



مسرحة المناهج الدراسية في الجزائر بين المعمول والمأمول

Dramatization of school curricula in Algeria between the applicable and the expected

أ.د. أسماء غجاتي*

جامعة محمد بوضياف المسيلة - الجزائر -
ص ب 166 اشبيليا، 28000 المسيلة - الجزائر -

asma.ghedjati@univ-msila.dz

المخلص:

معلومات المقال

تأتي هذه الورقة البحثية لتسلط الضوء على مسألة استخدام المسرح كوسيط تربوي، من خلال مسرحة المناهج الدراسية، بإعادة تنظيم الخبرة والباسها ثوبا دراميا جديدا، وذلك لخدمة وتفسير وتوضيح المادة التعليمية، ولو أمكن تنفيذه فقط في إطار الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بحسب ما أشارت إليه العديد من الدراسات، ذلك أننا أصبحنا أكثر وعيا بحاجة المتعلم / الطفل إلى وجبات سمعية وبصرية في مقابل الواجبات المدرسية. وقد كان العمل بأخذ عينات محدودة من المؤسسات التربوية لاستكشاف مدى ارتباط المسرح بأنشطة التعلم، وإدراجه ضمن المناهج الدراسي، وأيضا مدى اهتمام المؤسسات الرسمية باعتباره من السياسة الثقافية والتربوية الشاملة.

تاريخ الارسال:

2024/02/25

تاريخ القبول:

2024/04/22

الكلمات المفتاحية:

- ✓ المسرح المدرسي
- ✓ مسرح القسم، المسرحة
- ✓ المناهج الدراسي

Abstract :

Article info

This research paper sheds light on the issue of using theater as an educational medium, through the curriculum theater, by reorganizing the experience and dressing it in a new dramatic dress, in order to serve, interpret and clarify the educational material, even if it can be implemented only within the framework of the first cycle of basic education, according to several studies, as we have become more aware of the learner / child's need for audio-visual meals in exchange for school assignments Limited sampling of educational institutions has been undertaken to explore the extent to which theatre is linked to learning activities, and its inclusion in the curriculum, as well as the extent of interest of official institutions as a cross-cutting cultural and educational policy

Received

25/02/2024

Accepted

22/04/2024

Keywords:

- ✓ School Theater
- ✓ Department Theater
- ✓ Dramatization
- ✓ Curriculum
- ✓ Second Generation Books:

1. مقدمة

يقتضي الحديث عن المسرح المدرسي بصفة خاصة ومسرح الطفل بصفة عامة دراية بمجال التدريس وإلماما ببيكولوجية الطفل، والاطلاع على كل النظريات التربوية، مع التسلح بالمقاربات البيداغوجية والديداكتيكية أثناء الشروع في ملاحقة هذا المشروع من أي جانب كان. لذلك سيكون تتبع المفهوم المقصود هنا تدريجيا بمحاولة فصله عن مفاهيم أخرى تتقاطع معه. والأمر نفسه يتعلق بمصطلح المسرحية، الذي سنقتصر على تحديد مفهومه وفق النظرة التي نعالج ضمنها الموضوع، ذلك أنه مصطلح استخدم في سياقات متنوعة ومختلفة، وقد يحدث هناك ارتباك كبير في استعماله.

2. بسط مفاهيم:

1.2. المسرح المدرسي: School Theater

"نوع من النشاط المسرحي يتم في إطار المدرسة ويشكل جزءا من العملية التربوية، ويُمكن أن يقتصر هذا النشاط على تقديم العروض المسرحية، كما يمكن أن يكون أكثر تكاملا فيشمل وضع تصور لمشروع ما وكتابة نص وتحضير عرض وتقديمه بإشراف منشط درامي" (إلياس - قصاب حسن، 1997، صفحة 448)

نلاحظ هنا أن مفهوم المسرح المدرسي في المعجم المسرحي هو مفهوم عام، حيث لا يخرج من مفاهيم أخرى تتداخل معه:

- فهو أولا (نوع من النشاط المسرحي) **Animation Theatrical** وهو مصطلح يأخذ عدة مفاهيم تتنوع أسباب وضعه أول مرة سواء في الغرب أو في مجتمعات العالم الثالث (حيث يرتبط بالحركة الاجتماعية وحتى السياسية...)، أو على أساس ما ألحق به من مفاهيم جديدة وفقا لتطوره (حيث أصبح يرتبط بمهمات المخرج والدراماتورغ والكاتب المسرحي). وإنّ "من أبرز مظاهر التنشيط المسرحي الألعاب ذات الطابع الدرامي الارتجالي التي تجدد صدى لدى جمهور الأطفال واليافعين في المدارس والمراكز الثقافية، وفي أماكن العمل..." (إلياس - قصاب حسن، 1997، صفحة 149)، وما دام هذا النشاط يجمع بين الممثل والمتفرجين في مكان واحد، فهو وسيلة للتواصل، ومنه يمكن أن يكون له دور لخلق علاقات جديدة بين طرفي العملية التعليمية أي بين المعلم والمتعلم لتجاوز مجرد تلقين المعلومات والمعارف إلى تربية الحس الدرامي للمتعلم، وتنمية القدرة على التعبير والحوار والإبداع.

- وهنا نكون عند الجزء الثاني من مفهوم المسرح المدرسي (ويشكل جزءا من العملية التربوية)، الذي يشمل الأنشطة المسرحية التي تقررها وتحدها المدرسة، أي تلك الممارسة المسرحية التي تحمل طابع الدرس، فتتم من طرف المتعلمين وبإشراف معلم المادة التعليمية، وفي فضاء القسم (حجرة الدراسة)، وذلك تبعا لما تستدعيه مواقف تعليمية معينة، تتعلق بالمنهاج الدراسي. مع الإشارة إلى إمكانية أن يكون ذلك ضمن حصة المسرح المدرسي، بإشراف المدرس، أو موجه فني، إن كان الأمر يتعلق بالبلدان التي تتبنى هذا النوع من الحصص في برامجها الدراسية. وهنا يمكن أن يتم تحضير العرض المسرحي مباشرة وهو جاهز، كما يمكن أن يتم تحضيره وفق كل متطلباته الأساسية بالتعاون بين كل المشاركين في العملية التربوية، أو بحضور منشط درامي كما سبق الذكر.

- كما إنه يشمل تلك الأنشطة المسرحية التي يقوم بها سواء التلاميذ أو بعض الفرق المسرحية التي تشتغل في هذا المجال (أي مجال تقديم عروض مسرحية للأطفال أو للمتدربين)، في فضاء المؤسسات التربوية والتعليمية مهما كان طابعها عاما أو خاصا، حيث يمكن أن تكون في قاعات عروض خاصة في هذه المؤسسات.

ويمكن هنا أن نخرج من هذا المفهوم مسرح الطفل / **Children's Theatre** الذي يعتبر أعم من المسرح المدرسي - فهذا الأخير هو أهم أنواع مسرح الطفل - ذلك أنّ فضاءه لا يتعلق بفضاء المؤسسات التربوية والتعليمية، كما أنّ الأطراف التي تنشطه - سواء تعلق الأمر بالممثلين أو المدرسين - ليس من الضروري أن يكونوا من قطاع التربية والتعليم، فقد نجدهم من داخل المؤسسة المدرسية أو من خارجها.

ويطرح مسرح الطفل عدة إشكاليات من أهمها: تحديد أنسب مدارس التمثيل التي يمكن اعتمادها بالنظر إلى طبيعة الطفل أي: "الاتجاه نحو التمثيل للطفل - أن يكون الطفل مجرد متفرج مستهلك للمسرح - أو الاتجاه نحو التمثيل مع الطفل - أن يكون عدد من الأطفال الموهوبين، مشاركين في الأداء التمثيلي في المسرحية التي يشاهدها الأطفال فحسب بتمثيل مسرحيتهم" (سلام، 2004، صفحة 18)، وإن الأمر يختلف بين كل هذه الحالات (التمثيل للطفل - التمثيل مع الطفل - الطفل يمثل)، وهي قضية تستدعي دراسة دقيقة تتعلق ببحث هذه الاتجاهات والمدارس الفنية انطلاقا من خلفياتها وأسسها التي ربطت من خلالها بين فن التمثيل والعلم، بالإضافة إلى ضرورة تتبع مراحل النمو المختلفة عند الطفل ومنه ربطها بهذه الأسس.

2.2. مسرح المناهج الدراسية:

تعتبر "من أهم الوسائط التعليمية التي تحقق الخبرات المباشرة للطلاب سواء المؤدي منهم أو المتلقي، فهي تتميز بطرقها الإيجابية بالنسبة للمشاركين فيها لأنها تعمل على اندماجهم إيجابيا في العلوم التي يتلقونها بدلا من أن يكون موقعهم منها سلبيا لذا نجد الطلاب يرددون دروسهم من خلال صياغة مسرحية تتناول أحداثا تديرها شخصيات ترمز إلى عناصر المادة العلمية المسرحية تنطق بحوار متدفق يعمل على شرح وتبسيط المعلومة الدراسية بطريقة غير مباشرة في قالب محبب إلى قلوبهم سهل على أذهانهم". (سلام، 2004، صفحة 129) فإدخال المسرح في مناهج التدريس، أي وضع نموذج لتنظيم المحتوى الدراسي والبأسه ثوبا دراميا، يمكن أن يستثمر المعلومات المدرسية ويطورها، ويأخذ شكل الإبداع الجماعي والارتجال بإشراف منشط يهتم بالعملية التحضيرية أكثر من النتيجة النهائية وتقديم العرض. و" من خلال استخدام هذا الأسلوب يمكن أن نغير وجه العملية التعليمية بصورتها العقيمة التي نشهدها في مؤسساتنا التعليمية. والتي تقف أهدافها عند حد ثقافة الذاكرة من حفظ واسترجاع والنتيجة النهائية كما يدركها الجميع". (العربي النقيب، 2002، صفحة 101) وإن استخدام مسرح المناهج عملية تساعد على تنمية مدارك الطفل وسبر مواهبه، وتشجيع حس المبادرة والإبداع لديه ودفعه للكتابة والتعبير عن نفسه، وتنشيط خياله وقدرته على التواصل الحركي.

3. المسرح وسيلة من وسائل التعليم:

يعرف التدريس بأنه: "مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس فلا بد للمعلم أن يوفر مجموعة من الإمكانيات والوسائل، ويستخدمها بطرق وأساليب معينة

لوصول إلى أهدافه، وعليه أن يتأكد من صلاحية طرقه وأساليبه وأدواته ووسائله، ومن مدى ارتباطها بالأهداف التي يسعى إليها" (أبو حويج، 2000، صفحة 173) ثم إن أساليب التدريس تعود إلى اختيار المعلم الذي يضعها وفقاً لمجموعة من المتغيرات كمحتوى المادة، ومستواها، ومستوى الأهداف، ومستوى التلاميذ وميولهم، ذلك أنه يستخدمها في تفاعله مع التلاميذ. حيث يمكن أن نتحدث عن ملء خزان المعلومات والأفكار والمفاهيم والنظريات، ثم تصنيفها وتفسيرها الذي يكون في المرحلة الابتدائية، ليساعد على النمو العقلي والإنساني للمتعلم. ولكن لا يجب أن يكون الأمر عن طريق تراكم المعلومات بل بوضع خطة منتظمة ومراسماً مستمرا من المعلمين، لتسهيل وصول المعرفة إلى المتعلمين، من خلال طرح الأسئلة وتحليل النصوص وإدراك فائدتها، مما يسمح لهم بتحليل مشكلات ما - قد تكون اجتماعية- ووضع حلول لها انطلاقاً من النصوص المقدمة، فيحصل نمو في المعرفة والتفكير.

ويمكن أن يتطابق هذا الكلام مع نموذج بيداغوجي معمول به في الجزائر هو بيداغوجيا الكفاءات / النموذج البنائي (الجيل الثاني)، وهي طريقة تربوية تخالف نمط التدريس بالأهداف (الجيل الأول) الذي يركز على الكم والتراكم، من خلال الانشغال بصياغة آلاف الأهداف الإجرائية لسنة دراسية، مما يشنت جهود المعلم من جهة، ويثبط الإبداع والحرية للمتعلم. كما إن التدريس بالكفاءات يخالف طريقة تربوية أخرى هي بيداغوجيا المحتويات التي "تعتمد أساساً على تنمية العقل وصله. وتربيته بتكديس المعارف النظرية مع الاقتران بالتعليم الموسوعي (الحشو)، والاقتصار على الجانب المعرفي للمادة" (الأزهر بالقاسمي - معوش، 2019، صفحة 174) وبالتالي يكون المعلم هو المرجع الأساسي والمطلق للمعرفة، ويتجرد حينئذ المتعلم من قدراته ومواهبه وطموحاته وحاجاته. لذلك فالتدريس بالكفاءات طريقة "ترفض نظرية تزويد المتعلم بمجموعة من المعارف الجاهزة (لا تهتم بالمعرفة النظرية بقدر اهتمامها بالكفاءات)، وإن التعلم وفق النظرية البنائية هو الذي يحدث نتيجة وضع المتعلمين أمام مشكلات حقيقية متدرجة الصعوبة، تنمي قدراتهم العقلية، ضمن أنشطة تعالج أهدافاً عقلية ووجدانية ومهارية، وتجعلهم في نهاية المطاف قادرين على توظيف تلك القدرات والطاقات بشكل فعال". (الأزهر بالقاسمي - معوش، 2019، صفحة: 174 - 175)

وضمن هذه المقاربة الجديدة في الممارسة التعليمية والتربوية نجد أنها تستدعي عدة عوامل تساعد في نجاحها؛ فمن أهم ما يمكن أن يأهل المدرسة ويجعلها فضاء لاستثمار ميولات وذكاء المتعلم هو المسرح. قد يقول قائل إن الحديث عن المسرح المدرسي في الجزائر ليس وليد اليوم، وإنه استخدم في مجال التربية والتعليم نتيجة تطور نظريات التربية، وتحديث طرق ووسائل التدريس. حيث تؤكد الدراسات العلمية نجاح عملية مسرحية المناهج واستعمال النشاط الفني كوسيلة تربوية- بما تتضمنه من تجانس بين الفكر المطروح والشكل الفني- مع المتعلمين خاصة في السن المبكرة من حيث الاستيعاب والقبول السهل. إذ "يصبح الطفل مستعداً للاستماع إلى الأناشيد والتراجم والحكايات بشيء من الدقة، وبالصيغة الأساسية التي وردت عليها، وهي سمة يمكن الاتكاء عليها، لنقدم له كثيراً من المعارف والقيم عن الانتماء الاجتماعي والمعتقدات التي يحتكم إليها" (عبد الحميد الموسى، 2010، صفحة 116)، من المفاهيم السلوكية كالتعاون، والاحترام والصواب والخطأ...

ونقصد هنا الشريحة العمرية بين السادسة والثانية عشرة، ولو أن هناك من الباحثين من قسمها إلى مرحلتين: (من 6 إلى 9 سنوات) وهي مرحلة الطفولة المتوسطة، و (من 10 إلى 12 سنة) وهي مرحلة الطفولة المتأخرة (عبد الحميد الموسى، 2010، صفحة: 115)، وقد قابل سيغموند فرويد **Sigmund Freud** المرحلة ما بين السادسة والعاشر من العمر بما يسمى مرحلة

الكمون حيث إن "الطاقة الجنسية تختفي لتصل إلى مرحلة من الكمون؛ حيث تنمو لدى الطفل القوى النفسية؛ فنجده يميل إلى جماعة الرفاق، وينهمك في التعلم، وتنمية أناه الأعلى، وتتوجه الدوافع غير المقبولة اجتماعيا إلى مستويات ثقافية، مثل: الرياضة، والميول الفكرية، والعلاقات الأخوية..." (زين الدين الطفيلي، 2004، صفحة 43)، والمعلم حينئذ يستطيع تقديم أدب وفن يمكّن المتعلم من التذوق والمتعة وتقوية الخيال وبالتالي يصل إلى المعرفة العقلية التي تفضي إلى تعديل السلوك، وإمكانية الإبداع من خلال تنشيط الخيال وقوة التصور الذي تنميه هذه الوسيلة في عرض الحقائق والمعلومات. خاصة وأنا نعلم أن الطفل (لا يُلقَّن) عندما يتلقى قصة مهما كانت وسائل تقديمها، فالأدب إبداع لغوي يقدم معرفة جمالية، والوظيفة الجمالية هي التي تحدد نوعه بوصفه أدبا، وإن كان من تميز لأدب الأطفال عموما، فهو أنه يتوجه لمتلق معروف، تمثل قدرات تلقبه عاملا أساسيا من عوامل تشكل هذا الأدب الذي يكتب خصيصا له.

4. امتداد أزمة:

رغم أهمية المسرح بالنسبة للمتعلمين، إلا أننا نشهد انحسارا لحركة المسرح مع المتغيرات التي طرأت على الثقافة بشكل عام، ومع اضمحلال دوره في التغيير الاجتماعي، وهذه المشكلة أسباب كثيرة، منها اقتصادية، وإدارية، وتقنية، وفنية، وربما أهم من كل هذا غياب الجمهور، الذي يعتبر أهم طرف في العرض المسرحي بل إنه "الهدف الرئيسي لهذا النشاط" (بوكروخ، د ت، صفحة 7)، إذ لا يمكن أن ندعو عملا فنيا مسرحيا إذا لم يتم تقديمه أمام الجمهور. وربما ترجع ظاهرة عزوف الجمهور عن المسرح، لعدم تقديم العروض التي تتناسب مع واقعه، وأذواقه، ورغباته، بل إن من العروض ما هو مبتذل وسطحي بغياب النصوص الجيدة أو غياب المبدعين الأكفاء، كما أن للتقطع في الإنتاج المسرحي وعدم استمراريته اليد الطولى في ذلك، وبالتالي استبداله بما تقدمه الفضائيات ووسائل التكنولوجيا الأخرى. و في ظل غياب الوعي المسرحي عند المتلقي العربي عموما و الجزائري بصفة خاصة، فإننا لو خصصنا الحديث عن المسرح المدرسي فنجد أن أبعاد هذه الأزمة تمتد إليه، خاصة وأن المؤسسات الرسمية لا تولي له أهمية كبيرة، التي لم تتوجه بإدراجه بصورة واضحة في مناهج التعليم، رغم أن هناك علاقات تماس بينه وبين أشكال مسرحية أخرى تمثل الخطوات التالية التي تستكملها، وأقصد: المسرح الجامعي **University Theatre**، ومسرح الهواة **Amateur Theatre**. وعلى الرغم من مرور أعوام من الحديث عن وجوب استنبات المسرح في حقل التعليم الجزائري، إلا أنه لم تظهر نشاطات مسرحية مدرسية بحتة، ولا إطارا نظريا لها يكون في شكل خطة تتضمن نصوصا إرشادية للمعلمين، أو ندوات، أو إصدارات، أو حتى مقالات متخصصة، أو من خلال إشراك موجهين للنشاط المسرحي على مستوى وزارة التربية، (فالتنظير في واد والتطبيق في واد آخر).

5. سؤال البداية:

هل هناك مسرح في المدرسة الجزائرية؟

قمنا بزيارة بعض المدارس بصورة عفوية حتى يتسنى لنا الإجابة عن هذا السؤال، حيث لم نضع أي أساس لاختيارنا لها، وقد تحاورنا مع بعض معلميهما، للإجابة عن السؤال السابق. فكانت كل الإجابات الأولية بالنفي، حتى خلنا أناسا عن أمر ليس من ثقافتنا، ولا يتعلق بعاداتنا وتقاليدينا. ولكن بعد التعمق أكثر في بعض المفاهيم المتعلقة بالعملية التربوية، وطرق التدريس ووسائله، عرفنا أن

هناك ما يعرف بمسرحة الحدث، الذي يرتبط بمفهوم آخر هو فهم المنطوق (النص المنطوق). وقد أكد الكل أن لا حديث عن (المسرح) و (مسرحة الأحداث) ضمن الندوات التي تجمع المعلمين بالمشرفين على العملية التربوية في مستويات أخرى من مديريين ومفتشين، وإذا كان مثل هذا الأمر فإنه لا تحليل عميق ودقيق له. كما أن الجهات الرسمية لم توضح هذه المفاهيم (الجديدة) بدقة، إلى درجة أن بعض المعلمين الذين تحرينا معهم الأمر يتعاملون معها بمفاهيم سابقة معروفة في برامج التعليم كالتعبير الشفوي. أو إنهم يتعاملون مع تلاميذهم باستعمال الحوار واللجوء إلى الحركات (أو الإيماءات كما أسموها) لأجل تقديم المعلومات. أما أن يعرفوا أن الأمر يتعلق بفن فلا، وهنا يتبين أكثر ما أشرنا إليه من قبل عن انحسار المسرح وتدني الوعي المسرحي عند المتلقي العربي عموماً والجزائر بصفة خاصة، وأن العلاقة غير واضحة بين المشرفين على التعليم مهما كانوا وفن المسرح، أو على الأقل المسرح المدرسي ومسرح الطفل. وبالتالي يكون العمل وفق تصرف وتقدير المعلمين، حيث يتأسس وفق نظرتهم إلى عملية التعليم، " فالمعلم الذي يشعر بأنه موجه وباحث مرشد ومعد للمواد التعليمية، لا بد وأن يستخدم طرقاً ووسائل تعليمية تعطي الطالب الفرصة للقيام بالنشاط التعليمي بطريقة ذاتية" (أبو حويج، 2000، صفحة 175) كما أن المعلم الذي يرى بأن التلقين هو أساس التعليم فإن طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه النظرة.

6. عود على بدء:

تحصلنا على هذه المعلومات في أول خطوة لنا، حيث وجدنا أن من أصل ست معلمات فإن معلمة واحدة فقط أفادتنا بمصطلح (مسرحة الحدث) وعرفته بطريقة تلقائية، حيث قالت: إن هناك بعض المواد -أو الدروس- التي يمكن للمعلم أن يستعين في تقديمها ببعض ما يتعلق بالمسرح من عناصر الحوار. كأن يجعل المتعلم يعيد سرد ما يتعلمه من نصوص (نصوص منطوقة) قد قُدمت له وأفيد بمفهومها، وذلك بطريقته الخاصة، وذلك باستعمال وسائل لغوية وغير لغوية.

أمّا عن الوسائل اللغوية فإنها تتعلق بما في ذاكرة المتعلم من ألفاظ ومفردات حتى وإن كانت بسيطة ليضعها ضمن أساليب، ويعيد سرد ما فهمه مما كان المعلم قد قدمه له خلال الدرس، ولكن يكون ذلك في إطار حوار.

وبالنسبة للوسائل غير اللغوية فتتعلق بالإشارات التي يمكن أن يستعملها المعلم -لأننا علمنا أن استعمال الإشارات يكون من طرف المعلمين، مع أننا نرى بضرورة إستعمالها من طرف المتعلمين - ليساعد المتعلم على استكمال عملية السرد، حتى يستطيع أن يسترجع ما تحصل عليه من معلومات سابقة بأسلوب آخر أو أن يسرد قصصاً أخرى، لها علاقة بالمحيط الأسري أو الاجتماعي وتصب في الموضوع ذاته.

ويمكن أن نستنتج ما لهذه العملية على بساطتها من فائدة من خلال إدماج الكل في الدرس، وتجاوز مشكل تفاوت المستوى بين التلاميذ، مادامت هذه الوسيلة تفتح أفق الخيال عندهم وتجعلهم في حال جاهزية لتمثيل الدور، وحتى لو نسي هؤلاء المعلومات المقدمة لهم فإن الإشارات الحركية - أو كما يدعونها الإيماءات - التي قد تقدم لهم من طرف المعلم، أو حتى الشركاء في الحوار يمكن أن تساعدهم على استكمال ما هو منقوص.

7. دليل المعلم والبرنامج الأسبوعي:

رجعنا إلى دليل اللغة العربية، والبرنامج الأسبوعي المتعلقين بالمعلمين، فوجدنا فعلاً مصطلح مسرحة الحدث محدودة بالأقواس أمام مادة المحفوظات، وفهم المنطوق، بالنسبة للسنوات: الثانية والثالثة، مناهج الجيل الثاني. لكن دون تحديد مفهوم هذا المصطلح وما

يندرج ضمنه من مفردات تمكن المعلمين من استثمارها في نشاطهم التربوي والتعليمي، خاصة وأن واقعنا - كما سبق الذكر - لم يرتبط فيه أفراده بفن المسرح ولا بمكوناته ومراحل تحويله ونقصه (النص، والخشبة، والممثل، والإخراج، والديكور، والموسيقى، والمتلقي، والدراماتورغ...). ثم إن غياب برنامج أكاديمي لتدريس الفنون والعلوم المسرحية بنقلها من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي يعد من الأزمات الطافية على سطح المسرح الجزائري. لأن الاهتمام بفئة هؤلاء المعلمين في المؤسسات المتخصصة في المسرح، من شأنه أن يفيد المجتمع بفنانين أكفاء مهما كان تخصصهم، يأخذون على عاتقهم مهمة تنشيط الحركة المسرحية في كل مستوياتها، ومنها المستوى المدرسي، ويمكن حتى الاستفادة منهم كمنشطين دراميين. فاستنتجنا أن لا وجود لمشروع مسرحي بيداغوجي أصلا، أو أن الأمر يتعلق بعدم وضوح في الرؤية، وأن هناك بعض الجهود المبعثرة والموزعة، والتي تعمل كل على حدى، ويمكن أن يرجع هذا التفاوت في النشاط إلى ابتعادها عن بعضها فكريا أو بحكم اختلاف طرق التدريس عندها. خاصة وأن بعض من سألناهم من المعلمين (المعلمات) أجابوا بأن الأمر لا يهمهم، ولا وجود لمسرح في المدرسة، ولكن الهدف بالنسبة لهم هو استكمال البرنامج الدراسي بأبسط الطرق أي (التلقين). رغم أن من هؤلاء من هم أكثر خبرة بالواقع التعليمي وبمشكلاته، وبما يحصل داخل حجرات الدراسة.

في حين أن من ضرورات تطوير المناهج الدراسية أن ترتبط بوجود معلم مؤهل ومقتنع بجذوى هذا التطور "فمع البدء في التفكير بالتطوير يجب أن يهتم القائمون بإعداد المعلم القادر على تنفيذه وليس المعلم الحريص على التلقين والضبط... أو المعلم الذي لا يقتنع بمشاركة التلاميذ مشاركة إيجابية منذ بداية العملية التربوية إلى نهايتها، فبدون المعلم الواسع الأفق لا يمكن لأي تطوير أن ينجح" (أبو حويج، 2000، صفحة: 211 - 212)

ومنه فمادام المسرح المدرسي محصور في دائرة ضيقة جدا، فلا يمكن أن يتحول إلى فعل ثقافي يومي أو ممارسة مسرحية يومية. نعم يمكن أن نتحدث عن تحقيقه للمتعة الفكرية والجمالية للمتعلمين (فاعل/ متلقي)، إذا أُستعمل فعلا كما يجب أن يكون، حتى وإن كان بمفهوم مصطلح (فهم المنطوق).

8. مسرحية الحدث/ فهم المنطوق:

قد يُقبل مصطلح مسرحية الأحداث، لأننا نجد فيه أحد معاني المصطلح المسرحي المسرحية / **Theatricalization**) **Dramatization**) الذي يستدعي في ذهن المتلقي معنى تحويل وإعداد مادة أدبية أو فنية أو حدث في الحياة اليومية للمسرح" (إلياس - قصاب حسن، 1997، صفحة 462)، بل إننا نجد أن هذا المصطلح أقرب إلى معنى (التمسرح)، الذي يعبر عن إضفاء طابع المسرحية على أية ممارسة، أو أنه يتعلق بكل ما يحمل طابع الفرجة.

ويبقى المعنى المقبول عند حدود هذه المعاني فقط. لأن في المسرحية معان أخرى أدق، تتعلق بإظهار الخصوصية المسرحية أي ماهية المسرح بكشف الأعراف المسرحية وإبرازها كعناصر تتعلق بالمسرح في حد ذاته وليست في سياقها التاريخي، وذلك باستخدام كل الوسائل التي تكشف عن آليات إنتاج العمل المسرحي ككل في كل مراحلها (النص، العرض)، وهذا هو مبدأ التغريب **Alienation Effect** من خلال قطع التسلسل الدرامي، واعتماد السرد بدل الحوار، وتذكير المتفرج بأنه في مسرح وأن ما يحدث أمامه هو مجرد تمثيل، وتغيير ظروف العرض المعتادة كظهور الممثلين من بين الجمهور، وإشراكهم في العرض المسرحي كوسيلة لدمج خشبة المسرح بالصالة. وغيرها من

الوسائل التي استخدمت لكسر المسرح الإيهامي **Illusion Theater** بشكله المغلق حيث يتم إخفاء الأعراف المسرحية، ويشكل كمشاهدة تصويرية للواقع، مما يؤدي إلى التلقي الانفعالي البحت بالنسبة للمتفرج.

أما عن حدود مصطلح فهم المنطوق فقد استعنا بدليل المعلم المقدم وفق البرنامج الجديد لوزارة التربية الوطنية (مناهج الجيل الثاني)، وهو من تأليف مجموعة من أساتذة ومفتشي التعليم الابتدائي ويتعلق الأمر بـ :

- ✓ دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- ✓ دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
- ✓ دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.
- ✓ دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- ✓ دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

فلاحظنا ما يلي:

- إن فهم المنطوق هو ميدان من ميادين اللغة العربية، المتمثلة أيضا في التعبير الشفوي، وفهم المكتوب، والتعبير الكتابي.
- إن الكفاءة الختامية لهذا الميدان هي جعل المتعلم يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحوارية - وهي من مستواه الدراسي وتتلاءم مع عمره الزمني والعقلي - ويتفاعل معها.
- فالمعلم يقدم النص - مع العلم أن النص موجود في دليل المعلم وغير موجود في الكتاب المدرسي - قراءة أو سردا على مسامع المتعلمين بصوت معبر، مرفقا بالإشارات والإيحاءات المساعدة على شدّ الانتباه، وتركيز اهتمام المتعلمين على الفهم، وإعادة السرد إذا اقتضت الضرورة، وذلك حتى يتمكن المتعلمون من تخزين كل المعلومات الواردة.
- لتأتي مرحلة اختبار مدى فهم المتعلمين للنص المنطوق، والإستزادة في توضيح المعنى، من خلال طرح أسئلة توجيهية، وتكون الإجابة عنها في سياق الفهم المستهدف من النص المنطوق، مع تشجيع تكرار الإجابات.
- ومنه تكون مرحلة السرد (إعادة سرد محتويات النص شفويا)، بتشجيع مبادرات المتعلمين بإعادة سرد النص (المسرد) بحسب الفهم المحقق، أو حتى سرد قصص عن بعض العائلات من الجيران والأقارب ومن أصدقاء ومعارف المتعلمين، والتعريف بها، وإعادة سرد قصص سمعوها، تنسجم ومضمون النص المنطوق المقدم، أي أن يكون الإستماع إلى من تمنح له الكلمة من طرف المعلم والمتعلمين الآخرين، كما يمكن تذكيره من طرفهم بإيحاءات أو إيماءات. ومن ثم يقوم المعلم بكتابة النص الذي استنتجه جميع المتعلمين على السبورة وهو ما يكتب على كراريسهم أيضا. وهذا هو مجمل مركبات الكفاءة لهذا الميدان.
- يرتبط ميدان فهم المنطوق بميدان التعبير الشفوي - مثلما يرتبط فهم المكتوب بالتعبير الكتابي - ارتباطا كبيرا، فالكفاءة الختامية لهذا الأخير هي جعل المتعلم يحاور ويناقش موضوعات مختلفة انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصورة، في وضعيات تواصلية دالة.
- حيث يمكن وصف المشهد المقدم تلقائيا من المتعلمين تجاوبا مع الأسئلة التوجيهية، ويتم بذلك تنظيم تعابيرهم وبناء حوارات ثنائية نتيجة هذه الأسئلة، مما يساعد على التواصل بينهم، وفهم الحديث، ويمكن لكل متعلم أن يقدم ذاته ويعبر عنها، مع إمكانية بناء نص قصير، يكون خلاصة لأفكار يتم ربطها بمشاركة الجميع.

وإن هذه العملية مرتبطة برؤية العلامة الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح حين تكلم عن أنواع العمل التريسيخي (الحاج صالح، 2007، صفحة: 236 - 237) ضمن طرائق اكتساب الملكة اللسانية وهي تتمثل في: التمارين التواصلية (فن المسموع والمنطوق، وإنشاد المشافهة والمكتوب)، والتمارين التحليلية التركيبية (التحليل: كالتعيين والتبيين والتوضيح والاستخراج والإعراب والتشكيل/ التركيب: كالربط ومالأ الفراغ...)، والتمارين البنوية (التصرف بالبنى اللغوية عن طريق التدريب الدائم والمتكرر). ولعل مثل هذه المقترحات قد وجدت طريقها ضمن كتب الجيل الثاني، مما يساعد على تنمية الملكة اللغوية، عن طريق الاستماع، والأداء، واستعمال اللغة. فيكون التجديد وتحير عقول المتعلمين بأن يصلوا إلى المعلومات. وهنا تنتفي الصورة التقليدية للمعلم الذي يكون مسيطرا على الدرس بأن يصبح مرشدا.

ثم إن فهم المنطوق بخطواته الموضحة وليس كميديان، أكبر من أن يقتزن بمادة اللغة العربية فقط، ونرى بأنه إذا كانت الخطة التي يتضمنها تعني لعب الأدوار، فإنها يمكن أن تكون منهجا عاما لتعليم المواد التعليمية الأخرى مثل العلوم، والتاريخ، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية... من خلال استشارة قدرات المتعلمين، بتمثيل أدوار غير أدوارهم الحقيقية دون تكلف في تقمصها ما دام كل التركيز على الحركة واللغة، وعلى إيصال المعرفة بشكل ما كطرح مشكلة، تتم مناقشتها بتبادل الأسئلة والحوار، حتى الوصول إلى حل مقنع. مع تعويد المتعلمين على توظيف بعض عناصر الإخراج الضوئية والصوتية، والتعبير بالوجه والحركة والإشارة، وكل هذا في إطار الثقة بالنفس والعمل ضمن الجماعة. والأمر هنا أشبه بما يعرف بالحوارية المسرحية (المشهد المسرحي) المعروفة في مسرح الطفل ذلك أنها تتميز بمراعاة مستوى الأطفال اللغوي وقدرتهم على الاستيعاب وتركيز الانتباه وغيرها (قشوة، 2006، صفحة 85)

وإن إيراد مثل هذه المفاهيم لا يعني بأن المسرح المدرسي أو مسرح الطفل بصفة عامة هو المسرح كما نفهمه نحن الكبار ولكن الأمر يتعلق بلحظات يقوم فيها المتعلمون بتمثيل الشخصيات وبعض المواقف العاطفية، بحيث يمكن أن (يتحركوا) وأن (يتحاوروا) مع بعضهم البعض، انطلاقا من طبيعة الأطفال التي تميل إلى لعب الأدوار والمحاكاة و التقليد، وبذلك يمكن استكشاف المادة الدراسية بوسائل مختلفة، وكسر الجمود وظهور الانفعال وتداخله مع التفكير، حيث تحصل الدهشة والحزن والغضب في محاولة التلاميذ (المشاركين) الوصول إلى الهدف، فيتم التعلم.

وعندما نتحدث عن اللعب فليس اللهو أو تمضية الوقت كما هو شائع، ولكن يتعلق بالألعاب المحاكاة أو الألعاب الدرامية -و التي تحمل بشكل من الأشكال معنى الصراع بين قوتين لأجل تحقيق هدف- وهي أيضا تمثل الحركة أو الفعل و النشاط، بحيث يتحرك الأطفال في الغرفة ويتكلمون مع بعضهم البعض، كذلك تتطلب هذه الألعاب التخيل، فالأطفال عليهم استخدام مخيلتهم بحيث يرون من خلالها أكثر مما يقترحه عليهم المعلم" (سلام، 2004، صفحة 86) وهذا لا يعني أن يكون العمل عشوائيا، ولكن يجب أن يكون منهجا من حيث تحديد الأهداف التربوية ووسائلها، وبما يخدم المجتمع و البيئة.

وهنا يظهر أيضا مصطلح آخر هو التمثيل **Representation** (محمود الحيلة، 2000، صفحة 347) الذي يحتاج إلى دقة كبيرة لتحديد مفهومه الذي أصبح مشكلة في السياقات الحديثة للغة النقد المسرحي، لذلك سنكتفي بالقول أنه أصبح مقصورا على الأداء، والأداء لم يعد بالضرورة تمثيلا.

كما إن المقصود بالمحاكاة أو التقليد هنا، تقليد حركة أو صوت بتحكم ووعي -وليس بتلقائية- الذي يتحول مع نمو الطفل ليصبح تمثيلاً، وهو التقليد المصحوب بالخيال حيث يستخدم الطفل عصا ليقلد الفارس على حصانه أو تتحول قطعة خشب في يده إلى مسدس أو بندقية وتصبح اللعبة طفلة" (عناي، 1996، صفحة: 60-64) وهنا تظهر امتدادات نظرية المحاكاة سواء كما هي معروفة عند أرسطو **Aristote**، أو تلك التي وضعها برتولد بريخت **Bertolt Brecht** من خلال نظرية التغريب.

9. مقترحات وأمنيات:

- يظهر مما سبق واقع المسرح في المناهج الدراسية الجزائرية، و حتى تكون للممارسة المسرحية فاعليتها في دعم آليات التعلم وبالتالي في التحصيل العلمي والمعرفي فإننا نضع بعضاً من المقترحات حتى نتحقق مساعي التجديد:
- وضع خطة عامة للنشاط المسرحي للعام الدراسي، حيث يؤخذ بعين الاعتبار من طرف المعلمين، ولا يصبح أمراً اختيارياً أو نسبياً.
 - الخروج من إطار (قاعة الدرس) إلى الساحات وبعض الفضاءات الأكبر داخل المدرسة، والتي يمكن أن تكون أماكن قابلة للعرض، ولو بصورة دورية، حتى يتمكن المتعلمون من تقديم عروض مسرحية أقرب ما تكون للمسرح من حيث مكوناته اللاأدبية (الشكل).
 - مع الاستفادة من النصوص التي يمكن أن يبدعها المتعلمون بحيث تصبح مناسبة لعرضها مسرحياً، ومنه يمكن خلق تكنيك فرجوي جديد في الدروس.
 - وبالتالي يمكن تجاوز فكرة أن مسرحية المناهج المدرسية هي مجرد (فهم المنطوق) بما هو نقل للنصوص المسروقة باستعمال عناصر لغوية وغير لغوية التي تكون بحسب تقدير المعلمين ولا تعطي الأهمية لخيال المتعلمين.
 - تشجيع المتعلمين للمشاركة في العروض المسرحية المؤثرة في مستويات عمرية وشرائحية أخرى مثل مسرح الأطفال، ومسرح العرائس...، وبالتالي يكون له أثره على فعل التغيير الاجتماعي بما يحمله من موضوعات أخلاقية، وتربوية، وثقافية...
 - يجب أن يكون المسرح المدرسي فعلاً يومياً، نظراً للاحتياج الإستمولوجي - الذي يضاهاى الاحتياج البيولوجي - بكل مستوياته، وبالتالي من المهم أن يقدم المعلمون المعرفة المتعددة ضمن البرامج اليومية، ولا يكون التعامل مع المسرح كفعل مناسباتي النزعة والتوجيه.
 - تنشيط النقد من طرف المعلمين والمشرفين على العملية التربوية، ولو كان في مستوى التعليق أو الرأي أو إبداء الملاحظة والمناقشة، بما يقود إلى تحسين الأداء ورسم الشخصيات وليجعلها أكثر إقناعاً، حتى تكتمل العملية التربوية وفق اللعب الدرامي.
 - توسيع المساحات التثقيفية المخصصة للمسرح من خلال الإعلام بمجمل وسائله السمعية والمرئية والمقروءة.
 - إصدار سلاسل مطبوعة لنصوص من المسرح المدرسي مع التعليقات وتوضيح المفاهيم، أو مجالات متخصصة تتضمن المواضيع المسرحية المدرسية والدراسات والتجارب المختلفة سواء الوطنية أو العالمية.
 - تفعيل التعاون بين المؤسسات والهيئات العربية لنقل الخبرة والتجارب خاصة في ظل المستجدات الفكرية والتقنية والعولمة الثقافية.
 - تنشيط الندوات والمليقات والدورات التدريبية سواء الوطنية أو العربية التي من شأنها أن تفتح أعين المعلمين والمشرفين على جهود الآخرين لإدراج الثقافة المسرحية ضمن المناهج التعليمية إدراجاً حقيقياً لا مجرد الحديث عنه أو مناقشته بشكل سطحي، أو إيرادها ضمن مجرد توصيات معتادة. ثم إن لهذه النشاطات الدور الهام في تجاوز ضيق المدارك والأفق بالنسبة للقائمين على العملية التعليمية، وذلك من خلال تبادل الحوار والخبرات.

- استحداث مسابقات للمسرح المدرسي على مستوى المدرسة الواحدة أي بين أقسامها المختلفة أو حتى بين مجموعة مدارس تتمحور حول مواضيع تخص المناهج المدرسية (كمنتج وكموضوع)، ومسابقات خاصة بالنصوص المسرحية التي يبدعها المتعلمون لتشجيعهم أكثر. إذ يعتبر المسرح المدرسي وسيلة لاكتشاف المواهب والطاقات المتدوقة للمسرح، وبالتالي ضمان ترشيحها للانضمام للفرق المسرحية لتكوينها وصلقلها، حتى تخدم الساحة المسرحية وتسهم في تنميتها.

- إدراج مادة التربية المسرحية في مدراس الأطفال، مع تسمية هذه المادة باسمها مباشرة، دون تغطيتها بمفاهيم أخرى، خاصة في ظل استغراق بعض المفاهيم المتعلقة بمسرح المناهج التعليمية بالنسبة لكثير من المعلمين، وبالتالي فإن إدراج المسرح كمادة تتوضح معالمها أكثر، يضطر المعلمين إلى أخذها بعين الاعتبار وتغيير وسائل التعليم التقليدية.

10. خاتمة:

من خلال ما تقدم يمكن أن نقول أن المسرح المدرسي جزائريا ما زال في بداية الطريق، ولكن يجب أن يُدرك واقعه، وأن يتجاوز ذاته باستمرار، ويمكن أن نعده إلى جانب مسرح الطفل بصفة عامة مؤسسة لها سياستها وفلسفتها، وبرامجها، أي إنه لا يقوم إلا على أساس وجود تخطيط واسع هدفه صناعة أجيال، من خلال تهذيب ذوق المتعلم وبناء ذاتيته ونفسيته بشكل علمي ممنهج، لذلك فهو مجال خطير جدا.

يستدعي الأمر إذا ضرورة إخضاع عملية مسرح المناهج الدراسية للمراقبة التربوية، فلا يدخله المتطفلون، بل المرهون والمتعلمون، وكل من يعي هذه التجربة.

11. قائمة المراجع

- أبوحويج مروان، (2000)، المناهج التربوية المعاصرة (الأساسيات- مشكلات المناهج - تطوير وتحديث)، عمان- الأردن، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الأزهر بالقاسمي محمد- معوش عبد الحميد، (2019)، سيكولوجية التعلم والتعليم (مفاهيم، نظريات وتطبيقات، مقاربات)، الجزائر، دارالخلدونية.
- إلياس ماري- قصابحسن حنان، (1997)، المعجم المسرحي، لبنان، مكتبة لبنان.
- بوكروح مخلوف، (د ت)، المسرح والجمهور (دراسة فيسوسولوجية المسرح الجزائري ومصادره).
- حاج صالح عبد الرحمان، (2007)، بحوث ودراسات في علوم اللسان، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- زين الدين الطفيلي امتثال، (2004)، علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة، بيروت- لبنان، دار المنهل اللبناني.
- سلام أبوالحسن، (2004)، مسرح الطفل (النظرية- مصادر الثقافة- فنونالنص- فنونالعرض)، الإسكندرية- مصر ، دارالوفاءللدنيا للطباعة والنشر.
- عبد الحميد الموسى أنور، (2010)، أدب الأطفال... فن المستقبل، بيروت- لبنان، دار النهضة العربية.
- العربي النقيب إيمان، (2002)، القيم التربوية في مسرح الطفل، الإسكندرية- مصر ، دارالمعرفة الجامعية.
- عناني محمد، (1996)، المصطلحات الأدبية الحديثة (دراسة ومعجم إنجليزي- عربي)، مصر، الشركة المصرية العالمية للنشر.

- قشوة سمير، 2006، مسرح الطفل الحديث، سوريا، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمود الحيلة محمد، (2000)، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، عمان- الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.