الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵏⴰⵡⴰⵙ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⴰⵣⵔⴼ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵎⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ

Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et Littérature Arabes

جامعة مولود معمري؛ تيزي –وزو
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربيّة وآدابها

رقم التّرتيب:

الرّقم التّسلسليّ:

تخصّص: لسانيّات تطبيقيّة.

مذكّرة تخرّج لاستكمال شهادة الماستر

الموضوع:

تعليميّة القواعد النّحويّة في ظلّ المسرح التّعليميّ، مسرحيّتا "أبناء الجملة الاسميّة" لأحمد شلبي و"الصّراع القاتل" لعزّ الدّين جلاوجي أنموذجين.

إعداد الطّالبة:
شيماء بوخالفة.

إشراف الأستاذة:
مسعودة سليماني.

أعضاء لجنة المناقشة:

د. فريدة بن فضّة، أستاذة محاضرة صنف "أ"، جامعة تيزي وزو..... رئيسة.

د. مسعودة سليماني، أستاذة محاضرة صنف "أ"، جامعة تيزي وزو..... مشرفة ومقرّرة.

أ. سوهيلة دريوش، أستاذة مساعدة صنف"أ"، جامعة تيزي وزو..... ممتحنة.

السّنة الجامعيّة: 1440هـ- 1441هـ/ 2018م- 2019م.

بسم الله الرّحمن الرّحيم

عن ابن عبّاس رضي الله عنه عن النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم قال:

علّموا ويسّروا ولا تعسّروا وبشّروا ولا تنفروا وإن غضب أحدكم فليسكت.

السّلسلة الصّحيحة الألبانـي.

الإهداء

إلى من أمسكوا بأيدينا، وفي منتصف الطّريق تركونا بلا رجعة، لنا في السّماء لقاء.

إلى الّتي أخذت بيدي وأنا ابنة ستّ، لأتعلّم ،آخذ بيدها اليوم، لما جنت يداها لتعلم "أمّي".

من قال أن الدّعاء لا يجدي، وهو في الحالكات دواء.

إلى الّتي رافقتني بدعائها "جدّتي".

إلى الحبيبتين" ليلى"و"راضية".

والغالية رزيقة.

وجميع زملاء القدر.

شيماء

مدخل

لعلّه من المفيد ولمصلحة القارئ الّذي لم يسبق له الاطّلاع على مثل هذه المواضيع أن يتعرّف على بعض المفاهيم الّتي لا مناص من استخدامها في دراستنا لهذا البحث.

1- الوسيط التّعليميّ:

لابدّ للمؤلّف والكاتب، معلّما كان، أو شاعرا، أو مخرجا المتخصّص بالكتابة لفئة الأطفال المتمدرسين خاصّة، أن يجد وسيلة يوصل بها هذا المنتوج لجماهيره من التّلاميذ وإلاّ فإنّ هذه الكتابة ستظلّ مجرّد حبر على ورق خالية تماما من المعنى، أو فاقدة للهدف الّذي حدّدت لأجله؛ إذ أنّ "للوسيط دورا حيويّا في إيصال الأدب إلى الأطفال".[1]

والوسيط هنا ما توسّط بين عنصرين اثنين، يحدث بينهما تكاملا وتداخلا للوصول إلى نقطة الهدف، أي ما يتوسّط به بين التّلميذ ومحتواه التّعليميّ، بهدف إيصال المعلومة إليه بطريقة أكثر تبسيطا.

فالوسيط التّعليميّ التّربويّ هو الّذي "ينقل أدب الأطفال إليه، قد يكون كتابا أو مسرحا أو وسيلة من وسائل الإعلام أو أسطوانة أو شيئا آخر"،[2] وفي هذا الصّدد نذكر أنّ كلّ وسيط من هذه الوسائط يتميّز بخصائصه الّتي تميّزه عن باقي الوسائط، سواء الكتاب أو الشّعر، أو المسرح، أو السّينما، الّتي يجب على الكاتب مراعاتها؛ إذ يبقى الوسيط "رسالة ضروريّة في مجال أدب الأطفال، وبالضّرورة يجب أن يدخله الكاتب في اعتباره عندما يكتب"،[3] فقيمة الوسيط تتجلّى في كونه رسالة تحمل معها حلاّ لشفرات ولبس يكتنف عقل التّلميذ لتجعله أكثر استيعابا للموضوع الّذي يجد فيه صعوبة وإشكالا.

---

[1] أحمد نجيب، دراسات في أدب الأطفال 5، أدب الأطفال، علم وفنّ، ط 1، القاهرة، 1991م، دار الفكر العربيّ ص155.

[2] المرجع نفسه، ص 32.

[3] المرجع نفسه، ص 155.

*** تعريف الوسيط اصطلاحا:**

تعدّدت المفاهيم لمصطلح الوسيط وبقي المعنى واحدا.وبعد الاطّلاع على جملة من المراجع، التمسنا من خلالها عدّة تعريفات، الّتي تشير إلى أنّ الوسيط هو بمثابة الوسيلة أو الأداة الّتي تسمح للمؤلّف أو الكاتب بنقل أفكاره وكتاباته إلى جمهوره من القرّاء "وسنتحدّث عن الوسائل الّتي يمكننا من خلالها إيصال هذا الأدب للصّغير وهو قد يصل إليه بطريق مباشر من خلال الآباء والمربّيات حين يروون الحكايات والأشعار، ويقرؤونها عليه، وربّما يجد الأدب سبيله إليهم عن طريق الكتاب أو المجلّة أو الإذاعة أو التّلفزيون أو المسرح أو السّينما"،[1] ويشير هذا التّعريف إلى طريقتين لنقل المعلومة أو الأفكار للطّفل أو المتعلّم بصفة عامّة، إمّا بطريقة مباشرة والّتي يتوسّط فيها الآباء أو المعلّمون كوسيط أوّليّ لنقل المعرفة، بالعودة إلى ما يحتفظون به في جعبتهم من أفكار وأشعار ونقلها إلى أذهان هؤلاء المتعلّمين. وهذا هو الأسلوب المتداول بكثرة، كون المتعلّم يعتمد على حاسّة السّمع أكثر من غيرها من الحواس.

أمّا الطّريقة الثّانيّة فهي غير مباشرة، والّتي يتوسّط فيها الكتاب أو المجلاّت أو المسرح... إلخ كوسيلة تعليميّة أكثر حداثة من الوسيلة الأولى ، باعتبارها وسيلة شيّقة وبسيطة تهدف إلى إيصال المعرفة للطّفل وما يتماشى مع احتياجاته؛ إذ أنّ لكلّ عصر وسيلته الّتي تناسبه في توضيح المعلومة وإيصالها للمتعلّم.

ولنا في هذه الدّراسة نماذج مختارة، من الوسائط الّتي يمكننا من خلالها إيصال المادّة التّعليميّة للتّلميذ والمتعلّم بصفة عامّة والطّفل بصفة خاصّة، رغم الفروق الملحوظة بينهم سواء المتعلّقة بالسّنّ، أو القدرة الفكريّة، فهم يحبّذون قراءة القصص والكتب والمجلاّت الشّيّقة والكتاب باعتباره وسيطا مهمّا. وقبل أن تحتضنه الصّدور لابدّ أن تسبقه مهارات مسبقة كي

[1] عبد التّواب يوسف، طفل ما قبل المدرسة أدبه الشّفاهيّ المكتوب، ط 1، القاهرة، 1998م، الدّار المصريّة اللّبنانيّة ص8.

تتهيّأ نفسيّة الطّفل للقراءة، كالميولات وحسن القراءة، والنّطق السّليم. والأهمّ من كلّ هذا أن تكون له علاقة وطيدة مع الكتاب والكتب الموجّهة للطّفل، تحكمها عدّة اعتبارات سواء من ناحية اللّغة أو انتقاء المفردات أو حسن صياغة الأسلوب وكذا مراعاة المستويات اللّغوية المستعملة في الكتابة.

فالأطفال يتذوّقون الكتابة وهم أكثر تمسّكا بالمصطلحات الشّائعة، وبقدر ما حاولنا فتح باب "فنّ الكتابة للطّفل" سواء في قصّته أو شعره أو مسرحه، فمن الصّعب تلبية رغباتهم لأنّه ليس بالأمر الهيّن كما يعتقده الكثيرون، فمن الصّعب أن ينال الكاتب أو المؤلّف أو المخرج رضا الأطفال، لهذا وجب مراعاة الكتب والمجلاّت الموجّهة لهم "المجلّة والكتاب وسيطان في منتهى الأهميّة" لأدب الأطفال حكاية، وقصّة، وشعرا.

ومن هنا تأتي أهمّية التّركيز عليهما كوسيلة من وسائل إيصال الأدب إليهم"،[1] إلاّ أنّنا ولسوء الحظّ نجد أنّ هذين الوسيطين لم يستغلاّ بالقدر الكافي؛ إذ أصبح كلّ من يهوى الكتابة يحمل قلما ويهبّ بالكتابة، اللّهمّ إلاّ القليل منهم من هو مؤهّل لهذا الفنّ والاختصاص، وإلاّ فإنّ الأغلبيّة متلاعبون بأصالته وجودته، غير متحكّمين في ذلك لا لقواعد ولا لاعتبارات، ما جعل بالضّرورة الأطفال يهضمون كلّ ما يفد إليهم من تلك الكتابات، والأسوأ من كلّ هذا أنّها باتت لا توافق قواعد لغتهم الفصحى، إذ تداخل فيها الفصيح بالعاميّ ما أفسد ألسنة أبنائنا، لذا يجدر بكلّ من له علاقة بالطّفل المتعلّم بدءا من أولياء الأمور أن يتفطّنوا ويحرصوا على انتقاء ما يقرؤه أطفالهم، ليس من باب التّسلية فقط إنّما يحرصوا بشدّة على أن يقدّموا لهم مثالا جميلا عن لغتهم القوميّة، والحذر من كلّ كلمة يصدر من تلك الكتب أن يخالف قواعد لغتهم؛ لأنّنا أوّلا وأخيرا نتحمّل المسؤوليّة في خدمة هذه اللّغة، هذا من جهة، من جهة ثانية نلحظ تفاوتات بين الأمم المتحضّرة وغيرها من الأمم الأخرى الّتي لاتزال تشهد محاولات التّغيير الهدّامة في محتوى الكتب المدرسيّة من سنة

[1] عبد التّواب يوسف، طفل ما قبل المدرسة، أدبه الشّفاهيّ المكتوب، ص 13.

لأخرى، في حين ليس ضروريّا أن نعيد تغيير المحتوى فقط لأنّه فشل في مستوى معيّن، إذ لابدّ من إعادة النّظر في جودة الكتابات الموجّهة للتّلاميذ والطّرائق الّتي تصل بها هذه المعارف إلى أذهانهم، وإلاّ فكيف سنبرّر أنّ أقسام التّعليم في الماضي كانت تتميّز بمستوى تعليميّ لابأس به مقارنة بما نحن عليه الآن؟ بالرّغم من أنّ العديد من أولياء الأمور لا يملكون مستوى تعليميّا جيّدا، كما أنّ التّعليم كان قائما على وسيطان أساسيّان هما المعلّم والكتاب، دون الاستعانة بوسيط آخر، هذا لأنّ المعلّم والكتاب كانا يلبّيان حاجات التّلميذ الّتي تعينه عن الاستعانة بأيّ وسيط آخر، ضف إلى ذلك أنّ البرنامج التّعليميّ كان خاضعا لمقاييس ومعايير مدروسة بدقّة، وكذا التّأطير الّذي كان يتلقّاه المعلّم كي يؤهّل لمهنة التّدريس.

من هنا يجب الإشارة إلى نقطة مهمّة ألا وهي أنّ التّلميذ ليس المسؤول الوحيد عن هذا الواقع؛ لأنّه بطبيعة الحال يميل إلى الطّرق التّلقينيّة البسيطة والشّيّقة، وهذا ما هو مفقود في الكتاب التّعليميّ والمعلّم. وربّما الاختلاف الموجود بين الأمم المتحضّرة وغير المتحضّرة في تسيير قطاع التّربية يكمن في نقطتين هامّتين: الأولى أنّ الأمم المتحضّرة تسعى جاهدة لترسيخ لغتها القوميّة لدى أطفالها، لهذا تبدأ بتتبّع مراحل تعليمهم خطوة تلوى الأخرى بوسائل وطرائق مختلفة ومحاولة استبدالها بأخرى ناجحة. أمّا الأمم الأخرى "السّائرة في طريق النّموّ" فلا تكتفي بإعطاء الطّريقة الواحدة حقّها للتّغلغل في المحتوى التّعليميّ وإن أعطيت حقّها؛ فإنّها تسير عليها سنوات طوال حتّى وإن فشلت الطّريقة فإنّنا نجبر التّلميذ على تحمّلها رغما عنه. وفي الأخير نتّهمه بالفشل دون التّفكير في أنّ الطّريقة أو الوسيلة التّعليميّة لا تواكب مقتضى العصر هذا من جهة، من جهة ثانية لو حاولنا الاطّلاع على ثنائيّة الكمّ والكيف فسنلاحظ فرقا شاسعا بين الأمم المتحضّرة وغير المتحضّرة، فالأولى تقدّم كمّا قليلا بكيفيّة سهلة ومبسّطة، أمّا الثّانية "غير المتحضّرة" فتقدّم كمّا كبيرا بكيفيّة خاطئة غير ناجحة فلا الطّريقة نجحت ولا التّلميذ استوعب.

كانت هذه الإطلالة البسيطة على الكتاب كوسيط تربويّ تعليميّ بالدّرجة الأولى، كيف لا وهو خير جليس، إلاّ أنّ هذا الجليس لم يعد ليجد مكانا له بين وسائل الإعلام، كالإذاعة والتّلفاز الّذي استطاع في بضع سنين أن يستدرج الأطفال إليه "ومن المهمّ استثمار ذلك دون أن يصبح الجهاز جليس الأطفال"،[1] والأمم المهتمّة بأمر أجيالها استثمرت هذا الوسيط في التّرويج لقواعد لغتها القوميّة كطريقة للحفاظ عليها بما أنّ الطّفل يقضي فيه ساعات طوال أكثر ممّا يقضيه في مطالعة الكتب؛ لأنّه اعتاد على نفس المواضيع، ونفس المحتوى سوى بعض التّغييرات الّتي تمسّ لون الكتاب الخارجيّ، وسمكه مع إرفاقه ببعض الرّسومات في محاولة لاستدراج نفسيّة الطّفل وتحبيبها في القراءة.

فالأمم المتحضّرة تفطّنت لأهميّة هذا الوسيط الإعلاميّ وإقحامه في العمليّة التّعليميّة ما دفعهم لنقل المادّة التّعليميّة وإدماجها مع هذه الوسيلة في محاولة ذكيّة لتحبيب اللّغة القوميّة والمحافظة عليها من الزّوال، من خلال عرض برامج تعليميّة ترفيهيّة تنادي بتعليم اللّغة القوميّة مع الاستعانة بخاصيّة التّشويق. بما أنّ "الإذاعة والتّلفزيون وسيطان من لون جديد... يعمل من خلال حاسّتي السّمع والبصر ولا يستعمل الكتابة والطّباعة وبالتّالي لا يحتاج الأطفال إلى مستوى معيّن من القدرة على القراءة، وهذا الأمر على جانب خاصّ من الأهمّيّة حيث إنّ المطلوب هنا هو الكتابة للأطفال بما يمكن أن يفهموه إذا سمعوه"،[2] فالتّلفاز يؤثّر مباشرة على حاسّة السّمع والبصر مقارنة بالكتاب، فالتّلميذ لا يركّز نظره على القاعدة المكتوبة وسرعان ما يشتغل بأشياء أخرى، على عكس التّلفاز فمحتواه متحرّك يحافظ على تركيز التّلميذ، كما لا يختلف اثنان في أنّ الإيجابيّة والسّلبيّة خاصّيّة تجتمع في كلّ شيء والتّلفاز كغيره من الوسائط لا تغيب عنه هذه الخاصّيّة، حتّى وإن كان أداة تبليغ مهمّة للطّفل، إلاّ أنّه يولّد لديه نوعا من السّلبيّة، كون المتعلّم هنا يقف على جانب التّلقّي فقط دون

[1] عبد التّواب يوسف، طفل ما قبل المدرسة أدبه الشّفاهيّ المكتوب، ص 33.

[2] أحمد نجيب، دراسات في أدب الأطفال 5، أدب الأطفال، علم وفنّ، ص 248.

فعاليّة تذكر، وحتّى وإن كان التّلفاز أداة تنقل للتّلميذ هذا النّوع من البرامج أمام أعينهم. والطّفولة بصفة عامّة عالم شفّاف يميل إلى الواقعيّة ولا يؤمن إلاّ بما قد يتجسّد أمام ناظريه، لذا تبقى خشبة المسرح أفضل وسيلة لتقريب الواقع للطّفل.

وحديثنا هذا لا نخصّ به واقعه الاجتماعيّ ولا الأسريّ ولا النّفسيّ، إنّما نقصد واقعه التّعليميّ التّربويّ الّذي أضحى واقعا مريرا، سواء من ناحية المحتوى المطروح بداخله أو من ناحية طريقة تلقين وإيصال هذا المحتوى لذهن التّلميذ، الّتي باتت لا تشبع حاجياته التّعليميّة، لذا كان من الضّروري أن نترك للتّلميذ الممثّل فرصة ليعالج مشكلاته التّعليميّة على خشبة المسرح ويتشاركها مع زملائه من الصّف، كما لا ننسى أنّ الطّفل فوق هذه الخشبة هو "ممثّل، متفرّج، مؤلّف للحوار، بمعنى أنّه يؤدّي دورا ويشاهد نفسه ويختار بنفسه ولنفسه الكلمات الّتي تجري على لسانه"،[1] فهو بكلّ هذه التّفاصيل المذكورة يتوصّل إلى اكتشاف العديد من الأمور والإجابة عن تساؤلاته المطروحة والّتي يعجز ربّما الكتاب والأستاذ كوسيطين أوّليّين عن الإجابة عنها.

لذا اخترنا أن يكون هذا الوسيط (المسرح) محور دراستنا، لأهمّيته في المجال التّربويّ التّعليميّ، كما سنلحقه ببعض المفاهيم الّتي تصبّ في حقله.

2- مسرح الطّفل والمسرح المدرسيّ:

قد يطرح القارئ تساؤلا فيما إذا كان هناك فرق بين مسرح الطّفل والمسرح المدرسيّ؟ أم أنّهما مصطلحان لمسمّى واحد؟ فنجيب أنّه من الأخطاء المتداولة عند الكثيرين أنّ مصطلح مسرح الطّفل هو نفسه المسرح المدرسيّ، إلاّ أنّنا حاولنا في هذه النّقطة من البحث فكّ التّداخل بينهما ومحاولة التّمييز بين المصطلحين، فمسرح الطّفل يشمل فئة الأطفال بصفة عامّة، سواء المتمدرسين أو غير المتمدرسين، وقد نلحظ أنّ جمهور مسرح الطّفل هم أطفال يتفاوتون سنّا وكذا يتفاوتون في قدراتهم العقليّة واللّغوية، إضافة لهذا فمسرح الطّفل يمثّل

[1] عبد التّواب يوسف، طفل ما قبل المدرسة أدبه الشّفاهيّ المكتوب، ص 122.

الكبير للصّغير، والصّغير للكبير وقد يشتركان في أغلب الأحيان، هذا من جهة، من جهة ثانية مواضيع مسرح الطّفل تتنوّع في مواضيعها وغاياتها، فتميل تارة إلى المتعة وتارة أخرى إلى التّعليم والتّثقيف؛ "إذ يطلق مسرح الطّفل (childtheater) على العروض الّتي توجه نحو جمهور من الأطفال أو من الكبار"،[1] كما تجدر الإشارة إلى أنّ هذا النّوع من المسرح يستخدم كوسيلة لتحرير الطّفل من مكبوتاته ومساعدته على الخروج من عزلته والتّعبير عن رأيه وفرض شخصيّته كممثّل فوق خشبة المسرح، ثمّ إنّ هذا النّوع من المسرح "يؤدّي إلى تطوير دافعيّة الطّفل نحو التّعلّم"،[2] إذ يكوّن منها شخصيّة محوريّة في هذا العمل.

فالعمل المسرحيّ لا يعني بخاصيّة المنافسة بين المؤسّسات "لذلك لا نستطيع قياس نتاجات المسرح المدرسيّ بمعايير فنّيّة ونقديّة كمسرح الطّفل الاحترافيّ"،[3] فمسرح الطّفل الاحترافيّ تحكمه معايير فنّيّة، كالممثّلين، البلاتو، الدّيكور، الملابس، الموسيقى، الإنارة السّيناريو، المخرج،...إلخ. إذ تكمن فائدة مسرح الطّفل في انعكاس منتوجه على الطّفل عامّة المتمدرسين وغير المتمدرسين.

أمّا فيما يخصّ المسرح المدرسيّ، فمنتوجه ينعكس على تلاميذ الصّف دون غيرهم وكلّ مسرحيّة تخصّ مستوى دون آخر، فالمسرحيّة الموجّهة لتلاميذ الصّف الثّاني لا تناسب تلاميذ الصّف الخامس، فجمهور المسرح المدرسيّ هم "طلبة المدرسة ويخرجها معلّم النّشاط المسرحيّ ويحضرها عادة جمهور من أهالي وعائلات الطّلبة والهيئة التّدريسيّة"،[4] كونها المعنيّة بالدّرجة الأولى في هذا الاختصاص، والمحتكّة بالتّلاميذ في كثير من المواضيع، لذا

[1] عبد العزيز جلال جروان ومحمّد أحمد القضاة، "مسرح الطّفل في الأردن، قراءة في محتواه وشكله الفنّيّ"، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مج 40، ع 2، 2013م، عمادة البحث العلميّ وضمان الجودة، الجامعة الأردنيّة، ص411.

[2] مالك نعمة المالكي، دراسات تربويّة، خصائص مسرح الطّفل وأنواعه، ع 26، نيسان 2014، مركز البحوث والدّراسات التربويّة في وزارة التّربيّة، جمهورية العراق، ص 47.

[3] المرجع نفسه، ص 54.

[4] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

تعتمد "على نصوص مسرحيّة يختارها المعلّم من الكتب المدرسيّة إن وجدت"،[1] على عكس مسرح الطّفل فهو ينتقي مواضيع اجتماعيّة وواقع مألوف، كالعنف، أضرار التّدخين، خطر المخدّرات، ضف إلى هذا فالمسرح المدرسي "يستخدم به التّمثيل داخل المؤسّسة التّربويّة"[2] خلافا لمسرح الطّفل فهو يقدّم عروضه في دور الثّقافة أو الهواء الطّلق.

[1] مالك نعمة المالكي، دراسات تربويّة، خصائص مسرح الطّفل وأنواعه، ص 54.

[2] المرجع نفسه، ص 172.

مقدّمة

لايزال المحيط التّعليميّ التّربويّ يطرح عدة إشكالات، سواء أتعلّق الأمر بإشكالات تخصّ المعلّم كمرسل للمحتوى التّعليميّ، أو بالمتعلّم كمتلق للمادّة التّعليميّة، أو المحتوى بحدّ ذاته وعليه هذا المحتوى، بات أكبر عائق بين المعلّم والمتعلّم في كيفيّة تلقينه. والتّعليميّة هذا الفرع من اللّسانيّات الّتي تأخذ مواضيعها انطلاقا من جملة الإشكالات الّتي تطرحها العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وكيفيّة معالجتها والتّخطيط لها، من خلال البحث عن آليّات ووسائط تخدم الأقطاب التّعليميّة الثّلاث، وبالأخصّ في المستوى الابتدائيّ من التّعليم. ونظرا لخصوصيّة هذه المرحلة، فإنّ التّعليميّة توليها اهتماما بالغا، في تلقين متعلّميها لقواعد اللّغة السّليمة والصّحيحة، وتعويدهم على النّطق السّليم للغتهم. وموضوع القواعد النّحويّة من المواضيع الّتي باتت تشكّل هاجسا قويّا عند التّلاميذ، والأسباب واضحة جليّة، منها ما هو متعلّق بالمعلّم نتيجة نقص الخبرة في طريقة تعليم هذه القواعد وكذا تمسّكه بالطّرائق التّلقينيّة التّقليديّة الجافّة، كالإلقاء، المحاضرة، الّتي تقصي التّلميذ من محور العمليّة التّعليميّة. ومنها ما هو خاصّ بالمحتوى التّعليميّ الجامد الّذي لا يكاد يتجدّد، وبالاستناد لهذه الأسباب. اهتمّت التّعليميّة بإيجاد وابتكار طرائق أكثر فعاليّة في تعليميّة القواعد النّحويّة، بغية تحبيب التّلميذ في مادّته، وكذا إضفاء جوّ الممارسة لمثل هذه الدّروس. ومن هذه الطّرائق: التّدريس بالاستعانة بالمسرح التّعليميّ الّذي ساهم في تقديم دروس القواعد النّحويّة في شكل مسرحيّ بسيط يستطيع التّلاميذ من خلاله اكتساب هذه القواعد بطريقة مبسّطة، ونظرا لأهمّيّة ودور هذا الوسيط التّعليميّ. في تعلميّة القواعد النّحويّة ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا مندرجا تحت عنوان "تعليميّة القواعد النّحويّة في ظلّ المسرح التّعليميّ". وللتّوسّع أكثر في الدّراسة انتقينا نموذجين من المسرحيّات التّعليميّة، منها مسرحيّة "أبناء الجملة الاسميّة" لأحمد شلبي، و"الصّراع القاتل" لعزّ الدّين جلاوجي.

إلى جانب هذا، من الأسباب الّتي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع:

. قلّة الدّراسات في هذا الموضوع.

. قلّة المراجع المتخصّصة في الموضوع.

. عدم اهتمام الجهات الرّسميّة بمثل هذه المواضيع، وعدم الاستعانة بالأساليب الحديثة في التّدريس كالتّلفاز، الصّحافة، المسرح.

. رداءة الطّرائق التّلقينيّة القديمة والتّقليديّة في تعليم القواعد النّحويّة.

. نفور التّلاميذ المتزايد من الدّروس النّحويّة.

. عدم الأخذ بآراء المعلّمين في مسألة تجديد المناهج التّعليميّة.

. نقص الخبرة لدى المعلّمين في تلقين مثل هذه الدّروس.

. غياب عنصر التّشويق في مثل هذه الدّروس.

كما يهدف هذا الموضوع إلى:

. تجاوز الطّرائق التّلقينيّة القديمة في تدريس القواعد النّحويّة.

. الانفتاح على الطّرائق التّعليميّة الحديثة، ومحاولة دمجها بالمحتوى التّعليميّ، والاستعانة بها في تقديم الدّروس النّحويّة.

. إضفاء جوّ من التّشويق والمرح على الدّروس النّحويّة وجذب انتباه التّلاميذ وتحبيبهم في هذا الفرع من اللّغة العربيّة.

. إبراز دور المسرح كوسيط تعليميّ في تعليميّة القواعد النّحويّة.

. جعل المتعلّم عضوا فعّالا في القسم من خلال خاصّية التّمثيل والتّجسيد، بدلا من أن يكون مجرّد مستهلك لهذه القواعد، يصبح عضوا منتجا.

بعد جملة الأسباب الّتي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع، انطلقنا في بحثنا من إشكاليّة حاولنا معالجتها في صفحات هذا البحث والمتمثّلة في: ما دور المسرح في تعليميّة القواعد النّحويّة؟

وكذا تفرّع عن هذه الإشكاليّة أسئلة فرعيّة، وهي كالآتي:

ما المقصود بالمسرح التّعليميّ؟

ما هي الخصائص الّتي تميّز التّدريس بالمسرح التّعليميّ عن بقيّة الطّرائق التّقليديّة؟

ما هي أهداف التّدريس بواسطة المسرح التّعليميّ؟

ما هي خصائص الكتابة في مسرحيّة القواعد النّحويّة؟

ومن أهمّ الدّراسات السّابقة الّتي استعنّا بها في دراستنا مايلي:

. فضيلة نويهة "مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي" مذكّرة ماستر.

. أحمد علي كنعان "أثر المسرح في تنمية شخصّيّة الطّفل".

. طه علي حسين الدليمي "أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة".

وانطلقنا من فرضيّات قصد إثبات مسار البحث، وهي كالآتي:

. المسرح وسيط تعليميّ يساهم في تعليم القواعد النّحويّة.

. تقديم القواعد النّحويّة في جوّ فعليّ وحيويّ.

. المسرح التّعليميّ يسمح بالمشاركة الجماعيّة، وكذا مراعاة الفروق الفرديّة الموجودة بين التّلاميذ.

. المسرح التّعليمي يسمح بممارسة القواعد النّحويّة.

وللإجابة على الإشكاليّة، اتّبعنا المنهج الوصفيّ التّحليليّ الّذي يقوم على:

- **وصف الظّاهرة:** حيث قمنا بوصف الظّاهرة واستقرائها.

- **تحليل الظّاهرة:** بعد الانتهاء من عمليّة وصف الظّاهرة والوقوف على أبرز مميّزاتها وخصائصها، وأهدافها ننتقل إلى التّحليل، والشّرح، وتفسير الظّاهرة.

- **نقد الظّاهرة:** في هذه المرحلة قمنا بنقد نتائج التّحليل، والتّفسير الّذي توصّلنا إليه، وتبيان قيمتها وانعكاسها على العمليّة التّعليميّة، وكذا انعكاسها على مستوى تحصيل التّلاميذ وذلك من خلال مناقشتها.

– **تقعيد الظّاهرة:** تمثّل هذه الخطوة آخر خطوات المنهج الوصفيّ، حيث قمنا بإصدار الأحكام على الظّاهرة، والعمل على تقعيدها وتبيان قيمتها الّتي تكشف لنا أهمّيّة ودور المسرح التّعليميّ في تعليميّة القواعد النّحويّة.

ولإبراز دور وأهمّيّة هذا الوسيط التّعليميّ بشكل مفصّل قسّمنا بحثنا إلى:

مقدّمة، ومدخل، وفصلين نظريّين، وفصل تطبيقيّ، وخاتمة، وقائمة للمراجع، وفهرس وملخّص للبحث.

أمّا المدخل فعنونّاه بـ "ضبط المفاهيم" وتحدّثنا فيه عن أبرز المفاهيم الّتي تخدم موضوع البحث، كالوسيط التّعليميّ، مسرحة المناهج، مسرح الطّفل، المسرح التّعليميّ، النّصّ المسرحيّ.

أما الفصل الأوّل الموسوم بـ "أمّا القسم الثّاني فخصّصناه للأساليب الحديثة في تدريس القواعد النّحويّة، كتوظيف المطالعة، وطريقة النّقاش، وكذا حلّ المشكلات، وكذا التّدريس بالمواقف التّعليميّة، والمسرح التّمثيليّ.

وكان الفصل الثّاني خاصّا بـ "الإطار العامّ لفنّ الكتابة في المسرح التّعليميّ"، وعالجنا فيه خصائص الكتابة للطّفل، اللّغة في المسرح التّعليميّ، وأسس النّصوص المسرحيّة الممنهجة وكذا أهداف المسرحيّة الممنهجة.

أمّا الفصل الثّالث المعنون بـ "دراسة تحليليّة للمدوّنة" فجمعنا فيه مسرحيّتين من المسرحيّات ذات الطّابع التّعليميّ وقمنا بتحليلهما، وقبل التّحليل كانت لنا قراءة في عنوان المدوّنة، والمفردات المستعملة، والمعايير المتّبعة في انتقائها، والأسلوب المستخدم فيها. وقمنا بتطبيق مجموعة من الدّروس النّحويّة بتقنية المسرح التّمثيليّ. وأتممنا الفصل بخلاصة.

وأنهينا البحث بخاتمة لاستعراض أهمّ النّتائج المتوصّل إليها في هذا البحث.

قائمة للمراجع.

فهرس العناوين.

ملخّص البحث.

من الصّعوبات الّتي واجهتنا في هذا البحث:

. قلّة المراجع.

. ضيق الوقت الّذي جعلنا نستغني عن بعض العناوين في الدّراسة.

وأخيرا نشكر الله عزّ وجلّ على إتمام هذا البحث بقدرته وعونه، ثمّ الأستاذة المشرفة مسعودة سليماني الّتي تكرّمت علينا بقبول الإشراف، والّتي أثقلنا كاهلها بتساؤلاتنا المتكرّرة وكذا التّهاون الّذي بدر منّا في الفترات الأخيرة من العمل. نسأل الله لها السّداد والعافية والشّكر الخاصّ للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة. وفي الأخير أشكر الله عزّ وجلّ وأحمده على نعمه. فإن أخطأنا فمن أنفسنا، وإن أصبنا فمن الله وحده، والله وليّ التّوفيق.

الفصل الأوّل

الفصل الأوّل:

أساليب تدريس القواعد النّحويّة.

1- الأساليب القديمة في تدريس القواعد النّحويّة.

أ/ طريقة المحاضرة أو الإلقاء.

ب/ الطّريقة الاستقرائيّة.

2- الأساليب الحديثة في تدريس القواعد النّحويّة.

أ/ طريقة حلّ المشكلات.

ب/ طريقة المناقشة.

ج/ التّدريس بتوظيف المطالعة.

د/ التّدريس بأسلوب المواقف التّعليميّة.

هـ/ التّدريس بالدّور التّمثيليّ.

باعتبار أنّ النّحو هو العمود والأساس الّذي تقوم عليه اللّغة العربيّة, فإنّ الباحثين والدّارسين أولوه عناية كبيرة, واهتماما بالغا في كيفيّة تلقينه لمتعلّميه لذا سنتطرّق في هذا الفصل إلى قسمين من الدّراسة:

قسم يعنى بالأساليب القديمة في تدريس النّحو منها: الطّريقة الإلقائيّة، والاستقرائيّة. أمّا القسم الثّاني من الدّراسة فيعنى بالأساليب الحديثة في تدريس النّحو كطريقة حلّ المشكلات وطريقة المناقشة والتّدريس بأسلوب الموقف التّعليميّ، وكذا التّدريس بتوظيف المطالعة، وكذا التّدريس بأسلوب الدّور التّمثيليّ.

1- الأساليب القديمة في تدريس النّحو:

أ. طريقة المحاضرة أو الإلقاء:

وهذه الطّريقة من أقدم الطّرائق؛ لأنّ المتعلّم فيها يعتمد على حاسّة السّمع بكثرة, والملقي؛ أي "المعلّم" يكتفي بالإلقاء. والعلاقة هنا بين المعلّم والمتعلّم علاقة "مرسل" و"مستقبل" نستطيع القول إنّ المعلّم هنا يأخذ النّصيب الأكبر من حيّز العمليّة التّعليميّة، و"فيها يكون المعلّم هو الصّوت الغالب في الدّرس إن لم يكن الوحيد"،[1] ويكمن دور المتعلّم في الاكتفاء بتلقّي القواعد وحفظها، إلاّ أنّ هذه الطّريقة قلّما تجد منتوجا؛ لأنّ استعمالها يكون بكثرة في مراحل التّعليميّة العليا، على عكس المراحل التّعليميّة في الأطوار الثّلاثة، فهي شبه خاوية تحتاج لأرضيّة مسبقة، ضف إلى ذلك الطّالب يتّسم بالسّرعة في التّدوين، إلاّ أنّ التّلميذ في المراحل التّعليميّة الأولى، يحتاج إلى وقت لتدوين المعلومات، على الرّغم من أنّ هذه الطّريقة اقتصاديّة بالدّرجة الأولى ولا تأخذ زمنا طويلا وتسمح بإلقاء الدّرس على أكبر عدد من التّلاميذ في زمن قياسيّ، والتّلميذ لا يحتاج فيها إلى جهد سوى الإنصات، إلاّ أنّ هذه

[1] دليلة صاحبي، إشكاليّات النّحو العربيّ في الأوساط الجامعيّة، اليوم الدّراسي السّابع حول اللّغة العربيّة بين نظريّة النّحو العربيّ ونظريّات البحث اللّسانيّ، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر، 2014م، ص 96.

الإيجابيّات غالبا ما تخلّف سلبيّات، منها "جعل دروس النّحو مملّة روتينيّا وثقيلة لا تشدّ الطّلبة ولا تحفّزهم على الانتفاع بما يقدّم الأستاذ من معلومات ممّا يؤدّي إلى نفور الطّلبة من دروس النّحو"؛[1] لأنّ التّلميذ في هذا الموقف التّعليميّ يقتصر دوره على الاستقبال دون فعاليّة أو نشاط ما يشعره بالملل، وهو يستمع لمدّة طويلة للمعلّم، وبالتّالي نجده يخرج من الدّرس بكمّ هائل من المعارف دون استيعابها أو فهمها فهما صحيحا؛ لأنّ المعلّم يركّز بكثرة على الإلقاء غير مهتمّ في ذلك لفهم التّلاميذ وكذا التّعب الذّي يلحق المعلّم؛ لأنّه العضو الوحيد في القاعة الّذي تقع على كاهله هذه المسؤوليّة، وعدم ترك مجال للحوار بين الطّرفين، وهذا ما ينعكس سلبا على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

ب. الطّريقة الاستقرائيّة:

تسير هذه الطّريقة على أربع خطوات: المقدمّة، العرض، الرّبط، الاستنباط، التّطبيق. والمعلّم يقف في هذه الطّريقة موقف الإرشاد والتّوجيه، بينما توكل مهمّة مناقشة القاعدة للتّلاميذ من خلال بعض الموازنات. وهذه الطّريقة أهمّ بكثير من الطّريقة السّابقة؛ كونها تسمح للتّلاميذ بعمليّة المشاركة، والتّفاعل، والوصول إلى القانون بعد المناقشات المتبادلة فيما بينهم؛ فالاستقراء عمليّة يتوصّل بها للقاعدة من خلال عدد مهمّ من الحالات الفرديّة، ثمّ استخلاص الخاصّيّة المشتركة بين الأفراد والوصول إلى القاعدة أو القانون العامّ، وكذلك يقوم التّلاميذ بحلّ مجموعة من التّطبيقات الّتي لا تعطيه فرصة للخروج عن محور الدّرس وهذا من خلال المرور بخطوات متتابعة كالتّالي:

1/ التّمهيد: وهي مرحلة تمهيديّة والنّافذة الّتي تفسح الطّريق للتّلميذ للدخول في محور الدّرس، و"في هذه الخطوة يهيّئ المعلّم طلاّبه لتقبّل المادّة الجديدة، وذلك عن طريق القصّة

[1] دليلة صاحبي، إشكاليّات النّحو العربيّ في الأوساط الجامعية، ص 96.

والحوار أو بسط الفكرة".[1] وكثيرا ما نلاحظ أنّ التّلاميذ يتأفّفون من الدّخول المباشر للدّرس فهم يحبّذون حوارا صغيرا أو قصّة يبتدئون بها الحصّة بطريقة غير مباشرة، وهي مرحلة جدّ أساسيّة لكي يتقبّل التّلميذ المادّة، وتعزيز الدّافعية لديه. وغالبا ما يكون التّمهيد على هذا الشّكل:

*** خطوات الدّرس:**

1. التّمهيد: وهذه المرحلة تعدّ البوّابة الّتي من خلالها يمهّد المعلّم لدرسه. "المعلّم: سبق أن درستم في الدّروس السّابقة قسما من منصوبات الأسماء وهي مثل المفعول به و....."،[2] ومن خلال هذه الخطوة يتمكّن الأستاذ من معرفة مدى ترسّخ المعلومات القبليّة في أذهان التّلاميذ، ومن خلال إجاباتهم يبني محاور درسه الجديد.

"طالب:المفعول المطلق.

طالب آخر:المفعول لأجله.

طالب آخر:المفعول فيه".[3]

ويظهر دور التّلاميذ من خلال هذا التّفاعل المتبادل، وطرح الإجابات المبدئيّة وتقويمها من قبل الأستاذ.

"المعلّم: من منكم يعطينا جملة فيها مفعول مطلق؟.

طالب: انتصر الجيش انتصارا.

المعلّم: إذن فكلمة انتصارا تعرب

---

[1] طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ط 1، 2004م، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع عمان، الأردن، ص 54.

[2] المرجع نفسه، ص 57.

[3] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

طالب: مفعولا مطلقا منصوبا.

المعلّم: موضوعنا اليوم من منصوبات الأسماء أيضا، وهو التّمييز".[1]

ومن خلال هذه المرحلة التّمهيديّة يستطيع المعلّم أن يتعرّف على قدرات التّلاميذ، ومدى استيعابهم للدّروس السّابقة، ومدى رسوخها في ذاكرتهم، واستعدادهم للدّروس الجديدة، وكذا ملاحظة التّطوّر الّذي أحرزه التّلاميذ خلال الحصص السّابقة والحصص الّتي تليها.

وبعد المرحلة التّمهيديّة تتبعها المرحلة التّالية؛ وهي مرحلة العرض.

2. العرض:

هذه المرحلة تعتبر رابطا أساسيّا بين الحصص السّابقة والحصص اللاّحقة، و"به يتحدّد الموضوع؛ بحيث يعرض المعلّم عرضا سريعا الهدف الّذي يريد وصول الطّلاّب إليه، فهو أي العرض مادّة مغذّية يصل بما سبقها ما لحقها وصولا يدلّ على براعة المعلّم".[2] وتكمن هذه البراعة في جعل المتعلّم يتمكّن من ربط الدّروس السّابقة بالدّروس اللاّحقة، وهذا من خلال طرح مجموعة من الأسئلة حول الدّروس السّابقة، وكذا عرض الأمثلة وتكليف التلاميذ باستقرائها. وتسير هذه المرحلة على النّحو التالي: "عرض الأمثلة النّحويّة الّتي تغطي كلّ القاعدة على التّلاميذ ثمّ قراءتها من طرفهم بعدما تسجّل على السّبورة وتكون مرتبة حسب تسلسل القاعدة "،[3] وهذه الخطوة مهمّة؛ كونها تساعد المتعلّم في استقراء هذه الأمثلة بنفسه مع تدخّل الأستاذ عند الضّرورة. كأن يقول:"المعلّم: عندما نقول (اشتريت عشرين...) ونسكت فإنّ الجملة غير واضحة إذ إنّنا نسأل (اشتريت عشرين... ماذا؟)".[4] وهنا يحاول

---

[1] طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص 57.

[2] المرجع نفسه، ص 55.

[3] بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النّحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلّة الأثر، ع 13، جامعة قاصدي مرباح 2012م، ص 120.

[4] طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص 57.

التّلاميذ الإجابة عن هذه التّساؤلات الّتي طرحها المعلّم، كما يلمح الأستاذ بدوره للإجابة بطريقة غير مباشرة. "هل اشتريت عشرين برتقالة, تفاحة, قلما, ورقة,... إذ يمكن أن نضع كلمة تزيل الغموض، وتعطي معنى متكاملا للجملة فتصبح الجملة..."،[1] وهنا يمكن للتّلاميذ المشاركة بإبداء اقتراحاتهم وتفعيل حصّة الدّرس.

"طالب: اشتريت عشرين برتقالة".[2] كان هذا نموذجا من الطّريقة الّتي يتمّ بها عرض الأمثلة على التّلاميذ.

3. الرّبط:

بعد الانتهاء من عرض الأمثلة تأتي مرحلة الرّبط، وفيها "تربط الأمثلة مع بعضها وتعني أيضا الموازنة والرّبط بين ما تعلّمه الطّالب اليوم وبين ما تعلّمه بالأمس".[3] ولهذا الرّبط في الأمثلة فائدة تعود على المتعلّم ليتمكّن من ترتيب وتسلسل المعلومات في ذهنه بعد تمكّن التّلميذ من ربط الدّروس السّابقة بلاحقها، ومن ثمّ الانتقال إلى المرحلة التّالية.

4. الاستنباط:

ففي هذه المرحلة "يستنتج الطّالب بالتّعاون مع المعلّم قاعدة هي وليدة فهم القسم الأعظم من الطّلاّب".[4] وعندما نقول وليدة فهم القسم الأعظم يجب أن يكون عدد كبير من التّلاميذ قد تمكّنوا من الوصول للقاعدة، وإلاّ فإنّ هذا سيجبر المعلّم إلى إعادة النّظر في الأمثلة السّابقة ودعمها بأمثلة أخرى. ومن ثمّ يتوصّل التّلاميذ إلى القاعدة، ويقوم المعلّم بمراجعتها وضبطها جيّدا. "المعلّم: والآن عرفنا هذا الاسم المنصوب الّذي يأتي في الجملة ليزيل الغموض والإبهام عن الاسم الّذي سبقه، وعرفنا أنّه يسمّى تمييزا فمن منكم يقول لي

---

[1] طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص 57.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 55.

[4] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

ما التّمييز؟".[1] ومن هنا يستخدم التّلاميذ قدراتهم الفكريّة، واستخدام معطياتهم المسبقة للإجابة عن هذا السّؤال.

"طالب: التّمييز اسم منصوب.

طالب آخر: ويكون نكرة.

طالب آخر: تكون علامة نصب التّمييز الفتحة.

المعلّم: إذن نستنتج ممّا قاله زملاؤكم (بأنّ التّمييز اسم منصوب نكرة يذكر لإزالة الغموض والإبهام عن اسم سابق له يسمّى (المميّز) ويكون هذا الاسم السّابق من أسماء العدد، أو الوزن، أو الكيل، أو المساحة، أو المقاييس ويسمّى التّمييز في هذه اللّحظة تمييزا ملفوظا"،[2] وكآخر مرحلة من هذه الطّريقة وفيها يثبت التّلاميذ القاعدة بأذهانهم من خلال مجموعة من التّطبيقات و"تعلّق على هذه الخطوة أهمّيّة كبيرة فدراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلاّ بالتّطبيق عليها وتدريب الطّلاّب تدريبا كافيا على الأبواب الّتي يدرسونها".[3] فمن خلال جملة التّطبيقات يعرض التّلاميذ ما اكتسبوه في المراحل السّابقة، ومن خلال التّطبيقات يتبيّن للمعلّم مستوى فهم التّلاميذ، مثلا "المعلّم: عندما نقول (اشتريت ذراعا حريرا) فإنّ كلمة (حريرا) تعرب..."،[4] يترك المعلّم للتّلاميذ مساحة شاغرة لطرح إجاباتهم "طالب: تمييز طالب آخر: المميّز كلمة ذراعا، طالب آخر: إذا التّمييز هنا (ملفوظ)، المعلّم: كيف يأتي التّمييز ملفوظا؟ طالب: عندما لا يكون المميّز موجودا"،[5] ومن هنا يتمكّن المعلّم من تقييم مستوى فهم التّلاميذ على الرّغم من أنّ هذه الطّريقة تحمل مزايا سنذكرها، إلاّ أنّ لديها عيوب.

---

[1] طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص 58.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 60.

[4] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5] طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص 60.

سنشرع بالإيجابيّات:

ـ المراحل المتسلسلة في شرح الدّرس، ما يتيح للتّلاميذ أكبر قدر من الفهم.

ـ تحفيز التّلميذ على المشاركة في الوصول إلى القاعدة من خلال ربط الأفكار واستقراء الأمثلة، أمّا السّلبيّات فنذكر منها:

ـ استغراق وقت طويل للوصول إلى القاعدة.

ـ الاعتماد على عدد قليل من الأمثلة.

كانت هذه نماذج من الطّرائق الّتي اعتمدها الدّارسون قديما في تعليم القواعد النّحويّة ولايزال بعضها يطبّق حتّى الآن في التّدريس، إلاّ أنّ مقتضيات العصر ومستجدّاته فرضت على الباحثين الاجتهاد في تطوير أساليب تدريس القواعد النّحويّة، وهذا راجع لعدّة أسباب منها:

ـ جفاف المادّة النّحويّة في الطّرائق التّلقينيّة القديمة.

ـ غياب الوسائل التّعليميّة في التّدريس.

ـ النّفور الزّائد للتّلاميذ من القواعد النّحويّة.

ـ عدم مراعاة الطّرائق القديمة في التّعلّم للفروقات الفرديّة الموجودة بين التّلاميذ من حيث سرعة الاكتساب.

ـ غياب عنصر التّشويق في الطّرق التّلقينيّة القديمة.

ولأنّ التّعليميّة تبحث في الآليات والوسائل والتّقنيات الّتي تتناسب مع الوضعيّات التّعليميّة للمعلّم والمتعلّم، وتحاول إيجاد وسائل تنسجم مع المحتوى التّعليميّ. ومسألة القواعد النّحويّة أخذت نصيبها من العمليّة التّعليميّة الّتي بحثت في أساليب حديثة ومتطوّرة لتدريس هذه القواعد، ومن هذه الأساليب: طريقة حلّ المشكلات، طريقة المناقشة، التّدريس بتوظيف المطالعة، بتوظيف المواقف التّعليميّة، الدّور التّمثيليّ.

2. الأساليب الحديثة في تدريس النّحو:

أ. طريقة حلّ المشكلات:

وهي طريقة يتّضح مفهومها من عنوانها، فهي تجعل المتعلّم في صراع مع المشكلات ومحاولة إيجاد حلّ لها، أو بتعبير أدقّ "هذه الطّريقة تحاول جعل التّلميذ يشعر بالمشكلة الّتي تواجهه، فيحاول أن يتخلّص منها بالرّجوع إلى قواعد اللّغة"،[1] يقوم التّلميذ بحلّ المشكلات الّتي يقف عليها، ويقوم المعلّم بمراجعة هذه الأخطاء، "وفي هذه الحالة يكون دور المعلّم فعّالا وذلك بتحليله لتلك الأخطاء ووضع الفرضيات لها"،[2] وبالتّالي يأخذ المعلّم بأيادي التّلاميذ في حالة الوقوع في هذه المشكلات وعدم الانتباه لها، كما تتيح هذه الطّريقة للمتعلّم فرصة تطوير نفسه وتحمّل مسؤوليّة حلّ هذه المشكلات، ومع هذا فإنّه في نفس الوقت هذه الطّريقة قد توقع المتعلّم في فخّ عدم الانتباه للمشكلات، أو عدم التّعرّف عليها بنفسه، وقد تأخذ زمنا طويلا للوصول إلى حلّ لجميع المشكلات.

ب. طريقة المناقشة:

وهي تقف على النّقاش بين طرفين هما المعلّم والمتعلّم، كما يشترك كلاهما بإبداء رأيهما ويأخذ الطّرفان بموضوع النّقاش، ويقوم المعلّم كموجّه تعديل النّقاط الّتي يرى فيها خللا.

ومن مزايا هذه الطّريقة نذكر "تعزيز مهارات الاتّصال والتّواصل لدى الطّلبة، تعتمد في إجراءاتها على الحوارات الشّفويّة، يتيح النّقاش للتّلميذ من استخدام قدراته اللّغويّة والتّدريب على الحوار وطرح رأيه"،[3] كما لا تخلو هذه الطّريقة من سلبيّات "كعدم الاقتصاد في الوقت؛ لأنّه قد

---

[1] بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النّحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون، ص 122.

[2] صباح نقودي تعليميّة القواعد النّحويّة ودورها في تنمية اللّغة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، مذكّرة تخرّج من متطلّبات نيل شهادة الماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2013م/ 2014م ، ص 30.

[3] صباح نقودي، تعليميّة القواعد النّحويّة ودورها في تنمية اللّغة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، ص 30.

تجري المناقشة بأسلوب غير فعّال ممّا يزيد في هدر الوقت وكذا احتكار عدد قليل من المتعلّمين للعمل كلّه"،[1] وعلى الرّغم من هذه السّلبيّات إلّا أنّ هذا النّوع من الطّرائق يشجّع التّلاميذ للتّفاعل مع محور الدّرس.

ج. التّدريس بتوظيف المطالعة:

قبل كلّ شيء فإنّ القراءة في المراحل التّعليميّة الأولى تمكّن التّلاميذ من التقاط كمّ لا بأس به من الكلمات، لذا فمن الضّروريّ أن تكون هذه الكلمات محكومة بشكل جيّد وأن تكون سليمة نحويّا، قبل أن ترسّخ في ذهن التّلاميذ بشكل خاطئ، لذا فإنّ "أسلوب توظيف القراءة الجهريّة في تدريس القواعد يؤدّي إلى أن يستمع التّلميذ لما هو صحيح وأن يقرأ ما هو صحيح، وأن يقول ما هو صحيح؛ لأنّ تدريس القواعد يهدف إلى تمكين التّلاميذ من القراءة الجيّدة والكتابة الصّحيحة"،[2] وبالتّالي يسمح هذا الأسلوب في التّدريس للتّلميذ بأن يقرأ قراءة سليمة تتبعها تقويمات من طرف المعلّم في حالة ما أخطأ في نطق بعض الكلمات كما تساهم هذه الطّريقة بشكل فعّال في تقويم لسان المتعلّم؛ كونه يقرأ ويفهم ويكتشف أخطاءه في نفس الوقت حتّى وإن لم ينتبه إليها فإنّ المعلّم يقوم بدوره كمراقب، فيكتشف هذه الأخطاء ويقوم بتقويمها "إنّ تدريس القواعد بأسلوب توظيف المطالعة يربط بين معنى الموضوع والعلامة الإعرابيّة بأسلوب سهل ممتع فيفيد التّلاميذ من معنى الموضوع والخطأ النّحويّ لتفهم القاعدة"،[3] لذا فهذه الطّريقة تتيح للمتعلّم من جهة فهم المعنى الّذي يرمي إليه الموضوع المراد دراسته وكذا الوقوف على سلامة القراءة، من علامات إعرابيّة وغيرها من التّفاصيل بطريقة سهلة وممتعة، ويكون هذا التّوظيف بهذه الطّريقة على النّحو التّالي:

1/ التّمهيد:

---

[1] صباح نقودي، تعليميّة القواعد النّحويّة ودورها في تنمية اللّغة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، ص 30- 31.

[2] طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص 152.

[3] المرجع نفسه، ص 153.

ويعرض فيه المعلّم بعض الدّلالات والإشارات الّتي تشير إلى موضوع الدّرس كالصّور واللّافتات ثمّ ينتقل للخطوة الموالية.

2/ القراءة الجهريّة الأنموذجيّة للمعلّم:

وفيها يقرأ المعلّم على التّلاميذ الموضوع المراد دراسته في الحصّة "قراءة جهريّة معبّرة يراعي فيها كل شروط القراءة الجهريّة".[1] فالقراءة المبدئيّة للمعلّم تسمح للتّلاميذ بالإنصات الجيّد، وتتبّع القراءة، وتجنّب الوقوع في أكبر عدد من الأخطاء.

3/ القراءة الصّامتة للتّلاميذ:

تمنح بضع دقائق للتلاميذ لقراءة النص قراءة صامتة مسترسلة، وهذه الخطوة تسهّل على التّلاميذ القراءة الجهريّة وتجنّبهم الكثير من العثرات.

4/ شرح المفردات الصّعبة:

هذا الشّرح يجنّب التّلاميذ الكثير من التّساؤلات العالقة بأذهانهم حول مفهوم تلك المفردات.

5/ القراءة الجهريّة للتّلاميذ:

يأتي دور التّلاميذ في القراءة "يقرأ أوّلا أقدر التّلاميذ ممّن يستطيعون تقليد المعلّم ومحاكاته في القراءة ".[2] كي يسهل الطّريق لبقيّة التّلاميذ للتّغلب على خوفهم؛ فمن خلال هذه القراءات يتتبّع المعلّم الأخطاء الّتي يقع فيها التّلاميذ ويقوم بتصويبها، وخلال عمليّة القراءة يطلب من التّلاميذ الأفعال الماضية، والمضارعة، والمفعول به، والحال، وبهذه الطّريقة يتعرّفون على قواعد لغتهم. وبهذه الطّريقة يستفيد الجميع من عمليّة التّلقين ويتعرّفون على الصّواب من الخطأ.

---

[1] طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص 154.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

د. التّدريس بتوظيف المواقف التّعليميّة:

تعتبر هذه الطّريقة من الطّرائق الأكثر تشويقا ومرحا؛ كونها تتّسم بالحيويّة وتمنح المتعلّم فرصة لاستخدام مفردات لغته بطريقته الخاصّة الّتي يتشاركها رفقة معلّمه وأقرانه كما "يقوم أسلوب المواقف التّعليميّة على الأشياء الحسّيّة المشوّقة للتّلاميذ الّتي تكوّن لديهم دافعا قويّا لمتابعة الدّرس مع المعلّم"؛[1] ولأنّ هذه الطّريقة تبعد التّلميذ عن جوّ الكآبة الّتي يجدها في القاعدة المكتوبة في كتابه، فينتقل بهذه الطّريقة إلى جوّ أكثر فعاليّة ونشاط ما يجعله يمارس لغته ممارسة فعليّة، "ولذلك ينبغي أن تعلّم اللّغة عن طريق استعمال المواقف بوصفها مدخلا ونقطة انطلاق لهذا التّعليم".[2] كما أنّ التّدريس بالمواقف التّعليميّة يتيح للمتعلّم فرصة اختيار مواقفه الّتي تناسبه،والّتي تكون قريبة من محيطه التّعليميّ مع إضفاء نوع من التّشويق عليها. ومن أمثلة التّدريس بالمواقف التّعليميّة النّموذج التّالي:

*** تدريس الحرف:**

قبل التّطرّق إلى مفهوم الحروف يستحبّ أن نضع التّلميذ في موقف مسبق نشير فيه إلى دور هذه الحروف، "يطلب المعلّم من المراقب أن يذهب إلى إدارة المؤسّسة ليجلب الطّباشير وبعد أن يجلب المراقب الطّباشير يطلب المعلّم منه أن يضعها في الصّندوق ثمّ يطلب المعلّم من المراقب الجلوس في مكانه".[3] وبعد ذلك يطلب المعلّم من التّلاميذ إعادة تنظيم الموقف الّذي حدث قبل قليل في جمل، "وبعد المناقشة يتوصّل أحد التّلاميذ إلى القول: ذهب المراقب إلى الإدارة.

---

[1] طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص 187.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 194.

يقول آخر: وضع المراقب الطّباشير في الصّندوق".[1] بعد هذا يقوم المعلّم بتدوين الملاحظات ومناقشتها مع التّلاميذ.

بعد ذلك يطرح المعلّم أسئلة على التّلاميذ "هل تعرفون نوع هذه الكلمات في الجمل الّتي أمامكم".[2] ثمّ بعدها يقدّم التّلاميذ إجابات مختلفة. ليقوم المعلّم بتدوينها ومناقشتها مع التّلاميذ. "يوجّه المعلّم بعد ذلك السّؤال الآتي: هل تعرفون نوع هذه الكلمات في الجمل الّتي أمامكم.

ذهب المراقب إلى الإدارة.

جلس المراقب في مكانه".[3] ثمّ يسأل المعلّم التّلاميذ عن نوع الكلمات الموجودة في الجمل، يتوصّل التّلاميذ "إلى القول ذهب فعل.

تلميذ آخر: المراقب اسم.

تلميذ آخر: الإدارة اسم".[4] ينتبه المعلّم إلى أنّ التّلاميذ لم يذكروا الحروف فينطلق من هذه النّقطة ليبرمج حصّة اليوم تحت عنوان الحروف.

هـ . التّدريس بتوظيف الدّور التّمثيليّ:

ولعلّها من أحسن الطّرائق مقارنة بسابقاتها؛ لأنّها تميل إلى التّشخيص، والتّجسيد. والتّلميذ وحده من يمثّل دوره في هذا النّوع من التّدريس، وعليه يتمكّن من استنباط قاعدته النّحويّة جيّدا؛ لأنّه يمارسها قولا، وعملا، وتمثيلا فهو يمثّل بمادّته النّحويّة، فهي تجري على لسانه، وتشاهد من خلال حركاته، فهو يتذكّر هذه القاعدة أو الدّرس النّحويّ بالعودة إلى دوره التّمثيليّ، وبالتّالي هذه الطّريقة من التّدريس تجعل من اللّغة أداة حيّة على لسان مستعملها

---

[1] طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص 194.

[2] المرجع نفسه، ص 195.

[3] المرجع نفسه، ص 194.

[4] المرجع نفسه، ص 195.

بدلا من أن تكون شيئا جامدا خال من الممارسة الفعليّة؛ فالتّدريس بالدّور التّمثيليّ يقوم على تبنّي مجموعة من الأدوار المنتقاة من المادّة النّحويّة، كأن يقوم كلّ تلميذ بدور عنصر معيّن من عناصر القواعد النّحويّة ويتحدّث بوصفه المادّة النّحويّة شيئا محسوسا يسمع، ويشاهد في آن واحد بدلا من أن تكون مجرّد قاعدة ثابتة في كرّاسة المتعلّم خالية من الممارسة.

وبالتّالي هذه الطّريقة تستخدم تقنية المسرح كوسيلة مساعدة في إيصال القاعدة النّحويّة للمتعلّم. فالمسرح التّمثيليّ يتقدّم خطوة نحو المحتوى التّعليميّ، فيتبنّاه ويضفي عليه نوعا من التّشويق والممارسة لتنشيط المحتوى التّعليميّ وتحبيبه في نفسيّة المتعلّم. ولتسهيل اكتساب القاعدة النّحويّة من قبل التّلاميذ ويستخدم "لتقديم المواد والمناهج الدّراسيّة بطريقة شائقة تعطي الطّفل أثرا إيجابيّا في العمليّة التّعليميّة"؛[1] لأنّ أغلب التّلاميذ حينما ينهون العام الدّراسيّ يخرجون بنظرة سلبيّة عن المحتوى، وبأثر سيّىء كما أنّ هذا النّوع من التّدريس يساعد المعلّم في تسهيل اكتساب المعلومة، وكذا مساعدة المعلّم في التّوجيه والإرشاد بدلا من الاقتصار على جانب الإلقاء فقط، لذا هذا النّوع من الأساليب في التّدريس يجعل من المتعلّم "عنصرا مشاركا في العمليّة التّربويّة؛ لأنّ النّشاطات الطّلاّبيّة المسرحيّة تعدّ فرصة لإكساب التّجربة عمقا من خلال التّفاعل بين الجماعة في توثيق العلاقات المتبادلة".[2] وبالتّالي تدرّس القواعد من هذه النّاحية كغيرها من المواد التّدريسيّة الأخرى كالرّياضيّات وممارستها ممارسة فعليّة يتشاركها التّلاميذ فيما بينهم بدلا من جعلها مادّة جامدة خالية من الممارسة.

والمسرح التّمثيليّ يتبنّى فيه التّلميذ مادّته التّعليميّة، وينوب عن هذه القاعدة، ويجسّدها ويمثّلها، وهو كذلك "وسيلة تعليميّة تساعد على توضيح المعلومات دون شرح وتفسير وذلك

[1] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصيّة الطّفل، ص 111

[2] محمود ميلاد, المسرح المدرسيّ ورفع مستوى تحصيل طلبة التّعليم الأساسيّ بمدارس منطقتي (شرقيّة جنوب تلكلخ) مجلّة جامعة دمشق، مج 27، ع 1/ 2، 2011م، ص 146.

عن طريق تمثيل المعاني وحسن أدائها فتثبث في أذهان التلاميذ".[1] فهي من جهة توفّر الوقت على المعلّم الّذي يقضيه في الشّرح والتّعليل الّذي يخرج منه بجهد إضافيّ، فإنّه يتشارك هذا الشّرح والتّفسير مع التّلاميذ من خلال فئات هذا العمل، وتمثيل هذه الدّروس وتجسيدها لتثبت أكثر في ذهن التّلميذ؛ لأنّ الشّرح الّذي يحصل عليه من قبل المعلّم لا يكون واضحا بقدر ما سيفهم عند الممارسة الفعليّة والتّطبيقيّة للدّروس؛ فالتّلميذ هنا يتذكّر موقفه التّمثيليّ فتثبت الفكرة في ذهنه لأنّه أوّلا يساهم في اختيار نصّه بمساعدة معلّمه، من خلال السّماح له بطرح إشكالاته كأن يطرح المعلّم سؤالا للتّلاميذ.

ما هو العنصر الّذي تجدون فيه إشكالا؟

إنّنا نجد إشكالا في التّمييز بين الجملة الاسميّة والفعليّة، أو يصعب علينا فهم درس المبتدأ والخبر فيبرمج المعلّم ورشة عمل يقسم فيها التّلاميذ إلى أفواج، ويختار معهم درسا من الدّروس الّتي يجدون فيها صعوبة ويعملون على تحويله إلى نصّ مسرحيّ تحكمه عناصر ذلك الدّرس كأن يكون عنوانه درس الجملة الاسمية، فيحاول التّلاميذ التّعرّف على عناصر هذه الجملة ويتقاسمون الأدوار.

التّلميذ أ: دور المبتدأ.

التّلميذ ب: دور الخبر.

التّلميذ ج: دور كان.

التّلميذ د: دور إنّ.

بقيّة التلاميذ: أخوات إنّ.

وعلى هذا المنوال الشّيّق يمثّل التّلاميذ أدوارهم بمادّتهم التّعليميّة، وعلى المعلّم أن يراقب النّصوص من حيث اللّغة السّليمة، وانتقاء المفردات المناسبة. والأهمّ من كلّ هذا

[1] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصيّة الطّفل، ص 116.

مراعاة الفروق الموجودة بين التّلاميذ؛ لأنّ هذه المسرحيّة ليست مجرد عرض تمثيليّ يقدّم على خشبة المسرح إنّما هي مادّة تعليميّة تعود بالفائدة على المتعلّم إذا أحسن استخدامها كما قد تعود عليه بالسّلب إذا أساء استخدامها.

خلاصة:

حاولنا في هذا الفصل إلقاء نظرة حول أساليب تدريس القواعد النّحويّة منها ما هو من الأساليب التّقليديّة، الّتي كان يعتمد فيها المعلّم على أسلوب التّلقّي فقط والحفظ. وكذا طريقة الاستقراء الّتي تمرّ بمراحل متسلسلة تمنح المتعلّم فرصة استقراء الأمثلة، واستخراج القاعدة بطريقة جماعيّة، كما كانت لنا رؤية حول التّطوّر الحاصل في هذه الأساليب، وإعادة النّظر في دور المتعلّم، وإدماجه ضمن هذه العمليّة وترك الفرصة له لمناقشة، وحلّ المشكلات الّتي تعترضه ودراستها رفقة زملائه بينما يقتصر دور المعلّم هنا على التّوجيه وتصحيح الأخطاء وتصويبها. ومن ثمّ الأخذ بالمواقف التّعليميّة كحلّ لهذه المشكلات لإشعار التّلميذ بضرورة مواجهة مواقفه التّعليميّة الّتي تخدم مادّته التّعليميّة بطريقة عمليّة خالية من الجمود والجفاف الّذي يحدث مع الأساليب القديمة في التّدريس، ومن ثمّ استدعت الضّرورة الملحّة التّلميذ أن يخرج من هذه العمليّة التّعليميّة كمستهلك للقواعد النّحويّة إلى منتج يتعلّم كيفيّة استعمال هذه القواعد، بطريقة صحيحة قولا، وفعلا، وتجسيدا من خلال الممارسة الفعليّة للغته، والتّجسيد فوق خشبة المسرح وعرض هذه القواعد النّحويّة في شكل مسرحيّ تشخّص فيه الجوامد عن طريق المسرح التّمثيليّ والّذي يقف على خصائص يتوجّب على من يكتب مسرحيّة تعليميّة أن يراعيها، وهو ما سنقف على دراستها في الفصل الثّاني من البحث.

الفصل الثّاني

الفصل الثّاني:

الإطار العامّ لفنّ الكتابة في المسرح التّعليميّ.

1- خصائص الكتابة للطّفل.

أ/ لمن نكتب؟

ب/ ماذا نكتب؟

ج/ كيف نكتب؟

2- اللّغة في المسرح التّعليميّ.

3- أسس النّصوص المسرحيّة الممنهجة.

4- أهداف المسرحيّة الممنهجة.

قد يجد القارئ للوهلة الأولى نوعا من البساطة والسّهولة والتّلقائيّة، عندما يسمع بمصطلح "الكتابة للطّفل" إلاّ أنّنا نشير إلى أنّ الكتابة للصّغار غير الكتابة للكبار "فالكتابة للطّفل نشاط إنسانيّ معقّد"،[1] يستدعي حضور المعايير والمقاييس الّتي تتيح للأطفال المعرفة الصّحيحة وما يتناسب وقدراتهم وحاجياتهم، كما أنّنا عندما نكتب لا نكتب لتلبية رغبات الطّفل فقط، إنّما ما نريده من قيم ومضامين تربويّة تعليميّة هادفة، كي نحقّق نوعا من الاتّصال بينهم وبين وسيطهم التّربويّ التّعليميّ.

وكلّ ذلك بأسلوب ثريّ يجمع بين سلامة اللّغة والأفكار دونما تكلّف أو تصنّع، فمعرفة هذه المعايير أمر ضروري لكلّ من يكتب للطّفل حماية لأدبه من المتطفّلين عليه والمتلاعبين بأصالته وجودته والنّهوض بالمستوى التّعليميّ إلى درجة أكبر ممّا هي عليه بوسائل تعليميّة بسيطة. وفي هذا الفصل سنتطرّق إلى ثلاثيّة أساسيّة لفنّ الكتابة المعنونة بثلاثة أسئلة جاءت على المنوال التّالي:

أ. لمن نكتب؟

ب . ماذا نكتب؟

ج. كيف نكتب؟

1- خصائص الكتابة للطّفل:

أ/ لمن نكتب؟

نقف في هذه النّقطة على تساؤل هامّ، فيما إذا كانت الكتابة للطّفل تستهدف فئة دون أخرى؟ أم تقف على خصائص معيّنة؟ إذ أوّل ما يجب أن يراعيه الكاتب هو جمهوره الّذي يكتب له، فلهذا يجب أن نكون على وعي "بطبائع الأطفال الّذين نكتب لهم، وأن نكون على وعي كامل بمراحل نموّهم والخصائص السّيكولوجيّة الّتي تميّز كلّ مرحلة، بالإضافة إلى

[1] حسن شحاتة, أدب الطفل العربيّ, دراسات وبحوث, ط 3, القاهرة, 1994م, الدّار المصريّة اللّبنانيّة ص14.

درجة نموّهم العلميّ، سواء من ناحية المستوى اللّغويّ أو بالنّسبة لحصيلتهم من المعارف"[1] وبالتّالي هناك عدّة عوامل يجب أن ندرجها في حساباتنا عندما نتساءل **لمن نكتب؟** ذلك أنّ الكاتب أو المؤلّف الّذي يكتب مسرحيّة لتعرض على مسرح الأطفال سيقف على جملة من الاعتبارات، أوّلها أنّنا لا نكتب لطفل واحد بل نكتب لمجموعة من الأطفال وهنا نلحظ نوعا من التّفاوت بين هذه الفئة من الجمهور "ومن البديهيّ أنّ الأطفال في عمر معيّن يتفاوتون في مستوياتهم العلميّة واللّغويّة حتّى لو كانوا أبناء فرقة دراسيّة واحدة"،[2] فقد نجد في حجرة الدّرس ما يزيد عن عشرين تلميذا لكنّهم لا يملكون نفس المستوى أو نفس القدرة على الاستيعاب. "ومن المحتمل جدّا أن نجد طفلا في الصفّ الرّابع ابتدائي مثلا يفوق زميلا له في الصفّ الخامس"،[3] كما أنّ هناك عاملا آخر يمكن إدراجه في تساؤلنا **لمن نكتب؟** ليتيح لنا مجال رؤية جديدة؛ فالكاتب الّذي يؤلّف مسرحيّة تعرض على خشبة المسرح يجب أن يعرف مستوى قدرات من سيقومون بتمثيلها؛ لأنّها ستعكس بالضّرورة على المتلقّي الّذي في نفس الوقت هو تلميذ، فالمؤلّف هنا لا يكفي أن يتعرّف على عدد قليل من الأطفال أو أن يصبّ اهتمامه على الفئة الّتي تقوم بتأدية المسرحيّة فقط، بل ينبغي أن يدرس جمهور الأطفال ابتداء من المسؤول عن تأدية المسرحيّة إلى المتلقّي.

أ/ ماذا نكتب؟

تتّخذ الكتابة للطّفل أشكالا عدّة، من قصص وشعر وبرامج إذاعيّة ومواد صحفيّة ومسرح، وسنقف في دراستنا على المسرح، كوننا في عصر تتغلّب فيه الكلمة المنطوقة على المكتوبة، ودراستنا للمسرح في هذه النّقطة لا يقف على المسرح الّذي اعتدناه، والّذي ينحصر في قصص الحيوانات أو عالم الأميرات أو الخرافات، وإنّما اخترنا أن يكون موضوعنا موجّها

---

[1] أحمد نجيب, دراسات في أدب الأطفال 5, أدب الطّفل علم وفنّ, ص 25.

[2] المرجع نفسه, الصّفحة نفسها.

[3] جين كارل, كتب الأطفال ومبدعوها, تر: صفاء روماني, د ط, سوريا، دمشق, 1994م, منشورات وزارة الثّقافة, ص34.

للمادّة التّعليميّة الّتي يتلقّاها التّلميذ في حجرة الدّرس وكيفيّة تبسيطها، ليتمكّن من اكتسابها بطريقة سليمة تجمع بين سلامة الأسلوب وصحّة التّعبير ووضوح القصد والمعنى، وكلّ هذا بأساليب بسيطة وشيّقة يُطلق عليها "مسرحة المناهج" الّذي يستقي من المادّة الدّراسيّة أداة يشخصها ويجسّدها في عمل مسرحيّ مدروس بدقّة وفق معايير ومقاييس معيّنة. وفي تساؤلنا في **ماذا نكتب؟** تحضرنا تساؤلات أخرى، وأوّل هذه التّساؤلات: هل يمكن للجميع أن يكتب للطّفل؟ خاصّة عند استعمال مادّته التّعليميّة في الكتابة فنجيب بالنّفي؛ لأنّ "المؤلّف الحقيقيّ لكتب الأطفال يكتب للأطفال لكونه مؤلّف كتب أطفال إنّه يفهم شيئا ممّا يعنيه عالم الطّفولة إنّه يرى مشاكل الطّفولة ومسرّاتها".[1] فالأشخاص المكلّفون والمسؤولون عن الكتابة للطّفل يجب أن يكونوا أهلا لها وعالمين بما يحتاجه الطّفل ومشاكله الدّراسيّة ونقاط ضعفه. والشّخص المكلّف بالكتابة في المسرح التّعليميّ هو المعلّم؛ كونه هضم المادّة التّعليميّة هضما جيّدا، واستطاع خلال تجربته أن يتعرّف إلى ما يحتاجه تلاميذته وما لا يحتاجونه وكذا ما يعيق فهمهم، ومنه إدراك التّفاوتات الموجودة بين التّلاميذ؛ إذ تختلف كتاباتنا في المسرح التّعليميّ "فهي تكتب لتقديم المادّة العلميّة للأطفال في شكل مسرحيّ بسيط يستطيعون من خلاله فهم الأحداث التّاريخيّة أو المعالم الجغرافيّة أو غيرها".[2] فهذا النّوع من المسارح يستعان به في تقديم المواد والمناهج الدّراسيّة بطريقة تربط التّلميذ بمادّته ومحيطه التّعليميّ في سياق واحد، وبهذا يقوم المدرّسون باختيار نصوص مسرحيّة لموادهم التّعليميّة، وتشاركها داخل قاعة الدّرس للتّقليل من الجهد ولكي يتمكّن التّلميذ من الاستيعاب والفهم الجيّد للمحتوى التّعليميّ.

---

[1] جين كارل، كتب الأطفال ومبدعوها، ص 34.

[2] فوزي عيسى، أدب الأطفال، الشّعر، مسرح الطّفل، مصر، 1999م، منشأة المعارف الإسكندريّة، ص 256.

ج/ كيف نكتب؟

في هذا التّساؤل سنسلّط الضّوء على عدّة اعتبارات يجب مراعاتها خلال الكتابة المتعلّقة بالوسيط الّذي ينقل المادّة التّعليميّة للتّلميذ. وسنخصّ بالذّكر هنا كيف نرسّخ قواعد اللّغة بصفتها القاعدة الأولى في التّعليم الّتي يجد فيها التّلميذ نوعا من الصّعوبة؟ وكيف نبسطها له عن طريق ما يسمّى "مسرحة المناهج"؟ وهنا سنتطرّق إلى "مسرحة القواعد" والأسس الّتي يجب مراعتها خلال الكتابة. والأهمّ في الكتابة ألاّ ننظر للاعتبارات الّتي يتقيّد بها الكاتب أو المؤلّف المسرحيّ على أنّها عوامل تعيق؛ "لأنّ العلم بها يمثّل القاعدة الأساسيّة الأولى الّتي لا غنى عنها لتشييد صرح أدب أطفال ناجح سليم"[1]. وسنفصّل الحديث في هذه النّقطة من البحث في النّقاط التّالية للدّراسة.

2- اللّغة في المسرح التّعليميّ للطّفل:

لايمكن كتابة مسرحيّة تعليميّة بالسّهولة الّتي نتوقّعها إلاّ إذا اجتمعت في كاتب المسرحيّة جملة من المعارف المركّبة الّتي تتكامل فيما بينها لإيصال هذا الإنتاج إلى الأطفال بالصّورة المرجوّة. وبهذا نجد أنّ ممارسة هذا اللّون الأدبيّ أمر يعتمد على العوامل المتداخلة الّتي حاولنا في دراستنا تغطية جوانب منها.

2-1 انتقاء المفردات:

من المعروف أنّ الأطفال في بداية تعلّمهم لأسس القواعد اللّغويّة يجدون نوعا من الصّعوبة، فمن العدل أن نقدّم لهم أمثلة جيّدة عنها في المسرحيّات الّتي يمثّلون بها مادّتهم اللّغويّة. "إنّ مهارة التّفكير وانتقاء الكلمات واللغة الجيّدة هي أدوات المؤلّف في عمله الكتابيّ"،[2] فهذا النّوع من المسرحيّات يسهم في إثراء حصيلة التّلميذ اللّغويّة، وتوسيع المدارك

[1] أحمد نجيب, دراسات في أدب الأطفال 5, أدب الأطفال علم وفنّ, ص 31.

[2] جين كارل, كتب الأطفال ومبدعوها, ص 36.

الّتي تمكّنه من الرّبط بين الألفاظ ومدلولاتها وتحسين الاستخدام المناسب للتّراكيب. لذا يجب الحرص على انتقاء المفردات المنتقاة بدقّة والموافقة للهدف الّذي رسمت لأجله المسرحيّة. وهذا يعتمد على مفردات تتّفق مع القاعدة النّحويّة، وتكون سليمة وصحيحة الاستعمال وبالتّالي عدم الخروج عن إطار الدّراسة حتى لا يفقد التّلميذ الصّلة بالموضوع الرّئيس للمسرحيّة. وكذا توافق المفردات المنتقاة مع درجة نموّ الطّفل اللّغويّة، وكذا اختيار"الألفاظ السهلة الواضحة والعبارات الّتي تؤدّي المعنى دون تعقيد أو صعوبة".[1]وهذا حفاظا على خدمة التّلميذ والسّماح له بفهم محتوى الدّرس بطريقة مبسّطة؛ فالمفردات الصّعبة تعيق عمليّة التّفكير لديه وتستوقفه مرارا وتكرارا في محاولة لطرح تساؤلاته. هذا من جانب آخر التّساهل في استعمال مصطلحات بسيطة وركيكة خارجة عن القاعدة النّحويّة ليس في صالح التّلميذ؛ لأنّها تفسد مخزونه اللّغويّ بدلا من السّعي لإثرائه أكثر، وكذا التّركيز على خاصّيّة التّكرار عند الكتابة للتّأكيد، وتثبيت الفكرة في ذهن التّلميذ كقولنا: "كانت الحجرة واسعة واسعة بدلا من قولنا كانت الحجرة واسعة جدّا"،[2] وهذا لترسيخ المعلومة في ذهن التّلميذ.

2-2 الأسلوب:

يعدّ الاعتناء بالأسلوب معيارا أساسيّا في كتابات المؤلّف الّتي يوجّهها للطّفل؛ لأنّها "تهدف إلى توسيع ثقافة النّاشئة وتقوية لغتهم وتعويدهم على سلامة النّطق وتدريبهم على الفصاحة والأداء الجيّد وجعلهم قادرين على التّعبير السّليم"،[3] والتّحكّم السّليم في استخدام مفردات لغتهم يؤهّلهم لسلامة الأسلوب، وهذا نتيجة الاعتناء بطريقة انتقاء المفردات المناسبة للنّصّ الموجّه للتّلميذ وحسن صياغتها بشكل واضح ومبسّط ودون تعقيد، ما يوفّر لهم قدرة

---

[1] أحمد نجيب, دراسات في أدب الأطفال 5, أدب الأطفال علم وفنّ, ص 59.

[2] المرجع نفسه, الصّفحة نفسها.

[3] أحمد علي كنعان, أثر المسرح في تنمية شخصيّة الطّفل, مجلّة جامعة دمشق, مج 27, ع 1،2, دمشق، 2011م جامعة دمشق, ص 132.

لتلقّي مستويات أكبر درجة من مستواهم، لذا يترتّب على كاتب النّصوص المسرحيّة التّعليميّة ألاّ يكتفي بمهارات معيّنة فقط. "فإلى جانب مهارات التّفكير والتّنظيم هناك مهارات أخرى تساعد المهارات الأوّليّة وهي انتقاء المفردات المستخدمة والنّضج اللّغويّ"،[1] فعلى كاتب النّصّ المسرحيّ أن يكون ملمّا بجميع المستويات اللّغويّة صرفيّة، نحويّة، دلاليّة...إلخ؛ لأنّ الهدف الأسمى من هذا النّوع من المسرحيّات هو تنمية الثّروة اللّغويّة للتّلميذ، ومحاولة تقليص هامش الأخطاء الّذي وقع فيه الأوّلون. ومع أنّ الكتابة للكبار تختلف عن الكتابة للصّغار؛ لأنّ المفردات المستعملة في النّصوص الموجّهة للطّفل "ليست بتنوّع المفردات المستخدمة في بعض كتب الكبار ولكلّ كلمة فيها يجب أن تستخدم بعناية فهي موجودة لأنّها الكلمة الّتي تنقل كلّ المعنى الّذي يريد المؤلّف نقله فالمعنى يجب أن يكون صحيحا والدّلالة يجب أن تكون صحيحة والكلمة يجب أن تعطي الإيقاع المناسب للجملة"،[2] وبهذا يتعرّف المتعلّم من خلال هذا النّوع من النّصوص المسرحيّة على قواعد لغته بشكل آخر بسيط وميسّر.

2- 3 التّذوّق اللّغويّ:

تسمح عمليّتا انتقاء المفردات والعناية التّامّة بالأسلوب للتّلميذ بتذوّق مادّته التّعليميّة "وإذا كان التّذوّق أمرا يغلب عليه الوجدان أو الانفعال فإنّه إلى جانب ذلك يتّصل بالتّفكير ويحتاج إلى قدر من الفهم ولهذا نكون أكثر استعدادا لتذوّق الشّيء إذا ما فهمنا معناه".[3] وهذا بالضّرورة ما يسمح للتّلميذ باكتساب خاصّيّة التّمييز بين اللّفظ الجيّد واللّفظ الرّديء، ما يمكّنه من انتقاء مفردات لغته بنفسه وهذا بطبيعة الحال يجعله مستمتعا أكثر بلغته عندما يمارسها قراءة، كتابة، وتمثيلا، وبالتّالي يكتسب أسلوبا لغويّا راقيّا، وهذا ما يؤهّل الطّفل أكثر

---

[1] جين كارل, كتب الأطفال ومبدعوها, ص 35.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] أحمد نجيب, دراسات في أدب الأطفال 5, أدب الأطفال علم وفنّ, ص 147.

للتّعامل مع مستويات لغويّة تفوق سنّه، حتّى وإن كانت الألفاظ راقيّة "وربّما تعمّدت الرّمز والصّعوبة في الألفاظ والغرابة في بعض الصّور وربّما كانت بعض العبارات فوق سنّ الطّفل، كلّ ذلك أتعمّده وأقصده في كثير من الأناشيد لإيماني بقدرة الطّفل على الالتقاط والإدراك بالنّظرة"،[1] كانت هذه النّظرة الّتي يراها سليمان العيسى (ت 2013م) في الطّفل من قدرة عجيبة في فهم اللّغة حتّى وإن فاق مستواها، كما أنّه يملك استعدادا لتلقّي هذه المفردات، إلاّ أنّنا نلحظ الكثير من أولياء الأمور يتخوّفون من أن يلمس صغارهم كتبا تفوق سنّهم سواء مجلاّت أسبوعيّة أو مطبوعات بين الرّفوف. كما يتجنّبون التّعامل معهم بألفاظ لغويّة بسيطة ما يجعلهم مستقبلا متخوّفين من استعمال ألفاظ راقية نتيجة انغلاقهم على ألفاظ بسيطة. "والعامل الأساسيّ في نموّ اللّغة عند الطّفل هو اللّذة الصّادرة عن النّجاح في التّعبير وأن تكون اللّغة وسيلة ناجحة في يد المتعلّم"،[2] فلا ضرر في أن نمنحه المزيد من الرّصيد اللّغويّ حتّى وإن لم يكن للاستعمال الحالي، فلا بأس أن يستعمله مستقبلا" ولتبقى بعض الصّور صعبة غامضة لتظلّ في أعماق الطّفل كنزا صغيرا يشعّ وتفتّح باستمرار ويوحى له على مرّ الأعوام عندما يكبر ستكون له هذه الأسرار الغامضة زادا وذخيرة ثريّة يضيف إليها ما يشاء، ويبني فوقها ما يريد"،[3] فبعض الألفاظ قد لا يكون وجودها ضروريّا عند التّلميذ في الوقت الرّاهن، إلاّ أنّه سيكون أكثر حاجة لها مع تقدّم الزّمن، لذا "تشجيع

---

[1] عبد العزيز المقالح, الطّفل في الأدب العربيّ, مجلّة الموقف الأدبيّ, د ط, سوريا حزيران, 1975م, الهيئة السّوريّة العامّة للكتاب, ص 159. نقلا عن العيد جلولي, اللّغة في الخطاب السّرديّ الموجّه للأطفال في الجزائر, مجلّة الأثر,ع 3 ورقلة، ماي 2004م, الجزائر, جامعة قاصدي مرباح, ص 12.

[2] أحمد نجيب, دراسات في أدب الأطفال 5, أدب الأطفال علم وفنّ, ص 48.

[3] الهيبى, كتاب الأطفال, جمع عبد التّواب, نقلا عن أنس داوود, أدب الأطفال في البدء كانت الأنشودة, 1993م, دار المعارف, ص 98.

عمليّات التّعليم والتّذوّق من شأنهما تسريع النّضوج اللّغويّ"،[1] على عكس التّخوّف الّذي يظهره الآباء اتّجاه ما يقرؤه أطفالهم من كتب أو كتابات تفوق سنّهم، فالأطفال حينما يجمعون أكبر قدر من الألفاظ دون فهم معناها، إلاّ أنّهم مع مرور الوقت وبفضل خاصّيّة التّذوّق سيتمكّنون من التّمييز بين الألفاظ الأصحّ استعمالا والّتي توافق قواعد اللّغة؛ "لأنّ التذوّق اللّغويّ ينشط بالاهتمام وتكوين الثّروة اللّغويّة حيث يتأخّر التّمييز بين اللّفظ والمعنى وفيها أنّ الطّفل يحفظ الكلمات دون فهم معناها الحقيقيّ، ثمّ يصبح بمقدوره التّمييز"[2] وبالتّالي يصبح أكثر استعدادا للتّفاعل مع لغته الفصيحة دون أن تصبح له غريبة.

2- 4 المستويات اللّغويّة:

يتّفق الجميع على أنّ الطّفل في مراحل تعلّمه الأولى، يقابل بلغة عامّيّة، ثمّ شيئا فشيئا يلتقط لغة الطّريق والخلاّن، إلى أن يصل إلى المدرسة ليتعلّم العربيّة فيصطدم بغرابتها "كأنّها لغة جديدة غريبة... لا يكاد يشعر بحاجة حقيقيّة إلى تعلّمها"،[3] لذا وجب مراعاة تعويد الطّفل على لغته الفصيحة في مراحل تعلّمه الأولى، ووضعه أمام الأمر الواقع، والأشدّ غرابة من كلّ هذا أنّنا بتنا نرى حتّى الأديب والكاتب والمؤلّف يدعو من جهة إلى حفظ العربيّة وتحبيبها في نفوس أبنائنا، ومن جهة أخرى نجد تناقضا في كلامه، فإذا به في كتاباته للطّفل شعرا كان أم مسرحيّة يتصدّر العامّيّة، غير محتكم في ذلك لقواعد، اللّهمّ إلاّ بعض الكلمات الفصيحة القليلة، مقارنة بعدد الكلمات العامّيّة المستخدمة في الكتابة، وهذا اختباء وراء حجّة صعوبة فهم الطّفل للّغة الفصيحة في محاولة لتبسيطها وتسهيلها، في حين أنّنا بتنا في حاجة ماسّة للتّمسّك بهذه اللّغة. "وهذه المشكلة تجعل القاموس اللّغويّ للطّفل

---

[1] عبد الله أبو هيف, التّنمية الثّقافيّة للطّفل العربيّ, دمشق، 2001م, منشورات اتّحاد الكتاب العربيّ, ص10 www.gulfkids.com

[2] الهيني, كتاب شعر الأطفال, ص 11.

[3] أحمد نجيب, دراسات في أدب الأطفال 5, أدب الأطفال علم وفنّ, ص 55.

محدودا بما يتعلّمه من اللّغة العربيّة، إذا قيس بما يعرفه من الألفاظ العامّيّة في استعمالاته اليوميّة وهذا بدوره يشكّل صعوبة جديدة أمام كاتب الأطفال"،[1] وبطبيعة الحال هذه المشكلة تقف كعائق أمام كتابات المؤلّف، فلا هو بقادر على التّعامل مع الطّفل بلغة فصيحة تفوق مستواه اللّغويّ، ولا هو بقادر على التّساهل في استخدام العامّيّة، وبالتّالي لا يوجد مشكل إلاّ وله مخرج مناسب، وهناك من المؤلّفين والباحثين من طرح حلولا لهذا المشكل، كأن "نحاول الارتقاء بالعامّيّة في المجالات الّتي نسمح فيها باستعمالها حتّى تقترب من العربيّة"،[2] وهذا في المحاولة لجمع أكبر عدد من المفردات العامّيّة القريبة من الفصحى "وأن نكتشف ما في العربيّة السّليمة من ألفاظ مستعملة في العامّيّة وأن نحيي هذه الألفاظ في لغة الكتابة"[3] فالإصرار على لغة فصيحة كاملة في الكتابة يعيق الكاتب في إيصال منتوجاته إلى الأطفال، فإذا ما وجدنا من الألفاظ العامّيّة ما يناسب في الاستعمال اللّغة العربيّة الفصيحة فالأجدر بنا أخذه على أن نحجز الكتابة في لغة عامّيّة تخرج عن القواعد اللّغويّة "ومن ألفاظ القاموس المشترك بين العامّيّة والعربيّة:

- قعد (بمعنى جلس).
- الرّز (بمعنى الأرز).
- الوز بمعنى (الإوز).
- القدّ بمعنى (القامة).

---

[1] أحمد نجيب، دراسات في أدب الأطفال 5، أدب الأطفال علم وفنّ، ص 55.

[2] المرجع نفسه, الصّفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 56.

ـ بان الشّيء بمعنى (اتّضح)"،[1] وبالتّالي تتيح هذه الحلول للكاتب عدم الخروج عن أصول القواعد اللّغويّة الصّحيحة من جهة، ومن جهة أخرى تجاوز التّعقيدات الّتي تعيقه نتيجة انتقائه للكلمات الّتي يكتب بها.

3- أسس النّصوص المسرحيّة الممنهجة:

ممّا لا شكّ فيه أنّ المدركات العقليّة للطّفل تحتاج إلى كتابات وأفكار خاصّة تصدر من متخصّصين تتبّعوا النّفسيّات أو الأفكار الّتي تحكم نفسيّة الطّفل، لذا يحتاج كاتب هذا النّوع من المسرحيّات إلى دراسة معمّقة لما يحتاجه الطّفل في كتاباته والوصول إلى نتاج فكريّ يخدم التّلميذ، ومن هنا أنّ المسرحيّات الممنهجة ليس مجرّد عرض أحداث متسلسلة بقدر ما هي وسيلة لنقل المعرفة وتبسيطها، وكذا زيادة الثّروة اللّغويّة، وكلّ هذا بطبيعة الحال يستند لأسس.

سبق وأن أشرنا إلى أنّ هذا النّوع من النّصوص المسرحيّة الممنهجة يهدف إلى تعليم التّلميذ قواعد لغته بطريقة ميسّرة، لذا من الواجب أن تقوم على أساس سليم وأوّل هذه الأسس هو اللّغة الفصيحة "كما أنّ تعويد الطّفل على استخدام اللّغة الفصحى والتّنزّه عن العامّيّة مطلب بالغ الأهميّة"،[2] وإلاّ فإنّ النّتيجة ستكون سلبيّة إذا تعاملنا مع التّلميذ بلغة عامّيّة بهدف تعليمه لغته الفصيحة.

من هنا أيضا يجب أن لا يشعر التّلميذ في هذا النّوع من المسرحيّات أنّه مازال سجين المحتوى التّعليميّ "ومن المهمّ أن نبتعد عن الإطارات المدرسيّة المألوفة وعن كلّ ما يوحي للطّفل بأنّ هذا العمل الأدبيّ جزء من منهج دراسيّ أو كتاب مقرّر... ومن هذا مثلا إيراد

---

[1] أحمد نجيب، دراسات في أدب الأطفال 5، أدب الأطفال علم وفنّ، ص 56- 58.

[2] نورة بنت أحمد بن مغيض الغامدي, قصص الأطفال لدى يعقوب إسحاق, دراسة تكميليّة لنيل شهادة الماجستير, جامعة أمّ القرى, المملكة العربيّة السّعوديّة, 2011م, ص 200.

بعض الأسئلة التّقليديّة في نهاية القصّة أو المسرحيّة"،[1] إذا كنّا نسعى في بناء مثل هذه المسرحيّات التّعليميّة إلى إخراج التّلميذ من الطّابع التّعليميّ التّقليديّ، فالواجب من كلّ كاتب أو مؤلّف أن يحاول بكتاباته تحرير الطّفل من معاناته تجاه فهم المادّة التّعليميّة، وأن لا يترك أثرا يشعر التّلميذ بوجوده داخل القسم "وإذا كان لابدّ من هذا العمل فبدلا من أن نسمّيه (أسئلة للمراجعة) يمكن أن يكون بصورة أخرى على هيئة مسابقة مثلا أو اختبار للمعلومات أو بأيّ صورة أخرى أكثر تشويقا"،[2] فإذا أردنا لهذا العمل النّجاح يجب أن نأخذه بجميع مقاييسه.

وعنصر التّشويق أضحى عنصرا مفقودا اليوم في مدارسنا وغائبا في نفوس الأساتذة كما تجدر الإشارة إلى أنّ من أسس النّصوص المسرحيّة أن توافق هذه النّصوص نموّ الطّفل من عدّة نواحي؛ إذ"يجب أن يتّفق الأسلوب مع مستوى الطّفل ودرجة نموّه من النّواحي النّفسيّة واللّغويّة ويذهب البعض إلى أنّ كاتب الأطفال يحسن أن يكون ممّن مارسوا مهنة التّدريس للأطفال وعاشوا معهم وعرفوا لغتهم"،[3] قد يستطيع الجميع الكتابة للطّفل، ولكن فئة معيّنة من تجيد الكتابة للطّفل، فهو شخصيّة رافقت التّلميذ طيلة سيرورته التّعليميّة واستطاعت أن تدرسه من جميع النّواحي سواء النّفسيّة أو اللّغويّة. فعلى كاتب هذه النّصوص أن ينتقي "الألفاظ السّهلة الواضحة والعبارات الّتي تؤدّي المعنى دون تعقيد أو صعوبة وأن يثير بألفاظه وعباراته المعاني الحسّيّة والصّور البصريّة والأمور المتحرّكة والمسموعة".[4] كون المسرحيّة وسيلة تسمح للتّلميذ أن يستخدم قدراته الحركيّة بفضل الإشارات الّتي يستخدمها، وكذا القدرات النّفسيّة من إلقاء وحرّيّة التّعبير. والقدرات اللّغويّة من استعمال جيّد

[1] أحمد نجيب, دراسات في أدب الأطفال 5, أدب الأطفال علم وفنّ, ص 268.

[2] المرجع نفسه، ص 59.

[3] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه, ص 88.

وسليم للمفردات والكلمات. وكذا القدرات الفكريّة من تحليل ونقاش وتفسير واستنتاج كما لا يجب أن نغفل عن بعض الاعتبارات من بينها ألاّ يكون نصّ المسرحيّة طويلا فيصاب التّلميذ الممثّل والمتفرّج معا الملل "ولنا أن نتصوّر ما يصيب الجمهور من ملل وضيق إذا تجمّدت الحركة على المسرح واستطال حوار الممثّلين"،[1] فالنّصّ المسرحيّ الموجّه للتّلميذ يستحسن أن يكون قصيرا نوعا ما؛ لأنّ المعلّم بطبيعته يفقد التّركيز بسرعة إذا طال عليه زمن العرض أو الشّرح.

فكرة المسرحيّة أو موضوعها هو الأساس الّذي تبنى عليه، لذا فالموضوع أو الفكرة يجب أن تكون واضحة، "فإنّ وضوحها وضوحا كاملا في ذهن الكاتب أمر حيويّ حتّى لا تخرج غامضة أو مفكّكة"،[2] ففكرة الموضوع يجب أن تكون موحّدة ومتسلسلة من بداية العرض المسرحيّ إلى نهايته؛ كي تتّضح الفكرة، لذا "يقتضي من الكاتب أن يضفي على عمله وحدة عضويّة تجعل من المسرحيّة كائنا حيّا متناسقا"،[3] لذا من الضّروريّ أن تترابط فصول المسرحيّة فيما بينها لتشكّل عملا متكاملا، ويكون من الأحسن لو قلّل المؤلّف من عدد الفصول "وكلّما قلّ عدد فصول المسرحيّة كان هذا..أفضل...وربّما كانت مسرحيّة الفصل الواحد أنسب لهم في كثير من الأحيان. فإذا زادت عن هذا وجب ألاّ تطول فترات الانتظار بين الفصول كما وجب أن يكون الرّبط بين الأحداث السّابقة واللاّحقة واضحا وعمليّات الاستيعاب سهلة ميسّرة"،[4] فمتى ما كان الفصل واحدا شافيا كافيا ملمّا بالدّراسة أحسن من عشرات الفصول الّتي تعاني خللا في تسلسلها.

---

[1] أحمد نجيب, دراسات في أدب الأطفال 5، أدب الأطفال علم وفنّ، ص 88.

[2] المرجع نفسه, ص 89.

[3] المرجع نفسه، ص 94.

[4] المرجع نفسه، ص 95.

وبالاستناد لهذه الأسس يأتي دور المعلّم كي ينتقي المادّة المراد مسرحتها على أن "يختار المعلّم أو الطلاّب نصّا من المنهاج"؛[1] أي لا يخرج هذا النّصّ عن المقرّرات التّعليميّة؛ بل يجب أن ينبع من المنهاج، ضف إلى ذلك أن يكون المعلّم من المطّلعين على تقنية المسرح والعارفين بها، ثمّ بعد هذا يتبع المعلّم طريقة خاصّة لعرض هذه المسرحيّة بدءا من اختيار موضوع الدّرس المراد دراسته، ثمّ "يقسّم المعلّم الطلاّب إلى مجموعات ويطلب منهم تحويل النّصّ إلى حوار مسرحيّ"،[2] هذه الطّريقة وإن كانت على مقدار من الصّعوبة إلاّ أنّها تتميّز بفاعليّة أكثر؛ لأنّها تتيح للتّلاميذ التّشارك فيما بينهم لإعداد نصّ مسرحيّ في كلّ مرّة، وتمثيل هذه النّصوص بإشراف الأستاذ.

4- أهداف المسرحيّة الممنهجة:

تستهدف المسرحيّة في أغلب مواضيعها التّعبير عن الواقع المعاش وبمفهوم أدقّ، هي ما يعكس حالة الفرد الّتي يعانيها في محيطه الاجتماعيّ فيتبنّاها المسرح ويجسّدها ليوصلها إلى القارئ بصفة عامّة، والأشخاص الجاهلين بتلك الحالة بصفة خاصّة بهدف التّعرّف على الحالة، ومناقشتها، وإبداء آرائهم، ونفس الشّيء عندما نخصّ بالذّكر "المسرح التّعليميّ" للتّلميذ الّذي يستقي مواضيعه من المحيط المدرسيّ للتّلميذ، ويصوغها في قالب مسرحيّ بسيط ومشوّق للتّخفيف من معاناته اتّجاه فهم مادّته التّعليميّة، والّتي أضحى الأستاذ والكتاب كوسيطين تربويّين لا يبلغان ذروتهما من الإبلاغ والفهم، ولهذا تفطّنت الأمم المتحضّرة إلى استعمال وسائل تعليميّة محبّبة للتّلميذ والّتي، يجد فيها ضالّته بما أنّه يقضي السّاعات الطّوال في مشاهدة الرّسوم، والبرامج التّرفيهيّة دون كلل أو ملل؛ لأنّه يؤمن إيمانا تامّا أنّ ما يعرض أمام ناظريه يخصّه وحده، ولا يحتاج للكبار لتوضيح مسألة معقّدة كما يحدث في

---

[1] فضيلة نويهة, مسرحية القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي, دراسة فنّيّة, مذكّرة تخرّج مقدّمة لنيل شهادة الماستر, جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2014م/2015م, ص 19.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

كتابه المدرسيّ الّذي يجد فيه الكثير من الصّعوبات الّتي تستدعيه للاستعانة بالآخرين في فهمها وحلّها، وقد يطرح أيّ منّا تساؤلا عن مواصفات المسرحيّة الممنهجة النّاجحة للتّلميذ؟

وفي محاولة منّا للإجابة نقول:إنّ أصعب شيء يواجه الكاتب أو المؤلّف هو الهدف الّذي يرمي لتحقيقه "قد يبدو أنّ تحقيق الأهداف في دنيا الطّفولة سهل ميسور لا يحتاج لجهد أو تعب، ولكن قد يكون بعيدا عن الحقيقة في كثير من الأحيان بدرجات متفاوتة[1] وهذا الأمر يرجع بطبيعة الحال لجملة من الاعتبارات من بينها تفاوت الأطفال في مستوياتهم سواء الجسديّة، أو الفكريّة، أو اللّغويّة، أو النّفسيّة. وهم بهذا محتاجون إلى مهارات مسبقة ولهذا سنقف في هذه النّقطة من هذا الفصل على أهمّيّة المسرح التّعليميّ وأهداف المسرحيّة الممنهجة وانعكاسها على مستوى التلميذ التّعليميّ. وأوّل إشكال نطرحه ما الهدف من مسرحة القواعد النّحويّة؟

فنجيب أنّ مسألة القواعد النّحويّة باتت أكبر هاجس يلاحق التّلميذ في الآونة الأخيرة يتمنّى الخلاص منه. ومتعلّم العربيّة بات يكره هذه المادّة بسبب صعوبة قواعدها، وهذا يعود لطرق التّلقين الّتي تتكرّر في كلّ سنة ويسير عليها الأستاذ دون تغييرها ولا حتّى استبدالها بما يتماشى ومتطلّبات العصر، ما جعل التّلميذ يملّ من طرائق التّلقين القديمة واستعادة القاعدة في كلّ مرّة دون فهمها فهما شافيا كافيا.

فالهدف من المسرحيّة الممنهجة هو الخروج بالتّلميذ من الطّرق التّقليديّة للتّدريس إلى الطّرق الحديثة. فبما أنّنا اعتدنا أن نرى ثنائيّة الطّفل والمسرح محمولة على جملة من الأساطير والخرافات أو قصص التّراث، فلما لا نكون أكثر ذكاء من هذا ونقوم بنقل المسرح إلى حجرة الدّرس على أن نجعل موضوع المسرحيّة "مملكة القواعد النّحويّة". ومن هنا نقتبس المواضيع الّتي يجد فيهاالتّلميذ صعوبة، كعناصر الجملة الاسميّة فنغيّر العنوان ليصبح أكثر

[1] أحمد نجيب, دراسات في أدب الأطفال5, أدب الأطفال, علم وفنّ, ص 333.

تشويقا من ذي قبل إلى "أبناء الجملة الاسميّة". وهنا يتّسع خيال التّلميذ بشكل أو بآخر في محاولة التّفكير والتّشاور مع زملائه للوصول إلى أبناء هذه الجملة المميّزون فتستثير بذلك نفسيّته وتتهيّأ لمواضيع أخرى. وللإشارة فقط فقد نلحظ أنّ العنوان الأوّل للمسرحيّة "أبناء الجملة الاسميّة" يميل إلى اللّين الّتي تحبّذها فئة الإناث إلا أنّ جنس الذّكور يميلون إلى العناوين الّتي تحمل غموضا كمسرحيّة "الصّراع القاتل"، كخطوة لجذب انتباه التّلاميذ إلى محور الدّرس ليشهدوا رفقة زملائهم هذا الصّراع في مملكة القواعد النّحويّة ليصل إلى حلّ قطعيّ يزيل عنه غموضه.

فبعد أن كان وجود التّلميذ في حجرة الدّرس مجرّد وجود هامشيّ، واقتصر دوره على تلقّي المعلومة واسترجاع المكتسبات القبليّة، وبالتّالي أعاد هذا النّوع من النّشاطات مركزيّة التّلميذ؛ إذ تمنح تقنية المسرح التّمثيليّ للتّلميذ فرصة المشاركة في تفعيل مادّته كعنصر فعّال في هذه العمليّة، مع "إتاحة الفرصة للطّلبة للتّعمّق بفعاليّة، وبشكل علميّ في المادّة التّعليميّة. ثمّ إنّه يدعم الطّالب لأنّه يعدّ المعرفة عمليّة مستمرّة، وهو جزء مشارك وفعّال بها بدلا من أن تكون المعرفة شيئا يعطى له للتّعلم والحفظ"[1]. وبهذا تهدف المسرحيّة الممنهجة إلى تنمية قدرات التّلميذ اللّغويّة بجميع مستوياتها ودعمه بمخزون لغويّ جديد كونه يتعامل مع التّلميذ بلغة فصيحة ومفردات سليمة بعيدة عن العامّيّة. وفي كلّ مرّة يتعامل مع مسرحيّة جديدة هو في ذات الوقت يستفيد من قاموس مفردات جديدة تنمو بنموّ قدراته اللّغويّة؛ "بحيث تعمل المسرحيّات الممنهجة على إكساب المتعلّمين ثروة لغويّة راقية والكشف عن مواهبهم الفنّيّة وتفجير طاقاتهم الإبداعيّة وقدح شرارتها وتدريبهم على التّعبير الصّحيح السّليم لغويّا"[2] وهذا من خلال تحفيزهم على الحوار وتداولهم لمفردات لغتهم واستعمالها بشكل متكرّر، ما يولّد لديهم قدرة سليمة على النّطق السّليم.

---

[1] مالك نعمة المالكي, دراسات تربويّة, خصائص مسرح الطّفل وأنواعه وارتباطه بالعمليّة التّربويّة والمسرح التّربويّ, ص55.

[2] فضيلة نويهة, مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي, دراسة فنّيّة, ص 23.

كما يسمح هذا النّوع من التّقنيات في التدريس بالابتعاد عن الجفاف الموجود في محتوى المادّة التّعليميّة "وبالنّسبة لموضوعات المسرح المدرسيّ الّتي تقوم أصلا على مسرحة المناهج أو موضوعات معينة من المقرّرات وبخاصّة الّتي تتّسم بشيء من الجفاف"؛[1] إذ تسمح مثل هذه المسرحيّات باقتباس نصوصها المسرحيّة انطلاقا من المقرّرات الدّراسيّة وتطبيقها على خشبة المسرح.

كما لا ننسى أنّ الوقوف في التّدريس على الجانب النّظريّ فقط يشكل نوعا من الإجحاف الّذي لا يتيح للتّلميذ المعرفة الكاملة، والواجب في كل الدّراسات أن تقف على جانب نظريّ وتطبيقيّ لتقريب الفهم للتّلميذ بشكل واسع وشامل. "فقد أثبتت التّجارب أنّ التّعليم بالخبرة المباشرة أو التّعليم من خلال العمل يؤدّي إلى نتائج أفضل بكثير من تلقين الأفكار والمعلومات"،[2] لذلك فإنّ الاقتصار على الجانب النّظريّ في التّلقين لا يكفي، إذ لابدّ أن يصاحب الشّرح النّظريّ شرح تطبيقيّ لاكتمال الفهم، وكذا ترسيخ المعلومة أكثر في ذهن المتعلّم؛ لأنّنا كثيرا ما نلحظ أنّ المتعلّم يتذكّر بسرعة تجربة عايشها وقدّم فيها دورا على عكس القاعدة الكتابيّة. "فإذا كانت الدّراسة أمرا ضروريّا فإنّ الاكتفاء بالنّظريّات وحدها لا يجدي"،[3] وبالتّالي يسمح هذا النّوع من المسرحيّات الممنهجة بإخراج المتعلّم من الحيّز المغلق لطرائق التّلقين القديمة الّتي تقتصر على عرض القاعدة النّحويّة، وتلقينها ما يولّد في نفسيّة التّلميذ نوعا من الكلل والملل.

---

[1] محمد حسن عبد الله, قصص الأطفال ومسرحهم, د ط, القاهرة,2001م, دار أنباء, ص 55.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

الفصل الثّالث

الفصل الثّالث:

دراسة تحليليّة للمدوّنة.

1- ملخّص عن المسرحيّتين.

2- قراءة في العنوان.

3- انتقاء المفردات.

4- الأسلوب.

5- تطبيق الدّروس النّحويّة باعتماد تقنية المسرح التّعليميّ

6- خلاصة.

1- ملّخص عن المسرحيّتين:

لا ريب في أنّ موضوع "القواعد النّحويّة" أصبح هاجسا في نفسيّة التّلميذ المتعلّم يتمنَّى الخلاص منه، ويتفادى الاحتكاك به، ومن دون شكّ أنّنا بتنا نلاحظ النّفور الّذي يبديه التّلاميذ اتّجاه هذه المادّة لا لشيء سوى أنّهم وجدوا صعوبة في فهم قواعدها اللّغويّة، ولهذا سعى كلّ من له علاقة بهذه اللّغة إلى الاجتهاد في ابتكار وسائل تعليميّة محبّبة للتّلميذ ليستعيد رغبته في تعلّم هذه المادّة، وإن كان واجبا تفرضه عليه ثقافته في تعلّم لغته القوميّة، ولأنّنا في عصر انتهت فيه رحلة "**كتابي خير جليس**". لم يعد التّلميذ يملك ذلك الفراغ ليقلّب صفحات كتابه المدرسيّ لمراجعة القاعدة النّحويّة في كلّ مرّة ويقوم بتكرارها. حتّى ترسّخ في ذاكرته، ولا لسماع هذه القاعدة على لسان المعلّم، وإنّما بات يبحث عن ضالّته في الشّيء الّذي يشترك فيه وينشط فيه كعضو فعّال دون أنّ يصبح "**مستجيبا تابعاً**". والمتعلّم بدوره بات ينظر لنفسه، على أنّه مسجّل صوت يتكرّر فيه نفس الحديث. ولأنّ كلا المعلّم والمتعلّم مغلوب عليهما فالنّصّ المكتوب، والكلمة المنطوقة والمسموعة، والحوار الهادف، والتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليميّة كلّها عناصر مترابطة تندرج تحت ما يسمّى "**المسرحيّة التّعليميّة الممنهجة**".

وهذا ما سنقف عليه في دراستنا لهذا الفصل. لذا اخترنا نموذجين للدّراسة، وهما مسرحيّة "أبناء الجملة الاسميّة" لأحمد شلبي و"الصّراع القاتل" لعزّ الدّين جلاوجي.

تعتبر هذه المدوّنة من المسرحيّات ذات الطّابع التّعليميّ الموجّهة لفئة الأطفال المتمدرسين لمعالجة المواضيع النّحويّة الّتي يلاقي التّلاميذ صعوبة في فهمها. سعت مسرحيّة "أبناء الجملة الاسميّة" إلى تقديم دروس القواعد النّحويّة في "صورة مبسّطة فشخّصت الجوامد وجسّدت المبتدأ والخبر وكذلك (كان)، (إنّ) في صورة أشخاص من البشر يتكلّمون ويتحرّكون ويتشاجرون ويتصالحون، وذلك بهدف تقريب المعلومة

وتسهيلها على تلاميذ المرحلة الابتدائيّة"،[1] ويكمن الهدف من وراء تشخيص الجوامد هو دفع الطّفل للمشاركة في تفعيل مادّته الّتعليميّة ولعب دور فيها، والمسرحيّة "عبارة عن مشهد واحد نرى فيه تلميذين يلبس كلّ واحد منهما وشاحا أحدهما مكتوب عليه (مبتدأ) وعلى رأسه تاج مكتوب عليه (مرفوع)، والآخر كُتب على وشاحه (خبر) وعلى تاجه كتب (مرفوع)، ويجلس كلّ واحد منهما على كرسيّ بكبرياء شديد ثمّ يقفان ويدور كلّ منهما حول الآخر ويجري بينهما هذا الحوار".[2] مبدأ الطّرافة في هذه المسرحيّة أنّ الكاتب أحمد شلبي قدّم مسرحيّة متبوعة برموز ودلالات توحي لمشاهديها بطريقة غير مباشرة، على أنّها ذات طابع مدرسيّ ومنها ما ذكرناه آنفا تشخيص الجوامد، ومنه الوشاح الذّي يحمله التّلميذان مكتوب عليه "مرفوع" إشارة لصفة الرّفع الّتي تميّز المبتدأ والخبر.

مسرحيّة أبناء الجملة الاسميّة كما ذكرنا مسرحيّة تعليميّة تتكوّن من "مشهد واحد"[3] نشهد فيه حواراً طريفا بين عناصر الجملة الاسميّة، هذا مضمونها:

الخبر: ما اسمك؟

المبتدأ: اسمي مبتدأ؟

الخبر: (ضاحكا) تقول مبتدأ... اسمك مبتدأ!

المبتدأ: لماذا تضحك؟ نعم اسمي مبتدأ وأنت... ما اسمك؟

الخبر: باعتزاز اسمي خبر.

المبتدأ: (ضاحكا) تقول خبر... يا خبر...![4].

[1] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصيّة الطّفل، ص 123.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وبالتّالي هذه المسرحيّة بقدر ماهي تعليميّة بالدّرجة الأولى، إلاّ أنّ المؤلّف لم يغفل في استعمال طابع التّشويق والمرح، وإن كنّا سنعيد الذّكر إلى أنّه من الأسس الّتي تقوم عليها المسرحيّة الممنهجة هو إخراج التّلميذ من الطّابع المألوف الّذي اعتاد عليه وعن كل ما يوحي إليه، أنّ مثل هذه الأعمال هي جزء من الإطارات المدرسيّة المألوفة ومنه "الحوار بين المبتدأ والخبر في مسألة النّصب والرّفع وتدخّل (كان) و(إنّ) لحلّ النّقاش.

المبتدأ: يا خبر ... تعقل وإلا أتيت لك بمن ينصبك.

الخبر: ومن هذا؟ قل... أنا لا أخاف أحدا.

المبتدأ: إذن انتظر... سآتي لك بإحدى صديقاتي، والصّديقة الّتي يعنيها (المبتدأ) هي (كان) الّتي تنصب الخبر وينادي عليها المبتدأ فتدخل مجسّدة في شخصيّة إحدى التّلميذات ويدور حوار طريف تشارك فيه (إنّ) الّتي تتوعّد (المبتدأ) بالنّصب ويستمرّ الحوار على هذا النّحو.

كان: يا مبتدأ يا عزيزي يا مبتدأ!

المبتدأ: أنا هنا يا كان... أنا هنا منصوب يا عزيزي لقد نصبتني إنّ!

كان: (تتّجه إلى إنّ، ماذا جاء بك إلى هنا يا (إنّ)؟

إنّ: جئت أنصب المبتدأ.

كان: وأنا أريد أن أنصب الخبر...[1].

يسير الحوار على هذا المنوال الطّريف، والثّريّ بالمادّة النّحويّة الّتي تخدم الجانبين النّفسي والتّعليميّ للتّلميذ، فهي تحبّبه في تعلّم مادّته.

بالنّسبة للنّموذج الثّاني للدّراسة جاءت مسرحيّة "الصّراع القاتل" لمؤلّفها عزّ الدّين جلاوجي، لتقديم عرض مسرحيّ شامل ومليء بالمادّة النّحويّة من خلال التّركيب

[1] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصيّة الطّفل، ص 124.

والجمع بين مجموعة من الدّروس النّحويّة، وتشخصيها في ما يسمّى "**مسرحة المناهج**" وهذا من خلال "الشّخصيّات الرّئيسيّة الّتي تحرّك الأحداث وهي (الفاعل، المبتدأ الخبر، الحال، التّوكيد، المضاف إليه، العربيّة)"،[1] وهو ما لم نعتد عليه في العادة داخل الكتاب المدرسيّ، فالمواضيع المطروحة في الكتاب المدرسيّ تطرح عادة منفصلة، فنجد مثلا الجمل الاسميّة على حدة و"كان" وإنّ" على حدة، ولكنّ المؤلّف أخذ مسارا مغايرا في طريقة الطّرح، وحاول خلق تداخل في المواضيع، وربط علاقة بينها إضافة لما ذكر، فالمؤلّف استخدم في نصّه خاصّيّة التّمثيل، فتقريبا في كلّ حوار يستشهد بأمثلة وبراهين تثبت وتبرّر كلام عناصر العرض المسرحيّ. ومثال ذلك في قوله: الفاعل: من صفاتي الرفع فأنا مرفوع الرّأس دائما وكذلك أنا معروف معلوم يعرفني القاصي والداني.

اقرأ: "انتصر البطل" و"فاز المجتهد".[2]

الفاعل الفاعل

والفاعل في كلا المثالين، جاء مرفوعا معلوما. ولعلّ هذه الطّريقة في الطّرح أضافت لهذا العمل المسرحيّ قيمة، وهذا الأمر لم يسبق وأن لاحظناه في الكتاب المدرسيّ فترانا نجد الأمثلة تتبعها القاعدة.

ألاحظ:

"هذه راحيل هي أرملة تعيش مع ابنتها حياة قاسية فالكوخ صغير والمال قليل

أتذكّر:

- الجملة الاسميّة هي الجملة الّتي تتكوّن من مبتدأ وخبر.
- المبتدأ هو اسم مرفوع تبدأ به الجملة.

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد االنّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، دراسة فنّيّة، ص 30.

[2] المرجع نفسه، ص 31.

– الخبر هو اسم مرفوع يأتي بعد المبتدأ ليتمّم المعنى.[1]

كانت هذه الطّريقة المعتمدة في الكتاب المدرسيّ وإن كنّا سنقدّم للتّلاميذ زمنا ليلاحظ الأمثلة الموجودة أعلاه، وقد يخرج من هذا الزّمن باستفهامات جديدة؟

وقد نطرح عليه سؤالا فنقول:

ماذا لاحظت؟

فيجيب: بالصّمت أو يظهر استغرابا وتعجّبا على وجهه، ولكنّ المؤلّف عزّ الدّين جلاوجي اعتمد في مسرحيّته التّعليميّة طريقة أخرى: فنراه يطرح القاعدة وفي زمن واحد يستشهد بأمثلة لتسهيل عمليّة الشّرح للتّلميذ، ولعلّه تعمّد هذا النّوع من التّزاوج في التّعريف بالقاعدة النّحويّة وإتباعها بأمثلة توضيحيّة قصد اكتساب المتعلّم معرفة شاملة كاملة، إن صحّ التّعبير، فالفصل بين الأمثلة والقاعدة يعقّد عمليّة الشّرح، لذا اختار المؤلّف الطّريقة المذكورة لتوضيح القاعدة النّحويّة.

2- قراءة في العنوان:

يعتبر العنوان الواجهة الرّئيسة لأيّ عمل موجّه للقارئ سواءً كان كبيرا أو صغيرا. والأمر ذاته ينطبق على الأعمال الموجّهة للتّلاميذ قصّة، شعرا، ومسرحيّة باعتباره عنصرا أكثر من ضروريّ، فهو إمّا أن يلاقي استقبالا وترحيبا أو إعراضا ونفورا من قبل متلقّيه، فهو يثير في نفسيّة التّلميذ إحساسا مميّزا تماما مثل ما يحدث في رسومهم المتحرّكة، وقصصهم، وأناشيدهم، فهو ينتقي قصصه ورسومه اعتمادا على عناوينها.

جاء عنوان المسرحيّة الأولى المختارة كنموذج للدّراسة لمؤلّفها أحمد شلبي مؤلّفا من ثلاث مفردات "أبناء الجملة الاسميّة"، فمفردة أبناء تحمل في معناها ودلالتها نوعا

[1] مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ 2019م/2018م، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، ص 30.

من الطّرافة، وهي الخلفيّة الّتي وقف عليها أحمد شلبي كي يأخذ بأذهان التّلاميذ من طابع تعليميّ إلى طابع أسريّ، وإن صحّ القول فإنّه انسجام وتزاوج بين الطّابعين التّعليميّ والأسريّ؛ لأنّه يدرك أنّ التّلميذ ستتولّد لديه العديد من التّساؤلات حول ماهية هؤلاء الأبناء المميّزين المتواجدين في مادّته التّعليميّة. ثمّ أتبع الكاتب المفردة الأولى "أبناء" بتابعتها "الجملة الاسميّة"، وهذا ما لم نألفه في العناوين المعروضة في الكتاب المدرسيّ، فهي تقريبا تسير على وتيرة متشابهة "أتعرّف على الجملة وأنواعها، أتعرّف على الجملة الاسميّة، أتعرّف على الخبر جملة، أتعرّف على الخبر شبه جملة، أتعرّف على الجملة التّعجّبيّة"[1]، وبالتّالي هذا النّوع في عرض العناوين يولّد لدى المتعلّم الشّعور بالملل ويكبح قابليّته للتّعلّم، ولأنّ التّكرار بقدر ما هو مفيد في ترسيخ المعلومة إلا أنّه إذا زاد عن حدّه لم يعد يجدي نفعا ويولّد نفورا. والعنوان في الكتاب المدرسيّ جافّ خال من التّشويق والحيويّة؛ لأنّ قلب الصّفحات سيوحي للتّلميذ بوجود شيء جديد مغاير غير مألوف، ولكن الخيبة ستكون عظيمة إذا صادف تكرارًا لنفس العنوان الموجود في الصّفحات السّابقة، فبدلا من إيهامه في كلّ مرّة بفكرة التّعرّف على شيء جديد نكون قد أوقعناه في فخ التّكرار، ولا ربّما لاحظنا جيّدا أنّ الكتاب المدرسّي تطغى عليه الأفعال بدل الأسماء، فنجد ما هو موجود بكثرة مثل: "ألاحظ، أتذكّر، أتدرّب أُراجع، أكتب، أتعرّف"،[2] وهذا ما يشعر التّلميذ بالضّغط والتّكليف المبالغ فيه، والتّلاميذ بطبيعتهم لا يحبّذون هذا الأسلوب. وهذا الطّابع المتداول في الكتب المدرسيّة يشعره تماما بالبعد عن جوّ الممارسة والنّشاط الفعليّ، ولتجنّب هذا النّوع من المشكلات الحلّ في أيادي رجال التّربية سهل بسيط وهو إشعار التّلميذ بأهمّيّة وجوده في حجرة الدّرس وممارسة لغته ممارسة فعليّة.

[1] مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، ص 20، 30، 34، 38، 48.

[2] المرجع نفسه، ص 17، 30، 41.

كما جاء عنوان المسرحيّة الثّانية لمؤلّفها عزّ الدّين جلاوجي مؤلّفة من كلمتين "الصّراع القاتل"، فقد يبدو العنوان للوهلة الأولى خارجا عن الطّابع التّعليميّ، ولربّما كان لوقوف المؤلّف على هذا النّوع من التّسميات عدّة خلفيّات اختارها بطريقة غير مباشرة، إمّا لإدراكه أنّ التّلميذ يصعب استدراجه في مثل هذه المواضيع "القواعد النّحويّة"، فاختار مثل هذه العناوين التّي توحي إلى العنف نوعا ما الّذي يشاهده في أفلامه ورسومه المتحرّكة، ولأنّه مدرك تماما أنّه لو اختار عنوانا مغايرا للمسرحيّة لن يتمكّن من لفت انتباه التّلميذ، فهذا النّوع من الطّرح في العناوين يعطي التّلميذ دافعيّة أكبر لتعلّم الشّيء. وجاءت العناوين في هذه المواضِيع مطابقة تماما لمقتضى العصر الحالي، فتلميذ السّبعينات والثّمانينات يختلف عن تلميذ القرن العشرين والواحد والعشرين اختلافا كبيرا، وإن كان كلامنا مبالغ فيه إلا أنّنا نريد توضيح بعض المسائل. فتلميذ السّنوات الماضية كان يتميّز بنوع من البراءة والهدوء، أمّا تلميذ اليوم فيتميّز بنشاط زائد وخشونة إن صحّ التّعبير، لذا جاءت الكتابات موافقة لمقتضيات كلّ عصر وكحلّ وحيد للتّقرّب من الطّفل، لذا جاء عنوان مسرحيّة "الصّراع القاتل" ليصوّر لنا الصّراع وإن كان لا يقصد صراعًا حقيقيّا، إلا أنّه شبّهه نسبة إلى قواعد اللّغة العربيّة المتشابكة والمتداخلة والّتي يحاول كلّ عنصر أن يبرز وجوده ودوره بقوّة، لذا نشهد نوعا من الخشونة في الحوار المتبادل ما يدّل على الصّراع القائم بينهم "فشخصيّات مسرحيّة "الصّراع القاتل" عبارة عن مكوّنات الجملة الفعليّة والاسميّة".[1]

المبتدأ: تمهّل تمهّل يا فاعل لقد اكتشفت لك عيبا خطيرا.

الفاعل: وما هو؟

المبتدأ: اسمع "حصد الزّرع" أين أنت في هذه الجملة الفعليّة؟

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، دراسة فنّيّة، ص 32.

الفاعل: (متمّما) أنا.. أنا أنا مجهول[1].

كان هذا المثال نوعا من الصّراع، الذّي يحاول من خلاله عزّ الدّين جلاوجي أن يجيب عن تساؤلات التّلميذ حول الفاعل ووجوده وغيابه في الجملة، وأتبع كلامه بتمثيل وشرح لكي لا يترك التّلميذ في حيرة من أمره؛ لأنّه لو توقّف عند "أين أنت" في هذه الجملة الفعليّة؟ ثمّ لم يجب الفاعل على أنّه مجهول لم يكن التّلاميذ ليفهموا ويستوعبوا هذا التّساؤل.

3- انتقاء المفردات:

سبق وأن أشرنا إلى أن جودة الكتابات والنّصوص التّعليميّة الموجّهة للتّلميذ لا تقاس لا بمدى ارتقاء كاتبها بمفردات مادّته ولا بمدى تساهله فيها، ووجب على كلّ من يكتب أن لا يراعي صحّة وسلامة جملة بأكملها، وإنّما يدرس نصّه مفردة بمفردة؛ لأنّ كلّ مفردة مستعملة تحمل في دلالة، فإمّا لهذه الدّلالة أن تختفي تحت حجاب التّنميق اللّفظيّ، أو حجاب المستوحش من الكلام الغريب منه؛ ولأنّ العربيّة لغة ليّنة وبسيطة في مفرداتها، لذا تمثّل عمليّة انتقاء المفردات نقطة رئيسة في بناء محتوى النّصّ في مسرحيّة "أبناء الجملة الاسميّة"، ومن ذلك:

ما اسمك؟ اسمي مبتدأ، أنا مغرور، تعقّل، فلنتّحد، انظر، صديقي"،[2] جاءت المفردات مناسبة لسنّ التّلاميذ، وبالّتالي حتّى وإن كانوا يتفاوتون سنّا إلاّ أنّهم باستطاعتهم فهم هذه المفردات، كما أنّ هذه المفردات مألوفة جدّا وليست غريبة، في حين نجد الأمر مختلفا بالنّسبة لمسرحيّة "الصّراع القاتل"، على الرّغم من أنّ المفردات مألوفة إلاّ أنّ طريقة نسجها تبدو على أنّها معقّدة وصعبة يحتاج التّلميذ وقتا لفهم مضمونها، والقارئ للوهلة الأولى يلاحظ خروج المسرحيّة عن المفردات التّعليميّة للّغة

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، دراسة فنّيّة، ص 36.

[2] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنميّة شخصيّة الطّفل، ص 123- 124.

العربيّة، فعلى كاتب هذا النّوع من المسرحيّات أن يظهر هذه اللّغة في صورة بسيطة وحسنة لا أن يشوّهها بمفردات مستعصية تزيد من حدّة التّلميذ ونفوره منها.

الخبر: "اسكت يا حقير وإلاّ هشمت رأسك فكيف تجرؤ على هذا الافتراء والكذب فلو حدقنا في الجملتين السّابقتين "البطل منتصر" و"المجتهد فائز"، الخبر هو "منتصر" و"فائز" لبقيت وحدك يتيما حقيرا"،[1] فاستعمال لفظة "حقير" و "هشمت رأسك" لا توحي بليونة العربيّة بقدر ما توحي للتّلميذ بخشونتها وصعوبتها، فإن كانت هذه المسرحيّات قد أسّست لتسهيل الفهم والاكتساب الجيّد لقواعد اللّغة فلا بّد أن تشير إلى جمال هذه اللّغة بألفاظ مهذّبة.

الخبر: باعتزاز اسمي خبر.

كان: يا مبتدأ يا عزيزي يا مبتدأ!

نحن جميعا أبناء جملة واحدة وهي الجملة الاسمية.

الجميع: نعم.. نعم.. فلنتّحد... فلنتّحد.[2]

كان هذا العرض بسيطا في مفرداته وغنيّا في محتواه، فاستعمل المؤلف ألفاظا توحي للتّلميذ بجمال العربيّة، الاعتزاز، الاتّحاد، ليشدّ من انتباهه إلى محور الدّرس.

وبالرّغم من أنّ التّلاميذ يُبدون نوعا من الخشونة في الأفعال والأقوال، إلاّ أنّها عائدة لخلفيّة مشاهدتهم للرّسوم المتحرّكة الّتي تحمل في مضمونها نوعا من الصّراعات، وإن كان التلاّميذ يحبّذون هذا النّوع من الأساليب، إلاّ أنّ المؤلّف الفطن وجب عليه أن يحرص على انتقاء مفردات مسرحيّته التّعليميّة من قاموس عربيّته، وأن لا يتساهل في مسألة المفردات. كذلك يجب أن نراعي في انتقاء المفردات أن تدلّ كل مفردة على معناها كقوله:

---

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، دراسة فنّيّة، ص 31

[2] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنميّة شخصيّة الطّفل، ص 123- 124.

"الخبر: باعتزاز اسمي خبر".[1]

ودائما ما يكون الشّخص معتزّا بذاته إلاّ ورافقته صفة أو ميزة خاصّة، والخبر يعتزّ كونه مرفوعا.

"المبتدأ: أيّها المغرور إنّني أستطيع أن آتي بمن يغيّرك من الرّفع إلى النّصب؟"[2]

نفس الشّيء صفة الغرور دائما ما تنتهي إلى مطاف يتغيّر فيه حال الشّخص وبما أنّ الخبر يعتزّ برفعته فإنّ المبتدأ يتوعّده بنزول هذه الرّفعة ونصبه.

"المبتدأ: يا خبر تعقّل.. وإلاّ أتيت لك بمن ينصبك"،[3] فلفظة تعقّل تفيد التّحذير من أمر لذا جاءت المفردات دالّة على معناها.

بينما في المسرحيّة الثّانية لعزّ الدّين جلاوجي لم نشهد لها تشويقا، بالعكس كانت أشبه ما يكون بدرس عاديّ؛ كونه استعمل بعض الألفاظ، وكأنّ المسرحيّة تعبّر عن مضمون آخر بعيدا عن التّعليم، وإن كان قد حاول الجمع بين عدّة مواضيع في مشهد واحد، إلاّ أنّ المسرحيّة كانت خالية من التّشويق الّذي يعتبر الأساس الأوّل في تأليف مثل هذه المسرحيّات.

فنراه يقول:

الفاعل: "من صفاتي الرّفع فأنا مرفوع الرّأس دائما"،[4] فحبّذا لو لم يعرّف باسمه من البداية وترك مساحة شاغرة من التّفكير للتّلميذ، لكي يستخدم قدراته الذّهنيّة فيقول مباشرة: من صفاتي الرّفع فأنا مرفوع الرّأس دائما فهل عرفتموني؟

كما نجده يستعمل لفظة "حقير" بكثرة و"إلاّ هشمت رأسك"، "اكشفت لك عيبا خطيرا"، "تبعيّتكم لغيركم"، "تحطّ من قيمتك".

---

[1] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصيّة الطّفل، ص 123.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 124.

[4] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحوية في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، دراسة فنّيّة، ص 31.

وبالتّالي نجد هذه الألفاظ لا تعبّر عن عبير اللّغة العربيّة، فهي تقدّم العربيّة للتّلميذ بصورة جافّة وخشنة، وهذا التّصوير خاطئ من أساسه بدلا من أن نجعل التّلميذ يحتكّ بهذه اللّغة، أصبحنا نصوّرها له على أنّها لغة غريبة عنه، ودائما يجب أن نؤكّد أنّ المفردة السّليمة والمؤدّية للمعنى السّليم، تؤدّي بالضّرورة إلى جملة سليمة ومنه إلى نصّ سليم، والتّلميذ متى ما فهم المفردات، استطاع أن يستوعب أفكار النصّ المسرحيّ بسهولة تامّة.

4- الأسلوب:

تتضمّن المسرحيّة مشاهد وفصول، ويختلف عدد الفصول من مسرحيّة لأخرى ولكن تعدّد الفصول والمشاهد لا يُعدّ معيارا لنجاح المسرحيّة التّعليميّة الممنهجة، ولكن هل جميع المسرحيّات تستطيع شدّ انتباه التّلميذ في زمن محدود؟ بالطّبع لا، وبالتّالي تستطيع مسرحيّة في ساعة أن تؤدّي هدفها ما لم تستطع مسرحيّة تأديته في ساعتين أو ثلاث، ويتمثّل السّبب في مدى تحكّم مؤلّف المسرحيّة في توظيف الأساليب الخبريّة والإنشائيّة، ومدى طولها وقصرها داخل النّصّ المسرحيّ.

جاءت مسرحيّة "أبناء الجملة الاسميّة"، لتعرض الدّرس النّحويّ "مكوّنات الجملة الاسميّة" في مشهد واحد حاول الكاتب فيه استعمال جمل قصيرة تداخلت بين الأسلوبين الإنشائيّ والخبريّ.

- الخبر:... ما اسمك؟
- المبتدأ: اسمي مبتدأ.
- الخبر: (ضاحكا) تقول مبتدأ، اسمك مبتدأ.

المبتدأ: لماذا تضحك؟ نعم اسمي مبتدأ.. وأنت ما اسمك؟[1].

[1] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنميّة شخصيّة الطّفل، ص 123.

جاءت الجمل في المسرحيّة تقريبا قصيرة وسهلة خالية من التّنميق والتّعقيد موافقة لسنّ التّلميذ، وباستطاعته فهمها بمجرّد قراءتها للوهلة الأولى. بخلاف مسرحيّة "الصّراع القاتل" الّتي جاءت الحوارات فيها والجمل طويلة ومملّة في نفس الوقت وجافّة على الرّغم من ثرائها بالمادّة التّعليميّة. ورغم ذكاء المؤلّف في استعمال أكثر من موضوع في مسرحيّة واحدة، إلاّ أنّه غفل عن بعض الأمور المهمّة، وإنّما حرص على كثافة نصّه.

الخبر: "قل لي يا توكيد ألا ترى أنّ تبعيّتكم لغيركم تحطّ من قيمتكم"،[1] بالرّغم من أنّ هذا الحوار حاول شرح مفهوم التّوكيد في القواعد النّحويّة إلاّ أنّ المعاني اختفت تحت حجاب الأسلوب الصّعب والمعقّد، وهذا ما يشكّل عائقا أمام التّلميذ في استيعاب الدّرس.

كذلك لم نلحظ توافر الأساليب الإنشائيّة بكثرة في مسرحيّة "الصّراع القاتل" سوى الوقوف على بعض الاستفهامات والتّكرارات، لذا لا نلمس في هذه المسرحيّة أسلوب المفاجأة والإثارة، وبالتّالي مسرحيّة "الصّراع القاتل" جاءت جلّ الجمل فيها طويلة ولهذا عُرفت هذه المسرحيّة في قالب شكليّ جميل، ولكنّ البناء الدّاخليّ للنّصّ المسرحيّ تخلّلته بعض النّقائص.

التّوكيد: "لا تتخيّل ذلك لأنّ تبعيّتنا لا تكون إلاّ في الحركة، أمّا في الوظيفة فلنا كلّ الاستقلاليّة انظر "عمر الفاروق عادل بدل من عمر تابع له في الحركة مختلف عنه في الوظيفة وانظر "الأمير العادل" محبوب، فكلمة "العادل" نعت تابع لمنعوته في الحركة، ولكن له وظيفته الخاصّة ثمّ انظر "استغفر الله الله"، فالله الثّانية توكيد للأولى تابعة لها في الحركة مختلفة عنها في الوظيفة، أما العطف فكقوله "قرأت كتابا ثمّ

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، دراسة فنّيّة، ص 36.

مجلّة" فكلمة "مجلّة" أدّت معنى آخر غير المعنى الأوّل، وهكذا دواليك، هل فهمتم"[1] فهذا الحوار أشبه ما يكون بعرض الدّرس في الكتاب أو على لسان المعلّم، فهو لم يغيّر شيئا، فكيف لهذا الحوار الطّويل أن يجعل التّلميذ يستقرّ لمدّة زمنيّة؟ ولكنّ الحقيقة أنّ مثل هذه العروض تزيد المشكلة حدّة، فطولها يشعر التّلميذ بالملل وما لاحظناه أنّ المؤلّف يحشو كلامه بكثير من الشّواهد والبراهين، فكلمة "انظر" تتابعت بشكل متكرّر وسبق وأن قلنا أنّ التّكرار إذا زاد عن حدّه انقلب إلى ضدّه؛ فإنّه يفسد أكثر ممّا يصلح.

للأساليب الإنشائيّة أهمّيّة كبيرة في حركيّة النّصّ المسرحيّ، والاستفهام ربّما هو تساؤل بسيط ينتهي بعلامة التّرقيم هذه (؟).

إلاّ أنّ أحمد شلبي اغتنمه في سدّ ثغرات الحوار والّتي تجرّ التّلميذ لتساؤلات عدّة تفقده التّركيز، لذا كانت فكرة البدء بالاستفهام الخبر: ما اسمك؟ جميلة كي يجنّب التّلميذ التّساؤلات والاستفسارات عن أبناء هذه الجملة، فاكتفى بهذا العرض الطّريف.

كذلك الأمر مع أسلوب التّعجّب لإدراك المؤلّف أنّ التّلميذ كثيرا ما تجرّه الاستفهامات إلى الوقوف على التّعجّب وادّعاء فهم الدّرس، والخروج من حجرة الدّرس باستغراب كبير.

الخبر: (ضاحكا) تقول مبتدأ.. اسمك مبتدأ!

المبتدأ: (ضاحكا) تقول خبر.. يا خبر...!

كان: يا مبتدأ يا عزيزي يا مبتدأ.[2]

كذلك النّداء أثّر كثيرا في بنية المسرحيّة حين تدخل "كان".

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، دراسة فنّيّة، ص 36- 37.

[2] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنميّة شخصيّة الطّفل، ص 123- 124.

كان: يا مبتدأ يا عزيزي يا مبتدأ![1]

جاءت هذه الصّيغة من النّداء طريفة، وفي نفس الوقت وضعت التّلميذ في حالة من التّعجّب أثارت انتباهه فجأة لهذا النّداء الّذي تدّخل فيه "كان" كمنقذ للمبتدأ بعد أن تنصبه "إنّ".

كما استعمل المؤلّف التّكرار بشكل غير لافت للانتباه حرصا منه على عدم إصابة التّلميذ بالملل.

الخبر: نعم.. نعم.. الجملة الاسميّة.

الجميع: نعم.. نعم.. فلنتّحد.. فلنتّحد.[2]

كما نلاحظ أنّ التّكرار كان بارزا في نهاية المسرحيّة. شاء المؤلّف أن يختم به كرسالة على أنّ الجملة الاسميّة تبنى انطلاقا من اتّحاد عناصرها الأساسيّة: "المبتدأ الخبر، كان، إنّ".

لذا الاعتماد على الأساليب الإنشائيّة أمر أكثر من ضروريّ؛ لأنّ الوقوف على الأسلوب الخبريّ يشبه نصّا عاديا، فالمؤلّف الفطن هو من يحسن استخدام الأساليب الإنشائيّة، ويضمّها إلى نصّه كي يضيف الحيويّة لمؤلّفاته.

كذلك من الأمور الّتي أثارت اهتمامنا في هذه الدّراسة "الوحدة الموضوعيّة"، وهي أساسيّة إذا استغلّت بطريقة صحيحة، فليس الهدف أن نلمّ بكلّ شيء في إطار واحد دون أن نمسك بالخيط الرّئيس للموضوع.

بالنّسبة للنموذجين فقد لاحظنا أنّ مسرحيّة "أبناء الجملة الاسميّة" شملت في محتواها موضوعا واحدا وهو الجملة الاسميّة، ولم يخرج المؤلّف عن هذا الموضوع من أوّل حوار إلى آخر حوار، وهذا هو الأفضل إذا أردنا أن نمنح التّلميذ معرفة سليمة.

[1] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنميّة شخصيّة الطّفل، ص 124.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

فيما يخصّ النّموذج الثّاني "الصّراع القاتل" جاءت المسرحيّة جامعة لأكثر من موضوع، فجمعت بين "المبتدأ، والخبر، والجملة الاسميّة، والتّوكيد، والحال، والمضاف إليه، والعربيّة"، وبالتّالي جاءت المسرحيّة كإطار تعريفيّ للعناصر.

الفاعل: من صفاتي الرّفع فأنا مرفوع الرّأس دائما.

المبتدأ: فإنّي أكون دائما في المقدّمة معلومًا والجملة لا تسمّى إلا باسمي.

الخبر: اسكت يا حقير وإلا هشمت رأسك، فكيف تجرؤ على هذا الافتراء والكذب فلو حذفنا من الجملتين السابقتين "البطل منتصر" و"المجتهد فائز"، الخبر هو "منتصر" و"فائز"، لبقيت وحدك يتيما حقيرًا.

الجملة: ألا تعرفني ألا تعرفني؟ أنا أمّكم الصّغرى... أنا الجملة.

الحال: عجبت لك خبر تتّهمنا بالنّصب وأنت تقبل النّصب.

التّوكيد: لا تتخيّل ذلك لأنّ تبعيّتنا لا تكون إلاّ في الحركة، أمّا في الوظيفة فلنا كلّ الاستقلاليّة".[1]

على الرّغم من أنّ عزّ الدّين جلاوجي ابتكر شيئا جديدًا واستطاع بمهارة كبيرة أن يجمع هذه العناصر في مسرحيّة واحدة، لكن هذه الطّريقة تجعل التّلميذ يفقد تركيزه على مواضيع كثيرة، وهذا ما يتعارض مع أهداف المسرحيّة التّعليميّة الممنهجة.

5- تطبيق الدّروس النّحويّة باعتماد تقنية المسرح التّمثيليّ:

بما أنّ التّعليميّة في مفهومها العامّ، تهتمّ بالوضعيّات البيداغوجيّة ومراقبتها والعمل على تعديلها عند الضّرورة، فهي تهدف لإيجاد طرائق ووسائل وأساليب تناسب الوضعيّات التّعليميّة، بما فيه المحتوى، المعلّم، المتعلّم، فهي تسعى بوسائلها إلى ربط علاقة تفاعليّة، بين الثّلاثيّ المذكور، والمسرح كأداة ووسيط تعليميّ، ووسيلة مهمّة لمن تفطّن إليها. تسعى التّعليميّة إلى استخدامه كوسيلة مساعدة في تدريس القواعد النّحويّة.

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، دراسة فنّيّة، ص 31- 40.

لذا ارتأينا في هذه الدّراسة تقديم نموذج عن دروس القواعد النّحويّة بالاعتماد على تقنية المسرح التّمثيليّ.

الدّرس الأوّل: أبناء الجملة الاسميّة:

1. المرحلة التّدريبيّة: وتمرّ هذه المرحلة بعدّة خطوات وهي مرحلة يجتمع فيها الأستاذ مع تلاميذه مرفوقا بالمحتوى التّعليميّ.

أ. يختار المعلّم درسا من الدّروس النّحويّة المستعصية على التّلاميذ، وتكون مختارة من المنهاج، ويقوم المعلّم بقراءته جيّدا قبل أن يقرأه التّلاميذ، ويدوّن ملاحظاته في كرّاسة.

ب . يعرض المعلّم النّصّ على التّلاميذ، ويقوم بقراءته أوّلا قراءة مسموعة وواضحة ثمّ يكلّف تلميذا بقراءته أمام زملائه، ليتمكّنوا من استيعابه جيّدا. ثمّ يبدأ التّلميذ المكلّف بقراءته كما ورد في الكتاب على النّحو التّالي:

"الجملة الاسميّة هي الجملة الّتي تتكوّن من مبتدأ وخبر.

. المبتدأ: هو اسم مرفوع تبدأ به الجملة.

. الخبر: هو اسم مرفوع يأتي بعد المبتدأ، ليتمّ المعنى"،[1] يقرأ التّلاميذ القاعدة، ثمّ يقسّم المعلّم التّلاميذ إلى مجموعات تعمل ضمن ورشة واحدة.

ج . يكلّف المعلّم التّلاميذ باختيار العناصر الأساسيّة لهذا العمل وتدوينها على السّبورة.

ثمّ ينتهي التّلاميذ من الكتابة ويعرضون العمل على المعلّم، فيلاحظ أنّ التّلاميذ قد وفّقوا في اختيار العناصر.

د. يقدّم التّلاميذ عملهم وهو كالآتي:

[1] مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص 30.

نختار يا أستاذ المبتدأ والخبر كعنصرين لهذه المسرحيّة، بعد ذلك يقوم التّلاميذ بتدوين المعلومات الخاصّة، بكلّ عنصر.

المبتدأ: اسم يبتدأ به الكلام ويأتي مرفوعا.

الخبر: يأتي مباشرة بعد المبتدأ، ليتمّ المعنى الجملة ويأتي مرفوعا.

هـ . يلاحظ المعلّم خللا في العناصر فيقول: نلاحظ نقصا في عدد العناصر.

فيتساءل التّلاميذ عن بقيّة العناصر المجهولة.

يقول الأستاذ: يا تلاميذ: متى ينصب المبتدأ؟

فيجيب أحدهم: حينما تدخل عليه (إنّ) يا أستاذ.

تلميذ آخر: نعم... نعم يا أستاذ يوجد كان أيضا وهي ترفع المبتدأ، كقولنا: كان الجوّ جميلا.

و. بعد هذا يقسّم المعلّم التّلاميذ إلى مجموعات، ويكلّفها بتحويل هذه العناصر إلى شخصيّات مجسّدة، يدور بينها حوار، في هذه المجموعات يدمج الأستاذ التّلاميذ من مختلف المستويات الجيّد، المتوسّط، والضّعيف.

1. مجموعة المبتدأ.
2. مجموعة الخبر.
3. مجموعة كان.
4. مجموعة إنّ.

وفي كلّ مجموعة أعضاء مشاركون، يطرحون آراءهم، ويشاركون بها.

الأستاذ: عرّفنا بنفسك يا مبتدأ.

التّلميذ: يجلس على كرسيّ بافتخار، ويقول: أنا المبتدأ بي تبتدئ الجملة، وأنا مرفوع الرّأس دائما.

الأستاذ: عرّفنا بنفسك يا خبر.

التّلميذ: ماذا تقول يا هذا؟ إنّك مغرور كثيرا، فبدوني لا يوجد معنى لحضورك في الجملة.

ثمّ يستمع المعلّم لهذا الحوار، ويختار أفضلها ويقوم بتعديلها.

الأستاذ: جيّد يا تلاميذ ولكن ألا تلاحظون أنّكم جدّيّون أكثر من اللاّزم فأين عنصر التّشويق فيما تقولون، نريد إضفاء جوّ من الضّحك على هذا العمل، كي لا نشعر بالملل.

فأنت يا تلميذ مبتدأ عليك بالجلوس على كرسيّك، والبقاء صامتا.

وأنت يا تلميذ خبر عليك بالدّخول إلى حجرة الدّرس وتوجّه سؤالا للمبتدأ وتقول:

"التّلميذ خبر: ما اسمك؟

التّلميذ مبتدأ: اسمي مبتدأ"[1]

الأستاذ عليك أيّها التّلميذ "خبر" أن تضحك على المبتدأ وتجيب بتعجّب، على النّحو الآتي:

"تقول مبتدأ... اسمك مبتدأ!

المبتدأ: لماذا تضحك؟ نعم اسمي مبتدأ، وأنت ما اسمك؟"[2]

ز. بعد هذه التّعديلات يعيد المعلّم قراءة نصّه وتقويمه من حيث:

1. انتقاء المفردات:

يحاول المعلّم استخدام مفردات مناسبة كما يراعي الفروق الفرديّة الموجودة بين التّلاميذ، فلا يرتقي بألفاظه إلى درجة مرتفعة تناسب التّلميذ ذو المستوى الجيّد، ولا الانخفاض إلى المفردات ذات المستوى المتدنّي، وإنّما يراعي التّفاوتات ويقف موقف الوسط، لذا يستخدم مفردات بسيطة غير معقّدة.

[1] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصيّة الطّفل، ص 123.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

"الخبر: ما اسمك؟

المبتدأ: اسمي مبتدأ.

إنّ: إذا ما العمل؟

الخبر: فلنتّحد يا صديقي"،[1] ويشير بمفرداته إلى قواعد اللّغة.

"الخبر: وأنا أيضا مرفوع دائما.

إنّ: جئت أنصب المبتدأ ".[2]

2. الأسلوب:

ويراعي فيه الجمل من حيث، الطّول والقصر، ومن حيث استعمال الأسلوب الخبريّ والإنشائيّ.

يلاحظ المعلّم أنّ التّلاميذ يميلون بكثرة إلى استعمال الأساليب الخبريّة، فيحاول تنبيههم إلى استعمال الأساليب الإنشائيّة لإضفاء جوّ من التّشويق والمرح على العمل.

"الخبر: ما اسمك؟ استفهام.

المبتدأ: (ضاحكا) تقول خبر يا خبر...! التّعجّب.

كان: يا مبتدأ يا عزيزي يا مبتدأ... ! النّداء.

الجميع: نعم... نعم... فلنتّحد... فلنتّحد... التّكرار"،[3] ويستمرّ التّلاميذ في التّدرّب على هذا الحوار.

2. المرحلة التّمهيديّة:

وهي المرحلة العمليّة الّتي يتقمّص فيها التّلاميذ أدوارهم ومن خلال هذه العروض يسطّر المعلّم أهدافه قبل بدء العرض التّمثيليّ:

---

[1] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصيّة الطّفل، ص 124.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 123، 124، 125.

الأهداف العامّة:

. أن يتعرّف التّلاميذ على الجملة الاسميّة.

. أن يميّز بين أنواع الجمل.

. أن يتعرّف إلى عناصر الجملة الاسميّة.

. أن يتمكّن من ضبط مفهوم الجملة الاسميّة.

توزيع الأدوار:

. يحرص المعلّم على أن يقوم باختيار التّلاميذ الّذين يمثّلون العرض أن يكونوا من الفئة ذات المستوى العالي، والمتوسّط، والمتدنّي؛ كي يتمكّن التّلاميذ أصحاب المستوى المتدنّي من مواكبة زملائهم في الصّفّ، ويكتفي باقي التّلاميذ بالاستماع إلى العرض وتدوين الملاحظات على دفاترهم، ويستحسن أن يترك المعلّم بديلا آخر من التّلاميذ في حالة حدوث خلل العرض، وتوزّع الأدوار على النّحو الآتي:

محمّد: يقوم بدور المبتدأ.

يونس: يقوم بدور الخبر.

فاطمة: تقوم بدور كان.

سلمى: تقوم بدور إنّ.

يراقب الأستاذ العمل من بعيد مع بعض التّوجيهات، ويسجّل في كرّاسته مستوى التّلاميذ، ومن هم بحاجة لتدريب أكثر من ناحية الإلقاء، سلامة اللّغة، وكذا تسجيل أخطائهم الّتي وقعوا فيها، ومحاولة تصحيحها بأنفسهم لتعويدهم على استقامة اللّسان.

ويبدأ العرض على هذا النّحو:

يدخل تلميذ يرتدي وشاحا مكتوب عليه مرفوع، ويحوم حول زميل له يجلس على كرسيّ يرتدي كذلك وشاحا مكتوب عليه مرفوع، وينظر إليه نظرة استغراب ويقول الخبر: ما اسمك؟

فيجيب المبتدأ: اسمي مبتدأ.[1]

يبدأ التّلاميذ بتدوين الملاحظات على دفاترهم.

التّلاميذ: تعرّفنا على المبتدأ وهو مرفوع.

كيف تعرّف التّلاميذ على أنّه مرفوع ؟

تعرّفوا على ذلك من خلال التّلميذ الّذي تجسّد في شخصيّة المبتدأ وقال:

"المبتدأ أنا مغرور على حقّ... فأنا مرفوع دائما"،[2] ثمّ يكتشف التّلاميذ أنّ هناك شخصيّة أخرى تحمل نفس الصّفة، وهي الخبر.

الخبر: وأنا أيضا مرفوع دائما.

يبدأ نوع من العراك بين الشّخصيّتين، وهنا يتعرّف التّلاميذ على أحداث أخرى ومن خلال تلك الأحداث يستطيعون بناء القاعدة.

"المبتدأ: أيّها المغرور إنّني أستطيع أن آتي بمن يغيّرك من الرّفع إلى النّصب"[3] يتبعه الجواب.

"المبتدأ: إذن انتظر... سآتي لك بإحدى صديقاتي"،[4] وهنا تدخل شخصيّة أخرى في الحوار وتنادي.

"كان: يا مبتدأ... يا عزيزي يا مبتدأ![5] يتعرّف التّلاميذ على كان الّتي تدخل على الجملة الاسميّة فترفع المبتدأ فيسمّى اسمها، وتنصب الخبر فيسمّى خبرها، وخلال هذا العرض تدخل شخصيّة رابعة، فتتّجه إليها (كان) وتلقي عليها سؤالا.

"كان: (تتّجه إلى إنّ)... ماذا جاء بك إلى هنا يا (إنّ)؟

---

[1] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصيّة الطّفل، ص 123.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 124.

[5] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

إنّ: جئت أنصب المبتدأ".[1]

وهنا يتعرّف التّلاميذ على دور(إنّ) التّي تدخل على الجملة الاسميّة، فتنصب المبتدأ وترفع الخبر.

تقع مشكلة جديدة في الحوار، فإنّ حضرت لتنصب المبتدأ، وكان حضرت لتنصب الخبر، يلاحظ التّلاميذ أنّ (كان) و(إنّ) لا تجتمعان في جملة واحدة فما هو الحلّ؟

يأتي الحلّ على يد (إنّ) فتقول:

"إنّ: إذن فلتنصبي أنت الخبر مرّة، وأنصب أنا المبتدأ مرّة.

كان: وهو كذلك... (تتصافح كان وإنّ)،[2] وينتهي الصّراع عند هذا الحلّ.

"يلاحظ المبتدأ والخبر اتّفاق (كان) و(إنّ) فيفزعان ثمّ يتوجّهان إليهما بهذا الخطاب

كان وإنّ صديقان لا تختلفا معنا، فنحن أيضا أبناء جملة واحدة هي الجملة الاسميّة (ممسكين بأيدي بعضهم بعضا).[3]

وينتهي العرض ويتوصّل التّلاميذ إلى خلاصة القاعدة النّحويّة. في آخر الحصّة يطلب المعلّم من التّلاميذ تقديم ملخّص عن العرض، ومحاولة استعادة بعض الحوارات الّتي جرت على ألسنة التّلاميذ، وخلال عطلة الأسبوع يُطلب من التّلاميذ تخيّل عرض لموضوع من المواضيع المقبلة كـ "الفاعل" أو"المفعول به"، ومناقشته مع الأستاذ والزّملاء في الحصص القادمة، وهذا ما يساعد التّلميذ في إبراز قدراته، فيحاول بخياله تأليف هذا النّوع من النّشاطات بالاعتماد على مكتسبات الحصص السّابقة.

[1] أحمد علي كنعان، أثر المسرح في تنمية شخصيّة الطّفل، ص 124.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 125.

الدّرس الثّاني: الصّراع القاتل "الفاعل"، "المبتدأ"، "الخبر"، "الحال" "التّوكيد"، "المضاف إليه"، "العربيّة".

1- المرحلة التّدريبيّة:

- فتح ورشة عمل.

أ- اختيار مجموعة من الدّروس.

- الفاعل.
- المبتدأ.
- الخبر.
- الحال.
- التّوكيد.
- الجملة.
- العربيّة.

بهدف جمع هذه الدّروس في مسرحيّة تعليميّة واحدة.

يقوم المعلّم بقراءة هذه الدّروس انطلاقا من كتاب التّلميذ قراءة جيّدة يستوعبها جميع التّلاميذ، ويدوّن ملاحظاته.

ب- يعرض المعلّم النّصّ على التّلاميذ ويعرّف بهذه النّصوص الواحد تلوى الآخر مع استخلاص خلاصة كلّ نصّ. بعد ذلك يعيد التّلاميذ قراءة هذه النّصوص وتدوين ملاحظاتهم على شكل نقاط مبدئيّة، ونقل القاعدة كما وردت في الكتاب المدرسيّ:

- باب المبتدأ والخبر:

القاعدة:

" الجملة الاسميّة هي الجملة الّتي تتكوّن من مبتدأ وخبر.

المبتدأ: اسم مرفوع تبدأ به الجملة.

الخبر: اسم مرفوع يأتي بعد المبتدأ ليتمّم المعنى".[1]

– باب الحال:

القاعدة:

"الحال: اسم نكرة منصوب.

تأتي الحال لتبيّن حالة الفاعل أو المفعول به حين وقوع الفعل".[2]

– باب التّوكيد:

القاعدة:

"التّوكيد هو كلمة أو جملة تأتي بها لتؤكّد كلمة أو جملة سبقتها.

التّوكيد نوعان:

* توكيد لفظيّ: وهو تكرار الكلمة أو الجملة: تستحقّانها، تستحقّانها.

* توكيد معنويّ: ويكون بألفاظ مثل: كلّ، نفس، جميع".[3]

ج– يقسّم المعلّم التّلاميذ إلى مجموعات تعمل في ورشة واحدة، ثمّ يكلّف التّلاميذ باختيار العناصر الأساسيّة لهذا العمل وتدوينها على السّبورة.

د– تحديد الأفكار الرّئيسة، الّتي يحويها الدّرس، والمعلومات الأخرى المتعلّقة بالدّرس. والّتي لابدّ من معالجتها. ينتهي التّلاميذ من الكتابة، ويعرضون العمل على المعلّم.

هـ– يقدّم التّلاميذ عملهم كالآتي:

. الشّخصيّة الأولى: الفاعل: يتميّز بالرّفع وهو دالّ على من قام بالفعل.

---

[1] مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص 30.

[2] المرجع نفسه، ص 102.

[3] المرجع نفسه، ص 164.

. الشّخصيّة الثّانية: المبتدأ: ما نبتدئ به الجملة، ويأتي مرفوعا.

. الشّخصيّة الثّالثة: الخبر: يأتي بعد المبتدأ، ليتمّ المعنى ويأتي مرفوعا.

. الشّخصيّة الرّابعة: الجملة: مجموعة كلمات نكوّن بها فقرة.

. الشّخصيّة الخامسة: التّوكيد: كلمة أو جملة نأتي بها لنؤكّد كلمة أو جملة سبقتها.

. الشّخصيّة السّادسة: الحال: ما يبيّن حالة الفاعل أو المفعول به.

و- يقدّم المعلّم للتّلاميذ الكلمات المفتاحيّة لهذا العمل، كأن يقول إنّ هذا العمل هو صراع بين عناصر القواعد النّحويّة، يبرز فيها كلّ عنصر مكانته في اللّغة العربيّة.

ز- يقسّم المعلّم التّلاميذ إلى مجموعات، ويكلّفهم بتحويل هذه العناصر إلى شخصيّات مجسّدة تتبادل هذا الحوار، كما يتعمّد المعلّم في هذه المجموعات أن يُدمج التّلاميذ بجميع مستوياتهم الجيّد، المتوسّط، المتدنّي، بهدف خلق تفاعل بينهم.

1- مجموعة الفاعل.

2- مجموعة المبتدأ.

3- مجموعة الخبر.

4- مجموعة الجملة.

5- مجموعة التّوكيد.

6- مجموعة الحال.

وكلّ مجموعة يندرج تحتها أعضاء مشاركون يطرحون آراءهم ويساهمون بها في بناء الحوار.

ح- المرحلة التّدريبيّة:

المعلّم: أبرز لنا دورك وموقعك في العربيّة يا فاعل.

التّلميذ: من صفاتي الرّفع وأنا من يقوم بالفعل.

المعلّم: جيّد يا فاعل، ولكن أثبت لنا وجودك بأمثلة كي نتعرّف بك أكثر.

"التّلميذ: من صفاتي الرّفع فأنا مرفوع الرّأس دائما، وكذلك أنا معروف معلوم يعرفني القاصي والدّاني.

ثمّ يتقدّم من جديد ويبيّن موقعه من الجملة.

التّلميذ (الفاعل): اقرأ "انتصر البطل" و"فاز المجتهد"، فالفاعل هنا هو البطل والمجتهد، وكلاهما جاء مرفوعا معلوما".[1]

يكتب التّلاميذ الأمثلة على السّبورة:

انتصر البطل. ← الفاعل. فاز المجتهد. ← الفاعل.

يحاول المعلّم في كلّ حوار أن يساهم في توظيف أمثلة لتساعد التّلاميذ على الفهم كي لا يقتصر الشّرح على جانب التّعريف بالعناصر فقط وإنّما بالتّمثيل لها.

المعلّم: وأنت يا مبتدأ عرّفنا بنفسك.

التّلميذ (المبتدأ): أمّا أنا فأكون في مقدّمة الجملة، ولا معنى للجملة إلاّ بحضوري.

يقوم المعلّم بتعديل الحوار قليلا فيصبح:

"المبتدأ: فإنّي أكون دائما في المقدّمة معلوما، والجملة لا تسمّى إلاّ باسمي...

اقرأ: هو"البطل المجتهد" وكلاهما جاء مرفوعا معلوما، والجملة تسمّى نسبة إلى المبتدأ".[2]

المعلّم: وأنت يا خبر كيف ستدافع عن وجودك في العربيّة؟

---

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، ص 31.

[2] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

التّلميذ "الخبر": إنّك يا مبتدأ أنانيّ في حكمك.

المعلّم: جيّد تقديمك جميل ولكن لابدّ أن تستخدم ألفاظا أكثر خشونة، تعبّر فيها عن هذا الصّراع، مثلا:

"الخبر: أُسكت يا حقير وإلاّ هشّمت رأسك، فكيف تجرؤ على هذا الافتراء والكذب. فلو حذفنا في الجملتين السّابقتين"البطل منتصر" و"المجتهد فائز" الخبر هو منتصر وفائز لبقيت وحدك يتيما حقيرا".[1]

البطل منتصر. المجتهد فائز.

مبتدأ خبر مبتدأ خبر

لو حذفنا الخبر سيبقى المبتدأ وحده دون معنى.

يسير المعلّم على هذا المنوال في التّوجيه والإرشاد والتّعديل والانتباه للهفوات الّتي يقع فيها التّلاميذ. بعدها يقوم المعلّم بقراءة النّصوص التّمثيليّة وتقويمها من حيث:

1- انتقاء المفردات:

يجب أن يحسن المعلّم والتّلميذ معا انتقاء المفردات الّتي تصبّ في مثل هذه المواضيع، وأن يحرصا على أن تتوافق كلّ شخصيّة مع المفردات الّتي يتضمّنها نصّ المسرحيّة التّعليميّة، وذلك ابتغاء إيصال الدّروس بطريقة سهلة من جهة، ومن جهة أخرى خدمة اللّغة العربيّة.

2- الأسلوب:

على المعلّم أن يحرص على تجنّب الجمل الطّويلة قدر الإمكان؛ كي لا يصاب التّلميذ بالملل، كقوله:

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، ص 31.

"التّوكيد: لا تتخيّل ذلك لأنّ تبعيّتنا لا تكون إلاّ في الحركة، أمّا في الوظيفة فلنا كلّ الاستقلاليّة أُنظر"عمر الفاروق عادل" بدل من عمر تابع له في الحركة، مختلف عنه في الوظيفة"،[1] وبالتّالي يشعر هذا الطّول في الحوار التّلميذ بالملل والضّغط.

2- **المرحلة التّمهيديّة:**

ينتقل التّلاميذ إلى مرحلة تقمّص الأدوار، وقبل هذه الخطوة يسطّر المعلّم مجموعة من الأهداف الّتي يسعى لتحقيقها.

- **الأهداف العامّة:**

أن يتعرّف التّلاميذ على قواعد لغتهم من خلال هذا النّوع من المسرحيّات.

الإلمام بعدّة مواضيع في مسرحيّة واحدة.

أن يتعرّف التّلاميذ على:

- الفاعل.
- المبتدأ.
- الخبر.
- الحال.
- الجملة.
- التّوكيد.

وأخيرا أن يحسن التّلاميذ تطبيق هذه القواعد في حواراتهم.

- **توزيع الأدوار:**

الشّيء الذّي يجب أن يراعيه المعلّم في اختيار الأدوار أن يأخذ من جميع المستويات سواء التّلاميذ المتفوّقون، أو المتوسّطون؛ كي يخلق تفاعلا وتشاركا بينهم

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، ص 37.

وأن يضع في اعتباره أنّ التّلميذ المتوسّط قد لا يبرز قدراته في كرّاسته بقدر ما يبرزها في التّمثيل، ويكون التّوزيع على النّحو التّالي:

- تلميذ أ ⟵ يقوم بدور الفاعل.
- تلميذ ب ⟵ يقوم بدور المبتدأ.
- تلميذ ج ⟵ يقوم بدور الخبر.
- تلميذ د ⟵ يقوم بدور الحال.
- تلميذ هـ ⟵ يقوم بدور التّوكيد.
- تلميذ و ⟵ يقوم بدور الجملة.

يراقب الأستاذ العرض التّمثيليّ من بعيد مع بعض الإرشادات ويسجّل في كرّاسته قدرات التّلاميذ التّمثيليّة مع تسجيل الأخطاء التّي يقعون فيها، كسلامة اللّغة وتقويمها فيما بعد، ليجنّب التّلاميذ الوقوع فيها مستقبلا، ويبدأ العرض على هذا النّحو.

تتقدّم شخصيّة الفاعل لتبرز حضورها في اللّغة العربيّة وتعرّف بنفسها (كما تطرّقنا إليه سابقا).

ويبدأ التّلاميذ بتدوين الملاحظات في الكراريس، ومن خلال هذه الأمثلة الّتي يتّبعها التّلاميذ في شرح القاعدة، يتمكّن البقية من فهم الدّرس، ثمّ تتقدّم تلميذة باسم الجملة لتعرّف بنفسها:

"الجملة: ألا تعرفني، ألا تعرفني؟ أنا أمّكم الصّغرى.... أنا الجملة بما أنّها تتكوّن من كلمتين فأكثر, لذا أطلقت على نفسها مسمّى الأمّ الصّغرى".[1]

ثمّ يتّهم الخبر التّوكيد بالتّبعيّة للغير، وأنّه لا قيمة له في العربيّة، وهذا واضح في قوله:

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي، ص 31.

"الخبر: قل لي يا توكيد ألا ترى أن تبعيّتكم لغيركم تحطّ من قيمتكم؟"،[1] فيدافع التّوكيد عن نفسه.

التّوكيد: "لا تتخيّل ذلك لأنّ تبعيّتنا لا تكون إلاّ في الحركة، أمّا في الوظيفة فلنا كلّ الاستقلاليّة انظر"عمر الفاروق عادل" بدل من عمر تابع له في الحركة، مختلف عنه في الوظيفة، وانظر "الأمير العادل محبوب" فكلمة العادل نعت تابع لمنعوته في الحركة، لكنّه له وظيفته الخاصة ثمّ انظر"استغفر الله الله"، فالله الثّانية توكيد للأولى تابعة لها في الحركة مختلفة عنها في الوظيفة، أمّا العطف فكقولك "قرأت كتابا ثم مجلّة "فكلمة مجلّة أعطت معنى آخر لا معنى الأوّل وهكذا هل فهمتم؟"[2]. يلاحظ التّلاميذ نوعا من التّداخل في المواضيع ويشعرون بشيء من الملل بطول الحوار فيلاحظ المعلّم هذا الشّيء ويأخذه بعين الاعتبار في الحصص المقبلة، يستمرّ الصّراع على هذا الحال، وينتهي إلى اجتماع جميع عناصر القواعد اللّغويّة.

"الجميع: تحيا العربيّة كريمة أبيّة، تحيا العربيّة كريمة أبيّة".[3]

بعد انتهاء العرض يسجّل ملاحظاتهم كالآتي:

- كانت في بعض الحوارات ألفاظ صعبة نوعا ما.
- كما اتّسمت بعض الحوارات بالطّول ما أشعرنا بالملل.
- لاحظنا غياب عنصر التّشويق في بعض الحوارات.

كما يأخذ المعلّم بهذه النّقاط كمنطلق أساس في الأعمال المقبلة لتجنّب الوقوع فيها مجدّدا.

---

[1] فضيلة نويهة، مسرحيّة القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي ، ص 36.

[2] المرجع نفسه، ص 136- 137.

[3] المرجع نفسه، ص 137.

خلاصة:

بعد هذه الدّراسة التّحليليّة للمدوّنة، والتّي تطرّقنا فيها إلى:

ملخّص للمسرحيّتين، وأشرنا إلى أنّهما من المسرحيّات ذات الطّابع التّعليميّ لمعالجة موضوع القواعد النّحويّة الّذي يجد فيه التّلاميذ صعوبة، كما كانت لنا قراءة في العنوان وذكرنا أنّ مثل هذه العناوين تساهم بشكل كبير في جذب انتباه التّلميذ إلى محور الدّرس، كما كانت لنا نظرة في طريقة انتقاء المفردات الّتي يستخدمها المؤلّف المسرحيّ في بناء نصّه، وأن تكون المفردات بسيطة غير معقّدة ولا غريبة، وكذا أهمّيّة مراعاة الأسلوب وبراعة المؤلّف المسرحيّ في دمج الأسلوب الخبريّ والإنشائيّ، وتجنّب الجمل الطّويلة التّي تفقد التّلميذ تركيزه، كما كانت لنا دراسة نموذجيّة لمجموعة من الدّروس النّحويّة باستخدام تقنية المسرح التّمثيليّ، وكيف يمرّ هذا العمل بمراحل مختلفة، بدءا بالمرحلة التّدريبيّة، وهي مرحلة بناء ورشة عمل مشتركة بين المعلّم كموجّه، والتّلاميذ كأعضاء فاعلين وعرض العمل على طاولة العمل، وبعدها تأتي المرحلة التّمهيديّة، وفيها يسطّر المعلّم الأهداف العامّة التّي يريد بلوغها، ثمّ يقوم بتوزيع الأدوار ومراقبة العمل مع الإرشاد والتّوجيه.

وفي الأخير، يحصي الأخطاء الّتي وقع فيها التّلاميذ ويقوم بتقويمها تجنّبا للوقوع فيها مجدّدا، كطول الجمل في بعض الحوارات، وكذا الاعتماد على أكثر من موضوع في مسرحيّة واحدة، والأهمّ من كلّ هذا التّركيز على استخدام عنصر التّشويق.

خاتمة

إلى هنا نصل إلى ختام هذا الموضوع الّذي فتح لنا المجال للاطّلاع على هذه الوسيلة التّعليميّة "المسرح التّعليميّ" في خدمة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، كما حاولنا في هذه الدّراسة أن نقف على الدّور الّذي يؤدّيه في تجسيد دروس القواعد النّحويّة، في ترسيخ هذه القاعدة لدى التّلاميذ، وتفاعلهم في الحصّة التّعليميّة، وتعلّم مادّتهم بالممارسة الفعليّة الخالية من الجمود، وبالتّالي يصبح المتعلّم عضوا منتجا، بدلا من أن يكون متلقّيا تابعا ويخرج بفكرة جيّدة، وأثر جميل عن مادّته التّعليميّة، وبالتّالي هذا البحث بفضل الله وعونه أتممناه، وهذه النّهاية الّتي توصّلنا إليها، نرجو أن تكون بداية لأبحاث ودراسات جديدة لإصلاح الهفوات الّتي وقعنا فيها، والتّوسع فيه أكثر، كما ساعدنا هذا البحث على التّوصّل إلى إجابات حول الأسئلة الّتي كانت عالقة في أذهاننا، حيث توصّلنا إلى النّتائج التّالية:

. المسرح وسيط مهمّ في تعليم القواعد النّحويّة.

. المسرح التّعليميّ يساهم في استيعاب القاعدة النّحويّة واستحضارها، بالعودة إلى الدّور التّمثيليّ.

. المسرح التّعليميّ يسمح بالتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، في إعداد محتوى النّصوص المسرحيّة واستنباط القاعدة النّحويّة.

. المسرح التّعليميّ يسمح بالمشاركة الجماعيّة، في تفعيل الحصّة التّعليميّة، باختلاف مستويات التّلاميذ، وأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة الموجودة بينهم.

. إضفاء جوّ الممارسة والتّشويق لمثل هذه الدّروس.

. خروج التّلميذ بفكرة جميلة وأثر جيّد عن دروسه النّحويّة.

. ترسيخ القاعدة النّحويّة في ذهن التّلميذ بفضل مساهمته في طرح اقتراحاته، وكذا تأليف نصّه المسرحيّ بلغة سليمة وأسلوب جيّد، بعد ذلك ممارسة مادّته قولا وتمثيلا.

وما يمكن قوله، إنّ التّعليميّة قد ساهمت بشكل كبير في حلّ المشاكل الّتي تقف كعائق أمام العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، من خلال إيجاد آليات ووسائل مساعدة، وبالتّالي ما على الجهات المعنيّة، إلاّ الأخذ بهذه الحلول.

وفي الأخير، آمل أنّي قد وفّقت ولو قليلا في الإلمام بمختلف عناصر هذه الدّراسة، وأن تكون انطلاقة لأعمال مستقبليّة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- الكتب:

- أحمد نجيب، دراسات في أدب الأطفال 5، أدب الأطفال، علم وفنّ، ط 1، القاهرة 1991م، دار الفكر العربيّ.

- جين كارل, كتب الأطفال ومبدعوها, تر: صفاء روماني, د ط, سوريا، دمشق, 1994م منشورات وزارة الثّقافة.

- حسن شحاتة, أدب الطفل العربيّ, دراسات وبحوث, ط 3, القاهرة, 1994م, الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

- طه علي حسين الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ط 1، عمان الأردن، 2004 م، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.

- عبد التّواب يوسف، طفل ما قبل المدرسة أدبه الشّفاهيّ المكتوب، ط 1، القاهرة 1998م، الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

- فوزي عيسى، أدب الأطفال، الشّعر، مسرح الطّفل، مصر، 1999م، منشأة المعارف الإسكندريّة.

- محمد حسن عبد الله, قصص الأطفال ومسرحهم, د ط, القاهرة, 2001م, دار أنباء.

- مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة، كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، 2018م/ 2019م، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.

فوزي عيسى، أدب الأطفال، الشّعر، مسرح الطّفل، مصر، 1999م، منشأة المعارف الإسكندريّة.

- الهينى, كتاب الأطفال, جمع عبد التّواب, نقلا عن أنس داوود, أدب الأطفال في البدء كانت الأنشودة, د ب، 1993م, دار المعارف.

2- الرسائل الجامعيّة:

- صباح نقودي تعليميّة القواعد النّحويّة ودورها في تنمية اللّغة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، مذكّرة تخرّج من متطلّبات نيل شهادة الماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة 2013م/ 2014م.

- فضيلة نويهة, مسرحية القواعد النّحويّة في مسرحيّات عزّ الدّين جلاوجي, دراسة فنّيّة مذكّرة تخرّج مقدّمة لنيل شهادة الماستر, جامعة قاصدي، مرباح ورقلة، 2014م/2015م.

- نورة بنت أحمد بن مغيض الغامدي, قصص الأطفال لدى يعقوب إسحاق, دراسة تكميليّة لنيل شهادة الماجستير, جامعة أمّ القرى, المملكة العربيّة السّعوديّة, 2011م.

3- المجلاّت:

- أحمد علي كنعان, "أثر المسرح في تنمية شخصيّة الطّفل", مجلّة جامعة دمشق, مج 27 ع 1،2, دمشق، جامعة دمشق، 2011م.

- بلخير شنين، "طرق تدريس القواعد النّحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون"، مجلّة الأثر، ع 13، جامعة قاصدي مرباح، 2012م.

- دليلة صاحبي، "إشكاليّات النّحو العربيّ في الأوساط الجامعيّة"، اليوم الدّراسي السّابع حول اللّغة العربيّة بين نظريّة النّحو العربيّ ونظريّات البحث اللّسانيّ، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر، 2014م.

- عبد العزيز جلال جروان ومحمّد أحمد القضاة، "مسرح الطّفل في الأردن، قراءة في محتواه وشكله الفنّيّ"، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مج 40، ع 2، 2013م عمادة البحث العلميّ وضمان الجودة، الجامعة الأردنيّة.

- عبد العزيز المقالح, "الطّفل في الأدب العربيّ", مجلّة الموقف الأدبيّ, د ط, سوريا حزيران, 1975م, الهيئة السّوريّة العامّة للكتاب. نقلا عن العيد جلولي, اللّغة في الخطاب السّرديّ الموجّه للأطفال في الجزائر, مجلّة الأثر,ع 3 ورقلة، ماي 2004م, الجزائر جامعة قاصدي، مرباح.

- مالك نعمة المالكي، "دراسات تربويّة، خصائص مسرح الطّفل وأنواعه"، ع 26، نيسان 2014، مركز البحوث والدّراسات التربويّة في وزارة التّربيّة، جمهورية العراق.
- محمود ميلاد, "المسرح المدرسيّ ورفع مستوى تحصيل طلبة التّعليم الأساسيّ بمدارس منطقتي (شرقيّة جنوب تلكلخ)"، مجلّة جامعة دمشق، مج 27، ع 1/ 2، 2011م.

4- المقالات الإلكترونيّة:

- عبد الله أبو هيف, التّنمية الثّقافيّة للطّفل العربيّ, دمشق، 2001م, منشورات اتّحاد الكتاب العربيّ, www.gulfkids.com

فهرس

فهرس

- إهداء.

- مقدّمة..... أ.

- مدخل..... 1.

- الفصل الأوّل: أساليب تدريس القواعد النّحويّة..... 11.

1- الأساليب القديمة في تدريس القواعد النّحويّة..... 11.

أ/ طريقة المحاضرة أو الإلقاء..... 11.

ب/ الطّريقة الاستقرائيّة..... 12.

2- الأساليب الحديثة في تدريس القواعد النّحويّة..... 18.

أ/ طريقة حلّ المشكلات..... 18.

ب/ طريقة المناقشة..... 18.

ج/ التّدريس بتوظيف المطالعة..... 19.

د/ التّدريس بأسلوب المواقف التّعليميّة..... 21.

ه/ التّدريس بالدّور التّمثيليّ..... 22.

- خلاصة..... 25.

- الفصل الثّاني: الإطار العامّ لفنّ الكتابة في المسرح التّعليميّ..... 28.

1- خصائص الكتابة للطّفل..... 28.

أ/ لمن نكتب؟..... 28.

ب/ ماذا نكتب؟..... 31.

ج/ كيف نكتب؟..... 31.

2- اللّغة في المسرح التّعليميّ..... 31.

3- أسس النّصوص المسرحيّة الممنهجة..... 37.

4- أهداف المسرحيّة الممنهجة..... 40.

- الفصل الثّالث: دراسة تحليليّة للمدوّنة..... 45.

1- ملخّص عن المسرحيّتين..... 45.

2- قراءة في العنوان..... 49.

3- انتقاء المفردات..... 52.

4- الأسلوب..... 55.

5- تطبيق الدّروس النّحويّة باعتماد تقنية المسرح التّمثيليّ..... 59.

6- خلاصة..... 75.

- خاتمة..... 76.

- قائمة المراجع..... 78.

- فهرس..... 81.

ملخّص البحث:

تهدف تعليميّة القواعد النّحويّة، إلى خلق آليات، ووسائل حديثة تساعد في تعليم هذه القواعد، تتجاوز بها الطّرائق التّقليديّة للتّدريس، بطريقة تجعل المتعلّم يكتسب مادّته بأسلوب بسيط وشيّق يجعل منه عضوا فاعلا، والمسرح هذه الوسيلة التّعليميّة في التّدريس الّتي تأخذ بالقاعدة النّحويّة وتحولّها إلى نصّ مسرحيّ، يشرح للتّلميذ قواعد لغته بطريقة مبسّطة سهلة، ممتعة، بعيدا عن الملل. وللتّعرّف أكثر على أهمّيّة هذه الوسيلة، في التّوسّط بين التّلميذ ومحتواه التّعليميّ أخذنا هذا البحث، في جولة بين فصوله، للإجابة عن الإشكاليّة المطروحة في البداية، فما هو دور المسرح في تعليميّة القواعد النّحويّة؟ بداية مهّدنا لبحثنا بمدخل تعريفيّ لمصطلحات البحث، بعدها، انتقلنا إلى الفصل الأول من البحث، وتناولنا فيه قسمين من الدّراسة قسم يعنى بالأساليب القديمة في تدريس القواعد النّحويّة، وقسم يعنى بالأساليب الحديثة في التّدريس، أمّا الفصل الثّاني فتناولنا فيه الإطار العامّ لفنّ الكتابة في المسرح التّعليميّ وتناولنا فيه، خصائص الكتابة، في النّصوص المسرحيّة، وكذا الأسس الّتي تقف عليها هذه النّصوص التّعليميّة، والأهداف الّتي ترمي إليها، كما كان لنا فصل تطبيقيّ درسنا فيه بعض النّقاط، من قراءة لعنوان المدوّنة، إلى التّعرّف على طريقة انتقاء المفردات. وكانت لنا دراسة نموذجيّة لمجموعة من الدّروس النّحويّة بتقنية المسرح التّمثيليّ، وخاتمة لأهمّ النّتائج المتوصّل إليها في هذا البحث.

الكلمات المفاتيح:

التّعليميّة، القواعد النّحويّة، المسرح التّعليميّ.