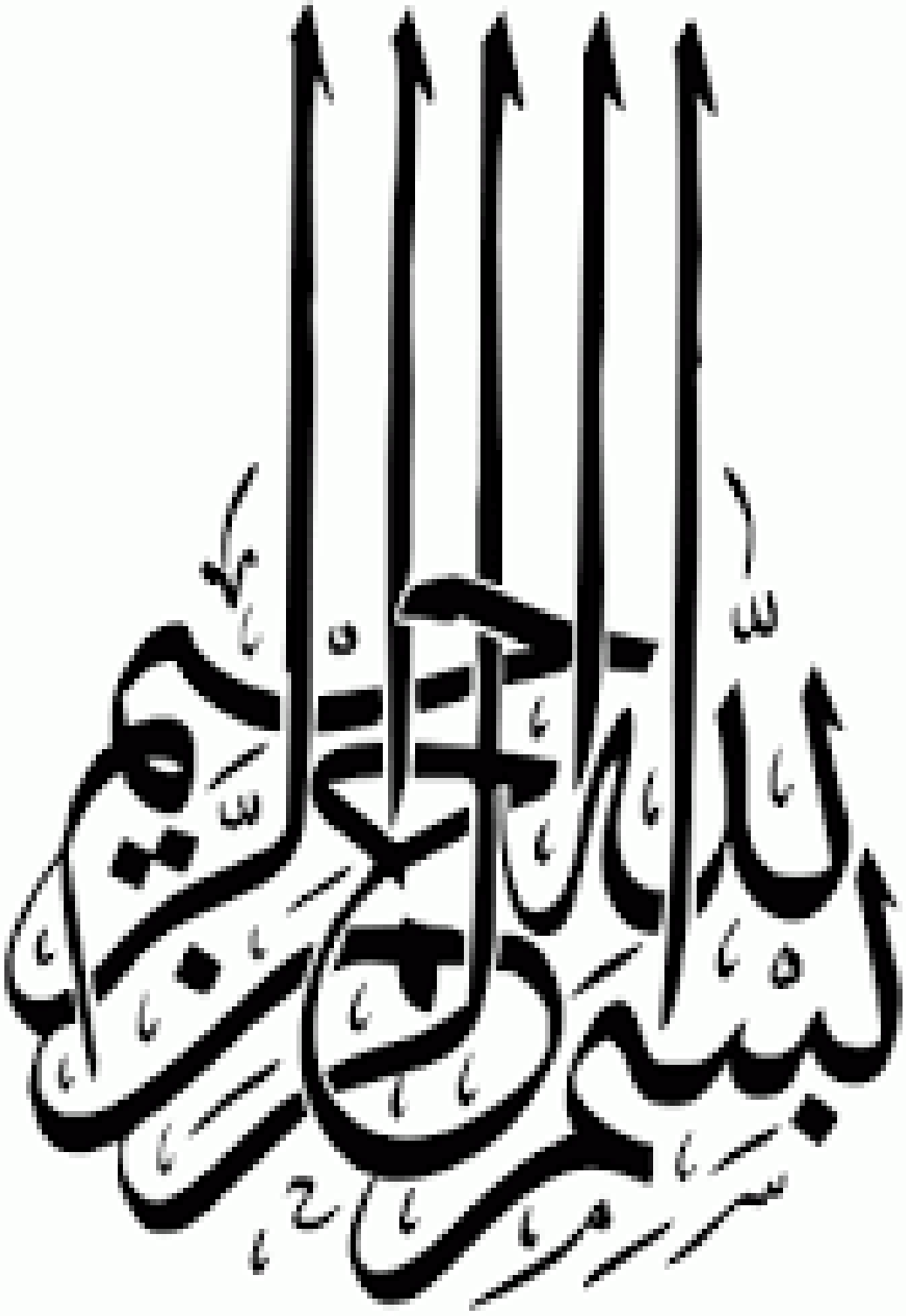
– د. عبد الناصر مباركية

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة الأصلية	الصفة
1	رابح بن خوية	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج–	عضوا ورئيسا
2	عبد الناصر مباركية	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج–	مشرفا ومقررا
3	مجيد قري	أستاذ	جامعة عباس لغرور – خنشلة–	عضوا ممتحنا
4	مصطفى ولد يوسف	أستاذ محاضر أ	جامعة العقيد أكلي محند أولحاج –البويرة–	عضوا ممتحنا
5	عبد السميع موفق	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج–	عضوا ممتحنا
6	زهر الدين رحماني	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج–	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية 2018/ 2019م

الموافق لــ: 1440/ 1441ه



إهداء

إلى والديّ (حفظهما المولى)...

إلى زوجي...

إلى إخوتي... وأخواتي...

إلى من يهتمّ بالعلم وأهله، وييسّر أبواب الخير لهم...

إلى المهتمّين بالأطفال والطّفولة في مختلف بقاع الأرض...

إلى الأصدقاء والزّملاء...

نورة توايتي

كلمة شكر

يسعدني بعد حمد الله وشكره أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير، وبأخلص آيات الاحترام والعرفان بالجميل للأستاذ **'عبد الناصر مباركية'** الذي أنار لي الطريق بتوجيهاته السديدة.

كما أتقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى لجنة التكوين بالدكتوراه.

والشكر الوافر لسادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول الاشتراك في مناقشة هذا البحث المتواضع وتقييمه.

مقدّمة

يعتبر أدب الأطفال أدبا شاملا لمرحلة معيّنة من مراحل الطّفولة، يُكتب لها وفق خصائصها الفكريّة والنّفسية محاولا الاستناد على جميع تجليات هذه المرحلة الاجتماعيّة، الثّقافية... وغيرها، فتقْرع ذهن الطّفل وتلامس احتياجاته بشكل ما، ومن ثمّ فقد وجدنا فيما انتشر من مدوّنات صيغت على وفاق ما ذكرت، معالم حدّدت خصائصه الفنيّة وحدودا أطّرت شروطه الشّكلية، رغم ما قد يثار حوله من عدم تمايزه عن الأدب عموما؛ أي أنّ رأيا له بعض المسوّغات إذ يجنح إلى إدراج أدب الطّفل ضمن مجال الأدب العام صياغة ومضمونا.

ومعلوم أن المسرح بشقّيه المرئي والمكتوب؛ يحتوي على أهداف يسعى الكاتب لتحقيقها، تشتمل في القيم التي يُبنى على أساسها النص المسرحي، محاولا خطّها في ذهنه على تنوع طرق آدائها من غناء، موسيقى، أناشيد، رسم وتمثيل. غير أنّه لا يستوجب إغفال أو إلغاء الجانب الفني المغلِّف للمتن والمصبوغ بصبغة جمالية لتحمل في طياتها الأفكار والأبعاد المرجوُّ تحقيقها في ذهن (المتلقّي/ الطّفل) وسلوكه.

من هذا الجانب نرى أنّ المسرح في تعدّد أغراضه يحمل ملامحا وأبعادا مختلفة، فالأكيد أنّ للمسرح الموجّه للطّفل خصوصا مظاهر يتجلّى فيها من القيم ما يستثير خياله ويخلق ثورة إبداعيّة داخليّة، تنمّي عقله وفكره، وذلك ممّا يؤثر في طبيعة اشتغال عناصر البناء المسرحي من شخصيات، حوار، زمان ومكان... وغيرها. وهو ما تحاول هذه الدراسة استظهاره من خلال كيفية صياغة كاتب مسرح الطّفل عناصر البناء الفنيّة سابقة الذكر حتى تتناسب مع حاجيات ومتطلبات الطفولة ؟

وعليه تبلور موضوع هذا البحث وتطوّر، إلى أن وسمته بـــ: "**البناء الفني في الأدب المسرحي الموجّه للطّفل : دراسة تطبيقيّة تحليليّة لبعض النّماذج**"، وفيه سيتمّ تناول الإطار المكتوب أي النص الأدبي المسرحي الموجّه للطّفل دون العرض الذي يكون

على الخشبة المسرحيّة؛ لأنّ العموميةّ ستجعل البحث يخرج عن إطار الإشكالية الرئيسة إلى إشكالية أخرى تتمثّل في التأليف المسرحي بين النص والعرض، غير أنّ تناولنا محصور في الجانب المكتوب منه، مع ضرورة الإشارة إلى أنّ نصوص الأدب المسرحي الموجّه للطّفل هي نصوص جزائرية. اعتمد هذا العمل على التنوّع في الطرح لإحاطته بعدّة مسرحيّين من خلال كتاباتهم (نصوصهم المكتوبة)، أمثال : مصطفى بوخوش، يوسف بعلوج، عبد العزيز شارف، أحلام حجاز، أحمد بودشيشة... وغيرهم، وبالرغم من التّهميش الذي عاشه هذا اللّون الأدبي، إلاّ أنّه لا يزال مصرا على فرض وجوده الذي لم يلق كبير اهتمام من قبل فئات المجتمع على اختلافها.

وبذلك يمكن أن نجزّئ الإشكالية الكبرى إلى عدّة تساؤلات فرعيّة، سعيت في تبيان ما خفي منها واستشكل. تتمثّل هذه الأسئلة في:

- ما المقصود بـــ: الأدب المسرحي الموجه للطفل ؟
- ما هي العلاقة بين الطّفل والأدب ؟
- إلى أيّ مدى يمكن اعتبار أدب الأطفال أدبا متجذّرا في التراث العربي القديم ؟
- إلى أي مدى نجح الكتاب الجزائريون في صياغة العناصر الفنية المشكلة للمسرح وفق حاجيات الطّفل ؟ وما مدى جماليتها؟

تهدف هذه الدّراسة إلى:

- تقصّي الكتابة المسرحية الجزائرية الموجّهة للطّفل.
- السّعي إلى جعل النّشاط المسرحي الموجّه للطّفل ضمن الأنشطة المدرسيّة الأساسيّة التي يدرسها (في الابتدائي والمتوسّط).

أما أسباب اختيار موضوع هذا البحث لم يكن اعتباطيا ولا صدفة، وإنّما الذي دفعني إلى انتقائه هو مجموعة من الدّوافع الموضوعيّة والذّاتية :

- **أوّلا :** ندرة الدّراسات المتناولة لأدب الطّفل بصفة عامة ومسرح الطّفل بصفة خاصّة، لأنّ هذا الأخير لا يزال يخطو خطواته الأولى في الجزائر، وفي العالم العربي ككل.
- **ثانيا :** إنصاف الكتاب الجزائريين بإعطائهم القليل من الاهتمام، بصفتهم أحد الكتاب المسرحيين في العالم العربي.
- **ثالثا :** حب المسرح منذ الصغر واكتشافي له في تلك العروض التي كنت أقدّمها أو كان يقدمها بعض تلاميذ المدرسة أو الفرق المسرحية التي تزور المدرسة خاصة في المناسبات أو المسابقات. فهو نتيجة لميولي طيلة سنوات تمخض في هذا الشكل.
- **رابعا :** الإعجاب، الفضول، والغيرة على فن أصيل، تراثي محاوِلة الحفاظ عليه من الضياع.

اعتمدت في دراستي هذه على مراجع عدّة كانت سندا وحقلا معرفيا خصبا لي، استطعت من خلالها الغوص في حيثيات البحث وتكوين رؤية للهدف المرجوّ تحقيقه، أذكر منها:

- لايوس ايجرى، فن كتابة المسرحية.
- إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية.
- أبو حسن سلام، حيرة النّص المسرحي بين التّرجمة والاقتباس والإعداد والتّأليف.
- أحمد بيوض، المسرح الجزائري: نشأته وتطوره.
- أحمد حمومي، المسرح في وهران: بعد الاستقلال.
- أحمد زلط، في جماليات النص.
- جمال محمد نواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطِّفل (النّظرية والتّطبيق).
- جميل حمداوي، مسرح الأطفال بالمغرب.

- ماري إلياس، حنان حسن قصاب، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض.
- حسن مرعي، المسرح التعليمي (الكتابة- الموضوعات- النماذج).

وحتى لا أدّعي الجدّة في هذا البحث، يجب الإشارة إلى بعض الدراسات السّابقة التي تطرّقت إلى البناء الفني للأدب المسرحي الجزائري، فساهمت بشكل أو بآخر في الظاهرة المسرحية في بلادنا، وأذكر منها:

- بناء الشخصية في مسرحيات أحمد بودشيشة، عبد العزيز بوشلالق، 2014.
- بنية الخطاب المسرحي العربي المعاصر بين ثنائية التجريب والإبداع، ليلى بن عائشة، 2011.
- الخطاب في المسرح الجزائري بين جمالية التلقي وظاهرة الإبداع، برزوق مذكور، 2015.
- البناء الفني في مسرحية "الصعود إلى السقيفة" لأحمد بودشيشة، مريم موهوبي، 2014.
- الخطاب المسرحي عند أحمد بودشيشة بين الإيديولوجيا والفن، صورية غجاتي، 2003.
- مسرح الطفل في الجزائر: دراسة في الأشكال والمضامين، نقاش غالم، 2011.
- مسرح الطفل في الجزائر عز الدين جلاوجي أنموذجا، عليمة نعون، 2012.
- النص المسرحي للأطفال في الجزائر: دراسة في البناء الفكري والتربوي لمسرحيات عز الدين جلاوجي، ريزوق زغلاش هناء، 2012.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح أنها تتشابه والدراسة الحالية في تناول عنصر فني من عناصر بناء النص المسرحي، فقد ركزت الدراسات السابقة بشكل عام حول عنصر فني أو نصوص مسرحية للكبار، نص مسرحي للأطفال أو عروض مسرحية، في حين هذه الدّراسة جمعت في معالجتها تنوع النصوص المسرحية الجزائرية

الموجّهة للطفل تحليلا حتى يجعل الحكم حول ذلك يميل إلى المصداقية، مع استكشاف جمالية النص المسرحي وفق العناصر الفنية في مجملها التي يبنى عليها.

تناول جملة الأسئلة السابقة جعلني أعتمد الخطة الموالية التي كانت كفيلة بتحقيق المراد، وقد احتوت أربعة فصول، تسبقها مقدّمة وتختتم بخاتمة وتليها قائمة بأهمّ المصادر والمراجع التي تمّ الاعتماد عليها، بالإضافة إلى ملحق.

- **المقدّمة :** وقد استعرضت فيها البحث وأهميّته والتساؤلات التي يتبنّاها وخطواته التي سار وفقها، والدراسات السابقة، مع الإشارة إلى منهج الّدراسة المتّبع في إطار هذا البحث.

- **مدخل :** وكان بعنوان "**ثقافة الطّفل، أدب الأطفال، الأدب المسرحي الموجه للطفل (مفاهيم أولية)**"، حاولت من خلاله رصد أهم المفاهيم الممهّدة والمتعلّقة بالمتن.

- **الفصل الأوّل :** وجاء موسوما بـــ : "**نشأة الأدب المسرحي الموجّه للطِّفل**"، وعالجت فيه نقطتين هامتين :

أولا : نشأة وتطور الأدب المسرحي الموجه للطفل في العالمين الغربي والعربي، مع التعريج على الجزائري منه، قبل الاستقلال وبعده، بالإضافة إلى توضيح أهميته، والفرق بين المسرح الموجه للطفل ومسرح الكبار، مع إبراز كيفية إعداد المسرحية وفق مراحل الطفولة المتعددة.

ثانيا : وخضت فيها أهم الأنواع المسرحية الجزائرية الموجهة للطفل وموضوعاتها التي تراوحت بين (التعليمية، الاجتماعية، الترفيهية...ألخ)

- **الفصل الثاني :** والموسوم بـــ: "**بناء الشّخصية في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل**"، وفيه تناولت مفهوم الشّخصية في إطارها العام، ثم إسقاطها على الجنس

المسرحي، ليليهما تطبيق على المتون المسرحية، فحاولت التنويع في النصوص باعتبار تنوع الشخصيات (البشر، الحيوان والجماد).

- **الفصل الثالث :** والمعنون بـــ : "**بناء اللغة (الحوار) في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل**"، فكان جانبا تطبيقيا بحتا، حيث تعرّضت فيه إلى اللغة المسرحية والحوار المسرحي بعد الإحاطة بجانبيهما النظري، ومن ثمّة تناول جملة من النصوص المسرحية واستكشاف عوالم اللغة المتناولة فيها وفق جوانب عدّة صوتية، تركيبية... وغيرها.

- **الفصل الرابع والأخير :** والذي جاء بعنوان: "**الحبكة والصراع والفضاء الزمكاني في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل**"، وضمّ هو الآخر مبحثين، المبحث الأول موسوم بـــ : "**الفضاء الزمكاني في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل**"، وتناولت فيه مفهومي الزمان والمكان في الإطار العام ثم بنوع من التخصيص في الجانب المسرحي، وبعدها تطبيق ذلك على النصوص المسرحية الجزائرية الموجهة للطفل، **والمبحث الثاني :** "**الحبكة والصراع في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل**"، فخُصِّص هذا المبحث للتعريف بالحبكة والصراع عامة ثم في المسرح تحديدا، ويليها استكشاف ذلك من خلال النصوص المسرحية بشكل متنوّع لتطوّر الأحداث.

لتكون الخاتمة رصدا لأهم النتائج المتوصل إليها خلال هذا البحث، علما أنها نتائج تجيب عن التساؤلات السابقة التي تم إدراجها في المقدّمة، فضلا عن ملحق جاء بعدها، وكان عبارة عن "**أنطولوجيا النصوص المسرحية الجزائرية الموجهة للطّفل**"، التي عدّت مثل مثيلاتها في باقي الأجناس الأدبية، حيث تم الأخذ بالنصوص المسرحية الجزائرية الموجّهة للطفل، وترتيبها ترتيبا ألفبائيا، بعد تلخيصها، وإعطاء فكرة شاملة حول مضمونها مع التلميح لبعض أهدافها الرئيسة.

وقد ألجأتني طبيعة البحث إلى تبني المنهج الوصفي القائم على تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها، ومن ثمّة تحليلها وذلك بالاستعانة بالمنهج التحليلي القائم على رصد وشرح ومن ثمّة التحليل المنطقي للنصوص المسرحيّة بالارتكاز على العناصر المشكّلة للنص الأدبي المسرحي.

ومن بين الصعوبات التي اعترضتني في عملية البحث والتقصي صعوبة الحصول على المادة المعرفية التي لها علاقة بالبحث، خاصة النصوص الأدبية المسرحية المكتوبة (إطار البحث)، لأنّ معظمها تم عرضه فقط، أو كتبت في فترات سابقة ولم يتم إعادة طبعها، مما اضطرّني إلى ضرورة التنقل للحصول على النسخ أو المخطوطات.

كما لا يفوتني إسداء خالص الشكر للأستاذ الدكتور مباركية عبد الناصر على ما أولانيه من رعاية علمية منذ وطئت قدماي جامعة محمد البشير الإبراهيمي، وكبر صبره على عثرات طلبته وتقويم ما لم يكن على تمام الصواب.

مدخل: الأدب المسرحي الموجّه للطِّفل

أوّلا : مفهوم ثقافة الطِّفل

ثانيّا: مفهوم أدب الأطفال وأجناسه

تمهيد :

يمثّل عالم الطُّفولة عالما فلسفيا باعتباره جزء من العالم الإنسانيّ واللّبنة الأساسيّة والأولى في تكوين الجنس البشري (سواء أكان رجلا أو امرأة)، ولعلّ الرّؤية الأوليّة لهذا العالم هي التي تُسلِّم بكون الطُّفولة بعمق البراءة التي تكتنفها والنّقاء الذي يسكنها والجمال الذي يكسوها، بذات العمق فلسفة تتعدّد فيها التّساؤلات لتجعلنا نغوص في غمارها ونكتشف ماهيتها، ونفهم قيمها ومعانيها، ونستقي من عظمتها كما يقول علي بن أبي طالب:

"وتحسب أنّك جِرم صغير وفيك انطوى العالم الأكبر"[1]

فهذا العالم الطّفولي البريء يحوي، بل يزخر بالكثير رغم صغره وعظمته رغم سذاجته، بل حتى عفويته وطلاقته جعلته يعلّم العالم كله تربية وأخلاقا إنسانية.

يعد الطِّفل رقم واحد (1) لا بسلبيته، بل بالجانب الإيجابي كونه رمز البداية، فهو لا يمثل الرقم في دلالته الحقيقية، بل هو انطلاقة وهج ليرسم بوابة المستقبل، وغاية مرجوة ليكوّن جيلا إنسانيّا تربويّا أخلاقيّا.

أوّلا : مفهوم ثقافة الطِّفل :

تعدّ مرحلة الطُّفولة عالما ضبابيا كونه يضمّ في تشكيله ثقافة المجتمع التي تختلف أطرها باختلاف المجتمع نفسه الذي يعيش فيه، إضافة إلى ميولاتهم بعد ذلك، فالطِّفل هويته إبرازٌ لثقافة المجتمع الذي يحتضنه وهو ما أقرّ به النّبي صلّى الله عليه وسلّم في

[1] : عبد الرحمان المصطاوي، ديوان الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه، دار المعرفة، ط 3، بيروت (لبنان)، 2005، ص 72.

قوله: "ما من مولود يولد على الفطرة فأبواه يهوّدانه وينصّرانه، ويمجّسانه..."[1]. ولعلّ تقسيم المصطلح سيؤمّن لنا الوصول إلى التّحديد الأقرب إلى الصحّة حتّى لا ندّعي أنّه صحيح مئة بالمئة، فالثّقافة هي طريقة تفكير ونموذج في الحياة مرتبط بكلّ ما هو إنساني[2]، بمعنى أنّها هي البيئة والمجتمع، وبتعبير آخر هي نتاج اجتماعي في بيئة ما- تختلف من بيئة لأخرى أو من مجتمع لآخر-، أو أسلوب حياة في مجتمع ما حيث تتناول ضمنه العادات، التّقاليد، القيم الفكرية، الدينية، الاجتماعية... ألخ، وكل ما يتناوله العلماء (الأدب، العلوم، الفيزياء،..ألخ) ؛ أي أنّها مجموعة العلوم والفنون، وبشكل عام هي كل ما يميّز مجتمعا ما عن غيره أو عن باقي المجتمعات سواء كان من النّاحية الماديّة أو المعنويّة، فالثّقافة هي عنواننا الرئيس ووسيلة تحدّد هويتنا.

أمّا الطّفل ففيه مراحل تختلف أطوارها -كما سيأتي ذكرها-، وبالدمج بين المصطلحين (الثّقافة والطّفل) يمكن القول أنّ : "ثقافة الأطفال شيء مختلف عن الثّقافة التي تتحدّث عن الأطفال"[3]، فهي جزء من الثّقافة في إطارها العام تشتمل على الكبار والصّغار على السّواء، ولعلّ السّائل يقول : لماذا ينفرد الطّفل بثقافة خاصّة ؛ أي ثقافته هو بالتّحديد مادامت متضمّنة في الثّقافة العامة (الشاملة= الكبار+ الصغار) ؟ يمكن القول أن ثقافة الطّفل هي ما تشتمله ثقافة الكبار أو هي ما تشتمل عليه الثّقافة العامّة التي يُقصد بها "مجموعة من المعارف والمهارات التّقنية والذّهنية وأنماط التّصرّف"[4] إلاّ من بعض الجوانب أو بشيء من (الفضفضة الواسعة والعمق في الطّرح في بعض المواضيع السّياسية مثلا)، فثقافة الطّفل تتناول مختلف العلوم والآداب والقيم، بل هذه الأمور فقط مع التّركيز على الحجم الذي يستوعبه الطّفل والمرحلة التي يعيشها بشكل خاص، فلكل مرحلة

---

[1] : مسلم أبو الحسين بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم، تح : محمد نظر الفاريابي، مج 2، كتاب (القدر)، ح 2657، دار طيبة للنشر والتوزيع، د. ط، الرياض، 1426ه، ص 1226.

[2] : دنيس كوش، مفهوم الثّقافة في العلوم الاجتماعية، تر : منير السعيداني، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، ط 1، ليون، بيروت، 2007، ص 11- 12.

[3] : عبد الله أبو هيف، التنمية الثقافية للطفل العربي، اتحاد الكتاب العرب، د. ط، دمشق، 2001، ص 154.

[4] : محمد بوزواوي، قاموس مصطلحات الأدب، دار مدني للطباعة والنشر والتوزيع، د. ب، 2003، ص 96.

خصائص معيّنة، وعليه الثّقافة تتوافق وخصائص تلك المرحلة، وبذلك تعدّ ثقافة الطِّفل جزء من الثّقافة العامّة المجتمعيّة (مسؤوليّة مجتمع بأكمله)، غير أن لها من الخصائص والسِّمات التي تجعلها تتفرد عن غيرها من الثّقافات باعتبار أن الطِّفل أو عالم الطُّفولة هو عالم تختلف خصائصه وسماته وتناولاته للثّقافة (عالم حياديّ متميّز)، رغم صغر الطِّفل فهاهو جون ستيوارث ميل يبدع وهو صغير، بلغ من العمر ثلاث سنوات فدرس الآداب اليونانية، واستطاع بعد ذلك الاطّلاع على محاورات أفلاطون وغيرها من الأعمال لمؤلّفين آخرين، فالمناخ الملائم جعله يحسن استثمّار إمكاناته الكامنة فيه[1]، وبذلك فأنّه "عندما نسمح لأطفالنا بالدّهشة التي هي جوهر الإبداع ولا نقهر في داخلهم روح التّساؤل، ولا نضع حدودا لتعطشهم المعرفيّ، ولا نحبط في داخلهم أيّ نزوع صوب البحث والتّنقيب والاستكشاف نكون قد عمّقنا ثقافة الطِّفل"[2].

وبالنظر إلى مصادر الثّقافة فقد تعدّدت وتنوّعت بالنّظر إلى ما كانت عليه محصورة في الأسرة، الجيران، المدرسة، المحيط الذي يسكن فيه، المسجد، لتتطوّر إلى وسائل الإعلام كـــ: التّلفزيون، الإذاعة أو الراديو، إلى الكتاب بمختلف تنوّعاته وأخيرا الوسائل الحديثة المرتبطة بالشبكة العنكبوتية من: الهواتف الذّكيّة إلى اللّوحات الالكترونيّة، والاهتمام القليل الأوّلي بأدب الطِّفل.

إن ثقافة الطِّفل تزرع بذرتها في المراحل الأولى من الطُّفولة (سواء أكانت مرحلة الطُّفولة المبكّرة أو مرحلة الطُّفولة الوسطى) باعتبار التّأثير الشّديد للثّقافة على الطِّفل بشكل خاص للمثل القائل : التعلم في الصغر كالنقش على الحجر، فثقافة اليوم هي اللّبنة الأولى لصنع مُعَلِّم مثقّف مستقبليٍّ، لكون الطِّفل ينتقي من مجتمعه والمحيط الذي من حوله قدرات وقيم ترْسخ في ذهنه، يتعامل بها كلَّما كبر.

[1] : محمد إبراهيم عيد، الإبداع وثقافة الطِّفل، مجلة الطُّفولة والتنمية، مج 6، ع 21، 2014، ص 149.

[2] : المرجع نفسه، ص 144.

فالثّقافة عنصر أساسيّ في التّنمية، واستقلال الأمّة وتطويرها دون الحاجة إلى هدم تراثها، وهو أساس صياغة الطِّفل وبناء ذاته وإرساء شخصيّة ثابتة في داخله وكوامنه، قائمة على أسس صحيحة سليمة من الاعوجاج ودون نسيان التّاريخ الماضي الذي أرسى ويُرسي قواعد الحاضر ليكوّن المستقبل، وبذلك صارت الثّقافة "تشمل جملة الإنجازات الإنسانيّة"[1] من النّاحية التّاريخيّة، ومن ناحية الشّمولية كونها تعتمد على الكثير من المصادر في إنجازاتها، فلا أحد ينفي أهميّة ثقافة الطِّفل سواء من النّاحية التربويّة أو الجانب المعرفيّ، أو في تأثيرها على بناء الشّخصية على مختلف الأصعدة وبتعدّد الوسائط الثّقافيّة[2] التي يوظّفها الطِّفل وفق إمكاناته.

ثانيّا: مفهوم أدب الأطفال وأجناسه :

1) تعريف أدب الأطفال :

المتفحّص للمصطلح يلاحظ وببساطة أنّه يتكوّن من لفظتين الأدب والطِّفل، حيث أنّ الولوج إلى مفهومه متغيّر وفق العصور، إلاّ أنّه يمكن القول أنّ الأدب هو "التّعبير اللّغوي الفنيّ الجميل عن الكون والحياة والإنسان"[3]، وبتعبير بسيط هو تلك المشاعر والأحاسيس التي يعبّر عنها شخص ما بطريقة فنيّة جميلة، والطِّفل "في اللّغة هو الصّغير من الأولاد"[4] هو كائن حي لم يبلغ سنّ الرّشد بعد (بمختلف مراحله)، ولكن قبل الخوض في المفهوم العام لأدب الأطفال، يستوجب علينا تناول مراحل الطُّفولة وأهميتها باقتضاب.

---

[1] : عبد الرؤوف أبو السّعد، الطِّفل وعالمه المسرحي، دار المعارف، ط 1، القاهرة، 1993، ص 5.

[2] : عبد الله أبو هيف، التنمية الثقافية للطفل العربي، المرجع السابق، ص 177.

[3] : محمد بوزواوي، قاموس مصطلحات الأدب، المصدر السابق، ص 15.

[4] : الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح : عبد الحميد هنداوي، ج 3، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت (لبنان)، 2003، ص 53.

أ/ مراحل الطُّفولة وأهميتها :

- **مراحل الطُّفولة :**

يعد الفصل بين مراحل الإنسان ضربا من الجنون أو نوعا من إلغاء الهويّة المميّزة للإنسانيّة كونها حلقة متّصلة بعضها ببعض، لا ينبغي لها الانقطاع ولا الانفصال ؛ لأنّ ذلك خاصية من خصائصها، فالعالم النّفسي المتفرّد به الإنسان بشكل عام، والطِّفل على وجه الخصوص يضعه في إشكالية كبيرة، لكون التّداخل قائم بين مختلف المراحل، وعليه فإنّ "التّوازن العضوي (الفيزيولوجي) في مراحل الطُّفولة أكثر تعقيدا ونموّا واطّرادا، ومن ثمّ تشكيلا وأكثر تعرّضا للمتغيّرات والاحتمالات من مراحل الشّباب والرّجولة والكهولة"[1]، وبذلك فإنّ لكل مرحلة خاصيتها وميزتها التي تبرز، لكن دون إلغاء لما قبلها ولما بعدها.

وتكملة لما سبق، تعتبر مرحلة الطُّفولة هي أوّل المراحل التي يمرّ بها الإنسان قبل الشّباب، كما أنّ الرؤى في ضبطها قد تباينت بين تحديد وآخر، فهنالك من يقول بأنّها تتراوح بين الميلاد وسن 18، وهنالك من يعتبرها هي "الفترة الزّمنيّة التي تتراوح من فترة الولادة حتى بداية المراهقة"[2] ؛ أي هي الفترة التي تبدأ منذ نشوء الطِّفل (الولادة) إلى هذا الكون وحتى سنّ البلوغ وهو ما يطلق عليها بمرحلة الطُّفولة، وهو الرّأي الرّاجح في ذلك، وفي ظلّ التّداخل الذي نجم عنه هذا الاختلاف في التّقسيم ارتأينا تقسيما متداولا عند الباحثين المتخصّصين، حيث يجعلون السن هو المقياس الأساس في نمو الطِّفل، باعتبار أنّ الموجود بين كل مرحلة وأخرى يختلف "في أكثر من مستوى من مستويات التّعامل مع الحياة اللّغويّة، والأدبيّة، والفنيّة والاجتماعيّة"[3]، وكذا الجسميّة والعقليّة، الحسيّة والحركيّة،

---

[1] : عبد الرؤوف أبو السّعد، الطِّفل وعالمه المسرحي، المرجع السابق، ص 107.

[2] : عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز بن عبد الله الدخيل، رضوان إبراهيم، العلاج السلوكي للطفل أساليب ونماذج من حالاته، عالم المعرفة، د. ط، الكويت، 1993، ص 19.

[3] : عبد الرؤوف أبو السّعد، الطِّفل وعالمه المسرحي، المرجع السابق، ص 107.

وعليه سنقوم بتناول مراحل الطِّفل بداية من ولادته إلى سن بداية المراهقة (الثّانية عشر من عمره)، والتي جاء تقسيمها إلى أربعة مراحل، وهي كالآتي :

- **المرحلة الأولى : مرحلة الطُّفولة الأولى (المهد)**

وتبدأ من يوم الميلاد، إلى سن الثّالثة من عمره، وبعد أن يكون في بطن أمه جنينا، يصبح طفلا بمجرد خروجه من رحم أمّه للحياة، حيث يولد الطِّفل على الفطرة التي جُبل عليها لقوله عزّ وجل: "فطرة الله التي فطر الناس عليها"[1]، ويؤكّد ذلك رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "ما من مولود يولد على الفطرة فأبواه يهوّدانه وينصّرانه ويمجّسانه"[2]، فالمولود يولد بكافة أعضائه، لكن وظائف كل عضو تتشكل تدريجيا، حيث نجد الطِّفل لا يتحرك، ولا يطلب غذاءه... إلى غيره من الأمور، لكّنه يستخدم صوته (البكاء) للتّنبيه عمّا يريد، وأوّل ما يمكنه فعله في السّنة الأولى من عمره هو المناغاة باعتبارها "أوّل قصّة في حياة الطِّفل وهو يدخل عالم الكلام"[3]، لتكون أوّل حاسّة يوظفها الوليد هي "حاسّة اللّمس فإذا وضعت إصبعك في راحة يديه انكمشت بردّ فعل طبيعي لتقبض على طرف الإصبع"[4]، أمّا في السّنة الثّانية فتبدأ اللّغة بالنّمو، والحواس، وكذلك الحركات، فبعد أن كان الطِّفل يعتمد على الاستماع، جاء وقت التّرديد للمخزون اللّغوي البسيط الذي كان يتفاعل معه وهو صغير، ولكن في حدود الكلمة والكلمتين دون تكوين جملة تامّة.

- **المرحلة الثّانية : مرحلة الطُّفولة المبكّرة (ما قبل المدرسة)**

وهي المرحلة الممتدة من ثلاثة إلى ستّة سنوات، ويطلق عليها أيضا مرحلة ما قبل المدرسة ؛ أي لم يلتحق الطِّفل بالمدرسة بعد أو مرحلة رياض الأطفال، حيث تعدّ هذه

---

[1] : سورة الرّوم، الآية 30.

[2] : مسلم أبو الحسين بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم، المصدر السابق، ص 1226.

[3] : سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال : أهدافه ومصادره وسماته، دار البشير، ط 1، عمان، 1993، ص 29.

[4] : عمر الأسعد، أدب الأطفال، عالم الكتب الحديث، ط 1، الأردن، 2003، ص 19.

المرحلة هي "مرحلة التّأسيس والاستكشاف في كل مجال من مجالات النمو"[1] ؛ لتفرّدها بالنّمو على كافّة المستويات، فمن النّاحية الجسميّة، يزداد طول الطِّفل، ووزنه، ومن النّاحية الحسّية والحركيّة، نجده يوظّف كل الجمادات التي من حوله إلى أشياء متحرّكة كطائرة، أو قطار،... وغيرها، وهنالك أيضا الاستكشاف الذي يحاول من خلال حواسه "اكتشاف موقعه من هذا العالم"[2] ومن ثمّة اكتشاف وظيفة كلّ شيء، لـــ"تصبح معرفة الطِّفل عن طريق الاستعمال غالبا، فالكرسيّ للجلوس، والقلم للكتابة، وهنا تأخذ الأشياء اهتمامًا خاصّا، لأنّها تصبح وسائله في التّعامل مع بيئته"[3] التي يسعى للتّعرف عليها شيئا فشيئا، والملاحظ أنّ المعرفة قد تغيّرت بعدما كانت معرفة سمعية عند الوليد، لتصبح نوعا من المناغاة والتّقليد لدى الطِّفل، أصبحت توظيفيّة أكثر، بمعنى أنّ الاستعمال هو الذي يبرهن أو يكشف عن وظيفة الأشياء الحقيقيّة، فالنّمو التّدريجي في الجانب الحسّي يلازم نموا في الجانب اللّغوي، وبذلك الطِّفل الذي يوظّف حواسه في التّعرف على الأشياء سيحاول نطقها والتّفريق بينها، كالأشكال : (مثلث، مربع، دائرة...) والألوان : (أحمر، أخضر، أزرق...) فهو توظيف للجانب الحسي بالنّظر، وكذلك اللّغة بتعداد أو تسمية كلّ لون.

إضافة إلى النّمو الجسمي والحسي، هنالك الحركي أيضا، حيث يتّسم طفل هذه المرحلة بلا محدودية الحركة، فيصعد وينزل من السلّم عدّة مرات وبإتقان، الجري والصّراع مع باقي الأطفال، القفز من المائدة للأرض وهو يتخيل نفسه يطير، المسك بأيّ عصا (المكنسة مثلا) والركوب فوقها لجعلها طائرة نفّاثة، الأخذ بأيّ عصا واعتبارها بندقية ينطلق منها الرّصاص... إلى غيرها من الأمور التي يحاول الطِّفل تخيلها وفقا لسنّه ومراعاة لمحاولته العيش تبعا لما يراه واعتقاداته ولو كانت ساذجة في منظور الكبار.

---

[1] : عمر الأسعد، أدب الأطفال، المرجع السابق، ص 25.

[2] : هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال : فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، القاهرة، 1986، ص 20.

[3] : سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال : أهدافه ومصادره وسماته، المرجع السابق، ص 30.

وبالتّمعن في هذه السّلوكيات (التّصرفات/ الحركات) نجد أن الطِّفل بالموازاة معها يوظِّف عقله بشكل كبير، حيث يخلق من كلّ جماد حركة، وهو نوع من الخيال اللاّمحدود، والذي يعرف بتسمية لهذه المرحلة "مرحلة الخيال الإيهامي أو مرحلة الواقعية والخيال المحدود بالبيئة"[1]، فطفل هذه المرحلة يتميّز بخيال حادّ، رغم صغر سنِّه الذي يجعل معرفته محدودة وبسيطة، متعلّقة بحدود بيئته والمحيط الذي يعيشه، إلاّ أنّه يتجاوز ذلك بفضوله المعرفيّ الدّائم حينما يشغل باله شيء ما، فيطرح أسئلة تكون محرجة للكثير مِن مَن هم حوله، لكنّها في عمق الطِّفل هي إشكالات عويصة تسهم الإجابة عنها في الحدّ من الغموض الذي يكتنف الطِّفل، وتساعده كذلك في أن يدرك ماهيتها، فتساؤلاته تكون بين : كيف ؟ ، لماذا ؟ ؛ أين ؟ ، هل ؟ ، متى ؟[2] ، وهو جانب من النّمو العقلي واللّغوي تحديدا، المساهم في تشكيل وعي الطِّفل بما يلائم سِنّه، فــطفل هذه المرحلة غني بالألفاظ مقارنة بطفل المهد (الميلاد) لسماعه الكثير من الألفاظ المتداولة كلّ يوم، لكن دون استخدام الكلّ لعدم استطاعته، ففي بدايته يتناول بعض الكلمات والحروف بالقراءة المتواجدة في القصص مثلا مع تركيزه على الصّور التي يحاول ترجمتها واستنطاقها[3].

في الأخير يمكن القول أنّ طفل المرحلة المبكرة ينمو جسميّا حركيّا لغويّا وعقليًّا، يتميّز بعقل خياليّ محدود بحكم قصر نظرته التي تنحصر في دائرة محيطه، إلاّ أنّه يسعى دائما لطرح إشكالاته سعيا منه للوصول إلى حلول أو أجوبة تسهم في دحض الضّباب عن ما يراه.

[1] : أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 1991، ص 38.

[2] : عمر الأسعد، أدب الأطفال، المرجع السابق، ص 25.

[3] : المرجع نفسه، ص 32- 33.

- **المرحلة الثّالثة : مرحلة الطُّفولة المتوسِّطة (الوسطى)**

وهي الفترة الممتدة من سن السّادسة إلى التّاسعة، التي يعيش فيها نموا جسميّا وعقليّا بارزا، فبعد أن يعيش الطِّفل حالة انتعاش مفعمة بالخيال في المرحلة السّابقة ودون تفريقه بين الواقع والخيال، وكذا من جرّاء التّساؤلات التي كانت تفعّل عقله وتجعله يعمل باستمرار، سيغوص عقله بتساؤلات إلى ما هو أكثر بعدا وأعمق تفكيرا، وأكثر واقعية، كاستفساره كيف صنعت الطّائرة؟، أو لماذا يتداول اللّيل والنّهار، والشّمس والقمر؟، وأسئلة أخرى يحاول البحث فيها عن الحقائق العلميّة التي تشفي غليله، وبذلك فإنّه يتجاوز المحيط الذي يعيش فيه إلى التّفكير في المحيط الواقعي ككل[1]، فهو ابتعاد عن الخيال للغوص في الواقع ومحاولة اكتشاف خباياه، بعد قدرته على التّفريق بين ما هو خيالي وما هو واقعي، وبذلك لن يُصدِّق كل ما ستراه عيناه، بل سيستفسر حدّ الوصول إلى نتيجة ترضي نهمه المعرفيّ والفضوليّ.

دون نسيان ما يخوضه الطِّفل خلال هذه المرحلة والتي يكون لها أثر كبير عليه، حيث سيبتعد عن المؤسّسة التّربوية الأولى التي احتضنته لفترة ستّ سنوات، فكيف سيفارقها ؟

فالدخول إلى العالم المدرسي، هو أمر عسير بالنّسبة لمعظم الأطفال، حيث يتغيّر فيه الجوّ فيستوجب تهيئة الطِّفل لذلك قبلا، ثمّ يأخذ بعض الوقت للتّجاوب مع باقي الأطفال، وتتّسع دائرة معارفه، سواء بالزّملاء، أو بالمعلّمين والطّاقم الإداري، لتصبح المدرسة هي العالم الأهمّ بالنّسبة للطِّفل، وبذلك يبدأ النّمو اللّغوي يُكتسب شيئا فشيئا، فيصبح له قاموس لغوي يتوافق وسنه، وكذا مستواه الدّراسي، صحيح أنّه محدود ولكن له قابلية التّجديد والتّوسع، سواء عن طريق : الخط، الكتابة، الإملاء، التّعبير الشّفهي والكتابي، التّفاعل مع

[1] : عمر الأسعد، أدب الأطفال، المرجع السابق، ص 37.

المعلّم داخل وخارج الصّف، فتكون له القدرة على تكوين جمل (فعل + فاعل+ مفعوله به)؛ يعني جملة تامّة ومفيدة.

- **المرحلة الرّابعة : مرحلة الطُّفولة المتأخّرة**

تعدّ هذه الفترة هي الفترة الأخيرة التي تكون قبل البلوغ، أو هي الفترة الممتدة ما بين التّاسعة والثّانية عشرة من عمره، مرحلة يودّع فيها الطُّفولة للولوج إلى عالم الكبار وتحديدا مرحلة البلوغ[1]، فمن النّاحية الجسميّة نلاحظ ازديادا وطولا لدى الطِّفل (البنين والبنات)، ممّا يجعلها مرحلة قوّة وطاقة، حيث تجد الطِّفل في هذه الفترة يتحرّك بشكل مكثّف، ويلعب مختلف الرّياضات وبكل إتقان، كـــ : الجري، ركوب الدرّاجة، كرة القدم، كرة اليد، ممارسة الجيدو أو الكاراتيه... إلى غيرها من الرّياضات التي تتوافق وميولاته.

كما أنّ هذه المرحلة تعدّ مرحلة يتميّز فيها الطِّفل بنوع من الاستقلاليّة التي يحاول من خلالها إبداء رأيه، وإقناع الآخرين، فهو يسعى وبكل جهد إقناع والديه بالذّهاب في رحلة مدرسيّة، أو في رحلة مع الزّملاء حتى يتسنّى له أن يعيش نوعا من المغامرات، وهو ما يطلق على هذه المرحلة كذلك تسمية "مرحلة المغامرة والبطولة"[2] حيث الطِّفل يحاول إبراز نفسه أمّام زملائه ببطولاته.

أمّا من الجانب الحسي، فيكون قد اكتمل نموها، وبذلك فهي تقوم بوظيفتها بشكل صحيح، نلاحظ أيضا أن طفل هذه المرحلة يشاهد برامج تلفزيونيّة خياليّة لكنّها أقرب للواقع، مثل القصص البوليسيّة (المحقّق كونان)، قصص الأبطال (السّندباد البحري)،

[1] : عمر الأسعد، أدب الأطفال، المرجع السّابق، ص 43.

[2] : فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال دراسة ونصوص شعرية وقصصية ومسرحية، للنّشر والتّوزيع الوراق، ط 1، الأردن (عمان)، 2012، ص 255.

قصص الألعاب الرياضية التي تستهويه (كابتن ماجد، سلام دانك)، كما أنّه يطالع القصص سواء المصوّرة أو غيرها.

وانطلاقا مما سبق يمكن القول أنّه قد بدأنا أولا بوصف خصائص كل مرحلة حتى نميز نوع الأدب المقدم لكل فترة سواء بمختلف الوسائط أو كنوع الأدب تقديما للمرحلة بعينها.

- **أهمية مرحلة الطُّفولة :**

تعدّ مرحلة الطُّفولة هي القلب النّابض بالحياة وروح الأمّة المفعمة بالأمل، بل هي الحركة والنّشاط والحيوية الدّؤوبة في الحياة، فالشّعوب كلما كان وعيها متطوّرا، ومستواها متقدّما زاد اهتمامها بالأطفال وزادت العناية بهم، وبقدر خطورة هذه المرحلة (مرحلة الطُّفولة) بقدر ما يستوجب على الشّعوب منحها الأهمّية كونها الرئة الحالية التي نتنفس بها لنعيش مئة سنة أخرى، لنعيش حياة مستقبليّة بعيدة عن مخاطر نتصدى لها الآن، وعليه يمكن إجمال أهمية مرحلة الطُّفولة في جملة من النّقاط :

- لكلّ مرحلة خصوصياتها وحاجياتها التي تشكّل وفقا لمتطلّباته، "إذن نحن نأخذ بيد الطِّفل ليكتشف ذاته ويبدأ في معرفة نواحي وسمات وملامح تلك الذّات، وهو إذا عرف ذاته، فقد وثق بنفسه، فالخير كل الخير في تلك الثّقة فقد وضعنا الطِّفل في الطّريق الصّحيح"[1]، وبما أن مرحلة الطُّفولة تنقسم إلى مراحل فإنّ الأمر المشترك بين كل هذه المراحل أو الأمر الذي يعيشه العالم الطّفولي والمستوجب علينا إدراكه كمجتمع يربيه ويحتضنه هو أن الأسرة والمحيط الذي يعيش ضمنه على شساعته

[1] : محمود القليني، أدب الطِّفل في المسرح، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط 1، دسوق (مصر)، 2015، ص 23.

هو العامل الأساس في بناء شخصيّة الطِّفل ونموّه بالإيجاب أو السّلب نفسيا واجتماعيا،

- تنمية شخصيّة الطِّفل على مختلف الأصعدة، الجسميّة، العقليّة، الحركيّة، اللّغويّة، والاجتماعيّة.
- تنمية قدرة الطِّفل على حل المشكلات.
- "مساعدة الطِّفل على التّعبير عن خيالاته وتطويرها"[1]

وبالعودة إلى اللّفظتين (أدب) و(الطِّفل) وباجتماعهما معا ؛ أي (أدب الطِّفل أو الأطفال) يتشكّل الغموض، فيستوجب علينا الوقوف عند هذا المصطلح الذي تضاربت حول مفهومه العديد من الآراء، حيث يتم طرح التّساؤلات التّالية، هل هو أدب يشتمل على الطُّفولة في أحد أجناسه ؟ ، أم هو أدب يكتبه الطِّفل بالضّرورة وتنتجه براعم طفوليّة ؟ أم هو أدب يُقصد به الطِّفل ؟

سنحاول الإجابة عن كل سؤال بتبسيطه، فنقول إن كان الأدب الذي يتضمّن الطِّفل كشخص يلعب دورا في أيّ جنس أدبي، لكان الأدب الجاهليّ أدب أطفال بامتياز لاعتبارهم قد تفنّنوا في شعر يصفون فيه الأطفال وشوقهم إليهم كونهم أبناءهم وفلذة أكبادهم، كقول الشاعر حطّان بن المعلّى :

"وإنَّما أولادُنا بَينَنا أكبادُنا تَمشي على الأرضِ"[2]

ولا ننسى أشهرُ ما عُرفت به الجاهلية من وأد البنات، فهنّ أطفال كذلك، وقد قال الباخرزي :

[1] : سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال : قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، عمان (الأردن)، 2006، ص 35.

[2] : حبيب أبو تمام بن أوس الطائي، ديوان الحماسة، مطبعة التوفيق، د. ط، مصر، 1905، ص 77.

"القبر أخفى سترة للبنات ودفنها يروى من المكرّمات"[1]

فهل يصح أن يطلق على هذا أدب أطفال ؟

السّؤال الثّاني : هل كل ما يكتبه الطِّفل هو المقصود بأدب الأطفال ؟ ، لعلّ الإجابة تكمن في القياس بمصطلح آخر يقابله يجعل لنا الأمور أوضح وأيسر كالأدب النِّسوي، فهل يقصد به أدبا خاصا تكتبه المرأة لوحدها ؟ ، ذلك أمر مستبعد كليا كون المرأة لم تُرِد ذلك من المصطلح، فسلطة الرّجل أو الذّكورية تتزعّم كلّ شيء، بل المصطلح فيه دعوة لغض الطّرف عن ماهية الكاتب (رجل/ امرأة) لتهتم بالإبداع المقدّم نظرا لتهميشها أو لنَقُل عدم منحها الاهتمام الكافي بكتاباتها سواء الاحتفاء أو الدّراسة، وبهذا يقاس أدب الأطفال على أنّه لا يهتم بكاتبه سواء كان طفلا أم رجلا بل الأهمّ من ذلك الإبداع المتناول.

التّساؤل الثّالث الذي يقول : هل أدب الأطفال هو أدب يُستقصد منه الطِّفل ؟

يعد هذا المفهوم هو الأقرب للمقصود من المصطلح (أدب الأطفال)، فهو أدب موجّه للطّفل، ويَستهدف الطِّفل خلال الكتابة، وحتى ننفي تلك التّضاربات حول المفهوم سيأتي مفهومنا في إطار هذا البحث بمصطلح الأدب الموجّه للطِّفل ليراد به أدبا يَخص الطِّفل بحدّ ذاته دون الولوج في متاهات المصطلح.

ب/ الفرق بين أدب الصغار وأدب الكبار:

يرى البعض أن أدب الأطفال هو صورة مصغّرة ومبسّطة عن أدب الكبار، والأخذ بكتاب كليلة ودمنة لابن المقفّع واجتهاد الكُتّاب على إعادة صياغته وما يتلاءم والشّكل

[1] : صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، الغيث المسجم في شرح لامية العجم، مج : 2، دار الكتب العلمية، د. ط، بيروت (لبنان)، 1971، ص 339.

القصصي للأطفال، لكن ذلك لا يكفي على اعتبار أنّهم يختلفون في النّمو بشكل جليّ، فهم كذلك متميّزون عنهم بأسلوب متفرّد بحكم السّن والمرحلة العمريّة التي تقدّم لها تلك الأعمال على اختلافها.

وكذلك طريقة تناول ومعالجة الأفكار، ليست بتبسيط ما يقدّم في أدب الكبار وحسب، لأنّ في ذلك تكلّفا، بينما أدب الطِّفل هو أدب بسيط غير متكلّف[1]، ولهذا يستوجب اتّباع طريقة نموذجية بنّاءة متكاملة، مع دقّة في رصد ما يمنح، وجمال في التّعبير، وهذه الأخيرة أمور تشترك وأدب الكبار غير أن التّباين الجوهري يكمن في الدّلالات والمضامين التي يحملها العمل الأدبيّ الموجّه للطّفل، فلو تمّ الأخذ بالمثال السّابق –كليلة ودمنة– لتوقفنا عند المضمون الإيديولوجي البحت في إطار أدب الكبار، هذا فضلا عن المرامي المقصودة من ورائه، لكن تبقى أهدافا تفوق مستوى الطِّفل مهما كانت مرحلته العمريّة، فالمستوى الثّقافي للطّفل محدود، وقاصر عن فهم كل ما يدور ضمن الكواليس للعمل الأدبي، أو ما يستدعى له المتلقّي لقراءته ومحاولة استكشاف ما كتب بين ثنايا السّطور.

يختلف أدب الأطفال عن أدب الكبار أيضا في أن هذا الأخير "معظمه أدب على الورق، يقرأ كثيرا، ويستمع قليلا، ويشاهد أحيانا، أمّا أدب الأطفال، فهو مشاهدة بصريّة (قراءة أو فرجة)، وتتلقاه الآذان كثيرا، وهو في كل الأحوال مرتبط –من حيث علاقته– بمتلقّيه"[2] ؛ أي بجمهوره من الأطفال.

في الأخير نضيف أن أدب الأطفال أدب بسيط بساطة الطِّفل وعفويته، يحاول من خلاله الكاتب توضيح منظوره ورؤياه شكلا ومضمونا مع ما يتوافق والمتلقّي(الطِّفل)،

[1] : سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال : قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، المرجع السابق، ص 45.

[2] : المرجع نفسه، ص 46.

فأدب الأطفال يسعى لخدمة الطِّفل بخروج الكاتب من جلده الرّاقي لغة وفكرا وثقافة إلى عوالم البراءة والصّفاء الرّوحي، واللّغة المحدودة بالمرحلة المقدَّمة لها الإنتاج الأدبي، في حين أنّ أدب الكبار أدب يسعى في جوهره أو في لبّ موضوعه جذب المتلقّي بالدّرجة الأولى.

2) أجناس أدب الأطفال :

أدب الأطفال جزء لا يتجزّء من الأدب في إطاره العام، غير أنّه لما اقترن بلفظة الأطفال صار مخصّصا لفئة معيّنة لها تميّزها عن الكبار وبالتّالي تميّز في الأدب المطروح لهذه الأخيرة، وبذلك يظلّ أدب الأطفال أدبا ملمّا بجميع الأجناس الأدبيّة الشّعريّة منها والنّثريّة كما ذكر الدّكتور أحمد زلط حين قال : "أدب الطِّفل العربيّ يمكن حصره في دائرتين، دائرة الّشعر التي تتضمّن الأمهودات (أغاني المهد) وأغاني التّرقيص واللّعب وأراجيز الألغاز الأناشيد والدراما الشّعريّة المبسّطة، ودائرة النّثر، وتضمّ: الحكايات القصصيّة المتنوّعة، والحكاية الخرافيّة على ألسنة الحيوان والطّرائف والأمثال والأحاجي اللّغويّة التي يكتبها الكبار للصّغار في ضوء مراحلهم العمريّة وخصائصهم النّمائية"[1]، وعليه سيتمّ التّعريج على أنواع أدب الأطفال في ظلّ التّقسيم الأكبر.

أ/ دائرة الأجناس الشّعريّة: تتشكّل مادّة أدب الطِّفل من شعر ونثر وتطرّقت إلى الشّعر كبداية كونه كان ديوان العرب كالأمهودات "أغاني المهد" وأغاني الترقيص والأناشيد، فضلا عن القصّة الشّعريّة، المسرحيّة الشّعريّة (الدرامّا الشّعريّة المبسّطة).

[1] : أحمد زلط، أدب الطُّفولة أصوله مفاهيمه، .. مفاهيمه.. رواده، الشّركة العربية للنّشر والتّوزيع، ط 2، القاهرة، 1994، ص 26- 27.

ب/ دائرة الأجناس النّثرية: فإن كان الشّعر ديوان العرب فإنّ عمدة الأنواع النّثرية في أدب الأطفال هو الشّكل القصصي بأنواعه الخرافة، الأسطورة، إضافة إلى المقالة، الخاطرة، السيرة، المسرحية وغيرها.

فلا يسعنا القول إلا أنّ "الكتابة الأدبية الموجهة للأطفال –شعرا ونثرا– تعتمد على التراث الشعبي بأساطيره وخوارقه العجيبة، كما تعتمد حاليا على استثمّار الخيال العلميّ، وتوظيفه بكل ما يتوفر من الاكتشافات الباهرة"[1]، هذا المزيج مشكّل في مختلف الأجناس الأدبيّة –المذكورة آنفا–، ساهم في إبراز أسماء عربيّة قديما وحديثا ؛ أيقظت أدب الطِّفل في العالم العربيّ.

3) موضوعات أدب الأطفال :

عالج الأدب الموجَّه للطِّفل مواضيع عديدة، تراوحت بين :

أ– <u>الموضوعات التاريخية</u> :

والتي تسجل حضورا قويّا في السّاحة الأدبيّة الطُّفولية لتغرس فيهم حبّا للوطن، وتبرز نضال شعبها، مع ما تحمله من قيم وطنيّة، حماسيّة، ثوريّة، ولـــ" يعمق الإحساس بعلاقة الحياة الماضية، وذلك يعطي الشّعور بالخلفيّة والبيئة وعلاقة الجنس والدم، وبالصِّلة القريبة التي لا تنقطع بين جيل وجيل"[2]، وبذلك فإنّ أيّ نوع أدبيّ يتناول موضوعا تاريخيا هو ذلك الموضوع الذي يحوي أحداثا وشخصيات من تاريخ جنسنا، فتجعلنا نشعر بالقوميّة للبلد وبالاشتراك في الدّم، ممّا يجعل الأدب الخاّص بالطِّفل لا يقوم

[1] : محمد الأخضر السائحي، تاريخ أدب الطِّفل في الجزائر : أفكار.. تراجم.. نصوص، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، دار هومة، ط 1، الجزائر، د. ت، ص 13.

[2] : علي الحديدي، في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 4، مصر، 1988، ص 188.

إلاّ بتفعيل عجلة التّاريخ في غالب الأحيان[1]، فيضطر الأديب إلى إعادة كتابة التّاريخ بشكل أدبي يستسيغه الطِّفل، ويفهمه بلغته البسيطة، وبذلك ضرب عدّة عصافير بحجر واحد، وهو تزويد الطِّفل بمعارف تاريخيّة وترسيخها في الذِّهن كونها تُمنح بطريقة قصصيّة أو شعريّة... وغيرها، دفع الطِّفل إلى قراءة التّاريخ ومعرفة شخصياته العظيمة.

ب- الموضوعات الثّقافيّة :

وهي التي تحمل قيما وطيدة بالتّربية، لأنّ التّربية "عنصر هامّ من عناصر الثّقافة باعتبارها الأداة الأولى في التّنشئة الاجتماعيّة"[2]، وهذه الأخيرة لا تكون إلا باجتماع قيم متنوّعة (تعليميّة، تربويّة، دينيّة، (إسلاميّة)...)، ويكون ذلك ضمن مختلف الأجناس الأدبيّة، الشعريّة والنّثريّة منها، كالتّعريف بالحيوان، أو قصّة على لسان الحيوان مثلما فعل أحمد شوقي في ديوانه الشّوقيات..، إلى غيره ممّن ألّف واحتوى هذا الجانب، أمثال كامل الكيلاني، الهراوي، أنس داوود، عبد التوّاب يوسف... وغيرهم، بعضهم يزرع قيمة أخلاقيّة تربويّة إسلاميّة، والبعض الآخر يزرع بُعدا تعليميّا يتواصل مع الطِّفل مدى حياته، يفيد به ويستفيد.

ج- الموضوعات الاجتماعيّة :

وهي المواضيع التي تتناول ما يعيشه الطِّفل في واقعه، ليكون مثل الجانب الدّيني "المتوجّه إلى الطِّفل إلى تناول مواضيع متنوّعة تصبّ كلّها في إطار الأخلاق الإسلاميّة"[3]، ما يمكن أن يكون موضوعا عن الطّلاق، أو عصيان الوالدين.... إلى غيره من المواضيع الاجتماعيّة التي تجعل الطِّفل منصبّا عليها، فهي تحمل مشكلاته في طيّاتها ممّا يجعلها

[1] : علي الحديدي، في أدب الأطفال، المرجع السابق، ص 188.

[2] : بشير خلف، الكتابة للطفل بين العلم والفن، عاصمة الثّقافة العربية، د. ط، الجزائر، 2007، ص 39.

[3] : عبد القادر عميش، قصة الطِّفل في الجزائر : دراسة في الخصائص والمضامين، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ط ، تيزي وزو، 2012، ص 45.

تشبه التي يعيشها، فيتناولها ليجد حلاّ لها، أو هي تروي واقعا يستفزّه للمطالعة، أو جانبا مرئيا رآه يقع بنفس الصّورة في حيه...، تختلف الرّؤى لكن الأهمّ أنّ الطِّفل ما يجعله يرتبط بشيء ما يُقدَّم له، فهو قد عاشه أو رآه في الواقع، يسعى لإيجاد حلّ له.

د- الموضوعات الفكاهيّة :

وهي الأبرز في حاضرنا، حيث تعتبر الفكاهة هي "المِزاح"[1]، أو الضّحك والسّرور والابتهاج، لمجرّد الضّحك، والشّخص "الفكه: الذي يحدّث أصحابه ويضحكهم"[2]، والأكيد أنّ الطِّفل تستحوذ عليه مثل هذه المواضيع، فيصل به إلى حدّ غياب هدف (تربوي، أخلاقي، عقدي...)، بل الضّحك لأجل التّرفيه وحسب، فتغيب المتعة الثّقافية في ظلّ المتعة التّرفيهية البحتة، وهو المرفوض في مثل هذه المواقف، باعتبارها جريمة في حقّ الطِّفل، فلسنا بصدد إلغاء المتعة، ولكن المتعة المرتبطة بهدف مرجو من خلال أيّ عمل أدبيّ موجّه للطّفل، متعة وفنيّة تجذب الطِّفل مع هدف رئيس حسب موضِع وموضوع الطّرح.

4) أهداف أدب الأطفال:

يستلزم على كل كاتب في مجال الطِّفل أو غيره جملة أهداف يستهدفها أو يحاول إيصالها للمتلقي (مهما كان نوعه)، وبما أنّنا في أدب الأطفال، فإنّنا نستهدف الطِّفل بالدرجة الأولى، غير أنّه يستوجب التّنويه إلى أنّ المسرحيّة الواحدة مثلا تستطيع تبنيّ أكثر من هدف، فالمسرحية التّعليمية يمكن لها أن تتناول جانبا أخلاقيّا، ولهذا فإنّ المسرحيّة تتناول هدفا مركزيا، وأهدافا ثانوية أو فرعيّة تكون مترابطة في ما بينها لترسم

[1] : جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار المعارف، د. ط، القاهرة، د. ت، ص 3453.

[2] : المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

مسرحيّة متكاملة الوحدة[1]، ويمكن تلخيص جملة الأهداف التي يسعى إليها كل كاتب في هذا المجال الطّفولي في خمسة أهداف رئيسة تنقسم فيما بعد إلى أهداف متعدّدة ولا حصر لها وهي :

أ- أهداف تعليمية :

يساهم أدب الأطفال في غرس لبنة علمية التي تسعى لــ" تعليم الأطفال، وإكسابهم كثيرا من المهارات التي تمكّنهم من إتمام عمليّات التّعلم في مجالاته المتعدّدة بسهولة ويسر"[2] للجانب التعليمي شكل بارز في مختلف الألوان الأدبية المخصّصة للطّفل، والتي سنبرز بعضها، وهي كالتّالي :

- تشجيع الطِّفل على الإلقاء، بعد إلغاء الخجل المفرط.
- إثراء المعجم اللّغوي للطّفل.
- تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة.
- إدراك الطِّفل لمعلومات جديدة حول: الأرض، الحيوانات، النّباتات...ألخ.
- تقويم الاعوجاج الذي يطال لسان الطِّفل.[3]
- المحافظة على اللّغة العربيّة من الذّوبان في ظلّ التّنوّع اللّغوي.

ب- أهداف تربوية :

يسعى أدب الأطفال إلى تربية الطِّفل على الخلق السوي، "فلا جنوح أو انحراف أو تعصب أو تطرف أو إرهاب، لأنّ الشّخصية قد هُذّبت في أعزّ ما تملك: مشاعرها وأفكارها في آن"[4]، كما لا يكون أيّ جنس أدبي خارج هذا الإطار، وإلاّ فهو لا يصحّ

[1] : هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال : فلسفته، فنونه، وسائطه، المرجع السابق، ص 306.

[2] : سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال : قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، المرجع السابق، ص 50.

[3] : المرجع نفسه، ص 50- 52.

[4] : أحمد زلط، أدب الطِّفل العربي : دراسة معاصرة في التأصيل والتحليل، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط 2، الاسكندرية، 1998، ص 232- 233.

للأطفال، أو هو نوع من الاستهتار لمثل هذه الفئة التي لا تعرف التفريق بين الصّواب من الخطأ، فيستوجب علينا الحذر من كل ما يقع ما بين يدي الأطفال، وعليه هذه بعض الأهداف المتوخّاة من أجلهم ومن خلال أدبهم المبعوث لهم :

- تنمية الرّوح الإسلامية والأخلاقية من طاعة للوالدين، حب الخير للغير، الوفاء، الإخاء، الإيثار... وغيرها، فيجب أن يكون هذا الأدب مربيا للطّفل على الأخلاق الحسنة الفاضلة، ذو أهداف عالية بأخذ نماذج من تاريخ أمّتنا مثلا، دون ما نراه من خرافات في العالم الغربي في أفلام الكرتون وغيرها من البرامج[1].

- تصوير الحياة بما هي في الواقع، (الخير والشّر، الحب والكره...)، فلا نجعل الشر يغلب على الخير فيفزع الطِّفل من الحياة، وذلك من باب التودّد في الحياة بما يرضي الله فالأكيد أنّه سيجعل الحياة خيرا له.

ج- أهداف عقيدية :

تستمد كلّ أمّة أدبها من عمق عقيدتها، أو أدبها الذي لا يتنافى والعقيدة التي تتبنّاها، ولذلك فإنّ أدب الأطفال العربي يفعّل الدّين الإسلامي في حياة الطِّفل، بشكل فني، فلا يعقل أن تكون أوّل آيات القرآن الكريم "اقرأ"، في حين أنّنا نلغي ذلك، بحيث تمثّل تلك القراءة دعوة للتّحلي بالقيم الدّينية واتّباعها والتّخلق بها[2]، ومن بين الأهداف التي يسعى إليها كلّ من ينتمي إلى هذا المجال :

- ترسيخ مبادئ الدّين الإسلامي أخلاقا وقيما.
- التّعبير عن الدّين الإسلامي والحقائق الكامنة فيه.
- الحثّ على التّدبر في مخلوقات الله.
- تحبيب الطِّفل في سيرة نبيّه الكريم، وآله وصحبه أجمعين.

---

[1] : سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال : قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، المرجع السابق، ص 61.

[2] : أحمد زلط، أدب الطِّفل العربي : دراسة معاصرة في التأصيل والتحليل، المرجع السابق، ص 230.

- إدراك الطِّفل للدّستور الدّيني الذي نتبناه ونستشف منه عقيدتنا، فلا يحيد عن الحقيقة المغروسة في قلبه وفكره.[1]

د- أهداف إمتاعية (ترفيهية) :

لو غاب هذا الهدف لامتعض الطِّفل، ولحاول الهروب من القصص، والمسرحيّات، والأناشيد، وكل جنس أدبيّ، فالطّابع الإمتاعي الفنيّ الذي يتراوح بين "التّسلية والفكاهة والاستمتاع بالمرح هدف وظيفي يسعى أدب الطُّفولة إلى تحقيقه من خلال تقديم الوظيفة التّرويحية"[2]، حيث يعدّ هذا الهدف هو ملح التّعامل مع الطِّفل، وهذا الأخير وبحكم سنِّه لازال يلعب أو هو يحب التّسلية والمرح، فلا يستطيع أن يكون طيلة الوقت هادئا متّزنا كالكبار، وإلاّ فأين هي ميزة الطُّفولة فيه ؟ ، وعليه فإنّ كل هدف من الأهداف السّابقة مرتبطة بشكل أو بآخر بهذا الهدف، فالجانب التّربوي أو التّعليمي أو العقدي يقدَّم للطِّفل في طبق فني ترفيهي، فتغرس في ذهنه الفكرة، وتبقى راسخة لمدّة أطول، لكن بشرط أن لا يكون التّرفيه هو الغاية، بل يعتبر وسيلة لغاية (تربوية، تعليمية، عقدية...)، وعليه يمكن القول أن أهداف هذا الجانب هي :

- تحبيب الطِّفل في المادّة المدروسة، أو في الجانب الذي يتناوله بشكل عام.
- تفعيل دور الطِّفل داخل المدرسة (مثلا).
- إكساب جملة من القيم الاجتماعيّة، الثّقافية.. ألخ.
- القدرة على الفهم، الحفظ، والاستيعاب بشكل سريع.[3]
- "تحقيق الجمال النّفسي في سلوكه، وإنتاجه وتذوّقه"[4]

---

[1] : عبلة محمود حمادي، مدخل إلى أدب الأطفال، دار أمجد للنشر والتوزيع، ط 1، عمان (الأردن)، 2017، ص 97.

[2] : أحمد زلط، أدب الطِّفل العربي : دراسة معاصرة في التأصيل والتحليل، المرجع السابق، ص 234.

[3] : سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال : قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، المرجع السابق، ص 62.

[4] : عبلة محمود حمادي، مدخل إلى أدب الأطفال، المرجع السابق، ص 97.

- تنشئة الطِّفل على طرق ووسائل متعدّدة وترفيهية تساهم في الرّفع من درجاته ومستوياته ونظرته لأيِّ جانب.

ه- أهداف سيكولوجية :

يستهدف أدب الطِّفل جانبا هامّا لدى الطِّفل، ومساهما في تكوين شخصه من الجانب النّفسي له، وهو الهدف السيكولوجي ؛ أي الشقّ النّفسي الوجداني الذي يكمّل الجوانب الأخرى الجسميّة، الاجتماعيّة، العقليّة، ليكون الطِّفل متوازنا[1] من كافّة الجوانب، ونجمل هذه الأهداف في :

- التعبير عمّا بداخله من أحاسيس ومشاعر إيجابية وسلبية.
- إمكانية الأخذ بيده إلى بر الأمّان في حالة استكشاف الجانب السّيكولوجي (النّفسي) للشخص.
- تنمية الرّوح المتميزة داخل الطِّفل، وتقويته جسميّا.
- تنمية الذائقة الفنيّة لدى الطِّفل.
- تخلّص الطِّفل من الانفعالات الزّائدة، الخجل مثلا وتثير الحماس في نفسيته.
- مساعدة الطِّفل على اكتساب السّلوكات الحسنة، أو تعديلها إلى الأحسن.[2]
- الشّعور بالمتعة والرّاحة لدى استماعه لأيّ نوع أدبيّ متضمَّن في أدب الطِّفل، لا بإحساس الاختناق الذي يودّ أن يفرّ ممّا يستمع له.

[1] : نبيل عبد الهادي، سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلّم الأطفال، دار وائل للنشر، ط 1، عمان (الأردن)، 2004، ص 182.

[2] : المرجع نفسه، ص 182- 184.

الفصل الأوّل :

نشأة الأدب المسرحي الموجّه للطّفل

أوّلا : ماهية الأدب المسرحي الموجّه للطّفل (مسرح الطّفل)

ثانيا : الأدب المسرحي الموجّه للطّفل : نشأته وتطوّره

ثالثا : أهمية مسرح الطّفل

رابعا : إعداد المسرحية حسب مراحل الطّفولة

خامسا : الأنواع المسرحيّة الموجّهة للطّفل في الجزائر وموضوعاته

توطئة:

يعتبر الأدب المسرحي في عموميته أدبا لصيقا بالتّراث الغربي وبعدها انتقل للتّراث العربي الذي لم يلق كبير اهتمام من الباحثين الذين بذلوا جهودا معتبرة في تطويره.

فالحديث عن النّص المسرحي الموجّه للطّفل (إطار الدّراسة) يدعونا بالضّرورة للحديث عن ماهيته في البداية ثمّ نشأته وتطوّره بطرح تجارب غربية وعربية، وبالتّحديد الجزائر التي تعدّ بؤرة هذه الدّراسة، وبعدها التّطرّق إلى الأنواع المسرحية الموجّهة للطّفل في الجزائر وموضوعاته التي تمّ احتواؤها.

أوّلا : ماهية الأدب المسرحي الموجّه للطّفل (مسرح الطّفل) :

1-تعريف مسرح الطّفل :

يعدّ المسرح أحد الفنون القائمة بذاتها منذ القدم، والمقصود به هو ذلك "المبنى الذي يضمّ خشبة للتّمثيل، ومكانا للمشاهدين، كما يمكن إطلاقها على المكان المحدّد لإقامة عروض مسرحيّة"[1]، فهو يزاوج بين الخشبة والجمهور، كما يمكن التّعبير عنه بأنّه "شكل من أشكال الكتابة"[2] ؛ أي أنّه يمثّل الجانب المكتوب أو " فنّا من فنون العرض"[3] ؛ بمعنى أنّه يجمع بين الكتابة والعرض الممثَّل على الخشبة المسرحيّة، أو هو لون من ألوان النّشاط الفكري المعبّر عن الإنسان بمختلف جوانبه (النّفسية، الاجتماعيّة، المادّية)، في إطار زماني ومكاني، بنص درامي سواء كان عرضا مرئيّا على الرُّكح أو مكتوبا بهدف تعبير جمالي[4] ؛ أي أنّه نشاط نابع من الإنسان نفسه، بعد الإحساس به، أو لكونه يعيشه ضمن الواقع المحيط به، في زمان ومكان معيّنين، سواء كان ذلك نصًّا مكتوبا أو مرئيا (مجسّدا على الخشبة) ويتبعه صوت وصورة للعرض ككل، بتعبير يحمل من الدرامية أو الحركات التي تغرس قيمة في المتلقي، والفنية المتمثلة في الجانب الإمتاعي الذي يبرز الرُّوح التّفاعلية لدى الجمهور بالجماليّة التي تأسره.

يعتبر فن الطّفل بصفة عامة فنّا نادر الوجود خاصّة بالوطن العربي، وليس للمسرح أفضلية عليه، ليكون مسرح الطّفل على نفس الشّاكلة، فهو عبارة عن ذلك "المكان المهيّأ

---

[1] : إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، دار المعارف، د. ط، القاهرة، 1981، ص 211.

[2] : ماري إلياس، حنان حسن قصاب، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، مكتبة لبنان ناشرون، د. ط، لبنان، 1996، ص 422.

[3] : المصدر نفسه، ص 422.

[4] : أبو حسن سلام، حيرة النّص المسرحي بين التّرجمة والاقتباس والإعداد والتّأليف، دار الوفاء للطّباعة والنّشر، ط 03، الإسكندرية (جمهورية مصر العربية)، 2007، ص21.

مسرحيّا لتقديم عروض تمثيلية كتبت وأخرجت خصيصا لمشاهدين من الأطفال"[1]، لقد حصره الأديب إبراهيم حمادة وفق تعريفه السّابق في المكان فقط، دون الولوج إلى الجانبين (المكتوب أو العرض)، لكنّه حدد نوع هذا المسرح، وهو المخصّص للطّفل في ذاته، كتابة وإخراجا، غير أن اللُّبس ما يزال قائما، في كون هذا التّعريف: هل يقتصر على اعتبار أنّ مسرح الطّفل مسرح يقدّمه فقط الصّغار للصِّغار ؟

غير أن ماري إلياس وحنان قصاب تداركتا هذا الأمر، بنفي كل لبس قد يعتري المصطلح، وذلك من خلال التّعريف به على أنّه :"تسمية تطلق على العروض التي تتوجّه لجمهور من الأطفال واليافعين ويقدّمها ممثلون من الأطفال أو من الكبار، وتتراوح في أغلبيتها بين التّعليم والإمتاع"[2]، لقد وسعت الكاتبتان دائرة مسرح الطّفل بأن جعلا هذا الأخير ليس مكانا وحسب، بل هي جملة العروض المسرحيّة المقدّمة للطّفل في ذاته ومن أجل ذاته، فلم يُترك باب للجدال حوله، بل تم ضبطه بأن جُعل مسرح الطّفل يُقدَّم من الطّفل أو الكبار إلى الطّفل، فلا يهمّ مصدره وإنما يُهمّ الشّخص الذي يستدرجه ويستهدفه وهو أن يكون الطّفل بالدّرجة الأولى، فقد اهتمت الكاتبتان بالجانب المرئي دون المكتوب، وهو في الحقيقة لبّ المسرح، وما يجعل الاختلاف قائما بين القصّة أو الرّواية والمسرح في ذاته، وكذلك ينمّ عن أهميّته، فهو المشكّل لهذا الفن الأدبي المتميّز عن غيره من الفنون.

تناول الكاتب بيترسيلد إشكالية مسرح الطّفل بتعزيزه الرّأي السّابق، وهو أنّ ما يمثل من طرف الكبار والصِّغار معا أو كلٌ على حدا بمشاركة مؤلّفين متخصّصين (مسرحيّين) هو مسرح الطّفل، غير أنه يرى فيه تقييدا للطّفل باعتبار أن الحركات والنّص المسرحي ليست مرتجلة، بل هي مقنّنة يستلزم عليه حفظها والتكيّف معها، وبذلك تغيب الحريّة مقارنة بما يعرف بـــ : النّشاط التّمثيلي الذي عدّه هو المسرح الحقيقي للطِّفل، لجعله

[1] : إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، المصدر السابق، ص 216.

[2] : أبو حسن سلام، حيرة النص المسرحي بين الترجمة والاقتباس والإعداد والتأليف، المرجع السابق، ص 41.

يرتجل ويعبِّر عن المحتوى بعد تطوير الشّخصية المشاركة دون السعي لإرضاء الجمهور بالدّرجة الأولى[1]، بل الإرضاء الشّخصي أو الذّاتي هو المراد من ذلك، بحيث ألغى المتلقي (الجمهور) بشكل كلي، وهو ما يتجرّد منه المسرح في إطاره العام، كون هذا الأخير إذا لم يعش بين الجمهور، فهو ميّت لا محالة، وبذلك إلغاء لهوية المسرح، كما أن مسرح الطّفل، يركز على تطوير الشّخصية وتفعيل دورها على الخشبة، لكن مع مسايرة المتلقي من الجمهور.

ما نشير إليه أيضا هو الهدف من هذا المسرح الموجّه للطّفل، الذي ينطلق من واقع الطّفل، بشكل مبسّط، لكنّه يحمل في مكنونه غايات سامية، فلا يمكن تقديم شيء فارغ للطّفل، باعتباره ينمو جسديا وعقليا، فالغذاء الجسدي يضاف له غذاء روحي وذهني، وعليه فالهدفان الأساسيان اللّذان ركزت عليهما الكاتبتان –ماري إلياس وحنان قصاب– هما التّعليم والإمتاع، التّعليم لكونه جانب مهم في حياة الطّفل، فهو يُنمّا ويغذّى عقليا، ومن الضّروري أن يحمل أي عمل أدبي أو غيره جانبا تعليميا، إضافة إلى الجانب الإمتاعي الذي يمثّل الجانب الأروع والأكثر جذبا بالنّسبة للطّفل، فالجفاء أو الطّريقة العسكرية المثالية التي نجدها مضبوطة ستجعل الطّفل يعيش نوعا من الرّوتين القاتل، أو الحدود المبالغ فيها، ممّا يساهم في قتل الإبداع لديه، لكن العامل المحفز والمساهم بدرجة أكبر سواء في التّعليم أو في أيّ جانب آخر هو الإمتاع، الذي يعد وسيلة لغاية أو لهدف معيّن، فـــ"التّعليم يتوجّه للذّهن فقط ويهمل الخيال والانفعال"[2]، في حين أنّ الشق الفني (الإمتاعي) يساهم في إثارة خيال الطّفل وجعله يعيش عالما مختلفا يسهم في منحه نوعا من التّغيير وبذلك لمسة وبصمة خاصّة من الإبداع يتفنّن في رسمها المسرحيّ.

[1] : محمود سعيد، النزعة التعليمية، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط 1، 2009، القاهرة، ص 211– 212.

[2] : إدريس قرقوة، التّراث في المسرح الجزائري (دراسة في الأشكال والمضامين)، ج 1، مكتبة رشاد للطّباعة والتوزيع، ط 1، سيدي بلعباس (الجزائر)، 2009، ص 328.

والحديث عن الأهداف المرجوّة من مسرح الطّفل هو حديث عن تناوله لأهداف متنوّعة، لكنّه يركّز على هدف بذاته، أمّا باقي الأهداف فتكون ثانوية، لكنّها في الوقت آنه لا تُلغى تماما ؛ لأنّها تساهم في تفاعل مختلف الأهداف لتمثّل وحدة مترابطة[1]، فالجانب التّعليمي مثلا هو بشكل من التّخصيص، لكن يمكن القول أنّ الإطار العام لهذا الهدف يكمن في الجانب التّربوي الذي يختلف مع الجانب التّعليمي بشكل رفيع، لكنّه يحتويه ضمنيا فهو الأشمل.

أما الإمتاعي وهو التّرويحي أو التّرفيهي الذي لا يعني حضوره إلغاء كليا للجانب التّربوي (التعليمي)، بل هو نوع من الحضور اللاّإرادي في المسرح، باعتبار هذا الأخير فن يتطلب من الجمالية والفنية ما يستلزمه أيّ عمل فني، ولهذا سُمِّيَ بأب الفنون لاشتماله على مختلفها، فالأكيد أنه سيغلب عليه الإمتاع، لكن ليس الإمتاع المفرط أو الذي يجعل الهدف غائبا البتة، فهو لا يعيش ولا يكون حاضرا إلا بوجود الجانب الآخر (سواء كان تربويا، تعليميا، تثقيفيا، رياضيا، اقتصاديا، اجتماعيا، ...)، لأن "التسلية البحتة مرفوضة بحيث أن مسرح الطّفل يساعد الطّفل على الوعي بالحياة والإحساس بها وبقيمتها"[2] لا يجعل المسرح ترويحا عن النفس فقط أو للضحك طول الوقت، ولكنه يحمل قيما تتعدّد وتحمل رسالة لا يهم نوعها بقدر ماهيتها التي تغرس أفكارا هادفة، وتزرع حقولا من المعرفة المتنوعة فتترسخ ذهنيا بمعلوماتها القيّمة، ووجدانيا بسبل تقديمها الفني الجماليّ.

ما يجدر لفت الانتباه له هو أن "مسرح الأطفال" كمصطلح مرتبط بفئة الصغار"لا يعني التّهوين من مستوى قيمته الفنية والعملية، وإنّما هو مسرح متكامل العناصر"[3]، له أساسيات مثله مثل مسرح الكبار، قائم على مخرج، ممثل، مصمّم ومنتج .... وغيرهم، لأجل إنتاج مسرح متميّز مثل مسرح الكبار، بل هو أشدّ صعوبة أن تتقمص أدوار

[1] : هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال فلسفته، فنونه ووسائطه، المرجع السّابق، ص 306.

[2] : إدريس قرقوة، التّراث في المسرح الجزائري (دراسة في الأشكال والمضامين)، المرجع السابق، ص 328.

[3] : إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، المصدر السابق، ص 217.

الأطفال وخاصّة من طرف الكبار، أو أن تستهدف الطّفل بالدّرجة الأولى دون دراية بالفئة التي سيُقدَّم له العمل الفني، أو في ظل اللاّاهتمام الذي يجعل الكاتب للطّفل لا يتشبّع بالمعلومات الكافية الخاصّة بالعالم الطُّفولي في مختلف الجوانب (النّفسية، الاجتماعية، الفيزيولوجية...)، ممّا يؤثّر سلبا على المردود الفعلي المُراد تحقيقه.

إذا يمكن القول أن مسرح الطّفل هو مسرح موجّه للطّفل بالدّرجة الأولى وبتعبير آخر هو بوابة للولوج إلى عالم الطّفل، بطريقة ذكية لا يجابه فيها الطّفل ولا يحاول التّهرب، بل يعيش لحظاتها بكل مصداقية وعفوية، كما أن مسرح الطّفل يسعى إلى استهداف هذا الأخير تربية، تعليما تثقيفا.... وترفيها، بحيث يشتغل على عدة أهداف ثانوية تعزّز الهدف الرّئيس، دون نسيان حضور وغياب كفتي الهدف المستقصد (مهما كان نوعه : تاريخي، تربوي، اجتماعي..) مع الكفّة الإمتاعية، كون ذلك لا يلغي أهمية الأهداف، ولكن يلغي مصداقيتها في تحقيق المطلوب، مع التّأكيد أخيرا على نوعية المسرح المقدّم من حيث : لغته، شخوصه، الصِّراع، الزّمان والمكان، (المتلائم مع الفئة المقدَّمة لها)، بل ينبغي مراعاة كل العناصر الفنيّة –سابقة الذكر– ؛ سعيا للوصول إلى مسرح مؤثِّر بشكل إيجابي في الطّفل.

ثانيا : الأدب المسرحي الموجّه للطّفل : نشأته وتطوّره

1-الأشكال المسرحية الموجهة للطفل في التراث العربي القديم

الطّفولة أو العالم الطُّفولي الذي ولدنا به ورأينا به الحياة واستمتعنا في عالمه الرحب لنرحل إلى عالم أكبر وأكثر جديّة، والكثير تجده يودّ العودة إلى مرحلة الصّفاء والنّقاء، لعلّ ذلك يثبت صحّة أن الأوّل من كلّ شيء له أهمية في حياتنا المستقبلية وله تأثير شديد على القادم من واقعنا، وهو ما ينطبق على أهمية التّراث العربي القديم الذي يمثّل طفولتنا لكوننا عرب، فلا يمكننا الانفصال عنه ولا إلغاؤه أو تجاهله، ورغم ذلك نحن له غير منصفين، ولا هو قد تناول الطّفولة ومنحها حقّها بتعدّد الأسباب وليصحّ القول أوهام

الأسباب، غير أنّنا نجد بعض الأشعار والقصص حول الأطفال، فهل هذا يؤكّد وجود أدب للأطفال في التّراث العربي القديم، وما القول حول من ينفي بشكل قطعي غيابه ؟

من بين النّماذج الرّاسخة في الذّاكرة العربية قول حطّان بن المعلّى :

"إنّما أولادنا بيننا أكبادنا تمشي على الأرض"[1]

لكن قلّة هذه النّماذج جعلت الباحثين يذهبون إلى أنّ الأدب العربي لم يتناول أدبا موجّها للطّفل بالدّرجة الأولى، وإنّما هو أدب استساغ شيئا معيّنا فأطلق العنان لقريحته الشّعرية أو ما استفحل فيه الكاتب، أو ما يمكن تسميته بعواطف أولياء نحو أبنائهم، ليست بحجم الأدب التّربوي التّعليمي الموجّه للطّفل بالذّات، بل لا يغدو أن يكون إلاّ إحساسا مرهفا من أب اتجاه ابنه، أو رثاء كما قال ابن الرومي في رثائه لابنه الأوسط :

"ما أصبحت دنيايا لي وطنا بل حيث دارك عندي الوطن"[2]

البيت الشعري السّابق هو تعبير عن وجدان اكتنف صدر الشّاعر وحرّك مشاعرا وعواطفا اتجاه فقدانه ابنه، ولذلك يعدّ الأدب العربي بشكل عام بوابة خارجيّة لا تمدّ بأيّ صلة لأدب الطّفل، كون هذا الأخير لا يقبل باعتبار كلّ ما يتضمن الطّفل أو الطّفولة على أنّه هو بذاته، لأنّ هذا موجود في كل الآداب، على اختلاف العصور والثّقافات، ولكن التميّز في الطرح الموجّه للطّفل بشكل خاصّ هو الغائب عن هذا الزّخم من التّراث، بحيث لم يلتفت إليه الأدباء لا تأليفا ولا تدوينا، وبذلك عُدّ أدبا مستحدثا لم يمنحه العالم الأدبي مكانة إلاّ في القرن 20.

[1] : أبو تمام حبيب بن أوس الطائي، ديوان الحماسة، المصدر السابق، ص 77.

[2] : عباس محمود العقاد، ابن الرومي : حياته من شعره، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، د. ط، القاهرة (مصر)، 2013، ص 73.

ولعلّ هذا هو الأصل في ظهور أيّ علم أو فن، على اعتبار أنّ كل ما سبق هو جذور للآتي مما ظهر من أدب للأطفال في القرون الأخيرة مع العصر الحديث، فكانت الانطلاقة الحقيقية لهذا النّوع من الأدب.

2-نشأة مسرح الطّفل في العالم الغربي :

المسرح شكل من أشكال اللّعب، أو بدايات الطّفل تكون عبارة عن لعب، وبذلك هي نوع من التّمثيل والتّجسيد فاعتبرت مسرحا، ليس بمعناه العميق، ولكن شكل مسرحي أوّلي يعيشه كل شخص وينبثق منه التّمثيل كوحدة رئيسة في المسرح، وعليه فإنّ العالم الغربي قد اهتمّ بهذا الفن من خلال ما سيتم تناوله عند مختلف البلدان الغربية (الولايات المتّحدة الأمريكية، بريطانيا، فرنسا، ألمانيا، الاتحاد السّوفياتي...) التي كان لها وعي بأهمية هذا المسرح المخصّص للطّفل، فبذلت الكثير من الجهود لتطويره، وكانت هي الإرهاصات الأولى رغم نقصها مقارنة بما نعيشه اليوم، ومع ذلك تظلّ هي الدّافع والحافز الذي ساهم في الوصول والارتقاء بالمسرح الموجّه للطّفل إلى ما هو عليه اليوم.

تختلف الرُّؤى حول الأصول الأولى لمسرح الطّفل فــ "لا أحد يجزم هل بدأت في مصر أم في جنوب شرق آسيا في بلاد الهند والصين واليابان أم أنّها ظهرت في أماكن أخرى في العالم ؟"[1]، كون التّعبير المسرحي كان جزء مهما في البدايات سواء في استنباطها من الأساطير أو اعتبارها عبادة وطقوسا دينية، أو حتّى تلك العرائس التي كان يحملها الأطفال ويحاولون استنطاقها بالأخذ والرد[2]، فكانت نوعا من اللّعب، وفي الوقت ذاته نوعا من المسرح ؛ لأنّ هنالك الكثير من الدّراسات التي تُرجّح كفّة أنّ مسرح الطّفل كانت بداياته عبارة عن مسرح للدُّمى، "حيث عثر على بعض الدُّمى في مقابر بعض

[1] : منتصر ثابت، المسرح الحديث للطفل ومسرحياته تطبيقية، الهيئة العامة المصرية للكتاب، د. ط، القاهرة، 2015، ص 20.

[2] : محمد بري العواني، دراسات في أدب ومسرح الأطفال، اتحاد الكتاب العرب، د. ط، دمشق، 2013، ص 115-116.

أطفال الفراعنة، كما أشارت بعض الرُّسوم المنقوشة على الآثار الفرعونية إلى حكايات وتمثيليات حركية موجّهة للطِّفل"[1]، ولهذا يقول بعض الدّارسين بأنّ بدايات مسرح الطّفل هي مسرح عرائس (دمى) بشكل عام أو ما يُعرف بالقراقوز، وبالتّحديد عند الفراعنة.

البعض الآخر يجزم بأنّ للهند والصّين لهما أفضلية السّبق في مسرح خيال الظّل، وذلك بالاعتماد على أحد الأساطير الصّينية* التي جعلت هذا الفن ينتشر، مما تمّ اعتبارها "موطنا أيضا لمسرح العرائس وممّا يؤكّد ذلك أنّ الهنود كانوا يقيمون احتفالاتهم الدّينية منذ آلاف السّنين وكانت طقوسها يغلب عليها الطّابع الدرامي"[2]، فمسرح الطّفل متواجد، ولكن متضمَّن في أشكال بسيطة مُستلهمة من عمق الواقع ولأسباب حياتيّة، حاملة لرسائل هادفة، مع مشاركة الأطفال لهم في لعب الأدوار، بين لعب دور الملائكة والقدّيسين... وغيرها من الأدوار.

من خلال ما سبق يتبين أن مسرح الطّفل بشكل أو بآخر كان حاضرا ولو كان حضورا بأشكاله البسيطة البدائية، في حين أنّ العالم الأوروبي (الغربي) قد عدّ "مدام دي ديلينيس أوّل من عرضت مسرحا للأطفال والذي كان سنة 1784م في حديقة في قصر دوق (شارتر) لما كانت تعلم أطفال هذا الدوق اللّغات الأجنبية وكذا التّاريخ باستخدام الفانوس السّحري"[3] إلى غيرها من الأفكار التي كانت بحاجتها لتوصيل رسالتها المعرفية

---

[1] : فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشعر، مسرح الطفل، القصة)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط 1، مصر (الإسكندرية)، 2007، ص 91.

* : **ملخص الأسطورة الصينية :** (تحكي الأسطورة "**عن موت زوجة الإمبراطور الصيني ولفرط حبه لها حزن كثيرا واعتكف حتى ساءت أمور الدولة وأعلنت الجوائز لمن يستطيع أن يشفي الإمبراطور، ثم نجح أحد رجال الحاشية في أن يصنع خيالا يصوره زوجة الإمبراطور ينعكس ظله على شاشة يسلط عليها الضوء من إحدى ردهات القصر، وكان الخيال يتحرك ويتحدث مقلدا شكل وصوت زوجة الإمبراطور المتوفاة، مما جعل الإمبراطور يشعر بالعزاء والراحة ومن إعجاب الإمبراطور بهذا الفن أسبغ عليه رعايته**" (منتصر ثابت، المسرح الحديث للطفل ومسرحيات تطبيقية، ص 22- 23)

[2] : المرجع نفسه، ص 23.

[3] : محمد بري العواني، دراسات في أدب ومسرح الأطفال، المرجع السابق، ص 126.

بطريقة تُحبِّب للأطفال العلم والتّعلم، مع محاولة استقائها من قالبها الجاف إلى إطار تفاعلي متمثل في التّمثيل بحركات وبعض الإكسسوارات والدّيكور، وهو ما يشكّل لنا المسرح بإمكاناته البسيطة، لكن هنالك من يرى غير ذلك باعتبار الرّائد الحقيقي لمسرح الطّفل هو الأديب (هانز كرستيان أندرسن) 1805- 1875م الذي يعدّ في الطليعة ممن كتبوا مسرحيات للأطفال، ومنها : (الحورية الصغيرة- عقلة الإصبع- البطة الدميمة- ملابس الإمبراطور...)[1].

اهتم العالم الغربي بشكل عام بمسرح الطّفل، ويتبيّن ذلك حين تم إدخاله ضمن المنهج الدّراسي في عملية التّربية والتّعليم، ليتمّ الملاحظة بأنّه قد ساهم في تنمية مواهب الأطفال عموما، والتّلاميذ على وجه الخصوص في المراحل المدرسية الأولى بدء من الروضة، الابتدائيّة والإعداديّة، وذلك لنسبة تأثيره فيهم، ممّا جعله لا يقتصر على كونه مسرحا ترفيهيا فحسب، بل تعدّاه إلى أن يكون مسرحا تربويا[2]، كون اهتمامهم منبثق من شقين وهما : الجانب التّربوي بما فيه التّعليمي، التّثقيفي، التّاريخي....، والمتعلّق بالإطار المدرسي أكثر لأنّ بدايات مسرح الطّفل كانت في المدارس، وجانب ترفيهي أي للمتعة والتّسلية والتّرفيه، وهو الجانب المشرق والمُمَيَّز في الفنون عامّة.

إنّ الحديث عن العالم الغربي حول مسرح الطّفل بمختلف أشكاله (العرائس، الاحتفالات، اللعب...) تتخلله الكثير من الصّعوبات، فلا يمكن حصر تلك الأشكال ولا تِعدادها كليا، باعتبارها ممارسات ضمن نطاق الحياة، إلاّ أنّه سيتم الوقوف عند بعض التّجارب الغربية التي كان لها السّبق إلى تلك الأشكال بعدّها إرهاصات أولى للمسرح الموجّه للطّفل.

[1] : فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشعر، مسرح الطفل، القصة)، المرجع السابق، ص 91- 92.

[2] : محمود الشنيوي، ملحوظات حول المسرح التربوي، التجربة البريطانية، مجلة عالم الفكر، ع 4، 1988، ص 156.

أ- الاتّحاد السّوفياتي :

لقد اهتم العالم السوفياتي بمسرح الطّفل، فكان هنالك وعي بأهمية وجود مكان مخصص له، حيث تم بناء وتشييد ما يزيد عن "47 مسرحا (بشريا) وأكثر من 110 مسارح للعرائس"[1] وقد بدا اهتمامهم بقضية الطفولة حينما افتتح "أول مسرح دائم للأطفال في موسكو في الذكرى الأولى لثورة أكتوبر في وقت كانت فيه الدولة تعاني من آثار الدمار والجوع بسبب الحرب"[2]، فالعالم السّوفياتي رغم ما كان يعيشه في تلك الفترة (الآونة) من جرّاء الصراع الذي كان بينه وبين العالم الرأسمالي، إلا أنّه لم يُلغِ الطفولة من ضمن اهتماماته، بل أعطاها أيّما اهتمام واعتنى بها أيّما اعتناء، بإنشاء مسارح مخصّصة لهذه الفئة (فئة الأطفال) والأكيد أنّها تحوي متخصصين في ذلك من الكتّاب والمهتمين بشؤون الطّفل كذلك.

حيث يعدّ المسرح المركزي في موسكو هو نموذج لجميع مسارح الأطفال في البلاد رغم وجود الكثير، فهو يمثل حلقة وصل بين مختلف المسارح، حيث يعينهم في عملهم الفني، وينظم المؤتمرات، ويقيم معارضا[3]، وغيرها من الأمور التي تطور مسارح هذه الفئة، مع اعتماد عدّة مواضيع تشتمل على ألوان متعددة بين شخوص مسرحية متنوعة سواء كانت واقعية (الواقع السّوفياتي) أو خيالية أو حيوانية، منابعها تعدّدت هي الأخرى، ومتنوّعة بين : روايات سوفياتية معاصرة، روايات عن موضوعات الحياة الأجنبية، روايات كلاسيكية روسية وأوروبية، روايات المغامرات، روايات علمية، روايات عن الثورة[4] ...ألخ، من الاقتباسات والاستيحاء العميق الذي يبرز في لحظة معايشة الطّفل لكل هذا الزخم المعلوماتي، ولكن بشيء من التّبسيط والسّهولة المناسبة له.

---

[1] : هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال : فلسفته، فنونه، وسائطه، المرجع السابق، ص 323- 324.

[2] : المرجع نفسه، ص 323.

[3] : نفسه، ص 324.

[4] : نفسه، ص 325.

ولعل من بين الكتاب السّوفياتيين الذين اشتهروا في تلك الفترة نجد الكاتبان البارزان : ألكس تولستوي، وكونستانتين ترينيف، اللّذان لهما عدة روايات عرضت على شكل مسرحيات للأطفال.

ب- الولايات المتحدة الأمريكية :

تعتبر التجربة الأمريكية في المسرح من بين التجارب الرّائدة بعد السّوفياتيين، والتي أنشئ فيها "أول مسرح للأطفال عام 1903، وكان مسرحا تعليميا"[1]، حيث كانت البدايات الأولى لـــ : (جون ديوي) الذي أسس اتحاد الفن المسرحي سنة 1910[2]، فأنشأ عدّة مسارح للأطفال، وأشرف على عدّة جمعيات، ومن بينها جمعية الناشئين التي أصدرت سنة 1922م أول عمل مسرحي بعنوان : "أليس في بلاد العجائب[3] و"في عام 1925 كان لجهد "وينفر دوارد" الأثر الكبير في تقديم نموذج للشكل الذي قامت عليه معظم البرامج التعليمية في الولايات المتحدة"[4] الأمريكية، والتي ساهمت في غرس الأخلاق النبيلة في نفوس الأطفال في وقت مبكّر من عمرهم[5].

إضافة إلى ما سبق هنالك أيضا الجامعات التي اهتمت هي الأخرى بمسرح الأطفال، فأنشأت لها مسارح خاصة، مع العناية الشديدة بتدريس فنانين ومتخصصين في هذا المجال، فضلا عن الاهتمام بتقديم عمل موجه للطفل على الأقل كل سنة، وذلك من طرف

---

[1] : هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال : فلسفته، فنونه، وسائطه، المرجع السابق، ص 327.

[2] : كمال الدين حسين، المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط 2، القاهرة، 2009، ص 39.

[3] : المصدر نفسه، ص 329.

[4] : نفسه، ص 39.

[5] : ريزوق زغلاش هناء، النص المسرحي للأطفال في الجزائر: دراسة في البناء الفكري والتربوي لمسرحيات عز الدين جلاوجي، رسالة ماجستير، المسيلة، 2012، ص 44.

دور الثقافة القائمة، وهو ما يؤكد ويبرز أهمية هذه الفئة في صياغة مستقبل الولايات المتحدة الأمريكية، وكذا وعيهم بحجم المسؤولية التي هي على عاتقهم.

رغم الوعي الذي وصلت إليه الولايات المتحدة الأمريكية، إلاّ أن هذه الفئة لم تنل حظّها الوافر بحكم عدم التّعمّق، بل الوقوف على السطح، فالاهتمام بالطّفولة يستوجب اهتماما بمختلف مراحلها لا حصرها ضمن إطار واحد يلغي بذلك الفروقات الواردة بينها، فطفل المرحلة الأولى (المرحلة المبكرة) غير طفل المرحلة المتأخرة، ممّا يعني أن مستوياتهم متباينة، باعتبار أنّ سن ما قبل التمدرس غير سن 12 سنة، وبذلك مستوى إدراك الطّفل في هذا السن الأخير أكبر بكثير من مستوى طفل ذو 3 سنوات ،سواء من حيث اللغة، المفاهيم التي يستوجب ترسيخها، الأهداف المرجوُّ تحقيقها من خلال ذلك العمل المسرحي.. وغيرها، من هنا وجب علينا النظر للفئة العمرية بدقّة، لا إغماض الجفون عن مثل هذه الحقائق التي ستبدو آثارها على الطّفل سواء أكان نفورا أو قلّة تفاعل أو استهتار واحتقار لما قُدّم له، ولهذا فإن الحكم المطلق بأنها مرحلة الطفولة وكفى، هو أكبر خطأ يُستهل به في الأعمال الموجّهة للطّفل، والادّعاء بأنّها تمسّ كلّ الفئات الطفولية، فذلك ضرب من الجنون، لأنّ الاهتمامات والجوانب الفيزيولوجية والبسيكولوجية والسوسيولوجية تختلف حسب الفئة العمرية، ذلك لا يُلغي تقاربها وتداخلها في بعض الأحايين، ولكن لا يعني تطابقها.

صحيح أنّ المسرحيات المخصّصة لهذه الفئة تعدّدت بل كثرت في تلك الآونة، ولكن ما نحتاج إليه هو العمق في الطّرح لتعيين هدف بذاته، لتكون أكثر صدقا، وأبلغ في إيصال الرّسالة منها، في الوقت نفسه غمر الطّفل فرحا وسرورا.

ج- ألمانيا :

جاء مسرح الأطفال في هذا البلد مزيلا للهموم والآلام التي عاشها الشعب الألماني من جرّاء أدولف هتلر الدّموي، فكان "أول مسرح للأطفال بمدينة لايبزك عام 1946 تحت اسم مسرح العالم الفني"[1]، وذلك بعد وفاة هتلر، فأُريد بالأطفال أن تزال عنهم ذكريات الحرب والدّمار، فالاهتمام بالأطفال كان هو المبدأ، وهو الأساس الذي انطلق منه العالم الألماني، والحرب التي عاشها الشعب الألماني تؤكّد غياب إرهاصات أولى لمسرح الطّفل تسمح له بالتطور، فقط هو "الإيمان بقضية هذا الفن في تنمية الطّفولة كان له الأثر في مضي المسرح بخطوات عريضة"[2] سمحت له بالوصول إلى كنهه، والتعرف عليه من خلال الممارسة والتفاعل معه، وقد تمّ تقسيم الأطفال إلى ثلاث فئات متمثلة في :

- **الفئة الأولى :** من 5 إلى 8 سنوات وتقدم لهم حكايات بسيطة ممسرحة، ومسرحيات موسيقية.
- **الفئة الثانية :** من 9 إلى 12 سنة وتقدم لهم مسرحيات من عمق الحياة، أو مسرحيات مغامرات.
- **الفئة الثالثة :** من 13 إلى 14 سنة وما يتم تقديمه لهم عبارة عن مسرحيات كلاسيكية أو معاصرة.[3]

غير أن هذه الحدود التي ارتسمت بين هذه الفئات ليست حدودا فاصلة، بل هي حدود وهمية يراعيها المهتمون بالطفولة، لتداخل الفئات فيما بينها، (فينبغي أخذ هذا بعين الاعتبار).

[1] : هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال : فلسفته، فنونه، وسائطه، المرجع السابق، ص 325.

[2] : المرجع نفسه، ص 325- 326.

[3] : نفسه، ص 326.

"وفي عام 1951 افتتح معرض الصداقة في برلين الشرقية كمسرح مركزي للأطفال والشبان، وكانت أولى مسرحياته (إنك الإنسان المناسب) لغوستاف فون فانجنهايم"[1] ،إضافة إلى جملة من العروض المسرحية في المدارس وخارجها.

د- بريطانيا :

برز مسرح الطّفل في العالم البريطاني هو الآخر في عرض فرقة (Ben Great) أعمال شكسبير في مدارس لندن 1918، وكذلك في بعض الحفلات الصباحية لفرقة ماكلاري، وفرقة المسرح الأسكتلندي للأطفال التي تكونت عام 1927[2]، ليدخل المسرح في ما بعد ضمن المجال التربوي التعليمي، حيث صار مرتبطا ارتباطا وثيقا بهذا الأخير، وذلك بالنظر إلى الأهمية البالغة للمسرح في المجال التربوي والتعليمي، "فقامت منذ أوائل الخمسينيات تقريبا بإدخال المسرح في المنهاج الدراسي"[3] لما بلغه من أهداف كصنع شخصية مستقلة للطفل، معبرة عن ذاتها، وكذلك القدرة على التكيف مع كل الأحداث رغم صعوبتها، إعطاء منهجية للطفل في التعامل مع المنهاج، بطريقة حيوية في العملية التعليمية التعلمية، غير الطرق التقليدية الجافة التي ملّ منها الأطفال وهي الطرق التلقينية البحتة.

إلا أنّ تكليف أستاذ اللغة الانجليزية أو العربية أو غيرهما بالإشراف على مجموعة من الطلاب في أوقات الفراغ بتقديم مادة معينة تخدم المسرح وتكسب المتعلمين عناصره الأساس، ليس عاملا إيجابيا في خلق مسرح ضمن إطار تربوي تعليمي ؛ لأنّ ذلك غير كاف، بل يستوجب توفير الماديات كعنصر رئيس في المسرح، كما يستلزم وجود الدّعم المعنوي من الجهات الرّسمية، مع التأكيد على وجود مختصين في المجال لجعل المسرح

[1] : هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال : فلسفته، فنونه، وسائطه، المرجع السابق، ص 326.

[2] : محمود حسن إسماعيل، المرجع في أدب الأطفال، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 2004، ص 227.

[3] : محمود الشتيوي، ملحوظات حول المسرح التربوي، التجربة البريطانية، المرجع السابق، ص 152.

ضمن المنهاج التّربوي التّعليمي، مع عنصر آخر يتمثّل في التحفيز لأنّ العمل في المسرح حبّا وشغفا به، سيستمر، لكن الإجبار على ذلك وفق منهاج معيّن دون الإحساس بجمالية ذلك، سيؤدي حتما إلى موته، باعتبار أن من يقدّمه لا يستمتع به، وبذلك سيؤثر سلبا وسينقل طاقته السّلبية إلى الطّفل.

وعليه فإنّ المسرح انطلق من المدرسة التي احتوته والتّربية التي يستهدفها، فليس مضيعة للوقت كما يرى الكثير، بل ارتكازها على عنصر اللّعب جعله أمرا محبّبا لدى الطّفل، خاصّة في المدرسة التي تعدّ مكانا علميا بحتا بالنّسبة له، في حين أنّ نظرة العالَم البريطاني كانت عبارة عن "جزء متمم لحياة الطّفولة السليمة"[1]، فهو نوع من اللعب، وفي الوقت ذاته تغيير في الطرح الجاف إلى طرح متنوّع بهيئة جديدة، فالتعامل مع الطّفل ليس كالتعامل مع الكبار، وبشكل دقيق عالم الصغار لا يقدم على هيئة ما يقدّم للكبار ؛ لأنّ ذلك سيُوتّرهم، ويجعل عالمهم البسيط والبريء يُحطّم. ومن بين الفرق التي ظهرت في ميدان مسرح الأطفال بمدن بريطانيا والتي بدأت عام 1954م، نذكر منها : مسارح الأطفال في ويستنستر، وليفربول، وشيفيلد، المسرح البريطاني للرقص والتمثيل[2]، وغيرها الكثير.

وفي ظل الاهتمام بمسرح الطّفل فقد "أنشئت منظمة مسرح الطّفل البريطاني (BCTA : The British Children's Théâtre Association) عام 1959م، وجاء في دستورها أن من أبرز أهدافها تربية الطّفل من خلال الدراما والمسرح وتشجيع تذوق الأطفال وتقديرهم لفنون المسرح"[3] ؛ أي أن الدراما والمسرح مواد تدرّس في المدرسة، يستشف منها الطّفل الأسس للوصول إلى الهدف، الذي لا يتوقف عند حدود التمثيل وتجسيد الأدوار باحترافية، بل يتعدّاه إلى منح الطّفل فرصة للتعبير عن ما يختلج نفسه بكل حرية، خلق حلقة وصل بين المدرسة والمحيط الاجتماعي، التنوع في طرق طرح

[1] : محمود الشتيوي، ملحوظات حول المسرح التربوي، التجربة البريطانية، المرجع السابق، ص 156.

[2] : حمدي الجابري، مسرح الطفل في الوطن العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، القاهرة، 2002، ص 77.

[3] : محمود الشتيوي، ملحوظات حول المسرح التربوي، التجربة البريطانية، المرجع السابق، ص 157.

المناهج، القدرة على الإلقاء دون خجل ولا تأتأة، وعليه فالمسرح قد ساهم في علاج الكثير من المشاكل النطقية التي يعاني منها الأطفال، وذلك ما عُدّ من الأطر الحديثة له.

فالنشاط المسرحي في بريطانيا انتشر بشكل واسع كونه فن استقطب الكثير من الأطفال لطريقته المتميّزة والمتجدّدة في كل مرّة، وبذلك ستحقق الأهداف المرجوّة، وخاصّة أنّه تم الرّبط بينه وبين المدرسة، فقد دخل العالم الأكبر والأوسع للطّفل، وبذلك جَمَع هذا الأخير بين التربية والتعليم بشكل فني، فعَشِق المدرسة والتعلّم وساهم في بناء وتطوير ذاته، فيؤثر على الآخرين إيجابا.

ه- فرنسا :

كانت التجربة الفرنسية في المسرح الموجّه للطّفل رائدة، اتّفق حولها العالم الأوروبي باعتبارها هي أول من ولج هذا المجال وهي :"مدام دي ديلينيس أوّل من عرضت مسرحا للأطفال والذي كان سنة 1784م في حديقة في قصر دوق (شارتر) لما كانت تعلم أطفال هذا الدوق اللغات الأجنبية وكذا التاريخ باستخدام الفانوس السحري"[1]، فجسّدت ذلك كنوع من اللعب بترسيخ المعلومات في أذهان أطفال الدوق، وفي الوقت نفسه إبعاد الملل عن قراءة التاريخ مثلا من الكتب بشكل مباشر.

وفي نهاية العشرينات من القرن الماضي، وبالضبط سنة 1929 تم عرض مسرحية (الخال سيباستيان) من طرف مجموعة يترأسها "ليون شانسريل"، وكذلك في المعرض العالمي بباريس سنة 1936 تم إنشاء مركز الفنون الدرامية للأطفال والشباب، وساهم هو الآخر في تنشيط مركز كليرمان الدرامي من سنة 1937 إلى سنة 1940[2]، فهذا المسرحي كان له دور بارز في الإعلاء من شأن المسرح المخصّص للطّفل، وقد كان لذلك ثمار في ما بعد، حيث توجد 160 فرقة مسرحية للتمثيل للأطفال موزّعة في 95

[1] : محمد بري العواني، دراسات في أدب ومسرح الأطفال، المرجع السابق، ص 126.

[2] : حمدي الجابري، مسرح الطفل في الوطن العربي، المرجع السابق، ص 74- 75.

مدينة فرنسية، وقسّمت هذه الفرق إلى أربعة أنواع، التي شكّلت بدورها اتّجاهات لمسرح الطّفل في فرنسا وهي :

- مسرح الاقتباس : الذي يتناول أدب العصر الوسيط أو عصر النهضة أو أدب الأطفال،
- المسرح التربوي : ويساهم في فتح عقول الأطفال على حقائق الحياة،
- والمسرح الطفولي : هو محاولة لعرض عالم طفولي دون البحث عن موعظة أو بث رسالة تربوية.[1]

هذا التنوع في اتجاهات مسرح الطّفل ينمّ عن ثروة ووعي كبيرين اتجاه هذا الفنّ الذي اهتمت به فرنسا بشكل بارز رغم أنّه في بداياته، ومن جانب آخر "فإن مواسم ومهرجانات مسرحية كبيرة تنظّم للأطفال في جميع البلدان الأوروبيّة الغربية"[2] هو ما يؤكّد أن مسرح الطّفل قد تم رعايته على مختلف الأصعدة (سواء وزارة الثقافة، الأطر التعليمية...وغيرها) ؛ حتى يرقى المستوى الفني ويكون له تأثير ودور فاعل في خدمة الطّفل ومن حوله.

3-نشأة مسرح الطّفل في العالم العربي (مختلف البلدان العربية) :

قبل الخوض في المسرح العربي يمكن القول وبشكل مجمل أن بداية المسرح في إطاره العام هي عبارة عن مسرح للدّمى إن لم نقل عرائس القراقوز وخيال الظل، وقد عُرف أدب الطّفل -كما تم ذكر ذلك سابقا- منذ ولد الإنسان وعاش في هذه الحياة وعلى هذه الأرض، فقط نركّز على أنّه لم يحتوي المفهوم الحالي لأدب الطّفل، بل كان يُعنى بمشاعر وعواطف الأولياء اتجاه أبنائهم وشوقهم لهم...ألخ.

[1] : حمدي الجابري، مسرح الطفل في الوطن العربي، المرجع السابق، ص 75.

[2] : هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال : فلسفته، فنونه، وسائطه، المرجع السابق، ص 330.

ومسرح الطّفل هو الآخر لم يصل إلى تلك الأهداف التي يحاول تحقيقها اليوم، بل بقي حبيس التعبير العاطفي وحسب، في حين أنه يعتبر جزء هاما في تكوين شخصية الطّفل وتربيته، فهو وسيلة مهمة في تربية النشء بهدف تدعيم المبادئ التربوية والتعليمية والجانب الفضولي للطّفل بالدّرجة الثّانية، إضافة إلى الاهتمام بالنّاحية (الأخلاقية، السّلوكية) أو لنَقُل الجمالية المتعلقة بمختلف الجوانب الأخرى.

قبل دخول هذا النوع من المسرح إلى العالم العربي، قد انتشر في العالم الغربي الذي كان منذ القرن 19 م مع المسرحي هانز تزكرستيان أندرسن في مسرحيته (الحذاء الأحمر)[1]، لتنتقل لنا هذه التجارب الغربية وتتمخّض مشكّلة لنا خلاصة حول تجارب الكتّاب العرب في مختلف البلدان العربية في العصر الحديث، بعد أن "كانت حكايات خيال الظل البدايات الأولى لتلك النشأة"[2] العربية، إضافة إلى القراقوز وهو من الفنون الشعبية الأولى في مسرح الطّفل العربي، فقد كان تأثيرها شديدا على الصغار والكبار، ومن بين البلدان العربية الرائدة في مجال المسرح المخصّص للطفل هنالك :

أ- مصر :

لعلّ أوّل ما يستوجب البدء به أو من فرض نفسه ضمن السّاحة الأدبية الطفولية بشكل عام، نجد علمين مشهورين ومعروفين لدى العام والخاص، وهم ممن خاض في عالم أدب الطّفل ويدركون ماهيته ؛ بسبب الممارسة الدّؤوبة له، وهما : كامل الكيلاني*، ومحمد الهرّاوي (1885- 1939)، فقد كتب وألّف هذا الأخير مسرحيات خاصّة

[1] : فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشعر، مسرح الطفل، القصة)، المرجع السابق، ص 91- 92

[2] : المرجع نفسه، ص 94.

* : **التعريف بالكاتب كامل الكيلاني :** "(1897 – 1959) رائد لأدب الأطفال في الوطن العربي بلا منازع، فقد طرق هذا الميدان شاعرا وقاصا ومؤلفا ومترجما، وكان له فضل السبق في ريادة هذه المجالات البكر"(فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشعر، مسرح الطفل، القصة)، المرجع السابق، ص 52)

بالأطفال، ومن بين هذه الأعمال التي كتبها الهرّاوي نجد خمس مسرحيّات : (حلم الطّفل ليلة العيد، الحق والباطل، عواطف البنين، الذئب والغنم، والمواساة)، حيث عدّ هو رائد مسرح الطّفل، لاعتبارات عدّة من بينها : أنه من الأوائل الذين ولجوا هذا العالم، أيضا إحياؤه للتراث الشعبي باستغلال الأساطير وكتاب ألف ليلة وليلة... وغيرها[1]، الملاحظ أنّ هنالك تنوّع في الطّرح بين المسرح والقصص..ألخ، ورغم اختلاف الآراء حول ما قدّمه الهراوي بين مؤيّد ومعارض، فقد كان اهتمامه منصبًّا حول ضرورة اللغّة العربيّة في المسرح وغيره من الأجناس الأدبية.

إلاّ أنّ الملاحظ أن الاهتمام بالجنس الشّعري كان أقلّ "ربّما لصعوبته وتطلّبه مهارات وإمكانات فنية خاصّة"[2]، فبعد المسرحيّتين الشّعريتين للهراوي (المواساة، الذئب والغنم) كتب الشّاعر محمود غنيم مسرحية بعنوان : (المروءة المقنعة)، وبعض الشّعراء أمثال : سليمان العيسى، عبد الرزاق عبد الواحد وغيرهم[3]، وبعدها انقطعت الكتابة في الجانب الشّعري، لتكون سنة 1982م ميلاد شاعر آخر يهتم بالمسرح الشّعري وهو أحمد سويلم، حيث قدم ثلاثة نصوص مسرحية بعنوان : جحا والبخيل، عبد الله والدرويش، حي بن يقظان[4]، إضافة إلى جملة من الإصدارات المسرحية المخصصة للأطفال*، حيث جاءت متناولة لقيم تربوية، بعضها على لسان الحيوانات والبعض الآخر على لسان البشر، كما أنّ طريقة العرض المسرحي المتواتر والمنوّع بين العرائسيّ والبشريّ يجعل الطّفل ينجذب بشكل لافت للانتباه، وفي الوقت ذاته يعيش حالات تزاوج بين الحزن والفرح، الخير والشر...ألخ، فيكتسب قدرة على الصّبر، فضلا عن اللّغة الثّرية البارزة من خلال

---

[1] : فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشعر، مسرح الطفل، القصة)، المرجع السابق، ص 95- 96.

[2] : المرجع نفسه، ص 126.

[3] : نفسه، الصفحة نفسها.

[4] : نفسه، نقلا عن : (المسرح الشعري للأطفال، دراسة بقلم أحمد سويلم نشرت ضمن الحلقة الدراسية حول شعر الأطفال (نوفمبر 1988) عن هيئة الكتاب سنة 1989 ص 176)، ص 126.

* : الطبيب الشرير، الدرويش والطماع، الأميرة وصاحبة الكوخ، الوفاء بالوعد، الجزاء العادل، الأمير الفنان، جحا والبخيل، القاضي جحا، هزيمة أبرهة.

النصوص الشّعرية التي تحمل إيقاعا موسيقيًّا يسهم في جعل الطّفل يعيش في عالم الجمال الذي يحسُّه من خلال النَّغم الموسيقي.

ومن بين الأسماء الأخرى التي شهدها العالم المصري بشكل خاص، نجد : محمد محمود رضوان، محمد يوسف المحجوب حيث كانت مسرحياتهم مستقاة من الإطار الديني الإسلامي، وقد تعرّضوا للنقد اللاذع بسبب اهتمامهم المنصبِّ على الجانب التعليمي البحت[1]، لكنّهم ردّوا على من اتّهمهم بذلك بأنّ المجال الذي يعملون فيه وهو (التّعليم) يفرض عليهم أن تكون المسرحيّات تعليميّة،كونهم لن يمارسوا الجانب الهزليّ داخل المدرسة.

عَلَم آخر دوَى اسمه في سماء الوطن العربيّ بشكل عام والمصريّ على الخصوص، وهو أنس داوود*، حيث خاض هو الآخر تجربة في المسرح الشِّعري المخصّص للطِّفل، ومن بين مسرحياته : "محكمة المتنبي، بنت السلطان، الملكة، المجنون، بهلول المخبول، الثورة، الزمار، وحكاية الأميرة"[2]، وقد جاءت مسرحيّاته مفعمة بالحيويّة، فلا يغدو المسرح إلاّ أن يكون وسيلة للوصول بالطّفل إلى ضفَّة الأمان، وإدراك أساسيّات الحياة التي يعيش فيها، لتحقيق ما يصبو إليه، فهو مسرح تعليميّ تربويّ بشكل مختصر.

دون نسيان، "عبد التّواب يوسف" المسرحي المصريّ الذي كتب في مجال أدب الأطفال وبالتّحديد مسرح الطّفل، والتي كان أغلبها مرتبطا بجحا وأفعاله بين الحكمة والهزل، هو الآخر "ألفريد فرج"، و"سمير عبد الباقي"....، وأعلام أخرى أضافت الكثير

---

[1] : أحمد زلط، في جماليات النص، الشركة العربية للنشر والتوزيع، د. ط، القاهرة، د. ت، ص 121

* : **التعريف بالكاتب أنس داوود :** خاض الشاعر المصري أنس داوود تجربة كتابة مسرحيات شعرية للأطفال، إيمانا منه بإيصال رسالة وغرس قيم في نفوس الأطفال، ومن بين المسرحيات الشعرية الموجهة للأطفال هنالك : (حكايات السنونو، الذئب، ماما نشوى). (فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشعر، مسرح الطفل، القصة)، المرجع السابق، ص 175)

[2] : فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشعر، مسرح الطفل، القصة)، المرجع السابق، ص 175.

للمسرح الموجّه للطّفل بتجاربهم وتفاعلهم معه حبًّا وممارسة، فكانت المدارس تقدم بعض المسرحيّات لأغراض تهذيبيّة أو خيرية(فتختم) سنتها الدراسية بحفلة تمثيليّة تساهم في غرس جملة من القيم[1] ؛ أي إقامة ــمسرحية مدرسية في نهاية السنة، وتكون مخصّصة لجمهورها من الأطفال المتمدرسين فيها.

ب- سوريا :

لا ينأى عن بال أحد أن المسرح في إطاره العام نشأ على يد السوري مارون النقاش، وهو بالمثل مع مسرح الأطفال، حيث أول ما بدأ كان ضمن المؤسسات التربوية (المدارس)، إلى أن أعلن المسرحي سليمان العيسى عن تنشئة أجيال قائمة على القومية والوطنية، وعدّ مسرح الطّفل أحد الوسائط التي بُرمجت لتساهم في ذلك بتفعيلها من طرف المجسدين لها أمثال مصطفى عكرمة وعيسى أيوب[2].

ففي سورية، قد بلغت منشورات وزارة الثقافة واتحاد كتّاب العرب، وهما الجهتان الأساسيتان المعنيتان بنشر أدب الأطفال خلال ربع قرن (288) كتابا للأطفال، منها 15 مسرحية للأطفال بين مؤلّف ومترجم[3]، فكيف لــجملة هذه النصوص التي تعدّ على الأصابع أن تمثل عالما مسرحيا خاصّا بالطّفل ؟، رغم أن العالم الغربي قد تجاوز سوريا والوطن العربيّ بشكل كامل بسنوات وسنوات، وتأكيدا على ذلك فإنّ "مسرح الطّفل عربيًّا، لم يشك الفقر والسّقم والهزال من النّاحية الكميّة فحسب، وإنّما من حيث النّوعية

[1] : محمد يوسف نجم، المسرحية في الأدب العربي الحديث 1847- 1914، الجامعة الأمريكية، ط 3، بيروت، 1980، ص 184.

[2] : عبد الله أبو هيف، المسرح العربي المعاصر قضايا ورؤى وتجارب، منشورات اتحاد الكتاب العرب، د. ط، دمشق، 2002، ص 10.

[3] : عيسى الشماس، مسرح الأطفال والفعل التربوي، ندوة بعنوان : علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائقة الفنية من الطفولة حتى الشباب، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، د. ط، دمشق، 2005، ص 204.

أيضا"[1] فقد وردت معظم مسرحياته مبتذلة من ناحية مراعاة خصوصيّة الطّوْفل، والاهتمام بالجانب العمريّ، الفكريّ، والرّوحاني له، فجاءت بعيدة كل البعد عن اهتمامات هذا الأخير، مما جعل الهدف ضبابياً غير محدّد، لكنّها ركّزت في الوقت ذاته على الإبهار من النّاحية الخارجيّة، فتسليطها الضّوء جاء مكثّفا نحو الشّكل لا المضمون، وهو ما ينعكس سلبا على الطّفل.

إلى أن ظهرت "محاولات الشّاعر السّوري سليمان العيسى الذي كتب مسرحيّات شعريّة للأطفال تمّ تلحينها وإخراجها مسرحيا"[2]، حيث أبرزت تطورا ملحوظا في الإبداع الذي قدمه للأطفال، لأنّه نوّع في الموضوعات، وكذا جودة اختياره للأسلوب الفني التربّوي، كالأوزان الشّعرية والإيقاعيّة، كما أن القدرة على تلحينها شكّل جريانا وسهولة في النُّطق والحفظ على السَّواء.

ومن بين الأعلام المشهورة في هذا العالم الفنيّ (مسرح الطّفل) نجد : عادل أبو شنب، والذي لديه كتابان : الكتاب الأول بعنوان : السيف الخشبي : قصص ومسرحيات للأطفال (1975)، والكتاب الثاني المعنون بـــ : معطف الإخفاء : حكايات وحواريات للأطفال (1976)، وقد تناول ضمن المسرحيات (ملك الغابة، معطف الإخفاء، اغتيال ملك الجان، أهل التفكير وأهل التدبير...)، التي جاءت ضمن هذين الكتابين قيم ذات أبعاد تربوية وتعليمية بشيء من العمومية وذلك حين ربطها بالبعد الإنساني أو القومي[3]، فتميّزت بنوع من الشُّمولية في رؤاها.

---

[1] : هيثم يحيى الخواجة، القيم التربوية والأخلاقية في مسرح الطفل (التجربة السورية)، دائرة الثقافة والإعلام، ط 1، الشارقة (الإمارات)، 2009، ص107.

[2] : فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشعر، مسرح الطفل، القصة)، المرجع السابق، ص 99- 100.

[3] : هيثم يحيى الخواجة، القيم التربوية والأخلاقية في مسرح الطفل (التجربة السورية)، المرجع السابق، ص 112- 113.

تجلّت العديد من النُّصوص المسرحيّة الموجّهة للطِّفل، بتوافد الكثير من المسرحيّين الذين كتبوا في هذا المجال أمثال : صالح هواري في مسرحيته : قتلوا الحمام (1984)، ومسرحيات محمد أبو معتوق نذكر منها : أوهام حارس الغابة (1986)، أوبريت قلعة حلب (1983)، وأكرم شريم : ممتاز يا بطل سنة (1981)، محمد بري العواني : الفنانون الصغار سنة (1983)، وإبراهيم جرجي : الأطفال ينشدون على الشاطئ موج البطولة (1983)[1]، فكانت المواضيع بين الواقع المتكامل من الحياة الاجتماعيّة، القوميّة، التّاريخية..ألخ، وبين حياة الطّفل البسيطة اليومية، إضافة إلى تناول المسرحيّات على لسان الحيوانات التي جاءت تعبيرا عن القضايا المتعلِّقة بالوحدة العربيّة في الوطن العربيّ.

يمكن القول أن مسرح الطّفل في سوريا قد كان في المهد يحبو وبدأ تقدمه شيئا فشيئا، فكان بذلك خطا للسّير على طريق النّجاح والتّفوق له وللأمّة العربيّة، بالتعرف على العالم الطّفولي وربطه بالجانب الفني (المسرح).

ج- العراق :

بدايات المسرح العراقيّ الأولى كانت في أواخر العشرينيات من القرن الماضي مع حقي الشبلي، إلاّ أنّ مسرح الطّفل كنوع مهمّ منه، لم يظهر إلا في عام 1969 حيث أنشأت الحكومة العراقيّة أوّل مسرح قومي في بغداد، وبعد عام قدّمت فرقة هذا المسرح ولأوّل مرة مسرحيّة للأطفال التي كانت سنة 1970[2]، غير أنّها لم تكن مسرحيّة تهتم بالجوانب الفنّيّة وكلّ الأطر الخاصّة بالمسرح، بل كان سعيها نحو أبعاد سياسيّة بحتة.

[1] : عبد الله أبو هيف، المسرح العربي المعاصر قضايا ورؤى وتجارب، المرجع السابق، ص 218- 219.

[2] : محمود حسن إسماعيل، المرجع في أدب الأطفال، المرجع السابق، ص 239- 240.

كما يمكن القول أن المسرح المدرسي، قد ساهم آنذاك في بلورة مسرح الطّفل، حيث كان يعدّ في ذلك الوقت هو المسرح الموجّه للطّفل، إلاّ أنّه دون تلك الإرهاصات التي تبدو متعثرة سواء في مضامينها أو في أشكالها الفنيّة المتناولة للمسرح (المكتوب) أو في الجانب المرئيّ والتي تعدّ الأساس الذي قامت عليه، وسيظلّ لها الفضل في ما وصلت إليه تلك الأعمال الأوّليّة من نجاحات مبهرة على جميع الأصعدة.

د- الأردن :

انطلق مسرح الطّفل في الأردن "على جهود مدرسية وجمعيات ونواد متخصصة بالأطفال"[1]، فكانت الثّمرة من ذلك جملة من المسرحيّات التي عرضت سواء في المدارس بمختلف المناسبات، أو في المهرجانات بمساهمة الجمعيات والنوّادي الخاصّة بالأطفال، رغم أن البدايات كانت عبارة عن ترجمة للأعمال الغربية، وهي بحكم مختلف الإرهاصات، إلاّ أنّه في ما بعد "أخذت دائرة الثّقافة والفنون تهتم بمسرح الأطفال، حيث قدّم (هذا الأخير) التّابع للدّائرة مسرحيّات منها : الأمانة كنز، بيسان، الثعلب الماكر.."[2] وغيرها من النصوص التي صنعت مسرحا طفوليًّا بتلك الدرجة من العمق والوعي، لكن بشيء من التدريج.

ه- الكويت :

إنّ استقلال دولة الكويت سنة 1962 جعل اهتمامها منصبا على المسرح الوطني بشكل عام، بحكم الحالة الاجتماعية التي عايشها الشّعب، وأيضا السّعي إلى بناء ثقافة كويتية لجيل سيكون هو الخلَف لذاك السلف.

---

[1] : حنان عبد الحميد العناني، الدراما والمسرح في تعليم الطفل (منهج وتطبيق)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 5، الأردن (عمان)، 2000، ص 50.

[2] : حنان عبد الحميد العناني، الدراما والمسرح في تعليم الطفل (منهج وتطبيق)، المرجع السابق، ص 50.

إلاّ أنّ تحقيق ذلك لم يكن بالأمر السّهل، فينبغي وجود مسرح للأطفال تقوم عليه مختلف الدّراسات، وقد كانت البوادر الأولى لذلك بـــ :"تأسيس المجلس الوطني الثقافة والفنون والآداب والذي تم إنشاؤه بمرسوم من الأمير في يوليو 1973 وبمبادرة منه تقام المعارض والمسابقات بهدف تنمية المهارات الإبداعية لدى الأطفال"[1]، فيسعى إلى ذلك بمختلف المهرجانات، المسابقات والمعارض، فيمنح هذا النوّع من الأعمال أو هذه الأساليب في التّعامل تحفيزا للطّفل، كلٌّ حسب رغبته وميولاته، "وممّا يساعد على التّنمية الفنية الجماليّة للصّغار هو حقيقة أن ريبرتوار المسارح القائمة يتضمّن عددا هامّا من المسرحيّات لأجل الأطفال الصّغار"[2]، فتعدّد المسرحيّات وتنوّعها شكّل ذائقة فنية للطّفل، وقدرة على التّمييز بين الأعمال الإبداعية المسرحيّة، فلها دور فاعل في غرس القيم النّبيلة أخلاقية، إنسانية... وغيرها من القيم الضروريّة في بناء طفل واع بالمجتمع وبالقيم، ومتفنّنا في آدائها، فكل ذاك يسهم في تنمية ثقافة الطّفل بشكل عام. حيث يعدّ عبد العزيز الرشيد أوّل من قدّم مسرحية، وكان ذلك في المدرسة الأحمدية، وهي مسرحيّة قصيرة يؤكّد فيها على أهمّية الدّراسة والتعّليم والقضاء على الأميّة، ثم انتشرت فرق مدرسية مسرحية علت أسماؤهم في سماء المسرح الكويتي أمثال : حمد الرحيب، محمد النشمي[3]، مما يؤكّد أن مسرح الطّفل انطلق كبداية له من المدرسة، فكان مسرحا مدرسيا أكثر منه طفوليّا، لاعتبار أن المدرسة هي الحاضنة له وفي الوقت ذاته الجانب التّاريخي المتناول أو بشكل عام الجانب التعليمي المستساغ من طرف المعلّمين مثل : مسرحية بعنوان : "غزو مصر"، "غزو الأندلس"[4] وغيرها.

ليتطوّر الأمر شيئا فشيئا ويصل إلى سنة 1959 حين أعلنت وزارة التّعليم الكويتية عن خطّة تسمح بتبني المواهب الإبداعية، وبذلك صاغت مجموعة من المبادئ، أهمّها

[1] : فاضل عباس المويل، مسرح الأطفال في الكويت كوسيلة فنية وتربوية، أطروحة دكتوراه، د. ط، د. ت، الكويت، ص 37.

[2] : المرجع نفسه، ص 38.

[3] : محمود حسن إسماعيل، المرجع في أدب الأطفال، المرجع السابق، ص 241.

[4] : فاضل عباس المويل، مسرح الأطفال في الكويت كوسيلة فنية وتربوية، المرجع السابق، ص 39.

مبدأ إخضاع كل اتّجاهات عمل مسرح الأطفال لمهام وغايات تربية الصّغار الجمالية[1]، فمسرح الطّفل ارتبط بالجانب الجمالي التربّوي ؛ أي بشقين يحملان من الأهمّيّة ما يحمله المسرح كجانب فني، والمضمون كجانب تربويّ.

غير أنّ مسرح الطّفل الحقيقي في الكويت بدأ عام 1978 بمسرحية "السِّندباد البحري" التي ألّفها محفوظ عبد الرّحمان وأخرجها منصور المنصور[2]، ثم توالت العديد من المسرحيات المخصّصة للأطفال، لتكون المؤلِّفة "عواطف البدر" التي أنشأت الكثير من المسرحيات الموجّهة للطِّفل تحديدا، مثل : البساط السّحري، قفص للدّجاج، الإنسان الآلي... وغيرها[3]، والتي ساهمت في إحياء التّراث القصصي، وتشكيل ذخيرة مسرحية خاصّة بالطّفل، قائمة على الجانب التِّجاري، كما يرى البعض، فقد حفلت الكويت بعدَّة مسرحيِّين ساهموا في إنتاج أعمال مسرحيَّة بين المقتبسة، المترجمة، والمؤلَّفة من طرفهم تحديدا.[4]

و- المغرب :

يعدّ المسرح المدرسي جزء لا يتجزء من مسرح الطّفل، كون الأول هو "مسرح تربوي تعليمي تعلمي باعتباره مكونا من وحدة التربية الفنية الجمالية والتفتح التكنولوجي"[5] ؛ وذلك لأنه يشتمل على جانب تربوي، أخلاقي، إضافة إلى ممارسة العملية التعليمية التعلمية وفقا للمناهج المدرسية، وفي الوقت ذاته يعلم الطّفل أمورا فنية كالتعاون، التخيل، الترفيه... ألخ، فهو يرتكز على اللعب والترفيه بشكل ممتع وفني للوصول إلى الغايات

[1] : فاضل عباس المويل، مسرح الأطفال في الكويت كوسيلة فنية وتربوية، المرجع السابق، ص 40- 41.

[2] : محمود حسن إسماعيل، المرجع في أدب الأطفال، المرجع السابق، ص 241.

[3] : فاضل عباس المويل، مسرح الأطفال في الكويت كوسيلة فنية وتربوية، المرجع السابق، ص 125.

[4] : المرجع نفسه، ص 125.

[5] : سالم أكويندي، ديداكتيك المسرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، الدار البيضاء، 2001، ص 76.

المنشودة (التعليمية)، وبذلك يعد على أنه مزيج مركب بين المتعة والتعليم، وهو ما يحتاجه الطّفل داخل قاعات الدرس المملة على حد نظرتهم، خاصّة وهم في مرحلة الطفولة على تعددها. مع التأكيد على الفضاء المؤسساتي التربوي (المدرسة)، في حين مسرح الطّفل، ليس محصورا في فضاء موحّد، بل يمكنه أن يكون في المدرسة، في دور الثقافة، وغيرها من الأماكن، شرط أن يقدّم للطفل كجمهور على وجه التحديد.

وعليه تعد سنة 1978 البداية الفعلية للاهتمام بمسرح الطّفل، إذ نظمت وزارة الشباب والرياضة ووزارة الشؤون الثقافية بعد هذه السنة عدة مهرجانات، ندوات، مؤتمرات ولقاءات تتمحور حول مسرح الطّفل، من بينها : مهرجان بالرباط، سنة 1978، بالدار البيضاء سنة 1979، بالمدينة الجديدة سنة 1986[1] والتي جاء الاهتمام بهذا اللون الأدبي متأخرا بسبب :

"- انعدام المؤسسات المسرحية والفضاء المسرحي

- تعثر النقد المسرحي بالمغرب
- ضعف الخزانة المسرحية بالمغرب بيليوغرافيا"[2]

وما يؤكّد هو أنّ المسرح المدرسي، الإرهاص الأوّل في المغرب والذي كان " سنة 1923 أو 1924م بداية انطلاق المسرح المدرسي في بداياته التكوينية، حيث عرضت في هذه السنة مسرحية صلاح الدين الأيوبي من قبل قدماء تلاميذ مولاي إدريس الإسلامية بفاس"[3]، غير أن هذه الإرهاصات لم تكن مؤسسة بمعنى الكلمة كمسرح مدرسي، بل جاءت بشكل عفوي أو بما يقتضيه العمل الأكاديمي (التّعليم)، إضافة إلى مشاركة بعض

[1] : جميل حمداوي، مسرح الأطفال بالمغرب، مكتبة المعارف، ط 1، الرباط، 2010، ص 36- 37.

[2] : المرجع نفسه، ص 41.

[3] : نفسه، ص 49.

المغاربة للمستوطنين في فترة الاستعمار، ولذلك لم يعد مسرحا للطّفل خالصا أو لا يمكن اعتباره مسرحا للطّفل مغاربيا بحتا.

وعليه فالانطلاقة الفعلية –كما ذكرنا سابقا– هي "في سنة 1987م، وذلك عندما قرر الإصلاح التربوي إدخال مادة المسرح في المنهاج المدرسي وتدريسها ضمن وحدة التربية والتفتح التكنولوجي، في السنوات الثلاث الأولى من السلك الأول للتعليم الابتدائي ضمن الموسم الدراسي 1987م– 1988م"[1]، وهذا ما يبيّن قيمة مسرح الطّفل الذي أدركه المغاربة متأخّرين، ولكن استدركوا ذلك بجعله مقياسا في المراحل الأولى من تعليم الطّفل، فهذا الأخير مهمّ، وبالتّالي فالتّعليم مهم بقدره، لإدراك كيفية إيصال الرسالة الهادفة التي تتمثل في طريقة تقديم الدروس والأسلوب المتميّز الجذاب في العرض.

أمّا في ما يخصّ جملة المهرجانات والنّدوات فقد مسّت مختلف المناطق مثل : الدّار البيضاء، مراكش، فاس، أكادير، آسفي، طنجة...وغيرها، والتي وردت فيها عدّة مهرجانات خاصّة بمسرح الطّفل أو بالمسرح المدرسي، لتفعيل دوره، وتبيان أهميته.

ومن الذين كتبوا وأدلوا بدلوهم في النصوص المسرحية الموجهة للطفل نستحضر : العربي بن جلون، محمد سعيد سوسان، أحمد أومال، محمد بوفتاس، المحجوب البديري، عبد اللطيف ندير، المسكيني الصغير، عبد الجليل بن حيدة، محمد أجديرة، مجدول العربي وحجبي فوزية...وغيرهم[2]، كما أن هنالك بعض الأعلام التي برزت أسماؤها في عالم النقد المسرحي سواء كان متعلقا بالمدرسة أو بالطّفل مثل : سالم أكويندي، عبد الكريم برشيد، العربي بن جلون، جميل حمداوي... وغيرهم.

[1] : جميل حمداوي، مسرح الأطفال بالمغرب، المرجع السابق، ص 52.

[2] : المرجع نفسه، ص 74.

من خلال تناول مسرح الطّفل في العالم الغربي والعربي نجد في الشق الأول (العالم الغربي) لم يتم الاهتمام به في البداية وذلك لاقتصاره على الجانب التجاري البحت، وباعتباره موجها للطفل فهو لن يكون ذو مدخول جيد، فتحوّل هذا الفن إلى ممارسة مدرسية مرتبطة بالتّعليم والتّمدرس، فضلا عن كونها جانبا ترفيهيا، في ما بعد تبنته دور الثقافة والمهرجانات العامّة ثمّ بدأت تُخصص له مهرجانات تستهدفه ممارسة تربوية وفنية.

ليعيش الشق الثاني (العالم العربي) هو الآخر بعد سنوات عدم اهتمام بمسرح الطّفل، فتم تناوله لأسباب تاريخية، اجتماعية، تعليمية ومدرسية، ساهمت في الأخذ بيده ومحاولة جعله وسيلة لا غاية في المدرسة العربية فكان عبارة عن مسرح مدرسي كبداية له، لتتسع دائرة الاهتمام به، لكن باهتمام منصب على الشكل دون المضمون وبشكل أدق مثلا : اللغة الشعرية الإيقاعية مع غياب للمضامين المستهدفة، أو مضامين موجهة للطفل دون مراعاة للاختلافات بين المراحل العمرية، وهي النقائص التي عانى منها الطّفل العربي الذي تلقى مسرحا طفوليا غير مكتمل النضوج إلا أنها إرهاصات أولى ساهمت في ميلاد جنين مسرحي خاص به.

4-نشأة النّص المسرحي الموجّه للطّفل في الجزائر :

أ- مرحلة ما قبل الاستقلال :

لقد عاش الوطن الجزائري طيلة مساره المسرحي الذي بدأ من زيارة جورج أبيض له عام 1921م، حالة تدهور بسبب الذهن المنشغل بالحالة الاستعمارية التي وصل إليها الشّعب الجزائري، والتي كانت جدّ مزرية، في ظل غياب التّعليم والمعرفة، مما جعل المسرحيين الجزائريين يوظّفون العامية في مسرحياتهم، وما هذا إلاّ نتيجة وانعكاسا لما عايشه هذا المجتمع، فكانت المسرحيات بمثابة ترفيه لبعض الوقت من الجو الذي يحيط

بهم، وفي الوقت نفسه رسالة عن فاعلية كل فرد من أفراد المجتمع اتجاه الوطن، وهو ما انعكس على مسرح الكبار، غير أنّه في الثلاثينيات بدت ملامح مسرح الطّفل التي تعود إلى "تأثير الحركة الإصلاحية والتّعليمية التي قادها المصلحون وعلى رأسهم ابن باديس"[1] وأيضا البشير الإبراهيمي، وموسى الأحمدي نويوات... وغيرهم. وقد ساهم هذا الأخير في قيامه بعدّة نشاطات تربيةً وتعليما للأطفال، فضلا عن كتاباته الموسوعية في مختلف المجالات، فقد تناول "المسرحية في إطار الحركة الكشفية، وكان ذلك في أواخر الثلاثينيات وأوائل الأربعينيات، فألّف لهم مسرحيات شعرية بالملحون تضمّنت نقدا للمجتمع وبثّ الوعي السّياسي بأسلوب فني راق، جمع فيه بين الجدّ والهزل، النّثر والنّظم"[2]، الملاحظ أنّ الأديب كان يحمل زخما أدبيا، روى منه الأطفال بمسرحياته النّابعة من الواقع والهادفة في الآن ذاته.

وقد تجسد مسرح الطّفل خلال هذه الفترة في مسرحيتي الأديب "موسى الأحمدي نويوات" : المسرحية الأولى والتي تعدّ أول ما كتب في مسرح الطّفل الجزائري والموسومة بعنوان : (محاورة بين غني وفقير) سنة 1938م، والتي "كان الغرض من إنشائها بيان ما لكل من الفقير والغني : من نفع وضر، وخير وشر"[3]، والمسرحية الثانية معنونة بـــ : (محاورة بين العلم والجهل)، حيث "وضعت هذه المحاورة بين العلم والجهل، في أثناء الحرب العالمية الثانية سنة 1939م. في وقت نشطت فيه الحركة الإصلاحية، واستيقظ فيه الشعب من سباته، وأدرك أنّه فرّط في تعليم أبنائه : عدّة المستقبل ورجال الغد... والغرض من إنشاء هذه المحاورة هو بيان ما للعلم من منافع وما للجهل من مضار"[4]، فجاءت المسرحيتان مستلهمتان من الواقع الذي عايشه الأديب، والإحساس بالخطر الذي استفحل في أبناء الشعب الجزائري، سواء من ناحية العلم، أو من ناحية

[1] : نجيب بن خيرة، الأديب موسى الأحمدي نويوات حياته وآثاره، اتحاد الكتاب الجزائريين (دار هومة)، ط 1، الجزائر، 2002، ص 27.

[2] : : المرجع نفسه، ص 45.

[3] : نفسه، ص 265.

[4] : نفسه، ص 258.

الفقر، ليكون الرد بمسرحية تنبع من التّراث الأدبي بتوظيفه أبياتا شعرية، تغرس في الوقت ذاته بعدا دينيا إسلاميا، ومعرفيا أيضا.

مسرحية أخرى متمثّلة في : "مسرحية (بلال بن رباح) وهي في فصلين نظمها الشاعر لتلامذة المدارس تمكينا للروح الدينية في نفوسهم وتعزية للشعب الجزائري على بلواه"[1]، وهو الشاعر محمد العيد آل خليفة الذي نظمها سنة 1939م*، فكانت بمثابة تعبير عن بلال بن رباح الذي يُمثل الجزائر وكيف صبر على القهر والظلم، وكذلك التّركيز على القيم الدّينية التي ضرب الاستعمار الفرنسي الشّعب الجزائري في صميمها، فجاءت هذه المسرحية مرسِّخة للقيم الدّينية والأخلاقية، والأبعاد الوطنيّة كذلك.

إضافة إلى مسرحيات أخرى مثل : مسرحية الخنساء، مسرحية الناشئة المهاجرة، لمحمد الصالح رمضان.

مسرحية (الناشئة المهاجرة) : وهي مسرحية للكاتب محمد الصالح رمضان**، التي تم تأليفها بين سنتي (1947- 1948) وطبعت سنة 1949، وهي مستوحاة من فكرة الهجرة النبوية الشريفة من مكة إلى المدينة المنورة، موجهة للأطفال لتقدّم في "المناسبات الدينية، خاصة المدارس الحرة التي أنشأتها جمعية العلماء المسلمين، وهي أعمال تهدف إلى تربية النشء وتثقيفه بمبادئ إسلامية سمحة"[2]، وكل ذلك يقام في إطار مدرسي يسعى للتشجيع والترفيه في الآن ذاته.

---

[1] : محمد بن سمينة، شخصيات لها تاريخ : محمد العيد آل خليفة، المؤسسة الوطنية للكتاب، د. ط، الجزائر، 1989، ص 56.

* : مثلت هذه المسرحية أول مرة بمدينة باتنة بمناسبة الاحتفال النبوي الشريف سنة 1958.

** : **التعريف بالكاتب محمد الصالح رمضان :** كاتب، شاعر ومسرحي جزائري ولد في 24 أكتوبر 1916م بولاية بسكرة، شغل عدة مناصب بين الإدارة والتفتيش والتعليم، توفي سنة 22 جويلية 2008.

[2] : صالح لمباركية، المسرح في الجزائر، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، قسنطينة (الجزائر)، ط 2، 2007، ص 92.

ومسرحية "**الخنساء**" –للكاتب نفسه– هي للأطفال أيضا، فجاءت متناولة للتاريخ العربي الإسلامي، حيث قدمت للتلاميذ لأداء أدوارها وهم في القسم التكميلي بمدرسة دار الحديث بتلمسان، فكان ذلك بمثابة ترسيخ قيم إسلامية، وتوعية التلاميذ وأوليائهم بذلك.

تعتبر مسرحية **(مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار) للكاتب محمد العابد الجلالي** مسرحية مدرسية، تقع في أربعة فصول، فصل يتحدث فيه الكاتب محمد العابد الجلاّلي* وهو الفصل الأول عن الجهل، وفي الفصل الثاني عن الخمر، الفصل الثالث للحديث عن الحشيش، وفي الفصل الرابع والأخير عن القمار ومضاره.

مسرحيات أخرى كتبت "بين الأربعينيات وبداية الخمسينيات لإثراء الوسط الثقافي من قبل أحمد رضا حوحو، وأحمد بن ذياب"[1] رغم التقصي والبحث لم نجد لهما (أحمد رضا حوحو، وأحمد بن ذياب) أي أثر لمسرح الطّفل، فقط نصوص موجهة للكبار.

ب– مرحلة ما بعد الاستقلال :

والتي تبدأ انطلاقا من فترة 1962 إلى يومنا هذا، فيستوجب علينا الإسهاب في هذه الفترة كونها فترة عاشت بين الركود مرة وبين الازدهار مرة أخرى، إلاّ أن مسرح الطّفل تحديدا بالجزائر قد نشط وخاصة "بعد الاستقلال في السبعينيات والثمانينيات نتيجة الدعم الحكومي للإبداع المسرحي الموجه للطفولة، وذلك بالنهوض بالفكر العام للناشئة، ثم بدأ بالتراجع بعد ذلك وشهد نوعا من الركود"[2] فمسرح الطّفل مثل مسرح الكبار، يعيش فترة تباين حسب الاهتمام وقدرة الكتابة، والعرض كذلك.

---

* : **التعريف بالكاتب محمد العابد الجلالي :** هو محمد بن عبد الله السائح بن سيدي يوسف بن السماتي، ولد سنة 1890 ببسكرة، كان أستاذا، فعلم وربّى، ومارس الإدارة، له أعمال أدبية بين القصة القصيرة والمسرحية التي نشرت في كتاب فنون النثر الأدبي في الجزائر، لعبد الملك مرتاض.

[1] : راقية بقعة، مسرح الطفل التجربة والآفاق، دار الفيروز للإنتاج الثقافي، د. ط، الجزائر، 2013، ص 146.

[2] : المرجع نفسه، ص 146.

لقد شارك مسرح قسنطينة الجهوي في "القيام بتجربة مسرح الطّفل، من خلال دورات المهرجان الأربع حيث كانت الأولى عام 1982م والثانية عام 1983م والثالثة عام 1986م أما الرابعة فكانت خلال شهر مارس من عام 1989م. وفي ما بين 23 و31 مارس 1995م نظمت اللجنة الثقافية لمدينة قسنطينة أياما لمسرح الطّفل بمشاركة العديد من الفرق عبر الوطن"[1]

كما نظمت أيضا تظاهرات أخرى في المسرح الجهوي عز الدين مجوبي بعنابة ومرتبطة بالطّفل على وجه الخصوص، نذكر منها : الأيام الوطنية لمسرح الطّفل من 31 ماي إلى 04 جوان 2007م بمشاركة العديد من الفرق المسرحية"[2]، وأيضا هنالك عمل مسرحي للأطفال موسوم بـــ : مسرحية الذئب والمعزة سنة 1983م، مسرحية قطوس، أما بعض الفرق مثل : فرقة بونة للمسرح الصغير، فرقة ورشة مسرح الطّفل، فرقة المسرح الصغير، جمعية الشهاب، فقد ظهرت في التسعينيات، ومن أم العروض نجد مسرحية لبلاد الخير، عمي الغالي وعليلو[3] إضافة إلى : "(الطائر العجيب) لمخرجه محمد العيد قابوش سنة 1999م."[4]

قدم كذلك في المسرح الجهوي لباتنة "مسرحية (الحمامة) للأطفال، للكاتب صالح لمباركية سنة 1987م"[5]، أما في "مارس 1988م فقد عرضت مسرحية (سير في طريقك سير) للأطفال، للمسرحي علي بوشارب، وإخراج بوزيد بوشعيب."[6]، حيث تجسّدت أول فرقة مسرحية للطفل عام 1967 في ولاية باتنة، وهي أول فرقة تقيم عروضا مسرحية

[1] : أحمد بيوض، المسرح الجزائري : نشأته وتطوره، دار هومة، ط 2، الجزائر، 2011، ص 215.
[2] : المرجع نفسه، ص 225.
[3] : راقية بقعة، مسرح الطفل التجربة والآفاق، المرجع السابق، ص 150.
[4] : أحمد بيوض، المسرح الجزائري : نشأته وتطوره، المرجع السابق، ص 227.
[5] : المرجع نفسه، ص 233.
[6] : نفسه، ص 237.

للأطفال، حيث تعدّ التجربة الأولى على المستوى الوطني، وهي فرقة مدرسية بمعنى أنها تنتسب للمسرح المدرسي ومن عروضها المسرحية نجد "سقوط غرناطة"، كما أن الفرقة كانت تقيم عروضا مسرحية في قاعة الوداد بالمسرح الجهوي بباتنة"[1]

أما المسرح الجهوي لعبد القادر علولة بوهران، فقد "خاض تجربة مسرح الطّفل التي كان فيها سباقا بالمقارنة مع المسارح الجهوية الأخرى"[2]، فقد "تمت كتابة وإخراج أول مسرحية للأطفال أنجزها مسرح تابع للدّولة : مسرحية (النحلة)، كان ذلك في 1976"[3] والتي جاءت عن إنتاج جماعي، إضافة إلى عمل آخر وهو "(البحيرة)، لعلّها أحسن مسرحية عرضت على الأطفال، ليس السبب مضمونها وحسب لكن كذلك العالم العجيب الذي أبدعه المخرج السنوغراف"[4]، حيث لاقت نجاحا كبيرا اقترب من نجاح مسرحية النّحلة لتقديمها في مختلف أنحاء الوطن.

مسرحية (كنز لويزة) سنة 1989م لموفق الجيلالي والتي جمع فيها بين "عرض درامي وآخر غنائي، فقد وظّف فيه تسع أغان قام بتلحينها الفنّان بلاوي الهواري وعرض ثالث للألعاب البهلوانية"[5]، هنالك أيضا مسرحية (الرّجوع)، التي تمت كتابتها بشكل جماعي، مسرحية (علال وعثمان)، مسرحية (قلعة النور)، مسرحية (هاري فاري) لعبد القادر بلكروي، مسرحية (مصيبة الحمار) لعبد الخالق هواري سنة 2008م.

بالإضافة إلى الكثير من الأعمال المسرحية التي لا يمكن عدّها ولا إحصاؤها والفاعلة في دور الثقافة، المدارس، المسارح الجهوية، والمهرجانات الخاصة بمسرح الطّفل، إلاّ أن الاهتمام سيكون مقتصرا على النصوص المسرحيّة المكتوبة أو النص

[1] : راقية بقعة، مسرح الطفل التجربة والآفاق، المرجع السابق، ص 148.

[2] : أحمد بيوض، المسرح الجزائري : نشأته وتطوره، المرجع السابق، ص 238.

[3] : أحمد حمومي، المسرح في وهران : بعد الاستقلال، ج 2، دار رافار، د. ط، الجزائر، 2014، ص 183.

[4] : المرجع نفسه، ص 189.

[5] : نفسه، ص 193.

الدرامي المكتوب وهو على قلته حاضر بشكل بارز في السّاحة الجزائرية، إلى يومنا هذا –وهو المدرج ضمن أنطولوجيا مسرحيات الأطفال– الملحق.

ما يمكن قوله حول كل هذا الزخم الإبداعي، أنّه ورغم كل هذه الإنتاجات التي جاءت بعد عدّة انتكاسات، إلا أنّ العالم العربي بشكل عام والجزائر بشكل خاص لا تزال بعيدة كل البعد عن العالم الغربي سواء من حيث الكمية أو النّوعية؛ أي من حيث كمية الإنتاجات أو من حيث المضامين التي توقّفت حدودها في إطار وحيد وقالب موحّد.

ثالثا : أهمية مسرح الطّفل :

يعدّ مسرح الطّفل هو ذلك المسرح الموجّه للطّفل بالدّرجة الأولى، أو هو تلك الوسيلة المتميزة والمتفرّدة في طرح مواضيعها وسرعة تأثيرها على الجمهور المتلقي (الأطفال)، فالجانب المرئي يسهم في تفعيل دور المسرح على حساب باقي الأجناس الأدبية، إضافة إلى التنوع الأدائي الذي تحتمله خشبة المسرح من الأناشيد والموسيقى.. وغيرها[1]، ولولا أهميّتة البالغة لما شقّ لنفسه طريقا في خضمّ الأدب في إطاره العام والمسرح في إطاره الخاص، ولا ينكر شخص مكامنه الهامة التي يركز عليها ؛ سعيا منه للوصول إلى المراد ولو بشكل يسير كانطلاقة أولى، فله من الأهميّة ما لا يُغفل عنها، ونذكر منها :

- التسلية بالدرجة الأولى فيعيش مراحله في جو اللعب الذي يعد حياته المستقلة والوقت الذي يمنحه حريته وحريّة الاشتغال بما يحب والمتعة التي يعيشها ضمن هذا النوع من اللعب المفتعل أحيانا (التقمص للأدوار)، والحقيقي أحيانا أخرى (شدّة التأثر بالدّور).

[1] : عيسى الشماس، مسرح الأطفال والفعل التربوي، المرجع السابق، ص 205.

- إثراء القاموس اللغوي لدى الطّفل فيصير متحكما في لغته ومعبرا جيدا، خاصة إذا كان من "ابتكارهم وتأليفهم، وهذا يساعدهم على التعبير الشفوي عن أفكارهم ويتمكنون من الإجابة السريعة والتفكير السريع، مع طلاقة التعبير."[1]
- اكتساب القدرات التربوية والتعليمية الشاملة للقدرات النفسية، الجسمية... وغيرها.
- إمكانية تحمل المسؤولية مع الصبر وتنمية الحاسة الذوقية الجمالية.
- يعلّم الطّفل كيفية الوقوف على المنصّة دون خوف أو ضغوط نفسية كالخجل مثلا.
- يعزز الثقة بأنفسهم وبغيرهم.
- وسيلة تربوية تعليمية تثقيفية تجعل الطّفل يحيى في وسط جماعي يتعلم بشكل أفقي أكثر من الشكل العمودي مع أقرانه.
- يعالج العديد من الاضطرابات النفسية مثل : "حالات الانطواء والعزلة والعي وصعوبات القراءة والنطق والخجل والاتكال"[2] وعدم الثقة بالنفس.
- ينمي الطّفل لغويا، فكريا، عقليا، جسديا، نفسيا، اجتماعيا، تعليميا، وتربويا.
- استغلال النشاط المفرط لبعض الأطفال في مواهب أكثر فاعلية.
- اكتشاف المواهب الإبداعية المستترة في عمق الطّفل.

- **بين المسرح الموجّه للطّفل والمسرح الموجّه للكبار :**

مسرح الطّفل ليس ذلك المسرح السّاذج أو السّهل كما يرى البعض، بل كلّما قلّ السن كلما زاد وعي الكتابة للفئة المقدّمة لها أكثر، وذلك بإدراك الجانب النفسي للطّفل، والإحاطة بمستواه أو قاموسه اللّغوي، التي يوظفها أثناء كتابة النص الدرامي، دون إهمال لعنصر الجمال والفنية[3] لعل الانطلاق من العنوان يجعلنا أمام موقف مواز لما سبق من

[1] : عبد الله محمد الدرويش، الأطفال الطريق إلى المستقبل، دار البدر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، الجزائر، 2016، ص 116.

[2] : سالم أكويندي، ديداكتيك المسرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، المرجع السابق، ص 41.

[3] : أحمد بلخيري، المصطلح المسرحي عند العرب، البوكيلي للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، المغرب، 1999، ص 134.

أدب الأطفال وأدب الكبار(المدخل)، وهو ما يحتّم علينا الشروع مما انتهينا منه آنفا– أدب الأطفال وأدب الكبار*–، فأدب الأطفال موجّه للطفل بالدرجة الأولى، ويتناول هذا الأخير ليس مشاركة في الكتابة أو بأي طريقة أخرى، بل هو الاستهداف من خلال الكتابة في الانطلاقة الأولى، وعليه فإن مسرح الطّفل هو جزء من أدب الأطفال أو جنس نثري يتضمَّنه هذا الأخير (أدب الأطفال)، وبشكل آلي هو الآخر يستهدف الطّفل انطلاقا من اسمه الذي يميزه عن مسرح الكبار.

وأمام هذه الحالة الموسومة بالجدلية القائمة بأن مسرح الطّفل جزء من مسرح الكبار، وأن لا فرق بينهما، فقط ما يطلق عليه التبسيط من حجم المسرحية وما يتلاءم وسن الطّفل، لكن في عوالم هذا الطّفل هنالك الكثير من المتغيرات التي تجبرنا أو تفرض علينا منهجية معينة في كتابة مسرحياته بالاتخاذ بعين الاعتبار عدة أمور رئيسة، فالحجم لوحده لا يلبي رغبات الطّفل التي يحاول إيجاد حلول لها، بل أتعبته لدرجة الأرق، رغم بساطة الأمر للكبار، وعليه فإنّ العالم السياسي والإيديولوجي الكامن في أيّ مسرحية للكبار لا يمكن بمجرّد أن نلخصها أو نبسّطها في حجم أصغر أن تلائم الطّفل، لأن في ذلك تغييبا وإلغاء للذات الطفولية، وإجحافا في حق الطّفل كون المسرحية في أساسها لم تستهدفه، وبذلك عادت القرون الوسطى التي تبنت المفهوم الخاطئ لمسرح الطّفل، في كونه تبسيط لمسرح الكبار.

الأجدر بالمسرحي أو الكاتب الدرامي أن يضع نصب عينيه الطّفل، ويحدد فئته العمرية، فيدرك عالمه النفسي، اللغوي، الفكري،... وغيره من الجوانب، لينطلق في الكتابة وهو يتخيله كل ما كتب حرفا، فينتقي الكلمات، ويضطر للاهتمام أكثر بالجانب الدلالي الموافق لسنه، لغته، تفكيره... ألخ، وكل ذلك يرسي به أهدافا تربوية في مجملها، تعليمية في إطارها المدرسي (وحتى خارج المدرسة) بما تتضمنه تلك القيم من (قيم

* : ينظر إلى المدخل : الأدب المسرحي الموجّه للطِّفل، ص 14– 15.

تاريخية، اجتماعية، نفسية، ثقافية، روحية... ألخ)، دون نسيان الأمر الذي يقوم عليه المسرح متمثلا في جوهره الفني الشيّق الماتع، وبذلك نجد الكاتب الدرامي الحذق يزاوج بين الجمالية الفنية الإمتاعية، والروح الإرشادية اللامباشرة، فيذهب حينا ويغدو حينا أخرى بين هذا وذاك حتى يصل المراد.

وعليه فإن مسرح الطّفل جزء من أدب الأطفال له أسسه التي يرتكز عليها ليكون ممثَلا بذاته، لا يحتاج إلى التسوّل من مسرح الكبار باسم "البساطة" و"التبسيط"، بل فرض نفسه بأهدافه التي يسعى إليها، وأهميته التي غدت منه عنصرا فاعلا في الحياة الطفولية.

رابعا : إعداد المسرحية حسب مراحل الطّفولة :

1-علاقة الطّفل بأشكال المسرحية :

إنّ الطّفل هو العصب الذي تسري فيه دماء المسرح، فالفن يسكن الطّفل، بل الطّفل يسكنه منذ ولد، وذلك في لعبه وصراخه المقلّد كله، فاللعب أو ما يسمى بالفرجة، هو ما يجعل الطّفل يحاول استكشاف وتجريب كل جديد، فاللعب نقطة جوهرية تساهم في تحفيزه كبداية لمسرح الطّفل، الذي سيتطوّر ويتشبّع بمعارفه شيئا فشيئا، لكن وفي ظل عدم الفصل بين مراحل الطفولة –على وجه الخصوص– هل يمكن الخلط في قاعة مسرحية مثلا بين طفل الــ4 سنوات و الــ 10 سنوات ؟

بشكل مباشر، يمكن القول أنه لا يمكن الخلط في قاعة مسرحية بين طفل ما قبل المدرسة (الطفولة المبكرة) وطفل الــ10 سنوات لمسرحية واحدة، لأن الأمر بالنسبة لطفل في 10 سنوات أمر مبتذل في حين أن طفل الــ 4 سنوات سيصعب عليه فهم تلك المغامرة الواقعية ولن يستطيع فهم اللغة التي ليست في مستواه، ولا مفاهيم ليست ضمن قاموسه اللغوي، وعليه فإن هنالك الكثير من الأمور التي يجب أخذها بعين الاعتبار.

ومن ثم سيكون التعامل مع الطّفل حسب مرحلته العمرية، فتقدّم الأعمال المسرحية الفنية وفق شروط المرحلة التي ستكون حاضرة، باعتبار أن كل مرحلة لها اهتماماتها ومميزاتها الخاصة وتفاعلها مع عناصر معينة ومسرحيات بذاتها دون أخرى، فهذا التخصيص والتمييز له، سيخدم الطّفل بالدرجة الأولى، ويسهم في تكوين ذاته، والدليل أن "الأهل والأصدقاء حينما يقدمون للأطفال هدايا في مناسباتهم الخاصة، أو مناسبات الطفولة العامة أو الأعياد... حيث الجميع يتذكر عمر الطّفل ليشتري له هديته المناسبة لعمره، وطبيعة مرحلته، وخصائص التفكير والتذوق التي تسود هذه المرحلة"[1]، فالتأكيد على نوعية اللعبة وفق العمر هو نوع من التخصيص والتمييز لمراحل الطفولة، من حيث ندري أو لا ندري.

صحيح أن المراحل (مراحل الطفولة) تختلف، وبذلك فإن تعاملات الأطفال مع الفن المسرحي أيضا ستختلف ؛ بحكم النمو الطبيعي للطفل الذي سيجعله يكتشف أمورا أخرى في هذا الفن، وكذا خبرته رغم بساطتها في الحياة، والتي تكون بوعي من الطّفل أو من غير وعي، فهو يسهم بما يدركه أو حتى من غير أن يدركه، بل باندفاعاته الطبيعية يمكن أن يخلق شيئا مميزا، فالتلقائية سمة مميزة له ومتقبلة منه، وهو أهلها وشعاره العفوية، ومن ذلك تبرز تلك المصداقية التي تتبين على ملامحه، والتي تجعله يوظف مختلف خبراته التي عاشها فيعمق في طرحه ويكون له تأثير على الآخر بشكل لافت للانتباه، كما أن الأحداث على الخشبة المسرحية سيكون لها بعد آخر لأنها حركات وأحداث نطق بها الطّفل قبل النص المسرحي كونها ضمن مميزات الطّفل ؛ لأنه عاش تلك اللحظات فنقلها بحكم إدراكه لها بشكل كله إحساس وشعور بها ؛ أي بشكل ممتاز، فلم تبق بالنسبة له مجرّد نص مسرحي تعلّمه وأتقنه، بل الإتقان نابع منه لقوة تأثير الأحداث فيه ولكونه عاشها حقيقة وواقعا، ويدرك معاني كل لفظة، فهو يعيشها مرة أخرى مما يجعل الجمهور يصدق ما أمامه وتأثيره يكون أقوى، وهو ما يفضل في هذا النوع من المسرح (مسرح

[1] : عبد الرؤوف أبو السعد، الطفل وعالمه المسرحي، المرجع السابق، ص 110.

الطّفل) ؛ أي تمرير الرسالة من طفل لطفل، رغم أن ذلك ليس بالضرورة ولا واجبا، ولكن قوة التأثير الرهيبة هي التي تجعلنا نطبق ذلك، فيظلّ التأثير بالقرين أكثر فاعلية وتحفيزا للجمهور الطفولي مقارنة بالكبار، ثم أيضا يستوجب أن يكون الانتقال من الأمور الملموسة والعيانية إلى الأمور المجرّدة الخيالية، حتى يستطيع الطّفل استيعاب ذلك، وهكذا فهو يظل عالما طفوليا يفهم بالتدريج وكل مرحلة لها خصوصياتها.

وهذا ما يميز مسرح الطّفل كونه يتفرّد عن باقي الأنواع الأدبية بتلاؤمه مع الطّفل بكل مراحله، لتكيفه وفق كل مرحلة، فنجد كل الأطفال يحبون المسرح باعتباره هو أب الفنون لاشتماله على مختلف الفنون التي يضمها تحت جناحه من (أناشيد، موسيقى، تمثيل...) وفضلا عن الإطار الإمتاعي، هناك الرسالة الهادفة التعليمية مثلا، فالطّفل "دائم الشوق لأنه يرى بعينيه ويسمع بأذنيه مشاهدا، وأحداثا، وأشكالا للفرجة، تجمع بين النص والأداء والموسيقى"[1]، وهو ما يدفعنا للاهتمام أكثر بمسرح الطّفل ؛ لأنه سبيل إلى كسب قلوب الأطفال وملئها حبا اتجاه المجال التعليمي، فيكون له تأثير شديد عليهم، وطبعا ذلك يتباين وفق مراحل الطفولة، والتي سندرج كل مرحلة وما يتلاءم معها من أشكال مسرحية تناسبها.

أ- المرحلة الأولى : مرحلة الطفولة الأولى :

وهي المرحلة التي يصعب فيها التعامل مع الطّفل، رغم أن له حدودا لا يفوقها وهي تعتبر كوكبه الأكبر، مقتصرا بذلك على الوالدين، الإخوة، بعض الجيران، الأقلام، الكراسات، العصافير، مع بعض الحيوانات الأليفة، وما يلفه من الطبيعة[2]، وهو العالم الأول الذي يحيط به ويستند عليه، فما يناسب مثل هذه المرحلة من أشكال مسرحية للأطفال هو المسرح الذي لا يغلب عليه الجفاء وكثرة الحديث، بحكم عدم فهمه للحوارات الطويلة التي تجعل الأمر مملا بالنسبة له، بل يهوى الحركة المفعمة بالحيوية، أما عن

[1] : عبد الرؤوف أبو السعد، الطفل وعالمه المسرحي، المرجع السابق، ص 113.

[2] : المرجع نفسه، ص 116- 117.

شخوصها فالطّفل يهتم بذلك كثيرا ويميل إلى الحيوانات بألوان زاهية براقة تجذب الانتباه، فيبقى بين الطول والوزن، والأحمر والأخضر.. إلى غيرها من الأمور. ولو مُنح عرائس الدمى لأحب ذلك كثيرا، وصار يقلّدها، فالعالم الفرجوي لهاته المرحلة قائمة على الحركة بتنوعاتها ومفارقاتها المتعددة، مما يجعل الطّفل يعيش مرحا نفسيا وسرورا داخليا، ويتعلق به كذلك، مع اكتشافه لأمور جديدة يتعلم منها.

ب- المرحلة الثانية : مرحلة الخيال :

وهي مرحلة الخيال المحدود بالبيئة المحيطة بالطّفل ثم يتحوّل إلى خيال لا محدود ومرتبط بالواقع[1]، كما يطلق عليها أيضا مرحلة الاستكشاف والتقصي للوصول إلى الأسرار الدفينة التي تبدو للمجتمع بسيطة، لكنها هي الأسس الأولى لتكوين شخصية الطّفل، فكما ترى حنان عبد الحميد العناني أن "الطّفل في هذه المرحلة يكون قد ألمّ بكثير من الخبرات المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها ويطمح للتحليق بخياله إلى عالم أكثر رحابة لذلك يجد في المسرحيات الخيالية سحرا خلابا"[2]، لهذا علينا الاهتمام به ومحاولة منحه الحرية في الاستكشاف دون صراخ ولا توبيخ، ويلازم الاستكشاف الخيال الواسع، "حينئذ يكون الأطفال أكثر ميلا، وانجذابا إلى ما يثير خيالهم من الحكايات والأساطير، والكائنات الخيالية والأسطورية، والبطولات الخارقة التي تلعبها الشخصيات الملحمية"[3]، وعليه فإن الطّفل سيسعى إلى بناء شخصية مستقلة، تركز على المسرحيات الخيالية التي تتدرج في معطياتها لتصل إلى الذروة فيتفاعل معها، وفي الأخير حتى يحس بالأمان والراحة والطمأنينة فإنه يسعى دائما إلى انتصار الخير على الشر، فدائرة المسرح لهذه المرحلة تحديدا هي أكثر اتساعا، كون الطّفل اكتسب لغة فهو يستطيع حضور ومتابعة حوار مسرحي (بشري أو حيواني)، الأهم في المتن المسرحي أن يكون خياليا، طبعا بأسلوب

[1] : محمود حسن إسماعيل، المرجع في أدب الأطفال، المرجع السابق، ص 66- 67.

[2] : حنان عبد الحميد العناني، الدراما والمسرح في تعليم الطفل (منهج وتطبيق)، المرجع السابق، ص 33.

[3] : عبد الرؤوف أبو السعد، الطفل وعالمه المسرحي، المرجع السابق، ص 121.

ولغة لا تفوق إمكاناته، مع الهدف الفكري الذي يُستسقى من العمل المسرحي، كون الطّفل يعمل عقله وفكره وبذلك سيدرك الأهداف والمرامي منه.

ج- المرحلة الثالثة : مرحلة القيم المجرّدة :

وهو طفل مسؤول بالمعنى البسيط للمسؤولية، يدرك المعاني المجرّدة (الحب، الصدق، الوفاء، الإخلاص، الكره...ألخ) ويفعّلها ضمن حياته، يتكيف مع الحياة التي تحيط به، فيكوّن صداقات، ويسعى إلى فرض نفسه وإثبات ذاته وإمكاناته للآخرين، يعتبر من تجاربه السابقة، ويحاول إصلاح أخطائه بوعي نسبي، فهو أكثر فهما للمتن المسرحي حوارا، لغة، ووعيا فكريا، وأهدافا خفية بإعمال فكره بشكل يسير يجعله مدركا لمضامينه، وعليه فإن العمل المسرحي الذي يوجه لهذه المرحلة يستوجب أن : "يحمل أهدافا تربوية وتوجهات إيجابية، حيث التوظيف الحقيقي للفن، مع حمله لمعارف جديدة، بطريقة ماتعة، وكذا إثارة الخيال الطفولي"[1]، في البحث عن القيم النبيلة المقصودة.

خامسا : الأنواع المسرحية الموجهة للطفل في الجزائر وموضوعاتها

قبل الحديث عن أنواع المسرح الموجّه للطّفل يستوجب تناول المسرح المدرسي الذي يعدّ الشكل الأقرب إلى مسرح الطّفل، "باعتباره مسرح تعليمي تربوي، يُراد به غرس وتثبيت قيم ومعلومات في أذهان التلاميذ ويتولى التلاميذ أنفسهم تشخيص العرض المسرحي تحت إشراف مربي"[2]، حيث يجسّد في المجال التربوي التعليمي أي كنشاط مدرسي، مثل تلك "الأنشطة التربوية الاجتماعية والثقافية"[3] المكوّنة للمنهاج الدراسي أو لسلسة من النشاطات اللّاصفية، فـ"تشرف عليها مدرسة، أو مؤسسة تربوية، استهدافا لتسلية الطلبة وتثقيفهم"[4]، فهي لا تخلو من الجانب القَيِّم (التعليمي) إضافة إلى الجانب

---

[1] : المرجع نفسه، ص 127.

[2] : أحمد بلخيري، المصطلح المسرحي عند العرب، المصدر السابق، ص 142.

[3] : سالم أكويندي، ديداكتيك المسرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، المرجع السابق، ص 39.

[4] : إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، المصدر السابق، ص 219.

الإمتاعي (التسلية)، إذا فالمسرح المدرسي هو "نوع من النشاط المسرحي يتم في إطار المدرسة ويشكل جزء من العملية التربوية"[1] بشكل عام والتعليمية بشكل خاص.

ولأنّ المسرح المدرسي يقوم على المادة الدراسية التي يسعى إلى إيصال مفهومها للطفل، بمختلف السبل التي تؤدّي إلى إدراك ماهية المدروس، حيث يعتمد على طريقة "عرض مادّة تعليمية بطريقة جذّابة ومسلية"[2]، تساهم في جعله يعيش عالما مختلفا عن المعلم والسبورة والقلم، طريقة ممتعة بشكل لافت للانتباه، فيترسخ في ذهنه الدرس، وحتى أثناء المراجعة سيتذكر الكثير من الأمور ؛ لأنه كان درسا من بين الدروس المسلية له، فلن ينساه بتلك السهولة، بل كل مرة يسترجعه في ذاكرته.

يرى بعض الباحثين أن المسرح التعليمي هو الإطار الأوسع لمسرح الطّفل، باعتبار أنه كل مسرحٍ يحمل رسالة تعليمية، أو هو الذي "يشمل كل مسرحية لها بعد توجيهي أو تربوي"[3]، وبذلك فإنه يشمل مسرح الطّفل باعتبار أن هذا الأخير يعتمد في ما يطرحه على الجانب التعليمي (التربوي) الذي يصبح فيه المسرح المدرسي "أشبه ما يكون بمختبر تجارب أو معرض لنشاطات التلاميذ"[4]، حيث يقوم ممثلوه بتحويره وفقا لما يناسب إبداعات الطّفل وما يتلاءم وإياهم، والأهداف المرجوة منه.

إذا يعدّ "المسرح المدرسي هو المسرح الخاصّ بالطّفل، سواء كان من إنتاجه أي المسرح الذي يقوم به ويقدمه للأطفال من غير تدخل للكبار، أو من إنتاج الرّاشد

---

[1] : ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 448.

[2] : نعيم عودة، واحة مسرح الطفولة (مسرحيات وأناشيد)، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2011، ص 21.

[3] : ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 137.

[4] : هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال فلسفته، فنونه ووسائطه، المرجع السّابق، ص 300.

وبمساهمة الطّفل أو بدونها : وهو مسرح يقدم للأطفال من قبل الكبار"[1]، بمعنى أن هذا النوع من المسرح هو جزء من الطّفل، كون المدرسة للأطفال، فقط سمي نسبة للمكان الذي يعرض فيه (المدرسة)، ولا اختلاف في فهم المصطلح، كوننا خضنا فيه سابقا فالمستهدف هو الطّفل (المتمدرس) بالدرجة الأولى، ثم المنتج والكاتب للنص المسرحي، والمخرج له هو (الطّفل) أم غيره، صغارا كانوا أم كبارا لا يهم، فالأهم إلى من سيُقدّم العرض المسرحي، وما الهدف الذي يحاول الوصول إليه من وراء هذه الكتابة والعروض المسرحية.

فالمسرح المدرسي لا يخلو من غاية تنقسم إلى شقين وهما : التربية والتعليم، وما هذا المسرح إلا جزء من "ذلك الوسيط التّربوي الذي يتّخذ من المسرح شكلا ومن التّربية وتعاليمها مضمونا"[2]، يسعى إلى أهداف تعليمية أو تربوية، من خلال "تقديم مجموعة من الأعمال الإبداعيّة لجمهور المتمدرسين"[3]، الذي يبني فيهم تعليما راسخا، ذهنا صافيا، تربية صالحة، وأخلاقا نادرة.

1- **المسرح الصفي :** هو جزء من المسرح المدرسي ؛ أي يتم في إطار المدرسة، وبالضبط داخل الحجرة الدراسية، الصف أو القسم، فلا يخرج عن إطاره، مما يجعل الطّفل يحبّه بسبب مختلف العروض التي يتم تناولها فيه[4]، واقتصاره على الغرفة الصفية كجزء من المدرسة هو جوهر تسميته.

---

[1] : حميد مستقر، الطّفل والمسرح المدرسي، مجلة التّربية والتّعليم، المرجع السّابق، ص 14.

[2] : جمال محمد نواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطّفل (النّظرية والتّطبيق)، عالم الكتب الحديث، ط 1، إربد (الأردن)، 2003، ص 53.

[3] : نجاة أكعبون، مسرح الطّفل المغربي.. هذا الغائب الحاضر في حياتنا الثقافية، مجلة التّربية والتّعليم، المرجع السّابق، ص 41.

[4] : جمال محمد نواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطّفل (النّظرية والتّطبيق)، المرجع السابق، ص 125.

2- **مسرح الهواء الطلق :** وهو المسرح الذي يكون في فناء المدرسة، سواء كان ذلك على شكل حلقة دائرية أو فوق المصطبة (كخشبة مسرحية مبسّطة)، أو في الحديقة الخاصة بالمدرسة، مما يسمح بجعل الأطفال يعيشون جوّا ومزاجا نفسيا مرتاحا[1]، ويكون ذلك في المناسبات الوطنية والدينية كـــ : (المولد النبوي، يوم العلم، عيد الثورة، عيد النصر،... الخ) والاحتفالات المدرسية في نهاية السنة مثلا وغيرها، الأهم من كل هذا هو أن الإطار المدرسي هو الشامل لكلا النوعين (الصفي والساحة المدرسية)، يعتمد فيه على جمهور المتمدرسين تمثيلا وحضورا (مشاهدة)، وكذا المعلمين أو المربين والتربويين، وحتى أولياء الأمور، أما موضوع المسرحية فهو نابع من عمق ما يحتاجه الطّفل سواء في الجانب التعليمي أو التربوي، فقط هذا يرجع إلى الفئة العمرية التي تفرض نوع المسرحيات المتناولة والمقدمة كعروض، أو يكون من المنهاج الدراسي، بعد مسرحة الدرس، ومحاولة عرضه بمساعدة أحد الأساتذة الذي يعدّ موجها أو مشرفا على المتعلّمين.

وإضافة إلى المسرح المدرسي هنالك أيضا : المسرح الإذاعي أو ما عرف بالدراما الإذاعية ويقصد بها تلك الطريقة الأدبية التي تُبرمج خصيصا للإذاعة، أو هي المسرحيات التي تكتب بهدف إدراجها ضمن البث الإذاعي، في حين أن البعض جعلها أكثر شمولية، بحيث قسمها إلى قسمين : قسم يهتم بالكلمة (الصوت) وهو ما يمثل الإذاعة بحكم توفره واستطاعة كل شخص تلقي مثل ذلك، في حين أن القسم الثاني والمتمثل في التلفزة التي تعتمد على الصورة كوسيلة مرئية، فنجد هذه الأخيرة –التلفزة– تجعل المتلقي محصورا في خيال محدّد بسبب ضبط الصورة والإطار المجسّد أمامه، أما الإذاعة فتسمح للمتلقي بأن يُعمل خياله أكثر ويحاول استكشاف ما وراء الكلمة المسموعة[2]، وبذلك فإن المسرح

[1] : جمال محمد نواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطِّفل (النّظرية والتّطبيق)، المرجع السابق، ص 124.

[2] : محمد صولة، مظاهر الكتابة المسرحية بالمغرب : من هاجس التنظير إلى إنجاز العرض، المطبعة السريعة، ط 1، المغرب، 2014، ص 14- 16.

الإذاعي هو ذلك النوع من المسرح الذي تقوم بنقله وسائل الإعلام المرئية والبصرية كذلك، فيمكن تواجده في التلفاز (قنوات / برامج خاصة بالأطفال) أو في الإذاعة (السمعية).

1- أنواع المسرح الموجّه للطّفل (مسرح الطّفل) :

تعدّدت الرؤى حول أنواع مسرح الطّفل بسبب اختلاف المعايير، البعض يعتمد الموضوع كمعيار وبذلك أصبح مسرح الطّفل يتناول : الموضوع التاريخي، الاجتماعي، الديني، العلمي، الكوميدي، الحيواني، المدرسي، الغنائي)، في حين يرى البعض أن المعيار الأجدر لتقسيم أنواع هذا المسرح، هي بحسب طرائق العرض أو الأداء : فنجد : المسرح الشعري والنثري، والرّاجح هذا الذي اعتمده الكثير من الباحثين في تقسيماتهم، من حيث إبراز أنواع المسرح الموجّه للطّفل بتعدد طرق العرض التي سمحت بإنتاج أنواع من المسرح الذي يجعل الطّفل منبهرا أمام جمال ورونق ما يُقدَّم له، وهي كالتالي :

أ- مسرح الطّفل البشري :

يجسد شخوص المسرحية أشخاصا بشرية مهما كان جنسها وعمرها (كبار وصغار)، فهي عروض تقدم من طرف الأطفال لذات الفئة (الأطفال)، أو من طرف الكبار للصغار، أو مزيج بين الكبار والصغار، وبذلك ينقسم إلى ثلاثة أقسام وهي :

- **التمثيل المقدّم من طرف الكبار فقط :** وهو المسرح الذي ينتجه الكبار للصغار، حيث يقوم المبدعون من المسرحيين بكتابة النص المسرحي والأغاني والأشعار...[1] وصولا إلى الأداء الركحي ؛ أي بمعنى أنه ما يقدّمه الكبار لفئة الأطفال تحديدا، وفقا لمهاراتهم وإمكاناتهم التمثيلية (الأدائية)الإبداعية، والجانب التقني (أي الأدوات الموظفة).

[1] : محمد بري العواني، دراسات في أدب ومسرح الأطفال، المرجع السابق، ص 160.

- **التمثيل المقدّم من طرف الصغار فقط :** أي أنّ الأطفال يقومون بإنتاج مسرحهم على الركح[1]، وهو ما يقدّمه الصغار لمن هم بمثل سنّهم، أقل أو أكثر، فالطّفل هو الحلقة الأساسية في هذا النوع من المسرح، حيث يعلو الركح (الخشبة المسرحية) ويكون متفرجا لوحده أو مع جمهور ممزوج بين الكبار والصغار، حيث يساهم هذا النوع من المسرح في اكتشاف مواهب الأطفال المتنوعة، ومعالجة بعض المشاكل التي يعانون منها (الخجل الزائد، العزلة والانطوائية...).

- **التمثيل المقدّم من طرف الكبار والصغار معا :** وهو المسرح الذي يجمع الفئتين السابقتين مع بعضهما البعض، فيكمل كل منهما الآخر، الكبار بخبرتهم والأطفال بعفويتهم التي تجعل العمل المسرحي عملا صادقا، بمعنى أنّ المؤلف المسرحي المتخصص هو الذي يتناول الأفكار التي تهمّ الطّفل في مرحلة معيّنة ويجعلها عبارة عن عرض مسرحي للصغار والكبار على السواء، ويجب عليه مراعاة الكثير من الأمور، كأن تحمل قيما وأبعادا متنوعة، لكنها تركز على هدف معيّن، يسعى المسرحي إلى تحقيقها وجعل الطّفل يُدركها، وما هذه القيم إلا لبناء شخصية الطّفل، وتفعيل دوره في المجتمع، رغم أن الكثير يرى صعوبة في الأمر، كونه أمر "يتطلب من الكاتب الدرامي معرفة واسعة بعالم الطّفل النفسي، هاته المعرفة يوظفها حين كتابة النص الدرامي"[2] مما يساهم في الوصول إلى كتابة إبداعية تنزل إلى مستوى الطفولة، ليس سذاجة، بل من حيث اللغة مثلا التي تلعب دورا رئيسا، فيستوجب توظيف كلمات تتلاءم والفئة العمرية المقدمة لها المسرحية، ففارق ثلاث سنوات فقط، يجعل مستوى اللغة، الفهم والإدراك يتغير بشكل ملفت للانتباه.

[1] : محمد بري العواني، دراسات في أدب ومسرح الأطفال، المرجع السابق، ص 162.

[2] : أحمد بلخيري، المصطلح المسرحي عند العرب، المصدر السابق، ص 134.

ب-مسرح العرائس :

وتسمى أيضا (عرائس الدمى) "وهي شكل من أشكال العروض تؤدي الأدوار فيه دمى بدلا من الممثلين الحقيقيين"[1]، وتصنع من الخشب أو من القماش على هيئة شخوص حيوانية أو بشرية، وهي عدة أنواع، نذكر منها :

- **عرائس خيال الظل :** هي "عبارة عن ستارة بيضاء رقيقة، مشدودة على قوائم خشبية، ويقف المخايلون (اللاعبون) خلف الستارة، ومعهم مجموعة من الشخوص (الدمى) المصنوعة من جلد الحيوان الصلب على هيئة الشخصيات المشتركة في موضوع التمثيلية"[2] سواء كانت حيوانات أو جماد أو شخوص إنسانية، المهم أنه يسلّط ضوء من الخلف (وراء الستارة البيضاء)، فتبدو ظلال تلك الشخوص على الستارة، وبذلك يتابع المتفرجون المسرحية.

- **عرائس العصا :** هي أيضا عبارة عن دمى أو عرائس، "منها ما تثبت على عصا أو يحرك أفقيا بواسطة قضبان حديدية أو خشبية"[3]، يتحكم فيها محرك الدمى بواسطة تلك القضبان.

- **عرائس خيوط الماريونيت :** وهي عرائس مصنوعة من الخشب "يتم تحريكها بشدّ الخيوط"[4] في مفصليات أعضائها لتحريك أجزاء الدمى وفق الحركة أو المؤثرات الصوتية، أو أقوال الشخصية.

---

[1] : ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 210.

[2] : إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، المصدر السابق، ص 111.

[3] : ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 211.

[4] : عبد الرحمن علوش، المسرح التعليمي في دراما الطفل : مسرحية هاري وفاري والألوان لعبد القادر بلكروي أنموذجا، رسالة ماجستير، وهران، 2014، ص 30.

2- موضوعات النّصوص المسرحيّة الموجّهة للطّفل في الجزائر :

يحتوي الأدب عدّة مواضيع، تراوحت بين الواقعية والخيالية، بين العلمية والتاريخية، الترفيهية والسياسية، وهو ما اقتبسه المسرح وسار على نهجه ودربه، وفي مسرح الطّفل بالذات، فإنه قد تم تنويع الموضوعات المتناولة، فتراوحت هي الأخرى بين موضوعات (تاريخية، اجتماعية، دينية، ترفيهية..)، مع مراعاة الفئة التي قدّمت لها جملة الأعمال المستهدفة، ومن بين أهمّ الموضوعات المتناولة :

أ- الموضوعات التّاريخية :

وهي من أهمّ الموضوعات التي استقت منها معظم البلدان العربية والغربية بداياتها لمسرح الطّفل، - الكويت مثلا- وكذلك هي الجزائر التي تم اضطهادها من طرف المستعمر الفرنسي الذي حاول الفصل بين أفراد البلد الجزائري، وبين حاضرهم وماضيهم[1]، فعكف على رسم تاريخ فرنسي للجزائر، واعتبرها جزء من فرنسا، بسعيه إلى طمس الهوية الجزائرية، وذلك باستبدال التاريخ الجزائري بتاريخ مشوّه حامل لقيم لا تتوافق والقيم الجزائرية وهو ما أنكره الجزائريون ككل، فصار الكل يحاول إنقاذ ما يستطيع بمحاولة نشر التاريخ الجزائري، سواء في المدارس، الجمعيات، النّوادي، الزّوايا... بحكم الضعف الذي يجتاح الطّفل، فهو ودون تفكير ينجرّ نحو ما يلفت الانتباه، ولهذا نجد للمسرحية دورا بارزا في تفعيل التاريخ بشكل عام، والتعرّف على التاريخ الجزائري تحديدا، فسجّلت تلك النصوص المسرحية أحداث التاريخ وسبرت أغواره، وسجلت لوحات لبطولة شعبنا في مقاومة الدخيل المحتل[2]، فالتذكير بمختلف الشخصيات التاريخية البارزة التي ساهمت في تحرير هذا الوطن، ودافعت عنه بالنفس والنفيس، هو جزء من ذلك الكل التاريخي، وقد تم "التأليف في الجزائر إحدى عشرة مسرحية"[3]، حاملة

---

[1] : صالح لمباركية، المسرح في الجزائر : دراسة موضوعاتية وفنية، دار الهدى، د. ط، عين مليلة (الجزائر)، 2005، ص 17.

[2] : عز الدين جلاوجي، النص المسرحي في الأدب الجزائري : دراسة نقدية، وزارة الثقافة، د. ط، الجزائر، 2007، ص 53.

[3] : المرجع نفسه، ص 55.

للموضوعات التاريخية، ومن بين أول الموضوعات التاريخية في الجزائر، نجد نص مسرحية "**حنبعل**"(1948)، و"**يوغرطة**"(1952)،.... وغيرهم، كل هذا في مسرح الكبار، لكن أول نص مسرحية خاصة بالأطفال في المسرح التاريخي، هو نص مسرحية "**النّاشئة المهاجرة**" لمحمد الصالح رمضان والتي كتبت بين سنتي (1947- 1948)، حيث تبرز هجرة النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه من مكة إلى المدينة.

ب- الموضوعات التعليمية (المدرسية) :

وباعتبار المدرسة هي التي تقوم بالتعليم أطلق عليها في شكلها العام موضوعات تعليمية، وهي "تقترب إلى حد كبير من وظيفة الشعر التعليمي الذي يهتم بنظم العلوم في قوالب شعرية ليسهل على الطلاب حفظها أو استيعابها"[1]، لكن ذلك لا يلغي القوالب النثرية تماما، وإنما بعض المواد العلمية الجافة تجعل عملية التعليم أو التدريس تتوقف عند حدّ ما، مما يستصعب الطّفل الفهم والإدراك، فيصبح المسرح وسيلة لبلوغ المساعي، وذلك بتبسيطه للمادة العلمية (جغرافيا، قواعد في اللغة العربية، أحداث تاريخية...)، مع التشويق والفنية في الطرح، حتى لا يحسّ الطّفل بالملل، وكل تلك النصوص هي عبارة عن مسرحة للمناهج المدرسية[2] تساعد المعلّم قبل المتعلّم في كيفية طرحه للمادة المعرفية بطريقة جذّابة ولافتة للانتباه وبمشاركة الطّفل نفسه، أي أنّ إطارها يكون ضمن الحدود المدرسية، فتتناول المعلم والتلاميذ، الأدوات المدرسية، كيفية المحافظة على المدرسة ونباتاتها وجدرانها... إلى غيره من الأمور التي تتضمّنها المدرسة، فيمكن القول أن الموضوعات التعليمية أو المدرسية تقام في المدرسة، تحت وصاية المعلمين والمربين تجسّد من طرف المتمدرسين (التلاميذ/ الأطفال)، في زمن معين سواء كانت مناسبات دينية أو وطنية، أو في نهاية السنة الدراسية.

[1] : أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصية الطفل، مجلة جامعة دمشق، مجلد : 27، ع 1+ ع 2، دمشق، 2011، ص 122.

[2] : المرجع نفسه، ص 122.

تساير عدة نصوص مسرحية هذا الموضوع، بحكم أن الجزائر كانت تعيش في ظل الاستعمار، فأرادت التغيير وكان مبدؤها الأطفال، فهم عصب الحياة وروحها لمستقبل أفضل، فركّزوا على المدارس خاصة أو الجمعيات والنوادي التي كانت تهتم بتعليمهم، ومن بين المسرحيات التي كانت موضوعاتها مدرسية، مسرحية محمد العابد الجلالي بعنوان : "**مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار**" هو نص مسرحية اجتماعية لتناوله آفة المخدرات وفي الوقت ذاته مدرسية لتجسيده في المدرسة وتناوله فئة تدرس يطالها هذا النوع من الآفات، نص مسرحية "**الناشئة المهاجرة**" التي كتبت في مقدمتها على أنها مسرحية مدرسية تاريخية أدبية في سبعة مشاهد، أيضا نص مسرحية "**محفظة نجيب**" للكاتب الأستاذ أحمد بودشيشة.

ج- الموضوعات الاجتماعية :

ساد ويسود أي مجتمع مثل هاته المواضيع التي تعد سبيلا جيدا يطرح بها الأديب همومه وينفث بمشاكله بعيدا عن عقله وقلبه، ليرتاح ولو لبرهة، فقد يجد حلا وقد يطرح شيئا لينبّه به الآخرين، مستهدفا بذلك "تربية النشء، وإبعاده عن مخاطر الانحراف والفساد"[1]، بمواضيعه المتنوّعة والتي يعيشها الطّفل في الواقع.

وهنا وفي عالم الطفولة سيسعى المسرحي إلى جعل القضية الاجتماعية المطروحة في عرض مشوّق بعيدا عن كونه همّا وغمّا، بل سيصبح إدراكا للطفل لواقع مجتمعه، ستكون له فكرة ليشكل حصانة عن ما ينتظره، فأن تكون لك فكرة عن المشكلة ليس كالغوص فيها وأنت لا تعي منها شيئا خاصة لدى الطّفل، ليكوّن فكرة عن حل يكون ملائما وما يعيشه، وهو ما يسمح للطفل بالعيش ضمن هذا المجتمع ولو بشكل جزئي، إلا

[1] : عز الدين جلاوجي، النص المسرحي في الأدب الجزائري : دراسة نقدية، المرجع السابق، ص 79.

أنه سيدرك أمورا جديدة، ويكتسب خبرات أكبر تجعله يتفاعل ويحاول إيجاد حل واقعي لها، لأنه سيحس بأنه المعني بالأمر، وبذلك سيسعى جاهدا لإيجاد حل لتلك المشكلة.

كذلك من بين المواضيع الاجتماعية التي يمكن تناولها في مسرح الطّفل هي الأخلاق (السلبية والإيجابية منها)، فالتعرف على السلبي هو طريقة لتجنبه، ومن النصوص المسرحية التي تمثل هذا الموضوع الاجتماعي نجد نص مسرحية –تم ذكرها آنفا– "**مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار**" لمحمد العابد الجلالي، حيث تتناول مشاكل اجتماعية متعلقة بالمخدرات ومضارها، وهي تنبيه للابتعاد عنها بعد إدراك مضارها، وسوء فِعلها بصاحبها، هنالك أيضا نص مسرحية "**المصيدة**" للكاتب أحمد بودشيشة، وهي تتناول مشكلة اجتماعية متمثلة في كيفية سعي الأبناء للتخلص من الفئران التي خربت كل شيء في المنزل رغم رفض الوالدين لذلك.

د– الموضوعات الدينية (التربوية) :

في أدب الأطفال بشكل عام شكّل الدين فضاء مميّزا وحاضرا بأتمّ معنى الكلمة، فكل هدف لابدّ وأن يرتبط بوظيفة، حيث جعل له نجيب الكيلاني وظائف متمثلة في : تشكيل وجدان المسلم، صبغ الفكر وطبع السلوك بما يتوافق والدين الإسلامي، حب العلم باعتباره فريضة إسلامية، تنمية ملكة الخيال لدى الطّفل، إيجاد التوازن النفسي لدى الطّفل وتنمية ملكة الخيال عنده، فهم الحياة باختلافاتها، وترسيخ أسس العقيدة الإسلامية... ألخ[1]، ومن خلال ذلك فقد لوحظ التنوع الوظيفي لأدب الطّفل في إطاره العام، وهو ما ينطبق على مسرح الطّفل باعتباره جزء لا يتجزء منه.

[1] : نجيب الكيلاني، أدب الأطفال في ضوء الإسلام، مؤسسة الإسراء للنشر والتوزيع، ط 1، قسنطينة، 1986، ص 107– 133.

ويُقصد بالموضوعات الدينية (التربوية) الموضوعات "التي تسعى إلى بث قيم خلقية معيّنة في نفوس الأطفال"[1]، فيحاول الكاتب رصدها واستهدافها في المتن المسرحي متى استطاع ذلك، من خلال الشخصيات، أسمائهم، الأحداث التي تجري إلى غيرها من العناصر التي تنمّ عن فعل تربوي (أخلاقي).

وفي ضوء هذا الموضوع عاشت الجزائر في فترة الاستعمار الفرنسي، محاولا هذا الأخير طمس الهوية الجزائرية لغة وانتماء دينيا (إسلاميا)، فكانت ضرباته متتالية على هذين الأمرين مجتهدا في إلغائها من القاموس الجزائري، لكن الشعب الجزائري وحكومته كانت تمثل اللغة العربية والدين الإسلامي هما نقطتا الاختلاف بينهم وبين فرنسا، فإن غزت فرنسا تراب الوطن الجزائري، فهي لم تغز عقول الجزائريين ولا هجّنت لغتهم، بل جعلتهم أكثر تمسكا بها وبالدين الإسلامي، وبحمايتهما قد شكلت عنصر فرض لنفسها وهي في عز الاستعمار، وشكلت جدارا صلبا لا يكسره الاستعمار لا بدباباته ولا بصواريخه ولا برشاشاته...، فساهم الأدباء بأعمالهم الأدبية منها والنصوص المسرحية بشكل خاص في تناول المواضيع الدينية للطفولة دائما، بتنشئتهم على الدين الإسلامي، ومن ثمة توجيههم لطريق الصلاح، بالتعرف على الرسول صلى الله عليه وسلم وسائر الأنبياء، وهجراته والغزوات التي كانت في عهد النبي صلوات ربي وسلامه عليه، وكل ما له صلة بالدين الإسلامي وبشخصياته العظيمة.

ومن بين النصوص المسرحية التي تناولت موضوعا دينيا، نص المسرحية سابقة الذكر "**الناشئة المهاجرة**"، إضافة إلى تناولها الموضوع التاريخي (هجرة النبي صلى الله عليه وسلم)، يعد هذا موضوعا دينيا أيضا يدخل ضمن ما يتم تناوله كمسلمين وهي سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، هنالك أيضا مجموعة من المسرحيات التي شكّلت جدارا حصينا ومثّلت الجزائر وتمسّكها بدينها الإسلامي من بينها مسرحية "المولد" لعبد الرحمان

[1] : أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصية الطفل، المرجع السابق، ص 117.

الجيلالي، فضلا عن نص مسرحية "بلال بن رباح" لمحمد العيد آل خليفة[1] والتي تعدّ وحيدته (المسرحية الوحيدة التي ألفها).

ه- الموضوعات الفكاهية (السّاخرة) :

تُطل لفظتا السخرية والفكاهة من نافذة الأدب، حيث تناولهما ابن منظور في مادة "سخر : سخر منه وبه سخْرا وسخَرا ومسخرا وسُخرا، بالضمّ، وسُخرة وسِخريا وسُخريّا وسُخريةً : هزئ به"[2] بمعنى ازدراء واستهزاء، أما الفُكاهة فهي من المادة فكه وتعني "بالضمّ : المِزاح"[3] بما فيه الضحك، وبذلك تعتبر السخرية تلك اللامبالاة والاستهزاء بالآخرين ضمن الحوار اليومي، أو في الحياة بشكل عام، في حين أنّ الفكاهة هي الضحك والهزل بهدف التسلية، ورغم أنّ اللّفظتان تشتركان في الضّحك، إلاّ أنّ الاختلاف وارد بينهما كون السّخرية ليس هدفها السّخرية، بل هي وسيلة للبلوغ إلى هدف معيّن (نقد غير مباشر بطريقة مضحكة)، أمّا الفكاهة فهي الضّحك من أجل الضّحك أو لمجرّد التّسلية.

وعليه فإن الفكاهة جانب يساهم في رسم البهجة والسعادة على الوجوه، ولا يمكن لأيّ شخص نفيه من حياته كليّا، باعتباره سلوكا اجتماعيا يحرّك عجلة الحياة العبوسة، فـــــالفكاهية : نوع أدبي، يثير الضحك، وينحو إلى تسلية قرائه، محاولا بذلك اجتناب السّخرية اللّاذعة الجارحة[4]، إلى ما هو أكثر فاعلية في مجاراة الحياة، وهو ما عايشه المجتمع الجزائري من الاستعمار والرعب وزمن الحروب، كان في حاجة للترويح عن نفسه ولو لفترة وجيزة، الأهم أن ينسى ضغوطات الحرب وآلامها والدمار الذي يحيط به من كل جانب، فجاء المسرح بدوره الفاعل في تناول ذلك، من خلال أخذ قصة واقعية أو

---

[1] : صالح لمباركية، المسرح في الجزائر : دراسة موضوعاتية وفنية، المرجع السابق، ص 34.

[2] : جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار المعارف، د. ط، القاهرة، د. ت، ص 1963.

[3] : المصدر نفسه، ص 3453.

[4] : سعيد علوش، معجم المصلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، سوشبريس، ط 1، بيروت (لبنان)، الدار البيضاء (المغرب)، 1985، ص 169.

خيالية ومحاولة سردها بطريقة مضحكة (فكاهية)، تجعل المستمع (الجمهور المتلقي) يعيش راحة وابتسامة حقيقية لحد الضحك، مع إبراز ذلك من خلال ملامح الوجه وحركات الأعضاء المختلفة، وهو ما يعرف اليوم بـــ : "المونولوج" (الحوار الداخلي).

ما يستوجب التأكيد عليه هو أن النصوص المسرحية التي تناولت مثل هذه الموضوعات لم تكن نصوصا مسرحية ترفيهية بحتة، "فللمسرحية أساسا هدف آخر غير الضحك"[1] يتراوح بين التربوي، التعليمي، الاجتماعي... وغيرها من الأهداف التي تستسيغها الفئة العمرية المتناولة للمسرحية، ليكون الجانب الترفيهي بنسبته الملائمة حاضرا وداعما للهدف الرئيس، مثل نص مسرحية "**الحذاء الملعون**" لأحمد بدوي.

نستخلص من خلال هذه المواضيع (التاريخية، الاجتماعية، التعليمية، الدينية، الفكاهية) تنوعا زخرت به نصوص مسرحيات الأطفال الجزائرية، فهي تقريبا مثل مسرح الكبار، لكن دون المقابلة بينهما كون الفارق وارد ومُستوجب، فلا حضور للموضوعات الإدارية، ولا السياسية والإيديولوجية.. وغيرها مما لا يليق به كموضوع للأطفال، طبعا مع مراعاة التدرج العمري للطفولة.

[1] : عز الدين جلاوجي، النص المسرحي في الأدب الجزائري : دراسة نقدية، المرجع السابق، ص 111.

الخلاصة:

إنّ الدّارس لبدايات المسرح الجزائري سيكتشف أنه عبارة عن أشكال مسرحية أولى كانت في بداياتها، ودامت انطلاقتها لعدة سنوات في العالم الغربي لتمتد للعالم العربي بشكل تدريجي مما جعل هذا الأخير (العالم العربي) يساهم في المسرح ولو بشكل يسير في مسيرته المبدئية التي أخذت متّسعا من الوقت، ولكن توّجت بجملة من العروض المسرحيّة والنّصوص المسرحية خاصّة (إطار الاهتمام في هذا البحث) التي سمحت للمسرح بالتّطوّر والوصول إلى ما هو عليه اليوم.

ورغم تلك النّصوص المسرحية الموجّهة للطّفل والتي أُصدِرت بعد عدّة انتكاسات، وكذلك التّنوّع في طرح المواضيع، إلاّ أنّ الجزائر بشكل خاص لا تزال بعيدة عن العالم الغربي من حيث كميّة الإنتاجات والمضامين التي توقّفت في حدود القالب الواحد.

الفصل الثّاني : بناء الشّخصية في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل

أولا : ماهية الشّخصية

ثانيا : بناء الشّخصية في مسرح الطّفل الجزائري

ثالثا : البناء الفنّيّ للشّخصية المسرحيّة في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل

توطئة:

لا يختلف اثنان في اعتبار المسرح أبو الفنون، فهو المكتنز لسحره وجماله سواء في إطاره المكتوب أو على الركح (الاهتمام بالشق الأول= المكتوب) ويبدأ في طرح إبداعه انطلاقا من الجانب المكتوب الذي يقاس به العمل المسرحي في نهايته، في ظل مختلف العناصر المشكّلة له من شخصية، زمان مكان وحوار... وغيرها. وعليه سيتم تناول الشّخصية باعتباره أهمّ عنصر مشكّل للعمل المسرحي ولولاه لما تشكّل في مطلقه الكلي، فإلى أيّ مدى ساهم الكاتب المسرحي الجزائري في رسم الحدود العامة للكتابة المسرحية الجزائرية الموجهة للطّفل، وتحديدا في رسم الإطار العام للشّخصية في الأدب المسرحي الموجّه للطّفل؟

- **أولا : ماهية الشّخصية :**

يتناول العمل الأدبي في كليّته عناصر تجمع شتات الأحداث في تنظيم سردي محكم، وبتفاعل منسجم بينها، وهو ما يقتضيه العمل المسرحي باعتباره جنسا من الأجناس الأدبية التي تضم هي الأخرى عناصر بارزة متمثلة في : الشّخصية، اللّغة، الزمان والمكان، الصراع والحبكة، وفي إطار هذا المبحث الذي سيتم التناول فيه بناء الشّخصية المسرحية الطّفولية، فإن الاهتمام سيقتصر عليها كونها إطارا هامّا وفاعلا في تشكيل العمل المسرحي، فلا وجود لأي عمل أدبي –مسرحي على وجه الخصوص– دون شخصيات، بحيث لا يتم الاستغناء عنها لأنّها هي العنصر المحرّك للأحداث.

يستند الأدب المسرحي على رؤى مسرحية غير قاصرة، تشكلت بعد ظهور الرواية والقصة... وغيرها من الأجناس الأدبية، مما جعل عناصره تتبلور بتأنّ وأكثر عمقا، رغم التضارب الحاصل بين المصطلحات التي فاقت حدّ الإسهال اللغوي، وعليه فإن "الشّخصية"، لفظة تبدو بسيطة إلاّ أنّ دلالاتها تباينت، فما المقصود بالشّخصية ؟ وما مفهومها في المسرح تحديدا ؟

1- لغة :

لقد تناولت العديد من المعاجم لفظة الشّخصية لما لها من الأهمية في إطارها العام والخاص على السواء، وقد ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة (شخص) قوله : "جماعة شخص الإنسان، وغيره، مذكر والجمع أشخاص وشخوص وكل شيء رأيت جسمانه، فقد رأيت شخصه"[1]، ويقول أيضا عن الشّخصية مشتقة من شخص ويعنى بها : "كل شخص له ارتفاع وظهور، والمرادية إثبات الذات"[2]، يشير ابن منظور من خلال هذه

[1] : جمال الدين بن منظور، لسان العرب، مج 4، مادة (شخص)، المصدر السابق، ص 2212.

[2] : المصدر نفسه، ص 2211.

التّعاريف إلى اعتبار أن الشّخص هو الكائن العاقل الذي له جسم، ارتفاع وطول، وهو ظاهر للعيان يمكن رؤيته.

وجاء في أساس البلاغة قول الزمخشري : "شخص، رأيت أشخاصا وشخوصا، وامرأة شخصية، كقولك : جسمية وشخص من مكانه، وأشخصته"[1]، أمّا في القرآن الكريم فقال الله تعالى : "وَلَا تَحْسَبَنَّ اللَّهَ غَافِلًا عَمَّا يَعْمَلُ الظَّالِمُونَ إِنَّمَا يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ الْأَبْصَارُ"[2] ؛ أي "من شدّة الأهوال يوم القيامة"[3] تشخص الأبصار، وقوله أيضا : "وَاقْتَرَبَ الْوَعْدُ الْحَقُّ فَإِذَا هِيَ شَاخِصَةٌ أَبْصَارُ الَّذِينَ كَفَرُوا يَا وَيْلَنَا قَدْ كُنَّا فِي غَفْلَةٍ مِنْ هَٰذَا بَلْ كُنَّا ظَالِمِينَ"[4] بمعنى أن أهوال يوم القيامة ستجعل الأبصار شاخصة "من شدة ما يشاهدونه من الأمور العظام"[5].

وبذلك يكشف الاستقراء لجملة التّعاريف المعجمية التي تمّ تناولها إدراك ماهية الشّخصية التي عُدّت بإجماع مختلف المتناولين لها على أنها ذلك الشّخص الحسي الذي يمكن لمسه وإدراك جسمه وله رؤية يمكن تحديده من خلالها ؛ أي أنّه شيء ملموس يُستطاع تحديد أبعاده الجسمية.

2- اصطلاحا :

يعد إطار الشّخصية في مفهومه العام هو عبارة عن الملامح التي تشكل طبيعة شخص ما، أو كائن حي ما (حيوان أو نبات)، بالإضافة إلى الصفات الخلقية التي تميزه

---

[1] : الزمخشري، أساس البلاغة، تح : باسل العيون السود، دار الكتب العلمية، ط 1، لبنان، ج 1، 1998، ص 497.

[2] : سورة إبراهيم، الآية رقم 42.

[3] : الحافظ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مج 2، تح : أنس محمد الشامي، محمد سعيد محمد، دار البيان العربي، د. ط، الأزهر، ص 690.

[4] : سورة الأنبياء، الآية رقم 97.

[5] : الحافظ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مج 3، المرجع السابق، ص 255.

والمبادئ التي يستند عليها في حياته، وبشكل خاص في الأدب تكون الشّخصية المقصودة هي المتواجدة في الرواية، القصة، أو المسرحية...وغيرها من الأجناس الأدبية.

وقد ورد مفهوم الشّخصية في المعجم الفلسفي، باعتبارها "هي مجموع ردود الفعل النفسية والاجتماعية التي يواجه بها الفرد بيئته أو أنماط السلوك التي تعينه على تكييف نفسه وفقا ببيئته الطبيعية والاجتماعية"[1]، ليشير محمد بوزواوي في قاموس مصطلحات الأدب على أنّ "الشّخصية خصائص تحدّد الإنسان جسميا، واجتماعيا، ووجدانيا، وتظهره بمظهر متميز عن الآخرين"[2]، وبذلك فإن هذين التعريفان قد مثلا امتدادا للتعريف اللغوي، المقتصر على الجانب الجسماني، إضافة إلى جانبين آخرين، وبذلك الشّخصية كمصطلح يستوجب أن تكون شاملة لثلاثة جوانب رئيسة، وهو ما يؤكده أحمد بلخير باعتباره أن الشّخصية "مفهوم معنوي، (...) والشّخصية الدرامية قد تكون إنسانا أو غير إنسان، وقد تكون مجرد شبح، والكاتب الدرامي يتفنن في رسمها، مركزا أمّا على خصائصها الجسمية، أو النفسية، أو الأخلاقية، أو الاجتماعية، أو الفكرية، هذا التركيز يكون متناسقا مع طبيعة الحدث الدرامي ونوعية الصراع"[3]، فجمع بين الجانب المادي (الجسماني)، والجانب النفسي، والجانب الاجتماعي بما يشتمله من فكر وثقافة.

كما يشير المعجم المسرحي إلى اعتبار أن الشّخصية هي "القناع، وهي بدورها ترجمة لكلمة يونانية تعني الدور الذي يؤديه الممثل عندما يضع القناع الخاص به"[4]، ويقصد به الوجود الخيالي للشّخصية في المسرحية، والتي تعدّ "ذلك القناع الذي يلبسه الممثل لأداء أدوار المسرحية"[5]، بمعنى أنها : الشّخصية الخيالية والكائن الورقي الشبيه

[1] : جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج 1، دار الكتاب اللبناني، د. ط، بيروت (لبنان)، 1982، ص 692.

[2] : محمد بوزواوي، قاموس مصطلحات الأدب، المصدر السابق، ص 151

[3] : أحمد بلخيري، المصطلح المسرحي عند العرب، المصدر السابق، ص 112.

[4] : ماري إلياس، حنان قصاب، المعجم المسرحي مفاهيم مصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 269.

[5] : صالح لمباركية، المسرح في الجزائر، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، ط 2، قسنطينة (الجزائر)، 2007، ص 277.

بالفرد الحقيقي"[1] ولشدّة التقمّص الفعلي تغيب روح الشّخص (الحقيقي) ليحلّ محلّه الشّخصية المسرحية المُتقمّص دورها، وهو الذي يجعل الطّفل أمّام شخصية ملموسة رغم تجرّدها، وتميزها بصفات معنوية، فهي تجسّد شخصية ما عن طريق الممثل وآدائه الفيزيولوجي، البسيكولوجي، والسوسيولوجي، وهي ما يمثّل الأبعاد الثلاثة التي تخلق شخصية خيالية مستمدة من الواقع أو من عمق الخيال، وفق ما يناسب الطّفل ومرحلته العمرية.

أ- **الجانب الأول : البعد المادي (الفيزيولوجي) :** وما يطلق عليه أيضا تسمية (الخارجي أو الجسماني)، ويمثّل الشكل الخارجي للشّخصية المسرحية، أو "ما يتعلق بالشّخص من حيث بنيته وشكله الظاهري أقصير هو أم طويل، بدين أم نحيف، قوي البنية أم ضعيف، سليم الأعضاء أم ذو عاهة من العاهات وهلم جرا"[2]، وهو الشق الجسماني الذي يمكن رؤيته بالعين المجرّدة، باعتبار أن النظرة الأولى لأيّ شيء تمنح رؤية أولية، فالمظهر الخارجي يساهم في التعرف على بعض مُشَكّلات الشّخصية، ولو بشكل يسير، رغم أنّه يستلزم التّأكيد على عدم المعرفة الكلية والمطلقة لكُنْه الشّخصية، بل بشكل نسبي لا مطلق، وإبعادا لبعض الغموض حولها.

ب- **جانب ثانٍ : البعد الاجتماعي (السوسيولوجي) :** ويمثل الحالة الاجتماعية للشّخصية، أي "ما يتعلق بالمحيط الذي نشأ الشّخص فيه، والطبقة التي ينتمي إليها، والعمل الذي يزاوله ودرجة تعليمه وثقافته، والدين أو المذهب الذي يعتنقه والرحلات التي قام بها والهوايات التي يمارسها فإن لكل ذلك أثرا في تكوينه"[3]، وهو الجانب الذي يسمح للمتلقي بشكل عام والطّفل على وجه الخصوص بأن يتعرّف على الإطار العام للشّخصية من ثقافة، حالة اجتماعية، طريقة تفكيره، ديانته، الهوايات التي يحب ممارستها، عمله

---

[1] : عز الدين بونيت، الشّخصية في المسرح المغربي بنيات وتجليات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير، سلسلة الأطروحات والرسائل : 2، مطبعة المعارف الجديدة، د. ط، الرباط، 1992، ص 111.

[2] : علي أحمد باكثير، فن المسرحية من خلال تجاربي الشّخصية، مكتبة مصر، د. ط، الإسكندرية، ص 74.

[3] : المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ودراسته، حالته الماديّة... إلى غيرها من الأمور التي تنبعث من خلال هذا المكوّن الذي يعتبره البعض بسيطا لدرجة الإهمال، لكنّه في الحقيقة مساهم فعّال في تكوين معلومات عن الشّخصية للمتلقي، بشكل بسيط ومستنتج مما يجعل هذا الأخير يُعمل عقله، وفي الآن ذاته دون الحاجة إلى كثرة الحوار والحديث عن ما يمكن الإعلام به بطريقة مرئية أكثر دلالة، وتأثيرا.

ج- الجانب الثالث : <u>البعد النفسي (البسيكولوجي) :</u> ما يسمى أيضا بالجانب الداخلي، وهو يتوسط البعدين السابقين بحيث "ما ينتج عن البعدين السالفين من الآثار العميقة الثابتة التي تبلورت على مر الأيام فحددت طباعه وميوله ومزاجه ومميزاته النفسية والخلقية"[1]، ويضم شقين شق نفسي (وجداني)، وشق فكري (عقلي) ويكون فيه اختلاف وفقا للعمر والنوع والسلوك والرغبات والميولات، مع اتباع للمزاج (انفعال، حزن، هدوء، فرح، اكتئاب، راحة، اطمئنان...) وذلك كله حصيلة لنتاج البعدين الاجتماعي والمادي، وهو الأكثر عمقا لأنّه يتغلغل في ثنايا الشّخصية، محاولا استنطاق الأحاسيس وتعريتها للعيان، فلا يمكنه أن يكون جسدا فقط، بل الشّخصية والإنسان في عموميته هو جسد ونفس، لهذا يعتبر أحد الركائز الأساس في تفعيل الشّخصية.

جمّة عدد تعريفات الشّخصية التي تباينت في ظاهرها، لكنها تبنت نفس المفهوم وإن اختلفت المفردات، وعايشت نفس الأفكار في عمقها وإن بدت متنافرة، وفي إطار تناولنا للجنس الأدبي المسرح فقد اعتبرت الشّخصية في المسرح هي تلك الشّخصية التي استمدت هيكلها من الواقع تجسّد صورا وحقائق واقعية عجزت الشّخصية الإنسانية عن تحقيقها أو تصوير لخيال ما يمكن أن يكون كتمنٍ للمستقبل المشرق.

فالشّخصية عنصر هام مكوّن للمسرحية يتفاعل مع باقي العناصر للنص الدرامي، والأجدر بنا القول أن لا وجود لقصة ولا لرواية ولا لمسرحية على وجه الخصوص – إطار الدراسة– دون حضور للشخصيات.

[1] : علي أحمد باكثير، فن المسرحية من خلال تجاربي الشّخصية، المرجع السّابق، ص 74.

ثانيا : بناء الشّخصية في مسرح الطّفل الجزائري

الكتابة في مجال الطّفل هو أمر ليس باليسير، ولكن إن لم تكن الإرهاصات الأولى ومن ثمة العثرات فلن نصل للحقيقة الإيجابية الدّاعمة للمجال الطّفولي بشتى أجناسه التي تراوحت بين قصص، أناشيد، روايات قصيرة، رقص ومسرحيات...ألخ، حيث تعد هذه الأخيرة –المسرحيات– ذات أهميّة بالغة في عالم الطّفل كون بدايات الطّفل الأولى تكون عبارة عن نشاط حرّ يسترخي فيه الطّفل من ضغط العالم المحيط به، فيمارسه دون تعسّف ولا إجبارية، بل انطلاقا من إرادته لتحقيق إشباع وقناعة نفسية ذاتية، وهو ما يطلق عليه اللّعب بهدف المتعة والتّسلية، وهنا يشترك المسرح مع اللعب في تحقيق الرّاحة النفسية والطمأنينة الذاتية، والمتعة، إضافة إلى استكشاف الطّفل وعوالمه النّفسية، وكذا انفعالاته وأحاسيسه، باعتبار المسرح هو المعبّر عن كل ما يختزن فكره ونفسيته، حيث يمتد شيئا فشيئا ليتطوّر ويصبح ممارسة ذاتية، واندفاعا وميولا لكل ذلك ؛ أي أنّ اللعب الخطوة الأولى للطّفل لولوج عالم المسرح الذي سيتشكل تدريجيا في شخصية مبدعة.

وبذلك فإن مسرح الطّفل ينطلق من واقع هذه المرحلة التي تعالج اضطرابات هذا الطّفل واحتياجاته بشكل عام، بما فيها من مزج بين الحسن والسيئ، وفي ظل خضوعه للجانب الفني المميز للمسرح، فإن ذلك سيجعله أسيرا للطريقة الفنية والجمالية المعتمدة، إضافة إلى عدم الاستغناء عن الجانب التعليمي والأخلاقي، لنجمله في التّربوي.

وعليه اقتصرت دراستنا لبعض نماذج النّصوص المسرحية الموجّهة للطّفل، والتي انطلقت أحداثها من الطبيعة المحيطة بالطّفل ومن البيئة التي يعيش فيها، وقد كانت البداية بالشّخصية المسرحيّة لدورها البارز في النص المسرحي الطّفولي –والذي ذكر آنفا–، حيث تعددّت النصوص المسرحية الطّفولية الجزائرية وتنوعت فيها الشّخصيات، بين عرائس دمى، شخصيات بشرية وأخرى حيوانية، وأحيانا الجماد من أشجار، أقلام..

وغيرها، باعتبار أنّ الشّخصية المسرحيّة تسمح بشخصنة وأنسنة كائنات وظواهر طبيعية وحياتية[1]، بحيث ارتأينا أن تكون البداية مع الكاتب المسرحي أحمد بودشيشة الذي كان محطّ اهتمام أولي في الرسالة إلاّ أننا وسّعنا من محتواها لتكون أشمل للنصوص الدرامية (المكتوبة) الموجّهة للطّفل.

ثالثا : البناء الفنّيّ للشّخصية المسرحيّة في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل :

إن رسم موضوع وإدراكه جيدا، بحيثياته وتفاصيله الدقيقة ليس بإمكانية كل شخص، فالفكرة الرئيسة التي تحتويها المسرحية، والتي بنيت على أساسها وتمّ استهدافها كرسالة مقدمة للطّفل هو العمل المسرحي بحدّ ذاته، وهي "الهدف الذي يرمي المؤلف إلى تحقيقه من عمله الفني"[2]، بطريقة فنية يستوعبها المتلقي (الطّفل)، فتؤثر فيه بشكل أو بآخر، إضافة إلى مجمل ما تناولته من شخوص، لغة، إيماءات أو إشارات وحركات على اختلافها، فالمسرحية تقوم على موضوع، يختلف باختلاف الهدف والفئة التي تُستهدف.

وقد تم اختيار مجموعة من النّصوص المسرحية الموجّهة للطّفل من بين جملة المدوّنات المكتوبة (الملحق)، بحيث الاختيار لم يكن بشكل عشوائيا، بل كان لعدّة اعتبارات متمثّلة في :

الاعتبار الأوّل : وهو اختيار المدوّنات المكتوبة، سواء كان ذلك سابقا أم حاليا؛ بمعنى أنّ النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل والمكتوب بشكل مركّز دون العروض المرئيّة.

الاعتبار الثّاني : وهو التّنويع في تناول النّصوص المسرحية، على أساس الشّخوص سواء كانت بشرية، حيوانية أو جماد.

[1] : علي أحمد باكثير، فن المسرحية من خلال تجاربي الشّخصية، المرجع السّابق، ص 82.

[2] : إدريس قرقوة، التراث في المسرح الجزائري (دراسة في الأشكال والمضامين)، المرجع السابق، ص 338.

1-أ- بناء الشّخصية في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل "محفظة نجيب" :

قام نص مسرحية "**محفظة نجيب**"* لـــ : **أحمد بودشيشة**" على موضوع تعليمي بشكل خاص تربوي في الإطار العام، فقد جاء متناولا لأهمية الأدوات المدرسية ومدى استلزام المحافظة عليها، لجعل الأدوات تجسد أدوارا وهو الأمر الملفت للانتباه بالنسبة للطّفل، ليطرح تساؤلا كبيرا في ذهنه : هل الأدوات تتحدث ؟ ، أو كيف لقلمي وكراسي وأدواتي بشكل عام أن تتحدث ؟، مما يجعل الطّفل يصل إلى مرحلة التجربة ؛ سعيا منه لأن تحادثه أدواته وتشتكي له ممّا تعيشه، محاولا إسقاط ما رآه في النص المسرحي على نفسه وأدواته.

ب- أنواع الشّخصيات المسرحيّة في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل:

حمل نص مسرحية "محفظة نجيب" شخوصا عدّة تراوحت بين شخصيتين من صنف:

- الكائنات الحية (بشرية) متمثلة في (الأم ونجيب).
- أشياء أو جماد تمثلت في : المحفظة / المقلمة/ الكتاب/ المبراة/ الكراس/ ممثل الأقلام الملونة/ المحبرة.

- **الشّخصيات الحيّة (البشرية):**

نجيب : تلميذ مهذب مؤدب ومجتهد، فهو اسم على مسمى لشدّة ذكائه يطيع أمّه كثيرا "سأطيعك يا أمي من أجلك أنت فقط"[1]، هو متعلق بها ويحبها ويظهر ذلك في شدة طاعته لها، رغم أنه يتأفف من ثقل المحفظة، إضافة إلى اجتهاده يتمتع بروح حيوية رغم

* : ينظر : ملخص مسرحية محفظة نجيب في الملحق.

[1] : أحمد بودشيشة، مسرحية محفظة نجيب، المؤسسة الوطنية للكتاب، د. ط، الجزائر، 1990، ص 10.

كل ما يلقاه من أعباء تلك المحفظة التي لا تزال تنغص عليه حياته وهو يتأرجح معها مرة يمينا ومرة شمالا، إلا أنّه لا زال يعيش الروح الطّفولية المرحلة لما قال : لقد كنت نجما هذا اليوم يا أمي"[1]، ولما قال : "(يقف ويتكلم) إنه من الفرق القوية وانتصرنا عليه"[2] فهو متحمس رغم تعبه من ثقل المحفظة وذلك ما يمثّل حيوية الأطفال المعتادين عليها والتي تنبض بها أجسادهم وأرواحهم وقلوبهم المليئة بالبراءة والصدق الذي يغلف حياتهم، فنجيب لم يدّع معرفته لصديقته التي كانت تسأله كيف أنه لم يعرفها ؟، فلم يقع في المجاملة خجلا، بل كان صادقا بنفيه أنه على معرفة بها، لأنّه لم يستوعب أي الأصدقاء هي بسبب النعاس الذي كان يغشاه، لكن بمجرد أن تأملها استطاع التعرف عليها "كأني أعرفك من قبل"[3].

لقد تم تجسيد الأدوار بامتياز وبكل تناسق، لتكون شخصية (نجيب) الشّخصية البطل، طفل في بداية تعليمه وهو تلميذ نجيب (ذكي ومجتهد)، ولكن ما يجعله يعيش الملل هو محفظته الثقيلة التي سئم منها ومن ثقلها، فصار يرميها أحيانا في الفناء، وأحيانا أخرى في ركن من أركان البيت، فقد برز ذلك من خلال بداية المسرحية وفي المشهد الأول تحديدا لما قال : (بلا مبالاة) إنّها في الفناء.. لا تذكريني بها يا أمي، إنّها هي التي زادت في تعبي..

.. إنّها ثقيلة... ثقيلة... ثقيلة"[4] لقد عبر نجيب عن ذلك بأريحية وبكل شفافية، فهو يكلم والدته أو أمه عن أكبر الهموم التي تعتريه.

[1] : أحمد بودشيشة، مسرحية محفظة نجيب، المصدر السابق، ص 11.

[2] : المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3] : نفسه، ص 16.

[4] : نفسه، ص 8.

ويعزّز ذلك بقوله : أقول لك الحق يا أمي... إنّي أريد أن أنساها قليلا... حتى أنسى ما سببته لي من متاعب، ومشقّة"[1] لقد وصل نجيب إلى مرحلة الكره الشّديد لمحفظته لسبب واحد وهو الثّقل، فهي ذا تبيّن براءة الطّفل الذي لا يعرف التملّق لأجل شيء ما، بل ما يحسّ به يقوله ولا يفكر في عواقبه، خاصّة وهو يحدث أمّه دون خوف ولا وجل منها، بل بنوع من الاحترام الذي تعلّمه وتربّى عليه.

كما أنّه يؤكد ذلك الكره بأنّها من جراء إتعابها له ليس لكرهه الدّراسة في حدّ ذاتها، بل على العكس لقد بدا متحمسا لمّا كان يقصّ على أمّه كيف لعبوا في كرة القدم "(يقف ويتكلم) إنّه من الفرق القوية وانتصرنا عليه"[2].

اتّسم نجيب بالكثير من الصّفات الأخلاقية : (الصدق وبكل عفوية)، وكذلك العدل، وبرز ذلك في إجابته على سؤال المحفظة لما قالت : "وهل تأخذ لي حقي منه إذا أنا دللتك عليه ؟" قال نجيب : أجل حتى ولو كنت أنا..."[3] وبالفعل نجيب قد كان عادلا في آخر المسرحية حين علم أنه هو الظالم للمحفظة وما تحتويه من أدواته بعد أن شرحت كل أداة موقفها وفهم الموقف جيدا من كل أداة على حدى، وفضلا عن ذلك كله اعتذر من أدواته وعاهدهم على المحافظة عليهم، وقد بدأ ذلك بأن يصلحهم لما قال : "أنت أيتها المحفظة التي تحفظ أدواتي من الضياع، ومن التلف.. سأرسلك فورا إلى الإسكافي.. بل سآخذك بنفسي.. وأطلب منه أن يرتق الفتوق التي أصابت جسمك، حتى تصبحي جديدة كما كنت أول السنة المدرسية"[4]، وهو ما يدل على حبّه لمحفظته ليرتمي في الأخير عليها، قائلا : "محفظتي الجميلة العزيزة"[5].

الشّخصية الأخرى التي خاضت مع نجيب تجربته التي عانى منها، هي :

[1] : أحمد بودشيشة، مسرحية محفظة نجيب، المصدر السابق، ص 9.

[2] : المصدر نفسه، ص 11.

[3] : نفسه، الصفحة نفسها.

[4] : نفسه، ص 36.

[5] : نفسه، ص 41.

- **الأم** : وتمثل الأم الحريصة على ابنها نجيب تنشئة، تربية، وحياة بمختلف تقاطعاتها وفي الوقت نفسه تلك الأم الطيّبة، فها هي تحضر الغداء لابنها وفي نفس الوقت تقول :"(في صرامة) نجيب اذهب إلى المغسل، هيا.. هيا.. بسرعة..."[1]، صحيح أن الأم طيبة، ولكن في الوقت ذاته هي صارمة معه في مبدأ النظافة، ولا يمكن لها أن تتسامح معه فيه، لأنّها تدرك أنه سيتعوّد على الأمر ويصبح مهملا له، وفي الوقت ذاته خوفا من أن يصاب بشيء ما، فهي تسعى إلى تطبيق الصرامة في حالة الإهمال، أو في حالة تجاوز الحدود الحمراء، وذلك درء لمختلف المشاكل الصحية وغيرها، وبذلك يعدّ الأمر تربية أكثر منه تدقيقا في الأمور التي يراها البعض تافهة، في حين أنها الأساسيات التي تبنى عليها طبائع الطّفل وشخصيته مستقبلا.

وهذه الجدية والصرامة لم تقتصر فقط على الجانب الصحي لنجيب، بل الصرامة في الحفاظ على المحفظة وما تشتمله من أدوات، فرغم محاولات نجيب التملّص من يدي والدته حول موضوع المحفظة التي رماها في الخارج بكل الحجج، إلا أنها لا زالت مصرّة على إدخالها للبيت وعدم رميها، وراحت تكلّمه وتحاول إقناعه بقولها : "إذا حملتها أنت اليوم فستحملك غدا"[2]، ثم بدأت تشرح له ذلك رغم سخريته من الأمر إلا أنها لم تنزعج بل بقيت هادئة ومسيطرة على أعصابها.

ومقابل تلك الجدية التي تظهر على الأم، نجد أن قلبها طيب وحنون نحو ابنها (نجيب)، فها هي تأتي : "تقترب منه وتهمّ بانتزاع الملعقة من يده.. لكنها لا تفعل"[3] ثم تكلمه بكل حنان ترد عليه وكأن شيئا لم يكن ولم يحدث، وذلك دليل على سعة صدر الوالدة وعطفها على أبنائها.

---

[1] : أحمد بودشيشة، مسرحية محفظة نجيب، المصدر السابق، ص7.

[2] : المصدر نفسه، ص 8.

[3] : نفسه، ص 11.

- **الشخصيات غير الحية (الجماد) :**

فهي شخصيات حالت دونها الأسماء لتكون هي في نفسها تعبيرا، ومعادلا عن اختيار اسم لها، فتمثلت في الأدوات المدرسية، ومن بين الشّخصيات المجسّدة نذكر :

المحفظة : وبدأ دورها كشخصية فاعلة في نص المسرحية من المشهد الثاني، بعد ما كانت في المشهد الأول سبب افتعال كل تلك الحوارات، لتلج العالم المسرحي فعلا بالمشاركة والخوض في أحداثه كشخصية ثابتة فيه، حيث عُرفت بهدوئها وعنادها، كما تفرّدت بقوة تحمّلها وصبرها رغم كل ما كان يقوم به نجيب من رمي، تلويح ووقوعها في الأماكن القذرة.. ألخ، من الأمور السلبية، صريحة جدا لما طلبت من نجيب أن يعاقب الفاعل بها كل من (الرمي، التلويح في الأماكن القذرة .. وغيرها) قائلة : "يبقى كما قلته كلأمّا.. أريد أن أرى بنفسي... وأنت تعاقب من فعل بي هذا"[1]، وصادقة "لكنني لا أستطيع الكلام.. إنني من جماد.. والجماد لا يتكلم ولا يحس.. إنه ليس مثل الإنسان"[2].

في المشهد الثالث تلج **المقلمة** التي تبدو مظلومة حينما تلفظت بذلك وبشكل مباشر "أنا..أنا مظلومة يا زميلي" [3]، كما أن السحّاب أصبح غير صالح فصار كل ما في جوفها يتسرب إلى الخارج.

قلم الرصاص : ذو السن المكسورة بسبب نجيب الذي يرمي محفظته فترتطم بالجدران وبذلك ينفلت من المقلمة ذات الأقفال غير الصالحة لتدوسه الكراريس داخل المحفظة وهو ما وضحته المقلمة : "لقد انفلتّ مني.. وخرجت من جوفي.. ووقعت في أسفل المحفظة فداستك الكراريس والكتب" [4]

---

[1] : أحمد بودشيشة، مسرحية محفظة نجيب، المصدر السابق، ص 16.

[2] : المصدر نفسه، ص 16- 17.

[3] : نفسه، ص 19.

[4] : نفسه، ص 22.

القلم الملون (ممثل الأقلام الملونة) : هو الآخر صاحب الأسنان المكسورة وله نفس الموقف مع قلم الرصاص، ويتبيّن ذلك حين قال : "إنها المقلمة.. هي التي كانت تلفظنا.. لا ترحم"[1].

المبراة : مهترئة وليس بها موسها الذي انفلت بسبب البرغي المتفكك منها.

الكراس والكتاب : الكراس والكتاب ملطخان بالحبر من الجهة الخارجية في الغلاف، حين يوضح الكراس نفسه ذلك "(يقلّب غلافه) لقد سكبت الحبر الذي في جوفها على غلافي يا رفيقي..."[2].

المحبرة : تغيب عنها سدادتها، ولا وجود للحبر بداخلها هي شبه فارغة، أيضا هي محبّة للخير رغم الذي جرى لها، لأنّها قامت بنصيحة نجيب في قولها : "أنبّهك إلى ما حدث معي حتى إذا اقتنيت محبرة جديدة وعرفت كيف تحافظ عليها من الضياع.. وانسكاب حبرها على كراريسك وكتبك"[3].

على العموم، فإن تركيبة شخصيات نص مسرحية "**محفظة نجيب**" للكاتب "**أحمد بودشيشة**" هي محط اهتمام الطّفل في بدايته، وتلامس كذلك مرحلته الأولى في التمدرس وهي مرحلة خيالية، يستجمع فيها الطّفل قدراته الذهنية ليوسّع من مجريات الأحداث، فيحاول تطبيقها أو تجسيدها على الواقع، فالشّخصيات كانت مميزة للفعل السديد الذي قامت به "بكونها مقنعة، ذات حضور فني متميز، تمتلك القدرة على التأثير في جمهور القراء والمشاهدين"[4]، الطّفل تحديدا، فجاءت موضّحة له الطريق الصحيح، خاصّة وأنها من وحي الخيال القريب إلى الواقع (شخصيات خيالية بحديثها –لأنّها جماد– واقعية

---

[1] : أحمد بودشيشة، مسرحية محفظة نجيب، المصدر السابق، ص 26.

[2] : المصدر نفسه، ص 30.

[3] : نفسه، ص 31– 32.

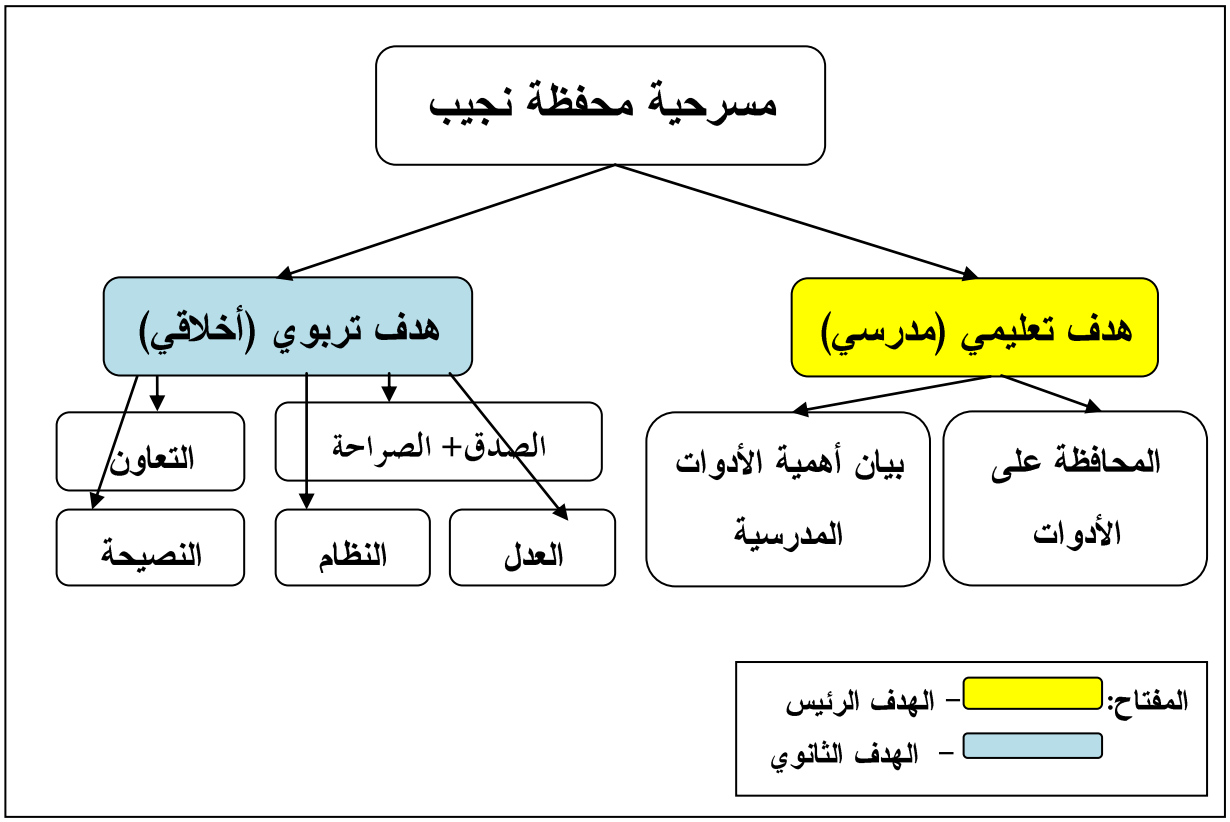
[4] : حنان عبد الحميد العناني، الدراما والمسرح في تعليم الطفل (منهج وتطبيق)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 5، عمّان، 2000، ص 36.

بتواجدها اليومي لدى طفل هذه المرحلة) ومن أقرب الأصدقاء للأطفال وهي أدواته، فكان لها تأثير قوي على الطّفل نجيب.

حاول الأستاذ أحمد بودشيشة غرس الحب التعليمي بالدرجة الأولى، ثم أهداف مكملة له وهي في الجانب التّربوي، بطريقة ترغيب لا ترهيب للطّفل في المحفظة وما فيها أو ما تحمله من أدوات، كما بيّن لنا أهمية النظام والاجتهاد باعتبار أن المنضبط والمنظم دائما أو دوما ما يكون ناجحا في دراسته، إضافة إلى العدل الذي اتّسم به نجيب، فقال الحق ولو كان مرا ولو كان على نفسه، وقد طبق ذلك نجيب رغم أنه هو الظالم فعدل بينهم، وصار محببا لديهم، فهو لم يقتصر على بعد تعليمي بحت، بل تجاوزه لأبعاد أخرى متضمنة تحته، وبذلك فالمسرح الطّفولي (الخاص بالطّفل) وبالتحديد المسرح المدرسي الذي يتم تناوله في إطار المدرسة هو غاية ووسيلة في الوقت ذاته، غاية لامتلاكه شخصيات نص المسرحية التي يحتاجها الطّفل في المدرسة فتربطه بها، ووسيلة" تطرح بمثابة الأداة لحمل الفعل المسرحي في المسرح المدرسي ونقله وجعله أكثر يسرا في التداول والتعاطي معه"[1] وبذلك يعد المسرح وسيلة للوصول إلى أهمية المحافظة على هذه الأدوات، أي أنه يجمع بين النظري والتطبيقي وفق منهجية علمية بحكم القواعد التي تضبط المسرح في تناولاته وفنية في الجماليات التي تكسب الطّفل نوعا من الحرية في الوقت ذاته، فتتراءى عدة أهداف تصنّف حسب درجة أهميتها المستقصدة، فلا يغيب الجانب الفني –لأنّه مسرح– ولا الجانب الآخر (تعليمي، تربوي..)، بل الحضور وارد وضروري في إيصال رسالة محدّدة، وإلاّ لما تم بناء نص المسرحية ككل ؟، فلا جدوى من نص المسرحية إن استهدفت الترفيه بالتحديد ولذاته، لأن هذا الأخير يفرض نفسه مع الفنون كلها، فلا يَغيب ولا يُغيَّب.

والأهداف التي تمّ تناولها خلال نص المسرحيّة نجملها في المخطّط التالّي :

[1] : سالم أكويندي، ديداكتيك المسرح المدرسي، المرجع السابق، ص 85.



الشكل رقم -01-

2-أ- بناء الشّخصية في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل "القلم المغرور"، "الاحتفال" :

من بين النصوص المسرحية الأخرى التي تناولت نفس الموضوع (موضوع تعليمي) مدرسي، نجد نص مسرحية "**القلم المغرور**"* لـــ : **عبد العزيز شارف**، ونص مسرحية "**الاحتفال**"** لـــ : **بن جيدل محمد بلقاسم**، والمواضيع التي تم تناولها هي أقرب إلى نفسية الطّفل كونها انبثقت من المدرسة التي يقضي فيها جلّ وقته، وذلك في ظل شخصيات متنوعة (البشر والجماد).

* : ينظر : ملخص مسرحية القلم المغرور في الملحق.

** : ينظر : ملخص مسرحية الاحتفال في الملحق.

نستهل بنص مسرحية "**القلم المغرور**" وذلك من العنوان الذي يمثل الشرارة الأولى التي تدفع بالقارئ إلى اختيارها خاصة الطّفل الذي توجّه له هذا النوع من النصوص التي تجعله يسعى لاكتشافها، فينبثق فيه نوع من التشويق بمجرد رؤيتها، يلاحظ أن العنوان جاء سلسا، لكن يحمل في طياته الكثير من التساؤلات، كيف للقلم أن يكون مغرورا ؟، هل هذا القلم يتكلم ؟ يا ترى ما الذي جعله مغرورا ؟ أو ما هي الميزات التي تميزه عن غيره ليصبح بهذه الفضاضة أو بهذه الأخلاق السيئة ؟ ، هي أسئلة وأخرى كثيرة ستطغى على وعي الطّفل، خاصة وأن العنوان جاء يتناول شيئا هامّا بالنّسبة له وهو القلم الذي يمثل العالم الرئيس في المؤسسة الثّانية (المدرسة) بالنسبة له بعد الأسرة، سيشغله بالجانب التعليمي، وسيفكر في جملة الأدوات المدرسية الأخرى، وفي قيمته وأهميته إن هو غاب، فلا تلميذ بدون قلم، أيضا المسرحي جمع بين شيء محسوس وهو القلم وشيء مجرّد الغرور، كيف للقلم أن يدّعي الغرور ؟.

كما يتم التّأكيد على اللّفظتين القلم والمغرور والتي جاءت كل منهما معرّفة دليل على تأكيد ذلك القلم بالذات وعلى غروره الشديد، وهو ما يساهم في جعل الطّفل يفكر في نفسه ويطابق بينه وبين أصدقائه، هل أنا أفعل مثل هذا مع زملائي ؟ أو أحد زملائه يفعل نفس الشيء معه ؟ ، سيخوض الطّفل حربا ليست شرسة، بل بكل سلمية مع نفسه يحاول إثبات أنه لا يحمل صفة الغرور، وهو طبع الإنسان، بل سيخضع ويحاول رسم التواضع على هيئته وفي نفسه كذلك، لإدراكه سوء الخلق واقتناعه بذلك من طرف القلم السحري.

يبدو نص المسرحية من الوهلة الأولى بلفظة القلم على أنها مدرسية إلا أن الكلمة التي تليها مغرور يجعلها نصا مسرحيا تربويا، وهو ما لا يمكن القول على أنه تناقض، بل على العكس تماما، فالجانب المدرسي يحمل شقا تربويا تعليميا ولذلك فإن العلاقة بينهما هي علاقة تكامل يتمّم كل جانب الآخر بمثل ما تتمم كل لفظة معنى الأخرى، وفي الأصل أن الكاتب "عبد العزيز شارف" وضع تحت العنوان الرئيس للنص المسرحي "**القلم المغرور**" (مسرحية تربوية)، -تأكيدا على ما تم ذكره سابقا-، وبغض النظر عن كل هذا فإن النص الدرامي مملوء بالشق التّربوي في ظاهر مدرسي أو بأدوات مدرسية فقط، حتى

لا يجعل الطّفل يعيش درسا من المواعظ والإرشادات، بل مجرّد التجسيم سيجذب الطّفل ويلفت انتباهه للاستكشاف وخوض المغامرة وفق رؤاه التي تبدو للكبار ساذجة، لكنها بالنسبة له مغامرة عميقة تستحق التّجربة.

أمّا نص المسرحية الثّانية والمعنونة بـــ : "**الاحتفال**" فقد تضمنت جملة من القيم التي اشتملها المتن المسرحي، وذلك من خلال المشاهد التي بنيت عليها، ولعل أول ما نبتدئ به هو العنوان باعتباره السمة الأولى التي تلاقي الأعين للتعريف بالأثر الأدبي المتناول، ويعدّ "المعلومة الأولى التي يتوجه فيه الكاتب للمتلقي مباشرة"[1]، وهو بمثابة الرأس من الجسد لا يمكن الاستغناء عنه لأنّه يوحي بكم وافر من المعاني والدلالات التي تتبيّن في تآلفها مع المتن المسرحي، والظاهر من العنوان "**الاحتفال**" أنه نص ممتع، كون الاحتفال شيء يبعث المسرّة والفرح في النفس، أيضا وردت الكلمة معرفة دليل على أنّ الاحتفال ونوعه معروفان، والتّلميذ يدركهما حق الإدراك.

إنّ جوهر ولبّ أيّ عمل إبداعيّ وجب أن يكون له موضوع يرتكز عليه كأساس للانطلاقة الحقّة والفاعلة في مصداقيّة هذا العمل، فلابد للنص المسرحيّ من موضوع يختاره الكاتب في بداية العمل، والهدف الذي يسعى للوصول إليه من خلال عمله الفني، وذلك انطلاقا من تجربة شخصية (الواقع)، أو من خيال المبدع.. إلى غيره من الأفكار، فعلى الكاتب الذي يوجه عملا إبداعيا ما إلى الطّفل أن تكون فكرته سلسة واضحة المعالم ومناسبة للفئة العمرية المقدمة لها هذا العمل، كذلك تتماشى وفكره البسيط، ليست حدّ السذاجة، ولا النبوغ الحاد، بل ما يتوافق وسن الطّفل، أيضا تحمل من القيم على تنوعها، التاريخية، الاجتماعية، التّربوية، التعليمية،... ألخ مثل الصبر، التسامح، الحب، الإخاء، الشجاعة، مع التنبيه على عكس ذلك من القيم السّلبية التي تزرع في نفوس الأطفال الرّعب، الشر والكراهية.

[1] : ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 324.

ب- أنواع الشّخصيات المسرحيّة في النص المسرحي الموجّه للطّفل "القلم المغرور" و "الاحتفال" :

وبالنّظر إلى نص المسرحية المتناولة نقول أن الكاتب "**عبد العزيز شارف**" تناول موضوعا مدرسيا لاعتماده على شخوص مسرحيّة كانت عبارة عن أدوات مدرسية، فالمطّلع على نصها الذي جاء بعنوان : "القلم المغرور" سيدرك وبشكل مباشر أن شخوصها هي أداوت مدرسية عاشت في "مقلمة ضخمة زاهية الألوان"[1]، لكنها تخرج فسحة وتعود إليها قبل عودة صاحبها (أحمد)، يبدو نص المسرحية مدرسيا، ولكن في عمقه يحمل معان تربوية، تبني الطّفل وشخصيته، وتجعله يتعايش مع ما يحدث في الواقع دون أن ينهار ولا أن يسقط في وحل السيئ إلى مستنقع الأسوء، وقد تنوّعت الشّخصيات بين:

- **الشخصيات غير الحية (الجماد) :**

- **المبراة :** وهي أول الشّخصيات التي تظهر على "الخشبة وعلامات الملل تبدو على ملامحها"[2]، فهي شخصية حساسة جدا وذلك انطلاقا من أحداث النص المسرحي الذي يوضح أن قلم الرصاص وسخريته منها جعلها تختفي بعد أن شَكَتْه للعم (كتاب).

- **قلم الرصاص :** شخصية رئيسة قام عليه النص المسرحي، وذلك بداية من الغلاف الخارجي له بالعنوان الذي احتوى في جزئه الأول اسمه، مما يجعل المتلقي (الطّفل) يتفاعل معه، ولكي يحتدم الصراع ويستمر إلى النهاية يجب أن تكون بين هذه الشخوص، شخصية محورية من ذلك الطراز العنيد الذي لا يقنع بأنصاف الحلول (...) وتكون من بداية ظهورها في نص المسرحية قد بلغت أوج كمالها ونضجها أو كادت[3] وهو ما يبدو

[1] : عبد العزيز شارف، مسرحية القلم المغرور، موفم للنشر، وزارة الثقافة، د. ط، الجزائر، 2008، ص 5.

[2] : المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3] : علي أحمد باكثير، فن المسرحية من خلال تجاربي الشّخصية، المرجع السابق، ص 75- 76.

على قلم الرصاص المغرور، الذي لا يهمّه إلا نفسه، لما يقول : "أنا سيد الأدوات"[1]، فهو يؤكد قوته وأهميته مقارنة بكل الأدوات، يحاول الاختفاء وراء الحقيقة، فلا يقول الصدق، وطريقته في الكلام غير محترمة، وذلك يتبيّن في عدّة مواضع كقوله : "تلك الحمقاء هي سبب كل هذه المتاعب"[2] (يقصد بها المبراة)، وبكل وقاحة يؤكد عنفجيته "لم أعاملها إلا بما هي أهل له"[3]، وهذا اعتراف من أحد الشّخصيات على سوء التعامل الذي يتميز به قلم الرصاص "لقد أصبحوا يقلدون قلم الرصاص حتى عاداته السيئة"[4]، فيبدو أن حالته صارت معدية لزملائه، كما يسعى إلى إعلاء نفسه تباهيا بها والحط من قيمة كل شخص يسعى لمنافسته.

– **المدور :** شخصية مميزة، فهو أكثر الأصدقاء إحساسا لأنّه أول من تنبّه للمبراة على أنها ليست على طبيعتها وسأل عنها "ما بال صديقتنا المبراة ليست على ما يرام ؟ هل هي مريضة ؟"[5]، حليم في ردّه فلا يتهجّم بشكل مباشر، بل يرد وباحترام وبكل أدب "استيقظ يا عم كتاب"[6]، بل هو صاحب الخلق والمعاملة الحسنة والمتفهم لكل شخص، فهو طيب ويحب الخير للآخرين ورغم ما فعله قلم الرصاص مع الجميع، قال له المدور : "لا تبكي يا صديقي.. كلنا نخطئ.."[7]، وما هذا إلا لكرم نفسه، والمسامحة التي تسكن قلبه.

– **الكوس :** يعتبر تابعا وفيا لقلم الرصاص، فكل ما يقوله يتقبّله دون مراجعة ولا تمحيص في ذهنه، كما يبدو عليه شدة تأثيره عليه، فصار سيء المعاملة والألفاظ التي

---

[1] : عبد العزيز شارف، مسرحية القلم المغرور، المصدر السابق، ص 05.

[2] : المصدر نفسه، ص 14.

[3] : نفسه، ص 08.

[4] : نفسه، ص 17.

[5] : نفسه، ص 07.

[6] : نفسه، ص 09

[7] : نفسه، ص 22.

يكررها قلم الرصاص نقلها عنه كقوله : "يا لك من أحمق.. ! أوقعتنا في مشكلة أكبر من الأولى.."[1]

- **الممحاة :** وجاءت في بداية نص المسرحية (المشهد الأول فقط) ثم لم تظهر بعد ذلك، ولكنها تسمع للآخرين وتحس بهم وذلك يبدو عندما تأثرت لأن صديقتها "**المبراة**" كانت تعيش في مهانة كون بعضهم يسخر منها.

- **المقص :** شخصية يبدو عليها الاهتمام بالصداقة التي تجمعه بالمبراة، فقد كان يتساءل "أين يمكنها أن تذهب.. ؟ أين.. ؟"[2]، دلالة على أهمية الأمر بالنسبة له، فقد كان ملازما للمجموعة في البحث عن المبراة أيضا، كما أنه يبدو عليه الخوف لما ارتعب من كونه سيُرمى "إذا لم ينجز أحمد واجبه.. فسوف يغضب ويرمينا الواحد تلو الآخر"[3]، يحب يحب الخير والمساعدة، ورغم غرور قلم الرصاص وتكبره إلا أنه يحاول مساعدته لما سقط الشمع عليه، لما قال له : "والوقت ليس في صالحنا.. تعال أيها القلم سأساعدك على نزع الشّمع"[4]، ويؤكد ذلك بقوله أيضا : "أنا أعمل ببطء حتى لا تتأذى"[5]، فهو يفكر في مساعدته دون أن يؤذيه وما هذا إلا لطيبة نفسه وحبه للغير ما يحب لنفسه.

- **الكتاب :** حكيم النص المسرحي وأكثرهم رزانة وعقلا، يبدو ذلك من خلال القصتين التي قام بقصهما على مسامع الأدوات المدرسية، فأثر فيهم (جلّهم)، فضلا عن الحكم التي يتكلمها ويمنحها لهم كنصائح قيِّمة "لا يا ولدي.. لا ينبغي أن تكلّم صديقك بمثل هذه الألفاظ.."[6]، "بل أعتذر من أخيك... فليس عيبا أن نخطئ بل العيب أن نستمر في

---

[1] : عبد العزيز شارف، مسرحية القلم المغرور، المصدر السابق، ص 20.

[2] : المصدر نفسه، ص 08.

[3] : نفسه، ص 14.

[4] : نفسه، ص 19.

[5] : نفسه، ص 20.

[6] : نفسه، ص 17.

الخطأ.."[1].. وغيرها من النصائح التي توضّح مدى كبره الذي يجعله يحمل من التجارب الحياتية التي منحته كل هذه الخبرة والحكم.

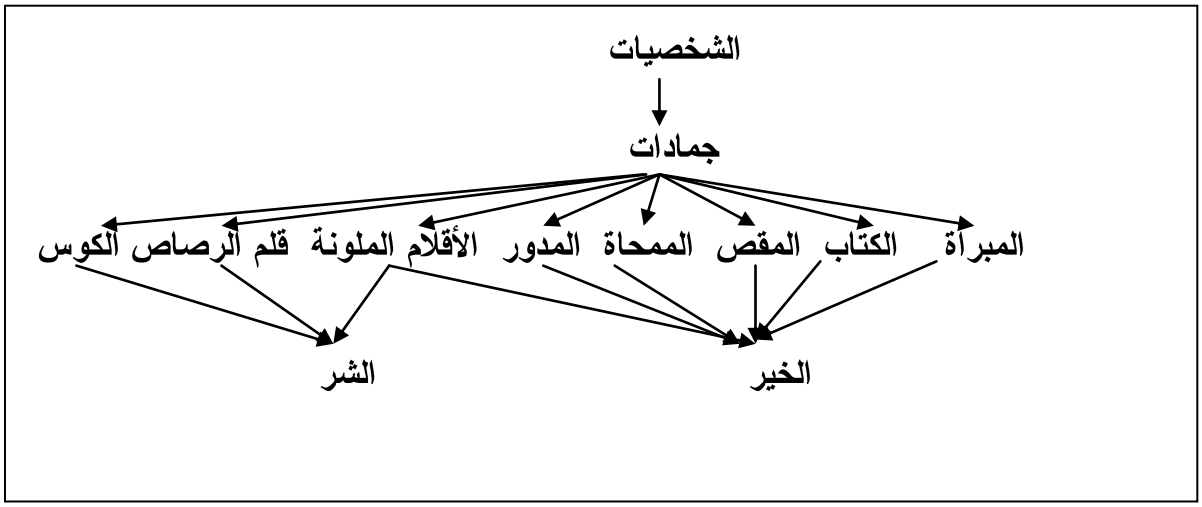
- **الأقلام (الأحمر والأصفر والأزرق والأخضر)** : لقد عاشت دورا في نص المسرحية بشكل ثانوي، لكن كان لها دورها الفاعل في تحريك عجلة الأحداث، يبدو عليهم الأخوة الكبيرة بينهم، لكن ملازمتهم لقلم الرصاص ساهم في عدوى الكلام البذيء، ورغم ذلك فأصلهم صالح، فلما نصح العم (كتاب) القلم الأزرق عن طريقة كلامه لأخيه اعتذر مباشرة من العم (كتاب) وقال : "سامحني يا أخي لن أتلفظ بمثل هذه الألفاظ مستقبلا.."[2]، فقد ندم وطلب المسامحة مباشرة، لم ينكر ذلك وبدأ في التكبر، وهذا لطيبة أصله وأن هذا التصرف اكتسبه من طول معاشرته لقلم الرصاص فقط، ليس متأصلا فيه.

- إضافة إلى المقلمة وأحمد، هنالك شخوص جاء ذكرها دون أن تلعب دورا في المسرحية.

يبدو من خلال جملة الشّخصيات التي تناولها النص المسرحي صراعا قائما بين قوتين تتمثّلان في : الشر والخير، ليس بمعناها الكامل، وإنما بأقل من ذلك حدة، لكنه في عيون الطّفل هو ذلك، كون الفعل الخيّر والجميل هو خير، والفعل السيئ هو شر ولا اختلاف في ذلك، لكن في حكمنا ككبار لا يصل إلى عمق الشر أو العكس (عمق الخير)، بل هو جزء من تشكيلة النفس الإنسانية، أمّا الطّفل فهو يحب رؤية مثل هذا التعارض القائم بين الغرور والطيبة، السماح والعقاب... وغيرها من الصفات الأخلاقية التي توصف في مجملها بين الحميدة والسيئة، والتي كانت وفق التّرسيمة التالية :

[1] : عبد العزيز شارف، مسرحية القلم المغرور، المصدر السابق، ص 18.

[2] : المصدر نفسه، ص 18.



الشكل رقم -02-

يعيش الطّفل القارئ لمثل هذا العمل تفاعلا بارزا، فهو يتراوح بين الخير والشر (بمفهوم الطّفل البسيط)، يجذبه هذا الطرف ليعود الآخر للقول بأن ذلك شر، كل بشخصه وبطريقته الخاصة- غير أن ذلك التنوع في الشّخصيات يبرز لنا واقعا حقيقيا يعيشه الطّفل في محيطه، فأمّامه كل هذه الأنواع من الشّخصيات التي استمدها الكاتب من عمق الواقع، والتي وضّحت نفسية كل على حدا مما أعطى نظرة للطّفل على الاختلافات القائمة بين الشخوص، وهو أمر قائم في المجتمع ودليله قوله عز وجل : "وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ"[1]، فالاختلاف سنة الكون لا اختلاف فيها، لكن غير الخلاف الذي يكون مهدّما للمجتمع وللصّداقة والأخوّة.

تماثلت الشّخصيات بين الخير والشر، ووفقا للترسيمة فإن غالبية الشّخصيات (الجمادات) جسّدت الخير في تعاملاتها مثل : (المبراة، الكتاب، المقص، الممحاة، المدور)، في حين أن قلم الرصاص والكوس، فقد تمثّلا الجانب الشرير في شخصياتهما بالغرور والعنف في الكلام، أمّا الأقلام الملوّنة لعبت دور الشر، وتبيّن ذلك من خلال طريقة الرد على باقي الأدوات المدرسية، بدون تهذيب، لكن بمجرد التنبيه استفاقوا من غيبوبة التبعية لقلم الرصاص والتَّشبُّه به إلى الهدوء والزرانة في الكلام، وهو ما يعتبر أنه

[1] : سورة هود، الآية 118.

خلق ليس متجذرا فيهم، بل تمّ اكتسابه من الألفة التي بينهم وبين قلم الرصاص باعتبارهم من نفس الجنس (أقلام)، والأصل في الإنسان هذا الأخير الذي يتراوح بين الخير والشر، مما يعطي مصداقية للنص المسرحي وللشّخصية في حدّ ذاتها، فهذا النوع موجود في الحياة التي تحيط بالطّفل، وسيتعرّف على كيفية التعامل معه مستقبلا.

- **الشّخصيات الحيّة (البشرية) :**

أمّا بالنسبة للشخصيات البشرية (أحمد) فإن وجوده كان عرضيا بالاسم فقط، في حين أنه لم يظهر تواجده وفاعليته، فقط برز من خلال جملة الحوارات الواردة بين الشّخصيات (الأدوات المدرسية) فتبيّن أنّ أحمد طفل عصبي في حالة أنه فقد شيئا من أدواته، أو كسر أحد أقلامه وهو ما ذكره المقص : "إذا لم ينجز أحمد واجبه.. فسوف يغضب ويرمينا الواحد تلو الآخر.."[1]، وما قاله الكوس : "يا للكارثة.. سيأتي أحمد ويرمي المقلمة كلها..."[2]، في الوقت ذاته فإن الطّفل بطبعه إن لم يجد حاجياته المدرسية سيبكي أو تثور ثائرته حرصا على أدواته وحفاظا عليها، لأهميتها بالنسبة له، فالإنسان يحمل بين طياته الخير والشر، هو خير مع الآخرين، ويصبح شريرا إذا دافع عن أموره الخاصة.

فالشّخصيات يمكن القول على أنها لم تكن متناقضة بقدر ما هي مكملة لنفسها، وليست متعارضة بقدر ما هو التباين في شكل الحياة وطبائعها وأخلاقها، مما يجعل هذا يؤثر في ذاك فتغرس الأخلاق الحميدة في نفوسهم وتصير أكثر فاعلية.

كما يجدر الإشارة، إلى أن الشّخصية تتطوّر لا تتوقّف في موقف ولا في صفة ثابتة، وإلاّ ما الجدوى من إتمام النص قراءة أو عرضا إن كان الثبات يفرض نفسه، غير أن هذا التطور ليس كما يظن البعض بـــ"أنها تكون في أول المسرحية شخصية طيبة فإذا بها في

[1] : عبد العزيز شارف، مسرحية القلم المغرور، المصدر السابق، ص 14.

[2] : المصدر نفسه، ص 20.

آخر المسرحية شخصية شريرة أو العكس"[1]، بل المقصود بالتطور هو "مجرّد إدراك الشّخصية لأمور كانت تجهلها.. وتصرفها بعد ذلك في ضوء هذه المعرفة"[2]، فالتغير في شخصيات نص المسرحية المدروسة بارز وهو تغير متعلق بعمق الشّخصيات لبعض المفاهيم سواء المزاح الثقيل، الاتحاد قوة والفرقة ضعف... وغيرها.

إن المعرفة ببعض الأمور ووضوحها بجلاء أمّام الشّخصية ساهم في تطوّرها من السيء (الغرور) إلى الأحسن (التواضع)، ومما لا شك فيه أن الحضور القوي لخلق التفاعل بين الشّخصيات (الاتحاد) في تعاملها جعل المسرحية متناغمة وثرية بما هو أحسن للطّفل تربية وتعليما.

في الأخير، عالج النص المسرحي "**القلم المغرور**" لعبد العزيز شارف مشكلة يقع فيها الأطفال وخاصّة التلاميذ الذين هم في إطار المدرسة، أو بشكل عام من يتعاملون مع الأدوات المدرسية، فاختفاء عنصر من عناصر التشكيلة للأدوات المدرسية سيساهم في إحراج الطّفل وفي البحث عنه حتى يجده أو يشتريه من جديد، وعليه فإنّ هذا النص، جاء مبرزا للحفاظ على الأدوات المدرسية، وكذا مؤكّدا على فاعلية كل أداة، فكل أداة لها دورها وأهميتها التي لا يستطيع أيّ شخص الاستغناء عنها بشكل كلي، أمّا ما تحمله المسرحية من أبعاد فهي غنية بذلك، فلا تتوقف القيمة عند حدود الأدوات، بل تعدته لقياسه بالحياة وما يجري فيها، فالبعد التّربوي حاضر وبشكل لافت للانتباه، وذلك إسقاط على الحياة التي يعيشها الطّفل بجعله يفهم الكثير من الأمور، كالوحدة وعدم الفرقة التي تمثل ضعفا، في حين أن الوحدة هي قوة وطاقة للإنسان، المزاح الثقيل الذي لا يستسيغه الكثير، وفي الوقت ذاته هدّام أكثر من بنّاء، يجعل الشّخص محطّ استهزاء، والآخر محل سخرية، وسيئاته أكثر من حسناته.

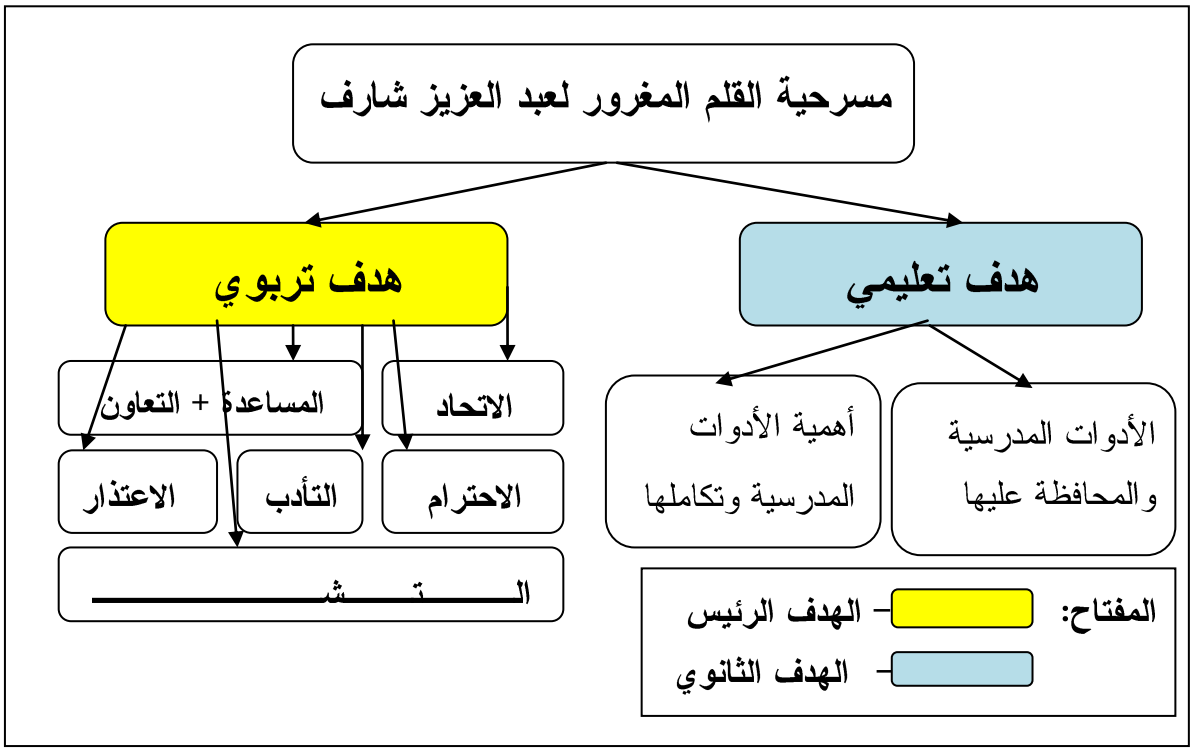
[1] : رشاد رشدي، فن كتابة المسرحية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، القاهرة، 1998، ص 32.

[2] : المرجع نفسه، ص 33.

التشاور، والأخذ برأي الأكبر منا والأكثر خبرة عنا، الاعتراف بالذنب ليس خطأ ولا عيبا، بل العيب في أن نستمر في الخطأ ونحن ندرك، والتهكم والسخرية من الآخرين... وغيرها، الكثير من الأمور التّربوية ضمّنها المسرحي "**عبد العزيز شارف**" في نص مسرحيته.

كما لا ننسى ما ركّز عليه الكاتب المسرحي، وجاء ذلك بشكل جلي في العنوان "**الغرور**" الذي جعل الأدوات المدرسية كلها تدفع ثمن ذلك، فلم يتوقف شرّه عليه فقط (قلم الرصاص)، بل تعدّاه ليضرّ الآخرين أيضا، وهي حقيقة يستوجب على الطّفل إدراكها وإدراك عواقبها.

وفي الأخير نجد أن الكاتب المسرحي "**عبد العزيز شارف**" في نص مسرحيته "**القلم المغرور**" قد جعل الأدوات المدرسية –الشّخصيات– وسيلة لغاية أسمى وهي الغاية التّربوية الهادفة إلى المساعدة، التعاون، الاتحاد، الاحترام، التأدب، الاعتذار... إلى غيره من الصفات الأخلاقية الحميدة، في حين أنّ "**أحمد بودشيشة**" في نص مسرحيته "**محفظة نجيب**" جعل الشّخصيات هي الغاية التي يسعى للوصول إليها وذلك بفهم قيمتها وأهميتها ودورها، رغم أنها تتمادى إلى الشق التّربوية، لكنها بشكل محدّد هو جانب تعليمي للطّفل أكثر وهو في بداياته، ويتبدى لنا الاختلاف من خلال المقارنة بين الشكل السابق للنص المسرحي "**محفظة نجيب**" ولنص مسرحية "**القلم المغرور**".



الشكل رقم – 03–

أمّا نص مسرحية "**الاحتفال**" لـــ "**بن جيدل محمد بلقاسم**" فلا يمكن تلخيص ما جاء فيها في جملة واحدة لتعدد زوايا النظر، واختلاف طبائع البشر (الشّخصيات في نص المسرحية)، غير أنه يمكن حصرها في مجال القيم الأخلاقية المتمثلة في التنافس الشريف أو بكل روح رياضية، والتعاون كمبدأ رئيس في نص المسرحية، غرس حب البحث كجانب تعليمي هو الآخر، والانطلاقة من العنوان الذي يمثل الفرحة والبهجة التي كانت في آخر النص مجسّدة في الاحتفال الخاص باليوم العالمي للسّلام.

من هنا نستنبط أن الانسجام والتناسق الذي غرسه المعلم في نفوس تلاميذه بدأ يثمر حين ساعد التلاميذ بعضهم البعض أو تعاون بعضهم البعض في الوصول إلى هدف ومبتغى واحد وهو تجسيد المطلوب منهم والمتمثل في مشروع خاص باليوم العالمي للسلم، حيث يتمثل ذلك أيضا من زاوية أخرى البعد الأخلاقي (الطاعة) لمن هم أكبر منا، وخاصة المعلم لقول أمير الشعراء أحمد شوقي :

قم للمعلم ووفه التبجيل كاد المعلم أن يكون رسولا

كما يحمل موضوع نص المسرحية معلومات ثقافية تغطي العالم العربي، تمثلت في المشهد الثاني عن فلسطين، وبورما والعراق وما يعيشونه من الدمار الذي يجتاحهم، فهو صورة تقريبية لما يحيط بالمجتمع العربي وبالأشقاء العرب والمسلمين، حتى لا يعيش الطّفل بمنأى عن ما يراه في الواقع، فيبقى التساؤل حبيس نفسه لا يجد له إجابة، ولا يستطيع الخوض فيه، كون الأمر مخيف بالنسبة له بمجرّد التفكير في الأمر، فما بالك التكلّم فيه وفي مقتضياته التي تتطلّب شرحا وتوسّعا وتبسيطا يلائمه، وبذلك هذا النص المسرحي وفّر الكثير من الجهد في إبراز المشاكل العربية على الصّعيد السياسي بطريقة تلائم الطّفل في بساطة الطّرح، وعمق الهدف، وبنظرة لا تخلو من الطفولة، البراءة والنّقاء.

إذا موضوع نص المسرحية جاء مناسبا ومكافئا لسن الأطفال بمحتواه البسيط، وبالتناولات المتنوعة لا المحصورة في جانب تعليمي بحت جاف، بل المزاوجة بين التعليم والتربية يخلق مواعظ راسخة، وضاربة في عمق الطّفل، كما أن الشقّ الإمتاعي يسمح هو الآخر في الترسيخ بعقل الطّفل كل الجوانب التي تشملها القيم التّربوية بشكل عام، فقد ساهم ذلك الدمج بين الجانب التّربوي والفني في إضفاء صبغة مميزة للنص المسرحي والذي نستشفه من خلال الشّخصيات التي تعد ركنا أساسا في أي عمل أو مؤلَف، كون المسرحية مثلا لا يمكن تجسيدها إلا بشخصيات تلعب أدوارا معيّنة، فهي تمنح الحياة لتدب الحركة في هذا العمل، وبشكل أو بآخر تعتبر روح النص المسرحي وأساس قوامها وتشكل فيه عنصرا فاعلا.

وبتعبير آخر تعتبر الشّخصية هي "الشكل الذي يضعه المؤلف الدرامي لإنسان ما ليتبنّاه الممثل على خشبة المسرح"[1]، فيكون مرآة عاكسة لما يدور في خلده ونفس الشّخص الحقيقي، فتكتشف الكثير من العوالم انطلاقا من الأبعاد الثلاثة (النفسية، الاجتماعية، الجسمانية)، وانطلاقا من ذلك فقد تناول النص المسرحي عدة شخصيات مسرحية حية (بشرية) من بينها : (المعلم، الأم، حسام، صفاء، الحكيم، أحلام، ياسمين، عبد السّلام، حسّان، أحمد)، وهو ما يؤكد الحضور القوي للشّخصية الطّفولية (التلاميذ).

- **الشّخصيات الحيّة (البشرية):**

المعلم : الذي يمثّل رمز البساطة والتواضع له الدور الأساس في نص المسرحية، فهو الموجّه للتلاميذ والمعين لهم، وفي الوقت نفسه ناصح ومحفز لهذا وذاك، قريب من نفوسهم يتعاملون معه بارتياح ليس شديدا ولا لينا، بل معلم يحفظ للمعلم هيبته، وفي الوقت نفسه أب مُرَبٍّ يدرك العوالم النفسية لأبنائه وكيفية التعامل معهم، لم يلاحَظ عليه الزجر ولا الطُرق المنبوذة في التدريس، بل يبدو عليه الهدوء، والرزانة، فلم ينزعج للمزاح الذي قام به أحد التلاميذ ردا عليه، حين قال : "سيطمع فيها عبد السلام حارس المدرسة ولن يأكلها غيره (يضحك التلاميذ والمعلم)"[2] بل أخذ الأمر بروح طفولية بريئة براءة التّلميذ وأجابه إجابة بريئة ذكية جعلت قوله لا يتوقف عند مجرد المزاح، بل رسالة مررها له بجعله يشارك في المشاريع بطريقة أو بأخرى وذلك بجعل عنوان كعكة ياسمين وأحلام تحمل اسم كعكة السّعادة نسبة إلى مسعود على حدّ قول المعلم.

التلاميذ على تعددهم : يطغى على التلاميذ الأخلاق النبيلة الحميدة، من بين تلك الأخلاق نجد : الأمّانة، وقد بدا ذلك في قول التّلميذة أن الأنشودة التي ستنشدها هي لـــ"فرقة التبصرة في شريطها الخامس.. وعنوانها : أمّنوا هذا الوطن"[3] ثم تنشد فالأمّانة

[1] : كمال الدين عيد، أعلام ومصطلحات المسرح الأوروبي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط 1، الإسكندرية، 2006، ص 392.

[2] : محمد بلقاسم بن جيدل، مسرحية الاحتفال، موفم للنشر، وزارة الثقافة، د. ط، الجزائر، 2008، ص 10.

[3] : المصدر نفسه، ص 08.

مزروعة في روحها وتعاملها بل مبدأ أساسي تعيشه، لم تدّعي أنها قد كتبت هذه الأنشودة أو أنها ألفتها أو لا تعرف صاحبها بالضبط، بل جلبت كل المعلومات وبشيء من الدقة نقول أنها أمّانة علمية طبقتها بوعي أو دون وعي هي قيمة رسّخت فيها سواء في المؤسسة الأولى (الأسرة) أو المؤسسة الثّانية (المدرسة).

وهي شخصيات تبدو من الواقع وخاصة الرسم المتقن لكل شخصية على حدا سواء في تعاملها وطريقة ردها لكونها نابعة من الواقع أو سلوكات التلاميذ التي نجدها تصرفات أطفال اليوم، وكأنّ الكاتب للنص المسرحي كان يدرك الكثير عن الأطفال، بل تعامل معهم لدرجة فهمه لمعالمهم وما يكتنفهم شعورا وإحساسا.

شخصيات نص مسرحية "الاحتفال" جاءت بسيطة بساطة الطّفل، كل شخص انطلق من نفسه فاستعرض الكاتب لنا الطّفل بشكل عفوي مما جعله يشد انتباه المتلقي (الطّفل)، وهكذا سيحاول التعرف عليه أكثر باعتباره لم ينطلق من الخيال الذي يصعب أحيانا تصديقه في مخيلة الطّفل، بل عندما يكون الأمر من المحيط ويطبق هذا على زميلي، وهذا يشبهني وذلك يشبه معلمي سيتحقق نوع من التفاعل لما سيجري من الأحداث مستقبلا، ونوع من التعاطف مع إحدى الشّخصيات يخلق جوا انفعاليا متميزا.

لقد مثل التلاميذ المساهمون في نص المسرحية الروح التي شاركت في دفع عجلة أحداثها، وقد بدا من هؤلاء شخصية عبد السلام في المشهد الثاني حين كان عقله منشغلا بصدق بأطفال العالم وكيف يعيشون ضمن ذلك الخراب والدمار، كيف يأكلون، وأين ينامون ؟، شخصية عبد السلام شخصية تسعى لحب التطلع عن أسباب المشكلة ومن المتسبب وتستهدف حلا عاجلا غير آجل بسبب معاناته النفسية من جرّاء كل تلك الأحداث والدليل أنه من شدة تفكيره بهم، قد رآهم في الحلم، فبدأ هذا الأخير مباشرة بصوت مستغيث، "الصوت : (بهدوء) النجدة.. الرّحمة.. أنقذوني."[1]، فهل ذلك يكتنف طفلا بعمر

[1] : محمد بلقاسم بن جيدل، مسرحية الاحتفال، المصدر السابق، ص 14.

الزهور وهمّه منشغل باللّعب ؟، لا بل التفكير الدائم في إخوانه الأطفال، وحب الخير لهم، بل التعبير الأنسب، الروح الإنسانية المنبعثة فيه والمفطور قلبه عليه هو من جعلهم يتبعونه في الحلم، لدرجة أن عدم قدرته على مساعدتهم واقعا تحوّل إلى رؤى طفولية بريئة صافية تسعى إلى إنقاذهم ولو حلما لينفّس عن روحه المتعبة من خلال ما يجري في العالم الواقعي.

كذلك يبين تلك الروح الصادقة التي لا يزال يعيشها الطّفل ببراءته في مساعدة كل من يعيش هذه الأزمة وهذا الدمار من أطفال بورما، العراق، الشيشان، فلسطين..ألخ. فالتساؤل الذي يطرحه كل مرة هو فضول لاستكشاف العوالم الداخلية والأسباب الرئيسة، ويثبت ذلك بطرحه العديد من الأسئلة، مثل : " لكن من أنت ؟ .. أين أنت ؟"[1]، وقوله : "أين أنتم يا رفاق ؟.. أيّها الصغار الأبطال لا أرى أحدا"[2]، ويطرح سؤالا أكثر عمقا : "(يتقدم إليه) لا تحزن يا صديق.. ولكن ما هذا السّلاح ؟"[3]، حيث هذه التساؤلات تدل على الاهتمام بأطفال العالم، وأن المشكلة التي يعاني منها هؤلاء الأشخاص ليست مشكلة فردية، بل مشكلة أمة بكاملها، فهو يطرح مشكلة تعاني منها مختلف البلدان، وخاصة وأنها في بدايتها قبل استفحالها في الجسد فيصعب بترها بشكل نهائي.

النخوة العربية منبعثة فيه سواء كان فطرة أم مكتسبة، فهي تعيش في أعماقه ويحاول من خلالها إبرازها وتفعيل دورها متى استطاع ذلك، ولم تسنح له الفرصة إلا في الحلم فطرح تساؤلاته ليجد إجابات ولو كانت مؤقتة، فتعامله إنساني بحت، نبع من شخصية تحسّ بالآخر، وهي شخصية نادرا ما توجد ؛ لأنّ حب النفس (الأنانية) هو ما يطغى على البشر عامة والأطفال خاصّة.

[1] : محمد بلقاسم بن جيدل، مسرحية الاحتفال، المصدر السابق، ص 14.

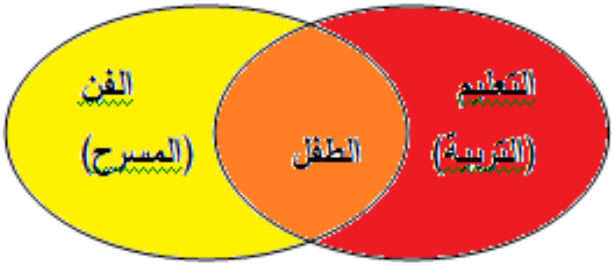
[2] : المصدر نفسه، ص 15.

[3] : نفسه، الصفحة نفسها.

خلق آخر بدا على شخصيات نص المسرحية وهو الاحترام سواء كان من طرف المعلم أو المتعلّم الذي انعكس بفضل خلق معلمهم، وكذلك العدل الذي اتّسم به هذا الأخير، فقد منح فرصة لكل من في القسم، دون استثناء، وترك لهم حريّة العمل، المهم أن يتقيّد بالموضوع (السّلم)، فكان التنوّع حاضرا وباديا في أعمالهم، بين أناشيد ورسومات وحلويات.. وغيرها، وذلك بالضبط الذي يخلق جوّا رهيبا تفاعليا بين المعلّم والمتعلّم، وهو ما يدخل ضمن نطاق التحفيز لا الزجر، والترغيب لا الترهيب، وبشكل غير روتيني، يسمح بتغيير السكّة التي دأب الأطفال عليها، وهو ما يصنعه الفن (المسرح) من فرجة فـــ "المسرح مدرسة يدرس الناس فيها مجتمعين ومسرورين دون أن يلاحظوا أنهم يدرسون"[1]، ويبدو أن هذا ما عمل عليه معلمهم لما بدأ يشرح رسمة عبد السّلام التي تجمع عدّة صور لأطفال من مختلف بلدان العالم مردّدين شعارا واحدا "نريد أن نعيش.. نريد السّلام"، فهو يدخل عالم الدرس، لكن من باب أوسع لا تضيق في أعين الأطفال، بل بكل حيويّة، وجمالية، وهو الأهم لترسيخ المعارف والقيم وأي شيء هام، فمن يلغي الفنية (الجمالية)، أو التّربوية إلغاء كليّا، لن يصل إلى المبتغى المنشود، باعتبار أن الفن يقوم "بلا شك بوظيفة تربوية مهمة، وليس هناك مجال فائض في الفن الذي نريده، لطروحات تجعل من الأخلاقية والتعليمية في الإبداع حالة عرضية لا غير"[2]، فكلاهما يستوجب الحضور، وإلاّ ما الهدف من الفن في غياب التعليم (التربية) ؟، وكيف يُقدّم التعليم (التربية) بشكل مستساغ للطّفل في ظل غياب الفن ؟، فلا غنى لنا عن أي جانب دون الآخر ؛ لأنّه في العمق الأمر متداخل، وهو أشبه بـــالتكامل الحاصل في الشكل الموالي :

[1] : عقل مهدي يوسف، متعة المسرح : دراسة في علوم المسرح نظريا وتطبيقيا، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2014، ص 116.

[2] : المرجع نفسه، ص 115.



الشكل رقم – 04–

دون أن ننسى الأخوّة التي نادى بها المسرحي في النص الدرامي، وذلك انطلاقا من تعدّد المتعلّمين، ولكن اتحادهم في تمجيد يوم السّلم، في الكثير من المواقف أيقظ عبد السّلام بروحه الإنسانية وجدان القارئ أو المتفرج بكلامه المؤدّب وأخوّته باسم الدين الإسلامي، ففي كل لحظة يبرز ذلك الاسم الذي ينطبق على مسمّاه (عبد السّلام)، بل هو أيقونة السّلام في المسرحية، وهو يعترف بذلك رابطا لذلك بالإسلام، أي هو تمجيد لأخوة الدين الإسلامي بذكره لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم لما قال : "(بحياء) لقد علمتنا يا سيّدي أنّ ديننا الحنيف دين حبّ وإخاء.. وأنّنا لن نؤمن حتى نحبّ لغيرنا ما نحبّه لأنفسنا كما قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم– "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحبّ لنفسه" ونحن نحبّ لأنفسنا الحياة والسّعادة."[1]، فشخصية طفولية مثل هذه تخلق انتباها وترقبا واهتمام المتلقي بها، وسواء كان الممثل (في العرض) أو الشّخصية (في النص المكتوب) فيعدّ "هو المحك الحاسم في تفجير عوامل الحماس أو الإحباط"[2] ؛ لأنّه هو العامل الأساس في تفعيل النص الدرامي (عرضا ومكتوبا)، وبتعبير آخر يمثل حلقة وصل بين باقي العناصر المشكّلة للمسرح، غيابه غياب للجنس الأدبي ككل ؛ أي هو مركز خلق الجنس الأدبي.

[1] : محمد بلقاسم بن جيدل، مسرحية الاحتفال، المصدر السابق، ص 11.

[2] : عقل مهدي يوسف، متعة المسرح : دراسة في علوم المسرح نظريا وتطبيقيا، المرجع السابق، ص 79.

يستلزم ذكر أن النص المسرحي الموسوم بـــ : "**الاحتفال**" مترابط ومتسلسل دراميا، عالج نقاطا تربوية بحتة في مضمون مدرسي تعليمي، فمشج بينهما ليضرب عصفورين بحجر واحد، وقد برهن الكاتب على قدرته في الولوج من باب المدرسة للوصول إلى هدف وغاية تربوية، وبذلك فإن المسرح يثبت جدارته بتركيبته المميزة، بين جمعه للتربية، التعليم و الجمالية، وذلك باعتباره فنا مركبا يحسّس الأطفال بالجمالية حين توظيف الأناشيد، اللعب، الرسوم... وغيرها من الفنون، ويدمج الموارد للوصول إلى التعلّمات المراد تحقيقها على اختلافها، فلم يترك مجالا إلاّ ولامسه بسبب تميّزه في الطّرح والتّناول، وهو ما لمسناه في كل الأعمال المسرحية الموجّهة للطّفل المتناولة سابقا، مع ضرورة الإشارة إلى أن الاختلاف وارد وكائن بين غلبة جانب على جانب آخر دون تغييب كليّ لجانب على حساب الآخر.

3-أ- بناء الشّخصية في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل "الشجرة"، و "الحمامة" :

يعتبر العنوان هو البوابة الأولى لأيّ عالم نصي في مختلف الأجناس الأدبية، أو العتبة الأولى كما يقول جيرار جونيت، فهو يحمل دلالات وأبعادا في باطنه، والعنوان الذي أمّامنا هو عنوان يتكون من لفظة واحدة، وهي (الشجرة) جاءت معرفة، وكأنه يحدد شجرة بذاتها، وليست بشكل عام، بل هي محددة، كما تعبر عن بعد ثقافي متمثل في الحفاظ على البيئة كإطار عام وبالضّبط الشجرة ؛ لأنّها رئتها والهواء الذي نتنفسه (الأكسجين) هي من تطرحه، ولذلك فهي ذات أهمية بالنسبة للبيئة وللإنسان أيضا، وقد حاولت شخصياته إبراز ذلك، من خلال أربعة شخوص رئيسة، إضافة إلى عدد من التلاميذ والتّلميذات الذين يشكلون العنصر الفاعل في استمرار نص المسرحية رغم ثانويتهم (عدم مركزيتهم).

ب- أنواع الشّخصيات المسرحيّة في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل :

النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل "الشّجرة" :

- **الشّخصيات الحيّة (البشرية):**

المعلم : تعدّ هذه الشّخصية مركز الشّخصيات الواردة ليس بكونها رئيسة أم ثانوية، بل باعتبارها همزة وصل بين التلاميذ اللامبالية والتلاميذ التي تودّ أن تقدّم نصيحة، فجاءت بدور مساعد فعّل حركية الأحداث وجعل سيرورتها يسيرة نحو الأمّام، كما أنّه ذلك المعلم الذي يرسمه أي طفل في ذهنه، صورة مقدّسة له، تحمل في نفسها الخير، وتبادر له، فهو من ساهم في إيصال كلمة التّلميذ عمار ومحمد حول الحفاظ على الأشجار، للاحترام الذي يكنّه التلاميذ له.

محمد (تلميذ) : شخصية رئيسة في النص المسرحي قيد الدراسة، يبدو عليه الغضب والعصبية، وذلك حينما يبدأ في الشجار مع أحد زملائه حفاظا على الشجرة التي غرسها زميله عمار، يبدو عليه أنه حساس أيضا فبمجرد أن نهره الأستاذ صار يبكي، وأصبح عمار يقول له :"لا تبك.. لا تبك.. الحمد لله الشجرة لم تصب بشيء"[1]، كما يبدو عليه العزم والإرادة بالتصدي لكل ما يعتريه دون خوف، بل بإرادة من فولاذ، فهو خاض معركة مع زملائه حول شرحه لأهمية الشجرة ووجوب الاهتمام بها رغم أن عمار أخبره بأنه حاول سابقا وقد فشل، وذلك حينما قال محمد : "لا.. لابد من ربح المعركة معهم، ما رأيك لو أحاول مرة أخرى"[2]، متحمس ومندفع نحو الخير، ومتواضع فلم يقم بزجر زملائه، بل حاول التوضيح لهم بكل بساطة، بل هو أشبه بالشجرة، ذات الجذور الضاربة في العمق بحيث لم يحد عن هدفه في إقناع زملائه، وأصر على ذلك وفي الأخير استطاع فعلها.

---

[1] : صالح لمباركية، التأليف في المسرح، المرجع السابق، ص 14.

[2] : المرجع نفسه، ص 14.

عمار (تلميذ) : متواضع وبسيط، يحب الجلوس لوحده، أو بالأحرى مع شجرته والاعتناء بها، يساهم في فعل الخير، ويحاول تبسيط الاعتناء بالشجرة حتى تصير محبّبة لأصدقائه، فقد وضح لأحد التلاميذ ما الذي عليه فعله بقوله : "تنقش التراب الذي حولها وتسقيها وتنزع الأعشاب التي تنبت بقربها"[1].

تبدو شخصيات النص المسرحي واقعية جدا، ولهذا فالطّفل سيعيش معها بكل ما تحتويه من بساطة ليست حدّ السّذاجة، ولكنها التي تجعل الطّفل مرتاحا في تصرفاته دون تكلّف، فحين الغضب يتشاجر، وحين الهدوء يكون كذلك، وهذا طبع الإنسان، والطّفل على الخصوص، كما أن الموضوع المتناول يساهم في إكساب الطّفل ثقافة لأن "الاهتمام بثقافة الطّفل أمر واجب على جميع المؤسسات المجتمعية، ومن أهمها الأسرة والمدرسة"[2]، اللتان تشكلان واقع الطّفل المساهمان بدرجة كبيرة في بناء شخصيته المستقبلية، حيث أن الشجرة تلعب دورا هامّا في دورة الحياة الطبيعية، وبطريقة غير مباشرة المسرحية فتحت للطّفل بالتعرف على أهمية الشجرة وسيتساءل حول ذلك ليبحث أو حتى يجد إجابة عن تساؤلاته، كما سيدرك كيفية التصرّف، وما يستوجب عليه فعله والذي يستلزم الابتعاد عنه أيضا.

جاءت كل شخصيات النصوص الدرامية السابقة عبارة عن مزج بين البشر والجماد، أو البشر لوحدهم، والجماد على حدا، ونضيف إلى ما سبق "أنّ هناك أنواع معينة من القصص المسرحية التي ينجذب الأطفال إليها خاصة في سنّ ما قبل العاشرة تقريبا، وهي القصص التي تجري على ألسنة الحيوانات"[3]، والتي يتجاوب معها الطّفل وفقا لما يلائم سنّه دائما، ومن بين النصوص المسرحية الموجّهة للطّفل في الجزائر والتي اشتملت على شخصيات حيوانية هنالك نص مسرحية "**الدجاجة المخدوعة**" لـــ : "**جمال الطاهري**"، نص

---

[1] : صالح لمباركية، التأليف في المسرح، المرجع السابق، ص 16.

[2] : سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال : قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 2، الأردن، 2009، ص 322.

[3] : حسن مرعي، المسرح التعليمي (الكتابة- الموضوعات- النماذج)، المرجع السابق، ص 23.

مسرحية "**من يلعب حمار وأرنب**" لـــ : **عبد العزيز شارف**، نص مسرحية "**الأسد والحطابة**" للكاتب المسرحي "**مراد سنوسي**"، نص مسرحية "**الحمامة**" لـــ : "**صالح لمباركية**"... وغيرهم.

النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل "الحمامة" :

وفي هذا الإطار سيتم تناول نص مسرحية "**الحمامة**"* لـــ :" **صالح لمباركية**" والتي طبعت سنة 2013م، فقد جمعت:

الشّخصيات الحيوانيّة : والمتمثّلة في : الحمامة، القنفود، الفكرون، الأرنب، الحمار، القرد، البلارج (اللقلاق)، الثّعلب، الذّئب، إضافة إلى الشاب (**شخصية حيّة (بشريّة)**.

جرت أحداث نص المسرحية في فصلين، حيث اعتدى فيها الثعلب الماكر بمساندة الذئب على الحمامة وأكلا أولادها (الفراخ)، فاتفقت مع باقي الحيوانات للانتقام منهما وبمساعدة الفلاح وابنه الشاب لكونه هو الآخر قد تعرض لاعتداء من طرف الثعلب وأكل أحد خرفانه، وفي الأخير انتصرت الحمامة والحيوانات التي وقفت بجانبها للانتقام من الثعلب والذئب، وبذلك انتصروا على الظلم والخداع.

يعيش الكائن الحي بطبيعة مركّبة بين الخير والشر، كبارا وصغارا، رجالا ونساء، ليكون الحيوان هو الآخر مثل الإنسان، خيّر في طبعه، ويصبح شريرا لأنّه ظُلم، وهو ما حدث مع الحمامة التي كانت طيّبة وخلوقة، "خالتي الحمامة، حنينة ولطيفة.."[1]، إلا أنّ الاعتداء الماكر الذي جرى لها وطال ولدها بقي نقطة سوداء في قلبها، مما جعلها مصرّة على الانتقام على الرغم ممّا أصابها من همّ وكدر، "أنا مانيش ساكتة لازمني ننتقم من هذا المجرم، اللي لعب على ولدي"[2]، أبواب الانتقام منفذها الوحيد لتريح نفسها وفكرها، ولو

* : ينظر : ملخص مسرحية الحمامة في الملحق.

[1] : صالح لمباركية، التّأليف في المسرح، المرجع السّابق، ص 27.

[2] : المرجع نفسه، ص 39.

أنّ الانتقام شيء سلبي، ولكن الجانب الإيجابي طغى على السلبي، مما جعله يتوارى ويمنح الأحقية للحمامة، ففلذة كبدها راحت غدرا ولولا الثعلب الماكر لكانوا متحلّقين من حولها.

الشّخصيات الحيوانيّة :

إذاً تراوحت الشّخصيات بين الخير والشر، بين مقبل ومدبر عليه، رغم أنّ الكلّ يزاوج بينهما مثل : القنفود والحمامة وغيرهما، فحين الإصابة بشدّة أو مشكلة الكل أصبح يدافع عن حقه ؛ لأنّ الدور سيأتيه مع الوقت، فهي مواجهة للدفاع عن النفس وما يملكونه، وهذا ليس بعنف حاد، بل العنف هو ما زاد عن الحدود المعقولة، وبذلك يشكل خوفا لدى الطّفل، أمّا الشّخص الشرير فهو ماكر وخادع من بداية المسرحية مثل الذئب والثعلب اللذان كانا يتصيّدان غفلة الحمامة والفلاح للوصول إلى الفراخ والخرفان، حتى بينهما لا يتفقان، وبذلك فإن نسبة الشر في نص المسرحية أقل مقارنة بنسبة الخير الذي يسكن شخصيات المسرحية ؛ أي أن الشر والخير هما المتناقضان اللذان يجذبان الطّفل لمتابعة النص المسرحي للنهاية، فالتعارض بين الحب والكره، الخير والشر، الطويل والقصير، الحياة والموت... وغيرها هي من الأمور التي تسبب المتعة للطّفل، فهو صراع بين السلبيات والإيجابيات، بين أمور مادية لينتقل إلى المعنوية منه، فالطّفل سيزداد "انتباهه حينئذ، ونستطيع من خلاله أن نقدم، ونبث توجهاتنا، كذلك جميع أشكال الفرجة المصحوبة بالموسيقا، والغناء والرقص، تجد استجابة وانجذابا"[1] من طرفه، وهو ما تواجد من تنوع في نص المسرحية، فضلا عن الاستثمار الجيد للنص المسرحي في التوجيه والتعليم والتربية، والإرشاد، والنصح.

أفضت هذه الدراسة من خلال جملة المعطيات الواردة فيها، إلى أنّ: الكتّاب المسرحيين الجزائريين قد نوّعوا في طرح شخصيات نصوص المسرحيات الموجّهة للأطفال بين شخصيات حيّة (بشر)، شخصيات حيوانية، شخصيات غير حيّة (جماد)، وقد

[1] : عبد الرؤوف أبو السعد، الطفل وعالمه المسرحي، المرجع السابق، ص 119.

توضّح ذلك من خلال نص مسرحية "**محفظة نجيب**" لأحمد بودشيشة التي جمعت بين الجماد والإنسان، نص مسرحية "**القلم المغرور**" لـــ : "عبد العزيز شارف"، هي الأخرى غلُب عليها الشخوص المؤنسنة، التي تعدّ نقلا لـــ "سلوك الإنسان الثقافي المعرفي الاجتماعي إلى عالم الحيوان أو النبات أو الجماد بحيث يغدو هذا العالم شبيها – وإلى حد المطابقة أحيانا– بعالم الإنسان عدا الشكل الإنساني"[1]، إضافة إلى نص مسرحية "**الحمامة**" لصالح لمباركية، ونص مسرحية "**الأسد والحطابة**"، "**بيبو في باريز**" لمراد سنوسي، نص مسرحية "**سأطير يوما ما**" و "**إنقاذ الفزاعة**" ليوسف بعلوج، نص مسرحية "**شمس النهار**" لـــ : "نبيلة قاسمي"، نص مسرحية "**الدجاجة المخدوعة**" لجمال الطاهري... وغيرها، حيث بعضها يحتوي على شخصيات حيوانية بحتة تمّ أنسنتها، والبعض الآخر اشتراك بين شخوص بشرية وأخرى حيوانية أو جماد، أو نباتات تمّ استعارتها ليُسقط الطّفل الواقع المسلّط على الحيوان في المسرحية على واقعه البشري الحقيقي، وبذلك فهو يلغي المسافة الفاصلة بين الإنسان والحيوان باعتبارها شخصية، ليكون الفعل هو مركز الاهتمام.

[1] : محمد بري العواني، دراسات في أدب ومسرح الأطفال، المرجع السابق، ص 174.

الخلاصة :

لقد ساهم الكاتب المسرحي الجزائري في رسم الحدود العامّة للكتابة المسرحيّة الجزائريّة الموجّهة للطّفل وتحديدا الشّخصيّة التي تلعب دورا محوريّا في النص المسرحي، كونها العمود الفقري الذي تتأسّس به المسرحية وتتفاعل فيها لتنتج نصّا مسرحيّا بارزا ومؤثّرا، بحيث تمّ طرح شخصيات متنوّعة فيها، امتزجت بين : الشّخصيات الحيّة (البشريّة)، الشّخصيات الحيوانيّة، والشّخصيات غير الحيّة (الجماد).

الفصل الثّالث : بناء اللّغة (الحوار) في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل

أوّلا : اللّغة المسرحيّة

ثانيا : الحوار المسرحي

توطئة:

يعتبر المفهوم الدرامي أساس الفن المسرحي باعتباره المزيج الذي يعكس واقع حياة الإنسان، ويكوّن مزيجا من التّفاعلات التي تصوّر شخصيات تحمل صراعات وتبدي آراء تظهر من خلال الحوارات.

ومن خلال ذلك سيتم التناول في هذا الفصل:

- اللغة المسرحية.
- الحوار المسرحي.

أوّلا : اللّغة المسرحيّة:

اللّغة روح الحياة وسرّ استمراريتها وإلغاؤها إلغاء للحياة والتّواصل الذي يسكن العالم الإنساني، رغم وجود الإيماءات والإشارات باعتبارها دلالات أخرى غير لغوية معبّرة، إلاّ أنّ الدّلالة اللّغوية هي البؤرة المركزية تواصلا وإبلاغا.

1-تعريف اللّغة:

أ- لغة :

قد عرّفها ابن منظور في معجمه (لسان العرب) على أنّها : "اللّسن"[1]، وما قاله ابن جني "حدّها أنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"، أي أنّ اللّغة أصوات وتعبير، تهدف التّواصل أو إبلاغ شيء بذاته، وهي مشتقة من الفعل لغا وتعني يتكلّم، أو ينطق[2] وهذا ما يعني أنّ اللّغة هي : الكلام الناتج عن شخص ما أو ما ينطق به أو ما عرف كذلك قديما باللّهجة، أي وظيفة اللّغة أثناء الاستعمال، دون عزلها عن سياقاتها المتباينة.

ذكر قاموس مصطلحات الأدب اللّغة على أنّها هي التّعبير الموافق لفئة معيّنة، تختلف باختلاف ثقافتها، سيكولوجياتها[3]... إلى غيرها من الأمور التي تعدّ مكوّنا للشّخصية في مجتمع ما.

ب- اصطلاحا :

إنّ الحديث عن اللّغة شيء هامّ جدا، غير أنّه حديث عن جزء من الكلّ المتمثّل في التّواصل في الحياة الاجتماعية، فهي تستخدم يوميا وبشكل لا متناه، غير أنّ اللّغة التي نقصدها هي : اللّغة الأدبيّة المتضمّنة للّغة المسرحية كونها نوعا من أنواع الكتابة الأدبية،

[1] : جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، المصدر السّابق، 4050.

[2] : المصدر نفسه، ص 4050- 4051.

[3] : محمد بوزواوي، قاموس مصطلحات الأدب، المصدر السابق، ص 228.

لكن ما يميزّها لا يجعلها بنفس المستوى مع اللّغة الأدبية، باعتبار أن اللّغة المسرحية ممارسة وكتابة، أي عرض مرئي ونص مكتوب، فاقتصار العمل المسرحي على النص الدرامي (المكتوب) هو تقزيم لحجمه وتحديده في جانب أدبي وحسب، في حين أنه يمتدّ إلى الفن، ولهذا تعتبر اللّغة المسرحية على أنّها : "الكلمات التي تختار، وتُرتّب بطريقة ما، وتستعمل منطوقة أو مكتوبة، وتهدف إلى توصيل أفكار الشّخصيات المسرحية إلى المتفرجين"[1] ؛ بمعنى أن العمل المسرحي يوظّف اللّغة نطقا وكتابة (عرضا مرئيا ونصا مكتوبا)، مع سعيه إلى هدف معيّن وهو الهدف الأبرز والأكثر ما نسعى إليه سواء في اللّغة العادية أو اللّغة الأدبية (المسرحية تحديدا) باختلاف الثّقافات والشّعوب... وغيرها، والمتمثّل في التّواصل أو عملية إبلاغ الطّرف الآخر (المتلقي)، سواء كان مستمعا، أو قارئا.

2- اللّغة المسرحيّة بين العاميّة والفصحى :

طرح المسرحي المصري ألفريد فرج الذي اهتم بالمسرح بشكل عام واللّغة المسرحية على وجه الخصوص، توضيحا لأهميّة اللّغة المسرحية الملامسة للشق الجمالي والتّعبيري (باعتباره فنا)، ممّا يستلزم تحقّق وظيفتين : اتّصال وإبلاغ، ولا تأتي بذلك إلا اللّغة الفصحى[2]، وهنا فضلا عن تبيانه للوظيفتين الأساسيّتين للّغة المسرحية المتمثّلة في الاتّصال والإبلاغ، قد أشار إلى إشكالية أخرى، وهي: ازدواجية اللّغة* التي تُعنى بـــ : التّقابل الموجود بين اللّغة العربية الفصحى واللّغة العامية، مع محاولة تأكيده على أنّ اللّغة المسرحية الفصحى هي المحقِّقة للوظيفتين، في حين أنّ اللّغة العامية التي انحرفت بشكل

[1] : إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، المصدر السابق، ص 193.

[2] : عبد الله أبو هيف، المسرح العربي المعاصر : قضايا ورؤى وتجارب، منشورات اتحاد الكتاب العرب، د. ط، دمشق، 2002، ص 107.

* : **ازدواجية اللغة :** ويقصد بها أنّ للغة مستويين : مستوى الكتابة ومستوى الخطاب الشفوي في الحياة اليومية ويدل ذلك على الفصحى والعامية.

تدريجي ساهمت في انتشار عدّة لهجات ممّا جعل فجوة بين اللغة المحكية واللّغة المكتوبة.[1]

لا يستطيع أحد نفي ما قاله ألفريد فرج باعتبار أن اللّغة الفصحى بوابة الهوية والانتماء، لكن للّغة العامية أيضا دور في المسرح بغرض إيصال وتبليغ الكثير من المفاهيم، وتعديل بعض الرّؤى... ألخ، ولعلّ ما يصل باللّغة العامية لا يصل باللّغة الفصحى، (كشدّة المعاناة، المحن،...)، وأكثر ما نستدلّ به ما كان في الجزائر من مسرحيات بلغة عاميّة منتقاة الألفاظ كتبت بلغة عاميّة مفهومة، لم تصل إلى الكلمات السّوقية البذيئة،[2] بل تجاوزتها مساهمة في تبليغ رسالة للانتفاض والنهوض من أجل الدّفاع عن الوطن، والبعض الآخر كانت معبّرة عن الواقع التّاريخي، الاجتماعي، السّياسي.. ألخ، وهذا ما يؤكّد على اجتماعية المسرح (الطّابع الاجتماعي له) الذي حمل على توظيفه للّغة العاميّة.

وبذلك نخلص إلى أنّ اللّغة ليست الإشكالية التي يستوجب التّدقيق فيها كونها فصحى أو عامية، باعتبار أنّها تقرأ أو تعرض لطبقة مسؤولة (الكبار)، بل يستوجب إدراك المضامين التي لا تخرج عن الإطار الأخلاقي، الثقافي، الاجتماعي... وغيرها، رغم كل هذا إلا أنّ ذلك لا ينفي ولا يلغي اللّغة الفصحى بشكل كامل، فلها دورها بحكم اختلاف الطّبقات، ففي المسرح (المثقّف، والأميّ)، وبعض المسرحيّات لا يدرك كنهها إلاّ متفحّصا في الأدب، أو عالما بالواقع العربي.. إلى غيره من المواضيع التي تستوجب ثقافة واسعة، وعليه فإنّ اللّغة تكون وفق المضمون وجمهورها، مع شرط تحقيقها لوظيفتي الاتّصال والتّبليغ.

[1] : ريزوق هناء زغلاش، النص المسرحي للأطفال في الجزائر: دراسة في البناء الفكري والتربوي لمسرحيات عز الدين جلاوجي، رسالة ماجستير، المسيلة، 2012.ص 120.

[2] : أحمد بيوض، المسرح الجزائري: نشأته وتطوّره، المرجع السّابق، ص 30.

وفي ضوء ما تقدّم فإنّ للأطفال أيضا نصيب من المسرح الذي له خصوصية تميّز كل مرحلة عن الأخرى، وهو ما يجعل اللّغة المسرحية تختلف باختلاف الفئات العمرية للأطفال من حيث لغتها، والقاموس المتناول، لكن الأجدر بالذّكر هو أنّ كون اللّغة العربية الفصحى هي اللّغة المكتوب بها النّص المسرحي (إطار اهتمامنا) وكذلك العروض في الجانب الإلقائي، تجعل الطّفل يتواصل بفضل المسرح، وفي الوقت ذاته تُصقل لغته وتُهذّب من الشوائب، لتتعدّل إلى ما هو أحسن، وبذلك اللّغة العربية الفصحى يتعلّم منها الطّفل الممارس والقارئ والمستمع، وتصنع منه طفلا فخورا بهويته وانتمائه موظّفا لغته في ذلك، ولهذا فهي وسيلة تواصل وإبلاغ، وعليه تعدّ "اللّغة حاجة فكرية وفنية، وليست مجرّد زينة أو التزام خارجي"[1] فرض على المسرحي، مع ضرورة أن يتذكّر هذا الأخير "أن يتعرف على جمهور الأطفال الذي يتوجّه إليه بالكتابة، بفهم عالمه الخاص به، عن طريق التقرّب إليه في اختيار النص الذي يلائم المرحلة العمرية التي يكتب لها"[2]، فهو يركّز على ضرورة استخدام لغة يفهمها الأطفال مع مراعاة مراحلهم المتباينة ؛ بمعنى أنّ الطّفل أو المرحلة العمرية له أحيانا تستوجب توظيف اللّغة العامية أو الكلمات المتداولة في محيطه، حتى يستطيع إدراكها أو للفكاهة، وتمرير رسالة معيّنة، وبذلك فإنّ من لا يملك ناصية اللّغة وأدواتها الحَرفية والفنية لا يمكنه أن يكون كاتبا مسرحيا وبالتّحديد للطّفولة، وبما أنّ هذه الأخيرة –الطفولة– تنقسم إلى مراحل فأكيد أن مخاطبة الأطفال ستكون وفق سنّهم ومستواهم مع الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الفنية والتّربوية في إطارها العام.

3-المسرحية الشّعريّة في الأدب الجزائري:

احتوى الأدب الجزائري المسرحية الشّعريّة من خلال توظيف نص شعري ضمن مسرحيته سواء كان نصا لأحد الشّخصيات أو من إبداع الكاتب المسرحي نفسه، كما يمكن أن يكون النص المسرحي برمّته شعرا.[3]

---

[1] : عبد الله أبو هيف، المسرح العربي المعاصر : قضايا ورؤى وتجارب، المرجع السابق، ص 119.

[2] : حسن مرعي، المسرح المدرسي، دار ومكتبة الهلال، ط الأخيرة، بيروت، 2000، ص 37.

[3] : عز الدين جلاوجي، النص المسرحي في الأدب الجزائري، المرجع السابق، ص 131.

وقد اعتبر نص مسرحية بلال بن رباح للشاعر محمد العيد آل خليفة أول نص مسرحيّ شعري جزائري كتب سنة 1938م، لتليه نصوص شعرية أخرى لمحمد الأخضر السائحي مثل: الراعي، أنا الجزائر، وغيرها، ورغم هذه الكتابات الإبداعية إلاّ أنّه يصعب الوصول إلى كتابة نص إبداعي وفق معايير فنية ودراميّة تتلاءم والطّفل، هذا الذي جعل الشّعراء ينصرفون عن كتابة هذا اللّون الأدبي.[1]

4- مستويات اللّغة المسرحيّة:

تعدّ مستويات النص اللغويّة هي القالب الذي تتوزّع عليه اللّغة لتبرز بشكل جيّد وتكون ذات مضمون هادف، والتي تتمثّل في :

أ- **المستوى الصّوتي** : والذي يُركّز فيه على تجنب الأصوات ذات الصعوبة النطقية أو المستعملة استعمالا نادرا، وتحاشي الكلمات الثقيلة ذات الأصوات المتنافرة.

ب- **المستوى المفرداتي** : ويقتصر الاهتمام في هذا المستوى على التميّز بالوضوح والبساطة وسهولة اللغة والاختصار، يمكن توظيف التكرار غير الممل، استخدام أسلوب المفاجأة وعنصر التّشويق والإثارة، كما أنّ التّنوّع في التّعبير يساهم في جذب انتباه الطّفل لمواصلة القراءة والتّفاعل مع النص المقروء.[2]

ج- **المستوى التّركيبي** : وفيه يتمّ تجنّب التّعقيد، الجمل الطّويلة، الغموض، الكلمات الغريبة، المجاز الذي لا يستسيغه الطّفل، وغيرها من الأمور التي تجعل هذا الأخير ينفر من القراءة حتى لو بدت في شكل فني جميل.

---

[1] : ريزوق هناء زغلاش، النص المسرحي للأطفال في الجزائر: دراسة في البناء الفكري والتربوي لمسرحيات عز الدين جلاوجي، المرجع السابق، ص 123.

[2] : المرجع نفسه، 123- 124.

5- بناء اللّغة في النص المسرحي الجزائري "محفظة نجيب" لـــ: أحمد بودشيشة

يتمتّع الطّفل بحريّة أكبر على الخشبة المسرحية ونفس الشيء وهو يتصفّح نص مسرحية، بحيث تُعمِل فكره في تصوّر الشّخصيات والأحداث، وكل ما يتعلّق بالنص المسرحي، ليسمح له بالانتقال إلى عالم آخر يعيش معه لفترة قد تطول وقد تقصر، حسب شدّة التأثر الذي فَعل فِعله بالطّفل، فترسخ في ذهنه، ويبدأ في تقليدها، شخصيات، لغة (حوارا)، وعليه، فإنّ اللّغة عموما والحوار تحديدا يسمح للشخصيات بالتواصل سواء على الخشبة ؛ أي في العرض أو في الجانب المكتوب، ممّا يعني أنّه شبيه بالمحادثات العادية التي يكون هدفها الأوّل هو التّبليغ بشكل مقتصد وأكثر دلالة[1]، وبذلك فإن اللّغة لم تعد تقتصر على مجرّد أنّها صورة لفكر وفقط، بل تعدّته إلى أن أصبحت أداة في الآن ذاته، بها نفكر ومن خلالها نتواصل.

واللّغة في نص مسرحية "**محفظة نجيب**" **لأحمد بودشيشة** لا تصور وحسب المواضيع أو الأشخاص أو الأحداث، بل هي موضوع ذلك التصوير مهما كان نوعه ؛ أي أنها تنتقل من كونها أداة توظَّف إلى موضوع في حد ذاته، وبهذا يخلق ذلك التمايز في أول وظيفة لها، وهي الخروج عن الإطار المعياري للغة أو النمط المتداول لها، أو هي حدود معيارية سطحية ساذجة ؛ أي إلغاء وإهمال اللّغة المحصورة في وسيلة التواصل والتعبير إلى وظيفة الرسالة ذات البعد التّربوي بشكل عام والتعليمي بشكل خاص.

ولا تتوقف حدودها هنا، بل تعدّتها إلى وظيفة أخرى متمثّلة في تحديد أبعادها المتناغمة والمتداخلة في ما بينها، فالمسرحي أحمد بودشيشة استغل النص بشكل مبهر، فقد بنى من خلاله جملة من الأفكار التي يصعب أحيانا إيصالها لمدارك الطّفل كونه سيردّ بالسلب فقط من أجل إبداء رأي معاكس أو ما يسمّى بالعناد، وذلك لمّا أصرّ نجيب على عدم حمل المحفظة ووضعها في المكان المخصّص لها، بقوله : "(بلا مبالاة) إنّها في

[1] : ماري إلياس، حنان قصاب، المعجم المسرحي مفاهيم مصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 175.

الفناء.. لا تذكّريني بها يا أمي. إنّها هي التي زادت في تعبي.."[1]، لكن التوجيه بشكل غير مباشر يسمح له بإدخاله ضمن حياته، بل تقبله وبشكل مباشر، ومن دون أن يحس بأنه تحت ضغط المستوجب، بل تحت حرية توجيهية من بعيد فقط، وذلك في إجابة الأم : "لن تحملك الآن... لأنّ هذا دورُك أنت.. وعندما يأتي دورها هي فستجدها سعيدة بذلك."[2]، وهو ما يكتنف المسرح بخصوصياته الدرامية المميزة في جعل الطّفل يعيش ذلك مشابهة بالواقع، فتكون ردة فعله أكثر تجاوبا وإيجابية، وبكل حرية.

الكاتب المسرحي اشتغل على لغة المسرحية حيث كانت في متناول الأطفال، وذلك بـــاللّغة البسيطة بساطة الطّفل، لكنها تحمل دلالات عميقة عمق ما يستوجب غرسه فيه كذلك، ليبقى غرسا صائبا يتماشى وإياه طيلة الحياة، ومن بين تلك الألفاظ الواردة نجد : (تخاف، ثقيلة، يضحك، صمت، الصحون، مشقّة، أعاتبه، تتوجع، مظلومة، قاعة، المحكمة، رفضت، انتظري...) إلى غيرها من الألفاظ التي حملت دلالات معينة من خلال سياقاتها والتي تدور في فلك تربوي تعليمي، فاستخدام الألفاظ الموظفة في المجال التعليمي كالمحفظة والمقلمة، المحبرة، المبراة، الكراس، الكتاب...ألخ كلها حقل دلالي لمفهوم التعليم بشكل عام أو المدرسة بشكل خاص، فهي إحالات لشق تربوي تعليمي يمهّد للطّفل اكتسابا وتعاملا تربويا متخلّقا.

غير أنه أهمل الجانب المكتوب ولأن دراستنا منصبّة على النسق المكتوب أو النص المسرحي، فقد ارتأينا تسليط الضوء عليه، والتي لاحظنا فيها بعض الأخطاء التي تواصلت على طول النص المسرحي كهمزة الوصل (اُنظري، اُكتبي، اِسمعي...) جاءت بهمزة قطع في الأصل أن تكتب بهمزة وصل، وذلك جد مهم بالنسبة للطّفل الذي سيقرؤها، وعليه يستوجب الانتباه لمثل هذه الأخطاء التي قد تكون مطبعية وقد تكون من الكاتب نفسه.

[1] : أحمد بودشيشة، مسرحية محفظة نجيب، المصدر السابق، ص 08.

[2] : المصدر نفسه، ص 10.

هنالك تنوع كلامي في النص المسرحي يدل على سن الطّفل ولغته، فكلّ سن له مستواه المعيّن من الكلام الذي يختلف بدوره عن الآخر، وله مجموعته الخاصة من الألفاظ التي تزداد بعد فترة وأخرى بالمطالعة وبكل ما يقابله في حياته، فلغة نجيب تبدو لغة أطفال، حيث يزجر أحيانا ويكتئب أحيانا أخرى، يهدأ مرة، ويعلو صوته مرة أخرى بكل خشونة في تعاملاته مرة أخرى، صارم أحيانا ولين أحيانا أخرى، يعاتب وحنون....، إضافة إلى هدوء الأم الذي يبدو في تعاملها مع نجيب، إلا التعنيف الذي مارسته على هذا الأخير حرصا وتربية لابنها على الأسس الصحيحة والقويمة، فاللّغة الموظفة هي لغة فصيحة يسعى من خلالها الكاتب المسرحي الأستاذ أحمد بودشيشة إلى زرعها في نفوس الأطفال، صحيح أنها تختلف حسب المستوى، لكن المسرحية في مجملها تناولت أو استوعبت اللّغة الفصحى بشكل مميز.

لا يخلو أي عمل أدبي أو أي إنتاج أدبي سواء كان للطّفل أو لغيره من جديد، وما لم يحمل جديدا فقد صار شيئا مستهلكا وقديما في نظر المتلقي على اختلافه، بل يستوجب أن يعيش الجِدّة ليعلوَ بالمتلقي ويبلغه، فيتعلم كل جديد من خلال هذا الإنتاج، والأكيد أن المسرحي جعل ذلك هدفا من أهداف هذا النص المسرحي المتكامل البناء، فالانطلاقة كانت بلغة فصيحة عادية، ولكن أجاد توظيفها فكانت في متناول الأطفال، فهل يجيد كل متمرس في اللّغة وبنفس الألفاظ أن يعيد صياغة نص مسرحية لمسرحة الأحداث دراميا بمثل هذا الانسجام والبعد الدلالي العميق ؟

أضاف الكاتب المسرحي "**أحمد بودشيشة**" للنص الدرامي "**محفظة نجيب**" قاموسا يثري الملكة اللغوية للطّفل، فجعل في ثنايا هذا العمل ألفاظا جديدة تفتح عقل الطّفل على محتوى جديد مثل : (الجحود، خذلتموني، مطأطأ، المذنب، البرغي، يحشو، الفتوق...)، وجاءت تعزيزا لقاموس الطّفل اللغوي وجعله أكثر حيوية باستقبال جملة من المفاهيم والمصطلحات اللغوية الجديدة التي سيدرك معانيها بالممارسة، وذلك بُعد تعلمي يتدرج تحت مظلة أوسع وهي المظلة التّربوية.

قام نص المسرحية المعنونة بـــ : "**محفظة نجيب**" لأحمد بودشيشة على لغة مناسبة للطّفل، خاصة وهو في قالبه المسرحي، وبذلك يمكن القول : صحيح أن اللّغة مسلمة وبديهية، إلا أنها تحتاج لنقاش أكبر من كونها وسيلة تواصلية (خطاب لغوي) أو ليس للوقوف عند حدود النص كإشكالية قائمة بين العامية والفصحى أو اللّغة المهذبة وغير المهذبة، وإنما انطلاقا من خصوصية هذا الجنس الأدبي دون غيره، بهذا تزداد ضرورة الوعي بمستوياتها وفقا لما يتناسب والطّفل ومن ثمة وظيفتها ودلالتها التي يحاول إبلاغها (الوصول إليها)، فاللّغة المسرحية بالذات تخطّت عتبة التواصل إلى عتبة أخرى أرقى وهي التفاعل الحاصل بين العناصر المكوّنة للعمل ؛ للوصول باللّغة إلى كونها رسالة تحمل هدفا معيّنا، اجتماعيا، ثقافيا، تربويا...ألخ.

أحيانا نلمس من خلال اللّغة أنها تجاوزت الحدود بالنسبة للأطفال، سواء بالزجر فهي تدل على عدم الاحترام الذي قد يتبعه الأطفال، ولهذا يستوجب أن يكون صورة للأدب لا صورة للرد بكل وقاحة على الآخرين، أو بطريقة سيئة.

6-بناء اللّغة في النص المسرحي الجزائري "الشجرة" لـــ: صالح لمباركية

جاءت لغة نص المسرحية بسيطة وسهلة، فقد وظّف المسرحي صالح لمباركية ألفاظا جدّ مألوفة ومتناولة بين الأطفال، فصاغها في قالب بسيط جدا، يجعل أي طفل يفهمها ويدرك مغزاها الذي ينبئ عن الحفاظ على الشجرة، وإدراك أهميتها وهو بعد ثقافي اجتماعي نعيشه ضمن واقعنا اليومي من كسر لأغصان الشجرة، ومحاولات اقتلاعها هذا من طرف الصغار، ناهيك عن آلاف الأشجار التي تقطع لأجل خشبها، أو لإعادة تصنيعها وتدويرها بشكل عام.

لجأ المسرحي إلى ظاهرة التكرار التي جاءت منبّهة للقارئ (الطّفل)، ولافتة انتباهه إلى أهمية ما سيقال أو تحاكي هذا الأخير لاعتباره هو الآخر يعيد ويكرر أثناء الكلام، فنجد مثلا : "عمار : لا تخف.. لا تخف ستكبر هذه الشجرة وستدافع على نفسها...."[1]

وفي موضع آخر يقول محمد : إياكم... إياك... حذار... حذار... ابتعدوا من هنا، ألم تر الشجرة"[2]

يقول أيضا محمد :" لا... لابد من ربح المعركة معهم، ما رأيك لو أحاول مرة أخرى"[3]

لقد ورد التكرار بشكل لافت للانتباه، وهو ظاهرة بارزة عند كتاب الأطفال (على قلّتهم)، إلاّ أنّه ليس بالتكرار الذي يضرّ إلى حد قتل الإبداع الكامن في النص المسرحي، بل هو كما ذكر كامل الكيلاني "من المشاهد المألوفة أن الطّفل إذا قص عليك خبرا لجأ إلى تكرار الجمل، كأنّما يثبت من معانيها في ألفاظها المتكررة، فلنكتب له –وهو في هذا السن– محاكيا أسلوبه الطبيعي في تكرار الجمل والألفاظ لنثبت المعنى في ذهنه تثبيتا، ولنكرر له الجمل برشاقة ليسهل عليه قراءتها"[4]، إذا فالأستاذ صالح لمباركية لم يأخذ بذلك من فراغ، بل كان مبنيا على أسس واعتبارات الطّفل ومرحلته وكذا أسلوبه، فهو قد اطلع وأبحر في ذلك بشكل وفير حتى يُخرج المسرحية بهذه الطريقة التي تبدو للبعض أنها تكرّر وتعيد إلاّ أنّ الأصح هو ما عمل به الكاتب المسرحي لمباركية.

استوعب نص المسرحية كذلك ظاهرة أخرى متمثّلة في استخدام اللّفظ وما يقابله من مرادفه، وهي ظاهرة تؤكّد على المعلومة لترسخ في ذهن الطّفل، وذلك ما يعرف

---

[1] : صالح لمباركية، التأليف في المسرح، المرجع السابق، ص 13.

[2] : المرجع نفسه، ص 14.

[3] : نفسه، الصفحة نفسها.

[4] : العيد الجلولي، اللغة في الخطاب السردي الموجه للأطفال في الجزائر، مجلة الأثر(مجلة الآداب واللغات –جامعة ورقلة–)، ع 03، 2004، ص 15. نقلا عن : أنور الجندي، كامل كيلاني في مرآة التاريخ، مطبعة الكيلاني الصغير، القاهرة، 1965، ص 250.

بالتّرادف الذي يساهم في توضيح المعنى، فيسهم في اكتساب الطّفل لفظة جديدة يستغلها في تعابيره، وفي حياته اليومية كذلك، ومن بين الألفاظ التي ترادفت على طول نص المسرحية نجد :

الكلمة	مرادفها	الصفحة التي وردت فيها
إياكم	حذار	ص 14
يتعارك	يتشاجر	ص 14
ما وقع بينكما	ما الأمر	ص 14
انصرف	يتفرق	ص 14
الجميع	البشر أجمعين	ص 14
كلمتي	حديثي	ص 16
العناية	المحافظة	ص 16
تهددون جميع الأشجار	تكسرونها (تلعبون بها)	ص 16
يتولى	يعتني	ص 16
زرع	غرس	ص 16- 17
اللوح	الخشب	ص 17

طرح نص المسرحية بلغته البسيطة أسلوبا متينا جمع بين الجمال الأسلوبي والجمال البلاغي، وبالنظر للشق الأسلوبي نجد أن اتخاذه بالجمع بين الأسلوبين (الإنشائي والخبري) يساهم في بناء الجانب التعليمي للطّفل، فلم يغلِّب أسلوبا على الآخر، فلكل أسلوب مميزاته وجمالياته، وقد وظّف ذلك بمختلف أنواعه، فهنالك الأسلوب الإنشائي، مثل : "ما هذا؟"[1](الاستفهام)، "منا.. منا نحن ! "[2] (التعجب)، هيا انصرفوا"[3] (النداء + الأمر).

[1] : صالح لمباركية، التأليف في المسرح، المرجع السابق، ص 14.

[2] : المرجع نفسه، ص 16.

[3] : نفسه، ص 14.

إضافة إلى الأسلوب الخبري الذي ينقل لنا خبرا يحتمل الصدق أو الكذب، مثل : "رفضوا الاستماع إلي"[1]، إذا فالكاتب المسرحي قد مزج بينهما، مما ساهم في إضفاء روح توازنية بينهما.

أمّا في الجانب البلاغي (المحسنات البديعية) فقد تناول الكاتب في المتن المسرحي مجموعة من المحسنات التي منحت النص بعدا جماليا فتّانا، يسهم في جذب الطّفل بإيقاعه، وكذا النغم الذي يطربه، ومن بين ذلك نجد :

الطباق بنوعيه : طباق الإيجاب نحو : القمم والسفوح ، وطباق السلب، نحو : يهتمون ولا يهتمون.

كما يوجد التصريع في البيت الشعري الأول الذي تم تناوله ومجموعة أخرى من الأبيات كنشيد في الأخير حيث يقول أحد التلاميذ :

"شجرة بلادي غرستك بيدي"[2]

لقد جاء النص المسرحي مفعما بالجانب الجمالي الذي ساهم في إبداء شق فني فيه، فضلا عن الجمل القصيرة التي كانت أكثر إدراكا للطّفل وسهلة الفهم، فيكون هنالك تجاوب بين تلميذ وآخر، وحتى المتلقي سيدرك الأمور ولن يمل من طول الجمل، وإضافة إلى ما سبق فإن الكاتب قد منح الطّفل المقدَّم له النص المسرحي لغة في متناوله وباعتبارات كثيرة أولها اعتبار السن، واعتبار المحيط (مسرح مدرسي)، إضافة إلى الاعتبار النفسي الذي أخذه بعين الاعتبار في التكرار والترادف الذي يلائم فترة معينة من مراحل الطفولة، غير أن ما يُحسب على الكاتب بعض الأخطاء المطبعية واللّغوية منها :

[1] : صالح لمباركية، التأليف في المسرح، المرجع السابق، ص 15.

[2] : المرجع نفسه، ص 17.

الكلمة أو العبارة	التصحيح	نوع الخطأ	الصفحة التي وردت فيها
ولكن الشجرة تهم **جميع**	ولكن الشجرة تهم **الجميع**	مطبعي	ص 14
رفضوا الاستماع **إلى**	رفضوا الاستماع **إليَّ**	مطبعي	ص 15
أصحيح ما يقول **أخيكم**	أصحيح ما يقول **أخوكم**	نحوي	ص 15
كان عليكم أن تحرتموه	كان عليكم أن تحترموه	مطبعي	ص 15
أنظروا (مرتان)(همزة قطع)	اُنظروا (همزة وصل)	صرفي	ص 16
تعلوا	تعالوا	مطبعي	ص 17
التّلميذ ينشدون	**التلاميذ** ينشدون	مطبعي	ص 17
غرساتك بيدي	غرستك بيدي	مطبعي	ص 17

إضافة إلى الجمل الاستفهامية أو التعجبية التي لم تحوِ أي علامة خاصة بها، فالأجدر بنا الاهتمام بكل ذلك خاصة ونحن أمام عين الطّفل الفاحصة والدقيقة، والتي تسلك دربنا، فإن خلت نصوصنا من الأخطاء بأنواعها ساهم في الرفع من تعليم الطّفل، لكن إن كان الخطأ ساريا في النصوص فيستوجب مراعاة ذلك، سواء من دور النشر أو بوقوف الكاتب نفسه على جملة الأخطاء ومحاولة التحرّي عنها لاجتنابها أكبر قدر ممكن.

7-بناء اللّغة في النص المسرحي الجزائري "القلم المغرور" لـــ: عبد العزيز شارف

أمّا نص مسرحية الكاتب "**عبد العزيز شارف**" الموسومة بـــ : "**القلم المغرور**" فهي تحمل عالما لغويا بارزا غنيا بالألفاظ والمعاني الجليلة.

أوّلا : تتجلى في نص المسرحية مظاهر المزج بين بلاغة النثر وسحر الشعر بأسلوب أدبي راق ومميز، فقد جاء في مستهله الشعر الذي كان سَلِسًا غير متكلّف ولا هو بالهين النسج، بل جاء ترديد مجموعة الأدوات المدرسية لـــ : 5 أبيات شعرية في قولهم :

"نحـــــن الأدوات شعـــــارنا الـــــثبات
أعمـــــالنا متقنة ونســـــدي الخدمـــات
هيا يا بـــــــنين هـــيـــا يا بـــــــنـــات
افـــرح وامـــرح واعـــمل تنـــــجـــــح
ازرع أمـــــــلا حتمـــــــا تـــفلـــــح"[1]

فالألفاظ بسيطة تلائم الطّفل، ولكن حسن النية وجمالية التركيب أخرج لنا عملا إبداعيا، كما أن إيقاعها متناغم يسهل عملية حفظها وتجعل الطّفل يطرب لتلك النغمة الموسيقية المميزة.

تتناسب اللّغة مع الشّخصيات فالحكيم يتكلم بشكل وفير وحكيم ومتزن، والشّخص الذي يكون صغيرا يتكلم وفق سنّه، فاللّغة في مجملها متناسقة مع كل شخصية.

غياب الأخطاء اللغوية ركن مساهم في فاعلية التأثير على الطّفل حين استقباله للنص المسرحي قراءة، كما أن الجمل التي وردت في النص المسرحي أغلبها قصيرة، وبذلك فهي أقرب لفهم الطّفل ولعقله القاصر على الجمل ذات التّركيب الطّويل، إلاّ القصة التي رواها العم (كتاب)، والتي كانت طويلة بالمقارنة مع باقي الجمل، إلا أن ذلك لا يؤثر سلبا على الطّفل بحكم طولها، بل باعتبارها قصة فهي تزيد من لفت انتباه الطّفل للمسرحية أكثر.

[1] : عبد العزيز شارف، مسرحية القلم المغرور، المصدر السابق، ص 5.

جاءت لغة نص المسرحية في مجملها غير متكلّفة، بل في متناول الطّفل، فقط عليه الاجتهاد في بعض الكلمات الجديدة التي تمثل العالم المعرفي الجديد أو القاموس اللغوي الجديد الذي يستعمله والذي لابد منه في أي عمل يتناوله، باعتبار أنّ اللّغة وسيلة من وسائل الإنماء العقلي وتزويد الطّفل بالمعارف والعلوم المتجدّدة.

اتّسمت نصوص مسرحيات عبد العزيز شارف بالوضوح والسهولة لتوظيفه ألفاظا مألوفة ومتناولة بين الأطفال كما تجنّب توظيف الألفاظ الصعبة والغريبة منها سعيا منه لتحصيل لغوي جديد يستغلّه الطّفل في المستقبل.

وانطلاقا ممّا سبق، تبيّن أن اللّغة المسرحية عنصر فاعل وضروري في النص المسرحي، والحديث عن اللّغة يستوجب حديثا عن الحوار الذي يعدّ "الكلام الذي يتم بين شخصيتين أو أكثر"[1] (عرضا أو نصا)، تستعين به اللّغة لإبلاغ المطلوب والتواصل بين تلك الشّخصيات، حيث أنه يسير وفق نظام معيّن ؛ أي بشكل مرتّب ومتناوب بين الشّخصيات، ويحضر بشكل قويّ باعتباره عنصرا تعبيريا مساهما في تفعيل الحدث الدرامي على عكس العناصر المتبقية التي تعتبر عناصر تساهم في الحركة الفعلية للحدث دون طمس ذلك كليا، ولكن تلعب دورا شكليا بتعبيرها المحمول على الإيماءات والإشارات (ماديا ونفسيا)، مع ضرورة الإشارة إلى الاختلاف القائم بين الحوار العادي اليومي والحوار المسرحي الفني، الذي له أساسياته المشكّلة والمساهمة في بناء العمل الدرامي[2]، فهو بناء متكامل مع باقي العناصر المشكّلة للنص المسرحي، لا يمكن له الغياب لأنّ السرد يلغى فيمثّله الحوار.

[1] : إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، المرجع السابق، ص 101.

[2] : أحمد بلخيري، المصطلح المسرحي عند العرب، المصدر السابق، ص119.

ثانيا: الحوار المسرحي:

تعتبر اللّغة المسرحية عنصرا فاعلا وضروريا في النص المسرحي، والحديث عن اللّغة يستوجب حديثا عن الحوار الذي يعدّ هو:

"الكلام الذي يتمّ بين شخصيتين أو أكثر"[1] (عرضا أو نصا)، تستعين به اللّغة لإبلاغ المطلوب والتواصل بين تلك الشّخصيات، حيث أنه يسير وفق نظام معيّن ؛ أي بشكل مرتّب ومتناوب بين الشّخصيات، ويحضر بشكل قويّ باعتباره عنصرا تعبيريا مساهما في تفعيل الحدث الدرامي على عكس العناصر المتبقية التي تعتبر عناصر تساهم في الحركة الفعلية للحدث دون طمس ذلك كليا، ولكن تلعب دورا شكليا بتعبيرها المحمول على الإيماءات والإشارات (ماديا ونفسيا)، مع ضرورة الإشارة إلى الاختلاف القائم بين الحوار العادي اليومي والحوار المسرحي الفني، الذي له أساسياته المشكّلة والمساهمة في بناء العمل الدرامي[2]، فهو بناء متكامل مع باقي العناصر المشكّلة للنص المسرحي، لا يمكن له الغياب لأنّ السرد يلغى فيمثّله الحوار.

يعتبر الحوار الشيء المميز لنص المسرحية عن باقي الخطابات السردية في ظل التنوع الأجناسي الأدبي، باعتباره المساهم في تطور الأحداث، حيث يعتبر "من أهم عناصر التأليف المسرحي، فهو الذي يوضح الفكرة الأساسية ويقيم برهانها، ويجلو الشّخصيات ويفصح عنها ويحمل عبء الصراع الصاعد حتى النهاية"[3]، فدوره بارز وقائم، بل هام، فالكاتب المسرحي المتقن لحواره يكون مدركا لشخوصه معرفة عميقة، وكذا الصراع الصاعد الذي ينبع من الحوار فيكسب قوته ونظارته منه.

[1] : إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، المصدر السابق، ص 101.

[2] : أحمد بلخيري، المصطلح المسرحي عند العرب، المصدر السابق، ص119.

[3] : علي أحمد باكثير، فن المسرح من خلال تجاربي الشّخصية، المرجع السابق، ص 81.

1-سمات الحوار:

يتميّز الحوار في النص المسرحي الموجّه للطّفل بخصائص تميّزه، وتتمثّل في:

تجنّب طول الحوار حتى لا يملّ الطّفل، مع مراعاة البساطة في الطّرح التي يدرك فحواها جمهور الأطفال وفق سنهم ومستواهم اللغوي، إضافة إلى الابتعاد قدر المستطاع عن الوعظ المباشر والنصائح التي تجعل الطّفل يحسّ وكأنّه أمام محاضرة أو خطبة فيعتريه الضجر من النص المسرحي.[1]

2-بناء الحوار في النص المسرحي الجزائري "محفظة نجيب" لـــ: أحمد بودشيشة

الحديث عن اللّغة يستوجب الحوار، باعتبار أن اللّغة هي القالب العام والحوار الصورة التي يُتصوّر بها للمتلقي أو هي الوسيلة المستخدمة لنقل مضمون الموضوع المراد تناوله، مواقف الشّخصيات... وغيرها[2]، فهو أساس قوام المسرحية وركيزتها ؛ ويقصد به الأخذ والرد بالكلام الذي يعتريه مرة أحاسيس ومرة يحمل مواقف عديدة، فهو روح الخطاب المسرحي القائم على أساسه وبواسطته أو هو العنصر المساهم في تصاعد أو تنازل الخطاب المسرحي إلى قمته أو شعلته الأساس، فمسرحية "محفظة نجيب" طغى فيها الحوار، وذلك يتجلى في كل المشاهد، فكان لنجيب الدور الأبرز فيها، مثل ما ورد في الصفحة 40- 41:

"نجيب : إني أريد من محفظتي و أدواتي أن يكلموني ..ويغنوا معي و يرقصوا ..إنني أريدهم مثل الأصدقاء ..

الأم : محفظتك و أدواتك هم أصدقاؤك فعلا.. لكن.. لا يتكلمون إنهم من جماد ..

نجيب : لقد تكلموا معي ! ..

---

[1] : ريزوق هناء زغلاش، النص المسرحي للأطفال في الجزائر: دراسة في البناء الفكري والتربوي لمسرحيات عز الدين جلاوجي، المرجع السابق، ص 126.

[2] : عيسى الشماس، مسرح الأطفال والفعل التربوي، المرجع السابق، ص 209.

الأم : لقد أصاب محفظتك و أدواتك إهمال و تفريط، لهذا ظهروا لك في الحلم ليعاتبوك على ما فرط في شأنهم.. وهم يطلبون منك أن تحافظ عليهم ولا تتركهم للضياع..
نجيب : حقا يا أمي ؟! ساتي بالمحفظة و الأدوات.. وأكلمهم مجددا العهد معهم بأنني سأتولاهم بالرعاية والمحافظة.. وسأخذ المحفظة و المقلمة فورا إلى الاسكافي...
الأم :ليس الان يا بني.. ولكن بعد أن تخرج من المدرسة.. هذا موعد ذهابك إليها..
نجيب : هذا صحيح يا أمي ومتى أذهب إلى الاسكافي ؟
الأم : غدا.. غدا الجمعة.. تكون في عطلتك الأسبوعية..
نجيب : هذا صحيح أين محفظتي وأدواتي لا تفقدهما .."[1]

يبدو الحوار بسيطا لغة وطولا ليوازي مستوى الطّفل المقدم له هذا الإبداع المسرحي ؛ ليزرع جانبا تعليميا بحتا ملحوظا ممزوجا بالتّربوي، والذي لا يكف يلج ضمن كل الأبعاد أو الذي يحتوي كل الأبعاد تحت مظلته الواسعة، ومن بين ما تضمنه هذا المقطع الحواري من إشارات تربوية نجد : الطاعة، وهو يخاطب أمه ولا يرفض لها نصيحتها، الوعد ومحاولة الإيفاء به رعاية ومحافظة للمحفظة وكل الأدوات المدرسية، فالنص المسرحي جاء زاخرا بالإشارات التّربوية من العدل، الصفح، المسامحة، وهي هامة في زرع الخلق القويم والرأي السديد ؛ لتفتح باب الوفاق والاتفاق وتجعل العيش أحلى في رحاب العلم والمعرفة.

3-بناء الحوار في النص المسرحي الجزائري "القلم المغرور" لــ: عبد العزيز شارف

يكشف الحوار بشكل عام عن الشّخصيات وعمق ما تحمله وطرائق تفكيرها، وكذا اعتقاداتها السائدة في ذهنها ؛ سعيا منا لتصحيحها وتصويب الخاطئ، وتفعيل الصحيح منها، وعليه فقد كشف لنا الحوار الذي دار بين شخوص المسرحية الكثير من الأبعاد التي

[1] : أحمد بودشيشة، مسرحية محفظة نجيب، المصدر السابق، ص 40- 41.

تشتمل في بعد تربوي يتضمّن أبعادا ثانوية، مثل : البعد الأخلاقي، وذلك يتبيّن في تصرّفات كل شخصية، فترديد قلم الرصاص كلمة (الحمقاء) ليس أمرا اعتباطيا، بل مبني على أسس توضّح للطّفل مدى سوء المعاملة التي نقوم بها أحيانا من دون أن ندري، وهي تجرح الكثيرين، كما أنها ليست بالطريقة لا الأخلاقية ولا التّربوية التي يستوجب الأخذ بها، بل علينا دحضها واستبدالها بما هو أحسن.

أيضا الحوار يفتح أبوابا للتعرف على الشّخصيات في مختلف جوانبها، كالبعد الخارجي (المادي) وذلك في المشهد الأول :

"المدور : أنـــا أبـــو الدوائر مهم في المنـــاظر

اسمي أيضـــا فرجار أساعـــــد الشطار"[1]

وهو ما يبرز شكل المدور وما يقوم به من أفعال، كما يمكن أن ينقل لنا البعد الاجتماعي وكذا النفسي، ففي موضع آخر من نفس المشهد يدور هذا الحوار بين عائلة الأدوات المدرسية :

"قلم الرصاص : قلت لك دعك منها إنها عديمة الفائدة.

المدور : لا تقل هذا إنها زميلتنا ولا تكتمل عائلة الأدوات إلا بها.

الممحاة : لست أنا السبب.. إنها تحس بالملل.."[2]

من هذا المقطع نلحظ تيارا نفسيا واجتماعيا يجري تحت الحوار السطحي، فالمسرحي لم يَسعَ لتناول السطحي منه فقط، بل جعل الطّفل يشغّل عقله للوصول إلى الباطن، وهو ما يؤكد أمارات الحوار الجيد الذي يحمل في طيّاته أبعادا مختفية تتناول باطن الشّخصية، فالظاهر أنّ قلم الرصاص متكبِّر، المدور يبرز بعدا اجتماعيا وهو أهمية

[1] : عبد العزيز شارف، مسرحية القلم المغرور، المصدر السابق، ص 06.

[2] : المصدر نفسه، ص 07

المبراة في عالم الأدوات، فهم دونها لا يكتملون بحكم أن لكل أداة عملها الخاص، ولا أحد يمكنه أن يحل محلّها، أمّا الممحاة فأبدت بعدا نفسيا وهو الإحساس بما عاشته المبراة، ومؤازرتها ولو كان ذلك دفاعا عنها بالكلمة.

4- بناء الحوار في النص المسرحي الجزائري "الاحتفال" لـــ : "بن جيدل بلقاسم"

يعد الحبر المكتوب على الورق جزء من الإنتاج الفني المسرحي الذي ينبئ عن شيء متفرد يقدَّم للطّفل بصورة تحمل دلالات عدّة، فاللّغة تتجاوز تلك المجردات المبيّنة على الصفحات إلى ما هو أبلغ من ذلك لتعبر عن مفاهيم تحمل قيما متنوعة، وقد مثلت اللّغة أداة تواصلية بالدرجة الأولى سمحت لشخصيات المسرحية قيد الدراسة بالطريقة التلقائية في الرد على بعضهم البعض، مما جعل هنالك نوعا من التواصل بطريقة مريحة ومنسجمة في ما بينهم.

الأريحية التي يعيشها شخوص المسرحية يؤكد تواجد تفاعل بينهم، كما أن توظيفهم للألفاظ، هو توظيف لألفاظ بسيطة ومتداولة خاصة لدى الفئة المقدمة لها المسرحية، نحو : حمامة بيضاء، الصف الأول، يوم السلم، لافتة كبيرة، ...ألخ، كما لا يغيب الإشادة بما استوعبته المسرحية من ألفاظ زوّدت الطّفل بمعارف جديدة، شملت مختلف جوانب المعرفة، فنجد المعرفة اللغوية التي تميزت بها المسرحية كخطاب لغوي "وهي ذات لغة بسيطة بصياغتها ووسائلها الفنية التي تناسب مستوى الطّفل اللغوي والإدراكي"[1]، باعتباره يدرك مجموعة من الألفاظ والمفاهيم المحدودة، لكن استخدام المسرح الجماعي بطريقة إبداعية يضيف له معان جديدة، وبذلك هم "ينمُّون مهاراتهم اللغوية ويكتسبون مفردات جديدة"[2]، نحو : (يهمس، يربّت، بلبلة، يزجّون، أطلعكم) وغيره من الكلمات التي ساهمت في إثراء الرصيد اللغوي لدى الطّفل.

[1] : سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال : أهدافه ومصادره وسماته، دار البشير للنشر والتوزيع، ط 1، عمان (الأردن)، 1993، ص 113.

[2] : هشام زين الدين، التربية المسرحية الدراما وسيلة لبناء الإنسان، المرجع السابق، ص 68.

طفل المرحلة السابقة الذكر يستوعب عددا معينا من الألفاظ اللغوية، بمعنى له قاموس لغوي محدود، لكنّه قابل للتجديد، فقط هو بحاجة إلى من يستوعبه ويدرك احتياجاته اللغوية لتنميتها كملكة لديه في المستقبل القريب، مع ضرورة المزج بين المتعة التي تخلق انجذابا لديه ليتعلم، وهو ما يعتمده المسرح كونه فنا يستهدف التعليم للأطفال بمثل هذه الطرق التي تُرسّخ في ذهنه المعلومات والأفكار، وفي الآن ذاته تمنحه حيوية بعيدا عن جفاء التمدرس القديم، فهذه الطريقة تساهم في إكساب الطّفل مبادئ اللّغة، وتمنحه مفاتيح القراءة السليمة سواء مع زملائه أو أمام جمهور المشاهدين المتكوِّن عادة من التلاميذ وأوليائهم، وكذا الإداريين والتّربويين، دون نسيان المربّين (المعلمين)، أو حسن الإلقاء والتعبير عمّا يريده أمّامهم ؛ أي أنّ المسرح الموجّه للطّفل مسرح يسمح للطّفل بأن يعيش طفولته دون إهمال لتعلّمه.

كما وظّفت صيغة الجمع من خلال الضمير "نحن"، حين قال الجميع :

قسما يا وطن الأحرار.. أنّ على عهد الأخيار

لن نألوا جهدا في خير.. لن نقصر في حق الغير

وسنكون بناتك يا وطني.. برغم الآه منّا والمحن"[1]

وذلك أكيد لم يكن اعتباطيا، بل تعمّده الكاتب المسرحي سعيا منه لإنماء الروح الجماعية التي تبيّن أنّ في الاتحاد قوّة، فيساهم ذلك في التأثير عليهم بشكل إيجابي، وكذلك يفعّل الجانب التّربوي الأخلاقي المتمثّل في الإيخاء، الاتحاد، الوفاء بالعهد، الوقوف في وجه الظلم...إلخ.

[1] : محمد بلقاسم بن جيدل، مسرحية الاحتفال، المصدر السابق، ص 24.

تجلّى الجانب التعليمي على طول المسرحية، من خلال سياسة التدرج في التعليم أو سياسة مشاركة المتعلم في التعليم، وتفعيل دوره في المدرسة، وذلك بعرض المشاريع الخاصة بالمتعلّمين وخلق نوع من التنافس الشريف بينهم للتحفيز، حين تم تناول مختلف المشاريع بكل شفافية، ولكن في الأخير تم اختيار مشروع واحد هو الأقرب إلى الواقع وعملي أكثر أي حقق ذلك وجسده المتعلم على الواقع، والمتمثل في مشروع التّلميذ "حسام" الذي لامس فيه الحقيقة التي يعيشونها وهو مثل ما وضحه حسام قائلا : "مشاركتي تتمثل في هديّة بسيطة قدّمتها إلى زميلي صلاح الذي كنت متشاجرا معه، فرأيت أنّ أحسن ما أعبّر به عن ثقافة السّلم أن لا أختلف مع صديق لي في القسم فأسرعت إلى مصالحته قبل أن يبادر هو بذلك"[1] فكانت له مصداقية أكبر ونال الفوز بمشروعه الذكي، فذلك التدرج في التعليم هو المتّبع والمنتهج منطقيا، والمعتمد في كل أشكال التعليم سواء للأطفال أم للكبار.

لقد تجاوز النص المسرحي الورق والحبر إلى اللّغة البصرية التي تحمل العناصر الدرامية كلها، والتي تطرح تنوعات بصرية في مادتها الخام، فتعدّدت الأهداف في المسرحية وتنوّعت، لكنّها بقيت مركّزة على الجانب التّربوي كإطار عام الذي تناغم مع الجوانب الأخرى مفضيا إلى تكامل النص المسرحي لا إلى تناقضه، وهو ما يؤكّده هشام زين الدين باعتباره أن "الدراما تسلك طريق اللعب لتحقق أهدافها"[2]، فالتناقض غير وارد لأنّ التنوّع قائم بين الفن والتعلّم، بل الدّمج والمزاوجة بينهما مساهم أوّل في خلق جوّ فني مبهر للطّفل.

وما يؤكّد ذلك في مسرحية "الاحتفال" هو طريقة المعلم المميّزة في طرحه للمشاريع وتناولها الماتع، بين لعب ومتعة وتعليم، وحين يقرأ مثل ذلك المتعلّم (الطّفل) سيحاول تطبيق ذلك مع معلّمه، فيرى الفرق شاسع بين اللعب والتعلم ؛ لأنّ معلّمه في الواقع يفصل بينهما، فيرى بأنّه لا احتواء للتعليم للعب ولا اللعب للتعليم، فيكون النفور حادا ؛ لأنّ

[1] : محمد بلقاسم بن جيدل، مسرحية الاحتفال، المصدر السابق، ص 21.

[2] : هشام زين الدين، التربية المسرحية الدراما وسيلة لبناء الدراما، المرجع السابق، ص 68.

التعليم هو ضدّ اللعب كما يراه الطّفل، في حين أنّ التكامل بينهما يستوجب إلغاء تأمّا للقطيعة التي خلقتها بعض التعاملات.

وبما أن الحوار هو الرئة التي يتنفس بها المسرح، فإنه قد طغى على المسرحية من بدايتها إلى نهايتها، بشكل يعلم فيه الطّفل ماهية اليوم العالمي للسلام، ومميزاته وخصائصه التي يدركها بها، كحمامة السلام، لما سأل المعلمّ حسّان : "... ومن أوحى لك بهذه الفكرة ؟

حسّان : لقد قرأت قصّة جميلة عن حمامة تنقذ صديقاتها من صيّاد أراد أن يقتلهنّ.. كما أنّ أخي أخبرني أنّ الحمامة البيضاء هي رمز للسّلام"[1].

الأطفال الذين استقاهم من الواقع في مختلف الدول، (الكونغو، ، فلسطين، العراق، أثيوبيا، كشمير، القوقاز، الأنشودة التي تم اختيارها بذكاء والتي جاءت تقول :

"أمّنوا هذا الـــــــوطن وازرعوا فيه الأمّان
ادفعوا عنه الوهن إنّـــــه ذل وهـــــان
أيّـــــــها الجزائري كيف تظلم من آخاك
إنّ كيـــــــد الأجنبي سبب سيـــــل دماك"[2]

تم توظيف الشعر استشهادا به ودفاعا عن النفس، فبفضل هذه التقنية تتنامى الأحداث وتتطور متلائمة مع المواقف التي احتوتها، ويمكن إجمال ما قلناه سابقا في : "أن المسرحية تدعو إلى توافر شروط جمالية وتعبيرية للغة الحوار تنفع في تحقيق الوظيفة الاتصالية والإبلاغية، ويستلزم لذلك أن تكون اللّغة فصيحة أو مفصحة"[3] خاصة إذا كانت موجّهة للأطفال.

[1] : محمد بلقاسم بن جيدل، مسرحية الاحتفال، المصدر السابق، ص 7.

[2] : المصدر نفسه، ص 8.

[3] : عبد الله أبو هيف، المسرح العربي المعاصر : قضايا ورؤى وتجارب، المرجع السابق، ص 107.

وفي إطار الحوار تم توظيف بعض الأبيات الشعرية كقولهم :

"يا أبنائي اجتمعوا حولي.. إليّ واستمعوا قولي

لكم وطن عـــــزيز غال.. فداه بالروح رجال

فلا تنســوا فضل الأبطال.. وصونوا عهد الأجيال"[1]

ذلك التنوع بين الأشعار، والذي نلاحظ أنها تدور في فلك وطني لتعزيز الروح الوطنية، أو للتعالي بالقيم الأخلاقية التّربوية، هو طريقة موسيقية لجذب الطّفل لمفاهيم تبقى راسخة، لماذا ؟ لأنّها مرتبطة بنغم موسيقي يعجب الطّفل، وفي الوقت ذاته نصيحة في وسط جماعة هي فعل أكثر منها مجرد قول، والأكيد أن ذلك سيُزرع فيهم لحد النخاع لتصير دما يجري في عروقهم، فكل ما ورد كان ينمُّ عن القيمة التعليمية التّربوية التي تجلّت على طول النص المسرحي، سواء في استخدام شخوص المسرحية أو في كل لفظ من ألفاظ المتن المسرحي المتناولة ضمنه.

هذا التوظيف لم يكن عبثيا بل ساق لنا أهمية اليوم العالمي للسلام وقيمته في نفوسهم، رغم صغرهم إلا أن معلميهم قد زرعوا فيهم حب المعرفة والإحاطة بالأعياد التي لا تنحصر في الأعياد الوطنية أو المحلية أو حتى الدينية، بل الخروج عن هذه الدائرة إلى دائرة أوسع وهي العالمية ؛ كون الهمّ العالمي للسلم والسلام همّ مشترك مسّ مختلف الدول التي نعيش معها روحا أخوية أو من باب الإنسانية، وكانت البداية مع فلسطين أكثر شعب قريب منا بصفتنا جزائريين، والدليل أنهم وقفوا وقفة واحدة، خاصة المشهد الثاني الذي خصص لهذا المشكل الذي يعيشه العالم حاليا بسبب الدمار، الموت والخراب الذي يسكن مختلف الأقطار (الدول المقهورة).

[1] : محمد بلقاسم بن جيدل، مسرحية الاحتفال، المصدر السابق، ص 24.

وهذا تأكيد وحرص على تعليم الطّفل أهمية الإنسانية والروح الأخوية التي يجب أن تنمّي فيه فطرة كونه إنسانا بالدرجة الأولى ثم أخا إسلاميا، وهو ما يبرز لنا هدف المسرحية التّربوي بطريقة جمالية ممتعة، وذلك عامل من عوامل جذب الأطفال، والإقبال على مثل هذه المواضيع المسرحية، والاستمتاع بها، لأنّها نجحت في لفت انتباههم واستثارة استجاباتهم[1] فكانت المسرحية ناجحة بتلاحم الهدف الإمتاعي مع التّربوي.

5-بناء الحوار في النص المسرحي الجزائري "محاورة بين العلم والجهل" و"محاورة بين غني وفقير" لـــ: الأحمدي نويوات

وقد أبحر **الأحمدي نويوات** بنا في ثاني مسرحية له للأطفال إلى عوالم مختلفة تمام الاختلاف عمّا جاء بعدها، والمعنونة بـــ : "**محاورة بين العلم والجهل**"، فقد كتب بلغة راقية رُقيَّ لغته، بعدما حفظ القرآن الكريم، ودرس النحو والفقه وسافر إلى مختلف البلدان، فدرس عند علماء مصريين... وآخرين، فاِلتهم من العلم ما استطاع، وبذلك ارتقت لغته إلى مصاف الرقي وذلك يتبيّن لما تخرّج بشهادة التطويع العالمية من جامع الزيتونة[2]، حيث ألّف في الشعر، قصص الأطفال وله مسرحيتان للأطفال، الأولى بعنوان "**محاورة بين العلم والجهل**" والثّانية بعنوان "**محاورة بين غني وفقير**"، وكلتاهما كان لهما تناول لمواضيع قريبة من الطّفل (الغنى الفقر) و (العلم والجهل)، الظاهر أن التباين فيها غائب بين مستوى الطّفل المقدّم له هاته المسرحية مع المضمون الذي احتوته والمتناوِل لـــ : منافع العلم ومضار الجهل، وهذا جانب لجعل الطّفل يدركها ليُحسن الاختيار.

أمّا المتباين هو اللّغة التي وردت بها هذه المسرحية، فقد فاقت مستوى الطّفل بكثير، وذلك له من التفسير شيء واحد وهو رقي لغة الكاتب الأحمدي نفسه، ففي الفترة التي تم كتابتها أي سنة 1939 لم تَرْقَ اللّغة ليلامس سطحها الجميع، باعتبار أن الزمن كان يكافئ وقتا استدماريا، الاستعمار، ومحاولات فرنسا لطمس الهوية الجزائرية، خاصة اللّغة، فمن

[1] : سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال : أهدافه ومصادره وسماته، المرجع السابق، ص 104.

[2] : نجيب بن خيرة، الأديب موسى الأحمدي نويوات : حياته وآثاره، المرجع السابق، ص 35- 41.

ذا الذي سيفهم لغة متفقه فيها ؟ وعالم بخباياها، دارس لدقائقها، وعارف بأسرارها، منتهج لخطاها منذ الصغر، حافظ لكتابها الجامع لكل حروفها، ومن بين المقاطع التي تبيّن رقي لغة الأحمدي نويوات، ما يلي : "ذلك أن ما بذلته في المآتم والأعراس، ليس من عمل الطيبين الأكياس، لأنّه بذل للشهوات، وشراء للسيئات، وليس بعاقل من يشتري الآثام بدراهمه، ويتعدى حدود الله ويعرض عن محارمه، وإذا أبطلت مدعاك بحجج قاطعة، وبراهين ساطعة، فإليك نتائجي، وفائح نوافجي، أنظر –إن كنت بصيرا– إلى هذه الطائرات التي فوق رأسك تهمهم، ومفعولاتها التي في رؤوس أمثالك تجمجم، وما في البر من مدافع ودبابات، وألغام وغازات، وما أخرج من بطن الأرض من مكنونات، وما على ظهر الماء من بواخر وغواصات..."[1]، لا أحد ينفي الجمالية التي تلفّ كلماته ورونقها البهيّ الذي ينساب عبرها، مما يجعلك تكمل المسرحية إلى نهايتها بسبب لغتها الفتّانة والآسرة في الوقت ذاته، وبقدر ما هي جذّابة مضمونا ولغة، فإن الجمال اللغوي أصبح نقمة على المسرحية، لماذا ؟ ؛ لأنّ المسرحية مقدّمة لفئة عمريّة محدّدة، تتمثّل في (الأطفال)، فأيّ أطفال مشرّدين، يبحثون عن لقمة العيش، يغدون ويروحون في الطرقات، سيدركون كل تلك المفاهيم ؟، أي أطفال أميّون لم يقرؤوا في حياتهم، ولم يستوعبوا معنى المدرسة هي المعلم الأول للتلميذ، ولم ولم... كيف لهم أن يجرؤوا على قراءة مثل هذه المسرحية ؟، أو ما هو الدافع الذي سيجعلهم يطّلعون على هذه المسرحية تحديدا ؟ ، وحين يصلون لقراءتها –فَرَضًا–، يحضرهم مشكل أكبر، وهو لغتهم التي يحاربون من أجلها ويحاولون عدم تناسيها بإحيائها متى سنحت لهم الفرصة، تغيب عنهم عنوة، من دون أن يدروا، وهم يتساءلون : كيف سنفهم ما قال الكاتب ؟ ، سيجعل الطّفل يغوص في متاهة أخرى قبل أن يلج عالم قراءة المسرحية، ولما يصل إليها سوف يغرق كليّا ؛ لأنّه لا يدرك الكثير من المعاني والألفاظ، بل ما يدركه هو باللّغة العامية لا الفصحى القحّة التي يكتب بها الأحمدي نويوات، صاحب العلم الوفير، والجهد الجزيل في كل كتاب دوّنه وحاول فيه بكل خير.

[1] : نجيب بن خيرة، الأديب موسى الأحمدي نويوات : حياته وآثاره، المرجع السابق، ص 259.

كما أن توظيف الكاتب الأحمدي نويوات للأشعار التي فاقت فهم الطّفل بجزالتها وقوتها المسبوكة بها، لأشهر شعراء العرب، مثل قول العلم :

أخو العلم حي خالد بعد مـــــــــوته وأوصاله تحت التراب رميـــــــم

وذو الجهل ميت وهو يمشي على الثرى يعد من الأحياء وهو عديـــــــم

إضافة إلى آيات من الذكر الحكيم مثل قوله تعالى : "شهد الله أن لا إله إلا الله هو والملائكة وأولوا العلم قائما بالقسط، لا إله إلا هو العزيز الحكيم"[1].

الدافع الوحيد الذي سيجعل الطّفل يقرأ مثل هذه المسرحية هو النغمة الموسيقية المتردّدة على طول المسرحية، وهو ما يعرف في البلاغة بـــ : "السجع" الذي تكرّر في المسرحية من بدايتها إلى نهايتها، وكأنّ الأحمدي يدرك مدى طول تعابيره وإجاباته في الحوار، فحاول تفادي ذلك الخلل بالسجع، وهو الإيقاع الموسيقي الذي ينتج عن أواخر الجمل لانتهائها بنفس الحرف، كقوله : "لقد ظهر لي ما فيك يا جهل، وتحققت لي حقا أنك الجهل، وأنني على يقين من أنك لا تستطيع أن تشق عجاجي، ولا تقدر أن تطأ رجالك فجاجي، وما تنازلت للحديث معك إلا ليعلم الناس مقامي من مقامك، ويميزوا بين كلامي وكلامك"[2]، وناهيك عن كونها متراصة البنيان، عميقة المعاني، مصقولة المباني، فهي بلغة كلها فصحى، بينما ما يشتغل عليه الطّفل بين العامية والفصحى أي ازدواجية اللّغة، فتصبح واقعية تكثر خاصة هذه الخاصية لدى مسرح الطّفل ؛ أي هي نقل للواقع الاجتماعي والأسري ومزجه بالجانب الفني[3]، فبقدر ما هي تعَلُّم له وثراء لقاموسه اللغوي، هي لعب وتنفيس له عن ما يعيشه.

[1] : سورة آل عمران، الآية رقم 18.

[2] : نجيب بن خيرة، الأديب موسى الأحمدي نويوات : حياته وآثاره، المرجع السابق، ص 260.

[3] : عبد الرؤوف أبو السعد، الطفل وعالمه المسرحي، المرجع السابق، ص 102.

دون أن ننسى الحوار الذي يشدّ أزر اللّغة ويقف بجانبها في هذا الجنس الأدبي (المسرحية)، ولولاه لما عشنا ذلك التمايز بينه وبين الرواية التي تكون سردية بشكل أكبر ويقلّ فيها الحوار مقارنة بالمسرح، فالناظر للمسرحية يدرك أن الحوار قد حضر، لكن مقارنة بما مرّ من مسرحيات فإنّ الحوار قد كان خافت الحضور، حتى أنك تنسى بأنه حوار، لشدّة طول الكلام الذي تتناوله الشّخصية الواحدة سواء العلم أو الجهل أو الحكّام، فالعلم لوحده يبلغ حديثه صفحتين ونصف، ليردّ الجهل بنصف صفحة، وهنا خلل لدى الطّفل، الذي يستوجب فيه قصر الجمل الحوارية، التي تساعد الطّفل في فهم المستهدف، وكذا عدم الملل بالتبادل الحاصل بين الشّخصيات وهم يتحاورون، أمّا مثل هذا سيصبح الطّفل كثير الحركة، محاولا الانتهاء من المسرحية في أسرع وقت ممكن ؛ لأنّه سيحس بالملل، خاصّة وأنّه لا يفهم الكثير من الكلمات والألفاظ الواردة ضمنه.

خلاصة:

في الأخير يمكن القول أن اللّغة تضطلع في النص الدرامي (المكتوب والمرئي على السواء) بدور كبير، حيث أنّ الفصحى لا تستلزم الطّفل بتلك الدرجة إلى حدّ عدم الفهم أو إدراك المراد، فالمستوى الراقي يبقى لفئة مخصوصة دون العامة التي تستوجب دراسة لماهية ما سيتم تناوله ومنحه لهم، ولهذا فإن الكتابة للطّفل هي كتابة صعبة المراس، تتطلب قدرة فائقة على جعل الكاتب نفسه يعيش الطفولة، بل حين يكتب له يصبح طفلا، ولما ينتهي منها (الكتابة) يعود ذلك الأديب المبحر في عوالم الأدب وناقدا متفحّصا لما كتبه، فلا يكفيه اللفظ المستساغ والسلس بالنسبة له كأديب مبحر في الأدب، بل على العكس تماما، كل ما عرضه على الأطفال سيدرك ما يحتاجه من تنقيح وتحسين، وعليه فاللّغة في مسرح الطّفل، هي لغة خطاب وتعبير يعيشونها في حياتهم مجتمعهم، مدارسهم، حقولهم، يعيشونها أمنيات وأحلاما، تبيّن مكنوناتهم ومعاناتهم، فرحهم وآلامهم، هي جزء من حياتهم، بل هي حياتهم نفسها، فقط نقلت بشكل تمثيلي[1]، وهنا تكمن قدرة المبدع على نقل تلك الحياة من الواقع إلى الخشبة (عرضا) والكتابة (نصا)، فيسهم في بناء لبنة من لبنات الطّفل، ويكون له من الوعي والقدرة على فهم المستقبل الواقعي الذي سيعيشه أو حتى الذي عاشه سابقا.

[1] : عبد الرؤوف أبو السّعد، الطفل وعالمه المسرحي، المرجع السابق، ص 102.

الفصل الرّابع: الحبكة والصّراع والفضاء الزّمكاني في النص المسرحي الجزائري الموجّه

المبحث الأوّل : الفضاء الزّمكاني في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل.

المبحث الثّاني : الحبكة والصّراع في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل.

توطئة

إن إقبال هذه الدراسة على النص المسرحي الجزائري الموجه للطفل يستلزم حضورا للعناصر الفنية المشكلة له، بما تم تناوله سابقا من الشخصية المسرحية واللغة المسرحية، ننتقل إلى الفضائين الزماني والمكاني مع تشكيلة الصراع والحبكة، والحدث الذي يمثل الفعل الدرامي للنص المسرحي، وهو ما ينقل الجمالية الكامنة فيه فضلا عن قيم وأبعاد أخرى تنطوي تحته، فإلى أي مدى رسم المسرحي الجزائري في نصوصه المسرحية الموجهة للطفل تلك الجمالية؟ وهل نجح في صياغتها وفق حاجيات الطفل؟

المبحث الأوّل : الفضاء الزّمكاني في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل

يستند المسرح في شكليه (المكتوب والمرئي) على عناصر يبني به ذاته ليرسم إطارا فنيا راقيا يليق بالمتلقّي، وعليه فجملة هذه العناصر هي التي تجعل العمل المسرحي تسري فيه الحياة، يحمل طابعا فنيّا وفي الوقت ذاته يحمل قيما وجوانب متعدّدة بين القيم الاجتماعية، الدّينية، التّاريخية... وغيرها.

ومن بين العناصر الفاعلة في العمل المسرحي بشقيه (المكتوب والمرئي) هنالك : المكان والزمان، فأيّ حدث يستوجب مكانا وزمانا، يتجسّد ذلك في العرض بشكل بارز، وكذا في النص المسرحي (الشق المكتوب منه)

أوّلا : مفهوم المكان المسرحي :

المكان جزء من حياة الإنسان، له مكانة ودلالة عميقة في حياتنا، فلا يمكن لأيّ حدث أن يكون إلا مرتبطا بمكان ما، فقد ولد الإنسان في رحم الأمّ ومن هذه الفترة إلى غاية موته سيكون في مكان يختلف باختلاف تنقّلاته إلى أن ينتهي إلى القبر.

وقد أثبت المكان حضوره في النّص الأدبي عموما، والمسرحيّ على وجه الخصوص، بغضّ النّظر عن الدّراسات القليلة التي تناولته، كون الاهتمام به كان نادرا، إلاّ أنّ فاعليته في تسلسل الأحداث وسريانها وتقدّم مجرياتها ساهم في دفع عجلة الاهتمام به، بحكم ارتباطه الوثيق بباقي العناصر المشكّلة للعمل المسرحي المكتوب أو المرئي.

وقبل التّطرّق إلى مفهوم المكان يستوجب الإشارة إلى أنّ المصطلحات تعدّدت وبذلك تباينت المفاهيم بين مؤيّد ومعارض، فنجد مصطلحات كثيرة تدور في نفس الفلك ولو

بشكل تقريبي منها : حيز، فضاء، موقع ومكان، وفراغ، غير أنّ الشّائع في الدّراسات الحديثة هو مصطلحين، حيث يطلق الغربيون لفظة : الفضاء بشكل وفير، في حين العرب معظمهم يوظّف لفظة المكان، وذلك ناجم عن ترجمة غالب هلسا الذي "ارتكب جناية من ذلك النّوع الذي يمكن أن نسميه بالجريمة الرّفيعة في حقّ الحقل النّقدي والأدبي العربي، ومات ولا تزال ذيول الجناية حية متواصلة، ذلك أنّ الرّجل اندفع تحت ضغط شغف غامض بأهمية المكان في الكتابة، إلى ترجمة كتاب غاستون باشلار "شعرية الفضاء" (المكتوب بلغة فرنسية La poétique de L'espace) عن اللغة الانجليزية بعنوان "جماليات المكان"[1]، وقد يستغرب الكثير من هذه الترجمة لأن ما يقابل "مصطلح (L'espace) هو "الفضاء"، كما أن المقابل العربي لمصطلح (Le lieu) هو المكان، إلا أن المقارن بين عنواني الكتاب سيستنتج بأن كلا اللفظتين متطابقتين من حيث المفهوم.

ويقصد بالمكان الموضع من الشيء[2]، أو هو الأرضية التي يقع فيها الجانب التخييلي للعمل الأدبي في إطاره العام، أمّا في علاقته بالمسرح فيمكن القول أنّ المكان المسرحي هو عبارة عن "الموضع أو الحيّز كوجود ماديّ يمكن إدراكه بالحواس، وبذلك يتميّز عن الفضاء، وهو الفراغ الذي يحيط بالعناصر الماديّة"[3] ؛ بمعنى أنّ هنالك فرقا بين المصطلحات حيث يعدّ المكان هو الموضع ؛ أي هو الجزء المادّي يُدرك بجميع الحواس، في حين أنّ الفضاء هو "المكان الواسع من الأرض"[4] ؛ أي المتّسع من الأماكن الخالية من (الشق المادي) أو ما يحيط بالجانب المادي، وفي الوقت ذاته نقول أنّ المكان هو "أحد

[1] : ينظر : حسن نجمي، شعرية الفضاء : المتخيل والهوية في الرواية العربية، المركز الثقافي العربي، ط 1، بيروت (لبنان)، 2000، ص 42.

[2] : جمال الدين بن منظور، لسان العرب، مج : 06، مادة : مكن، المصدر السابق، ص 4250.

[3] : ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 473.

[4] : جمال الدين بن منظور، لسان العرب، مج : 05، مادة : فضا، المصدر السابق، ص 3430.

العناصر الأساسيّة في المسرح ؛ لأنّه شرط لتحقيق العرض المسرحي"[1] فلا يمكن الاستغناء عنه بتاتا، إلاّ أنّ هنالك فرقا كما ذكرنا سابقا بين المكان والفضاء، باعتبار أنّ هذا الأخير أوسع وأكثر شمولية من المكان نفسه، ويقصد به "الفضاء التخييلي والمعطيات التي لها بالأعمال المتخيلة صلة"[2].

أمّا في تداخل الفضاء والمسرح، فقد يكون ذلك المكان الركحي المتّصل بالخشبة المسرحية (الركح)، وقد يمتدّ إلى فضاء أوسع متّصل بفضاء الجمهور وفي علاقاته بمختلف الأفضية، وعليه فإنّ الفضاء المسرحي (العرض) هو عبارة عن فضاء درامي (المكتوب) "يأخذ بعدا ملموسا من خلال عناصر مرئيّة ومسموعة الأصوات تتوضع في مكان مادي ملموس وهو الخشبة"[3]، في حين أنّ إطاره المكتوب سيكون عبارة عن الإرشادات الإخراجيّة التي تدوّن على النّص الدرامي المكتوب على الورق.

وعليه فيمكن أن نخلص إلى أنّ الفضاء والمكان شيئان يُكمِّلان بعضهما البعض لا يتناقضان، إلاّ أنّ الأمر المميّز للمكان (الفضاء) المسرحي هو باعتبار هذا الأخير يتفرّد بخاصية المرئية والكتابة، وبذلك فإنّ المكان في العرض المرئي سيقتصر على الخشبة كونها الشّكل المادي الحامل للعناصر المتفاعلة مع المكان نفسه، في حين أنّ الجانب المكتوب هو تحويل الواقع إلى متخيّل يمكن إدراكه وفهم مكنوناته.

[1] : جمال الدين بن منظور، لسان العرب، المصدر السابق، ص 473

[2] : محمد قاضي وآخرون، معجم السرديات، دار محمد علي للنشر، ط 1، تونس، 2010، ص 306.

[3] : ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 339.

ثانيا : مفهوم الزّمن المسرحي :

الزّمن عنصر أساسي في حياتنا اليومية ؛ ويعني لغويا "قليل الوقت وكثيره[1]، أمّا في الأدب فهو أحد العناصر الفنية المساهمة في بناء العمل الأدبي، وبذلك فإنّ كل حدث يرتبط بشكل آلي بزمن ومكان معيّنين، "فإنْ كان لا يعقل تصوّر حدث إلا في زمان محدّد، فإنّه لا يعقل أن يُتصوّر أيضا إلاّ في إطار مكاني"[2]، غير أنّه لا يمكن تلمّس الزّمان وتحسّس أبعاده ورؤيتها مثل المكان أو الشّخصية، على عكس هذا الأخير الذي يتجلّى بكل وضوح للعيان، وقد أثبت الزّمن حضوره بجدارة في الدّراسات الحديثة لاعتباره عنصرا هامّا في تشكيل العمل الأدبي فيساهم في بنائه متسلسلا زمنيا بشكل خطيّ أو بترتيب زمني معيّن يحتوي على استباقات واسترجاعات (فروقات زمنية)، حسب النّوع الأدبي والجمهور الخاصّ المقدّم له العمل، حيث أنّه لا يمكن للزّمن أن يكون له وجود مثل : المكان والشّخصيات، بل له وجود هيكلي يُشيِّد فوقه العمل الأدبي، فهو شيء هلامي تفاعله مع باقي العناصر يسهم في بلورة عمل متفرّد.[3]

يعدّ الزّمن عنصرا فاعلا في العامل الأدبي داخل النّص، وبوجه التّحديد في العمل المسرحي، غير أنّ "تحديد ماهية الزّمن في المسرح تخلق التباسا، فهو يرتبط بعناصر عديدة متنوّعة منها تحديد أبعاد الزّمن في العمل"[4]، وبذلك، الزّمن في العرض المسرحي هو غيره في الجانب المكتوب السّردي، وبدوره يختلف عن الحكاية في واقعيتها أو في أحداثها الواقعية، فزمن العرض هو" زمن المتفرّج لأنّه جزء من حاضره"[5]، يتميّز بكونه مستمرا بحكم وجود بداية ونهاية له، وزمن الحدث ليس خاصا بالمسرح فحسب، بل كل

---

[1] : جمال الدين بن منظور، لسان العرب، مج : 03، مادة زمن، المصدر السابق، ص 1867.

[2] : إبراهيم صحراوي، تحليل الخطاب الأدبي : دراسة تطبيقية، دار الآفاق، ط 2، الجزائر، 2003، ص 48.

[3] : سيزا أحمد قاسم، بناء الرواية : دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، القاهرة، 1984، ص 27.

[4] : ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 238.

[5] : المصدر نفسه، ص 239.

الأعمال الأدبية على اختلافها لها زمن يتم التصرّف فيه وفق ما يلائم الزّمن الذي يستغرقه على الخشبة مثلا، في المسرح، أو حسب ما يتوافق والسّرد في الرواية أو القصّة... إلى غيرها من الأعمال.

ثالثا : المكان والزّمن المسرحي في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل :

حضور المكان لبّ العمل المسرحي، فهو في بنائه فضاء فارغ، يمكن تأثيثه بأيّ عنصر من عناصر السّينوغرافيا (الدّيكور، الإضاءة، الشّخصيات....) وسيبدأ في تلقّف دلالات وفق ميزاتها وحوارها وطبيعة العنصر في تفاعله مع باقي العناصر وما على المتلقي سوى تلقّف تلك الإشارات والدّلالات والرّبط بينها للوصول إلى الهدف المنشود في العمل المسرحي، فضلا عن الزّمان الذي يعدّ حلقة أساسية وخلفية ضرورية لأيّ حدث، باعتبار هذا الأخير يستوجب أن يعيش في زمن ومكان معيّنين أيضا.

1-بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "سأطير يوما ما" لـــ: يوسف بعلوج

الغوص في النص الدرامي لأي عمل مسرحي (الجانب المكتوب منه)، هو الذي يجعلنا نلاحظ ذلك الحضور الواسع للمكان الذي يبرز بداية من العنوان، ثم تثبيت حضوره على طول المسرحية من خلال ما تبنّاه الكاتب وأكّد عليه ضمنها، وذلك بضمّه التّنويع في العمل الواحد بين المكان المفتوح والمكان المغلق، أو تناوله لمكان واحد، إلاّ أنّ ما يغلب على نص مسرحية "**سأطير يوما ما**"* **ليوسف بعلوج**، وهي عبارة عن نص مسرحيّ للأطفال من سن 6 إلى 10 سنوات ذلك الفضاء المفتوح الذي يختزن شخصيّات عديدة متنوّعة بين الشّمس، البدر والنّجم... وغيرها، مما جُعل الفضاء رحبا من ضمن ما تعيش فيه هاته الحقائق الكونيّة، فدلالة الفضاء هي معادل موضوعي يكتنزه النّص المعنون بـــ : "**سأطير يوما ما**" والسؤال الذي يطرح نفسه : "إلى أين سأطير ؟ سأطير

* : ينظر : ملخص مسرحية سأطير يوما ما في الملحق.

إلى الفضاء الواسع الرّحب الذي يمثّل فضاء الطّفل الواسع رغم ضيق رؤيته، ومدى قدرته الخياليّة خاصّة في مثل هذه المرحلة المتوسطة التي يمتاز فيها بالاستكشاف، المغامرة، وحبّ الاطّلاع على كلّ شيء، مع التّوظيف للتّخييل للوصول إلى استكشافات جديدة يستشفّها مع مرور الزّمن.

فالفضاء لم يتمّ اعتماده بشكل عشوائي، بل هو المكان الأرحب الذي يحبّه الطّفل ويسعى للعيش فيه متناسيا هموم الحياة وما فيها، والموسومة بالانحصار والمحدودية باعتباره يعيش ضمن مجال محدود في حياته الأوّلية وهو صغير، مرتبط بعائلته ومحيطه البسيط، لا يخرج عن حدود هذا الإطار، وفي الوقت ذاته يمثّل الفضاء جانبا سلبيا منافيا لما سبق، فالانفتاحية الزّائدة والتّوسّع من دون حدود يشكّل خطرا محدّقا بالشّخص ذاته وهو ما شكّل فضاء رحبا فتح الباب على مصراعيه للحريّة التي أصبحت خطيرة لمّا تمّ اختطاف نجمة.

دون أن ننسى التّنويه إلى الفضاء الآخر وهو الفضاء الزماني الذي شكّل جانبا خاصّا به مكمّلا للمكان، متفاعلا وإياه بارزا في العتبة الأولى للنّص المسرحي وهو العنوان "**سأطير يوما ما**" الذي يدلّ على زمن المستقبل مبيّنا ذلك في الحرف (سـ)، وتزامنه مع الفعل المضارع أطير الذي يدل على الاستمرارية في الفعل، ناهيك عن علاقته (العنوان) بالمتن المسرحي الذي جاء مكتنزا لمعنى مستقبلي هو الآخر في اشتماله على نفس الجملة على لسان وحش الظلام أو شخصية (العمّ سراج) الذي كان يتمنّى أن يطير يوما ما بعد أن كان نجما صغيرا يطير، لكن المرض (أطفال القمر) جعله وحشا بشعا يخافه الجميع ولا يستطيع الطّيران مجددا، لكن حلمه تجسّد في أن يتخلّص من كل تلك الآهات التي عاشها طيلة سنوات ويصبح قادرا على الطّيران والإنارة بعد معالجته من المرض الذي أصيب به.

إضافة إلى ذلك فإن الزمن المستقبلي حضر في نهاية النص المسرحي بأمنية الطّفل التي تعدّ أمنيات مستقبليّة لمّا قال : "أمنيتي أن أصبح رائد فضاء"[1] ناظرا للنّجوم وملوّحا لها يحاول أن يخاطبها، قائلا لوالدته : "يوما ما سأحلق معها"[2].

فالنص المسرحي تناول الزّمن الماضي بتوظيف الاسترجاعات ؛ لمّا بدأ وحش الظلام استرجاع ذكرياته الطّفولية وهو يقول : "حدث هذا منذ خمسين عاما، كنت نجما صغيرا وجميلا"[3]، إضافة إلى الزّمن الحاضر الذي جرت فيه الأحداث المسرحية والحوارات بين شخوصها والتي كان زمنها تحديدا بين اللّيل والنهار، لمّا تظهر (شمّوسة) أحيانا و(بدر) أحيانا أخرى، أمّا الزّمن المستقبلي الذي بدا عدة مرات استشرافا بما تتمنّى الشّخصية حصوله، وذلك لمّا وعدت نجمة مثلا العمّ سراج (وحش الظلام) بأن يتركها وستعود له بالمساعدة[4]، فضلا عن الحلم الذي كان يراود العمّ سراج منذ مرضه متمثّلا في الشّفاء والعودة إلى القدرة على الطّيران والإضاءة مثل باقي النجوم، وبذلك مسرح الطّفل الجزائري عند المسرحي يوسف بعلوج جمع بين ثلاثة خصائص وهي : استحضار الماضي الذي يمثّل الخطى الأولى لأيّ شيء، وفي الوقت ذاته تنبيه الحاضر وتفعيله وتهيئة للمستقبل، يجمع فيها بين الطّفل وعلاقته الوطيدة بالمجتمع[5] الذي يُغيّر من فكر المسرح بتغيّر طبيعته البشرية عبر الأجيال.

2-بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "الغابة السعيدة" لـــ: حسن مليان

[1] : يوسف بعلوج، مسرحية سأطير يوما ما، موفم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، د. ط، رغاية (الجزائر)، ص 91.

[2] : المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3] : نفسه، ص 50.

[4] : نفسه، ص 55.

[5] : عبد الرؤوف أبو السعد، الطفل وعالمه المسرحي، المرجع السابق، ص 90.

في حين أنّ **حسن مليايني** الكاتب للنّص المسرحي المعنون بـــ : "**الغابة السعيدة**"*، قد جعل الشّخوص الحيوانية تدور في فلك واحد وهو الغابة الموحشة المقفرة، غير السّعيدة التي تغيب فيها أدنى شروط الجمال الذي من المفترض أن يستوطنها، وهو ما بدا في قول الغزالة: "لم أر مثل هذه الغابة أبدا في حياتي، إنّها موحشة ومهملة. أشجارها ذبلت وأوراقها اصفرّت، وحتى طيورها صامتة لا تغنّي ! "[1]، فالأحداث التي جرت كلّها كانت في مكان موحّد وهو الغابة.

ومن خلال العنوان يتجلّى الحضور القويّ الذي برز كعتبة مكانيّة بامتياز، فالمكان حاضر بشكل مكثّف بداية من العنوان الذي يوحي على مكان مفتوح واسع ورحب، وذلك جليّ من خلال تناول المتن المسرحي الذي وردت فيه إشارات للغابة بشكل بارز، غير أنّ ورودها في العنوان بمعناها المتفرّد جاء مناقضا لما تناوله النص المسرحي في متنه، فقد ضاقت الغابة في النص المسرحي نظرا لتلوّثها والإهمال الحاصل فيها واللاّمبالاة التي عاشتها في ظلّ الحيوانات غير الآبهة لها رغم اتّساع مكانها اللاّمتناهي، لقد أصبحت محطّ سخرية، بل مكانا غير لائق ضاق بسبب التّلوث وعدم الاهتمام به، صارت غابة موحشة لا تمتّ للجمال في شيء، وذلك باعتراف كل الحيوانات فهذا الدب يودّ الهجران والرّحيل عنها مخاطبا الغزالة : "أُنظري حولك إلى هذه الغابة ألا ترين، يا حسرتي، كم هي حزينة وموحشة ؟ "[2]، وذلك البلبل يمتنع عن التّغريد وكلّ السّرب ؛ نظرا لغياب الجمال الذي يُفترض أن يكون حاضرا في الغابة، إلاّ أنّها ضاقت بهم رغم رحابتها، بسبب الأشجار غير المورقة، والأوراق المصفرّة، وغياب العطر الفوّاح من الأزهار.

فالمكان عند حسن ملياني واسع اتّساع الفضاء، لكنه أصبح محصورا، ضيّقا لا يتعدّى حجرة بسبب اللاهتمام واللامبالاة به، فنتج عنه دلالة لمكان مغلق رغم انفتاحه.

---

* : ينظر : ملخص مسرحية الغابة السعيدة في الملحق.

[1] : نصوص مسرحية للأطفال : الأعمال الفائزة في مسابقة المجلس الوطنية، منشورات المجلس، الجزائر، 2009، ص 179.

[2] : المصدر السابق، ص 179.

3-بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "القلم المغرور" لـــ: عبد العزيز شارف

أمّا في مسرحية "**القلم المغرور**" لـــ : **عبد العزيز شارف** فإنّ الدّراما تعتمد "أيّا كان لونها الشّخصيات وهي تتصارع، عندما تتأزّم المشكلة في وقت معيّن ويحتد الصّراع في مكان معيّن"[1]، وعليه فإنّ الدرّاما تقوم على حدود الزّمان والمكان والحوار كعنصر هام – سبق ذكره– ومميّز للنص المسرحي، وبذلك فإنّ البناء الزّماني والمكاني له **(القلم المغرور)** كان في غرفة أحمد، وبالضّبط في المقلمة التي كانت تمثل ملجأهم الذي يحتمون فيه، وهو الأقرب إلى عالم الطّفل، وأكثر ما يكون له تأثير عليه بحكم اقترابه من عالم يحبّه وهو عالم الأدوات التي تبهره خاصّة في بداياته الأولى.

أمّا الزمن فتراوح بين الصّباح في المشهد الأوّل والثّاني، ليستمرّ اليوم إلى نهايته ويبدأ يوم جديد في المشهد الثّالث ثمّ الرّابع، ليكون المشهد الخامس والسّادس بحلول الظلام (في المساء) ويتبيّن ذلك لمّا دخلت الأدوات المدرسيّة على الكتاب تطلب منه المساعدة قالت "مساء الخير يا عمّ كتاب.."[2]، فالعالم المسرحي لا يحتمل زمنا طويلا، بل هو قصير مقارنة بالقصّة أو الرّواية التي تروي سنوات بحكم السّردية التي تستفحل فيها وتعدّ هي أساسها، في حين أنّ النص المسرحيّ يعتمد على الحوار بشكل أوسع.

4-بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "محفظة نجيب" لـــ: أحمد بودشيشة

وهو نفس ما تم اعتباره مكانا مغلقا بالنّسبة للنص المسرحي : "**محفظة نجيب**" **لأحمد بودشيشة**، فالأحداث قامت في زمن معيّن وهو بعد العودة من دوام المدرسة في الفترة الصّباحية، للرّجوع في المساء، ممّا يعني منتصف النّهار، أمّا المكان فقد كان في المشهد

[1] : رشاد رشدي، فن كتابة المسرحية، المرجع السابق، ص 42.

[2] : المرجع نفسه، ص 21.

الأوّل في المطبخ أو غرفة المعيشة، يعقبه بعد ذلك المشهد الثّاني وكان في غرفة نجيب ليستمر ذلك المكان الذي يعد هو الحيّز الأكبر الذي أخذه في النص المسرحيّ، وهو تمثيل لذلك التّرابط الوطيد بين العالم الطّفولي وغرفته أو البيت بشكل عامّ ويعتبر بالنّسبة له هو الرّاحة والطّمأنينة، بل الأمان وكل ما يعبّر عنه يكون ضمنه، فرغم اعتباره مكانا مغلقا إلاّ أنّه يمثّل الأمان والانفتاح بالنّسبة للطّفل.

5-بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "الشجرة" لـــ: صالح لمباركية

ما نؤكد عليه هو أنّ العالم الذي يصنعه الأديب مسرحيا كان أم روائيا أم غيرهما... يتضمّن بشكل أكيد عنصري الزّمان والمكان، فإن كان العنوان هو البوابة، فإنّهما (الزمان والمكان) يمثلان الروح التي تمثل هذه البوابة والتي تفتح الآفاق للأحداث، التي يفترض أن يكون لكل حدث يجري زمان ومكان معينين، وقد قام النص المسرحي (الشجرة) على مكان أحادي (واحد) لا ثاني له ولا ثالث له، وهو فضاء مفتوح يُصنّف ضمن المسرح المدرسي (التعليمي) الذي يعتمد أسوار المدرسة كحدود لتسميته، غير أنّه يعيش ضمن مسرح الهواء الطلق، الذي يكون في الساحة المدرسية دون الصف (القسم)، حيث جرت فيه الأحداث من بدايتها إلى نهايتها وذلك يتبيّن في بداية النص المسرحي لمّا يقول المسرحي "فناء المدرسة به عدة أشجار ومجموعة من التلاميذ في ذهاب وإياب"[1]، إضافة إلى الزّمان الذي جاء بسيطا جدّا أو صغيرا من حيث حيّزه الزّماني وهو في فترة استراحة وذلك يتبيّن لما قال عمار :"... إنني أرعاها دائما عندما نخرج إلى الساحة للاستراحة"[2] (يقصد الشجرة)، فهي فترة قصيرة ولهذا كان الكلّ منغمسا باللّعب، ولا يودّ الاستماع لمحمد خوفا من مداهمتهم الوقت فلا يبقى لهم متّسع للّعب.

6-بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "الطمّاع" لـــ: مصطفى بخوش

[1] : صالح لمباركية، التأليف في المسرح، المرجع السابق، ص 13.

[2] : المرجع نفسه، ص 13.

ويستعرض الكاتب المسرحي "**مصطفى بخوش**" في المسرحي "**الطمّاع**" حالة اجتماعية يعيشها الطّفل ضمن الحياة اليومية وهي الطّمع، حيث جاءت فكرة الموضوع مستوحاة من القصة العالمية الفرنسية المعنونة بـــ : "deux bouchers en enfer"[1]، وقد أبدع الأستاذ بخوش في استخلاصها وجعلها تتلاءم والطّفل لغة وشخوصا، أحداثا...، كما أنّه حصرها لجعلها في إطار يتوافق وضروريّات مسرح الدّمى للطّفل الصغير، فتناولت موضوعا واحدا بسبب الفئة العمرية التي تُقدّم لها، والتي عالجت موضوع "الطّمع" الذي يعمي العينين ليجعلنا نخسر أمورا كثيرة من دون وعي منا، فندرك ذلك متأخّرين، وقت لا ينفع النّدم، وهو ما تبيّن في نص المسرحية من خلال ثلاثة مشاهد، والتي دارت أحداثها حول جزّار وأخيه الفقير الذي يصبح فجأة غنيا وصاحب محلّ للأقمشة لالتقائه بالصّدفة عجوزا منحته خيطا من الصّوف يتحوّل إلى ذهب خالص، يستفسر أخوه الجزّار عن سرّ غناه فيروي له القصّة بحذافيرها، ممّا جعله طامعا ويفكر في ما هو أكثر "قطعة عظم بكيلو من الذهب، يا ترى خمسين كيلو من اللّحم الطازج، بكم ؟ "[2]، فكان كل مرّة يذهب إلى مكان العجوز (قرب الوادي) ينادي عليها ومعه كبش، إلى أن نفذت الكباش بعد أن أكل الوحش في كل مرّة كبشا، وصار بذلك فقيرا بعد أن كان غنيا.[3]

تناول الكاتب شخصيات أقل حتى يوفّر للأطفال قدرا كبيرا من التّركيز ويساعدهم على فهم وحمل أفكار تجذبهم ويفهمونها ويتلقّونها دون عناء، إضافة إلى أنّ الخشبة لن تحتمل الكثير من الشّخصيات فهو أقرب لسن ما قبل التمدرس باعتباره مسرحا للعرائس أو للدّمى، وفي هذا الإطار رسم المسرحي "**مصطفى بخوش**" عدّة أمكنة جاءت متسلسلة على طول نص المسرحية، بداية بالمشهد الأول الذي كان على قارعة الطريق في حين أنّ المشهد الثاني جرت أحداثه في محلّ القماش، والمشهد الأخير قرب الوادي.

---

[1] : لقاء مع المسرحي مصطفى بخوش بتاريخ : 2017/05/14، على الساعة 9 :00 صباحا بالجزائر العاصمة.

[2] : مصطفى بخّوش، قصص مسرحيّة، ج 2، دار الرّقى للطّباعة والنشر والتوزيع، ط 1، بيروت (لبنان)، 2012، ص 68.

[3] : المصدر نفسه، ص 57- 72.

الغالب على مسرحية "الطمّاع" الأماكن المفتوحة التي شكلت جزء بارزا 2/3 من الأماكن المذكورة، وهو ما يعتبر أكثر ملاءمة للكاتب والطّفل على السواء، للكاتب لأنّ العرض على خشبة المسرح وخاصّة عرائس الدّمى لا يتطلّب تنوّعا في الأماكن ولا كثرة الشّخوص، ويلائم الطّفل الذي يتناول مثل هاته المسرحيات ؛ باعتبار أنّه محصور في إطار معيّن، ممّا يجعله ينفتح على مختلف الأمكنة ومختلف النّماذج البشرية التي سيصادفها في حياته، فيستقي من المخطئ الخطأ ويدركه ليتجنّبه، ويأخذ بالصّالح من الأفعال فيطبّقها في حياته بوعي وفهم أكبر، وهو بذلك يستكشف عوالم هذا العالم الجديد بكلّ شفافية.

إضافة إلى ما سبق يمكن القول أنّ الكاتب كان ذكيّا في استغلال كلّ عنصر من عناصر المسرح في طرح أهداف ثانوية تدعم وترتبط بالهدف الرّئيس، فضلا عن الهدف المركزي (الأخلاقي التّربوي) والمتمثّل في تجنّب الطّمع وعواقبه الوخيمة.

7-بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "الطفل الأناني" لـــ: مصطفى بخوش

في ما يخص مسرحية "**الطّفل الأناني**" دائما للكاتب المسرحي "مصطفى بخوش" فهي تتكوّن من ثلاثة مشاهد تدور أحداثها حول طفل يحب نفسه فقط، ويحاول الحصول على شجرة تزهر هدايا لتصبح هذه الأخيرة ملكا له لوحده، في حين أنّها للأطفال المحرومين، لكن في الأخير يدرك ذلك، ويشفى من مرض الأنانية الذي أعياه في البداية، فقد خاض المسرحي موضوعا جميلا بطريقة أجمل وهو السّحر في الجمع بين الواقعية وغير الواقعية، والتي تكمن في تواجد المحرومين في المجتمع، وكذا الأنانية كخلق ذميم، يعيشه الطّفل على اختلاف صوره ومظاهره، إضافة إلى الشّجرة التي تثمر هدايا هي الشّيء

العجيب وغير الواقعي، فالمزج بين هذا وذاك له خصوصية في جذب الطّفل ولفت انتباهه.[1]

وكما أشرنا سابقا إلى أن النّصوص المسرحية التي قام بتأليفها الأستاذ مصطفى بخوش* كانت عبارة عن نصوص مسرحيات مستوحاة من قصص عالمية ومن بينها مسرحية الطّفل الأناني التي استخلص فكرتها من قصة " **le sapin des enfants abandonnés**"، والتي عالج فيها موضوعا أخلاقيا (تربويا) بشكل عام، والمتمثل في الأنانية، التي تصبح بشكل أو بآخر عالما غير طبيعي بالنسبة للطّفل لما تستفحل فيه، وهي أشبه بالمرض المستعصي الذي يفتك بالشّخص وبمن حوله، والأكيد أنّ الطّفل سيدرك ذلك من خلال الجانب الفني (المسرحي) الذي يساهم في إبراز السّلبيات سعيا منه لتقويمها وتصحيح الاعوجاج الذي يكسوها، فهي تثير عواطفه وتساعده على انطلاق الخيال والتحرر، فضلا عن ربطه بالواقع الاجتماعي الذي يعيشه، فيتعلّم تحمّل مسؤولية أخطائه، وضبط سلوكاته، وتقويمها، وما مصلحته إلا جزء لا يتجزّء من مصلحة المجتمع الذي يعيش فيه[2]، وبذلك سيدرك الطّفل في الأخير الهدف الذي يرتكز عليه النّص المسرحي الذي بني لأجله فيتفطّن للفرق بينه وبين باقي الأطفال، وسبب عدم حصوله على هديّة فيرضى بذلك، أو سيشفى من مرض الأنانية كما قالت الشّجيرة، سيستخلص الكثير من الأمور التي تفتح له أبوابا واسعة المدارك فيناقش هذه الأفكار، ويحاول تطبيقها على حياته، بعد أن يقف موقف المحاسب بينه وبين نفسه، سعيا لإصلاح أخطائه، وإلاّ سيصبح الشّرير (الطّفل الأناني) الذي لا يحبّه أحد.

وبالقفز إلى الفضاء المكاني نجد النص المسرحي قد تم إخضاعه لجدلية التكوين الطبيعي لدى الطّفل الذي يعيش في مأمن المؤسسة الأولى والوحيدة له وهي العائلة والبيت، ولذلك فإن الأحداث تجري في فضاء مكاني يتراوح بين الطريق، وأمام البيت،

---

[1] : مصطفى بخّوش، قصص مسرحيّة، ج 2، المصدر السابق، ص 21- 37.

* : جدول يبيّن من أين استوحى المسرحي مصطفى بخوش مسرحياته.

[2] : بسام محمد سليم، المسرح المدرسي، مجلة التربية والتعليم، ع 16، 1989، ص 09.

وهي حدود الطّفل في هذا السن الذي يجعله إما في البيت أو يخرج أمام البيت للعب، مع تحديد زماني وهو في الصباح "تسمع صوت العصافير"[1] ، فزقزقتها هو ما يؤكد على أنها الفترة الصباحية، كما أنها الفترة التي تبينّ انتعاش الطّفل وحيويته وهو يجري وراء الفَراش من مكان لآخر.

8-بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "خيوط الفجر" لـــ: عز الدين جلاوجي

ليمثّل "**عز الدين جلاوجي**" أنموذجا آخر للكُتَّاب المسرحيين الجزائريين الذين تناولوا الطّفل وجعلوه ضمن اهتماماتهم البارزة وذلك في كتابه "أربعون مسرحية للأطفال"، حيث أخذ في نصه المسرحي الموسوم بـــ : "خيوط الفجر"* كمثال، حالة الجزائر في وقت عصيب وهو زمن الاستعمار المرتبط بالدمار والعنف، فقد كان زمنا ثوريا بامتياز، وذلك يغرس في الطّفل حب الاطلاع، كما أن طريقة الطرح السلسة، وفق المستوى الإدراكي للفئة المقدم لها النص المسرحي، دون الحاجة لذكر كل التواريخ بتفصيلاتها التي تجعل الطّفل يملّ منها، ويحسّها درسا في الصف، فهي أشبه ما تكون حكاية يسمعها الأطفال من على أفواه الجد، فترتبط بالعفوية وتعلّمه تاريخ بلده في الوقت ذاته...ألخ[2]، فيحسّ بأهميّة الحريّة ويقدّر الوطن.

وقد جرت أحداث النص المسرحي في الفترة الصباحية وذلك يبدو في مستهلّ النص لما أشار إلى ذلك عز الدين جلاوجي بقوله : "في مقهى شعبي بمدينة قسنطينة كان علي وكريم يتصفحان جريدة عربية فيما كان محمد غارقا في التفكير"[3]، وزمن ليلي لما تم القيام بكمين لابن باديس وبالتحديد : وقت صلاة الفجر، وذلك زمن ووقت له دلالته في الحياة الثورية الجزائرية، فالليل دلالة على بداية الثورة والتي كانت في منتصف الليل كأول رصاصة انطلقت مدويّة ومعلنة حربا ضروسا على المستعمر الفرنسي، أما الفجر

[1] : مصطفى بخوش، قصص مسرحية، المصدر السابق، ص 22.

* : ينظر : ملخّص مسرحية خيوط الفجر في الملحق.

[2] : حسن مرعي، المسرح التعليمي (الكتابة، الموضوعات، النماذج)، المرجع السابق، ص 25.

[3] : عز الدين جلاوجي، أربعون مسرحية للأطفال، موفم للنشر، د. ط، الجزائر، 2008، ص 21.

فهو النور الذي سيلحق الشعب الجزائري من جرّاء وقوفه ضد المضطهِد الفرنسي، وكذا الحرب التي سيخوضها ليكون النصر حليفه والاستقلال نصيبه، كما يعدّ دلالة دينية منفتحة على المرجعية الدينية الإسلامية وهي الصلاة (صلاة الفجر) التي تمثل الدين المتّبع من طرف الجزائريين، والذي يخطونه أفعالا وأقوالا.

ومن جهة أخرى فقد تعدّدت الفضاءات في النص المسرحي وتنوّعت، ولكنها جاءت خادمة أو مبرزة لبعد وطني بحت، وتمثّلت هذه الفضاءات في :

– **المقهى الشعبي بقسنطينة،** حيث تمثل قسنطينة عاصمة من العواصم التي بدأت فيها الثورة الجزائرية، أما المقاهي الشعبية فما أكثر مساهماتها أو حملها لأوزار الفرنسيين ومن ثمة دفنهم للأبد باحتوائها الانفجارات في سبيل تحرير الوطن.

– **أحياء المدينة :** هي من قال فيها : ارم الثورة للشعب فيحتضنها، فأبناء هذه الأحياء هم من آمنوا بأن الثورة هي ابنة كل شخص وفرد جزائري، يساهم كلٌ بدوره وبمقدوره الخاص.

– **النوادي الجمعية (جمعية العلماء المسلمين) :** التي كان مؤسسها ابن باديس مع مساعده الأيمن محمد البشير الإبراهيمي، فقد مهّدت الثورة بوعي تم غرسه في أبنائها وذلك بالتوضيح لهم مهامها ومهمّتها ومكانتها، مع تعلم الدين واللغة والانتماء والتاريخ، وهو ما جعلهم يحتضنونها لما قامت، فهي لم تقم من فراغ، بل تم التخطيط والعمل لها بشكل كبير وواسع، وهو الذي ساهم في دفع العجلة للوصول إلى بلد مستقل ومتحرّر اليوم.

– **مكتب القائد الفرنسي :** وهو المكتب الخاص بالفرنسيين والذي يحوي أعمالهم وجرائمهم الشنيعة بعد التخطيط المحكم لها.

من خلال النظر إلى جملة الأمكنة التي وردت في المتن المسرحي نستنتج أن الأمكنة مفتوحة في معظمها، فالمقهى الشعبي رغم ضيقه وصغره مقارنة بأكبر المقاهي إلا أنه صار مساهما بشكل كبير في دمار وقتل الفرنسيين، واحتواؤه لكل ذلك هو انفتاح واسع المدى وأفق بعيد الرؤى، نفس الشيء بالنسبة للنوادي الجمعية التي تكون منغلقة إلا أن انفتاحها كامن في الانفتاح الفكري الذي يميز أعضاءها ومن ينتمون إليها فرادى فرادى تدريجيا، أما أحياء المدينة التي في أصلها مكان مفتوح على مصراعيه فهي تحتوي الشعب الجزائري والمستعمر الفرنسي الذي يتفاعل الكل من أجل طرد هذا الأخير.

في حين أن مكتب القائد الفرنسي مكان مغلق وزاد انغلاقا بسبب الجرائم المرتكبة فيه وكل ما هو سلبي محيط به، فهو مكان يوحي بالظلام والسلبية، بل تقزّم حجمه من مكتب إلى زنزانة فردية يملؤها العبوس، الظلام والسواد، وكل أنواع التعذيب.

ومن خلال التحاليل السابقة للنصوص المسرحية الجزائرية الموجّهة للطّفل نستطيع تصنيف الأماكن المغلقة والمفتوحة وفق الجدول التالي :

أماكن مغلقة، لها دلالتين : دلالة ضيقة محصورة ودلالة منفتحة

وأماكن مفتوحة، لها دلالة إما : مفتوحة أو مغلقة

عناوين المسرحيات	الأماكن المفتوحة			الأماكن المغلقة		
	المكان	دلالة مفتوحة	دلالة مغلقة	المكان	دلالة مفتوحة	دلالة مغلقة
سر الحياة	الحديقة		×	الصالون	×	
الخط...نقطة	الطبيعة		×	حجرة الدرس	×	
للحياة دروس				القسم	×	
مزرعة الوحش	القرية		×	المغارة		×
المجاهد الصغير	الريف	×				
المصيدة				الغرفة		×

محفظة نجيب				البيت (غرفة)	×	
الخياط الشجاع	الغابة		×	دكان		×
علاّل وعثمان	ضيعة		×			
الاحتفال	القسم	×				
الحذاء الملعون	السوق	×		مصحة		×
	المحكمة	×	×	الحمام	×	
				البيت		×
الدجاجة المخدوعة	أمام الخم		×			
أليس في بلاد الشهداء	أمام المسكن	×				
الحمامة	الغابة		×			
الشجرة	ساحة المدرسة	×				
تاريخي أكبر معجزة	قاعة استقبال	×				
القلم المغرور				المقلمة	×	
سر القرص	البيت		×			
من يلعب حمار وأرنب	الطبيعة		×			
40 مسرحية للأطفال (خيوط الفجر)	النوادي	×				
				مكتب فرنسيين		×
مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار	أمام المدرسة		×	المقهى		×
الأسد والحطابة	الغابة		×			
النغمة السحرية	القرية		×			

بيبو ومدينة الأحلام	الغابة		×	السيرك	×	
محاورة بين العلم والجهل	/			/		
محاورة بين غني وفقير	/			/		
الحكواتي	الحي (السوق	×				
	البيت		×			
	القصر	×				
شمس النهار	بلاد الخيرات		×			
	البيت		×			
	الغابة		×			
نصوص مسرحية للأطفال	الغابة		×			
نصوص مسرحية (الطماع)	قارعة الطريق	×				
إنقاذ الفزاعة	الحقل		×	غرفة		×
سأطير يوما ما	الفضاء	×	×			

الجدول رقم -01-

يفضي الجدول أعلاه إلى أنّ الأماكن المفتوحة في مجملها عددها : 31 مكانا، والأماكن المغلقة عددها : 15 مكانا، غير أن المتفحّص فيها، بين : أماكن مفتوحة تدل على الانفتاح وأماكن لها دلالة الانغلاق فإن الموازين تختلف، لأنّ الأماكن المفتوحة التي

تدلّ على الانفتاح عددها هو 12 مكانا، في حين أن التي لها دلالة الانغلاق فعددها هو : 21 مكانا.

أما الأماكن المغلقة فقد اتسمت بانفتاحيتها في مختلف النصوص المسرحية، وقد بلغ عددها : 07 أمكنة، وهي متقاربة مع التي تدل على الانغلاق والتي بلغ عددها : 08 أمكنة من مجموع 15 مكانا.

وعليه يمكن إجمال ذلك في الجدول التالي :

	نوع الأمكنة	عددها	دلالة الانفتاح	دلالة الانغلاق
32 مسرحية	**الأماكن المفتوحة**	31	12	21
	الأماكن المغلقة	15	07	08
	المجموع	46	19	29

الجدول رقم -02-

لتكون بنسب مئوية على هذه الشّاكلة، ووفق الجدول التالي :

	نوع الأمكنة	النسبة المئوية	نسبة دلالة الانفتاح	نسبة دلالة الانغلاق
32 مسرحية	**الأماكن المفتوحة**	67.39	36.36	63.64
	الأماكن المغلقة	32.61	46.67	53.33
	المجموع	100	83.03	116.97

الجدول رقم -03-

من خلال قراءة الجداول السابقة (الجدول رقم -02- ورقم -03-) يتبيّن أن للأماكن المفتوحة الكمية الأوفر أو حصة الأسد من مجموع 32 مسرحية موجهة للطّفل

في الجزائر، حيث أن النص المسرحي الواحد يمكن أن تتعدّد فيها الأماكن باعتبار أنه لم يتم الأخذ بكل الأماكن وإنما الغالبية منها، أي الأماكن التي حضرت بقوة في النص الدرامي وكان لها دور فاعل في تحريك عجلة الأحداث، وذلك واضح من خلال الجدول رقم –01– مثلا نجد نص مسرحية "الخط... نقطة" لأحسن ثليلاني قد احتوت على مكانين رئيسين وهما : الطبيعة وحجرة الدّرس في مشهدين مختلفين، أيضا نص مسرحية "الحكواتي" و"شمس النهار" لنبيلة قاسمي قد اشتملت على ثلاثة أماكن متمثلة في : الحي (السوق)، البيت، القصر، وفي نص مسرحية "شمس النهار" هنالك : البيت والغابة وبلاد الخيرات وهي كلها أماكن مفتوحة وفي الوقت ذاته أماكن جميلة بالنسبة للطّفل... إلى غيرها من الأماكن في مختلف النصوص المسرحية المبينة في الجدول رقم –01–.

أما الأماكن المغلقة فقد كانت قليلة مقارنة بالأماكن المفتوحة حيث بلغت 15 مكانا بنسبة 32.61%، حوالي نصف الأماكن المفتوحة التي بلغت نسبة 67.39%، وهو من المفترض ما يكون في النصوص المسرحية الموجّهة للطّفل، باعتباره يعيش مرحلة مغلقة –إن صح التعبير– أي محدودة وقاصرة الرؤية، تحتاج إلى الانفتاح ومعايشة الجديد للتطلع لما هو أحسن واكتساب معارف جديدة ومعلومات غير التي يدركها.

وبالتفحّص الجيد للنصوص المسرحية التي تمّ تناولها (32 مسرحية جزائرية موجهة للطّفل)، ومن خلال النسب الموضّحة في الجداول السابقة –رقم 02– ورقم –03– يتبيّن أنّ المكان في أصله مفتوح ومغلق، لكن دلالته في النص الدرامي يختلف معناها وفق الأحداث ومجريات الصّراع الحادث والشخصيات المتناولة فيه، فقد يكون له دلالة مغلقة رغم انفتاحية المكان أو دلالة مفتوحة رغم انغلاقه أو محدوديته كما يمكن أن يؤدي المكان المغلق دلالة مغلقة أو المكان المفتوح دلالة مفتوحة، وقد بلغت نسبة المكان المفتوح ذو الدلالة المغلقة أكبر نسبة مقدّرة بـــ : 63.64%.

أمّا الأماكن المغلقة ذات الدّلالة المغلقة هي الأخرى بلغت 53.33% ؛ بمعنى أنّ المكان ذو الدلالة المغلقة في النّصوص الدرامية الجزائرية الموجّهة للطّفل هي نصوص

تحتوي على نسبة 116.97% من الأماكن المغلقة، في حين أن الأماكن المفتوحة ذات الدلالة المفتوحة نسبتها بلغت 36.36%، أما المغلقة التي لها دلالة مفتوحة فقد كانت نسبتها 46.67% ؛ أي أنّ حضور المكان ذو الدلالة المفتوحة في النّصوص المسرحية الجزائرية الموجّهة للطّفل قد بلغت نسبتها 83.03%، وهي نسبة قليلة مقارنة بالمكان ذو الدلالة المغلقة.

ومن خلال قراءة هذه النسب يستوجب التنويه إلى أنّ النصوص المسرحية الجزائرية الموجّهة للطّفل تعتريها مسحة الأماكن المغلقة، إلا أنّه يستلزم القول بأن الأماكن المنغلقة هي أماكن يستوجب حضورها فلا يمكن إلغاؤها بشكل كلي، فالسلبي لا يمكن إلغاؤه من الحياة وخاصّة الطّفولية، فالكون ليس إيجابيا وحسب، بل للسلبي طرف فيها أيضا، وبه يمكن تحديد الإيجابي.

وبهذا فإنّ النصوص المسرحية الجزائرية الموجّهة للطّفل هي نصوص تشتمل على أماكن مفتوحة بشكل كبير (نسبة 67.39%)، بغض النظر عن كون دلالاتها العميقة، فهي تبقى نظرة للانفتاح على المحيط، المجتمع والعالم، هي نظرة بعدم حصر الطّفل في قوقعة ذهبية لا يتعلم منها شيء، بل التقوقع يزيده انغلاقا وانحصارا وتبلّدا، بينما الانفتاح هو جانب إيجابي يغرس فيه شخصية مستقلة، واثقة بنفسها، وقادرة على استيعاب مصاعب الحياة ومحاولة إيجاد حلول لها.

في الوقت ذاته يجب الإشارة إلى أنّ الأماكن المفتوحة تبدو ظاهريا كذلك، لكن في عمقها تحمل دلالات مغلقة أحيانا أو العكس، مثلا نص مسرحية "**بيبو ومدينة الأحلام**"* للمسرحي مراد سنوسي، حيث تجلّت فيه أماكن عدة، أكثرها حضورا هي الغابة المتواجدة في إفريقيا، والسيرك الذي انتقل إليه في باريس أو مدينة الأحلام التي كان يتمنى أن يزورها ويصبح جزء منها.

* : ينظر : ملخص مسرحية بيبو في باريز في الملحق.

من خلال تناول النص المسرحي تبدو الغابة برغم اتّساعها وشساعتها إلا أنّها بالنسبة لبيبو هي قوقعة حصرت إمكاناته الفنية التي كان يسعى لأن تنتشر ويصبح فنانا مشهورا، في حين أن السيرك قد كان مبتغاه رغم انغلاقه، فهو أشبه بالسجن الذي يكون موصدا على من يكون فيه، وذلك بالضبط ما كان يحسّه الأعضائه الذين يعيشون تحت مرؤوسية أصحاب السّيرك، إلا أنه كان بالنسبة لـــ : "بيبو" مكان الأحلام الذي يحقق فيه طموحاته وآماله، فهو يحمل دلالة مفتوحة على المستقبل الزاهر الذي كان ينتظره بيبو بفارغ الصبر ويسعى إليه بخطى حثيثة، فالانغلاق ليس فيما يبدو عليه، بل في ما يعيشه الشخص من شعور اتجاهه.

وفي الأخير قد حقق بيبو مبتغاه ونال شهرة كبيرة من جرّاء وصوله إلى السّيرك بعد أن أصبح من أحد أعضائه الفاعلين فيه، فهو البوابة التي سمحت له بتحقيق أحلامه الفنّية، والشّهرة الواسعة، رغم انغلاقيته والمحدوديّة التي تبرز فيه.

إذا العالم الطّفولي يحتاج إلى أمكنة مفتوحة تسمح له بأن يخرج مكبوتاته، وتفاعلاته في الحياة إلى أرض الواقع الذي من المفترض أن يكون رحبا وواسعا قادرا على استحمال الكمّ المتهوّر من الطّفل في أي مرحلة كان، في الوقت ذاته مكان مفتوح انفتاح للطّفل على ما لم تقع عينه عليه، ولرؤية ما هو جديد في مختلف المجالات، المعلومات، التّقنيات، العلوم، الآليات.. ألخ، انفتاح يسمح للطّفل دائما بالحضور القويّ اتّجاه الإطار الصّحيح دون السّقوط في ثغرات اللاّفهم أو الفهم الخاطئ، فيستوجب أن يتعرّف الطّفل على المغلق والمفتوح حتى تتشكّل في ذهنه هذه المفاهيم أوّلا، ويستوعبها، ولا تكون الهشاشة سارية فيه ولا في مفاهيمه.

كما يستوجب التّنويه إلى أنّ النّصوص المسرحيّة الجزائريّة الموجّهة للطّفل افتقرت إلى المصداقيّة في الطّرح، فالأماكن مفتوحة أم مغلقة تحمل دلالات خفيّة، يمكن للطّفل أن لا ينتبه لها، خاصّة مرحلة الطُّفولة المبكّرة، فالمباشرة مطلوبة، لكن ليس لحدّ السّذاجة

التي تقتل الإبداع في النّص الدّرامي، أو تنحر الجسد عن رأس النّص فيتيه الطّفل بين الاسم والمسمّى ؛ أي بين العنوان ومتنه، بل الموازنة في طرح الفضاء المكاني يسهم في خلق مكان يتشوّق الطّفل للوصول إليه في واقعه، ويستذكره أينما حلّ وارتحل، فيطبّق ما تعلّمه من دون أن يدري.

المبحث الثاني : الحبكة والصّراع في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل

أولا : مفهوم الحبكة

الحبكة هي ذلك "التنظيم العام لأجزاء المسرحية ككائن واحد قائم بذاته"[1] بمعنى أن الحبكة تقوم على بداية أو نقطة انطلاق وذلك وفق تسلسل منطقي لتصل إلى نهاية الأحداث شيئا فشيئا وصولا إلى الحلّ النّهائي لكلّ ما يجري، أو بتعبير آخر هي "مجموعة أحداث تتشابك خيوطها بسبب تعارض رغبات الشّخصيات، وهذا التعارض يترجم إلى أفعال يتحدّد من خلالها المسار الديناميكي للمسرحية من البداية وحتى النهاية، وبهذا فإن الحبكة ترتبط ارتباطا وثيقا بوجود صراع وعائق"[2]، فحضور الصّراع يلازمه حبكة يساهم في تطويرها ودفع عجلة تقدّمها، وسيرورة أحداثها المتسلسلة بانتظام، فحضور العلاقات السّببية بين الشّخصيات والتّعارض الكامن خلفهم والأحداث كل ذلك له دوره في نموّ الحبكة بشكل يسير ومنسجم.

الحديث عن الحبكة هو حديث بالدّرجة الأولى عن حدث، فعل، أو عمل درامي، باعتبار الحبكة هي سلسلة من الحوادث، وعليه فإنّ العمل أو الفعل الدّرامي من العناصر التي لا يستغني عنها المسرح، وإلاّ سيصبح عبارة عن رواية تسبح في الخيال الذي يغوص فيه المسرحي والذي يقصد به هو "محصّلة أفعال الشّخصيات وتطوّر الأحداث التي تتمّ على الخشبة وخارجها، وهو بذلك يشكّل ديناميكية معيّنة لأنه انتقال من وضع إلى آخر من بداية المسرحيّة إلى نهايتها"[3] ؛ أي هي تلك الحركات التي يقوم بها الممثّل وتختلف فيه من وضعية إلى أخرى، ولمّا نطلق تسمية الحركات، لا يقصد بها الأفعال النّاجمة عن الحركة وحسب، بل الصّمت أيضا حركة، وكذلك تواجد ما يُعرف بالعلامات الإخراجية التي يوضّحها النّص المسرحي من بكاء، فرح، سرور...إلى غيرها من

---

[1] : عادل النادي، مدخل إلى فن كتابة الدراما، المرجع السابق، ص 117.

[2] : ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 166.

[3] : المصدر نفسه، ص 341.

العلامات التي تبيّن وتختصر السرد الحكائي في حركات إيمائية، تعدّ كذلك أفعالا درامية مساهمة في بلورة الحدث الدرامي الذي يخلق نسيجا مشكّلا به حبكة متسلسلة ومهيكلة بطريقة منتظمة تصل بالطّفل إلى نهاية الأحداث تدريجيا.

ثانيا : الصّراع في المسرحية

الحديث عن الصّراع حديث عنه منذ الأزل، نشأ مع وجود الإنسان على وجه الأرض، وبقي متفشيا ومستمرا جيلا بعد جيل إلى يومنا هذا، ولعلّ أول صراع قام على وجه الأرض هو الصّراع القائم بين الأخوين قابيل وهابيل اللّذان حاولا التّقرب إلى الله كل بقربانه، فتُقُبِّل من أحدهما، ولم يُتقبَّل من الآخر، فاضطرّ لقتله وجعل فيما بعد يداري سوءة فعله، فالصّراع وارد وكائن منذ أمد طويل.

1-مفهوم الصّراع :

الصّراع مفهوم قار (ثابت في الكون) وحضوره قانون من قوانين الحياة التي تسمح باستمراريتها، فهو أمر إيجابي بقدر سلبيته الكامنة فيه، ولفرط أهميّته في الحياة فإنّه هو الآخر "عنصر رئيسي في البنية الدرامية، وقد يبدأ بسيطا، ولكنه ينمو ويتطور إلى أن يبلغ الأزمة فيتدرج نحو الحل، وهو يكون بين شخصيتين أو إرادتين، وربما أكثر، وقد يكون هذا الصّراع داخليا متعلقا بشخصية واحدة"[1]، أو صراعا خارجيا متعلقا بشخصيتين أو أكثر، وعليه فإن الصّراع الدرامي أمر ضروري في العمل الأدبي عامة والمسرحي بوجه خاص، فهو "مفهوم عام يفترض علاقة صدامية جسدية أو معنوية بين طرفين أو أكثر، وهو مبدأ يحكم العلاقات بين الأفراد والمجتمعات، كما أنه موجود أيضا ضمن الذات البشرية، ولا يعتبر التوتر وعلاقات المنافسة بالضرورة صراعا"[2]، إذن الصدام الحاصل بين الشخصيات هو الذي يكون ناتجا عن موقف درامي بسبب التناقضات الواردة بين الشخص نفسه أو عدة شخصيات، مع ضرورة وجود السببية في هذه الصّراعات، فلا

[1] : أحمد بلخيري، المصطلح المسرحي عند العرب، المصدر السابق، ص 112.

[2] : ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 288.

يمكن القول أن هذا الشخص متوتر فإذا هذا صراع، أو غيرها من الحوادث اليومية التي تجري كاختطاف طفل، سرقة سيارة... ألخ.

وبذلك فإن "الصّراع في الدراما، يعني النزاع والخلاف والقتال، وصورة من صور المعارك الإنسانية بين البشر.. شخصيات المسرحية. وأشبّه الصّراع بتلاطم الأمواج أو تضاربها"[1].

2-أنواع الصّراع :

ينقسم الصّراع إلى عدة أنواع، حسب المتن المسرحي، حيث تباينت الآراء حولها بين : أحمد بلخيري الذي يرى في معجمه المصطلح المسرحي عند العرب بأن الصّراع "من حيث نوعيته، قد يكون نفسيا أو سياسيا أو فكريا، أو اجتماعيا..."[2]، وبنظرة جزئية تقتطع من هذا القول فإن كمال العيد يرى بأنّ "أثمن وأغلى أنواع الصّراع هو الصّراع الذي يُخفى خلف ظهره النزاع الاجتماعي.. هذا الصّراع الذي يستعمل غالبا الأشكال الملحمية والدرامية والموسيقية الشعرية BALLADE. فهذه الأشكال تعمل بوجودها على تفجير الأعماق التراجيدية الكامنة في الصّراع"[3]، فهو يؤكّد على أن الصّراع مرتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمع الذي يعيش بدوره حالة مؤثرة جدا، وهو ما يتقاطع وتقسيم ماري حنان وإلياس قصاب فقد قاموا بتقسيم الصّراع إلى : صراع خارجي وصراع داخلي، الخارجي ويُجسّد على الخشبة ويتمثّل في الكوميديا التي تتناول شخصيات خيالية، في حين أن الصّراع الداخلي وهي الجوانب النفسية التي تكتنف الشخصية وتقوم بالتعبير عنه بطرق مختلفة، الصمت، الكلام... وغيرها، ويتمظهر في التراجيديا ؛ أي المسرحيات التي تحمل بعدا مؤثرا وتتّسم بالجديّة في الطرح، بحيث يمتلك الصّراع فرصة الوصول إلى

[1] : كمال الدين عيد، أعلام ومصطلحات المسرح الأوروبي، المصدر السابق، ص 406.

[2] : أحمد بلخيري، المصطلح المسرحي عند العرب، المصدر السابق، ص 112.

[3] : كمال الدين عيد، أعلام ومصطلحات المسرح الأوروبي، المصدر السابق، ص 408.

التأثير الشديد وذلك بفاجعة حقيقية على عكس الكوميديا التي تتناول مشكلة بسيطة يمكن حلّها أثناء العمل الإطار الدرامي للعمل المسرحي[1].

وعليه فإن الصّراع هو "لب الدراما وجوهرها"[2]، و"يمثل العمود الفقري في البناء الدرامي، فبدونه لا قيمة للحدث، أو لا وجود للحدث"[3] في أصله، فلا يمكن للعمل المسرحي أن يتشكّل دون أن يكون في بنائه الصّراع، على اختلاف درجاته بين صراع راكد، صراع متوثب، صراع صاعد، وصراع راهص[4]، بحيث أن الصّراع الراكد أو ما أسماه لايوس ايجري الصّراع الساكن وهو صراع بطيء الحركة، مما يجعل الشخصية فاترة فلا تبدي أي حراكٍ اتجاه الأحداث، وذلك يعمل على فتور وبطء شديد في المسرحية ككل[5]، أما الصّراع الواثب أو المتوثب كما أطلق عليه إبراهيم حمادة فهو الذي يحدث دون تدرّج، بل في نقطة انعطاف وتحوّل بين الوضعية الأولى والوضعية الثانية أو الحدث الأول والحدث الثاني، حيث أن شدّة تأزم الحدث الأول جعلت ردة فعل الشخصية تكون سريعة في اتخاذ القرار وتطبيقه[6].

والصّراع الصاعد عكس الصّراع الساكن (الراكد)، فهو صراع متوهّج الحركة، فاعل في تغيير أحداث المسرحية، يتكوّن من صراع وأزمة حادة (العقدة) ونتيجة في الأخير بعد الانفراج، وهي ما يجعل الشخص يعيش مرحلة تغيير شامل لحياته[7]، فهو متدرّج في حركيته لا يكون سريعا ولا بطيئا، كما أنّه يمرّ بالصّراع، الأزمة، والنتيجة في

---

[1] : ماري إلياس، حنان قصاب حسن، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، المصدر السابق، ص 290.

[2] : إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، المصدر السابق، ص 162.

[3] : عبد العزيز حمودة، البناء الدرامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، مصر، 1998، ص 105.

[4] : إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، المصدر السابق، ص 162.

[5] : لابوس ايجرى، فن كتابة المسرحية، تر : دريني خشبة، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ط، القاهرة، د. ت، ص 244- 245.

[6] : المرجع نفسه، ص 245.

[7] : نفسه، ص 246 – 249.

الأخير، ليكون الصّراع الأخير المتمثّل في الصّراع الراهص أو ما يسمّى أيضا بالصّراع الذي يكون على وشك النشوب فهو يخلق نوعا من التوتر والحيرة والانتظار المملوء بالخوف، حتى يعيش المتتبّع نوعا من الترقّب والتشوّق لما سيراه[1]، فهو على أهبة الاستعداد للانطلاق

ثالثا : الحبكة والصّراع في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل :

1-بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "محفظة نجيب" لـــ: أحمد بودشيشة

وبالنظر في مسرحية "**محفظة نجيب**"* لأحمد بودشيشة نرى ترتيبا زمنيا منطقيا، حيث كانت الأحداث متسلسلة خلال ستة مشاهد، بدء بالمشهد الأول الذي تم التمهيد للزمان والمكان والتعريف بشخصية نجيب لتدخل الأحداث في باقي المشاهد فيكون هنالك صراع بين نجيب ومحفظته في البداية.

ليتأزم الأمر تدريجيا بوقوف الأدوات المدرسية ضد نجيب باعتراف كل أداة على حدى أن نجيب هو المسؤول عن كل ما حدث أو جرى في المحفظة من تخريب وما كان داخلها، ومن ثمّة كان تصرّف نجيب بذكاء وهو العدل حتى وإن كان عن نفسه، هو النّقطة المؤثرة التي جعلت الأحداث تهوي بشكل حرّ من ذروتها إلى نقطة الصّفر، فهذا التّدرج يسمح للطّفل بالاستيعاب، وكذا المساهمة في فهم رؤى المسرحية وأبعادها، خاصّة لهذه الفئة العمرية التي لا تتوانى عن اللّعب.

فالصّراع شكّل تشويقا لِما سيحدث في ما بعد، وكلّ المناظرات (بين نجيب وباقي الأدوات) شكّلت متعة لدى الطّفل لمحاولتهم فهم ما سيحصل ليختتم هذا العمل المسرحي بمشهد يؤكّد فيه نجيب عزمه ويعترف فيه بخطئه، وهو دليل على أنّه ليس من العيب أن

[1] : عبد العزيز حمودة، البناء الدرامي، المرجع السابق، ص 127.

* : ينظر : ملخص مسرحية محفظة نجيب في الملحق.

نخطئ، ولكن العيب أن تبقى مصرا على الخطأ، ففي الأخير الخوض في هذا العمل المسرحي يجعل التّساؤل واردا، ما الهدف الذي ترمي إليه هذه المسرحية الموجّهة للطّفل ؟ ، هل ستعلّمه شيئا جديدا سيكتسبه ويصبح جزء من سلوكه سواء بقراءته للمتن المسرحي أو بحضوره العرض نفسه ؟[1] ، لعلّ الإجابة لن تكون بتلك السهولة التي تبدو عليها بقول : نعم وكفى، لكن المسرح اليوم تطوّر بشكل كبير وواسع، بل لامس مختلف الميادين : الطبّي والفني والتّربوي... الخ، فهو أداة علاجية للأمراض النّفسية مثل الانطواء، التّأتأة... وغيرها، إضافة إلى اعتباره وسيلة تربويّة تسهم في بناء شخصه مع تمتعه بأخلاق رفيعة، وكل ذلك مصبوغ بصبغة فنية باعتباره تحت لواء المسرح، وهذا الأخير يظلّ فنّا إمتاعيا يحمل رسالة نبيلة[2]، فغوص الطّفل في الشخصيات على تعدّدها، ومراقبتها طيلة فترة العرض أو القراءة تصفّحا وتخيّلا لكل موقف سيكسبه أشياء جديدة ويعمل عقله بطرح سؤال لماذا ؟ عن كل تصرّف يستغربه بداية، ليصبح جزء منه بعد أن يدرك ماهيته ونتائجه، والمتتبّع لمسرحية "محفظة نجيب" سيدرك أنّ المسرحية أبرزت المعالم الخُلُقية التي امتاز بها نجيب (العدل، العفو، الصّدق،...) والتي كانت تربوية في مجملها وتم لمسها على طول المسرحية.

2-بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "القلم المغرور" لــ: عبد العزيز شارف

أمّا في مسرحية "**القلم المغرور**"* لــ : عبد العزيز شارف، فنلاحظ أن بناءها هو الآخر متسلسل، وهو ما يعرف بمصطلح "الحبكة" التي "يجب أن تكون غير معقّدة على أن يتفاوت مستواها من العمق كلّما اتّجهنا في الكتابة إلى صفوف مدرسيّة أعلى، فالحبكة لأطفال بين عمر (3- 5 سنوات) يجب أن تكون بسيطة جدّا، والحبكة لأطفال (6- 8 سنوات) عليها أن تراعي قدرات الطّفل في هذا السن وتكون في مستوى أعلى من المرحلة الأولى"[3]، فالحبكة جاءت متّسقة ومنسجمة، حيث بدأت بتعريف للشّخصيات وذلك

[1] : حسن مرعي، المسرح التعليمي (الكتابة- الموضوعات- النماذج)، المرجع السابق، ص 19.

[2] : عثمان أشقرى، وجهة نظر حول ندوة المحمدية للمسرح والتربية، مجلة التربية والتعليم، ع 16، 1989، ص 29.

* : ينظر : ملخص مسرحية القلم المغرور في الملحق.

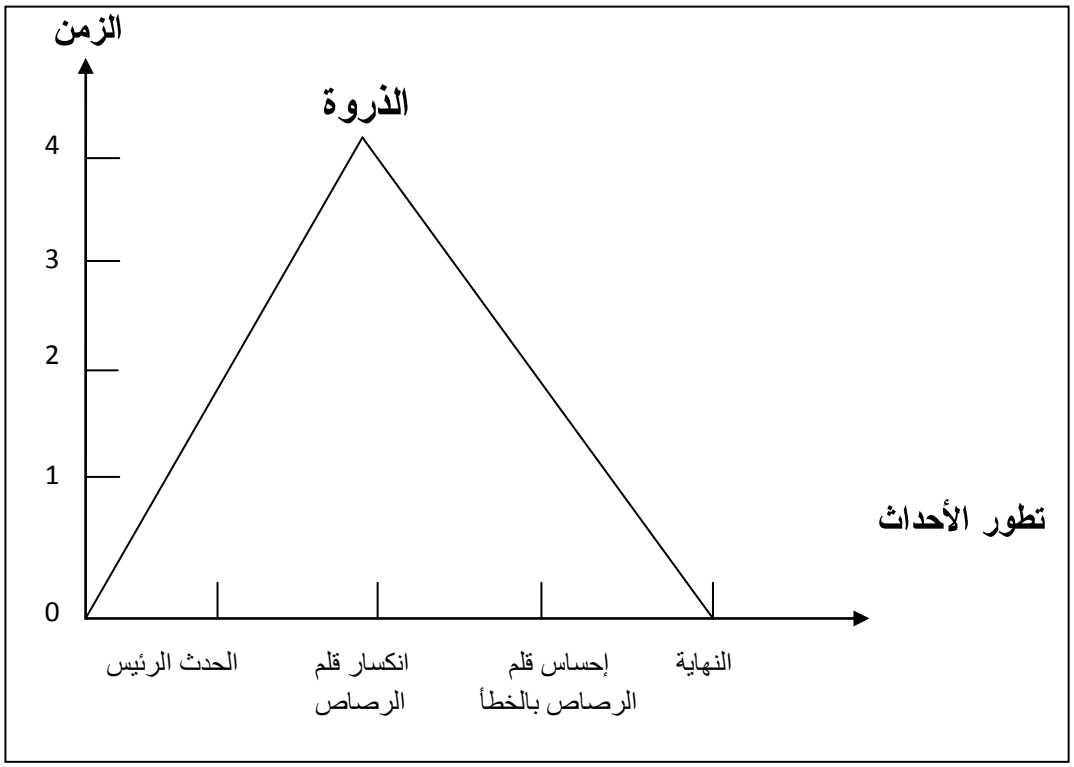
[3] : حسن مرعي، المسرح التعليمي (الكتابة- الموضوعات- النماذج)، المرجع السابق، ص 43.

في المشهد الأول وأيضا تفعيل الحدث الرّئيس الذي بدأ في طرحه وهو اختفاء المبراة بشكل مفاجئ، لكن في الحقيقة كان لذلك سبب وهو تهكم قلم الرصاص منها.

في المشهد الثّاني انتقال الأدوات المدرسية لمن هو أكثر خبرة ومعرفة بالحياة والمتمثّل في العمّ كتاب، وهو ما يفعله أيّ شخص لمّا يعيش طفرة في حياته أو مشكلة مهما كان نوعها اجتماعيّة، ثقافيّة، اقتصاديّة...ألخ.

يليها المشهد الثّالث الذي يبيّن لنا حدّة الصّراع أكثر وهو صراع داخلي نفسي لقلم الرّصاص مع نفسه، وصراعه في الوقت ذاته مع باقي الأدوات المدرسيّة حول المبراة، في المشهد الرّابع والخامس يظهر الصّراع في أوجّه وقمّته ؛ حيث يحدث ما لم يتوقعه قلم الرّصاص ينكسر ولا يجد من يصلحه، فإمّا المبراة تساعده لأنّ لا أحد يستطيع مساعدته غيرها، وهو ما يحدث لنا أحيانا في الحياة أن نغفل الشّخص المهم ونظلمه، ولا ننتبه لذلك إلاّ لمّا نحتاجه، وهو ما يستوجب أن يُنبَّه إليه الطّفل وهو في هذه المرحلة العمرية، ليكون الحل في المشهد السّادس والأخير، فالبناء المتسلسل للمسرحية وحسن إدارة شخصياتها ولغتها أبرز قوة الكاتب المسرحي في نسجه للنّص ذاته، وكذا يجعل الطّفل يعيش بعمق كل حدث، فلا يضطر إلى الانقطاع المفاجئ ولا إلى البتر الهادم الذي يحسّ فيه الطّفل بخلل في النّسيج المكوّن للنّص في حدّ ذاته.

لنفضي في الأخير إلى أنّ مسرحية "القلم المغرور" لعبد العزيز شارف مسرحية ساهمت في بناء هرمي للأحداث، بل للنص ككل باعتبار ما يتلقاه الطّفل ككل متكامل النسج، ومتميّز الطرح بشخصيات متفاعلة مع الحدث ومشكّلة للصّراع الأكثر حدّة والذي وصل إلى نقطته العظمى ثم يفرّ لتُفتح أبواب الحلول لكل ما عاشه الطّفل خلال المسرحية من تساؤلات وإشكالات مبهمة تُفسّر ويُزال الغموض.



المنحنى رقم -01-

3-بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "سرّ الحياة" لـــ: أحسن ثليلاني

أما في مسرحية "**سرّ الحياة**"* لأحسن ثليلاني، فقد رسم هذا الأخير خطّا أفقيا في تسلسل الأحداث وتطوّرها ممّا خلق صراعا اجتماعيا بالمفهوم البلخيري -أحمد بلخير- ومزيج بين الخارجي والداخلي وفق نظرة ماري إلياس وحنان قصاب، فالصّراع الاجتماعي كامن في غياب الماء الذي يعتبر هو سرّ الحياة "وجعلنا من الماء كل شيء حيّا"[1]، وهي حالة واقعية في المجتمع تحدث مع أيٍّ كان.

* : ينظر : ملخص مسرحية سر الحياة في الملحق.

[1] : سورة الأنبياء، الآية 30.

ومن خلال النّظرة المسرحية للخارجي والدّاخلي، فقد تزامنا مع بعض بين التّأزم النّفسي (الدّاخلي) لكلّ من سلوى ورضا لغياب الماء والاكتئاب الشّديد الذي بدا عليهما نتيجة انهيار حديقة البيت وغياب جمالها الذي تعودوا عليه.

أما الصّراع الخارجي فقد كان هو الأساس الذي قام عليه النص المسرحي بعد أن بدأت أحداثه بسيطة بساطة الواقع الذي يعيشه الطّفل ويملّ منه لتتطوّر شيئا فشيئا، بداية من السّأم من الأمطار الغزيرة لكل من رضا وأخته الصّغرى سلوى، وهو ما يكون عادة مع الأطفال ؛ لأن المطر يغار منهم حسب رؤاهم العفويّة القاصرة والموسومة بالمحدوديّة، لينقطع الماء ويتسبّب في خراب الحديقة بأكملها حيوانات ونباتات وزهورا وأشجارا وهو ما شكّل صراعا وصل إلى ذروته وتأزّم، حيث ضاقت ذرعا كل من سلوى وأخوها رضا من الحالة التي وصلت إليها الحديقة، وما زاد خوفهما الحلم الذي أشعل فتيل اللّوم على نفسيهما، ممّا خلق صراعا نفسيا شائكا بالنّسبة للأطفال، ويكون الحلّ هو آخر خطوة حينما عادت الحياة بعودة الماء، فقد استنتجا أهميته وأدركا قيمته في الحياة، وخلق لديهم حب الاقتصاد في الماء، وعدم التبذير لمكانته ودوره في الحياة، فهو ضرورة من ضروريات الحياة.

من خلال ما سبق فإنّ النص المسرحي يخلق لدى الطّفل القارئ والمستوعب لها نظرة مختلفة عن الماء، الذي كان عبارة عن غسل وشرب وفتح للحنفية وتركها هكذا، سيصبح عبارة عن الحياة؛ لأنّ الحياة لا تستمر بدونه، وغيابه انعدام للحياة على مختلف الأصعدة، بداية من الطّفل نفسه الذي إن انقطع عنه الماء لن يجد بما ينظّف نفسه وملابسه... ألخ، ناهيك عن الشرب أوقات الحرارة التي لا يتحمّلها الأطفال خاصّة.

جاء النص المسرحي يربّي الأطفال ويعلمهم دور الماء في الحياة، فإن سار الطّفل منذ صغره بهذا المنهج وهذه الرّؤيا، غاصت في تصرّفاته وانطبعت في سلوكاته، وصارت جزء لا يتجزّء منه، وبذلك فقد كوّنت شخصية طفولية سويّة في تعاملاتها مع الماء باعتباره أمرا غالبا ما يهمل، لكن عملية انقطاعه الواقعية ترسم أهميته والخُطى

الحثيثة للمحافظة عليه، كما أنّ تعلّم الطّفل حسن استغلال الماء وسعيه للحفاظ عليه، سيجعل منظوره للأشياء يختلف، فتكون نظرته بعد ذلك أعمق وأوسع ؛ بحيث سيطبّق ما تناوله في النص المسرحيّ بحذافيره لاقتناعه بمبدأ الفكرة، أمّا الاتّساع فسيشمل مختلف الأمور في الحياة ولن يقتصر على الماء فقط.

ما يجدر التّنويه له هو أنّ مثل هذه النّماذج المسرحية الواقعيّة التّأثير والتي تُوظَّف أهدافها في الحياة، سيكون لها وقع في تصرفات أبنائنا الأطفال، أكيد سيجعل خراب المجتمع ينفك قطرة قطرة، وبشكل تدريجي، وعليه فإنّ الصّراع الذي رُسم في المسرحية صراع واع تطوّر وتدرّج من البساطة إلى التعقيد وفق المنظور الطّفولي، وهو ما لا يجعله يعيش صدمة الانتقال من حالة إلى حالة، وإنّما التّسلسل خلق تراتبية وتزامنية بين الصّراعين الخارجي والدّاخلي، فبلور فيها الأهداف المرجوّة في طابع جمالي متّسم بالفنية والطّفولة، باعتبار أن شخوصها الأساس هم الأطفال.

4-بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "الخط... نقطة" لــ: أحسن ثليلاني

وما يخلقه النص المسرحي الثّاني المعنون بــ : "**الخط... نقطة**"* لنفس الكاتب المسرحي "أحسن ثليلاني" ، هو ما خلقه النص المسرحي الأوّل المعنون بــ : مسرحية "سرّ الحياة" التي برهن فيها الكثير من النّقاط المرجوة الوصول إليها والمتمثّلة في الأهداف التّربوية المتنوّعة التي تراوحت بين هدف تربوي وتعليمي، فالمسرحية تعبير باللّغة البشرية الفاعلة التي تتقولب في عوالمها المتعدّدة وفق سن الطّفل وإمكاناته المحدودة بحكم الفئة العمرية له، والتي تؤطّر مفهوما خاصّا به، ودورا فاعلا في بنائها، وبذلك نص مسرحية "الخط... نقطة" هو نص مسرحي شعري بامتياز ؛ لتضمّنه الشّعر بدرجة بارزة خاصّة في خطابات الشّخصية (النقطة) قائلة :

أنا النقطة... أنا النقطة

أراقص الأزهار، أنطها نطة

* : ينظر : ملخص مسرحية الخط.. نقطة ؟ ! في الملحق.

أعانق الأشجار، أقفز كقطة
أسابق الرياح دونما سقطة[1]

وقولها أيضا :

لا ينبغي للكبير احتقار الصغير
أليست دودة القز من تصنع الحرير ؟
الناس للناس غني وفقير
الناس للناس وزير وأمير
فمن قطرة المطر يجري الغدير
بالمحبة تعلو وبصفو الضمير[2]

فهو نص مسرحي غنائي كما ورد في مستهلّها كتوضيح من طرف الكاتب نفسه، وما يثبته هو تلك المقاطع الغنائية أو الأناشيد الواردة فيها أو ما يُسمّى شعرا، فضلا عن اللّغة المسجوعة التي تميّزت بها باقي الخطابات التي جاءت على لسان الشّخصيات (الخط والنّقطة) مثل قول النّقطة : "أنا مهمّة مثلك وأكثر، ودوري في الحياة أكبر وأخطر"[3]، وكذلك لما كانت تناقشه بأهميتّها محاولة منها لإقناعه، بعد أن بيّنت له الحروف غير المنقوطة تتشكّل منها كلمات سيّئة، مثل : كره، رصاص، دماء فقالت له : "حروفك تذبحك بالدّليل والبرهان، راجعها لتتأكّد يا صاحب الصولجان"[4]، في الجهة المقابلة يردّ الخط وهو يستفسر النّقطة قائلا : "من أنت يا هزيلة قصيرة، يا ضعيفة صغيرة"[5]، وقبلها لما أيقظته النّقطة وهو يغطّ في النّوم : "الخط "يفيق من نومه غاضبا :"أنا الخط من خط

[1] : أحسن ثليلاني، مسرحية الخط.. نقطة ؟ ! ، المصدر السابق، ص 30.
[2] : المصدر نفسه، ص 40.
[3] : نفسه، ص 37.
[4] : نفسه، ص 39.
[5] : نفسه، ص 32.

يخـــط خطا طويل مديد ولي مطلق السلطة فمن أيقظني بينما كنت أغط في النوم غطا؟ من أفسد راحتي ونفّذ الخطة ؟ إليّ بالحراس ، إليّ بالشرطة... "[1].

وتكاد المسرحية تفقد كنهها ووجودها في حمية اللّغة والتّواصل إن لم توجد فيها باقي العناصر المشكّلة لها بكافّة أشكالها تلك التي تنظم البناء المتكامل لها وتهندس العمل المسرحي وفق بناء هرمي متسلسل الأحداث، ومتصاعد نحو الذّروة لتتأزّم الأمور وتفرج في الأخير مع ما يصاحبها من شخصيات وأحداث ثانوية تساهم في بناء متكامل العوالم في خضمّ التدافعات والتّدفقات المستهدف بناؤها في الطّفل.

وعليه فالنص المسرحي تناول موضوعا اجتماعيا بامتياز، تواشجت فيه جملة من المفاهيم التي يسعى الكاتب المسرحي لتصحيحها في ذهنية الطّفل بدء بالمفهوم الرياضي البحت الذي تبدو عليه المسرحية انطلاقا من العنوان (الخط... نقطة)، وهي أساس الرّياضيات ومعالمها الرئيسة، لكن طريقة تفعيل أدوار الشّخصيات سمحت بقراءة أخرى لها وخلقت لنفسها إطار اجتماعيا آخر في عدم احتقار الأصغر منا ولا التّكبر عليهم، فالعبرة ليست بالحجم وإنّما في الفكر والعقل، وكما يقول المثل الشهير : (قد تجد في النّهر ما لا تجد في البحر)، وهو ما بدا في نص المسرحية ؛ حيث أنّها اُستهلت بفكرة بسيطة جدّا متمثلة في نوم شخصية "الخطّ" بينما كانت تغني "النّقطة" فلما أفاق بدأ في عتابها ولومها إلى أن اشتد الصّراع بينهما واحتدم وأصبح كل منهما يعدّد مزاياه الخاصّة ويذكر سلبيات الآخر، ويبيّن فاعلية كلّ شخصية في بناء الشّخصية الأخرى واستكمال نقائصها وعيوبها، وبذلك وصلا إلى حلّ كامن في تكاملهما واتّحادهما بحيث كل جزء أو كل واحد منهما يكمّل الآخر ولا يتواجد الأول إلا بوجود الثاني والعكس صحيح، وبذلك هي علاقة تكاملية بينهما، فالنقطة لا تُستكمل إلاّ بالخطّ، والخطّ لا يبنى إلا بمجموعة من النّقط.

[1] : أحسن ثليلاني، مسرحية الخط.. نقطة ؟ ! ، المصدر السابق، ص 32.

5-بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار" لـــ : محمد العابد الجلالي

أمّا في ما يخص المسرحيّة المدرسيّة "**مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار**"* لمحمد العابد الجلالي التي أوردها عبد الملك مرتاض في كتابه : "فنون النثر الأدبي في الجزائر"*، والتي تعالج موضوعا اجتماعيا شائكا، إلاّ أن تكاثره بين فئة الشّباب جعل الجلالي يكتب حوله هذا النّص المسرحي ليصل إلى تصوّرات يودّ استنباتها مع تصرفات هذا الجيل الذي يعيش أزمة اجتماعية استفحلت فيها كلّ أنواع المخدرات من : الخمر والحشيش، ناهيك عن الجهل المتفشّي آنذاك والقمار الذي أفسد أخلاق الشّباب والكبار على السّواء، بحيث أنّ لكلّ فعل سواء شرب الخمر، تناول الحشيش، لعب القمار، دور في دفع عجلة نمو هذا النّوع من الآفات، وقد كان سببها بالدّرجة الأولى الجهل المتفشّي إما بتعاليم الدّين الإسلامي كدرجة أولى، أو التّناسي لهذه التّعاليم ومحاولة التّحايل عليها بإيجاد حلول مقنعة لأنفسهم أو الأصح أفكار توهمهم بأنّ ما يفعلونه هي مجرّد أهواء يمارسونها وليست ضدّ ما جاء به الإسلام... ألخ.

وقد تناول المسرحي العابد الجلالي مسرحية "**مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار**" في أربعة فصول كما يتبين في العنوان، خلال كل فصل تناول آفة اجتماعية حاول من خلاله معالجتها، فتناول في الفصل الأول : آفة الجهل التي تسبب فيها أولياء الأمور لأبنائهم، وفي الفصل الثّاني : أخذ الجهل يبدو تفشّيه الواسع بحيث حاول التّلميذ المتفقّه أن يشرح أهمية التّعليم لأولياء الأطفال الذين لم يدخلوا المدرسة ولم يروا نور العلم كليا، فالجهل يحيط بهم وبأوليائهم أكثر لأنّهم أَبَوا أن يجعلوا أبناءهم يتعلمون في المدرسة بحُجّة الأشغال التي لا يوجد من يقوم بها غيرهم، أو ما يفعلونه هو مصدر رزقهم مهما كانت طريقته، فما يهمّهم هو الغاية التي سيصلون إليها من خلال الأفعال، دون احتساب الضّرر النّاجم عنها.

---

* : ينظر : ملخص مسرحية مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار في الملحق.

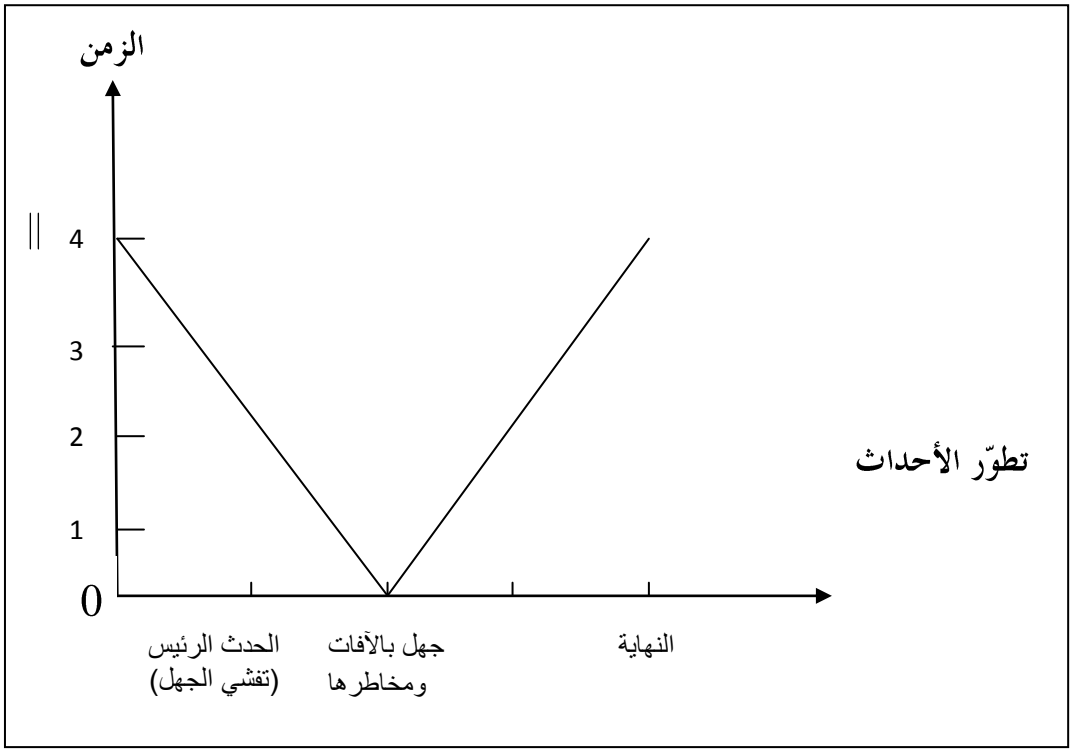
* : عبد الملك مرتاض، فنون النثر الأدبي الجزائري (1931- 1954)، المرجع السابق، ص 462- 484.

وخلال الفصل الثّالث : اصطدم الكاتب بواقع مرّ يعيشه الكبار يتمثّل في القمار، وهو ما نزع الضبابية وطريقة تفكير الكبار لدى الأطفال، أمّا الفصل الرّابع والأخير فكان حول الحشيش والخمر الآفتان اللّتان جعلت الشّباب يَضِيع بينها.

من خلال الفصول الأربعة نلاحظ سطحيا أن هنالك في كل فصل تقريبا آفة يتمّ تناولها، ولا علاقة بين هذه وتلك إلاّ باعتبار كونها آفة اجتماعية تفشّت في المجتمعات لعدّة أسباب، غير أن الحقيقة كل فصل يكمّل الآخر باعتبار أنّ الجهل هو المسبب لكل الآفات الاجتماعية، فلو كان العلم بدله فهل سيُغفل عقل الكبير أو الصّغير ؟ ، أم هل سيحيد أحدهما عن طريق الصواب ؟ وهو التّعليم والصلاة... ألخ، وبذلك تعلّق الفصل الأول فكان سببا في ما يليه من الآفات حشيش وقمار وخمر، في الفصول المتبقية، وبذلك فإنّ الفصول جاءت محبوكة بطريقة سلسة، لا يحسّ فيها الطّفل بالانقطاع التام وإنّما كل شيء له سبب نجم عنه، يستنتجه الطّفل تدريجيا.

الصّراع كامن في كل فصل تقريبا، لكن الغوص في المتن المسرحي يؤكّد التناسق الوارد فيه، والسبب الأساس لأيّ صراع قائم فيه هو تفشي الجهل، وهو ما انطلق منه محمد العابد الجلالي وحاول منحه الأهمية الكبرى، ثم راح يعدّد الأسباب الفرعية التي تنبعث منه، وبذلك فإن الصّراع كان في أوجّه باكتشاف المشكلة وسعي التلميذ في حلّها فردّ عليه ولي أمر بالإيجاب، في حين أنّ البقية لم يرضوا، فرأى بأنّ الأمر ممتد لجهل متفشٍّ في الأذهان والعقليات الأسريّة بشكل كبير، وهو ما يجعل المجتمع يعيش في أزمة الآفات الاجتماعية من قمار وحشيش، وخمر.. ألخ، وصل النص المسرحي إلى نهايته بدخول المدمنين للآفات السّجن، فالصّراع لا يزال مفتوحا بخطرهم على المجتمع.

وعليه، فإن المنحنى سيكون على الشكل التالي :



المنحنى – رقم 02–

6–بناء الحبكة والصراع في نصي مسرحيتي "محاورة بين غني وفقير" و "محاورة بين العلم والجهل" لـــ: "موسى الأحمدي نويوات"

استند أول كاتب جزائري لمسرح الطّفل "**موسى الأحمدي نويوات**" في مسرحيتيه المعنونتين بـــ : "**محاورة بين غني وفقير**" و "**محاورة بين العلم والجهل**"، على تأكيد الصّراع القائم في الحياة، وبأنّ وجوده كامن ضمن الحياة، فلا تدور عجلة هذه الأخيرة إلاّ بحضوره، سواء كان بسيطا بساطة الطّرح الذي تناوله في المسرحيتين أو عميقا في خضمّ معالجته للتّناظر القائم بين المتحاورين، فقد تناول في نصه المسرحي الأول "**محاورة بين غني وفقير**"* والتي كانت سنة 1938م[1]، صراعا متواجدا وواقعيا في الحياة يدركه الصّغير والكبير على السّواء، يسعى إلى "بيان ما لكلّ من الفقير والغني : من نفع وضر، وخير وشر، وكان الوقت وقت حركة إصلاحية، وتدعو إلى بذل المال، وتشييد المدارس

* : ينظر : ملخص مسرحية محاورة بين غني وفقير في الملحق.

[1] : نجيب بن خيرة، الأديب موسى الأحمدي نويوات حياته وآثاره، المرجع السابق، ص 258.

الحرة، وتعليم النّشء، وتوعية الشعب، وتنبيهه إلى ما له وما عليه"[1]، وبذلك فإن الهدف واضح وهو الخوض في الصّراع القائم بين الغني والفقير وإدراك دور كل منهما في المجتمع وتأثير أحدهما على الآخر، مع إبراز مكامن ضعف وقوّة كل منهما.

وقد استهل الكاتب المسرحي نصه المسرحي بشكل مباشر لم يحتج إلى التّمهيد لذلك، للفت الانتباه، بل المباشرة هي اللاّفت للانتباه فيه، ففي المستهل يقول :

"الغني : من أنت يرحمك الله ؟

الفقر : أنا الفقر الممدوح، الذي له قلب الصابر مشروح، المريح صاحبه من الأتعاب، المخفف عنه وطأة الحساب..."[2]

ولو أنّ المسرحي نويوات لم يفصح عن كون النص المسرحي موجّها للأطفال لاعتبرت مسرحية تقدّم للكبار بشكل عادي، باعتبارها نصا مسرحيا ذو ذخيرة معرفية كبيرة، وزاد لغوي ثري، وأسلوب ممتع وراق، بالإضافة إلى كونه يفيض بالأشعار التي تغيب عن الطّفل الصّغير، لكن ورغم كل ما تمّ ذكره يستوجب التّنويه إلى أنّ الطفولة مراحل –حتى سن 18 سنة سن الرشد– ولا بد أنّ النص المسرحي مقدّم لتلك الفئة المتأخرة من مراحل الطّفولة، وبذلك هي تناسبهم، ولكن ما لا يتوافق مع الجمهور (القراء) المقدّم له هذا النّوع من النصوص المسرحية هو الاستدمار والأمية التي كان يعيشها الشّعب الجزائري، فأنّى له أن يفهم مثل هذه التّعابير ؟ وأنّى له أن يكون له نَفَس طيلة الحديث ؟ ، ولعلّ ذلك يفضي إلى أسباب أخرى جعلت النص المسرحي يقتصر على شخصيتين فقط، بالإضافة إلى حكمين لا أكثر، وهو إلغاء جانب التّعليم والتّعلم وقت الاستعمار الفرنسي، جعل المسرحيين المتعلّمين قلّة، ممّا جعل المسرحي نويوات يحصر نفسه بين شخصيتين إلى أربع شخصيات، رغم أنّه عالم طفولي، غير أن الطّفل يحب التنوع ويُستلزم له طرق للفت انتباهه، إلا أن النص المسرحي يسير في خط أفقي لا يستفز الطّفل، ولا يجعل عينيه مهتمة وهي كلها شوق لما سيراه، بل المتعة جانب لم يتمّ

[1] : نجيب بن خيرة، الأديب موسى الأحمدي نويوات حياته وآثاره، المرجع السابق، ص 265.

[2] : المرجع نفسه، ص 265.

الاهتمام به باعتبار أنّ الذي سيُقدّم سيكون موجّها للطّفل تحديدا، فأُلغي في النص المسرحي ليس بشكل كلي، لحضور الشّعر كجانب جمالي وفني، مثل:

لم أر شـــيئا صادقا نفعه للـــمرء كالـــدّرهم والسّيف
يقضي له الدّرهم حاجته والسّيف يحميه من الـــحيف[1]

وكذا السجع كمحسن بديعي يلفت الانتباه بجرسه الموسيقي الذي تطرب له الأذن، في قول الغني: " سبحان الله ! ولا حول ولا قوة إلاّ بالله ! ما أراك أيّها الفقير إلاّ مدعيا حقيرا، تصول كالهرّ، وأنت لا تساوي قطميرا، تذمّ المال وأنت تسعى وراءه كالنّملة، ولما بعد عنك ولم يقع منه شيئ في يديك، رحت تذمّ المال، وعميت عمّا فيه من كريم الخلال، وتمدح الفقير المذموم، الذي كلّه شقاء وهموم"[2].

كما يعاب أيضا على الأديب طول كلام كلّ شخصية، ممّا يجعل الطّفل يملّ منها، فيودّ عدم إتمامه قراءة، والانصراف عرضا.

أمّا فيما يخصّ النص المسرحيّ الثّاني لنفس الأديب والمسرحي "نويوات" المعنونة بـــ : "**محاورة بين العلم والجهل**"* فقد خطّ نفس التّرسيمة في تناوله للنص المسرحيّ الأوّل، بحيث أنّ الصّراع جاء خطيا، ليس بشكل هرمي، وهو ما يجعله ضعيفا رغم جماليته اللغوية، وأسلوبه الفني الراقي، باعتباره موجّها للطّفل، الذي يستشعر هذا الأخير الجانب الإمتاعي والتّربوية في إطاره العام، وهو ما يفرضه المسرح في خصوصيته المتميّزة عن باقي الأجناس الأدبيّة أيضا، بقدرته على المزج بين الجانب الفني والتّعليمي.

كما أنّ الأحداث ليست منعدمة كليا، ولكنها تبقى عبارة عن مناظرة، أقرب إلى الجانب النظري منها إلى التطبيقي الذي يُفعّل النص المسرحي ويجعله أكثر حيوية، وقد

[1] : نجيب بن خيرة، الأديب موسى الأحمدي نويوات حياته وآثاره، المرجع السابق، ص 269.
[2] : المرجع نفسه، ص 268.
* : ينظر : ملخص مسرحية محاورة بين العلم والجهل في الملحق.

استهدف الكاتب من خلال هذه المناظرة إيقاظ سند الأمة ومستقبلها من الناشئة والأطفال من سباتهم وجعلهم مهتمين أكثر بطلب العلم واستبعاد الجهل والأمية المتفشية في تلك الفترة بسبب الاستعمار الفرنسي آنذاك، وقد كان الاهتمام بهكذا موضوع (العلم والجهل، الغني والفقير) من بين المواضيع الأكثر تناولا ومواضيع أقرب إلى العالم الاجتماعي، تطرح وتعالج قضية اجتماعية متفشية في المجتمع، يسعى إلى إيجاد حلول لها، ومحاولة التنبيه لما سينجم عنها من أضرار، وما هو الأصح للأخذ به، لأن الطّفل لازال في مرحلة التوجيه والعطاء ليستفيد من معطيات النص المسرحي ككل، وبذلك فإنّه يتّسم بعوالم الجدّة، فقط الخيال يكمن في المعادل الموضوعي –لاعتبار العلم والجهل بمفهوميهما المعنوي قد نزلا إلى المفهوم المادي – للشخصيات المتناولة (العلم، الجهل، الغنى والفقر) باعتبارها أمورا معنوية بحتة، فتمّ شخصنتها بروح إنسانية وطبعها عليه لإمكانية تجسيدها وأدائها الدور والوصول إلى المغزى الذي بني على أساسه النص المسرحي.

وما يجسّد هذا النوع من تطوّر الأحداث هو الخطية على طول النص المسرحي، وفق التّرسيمة الموالية :

المنحنى رقم –03–

7-بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "الأسد والحطابة" لـــ: مراد سنوسي

ننتقل إلى الكاتب المسرحي "مراد سنوسي" فنجده يقترب في نصه المسرحي "**الأسد والحطابة**"* من عالم الطّفولة بشكل متميّز ومبدع، بحيث يخلق جوّا مفعما بالحيويّة من خلال جملة المشاهد التي يصوّرها للطّفل، فالعالم المختار عالم الحيوانات التي تشدّ انتباه الطّفل وتجعله يغوص في بحرها الواسع، وهذا الحيوان "يقوم بسلوكات بشرية، انطلاقا من طباعها المختلفة، فالثّعلب يرمز إلى الخداع والمراوغة، والذّئب إلى الجور والقسوة، والحمل إلى الضّعف وقلّة الحيلة، والدّيك الرومي إلى الكبرياء، والطّاووس إلى الخيلاء والعجب، والحمار إلى السّذاجة، والأسد إلى القوّة والسّلطان..."[1] فيتعلّم الطّفل منها ويأخذ ما يحتاجه من وعي أو من دون وعي، فتجده لا يكذب، ولا يسرق، ولا يستهزئ... ألخ، ولما تسأله، يجيب، وبكلّ عفوية ؛ لأنّ الأسد مثلا : لمّا كذب لقي جزاءه ؛ ولأنّ الثّعلب ماكر ومخادع تحصّل على عقابه... إلى غيرها من الإجابات التي يراها الكبار ساذجة إلى حدّ ما، إلاّ أنها استطاعت أن تشكّل الشّخص المتخلّق الذي يعيش اليوم ليشكّل ابنا متخلّقا بنفس الّطريقة مع عوامل أخرى مساهمة في غرس الجانب التّربوي باعتباره أساسا للتّكوين الشّخصي لدى الطّفل، وباقي الجوانب المكمّلة : التّعليمي، النّفسي، الثّقافي...ألخ.

مزج النص المسرحيّ بين واقع يُعاش وهو الرّئيس وتبعيته من الشّعب، ساعي البريد، وجانب تخيلي عجائبي سمح له –النص المسرحي– أن ينزل من برجه العاجي (الذي يبدو سياسيا بحتا باعتبار الشّخوص المتناولة الرّئيس والشّعب) إلى مستوى الطّفل المقدّم له هذا النص المسرحي الموسوم بـــ : الأسد والحطابة"، وتكمن عجائبيته في عالم الحيوانات الذي يتحدّث ويتحرك ويتحاور بالنّسبة للطّفل دائما، فهذا الجانب سيبهره ويجعله متشوّقا للمزيد حتى النّهاية، وكذلك سيساهم في بلورة فكر الطّفل في الاتّجاه الصّحيح بما تحمله المسرحيّة من قيم وأبعاد متنوعة.

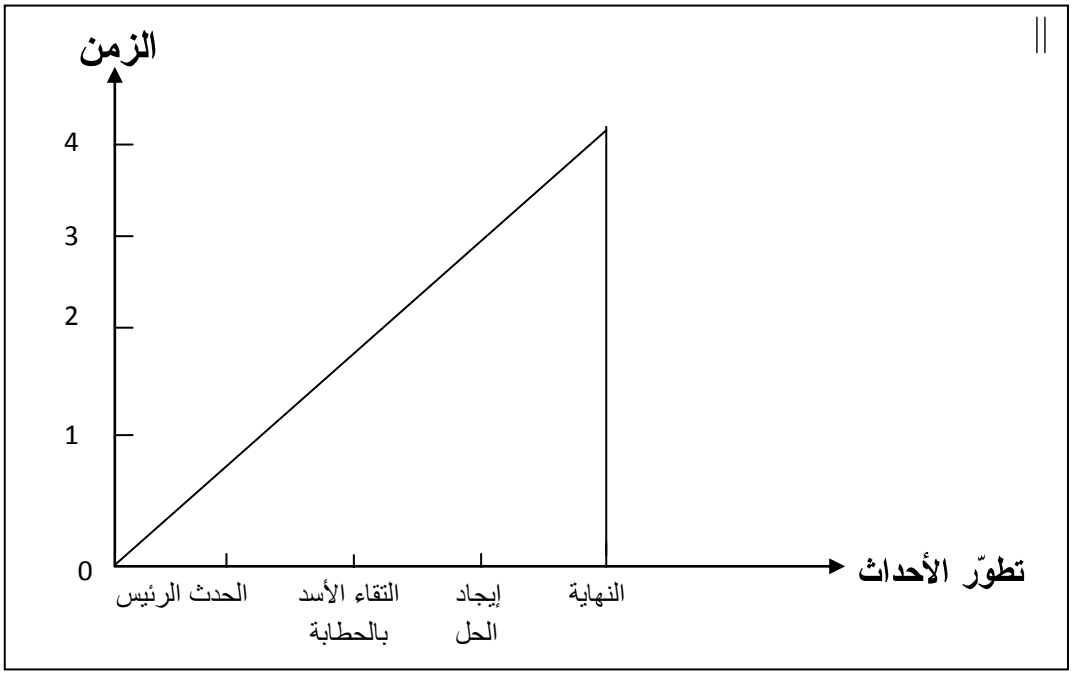
---

* : ينظر : ملخص مسرحية الأسد والحطابة في الملحق.

[1] : عيسى عمراني، المسرح المدرسي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، د. ط، عين مليلة (الجزائر)، 2006، ص 47- 48.

ومن خلال ما سبق يبدو أنّ المسرحية أجادت كسب الطّفل بكل ما احتوته من شخصيات لافتة للانتباه، لغة بسيطة بساطة الطّفل المقدّم له هذا النص المسرحي، أحداث مشوّقة سمحت له بالمتابعة وعدم الملل، وذلك بالانتقال في كلّ مرة أو في كل مشهد إلى شخصية جديدة مختلفة تمام الاختلاف عن سابقتها، ففي البداية التقى الأسد بالفأر، ثم الحمار، فالقرد، ثم الفراشة، وفي الأخير الحطّابة وهي شخصية بشرية هزمت الأسد في الأخير، بعد رحلته مع باقي الحيوانات.

التدرج في أحداث النص المسرحي وحسن الانتقال بينه جعل الحبكة مبنية على أساس البساطة للوصول بها إلى مرحلة التّأزّم، وبذلك يحتدم الصّراع مشكّلا البؤرة المركزيّة للنص المسرحي وذلك تقريبا مع نهايته؛ لمّا التقى الأسد بالحطابة وصار النّقاش حادّا بينهما من دون أن يدري الأسد أن الحطّابة هي بشر أو إنسان، ليبدأ الصّراع في التلاشي ليس بشكل تدريجي أو شيئا فشيئا، بل بمجرد أن تأزّم الصّراع خلق الحلّ بجانبه، وهو ما يشكّل مفارقة عجيبة في طريقة الطّرح المتناولة من طرف الكاتب المسرحي مراد سنوسي، باعتبار أن الطّفل لا يمكن نقله من حالة إلى حالة أخرى بشكل مباشر، فذلك سيسبب له نوع من الضّبابية في الإدراك، فكيف للشّر أن يصبح خيّرا فجأة ؟ ، أو العكس، وهو ما اعتمده المسرحي "مراد سنوسي" في نصّه، وعليه يمكن القول أنّ شكل هذا الصّراع قد جاء وفق الشكل التالي :



المنحنى رقم -04-

8-بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "الحكواتي" لـــ: نبيلة قاسمي

يجعلنا النص المسرحي "**الحكواتي**"* لنبيلة قاسمي نعيش عالما مختلفا عن العصرنة والتّطور الذي يعرفه الطّفل اليوم، إلى عالم التّراث والأصالة والتّقليد، وكلّ ما من شأنه أن يعلي راية القديم المتميّز في طاقته الإيجابية، فالحاضر لم يكن إلاّ بوجود الماضي، والجديد لم يتأتى له التّواجد إلا بكنه القديم الذي ساهم في إخراج الجديد بهذه الصبغة المتفرّدة، وبهذه السِّمات المتطوّرة، فالنص المسرحي الموسوم بـــ "الحكواتي" نقلنا إلى زمن مضى، وربط بينه وبين الحاضر، فحقق بذلك جمالا مبهرا في أعين الطّفل، الذي يتفاعل معه وينجذب لسلاسته، فيستفيد من هذه التجربة في حياته، فلا ينبذ القديم، ولا يترك الجديد[1]، فالماضي هو الزّمن الجميل الذي يستذكره الطّفل، وكلّ من رصد هذا النص المسرحي بالقراءة نقله إلى عالم الصّفاء والنّقاء، عالم الحكايات بعجائبيتها المسرودة

* : ينظر : ملخص مسرحية الحكواتي في الملحق.

[1] : منتصر ثابت، المسرح الحديث للطفل ومسرحيات تطبيقية، المرجع السابق، ص 65- 66.

بشكل متميّز مع حوارات شيّقة تفتح شهيّة الطّفل بالخصوص على استكمال النّص المسرحي قراءة وكلّه شوق للوصول إلى نهايته، وإدراك ما يحمله من خبايا، مع الاستشراف لكلّ حدث وما سيكون من أحداث بعده، وما ذلك إلا تشوّق شديد مفعم بالحيويّة والتّطلع الشّديد لإدراك الهدف المنشود.

تضمّن النص المسرحي عالما يدفع بالطّفل إلى تناوله بشكله المتفرّد في الطّرح من حيث شخصياته التي ساهمت فيه والمتشكّل معظمه من الأطفال إلاّ الشّيخ منصور أو الإسكافي (الحكواتي)، وقد كانت أحداثه متسلسلة بشكل هرمي ابتداء من **المشهد الأول** الذي كان عبارة عن أغنية مشهورة للشّخصية البطل (الحكواتي).

"أنـــــــــــا الحكواتي أنا الحـــــــــكواتي
هلـــــــــــــموا إليا اســـــــمعوا ما لديا
قصصي جـــــــــميلة وشعري رقيـــــــــق
قصصي نـــــــــــبيلة ونثري دقيـــــــــق
أنا الـــــــــــحكواتي لديـــــــــا حـــــكايا
أحكـــــــــــــــيها لكم وهذي الـــــبداية"[1]

أما **المشهد الثاني** لما التقى الإسكافي بالأطفال في الشارع كعادته وهو يحاول إصلاح أحذيتهم بكل روح طيبة، وذلك أشبه بتعريف للشخصيات وبالمكان والزمان الذي تعيش فيه هذا النص المسرحي ، ولعل ذلك ما يحتاجه الطّفل بدل تلك الانطلاقات المفاجئة وبشكل عشوائي دون وضعه في السكة وفي الصورة، وهو ما نجده في بعض النصوص المسرحية من تعقيدات، مما تجعله ينفر منها وبذلك تغيب عنه الأهداف المرجوة الوصول غرسها في سلوكاته وتصرفاته، أو بعض الأطر التمهيدية التي يستسيغها الطّفل فالخوض وبشكل مباشر في الأحداث دون الوضع في الاعتبار الجمهور المقدم له هذا النوع من

[1] : نبيلة قاسمي، مسرحية الحكواتي، موفم للنشر، وزارة الثقافة، د. ط، الجزائر، 2014، ص 07.

الأعمال الأدبية (المسرح) تحديدا؛ لأن ذلك ما يميزه وما يميز كل الأعمال الأدبية حسب الفئة والجمهور المقدم له والمستهدف من خلال الكاتب (المسرحي، الروائي، الأديب بشكل عام...)، فيستوجب أخذ ذلك بعين الاعتبار، والمتناول للنص المسرحي سيلاحظ أنّ الكاتبة قد مهدت قبل ذلك بأغنية مشهورة للحكواتي تؤكد على أن الأطفال قد سمعوها من قبل، كما أنها بسيطة وتؤدي دورا هاما وهو لفت انتباه الطّفل، للوصول به إلى أهم الأحداث التي ستجري وستكون في النص المسرحي مثلما حدث في المشهد الثالث بعد أن تم التعريف بالشخصيات والمكان والزمان بطريقة غير مباشرة وهو ما جعل العمل لا يبدو مباشرا بقدر ما كان ذكيا في الطرح بشكل سلس يساهم في جعل الطّفل يعيش الواقع الحكواتي ويحس به وبوجوده، رغم أنه لم يعشه سابقا ولم يدركه مطلقا لأنه تاريخ وتراث قديم، إلا إذا عايشه إياه أهله.

لتنتقل الكاتبة بنا إلى **المشهد الثالث** الذي حوى على حدث آخر وهو إصرار زوجه الإسكافي على أن يصبح هذا الأخير مُنَجِّما مثل جاره ليُدرَّ عليه المال درّا، تبدأ الأحداث في تصاعدها شيئا فشيئا ليوضع الإسكافي في الموقف وذلك في المشهد الرابع لما يصبح منجما إرضاء لزوجته العنيدة، وتحضر الملكة فيخاف خوفا شديدا، وهنا الصّراع النفسي في ذروته، بين الإسكافي ونفسه.

ويزداد الضغط عليه لما يحس بثقل الخطأ الذي أوقع فيه نفسه لأنه بعد أن كان هانئ النفس رغم فقره وقلة ماله، أصبح متوترا طيلة الوقت ولا يهدأ له بال رغم غناه ووجود المال بحوزته، وذلك في المشهد الخامس، لتقفز بنا الأحداث مرة ثانية إلى ذروتها في المشهد الذي يليه لما يعيش الشيخ منصور (الإسكافي) ضغطا وتوترا بسبب تنجيمه الكاذب وخوف اكتشاف الملك ذلك، إلا أنه سرعان ما يعيش نوعا من الهدوء لما يعترف للملك والملكة بعمله الحقيقي وهو كونه مجرد إسكافي لا أكثر..، وعليه فإن كل حدث هو فاعل في الحدث الذي يليه لا بشكل مبتور ولا متقطع، بل التفاعل وارد والاندماج حاصل.

يعتبر الدّمج بين التراث والتربوية شيء فني حاولت نبيلة قاسمي أن تجمع بينهما، فتناول التراث شيء مميز، يثير عواطف الطّفل، ويجذب انتباهه، لكن ذلك لا يعني إلغاء للقيم أو للجوانب التربوية أو التعليمية... ألخ[1]، بل تكييف النص المسرحي المتضمِّن للتراث بأهداف تربوية، تعليمية، تاريخية.. وغيرها.

9-بناء الحبكة والصراع في نصوص مسرحية لــ: مصطفى بخوش

نعرّج على النصوص المسرحية المقدّمة على شكل عرائس الدمى للمسرحي "مصطفى بخوش"، حيث خاض هذا الأخير العالم المسرحي كتابة وتجسيدا، وهو يمتلك رصيدا معرفيا وإن كان عصاميا، فالمعرفة بالأمور التّقنية والإطار المكتوب صنع لنفسه فضاء مسرحيّا متخصّصا بعرائس الدّمى، وبالتّمعّن بشكل عام في كل مسرحياته نجدها تدور حول فلك "الطّمع" بداية بنص مسرحية :

- "**القدر السّحرية**" المستوحاة من القصّة العالمية " **la marmite magique et la boule enchantée**" والتي تحكي عن طمع الزّوج والزّوجة في الحصول على الأكل مقابل بيع الدّجاجة التي كانت تمثّل مصدر عيشهم، فلم يقنعوا بما لديهم ليكون الطّمع باب الشر عليهم.

- نص مسرحية "**لباس الإمبراطور**" والتي أخذت فكرتها من قصة " **les habits neufs de l'empereur**" هي الأخرى تروي أحداثا تظهر طمع الملك في أن لا يراه أيّ شخص بينما هو يطّلع على الكلّ وهو ما لم يصل إليه ؛ لأنّه من سوء النّوايا، ممّا جعل هنالك خصلة تغرس في الطّفل وهي حبّ الخير للنّاس مثل ما أحبه لنفسي.

[1] : عزة الملط، نظرية العرض المسرحي في مسرح الطفل والمسرح المعاصر بين اللعب والتعليم، المرجع السابق، ص 261.

- نص مسرحية "**البخيل والمتسوّل**" والمأخوذة من " **le baron de nigaud**" تحكي أحداث بخيل ومتسوّل، حيث هذا الأخير يحاول أن يبرهن أهميته مقارنة بهذا البخيل الذي لا يكفي بخله، بل جشعه وطمعه في كسب غير ذلك من المال جعله يخسر بيته، فهو يبرهن أنه إنسان بالدّرجة الأولى يطلب أو يسأل ؛ لأنّه لا يملك مالا فيستوجب علينا احترامهم من باب الإنسانيّة ومن باب الدّيانة الإسلامية، فلا يجب إهانتهم ولا التّكبّر عليهم.

- نص مسرحية "**الفتاة النّاسجة**"، والتي استوحى الكاتب المسرحي "مصطفى بخّوش" فكرتها من قصة " **les trois fileuses**"، لقد ورد في النص المسرحي شخصيات متعدّدة فيها حوالي (6 شخوص) ؛ حيث جرت أحداثها في قصر الأمير الذي كانت له أمّ طلبت من الفتاة النّاسجة أن تُرجع غرفة كاملة من الصوف إلى خيوط، وفي حالة أنّها استطاعت ذلك ستزوّجها بابنها الأمير، وبالفعل فازت بالرّهان الذي عقدته مع أم الأمير لتفي بوعدها هذه الأخيرة وتزوجها لابنها، بعد أن قامت بمساعدتها 3 نساء اعتبرتهنّ مثل خالات لها.

- نص مسرحية "**حنان وأحلام**" المستنبطة من " **L'oiseau de glace**"، الطّمع يغلّف المسرحية

- وفي الأخير نص مسرحية "**حبة لفت**" " **le navet**"، هي الأخرى مثّلت أو جسّدت الطّمع بشكل واضح المعالم وجلي الرؤى، فطمع الأخ الأكبر جعله يخسر كلّ ما بحوزته من أجل حبّة لفت.

نلاحظ أن المسرحي من خلال نصوصه المسرحية وكأنّه يروي قصّة بقوله مثلا : "تردّ عليه الشّجيرة"، إلى غيرها من العبارات، ولهذا يستوجب التنويه إلى الاختلاف القائم بين النص المسرحي والقصة، باعتبار هذه الأخيرة جانب سردي بحت، على عكس الأول الذي يعتمد على الحوار كعصب أساس فيها.

- يبقى المسرحي هنا : العلامات الإخراجيّة أو الإيماءات والإشارات ليوظّف جملا فعلية جعلت النّص المسرحي أشبه بالقصّة.
- نفس الشّيء بالنّسبة للنص المسرحي الطمّاع.

سيتم تناول نص مسرحية "الطمّاع" فقد كانت سيرورة أحداثها متسلسلة بداية من نقطة الانطلاق وهو الفقر المدقع الذي تلاقت أطرافه والمتجسّد في كل من أخ الجزار والعجوز في المشهد الأوّل، لتختفي هذه الأخيرة ولم يعد لها أثر وهو ما يحمل الطّفل على التّساؤل، أو هو ما يستثير الطّفل ويجعله يتساءل أين اختفت العجوز ؟ ولماذا لم تأخذ القطعة الصوفية وصارت غنية ؟ ، ولهذا فإنّ النص المسرحي في بنائه غير متكامل، فهو يُغَيِّب عدّة عناصر مهمّة تجعل الطّفل مرتاحا ومهتما بالهدف، أمّا بهذه الطريقة فالطّفل سينصب اهتمامه على الهوامش أو توافه الأمور وينسى الهدف الرّئيس، ممّا يجعل عقله مشوّشا ومرتبكا حول كل ما يقرأه.

ما يلاحظ أن نص المسرحية ليس متكامل الحبكة، فالطّفل يسأل بشكل مباشر أين العجوز؟ ولماذا لم تضع هي الخيط في القدر لتصبح غنية ؟ ، الكثير من التّساؤلات يطرحها الطّفل في ظل البناء غير المتكامل للنص المسرحي، أو البناء الذي يحتاج إلى إدراك أكبر بالفئة المقدّمة لها هذا المسرح، وبذلك فإنّ الحبكة تحتاج إلى اهتمام أكبر خاصّة وأنّها مقدّمة لمرحلة الطُّفولة المبكِّرة، فهي تبدو غير متسلسلة، بل مبتورة في بعض مقاطعها التي تبقى مُبهمة في ذهن الطّفل.

الخلاصة :

من خلال رصد مجموعة من النصوص المسرحية تبيّن أنّ النص المسرحيّ الجزائريّ الموجّه للطّفل تنوّع فيه الصّراع بين داخلي وخارجي، وكذا حسب موضوعاته، (اجتماعية، تاريخية، ثورية، ترفيهية..ألخ)، وأيضا تسلسل الأحداث تراوح بين الهرمي، الخطّي، الصّراع الذي يكون في نهاية النص المسرحي ليقفز بالمتلقي (الطّفل) مباشرة إلى الحل، والصّراع الذي يأخذ مأخذ الوسط أو في البداية النسبية التي تسمح للطّفل بالتّمهيد له ثم خوض غمار الصّراع تدريجيا، فيصل إلى الذّروة، ثم يبدأ في إيجاد حلّ بشكل تدريجي هو الآخر، وهو ما يتلاءم والطّفل بشكل عام، مع ضرورة التّأكيد على الفئات التي سيقدّم لها هذا النص، فالمراحل برغم تكاملها تختلف حسب درجة استيعابها، لغتها، ومدى إدراكها.

خاتمة

يستند الأدب المسرحي الموجه للطفل على جملة من الخصائص والشروط، فلا يمكن إلغاؤها ولا تخطي ذلك واعتماد العشوائية في الطرح، فما يتحكم في العرض أو المكتوب المقدّم للطفل هو الفئة العمرية التي ستتناول النص المسرحي، مما يجعل الأديب المسرحي يكتب مراعيا الطفل، واضعا نصب عينيه الكثير من الاعتبارات التي لن يستطيع إهمالها، وما هي إلا امتداد لما ذُكر سابقا، فتكون اللغة وفق مستوى إدراكه، وكذا الصراع والحبكة والشخصيات التي لا تمثّل سوى صورة واقعية، لكن في تفاصيلها تختلف باختلاف الفئات العمرية.

ومن هذا المنطلق كانت جملة النتائج التي تم التوصّل إليها من خلال هذه الدراسة، فكانت بمثابة إجابة عن التساؤلات التي تم طرحها في المقدّمة والمجملة نتائجها في النقاط التالية :

- ثقافة الطفل هي الإطار العام المتناول للطفولة في محيطه، أو ما يمكن التعبير عنه ببساطة هي الثقافة المرتبطة بالطفل ودائرته الاجتماعية.

- أدب الطفل هو أدب يتناول المشاعر والأحاسيس والتعبير بشكل مجمل والطفل هو عالم البراءة والصفاء والفترة الممتدة من الولادة إلى سن الرشد، واجتماع اللفظتين يعني أنه الأدب الذي يستهدف الطفل بالدرجة الأولى سواء كتبه الصغار أم الكبار، كما أنه ليس بصورة مصغرة عن مسرح الكبار، لاعتبار أنّ خصائص هذا الأخير تختلف عن خصائص مسرح الصّغار إدراكا، لغة وتجسيدا، وقيما، في حين أنه يشتمل على كل الأجناس الأدبية: الشعرية منها والنثرية، مثله مثل أدب الكبار، محاكيا الطفل وسنّه الذي يُدرك به ما الذي يقدّمه، وكيف يقدّمه له.

-

وعليه فإن أدب الأطفال قد جمع بين الثقافة، التعليم والتربية وبشكل خاص نحو الطفل، وهو ما ينطبق على مسرح الطفل بدوره (مرئيا في العروض أو مكتوبا مقروء).

- يُعدّ مسرح الطفل هو المسرح الموجّه للطفل في ذاته مع اختلاف وتنوّع في الغايات والأهداف (التربوية، الترفيهية، التثقيفية، التعليمية، الاجتماعية، التاريخية...) وفق مستوى الطفل الإدراكي أو الفئة العمرية المتناولة للعمل المسرحي.

- نشأ مسرح الطفل في الغرب ثم بدأ يمتد إلى العالم العربي رويدا رويدا بالمحاكاة والتقليد إلى أن وصل إلى حدّ الإبداع مع أسماء عربية في مختلف البلدان كتبت حروف اسمها بالذهب، وضمن تاريخه، ومن دون تلك البدايات والأشكال ما وصل مسرح الطفل إلى ما هو عليه الآن ولو أنه لا زال جنينا.

- مسرح الطفل قبل بداياته الأولى كان عبارة عن إرهاصات أولية تمثّلت في أشكال مسرحية وردت في التراث العربي القديم، لكن لم تستهدف الطفل في ذاته، ولهذا لا تعدّ أدبا للطفل بمعناه المؤسس حاليا.

- بداية النصوص المسرحية الجزائرية الموجّهة للطفل كانت مع الكاتب والأديب موسى الأحمدي نويوات بنصه المسرحي الموسوم بـــ : **محاورة بين غني وفقير**" وهو أشبه بمناظرة، والذي كان سنة 1938.

- يوجد في الجزائر نصوص مسرحية جزائرية موجهة للطفل كُشف عنها وعن أسماء كتبت في هذا المجال، لم يتم طرح الكل باعتبار نُدرة النص المسرحي الجزائري في حدّ ذاته.

- لقد منح الكاتب المسرحي الجزائري للأدب المسرحي الموجه للطفل قدرة على النضج، فساهم بدفع عجلته نحو الأمام، بحيث خاض فيه رغم الجدّة التي طرح بها في بداياته، فكانت محاولات مهّدت لمسرح موجّه للطفل بأسس اليوم الخاصة به، لولا ما سبق من المحاولات لما أُدرك النقص المُعترى في النصوص أو حتى في العروض المرئية التي تقام على الركح، وما تمّ تصحيحها لليوم، وعليه فإن النصوص المسرحية المتناولة خلال هذا البحث قد بينّت مجموعة من العناصر الفنية التي يتبنّاها المتن المسرحي وكيف قام بصياغتها، ومنه نستشف ما يلي :

- زخرت النصوص المسرحية الجزائرية الموجهة للطفل بشخصيات متنوّعة، بين البشر، الحيوان والجماد، فذلك التنوع يؤكّد الاهتمام بمختلف مراحل الطفولة، فالعالم الحيواني والجماد يتماشى والطفولة المبكرة بشكل كبير (سن ما قبل التمدرس)، أما الشخصيات البشرية فهي لمختلف المراحل العمرية للطفل، دون إلغاء النوعين السابقين –الحيوان والجماد– عن باقي المراحل، ولكن طريقة طرحها، وكيفية اندماجها والمتن المسرحي، يجعل الشخصية فاعلة فيه، وعليه فإن الشخصية لعبت دورا هاما في النصوص المسرحية الجزائرية الموجهة للطفل، فقد جاءت معبرة عن حقيقتها، ومبرزة للكثير من القيم التي تم استهدافها، والتي تباينت بين أهداف تعلّمية، تربوية، أخلاقية، اجتماعية... وغيرها.

- في الجانب اللّغوي (اللغة والحوار) تنوّعت النصوص بين اللغة العامية واللغة الفصحى، بحيث أن هذه الأخيرة طغت على جلّ النصوص المسرحية المخصصة للطفل، مقارنة باللغة العامية التي كان لها حضور كامل في المتن وأحيانا تتدخّل في المتن المكتوب باللغة الفصحى، فلا يمكن القول بأن النصوص المسرحية الجزائرية الموجهة للطفل قبل الاستعمار كانت بلغة عامية، أما اليوم وبعد الاستقلال أصبحت بلغة فصحى، لأن موسى الأحمدي نويوات كان أول من ألف في هذا اللون الأدبي المخصص للطفل (1938)، ولكنه كتب بلغة فصحى راقية جدا، واليوم وفي سنة 2015 تم طبع مؤلف

سابق لمراد سنوسي لكنه بلغة عامية، ولهذا فإن القول بأن النص المسرحي لغته عامية أو فصحى من خلال الفترة الزمنية لا أساس له من الصحة.

وعليه فإن النصوص المسرحية هنالك من كانت لغتها عامية وأخرى فصحى، وهنالك من زاوجت بينهما، إلا أنّه يستوجب التنويه إلى أنّ تناول اللغة العامية ليس له من الضرر المفسد –في الإطار الأخلاقي–، بل الجوانب الترفيهية أحيانا تستساغ فيها اللهجة العامية، فنَفْيُها بشكل نهائي يسهم في نوع من التعسف في الطرح، في المقابل اللغة الفصحى هي لغة الانتماء والإسلام، فوجب المحافظة عليها، بها يتعلّم الطفل أساسيات دينه، وكل ما يودّ تعلّمه وهو ينمو.

فقد أضفت اللغة في النصوص المسرحية الجزائرية الموجهة للطفل ذخيرة معرفية سواء كانت عامية فحملت تراثا وأصالة، أو فصحى فتبنّت ثراء لغويا حضاريا.

- يعيش أي نص مسرحي في ظلين (زمان ومكان) اللذين يعتبران عجلتان متوازيتان لا يقوم أحدهما بحركة إلا واندفع الآخر معه، وقد رسم المسرحيون بشكل عام إطارا زمانيا واضح المعالم، وإطارا مكانيا تراوح بين الانفتاح والانغلاق، ودلالاتهما الخفية التي تستوجب حنكة من الطفل، فهل الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بهذه الحنكة ؟ ، أم هي للاستيعاب من طرف الكبار ؟ مما يؤكّد غياب المصداقية في طرح المكان ودلالته، كما لا ندّعي السذاجة في الطرح، ولكن كيف أطرح ؟ ، ومتى ؟ ولمن ؟ هو مربط الفرس والحنكة التي تميّز الكاتب المسرحي المتوجّه بنصوصه المسرحية للطفل.

- أما فيما يخص تسلسل ونظام سير الأحداث في النص المسرحي، وتأزمها، وهو ما يسمى بالصراع وقبلها الحبكة، لقد تميزت الأعمال المتناولة خلال هذا البحث بتنوع ثري، بين أحداث تكون خطيّة، وأخرى تتأزّم فيكون تأزّمها واشتعال فتيلها تدريجيا، وأحيانا صعود لأوج الأحداث بشكل مفاجئ، ومرة أخرى هبوط حر بين الصراع والحل، وأخرى

البداية بصراع لتنزل الأحداث ويتكوّن من جديد بشكل تدريجي، ولهذا فإنّ الخطية تجعل الطفل يمل، أما الأمور المفاجئة فقد تربك الطفل وتوتره، ولن يدرك شيئا، مما يجعله مشوش الذهن لا يتابع ما تبقى من النص المسرحية، أما الدخول المفاجئ من بداية النص المسرحي في صراع سيوتر الطفل هو الآخر، فهو أشبه بأن تفتح بابا بكل أريحية لتجد خلفه حيوانا متوحشا، لم تفكر في الأمر مطلقا، وهذا ما سيجعل صدمتك أقوى، وهو ما يقع مع الطفل بالضبط.

نخلص في الأخير إلى أنّ النصوص المسرحية الجزائرية الموجّهة للطفل قطعت شوطا لا بأس به، بل مهّدت للآتي، (على قلتها رغم ما مر من زمن نصف قرن وأكثر) وأثرت العالم العربي بنصوصها، فكانت هذه الأخيرة اليوم همزة وصل لرسم مستقبل مسرحي خاص بهم متفرّد، كل بمساهماته سواء اعتراها النقص أم لامست الجدية في الطرح، ففي الأخير تبقى نصوص نتعلّم منها للوصول إلى المبتغى المنشود.

الملحق

أنطولوجيا النصوص المسرحية الجزائرية الموجّهة للطِّفل. لعلّ أوّل ما يخطر في الذهن هو محاولة لتحديد النصوص المسرحية الجزائرية الموجّهة للطِّفل في الأدب المسرحي العربي أو هي مقارنة بمثيلاتها في البلدان الأخرى وذلك بقياسها مع نماذج لنصوص مسرحيّة مخّصصة للطِّفل وصلت إلى مصاف العالميّة أو التي أصبحت نموذجا يُقتدى به مثل المسرحيات الغربية.

أنطولوجيا النصوص المسرحية الجزائرية الموجّهة للطِّفل لا تقدّم ما سبق بمقدار ما هي خطوة أولى لرحلة نحو الألف ميل للتعريف بالنص المسرحي الجزائري الموجّه للطِّفل خصوصا، وهي رحلة تم الخوض فيها رغم صعوبتها، وعدم ضمان نجاحها، لماذا ؟ لأنّ المسرح يحتوي على شقّين، شق مرئي وهي العروض التي تقام في مختلف الأماكن سواء المسارح الجهوية، المسارح على مستوى دور الثقافة، المسرح المصغر على مستوى المؤسسات التربوية... ناهيك عن الممارسات البسيطة والتي تعدّ شكلا مسرحيا في بدايته الأوّلى في دور الحضانة أو رياض الأطفال... ألخ، أما الشق الثاني فيتمثّل في الجانب المكتوب وهي النصوص المسرحيّة التي لطالما كانت مغيّبة تماما، لأنّ المسرح هو عبارة عن رواية أو قصة ولمّا يعرض على الخشبة أو الرّكح يصبح مسرحيّة، ولهذا نرى في السّابق ولحد اليوم أنّ جلّ المسرحيات يتمّ عرضها على الخشبة دون إعادة كتابتها ولا تدوينها في كتيِّب يتمّ العودة إليه في الدّراسة والتّحليل، ولهذا فقد اندثرت وضاعت الكثير من النّصوص المسرحيّة بموت أصحابها، فلا نجد لها نسخة، ولا العروض في أصلها كانت تسجل ويتم الاحتفاظ بها، وعليه فإنّ أول خطوة يعالجها هذا الفصل هي محاولة تسهيل المادة المسرحيّة الجزائرية الخاصة بالطِّفل وتقديمها في مكان جامع لها، ليتم تناولها بالدراسة مستقبلا، فهي أشبه بإطار زماني وجغرافي يحدد النص المسرحي الجزائري الموجّه للطِّفل في تطوّره، منذ البدايات الأوّلى إلى السنوات الأخيرة (2018)، رغم أنّ هذه الأنطولوجيا لن تقدم بتسلسل زمني، السؤال الذي يطرح نفسه... لماذا ؟

في حقيقة الأمر يصعب تحديد الزّمن بالضبط، باعتبار أنّ النص المسرحي الواحد تجد له تواريخ عدة، فيتم كتابته في سنة معيّنة بواسطة الكاتب، في حين أنّ العرض يكون بعد سنوات ليتم عرضه مرة ثانية وثالثة في سنوات متعددة، ليتمّ نشره ككتاب قابل للاطلاع في سنة أخرى..، وبذلك سيصعب تحديد الترتيب المنطقي للعمل المسرحي، أو بتعبير آخر فإنّ الأنطولوجيا لن تف بغرضها إن كان الترتيب عشوائيا أو بشكل اعتباطي، لهذا تم نفي الترتيب الزمني للأنطولوجيا، والاعتماد على التّرتيب الألفبائي انطلاقا من أسماء الكتاب المسرحيّين الجزائريين الذين كتبوا للطِّفل، مع الإشارة إلى الفترة الزّمنية التي كتبت فيها المسرحيّة والاختلافات الواردة في تواريخها بين النشر والكتابة والعرض إن أمكن أيضا.

ما يستوجب الإشارة إليه أيضا هو أنّ النصوص المسرحيّة التي سيتم تناولها قد بلغ عددها أكثر من 40 نص مسرحيّ –علما أنّنا لم نتطرق إلى كل النصوص المسرحيّة الجزائرية الموجّهة للطِّفل– بل فقط ما وقع بين أيدينا حتى لا ندّعي أنّ هذه الأنطولوجيا هي شاملة على مستوى الوطن، لكتاب مسرحيين جزائريين يفوق عددهم 30 كاتبا مسرحيا جزائريا، بالإضافة إلى أنّنا قد أخدنا بالنصوص المدونة المكتوبة والتي تم نشرها، دون العروض المبرمجة في دور الثقافة والجمعيات والمسارح الجهوية... وغيرها.

ناهيك عن وجود بعض الأعمال التي لم نملك منها إلا العنوان، مثل مسرحيّة "بلال بن رباح" لمحمد العيد آل خليفة... وغيرها، ونظرا للكم الهائل للنصوص المسرحيّة رغم أنّها قليلة مقارنة بالعالم الغربي إلا أنّه لم نستطع إدراجها كلها بالنص الحرفي ؛ لأنّ بعض النصوص طويلة، وبذلك فإنّ الملحق سيصبح أكثر من الحجم المطلوب فاضطررنا إلى تلخيص هذه النصوص، وعليه سيكون في هذا الملحق ملخّص لكلّ نص مسرحي جزائري موجّه للطِّفل.

قبل الانطلاق في الملخّصات، هذا فهرس للنصوص المسرحيّة الجزائريّة الموجّهة للطِّفل في الجزائر بالتّرتيب الألفبائي :

1- أحسن ثليلاني –الخط... نقطة–

2- أحسن ثليلاني –سر الحياة–

3- أحلام حجاز – في مدرستي–

4- أحلام حجاز –وحش المغارة–

5- أحمد بودشيشة –المجاهد الصغير–

6- أحمد بودشيشة –المصيدة–

7- أحمد بودشيشة –محفظة نجيب–

8- أحمد خياط –الخياط الشجاع–

9- بلكروي عبد القادر –علاّل وعثمان–

10- بن جيدل محمد بلقاسم –الاحتفال–

11- جلول البدوي –الحذاء الملعون–

12- جمال الطاهري –الدجاجة المخدوعة–

13- خديجة زواقري –أليس في بلاد الشهداء–

14- صالح لمباركية –الحمامة–

15- صالح لمباركية –الشجرة–

16- صلاح الدين باوية –تاريخي أكبر معجزة–

17- عبد العزيز شارف –القلم المغرور–

18- عبد العزيز شارف –سر القرص–

19- عبد العزيز شارف –من يلعب حمار وأرنب–

20- عز الدين جلاوجي -40 مسرحية للأطفال- مسرحية خيوط الفجر-

21- محمد بن العابد الجلالي -مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار-

22- مراد سنوسي -الأسد والحطابة-

23- مراد سنوسي -النغمة السحرية-

24- مراد سنوسي -بيبو في باريز-

25- مصطفى بخوش -البخيل والمتسوّل-

26- موسى الأحمدي نويوات -محاورة بين العلم والجهل-

27- موسى الأحمدي نويوات -محاورة بين غني وفقير-

28- نبيلة قاسمي -الحكواتي-

29- نبيلة قاسمي -شمس النهار-

30- نصوص مسرحية للأطفال -الأعمال الفائزة في مسابقة المجلس الوطنية(11 نص مسرحي)- الغابة السعيدة-

31- يوسف بعلوج -إنقاذ الفزاعة-

32- يوسف بعلوج -سأطير يوما ما-

أوّلا : ملخّص النصوص المسرحيّة الجزائريّة الموجّهة للطِّفل :

1-أحسن ثليلاني – مسرحيّة الخط... نقطة-

يعتبر نص مسرحيّة "**الخط... نقطة؟!**" نصا غنائيا للأطفال كما أورد الكاتب أحسن ثليلاني من خلال العنوان، حيث تجري أحداثه في مشهدين من خلال شخصيتين وهما : (الخط والنقطة).

المشهد الأوّل : ويبدو من خلاله أنّ النقطة شخصية مرحة وفرحة بحياتها إلى أن يحاول الخط تعكير صفوها بجعلها لا شيء مقارنة به، وبعد الجدال الذي دار بينهما حول أهمية كل منهما قرّر الخط أن يلقي ببعض دروسه على النقطة التي لا تعي ما يقوله.

في **المشهد الثّاني** : الذي جرت أحداثه في حجرة الدرس والتي بدأ فيها الخط بشرح : لماذا هو الأهم مقارنة بالنقطة ؟ هذه الأخيرة التي قاطعته بأمر منطقي وهو جمع الحروف دون نقاط كلها عبارة عن كلمات سلبية مثل : الكره، دماء، رصاص..، لتضيف له بأنّ الخط هو عبارة عن مجموعة من النقاط، فبهت الخط واعترف بخطئه وبأهمية النقطة في حياته، بل في تشكيله وتكوّنه.

ومن خلال النّص المسرحي "**الخطّ... نقطة ؟ !** " قد ركّز الكاتب ثليلاني على قيم ذات صلة وثيقة بعالم الطِّفل، وهي التّسامح، التّشارك...ألخ، وعليه نستشف جملة من القيم التّربوية التي رسمها الكاتب المسرحي، أهمّها :

- الاعتراف بالخطأ ليس عيبا، بل العيب أن تبقى متشبّثا به رغم كونك تعرف ذلك (وهو ما فعله الخط لمّا أدرك واقتنع بأهمية النّقطة).

- ليس بالضّرورة أن نتناقض، مادمنا قادرين على التّكامل (الخطّ والنّقطة متكاملان لا متناقضان)
- عدم الاستهانة بمن هو أصغر منا ولا احتقاره (لمّا احتقر الخطّ النّقطة لم يعد يرى شيئا غير نفسه بطوله وعَظَمَته، والمثل الشّهير يقول : قد يوجد في النّهر ما لا يوجد في البحر).

2-أحسن ثليلاني – مسرحيّة سرّ الحياة-

تجري أحداث نص مسرحيّة "**سرّ الحياة**" في البيت المتكوّن من أفراد الأسرة (الوالد، الأمّ، والأبناء : إلهام، رضا وسلوى)، حيث ينقسم هذا النص إلى فصلين، وكل فصل يحتوي على مشهدين :

المشهد الأوّل : وتجري أحداثه في صالة البيت حيث يدخل رضا وهو متأفف لانهمار المطر بشكل غزير داعيا الله أن يتوقف، بل أن يختفي كليا هذا المطر (الماء) لأنّه يغار منه ومن ثيابه الجميلة على حد قوله "آه المطر، كم أكرهه، كان يسقط بغزارة، إنّه يغار من ثيابي الجميلة، ولذلك راح ينساب ليبللني ويجعلنا أضحوكة-باكيا- اللعنة على المطر، أنا لا أحبّه ولا أحبّ المكان الذي يسقط فيه، وكم أتمنّى أن ينقطع نزوله إلى الأبد، فما أجمل الحياة دون مطر" وهو ما تقاسمته معه أخته الصغرى سلوى من إحساس، في حين أنّ أخته إلهام رفضت مثل هذا التّفكير، فهي ترى بأنّ الماء سرّ الحياة.

المشهد الثّاني : وجرت أحداثه في حديقة البيت حيث سلوى وأخوها رضا وقفا على أثر غياب المياه في الحديقة بعد رؤيتهما لها مخربة تماما، دون وعي بأنّ السبب هو غياب الماء.

في **الفصل الثّاني** ومن خلال **المشهد الأوّل** : في صالون البيت أو غرفة الجلوس للضيوف يدرك رضا وأخته الصغرى سلوى ومن طرف والديهما بأنّ سبب خراب

الحديقة هو غياب الماء، وبأنّ هذا الأخير هو سبب الحياة ويردّدان أدعية يتضرّعان فيها لله بسقوط المطر.

في **المشهد الثّاني** : يرى كل من سلوى ورضا حلما حول الآهات التي يعيشها كل من كان في الحديقة أشجار زهور، طيور، حيوانات ونباتات، وأنّهم قد كادوا يموتون عطشا بسبب غياب الماء، وفي الأخير أدرك واستوعب كل واحد منهما أهمية الماء، وبقيا على استعداد لحضوره، وبالفعل قد تدفق الماء في الحنفية بعد انتظار طويل، وعدم التبذير كان هو وعدهما.

إذا النص المسرحيّ "**سر الحياة**" لأحسن ثليلاني يتناول الماء باعتباره عنصرا هاما في واقع الكائنات الحيّة، "وجعلنا من الماء كلّ شيء حيّا" وقد ساهم ذلك في بناء جملة من الأبعاد التي حاول استهدافها الكاتب، مثل :

- التّعرف على مصادر المياه وإدراك أهميتها وقيمتها في الحياة.
- يجب المحافظة على الماء وعدم تبذيره بترك الحنفية مفتوحة، كما يستوجب المحافظة على الطّبيعة.

3-أحلام حجاز – مسرحيّة في مدرستي-

تجري أحداث نص مسرحيّة "**في مدرستي**" للكاتبة أحلام حجاز حول مُعلّم يحكي قصّته لتلاميذه لما كان صغيرا عن أمنيته التي حققها لما كبر، وهي أن يصبح معلّما، وقد كانت قصته عبارة عن تحفيز للتّلاميذ حتى يجتهدوا لينالوا في المستقبل ما يسعون له، وكذلك نوع من رسم الأهداف ووضع الخطط والاستراتيجيات للوصول إلى الأهداف المرجوة، وهو ما حاولت رسمه الكاتبة في شخصية المعلّم، بحيث جعلته متحدّثا ومشاركا في الوقت ذاته فزاوجت بينه وبينهم، فنزل بمستواه إلى عالمهم ليس لدنوّه، بل للوصول بهم إلى الهدف المنشود مع شخصيات النص المسرحيّ وهم تلاميذه، ومع المتلقي من الأطفال قراءة، وقد استهلّ المعلّم القصة بأن كان له زميلين وهو ثالثهما، حيث الأوّل اسمه محمد وهو تلميذ نجيب لكنّه غشّاش، وقد انتبه له الجميع لما رشّحه المعلّم للمسابقة

وفي ظل هذه الأخيرة سقطت منه ورقة، لما رفعها المعلّم وجدها ورقة أسئلته التي فقدها، يصاب محمد بالإحراج ويعتذر ويقرر أنّ يصبح معلّما حينما يكبر، والثّاني اسمه : منذر تلميذ أكول يحب الحلويات، ولفرط شراهته يتهمه الكل بأنّه لص، لأنّ محمد لم يجد حلوياته، في حين أنّ فارس هو من اغتنم الفرصة وجعل المسؤولية تقع على منذر، إلا أنّ الحقيقة ظهرت لما بدأ ضرس فارس يؤلمه فاعترف وصار يبحث عن دواء يخفف آلامه فنقله المعلّم إلى طبيب المدرسة لمعالجته، أما الثالث فيسمّى : معتز وهو فوضوي ويحب النوم كثيرا، وذلك يبدو لما أخذ كراس زميله أكرم ولكن نسيه، وصادف ذلك حضور المفتش فرأى محاولات أكرم للوصول إلى معتز ليسترجع كراسه، فراح يسأله المفتش عن كراسه وحين لم يجده قام باستدعاء ولي أمره، إلا أنّ معتز أحسّ بالذّنب لما جلس يفكر لوحده، فلما حضر صباحا اعترف بخطئه وأنّ كراس أكرم كان معه لأنّه نسيه في البيت، فاضطر للكذب عليهم، إلا أنّه تم مسامحته من طرف الكل لأنّه اعترف بخطئه، وهو يودّ أن يصبح مهندسا في المستقبل.

لقد عالج النص المسرحيّ جوانب عدّة، وبذلك قد غذّت ذهن الطِّفل فنيّا وأدبيا، ووجدانيا، فتقوم برسم خطة ممنهجة في ذهنه حسب العبرة والقيمة التي تستهدفها بقالب مسرحي، ولو قُدّم عرضا لأُبهر الطِّفل به لما له من تقنيات السينوغرافيا (الديكور، الملابس، الإضاءة، الصوت،... ألخ) فيبتهج ويفرح، كما أنّ شعوره سيكون صادقا بإحساس عفوي وبكل براءة، ومن بين ما تناوله النص المسرحيّ :

– الصدق منجاة والكذب مدعاة شر، وحبله قصير.

–ما استفدت منه في حياتي كتجربة يمكنني نقله للآخرين لتعمّ العبرة وهو ما فعله المعلّم لتلاميذه، فالمصلحة العامّة أهمّ، وهي ودرء للتّفكير الخاطئ لتلاميذه، ففضّل أن يروي قصّته رغم ما فيها من أخطاء، لأنّ الإنسان يتعلّم من أخطائه.

– التحفيز لرسم خطة يسير الطِّفل وفقها، فلا يكون الهدف ضبابيا، بل وجب تحديده لإدراك ما يودّ الوصول إليه، فتحديد الهدف أولى خطوات النجاح في رسم مستقبل زاهر.

4-أحلام حجاز – مسرحيّة وحش المغارة-

يروي النص المسرحيّ "وحش المغارة" لأحلام حجاز أحداث رحلة أو مغامرة النحيف، القصير **مراد** وصديقه **هيثمّ** الطويل وقوي البنية، حول البحث عن عمل يرتزقان من خلاله ويكملان ما تبقى من حياتهما ليصادفا إعلانا يقول : "من يقضي على وحش المغارة سيكافأ بكمية من الذّهب بوزن جسمه"، فيقرّر مراد أن يقضي على الوحش محاولة منه للقضاء على حياة الفقر والبؤس التي يعيشانها، فلما دخل لم يجد غير مزارع وزوجته وعجوز وستة أطفال في مزرعة من أجمل ما رأت عيناه، فروى المزارع قصّته على مسامع مراد بعد أن عاش بطش الوزير عليه وعلى سائر أهل المدينة قرر الانعزال في هذا المكان وإيهام الملك وحاشيته بوجود وحش يحفظ لهم حقوقهم التي يجنونها، وبذلك استطاع أن يعيش في مأمن من شر الوزير وظلمه، وبعد ذلك خرج مراد وهو يحمل نابين وسيفا ملطّخا بالدماء فتبيّن لهيثمّ أنّه قد قضى على الوحش، في حين أنّ تلك الأنياب لم تكن إلاّ أنياب فيل كان المزارع يحتفظ بها.

يفكر هيثمّ في أنّ كمية الذهب التي سيتحصل عليها صديقه مراد قليلة لأنّ جسمه هزيل مقارنة به عريض وطويل، فيقترح أن يمثل دور الفارس الشّجاع لتكون المكافأة أكبر، لما بلغ هذا الأخير الملك وبكل تفاخر يدّعي أنّه من تخلّص من الوحش استبطأه مراد فدخل ليرى ما الذي يفعله، انتبه الحرّاس له، فقاموا بإمساكه، بينما هيثمّ استنكر أن يكون على معرفة به فتمّ طرده مباشرة، في تلك الأثناء بدأ يُفكّر مراد في خطّة يعاقب بها زميله على الجشع والطّمع الذي أفقداه البصيرة، فما كان منه إلاّ أن عاد إلى صاحب المزرعة ليجدّد ويوهم الجميع بأنّ هنالك وحشا آخر، وبالفعل شكوكه كانت في محلّها، فالكل ارتعب لصوت الوحش، والتمس الجميع من هيثمّ أن يقتل الوحش الثّاني حتى تصبح المدينة آمنة، في تلك الأثناء رفض هيثمّ واعترف بأنّه خائف وأنّه لم يقتل الوحش الأوّل، بل صديقه مراد من فعل ذلك، استنجد الملك بمراد وبالفعل دخل هذا الأخير الكهف وأحضر معه نابين كبيرين وكان لباسه ملطّخا بالدّماء، هنّأه الملك، لكن مراد اغتنم الفرصة وروى للملك الحقيقة بأن لا وجود للوحش، وأنّ الأصوات تلك هي عبارة عن

عواء ذئب موجود في حفرة وهذا ما يجعل الصدى أقوى، والعظام مجموعة من المقبرة، أما الآثار العملاقة فهي من صنع المزارع من لوح خشبي حتى يرسم آثارها كل ليلة، وذلك كلّه بسبب الوزير الذي استولى على خيرات الشّعب.

في الأخير اتّخذ الملك موقفا إيجابيا بسجن وزيره وبتخلّصه من الوحش الواهم، عمّت الفرحة وأعلن حفلة كبيرة في المدينة.

رسمت الكاتبة أحلام حجاز من خلال النص المسرحي "**وحش المغارة**" الكثير من الأبعاد التي خاضت في تشكيل رؤية للطِّفل تسمح له بالاندماج في المجتمع، فلا يمكن أن يعيش منعزلا لأنّه بطبعه اجتماعي، وهو ما خلقه الوزير الأوّل حينما أصبح أنانيا يفكّر في نفسه فقط، ناهيك عن انتهاكه لمحاصيل الغير من دون أيّ حقٍّ، فهو توضيح بأنّ مثل هذه الأمور ليست بالشّيء الجيّد، بل الابتعاد عنها هو المطلوب مع التّفكير في الجوانب الإيجابية، فالكل يودّ أن يكون مثل مراد الشّخص الإيجابي والمتميّز في النص المسرحيّ، وبذلك الطِّفل يكتسب من هذه النصوص معلومات جديدة، أخلاقا تربويّة، يثير المشاعر والأحاسيس التي تجعل الطِّفل يتعاطف مع الشّخصيات، (الخير والشر)، دون نسيان الجانب المشرق في فيه والذي يجعله محببا أكثر لقلوب الأطفال وهو الجانب التّرفيهي المتمثّل في نحافة مراد وعرض وطول هيثمّ، فالتناقضات المظهرية في الشخصيات تخلق لدى الطِّفل حالة من الضحك والمتعة، ومن بين تلك الأبعاد الأخلاقية والتربوية نجد : الإخلاص (هيثمّ)، فالأبعاد تُستشف من خلال الإطار الإيجابي (تصرف، سلوك..) أو من خلال الإطار السّلبي مثلما وقع مع هيثمّ الذي خان صديقه، لكنّه لقي جزاءه، وعليه فإن الطِّفل يدرك الضّرر من خلال ذلك، وفي الوقت ذاته يستنتج أنّ الإخلاص بذرة خير يستلزم أن نحافظ عليها، هنالك أيضا الشّجاعة والبطولة (مراد)، العدالة (الملك)، الأمانة (مراد وهيثمّ)... ألخ.

5-أحمد بودشيشة – مسرحيّة المجاهد الصغير-

نص مسرحيّة "**المجاهد الصغير**" لأحمد بودشيشة تروي لنا جملة من الأحداث الفاعلة في إبراز البطولة التّاريخية التي عايشها الشّعب الجزائري ضدّ المستعمر الفرنسي، فاستحضار التّاريخ والإشادة بأبطاله وتقديم الصّور المضيئة من هذا التّاريخ الحافل بالبطولات والأمجاد والتّضحية بالنّفس هو ما جاء في النص المسرحي هذا، وهو رسالة رفض واستنكار لما كان موجودا، والذي جاء نص هذا الأثر المسرحي في إطار نشر لمجلة آمال وهي مجلة أدبية ثقافية في عددها 66، حيث كانت هي النص الفائز بالجائزة الثّانية لمسابقة أدب الطِّفل، وتجري أحداثها في عائلة – متكوّنة من الأب، الأمّ، الجدّ والجدّة، والأحفاد (لطفي، مريم، حواس وفضيلة)، حيث هذان الأخيران أبناء خالة لطفي ومريم-، تعيش في الرّيف بعدما تنقّلت الأسرة الصّغيرة إليها في إجازة الأسبوع بحكم دراستهم باقي الأيّام.

لما تصل الأسرة إلى الرّيف يندهش الأوّلاد من جماله ويقرّرون البقاء فيه حتى أنّ مريم تقترح على والدها أن يصبح فلاحا حتى لا يغادروا المكان، ليكتشفوا مع جدتهم مكان ميلاد والدهم، فاعتبروه مكانا تاريخيا واقترحوا ترميمه، لينتقلوا إلى جدّهم الذي روى على مسامعهم بطولات وظروف المجاهدين آنذاك، وعن مخبئهم الاضطراري السري الذي كان عبارة عن مطمورة في الإسطبل، وكيف هجم الفرنسيون عليهم فجأة ممّا جعلهم يستخدمون المطمورة التي لم ينتبه لها المستعمر الفرنسي إلى أن تحرّك الفرس فضرب فوهة المطمورة بحوافره فظنّ المجاهدون بأنّ الفرنسيين انتبهوا لوجودهم فخرجت عيارات ناريّة، ولم يكن من المستعمر إلاّ أن مدّ نفسه بإمكانات وقوات حربيّة مكثّفة، ليمنح المجاهدين فرصة الاستسلام، لكن أَبَوا ولم يخونوا العهد وبقوا في أماكنهم حتى تمّ قَنبلة المكان بالكامل.

قرّر الأطفال بعد الاستماع إلى تاريخ وبطولات الشّعب الجزائري أن يُجسِّدوا مسرحيّة تمثِّل كل تلك الأحداث، لكن المشكلة وقعت في من يمثِّل دور القائد الفرنسي، لأنّ

الكلّ أبى تجسيد دور الخائن، اشتكوا لجدّهم تعنّت لطفي، لكن أخيرا وصل بهم إلى حلّ وهو التّناوب على تجسيد الأدوار، ليختار كل واحد منهم ما يناسب شخصيته، والدّور الذي استطاع التّحكم فيه، وفي الأخير حفّز الجد الأوّلاد بسؤالهم : من يودّ أن يصبح مجاهدا ؟ صاح الكل هاتفين أنا، أنا، لكن الجد شرح لهم أنّ الجهاد يكون بسواعد قويّة وعقول نيرة، السّاعد وهو القدرة على بناء وإعادة تشييد غرفة كانت للمجاهدين، والعقل النير بالدّراسة وطلب العلم، وقد تحمّس الأطفال كثيرا للفكرة واعدين الجدّ بأنّ نتائجهم ستكون أفضل النتائج، بعد أن كانوا رافضين العودة للمدارس بقاء لتشييد الغرفة (المعلّم التّاريخي).

6-أحمد بودشيشة – مسرحيّة المصيدة-

تدور أحداث النص المسرحيّ حول عائلة متكوّنة من الأب، الأمّ والولدين (محمود وسميرة) يذهبان في عطلة، ولما يعودان للبيت يجدان غرفتهما في حالة يرثى لها، كلّ رسومات محمود ممزّقة، ودمية سميرة المفضّلة مفكّك جسمها كلّه، ناهيك عن غياب شعرها، وبعض أجزائها لا وجود لها، تذمّر كل منهما من هذه الحالة (الفئران)، وقرّرا أن يقوما بشيء لإنهاء هذه المأساة التي تفسد عليهما مذاق العطلة الجميل، رغم محاولة والديهما أن يقنعوهما بأنّ عليهما الاستسلام للأمر الواقع وأنّ الجرذان مثلما تأتي لوحدها فهي تغادر لوحدها، غير أنّ كلاّ منهما أراد أن ينتقم ممّا فعلته الفئران بالغرفة أكملها، فقام محمود بشراء مجموعة من المصيدات وبعض الجبن ووضعها مع أخته سميرة أمام كل مكان يحتمل أن تخرج منها، وبالفعل قد اصطادها كلها فبعدما كانت الفئران فرحة بإنجازاتها التي قامت بها في الغرفة من تخريب قد لاقت حتفها على يدي محمود وسميرة، وبذلك قد تمّ إلغاؤها من حياتهم، وتأكّد ذلك لمّا عادا العام المقبل ووجدا غرفتهما كما تركاها والفرحة عمّت كامل الأهل.

7-أحمد بودشيشة – مسرحيّة محفظة نجيب-

احتوى نص مسرحيّة "**محفظة نجيب**" على ستّة مشاهد تراوحت صفحاتها من مشهد إلى آخر بين الأربع صفحات والستّ صفحات، أمّا عدد صفحات النص المسرحي في مجملها فهو 41 صفحة، تحتوي على شخوص بشريّة متمثّلة في : **أسرة نجيب** : نجيب، الأمّ، وشخوص مجسّمة وهي عبارة عن : **أدوات نجيب** التي جسّدت أدوارا فعّالة، والمتمثّلة في : المحفظة، الكتاب، المقلمة، المبراة، المحبرة، ممثّل الأقلام الملوّنة، الكرّاس، حيث تدور أحداثه حول نجيب ومحفظته.

وقد جاء في **المشهد الأوّل** : نجيب يعود من المدرسة وكلّه كره نحو محفظته لثقلها، رغم محاولات الأمّ لتصحيح تلك النّظرة اتّجاهها إلاّ أنّه يأبى ذلك لينتهي المشهد بنومه للاستعداد للمدرسة مساء.

المشهد الثّاني : يدخل نجيب في مرحلة صراع أوّلي (مبدئي) يعيشه ضمن الحلم، فيلج عالم الأحلام ويحادث محفظته بعد محاولات للتّعرف عليها لتخبره بأنّها ظُلمت من طرفه، ولكن لم يدرك ولم يع ذلك بعد.

في المشهد الثالث : محاكمة نجيب لكلّ أدواته ومحاولة شرح كل أداة سبب انكسارها معبّرة عن تعرّضها للظّلم من طرف نجيب نفسه.

في المشهد الرّابع : صراع الكرّاس والكتاب والمحبرة حول من أفسدهم، ليكون نجيب هو المسؤول الأوّل عن كل ذلك، وهو المهمل لما حدث بالمحفظة وما فيها.

في المشهد الخامس : يعترف نجيب بظلمه لأدواته ويندم على كلّ ما قام به، ويعد بإصلاح كل ذلك من اتّساخ، كسر أو غرق لتفرح الأدوات بهذا القرار.

في المشهد السّادس والأخير : توقظ الأم ابنها نجيب ليظن أنّ ما كان يراه هو حقيقة، لكنّه يكتشف أنّه حلم ليعاهد أدواته في الأخير بالمحافظة عليها.

تدور أحداث النص المسرحيّ حول فكرة شاملة وهي وجوب المحافظة على الأدوات المدرسيّة، فهي ذات مضمون مزدوج بين الأخلاقيّ (التّربوي) والتّعليمي، غير أنّ هذا الأخير هو الشّامل لها والعامل البارز فيها.

تناول أحمد بودشيشة من خلال ثلاثيته المسرحيّة "**المجاهد الصّغير، المصيدة، محفظة نجيب**" مواضيع قريبة للطّفل بشكل كبير، والتي ترمز للانتماء، والجهاد، وحبّ التّعلم، لقد ساهم كل نص مسرحي في إثراء السّاحة الأدبيّة بوجه عام والمسرحيّة على وجه خاصّ ففي التّسعينات تقريبا تمّ طبع كل تلك النصوص المسرحية في ظلّ نقص بارز فيها، وقد احتوى النص المسرحيّ "المجاهد الصّغير" موضوعا وطنيًّا ممزوجا بالتّاريخ، نص مسرحيّة "المصيدة"، وقد كان موضوعها اجتماعيّا، أمّا نص مسرحيّة "محفظة نجيب" فخطّت موضوعا تعليميّا بحتا.

8-أحمد حمومي – مسرحيّة الخيّاط الشّجاع-

وهي نص مسرحيّ فكرتها الأصلية للأخوة قريم ومن إخراج فوزية آيت الحاج، حيث تدور أحداثه في أربعة لوحات :

اللّوحة الأولى : والتي وصف فيها المسرحي أحمد حمومي المكان والزّمان الذي جرت فيه المسرحيّة، وهو دكان يعمل فيه خيّاط وأثناء عمله سمع صوت فتاة تبيع العسل فاشترى منها بعضه وانصرفت، في تلك الأثناء وهو يكمل ما يطرزه بين يديه كان الذّباب يلفّ حول العسل فقام بضربه بالقماش فوقعت مجموعة لا بأس بها، فصار يتصرّف كالبطل المغوار مخاطبا عصفوره "أنا بطل بطل مغوار.. يلزم الناس يسمعو الخبر هذا... الخيّاط الصّغير قاتل 7.." ، ثمّ قام بصنع حزام بالحرير والذّهب والقطيفة ودوّن فيه "بين الشدّة والجبدة سبعة مجبدة"، وفي هذه الأثناء دخل صاحب المحلّ الذي يشتغل عنده الخيّاط الصّغير ورأى ذلك الحزام فاستفسر منه من أين له بالذّهب، والقطيفة فقال الخيّاط الصّغير

بأنّه من الصُّندوق، وهنالك أدرك أنّ القماش المأخوذ من طرف الخيّاط الصّغير هو قماش القائد وزوجه الذي طلب خياطته فقام بطرده مباشرة وإطلاق سراح عصفوره.

ولما ذهب الخيّاط الصّغير باحثا عن عصفوره التقى ببائعة العسل التي كانت تدفئ عصفوره بعدما وجدته يرتعش بردا، وفجأة رأت حزام الخيّاط الصّغير فاستنتجت بأنّه قوي، واقترحت عليه الذّهاب إلى جبل الوحوش، وقد وافق على ذلك في الأخير بعد تردّد.

اللّوحة الثّانية : يصل الخيّاط الصّغير إلى غابة الزّمان مع اقتراب موعد اللّيل ويرى عملاقان (كبير وصغير) فيخاف، وفي تلك الأثناء يرى مجموعة من العساكر تبحث عن رجل شجاع مع قائدهم فقرروا خوفا من ملكهم أن ينزعج أنّ أوّل من يلتقونه يعتبرونه فارسا شجاعا، وكان كذلك أوّل من التقوا به هو الخيّاط الصّغير فصاروا ينادونه بطلنا رغم إنكاره لذلك.

اللّوحة الثالثة : يقف الخياط أمام الملك ويخبره هذا الأخير بأنّ في الجبل وحيد قرن، أسد وعملاقين يضرّون بالناس (أهل مملكته) لو قضى عليهم سيزوّجه بابنته ويمنحه نصف المملكة.

اللّوحة الرابعة والأخيرة : أمام القلعة تدور أحداث اللّوحة الأخيرة حيث يوضع الخيّاط

الصّغير أمام الأمر الواقع ليصارع وحيد القرن أوّلا وهو جالس وراء الشّجرة مختبئ، يحاول وحيد القرن ضرب الشّجرة فيدخل قرنه في منتصف الشّجرة ولا يستطيع التّخلص منها فتغلّب عليه، ليأتي دور الأسد فحاوره بأنْ شغل فكره (عقله) بحيلة أنّه يودّ التّعارك معه ومن يتغلّب على الآخر سيأكل الطّرف الثّاني، ولكن على الخيّاط أن يحضر قوّته من البيت وفي ذلك الوقت يخاف على الأسد من أن يهرب فلا يجده، فأخبره أنّه يستوجب عليه أن يضمن له وجوده وذلك بربطه فيسمح له الأسد بذلك وقام بربطه فعلا وهكذا قد تغلب عليه، ليحلّ دور العملاقين (الكبير والصّغير) الذي حاول إخافتهما، ولكن دون جدوى فجعل عصا على كتفيه وحين اقتربا منه دخلت في بطنيهما فسقطا أرضا، وبذلك صار الخيّاط الصّغير بطلا مغوارا اعترف بفضله كلّ من في المملكة وقد وفى بوعده

الملك، لكن الخيّاط الصّغير قال أنّه يحب فتاة (بائعة العسل) ولا يود أن يتزوج الأميرة، ليكتشف في الأخير أنّ الأميرة هي بائعة العسل تنكّرت سابقا لتجد بطلا مغوارا ينقذ مملكتهم ويساعدهم في التّخلص من الوحوش وبهذا أصبح الخيّاط الصّغير أميرا وله نصف المملكة.

9-بلكروي عبد القادر – مسرحيّة علاّل وعثمان-

يشتمل النص المسرحيّ الموسوم بـــ : "**علاّل وعثمان**" لبلكروي عبد القادر بانسيابيته في الطّرح وكذا لغتها العامية، وأحداثه المتوالية، والتي كانت عبارة عن نص مسرحيّة موجّهة للأطفال من 8 سنوات إلى 14 سنة، وقد جاء في 20 صفحة، (174- 189)، حيث دارت أحداثه حول عائلة كانت تمتلك أرضا، فجرى صراع بين الأخوين عثمان وعلاّل، ممّا جعل هذا الأخير هو الشخص "الذي سعى جاهدا إلى المحافظة عليها وعثمان الذي أراد التخلص منها ولو ببيعها ليرتاح من عناء خدمتها"، حيث بلغ عدد شخصياته 7 وهم : شاطر القطّ، الأب، الأمّ، علاّل، عثمان، شمشوم، ستوتة، وتدور الأحداث حول العائلة التي تملك أرضا تسعى للقيام بها والمحافظة عليها بعد أن توفي الأب وترك شاطر القطّ، وزوجته وعلاّل وعثمان (ابنيه)، علاّل يعمل جاهدا فيها بينما عثمان شخص كسول، وفي يوم من الأيام كانت الناعورة تحتاج لتصليح ولأنّ عثمان لم ينهض، أخذتها الأمّ للمدينة لتصليحها فاغتنم شمشوم الفرصة في غياب الأمّ وأرسل ستوتة لإغواء عثمان، حيث التقى بها عن طريق الصدفة، وجعلت من نفسها أميرة ابنة أمير، ولكنّها تاهت ووصلت إلى هذا المكان، وقد حاولت زرع الفتنة بينه وبين أخيه علاّل، في حين أنّ هذا الأخير مع شاطر لم يصدقا قصتها، وشكّا في أمرها.

بعد فترة يمرّ شمشوم متنكّرا في زيّ جوّال، ادّعت ستوتة أنّه جوّال يمرّ على قصرهم مرّة في السّنة، يحضر من القماش والملابس ما في البلدان لتراها ابنة الأمير، تستقبله الأميرة الموهومة وعثمان الذي أُسر بهما واغتر بحديثهما في أن يصبح أميرا،

خاصة بعد أن اقترح عليه جوّال أن يتزوّجها وبأنّه سيأخذه للقصر الملكي وسيعيش أحسن عيش بين الحشم والخدم، وسيروي للملك عن بطولاته ضدّ الوحوش لإنقاذ الأميرة، وما زاد اقتناعه هو ستوتة التي أخبرته بسرّ يجمعها بفارس أحلامها الذي سيجد منديلا يشبه منديلها، والذي قامت برميه في طريق عثمان، وتأكّدت من أنّه قد وجده، في تلك الأثناء وصلت الأمّ مع علاّل والقطّ شاطر، بينما عثمان غارق في أحلامه الملكية، بين خدمه وحشمه، بل مع جنوده وحرّاسه..ألخ، يحاول أن يتفاهم مع جوّال لأخذه لمملكة السلطان وبالمقابل سيمنحه الأرض، لكنّ الأمّ كانت له بالمرصاد برفض منح الأرض التي هي ملكهم إلى جوّال وكشفت لعثمان عن حقيقته وحقيقة ستوتة، فتفطّن عثمان لحيلتهما بعدما كان على مقربة من خسارة الأرض، ووعد أمّه وأخوه بأنّه سيعمل في الأرض ليل نهار وسيحافظ عليها.

لقد قام هذا النص المسرحيّ بالمقارنة بين إطارين مهمّين يمثلان قطبي الحياة للأطفال ونظرتهما التي تقتصر فيها المسرحيّات متراوحة بين الخير والشر، وقد وضّح ذلك كريم بلقاسي لما تناولها بالدّراسة النّقدية في مجلة فضاءات المسرحيّة في عددها الثالث لسنة 2014، تحت عنوان "قراءة في مسرحيّة "علاّل وعثمان"، وقد اعتبر الخير متمثّلا في علاّل، والقط شاطر، وذلك في المحافظة على الأمانة التي تركها له والدهم وأمه بعد أن غادرت إلى المدينة، القناعة بما يملكون، الشّجاعة، المبادرة فــ : علاّل لا ينتظر عثمان حتى ينطلق في عمله، بل لطالما تأهّب لذلك ولو كان بمفرده، الصّبر في المعاملة خاصة مع أخيه عثمان، أما القطّ شاطر فتميّز بالفطنة والنّباهة في اكتشاف أمر ستّوتة رغم جمالية حبك قصّتها الكاذبة، في حين أنّ الشر تجسّد في شمشوم/ جوّال وستّوتة فقد تميّزوا بالخداع، الطّمع والاحتيال... وغيرها من الصفات التي بيّنت صراعا حقيقيا بين فئتي الخير والشر، وقد رسمت نهاية واضحة المعالم وهي انتصار الخير على الشر، وهو ما يهمّ الطِّفل كنهاية بارزة غير مشوّشة لجملة أفكاره.

10-بن جيدل محمد بلقاسم – مسرحيّة الاحتفال-

نص مسرحيّة "**الاحتفال**" لمحمد بن جيدل بلقاسم لقد تضمّنت جملة من القيم التي اشتملها المتن المسرحي، وذلك من خلال المشاهد التي بنيت عليها، وهي ثلاثة مشاهد كالتّالي :

المشهد الأوّل : حيث جرت أحداثه في فصل دراسي، مع معلّم وتلاميذه، وتمّ فيه الحديث عن مشاريع التّلاميذ المطلوب إنجازها حول الاحتفال بيوم السّلم، والتي بدا أنّها متنوعة بين مختلف الفنون.

المشهد الثّاني : وكانت أحداثه في غرفة عبد السّلام، وهو يحادث أمّه قبل النّوم عن الفائز بجائزة يوم السّلام، ليغطّ بعدها في نوم عميق يرى فيه كل أطفال شعوب العالم المنقهرة والمظلومة تحاول الخلاص من الظّلم.

المشهد الثالث والأخير : تجري الأحداث الأخيرة للنص المسرحيّ بتجسيد الاحتفال باليوم العالمي للسّلم في المدرسة في أجواء جميلة، حيث فاز فيها حسام بمشاركته الفعليّة وتحقيقه للسّلم واقعيًّا وذلك بالتّصالح مع زميله، وانتهى الاحتفال بترديدات جماعية لهذه الأبيات الشّعرية :

"قسما يا وطن الأحـــــرار .. أنّـــا على عيد الأخيار
لن نألوا جـــــهدا في خير .. لن نقصر في حق الغير
وسنكون بُناتك يا وطني .. بـــــرغم الآه منا والمحن"

كانت هذه الأبيات بمثابة رمز للقيم الوطنية.

11-جلول البدوي - مسرحيّة الحذاء الملعون-

في قالب ترفيهي جذاب ومشوِّق يتلاءم والفئة العمريّة الموجّه لها وفق معايير بيداغوجية علمية تجري أحداث النص المسرحيّ في أربعة فصول تعدّدت فيها المشاهد حسب كل فصل، **فالفصل الأوّل** : يكون البطل المسمّى بأبي القاسم الطّنبوري في سوق الزّجاج فيشتري قوارير من الزّجاج مموّهة بالذّهب بسعر زهيد، ليلحقه نبأ تاجر يودّ التّخلص من بضاعته المتمثِّلة في العطر (ماء الورد) حتى يعود من حيث أتى (حلب)، فيبتاعها وبثمّن زهيد هي الأخرى.

في **الفصل الثّاني** : والتي تجري بداية أحداثه في الحمّام، حيث ينصح أحد الرِّجال الطّنبوري بأن يبتاع نعلا جديدة تليق بمقامه، وهو يهمّ بالخروج وجد نعلا جديدة أمام نعله، فظنّ أنّ الرجل الذي نصحه قدّمها له هدية فانتعلها وهو يدعو له، غير أنّ النّعل في حقيقة الأمر للقاضي الذي أتى الحمّام، ولم يتم الانتباه للأمر إلاّ لمّا أراد القاضي الخروج فلم يجد نعله وصار الكلّ يبحث عنها، لينتبهوا بأنّ الطّنبوري قد أخذها، فيتمّ استدعاؤه للمثول أمام القاضي، فيتأسّف لخطئه، ولأنّ أشخاصا قد شفعوا له فقد قبل القاضي شفاعتهم، إلاّ أنّ الطّنبوري قد ضاق به الحال من جرّاء نعله المنحوسة على حدّ اعتباره فقد رماها وإذا بأحد الغلمان يعيدها، حفر حفرة للتّخلص منها فمنعه جيرانه، رماها في الكنيف فقد فاض عليهم وشَكَوْهُ للقاضي.

في **الفصل الثّالث** : أبو القاسم يعود لبيته يشتكي لزوجه ما فعلته النّعل به، فما كان منها إلا أن هربت لبيت والدها، فحضر هذا الأخير وجلب معه ممرّضين بعد أن تأكّد من جنون صهره (الطّنبوري)، وقد أدخله مصحّة المجانين، فظلّ فيها حتى ظنّ سكّانها أنّه ساحر وطلبوا منه أن يعلّمهم، فما كان منه إلا أن يشترط عليهم أن يفتحوا له بوابة المصحّة، وبالفعل تمّ ذلك وهرب من المصحّة.

في **الفصل الرّابع والأخير** : تعود زوج الطّنبوري إلى بيتها، فيحضر وتبدأ في مساءلته عن حاله وحال نعله، فلم يكن منه إلاّ الشّكر والمدح، وقرّر أن يغسل نعله ويحتفظ بها، لكن وضعها على السّطح فسقطت على رأس أحد جيرانه، فشكاه للقاضي، ورغم محاولة الطّنبوري التنصّل من هذه المشكلة إلاّ أنّ القاضي يحكم عليه بغرامة مالية إضافة إلى التّكفّل بعلاج الرّجل المصاب.

في الأخير اشتكت زوج الطّنبوري زوجها لدى القاضي، وإذا بالطّنبوري يدخل على هذا الأخير مستغربا من وجود زوجه هناك، ومنشدا أبياتا شعرية، فتسحب الزّوجة الشّكوى، ويطلب الطّنبوري أن يوقع وثيقة فصام بينه وبين نعله، وافق القاضي بعد طول جدال ودوّن له ذلك في وثيقة تلغي عليه كل مسؤوليّة فعلها النّعل وخرج الزّوج وزوجه فرحان بذلك.

نص مسرحيّة "الحذاء الملعون" لجلول البدوي، هي اقتباس من أقصوصة عربيّة (النّوادر)، وتحمل روحا فكاهية شيّقة، وبعض المواقف الهزلية المضحكة، وكما رأينا في الملخّص بطلها أبو القاسم الطّنبوري الذي يعيش مصاعب بسبب نعله العجيب، فلم يترك له شيئا إلاّ وفعله به، وفي الأخير تبرّء منه قانونيا، والمتن بإمعان النّظر فيه قد استهدف جانبا ترفيهيا، لكن ليس لذاته، بل مع جملة من القيم من بينها : التآخي وحبّ الآخرين، الصّدق، القناعة...ألخ، فالتّكامل قائم بين القيم بأنواعها والجانب التّرفيهي الذي يغلّف تلك القيم لتصبغ بصبغة جماليّة تسهم في منح الطّفل القدرة على متابعة كل هذا النص المسرحي.

12-جمال الطّاهري – مسرحيّة الدّجاجة المخدوعة-

يعتبر نص مسرحيّة "**الدّجاجة المخدوعة**" نصا شعريّا بامتياز، باعتبار أنّ خطابه المدوّن كلّه عبارة عن شعر، بحيث تدور أحداثه حول العالم الحيواني، بين دجاجتين إحداهما سوداء، والأخرى كانت تحت مسمى : الدّجاجة المخدوعة، وهو اسم انطبق على

الصّفة التي غلبت على الدّجاجة المتزوّجة من الدّيك والتي تعيش في الخمّ، وهذا الأخير يسهر على راحتها، بحيث يظلّ فوق السّور، في حين أنّها تقوم بأعمال البيت، إلى أن جاءت الدّجاجة السّوداء وانقلبت الموازين فراحت تحرّض الدّجاجة المخدوعة على الدّيك (السّردوك)، من باب النّصح كما تدّعي ورفع العيوب عنها، في كونها لا تخرج وأنّها تظل مغمومة بالبيت، تحت حكم الدّيك الظّالم، وبأنّها تعيش عيشة الذلّ والهوان، بينما هي حرّة لا يتحكّم فيها أيّ شخص، وتفعل ما تريد، فجأة ينهض الدّيك ويسمعها فيطردها فتصاب الدّجاجة المخدوعة بنوبة حادّة فتقوم بالردّ عليه بطريقة لم يعتدها، فأدرك أنّها استطاعت التّأثير فيها وتغيير رأيها ورسخت في ذهنها فكرة الذلّ الذي تعيشه في ظلّ الدّيك، فخاطبته أن يتبادلا الأدوار، وبقيت مصرّة على الأمر رغم ما حاوله الدّيك من تصحيح للأفكار، ولكن دون جدوى، صمت الدّيك ليس اقتناعا وإنّما إلحاحا لم يعرفه منها قطّ، صارت تقوم بمهام الدّيك تحرس الجميع من فوق السّور، تحت لهيب الشّمس، والكلّ داخل الخمّ في سكينة، وفي تلك الأثناء وبسبب الحرارة أدركت ما كانت تعيشه من راحة وندمت على ما فعلته محاولة أن لا تتراجع ؛ لأنّ في ذلك إحراجا لها، فقد صارت حديث السّاعة على لسان كلّ دجاجة، وأصبحت تدعو على الدّجاجة السّوداء ؛ لأنّها قد خربت بيتها.

13-خديجة زواقري – مسرحيّة أليس في بلاد الشّهداء-

نص مسرحيّة "**أليس في بلاد الشّهداء**" لخديجة زواقري من إنتاج ولاية الطّارف، حيث طبع الكتاب من طرف محافظة المهرجان الثّقافي المحلّي –القراءة في احتفال- للولاية سابقة الذّكر، وذلك في الفترة الممتدة من 21 مارس إلى 04 أفريل 2015، حيث تجري أحداث هذا النص المسرحيّ التّربوي التّاريخي الهادف في وقت الأصيل بسكن ريفي أمامه حديقة بها أرجوحة... فيبدأ **المشهد الأوّل** بأغنية عن الشّهيد وأنشودة يا شهيد الوطن، حيث أليس وعمار طفلان يلعبان أمام جدّتهما على الأرجوحة، ثمّ ينطلق حوار بينهم مضمونه سبب تسمية عمّار بهذا الاسم ليكتشفوا أنّ هذا الأخير اسم للشّهيد عمّار ياسف وهو أصغر شهيد في الجزائر، والذي احتارت فيه العساكر الفرنسية رغم صغر

سنه، فحين ذهب ليمنح رسالة لحسيبة بن بوعلي وعلي لابوانت تفطّن لهم الفرنسيون وفُجر البيت بما فيه.

المشهد الثّاني : ينطلق بأنشودة "أرضي خضراء" وتبدأ الجدّة في التّعريف بكلّ من علي لابوانت وحسيبة بن بوعلي اللّذين حاربا من أجل الجزائر حتى استشهدا ليتعرّف حفيداها عمّار وأليس على أوّل شهيد نُفِّذ فيه حكم الإعدام بالمقصلة وهو أحمد زبانة.

المشهد الثّالث : وتحاول من خلاله الجدة أن تروي أكثر من بطولة **العربي بن مهيدي** قاهر الجلاّدين الذي دوّن على السّبورة "**أنا جزائري والجزائر وطني**" فطرد من المدرسة الفرنسية، وفي الوقت نفسه قامت الجدّة بإقناع أليس أنّ اسمها جميلة أحسن من اسم أليس باعتبار البطلة والمناضلة جميلة بوحيرد لا الأسماء المستوردة والخاصة بالأفلام، ويكون "بوزيد شعال" اسم آخر من أسماء الأطفال الصّغار الذين سقطوا شهداء بعد رفعه العلم ولم يتركه يسقط لتنتهي المسرحيّة بنشيد "إخوتي لا تنساو الشّهداء"

14-صالح لمباركية – مسرحيّة الحمامة-

تناول نص مسرحيّة "**الحمامة**" لـــ :" **صالح لمباركية**" والتي طبعت سنة 2013م، في كتاب بعنوان التّأليف في المسرح جمع فيه الكاتب بين نصوص مسرحيّة للكبار ومسرحيّتين للصغار(الحمامة والشّجرة)، إضافة إلى التّحدث عن كيفية إعداد النّص المسرحي بمختلف عناصره، وبالتّطرق إلى النص المسرحيّ المتناول بعنوان "**الحمامة**" فقد جاء بلغة عامية وجمع شخصيات حيوانيّة في متنه من : الحمامة، القنفود، الفكرون، الأرنب، الحمار، القرد، البلارج (اللّقلاق)، الثّعلب، الذّئب، إضافة إلى الشّاب، جرت أحداث النص المسرحيّ في فصلين، حيث اعتدى فيها الثّعلب الماكر بمساندة الذّئب على الحمامة وأكلا أولادها (الفراخ)، فاتّفقت هذه الأخيرة مع باقي الحيوانات للانتقام منهما وبمساعدة الفلاح وابنه الشاب لكونه هو الآخر قد تعرض لاعتداء من طرف الثّعلب وأكل أحد خرفانه، وفي الأخير انتصرت الحمامة والحيوانات التي وقفت بجانبها للانتقام من الثّعلب والذّئب، وبذلك انتصروا على الظّلم والخداع.

فالنص المسرحيّ حمل قيما وأبعادا متنوّعة، مثل :

- واجب أخذ الحيطة والحذر.
- توضيح أنّ الإنسان في تركيبته يجمع بين الشر والخير.
- متى ظُلم الإنسان صار شريرا في نظر الظّالم، غير أنّ ذلك من منظور آخر هو استرداد لحقه الضّائع، فيجب على الإنسان أن يدافع عن نفسه متى ظلم.

15-صالح لمباركية – مسرحيّة الشّجرة-

تدور أحداث النص المسرحيّ "**الشّجرة**" لصالح لمباركية حول الشّجرة -كما يبدو من خلال العنوان- في فصل واحد، وهي تجري في فناء المدرسة، حيث يبدو على التّلاميذ العبث واللامبالاة، يتقاذفون الكرة ويجرون أمام الأشجار بين متسلّق لها وكاسر لأغصانها، وهو ما حمل عمّار ومحمّد (تلميذان) على الحديث عن الأمر ومحاولة توعية زملائهم عن الشّجرة وأهميتها، ويستوجب المحافظة عليها، لكنّ التّلاميذ لم يعيروهما أيّ اهتمام إلى أن أشار إليهم المعلّم فاستمعوا واقتنعوا بما قاله محمّد من الحفاظ على الأشجار، وبدؤوا في الاستفسار عن كيفية القيام بذلك، وقد أجابهم عن كل ما خطر ببالهم.

امتد النص المسرحيّ من ص 13 إلى الصفحة 17، إلاّ أنّه حمل قيما وجب على الطِّفل إدراكها وتبنّيها ضمن حياته، لأنّها أساس بناء شخصيّته، فتنمّي قدراته، وتصحّح مفاهيمه وتعمّق مدركاته، لتحوّلها إلى مخزون معرفي، تربويّ وأخلاقي... وغيرها، وأوّل ما يُستشف من خلال المضمون المسرحي لـــ "**الشّجرة**" هو :

- **التّعاون** : فلا يمكن لشخص واحد أن يحافظ على الأشجار، بل بالتّعاون يمكن ذلك.
- **الاحترام** : لا مبالاة التّلاميذ جعل معلّمهم يستنكر منهم ذلك التّصرف، فالاحترام مطلوب مع الصّغير والكبير.
- وجوب المحافظة على الطّبيعة والأشجار تحديدا وذلك لما لها من أهمية بالغة.

- التّعرف على أهمية الشّجرة ودورها في الحياة، بعد استنطاق أسئلة تجول بخاطر المتلقّي فيضطر للبحث عن إجابات تشفي غليله.

16-صلاح الدين باوية – مسرحيّة تاريخي أكبر معجزة-

يُعدّ هذا النص المسرحيّ عبارة عن أوبيربت تربوية للأطفال يحتوي على مشهد واحد يحتوي بدوره على شخصيات متعدّدة متمثّلة في : الأب، الأمّ، الأولاد (فاطمة، خير الدّين، عبد القادر وجعفر)، فتخوض بنا هذه الأوبيريت الشّعرية في بحر عميق متمثّل في تاريخ الجزائر، وذلك عن طريق حوار شعري بين الوالدين وأبنائهم الأربعة.

وفي خضمّ النص المسرحيّ حول أهميّة التّاريخ الذي حدّثه معلّمهم عنه فتساءلوا عن ذلك مع والدهم وأمّهم فوضّحوا لهم أهميته والأمجاد التي احتواها وبيّنوا لهم الجهاد الذي عاشته الجزائر، بداية بالأسطول الجزائري الضّخم في بجاية (البحر الأبيض المتوسط)، المقاومات الشّعبية، وصمود الشّعب الجزائري لأَزْيد من قرن ونصف القرن من أجل تحرير البلاد، الحديث عن بطولات الأمير عبد القادر رمز الصّمود والتّحدي، و بن باديس رمز العلم والمعرفة، دون نسيان عنصر النّساء الجزائريّات، وفضل شهامتهن وفاعليّتهن في إزكاء نار الحريّة، بالإضافة إلى الحديث عن الثّروات الطّبيعية (البترول) حتّى تحصّلنا على الحرية والاستقلال.

إذا النص المسرحيّ مثّل رحلة استكشاف للأطفال بداية من الاستعمار ووصولا إلى الحرية، بطريقة غنائيّة جذّابة وملفتة للانتباه، فهو تعليميّ لتناوله كل تلك العناصر الجديدة على الطِّفل، وتربوي بغرس حبّ الوطن، وفي الوقت ذاته وطنيّ، وتاريخيّ بامتياز لحضور التّاريخ المجيد للجزائر.

17-عبد العزيز شارف – مسرحيّة القلم المغرور-

نص مسرحيّة "**القلم المغرور**" لعبد العزيز شارف، نص شعري تربوي يتحدث عن مقلمة مِلَكٌ لأحمد، وأدوات مدرسيّة تحملها ضمنها، حيث جاء في ستّة مشاهد، كلّ مشهد جاد بقريحته الإبداعية في إيصال هدف يُعين الهدف الرّئيس المبتغى من المسرحيّة ككل، وقد تناول في :

المشهد الأوّل : التّعريف بثلاث شخصيّات رئيسة (قلم الرّصاص، المدور، الكوس) بطريقة شعرية، ساهمت كل شخصيّة في تفعيل الحدث الرئيس وهو اختفاء المبراة بشكل مفاجئ ممّا جعل أصدقاءها من الأدوات يتساءلون عن السّبب، إلاّ أنّ ذلك ناجم عن تهكّم وسخرية قلم الرّصاص منها بسبب غروره الزّائد.

المشهد الثّاني : وتدور أحداثه مع شخصية العمّ (كتاب) الذي يوضّح للأدوات المدرسيّة أهمية الوحدة، وعدم الفرقة، بقصّه قصّة عليهم.

المشهد الثّالث : يعيش قلم الرّصاص في حيرة من أمره حول ذلك الاهتمام الشّديد للأدوات المدرسيّة بالمبراة، ويؤكّد على أنّهم ليسوا بحاجتها بعد أن عاشوا لحظات خوف كون أحمد ربّما يرميهم جميعا ، لأنّ القلم الأخضر قد انكسر رأسه، إلاّ أنّ ذكاء قلم الرّصاص جعله يبدو عبقريّا أمامهم لإيجاده حلاّ لذلك المشكل، فازداد غرورا.

المشهد الرّابع : ينطلق المدور وباقي الأدوات المدرسية في صباح يوم جديد للبحث مجدّدا عن المبراة، إلاّ أنّ طريقة كلام القلم الأزرق تستوقف الكتاب وتجعله يروي لهم قصّة أخرى عن المزاح الثّقيل وما ينجرّ عنه من مساوئ.

المشهد الخامس : تعيش الأدوات المدرسية حالة رعب للمرّة الثّانية، باعتبار أنّ من انكسر هذه المرة هو قلم الرّصاص، بسبب الظّلام الدّامس الذي جعل أحد الأدوات يوقع الشّمع على رأس القلم المغرور عن طريق الخطأ، فهمّ المقصّ يساعده على نزع الشّمع من على رأسه فانكسر.

المشهد السّادس : ولأنّ الحل قد غاب بينهم لشدّة خوفهم ممّا سيجري لو أتى أحمد، ذهبوا إلى العم (كتاب) ليأخذوا برأيه، فاكتشفوا أنّ المبراة كانت مختبئة لديه، وذلك بعد أن

اعترف قلم الرصاص بخطئه وطلب العفو وأدرك أهمية المبراة، ممّا جعل الأدوات المدرسيّة فرحة مرحة، وصارت تنشد في الأخير بشكل جماعي.

نص مسرحيّة "**القلم المغرور**" في مجمله أدلى بدلوه في الجانب التّربوي، المتمثّل في الاحترام، عدم الاستهزاء والسّخرية حدّ التّهكم من الآخرين، إضافة إلى الصّدق، الوفاء للصّديق والإخلاص له، العدل والإنصاف.

18-عبد العزيز شارف – مسرحيّة سرّ القرص-

ينقسم النص المسرحيّ إلى ثلاثة مشاهد بين شخصيّتين كوثر وأيمن :

المشهد الأوّل : يحتدم صراع بين كوثر وأيمن الأخوين، تملك كوثر لعبة أهدتها إيّاها أمّها، وأيمن حاسوب تحصّل عليه مقابل تفوّقه في الدّراسة، لكن كلّ منهما يود امتلاك أشياء الآخر رغم أنّ لا أحد يقبل بذلك، فتغضب كوثر ويضطرّ أيمن إلى أن يقوم باقتسام الغرفة، لكن تنتبه كوثر على أنّه يتحايل عليها في حجم خطاه، وفجأة يرنّ الهاتف فيعود الجدال عمن يرد إلاّ أنّه يتوقف عن الرنين فيحاول أيمن مصالحة أخته، ولكنها تسأله عن كيفية حصوله عن النقود للحصول على قرص للألعاب، فأخبرها بأنّه قد اقترض من عند زميله حسام ثمّ يعودان للعب الغميضة.

المشهد الثّاني : تبدأ كوثر في البحث عن أخيها أيمن، لكن لا تجده فبدأت في البكاء، لكنّه يظهر فجأة لها، وفي تلك الأثناء يحضر حسام صديق أيمن فَيُرِيه القرص وما يحتويه من ألعاب، لكن سرعان ما يغادر حسام ؛ لأنّه أخبر والدته بأنّه قد ذهب ليستعير كراس الرّياضيات من عند أيمن. ليهتم كل من كوثر وأيمن بمراجعة دروسه، لكن أيمن على الكمبيوتر معتزّ به، أما كوثر في كتابها تشيد به.

المشهد الثّالث : وبسبب العاصفة انقطع التيّار الكهربائي ولم يجد أيمن من أين يراجع دروسه فقد اعترف لكوثر بأنّه اشترى بثمّن الكتاب القرص الخاصّ باللّعب لتكون أنشودة الكتاب آخر ما ورد في المسرحيّة احتفاء بمكانته ودوره.

19-عبد العزيز شارف – مسرحيّة من يلعب حمار وأرنب-

تجري أحداث النص المسرحيّ المتناولة في غابة، حيث تُستهل بحوار يدور بين شجرتي الزّيتون والبلوط حول صوت الذِّئب الذي يعوي كل ليلة عيد، ليتمّ اكتشاف أنّ صوت هذا الذّئب هو ناتج عن قصّة حصلت سابقا، والتي كان أساسها فلاّح طيّب يحتطب من الغابة مع حماره فيجد شبلا جريحا (باسل) أخذه معه وقام بمعالجته ثمّ أطلق سراحه، لمّا توفي الفلاح بسبب مرض خبيث ألمّ به، استغل هذا الذئب (علقم) غيابه وقاموا بقتل كل من في المزرعة وأخذوه إلى الغابة، ونجا الحمار فقط من هجومهم الشّرس على المزرعة، وبقي تائها لأنّه لوحده، في حين أنّ باسل أصبح أسدا قويّا وقضى على الذّئب (علقم).

التقى الحمار (صابر) بأرنب (سكر)، وروى له قصّته، فأخبره بأن يحترس من الذّئاب والثّعالب، وإذا بهذه الأخيرة تكون موجودة، فتأخذه لعرين الأسد (باسل)، يتعرّف عليه لأنّ أذن الحمار (صابر) مقطوعة، في حين أنّ الحمار لم يتعرف على باسل، فقد نهر باسل الحمار لأنّه أكل العشب من الغابة وبذلك أصبح جزء من لحمه ملك له، فاعتذر وقال أنّه سينظّف الغابة حتّى ينجو بحياته، وبالفعل قبل الأسد رغم محاولات الوزير لتغيير رأيه إلاّ أنّه بقي مصرا على ما قاله، وذهب الأسد إلى الأرنب ليطلب مساعدته بإيصال الخطّة التي تمّ الاتّفاق عليها للحمار، وبالفعل أُخبر هذا الأخير من طرف الأرنب، وجاء إلى الأسد يعالجه بعد أنّ ادّعى الأسد بأنّه أصيب بمغص في بطنه، فقام الوزير (الذِّئب بنشر إعلان لمسابقة من يشفي الأسد فله مكافأة، وكان للحمار فرصة المشاركة، فقام بفحص باسل (الأسد) وأخبره بأنّ به طاعونا، وأنّ شفاءه كامن في كبد أكبر ذئب في الغابة وهو الوزير، وبذلك طبّق قائد الحرس من فصيلة الذّئاب ما طُلب منه.

في الأخير يكتشف الحمار بأنّ الملك هو ذاك الشبل الجريح الذي تمّ معالجته من طرف الفلاّح، وأنّ الأرنب هو الذي قام بتخبئته سابقا واليوم ساهم في نجاة الحمار من أيدي الذئاب.

20-عز الدين جلاوجي -40 مسرحيّة للأطفال-

يعدّ الكاتب المسرحي "عزّ الدّين جلاوجي" من بين أكثر الكتّاب الذي كتبوا للطِّفل الجزائري في الجنس المسرحي الخاصّ به برصيد 40 مسرحيّة للأطفال، مجموعة في كتاب بعنوان : 40 مسرحيّة للأطفال، والتي كانت بين نصوص مسرحيّة تعليمية مثل : العمد والفضلات، الهمزة، نصوص مسرحية تربوية مثل : مسرحيّة الأمّ الحقيقية، نصوص مسرحيّة ثورية وتاريخية مثل : مسرحيّة خيوط الفجر... ألخ، ومن بين هذا الزّخم النّصوصي للمتون المسرحيّة الموجّهة للطِّفل تمّ اختيار نص "**خيوط الفجر**" باعتبارها نصّا ثوريا تاريخيا، مرتبطا بالثّورة والمستعمر الفرنسي، وبعبد الحميد بن باديس والبشير الإبراهيمي علمين في العالم العربي والجزائري خصوصا ورايتين للدّين الإسلامي، والكثير من الدّلالات التي نستشفها من خلال تناول النص المسرحي بالتّحليل.

ملخّص نص مسرحيّة خيوط الفجر: احتوى نص المسرحيّة على 05 مشاهد، كل مشهد مثل جزء رئيسا لا يمكن التّخلي عنه ولا عن جملة أحداثه بشكل عام وقد جاءت على التّسلسل وفقا للمشاهد التّالية :

<u>المشهد الأوّل</u> : جرت أحداثه في قسنطينة وبالضّبط بأحد المقاهي الشّعبية، حيث دار حوار ساخن وقويّ بين 3 أصدقاء (علي، محمّد وكريم) لينتقل المشهد في آخره إلى كلّ من الإبراهيمي وعبد الحميد بن باديس، موضّحين آراءهم حول الثّورات السّابقة التي يرون بأنّها لم يك لها فاعليّة من جرّاء نقص الوعي، فالوعي هو السّلاح الأول لأيّ مجتمع ومن ثمّة تشتعل نار الحرب بأساس قويّ ومتين.

المشهد الثّاني : وهو أقصر المشاهد في النص المسرحيّ ككل، حيث دار حوار بين الشبّان الثلاثة (علي، محمّد وكريم) حول الصّراع الذي شبّ بين اليهود والمسلمين وتدخّل بن باديس لفكّه بكل سلمية.

المشهد الثالث : تجري أحداثها في مكتب قائد فرنسي، حيث كان معه اليهود وعملاء ليلحقهم شيخ الطّرقيّة ليتّفقوا على كمين لقتل عبد الحميد بن باديس، وقد اتّفقوا على خطّة كانت تظهر لهم أنّها هي الخطة المثلى لما ينوون عليه.

المشهد الرابع : محاولة قتل الطّرقية للشّيخ عبد الحميد بن باديس، لكنّهم يفشلون في المَهمّة.

المشهد الخامس والأخير : انتقال بن باديس إلى رحمة الله، ولكنّه لم يمت فقد زرع روح الثّورة في شعبه قلبا وعقلا، فعبد الحميد لا يزال حيّا بأفكاره رغم موته جسديّا لا أكثر.

21- محمد بن العابد الجلالي – مسرحيّة مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار-

وهو نص مسرحيّ مدرسي يقع في أربعة فصول حيث تدور أحداث الفصل الأوّل حول ثلّة من الأطفال الذين كانوا يتحاورون حول مفهوم المدرسة وهم يشرحون لأحد التّلاميذ سبب عدم التحاقهم بها بين فقير حَالَ بينه وبين المدرسة العوز، وبين أب جاهل لم يفكّر في حياة ابنه ومستقبله، فما كان منه إلا أن نصحهم فقرروا استئذان أولياء أمورهم.

الفصل الثّاني وتدور أحداثه مع التّلميذ المتفقّه والأطفال مع آبائهم إلا أنّ البعض اتعظ والبعض الآخر في جهله بقي سائرا متفشيا بين سائر أهله محاولا إقناعهم بالإعراض عمّا فعلوه بأبنائهم ويكفي ما حرموهم منهم من سنوات، حيث يتّجه كل طفل إلى والده محاولا إقناعه بأن يدخل المدرسة لكن قوبلوا بالرفض.

الفصل الثالث : يتّجه التلميذ نفسه إلى المقهى لكنّه يجد الحالة مزرية من جرّاء ما يعيشونه من قمار ودمار أخلاقي غير مرتبط بالدّين الإسلامي ولا يمتّ به بصلة وحينما سألهم وجد إجابات واهية أو مفاهيم خاطئة رُسمت في أذهانهم يحاولون إقناع أنفسهم بها،

بين أنّ القمار هو لمّا يتمّ اللّعب بالدّراهم، في حين أنّهم يلعبون "الدومينة" لمجرّد اللّعب ومرور الوقت الطويل كما يرون، ناهيك عن عماد الدّين التي لا يقيمونها، فقد استنتج التّلميذ أنّ من أضاعها فقد أضاع ما سِواها أو حياته بأكملها وهو بذلك غير ملام.

الفصل الرّابع والأخير : وكانت أحداثه حول الحشيش والخمر، لما يجلس مجموعة من مدمني الخمر والحشيش يتسامرون ويمتدحون في فضلها، إلاّ أنّ فيهم المدمن رقم 6 يحاول أن يبيّن لهم أضرارها، وحين يصادف التّلاميذ هؤلاء يحاولون النّصح ويوضّحون بأنّ ذلك ليس من خلق الإسلام إلاّ أنّهم لم يتعضوا رغم ما قدّمه التّلاميذ لهم من نصائح وأدلة قرآنيّة (شرعية)، فصار نقاش حاد بينهم بين مؤيّد ومعارض، ممّا جعل الشّجار حادا بينهم، فسبّب ذلك تدخل رجال الشّرطة الذين أخذوا بهم إلى السّجن من جرّاء أفعالهم المشينة.

22- مراد سنوسي – مسرحيّة الأسد والحطّابة-

يقع نص مسرحيّة الأسد والحطّابة في خمس مشاهد، حيث تجري أحداث **المشهد الأوّل** بين الفأر والأسد (ملك الغابة)، فينتفض هذا الأخير بسبب رسالة وصلته من حيوانات الغابة عن طريق ساعي البريد (الفأر)، فيقرؤها له ويقرّر ملك الغابة وسلطانها أن ينطلق في البحث عن هذا الشّخص الذي أصبح الكلّ وليّا له وانحازوا عن ولائهم للأسد، وهو على إدراك تامّ بأنّ جميع الحيوانات يكرهونه، فقد قاموا بوصفه بأوصاف دنيئة محاولين الزّرع في ذهنه بأنّ هنالك شخص يحكمهم أحسن منه.

المشهد الثّاني : وينطلق الأسد في رحلته وعن بداية مغامرته حول بحثه عن الإنسان الذي يحاول أخذ سلطانه ومكانه، ليكون الحمار هو أول الحيوانات التي يصادفها في طريقه والذي يؤكّد ولاءه للإنسان لأنّه وفر له الكثير وهو يعمل لديه حاليا وقد وجّه في المشهد الثالث الأسد إلى حيث يسكن.

يلتقي الأسد بالقرد بعد أن اتّبع المسار والاتّجاه الذي أخبره عنه الحمار حيث طلب منه المساعدة في البحث عن الإنسان وقد قام بتوجيهه هو الآخر ولكن بمقابل ماديّ

(الدّراهم) وفي الأخير يحاول الأسد التّكلم بشكل مهذّب ووقار مع القرد ليأخذ حاجته ويفتكّها منه ومن طمعه.

في **المشهد الرّابع :** التقاء الأسد بحيوان آخر وهو الفراشة التي بيّنت هي الأخرى حبّها وولاءها للإنسان الذي تسعى لمساعدته بطريقتها الخاّصة غناء ورقصا، بحكم عدم قدرتها على حمل الأثقال وغيرها من الأفعال الشّاقة بالنّسبة لحجمها الصّغير.

أمّا **المشهد الخامس** : فينتقل بنا الكاتب مراد سنوسي إلى الحطّابة وهي تلتقي بالأسد بعد أن وجدها هذا الأخير في طريقه فشرحت له معنى الأنثى والذّكر، ولكنّه لم يفهم ليتحدّثا ويصل إلى الاقتناع بأنّ مكان نوم الإنسان هو مكان يجعله مثل ما قالت الحطّابة : "يزيد يزيان ويطوال...." ، ليقع أخيرا في الفخّ ويدخل بكل قناعة في الفخّ أو ما أسماها هو بالبراكة استهزاء بالإنسان ورغم كل هذا لازال يحاجج الحطّابة في أنّه لن يؤذيها ولكنّه يبحث عن الإنسان رغم شرحها له بأنّ الإنسان الذي يبحث عنه هو زوجها ولا يمكنها أن تتركه يؤذيه وهي ترى ذلك . لكنّه الأسد هذا يؤمن بقوّة العضلات لا بقوّة الفكر والعقل.

23- مراد سنوسي – مسرحيّة النغمة السحرية-

يروي النص المسرحيّ أحداث ملك ظالم لقريته لاستخدامه ميزانا يغشّ به سكّان القرية، لكن لا أحد يستطيع تعديل الميزان لأنّ الملك توعّد من يقوم بذلك، وفي حالة أنّه لم يسلّم نفسه فإنّه سيقتل 10 من الأطفال، فخرجت جماعة الحطباوي عن طاعته محاولة محاربته بطريقتها الخاصّة، وبينما هي ترسم خطّة يكون الوزير الأوّل ورئيس الجيش والشّرطة وخادم الملك "بنسنس" وساعده الأيمن يتنصّت عليهم، في تلك الأثناء يمرّ حنين عازف ناي فيرى تفّاحة، لكنّه يشكّ في أمرها بأن تكون فخّا، وفجأة يهجم عليه الحطباوي وجماعته ظنّا بأنّه من أحد خُدّام الملك، فيقومون بأسره، في الوقت ذاته يرى نسيمة ابنة حطباوي، يستفسر عن أمرها فيُقال له بأنّها مريضة، يعزف لها على النّاي فتستعيد وعيها، يطمئنّ له الجميع ويطلبون مساعدته بالعزف لأهل القرية حتى يستفيقوا ممّا هم فيه، إلاّ أنّ

حنين أخبرهم أنّ المرض كل ما كان متفشّيا بشكل كبير لا تكفيهم نغمة النّاي لوحدها، إلاّ أنّه قرّر أن يبقى معهم ليصنع السّيوف ؛ لأنّه يتقن ذلك.

الملك وجنوده يقبضون على نسيمة وحنين وطفل صغير اسمه سامي، بعدما كانوا سينفّذون خطّة تم التّفاهم عليها مع جماعة الحطباوي، لكنّها فشلت، إلاّ أنّ هذا الأخير حضّر لهجوم أكبر فطلب صنع النّاي، والسّيوف والأعلام من أهل القرية، بالفعل لمّا أراد الملك أن يقوم بإعدام حنين سمح له بالكلام، فاكتشف بأنّه حفيد الشّيخ البشير الذي تمّ نفيه من القرية، ليظهر الحطباوي فجأة في مكان الجلاّد، وتنقلب الموازين، ويصبح الملك وكل جنوده تحت سلطة الحطباوي وجماعته.

24-مراد سنوسي – مسرحيّة بيبو في باريز-

تجري أحداث النص المسرحيّ مع شخصية بيبو الذي يعتبر ابن الملك محاولا لإقناع هذا الأخير بأنّه يود أن يكون فنّانا، ولكن أبوه يرفض ذلك كليا وانتهى لقاؤه بابنه بصفعة قويّة فخرج بيبو يتجوّل، لكنّه وضع في شبكة للصيّادين وبقي فيها طيلة الليل.

المشهد الثّاني : (بيبو محكوم في الشّبكة) : بعد أن وقع بيبو في شبكة الصيّادين جاءت البومة تخبره بما حصل لوالدته محاورة له بالعودة، لكن بقي متمسكا برأيه في أنّ الفن موجود في باريز ويجب أن يصلها، فاقترحت عليه البقاء في الشّبكة والقيام بأمور بهلوانيّة أمام الصيادين حتى يعجبهم، وفعلا فعل ذلك وأُعجب به الصيادوين، فأخذوه ووضعوه في سيرك كبير ومن خلاله يجمعون الكثير من الأموال، وذلك بعد أخذه في الطّير الحديدي.

المشهد الثّالث : (الوصول إلى السّيرك) : وصل بيبو إلى السّيرك وبدأ يُعرِّف بنفسه بأنّه ابن ملك الغابة وقد أتى من قلب إفريقيا مثل ما قال، الكل يحاوره ويود أنّ يعرف عن رحلته إلى باريز والكل قد اشتهى أنّ يعيش في قلب إفريقيا رغم اقتناع بيبو ومحاولة إقناعهم بأنّ إفريقيا لاشيء مقارنة بما هو موجود في باريز، ورغم ذلك ساهم كل شخص

من زوزو (الزّرافة)، فيفي، النّمر (ابن عمه)، العم صالح (الطبّاخ) في مساعدة بيبو بتعليمه لعبات وخاصة أنّه الحيوان الوحيد الذي جاء من عمق الغابة ومعه رائحتها، صار كل من يحضر يودّ أن يراه في السّيرك إلى أن أصبح مغرورا ولا يرى أو يتحدث إلاّ عن نفسه، فقد نسي مساعدات أصدقائه له.

المشهد الرّابع : يتبيّن أنّ بيبو أصبح مغرورا متكبّرا على الجميع بعد أن أصبح مشهورا فقد نسي أصدقاءه ومساعداتهم وفجأة محرّكات السّفينة توقّفت فاتّجهت كلّ الحيوانات حسب أوامر العم صالح إلى الجهة الأمامية من السّفينة رغم أنّ صاحب السّفينة طلب من بيبو والعم صالح الذّهاب معهما، إلاّ أنّ العم صالح رفض وطلب من بيبو وفيفي الذّهاب معهم في سفن النّجدة فذهبا، لكن المعلّم رفض ذهاب فيفي معهم ؛ ولأنّ بيبو يحبها رفض هو الآخر الذّهاب بدونها، فاضطرّ أن يعود إلى أصدقائه ويكون معهم في السّراء والضّراء.

المشهد الخامس : (الرّجوع) يعود بيبو مع أصدقائه إلى إفريقيا (وطنه) بعد إدراكه أنّ الفن ليس بباريز فقط، وأنّ الفنّ لاشيء، بل التّربية أساسها وفي الأخير قرّروا أن يجعلوا الطّبيعة هي السّيرك الخاصّ بهم حتى أنّ ملك الغابة (أبو بيبو) سيشارك معهم وزوجته اللّبؤة أيضا.

عالج الكاتب المسرحيّ "مراد سنوسي" من خلال جملة النّصوص المسرحيّة الموجّهة للطِّفل (بيبو في باريز، الأسد والحطّابة، النّغمة السّحرية) مجموعة من المواضيع التي كانت بلغة عامية، لكنّها أقرب إلى فهم الطِّفل، وبسيطة بساطته، دون الوصول به إلى حدّ السّذاجة، بل الترفّع عن اللّغة الرّاقية غير المفهومة والمبهمة التي تبقى تشغل ذهنه والنّزول إلى مستوى الطِّفل حتى يهتم بمضمون المتن المسرحي، لا بشرح المفردات، وبذلك سيستطيع إدراك ما تحتويه الكلمات الجديدة بالنّسبة له ضمن السّياق الموضوعة فيه.

25- مصطفى بخوش – مسرحيّة البخيل والمتسوّل-

طرح الكاتب المسرحي "**مصطفى بخوش**" مجموعة من النصوص المسرحية موجودة في جزءين تحت عنوان : "قصص مسرحيّة 1"، و"قصص مسرحيّة 2"، حيث تناول في الجزء الأوّل : (القدر السّحري، لباس الإمبراطور، البخيل والمتسوّل، الفتاة النّاسجة)، أمّا الجزء الثّاني فاحتوى على نص مسرحيّة : (حنان وأحلام، الطِّفل الأنانيّ، حبّة لفت، الطمّاع)، وهي عبارة عن نصوص مسرحية للطِّفل تمّ طرح جلّها في عدّة عروض مسرحيّة (المسرح الصّغير)، أو عن طريق مسرح للدّمى (العرائس)، حيث تعدّ جملة النّصوص التي قام بكتابتها والتي طبعت كانت بين مسرحيات مستوحاة الأفكار وبين مسرحيات مقتبسة من قصص عالمية، وهذا الجدول يمثّل ما الذي استوحاه، ومن أين ؟

N°	Titre	Titre original du conte
01	Hanane & Ahlem حنان و أحلام	L'oiseau de glace
02	l'enfant égoïste الطِّفل الأناني	le sapin des enfants abandonnés
03	l'habit de l'empereur لباس الإمبراطور	les habits neufs de l'empereur
04	une leçon d'un mendiant الدرس المتسوّل	le baron de nigaud
05	la marmite magique القدر السّحري	la marmite magique et la boule enchantée
06	la tisseuse الفتاة النّاسجة	les trois fileuses
07	l'avare الطمّاع	deux bouchers en enfer
08	un navet حبّة لفت	le navet

ينقسم نص مسرحيّة "**البخيل والمتسوّل**" للمسرحي "**مصطفى بخوش**" إلى ثلاثة مشاهد:

المشهد الأوّل : ويبين مرور متسوّل نحو بيت يعيش فيه بخيل لكن هذا الأخير ينهر المتسوّل ويطرده، بل يهدّده بالعصا فيضطرّ المتسوّل إلى الابتعاد ولكن توعّده بأنّ يلقنه درسا.

المشهد الثّاني : يأتي المتسوّل مرّة أخرى ولكن في هيئة إنسان مسنٍّ راح يبين له قيمة كلبه المتخصص في البحث عن المعادن الثمّينة (الذّهب، الفضّة والنّحاس) الموجودة في باطن الأرض وقد أراه ذلك بعد أن حفر في السّابق حفرا ووضع فيها عظاما وفوقها قطعا نحاسية وغطاها بالتّراب فبدأ الكلب بالبحث ولما اقترب البخيل وجد القطعة فاقتنع بما رآه، وبحيلة المتسوّل وصار الطّمع يعمي عينيه لأنّه يودّ الحصول على هذا الكلب المخصّص للبحث عن المعادن الثمّينة مقابل أيّ شيء، بينما لم يك طلب المتسوّل إلا بيت صغير مثل بيته، فوافق البخيل بشكل مباشر ودون أدنى تفكير.

المشهد الثّالث : البخيل وهو يحاول التأمّر على الكلب لكنّه لم يحرّك هذا الأخير ساكنا، فهمّ بضربه بعصا لكن الكلب هرب منه، فرآه البخيل يجري خلفه فبدأ البخيل بالشّكوى له وبتهمة الخداع فأجابه المتسوّل "أنا لست نصابا أردت أن ألقّنك درسا" كما أنّه فضل مرافقة كلبه على بخيل مثله.

26-موسى الأحمدي نويوات – مسرحيّة محاورة بين العلم والجهل-

جرت أحداث نص مسرحيّة " **محاورة بين العلم والجهل**" بين العلم والجهل في 7 صفحات مركّزة من 258- 264 حيث يتناوب فيها الحديث بين شخصيّتي العلم والجهل، فهي أشبه بمناظرة، بين أخذ وردٍّ إلى أنْ يتدخّل في الأخير الحكّام الثّلاثة محاولين فض النِّزاع بالانتصار للأحسن والأفضل بالنّسبة للأشخاص وفي الحياة بشكل عام، وقد كان لصفّ العلم، بعد أن قاموا بوضع كلٍّ في مكانه والحديث عن ما دار بينهما، ليزيدوه

تشبيهات وآيات قرآنية تدلّ على عظمة العلم وخبو الجهل، فيعترف هذا الأخير بالخطأ الجسيم الذي يرتكبه كلّما دخل على أمّة، وكل ما حلّ في أيّ مكان.

27- موسى الأحمدي نويوات – مسرحيّة محاورة بين غني وفقير-

نص مسرحيّة "**محاورة بين غنيّ وفقير**" لموسى الأحمدي نويوات هي عبارة عن حوار جريء بين الفقير والغني نفسيهما، بعد أن استهلّه الكاتب بالغنى والفقر، حيث يحاول كل منهما الانتصار لنفسه ومنح جملة من البراهين والأدلّة ليكون هو النّاجح والأكثر تأثيرا في الطّرف الآخر وفعالية في جعل هذا الأخير ينجذب نحوه، وفي الأخير يحتكم كلّ من الغني والفقير إلى حكمين ساهما في رصد آخر اللّقاء المشتدّ بين الفقر والغنى، بأن جعلا لكلّ مكانته في حال أدّى ما عليه، فالغني غنى النّفس، فلا فائدة من كثرة الأموال، ولكن طريقة صرفها وعلى من يصرفها تجعله إمّا في الدّرَك الأعلى أو الأسفل، في حين أنّ الفقر منبوذ، وجب على الغني إكرامه.

28- نبيلة قاسمي – مسرحيّة الحكواتي-

يحتوي نص مسرحيّة "**الحكواتي**" لنبيلة قاسمي على ثمّانية شخوص وتنقسم إلى 7 مشاهد، حيث تدور أحداثه حول الحكواتي الذي يروي قصصا للأطفال مستهلاّ ذلك بأغنية مشهورة له.

"أنا الحكواتي أنا الحكواتي
هلمّوا إليا اسمعوا ما لديا
قصص جميلة وشعري رقيق
قصصي نبيلة ونثري دقيق
أنا الحكواتي لديا حكايا
أحكيها لكم وهذي البداية"

وبعد الاستماع إلى أغنية الحكواتي يلتف الأطفال من حوله ساعين إلى أن يستمعوا من فمه إلى قصّة جديدة لم يسبق لهم أن سمعوها، فقرّر أن يروي قصّته بعد أن ألحّ عليه الأطفال بأسئلتهم.

منصور الحكواتي الذي يعمل إسكافيا وزوجته عنيدة التي لا تنفك أن تشتكي كلّ مرّة، تتمنى الفقر الذي يعيشانه أن يختفي من حياتها، والسّبيل لذلك هو أن يمتهن مهنة التّنجيم مثل جاره مسعود لأنّها تدرّ عليه الأموال الطّائلة بعد أن أحضرت له سجادة وكتابا قديما وبرنوسا حريريا وقامت بتسميته الشّيخ منصور.

يجلس الشيخ منصور في السّوق قائلا : "أنا الشّيخ منصور جيت من بلاد النّور... انشوف الزّهد والسّعد بالبخور" تمرّ الملكة فينبئها بأن سيكون ولي عهد لها فتُبشَّر القرية وتعمّ الفرحة كلّ أهلها، إلاّ منصور فهو يعيش ضغطا وآلاما ؛ لأنّه لم يكن يدرك شيئا، بل تحدّث فقط مع بنات فكره وما خطر على باله دون أدنى تفكير منه، لكن يصحّ تنبّؤه بعد ذلك، فيُرسل له الملك كيسا من النّقود كهدية على أنّ ما بشّر به قد كان (ولي العهد) وطلب منه الحضور يوم غد.

يأتي الشّيخ منصور للملك، وبينما هو ينتظر أن يؤذن له بالدّخول مرّ طفل أخبره بأنّ الملك حزين بسبب تاجه المفقود الذي رماه هذا الطِّفل الفقير في البحيرة بعد أن كان ينوي سرقته، لكن حضور الحراس المفاجئ أربكه جعله يفعل فعلته، ولمّا دخل الشّيخ منصور على الملك، بدأ يخبره بسبب حزنه (ضياع تاجه) فاندهش الملك من معرفته لكلّ ذلك دون أن ينبس له ببنت شفة وأخبره بمكان التّاج، سخر منه المنجمان (مخلوف ومسعود) فطلب منهما الملك النّزول إلى البحيرة بحثا عنه وبالفعل وجداه هناك، فطلب له جائزة وعيّنه عرّاف القصر فاحتج المنجمان وطلبا إعطاءهما فرصة أخرى، فاقترحت الملكة أن يتعرفوا على لون الوردة التي ستقطعها، وقد استطاع الشّيخ منصور التّعرف عليها فعيّنه المستشار الأوّل للسلطان، في تلك الأثناء قرّر الشّيخ منصور الاعتراف بعد

أن طلب الأمان من السلطان وأخبره بأنّه ليس منجّما، وبأنّ زوجته هي من ألّحت عليه بسبب فقره، لتدخل زوجته القصر مدافعة عن زوجها وتلوم نفسها طالبة السّماح من السلطان وأن يقوم بمسامحته، فاشترط عليه أن يعمل إسكافيا وحكواتيا للأطفال.

ويعتبر هذا النص المسرحيّ النّص الفائز بجائزة علي معاشي للمبدعين الشّباب لسنة 2014، فقد احتوى الكثير من الأبعاد من بينها :

- الطّمع يفسد الطّبع.
- حبّ الخير للنّاس ومحبّتهم كنز لا يقدّر بثمّن.
- رضا الله أسبق من كلّ شيء، لأنّ كلّ شيء سيزول.
- القناعة كنز لا يفنى.

29-نبيلة قاسمي – مسرحيّة شمس النهار-

نص مسرحيّة "**شمس النهار**" للكاتبة نبيلة قاسمي، هي النص الفائز بجائزة رئيس الجمهورية للمبدعين الشباب، جائزة علي معاشي لعام 2014، وهو نص مسرحيّ موجه للأطفال مأخوذ من الموروث الشعبي الأصيل الذي كان يحكى على مواقد الجمر من طرف الجدات في سهرات الأحبّة ومغزاه أنّه عندما يحلّ الحقد والحسد مكان المحبة في قلب الإنسان يتجرّد هذا الأخير من إنسانيته ويصبح شخصا مختلفا كليا يمكن له فعل أي شيء مقابل إرضاء غروره.

يحل الجفاف والقحط في بلاد كانت تسمى من قبل بلاد الخيرات فيحتار الناس عن سبب هذا البلاء، ليخبرهم الشيخ الحكيم أنّ فتاة جميلة اسمها شمس النهار محبوبة عند الجميع يتيمة الأم، كانت تعيش رفقة أبيها وزوجته، غادرت البلاد منذ فترة طويلة ولم يظهر لها أثر إلى اليوم.

وبقية القصة أنّ زوجة الأب استكثرت حب الناس لشمس النهار فاحترق قلبها غيرة وحسدا، فدبّرت لها مكيدة للتخلص منها فأقنعت زوجها بوجوب زيارة شمس النهار لخالتها التي تسكن بعيدا عن بلادهم بحيث تتكفل هي بإيصالها فتغتنم فرصة الانفراد بها فتربطها إلى جذع شجرة في وسط الغابة عرضة لبطش الحيوانات المفترسة.

ولكن شاء القدر أنّ يساعدها الغراب الذي يرسلها إلى بيت شاب في حافة الغابة كي يساعدها للرجوع إلى بيت أهلها، ولكن القطة أيضا تغار من جمال شمس النهار فترسلها إلى الغول الذي يمتص من دمها مرة كل يوم، ولكن الشاب يكشف الأمر فيضع خطة مع شمس النهار للتخلص من القطة والغول معا.

ولأنّ المشاكل تأتي تباعا، تسقط شمس النهار في فخ زوجة أبيها التي تأتي مرة أخرى على هيئة عجوز فتسحرها، ومرة أخرى تتدخل يد الخير لإنقاذ ها من شر زوجة الأب، وتعود شمس النهار إلى حضن والدها وإلى أحبائها من أبناء بلدها، هاته الأخيرة يعود إليها الجمال والخير الوفير وتناول زوجة الأب ما تستحقه.

من خلال نص المسرحيّة نستشف جملة من القيم التي خاضت ملمحا تربويا متمثلا في:

- حب الخير للجميع.
- المحبة تعيش في قلوبنا، لا تلغى بغياب الأشخاص.
- الحسد والغيرة هي حفرة يقع فيها كل من زُرع بقلبه الكره.
- الغرور خلق ذميم يستوجب محاربته.

30- حسن ملياني مسرحيّة-الغابة السّعيدة-

جاء نص مسرحيّة "**الغابة السّعيدة**" لــ : حسن ملياني في إطار الأعمال الفائزة في مسابقة المجلس الأعلى للّغة العربية الخاصّة بالنّصوص المسرحيّة الموجّهة للطِّفل لسنة (2009/2008) والتي تمّ طباعتها سنة 2009، في كتاب جامع لها بعنوان : نصوص مسرحيّة للأطفال، الأعمال الفائزة في مسابقة المجلس الوطنيّة، فتمّ جمع نصوص مسرحيّة للأطفال تمت مشاركتها في المسابقة بلغت 11 نصا مسرحيا خاصّا بالطِّفل، جاءت عناوينها كالتالي : (أطفال الحي : عطاء وشموخ/ المسرح المدرسي بين التّرفيه واكتساب المعارف/ الوصفة السّحرية/ الأم حمامة وأفراخها/ أنشودة القنديل/ نهاية الخيانة/ الغابة السّعيدة/ رأسمالنا تربية أولادنا/ عيون من زجاج/ الحنتوس/ كفّ عن التّدخين يا أبي).

وقد تم اختيار نص مسرحيّة واحدة من هذا الكتاب، وهو نص "**الغابة السّعيدة** : للكاتب "**حسن ملياني**" فتناول فيها عالم الحيوانات التي تعيش في غابة صامتة، بل أدنى شروط الحياة غائبة فيها، وذلك يتبيّن بعد رحلة الغزالة التي تطلب العلم والمعرفة أين ما حلّت وارتحلت، ووقع الاختيار على هذه الغابة، وجدتها حزينة وبائسة، لا أشجار ولا أزهار، ولا حيوانات تعيش في أمن واستقرار، فالكل يودّ الرحيل لمجرّد أنّ الحياة انعدمت في الغابة، فبدأت الغزالة تستفسر الحيوانات لتجد سرّ تعاسة هذه الغابة، وسألت الطّير فأجاب بأنّه نسي التّغريد لأنّ الأزهار والأشجار ذابلة، لما سألت الأزهار الشّاحبة والمتساقطة، أجابت بأنّ غياب النّحل والفَراش المساهم في تكاثرها هو سبب عدم تفتّحها، تبدأ رحلة البحث عن النّحل إلى أن تؤكّد الشّجرة وهي تخاطب الغزالة بأنّ النّحل انزعج لحال الغابة وخاصّة المياه القذرة والأوساخ المتواجدة في كل مكان، وصار البحث منصبا عن سبب فساد الماء وكثرة الأوساخ، فاقترحت الشّجرة أن يتم لمّ شمل كل الحيوانات حتى يسهل إيجاد السّبب، لكن حضورهم سبّب اتّهامات ونقاشات حادّة بينهم، كلٌّ ينفي عن نفسه السّبب ويجعل الآخر هو المتسبِّب فيه، إلى أن حزم الدب الأمر برأي صائب هو أنّ المهم الآن ليس معرفة من المتسبِّب، ولكن إيجاد حلٍّ لجعل الغابة أحسن حالا هو الأهمّ، وقد

أُعجب الحيوانات بفكرته، وقرّر كل واحد أن يقوم بدوره، وبالفعل أصبحت الغابة حيّة وجميلة، وعادت الحيوانات المهاجرة لتعمّرها وتعيش في مساكنها.

لقد أبرز الكاتب حسن ملياني من خلال النّص المسرحي (الغابة السّعيدة) جملة من القيم التي تصنع فارقا في مدارك الطِّفل للمفاهيم الخاطئة، وهو ما استنتجته الغزالة من أنّ الأهمية تكمن في تصحيح أخطائنا، لا تضييع الوقت في البحث عن الأسباب، وبالتّحديد السّبب الأوّل، قيم أخرى وردت ضمن المتن المسرحيّ وهي : الصّدق، التّعاون، الاتّحاد...ألخ.

31-يوسف بعلوج – مسرحيّة إنقاذ الفزّاعة-

تدور أحداث نص مسرحيّة "**إنقاذ الفزّاعة**" التي كانت عبارة عن جائزة الشّارقة للإبداع العربي الدورة 16 لسنة 2012، حيث اعتبرت أوّل نص مسرحيّ تم الفوز فيه في مجال أدب الطِّفل، ويقع في ثلاثة مشاهد، وهو يجمع بين عدّة شخوص متنوّعة بين البشريّة (الأطفال، المزارع، حورية (صاحبة الدّمية)، الأب، الأمّ، بائع اللّعب)، وحيوانيّة (العصافير)، وجماد (الحقل، الشّمس والقمر)، وفي **المشهد الأوّل** : تبدأ رحلة النص المسرحيّ بالفرح الطّفولي والمرح بين الشّمس والقمر والعصافير التي تتراوح فوق الحقل مغنّية أشذى الألحان، راقصة محتفلة بالخيرات التي تجمعها، خائفة في الوقت نفسه من استيقاظ الفزّاعة البشعة كما ينادونها، وبالفعل استيقظت هذه الأخيرة فبدا الارتباط على العصافير وصاروا يفرون رغم أنّها طلبت منهم البقاء، وفي تلك الأثناء قد جاء المزارع وقام بتعنيفها فاستحضرت ذكرياتها وكلها شوق لها.

حضر الأطفال للعب فاغتنمت الفرصة لطلب المساعدة منهم، لكنّهم اشترطوا عليها الاستماع لقصّتها ومن ثمّة يحكمون عليها، وبالفعل قد روت الفزّاعة قصّتها التي كانت محزنة جدّا، حيث كانت دمية جميلة جدا قبل أن يحوّلها المزارع إلى فزّاعة بشعة وشريرة من جرّاء عدم الاهتمام بها شكلا ومن ناحية الأكل أيضا... ألخ، لقد عاشت مع فتاة اسمها

(حورية) والتي كانت تهتم بها كثيرا لدرجة أنّها أهملت دراستها من أجلها فاضطرّ والدها للتّخلص منها كعقاب لابنته، ثمّ بعد ذلك تم بيعها لبائع اللّعب لتصل أخيرا إلى المزارع الذي يمارس عليها أشد أنواع التّعذيب، حنّ قلب الأطفال لقصّة الدّمية الجميلة وقرّروا مساعدتها بعد أن وزعوا المهام بينهم وبين العصافير من ينقذ الفزّاعة من قيودها ومن يبحث عن صديقتها حورية لتلتقي بها، وفي الوقت نفسه قيّدوا المزارع مكانها بعد أن فاجأهم بحضوره غير المتوقّع.

في **المشهد الثّاني** وقد انتقل بنا الكاتب المسرحي من الحقل إلى الغرفة التي تحوي حورية التي كان قلبها ينفطر على دميتها بعد رؤيتها لها في الصّور، وحاولت الحصول على وعد من طرف والدها باستعادة دميتها، رغم أنّه نوّه لها باستحالة الحصول عليها وصعوبة الأمر لأنّه قد تمّ التّخلص منها ببيعها، لكنّها كانت فرحة وآملة باستعادتها.

المشهد الثّالث والأخير : يبدو المزارع نادما على ما فعله بالدّمية الجميلة ؛ لأنّه قد عاش وأحسّ بما أحسّته بعدما قام الأطفال بتقييده مكانها، ولما حلّ الصّباح طلب المزارع المسامحة وبالفعل سامحته الدّمية لقلبها الطيّب، وفي تلك الأثناء حضرت حورية بعد أن أخذ والدها عنوان المزارع من بائع اللّعب، واجتمعت الصديقتان بعد طول غياب.

32-يوسف بعلوج – مسرحيّة سأطير يوما ما-

يُعدّ نص مسرحيّة "**سأطير يوما ما**" للكاتب المسرحيّ يوسف بعلوج هو النّص الفائز بجائزة رئيس الجمهوريّة للمبدعين الشّباب، جائزة علي معاشي لعام 2014، حيث يبدو الحلم جليا لتلامسه مع الطِّفل، ليحلِّق بنا في عوالم الفضاء بشخصياته النّجومية (النّجوم)، القمر، الشّمس، الكواكب والشّهب، وبذلك فإنّ معالم المسرحيّة تجري في الفضاء الواسع الذي جمع بين 8 شخوص كلّها من عالم فضائي، متمثِّلة في (نجمة، وحش الظّلام (العمّ سراج)، شموسة، بدر، ضياء، نور، شهاب، نجيم ونجوم)، حيث تتكوّن من فصلين، **الفصل الأوّل** وفيه مشهدين :

المشهد الأوّل : وتبدو فيه شموسة متألقة تحاول مطاردة وحش الظلام بأشعتها وكلها تفاخر بقوتها وقدرتها على هزمه.

المشهد الثّاني : يُستهلّ بغناء بين النّجوم المرحة في الفضاء، ويخوضوا لعبة الغميضة في ما بينهم فتقع القرعة على نجمة التي تتأفّف في البداية، لكنّها ترضخ للأمر الواقع، غير أنّها تأخرت في العودة ولم يجدها أيّ شخص إلى أن سمعوا صوت صراخها فاكتشفوا بأنّها اختطفت من طرف وحش الظّلام، فبدأ أصدقاؤها في التّشاور بينهم للوصول إلى حل لإنقاذها.

الفصل الثّاني ويشتمل على ثلاثة مشاهد : **المشهد الأوّل :** حيث أصاب وحش الظلام صداع رهيب ممّا جعله يتأوّه لذلك، انتبهت له نجمة فبدأت بالاستفسار عن ذلك، وكيف هي معاملته حسنة معها، ثمّ إلحاحها على الاستماع لقصّته، فتكتشف بأنّ وحش الظّلام ما هو إلا نجمة مريضة بمرض (أطفال القمر) ويسمّى (سراج)، فوعدته بالمساعدة وشرح قصّته لباقي النّجوم، بعد أن تركها تعود لأهلها.

المشهد الثّاني : يحتدم صراع بين أصدقاء نجمة حول كيفية تخليصها من أيدي وحش الظّلام، بعد أن اتّفقوا على أن ينفذوا خطّة فكرتها أنْ يشغلوا وحش الظّلام في حين أنّهم في تلك الأثناء ينقذون نجمة، وذلك كله بعد توزيع المهام فيما بينهم ليكون حضور نجمة في آخر المشهد وتوضيحها لقصّة العمّ سراج جعلهم يتعاطفون معه ويتأسّفون لحاله.

المشهد الثالث والأخير : عودة نجمة للعمّ سراج وهي مع المساعدة التي وعدت بها، مع اعتذار الكلّ من وحش الظّلام (العمّ سراج) عن سوء معاملتهم له، ليُختتم النص المسرحيّ بأمنية الطّفل الذي كان يستمع لهذه القصّة من طرف والدته حالما بأن يصبح رائد فضاء.

للنصان المسرحيّان أبعاد تربوية وقيم ذات دلالات متعدِّدة، تراوحت بين المساعدة، الاحترام، حبّ الخير للغير، الوفاء، الإخلاص، عدم تصديق المظاهر الخادعة، بل الخبايا هي أساس معرفة الأشخاص وإدراك كُنْهِها الحقيقي.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم (رواية ورش)

أولا: المصادر

أ- المعاجم:

1- إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، دار المعارف، د. ط، القاهرة، 1981.

2- إبراهيم صحراوي، تحليل الخطاب الأدبي: دراسة تطبيقية، دار الآفاق، ط 2، الجزائر، 2003.

3- أحمد بلخيري، المصطلح المسرحي عند العرب، البوكيلي للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، المغرب، 1999.

4- جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، د. ط، القاهرة، د. ت.

5- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج 1، دار الكتاب اللبناني، د. ط، بيروت (لبنان)، 1982.

6- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، ج 3، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت (لبنان)، 2003.

7- الزمخشري، أساس البلاغة، تح: باسل العيون السود، دار الكتب العلمية، ط 1، لبنان، ج 1، 1998.

8- سعيد علوش، معجم المصلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، سوشبريس، ط 1، بيروت (لبنان)، الدار البيضاء (المغرب)، 1985.

9- كمال الدين عيد، أعلام ومصطلحات المسرح الأوروبي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط 1، الإسكندرية، 2006.

10-ماري إلياس، حنان حسن قصاب، المعجم المسرحي مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، مكتبة لبنان ناشرون، د. ط، لبنان، 1996.

11-محمد بوزواوي، قاموس مصطلحات الأدب، دار مدني للطباعة والنشر والتوزيع، د. ب، 2003.

12- محمد قاضي وآخرون، معجم السرديات، دار محمد علي للنشر، ط 1، تونس، 2010.

ب- المصادر العربية

1- أحمد بودشيشة، مسرحية المصيدة (مخطوطة).

2- أحمد بودشيشة، مسرحية محفظة نجيب، المؤسسة الوطنية للكتاب، د. ط، الجزائر، 1990.

3- أحمد حمومي، مسرحية الخياط الشجاع (مخطوطة).

4- جلول أحمد البدوي، مسرحية الحذاء الملعون، المؤسسة الوطنية للكتاب، د. ط، الجزائر، 1989.

5- الحافظ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مج 2، تح: أنس محمد الشامي، محمد سعيد محمد، دار البيان العربي، د. ط، الأزهر.

6- صلاح الدين باوية، أوبيريت شعرية تربوية: تاريخي أكبر معجزة، موفم للنشر والتوزيع، د. ط، الجزائر، 2008.

7- عبد العزيز شارف، القلم المغرور، موفم للنشر، وزارة الثقافة، د. ط، الجزائر، 2008.

8- محمد بلقاسم بن جيدل، مسرحية الاحتفال، موفم للنشر، وزارة الثقافة، د. ط، الجزائر، 2008.

9- مراد سنوسي، نصوص مسرحية رحلة ثلاثين سنة (1985- 2015)، منشورات بغدادي، د. ط، الجزائر، د. س.

10- مسلم أبو الحسين بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم، تح: محمد نظر الفاريابي، مج 2، كتاب (القدر)، ح 2657، دار طيبة للنشر والتوزيع، د. ط، الرياض، 1426ه.

11- مصطفى بخّوش، قصص مسرحية، ج 1، ج 2، دار الرّقى للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، بيروت (لبنان)، 2012، الغلاف الخارجي.

12- نبيلة قاسمي، مسرحية الحكواتي، موفم للنشر، وزارة الثقافة، د. ط، الجزائر، 2014.

13- نبيلة قاسمي، مسرحية شمس النهار، موفم للنشر، وزارة الثقافة، د. ط، الجزائر، 2014.
14- نصوص مسرحية للأطفال: الأعمال الفائزة في مسابقة المجلس الوطنية، منشورات المجلس، الجزائر، 2009.
15- يوسف بعلوج، مسرحية إنقاذ الفزاعة، دائرة الثقافة والإعلام، ط 1، الشارقة (الإمارات العربية المتحدة)، 2013.
16- يوسف بعلوج، مسرحية سأطير يوما ما، موفم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، د. ط، رغاية (الجزائر)، 2015.

ثانيا: المراجع:

أ- المراجع العربية

1- حبيب أبو تمام بن أوس الطائي، ديوان الحماسة، مطبعة التوفيق، د. ط، مصر، 1905.
2- سلام أبو حسن، حيرة النّص المسرحي بين التّرجمة والاقتباس والإعداد والتّأليف، دار الوفاء للطّباعة والنّشر، ط 03، الإسكندرية (جمهورية مصر العربية)، 2007.
3- أحمد بيوض، المسرح الجزائري: نشأته وتطوره، دار هومة، ط 2، الجزائر، 2011.
4- أحمد حمومي، المسرح في وهران: بعد الاستقلال، ج 2، دار رافار، د. ط، الجزائر، 2014.
5- أحمد زلط، أدب الطفل العربي: دراسة معاصرة في التأصيل والتحليل، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط 2، الإسكندرية، 1998.
6- أحمد زلط، أدب الطفولة أصوله مفاهيمه، .. مفاهيمه.. رواده، الشّركة العربية للنّشر والتّوزيع، ط 2، القاهرة، 1994.
7- أحمد زلط، في جماليات النص، الشركة العربية للنشر والتوزيع، د. ط، القاهرة، د. ت.
8- أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 1991.

9- إدريس قرقوة، التّراث في المسرح الجزائري (دراسة في الأشكال والمضامين)، ج 1، مكتبة رشاد للطّباعة والتوزيع، ط 1، سيدي بلعباس (الجزائر)، 2009.
10- بشير خلف، الكتابة للطفل بين العلم والفن، عاصمة الثقافة العربية، د. ط، الجزائر، 2007.
11- جمال محمد نواصرة، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطِّفل (النّظرية والتّطبيق)، عالم الكتب الحديث، ط 1، إربد (الأردن)، 2003.
12- جميل حمداوي، مسرح الأطفال بالمغرب، مكتبة المعارف، ط 1، الرباط، 2010.
13- حسن مرعي، المسرح التعليمي (الكتابة- الموضوعات- النماذج)، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، دار البحار، ط 1، بيروت (لبنان)، 2000.
14- حسن مرعي، المسرح المدرسي، دار ومكتبة الهلال، ط الأخيرة، بيروت، 2000.
15- حسن نجمي، شعرية الفضاء: المتخيل والهوية في الرواية العربية، المركز الثقافي العربي، ط 1، بيروت (لبنان)، 2000.
16- حمدي الجابري، مسرح الطفل في الوطن العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، القاهرة، 2002.
17- حنان عبد الحميد العناني، الدراما والمسرح في تعليم الطفل (منهج وتطبيق)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 5، الأردن (عمان)، 2000.
18- راقية بقعة، مسرح الطفل التجربة والآفاق، دار الفيروز للإنتاج الثقافي، د. ط، الجزائر، 2013.
19- رشاد رشدي، فن كتابة المسرحية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، القاهرة، 1998.
20- سالم أكويندي، ديداكتيك المسرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، الدار البيضاء، 2001.
21- سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال: أهدافه ومصادره وسماته، دار البشير للنشر والتوزيع، ط 1، عمان (الأردن)، 1993.
22- سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال: قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، عمان (الأردن)، 2006.

23- سيزا أحمد قاسم، بناء الرواية: دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، القاهرة، 1984.
24- صالح لمباركية، التأليف في المسرح، دار قانة للنشر والتوزيع، ط 1، باتنة (الجزائر)، 2013.
25- صالح لمباركية، المسرح في الجزائر: دراسة موضوعاتية وفنية، دار الهدى، د. ط، عين مليلة (الجزائر)، 2005.
26- صالح لمباركية، المسرح في الجزائر، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، ط 2، قسنطينة (الجزائر)، 2007.
27- صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، الغيث المسجم في شرح لامية العجم، مج: 2، دار الكتب العلمية، د. ط، بيروت (لبنان)، 1971.
28- عباس محمود العقاد، ابن الرومي: حياته من شعره، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، د. ط، القاهرة (مصر)، 2013.
29- عبد الرحمان المصطاوي، ديوان الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه، دار المعرفة، ط 3، بيروت (لبنان)، 2005.
30- عبد الرؤوف أبو السعد، الطفل وعالمه المسرحي، دار المعارف، ط 1، القاهرة، 1993.
31- عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز بن عبد الله الدخيل، رضوان إبراهيم، العلاج السلوكي للطفل أساليب ونماذج من حالاته، عالم المعرفة، د. ط، الكويت، 1993.
32- عبد العزيز حمودة، البناء الدرامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، مصر، 1998.
33- عبد القادر عميش، قصة الطفل في الجزائر: دراسة في الخصائص والمضامين، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ط 2، تيزي وزو، 2012.
34- عبد الله أبو هيف، التنمية الثقافية للطفل العربي، اتحاد الكتاب العرب، د. ط، دمشق، 2001.
35- عبد الله أبو هيف، المسرح العربي المعاصر قضايا ورؤى وتجارب، منشورات اتحاد الكتاب العرب، د. ط، دمشق، 2002.

36- عبد الله محمد الدرويش، الأطفال الطريق إلى المستقبل، دار البدر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، الجزائر، 2016.
37- عبد الملك مرتاض، فنون النثر الأدبي في الجزائر (1931- 1954)، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، د. ط، الجزائر، 1983.
38- عبلة محمود حمادي، مدخل إلى أدب الأطفال، دار أمجد للنشر والتوزيع، ط 1، عمان (الأردن)، 2017.
39- عز الدين جلاوجي، النص المسرحي في الأدب الجزائري: دراسة نقدية، وزارة الثقافة، د. ط، الجزائر، 2007.
40- عقل مهدي يوسف، متعة المسرح: دراسة في علوم المسرح نظريا وتطبيقيا، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2014.
41- علي أحمد باكثير، فن المسرحية من خلال تجاربي الشخصية، مكتبة مصر، د. ط، الإسكندرية.
42- علي الحديدي، في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 4، مصر، 1988.
43- عمر الأسعد، أدب الأطفال، عالم الكتب الحديث، ط 1، الأردن، 2003.
44- عيسى الشماس، مسرح الأطفال والفعل التربوي، ندوة بعنوان: علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائقة الفنية من الطفولة حتى الشباب، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، د. ط، دمشق، 2005.
45- عيسى عمراني، المسرح المدرسي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، د. ط، عين مليلة (الجزائر)، 2006.
46- فاضل الكعبي، كيف نقرأ أدب الأطفال دراسة ونصوص شعرية وقصصية ومسرحية، للنّشر والتّوزيع الوراق، ط 1، الأردن (عمان)، 2012.
47- فوزي عيسى، أدب الأطفال (الشعر، مسرح الطفل، القصة)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط 1، مصر (الإسكندرية)، 2007.
48- كمال الدين حسين، المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط 2، القاهرة، 2009.

49- محمد الأخضر السائحي، تاريخ أدب الطفل في الجزائر: أفكار.. تراجم.. نصوص، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، دار هومة، ط 1، الجزائر، د. ت.
50- محمد بري العواني، دراسات في أدب ومسرح الأطفال، اتحاد الكتاب العرب، د. ط، دمشق، 2013.
51- محمد بن سمينة، شخصيات لها تاريخ: محمد العيد آل خليفة، المؤسسة الوطنية للكتاب، د. ط، الجزائر، 1989.
52- محمد صولة، مظاهر الكتابة المسرحية بالمغرب: من هاجس التنظير إلى إنجاز العرض، المطبعة السريعة، ط 1، المغرب، 2014.
53- محمد يوسف نجم، المسرحية في الأدب العربي الحديث 1847- 1914، الجامعة الأمريكية، ط 3، بيروت، 1980.
54- محمود القليني، أدب الطفل في المسرح، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط 1، دسوق (مصر)، 2015.
55- محمود سعيد، النزعة التعليمية، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط 1، 2009، القاهرة.
56- منتصر ثابت، المسرح الحديث للطفل ومسرحياته تطبيقية، الهيئة العامة المصرية للكتاب، د. ط، القاهرة، 2015.
57- نبيل عبد الهادي، سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلّم الأطفال، دار وائل للنشر، ط 1، عمان (الأردن)، 2004.
58- نجيب الكيلاني، أدب الأطفال في ضوء الإسلام، مؤسسة الإسراء للنشر والتوزيع، ط 1، قسنطينة، 1986.
59- نجيب بن خيرة، الأديب موسى الأحمدي نويوات حياته وآثاره، اتحاد الكتاب الجزائريين (دار هومة)، ط 1، الجزائر، 2002.
60- نعيم عودة، واحة مسرح الطفولة (مسرحيات وأناشيد)، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2011.
61- هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، القاهرة، 1986.

62- هيثم يحيى الخواجة، القيم التربوية والأخلاقية في مسرح الطفل (التجربة السورية)، دائرة الثقافة والإعلام، ط 1، الشارقة (الإمارات)، 2009.

د- المراجع المترجمة

1-دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، تر: منير السعيداني، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، ط 1، ليون، بيروت، 2007.

2-لايوس ايجرى، فن كتابة المسرحية، تر: دريني خشبة، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ط، القاهرة، د. ت.

ه- المجلات والدوريات

1-أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصية الطفل، مجلة جامعة دمشق، مجلد: 27، ع 1+ ع 2، دمشق، 2011.

2-بسام محمد سليم، المسرح المدرسي، مجلة التربية والتعليم، ع 16، 1989.

3-عثمان أشقرى، وجهة نظر حول ندوة المحمدية للمسرح والتربية، مجلة التربية والتعليم، ع 16، 1989.

4-العيد الجلولي، اللغة في الخطاب السردي الموجه للأطفال في الجزائر، مجلة الأثر(مجلة الآداب واللغات -جامعة ورقلة-)، ع 03، 2004.

5-محمد إبراهيم عيد، الإبداع وثقافة الطفل، مجلة الطفولة والتنمية، مج 6، ع 21، 2014.

6-محمود الشتيوي، ملحوظات حول المسرح التربوي، التجربة البريطانية، مجلة عالم الفكر، ع 4، 1988.

و- الرسائل الجامعية

1-عبد الرحمن علوش، المسرح التعليمي في دراما الطفل: مسرحية هاري وفاري والألوان لعبد القادر بلكروي أنموذجا، رسالة ماجستير، وهران، 2014.

2-عز الدين بونيت، الشخصية في المسرح المغربي بنيات وتجليات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير، سلسلة الأطروحات والرسائل: 2، مطبعة المعارف الجديدة، د. ط، الرباط، 1992.

3-فاضل عباس المويل، مسرح الأطفال في الكويت كوسيلة فنية وتربوية، أطروحة دكتوراه، د. ط، الكويت، د. ت.

4-ريزوق زغلاش هناء، النص المسرحي للأطفال في الجزائر: دراسة في البناء الفكري والتربوي لمسرحيات عز الدين جلاوجي، رسالة ماجستير، المسيلة، 2012.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مقدمة.....	أ- ح
مدخل: الأدب المسرحي الموجه للطفل.....	**1- 23**
أولا: مفهوم ثقافة الطفل.....	**2- 5**
ثانيا: مفهوم أدب الأطفال وأجناسه.....	**5- 23**
1-تعريف أدب الأطفال.....	5
أ- مراحل الطفولة وأهميتها.....	5- 14
ب- الفرق بين أدب الصغار وأدب الكبار.....	14- 16
2- أجناس أدب الأطفال.....	16- 17
3- موضوعات أدب الأطفال.....	17- 19
4- أهداف أدب الأطفال.....	19- 23
الفصل الأول: نشأة الأدب المسرحي الموجه للطفل.....	**24- 81**
أولا: ماهية الأدب المسرحي الموجه للطفل (مسرح الطفل).....	**26- 30**
1-تعريف مسرح الطفل.....	26- 30
ثانيا: الأدب المسرحي الموجه للطفل: نشأته وتطوره.....	**30- 62**
I. الأشكال المسرحية الموجهة للطفل في التراث العربي القديم.....	30- 32
II. الأدب المسرحي الموجه للطفل: نشأته وتطوّره.....	32- 60
1-نشأة مسرح الطفل في العالم الغربي.....	32- 42

أ- الاتحاد السوفياتي.....	35- 36
ب- الولايات المتحدة الأمريكية.....	36- 37
ج- ألمانيا.....	**38- 39**
د- بريطانيا.....	**39- 41**
ه- فرنسا.....	41- 42
2- نشأة مسرح الطفل في العالم العربي (مختلف البلدان العربية).....	42- 54
أ- مصر.....	43- 46
ب- سوريا.....	46- 48
ج- العراق.....	48- 49
د- الأردن.....	49
ه- الكويت.....	49- 51
و- المغرب.....	51- 54
3-نشأة المسرح الموجه للطفل في الجزائر.....	54- 60
أ- مرحلة ما قبل الاستقلال.....	54- 57
ب-مرحلة ما بعد الاستقلال.....	57- 60
ثالثا : أهمية مسرح الطفل.....	**60- 61**
- بين المسرح الموجه للطفل ومسرح الكبار.....	61- 63
رابعا : إعداد المسرحية حسب مراحل الطفولة.....	**63- 67**

خامسا : الأنواع المسرحية الموجهة للطفل في الجزائر وموضوعاته.....	**80 -67**
1-أنواع المسرح الموجه للطفل (مسرح الطفل).....	73 -71
2-موضوعات مسرح الطفل في الجزائر.....	79 -74
أ- الموضوعات التاريخية.....	75 -74
ب- الموضوعات التعليمية.....	76 -75
ج- الموضوعات الاجتماعية.....	77 -76
د- الموضوعات الدينية.....	79 -77
ه- الموضوعات الفكاهية (السّاخرة).....	80 -79
الفصل الثاني: بناء الشخصيات واللغة في مسرح الطفل الجزائري.....	**122 -82**
أولا: ماهية الشخصية.....	**88 -84**
1-لغة.....	85 -84
2-اصطلاحا.....	88-85
ثانيا: بناء الشخصية في مسرح الطفل الجزائري.....	**90 -89**
ثالثا: البناء الفني للشخصية في الأدب المسرحي الموجه للطفل.....	**121 -90**
1- أ- بناء الشّخصية في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل "محفظة نجيب"	91
ب- أنواع الشّخصيات المسرحيّة في النص المسرحي الجزائري الموجّه للطّفل.....	98 -91
2-أ- بناء الشّخصية في النص المسرحي الموجّه للطّفل "القلم المغرور"، "الاحتفال".....	100 -98

ب- أنواع الشّخصيات المسرحيّة في النص المسرحي الموجّه للطّفل "القلم المغرور" و "الاحتفال"	101- 116
3-أ- بناء الشّخصية في النص المسرحي الموجّه للطّفل "الشجرة"، و "الحمامة"	116
ب- أنواع الشّخصيات المسرحيّة في النص المسرحي الموجّه للطّفل	117- 121
الفصل الثالث: بناء اللغة الحوار في النص المسرحي الجزائري الموجه للطفل.....	**123- 153**
أوّلا : اللّغة المسرحيّة.....	125- 139
1- تعريف اللغة.....	125- 126
أ- لغة.....	125
ب- اصطلاحا.....	125- 126
2- اللّغة المسرحيّة بين العاميّة والفصحى.....	126-128
3- المسرحية الشّعريّة في الأدب الجزائري.....	128- 129
4- مستويات اللّغة المسرحيّة.....	129
5- بناء اللّغة في النص المسرحي الجزائري "محفظة نجيب" لــ: أحمد بودشيشة.....	130- 133
6- بناء اللّغة في النص المسرحي الجزائري "الشجرة" لــ: صالح لمباركية	133- 137
7-بناء اللّغة في النص المسرحي الجزائري "القلم المغرور" لــ: عبد العزيز شارف.....	137- 139
ثانيا: الحوار المسرحي.....	**140**
1- سمات الحوار.....	141
2- بناء الحوار في نص مسرحية "محفظة نجيب" لــ: أحمد بودشيشة.....	141- 142
3- بناء الحوار في نص مسرحية "القلم المغرور" لــ: عبد العزيز شارف.	142- 144
4-بناء الحوار في النص المسرحي "الاحتفال" لــ : "بن جيدل بلقاسم".....	144- 149

5-بناء الحوار في النص المسرحي "محاورة بين العلم والجهل" و"محاورة بين غني وفقير" لـــ: الأحمدي نويوات.....	149- 152
الفصل الرابع: الحبكة والصراع والفضاء الزمكاني في مسرح الطفل الجزائري	**154- 205**
المبحث الأول: الفضاء الزمكاني في النص المسرحي الجزائري الموجه للطفل.	**156- 178**
أولا: مفهوم المكان المسرحي.....	**156- 158**
ثانيا: مفهوم الزمن المسرحي.....	**159- 160**
ثالثا: المكان والزمن المسرحي في النص المسرحي الجزائري الموجه للطفل..	**160- 178**
1. بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "سأطير يوما ما" لـــ: يوسف بعلوج.....	160- 162
2. بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "الغابة السعيدة" لـــ: حسن ملياني.....	163
3. بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "القلم المغرور" لـــ: عبد العزيز شارف.....	164
4. بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "محفظة نجيب" لـــ: أحمد بودشيشة	164- 165
5. بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "الشجرة" لـــ: صالح لمباركية	165
6. بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "الطمّاع" لـــ: مصطفى بخوش	165- 167
7. بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "الطفل الأناني" لـــ: مصطفى بخوش.....	167-169
8. بناء الفضاء الزمكاني في نص مسرحية "خيوط الفجر" لـــ: عز الدين جلاوجي.....	169- 178
المبحث الثاني: الحبكة والصراع في النص المسرحي الجزائري الموجه للطفل	**179- 204**
أولا:مفهوم الحبكة.....	**179- 180**

ثانيا: الصراع في المسرحية.....	**183 -180**
1- مفهوم الصراع.....	181 -180
2- أنواع الصراع.....	183 -181
ثالثا: الحبكة والصراع في النص المسرحي الجزائري الموجه للطفل.....	**205 -183**
1. بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "محفظة نجيب" لـــ: أحمد بودشيشة	184-183
2. بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "القلم المغرور" لـــ: عبد العزيز شارف.....	186 -184
3. بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "سرّ الحياة" لـــ: أحسن ثليلاني	188 -186
4. بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "الخط... نقطة" لـــ: أحسن ثليلاني.....	190 -188
5. بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "مضار الجهل والخمر والحشيش والقمار" لـــ : محمد العابد الجلالي.....	193 -191
6. بناء الحبكة والصراع في نصي مسرحيتي "محاورة بين غني وفقير" و "محاورة بين العلم والجهل" لـــ: "موسى الأحمدي نويوات".....	196-193
7. بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "الأسد والحطابة" لـــ: مراد سنوسي.....	199-197
8. بناء الحبكة والصراع في نص مسرحية "الحكواتي" لـــ: نبيلة قاسمي..	202 -199
9. بناء الحبكة والصراع في نصوص مسرحية لـــ: مصطفى بخوش.....	204 -202
خاتمة.....	**211 -206**
الملحق.....	**255 -212**
قائمة المصادر والمراجع.....	**265-256**

فهرس الموضوعات.....	273-266

ملخص البحث

تناول البحث البناء الفني للنصوص المسرحية الجزائريّة الموجّهة للطِّفل تحديدا، بحيث استهدفت هذه الدراسة استظهار كيفية صياغة وتشكيل الكاتب المسرحي الجزائري عناصر البنية الفنيّة (الشّخصية، الزّمان، المكان، اللّغة، الصّراع والحبكة) للعمل المسرحي (النص المكتوب) حتى تتناسب مع حاجيات ومتطلبات الطّفل.

كما سعت هذه الدّراسة إلى نفض الغبار عن الكُتَّاب المسرحيين الجزائريين الذين يستهدفون الفن في ذاته، محاولة لإنصافهم.

اللغة الفرنسية:

Résumé de l'exposé:

la recherche est porté sur la construction artistique de pièces de théâtre algériennes spécifiquement destinées à l’enfant, alors que cette étude visait à mémoriser comment le dramaturge formule et forme les éléments de la structure technique (le personnage, le temps , le lieu, la langue , le conflit et le complot) pour le travail théâtrale (le texte écrit) pour répondre aux besoins et aux exigences de l'enfant .

Cette étude visait également à donner plus d'importance aux dramaturges algériens qui donnent de l'importance au travail artistique au sens propre du mot pour redorer leur image.